Info zum Bildschirmlesen

HEINRICH BÖLL STIFTUNG
MIGRATION INTEGRATION DIVERSITY

Schule mit Migrationshintergrund

DOSSIER

Impressum

Herausgeber

Heinrich-Böll-Stiftung
Schumannstraße 8
10117 Berlin
www.boell.de

Das Online-Dossier wurde veröffentlicht auf www.migration-boell.de im Februar 2008.

Direktlink: : www.migration-boell.de/web/integration/47_1451.asp

V.i.S.d.P. Olga Drossou, MID-Redaktion, Heinrich-Böll-Stiftung

Redaktion: Elena Solte

Das gesamte Dossier und die einzelnen Beiträge stehen unter einer Creative Commons Lizenz. Sie dürfen verbreitet, vervielfältigt oder öffentlich zugänglich gemacht werden unter folgenden Bedingungen:

- **Namensnennung** – Sie müssen den Namen des Autors/der Autorin und des Rechteinhabers (Heinrich-Böll-Stiftung) sowie die URL des Werks (Direktlink) nennen.
- **Keine kommerzielle Nutzung** - Dieses Werk darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
- **Weitergabe unter gleichen Bedingungen** - Wenn Sie das lizenzierte Werk verändern, dürfen Sie die daraufhin neu entstandenen Werke nur unter Verwendung von identischen oder vergleichbaren Lizenzbedingungen weitergeben.

Abweichungen von diesen Bedingungen bedürfen der Genehmigung des Rechteinhabers.
Kontakt: MID-redaktion@boell.de

Lesen Sie den ausführlichen Lizenzvertrag unter
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/de/legalcode

Broschüre drucken

Inhalt

Interkulturelle Schule 5

MARGARY MARTIN
Serving the Academic needs of Immigrant Youth: Confronting Barriers to Student Success 6

TERESA AGUADO UND MARGARITA DEL OLMO
INTER Project: A Practical Guide to Implement Intercultural Education at school 12

STEFAN MÄCHLER
"Qualität in multikulturellem Schulen" - Ein langfristiges Programm zur Verbesserung der Chancengleichheit 14

Diskriminierung in der Schule 19

MECHTHILD GOMOLLA
Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem: Theorie, Forschungsergebnisse und Handlungsperspektiven 20

VINI LANDER
What can Germany learn from the British school system's engagement with ethnic, cultural and religious diversity? 29

MAGDALENA TARTAKOWSKA UND LISANNE ACKERMANN
Diskriminierung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund 33

BORRIS DIEDERICHS
Schule und Migration: Debatten und Diskriminierungen 38

Elternbeteiligung 42

BIRGIT LEYENDECKER
Bildungsziele von türkischen und deutschen Eltern 43

ADOLFO FERNÁNDEZ
Schulerfolg durch Elternselbstorganisation: das Beispiel des spanischen Elternvereins 49

SABINE KÜMMERLE, ALEXEI MEDVEDEV, TORALF GONZALES
"Eltern aktiv": Einbeziehung von Eltern mit Migrationshintergrund in die Berufsorientierung ihrer Kinder 52

ANNETTE SPIELER
Entwicklung der Elternarbeit an der Fichtelgebirge-Grundschule 59

Mentoring und Förderung in Schule und Beruf 61

THEODORA LEITE STAMPFLI
"Wisniña - Junge Migrantinnen zwischen Schule und Beruf" - Empowerment - die Praxis der Flying wisniñas 62

CAMILLA GRUPEN
Das Mercator-FÖRMIG-Treff 64

DENIZ AKPINAR
Das Projekt "Junge Vorbilder" 66

Bildungspolitische Herausforderungen 69

MAURICE CRULL
Globalization and Education: The Integration of Immigrant Youth in Europe 70

ANDREAS POLTERMANN
Schule mit Migrationshintergrund: Bildungspolitische Herausforderungen 79

EKKEHARD THÜMLER
Konsequenzen aus Sicht der Wirtschaft: Zur Rolle von Public-Private-Partnerships 85

URSULA NEUMANN
Resümee der Tagung "Schule mit Migrationshintergrund" 88

Interkulturelle Schule

Im Nationalstaat diente die allgemeinbildende Schule der Erziehung zum Bürger durch kulturelle Vereinheitlichung. Angesichts des Bekenntnisses zu einer modernen pluralen Gesellschaft öffnet sich die interkulturelle Schule heute den vielfältigen kulturellen Hintergründen ihrer SchülerInnen. Die Anerkennung von Differenz ohne die ethnische Zu- und Festschreibung sowie die Gewährleistung von Chancengleichheit sollen Kennzeichen einer interkulturellen Schulkultur sein, die Vielfalt mit demokratischen Spielregeln verbindet.

- **Margary Martin** zeigt an Beispielen aus den USA und Schweden, wie Schulen erfolgreich die Lebensumstände von Migrantenkinder, insbesondere gesellschaftliche Barrieren, denen sie im Alltag begegnen, in den Unterricht einbeziehen können.
- **Teresa Aguado** und **Margarita del Olmo** stellen den INTERguide vor, einen Ratgeber, mit dessen Hilfe Schulen und LehrerInnen ihre Vorstellungen von Diversität, Ziel und Anliegen der Schule sowie ihre Unterrichtsmethoden kritisch hinterfragen lernen und an die Einwanderungsrealität anpassen können.
- Mit QUIMS stellt **Stefan Mächler** ein beispielhaftes Programm zur Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft vor. Ausgehend von den Einzelschulen wird ein schulübergreifendes Programm entwickelt, mit dessen Hilfe sich Chancengleichheit und hohe Qualität vereinen lassen. Ziel ist die Veränderung des Gesamtsystems zugunsten gleicher Bildungschancen für SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund.

Margary Martin

Serving the Academic needs of Immigrant Youth: Confronting Barriers to Student Success

I hope to address many educators, many of whom are way ahead of the research community in developing promising approaches to better serve children of migration in their respective contexts. One of the foci of my own work has been to identify and tell the story of grassroots efforts and innovations that have been successful in improving the prospects for immigrant origin youth, and in particular for youth whose heritage is non-European, and often who live in contexts where their presence implicitly or explicitly controversial and sometimes even hostile. As the global economy changes and nations compete to maintain power or become players in what is referred to as the new global age, education has been commonly described as more important than ever before. As a result, there has been a call to arms for all students to pursue higher levels of education or training than ever before.

In addition, as mass immigrations continue to impact nations around the world, increased attention to the impact of these migrations have emerged. Both in host countries with longstanding histories of immigration such as the US and Australia and those who are experiencing large demographic changes due to large-wave immigration for the first time in centuries such as Sweden and Denmark, concerns around the integration of new immigrants and the education of their children has become the front and center in the politics of integration as sites of central importance to the successful adaptation of immigrants (Suarez- Orozco, 2004; Blum, 2004; Goodman & Carey, 2004; Torres, 1998). In spite of this focus, however, education systems have been slow to adapt to the demands of preparing students for the global era and large numbers of students are failing to gain the skills necessary to become successful (Crul & Vermeulen, 2003; PISA, 2007). This failure is disproportionately impacting racial and ethnic minorities including immigrant origin youth of similar backgrounds who also contend with structural racism, marginalization, and segregation. There is substantial evidence that context at the local, regional, national and international level matters, and that any educational policy that ignores how trends operating at these levels impact classrooms and schools is a policy will ultimately fail (Reich, 1992).

Within educational communities there have been growing concerns about student engagement at school and its relationship to acculturation, or a student's "sense of belonging and participation" (Suarez-Orozco; Willms, 2003). This concern is not limited to the US. In its 2003 report on secondary schools, the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) concluded that among 26 OECD nations student school disengagement is widespread. While education policymakers and practitioners often reason that student disengagement is a result of poor student attitudes, family problems, or cultural background rather than educational institutions, the OECD reminds us that this explanation is misguided: "It cannot be inferred that low student engagement during the secondary school years is simply the consequence of family-related risk factors, such as poverty, low parental education or poor cognitive ability. Moreover, there is ample evidence that the school environment has a strong effect on children's participation and sense of belonging." (Willms 2003, p. 10).

Regardless of class, ethnicity or national origin, educators lament the disengagement of students in their schools; however, the consequences of disengagement are much greater for students who are poor, of ethnically divergent backgrounds, and/or students who are new to the country. Some education reformers recognize that schools need to be structured to provide these underserved populations of students with the kinds of opportunities provided in more privileged schools and settings, through designing schools whose aims are to both improve student performance by addressing academic engagement and access to opportunities associated with upward mobility.

That said, the majority of research focuses on the problems with children rather than their successes, and understudies the societal, neighbourhood, and school factors that directly impact their experiences in schools.

The problem with problematizing: Two kinds of explanations dominant the research landscape. First, educators may use "common sense" notions, often attenuated with essentialist and potentially racist or xenophobic discourse on how to best engage students. This can be

found in cultural deficit models that tend to explain under-achievement primarily as a function of an individual's cultural background, or biological explanations that promote culturally biased measures such as the IQ as objective measures of student ability (e.g. The Bell Jar, recent comments by Watson). Second, when students fail to be engaged by the intended initiative, they could easily be blamed for not "taking advantage" of a particular reform. As such, little changes are made in efforts to improve the educational outcomes or integration of immigrant origin youth because structural realities are not held accountable for the failure of these youth. Innovative educators recognize that for students to do better, one must change how schools serve their students, assess how students respond to their efforts, and adapt to best meet their needs.

Further, much of the research on which educators draw their reforms have been conducted on native, majority youth or fitted retro-actively on large datasets where research divides students into large pan-ethnic labels that do not take into account the great diversity within ethnic groups (Fredricks et al, 2004). By limiting ethnicity and gender to static characteristics, we can set up false comparisons, that while useful in identifying trends, are of little use at the practical level and can even hurt the very students we are trying to help. This problem is becoming more urgent over time as great influxes of immigrants are changing the composition a country's student population. (Noguera, 2004, Suarez-Orozco, 2008, NCES, 2007).

This dearth of understanding is of both theoretical and practical importance. Theoretically, it does not allow for the role of diversity and variation within and across populations of students and across contexts to be well understood, limiting our conceptual understanding of academic engagement. Furthermore, and of practical, how do reformers know that their particular approaches are appropriate for the populations of students whom they serve? We are all well aware of the problems facing immigrant origin youth, and this focus on these problems sometimes have unintended consequences that may further contribute to their failures: but there are examples of schools that are successfully educating their students within the constraints of their host context. And it is on these innovations that I'd like to focus our attention to today.

To better understand how an educational environment responds to the needs of its students, I borrow from Human Ecology Theory. Human Ecology theory, also known as Ecological System Theory was developed by Uri Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979). Heavily influenced by Vygotsky's cultural-historical psychological theory, Bronfenbrenner's theory views a child's development as occurring within a system of relationships that shape his/her environment. Bronfenbrenner's theory describes the ways in which complex "layers" of environment interact, each having an effect upon a child's development.

In his work he describes four types of nested environmental systems that influence a child's development:

1. The microsystem of social relationships that have direct and immediate influences upon a child (e.g. the family, neighbours, or peer group)
2. The mesosystem that creates a local context and sets the parameters under which the microsystems are operative (e.g. home-school, family-neighbourhood)
3. the exosystem which refers to the physical and economic environment that can influence development indirectly and
4. at the outermost layer the macrosystem, which is the larger cultural and political context that also impacts child development even if their influences are the most indirect (e.g. laws, demographic patterns, economic trends, etc.).

While I will not touch as much on this layer today, the outmost layer or "chronosystem", which refers to the sociohistorical context in which the child lives, is also important for all of us to keep in mind.

So, what are the structural barriers faced by immigrant origin youth? Well it all depends. To better educate students of migration background, we often overlook the macro and exosystems that very much influence the lives of our students. I'd like to take a moment to take a look at these large contexts in which I draw my examples from the research today.

In spite of these differences in the macrosystem, these barriers often manifest themselves similarly in different societies. For example in both the US and Sweden, at the exo-level immigrant origin youth face similar barriers to success: Concentrated Poverty, Social Isolation, Legal Status, Racism and discrimination, while to greater extent in some countries than in others, a lack of access to the labour market, a relative lack of voice in political and policy decisions that impact their lives.
Today I will be presenting examples of practice from our research in the US conducted at the Metropolitan Cen-

ter for Urban Education, and Immigration Studies at NYU, and my comparative research in Sweden, which was part of a larger research project led by the Social Science Research Council and funded by the US National Science Foundation. First, I'd like to provide the larger research context in order to better understand how the examples relate to the national contexts in which these reforms have taken place.

