

# **Miteinander – Neben- einander – Gegeneinander? Integration junger Zuwan- derinnen und Zuwanderer in E&C-Gebieten**

## **E&C-Fachforum**

Dokumentation der Veranstaltung  
vom 6. und 7. November 2002 in Berlin

Stiftung SPI

Im Auftrag des:



Bundesministerium  
für Familie, Senioren, Frauen  
und Jugend

## **Impressum**

Herausgeber:  
Regiestelle E&C der Stiftung SPI  
Sozialpädagogisches Institut Berlin „Walter May“  
Nazarethkirchstraße 51  
13347 Berlin  
Telefon: 030/ 457 986-0  
Fax: 030/ 457 986-50  
Internet: <http://www.eundc.de>

Ansprechpartner:  
Rainer Schwarz

Layout:  
MonteVideo Mediadesign

Redaktion:  
Lisa Kuppler (Wels Productions)

## Inhalt:

- 5 **Vorwort**  
Rainer Schwarz
- 7 **Verbesserung der Integrationschancen junger Zuwander/innen im Rahmen des Bundesmodellprogramms E&C**  
Ingrid Barbara Simon, Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
- 11 **Bericht und Kommentar zur Resümee-Konferenz des Bundesmodellprojekts „Interkulturelles Netzwerk der Jugendhilfe“ – Versuch einer Bilanz**  
Wolfgang Barth, AWO Bundesverband e.V., Bonn
- 15 **Einführung in die Projektmesse – „Interkulturelles Netzwerk der Jugendsozialarbeit im Sozialraum“**  
Andrea Obermaier und Andreas Vossler, Deutsches Jugendinstitut e.V., München
- 20 **Projekttyp 1: Systematische Bestands- und Bedarfsanalysen als Basis für Vernetzungsarbeit**  
Benjamin Eberle, Hanne Holm, Ann-Kristin Kröger, Norbert Radlewitz, Susanne Samelin, Valentina Tuchel, Andreas Wilke
- 22 **Projekttyp 2: Neue Netzwerke knüpfen – Ein neues interkulturelles Netzwerk knüpfen, um Integration zu fördern**  
Ines Kühnel, Barbara Schramkowski, Nicole Schulze, Beate Tröster
- 23 **Projekttyp 3: Interkulturelle Fachstellen zur Förderung der Netzwerkarbeit**  
Claudia Flesch, Isabel Hoffmann, Markus Kaufmann, Sandra Kloke, Dr. Christoph Lang, Max Preuß, Frank Werner, Henning Wienefeld
- 27 **Projekttyp 4: Förderung bestehender Strukturen als gleichberechtigter Partner – Integration als Querschnittsaufgabe begreifen lernen**  
Andrea Heise, Rainer Wollnik
- 29 **Identität, Lebensführung und Religion junger Zuwanderinnen und Zuwanderer**  
Dr. Levent Tezcan, Institut für Interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung, Bielefeld
- 34 **Religiöse Identität junger muslimischer Migrant/innen im Soldiner Quartier in Berlin**  
Reinhard Fischer, Quartiersmanagement Soldiner Straße, Berlin
- 37 **Transkulturelle Gesundheitsförderung als Beitrag zu Integration und Chancengleichheit – Ausgangslage, Konzepte und Aufgaben**  
Ramazan Salman, Ethnomedizinisches Zentrum e.V., Hannover
- 41 **Das Interkulturelle Gemeinwesenzentrum mit Gesundheitsförderung des GiS e.V.**  
Eva Kaynak und Monika Götz, Gemeinsam im Stadtteil e.V., Berlin
- 46 **Lebenswelten von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund**  
Berrin Özlen Otyakmaz, Universität Essen, FB Erziehungswissenschaften, Psychologie und Sport, Essen
- 52 **Das „Mädchen in der Arbeiterwohlfahrt“-Projekt (MiA): „Förderung von Lebensplanungskompetenzen von Mädchen, insbesondere Migrantinnen, in der schulbezogenen Jugendhilfe“**  
Silke Tauschek-Hertzberg, AWO Kreisverband Nürnberg e.V., Nürnberg
- 56 **Kriminalität von Aussiedler/innen – polizeiliche Registrierungen als Hinweis auf misslungene Integration?**  
Dr. Johannes Luff, Kriminologische Forschungsgruppe der Bayerischen Polizei, München
- 62 **Soziale Lage und die Entwicklung der Jugendgewalt – Anti-Aggressions-Kurse mit Jugendlichen aus dem Herkunftsland Türkei**  
Dr. Ahmet Toprak, Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e.V., München

- 70 **Sprache und Integration**  
Birgit Postler, Internationaler Bund, Sprachinstitut Rostock
- 72 **Zum Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe**  
Andreas Löwa, Landesschulbeirat Brandenburg, Müncheberg
- 78 **Eltern als Bildungspartner der Jugendhilfe: Die Föderation Türkischer Elternvereine in Deutschland**  
Dr. Ertekin Özcan, Almanya Türk Veli Denekleri Federasyonu – Föderation Türkischer Elternvereine in Deutschland FÖTED, Berlin
- 85 **Multikulturelle Kindertageseinrichtungen – zum interkulturellen Lernen in multikulturellen Kindertagesstätten**  
Dr. Helmuth Schweitzer, RAA/Büro für interkulturelle Arbeit der Stadt Essen
- 91 **Die Kindertagesstätte KOMŞU in Berlin-Kreuzberg**  
Gerd Ammann, Şükran Şimşek, KOMŞU e.V., Berlin
- 96 **Jugendliche mit Migrationshintergrund – Plädoyer für einen Perspektivenwechsel**  
Erika Schulze, Forschungsstelle für Interkulturelle Studien, Universität Köln
- 102 **Unsere Schule hat Kultur – Vielfalt an Kulturen in der Schillerschule**  
Eva Hunkemöller, Eva Rühle, Grund- und Hauptschule Ost-Stadt, Karlsruhe
- 108 **Chancen für alle? – Möglichkeiten und Grenzen der lokalen Bildungsplanung im ethnisch geteilten Raum**  
Sven Sauter, Johann Wolfgang Goethe-Universität, Institut für Sonderpädagogik, Frankfurt/ Main
- 116 **Das Freiwillige Soziale Trainingsjahr/ Qualifizierungsbüro Rüsselsheim**  
Silvia Weber, Qualifizierungsbüro Rüsselsheim
- 120 **Integrationswerkstatt Sport – Die Integrationspotenziale des Sports**  
Dr. Christoph Breuer, Institut für Sportsoziologie, Köln
- 125 **Zusammenfassung der Expertise: Interkulturelle Öffnung Sozialer Dienste**  
Prof. Dr. Dieter Filsinger, Katholische Hochschule für Soziale Arbeit, Saarbrücken
- 128 **Interkulturelle Öffnung und Vernetzung Sozialer Dienste und Einrichtungen im Quartier**  
Sabine Handschuck und Hubertus Schröer, Stadtjugendamt München
- 132 **Wohnen und Ghettobildung**  
Thomas Franke, Deutsches Institut für Urbanistik, Berlin
- 136 **Das internationale Bremen-Tenever**  
Joachim Barloschky, Quartiersmanagement Tenever, Bremen
- 142 **Erfahrungen, Forderungen und Ansprüche an die Integrations- und Vernetzungsarbeit in Kommunen**  
Gerd Becker, Stadtverwaltung, Frankfurt am Main
- 146 Podiumsdiskussion/Talkrunde:  
**Soziale Integration – Notwendigkeit interkultureller Standards in der Kinder- und Jugendhilfe und ihrer Partner**  
mit: Gerd Becker, Dr. Frank Braun, Angelika von Heinz, Hermann Laubach, Hartmut Brocke
- 154 **Literatur**
- 160 **Liste der Teilnehmer/innen**
- 162 **Programm**

## Vorwort

Die Programmplattform „Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten“ (E&C) des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend richtet ihre Aufmerksamkeit auf die Gestaltung von Zukunftsperspektiven, (Aus)Bildung, soziale Integration, kulturelle Vielfalt und gesellschaftliche Partizipation von benachteiligten Kindern, Jugendlichen und Familien. Die Anstrengungen der Akteur/innen verschiedener Ressorts auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene konzentrieren sich auf solche Stadtteile und Regionen, die sozial, städtebaulich, ökonomisch und (inter)kulturell besondere Entwicklungsbedarfe aufweisen. In Stadtteilen mit besonderem Entwicklungsbedarf – so genannten sozialen Brennpunkten – lebt, häufig ethnisch segregiert, der Großteil von Zuwander/innen in Deutschland. Diese Stadtteile/ Communities tragen den überwiegenden Teil der Integrationsleistungen unserer Gesellschaft. Ihre Ausstattung mit Entwicklungsressourcen dagegen ist in der Regel minimal. In diesem Spannungsfeld entfalten sich Kreativität, Vielfalt, Konzepte, Ansprüche und Forderungen von Forschung und Praxis lokaler Projekte zur Integration von jungen Zuwander/innen.

Das E&C-Fachforum versucht diesen Spannungsbogen nachzuzeichnen, einerseits durch die Reflexion des wissenschaftlichen und fachpolitischen Diskurses zu unterschiedlichen Feldern und Ebenen der Integration, andererseits durch die Präsentation gelungener Integrationspraxis. Jeweils eine Expertise und ein Praxisprojekt stellen Erkenntnisse und Erfahrungen zu wichtigen Handlungsfeldern der Integration junger Menschen sowie Folgerungen für eine offensive kommunale Integrationspolitik vor. Jugendhilfe und integrationspolitische Positionen, wie sie auf der Tagung in den Foren, Referaten und persönlichen Begegnungen intensiv diskutiert wurden, sind in der hier dokumentierten Podiumsdiskussion festgehalten.

Neben den wesentlichen Integrationsbereichen Bildung, Ausbildung und Beruf, Sprachbefähigung, Kinderbetreuung, Sport, Gesundheit, Gewalt- und Kriminalprävention, Wohnen, Partizipation und politische Beteiligung widmete sich die Fachtagung dem Ansatz zur Öffnung Sozialer Dienste. Hierzu wird in der Dokumentation zum einen über den Abschluss des Bundesmodellprojektes „Interkulturelle Netzwerke der Jugendsozialarbeit im Sozialraum“ berichtet. Die wissenschaftliche Begleitung

wurde vom Deutschen Jugendinstitut e.V. durchgeführt, es stellt hier wichtige Ergebnisse vor. Ebenso präsentieren die Projekte ihre Erfahrungen in vier unterschiedlichen Projekttypen.

Darüber hinaus beschäftigt sich eine von der Regiestelle E&C in Auftrag gegebene Expertise ([www.eundc.de/download/ex\\_filsinger.pdf](http://www.eundc.de/download/ex_filsinger.pdf)) mit Stand und Perspektiven der interkulturellen Öffnung von Sozialen Diensten. Die von Prof. Dr. Filsinger erstellte und infolge des Fachforums aktualisierte Expertise setzt sich kritisch mit dem Grad der interkulturellen Öffnung in der Gesellschaft auseinander, resümiert Praxiserfahrungen und formuliert auf den Hintergrund demographischer Fakten Ansprüche und Standards für ein interkulturelles Integrationsmainstreaming in sozialen und administrativen Institutionen.

Die Dokumentation des Fachforums spiegelt in den Beiträgen die Vielfalt von Perspektiven und Schwerpunktsetzungen von Integrationsanstrengungen wider, zeigt jedoch auch gemeinsame Ansprüche auf, von denen hier nur einige genannt seien:

- Integration bedarf einer dualen Anstrengung: Öffnung und Integrationsbereitschaft muss von den gesellschaftlichen und insbesondere sozialen Institutionen ebenso ausgehen wie von den jungen Zuwander/innen.
- Die Vermittlung und der Erwerb von Sprachkompetenzen sind grundlegend für die Wahrnehmung von gerechten Bildungs- und Partizipationschancen.
- Der Zugang zu Ausbildung und Arbeit ist wichtigster Faktor für eine gelingende soziale Integration junger Zuwander/innen und deren Familien.
- Interkulturelle Bildung von Mitarbeiter/innen gehört in einer multikulturellen Wirklichkeit zu den Grundqualifikationen in Betreuungs- und Beratungseinrichtungen sowie den sozialen Diensten.
- Interkulturalität ist gekennzeichnet durch einen sensiblen, von Gleichberechtigung und Akzeptanz geprägten Dialog.
- Interkulturelles Mainstreaming in sozialen Institutionen umfasst die Einbindung interkultureller Organisations- und Personalentwicklung.
- Die Wahrnehmung von Unterschieden sollte nicht Grundlage für eine künstliche kulturell-ethnische Homogenisierung sein – jugendliche Zuwander/innen finden sich in unterschiedlichsten jugendkulturellen Orientierungen.
- Integration junger Zuwander/innen bedarf eines konsequenten und aktivierenden Integrationsmanagements im Stadtteil.

Für die Akteur/innen aus den Gebieten der Programmplattform E&C/ „Soziale Stadt“ bedeutet dies, dass sie den Fokus der sozialen Arbeit ausrichten auf die hier lebenden jungen Migrant/innen und Zuwander/innen, die Kinder von Spätaussiedlerfamilien sowie die in Deutschland geborenen Kinder und Jugendlichen mit Migrations- oder Zuwanderungshintergrund bzw. mit multi-ethnischen Herkunftsfamilien.

Mit der Dokumentation der Fachtagung liegt ein umfassender Problemaufriss zum Thema Integration junger Zuwander/innen in Deutschland vor, ebenso eine repräsentative Übersicht über Initiativen, Programme und Konzepte, die zeigen, wie Integrationsleistungen in sozialen Brennpunkten gestaltet werden können. Viele Beiträge sind gekennzeichnet von positiven Erwartungen gegenüber den Regelungen des zurzeit im Gesetzgebungsverfahren befindlichen Zuwanderungsgesetzes und seiner Auswirkungen auf die praktische Integrationsarbeit vor Ort. Da das Gesetz immer noch nicht verabschiedet wurde und somit die Rahmenbedingungen integrationspolitischer Arbeit unverändert bleiben, präsentiert die Dokumentation in ihrer Gesamtsicht einen lebendigen Katalog von Handlungsmöglichkeiten Sozialer Arbeit in Ko-Produktion von jugendlichen Bewohner/innen und lokalen Akteur/innen.

## Verbesserung der Integrationschancen junger Zuwander/innen im Rahmen des Bundesmodellprogramms E&C

Es geht in meinem Beitrag um die Verbesserung der Integrationschancen junger Zuwander/innen im Rahmen des Bundesmodellprogramms E&C. Meiner Meinung nach könnte man besser sagen: durch das E&C Programm. Aber ich möchte auch gleich vorweg einfach die Behauptung aufstellen, dass alle Programme des Bundesmodellprogramms E&C die Integrationschancen junger Menschen mit Migrationshintergrund verbessern. Die Programmplattform „Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten (E&C)“ und das Programm 18 des Kinder- und Jugendplans „Eingliederung junger Menschen mit Migrationshintergrund“ sind die Grundlagen für eine Verbesserung der bestehenden, aber auch neu zu entwickelnden Integrationsangebote, nicht nur für junge Spätausiedler/innen, sondern für alle jungen Zuwander/innen mit ihren Familien. Bei allen jugendpolitischen Maßnahmen müssen Integrationskonzepte für junge Menschen mit Migrationshintergrund Berücksichtigung finden, denn diese gehören häufig, insbesondere durch Sprach- und Ausbildungsdefizite zu dem Kreis der benachteiligten Jugendlichen. Auch rechtlich ist diese Berücksichtigung geboten, denn nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) haben alle jungen Menschen, die in Deutschland leben, Anspruch auf die Angebote der Jugendhilfe – Einheimische wie Zugewanderte. Dies gilt selbstverständlich auch für junge Menschen in sozialen Brennpunkten mit einem in der Regel hohen Anteil von Migrant/innen. Diese Quartiere kämpfen mit einer sozialen Abwärtsentwicklung, da die sozial aktiven und kompetenten Bewohner abwandern. Zurück bleiben vor allem die, die ihr Einkommen aus staatlichen Transferzahlungen beziehen und die neu in unserer Gesellschaft und noch nicht integriert sind. Für Kinder und Jugendliche in diesen Stadtteilen sind die Verwahrlosung öffentlicher Plätze und Straßen, Gewalt an Schulen, sowie deutsch als eine Sprache unter vielen die alltägliche Erfahrung. Aktive Vereine, Spielplätze, Jugendeinrichtungen und vieles mehr sind meist die Ausnahme. Junge Menschen erfahren hier im Vergleich zu Gleichaltrigen in anderen Stadtteilen eine andere Lebenswelt. Ihre Chancen auf gleichbe-

rechtigte Zukunft sind entsprechend beeinträchtigt. Dies gilt umso mehr, wenn ihre Familie einen anderen, fremden kulturellen Hintergrund hat. Wenn Kinder in diesen Stadtteilen beispielsweise bei einer Einschulung den Schulleiter duzen, wissen wir alle, das hat nichts mit mangelndem Respekt zu tun, sondern damit, dass sie den Gebrauch von „Sie“ in unserer Sprache noch nicht kennen gelernt haben. Aber hier können Sprachkurse allein nicht helfen. Hier geht es um soziales Lernen, wie es in anderen Stadtteilen automatisch, also gleichsam selbstverständlich in den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen vermittelt wird. Auch ist es sehr wichtig, die Familien, insbesondere die Eltern nicht mehr schulpflichtiger junger Neuzuwander/innen mit den Integrationsberatungsangeboten zu erreichen, damit sie unser Bildungssystem und die Bedeutung von Schulabschlüssen und qualifizierten Ausbildungsgängen kennen lernen.

Der Erfolg der Bund-Länder-Initiative „Die Soziale Stadt“ und unsere komplementäre Programmplattform E&C sind so wichtige Voraussetzung für Integration. Es geht also nicht primär um die Schaffung neuer Projekte für junge Ausländer/innen, sondern um die Einbeziehung dieser jungen Menschen in die bestehenden Strukturen und Angebote vor Ort. Es geht um die gemeinsame Integration aller Jugendlichen mit Migrationshintergrund unabhängig vom Status und um die gleichzeitige Beteiligung einheimischer Jugendlicher. Es geht darum, die Ressourcen der jungen Zuwander/innen durch eine gelungene Integration in Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu nutzen und ihr wertvolles Potential wie z. B. kulturelle Vielfalt, Mehrsprachigkeit, künstlerische Fähigkeiten oder besondere naturwissenschaftliche Kenntnisse in die Gestaltung ihrer individuellen Lebensplanung konstruktiv einzubeziehen. Natürlich ist dabei Grundvoraussetzung, diesen jungen Menschen die Möglichkeit zu geben, die deutsche Sprache zu lernen und deutsche Schul- und Ausbildungsabschlüsse zu erreichen. Das bedingt aber auch, dass die zu uns kommenden jungen Menschen sich ebenfalls bemühen, schnell die deutsche Sprache zu erlernen. Denn nur mit guten Sprachkenntnissen – und alle bisher gewonnenen Erkenntnisse zeigen das –, kann eine auch von den Zuwander/innen gewünschte rasche gesellschaftliche Integration erfolgen. Nur mit guten Deutschkenntnissen kann man eine Ausbildung erfolgreich absolvieren, einen qualifizierten Arbeitsplatz erreichen und sich in unserer Gesellschaft zur eigenen aber auch zur Zufriedenheit der anderen zurechtfinden. Integration ist eine notwendige gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die alle angeht: Neuzuwander/innen, Menschen

mit Migrationshintergrund und Einheimische, eine Aufgabe, der sich alle Gruppen in unserer Gesellschaft stellen müssen. Die Bereitschaft von Gesellschaft und Politik sich umfassend mit den Folgen der Zuwanderung auseinander zu setzen ist in den letzten Jahren erkennbar größer geworden. Im Koalitionsvertrag ist unter dem Stichwort „das Jahrzehnt der Integration“ – und damit ist natürlich dieses Jahrzehnt gemeint –, folgende Aussage enthalten: „Unsere Integrationspolitik ist Querschnittspolitik. ... Wir werden die Anstrengungen fortsetzen, mit einer umfassenden Integrationspolitik die Fehler und Versäumnisse der sog. Gastarbeiterära zu korrigieren. Mit dem Zuwanderungsgesetz haben wir erstmals neu zuwandernden Ausländern und Aussiedlern gleichermaßen einen Anspruch auf die erforderlichen Sprach- und Orientierungskurse gegeben. Wir werden eine den Pflichten und Ansprüchen der Betroffenen entsprechende und bedürfnisgerechte Ausstattung der Kurse einschließlich Kinderbetreuung und sozialpädagogischer Begleitung gewährleisten. Darüber hinaus werden wir uns auch um die nachholende Integration von bereits in Deutschland lebenden Migrant/innen und von Ausländer/innen mit humanitären Aufenthaltsrechten bemühen. Die Entwicklungschancen von Kindern und Jugendlichen, denen nach dem Zuwanderungsgesetz ein Aufenthaltsrecht zusteht, werden wir besonders fördern.“ (2002, S. 64). An anderer Stelle heißt es außerdem: „Die Förderung Jugendlicher mit Migrationshintergrund werden wir verstärken, damit eine bessere Integration in die Gesellschaft gelingt.“ (ebenda, S. 32). Und weiter: „Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund dürfen in unserer Gesellschaft nicht ausgegrenzt werden. Wir werden deshalb für sie und ihre Familien unterstützende, stabilisierende, betreuende und Chancen verbessernde Integrationsmaßnahmen gezielt weiter entwickeln.“ (ebenda, S. 57).

Durch das zum 1. Januar 2003 in Kraft tretende neue Zuwanderungsgesetz wird die Integration in diesem Sinne in Deutschland völlig neu gestaltet. Es besteht erstmals ein Anspruch auf Sprachkurse für alle Neuzuwanderer. Denn Sprache ist und bleibt das Wichtigste. Das Zuwanderungsgesetz sieht außerdem vor, dass die vorhandene Betreuungs- und Beratungsstruktur effektiver gestaltet wird. Wir als Bundesjugendministerium haben uns bisher besonders engagiert und wir werden uns auch weiterhin hier besonders engagieren, denn die gesellschaftliche Integration ist eine zentrale Aufgabe.

Bereits vor zwei Jahren mit dem Start des Modellprojektes Interkulturelle Netzwerke haben wir die Integrationsangebote der rund

400 Jugendgemeinschaftswerke, die für die Integration der jungen Spätaussiedler/innen seit langem bewährte Arbeit leisten, für alle jungen Menschen mit Migrationshintergrund geöffnet. Die Jugendgemeinschaftswerke sind damit auf dem Weg zu Migrations-Fachdiensten mit einer hohen Kompetenz zu werden, die junge Migrant/innen erreichen, die mit den herkömmlichen Strukturen bisher nur schwer erreichbar waren. Diese Migrations-Fachdienste gilt es qualitativ und quantitativ weiter auszubauen. Mit qualitativ meine ich auch, dass die durch das Modellprogramm Interkulturelle Netzwerke im Rahmen von E&C initiierte Vernetzung mit den Jugendämtern, den Arbeits- und Sozialämtern, den Arbeitgeberverbänden, Handwerkern, den Kinder- und Wohlfahrtsverbänden und anderen vor Ort Standard werden muss. Und hier bin ich jetzt bei der Philosophie von E&C. E&C setzt auf die Schaffung nachhaltig funktionierender Kooperationsnetzwerke im Sozialraum. Es geht um Vernetzungen, die einen Grad von Institutionalisierung erreichen, die eine Kooperation auch über die jeweils konkreten Personen hinaus ermöglicht. Nur nachhaltige Vernetzung kann die Abwärtsentwicklung in Stadtteilen mit besonderem Entwicklungsbedarf stoppen und gemeinsam, also partizipativ, mit der Bevölkerung einen Neubeginn ermöglichen.

Wir haben inzwischen im Rahmen von E&C eine Reihe von Initiativen und Förderprogrammen gestartet, die auf diese Vernetzung und die Bevölkerungsbeteiligung setzen. Ich betone: Bevölkerungsbeteiligung heißt hier auch immer Beteiligung der Menschen mit Migrationshintergrund. Ich komme hier nur kurz auf drei Teilprogramme von E&C zu sprechen, um dann am Beispiel des freiwilligen sozialen Trainingsjahres zu verdeutlichen, welche Chancen die Programmplattform E&C auch jungen Zuwander/innen eröffnet.

(1) Das Programm „Lokale Aktionspläne für Toleranz und Demokratie“ war ein Teil unserer Gesamtinitiative im letzten Jahr. Wir haben damit den Jugendämtern in sozialen Brennpunkten einen Verfügungsfond für eine Vielfalt von Einzelmaßnahmen zur Stärkung von Toleranz und Demokratie gegeben. Auch hier war die Ämterkooperation und Vernetzung insbesondere mit den freien Trägern Bedingung. Die Vielfalt der Aktionen zu dieser Thematik hat gezeigt, dass es gelungen ist, ein Potential zu aktivieren, das in diesen Stadtteilen zur Aufbruchstimmung beiträgt.

(2) Wegen des großen Erfolges haben wir in diesem Jahr nochmals sozialräumliche Verfügungsfonds mit dem Programm Kompetenz und Qualifikation junger Menschen in sozialen Brennpunkten, kurz KuQ, für eine Vielzahl von



Einzelmaßnahmen in Kinder- und Jugendhilfe und im Bildungsbereich zur Verfügung gestellt. Genutzt wird die diesjährige Finanzierung für die Anschubfinanzierung der Elternarbeit in Kindergärten und Schulen bis zur Jugendkonferenz im Stadtteil. Voraussetzung ist, dass vom Jugendamt ein Konzept vorgelegt und eine für das Programm qualifizierte Person des Jugendamtes freigestellt wird. Auch hierbei geht es uns darum die Bevölkerung, das heißt immer wieder auch Menschen mit Migrationshintergrund, weiter zu aktivieren und zu motivieren und zum anderen die Jugendämter innerhalb der Vernetzung der sozialen Stadt darin zu stärken, aktiv und gestaltend in den Prozess der nachhaltigen sozialen Stadtentwicklungspolitik einzugreifen. Davon – und das ist ein weiterer Aspekt – wird auch abhängen, welche Rolle Kinder und Jugendhilfe vor Ort spielen kann, wie ernst wir als Partner genommen werden.

(3) Der dritte Ansatz ist das Konzept „Lokales Kapital für soziale Zwecke – LOS“. Wir haben mit diesem Programm den eben erläuterten Projektansatz erweitert auf alle Altersgruppen und den gesamten sozialen Bereich – und so für die so genannten Mikroprojekte im europäischen Sozialfond weiterentwickelt. Damit haben wir sowohl die EU-Kommission als auch das Bundesministerium für Arbeit überzeugt, dass wir bis 2006 40 Millionen aus ESF-Mitteln in sozialen Brennpunkten für Einzelprojekte in Höhe von bis zu 10.000 ohne Co-Finanzierung einsetzen können. Voraussetzung ist auch hier die Kooperation der Jugend-, Sozial- und Arbeitsämter, ein gemeinsames sozialräumliches Konzept für die Stadtteile, das die berufliche und soziale Integration in den Mittelpunkt stellt und die Freistellung eines Mitarbeiters/einer Mitarbeiterin durch die Kommune. Die Kommunen erhalten ein Sozialraumbudget, aus dem sie die einzelnen Projekte fördern können. Für die Kooperation vor Ort wird künftig aber auch entscheidend sein, wie sich die gesetzlichen Systeme des Arbeitsförderungsrechts (SGB III), des Bundessozialhilfegesetzes und des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII) gestalten lassen. Ich gehe davon aus, dass die Chancen, die diese Kooperation der Ämter vor Ort bietet, künftig verstärkt aufgegriffen werden müssen. Denn die Vernetzung und Verzahnung der unterschiedlichen Angebote des BSHG, SGB III und SGB VIII ist die beste Voraussetzung für eine erfolgreiche soziale und berufliche Integration junger Menschen. Und ich möchte einfach darauf hinweisen, im neuen Behindertenrecht ist eine solche Verzahnung auch schon gesetzlich verankert. Wir haben also schon ein praktisches Beispiel dafür, wie so etwas aussehen kann.

Am Beispiel des freiwilligen sozialen Trainingsjahres, kurz FSTJ, will ich jetzt deutlich machen, wie nachhaltige Vernetzung vor Ort aussehen kann. Und welchen Nutzen diese Kooperation vieler Akteur/innen für das Ziel Integration besonders benachteiligter Jugendlicher und damit auch Jugendlicher mit Migrationshintergrund bringt.

Das FSTJ ist ein Schwerpunkt der Programmplattform E&C. Es zielt auf Förderangebote im Übergangsfeld von der Schule ins Berufsleben in benachteiligten und problembelasteten Stadtteilen. Durch eine direkte Koppelung mit dem Bund-Länder-Programm: „Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf – die soziale Stadt“ werden Synergieeffekte erzielt. Unterschiedliche Förderprogramme und Maßnahmen werden in den ausgewählten Stadtteilen konzentriert eingesetzt. Das Quartiersmanagement der sozialen Stadt steht Trägern und Ämtern hierbei beratend zur Seite und sorgt durch die Beteiligung der Bewohner/innen dafür, dass die Bevölkerung einbezogen und hoffentlich auch motiviert wird. Der Ansatz des FSTJ ist, auf der Grundlage der gesetzlichen Bestimmungen des Freiwilligen Sozialen Jahres, des Bundessozialhilfegesetzes, des Kinder- und Jugendhilfegesetzes und nicht zuletzt des Arbeitsförderungsrechts ein neues maßgeschneidertes Angebot zu entwickeln, mit dem besonders benachteiligte Jugendliche und junge Erwachsene auf der Basis von Freiwilligkeit, soziale und berufliche Schlüsselqualifikationen erwerben. Es richtet sich an junge Leute in sozialen Brennpunkten, die nach dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule besonders große Schwierigkeiten und Probleme beim Übergang in die berufliche Ausbildung bzw. ins Arbeitsleben haben und die auch von anderen Qualifizierungsmaßnahmen nicht erreicht werden. Das sind unter anderem Jugendliche mit erheblichen schulischen Leistungsproblemen, Abbrecher/innen aus berufsvorbereitenden bzw. anderen arbeitsmarktbezogenen Maßnahmen, ausländische Jugendliche und junge Ausiedler/innen mit Sprachausbildungs- und anderen Problemen, Straßenkinder sowie Jugendliche, die in den amtlichen Statistiken nicht mehr auftauchen oder dort als nicht förderbar gelten. Ein Jahr lang arbeiten diese Jugendlichen in ihrem Freiwilligen Sozialen Trainingsjahr in Krankenhäusern, Heimen, Kindertagesstätten, Sportvereinen und anderen gemeinnützigen Initiativen ihres Stadtteils, engagieren sich in ihrem und für ihren Lebensraum, sammeln berufspraktische Erfahrungen in Handwerk und Gewerbe. Die Idee eines solchen maßgeschneiderten Angebots für Jugendliche und junge Erwachsene setzt an den Erfahrungen und Erfolgen niedrigschwelliger

Angebote für diese Zielgruppe an. Am Ende des FSTJ sollen die Jugendlichen durch die Verknüpfung von sozialpädagogischer Betreuung, Praxiseinsätzen und relevanten Qualifizierungsbausteinen für den Eintritt in eine schulische oder berufliche Ausbildung oder eine längerfristige Erwerbstätigkeit vorbereitet sein. Zu Beginn (2000 haben wir begonnen) wurden tausend besonders benachteiligte Jugendliche gefördert. Die Bilanz der wissenschaftlichen Begleitung für 2001 weist aus, dass von über tausend Teilnehmer/innen 34,4 Prozent beruflich integriert worden sind, 52 Prozent der Jugendlichen sind nach Abschluss des FSTJ als sozial integriert zu bezeichnen und lediglich 13,4 Prozent blieben danach arbeitslos. Der Anteil junger Aussiedler/innen im sozialen Trainingsjahr lag bei 30 Prozent. Der Anteil junger Ausländer/innen bei 16 Prozent. Sie sehen, beide Prozentsätze, insbesondere der, der jungen Aussiedler/innen liegen beachtlich über dem Anteil ihrer Altersgruppe insgesamt. Aufgrund des Erfolges wird derzeit die Teilnehmerzahl verdoppelt, das heißt, es sollen noch bis Ende dieses Jahres zusätzlich 1000 Plätze zur Verfügung stehen, also insgesamt 2000. Zentrales Kennzeichen des FSTJ ist die enge Programmpartnerschaft zwischen Sozialpolitik, Jugendhilfe und Arbeitsverwaltung auf allen Ebenen. Das gilt vor allem für die enge Zusammenarbeit zwischen den Bundesministerien, der EU-Kommission und der Bundesanstalt für Arbeit, aber auch für ressortübergreifende sach- und zielorientierte Kooperation der zuständigen Bearbeiter/innen in den lokalen Arbeits-, Jugend- und Sozialämtern mit den entsprechenden Akteur/innen des Freiwilligen Sozialen Trainingsjahres. Die Finanzierung aus Mitteln der Bundesanstalt, des Kinder- und Jugendplanes des Bundes, des europäischen Sozialfonds sowie der beteiligten Kommunen entspricht dieser Zusammenarbeit. Eine weitere Besonderheit des FSTJ ist der enge sozialräumliche Bezug. Das FSTJ ist in seiner Umsetzung und Ressourcennutzung auf einen konkret definierten Raum bezogen. Das Programm nutzt die Ressourcen der jeweiligen Stadtteile; da sich die Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die mit dem FSTJ angesprochen werden sollen, häufig durch eine geringe Mobilität auszeichnen, kommt ihnen der sozialräumliche Bezug entgegen. Die Jugendlichen müssen ihre vertraute Umgebung also nicht verlassen, um zu den Einsatzstellen oder Qualifizierungsmaßnahmen zu kommen. Gleichzeitig wird mit dem Stadtteilbezug eine stärkere Integration in und eine bessere Identifikation mit dem unmittelbaren Lebensraum erreicht. Die Chance der individuellen Gestaltung des Trainingsjahres auf der Basis von Freiwilligkeit und Eigenaktivität und

die Berücksichtigung – das ist jetzt gerade auch wieder für die jungen Menschen mit Migrationshintergrund wichtig – der Erfahrungen und Lebensumstände der Teilnehmer/innen bilden die Grundlage der vergleichsweise hohen Akzeptanz und insbesondere auch durch junge Menschen mit Migrationshintergrund. Es wird vor allem eine Aufgabe der bundeszentralen Träger der Jugendsozialarbeit sein, weiterhin mit ihrer hohen Fachkompetenz den zu uns kommenden jungen Zuwander/innen qualitativ hochwertige Angebote zur Verfügung zu stellen, damit eine schnelle Integration in unsere Gesellschaft gelingen kann. Eine gute Verzahnung und Kooperation der speziellen Aussiedler- und Ausländerstruktur mit den Regeldiensten der Kommunen und den örtlichen Jugendhilfestrukturen, wie sie im Rahmen unserer Modellplattform E&C bundesweit erprobt wurde und wird, scheint dafür zwingend. Aber gleichzeitig ist auch mehr interkulturelle Kompetenz und ein Zugehen auf junge Menschen mit Migrationshintergrund durch die kommunalen Regeldienste und die Jugendhilfe insgesamt gefordert. Ich könnte mir vorstellen, dass hier die Mitarbeiter/innen in den Migrationsfachdiensten mit ihrem Know-how Hilfestellung leisten können. Denn ohne Kenntnis der Hintergründe und Ursachen bestimmter, für junge Menschen mit Migrationshintergrund jeweils typischer Verhaltensweisen und Einstellungen wie zum Beispiel die starke Affinität russischer männlicher Jugendlicher zu körperlicher Stärke und harten Konfrontationen wird eine effektive Arbeit nicht möglich sein. Aufgrund ihrer Herkunftskultur bevorzugen Jugendliche mit Migrationshintergrund oft Angebote, die für einheimische Jugendliche eher als langweilig oder Schnee von gestern gelten und deshalb auch kaum mehr vorhanden sind. Zum Beispiel Angeln, Kanu fahren, Zelten. Solche Angebote gibt es aber viel zu wenig und sie werden von diesen Jugendlichen oft nachgefragt. Ich wünsche mir abschließend, dass sich in allen Bereichen vielfältige, effiziente und insbesondere zum Wohle der Jugendlichen und damit auch der Jugendlichen mit Migrationshintergrund nützliche Kooperationsstrukturen bilden, die gemeinsam mit den Jugendlichen den Weg zur Integration in unsere Gesellschaft gehen und die Türen öffnen.

Wolfgang Barth

## **Bericht und Kommentar zur Resümee-Konferenz des Bundesmodellprojekts „Interkulturelles Netzwerk der Jugendhilfe“ – Versuch einer Bilanz**

Die Veranstalter dieser Fachtagung haben mich gebeten, die wichtigsten Ergebnisse des nun abgeschlossenen Modellprojekts „Interkulturelles Netzwerk der Jugendhilfe“ zu präsentieren. Das Modellprojekt war Bestandteil der Programmplattform E&C“ und wurde an elf Standorten durchgeführt. Die Wissenschaftliche Begleitung oblag dem DJI. Die Ergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung werden in einem eigenen Beitrag dargestellt. Ich verstehe deshalb meine Aufgabe so, Beobachtungen und Gedanken zu entwickeln, die eine Brücke schlagen zwischen den Modellversuchen und den Gebieten des E&C-Programms. Notwendigerweise muss ich dabei auf einige politische Koordinaten eingehen, die sich im Verlauf des Modellversuchs verändert haben.

### **Das Modellprojekt „Interkulturelles Netzwerk der Jugendhilfe“**

Die in der Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit zusammengeschlossenen Träger der Jugendsozialarbeit haben in einem dreijährigen Modellprojekt an elf Standorten erprobt, wie der institutionelle Prozess der so genannten „interkulturellen Öffnung“ für das Arbeitsfeld Jugendsozialarbeit gestaltet werden kann und wie die sozialräumliche Vernetzung im Arbeitsfeld integrationstauglich gemacht werden kann.

Das fördernde Bundesministerium hat das Projekt als Bestandteil der E&C-Programmplattform verstanden. Deshalb ist es nur folgerichtig, dass die Ergebnisse dieser dreijährigen Projektarbeit bei der Weiterentwicklung des E&C-Programms berücksichtigt werden.

### **Veränderungen im politischen Koordinatensystem**

Seit Beginn des Modellprojekts haben sich einige Rahmenbedingungen geändert:

(1) Zuwanderungsgesetz: Die Bundesregierung hat ein Zuwanderungsgesetz auf den parlamentarischen Weg gebracht. Dessen gesetzgeberisches Schicksal ist zwar noch ungeklärt, weil das abschließende Urteil des Bundesverfassungsgerichts noch aussteht, aber eine Reihe von grundsätzlichen Entscheidungen der

Bundesregierung wird unabhängig vom Ausgang der Verfassungsklage Bestand haben.

Integrationspolitik war bislang auf mehrere Bundesministerien verteilt. Das Arbeitsministerium war zuständig für die Arbeitsemigrant/innen, das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend war zuständig für jugendliche Migrant/innen und für den großen Teil der Aussiedlerintegration. Das Innenministerium war zuständig für die rechtlichen Rahmenbedingungen und wiederum für Teile der Aussiedlerintegration. Diese administrative Zersplitterung soll durch das Zuwanderungsgesetz überwunden werden. Künftig ist das Bundesinnenministerium das zentrale Integrationsministerium der Bundesregierung. Für die Förderung und Verwaltung von Maßnahmen und Programmen bedient sich das Innenministerium einer neu geschaffenen Oberen Bundesbehörde – dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). Die Aufgaben dieser neuen Behörde sind in § 78 des Aufenthaltsgesetzes definiert. Mit oder ohne Zuwanderungsgesetz – an dieser organisatorischen Grundsatzentscheidung der Bundesregierung wird sich nichts ändern.

Die Integrationsmaßnahmen des Bundes sind im Gesetz wie folgt definiert: Neueinwanderer haben unter bestimmten Bedingungen einen Rechtsanspruch auf Teilnahme an einem Integrationskurs. Dieser Kurs besteht aus einem Basisdeutschkurs von bis zu 300 Stunden, einem Aufbaudeutschkurs von bis zu 300 Stunden und einem Orientierungskurs von 30 Stunden. Der Bund finanziert sowohl den Basiskurs als auch den Orientierungskurs für alle anspruchsberechtigten Einwander/innen. Den Aufbaudeutschkurs für anspruchsberechtigte so genannte Drittstaatler/innen sollen hingegen die Länder finanzieren, während der Bund für Spätaussiedler/innen auch diesen Teil finanziert.

Für die Organisation und Abwicklung ist das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge zuständig. Das BAMF ist weiter verantwortlich für die Konzeption eines bundesweiten Integrationsprogramms. Was sich dahinter verbirgt ist erst in Konturen erkennbar. Klar ist, dass die bisherigen Fördermaßnahmen des Bundes (Beratungsstellen für ausländische Arbeitnehmer/innen, Beratungsstellen für erwachsene Aussiedler/innen und die ehemaligen Jugendgemeinschaftswerke) in dieses Programm eingebunden werden. Es wird also deutlich: die Bundesebene übernimmt Verantwortung für ein Integrationsangebot für Neueinwander/innen. Welche Kompetenzen die Länder und Kommunen in einem solchen Integrationsprogramm übernehmen, ist noch offen.

Mit der Ernennung von Marieluise Beck zur

parlamentarischen Staatssekretärin im BMFSFJ und der gleichzeitigen Aufgabenerweiterung ihres bisherigen Amtes zur Integrationsbeauftragten der Bundesregierung ist auch dieses Ministerium für Integrationspolitik zuständig. Die genaue Aufgaben- und Kompetenzverteilung zwischen diesen beiden Ministerien ist noch nicht geklärt. Wie groß die konzeptionelle Kluft zwischen den beiden Ministerien ist, lässt sich an der Bezeichnung der Zielgruppe erahnen. Schon lange in der Bundesrepublik lebende Einwander/innen sind in der ordnungsrechtlichen Juristensprache des BMI „Bestandsausländer“ oder „Altfälle“, während das BMFSFJ von „Menschen mit Migrationshintergrund“ spricht.

Eine nahe liegende Variante wäre, dass das BMI wie bisher zuständig für die rechtlichen Rahmenbedingungen (Zuwanderungsgesetz) und die Integration von Neueinwander/innen ist, während das BMFSFJ mit seinem breiten fachlichen Zuständigkeitsbereich (Familie, Senioren, Frauen und Jugend) eher für die Integration von schon lang in der Bundesrepublik lebenden Einwander/innen zuständig sein könnte. Diese Lösung entspräche auch den zwischen den Regierungsparteien vereinbarten Zielsetzungen der Koalitionsvereinbarung. Dort ist das „Jahrzehnt der Integration“ ausgerufen worden, ohne dass erkennbar wäre, wie dieses Jahrzehnt gestaltet werden soll. Ebenso ist verabredet worden, dass man sich um die so genannte „nachholende Integration“ kümmern wolle. Auch dieses politische Ziel bleibt in der Koalitionsvereinbarung ohne Umsetzungsvorschläge. Für die Weiterentwicklung des Programms „Soziale Stadt“ und des Partnerprogramms E&C folgt daraus, dass die erfolgreichen Strategien zur interkulturellen Öffnung des Modellprojekts von den E&C-Standorten aufgenommen und für den eigenen Handlungsplan adaptiert werden sollten!

(2) Bundesjugendplan: Das wichtigste jugendspezifische Förderinstrument des Bundes – der Kinder und Jugendplan des Bundes – hat in seinen Richtlinien vom Dezember 2000 eine Öffnung der ehemaligen Jugendgemeinschaftswerke, die bis dahin ausschließlich für jugendliche Spätaussiedler zuständig waren, vorgenommen. Danach ist dieses Beratungsangebot seit 2001 zuständig für „junge Menschen mit Migrationshintergrund“ (Punkt 18 der Richtlinien). Den Modellstandorten kam vor diesem Hintergrund die Aufgabe zu, diese Zielgruppenerweiterung exemplarisch zu erproben. Das BMFSFJ legt besonderen Wert auf die konzeptionelle Umsetzung dieser Zielgruppenerweiterung, die sich symbolisch auch in einer Veränderung des Titels ausdrücken soll – aus den Jugendgemeinschaftswerken werden Ju-

gendmigrationsdienste. Für die E&C Standorte ergibt sich deshalb: Die zukünftigen Jugendmigrationsdienste müssen Teil der lokalen E&C-Entwicklung werden.

(3) Elfter Kinder- und Jugendbericht: Während der Projektlaufzeit ist der 11. Kinder- und Jugendbericht erschienen, der einmal mehr nachweist, dass jugendliche Einwander/innen in weiten Teilen der Jugendhilfe unterversorgt sind. Dies gilt insbesondere für die präventiven Aufgaben der Jugendhilfe: für die Erziehungsberatung, für die Familienbildung, für weite Teile der Hilfen zur Erziehung. Überrepräsentiert sind Einwander/innen dagegen in den Endstufen der sozialen Versorgung: bei der Inobhutnahme, bei der von Jugendrichtern angeordneten sozialen Gruppenarbeit. Kurz: die präventiven Hilfeangebote werden in der Regel von Migrant/innen unterdurchschnittlich genutzt, in den verpflichtenden, zwangskommunikativen Endstufen des Hilfesystems hingegen sind sie überrepräsentiert.

Es gibt zwei Ausnahmen von dieser Regel. Aufgrund des Rechtsanspruchs für die Versorgung im Bereich der Kindertagesstätten hat eine Angleichung des Besuchs von Kindergärten stattgefunden. In der offenen Jugendarbeit könnten viele Jugendtagesstätten schließen, wenn sie nicht von Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund besucht würden. In beiden Fällen ist aber zu fragen, wie auf diese Veränderung konzeptionell reagiert wird? Für die E&C – Standorte sei deshalb die Frage gestattet: Sind die vorliegenden Konzepte der Jugendhilfe quantitativ und qualitativ auf die Bedürfnisse und den Bedarf der Einwander/innen ausgerichtet?

(4) PISA-Studie: Während der Projektlaufzeit sind die Ergebnisse der PISA-Studie veröffentlicht worden – und haben für eine heftige bildungspolitische Debatte gesorgt. Die PISA-Studie hat einmal mehr nachgewiesen, dass Jugendliche mit einem Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem nicht erfolgreich sind. Dieses Ergebnis war nicht überraschend und der Fachöffentlichkeit seit langem bekannt. Allerdings waren bislang die Auseinandersetzungen um die geringen Bildungserfolge der Jugendlichen mit Migrationshintergrund davon geprägt, dass die Verantwortung für diesen Misserfolg immer den Einwander/innen zugeschoben wurde: Sie wären eben nicht „reif“ für die deutsche Schule. Durch PISA ergibt sich die Chance, die Verantwortung endlich da anzusiedeln, wo sie hingehört. Verantwortlich ist das deutsche Bildungssystem, das dafür zuständig ist, allen Kindern, unabhängig von der Herkunft, gleiche Bildungschancen zu bieten.

Die PISA-Debatte hat erhebliche Auswirkungen auf das System der Jugendhilfe. Das Ju-

gendhilfesystem ist in den vergangenen zwanzig Jahren nicht zuletzt deshalb so stark geworden, weil das Bildungssystem seinen Auftrag, Chancengleichheit zu sichern, nicht erfüllt hat. Die verschiedenen Arbeitsfelder der Jugendhilfe haben dabei unterschiedliche Funktionen gegenüber dem Bildungssystem. Kindertagesstätten haben eine zuführende Funktion, die Bereiche der Schul- und der Jugendsozialarbeit haben eher eine ergänzende, auffangende, kompensatorische Funktion. Das weite Feld der Jugendberufshilfe schließlich hat eine Auffangfunktion.

Die PISA-Debatte aber wird hauptsächlich innerhalb des Bildungssystems geführt. Der so genannte eigenständige Bildungsauftrag der Jugendhilfe wird seitens des Bildungssystems kaum zur Kenntnis genommen. Im Gegenteil – in dieser Debatte werden Kindertagesstätten zu einer vorgelagerten Einrichtung des Bildungssystems. Insbesondere der „Sprachunterricht“ in den Kindertagesstätten für Einwandererkin- der wird plötzlich zum Schlüssel für alle Vermittlungsprobleme in der Schule. Deshalb sei noch einmal daran erinnert, dass die PISA-Studie die Fertigkeiten und Fähigkeiten von Fünf- zehnjährigen untersucht hat. Kindertagesstät- ten werden von drei bis sechsjährige Kindern besucht.

Die Modellversuche haben sowohl für das Bildungssystem als auch für das Jugendhilfe- system nachgewiesen, dass eine Vielzahl von systematischen Förderlücken besteht. Um nur ein Beispiel zu nennen: Lehrer/innen beklagen sich häufig über die aus ihrer Sicht unzurei- chende Beteiligung von Eltern mit Migrations- hintergrund an schulischen Veranstaltungen (Elternabende, Schulfeste, Ausflüge etc.), ohne zu bedenken, dass die Eltern vielfach auch erst für diese Beteiligungsformen angesprochen und vorbereitet werden müssen. So hat ein Standort Deutschkurse („Mama lernt Deutsch“) angeboten, der das Ziel hatte, den Eltern soviel Deutschkenntnisse zu vermitteln, dass sie fit werden, sich an den schulischen Aktivitäten be- teiligen zu können. Bei dieser Identifizierung sy- stematischer Lücken haben die Modelle so manche Grenze der traditionell spezialisierten Fachlichkeit in der Jugendhilfe überschritten.

Für die E&C-Standorte ergibt sich folgende Aufgabe der Untersuchung und Reflexion von Angebot und Nachfrage der Jugendhilfe durch Kinder und Jugendliche mit Migrationshinter- grund: Rund 80 Prozent aller Einwander/innen leben in den 100 größten Städten der Bundes- republik. Einwandererleben ist Großstadtleben. Die Stadtteile mit besonderem Entwicklungs- bedarf sind – zumindest in den westdeutschen Ballungsgebieten – u. a. durch einen über- durchschnittlichen Einwandereranteil gekenn-

zeichnet. Das Programm „Soziale Stadt“ bietet zwar an einigen Standorten die Möglichkeit, den einen oder anderen Sprachkurs zu fördern oder Selbständige mit Migrationshintergrund mal in eine Maßnahme der so genannten lokalen Ökonomie einzubeziehen. Die Organisation eines systematischen Prozesses der interkultu- rellen Öffnung ist allerdings nicht erkennbar.

Für die E&C-Standorte ergibt sich folgender Auftrag: Die Träger der E&C-Maßnahmen soll- ten in Wahrnehmung ihrer Anregungsfunktion auf der kommunalen Ebene die Entwicklung von kommunalen Leitbildern initiieren. Als Bei- spiel kann hier die Stadt Essen dienen, die in einem aufwändigen Beteiligungsverfahren ein solches Leitbild entwickelt hat. In einem von der Bertelsmann-Stiftung angeregten interna- tionalen Vergleich interkultureller Stadtpolitik fasst die Stadt Essen ihre Erfahrungen in zehn Handlungsempfehlungen zusammen (www.essen.de, Stichwort Ausländerbeirat).

„Zehn Handlungsempfehlungen für eine inter- kulturelle Stadtpolitik“:

1. Entwicklung eines mehrheitsfähigen inter- kulturellen Leitbildes
2. Förderung des Aufbaus kommunaler Netz- werke zur Unterstützung von Integrations- prozessen
3. Verstärkte Einstellung von Mitarbeiter/innen mit Migrationserfahrung in lokalen Verwal- tungen
4. Festschreibung interkultureller Manage- mentkompetenz als politisches Ziel
5. Verstärkte Koordination von Schulalltag und Stadtteilinitiativen im Sinne von Nachbar- schaftsschulen
6. Konzentration auf Sprachvermittlung in der Vorschulerziehung unter verstärktem Einbe- zug der Eltern
7. Ökonomische Integrationsförderung durch eine Kommunalverwaltung als modellhaf- tem Arbeitgeber
8. Eindämmung wirtschaftlicher Diskriminie- rung durch staatlich unterstützte Pro- gramme,
9. Verstärkung des Gemeinschaftsgefühl durch symbolische Repräsentanz
10. Förderung der integrationsgerichteten Selbstorganisation von Migrant/innen“

## Fazit

Zum Abschluss bleibt die Frage, was denn das Interkulturelle in der Sozialen Arbeit ausmacht? Sind denn die Angebote der Sozialen Arbeit nicht prinzipiell für jeden und jede offen? Ist eine Ungleichbehandlung von Einwander/innen nicht grundsätzlich mit dem Selbst- verständnis der Fachkräfte in der Sozialen Ar-

beit unvereinbar? Mal abgesehen davon, dass bestimmte Migrantengruppen durch ausländerrechtliche Regelungen von bestimmten Leistungsangeboten der Sozialen Arbeit von vornherein ausgeschlossen sind (z.B. Flüchtlinge und Illegale), stellt sich u. a. die Frage: Woher kommt die signifikante Unterversorgung von Einwander/innen in der Jugendhilfe, in der Altenhilfe, in der Suchthilfe etc.?

Diese und andere Hilfesysteme sind deutsch. Sie betrachten die Hilfe- und Ratsuchenden als Jugendliche, als Alte, als Suchtkranke etc.. Diese farbenblinde Entweder-oder-Haltung aber entspricht den Bedürfnissen, den kommunikativen Auseinandersetzungsformen, dem Selbstverständnis von Einwander/innen nicht (immer). Nein – es gilt das Sowohl-als-auch. „Das Besondere ist keineswegs das Gegenteil des Allgemeinen, sondern dessen Vertiefung“ (Hegel). Jugendliche Migranten sind eben sowohl Einwander/innen als auch Jugendliche.

Mein persönliches Leitmotiv für die interkulturelle Orientierung habe ich von einer schwarzen, amerikanischen Dichterin geliehen:

*„Ratschläge an eine Weiße, die meine Freundin sein möchte:*

*Vergiss, dass ich schwarz bin.*

*Vergiss nie, dass ich schwarz bin.“*

Wem es gelingt, diesen Widerspruch aufzulösen, der ist auf dem Weg der interkulturellen Orientierung.

## Einführung in die Projektmesse – „Interkulturelles Netzwerk der Jugendsozialarbeit im Sozialraum“

### Der Programmrahmen

Das Bundesmodellprogramm „Interkulturelles Netzwerk der Jugendsozialarbeit im Sozialraum“ ist ein Baustein der Programmplattform „Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten“ (E&C) des BMFSFJ. Im Rahmen dieses Modellprogramms werden zwei Programmschwerpunkte miteinander verknüpft, die sich beide auf aktuelle fachpolitische Anforderungen bzw. Diskussionen beziehen: Das ist zum einen die Öffnung von Angeboten und Einrichtungen der Jugendsozialarbeit (insbesondere JGW) für alle Jugendlichen mit Migrationshintergrund und zum anderen deren sozialräumliche Vernetzung zur Verbesserung der regionalen Angebotsstruktur.

Das zugrunde liegende Programmdesign kann am anschaulichsten mithilfe eines Modells seiner impliziten Handlungstheorie – dem so genannten Logischen Modell, das in der wissenschaftlichen Begleitung zugleich als Instrument zur Klärung des Programmrahmens und der Projektkonzeptionen dient – dargestellt und nachvollzogen werden. Abgebildet werden dazu die aufeinander aufbauenden Handlungsziele bzw. Zielzustände, die der Programmrahmen vorsah: von unten nach oben gelesen sollte ausgehend vom Einsatz der Projektressourcen als oberstes Ziel eine bedarfsgerechtere Angebotsstruktur entstehen, die wiederum zur sozialen und beruflichen Integration junger Migrant/innen (zugleich Zielsetzung der Jugendsozialarbeit nach §13 KJHG) beitragen soll. Die Wege bzw. Zwischenziele, die vom Programmkonzept dahin führen sollten, werden mit den drei Strängen des Logischen Modells aufgezeigt (vgl. Abb. 1, nächste Seite)

Dem linken Strang folgend sollten in der Kooperation zwischen Modellprojekten (MP) und Jugendgemeinschaftswerken (JGW) Maßnahmen zur Öffnung der Einrichtung und Weiterentwicklung zur Fachstelle für junge Migrant/innen – im Sinne des ersten Programmschwerpunktes „Öffnung der Einrichtungen der Jugendsozialarbeit“ – konzipiert und einleitet werden. Diese Zielsetzung entspricht der nach wie vor aktuellen Forderung der Migrationssozialarbeit, Integrationshilfen für Migrant/innen nicht mehr nach dem Herkunftsland der Zugewanderten zu trennen.

Jugendgemeinschaftswerke sind Einrichtungen, die traditionell für die Beratung und Betreuung speziell von jugendlichen Aussiedler/innen und Kontingentflüchtlingen im Alter von 12-27 Jahren zuständig waren. Sie bieten Einzelberatung und Gruppenangebote zur Förderung der sprachlichen, beruflichen und sozialen Integration für diese Zielgruppe. Mit der Änderung der Richtlinien im Rahmen des Kinder- und Jugendplanes zum 1. Januar 2001 wurden die rechtlichen Grundlagen dafür geschaffen, dass die Angebote der JGW allen jugendlichen Migrant/innen zugute kommen können.

Mit dem mittleren und linken Strang werden die Handlungsziele des zweiten Programmschwerpunkts abgebildet: Die Öffnung der eigenen Einrichtung sollte in einen für den gesamten Sozialraum angestrebten Prozess der Etablierung oder Weiterentwicklung eines interkulturellen Netzwerkes der Jugendsozialarbeit gestellt werden. Den Modellprojekten (MP) fiel dabei die Aufgabe zu, sich in die bestehenden Strukturen vor Ort zu integrieren bzw. bei Bedarf neue Vernetzungsstrukturen zu entwickeln. Die Vernetzungsarbeit sollte zugleich durch Bestands- und Bedarfsanalysen unter interkulturellen Gesichtspunkten und darüber identifizierte Versorgungslücken auf eine systematische Grundlage gestellt werden, auf der bedarfsgerechte Konzepte und Maßnahmen entwickelt und in kommunale Planungsprozesse eingebracht werden können. Zudem war eine enge Kooperation der MP mit dem Stadtteil- bzw. Quartiersmanagement vorgesehen, um die Anliegen von Migrant/innen auch in diesem Kontext deutlich zu machen. Bei der Auswahl der Modellstandorte wurde daher darauf Wert gelegt, Überschneidungen mit den Gebieten aus dem Bund-Länder-Programm „Stadtteile mit besonderem Erneuerungsbedarf – Die Soziale Stadt“ des BMVBW (Verkehr, Bau- und Wohnungswesen) zu realisieren.

Mit diesem zweiten Programmschwerpunkt kommt das „Interkulturelle Netzwerk“ von allen E&C-Teilprogrammen (wie z.B. FSTJ) den zentralen Gedanken von E&C am nächsten, da sich hier die Zielsetzung der Bündelung sozialräumlicher Ressourcen (Prinzip der sozialräumlichen Vernetzung), der Schließung von Bedarfslücken, der Beteiligung der Bevölkerung (Prinzip der Ressourcenorientierung) und der Berücksichtigung ihrer Belange in kommunalen und sozialraumbezogenen Planungsprozessen bezogen auf die Gruppe der Migrant/innen (deren Anteil gerade in sozialen Brennpunkten besonders hoch ist) wieder findet.

Zur modellhaften Umsetzung dieser Programmkonzeption wurden vom BMFSFJ über einen Zeitraum von drei Jahren (Februar 2000

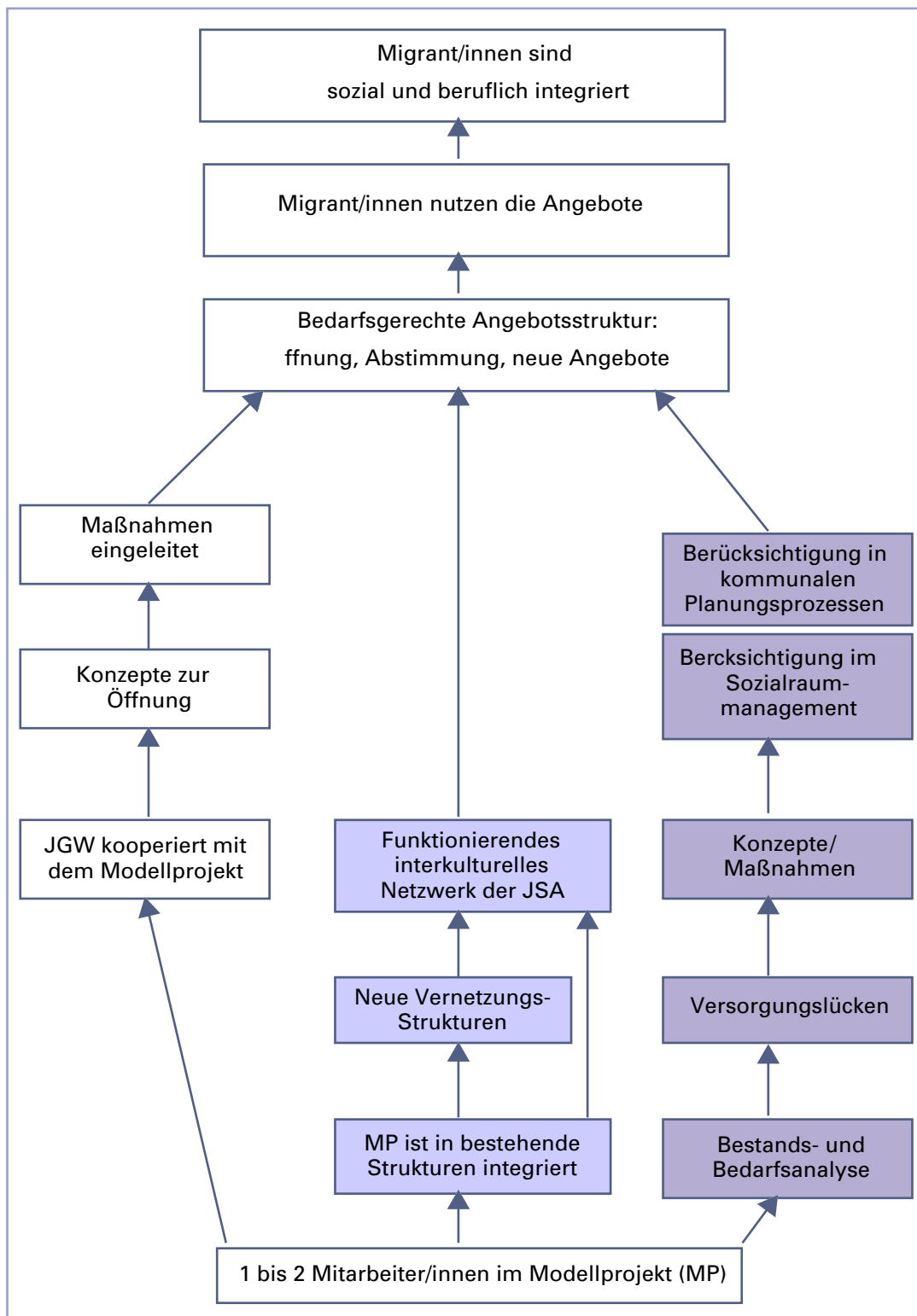


Abb. 1:  
Logisches Modell  
des Programm-  
konzepts

– Dezember 2002) elf Modellprojekte in ost- und westdeutschen Bundesländern, in städtischen und ländlichen Regionen gefördert. Hinzu kam ein vom Bundesministerium des Innern über das Bundesverwaltungsamt gefördertes assoziiertes Projekt mit sehr ähnlichen Zielsetzungen.

Die wissenschaftliche Begleitung dieses Modellprogramms durch das Deutsche Jugendinstitut ist als Programmevaluation angelegt. Das bedeutet, dass wir nicht die einzelnen Projekte

evaluieren, sondern dass wir die – vor dem Hintergrund heterogener Rahmenbedingungen – oft unterschiedlichen erprobten Ansätze und erzielten Erträge auf der Ebene des Gesamtprogramms bündeln und bewerten. Wir konzentrieren uns dabei auf die Frage, mit Hilfe welcher Konzepte und Strategien und unter welchen Kontextbedingungen eine Öffnung und Vernetzung der eigenen Einrichtung und eine Verbesserung der regionalen Angebotsstruktur gelingen kann. Der ausführliche Ab-



schlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung zu den Ergebnissen und Erkenntnissen aus dem Bundesmodellprogramm kann ab April 2003 im Internet unter [www.dji.de/1\\_netzwerk](http://www.dji.de/1_netzwerk) eingesehen und heruntergeladen werden.

### **Vier typisierte Vorgehensweisen zur Etablierung bzw. Förderung interkultureller Netzwerke**

Zum Ende der Programmlaufzeit zeichnet sich ab, dass sich die Modellprojekte in ihren jeweiligen Sozialräumen etablieren konnten und im Sinne einer interkulturellen Fachstelle wirken (Angebote vorhalten bzw. koordinieren, Vernetzung fördern). Bei der Analyse von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den Projekten kristallisierten sich hinsichtlich der lokalen Kontextbedingungen und der darauf abgestimmten Strategien zur sozialräumlichen Vernetzung vier grundsätzlich unterschiedliche Vorgehensweisen bzw. Projekttypen heraus, die wir im Folgenden vorstellen werden. Wichtig ist dabei zu beachten, dass es sich bei den Projekttypen um idealtypische Konstruktionen handelt, die gewissermaßen aus der gemeinsamen Schnittmenge inhaltlich ähnlicher Projekte gebildet wurden. Die einzelnen Projekte wurden im Hinblick auf die zentralen Elemente ihres Vorgehens bzw. ihre grundlegende Ausrichtung einem der vier Typen zugeordnet. Projekte eines Typs können jedoch auch einzelne Merkmale bzw. Elemente des Vorgehens eines anderen Typs auf sich vereinen oder zwischen zwei Grundtypen angesiedelt sein („Mischtypen“). In diesem Sinne sind die Projekttypen in gewissem Maße als durchlässig zu verstehen.

#### **Projekttyp 1: Systematische Bestands- und Bedarfsanalysen als Basis für Vernetzungsarbeit**

Die drei Projekte, die wir diesem Typ zurechnen, führten im ersten Projektjahr systematische Bestandserhebungen und Bedarfsanalysen per Expertenbefragungen durch. Der Hintergrund dafür war, dass die Projekte damit nach außen ihr Profil („Managementfunktion“) betonen wollten und einen Bedarf an differenzierten Analysen sahen, die für das weitere Vorgehen leitend sein sollten. Erleichtert wird ein derart offensives Vorgehen augenscheinlich dadurch, dass der Projektträger bzw. die Mitarbeiter/innen im jeweiligen Projektgebiet etabliert sind und sich diese exponierte Stellung gewissermaßen „leisten“ und mit dem eigenen Selbstverständnis vereinbaren können.

Die Ergebnisse dieser „Sozialatlanten“ waren auf verschiedene Arten grundlegend für die weitere Vernetzungs- und Lobbyarbeit:

- **Projektsteuerung:** Ermittlung von Versorgungslücken, entsprechende Ausrichtung der weiteren Projektaktivitäten (z.B. zweite, vertiefende Analyse zur JBH, passgenaue Konzept- und Angebotsentwicklung zur Sprachförderung an Kitas, Fortbildungsangebote).
- **„Expertokratische“ oder demokratische Legitimierung:** Präsentationsveranstaltungen (2 Standorte) führten zu weiterer Vernetzung der Akteure bzw. zur thematischen Gremienbildung. Analyseergebnisse dienten als Argumentationshilfen und wurden in unterschiedlicher Weise (informell vs. offiziell, über JHA, Anregung für Integrationskonzept) in Gremien und kommunale Strukturen eingebracht.

Die Veröffentlichung der „Sozialatlanten“ förderte in der Regel die „Fachstellenposition“ der MP im Sinne einer „expertokratischen“ Legitimierung. Sie wurden verstärkt von den lokalen Akteur/innen angefragt und konnten über die gewonnenen Kooperationskontakte neue Angebote entwickeln.

Bestandsanalysen wurden zum Teil auch von Projekten anderer Projekttypen – allerdings mit anderen Zielsetzungen bzw. Verwendungszwecken – durchgeführt: Fast alle Projekte führten zu Beginn Gespräche mit relevanten Akteuren zur ersten Orientierung im Projektgebiet, es wurden Bestandsübersichten mit primärer Servicefunktion („Behördenwegweiser“, punktuelle Angebotsübersicht zu Sprachkursen) für Akteur/innen und Zielgruppen erstellt, es gab Beteiligung an Bestandserhebungen von Kooperationspartnern zur Förderung des Kooperationskontaktes. Insbesondere mit den informationsvermittelnden Bestandsübersichten („Servicefunktion“) konnten die Voraussetzungen dafür verbessert werden, dass die vorhandenen Angebote von Migrant/innen genutzt werden und die Einrichtungen ihre Maßnahmen besser aufeinander abstimmen können.

Zur Bedarfsermittlung befragte mehr als die Hälfte aller Projekte (unterschiedlicher Projekttypen) die Jugendlichen selbst zu ihrem Freizeitverhalten, zur Nutzung der vorhandenen Angebote und zu ihren Wünschen und Bedürfnissen. Die Methoden, die dazu verwendet wurden – leitfadengestützte Gruppeninterviews, Fragebogenerhebungen, und Videofilme – ließen unterschiedlich weitreichende Schlussfolgerungen zu, die zum Teil der Ergänzung der Bestandsanalysen dienten.

Abgesehen von diesen Zielgruppenbefragungen wurden nur vereinzelt Ansätze zur Beteiligung der jugendlichen Migrant/innen an der Verbesserung der Angebotsstruktur erprobt, obwohl viele Projektkonzeptionen ur-

sprünglich direkte Beteiligungsformen – wie „Runde Tische“ oder Beiräte – vorsahen. Die Hintergründe dafür sind zu suchen in der besonderen Schwierigkeit, Jugendliche längerfristig zu einer aktiven Beteiligung zu bewegen, außerdem in den begrenzten Projektkapazitäten und anderen konzeptionellen Prioritäten. Zudem fehlte der Zugang bzw. die Beziehunggrundlage für eine stärkere Einbindung der Zielgruppe, wenn Projekte aufgrund ihrer konzeptuellen Ausrichtung („Managementfunktion“) keine eigenen Angebote vorhielten.

### **Projekttyp 2: Neue Netzwerke knüpfen**

Charakteristisch für die drei Modellprojekte (zwei von vier in ostdeutschen Gebieten), die wir schwerpunktmäßig dem Projekttyp 2 (Neue Netzwerke knüpfen) zugeordnet haben, war, dass diese in den jeweiligen Sozialräumen keine funktionierenden Vernetzungsstrukturen vorfanden. Daher lag der Arbeitsschwerpunkt dieser Projekte auf der Initiierung und inhaltlichen Gestaltung eines neuen zentralen Netzwerkes (bzw. eines entsprechend zentralen Arbeitskreises). Besonders effektiv konnten diese neuen Netzwerke auch deshalb arbeiten, weil sie von den jeweiligen Kommunen unterstützt und gefördert wurden. Effizient haben diese Netzwerke auch deshalb gearbeitet, weil die Modellprojekte es schafften, alle integrationsrelevanten Akteur/innen zu beteiligen, so auch neben freien Trägern, Migrant/innen-Vereine und Firmen, kommunale Ämter und Behörden.

Für die Initiierung und Steuerung neuer Netzwerke haben sich folgende Punkte als effizient erwiesen, die auch allgemein für die Netzwerkarbeit als besonders hilfreich und empfehlenswert eingeschätzt werden können:

- Der Einbezug der Kommune unterstrich den offiziellen Charakter des Gremiums.
- Durch Regelmäßigkeit und einen offiziellen Charakter wurde Verbindlichkeit hergestellt.
- Durch Rollenklarheit in der Moderation und in der Netzwerksteuerung konnten Konkurrenzsituationen (besonders bezüglich der Trägerinteressen) verringert werden; dies gelang, wenn Netzwerkmanager/innen in der Moderation so wenig wie möglich mit den Interessen des eigenen Trägers in Verbindung gebracht wurden.

Mit dieser organisatorischen Basis neu geschaffener Netzwerke konnte in verschiedener Hinsicht die regionale Angebotsstruktur verbessert werden. So wurden die Netzwerke zum einen als Informations- und Kooperationsgremium genutzt, um Angebote besser aufeinander abzustimmen (z.B. Vermittlung von Klient/innen), zum anderen als Planungsgremium, um neue Konzepte und Maßnahmen zu

entwickeln und zum dritten als Lobby- und Kompetenzgremium: ein Netzwerk fungiert mittlerweile als kommunale Begutachtungsinstanz für neu beantragte Projekte im Bereich der Integrationsarbeit.

### **Projekttyp 3: Interkulturelle Fachstellen zur Förderung der Netzwerkarbeit**

Im Gegensatz zu Projekttyp 2 sahen sich einige Projekte in großstädtischen Sozialräumen anfangs mit besonderen Legitimationsproblemen im Hinblick auf das Projektziel „Netzwerkmanagement“ konfrontiert. Diese resultierten daraus, dass teils die MP vor Ort auf bereits gut funktionierenden Netzwerkstrukturen stießen und die Akteur/innen keinen weiteren Vernetzungsbedarf sahen, teils der Projektträger nicht in den betreffenden Stadtteilen etabliert war, oder bei einem Projekt in den neuen Bundesländern kaum migrationsspezifische Einrichtungen im Projektgebiet zu finden waren.

Mit einer Ausnahme – bei diesem Projekt handelt es sich um ein „Mischtyp“ zwischen Typ 1 und 3 – verzichteten die vier Projekte dieses Typs daher auf systematische Bestands- und Bedarfsanalysen oder die Initiierung neuer Netzwerke. Sie verfolgten vielmehr eine Art „Doppelstrategie“:

- Aktivitäten zur Projektetablierung bzw. Akzeptanzgewinnung  
Sie waren bemüht, über das pragmatische und bedarfsorientierte Aufgreifen von Themen, die den Akteur/innen vor Ort „unter den Nägeln brennen“ und durch ihr Engagement bei trägerübergreifenden Aktivitäten wie interkulturellen Stadtteilfeiern ihren Gebrauchswert unter Beweis zu stellen („Service- und Dienstleistungsorientierung“).
- Aktivitäten zur Netzwerkförderung  
Auf dieser Basis (bzw. Vorarbeit) konnte dann über die räumliche Bündelung von Angeboten und Ressourcen (z.B. Einrichtung eines Stadtteilbüros) und bilaterale Kooperationskontakte zur Verbesserung der Angebotsstruktur durch neue Maßnahmen, Fortbildungsangebote und Informationsvermittlung beigetragen werden.

Die Projektmitarbeiter/innen brachten sich und ihre Ressourcen – übrigens genauso wie alle MP, die keine neuen Gremien bzw. Arbeitskreise initierten – zudem auf unterschiedliche Weise in die bestehenden Gremien und Netzwerkstrukturen ein: Ein Teil der MP übernahm in ausgewählten, relevanten Arbeitskreisen eine führende Rolle (Moderation, Protokoll, Initiierung von Trägerinitiativen), um die Gremienarbeit effektiver bzw. verbindlicher zu gestalten und spezifische Schwerpunkte zu setzen. Andere Projekte thematisierten über ihre

regelmäßige Teilnahme an Arbeitskreisen immer wieder migrationsspezifische Aspekte (Lobbyarbeit für zugewanderte Jugendliche). Darüber konnte – Einschätzungen von MP und Kooperationspartnern zufolge – zur migrationspezifischen Sensibilisierung und Anbahnung bzw. Intensivierung von Kooperationskontakten beigetragen werden.

Einige Projekte machten die Erfahrung, dass die Gremienarbeit häufig auf Informationsaustausch beschränkt bleibt und die konkrete Umsetzung von Konzepten bzw. Angeboten eher in Kooperation mit wenigen, ausgewählten Partnern realisiert werden kann. Dies führte dazu, dass die Aktivitäten auf bilaterale Kooperationskontakte – im Rahmen eines Einrichtungsverbandes („Interkulturelles Zentrum“) und Quartiersmanagements – verlagert und darüber passgenaue Angebote entwickelt bzw. umgesetzt wurden. Generell war die vom Programmkonzept angestrebte Zusammenarbeit der MP mit dem Quartiersmanagement (QM) im Rahmen der „Sozialen Stadt“ von unterschiedlichen Ausgangs- und Kontextbedingungen geprägt: So wirkten nur an neun Standorten QM im Sinne von lokalen Koordinierungsgremien bzw. Stadtteilmanagement, wobei sich die QM- und MP-Gebiete nur in zwei Fällen eins zu eins deckten. Dementsprechend lagen die jeweiligen Arbeitsschwerpunkte zum Teil nicht in denselben Sozialräumen. Die Umsetzung und inhaltliche Ausrichtung des QM vor Ort war zudem von Standort zu Standort unterschiedlich.

Allgemein hat es sich als förderlich für die Berücksichtigung der Projekteingaben im Stadtteilmanagement erwiesen, wenn es zwischen der inhaltlichen und sozialräumlichen Orientierung der QM und der MP viele Überschneidungen gab und die Kommunikation über die jeweiligen inhaltlichen Zuständigkeitsbereiche funktionierte (bzw. keine Konkurrenzen oder falsche Erwartungen wegen mangelnder Informationen auftraten). Zudem war ein zeitnaher Beginn der beiden Programmumsetzungen vor Ort unterstützend. In diesem Sinne kam es nur an vier Standorten zu einer engeren Kooperation zwischen MP und QM, die zu einer wechselseitigen inhaltlichen und politischen Unterstützung führte. Die MP konnten hier als interkulturelle Fachstellen migrationsspezifische Themen in die lokalen Koordinierungsgremien einbringen und gemeinsam mit den QM Initiativen und Maßnahmen (Stadtteilzeitungen, Informationsveranstaltungen, Erhebungen) durchführen. Im Idealfall kam den MP dabei gewissermaßen die Rolle eines Ansprechpartners der QM für migrationsspezifische Belange zu („Migrationsjugendmanager“).

#### **Projekttyp 4: Förderung bestehender Strukturen als gleichberechtigter Partner**

Markant für den Projekttyp 4 ist, dass der jeweilige Träger der Modellprojekte vor Ort im Bereich der Jugendsozialarbeit gut etabliert ist. Diesem Typ haben wir schwerpunktmäßig zwei Projekte im ländlichen Raum zugeordnet. Um weiterhin als gleichberechtigter Partner in den bereits bestehenden Vernetzungsstrukturen arbeiten zu können, war es den Projektmitarbeiter/innen wichtig, sich nicht exponiert zu profilieren, da sonst zu befürchten stand, dadurch das regionale Trägergleichgewicht zu stören und Widerstände gegen das Programmvorhaben auszulösen. Ziel war in diesem Projekttyp die bereits bestehenden Netzwerke zu stärken und zu fördern, darin als gleichberechtigter Partner aufzutreten und als solcher Integrationshilfen anzubieten. Und nur als gleichberechtigter Partner war es für eines dieser Modellprojekte sinnvoll, zusammen mit schon bewährten Kooperationspartnern aus der gemeinsamen Arbeit heraus einen zusätzlichen Vernetzungsbedarf auf Landkreisebene zu identifizieren und ein zusätzliches neues Netzwerk zu initiieren.

Besonders in dem Projekttyp 4 wurde Integration als Querschnittsaufgabe begriffen. Die zugewanderten Jugendlichen wurden dadurch nicht zum Sonderthema und es konnten bei allen relevanten Kooperationspartner/innen sensible Lernprozesse angeregt werden.

In der Projektmesse sind die Stände der Modellprojekte entsprechend ihrer Zuordnung zu den vorgestellten Projekttypen gruppiert. Die Projekte eines Projekttyps stellen dabei die gemeinsamen und abweichenden Aspekte ihrer Vorgehensweise bzw. ihrer Arbeit vor.

Susanne Samelin, Ann-Kristin Kröger,  
Andreas Wilke, Lübeck,  
Hanne Holm, Valentina Tüchel, Bremen,  
Benjamin Eberle, Norbert Radlewitz, Berlin

## **Kurzvorstellung Projekttyp 1: Systematische Bestands- und Bedarfsanalysen als Basis für Vernetzungsarbeit**

### **Rahmenbedingungen und Ausgangssituation im Projektgebiet**

Es handelt sich um ein innerstädtisches Wohnquartier im Städteförderungsprogramm „Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf – die Soziale Stadt“ mit dort ansässigem „Quartiersmanagement“. Die bereits vorhandenen Netzwerk- und Angebotsstrukturen pflegen keine praktischen Kooperationen miteinander und es gibt keinen interkulturellen Schwerpunkt, obwohl sich viele Mitarbeiter/innen einen Austausch oder konkrete Kooperationen wünschen.

An zwei Standorten gibt es das Jugendgemeinschaftswerk (JGW). Hier war die Anbindung erschwert, da der Träger und das Jugendgemeinschaftswerk in einem anderen Stadtteil ihren Sitz haben. Es gab regelmäßige Dienstbesprechungen und Planungen, anfangs gab es jedoch keine konkreten Verbindungen oder Kooperationen.

Am Anfang gab es erhebliche Akzeptanzprobleme aller Projekte – „Vernetzungsarbeit“ hatte schon einen inflationären Ruf im Stadtteil.

### **Vorgehen zur Umsetzung der zentralen Projektziele**

Es wurde eine Bestandsaufnahme gemacht und ein Sozialatlas erstellt für die Zielgruppe der Jugendlichen mit Experteninterviews, Angebotsbeschreibungen, Zielgruppendifferenzierung und einer Befragung von Jugendlichen an einem Standort. Verfügbare Daten wurden recherchiert und ausgewertet. Die Ergebnisse und die Auswertung der Bestandsaufnahme sowie daraus entwickelte Ideen und Perspektiven wurden präsentiert und aufgezeigt. Aus der Präsentationsveranstaltung gewonnene Erkenntnisse und Kooperationsbereitschaft wurden aufgenommen und daraus Prozesse einer gemeinsamen Arbeit initiiert.

### **Zentrale Erkenntnisse bezüglich der Zielgruppe der jugendlichen Migrant/innen**

Als strukturelle „Schwächen“ wurden festgestellt: die mangelnde Koordination der Angebote und Einzelmaßnahmen untereinander, das Fehlen einer interkulturellen Orientierung mit entsprechenden Konzepten und Qualitätsstan-

dards, ebenso das Fehlen abgestimmter Kooperationen zwischen dem Hilfesystem Jugendsozialarbeit und anderen lokalen Akteuren. Außerdem fehlt die Kooperation zu Migrant/innen-Vereinen und Migrationssozialberatungsstellen.

Nach Aussagen der Expert/innen existieren diverse Versorgungslücken, so wurden beispielsweise präventive Maßnahmen häufig gewünscht, es gebe keine Möglichkeiten des Austauschs und der Begegnung für die Kinder und Jugendlichen. Die Sprachschwierigkeiten der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wurden massiv hervorgehoben; die Mitarbeiter/innen wussten viel zu wenig über andere Kulturen und Traditionen; es fehlt an Schulsozialarbeit, an Angeboten für junge Migrantinnenmütter im Erziehungsbereich, an Beratungs- und Therapieangeboten für Migrant/innenfamilien sowie an Freizeit- und Betreuungsangeboten für 10 bis 14-Jährige; benachteiligte Jugendliche werden nicht erreicht.

Nach Aussagen der Jugendlichen am Standort Bremen gibt es Versorgungslücken im Bereich offene Sportangebote und Freizeittreffpunkte wie Cafés und Disco in Selbstverwaltung.

### **Verbreitung und Verwendung der Ergebnisse**

Die Ergebnisse der Bestandsaufnahme wurden öffentlich regional und überregional verbreitet. Die Teilnehmer/innen der Präsentationsveranstaltung vor Ort, auf Fachkongressen und Fortbildungsveranstaltungen dienten als Multiplikatoren.

### **Strategien – Konzepte – Maßnahmen**

Um Nachhaltigkeit zu gewährleisten ist die Kooperation mit anderen Trägern bei der Entwicklung und Durchführung von Projekten und Veranstaltungen notwendig. Des Weiteren haben wir stets versucht, den interkulturellen Aspekt in konzeptionelle Überlegungen mit einfließen zu lassen.

### **Ergebnisse der Projektarbeit**

Die Bestandsaufnahme ist ein heute noch nachgefragtes Stadtteildokument; die hier enthaltenen fundierten Sozialraumkenntnisse sind eine wichtige Voraussetzung für den Dialog mit den beteiligten Institutionen und Personen. Nach Erscheinen des Sozialatlas gab es kein Akzeptanzproblem mehr. Weitere wichtige Ergebnisse sind die insbesondere auf der institutionellen und fachpolitischen Ebene erfolgte Sensibilisierung zum Thema „interkulturelle Öffnung“ und „interkulturelle Orientierung“, sowie die Einbeziehung von Organisationen der Migrant/innen in die Stadtteilvernetzung in Form von AGs.

Es gibt eine strukturelle und inhaltliche Vernetzung, Projekte werden entwickelt. Die Konzeptentwicklung und Umsetzung von Maßnahmen hat inzwischen folgende Erfolge aufzuweisen:

- eine „Multiprofessionelle Clearingstelle“ Jugendhilfe/Schule,
- (zeitlich begrenzt) vernetzt arbeiten: „Lokaler Aktionsplan für Demokratie und Toleranz“ (2001), verschiedene Einrichtungen, Anwohner/innen, Kinder und Jugendliche,
- Sprachförderung für Kinder einer Kindertageseinrichtung wurde initiiert,
- Hausaufgabenhilfeangebote,
- Projekte mit Jugendlichen zum Thema „Ausgrenzung“ und „andere Kulturen“ sind gestartet,
- Gestaltung einer Website mit Jugendlichen [www.kids-und-teens-luebeck.de](http://www.kids-und-teens-luebeck.de),
- Veranstaltungsreihen wie Miteinander Leben, AG Interkulturelle Kompetenz, Treffen der Migrationssozialberatungsstellen (Schatztreffen),
- Multiplikatorenarbeit in Fortbildungsveranstaltungen, AGs usw.,
- Durchführung einer Zukunftswerkstatt für Jugendliche,
- Initiierung eines Jugendforums, das mit dem Stadtteilbeirat kooperiert, mit dem Ziel der aktiven Beteiligung und Mitarbeit im Sozialraum,
- Konzeptentwicklung und Planung „Klettern am Bunker“ in Kooperation mit dem FSTJ,
- Konzeptionelle Mitarbeit zur Öffnung des JGWs,
- Initiierung und Begleitung eines PC-Labors mit entsprechenden Angeboten für junge Migrant/innen und
- Initiierung eines Arbeitskreises für migrantenspezifische Jugendhilfeanbieter im Stadtteil.

### **Nachhaltigkeit**

Die nachhaltige Wirkung des Projekts beinhaltet die Daten der Bestandsaufnahme, außerdem werden die Maßnahmen und Projekte, die in Kooperation initiiert wurden, weitergeführt und es wurden in den Einrichtungen konzeptionelle Veränderungen vorgenommen.

### **Zentrale Erkenntnisse aus der Projektarbeit**

- (1) EU- und Bundesprogramme sollten insbesondere auf Behördenebene vor deren Initiierung kommuniziert werden und von einander wissen (so gäbe es weniger Reibungsverluste wegen Kompetenzgerangels, das Akzeptanzproblem wäre reduziert, etc.).
- (2) Steuerungsprobleme können nicht auf Projektebene gelöst werden, allenfalls als solche problematisiert werden (keine Kompe-

tenzen).

- (3) Ein klar definierter Projektauftrag ist bei der Etablierung des MP im Stadtteil wichtig.
- (4) Die Entwicklung von Maßnahmen und Projekten in Kooperation mit anderen kann zum Synergieeffekt und zur Nachhaltigkeit führen.
- (5) Es bestehen viele Ideen hinsichtlich einer interkulturellen Arbeit, sie werden nur vereinzelt in die Tat umgesetzt. Gründe hierfür sind oft struktureller (fehlende Räume, Personalmangel, etc.) oder finanzieller Art.
- (6) Es bedarf immer einer externen Koordinierungs- bzw. Vernetzungsstelle.
- (7) Als Initiator muss man Verantwortung für Verbindlichkeit übernehmen, Strukturen setzen und einen fachlichen Austausch gewährleisten.
- (8) Lokale Netzwerke zu initiieren und am Leben zu erhalten erfordert Managementqualitäten (z.B. im Vorfeld das Erstellen von Marketing-Analysen, vgl. Interessenlagen etc.).

### **Empfehlungen an andere Projekte und Initiativen**

Eine anfängliche saubere Bedarfsanalyse ist notwendig und erleichtert den gesamten Fortgang des Projekts. Es ist empfehlenswert das Logische Modell als Grundlage zur Strukturierung der Arbeit nutzen. Die strukturelle Anbindung an den Träger sollte genau abgesteckt sein, ebenso auch der Verantwortungsbereich. Wichtig ist weiter eine klare Aufgabenstellung und: Verbindlichkeit sichert die Etablierung!

Ines Kühnel, Nicole Schulze, Wernigerode  
Beate Tröster, Erfurt  
Barbara Schramkowski, Singen

## **Kurzvorstellung Projekttyp 2: Neue Netzwerke knüpfen – Ein neues interkulturelles Netzwerk knüpfen, um Inte- gration zu fördern**

### **Spezifika bei Projektbeginn**

Es war keine funktionierende Vernetzungsstruktur der Integrationsarbeit vorhanden, es gab Bedarf in der Kommune und der Träger war bereits im Projektfeld etabliert.

### **Vernetzungsstruktur**

#### Ämter und Behörden:

- Landkreis/Stadt
- Arbeitsamt
- Sozialamt
- Ausländerbehörde
- Jugendamt
- Ausländerbeauftragte
- Schulen
- Schulamt
- Kulturdirektion
- Polizeipräsidium
- Sportamt

#### Firmen/Institutionen:

- regionale Bildungseinrichtungen
- Betreiber von Gemeinschaftsunterkünften
- Firmen
- Betriebe
- GmbH
- Sparkasse/Banken

#### Träger und Vereine:

- regionale Vereine
- Arbeitskreise
- kirchliche Träger
- Kreisjugendring
- Wohlfahrtsverbände
- Bund der Vertriebenen
- Landessportbund
- Kolpingwerke
- Migrantinnen/innen-Organisationen

#### Deutsche Jugend aus Russland

- regionale Migrantinnen/innen-Organisationen
- Landsmannschaft der Deutschen aus Russland
- jüdische Landesgemeinde
- engagierte Migrantinnen/innen

### **Tipps für den Aufbau von Netzwerken**

- (1) Frühzeitig Partner/innen für Lobbyarbeit gewinnen (Bürgermeister/in, Landrat, Personen des öffentlichen Lebens).
- (2) Teilnahme verschiedener Akteure (kommunale und freie Träger, Migrantinnenorganisationen, Vereine, Kirchen, Unternehmen u.a.) gewährleisten.
- (3) Partner der unmittelbaren praktischen Arbeit, die Interesse an Vernetzung und Kooperation haben, einbeziehen.
- (4) Ausreichend Zeit für Netzwerkgespräche zur gegenseitigen Information und selbständigen Verknüpfung einplanen.
- (5) Motivation durch Ergebnisorientierung und Produktbezogenheit schaffen, gemeinsam kurzfristige Ziele entwickeln.
- (6) Verbindlichkeit schaffen durch Bereitschaftserklärung, Geschäftsordnung und ähnliches.

Dr. Christoph Lang, Isabel Hoffmann, Leipzig  
 Markus Kaufmann, Max Preuß, Köln,  
 Frank Werner, Henning Wienefeld, Kassel  
 Sandra Kloke, Claudia Flesch, Hamburg

## Kurzvorstellung Projekttyp 3: Interkulturelle Fachstellen zur Förderung der Netzwerk- arbeit

### 1. Probleme zu Beginn der Projektarbeit

In allen Projektorten gab es Jugendgemein-  
 schaftswerke, die aber nur zum Teil in die Ar-  
 beit der Netzwerke vor Ort eingebunden waren.

Die Arbeitsgebiete der Modellprojekte und  
 JGW-Arbeitsgebiete sind teilweise geogra-  
 phisch nicht deckungsgleich.

Bei standortbedingten Unterschieden gab es  
 in den vier Standorten unterschiedliche Schwie-  
 rigkeiten zu Beginn der Projektarbeit, insbeson-  
 dere

- Akzeptanzgewinnung in bereits bestehen-  
 den Netzwerkstrukturen,
- mangelnde Einbindung in Netzwerkstrukturen,
- fehlende Trägerverwurzelung im Sozial-  
 raum,
- geringe migrationsspezifische Einrichtungs-  
 dichte.
- mangelnde Einbindung der Kommunen bei  
 der Standortwahl,
- unzureichend definierte Schnittstelle zum  
 Jugendgemeinschaftswerk,
- fehlende Schnittstelle zur Programmleitung  
 „Soziale Stadt“ vor Ort.

### Beispiel Kassel

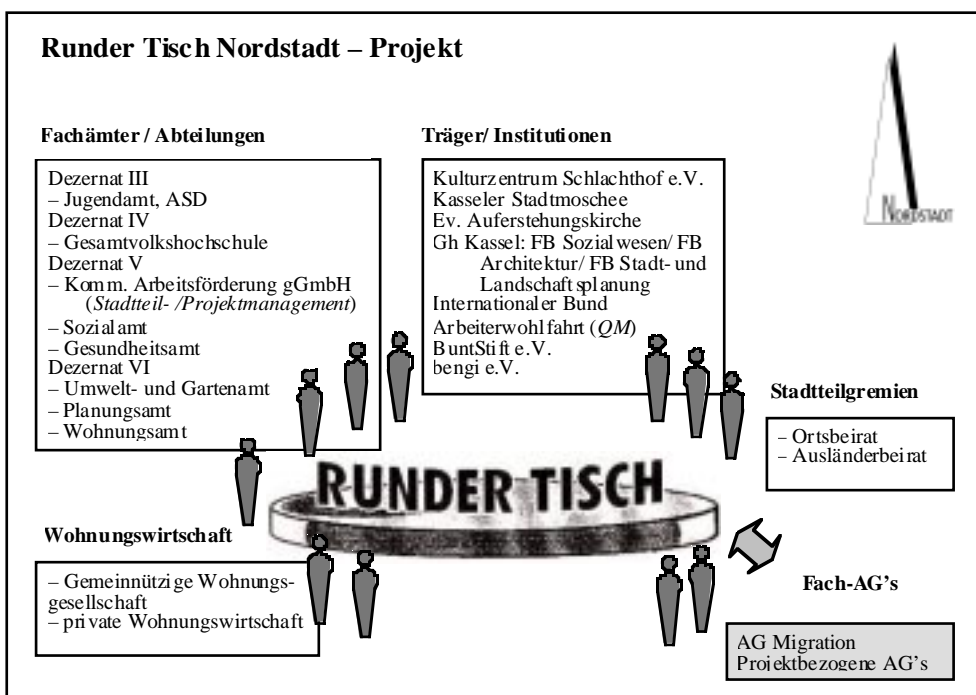


Abb. 1:  
 Bestehende Netz-  
 werkstrukturen in  
 Kassel-Nordstadt:

## Freie Träger / Vereine

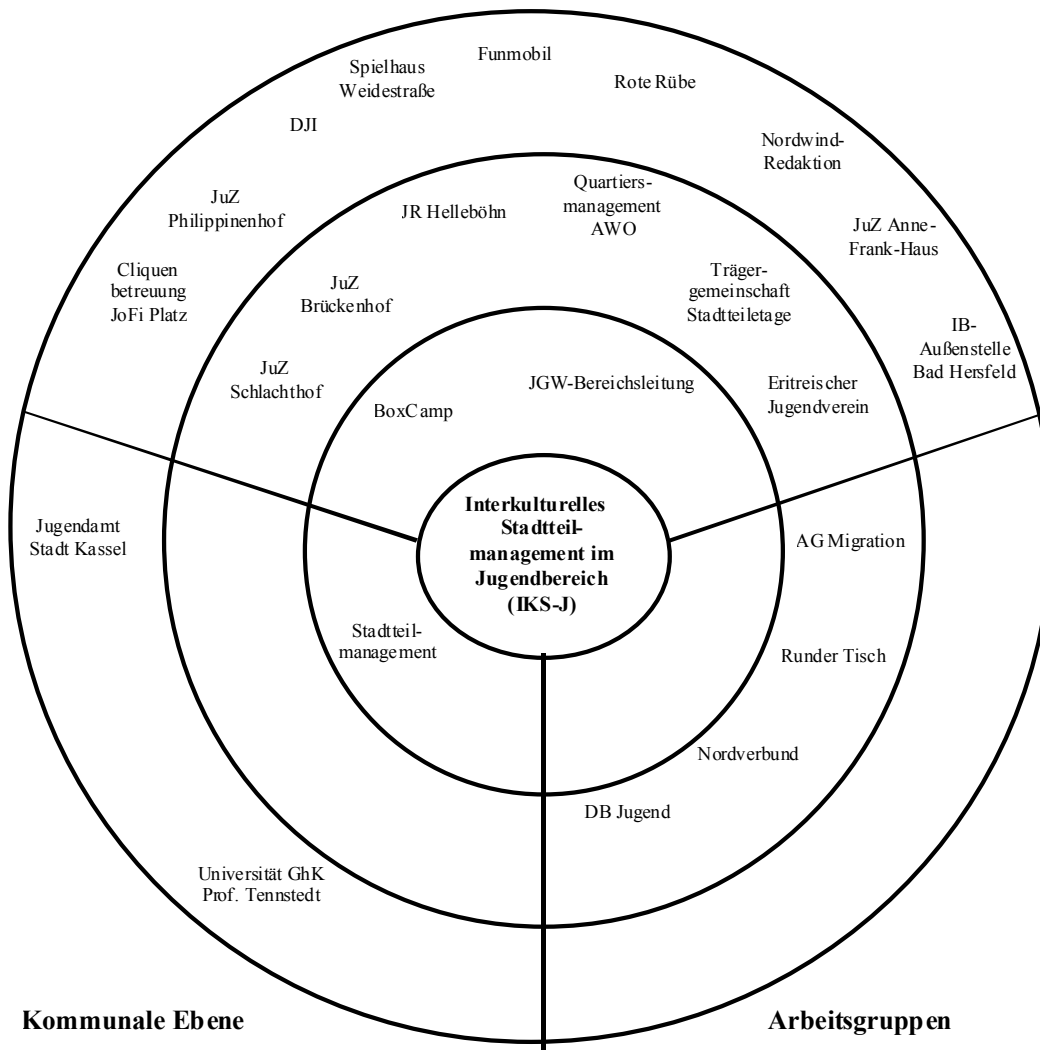
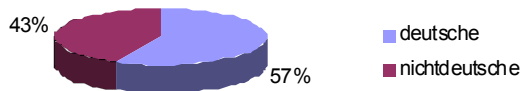
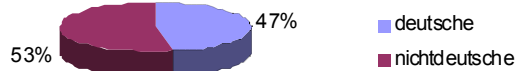


Abb. 2: Vernetzungslandkarte zu Beginn der Projektarbeit (Zeitraum März 2001 – März 2002)

### Anteil der Wohnbevölkerung in Kassel-Nord



### Anteil an der jugendlichen Wohnbevölkerung (0-24 Jahre) in Kassel-Nord



### Anteil an der jugendlichen Wohnbevölkerung (0-24 Jahre) in der Friedrich-Wöhler-Siedlung

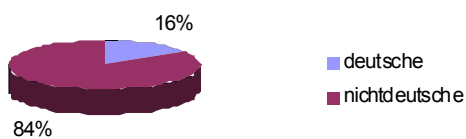


Abb. 3: Hoher Migrant/innenanteil an der Gesamtbevölkerung in Kassel-Nordstadt



## 2. Vorgehen zur Umsetzung der zentralen Projektziele

Um die zentralen Projektziele zu erreichen, wurde ein hermeneutischer Weg des Dialogs und der exemplarischen praktischen Maßnahmen gewählt.