- Large waves of immigration in particular over the past 15 years
- Stringent immigration standards (Resident visas, Refugee youth)
- The most progressive pathways to citizenship of all receiving countries - after 4 years can apply for citizenship
- Cradle to Grave welfare and education system
- Laws that protect against discrimination in education and the work place

However, segregation persists

- high unemployment among immigrant population
- and lower educational outcomes
- Cultural clashes between Swedes and immigrants is on the rise, and Sweden continues to struggle at the macrolevel about the long term implications of immigration and their beliefs about a pluralistic Swedish society

As a country relatively new to immigration, it is too soon to know the extent to which following generations will be integrated into Swedish society or succumb to similar outcomes to their European neighbours with longer immigration histories.

Immigration, as it is well known has been an entirely different phenomenon in the United States:

- Immigration is part of the national fabric and history
- New immigration is 80% people from Latin America, the Caribbean, and Asia
- Undocumented immigration from Mexico and Central America has become highly controversial

Immigration is highly diverse:

- Pull in: draining top intellectual capital from countries around the world
- Pushed out: High number of people pushed out of depressed economies in their home countries

Immigrating into an increasingly bifurcated, hourglass society:

- Upward mobility increasingly difficult with shrinking middle class
- The poorer immigrants more likely to become part of the permanent underclass
- The poor are particularly vulnerable to the historical inequitable education systems in the US where the poor and racial minorities have been traditionally underserved.

As noted earlier, today we need to educate our students for a global economy, but at the same time we need to teach our children from migration backgrounds how to cope with, respond to, and ultimately be successful as possible in the countries in which they live. In short, we need to instil both resiliency and agency for our youth if they are going to be able to survive in difficult social contexts and ultimately break through barriers and become successful. As such, I have identified for criteria for inclusion of the innovations I am calling our attention to today. Innovative school practices:

- Connect the immediate academic needs of students to multiple concrete outcomes that prepare youth for labour participation in the global economy
- Provide bridges that connect students to services and opportunities
- Design culturally responsive curriculum that builds on the interests and real-life challenges faced by students in the school
- Build resilience through empowering students with critical thinking skills, strategies and to address societal challenges.

Drawing from both the United States and Sweden, I will present examples under each of these criteria. Connecting the immediate academic needs of students to multiple concrete outcomes that prepare youth for labour participation in the global economy.

I spent 5 months in a Swedish secondary school that served almost entirely children of immigrants, primarily of refugee background. They were a diverse group, from all around the Red Sea and South Asia, and from Muslim, Christian, and secular backgrounds. Most came from places that have been torn by war and famine in the late 1980s and early 1990s. This school, like all schools I will present is not perfect and has to continually adapt, try and adapt again in their quest to serve their students well. That said, during my time there, several were innovations that were promising:
Entrepreneurship program: Capstone Project

- Internship with increasing responsibility over time
- Culmination of a project based on interests of students

- Presentation of findings through technology (Laptops for all students and Training in film/editing to prepare a sophisticated presentation)

Mentoring Program
- Connected students in the school's economics and natural sciences programs to Swedish business people and medical school students

Variable Success
- Highly dependent on individual personalities and commitments of the mentors
- Highly dependent on the extent to which students pursue their mentors (Potential cultural conflicts on what is the appropriate help-seeking behaviours of students)

School wide Access to Technology
- Laptops for all students
- School wide IT network & In-house repair

Variable Success
- Highly dependent on the extent to which teachers or tech savvy
- Highly dependent on teachers' skill in using laptops to enhance learning
- Use of technology to evaluate performance in debates
- Use of the network to submit, respond to student work and virtual discussions

While the United States is well known as an immigrant country, there are many small towns that have not seen immigration since their families arrived from Sweden, Italy, and Ireland during the turn of the past century. As such, the influx of new immigrants that are quite different than the locals is more similar to what is happening in Sweden than in New York City. I have spent a lot of time in a remarkable elementary school in one of these small townships, who's down a remarkable of job of addressing the needs of their immigrant children. Most of the children in this school are children of undocumented parents, and many of them are undocumented themselves. This leaves these families in an especially precarious position in the US.

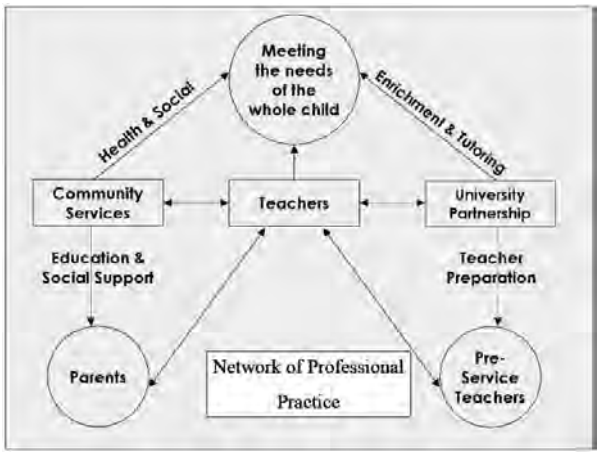
While there is not much offered to legal immigrants in the US, the undocumented live in further deficit as they stay in the shadows without any protection. Further, at the exo-level, the absence of healthcare services, and the ways schools are funded in the US, schools that serve the poor have particular challenges in meeting the needs of its kids.

As a result, this school has taken a comprehensive approach to serving both the children who attend their schools and their families. They do this by providing medical and social services to children and their families
- On-site health centre
- ESL classes for adults
- Welcome closet with clothes and furniture provided by wealthy women's club in the county
- Parenting groups
- Mental health services for children dealing with the trauma related to the migration process
- Bilingual staff members
- Comprehensive after-school programs for remediation and enrichment

Further, the school recognized the difficulty in finding teachers who were well prepared to meet the needs of their growing immigrant population. Hence, they forged a relationship with a local university and have turned their school into a "professional development school" where prospective teachers are trained, and new teachers supported.

To support all their endeavours, finally the school has worked on Building community support and advocacy at the State and National Level
- Testifying on education laws that impact English Language Learners
- Inviting community members and politicians in to see what is possible

So, how on earth does this school make it all work?



Because the act of daily instruction remains the best predictor of student performance, the child and teacher sit at the centre of our model (see fig. 1). All partners provide support to both student and teachers. As part of School's overarching goal to "provide for the needs of

the whole child" it has formed a partnership with the local liberal arts college (University Partner). Both the university and community partners also provide direct services to the students as noted earlier. There are also examples of cross-partner collaboration, when for example one of the CBO parent programs partnered with the University partner to bring parents to the campus of the University Partners to learn about higher education. While there are additional multiple partnerships with a number of Community agencies and CBOs who provide services on-site as well as outside professional development and district initiatives, we focus only on the primary partnerships here to demonstrate how these supports are central to the school's ability to enhance students' language and literacy development.

In addition to its work with students, the university partnership provides professional development to support teachers and facilitate action research. The CBOs work with individual teachers to address physical, emotional and learning needs of individual students and support classroom practice. Furthermore, the two communities focus their attention on additional constituents of concern for their work as previously described. For example, as a professional development school, the University Partner collaborates with the school provides on site-based methods courses and student teacher placements at the school as part of its preservice teaching program. The CBOs are also the primary mechanism serving the families of students in the school offering ESL instruction to adults and parenting support groups. So, each community in fact has three goals: to serve students, teachers, and last - within their traditional domains of teacher education and family services - pre-service teachers and parents.

To give you an idea of how successful the school has been, when the school first began to build its initiatives only 17% of it's 9-year olds scored at proficiency the state English Language Arts exam, in the latest test results 98% reached proficiency levels or above.

Participatory Action Research with students has been some of the most promising innovations in bridging academics with the lives of kids. In this next example, I take from the work of my colleague Nicholas Handville, who leads a project with minority, immigrant, and white youth in a ethnically and economically mixed school outside of New York City.

The Research team Project

- Partnership between university, high school and community health organization
- Student participants were provided summer employment to conduct their initial research
- Received training in quantitative and qualitative research

The Research team Project

- First they identified a problem in the community: lack of organized activities for teenaged youth
- Conducted survey to collect information
- Presented and made recommendations to city board
- Students now serve on community and school committees with adults at school
- And finally, they created a webpage for youth in community to discuss school issues

Participatory Action Research can also be used to simultaneously build academic and research skill in addresses the larger issues confronting immigrant and minority communities. I would like to present three such examples from urban schools from two cities in the US.

Uncovering the past: a historical neighbourhood study

- Cross-curricular study in history and language arts
- Conducted primary research on history of the neighbourhood including document analysis of city ordinances and newspaper clippings, interviews with older residents
- Published Findings in a report that was distributed across the city and presented to community
- Brought alive the buried history of a neighbourhood

Confronting the Present: Ongoing scientific monitoring to preserve and improve a local river

- Students conduct water and ecology tests
- Create public service announcements
- Work with local preservation society to protect and improve the local river
- Gain scientific skills, advocacy skills, and make a positive difference in their neighbourhood

Advocating for change in an urban middle school: Studying environmental racism

- Asthma rates are disproportionately high in certain parts of this urban city
- 13 year old students studied the air pollution in partnership with local health agencies and advocacy groups, and created public service announcements to bring public awareness to the problem

- The attention to this problem in their neighbourhood has become a model for other communities confronting environmental racism in their areas.

Youth who have been marginalized from the greater society are often left to their own devices to addresses the inequities they face. When schools ignore these larger realities, no matter how well meaning, we in effect are saying to kids that they don't matter. For educators to reach students, they need to adapt how they teach to meet the needs of their students. But this adaptation does not necessarily mean sacrificing academic rigor as we've seen in the examples I've offered today. To get started here are a few things you can do to become more culturally responsive now:

- Learn about your students and their families
- Learn about your students' communities and the issues they face
- Work with local organizations to develop bridges and create curriculum that simultaneously build academic skills and create positive change in their communities and prepares them for the wider challenges they will face in the future.

References

Baldi, S., Jin, Y., Skemer, M., Green, P., Hergert, D., & Xie, H. (2008). Highlights from PISA 2006: Performance of U.S. 15-Year-Old Students in Science and Mathematics Literacy in an International Context. Washington D.C.: U.S. Dep. of Education.

Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development. Cambridge, MA: Harvard Uni Press.

Coleman, J., & al., e. (1966). Equality and Educational Opportunity. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.

Conchas, G. Q. (2001). Structuring Failure and Success: Understanding the Variability in Latino School Engagement. Harvard Educational Review, 71(3), 475-504.

Crul, M., & Vermeulen, H. (2003). The second generation in Europe. International Migration Review, 37(4), 965-986.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. Review of Educational Research, 74(1), 54-109.

Gregory, A., Nygreen, K., & Moran, D. (2006). The Discipline Gap and the Normalization of Failure. In P. Noguera & J. Y. Wing (Eds.), Unfinished Business: Closing the Racial Achievement Gap In Our Schools (pp. 121-150).

OECD. (2005). The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.

Riech, R. B. (1992). The Work of Nations: Preparing Ourselves for 21st Century Capitalism (Vol. New York): First Vintage Books.

Rothstein, R. (1994). Immigration dilemmas. In N. Mills (Ed.), Arguing Immigration. New York: Simon and Schuster.

Rothstein, R. (2002). Out of Balance: Our Understanding of how schools affect society and how society affects schools. Paper presented at the The Spencer Foundation 30th Anniversary Essay.

Stanton-Salazar, R. D. (2001). Manufacturing Hope and Despair: The School and Kin Support Networks of U.S.-Mexican Youth. New York and London: Teachers College Press.

Suarez-Orozco, C., Suâarez-Orozco, M. M., & Todorova, I. (2008). Learning a New Land: Immigrant Students in American Society. Cambridge: Harvard University Press.

Suárez-Orozco, M., & Qin-Hilliard, D. B. (2004). Globalization: Culture and Education in the New Millenium. Berkeley, CA: University of California Press.

Valenzuela, A. (1999). Subtractive Schooling: U.S.-Mexican Youth and the Politics of Caring: State University of New York Press.

Willms, J. D. (2003). Student engagement at school: A sense of belonging and participation. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development (OECD).

Wilson, W. (1997). When work disappears: the world of the new urban poor. New York: Vintage Books.

Wilson, W. J. (1989). The Underclass: Issues, Perspectives, and Public Policy. Annals of the American Academy of Political and Social Science, 182-192.

Margary Martin is Senior Research Associate at the Institute for Globalization & Education in Metropolitan Settings at New York University.

Teresa Aguado und Margarita del Olmo

INTER Project: A Practical Guide to Implement Intercultural Education at school

INTER: A practical Guide to implement Intercultural Education at school is the title of an European Socrates-Comenius 2.1 project whose aim has been to improve quality of education and to contribute to innovation in school by supporting them in the implementation of an intercultural approach. The project focuses on developing, using and validating a practical Guide for teacher training (both in training and in service) which will facilitate analysis, implementation and improvement of Intercultural Education in school. It is coordinated by UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia/Spanish Distance University) and involves ten partners (mainly High Education institutions) from seven European countries:

The INTER Project has been carried out along three years (2002-2005). The first stage of the Project was dedicated to analyze and assess the current situation of Intercultural Education within the different local spheres of all the partners, as well as to identify the needs where teacher training is concerned in order to elaborate the Guide. This analysis covered various sections: institutional context, cultural diversity map, educational policies, teacher training programmes and identification of resources and practices.

Some of the main conclusions of the analysis (INTER Project Needs Assessment Report, 2003) point out that:

- Diversity is persistently and firmly associated with deficiency or disabilities. The educational initiatives to meet the needs of different students are associated to special education, compensatory education or remedial programmes. Cultural diversity is associated to immigration, bilingualism or "minorities".
- Intercultural education is poorly implemented in the places we have been working in. The term intercultural is used to describe educational proposals that do not usually conform to the principles and objectives of an intercultural focus.

During the second stage of the INTER Project the Guide itself has been developed, together with two complementary products: a Directory of Resources and a video. The Guide focuses on promoting reflection about the school as a transformative and intercultural environment and challenging some of the recurring ideas surrounding cultural diversity in education. It will try to place the reader (in service or initial teachers) in a position from which he/she will be able to:

- Make explicit his/her implicit ideas with which he/she is currently teaching and learning.
- Critically think about them related to actual practices.
- Consider different ways and ideas in order to teach/learn.
- Decide if they will change and what they would like to change.
- Provide them with information, examples, resources and materials to help them change their practices if they decide to do so.

Some of the main objectives of the Guide are to CHALLENGE:

- Implicit goals of current Education
- The homogeneity perspective
- The ideas of academic success and academic failure
- The idea that Education should mainly be transmission of knowledge
- The association of cultural diversity with some social label or categories (immigration, ethnicity, minorities, nationality)
- The idea that Intercultural Education consists only of celebrating diversity
- Compensatory Education as an integration/adaptation strategy
- The idea that Intercultural Education is a tool to give actual recipes to solve specific problems
- The myth that IE evaluates only students' academic performance.

The INTER Guide intends to become a flexible training tool, capable to be adapted to different learning environments (face to face, distance learning), target audiences (initial training teachers, in service teachers, other) and timing (regular classes, courses, seminars).

We have divided the INTER Guide into eight modules, combining theory and practice but focusing on how to implement the intercultural approach from a different

angle. It also includes a Glossary of terms. We have chosen the following ideas as perspectives to help the reader in understanding and implementing Intercultural Education:

Module 1: Compulsory Education - Challenges the reader into rethinking the significance of compulsory education today, critically analyzing its aims and functions and introducing the Intercultural approach as a proposal for transformation of schools.

Module 2: Diversity versus Homogeneity in Schools - We define here the ideas of homogeneity and diversity, helping the reader to identify both in her/his school environments.

Module 3: School, Home, Community - Reflects on the importance of good relationships and collaboration among families, schools and other community agents, considering different alternatives of collaboration.

Module 4: Theoretical Assumptions - Focuses on identifying the implicit/explicit theories of teachers, showing theories underlying the Intercultural approach (about teaching/learning/ communication) and reflecting upon the practical implications of former analysis.

Module 5: Educational Policies - Analyzes educational policies trying to go beyond the plain understanding of laws, norms and regulations to identify and recognize the ideological interests underlying models and ideas which give reason and drive all legislation.

Module 6: Evaluation, Student Assessment and Quality Assurance - Encourages reflection on what evaluation is and what we think it should be. It goes beyond the testing of students' academic performances and concentrates attention on the teaching and learning process.

Module 7: School Structure and Organization - Tries to make explicit our mental images about schools, to reflect about the main dimensions in school organization, and to elaborate on the practical implications in order to build an Intercultural school.

Module 8: Teaching and Learning Strategies - Studies learners' and teachers' roles in depth, helps teachers be aware of and practice different strategies and makes known different experiences teachers could apply.
Each module has a similar structure, including the following sections: To start thinking; Information; Activities; Proposals for collaboration; Planning and adapting the curriculum; Specific resources and additional links; and, finally, Reflective questions and evaluation.

Beside the explicit and visible products of the project (INTER Guide on paper and virtual version; Directory of Resources, Video) we consider that one of our more important achievements has been the cooperation we have developed during the process. At this moment the products and relevant information about the project are available at the following web sites:

INTER Project web site and INTER Project partners – a learning community built to support cooperation among the INTER Project partners. (To enter this site you need to obtain permission from the community administrator.)

Along the current last year of completion of the Project, the INTER Guide has been applied in the ten High Education Institutions of the seven European countries to be tested and evaluated before its further implementation. We are applying the Guide, Video and Directory of Resources in teacher training seminars and courses (face to face and distance learning) during the 2004/2005 academic year. In this piloting process about 500 students (initial and in-service teachers) have been participating.

Once the validation phase was accomplished we prepared the final version of the INTER Guide and DVD "Kaleidoschool" in order to apply them in Universities (initial teacher training), Teacher Training Programs (in-service teachers), Educational Administrations, Teachers Centers, etc. The final version is available in five languages: English, Latvian, Norwegian, Portuguese and Spanish.

Links

The guide has been published by the Ministry of Education in Spain and in Latvia. The DVD is available at www.educacion.es/creade/index.do
Investigación en Educación Intercultural:
www.uned.es/grupointer/

Teresa Aguado is professor at the *Universidad Nacional De Educatión a Distancia* in Madrid. She coordinates the EU-funded INTER-PROJECT, whose aim is to develop and implement a practical guide for intercultural education at schools. **Margarita del Olmo** works for the *Consejo Superior de Investigaciones Científicas* (Council for Scientific Research) of the Spanish Ministry of Education and the INTER-Project.

Stefan Mächler

"Qualität in multikulturellem Schulen (QUIMS)" - Ein langfristiges Programm zur Verbesserung der Chancengleichheit

"Qualität in multikulturellen Schulen QUIMS" ist ein Programm im Kanton Zürich, das systematisch Brennpunktschulen unterstützt. Die zugrundeliegende Leitidee formuliert die kantonale Bildungsdirektion (entspricht in Deutschland einem Kultusministerium) folgendermaßen: "Multikulturelle Schulen gewährleisten eine gute und mit andern Schulen vergleichbare Schulqualität: ein gutes Leistungsniveau, gleiche Bildungschancen und ein gutes Wohlbefinden der Schulkinder." QUIMS begann 1999 mit einigen freiwilligen Pionierschulen. Seit 2006 sind alle Schulen in besonders belasteten Verhältnissen zur Teilnahme verpflichtet.

Sorge um Leistungsniveau und Chancengleichheit

Ausgangspunkt war in den Neunzigerjahren eine zweifache Beobachtung: Zum einen gelang es dem Bildungswesen nicht, allen Schülern und Schülerinnen unabhängig von ihrer Herkunft gleiche Chancen zu gewähren. Wie andernorts hatten auch im Kanton Zürich die Kinder und Jugendlichen, die aus Migrantenfamilien stammten oder den unteren Sozialschichten angehörten, einen weit unterdurchschnittlichen Schulerfolg. Zum anderen sorgten sich die Behörden, die Politik und die betroffenen Eltern, ob die Schulen in sozialen Brennpunkten das gleiche Leistungsniveau wie andere Schulen erreichten. In der Tat zeigte eine empirische Untersuchung an der Zürcher Volksschule, dass diese Sorge nicht unberechtigt war: In Schulen, deren Schülerschaft mehrheitlich eine nichtdeutsche Erstsprache sprachen und aus schulbildungsfernen Schichten stammten, bestand das Risiko von unterdurchschnittlichen Leistungen.

Diese Beobachtungen waren in vielfacher Hinsicht beunruhigend: Die Chancenungleichheit widerspricht einem Grundanliegen der Volksschule. Mit den hochgehaltenen meritokratischen Postulaten stand es nicht zum Besten, wenn die Qualifizierungschancen so stark von sprachlicher oder sozialer Herkunft abhingen. Der ungenügende Lern- und Schulerfolg betraf zudem sehr viele, denn im Kanton Zürich hat über ein Viertel der Schülerschaft einen Migrationshintergrund. Sozialpolitisch und wirtschaftlich kann sich eine Gesellschaft nicht leisten, einen derart großen Teil der Lernpotenziale nicht auszuschöpfen. Schließlich hatten die Behörden auch die Reaktion der mittelständischen einheimischen Eltern ernst zu nehmen. Von diesen zogen nicht wenige von den sozial belasteten in andere Wohngegenden, weil sie sich um die Lernchancen ihrer eigenen Kinder sorgten. Die betreffenden Schulen liefen so Gefahr, durch die Abwanderung Ghettoschulen zu werden.

Eine gute Bildung für alle als explizites Ziel

Explizites Ziel von QUIMS war es von Anfang an, die Bildungsungleichheit zu verringern und die Lernsettings für alle Schüler und Schülerinnen, unbesehen ihrer Herkunft, zu verbessern. Angestrebt wurden nicht punktuelle Maßnahmen, sondern eine langfristige und kohärente Entwicklung. Man nahm die Schule als Ganzes, Systemfragen eingeschlossen, in den Blick. Da sich weltweit weder starre Reformen von oben (top down) noch unverbundene Reformen von unten (bottom up) sonderlich bewährt hatten, wählten die Projektverantwortlichen einen dritten Weg: Im Fokus stand zwar eine Verbesserung des gesamten Systems. Als Träger der Veränderung sollten jedoch die Einzelschulen fungieren, mit denen die kantonalen Verantwortlichen eine dialogische Entwicklung initiierten. Laut dem Doyen der Schulentwicklung im deutschsprachigen Raum, Prof. Hans-Günter Rolff, bewegte sich QUIMS damit "an der Spitze" eines internationalen Trends, den er wie folgt charakterisierte: "Nicht mehr die Entwicklung zahlreicher parzellierter Einzelschulen ist der Kern von Schulentwicklung, sondern die Entwicklung des Schulsystems insgesamt. Dabei bleibt - im Unterschied zu traditioneller Schulreform - die Einzelschule Motor und Gestaltungseinheit, bewegt sich jedoch im interaktiven Zusammenhang mit Behörden und weiteren Schulen, die sich gemeinsam weiterentwickeln." (Rolff 2006)

Grundlagen der konkreten Projektarbeit bildeten bei QUIMS sowohl das Praxiswissen der Schulen wie die Erkenntnisse der Forschung und der pädagogischen Lehre. Praxiswissen über eine erfolgreiche Lernförderung lag in vielen Schulen vor, war aber wenig aufgeschrieben und stand den weiteren Interessierten kaum zur Verfügung. Es wurde deshalb vom kantonalen QUIMS-Team gesammelt, mit den einschlägigen wissenschaftlichen Erkenntnissen ergänzt und den Schulen zur Verfügung gestellt (z. B. Mächler u.a. 2000, Sträuli u. a. 2005). Zu den theoretischen Grundlagen

gehörte unter anderem eine Studie von Peter Rüesch, der im Auftrag von QUIMS die internationale Forschung zur Qualitätssicherung in multikulturellen Schulen auswertete (Rüesch 1999). Darin findet sich auch ein Erklärungsmodell zum Schulerfolg, das aufzeigt, wo eine Schulentwicklung intervenieren kann.