Sinnvoll war deshalb die Einbindung und Mitarbeit in kooperativen Maßnahmen, wie z.B.

- Sozialräumliche Analysen,
- Stadtteilzeitung, Stadtteilposter,
- Feste, Ferienprogramme und Bildungsmaßnahmen mit interkulturellen Inhalten,
- Planung und Organisation von bedarfsorientierten Angeboten oder das
- Hineingehen in die Strukturen der vorhandenen Arbeitskreise, Mitarbeit und Einbringen der migrationsspezifischen Anliegen zur Stärkung der vorhandenen Netzwerkstrukturen.

### Beispiel Hamburg-Harburg

#### Sozialraumanalyse:

- Expert/innen-Interviews
- Statistische Daten
- Stadtteilposter
- Sozialatlas

#### Planung und Organisation von bedarfsorientierten Angeboten

- Fortbildungsveranstaltungen für MultiplikatorInnen
- PC-Kurse, Hausaufgabentreffs für Mädchen
- Berufsorientierungsmaßnahmen für Mädchen
- Dolmetscher-Service

## 3. Ergebnisse der Projektarbeit

Die Modellprojekte wurden in Migrationsfragen zu einer festen Größe im Sozialraum.

Angeboten und durchgeführt wurden unter anderem:

- Öffentlichkeitsarbeit unter Nutzung der verschiedenen Medien (Stadtteilzeitung, u. a. auch Jugendausgabe, Herausgabe von Informationsmaterial Internet, Film, Musik-CD, Ausstellung, Präsentationen)
- Sozialatlas, Qualifizierung und Auswertungen von Sozialdaten und deren Veröffentlichung
- Konzeptionsentwicklung
- Initiierung von Projekten als Folge der Bestandserhebungen
- Durchführung von Angeboten und Maßnahmen (Sprachkurse, PC-Kurse, schulergänzende Maßnahmen)
- Multiplikatoren- und Mitarbeiterfortbildung

### Beispiel Leipziger Osten

#### Angebote:

- Bildungs- und Informationsangebote
- Organisation von Sprachkursen
- Mitorganisation eines interkulturellen Festes
- Kooperationen und Beratung von Vereinen und Trägern
- Auswertung von Statistiken
- Herausgabe einer Stadtteilzeitung für Professionals, für Bürger und für Migrant/innen

#### Wirkung der Angebote:

- Auf „Professional-Ebene“: Migranten stärker ins Blickfeld gerückt
- Auf „Bürger-Ebene“: Gewachsenes positives Interesse an Zugewanderten bei Einheimischen.
- Auf „Migrant/innen-Ebene“: Differenzierung der Integrationsangebote, mehr Zuspruch von Migranten

## 4. Zentrale Erkenntnisse aus der Projektarbeit

Die Projektaufträge konnten nicht alle abgeschlossen werden. Mit der Beendigung der Modellprojekte entstehen Lücken, die nicht durch vorhandene Ressourcen geschlossen werden können. Initiierte Entwicklungen und Maßnahmen laufen Gefahr wegzufallen, so ist zum Beispiel die Öffnung der Jugendgemeinschaftswerke und anderer Einrichtungen noch nicht abgeschlossen. Die JGWs als Fachstelle für junge Migrant/innen brauchen für eine nachhaltige Arbeit eine ausreichende Ausstattung mit Personal und Sachkosten, Integration ist zum Nulltarif nicht erhältlich. Soziale Integration braucht Kontinuität.

Gesetzliche und finanzielle Rahmenbedingungen müssen weiterentwickelt werden auf eine effektive Integrationsarbeit hin.

Integration ist kein einseitiges „Problem der Migrant/innen“: Integrationsangebote müssen sowohl an den kulturellen Lebenswirklichkeiten der Migrant/innen als auch der gesellschaftlichen Realitäten anknüpfen .

Eine größere Offenheit seitens aller gesellschaftlichen Gruppen muss unterstützt werden. Vernetzte Arbeit muss nicht nur theoretisch gefordert, sondern auch praktisch umgesetzt und gefördert werden.

### Beispiel Köln-Chorweiler

#### Ausgangssituation:

- Verschiedene soziale Einrichtungen arbeiten voneinander unabhängig
- Teilweise wird das gleiche Klientel, auf Grund unterschiedlicher Ansätze (doppelt) betreut

### Ergebnisse der vernetzten Arbeit:

#### „Interkulturelles Zentrum“

- Kooperation unter Wahrung des Trägerprofils und der Selbständigkeit
- Thematische Schwerpunkte werden abgesprochen
- Abstimmung bei übergreifenden Problematiken
- Gemeinsame Öffentlichkeitsarbeit (Flyer, Internet, usw.)
- Synergieeffekte / Gemeinsame Nutzung von Ressourcen (Räume, Personal, Geräte, Material)
- Aufbau neuer Angebote (PC-Kurse, Freizeitangebote, Sprachkurse)
- Gemeinsame Planung zwecks Weiterentwicklung
- Ausgehend von der gemeinsamen Arbeit wird versucht, weitere Einrichtungen in die Arbeit einzubinden (Schulen, soziale Einrichtungen)

Rainer Wollnik, Hameln  
Andrea Heise, Leinefelde

## Kurzvorstellung Projekttyp 4: Förderung bestehender Strukturen als gleichberechtigter Partner – Integration als Querschnittsaufgabe be- greifen lernen

### Rahmenbedingungen und Ausgangssituation

Beide Projektstandorte liegen im ländlichen Raum und weisen eine geringe Dichte der Jugend- und Migrationssozialarbeit auf. Der Bedarf ist durch langjährige Tätigkeit bekannt, bzw. wurde punktuell ermittelt. Interkulturelle Arbeit mit Jugendlichen und Familien ist teilweise gegeben, ebenso der Zugang zu Schlüsselpersonen und die Verankerung in Arbeitskreisen.

### Projektstandorte

#### Hameln

- Stadt Hameln als Mittelzentrum im Landkreis, 10 % Ausländerquote
- Zentrum für alle Zuwanderer- und Altersgruppen
- Erhaltung des sozialen Friedens in der Region und Ausgleich von (Bildungs-) Benachteiligungen der Zuwandererfamilien

#### Leinefelde

Sozialraum aktiv

- Regionalverbund für Integration 1995 entwickelt
- Ländliche Kleinstadt, Südstadt als Plattenbausiedlung ist sozialer Brennpunkt mit etwa 18 % Arbeitslosigkeit
- 8 % Migrant/innen-Anteil in der Südstadt
- Mehrere langjährige Arbeitskreise
- Konzept mit JGW erarbeitet

### Vorgehen zur Umsetzung der zentralen Projektziele:

- sensibles, gleichberechtigtes Vorgehen
- Nutzung bestehender Netzwerke
- Aufbau neuer Netzwerke bei fehlenden Strukturen
- Erarbeitung innovativer Konzepte
- Präventionsarbeit für alle Jugendlichen
- Beratungsfunktion bei interkulturellen Themen in Schule, Kita, Jugendarbeit
- Informationsvernetzung innerhalb des Landkreises
- Konzeptentwicklung innerhalb des Trägervereins
- Lobbyarbeit in Politik und Verwaltung

#### Hameln

- Beteiligung von Jugendlichen
- Mitarbeit in der Begleitgruppe der kommunalen Jugendhilfeplanung
- Verknüpfung Schule & Jugendhilfe
- Mit-Moderation Runder Tisch Bad Münde
- Fachstelle für Bürger/innen und Einrichtungen bei Integrationsangelegenheiten
- Einbindung von Frauenbeauftragten (Gender Mainstreaming)

#### Leinefelde

- Umstrukturierung der Villa Lampe, Einbindung des JGW als Abteilung
- Interkulturelle Öffnung aller Abteilungen - Integration als Querschnittsaufgabe
- Erweiterung von Angeboten um interkulturelle Bausteine
- Eigene sozialpädagogische Angebote sind wichtig für die Umsetzung der Modellziele
- Keine künstliche Situation, sondern durch Beziehungen (Basisarbeit) lassen sich besser Veränderungen schaffen

### Ergebniss

#### Hameln

- Interkulturelle Migrationsrundbriefe
- Aktuelle politische Entwicklungen bearbeitet
- Anerkannte Fachstelle für Migration
- Förderung von jugendlichen Multiplikator/innen
- Neu: Sitz im Jugendhilfeausschuss
- Interkulturelle Sichtweisen anderer Träger verstärkt
- Beratung für Selbsthilfvereine
- Informationsveranstaltungen und Diskussionen, Gespräche mit Politik
- Begleitung eines Kindergartenkonzepts
- Netzwerk Runder Tisch – Sozialraumkonferenz Bad Münde

#### Leinefelde

- Kompetente Ansprechpartner/innen für Jugendarbeit, interkulturelle Arbeit und Integrationsfragen
- JGW und Regelangebote der Villa-Lampe interkulturell geöffnet
- JGW Fachstelle für Migration
- Interkulturelle Weiterbildung von Mitarbeiter/innen, Workshops und Informationsveranstaltungen
- Stärkung der Netzwerkarbeit in verschiedenen Arbeitskreisen
- Jugendarbeit im JZ positiv entwickelt
- Interkulturelle Feste, Aktionen und Ausstellungen
- Ehrenamtlichenschulung
- Ideenlieferant für Netzwerkpartner

- Zahlreiche Folgeprojekte:
- Interkulturelle Projektstage
- Sportliche und erlebnispädagogische Angebote
- Freiwilliges Soziales Trainingsjahr
- Orientierungswochen für Hauptschüler/-innen
- Freizeiten mit integrativen Charakter

#### Leinefelde

- Integration ist Querschnittsaufgabe von Jugendsozialarbeit
- Villa Lampe interkulturell geöffnet
- Inhalte des Modellprojektes werden weitergeführt und finanziert

#### **Zentrale Erkenntnisse aus der Projektarbeit:**

- sensible, standort- und bedarfsorientierte Vorgehensweise im Sozialraum
- ganzheitlicher, familienorientierter Ansatz in Migrationszentren
- Integrationshilfen sollten in einem Ort des tatsächlichen Lebensumfeldes gegeben werden
- Einbeziehung der Bedarfslagen von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund
- Effizienz eines Netzwerkes ist die Summe der aktiven Mitglieder
- Verhinderung von steigenden stationären Maßnahmen der Jugendhilfe durch frühzeitige Vernetzung und niedrigschwellige Angebote
- Managementdienst mit finanziellem Etat zur Stärkung der Netzwerkarbeit und Akzeptanzfindung, mit der Bereitschaft, diesen für andere einzusetzen
- Management im Team verschafft Ressourcenbündelung
- Vernetzungsaktivitäten versus praktische Betreuungsarbeit
- Kooperationsverträge schließen
- inhaltliche Vielfalt statt partieller Projekte im ländlichen Raum
- geänderte Positionierung und Selbstverständnis: Integration nicht mehr an Migrationsdienste „abgeben“, sondern gemeinsam Lösungen erarbeiten
- Konkurrenzsituation nicht verdecken, sondern aktiv bearbeiten
- stärkere Kontakte zu politischen Parteien
- Erstellung und Umsetzung von kommunalen Integrationskonzepten bleibt Aufgabe

#### **Nachhaltigkeit**

##### Hameln

- Stärkung durch eigene Qualitätsweiterentwicklung
- Fachdienst für jugendhilfebedürftige Kinder und Jugendliche
- Erweiterung des Runden Tisches in eine sozialräumliche Arbeitsgemeinschaft der Jugendhilfeplanung
- Präventions- und Integrationsprojekt zum Übergang Schule in den Beruf

## Identität, Lebensführung und Religion junger Zuwanderinnen und Zuwanderer

Gegenstand der vorliegenden Ausführungen sind die jüngsten Tendenzen in der wissenschaftlichen Literatur zum Thema „Muslimische Identitäten“. Es soll ein Überblick über den Forschungsstand vermittelt werden. Eigentlich umfasst die Thematik „Identität“ mehr als die religiöse Komponente. Der Grund dafür, warum ich mich dennoch auf den Aspekt der religiösen Identität konzentriere, liegt darin, dass sich in den letzten Jahren eine folgenreiche Verschiebung der Forschungsperspektive vollzogen hat. Die vormalige Konzentration des wissenschaftlichen Interesses auf die typischen Fragen wie z.B. danach, als was sich die jungen Migrant/innen fühlen (deutsch oder türkisch), ist zwar nicht verschwunden. Auch die Thesen von „Zwischen den Stühlen sitzen“ oder „Zerissenheit zwischen zwei Kulturen“ bleiben in der Forschung weiterhin wirksam und beliebt. Dennoch werden diese und ähnliche Themen der Identitätsforschung immer mehr von einer Perspektive angegangen, in welcher der Religion in der Selbst- und Fremdwahrnehmung, in der Kommunikation mit Anderen und nicht zuletzt in der Lebensführung junger Migrant/innen eine zentrale Bedeutung zugewiesen wird.

Allenthalben ist von 40 Jahren Migration die Rede. In dieser Zeit hat sich jedoch die Identitätsfrage nicht immer auf die gleiche Art und Weise gestellt, d.h. nicht immer eng verknüpft mit Religion. In den 70er Jahren herrschte beispielsweise eine völlig andere Konfliktkonstellation. Selbstverständlich haben sich die meisten Gastarbeiter/innen muslimischen Glaubens schon immer als Muslime verstanden. Religion bildete aber weder den dominanten Aspekt der Identität noch galt sie als anschlussfähig, um sich in den öffentlichen Diskurs einzuklinken. Die weltpolitischen Verschiebungen und die religiösen Erweckungsbewegungen in den Herkunftsländern haben sich auch auf die Selbstverhältnisse muslimischer Minderheiten in Europa ausgewirkt. Bisweilen wird sogar – überspitzt formuliert – die religiöse Sprache als die einzig legitime Möglichkeit verhandelt, um im interkulturellen Diskurs als authentisch zu gelten. Dies beeinflusst die Wahrnehmung der Migrant/innen in der Öffentlichkeit. Ich möchte zwei eigentlich simple Beispiele aus meiner ei-

genen Feldforschung nennen:

Ein öffentlicher Vortrag: Es geht um das Thema „Frau im Islam“, und der Diyanet-Beamte, ein Schriftgelehrter, legt dar, wie sehr im Islam die öffentliche Tätigkeit der Frauen erwünscht sei. Darauf hin fragt eine deutsche Teilnehmerin aus dem Publikum: „Wenn die öffentliche Präsenz der Frauen dermaßen gefördert wird im Islam, warum sind denn die muslimischen Frauen heute hier in diesem Raum nicht präsent?“ Eine spitzfindige Frage! Allein, auf einmal erhoben sich Hände, einige Frauen bekannten sich, Muslime zu sein. Sie trugen aber keine Kopftücher. Das ist ein kleines Beispiel dafür, was für ein starker Bedarf an Eindeutigmachen, an Kenntlichmachen in der Öffentlichkeit besteht. Muslim sein ist – diese Vorstellung scheint sich immer mehr durchzusetzen – in unserer Zeit anscheinend nur durch eine betonte Repräsentation der islamischen Identität möglich, jedenfalls in der Wahrnehmung der nichtmuslimischen Mehrheitsbevölkerung.

Ein Bürgermeister, der sich stark in Sachen religiösen Dialogs engagiert, fragt seine seit Jahren bei ihm beschäftigte Mitarbeiterin türkischer Herkunft so selbstverständlich: „Warum tragen Sie kein Kopftuch?“ In dieser Frage äußert sich ebenfalls unmissverständlich der Wunsch nach „Klarheit“.

Ich will damit keineswegs den Eindruck erwecken, als wäre die starke öffentliche Präsenz der Religion etwas, was allein von den Wissenschaftlern, Politikern und Lehrern heraufbeschworen würde. Seit Mitte der 80er Jahre haben die Moscheevereine einen Bewusstseinswandel durchgemacht. Ihre öffentliche Repräsentation verstehen sie immer weniger als ein Zugeständnis der Mehrheit denn als einen verbrieften Rechtsanspruch. Parallel dazu sind neue Generationen herangewachsen, die ihren Lebensmittelpunkt in dieser Gesellschaft sehen und sich damit ganz anders positionieren. Ich möchte hier zunächst einmal lediglich davor warnen, das Phänomen religiöser Identität mit einer sozialen Notwendigkeit zu betrachten. Daher möchte ich die Geschichtlichkeit, d.h. auch die Kontingenz dieser Erscheinung noch einmal betonen. Die bestehende Literatur zum Thema „Muslimische Identitäten“ sollte man sich daher auf diesem Hintergrund ihrer Geschichtlichkeit zu Gemüte führen.

### Religiöse Identität im Zeichen der Integrationsfrage

Die Leitfrage der Forschung zielt im Wesentlichen darauf, ob der Islam für die Moderne verträglich ist. Diese Frage mündet dann unmittelbar in eine weitere, viel praktischere:

„Sind die Muslime integrierbar?“ Im Grunde wird damit eine Positionierung des Islam vorgenommen, die meist zwischen zwei Polen pendelt: entweder eine ausschließende wie sie zum Beispiel jüngst der berühmte Sozialhistoriker Hans Ulrich WEHLER in einem taz-Interview vom 10. September 2002 formulierte, oder eine einschließende, die sich darum bemüht, zu zeigen, dass Muslime im Grunde genauso sind wie alle anderen. Insbesondere die Studien über die Identität junger Männer und Frauen von FRESE (2002) und TIETZE (2001) tragen gewissermaßen diesen Normalisierungsdiskurs. Diese lassen sich unterschwellig, aber letztlich ähnlich wie die ersten von der Vorstellung leiten, dass die Feststellung kultureller Differenzen notwendigerweise in Ausschließung münden muss. Kultur und Integration werden in beiden Fällen kurzgeschlossen.

In seinem Buch „Islam und Integration“, das eins der ersten zum Thema war, diskutierte Hanns THOMÄ-VENSKE (1981) die Bedeutung der Religion bei der Identitätsbildung. Erst wenn den türkischen Gastarbeiter/innen seitens der Mehrheitsgesellschaft genug Angebote unterbreitet würden, würde sich eine von fanatischen Gruppen abgekoppelte Religionskultur mit integrativen Funktionen entwickeln. Der diskursive Raum, in dem die Arbeit von THOMÄ-VENSKE entstand, wurde hauptsächlich durch die damals noch hegemoniale Konfliktlinie links-rechts dominiert und die Religion spielte dabei eine akzidentielle Rolle, ohne selbst diesen Raum entscheidend durchwirkt zu haben. Die ersten Ansätze einer „Rückkehr der Religionen“ hatten sich zwar infolge der zu jener Zeit noch aktuellen iranischen Revolution bereits angedeutet, ihre Durchdringung des politischen Raums in globaler Reichweite sollte aber noch einige Jahre beanspruchen. Deutlich wurde nunmehr die Bedeutung der Religion für eine Bevölkerungsgruppe, die nach knapp zwei Jahrzehnten des Gastarbeiterdaseins allmählich Verbleibsabsichten artikuliert. Hatten die Eingewanderten ihre Präsenz nun einmal als dauerhaft registriert, so eröffnete sich eine breite Palette von sozialen Bedürfnissen auch mit religiösem Gehalt. Daher war es auch kein Zufall, dass ab Mitte der 80er Jahre ein umwälzender Transformationsprozess innerhalb der türkischen Einwandererbevolkerung in Gang kam, in dem sich vielerorts zeitgleich muslimische Gruppen herausbildeten. Falsch ist jedoch, die Formierung religiöser Organisationen lediglich einer selbstbezüglichen sozialen Dynamik zuzuschreiben. Ohne die diskursive Verschiebung globalen Ausmaßes auf „public religion“ (CASANOVA 1994) hin hätte die soziale Tatsache, nämlich die Etablierung der türki-

schen Bevölkerung in Deutschland mitsamt der Folgen sozialer Transformationen wie z.B. Herausbildung einer aufstrebenden Mittelschicht und Intellektualisierung, nicht notwendigerweise eine religiöse Artikulation der eigenen Präsenz hervorgebracht. Ohnehin bleibt sie lediglich eine Variante der Selbstbeschreibung.

In den 90er Jahren etablierte sich in beträchtlichem Maße die Fundamentalismus-Forschung, die sich vornehmlich mit weltweiten Entwicklungen, vor allem aber mit denen in islamischen Ländern befasste, schon bald auch in Deutschland. Die Texte von Karl BINGSWANGER mit mitunter sensationell klingenden Titeln wie „Fundamentalisten-Filz – Getrennt marschieren – vereint schlagen?“ (1990a; vgl. auch 1990b und 1990c) sind ebensolche Signale einer von historisch wirksamen Ereignissen wie die Rushdi-Affäre und der weltweiten islamischen Radikalisierung motivierten Wende in Richtung Fundamentalismusforschung. Sie vermochte allerdings noch kaum über eine politische Abwehrhaltung hinaus zu einem analytischen Zugriff vorzudringen. Dennoch waren solche Arbeiten (z.B. auch die Under-Cover-Recherchen von GÜR, 1993) relativ wirksam. Die Formen des öffentlichen Handelns, die immer stärker werdende Präsenz muslimischer Organisationen, werden hier unter dem Gesichtspunkt der Taktiererei entlarvt.

Die Studie von HEITMEYER /MÜLLER/SCHRÖDER (1997), „Verlockender Fundamentalismus“, hat mit Nachdruck auf religiös motivierte, gewalttätige Einstellungen unter den türkischen Jugendlichen hingewiesen, wenn auch die Handlungsrelevanz solcher Einstellungen nicht eigens thematisiert wurde. In der wesentlich auf methodische Probleme abstellenden, kritischen Rezeption der Studie in Teilen der akademischen Öffentlichkeit (PINN 1999; BUKOW 1999) ging jedoch gleich auch das Interesse an den in der Studie problematisierten Einstellungen unter, die in den islamistischen Kreisen unverblümt kursieren. Die Vorstellung, dass die Migranten-Jugendlichen nicht nur Objekte sozialpädagogischer Maßnahmen sind, sondern selbst agieren, und dass dieses Agieren unter Umständen sehr problematische Züge haben könnte, ist wohl in Teilen der wissenschaftlichen Welt nicht leicht zu akzeptieren. Nicht selten kommt hier ein advokatorischer Paternalismus zum Ausdruck, der seinem Untersuchungs- bzw. Betreuungsobjekt nichts zukommen lassen möchte.

Parallel zum Forschungsstrang Fundamentalismus und quasi als Reaktion auf dessen Misstrauen gegenüber islamischen Gruppierungen hat sich ein entgegengesetztes Interesse in diesem umkämpften Diskursfeld herausgebildet. Nicht mehr die Einstellungen zu Gewalt oder

die Abschottung ethnischer Gemeinschaftsgrenzen mit Hilfe von Religion wie in der „Fundamentalismus-Studie“ von HEITMEYER, nicht die Integrationshemmnisse stehen hier im Fokus der Analysen. Zeitgleich mit den Studien, welche die Gründe für die Attraktivität des Fundamentalismus erklären und auf die darin schwelenden Konfliktpotentiale aufmerksam machen wollen, also ab Mitte der 90er Jahre, bildet sich zunehmend ein anderer Forschungsstrang heraus. Hier erscheint der Islam vielmehr, entgegen der bisherigen Einschätzung, quasi als ein wichtiges Mittel der Integration. Es handelt sich in den meisten gemäß dem Paradigma der Anerkennungspolitik angefertigten Studien zu muslimischen Organisationen um Effekte, welche von den Kontextbedingungen (zumeist: organisatorischem Rahmen und politischer Kultur) des jeweiligen Landes auf die Konstruktionen islamischer Identitäten ausgehen. In diesem Sinne tauchen bei AMIRAUX muslimische Organisationen unter dem Gesichtspunkt einer „European Citizenship“ (1997) auf und mit BARTELS (2000) lassen sich gar nicht allzu schwer die Anzeichen eines „Dutch Islam“ ausfindig machen. Gemeinsam ist diesen Studien nun die Überlegung (gleichzeitig die Erwartung), dass der Heimatbezug bei den Jugendlichen allmählich zurückgehe und über die Betonung der universalisierbaren religiösen Identität ein positiver Bezug zur neuen Heimat entstehe. Bei Hans-Ludwig FRESE „Den Islam ausleben“ (2002) kommt dem angeblich schwindenden Türkeibezug eine Schlüsselrolle bei der Deutung der Identitätsentwicklung zu. Dort wird eine Unterscheidung getroffen, die zwischen der Politik der Dachverbände und der individuellen Haltung der Jugendlichen verläuft. Demnach lassen sich selbst innerhalb der Organisationen Tendenzen individuellen Umgangs mit nationaler Zugehörigkeit ausmachen, die dem Versuch des Verbandes, Jugendliche auf Dauer an die Nation zu binden, entgegenwirken (FRESE 2002: 298f.). So wird eine „relative Abkoppelung von türkischer Politik und damit auch von der Türkei bzw. dem Türkentum“ behauptet. FRESE hebt die Individualisierung „von und durch die Religion“ hervor, die sich deshalb als funktional erweise, weil sie, anders als die nationale Identität, Anschlussmöglichkeiten in der Aufnahmegesellschaft biete. FRESES Schlussfolgerung, die man durchaus als stellvertretend für andere Studien erachten kann (z.B. auch für SEUFERT 1999), mündet schließlich in der „Minimierung der Bedeutung türkischer Politik“. Keineswegs blendet auch FRESE die Tatsache aus, dass ein „relatives Bewusstsein für ihre türkische Wurzeln“ bei allen von ihm befragten Jugendlichen in den Bremer Mo-

scheen vorherrscht (2002: 113). Ihm kommt es dabei hauptsächlich darauf an, dass die Bedeutung dessen nun individuell unterschiedlich beantwortet wird (2002: 113). Diese Einsicht ergibt sich wiederum aus dem Perspektivenwechsel, den der Autor bewusst vorgenommen hatte. Anstatt von den Organisationen mit ihren geschlossenen Symbol- und Ideensystemen auszugehen, rückt hier die „Sicht der Einzelnen“ in den Blickpunkt. Sicherlich ist das unter integrationstheoretischen Gesichtspunkten interessant. Eine gewisse Gelassenheit gegenüber muslimischen Organisationen wäre hiernach die Folge, da diese durch den Blick auf individuelle Wahrnehmungen bereits in sich eine Relativierung erfahren. Eine weitere Schlussfolgerung würde wiederum darauf hinaus laufen, dass die Organisationen nachhaltig gezwungen sein würden, den anpassungsorientierten Stimmen in den eigenen Reihen mehr Gehör zu schenken – das ist der viel gerühmte Generationenwechsel, der es schon richten wird. Andernfalls würden sie angesichts der gesellschaftlichen Erfordernisse obsolet. Bei aller vordergründigen Plausibilität, die man diesem Ansatz zusprechen muss, tragen sich die Dinge jedoch nicht so einfach zu, und vor allem nicht so eindeutig. Wer nämlich die Massenveranstaltungen z.B. der türkisch-islamischen Milli Görüs besucht, wer sich die Bilder an den Moscheebildern anschaut; wer zur Kenntnis nimmt, dass in den Moscheen fast ausnahmslos türkische Zeitungen vorliegen und ausschließlich türkische Sender auf dem Bildschirm zu sehen sind, der wird merken, dass der Türkeibezug mehr besagt als ein „relatives Bewusstsein von gemeinsamen Wurzeln“.

Wie stark die identifikatorische Bindung in politischen und religiösen Gruppierungen an die alte Heimat ist, wird in der empirischen Untersuchung „Die Gottesmänner“ von Werner SCHIFFAUER (2000) besonders deutlich. Dort wird mit ethnologischer Sensibilität nachgezeichnet, wie sehr die Sinnwelten der Organisationen von den islamischen Erzählungen durchdrungen sind, welche die Migrant/innen auf historische, heilsbezogene Abrechnungen in der alten Heimat verpflichten wollen.

SCHIFFAUER behandelt schwerpunktmäßig die politische Religiosität älterer Islamisten. Dennoch widmet er im letzten Teil seiner ethnologischen Studie dem Thema Jugendliche besondere Aufmerksamkeit. Dass sich junge Migrant/innen wie Seyfullah losgelöst von alltagsweltlichen Selbstverständlichkeiten eines muslimischen Milieus folglich hauptsächlich über intellektuelle Mittel ihre Religion aneignen, analysiert SCHIFFAUER sehr überzeugend. Gleichwohl schlussfolgert er daraus nicht voreilig die Zeichen einer liberalen Haltung, die oft

mit relativ gebildeten, heranwachsenden religiösen Eliten in Verbindung gebracht wird. Ganz im Gegenteil macht er den Leser auf den Rigorismus aufmerksam, der sich besonders dann einstellt, wenn die lebensweltlich eingespielten Integrationsmodi wie z.B. die Höflichkeitsregel aufgegeben werden, welche noch den sozialen Umgang der älteren Islamisten-Generation untereinander auszeichneten. Die Älteren qualifiziert SCHIFFAUER nicht als autoritätshörig, unwissend, traditionelle Muslime ab, um im Gegenzug den Jüngeren die Verdienste selbstbewusst, emanzipiert, tolerant etc. zuzuschreiben. Ganz im Gegenteil, stimmen hier die traditionellen Codierungen des sozialen Lebens islamistische Autodidakten älterer Generation gegen eine „Durchfundamentalisierung“ des Lebens skeptisch ein, welche hingegen die Kompromisslosigkeit bei den jüngeren Generationen der Islamisten ausmacht (2000: 311). Allerdings attestiert SCHIFFAUER, meines Erachtens nicht überzeugend, am Beispiel des Jugendlichen Seyfullah, islamistischen Jugendlichen und mit Bezug auf alltägliche Erfahrungen in der Gesellschaft das Bestreben, ein Teil der deutschen Öffentlichkeit werden zu wollen (2000: 300f. u. 327).

### **Religion und individuelle Selbstkonzepte**

Ein weiteres, in jüngster Zeit sehr populär gewordenes Forschungsinteresse bezieht sich auf die Selbstverhältnisse bzw. Lebensführung, die sich nicht einfach innerhalb des Kontexts von Organisationen bzw. Gemeinden erfassen lassen. Selbsttechniken, Subjektivierung des Glaubens, Selbstverhältnisse sind zentrale Stichworte dieses um sich greifenden Interesses, die die soziologische Modernisierungstheorie nun unmittelbar auf die muslimischen Selbstkonzepte appliziert.

Ein gottgefälliges Leben verlangt in den Augen der aufstrebenden Mittelschichtfrauen (meist geht es auffälliger Weise um Frauen), die Anerkennung und Teilnahme in der ethnisch differenzierenden Gesellschaft suchen, eine peinlichst genaue Methodisierung des Alltagslebens. Über den Islam können junge Frauen folglich ihre Differenz zum gesellschaftlichen Umfeld markieren, in dem ihre Rolle als Türkin, Einwanderin vorgeschrieben steht; eine Rolle, die sie mit ihren Aufstiegsambitionen nicht verbinden können. Gleichzeitig ermöglicht der Islam, so die These, den Frauen aus der sich allmählich herausbildenden muslimischen Mittelschicht, sich in den zuvor verschlossenen sozialen Bereichen als erkennbare Subjekte zu betätigen. Die „Hyper-Integration“ (vgl. auch KLEIN-HESSLING/ NÖKEL/ WERNER 1999) über die Islamisierung, ein durchaus pro-

vokativer Gedanke, schlägt neue Schneiden in die Landschaft der Integrationsdebatte, indem sie Islamisierung kontextualisiert (Arbeit, Schule, Geschlechterbeziehungen etc.) und somit die Konstruktion einer islamischen Identität in den Zusammenhang gesellschaftlicher Interaktion stellt. NÖKEL (2002) beschreibt überzeugend alltägliche Anerkennungskämpfe junger Frauen. Ob es sich um vehemente Opposition gegen die eigenen, als traditionell, unwissend, ja als „reine Alltagsmenschen“ abgestempelten Eltern handelt; ob mal eine junge Frau mit Kopftuch ihren misstrauischen deutschen Kolleg/innen beweisen muss, dass sie den funktionalen Erfordernissen ihres Berufes, z.B. als Arzthelferin Ganzkörperpflege männlicher Patienten zu betreiben, ungehindert durch ihren islamischen Glauben nachkommen kann. In einem anderen Fall setzt sich eine andere junge Muslima demonstrativ in den faktisch Männern vorbehaltenen Teeraum der Moschee. Selbst bei der Eheschließung, Domäne elterlicher Autorität und das Herzstück herkömmlicher islamischer Moralvorstellungen, nähmen die Frauen des „Neoislams“ die Partnerwahl in eigener Regie vor. Was allerdings NÖKEL bei aller feingliedrigen Analyse nicht genügend berücksichtigt, ist die Frage, inwiefern denn diese auf eine kleine Gruppe beschränkter Praktiken einiger junger Frauen institutionalisiert werden können und somit eine neue islamische Kultur hervorbringen werden. So bleibt das demonstrative Sitzen der jungen Frau im gewohnheitsmäßig den Männern vorbehaltenen Teeraum eher ein pubertäres Verhalten, von dem man annehmen kann, dass es Einzelfall bleiben wird. Die strikte Geschlechtertrennung, auf der die islamische Religionskultur wesentlich basiert, behauptet sich weiterhin, wenn auch schon etwas modelliert.

Während NÖKELS Untersuchungsgruppe ausschließlich aus beruflich aufstrebenden Frauen besteht, hat sich Nicola TIETZE (2001) junge Männer als Objekt ihrer empirischen Untersuchung ausgesucht. Auch ihre zentrale These lautet, dass junge Menschen eine subjektive Haltung zur Religion entwickeln und sich dabei als moderne Subjekte konstituieren. Dabei beschreibt sie, wie flexibel manche junge Männer mit religiösen Geboten umgehen. Sie interpretiert dies als Folge der Modernisierung und Integration junger Männer. Dabei ist diese oft übersehene und unterschätzte Haltung ein uraltes Phänomen der Muslime (ähnlich wie bei den Katholiken), dass man ein rituelles Verhältnis zum Glauben hat, welches in der Regel nicht auf eine Konsistenz zwischen der religiösen Idee bzw. dem religiösen Glauben und der religiösen Praxis drängt.



### Die „Restkategorie“: Pragmatische „Alltagsreligiosität“

Man kann sich im Prinzip zum Glauben bekennen, ohne dass man sich dadurch verpflichtet, die religiöse Praxis möglichst konsequent durchzuführen. Dass sich z.B. der türkische Islam in seinen organisatorisch nicht eingebundenen Formen wesentlich durch eine solche pragmatische Haltung auszeichnet, wird von den Wissenschaftler/innen oft nicht wahrgenommen. Daher wird die liberale Komponente, die in dieser mit Säkularität verbundenen Haltung zum Ausdruck kommt, nicht richtig (ein-)geschätzt. Die Modernität der Subjekte wird immer mehr bei solchen Muslimen ausgemacht, die sich durch eine betont religiöse Haltung auszeichnen, welche sich durch ein an der Schrift orientiertes, rigides Religionsverständnis auszeichnen. In der Regel geht es um die Erscheinungsformen des „organisierten“ Islams, der nun mit einem öffentlichem Anspruch und Präsenz auftritt. Bei dem hohen, ja ausschließlichen Interesse an dieser Version des Islam spielt auch der christlich geschulte Blick eine Rolle, der nach organisierten Formen und religiösen Vertretern sucht. Sieht man von diesen organisierten Formen der Religion ab, dann bleibt eine „Restkategorie“, die man erst nehmen sollte als bisher. Der Witz an der Sache ist, dass diese Restkategorie die Mehrheit der Muslime, vor allem der türkischen, bildet. Es geht um den so genannten „Volksislam“ (vgl. MIHCİYAZGAN 1994), der nicht einfach der Glaube der Traditionalisten ist, kein unterentwickelter Glaube, nicht einfach eine „Laxheit“. Diese religiöse Haltung drückt sich nicht direkt durch die Aneignung der Schrift aus, sie ist eher lebenspragmatisch angelegt. Die katholischen Rheinländer könnten mit dieser augenzwinkernden, dem Leben zugewandten Frömmigkeit eventuell etwas mehr anfangen. Für diese Mehrheit der „laxen“ Muslime ist allerdings die Religion nicht selten lediglich ein Aspekt ihrer Identität, der im Alltag nicht viel, und selten mit einer systematischen Begründung thematisiert wird. Die Zeiten stehen aber für solche Muslime nicht gut. Somit werden sie immer stärker dazu gezwungen, sich mit einer an der Schrift orientierten Version des Islam auseinander zu setzen. Auch von deutscher Seite werden sie mit Erwartungen faktisch zu einer solchen eindeutig gemachten Identität hin gedrängt. Sie können schließlich in dieser Zeit kultureller Identitäten, die zudem immer stärker auf die Religion reduziert werden, dem Zwang wenig entgegensetzen, der darin besteht, die authentische Religion öffentlich repräsentieren zu müssen: Sowohl durch die eigene Lebensführung, die nun streng mit religiösen Geboten nach Außen den „wahren“

Muslim repräsentieren soll, als auch durch die politisch-organisatorische Repräsentation im öffentlichen Raum. In dieser wechselseitigen Positionierung der Identitäten stehen die Migranten-Jugendlichen teilweise vor der Gefahr bzw. der Versuchung, sich selbst auf ihre religiöse Identität zu reduzieren, welche wiederum ihrerseits auf eine orthodoxe Spielart der Religion reduziert wird. Eine praktische Hilfe für diese Jugendlichen wäre dann darin zu suchen, dass die Praktiker, die in professionellen Zusammenhängen mit den muslimischen Jugendlichen zu tun haben, dieses Spiel der Authentifizierung nicht ihrerseits auch noch betreiben. In der Folge heißt es, die Religiosität junger Menschen in ihrer Vielfalt, auch in den nicht eigens betonten Formen, so zu nehmen wie sie von diesen ausgelebt, aber auch ausgeblendet werden. Und eine solche Haltung ist wiederum auch für die Jugendlichen genuin islamisch zu rechtfertigen, da sich nach einem verbreiteten islamischen Gebot niemand in die Glaubensangelegenheiten der Anderen einmischen darf. Denn Rechenschaft schuldet er einzig und allein Gott gegenüber. Und wer letztlich mit Gottes Gnade gesegnet wird, ob der fromme oder der nicht praktizierende Muslim, der nach dem vorherrschenden Muster der religiösen Karriere später ohnehin alles nachzuholen gedenkt, das wird niemand mit letzter Gewissheit sagen können.

Reinhard Fischer

## Religiöse Identität junger muslimischer Migrant/innen im Soldiner Quartier in Berlin

Die folgenden Ausführungen basieren auf Beobachtungen und Erfahrungen, die ich seit 1999 als Quartiersmanager im Gebiet Soldiner Straße in Berlin-Wedding gemacht habe. Bei der Planung und Umsetzung zahlreicher Projekte, in Diskussionen, in Beratungsgesprächen und auf Festen haben mir junge Migrant/innen, ihre Eltern, Großeltern und Lehrer vermittelt, welche Bedeutung die islamische Religion für Identität und Lebensführung der Jugendlichen hat. Systematische empirische Forschung oder Untersuchungen zu diesem Thema habe ich nicht durchgeführt.

### Religion im Quartiersmanagementgebiet Soldiner Straße

Das Quartiersmanagementgebiet Soldiner Straße liegt im Norden des Bezirks Mitte von Berlin und ist Teil des als Arbeiterquartier bekannten Wedding. Von den 14.500 Einwohner/innen sind 62,5 Prozent deutsche und 22,5 Prozent türkische Staatsbürger/innen. Nach den türkischstämmigen sind die arabischstämmigen Bewohner/innen die zweitgrößte Migrant/innengruppe im Gebiet. In Schulen und Kindertagesstätten sind 70 bis 90 Prozent der Kinder nicht deutscher Herkunftssprache. In vielen Einrichtungen sprechen mehr als 50 Prozent der Kinder Türkisch als Muttersprache. Die Vermittlung ausreichender Deutschkenntnisse ist die große Herausforderung an die pädagogische Arbeit in Kindergärten und Schulen im Gebiet.

Die wirtschaftlichen Entwicklungen im Berlin der 90er Jahre und der Abbau von Arbeitsplätzen im produzierenden Gewerbe haben aus dem Arbeiterquartier ein Arbeitslosenquartier gemacht. Ca. 24 Prozent der Bewohner/innen sind beim Arbeitsamt arbeitslos gemeldet, knapp 20 Prozent beziehen Sozialhilfe. Migrant/innen sind von Arbeitslosigkeit und der Abhängigkeit von Sozialhilfe weitaus stärker betroffen als deutsche Bewohner/innen.

Viele Bewohner/innen türkischer Herkunft haben in ihrem Alltag keinen Kontakt zur deutschsprachigen Gesellschaft. Für ihre Kinder ist der Kindergarten oder die Schule der einzige Zugang zur Mehrheitsgesellschaft. Die arabischsprachigen Bewohner/innen verfügen nicht über ein so dichtes Netz an muttersprachlichen Angeboten wie ihre türkischsprachigen Nachbarn, doch ist ein Zuzug von arabischstämmigen Bewohner/innen im Gebiet zu ver-

zeichnen.

Das höchste Gebäude im Gebiet ist der 100 Jahre alte rote Backsteinturm der evangelischen Stephanus-Kirche. Daneben gibt es zwei weitere Kirchen und diese drei Gemeinden können an einem durchschnittlichen Sonntag zusammen mit ca. 100 – 120 überwiegend älteren, überwiegend weiblichen Gottesdienstbesucher/innen rechnen.

Es gibt vier Moscheen und eine Koranschule im Gebiet. Diese islamischen Einrichtungen sind architektonisch nicht besonders auffällig. Es handelt sich um zwei Hinterhofremisen, zwei Ladenlokale und ein ehemaliges Fabrikgebäude. An einem normalen Freitag finden sich in den Moscheen zusammen ca. 400 bis 450 überwiegend männliche Freitagsgebetsteilnehmer/innen ein, was natürlich vor und nach dem Gebet im Straßenbild auffällt. Weitere Zeichen islamischer Religiosität sind Hinweise in türkischen und arabischen Lebensmittelgeschäften, dass das angebotene Fleisch „halal“, also nach islamischen Regeln geschlachtet ist. Ein weiterer Hinweis auf das Einhalten religiöser Traditionen ist der hohe Anteil muslimischer Frauen und Mädchen im Gebiet, die ein Kopftuch tragen. Etwa die Hälfte der muslimischen Kinder erhält während der Grundschulzeit auch außerschulischen islamischen Unterricht in Moscheen oder Koranschulen.

### Organisierter Islam in Moscheevereinen

Muslime sind durch Geburt als Kind muslimischer Eltern oder durch Konversion Teil der „Umma“, der Gemeinschaft der Muslime. Mitgliedschaft in einem Moscheeverein oder Zugehörigkeit zu einer bestimmten Moschee ist keine Voraussetzung um Muslim zu sein. Nur ein kleiner Teil (zwischen 10 und 20 Prozent) der Muslime in Deutschland ist in islamischen Vereinen organisiert.

Im Bezirk Mitte von Berlin sind 26 islamische Vereine aktiv und unterhalten Moscheen oder Schulen. Die meisten Vereine werden von Besucher/innen einer ethnischen Gruppe dominiert. 18 Vereine haben hauptsächlich türkische Besucher/innen. Die größten Moscheevereine gehören türkischen Dachverbänden an. DITIB (Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion mit enger Anbindung an die staatliche Religionsbehörde der Türkei), die Islamische Föderation Berlin (mit engen Kontakten zur Islamischen Gemeinschaft Milli Görüs) und der VIKZ (Verband der Islamischen Kulturzentren mit enger Anbindung zur mystischen Süleymanci-Bruderschaft) sind im Bezirk vertreten. In diesen Dachverbandsmoscheen haben überwiegend noch Migrant/innen der ersten Generation, die in der Türkei sozialisiert

wurden, das Sagen. Jugendliche können hier aufgrund ihrer Deutschkenntnisse allenfalls vom Übersetzer zum Außenminister aufsteigen. Selbst die „Jugendläden“ dieser Moscheen werden von Familienvätern über 30 dominiert, so dass Jugendliche hier kaum in Führungspositionen kommen können.

Zwar gehören die beiden Moscheen mit den meisten Besucher/innen im Bezirk zu Dachverbänden (Islamische Föderation und VIKZ) doch haben die Dachverbände in den letzten Jahren auch das Ausbrechen von ganzen Moscheevereinen oder Teilen von Gemeinden erleben müssen, so dass inzwischen die meisten Vereine unabhängig sind und keinen Dachverbänden angehören. Während in diesen „traditionellen“ ethnisch homogenen Moscheevereinen Jugendliche zwar gelegentlich ein Freizeit- und Bildungsangebot vorfinden, aber ohne den Segen ihrer Väter und Großväter kaum eigene Ideen entwickeln und umsetzen können, entstehen neue, für Jugendliche langfristig attraktivere Typen islamischer Vereine.

Diese neuen Vereine sind multi-ethnisch. Gemeinsame Sprache ist Deutsch. Sie bieten insbesondere Gymnasiast/innen oder Student/innen Möglichkeiten sich zu engagieren. Die Vereine sind sehr stark auf Öffentlichkeitsarbeit ausgerichtet (z.B. durch Organisation von Veranstaltungen und Internetpräsenz), gehen aktiv auf die nicht-muslimische Mehrheitsgesellschaft zu und bieten zum Teil neue Beratungsangebote (z.B. für Frauen und Männer in Ehekonflikten). Für Jugendliche gibt es hier die Möglichkeit eine muslimische Identität zu entwickeln, die sich auf das Leben in Deutschland bezieht. Sie haben keine direkte Anbindung an eine theologische oder politische Instanz aus dem Herkunftsland ihrer Eltern mehr. Diese Vereine sind insbesondere auch für Jugendliche aus bikulturellen Familien attraktiv.

### **Islam außerhalb von Vereinen**

Islam wird aber nicht nur in Moscheen und Vereinen praktiziert. Zwei Aspekte möchte ich hier ansprechen: die Erwartungen die Erwachsene an die Religiosität von Jugendlichen knüpfen und das Entstehen von muslimischer Solidarität unter Jugendlichen über ethnische Grenzen hinweg.

Von Bedeutung für den Einfluss der Religion auf die Lebensführung scheint mir die Tatsache zu sein, dass türkische (und arabische) Migrant/innen eine Art Lebensphasenmodell in Bezug auf Religiosität haben. Von Jugendlichen werden zwar ein prinzipielles Bekenntnis zum Islam und ein Verzicht auf demonstrative, öffentliche Verstöße gegen islamische Regeln erwartet, nicht aber ausgeprägte Frömmigkeit

oder hundertprozentige Einhaltung islamischer Gebote. Die türkische Bezeichnung „delikanlı“ (ungefähr: „mit verrücktem Blut“) für junge Männer drückt dieses Maß an Narrenfreiheit aus, das jungen Türken in Bezug auf religiöse Regeln gewährt wird. Von älteren Männern wird schon eine stärkere Demonstration von Frömmigkeit, wie etwa regelmäßiger Moscheebesuch erwartet. Eine ausgeprägte, demonstrative Frömmigkeit von Jugendlichen und jungen Erwachsenen löst bei Älteren zum Teil eher Befremden und Unsicherheit aus, da es die gewohnten Rollen der Generationen durcheinander bringt.

Ein zweiter Aspekt ist die Entstehung einer Art muslimischen Solidaritätsgefühls unter Jugendlichen. Obwohl Jugendliche türkischer und arabischer Herkunft im Gebiet Soldiner Straße die Freizeit überwiegend mit anderen Jugendlichen der gleichen ethnischen Herkunft verbringen, entsteht an einzelnen Konfliktpunkten (z.B. Adventsfrühstück in der Schule während des Fastenmonats Ramadan) eine Art Solidarisierung auf religiöser Basis über ethnische Grenzen hinweg.

### **Muslimische Identität und Integration**

Die meisten Jugendlichen türkischer und arabischer Herkunft im Gebiet Soldiner Straße empfinden sich in dem oben dargestellten Sinn als religiös gebunden, als Muslime. Das heißt sie halten zwar nicht unbedingt die Regeln ein, besuchen die Moschee nur sehr selten oder nie, aber sie beantworten die Frage ob sie Muslime seien eindeutig mit ja. Die Mehrheitsgesellschaft nehmen sie nicht so sehr als christlich, sondern eher als areligiös wahr.

Für die Generation ihrer Eltern ist der Islam ein wichtiger Teil der Herkunftskultur, der mit der Sprache und den Traditionen an die Kinder weitergegeben werden muss. Integration wird dann als bedrohlich empfunden, wenn sie zur Assimilation wird. Für ältere türkische Migrant/innen ist „Almanlasmak“ (ungefähr: „verdeutschten“) eine Schreckensvorstellung, denn sie bedeutet, dass ihre Kinder kein Türkisch mehr sprechen, sich nicht mehr zum Islam bekennen und sich ganz von ihren Eltern entfremden. Für die Jugendlichen scheint die Mischung der Kulturen weniger negativ. Ein Zitat aus einem Videofilm, der 2001 im Gebiet Soldiner Straße mit Mitteln des E&C-Programms „Lokale Aktionspläne für Toleranz und Demokratie“ gedreht wurde, scheint mir das zu verdeutlichen. Ein junger Berufsschüler arabischer Herkunft sagt dort: „Wir sind Muslime, aber meine Schwester trägt kein Kopftuch. Wir nehmen das Beste aus beiden Kulturen“.

## **Ausblick**

Der 11. September hat die Diskussion über die Rolle des Islam in Deutschland angefacht. Während auf der einen Seite Muslime unter den Generalverdacht gerieten, nicht integrierbar zu sein und das Misstrauen gegen sie wuchs, ist auf der anderen Seite aber auch ein wachsendes, ernsthaftes Interesse an Muslimen in Deutschland spürbar, was zum Beispiel in den oben beschriebenen neuen islamischen Vereinen zu einem Kompetenzzuwachs in der Öffentlichkeitsarbeit führte. Beide Seiten, die positiven, wie die negativen Folgen dieser Entwicklung waren im Soldiner Quartier zu beobachten. Die islamischen Vereine haben heute, u. a. durch die Vermittlung des Quartiersmanagements nicht nur Kontakte zu den christlichen Kirchen, sondern auch zur Bezirksverwaltung und zu den Schulen. Sie sind als wichtige Akteure im Stadtteil anerkannt.

„Normalität“ und Nüchternheit bei der Betrachtung des Islam in unserer Gesellschaft muss sich noch weiter entwickeln. Die Mehrheitsgesellschaft muss auf die Assoziation von Terrorismus und auf die Assoziation von 1001-Nacht-Romantik verzichten, wenn sie Muslime langfristig als Teil dieser Gesellschaft ansehen will und nicht als bedrohlichen oder pittoresken Fremdkörper.

Junge muslimische Migrant/innen müssen erfahren, dass ihre Religion sie nicht an aktiver gesellschaftlicher Partizipation hindert, sondern dass islamische Religiosität, in welcher Form sie auch praktiziert und ausgelebt wird, genau wie christliche Religiosität eine Basis sein kann, von der aus man diese Gesellschaft mitgestaltet.

## **Transkulturelle Gesundheitsförderung als Beitrag zu Integration und Chancengleichheit – Ausgangslage, Konzepte und Aufgaben**

Die Sorge um die Gesundheit von Migrant/innen hat triftige politische und wirtschaftliche Gründe. Die Gesundheit spielt für den Integrationsprozess von Migrant/innen und ihren Familien in die Gesellschaft des Gastlandes eine äußerst wichtige Rolle. Für die Betroffenen bringt Migration mehr oder weniger große innere (psychische) und äußere (soziale) Veränderungsanforderungen mit sich, die sich nachhaltig auf ihre Gesundheit auswirken (OESTERREICH 2000). Deshalb wurde im vergangenen Jahrzehnt den gesundheitlichen und sozialen Problemen von Migrant/innen und Flüchtlingen immer mehr Aufmerksamkeit gewidmet. Der Schutz und die Verbesserung des gesundheitlichen Status von Migrant/innen ist aus sozialer und integrativer Perspektive bedeutsam, denn auf diesbezügliche Ungleichheiten im Vergleich zur Gesamtbevölkerung wurde auch hinsichtlich der Inanspruchnahme medizinischer Versorgungsleistungen bereits mehrfach hingewiesen (COLLATZ 1995). Dies hängt teils mit der Art der Erkrankungen zusammen und teils mit der Akzeptanz gegenüber den verfügbaren Leistungen, sofern sie den Betroffenen überhaupt zugänglich sind. Tatsächlich ist mit Besorgnis festgestellt worden, dass die erwähnten Gruppen nicht immer über die üblichen Wege des Gesundheits- und Wohlfahrtssystems erreicht werden können (COLLATZ 1997).

Der Zugang von Migrant/innen zu den bestehenden Angeboten der Sozial- und Gesundheitsdienste ist zwar meistens formal gegeben, wird jedoch durch strukturelle Barrieren auf ganz unterschiedlichen Ebenen erschwert (SALMAN 2001). Es mangelt an muttersprachlichem Fachpersonal, qualifizierten Dolmetscher/innen, transkulturellen Kompetenzprofilen und den erforderlichen psychosozialen Rahmenbedingungen.

### **Psychosoziale und gesundheitliche Belastungen jugendlicher Migrant/innen**

In der Migration kumulieren spezifische soziale und psychische Faktoren zu Mehrfachbelastungen – mit unterschiedlichen Auswirkungen bei Frauen oder Männern sowie bei Jüngeren oder Älteren. Durch sich rasch wandelnde Vorstel-

lungen über die Generationen- und Geschlechterrollen werden familiäre Unterstützungssysteme nachteilig tangiert. Diffuse Ängste und befürchtete oder tatsächlich erlebte fremdenfeindliche Aggressionen gehören bei Migrant/innen zu weiteren Faktoren, die gemeinsam mit eingeschränkten Ressourcen der Konfliktbewältigung zu erhöhten Erkrankungsrisiken führen. Als Folge lässt sich eine generell schlechtere gesundheitliche Situation von Migrant/innen in den Einwanderungsstaaten feststellen. Dies erschwert Integrationschancen und kann zu konfliktreichen Entwicklungen führen.

Jugendliche Migrant/innen stehen in ihrer deutschen gesellschaftlichen Umgebung Handlungsanforderungen gegenüber, welche oftmals in krassem Widerspruch zu den Anforderungen des Elternhauses stehen. Die Eltern haben Angst, ihre Kinder zu verlieren und allein zu bleiben. Autoritäre Erziehungsstile scheinen dem Verlust vorzubeugen und die individuellen Interessen der Jugendlichen zu verhindern, denn diese werden mit Egoismus gleichgesetzt. Dieser Erziehungsstil geht jedoch von den Autoritätsverhältnissen der Herkunftsgesellschaft aus, die im Aufnahmeland regelrecht auf den Kopf gestellt werden. Zudem hat die schulische Erziehung häufig andere Ziele als die Erziehung der Eltern. Während häufig die Eltern die Unterordnung individueller Interessen zugunsten des familiären Wohls fordern, steht im deutschen Bildungssystem Individualität eher im Vordergrund. Eine solche „kulturelle Doppelerziehung“ der Heranwachsenden führt nicht selten zu innerfamiliären Schwierigkeiten. Dies erfordert von den Jugendlichen beinahe täglich zwischen den unterschiedlichen kulturellen Anforderungen zu balancieren und setzt sie enormen Belastungen aus.

Ein weiterer wichtiger Faktor ist die Sprache. Die Deutschkenntnisse von jungen Migrant/innen sind in der Regel besser als die der Eltern, wohingegen es sich bei Kenntnissen der Heimatsprachen umgekehrt verhält. Dies belastet die Beziehungen zwischen Eltern und ihren Kindern. Schlechte Sprachkenntnisse der Elterngeneration behindern aber auch die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrer/innen bzw. Erzieher/innen in den Kindergärten. Eltern haben es so noch schwerer, prophylaktische Maßnahmen, die in der Jugendhilfe, in Schulen oder Kindergärten durchgeführt werden, im häuslichen Bereich zu unterstützen oder ihre häuslichen Erziehungstechniken mit denen der deutschen Institutionen zu harmonisieren. Das Integrationsniveau der Eltern und ihrer Kinder ist häufig unterschiedlich ausgeprägt. Eltern fühlen sich leichter von „Außen“ bedroht oder entwickeln eher Zukunftsängste

als ihre heranwachsenden Kinder, die sich der Aufnahmegesellschaft meistens gelassener öffnen und anpassen können. Eltern haben häufig eine nicht auf den Verbleib in der Aufnahmegesellschaft abgestellte Lebensplanung für sich und ihre Kinder – allerdings trifft dies nicht in gleichem Maße auf die Aussiedler/innen zu. Deshalb neigen sie dazu, Distanz zu Institutionen der Chancenverteilung (Schulen, Ämter, Jugendhilfe, Gesundheitsdienste, Sozialberatungsstellen etc.) zu halten. Von diesen wird häufig angenommen, dass diese ihnen ihre Kinder in eine andere als von ihnen gewünschte Richtung erziehen.

### **Transkulturelle Öffnung und Qualitätssicherung**

Angesichts der zu vollziehenden komplexen Anpassungsleistungen, die Migrant/innen erbringen müssen, lässt sich unschwer vorstellen, dass Gesundheitsvorsorge im Bewusstsein der Migrant/innen zunächst eine untergeordnete Rolle spielt. Prophylaxe ist zudem in vielen der Herkunftsländer unserer Migrant/innen nicht von herausragender Bedeutung gewesen oder nicht kulturell durch Sozialisation mit Handlungsmustern gesichert. Zumindest nicht vor dem Hintergrund der Nutzung von Ressourcen eines komplizierten arbeitsteiligen und Aufgaben delegierenden Gesundheitssystems.

Konkrete gestalterische Beiträge des Gesundheitswesens können helfen, gesellschaftliche Integrationsbemühungen zum Erfolg zu führen. Hierbei sind präventive Angebote eminent wichtig, denn sie signalisieren den Migrant/innen, dass wir an eine gemeinsame Zukunft glauben und deshalb an den Nöten und am Wohlergehen unserer Mitmenschen interessiert sind.

Moderne Präventionsansätze sehen die Vermittlung allgemeiner Handlungs- und Konfliktbewältigungskompetenzen vor und versuchen, die Eigenverantwortung von Kindern, Jugendlichen und auch Erwachsenen zu fördern, Selbständigkeit und Unabhängigkeit zu entwickeln und Entscheidungskraft zu stärken. Gerade diese Ziele sind es, die bei der Mehrheit der Migrant/innen, Aussiedler/innen und Flüchtlinge von den Vorstellungen über das traditionelle Lebenskonzept abweichen. So steht häufig der Selbständigkeit die Autorität entgegen, der Unabhängigkeit die Rangordnung und der Stärkung der Entscheidungskraft die Achtung vor den Älteren und das Befolgen ihrer Anweisungen (TUNA 2001). Es ist also wichtig in Präventions-, Beratungs- oder Therapieprozessen der Jugendhilfedienste die Eltern oder andere Familienmitglieder stärker einzubeziehen – sofern sich real die Möglichkeit ergibt –

da häufig gerade die gestörte Beziehung zwischen Jung und Alt die Basis für integrative Fehlverläufe darstellt.

Der Einbezug migrationspezifischer und soziokultureller Aspekte und die Berücksichtigung von Migrant/innen als spezielle Zielgruppe in den unterschiedlichen Handlungsfeldern des Sozial- und Gesundheitswesens begünstigt und begründet transkulturelle Angebotsstrukturen (HEGEMANN UND SALMAN 2001, SCHNELLER/ SALMAN/ GOEPEL 2001). Hierzu zählt auch eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Sozialdiensten, Gesundheitswesen und Jugendhilfediensten. Es wird immer einiger Anstrengung zur Veränderung etablierter Strukturen bedürfen, um auf diesem Wege weiterzukommen. Deshalb ist es notwendig die großen kulturellen, politischen und fachlichen Herausforderungen auf gesellschaftlicher, sowie professioneller Ebene anzunehmen und Grundlagen für eine integrative Versorgung und für kultursensible Angebote in den Bereichen Beratung, Therapie, Prävention und Selbsthilfe zu schaffen (PAVKOVIC 1994; SALMAN/ TUNA/ LESSING 1999; GARDEMANN/ MÜLLER/ REMMERS 2000). Auf der organisatorischen Ebene gilt es in erster Linie Zugangsbarrieren zu senken und langfristig abzubauen (COLLATZ 1998; PAVKOVIC 2000; SCHNELLER/ SALMAN/ GOEPEL 2001).

Sollen alle gesellschaftlichen Gruppen, einschließlich derer aus anderen Kulturen, effizient und effektiv im Gesundheitswesen integrativ versorgt werden, ist nach PAVKOVIC (1993, 1994, 2000) und HINZ-ROMMEL (1994) die Sicherung von Strukturqualität, Konzeptqualität, Mitarbeiterqualität, Prozessqualität und Ergebnisqualität Basis für transkulturelle Handlungskompetenz:

- Transkulturelle Öffnung kann u. a. durch die Vernetzung und Kooperation mit Migrationsdiensten oder durch die Akzeptanz der kulturellen Vielfalt der „Kunden“ zur Strukturqualität beitragen.
- Die Anerkennung von Menschen aus anderen Kulturen als spezifische Zielgruppe, oder systematisches kultursensibles Handeln begründen die Konzeptqualität transkultureller Handlungskompetenz.
- Mitarbeiterqualität kann u. a. durch den Ausbau multiethnischer und multilingualer Arbeitsteams, Fortbildung deutscher Fachkräfte oder Einsatz von Fachdolmetscher/innen gesichert werden.
- Zur Prozessqualität tragen u. a. kontinuierliche interkulturelle Reflexion und Supervision bei.
- Zur Sicherung der Ergebnisqualität sind u. a. die Überprüfung der Wirksamkeit erbrachter Leistungen, Organisation profes-

sioneller Nachsorge und Einbindung in Selbsthilfegruppen notwendig.

Das Grundproblem scheint also nicht so sehr darin zu liegen, die Versorgungsbarrieren zu lokalisieren und entsprechende Konzepte zu ihrer Beseitigung zu entwickeln, sondern darin, wer die Verantwortung übernimmt, Vertrauen schafft, komplexe Veränderungen moderiert, beteiligte Institutionen vernetzt, „Brücken“ zu den Migrant/innen baut und wer für die notwendige finanzielle Grundlage sorgt. Ein viel versprechender erfolgreicher Ansatz konnte modellhaft in Niedersachsen realisiert werden. Hier finanziert das Ministerium für Soziales, Frauen, Familie und Gesundheit einen moderierenden und vernetzenden transkulturellen Gesundheitsdienst: das Ethno-Medizinische Zentrum in Hannover (HEISE/ COLLATZ/ MACHLEIDT/ SALMAN 2000).

### **Konzept und Arbeit des Ethno-Medizinischen Zentrums**

Das „Ethno-Medizinische Zentrum e.V.“ (EMZ) wurde im Jahre 1989 auf Anregung und nach Vorarbeiten des Medizinsoziologen Dr. Jürgen Collatz (Arbeitsbereich Medizinische Soziologie in der Abt. Allgemeinmedizin der Medizinischen Hochschule Hannover) und Gabriele Erpenbeck (Ausländerbeauftragte des Landes Niedersachsen) in Hannover gegründet. Ziel war es, die eskalierende gesundheitliche Fehlversorgung von Migrant/innen zu vermindern und Ressourcen der Gesundheitsförderung für erfolgreiche Integration zu erschließen.

Das EMZ war bemüht hier neue Ansätze zu entwickeln und für die interkulturelle Versorgung ausreichende Kompetenzen herauszubilden. Dies betrifft besonders Laienpotentiale und Selbsthilfebemühungen. Als besonders erfolgreich erwiesen sich Konzepte, die auf dem Einsatz von „kulturellen Schlüsselpersonen“ (Keypersons-Konzeption) aufbauten. Hier wurden Migrant/innen, die eine erfolgreiche Integration durchlaufen hatten, gewonnen, geschult und dann in Präventionskampagnen eingesetzt, um ihre Landleute muttersprachlich und kultursensibel aufzuklären. Hierbei entwickelten sich in den letzten Jahren Projekte um folgende Themen: modellhafter Aufbau eines öffentlichen Dolmetscherdienstes (face to face, Vorortdolmetscher), Suchtprävention, AIDS-Beratung, Frauen- und Kindergesundheit und Oralprophylaxe. Aber auch allgemeine Themen wie Sexualität und Gewalt wurden behandelt.

Das Zentrum moderierte die fachliche Diskussion in Theorie und Praxis. Wichtige Fragen waren hierbei, inwiefern kulturspezifische An-

gebote kulturelle Gruppen oder Professionelle des Gesundheitswesens motivieren, wie die Probleme von den Akteur/innen gesehen und erlebt werden, welche Widerstände oder Barrieren zu überwinden, oder welche sprachlichen oder kulturellen Kompetenzen notwendig sind, und wie betroffene Gruppen Zugänge zu stationären und ambulanten Angeboten des Gesundheitswesens erhalten können? Letztendlich stand im Zentrum der Fragestellung, wie kompensatorische Angebote und Versorgungsstrukturen beschaffen sein müssen, um Migrant/innen effektiv zu berücksichtigen.

Wesentliche Arbeiten richteten sich auf die sozialpsychiatrische, psychosomatische Versorgung und auf die Probleme der Begutachtung (COLLATZ 1998; COLLATZ/ HACKHAUSEN/ SALMAN 1999; COLLATZ/ SALMAN/ KOCH/ MACHLEIDT 1997).

Das Ethno-Medizinische Zentrum bietet den Migrant/innen keine eigenen Gesundheitsdienste an. Es ist eine Brücke zwischen den Kulturen und hilft den Migrant/innen Zugang zu vorhandenen Regelversorgungsangeboten zu finden oder unterstützt die vorhandenen Dienste dabei, – beispielsweise durch Fortbildungen, Publikationen, Fallsupervisionen, Dolmetscherbereitstellung oder Vernetzung – Migrant/innen Teilhabe und Chancengleichheit bei der Nutzung vorhandener Angebote zu ermöglichen. Darüber hinaus führt es mehrsprachige Kampagnen in den communities der Migrant/innen (Moscheen, Sportvereine etc.) zum Beispiel zu den Themen AIDS, Sucht, Zahngesundheit oder Schwangerschaft durch. In diesen Veranstaltungen werden in der Muttersprache der jeweiligen Gruppe Basisinformationen vermittelt. Einzelberatung findet nur in begründeten Ausnahmefällen statt, denn wenn tiefer greifendere Fragen lokalisiert werden, wird aufgefordert, den entsprechenden Fachdienst der Regelversorgung aufzusuchen. So werden Betroffene den vorhandenen Diensten integrativ zugeführt. Die Dienste können dann bei Bedarf im Zentrum eine/n Dolmetscher/in anfordern oder eine Fortbildung bestellen. Auch werden mehrsprachige Informationsbroschüren entwickelt und veröffentlicht.

Eine weitere wichtige Aufgabe die das Zentrum wahrnimmt, ist die Förderung der Selbsthilfe und die Gewinnung von Ehrenamtlichen unter den Migrant/innen. Aus dieser Arbeit entstand auch der erste transkulturelle Betreuungsverein nach dem Betreuungsrecht (ehem. Vormundschaftsrecht) in Deutschland, das Institut für transkulturelle Betreuung e.V., welches zurzeit über 220 Schwerstzubetreuende rechtlich betreut. Im Wirkungskreis des Zentrums entstanden auch die ersten transkulturellen ambulanten Pflegedienste nach Pflege-

gesetz in Deutschland, der Transkulturelle Pflegedienst e.V. und der Interkulturelle Pflegedienst e.V. in Hannover. Das Ethno-Medizinische Zentrum konnte also als Initiator, Moderator und durch Vernetzung zu erheblichen Veränderungen in der Gesundheits- und Sozialversorgung in Hannover und weit darüber hinaus motivieren und beitragen.

Das EMZ wird durch die niedersächsische Landesregierung und die Stadt Hannover seit Bestehen projektbezogen und seit 1992 institutionell gefördert und ist als gemeinnützig anerkannt. Enge Verbindungen bestehen zur Medizinischen Hochschule Hannover (MHH), dem psychiatrischen Landeskrankenhaus Wunstorf, zahlreichen Fachhochschulen, Pflegeschulen, Kliniken in Niedersachsen, Gesundheitsämtern und Behörden. Intensive Kontakte werden aber auch in weiterem Rahmen zu zahlreichen anderen Hochschulen und Institutionen im In- und Ausland gepflegt.

Die vier Mitarbeiter der Geschäftsstelle werden durch zahlreiche freie und ehrenamtliche Helfer/innen neben wechselnden Teilzeitkräften sowie durch den Trägerverein des Zentrums mit ca. 100 Mitgliedern aus Wissenschaft, Forschung und Praxis unterstützt. So bündelt das EMZ das Engagement von rund 400 Menschen aus zahlreichen Ländern, darunter neben den hannoverischen Dolmetscher/innen für rund 70 Sprachen, 60 niedersächsische Präventivkräfte für Gesundheitsprojekte (Sucht, AIDS, Zahngesundheit etc.) sowie viele Ärzt/innen, Psycholog/innen, Sozialarbeiter/innen, Soziolog/innen, Krankenpflegekräfte, Student/innen und Rentner/innen. In den vergangenen drei Jahren gestaltete das EMZ über 200 transkulturell orientierte Aus-, Weiter- und Fortbildungsmaßnahmen und Tagungen für Angehörige der Gesundheitsberufe und des Sozial- und Justizwesens.

Die qualifizierte Arbeit eines solchen Zentrums kann nur mit einem Mindeststandard an Ressourcen und in einer Kontinuität von mehreren Jahren erreicht werden. Ein Kernpunkt der Arbeit solcher Zentren sollte es sein, Verständnis für einen kulturanthropologischen Zugang der Versorgung multikultureller Wohnbevölkerung bei den einheimischen Professionellen zu erreichen und ethnozentristische Orientierungen in der Medizin und Jugendarbeit aufzubrechen.

## **Folgerungen**

Damit integrierende Versorgung von Migrant/innen innerhalb bestehender Regeldienste erfolgen kann, ist eine transkulturelle Öffnung und Sensibilisierung notwendig. Deshalb stehen Professionelle der Gesundheitsdienste

und Jugendhilfe vor der Aufgabe, ihre vorhandenen (guten) Angebote migrationspezifisch und kulturell abzustimmen bzw. zu erweitern, damit ein bedarfsorientiertes Angebot gesichert werden kann und die vorhandenen (guten) Dienste für den wachsenden Personenkreis der Migrant/innen effizienter zugänglich werden. Hilfreich für eine gelungene Integration ist die Berücksichtigung gesundheitlicher Aspekte. Hierbei kann die Zusammenarbeit der Jugendhilfe mit den Diensten des Gesundheitswesens bei der Förderung von jungen Migrant/innen weiterführen.

Transkulturelle, integrierende Gesundheitsversorgung und Jugendhilfe kann erfolgen durch den Einbezug von migrationspezifischen und soziokulturellen Aspekten, durch mehrsprachige Angebote, eine verstärkte Aufklärung von Migrant/innen über Art, Sinn und Umfang vorhandener Angebote, und durch die Berücksichtigung von Migrant/innen als spezielle Zielgruppe bei Aktivitäten der Prophylaxe und Behandlung.

Auf der Ebene der Kompetenzbildung ist es erforderlich, den Professionellen der öffentlichen Dienste während der Dienstzeit qualifizierte Fortbildungsangebote zur transkulturellen Kompetenz anzubieten. Ansätze versprechen Erfolg, wenn sie familiäre Strukturen, Erziehungsstile und Erwartungen der Migrant/innen an die Gesundheitsversorgung und Jugendhilfe berücksichtigen.



## Das Interkulturelle Gemeinwesenzentrum mit Gesundheitsförderung des GiS – Gemeinsam im Stadtteil e.V.

### Die Idee zum Gemeinwesenzentrum

Die Idee ein Interkulturelles Gemeinwesenzentrum mit Gesundheitsförderung zu entwickeln und aufzubauen entstand vor einigen Jahren im Gefolge einer „aktivierenden Befragung“ der Bevölkerung im Sprengelkiez in Wedding. Das Quartiersmanagement (QM) wollte von den Kiezbewohner/innen wissen: Wie lebt es sich rund um den Sparrplatz? Was gefällt? Was gefällt nicht? Was gibt es an Vorschlägen und Ideen, den Kiez liebens- und lebenswerter zu gestalten, die Situation zu verbessern?

Bei einer Zwischenauswertung der Gespräche zeigte sich, dass der Anteil der befragten nicht-deutschen Bewohner/innen sehr gering war. Um diese Bevölkerungsgruppe gezielt anzusprechen, wurde das Befragungsteam um

zwei türkisch sprechende Mitarbeiter/innen ergänzt. Insgesamt wurden ca. 350 Gespräche geführt, gut ein Drittel davon mit Nicht-Deutschen, was ungefähr ihrem Anteil in der Bevölkerung entspricht.

Im Gebiet des Sprengelkiezes leben ca. 15.000 Menschen, die Bevölkerungsdichte ist sehr hoch. Im Durchschnitt wohnen in Berlin 45 Einwohner/innen je Hektar, in Wedding etwa 100 und im Sprengelkiez selbst über 240. Es ist ein fast ausschließliches Wohngebiet aus Altbauten mit niedrigem Wohnstandard und wenigen Grün- und Freiflächen. Die soziale Infrastruktur ist durch Unterversorgung gekennzeichnet, es gibt wenig Angebote für Lückekinder, Senioren und den ausländischen Bevölkerungsanteil, der mit 36 Prozent über dem Bezirksdurchschnitt liegt.

Als Ergebnis der Befragung wurde eine lange Liste zusammengestellt, was gefällt und was nicht. Einige Punkte sind in folgendem Schaubild aufgelistet, die meistgenannten Punkte ganz oben, nach unten abnehmend entsprechend der Zahl der Nennungen.

**Tabelle 1: Liste der am häufigsten genannten Punkte auf die Fragen:**

Was gefällt?		Was gefällt nicht?	
Gute nachbarschaftliche Kontakte, persönliche Atmosphäre, Menschen kennen einander, angenehmes Miteinander, gegenseitige Hilfe	112	Subjektives und objektives Unsicherheitsgefühl, Aggressivität, Kriminalität	78
Kiezklima, -charakter, -atmosphäre, lebendiger, schöner, gemütlicher Kiez, angenehm, hier zu wohnen	44	unzureichende Freizeitangebote für Jugendliche	58
Menschen im Kiez, Bewohner/innen	38	zu wenige Spielplätze und Spielmöglichkeiten für Kinder bzw. mangelhafte Anlage	51
viele Migrant/innen leben in der Nachbarschaft	29	zu hoher Anteil ausländischer Bewohner/innen mit fehlender Integration und Kommunikation	35
internationale, multikulturelle Bevölkerungs-Mischung	27	unzureichendes Angebot an Deutschkursen für Mütter, mit Kinderbetreuung	25
Mischung von Bewohner/innen	19	Es fehlt ein Treffpunkt speziell für Frauen (zum Kommunizieren, Informationsaustausch, Deutschlernen, Kurse...)	23
Abenteuerspielplatz, Kinderfarm und andere Jugendeinrichtungen, Spielplatz, Nachbarschaftsladen	16	Konzentration von Arbeitslosen und Sozialhilfeempfänger/innen, hoher Anteil von sozial schwachen Bewohner/innen, Veränderung der Sozialstruktur zum Negativen, Gettoisierung, „Verslumung“, Verelendung	16
		nur wenig oder kein Kontakt zu Deutschen	15
		keine Räume, Anlässe zum Feiern, Kiez-Feste, Feten	13
		Fehlen nachbarschaftlicher Kontakte	13
		unzureichende Angebote für Senioren bzw. keine Informationsweitergabe darüber	6

Auf die Frage nach Anregungen für die Verbesserung der Lebensqualität im Kiez kamen viele konkrete Vorschläge von den Bewohner/innen. Einige möchten wir hier kurz anführen.

Ideen der Bewohner/innen zur Verbesserung der Lebensqualität im Kiez:

- Plätze zur Begegnung schaffen (nicht kommerziell), Kommunikations- und Kontaktzentren, Nachbarschaftscafé
- Möglichkeiten zur Integrationsförderung schaffen (steuernd in Integrationsbemühungen eingreifen)
- Zuzugssperren für bestimmte Bevölkerungsgruppen, Regelungen bei Vermietung von Wohnungen, soziale Durchmischung der Bevölkerung
- Treffpunkt für Frauen, Frauencafé, Plätze für Kommunikation, Begegnung, Informationsaustausch, mit Kinderbetreuung
- Deutschkurs für Mütter mit integrierter Kinderbetreuung
- mehr allgemeine Sportmöglichkeiten
- Freizeitmöglichkeiten für Jugendliche
- mehr Möglichkeiten zum Fußballspielen, bestehenden Fußballplatz verbessern
- Seniorenveranstaltungen

#### **Die Entstehung des Gemeinwesenzzentrums (GWZ)**

Die Ideen der Bevölkerung zur Verbesserung der Kiez-Qualität wurden vom Quartiersmanagement aufgegriffen und es entstand der Plan zu Entwicklung und Aufbau eines Gemeinwesenzzentrums für Kultur, Information und Gesundheitsförderung, für Nachbarschaftshilfe und gegenseitiges Kennen lernen. Aus einer größeren Runde von Organisationen entwickelte sich ein fester Kreis von Vertreter/innen, der diese Idee intensiv verfolgte, die Hauptverantwortung für das Gesamtkonzept übernahm und als Träger des Projektes tätig werden wollte. Dabei zeichnet sich die Trägerschaft des Vereins vor allem dadurch aus, dass sich neben gemeinnützigen Vereinen auch eine Krankengymnastikpraxis, eine GbR und eine Genossenschaft als wirtschaftlich arbeitende Betriebe als Mitglieder angeschlossen haben. Die Vereinsstruktur von gemeinnützigen Vereinen und privaten Unternehmen bündelt unterschiedliche soziale und wirtschaftliche Sphären und Dienstleistungen und stärkt damit den Zugang des GWZ zum Kiez.

Als offizielle Bezeichnung wurde „Interkulturelles Gemeinwesenzzentrum (GWZ) mit Gesundheitsförderung“ gewählt. Für die Entwicklung des Projektes wurden WUM-Mittel (Wohnumfeld verbessernde Maßnahmen) beantragt und bewilligt.

Am 17. Juli 2001 gründete sich aus diesem Kreis der Verein „Gemeinsam im Stadtteil“. Folgende Mitglieder arbeiten gemeinsam an der Umsetzung des GWZ:

- AWO, Arbeiterwohlfahrt, Kreisverband Mitte
- BDB, Bund gegen ethnische Diskriminierung in der BRD e.V.
- GiBB, Gemeinsam in Berlin Brandenburg e.V.
- Kommunales Forum Wedding e.V.
- Krankengymnastikpraxis Heiming/ Reichenecker
- Stadtteilgenossenschaft Wedding für wohnortnahe Dienstleistungen e.G.
- WWW im Kiez GbR

Der Verein wird unterstützt durch die Senatsverwaltung für Stadtentwicklung, das Bezirksamt Mitte von Berlin und das Quartiersmanagement am Sparrplatz.

Aus den Ergebnissen der „aktivierenden Befragung“ ergaben sich vorerst folgende vier Angebotsbereiche für das GWZ: Gesundheitsförderung, Arbeits- und Weiterbildungsangebote, Begegnung und Beratung, wobei der interkulturellen Gesundheitsförderung besondere Bedeutung zukommt. Zunächst werden Beratung und Kurse zu den Themen Gesundheit, Pflege, Schwangerschaft, Erziehung, Berufsbildung, Rechts- und Schuldnerberatung, psychologische Beratung, Deutschunterricht, Mutter-Kind-Gruppen, Frauengruppen, Entspannungs- und Atemübungen, Bewegung und Tanz, Herz-Kreislauf-Gruppen u.a. angeboten. Viele dieser Angebote werden bereits realisiert.

Die Bereiche werden durch Beratungs- bzw. Kursangebote umgesetzt, die zurzeit im Erdgeschoß des Vorderhauses, in der Sprengelstraße, 15 stattfinden. Neben den Angeboten verschiedener Träger sollen Eigenaktivitäten der Bewohner/innen ermöglicht und gefördert werden. Durch die Ansiedlung des Kiezbüros in einer Ladenwohnung an der Straße, in der die Mitarbeiter/innen jederzeit von außen gesehen werden können, ist das wichtige Merkmal der Niedrigschwelligkeit erfolgreich umgesetzt, wie die stetige Nachfrage nach den Angeboten des GWZ zeigt.

Eine Auflistung unserer momentanen Angebote finden Sie auf folgendem Schaubild. (Die Erweiterung der gesamten Einrichtung um eine Fabriketage mit Büro- und Beratungsräumen und einem großen Gymnastiksaal sowie einem Café im Hof sind gerade in der heißen Planungsphase.)

**Tabelle 2: Angebote des Interkulturellen Gemeinwesenenzentrums mit Gesundheitsförderung**

Angebot	Termine	Veranstalter/ Zeitraum
Deutschkurs für Eltern	Mo + Fr 9.00 – 12 Uhr	Frau Jacobsen, VHS 2.9.- 4.12.
Erfahrbarer Atem	7 x Mo 16.30 – 17.30 Uhr	Frau Hillen 21.10. – 2.12.02
Erfahrbarer Atem	6 x Mi 10.00 – 11.30 Uhr	Frau Hillen 22.10. – 26.11.02
Frühstück fortlaufendes Angebot für Migrantinnen	Mi 10.00 – 13.00 Uhr	Frau Dr. Kadem, Frau Rezvani
Berufsberatung für Jugendliche	Do 14.00 – 18.00 Uhr	Frau Aluç, GIBB e.V. Termine nach Vereinbarung
Kun-Do Sportgruppe	Di 18.00 – 21.00 Uhr	Herr Stricker Ort: KG-Praxis Reichenecker Sprengelstr. 14
Elternprojekt Sprachschule – generationen- übergreifendes Lernen	4 x Sa 10:00 – 13.00 Uhr geschl. Gruppe	Herr Dr. Basche, GIBB e.V.
<b>Einzeltermine:</b>		
Verwöhntag für Frauen	Sa 15.10.02	Frau Prager-Chandra Halim
Infoveranstaltungen	div. Einzeltermine	Herr Rennert, Kommunales
Kommunales Forum	geschl. Gruppen	Forum Wedding
Arbeitsgruppe der Stadtteil- genossenschaft	je 2. Di im Monat geschlossene Gruppe	Herr Müller, Stadtteilgenos- senschaft Wedding e.G.
<b>Geplante Angebote:</b>		
Berufsberatung für Erwachsene	Di 14.30 – 16.30Uhr	Frau Hartwig, Frau Dehmel, Wedding Kommunales Forum
Müttergruppen	ab Januar 2003	Deutscher Familienverband
Pflegeberatung	ab Januar 2003	Sozialstation Biedermann

Stand Oktober 2002

Die Mischung aus gemeinnützigen Vereinen und wirtschaftlich arbeitenden Betrieben als Mitglieder unseres Trägervereines ergibt unmittelbar wirksame Synergieeffekte, von denen das Angebot des GWZ vielfältig profitiert und mit denen nicht zuletzt durch Mehrfachnutzung erhebliche Effizienzreserven gehoben werden können: Einzelne Projekte brauchen keine eigenen Veranstaltungsräume, sondern können im GWZ je nach Bedarf kostengünstig Räume anmieten. Eine Sportgruppe kann statt des Beratungsraums im GWZ die besser geeigneten Räume in der benachbarten Krankengymnastikpraxis nutzen. Die Kolleg/innen des Internetcafés von WWW im Kiez arbeiten nicht nur mit dem Projekt zur Patienteninformation von Gesundheit Berlin e.V. zusammen. Sie konnten auch die Gruppe des Migrantinnen-Frühstücks für die Einarbeitung in dieses Projekt gewinnen, wodurch die Frauen sowohl ihre Computerkenntnisse verbessern als auch fundierte Informationen über diverse gesundheitliche Fragen finden können.

Der strukturelle Vorteil für die Nutzer/innen des GWZ ist die Anmietung der Räume über Serviceverträge, die langfristige und doch fle-

xible Buchungssicherheit, Reinigung, Unterstützung in Werbung und Öffentlichkeitsarbeit, Vernetzung im Kiez sowie im GWZ bieten. Da die Koordination der verschiedenen Nutzer/innen durch das GWZ gewährleistet wird, kommen diese in den Genuss, auf professionell betreute Räume zurückgreifen zu können, ohne sich an langfristige Mietverträge zu binden.

Der Verein versteht sich als Katalysator, um bestehende Angebote aufzuwerten, zu erweitern und einer besseren Nutzung durch die Anwohner/innen zuzuführen.

### Zum Begriff der Gesundheit

Der Gesundheitsbegriff, an dem sich unsere Arbeit orientiert, beruht auf der Gesundheitsdefinition der Weltgesundheitsorganisation und setzt viele Aspekte der Charta von Ottawa um, die die erste Internationale Konferenz zur Gesundheitsförderung am 21. November 1986 dort verabschiedet hat (folgende Zitate aus: „Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung“, [www.uni-ulm.de/public\\_health/old/who\\_ottawa\\_1986.html](http://www.uni-ulm.de/public_health/old/who_ottawa_1986.html)).

Hier wird Gesundheit als ein Prozess verstanden, der Menschen Selbstbestimmung über

ihre Gesundheit ermöglichen und sie damit zur Stärkung ihrer Gesundheit befähigen soll. Dabei wird Gesundheit als „... umfassendes körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden...“ verstanden, das Einzelne und Gruppen in ihrer Lebensumwelt umsetzen können sollen. „In diesem Sinne ist die Gesundheit als ein wesentlicher Bestandteil des alltäglichen Lebens zu verstehen und nicht als ein vorrangiges Lebensziel.“ Neben den körperlichen Fähigkeiten spielen auch die individuellen und sozialen Ressourcen eine bedeutende Rolle. Dem Einzelnen übergeordnet müssen für ein Leben in Gesundheit bestimmte gesellschaftliche Bedingungen gegeben sein. Als wichtigste lassen sich hier wohl „... Frieden, angemessene Wohnbedingungen, Bildung, Ernährung, (Beschäftigung), ein stabiles Öko-System ... (und) soziale Gerechtigkeit ...“ (ebenda) nennen.

### Zum Begriff der Gesundheitsförderung

Gesundheitsförderung zielt darauf ab, mit geeigneten Maßnahmen größere Chancengleichheit auf dem Gebiet der Gesundheit zu erreichen und soziale Unterschiede zu verringern, damit zum Beispiel auch Menschen aus sozial benachteiligten Gebieten Möglichkeiten und Voraussetzungen finden, ihr Gesundheitspo-

tenzial zu stärken. „Dies umfasst sowohl Geborgenheit und Verwurzelung in einer unterstützenden sozialen Umwelt, den Zugang zu allen wesentlichen Informationen und die Entfaltung von praktischen Fertigkeiten als auch die Möglichkeit, selber Entscheidungen in Bezug auf die persönliche Gesundheit treffen zu können.“ (ebenda). Gesundheitsförderung zielt darauf ab, den Einzelnen in seinen Möglichkeiten zu stärken, Einfluss zu nehmen auf die Faktoren, die die persönliche Gesundheit beeinflussen.

Gesundheit und Gesundheitsförderung in diesem Sinne lassen sich also nicht nach den klassischen Definitionen um rein körperliche Funktionen herum verstehen, sondern gehen weit darüber hinaus in verschiedenste Lebens- und Politikbereiche – eben Gesundheit als Bestandteil des alltäglichen Lebens.

Das GWZ hat sich als Gemeinwesenzentrum in einem sozial sehr stark benachteiligten Wohngebiet Schwerpunkte auf die Bereiche Gesundheit, Beschäftigung, Beratung und Begegnung gesetzt und hat das Ziel, Gesundheitsförderung im oben genannten Sinne umzusetzen.

Um Ihnen unsere Vorstellung von Gesundheitsförderung zu verdeutlichen, möchten wir ein weiteres Schaubild vorstellen.

**Tabelle 3: Modell der Gesundheitsförderung im GIS e.V.**

	<b>Mensch</b>	<b>Angebote von GiS</b>
<b>Gesundheit</b>	Nahrung/Ernährung körperliches Wohlbefinden gute Umwelt Bewegung soziale/nachbarschaftliche Kontakte soziale Sicherheit finanzielle Sicherheit	Deutschkurs für Eltern  Migrantinnenfrühstück – Beratung zu medizinischer Versorgung – Beratung zu Erziehungsfragen – Beratung zu Ernährung – Beratung zu Schwangerschaft/Geburt – Entspannungstechniken – Internetkurs PIN-Projekt
<b>Beschäftigung</b>	sprachliche Kompetenz medizinische Versorgung medizinische Aufklärung gesundheitliche Prävention Arbeit Beschäftigung Teilhabe am sozialen Lebensumfeld Anerkennung	Berufsberatung für Jugendliche  Atem- und Bewegungskurs
<b>Begegnung</b>	Bildung Erziehung	Sportgruppe Kun-Do  diverse Gesundheitssportgruppen Internetgruppe Verwöhntag Vermittlung/Lebensberatung Vernetzungstätigkeit Kiez-Aktivitäten

Unserer Auffassung nach beinhaltet Gesundheitsförderung Angebote, die nicht nur rein auf körperliche Fitness abzielen, sondern ebenso das seelische Befinden betreffen. Es ist dabei von großer Bedeutung, ob der Mensch Probleme jedweder Art bewältigen kann und einen Sinn im Leben findet. Deshalb zählen für uns nicht nur traditionelle Angebote zur Bewegung, Ernährung, körperlichem Wohlbefinden etc. zu dem Gebiet der Gesundheitsförderung, sondern ebenso Angebote, die dem psychischen Wohlbefinden wie auch beruflicher Qualifikation und Arbeitsbeschaffung, sprachlicher Kompetenz sowie guten sozialen und nachbarschaftlichen Kontakten dienen.

Langfristig wird ein dichtes Netzwerk von Initiativmöglichkeiten für die Bewohnerschaft entstehen, das sowohl die Inanspruchnahme von Hilfen wie auch Aktivitäten in Eigeninitiative umfasst.

## Lebenswelten von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund

### Familie

Seit Beginn der pädagogischen und wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Lage von Arbeitsmigrationsfamilien, etwa seit Anfang der siebziger Jahre, werden diese in der überwiegenden Anzahl der Studien als in ihren Orientierungen traditionell und in ihrer Struktur patriarchalisch dargestellt. Die Familien seien geprägt durch die Normen ihrer agrarisch-feudalistischen Herkunftsgesellschaft, nach denen der Vater als das absolute Familienoberhaupt zu gelten habe, dem sich die gesamte Familie unterordnen und dessen unwiderruflichen Entscheidungen sie sich fügen müsse. Besonders die Situation von Frauen und Mädchen sei in diesem patriarchalen Familiensetting von Abhängigkeit und Unterdrückung geprägt.

Die Darstellung von Migrationsfamilien als rückständig und defizitär wurde in den letzten Jahren vielfach kritisiert. Die Kritik bezieht sich einerseits auf die stereotype Darstellung von Menschen mit Migrationshintergrund und ihr angebliches Festgelegt-Sein durch die als einheitlich und statisch dargestellte Herkunftskultur, andererseits auf die Hierarchisierung von Kulturen und die Bewertung der Herkunftskulturen als minderwertig und der deutschen Kultur als höherwertig. Darüber hinaus führt die ausschließliche Fokussierung des Diskurses auf Kultur, als einzige das Verhalten determinierende Variable, zur stereotypen Erklärung der Lebensweisen und

-bedingungen von Menschen mit Migrationshintergrund und zum Ignorieren vielfältiger anderer wie z.B. sozioökonomischer Faktoren. Seriöse Aussagen über mögliche Verhaltensmuster in Migrationsfamilien, können ohne eine differenzierte Betrachtung aller potentiellen Einflussvariablen nicht getroffen werden. Für die Diversifizierung von Migrationsfamilien sind z.B. neben den Faktoren im Herkunftsland wie Wohnort, Größe der Herkunftsfamilie, Bildungsstand, Beschäftigungssituation, Motivation zur Migration, Migrationsgeschichte auch die Bedingungen in der Aufnahmegesellschaft wie die ökonomische Situation und Beschäftigungssituation, aber auch die Wahrnehmungen über Opportunitäten und Barrieren, die Zufriedenheit fördern oder unterbinden können, sind entscheidend.

Auch bei den Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund können wir davon

ausgehen, dass ihre Lebenssituation vielschichtig ist, ebenso vielschichtig wie die Lebenssituation von deutschen Mädchen und jungen Frauen. Sie machen positive wie negative Erfahrungen, haben Erfolge und Misserfolge. Ebenfalls vielschichtig sind die Konflikte, die aus ihren Lebenssituationen erwachsen. Sie haben Konflikte mit ihren Eltern, haben Liebeskummer, Stress mit den Freundinnen und Freunden, Schulprobleme, Pubertätskonflikte, Identitätsfindungsschwierigkeiten. Im Gegensatz zu jungen deutschen Frauen und Mädchen werden ihre Probleme allerdings oftmals reduziert als Folge des Aufwachsens mit zwei verschiedenen Kulturen begründet und der Kulturkonflikt als zentrales Problem in den Mittelpunkt gerückt. Dabei wird angenommen, dass diese zwei unterschiedlichen Kulturen mit unterschiedlichen Wertmaßstäben aufeinander treffen, sich unvereinbar und unveränderbar gegenüberstehen und zum Entscheidungskonflikt zwischen erstrebter und verhafteter Kultur führen. Hätten die Mädchen die Wahl, „zwischen den Kulturen“ zu entscheiden, würde die Entscheidung eindeutig zugunsten einer deutschen Lebensweise fallen, denn es wird allgemein angenommen, dass junge Frauen mit Migrationshintergrund die Kulturen ihrer Eltern als rückständig, patriarchal, fremd und ablehnenswert empfinden und gezwungen seien, sich den Reglements der Eltern wenigstens äußerlich zu unterwerfen. Eine andere ebenso deutbare wie mögliche Perspektive, dass Mädchen mit Migrationshintergrund die deutschen Normen und Werte als fremd empfinden und sie ablehnen und daher die Verhaltenserwartungen von deutscher Seite als Druck empfinden, wird ebenso wenig thematisiert wie eine dritte Variante, dass ein individuelles Aussuchen, Ausbalancieren, Vermischen, Transformieren und Abändern kultureller Normen und Werte möglich sei.

Ich gehe kurz ein auf eine qualitative Studie zum Umgang junger Frauen mit türkischem Migrationshintergrund mit den Normen, mit denen sie seitens ihrer Eltern konfrontiert werden. Generell ist festzuhalten, dass alle interviewten Frauen von ihren Eltern mit bestimmten Normen konfrontiert werden und sich durch diese mehr oder minder stark reglementiert fühlen. Die Normen, die die jungen Frauen dabei nennen, beziehen sich bei allen mehr oder weniger auf die Themenbereiche Schule und Berufsausbildung, Kleidung, Ausgang, Freundschaften und gegengeschlechtliche Beziehungen. Es zeigte sich allerdings, dass ohne Berücksichtigung der subjektiven und familiären Interpretationsmuster, keine eindeutigen Aussagen über die Relevanz der genannten Normen getroffen werden können. Was über-

haupt als bindende Norm gilt, wie diese interpretiert wird, ob sie als Handlungsimperativ gilt, und welche Strategien im Umgang mit den Normen an Tag gelegt werden, variiert von Subjekt zu Subjekt, von Familie zu Familie und von Eltern-Kind-Beziehung zu Eltern-Kind-Beziehung. Zum Beispiel unterschieden sich die von den Interviewten genannten Vorstellungen der Eltern über Kleidungs- und Ausgangsregeln erheblich. Während im Extremfall eine Tochter abends gar nicht ausgehen darf, muss eine andere um spätestens zwei Uhr morgens aus der Diskothek wieder zurück sein. Wieder andere können am Wochenende den ganzen Tag wegbleiben ohne zu sagen wohin sie gehen, wenn sie zuvor einen Teil der Hausarbeit erledigt haben, andere Töchter müssen ihren Eltern auf jeden Fall Bescheid sagen, wohin sie gehen, ohne dass dieser Ausgang reglementiert wird. Nicht allen elterlichen Vorgaben wird immer Folge geleistet. Ob und wie die elterlichen Anweisungen befolgt werden, hängt in erster Linie davon ab, welche Strategien die jungen Frauen im Umgang mit von ihnen nicht akzeptierten Normen an den Tag legen. Im Hinblick auf die Umgangsstrategien können drei Typen unterschieden werden.

Vier der befragten jungen Frauen (Aylin/ Belgin/ Leyla/ Nursel) ließen erkennen, dass sie im Umgang mit ihren Eltern eher offene Strategien der Konfrontation und Auseinandersetzung entwickelt haben, sie diskutieren, streiten und verhandeln mit ihnen wie zum Beispiel Leyla und Belgin:

*„Also, wenn ich was nicht darf. Meistens wenn ich meine Mutter oder meinen Vater frage und die sagen Nein, dann versuch ich mich schon durchzusetzen, und ich krieg sie eigentlich auch meistens rum. Und wenn ich's nicht darf, dann tue ich's auch heimlich (...) Ich fang an zu schreien, dass ich überhaupt keine Freizeit hab. Dass ich mich nur den ganzen Tag für die Schule da einsetze. Und die mir trotzdem, obwohl ich sehr viel für die Schule auch tue, weil sie es wollen und die mir keine Möglichkeit geben, auch mal das zu machen, was ich selber möchte. Und dann begründe ich das auch mit anderen Mädchen, die das dürfen. Und dass die Eltern die schicken. So setze ich das halt durch irgendwie.“* (Leyla, 19 Jahre)

*„Also das beginnt, das endet meistens mit 'nem Streit. Ich zieh das an, trotzdem, die kommen und sagen, dass das nicht gut ist eben, die erklären das erst mal ganz normal, so ganz ruhig erst mal, und wenn ich das dann trotzdem mache, ja was sollen die machen, ich bin schon erwachsen. Das geht nicht mehr. Das merken die, also das wissen die jetzt auch.“* (Belgin, 19 Jahre)

Wie in diesen Fällen und ebenso bei den übrigen Frauen zu erkennen ist, hängt die Art des Umgangs maßgeblich davon ab, wie die Töchter die Vorgaben ihrer Eltern in Abhängigkeit von der Ausgestaltung des innerfamiliären Gefüges interpretieren. So trifft zum Beispiel Aylin gewisse Abmachungen mit der Familie. Diese Abmachungen beziehen sich auf die Übernahme gewisser häuslicher Verpflichtungen, um so die Erlaubnis zu erhalten, den ganzen Tag weggehen zu können. Eine weitere Umgangsstrategie besteht darin, mit ihrer Mutter Bündnisse zu schließen. Belgin und Leyla fechten ihre Angelegenheiten wenn nötig in streitigen Auseinandersetzungen mit ihren Eltern durch. Leyla verweist ihre Mutter auf Freundinnen aus türkischen Migrationsfamilien, die ihrer Meinung nach mehr Freiräume genießen. Eine andere Variante ihrer Umgangsstrategien besteht darin, dass sie sich der Unterstützung ihrer älteren Geschwister versichert. Wenn nötig erweitern sie – eine Ausnahme bildet nur Belgin, die Heimlichkeiten grundsätzlich ablehnt – ihren Freiraum durch heimliches Handeln. In allen diesen Fällen werden die Normen nicht als „unumstößlich“ angesehen, sondern es kommt innerhalb der Familie zu Verhandlungsgesprächen und/oder -kämpfen.

Unterschieden werden kann von dieser offenen Strategie des Umgangs mit Reglementierungen, das Verhalten zweier junger Frauen, die davon ausgehen, dass die Normen ihrer Eltern Veränderungen prinzipiell verschlossen seien. Obwohl sie einerseits die Normen als elterlich gesetzte beschreiben und die Strenge und Unerbittlichkeit ihrer Eltern betonen, entheben sie sie andererseits wieder der Verantwortung, indem sie vorbringen, dass auch ihre Eltern sich nur nach gesellschaftlichen Vorgaben richteten. Somit fallen die Eltern als direkte Ansprech- und Verhandlungspartner/innen aus. Dadurch wird das Aushandeln von Normen ihrem persönlichen Einflussbereich entzogen und Widerstand und Aushandlungsprozesse verlieren für Serpil und Hülya ihren Sinn. Das Bündel unterschiedlicher Normen schnüren sie zu einem Paket zusammen, von dem sie sich fundamental distanzieren. Den Konflikt zwischen radikaler Ablehnung einerseits und dem Gefühl der Abhängigkeit von den Eltern andererseits, lösen sie mit einem „Zwei-Welten-Modell“. Auf der einen Seite steht die „Welt der Eltern“, der sie sich scheinbar unterwerfen, auf der anderen Seite steht „ihre Welt“, in der sie nach eigenen Angaben ausschließlich „selbst gesetzten Prinzipien“ folgen: Die beiden akzeptieren scheinbar die elterlich gesetzten Normen und unterlaufen sie heimlich:

*„Ich halte Vorschriften in den Augen meiner Eltern größtenteils ein, also dass meine Eltern*

*praktisch denken, ich bin bis 5 Uhr/bis 6 Uhr in der Schule, obwohl ich schon um 12 Uhr aus hatte, also meine Eltern denken, ich würde die Vorschrift in dem Augenblick einhalten, wenn ich um 6 Uhr nach Hause komme. Ich versuche halt, dem soweit wie möglich zu entgehen, oder dass ich, wenn ich mich anders anziehen will, mich irgendwo anders umziehe oder so, oder wenn ich gerade roten Lippenstift drauf haben will und das ist für meine Eltern zu schrill, dann mach ich's in der Straßenbahn oder so.*" (Hülya, 20 Jahre).

Die „Drehtür-Lüge“ riegelt die beiden „Welten“ direkt voneinander ab. Dabei haben sie sich über die Zeit ein funktionierendes Netz an Ausreden aufgebaut, auf das sie zurückgreifen und das für sie mit der Zeit selbstverständlich geworden ist. Das Lügen bereitet ihnen keine Probleme, da sie ihr Handeln aufgrund der Strenge der Eltern als gerechtfertigt ansehen.

Eine weitere Unterscheidung kann zwischen diesen Frauen und Sevgi als dritter Variante, getroffen werden. Auch die für Sevgi relevanten Normen beziehen sich – wie bei den anderen – auf die Bereiche Kleidung, Beziehung zu einem Mann, Schule/Bildung. Die Einhaltung der Normen wird von ihren Eltern stark reglementiert, ein Verstoß wird von ihnen hart sanktioniert. Die Familienstrukturen sind äußerst autoritär, worunter Sevgi sehr leidet. Jedoch hat Sevgi trotz des hohen Leidensdrucks keine aktiven Handlungsstrategien entworfen. Ihre Umgangsformen können in erster Linie als Dissonanzreduktion bezeichnet werden. Sie gibt einerseits dem elterlichen Zwang nach, wobei sie im Nachhinein ihr „Einsehen“ in die Richtigkeit dieser für sie zunächst inakzeptablen Vorgabe bekundet:

*„Meine Eltern haben mich gezwungen, darum bin ich hier, auf diese Schule. Ja, aber jetzt freue ich mich auch mit meine Eltern.“*

(Sevgi, 20 Jahre)

Andererseits verortet sie bestimmte Normen bei der „türkischen Religion“, wodurch diese den Status der Unhinterfragbarkeit erhalten. Weiterhin versucht sie, ihre eigene Situation zu relativieren, indem sie immer wieder auf andere Migrantinnen türkischer Herkunft verweist, die ihrer Meinung nach viel stärkeren Reglementierungen ausgesetzt seien. Sevgi betrachtet die familiären Normen als 'türkische Normen' und beurteilt sie generell als rückständig, rigide und einschränkend. Dabei verortet sie die Normen bei der „türkischen Religion“ und gibt ihnen damit den Status der völligen Unabänderlichkeit. Die Rolle der Eltern als Verantwortliche und damit als Ansprech- und Verhandlungspartner/innen wird in diesem Zusammenhang überhaupt nicht in Betracht gezogen. Vielmehr ist es für Sevgi wichtig, ihre El-

tern als modern und deutschen Eltern ähnlich darzustellen. Dies drückt sie nicht nur dadurch aus, dass sie betont, ihre Mutter trage kein Kopftuch, sondern Miniröcke, oder ihre gesamte Familie äße Schweinefleisch, sondern sie formuliert es auch direkt: „Mein Vater ist normal wie ein Deutsche. Das muss ich sagen“. Die familiäre Autoritätsfrage verquickt Sevgi mit der Modernitätsfrage. Da vermeintliche äußerliche Modernisierungsanzeichen und damit Assimilierungstendenzen in ihrer Familie zu registrieren sind, hofft sie, sich, ihre Eltern und die familiären Normen weiter zu germanisieren und den ‚Modernisierungsprozess‘ damit weiter voranzutreiben. Die Lösung familiärer Konflikte wird zu einer ‚Kulturfrage‘. Dabei macht gerade ihr Fall deutlich, dass das Übertreten religiöser Reglementierungen seitens ihrer Eltern wie z.B. das Essen von Schweinefleisch, nicht zu strukturellen Änderungen führt.

Als ein Ergebnis dieser Studie kann gesagt werden, dass diejenigen jungen Frauen, die die Normen als elterlich gesetzt ansahen, sich eher mit ihren Eltern über die von ihnen selbst abgelehnten Vorschriften auseinandersetzen und verhandelten, um so ihre eigenen Vorstellungen durchzusetzen, während diejenigen, die die Normen als kulturell determiniert und damit als unveränderlich ansahen, nicht mit ihren Eltern verhandelten, sondern zur heimlichen Erfüllung ihrer Wünsche und Vorstellungen neigten bzw. sich widerwillig fügten. Diejenigen jungen Frauen, die sich in die offene Auseinandersetzung mit ihren Eltern begaben, waren auch diejenigen, die Zutrauen in die Bestimmbarkeit und Beeinflussbarkeit ihrer zukünftigen Lebensgestaltung hatten, während die anderen Veränderungen von ihnen nicht zu beeinflussenden Entwicklungen abhängig machten. Werden Differenzen zwischen Eltern und Töchtern als Konflikte interpretiert, die durch das Aufeinandertreffen statischer und unvereinbarer Kulturen hervorgerufen werden, so entziehen sich diese dem Einflussbereich der jeweiligen Individuen. Je mehr aber das Problem außerhalb der Einflussphäre einer Person verortet wird, umso mehr schwindet auch die Bereitschaft der Suche nach individuellen Konfliktlösungsmöglichkeiten. Bei der Suche nach Problemlösungen bei tatsächlich vorhandenen Konflikten ist diese Interpretation daher völlig dysfunktional für die jungen Frauen.

Auffällig im Hinblick auf die Jugendarbeit im Allgemeinen und Mädchenarbeit im Speziellen ist, dass trotz der Fokussierung auf Eltern-Kind-Konflikte, sich dies kaum in den Konzepten und Strukturen für Hilfen zur Erziehung wie z.B. der Erziehungsberatung niederschlägt. Einer Über-



betonung des Aspektes der Kultur in der Problemdefinition steht eine Vernachlässigung dieser in der Problemlösung gegenüber. Es zeigt sich ein Widerspruch zwischen kulturalisierender Problemanalyse und Kultur ignorierendem Problemlöseverhalten.

### **Identität**

In der gängigen Literatur werden als unmittelbare und unvermeidliche Konsequenz des Aufwachsens mit divergierenden kulturellen Werten und Normen, auf psychischer Ebene Identitätskonflikte oder Krisen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund vermutet und unterstellt. Es wird sogar darüber hinaus angenommen, dass bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund ein Identitätsfindungsprozess kaum positiv erfolgen könne. Demzufolge komme es bei Migrantenkinder im Regelfall zur „Identitätskrise“ als Dauerzustand.

Es ist zwar durchaus anzunehmen, dass Kinder aus Migrationsfamilien mehr als deutsche Kinder mit widersprüchlichen Wertvorstellungen konfrontiert werden. Allerdings besteht kein unmittelbarer Grund zur Annahme, dass diese Konfrontationen als plötzlich und in immer gleich bleibender Intensität erlebt werden und in Folge dessen unvermittelte und unlösbare Konfliktsituationen generiert würden. Betrachtet man die Lebensentwürfe junger Frauen mit Migrationshintergrund, so zeigen sich individuelle und kollektive Muster, wie sie ihr Selbst zu ihren Lebensbedingungen in Relation setzen bzw. setzen wollen. Es ist ihnen durchaus bewusst, dass sie verschiedene zum Teil widersprüchliche Anforderungen erfüllen müssen, die sie in der Regel auch deutlich voneinander abgrenzen und denen sie gerecht werden können (vgl. OTYKAMAZ 1995).

Durch das Leben in und mit mehreren Lebenswelten mit unterschiedlichen Werten und Normen können Ressourcen und Kompetenzen erwachsen, die von außen betrachtet nicht wahrgenommen werden. Die Erlangung einer kritisch reflektierenden Distanz zu vorgegebenen gesellschaftlichen Regeln, die Erfahrung der Kontextgebundenheit von Normen und Werten, Sensibilität zur Erfassung kontextueller Bedingungen und Veränderungen, Flexibilität im Wechsel der Kontexte, Kreativität und Organisationstalent im Verbinden verschiedener Lebensentwürfe sind einige Entwicklungsmöglichkeiten, die diese Lebenserfahrung bietet. So wird das Leben in und mit verschiedenen Kulturen nicht zur unausweichlichen Konfrontation mit widersprüchlichen Werten, aus der sich unüberwindbare Konflikte generieren, sondern eröffnet Chancen für individuelle Entwürfe genauso wie für das Bilden neuer kollektiver Iden-

titäten. Es ist erforderlich, mehr Wissen über diese „gelingenden“ Lebensverläufe von Kindern aus Migrationsfamilien zu erlangen und nicht als Vergleich lediglich eine „deutsche“ Normalbiographie zugrunde zu legen.

Als einen für die Lebenserfahrung von Menschen mit Migrationshintergrund sehr relevanten, aber wenig thematisierten Bereich möchte ich auf das Thema Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen eingehen.

### **Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen**

Menschen mit Migrationshintergrund machen im Laufe ihrer Biographie zahlreiche Erfahrungen von rassistischen Diskriminierungen. Diese Erfahrungen können von unterschiedlicher Qualität sein und individuell unterschiedlich erlebt werden. Sie haben auf jeden Fall negative und belastende Konsequenzen für die Betroffenen. „Diese Erfahrungen erzeugen Reaktionen, die konstitutiv für die Qualität der Rassismuserfahrung sind: Wut, Entsetzen, Hass, Verbitterung, ‚reaktiver Rassismus‘ sind Reaktionsmodi, ebenso wie Angst, Verzweiflung, Unsicherheit, Schreckhaftigkeit und Scham. Letztere ist wohl eine der perfidesten Auswirkungen des Rassismus: Die Opfer schämen sich ihrer Haut und ihres Aussehens.“ Rassismuserfahrungen können zu Depressionen, sozialer Ängstlichkeit und Selbstwertproblematik bei den Betroffenen führen (MECHERIL 1995: 104).

Rassismus hat viele Gesichter und kann sich auf vielerlei Arten zeigen. Rassismus kann sich als offene gewalttätige Attacke auf Leib und Leben äußern. Rassismus kann aber auch subtil als permanente Abwertung und Infragestellung des Gegenübers daher kommen. Rassismus richtet sich gegen jene Personen, denen aufgrund körperlicher oder sozialer Merkmale ein biologisches, kulturelles oder ethnisches Anderssein zugeschrieben wird. Erst in Verbindung mit der Macht, gesellschaftliche Ausgrenzung zu betreiben, führt Rassismus zu den fatalen Konsequenzen für die Betroffenen. Wer über Macht verfügt, hat die Möglichkeit, die Andere oder den Anderen körperlich zu misshandeln, hat die Gelegenheit, dem oder der Anderen Möglichkeiten zu verwehren, hat die Mittel, den oder die Anderen zu definieren und auf Bilder festzulegen, ihm oder ihr die Chance zu nehmen, sich selbst darzustellen. Wer über Definitionsmacht verfügt, hat darüber hinaus die Möglichkeit, Rassismus zu leugnen, zu verschleiern, die Betroffenen an ihrer Wahrnehmung zweifeln zu lassen, ihnen böswillige Unterstellung vorzuwerfen oder sie glauben zu lassen, gewalttätiges oder diskriminierendes Verhalten ihnen gegenüber hätte etwas mit ihren ganz persönlichen Defiziten zu tun.

## Offene rassistische Übergriffe

Die sichtbarste Form von Rassismus bilden offene verbale oder körperliche Attacken. Diese Erscheinungsform des Rassismus ist besonders seit den Mord- und Brandanschlägen seit Anfang der Neunziger von der allgemeinen Öffentlichkeit bewusst wahrgenommen worden. Für viele Menschen mit Migrationshintergrund gehörten gewalttätige Übergriffe auch in den Jahren zuvor schon zu ihrem negativen Erfahrungsrepertoire. Ein Mädchen türkischer Herkunft beschreibt Formen von Übergriffen:

„Besonders kann sie ein Erlebnis schildern, als im Unterricht das Thema 'Ausländer' besprochen wurde. Sie sollte vor die Klasse treten und Fragen beantworten, wobei die Mitschüler/innen sie mit gemeinen Fragen und Beschimpfungen so 'fertiggemacht' haben, dass sie weinen und 'mit zitternden Knien' die Klasse verlassen musste. Es kam auch zu körperlichen Attacken gegenüber Zehra, in deren Verlauf sie ein Bein brach. Obwohl sie schulische Erfolge hatte, resignierte sie angesichts des – von Ausnahmen abgesehen – feindlichen Verhaltens ihrer Mitschüler/innen.“ (RIESNER 1991: 76).

Derartige Erfahrungen von Betroffenen wurden und werden allzu häufig heruntergespielt. Die Autorin, die die im obigen Beispiel betroffene junge Frau selbst interviewt hat, fasst die rassistischen Attacken, die sich neben permanenter psychischer Infragestellung und Destabilisierung, sogar in Form von körperlicher Gewaltanwendung äußern, in ihrem abschließenden Überblick lapidar zusammen:

„Bei den Frauen der ersten Gruppe war die schulische Situation im Vergleich eher so, dass sie innerhalb des Klassenverbandes stärker isoliert waren und teilweise Ablehnung von Mitschüler/innen und Lehrer/innen verspürten (Hervorhebung d. V.). Das führte zu einer verstärkten Distanzierung von deutschen Gleichaltrigen (und somit auch von deren Einstellungen und Verhaltensweisen) und einer Stabilisierung des Zugehörigkeitsgefühls zur eigenen nationalen Gruppe.“

Die erfahrene rassistische Gewalt als von den Frauen „verspürte“, d.h., vielleicht „nur“ subjektiv wahrgenommene, „teilweise Ablehnung“ zu umschreiben, kann bereits als Ausdruck von Rassismus gewertet werden.

## Verweigerung von Optionen und Rechten

Rassismus gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund zeigt sich neben den direkten Angriffen auch in der Verweigerung von Möglichkeiten beim Erwerb schulischer Bildung und beim Zugang zum Ausbildungs-, Arbeits- und Wohnungsmarkt. Diese Erfahrungen können

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund persönlich während ihrer Schulzeit oder bei der Suche von Ausbildungsplätzen machen oder als Erfahrung ihrer Familie oder anderer nahe stehender Personen vermittelt bekommen:

„Die Erinnerungen an ihre Schulzeit sind bei dieser Gruppe von Frauen – besonders von Zehra und Hanife – negativ geprägt: Hanife fühlte sich schon von ihrer Grundschullehrerin benachteiligt. Obwohl sie selbst den Wunsch hatte, ein Gymnasium zu besuchen, verhinderte die Grundschullehrerin dies durch Einschüchtern der Eltern.“ (RIESNER 1991: 75).

Auch diese Art von Diskriminierung wird allzu oft kaschiert. Trotz Schilderungen, wie der oben angeführten, kommt die Autorin zu dem Schluss, dass der Besuch der Hauptschule, unabhängig von guter schulischer Leistung, größtenteils auf die Uninformiertheit der Eltern über das deutsche Schulsystem zurückzuführen sei (ebd. 162).

Auch wenn durch das neue Staatsangehörigkeitsrecht für die zukünftige Generation Verbesserungen zu erhoffen sind, gilt heute für Jugendliche mit Migrationshintergrund, dass sich die jahrzehntelange Verweigerung von Staatsbürgerinnenrechten und politischer Partizipation, also die langjährige Erfahrung der Verweigerung der Anerkennung als politisches und gesellschaftliches Subjekt, auch in Auswirkungen auf die Selbstwahrnehmung als nicht voll anzuerkennendes Subjekt niederschlägt.

„Die politische Anerkennung des Subjekts ist das demokratische Mittel, mit dem versucht wird, Menschen die Möglichkeit zu geben, ihr Leben selbst zu gestalten. Forderungen nach Handlungsfähigkeit und gesellschaftlicher Partizipation sind die entscheidenden Punkte der demokratischen Anerkennungspolitik des Individuums als politisches Subjekt. (...) Das Defizit an politischen Rechten der Partizipation, das sich dadurch für Migrantinnen und nicht-deutsche Bürgerinnen ergibt, macht deutlich, dass Menschen mit einem nicht-deutschen Pass in der Bundesrepublik Deutschland über einen nur eingeschränkten Subjektstatus verfügen können. Ihre Handlungsfähigkeit, der durch Strukturen sozialer Anerkennung vorgegebene Rahmen, in dem Migrantinnen politischen Einfluss auf die Gestaltung ihrer eigenen Lebenswelt nehmen können, ist grundsätzlich eingeschränkt.“ (MECHERIL/ MIANDASHTI/ KÖTTER 1997: 563 ff.)

Dies bedeutet, dass Menschen mit Migrationshintergrund die Anerkennung als politisches und gesellschaftliches Subjekt verweigert und Mündigkeit im Sinne des Gesetzes abgesprochen wird. Die Verweigerung dieser Anerkennung kann zum identitätsgefährdenden

Risiko werden. Das Selbstkonzept eines Menschen entwickelt sich im Wechselspiel zwischen den eigenen Bildern über sich selbst und den Bildern, die Andere über einen zurückspiegeln. Wird von außen der Subjektstatus nur bedingt zuerkannt, so können die Selbstbilder auch nur ein Individuum wiedergeben, welches nur bedingt aner kennenswert ist.

Darüber hinaus ist ein wichtiger Bedingungsfaktor psychischer Gesundheit, das eigene Lebensumfeld beeinflussen, verändern und kontrollieren zu können. Wem diese Möglichkeit verwehrt wird, der fühlt sich seiner Umwelt ausgeliefert und hilflos. Es gibt für junge Frauen mit Migrationshintergrund kaum Möglichkeiten aus dieser Situation der Hilflosigkeit herauszutreten, denn auch wenn sie in Deutschland geboren und aufgewachsen sind und sich allen Assimilierungsanforderungen unterworfen haben, wird ihnen die Erlangung der deutschen Staatsbürgerschaft und damit einhergehend das aktive und passive Wahlrecht erschwert bzw. verwehrt. So können sich Mädchen ausländischer Herkunft noch sehr von ihrer Herkunftsfamilie entfernen und sich selbst mit ihren deutschen Freunden und Freundinnen identifizieren, deutsch sprechen, deutsch denken, deutsch träumen und sich als Deutsche fühlen. „Aber selbst bei einer radikalen Lösung aus ihrem Elternhaus ließen die Verhältnisse eine solche Identifikation nicht zu. Das liegt hauptsächlich daran, dass ihr die politischen Mitwirkungsrechte vorenthalten werden.“ (AKASEH-BÖHME 1997: 46)

### **Zuschreibung von Anderssein – Infragestellung des Normalseins**

Eine subtilere Form von Rassismus stellt die permanente Zuschreibung des „Anders-Seins“ dar. Menschen mit Migrationshintergrund machen in der Regel die Erfahrung, von den Mitgliedern der Mehrheit als „Andere“ wahrgenommen zu werden. Den „Anderen“ werden verschiedene – meist negative – Eigenschaften unterstellt, die als abweichend und nicht normgerecht bzw. der Normalität entsprechend gelten. Dieser Zuschreibung liegt ein dialektischer Prozess zugrunde, in dem die negativen Merkmale des Anderen als positive Merkmale des Selbst zurückgeworfen werden. Jugendliche mit Migrationshintergrund müssen sich gegenüber ihrem deutschen Umfeld nicht selten für ihr tatsächliches oder vermeintliches Anderssein rechtfertigen.

Nationalen, ethnischen oder kulturellen Kategorien werden nicht nur stereotype Bilder zugeordnet, sie werden dabei auch rigide voneinander abgegrenzt. Damit geht auch die Festlegung der Individuen auf die eine oder andere

Kategorie einher. Die Einordnung in simplifizierte Kategorien empfinden viele junge Frauen mit Migrationshintergrund als störende Fremdzuschreibung, die nicht dem Selbstbild und dem eigenen Empfinden gerecht wird. In ihrem Selbstbild weisen viele Jugendliche aus Migrationsfamilien die Entscheidbarkeit ihrer Einordnung als z.B. nur türkisch oder nur deutsch zurück. Nicht selten identifizieren sie sich gleichzeitig mit beidem. Jede Entscheidung wäre für sie mit der Verleugnung der anderen Seite verbunden. Sie brauchen neue durchlässige und variable Kategorien, die ihren Lebensrealitäten und ihren Selbstwahrnehmungen gerecht werden.

### **Resümee**

Ein Wechsel der Perspektive in der Wahrnehmung der Lebenswelt von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund führt zum Sichtbarwerden anderer lebensweltrelevanter Aspekte und daran geknüpft zu anderen Notwendigkeiten und Aufgaben für die Jugendhilfe.

Werden z.B. Konflikte zwischen Eltern und Töchtern in Migrationsfamilien nicht generell als Kulturkonflikte angesehen und damit einhergehend auch implizit angenommen, dass Kulturen statisch und unveränderbar sind und die Herkunftskulturen der Migrationsfamilien patriarchal sind, bleibt als einzige Handlungsoption nicht allein übrig, die Mädchen aus diesen Familienzusammenhängen herausretten zu wollen. Werden Konflikte zwischen Eltern und Töchtern in Migrationsfamilien nicht in diesem herkömmlichen Sinne, sondern als Familienkonflikte angesehen, zeigt sich die Notwendigkeit von Erziehungs- oder Familienberatung. Daher ist die interkulturelle Öffnung der Regelversorgungseinrichtungen unerlässlich.

## **Das „Mädchen in der Arbeiterwohlfahrt“-Projekt (MiA): „Förderung von Lebensplanungskompetenzen von Mädchen, insbesondere Migrantinnen, in der schulbezogenen Jugendhilfe“**

### **Entstehungsgedanke**

Wir haben die Erfahrung gemacht, dass Mädchen von Angeboten der Jugendhilfe weniger erreicht werden als Jungen, dies sehen wir nicht als Verschulden der Mädchen, sondern als Mangel der Jugendhilfe. Um die Mädchen zu erreichen, halten wir es für notwendig dorthin zu gehen, wo sie sich aufhalten. Da sie einen großen Teil ihrer Zeit in der Schule verbringen, nutzen wir die Schule als Zugangsweg zu den Mädchen. Durch die Verknüpfung der beiden Sozialisationsbereiche Schule und Freizeit bzw. Jugendhilfe, ist es möglich ein ganzheitliches Betreuungskonzept zu entwickeln, anhand dessen für die Mädchen mehr erreicht werden kann.

### **Die Zielgruppe**

MiA war von März 1998 bis Dezember 2000 Bundesmodellprojekt und ist seit Januar 2001 ein festes Angebot der Nürnberger Hauptschule Carl-von-Ossietzky.

MiA spricht alle Schülerinnen dieser Hauptschule ab den fünften Klassen an (zur Zeit 16 Klassen, das sind ca. 180 Mädchen). Die Schule, wie auch der Stadtteil in dem sie sich befindet, weist einen überdurchschnittlich hohen Migrant/innen-Anteil auf. Die Herkunftsländer sind u.a.: Türkei, Italien, Kasachstan, Russland, Ukraine, Irak, Deutschland, Vietnam, Kosovo, Jugoslawien, Polen, Rumänien, Griechenland.

### **Ziele von MiA**

Die Ziele des Projekts sind folgende:

- Schülerinnen mit den Angeboten der Jugendhilfe zu erreichen.
- Das Selbstbewusstsein der Mädchen zu stärken, sowie die Solidarität der Mädchen untereinander zu fördern.
- Die Chancengleichheit der Mädchen in Bezug auf Schule und Beruf zu verbessern.
- Konzepte und Methoden zur Lebensplanung und Berufsfindung von Mädchen zu entwickeln und umzusetzen.

### **Der Arbeitsansatz**

#### Enge Kooperation mit der Schule

- Schule als zentraler Lebensbereich von Mädchen
- Schule als Zugangsweg zu den Mädchen

#### Frühzeitig ansetzende Angebote

- Langfristige Unterstützung bei der Lebensplanung
- Spektrum der Berufsmöglichkeiten aufzeigen und erweitern

### **Das Angebot**

Konkret heißt das: Die Arbeit mit der Zielgruppe setzt frühzeitig an. Die erste Kontaktaufnahme erfolgt bereits in den fünften und sechsten Klassen, um einen stabilen Kontakt- und Beziehungsaufbau langfristig zu ermöglichen bzw. um die Mädchen anhand von bedarfsgerechten Angeboten wie z.B. Theaterprojekten, Hip-Hop-Workshops, Videoprojekten zu stärken.

In den siebten und achten Klassen stehen Angebotsreihen zu Berufsfindung und Lebensplanung in Form von Workshops und unterrichtsergänzenden Projekten im Vordergrund, die jedes Schuljahr durchgeführt und weiterentwickelt werden: Es handelt sich um ein bausteinartiges Konzept (Abb. 1), das sich wie folgt gestaltet:

Es gibt Berufsinformationstage (BIT) an der Schule – ein Angebot auch für Jungen, verschiedene Betriebe mit Ausbilder/innen und Azubis werden eingeladen, hier können die Jugendlichen z.B. bei den Maler/innen mit Schablonen Verzierungen entwerfen oder bei den Konstruktionsmechaniker/innen aus Metall Rosen formen. Unsere Intention dabei: Mädchen können hier (mädchen-untypische) Berufe kennen lernen, zum einen durch Befragung der Azubis, zum anderen durch den Umgang und das Ausprobieren mit verschiedenen Materialien und Werkstoffen.

Weil wir die Erfahrung gemacht haben, dass dieses Ausprobieren für die Mädchen wichtig ist um einen Zugang zu neuen Berufsfeldern zu bekommen und sie auch mit Interesse und Spaß dabei waren, haben wir die BIT weiterentwickelt. Wir führen seit diesem Schuljahr Werkstatttage durch. Sie finden in unserer AWO Jugendwerkstatt im Rahmen des Schulfachs Arbeitslehre statt. Die Schüler/innen haben die Wahlmöglichkeit zwischen den Arbeitsbereichen Holz und Metall. Bei diesem Angebot darf die ganze Klasse mitmachen, wobei wir darauf achten, dass die Mädchen in einer geschlechtshomogenen Gruppe arbeiten können.

Ein weiterer Baustein ist der Wochenend-

workshop „Mädchen planen ihre Zukunft“. Unsere Intention hierbei ist es anhand von verschiedenen Übungen, Spielen und durch Ansprechen der Phantasie zu vermitteln: Zukunft ist kein Berg über den uns jemand übertragen muss (Eltern, „Märchenprinz“), sondern Zukunft ist – ein Stück weit jedenfalls – selbst planbar. Du kannst es selbst in die Hand nehmen.

Der Workshop zur Vorbereitung auf das Betriebspraktikum dient der Abklärung von Fragen wie: Was erwarte ich vom Praktikum? Was wird von mir erwartet? Was kann mir das Praktikum bringen etc.

Die Begleitung und Auswertung des Betriebspraktikums beinhaltet Besuche, evtl. das Besprechen von Problemen, schauen was gefällt den Mädchen gut oder nicht so gut sowie den

Transfer der ersten Erfahrungen in der Berufswelt und Tipps an die „jüngeren“ Schüler/innen.

Bei den Betriebserkundungen ist es wichtig, neben dem Erkunden von traditionellen Mädchen- und Frauenberufen, die „Hitliste“ der von Mädchen angestrebten Berufe zu erweitern. Es werden hier bewusst auch mädchen-untypische Bereiche ausgewählt, geeignet sind Betriebe, in denen gerade Mädchen und Frauen arbeiten. Die Mädchen sollen unterstützt werden, mit den Fachfrauen ins Gespräch zu treten, um so, auf praktischem Weg, Berufe kennen zu lernen und somit das eigene Spektrum zu erweitern.

Es gibt Spiele rund um das Thema Berufsorientierung und Lebensplanung.

### Die einzelnen Bausteine:

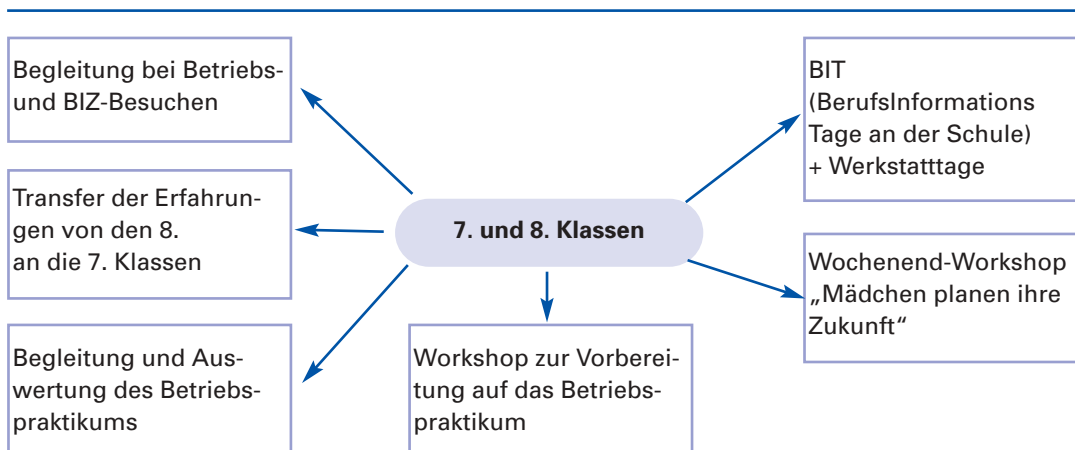


Abbildung 1

Mit den Mädchen der neunten Klassen wird dann konkret an der Ausbildungsplatzsuche und an Bewerbungen gearbeitet.

### Die einzelnen Bausteine:

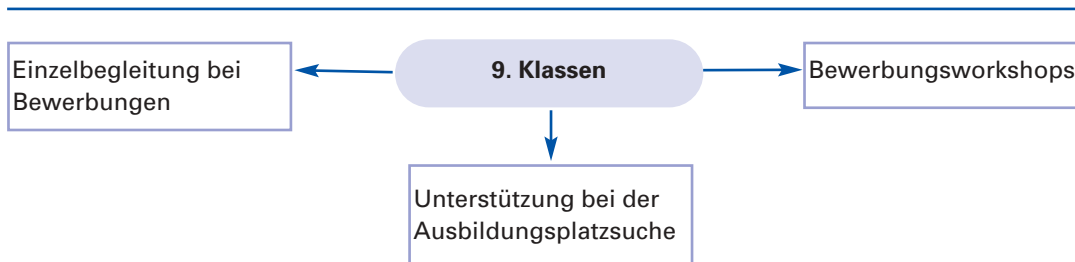


Abbildung 2

## **Die Arbeit mit den Lehrer/innen und der Schule**

Um ein ganzheitliches Betreuungskonzept zu realisieren und die Mädchen bedarfsgerecht zu unterstützen und zu fördern, ist eine Kooperation mit den zuständigen Klassenlehrer/innen sehr wichtig. In gemeinsamen Arbeitstreffen werden Unterstützungs- und Kooperationsmöglichkeiten entwickelt und die Durchführung gemeinsamer Projekte beispielsweise im Bereich Berufsorientierung koordiniert. Des Weiteren unterstützen und begleiten wir Projektmitarbeiterinnen die Lehrer/innen bei Schulaktivitäten (Klassenfahrten, Wandertage und Schullandheimaufenthalte). Wir sind täglich an der Schule, um für die Mädchen und für die Lehrer/innen ansprechbar und präsent zu sein. Um eine feste Anlaufstelle an der Schule zu haben, ist in nächster Zeit ein MiA-Container auf dem Schulgelände geplant.

## **Resümee**

Zum einen stellen wir fest, dass es in Bereichen, in denen Motivationsarbeit (z.B. bei der Berufsorientierung) hilfreich ist, dorthin zu gehen, wo Mädchen und Jungen sind. Pädagog/innen sollten hier nicht auf eine „Komm-Struktur“ setzen, sondern die Jugendlichen aufsuchen. Durch die enge Kooperation mit der Schule, kann für die Mädchen mehr erreicht werden.

## **Der Stadtteil**

St. Leonhard/Sündersbühl ist Stadterneuerungsgebiet, d.h., es ist gekennzeichnet von zahlreichen Häuserblocks in schlechtem baulichem Zustand und mit z.T. schlechter Ausstattung. Der Migrant/innen-Anteil liegt weit über dem Stadtdurchschnitt.

Es gibt zwei Haupt- und zwei Grundschulen, keine weiterführenden Schulen. Belastet wird der Stadtteil durch die Müllverbrennungsanlage und den damit verbundenen Zulieferverkehr, generell gibt es sehr viel Durchgangsverkehr.

Es gibt einen hohen Anteil an Sozialwohnungen. Viele Kinder und Jugendliche leiden unter beengten Wohnverhältnissen und/oder sind von anderen sozialen Benachteiligungen betroffen. Spielen vor den Häusern wird meist nicht geduldet und führt mitunter zu Konflikten der Hausbewohner/innen untereinander. In verschiedenen Gebieten des Stadtteils (z.B. in der Nähe des Übergangwohnheims für Aussiedler/innen) gibt es Probleme mit Alkohol- und Drogenmissbrauch.

## **Die Mädchen**

Wir erleben bei vielen Mädchen unserer Zielgruppe Gemeinsamkeiten hinsichtlich ihrer Situation, z.B. die schwierige Phase Pubertät, sowie mangelnde Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern hinsichtlich Schule, Lernen und Berufswahl. Diese Punkte haben Zuwanderinnen sicherlich gemeinsam mit deutschen Mädchen aus sozialen Brennpunkten.

Dann gibt es aber auch unterschiedliche Situationen, beeinflusst vom Herkunftsland und auch der Familiengeschichte: Es gibt in unserer Zielgruppe neben den deutschen Mädchen und vielen anderen Nationalitäten zwei größere Gruppen – die Mädchen türkischer Herkunft (viele in Deutschland geboren) und Mädchen die als Aussiedlerinnen nach Deutschland kommen. Diese beiden Gruppen sind in unserer Arbeit prozentual am stärksten vertreten.

## **Wohnsituation, Familie und Alltag**

Von den meisten Mädchen hören wir, dass ihre Wohnsituation sehr beengt ist, sie teilen ihr Zimmer mit den Geschwistern, manchmal haben die Eltern kein eigenes Schlafzimmer und schlafen im Wohnzimmer, das tagsüber von der ganzen Familie genutzt wird.

Viele Mädchen ernähren sich ungesund, ohne Obst und Gemüse mit Fertigprodukten; wenn sie überhaupt ein Frühstück zu sich nehmen, kann es auch mal eine Tüte Chips sein. Aus Erzählungen entnehmen wir, dass sie entweder morgens keinen Appetit hätten, oder dass es normal sei, dass sie den ganzen Tag nichts essen würden. Diese ungesunde Ernährung konnten wir auch immer wieder auf Klassenfahrten beobachten. In diesem Zusammenhang muss noch erwähnt werden, dass nur wenige Mädchen Sensibilität für den eigenen Körper entwickeln konnten. Bei manchen Mädchen spielen Hygiene und Körperpflege eine eher untergeordnete Rolle. Wir erleben selten, dass Mädchen Sport treiben bzw. Sportvereine besuchen.

Die Mädchen sind auch häufig im häuslichen Alltag eingebunden, somit ist es oft schwierig für sie, an Angeboten teilzunehmen. Wir führen auf unsere enge Einbindung an die Schule zurück, dass viele Mädchen v.a. türkischer Herkunft bei unseren Aktivitäten teilnehmen dürfen. Beispiel „MiA nightparty“ mit Übernachtung: hier kamen teilweise Eltern vorbei, die ihre Töchter brachten und sahen sich auch gleich unsere Räumlichkeiten genauer an.

Ansonsten erfahren wir von der Schule, dass das Interesse der Eltern an Elternabende oder am Gesprächsbedarf von Seiten der Lehrer/innen sehr gering ist. Die Mädchen bekunden, die Eltern hätten keine Zeit. Es könnte

sein, dass auch mangelnde Sprachkenntnisse der Eltern ein Grund hierfür sind.

Nicht zuletzt gehört zur Lebenssituation vieler Zuwanderinnen der oft erlebte Rassismus, der sie im Alltag begleitet. So erleben wir bei einer gemeinsamen U-Bahn-Fahrt, wie ein vietnamesisches Mädchen von anderen Fahrgästen angestarrt und gemustert wird, oder erfahren vom tätlichen Übergriff auf ein dunkelhäutiges Mädchen in der Nähe unserer Schule.

### **Sprachsituation, Schule und Beruf**

Vor dem Hintergrund des Bildungsniveaus und der Schulart des Herkunftslandes kann der Wunsch, einen höheren Bildungsabschluss zu erzielen oder einen akademischen Beruf zu ergreifen, durchaus realistisch sein. In Deutschland wird dies für die Zuwanderinnen schwieriger. Die Mädchen besuchen zunächst die Hauptschule, sicherlich schaffen auch nicht alle deutschen Mädchen den Sprung auf eine weiterführende Schule. Aber die Ausgangssituation von Zuwanderinnen ist hier deutlich schlechter, als bei deutschen Mädchen. Es spielt eine große Rolle wie alt die Mädchen sind, wenn sie nach Deutschland kommen. Mit zunehmendem Alter bleibt ihnen weniger Zeit Lernstoff und Sprachdefizite auszugleichen. Zusätzlich zu den Anforderungen der Schule, sind sie mit vielen Veränderungen konfrontiert z.B. Migration und Pubertät. Die Chancen eine weiterführende Schule zu besuchen, werden mit steigendem Einreisealter geringer. Wir erleben, dass Mädchen einem zusätzlichen Druck ausgesetzt sind, wenn Eltern am Traum eines Studiums festhalten, oft in Unkenntnis des hiesigen Bildungssystems.

Die Deutschkenntnisse, auch der hier geborenen Mädchen türkischer Herkunft sind oft unterschiedlich. Zuhause und in der Nachbarschaft wird meist nur türkisch gesprochen. So bemerken wir beispielsweise nach den Sommerferien eine Verschlechterung der deutschen Grammatik/Sprache.

Zu den oben genannten Punkten kommt hinzu, dass für unsere Zielgruppe der Zugang zum Arbeits- und Ausbildungsmarkt schwierig ist. Die Mädchen konzentrieren sich zusätzlich noch auf eine sehr eingeschränkte Zahl von Berufen (klassische Frauenberufe mit geringen Verdienst- und Aufstiegsmöglichkeiten) und bewegen sich somit in einem engen Segment des Arbeitsmarktes.

### **Freizeitgestaltung**

Wir erleben eigentlich bei allen Mädchen unserer Zielgruppe eine ausgeprägte „Stadtteilverbundenheit“. Sie kennen sich wenig in der

Stadt aus, sind wenig mobil, auch aufgrund geringer finanzieller Möglichkeiten. Immer wieder stellen wir fest, dass das Freizeitverhalten der Mädchen eingeschränkt ist, d.h. es erschöpft sich in TV-Serien schauen, Musik hören, sich mit Freundinnen auf der Straße treffen oder SMS verschicken. Von den Eltern erhalten sie wenig bis keine Anregung zur Freizeitgestaltung. Auch hier spielt natürlich die eingeschränkte finanzielle Situation eine große Rolle.

Die Eltern haben häufig viele eigene Probleme und können auf Wünsche und Schwierigkeiten ihrer Kinder wenig eingehen. Deshalb finden wir es ganz wichtig, dass wir mit unseren Angeboten Alternativen zur Freizeitgestaltung bieten, anhand derer wir auch zur Stärkung des Selbstbewusstseins der Mädchen beitragen. Sie können sich in verschiedenen Workshops ausleben und austoben. Wir müssen immer wieder feststellen, dass das Interesse der Eltern an den Produkten der Workshops und den Aktivitäten (d.h., z.B. Teilnahme der Mädchen an einem Hip-Hop-Festival, Premiere des selbst gedrehten Videos etc.) sehr gering ist.

### **Abschluss**

Wir versuchen in unserer Arbeit die Mädchen nicht nur vor dem Hintergrund ihrer Herkunft zu sehen, sondern wir nehmen jedes Mädchen als ein Individuum wahr. Es gibt Unterschiede (Sitten und Gebräuche), die wir nicht ignorieren, aber auch Gemeinsamkeiten (z.B. Pubertätsprobleme, Konflikte im Elternhaus, Zukunftspläne und Träume), welche Mädchen mit unterschiedlicher Herkunft verbinden können.

## Kriminalität von Aussiedler/innen – polizeiliche Registrierungen als Hinweis auf misslungene Integration?

Im Mai 1998 wurde die Kriminologische Forschungsgruppe der Bayerischen Polizei (KFG) vom Bayerischen Staatsministerium des Innern beauftragt, die polizeilich registrierte Kriminalität von Spätaussiedler/innen zu untersuchen; der Schwerpunkt sollte dabei auf der Delinquenz der jungen Spätaussiedler/innen liegen. Ein Anlass für diesen Auftrag war die auf Grund häufig nicht belegter Behauptungen und subjektiver Wahrnehmungen erfolgte öffentliche Etikettierung einer Bevölkerungsgruppe, über deren polizeilich registrierte Kriminalität bislang nur wenige empirische Studien mit gesicherten wissenschaftlichen Erkenntnissen vorliegen.

Etwa zeitgleich mit unserer Veröffentlichung erschienen drei weitere Untersuchungen. Die Dunkelfeldbefragung von STROBL/ KÜHNEL (2000) erbrachte in Nordrhein-Westfalen keinen statistisch signifikanten Unterschied in der Devianzneigung von Aussiedler/innen und einheimischen Deutschen, wohingegen eine höhere Devianzneigung von Nichtdeutschen statistisch nachweisbar war. Gleichfalls zur Entdramatisierung bezüglich der Aussiedlerkriminalität trägt die in neun deutschen Städten durchgeführte Schülerbefragung des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen (KFN) bei:

„Lässt sich somit festhalten, dass junge Aussiedler – entgegen den Eindrücken aus der Praxis und den Feststellungen zur Belegung der JVA – keine Problemgruppe sind? ... Die selbst berichtete Gewalt junger Aussiedler erwies sich in unseren Untersuchungen wie auch in der Studie von STROBL/ KÜHNEL als niedriger als bei Ausländern; bei multivarianter Kontrolle besteht kein relevanter Unterschied zu den einheimischen Deutschen mehr: „... Eine Reihe von Erkenntnissen scheint also in die Richtung zu weisen, dass die Eindrücke, wie sie insbesondere Polizeipraktiker aus Ballungsgebieten der Aussiedler schildern, verzerrt sein könnte.“ (WETZELS 2000).

GRUNDIES (2000) verweist einerseits auf die parallele Entwicklung der Prävalenzraten von jungen Aussiedler/innen und einheimischen Deutschen in der zweiten Hälfte der 80er Jahre, andererseits aber auch auf deutlich steigenden Prävalenzraten der Aussiedler/innen in der ersten Hälfte der 90er Jahre.

## Methoden

Der Problematik einer Analyse der Aussiedlerkriminalität hat sich die KFG mit folgenden Methoden zur Gewinnung empirischer Daten genähert.

(1) Sonderauswertungen der Polizeilichen Kriminalstatistik (PKS): Im Vergleich mit Deutschen und Nichtdeutschen wurde die Kriminalität von Aussiedler/innen Bayernweit quantitativ analysiert. Gegenüber gestellt wurden dabei die Anzahl der während der Jahre 1997 bis 1999 polizeilich registrierten Tatverdächtigen, differenziert nach Altersgruppen und Geschlecht, die von ihnen erfassten und nach Straftatengruppen unterteilten Delikte sowie die Einfach- und Mehrfachauffälligkeit. Als Aussiedler/innen galten dabei deutsche Tatverdächtige, die in einem der folgenden Länder geboren waren: alle GUS-Staaten, Rumänien, Polen, ehemalige CSSR/CSFR, ehemaliges Jugoslawien, Ungarn.

(2) Berechnung von Tatverdächtigen-Belastungszahlen: Sonderauswertungen der Polizeilichen Kriminalstatistik für fünf bayerische Regionen und von den jeweiligen Stadt- bzw. Gemeindeverwaltungen mit vergleichbarem Vorgehen erhobene Bevölkerungszahlen ermöglichten die Berechnung von Tatverdächtigen-Belastungszahlen für Aussiedler/innen; ergänzend wurden auch hier die entsprechenden Vergleichszahlen für Deutsche und Nichtdeutsche ermittelt.

(3) Längsschnittuntersuchung auf der Grundlage einer EDV-unterstützten KAN-Auswertung:<sup>1</sup> Mit dieser methodischen Vorgehensweise konnten die polizeilich registrierten Straftaten der 1994 in einzelne bayerische Regionen einreisenden Spätaussiedler/innen während einer Dauer von fünf Jahren ermittelt werden. Damit ergaben sich u. a. Aufschlüsse über den Zeitpunkt der ersten in Bayern erfassten Straftat und den weiteren Verlauf möglicher krimineller Karrieren. Während bei den PKS-Auswertungen unter der Kriminalität der Aussiedler/innen im Einzelnen die Rechtsstellungen „Vertriebener“, „Heimatvertriebener“, „Sowjetzonenflüchtling“, „Aussiedler“ und „Spätaussiedler“ enthalten sind, handelt es sich hier ebenso wie im weiteren Verlauf der Untersuchung ausschließlich um Spätaussiedler im engeren Sinn, deutschstämmige Personen also, die nach dem 31.12.1992 zu uns gekommen sind.

(4) Auswertung von polizeilichen Kriminalakten: Um Aussagen über die Qualität der von Spätaussiedler/innen registrierten Straftaten machen zu können, wurden 179 Kriminalakten ausgewertet; dies waren alle verfügbaren Akten der 2.671 im Jahr 1994 auf die Übergangwohnheime unserer fünf ausgewählten Regionen (Stadt Ingolstadt, Stadt Schweinfurt,

1) Der KAN ist eine Datei, die dem Nachweis und der Erschließung der Kriminalakten dient. Im KAN sind personenbezogene Daten des Tatverdächtigen, die von ihm begangenen Straftaten und der Hinweis auf die Akten führende Polizeidienststelle gespeichert. Die Regelfristen für die Aussonderung betragen für Erwachsene zehn Jahre, für Jugendliche fünf Jahre und für über zehnjährige Kinder zwei Jahre (für jüngere Kinder werden grundsätzlich keine Kriminalakten angelegt).



Stadt Nürnberg, Stadt Fürth, Landkreis Mühldorf) verteilten Spätaussiedler/innen, die polizeilich auffällig geworden waren<sup>2</sup>. Auf der Grundlage dieser Akten wurde auch nach Hinweisen auf die Deutschkenntnisse, das Suchtverhalten und das Gewaltpotenzial tatverdächtiger Aussiedler/innen gesucht; Ausführungen über justizielle Erledigungen runden dieses Kapitel ab.

(5) Befragung von Spätaussiedlern: In Zusammenarbeit mit der Fachhochschule Nürnberg, Fachbereich Sozialwesen, und der Arbeiterwohlfahrt, Kreisverband Nürnberg e.V., wurde in Nürnberg eine Befragung von 34 polizeilich auffälligen und 54 nicht auffälligen Aussiedler/innen durchgeführt. Damit wurden einerseits unterschiedliche Ausgangspositionen, wie z.B. die Schulbildung oder auch der erlernte Beruf, andererseits die Integrationsverläufe (Wahrnehmen von Hilfsangeboten, Freizeitverhalten, soziale Kontakte mit Deutschen) dieser beiden Gruppen einander gegenüber gestellt und mögliche Defizite eruiert. Eine theoretische Grundlage dieser Untersuchung liefert die Anomie-Theorie. Danach ist mit abweichenden Verhaltensweisen dann zu rechnen, wenn das Individuum gesellschaftlich allgemein akzeptierte Ziele (in unserer Kultur in der Regel materielle Besitztümer bzw. Prestigeobjekte, wie z.B. die Zweitwohnung im Grünen, ein bestimmter Fahrzeugtyp, aber auch spezielle Kleidungsstücke bei Jugendlichen) und die zur Erreichung dieser Ziele notwendigen legitimen Mittel (z.B. Abstammung/Erbe, Ausbildung, Geld) entweder beide zusammen oder jeweils einzeln ablehnt und ggf. durch eigene Alternativen ersetzt. Als abweichendes Verhalten gilt nach dieser Theorie rituelles ebenso wie Rückzugsverhalten, Rebellion oder auch innovatives Verhalten.

Innovativ verhalten sich – auf der Grundlage der Anomie-Theorie – Menschen, die Gefallen an bestimmten materiellen Gütern (gesellschaftliche Ziele) gefunden haben, deren eigene Ressourcen aber nicht ausreichen, sich diese auf legitime Weise anzueignen. Die „Innovation“ besteht im Planen und Ausführen von kulturell nicht akzeptierten Wegen, sich die erstrebten Güter dennoch zu verschaffen; weniger euphemistisch könnte man das innovative auch mit kriminellen Verhalten zumindest teilweise übersetzen.

### **Tatverdächtige Aussiedler/innen in Bayern**

Im Jahr 2001 begehen tatverdächtige Aussiedler/innen in Bayern 31.368 polizeilich registrierte Straftaten, das entspricht einem Anteil von 7,5 Prozent aller in diesem Jahr in Bayern erfassten und geklärten Fälle. 1997 wies die

PKS 21.054 Straftaten dieser Bevölkerungsgruppe aus; dies waren 5,1 Prozent aller in diesem Jahr zur PKS gemeldeten und geklärten Delikte.

Das von Aussiedler/innen bevorzugt begangene Delikt ist der einfache Diebstahl.

Während von tatverdächtigen Deutschen, absolut gesehen, am meisten Vermögens- und Fälschungsdelikte sowie einfache Diebstähle und sonstige Straftaten gemäß StGB erfasst sind und tatverdächtige Nichtdeutsche in erster Linie mit strafrechtlichen Nebengesetzen polizeilich auffallen (darin enthalten sind die Verstöße gegen das AuslG/AsylVfG) ist es bei tatverdächtigen Aussiedler/innen der einfache Diebstahl, der absolut gesehen deutlich bei den geklärten, dieser Bevölkerungsgruppe zuzuordnenden Straftaten dominiert. Zugleich wird jedoch der Abstand zu den Rohheitsdelikten von Jahr zu Jahr kleiner.

Die Altersverteilung tatverdächtiger Aussiedler/innen hebt sich deutlich von derjenigen der Nichtdeutschen und Deutschen ab.

Bei den Deutschen und Nichtdeutschen sind innerhalb der jeweils eigenen Bevölkerungsgruppe am meisten Tatverdächtige bei den 30 bis 39-Jährigen verzeichnet; die darauf folgenden Altersgruppen weisen deutlich rückläufige Prozentzahlen auf. Im Gegensatz dazu bleiben die Prozentzahlen tatverdächtiger Aussiedler/innen in den höheren Altersgruppen weitgehend konstant, den höchsten Anteil an den tatverdächtigen Aussiedler/innen haben die Jugendlichen.

Quantitativ fallen neben den Jugendlichen auch die 10 bis 13-jährigen Aussiedler/innen-Kinder auf. Diese beiden Altersgruppen sind es (neben den über 60-Jährigen), die maßgeblich den „Trend“ tatverdächtiger Aussiedler/innen zum einfachen Diebstahl beeinflussen: Drei von vier tatverdächtigen Aussiedler/innen-Kindern – dies gilt sowohl für die Sechs- bis Neunjährigen als auch für die 10 bis 13-Jährigen – und jeder zweite tatverdächtige jugendliche Aussiedler wird mit einem einfachen Diebstahl polizeilich registriert. Etwas ausgeglichener gestaltet sich das Straftatenspektrum der 18 bis 20-Jährigen und 21 bis 24-Jährigen: quantitativ ähnlich bedeutsam, wie der einfache Diebstahl, sind hier Verstöße gegen strafrechtliche Nebengesetze (zu über 85 Prozent Rauschgiftkriminalität), Rohheitsdelikte und sonstige Straftatbestände gemäß StGB.

### **Tatverdächtigen-Belastungszahlen für ausgewählte bayerische Regionen**

Bayernweite Bevölkerungszahlen für Aussiedler/innen sind nicht verfügbar. Für die Berechnung von Tatverdächtigen-Belastungszahlen

2) Von diesen 2.671 Aussiedler/innen sind insgesamt 185 im Fünfjahres-Zeitraum polizeilich mit Straftaten registriert worden. Die restlichen sechs Akten waren zum Zeitpunkt unserer Auswertung bereits vernichtet.

haben wir daher einige Regionen ausgewählt und die entsprechenden kommunalen Verwaltungen nach Alter, Geschlecht und Bevölkerungsgruppen (Aussiedler/innen, Deutsche, Nichtdeutsche) unterteilte Einwohnerzahlen gebeten. Die Auswahl erfolgte nicht unter repräsentativen Gesichtspunkten, sondern vor dem Hintergrund, für weiterführende Differenzierungen über ausreichend große Absolutzahlen tatverdächtiger Aussiedler/innen zu verfügen. Wegen der Bayernweit höchsten Prozentanteile tatverdächtiger Aussiedler/innen an allen deutschen Tatverdächtigen wurden die Städte Ingolstadt, Schweinfurt, Fürth und der Landkreis Mühldorf ausgewählt, zusätzlich einbezogen wurde die Stadt Nürnberg auf Grund der höchsten Absolutzahl tatverdächtiger Aussiedler/innen aller 96 bayerischen kreisfreien Städte und Landkreise. In diesen fünf Regionen wurden 1998 18,1 Prozent aller von Aussiedler/innen in Bayern begangenen Straftaten registriert<sup>3</sup>.

Die Tatverdächtigen-Belastungszahlen der drei Bevölkerungsgruppen in diesen fünf Regionen sind dem nachfolgenden Schaubild zu entnehmen.

Auch nach Ausklammerung der Verstöße gegen das Ausländer-/Asylverfahrensgesetz errechnen sich für die Nichtdeutschen die mit relativ deutlichem Abstand höchsten Tatverdächtigen-Belastungszahlen. Obwohl tatverdächtige Aussiedler/innen und die von ihnen begangenen Straftaten in diesen Regionen überrepräsentiert sind, weisen sie dennoch Tatverdächtigen-Belastungszahlen auf, die sich etwa auf der

Ebene der Deutschen bewegen. Dies heißt mit anderen Worten: Landesweit ist für die Aussiedler/innen mit Belastungszahlen zu rechnen, die für die Jahre 1997 und 1998 noch unter denen der Deutschen liegen.

Mit Blick auf die Altersgruppen folgen die Tatverdächtigen-Belastungszahlen von Aussiedler/innen, Deutschen und Nichtdeutschen der in der Kriminologie bekannten „Linksschiefe“ zu Lasten der jüngeren Tatverdächtigen.

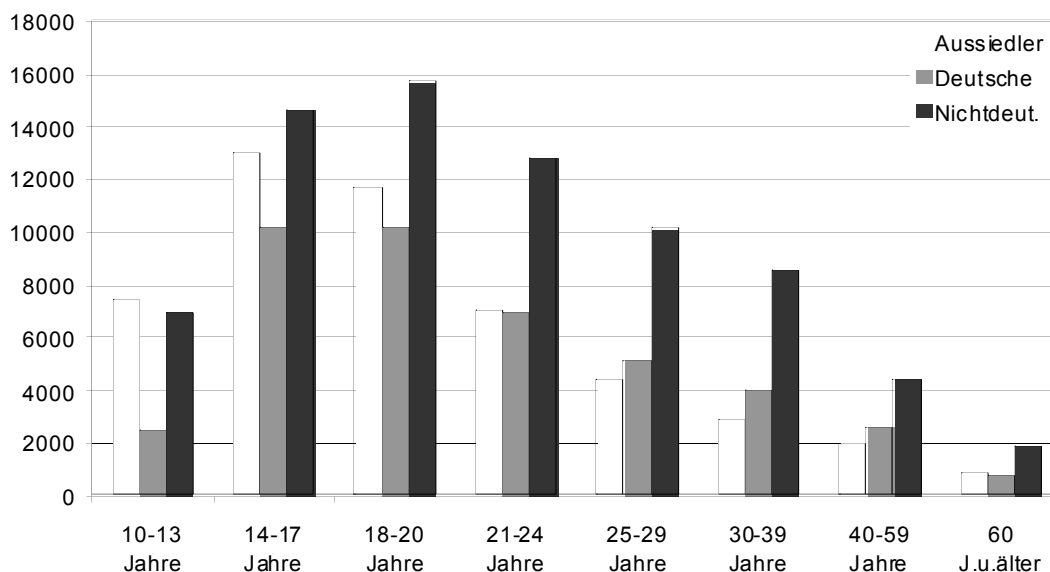
Mit einer Ausnahme weisen die Nichtdeutschen die jeweils höchsten Tatverdächtigen-Belastungszahlen auf, lediglich bei den 10 bis 13-jährigen Kindern werden sie von den Aussiedler/innen übertroffen. Jedes dritte, deutsche, tatverdächtige Kind (32,9 Prozent) im Alter von zehn bis dreizehn Jahren, das 1998 in den ausgewählten fünf Regionen polizeilich registriert wurde, ist ein Aussiedlerinnen-Kind.

Innerhalb der eigenen Bevölkerungsgruppe sind die jugendlichen Aussiedler/innen am höchsten belastet, wohingegen bei Nichtdeutschen und Deutschen – bei letztgenannten allerdings nur knapp – der höchste Wert erst bei den Heranwachsenden erreicht wird (deutsche 14 bis 17-Jährige: 10.154, deutsche 18 bis 20-Jährige: 10.191).

In den darauf folgenden Altersgruppen nähern sich die Tatverdächtigen-Belastungszahlen der Aussiedler/innen denen der Deutschen immer mehr an bzw. unterschreiten diese ab den 25 bis 29-Jährigen; erst bei den 60-Jährigen und Älteren sind die Aussiedler/innen wieder geringfügig mehr belastet als die Deutschen.

3) Die Vergleichszahlen der anderen beiden Bevölkerungsgruppen lauten: Nichtdeutsche: 11,6%, Deutsche: 9,7%.

**Tatverdächtigenbelastungszahlen nach Altersgruppen 1998  
(ohne AusIG/AsyIVfG)**



### Kriminalität von Spätaussiedlern

Mit unserer Filterführung „deutscher Tatverdächtiger mit Geburtsland ‘Aussiedlerstaat‘“<sup>4</sup> wurden streng genommen Personen mit mehreren Rechtsstellungen erfasst: neben Aussiedler/innen und Spätaussiedler/innen bezieht sich unser Definitionskriterium auch auf Vertriebene, Heimatvertriebene und Sowjetzonenflüchtlinge<sup>5</sup>; die Bevölkerungsstatistik der Aussiedler/innen war von den Mitarbeiter/innen der Gemeindeverwaltungen mit der gleichen Vorgehensweise erstellt worden. Diese Art der Filterführung erlaubte hinsichtlich der verschiedenen Rechtsstellungen lediglich mit Blick auf die Altersgruppen eine grobe Differenzierung. Da als „Vertriebener“ und „Flüchtling“ nur gilt, wer während des Zweiten Weltkrieges bzw. in den unmittelbar darauf folgenden Jahren bis 1950 nach Deutschland kam, kann man davon ausgehen, dass bei den jüngeren Altersgruppen bis einschließlich der 30 bis 39-Jährigen zu Recht von Aussiedler/innen und Spätaussiedler/innen gesprochen wird.

Um über die Kriminalität von Spätaussiedler/innen im engeren Sinn Aussagen treffen zu können, haben wir die im Jahr 1994 zugewanderten Personen, die in Übergangwohnheime der ausgewählten fünf Regionen weiter vermittelt wurden, bis Juni 1999 bezüglich polizeilicher Auffälligkeiten überprüft. Von den einreisenden 2.671 Personen wurden im Fünf-Jahres-Zeitraum 185 (6,9 Prozent) polizeilich als Tatverdächtige registriert, davon waren 134 Männer und 51 Frauen. Über ein Drittel aller tatverdächtigen Spätaussiedler/innen dieser Stichprobe waren zum Zeitpunkt der Einreise zwischen 10 und 17 Jahre alt.

Aus der Differenz der beiden Säulen je Altersgruppe lässt sich die jeweilige Belastung ablesen. Auch hier sind es in erster Linie die (zum Zeitpunkt der Einreise) Jugendlichen, die mit einigem Abstand zu den 10 bis 13-jährigen Kindern und Heranwachsenden die am stärksten belastete Altersgruppe sind.

Von den 185 Tatverdächtigen kommen 158 (85,4 Prozent) aus den GUS-Staaten, 25 (13,5 Prozent) aus Rumänien und jeweils einer (0,5 Prozent) aus Polen bzw. dem ehemaligen Jugoslawien.

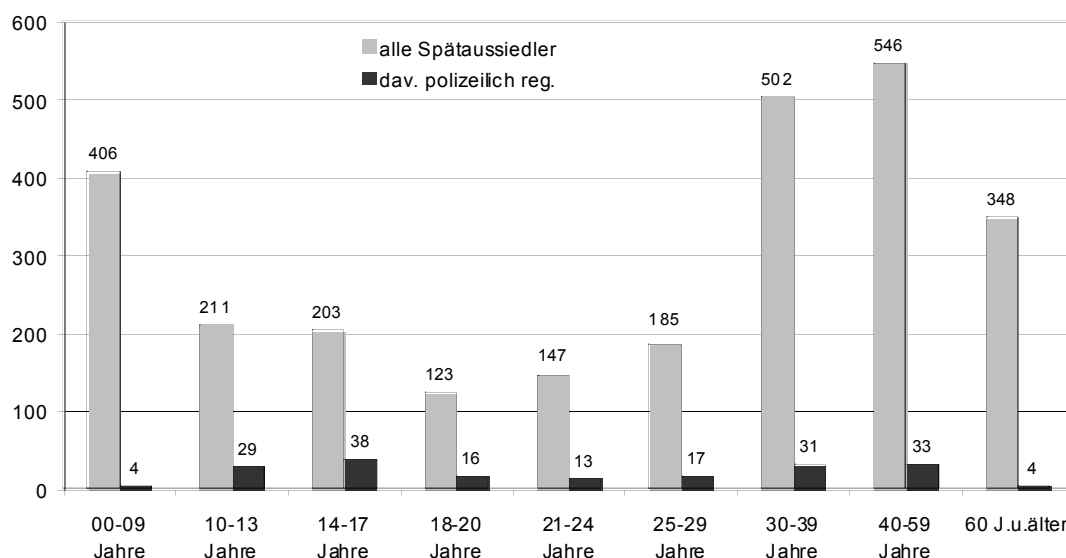
Ihre erste Straftat begehen diese Tatverdächtigen im Durchschnitt 27,6 Monate nach der Einreise, wobei es sich dabei ganz überwiegend um einen einfachen Diebstahl handelt. Dem Zeitpunkt der ersten Straftat kommt eine prognostische Funktion zu: Je kürzer nach der Einreise ein Tatverdächtiger mit seiner ersten Straftat polizeilich auffällt, umso wahrscheinlicher werden für die Folgezeit mehrfache Kontakte mit den Strafverfolgungsbehörden.

Der Prozentwert der zum Tatzeitpunkt unter Alkoholeinfluss stehenden Spätaussiedler/innen entspricht in etwa demjenigen, den die PKS für alle Tatverdächtigen in Bayern ausweist. Häufig unter Alkoholeinfluss stehen Spätaussiedler/innen neben Verkehrsverstößen bei der Begehung von Gewaltstraftaten: Bei exakt einem Drittel der von den 1994 eingereisten Tatverdächtigen verübten Rohheitsdelikte sind diese nicht nüchtern. Umgekehrt spielt der Alkohol bei tatverdächtigen Spätaussiedler/innen, die Eigentumsdelikte begehen, kaum eine Rolle: Nur in 1,7 Prozent der Fälle von Vermögens- und Fälschungsdelikten und in 4,7 Prozent der Fälle von einfachen Dieb-

4) Wie bereits erwähnt, gelten in unserer Untersuchung folgende Länder als Aussiedlerstaaten: GUS-Staaten, Rumänien, Polen, ehemalige CSSR/CSFR, ehemaliges Jugoslawien, Ungarn.

5) Im Einzelnen siehe dazu Bundesvertriebenengesetz (BVFG) vom 19.05.1953 in der Fassung der Bekanntmachung vom 02.06.1993, §§ 1-3.

**Spätaussiedler nach Alterskategorien**



stählen sind die Tatverdächtigen zur Tatzeit alkoholisiert<sup>6</sup>.

Der Alkoholeinfluss zum Zeitpunkt der Straftatbegehung ist allerdings kein Indikator für die allgemeine Gefährdung kindlicher und jugendlicher Spätaussiedler/innen durch legale und illegale Drogen. Einigen Akten sind Vermerke der Sachbearbeiter zu entnehmen, wonach sich junge Spätaussiedler/innen auf direktem Weg in eine Suchtkarriere befinden, die ohne professionelle Hilfe wohl nicht mehr abzuwenden sein dürfte.

Der Mythos vom außergewöhnlich gewalttätigen Spätaussiedler lässt sich mit den Ergebnissen unserer Aktenauswertung nicht empirisch verifizieren. Auf einer dreistufigen Skala der bei den 50 analysierten Rohheitsdelikten und Straftaten gegen die sexuelle Selbstbestimmung zum Einsatz kommenden Gewalt, wird in 28 Fällen (56 Prozent) ein niedriges Gewaltpotenzial und in 17 Fällen (34 Prozent) ein hohes Gewaltpotenzial unterstellt; nur in fünf Fällen (10 Prozent) ging der Tatverdächtige bei der Straftatbegehung sehr brutal vor. Der äußerst massive Einsatz von Gewalt konzentriert sich auf die mittleren Altersgruppen der 25- bis 29-Jährigen und 30- bis 39-Jährigen.

waltstraftaten belastet.

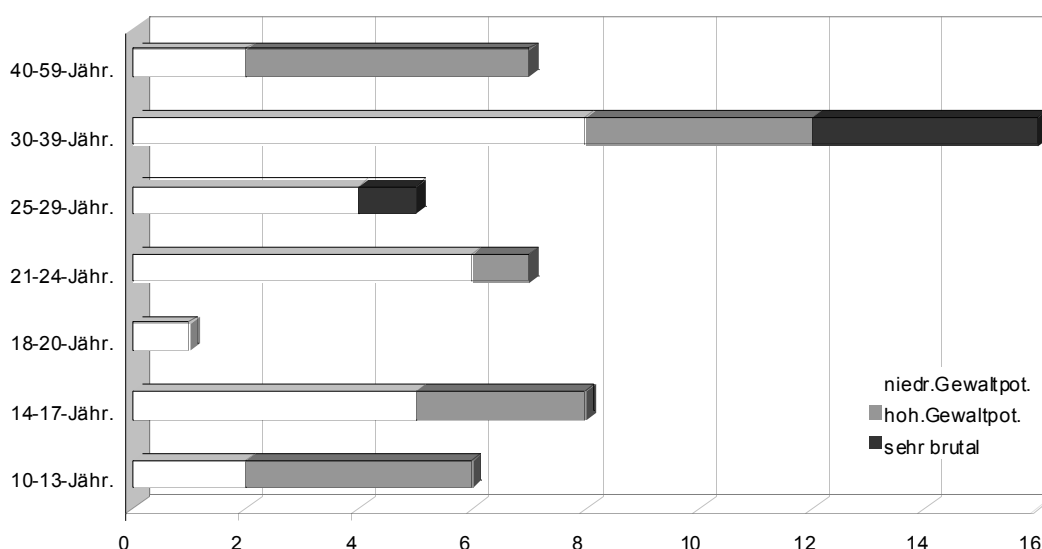
### Soziale Lage und Integrationsverlauf

Um mögliche Unterschiede hinsichtlich der sozialen Lage und des Integrationsverlaufs in Bayern zwischen polizeilich auffälligen und nicht auffälligen Spätaussiedler/innen zu ermitteln, haben wir im Rahmen unserer Untersuchung 88 Spätaussiedler/innen in Nürnberg mit einem Fragebogen mündlich befragt. 54 von ihnen haben sich bisher polizeilich unauffällig verhalten, 34 sind mit einer Straftat polizeilich registriert.

Die deutschen Sprachkenntnisse polizeilich unauffälliger Spätaussiedler/innen sind durchschnittlich etwas besser, ihre soziale Lage im Vergleich zu den Befragten, die bereits mit einer Straftat polizeilich registriert sind, als günstiger zu bewerten. Operationalisiert haben wir die soziale Lage durch die Indikatoren „Schulbildung“, „Arbeitslosigkeit“, „Familieneinkommen“ und „Sozialleistungen“.

Polizeilich unauffällige Spätaussiedler/innen haben eine längere Schulbildung vorzuweisen. Zum Zeitpunkt der Befragung sind 20,4 Prozent von ihnen arbeitslos, bei den polizeilich

**Gewaltpotenzial nach Altersgruppen**



Bei den vier Straftaten der zehn- bis dreizehnjährigen Kinder, die mit hohem Gewaltpotenzial ausgeführt wurden, handelt es sich um schwere/gefährliche Körperverletzungen, bei den Jugendlichen um drei Raubstraftaten.

Im Rahmen unserer Aktenauswertung waren Differenzierungen innerhalb der Herkunftsregion „GUS-Staaten“ möglich. Hierbei erwiesen sich die Tatverdächtigen aus Russland als besonders auffällige Gruppierung: Bei der Straftatbegehung sind sie am häufigsten alkoholisiert und zugleich sind sie am höchsten mit Ge-

Auffälligen beträgt der Wert 29,4 Prozent. Das durchschnittliche Familieneinkommen der unauffälligen Spätaussiedler/innen liegt etwas über dem der Auffälligen, woraus sich auch deutliche Unterschiede im Bezug von Sozialleistungen (Arbeitslosengeld, Sozialhilfe, Unterhaltsgeld, Wohngeld, BAFÖG) ergeben: 11,1 Prozent der nicht Auffälligen und 23,5 Prozent der polizeilich Auffälligen erhalten eine dieser staatlichen Zuwendungen. Prozentual durchgehend häufiger als die nicht Auffälligen suchen die polizeilich registrierten Spätaussied-

6) Ähnliche Tendenzen ergeben sich auch bei allen in der PKS registrierten Straftaten. Die Vergleichszahlen lauten: Rohheitsdelikte: 23,0 %, Vermögens-/ Fälschungsdelikte: 1,6 %, einfacher Diebstahl: 5,2 %.

ler/innen im Rahmen ihres Integrationsprozesses in Nürnberg offizielle Einrichtungen und Institutionen auf – ein Hinweis darauf, dass diese Personengruppe z.B. für präventive Maßnahmen grundsätzlich erreichbar ist. Neben der katholischen Kirche/Caritas und der Arbeiterwohlfahrt ist das Arbeitsamt die Einrichtung, die mit Abstand am häufigsten von Spätaussiedler/innen aufgesucht wird. Rotes Kreuz, Stadtverwaltung und evangelische Kirche/Diakonie komplettieren die Nürnberger Anlaufstellen für Spätaussiedler/innen, werden allerdings nicht in quantitativ vergleichbarer Weise von diesen kontaktiert.

Das mit großem Abstand am meisten nachgefragte Integrationsangebot ist der deutsche Sprachkurs; alle polizeilich nicht auffälligen und 96 Prozent der polizeilich auffälligen Spätaussiedler/innen absolvieren einen solchen Sprachkurs. Bei der Akzeptanz anderer Integrationsangebote zeigen sich Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen: Die nicht Auffälligen sind wesentlich häufiger an beruflichen Umschulungsmaßnahmen interessiert, während die mit einer Straftat Registrierten öfter therapeutische Hilfe in Anspruch nehmen wie z.B. Ergo-/Spieltherapie, Krankengymnastik/Physiotherapie oder Frühförderung.

Bezüglich der Beziehungen zu deutschen Freund/innen ergeben sich quantitativ keine Unterschiede, beide Gruppen haben etwa gleich häufig Umgang mit deutschen Freund/innen<sup>7</sup>. Das Schließen von Freundschaften hängt ganz offensichtlich mit der sprachlichen Kompetenz zusammen: Je schlechter die Kenntnisse der deutschen Sprache sind, umso seltener geben Spätaussiedler/innen an, deutsche Freund/innen zu haben.

Mittels zweier Fragen waren wir bemüht, Einstellungen von Spätaussiedler/innen und deren Wandel zu messen. Zum einen sollten die Befragten ihre Wünsche und Erwartungen artikulieren, die sie noch im Herkunftsland an Deutschland hatten, zum anderen waren sie angehalten, ihre aktuellen Ziele für die Zukunft zu skizzieren. Bei den ursprünglichen Wünschen ergaben sich die größten Unterschiede der beiden Gruppen im Bereich der beruflichen Zukunft. Im Verhältnis zu den polizeilich Auffälligen äußerten prozentual mehr als doppelt so viele nicht Auffällige ihre Erwartungen auf gute berufliche Chancen in Deutschland. Dafür waren sie auch bereit, fleißig zu sein, harte Arbeitsbedingungen und allgemeine Probleme hinzunehmen.

Auf die zweite Frage – die aktuellen Ziele für die Zukunft – wurden inhaltlich ähnliche Antworten wie auf die vorhergehende gegeben, allerdings mit deutlichen Unterschieden bei der Anzahl der Nennungen. Die nachhaltigste Än-

derung ist bei der Kategorie „gutes/besseres, finanziell abgesichertes Leben/Zukunft“ zu diagnostizieren: Ursprünglich die am häufigsten genannte Erwartung an Deutschland, spielt sie bei den aktuellen Zielen keine dominierende Rolle mehr<sup>8</sup> (BRUNNER 1991). Für die Zukunft denken beide Gruppen häufiger als früher an den Erwerb von Wohneigentum. Ein möglicher Hinweis darauf, dass sich die materielle Situation im Vergleich zu früher tatsächlich verbessert hat.

Zusammenfassend sind für diese beiden Fragen die größeren Schwankungen zwischen ehemaligen Erwartungen und heutigen Zielen für die Zukunft bei den polizeilich auffälligen Spätaussiedler/innen festzuhalten. Offensichtlich kommt es bei ihnen verstärkt zu Um- und Neuorientierungen mit einer zeitlich dazwischen liegenden Phase der Unsicherheit und Orientierungslosigkeit.

Für Präventionsmaßnahmen mit Spätaussiedler/innen dürfte die Vermittlung der deutschen Sprache ein zentraler Ansatzpunkt sein. Unsere Befragung zum Integrationsverlauf von Spätaussiedler/innen kommt zu dem Ergebnis, dass Spätaussiedler/innen, die gut deutsch sprechen, weniger schwerwiegende Straftaten begehen, mehr deutsche Freund/innen haben und sich in Deutschland wohler fühlen.

7) Deutsche Freunde haben nach eigenen Angaben 50,0 % der nicht Auffälligen, 48,1 % der polizeilich Auffälligen.

8) Konkret haben sich die Nennungen für diese Antwortkategorie um 28 Prozentpunkte verringert.

## Soziale Lage und die Entwicklung der Jugendgewalt – Anti-Aggressions-Kurse mit Jugendlichen aus dem Herkunftsland Türkei

### Anlass des Projektes

Die Arbeiterwohlfahrt Bayern, Referat Migration in München führt seit 1979 Jugendgerichtshilfe (JGH) in Delegation vom Stadtjugendamt München durch. Mitte der 90er Jahre konnte in der hausinternen Statistik der JGH festgestellt werden, dass Jugendliche türkischer Herkunft in ca. 40 Prozent der Fälle im Bereich der Körperverletzung, gefährlicher Körperverletzung, Raub, Raubüberfall sowie Vandalismus auffällig werden. Die Maßnahmen, die im Stadtgebiet München für solche Jugendliche angeboten wurden, waren nicht mit den Zielsetzungen und dem Programm des Anti-Aggressions-Kurses vergleichbar. Die Maßnahmen, die damals liefen, waren als Soziale Trainingskurse konzipiert, d.h. es wurde nicht primär an der Gewalttätigkeit des Jugendlichen/Heranwachsenden gearbeitet, sondern an seinem sozialen Verhalten insgesamt.

Darüber hinaus konnte beobachtet werden, dass diese Jugendlichen aufgrund eines anderen Ehrbegriffes, „Sich-Falsch-Verstanden-Fühlens“ sowie eines anderen Verständnisses von Freundschaft<sup>1</sup> straffällig werden. Sie setzen sich bedingungslos, auch auf die Gefahr hin, dass sie verletzt werden, für den Freund ein: Solidarität und sich für den Freund einsetzen ist eine tief verankerte Grundvoraussetzung, über die nicht nachgedacht wird und die auch nicht in Frage gestellt wird. Eine bedingungslose Solidarität heißt auch, dem Freund Hilfe zu leisten, ohne die Situation zu hinterfragen. Wenn die bedingungslose Solidarität nicht gewährleistet wird, ist nicht nur die Freundschaft, sondern auch die Männlichkeit des Jugendlichen in Frage gestellt. Die Grenzen der Freundschaft werden verletzt, wenn die folgenden Punkte unter den Freunden nicht beachtet werden: wenn die Mutter oder andere Familienmitglieder beleidigt oder beschimpft werden und wenn Männlichkeit oder Potenz angezweifelt werden.

Beim Begriff Ehre zeigt sich ein ähnlich rigides Verhalten. Jugendliche, die einen Anti-Aggressions-Kurs besuchen, halten – obwohl sie mittlerweile zur dritten Migranten-Generation zählen – denjenigen für ehrenhaft, der sich, seine Freundin und andere weibliche Familien-

mitglieder nach außen bedingungslos schützt. Die Ehre des Mannes ist in Frage gestellt, wenn irgendjemand von außen ein Mitglied der Familie, insbesondere eine der Frauen, belästigt oder angreift. Ein Mann gilt als ehrlos, wenn er nicht bedingungslos und entschieden seine Angehörigen verteidigt. Die Ehre des Mannes begründet sich insbesondere auf dem Schutz seiner Ehefrau. Er muss nach außen Stärke und Selbstbewusstsein demonstrieren, um die Sicherheit seiner Frau garantieren zu können. Die Ehre einer verheirateten Frau wird im Wesentlichen in ihrer Keuschheit gesehen. Eine Frau, die Ehebruch begeht, „befleckt“ nicht nur ihre eigene Ehre, sondern auch die Ehre ihres Mannes, weil er nicht Manns genug war, sie davon abzuhalten. Die Ehrenhaftigkeit einer ledigen Frau wird darin gesehen, dass sie bis zu ihrer Eheschließung ihre Jungfräulichkeit bewahrt. In diesem Zusammenhang äußert sich ein 15-jähriger Anti-Aggressions-Kurs-Teilnehmer im Rahmen des Vorgesprächs folgendermaßen: „Also, was ist für mich Ehre? Wenn jemand mich beleidigt oder, er beleidigt meine Freundin, ne. Wenn ich dann nichts tue, also ihn nicht schlage, ne. Ja, dann heißt das ja, jeder kann mich schlagen und meine Freundin, ja Mutter, Schwester und so weiter beleidigen. Ich habe dann keine Ehre. (...) Dann kommt jeder kleiner Wichser und will mich schlagen oder meine Freundin beleidigen. Wenn du dich nicht wehrst, macht dich jedes kleines Kind dann an. (...) Für Mädchen ehrenhaft? Wenn ich ein türkisches Mädchen heirate, dann soll sie Jungfrau sein, ne. Wenn sie nicht Jungfrau ist, hat sie keine Ehre, ne.“

An diese Jugendlichen bzw. Heranwachsenden wird herangetragen, dass sie in der Lage sein müssen, weibliche Familienmitglieder bedingungslos und um jeden Preis zu schützen. Es wird von ihnen erwartet, im Extremfall, auch Gewalt anzuwenden. Setzt er sich nicht bedingungslos für seine Schwester bzw. seine Freundin/Frau ein, wird er nicht nur als ehrlos, sondern auch als unmännlich und schwach bezeichnet. Er verliert an Ansehen in der Familie, seine Männlichkeit wird, vor allem vom Vater und anderen männlichen Familienmitgliedern, in Frage gestellt und er wird bei Entscheidungen, die die Familie betreffen, nicht mehr mit einbezogen.

Die Vorstellungen der Jugendlichen von Freundschaft und Ehre und die „Realität“ weichen jedoch stark voneinander ab, „kollidieren“ miteinander. Viele Jugendliche sind nicht mal in der Lage, diese beiden Begriffe richtig zu definieren, weil sie es nicht gelernt haben zu reflektieren. Wenn es um Freunde bzw. um die Freundin oder Schwester geht, sind die Hemmschwelle und das Unrechtsbewusstsein sehr

1) Es soll hier hervorgehoben werden, dass diese Jugendlichen in der Gesellschaft einen schlechten Stand haben, wie z.B. kein Schulabschluss, Arbeitslosigkeit oder aber ausländerrechtliche Probleme. Um u.a. ihre Taten „rechtfertigen“ zu können, begründen viele dieser Jugendlichen ihre Taten mit der Besonderheit der Ehrenhaftigkeit und Männlichkeit eines türkischen Mannes.

gering; über die Konsequenzen der Tat und über das Opfer wird nicht wirklich nachgedacht.

### **Anti-Aggressions-Kurse nach § 10 JGG**

Um diese Jugendlichen aufzufangen und gezielt an den oben ausgeführten Problemlagen zu arbeiten, wurde dieser Kurs nur für Jugendliche aus dem türkischen Kulturkreis konzipiert. Um den kulturspezifischen Hintergrund zu beleuchten und am Thema zu arbeiten, sollte der Kursleiter männlich und nach Möglichkeit türkischsprachig sein. Am 1. November 1996 wurde das auf fünf Jahre festgelegte Projekt mit den Inhalten Täter-Opfer-Ausgleich, Anti-Aggressions-Kurs, Weisungsbetreuung sowie Angeordnete Beratung gestartet. Sehr bald nahm man vom Täter-Opfer-Ausgleich Abstand und rückte den Anti-Aggressions-Kurs in den Mittelpunkt.

#### **(1) Die rechtlichen Grundlagen**

Die Anti-Aggressions-Kurse der Arbeiterwohlfahrt – Referat Migration – sind ein Teil der richterlichen Weisungen, die im Rahmen des § 10 des Jugendgerichtsgesetzes ausgesprochen werden können, d.h. es muss ein Gerichtsurteil vorliegen, um am Anti-Aggressions-Kurs der Arbeiterwohlfahrt teilnehmen zu können. In der JGG werden diese Weisungen wie folgt definiert: „Weisungen sind Gebote und Verbote, welche die Lebensführung des Jugendlichen regeln und dadurch seine Erziehung fördern und sichern sollen. Dabei dürfen an die Lebensführung des Jugendlichen keine unzumutbaren Anforderungen gestellt werden.“ (BRUNNER 1991: 120) Jugendrichter/innen können im Rahmen des § 10 folgende Weisungen auferlegen:

- Weisungen zu befolgen, die sich auf den Aufenthaltsort beziehen,
- bei einer Familie oder in einem Heim zu wohnen,
- eine Ausbildungs- oder Arbeitsstelle anzunehmen,
- Arbeitsleistungen zu erbringen,
- sich der Betreuung und Aufsicht einer bestimmten Person (Betreuungshelfer) zu unterstellen,
- an einem sozialen Trainingskurs teilzunehmen,
- sich zu bemühen, einen Ausgleich mit dem Verletzten zu erreichen (Täter-Opfer-Ausgleich),
- den Verkehr mit bestimmten Personen oder den Besuch von Gast- oder Vergnügungstätten zu unterlassen oder
- an einem Verkehrsunterricht teilzunehmen (BRUNNER 1991).

Die Überwachung der Weisung muss vom jeweiligen Richter/der jeweiligen Richterin vorgenommen werden. „Die Befolgung der Weisung kann nicht erzwungen, sondern die Nichterfüllung mit Jugendarrest geahndet werden (...).“ (BRUNNER: 143). Deshalb ist der Kursleiter verpflichtet, dem Jugendgericht mitzuteilen, ob der Jugendliche an dem Kurs teilnimmt oder nicht. Über die genauen Inhalte des Kurses wird dem Gericht kein Bericht eingereicht. Sollte der Kursteilnehmer am Anti-Aggressions-Kurs unregelmäßig teilnehmen, kann das Jugendgericht nach einer Anhörung bis zu vier Wochen Dauerarrest verhängen. Nach einem Dauerarrest ist der Jugendliche – in der Regel – weiterhin verpflichtet, an diesem Kurs teilzunehmen; dies wird von Fall zu Fall vom jeweiligen Jugendrichter/der jeweiligen Jugendrichterin entschieden.

Darüber hinaus werden Jugendliche und Heranwachsende in die Kurse aufgenommen, wenn sie den Anti-Aggressions-Kurs im Rahmen einer Freiheitsstrafe als Bewährungsaufgabe auferlegt bekommen haben: „Der Richter soll für die Dauer der Bewährungszeit die Lebensführung des Jugendlichen durch Weisungen erzieherisch beeinflussen. Er kann dem Jugendlichen auch Auflagen erteilen. Diese Anordnung kann er nachträglich treffen, ändern oder aufheben. Die §§ 10, 11 Abs. 3 (...) gelten entsprechend.“ (BRUNNER: §23, 230). Die Überwachung der Auflage wird in diesem Falle nicht vom zuständigen Jugendrichter vorgenommen, sondern vom Bewährungshelfer/der Bewährungshelferin (BRUNNER: 233). Darüber, ob der Jugendliche an dem Kurs teilnimmt oder nicht, wird der/die zuständige Bewährungshelfer/Bewährungshelferin zügig informiert. Sollte der Jugendliche an dem Anti-Aggressions-Kurs nicht teilnehmen, kann seine Bewährung widerrufen werden.

#### **(2) Die methodischen Grundlagen**

Die Grundlagen des Anti-Aggressions-Kurses sind überwiegend entnommen aus Jens WEIDNERS Konzeption des Anti-Aggressivitäts-Trainings. Eine hundertprozentige Umsetzung dieses Konzeptes ist nicht das Anliegen dieses Anti-Aggressions-Kurses, alleine schon des Zeitrahmens wegen nicht. Die Konzeption wurde auf die Bedürfnisse der Klienten der Arbeiterwohlfahrt umgestellt. BURSCHYK/SAMES/WEIDNER (1997) schlagen im Sitzungscurriculum eines Anti-Aggressivitäts-Trainings 19 Sitzungen mit einem Trainer/einer Trainerin, einem Co-Trainer/einer Co-Trainerin, zwei Tutor/innen (Ex-User/ Gewaltexpert/innen), einer neutralen Person, ca. fünf bis sieben Teilnehmer/innen und einem zeitlichen Umfang von 54,5 bis 73,5 Stunden vor (WEIDNER/

KILB/KREFT 1997: 83-89). Neben dem zeitlichen Umfang beinhaltet das Anti-Aggressivitäts-Training Jens WEIDNERS folgende Eckpfeiler, die auch von der Arbeiterwohlfahrt in abgeschwächter Form umgesetzt werden:

### Curriculum

Faktoren	Lerninhalte	Lernziele
1. Aggressivitäts-Auslöser	Was sind provozierende Situationen? Wann ist für den Teilnehmer Gewalt „zwingend notwendig“? Wie weit verstärkt Alkohol die Gewaltbereitschaft?	Das Infragestellen „zwingender Notwendigkeiten“. Das frühzeitige Erkennen gewaltaffiner Entwicklungen und der Rückzug oder die Schlichtung als Handlungsalternative.
2. Aggressivität als Vorteil	Die gewalttätige Unterwerfung zur Erhöhung des Selbstwertgefühls, das Opfer als „Tankstelle“ des Selbstbewusstseins. Anerkennung und Respekt durch Freunde.	Die Kosten-Nutzen-Analyse: Jede weitere Körperverletzung kann Jahre an Haftzeiten kosten.
3. Selbstbild zwischen Ideal- und Realselbst	Das Ideal des Teilnehmers ist hart, unbeugsam „cool“ und gnadenlos. Das reale Selbst ist dagegen leicht „kränkbar“, wenig selbstbewusst und als Versager „abgestempelt“.	Widerlegung der Hypothese der Teilnehmer, „Härte macht ungreifbar.“ Dissonanzausgleich durch veränderte Rollenerwartungen: statt Unbesiegbarkeit die „kränkbareren“ Persönlichkeitsanteile respektieren lernen.
4. Neutralisierungs-Techniken	Die Auseinandersetzung mit der real begangenen Tat. Die Analyse vorgeschobener Rechtfertigungen von Gewalttaten. Die Konfrontation der Neutralisierungen und die Einmassierung des Realitätsprinzips.	Das Wecken von Schuld- und Schamgefühl. Übernahme der Verantwortung für die Taten. Die Veränderung des Selbstbildes: vom souveränen Kämpfer zum entschuldigenden Versager.
5. Opferkonfrontation/-perspektiven	Ängste, Behinderungen, Schmerzen, Trauer von Gewaltopfern: Tonbandinterviews mit Gewaltopfern. Der fiktive (nicht abgeschickte) Entschuldigungsbrief an sein Opfer.	Kathartisches Durchleben des Opferleids. Steigerung des Opferereinfühlungsvermögens, Hass und Härte. Betroffenheit durch mögliche und reale Opferfolgen wecken.
6. Provokationstests	Das Aufstellen und Durchspielen einer Hierarchie von leichten Belästigungen bis zu Aggression auslösenden Provokationen, im Sinne systematischer Desensibilisierung.	Trotz Provokationen gelassen bleiben. Das „Austesten“ der eigenen Grenzen im kontrollierten Umfeld. Erkenntnisgewinn: Die größte Niederlage des Provokateurs ist das Ignorieren der Provokation, sich mit Worten, Humor, Ironie (statt Fäusten) wehren.

Im Anti-Aggressions-Kurs der Arbeiterwohlfahrt werden die Faktoren 3 bis 6 im Rahmen des „heißen Stuhls“ umgesetzt, der weiter unten noch vorgestellt wird



### (3) Deskriptionsphase

Unter Deskriptionsphase versteht HEILEMANN (1997), die persönliche Vorstellung des Teilnehmers, seinen Lebenslauf, testpsychologische Zusatzuntersuchungen mit Aggressionstest, sowie die inhaltliche Überprüfung der Gerichtsurteile (WEIDNER/ KILB/ KREFT 1997: 57)

Die Deskriptionsphase des Anti-Aggressions-Kurses der Arbeiterwohlfahrt unterscheidet sich von der Deskriptionsphase HEILEMANNs: Die Jugendgerichtshilfe, die im Haus untergebracht ist, eruiert im Vorfeld der Hauptverhandlung, ob ein Jugendlicher für einen Anti-Aggressions-Kurs geeignet ist. Dieses Anliegen bzw. der Ahndungsvorschlag wird im Jugendgerichtshilfe-Gespräch mit dem jeweiligen Jugendlichen besprochen. Willigt er ein, an einem solchen Kurs teilzunehmen, schlägt die Jugendgerichtshilfe als Ahndung vor, an einem Anti-Aggressions-Kurs teilzunehmen. Die Akte mit dem aktuellen Urteil, Jugendgerichtshilfe-Bericht, Anklageschrift(en), alte Urteile, soweit vorhanden sowie der Schriftverkehr werden dem Kursleiter übergeben. Der Kursleiter studiert die gesamte Akte, versucht die Straffälligkeiten des Jugendlichen zu rekonstruieren und macht sich ein erstes Bild vom Jugendlichen. Wird der Kurs erst in einigen Monaten gestartet, werden die Teilnehmer darüber informiert, wann genau der Kurs begonnen werden kann. Dieselben Informationsbriefe gehen auch an die Jugendgerichtshilfe, Jugendgericht sowie Bewährungshilfe.

### (4) Einzelgespräche

Das Hauptziel des Einzelgesprächs besteht darin, zunächst einmal den Kontakt zum Teilnehmer herzustellen, und ihn darüber hinaus über den Kurs zu informieren. „Diese Informationen sollen vorhandene Ängste, Befürchtungen und falsche Vorstellungen vom Kurs reduzieren und korrigieren helfen.“ (FREY 1997: 77). „(...) Konkrete Informationen, die die Jugendlichen schon vor dem ersten Kurstag erhalten, erhöhen die Chance, dass sich ihre Energie weniger auf Abwehrverhalten konzentriert und ihre Grundhaltung eher durch Neugierde und Aufnahmebereitschaft gekennzeichnet ist“ (FREY 1997: 77). Darüber hinaus soll, nach Möglichkeit, überprüft werden, ob der Kursteilnehmer für die Teilnahme geeignet ist, wie zum Beispiel, ob er stark drogenabhängig ist oder aber große psychische Probleme hat. Sollte der Kursleiter Bedenken bei einem Jugendlichen haben, soll dieser zu einem zweiten Vorgespräch, gegebenenfalls im Beisein eines Psychologen/einer Psychologin, eingeladen und intensiv interviewt werden. Die Mindestanforderungen an ein erstes Einzelgespräch beinhalten die Begrüßung und Vorstellung des Trainers

und Co-Trainers, die Frage nach den Vorstellungen des Jugendlichen, warum er eingeladen wurde sowie ob und welche Erwartungen er hat, eine kurze Skizzierung des Kursablaufes und eine Beschreibung der Kursinhalte. Außerdem werden Informationen über den Jugendlichen eingeholt (Formblatt), die Verbindlichkeit des Kurses und dadurch entstehende Konsequenzen betont, und vor der Verabschiedung des Jugendlichen ein Vertrag unterzeichnet.