Erklärungsmodell zum Schulerfolg als Grundlage

Das Modell unterscheidet zwischen vier Feldern: der Klasse, der Schule, dem Schulumfeld und dem Elternhaus. Das Geschehen im Klassenzimmer und das Elternhaus beeinflussen das Lernen direkt, die Organisationskultur einer Schule beeinflusst es indirekt. Für die Schulentwicklung bedeutet dies: Organisatorische Reformen allein nützen wenig, wenn sie sich nicht auf den konkreten Unterricht der Lehrpersonen auswirken. Umgekehrt sind auch dem besten Unterricht Grenzen gesetzt, wenn in der Schule die regelmäßige fachliche Zusammenarbeit, eine gemeinsam Zielorientierung und ein gutes "pädagogisches Klima" fehlen. Angesichts der wechselseitigen Abhängigkeit der Interventionsfelder "bedarf es bei Entwicklungsprojekten einer Gesamtstrategie. Diese muss die verschiedenen Handlungsebenen innerhalb einer Schule - vom Unterricht der einzelnen Lehrpersonen über die Zusammenarbeit in Lehrerteams bis hin zur Verankerung der Schule im Quartier - gleichzeitig erfassen." (Rüesch in Mächler 2000)

QUIMS zog aus dieser Erkenntnis zwei Hauptkonsequenzen:

5. Im Zentrum der Schulentwicklung dürfen nicht einseitig Fragen des Teams, der Organisation und des sozialen Klimas stehen. Vielmehr gehört immer das Lehren und Lernen ins Zentrum - und zwar dort, wo bei den Zürchern Schulen der Handlungsbedarf am größten ist: bei der Sprachförderung, bei der Chancengleichheit.
6. Damit wir den Unterricht verändern können, müssen wir mehr als den Unterricht verändern. Es braucht eine Organisationsentwicklung, die die Schule als Ganze verändert und die fachliche Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen systematisch fördert ("Professionelle Lerngemeinschaften"). Die lokalen Projektträger benötigen für diese Aufgaben der Schulentwicklung, die für sie neu und ungewohnt sind, entsprechende Beratung, Ausbildung und Ressourcen.

Da die Einzelschule gleichzeitig auf mehreren Ebenen ansetzen muss, definierte QUIMS verschiedene Interventionsmöglichkeiten. Diese waren auf die Lernbedingungen der Kinder ausgerichtet, da ja der Schul- und Lernerfolg verbessert werden sollte. Den beteiligten Schulen standen sechs Module zur Verfügung, von denen sie eines bis zwei auswählen konnten:

- Sprachförderung (u. a. Förderung der komplexen Sprachfertigkeiten, also der Cognitiv Academic Language Proficiency, CALP; Entwicklung einer durchgängigen und kohärenten Förderung des Deutschen als Zweitsprache und der nichtdeutschen Erstsprachen)
- Einbezug der Eltern (u. a. Einbezug der bildungsfernen Eltern in die Lernförderung: Wie unterstütze ich mein Kind?; Elternbildung wie "Deutsch für Mütter"; Beizug von interkulturellen Vermittlungspersonen, um die Zusammenarbeit Schule-Eltern zu verbessern)
- Allgemeine Lern- und Leistungsförderung (u. a. angepasste Methoden der Förderung, Individualisierung, Teamteaching)
- Angepasste Lernbeurteilung und Förderplanung (u. a. Sprachstandsanalysen, Lernberichte, adäquate Beurteilungen, gerechtere Zuteilungen zu den verschiedenen Schultypen)
- Vor- und außerschulische Lernangebote (u. a. Förderung der sprachlichen und kognitiven Potenziale durch vor- und außerschulische Maßnahmen: Spielgruppen, Freizeitangebote, Sprachförderung im Kindergarten, Ganztagesschulen, Schulsozialarbeit)
- Kultur der Anerkennung (u. a. Erstellung eines Schulcodes, der ein respektvolles Zusammenleben fördert und keinerlei Diskriminierungen duldet; Einübung eines konstruktiven Umgangs mit Konflikten)

Die beteiligten Schulen bekamen - ganz im Sinne einer lokal verantworteten Schulentwicklung - einen großen eigenen Spielraum. Jede Schule bestimmte innerhalb der von ihnen gewählten Module einzelne Schwerpunkte. Sie setzte sich eigene Ziele und definierte selbst Maßnahmen, um diese zu erreichen. Sie führte ihre Maßnahme durch und wertet sie jährlich in einer internen Evaluation aus. Es kamen also die bekannten Verfahren der Schulentwicklung zur Anwendung. Ein Vertrag zwischen jeder Schule und dem Kanton regelte, welche Ziele sich die Schule vornahm und welche Leistung sie erbringen musste. Er regelte auch die Unterstützung durch den Kanton in Form von Finanzen und Beratung.

Vom Pilotprojekt zum allgemeinen Programm

2006 verwandelte sich QUIMS von einem Pilotprojekt in ein festes Programm. Ein von Parlament und Stimmvolk verabschiedetes neues Volksschulgesetz verlangt nämlich, dass künftig alle besonders belastete Schulen QUIMS-Maßnahmen durchführen müssen. Die wesentlichste Änderung gegenüber früher betrifft wohl die Handlungsfelder. In der Pilotphase hat sich gezeigt, dass sich die Schulen vor allem auf die Sprachförderung konzentrierten. Diese Fokussierung war erwünscht, nicht jedoch die damit verknüpfte Vernachlässigung anderer Module: Allgemeine Fragen des Schulerfolgs wurden wenig bearbeitet und entsprechende Modul - etwa "Angepasste Lernbeurteilung und Förderplanung" - selten gewählt. Deshalb wurden die Handlungsfelder auf drei reduziert und die Schulen müssen in jedem Maßnahmen treffen. Es handelt sich um die Handlungsfelder:

1. Sprachförderung
- Förderung der Literalität aller SchülerInnen
- Unterricht für zweisprachige SchülerInnen

2. Förderung des Schulerfolgs
- integrative und differenzierende Lernförderung
- Unterstützung der Stufenübergänge

3. Förderung der Integration
- Kultur der Anerkennung und Gleichstellung
- Mitwirkung der Schülerinnen und Schüler
- Mitwirkung der Eltern

Die konkrete QUIMS-Arbeit in einer Schule

Wie sieht die konkrete Arbeit in den beteiligten Schulen aus? Die Praxis ist äusserst vielfältig. Nehmen wir - etwas willkürlich - das Beispiel der Schule Bühl in der Stadt Zürich: Zunächst bildete das Lehrerkollegium dieser Grundschule (1. bis 6. Klasse) eine Steuergruppe für die lokale QUIMS-Arbeit. Anschliessend beschloss es, sich auf die Leseförderung zu konzentrieren. Um sich eine Übersicht über die bestehende Situation und den Handlungsbedarf zu verschaffen, befragte die Steuergruppe die Lehrpersonen zu deren eigenen Praxis: Was machen wir bezüglich Lesen im Unterricht? Wie viel Zeit lesen unsere Kinder? Mit welchen Schwierigkeiten bezüglich des Lesenlernens sind wir konfrontiert? Wo haben wir Entwicklungsbedarf? Aufgrund der Ergebnisse dieser Umfrage arbeitete die Steuergruppe Zielvorschläge aus. Nach ausgiebiger Diskussion, die auch zu einigen Modifikationen der Vorschläge führte, stimmte das Kollegium folgenden Zielen zu:

"Ziel: Lesen und Erzählen sind Schwerpunkte unserer Schule.

1. Jedes Kind lernt möglichst lustvoll und erfolgreich lesen.
2. Durch eine zielgerichtete Lesekultur zeigen wir den Kindern die Wichtigkeit des Lesens und motivieren sie zum Lesen.
3. Wir legen Wert auf die enge Verknüpfung des Lesens mit Hören, Sprechen und Schreiben.
4. Im Kindergarten werden durch die Schulung von Wahrnehmen, Zuhören und Erzählen die Voraussetzungen für den späteren Leselernprozess geschaffen.
5. Wir möchten in unserer Quartierschule die sprachfördernden Maßnahmen innerhalb von drei Jahren generalisieren. Gemeint sind z. B. Leseprojekte mit Niveauunterricht, die alle Stufen oder Fachgruppen anwenden und die damit zu einem Bestandteil unseres Schulprogramms werden."

Anschließend bildete das Kollegium Arbeitsgruppen zu einzelnen Aspekten der Leseförderung, u. a.:

- Schulbibliothek: Ausbau des Angebots (Sachbücher, Comics, fremdsprachige Bücher, elektronische Medien)
- Freies Lesen: Wie kann die freie Lektüre innerhalb und außerhalb Schule gefördert werden?
- Theorie und Didaktik: Welche Weiterbildung ist für uns sinnvoll? Was ist der aktuelle Kenntnisstand der Didaktik und Forschung? Welche schulinterne Weiterbildung organisieren wir?
- Leseförderung durch Individualisierung
- Leseförderung mit elektronischen Medien
- Leseförderung durch Wortschatzförderung
- Spielerisches und kreatives Lesen
- Literalitätsförderung im Kindergarten (in Zusammenarbeit mit der schulischen Heilpädagogin)
- Lesestandsanalyse und Förderplanung

Jede Lehrperson des Kollegiums musste sich an einer Arbeitsgruppe beteiligen, die pro Jahr zirka vier Arbeitstage für ihre Sitzungen einsetzte. Daneben erprobten die Beteiligten ihre Erkenntnisse in der eigenen Praxis. Alljährlich trafen sich alle Gruppen zu einer gemeinsamen Standortbestimmung, an der sie sich gegenseitig über ihre Arbeit informierten und weitere Abmachungen trafen.

Nach drei Jahren trafen sich die Lehrpersonen zu einer Konferenz, um zu entscheiden, welche der erarbeiteten Entwicklungen künftig für die gesamte Schule verbind-

lich gelten sollten. Diese Diskussionen dauerten lange und lösten einige Emotionen aus. Es gab - da nun die eigene Praxis jeder Lehrperson tangiert war - vielerlei Bedenken und Ängste. Die gute Teamkultur sowie die Fachberatung durch QUIMS und eine externe Prozessbegleitung trugen wesentlich dazu bei, dass das Kollegium diese heikle Phase mit konsensfähigen Lösungen abschließen konnte. Für jede Altersstufe beschloss man spezifische Verbindlichkeiten. Beispielsweise traf man für die Mittelstufe (4. bis 6. Grundschulklasse) folgende Abmachungen:

- Förderung von Lesestrategien: Die Kinder kennen die Strategien zur Textentschlüsselung "9 clé magiques" und die Lernform "reziprokes Lernen". Sie wenden diese an.
- Analyse individueller Lesestand: Wir führen in der 4. Klasse eine Leseanalyse vor und fördern die Kinder aufgrund der Ergebnisse.
- Zeit für freie Lektüre: Pro Woche verfügen die Kinder über ½ bis 1 Lektion für (weitgehend) freie und individuelle Lektüre.
- Bibliotheksbesuch: Wir besuchen mit der Klasse 1 bis 4 Mal monatlich die Bibliothek. Wir begleiten die Kinder bei der Lektürewahl.
- Jede Klasse benutzt für die individuelle Leseförderung das Internetprogramm Antolin.
- Alle Kinder lesen in (zeitlich befristeten) Niveaugruppen.

Auf den ersten Blick mögen diese Verbindlichkeiten nicht umwerfend erscheinen. Sie stehen aber für bedeutsame, keineswegs selbstverständliche Veränderungen:

- An der Schule vollzieht sich ein Kulturwandel vom "Ich und der Unterricht" zu "Wir und die Schule".
- Dank der gemeinsamen Entwicklungsarbeit steigert sich die Qualität des professionellen Handelns.
- Das gesamte Kollegium konzentriert sich über mehrere Jahre auf ein einziges Thema, das es gemeinsam systematisch bearbeitet.

Das Beispiel zeigt, dass es bei QUIMS nicht um sensationelle neue Ideen oder Rezepte geht, sondern um Maßnahmen einer guten Praxis, die gezielt, kontinuierlich und systematisch von der gesamten Einzelschule durchgeführt werden. Entscheidend ist also der Wille der Schule, die Lernförderung aller Kinder mit zentralem Stellenwert in ihrem Schulprogramm zu verankern.