### (5) Konfrontativer und provokativer Ansatz

Zwischen den Jahren 1996 bis 1998 fanden insgesamt fünf Kurse statt, in denen die verständnisvoll-nachsichtige (pädagogische) Methode angewandt, sowie viele Themen angesprochen und diskutiert wurden. Es wurde auch viel geschrieben, gebastelt und gezeichnet, was bei den Teilnehmern wenig Resonanz fand, da diese Methode die Teilnehmer an die Schule erinnerte. Im Jahre 1999 wurde die Methode der konfrontativ-provokativen Pädagogik gewählt, was bei den Kursteilnehmern besser ankam. Die Schreibarbeit wurde durch Übungen, die in der Regel körperlichen Einsatz erfordern, ersetzt. Im Folgenden sollen die beiden Ansätze kurz beschrieben werden:

Konfrontation mit der eigenen Tat: Die Neutralisierungstechnik („das Opfer ist Schuld“, „er hat mich provoziert“ oder aber „ich habe mich nur gewehrt“) ist ein beliebter Umgang mit bzw. die Rechtfertigung der eigenen Tat. Darüber hinaus soll den Teilnehmern die Opferperspektive aufgezeigt werden: „Die Opferkonfrontation ist ein Thema, das äußerst sensibel gehandhabt werden muss. Oberste Prämisse muss sein, dass das Opfer nicht als ‚Werkzeug‘ im therapeutischen setting missbraucht werden darf, um den Täter zu behandeln.“ (WEIDNER/ KILB/ KREFT 1997: 80). In diesen Kursen sollen nur symbolische Formen von Opferkommunikation praktiziert werden; d.h., „(...) dass Filme aus der Opferperspektive, Opferinterviews aus dem Fernsehen den Teilnehmern gezeigt werden, wobei vom Täter Parallelen zur eigenen Tat aufzuzeigen sind.“ (ebd.)

Ein Treffen bzw. ein Gespräch mit dem Opfer soll in jedem Fall vermieden werden, weil das Opfer dadurch einer unzumutbaren Belastung ausgesetzt sein würde. Viele Opfer schaffen es nur mit viel Mühe, die psychischen Belastungen und Schäden zu vergessen. Ein Treffen bzw. Gespräch mit dem Täter würde das Opfer womöglich bei der Verarbeitung der Vorfälle um Monate „zurückwerfen“.

Provokationen: Auch wenn die Teilnehmer wissen, dass das bewusste Provozieren seitens der Trainer einen „spielerischen“ Charakter hat, werden vielen Teilnehmern die Grenzen ihrer Belastbarkeit schnell deutlich. Ziel der Provoka-

tion soll es sein, dass „der Klient durch Humor, Ironie, Sarkasmus und Formen der paradoxen Intervention mit seinen persönlichen Schwachstellen konfrontiert wird. Dem Sozialpädagogen und Psychologen kommt dabei die Rolle des ‚Advocatus Diaboli‘ zu, der den Finger in die konflikt- und aggressionsgeladenen Wunden legt.“ (WEIDNER/ KILB/ KREFT 1997: 81). Während viele Jugendliche mit verbalen „Anmachen“ sehr gut umgehen und die gesamte Situation mit Ironie und „Gegenanmache“ entschärfen, können sie der körperlichen Nähe und dem Anfassen am Gesicht nicht viel entgegensetzen; sie werden sehr schnell unruhig, zappelig, und aggressiv. „Also sagen wir so: Du hast mich am Anfang mit Worten provoziert, ne. Ja, ne, das hat mir nix ausgemacht, ne. Das ist mir egal. Ich habe dich auch verarscht, ne. (...) Aber, ne, als du mich am Gesicht angefasst hast, da war ich schon aggressiv, ne. Das hat, sagen wir mal, mir überhaupt nicht gefallen. Am Gesicht anfassen ist immer scheiße. Da wird jeder aggressiv. Ich war sehr aggressiv, ne. Aber ich durfte nix machen, ne. Ich habe gesagt, okay, du musst das aushalten, du musst das aushalten. (...) Ich habe gelernt endlich etwas Schlimmes auszuhalten.“

Durch die physische und psychische Provokation sollen dem Teilnehmer die Grenzen der Selbstkontrolle, Erregbarkeit und Aggressivität vermittelt werden. „Praktisch werden die Teilnehmer während der Gruppensitzungen unangekündigt provoziert, wobei die Provokationen Situationen thematisieren, die früher zu Gewalttätigkeiten geführt haben.“ (WEIDNER/ KILB/ KREFT 1997: 81). Darüber hinaus werden die Provokations- und Konfrontationstest gezielt auf dem „heißen Stuhl“ eingesetzt und ausprobiert, der im folgenden Kapitel ausführlich beschrieben wird.

### **(6) Der „Heiße Stuhl“**

Im Rahmen des „heißen Stuhls“ wird eine Gruppe gebildet, die aus Trainern, Tutoren und Mittätern besteht. Ziel ist es, räumlich eng gehaltene Gegebenheiten zu schaffen, in denen der Kandidat – in der Regel wird ein kleiner Kreis gebildet und der Kandidat sitzt in der Mitte – physische und psychische Nähe spürt. Ziel ist es, den in der Mitte sitzenden Jugendlichen mit seiner Tat zu konfrontieren und mit gezielten, teilweise beleidigenden Aussagen zu provozieren. Bei der praktischen Durchführung des heißen Stuhls gibt es zwei Regeln: erstens darf sich der auf dem „heißen Stuhl“ sitzende Teilnehmer nur mit verbalen Mitteln zu Wehr setzen und zweitens darf er jederzeit die Sitzung abbrechen, muss aber mindesten einmal im Laufe des Kurses diese Sitzung „aushalten“. Eine Videoaufzeichnung, um die Sitzung später

besser auszuwerten, ist ratsam, aber nicht zwingend notwendig. Bei der Durchführung des „heißen Stuhls“ sollen die einzelnen Bausteine bzw. Schritte, die aufeinander aufbauen, beachtet werden:

1. Eins-zu-eins-Interview: Konfrontatives und provokatives Interview im Beisein der Gruppe, um dem Jugendlichen bereits im Vorfeld des „heißen Stuhls“ „den Schneid abzukaufen“. Er soll bereits im Interview spüren, was ungefähr auf dem „heißen Stuhl“ auf ihn zukommt. Es empfiehlt sich während des Interviews den Raum durch eine Trennwand zu teilen, d.h. die restlichen Gruppenangehörigen dürfen keinen Augenkontakt zum Interviewpaar aufbauen.
2. Strategiebesprechung: In Abwesenheit des Betroffenen bespricht die Gruppe eine Strategie, wie der „heiße Stuhl“ auszusehen hat. Der wichtigste Punkt beim „heißen Stuhl“ soll die Straftat des Jugendlichen sein. Es soll beispielsweise konkret und mit Nachdruck hinterfragt werden, wie die Tat zustande kam, ob er sie zu rechtfertigen versucht. Hier werden auch andere Themen an einzelne Jugendliche verteilt, die auf dem „heißen Stuhl“ angesprochen werden sollen. Denn die größte „Niederlage“ für die Gruppe ist es, wenn sie keine Argumente hat und während des „heißen Stuhls“ große Pausen entstehen.
3. Durchführung des heißen Stuhls: In einem runden Kreis wird der Betroffene gezielt, wie in der Strategiebesprechung vereinbart wurde, (mit der Tat) konfrontiert und provoziert.
4. Auswertung: Gemeinsame Auswertung mit allen Beteiligten. Bei der Auswertung muss die folgende Reihenfolge eingehalten werden: Der in der Mitte sitzende Jugendliche gibt einem der Teilnehmer, der ihn am intensivsten getroffen bzw. zum Nachdenken gebracht hat, ein Plus, und einem Teilnehmer, der bei ihm nichts bewirkt hat, ein Minus. Das wird zunächst unkommentiert im Raum stehen gelassen. In einem zweiten Schritt sollen alle im Kreis sitzenden Teilnehmer ihre subjektive Wahrnehmung wiedergeben, d.h. ob sie bei dem Jugendliche etwas bewirkt haben bzw. ihn innerlich „zum Kochen gebracht“ haben; eine kurze Begründung ist nötig. Der betroffene Jugendliche darf zunächst zu den einzelnen Meinungen nicht Stellung beziehen. Danach sollen die Gruppenmitglieder, die beim „heißen Stuhl“ nicht aktiv mitgemacht haben und von außen (ohne Augenkontakt) die Sitzung verfolgt haben, ihre persönliche und subjektive Wahrnehmung darlegen und dabei kurz begründen. Im vierten und letzten Schritt soll der Kandidat zu all den ausgeführten Meinungen und Wahrnehmungen Stellung beziehen und schließlich erläutern, wie es ihm auf dem „heißen Stuhl“ ging. Wurde die Sitzung aufgezeichnet, ist es zu

empfehlen einige kurze und prägnante Ausschnitte mit dem Teilnehmer auszuwerten.

5. Einzelgespräch: Nachdem die Kursteilnehmer den Raum verlassen haben, führen die Kursleiter ein Einzelgespräch mit dem Betroffenen. Hier sollen ggf. Dinge thematisiert werden, die bei der gemeinsamen Auswertung nicht zur Sprache kamen bzw. im Beisein der Gruppe nicht angesprochen werden konnten.

### **(7) Der Einsatz und das Ziel der Übungen bzw. Filme**

Da die Teilnehmer dieser Kurse in der Regel eine niedrige Schul- und Berufsausbildung haben und darüber hinaus schreibfaul und Schulschwänzer sind, soll das Pensum an Schreibearbeit so niedrig wie möglich gehalten werden. Ein Jugendlicher äußert sich zu den Übungen und den Filmen folgendermaßen: „Was ich an dem Kurs cool fand? Ja, das waren diese Spiele. Ich wollte zuerst nicht zu Anti-Aggression, ne. (...) Ich dachte das ist Schule, ne. Ich find gut, dass man nicht viel schreibt, ne. Ich mag nicht schreiben, und Schule habe ich immer gehasst. (...) Und ich fand die Filme gut, ne. Dieser Film mit dem Schwarzen war gut, ne. (...) Ja er hat das gut gemacht. Er ist nicht sofort aggressiv geworden, ne.“ Um einerseits die Gruppenatmosphäre – längere „Heißer-Stuhl-Sitzungen“, die für beide Seiten anstrengend und belastend sein können – aufzulockern und andererseits durch Rollenübungen und Filmvorlagen gewisse Themen besser und konkreter anzuschneiden, werden viele Übungen und Filme eingesetzt. Darüber hinaus motivieren die körperbetonten und provozierenden Übungen Jugendliche, an dem Kurs kontinuierlich teilzunehmen.

### **(8) Zwischen- und Endauswertung mit den Teilnehmern**

Um den reibungslosen und nach den „Bedürfnissen“ der Teilnehmer ausgerichteten Kursablauf zu konzipieren, muss sowohl während eines Kurses als auch zum Abschluss eine Auswertung vorgenommen werden, um gegebenenfalls die Kursteile oder Kursbausteine zu modifizieren. Während die Zwischenauswertungen gemeinsam in der Gruppe vorgenommen werden und kurz sein können, soll die Endauswertung einzeln stattfinden und ausführlicher sein. Bei diesen Auswertungsgesprächen sollen folgende Ziele im Auge behalten werden:

- ob der Kurs den Vorstellungen des Teilnehmers entspricht bzw. entsprochen hat,
- was bei den Teilnehmern viel bzw. wenig Resonanz fand,
- welche Teile des Kurses würden die Teilnehmer ändern bzw. weglassen,

- ob der Kurs beim Teilnehmer bereits die ersten Auswirkungen gezeigt hat und
- ob er diesen Kurs auch seinen Freunden bzw. Bekannten empfehlen kann.

### **(9) Endauswertung unter den Teamkolleg/innen**

Der Kurs findet in der Regel seinen Abschluss mit einer Endauswertung im Kollegenkreis und soll in zwei Schritten vorgenommen werden. Erstens: inwiefern konnten die Ziele und Inhalte umgesetzt werden? Zweitens: die Analyse der Zwischen- und Endauswertung mit den Kursteilnehmern sowie die Konsequenzen für den nächsten Kurs.

Für den ersten Schritt soll der Kurs in seiner Gesamtheit in Bezug auf folgende Fragestellungen erneut unter die Lupe genommen werden:

- Inwieweit konnten die Inhalte umgesetzt werden?
- Konnten die Methoden reibungslos umgesetzt werden und welche Schwierigkeiten entstanden dabei?
- Welche Schwierigkeiten gab es während des Kurses und wie wurden sie gelöst?
- Wurden während des Kurses inhaltliche und methodische Änderungen vorgenommen? Wenn Ja:
- Wie wurden sie umgesetzt?

Im zweiten Schritt der Analyse sollen zunächst das Verhalten und gegebenenfalls die sozialen Veränderungsprozesse jedes Teilnehmers untersucht werden. Danach soll darüber nachgedacht werden, ob und in welcher Form Änderungen für den nächsten Kurs vorgenommen werden können bzw. müssen. Für diese Auswertung können folgende Indikatoren vorgeschlagen werden:

- Das Verhalten jedes einzelnen Teilnehmers am Anfang des Kurses.
- Das Verhalten jedes einzelnen Teilnehmers am Ende des Kurses.
- Welche Veränderungen konnten hierbei beobachtet werden?
- Welcher Kursteilnehmer hat den Kurs „ernst genommen“ sowie aktiv mitgearbeitet und welcher hat weniger mitgearbeitet?
- Die Analyse der Zwischen- und Endauswertung mit den Teilnehmern.
- Welche Vorschläge und Kritikpunkte der Teilnehmer können aufgegriffen, verändert bzw. verfeinert werden?

### **(10) Workshop**

Der Workshop des Anti-Aggressions-Kurses dient einerseits dazu, den Kurs mit den Teilnehmern auszuwerten und auf der anderen Seite soll der Kurs in einer etwas lockeren Atmosphäre – gemeinsames Abschlussessen,

freizeitpädagogische Maßnahme und Verteilung der Teilnahmebestätigungen – zu Ende gebracht werden. Da für den umfangreichen Inhalt sechs bis acht Stunden benötigt werden, soll – aufgrund der Erwerbstätigkeit bzw. Schulpflicht der Teilnehmer – dieser Workshop am Wochenende stattfinden.

### **(11) Teilnahmebedingungen und Ausschlusskriterien**

Die wichtigste Teilnahmebedingung für den Anti-Aggressions-Kurs ist eine Verurteilung nach § 10 Jugendgerichtsgesetz oder eine Bewährungsaufgabe sowie in diesem Falle die türkische Nationalität bzw. Herkunft. Das Alter der Jugendlichen soll, wie der § 10 vorschreibt, zwischen 14 und 21 Jahren liegen. Ziel des Kurses soll es sein, eine homogene Gruppe zu bilden: Da den Jugendlichen, die zum Kurs verurteilt wurden, Sanktionen (Jugendarrest) bei einer Nichtteilnahme drohen, sollen Freiwillige an diesem Kurs nicht teilnehmen. Sind z.B. bereits drei bis vier Jugendliche zwischen 14 und 17 Jahren für einen Kurs eingeteilt worden, sollen Heranwachsende zwischen 18 und 21 Jahren an demselben Kurs nicht teilnehmen dürfen.

Darüber hinaus sind ausgeschlossen:

- stark Drogenabhängige (illegale Drogen wie Heroin, Kokain),
- Teilnehmer, die stark Alkohol konsumieren,
- Teilnehmer mit starken psychischen Störungen,
- gemeinsame Teilnahme einer Gruppe, die in dieselbe Schlägerei verwickelt war (hier soll die Gruppe gesprengt, d.h., zu verschiedenen Kursen eingeteilt oder an andere Träger abgegeben werden).

### **(12) Arbeitsziel**

Das Hauptziel des Kurses ist es, verschiedene Situationen in Bezug auf Konflikte und Aggressionen wahrzunehmen, auszuprobieren und unterschiedliche Lösungsstrategien gemeinsam zu entwickeln bzw. kennen zu lernen. Vielen Teilnehmern dieser Kurse muss zunächst einmal beigebracht werden, sich verbal zu artikulieren und eine „Diskussions- bzw. Streitkultur“ zu entwickeln. Darüber hinaus sollen angemessene Konfliktlösungsstrategien eingeübt werden; die Teilnehmer sollen danach in der Lage sein, sich mit problematischem Sozialverhalten auseinander zu setzen. Durch den Einsatz des „heißen Stuhls“ soll die Frustrationstoleranz und das Durchhaltevermögen der Teilnehmer gestärkt werden.

### **(13) Angebote des Anti-Aggressions-Kurses**

In den ersten beiden Kursen, die im Jahre 1998 durchgeführt wurden, wurde die verständnis-

voll-nachsichtige (pädagogische) Methode angewandt, in der – wie bereits erwähnt – viele Themen angesprochen und diskutiert wurden. Die anschließend angewandte Methode der konfrontativ-provokativen Pädagogik kam bei den Kursteilnehmern besser an. Die Schreibearbeit wurde auf den Mindeststandard reduziert und durch Übungen, die in der Regel körperlichen Einsatz erfordern, ersetzt. Zudem wurden die vier Themenblöcke zu dreien zusammengebündelt. Diese Themenblöcke sehen folgendermaßen aus:

#### Straffälligkeit und Gewalt

- Einstellung zur Gewalt
- Erlernen von gewaltfreien Verhaltensmustern
- Umgang mit eigenen Aggressionen
- Opferperspektive

#### Migration

- Diskriminierungserfahrungen
- Familien- und Generationskonflikte
- Bikulturalität/Bilingualität als Ressource
- Lebensentwürfe zwischen „Tradition“ und „Moderne“
- Ethnisierung/Selbstethnisierung

#### Umgang mit bzw. Verhalten in Konfliktsituationen

- Konflikte in der Schule, am Ausbildungs- oder Arbeitsplatz
- Flüchten und Standhalten in Konfliktsituationen
- Umgang mit Beschimpfungen und Beleidigungen
- Gruppendruck in Cliques

Im Laufe eines Kurses werden diese Themenblöcke, sei es im Rahmen der Gruppengespräche, auf dem „heißen Stuhl“ oder aber nach Filmvorführungen, in Form von Diskussionen behandelt.

Nach Auswertung des jeweiligen Kurses werden die Angebote, soweit es von den Teilnehmern gewünscht bzw. angeregt wird, verändert. Die wichtigste Änderung fand, wie oben erwähnt, im Jahre 1999 auf Wunsch der Teilnehmer statt. Weitere kleine Änderungen, wie z.B. Themenreihenfolge, unterschiedlicher Einsatz der jeweiligen Übung bzw. die Vorgehensweise mit dem „heißen Stuhl“ werden, nachdem die Auswertung mit den Teilnehmern abgeschlossen ist, fast nach jedem Kurs vorgenommen.

### **(14) Mitarbeiter/innen**

Der Anti-Aggressions-Kurs soll mindestens von einem hauptamtlichen Pädagogen geleitet und von einem Co-Trainer oder einer Honorarkraft

unterstützt werden. Eine berufsbegleitende Zusatzausbildung des hauptamtlichen Pädagogen zum Anti-Aggressivitäts-Trainer beim Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS) in Frankfurt/M. ist für diese Tätigkeit ratsam. Es empfiehlt sich, mindestens einen männlichen Pädagogen einzusetzen, der gegenüber dem „männlich“ geprägten Weltbild der Jugendlichen sensibel und aufgeschlossen ist. Die Erfahrungen zeigen, dass die Kenntnis der türkischen Sprache wichtig, aber nicht ausschlaggebend ist. Vielmehr sind gute Kenntnisse der kulturellen-, sozialen- und Lebensbedingungen der Teilnehmer von Bedeutung.

## Sprache und Integration

*„Die Sprache ist das Haus des Seins.“  
Martin Heidegger*

Integration ohne Kenntnis der Sprache des neuen Heimatlandes ist nicht denkbar, ebenso ist es kaum möglich, eine neue „Muttersprache“ zu erlernen, ohne Integrationsmöglichkeiten. Dies ist das Motto, mit und nachdem unser Sprachinstitut seit vielen Jahren erfolgreich arbeitet.

Zunächst einige Fakten zu unserem Institut: Seit mehr als zehn Jahren arbeiten wir erfolgreich im Bereich Deutsch als Fremd-/Zweitsprache für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Hier führen wir Kurse im Auftrag des Arbeitsamtes (SGB III), des Sozialamtes (Garantiefonds), des Sprachverbandes und für Selbstzahler/innen (vorrangig Student/innen) durch. Weiterhin sind wir auf folgenden Gebieten tätig:

- Russisch als Fremdsprache mit der staatlichen Lizenz des Russischen Bildungsministeriums, Tests auf fünf Niveaustufen abzunehmen,
- Zentrum für Kommunikation (Firmenseminare) und
- Fremdsprachen.

Das IB Sprachinstitut ist neben der Vermittlung von Sprachen sehr intensiv im großen Feld der Integration tätig (siehe Übersicht 1: Angebotsstruktur). Seit einem Jahr haben wir neben der sehr wichtigen sozialpädagogischen Betreuung und Beratung der Aussiedler/innen und Kontingentflüchtlinge an unserem Institut, in Zusammenarbeit mit dem hiesigen Arbeitsamt, ein Integrationsprojekt installiert. In diesem Projekt geht die Arbeit über eine normalerweise mögliche Betreuung/Beratung hinaus. Neben Vortragsreihen mit kompetenten Persönlichkeiten zu Themen wie „Das Schulsystem in Deutschland“, „Wählen in Deutschland“, „Berufswegplanung“ oder „Wohnen in Deutschland“ werden Teerunden als Kommunikationsmöglichkeit mit Einheimischen oder Spotnachmittage für deutsche und zugewanderte Jugendliche angeboten und mit großer Nachfrage genutzt.

Eine Seminarreihe unter dem Titel „Schwarz-Rot-Bunt / Pro Demokratie und Akzeptanz“, welche bundesweit vom IB durchgeführt wird, trifft auf großes Interesse bei Deutschen und Migrant/innen. Hier lernen Jugendliche das Miteinander-Umgehen, lernen einander zu akzeptieren, zu achten und miteinander zu leben. Diese Aktion des IB steht unter der Schirmherrschaft des Bundestagspräsidenten

Wolfgang Thierse.

Im Oktober 2001 hat sich in der Hansestadt Rostock das Netzwerk für Spätaussiedler/innen gegründet. Auch hier arbeitet das IB Sprachinstitut sehr intensiv mit. Ziel des Netzwerks ist die möglichst schnelle Integration der Spätaussiedler/innen und ihrer Familien (siehe Übersicht 2: Vernetzung).

Der Sitz des IB Sprachinstituts befindet sich in dem Stadtteil Rostock-Groß Klein. Dieser Stadtteil, in welchem auch sehr viele Migrant/innen leben, wird als so genannter „Sozialer Brennpunkt“ bezeichnet. Im Rahmen des Programms „Soziale Stadt“ gibt es in Rostock-Groß Klein eine Stadtteilmanagerin, welche sich in Zusammenarbeit mit unserem Sprachinstitut sehr stark für die Belange der Migrant/innen engagiert. Das Sprachinstitut ist Mitglied des „Stadtteiltisches“ und vertritt auch hier die Interessen der Migrant/innen. An öffentlichen Veranstaltungen nimmt das Sprachinstitut regelmäßig teil. So ist es bereits zur Tradition geworden, dass unser Institut ein multikulturelles Musik- und Tanzprogramm zum jährlichen Stadtteilstadtteilfest aufführt.

Sehr eng arbeitet das Institut mit der Ausländerbehörde, den Jugendclubs des Stadtteils, anderen Sprachkursträgern und vor allem anderen Bildungsträgern zusammen, um den Teilnehmer/innen nach dem Sprachkurs möglichst viele Perspektiven der Aus- und Fortbildung anbieten zu können.

Im eigenen Bildungszentrum stehen vor allem den Jugendlichen viele Möglichkeiten der beruflichen Integration offen (siehe Übersicht 5). Bereits während des Sprachkurses haben sie die Möglichkeit, im Rahmen der Beruflichen Frühorientierung (BFO), verschiedene Berufsrichtungen kennen zu lernen und ein intensives Bewerbungstraining zu absolvieren. Nach dem Sprachkurs bietet sich den jugendlichen Migrant/innen die Chance, an einem BBE-Lehrgang (Lehrgang zur Verbesserung beruflicher Bildungs- und Eingliederungschancen) mit zusätzlichem Deutschunterricht teilzunehmen. Wiederum im Anschluss können die Teilnehmer/innen im BZ eine Berufsausbildung absolvieren.

Durch das große Angebotsspektrum unseres IB Bildungszentrums Mecklenburg-Vorpommern haben wir die Möglichkeit, unseren Migrant/innen im Bedarfsfall zusätzliche Angebote wie Kinderbetreuung (Kooperation mit dem DRK), Sozialpädagogische Familienhilfe, Täter-Opfer-Ausgleich, „Schlichten statt Richten“ u.a. zu unterbreiten.

An einem Beispiel (siehe Übersicht 6) habe ich einmal einen möglichen Weg jugendlicher Spätaussiedler/innen dargestellt. Beide haben ihren Weg gefunden.

Natalie ist eine schüchterne junge Frau. Die Zahnärztin, bei der sie jetzt eine Ausbildung macht, war lange Zeit nicht davon überzeugt, dass Natalies Sprachkenntnisse für die Arbeit in der Praxis ausreichen. Dem Engagement der Mitarbeiter/innen des Sprachinstituts ist es zu verdanken, dass die Ärztin die Geduld und Zeit aufbrachte, die notwendig war, bis der „sprachliche Durchbruch“ bei der jungen Frau kam. Bei Roman war es aber noch schlimmer. Er hatte „die Arbeit nicht erfunden“. Viel sozialpädagogisches Geschick des Bildungsträgers war nötig, um ihn auf „den richtigen Weg“ zu bringen. Der Zusammenarbeit des IB Sprachinstituts mit anderen Bildungsträgern ist es zu verdanken, dass Roman eine Ausbildung absolvieren kann.

In jedem Fall ist viel Engagement aller Menschen nötig, um den Migrant/innen den Weg des Einstiegs in die für sie neue Welt zu ermöglichen. Im Rahmen des neuen Zuwanderungsgesetzes wird die Sprachförderung neu geregelt. Die sozialpädagogische Betreuung der Migrant/innen ist dabei noch völlig ungeklärt.

Mein großer Wunsch ist es, dass uns als Sprachinstitut nicht völlig jegliche materielle und damit verbundene personelle Basis entzogen wird, damit wir unsere bewährte und von den Migrant/innen sowie Einheimischen geschätzte Arbeit fortführen können. Ohne Sprache ist keine Integration möglich und ohne Integration ist das Lernen der Sprache schwer und scheint für die Betroffenen oft kaum sinnvoll.

#### Übersicht 1:

Angebotsstruktur des IB Sprachinstitut im Bildungszentrum Mecklenburg-Vorpommern

- DaF/DaZ für Kinder, Jugendliche, Erwachsene
- Sozialpädagogische Beratung/Betreuung
- Integrationsprojekt
- Seminarreihe „Schwarz-Rot-Bunt“

#### Übersicht 2:

Vernetzung des IB Sprachinstitut im Bildungszentrum Mecklenburg-Vorpommern

- Mitarbeit im Netzwerk für Spätaussiedler/innen
- Zusammenarbeit mit: Ausländerbehörde, Stadtteilmanagement, Jugendclub, anderen Sprachkursträgern und anderen Bildungsträgern

#### Übersicht 3:

IB Sprachinstitut: Kennzeichen der Sprachvermittlung mit Qualität

- pädagogische Ausbildung der Lehrkräfte
- DaF/DaZ-Abschluss aller Lehrkräfte
- geeignete Lehrräume und Ausstattung

- Deutsch als Unterrichtssprache
- möglichst homogene Gruppenzusammensetzung
- an Bedarf und Voraussetzung angepasste Unterrichtsinhalte
- praxisbezogener Unterricht
- Methodenvielfalt

#### Übersicht 4:

Integrationsprojekte im IB Sprachinstitut

- Beratung
- Info Veranstaltungen (öffentlich)
- „Schwarz-Rot-Bunt“
- BFO
- Profiling und Coaching (im Aufbau)
- Berufswegplanung
- Freizeit: Öffentliche Sommerfeste, Stadtteilveranstaltungen, Jugendclub, Sport, Reisen, Kinderbetreuung in Kooperation mit dem DRK

#### Übersicht 5:

Synergien im IB

- Beratung
- Vermittlung in: Berufsvorbereitung, Berufsausbildung, Umschulung/Fortbildung, Arbeitsvermittlung
- Hilfe durch: Kinderbetreuung, sozialpädagogische Familienhilfe, „Schlichten statt Richten“, Täter-Opfer-Ausgleich

#### Übersicht 6:

Fallbeispiel: Natalie und Roman Cernov (verh.)

Geboren:	1981 Russland
Eingereist:	1999 nach Gelbensande (Landkreis Bad Doberan)
Schulabschluss:	Klasse 11 (Abitur) Studium (nicht beendet)
Sprachkurs:	Garantiefonds: 10 Monate
Berufsvorbereitung:	
Natalie:	Einzelmaßnahme BBE: Zahnarztpraxis
Roman:	BBE: überbetriebliche Ausbildungseinrichtung
Ausbildung:	
Natalie:	Zahnarthelferin in einer privaten Praxis
Roman:	überbetriebliche Ausbildung zum Metallbauer

## Zum Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe

### Thesen

(1) Bildung ist der Schlüssel zu einer zukunfts-offenen, sozialen und ökonomisch erfolgreichen Entwicklung von Individuen.

(2) Bereits im Kindes- und Jugendalter ist Bildung für die Entwicklung und das Hineinwachsen in Kultur und Gesellschaft von grundlegender Bedeutung.

(3) Bildung ist nicht allein Vermittlung von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Werten, sondern spiegelt sich auch in anderen Zweigen wieder, wie z.B. Familie, Nachbarschaft, Freizeit.

Es geht um das Zusammenwirken von formellen, nichtformellen und informellen Bildungsarten:

- Formelle Bildung ist das gesamte, zeitlich aufeinander aufbauende Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystem, mit verpflichtendem Charakter und Leistungszertifikaten.
- Nichtformelle Bildung ist jede Form von organisierter Bildung und Erziehung, die freiwilliger Natur ist und Angebotscharakter hat.
- Informelle Bildung meint ungeplante Bildungsprozesse, die sich im Alltag, in der Familie, in der Nachbarschaft oder in der Freizeit ergeben.

Der gegenwärtige Umbruch in der Bildungspolitik stellt eine neue Chance dar, das Bildungspotential des Kindergartens anzuerkennen, der auf die Stärkung von Selbstbildung setzt, soziale Fähigkeiten entwickelt, Sprachkompetenz und Freude am Lernen fördert sowie die Erziehung in der Familie stärkt und unterstützt. Es ist aber der falsche Weg, den Kindergarten in das Schulsystem einzubinden.

Mit Blick auf die zu erwartende verstärkte Konkurrenz zwischen schulischen und sozialpädagogischen Angeboten für Schulkinder am Nachmittag ist davon auszugehen, dass zum jetzigen Zeitpunkt noch keine Entscheidung über die Verortung ganztägiger Bildungsangebote getroffen werden kann. Es muss darum gehen, dass sich der infrage kommende Bereich – unabhängig, ob es sich um Jugendhilfe oder Schule handelt – vorrangig an den Bildungspotentialen und Bildungsinteressen von Kindern und Jugendlichen orientieren muss.

Jugendhilfe und Schule verfügen über unterschiedliche Möglichkeiten. In Bezug auf die neuen Herausforderungen müssen die jeweils spezifischen Begrenzungen kritisch beleuchtet und im Kontext einer neuen Bildungspolitik überwunden werden.

Ein für europäische und internationale Entwicklungen sensibles, mit Zuwanderung und ethnisch-kultureller Heterogenität konfrontiertes Bildungssystem muss interkulturelle Bildung (von jungen Menschen, Fachkräften und Institutionen) ermöglichen, um kulturübergreifende Fähigkeiten auszubilden und um den Bestand einer offenen Gesellschaft zu gewährleisten. Bildung muss die Lebenslagen von deutschen und nichtdeutschen jungen Menschen aufgreifen und setzt voraus, dass sie verlässliche Möglichkeiten des Erwachsenwerdens vorfinden. Bildung verlangt aber auch erweiterte und offene Erfahrungs- und Konfrontationsmöglichkeiten, die Neugier und Akzeptanz wecken, Kommunikationskompetenzen und Frustrationstoleranz stärken sowie Konfliktfähigkeit und Perspektivenübernahme üben.

### Aufgaben der Jugendhilfe in Familie und Bildung

(1) Erwerb von Schlüsselqualifikationen: Jugendhilfe hat generell den Auftrag, junge Menschen in ihrer Entwicklung zur eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu fördern, also gerade jene personalen und sozialen Schlüsselqualifikationen – wie Selbständigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Eigeninitiative, Fähigkeit zu selbstbestimmtem Lernen, Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit – zu stärken, denen heute mit Recht eine hohe Bedeutung für den beruflichen Erfolg und für die Bewährung im Leben beigemessen wird.

(2) Bildungsbemühungen der Jugendhilfe zur Unterstützung der Eingliederung auf dem Arbeitsmarkt:

Jugendhilfe kann jungen Menschen in vielerlei Hinsicht Anregungen und Hilfen geben, um sie in ihrer schulischen und beruflichen Ausbildung zu unterstützen. Beispiele sind die Förderung der Sprachkompetenz in Kindergärten, die Förderung der Lernmotivation und der schulischen Leistungen durch Schülertageseinrichtungen, die Erschließung neuer Wissens- und Erfahrungsbereiche durch die Jugendarbeit, konkrete berufsvorbereitende und berufsqualifizierende Maßnahmen in der Jugendsozialarbeit, nicht zuletzt auch die Eröffnung des Zugangs zu neuen Informations- und Kommunikationstechnologien. Dabei geht es immer auch um die Verbesserung der Chancen für jene Ju-



gendlichen, die unter weniger günstigen Voraussetzungen aufwachsen.

### (3) Bildung und Lebensbewältigung:

Eine zentrale Aufgabe der Jugendhilfe ist es, sozial, familiär oder individuell benachteiligte junge Menschen zu unterstützen und ihnen zu helfen, ihre Entwicklungsprobleme zu überwinden. Im Mittelpunkt steht dabei das pädagogische Bemühen, diesen jungen Menschen Bewältigungsstrategien für die Anforderungen des Alltags, einschließlich Schule, Berufsausbildung und Arbeit zu vermitteln. Die Vermittlung von Lebensbewältigungsstrategien muss verstärkt auch Anforderungen der Wissensgesellschaft beachten, was zur Folge hat, dass die Bedeutung von Bildung auch in der Praxis der Hilfen zur Erziehung stärker Berücksichtigung finden muss.

### (4) Spracherwerb:

Die Förderung sprachlicher Kompetenz ist im Rahmen jeglicher pädagogischer Prozesse und für die Entwicklung aller Kinder und Jugendlicher von zentraler Bedeutung. Besondere Aufmerksamkeit verdient die sprachliche Entwicklung von Kindern, in deren Familien schlecht, wenig oder gar nicht Deutsch gesprochen wird. Ihre Entwicklungs- und Integrationschancen werden nur dann umfassend genutzt, wenn sie in ihrer Zweisprachigkeit unterstützt und gefördert werden. Über die möglichst frühzeitig beginnende Begegnung mit deutsch- und anders zweisprachigen Kindern und gezielte Förderangebote kann und muss die Jugendhilfe wichtige, den Schulbesuch vorbereitende und begleitende Leistungen erbringen, um auch für diese Kinder die Chancen zu verbessern, sich an der Wissensgesellschaft zu beteiligen.

### (5) Interkulturelle Kompetenz und Toleranz:

Interkulturelle Handlungskompetenzen haben für die jungen Menschen zentrale Bedeutung. Dazu gehören die kritische Auseinandersetzung mit den eigenen Vorurteilen, das Verstehen der gesellschaftlichen Bedeutung von Fremdbildern und die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit ethnisch bedingten Konflikten, die eine Grundhaltung des Respekts und der Wertschätzung gegenüber dem kulturell Andersdenkenden voraussetzt.

### (6) Außerschulische Bildung:

Die Stärken der außerschulischen Bildung liegen bei den Themen, die sich nicht allein durch abstrakte Lernprozesse erschließen, sondern einen lebendigen Bezug zur Lebenswirklichkeit voraussetzen, der durch eigenes Tun und die daraus gewonnenen Erfahrungen genährt wird. So sind die verschiedenen Angebote der Ju-

gendarbeit deshalb besonders geeignet, politische und soziale Bildung zu vermitteln, weil sie vielfach Gelegenheit geben, bürgerschaftliches und soziales Engagement praktisch zu beweisen und demokratische Beteiligung konkret wahrzunehmen. Die Internationale Jugendarbeit gewinnt zunehmende Bedeutung, weil sie den Teilnehmer/innen die Chance bietet, individuell und beruflich verwertbare internationale Kompetenzen zu erwerben. Auch die Angebote der offenen Jugendarbeit und der kulturellen Jugendbildung bieten gute Möglichkeiten für die aktive und kreative Nutzung kultureller und kommunikativer Ausdrucksformen und für die Entwicklung und Stärkung der Kompetenz der jungen Menschen im Umgang mit neuen Medien.

### **Öffentliche Anerkennung und Unterstützung von Elternschaft:**

Die Familie ist eine Bildungsinstitution eigener Art, deren grundlegende Bildungsleistungen immer noch zu wenig anerkannt, unterstützt und gefördert werden. Im Gegenteil: Der Familie wird oft angelastet, sie bereite Kinder auf die Schule ungenügend vor und überlasse der Schule Aufgaben, die die Familie selber übernehmen müsste. Wenn es auch Familien gibt, in denen die Grundlagen für das Lernen in der Schule unzulänglich vermittelt werden, so ist doch auch klar, dass Schulleistungen und -erfolge in vielerlei Hinsicht Resultat familiärer Anstrengungen sind, auf denen die Schule im günstigsten Fall aufbauen und die sie im ungünstigsten Fall kaum kompensieren kann. Der Beitrag der Familie als Partner zum Bildungsprozess ist folglich – im positiven wie im negativen Sinne – beachtlich. Die Schule müsste sich daher mit der Familie enger verbünden, um an die Lernvoraussetzungen der Kinder anknüpfen zu können. Es muss in ihrem besonderen Interesse sein, etwaige unzulängliche Bildungsleistungen der Familie durch gezielte bildungs- und familienpolitische Reformmaßnahmen zu unterstützen. Vor allem müssen Voraussetzungen geschaffen werden, Familie besser lebbar zu machen.

### **Eltern sind keine Lückenbüsser**

Die grundlegenden Fähigkeiten und Bereitschaften für lebenslange Bildungs- und schulische Lernprozesse werden in Familien gelegt. Die Familie muss daher in ihrer Bedeutung als maßgebliche Bildungsinstitution für Kinder und Jugendliche anerkannt und gefördert werden. Eine Gesellschaft, die jedoch zuallererst den Eltern die Misere an der Bildung anlastet, schiebt ihre eigene Verantwortung ab. Ein derartiges

Vorgehen lässt die Familie weitgehend mit den strukturell bedingten Defiziten allein und setzt auf private Lösungen, die viele Eltern überfordern und herkunftsbedingte Ungleichheiten weiter verstärken. Hier muss die öffentliche Verantwortung für das Aufwachsen junger Menschen durch eine differenzierte Förderung wahrgenommen werden.

### **Fazit**

Die im Anschluss an die PISA-Studie angestellten Reformüberlegungen dürfen nicht auf Fragen der Schulorganisation und Standardisierung der Schulleistung eingeengt werden. Insbesondere die Prozesse und Ergebnisse des allgemeinen Bildungs- und Kulturtransfers in familiären sowie in kinder- und jugendkulturellen Kontexten und die Schaffung von dafür geeigneten bildungsrelevanten Möglichkeitsräumen müssen stärker in den Blick gerückt werden. Dabei können Überlegungen aus der Erwachsenenbildung herangezogen werden, um über die Gestaltung solcher Möglichkeitsräume zur Bearbeitung und Bewältigung „biographischer Bildungsaufgaben“ im Rahmen der selbstbestimmten Lebenslaufgestaltung nachzudenken. Dort wird diskutiert, welche Gelegenheitsstrukturen geschaffen werden sollten, damit die reflexive Reorganisation der Bildungsbiographie in einer Weise möglich wird, die auch in fortgeschrittenem Alter Menschen noch die soziale und kulturelle Teilhabe ermöglicht. Ein solcher Grundgedanke lässt sich mit der Vorstellung von Lebensbewältigungs- und Daseinskompetenzen verbinden. Auch hier geht es darum, soziale und kulturelle Teilhabe durch bildungswirksame Erfahrungen zu sichern. Dafür sind Gelegenheiten und Orte nötig, die bildungsrelevant sind und das Humanvermögen (einschließlich der Daseinskompetenzen) hervorbringen, das die Handlungsmöglichkeiten von Personen erweitert und folglich auch die sozioökonomische Stellung von Menschen positiv beeinflussen kann. Dabei bilden Maßnahmen zur Verbesserung der Erziehungskompetenz der Eltern durch Bildungs- und Beratungsangebote in einem Verbund, der die Vielfalt der Beratungsdienste integriert, einen wichtigen Schwerpunkt. Einen weiteren Schwerpunkt bildet die Verbindung von Maßnahmen der Familienförderung mit differenzierten und flexiblen Betreuungsangeboten für Kinder vom Kleinkindalter bis in die späte Kindheit, also in Krippe, Kindergarten und Hort. Das heißt, es muss bedarfsgerecht eine qualitativ hochwertige Betreuung der Kinder in vor- und außerschulischen Einrichtungen sowie in Ganztagschulen angeboten werden. Dies würde die Wahlfreiheit der Eltern hinsichtlich ihrer Erwerbsbeteili-

gung am Arbeitsprozess erleichtern. Studien zeigen, dass sich die Zufriedenheit mit einer beruflichen Tätigkeit, die zudem steigt, wenn diese Tätigkeit auf guter Ausbildung aufbaut, tendenziell positiv auf die Partnerschaft und die Eltern-Kind-Beziehung auswirkt und dass anregungsreiche Erfahrungen der Eltern am Arbeitsplatz auch der Entwicklung der Kinder zugeute kommen. Gezielte Förderung muss solchen Familien zuteil werden, die auf Grund „struktureller Besonderheiten“ einem höheren Risiko unterliegen, dass sich für Kinder nachteilige Faktoren kumulieren, ohne dass diese Familien grundsätzlich im Hinblick auf ihre Sozialisationsleistungen als defizitär anzusehen wären. Familien mit Migrationshintergrund gehören zu dieser Gruppe von Familien. Die Ergebnisse der PISA-Studie haben gezeigt, dass der soziale und der Bildungsstatus der Eltern sowie, als zusätzlicher oder auch eigenständiger Faktor, ihr Migrationshintergrund das Risiko für die Jugendlichen erhöht, zu den schwachen Leser/innen zu gehören.

Die Befunde der PISA-Studie legen außerdem den Schluss nahe, dass die erforderliche Unterstützung und Förderung der betreffenden Eltern und Kinder nicht allein im materiellen Bereich ansetzen darf, sondern vor allem die Beherrschung der deutschen Sprache gefördert werden muss.

### **Chancengleichheit für junge Migrant/innen**

Die Bildungsdiskriminierung junger Migrant/innen verhindert eine gelingende Integration in die Gesellschaft. Die Lösung dieses Problems darf nicht nur im Ausgleich von migrationsbedingten Differenzen bzw. damit verbundenen Defiziten gesucht werden. Sie liegt insbesondere in der Akzeptanz von kultureller Vielfalt und in der Orientierung an den bislang zu wenig genutzten Ressourcen. Sie können durch die Förderung von Zweisprachigkeit und die Fähigkeit, sich in unterschiedlichen ethnisch-kulturellen Kontexten zu orientieren, realisiert werden. Dies erfordert eine konsequente Verbreitung und Weiterentwicklung von interkultureller Bildung.

### **Bildung endet nicht mit dem Schulabschluss**

In der Bildungsdebatte wird zu wenig berücksichtigt, dass Veränderungen in der Arbeitswelt, dass Jugendarbeitslosigkeit und Ausbildungsnot massive Konsequenzen für alle mit Bildung befassten Institutionen haben. Der Übergang in den Beruf muss daher sehr viel stärker in den Blick genommen werden. Berufliche Bildung vermittelt nicht nur Kompetenzen für Erwerbsarbeit, materielle Unabhängigkeit

und ökonomischen Erfolg, sondern hat auch eine identitätsbildende Funktion im Lebenslauf der einzelnen jungen Menschen. Jeder junge Mensch sollte das Recht auf einen grundlegenden schulischen Abschluss haben und die Möglichkeit einer „zweiten Chance“ in der berufsqualifizierenden Ausbildung erhalten.

### **Beratung von Eltern**

Beispiel Erziehungsberatung (bezogen auf das Land Brandenburg): Erziehungsberatung in Brandenburg findet in 41 Erziehungs- und Familienberatungsstellen statt, die zusätzlich über sechs Außen- und sechs Nebenstellen verfügen. Außerdem gibt es vier weitere Beratungsstellen mit besonderer Thematik (Missbrauch, Forschung, Säuglinge und Kleinkinder) und eine Online-Beratungsstelle. Von diesen 41 Beratungsstellen befinden sich 36 in freier und fünf in öffentlicher Trägerschaft.

Das Aufgabenspektrum der Erziehungsberatung hat sich ausdifferenziert: Trennungs- und Scheidungsberatung, häufig auch Kontaktabahnung und begleiteter Umgang sind wesentliche und zeitintensive neue Aufgaben, die insbesondere durch das Kindschaftsrechtsreformgesetz von 1998 an die Beratungsstellen herangetragen wurden.

„Erziehungsberatungsstellen und andere Beratungsdienste und -einrichtungen sollen Kinder, Jugendliche, Eltern und andere Erziehungsberechtigte bei der Klärung und Bewältigung individueller und familienbezogener Probleme und der zugrunde liegenden Faktoren, bei der Lösung von Erziehungsfragen sowie bei Trennung und Scheidung unterstützen. Dabei sollen Fachkräfte verschiedener Fachrichtungen zusammenwirken, die mit unterschiedlichen methodischen Ansätzen vertraut sind.“ (KJHG § 28)

Erziehungs- und Familienberatungsstellen in Brandenburg als Angebot der Jugendhilfe helfen vor allem bei Fragen zur Entwicklung und Erziehung von Kindern, bei Erziehungsschwierigkeiten und Eltern-Kind-Konflikten, bei Verhaltensauffälligkeiten, Entwicklungsverzögerungen, Formen der seelischen Behinderung bei Schulkindern, psychosomatischen Beschwerden, Einnässen, Ess- und Schlafstörungen, außerdem bei sexuellem Missbrauch und Kindesmisshandlung, sowie in Fragen der Partnerschaft, Trennung und Scheidung und hinsichtlich der Ausübung des Umgangsrechts nicht sorgeberechtigter Elternteile.

Erziehungsberatung erfolgt grundsätzlich freiwillig, das heißt, dass Eltern sich in der Regel selbst anmelden und zur Mitarbeit bereit sein müssen. Für fast alle Beratungsleistungen besteht ein Rechtsanspruch. Auch ist Erzie-

hungsberatung kostenfrei. Die Berater/innen unterliegen der Schweigepflicht, das heißt, was in den Gesprächen mitgeteilt wird, wird vertraulich behandelt.

Jugendhilfe kann also ihre vielseitigen Erfahrungen und Kompetenzen in neue Bildungsprozesse einbringen:

- a) Zusammenhänge, wie z.B. Jugendverbände
  - b) Lern-, Bildungs- und Aneignungsprozesse in institutionellem Rahmen – und Lernprozesse im Rahmen von Freiwilligenarbeit und Übernahme von ehrenamtlichen Funktionen
  - c) Angebote der offenen Jugendarbeit (Klubs, Kinder- und Jugendzentren)
  - d) interkulturelle Begegnungen und interkulturelle Bildung
  - e) Angebote der außerschulischen Bildung
  - f) Medienpädagogische Angebote
  - g) Bildungsangebote für spezifische jugendliche Zielgruppen (bildungsbenachteiligte und schulumüde Jugendliche)
  - h) Erziehung und Bildung im Rahmen von Ganztagsangeboten der Schulkinderbetreuung
  - i) Aneignung von Medienkompetenzen
- Das alles natürlich auch mit tatkräftiger Unterstützung der Eltern und ihren Erfahrungen und Möglichkeiten.

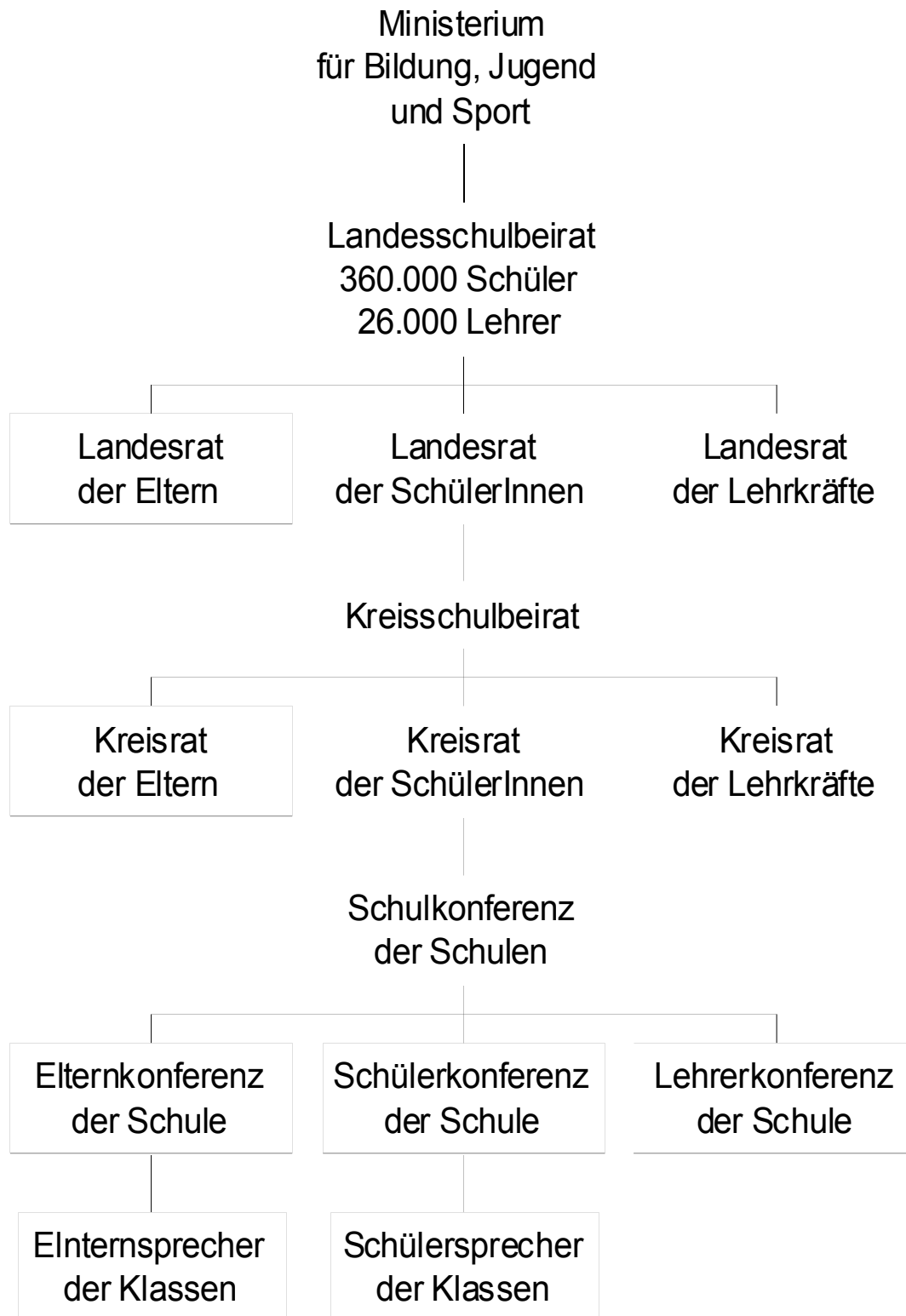


Abb.:  
Aufbau und Einbin-  
dung des Landes-  
schulbeirates

### **Zusammensetzung des Landesschulbeirates**

acht Vertreter/innen Landesrat der Eltern  
acht Vertreter/innen Landesrat der Lehrkräfte  
acht Vertreter/innen Landesrat der Schüler/innen

7. Zentralabitur
8. Bündnis für Bildung und Erziehung zwischen Ministerium und Landeselternrat

Landkreistag

Vorsitzende des Bildungsausschusses des Landtags

Evangelische und Katholische Kirche

Deutscher Beamtenbund

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)

Städte- und Gemeindebund

Freie Schulen

Handwerkskammer

Industrie- und Handelskammer

Landesjugendhilfeausschuss (Frau Panknin)

Frauenpolitischer Rat

Rat für Sorbische Angelegenheiten

Unternehmerverband Berlin-Brandenburg

### **Zusammensetzung der Bevölkerung des Landes Brandenburg**

#### Nichtdeutsche Bevölkerung des Landes Brandenburg 2001:

Insgesamt	64.666
männlich	40.891
weiblich	23.775
Anteil an Gesamt	2,50 %

#### Altersstruktur:

unter 18 Jahren	9.589
18–25 Jahre	9.035
25–65 Jahre	44.072
65 Jahre und älter	1.970

### **Schlussfolgerungen aus PISA**

#### **Vorteile der erfolgreichen Länder**

1. differenzierte Förderung des/der Einzelnen
2. konsequente Qualitätsmessung (Standards, Rechenschaftslegung)
3. hohe Eigenverantwortung von Schulen
4. differenzierte Bezahlung von Lehrkräften
5. stärkere Einbindung der Eltern sowie stärkere Unterstützung durch Eltern
6. bessere Gesamtausstattung von Schulen

#### **Punkte die im Land Brandenburg in Umsetzung sind:**

1. FLEX- Programm
2. Stärkung der Grundschule
3. Leistungsdifferenzierung in den Klassen 5 und 6
4. Festlegung von Qualitätsstandards nach Abschluss der Grundschule
5. Vergleichsarbeiten in den Klassen 5 und 8
6. Prüfungen in der Jahrgangsstufe 10

## **Eltern als Bildungspartner der Jugendhilfe: Die Föderation Türkischer Elternvereine in Deutschland**

In der Bundesrepublik Deutschland leben etwa 2,5 Millionen Menschen türkischer Herkunft. Im Schuljahr 1998/99 besuchten 502.750 Schüler/innen türkischer Herkunft die Schule. Davon waren 408.712 Schüler/innen der allgemein bildenden Schulen. Die Erziehungs-, Bildungs- und außerschulischen Probleme türkischer Kinder und Jugendlicher gehören immer noch zu den größten Problemen der türkischen Minderheit in der Bundesrepublik Deutschland. Trotz eines positiven Trends ist ihre Erziehungs- und Bildungssituation im Vergleich zu den deutschen Schüler/innen und den Schüler/innen einiger anderer Minderheitengruppen immer noch äußerst schlecht.

Nach den Zahlen vom Jahr 1997/98 verließen 19,5 Prozent der nichtdeutschen Schüler/innen die Schule ohne Abschluss, 41,9 Prozent erlangten den Hauptschulabschluss, 28,9 Prozent den Realschulabschluss, 8,8 Prozent die Hochschulreife sowie 0,9 Prozent die Fachhochschulreife. Die Abschlüsse der türkischen Schüler/innen liegen prozentual noch unter den oben genannten Zahlen, und weisen somit eine vergleichsweise noch schlechtere Situation auf (Statistisches Bundesamt Deutschland).

### **Ziele der FÖTED – Föderation Türkischer Elternvereine in Deutschland**

Um einen Beitrag zur Lösung der Erziehungs- und Bildungsprobleme türkischer Kinder und Jugendlicher leisten zu können und eine bessere Interessenvertretung auf Landes- und Bundesebene zu ermöglichen, haben die türkischen Elternvereine am 5. November 1995 in Berlin die Föderation türkischer Elternvereine in Deutschland (FÖTED) gegründet. FÖTED verfolgt folgende Ziele:

- (1) Lösung der Probleme von Kindern türkischer Herkunft im vorschulischen, schulischen und außerschulischen Bereich, Förderung der Verbesserung ihrer Schul-, Bildungs- und Berufsbildungssituation.
- (2) Einflussnahme und Mitwirkung der Eltern und Erziehungsberechtigten an der Lösung der Probleme in der Erziehung, Bildung und Berufsbildung der Kinder und Jugendlichen türkischer Herkunft auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene.
- (3) Aktivitäten, die sichern, dass die Kinder türkischer Herkunft sowohl die Möglichkeiten und

Erfahrungen aus ihrer Herkunftskultur, als auch die ihres Umfeldes nutzen können und somit in physischer und psychischer Gesundheit aufwachsen, zweisprachig und interkulturell erzogen und ausgebildet werden.

(4) Bundesweiter Einsatz für die Interessen türkischer Eltern und Kinder. Dies bedeutet, sowohl im Hinblick auf die Bundesrepublik als auch auf die Türkei, Forderungen aufzustellen und Vorschläge zu unterbreiten, um gleiche Rechte und Gleichbehandlung zu erreichen.

An der Gründungsversammlung der FÖTED haben 20 Elternvereine aus verschiedenen Bundesländern teilgenommen. Heute hat die FÖTED über 60 Mitgliedsvereine in acht Bundesländern. Etwa 5.000 Eltern türkischer Herkunft sind auf Bundesebene in den Mitgliedervereinen der FÖTED organisiert. FÖTED arbeitet überparteilich. Die Mitgliedervereine haben auch Kontakte zu deutschen Elternvereinen bzw. zu Elternbeiräten auf örtlicher und auf Landesebene. Da viele Elternvereine in der Aufbauphase sind, versuchen sie nach den Gegebenheiten in der Stadt oder dem Bundesland, sowohl mit den Elterngremien in den Schulen und in der Stadt als auch mit den Verbänden der Lehrer/innen z. B. mit der GEW, ATÖF – Bund der türkischen Lehrervereine in Deutschland und sonstigen Verbänden, die im Erziehungs- und Bildungsbereich tätig sind, zusammen zu arbeiten.

### **Die Situation der Schüler/innen türkischer Herkunft in Deutschland**

Auf Bundesebene besuchen etwa 1.000.000 Kinder und Jugendliche nichtdeutscher Herkunftssprache die Schule in Deutschland. Über 90 Prozent dieser Kinder und Jugendlichen sind in Deutschland geboren. Vor 18 Jahren verließen über 50 Prozent türkischer Schüler/innen die Schule in Berlin ohne Abschluss, heute sind es immer noch 28 Prozent. Seit Jahrzehnten versuchen wir die Aufmerksamkeit der verantwortlichen Politiker/innen auf dieses Thema zu lenken. Politiker/innen und sonstige Verantwortliche in Deutschland wissen also um die Probleme der Kinder nichtdeutscher, insbesondere türkischer Herkunftssprache. Sie wissen, dass diese zu lösen sind.

Wir stellen folgende Probleme der Kinder und Jugendlicher türkischer Herkunft fest, die ich hier zusammenfassend aufzählen möchte:

- Die multikulturelle Struktur der Schüler/innenschaft und der Kinder sowie die Muttersprachen werden in den Kindertagesstätten, Schulen, Jugendeinrichtungen wie auch in kinder- und jugendpsychiatrischen Diensten, in schulpsychologischen Beratungs-

stellen etc. grundsätzlich nicht berücksichtigt.

- Nach 41 Jahren Migration aus der Türkei wird Türkisch als Muttersprache und zeugnis- und versetzungsrelevantes Fach noch nicht in den Rahmenplan integriert, sondern in vielen Bundesländern als muttersprachlicher Ergänzungsunterricht außerhalb der deutschen Schulaufsicht angeboten.
- Aus finanziellen, familiären bzw. kulturellen Hintergründen beginnt ein erheblicher Teil der Kinder türkischer Herkunft mit der Grundschule häufig ohne Vorbereitung auf das Schulleben, d.h., ohne vorschulische Einrichtungen besucht zu haben. Dies führt dazu, dass diese Kinder entweder gar keine oder sehr geringe Kenntnisse der deutschen Sprache haben.
- Die Konzentration der Schüler/innen nichtdeutscher Herkunftssprache (SNDHS) in bestimmten Einzugsgebieten und Schulen, zum Beispiel der Anteil nichtdeutscher Einwohner/innen in Berlin-Kreuzberg, in Nord-Neukölln, in Nord-Schöneberg, im Beusselkiez, in Tiergarten, in Wedding oder auch in Hamburg St. Georg ist sehr hoch.
- Ein kleiner Teil der Kinder sind die nachgezogenen Kinder. Sie haben entweder keine oder sehr wenige Kenntnisse der deutschen Sprache.
- Auffallend ist, dass die Zahl türkischer Kinder, die in die Sonderschule für Lernbehinderte gehen, zunimmt.
- Der größte Teil der Schüler/innen türkischer Herkunft braucht Hausaufgabenhilfe und Nachhilfeunterricht, da der größte Teil der Eltern nicht in der Lage ist, ihren Kindern bei den Hausaufgaben zu helfen.
- Perspektivlosigkeit der Jugendlichen: Wie bereits erwähnt, verlassen ca. 60 Prozent der Schüler/innen nichtdeutscher Herkunft die Schule ohne Abschluss oder mit einem einfachen Hauptschulabschluss. Sie haben unter den gegebenen Umständen keine oder sehr geringe Berufsbildungschancen.
- Einfluss türkischer und deutscher Medien: Am Beispiel der Medien wird deutlich, dass die herkömmlichen, in Deutschland zu empfangenden Medien in keiner Weise die Bedürfnisse der konsumstarken Gruppe der Minderheiten berücksichtigen. Dies wird z.B. durch türkische Sender und Zeitungen vollständig ausgeglichen, so dass ein Teil der Familien mittlerweile auf deutsche Medien vollständig verzichten kann und trotzdem hinreichend informiert ist. So entstand durch das Ignorieren einer anwesenden Bevölkerungsgruppe ein weiterer Mosaikstein zu deren Isolierung.

## Die Situation der Eltern türkischer Herkunft

Da die Eltern für die Verbesserung der Schulsituation ihrer Kinder viel leisten können, möchte ich an dieser Stelle kurz auch auf die Situation türkischer Eltern/Familien und ihre Probleme eingehen:

- Der größte Teil der Eltern türkischer Herkunft bildet die sozial schwächste Gruppe in der Bevölkerung. Arbeitslosigkeit ist bei ihnen zweimal höher als bei Deutschen.
- Die Sprachbarriere verhindert die Teilnahme des größten Teils der türkischen Eltern an Elternabenden und sonstigen Sitzungen der Schulgremien.
- Der größte Teil türkischer Eltern hat unzureichende Informationen über das deutsche Schulsystem.
- Der Vertrauensverlust türkischer Eltern gegenüber den Schulen und deutschen Institutionen nimmt zu, da verhältnismäßig mehr Kinder türkischer Herkunft an den Schulen Misserfolge haben und die Sonderschule für Lernbehinderte besuchen. Eltern türkischer Herkunft müssen sich häufig von der Schule Klagen über die Misserfolge ihrer Kinder anhören.
- Konfliktsituationen zwischen Eltern und Lehrer/innen nehmen zu. In der Spannungssituation des verletzten Vertrauens werden den Eltern manche Entscheidungen der Schule (Lehrer/innen) aufgezwungen.
- Weitere Probleme resultieren im weitesten Sinne aus sozialer, kultureller und politischer Diskriminierung und Ausgrenzung: so wird z.B. die Anerkennung der türkischen Muttersprache als eine der deutschen Sprache gleichwertige Muttersprache verweigert. Wie ist das Verhältnis zum „Wert“ bei englisch- oder französischsprachigen Kindern, die kein Deutsch können?
- Arbeitslosigkeit fördert vor allem bei den Müttern die Isolation in der Familie und behindert die Kontaktaufnahme zur „deutschen Welt“. Darunter leidet natürlich auch die Entwicklung der Kinder.
- Mangel an interkultureller psychosozialer Versorgung für Familien und Kinder nichtdeutscher bzw. türkischer Herkunft, z.B. völlig unzureichende Stellenbesetzungen mit muttersprachlichen Fachkräften in den psychosozialen Fachdiensten.
- Hilflosigkeit und Ratlosigkeit bei der Lösung der innerfamiliären und der Generationskonflikte, die wiederum die Öffnung erschweren. Die sozialen Strukturen des Herkunftslandes mit ihren Strategien zur Konfliktlösung, in denen die Elterngeneration aufwuchs, sind hier in Deutschland nicht mehr oder nur bruchstückhaft vorhanden. Daher fruchten die bekannten Lösungsstra-

tegien für Probleme oft nur unzureichend. Durch die Migration und ihre Folgen entstehen neue Problembereiche, für die neue Lösungen entwickelt werden müssen. Typisches Beispiel: eine Tochter, die von zu Hause wegläuft. Es entstehen Ohnmachtsgefühle, Ratlosigkeit und Hilflosigkeit, weil einerseits die eigene Sozialisation und Lebenserfahrung nicht mehr ausreichen und andererseits die Hilfsangebote aus Kita, Schule und staatlicher Jugendhilfe aus den verschiedenen genannten Gründen als nicht vertrauenswürdig erscheinen.

- Die Zunahme der Fremdenfeindlichkeit und des Rassismus verunsichert den größten Teil der türkischen Eltern, da sie trotz langjährigem Aufenthalt immer noch einen ungesicherten Rechtsstatus haben. Nach dem Inkrafttreten des neuen Einbürgerungsgesetzes wurden die Einbürgerungsvoraussetzungen der ersten und zum Teil der zweiten Generation unter anderem wegen des Sprachtests sehr erschwert und die Hinnahme der Mehrstaatsangehörigkeit der türkischen Staatsbürger/innen abgelehnt. Über zwei Millionen Spätaussiedler/innen aus den ehemaligen Ostblockländern haben nach der Einreise in die Bundesrepublik gleichzeitig die deutsche Staatsbürgerschaft erworben. Diese Ungleichbehandlung zeigt, wie weit die Mehrheitsgesellschaft gegenüber bestimmten Minderheitengruppen akzeptanz- und toleranzfähig ist.
- Die fehlende Akzeptanz und Toleranz gegenüber den Nichtdeutschen (insbesondere gegenüber der türkischen Minderheit) in Deutschland nimmt nach der CDU-Kampagne gegen die Mehrstaatsangehörigkeit enorm zu. Man hat nach 40 Jahren Migration im Hinblick auf die Türkei endlich das Zuwanderungsgesetz angenommen, obwohl Herr Heinz Kühn, erster Ausländerbeauftragter der Bundesregierung, schon vor 24 Jahren gesagt hat, dass die Bundesrepublik faktisch ein Einwanderungsland sei, das jungen Menschen ausländischer Herkunft die doppelte Staatsangehörigkeit anbieten sollte.

### Forderungen und Vorschläge

(1) Um die Deutschsprachkenntnisse der Kinder zu verbessern, schlagen wir folgende konkrete Maßnahmen vor:

- Die Sprachförderung muss im Kindergarten beginnen. Daher soll ab dem dritten Lebensjahr Schritt für Schritt die Kita-Pflicht für die Kinder sozial schwacher und bildungsbenachteiligter Familien eingeführt

werden. Man soll im nächsten Schuljahr mit einem obligatorischen Vorschuljahr anfangen.

- Die Erzieher/innen sollen durch Aus-, Fort- und Weiterbildung entsprechend der kulturellen Vielfalt der Gesellschaft und der Kitas befähigt werden, frühzeitig den Kindern im Kindergarten Sprachen zu vermitteln. Dies muss im Rahmen der interkulturellen und zweisprachigen Erziehung in Kitas ausgebaut werden.
- Kindertagesstättegebühren für die sozial schwachen und kinderreichen Familien sollen abgeschafft werden.
- Die vorhandenen Konzeptionen der interkulturellen und zweisprachigen Kindertagesstätten sollen erweitert und neue zweisprachige und interkulturelle Kitas im städtischen Bereich eröffnet und gefördert werden.
- Die Einstellung von Erzieher/innen der größten Minderheitensprachen (insbesondere türkischer Sprache) mit gleicher Qualifikation soll gewährleistet werden.

(2) Unsere Kinder werden zugleich in türkischer und deutscher Sprache und Kultur sozialisiert. Deshalb ist für ihre kognitive und emotionale Entwicklung auch die Förderung ihrer Muttersprache und Kultur unverzichtbar. Türkisch als Muttersprache ist erforderlich, damit die türkischen Kinder ihre Persönlichkeit und ihre deutsch-türkische Identität und Kultur weiter entwickeln und festigen können. Türkisch ist auch als Kommunikationssprache mit den Eltern, Großeltern und den Verwandten in Deutschland und in der Türkei unverzichtbar. Daher fordern wir:

- Der muttersprachliche Unterricht soll Bestandteil des regulären Stundenplans und zeugnis- und versetzungsrelevant werden. Das heißt, dass das Fach „Türkische Sprache und Kultur“ als abwählbares versetzungsrelevantes Regelfach ab der ersten Klasse neben der deutschen Sprache in den Schulen angeboten werden soll. Der Türkischunterricht soll in der ersten und zweiten Klasse mit fünf und in den folgenden Klassen mindestens mit vier Wochenstunden angeboten werden.
- Die türkische Sprache wird als zweite und/oder dritte Fremdsprache in den Real- und Gesamtschulen und den Gymnasien anerkannt. Die Angebote sollen in der Praxis erweitert werden. Türkisch wird als Prüfungsfach im Abitur in einigen Bundesländern belegt. Dies soll ausgeweitet und auch als Leistungsfach angeboten werden.
- In den Hauptschulen soll das Fach Türkisch als muttersprachlicher Unterricht erteilt



werden. Die erste Fremdsprache Englisch bleibt hiervon unberührt.

- Für die Ausbildung des Lehrpersonals im Hinblick auf das Fach Türkisch als Fremdsprache, als Muttersprache und hinsichtlich einer mehrsprachigen Erziehung soll an den Universitäten das Studienfach „Lehramt für Türkisch“ eingerichtet werden. In diesem Zusammenhang danken wir dem Ministerium für Schule, Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung in NRW und der Universität Essen für die Einrichtung des Studiengangs „Lehramt für Türkisch“. Wir hoffen, dass das Ministerium die Aufgabe des Studiengangs „Lehramt für Türkisch“ nicht auf die Ausbildung des Lehrpersonals in der Sekundarstufe beschränkt. Vielmehr sollte die Ausbildung der Lehrer/innen auch die Primarstufe, (d. h., Türkischlehrer/innen für Türkisch als Muttersprache und zweisprachige Erziehung in der Grundschule etc.) erfassen.

(3) Unter welchen Voraussetzungen kann ein sinnvolles Lernen in Stadtvierteln bzw. Schulen mit hohem Anteil an Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache überhaupt stattfinden?

- Wie wir bereits erwähnt haben, soll die Sprachförderung im Rahmen der frühkindlichen Erziehung im Kindergarten beginnen.
- Die Einzugsbereiche der Schulen in diesen Stadtvierteln sollen neu festgestellt und erweitert werden. Sowohl deutsche, als auch nichtdeutsche Schüler/innen, sollen in den Schulen möglichst so verteilt werden, dass deutsche und nichtdeutsche Schüler/innen gemeinsam unterrichtet werden.
- Für die Schüler/innen nichtdeutscher Herkunftssprache, die beim Beginn der Schule kaum bzw. sehr wenige Kenntnisse der deutschen Sprache haben, soll man einen zusätzlichen Förderkurs „Deutsch als Zweitsprache“ anbieten.
- Man soll auch interkulturelle Erziehung für alle Schüler/innen im Rahmen des Lehrplans einführen, damit interkulturelles Verständnis sowohl zwischen den Schüler/innen als auch zwischen den Eltern verschiedener Herkunft gefördert und bessere Elternarbeit durchgeführt werden kann.
- Hausaufgabenhilfe und Nachhilfeunterricht für Schüler/innen nichtdeutscher Herkunftssprache und insbesondere türkischer Herkunft sollen mit öffentlichen Mitteln gefördert werden.
- Um die Aufklärungs- und Informationsarbeit für türkische Eltern und Schüler/innen sowohl in Deutsch als auch in deren Muttersprache zu erweitern, sollen türkische Elternvereine und die Vereine, die im Erzie-

hungs- und Bildungsbereich tätig sind, durch öffentlich-rechtliche Finanzmittel gefördert werden. Die Zusammenarbeit mit Elternvereinen der Minderheiten und deren Projekten soll intensiviert werden.

### **Welche Aktivitäten führt die FÖTED durch, um die Eltern als Bildungspartner der Jugendhilfe zu gewinnen und die Barriere der Eltern zu überwinden?**

Neben den schulpolitisch bedingten Faktoren spielen wirtschaftliche, soziale, kulturelle und rechtliche Voraussetzungen eine große Rolle für den erfolgreichen Schulbesuch und für die berufliche Integration. Türkische Eltern der ersten und zum Teil auch der zweiten Generation verfügen oftmals nur über unzureichende Informationen über das deutsche Schulsystem. Die Unsicherheit gegenüber der deutschen Schule, die Angst vor Behörden, die sprachlichen Defizite, der ungesicherte Rechtsstatus und/oder die jeweiligen alltäglichen Lebens- und Arbeitsbedingungen bilden Hemmschwellen, die verhindern, dass sich türkische Eltern aktiv in die Elternarbeit einbringen und in Schulgremien einsetzen.

Um die Situation unserer Kinder und Jugendlichen zu verbessern, haben wir als FÖTED mit der TGD, ATAK, BTS, und ATÖF im April 2000 eine bundesweite Erziehungs- und Bildungskampagne unter dem Motto: „Schulsprache Deutsch! Muttersprache Türkisch! Das ist eine Bereicherung! Recht auf Muttersprache!“ initiiert.

Ziel der Kampagne ist es, einerseits die türkischen Eltern dazu zu motivieren, ihren Kindern frühzeitig das Erlernen der deutschen Sprache zu ermöglichen; andererseits werden die Schulbehörden der Länder aufgefordert die Muttersprache der türkischen Kinder in allen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen zu fördern. Somit sollen die vorhandenen interkulturellen Kompetenzen und das Potential an Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit bei unseren Kindern und Jugendlichen in Erziehung und Bildung anerkannt und gefördert werden.

Wir führen seit zwei Jahren Bildungskonferenzen und Veranstaltungen auf Länder- und Bundesebene in Kooperation mit der Akademie Klausenhof, dem ATÖF (Bund der türkischen Lehrervereine in Deutschland) und mit den Mitgliedsorganisationen der Türkischen Gemeinde in Deutschland sowie den Mitgliedsorganisationen der FÖTED durch, um Elternvertreter/innen, Lehrer/innen und Multiplikator/innen zu motivieren und zu befähigen.

## **Die Aktivitäten des türkischen Elternvereins in Berlin-Brandenburg als Selbsthilfeorganisation**

Um die Probleme der Kinder türkischer Herkunft zu lösen, bietet der Türkische Elternverein folgende Dienstleistungen und Aktivitäten an: Beratungsstunden für Eltern und Schüler/innen, Infoveranstaltungen, Hausaufgabenhilfe und Nachhilfeunterricht für Schüler/innen, Vermittlung von Nachhilfelehrer/innen, Berufsbildungsberatung für Jugendliche, Alphabetisierungskurse für türkische Frauen, Kita Kleiner Frosch, Mete-Ek\_i-Fonds, Maßnahmen zur Integration von türkischen Familien, Eltern und Schüler/innen, Arbeitsgruppen für Vorschulziehung, muttersprachlichen Unterricht, Jugend- und Berufsbildung, Elternarbeit, Mütterarbeit, Schulprobleme.

### **(1) Projekt „Treff, Beratungs- und Kommunikationszentrum für türkische Eltern und Schüler/innen“**

Durch die Senatsverwaltung für Soziales und Gesundheit erhält der Türkische Elternverein in Berlin-Brandenburg e.V. seit dem Jahr 1988 kontinuierliche finanzielle Unterstützung, die 1991 durch die Finanzierung des Projektes „Treff, Beratungs- und Kommunikationszentrum für türkische Eltern und Schüler/innen“ verfestigt wurde. Im Rahmen dieses Projektes sind drei Mitarbeiter/innen tätig. Die Angebote des Projektes „Treff, Beratungs- und Kommunikationszentrum für türkische Eltern und Schüler/innen“ richten sich in erster Linie an türkische Schüler/innen, Jugendliche und Eltern sowie auch an Erzieher/innen, Lehrer/innen, Sozialpädagoge/innen und andere im Sozial- und Bildungsbereich tätige Personen. Im Rahmen dieses Projektes bietet der Türkische Elternverein folgende Dienstleistungen an:

#### **■ Beratung für türkische Eltern und Schüler/innen**

Dieses Angebot des Projektes umfasst zehn Stunden pro Woche offene Beratung, die sich hauptsächlich an türkische Eltern und Schüler/innen richtet. Schwerpunktmäßig geht es hier um Schwierigkeiten und Konflikte in den folgenden Themenbereichen: Vorschulische Erziehung, Anmeldung in der Grundschule, Grundschule, Möglichkeiten des muttersprachlichen Unterrichts, zweisprachige Erziehung, Wahl der Fremdsprache, Wahl des Oberschulzweiges Hauptschule, Gesamtschule, Realschule, Gymnasium, Probezeit an Realschule und Gymnasium, Problembereich Sonderschule, Nachhilfe- und Fördermaßnahmen, Ordnungsmaßnahmen, familiäre Konflikte,

Nachholen des Schulabschlusses, Bereich der beruflichen Bildung usw.. Ca. 700 Eltern und Schüler/innen kommen im Jahr in unsere Beratungsstelle. Jährlich erhalten wir etwa 8.000 Telefonanrufe; davon beziehen sich ca. 5.000 auf unseren Themenbereich. Das heißt, dass wir auch telefonische Beratung machen.

Ziel der Beratung ist neben Information und Aufklärung, in Konfliktfällen zu vermitteln und für alle Beteiligten tragbare Lösungsmöglichkeiten zu finden. Im Mittelpunkt der Beratung steht das Wohl der Schüler/innen, das in Konfliktfällen gegenüber allen beteiligten Seiten gewahrt werden soll. Es existiert eine weit verzweigte Zusammenarbeit mit anderen Institutionen und Einrichtungen, wie z.B. Senatsdienststellen, bezirklichen Behörden, Schulen, Kitas, schulpsychologischen sowie jugendpsychiatrischen Diensten (insbesondere Kreuzberg, Neukölln, Schöneberg und Wedding), anderen Beratungsstellen wie ANE, Kumulus, TBB, IBB, ZIBB, Berliner Gesellschaft Türkischer Mediziner, Kotti e.V., ORA 34, diversen Frauenläden u.a., DPW, GEW etc., die einen wichtigen Bestandteil unserer Arbeit bilden.

#### **■ Gruppenarbeit (Arbeitsbereiche)**

Zurzeit existieren fünf Arbeitsbereiche, in denen ehrenamtlich tätige Vereinsmitglieder in Zusammenarbeit mit den hauptamtlichen Mitarbeiter/innen Aktivitäten durchführen. Sie dienen der langfristigen Förderung der Kinder und Jugendlichen im Berliner Schulsystem und in der Gesellschaft, sowie der Befähigung der Eltern zur Beteiligung, Mitwirkung und Einflussnahme in Fragen der Erziehung und Bildung ihrer Kinder. Gegenwärtig hat der Verein folgende Arbeitsbereiche: AB Vorschulische Erziehung, AB Jugend/ Hausaufgabenhilfe/ Nachhilfeunterricht, AB Allgemeinbildende Schulen, AB Muttersprachlicher Unterricht, AB Elternarbeit.

#### **■ Informationsveranstaltungen und Seminare**

Die Informationsveranstaltungen und Seminare richten sich nach dem Schulkalender und wenden sich an die türkischen Eltern, Elternvertreter/innen, Schüler/innen und Multiplikator/innen als Zielgruppe. Sie finden – mit anschließender Diskussion – in türkischer Sprache statt. Ziel ist, die Eltern und Schüler/innen über aktuelle Themen in Vorschule, Schule, Berufsbildung sowie über ihre Rechte, Pflichten und Handlungsmöglichkeiten im deutschen Schulsystem zu informieren. Neben dem Informationsgehalt bieten diese Veranstaltungen den Eltern die Möglichkeit, ihre Fähigkeit zur aktiven Teilnahme an Gruppenversammlungen auszubilden bzw. zu stärken.

Diese Veranstaltungen finden ebenfalls regelmäßiges Interesse in der Fachöffentlichkeit und führen häufig zu Fachveranstaltungen in deutscher Sprache.

#### ■ Öffentlichkeitsarbeit

Die Öffentlichkeitsarbeit ist ein wichtiger Bestandteil des Projektes. Sie dient einerseits dem Ziel, der breiten Öffentlichkeit die Situation der türkischen Kinder und Jugendlichen im Berliner Bildungssystem zu vermitteln, und stellt andererseits eine weitere Informationsmöglichkeit für die türkischen Familien dar. Sie wird getragen durch die rege Zusammenarbeit mit den Massenmedien, Presse, Radio und Fernsehen. Hier sind besonders die Kontakte zu den regionalen türkischen Kabelsendern hervorzuheben, in denen wir regelmäßige Informationsprogramme in Anlehnung an den Schulkalender durchführen.

Weiterhin sind Gruppengespräche, Besuche und Veranstaltungen zu erwähnen, die das Projekt mit den verschiedenen Institutionen und Interessent/innen aus In- und Ausland durchführt. Hierzu zählen neben breiter Fachöffentlichkeit auch Kontakte mit Journalist/innen, Filmemacher/innen, Professor/innen und Politiker/innen aus In- und Ausland wie z.B. aus Dänemark, Schweden, Frankreich, Großbritannien, Italien, den Niederlanden, den USA, Japan, Russland sowie der Türkei etc..

#### (2) Kita „KLEINER FROSCH – KÜÇÜK KURBA\_A YUVASI“

Die Idee, eine Kindertagesstätte zu eröffnen, wurde dem Türkischen Elternverein in Berlin-Brandenburg e.V. Anfang 1991 von der Stadtteilerneuerungsgesellschaft S.T.E.R.N. unterbreitet. Dieses Angebot von Räumlichkeiten im Rahmen eines Sanierungsprojektes in Moabit war die Grundlage für die Realisierung eines Projektes, das für den Verein eine qualitativ bedeutende Erweiterung seiner Aktivitäten mit sich brachte.

Die Kita Kleiner Frosch des Türkischen Elternvereins in Berlin-Brandenburg e.V. bietet 35 Plätze für Kinder im Alter von zwei bis sechs Jahren an. Die Einrichtung ist als Eltern-Initiativ-Kita organisiert. Sie wird durch die Senatsverwaltung für Jugend und Bildung über Platzgeld finanziert. Dies bedeutet, dass pro Kind und Öffnungstag eine bestimmte Summe zur Verfügung gestellt wird. Weitere Einnahmequellen sind die Elternbeiträge, die sich wie in öffentlichen Kitas nach dem Gesetz zur Elternkostenbeteiligung richten und an das Einkommen der Eltern gebunden sind. Da die Platzgeldfinanzierung die laufenden Kosten etwa zu 67 Prozent abdeckt, sind die finanziellen

Beiträge der Eltern wie auch ihr Engagement in aktiver Mitarbeit wie Reinigung, Reparaturen etc. sowie ihr Interesse für pädagogische Belange für den Verein von großer Bedeutung. Gleichzeitig beinhaltet das Angebot der Kita jedoch auch die kontinuierliche Zusammenarbeit mit den Eltern sowie Beratung und Unterstützung der Familien in Kontakten zur Schule und anderen Fragen zu Erziehung und Bildung.

Das Konzept der Kita sieht zweisprachige, interkulturelle Erziehung vor und die vier zur Verfügung stehenden 75-Prozent-Stellen sind mit zwei deutschen und zwei türkischen Erzieher/innen besetzt.

Durch die Gleichwertigkeit der Sprachen und die Mischung von türkischsprachigen und deutschsprachigen Kindern erhalten sowohl die türkischsprachigen Kinder Gelegenheit, ihre Deutschkenntnisse zu verbessern bzw. zu erwerben, wie auch die deutschsprachigen Kinder Gelegenheit erhalten, sich Türkischkenntnisse anzueignen.

Die Öffnungszeit der Kita beträgt täglich acht Stunden von 8.00 bis 16.00 Uhr. Das Angebot teilt sich in drei Altersgruppen auf: die zwei- bis dreijährigen Kita-Kinder, die vier- bis fünfjährigen Kinder und die fünf- bis sechsjährigen Vorschulkinder. Für die Vorschulkinder gibt es ein den Vorklassen in den Schulen entsprechendes Lernangebot, das in den Tagesablauf integriert ist.

Dieser Ansatz des Türkischen Elternvereins, deutsche und nichtdeutsche Kinder gemeinsam zu erziehen und ihnen von klein auf die Gleichwertigkeit der jeweils anderen Sprache(n) und Kultur(en) zu vermitteln, ist ein weiterer Beitrag des Vereins zum friedlichen Zusammenleben der Kulturen in Berlin.

Der Türkische Elternverein fordert, dass die Senatsverwaltung für Jugend in der Versorgung der Stadt die Bedürfnisse der Bevölkerung nach zweisprachigen bzw. multikulturellen Einrichtungen ausreichend berücksichtigt.

#### ((3) METE-EK\_\_-FONDS

Die in der Vereinigungsphase zunehmenden rassistischen und ausländerfeindlichen Übergriffe beeinflussten am stärksten die Jugend als dynamischste Gruppe in der Gesellschaft. Die Gruppenbildung unter den Jugendlichen, die in allen Zeitperioden existiert, wandelte sich diesmal in eine Gegenwehr gegen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit. Manche rechtsextremen und fanatisch politischen Jugendgruppen wollten dies für ihre Zwecke nutzen. Sie drängten die Jugend zu Gewalttaten. Während dieser Periode, insbesondere in den Jahren 1989-1993 mußte der Türkische Elternverein einen erheblichen Teil seiner Kraft dieser Problematik widmen.

Zu der Jugendgruppen- und Gewaltproblematik haben die Vertreter/innen des Vereins an hunderten Veranstaltungen teilgenommen. Sie haben versucht, die politisch Verantwortlichen, Schulleiter/innen, Lehrer/innen und Sozialpädagoge/innen sowie die türkische und deutsche Öffentlichkeit zu beeinflussen. Trotzdem konnte man nicht verhindern, daß ein ehrenamtlicher Mitarbeiter des türkischen Elternvereins (der 19-jährige Mete Ek\_i) bei der Hausaufgabenhilfe am 13. November 1991 durch die Eskalation der Gewalt in Folge tätlicher Auseinandersetzungen getötet wurde.

Nach dem Tod von Mete Ek\_i hat der Türkische Elternverein in Zusammenarbeit mit der Gewerkschaft Erziehung und Bildung (GEW) im Jahr 1992 zum Andenken an Mete Ek\_i den METE EK\_ FONDS gegründet. Der Fonds vergibt seit 1992 jährlich einen Preis in Höhe von 3.000 € für Jugend- und Kindergruppen, die einen Beitrag für das friedliche, tolerante und gleichberechtigte Zusammenleben von deutschen und nichtdeutschen Jugendlichen leisten.

### **Schlussbemerkung**

Diese Ausführungen zeigen, dass die FÖTED und der Türkische Elternverein in Berlin-Brandenburg e.V. durch ihre Aktivitäten und die Dienstleistungen ihrer Projekte zur Motivation und zum Ausbau des Selbsthilfeansatzes von türkischen Eltern sowie für die Lösung der Probleme ihrer Kinder beigetragen haben und noch beitragen. Diese Sozial- und Dienstleistungen können durch die traditionellen sozialarbeiterischen Institutionen nicht erbracht werden.

Durch kontinuierliche Aktivitäten haben die FÖTED und ihre Mitgliedsvereine sowie der Türkische Elternverein in Berlin-Brandenburg die politischen Parteien, insbesondere die Verantwortlichen in den Bildungsministerien und Senatsverwaltungen in verschiedenen Bundesländern, in den Länderparlamenten und anderen Organisationen beeinflusst. Beispielweise hat der türkische Elternverein in Berlin-Brandenburg den wichtigsten Beitrag durch 5.000 Unterschriften zur Fortführung der zweisprachigen Alphabetisierung und Erziehung im Jahr 1993 in Berlin geleistet. Abgesehen davon hat der Türkische Elternverein seit seiner Gründung beigetragen, den § 35a des Berliner Schulgesetzes abzuschaffen, so dass die Ausländerregelklassen und die Quotenregelung 1995 aufgehoben wurden.

Schließlich gelang es dem Türkischen Elternverein im Jahre 1998 durch seine Unterstützung der Eltern im Rückert-Gymnasium und ständige politische Arbeit, die Abschaffung des Faches

Türkisch als zweite Fremdsprache im Rückert-Gymnasium zu verhindern.

Der Türkische Elternverein in Berlin-Brandenburg e.V. wuchs durch seine bisher durchgeführten Aktivitäten zu einer Institution heran, die sowohl von deutschen als auch türkischen offiziellen Stellen, von der Öffentlichkeit und von den Eltern anerkannt und akzeptiert wird.

Wie der Türkische Elternverein leistet die FÖTED auf Bundesebene durch ihre überparteilichen Aktivitäten und Dienstleistungen von ihren über 60 Mitgliedervereinen einen wichtigen Beitrag zur Integration türkischer Familien, Eltern und Schüler/innen in das schulische, politische und gesellschaftliche System der Bundesrepublik. Wenn die Bundesregierung und die Landesregierungen den Integrationsprozess der türkischen Minderheit beschleunigen wollen, sollten sie ihre finanzielle und politische Unterstützung für die FÖTED – Föderation türkischer Elternvereine in Deutschland – und ihre Mitgliedsvereine fortsetzen und ausbauen.

## Multikulturelle Kindertageseinrichtungen – zum interkulturellen Lernen in multikulturellen Kindertagesstätten

### Zur Definition der Begriffe „multikulturell“, „interkulturell“ und „Kultur“

In den letzten beiden Jahrzehnten ist das Adjektiv „multikulturell“ heftig politisch kontrovers diskutiert worden, das Adjektiv „interkulturell“ wird geradezu inflationär verwendet. Beide Bezeichnungen werden aus der Perspektive einer konstruktivistisch orientierten Sozial- bzw. Erziehungswissenschaft vor allem im Zusammenhang mit der beiden Begriffen zugrundeliegenden ethnologischen Kategorie „Kultur“ in Frage gestellt (vgl. DIEHM/ RADTKE 1999, 66ff). Im Kern richtet sich diese Kritik berechtigterweise gegen die Art und Weise, wie insbesondere Pädagogen mit dem aus der klassischen Ethnologie stammenden statisch konstruierten Kulturbegriff bestimmte Denkmuster und Verhaltensweisen von Menschen – hier Migranten – als quasi naturwüchsig vorgegebene, unwandelbare „Eigenschaften“ („nationale Mentalitäten“) darstellen (z.B. die seit dem 11.09.2001 wieder aktualisierte Redeweise von „der islamischen Kultur“ oder die Debatte über die (Un)Vereinbarkeit zwischen der türkischen Kultur und dem Wertekanon „des christlich-abendländischen Europas“). Entsprechend der inzwischen in der (auch konstruktivistischen orientierten) Sozialwissenschaft weitgehend akzeptierten Sichtweise gehe ich von einem dynamischen Kulturbegriff aus. Danach umfasst Kultur das von einer größeren Gruppe konstruierte, für sie gültige Wertesystem ihrer „Lebenswelt“, d.h., die gemeinsam geteilten verhaltensbestimmenden Deutungen der Welt, ihr kollektives Wissen im Sinne einer teilweise von ihren Vorfahren übernommenen, teilweise von ihnen selbst konstruierten „Landkarte der Bedeutung“ bei der Wahrnehmung ihrer Umwelt (CLARKE u.a. 1981, 42). Mit dieser Definition soll deutlich werden, dass ich den Begriff Kultur nicht „ethnisch“ definiere, sondern sehr weit im Sinne von „gemeinsam geteilten Bedeutungen einer sozialen Gruppe“ fasse. Insofern kann man auch von einer spezifischen „Organisationskultur“ sprechen, wenn ihre Mitglieder – z.B. das Personal in einer Kindertagesstätte – gemeinsam geteilte Vorstellungen („Standards“) sowohl im Umgang mit den Kindern und deren Eltern als auch insbesondere untereinander sowie mit Außenstehenden

nicht nur auf dem Papier formuliert haben, sondern auch praktisch vorleben.

Ich möchte an dieser Stelle die Begriff „multikulturell“ bzw. „interkulturell“ zunächst einmal nur formal definieren im Sinne der lateinischen Ursprungsbedeutung von „multi“ (mehrere) und „inter“ (zwischen): Multikulturelle Kindertagesstätten im Sinne des Titels dieses Fachforums wären demnach im Unterschied zu „monokulturellen“ Kindertagesstätten solche, die von Kindern aus „mehreren“ verschiedenen Kulturen besucht werden. „Interkulturelles Lernen“ würde demnach zunächst nur bedeuten, dass „zwischen“ diesen Kindern Lernvorgänge ablaufen, die Kinder also „voneinander“ lernen. Was dort Kinder voneinander lernen, wie sie voneinander lernen und wer von wem lernt, ist mit diesem Begriff „interkulturelles Lernen“ noch keineswegs ausgesagt.

### Zur Konzeption interkulturellen Lernens in Kindertageseinrichtungen

Im Unterschied zu Schule ist für die Kindertageseinrichtungen die Wahrnehmung von Unterschieden zwischen den Kindern (bezogen auf Alter, Entwicklungsstand, Ernährungsgewohnheiten und Sozialverhalten aufgrund individueller Erfahrungen mit Gruppenzusammenhängen) ein grundlegendes Merkmal der gesamten pädagogischen Arbeit, die es konzeptionell und organisatorisch zu berücksichtigen gilt (vgl. auch DIEHM/ RADTKE 1999, 11).

Der in Deutschland weitgehend theoretisch unstrittige und konzeptionell auch für die meisten Einrichtungen akzeptierte, wenn auch nicht immer praktizierte sog. „Situationsansatz“ (vgl. ZIMMER 1998) bzw. „Situationsorientierter Ansatz“ (MILITZER/ DEMANDEWITZ/ SOLBACH 2002) geht gerade von der Individualität jedes einzelnen Kindes aus. Die Unterschiede in der Sprachentwicklung von Drei- und Sechsjährigen und auch die Gruppenbildung nicht in altershomogenen, sondern altersgemischten Gruppen bieten geradezu ideale Voraussetzungen des gegenseitigen Lernens. Heterogenität unter den Kindern ist damit in der Regel kein konzeptionelles Problem, sondern eher eine pädagogische Chance für alle Beteiligten.

In diesem Sinne zielt interkulturelles Lernen in den Kindertageseinrichtungen darauf ab, mit der wachsenden Individualisierung bzw. Pluralität des Lebens im 21. Jahrhundert weder paternalistisch-vereinnahmend noch ausgrenzend, sondern produktiv zum gegenseitigen Nutzen aller mit Hilfe der vielfach bewährten, kindgemäßen Methoden des (sozialen) Lernens umgehen zu können.

Dennoch ist nicht zu verkennen, dass gegen-

wärtig – nicht zuletzt durch die PISA-Diskussion bestärkt – neue Ansprüche an interkulturelles Lernen gerade in solchen Kindertageseinrichtungen gestellt werden, in denen nichtdeutschsprechenden Kindern mit verschiedenen Familiensprachen die Kommunikation zwischen ihnen bzw. ihren Eltern und dem pädagogischen Personal erschwert ist. Für traditionelle Kindertagesstätten mit nur deutschsprachigem Personal wird es noch schwieriger, wenn eine beträchtliche Minderheit, u.U. sogar die Hälfte oder mehr als 50 Prozent der Kinder, kein Deutsch sprechen und sich untereinander in einer für das Kindergartenpersonal „fremden“, nichtdeutschen Muttersprache – z.B. Türkisch – verständigen. Unter diesen Umständen kann das ausschließlich deutschsprachige Personal nicht erkennen, auf welchem Stand der Sprachentwicklung in der Familiensprache sich das jeweilige Kind befindet. Erfolgreiche interkulturelle Erziehung setzt also ein der sprachlichen Vielfalt in der Kindertageseinrichtung angemessenes pädagogisches Konzept voraus. Es reflektiert darüber hinaus die neue Realität bezogen auf den bildungsökonomischen Hintergrund für das verstärkte Interesse an interkultureller Erziehung und Sprachförderung im Bereich der Elementarerziehung. Zudem spiegelt es die demographische Entwicklung unserer Gesellschaft und die gesellschaftlich politischen Folgen für das Zusammenleben wider.

Bildungsökonomisch wird interkulturelle Erziehung und eine gezielte Förderung von bildungsbenachteiligten Kindern (insbesondere unter den Migranten mit nichtdeutscher Familiensprache) immer wichtiger, weil es im Interesse der Wirtschaft – und hier insbesondere dem des Handwerks – gegenwärtig dringend notwendig ist, alle Bildungspotentiale zu erschließen, um dem teilweise jetzt schon in einigen Sektoren/Regionen vorhandenen, ab 2010 verschärften Fachkräftemangel entgegen steuern zu können. Gerade die Wirtschaft macht deutlich, dass die gezielte Förderung von bildungsbenachteiligten Kindern (insbesondere unter den Migranten) in Kindertagesstätten im Rahmen einer personell und finanziell gestärkten Elementarpädagogik zur Erfüllung ihres Bildungsauftrages insgesamt eine notwendige, volkswirtschaftlich Mehrwert schöpfende Zukunftsinvestition darstellt und insofern als vorausschauende Arbeitsmarktpolitik zu begreifen ist (Baden-Württembergischer Handwerkskammertag [BWHT] 2002)

Der durch die demographische Entwicklung in den nächsten 20 Jahren stetig wachsende Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund auf durchschnittlich über 40 Prozent (in regionalen Konzentrationen bis zu 90 Prozent)<sup>1</sup>, macht es erforderlich, sich über effektivere For-

men der Förderung von hier bereits geborenen bzw. aufgewachsenen Migrantenkindern im vorschulischen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen auseinander zu setzen.

Die Folgen der zunehmenden Pluralität von Lebensstilen und die Individualität der Kinder und ihrer Familien auch in den Bildungseinrichtungen (einschließlich Kindertagesstätten) gebieten es, sich auch auf soziale (Interessen)-Konflikte zwischen den jeweils beteiligten Gruppen einzustellen und diese Entwicklungen systematisch in der pädagogischen Konzeption und Praxis aufzugreifen.

Interkulturelle Erziehung wird in Kindertageseinrichtungen nur dort erfolgreich sein, wo die Vorstellung überwunden wird, interkulturelles Lernen sei – verglichen mit dem Ausbau von Medienkompetenz, Gesundheitserziehung, Ganztagsbetreuung und flexiblerer Gestaltung der Schuleingangsphase – immer noch ein konzeptionelles, ökonomisches und finanzielles „Randthema“, das die bisher in diesem Feld tätigen multikulti-beschwingten „Gutmenschen“ mit den vorhandenen Ressourcen „irgendwie in den Griff kriegen sollen“. Interkulturelle Erziehung soll weder als eine neue Wort-schöpfung für „Erziehung von Ausländerkindern“ noch als Konzept für eine zahlenmäßig kleine Randgruppe verstanden werden. Auch soll sie nicht auf die frühestmögliche systematische Förderung der deutschen Sprache reduziert werden (wie bislang auch im Bereich der Elementarpädagogik). Der Blick allein auf die Förderung der deutschen Sprache bei Migrantenkindern greift ohnehin zu kurz:

Einerseits vernachlässigt man das mehrsprachige Potential der Migranten, die bereits in Deutschland leben bzw. im Rahmen der sogenannten „Transmigration“ (vgl. PRIES 2000) zwischen Herkunftsland und Deutschland zukünftig mit Flugzeug, Satellitenfernsehen und PC räumlich und gedanklich noch häufiger hin- und herpendeln. Andererseits mangelt es an der Förderung einer interkulturellen mehrsprachigen Kompetenz der einheimischen deutschen Familien. Dies sind zwei Seiten der gleichen Bildungsmisere. Beides bedeutet gegenwärtig eine bildungsökonomische Verschwendung von Humanressourcen als sozialem und kulturellem Kapital.

Notwendig ist deshalb, dass in der Fachöffentlichkeit und in der Politik partei- und verbandsübergreifend ein Paradigmawechsel vollzogen wird: von der bisherigen Segregations(Ausgrenzungs)- bzw. Assimilations(Eindeutschungs)-Konzeption hin zum Leitbild einer interkulturell sensiblen mehrsprachlich qualifizierten Persönlichkeit für alle Einwohner im Sinne einer Mainstream-Strategie. Dies bedeutet:

1) Dazu gehören insbesondere bestimmte Städte und Stadtviertel im Rhein-Main-Gebiet, im mittleren Neckar-Raum um Stuttgart herum, in den Städten des Ruhrgebietes, bestimmte Stadtviertel in Hamburg, Berlin und München, aber auch regionale Verdichtungen von (Spät)ausiedlern in einzelnen Landkreisen.

Interkulturelle Erziehung muss also auch diejenigen relativ privilegierten Einrichtungen mit niedrigem Anteil an bildungsbenachteiligten Kindern in bestimmten Stadtteilen bzw. ländlichen Regionen ansprechen, deren Eltern, Personal und zum Teil auch Träger mit den extrem schwierigen Rahmenbedingungen in Kindertagesstätten mit überdurchschnittlichem Anteil an sozialbenachteiligten (Migranten-) Kindern nicht freiwillig tauschen würden.

In diesen „sozialen Brennpunkten“ gibt es noch zu wenig Personalressourcen für ein umfassendes Organisationsentwicklungssystem, das den pädagogischen Fachkräften hilft, auf Eltern zugehen zu lernen, mit denen sie sich über deren Erziehungsauftrag und den Erziehungs- und Bildungsauftrag der KiTa gar nicht verständigen können. In solchen Situationen erleben das Personal und die betreffenden Familien im Rahmen gegensätzlicher direkter bzw. vermittelter Wahrnehmung, dass sie jeweils „in einer anderen Welt leben“. Dabei stellen die pädagogischen Fachkräfte fest, dass sie mit den Eltern über die damit verbundenen unterschiedlichen Lebenserfahrungen, Erziehungsvorstellungen, Rollenzuweisungen und Erwartungen schon rein sprachlich gar nicht oder nur unzureichend kommunizieren können. Verbindliche Verabredungen werden somit schwierig und zeitlich aufwendig. Dieses objektive Kommunikationsproblem wird von den betroffenen (Migranten-) Eltern ganz anders wahrgenommen:

Gerade diejenigen sprachlich-kulturellen Minderheiten, die sich nicht als gleichberechtigte Bürger verstanden und akzeptiert fühlen, weil sie de facto auch ausländerrechtlich, institutionell und sprachlich diskriminiert werden, ziehen sich als Schutz vor der Orientierungslosigkeit in der für sie noch fremden deutschen Bildungsinstitution in die eigene vertraute Gruppe zurück.

Konzepte zur interkulturellen Erziehung in Kindertageseinrichtungen sind vor diesem Hintergrund vor allem dann erfolgreich, wenn sie die innere Differenzierung unserer pluralistischen Gesellschaft und die Individualität jedes einzelnen Kindes zum erklärten Ausgangspunkt ihrer pädagogischen Konzeption machen und dies im Alltag der Institution auf allen Ebenen auch vorleben. Dies bedeutet, dass die pädagogischen Fachkräfte als Vertreter des „deutschen Bildungssystems“ den ersten Schritt tun müssen und die Repräsentanten der anderen Gruppe zunächst einmal so anerkennen wie sie sich selber definieren. Auf dieser Grundlage kommt es dann darauf an, im sensiblen Umgang eines von Gleichberechtigung und gegenseitiger Anerkennung geprägten Dialogs u. U. auch bereit zu sein, bestehende, als „selbst-

verständlich“ erkannte Regeln in der eigenen Kindertagesstätte im Konsens zu verändern und die dabei in der Regel entstehenden Konflikte konstruktiv auszutragen.

Diese interkulturelle Basiskompetenz gehört ebenfalls völlig unabhängig vom Migrantenanteil einer Kindertageseinrichtung zu den grundlegenden sozialen Kompetenzen des Personals. Sie ist sowohl in der Aus-, Fort- und Weiterbildung, als auch in der allgemeinen pädagogischen Arbeit der Kindertageseinrichtung von zentraler Bedeutung für den Erfolg der notwendigen Qualitätsoffensive im Elementarbereich als grundlegendem Teil des Bildungssystems<sup>2</sup>.

Erfolgreiche interkulturelle Erziehung geht also weit über die mehrheitlich immer noch in unserer Gesellschaft verankerte Vorstellung hinaus, eine Kindertagesstätte wäre dann schon interkulturell, wenn die Mütter aus unterschiedlichen Herkunftsländern einmal im Jahr zum Sommerfest ihre kulinarischen Spezialitäten und/oder eine Folkloregruppe mit Tänzen auftreten lassen, die – wie friesische Volkstänze und Schuhplattler in Bayern – in der Herkunftsregion schon den exotischen Status einer nur noch von Minderheiten gelebten traditionellen Kultur repräsentieren.

Eine solche – auf einen Tag im Kindergartenalltag reduzierte – Interkulturalität ist allerdings bis heute in vielen Kindertageseinrichtungen schon ein erster Meilenstein in Richtung interkultureller Organisations- und Personalentwicklung. Hier bietet ein sonst ausschließlich in deutscher Sprache von ausschließlich deutschsprechenden Erzieherinnen mit nur wenigen Migrantenkindern strukturierter Kindertagesstättenalltag für alle Kinder und Eltern Möglichkeiten zu angstfreier, positiv erlebter Verständigung über Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Lebensalltag.

Die Einleitung eines solchen Entwicklungsprozesses funktioniert allerdings in der Regel nicht von selbst, sondern bedarf der aktiven „interkulturellen Vermittlung“ durch interkulturell kompetentes, möglichst mehrsprachig qualifiziertes Personal mit und ohne Migrationshintergrund:

Erst,

(1) wenn sich die heterogene Zusammensetzung der Kinder im Alltag der Kita – auf dem Anschlagbrett in der Küche, dem Türschild für die Leitung, in Bildern der Kinder sowie der räumlichen Gestaltung der gesamten Tagesstätte – wieder findet,

(2) wenn für einige Mütter ein Deutschkurs in Räumen der Kita wohnortnah stattfindet und von einem Weiterbildungsträger organisiert und finanziert wird,

(3) wenn regelmäßig ein Elterncafé in einem eigens von den Eltern zu nutzenden Raum im

2) Diese interkulturelle Kompetenz lässt sich definieren als „allgemeine Kommunikations- und Handlungsfähigkeit“ in sog. „interkulturellen Überschneidungssituationen“. Damit ist die Fähigkeit des Homo Sapiens gemeint, beim Aufeinandertreffen von Angehörigen zweier Interessengruppen, die jene unterschiedlichen „Horizonte des vertrauten“ haben bzw. unterschiedliche „Landkarten der Bedeutung“ für scheinbar „selbstverständliche“ bzw. „eindeutige“ Wahrnehmungen von Wirklichkeit benutzen, nicht „instinktiv“ (wie ein Tier) entweder mit Aggression oder Rückzug zu reagieren. Vielmehr ist ein interkulturell kompetenter Mensch in der Lage, mit „dem Anderen“ zur wechselseitigen Zufriedenheit sensibel auf der Grundlage gegenseitiger Anerkennung von Unterschiedlichkeit sich wirkungsvoll über zunächst nicht kompatible Normen auszutauschen mit dem Ziel, einen Minimalkonsens gemeinsamer Regeln auch im Umgang mit der Unterschiedlichkeit zu entwickeln. (vgl. dazu ausführlich AUERNHEIMER 2002)

Idealfall von ihnen selber organisiert wird und das pädagogische Personal die Kompetenz und die Zeit hat, Fragen der Eltern an sie als „Repräsentanten einer deutschen Bildungseinrichtung“ qualifiziert zu beantworten, (4) wenn moslemische Frauen mit Kopftuch in der Einrichtung nicht als Reinigungskräfte, sondern als sozialpädagogische Fachkräfte arbeiten, wird sich das vielfach beklagte angebliche mangelnde Interesse von Eltern an der Arbeit der Kindertagesstätte und an einem Gespräch mit den Erzieherinnen, anlässlich Konflikten infolge unterschiedlicher Wertvorstellungen, in konstruktives Engagement verwandeln.

### **Zur Förderung der (mehr)sprachlichen Kompetenzen in multikulturellen Kindertageseinrichtungen**

Die Bedeutung der Sprachförderung in multikulturellen Kindertageseinrichtungen ist zwar im öffentlichen Bewusstsein erst durch die Diskussion über notwendige Konsequenzen aus der PISA-Studie in Deutschland präsent geworden. Doch bereits vorher klagten insbesondere Grundschullehrer darüber, dass selbst die Migrantenkinder, die drei Jahre lang Kindertagesstätten besucht hatten, über unzureichende Deutschkenntnisse verfügten. Zwar ist unstrittig, dass alle Kinder – mit oder ohne Migrationshintergrund – die deutsche Sprache als lingua franca in unserer Gesellschaft bis zum Schuleintritt soweit beherrschen sollen, dass sie dem Unterricht in der ersten Klasse folgen können. Die Frage, wie dieses Ziel methodisch-didaktisch gerade bei den Kindern in Kindertagesstätten erreicht werden kann, die offensichtlich Sprachförderbedarf haben, wird zwar von der Wissenschaft inzwischen auch in Deutschland weitgehend übereinstimmend beantwortet (vgl. MILITZER/ FUCHS/ DEMANDEWITZ/ HOUF 2002). Die Antwort ist aber in der Politik nach wie vor strittig. Nicht zuletzt deshalb, weil die seit Jahrzehnten im Ausland vorliegenden sprachwissenschaftlichen Erkenntnisse über die Bedingungen von erfolgreichem Spracherwerb und über die erfolgreiche Aneignung einer Zweitsprache durch Kinder mit anderer Erstsprache, selbst in wissenschaftlichem Raum, in Deutschland erst sehr spät und von der Politik noch völlig unzureichend rezipiert worden sind<sup>3</sup> :

Kinder können im vorschulischen Alter im Prinzip mehr als nur zwei Sprachen bei entsprechender systematischen Förderung lernen. Die Sicherheit in der Erstsprache ist eine zentrale kognitive und emotionale Voraussetzung für Lernerfolge in der Zweitsprache (KRASHEN 1996, MAIER 1998, SIEBERT-OTT 2000)

Erst allmählich setzt sich die Erkenntnis durch, dass es für erfolgreiches Deutschlernen gerade bei nichtdeutschsprachigen Kindern darauf ankommt, in Abstimmung mit dem Elternhaus auch die Kompetenzen der Familiensprache (Erstsprache) anzuerkennen (z.B., in dem man sprechen in der Erstsprache der Kinder im Kindertagesstättenalltag nicht verbietet, sondern die vorhandene sprachliche Vielfalt als Ausgangspunkt zum Mehrsprachenlernen auch für einheimische nur deutschsprachige Kinder nimmt).

Die besten Voraussetzungen für die Förderung von Zwei- und Mehrsprachigkeit bestehen natürlich in solchen multikulturellen Kindertageseinrichtungen, in denen ein ausgewogenes Zahlenverhältnis zwischen zwei dominanten Sprachen sowohl bei den Kindern als auch beim pädagogischen Personal besteht.<sup>4</sup>

Erst wenn die Mehrsprachigkeit als Perspektive auch für deutschsprachige Kinder und ihre Eltern in ihrem Potential für die Gesamtentwicklung der Kinder praktisch anerkannt ist, wird auch der Paradigmawechsel von der „Ausländerarbeit“ mit benachteiligten Migranten zur „interkulturellen Erziehung für alle“.

Vor dem Hintergrund der Bedeutung der Erstsprache für das Erlernen der Zweitsprache von Kindern ist es auch für das Erlernen der lingua franca Deutsch völlig unzureichend, wenn Wissenschaftler gegenüber Politik und Verwaltung den falschen Eindruck erwecken, als könne man den Sprachentwicklungsstand von dreibis sechsjährigen Vorschulkindern ausschließlich in deutscher Sprache – und dann noch mit Hilfe „standardisierter“ Tests – messen, um daraus den Förderbedarf in der deutschen Sprache ableiten zu können. Demgegenüber ist festzuhalten:

Damit wird we der die Körpersprache – bzw. nur ein über einen längeren Zeitraum beobachtetes, auch nicht-sprachliches Mitteilungsbedürfnis – noch die von einer Testsituation als Momentaufnahme gar nicht erfassbare Sprechfreude erfasst. Rein deutschsprachige „Tests“ können ein höheres Entwicklungsniveau in der Erst-/Familiensprache gar nicht feststellen und damit die Fremdsprachkompetenzen auch nicht gezielt für die Förderung der Zweitsprache Deutsch nutzen. Bis jetzt gibt es noch kein standardisiertes Messverfahren – weder für einsprachige noch für mehrsprachige Kinder – das den Kriterien der Objektivität, Zuverlässigkeit und Validität entspricht. Es ist auch noch nicht gelungen, diese Messverfahren in der Praxis so zu gestalten, dass sie von pädagogischen Fachkräften im Kindertagesstättenalltag für alle Kinder einer Kindergartengruppe in einem vertretbaren Zeitraum für die Festlegung von Förder-

3) Als positive Ausnahme vgl. dazu die Position des für Kindertageseinrichtungen zuständigen Jugend- und Familienministeriums NRW. (SPI 2002, MFJFG NRW 2001)

4) Vgl. dazu Ausführungen der Kolleg/innen von Komcu e.V. in Berlin in dieser Dokumentation.



schritten umgesetzt und ausgewertet werden können.

Als Konsequenz für die Qualifizierung von Diagnosen in Kindertagesstätten, insbesondere mehrsprachiger Kinder mit Förderbedarf, ist es deshalb notwendig, im Rahmen des situationsorientierten Ansatzes einsetzbare Verfahren regelmäßig durchzuführen: d. h., es müssen die Rahmenbedingungen für die Kindertagesstätten geschaffen werden, damit systematische Beobachtungen zur Einschätzung des Sprachstandes und der mit ihr korrespondierenden übrigen Entwicklungsdimensionen des Kindes im Alltag möglich werden. Diese kontinuierlichen Beobachtungsverfahren sind dann auf der Basis einer flächendeckend durchgeführten Fortbildung der pädagogischen Fachkräfte im gesamten Elementarbereich zu verankern (MAYR und ULICH 1999, SPI 2002, MFJFG NRW 2001).

Doch erst Langzeitstudien bis zum 7. Schuljahr, wie sie in den USA und anderen EU-Ländern durchgeführt wurden, können für Deutschland nachweisen unter welchen Bedingungen sich ein Erfolg für systematisch betriebene (Sprach-)Entwicklungsprogramme von (insbesondere mehrsprachigen) bildungsbenachteiligten Kindern im Kindergartenalter einstellen kann.<sup>5</sup> Hierbei geht die Bildungspolitik von der irrigen Annahme aus, dass mit einer einmaligen „Sprachimpfung“ der späteren Bildungsarmut vorgebeugt werden könne. Zusammenfassend ist demgegenüber festzuhalten, dass Sprachförderung von bildungsbenachteiligten Kindern in multikulturellen Kindertageseinrichtungen nur dann nachhaltige Effekte für die Erhöhung ihrer Qualifikationsvoraussetzungen bis zum Ende der Schullaufbahn haben werden,

- wenn sie nicht als isoliertes Angebot umgesetzt werden und dabei die die Bildungsarmut in entscheidender Weise bestimmenden, stressauslösenden Risikofaktoren außerhalb der Erziehung berücksichtigen,
- wenn diese Sprachförderung – wie in einigen vom Land NRW geförderten Modellprojekten in Essen, Duisburg und Solingen – systematisch verschiedene Bausteine verbindet, d.h. wenn sie im Rahmen eines mit dem Grundschulbereich verbundenen Netzwerkes interkultureller Sprachförderung im Stadtteil die Sozial-, Erziehungs- und Sprachkompetenz der Eltern als strategisch zentrales Interventionsfeld stärkt,
- wenn mit dem Förderprogramm das Erziehungs- und Lehrpersonal in den Kindertageseinrichtungen und Grundschulen systematisch im Bereich interkultureller Sprachförderung aus- und fortgebildet wird.

Die Evaluation von Modellvorhaben im Rah-

men des Projektverbundes „Interkulturelle Sprachförderung im Stadtteilnetzwerk Kindertagesstätte – Elternhaus – Schule“ der RAA/Büro für interkulturelle Arbeit der Stadt Essen, zeigt die größten Synergieeffekte bei der Förderung von interkultureller Erziehung, Sprachentwicklung, Elternarbeit sowie Zusammenarbeit mit der Grundschule, wenn

- gezielte Sprachförderung in multikulturellen Kindertagesstätten, die im Rahmen des situationsorientierten Ansatzes arbeiten, auch in kleinen Lerngruppen mehrmals in der Woche – möglichst täglich in Einheiten von ca. 20 Minuten – durch dafür qualifizierte pädagogische Fachkräfte für alle Kinder mit Sprachförderbedarf umgesetzt wird,
- diese Sprachförderung mit systematischer Elternbildung durch zweisprachig qualifizierte Vermittler/innen vorangetrieben wird, die als anerkannte Schlüsselpersonen im Stadtteil das Vertrauen gerade von nichtdeutschsprachigen Müttern genießen und diese auf der Grundlage eines Elternbildungs-Curriculums (dem sog. Rucksack) zu einem veränderten Umgang mit ihren Kindern im Bereich Sozial-, Erziehungs- und Sprachkompetenz aktivieren (vgl. BREITKOPF 2002, SCHWEITZER 2002; SPRINGERGELDMACHER 2002),
- diese Kombination von gezielter Sprachförderung mit den Kindern in der Kindertagesstätte und die Elternbildung in eine umfassende Fortbildung des gesamten pädagogischen KiTa-Personals zu dem Arbeitsfeld „Interkulturelle Erziehung und Sprachförderung im Kontext von Mehrsprachigkeit“ eingebettet ist und
- sich die Konzepte des Elementarbereiches in der Schule wiederfinden. Beide Bildungsbereiche haben sich inhaltlich abzustimmen, wie die Übergänge aussehen müssen. Dabei stehen beide Bildungsinstitutionen gleichberechtigt nebeneinander.

Gelingt es mit Hilfe einer interkulturell kompetenten Unterstützungsagentur (in nordrhein-westfälischen Kommunen z.B. eine der 27 kommunalen RAAs) in enger Zusammenarbeit mit den Fachberatern der KiTas diese Module in der gleichen Kindertagesstätte zu verankern, ergibt sich daraus – wie das Essener Beispiel zeigt – ein „interkultureller Organisationsentwicklungsprozess“, der die Grundlage für die nachhaltige Wirkung von interkultureller Orientierung innerhalb des gestärkten Bildungsauftrags der Kindertagesstätten bietet. Unter diesen Umständen wird ein Selbstlernprozess aller Beteiligten (der Mütter, der Kinder und des Fachpersonals in den KiTas) in Gang gesetzt, der auch den Transfer in andere Arbeitsbereiche der Elementarpädagogik ermöglicht.<sup>6</sup>

5) Solche Studien (vgl. Europäische Kommission 1995, 24) zeigen, dass isolierte Sprachtrainingsprogramme im Vorschulalter allenfalls kurzzeitige Effekte hervorrufen, die nach dem Ende des Programms wieder verschwinden. Der niederländische Bildungsforscher Hermanns spricht in Zusammenhang solcher gegenwärtig in vielen Bundesländern in Mode kommenden Kurzzeitsprachförderungsprogramme für nichtdeutschsprechende Kinder in Kindertagesstätten von der „One-Shot-Methode“ der Bildungspolitik von sozialbenachteiligten Kindern (vgl. HERRMANN 2000).

6) Der Rat der Stadt Essen hat im Mai 2002 auf der Grundlage dieses erfolgreichen Modells im überparteilichen Konsens einstimmig beschlossen, im Rahmen der Verabschiedung eines umfassenden „Gesamtkonzeptes Sprachförderung“ die angesprochenen drei Module als Grundlage für die Förderung des Bildungsauftrages im Elementarbereich in der Fläche zu institutionalisieren, so dass in den nächsten drei Jahren zu nächst einmal alle Kindertagesstätten mit einem Migrantenanteil von 30-50 Prozent von diesem Maßnahmenpaket profitieren. Vgl. dazu: Stadt Essen, Der Oberbürgermeister, Drucksache 5/0734/2002 vom 28.03.2002.

### **Notwendigkeit veränderter personeller und finanzieller Rahmenbedingungen für die pädagogische Arbeit**

Schon seit Jahren – d.h., vor der Debatte über die Konsequenzen der PISA-Studie – läuft in der Fachöffentlichkeit eine Diskussion über die Festlegung und Umsetzung von qualifizierten Standards. Diese gelten für die Erfüllung des besonderen Bildungsauftrages der Kindertageseinrichtungen (z.B. im Bereich der motorischen und musischen Entwicklung, der Gesundheits- und Ernährungserziehung und der Sprachförderung), als auch der gewachsenen Bedeutung des Erziehungsauftrags der öffentlichen Elementarerziehung durch professionelles Personal in dessen Rolle als „öffentliche Ersatzeltern“. Diese erweiterten Leistungsanforderungen und erhöhten Leistungsstandards erfordern weit mehr Ressourcen als bisher, d.h. sie machen kleinere Gruppengrößen, mehr Vor- bzw. Nachbereitungszeit für pädagogische Fachkräfte und damit insgesamt einen veränderten Personalschlüssel erforderlich (vgl. DOLLASE 2000).

In multikulturellen Kindertageseinrichtungen mit mehrsprachigen Kindern ist die Einstellung von mehrsprachigem Personal, mit dem sich die Kinder in ihrer Familiensprache verständigen können, unabdingbar. Dies wiederum setzt auch ein entsprechend vorhandenes Angebot an interkulturell kompetenten, mehrsprachigen pädagogischen Fachkräften sowohl in ihren Kindertageseinrichtungen selbst, als auch beim Lehrpersonal in den Ausbildungsstätten für Erzieher/innen voraus. Gerade in diesem Bereich besteht gegenwärtig die größte Infrastrukturlücke, die noch nicht – auch durch berufs begleitende Fortbildung gerade im Bereich der Sprachförderung – ausgeglichen werden kann.

Strukturelle Verbesserungen sind jedoch hier nur im Rahmen der gesamten Elementarerziehung zu erreichen. Dazu müsste die Anerkennung des Erzieher/innenberufs insgesamt durch die Politik deutlich erhöht und die dazu erforderliche Ausbildung und entsprechende Bezahlung grundsätzlich dem von Grundschullehrern, mindestens jedoch dem qualifizierten Sozialpädagogen (BAT IVb) gleichgestellt werden. Auch die Ausbildungsvoraussetzungen für den Erzieherberuf müssten dementsprechend – wie in allen EU-Ländern außer Österreich üblich – angehoben werden auf Hoch- bzw. Fachhochschulreife.

Damit stellt sich angesichts des gegenwärtigen strukturellen Haushaltsdefizits im Bund, in Ländern und in den Kommunen die Frage der Finanzierung der notwendigen Mehrausgaben in aller Schärfe:

Hier sind Strukturveränderungen innerhalb und zwischen den Haushalten, auch zwischen

Ländern und Gemeinden unumgänglich. Darüber hinaus sind flexiblere, d.h. an Zielen und nicht an starren Personalstellen orientierte Finanzierungsstrukturen unter Einführung neuer systemorientierter „Belohnungsstrukturen“ erforderlich.

**Gerd Ammann, Şükran Şimşek, Berlin**  
**Multikulturelle Kindertages-**  
**einrichtungen**

**Vorstellung der Kindertagesstätte**  
**KOMŞU in Berlin-Kreuzberg**

Unsere Einrichtung heißt Komşu – auf türkisch Nachbar – und arbeitet, wie es der Name teilweise schon verrät, nach einem nachbarschaftsorientierten, interkulturellen Ansatz.

Die Überschrift unseres Fachforums „Multikulturelle Kindertagesstätten“ ist nicht ganz zutreffend, da unsere Einrichtung fast ausschließlich von Kinder türkischer und deutscher Herkunft besucht wird und wir von unserer Teambesetzung und dem zweisprachigen Ansatz her uns auch nur auf die besagten Ethnien beziehen, könnte man eher von einer „bikulturellen“ Kindertagesstätte sprechen.

Da sich unsere Arbeit sehr stark auf den Stadtteil bzw. seine kleinen Bewohner bezieht, erscheint es uns notwendig, zunächst auf unseren Bezirk, bzw. mittlerweile nach der Bezirksfusion mit Friedrichshain den Ortsteil Kreuzberg einzugehen.

**Zur Situation in Berlin-Kreuzberg**

In den 70er und 80 er Jahren ist Kreuzberg über die Stadtgrenzen Berlins hinaus bekannt geworden durch seinen hohen Anteil an Migranten und die vielen Hausbesetzungen.

Manche sahen es als "Randalebezirk" und "Ausländerghetto" und andere wiederum als "Nische alternativen Lebens" und wahr gewordene multikulturelle Utopie.

Es bündelten sich hier soziale Probleme mit einer unmenschlichen Baupolitik, die das ganze Viertel zu zerstören drohten und es gab viele Menschen, die sich dagegen wehrten.

Es entstanden Bürgerinitiativen, eine Vielfalt von alternativen, sozialen Projekten und Kinder- und Jugendeinrichtungen, vor allem auch mit multikultureller Zielrichtung.

Mit dem Fall der Mauer veränderte sich die Situation Kreuzbergs drastisch. Der einstige Randbezirk gehörte auf einmal wieder zum Zentrum. Die Mieten stiegen, ein weit erhöhtes Verkehrsaufkommen verschlechterte die Wohnsituation, Kreuzberger Betriebe wanderten ab und vieles mehr.

Auch nach mehr als zehn Jahren nach der Maueröffnung ist das ehemalige Kreuzberg

SO 36, in dem unsere Kindertagesstätte gelegen ist, mehr den je ein "sozialer Brennpunkt".

Nirgendwo sonst in Berlin ist die Arbeitslosigkeit so hoch, gibt es so viele Sozialhilfeempfänger, ist der Gesundheitszustand der Menschen so schlecht. Kreuzberg steht stets auf dem letzten Platz im Sozialstrukturatlas von Berlin. Die damit verbundenen Probleme bleiben nicht ohne Wirkung.

Viele, die es sich leisten konnten - vor allem auch solche, die einst für Toleranz zwischen den Kulturen und Nationalitäten eintraten, zogen aus Kreuzberg weg – entweder ins Umland oder in die neu entstandenen Szenebezirke Mitte und Prenzlauer Berg.

Insbesondere Familien sahen in Kreuzberg für sich und ihre Kinder angesichts überfüllter Klassen, einer immer schlechter werdender Infrastruktur und den immensen sozialen Konflikten keine Perspektive mehr.

Das Zusammenleben zwischen Kreuzbergerinnen deutscher und nicht deutscher Herkunft wurde immer schwieriger:

In vielen Kitas und Schulen liegt der Anteil von Schülern nichtdeutscher Herkunft mittlerweile bei 85 %. Vor allem türkische und kurdische Immigranten schotteten sich immer mehr ab und wenden sich zunehmend traditionellen, islamischen Werten zu. Jugendliche und junge Erwachsene, die besonders von Arbeits- und Perspektivlosigkeit betroffen sind, zeigen verstärkt nationalistische Tendenzen und werden immer gewalttätiger. Gleichzeitig wird die Zusammensetzung der Kreuzberger Bevölkerung nichtdeutscher Herkunft immer vielfältiger: Immigrantinnen aus den verschiedensten Kulturen ziehen nach Kreuzberg, weil sie sich hier sicherer fühlen, schotteten sich aber meist ebenso gegen andere Bevölkerungsteile ab.

Allgemein ist ein Tendenz festzustellen, dass die Menschen deutscher und nichtdeutscher Herkunft weniger zusammenleben, als vielmehr nebeneinander erleben:

Dies zeigt sich auch in dem Umfeld unserer Kindertagesstätte, dem ehemaligen Kreuzberg SO 36:

In den vielen Eltern-Initiativ-Kitas - auch Kinderläden genannt -, findet man fast ausschließlich Kinder deutscher Herkunft, während die öffentlichen Kindertagesstätten häufig einen Anteil von 80 – 95% an nichtdeutschen Kindern haben.

Ende der 70er und in den 80er Jahren wurden interkulturelle Konzepte und Projekte entwickelt, die Deutsche und Nichtdeutsche (vor allem türkischer Herkunft) einan-

der näher bringen und gegenseitiges Verständnis fördern sollten.

Unsere **Kindertagesstätte Komşu e.V.** wurde 1981 gegründet. Sie entstand in Folge einer Hausbesetzung von überwiegend türkischen und kurdischen jungen Leuten. In den Ladenwohnungen der beiden besetzten Häuser Forster Straße 16 und 17 wurden ein Schülerladen und etwas später ein Kinderladen eingerichtet.

Es gab damals eine deutsche und eine türkische Seite der Forster Straße. Gegenseitige Beschimpfungen und Prügeleien, falls sich ein Kind von der jeweils anderen Seite herüber wagte, waren keine Seltenheit. Das erste Ziel der Einrichtung war es, aus der gegenseitigen Feindschaft eine Annäherung der deutschen und ausländischen Kinder und ihrer Familien zu erreichen. Nach vielen Gesprächen konnten viele deutsche Kinder und ihre Familien für den Schülerladen gewonnen werden. Besonders durch das gemeinsame Interesse der Eltern an dem Schülerladen, konnte die Kluft des Misstrauens zwischen den beiden Seiten der Forster Straße stückweise aufgehoben werden.

Es entstand ein Treffpunkt für die Nachbarschaft, ein Ort der Kommunikation. In den darauffolgenden Jahren wurden in der Forster Str. 18 und 20 zwei weitere Gruppen der Kita Komşu eröffnet.

### **Beschreibung der Einrichtung**

Unsere Einrichtung hat vier Kindergruppen mit insgesamt 59 Kindern, zwei Kinderläden (1 ½ – 4 Jahre), eine Vorschulgruppe (4 – 6 Jahre) und einen Schülerladen. Die Gruppen befinden sich in vier nebeneinanderliegenden Ladenwohnungen in der Forster Straße. Die tägliche Öffnungszeit geht von 7 – 17 Uhr.

Die Zusammensetzung der Gruppen besteht sowohl bei den Mitarbeiter/innen, als auch den Kindern, jeweils zur Hälfte aus Immigranten und Deutschen.

Wir arbeiten konzeptionell nach einem interkulturellen, nachbarschaftsorientierten Ansatz und praktizieren eine zweisprachige Erziehung. Wichtigstes Anliegen und zentraler Bestandteil unserer interkulturellen Konzeption war und ist:

- Innerhalb der Nachbarschaft Berührungspunkte zwischen Menschen deutscher und nichtdeutscher (vorwiegend türkischer) Herkunft zu schaffen

- Aus dem alltäglichen Nebeneinanderherleben ein Stück Miteinanderleben zu schaffen; Interesse für die oder den Anderen zu wecken und dadurch interkulturelle Lernprozesse zu initiieren

### **Interkulturelle Erziehung**

Unter Interkultureller Erziehung verstehen wir einen Prozess der Auseinandersetzung von verschiedenen Kulturen, um ein gleichberechtigtes Miteinanderleben und Voneinanderlernen zu ermöglichen.

Alle Kinder und ihre Familien werden in ihrem jeweiligen kulturellen Selbstverständnis angenommen. Es geht darum, Gemeinsamkeiten zu entdecken und herauszuarbeiten, sich mit vorhandenen Unterschieden und Gegensätzen auseinanderzusetzen und die kulturelle Vielfalt als Bereicherung zu verstehen und zu nutzen.

Prozesse interkulturelles Lernen bzw. interkultureller Erziehung in der Kindertagesstätte sollte auf allen Kommunikationsebenen, welche in der Einrichtung gegeben sind, stattfinden:

- Zwischen Erzieherin und Kind,
- den Kindern untereinander
- den Erziehern und Erzieherinnen mit den Eltern
- innerhalb des Mitarbeiterteams
- und im Idealfall auch den Eltern untereinander

Mittel für die Kommunikation sind die Sprachen der Beteiligten.

### **Kinder**

Von großer Bedeutung ist das zahlenmäßige Verhältnis von deutschen Kindern und Kindern nichtdeutscher Herkunft.

In unsere Einrichtung nehmen wir zur Hälfte deutsche und zur Hälfte Kinder nichtdeutscher Herkunft auf, was den gleichberechtigten Umgang miteinander erleichtert. Die Dominanz einer Gruppe, hinsichtlich Sprache und Kultur des Elternhauses, wird vermieden. Zudem besteht von Seiten der Eltern – und zwar sowohl der deutschen als auch der türkischen – der Wunsch nach einer ausgeglichenen Mischung in den Kindergruppen.

## Zweisprachige Erziehung

*Konuşmak veya dil, değişik kültürlerin iletişimi ve anlayışı için, çok önemli bir faktördür.*

*Anadili aile ve aynı kültürden olan gruplar için bir iletişim araçlarıdır.*

*Çocukların duygularının ve hislerinin gelişiminde ve kimliklerinin sağlıklı bir şekilde gelişiminde büyük bir rol oynar.*

*Her çocuğun ana dilini konuşabilmesi kendi hakkıdır.*

*Bu hakkı desteklemek bizim görevimizdir.<sup>1</sup>*

So wie es Ihnen jetzt ging, nämlich das Sie vermutlich nichts verstanden haben, geht es jedem Kind nichtdeutscher Herkunft, welches in eine rein deutschsprachige Kindertagesstätte kommt und die Sprache nicht kennt: **Es versteht nichts!**

Gerade in der Eingewöhnungsphase in die neue und fremde Umgebung ist es für die muttersprachlich türkischen Kinder wichtig, dass man mit ihnen in der vertrauten Sprache spricht, in der sie sich verstanden und angenommen fühlen. Sie haben eine muttersprachliche Ansprechpartnerin, welche ihnen die Möglichkeit gibt, ihre Erstsprache Türkisch zu pflegen und zu entwickeln.

Die Muttersprache ist ein wichtiger Träger bei der Vermittlung kultureller Inhalte, Vorstellungen und Denkmuster. Manche Sachverhalte lassen sich in einer anderen Sprache einfach schlechter vermitteln. Für die emotionale Entwicklung und das Selbstwertgefühl der Kinder ist es von großer Bedeutung zu wissen, dass ihre Muttersprache in der Kita nicht ausgeklammert wird, dass sie beispielsweise auch erleben, dass sich Erzieherin und Eltern in ihrer Muttersprache unterhalten.

Wichtig für die zweisprachige Erziehung sind nicht nur die sprachliche Kommunikation zwischen Erzieher/in und Kind, sondern auch die zwei- oder mehrsprachigen Kommunikationsprozesse des gesamten Umfeldes, der Kinder, Eltern, Erzieher/innen und der Nachbarschaft. Die Kommunikation in zwei oder mehreren Sprachen ist ein wichtiger Bestandteil der interkulturellen Erziehung bzw. des interkulturellen Lernens.

Die Tatsache, dass in der Einrichtung mehrere Sprachen gesprochen werden, führt nun keineswegs zu einem völligen Durcheinander. In der Regel sind die Beteiligten daran interessiert, zu verstehen bzw.

verstanden zu werden, insofern einigt man sich im Beisein von deutschen Gesprächspartnern auf den Gebrauch der deutschen Sprache. Interessanterweise funktioniert dies nicht nur bei den Erwachsenen oder Schulkindern. Wir haben auch schon bei dreijährigen, muttersprachlich türkischen Kindern beobachtet, dass sie in einer Unterhaltung von der türkischen in die deutsche Sprache wechselten, als ein deutsches Kind dazukam.

## Zur Praxis in der zweisprachigen Erziehung

Das Grundprinzip der zweisprachigen Erziehung „Eine Person – Eine Sprache“ wird in unseren Kinderläden soweit wie möglich angewendet, in der Vorschulgruppe gewinnt die deutsche Sprache zunehmend an Bedeutung und im Schülerladen wird hauptsächlich deutsch gesprochen. Das Angebot der türkischen Sprache bleibt jedoch in jeder Altersgruppe bestehen und wird auch genutzt. Beide Sprachen sind Bestandteil des Alltags, der Atmosphäre in den Läden.

### Im Kinderladen (1½ bis 4 Jahre)

Die Kinder kommen in der Regel im Alter zwischen 1½ und 2½ Jahren in unsere Einrichtung. Sie befinden sich am Anfang ihrer Sprachentwicklung und sind in der Regel nur mit ihrer Muttersprache vertraut. Die deutsche Erzieherin spricht mit allen Kindern deutsch, die muttersprachlich türkische Erzieherin spricht mit den muttersprachlich türkischen Kindern und den Kindern, deren Eltern dies wünschen, türkisch.

Ein ganz wichtigen Aspekt der zweisprachigen Erziehung ist es, dass sowohl den muttersprachlich deutschen als auch muttersprachlich türkischen Kindern von frühem Alter an vermittelt wird, dass es unterschiedliche Kulturen mit unterschiedlichen Muttersprachen gibt und beide Sprachen einen gleichwertigen Stellenwert in der Einrichtung haben. Auf diese Weise wird den Kindern vermittelt, dass es eine Bereicherung ist, zwei Sprachen sprechen und verstehen zu können. Die Vermittlung von Lehrinhalten, Projekten und Spielen geschieht erst in der einen und anschließend in der anderen Sprache. Hilfreich ist es, über ein entsprechendes Repertoire an Büchern und Liedern in beiden Sprachen zu verfügen.

Das Prinzip „Eine Person- eine Sprache“, ist unserer Erfahrung nach nicht durchgän-

<sup>1</sup> Die Sprache ist ein wichtiger Träger bei der Vermittlung kultureller Inhalte, Vorstellungen und Denkmuster. Die Muttersprache ist das Kommunikationsmittel in der Familie und der kulturellen Gruppe. Für die emotionale Entwicklung und Identitätsbildung der Kinder ist sie von enormer Bedeutung. Jedes Kind hat das Recht auf muttersprachliche Förderung.

gig praktikabel, weil nicht immer beide Kolleginnen gleichzeitig anwesend sind, so dass beide Sprachen vermittelt werden können. Die türkischsprachige Kollegin muss also häufig die Sprache wechseln. Wichtig ist es, dass sie nicht willkürlich zwischen Deutsch und Türkisch wechselt. Sie sollte versuchen, möglichst beim Türkischen zu bleiben.

Im Folgenden haben wir versucht die Verwendung der Sprachen nach unterschiedlichen Situationen in der Gruppe und mit einzelnen Kindern zu differenzieren:

#### **Die türkischsprachige Erzieherin**

- spricht mit einzelnen türkischsprachigen und den nichttürkischsprachigen Kindern, deren Eltern dies wünschen, Türkisch,
- spricht in der ganzen Gruppe Türkisch bei sich alltäglich wiederholenden Abläufen,
- übersetzt der deutschsprachigen Kollegin, falls es nötig ist,
- spricht beide Sprachen, wenn sie mit der ganzen Gruppe oder einer Teilgruppe alleine ist und
- spricht Deutsch mit einzelnen nicht-türkischsprachigen Kindern.

#### **Die deutschsprachige Erzieherin**

spricht mit allen Kindern Deutsch. Auch wenn sie feststellt, dass die Kinder nicht alles verstehen, muss sie Verkürzungen und Vereinfachungen vermeiden, denn die Kinder brauchen sie als sprachliches Vorbild, das möglichst deutlich, korrekt, differenziert die deutsche Sprache verwendet. Sie ist im „Nachteil“, da sie nicht zweisprachig ist und nicht alles versteht, was in der türkischen Sprache gesprochen wird, von Vorteil ist es hier, wenn die deutsche Erzieherin über Kenntnisse der türkischen Sprache verfügt.

#### **In der Vorschulgruppe (4 bis 6 Jahre)**

Nach unseren Erfahrungen und Beobachtungen beginnen die Kinder mit dem Eintritt in unsere Vorschulgruppe im Alter von 4-5 Jahren die Sprachen bewusster zu differenzieren. Viele muttersprachlich türkische Kinder sprechen zunehmend Deutsch. Sie wählen sich eine gemeinsame Gruppensprache, die deutsche Sprache.

Entscheidet sich das Kind mit der muttersprachlich türkischsprachige Erzieherin Deutsch zu sprechen, so geht die Erzieherin auf das Bedürfnis des Kindes ein und antwortet Deutsch. Das Kind, welches mit der

Erzieherin bisher türkisch gesprochen hat, wählt die deutsche Sprache und freut sich darüber die erworbene Fähigkeit auch der Erzieherin zu vermitteln.

Die zunehmende Dominanz der deutschen Sprache im Gruppenalltag führt zu mehr Kommunikation auf Deutsch unter den Kindern und fördert die Sprachentwicklung im Deutschen. Die Förderung in der deutschen Sprache gewinnt zwangsläufig an Bedeutung je näher der Schuleintritt rückt. In der Regel verfügen fast alle unsere Kinder bei Schuleintritt über gute Kenntnisse der deutschen Sprache.

#### **Im Schülerladen (6 bis 11 Jahre)**

Auch im Schülerladen werden beide Sprachen gesprochen. Im Alltag überwiegt jedoch die deutsche Sprache. Zu 95% sprechen die Kinder bei uns Deutsch.

Die „Peergroup“ spielt hierbei eine große Rolle und natürlich die Schule, in der deutsch gesprochen und gelernt wird. Die meisten muttersprachlich türkischen Kinder sprechen sehr gut deutsch, die türkische Sprache bleibt leider zunehmend auf dem Niveau der „Familiensprache“ stehen. Dennoch stehen sie zu ihrer Muttersprache. Sie sprechen untereinander häufig türkisch, haben diesbezüglich ein gesundes Selbstvertrauen. In ruhigen Gruppensituationen sprechen die türkischen Kinder untereinander gelegentlich ebenfalls Türkisch.

Eine große Rolle spielt die Zweisprachigkeit für Eltern, die die deutsche Sprache nicht so gut beherrschen. Sie werden von der türkischsprachigen Erzieherin bei Gesprächen mit Lehrern, Elterngesprächen und bei schulischen Problemen unterstützt.

#### **Mitarbeiter**

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Zusammenarbeit im Arbeiterteam. Die Tatsache, dass beide Kulturen präsent sind, bietet Möglichkeiten, die in einem rein deutschen Team nicht gegeben sind:

- Es gibt keine sprachlichen Verständigungsprobleme mit Eltern und Kindern mehr, da das Team die beiden gängigen Muttersprachen beherrscht.
- Es kann ohne großen Aufwand eine zweisprachige Erziehung angeboten werden.
- Konflikte, welche aufgrund unterschiedlicher kultureller Normen entstehen,

können leichter gelöst werden, weil das Erzieher\*team sich selbst in einem interkulturellen Spannungsfeld befindet und entsprechende Erfahrungen besitzt, mit solchen Problemen umzugehen.

- Das Wissen, dass eine Erzieherin, mit einem ähnlichen kulturellen Hintergrund hat, schafft Vertrauen. Vertrauen ist bekanntlich die Basis jeder guten Zusammenarbeit zwischen Eltern und Erzieherinnen. Nur Vertrauen kann Fremdheitsgefühle abbauen

Wichtig ist selbstverständlich in diesem Zusammenhang, die kontinuierliche Auseinandersetzung auf Teambesprechungen und Mitarbeiterfortbildungen mit Themen wie:

- aktueller Stand der zweisprachigen Erziehung in den Gruppen,
- Berichte von Fortbildungen zur interkulturellen Erziehung und
- Vorurteilsbildung

## Eltern

Ein wichtiges Ziel unserer Arbeit mit den Eltern ist es, dass sich Familien deutscher und nichtdeutscher Herkunft näher kennen lernen können, Auseinandersetzungen stattfinden können und Vorurteile abgebaut werden können.

Möglichkeiten bieten sich hier über die alltägliche Erzieher - Eltern Kommunikation hinaus bei Elternabenden, Elterncafés bzw. Elterfrühstücken und dem gemeinsamen Feiern von Festen, wo man zusammen einfach nur mal Spaß haben kann. Alle Mitteilungen an die Eltern sind zweisprachig. Den Speiseplan gestalten wir international und berücksichtigen Tabus wie „kein Schweinefleisch“.

Elternabende **gestalten wir bei Bedarf zweisprachig. Wir versuchen bei der Auswahl der Themen, die Eltern möglichst viel einzubeziehen.**

In unserem Schülerladen bieten wir einmal im Monat ein sogenanntes **Elternfrühstück** an. Die Eltern haben hier die Möglichkeit, sich zwanglos ohne ihre Kinder, ohne Tagesordnung zu treffen und zu unterhalten. In unseren Kinderläden und der Vorschulgruppe bieten wir entsprechend **Elterncafés** am Nachmittag an.

Wir feiern die **Feste** aus den Herkunftsländern unserer Kinder. Neben Weihnachten (mit Weihnachtsmann und Weihnachtsbaum) und Ostern (mit Ostereiermalen und -suchen) sind das in der Regel das Zuckerfest (mit Süßigkeiten und Familienbesu-

chen), das Opferfest (mit einem Fest für alle Eltern und Kinder und einem Lamm am Spieß) und das kurdische Neujahrsfest Newroz (mit Tanz am Feuer und Stockbrot). Zu unserem Sommerfest und Opferfest treten unsere Schülerladenkinder mit türkischer Folklore und Mini-Playback-Shows auf.

Die Vorführung der türkischen Volkstänze mit den entsprechenden Trachten und Instrumenten bedeutet für die türkischen Kinder und Eltern ein Stück ihrer eigenen kulturellen Identität zu demonstrieren. Es stärkt das Zusammengehörigkeitsgefühl.

Die deutschen Eltern sind neugierig und gespannt auf die Auftritte, ihre Kinder haben ihnen oft schon vorher gezeigt, welche Tänze sie im Schülerladen eingeübt haben. Die Mini-Playback-Shows mit englischsprachigen Popsongs üben die Kinder meist eigenständig ein und präsentieren sie mit der gleichen Begeisterung wie die Folkloretänze.

## Zusammenfassung

Zweisprachige, interkulturelle Erziehung ist als ein Prozess interkulturellen Lernens bzw. interkulturellen Austausches zu verstehen.

Die Art und Weise, wie die Kommunikationsprozesse ablaufen, hängt maßgeblich davon ab, welche Menschen daran beteiligt sind, welcher Herkunft sie sind und welche Akzeptanz sie füreinander entwickeln.

Interkulturelle Erziehung ist als Lernprozess zu verstehen, Zweisprachigkeit als Bereicherung zu sehen, die Andersartigkeit der anderen Kultur mit ihren Vor- und Nachteilen zu akzeptieren und sich mit ihr auseinanderzusetzen. Für ihre Umsetzung ist entscheidend, ob die Bereitschaft der Erzieherinnen und Erzieher vorhanden ist, sich mit den Kolleginnen und Kollegen der anderen Kultur auseinanderzusetzen und von ihnen zu lernen.

Die Kinder haben ein sehr ausgeprägtes Gespür für das ihnen vorgelebte Verhalten bzw. die Umgehensweisen der Erzieherinnen miteinander und orientieren sich danach in ihrem Verhalten.

## Jugendliche mit Migrationshintergrund – Plädoyer für einen Perspektivenwechsel

Ausgehend von dem Titel des Forums „Schule braucht Kulturen – Kulturenvielfalt an Schulen“, welcher den Orientierungsrahmen für die Expertise bildete, soll der Blick auf einige grundlegende Aspekte des Themas „Multikulturalität in der Schule“ gerichtet werden. Die Thesen werden schrittweise entfaltet – unter Rückgriff auf Ergebnisse und empirisches Material aus zwei Forschungsprojekten der Forschungsstelle für interkulturelle Studien (FiSt): den Projekten „Städtischer Multikulturalismus. Vom lebenspraktischen Miteinander in fortgeschrittenen Industriegesellschaften.“ und „Wege in das Alltagsleben. Zur Positionierung allochthoner Jugendlicher im urbanen Alltag.“<sup>1</sup>

### **These 1: Es ist nötig, den Begriff des Multikulturalismus zu erweitern, um der Gefahr der Ethnisierung zu entgehen.**

Der Begriff des Multikulturalismus ist geprägt durch die Diskussion vor allem der 80er Jahre<sup>2</sup>, in der unter dem Label der „Multikulturellen Gesellschaft“ eine Öffnung der bundesrepublikanischen Gesellschaft gegenüber anderen ethnischen Kulturen gefordert wurde. Ausgehend von dem Vorhandensein klarer kultureller Systeme und offensichtlicher und vor allem für das Leben miteinander relevanter Differenzen kam es zu Ansätzen, deren Ziel die Annäherung, das gegenseitige Kennenlernen und Verstehen, aber auch die Gleichberechtigung und Gleichstellung auf der Basis dieser Unterschiede war. So wurde über die Bedingungen interkultureller Kommunikation nachgedacht, es wurden multikulturelle Stadtteilstiftungen organisiert, Schulprojekte beschäftigten sich mit „anderen“ Kulturen, den religiösen Festen muslimischer Schüler/innen u.ä. Auf diesem Hintergrund wird der Begriff des Multikulturalismus in der öffentlichen wie auch wissenschaftlichen Diskussion nahezu ausschließlich auf seine ethnische bzw. nationale Dimension festgelegt und verengt. Bei Multikulturalität denkt man unweigerlich an Türken, Spanier oder Italiener und ihre jeweiligen „kulturellen Prägungen“.

Dabei wohnt diesem Begriff zugleich die Vorstellung einer monolithischen, statischen Kul-

tur inne. Dieses Verständnis geht von einem Bild zahlreicher einzelner Gruppen aus, die, isoliert voneinander, ihre jeweils eigene Kultur und Lebensweise entwickelt haben. Doch bei näherem Hinsehen entpuppt sich bereits die Vorstellung einer einheitlichen Kultur, die sich zudem noch eben nicht im permanenten Austausch entwickelt hat und weiter fortentwickelt, als imaginär.

In literarischer Form zeigt Feridun Zaimoglu die Realitätsferne eines solchen Kulturbegriffes auf. In seinem Buch „Kopf und Kragen. Kanak-Kultur-Kompendium“ schreibt er:

„Meine Mutter beispielsweise ist Tscherkessin und kommt aus dem Kaukasus. Ihre Sippe entkam nur knapp der Deportation nach Sibirien; das geschah in der Zeit, als Stalin mit eisernem Besen fegte und auch das kleine Tscherkessenvölkchen seiner Zwangsumsiedlungspolitik zum Opfer fiel. Nicht vielen gelang die Flucht an die türkische Schwarzmeerküste, und die es doch schafften, wurden über Nacht türkische Staatsbürger. Mein Vater wiederum gehörte der dritten Generation der Balkanflüchtlinge an, die sich nach der Weltkriegsniederlage und dem Zusammenbruch des Osmanischen Reiches in das türkische Kernland aufgemacht hatten. Ich bin im anatolischen Bolu geboren, meine achtzehn Monate jüngere Schwester ist gebürtige Berlinerin. Kann man vor solch immensen Zeitzäsuren und biographischen Brüchen noch von einer einzigen Identität sprechen, die alle Altersklassen in der Geschlechterfolge in Haft nimmt? Irreguläre Lebensläufe aus Zusammenbruchsszenen sind das wahre Gesicht der Einwanderung.“ (ZAIMOGLU 2001, 10)

Auch in einer weiteren Hinsicht läuft das oben skizzierte Multikulturverständnis an den Realitäten vorbei: Wirft man einen Blick auf die einschneidenden gesellschaftlichen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte, so wird deutlich, wie sehr sich unsere Welt ausdifferenziert hat. Es sind zahlreiche Lebensstile und Lebensformen entstanden, die möglichen Wege für den einzelnen haben sich vervielfacht. Wie Ulrich Beck in seiner „Risikogesellschaft“ zeigte, ist es mit dem Individualisierungsschub in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts zu einer Erosion traditioneller Bindungen und damit zu einer bislang nie da gewesenen Freisetzung der Individuen gekommen. Beck machte deutlich, wie sehr das „soziale Binnengefüge der Industriegesellschaft“ in ihren

1) Weitere Informationen über das Projekt „Städtischer Multikulturalismus“ (1996-1999) wie auch das Projekt „Wege in das Alltagsleben“ (2001-2004) unter [www.uni-koeln.de/ew-fak/FiSt/](http://www.uni-koeln.de/ew-fak/FiSt/)

2) Der Diskurs hat sich verschoben, ist doch in den letzten Jahren zunehmend zu hören, die multikulturelle Gesellschaft sei gescheitert – gescheitert nicht zuletzt an der Unvereinbarkeit der verschiedenen Kulturen, bzw. dem Unwillen der Einwanderer, sich in zentralen Punkten der bundesrepublikanischen Gesellschaft anzupassen. Samuel Huntingtons Buch „Kampf der Kulturen“ wurde von dieser Position begeistert aufgenommen, die zunehmende Rede von der sich entwickelnden „Parallelgesellschaft“ spiegelt den Diskurs der gescheiterten multikulturellen Gesellschaft.



Grundfesten, den sozialen Klassen, den Familienformen und den Geschichtslagen, in Bezug auf Ehe, Elternschaft oder Beruf erschüttert wurde. Vieles ist in Bewegung geraten und in Bewegung geblieben, die Wahlmöglichkeiten, die möglichen Lebenswege für den einzelnen haben sich in ungeahntem Ausmaß im Zuge dieses Prozesses vermehrt.

Der Soziologe Armin Nassehi bringt die Konsequenz dieser Entwicklung auf den Punkt:

„Was die moderne Gesellschaft an Stilen und Lebensformen, an Milieus und biographischen Diskontinuitäten erlaubt, hätte unser Land auch ohne Einwanderer zu einer „multikulturellen“ Gesellschaft werden lassen.“ (NASSEHI 2001)

Damit sind die Bilder von „den Türken“, „den Spaniern“, „den Italienern“ oder gar einer „deutschen Leitkultur“ noch einmal mehr Konzepte, die zwar hartnäckig sind und ebenso hartnäckig und beständig wiederholt werden, die jedoch nicht in der Lage sind, (post)moderne Realitäten zu fassen. Sie produzieren künstliche Homogenisierungen, an Stellen, an denen die Differenz ebenso ihren Platz hat, wenn sie nicht sogar überwiegt. Um es plastisch zu machen: Es stellt sich die Frage, was beispielsweise eine 80-Jährige, auf dem Dorf lebende Frau mit einem jungen Punk aus der Großstadt kulturell verbindet, selbst wenn beide autochthone Herkunft sind. Eine geteilte jugendkulturelle Orientierung oder eine Szene- bzw. Milieuorientierung sind für den Alltag häufig wichtiger und verbindender als eine gemeinsame nationale bzw. ethnische Herkunft. Zugleich sind diese Bedeutungen im Fluss, sie verändern sich mit den Alltagsräumen, und werden je nach Situation und Zusammenhang anders bzw. neu formuliert. Sicherlich kann in diesem Rahmen auch eine gemeinsame ethnische bzw. nationale Herkunft bedeutsam werden. Daraus darf jedoch kein starres Korsett geknüpft werden, denn die Relevanz gemeinsamer Herkunft ist situationsgebunden und somit in ihrer Bedeutung veränderbar. Und nicht zu vergessen ist hier, dass ihre Wichtigkeit häufig erst auf dem Hintergrund von Fremdzuschreibung und Diskriminierung wächst. Prozesse der Selbstethnisierung basieren meist auf einer dauerhaften Fremdethnisierung.

Ich möchte daher dafür plädieren, den Begriff des Multikulturalismus, und den damit verbundenen Blick zu erweitern, zu erweitern auf all die ausdifferenzierten und im Alltag sichtbar werdenden Formen kultureller Artikulation. Beziehen wir dies auf den hier vorliegenden Kontext Schule und Jugendliche, so bedeutet dies beispielsweise eine Einbeziehung der verschiedenen jugendkulturellen Orientierungen der

Schüler/innen. Denn die Jugendlichen sind nicht unbedingt Deutsche, Türken, Italiener oder Griechen, sie sind Rapper, Veganer, Skater und Computerfreaks. Sie fühlen sich spezifischen Szenen oder Cliquen zugehörig. Wenn die Schule sich öffnen will für die unterschiedlichen kulturellen Artikulationen ihrer Mitspieler/innen, darf sie ihre kulturelle Öffnung nicht begrenzen auf ethnische Aspekte. Ansonsten leistet sie künstlichen Homogenisierungen Vorschub und festigt bestehende Zuschreibungen.

**These 2: Die Jugendlichen sollten nicht auf ihre (vermeintliche) „Herkunftskultur“ festgeschrieben werden. Sie bilden vielmehr zunehmend facettenreiche und uneindeutige Identitäten heraus.**

Verfolgt man die öffentliche, insbesondere auch mediale Diskussion um Jugendliche mit Migrationshintergrund, aber auch die pädagogischen oder wissenschaftlichen Diskurse, so wird eines rasch deutlich: die so genannte „Herkunft“ und „Herkunftskultur“ klebt wie Pech an den Jugendlichen mit Migrationshintergrund – unabhängig davon, ob sie erst aktuell in die BRD eingewandert sind oder bereits zur zweiten oder dritten Generation gehören und unabhängig davon, ob sie in dem Herkunftsland der Familie gelebt haben oder es nur aus dem Urlaub kennen, weil ihre Eltern oder gar Großeltern als Einwanderer in dieses Land kamen. Hierzu ein Beispiel:

Erzählkreis in einer Kölner Grundschulklasse, ich nehme am Unterricht teil, weil ich mir die Schule aufgrund der bevorstehenden Einschulung meines Sohnes ansehe: Am Ende der Stunde versammeln sich die Schüler und Schülerinnen in einer Ecke ihrer Klasse zu einem Erzählkreis. Nachdem sie gemeinsam ein Kölsches Lied gesungen haben, stellen sich die Kinder nacheinander vor: „Ich heiße Annette, bin acht Jahre alt, gehe in die zweite Klasse und komme aus Köln“ beginnt die erste Schülerin. Es folgt Peter, sieben Jahre, der in der ersten Klasse ist und sich ebenfalls aus Köln stammend beschreibt. Anschließend stellt sich der nächste Schüler vor: „Ich heiße Paolo, bin acht Jahre alt, gehe in die zweite Klasse und komme aus Italien“, gefolgt von Hikmet „Ich bin sechs Jahre alt, gehe in die erste Klasse und komme aus der Türkei.“ In dieser Weise stellen sich auch die anderen Schülerinnen und Schüler vor. Gegen Ende spricht Elvira. Sie stellt sich so vor „Ich heiße Elvira, bin acht Jahre alt, gehe in die zweite Klasse und komme aus Schleiden.“<sup>3</sup> Erläuternd beugt sich der Lehrer zu mir herüber: „Sie ist nun schon seit zwei

3) Schleiden ist ein kleiner Ort in der Eifel

Jahren in Köln und sagt immer noch, sie kommt aus der Eifel.“

Paolo und Hikmet sind höchstwahrscheinlich in Köln geboren oder haben zumindest den Großteil ihres bisherigen Lebens in dieser Stadt verbracht – ihr Deutsch weist eine unüberhörbare „Kölsche“ Einfärbung auf. Doch ihre Herkunft bleibt weiter Italien und die Türkei, sie scheint unentrinnbar zu sein. Mit jeder Vorstellungsrunde wird sie erneut fest- und eingeschrieben.<sup>4</sup>

Doch die Jugendlichen mit Migrationshintergrund werden nicht nur auf die nationale bzw. ethnische Herkunft ihrer Familie fixiert, sie sind zudem – so das vorherrschende Bild – in unentrinnbar und gleichbleibend von ihrer „Herkunftskultur“ geprägt. Da sie jedoch in der BRD aufwachsen – so die Argumentation – folgt daraus ein Dauerkonflikt: die Jugendliche sitzen „zwischen den Stühlen“ der Anforderungen zweier (sich widersprechender) Kulturen.<sup>5</sup>

Schon lange wird in der interkulturellen Forschung dieses Bild kritisiert, so beispielsweise von Özlem Berrin Otyakmaz in ihrer Arbeit aus dem Jahre 1995 „Auf allen Stühlen. Das Selbstverständnis junger türkischer Migrantinnen“, oder in diesem Jahr in der Arbeit von Tarek Badavia „Der dritte Stuhl“. Beide Arbeiten zeigen, wie in der Auseinandersetzung mit verschiedenen kulturellen Kontexten von den Jugendlichen eigene, neue Positionen entwickelt werden<sup>6</sup>. Zugleich wird in diesen Arbeiten deutlich, wie schwierig dieser Weg ist, insofern gerade die Mehrheitsgesellschaft den Heranwachsenden die Notwendigkeit der Entscheidung für eine Seite – und zwar die vermeintliche deutsche – nahelegt.<sup>7</sup>

Ebenso wird der Automatismus einer Konflikthaftigkeit, die aus der Konfrontation mit differierenden kulturellen Anforderungen entsteht, in Frage gestellt. So führt beispielsweise Paul Mecheril – in Umkehrung des üblichen Defizitansatzes – aus, dass Menschen mit Migrati-

onshintergrund, die „in oder mit oder zwischen zwei Kulturen leben“ sich durch den Umgang mit den damit verknüpften, unterschiedlichen Anforderungen Kompetenzen aneignen, Kompetenzen, die insbesondere in der (post-)modernen Gesellschaft von hoher Bedeutung sind.

„Diese differentielle Wahrnehmungs- und Permanenzkompetenz erhöht die prinzipielle Sensibilität für soziale Kontexte und ihre Regel- und Zeichenspezifität. Insbesondere für das Leben in pluralistisch strukturierten und sich stetig wandelnden Umgebungen – Wie es unsere hochtechnisierten, „postmodernen“ Gesellschaften ja sind – ist die Fähigkeit zu differentiell-sensiblen Reaktionsweisen auf kontextuelle Unterschiede und die Fähigkeit zur Rollenvielfalt ohne Identitätsprobleme von eminent großer (Überlebens-)Bedeutung“ (MECHERIL 1994, 86)

Und in einer weiteren Hinsicht ist die Vorstellung der jungen Migranten, die konflikthaft „zwischen den Stühlen“ sitzen, problematisch, liegt dieser Argumentation doch sowohl die Vorstellung von monolithischen, statischen und umfassenden Kulturen, als auch die einer eindeutigen Identität zu Grunde.

Gegen diese Vorstellung einer eindeutigen und abgeschlossenen personalen Identität möchte ich hier für ein offeneres Modell plädieren. Menschen bewegen sich in unterschiedlichen Kontexten, Gruppen und Systemen, sie sind immer Angehörige verschiedener (Sub)Kulturen und sie sind den unterschiedlichen Anforderungen der verschiedenen Teilwelten ausgesetzt. Identität muss heute mehr denn je als facettenreich, unabgeschlossen und uneindeutig begriffen werden, oder wie es Jona Breidenbach und Ina Zukrigl beschreiben: „Identität wird gleich einem Flickenteppich individuell zusammengefügt.“ (BREIDENBACH und ZUKRIGL 1998, 83).<sup>8</sup>

Dieser Gedanke soll im folgenden anhand dreier Kurzbiographien verdeutlicht werden.

4) Damit werden im Bewusstsein der Kinder Trennungen eingeschrieben. Beobachtet man Vorschulkinder, so lässt sich beobachten, dass sie sich häufig noch als Kinder begegnen, vielleicht als Kinder, die in der gleichen Strasse leben o.ä. Im Durchlaufen der Institutionen und der mit ihnen verbundenen Rituale lernen sie dann, nach ethnischen bzw. nationalen Kriterien zu unterscheiden.

5) Zunehmend wird darüber hinaus in den letzten Jahren argumentiert, dass die Jugendlichen dieses Spannungsverhältnis zugunsten des Rückzuges in die ethnische Community, in religiös oder gewalttätig organisierte ethnische Gruppierungen lösen. Die Gefahr einer entstehenden „Parallelgesellschaft“ wird medial zunehmend aufbereitet, unterstützt von problematischen wissenschaftlichen Untersuchungen, zum Beispiel der viel zitierten Studie von HEITMEYER u.a. 1997.

6) Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, wie Paul Mecheril ausführt, dass national organisierte Kulturwelten jeweils eindeutige Bekenntnisse erwarten, also die Aufforderung beinhalten, sich zu entscheiden. „Das Individuum muss ein Verhältnis zu dem Antagonismus finden.“ (MECHERIL 1994: 97)

7) Berrin Özlem Otyakmaz führt dies in ihrer Arbeit an der Lebenssituation junger türkischer Migrantinnen aus. So schreibt sie: „Sie (die jungen Frauen d.V.) kämpfen um ihren Platz in dieser Gesellschaft und haben ihre eigenen Lebensentwürfe längst kreiert. Dabei ist ihr Problem nicht, dass ihnen keine entsprechenden Ressourcen zur Verfügung ständen, mit und in verschiedenen Kulturen – und damit „auf allen Stühlen“ – zu leben und neue Lebensformen zu synthetisieren. Allerdings stoßen sie immer wieder auf einen Alltag, in dem von deutscher Seite vorgegeben wird, es gäbe nur eine, die monokulturelle deutsche Lösung auf der Suche nach Möglichkeiten gesellschaftlicher Emanzipation.“ (BERRIN/ ÖZLEM/ OTYAKMAZ 1999)

8) Ulf Hannerz spricht von dem Begriff der „Kreolisierung“, Anne Honer und Ronald Hitzler von den „Bastel-Identitäten“. All diese Begriffe drehen sich um eine Entwicklung, in der sich kulturelle und identitäre Einheitlichkeit –sofern sie jemals bestanden hat – zunehmend auflöst.

E&C-Fachforum: Miteinander – Nebeneinander – Gegeneinander? Integration junger Zuwanderinnen und Zuwanderer in E&C-Gebieten

Dokumentation der Veranstaltung vom 6. und 7. November 2002

Sie basieren auf einer Fragebogenbefragung von Jugendlichen und Heranwachsenden mit Migrationshintergrund im Alter zwischen 16 und 25 Jahren. Im Rahmen des oben erwähnten Forschungsprojektes „Wege in das Alltagsleben“ wurden die Selbsteinschätzung und -positionierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund insbesondere in Hinblick auf ihre Ausbildungs- und Berufsverläufe, aber auch bezogen auf lebensweltliche Orientierungen und Lebensplanungen sowie ihre Erfahrungen mit schulischen und außerschulischen Institutionen erfragt<sup>9</sup>. Unter anderem enthielt der Fragebogen Fragen zur Freizeitgestaltung, Medienkonsum, dem Freundeskreis, Zugehörigkeitsgefühlen sowie nationalen und religiösen Orientierungen. Diese Fragen waren als offene Fragen formuliert.

Die folgenden Kurzbiographien entstanden aus der Zusammenstellung der Antworten zu verschiedenen Fragen.

*Parvin ist 17 Jahre alt.* Sie wurde in Teheran geboren, kam mit einem Jahr in die BRD und lebt seitdem hier. Nachdem sie die Hauptschule mit dem Abschluss nach der 9. Klasse verlassen hat, besucht sie gegenwärtig ein Berufskolleg, um die Fachoberschulreife nachzuholen.

Auf die Frage hin, ob sich einer bestimmten Gruppe oder Szene zugehörig fühle, antwortet sie „der islamischen Gruppe“. Daran gefalle ihr: „...dass wir Moslems immer zusammen halten und uns gut verstehen. (Obwohl Mensch ist Mensch.)“

Die Herkunft ihrer Freund/innen sei: „iranisch, türkisch, bosnisch, arabisch“. Parvin gibt an, dass Religion eine wichtige Rolle in ihrem Alltag spielt. Sie schreibt: „Ich bin stolzer Moslem. Gott kommt an der ersten Stelle. Außerdem bete ich öfters.“

Neben den Angeboten eines Sportvereins nutzt sie Freizeitangebote von religiösen Organisationen. Nach den von ihr am häufigsten konsumierten Fernsehsendern gefragt, führt sie ihre Lieblingsfernsehsendungen an: Al Bundy, Charmed. Zaubermagische Hexen, St. Tropez und Ally McBeal.

Parvin fühlt sich in der BRD zu Hause, denn „Bin in Deutschland aufgewachsen, ist für mich meine zweite Heimat. Ist doch klar.“ Einer bestimmten Nation oder Volksgruppe fühlt sie sich nicht zugehörig. Sie möchte später mal in Kanada leben.

*Deniz ist 19 Jahre alt.* Sie wurde in Köln geboren. Nach abgeschlossener Hauptschule und

einem abgebrochenen Zwischenstopp auf der Höheren Handelsschule macht sie gegenwärtig ihr Abitur auf einer Gesamtschule. Sie geht in die 13. Jahrgangsstufe. Ihr Berufswunsch ist es, Kindergärtnerin zu werden.

Sie hört türkische und englische Musik, sieht selten fern (wenn ja, häufiger türkische Sender), benutzt einen Computer, liest manchmal Zeitungen – den Kölner StadtAnzeiger. Institutionelle Freizeitangebote nutzt sie nicht, jedoch wünscht sie sich „Sportvereine nur für Frauen, wie z.B. Kick-Boxen usw.“

Nach der Herkunft ihrer Freund/innen befragt schreibt sie, „hauptsächlich Türkinnen“. Sie fühle sich einer bestimmten Szene oder Gruppe zugehörig, „der abgekapselten muslimischen Gruppe“. Dies „gefällt mir nicht unbedingt, denn wir werden von Nicht-Muslimen abgekapselt.“ An anderen Fragen werden Ausgrenzungserfahrungen deutlich, die sie nicht zuletzt deshalb gemacht hat, weil sie ein Kopftuch trägt. So habe ihr das Arbeitsamt geraten: „Ihch soll mein Kopftuch ausziehen!“

In der BRD fühlt sich Deniz nur manchmal zu Hause, denn „Ich kann mich doch nicht wohl fühlen, wenn ich von der Gesellschaft ausgeschlossen werde“. Wo sie später einmal leben möchte, weiß Deniz noch nicht.

*Erdem ist 18 Jahre alt.* Er wurde in Köln geboren und besucht gegenwärtig, nach mehreren Schulwechseln die 12. Klasse einer Gesamtschule. Er bereitet sich hier auf das Abitur vor. Auf dem Gymnasium, das er besuchte, sei er „wegen der Ungerechtigkeit der Lehrer“ nicht versetzt worden und wurde von ihnen persönlich dazu aufgefordert, die Schule zu verlassen.

Er hört gerne „türkische Musik, Soul, Rhythm and Blues, Rock“, im Fernsehen sieht er am häufigsten „MTV, türkische Kanäle, Pro 7“. Zeitungen lese er regelmäßig „Stadtanzeiger, Focus, Stern“.

Auf die Frage, welche Herkunft seine Freund/innen haben, antwortet er „Türken, Deutsche, Marokkaner, Bosnier, Albaner, Latinos und Afrikaner“. Zugleich fühlt er sich einer bestimmten Gruppe zugehörig. Bei dieser Frage schreibt er „Türken“, denn „Man wird akzeptiert! Im Gegensatz zu den Deutschen!“

In der BRD fühle er sich manchmal zu Hause „weil ich hier geboren bin fühle ich eine Geborgenheit, doch werde ich nicht von anderen Menschen (den Deutschen) akzeptiert.“ Die Frage nach der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Nation bzw. Volksgruppe bejaht er und erläutert dazu, den „Türken in der Türkei,

<sup>9</sup> Das laufende Forschungsprojekt „Wege in das Alltagsleben. Zur Positionierung allochthoner Jugendlicher und Heranwachsender im urbanen Alltag.“ wird von Prof. Dr. Wolf-Dietrich Bukow geleitet und von der GEW-Stiftung finanziert. Als Jugendliche mit Migrationshintergrund bezeichnen wir all die Jugendlichen, die nicht über einen deutschen Pass verfügen, oder Eltern oder Großeltern haben, die als Einwanderer in die BRD kamen, oder als Aussiedler in die BRD kamen, bzw. Kinder von Aussiedlern sind.

nicht den Türken, die hier leben". Erdem möchte in Zukunft am liebsten in Izmir leben.

Eine solche Zusammenstellung birgt Überraschungen. Denn sie passt nicht in das Bild, das die Medien von den Migrantenjugendlichen zeichnen und das sich ebenso im Alltagsbewusstsein wiederfindet. Die Assoziationen, die beispielsweise eine Jugendliche hervorruft, die angibt, sich vorrangig der islamischen Gruppe zugehörig zu fühlen und sich als stolzer Moslem beschreibt, bei der Gott an erster Stelle kommt, sind andere, als die einer jungen Frau, die sich in Deutschland zu Hause fühlt und deren Lieblingssendungen US-amerikanische Produktionen sind, die Millionen andere Jugendliche nachmittags konsumieren.

Es zeigt sich hieran, wie geschlossen und statisch diese Bilder sind und wie weit entfernt von der aktuellen Realität der Jugendlichen. Es ist daher gerade auch für die pädagogische Arbeit wichtig, von Vorstellungen eindeutiger Kulturen und Identitäten sowie ihrer Prägekraft in Hinblick auf die Jugendlichen<sup>10</sup> Abstand zu nehmen und den Blick zu öffnen.

**These 3: Die Schule als System muss mit einbezogen werden, um nicht auf der Ebene der kulturellen Vielfalt zu bleiben, ohne die strukturellen Bedingungen zu berücksichtigen.**

Die Diskussion um die multikulturelle Gesellschaft der 80er Jahre hatte nicht nur zur Folge, dass Differenz einseitig ethnisch definiert wurde. Sie hat auch zu einer Vernachlässigung der Bedeutung struktureller Bedingungen geführt. Indem der Diskurs des Multikulturalismus den Fokus einseitig auf den Aspekt der kulturellen Anerkennung gelegt hat, wurde die Frage der sozialen Ungleichheit, Fragen demokratischer Rechte oder auch systemischer Ausgrenzung vernachlässigt.

Die dritte These zielt darauf, in der Diskussion um „Schule und Multikulturalität“ nicht nur den zu Grunde liegenden Begriff und die Vorstellung von Kultur zu erweitern, sondern Fragen der sozialen Ungleichheit und systemischer Ausgrenzung angemessen in die Überlegungen zu integrieren.

Überträgt man diese Kritik an der Vernachlässigung struktureller Ausgrenzung auf den Kontext Schule, so eröffnen sich zahlreiche Ansatzpunkte, an denen eine Diskussion und Veränderung geboten wäre.

Zum einen wären hier Momente struktureller Diskriminierung zu diskutieren. Mechthild GOMOLLA und Frank-Olaf RADTKE (2002) haben in ihrer aktuellen Studie die Mechanismen der

institutionellen Diskriminierung von Kindern mit Migrationshintergrund in der Schule dargestellt. An zahlreichen Beispielen zeigen sie auf, wie es an den „Gelenkstellen“ Einschulung, Übergang zu weiterführenden Schulen und Sonderschulaufnahmeverfahren zu einer „systematischen“ Benachteiligung der allochthonen Kinder kommt, die nicht mit ihren Eigenschaften, Begabungen oder tatsächlichen Kenntnissen zu begründen sind. Die beiden Forscher/innen machen deutlich, wie es nicht aufgrund „bösen Willens“ seitens der Lehrer/innen, sondern vielmehr auf der Basis von überindividuellen Gewohnheiten, Routinen und Regeln oder aber von „Sachzwängen“ zu einer systematischen Diskriminierung kommt. Nicht zuletzt orientieren sich die Übergangsempfehlungen zu weiterführenden Schulen – so zeigen Radtke und Gomolla – auch an deren jeweiligem Platzangebot und sind damit unabhängig von der individuellen Leistung der betroffenen Schüler/innen. Damit steigt die Möglichkeit der Migrantenjugendlichen auf einen qualifizierenden Schulabschluss, wenn die Realschulen und Gymnasien relativ viele Plätze in einem Schuljahr frei haben und umgekehrt.

Darüber hinaus muss man, will man den Themenbereich „Multikulturalität und Schule“ adäquat diskutieren, die grundlegende Struktur der Institution Schule, also die Makroebene mit einbeziehen. Hier wäre, um ein Beispiel zu nennen, der gesellschaftliche aber auch vor allem der schulische Umgang mit den Sprachkompetenzen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu diskutieren. Erst langsam und oft erst in Ansätzen beginnt sich die Bundesrepublik Deutschland als Einwanderungsland zu verstehen, ungebrochen versteht sie sich jedoch als eine monolinguale Gesellschaft. Die Mehrsprachigkeit der allochthonen Kinder und Jugendlichen wird daher nicht als Kompetenz, sondern vielmehr als Mangel und Last wahrgenommen, wie es in dem Bild der „doppelten Halbsprachigkeit“ deutlich zum Ausdruck kommt. Die Herkunftssprachen haben in der BRD, wie es die Erziehungswissenschaftlerin Ingrid Gogolin ausdrückt, den Status „illegitimer Sprachen“. Sie finden jenseits des muttersprachlichen Unterrichtes kaum Platz im Schulalltag; und als dieser sind sie „ein gering geschätztes, schulisches Sonderangebot“ – ein Angebot, das unter anderem deshalb als minderwertig gilt, weil es sich prinzipiell nicht an alle, sondern nur an Nichtdeutsche richtet. (GOGOLIN 2001)

Eine Aufnahme in den Kanon der schulischen Fremdsprachen bahnt sich hingegen nur sehr langsam ihren Weg in die weiterführenden

<sup>10</sup> Bezeichnenderweise bezieht sich der Diskurs über die Prägekraft der Herkunftskultur nahezu ausschließlich auf Jugendliche mit Migrationshintergrund, die kulturelle Prägung autochthoner Jugendlicher wird meist höchstens implizit vorausgesetzt.

Schulen.

An diesen beiden Beispielen sollte gezeigt werden, wie wichtig die systemische bzw. strukturelle Ebene ist, wenn man eine „interkulturelle Öffnung“ der Schule anstrebt. Unter Berücksichtigung der systemischen Diskriminierungen kratzt man mit einer Konzentration auf die Integration der „kulturellen Vielfalt“ nur an der Oberfläche des bestehenden Schulsystems.

**These 4: Es ist wichtig, die Jugendlichen gerade auch in ihren Kompetenzen, nicht nur in ihren Defiziten wahrzunehmen und hier mit der konkreten Arbeit anzusetzen.**

Es ist ein zentrales Geschäft der Pädagogik bzw. der Pädagog/innen, an den Sozialisations-, Entwicklungs- und Kompetenzlücken, kurz den Defiziten der Jugendlichen anzusetzen und hier ausgleichend einzuwirken. Zugleich ist dieses Geschäft immer wieder auch in Frage gestellt worden, ebenso wie Ansätze einer nicht-defizitorientierten Arbeit entwickelt wurden. Exemplarisch ist hier der feministische Diskurs in Hinblick auf Mädchen zu erwähnen, in welchem gefordert wurde, in der Arbeit mit Mädchen nicht auf eine nachholende Entwicklung zu zielen, mit der die Mädchen zu den besseren Jungen sozialisiert werden. In den 80er Jahren entwickelten feministischen Pädagogik wurden Arbeitskonzepte für eine parteiliche Arbeit mit Mädchen entwickelt, die sich nicht an den „weiblichen Defiziten“ orientiert. Diese Ansätze haben in der Zwischenzeit Einzug in die Mädchenarbeit zahlreicher Institutionen gefunden.<sup>11</sup>

Wie oben gezeigt wurde, ist der Blick auf Jugendliche mit Migrationshintergrund in ähnlicher Weise von einer deutlichen Defizitorientierung und Problemfixierung geprägt. Deshalb zielt meine vierte, abschließende These auf eine Perspektivenumkehr in dieser Hinsicht: Ich möchte dafür plädieren, diejenigen Ansätze stärker zu verfolgen, die an den vorhandenen Kompetenzen und Fähigkeiten der Jugendlichen anknüpfen. Einen solchen Denkansatz verfolgte beispielsweise die Mitarbeiterin der „Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen“, Dagmar Beer-Kern, als sie auf einer Tagung von „Pro Qualifizierung“ im September 2001 forderte:

„Angesichts des Zusammenwachsens Europas, der Pluralisierung von Lebenswelten und der Diskussion um Einbeziehung von Fremdsprachen in die berufliche Bildung bringen

junge Migranten somit eine Kompetenz ein, die dringend genutzt werden sollte (...). Hier ist die immer wieder gestellte Forderung nach einer 100prozentigen Deutschsprachfähigkeit durchaus in Frage zu stellen. Hier muss die Frage erlaubt sein, ob eine 60-70prozentige Zweisprachigkeit für berufliche Handlungsfähigkeit möglicherweise nicht wirkungsvoller ist?“<sup>12</sup> (BEER-KERN 2001)

Es gilt, vorhandene Denkmuster zu durchbrechen und zu öffnen für andere Wege als die, welche den Mainstream in der interkulturellen Pädagogik bilden. Eine Entkulturalisierung der Diskussion und des Blickes, eine stärkere Einbeziehung der systemischen Aspekte sowie eine Abkehr von der weit verbreiteten Defizitorientierung, stellen hier wichtige Aspekte für eine Perspektivumkehr dar.

---

11) Zur neueren Diskussion siehe z.B. Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis (1999)

12) Die Arbeiten von Ingrid Gogolin weisen auf wissenschaftlicher Ebene in eine ähnliche Richtung, insofern sie den „monolingualen Habitus“ der BRD in Frage stellt und die Möglichkeiten der „Kapitalisierung“ der Mehrsprachigkeit erforscht.

## Projektbeispiel: Unsere Schule hat Kultur – Vielfalt an Kulturen in der Schillerschule, Grund- und Hauptschule Ost-Stadt

Karlsruhe ist bekannt durch den Bundesgerichtshof und das Bundesverfassungsgericht. Bedeutung hat auch die Fridericiana, die Karlsruher Universität.

Und dann gibt es in Karlsruhe auch noch die Schillerschule. Sie wurde 1902 gebaut. Sie gilt heute als Brennpunktschule. Das bedeutet, Kinder aus sozial schwachen Familien, Kinder mit nur einem Elternteil, Kinder mit eingeschränktem Lebensraum, Kinder aus verschiedenen Kulturen und Kinder mit gesellschaftlichen Defiziten besuchen unsere Schule. Zur Bewältigung der vielen Probleme, die aus dem sozialen Umfeld entspringen, hat uns die Stadt Karlsruhe eine Schulsozialarbeiterin zur Seite gestellt. Aus ihrer Arbeit wird sie später selbst berichten.

Das Einzugsgebiet der Schule erstreckt sich durch unsere Vorbereitungs-Klassen (VLK). Wir sind eine Grund- und Hauptschule mit Werkrealschulzug.

Im Moment haben wir 8 Grundschul-Klassen (Klassen 1-4), 6 Hauptschul-Klassen (Klassen 5-9), eine Grundschul-Förderklasse (Schüler, die bereits schulpflichtig aber noch nicht schulfähig sind) und je 3 Vorbereitungsklassen im Grundschul- und Hauptschul-Bereich. Ab Klasse 8 bieten wir den Werkrealschulzug an, eine Möglichkeit, die es in Baden-Württemberg gibt, in 3 Jahren einen dem mittleren Bildungsabschluss gleichgestellten Abschluss zu erreichen. Hierbei wird das 10. Schuljahr nicht bei uns, sondern an zentralen Schulen angeboten.

Wir unterrichten rund 350 Schüler aus 46 Nationen. 120 unserer Schüler haben den deutschen Pass, jedoch ein Drittel davon mit Migrationshintergrund (Abb. 1). Auch auf der Seite des Kollegiums sind wir interkulturell:

Unsere Lehramtsanwärterin ist türkischer Abstammung; Kolleg/innen sind polnischer und rumänischer Abstammung und beherrschen daher auch die russische Sprache oder mit französischen, spanischen und englischen Partnern verheiratet).

### Zusammensetzung der Schülerschaft:

Gesamtzahl Schüler 347, Herkunftsländer laut Pass	
Deutschland	120
Türkei	84
Italien	27
Bosnien/Herzegowina	9
Irak	8
China	7
Kroatien	7
Jugoslawien	6
Rumänien	6
Brasilien	5
Russland	5
Sri Lanka	5
Afghanistan	4
Griechenland	3
Kosovo	3
Pakistan	3
Polen	3
Spanien	3
Syrien	3
weitere Länder: Amerika/USA, Angola, Äthiopien, Eritrea, Frankreich, Georgien, Ghana, Großbritannien, Indonesien, Iran, Israel, Kamerun, Kasachstan, Kuba, Mazedonien, Mongolei, Nicaragua, Nigeria, Philippinen, Thailand, Togo, Tschechien, Tunesien, Usbekistan, Venezuela, Vietnam	

Abb. 1

Durch außerunterrichtliche Veranstaltungen wie Themenabende (AIDS-, Gewalt-, Suchtproblematik) versuchen wir die Eltern in ihrer Erziehungsarbeit zu unterstützen. Ebenfalls geplant ist ein Nachmittag von Seiten der Schule, an dem unser Brauchtum der Vorweihnachtszeit in Bastelangeboten, Liedern und einer Kaffeestube Eltern und Schülern näher gebracht werden soll. An diesem Nachmittag wird auch die veränderte Arbeit in der Schule, am Beispiel eines ersten Schuljahres, in einem Film vorgestellt. Einige unserer Eltern engagieren sich dabei mit großer Begeisterung.

Wichtig für die Finanzierung solcher Vorhaben ist unser Förderverein, mit dessen Hilfe Sponsoren gefunden werden können.

VKL-Klassen sind Vorbereitungsklassen für Schüler, die ohne Deutschkenntnisse in unsere Stadt kommen. Die Gründe dafür können ganz vielfältig sein: Mitarbeiter und Studenten der Universität kommen aus den verschiedenen Ländern, die Großfirmen Siemens und Bosch beschäftigen Menschen aller Nationalitäten, hinzu kommen Kriegsflüchtlingen, Asylanten und Aussiedlern, aber auch ausländischen Familien, die ihre Kinder erst spät nach Deutschland holen.

Für die VKL-Klassen gibt es keinen festgelegten Bildungsplan und keine Unterrichtsmaterialien. In Anlehnung an den Plan der Regelklassen werden alle Fächer mit dem Schwerpunkt Erlernen der deutschen Sprache unter-

richtet. Es erfolgt eine themenabdeckende Gestaltung. Innerhalb der eigenen Klasse und in den parallelen Regelklassen findet ein Austausch der Kulturen durch die Vorstellung der jeweils eigenen statt. Bei außerunterrichtlichen Veranstaltungen lernen die Schüler die Kultur unseres Landes kennen.

Bis zu 2 Jahre können die Schüler in einer solchen Klasse bleiben. Zu jeder Zeit besteht die Möglichkeit der Teilintegration oder Integration in eine Regelklasse, je nach Lernfortschritt. Bei guten Leistungen findet die Überprüfung für eine Realschule oder ein Gymnasium mit zusätzlicher Förderung statt (hier kann dann Deutsch als Fremdsprache gewählt werden).

Von der Kultusbehörde werden den Schulen 18 Stunden je Grundschulklasse (je Regelklasse 20 – 24) und 25 Stunden je Hauptschulklasse (29 – 32 in den Regelklassen) zugewiesen. Musische Fächer sind hierbei nicht vorgesehen. Es obliegt den Lehrern dieser Klassen, diese Elemente in ihren Unterricht einzubauen.

In den Regelklassen greifen wir die Kulturenvielfalt auf, indem wir Sachthemen des Bildungsplans wie die eigene Persönlichkeit erkennen, Feste feiern, miteinander umgehen, Freunde haben/Freunde sein und Menschen aus anderen Ländern leben bei uns schülerbezogen aufgreifen und bearbeiten. Lieder, Tänze und Spiele sind ebenfalls dazu geeignet, die jeweils eigene Kultur vorzustellen. Nicht zu vergessen, dass beim Schulfest nicht wegzudenkende Internationale Buffet, wo die Liebe zu den verschiedenen Kulturen durch den Magen geht.

Seit dem Schuljahr 2001/02 besteht die Möglichkeit, statt bzw. zusätzlich zur Fremdsprache Englisch eine Prüfung in der Muttersprache als Sonderfremdsprache abzulegen. Das Ergebnis wird im Hauptschulabschlusszeugnis dokumentiert. Von dieser Möglichkeit machten an unserer Schule Schülerinnen und Schülern mit den Spra-

chen Türkisch, Italienisch und Polnisch Gebrauch.

In diesem Rahmen versuchen wir die Vielfalt der Kulturen in unseren Schulalltag einbeziehen. Ein ganz wichtiger Punkt in dem Konzept unserer Schule ist aber die Vernetzung mit anderen Institutionen, insbesondere der Jugendhilfe. So gibt es seit September 1999 Schulsozialarbeit im Umfang einer halben Personalstelle an der Schule.

Als wesentlicher Teil der Jugendsozialarbeit nach §13 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes soll über Schulsozialarbeit jungen Menschen zum Ausgleich sozialer Benachteiligung oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen Hilfen gewährt werden (Stadt Karlsruhe, Mitteilungen des Bürgermeisteramtes „Jahresbericht Schulsozialarbeit Schillerschule, Uhlandschule 1999/2000“ September 2000, S. 6). Damit ist Schulsozialarbeit ein Teil des Gesamtauftrages des Sozialen Dienstes und der Sozial- und Jugendbehörde der Stadt Karlsruhe zuzuordnen.

#### Aufgabenschwerpunkte der Schulsozialarbeit:

- Beratung von Lehrerinnen und Lehrern (einzeln und in Gruppen) an der Schule
- Beratung und Vermittlung von Hilfen für Schüler und Eltern
- Unterstützung der Schule bei der inneren Schulentwicklung und bei Vernetzungskonzepten durch Nutzung und Schaffung von Projekten und Maßnahmen, die die Angebote für Schüler in der Schule und in ihrem Umfeld verbessern (ebenda, S.12/13)

Das folgende Schaubild (Abb. 2) verdeutlicht zum einen die enge Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule, die durch Schulsozialarbeit erreicht wurde. Zum anderen aber auch die vielfältigen Möglichkeiten von Netzwerkentwicklung, die durch diese enge Verbundenheit darüber hinaus erreicht werden konnten.

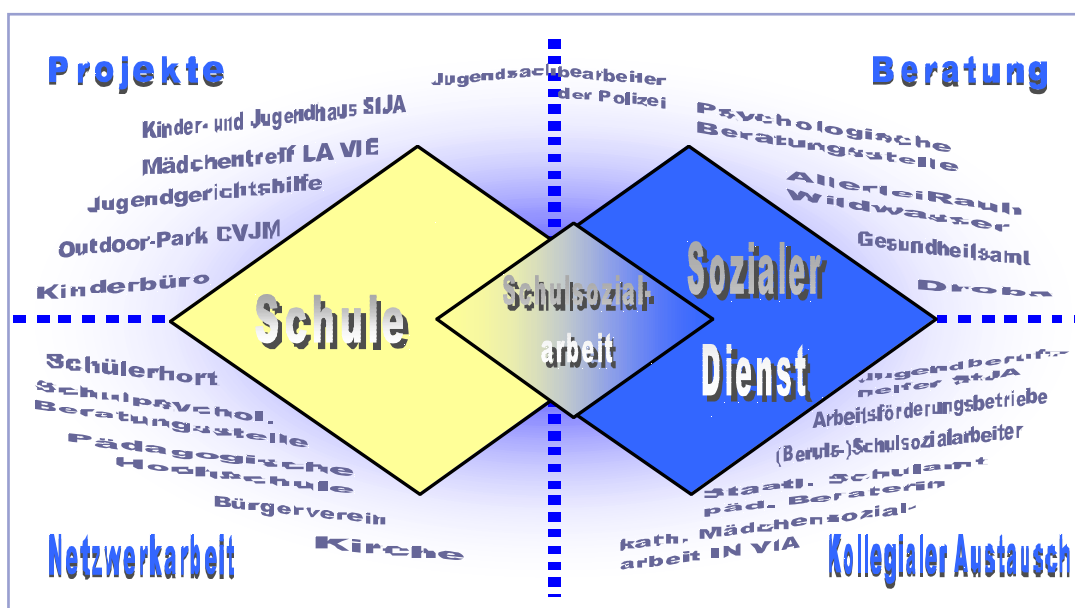


Abb. 2: Vernetzungsstruktur



Abb. 3: Schillerschule – Interkulturelle Schule mit Präventiv-Maßnahmen gegen Gewalt, Mißbrauch und Drogen

Auf dieser Kooperationsbasis und den Voraussetzungen, die die Schillerschule mitbringt (wie z. B. 6 VKL-Klassen, hoher Prozentsatz von Schüler/innen mit Migrationshintergrund) konnte die in Abb. 3 abgebildete Angebotsstruktur aufgebaut werden.

Die aufgeführten Aktivitäten und Angebote wurden gemeinsam (Schule, Schulsozialarbeit) entwickelt orientiert am Bedarf der Schüler/innen – oft in Kooperation mit außerschulischen Trägern wie z. B. dem Internationalen Bund für Sozialarbeit (IB), dem Kinder- und Jugendhaus im Stadtteil oder dem Christlichen Verein Junger Menschen (CVJM).

Einige Angebote werden von Honorarkräften organisiert und durchgeführt. Studenten der Pädagogischen Hochschule (teilweise ebenfalls mit Migrationshintergrund und im Aufbaustudium Ausländerpädagogik) arbeiten gegen Honorar an der Schule mit und erhalten dafür eine Bescheinigung, die sich auf ihr Studium positiv auswirken kann.

Die Finanzierung der Honorarkräfte erfolgt zu einem großen Teil über den Etat der Schulsozialarbeit aber auch über den für Lehrbeauftragte (ehrenamtliche Aufwandsentschädigung) oder über Projektförderung.

Im Folgenden soll nun auf drei Bereiche näher eingegangen werden:

1. Sprachförderung
2. Sport
3. Schülercafé

### 1. Sprachförderung

Sprachförderung durch Angebote der Schulsozialarbeit:

- Hausaufgabenbetreuung in Kooperation mit dem Internationalen Bund für Sozialarbeit (IB)
  - Förderung im Bereich Lesen-Rechtschreibschwäche
  - Deutschförderkurse (in Kleingruppen) für die Hauptschule in Kooperation mit dem IB
  - Deutschförderkurs für Grundschüler/innen
  - Deutschkurs für Eltern der Schillerschule
- Seit Jahren wird an der Schule Hausaufgabenbetreuung angeboten jeweils für den Bereich Grundschule und den Bereich Hauptschule. Träger ist der IB, der zweimal in der Woche nachmittags in die Schule kommt. Die Hausaufgabenbetreuung ist ein Angebot für alle Schüler/innen.