Support und Ressourcen

Reformvorhaben gelingen dann, wenn sowohl Druck wie Unterstützung vorhanden sind. Der Druck ergibt sich zum einen aus den eingangs beschriebenen Mängeln bezüglich Chancengleichheit und Lernerfolg. Zum anderen sind, wie erwähnt, neuerdings die besonders belasteten Schulen gesetzlich zu QUIMS-Massnahmen verpflichtet. Ebenso wichtig für den Erfolg einer Reform ist die Unterstützung von aussen. Diesem Aspekt hat QUIMS von Anfang an hohe Beachtung geschenkt: Für Entwicklungsarbeiten und Weiterbildungen stehen den beteiligten Schulen ansehnliche Zusatzbudgets zur Verfügung. Überdies erhalten die Schulen Fachberatung und Prozessbegleitung. Um das Wissen unter allen Beteiligten zu diffundieren, treffen sich die Schulen alljährlich an Netzwerktagungen, an denen sie sich weiterbilden und ihre Erfahrungen untereinander austauschen. Dem gleichen Zweck dienten die erwähnten Publikationen.

QUIMS hat sich primär als Entwicklungsprojekt verstanden. Reformen, die tatsächlich fundiert und nachhaltig sein sollen, brauchen Zeit. Deshalb hat sich QUIMS bisher auf qualitative Evaluationen beschränkt. Zum einen sind die Schulen verpflichtet, selbst die Erreichung ihrer Ziele regelmäßig zu überprüfen und darüber der kantonalen Leitung schriftlich Auskunft zu geben. Diese wiederum gibt jeder Schule individuelle Rückmeldungen. So sei, meint Prof. Rolff, eine "vortreffliche Berichtskultur entstanden", die für Schulentwicklungsprojekte "einmalig" sei. Zur Überprüfung des Gesamtsprojekts hat die kantonale Leitung zwei Mal externe Aufträge vergeben, die positive Einschätzungen ergaben (vgl. Interface 2002, FS&S 2005). Überdies wurde Hans-Günter Rolff um eine evaluative Würdigung gebeten. Darin zog er den Schluss, dass QUIMS ein "sehr gelungenes und bedeutsames Projekt" sei. Bezüglich Migrantenförderung kenne er "kein besseres" und "im Bereich der Schulentwicklung" befände es sich "allemal auf der Höhe der Zeit". (Rolff 2006)

Literatur

FS&S (2005): "QUIMS-Bausteine". Ein Arbeitsinstrument für Schulen im Rahmen des Projekts "Qualität in multikulturellen Schulen". Schlussbericht der externen Evaluation.

Interface (2002): Qualität in multikulturellen Schulen, Schlussbericht der externen Evaluation.

Mächler, Stefan u.a. (2000): Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld, Zürich: Lehrmittelverlag Kanton Zürich.

Rolff, Hans-Günter (2006): Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS). Schulentwicklung MIT System und IM System. Eine evaluative Würdigung des QUIMS-Projekts.

Rüesch, Peter (1999): Gute Schulen im multikulturellen Umfeld. Ergebnisse aus der Forschung zur Qualitätssicherung, Zürich: Orell Füssli.

Sträuli Arslan, Barbara u.a. (2005): Leseknick - Lesekick, Leseförderung in vielsprachigen Schulen, Zürich: Lehrmittelverlag Kanton Zürich.

Links

Volksschulamt des Kantons Zürich:

www.vsa.zh.ch/internet/bi/vsa/de/home.html

Mechtild Gomolla: Schulerfolg in der Einwanderungsgesellschaft - Lokale Strategien - internationale Erfahrungen

egora.uni-muenster.de/ew/personen/medien/Gomolla-IKS-Schulerfolg-pdf.pdf

Stefan Mächler ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Schweiz und war in dieser Funktion von Anfang an am Projekt QUIMS beteiligt.

Diskriminierung in der Schule

Diskriminierung findet statt, wenn Gleiche ungleich behandelt werden, oder wenn Ungleiche am selben Maßstab gemessen werden. Beide Formen der Diskriminierung sind in Bezug auf Migranten im deutschen Bildungssystem festzustellen. Diskriminierung geschieht durch Vorurteile und unzureichende Verantwortungsübernahme von EntscheidungsträgerInnen, durch bildungspolitische Rahmenbedingungen oder schulspezifische Organisationsprozesse und -strukturen. Diskriminierung tritt nicht systemspezifisch auf, sondern ist mit anderen Gesellschaftsbereichen verwoben.

- **Mechthild Gomolla** erklärt das Konzept der institutionellen Diskriminierung und wie sich diese auf Übergangsempfehlungen an Übergangsschwellen im Schulsystem auswirken. Insbesondere mit dem Blick auf Großbritannien macht sie deutlich, wie darüber hinaus die Selektion durch die Tendenz der Autonomisierung und die Einführung von Marktprinzipien verschärft wird.
- Im Gegensatz zu Deutschland verfügt Großbritannien über eine Tradition antirassistischer und Antidiskriminierungs-Gesetzgebung und Bildungspolitik, die bis in die 70er bzw. 80er Jahre zurückführt. Wie Schulen diese umsetzen, hängt häufig davon ab, wie heterogen ihre Schülerschaft ist. Dennoch bleiben Fragen fortwährender ungleicher Bildungsbeteiligung und rassistischer Übergriffe an Schulen ungeklärt, stellt **Vini Lander** fest.
- Der Ruf nach mehr Lehrkräften mit Migrationshintergrund an Schulen und Hochschulen versperrt den Blick darauf, dass auch diese täglichen Diskriminierungen ausgesetzt sind. **Magdalena Tartakowska** und **Lisanne Ackermann** berichten von Erfahrungen solcher Lehrkräfte insbesondere aus dem Ausland - ein Thema, das in Deutschland bislang kaum erforscht ist.
- **Borris Diederichs** diskutiert das Konzept *Affirmative Action* für das deutsche Bildungssystem und zeigt Probleme und Grenzen dieses Konzepts auf. Notwendig seien multidimensionale Strategien, die alle Akteure des Erziehungs- und Bildungsprozesses einbeziehen.

Beitrag drucken

Mechthild Gomolla

Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem: Theorie, Forschungsergebnisse und Handlungsperspektiven

Diskriminieren (lat.: diskriminare) heißt unterscheiden, trennen, absondern. In der sozialwissenschaftlichen und politischen Diskussion bezeichnet Diskriminierung nach Grundsätzen der Gleichheit und Gleichbehandlung festgestellte Benachteiligungen aufgrund gruppenspezifischer Differenzen. Beispiele sind das Geschlecht, soziale Herkunft, Nationalität, ethnische Herkunft, Hautfarbe, Sprache, Religion und Weltanschauung, politische Überzeugung, Alter, Gesundheit, sexuelle Orientierung und sexuelle Identität. Diskriminierung findet in vielen Bereichen des Alltagslebens statt: Wohnen, Bildung, Beschäftigungssystem, Gesundheits- und soziale Dienste, Polizei, Rechtssprechung, Repräsentation in den Medien und politische Partizipation. Kataloge von Merkmalen und Orten der Diskriminierung sind unabgeschlossen, da im Bemühen um die Verwirklichung von Gleichheit neue Sensibilitäten für diskriminierende Praktiken, die es dann politisch zu adressieren gilt, entstehen.

Diskriminierung tritt in zahlreichen subtilen und offenen Erscheinungsformen auf, von unbedachten, aber kränkenden Äußerungen über willkürliche Ungleichbehandlung oder Ignorieren bis hin zu manifester Gewalt. Für sozialwissenschaftliche Untersuchungen wie für die Praxis ist es unzureichend, allein Überzeugungen und Handlungen von Individuen oder sozialen Gruppen in den Blick zu nehmen. Der aus den angelsächsischen Ländern stammende Begriff der institutionellen Diskriminierung sucht die Einbettung von Diskriminierung in formalen Rechten und organisatorischen Strukturen, Programmen, Regeln und Routinen in zentralen sozialen Institutionen zu erfassen. Mit den neuen Antidiskriminierungsrichtlinien der Europäischen Union (vgl. EU 2000; 200a; ECRI 2002) und dem 2006 verabschiedeten bundesdeutschen "Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz" (vgl. Bundesministerium der Justiz 2006) haben Konzepte der strukturellen und institutionellen Diskriminierung auch in Deutschland rechtlich und politisch Bedeutung erlangt.

Die folgende kurze Einführung[1] in das Problemfeld der institutionellen Diskriminierung im Bildungssystem beginnt mit einem Hinweis auf die Geschichte des Begriffs und charakteristische Forschungsprobleme. Einige empirische Befunde beleuchten, wie Diskriminierung im Schulalltag zustande kommt und aufrecht erhalten wird, sich aber auch permanent verändert. Abschließend umreiße ich Leitlinien für umfassendere Strategien zur Prävention und zum Abbau institutioneller Diskriminierung.

Institutionelle Diskriminierung - Geschichte des Begriffs

Im Unterschied zum Vorurteilsansatz (Allport 1954)[2] versteht der Begriff der ‚institutionellen Diskriminierung' Rassismus oder Sexismus als Ergebnis sozialer Prozesse. Das Wort ‚institutionell' lokalisiert die Ursachen von Diskriminierung im organisatorischen Handeln im Netzwerk zentraler gesellschaftlicher Institutionen (z.B. Bildungs- und Ausbildungssektor, Arbeitsmarkt, Wohnungs- und Stadtentwicklungspolitik, Gesundheitswesen und Polizei). Stokely Carmichael und Charles Hamilton (1967), zwei politische Aktivisten der Black Power-Bewegung, verwandten den Begriff erstmals vor fast 40 Jahren, um zu beschreiben, wie die Interessen und Einstellungen der ‚weißen' Mehrheit in den Institutionen des amerikanischen Lebens inkorporiert sind.

Die frühen Arbeiten interessierten sich hauptsächlich für die Effekte institutioneller Diskriminierung. Erst allmählich wurden die ursächlichen Mechanismen in den Blick genommen und das Konzept zu einem allgemeinen Modell ‚institutioneller Diskriminierung' weiterentwickelt, das alle relevanten Formen der Ungleichheit, v.a. nach Geschlecht, Alter, sozialer Schicht, Behinderung und sexueller Orientierung, einzuschließen sucht. Die Theoriedebatte war eng mit der Entwicklung neuer Instrumente zur Umsetzung rechtlicher und politischer Gleichheit verknüpft (z.B. Affirmative Action oder Ethnic Monitoring), die den Interventionspunkt auf die Organi-

[1] Teile des vorliegenden Artikels wurden bereits unter dem Titel "Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem" im Sammelband Leiprecht, R./Kerber, A. (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Ts. 2005, 97-109, veröffentlicht.

[2] Zur Kritik am Vorurteilsansatz s. z.B. Terkessidis (1997).

sationen des Sozialstaats verlagern, die ihr Handeln unter Gesichtspunkten der Verteilungsgerechtigkeit legitimieren müssen. Die von Joe R. Feagin und Clairece Feagin (1986) vorgenommene Unterscheidung zwischen direkter und indirekter institutioneller Diskriminierung korrespondiert mit den Antidiskriminierungsgesetzen in einigen Ländern[3] Feagin und Feagin verstehen unter direkter institutioneller Diskriminierung regelmäßige, intentionale Handlungen in Organisationen - sowohl hochformalisierte, gesetzlich-administrative Regelungen, als auch informelle Praktiken, die in der Organisationskultur als Routine abgesichert sind. Der Begriff der indirekten institutionellen Diskriminierung zielt dagegen auf die gesamte Bandbreite institutioneller Vorkehrungen, die Angehörige bestimmter Gruppen, wie ethnischer Minderheiten, überproportional negativ treffen. Indirekte Diskriminierung resultiert oft aus der Anwendung gleicher Regeln, die bei verschiedenen Gruppen grundsätzlich ungleiche Chancen ihrer Erfüllung zur Folge haben.[4]

Ein Ereignis in der jüngeren britischen Geschichte, das auch in anderen europäischen Ländern intensive Diskussionen über institutionellen Rassismus auslöste, war die Veröffentlichung des Abschlussberichts der Macpherson-Kommission (Macpherson of Cluny 1999) im Frühjahr 1999.[5] In einem in der britischen Geschichte beispiellosen fast 70-tägigen Tribunal war die fehlgeschlagene polizeiliche Aufklärung der Ermordung des schwarzen College-Schülers Stephen Lawrence untersucht worden. In dem Verfahren wurde institutioneller Rassismus auf allen Hierarchiestufen des Polizeiapparats, wie auch in anderen Feldern von Politik und Verwaltung, detailliert zur Sprache gebracht und als Ursache für die fehlgeschlagenen Ermittlungen bestimmt.[6] Institutioneller Rassismus wird definiert als das

"kollektive Versagen einer Organisation, Menschen aufgrund ihrer Hautfarbe, Kultur oder ethnischen Herkunft eine angemessene und professionelle Dienstleistung zu bieten. Er [institutioneller Rassismus] kann in Prozessen, Einstellungen und Verhaltensweisen gesehen und aufgedeckt werden, die durch unwissentliche Vorurteile, Ignoranz und Gedankenlosigkeit zu Diskriminierung führen und durch rassistische Stereotypisierungen, die Angehörige ethnischer Minderheiten benachteiligen. Er überdauert aufgrund des Versagens der Organisation, seine Existenz und seine Ursachen offen und in angemessener Weise zur Kenntnis zu nehmen und durch Programme, vorbildliches Handeln und Führungsverhalten anzugehen. Ohne Anerkennung und ein Handeln, um solchen Rassismus zu beseitigen, kann er als Teil des Ethos oder der Kultur der Organisation weit verbreitet sein." (Macpherson of Cluny 1999, 6.34; Übersetzung M.G.)