Ebenso bieten seit Jahren zwei Lehrerinnen aus der Schillerschule einmal in der Woche ein Förderangebot an für Schüler/innen aus der Grundschule, die eine Lesen-Rechtschreibschwäche haben. Beide Lehrerinnen haben eine Zusatzausbildung in diesem Bereich und decken jeweils die Klassenstufen 1/2 und 3/4 ab.

Im Hinblick auf die große Zahl von VKL-Klassen und dem hohen Anteil von Schüler/innen mit Migrationshintergrund bietet der IB mittlerweile verstärkt Deutschförderkurse für Hauptschüler/innen an. Die Kurse (Kleingruppen von etwa 68 Jugendlichen) setzen sich aus Schüler-



/innen der VKL-Klassen und Schüler/innen, die aus VKL-Klassen in Regelklassen integriert wurden zusammen. Alle Schüler/innen werden von den Klassenlehrer/innen vorgeschlagen. Die Kursleiter stehen mit den Klassenlehrer/innen im Austausch. Ziel ist eine möglichst intensive Sprachförderung im Hinblick auf die berufliche Orientierung der Jugendlichen zu erreichen.

Da der IB solche Förderkurse nur für die Hauptschule anbietet, führt eine Honorarkraft einmal in der Woche einen Deutschförderkurs für Grundschüler/innen durch. Auch hier schlagen die Klassenlehrer/innen Schüler/innen für dieses Förderangebot vor und stehen in engem Kontakt zur Kursleiterin. Allerdings nehmen nur Regelschüler/innen (teilweise aus VKL-Klassen, teilweise von Anfang an in einer Regelklasse) an diesem Angebot teil.

Aus der Erfahrung heraus, dass viele Eltern (vor allem Mütter) kaum oder kein Deutsch sprechen, entstand die Idee einen Deutschkurs für Eltern an der Schillerschule anzubieten. Ein Kurs mit Müttern wurde bereits durchgeführt, Väter meldeten sich nicht an. Ein zweiter Kurs ist in Planung, nun orientiert am Bedarf der Mütter. D.h. er findet einmal in der Woche vormittags ab 9:00 Uhr statt, wenn kleinere Kinder im Kindergarten sind. Eine Honorarkraft mit Migrationshintergrund führt den Kurs durch. Inhalte sind neben dem Erlernen der deutschen Sprache auch Informationen über das Schulwesen, die Angebote an der Schillerschule und das Kennenlernen von Personen mit besonderen Funktionen an der Schule.

## 2. Sportangebote während und außerhalb des Unterrichts

Aufgrund des Lebensumfeldes haben die Schüler/innen der Schillerschule wenig Möglichkeiten sich auszutoben oder gezielt Sport zu betreiben. Sportvereine mit angemessenen Sportanlagen (Fußball, Leichtathletik) befinden sich außerhalb des Stadtteils. Im Stadtteil gibt es nur wenig Grünflächen mit Platz zum Toben oder Fußballspielen. Hinzu kommt, dass diese Plätze nicht immer sicher für Kinder sind. Sie finden immer wieder Drogenutensilien oder fühlen sich belästigt von alkoholisierten Erwachsenen. Auch den Eltern scheinen diese Plätze nicht sicher, so dass vor allem Mädchen häufig nicht dorthin dürfen.

Lehrer/innen der Schillerschule fällt häufig auf, dass die Kinder schon bei Eintritt in die Schule in ihrer (Fein-)Motorik, Körper- und Raumwahrnehmung nicht adäquat entwickelt sind.

Sportunterricht allein kann den Bewegungsdrang der Schüler/innen nicht auffangen und auch die notwendige Förderung nicht leisten. Außerdem ist für VKL-Schüler/innen kein

Sportunterricht vorgeschrieben.

Im Hinblick auf die Möglichkeiten, die Sport in der Arbeit mit Kinder und Jugendlichen bietet (wie z.B. soziales Lernen, Grenzerfahrungen, Eigen- und Fremdeinschätzung, Körper- und Raumwahrnehmung, Förderung der Konzentration) versucht die Schillerschule durch zusätzliche Sportangebote dem Bedarf der Kinder und Jugendlichen gerecht zu werden durch:

- Sport-AG (durchgeführt von einem Sportlehrer)
- Sportpädagogisches Angebot für Jungen der Hauptschule (durchgeführt von einer Honorarkraft)
- Tanzpädagogisches Angebot für Mädchen (4. – 6. Klasse) (durchgeführt von 2 Honorarkräften im Musiksaal der Schule, da die Turnhalle während der Woche voll belegt ist)
- Freizeitpädagogische Angebote im Schülercafé (Tischtennis, Dart, Kicker, Jonglage, Balance, Boxen, u.a.)
- Eintägige Angebote über das Schuljahr verteilt (z.B. Sportaktionstag mit Sportvereinen aus dem Stadtteil, die in die Schule kamen) (organisiert von den Sportlehrer/innen)
- Outdoorparkkurs (erlebnispädagogisches Sozialkompetenztraining für Hauptschulklassen, durchgeführt vom CVJM)
- Klettern (an der Kletterwand des Kinder- und Jugendhauses im Stadtteil und am Kletterturm der benachbarten Hauptschule) (eine Sportlehrerin mit Zusatzausbildung leitet die Schüler/innen an)
- Ausstattung der Grundschulklassen mit Sportgeräten, die im Klassenzimmer und im Gang benutzt werden können ( bei Bedarf integriert im Unterricht oder in Regenspau- sen, wenn die Kinder nicht auf den Schulhof dürfen)

## 3. Schülercafé

Auf Wunsch des Lehrerkollegiums der Schillerschule wurde in Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeiterin vor 3 Jahren ein Schülercafé im Keller des Schulgebäudes (2 Räume mit Gang) eingerichtet. Damit sollten vorrangig diejenigen Hauptschüler/innen angesprochen werden, die während der Zeit zwischen Vormittags- und Nachmittagsunterricht nicht nach Hause gingen sondern sich vor der Schule aufgehalten hatten.

Dementsprechend ist das Schülercafé für Hauptschüler/innen montags bis donnerstags von 12:30 bis 14:30 Uhr geöffnet.

Die Ausstattung (Küche, Tischtennisplatte, Kicker, Dart, Spiele, Musikanlage, Computer, Jonglier- und Balance-Material, Boxausrüstung, Filmleinwand u.a.) ist einerseits an den Interessen der Jugendlichen orientiert soll an-

dererseits aber auch die Jugendlichen im Bereich Soziales Lernen (gemeinsames Mittagessen, Tanzen, Turniere etc.) fördern und unterstützen. Angebote während der Öffnungszeiten sind u.a. Kochen und gemeinsam Essen, Turniere, Filme (in Kooperation mit dem Kinder- und Jugendhaus aus dem Stadtteil), Internet, Gespräche, Unterstützung bei den Hausaufgaben.

4 Lehrerinnen (2 aus der Grundschule, 2 aus der Hauptschule) haben sich bereit erklärt, im Schülercafé mitzuarbeiten und bekommen nun dafür jeweils 2 Stunden in ihrem Deputat angerechnet („Sozialstunden“).

So arbeiten jeweils eine Lehrerin, die Schulsozialarbeiterin und zweimal in der Woche eine Honorarkraft während der Öffnungszeiten im Schülercafé mit.

Zur Zeit besuchen durchschnittlich 20 Schüler/innen das Schülercafé. Der Schwerpunkt liegt auf den Klassen 5 – 7. Seit diesem Schuljahr kommen viele Besucher/innen aus den VKL-Klassen. Damit ist das Schülercafé zu einem wichtigen Ort geworden, an dem sich Hauptschüler/innen aus den Regel- und den VKL-Klassen begegnen, kennen- und wertschätzen lernen. Außerdem werden vor allem die VKL-Schüler/innen gefordert und gefördert deutsch zu sprechen, denn unter den vielen unterschiedlichen Sprachen ist Deutsch die einzige Sprache, die alle sprechen (lernen müssen).

Aber auch außerhalb der Öffnungszeiten wird das Schülercafé vielfältig genutzt von der ganzen Schule:

- Von einer Lehrerin mit Zusatzausbildung wird dort regelmäßig klassenweise Coolness- und klassenübergreifend Anti-Aggressivitäts-Training durchgeführt.
- Einmal in der Woche finden dort SMV-Sitzungen statt.
- Die Deutschförderkurse des IB finden im Schülercafé statt.
- Häufig kommen Klassen ins Schülercafé für gemeinsame Klassenaktivitäten (Kochen, Basteln, Frühstück etc.).

### Schulalltag

Die Kulturenvielfalt, die es an der Schillerschule gibt, entsteht vor allem durch die 6 VKL-Klassen. Aber wie sieht es mit einer Integration dieser Schüler aus?

Im Hauptschulbereich sind die Voraussetzungen für ein gegenseitiges Wahrnehmen und Wertschätzen leichter: An der SMV nehmen Klassensprecher/innen aus allen Klassen der Hauptschule teil. Die Interessen der VKL-Klassen sollen genau wie die der Regelklassen vertreten werden. Im Schülercafé treffen die Schüler/innen der Regelklassen auf die Schüler

der VKL-Klassen und gestalten miteinander alle Aktivitäten. An den Sportangeboten außerhalb des Unterrichts nehmen VKL- und Regelschüler/innen gemeinsam teil. Im Unterricht begegnen sich VKL- und Regelschüler/innen selten, solange noch keine (Teil-)Integration in den Regelunterricht stattgefunden hat. Trotzdem können Kontakte entstehen. So z. B. auf Initiative von Klassenlehrerinnen aus 2 VKL-Klassen und einer 8. Regelklasse. Nach gegenseitigen Besuchen und einem gemeinsamen Frühstück auf dem Gang, der die drei Klassenzimmer verbindet, kamen sich die Schüler/innen schnell näher und vertieften das Kennenlernen im Schülercafé.

Im Grundschulbereich liegen andere Voraussetzungen vor:

Die Kinder der VKL-Klassen müssen nicht nur Deutsch sondern auch Schreiben und Lesen lernen. Eine Teilintegration in die Regelklassen ist so gut wie nicht möglich. Die Klassen lernen für sich. Treffpunkte wie SMV oder Schülercafé gibt es im Grundschulbereich nicht. An Nachmittagsangeboten können die VKL-Schüler/innen wegen der häufig langen Anfahrtswege nicht teilnehmen. Es gibt kaum Angebote für Grundschulkinder am Nachmittag.

Trotzdem begegnen sich die Schüler/innen positiv. Sie sind hilfsbereit, offen und gewohnt mit vielen unterschiedlichen Nationalitäten, Sprachen und Kulturen sowie unterschiedlichen Deutschkenntnissen umzugehen. Und ebenso alle Lehrer/innen der Schillerschule. Nur so konnte die Schillerschule das aufbauen, was sie heute zu bieten hat: Offenheit, Flexibilität und Bereitschaft für Teamarbeit und Vernetzung über die Schule hinaus in den Stadtteil, mit Jugendhilfe, Jugendarbeit, etc. sind wichtige Grundlagen für Integration und gemeinsames Lernen an der Schule.

So können jederzeit neue Möglichkeiten für gemeinsame Aktivitäten an der Schule entstehen, wie das neueste Projekt an der Schillerschule zeigt:

Über Beziehungen konnte Kontakt aufgenommen werden zum Chorleiter des Badischen Staatstheaters Karlsruhe. Dieser Chorleiter suchte Kinder für Chorbegleitung an einem Weihnachtskonzert mit Eduardo Villa einem Tenor an der New Yorker Metropolitan Opera. Nun sollen Kinder aus 2 VKL-Klassen und aus Regelklassen am 17.12.02 dieses Weihnachtskonzert mitgestalten und deren Eltern werden ein internationales Buffet herrichten.

Eingeladen werden alle Kooperationspartner der Schule, aus dem Stadtteil, der Stadtverwaltung, Stadträte, usw.

Durch diese Aktion wird den Schüler/innen Gelegenheit gegeben, im musikalischen Bereich (der bei den VKL-Schüler/innen viel zu

kurz kommt) ihre Stärken zu zeigen. Gleichzeitig ist die damit verbundene Öffentlichkeitsarbeit für die Schillerschule wichtig, um die eigene Arbeit an der Schule zu zeigen aber auch um damit um notwendige Unterstützung von außen für den Erhalt dieser Arbeit zu werben.

## Chancen für alle? – Möglichkeiten und Grenzen der lokalen Bildungsplanung im ethnisch geteilten Raum

In den üblichen Redeweisen über die Integration von Jugendlichen aus Einwander/innenfamilien besteht eine deutliche Tendenz, Integrationsleistungen auf eindimensionale Anpassungsleistungen der Einwanderer selbst zu verengen. Zudem werden von normativen Erwartungshaltungen abweichende Entwürfe als Verweigerung gedeutet und eine gleichsam mangelnde Integrationsbereitschaft den Einwanderern zum Vorwurf gemacht. Politisch ist diese Reaktion von Einwander/innen stets hochwillkommen, weil sie beliebig instrumentalisierbar erscheint, um zum Beispiel Restriktionen zu legitimieren.

Die Überschrift des Fachforums, nämlich „Miteinander – Nebeneinander – Gegeneinander!“ soll für einen kurzen Moment zum Gegenstand der Reflexion über die Beschreibung einer Klientel werden, von der es schon seit langem – und aktuell wieder verstärkt – heißt, sie sei der „soziale Sprengstoff“ in der bundesdeutschen Gesellschaft. Wenn es denn angemessen erscheint, ein solches Vokabular zu benutzen, dann sollte klargestellt werden, dass die wirkliche Sprengkraft in einem strukturell ungleichen Bildungssystem liegt, das jedoch – allem empirischen Wissen zum Trotz – die „Illusion der Chancengleichheit“ pflegt (vgl. BOURDIEU und PASSERON 1971).

### Das Gespenst der Parallelgesellschaft geht um?

Man kann sich dem komplexen Themenbereich Kinder und Jugendliche aus Einwandererfamilien, der Verbesserung ihrer Integrationschancen und ihrer Bildungsbeteiligung aus einer Vielzahl an Perspektiven nähern.

Wie kann man auf Immigrantenkinder und -jugendliche, die Stadt, das Fremde und sich in diesem Kontext konstituierende Bildungsbeteiligungen jenseits der dominierenden Sichtweise blicken und die Redeweisen über Parallelgesellschaft, Zerfall der städtischen Gesellschaft und Desintegrationsprozesse in ihrer Funktion für Zuschreibungsprozesse – in einem einfältigen Schema von fremd und nicht-fremd – verstehen? Man sieht nur das, was man sehen will. Diese Binsenweisheit bekommt vor dem Hintergrund einer sich dramatisch verändernden Stadtgesellschaft und der darin zu klärenden Position von Einwander/innen eine neue Dynamik.

Die Arbeiten aus der „Forschungsstelle für in-

terkulturelle Studien“ brechen nachhaltig mit der hier nur skizzierten Perspektive schlichter Erklärungsmechanik und halten ein emphatisches Plädoyer für eine Neuorientierung in der Minderheitenforschung. Diese Neuorientierung betrifft sowohl den Bereich der Forschung mit den sog. allochthonen Jugendlichen als auch die Stadtgesellschaft und den Umgang damit. Die Arbeiten aus der Kölner Forschungsstelle gehen der Frage nach, ob der Prozeß der Individualisierung und die Zunahme von Vielfalt in der Stadtgesellschaft zwangsläufig zu Zerfall und Desintegration führen müssen. Wie können empirisch andere Befunde erhoben werden, wie zum Beispiel das funktionierende Zusammenleben und eine ethnisch vielfältige Partizipation und Erneuerung in einem Stadtteil? Vor allem die Untersuchungen in Köln-Ehrenfeld und der Keupstraße in Köln – beides Viertel, bzw. ein Straßenzug, die üblicherweise als Problemviertel oder sozialer Brennpunkt apostrophiert werden – zeigen, dass das städtische Leben einer „sozialen Grammatik“ (BUKOW 2002) folgt, die nur jenseits einer „Verfallssemantik“ und des schlichten Alltagsdiskurses aufscheint. „Diese urbane Grammatik zu begreifen ist wichtig, wenn man in einer Stadt nicht nur leben, sie nicht nur erleben, sondern auch gestalten will und im Zeichen der Zivilgesellschaft auch darauf angewiesen ist, dass die Bevölkerung die von ihnen erzeugte Stadt noch einmal meta-reflexiv in den Blick nimmt – sie als Stadt also nicht nur inszeniert, sondern auch lokalpolitisch interpretiert.“ (BUKOW et al. 2001, 18)

Die Studien von BUKOW/ YILDIZ u.a. zeigen sehr deutlich auf, dass es oftmals Einwanderer sind, die eine städtische Modernisierung vorantreiben. Das liegt nicht unbedingt im mehrheitskulturellen Erwartungshorizont. Dennoch: Die Zukunft der metropolitanen Gesellschaft liegt in den offenen Aneignungsformen und Ausdifferenzierungen des Stadtraumes, der nicht auf wesentlich zu ermittelnde Herkunftskulturen reflektiert, sondern lokale Erwartungen mit globalen Zumutungen zu vermitteln weiß. Konkret bedeutet dies, dass sich gerade in den Konflikten, Widersprüchen und Ambivalenzen, die sich ergeben können, – aber nicht müssen – Gelegenheiten zur Neuverhandlung zwischen Alteingesessenen und Zugewanderten, zwischen den Generationen und sozialen Gruppen im Stadtraum herstellen lassen. Versteht man diese Konflikte nur auf der Folie kultureller Differenzen, missversteht man grundsätzlich die Dynamik kultureller Veränderung, die sich vor allem im Stadtraum manifestiert.

Das bedeutet, dass man den Stadtraum als eine Art Mikrokosmos kultureller Dynamik sehen kann, der wie unter einem Brennglas Veränderungsprozesse sichtbar macht. In seinem Essay

„Stadt ohne Gesellschaft“ beschreibt der Soziologe und Stadtforscher Richard Sennett, wie sich die Anziehungskraft der traditionellen Städte wandelt. Waren Städte immer auch verfallen, dreckig, laut und verkommen, so glaubten viele Menschen, dass es sich dennoch in der Stadt zu leben lohne. Das hat seinen Grund darin, so vermutet Sennett, „weil die Städte ein Potenzial besitzen, das uns erlaubt, uns als menschliche Wesen komplexer zu entfalten. Die Stadt ist ein Ort, an dem man lernen kann, mit Fremden zu leben, an nicht vertrauten Erfahrungen und Interessen Unbekannter teilzuhaben.“ (SENNETT 2001, 12).

Sennett verfolgt in seinen Studien die großen Umwälzungen des Kapitalismus im Kontext der Stadtkultur und kritisiert zum Beispiel Standardisierung der Architektur und die zu Flexibilität notwendigen neuen Produktionsbedingungen. Zu den Folgen dieses Prozesses zählt er unter anderem folgende Eigentümlichkeit: „Positiv gesehen, ist es einer der Gründe, warum die moderne Stadt, die dehnbar ist wie ein Akkordeon, neue Wellen von Migranten so leicht absorbieren kann: Die unterschiedlichen Nischen sind hermetisch gegeneinander abgeschlossen. Negativ gesehen, bedeutet das Miteinandrauskommen durch Abgrenzung nicht nur das Ende dessen, was das Zusammenleben einer Bürgerschaft ausmacht und eine Verständigung über unterschiedliche Interessen voraussetzt, es bedeutet auch einen Verlust schlichter menschlicher Neugierde auf andere Menschen.“ (ebd. 13).

Für die Untersuchung sozialer Spaltungsprozesse im Stadtraum ist es also unbedingt notwendig, genau zu analysieren, wie sich Prozesse des Gegen-, des Mit- und des Nebeneinanders konstituieren. Insofern zeigen die „Erfolgsgeschichten“, die sich aus der Kölner Beschreibung ergeben, dass es vor allem erst die Analyse der Aneignungsprozesse des Städtischen und der damit zusammenhängenden Verteilungskämpfe um knapper werdende Ressourcen sind, die weit reichende Zugänge zur Thematik eröffnen. Es geht also in erster Linie um die Frage, wer welchen Wandel in städtischen Quartieren ermöglicht und wem welche Aneignungsformen dabei zur Verfügung stehen und verfügbar gemacht werden.

### **Sozialräumliche Positionierungen von Jugendlichen aus Einwandererfamilien**

Bei der kurzen Skizze zu den möglichen Forschungsperspektiven habe ich bereits zwei lose Enden unterschiedlicher Diskurse zu verknüpfen versucht. Es geht in diesem Zusammenhang um die Verwobenheit von Selbstpositionierungen und stadträumlichen Aneignungsprozessen von Kindern und Jugendlichen aus Einwanderer/innenfamilien. Folgende Frage ist hierbei zu klären:

Welche Rolle spielen diese Prozesse hinsichtlich der Perspektiven von Bildung und Ausbildung? In diesem Kontext kann man die Aneignung von Raumkonzepten selbst als Bildungsprozess begreifen, wobei allerdings klar wird, dass Raum als Konzept einer organisierten und institutionalisierten Pädagogik bislang eine eher vernachlässigte Größe ist – zumindest auf der theoretischen Ebene (vgl. ECARIUS und LÖW 1997; POTT 2002).

In meiner Studie über eine Folkloregruppe türkischer Jugendlicher (SAUTER 2000) habe ich die Selbstverortungen und Positionierungsprozesse, die in dieser Gruppe ausgehandelt wurden, untersucht und aufgezeigt, dass sich die Jugendlichen aus Einwandererfamilien in meinem Kontext selbstreflexiv in räumlicher Hinsicht beschrieben. Der Titel „Wir sind Frankfurter Türken“ nimmt dabei Bezug auf die Tatsache, dass der Ort der Auseinandersetzung mit ihrer Herkunft kein beliebiger ist. Es ist zum einen ein konkreter sozialräumlicher Ort, der ihnen diese Auseinandersetzung abverlangt und sie erst ermöglicht – und diese Auseinandersetzung ist darüber hinaus auch erst im sozialen Raum der Gruppe möglich. Natürlich findet man diese Auseinandersetzungen mit der Stadt, die Identifikation mit ihr, die Distinktion davon in mehr oder weniger allen Städten vor: in Berlin, in Hamburg, Stuttgart, Dortmund, genauso wie in München oder an der Peripherie der Migrationszentren.

Gemeinsam ist allen diesen Prozessen eine durchweg differenzierte Haltung gegenüber den Themen Heimat, Identität und Ethnizität, Kultur und Stadtraum, die aus der Perspektive der Mehrheitsgesellschaft allesamt exklusiv nationalstaatlich besetzt zu sein scheinen. Zudem handelt es sich dabei um abstrakte Begriffe, die auf einer individuellen Ebene in eine spezifische Praxis umgewandelt werden. In der Konsequenz bedeutet dies, dass Jugendliche aus Einwanderer/innenfamilien, in meinem Fall als „Frankfurter Türken“, eine lokale Identität entwickelt haben, welche zum einen als Kennzeichen für ein Unbehaust-Sein in einer dem ethnischen Denken verpflichteten Gesellschaft gelten kann. „Dennoch ist und kann Heimat die Stadt Frankfurt sein, die das unmittelbare Umfeld stellt und die aus diesem Bezugsrahmen herausgelöst wird. Die Jugendlichen sind Frankfurter und formal keine (was sie nicht sein dürfen) Deutschen.“ (SAUTER 2000, 174) Mit dieser lokalen Identität formulieren sie die Zugehörigkeit zu ihrem sozialen und angeeigneten Stadtraum, nicht jedoch pauschal zum Stadtraum als solchen.

Die von mir gemachten empirischen Beobachtungen stimmen im Wesentlichen mit den Befunden von DANNENBECK/ EßER/ LÖSCH überein, die in ihrer Münchner Studie: „Herkunft (er)zählt. Befunde über die Zugehörigkeiten Ju-

gendlicher“ (1999) aufgezeigt haben, wie leicht im Alltag die Identität eines Menschen mit einer seiner Zugehörigkeiten verwechselt wird. Prekär wird diese Reduktion dann, wenn nach bestimmten ethnischen Merkmalen unterschieden wird, und verloren zu gehen droht, was von den individuellen Aneignungsformen und Gruppenbeziehungen her betrachtet als eine differenzierte Rauman eignung erscheint, die nur über deren Verhandlungsformen oder Erzählweisen her rekonstruierbar erscheint.

Die Belege einer lokalen Verortung, das individuelle Zugehörigkeitsgefühl zum Stadtteil, zum Quartier, das mit den Freunden gemeinsam mit Bedeutung versehen und angeeignet wird, das alles hat unmittelbare Konsequenzen auf darin sich entfaltende Bildungsprozesse. Genau diese Verwobenheit hat die eben genannte Studie bereits für den Bereich einer professionellen Jugend- und Sozialarbeit aufgezeigt (vgl. DAN-NENBECK/ LÖSCH 2001, 59).

Die Fragen, die sich unmittelbar hier anschließen, lauten: Werden diese sozialräumlichen Positionierungen, die lokalen Aneignungsstrategien von Kindern und Jugendlichen aus Einwander/innenfamilien im Bildungs- und Ausbildungssystem auch als Bildungsprozesse hinreichend wahrgenommen und gewürdigt? Und vor allem: Welche Bedeutung kommt der Inbesitznahme des lokalen Raumes im Kontext der Bildungsprozesse von Jugendlichen aus Einwandererfamilien zu?

Damit kommen wir nun ganz anschaulich zu den grundlegenden Perspektiven für eine chancengerechte und angemessene Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen aus Immigrant/innenfamilien. Blickt man auf die offiziellen Statistiken der empirischen Bildungsforschung, dann zeigt sich im Allgemeinen ein seit Jahren steigender Trend einer eklatanten Überrepräsentation von Schülern aus Zuwandererfamilien an eher marginalisierten und marginalisierenden Schulformen: „Schüler/innen aus Zuwander/innenfamilien sind im Durchschnitt überrepräsentiert in Vorklassen und Schulkindergärten sowie in den Sonderschulen für Lernbehinderte, Haupt-, und Gesamtschulen.(...) Unterrepräsentiert sind Kinder aus Zuwandererfamilien hingegen in den Realschulen und Gymnasien. Schüler/innen ausländischer Herkunft sind fast doppelt so stark an den Hauptschulen und weniger als halb so stark an Gymnasien vertreten, als es ihrem Anteil an den Schüler/innen der allgemeinbildenden Schulen insgesamt entspricht.“ (KARAKASOGLU-AYDIN 2001, 281f.). Die dem Bildungssystem inhärent eingeschriebenen Selektionsmechanismen, vor allem die der Schule, treffen also vor allem und am stärksten Schüler/innen aus Einwander/innenfamilien, wobei diese Befunde nicht überraschen sollten, da die empirische Bil-

dungsforschung seit Jahren nachweist, dass die Bildungsbeteiligung hierzulande nach wie vor sehr eng mit der sozialen Herkunft zusammenhängt. Es ist also nicht übertrieben zu behaupten, dass das deutsche Bildungssystem Schüler/innen aus Einwander/innenfamilien strukturell benachteiligt. Dies geschieht vor allem dadurch, dass gesellschaftlich konsensfähige Aneignungsstrategien nicht mehr vermittelt werden.

Die PISA-Studie hat diese Befunde jüngst wieder ins Bewusstsein geholt. Als Kernsatz für unseren Zusammenhang kann daraus festgehalten werden, dass: „...weder die soziale Lage, noch die kulturelle Distanz als solche, primär für Disparitäten der Bildungsbeteiligung verantwortlich [sind]; von entscheidender Bedeutung ist vielmehr die Beherrschung der deutschen Sprache auf einem dem jeweiligen Bildungsgang angemessenen Niveau. Für Kinder aus Zuwander/innenfamilien ist die Sprachkompetenz die jeweilige Hürde in ihrer Bildungskarriere.“ (DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2001, 374). Auch die 14. Shell-Jugendstudie hat die Ergebnisse der PISA-Studie bestätigt und schonungslos offengelegt, wie eng der soziale Status des Elternhauses die Bildungskarriere vordefiniert. Vor dem Hintergrund der eigentlichen Aufgabenstellung der PISA-Studie, nämlich aus der Vergleichsuntersuchung zum Leistungsstand von Schüler/innen Aussagen über die Schulleistungen zu bekommen, erscheinen alle daraus abgeleiteten tages- und bildungspolitischen Schnellschüsse, z.B. das schlechte Abschneiden Deutschlands durch die hohe Rate „ausländischer Schüler“ im deutschen Schulsystem zu erklären, als bizarre und schlichte Fehlinterpretationen. In Rede steht eher die fehlende Leistungsfähigkeit der deutschen Schulen „wenn es um die Integration von Migrant/innenkindern, ihren Schulerfolg und ihre davon abhängigen Chancen nach dem Ende der Schulzeit geht.“ (RADTKE 2001, 33) Mithin geht es dabei um die Integrationsfähigkeit des deutschen Bildungs- und Ausbildungssystems an sich.

Es gibt noch einen weiteren Indikator, um die unbefriedigende Bildungsbeteiligung und die schlechten Partizipationschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem zu erfassen. Er besteht analog der bereits erwähnten Überrepräsentation an Sonderschulen und kann anhand der Zahlen der Schulentlassenen ohne Hauptschulabschluss rekonstruiert werden. Dazu haben Justin Powell und Sandra Wagner vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung kürzlich eine Studie über „Daten und Fakten zu Migrant/innenjugendlichen an Sonderschulen in der Bundesrepublik Deutschland“ (2001) vorgelegt. Darin machen sie die zweifachen Belege der Benachteiligung deutlich: „Die Benachteiligung

nichtdeutscher Jugendlicher durch das segregierte und mit „Sonderwegen“ ausgestattete deutsche Schulsystem wird nicht nur anhand der Statistiken der Bildungsbeteiligung, sondern auch anhand der Zahlen der nichtdeutschen Schulentlassenen ohne Hauptschulabschluss deutlich. Während über die Nachkriegszeit die massive Bildungsexpansion zu einer dramatischen Erhöhung des Stellenwertes des Gymnasiums, zur Gründung der Gesamtschule und zum Ausbau eines hoch differenzierten, separaten Sonderschulwesens führte, konnte ein Rückgang der Hauptschüler/innenzahlen über diese Zeit festgestellt werden. Gleichzeitig erhöhte sich der Anteil nichtdeutscher Schüler/innen an diesem Schultyp.“ (POWELL und WAGNER 2001, 23).

Und zur weiteren Konsequenz strukturell ungleicher Bildungsverteilung schreiben sie: „Die Existenz von Hauptschulen und Sonderschulen als quasi „untere bzw. separate Bildungsgänge“ sowie die Veränderung ihrer Schülerschaft in Folge der Bildungsexpansion und einer allgemein höheren Bildungsbeteiligung resultieren unter anderem darin, dass zwei von zehn nichtdeutschen Schulentlassenen die Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen und deren „Misserfolgsquote“ immer noch ca. 2,5mal so hoch ist, wie bei den deutschen Jugendlichen.“ (ebd.)

### **Plädoyer für eine lokale Bildungspolitik**

Wir haben es hier ganz offensichtlich mit einem Strukturproblem zu tun, denn es zeigt sich nach langen Jahren erfolgloser bildungs- und sozialpolitischer Intervention folgendes Bild: „Bildungsmisserfolge hängen nicht nur von der Integrationsbereitschaft der Zugewanderten ab und sie sind nicht allein durch eine Intensivierung der Erziehungs- und Qualifikationsanstrengungen auf allen Ebenen, also durch (mehr) Förderung einzelner Schüler oder eine gezielte Umstellung des Curriculums in Richtung auf interkulturelle Bildung oder verstärkte Anstrengung zur Lehreraus- und fortbildung zu beheben. Die Möglichkeiten der Pädagogik scheinen erschöpft, jedenfalls waren die Strategien der „Beschulung“ und Förderung von Migrant/innen in den vergangenen bald fünfzig Jahren, seit Beginn der Anwerbung von Gastarbeiter/innen, nicht sonderlich erfolgreich“ (RADTKE 2001, 34)

Statt also die Desintegrationsprozesse des modernen, urbanen Lebens, welches die Immigrant/innen angeblich verursachen, untersuchen zu wollen, drehen wir hier die Perspektive um und fragen nach den Desintegrationsprozessen, die im deutschen Bildungssystem (aber auch dem Rechts- und Hilfesystem in der Arbeit mit Kinder und Jugendlichen) aus Immigrant/innenfamilien wirksam und vorfindbar sind. Wie lassen sie sich erklären? Einer dieser Erklärungs-

stränge verweist auf die bislang mangelnde empirische Gewissheit über die Bedeutung einer lokalen Bildungsplanung, gerade vor dem Hintergrund der eingangs erwähnten, sozialräumlichen Positionierung Jugendlicher aus Einwander/innenfamilien.

Folgende These lässt sich hierzu schon an dieser Stelle formulieren: Nicht die Kinder und Jugendlichen bzw. Immigrant/innenkulturen sind desintegriert oder tragen zu Desintegrationsprozessen bei, sondern das Bildungs- und Hilfesystem selbst ist desintegriert und wirkt desintegrierend.

Diese These möchte ich an einem Beispiel exemplarisch veranschaulichen: In einem interdisziplinären Forschungsprojekt des Instituts für Sozialforschung (<http://www.ifs.uni-frankfurt.de/forschung/projekte.htm>) in Frankfurt und dem Institut für analytische Kinder- und Jugendlichen Psychotherapie haben wir anhand von zehn Einzelfallstudien untersucht, wie sich individuelle und institutionelle Konfliktgeschichten bei (im Regelschulsystem) nichtbeschulbaren Jugendlichen verzahnen. Dabei ging es unter anderem auch darum, die so häufig zu beobachtenden Eskalationsspiralen innerhalb der Bildungsangebote für Kinder aus strukturell benachteiligten Familien erklärbar zu machen. Auffallend war in allen Fällen mit Migrationshintergrund eine Strukturgleichheit hinsichtlich einer „Desintegration“ auf der individuellen und der institutionellen Ebene. Das heißt konkret, dass sich im Rahmen der pädagogischen und sozialen Maßnahmen additive und kompensatorische Maßnahmen ziel- und pausenlos aneinander reihten, Beziehungsabbrüche in pädagogischen Einrichtungen die Regel waren, Diskontinuität der Helfer auf der Seite der Institutionen nicht hinreichend beachtet wurde und dadurch teilweise die Migrationsgeschichte der betreffenden Familie eine bedeutsame Struktur analogie (auf einer institutionellen Ebene) fand.

Die bisher analysierten Konfliktgeschichten zeigten gravierende Defizite, sowohl hinsichtlich der Integration der Hilfe- und Bildungsprozesse, als auch im Kontext einer Integration der Hilfe- und Bildungssysteme. Dabei wurde im Bildungssystem eine „strukturelle Verantwortungslosigkeit“ sichtbar, die in der Konsequenz des faktisch ausgehandelten Bildungsplanes diese nicht beschulbaren und strukturell benachteiligten Jugendlichen in aller Regel überforderte, d.h., nicht einlösbare Bedingungen aufstellte. Diese uneinlösbaren Bedingungen wurden von den Jugendlichen für ihre Konfliktszenarien „genutzt“, meist mit destruktivem Ausgang.

Diese sich gegenseitig negativ ergänzenden Prozesse ließen sich unter einer zweifachen Perspektive rekonstruieren. Zum einen durch psychoanalytische Erstgespräche mit einem rein ex-

plorativen Charakter, die zum Ziel hatten, eine Fallstruktur für einen Schüler/eine Schülerin zu erarbeiten, und zum zweiten in einer genauen soziologischen Rekonstruktion des Schulverlaufes, mithin einer detailgenauen Konfliktlandkarte vom ersten Eintritt in das öffentliche Bildungssystem bis hin zum schulrechtlich legitimierten Ausschluss aus dem Bereich der öffentlichen Bildung, d.h., zum schulbehördlichen Aussprechen einer Entbindung von der Schulpflicht.

Tatsächlich bedeutete dies in zahlreiche Fällen ein mehrfaches aneinander vorbei intervenieren und agieren von Schule und Kinder- und Jugendhilfe. Es ist nun wahrlich kein neuer Vorschlag Bildungsprozesse auszuhandeln. Das KJHG fordert genau dies. Es ist jedoch offensichtlich, dass dabei Reibungsverluste entstehen: „Das neue Kinder- und Jugendhilfegesetz betont die Notwendigkeit der Kooperation zwischen der Kinder- und Jugendhilfe und der Schule, der § 81 enthält eine generelle Kooperations- und Koordinationsverpflichtung bereits. Ein solches Kooperationsgebot gilt für Schulen nicht. Im pädagogischen Alltag herrschen jedoch kaum verallgemeinerbare Formen der Zusammenarbeit, sieht man von den verpflichtenden Erziehungskonferenzen ab. Eine gemeinsame Ressourcennutzung ist selten. Viel eher bestehen Status- und Hierarchieprobleme sowie fehlende wechselseitige Akzeptanz und Anerkennung.“ (WARZECHA 2001, 77).

Eine mögliche und folgenreiche Erweiterung der Handlungsspielräume kann darin liegen, für die grundsätzlich strukturell bildungsbenachteiligten Immigrant/innenkinder und -jugendlichen individuelle Bildungspläne auszuhandeln und damit deren spezielle Bildungsbedürfnisse anzuerkennen. Diese individuellen Bildungspläne sind nicht nur hinsichtlich Zeit und Ort entworfen, sie nehmen vor allem – das wird weiter zu entwickeln sein – auf den sozialräumlichen Aneignungsprozess Bezug und legen als verbindliche Orte der Integration vor allem Schule und Ausbildungseinrichtungen als geeignete Räume fest. Das bedeutet natürlich, dass dabei eine immense Verantwortung entsteht, die die Bildungsinstitutionen anerkennen und gestalten müssen. Wie ich gerade beschrieben habe, gilt es dabei, die strukturelle Verantwortungslosigkeit zu erkennen und zu überwinden. Statt des üblichen nach unten Delegierens problematischer Fälle – also dem maximalen Ausnutzen der unteren Bildungsgänge entlang ethnischer Kriterien – ist es unter dieser Perspektive zentrale Aufgabe, gezielt dafür Verantwortung zu übernehmen, dass lokale Strukturen so angepasst und ausgestattet werden, damit es primäres Ziel ist, den von struktureller Benachteiligung bedrohten oder erfassten Jugendlichen einen institutionellen Ort zur Verfügung zu stellen, der ihr Recht auf Bildung si-

cherzustellen hilft.

Dieses Plädoyer für Bildungsräume macht die sozialräumliche Verortung der Kinder und Jugendlichen aus Immigrant/innenfamilien zum primären Ausgangspunkt der Entwicklung angemessener Bildungsprozesse. Dieses Plädoyer, das sich also entfernt von einer individuumszentrierten Perspektive und versucht, eine institutionelle Perspektive zu entwickeln, erklärt endgültig, dass alle bisherigen „Strategien des Förderns erschöpft sind, weil sie lediglich beim Kind und seiner Familie ansetzen, nicht aber berücksichtigen, dass auch die Qualität und Quantität des Angebotes und seine räumliche Lokalisierung zu Ungleichheit führt“, so führt Frank-Olaf Radtke in dieser Hinsicht aus. Mit seinen Untersuchungen zur institutionellen Diskriminierung (vgl. GOMOLLA und RADTKE 2001) geht er konsequent daran „nach neuen geeigneten Interventionspunkten zu suchen, die bei der Überprüfung der Wirkung der Organisation/Struktur des Bildungsangebotes auf die Bildungsbeteiligung ansetzen.“ (RADTKE 2001, 40). So ist es nur folgerichtig, dass sich hier ein Vorschlag für eine Lokale Bildungspolitik anschließt.

Diese lokale Bildungspolitik verbindet die verschiedenen und oftmals disparaten Elemente des lokalen Erziehungssystems miteinander und zeichnet sich – nach den Vorschlägen von Radtke – durch die folgenden Einzelmaßnahmen aus:

Ein ethnic monitoring stellt regelmäßig stadtteil- und schulbezogene Daten über die Bildungsbeteiligung der im Quartier vertretenen Bevölkerungsgruppen zur Verfügung.

Um das Bildungs-, Selektions- und Distributionsgeschehen auf lokaler Ebene transparent zu machen, sind Daten aus Schulstatistiken mit den verfügbaren Daten aus dem Sozialatlas (o.ä. sozialstrukturellen Berichtsinstrumenten) zu verknüpfen.

Eine gezielte Schulentwicklungsplanung könnte dann auf Prozesse der Ungleichheit reagieren und Schulen in Stadtteilen mit sozialen Problemlagen und Risiken könnten entsprechend materiell und personell ausgestattet werden.

Hinsichtlich der Steuerungskonzepte und der Fragen bezüglich der Integrationsleistungen von Schulen könnten im Rahmen von gemeindebezogenen Bildungs- und Sozialpolitiken mit einzelnen Schulen integrationsbezogene Zielvereinbarungen getroffen werden (vgl. RADTKE ebd.).

Diese vier Punkte entfalten ihre Wirkung jedoch erst vollständig im Rahmen einer regelmäßigen Bildungsberichterstattung, die, verstanden als ein lokales Integrationsmanagement, den Integrationsauftrag der Schule in den Mittelpunkt rückt.

Vor allem im Kontext des dritten Punktes, der Schulentwicklungsplanung, liegen mittlerweile hinreichend empirische Untersuchungen vor, die



aufzeigen, dass eine raumbezogene Analyse von Schulentwicklungsprozessen im Kontext von Einwanderung und sozialer Benachteiligung bereits Praxis ist. Diese Praxis gilt es, gegenwärtig weiter kritisch zu reflektieren. Um vorab vor einer allzu großen Programmatik zu warnen, ist eine begründete Skepsis anzubringen. Wie es bereits Hiller in seinen pädagogischen Provokationen aus dem Jahr 1989 anmahnte, ist der „Ausbruch aus dem Bildungskeller“ noch immer nicht hinreichend vollzogen worden. Das hat Gründe, die zunächst einmal genauer analysiert werden müssen.

Hiller hatte gefordert, dass eine Schule für benachteiligte Schüler/innen ihre Lebenswelt zum unmittelbaren Bezugspunkt machen muss, will sie ihre Schülerschaft wirklich erreichen. Seine Forderung nach einer „realitätsnahen Schule“ ist nicht als affirmatives Arrangieren mit der Ausgangslage zu verstehen, sondern im Gegenteil, als eine angemessene Form der Vorbereitung auf eine Lebensbewältigung jenseits der bürgerlichen Lebenswelt, auf ein Leben am Rande der Normalität. Wenn Hiller seine Überlegungen auf die Sonderschule (besonders die Schule für Lernhilfe) bezog, so hat der deutlich erkennbare – und weiter ansteigende – Trend der Überrepräsentation von Jugendlichen aus Einwander/innenfamilien an dieser Schulform gezeigt, dass er mit seiner allgemeinen Einschätzung der verringerten – man kann sagen: halbierten – Lebenschancen recht behalten hatte. Es geht nun darum, zugleich die Hauptschulen, die berufsvorbereitenden Maßnahmen und vor allem Schulen in den „Stadtteilen mit besonderem Entwicklungsbedarf“ in diese Überlegungen systematisch mit einzubeziehen. Die Schulen für diese Klientel, in diesen Quartieren, waren viel zu lange „geschlossene Räume“. Wenn Hiller also für eine Öffnung der Schule plädiert, müssen zunächst die folgenden Aspekte geklärt werden, die eine Hürde für die Öffnung darstellen:

Schulen, vor allem Schulen für benachteiligte Schüler/innen sehen sich mit dem Vorwurf des „Stratozentrismus“ konfrontiert. Das heißt, dass die Lebenswirklichkeit dieser Schülerschaft nur unzureichend mit einem an bürgerlicher Mittelschicht orientierten Lern- und Bildungsplan in Einklang zu bringen ist. Hierbei ist das Paradoxon zu bedenken, „dass im Prinzip die schultheoretischen Voraussetzungen, die für die Etablierung des allgemeinbildenden Regelschulwesens galten, auch für die Konzeptualisierung einer Schule Gültigkeit haben, die jene Kinder und Jugendlichen fördern und erziehen soll, die an eben dieser bürgerlichen Schule gescheitert sind.“ (HILLER 1989, 23).

Auch ist die Schule in ihrer schulrechtlichen Fixiertheit ein geschlossener Raum, d.h., es gilt auch hier die Trennung von Unterricht und

außerschulischen Bildungsangeboten. Ohne schulrechtliche Konsequenzen wären aber die Vorschläge der Öffnung von Schule und der Entwicklung von Bildungsräumen nicht zu haben.

Nicht zuletzt zeigt Hiller auf, dass dem Konzept einer „realitätsnahen Schule“ die wirtschaftliche, gesellschaftliche und kulturelle Distanz der Lehrer im Wege steht. „Nur selten und vor allem nicht radikal genug“, so Hiller, „machen wir uns klar, was als Lebenswirklichkeit unsere Schüler erwartet bzw. schon jetzt bestimmt.“ (ebd., 25).

Um es auf den Punkt zu bringen formuliert Hiller seine Gedanken in folgender Zuspitzung: „In dem Maße, wie es gelingt, die Schüler einer „realitätsnahen Schule“ in sinnstiftende Kollektive, Kommunitäten, einzubinden, wächst auch der Freiraum der Schule, nüchtern und ernüchternd auf Möglichkeiten, Grenzen und Gefahren eines solchen [menschenswürdigen] Lebens vorzubereiten.“ (ebd. 45).

### Die Gestaltung von Bildungsräumen

Wir haben also berechtigte Gründe zur Skepsis, wenn wir die Öffnung der Schule als angemessene Bearbeitung struktureller Ungleichheit einfordern. In den empirischen Arbeiten der Arbeitsgruppe an der Universität Hamburg, die zum Bereich der Schulentwicklung im Kontext von Einwanderung und sozialer Benachteiligung forschte, sind mittlerweile eine Reihe wichtiger Studien erschienen. Die Untersuchung von Joachim Schröder „Bildung im geteilten Raum“ kann dabei als herausragende Studie gelten, um genau analysieren zu können, wie Bildungsinstitutionen auf Verräumlichungsprozesse sozialer Ungleichheit reagieren.

Am Beispiel des Hamburger Stadtteils Wilhelmsburg wurde untersucht, wie die allgemein- und berufsbildenden Schulen an einem Ort organisiert werden, der in einem rund hundert Jahre dauernden Prozess sozialräumliche Strukturen der Benachteiligung herausgebildet und verfestigt hat (vgl. SCHRÖDER 2002, 12). Dabei stellte sich heraus, dass die Schulentwicklung in Wilhelmsburg das Konzept der Stadtteilschule bereits mehrfach aufgegriffen hat. Den skeptischen Überlegungen von Hiller folgend, kann in diesem Zusammenhang allerdings folgendes festgestellt werden: „Wie die Untersuchung über die schulische Beteiligung am Projekt der Stadtteilentwicklung zeigte, ist Stadtteilorientierung der dortigen Bildungseinrichtungen gegenwärtig in hohem Maße eine programmatische Absichtserklärung, aber kaum realisiert.“ (SCHRÖDER 2002, 320).

Wenn also in diesem Feld die Programmatik noch über die konkrete Ausgestaltung die Oberhand hat, so wäre zu klären, wie genau die Gestaltung von Bildungsräumen erfolgte. Was sich

empirisch dabei herausstellte, war die Hinwendung und Gestaltung des Stadt- und Sozialraums in schulspezifischer Weise: „Die Außenorientierung der Schule erfolgte in sehr eng geführten schulartspezifischen Wahrnehmungen des sozialen Raumes, den Schülerinnen und Schüler werden nach Bildungsgängen vorgespurte Zugangswege zum Umfeld eröffnet – der Bildungsraum wird schulformspezifisch geteilt.“ (ebd., 231). Es scheint klar zu sein, dass sich sozialräumliche Segregationsprozesse noch einmal brechen durch die je schulformspezifische Wahrnehmung und Vermittlungsweise. Ich denke jedoch, dass es auch klar sein sollte, dass diese Beschränkungen nicht unhintergebar sind. Wenn die Gestaltung des Bildungsraumes sich nicht verengt auf die Entwicklung des lokalen Schulsystems, sich nicht erschöpft in der Frage nach einem speziellen Schulprogramm für diese oder jene Schule, diese oder jene Schülerschaft, sondern vielmehr auf die Entwicklung einer Bildungslandschaft abzielt, dann nimmt die Idee des Bildungsraumes konkrete Formen an. Der Zielpunkt ist dabei, die Schulen als Elemente eines Bildungsnetzes des Stadtteils zu sehen und nicht länger als Teile eines Schulsystems. Damit kristallisieren sich Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen immer stärker als Orte der Integration heraus.

Diese weiter zu konkretisierende Idee setzt sich nun langsam als angemessene Antwort auf die Ergebnisse der PISA-Studie durch. Zumindest wird in diese Richtung zunehmend diskutiert. So hat unlängst zum Beispiel der Kommunalverband Ruhr ein politisches Manifest verabschiedet, der die regionale Verantwortung für soziale und kulturelle Chancengleichheit anmahnt. So erscheint es vor dem Hintergrund des dramatischen Strukturwandels dieser Region durchaus folgerichtig, das Ruhrgebiet als Bildungsregion vor einer besonderen Herausforderung zu begreifen (vgl. FR vom 30.10.2002). Auch in Offenbach hat sich das Projekt „Interkulturelles Lernen – Entwicklung einer Bildungsregion“ darauf verständigt, mit dem Aufbau einer regionalen Bildungslandschaft die schulischen und außerschulischen Bildungsangebote mit den Angeboten der Kinder- und Jugendeinrichtungen zu vernetzen und aufeinander abzustimmen. Außerdem ist geplant, Entwicklungsprozesse der beteiligten Institutionen zu initiieren und die Fortbildungs- und Programmentwicklung hinsichtlich interkultureller Kommunikation der jeweiligen Einrichtungen miteinander zu verzahnen ([www.of.junetz.de/zio](http://www.of.junetz.de/zio)).

So gesehen zeigt sich, dass es nicht länger nur um die Entwicklung von Schule gehen kann – das ist nur der erste Ausgangspunkt – sondern darüber hinaus um eine Vernetzung mit den anderen lokalen pädagogischen Institutionen. Dies

jedoch geschieht zu oft in einer unverbindlichen Struktur. Vielleicht erscheint das etwas aus der Mode gekommene Wort Verbund für die konzeptionelle Beschreibung geeigneter, da es im semantischen Feld die Worte Verbindung und Verbindlichkeit enthält. Vernetzung als Begriff hat eher technokratische Implikationen und lässt den Eindruck entstehen, dass es, wie beim vernetzten Computer, einerlei ist, über welchen Knotenpunkt er Informationen austauscht. Gerade dieser Punkt verträgt keine Unverbindlichkeit. In diesem Kontext muss es vielmehr darum gehen, verbindliche und verlässliche Strukturen aufzubauen (vgl. dazu die Konzeption des Jugendhilfeverbands Wiesbaden: [www.evim.de/jugendhilfe/](http://www.evim.de/jugendhilfe/)).

Wesentliche Aufgaben der Gestaltung eines Bildungsraumes sind hinsichtlich verbindlicher Strukturen „die Beteiligung in den Foren der Stadtteilentwicklung, die Zusammenarbeit mit lokalen Vereinen, Gruppen, Bürgerinitiativen und Religionsgemeinschaften, die Auseinandersetzung mit dem über das lokale Umfeld verfügbaren empirischen Material der Sozial- und Armutsberichterstattung sowie zur aktuellen Situation auf dem regionalen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, die Durchführung von Absolventenuntersuchungen, um im Spiegel der nachschulischen Karrieren der Schülerschaft die Anschlussfähigkeit des Bildungskonzeptes zu überprüfen, die Aufarbeitung der lokalen Schulgeschichte unter der Fragestellung, welche historischen schulpolitischen Problemkonstellationen und Verwerfungslinien sich darin zeigen – all dies sind schulnahe Formen zur Überprüfung und Relevanz dessen, was in den Schulinternen Curricula festgelegt ist oder weiterentwickelt werden soll.“ (SCHRÖDER, 2002, 328).

Statt des üblichen Plädoyers für einen Perspektivenwechsel, das mittlerweile schon viel zu lange gehalten wird, ist es nun an der Zeit die interkulturellen Standards zu definieren, hinter die heute nicht mehr zurückzufallen ist. Jenseits der Programmatik stellt sich die vordringlichste pädagogische Aufgabe vielmehr als Verantwortungsbereich, als eine Plattform dar, die erst noch substantiell geschaffen werden muss, von der aus erst eine ernsthafte Diskussion über das Thema Integration junger Zuwanderinnen und Zuwanderern geführt werden kann. Ein wichtiger Aufgabenbereich ist, vor allem angemessene Maßnahmen und Interventionen jenseits der üblichen Redeweisen und Problemdefinitionen zu entwickeln und von hier aus zu entfalten.

Ich möchte vier dieser Standards kurz umreißen:

Die Selbstpositionierungen der Jugendlichen aus Immigrant/innenfamilien lassen keinen Zweifel daran, dass sie längst eine enorme Integrationsleistung vollbracht haben und sich reflexiv zu

ihrem Quartier verorten. Daran ist unbedingt anzuknüpfen und diese Positionierungen müssen (als Bildungsprozesse) beachtet und aufgegriffen werden, damit zum einen jugendkulturelle Orientierungen vollständig erkannt werden können und zum anderen die Jugendlichen aus Immigrant/innenfamilien nicht länger als „Ausländer“ Adressaten wie auch immer gelagerter Programme werden, die auf kulturelle Fremdheit und Andersartigkeit abzielen. Sie sind längst angekommen und haben „urbane Kompetenzen“ (LINDNER 2002) entwickelt.

Sozialräumlich denken und handeln spiegelt sich in der Entwicklung einer raumbezogenen Curriculumentwicklung. Aus dem oben gesagten ergibt sich, dass die Kinder und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien in lokalen Bezugsgrößen denken. Wenn von lokalen Bezugsgrößen gesprochen wird, dann muss klar sein, dass sich dieser Raum nicht mehr im klassischen „Behältermodell“ beschreiben lässt, sondern von der individuellen Bedeutungsverleihung ausgeht. Die dabei entstehenden „Soziosphären“ (ALBROW) sind eher lose aneinander gekoppelt, gleichsam aber von unmittelbarer Bedeutung für die soziale Gestaltung des Umfeldes (vgl. dazu SAUTER 2002). Mit dem klassischen Konzept der Gemeinwesenarbeit oder dem Lebensweltansatz der sozialen Arbeit haben diese Transformationen nicht mehr viel gemeinsam. Dieses erweiterte Denken sollte auch in den Bereich der Professionellen Kinder- und Jugendhilfe, den schulischen und außerschulischen Bildungseinrichtungen und den relevanten Akteuren der Stadtteilpolitik zu eigen sein. Es waren bislang entweder die Schulspezifischen oder die Jugendhilfebezogenen Planungen mit den Konsequenzen einer qualitativen Sozialraumanalyse verknüpft. Erst wenn sich beide Handlungsfelder – im gemeinsamen Versuch Bildungsräume zu gestalten – auf eine verlässliche und klar strukturierte Arbeitsteilung einlassen, gelingt eine neue Handlungsweise, die strukturelle Benachteiligungen überwinden kann. Dadurch lassen sich die Ressourcen eines Quartiers besser in den Blick nehmen und die Gefahren der alltagstheoretischen Kulturalisierung sozialer Probleme werden entschärft. Die sozialräumliche Orientierung unter dieser Zuspitzung macht deutlich, dass die Stärken und Schwächen in der Entwicklung eines Viertels erst im Zusammenspiel und der gemeinsam geteilten Verantwortung für die dort angelegten Bildungsprozesse genauer auszuloten sind.

Kindergärten, Schulen, die Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, freie Träger der Jugendarbeit, der Hausaufgabenhilfe, kirchliche Initiativen, Ausbildungsinstitutionen usw. bündeln ihre Anstrengungen und tragen gemeinsam die Verantwortung für die Entwicklungs- und Bil-

dingsressourcen im Stadtteil. Keine Kinder und keine Jugendlichen können mehr „verloren“ gehen, wenn ein abgestimmtes Programm und die unmittelbare Kommunikation aller an den Bildungs- und Erziehungsprozessen Beteiligten nicht nur vernetzte Strukturen schafft, sondern darüber hinaus eine Ressourcenbündelung erlaubt, die mehrperspektivische Angebote und angepasste Fördermaßnahmen permanent weiterentwickelt. Eine Art „Case Management“, d.h., eine verantwortliche Leitstelle, die die Fallverantwortung für die angemessene Gestaltung des Bildungsraumes hat, ist dabei unerlässlich, um die bislang dominierende Beliebigkeit und die oftmals fehlende Anschlussperspektive der Maßnahmen zu verhindern.

Der letzte Punkt ergibt sich unmittelbar aus den vorigen und mahnt das Ende einer nicht mehr zu verantwortenden Stellvertreterpolitik hinsichtlich Kinder- und Jugendlichen aus Zuwander/innenfamilien an. Ein elementares Mittel dafür sind lokale Beteiligungen an politischen Entscheidungsprozessen, die Kinder und Jugendliche im Stadtteil unmittelbar betreffen und die konsequent an eine „realitätsnahe Schule“ angeschlossen werden können. Dies geschieht bereits in Frankfurt und in mehreren anderen Kommunen mittels Kinder und Jugendanörungen, ohne jedoch die lokalen Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen dabei hinreichend miteinzu beziehen. Dabei handelt es sich quasi um ein „Stadtteilparlament“, das beispielsweise schulbezogene Quartiererkundungen und Verbesserungsvorschläge ermöglicht, um Maßnahmen, wie z.B. Spielplatzgestaltung, die Schaffung „unfertiger“ Räume zur eigenständigen Gestaltung usw. anzustoßen. Gerade hinsichtlich den sozialräumlichen Spaltungstendenzen können sich hierbei elementare Lernprozesse entfalten.

## Das Freiwillige Soziale Trainingsjahr / Qualifizierungsbüro Rüsselsheim

### 1. Darstellung der Ziele und Leitlinien des Projektes FSTJ

Das Freiwillige soziale Trainingsjahr FSTJ ist ein Modellprogramm des BMFSFJ, das für besonders benachteiligte Jugendliche in sozialen Brennpunkten entwickelt wurde (Abb. 1). Hintergrund ist die Feststellung, dass Zielgruppen wie Schulverweiger/innen, straffällige Jugendliche, Jugendliche ausländischer Herkunft (Seiteneinsteiger/innen), junge Frauen mit schlechten schulischen Voraussetzungen, Straßenkinder, etc. mit bisherigen Angeboten nicht erreicht werden konnten. Das Bundesministerium gab die Rahmenbedingungen für den Konzeptwettbewerb vor, jedoch wurden die spezifischen Bedingungen vor Ort stark berücksichtigt, so dass eine Vielfalt verschiedener Konzepte entstand. Insgesamt konnten 40 Qualifizierungsbüros bundesweit eingesetzt werden.

Die Leitlinien (Abb. 2) des Projektes umfassen drei Aufgabenfelder:

- (1) Ausstiegstendenzen entgegen wirken,
- (2) neue Perspektiven in Bildung, Ausbildung und Arbeit eröffnen,
- (3) in benachteiligten Stadtteilen Ressourcen für die berufliche Integration Jugendlicher eröffnen.

In Rüsselsheim wurden folgende Leitlinien für das Projekt FSTJ entwickelt:

1. Präventive Steuerung durch die Aufnahme in das FSTJ, bevor die Jugendlichen aus dem sozialen Netz fallen. Dies bedeutet in der Praxis z.B. die Aufnahme von vollzeitschulpflichtigen Jugendlichen, die nach Prognose der Schule ohne Schulabschluss ihr Schuljahr beenden werden. Diese Jugendlichen leisten ihr „Schuljahr“ im FSTJ ab, erhalten so die Chance, durch andere alternative Angebote sich Perspektiven (ein Modul ist das Angebot des externen Erwerbs eines Hauptschulabschlusses) zu erarbeiten, bevor sie erfolglos ihre Schulkarriere beenden und dadurch weitere Maßnahmen benötigen.

2. Alternative Angebote für Jugendliche, die mit bisherigen Maßnahmen nicht erreicht wurden, sollen entwickelt werden. Dies könnte durch die Verbindung von variablen Modulen, externer Berufspraxis und der Berücksichtigung der persönlichen Lebenssituation umge-

setzt werden.

3. Ein Lernortverbund auf regionaler Ebene wird geschaffen, der sowohl im berufsfachlichen, als auch im persönlichen Lebensbereich Kompetenzen stärkt. Dies beinhaltet den Aufbau eines Netzwerkes aller vor Ort vorhandener Ressourcen, um zum einen möglichst vielfältige Angebote und Einsatzorte für die Jugendlichen aufzubauen, zum anderen Synergieeffekte zu erzielen.

4. Eine individuellen Anschlussperspektive wird aufgebaut. Dieser Punkt ist von enormer Bedeutung, um die Motivation der Jugendlichen zu stärken. Gerade Teilnehmer/innen mit negativer Sozialisation und geringer gesellschaftlicher Anerkennung leiden unter dem „ständigen Versagen“. Oftmals haben sie innerlich resigniert, was sie nach außen hin durch „cooles“ Auftreten überspielen.

### 2. Situation der Teilnehmer/innen und daraus resultierende Barrieren

Achtzig Prozent der Teilnehmer/innen des FSTJ sind ausländischer Herkunft (Abb. 3). In der Regel wachsen diese Teilnehmer/innen in gefestigten traditionellen Familienverbänden auf. Kennzeichnend sind viele Geschwister, beengte Wohnverhältnisse und das Aufwachsen in der Ghettosituation. Im Gegensatz dazu steht die Situation deutscher Teilnehmer/innen, deren Hintergrund oft zerrüttete Ehen oder sozial schwierige Verhältnisse sind. Gemeinsam haben beide Gruppen, dass die Teilnehmer/innen im FSTJ keine oder nur sehr geringe Erfahrung außerhalb ihres begrenzten Umfeldes einbringen können (außer Diskotheken).

Die meisten Teilnehmer/innen haben negative Schulkarrieren und reagieren mit großer Ablehnung auf schulische Angebote oder Facheinheiten, die mit der Schule in Verbindung stehen. Dadurch entstehen ambivalente Verhaltensweisen. Auf der einen Seite steht das Interesse weiterzukommen und nicht als „dumm“ oder „Picko“ zu gelten, andererseits können längere Lerneinheiten nicht durchgehalten werden und erinnern zu sehr an die negativen Erfolgsbilanzen in der Schule.

Durch den eingeschränkten Erfahrungshorizont und die fehlende Einbindung der Teilnehmer/innen in der Gesellschaft entwickeln sich „Peergroups“, die eine eigene Subkultur innerhalb ihres Umfeldes entwickeln. Dadurch entstehen Verhaltensweisen, Einschätzungen und Überzeugungen, die außerhalb der gesellschaftlichen Norm liegen und dadurch zu einer weiteren Entfremdung führen (Abb. 4).

Über 60 Prozent der Teilnehmer/innen hatten keinen Schulabschluss. 30 Prozent hatten einen schlechten Schulabschluss, 5 Prozent besaßen

einen guten Schulabschluss, bei weiteren 5 Prozent lag eine Lernbehinderung vor. Nur 20 Prozent der Teilnehmer/innen haben eine klare Vorstellung über ihre beruflichen Perspektiven. Dabei ist der Anteil junger Frauen mit 90 Prozent überproportional vertreten. 80 Prozent der männlichen Teilnehmer haben nur sehr unklare und zum Großteil sehr realitätsfremde Berufsvorstellungen. Ein wichtiges Modul innerhalb des FSTJ ist deswegen die Berufsorientierung bzw. die Ermittlung von Fähigkeiten und Interessen.

Die Anforderungen in der dualen Berufsausbildung sowie die ständig steigenden Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt sind den wenigsten Teilnehmer/innen bewusst. Die schulischen Defizite sind dabei nicht das größte Hindernis, sondern vor allem fehlendes Sozialverhalten, geringe Frustrationstoleranz, wenig Durchhaltevermögen, geringe Konzentrationsfähigkeit und unzuverlässiges Verhalten (Unpünktlichkeit etc.). Die Vermittlung sogenannter Schlüsselqualifikationen nimmt daher im FSTJ einen hohen Stellenwert ein. Interessant ist hierbei der Unterschied von weiblichen und männlichen Teilnehmer/innen. Die weiblichen Teilnehmer/innen haben bessere schulische Voraussetzungen, kaum Probleme mit Verhalten und klarere Vorstellungen im beruflichen Bereich. Die Problematik – vor allem bei jungen ausländischen Frauen – ist, sich aus den traditionellen familiären Zwängen und Vorgaben zu befreien, um eine Ausbildung machen zu dürfen (Abb. 5).

Außer den bekannten Kriterien – eingeschränkte Lebenserfahrung/Außenerfahrung und Kontakte in der „Peergroup“, störende Verhaltensmuster, Scheitern in Schule und Arbeitswelt, Desorientierung und unrealistische Einschätzung – kennzeichnet diese Teilnehmer/innen eine enorme Anspruchshaltung gegenüber der Gesellschaft. Im zunehmenden Maß entwickeln die Teilnehmer/innen sehr ambivalente Verhaltensformen. Zum einen wird das fehlende Selbstbewusstsein mit völliger Selbstüberschätzung kaschiert, zum anderen sind sie nicht in der Lage, das eigene Verhalten zu reflektieren. Dies führt zu weiteren vorhersehbaren Misserfolgen. Diese werden der Gesellschaft (Lehrern, Sozialarbeitern, Vorgesetzten) angelastet, so dass eine immer größere Kluft zwischen Erfolgserlebnissen und eigener Beteiligung entsteht. Gerade bei männlichen Jugendlichen entwickelt sich dabei ein latent steigendes Aggressionspotential. Dazu kommt ein mangelndes Unrechtsbewusstsein, das oft mit Respektlosigkeit und hoher Egozentrik verbunden ist. Auch hier ist wieder eine erhebliche Differenz zwischen weiblichen und männlichen Teilnehmern zu beobachten.

Die Teilnehmer/innen entwickeln dadurch ir-reale Lebensvorstellungen, die sie immer mehr in die gesellschaftliche Isolation treiben. Mit den Teilnehmer/innen zu erarbeiten, dass diese Verhaltensformen als Bumerang auf sie zurückfallen, erfordert viel Einzelarbeit und Einzelfallberatung. Dieser Prozess wiederum ist die Basis, um ihre verschütteten Talente und Fähigkeiten zu ermitteln und eine alternative erfolgreiche Lebensperspektive zu erarbeiten. Grundlage dafür ist der Aufbau einer soliden Vertrauensbasis. Durch die Ermittlung von Fähigkeiten und Kompetenzen werden die Barrieren überwunden, die bisher zu hohen Misserfolgen geführt haben.

Abb. 6 stellt die Angebote dar, die im Konzept für das FSTJ entwickelt wurden.

Ein erster Schritt war, die Jugendlichen zu erreichen, die mit bisherigen Angeboten nicht erreicht werden konnten. Um eine weitreichende Umsetzung zu realisieren, ist ein Netzwerk und eine hohe Kooperationsbereitschaft aller beteiligten Akteure Voraussetzung. Dazu gehören Arbeitsamt, Jugendamt, Schule, Bildungsträger, Streetworker, Jugendhaus, Jugendgerichtshilfe und Jugendrichter. Die Teilnehmer/innen erfahren dadurch, dass sie Teil eines Netzwerkes sind, indem sie Hilfestellung erfahren können.

Bei Eintritt der Teilnehmer/innen wird ein ausführliches Einzelgespräch geführt. Zusammenhänge und Abhängigkeiten werden mit anderen Institutionen abgestimmt und die individuellen Qualifizierungsbausteine erarbeitet.

Bewährt haben sich die in regelmäßigen Abständen stattfindenden Einzelgespräche und Förderplanungen. Das Verhalten der Teilnehmer/innen zeigt, dass gerade diese Form der gezielten Förderplanung in der individuellen Beratung einen hohen Stellenwert hat. Obwohl in diesen Einzelgesprächen eine intensive Auseinandersetzung mit Fehlverhaltensweisen und bisherigen Versagensgründen stattfindet, erscheinen die Teilnehmer/innen zu diesen Terminen immer pünktlich und fordern sie von sich aus oft ein. Festzustellen ist hierbei, dass sie zum einen klare Strukturen suchen, um für sich eine Orientierung zu erhalten, zum anderen eine ernsthafte, fordernde Auseinandersetzung akzeptieren, wenn die Vertrauensbasis stimmt.

Um eine erfolgreiche Vermittlung der Schlüsselqualifikationen mit den Teilnehmer/innen zu erreichen, ist eine Vernetzung der vorhandenen Ressourcen vor Ort erforderlich. Die Teilnehmer/innen benötigen ein vielseitiges Angebot, das ihnen die Möglichkeit bietet, Fähigkeiten und Interessen zu erkennen. Dadurch bedingt sich dann Lernbereitschaft und -motivation. Nach wie vor ist das Angebot zum Erwerb

eines externen Hauptschulabschlusses ein bedeutender Baustein für die Teilnehmer/innen. Dazu kommt der Erwerb von Zertifikaten. In der Regel fordern die Teilnehmer/innen eine klare Bewertung ihres Könnens bzw. ihrer Lernerfolge. Bewährt hat es sich, die Praxisanteile im Projekt zu erhöhen, um den Jugendlichen neue Erfahrungsfelder zu öffnen bzw. über ihre praktischen Fähigkeiten in der Arbeitswelt Erfolge und Anerkennung zu erhalten. 90 Prozent der Teilnehmer/innen, die eine Ausbildung beginnen, haben diese über ihre Leistungen im Praktikum erarbeitet. Die Erfahrung zeigt, dass vor allem Praktikaeinheiten von zwei bis drei Monaten höhere Erfolgchancen bieten als Kurzzeitpraktika.

Die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen erweist sich als bedeutend einfacher, wenn die Teilnehmerinnen parallel dazu praktische Erfahrungen in der Arbeitswelt sammeln. Eine Verquickung von ein bis zwei Tagen Einsatz im FSTJ und Praktikumeinheiten an den restlichen Tagen hat sich als sinnvoll erwiesen. Der direkte Kontakt und Austausch mit den Teilnehmer/innen ist kontinuierlich vorhanden, so dass im „worst case“ eine schnelle Krisenintervention erfolgen kann. Längere Praktikumphasen bieten außerdem mehr Möglichkeiten, mit dem jeweiligen Betrieb eine funktionierende Kooperation aufzubauen. Nach bisheriger Erfahrung legen gerade Klein- und Mittelbetriebe großen Wert auf eine kontinuierliche und gute Betreuung der Praktikant/innen sowie die Nachbetreuung der Auszubildenden. Konnte mit dem Betrieb eine gute Zusammenarbeit aufgebaut werden, ist eine dauerhafte Einsatzstelle oft das Resultat. Daher werden vom Team des LQB Vorauswahlen getroffen, welche Teilnehmer/innen in welcher Einsatzstelle eingesetzt werden. Teilnehmer/innen, die massive Schwierigkeiten haben, grundlegende Anforderungen in der Arbeitswelt einzubringen, werden durch Projektarbeiten vorbereitet.

Die Projektarbeiten haben vor allem das Ziel, die Eigenverantwortung der Teilnehmer/innen zu fördern. Gerade die männlichen Teilnehmer haben aufgrund ihres traditionellen Hintergrunds enorme Schwierigkeiten, eigenverantwortlich und selbständig zu handeln.

Die verschiedenen pädagogischen Ansätze in der Arbeit sind in der Regel dann erfolgreich, wenn eine kontinuierliche Betreuung des Teilnehmer/innen erfolgt und diese nicht nach Auslaufen der Maßnahme endet. Deswegen wurde die Nachbetreuung als festes Aufgabenfeld im FSTJ festgeschrieben (Abb. 7, 8 und 9).

### Ziele des Programms FSTJ (Freiwilliges Soziales Trainingsjahr)

- Ausstiegstendenzen entgegenwirken
- neue Perspektiven in Bildung, Ausbildung und Arbeit eröffnen
- in benachteiligten Stadtteilen Ressourcen für die berufliche Integration Jugendlicher aktivieren

Abb.1

### Leitlinien des Projekts

- präventive Steuerung durch Aufnahme in das FSTJ bevor die Jugendlichen aus dem sozialen Netz fallen
- alternative Angebote für Jugendliche, die mit bisherigen Maßnahmen nicht erreicht werden, durch die Verbindung von variablen Modulen, externer Berufspraxis und die Berücksichtigung der persönlicher Lebenssituation
- Lernortverbund auf regionaler Ebene, der sowohl im berufsfachlichen, als auch im persönlichen Lebensbereich Kompetenzen stärkt
- Aufbau einer individuellen Anschlußperspektive

Abb.2

### Situation der Jugendlichen im Dicken Busch

- 80 Prozent Jugendliche ausländischer Herkunft (Marokko, Türkei)
- beengte räumliche Wohnverhältnisse/Ghettosituation
- wenig Freizeitangebote für Jugendliche
- 80 Prozent Schulversagen, keinerlei gesellschaftliche Orientierung
- Orientierung nur innerhalb der eigenen „Peergroup“, eigene Wertvorstellung
- geringes Selbstwertgefühl/geringe Frustrationstoleranz
- Selbstüberschätzung

Abb.3

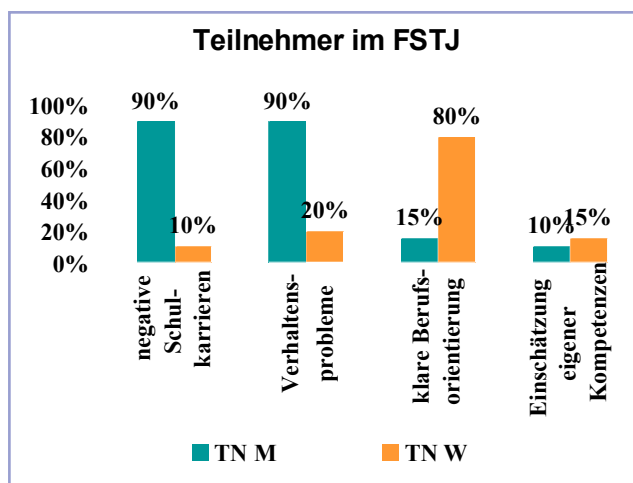


Abb. 4

### **Barrieren, die den Einsteig ins Berufsleben erschweren**

- entwicklungshemmende Merkmale: im kognitiven Bereich, im Sozialverhalten, in der Persönlichkeitsstruktur, in der Lern- und Leistungsmotivation
- schlechte/ keine schulischen Erfolge
- geringe gesellschaftliche Anerkennung
- Resignation und Frustration durch erfolgloses Durchlaufen anderer Maßnahmen
- geschlechtsspezifische Benachteiligung (bes. bei jungen ausländischen Frauen)
- fehlende Einbindung in ein Netz an sozialen Beziehungen, die Zugang zu Betrieben ermöglicht
- segmentiertes Angebot der Wirtschaft

Abb.5

### **Angebote des LQB**

- Zielgruppen ansprechen
- Förder- und Qualifizierungsplan
- Vermittlung sozialer und beruflicher Schlüsselqualifikationen
- Lernbereitschaft/Lernerfolge
- soziale Kompetenzen
- gesellschaftliche Anerkennung
- Eigenverantwortung
- individuelle Anschlussperspektive
- verlässliche Ansprechpartner
- Kompetenzermittlung
- Akquise von Praktikumsplätzen
- Arbeit in Kleingruppen
- Erlebnispädagogik
- kontinuierliche Betreuung im FSTJ
- Nachbetreuung

Abb.6

### **Stärken des Projektes**

- Vernetzung / Kooperation im Stadtteil
- gute Zusammenarbeit mit anderen Trägern
- Kooperation mit Betrieben vor Ort (Praktika, Ausbildung)
- individuelle, passgenaue Modulzusammensetzung mit den Teilnehmer/innen
- langjährige Erfahrung des Trägers in der Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen
- individueller Förderplan / Einzelfallhilfe
- vertragliche Absicherung / Taschengeld
- Aufbau einer Lebensperspektive / Nachbetreuung

Abb.7

### **Aktueller Stand**

- 75 Teilnehmer/innen haben seit dem 01.12.00 am FSTJ teilgenommen; davon sind 24 Teilnehmer/innen im laufenden Programm.
- 14 Teilnehmer/innen konnten im Sommer 2001 vorzeitig in Ausbildung, Weiterbildung oder Arbeit vermittelt werden; davon waren sechs junge Frauen.
- 23 Teilnehmer/innen konnten seit Herbst 2001 vorzeitig vermittelt werden.
- Nur 11 Prozent der vorzeitig vermittelten Teilnehmer/innen hatten Probleme, sich im ersten Arbeitsmarkt zu behaupten.

Abb. 8

### **Erfolgskriterien in der Arbeit mit den Teilnehmer/innen**

- Aufbau einer Vertrauensbasis
- Aufarbeitung negativer Sozialisationen
- Einbindung in soziale Strukturen
- Erfolgserlebnisse
- Kompetenzen erarbeiten
- Einbindung des familiären Umfeldes
- „Fordern und Fördern“
- Perspektiven erarbeiten

Abb.9

# Integrationswerkstatt Sport – Die Integrationspotenziale des Sports

## 1. Einleitung

Um die Frage nach den Integrationspotenzialen des Sports hinreichend beantworten zu können, ist es zunächst einmal notwendig, sich vor Augen zu führen, weshalb gesteigerte Integrationsanstrengungen in unserer Gesellschaft erforderlich sind.

Bei der Suche nach den Gründen für die Notwendigkeit gesteigerter Integrationsanstrengungen stößt man meist auf das Argument der Individualisierung. Allerdings ist Individualisierung zunächst einmal nichts Negatives. Die Pluralisierung von Werten und Normen führt zu vielfältigeren Möglichkeiten in der Lebensplanung und zu größeren Entscheidungschancen der Jugendlichen. Sie können sich – zumindest prinzipiell – für verschiedenste Berufe entscheiden, für verschiedenste Subkulturen, ja selbst in der Wahl ihrer Sexualität sind junge Menschen hier so frei wie noch nie in der Menschheitsgeschichte. In der Multioptionsgesellschaft wird somit – auch für Jugendliche – alles möglich.

Diesen „Sonnenseiten“ der Individualisierung stehen jedoch „Schattenseiten“ (HEITMEYER et al. 1998, 50f.) gegenüber: Die Berechenbarkeit der Lebenswege nimmt ab, immer komplexere Lebensaufgaben sind zu bewältigen. Es besteht ein steigender individueller Konkurrenzdruck zur sozialen Platzierung und Statussicherung. In der Folge werden soziale Lebenszusammenhänge labiler, und es kommt zu einem Verlust selbstverständlicher Regelungswerke zur Verminderung von Konflikten. Eltern, Familie, Schule und Kirche schaffen es immer weniger, verbindliche Werte, Halt und Orientierungssicherheit zu vermitteln. Dies hat zur Folge, dass bei den Jugendlichen heute eine multiple Verunsicherung vorliegt. Diese multiple Verunsicherung kann zwar prinzipiell durch neue Formen der sozialen Einbindung und Kontrolle teilweise bewältigt werden („Re-Integration in soziale Netzwerke“). Gelingt dies aber nicht, so kommt es zur Desintegration, die wiederum zu aggressiven Einstellungen und Handlungen führen kann.

Verschärft findet sich die Problematik in sozialen Brennpunkten wieder. Hier sind Jugendliche von den Schattenseiten der Individualisierung überproportional stark betroffen. Erschwerend kommt hinzu, dass diese Jugendlichen dort auf ungünstige sozialstrukturelle Res-

ourcen stoßen (wenig Entfaltungsmöglichkeiten, unattraktive Wohnumfelder, eine schlechte Freizeitinfrastruktur und wenig Zugangsmöglichkeiten zu sozialen Netzwerken, die Re-Integration ermöglichen).

Diese veränderten Rahmenbedingungen machen erweiterte Konzepte und Instrumente der sozialen Arbeit erforderlich. Es stellt sich die Frage nach den Potenzialen des Sports für die Re-Integration.

## 2. Allgemeine Potenziale des Sports

Generell ermöglichen verschiedene soziale Formationen erfolgreiche Prozesse der Re-Integration und helfen damit, die Schattenseiten der Individualisierung zu kompensieren. Hierzu zählen insbesondere Jugendkulturen, die Heranwachsenden Möglichkeiten von sozialer Nähe und Gruppenidentifikation bieten, Formen des politischen oder ökologischen Engagements sowie ein expressiver Individualismus, bei dem der eigene Körper im Vordergrund steht und der eigene Körper zugleich als Sinninstanz fungiert (RITTNER 1998).

Der Sport verbindet verschiedene dieser sozialen Formationen. Er verbindet eine Jugendkultur, die Möglichkeiten von sozialer Nähe und Gruppenidentifikation beinhaltet, mit einer expressiven Thematisierung des Körpers. Aber auch aufgrund seiner weiteren Merkmale bietet das Medium Sport eine Gegenstruktur zu den multiplen Verunsicherungen der Individualisierung. So stellt der Sport den Unsicherheiten einer komplexen Gesellschaft seine eigene Überschaubarkeit und klare Regeln gegenüber. Der Abstraktheit der komplexen Gesellschaft und ihrem Mangel an Identifikationsmöglichkeiten stehen die Konkretheit des Sports sowie die Zurechenbarkeit menschlicher Leistungen im Sport gegenüber. Während in der modernen Gesellschaft Differenzierung und Pluralität vorherrschende Momente sind, zeichnet sich der Sport durch Entdifferenzierung und Einheitlichkeit aus. Den gesellschaftlichen Zwängen zur Rollendifferenzierung steht im Sport eine Personalisierung bzw. eine Macht von Personen gegenüber („Stars“). Der Körper wird im Sport nicht verdrängt, sondern inszeniert. Zugleich werden Gemeinsamkeiten erzeugt. Und schließlich wirkt der Sport gegen die Monotonie und Spannungsarmut des Alltags. Somit besitzt der Sport prinzipiell ein großes Potenzial als Re-Integrationsinstanz.

Für die Nutzung des Mediums Sport für Zwecke der Jugendsozialarbeit spricht der einfache Zugang zu den Jugendlichen. Für Kinder und Jugendliche zählen Sport und Bewegung heute zu den Selbstverständlichkeiten des Alltags. BRINKHOFF und SACK (1996, 30) spre-



chen in diesem Zusammenhang von sportiven Praxen als einer „jugendgerechten Alternorm“ bzw. einer „Versportlichung der Jugendbiographien“.

Damit korrespondieren auch die Ergebnisse von PILZ (1991; 1992; 1997). In einer mehrjährigen wissenschaftlichen Begleitung von Fan-Projekten ermittelte er, dass sportbezogene Angebote häufig das einzige Mittel sind, um an „problematische“ männliche Jugendliche heranzukommen (PILZ 1997, 284). BECKER und SCHIRP (1986) zeigen zudem, dass man mit zielgruppenspezifischen Angeboten sportbezogener Jugendsozialarbeit durchaus auch Mädchen und junge Frauen erreichen kann, obwohl sie sich in ihren Körperkonzepten erheblich von Jungen und jungen Männern unterscheiden.

### 3. Potenziale des Sportvereins

Bei der Diskussion um die Potenziale des Mediums Sport ist zu beachten, dass nicht sämtliche Erscheinungs- und Organisationsformen des Sports gleichermaßen für Zwecke der Jugendsozialarbeit geeignet sind. So ist insbesondere der klassische Sportverein für Zwecke der Jugendsozialarbeit nur begrenzt tauglich.

In diesem Zusammenhang stellen BRETT-SCHNEIDER und SCHIERZ (1993, 7) fest, dass Bewegungs-, Spiel- und Sportaktivitäten zwar für immer mehr Kinder und Jugendliche zu den selbstverständlichen Elementen ihrer Lebenswelt gehören, sie aber gleichfalls über deren Inszenierung zunehmend selbst entscheiden wollen. Diesem Bedürfnis nach flexibler Bewegungs-, Spiel- und Sportgestaltung stehen jedoch oftmals relativ unflexible Vereinsstrukturen gegenüber. Die Angebote der Vereine sind für Zwecke der Jugendsozialarbeit somit häufig nicht flexibel genug. SIELERT und GRENZ (1997, 25ff) weisen zudem darauf hin, dass seitens der Vereine insbesondere delinquenten Jugendlichen z.T. erhebliche Vorbehalte entgegengebracht werden. Dies könnte u.a. auch darauf zurückzuführen sein, dass Jugendliche in sozial deprivierten Lebenslagen zwar dem Medium Sport gegenüber durchaus aufgeschlossen sind, es bei ihnen in der Regel jedoch nicht zu einem stabilen und kontinuierlichen Engagement kommt (KLEIN 1989, 186). Damit geht einher, dass bei sozial desintegrierten Jugendlichen die Hürde Vereinsbeitritt meist zu hoch ist (KOTH 1995, 241).

Folglich ist die Sportvereinsmitgliedschaft nach wie vor sozial determiniert. Angehörige unterer sozialer Schichten sind signifikant seltener Mitglied in Sportvereinen als Angehörige mittlerer und oberer sozialer Schichten. Diese Unterschiede zeigen sich bereits im Kindesal-

ter. So sind nach einer Analyse von BRINKHOFF und SACK (1999, S. 55) – bezogen auf Nordrhein-Westfalen – 54,9 Prozent aller 10-jährigen Gymnasiast/innen Mitglied in einem Sportverein, jedoch nur 45,8 Prozent aller gleichaltrigen Realschüler/innen und 35,9 Prozent aller Hauptschüler/innen dieser Altersgruppe.

Auch Kinder von Ausländer/innen und Ausiedler/innen sind im Sportverein deutlich unterrepräsentiert. Während fast die Hälfte (49,4 Prozent) der deutschen Nichtausiedlerkinder des 3. und 5. Schuljahres Zugang zum Sportverein finden, sind es nur 20,0 Prozent der Kinder von Deutschen aus Polen oder Russland, 25,2 Prozent der türkischen Kinder sowie 20 Prozent der Kinder aus sonstigen Staaten (KURZ und SONNECK 1996, 83f; Angaben für NRW). Eine ähnliche Diskrepanz zeigt sich bei den Jugendlichen (7. bis 13. Schuljahr). 41,7 Prozent der deutschen Jugendlichen sind Mitglied im Sportverein. Der Organisationsgrad von Jugendlichen mit ausländischen Eltern beträgt aber nur 25,1 Prozent. Dabei liegt der Organisationsgrad der türkischen Jugendlichen mit 20,8 Prozent noch deutlich unter dem Durchschnitt der ausländischen Jugendlichen insgesamt. Bei einer weiteren Differenzierung fällt auf, dass vor allem jugendliche Migrantinnen nur ganz vereinzelt Zugang zum Sportverein finden. Und wie wichtig diese geschlechtsspezifische Perspektive ist, wird auch daran deutlich, dass es zwischen deutschen und türkischen männlichen Jugendlichen kaum Unterschiede gibt, was die Häufigkeit ihrer Mitgliedschaft im Sportverein anbelangt (BRINKHOFF und SACK 1999, 55; Angaben für NRW).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass der Sportverein mit seinen klassischen Strukturen viele Zielgruppen der Jugendsozialarbeit nicht hinreichend erreicht.

### 4. Soziale Initiativen des Sports

Auch wenn der Sportverein in seinen klassischen Organisationsstrukturen für Zwecke der Jugendsozialarbeit weniger interessant erscheint, stellt der organisierte Sport insgesamt dennoch ein bemerkenswertes Potenzial für die Integration sozial benachteiligter Jugendlicher bereit: die soziale Offensive im Jugendsport.

Insgesamt existieren bundesweit etwa 1.500 entsprechende Programme wie „Sport gegen Gewalt“, „Sport mit Migranten“ oder „Basketball um Mitternacht“, bei denen sozialarbeiterische Zielsetzungen im Vordergrund stehen. Diese Zahl von 1.500 bezieht sich alleine auf jene Maßnahmen, die unter dem Dach der Sportjugenden durchgeführt werden.

Ein Blick auf die regionale Verteilung zeigt,

dass in Nordrhein-Westfalen die meisten Initiativen angesiedelt sind, gefolgt von Bayern, Niedersachsen, Hessen, Baden-Württemberg, Sachsen und Berlin. Um die sozialarbeiterischen Leistungen des Jugendsports in den einzelnen Bundesländern zu beurteilen, eignet sich jedoch ein anderer Indikator besser: die Anzahl an Sozialprojekten in Relation zur Bevölkerungsgröße. Wählt man diese Perspektive, so zeigt sich, dass die meisten sozialen Initiativen des Jugendsports pro Einwohner in Bremen angeboten werden, gefolgt von Mecklenburg-Vorpommern.

Die häufigsten Interventionsfelder stellen die Integrationsarbeit und die Gewaltprävention dar. Knapp drei Viertel bzw. gut die Hälfte aller Initiativen greift diese Ziele explizit auf. Weit verbreitet ist darüber hinaus mit 25 Prozent aller Initiativen auch die stadtteilbezogene bzw. Soziale-Brennpunkt-Arbeit (zu ausführlichen Befunden vgl. BREUER, 2002).

Neben Kindern und Jugendlichen bzw. Mädchen und Jungen allgemein sind Aussiedler/innen andere Migranten/innen (ausländische Mitbürger/innen) sowie sozial benachteiligte und sozial auffällige Jugendliche die häufigsten Hauptzielgruppen der Initiativen. 41,3 Prozent der Initiativen richten sich ausdrücklich an Aussiedler/innen, 36 Prozent an andere Migranten/innen (ausländische Mitbürger/innen) und 29,1 Prozent an sozial benachteiligte Jugendliche. Dabei ist der hohe Anteil an Initiativen mit der Hauptzielgruppe Aussiedler/innen insbesondere auf die zahlreichen Einzelinitiativen im Rahmen des Programmes „Integration durch Sport“ (vormals „Sport mit Aussiedlern“) zurückzuführen.

Bezogen auf die Inhalte bieten 70,9 Prozent aller Initiativen Sportangebote mit sozialpädagogischer Betreuung an, 51,5 Prozent bieten zusätzlich Sportangebote ohne sozialpädagogische Betreuung an. Interessant ist auch, dass 36,5 Prozent aller Initiativen nichtsportliche Angebote mit sozialpädagogischer Betreuung offerieren. Dies unterstreicht, dass viele soziale Initiativen konkrete Problemlösungen anbieten (wollen) und nicht nur (engere) Sportinteressen vertreten.

Auffällig ist ein hoher Vernetzungsgrad der Initiativen. Lässt man die Kooperationen innerhalb des organisierten Sports einmal außer Acht, so ist das Jugendamt der häufigste Kooperationspartner der Initiativen (48 Prozent), gefolgt von der Schule (47,2 Prozent), dem Sportamt (36,4 Prozent) und den freien Trägern der Jugendhilfe bzw. den Jugendverbänden (30,1 Prozent). Recht häufig sind auch Vernetzungen mit der Polizei (26,3 Prozent) der Privatwirtschaft (22,7 Prozent), dem Sozialamt (17,9 Prozent) und Wohlfahrtsverbänden (16,4 Prozent).

Bei 92,3 Prozent der Initiativen spielt ehrenamtliches Engagement eine wichtige Rolle. 7,7 Prozent aller Initiativen werden sogar ausschließlich ehrenamtlich getragen. Im Durchschnitt werden 55,7 Prozent der in einem Sozialprojekt des Sports anfallenden Arbeiten ehrenamtlich verrichtet.

In 50 Prozent der Initiativen werden pro Woche mehr als 15 Stunden ehrenamtlich für Zwecke der Jugendsozialarbeit gearbeitet, durchschnittlich werden pro Initiative 35,5 Arbeitsstunden wöchentlich ehrenamtlich geleistet. Hochgerechnet auf die bundesweit rund 1.500 sozialen Initiativen des Jugendsports bedeutet dies, dass dort jede Woche eine einschlägige ehrenamtliche Arbeit in einem Umfang von insgesamt über 53.000 Stunden erbracht wird. Nimmt man einen Gegenwert von 15 pro Stunde, entspricht dies einem Wert ehrenamtlicher Sozialarbeit in Höhe von 800.000, der in den sozialen Offensiven des Jugendsports pro Woche geleistet wird.

Dass die ehrenamtliche Mitarbeit, die im Rahmen der Maßnahmen verrichtet wird, aber keine Laienarbeit im üblichen Sinne darstellt, zeigt die Analyse der Berufsgruppen der ehrenamtlichen Mitarbeiter. In 37 Prozent der Initiativen sind (Diplom-)Sportlehrer/innen ehrenamtlich tätig, in 30,4 Prozent Lehrer/innen und in 14,3 Prozent (Diplom-)Pädagog/innen. Zudem arbeiten ebenfalls in 14,3 Prozent der Maßnahmen (Diplom-)Sozialpädagog/innen und in 9,5 Prozent (Diplom-)Sozialarbeiter/innen auf ehrenamtlicher Basis.

Noch deutlicher wird die spezifische Qualifizierung der Mitarbeiter/innen bei einer Analyse der Berufsgruppen der hauptamtlichen Projektmitarbeiter/innen. In 43,4 Prozent der Initiativen sind (Diplom-) Sportlehrer/innen hauptamtlich beschäftigt, in 19,7 Prozent (Diplom-)Sozialpädagog/innen und in 17,8 Prozent Lehrer/innen. Es folgen Diplom-Pädagog/innen mit 15,3 Prozent, Diplom-Sozialarbeiter/innen mit 9,7 Prozent sowie Diplom-Sportwissenschaftler/innen mit 9,4 Prozent. Die Professionen der Sozialarbeit haben somit in einem bemerkenswerten Maße Anstellung in den sozialen Projekten des Jugendsports gefunden.

Probleme bereiten den sozialen Initiativen insbesondere ihre finanziellen und infrastrukturellen Rahmenbedingungen. Am häufigsten wird über die finanziellen Rahmenbedingungen geklagt. Sie bedeuten für 33,6 Prozent der Initiativen ein starkes Problem. Damit einher geht mancherorts eine personelle Unterbesetzung, die für 16,2 Prozent aller Initiativen ein starkes Problem darstellt. Recht häufig als starkes Problem werden auch eine mangelnde Bereitschaft zum ehrenamtlichen Engagement, die Sportstättensituation bzw. unzureichende räumliche

umliche Voraussetzungen sowie das 630-DM-Gesetz genannt. Dagegen stellen die Zielgruppe (deren Erreichbarkeit, und Motivierbarkeit) sowie das Handlungsfeld generell weitaus geringere Probleme der sozialen Initiativen dar.

Auffallend ist weiterhin, dass grundlegende Maßnahmen der Qualitätssicherung in den meisten Initiativen Anwendung finden. Auch dies unterstreicht den hohen Professionalitätscharakter der Mehrzahl der Initiativen. So identifizieren sich – den Selbstauskünften zufolge – in 79,2 Prozent der Initiativen die Mitarbeiter/innen mit den Zielen der Maßnahme und engagieren sich für die gemeinsamen Ziele (vgl. Abb. 1). In 73,8 Prozent der Maßnahmen sind die Konzepte allen betroffenen Mitarbeiter/innen bekannt und es wird auf deren Einhaltung sorgfältig geachtet. In 60,7 Prozent der Initiativen werden die Konzepte der Maßnahme regelmäßig mit den Mitarbeiter/innen überprüft und weiterentwickelt. Zudem werden in immerhin 45,7 Prozent der Maßnahmen alle wichtigen Planungs- und Verlaufsdaten systematisch und für Dritte nachvollziehbar dokumentiert. Bei 43,3 Prozent der Initiativen werden die Daten regelmäßig ausgewertet und bilden die Grundlage für die Verbesserung der Arbeit. 30,1 Prozent der Initiativen werden nach dem KJHG gefördert und 27,3 Prozent beteiligen sich aktiv an der regionalen Jugendhilfeentwicklung im Rahmen von Arbeitsgemeinschaften und abgestimmten Planungen.

Vergleichsweise gering ist dagegen der Anteil an Initiativen, bei denen die Projektziele die Grundlage der Personalauswahl bilden (32,8 bzw. 26,6 Prozent). Hier wäre nach den Gründen für diese niedrige Quote zu suchen. Evtl. könnte dieser relativ geringe Wert darauf zurückzuführen sein, dass geeignetes Personal schwer zu bekommen ist oder – im Bereich ehrenamtlicher Mitarbeiter/innen – die Initiativen über Jeden froh sind, der sich in den Maßnahmen zusätzlich engagiert. Relativ schwach verbreitet sind auch eine regelmäßige Ermittlung des Fort- und Weiterbildungsbedarfs und entsprechender Wünsche der Mitarbeiter (26,4 Prozent), regelmäßige Personal(entwicklungs)gespräche zwischen Mitarbeiter/innen und Vorgesetzten (25,3 Prozent) sowie regelmäßige Supervisionssitzungen bzw. Reflexionsgespräche mit allen betroffenen Mitarbeiter/innen (19,9 Prozent).

Um etwas Systematik und Übersicht zu erhalten, ist es sinnvoll, drei Dimensionen von Qualitätssicherung zu unterscheiden. (1) Die engagementgestützte Qualitätssicherung: Die Mitarbeiter/innen identifizieren sich hier mit den Zielen des Programms, achten auf das Einhalten der Ziele, überprüfen diese und entwickeln sie weiter. (2) Die informationsgestützte

Qualitätssicherung: Hier geht es um die Dokumentation von Planungs- und Verlaufsdaten, um die Auswertung der Daten und die Reflexion. (3) Die personalführungsgestützte Qualitätssicherung: Hierzu zählt, dass ausreichend Personal zur Verfügung steht, dass Projektziele als Grundlage für die Personalauswahl dienen, dass der Fortbildungsbedarf regelmäßig ermittelt wird und dass Personalentwicklungsgespräche ebenso stattfinden wie Supervisionssitzungen bzw. Reflexionsgespräche.