Es versteht sich von selbst, dass diese Definition und die Konsequenzen des Macpherson-Tribunals in Großbritannien, die fraglos nicht ohne Probleme und Widersprüche sind, heftige Debatten nach sich zogen (vgl. Marlow/Loveday 2000; Bhavnani 2001). Dennoch ist es als Meilenstein in der britischen Politik im Umgang mit ethnischen Minoritäten zu werten, dass die Untersuchung eines rassistisch motivierten Mordfalls zu einer neuen Rezeption des Begriffs des "institutionellen Rassismus" führte, wobei Ungleichheitseffekte - ohne von unmittelbar diskriminierenden Absichten und Einstellungen der Akteure auszugehen - mit dem organisationalen und professionellen Handlungskontext in Bezie-

[3] Z.B. das britische Antidiskriminierungsgesetz von 1976 (Race Relations Act; im Jahr 2000 erweitert zum Race Relations Amendment Act; The Stationary Office 2000); die Antidiskriminierungs-Richtlinien der EU (vgl. EU 2000; 2000a) gehen von der Unterscheidung zwischen unmittelbarer und mittelbarer Diskriminierung aus, die auch dem bundesdeutschen Gleichbehandlungsgesetz (vgl. Bundesministerium der Justiz 2006) zugrunde liegt.

[4] Feagin und Feagin (1986) führen indirekte institutionelle Diskriminierung v.a. auf Interaktionseffekte von direkter Diskriminierung in einem institutionellen Sektor mit neutralen Praktiken in einem anderen zurück (z.B. wenn segregierende Vorkehrungen zur Förderung bestimmter Gruppen in der Schuleingangsphase im weiteren Selektionsprozess in der Grundschule zum Risikofaktor werden, etwa aufgrund der sogenannten ‚Überalterung' der Kinder) sowie auf die Sedimentierung diskriminierender Praktiken aus der Vergangenheit in gegenwärtigen Organisationsstrukturen (z.B. perfekte deutsche Sprachkenntnisse als Zugangskriterium zum Gymnasium).

[5] Die beiden schwarzen Collegeschüler Stephen Lawrence und Duwayne Brooks wurden im April 1993 im Südlondoner Stadtteil Greenwich an einer Bushaltestelle von fünf weißen Jugendlichen, die "What, what, nigger?" riefen, angegriffen (Macpherson of Cluny 1999, 1.3). Stephen Lawrence, dem unter den Augen mehrerer Zeugen mehrfach in die Brust gestochen wurde, erlag wenig später seinen Verletzungen. Die Polizei lehnte es ab, den Vorfall als rassistische Attacke einzuordnen und verschleppte die Aufklärung bis zur Einstellung des Verfahrens. Aufgrund der Beharrlichkeit der Eltern des ermordeten Jugendlichen kam es zu zwei internen Untersuchungen der polizeilichen Aufklärungsarbeit. Die im Juli 1997 begonnene zweite offizielle Untersuchung, in deren Verlauf die gesamte polizeiliche Version der Ereignisse zusammenbrach, kam zu dem Ergebnis, dass die Bearbeitung des Falls durch die Metropolitan Police "beeinträchtigt war durch eine Kombination von beruflicher Inkompetenz, institutionellem Rassismus und mangelnder Führung durch leitende Beamte" (ebd., 46.1).

[6] Zu den Konsequenzen des Macpherson-Tribunals und zur neueren Debatte über institutionellen Rassismus in Großbritannien vgl. z.B. Richardson/Wood (2001); Bhavnani (2001); Gillborn (2002); in deutscher Übersetzung bzw. deutschsprachig: Hall (2001) und Bünger (2002).

hung gesetzt werden. Dieser Sichtwechsel führt - wie im weiteren Artikel deutlich wird - gerade im Hinblick auf Probleme der Bildungsungleichheit zu fruchtbaren neuen Perspektiven in Forschung, Politik und Praxis.

Die Untersuchung von Diskriminierung in der Schule

In Deutschland haben in jüngster Zeit v.a. internationale und nationale Schulleistungsvergleiche das große Gefälle in den Schulerfolgen entlang der Trennlinien soziale Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht ins öffentliche Bewusstsein gerückt. Sie haben eindrücklich gezeigt, dass die bisherigen politischen und pädagogischen Strategien im Umgang mit sprachlicher und sozio-kultureller Heterogenität zu kurz greifen.[7] Auf der Suche nach tiefergehenden Erklärungen für die eklatanten Ungleichheiten machen insbesondere qualitative Untersuchungen sichtbar, dass Kindergärten, Schulen und andere Bildungseinrichtungen im Umgang mit sozialen Unterschieden alles andere als passive Instanzen sind. Mit ihren Organisationsstrukturen, Programmen, offenen und unausgesprochenen Regeln, dem Handlungswissen der Fachkräfte, mit ihren Kommunikationsformen und Routinen sind sie an der Verfestigung oder Veränderung sozialer Unterschiede in den Bildungskarrieren und -erfolgen höchst aktiv beteiligt.[8]

Empirische Untersuchungen institutioneller Diskriminierung im Bildungssystem müssen zeigen können, dass Unterschiede in der Bildungsbeteiligung verschiedener Bevölkerungsgruppen nicht ursächlich auf Eigenschaften der jeweiligen Teilpopulationen zurückzuführen sind, sondern als Effekte der Strukturen, Programme, Regeln und Routinen in den Organisationen gelten können. Da Prozesse institutioneller Diskriminierung nicht direkt zu beobachten sind, gehen empirische Studien zumeist in zwei Schritten vor:

Zunächst sind geeignete statistische Indikatoren zu entwickeln, die anzeigen, dass bestimmte soziale Gruppen systematisch weniger Belohnungen oder Leistungen erhalten als klar identifizierbare Vergleichsgruppen (vgl. Alvarez 1979). Angesichts der Schwierigkeiten bei der Interpretation statistischer Vergleichsmaße schlagen Gillborn und Gipps (1996, 11) vorsichtigen Pragmatismus vor[9]: In der Praxis könnten gemessene Unterschiede in den relativen Leistungen die Aufmerksamkeit auf Diskrepanzen lenken. Wo diese signifikant sind, ist es wahrscheinlich, dass die Gruppen mit den niedrigeren Leistungen nicht die gleichen Bildungschancen erhalten. Sie könnten zusätzlichen Barrieren ausgesetzt sein, die verhindern, dass sie ihr volles Potential entfalten können. An diesen Stellen sind eingehendere Untersuchungen erforderlich, die v.a. unter Anwendung qualitativer Verfahren der Frage nachgehen, wie die Unterschiede auf der Mikroebene der Organisationen in ihrem jeweiligen politischen und sozialen Umfeld zustande kommen.

Die Untersuchung der ursächlichen Mechanismen ist mit der Schwierigkeit konfrontiert, dass diese in die "normale" Alltagskultur der Organisation und in die Berufskultur der in ihr tätigen Professionellen eingebettet sind. Sie werden, in den Worten von Stuart Hall

> "auf informellen und unausgesprochenen Wegen durch ihre Routinen und täglichen Verfahren als ein unzerstörbarer Teil des institutionellen Habitus weitergegeben. Diese Art von Rassismus wird Routine, gewohnt, selbstverständlich." (Hall 2001, 165)

Ein häufig anzutreffendes Missverständnis ist die isolierte Betrachtung einzelner Organisationen in Bezug auf das Diskriminierungsgeschehen. Der Ansatz der institutionellen Diskriminierung gewinnt seine Perspektive jedoch gerade aus der Annahme, dass die Gelegenheiten für Organisationen, zu diskriminieren, nicht zufällig verteilt und nicht allein aus den konkreten Gegebenheiten in einer speziellen Organisation und ihrem Umfeld zu erklären sind. Um mit dem Begriff der institutionellen Diskriminierung arbeiten zu können, sind die Zusammenhänge zwischen politischen Strategien, institutionalisiertem Wissen und öffentlichen Diskursen sowie der Praxis in Organisationen sichtbar zu machen. Eine verdinglichende Betrachtung der einzelnen Organisationen in Bezug auf das Diskriminierungsgeschehen - statt einer genauen Betrachtung der Beziehungen zwischen unterschiedlichen involvierten Institutionen und zwischen den Individuen, die Teil der Organisation sind und den Strukturen, in denen sie arbeiten - würde letztlich zu pauschalisierenden Schuldzuweisungen führen. Diese führen in der Praxis entweder zu Abwehr

[7] Vgl. z.B. Deutsches PISA-Konsortium (2001, 2004), Bos et al. (2003).

[8] Vgl. z.B. Gogolin/Neumann (1997), Weber (2003), Gomolla/Radtke (2002), Gomolla (2005), Kronig (2007).

[9] Für eine ausführliche Diskussion der methodologischen und methodischen Probleme der empirischen Untersuchung institutioneller Diskriminierung s. Gomolla/Radtke (2002, insbesondere 78ff.).

und Blockadehaltungen oder werden als Absolution von jeglicher Verantwortung aufgefasst. Wenn alle schuldig sind, ist niemand mehr schuldig (vgl. Williams 1985; Troyna/Williams 1986; Bhavnani 2001)!

Um die konkret beteiligten organisatorischen und institutionellen Strukturen präzise zu erfassen, schlägt Rodolpho Alvarez (1979) vor, institutionelle Diskriminierung ausschließlich mit Organisationsvariablen zu beschreiben und auf den Prozess der Belohnungsverteilung in Organisationen zu fokussieren. Sichtbar zu machen sei, wie in einem Kontext, in dem i.d.R. nur Leistungskriterien eine legitime Entscheidungsgrundlage darstellen, systematisch von askriptiven Merkmalen der ethnischen und sozialen Herkunft oder des Geschlechts Gebrauch gemacht wird; wie Prozesse, in denen bestimmte Gruppen weniger bekommen als das, was ihnen normativ zusteht, mit Sinn ausgestattet und legitimiert werden und welche institutionellen und organisatorischen Faktoren daran beteiligt sind, dass askriptive Merkmale entscheidungsrelevant werden und dennoch der Anschein der Legitimität und Fairness gewahrt bleibt. Auf diese Weise können sich Faktoren als ursächlich für die Aufrechterhaltung institutioneller Diskriminierung erweisen, die auf den ersten Blick mit Fragen der Differenz und Diskriminierung wenig zu tun haben. Diesen Ansatz weiterführend wurden in der Untersuchung, die ich im nächsten Abschnitt vorstelle, Diskriminierungskonzepte mit Theorien zum organisationalen Handeln ergänzt.

Institutionelle Diskriminierung und schulische Selektion

Die Mitte der 1990er Jahre in der Stadt Bielefeld durchgeführte Studie (Gomolla/Radtke 2002)[10] untersuchte institutionelle Diskriminierung im Rahmen von Selektionsentscheidungen an zentralen Übergangsschwellen im Grundschulbereich (Einschulung, Überweisung auf die Sonderschule für Lernbehinderte (SOLB), Übertritt in die Sekundarstufe I). Ausgehend von statistischen Hinweisen auf eine Ungleichbehandlung von Kindern aus eingewanderten Familien an den drei Entscheidungsstellen wurden in weiteren qualitativen Analysen eine Bandbreite idealtypischer Mechanismen direkter und indirekter institutioneller Diskriminierung ermittelt. Zusammengenommen lassen sie das Bild eines feinmaschigen Netzes entstehen, das für Kinder mit einem Migrationshintergrund und/oder aus unteren sozialen Schichten, wenig Chancen lässt. Muster der Diskriminierung und Abweisung entlang von Normalitätserwartungen in Bezug auf die Schul- und Sprachfähigkeit, wie sie deutschsprachigen, im weitesten Sinne christlich sozialisierten Mittelschicht-Kindern entsprechen, prägen die gesamte Schullaufbahn. Unter dem vorrangigen Ziel, homogene Lerngruppen zu bilden, machen Schulorganisationen in den alltäglichen Prozessen der Differenzierung und Auslese im Hinblick auf verfügbare Fördermöglichkeiten und v.a. das gegliederte Sekundarschulsystem systematisch von Zuschreibungen hinsichtlich des sprachlichen und sozio-kulturellen Hintergrundes als Indikatoren für das Lern- und Leistungsvermögen Gebrauch.

Einige Beispiele sollen die herausgearbeiteten Mechanismen illustrieren: Die negative Bildungskarriere eines Migrantenkindes beginnt häufig bereits beim Eintritt in die Schule, indem es erst gar nicht erst regulär eingeschult wird. In Schulen ohne separate Auffang- oder Förderklasse für Kinder mit mangelnden Deutschkenntnissen wurden Kinder aus eingewanderten Familien ersatzweise vermehrt in den Schulkindergarten oder sogar in den Kindergarten zurückgestellt. Da der Schulkindergarten rechtlich nicht zum Spracherwerb vorgesehen ist, dienen mangelnde Deutschkenntnisse mitunter bereits in der schulärztlichen Untersuchung als Signal, die Kinder einem gründlicheren Einschulungstest zu unterziehen, als es allgemein üblich ist. Eine der interviewten Schulleiterinnen kommentierte diese Praxis mit der Aussage: "Mangelnde Sprachkenntnisse gehen oft Hand in Hand mit anderen Schwierigkeiten, die das Kind noch hat." Zurückstellungen erfolgen jedoch auch mit dem Verweis auf "fehlende Kindergartenzeiten". Die Notwendigkeit einer zusätzlichen Vorbereitung auf die Schule wird mit mangelnden praktischen Fähigkeiten, einer ungenügend entwickelten Arbeitshaltung oder fehlender Angepasstheit im Sozialverhalten begründet, die mit der Merkmalen der familialen Umwelt und der Herkunftskultur der Kinder in Beziehung gesetzt werden (z.B. feinmotorische Probleme oder das "südländische Temperament" türkischer Kinder). Negative kulturalistische Zuschreibungen in Bezug auf die antizipierte Mitarbeit der Eltern können ebenfalls zur Zurückstellung führen.

Beim Sonderschulaufnahmeverfahren (SAV) zeigte sich die Tendenz, dass im Fall von Kindern mit Migrationshintergrund die sprachlichen Bildungsvoraussetzungen weitgehend ignoriert und Bestimmungen zum Schutz

[10] Der Titel des von der DFG im Schwerpunktprogramm "Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung" geförderten Projekts lautet: "Institutionalisierte Diskriminierung - Untersuchungen zur Herstellung ethnischer Differenz in der Schule" (Projektleitung: F.-O. Radtke).

vor einer Überweisung aufgrund sprachlicher Probleme häufig umgangen werden (z.B. mangelnde Überprüfung der muttersprachlichen Kenntnisse; verfrühte Umschulungsempfehlungen in Vorbereitungsklassen). In den Begründungen schwerwiegender Lernstörungen, die in den Interviews vorgetragen werden, sich jedoch auch in Sonderschulgutachten finden, sind Hinweise auf den Sprachstand der Kinder, wie auch Annahmen über ihr sozio-kulturelles Herkunftsmilieu und ihre religiöse Orientierung ("Rückzug in die Herkunftsgruppe", "Koranschulbesuch" und "islamischem Fundamentalismus"), oft zentrale Argumente. Mit ähnlichen Deutungsmustern wurde in der Schulbehörde der legitime Widerspruch v.a. türkischer Eltern gegen eine SOLB-Überweisung als "Kulturkonflikt" zurück gewiesen. Ferner wurde deutlich, wie separate, die Schulzeit verlängernde Fördermaßnahmen zu Beginn der Schullaufbahn im weiteren Ausleseprozess in der Grundschule die Schwelle senken, dass zur Objektivierung weiterer Lernschwierigkeiten auf ein SAV zurückgegriffen wird.

Beim Übergang in die Sekundarstufe wird auf dem Hintergrund fehlender Sprachförderung an den höheren Sekundarschulformen selbst bei guten Noten vermehrt der Besuch der Real- oder Hauptschule empfohlen, mit der Begründung, ohne perfekte Deutschkenntnisse sei kein Erfolg auf dem Gymnasium möglich. Kulturalisierende Annahmen in der Tradition einer Defizitperspektive im Hinblick auf die Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern werden ebenfalls zum ausschlaggebenden Prognosekriterium. Entscheidungen werden auch strategisch umgangen, indem die Gesamtschule von vorneherein als die Schule für Kinder mit Migrationshintergrund erachtet wird. Dabei wurde in den Grundschulen selten in Rechnung gestellt, dass die städtischen Gesamtschulen aufgrund des großen Nachfrageüberhangs eine "Ausländerquote" in Höhe des Anteils an der Gesamtpopulation anwandten oder versuchten, ihre Klientel gezielt in Wohngebieten zu rekrutieren, die überwiegend von besser gestellten einheimischen Familien bewohnt waren. Das Beispiel deutet auf die Risiken für eine Verschärfung der Selektion im Zuge der Profilbildung und Autonomisierung der Schulen hin

Verschärfung und Wandel der Selektion im gegenwärtigen Reformkontext

Mittlerweile liegen eine Fülle empirischer Studien, v.a. aus den angelsächsischen Ländern vor, die die Auswirkungen der internationalen Umstrukturierungen der Steuerung, Finanzierung, Verwaltung und Kontrolle der öffentlichen Schulbildung (Stichworte: Schulautonomie, Dezentralisierung, Qualitätssicherung) untersuchen, die seit Mitte der 1990er Jahre auch die Schulpolitik in den deutschen Bundesländern bestimmen. Speziell für Schülerinnen und Schüler mit einem Migrationshintergrund und aus unteren Sozialschichten werden übereinstimmend markante Verschlechterungen und Benachteiligungen festgestellt. Die Verfestigung alter bzw. die Entstehung neuer Ungleichheiten resultiert dabei nicht allein aus der Kopplung von Autonomie mit freier Schulwahl und dem dadurch freigesetzten Wettbewerb zwischen den Schulen. Als ausschlaggebend erweist sich auch ein tiefgreifender Wandel der Unterrichtsinhalte und -methoden und der schulischen Lernkulturen in allen Bereichen, der die Spielräume für jegliche emanzipatorische und egalitäre Erziehungsaspekte drastisch beschneidet[11] Einige wenige Beispiele aus dem englischen Erziehungssystem sollen illustrieren, wie mit dem Wandel der Machtbalancen und der organisatorischen Handlungszwänge im Erziehungssystem z.T. ganz neuartige Formen der Selektivität im schulischen Umgang mit Kindern und Eltern institutionalisiert werden:

Es gilt inzwischen als unstrittig, dass die Verbindung von Schulautonomie mit einer weitreichenden Durchmarktung des Schulwesens und der Ausweitung der Möglichkeiten zur freien Schulwahl die Tendenz forciert, dass die Schulen gezielt die Schülerinnen und Schüler auswählen, die ihnen den größten Nutzen versprechen. Kinder mit erwarteten Defiziten in der Unterrichtssprache oder Lernbeeinträchtigungen werden als besonders kostenträchtige und daher für die meisten Schulen unattraktive Gruppen wahrgenommen. Verhaltensauffälligkeiten und emotionale Problemen bringen beispielsweise ein Maß an pädagogische Instabilität in den Unterricht, das die Homogenität der "effektiven Schule" bedroht. Solche Kinder werden im Wettkampf um gute Ranglisten-Plätze eher als Hindernis wahrgenommen (Slee 1998). Schulen greifen vermehrt auf offene Ausleseverfahren (z.B. Aufnahmetests oder Religionszugehörigkeit als Zugangskriterium) und versteckte Selektionsstrategien zurück, um ihr Image einer akademisch erstklassigen Schule sicherzustellen. Die Abhängigkeit der Zuweisung finanzieller Mittel von den Leistungsresultaten führt dazu, dass Schulen sich im auch Nachhinein noch von Kindern trennen, die den glatten Ablauf stören, die Leistungen anderer beeinträchtigen und Eltern abschrecken könnten. Dies belegen die in den 1990er Jahren in die Höhe schnellenden Quoten der Schulausschlüsse ethnischer Minderheiten-Angehö-

[11] Für einen Überblick vgl. Gomolla (2005).

riger, v.a. männliche Schüler mit afro-karibischem Hintergrund (Gillborn/Gipps 1996). Dass auch Schulen mit einem ausgeprägten integrativen, nicht-diskriminierenden pädagogischen Ethos ihr Handeln letztlich an ihrem Platz in den Ranglisten orientieren müssen und dafür Diskriminierung in bestimmten Bereichen des pädagogischen Handelns in Kauf nehmen, konnte ich in einer eigenen Fallstudie einer Südlondoner Primarschule feststellen, einer sogenannten "schwarzen" Innenstadtschule, die fast ausschließlich von ethnischen Minoritäten-Schülerinnen und -Schülern besucht wurde. Um die Gesamtresultate zu steigern wurde auch hier von der Möglichkeit Gebrauch gemacht, den Unterricht in bestimmten Klassen in Niveaugruppen zu erteilen. Es fanden sich auch Hinweise auf eine prioritäre Verwendung der - wesentlich mitbedingt durch die soziale Marginalisierung der Schule - viel zu knappen Förderressourcen zugunsten derjenigen Schülergruppen, von denen man sich eine Steigerung der Gesamtresultate der Schule versprach (Gomolla 2005; 2005a).

Eine Zunahme und Vervielfältigung der Formen des Ausschlusses lässt sich auch hinsichtlich der Beziehungen und Kooperation zwischen Schule und Eltern beobachten. Hinter der modischen Partnerschafts-Rhetorik verbirgt sich mitnichten mehr demokratische Mitsprache. Untersuchungen deuten auf eine stärkere Indienstnahme der Eltern durch die Schule hin, wobei einige Eltern mit ihrem beruflichen Fachwissen, ihren finanziellen Möglichkeiten und ihrer ehrenamtlichen Hilfe für die schulischen Einrichtungen weitaus nützlicher sind, als andere. Beispielsweise in den Schulbeiräten sind ethnische Minoritäten und ihre Interessen kaum repräsentiert (Deem et al. 1995). Wo das Unterschreiben von Verträgen, die die Rechte und Pflichten von Schule und Eltern festhalten, Teil des Aufnahmeverfahrens ist, dienen sie häufig als wirkungsvolles Instrument, um diejenigen Eltern abzuweisen, die die Schule nicht unbedingt als Gewinn betrachtet. Die neue ‚Kundenmacht' der Eltern führt aber auch dazu, dass Eltern mit entsprechenden Möglichkeiten die Schulkarriere ihrer Kinder aktiver als bisher beeinflussen (z.B. Lehrpersonen zur Rechenschaft ziehen; verhindern, dass ein Kind für zusätzlichen Förderunterricht aus der Klasse genommen wird; vgl. Crozier 1997).