Ordnet man nun die verschiedenen Methoden der Qualitätssicherung den thematischen Feldern engagementgestützte Qualitätssicherung, informationsgestützte Qualitätssicherung und personalführungsgestützte Qualitätssicherung zu, so fällt auf, dass im Durchschnitt bei allen Initiativen insbesondere die engagementgestützte Qualitätssicherung stark verbreitet ist und bei vielen Initiativen noch Optimierungspotenzial im Bereich informationsgestützter und personalführungsgestützter Qualitätssicherung vorliegt.

Sowohl die ehren- als auch die hauptamtlichen Mitarbeiter/innen bekunden einen hohen Weiterbildungsbedarf. Interessanterweise wird der individuelle Weiterbildungsbedarf von den hauptamtlichen Mitarbeitern mit 96,6 Prozent höher eingestuft als von den ehrenamtlichen Mitarbeitern (86,7 Prozent).

Den größten Fortbildungsbedarf gibt es hinsichtlich Strategien des Empowerments, Mitbestimmungsmöglichkeiten der Jugendlichen, Aspekten von Qualitätssicherung, Methoden der Jugendsozialarbeit sowie Öffentlichkeitsarbeit. Annähernd 90 Prozent aller Befragten sehen Weiterbildungsangebote in diesen Feldern als wichtig bzw. sehr wichtig an. Aber auch in den anderen Bereichen wie Social Sponsoring, Projektmanagement, Konfliktmanagement, Kommunikationstraining, neue Konzepte ehrenamtlichen Engagements, Finanzmanagement, interkulturelle Kommunikation, versicherungsrechtliche Fragen, EDV-Arbeit und Abenteuersport bekunden 54,8 Prozent bis 81,7 Prozent der Befragten einen sehr hohen Weiterbildungsbedarf.

Signifikante Unterschiede im Fortbildungsbedarf zwischen haupt- und ehrenamtlichen Mitarbeitern liegen im Hinblick auf die Bedeutung neuer Konzepte ehrenamtlichen Engagements, Konfliktmanagement, Kommunikationstraining und Abenteuersport vor. Während ehrenamtliche Mitarbeiter den Fortbildungsbedarf in Sachen neuer Konzepte ehrenamtlichen Engagements signifikant höher einstufen, tun dies die hauptamtlichen Mitarbeiter/innen in den Bereichen Konfliktmanagement, Kommunikationstraining und Abenteuersport. Daraus darf jedoch nicht der Umkehrschluss gezogen

werden, dass bei der jeweils anderen Gruppe tatsächlich ein objektiv geringeres Defizit im jeweils spezifischen Wissensbereich vorliegt. Vielmehr können die Differenzen auch auf unterschiedlichen Anspruchs- oder Reflexionsniveaus beruhen.

Deutliche Gruppenunterschiede im Hinblick auf den Weiterbildungsbedarf liegen in Abhängigkeit vom Ausmaß staatlicher Förderung der Sozialprojekte vor. Mitarbeiter/innen von Initiativen mit einem vergleichsweise niedrigen Anteil staatlicher bzw. kommunaler Finanzierung sind deutlich stärker an betriebswirtschaftlichen Themen wie Öffentlichkeitsarbeit, Social Sponsoring und Finanzmanagement interessiert als Mitarbeiter/innen von Initiativen, die fast ausschließlich staatlich oder kommunal finanziert sind. Dies dürfte ein Resultat unsicherer Ressourcensituationen in erstgenannten Programmen sein.

**Kontakt:**

Dr. Christoph Breuer  
Deutsche Sporthochschule Köln  
Institut für Sportsoziologie  
Carl-Diem-Weg 6, 50927 Köln  
Tel.: 0221/4982-397; Fax: 0221/4982-819  
Breuer@dshs-koeln.de

## Zusammenfassung der Expertise: Interkulturelle Öffnung Sozialer Dienste

Die Expertise befasst sich mit der „Interkulturellen Öffnung sozialer Dienste“ unter der Fragestellung, ob und inwieweit in den lokalen Einrichtungen, speziell in der Jugendhilfe, eine Öffnung und Veränderung der Konzepte stattgefunden hat. In diesem Zusammenhang sollten u.a. Aussagen darüber getroffen werden, inwieweit die Einrichtungen ganzheitliche Ansätze entwickelt haben, ob die Familien der Kinder und Jugendlichen in den Öffnungskonzepten berücksichtigt sind, ob sich psychosoziale Beratung verändert hat und ob eine Qualifizierung der Mitarbeiter/innen bezüglich interkultureller Kompetenz stattfindet. Ferner sollten ggf. existierende rechtliche Hürden bei der interkulturellen Öffnung und Verbesserungsvorschläge benannt werden. Schließlich sollte der Stand der Fachdiskussion zum Verhältnis von allgemeinen sozialen Diensten und migrationsspezifischen Diensten referiert werden.

Vor dem Hintergrund der sehr bescheidenen zeitlichen und finanziellen Ressourcen, die für das Vorhaben zur Verfügung standen, war nur eine grobe, nicht repräsentative Trendanalyse möglich, zumal nur sehr wenige empirische Studien zum Gegenstandsbereich vorliegen. Ausgehend von früheren Arbeiten des Autors wurden gezielt Städte ausgewählt. Das von diesen zur Verfügung gestellte bzw. im Internet zugängliche Dokumentenmaterial wurde ausgewertet. Expertengespräche dienten zur Gewinnung weiterer Informationen und von Einschätzungen über Entwicklungsprozesse und Entwicklungsstand. Genutzt wurden ferner die Erkenntnisse des Autors aus der langjährigen Dauerbeobachtung des Feldes und der Fachdiskussion.

Die „Interkulturelle Öffnung und Orientierung der Institutionen der Einwanderungsgesellschaft“ ist mittlerweile zu einer scheinbar unbestrittenen Politik- und Programmformel avanciert und markiert einen Paradigmenwechsel in der (kommunalen) Integrationspolitik. Dieser Paradigmenwechsel ist mithin das Ergebnis eines Lernprozesses, der der Realität der Einwanderungsgesellschaft, den faktisch stattgefundenen Integrationsprozessen, aber auch den neuen Herausforderungen der veränderten sprachlich-kulturellen Lage Rechnung zu tragen sucht.

Das Programm einer „Interkulturellen Öff-

nung der Regeldienste“ knüpft an die kritische Reflexion der Ausländerpolitik, der Ausländerpädagogik und Ausländersozialarbeit und ihrer Institutionalisierungen an. Während die Kritik der Ausländerpädagogik und der Ausländersozialarbeit im wesentlichen an der Deutung der zugewanderten bzw. in der Bundesrepublik ausgewachsenen (jungen) Bevölkerung als defizitäre und hilfsbedürftige Personen ansetzte, zielte die Kritik der Institutionalisierungen auf den potentiell ausgrenzenden Charakter spezieller Einrichtungen und Angebote für (junge) Migrant/innen.

Die Fachdiskussion über die interkulturelle Öffnung der Institutionen der Einwanderungsgesellschaft beginnt Anfang der 90er Jahre und führt Mitte der 90er Jahre zu differenzierten Begründungen und Konzepten. Gegenüber einer nicht integrationsförderlichen Kulturalisierung sozialer Verhältnisse wird eine „reflexive Interkulturalität“ vorgeschlagen. Die interkulturelle Öffnung der Sozialen Dienste, der Institutionen der Einwanderungsgesellschaft und der Stadtpolitik verlangt einen Integrationsbegriff und Integrationskonzepte, die offen sind für vielfältige und unterschiedliche Integrationsprozesse.

Das Konzept der „Interkulturellen Öffnung“ erfährt nicht nur unterschiedliche Begründungen, sondern erlaubt auch unterschiedliche Interpretationen. Enge Interpretationen konzentrieren sich auf den Aspekt der Mehrsprachigkeit in den Diensten und Einrichtungen und auf Einstellung von Personal ausländischer Herkunft bzw. mit Migrationshintergrund. Weitergehende Interpretationen sehen die Notwendigkeit einer Personal- und Organisationsentwicklung, die auch die Organisationskultur betrifft und begreifen Interkulturelle Öffnung auch als städtisches bzw. sozialräumliches Gestaltungsprinzip bzw. gar als zivilgesellschaftliches Projekt.

In den entwickeltsten Fällen wird die interkulturelle Öffnung als zentraler Bestandteil einer allgemeinen Qualitätspolitik bzw. des Qualitätsmanagements in der Jugendhilfe begriffen (Interkulturelle Kompetenz als Qualitätsstandard), bzw. als Bestandteil einer allgemeinen städtischen Integrationsstrategie (Interkulturelles Stadtmanagement als Querschnittsaufgabe bzw. als Mainstream-Strategie). Integrationspolitik beinhaltet zum einen die interkulturelle Öffnung der Verwaltung und der sozialen Dienste, aber auch weiterhin zielgruppenspezifischer Angebote entsprechend des migrationsspezifischen Bedarfs. Beteiligungs- und Sozialraumorientierung werden als Essentials betrachtet. Am Beispiel dieser Fälle können Voraussetzungen für die interkulturelle Öffnung und Orientierung der Institutionen benannt werden: Interkulturelle Öffnung muss ein

gesamsgesellschaftliches und gesamtstädtischen Anliegen sein bzw. werden. Es bedarf einer eindeutigen Option der lokalen Politik und Administration und eines strategischen Konzepts für die Personal- und Organisationsentwicklung. Die Konzepte und Erfahrungen der „best-practice“-Beispiele sind mittlerweile in „10 Handlungsempfehlungen für eine interkulturelle Stadtpolitik“ (vgl. Pröhl u. Hartmann 2002, 120ff.) zusammengefasst.

Wie nicht anders zu erwarten, ist die Konzeptentwicklung zur interkulturellen Öffnung und Umsetzung dieses Anspruchs unterschiedlich weit fortgeschritten. Die von einer Reihe von Kommunen („entwickelteste Fälle“) Mitte der 90er Jahre in Aussicht gestellte „interkulturelle Stadtpolitik“ hat an Format gewonnen und eine, wenn auch zuweilen prekäre, kommunalpolitische Legitimation erfahren. Die getroffenen institutionellen Vorkehrungen lassen Nachhaltigkeit erwarten, die aber nicht unabhängig von einer entgegenkommenden staatlichen Integrationspolitik betrachtet werden kann. Eine Reihe von Städten arbeiten an einem „interkulturellen Stadtleitbild“. Generell sind verstärkte Anstrengungen in Richtung einer interkulturellen Öffnung und damit Kompetenzentwicklung zu beobachten (z.B. Qualifizierung von Dolmetscherdiensten, Fortbildung der Mitarbeiter/innen). Gesamtkonzepte mit einer gezielten Umsetzungsstrategie und einer Evaluation sind noch selten. Es gibt aber auch Kommunen, in denen dieser Anspruch noch kaum Eingang in Handlungskonzepte gefunden hat.

Die Interkulturelle Öffnung der Jugendhilfe ist bisher noch unzureichend erfolgt. In der Inanspruchnahme von Jugendhilfeleistungen sind Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien bisher noch nicht angemessenen repräsentiert. Im Kindergartenbereich ist jedoch eine deutliche Erhöhung der Teilnahme zu verzeichnen. Die Notwendigkeit einer interkulturellen Kompetenzentwicklung – als Qualitätsstandard – ist weitgehend ebenso unbestritten, wie die der vermehrten Einstellung von Mitarbeiter/innen mit Migrationshintergrund bzw. nachgewiesener interkultureller Kompetenz. Das Angebot an einschlägigen Fortbildungen und Trainings ist deutlich gewachsen und scheint zunehmend an Akzeptanz auch bei denjenigen Mitarbeiter/innen zu gewinnen, die sich bisher nicht als „Migrationsexpertinnen und -experten“ verstanden. Die Bereitschaft, sich auf Interkulturalität einzustellen und entsprechende Fortbildungen in Anspruch zu nehmen, ist allerdings personenabhängig. Während im Bereich der personenbezogenen Kompetenzentwicklung z.T. erhebliche Anstrengungen beobachtbar sind, sind sowohl die Anstrengungen als auch die Ergebnisse im Bereich der Perso-

nalentwicklung insgesamt gesehen noch bescheiden, wobei die Gründe hierfür nicht nur in den kommunalen Institutionen liegen. Eine gezielte Personalentwicklung steht in den meisten Fällen noch aus. Von dem Ziel einer Repräsentanz von Personen mit Migrationshintergrund entsprechend ihrem Anteil an der Bevölkerung und deren selbstverständliche Zuständigkeit für alle Nutzer/innen von sozialen Diensten, ist die Realität noch sehr weit entfernt. Die Entwicklung ganzheitlicher, lebensweltorientierter Ansätze steht ebenfalls noch relativ am Anfang, wobei die Einsicht in die Notwendigkeit sichtlich gewachsen ist. Dies gilt insbesondere für die Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in die Jugendhilfeplanung, die langsam vorankommt. Im Hinblick auf die interkulturelle Kompetenz und Orientierung einzelner Dienste in der Jugendhilfe verbieten sich Verallgemeinerungen, da diese in hohem Maße personenabhängig sind. Die Kernbereiche des Jugendamts tun sich aber offensichtlich mit diesen Anforderungen relativ schwer. In der Interaktion zwischen Professionellen, Klientinnen und Klienten mit Migrationshintergrund gibt es nach wie noch erhebliche Probleme.

Im Hinblick auf die Zielgruppen ist zu bemerken, dass die verschiedenen Zuwanderergruppen (z.B. Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien, die im Zuge der Anwerbung nach Deutschland gekommen sind, Kinder und Jugendliche aus Aussiedlerfamilien und junge Flüchtlinge bzw. Kinder und Jugendliche aus Flüchtlingsfamilien) zwar differenziert wahrgenommen werden, aber gemeinsam als Adressatengruppe der Sozialen Dienste betrachtet werden. Die jeweils angesprochenen Personen werden jedoch zu allererst als Individuen und nicht als Repräsentant/innen eines Kollektivs betrachtet. Nach wie vor gibt es konkurrierende Deutungen der Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Zunehmend erkennbar ist aber in den Konzepten eine Sichtweise, die nicht primär auf die (ethnische) Herkunft/Zugehörigkeit abzielt, sondern generell – dort wo erforderlich – nach milieu-, geschlechts- und ethniespezifischen Gesichtspunkten differenziert und Gemeinsamkeiten der sozialen Lage, der (Teil-)Lebenswelten (z.B. Schule, Stadtteil) und der Bedürfnisse in den Vordergrund rückt. Insgesamt dominieren noch spezielle (Förder-)Maßnahmen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, aber es wird etwas stärker als früher darauf geachtet, dass entsprechende Angebote mit den Regelinstitutionen vernetzt (z.B. Schule, Arbeitsamt) bzw. mit allgemeinen Angeboten (z.B. Beratungsstellen) verknüpft werden. Die Eltern bzw. Familien sind mittlerweile etwas stärker,

aber insgesamt gesehen immer noch sehr begrenzt im Blick der Jugendhilfe.

Kooperation und Vernetzung haben als Strategien zur interkulturellen Öffnung an Bedeutung gewonnen. Dies gilt insbesondere für die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule, aber auch für die Kooperation zwischen der öffentlichen Jugendhilfe und den speziellen Migrationsdiensten der freien Träger. Bezüglich letzterer gibt es aber noch einen erheblichen Handlungsbedarf.

Die Interkulturelle Öffnung der Sozialen Dienste ist zum einen eine institutionelle Aufgabe (personale und systemische Kompetenzentwicklung). In einer erweiterten Interpretation ist sie zum anderen aber auch sozialräumliche Gestaltungsaufgabe (sozialräumliche Orientierung der Jugendhilfe), die dem Umstand Rechnung trägt, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund häufig in Stadtteilen mit benachteiligenden Lebensbedingungen leben. Sozialräumliche, stadtteil- bzw. gemeinwesenbezogene Ansätze sind zwar eingeführt und in einigen Städten (insb. in Nordrhein-Westfalen, das zuerst ein entsprechendes Landesprogramm aufgelegt hat) recht gut entwickelt. Eher vereinzelt gibt es gemeinwesenorientierte Einrichtungen (z.B. Multi-/Interkulturelle Zentren). Umfassendere lebenslagen- und quartiersbezogene Ansätze, die sozialpädagogische Programme mit Stätteentwicklungsprogrammen verknüpfen, gewinnen erst im Zusammenhang mit dem Bundesprogramm „Soziale Stadt“ und der BMFSFJ-Programmplattform „Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten“ an Bedeutung. Sie stecken aber in den meisten Fällen sowohl konzeptionell als auch bezüglich der praktischen Realisierung noch in den Anfängen.

Dies gilt auch für die Sozialberichterstattung („Soziales Monitoring“), die vor dem Hintergrund der wachsenden Komplexität sozialer Lagen und der Ausdifferenzierung der Migrationsbevölkerung dringend erforderlich ist und ebenso für die Evaluation von Programmen, Projekten und Maßnahmen.

Diese Fachdiskussion um das Verhältnis zwischen allgemeinen sozialen Diensten und speziellen, migrationsspezifischen Diensten scheint im wesentlichen entschieden. Die interkulturelle Öffnung der Regeldienste wird generell als Leitgedanke akzeptiert, ebenso wie migrationsspezifische Dienste bzw. Angebote nach wie vor für erforderlich gehalten werden, insbesondere, wo soziale Benachteiligung durch ethnische Unterschichtung oder kulturspezifisch verstärkte Ausgrenzung auftritt.

Rechtliche Hürden für die Inanspruchnahme von Jugendhilfeleistungen und damit für die interkulturelle Öffnung der sozialen Dienste

sind insbesondere bei denjenigen Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern gegeben, die über keinen gesicherten Aufenthaltsstatus verfügen (Duldung). Für diese sollte in jedem Fall der Zugang zu (Schul-)Bildung und zu sozialen bzw. gesundheitsbezogenen Diensten gewährleistet werden. Gegenüber dem Ausländerrecht muss der Anspruch des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) nachdrücklich vertreten werden, alle Kinder und Jugendlichen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung zu fördern und durch Beratung und Unterstützung Benachteiligungen und Entwicklungskrisen entgegenzuwirken. Wenn das Wohl des Kindes oder des/der Jugendlichen nicht gewährleistet ist, sollte Hilfe zur Erziehung geleistet werden. Wichtig ist auch, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien zu schaffen. Generell erscheint es gut begründet, den in Rede stehenden Adressatengruppen die Möglichkeit zur eigenständigen Sicherung des Lebensunterhalts zu eröffnen, was den Zugang zu Ausbildung und Erwerbsarbeit impliziert. Dies ist nicht nur im Interesse der Betroffenen, sondern auch im wohlverstandenen Interesse der Einwanderungsgesellschaft.

## Interkulturelle Öffnung und Vernetzung Sozialer Dienste und Einrichtungen im Quartier

### Gesamtkonzept und begriffliche Klärungen

Unser Konzept interkultureller Orientierung und Öffnung der sozialen Dienste in München und dessen methodische Umsetzung lassen sich anhand von vier Schwerpunkten skizzieren. (siehe Abb.1)

Zum gemeinsamen Verständnis sollen vorweg die unserem Konzept zugrundeliegenden Begrifflichkeiten definiert werden:

Migrationssozialarbeit ist eher defizitorientiert und einem kompensatorischen Verständnis verhaftet. Es geht um die Teilnahmekanäle von Menschen an gesellschaftlichen Systemen. Problematisch ist, dass der Ansatz begrifflich impliziert, Migrantinnen und Migranten seien per se Zielgruppe sozialer Arbeit. Er ist wenig adressatenorientiert, weil er die hohe Differenziertheit der unterschiedlichen Migrantengruppen verschleiert. Schließlich umfasst er nicht Minderheiten wie Sinti und Roma, deutsche Umsiedler oder Eingebürgerte mit Migrationshintergrund.

Interkulturell orientierte soziale Arbeit dagegen wendet sich an alle in den multikulturellen Stadtgesellschaften lebenden Menschen und erkennt Vielfalt als Normalität an. Sie setzt an

den Fähigkeiten, Stärken und Ressourcen der Menschen an, will Beteiligung von Einzelnen und von Minderheiten ermöglichen und sieht kulturelle Vielfalt als gesellschaftliche Ressource an. Nach diesem Verständnis sind Nationalität, Ethnie oder religiöse Orientierung lediglich Faktoren unter anderen wie Geschlechterverhältnis, Generationenfrage, soziale Schichten oder subkulturelle Differenzierungen.

Interkulturelle Orientierung bezeichnet eine strategische sozialpolitische Haltung von Institutionen und Personen, die anerkennt, dass unterschiedliche Gruppen mit unterschiedlichen Interessen in einer Stadtgesellschaft leben und ein Recht auf Beteiligung haben. Leistungen der Kommune haben als Zielgruppe alle in der Stadt München lebenden Menschen mit ihren jeweiligen besonderen Bedarfen und Bedürfnissen im Blick. Interkulturelle Orientierung unterstützt eine sozialpolitische Position, die Chancengleichheit und soziale Gerechtigkeit anstrebt.

Interkulturelle Öffnung ist die handelnde Umsetzung der strategischen Ausrichtung. Angebote und Maßnahmen der infrastrukturellen und individuellen Versorgung werden so ausgerichtet, dass sie die in den Regionen lebenden Menschen entsprechend ihrem Bevölkerungsanteil wirksam erreichen. Es geht um die Einbeziehung so unterschiedlicher kultureller und ethnischer Gruppen wie Arbeitsmigrant/innen aus verschiedenen Herkunftsländern, alteingesessene Minderheiten wie Sinti und Roma, osteuropäische Aussiedler/innen oder Angehörige der jüdischen Gemeinden und europäische oder außereuropäische Flüchtlinge.



Abb. 1



## 1. Grundlagen

Die Grundlagen des Konzeptrahmens bilden die zu erwartenden demografischen und sozialpolitischen Entwicklungen, der daraus abgeleitete gesellschaftliche Auftrag auf der kommunalen Ebene, auf der Ebene des Sozialreferates und auf der Ebene der Ämter sowie die rechtlichen Grundlagen als gesetzlicher Auftrag. Aus ihnen werden interkulturell orientierte Ziele und deren Operationalisierung sowie Indikatoren zur Überprüfung der Zielerreichung abgeleitet.

- Leitlinien der Stadtentwicklungskonzeption „Perspektive München“
- Leitlinien des Sozialreferates
- Leitlinien für eine interkulturell orientierte Kinder- und Jugendhilfe
- Grundgesetz
- Kinder- und Jugendhilfegesetz (§ 9, Abs. 2)
- UN-Konvention über die Rechte des Kindes (Art. 29, Punkt 3)
- Antidiskriminierungsrichtlinie der EU
- Zuwanderungsgesetz

## 2. Handlungsfelder

Wir sehen im wesentlichen zwei Handlungsansätze oder Strategietypen, um die interkulturelle Orientierung und Öffnung sozialer Dienste zu befördern:

### Strukturell-institutioneller Ansatz:

Die Organisationsorientierung nimmt die steuernde Organisation zum Ausgangspunkt interkultureller Orientierung und Öffnung mit dem Ziel, über Steuerungsprozesse (Kontrakte) das gesamte soziale Feld interkulturell zu öffnen.

### Sozialräumlich-feldbezogener Ansatz:

Die Sozialraumorientierung konzentriert sich auf die Einrichtungen des sozialen Raums und setzt darauf, dass über gemeinsame Veränderungsprozesse eine konsequente Kundenorientierung im Sinne interkultureller Öffnung durch Vernetzung erfolgt.

## 3. Methodik

Der methodische Rahmen zur Umsetzung des Strategieansatzes gründet auf drei Prinzipien:

### Strukturen

Sie schaffen einen Orientierungsrahmen, der den Mitarbeiter/innen die Möglichkeit zur Beteiligung und Sicherheit bietet. Dazu gehören Verfahren, die sicher stellen, dass erarbeitete Ziele und Konzepte nachvollziehbar, also begründet und aus den Grundlagen abgeleitet sind, dass über ein Informationsnetz Ansprech-

personen erreicht werden, dass Daten nach entsprechenden Vorgaben erhoben werden, dass Verantwortung an Personen delegiert und Zeitkontingente zur Verfügung gestellt werden, damit diese Personen in vernetzten Gremien arbeiten können und dass Arbeitsergebnisse festgehalten und evaluiert werden.

- Leitlinie
- Ziele veröffentlichen und operationalisieren
- Datenerhebung und Berichtswesen
- Ansprechpersonen und Gremien
- Evaluation

### Stimulation

Es werden Anreize gegeben, sich mit dem Thema auseinander zu setzen. Der Erwerb von Wissen wird ermöglicht, ein Prozess der Meinungsbildung angeregt. Um Mitarbeit wird geworben, die Arbeitsbelastungen werden durch konkrete Absprachen bewältigbar dosiert. Die Themen werden interessant und an den Arbeitszusammenhängen anknüpfend aufbereitet, es besteht das Prinzip der Freiwilligkeit.

- Fortbildungen
- Fachveranstaltungen
- Öffentlichkeitsarbeit
- Projektarbeit

### Anerkennung

Die Fähigkeiten der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter werden gewürdigt, sie werden nach ihren Bedürfnissen und Interessen befragt und an Entscheidungsprozessen beteiligt. Arbeitserfolge werden veröffentlicht. Ängste und Widerstände werden wahrgenommen, es wird nach gemeinsamen Lösungswegen gesucht

- Partizipation
- best practices
- Aushandlungsprozesse gestalten

## 4. Verfahren und Instrumente

### Institutionelle Ebene

Hier geht es um organisationsorientierte Strategien und die Frage, ob insbesondere die soziale Verwaltung ihre Steuerungsverantwortung mit dem Ziel wahrnimmt, über die Steuerungsprozesse das soziale Feld interkulturell zu öffnen. Die gegenwärtige Reformdiskussion innerhalb der sozialen Dienste mit den Elementen Neue Steuerung, Sozialplanung und Qualitätsmanagement eröffnet eine gewinnversprechende Perspektive für kommunale Strategien zur interkulturellen Orientierung und Öffnung von sozialen Organisationen. Wir versuchen in München im Sozialreferat/Stadtjugendamt seit 1996 diesen Weg konsequent zu gehen.

### **Sozial-, Kinder- und Jugendplanung**

Als Zielplanung entwickelt sie sich aus einem partizipativen Prozess, manifestiert sich in einem Leitbild, konkretisiert sich in mittelfristigen- und Jahreszielen und legt in Leitlinien für die Querschnittsbereiche fest, welche Handlungsanforderungen, Ziele, Zielgruppen und Umsetzungsstrategien für soziale Arbeit gelten.

Das Münchner Sozialreferat und sein Stadtjugendamt haben sich im Rahmen der Organisationsentwicklung ein Leitbild gegeben, das bei der Formulierung grundlegender Werte wie bei der Vorgabe der allgemeinen Ziele ein klares interkulturelles Bekenntnis ablegt. Seit Mitte der 90er Jahre haben wir ein Konzept für die interkulturelle Öffnung der sozialen Dienste verabschiedet. In den jeweiligen Jahreszielen der Münchner Sozialverwaltung ist der interkulturellen Orientierung ein eigenes Kapitel gewidmet, das operationalisierte Ziele wie Anzahl und Qualität der Fortbildungen, Einstellung nicht-deutscher Mitarbeiter/innen oder interkulturelle Projekte und Maßnahmen enthält. Für die Jugendhilfe speziell hat sich die kommunale Kinder- und Jugendplanung „Leitlinien für interkulturell orientierte Kinder- und Jugendhilfe“ gegeben.

In jährlichen Fachtagungen zur interkulturellen Verständigung werden aktuelle Themen aufgegriffen, durch theoretische Inputs vertieft und durch praktische Beispiele aus München und anderen Kommunen handlungsorientiert unterfüttert und anschließend in der Publikationsreihe des Stadtjugendamtes veröffentlicht. Das Sozialreferat hat mehrere wissenschaftliche Untersuchungen in Auftrag gegeben, um gezielte Lösungen für den Umgang mit nicht-deutschen Klientinnen und Klienten zu finden und das Kommunikationsverhalten von sozialpädagogischen und Verwaltungsfachkräften zu erforschen. Darauf aufbauend sind Handlungsanleitungen für den täglichen Umgang der Mitarbeiter/innen vorgelegt worden.

Ferner wird ein Konzept für ein System von Dolmetscher/innen einerseits und der Qualifizierung und des Einsatzes von Sprachvermittler/innen andererseits erarbeitet.

### **Neue Steuerung**

Sie gibt uns Steuerungsinstrumente an die Hand, die durch Kontraktmanagement ein zielorientiertes Handeln und die Überprüfung der Zielerreichung ermöglichen. Voraussetzung für eine erfolgreiche Kundenorientierung ist eine verstärkte Personalentwicklung.

Kundenorientierung ist ein Schlüsselbegriff der Verwaltungsreform nach der Philosophie der Neuen Steuerung. Nehmen wir diese Perspektive wirklich ernst, können Minderheiten wie Migrantinnen und Migranten nicht länger

ausgeblendet bleiben. Es gilt daher, die Instrumente der Neuen Steuerung für die interkulturelle Öffnung zu nutzen. Ziel- und Ergebnisorientierung sowie die Überprüfung von Zielerreichungen sollen im Rahmen von Kontraktmanagement verwirklicht werden. Sie sind Schlüssel für die Strategie interkultureller Öffnung. Es kann keine Leistungsbeschreibungen und Kontrakte mehr geben, in denen nicht Minderheiten als Zielgruppen, die darauf bezogenen Ziele sowie die – noch zu entwickelnden – kultursensiblen Evaluationskriterien beschrieben sind. Diese Ansprüche richten sich nach innen an die Sozialverwaltung selbst wie nach außen an die von den Kommunen geförderten freien Träger. Das setzt ein neues Denken und entsprechendes Wissen voraus.

Deshalb spielt die Personalentwicklung der Mitarbeiter/innen der sozialen Dienste bei der interkulturellen Öffnung eine besonders wichtige Rolle. Wir haben dafür eine eigene Stelle, eine Beauftragte für interkulturelle Arbeit, die ein umfassendes Fortbildungskonzept unter dem programmatischen Titel „Interkulturelle Verständigung“ entwickelt hat. Nach der Neuorganisation der Sozialverwaltung in München haben wir eine produktorientierte Organisation, die die Leistungserbringung im sozialen Feld steuert. Jedes Produktteam hat interkulturelle Beauftragte benannt. Es hat eine Bedarfsanalyse der Produktteams stattgefunden, auf deren Ergebnissen aufbauend jetzt ein Personalentwicklungskonzept mit den Schwerpunkten interkultureller- und Genderorientierung umgesetzt wird. In Vorbereitung ist ein neuer Fortbildungsansatz, wonach nicht mehr (nur) die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der sozialen Arbeit ein Angebot erhalten. Gezielt sollen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren qualifiziert werden, selbständig interkulturelle Verständigungsarbeit in ihrem Feld umzusetzen.

### **Qualitätsmanagement**

Zielt darauf, den Prozess der Leistungserbringung durch kontinuierliche Verbesserungsprozesse systematisch zu optimieren. Als wichtige Bausteine gelten die Leitbildentwicklung, Zielformulierungen, Beschreibung von Schlüsselprozessen, die Veränderung von Aufbau- und Ablauforganisation sowie die Entwicklung kultursensibler Auswertungsverfahren.

Auf der Grundlage unserer bisherigen Erfahrungen werden derzeit zwei Strategien verfolgt: Einmal wird in Einrichtungen der Migrationsarbeit ein Prozess der Qualitätsentwicklung unterstützt, der sowohl bei Initiativgruppen wie bei Einrichtungen der Wohlfahrtsverbände dazu beiträgt, deren interkulturelle Orientierung und Öffnung zu verstärken. Im Rahmen solcher Prozesse ist oft deutlich geworden,

dass die Leitvorstellung der Einrichtung und der darauf basierenden Ziele noch zu wenig auf Minderheiten ausgerichtet waren. Über eine klarere Zielorientierung ist man dann zu entscheidenden Schlüsselprozessen für die Erreichung dieser Ziele gekommen, deren Analyse und Qualifizierung zu einer kontinuierlichen Verbesserung der Organisation beiträgt.

Neben dieser Feldqualifizierung erfolgen gezielte Prozesse in einzelnen Diensten der Sozialverwaltung. So findet derzeit eine interkulturelle Qualifizierung der Erzieher/innen in den Kindertagesstätten statt und das pädagogische Rahmenkonzept wird entsprechend um interkulturelle Elemente erweitert. Das Stadtjugendamt hat ferner ein bundesweites Angebot der IAF Berlin angenommen und sich am Prozess „Transfer interkultureller Kompetenz“ beteiligt, der darauf zielt, die psychosozialen Beratungsdienste wie Kinder-, Jugend- und Erziehungsberatung sowie die Bezirkssozialarbeit interkulturell zu qualifizieren. Ferner ist geplant, gemeinsam mit der Arbeiterwohlfahrt ein Projekt zur interkulturellen Mediation durchzuführen.

### **Sozialräumliche Ebene**

Mit diesem Feldansatz und der Konzentration auf die Einrichtungen des sozialen Raums wird das Ziel verfolgt, durch eine strukturorientierte Strategie nachhaltig zu einer interkulturellen Orientierung und Öffnung von sozialen Diensten im Sozialraum beizutragen. Das Angebot gilt nicht nur für die Jugendhilfe sondern alle sozialen Angebote, um möglichst viele Einrichtungen einer Region durch einen Prozess des Qualitätsmanagements unter interkulturellen Aspekten zu qualifizieren. Die längerfristige Perspektive ist es, allmählich zu einer interkulturellen Orientierung des gesamten sozialen Feldes in München zu kommen. Nachdem diese Maßnahme in Stadtquartieren durchgeführt wird, die zugleich Felder der Gemeinschaftsinitiative „Die soziale Stadt – städtische Gebiete mit besonderem Entwicklungsbedarf“ und der BMFSFJ-Programmplattform „Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten“ sind, besteht die Hoffnung auf eine fruchtbare Synergie.

In den zwei Münchner Sozialregionen nehmen etwa 30 Einrichtungen an diesem Projekt „Interkulturell orientiertes Qualitätsmanagement in ausgewählten Sozialregionen“ teil. Die beteiligten Einrichtungen bekommen nach Entwicklungsstand fachliche Inputs zur interkulturellen Arbeit und zum Qualitätsmanagement. Neben diesen einrichtungsbezogenen Angeboten finden einrichtungsübergreifende Qualitätszirkel statt, in denen gemeinsam an Schlüsselprozessen und Leistungsbeschreibungen gearbeitet wird.

Parallel zu diesem Projekt „Interkulturell orientiertes Qualitätsmanagement in zwei Sozialregionen“ werden in zwei weiteren Sozialregionen „Sachverständige für Migrationsfragen“ eingesetzt, um die interkulturelle Öffnung von Einrichtungen zu befördern und die Migrationsbevölkerung in Aktivitäten der Region einzubeziehen. Beide Projekte werden in einer dreijährigen Modellphase begleitet und evaluiert.

Soziale Gerechtigkeit und Chancengleichheit sind die aus dem Sozialstaatsgebot abgeleiteten ethischen Ziele sozialer Arbeit. Soziale Dienste müssen diese Ziele auf allen Ebenen verfolgen. Die interkulturelle Orientierung und Öffnung von Organisationen schafft auf struktureller Ebene die Voraussetzung zur Einlösung dieser Ziele. Wir halten unser Drei-Säulen-Modell in München für einen geeigneten strategischen Ansatz zu einer systematischen und nachhaltigen, ethisch fundierten Veränderung von Organisationen und damit auch von Verwaltung.

## Wohnen und Ghettobildung

Betrachtet man das Wanderungsverhalten und die räumliche Verteilung der Wohnstandorte von Migrant/innen im gesamtstädtischen Kontext – vor allem, wenn sich dabei der Fokus auf „Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf“ richtet, – kann sich der Begriff „Ghetto“ zur Beschreibung von Wohngebieten mit hoher Konzentration von Migrantenhaushalten aufdrängen. Es ist allerdings anzunehmen, dass in solchen Fällen eher bestimmte Assoziationen eine Rolle spielen als ein analytischer Abgleich der jeweiligen Situation mit den definitorischen Inhalten des Ghettobegriffs.

Daher soll im Folgenden der Versuch einer Annäherung sowohl an den Begriff „Ghetto“ als auch an dessen lebensweltliche Ausprägung in den USA unternommen werden, um anschließend im Vergleich mit der Situation in „Stadtteilen mit besonderem Erneuerungsbedarf“ die Frage aufzuwerfen, ob sich der Ghettobegriff tatsächlich auf deutsche Situationen anwenden lässt.

### 1. „Ghetto“: Definitionsansätze

#### Der Ghettobegriff

Der Ghettobegriff hat je nach historischem Kontext, regionalem Bezugsrahmen und wissenschaftlicher Perspektive – zumindest in Nuancen – unterschiedliche Bedeutungen. Das venezianische Ghetto war das erste homogene und abgegrenzte Wohngebiet einer jüdischen Bevölkerungsminderheit. Der Name des Gebiets stand fortan Pate für den Begriff Ghetto, der generell die nach außen abgeschlossenen Wohnviertel der jüdischen Bevölkerung italienischer Städte des frühen 16. Jahrhunderts bezeichnete. Später wurde er allgemein zur Bezeichnung von Judenvierteln vor allem in osteuropäischen Ländern verwandt.

Nach geografischen und soziologischen Definitionsansätzen sind Ghettos – stark zusammengefasst – im gesamtstädtischen Kontext räumlich relativ scharf abgegrenzte Wohngebiete von bestimmten ethnischen und/oder religiösen Minderheiten, die einer Diskriminierung ausgesetzt und kaum in die Mehrheitsgesellschaft integriert sind. Ghettos entstehen durch Segregation nach ethnischen und/oder rassischen Merkmalen. Insgesamt hat der Begriff vor allem eine sozioökonomische, soziokulturelle und sozialpsychologische Bedeutung, während städtebauliche und andere physische Gegebenheiten wie beispielsweise starker baulicher Verfall (Begriff „Slum“) kein direkter Be-

standteil von Ghettodefinitionen sind. Heute wird der Begriff überwiegend mit dem US-amerikanischen Städtensystem assoziiert.

#### „Ethnische Enklaven“ und „Ghettos der Ausgeschlossenen“ in den USA

Die Entstehung von Ghettos in US-amerikanischen Großstädten hängt unmittelbar mit den verschiedenen Immigrationsphasen in Nordamerika zusammen: Hierher wanderten zwischen 1820 und 1880 überwiegend Nord- und Westeuropäer/innen aus. Ihnen folgten mit einem weiteren Immigration Schub ab ca. 1880 verstärkt Süd- und Osteuropäer/innen sowie Asiat/innen, die auf eine inzwischen weitgehend konsolidierte Gesellschaft mit den Werten und Normen des „American Way of Life“ trafen, in die sie sich integrieren mussten. Die Siedlungsinseln der Neuankömmlinge – russische Juden, Polen, Italiener, Chinesen – lagen vor allem in den schnell wachsenden Großstädten. In „Chinatown“, „Little Italy“ und anderen ethnischen Enklaven lebten und leben ethnische und/oder kulturelle Minoritäten zusammen, ohne seitens der „Kerngesellschaft“ ausgeschlossen zu werden. Die Teilnahme der Neuankömmlinge am „American Way of Life“ wurde durch die Annahme von Sprache und Kultur der Mehrheitsgesellschaft gewährleistet. Ethnische Enklaven sind also spezifische „Herkunftsadressen“ und „kulturelle Entfaltungsräume“ bestimmter Gruppen (WARD 1982): „Eine Enklave ist ein Gebiet, in dem Mitglieder einer bestimmten Bevölkerungsgruppe, definiert nach Ethnizität, Religion oder anderen Merkmalen, auf einem bestimmten Raum zusammenkommen, um ihre ökonomische, soziale, politische und/oder kulturelle Entwicklung zu fördern“ (MARCUSE 1998, 186).

Der Begriff „Ghetto“ wird dagegen vor allem mit der Exklusion von Afroamerikaner/innen assoziiert. Die „Ghettos der Ausgegrenzten“ sind seit 1918, vor allem aber zwischen 1940 und 1970 entstanden, als zunächst aufgrund zunehmenden Arbeitskräftebedarfs in der Rüstungs- bzw. fordistischen Massenproduktion eine wachsende Zahl von Afroamerikaner/innen aus den ländlichen Gebieten im Südosten der USA in die Industriegroßstädte des Nordostens sowie nach Kalifornien wanderten. Die Entstehung von Ghettos der „black community“ folgte dabei – stark verkürzt wiedergegeben – einem bestimmten Muster:

Voraussetzungen waren und sind die Ausgrenzung einzelner ethnischer Gruppen von bestimmten Wohnungsmarktsegmenten (und damit eine Konzentration in den verbleibenden innerstädtischen Gebieten) sowie die Suburbanisierung („Stadtflucht“) mobilerer, „traditio-

nell" eher weißer Haushalte. In der Ghettoforschung wird unter dem Begriff „Neighbourhood transition“ (vgl. FALKE 1987) die Verdrängung alteingesessener Bevölkerungsgruppen durch sozioökonomisch schwächere Haushalte und/oder andere Ethnien, also die „Flucht“ der einen und das Nachrücken einer anderen Gruppe verstanden („trickling down“). Der so genannte „tipping point“ bezeichnet dabei eine subjektiv empfundene Grenze zwischen nach ethnischen Gesichtspunkten noch „intakten“ und nicht mehr „intakten“ Quartieren (WARD 1982). Ein Beweggrund für die Abwanderung vergleichsweise mobiler, meist weißer Haushalte ist im „Redlining“ ihrer Wohnstandorte zu sehen: die Einwohner/innen eines potenziellen „Ghettos“ werden allein aufgrund ihrer Adresse von den meisten Kreditinstituten pauschal als kreditunwürdig eingestuft (KANTOR und NYSTUEN 1982). Dies hat vor dem Hintergrund eines in US-amerikanischen Städten vergleichsweise großen Eigenheimanteils zur Folge, dass Hauseigentümer den Wertverlust ihrer Immobilien befürchten müssen, wenn in ihrer Nachbarschaft der Prozentanteil sozioökonomisch schwächerer Bevölkerung – einhergehend mit einer anderen ethnischen Zugehörigkeit – zunimmt. Massive Abwanderung der mobileren Eigentümer ist eine Folge.

Die Ghettos der „black community“ zeichneten sich infolge rasch wieder zurückgehender Jobchancen sowie rassistischer Ausgrenzungen seitens der Mehrheitsgesellschaft von Anfang an durch zunehmende Stagnation über mehrere Generationen hinweg aus: vergleichsweise geringe Zugangschancen zum ethnisch segmentierten Arbeitsmarkt, benachteiligte und benachteiligende Bildungschancen (Stichwort Schulsegregation) oder der Rückgang der lokalen Ökonomie sind einige Charakteristika. In den 1960er Jahren war die gesellschaftliche Lage der meisten Afroamerikaner/innen schließlich Grund für schwere, fast immer durch rassistische Polizeiübergreifende ausgelöste Unruhen in vielen US-amerikanischen Städten.

Seit den 1970er und 1980er Jahren verschlechtert sich im Zuge des tiefgreifenden ökonomischen Strukturwandels die Situation für viele „black communities“ nochmals: Eine Folge von Deindustrialisierung ist steigende Arbeitslosigkeit im Fertigungssektor, einem „traditionell“ wichtigen Arbeitsmarktsegment für Afroamerikaner/innen. Ganze Belegschaften wurden im Zuge von Werksschließungen arbeitslos und von staatlichen Transfermitteln abhängig („welfare poor“). Der wachsende Niedriglohnsektor („Reindustrialisierung“) mit seinen „sweatshops“ wird vor allem von (illegalen) Einwanderer/innen aus Mittel- und Lateinamerika besetzt („workfare poor“). Außer-

halb der alten Kernstädte schließlich entstehen zwar hochqualifizierte Arbeitsplätze in Forschung und Technologie („Neoindustrialisierung“), die jedoch für innerstädtische Armutsbevölkerung aufgrund fehlender Qualifikationen und großer räumlicher Distanz gleich doppelt unerreichbar sind (vgl. unter anderem SOJA 1995).

Die Immigration von Hispanics und Latinos führt seit den 1980er Jahren zu wachsender Konkurrenz zwischen „workfare poor“ und „welfare poor“ um Ressourcen wie preisgünstigen Wohnraum und gering qualifizierte Arbeitsplätze. Eine Folge dieser Entwicklung sind neue räumliche Verdrängungsprozesse, die teilweise auch die „traditionellen“ Ghettos der Afroamerikaner/innen überformen („Latinization“).

Es sind aber nicht nur die sozioökonomischen und ethnischen Besonderheiten, die bestimmte Wohngebiete als „Ghetto“ charakterisieren, sondern auch die rassistisch motivierte „Pathologisierung“ ihrer Bewohnerschaft durch die Mehrheitsgesellschaft, die mit „Ghetto“ Gewaltverbrechen, Drogenkonsum und -handel, Unzuverlässigkeit auf dem Arbeitsmarkt, frühzeitige Schulabgänge, Schwangerschaft bei Teenager/innen, Überhandnahme weiblicher Alleinerziehender sowie Dauerabhängigkeit vom Sozialamt assoziiert (WACQUANT 1998). Soziologisch und psychologisch bedeutet Ghetto ein Symbol für jene, deren Integration in die amerikanische Gesellschaft unerwünscht war und/oder ist (WARD 1982).

## **2. Die Situation in Deutschland: „Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf“**

Vor dem Hintergrund der Entstehungsgeschichte und den Charakteristika von US-amerikanischen Ghettos stellt sich die Frage, ob man diese Bezeichnung auch auf „Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf“ in Deutschland anwenden kann.

### **Zur Entstehung und Charakterisierung von „Stadtteilen mit besonderem Entwicklungsbedarf“**

Die Rahmenbedingungen für die Entstehung von „Stadtteilen mit besonderem Entwicklungsbedarf“ ähneln – zumindest im ökonomischen Bereich (Stichwort „Globalisierung“) – denjenigen, die als Grund für die Verschärfung der Situation in vielen US-amerikanischen Ghettos seit den 1980er Jahren genannt wurden. Auch hierzulande führte und führt der tiefgreifende ökonomische Strukturwandel (unter anderem Deindustrialisierung) neben vielen anderen Problemen zu wachsender Arbeitslosigkeit

keit. Eine veränderte politische Regulationsweise – Abbau sozialstaatlicher Leistungen, Betonung der „Bürgergesellschaft“, Konzentration (lokal-)staatlichen Handelns auf wirtschaftliche Fragen – begleitet diese Prozesse. Damit zusammenhängend wird in der deutschen (Fach-)Literatur von einem tiefgreifenden Wertewandel („Entsolidarisierung“, „Individualisierung“) und einem Wandel der Lebensstile und Konsummuster gesprochen.

Eine Folge dieser veränderten Rahmenbedingungen ist eine Vielzahl von Polarisierungen: auf dem Arbeitsmarkt (Zugangschancen, Arbeitsverhältnisse, Ethnisierung), in Bezug auf Einkommen (Öffnung einer Lohnschere) und damit zusammenhängend natürlich auch von Konsummöglichkeiten – beispielsweise auf dem Wohnungsmarkt, der unter anderem aufgrund des Rückgangs des sozialen Wohnungsbaus seit den 1980er Jahren zunehmend marktformig segmentiert und von räumlicher Ungleichheit geprägt ist (FRANKE/ LÖHR/ SANDER, 2000, HÄUßERMANN 2000). Insgesamt kommt es unter dem Stichwort Segregation zu einer soziodemographischen Entdifferenzierung und soziokulturellen Homogenisierung von Stadtteilen (Lebensstile, materielle Situation; vgl. HEITMEYER/ DOLLASE/ BACKES 1998), worin einige Wissenschaftler/innen eine Krise der „Integrationsmaschine Stadt“ sehen (vgl. HEITMEYER/ DOLLASE/ BACKES 1998). Je nach räumlicher Betrachtungsperspektive ziehen mobilere Haushalte fort und werden von sozial schwächeren ersetzt oder – umgekehrt – findet die Gentrifizierung<sup>1</sup> einiger „Szenestadtteile“ unter Verdrängung Alteingesessener statt. Es kommt also zu einer sozialräumlichen Polarisierung der Gesamtstadt zwischen Räumen der „Restrukturierungsgewinner“ mit der Extremform gated communities und den Räumen der „Restrukturierungsverlierer“. Diese „Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf“ weisen zwar meist noch eine Vielzahl von Potenzialen auf, sind aber gegenwärtig vor allem durch komplexe Problemlagen gekennzeichnet, die sich jeweils aus unterschiedlichen Einzelaspekten zusammensetzen (vgl. Deutsches Institut für Urbanistik 2002):

- Konzentration benachteiligter Haushalte (sozioökonomisch, ethnisch) und Abwanderung mobiler Haushalte,
- hoher Instandsetzungsbedarf, Wohnumfeldmängel,
- fehlende Grün- und Frei(zeit)flächen,
- unzureichende Infrastruktur (Versorgung, sozial, kulturell, Freizeit),
- Werks-/Betriebsschließungen, Niedergang der lokalen Ökonomie, Verlust von Arbeits- und Ausbildungsplätzen,

- Arbeitslosigkeit, zurückgehende Kaufkraft, Armut,
- Abhängigkeit von staatlichen Transferleistungen,
- psychosoziale Probleme (Hoffnungs- und Perspektivlosigkeit, Alkoholismus, familiäre Probleme),
- Konflikte zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen,
- Vandalismus, Kriminalität sowie
- Negativimage in der Außen- und Innenwahrnehmung.

### Zum politischen Umgang mit benachteiligten Stadtteilen

In der (wohnungs-)politischen Diskussion können – stark verkürzt – zwei grundlegende Positionen zum Umgang mit benachteiligten Stadtteilen gegenübergestellt werden. Auf der einen Seite steht die Auffassung, Integration mittels räumlicher Durchmischung der Wohnbevölkerung erreichen und somit die Entstehung von Ghettos als Ergebnis sozialer Segregationsprozesse verhindern zu müssen und zu können (vgl. Zielsetzungen des sozialen Wohnungsbaus und der Unterstützung bedürftiger Haushalte durch die Vergabe von Wohngeld; HINTZSCHE 1998). Dazu meint HÄUßERMANN (1998, 164) allerdings: „Alle Versuche, soziale Mischung durch eine sozialtechnisch gezielte Wohnungsvergabe intern herzustellen, sind weitgehend gescheitert“. Eine andere Position vertritt unter anderem DANGSCHAT (1998, 51), der in vielen als benachteiligt bezeichneten Stadtteilen „Orte der (neuen) Identitätsbildung“ von Migrantinnen und Migranten in der Fremde sieht und zu dem Schluss kommt, dass die „räumliche Konzentration ... ein notwendiger Schonraum [ist], von dem aus Kontakte und Annäherungen vorgenommen werden“ (ebd.).

Beide Positionen finden sich in Teilen im Ansatz des Programms „Soziale Stadt“ wieder. Durch die Verbesserung der Lebensbedingungen in den betroffenen Quartieren soll eine starke räumliche Konzentration benachteiligter Bevölkerungsgruppen von vornherein verhindert werden, indem mobilere, abwanderungsbereite Gruppen vor Ort gehalten werden. Die Stärkung noch existierender „intakter“ Vor-Ort-Strukturen steht auch im Mittelpunkt lokalökonomischer Konzepte. Gleichzeitig setzen viele Maßnahmen und Projekte der „Sozialen Stadt“ bei der Entwicklung der Potenziale an, die in der jeweiligen Quartiersbevölkerung selbst vorhanden sind: Entwicklung von „Sozialkapital“ beispielsweise durch die Stärkung (ethnischer) Netzwerke, lokaler Vereine und Initiativen, Maßnahmen und Projekte im sozialen Bereich (Ausbildung und Qualifizierung inklusive

1) Als „Gentrifizierung“ bezeichnet man die Säuberung von Stadtteilen nach dem Vorbild New Yorks und seiner „Zero Tolerance“ Politik.

Sprachförderung, Beschäftigung, Beratung) und Aktivierung und Beteiligung der Quartiersbevölkerung (vgl. Deutsches Institut für Urbanistik, 2002).

### **3. Fazit: Können benachteiligte Stadtteile in Deutschland als „Ghettos“ bezeichnet werden?**

Beim Vergleich deutscher „Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf“ mit US-amerikanischen Ghettos fallen neben einigen Gemeinsamkeiten vor allem Unterschiede auf, zu denen sich – bei aller Pauschalität einer verkürzten Darstellung – einige Thesen aufstellen lassen:

- (1) Sowohl in Deutschland als auch in den USA zeichnen sich benachteiligte Quartiere durch die räumliche Konzentration von komplexen Problemlagen aus. Die räumliche Geschlossenheit von „Stadtteilen mit besonderem Entwicklungsbedarf“ ist jedoch in den meisten Fällen geringer ausgeprägt, als dies in vielen US-amerikanischen Ghettos der Fall ist:
- (2) Die Bevölkerungen benachteiligter Stadtteile in Deutschland sind weniger homogen als diejenigen der meisten US-amerikanischen Ghettos.
- (3) In den USA verlaufen sozialräumliche Entmischungsprozesse stärker als in Deutschland.
- (4) Ethnizität spielt in Deutschland als „Motor“ für Segregation eine geringere Rolle als in den Vereinigten Staaten.
- (5) Die Ausgrenzung bestimmter (ethnischer) Bevölkerungsgruppen vom Wohnungsmarkt ist hierzulande weniger stark ausgeprägt als in den USA.
- (6) Auch die Diskriminierung ganzer Bevölkerungsgruppen bis hin zu rassistischen Tendenzen ist in den USA ausgeprägter.

Von einer „Pathologisierung“ benachteiligter Stadtteile durch die Mehrheitsgesellschaft kann in Deutschland in dieser Extremform nicht gesprochen werden.

Trotz vieler Ähnlichkeiten von „Stadtteilen mit besonderem Entwicklungsbedarf“ und US-amerikanischen Ghettos – insbesondere was die Entstehung sozialräumlicher Ungleichheit angeht – kann für die deutsche Situation dennoch behauptet werden, dass hier der Grad der räumlichen und sozialen Exklusion (Stichwort Rassismus) nicht das gleiche Ausmaß wie in vielen US-amerikanischen Städten erreicht hat. „Es ist daher nur folgerichtig, in den europäischen Städten, speziell den deutschen, nicht von „Ghettoisierung“ einzelner ethnischer Minoritäten zu sprechen. Definiert man nämlich

Ghetto als eine stadträumliche Teileinheit, die deren Bewohner/innen freiwillig nicht verlassen können, so gibt es keine Ghettos in den deutschen Städten“ (FRIEDRICHS 1998, 255). Dazu tragen letztlich auch Programme wie „Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf – die soziale Stadt“ und „Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten (E&C)“ bei.

#### **Kontakt:**

Deutsches Institut für Urbanistik  
Ernst-Reuter-Haus  
Straße des 17. Juni 112, 10623 Berlin  
Tel.: 030/39001-107

## Das internationale Bremen-Tenever

*„Der ist nicht fremd, der teilzunehmen weiß.“*

Johann Wolfgang von Goethe

Wohnen und Ghettobildung – eine etwas unklare Themenstellung. Wenn es um Ghettos geht, hätte man lieber jemanden aus dem Nachbarstadtteil Bremen-Oberneuland einladen sollen: Dort wohnen die reichsten Bremer. Dieser Stadtteil ist zwar nicht von einer Mauer umgeben, aber jede Villa mit hohen Zäunen und Videoüberwachung. Um Integration muss man sich hier keine Gedanken machen, denn es gibt kaum Migrant/innen und wenn, dann solche mit gut ausgestattetem Portemonnaie, die sich im reichen Teil der Welt hervorragend zurechtfinden.

Bremen-Tenever ist so wie Ihre Quartiere auch. Vielleicht ist es bei Ihnen nicht so hoch – Tenever ist eine Hochhaussiedlung der 70er Jahre des letzten Jahrhunderts. Die Wohnungen in diesen Häusern sind Sozialwohnungen und auch wenn die Architekten und Planer „Urbanität durch Dichte“ versprochen, so muss man aus heutiger gesellschaftspolitischen Situation feststellen, dass die Errichtung einer solchen Trabantenstadt eine städtebauliche Sünde war/ist. Und ansonsten gilt Christian Morgensterns Erkenntnis: „Der Architekt jedoch entfloh / nach Afri- od- Ameriko“.

Es ist vielleicht nicht so hoch. Aber alle anderen Kernelemente der „Soziale-Stadt-Quartiere“, nämlich die Benachteiligung durch Armut und weit überdurchschnittliche Arbeitslosigkeit, stimmen überein.

35 Prozent aller Bewohner/innen, vor allem Kinder und Jugendliche, sind auf Sozialhilfe angewiesen, mit all den bitteren Armutsfolgen wie: schlechterer Gesundheitszustand, geringere Lebenserwartung sowie soziokulturelle (PISA!) Benachteiligungen. Schließlich ist Tenever jung, der kinderreichste Ortsteil ganz Bremens. Ein Drittel der Bewohner/innen sind unter 18 Jahren. Hier wächst gewissermaßen die Zukunft Bremens und der Sozialversicherungssysteme heran.

Tenever ist international. Hier leben Menschen aus 80 Ländern der Welt. Von den siebentausend Einwohner/innen sind vierzig Prozent Ausländer/innen und dreißig Prozent Ausiedler/innen, also insgesamt siebzig Prozent Menschen mit Migrationshintergrund (in der jungen Generation ist dieser Anteil noch höher). Die Frage, wer soll hier wen wohin integrieren, stellen wir uns nicht, sondern wir sagen: „Wir leben im internationalen Tenever!“

Das hat auch was von Zukunft. Das ist Zukunft!“ Es gibt ein gewöhntes Nebeneinander. (Wir streben ein akzeptiertes Nebeneinander mit Zeichen eines Miteinander an.) Die Kinder in Tenever leben uns dies meiner Erfahrung nach wunderbar und normal vor:

Ich bin noch in den 50er und 60er Jahren als Kind in den Kindergarten und in die Schule gegangen. Bei mir waren nur Deutsche in der Klasse (übrigens auch keine Behinderten). Meine drei Kinder hatten das Glück, alle erfolgreich international groß zu werden in Tenever; mit all den positiven Effekten der Weltoffenheit, Internationalität, Kulturenviefalt sowie den Toleranzmöglichkeiten und Toleranzerfordernissen.

Geplant und gebaut wurde Tenever allerdings, auch wenn es ein sogenanntes Demonstrativbauvorhaben des Bundes war, nicht als internationales Quartier sondern für „breite Schichten des Volkes“ (BundesBauGesetz). Die rasante Entwicklung zum jungen, internationalen Armutsquartier wurden bewirkt durch:

- die städtebauliche Planung, die neue gesellschaftliche Entwicklungen nicht rechtzeitig antizipiert hatte (Auch wenn ich die Architektur und den Beton nicht als Hauptursache für die Problemlage unserer Quartiere sehe),
- die Wohnungseigentümer, die vor allem Geld machen wollten und zu wenig in Instandsetzung, Modernisierung und Wohnumfeldverbesserungen investiert haben – perversester Ausdruck dafür ist in Bremen-Tenever der Wohnungseigentümer Krause, dem 60 Prozent aller Wohnungen dort gehören und der wirklich nichts an den Häusern gemacht hat, sondern sie verkommen ließ (Seit sieben Jahren ist Herr Krause pleite und erst jetzt ist es der Stadt gelungen, eine grundsätzliche Lösung durch Kauf, Sanierung und Teilabriss sowie städtebauliche Maßnahmen zu erreichen – Pilotprojekt Stadtumbau West),
- die Politik der Mietobergrenzenregelung und der Fehlbelegungsabgaben, die die ökonomisch Stärkeren und über ein größeres Selbsthilfepotential verfügenden Menschen wellenartig aus dem Quartier gedrängt hat und
- eine Sozialpolitik, die Wohnungsnotfälle in solchen Quartieren konzentrierte (20 Jahre zu spät, wurden in diesen beiden Bereichen vor drei Jahren grundlegende Änderungen erreicht).

Insbesondere mit der Wohnungsnot Ende der 80er Anfang der 90er Jahre wurden die Wohnungen mit Neubürger/innen belegt, die hier eine neue Heimat fanden. Jedoch: wo einer eine gute erste Bleibe gefunden hat, kommt der



Nächste aus dem Dorf gern nach.

Das Quartiersmanagement ist stolz, dass Tenever Menschen eine Heimat bietet, die aus ihren Ländern vor Krieg, Hunger und Armut zu uns flüchteten. Vor dem Hintergrund dieser Quartiersentwicklung versuchen seit 13 Jahren Bewohner/innen, Wohnungsgesellschaften, Politik und Öffentliche Verwaltung im Rahmen der Sozialen Stadterneuerungspolitik eine Verbesserung der Situation des Quartiers zu erreichen. Grundlage dafür waren das Nachbesserungsprogramm für Großsiedlungen seit 1989 bzw. das Programm Soziale Stadt und das Bremer Programm „WiN-Wohnen in Nachbarschaften“. Letzteres wurde mit dem Programm Soziale Stadt verbunden und hat den Vorteil, dass außer investiven Kosten auch Personal und konsumtive Projektkosten gefördert werden können. Kernpunkt all dieser Bemühungen ist jedoch gewesen, die Bewohner/innen in den Mittelpunkt zu stellen und ihre Selbstorganisation und Beteiligung zu stärken.

Ich habe auch Bewohner/innen informiert, dass ich nach Berlin fahre und zum Thema „Ghetto“ etwas berichte. Das fanden die meisten unmöglich. „Wir sind doch kein Ghetto“ (auch wenn sich einige selbstbewusst „Ghetto-ratten“ nennen). Aber in der öffentlichen Wahrnehmung galt Tenever immer als Ghetto, verbunden mit einem sehr schlechten Image. Sind wir vielleicht doch eins? Dazu Hafid Catruat, ein ehrenamtlich sehr engagierter Vertreter der Interkulturellen Werkstatt Tenever: „Nee, denn in einem Ghetto regiert die Mafia. Und bei uns hat die Stadtteilgruppe die Macht!“

In der Tat: Die Stadtteilgruppe Tenever ist das Zentrum, in dem alle Bereiche des Gemeinwesens Tenever miteinander verbunden sind. Seit nunmehr 13 Jahren treffen sich alle 6 bis 8 Wochen Politiker der Stadt und des Stadtteils (Mitglieder der Bremischen Bürgerschaft [MdB], Beirat Osterholz), der Öffentlichen Verwaltung (Amt für Soziale Dienste, Stadtplanungsamt, Amt für Wohnung und Städtebau, Polizei, Ortssamt, Amt für Stadtgrün etc.), Vertreter/innen der Sozialen Einrichtungen und Schulen, die Interessengemeinschaft der Gewerbetreibenden in Tenever, Vertreter/innen der Wohnungsgesellschaften und natürlich Bewohnergruppen und interessierte Bewohner/innen.

Die Stadtteilgruppe Tenever hat drei Funktionen.

(1) Sie ist ein lokales Forum für den Quartiersdiskurs. Das wird besonders deutlich beim Tagesordnungspunkt „Aktuelle Fragen und Probleme“. Da kommt auf den Tisch, was Bürgerinnen und Bürgern auf der Seele brennt, die kleinen Ärgernisse des Alltags- und Nachbarschaftslebens, aber auch die grundsätzlichen Fragestellungen des Gemeinwesens wie der

Zustand seiner Entwicklung, der Infrastruktur etc. Da alle, die mit dem Gemeinwesen etwas zu tun haben oder die Verantwortung für das Gemeinwesen tragen, dabei sind, entwickeln sich schnell Dialoge und Lösungsansätze.

(2) Diese spielen in der zweiten Funktion der Stadtteilgruppe eine zentrale Rolle: Hier geht es um die Sammlung von Projektideen zur Verbesserung der Situation im Stadtteil und die gemeinsame Entwicklung von Projekten sowie eine Prioritätensetzung für Projekte.

(3) Damit diese Projekte nicht nur den langen offiziellen Weg zur Realisierung einschlagen, was eben auch häufig heißt sie zu verhindern, hat die Stadtteilgruppe die Möglichkeit, öffentliche Finanzmittel zur Unterstützung von Projekten einzusetzen. Aus den Programmen „Soziale Stadt“ und „Wohnen in Nachbarschaften“ stehen dem Quartier jährlich 270.000 zur Verfügung, um Projekte im (städte-)baulichen, ökonomischen, sozialen oder schulischen etc. Bereich zu unterstützen bzw. eine Anschubfinanzierung zu leisten. Die Beschlussfassung erfolgt nach dem Konsensprinzip, d.h. alle haben ein Vetorecht und wir haben uns darauf verständigt, dass nur wenn Konsens in der Stadtteilgruppe herrscht, die Mittel auch freigegeben werden. Das funktioniert wunderbar. Über zweihundert Projekte sind in den letzten dreihundert Jahren im Konsens beschlossen und auch mit kleinen oder großen Geldsummen ausgestattet worden.

Zu den öffentlichen Stadtteilgruppensitzungen kommen ca. 70 bis 80 Teilnehmer. In den letzten Jahren im wachsenden Maße auch Ausländer/innen und Aussiedler/innen, wenngleich ihre Zahl noch immer nicht ihrem Anteil an der Bevölkerung entspricht. Wir halten das für eine hohe Teilnehmerzahl, obwohl wir uns natürlich immer noch mehr Bewohner/innen auf den Stadtteilgruppensitzungen wünschen. Außerdem gibt es natürlich noch eine ganz Menge weiterer Formen der Bewohner/innenbeteiligung (Hausversammlungen, Planungsgruppen, thematische Veranstaltungen und Arbeitsgruppen, zielgruppenspezifische Versammlungen wie z.B. die jährlich stattfindenden Seniorentreffen, an denen 10 Prozent aller Rentner/innen Tenevers teilnehmen).

Es gilt in jedem Fall: Die Stadtteilgruppe ist ein zentrales Forum, das die Akteure des Stadtteils beieinander und im Dialog hält und auch zu realen Veränderungen und Verbesserungen für das Quartier in der Lage ist. Allerdings ist das natürlich noch nicht „die Macht“, denn die Stadtteilgruppe hat bei ihrem Budget natürlich keinen Einfluss auf gesamtgesellschaftliche Entwicklungen wie der Spaltung in arm und reich bzw. der Arbeitslosigkeit. Sie verfügt natürlich auch bei weitem nicht über das Po-

tential an Mitteln, das z. B. von den Wohnungsunternehmen umgesetzt wird.

### **Zehn Erfahrungen, die wir bei der interkulturellen Arbeit in unserem Quartier gesammelt haben:**

1. Ausgangspunkt für uns ist das tatsächliche tägliche gemeinsame Leben, die internationale Nachbarschaft, nicht jedoch idealtypische Vorstellungen oder Vorurteile. Wir sind ein Einwanderungsland – ob das allen gefällt oder nicht. Mit dieser Realität sollte man sich nicht nur abfinden, sondern sie aktiv positiv gestalten. Dazu gehört vor allem, dass Migrant/innen als gleichberechtigte Mitglieder des Gemeinwesens nicht nur „toleriert“, sondern akzeptiert werden. Und dies heißt: ihnen sind auch gleiche Rechte einzuräumen. So gesehen ist die Gesamtarbeit, ob als Quartiersentwickler, als soziale Einrichtung, als Schule oder auch als Wohnungsunternehmen oder Gewerbetreibender, international/interkulturell anzulegen:

Bewohner/innen sind Bewohner/innen

- Der Vermieter macht keinen Unterschied zwischen „Hiesigen“, Aussiedler/innen und Ausländer/innen – Hauptsache die Miete (der Gewinn) stimmt.
- Unter heruntergekommenen Wohnhäusern und verwahrlostem Wohnumfeld leiden alle gleich, egal welchen Pass man hat.
- Alle Eltern wollen das Beste für ihre Kinder, aus welchem Land sie auch kommen und welche sonstigen kulturellen und moralischen Werte sie haben.

2. Entsprechend der internationalen Zusammensetzung der Bevölkerung sollten die (sozialen) Einrichtungen auch international besetzt sein. Wir sind dieses Thema seit 1991 gemeinsam angegangen. Mittlerweile sind interkulturelle Teams in Kindertagesstätten, in der Jugendarbeit und bei den sozialen Angeboten selbstverständlich. (Ich wünsche mir, dass auch im Sozialamt Mitarbeiter/innen mit Migrationshintergrund verstärkt eingestellt werden)

3. Man muss gegen Rassismus und Ausländerfeindlichkeit präsent sein, denn es gibt immer wieder Tendenzen, soziale Probleme und Konflikte ethnisch zu definieren. Es gab nach den Brandanschlägen auf Ausländerheime etc. in Deutschland bei uns im Quartier internationale Aufrufe in allen Sprachen und Aktionen, die vom sozialen Netzwerk und der Stadtteilgruppe getragen wurden. Als ein bundesweiter NPD Aufmarsch durch Tenever 1999 stattfinden sollte, hat die ganze Stadt Bremen, aber eben auch besonders Tenever mobil gemacht, das Internationale Tenever zu verteidigen. Das war

ein großes Fest der Solidarität und des Antirasismus, der positiven Erfahrungen des nachbarschaftlichen Nebeneinanders und Zusammenlebens (für einige Migrant/innen mit ihren traumatischen Erlebnissen von Krieg und Flucht war es eine wichtige Möglichkeit, mit ihren deutschen Nachbarn gemeinsam oder parallel sich zu artikulieren und das nachbarschaftliche Leben zu stärken, wenn auch viele Migrant/innen an diesem Wochenende Tenever aus Angst verlassen haben). Es gibt in unserem Stadtteil Initiativen wie „Disco für alle“, die eine Erfahrung der Jugendlichen zum Ausdruck bringt, die in den Großdiscotheken als „Schwarzköpfe“ nicht eingelassen werden. Wohl auch wegen der starken internationalen Präsenz gibt es bei uns keine Skinheads. Aber bei uns bekommt auch keiner den Mund verboten. Gerade wenn man Bewohnermeinung und Beteiligung groß schreibt, muss auch Raum vorhanden sein für „Meinung“. Die Bewohner/innen sprechen eine „klare“ Sprache – aber es gibt auch eine deutliche Antwort und Erläuterung. Nur dort, wo Vorbehalte und Fremdheit thematisiert werden können, aber auch mit Argumentation und praktischer Erfahrung entgegnet werden kann, wird „Einwanderungsland“ lebbar.

4. Anerkennung und Verständnis für Zuwander/innen und für ihre spezifischen kulturellen Interessen ist Grundprinzip der Arbeit im Stadtteil. So ist es bei uns z.B. selbstverständlich, dass wir eine Moschee haben und einen Tempel der Tamilen. Auch, dass wir um den Erhalt der AWO-Beratungsstelle für Ausländer/innen und Aussiedler/innen kämpfen, denn dort erhalten sie Hilfe bei ihren existentiellen Sorgen oder bei Behördengängen und insbesondere in der Auseinandersetzung mit Versicherungsvertretern. Wenn bei uns eine Jugendversammlung von über 120 Aussiedler/innen u.a. Nachhilfeunterricht in russischer Sprache für Mathematik und Naturwissenschaft fordert, dann ermöglichen die Stadtteilgruppe und das AfSD (Amt für Soziale Dienste) das. In unseren Freizeiteinrichtungen gibt es Selbstöffnungszeiten für Jugendliche, egal ob national oder international zusammengesetzt. Wenn die Somalis einen Raum als ihren Treffpunkt brauchen, unterstützen wir das nach Möglichkeiten und wenn Aliano eine rumänische Kulturgruppe aufbauen möchte und Musikprobenräume dafür braucht, wird auch dieses aus dem Bewohnerfonds ermöglicht. Genau so wie die CD der marokkanischen Berbergruppe El-Salam gefördert wurde. Allerdings fördern und unterstützen wir vor allem interkulturell wirksame Projekte. Die lokale Ökonomie richtete sich selbstverständlich so ein, dass man bei uns

auch in russischen und türkischen Läden etc. gut einkaufen kann.

Auch kulturelle Spezifika sind zu berücksichtigen. Selbstverständlich spielen bei uns internationale Festtage wie das Zuckerfest, das Opferfest oder auch die Gesamtzeit des Ramadan ihre Rolle in den Aktivitäten des Stadtteils. Es ist selbstverständlich, dass in unseren Kindergärten und Ganztagschulen kein Schweinefleisch serviert wird, dass es besondere internationale Essenswochen gibt etc.. Ohnehin wird gerade über die Kinder in Schule und Kindergarten ganz normales internationales Zusammenleben vorgelebt und mehr und mehr insgesamt durchgesetzt. Viele der Ansätze der Familienbildungsarbeit, und der familienorientierten Arbeit in Kitas berücksichtigen wesentlich den Migrationshintergrund der Familien.

5. Zentraler Integrationsfaktor ist die Sprache. Von dorthin gibt es in unserem Quartier eine Vielzahl von Sprachkursen, die niedrigschwellig bei den sozialen Einrichtungen in Kooperation mit bewährten Bildungsträgern durchgeführt werden. Neuerdings gibt es, pädagogischen interkulturellen Erkenntnissen folgend, auch muttersprachliche Kurse in Schulen und Einrichtungen.

Dies bedeutet nicht, dass wir zwei- oder mehrsprachige Konzepte diskutieren. Natürlich wäre es bei existenziellen Fragen, Ämter vor drucken etc. wünschenswert, in den wichtigsten Sprachen mehr Übersetzungen zu Verfügung zu haben, dennoch verständigen wir uns in Tenever auf Deutsch. Und das klappt. Wer den Kindergarten drei Jahre besucht hat, spricht fließend, wenn auch nicht „bildungsbürgerliches“ Deutsch. Aber bei der hohen Fluktuation (20 Prozent) im Stadtteil ist es nicht verwunderlich, wenn es immer wieder nachbarschaftliche Begegnungen ohne sprachlichen Austausch gibt. Man sollte dabei berücksichtigen, dass Integration vor allem auch ein Generationenprozess ist. Festzustellen bleibt, dass sich gerade in der letzten Zeit die Bewohnermeinungen zum Thema „Deutsch-Sprechen“ verändern. „Die sollen mal endlich Deutsch lernen.“, „Die Eltern sollten zu Hause nur Deutsch reden.“ und ähnliche Meinungen nehmen zu. Ich halte das in erster Linie für einen Reflex auf die zunehmend weniger Fremdheit tolerierende Politik und nicht so sehr für ein reales Alltagsproblem.

Die anhaltende Wirtschaftskrise mit ihren gerade die ärmeren treffenden unsozialen Folgen, wird von einigen Politiker/innen und Medien zur Verschärfung der Konkurrenz, des Drucks und des „Gegeneinander-Stellens“ von Migrant/innen und Deutschen demagogisch genutzt. Die Auseinandersetzung um das Zuwan-

derungsgesetz ist ein Beispiel dafür.

6. Die Stärkung der Bewohner/innen und ihrer Selbstorganisation ist unser Grundsatzthema. Von Beteiligung und Aktivierung, denn „der ist nicht fremd, der teilzunehmen weiß“, spricht schon Meister Goethe. Natürlich wünscht man, dass sich am besten alle rund um den Bewohnertreff zusammenschließen, über alle nationalen Grenzen hinweg und die Interessen der Bewohnerschaft selbstbewusst in der Stadtteilgruppe und der Stadtöffentlichkeit vertreten. Auch da mussten wir natürlich Erfahrungen sammeln, dass spezifische Gruppeninteressen unterschiedlich stark ausgedrückt werden. So versteht sich unser Bewohnertreff zwar als Selbstorganisation aller Mieterinnen und Mieter in Tenever, der sich aktiv einbringt in den Stadtteilentwicklungsprozess; aber de facto sind die Aktiven vor allem Deutsche.

Die Migrant/innen haben sich im Laufe der Jahre stärker um die Interkulturelle Werkstatt gesammelt oder bei den sozialen Einrichtungen wie Mütterzentrum, Haus der Familie oder dem Gesundheitstreffpunkt für Frauen. Die Entwicklungsprozesse dieser Selbstorganisationen werden von der Stadtteilgruppe zum Teil auch finanziell aktiv unterstützt. Das führt auch zu Meinungen, wie: „Sprachkurse, Integrationsprojekte, HIPPIY-Familienförderung für Migrant/innen; Equal-Beschäftigungs-/Qualifizierungsförderung – dauernd gibt es Projekte für die Ausländer/innen. Denkt auch mal an uns.“ In einem Stadtteil mit siebzig Prozent Migrant/innen sollte man in der Darstellung der Aktivitäten solche Empfindungen berücksichtigen, selbst wenn sich die meisten Projekte überhaupt nicht ausschließlich an Migrant/innen, sondern an die gesamte Bevölkerung richten.

7. Das Ziel ist, Begegnungen zu ermöglichen, um Fremdheit abzubauen – am besten durch die gemeinsame Aktion. Denn selbstverständlich ist erst einmal Fremdheit gegeben – und Vorurteile. Es handelt sich um unterschiedliche Kulturen, unterschiedliche Sprachen und um unterschiedliche Interessen. Dieser Prozess ist nicht die Sache einer einmaligen Aktion oder einer Einjahreskampagne. Aber gerade Feste spielen eine große Rolle, rund um die Kinder lässt sich dabei am meisten organisieren und auch die Erwachsenen zusammenbringen. Es gibt Informationen über die verschiedenen interkulturellen Gruppen und Angebote: das Mütterzentrum führt z.B. regelmäßig einen großen gut besuchten internationalen Abend durch, bei dem Einzelkulturen speziell vorgestellt werden. Da kommt zwar nicht ganz Tenever, aber zumindest die Landsleute, deren Kultur an dem

Abend im Mittelpunkt steht. Einige ihrer Nachbarinnen und Nachbarn kommen und auch Menschen aus der Stadt, die wissen, dass Tenever zum Thema Internationalität kompetent ist. Die Kompetenz ist auch weiter gewachsen mit unserem Ver.di – Projekt „Lernpartnerschaften“, das wir mit dänischen und griechischen Partnern im Rahmen des EU-Programms Comenius durchführen.

Am besten aber sind Aktionen und gemeinsame Erfahrungen: An unserer großen, alle zwei Jahre stattfindenden Saubermach- und Pflanzaktion „Tenever Picobello“, beteiligen sich über tausend Teilnehmer/innen. Man geht gemeinsam gegen Nazis vor oder legt mit Hand an bei der Umsetzung von Projekten der Neubepflanzung, aber auch der Herrichtung von Spielplätzen und Spielflächen. Begegnungen finden statt, gemeinsame Erfahrungen werden gesammelt und Kommunikation entwickelt sich, so dass wir sagen können: In Tenever braucht es nicht die besondere Aktion mit dem Stempel „Achtung hier ist Multi-Kulti drinne“, sondern jede Aktion ist von vorn herein international angelegt und interkulturell wirksam.

8. Besonders zu beachten ist das spezifische Verhältnis von Ausländer/innen zu Aussiedler/innen. Das hat nicht nur etwas mit der Tatsache zu tun, dass die Aussiedler/innen die jüngste und größte Gruppe der Bremer Neubürger/innen sind. Sie haben noch nicht so viele Erfahrungen in unserem Land und kennen die Möglichkeiten nicht, die es hier gibt. Viele haben Sprachschwierigkeiten (natürlich spricht der hier geborene Ausländer besser Deutsch als die jungen Leute aus Kasachstan oder Russland, die jetzt in den letzten Jahren zu uns gekommen sind). Aber es geht auch um die Konkurrenz wegen Arbeit, Wohnung und Räumen in dieser Gesellschaft. Denn natürlich sind beide Gruppen in Tenever durch den Migrationshintergrund charakterisiert und beide gehören deshalb zu den Armen. Die Konkurrenz wird besonders dadurch verschärft, dass den Ausländer/innen viele Rechte fehlen, die den Aussiedler/innen zugestanden werden, z.B. das Wahlrecht. Sie erleben Benachteiligungen auf dem Arbeitsmarkt, dem Wohnungsmarkt und durch die Einschränkungen des Ausländerrechts.

Das Quartiermanagement ist stolz, dass wir ein spezifisches Projekt rund um die Interkulturelle Werkstatt und die AWO Beratungsstelle entwickelt haben, in dem die spezifische Fremdheit zwischen Ausländer/innen und Aussiedler/innen (Zitat einer Aussiedlerin: „Ich denk ich komm nun endlich nach Deutschland und nun bin ich hier in Afrika.“) durch Begegnungen und gemeinsame Aktionen abgebaut

wird. Gemeinsam werden Räume genutzt. Aber wenn wir ganz ehrlich sind, nutzen die Aussiedler/innengruppen die Räumlichkeiten nachmittags und die Ausländer/innengruppen die Räumlichkeiten abends. Aber man gewöhnt sich aneinander, man begegnet sich und mittlerweile grüßt man sich. Man erfährt das eine oder andere über spezifische kulturelle Sichtweisen der jeweils anderen Gruppe. Von daher ist es unser erklärtes Ziel, aus dem gewöhnten Nebeneinander ein akzeptiertes Neben- und Miteinander in Tenever zu schaffen. Dieser Prozess dauert allerdings länger als wir ursprünglich erhofft hatten.

9. Der Sport spielt eine zentrale Rolle zur Unterstützung der Integration, insbesondere für die junge Generation. Der Sport bringt Menschen zusammen. In Vereinen sind die Möglichkeiten groß, sich zu entfalten. Vor dem Hintergrund von Armut und anderen gesellschaftlichen Entwicklungen, die Menschen davon abhalten, sich in Sportvereinen zu engagieren, haben wir in Tenever eine Reihe offener Sportangebote geschaffen. Das wichtigste und schönste Angebot ist sicherlich die Tenever-Liga, in der in verschiedenen Altersgruppen über 30 Fußballfreizeitmannschaften mit über 300 Kids zweimal in der Woche um die Meisterschaft spielen. Trainer der Kids sind ehrenamtliche Jugendliche und hier sind die Mannschaften durchweg international zusammengesetzt. Man lernt, dass der sportliche Gegner ein Partner ist, denn ohne ihn würden Spiel und Spaß gar nicht stattfinden. Gute Erfahrungen haben wir mit dem Fit-Point, der sozusagen das Zentrum für die sportlichen Aktivitäten in Tenever bildet. Hier bieten Sporttrainer Anleitung und Anregung für Sportaktivitäten und orientieren sportlich Interessierte auf die Vereine. Zugleich ist der Fit-Point eine Sport-Ausleihstation, wo man täglich ab 14.00 Uhr Bälle oder Sportgeräte ausleihen kann, Unterstützung findet und immer andere Sportinteressierte trifft, die zu vorübergehenden Teams oder Mannschaften geformt werden. Schließlich wird zurzeit gerade unsere große Halle für Bewegung gebaut. Sie schließt eine große Bewegungslandschaft mit ein, die kostengünstig von unseren Kindergärten und Grundschulen, aber auch Eltern-Kind-Gruppen, genutzt werden soll. Dort wird auch der Fit-Point ein neues Domizil erhalten.

In den letzten Jahren hat sich bei uns neben dem traditionellen OT-Sportverein, einem großen Integrationsfaktor im Stadtteil, noch ein neuer Verein dazugesellt: der SV Mardin. Ursprünglich mehrheitlich von Kurden initiiert, stellte er erst einmal eine Konkurrenz für das offizielle Sportleben der Stadt dar. Denn natürlich gibt es auch gute Gründe zu sagen: „die

sollen ruhig alle im OT-Sportverein mitmachen". Andererseits: nehmen wir die Leute so, wie sie sind. Wollen sie ihren eigenen Verein machen, dann spricht nichts dagegen. Also hat die Stadtteilgruppe unterstützt, dass auch dieser Verein gleichberechtigt auf guten Plätzen und in Hallen seinen Sportinteressen nachgehen kann. Mittlerweile ist der SV Mardin ein internationaler Verein, der erfolgreich am Sportgeschehen Bremens teilnimmt.

**Kontakt:**

Joachim Barloschky  
Projektgruppe Tenever  
Neuwieder Str. 44a  
28325 Bremen  
Tel.: 0421/425769; Fax: 0421/428136  
E-mail: projektgruppe@bremen-tenever.de

10. Unsere Quartiere sind die Integrationsstadtteile der Städte. Unsere Stadtteile wiederum erfüllen für unsere Städte enorme Integrationsleistungen. Es kommt darauf an, dass sie entsprechend gefördert werden, um die Integrationsarbeit erfolgreicher leisten zu können. Es ist ein Dilemma, dass manch einer seine gegen Zuwanderung und Zugewanderte gerichteten Positionen mit der angeblich „schlechten Integrationsbilanz“ zu rechtfertigen versucht. Erst werden Förderstunden abgebaut, zu wenig für die Integration und Gleichstellung getan und dann beschwert man sich über die Folgen. Das erinnert mich an Janosch:

*Es greint das kleine Schwein ganz laut*

*Wer hat mir meinen Stall versaut*

*Wir sagen es Dir ganz genau*

*Das warst du selbst Du kleine Sau*

Gerade PISA lehrt, dass mehr (und auch zum Teil andere) Förderung notwendig ist. Erste Forderungen sind demnach, dass kein weiterer Abbau von Förderstunden betrieben wird und mehr Ganztagschulen gefördert werden.

Mit diesen bewusst sehr positiv dargestellten Impulsen und Erfahrungen rege ich sicherlich zu lebendiger Debatte an. Kerngedanke für mich bleibt dabei: Die „Ghettobildung“, die Segregation, ist verursacht durch die Spaltung der Gesellschaft in arm und reich, nicht durch die Internationalität. Das ist eher eine Erscheinungsform der Segregation. Von dorthier ist auch gesellschaftspolitische Einmischung unserer Quartiere gefordert. Und das können sie als Integrationsstadtteile auch selbstbewusst tun. Denn mit diesen Leistungen für die Gesamtstadt und den Aktivitäten im Rahmen der „Sozialen Stadt“, des E&C – und hoffentlich bald ähnlicher Programme der anderen Resorts – wird mit dazu beigetragen, dass wir es (noch) nicht mit solchen Situationen wie in den Banlieues von Paris, in Bradford, Burnley oder Oldham zu tun haben.

Gerd Becker

## Erfahrungen, Forderungen und Ansprüche an die Integrations- und Vernetzungsarbeit in Kommunen

Dieser Text beschäftigt sich mit den Erwartungen der Kommunen in Bezug auf Integrationsarbeit und Vernetzungsarbeit. Unmittelbar dazu gehört eine weitere Frage: Wie ist die Haltung zu Projekten, die aus Landes-, Bundes- oder EU-Mitteln angestoßen werden, deren Weiterfinanzierung meist nach drei Jahren ungesichert ist und die dann von den Kommunen eingefordert wird?

Als Vertreter der Jugendhilfe, der sich mit dieser Thematik auseinandersetzt und dazu Positionen bezieht, bemühe ich mich dennoch, von dieser Rolle etwas zurück zu treten und aus einem gesamten kommunalen Standpunkt heraus zu argumentieren. Positionen einer Kommune werden nicht von der Jugendhilfe alleine geprägt. Im Folgenden entwickle ich kommunale Erwartungen an Integrationsarbeit, an Vernetzungsarbeit und an durch Drittmittel finanzierte Projekte.

### 1. Zur Integrationsarbeit:

Zunächst ein Wort über die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen für Integrationsarbeit in den Kommunen. Ich verwende statt „Migranten“ dabei lieber den Begriff „Menschen mit Migrationshintergrund“. Nach dem neuen Staatsbürgerschaftsrecht besitzen zunehmend mehr Menschen, die in der 2. oder 3. Generation hier aufgewachsen sind, jetzt einen deutschen Pass. Die offizielle Ausländerstatistik entspricht dieser Entwicklung zunehmend nicht mehr.

Unterschiedliche Ausgangsbedingungen deshalb, weil beispielsweise in Frankfurt/M. der Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund – bezogen auf die Gesamtbevölkerung – bei über 30 Prozent liegt und bei den 15 bis 25-Jährigen bei ca. der Hälfte angekommen ist. In Hessen ist der Gesamtanteil bei ca. 12 Prozent und in den neuen Ländern beträgt teilweise 2 bis 3 Prozent. Frankfurt/M. ist die Stadt mit dem bundesweit höchsten Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund. Seit Jahrzehnten gibt es hier keine offen ausländerfeindlichen Gruppen und keine Skinheads. Andererseits häufen sich in den neuen Ländern insbesondere fremdenfeindliche Stimmungen und Übergriffe. Dies zeigt, dass es für Fragen des Zusammenlebens unterschiedlicher Ethnien keine einfachen Lösungen und schon gar keine Rezepte

gibt. Es gibt eher Paradoxien, wie gerade aufgezeigt: Xenophobie, also Fremdenfeindlichkeit tritt gerade dort auf, wo wenige Fremde leben.

Dies wird in der neuen Shell-Studie bestätigt: Während in den alten Bundesländern 46 Prozent der befragten Jugendlichen/jungen Erwachsenen gegen den weiteren Zuzug von Ausländern waren, lag dieser Anteil in den neuen Ländern bei 56 Prozent.

Mit meiner Bemerkung, in Frankfurt/M. gibt es keine offen fremdenfeindlichen Aktionen, will ich nicht sagen, strukturelle und alltäglich interkulturelle Probleme gäbe es in dieser Stadt nicht. Nicht ohne Grund gibt es seit 1989 das Amt für Multikulturelle Angelegenheiten (AMKA), ein Amt, dessen erster Dezernent Daniel Cohn-Bendit war, ein Amt, dessen Abschaffung von bestimmten Parteien in 13 Jahren seines Bestehens häufiger gefordert wurde. Und es ist vielleicht nicht uninteressant zu erwähnen, dass seit einiger Zeit der Dezernent für dieses Amt von gerade einer derjenigen Parteien gestellt wird, die das Amt früher auflösen wollten. Und dieser Dezernent setzt sich nach meiner Wahrnehmung mit großem Engagement für dieses Amt ein.

Zuwanderung sollte nicht zuerst als Problem oder Belastung, sondern als eine Bereicherung und als Chance für die Weiterentwicklung unserer Gesellschaft gesehen werden, was sich auch im Sprachgebrauch und in der Argumentation darüber niederschlagen sollte.

Die gesamte Geschichte zeigt, dass Kulturen sich gegenseitig bereicherten und Zuwanderung ein entscheidendes Element dabei war.

Nicht erst seit der Globalisierungsdebatte ist klar, dass eine abgeschlossene nationale monokulturelle Sichtweise nicht mehr möglich ist. Die Entwicklung der Staatengemeinschaft Europas unterstreicht dies um so mehr, auch wenn einige dies nicht wahrhaben wollen.

Begreift man Globalisierung und die Entwicklung zu einem vereinten Europa nicht nur als einen wirtschaftlichen Faktor, so ist es selbstverständlich, dass Kommunen sich nicht nur Gedanken machen, wie sie wirtschaftlich den Anschluss an die internationale Entwicklung halten, sondern wie sich die Internationalisierung innerhalb des Zusammenlebens in der Kommune selbst abspielt.

Die bekannte Redewendung zur ersten Migrantengeneration „Wir haben Arbeitskräfte gesucht und Menschen sind gekommen“ könnte heute weiter modifiziert werden: Wird in den Städten und Gemeinden Integration nicht als Querschnittsthema aufgegriffen und mit Leben gefüllt, wird auch die Lösung der wirtschaftlichen und sozialen Fragestellungen nicht gelingen.

Von den Trägern, die im Zusammenhang mit

Sozialer Stadt oder darüber hinaus einen Beitrag zur Integrationsarbeit leisten, erwarte ich, dass sie selbst eine Vorstellung, besser ein Konzept zur Integrationsarbeit erarbeiten und präsentieren. Dieses wiederum muss zwingend in Bezug gesetzt werden zu den Konzepten, Forderungen und Entwicklungen, die es in der jeweiligen Kommune gibt. Ihre Integrationsarbeit sollte an den Diskussionsstrang in Politik, Verwaltung, bei freien Trägern und in der Öffentlichkeit anknüpfen. Dies kann ein harmonischer Prozess sein, er kann sich aber auch im Widerspruch zu manchen Gruppen darstellen, da die Inhalte von Integration immer noch sehr unterschiedlich gesehen werden und verschiedene Forderungen daraus folgen.

Eine gelingende Integration fordert, sowohl von der Mehrheitsgesellschaft, als auch von Minderheiten, Leistungen. Diejenigen, die Integration voran bringen wollen, müssen sich stets an Interessen, Haltungen, Einstellungen der Zuwander/innen und auch der Mehrheitsgesellschaft richten. Ansonsten besteht die Gefahr, dass Befürworter der Integration als Lobbyisten der einen oder anderen Gruppe gesehen werden, die Probleme möglicherweise thematisieren oder skandalisieren, aber wenig Beiträge zu einer Lösung bringen. Integrationsarbeit hat demgegenüber mehr eine Vermittlungsfunktion und ein Vermittler braucht Kontakte und Akzeptanz zu allen beteiligten Seiten.

Darüber hinaus hat Integrationsarbeit das zu erfüllen, was Sie selbst von anderen erwartet: Für das Aufeinanderzugehen von unterschiedlichen kulturellen, sozialen und ethnischen Gruppen sollte man zunächst selbst die dafür erforderlichen Fähigkeiten haben oder erwerben, die sogenannte „interkulturelle Kompetenz“, zu der es eine breite Fachdiskussion gibt. Meine Erwartung wäre also, diese Kompetenz zu erwerben, zu praktizieren und zu vermitteln.

Integrationsarbeit unterscheidet sich von anderen kommunalen Aufgaben, wie etwa der Einführung eines neuen Tarifsystems bei den Verkehrsbetrieben oder einer neuen Art der Mülltrennung. Sie wollen dabei der Bevölkerung ein neues Regelwerk begründen und erklären mit dem Ziel, dass diese Regeln möglichst bald von möglichst vielen verstanden und eingehalten werden. Bei der Integrationsarbeit geht es jedoch vielmehr darum, sich mit Haltungen, Erfahrungen und Einstellungen auseinander zu setzen, die in Familien, in Schulen, in Tageseinrichtungen und überall im Alltag geprägt werden. Da werden sie auch bestätigt, verfestigt oder infrage gestellt. Das ist keine Aufgabe, die eine Verwaltung alleine angehen kann. Die Kommune ist darauf angewiesen, Experten zu gewinnen, die diesen Prozess moderieren. Allerdings gehört dazu ein Vertrauen in

die Kompetenz dieser Experten. Diese brauchen ein Konzept, zeigen die Mittel und Wege auf, wie Integrationsarbeit geleistet werden kann und sie verfügen über die entsprechenden Methoden und Techniken, die schließlich ihre Arbeit belegen und dokumentieren.

Geht es beispielsweise um Nachbarschaftskonflikte, bei denen die herkömmlichen Regelungsmechanismen nicht funktionieren, sind Träger gefragt, die mit interkultureller Meditation arbeiten. Integrationsarbeit sollte innovativ Bedürfnisse aufgreifen, denen bisherige Systeme der öffentlichen und freien Träger nicht nachkommen können.

Zusammenfassung Integrationsarbeit:

- Die eigene Vorstellung zur gesellschaftlichen und sozialpolitischen Bedeutung von Integrationsarbeit wird dargestellt.
- Es wird nachgewiesen, dass das eigene Handlungskonzept mit Konzepten vorhandenen öffentlicher und freier Träger abgestimmt ist.
- Die Bedeutung der eigenen Integrationsarbeit wird im Spannungsfeld von Mehrheits- und Minderheitsgesellschaft entwickelt.
- Interkulturelle Kompetenzen werden definiert, nachgewiesen und erarbeitet.
- Betroffene Kinder, Jugendliche, Familien und Vereinigungen werden unmittelbar in die Arbeit einbezogen.
- Schnittstellen und Formen der Zusammenarbeit mit kommunalen Stellen sind entwickelt.

## 2. Zur Netzwerkarbeit

Warum soll sich eine Kommune den Luxus leisten, angesichts leerer Kassen Projekte zu fördern, die der Bund aus Gründen, die sich der Kommune oft nicht so ganz erschließen, einmal installiert hat? Wenn es ans Sparen geht, dann doch zuerst bei den Koordinations-, Verwaltungs- und Zentralstellen, bei den Arbeitskreisen, Zusammenschlüssen und Referatsstellen und möglichst nicht da, wo die unmittelbare Arbeit geleistet wird.

Außerdem ist Planung, Vernetzung und Koordination doch sowieso Aufgabe unserer Jugendhilfeplanung und unserer Sozialplanung. Netzwerk, gut und schön, aber warum soll das denn was kosten, das ist doch Aufgabe jeder Einrichtung, sich mit anderen abzustimmen. Sozialraumbezug und Lebensweltorientierung, hat das nicht schon im letzten oder vorletzten Jugendbericht gestanden? Haben denn Ausländer nicht ihre eigenen Vereine und Zusammenschlüsse und können die sich nicht mit den deutschen Vereinen abstimmen? Haben wir nicht unseren Jugendhilfeausschuss mit seinen

Unterausschüssen, wozu haben wir die verschiedenen Arbeitsgemeinschaften nach § 78 KJHG, wenn nicht, um Absprachen zu treffen? Wozu haben wir unseren parlamentarischen Sozial- und Integrationsausschuss und ist Integration nicht sowieso Thema jeden Tag ...?

Aus kommunaler Sicht sind Netzwerke ohnehin eine neue Ebene, die vielfach mit Vorsicht, Skepsis und Distanz betrachtet wird. Netzwerke sind etwas anderes, als die bekannten Gremien wie z.B. die AGs nach §78 KJHG. In ihnen sollte mehr stattfinden, als Informationen auszutauschen und Fachdiskussionen zu führen. In jedem Fall muss ihr Verhältnis und ihre Tätigkeit mit vorhandenen Arbeitsgruppen und Einrichtungen abgestimmt sein. Für mein Verständnis sind Netzwerke die Ausgangspunkte für Projekte zur Lösung von Aufgaben, die in der gemeinsamen Kompetenz bzw. im gemeinsamen Aufgabenbereich der Beteiligten des Netzwerkes sind.

Ich bezeichne Netzwerke aus kommunaler Sicht als eine Zwischenebene. Diese ist eine Ebene

zwischen den einzelnen Einrichtungen und Maßnahmen der Jugendhilfe, für die Aufgabenbeschreibungen, eine Vereinbarung über Ressourcen und Zuschusshöhe sowie eine Vereinbarung über Qualitätsstandards vorliegen, und den Fachgremien angesiedelt. Während das Jugendamt für die Aufgaben der einzelnen Einrichtungen, eine unmittelbare Steuerungsfunktion hat und in den klassischen Gremien direkt vertreten ist, sind die Beziehungen zu den Netzwerken eher vage. Kommunen können gegenüber Netzwerken eine weiche Steuerungsfunktion einnehmen. Dazu ein Beispiel: Nehmen wir an, in einer Kommune wird ein neues Problemfeld ausgemacht, beispielsweise eine zunehmend größer werdende Gruppe von Kindern mit Migrationshintergrund, die Schule schwänzen oder schulabstinent sind. Ein klassisches Herangehen seitens der Kommune wäre nun, entweder einzelnen Trägern Arbeitsaufträge zu geben, sich diesem Phänomen zu widmen. Im Vorfeld zu unmittelbaren Maßnahmen könnten verschiedene Fachgremien dies alles beraten und Vorschläge unterbreiten, die letzten Endes auch zur Vergabe einzelner Aufträge führen würden.

Bestünde nun aber in der Kommune ein interkulturelles Netzwerk, ist eine andere Option für die Kommune möglich: Das Netzwerk erhält die Problembenennung und beschäftigt sich damit. Dies kann bedeuten, es wird von den Akteuren zunächst zusammengetragen, wie das Problemfeld auf dem Hintergrund eigener Erfahrungen eingeschätzt wird. Es wird erhoben, welchen Zugang die einzelnen Akteure auf der Handlungsebene zu der Thematik haben und

schließlich werden Ideen über unterschiedliche Schritte gesammelt, mit denen die Thematik von verschiedenen Seiten bearbeitet werden könnte.

Dadurch wird ein vielfältiges Handeln mehrerer Akteure möglich, die wie auch immer einzeln oder gemeinsam, auf jeden Fall aber miteinander abgestimmt, so ein komplexes Problemfeld angehen. Vielfältige Erfahrungen, Kompetenzen und Ressourcen können eingebracht werden und somit nicht nur fachlich qualifizierteres Handeln, sondern auch einen effektiveren Mitteleinsatz erzielen.

Zusammenfassung Netzwerke:

- Nachweis des Nutzens, der den Einsatz der Kosten rechtfertigt, insbesondere wenn das Netzwerk eigene Steuerungskosten erfordert,
- Definition eines Handlungsfeldes, das von bestehenden Angeboten, Maßnahmen und Arbeitsgemeinschaften nicht ausreichend abgedeckt ist,
- Kooperation mit bestehenden Einrichtungen und Arbeitsgruppen, Öffnung für alle Akteure im Feld,
- Entwickeln verlässlicher durchschaubarer Strukturen,
- Aufgaben werden projekthaft übernommen und in eigener Verantwortung umgesetzt.

### 3. Übergang von Modellprojekten in kommunale Jugendhilfe

Da ich selbst drei Jahre in einem Bundesmodellprojekt gearbeitet habe (Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt – AgAG) und auch einige der derzeitigen Projekte im Rahmen der Sozialen Stadt kenne, wie das Freiwillige Soziale Trainingsjahr (FSTJ) und die Interkulturellen Netzwerke, weiß ich sehr gut um die Problematik der Überführung in eine Regelförderung.

Ein Geburtsfehler tritt bereits ein, wenn ein Träger ohne ausreichende Abstimmung mit dem kommunalen Jugendhilfeträger ein Bundesprojekt übernimmt. Dies erschwert nicht nur den Start, sondern liefert zu Beginn schon Gründe, die nach Ablauf der Bundesförderung gegen eine kommunale Weiterfinanzierung sprechen können. Grundsätzlich sollte die Kommune mit Komplementärmitteln an den Projekten beteiligt und eine schriftliche Regelung über die Zusammenarbeit vereinbart werden.

Faktoren, die das kommunale Interesse weiter verstärken, sind einerseits die Art und Weise, wie die fachlichen Anforderungen an eine Integrationsarbeit erfüllt werden. Darüber



hinaus muss man den spezifischen Anforderungen von Netzwerken gerecht werden.

Zusammenfassung Modellprojekt Kommunale Jugendhilfe:

- (1) Der Entscheidung zur Bewerbung geht eine Abstimmung mit dem Jugendhilfeträger voraus.
- (2) Während der Modellphase zeigt das Projekt fachliches Know-how zur Integrationsarbeit und Kompetenzen zur Entwicklung von Netzwerken.
- (3) Der Kommune wird dargelegt, welche Bedarfe nach der Modellphase aufgenommen werden können und welche Unterstützung dafür benötigt wird.
- (4) Die geleistete Arbeit wird qualifiziert dokumentiert, mit Öffentlichkeitsarbeit verbunden und Entscheidungsträger werden kompetent miteinbezogen.

**Podiumsdiskussion/Talkrunde:**

## **Soziale Integration – Notwendigkeit interkultureller Standards in der Kinder- und Jugendhilfe und ihrer Partner (Wortprotokoll)**

### **Auf dem Podium:**

Gerd Becker, Stadt Frankfurt am Main  
Dr. Frank Braun, Deutsches Jugendinstitut e.V.,  
Schwerpunkt Benachteiligtenförderung  
Angelika von Heinz, Bundesministerium für  
Familie, Senioren, Frauen und Jugend  
(BMFSFJ), Referatsleiterin für das Thema  
Integration  
Hermann Laubach, Vorsitzender des Arbeitskreises der katholischen Jugendsozialarbeit (KJS), Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit (BAGJAW)

**Moderation:** Hartmut Brocke

**Publikumsanwälte:** Andreas Hemme,  
Dr. Heike Riesling-Schärfe, Rainer Schwarz

### **Moderator:**

Während der letzten Tage wurden in den Fachforen alle Problemfelder zum Thema dieser Tagung abgearbeitet, die man heute unter Querschnittsgesichtspunkten bearbeitet, von Gesundheit über Bildung bis Beruf. Sie sind nun allesamt Expert/innen zum Thema Integration.

Aufgrund der demographischen und ökonomischen Entwicklung sind wir in Europa in eine Situation geraten, in der man nicht mehr sagen kann: „Weiter so, nur mit mehr Geld“. Im Gegenteil, es muss vielmehr über andere Konzepte und Herangehensweisen nachgedacht werden und analysiert werden, an welchen Stellen sich Veränderungsbedarfe darstellen. Wie in den Vorträgen und sicher auch in den Beiträgen in den Arbeitsforen deutlich geworden ist, stehen dabei drei verschiedene Ebenen im Vordergrund: (1) Da ist einmal die Ebene der persönlichen Biografie. Was verbirgt sich eigentlich hinter dem Begriff der „Lebenskompetenz“, den wir in Diskussionen dauernd im Munde führen, was soll und muss das beinhalten? (2) Dann das professionelle Selbstbild der Sozialpädagog/innen – was muss sich eigentlich an unserem Beruf ändern, damit wir das auch erreichen können, was wir einfordern, nämlich die Organisation von Rahmenbedingungen und Hilfen zur Integration, zur Selbst-

bestimmung? (3) Und die dritte Ebene ist offensichtlich, darüber lässt sich am leichtesten reden, nämlich über den Veränderungsbedarf in den Institutionen.

Ich möchte jetzt meine Kolleg/innen auf dem Podium bitten, aus ihrer jeweiligen Sicht bzw. der Sicht des Feldes, das sie auf dem Podium vertreten, darzustellen, wie sie sich die Zukunft vorstellen. Welche Änderungen erachten Sie für notwendig mit Ihren spezifischen Förderungen oder Aktionsstrukturen. Denn dass Mehr vom Selben die falsche Antwort auf ein riesiges gesellschaftliches Problem ist, liegt ja auf der Hand.

### **Angelika von Heinz:**

In den letzten Jahren – egal, ob und wann nun das Zuwanderungsgesetz in Kraft tritt – hat ein Umdenken in der Zuwanderungs- und Integrationspolitik eingesetzt, das uns eine Chance eröffnet. Dieser Prozess ist meines Erachtens, egal was kommt, unumkehrbar. Es herrscht zumindest Konsens darüber, dass Zuwander/innen und überhaupt Menschen mit Migrationshintergrund nicht mehr nach ihrem Status, nach ihren Ethnien oder Herkunftsländern integriert werden sollen. Integration ist eine Aufgabe, die für alle gemeistert werden muss. Und mit „alle“ meine ich nicht nur die Adressatengruppe, sondern auch die bereits hier lebenden Menschen. Aus der Tagung habe ich eine Menge neuer Erkenntnisse gewonnen, vor allem aus den Anregungen und Diskussionen, die aus den Modellprojekten zum interkulturellen Netzwerk kommen. Für die Zukunft, soweit sie der Bund überhaupt beeinflussen und steuern kann, stelle ich mir vor, dass im nächsten Jahr zunächst diejenigen, die mit der Integration junger Menschen zu tun haben, „fit“ gemacht werden, damit sie tatsächlich allen Gruppen gerecht werden können. Es darf nicht weiterhin so aussehen, dass auf der einen Seite die Betreuung der jungen Aussiedler/innen steht, während auf der anderen Seite junge Ausländer/innen zum Teil gut, zum Teil weniger gut gefördert werden. Wir müssen jetzt erreichen, dass die Erkenntnisse aus den Modellprojekten bundesweit transportiert werden. Alle Jugendgemeinschaftswerke können diese Erfahrungen nutzen, um ihre Mitarbeiter/innen in interkultureller Kompetenz zu schulen. Interkulturelle Kompetenz hat sich bisher auf einzelne Bereiche beschränkt, sie muss zum Standardwerkzeug der Jugendhilfe gehören. Der nächste, sicher auch parallel zu organisierende Schritt ist dann, dass die Mitarbeiter/innen der Regeldienste, die mit ausländischen Jugendlichen zu tun haben, ebenfalls diese Kompetenzen erwerben. Diese Schulung der Regeldienste ist auch eine Aufgabe der Mitarbeiter/innen

der Jugendgemeinschaftswerke. Wir müssen erreichen, dass alle jungen Menschen, die neu ins Land kommen, ebenso wie alle, die schon länger in Deutschland leben, aber immer noch integrations- oder begleitungsbedürftig sind, Ansprechpartner/innen haben, die ihnen helfen, Ziele zu setzen und diese auch zu verwirklichen. Soweit eine sehr grobe Skizze von den Vorstellungen, die wir von Seiten des Bundes für die Zukunft der Integrationsarbeit für junge Menschen haben.

**Hermann Laubach:**

Ich sitze hier für die BAGJAW, also den Zusammenschluss der Träger der Jugendsozialarbeit. In der Vorbereitung für diese Podiumsdiskussion wurde ich gebeten, hier aus der Sicht der Leister von Integrationshilfen zu argumentieren. Das will ich gerne tun und eine These an den Anfang stellen: Die Träger der Jugendsozialarbeit sind bereit und auch in der Lage, sich konzeptionell den neuen Herausforderungen zu stellen und anzupassen. Das ist nicht das Problem.

Damit Sie sich eine Vorstellung machen können davon, was eigentlich hinter den eigenständigen Angeboten der Jugendsozialarbeit zur Integration steht und auch welche Querschnittsaufgabe in den übrigen Aufgabenfeldern der Jugendsozialarbeit geleistet wird, möchte ich ein paar Zahlen nennen: An 375 Orten in der Bundesrepublik kümmern sich annähernd 530 hauptamtliche Mitarbeiter/innen um circa 100.000 zugewanderte junge Menschen in den so genannten Jugendgemeinschaftswerken. Seit 2001 sind diese für erweiterte Zielgruppen geöffnet und stehen nicht mehr ausschließlich nur für Spätaussiedler zur Verfügung. Diese Öffnung hat sich bemerkbar gemacht, hier hat bereits ein konzeptioneller Wandel stattgefunden. Die Sozialanalyse weist insgesamt aus, dass 12,4 Prozent der Betreuten in den Jugendgemeinschaftswerken zur Gruppe der Ausländer/innen und Flüchtlinge gehören. Diese Jugendlichen sind also nicht mehr im Rahmen des Bundesvertriebenen- und Flüchtlingsgesetzes in die Bundesrepublik gekommen.

Die eigenständigen Hilfen der Jugendsozialarbeit für die Integration werden zunehmend auch eingebettet in andere Hilfen der jeweiligen Träger vor Ort, die zum Beispiel in Verbindung mit Sprachkursen angeboten werden oder im Zusammenhang mit Maßnahmen der Jugendberufshilfe. Außerdem sind diese Träger der Jugendsozialarbeit häufig auch Träger von Aktionsprogrammen, sei es nun Entimon, sei es FSTJ, seien es andere Programme, die vom Bundesverwaltungsamt oder künftig vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge

(BamF) angeboten werden. Hier gibt es viele Ansatzpunkte, über Träger der Jugendsozialarbeit vor Ort zusätzliche Projekte durchzuführen.

Die Programmplattform E&C steht ja unter der Überschrift der Sozialräumlichkeit. Vielleicht ist es bei jungen Menschen nicht ganz richtig, nur vom sozialen Raum, vom Quartier, zu sprechen. Man muss vielleicht mehr von Lebensraumorientierung sprechen, junge Menschen bewegen sich ja nicht nur in einem Stadtteil. Ich halte diesen Sozialraumbezug für sehr wichtig und richtig auch mit Blick auf die Integration von zugewanderten jungen Migrant/innen. Er muss auch berücksichtigt werden, wenn auf anderen Ebenen Entscheidungen getroffen werden. Dabei kann ich die Frage nicht außen vor lassen, ob es richtig ist, dass in der Kommune Entscheidungen über Integrationsfragen getroffen werden, auch wenn wir hier die große Politik streifen. Denn es geht ja darum, auf kommunaler Ebene zu kombinieren, was an kommunalen, an Landes- und an Bundesmitteln zusammenkommt. Und hier gilt es auf die Zukunft hin noch stärker zusammenzuarbeiten.

**Moderator:**

Ein ketzerischer Einwurf: Sie haben ja beeindruckende Zahlen genannt. Was mich verblüfft ist, warum wir eigentlich immer noch ein Integrationsproblem haben, wenn doch so viel gemacht wird.

**Hermann Laubach:**

Wir haben auch kein Integrationsproblem, sondern wir haben Integrationschancen. Und im Grunde genommen arbeiten ja die Träger der Jugendsozialarbeit im Sinne der Hilfe zur Selbsthilfe. Die Erfahrungen der Modelle, die Frau von Heinz schon angesprochen hat, wollen wir auch in die konzeptionelle Weiterentwicklung unserer Arbeit aufnehmen. Im Gespräch mit dem Ministerium geht es darum, die Angebotspalette der Integrationshilfen der Jugendsozialarbeit künftig bedarfsorientiert zu erweitern mit Blick zum Beispiel auf sozialpädagogische Begleitung von Sprachkursen, mit Blick auf IT-gestützte Angebote, mit Blick auf Spezialkräfte, die sich um die Fördervereinbarungen kümmern und und und. Insgesamt ist aus Sicht der Leister also eine qualitative und quantitative Angebotserweiterung auf allen Ebenen unter Berücksichtigung des Lebensraumbezuges vorgesehen.

**Moderator:**

Ich möchte die Sache mal ein bisschen zuspitzen und eine Frage stellen, die vielleicht nicht ganz fair ist: Warum ist denn das alles so teuer, wenn es doch so wirkungslos bleibt?

**Dr. Frank Braun:**

Bevor ich diese Frage beantworte, möchte ich etwas Selbstkritisches zur Jugendforschung sagen: Mit der Shell-Studie wurde über mehrere Jahrzehnte hinweg eine angeblich repräsentative Befragung von Jugendlichen durchgeführt, in die nicht-deutsche Jugendliche einfach nicht einbezogen wurden. Wenn ich die Zahl für Frankfurt richtig verstanden habe, bedeutet dies, dass die Hälfte der Jugendlichen in Frankfurt in der Shell-Studie nicht vertreten waren. Inzwischen ist das revidiert worden.

Das Thema Integration und diese Diskussion standen ja schon einmal auf der Tagesordnung. Anfang der 80er Jahre war das Deutsche Jugendinstitut dabei, eine Abteilung Migration zu gründen. Ich weiß zum Glück nicht, wann der Wink aus Bonn kam, dass wir es sein lassen sollen. Ich kann also nicht sagen, ob das die sozialliberale oder die christliberale Koalition war, an dem Punkt kann mir jetzt niemand Parteilichkeit vorwerfen.

Speziell in meinem Arbeitsgebiet Bildung, Ausbildung gab es in den letzten Jahren eine Reihe von Untersuchungen, die das Problem der Benachteiligung von Migrant/innen oder Kinder und Jugendlichen aus Migrantenfamilien sehr deutlich machten. In regelmäßigen Abständen wurde nachgewiesen, dass ausländische Jugendliche und junge Erwachsene oft keine Ausbildung abschließen. Und das Thema Pisa, das man ja nie auslassen darf, hat ganz deutlich gezeigt, dass auch hier vieles im Argen liegt. Allerdings möchte ich eines gleich zu bedenken geben: Das Interessante an den Pisa-Ergebnissen zur literacy, also zum Textverständnis, ist ja nicht nur, dass es bei Kindern aus Migrantenfamilien ein Problem gibt, sondern offenbar auch eine relativ große Gruppe der deutschen Kinder betroffen sind. Und an diesem Punkte sollten wir vielleicht über die Frage nachdenken, wie wir eigentlich Probleme sortieren.

**Moderator:**

Ich möchte gleich hier noch eine Gemeinheit einflechten. Ich habe bei dem Vortrag von Gerd Becker über „Erfahrungen, Forderungen und Ansprüche an die Integrations- und Vernetzungsarbeit in Kommunen“ sehr genau zugehört. An der Stelle, wo alle beifällig geguckt haben, nämlich dem Punkt Regelförderung, bin ich zusammengezuckt. Mein Eindruck ist, dass es gerade, weil wir so viel Regelförderung haben, unglaublich schwer ist, bedarfsgerecht etwas Neues zu machen. Etwas, das eingeklagt wurde, wird sozusagen durch das, was gefordert wird, gleichzeitig wieder verhindert. Und das scheint mir doch ein Problem unserer Sozialsysteme und auch unserer so genannten

freien Trägerstruktur zu sein. Weil wir so in die Struktur eingebunden sind, haben wir wenig Interesse daran, ergebnisorientiert Probleme zu lösen. Im Gegenteil, ohne es zu wollen, tragen wir eher noch strukturell mit zur Institutionalisierung der Probleme bei, die damit dann auch subventioniert werden. Und das ist nun gar nicht das, was wir eigentlich in unserer Gesellschaft brauchen, insbesondere nicht in den Kommunen und den Quartieren.

**Gerd Becker**

Ich greife diesen Punkt gerne auf. Denn was ich im Bezug auf die Überführung gesagt habe, ist ja eben nur die halbe Hälfte. Die andere Hälfte muss in der Tat eine kritische Hinterfragung der Regelförderung sein. Hier liegt, denke ich, sehr vieles im Argen. Oft läuft es so nach dem Motto: „Es ist sehr schwer, in die Förderung reinzukommen, aber bist du einmal drin, kannst du lange machen, was du willst.“ Ich spitze das natürlich ein bisschen zu. In manchen Arbeitsfeldern ist das viel fortschrittlicher. Doch teilweise stehen die Mitarbeiter/innen noch am Anfang der Diskussionen über die Effektivität der eigenen Arbeit. Die Forderung, dass man sich auf eine bestimmte Zielgruppe einstellt, sie sich sozusagen raussucht, ist da relativ unbekannt. Besonders in offenen Formen von Jugendhilfe ist es ja so, dass der Bedarf nach oben nahezu unbegrenzt ist. Da entscheiden sich dann manchmal Einrichtungen und Träger mit quasi beliebigen Argumentationen dafür, mit einer bestimmten Gruppe zu arbeiten. Genauso könnten sie mit anderen arbeiten. Der ganze Problemkomplex von Steuerung, Planung, Prioritäten setzen, Abstimmung ist mit Sicherheit sehr, sehr unterentwickelt. Und so richtig es ist, hohe Anforderung an Modellprojekte zu stellen, müssen natürlich die gleichen Anforderungen an Regeleinrichtungen gestellt werden.

Heute morgen wurde in der kleinen Gruppe ein kritisches Thema angesprochen, das immer dann auftaucht, wenn Sonderprogramme für Sondergruppen gemacht werden. Unweigerlich geht damit immer einher, dass diese Gruppierungen – ob man es will oder nicht – gesondert behandelt, etikettiert oder sogar stigmatisiert werden. Hier müssen wir, denke ich, grundsätzlich fragen (dieselbe Frage stellt sich auch bei der ganzen Bildungsdiskussion), wie wir wegkommen von dieser Spezialisierung und vielmehr wirklich integrative Konzepte entwickeln. Im Grunde bedeutet dies, dass immer, wenn ein neues Sonderprogramm genehmigt werden soll, die Frage gestellt werden muss, ob es nicht sinnvoller ist, die dafür vorgesehenen Mittel in Regeleinrichtungen zu stecken, damit die Probleme da gelöst werden können.

Ein spezifisches Problem der Jugendsozialarbeit scheint mir zu sein – das ist jedenfalls die Kritik, die ich oft höre –, dass Jugendsozialarbeit oft ein closed-Shop ist. Benachteiligte werden teilweise in sehr großen Projekten zusammengefasst, ein bestimmter Teil schafft dann den Übergang, ein großer Teil schafft es nicht. Für die kommt dann die nächste Maßnahme. Ein Problem ist offensichtlich die mangelnde Kooperation mit der Wirtschaft, mit der Verwaltung, also sozusagen mit dem Arbeitsmarkt. Zugespißt ausgedrückt: Müsste es nicht Standard in der Jugendsozialarbeit sein, dass die Projekte grundsätzlich in Abstimmung mit der wirklichen Lebenswelt arbeiten? Die Gefahr, dass Jugendsozialarbeit ein großer Schonraum wird, ist meines Erachtens sehr groß. Oft sind die Arbeitsbedingungen und Anforderungen unrealistisch und hinterher wundert man sich dann, warum die Jugendlichen von einer Maßnahme in die nächste wandern und die Träger sich möglicherweise freuen, weil die Auftragslage damit konstant bleibt. Hier liegt, denke ich, ein großes Problem der Jugendsozialarbeit.

Abschließend noch ein selbstkritisches Wort zur Verwaltung: Die Forderungen, die Kommunalverwaltungen an freie Träger stellen, müssen sie natürlich selbst auch einhalten. In Frankfurt diskutieren wir gerade die Frage eines interkulturellen Leitbildes, eines „Leitlebens“ für die Jugendhilfe. Wir haben da viel von München gelernt, das in diesem Punkt sehr viel weiter ist. Die Kommunen können nicht nur von den Trägern hohe Standards fordern, was Integrationskompetenzen betrifft, sondern die Kommunen müssen diese Standards auch in der Verwaltung selbst umsetzen. Und wenn Sie sich mal anschauen, wie viele Menschen mit Migrationshintergrund denn in Ihrer Kommunalverwaltung beschäftigt sind, dann werden Sie merken, dass das ein sehr kleiner Prozentsatz ist, der auf jeden Fall immer geringer ist, als der Anteil von Migrant/innen in Ihrer Kommune insgesamt.

#### **Publikumsanwalt (Rainer Schwarz):**

Im Plenum werden vor allem zwei, drei Bereiche angesprochen: Es geht noch mal um die Frage der Institutionalisierung von Förderung und insbesondere der Förderung von eher zivilgesellschaftlichen Angeboten. Konkret: Für die Arbeit vor Ort ist es wichtig, dass die Mittel sehr unbürokratisch gerade zu kleinen Initiativen kommen. Es wird aber immer wieder die Erfahrung gemacht, dass globale Mittelzuweisungen gerade für Kleininitiativen, die mit wenigen oder ohne hauptamtliche Mitarbeiter/innen arbeiten, nicht üblich sind. Und es scheint sehr schwierig zu sein, den bürokratischen Hindernissen gerecht zu werden. Oft ver-

zichtet man lieber auf die Mittel, die eigentlich unmittelbar vor Ort eingesetzt werden sollen.

Dann gibt es Fragen zu den am Schluss auf dem Podium diskutierten interkulturellen Standards. Da ist einmal gefragt: Wie kann erreicht werden, dass der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund in den Institutionen, insbesondere in den Behörden erhöht wird? Denn das ist ein interkultureller Standard. Und wer stellt überhaupt das Wissen über den Sozialraum zur Verfügung? Wer macht also die hier zitierte Jugendhilfeplanung. Woher kommen die Daten? Wer bringt, wenn in diesen Behörden der interkulturelle Standard nicht gesetzt ist, die unterschiedlichen kulturellen Perspektiven und Sichtweisen ein?

Und nach der Zusammensetzung von professionellen Teams wird gefragt, ganz konkret, warum eigentlich auf dem Podium kein Vertreter der Migrant/innen oder von deren Organisationen sitzt.

#### **Moderator:**

Die letzte Frage können nur die Organisatoren der Tagung beantworten, nicht die Podiumsteilnehmer/innen. Aber es ist, denke ich, auch mehr eine symbolische Frage, die eben deutlich macht, dass beim Thema Integration und Beteiligung Anspruch und Wirklichkeit noch meilenweit auseinander klaffen. Das ist bei dem Thema Gender genau dasselbe.

#### **Hermann Laubach:**

Bei mir ist aus der ersten Runde auch noch die Provokation von Herrn Becker hängen geblieben, die ich gut nachvollziehen kann. Und deswegen denke ich auch, wir brauchen eigenständige Angebote und Querschnittsaufgaben.

Zur Frage aus dem Publikum nach Mitarbeiter/innen mit Migrationshintergrund: Wir haben beim Arbeitskreis der katholischen Jugendsozialarbeit und beim BAGJAW noch keine genauen Zählungen gemacht. Aber ich denke schon, dass wir in unseren Einrichtungen sehr, sehr viele Mitarbeiter/innen mit Migrationshintergrund haben und dass sich dies auch in die Behördenstruktur multiplizieren müsste. Mir scheint es ein wichtiges Kennzeichen für interkulturelle Orientierung und interkulturelle Kompetenz, wo sich sicherlich noch viel verändern muss.

Ich vermisse aber nicht nur die Vertreter der Migrant/innen hier auf dem Podium, sondern ich vermisse auch die verantwortlichen Politiker/innen, die aber leider wohl wegen der Sitzungswoche nicht kommen konnten. Aber auch das ist irgendwo symptomatisch. Der gesamte Bereich der Integrationshilfen hängt im Moment in der Schwebe und niemand weiß genau, wie es denn eigentlich weiter geht und

wie dieses Gesamtintegrationskonzept gestrickt wird, das sicherlich dann auch wiederum Auswirkungen auf die kommunalen Fragen der Integration haben wird.

Ein Gedanke noch zur Regelförderung. Regelförderung halte ich für wichtig, unabhängig von der Frage, wo sie eingesetzt wird. Ich bin nicht prinzipiell gegen die Separierung von Sonderdiensten und gegen irgendwelche Aktionsprogramme zu speziellen Themen. Aber es braucht eine gewisse Regel- und Grundförderung. Das sehen wir auch immer wieder vor Ort. Dort kann man auch immer an spezielle Sonderprogramme wie das Entimon-Programm, die BVA-Projekte usw. andocken. Es braucht auch hier eine gewisse Sicherheit im Sinne von Trägerförderung. Und ich glaube nicht, dass die Träger dadurch gewissermaßen träge werden. Im Gegenteil, es gibt auch Innovationen, die dadurch gefördert werden.

#### **Angelika von Heinz:**

Ich bin ebenfalls der Ansicht, dass es eine Art Dauer- und Regelförderung geben muss. Im Bereich des Eingliederungsprogramms funktioniert das ja tatsächlich seit ungefähr fünfzig Jahren, und das muss auch zwingend so weitergehen. Ich bin auch nicht der Ansicht, dass wir jetzt wieder mit einer Modellprojektphase weitermachen sollten. Sie haben das Auslaufen dieser Phase vorhin bedauert. Ich denke aber, wir müssen auch mal die Modellphase verlassen und gemeinsam versuchen, ihre Aufgaben im großen Rahmen durchzuführen. Wir werden da durchaus Zielvorgaben machen, wo wir sehen, dass noch Erprobungs-, Versuchs- oder Analysebedarf ist. Aber das wird dann als gemeinsame Aufgabe gelöst werden müssen und nicht unbedingt im Rahmen von Modellprojekten.

Beim Thema Menschen mit Migrationshintergrund in Behörden gibt es natürlich zwei Dinge, die der Bund in Angriff nehmen muss: Das ist einmal eine mögliche Änderung des Beamtenrechts, nach dem immer noch die deutsche Staatsangehörigkeit Voraussetzung für eine Verbeamtung ist. In den Bundesbehörden sind ja immer noch im Wesentlichen Beamte tätig. Und dann ist es sicher eine Frage der Ausbildung. Jungen Menschen mit Migrationshintergrund wird heute wohl selten nahegelegt, dass sie eine Ausbildung machen sollen, mit der sie Berufe in den Regeldiensten ergreifen können. Dabei gibt es nicht wenige, die entweder bereits mit einer solchen Ausbildung nach Deutschland kommen oder eine solche Ausbildung von sich aus hier anstreben. Da geht es dann oft um die Anerkennung von nicht-deutschen Ausbildungswegen. Und damit mehr Menschen mit Migrationshintergrund solche

Karrieren anstreben, muss sich auch die Zahl derer mit Migrationshintergrund auf der anderen Seite, nämlich bei den Berufsberatungen, erhöhen.

Ganz wesentlich finde ich, dass wir Menschen mit Migrationshintergrund auch insoweit einbeziehen, als wir sie zu ehrenamtlicher Tätigkeit ermuntern. Ich weiß, dass in dieser Hinsicht bereits vieles im Gange ist. Ich denke, dass durch ehrenamtliches Engagement Betreuung noch sehr verbessert werden kann, wenn eben derjenige, der schon integriert worden ist, seine Dankbarkeit dafür zeigt, indem er der nächsten Generation hilft.

#### **Moderator:**

Der zentrale Punkt, der auch im letzten Kommentar anklingt, ist „Beteiligung“. Aber wir können ja nicht nur betreuen oder durch Ruhigstellen irgendwelche Leute integrieren, die nicht integriert werden wollen. Integrationsleistung ist ja in erster Linie eine Leistung, die die Betroffenen selbst bringen müssen. Und meine Frage ist, warum sollten die daran interessiert sein?

#### **Gerd Becker:**

Das ist in der Tat ein heißes Eisen und ich erlebe oft, dass genau diese Frage gar nicht diskutiert wird. Es gibt bei der ganzen Integrationsdiskussion „heimliche“ Themen, vor allem bei der Frage, wer hat welche Leistung zu bringen. Das geht so weit, dass sich Leute darauf versteifen, dass die Migrant/innen ja gar nicht integriert werden wollten. Da heißt es dann zum Beispiel, es gäbe Aussiedler, die kämen zum Sozialamt und forderten, dass sie auf Russisch beraten würden.

Ich möchte aber auch noch auf die Frage nach den Förder- und Drittmitteln für kleine Institutionen eingehen. Ich erlebe das auch so. Oft soll man einerseits sehr kurzfristig auf Ausschreibungen reagieren und andererseits werden in diesen Ausschreibungen sehr differenzierte Vorgaben gemacht. Es ist ein sehr hoher Aufwand, 50-seitige EU-Anträge auszufüllen, vor allem, wenn man keinerlei Gewißheit hat, ob man den Zuschlag bekommt. Und oft wird gefordert, dass Träger beteiligt werden sollen, die bestimmte Kriterien erfüllen. In der Regel ist es so, dass sowohl wir in der Verwaltung als auch die Initiativen mit diesen Ausschreibungskriterien völlig überfordert sind. Da man offenbar diese Ausschreibungen nicht vereinfachen kann, fällt mir als einzige Lösungsmöglichkeit nur eine Verknüpfung mit dem Netzwerk ein. Wenn es einen Zusammenschluss von Trägern gibt, die in einem bestimmten Fachfeld tätig sind – egal ob klein oder groß –, dann könnte ich diesem Netzwerk eine betref-

fende Ausschreibung geben und hoffen, dass dort relativ schnell abgesprochen wird, wer sich bewirbt und wie er sich bewirbt.

**Dr. Frank Braun:**

Ich möchte noch grundsätzlich etwas zur Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sagen: Die Frage, auch in der Diskussion hier, ist falsch gestellt. Es geht nicht darum: Integrieren sie sich in Deutschland oder nicht?, sondern die vorangestellte Frage muss lauten: Gibt es für sie in Deutschland Perspektiven? Und was müssen wir tun, um ihnen vernünftige Lebensperspektiven zu schaffen?

Ich möchte noch mal einen ganz kleinen Schritt zurückgehen zu der Frage fachlicher Standards, die vorhin angesprochen wurde. Alle hier in diesem Kreis arbeiten schon relativ lange in diesem Feld, trotzdem bin ich, nachdem ich jetzt lange genau zugehört habe, doch relativ ratlos, was die Ebene fachlicher Standards betrifft. Ich will das an zwei Punkten festmachen. Hier wurde viel gesagt, dass wir weg müssen vom Defizitansatz und hinkommen zum Kompetenzansatz. Und doch haben wir jetzt dauernd gehört, was die Jugendlichen aus Migrantenfamilien alles nicht haben und nicht können. Bis hin zu dem Stereotyp, die wollen ja gar nicht. Für mich entspricht das einem Defizitansatz, wenn wir die Jugendlichen nur so sehen können.

Ein weiteres Beispiel, das mir auch ganz deutlich geworden ist, ist eben die Fortschreibung von kulturellen Stereotypen in den Integrationsprogrammen selbst. Ich frage mich, wie man dieses Problem eigentlich mit Sonderprogrammen bewältigen will. Sonderprogramme, die auf eine Gruppe zielen, die einen Migrationshintergrund hat, können nur ein Stereotyp im Hintergrund haben.

Eigentlich geht es doch darum, dass wir Angebote machen – bezogen auf unser Thema Berufliche und Bildungsintegration von Jugendlichen –, die irgendwie an den Voraussetzungen und der Bedarfslage dieser Jugendlichen ansetzen. Und diese Voraussetzungen werden halt heterogen sein und sich nicht unter ein kulturelles Stereotyp fassen lassen können. Deshalb habe ich vorhin das Beispiel der deutschen Kinder mit Leseschwierigkeiten genannt. Vielleicht kann man ja die Deutschen und die Nichtdeutschen mit Leseschwierigkeiten gemeinsam fördern. Das muss doch nicht unbedingt ein Ausländerprojekt sein.

Ich denke, was wir in Deutschland brauchen ist auch ein Mainstreaming des Problembewusstseins in allen gesellschaftlichen Bereichen. Wir müssen bei allem, was wir im Bildungs-, im Ausbildungssystem und in der Ver-

waltung tun, bedenken, welche Bedeutung und Auswirkungen unsere Maßnahme für Menschen aus Migrantenfamilien hat. Beispielsweise ist es an bayerischen Gymnasien üblich, dass die Eltern der eingeschulten Kinder dazu angehalten werden, jahrelang Englisch oder Latein oder Mathe mit ihren Kindern zu pauken. Da kann man sich vorstellen, warum bestimmte Gruppe nicht im bayerischen Gymnasium sind. Deshalb denke ich, brauchen wir eine Art Mainstreaming, das allerdings nicht dazu führen darf, dass bestimmte spezifische Angebote dann gleich eingestampft werden.

**Publikumsanwalt (Rainer Schwarz):**

Es gibt eine ganz konkrete Frage an Frau von Heinz, bei der es um den Standard der Nachhaltigkeit im Bereich der Modellprojekte geht. Wie stellt der Bund sicher, dass die Kommunen bei Projektförderung nachhaltige Strukturen entwickeln, damit nach Ende der Förderung das Modellprojekt nicht wegbricht?

Dann wird im Publikum bedauert, dass Schule hier keine Rolle spielt und kein Vertreter der Schulen auf dem Podium ist. Die Frage ist, wie Schule als der Ort, wo Kinder aller Kulturen unmittelbar zusammen sind, in diese ganze Diskussion einbezogen werden kann.

**Angelika von Heinz:**

Zur Nachhaltigkeit der Modellprogramme: Zum einem wird an manchen Orten zumindest der Sachverstand derjenigen, die mitgearbeitet haben, dadurch den Kommunen bewahrt bleiben, dass diese Mitarbeiter/innen in die Jugendgemeinschaftswerke aufgenommen werden. Wir werden aber im nächsten Jahr im Rahmen der Neukonzeption der sozialpädagogischen Begleitung des gesamten Integrationsprozesses auch mit den Kommunen verhandeln müssen. Die Kommunen werden zwingende Partner in den Netzwerken sein. Vom Bildungsministerium, das gerade Netzwerke für Bildungsmaßnahmen vor allem auch für junge Migrant/innen aufgelegt hat, weiß ich, dass dort bei den Netzwerken zwingend vorgeschrieben wird, dass die Kommunen die Partner sind. Ich habe dort eingebracht, dass die Jugendgemeinschaftswerke ebenfalls zwingende Partner in den Netzwerken sein sollen. Es kann aber nicht viele, sich überlagernde, sich miteinander verheddernde oder auch getrennt laufende Netzwerke geben. Die Netzwerke müssen tatsächlich noch die Funktion eines übergeordneten Netzwerks erfüllen können. Und das wird bei den Kommunen ganz sicher noch Überzeugungsarbeit brauchen.

**Moderator:**

Wir haben hier mehr oder weniger unver-

hohlen zum Ausdruck gebracht, dass eine Reform erforderlich ist. Und zwar nicht, weil wir vorher nur Blödsinn gemacht haben, sondern weil die gesellschaftlichen Verhältnisse sich geändert haben. Unwidersprochen haben wir die Aussage gelassen, dass es so was wie Bedarfsgerechtigkeit geben muss. Und nun ist ja die Überlegung, wie organisiert man Reformen? Das kann nicht alleine die Aufgabe von Bundesmodellprogrammen sein, sondern das ist sozusagen immer das Problem vor Ort. Und vor Ort befinden sich die Adressat/innen, dort befinden sich die Träger und dort befindet sich auch die so genannte öffentliche Hand.

Aus der Wirtschaft kennen wir die Devise, dass es immer dann funktioniert, wenn eine so genannte Win-Win-Lösung erreicht werden kann. Ich tippe jetzt einfach ein paar Stichworte an und möchte Sie bitten, diese noch einmal aus Ihrer Sicht zu kommentieren.

Eine These lautet: Wenn man eine Win-Win-Situation herstellt, um tatsächliche Reformen vor Ort zu machen, dann heißt das, die Reformen – die ja immer auch eine Neuorganisation der Umverteilungsprozesse bedeuten – bleiben harmlos. Will man diese Umverteilungsprozesse mit Erfolg umsetzen, dann gehört dazu, dass die Vorteile und Lasten von diesen Prozessen im Sinne von Win-Win-Lösungen abgewogen werden.

Ich nenne noch einige Kriterien aus der Sicht von freien Trägern, die im Zusammenhang von Diskussionen um soziales Kapital und Zivilgesellschaft immer wieder fallen. Dazu gehört die Forderung nach mehr Budget-Autonomie, die Forderung, dass Einsparungen in den sozialen Zweck reinvestiert werden. Es gehört die Bereitstellung von Experimentierfonds dazu, die Forderung nach der Anerkennung der tatsächlichen Kosten. Hier sind Stichworte Verwaltung, Qualitätsmanagement, Personalentwicklung.

Von den Trägern wird im Gegenzug erwartet, dass sie zukünftig bei ihren sozialverantwortlichen Dienstleistungen mehr Elemente einbringen, die sich am „Markt“ orientieren. Die Stichworte hier sind: Ergebnisorientierung, Produktorientierung, Kosten-Nutzen-Darstellung, Evaluation und Qualitätskontrolle. Für die Träger heißt das, sie kriegen den nächsten Auftrag nur, wenn sie gezeigt haben, dass sie „marktfähig“ sind. Und Regelförderung gibt es nicht.

#### **Hermann Laubach:**

Ich möchte auf das Stichwort Umverteilung eingehen. Es wurde ja im Publikum die Frage nach den Schulen gestellt, und gerade im Bezug auf Umverteilung ist das ist für mich ein Paradebeispiel. In Berlin haben wir das Problem der Schulverweigerer. Das ist jetzt gerade wieder ein ganz großes Thema. Wir haben in

der Vergangenheit mit ein paar interessanten Strategien gearbeitet, aber jetzt hat eine Entwicklung eingesetzt, wo die Jugendhilfe parallel zu den Regelschulen eigene Schulen aufbaut. Das kann es nicht sein.

An diesem Punkt brauchen wir Evaluation sowohl auf der Ebene der Schulen als auch auf der Ebene der Leistungen der Träger. Was wir wirklich brauchen, um die Probleme in den Griff zu kriegen, ist eine Kombination der Angeboten von Schulen und Jugendsozialarbeit. Was bisher additiv ist, muss integriert werden. Das Problem darf nicht einfach aus den Schulen hinausverlagert werden.

#### **Dr. Frank Braun:**

Herr Brocke hat völlig recht, wir sitzen in einem Boot. Auch das Deutsche Jugendinstitut ist dabei, im Sinne von Qualitätsentwicklung ein Qualitätsdesign für den Migrationsdienst und für die Jugendgemeinschaftswerke zu entwickeln, wo stärker auf Produkt, Ergebnis und Strukturqualität geachtet wird. Eine Leistungsbeschreibung für die Jugendgemeinschaftswerke wurde bereits veröffentlicht. Ich denke, manche Dinge, wie z.B. Budgetierung, sind für die Förderseite schwieriger zu akzeptieren, doch als Träger kann ich das nur begrüßen. Die Richtung ist sicherlich richtig.

#### **Gerd Becker:**

In München gab es ein Projekt im Rahmen der Hilfe zur Erziehung, das sich „Umbau statt Ausbau“ nannte. Diesen Slogan lasse ich seit einem halben Jahr in fast in jedem Gespräch mit den freien Trägern fallen: Wir brauchen Umbau statt Ausbau.

Das bedeutet in der Tat, zu sehen, was sich bewährt hat, was läuft. Ein Gedanke ist, dass man bei der Finanzierung eines neuen Projektes im Grunde die Mittel aus einem anderen Projekt nutzt, das sich nicht bewährt hat. Dies ist ein sehr, sehr schwieriger Prozess, weil jeder Träger natürlich sagt, im Prinzip habt ihr recht, aber bitte nicht, wenn es uns betrifft. Ich denke aber, dass das ein zukunftsweisender Weg sein kann.

Was die Forderungen der Träger nach Budgetierung betrifft: Sie können gerne ihr Management finanziert kriegen, aber nur dann, wenn andererseits auch handfeste Ergebnisse kommen und dieses Management zeigt, dass es effektiv arbeitet.

Noch ein letzter Satz zum Thema Bildung. Ich glaube, auf uns kommt eine Entwicklung zu, die von vielen völlig unterschätzt wird. Beim Stichwort Ganztagschule sehe ich eine gewisse Gefahr, dass die bisherige Schule mit all ihren Mängeln und Nachteilen sich nur ausweitete, also, dass die Kinder nicht nur bis 12, sondern



bis 16 Uhr den alt hergebrachten Frontalunterricht etc. ertragen müssen. Und ich sehe vor allen Dingen ein ganz großes Problem im zukünftigen Verhältnis von Jugendhilfe und Schule. Gerade letzte Woche habe ich eine Stellungnahme vom Städtetag gesehen, in der vorgeschlagen wird, die gesamte Finanzierung von Bildung und Erziehung zur Ländersache zu machen. Wenn das durchkommt, wird es einen harten Kampf um die Ressourcen geben, weil man dann Jugendhilfe im Grunde genommen reduziert auf das, was entweder abends nach der Gesamtschule passiert, oder auf die Schüler/innen, die ganz aus dem Schulsystem herausfallen. Und das wäre eine schreckliche Entwicklung.

**Angelika von Heinz:**

Noch einmal zum Stichwort Regelförderung: Ich habe mich vorhin dafür ausgesprochen, aber natürlich nicht im Sinn von einer garantierten, unabhängig von der Qualität gesicherten Regelförderung, sondern natürlich immer anhand der Zielvorgaben. Es geht mir darum, dass nicht unnötige Verwaltungskraft aufgewendet wird, um wieder neue Mittel einzuwerben, dass nicht ständig irgendwelche Projekte aufgelegt werden, nur um an Mittel zu kommen. Das kann es nicht sein.

Zum Thema der Organisation von Reformen: Ich glaube daran, dass wir aufgrund unserer Erfahrung gemeinsam neue Grundsätze entwickeln, die dann Grundlage für neue Arbeitsansätze sein werden. Und zum Stichwort Umverteilungsprozess innerhalb dieser Grundsätze stelle ich mir vor, dass Teile der Arbeit, die jetzt in den Jugendgemeinschaftswerken gemacht wird, delegiert werden müssen. Dass also zum Beispiel Nachhilfegruppen nicht vom teuren Personal des Jugendgemeinschaftswerks betreut werden, sondern diese Angebote von anderen Stellen gemacht werden. Für das Jugendgemeinschaftswerk geht es mehr um das Management, um die Weiterleitung in die Angebote, die ja in Massen in den Kommunen und überall existieren. Die Jugendgemeinschaftswerke müssen Manager/innen werden und Vertrauenspersonen der jungen Leute.

**Moderator:**

Ich möchte mich bei der Dame und den Herren auf dem Podium für ihre Teilnahme bedanken. Auch wenn manchmal kecke Worte gefallen sind, heißt das nicht, dass wir keinen Respekt vor Ihrer Arbeit haben. Aber nur gemeinsam kriegen wir die Karre wieder in Schwung und leider ist es eben so, dass auch wir in der Kinder- und Jugendhilfe oft nicht öffentlich Gehör finden. Es ist unsere gemeinsame Anstrengung, dass wir aktiv wieder an Kommu-

nal-, Landes- und Bundespolitik teilnehmen. In diesem Sinne bin ich mir sicher, dass wir uns bei kommenden Veranstaltungen wieder treffen werden. Ich wünsche Ihnen, dass Sie die eine oder andere Anregung auch morgen oder übermorgen in Ihrer Arbeit umsetzen oder wenigstens mit Ihren Kolleg/innen diskutieren können. Vielen Dank.

# Literatur

- Akache-Böhme, Farideh (1997): Mädchen zwischen den Kulturen. In: Ehlers, Johanna/ Bethner, Ariane/ Kowalczyk, Monika (Hg.): Mädchen zwischen den Kulturen. Anforderungen an eine Interkulturelle Pädagogik. Frankfurt/M: 33-46.
- Amirau, V. (1997): Turkish Islamic Associations in Germany and the Issue of European Citizenship. S. 245-259. In: Vertovec, S./Peach, C. (Hg.), Islam in Europe. The Politics of Religion and Community. London.
- Auernheimer, G. (Hg.) (2002): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen.
- Baden-württembergischer Handwerkskammertag (BWHT) (2002): Konsequenzen aus PISA. Positionen des Handwerks. Schriftenreihe des BWHT. Verv. Manuskript. Stuttgart.
- Bartels, E. (2000): Dutch Islam: Young People. Learning and Integration. *Current Sociology* 48: 59-74.
- Becker, Heide/ Franke, Thomas/ Löhr, Rolf-Peter/ Sander, Robert/ Strauss, Wolf-Christian (1998): Städtebauförderung und Ressourcenbündelung. Difu-Materialien 3/98, Berlin.
- Becker, Heide/ Franke, Thomas/ Löhr, Rolf-Peter/ Rösner, Verena (2002): Drei Jahre Programm Soziale Stadt – eine ermutigende Zwischenbilanz. In: Deutsches Institut für Urbanistik (Hg.): Die Soziale Stadt. Eine erste Bilanz des Bund-Länder-Programms „Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf – die soziale Stadt.“ Berlin: 12-51.
- Becker, P. und Schirp, H. (1986): Bewegungs- und sportorientierte Sozialarbeit mit Jugendlichen. Marburg.
- Beer-Kern, Dagmar (2001): Integration durch Qualifikation. In: Dokumentation zur Fachveranstaltung im 29. November 2001 in Köln, ibv 06/02.
- Beiträge zur feministischen theorie und praxis (1999): Mädchen zwischen patriarchalen Zuschreibungen und feministischen Ansprüchen. Heft 51, Köln.
- Bingswanger, K. (1990b): Islamischer Fundamentalismus in der Bundesrepublik. Entwicklung – Bestandsaufnahme – Ausblick. 38-54. In: Nirumand, B. (Hg.), Im Namen Allahs. Islamische Gruppen und der Fundamentalismus in der Bundesrepublik Deutschland. Köln.
- Bingswanger, K. (1990c): Ökonomische Basis der Fundamentalisten. 81-93. In: Nirumand, B. (Hg.), Im Namen Allahs. Islamische Gruppen und der Fundamentalismus in der Bundesrepublik Deutschland. Köln.
- Bingswanger, K. (1990a): Fundamentalisten-Filz – Getrennt marschieren – vereint schlagen? 129-148. In: Nirumand, B. (Hg.), Im Namen Allahs. Islamische Gruppen und der Fundamentalismus in der Bundesrepublik Deutschland. Köln.
- Bourdieu, Pierre und Passeron, Jean Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart.
- Breidenbach, Joanna und Zukrigl, Ina (1998): Tanz der Kulturen. Kulturelle Identität in einer globalisierten Welt. München.
- Breitkopf, T. (Mai 2002): „Auch wenn es einfacher ist, ‚Eis‘ zu sagen, müssen die Kinder lernen, dass es auf türkisch ‚don durma‘ heißt“. In: Sozial extra: 22-25.
- Brettschneider, W.-D. und Schierz, M. (1993): Einleitung. In: Brettschneider, W. und Schierz, M. (Hg.): Kindheit und Jugend im Wandel. Konsequenzen für die Sportpädagogik? St. Augustin: 5-8.
- Breuer, Christoph (2002): Das System der sozialen Arbeit im organisierten Sport. Köln.
- Brinkhoff, K.-P. und Sack, H.-G. (1999): Sport und Gesundheit im Kindesalter. Der Sportverein im Bewegungsleben der Kinder. Weinheim.
- Brinkhoff, K.-P. und Sack, H.-G. (1996): Überblick über das Sportengagement von Kindern und Jugendlichen in der Freizeit. In: Kurz, D./ Sack, H./ H.-G. und K.-P. Brinkhoff, Kindheit, Jugend und Sport in Nordrhein-Westfalen. Der Sportverein und seine Leistungen – Eine repräsentative Befragung der nordrhein-westfälischen Jugend (Forschungsbericht aus der Reihe: Materialien zum Sport in Nordrhein Westfalen, 44: 29-74). Düsseldorf.
- Brunner, Rudolf (1991): Jugendgerichtsgesetz, 9. Auflage, Berlin und New York.
- Bukow, Wolf-Dietrich (Hg.) (1999): Fundamentalismusverdacht: Plädoyer für eine Neuorientierung der Forschung im Umgang mit allochthonen Jugendlichen. Opladen.
- Bukow, Wolf-Dietrich/ Nikodem, Claudia/ Schulze, Erika/ Yildiz, Erol (2001): Die multikulturelle Stadt zwischen globaler Neuorientierung und Restauration. In: Bukow, W.-D. et al.: Auf dem Weg zur Stadtgesellschaft. Die multikulturelle Stadt zwischen globaler Neuorientierung und Restauration. Opladen.
- Bukow, Wolf-Dietrich/ Nikodem, Claudia/ Schulze, Erika/ Yildiz, Erol (2001): Die multikulturelle Stadt. Von der Selbstverständlichkeit im städtischen Alltag. Opladen.
- Burschik, Sames, Weidner (1997): Das Anti-Aggressivitäts-Training: Curriculare, Eckpfeiler, Forschungsergebnisse. In: Weidner, Kilb, Kreft (Hg.): Gewalt im Griff. Weinheim und Basel.
- Casanova, J. (1994): Public Religions in the Modern World. Chicago [u.a.].
- Clarke, John u.a. (1981): Jugendkultur als Widerstand. Milieus, Rituale, Provokationen. Frankfurt/M.
- Collatz, J. (1995): Auf dem Wege in das Jahrhundert der Migration. Auswirkungen der Migrationsbewegungen auf den Bedarf an psychosozialer und sozialpsychiatrischer Versorgung. In: Koch, E./ Özek, M./ Pfeiffer, W. M. (Hg.): Psychologie und Pathologie der Migration, Freiburg i.Br., 31-45.
- Collatz, J. (1997): Multikulturalität und Gesundheit, In: Homfeldt, H. G./ Hünersdorf, B. (Hg.): Soziale Arbeit und Gesundheit. Berlin, 91-123.
- Collatz, J. (1998): Transkulturelle Herausforderung und Ansätze zu strukturellen Lösungen psychotherapeutischer Versorgung in einer globalen Weltkultur. Berlin.
- Collatz, J./ Hackhausen W./ Salman, R. (Hg.) (1999): Begutachtung im interkulturellen Feld. Zur Lage der Migranten und zur Qualität ihrer sozialgerichtlichen und sozialmedizinischen Begutachtung in Deutschland. Aus der Reihe: Forum Migration Gesundheit Integration, Bd. 1, hg. von Salman, R./ Collatz, J./ Hegemann, Th. Berlin.

- Collatz, J./ Salman, R./ Koch, E./ Machleidt, W. (Hg.), 1997: Transkulturelle Begutachtung – Qualitätssicherung sozialgerichtlicher und sozialmedizinischer Begutachtung für Arbeitsmigranten in Deutschland. In: Das transkulturelle Psychoforum, Bd. 1, Heise, Th. und Schuller, J. (Hg.). Berlin.
- Dangschat, Jens S. (1998): Warum ziehen sich Gegensätze nicht an? Zu einer Mehrebenen-Theorie ethnischer und rassistischer Konflikte um den städtischen Raum. In: Heitmeyer et al. (Hg.): Die Krise der Städte. Frankfurt/M, 21-96.
- Dannenbeck, Clemens/ Eßer, Felicitas/ Lösch, Hans (1999): Herkunft (er)zählt. Befunde über die Zugehörigkeiten Jugendlicher. Münster.
- Dannenbeck, Clemens/ Eßer Felicitas/ Lösch, Hans (2001): Reflexionen urbanen Zusammenlebens Jugendlicher in einem Münchner Stadtteil. In: Bukow, W.-D. et al.: Auf dem Weg zur Stadtgesellschaft. Die multikulturelle Stadt zwischen globaler Neuorientierung und Restauration. Opladen.
- Deutsches Institut für Urbanistik (Hg.) (2002): Die Soziale Stadt. Eine erste Bilanz des Bund-Länder-Programms „Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf – die soziale Stadt“. Berlin.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Diehm, I. und Radtke, F.-O. (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart.
- Dollase, R. (2002): „Alles schon mal dagewesen ... Zur Wiederentdeckung der Bildung im Kindergarten.“ In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 4: 39-42.
- Ecarius, Jutta und Löw, Martina (1997): Raumbildung – Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse. Opladen.
- Europäische Kommission (Hg.) (1995): Die Vorschulerziehung in der Europäischen Union. Ein Problemaufriss. Studien Nr. 6 der Generaldirektion Allgemeine und Berufliche Bildung, Jugend. Brüssel.
- Falke, Andreas (1987): Großstadtpolitik und Stadtteilbewegung in den USA. Die Wirksamkeit politischer Strategien gegen den Verfall. Opladen.
- Ford, Larry und Griffin, Ernest (1979): The Ghettoization of Paradise. In: The Geographical Review, Vol. 69, 140-158.
- Franke, Thomas und Grimm, Gaby (Nov. 2002): Quartiermanagement: Systematisierung und Begriffsbestimmung. In: Bertelsmann Stiftung, Hans-Böckler-Stiftung und KGSt (Hg.): Quartiermanagement – Ein strategischer Stadt(teil)entwicklungsansatz. Organisationsmodell und Praxisbeispiele. Transferprodukt des Netzwerks: Kommunen der Zukunft, 5-12.
- Franke, Thomas und Löhr, Rolf-Peter (2002): Neighbourhood Management – A Key Instrument in Integrative Urban District Development. In: Derrick Purdue und Murray Stewart (Hg.): Understanding Collaboration. International Perspectives on Theory, Method and Practice. University of the West of England, Bristol: 187-194.
- Franke, Thomas/ Löhr, Rolf-Peter/ Sander, Robert (2000): Soziale Stadt – Stadterneuerungspolitik als Stadtpolitikerneuerung. In: Archiv für Kommunalwissenschaften, Band II/2000, Stuttgart: 243-268.
- Franke, Thomas (2002): Aktivierung und Beteiligung im Rahmen des Programms „Soziale Stadt“. In: Soziale Stadt info 7, Deutsches Institut für Urbanistik, Berlin: 2-6.
- Franke, Thomas (1999): Rahmenbedingungen der Arbeit von Stadtteilinitiativen in Los Angeles: ökonomische Restrukturierung und demographische Veränderungen. In: Institut für Landes- und Stadtentwicklungsplanung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Integrierte Stadtteilerneuerung und Bewohneraktivierung in den USA. Dortmund: 31-38.
- Frese, H.-L. (2002): „Den Islam ausleben“. Konzepte authentischer Lebensführung junger türkischer Muslime in der Diaspora. Bielefeld.
- Frey, Maria u.a. (1997): Jugendarbeit mit Straffälligen: Theorie und Praxis Sozialen Trainings, Freiburg i.B..
- Friedrichs, Jürgen (1998): Vor neuen ethnisch-kulturellen Konflikten? Neuere Befunde der Stadtsoziologie zum Verhältnis von Einheimischen und Zugewanderten in Deutschland. In: Heitmeyer et al. (Hg.): Die Krise der Städte. Frankfurt/M: 233-265.
- Gardemann, J./ Müller, W./ Remmers, A. (2000): Migration und Gesundheit. Perspektiven für Gesundheitssysteme und öffentliches Gesundheitswesen. Düsseldorf: Akademie für öffentliches Gesundheitswesen.
- Gogolin, Ingrid (2001): Sprachenvielfalt durch Zuwanderung – ein verschenkter Reichtum in der (Arbeits-)Welt?. Vortrag vom 24./25. September 2001 auf dem Good Practice Center-Workshop „Förderung von MigrantInnen in der beruflichen Bildung durch sprachbezogene Angebot.“
- Göle, N. (1995): Republik und Schleier. Die muslimische Frau in der modernen Türkei. Berlin.
- Gomolla, Mechthild und Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen.
- Grundies, V. (2000): Kriminalitätsbelastung junger Aussiedler. Ein Längsschnittvergleich mit in Deutschland geborenen jungen Menschen anhand polizeilicher Registrierungen, in: Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform, Heft 5.
- Gür, M. (1993): Türkisch-islamische Vereinigungen in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt/M.
- Häußermann, Hartmut (2000): Die Krise der „sozialen Stadt“. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Bd. 10-11: 13-21.
- Häußermann, Hartmut (1998): Zuwanderung und die Zukunft der Stadt. Neue ethnisch-kulturelle Konflikte durch die Entstehung einer neuen sozialen „underclass“? In: Heitmeyer et al. (Hg.): Die Krise der Städte. Frankfurt/M: 145-175.
- Hegemann, Th. (1996): Transkulturelle Kommunikation in Beratung und Therapie. In: Pro Familia, 1/96, S. 20-21.
- Hegemann, Th., Salman, R. (2001): Transkulturelle Psychiatrie – Konzepte für die Arbeit mit Menschen aus anderen Kulturen. Bonn.
- Heilemann, Michael (1997): Opferorientierte Strafvollzug. Über ein neues Professionalisierungsverständnis im Umgang mit Gewalt. In: Weidner/ Kilb/ Kreft (Hg.): Gewalt im Griff, Weinheim und Basel.

- Heine, P. (1997): Halbmond über deutschen Dächern. Muslimisches Leben in unserem Land. München und Leipzig.
- Heine, P. (2000): Allah und der Rest der Welt. Die politische Zukunft des Islam. Frankfurt/M.
- Heise, Th./ Collatz, J./ Machleidt, W./ Salman, R. (2000): Das Ethnomedizinische Zentrum Hannover und die Medizinische Hochschule Hannover im Rahmen der transkulturellen Gesundheitsversorgung. In: Heise, Th. (Hg.): Transkulturelle Beratung, Psychotherapie und Psychiatrie in Deutschland. Aus der Reihe „Das transkulturelle Psychoforum“. Heise, Th. und Schouler, J. (Hg.). Berlin.
- Heitmeyer, Wilhelm/ Collmann, B./ Conrads, J. et al. (1998): Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus. Weinheim.
- Heitmeyer, Wilhelm/ Müller, Joachim,/ Schröder, Helmut (1997): Verlockender Fundamentalismus. Türkische Jugendliche in Deutschland. Frankfurt/M.
- Heitmeyer, Wilhelm, Anhut, R. (2000): Bedrohte Stadtgesellschaft. Soziale Weinheim/München.
- Heitmeyer, Wilhelm/ Dollase, Rainer/ Backes, Otto (1998): Einleitung: Die städtische Dimension ethnischer und kultureller Konflikte. In: dies. (Hg.): Die Krise der Städte. Frankfurt/M.: 9-17.
- Heitmeyer, Wilhelm/ Dollase, Rainer/ Backes, Otto (Hg.) (1998): Die Krise der Städte. Frankfurt/M.
- Heitmeyer, Wilhelm/ Müller, Joachim/ Sschröder, Helmut (1995): Verlockender Fundamentalismus. Frankfurt/M.
- Herrmanns, J. (2000): Neue Wege in der Bekämpfung von Bildungsarmut. Referat auf der EU-Konferenz Mehrsprachigkeit und interkulturelle Elternbildung im Elementarbereich in Europa, 09.-10.11.00 in Essen. Herausgeber: RAA/Büro für interkulturelle Arbeit der Stadt Essen. Essen.
- Hiller, Gotthilf Gerhard (1989): Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen. Ulm.
- Hintzsche, Burkhard (1998): Kommunale Wohnungspolitik. In: Wollmann, Hellmut, Roth, Roland (Hg.): Kommunalpolitik. Politisches Handeln in den Gemeinden, Bonn (Bundeszentrale für politische Bildung, Schriftenreihe Band 356): 801-820.
- Hinz-Rommel, W. (1994): Interkulturelle Kompetenz. Münster/New York.
- Hitzler, Ronald und Horner, Anne (1994): Bastelexistenz. Über subjektive Konsequenzen der Individualisierung. In: Beck, Ulrich und Beck-Gersheim, Elisabeth (Hg.): Riskante Freiheiten. Frankfurt/M.: 307-316.
- Jonker, G. (2002): Eine Wellenlänge zu Gott: Der Verband der islamischen Kulturzentren in Europa. Bielefeld.
- Kantor, A.C. und Nystuen, J. D.(1982): De facto Redlining. A Geographic View. In: Economic Geography, Vol. 58, No. 4: 304-328.
- Karakasoglu-Aydin, Yasemin (2001): Kinder aus Zuwandererfamilien im deutschen Bildungssystem. In: Böttcher, Wolfgang/ Klemm, Klaus/ Rauschenbach, Thomas (Hg.): Bildung und Soziales in Zahlen. Statistische Daten und Trends im Bildungsbereich. Weinheim .
- Kepel, G. (2002): Das schwarze Buch der Dschihad. Aufstieg und Niedergang des Islamismus. München [u.a.].
- Klein, M. (1989): Körper und Sport bei Jugendlichen in sozial deprivierten Lebenslagen. In: Brettschneider, W.-D./ Baur, J./ Bräutigam, M. (Hg.), Sport im Alltag von Jugendlichen (179-193). Schorndorf.
- Klein-Hessling, R./ Nökel, S./ Werner, K. (1999): Der neue Islam der Frauen. Weibliche Lebenspraxis in der globalisierten Moderne – Fallstudien aus Afrika, Asien und Europa. Bielefeld.
- Klinkhammer, G. (2000): Moderne Formen islamischer Lebensführung. Eine qualitativ-empirische Untersuchung zur Religiosität sunnitisch geprägter Türiinnen in Deutschland. Marburg.
- Kothy, J. (1995): Sport und soziale Probleme. In: Rode, J. und Philipps, H. (Hg.), Sport in Schule, Verein und Betrieb (11. Sportwissenschaftlicher Hochschultag der dvs vom 22.-24.9.1993 in Potsdam, S. 239-241). St. Augustin.
- Krashen, St. (1996): Under Attack – The Case Against Bilingual Education. New York.
- Kreitmeir, K. (2002): Allahs deutsche Kinder. Muslime zwischen Fundamentalismus und Integration. München.
- Kurz, D. und Sonneck, P. (1996): Die Vereinsmitglieder – Formen und Bedingungen der Bindung an den Sportverein. In: Kurz, D./ Sack, H./ H.-G./ K.-P. Brinkhoff. Kindheit, Jugend und Sport in Nordrhein-Westfalen. Der Sportverein und seine Leistungen – Eine repräsentative Befragung der nordrhein-westfälischen Jugend (Forschungsbericht aus der Reihe: Materialien zum Sport in Nordrhein Westfalen, 44, S. 75-159). Düsseldorf.
- Leggewie, C. (1993): Alhambra – Der Islam im Westen. Hamburg.
- Lindner, Wolfgang (2002): Jugendliche in der Stadt: Im Spannungsfeld von Devianz(Phantasien) und urbaner Kompetenz. In: Bukow, Wolf-Dietrich, Yildiz, Erol: Der Umgang mit der Stadtgesellschaft. Ist die multikulturelle Stadt gescheitert oder wird sie zu einem Erfolgsmodell? Opladen.
- Maier, W. (1998): Deutsch-Lernen im Kindergarten. Die Praxis der Integration ausländischer Kinder. München.
- Malik, J. (1999): Muslimische Identitäten zwischen Tradition und Moderne. S. 206-229. In: Gephardt, W. und Waldenfels, H. (Hg.), Religion und Identität: im Horizont des Pluralismus. Frankfurt/M.
- Marcuse, Peter (1998): Ethnische Enklaven und rassistische Ghettos in der postfordistischen Stadt. In: Heitmeyer, W. et al. (Hg.): Die Krise der Städte. Frankfurt/M.: 176-193.
- Mayr, T. und Ulrich, M. (1999): Kinder gezielt beobachten. Teil 3. In: KiTa aktuell BY. Nr. 5: 100-105.
- Mecheril, Paul (1994): Die Lebenssituation Anderer Deutscher. Eine Annäherung in dreizehn thematischen Schritten. In: Mecheril, Paul und Theo, Thomas (Hg.): Andere Deutsche. Zur Lebenssituation von Menschen multiethnischer und multikultureller Herkunft. Berlin: 57-94.

- Mecheril, Paul (1995): Rassismuserfahrungen von Anderen Deutschen – einige Überlegungen (auch) im Hinblick auf Möglichkeiten der psychotherapeutischen Auseinandersetzung. In: Attia et al. (Hg.): Multikulturelle Gesellschaft – monokulturelle Psychologie? Antisemitismus und Rassismus in der psychosozialen Arbeit. Tübingen: 99-111.
- Mecheril, Paul/ Miandiashti, S./ Kötter, H (1997): „Anerkennung als Subjekt“ – eine konzeptionelle Orientierung für die psychosoziale Arbeit mit Migrantinnen und Migranten. In: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie (Hg.): Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis. Tübingen, Heft 4: 559-575.
- Ministerium für Jugend, Familie und Gesundheit NRW (Hg.) (2001): „Wer spricht mit mir? Gezielte Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund“.
- Mihciyazgan, U. (1994): Die religiöse Praxis muslimischer Migranten. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Hamburg. In: Lohmann, I. und Wolfram, W. (Hg.): Dialog zwischen den Kulturen. Erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung: Münster: 195-206.
- Mihciyazgan, U. (1994): Identitätsbildung zwischen Selbst- und Fremdreferenz. Überlegungen zur Beschreibung der Identität muslimischer Migranten. In: Schreiner, P. (Hg.), Identitätsbildung in multikultureller Gesellschaft. Münster: 31-48.
- Militzer, R./ Demandewitz, H./ Solbach, R. (2002): Tausend Situationen und mehr. Die Tageseinrichtung – ein Lebens- und Erfahrungsraum für Kinder“, Sozialpädagogisches Institut NRW Münster (Hg.).
- Militzer, R./ Fuchs, R./ Demandewitz, H./ Houf, M. (2002): Der Vielfalt Raum geben. Interkulturelle Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder. Münster.
- Nirumand, B. (Hg.) (1990): Im Namen Allahs: Islamische Gruppen und der Fundamentalismus in der Bundesrepublik Deutschland. Köln.
- Morill, Richard L. (1965): The Negro Ghetto: Problems and Alternatives. In: The Geographical Review, Vol. 55, New York: 339-361.
- Nassehi, Armin (2001): Die Leitkulturdebatte: Eine Herausforderung für interkulturelle Studien? Festvortrag auf der Veranstaltung „Fünf Jahre FIST“ an der Universität Köln, 25. Januar 2001.
- Nökel, S. (2002): Die Töchter der Gastarbeiter und der Islam. Zur Soziologie alltagsweltlicher Anerkennungspositionen. Eine Fallstudie. Bielefeld.
- Nuhoglu-Soysal, Y. (1997): Changing Parameters of citizenship and claim making. Organized Islam in European Public Spheres. Theory and Society 26: 509-527.
- Oesterreich, C. (1996): Zwischen den Kulturen – Transkulturelle Beratung und Therapie. Pro Familia Magazin, 1/96:11-13. Gießen.
- Oesterreich, C. (2000): Seelische Störungen von Migranten – Herausforderungen an eine kulturelle Psychiatrie. In: Heise, T., Schouler, J. (Hg.) Transkulturelle Beratung, Psychotherapie und Psychiatrie in Deutschland. Das transkulturelle Psychoforum Bd.5: 241-250, Berlin.
- Otykamaz, Berrin Özlem (1995): Auf allen Stühlen das Selbstverständnis junger türkischer Migrantinnen in Deutschland. Köln.
- Otykamaz, Berrin Özlem (1999): „Und die denken dann von vornherein, das läuft irgendwie anders ab.“ Selbst- und Fremdbilder junger Migrantinnen türkischer Herkunft. In: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis, Mädchen zwischen patriarchalen Zuschreibungen und feministischen Ansprüchen, Heft 51, Köln 1999: 79-92.
- Pavkovic, G. (1993): Interkulturelle Beratungskonstellationen in der psychosozialen Arbeit. In: Nestmann, F., Niepel, T. (Bearb.): Beratung von Migranten. Berlin. 45-163.
- Pavkovic, G. (1994): Aufbau von Selbsthilfearbeit für suchtkranke Mitbürger aus dem ehemaligen Jugoslawien. Projekt der Robert Bosch Stiftung, Abschlussbericht (Hg.): Caritasverband für Stuttgart, Abteilung Psychologische und Psychosoziale Dienste.
- Pavkovic, G. (2000): Interkulturelle Beratungskompetenz. Ansätze für eine interkulturelle Theorie und Praxis in der Jugendhilfe. In: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (Hg.): Interkulturelle Jugendhilfe in Deutschland. Bonn: AGJ: 67-109.
- Pilz, G.A. (1991): Plädoyer für eine sportbezogene Jugendsozialarbeit. In: deutsche jugend, 39: 334-343.
- Pilz, G.A. (1992): Fußballfans und Hooligans in Hannover. Hannover.
- Pilz, G.A. (1997): Bewegungsorientierte Jugendarbeit. In: Baur, J. (Hg.): Jugendsport. Sport-engagements und Sportkarrieren. Aachen: 81-294.
- Pinn, I. (1999): Verlockende Moderne? Türkische Jugendliche im Blick der Wissenschaft. Duisburg: DISS – Duisburger Sprach- und Sozialforschung.
- Pott, Andreas (2002): Ethnizität und Raum im Aufstiegsprozeß. Eine Untersuchung zum Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Migrantengeneration. Opladen.
- Powell, Justin J. W. und Wagner, Sandra (2001): Daten und Fakten zu Migrantenjugendlichen an Sonderschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Selbstständige Nachwuchsgruppe Working Paper 1/2001. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Pries, L. (1998): Transnationale soziale Räume. In: Beck, U. H.: Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt/M: 55-68.
- Pries, L. (2002): The Spatial Spanning of the Social, Transnationalism as a challenge and chance for social science(s), International Workshop, Transnationalism: New Configurations of the Social and the Space, 6th and 7th of September 2002, Ruhr-Universität Bochum.
- Radtke, Frank-Olaf (1991): Lob der Gleichgültigkeit. Die Konstruktion der Fremden im Diskurs des Multikulturalismus. In: Bielefeld, U. (Hg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt. Hamburg: 79-97.
- Radtke, Frank-Olaf (2001): Bildungsreserve Migration. Plädoyer für eine Lokale Bildungspolitik. In: Bildung und Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten. Anhörung des Forum Bildung am 21. Juni 2001 in Berlin. (= Materialien des Forum Bildung, Bd. 11).
- Riesner, Silke (1991): Junge türkische Frauen der zweiten Generation in der BRD. Eine Analyse von Sozialisationsbedingungen und Lebensentwürfen anhand lebensgeschichtlich orientierter Interviews. Frankfurt/M.

- Rittner, V. (1998): Einführung in die Soziologie und Sportsociologie. Manuskript zur Vorlesung. Köln: Deutsche Sporthochschule.
- Rose, Harold M. [JAHR]: The Development of an Urban Subsystem: The Case of the Negro Ghetto. In: Annals of the Association of American Geographers, Vol. 60, No. 1: 1-17.
- Salman, R. (2001): Zur Gesundheitsversorgung von Migranten. In: Professionelle Transkulturelle Pflege. Handbuch für Lehre und Praxis in Pflege und Geburtshilfe, Domening, D. (Hg.). Bern u.a..
- Salman, R./ Tuna, S./ Lessing, A. (1999): Handbuch interkulturelle Suchthilfe. Modelle, Konzepte und Ansätze der Prävention, Beratung und Therapie. Gießen.
- Salvatore, A. und Amir-Moazami, S. (2002): Religiöse Diskurstraditionen. Zur Transformation des Islam in kolonialen, postkolonialen und europäischen Öffentlichkeiten. Berliner Journal für Soziologie 12: 309-330.
- Sauter, Sven (2002): Neue Konzepte von Fremdheiten im (stadt-)räumlichen Feld. Über die Beschreibung und Bedeutung von Übergangsräumen für Jugendliche aus Immigrantenfamilien. In: Bukow, Wolf-Dietrich und Yildiz, Erol: Der Umgang mit der Stadtgesellschaft. Ist die multikulturelle Stadt gescheitert oder wird sie zu einem Erfolgsmodell? Opladen.
- Sauter, Sven (2000): Wir sind ‚Frankfurter Türken‘. Adoleszente Ablösungsprozesse in der deutschen Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt/M.
- Schiffauer, W. (1984): Religion und Identität. Eine Fallstudie zum Problem der Reislamisierung bei Arbeitsmigranten. Schweizerische Zeitschrift für Soziologie 10: 485-517.
- Schiffauer, W. (2000): Die Gottesmänner. Frankfurt/M.
- Schneller, Th./ Salman, R./ Goepel C. (Hg.) (2001): Handbuch Oralprophylaxe und Mundgesundheit bei Migranten – Stand, Praxiskonzepte und interkulturelle Perspektiven in Deutschland und Europa. Bonn: Deutsche Arbeitsgemeinschaft für Jugendzahnpflege. Forum für Oralprophylaxe und Mundgesundheit.
- Schröder, H./ Conrads, J./ Testrot, A./ Ulbrich-Herrmann, M. (2000): [TITEL] In: Heitmeyer, W./ Anhut, R. (Hg.): Bedrohte Stadtgesellschaft. Soziale Desintegrationsprozesse und ethnisch-kulturelle Konfliktkonstellationen. Weinheim/München: 101-198.
- Schröder, Joachim (2002): Bildung im geteilten Raum. Schulentwicklung unter Bedingungen von Einwanderung und Verarmung. Münster u.a.
- Schulze, R. (1990): Zum Hintergrund islamischer politischer Bewegungen. In: B. Nirumand (Hg.), Islamische Gruppen und der Fundamentalismus in der Bundesrepublik Deutschland. Köln: 9-37.
- Schulze, R. (1997): Gibt es eine islamische Moderne. S. 15-30. In: K. Hafiz (Hg.), Der Islam und der Westen. Anstiftung zum Dialog. Frankfurt/M.
- Schweitzer, H. (2002): „Jetzt weiß ich, dass ich nicht dümmer bin ...“. Elternbildung mit Migrantenfamilien durch Stadtteilmütter. In KiTa aktuell NRW Nr. 6 / 2002: 133-135.
- Sennett, Richard (Februar 2001): Der flexible Mensch und die Uniformität der Städte. Stadt ohne Gesellschaft. Le Monde diplomatique.
- Seufert, G. (1997): Politischer Islam in der Türkei: Islamismus als symbolische Repräsentation einer sich modernisierenden muslimischen Gesellschaft. Stuttgart. [Eine kürzere Fassung erschien unter: Seufert, G. (1997): Cafe Istanbul: Alltag, Religion und Politik in der modernen Türkei, München].
- Seufert, G. (1999): Die Milli-Görüs-Bewegung. Zwischen Integration und Isolation. In: Seufert, G. und J. Waardenburg (Hg.), Turkish Islam and Europe. Türkischer Islam und Europa. Istanbul/Stuttgart: 295-322.
- Seufert, G. (1999): Die Türkisch-Islamische Union der türkischen Religionsbehörde (DITIB). Zwischen Integration und Isolation.. In: G. Seufert und J. Waardenburg (Hg.), Turkish Islam and Europe. Türkischer Islam und Europa. Istanbul/Stuttgart: 262-293.
- Siebert-Ott, G. (2001): Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten: Ergebnisse der (Schul)Forschung. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW, Soest.
- Sielert, U. und Grenz, W. (Hg.) (1997): Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes ‚Sport gegen Gewalt, Intoleranz und Fremdenfeindlichkeit‘. Christian-Albrechts-Universität, Kiel.
- Soja, Edward W. (1995): Postmoderne Urbanisierung. In: Fuchs, Gotthard, Bernhard Moltmann und Walter Prigge (Hg.): Mythos Metropole. Frankfurt/M: 143-164.
- Sozialpädagogisches Institut SPI (Hg.) (2002): „Sprachförderung von Anfang an“, Berlin.
- Springer-Geldmacher (2002): „Kindergarten (k)ein Platz zum Deutschlernen?!“ In: KiTa aktuell NRW, 6/2002: 129-132.
- Strobl, R./Kühnel, W. (2000): Dazugehörig und ausgegrenzt. Analysen zu Integrationschancen junger Aussiedler. Weinheim/München.
- Tezcan, L. (2000): Kulturelle Identität und Konflikt. Zur Rolle politischer und religiöser Gruppen der türkischen Minderheitsbevölkerung. 401:448. In: Heitmeyer W. und Anhut, R. (Hg.), Bedrohte Stadtgesellschaft. Soziale Desintegrationsprozesse und ethnisch-kulturelle Konfliktkonstellationen. Weinheim/München.
- Tezcan, L. (2002): Inszenierungen kollektiver Identität, Artikulationen des politischen Islam – beobachtet auf den Massenversammlungen der türkisch-islamistischen Gruppe Milli Görüs. In: Soziale Welt, 53: 303-324.
- Tezcan, L. (2003): Religiöse Strategien der „machbaren“ Gesellschaft. Verwaltete Religion und islamistische Utopie in der Türkei. Bielefeld.
- Thomä-Venske, H. (1981): Islam und Integration. Hamburg.
- Tibi, B. (2002): Islamische Zuwanderung: Die gescheiterte Integration. Stuttgart u.a.
- Tietze, N. (2001) Islamische Identitäten. Formen muslimischer Religiosität junger Männer in Deutschland und Frankreich. Hamburg.
- Toprak, Ahmet (2001a): „Ich bin eigentlich nicht aggressiv!“ Theorie und Praxis eines Anti-Aggressions-Kurses mit türkischstämmigen Jugendlichen, Freiburg.
- Toprak, Ahmet (2000a): Anti-Aggressions-Kurse in München. Ein Abriss über die sozio-kulturellen Bedingungen der Teilnehmer. In: Die Brücke, Nr. 2, Saarbrücken.

- Toprak, Ahmet (2001b): Anti-Aggressions-Kurse mit türkischen Jugendlichen. In: iza – Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit, Nr. 1, Frankfurt/M.
- Toprak, Ahmet (2003): Anti-Aggressivitäts-Training mit türkischen Jugendlichen. In: Weidner/Kilb/Jehn (Hg.): Gewalt im Griff, Band 3, München und Weinheim.
- Toprak, Ahmet (2000b): Ehre, Männlichkeit und Freundschaft. Auslöser für Gewaltbereitschaft Jugendlicher und Heranwachsender türkischer Herkunft in München? In: DVJJ-Journal, Nr. 2, Hannover.
- Toprak, Ahmet (2000d): Kulturell bedingte Konflikte? – Anti-Aggressions-Kurse für männliche Jugendliche aus der Türkei. In: Gropper/Zimmermann (Hg.), „Raus aus Gewaltkreisläufen, Präventions- und Interventionskonzepte“, Stuttgart.
- Toprak, Ahmet (2000c): Türkische Jungen – Belastungsfaktor für die Mitte der Gesellschaft? Ein Abriss über die Sozialisationsbedingungen. In: DVJJ-Journal, Nr. 4, Hannover.
- Traulsen, Monika (2000): Entwarnung. Zur Entwicklung der Kriminalität junger Ausländer. In: DVJJ-Journal, Nr. 4.
- Tuna, S. (2001): Sprache in der Mundgesundheitsberatung. In: Schneller, Th. & R. Salman & C. Goepel (Hg.): Handbuch Oralprophylaxe und Mundgesundheit bei Migranten – Stand, Praxiskonzepte und interkulturelle Perspektiven in Deutschland und Europa. Bonn.
- Wacquant, Loic J. D. (1998): Drei irreführende Prämissen bei der Untersuchung der amerikanischen Ghettos. In: Heitmeyer et al. (Hg.): Die Krise der Städte. Frankfurt/M.: 194-210.
- Ward, David (1982): The Ethnic Ghetto in the United States: Past and Present. In: transactions, New Series, Vol. 7, No. 2, Institute of British Geographers: 257-275.
- Warzecha, Birgit (2001): Schulschwänzen und Schulverweigerung. Eine Herausforderung an das Bildungssystem. Hamburg.
- Weidner, Jens (1997): Anti-Aggressivitäts-Training für Gewalttäter, 4. Auflage, Bonn.
- Weidner, Jens (1997): Über Grenzziehung in sozialer Arbeit und Psychologie. Die sieben Levels der Konfrontation. In: Weidner, Kilb, Kreft (Hg.): Gewalt im Griff. Weinheim und Basel.
- Weidner, Kilb, Kreft (Hg.), 1997: Gewalt im Griff. Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings, Weinheim und Basel.
- Weidner/ Kilb (2000): „So hat noch nie einer mit mir gesprochen ...“ Eine erste Auswertung zu Möglichkeiten und Grenzen des Anti-Aggressivitäts- und Coolness-Trainings. In: DVJJ-Journal, Nr. 4, Hannover.
- Werner, K. (1997): Between Westernization and the Veil: Contemporary Lifestyle of Women in Cairo. Bielefeld.
- Wetzels, P.(2000): Über die Kriminalitätsbelastung junger Aussiedler, Vortrag gehalten am Landespräventionstag 2000 in Koblenz, unveröffentl. Manuskript: 28.
- Yildiz, Erol (1999): Fremdheit und Integration. Bergisch-Gladbach.
- Zaimoglu, Feridun (2001): Kopf und Kragen. Kanak-Kultur-Kompodium. Frankfurt/M.
- Zimmer, J. (1998): Das kleine Handbuch zum situationsorientierten Ansatz. Ravensburg.
- Zimmermann, E. (2000): Kulturelle Missverständnisse in der Medizin: ausländische Patienten besser versorgen. Bern u.a.

## Teilnehmer/innen

Name	Institution	Straße	email	Telefon
Ammann, Gerd	Komsu e. V.	Forster Str. 16 10999 Berlin	komsu@web.de	0306188495
Barloschky, Joachim	Projektgruppe Tenever Planungsbüro	Neuwieder Str. 44 a 28325 Bremen	projektgruppe@bremen-tenever.de	0421425769
Barth, Wolfgang	AWO Bundesverband e. V. , FB Migration	Oppelner Str. 130 53119 Bonn	bat@awobu.awo.org	02286685249
Becker, Gerd	Magistrat Stadt Frankfurt/ Main, Jugend- und Sozialamt, Fachreferat Grundsatz 51.F 13714	Berliner Str. 33-35 Frankfurt/a. M.	gerd.becker.amt51@stadt-frankfurt.de	06921234388
Braun, Frank	Deutsches Jugendinstitut e. V.	Nockherstr. 2 81541 München	Braun@dji.de	08962306141
Breuer, Christoph	Deutsche Sporthochschule Köln, Institut für Soziologie	Carl-Diem-Weg 6 50933 Köln	breuer@hrz.dshs-koeln.de	02214982397
Brocke, Hartmut	Stiftung SPI Sozialpädagogisches Institut	Müllerstraße 74 13349 Berlin	info@stiftung-spi.de	03045979333
Filsinger, Dieter	Katholische Hochschule für Soziale Arbeit, Rektor	Rastpfuhl 12 A 66113 Saarbrücken	Filsinger@khsa.de	06819713213
Fischer, Reinhard	L. I. S. T. GmbH, Quartiersmanagement Soldiner Str.	Koloniestr. 129 13359 Berlin	rfischer@list-gmbh.de	03049912541
Franke, Thomas	Deutsches Institut für Urbanistik	Straße des 17. Juni 112 10623 Berlin	franke@difu.de	03039001107
Fuhrmann, Bernd	Landessportbund / Sportjugend NRW	In der Mahlbach 14 57271 Hilchenbach	bernd-fuhrmann@web.de	02751411822
Götz, Monika	GIS Gemeinsam im Stadtteil e.V.	Sprengelstr.15 13353 Berlin	info@gisev.de	03045028524
Handschuk, Sabine	Stadt München Beauftragte für interkulturelle Arbeit	Franziskaner Str. 8 81669 München	sabine.handschuck@muenchen.de	08923340655
Hunkemöller, Eva	GHS Schillerschule	Kapellenstr. 5 76131 Karlsruhe	Schillerschule.Karlsruhe@epost.de	07211334728
Kaynak, Eva	GIS Gemeinsam im Stadtteil e.V.	Sprengelstr.15 13353 Berlin	info@gisev.de	03045028524
Laubach, Herrmann	Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit e. V.	Carl-Mosters-Platz 1 40477 Düsseldorf	bagkjs@jugendsozialarbeit.de	02119448515
Löwa, Andreas	Landesschulbeirat Land Brandenburg, Vorsitzender	Eberswalder Str. 104 15374 Müncheberg	andreas_loewa@web.de	1786733663
Luff, Johannes	Bayerisches Landeskriminalamt	Mailingerstr. 15 80636 München	johannes.luff@baypol.bayern.de	08912120



Obermaier, Andrea	Deutsches Jugendinstitut e.V., Abt. Jugend und Jugendhilfe	Postfach 900352 81503 München	obermaier@dji.de	08962306185
Otyakmaz, Berrin Özlen	Universität Essen, Fachbereich 2	45117 Essen	berrin.oezlem.otyakmaz@uni-essen.de	02011834416
Özcan, Ertekin	Föderation Türkischer Elternvereine, in Deutschland (FÖTED) c/o Türkischer Elternverein Berlin e. V.	Oranienstr. 34 10999 Berlin	tuerkischerelternverein@t-online.de	0306143691
Postler, Birgit	Internationaler Bund (IB), Sprachinstitut	Alte Warnemünder Chaussee 38 18109 Rostock	sprachinstitut.rostock@internationaler-bund.de	038112176120
Rühle, Eva	Schulsozialarbeit Schillerschule	Zähringer Str. 34 76131 Karlsruhe	Schillerschule.Karlsruhe@epost.de	07211334750
Salman, Ramazan	Ethnomedizinisches Zentrum e.V.	Eggestorfstr. 2 30449 Hannover	salman@onlinehome.de	051116841022
Sauter, Sven	Institut für Sonderpädagogik, Johann Wolfgang Goethe-Universität	Robert-Mayer-Str. 5 60054 Frankfurt am Main	s.sauter@em.uni-frankfurt.de	06979823701
Schröer, Hubertus	Land Bayern Jugendamt der Landeshauptstadt München	Orleansplatz 11 81667 München	hubertus.schroer@muenchen.de	08923323762
Schulze, Erika	Universität Köln, Forschungsstelle für interkulturelle Studien	Gronewaldstr. 2 50931 Köln	erika.schulze@uni-koeln.de	02214707349
Schweitzer, Helmuth	Büro für interkulturelle Arbeit der Stadt Essen	Tiegelstr. 27 45141 Essen	info@raa.essen.de	02018328401
Simon, Ingrid Barbara	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend , Unterabteilungsleiterin	Jägerstraße 8-9 10117 Berlin	Ingrid-Barbara.Simon@bmfsfj.bund.de	030206551900
_im_ek, _ükran	Komsu e. V.	Treptower Str.13 12059 Berlin		0306188495
Tauschek-Hertzberg, Silke	AWO Kreisverband Nürnberg e. V., SB Migration – Jugend & Familie , Projekt MIA	Orffstr. 21 90439 Nürnberg	mia@awo-nbg.de	09116585398
Tezcan, Levent	Institut für Interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung	Universitätsstr. 25 33615 Bielefeld	levent.tezcan@uni-bielefeld.de	05211063150
Toprak, Ahmet	AWO Landesverband Bayern e. V.	Goethestr. 53 80336 München	0501toprak@gmx.de	08954424727
von Heinz, Angelika	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend	Rochusstr. 8-10 53123 Bonn	angelika.vonheinz@bmfsfj.bund.de	018885552445
Vossler, Andreas	Deutsches Jugendinstitut e.V., Abteilung Jugend und Jugendhilfe	Postfach 900352 81503 München	Vossler@dji.de	08962306146
Weber, Silvia	Qualifizierungsbüro Rüsselsheim, Ausbildungsverbund Metall GmbH	Hessenring 75A 65428 Rüsselsheim	s.weber.avm@t-online.de	06142797949

## Miteinander – Nebeneinander – Gegeneinander!?

Integration junger Zuwanderinnen und Zuwanderer  
in E&C-Gebieten

# Fachforum

6. und 7. November 2002 in Berlin

Der 11. Kinder- und Jugendbericht verweist sehr deutlich darauf, dass die öffentliche Verantwortung für das Aufwachsen nicht vor Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund halt machen kann. Angesichts der Prozesse ethnisch strukturierter Segregation, Segmentierung und Ausgrenzung, von Ausländerfeindlichkeit und Rassismus in sozialen Brennpunkten kommt der Kinder- und Jugendhilfe hierbei eine Schlüsselstellung zu.

Das Fachforum „Integration junger Zuwanderinnen und Zuwanderer in E&C-Gebieten“ unternimmt den Versuch, dieses komplexe Thema strukturiert aufzuarbeiten.

Am Beginn steht die Auseinandersetzung mit dem grundlegenden Auftrag des Bundesmodellprogramms E&C bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund sowie die im Rahmen des E&C-Unterprogramms „Interkulturelles Netzwerk der Jugendsozialarbeit im Sozialraum“ gesammelten Erfahrungen multikultureller Öffnung sozialer Dienste.

Im Rahmen einer ersten Forenrunde werden Problemfelder der Integration aufgegriffen, um Möglichkeiten der Auseinandersetzung und der Lösung im Umgang der verschiedenen Kulturen miteinander aufzuzeigen. Die zweite Forenrunde wird sich mit den spezifischen Orten, an denen die Kinder- und Jugendhilfe die Integration unterstützen und fördern kann beschäftigen. Jeweils wird in den Foren die wissenschaftliche Auseinandersetzung immer um ein Praxisbeispiel ergänzt.

Den Abschluss bildet eine Talkrunde, die an dem Begriff Soziale Integration ansetzt und interkulturelle Standards der Jugendhilfe und ihrer Partner für die unterschiedlichen Felder diskutiert.

### Termin:

6. und 7. November 2002

### Veranstaltungsort:

Logenhaus  
Emser Straße 12–13  
10719 Berlin-Charlottenburg

### Anfahrt:

U-Bahnhof Fehrbelliner Platz (U1 und U7)  
oder Bus 115 Emser Platz

### Organisatorische Rückfragen:

MNS – PR und Events  
S. Munko • A. Nelke-Mayenknecht GbR  
Tel: 030. 53 65 58 60  
Fax: 030. 703 26 68  
Email: mail@mns-events.de

Von der Regiestelle E&C der Stiftung SPI  
werden Fahrtkosten sowie bei Bedarf  
eine Hotelübernachtung erstattet.



**Mittwoch, 6. November 2002**

**16.30 Anmeldung / Stehcafe**

**17.00 Begrüßung**, Hartmut Brocke, Stiftung SPI

**17.15 Verbesserung der Integrationschancen junger Zuwanderinnen und Zuwanderer im Rahmen des Bundesmodellprogramms E&C**

Dr. Peter Fricke, BMFSFJ

**17.45 Bericht des Tagungsbeobachters zu den Programmgebieten und Perspektiven „Interkulturelles Netzwerk“**, Wolfgang Barth, AWO Bundesverband e.V.

**18.15 Einführung in die Projektmesse der Interkulturellen Netzwerke der Jugendsozialarbeit im Sozialraum**

Andreas Vossler, Deutsches Jugendinstitut e.V.

Andrea Obermeier, Deutsches Jugendinstitut e.V.

**18.30 Rundgang Projektmesse: E&C Praxisprojekte Interkultureller Netzwerke der Jugendsozialarbeit im Sozialraum**

**19.00 Empfang des BMFSFJ mit anschließendem Buffet**

**Donnerstag, 7. November 2002**

**9.00 Stehcafe/Aufteilung in die Foren**

**9.30 Forenrunde 1: Besondere Herausforderungen für die**

**bis 11.00 Integration in sozialen Brennpunkten**

**1 | Identität, Lebensführung und Religion junger Zuwanderinnen und Zuwanderer**

Expertise: Dr. Levent Tezcan, Bielefeld

Projekt: Reinhard Fischer, Berlin

**2 | Gesundheit für alle?!**

Expertise: Ramazan Salman, Hannover

Projekt: Eva Kaynak, Monika Götz, Berlin

**3 | Die besondere Situation junger Zuwanderinnen**

Expertise: Berrin Özlen Otyakmaz, Essen

Projekt: Silke Tauschek-Hertzberg, Nürnberg

**4 | Soziale Lage und die Entwicklung der Jugendgewalt**

Expertise: Dr. Johannes Luff, Bayrisches Landeskriminalamt

Projekt: Dr. Ahmet Toprak, AWO Bayern

**5 | Integration und Sprache**

Expertise: Prof. Dr. Gabriele Pommerin-Götze, Erlangen-Nürnberg

Projekt: Birgit Postler, Rostock

**6 | Eltern als Bildungspartner der Jugendhilfe**

Expertise: Andreas Löwa, Brandenburg

Projekt: Dr. Ertekin Özcan, Almanya Türk Veli Dernekleri

Federasyonu, Föderation Türkischer Elternvereine in Deutschland (FÖTED)

**11.00 Pause**

**11.15 Forenrunde 2: Orte der Integration in E&C-Gebieten**

**bis 13.00**

**1 | Multikulturelle Kindertageseinrichtungen**

Expertise: Dr. Helmuth Schweitzer, Essen

Projekt: Gerd Ammann, Berlin

**2 | Schule braucht Kulturen – Kulturenvielfalt an Schulen**

Expertise: Dr. Erol Yildiz, Köln

Projekt: Eva Hunkemoeller, Karlsruhe

**3 | Perspektiven durch Bildung und Ausbildung**

Expertise: Dr. Sven Sauter, Frankfurt am Main

Projekt: Brigitte Kahan, Berlin-Kreuzberg

**4 | Integrationswerkstatt Sport**

Expertise: Dr. Christoph Breuer, Köln

Projekt: Bernhard Mennes, Duisburg

**5 | Interkulturelle Öffnung und Vernetzung Sozialer Dienste und Einrichtungen im Quartier**

Expertise: Prof. Dr. Dieter Filsinger, Saarbrücken

Projekt: Sabine Handschuck, Dr. Hubertus Schröer, München

**6 | Wohnen und Ghettobildung**

Expertise: Thomas Franke, Berlin

Projekt: Joachim Barloschky, Tenever

**13.00 Mittagessen**

**14.00 Erfahrungen, Forderung und Ansprüche an die Integrations- und Vernetzungsarbeit in Kommunen, NN**

**14.30 Talkrunde: Soziale Integration – Notwendigkeit Interkultureller Standards in der Kinder- und Jugendhilfe und ihrer Partner**

Angelika von Heinz, BMFSFJ | Dr. Lale Akgün, MDB | Michael Fährndrich, BAG JAW | Dr. Günther Schauenberg, BfA | Gerrit

Wittschaß, BDA | Birgitta Steinschulte-Leidig, BKA | Klaus

Schäfer, Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und

Gesundheit NRW | Dr. Frank Braun, DJI

Moderation: Hartmut Brocke, Stiftung SPI

Publikumsanwälte: Dr. Heike Riesling-Schärfe, Sabine

Meyer, Andreas Hemme, Rainer Schwarz (Regiestelle E&C)

**15.30 Ende**