Interventionspunkte zum Abbau institutioneller Diskriminierung

Die Beispiele machen plausibel, wie Diskriminierung im Zusammenspiel von politischen Vorgaben und Rahmenbedingungen und organisatorischen Handlungszwängen und Routinen zustande kommt, gestützt durch einen pädagogischen Common Sense, der stark von defizitorientierten Annahmen und statischen Konzepten kultureller Identität bestimmt ist. Gegen solche Wirkungen kann die Strategie der Förderung ‚benachteiligter' Schülerinnen und Schüler und der Sensibilisierung der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer in Aus- und Fortbildung im Umgang mit Diversität, wenig ausrichten. Erforderlich ist ein neuer Ansatz im Bildungs- und Fortbildungsbereich, der die Einrichtungen als Ganzes einbezieht und Individuen und Organisationen unterstützt, eigene Handlungsorientierungen und -kontexte zu untersuchen. Hierzu sind längerfristige Perspektiven, externe Richtlinien und Überprüfungsmethoden, externe Expertinnen und Experten und die Zusammenarbeit mit einer Vielzahl von Akteuren innerhalb der Organisationen und in ihrem Umfeld erforderlich. Im Folgenden werden einige Hauptansatzpunkte zusammengefasst:

- Um eine Bildungs- und Erziehungskultur zur schaffen, die die Auseinandersetzung mit institutioneller Diskriminierung ermutigt, müssen die entsprechenden politischen Instanzen eine führende Rolle übernehmen.[12] Dabei ist zu berücksichtigen, dass institutionelle Diskriminierung in keinem politischen Handlungsfeld isoliert bekämpft werden kann. Initiativen sind v.a. auch auf integrationspolitischer Ebene, in der Wohnungs- und Stadtentwicklungspolitik und im Beschäftigungssystem unabdingbar. Damit die Schule ihren Beitrag leisten kann, müssen Maßnahmen in anti-diskriminierender Absicht relevant sein. Sie dürfen nicht abgekoppelt sein von anderen Initiativen und Reformen, die die schulischen Strukturen und Routinen beeinflussen. Themen der sozialen Heterogenität und Ungleichheit müssen explizit in laufenden Reformvorhaben im Bildungssystem verankert und zum relevanten Prüfkriterium für die Qualität anderer Reformelemente werden, wie etwa die Autonomisierung der Schulen und die Einführung neuer Instrumente zum schulischen Qualitätsmanagement.

[12] Ein interessantes Beispiel ist die englische Antidiskriminierungspolitik seit Ende der 1990er Jahre. Nach der Veröffentlichung des Macpherson-Berichts (s.o.) hat die Regierung das Problem der institutionellen Diskriminierung offiziell anerkannt und auf die Agenda gesetzt. Zahlreiche der von der Kommission formulierten 70 weitreichenden Empfehlungen zur Verstärkung der Rechenschaftslegung, zur Verbesserung der Gleichstellungsgesetze und zur Überprüfung sämtlicher Vorkehrungen im öffentlichen Bereich (einschließlich aller sich direkt auf die Schule beziehenden Empfehlungen) wurden vom Innenministerium in einen Handlungsplan umgesetzt. In den vergangenen Jahren wurden ethnisches Monitoring und Zielvorgaben zur Reduktion von Ungleichheit auf allen Ebenen des Erziehungssystems und in allen Schulformen etabliert.

In England werden z.B. seit Ende der 1990er Jahre spezielle Strategien zur Bekämpfung ethnischer Ungleichheiten, auch aus Gründen der Kosteneffizienz, eng mit den Mainstream-Programmen des Schoolimprovement verzahnt (vgl. Tikly 2006; Gomolla 2005; 2005a). Ähnliche Bestrebungen gibt es auch im Schweizer Kanton Zürich mit dem Entwicklungsprojekt "Qualität in multikulturellen Schulen", das in enger Verbindung mit der Einführung der Teilautonomie konzipiert wurde (vgl. Mächler et al. 2000; Gomolla 2005; 2005a).

- Generell müssen Handlungsansätze, um die Mechanismen institutioneller Diskriminierung zu identifizieren, abzustellen und zu vermeiden, eine zweifache Stoßrichtung aufweisen (vgl. Rosenmund et al. 1999; Heller et al. 2000): Zum einen ist die Adaptivität der schulischen Einrichtungen im Umgang mit der Mehrsprachigkeit und sozio-kulturellen Heterogenität zu erhöhen - verstanden als aktiven situations- und problemspezifischen Anpassungsprozess der Organisationen an die veränderten Voraussetzungen der schulischen Arbeit. Das bedeutet v.a., dass die Mehrsprachigkeit und Aspekte der sozio-kulturellen Heterogenität in allen Prozessen in Unterricht und Schulleben systematisch berücksichtigt werden müssen. Bei der Gestaltung der Lehrpläne und Curricula wären Themen der Identität, Pluralität, Ungleichheit und des Rassismus in Verbindung mit den Prinzipien demokratischer Partizipation als eigener Unterrichtsgegenstand, wie auch als Querschnittsaufgabe in allen Fächern zu verankern. In Verbindung mit einem solchen gezielten Sich-Einstellen der Schule auf die veränderten Bildungsvoraussetzungen und -anforderungen ist eine Steigerung der Problemlöse- und Lernfähigkeit der Organisationen erforderlich. Die schulischen Einrichtungen müssten sich in Bezug auf Themen der Pluralität und Chancengleichheit als ‚lernende Systeme' begreifen. In der Ausbildung, im Rahmen innerschulischer Fortbildungen und in kontinuierlichen Fortbildungsmaßnahmen müssten die in den Institutionen tätigen Professionellen Kompetenzen entwickeln können, um ihre eigenen Handlungskontexte und Arbeitskulturen auf Phänomene der Diskriminierung hin zu untersuchen. Strategien der Organisationsentwicklung müssten mit einem fundierten Wissen über Diskriminierung, Ungleichheit und Rassismus verbunden werden. Ein Handlungsansatz im Bereich der Elementarerziehung, der eine diskriminierungsbewusste pädagogische Arbeit mit einer entsprechenden Organisationsentwicklung verbindet, ist die Konzeption der "Vorurteilsbewussten Bildung", die in dem Berliner Projekt "Kinderwelten" entwickelt und erprobt wird (vgl. Wagner et al. 2006; Gomolla 2007).

- Eine solche pädagogische Entwicklungsarbeit muss langfristig angelegt sein. Neben entsprechenden Vorkehrungen im Bereich der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften, Schulleiterinnen und -leitern, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Behörden und Beratungseinrichtungen, sind attraktive Anreize, klare Vorgaben, durchdachte pädagogische und methodische Konzepte und entsprechende Controlling- und Monitoringsysteme erforderlich. Unerlässlich sind qualifizierte externe Beratungs- und Feedbacksysteme, die den Lehrerinnen und Lehrern ermöglichen, ihre eigene Arbeitskultur aus neuen Perspektiven zu betrachten (z.B. unabhängige Audits, die die qualitativen Veränderungen in einer Schule beleuchten).

In einer solchen Herangehensweise bleibt Diskriminierung kein Randthema im professionellen Alltag, sondern wird zur praktischen Herausforderung in den Institutionen, bei der Erfüllung ihres regulären Geschäfts.

Literatur

Allport, Gordon W.: Nature of Prejudice. Massachusetts: Addison-Weley Publishing Company, 1979. (erstmalig erschienen 1954)

Alvarez, Rodolfo: Institutional Discrimination in Organizations and their Environments. In: R. Alvarez, K. G. Lutterman and Associates: Discrimination in Organizations. San Francisco et al.: Jossey-Bass Publishers 1979, 2-49.

Bhavnani, Reena: Rethinking Interventions in Racism. Stoke on Trent: Commission for Racial Equality with Trentham Books 2001.

Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria/Prenzel, Manfred/Schwippert, Knut/Valtin, Renate/Walther, Gerd: Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse. 2003. (1/2004)

Bundesministerium der Justiz (2006). Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (2006).

Bünger, Iris: Der Macpherson-Report. Grundlage zur Entwicklung von Instrumenten gegen institutionellen

Rassismus in Großbritannien. In: Jäger, M./ Kaufmann, H. (Hg.): Leben unter Vorbehalt. Institutioneller Rassismus in Deutschland. Duisburg: Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung (DISS) 2002, 239-253.

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

Deutsches PISA-Konsortium: PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster et al. 2004.

Carmichael, Stokeley/Hamilton, Charles V.: Black Power. The Politics of Liberation in America. London: Penguin 1967.

Deem, Rosemary/Brehony, Kevin J./Heath, Sue J.: Active Citizenship and the Governing of Schools. Buckingham; Philadelphia: Open University Press 1995.

Crozier, Gill: Empowering the Powerful: a discussion of the interrelation of government policies and consumerism with social class factors and the impact of this upon parent interventions in their children's schooling. In: British Journal of Sociology of Eduation, 18 (1997) 2, 187-200.

European Commission Against Racism and Intolerance (ECRI) (2002). General policy recommendation No 7 on national legislation to combat racism and racial discrimination.

Europäische Union 2000: Richtlinie 2000/43/EG DES RATES vom 29.06.2000 zur Anwendung des Gleichbehandlungsgrundsatzes ohne Unterschied der Rasse oder der ethnischen Herkunft (Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaft, L 180/22, DE, 19.07.2000).

Europäische Union 2000: Richtlinie 2000/78/EG DES RATES vom 27.11.2000 zur Festlegung eines allgemeinen Rahmens für die Verwirklichung der Gleichbehandlung in Beschäftigung und Beruf (Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaft, L 303/16, DE, 02.12.2000). (2000a)

Feagin, Joe R./Feagin, Clairece B.: Discrimination American Style - Institutional Racism and Sexism. Malabar 1986. (erstmalig erschienen 1978)

Gillborn, David: Education and institutional racism. Inaugural Professorial Lecture. University of London, Institute of Education 2002.

Gillborn, David/Gipps, Caroline: Recent Research on the Achievements of Ethnic Minority Pupils. OFSTED Reviews of Research. London: HMSO 1996.

Gillborn, David/Youdell, Deborah: Rationing Education. Policy, Practice and Equity. Buckingham; Philadelphia: Open University Press 2000.

Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hg.): Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Münster et al. 1997.

Gomolla, Mechtild: Zwischenbericht der Wissenschaftlichen Begleitung "Kinderwelten – Vorurteilsbewusste Bildung in Kindertageseinrichtungen. Bundesweites Disseminationsprojekt (Baden-Württemberg, Niedersachsen, Thüringen)". Münster; Berlin 2007.

Gomolla, Mechtild: Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in Deutschland, England und in der Schweiz. Münster et al.: Waxmann 2005.

Gomolla, Mechtild: Schulerfolg in der Einwanderungsgesellschaft: Lokale Strategien - internationale Erfahrungen. iks - QuerFormat, Heft 9; herausgegeben von M. Krüger-Potratz, Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik, Universität Münster. Münster 2005.

Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske und Budrich 2002. (2. Auflage: Wiesbaden 2007)

Hall, Stuart: Von Scarman zu Stephen Lawrence. In: K. Schönwälder/I. Sturm-Martin (Hrsg.): Die britische Gesellschaft zwischen Offenheit und Abgrenzung: Einwanderung und Integration vom 18. bis zum 20. Jahrhundert. Berlin; Wien: Philo 2001, 154-168.

Heller, Werner/Kern, Walter/Rosenmund, Moritz/Schildknecht, Jacques: Schulentwicklung. Ein Beitrag zur Dekonstruktion eines politischen Schlagworts. Zürich: Verlag Pestalozzianum 2000.

Jäger, Margarete/Kaufmann, Heiko (Hg.): Leben unter Vorbehalt. Institutioneller Rassismus in Deutschland. Duisburg: Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung (DISS), 2002.

Kronig, Winfried: Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Bern et al. 2007.

Mächler, Stefan und Autorenteam: Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld. Zürich 2000.

Macpherson Of Cluny: The Stephen Lawrence Inquiry. (4/2001)

Richardson, Robin/Wood, Angelica: Inclusive Schools, Inclusive Society. Race and identity on the agenda. Second edition. Stoke on Trent: Trentham Books 2000. (erstmalig erschienen 1999)

Rosenmund, Moritz/Nef, Rolf/Gerber, Brigitta/Truniger, Peter: Volksschule und kulturelle Pluralisierung. Gemeindeschulbehörden als Mittler zwischen Immigrationsdynamik und Schulentwicklung. Zürich: Verlag Pestalozzianum 1999.

Slee, Roger: High reliability organizations and liability students - the politics of recognition. In: R. Slee/G. Weiner/S. Tomlinson (eds): School Effectiveness for Whom? Challenges to the School Effectiveness and School Improvement Movements. London: Falmer Press 1998, 101-114.

The Stationery Office: Race Relations (Amendment) Act 2000. (Juli 2002).

Terkessidis, Mark: Psychologie des Rassismus. Opladen: Westdeutscher Verlag 1998.

Tikly, Leon: Die Schulleistungen von Shcülern ethnischer Minderheiten in Großbritannien - eine kritische Analyse der bildungspolitischen Maßnahmen zur Überwindung unterdruchschnittlicher Schulleistungen. In: Mecheril, P./Quehl, T. (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster et al. 2006, 97-119.

Troyna, Barry/Williams, Jenny: Racism, Education and the State. Beckenham: Croom Helm 1986.

Wagner, Petra/Hahn, Stefanie/Enßlin, Ute (Hrsg.): Macker, Zicke, Trampeltier. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Handbuch für die Fortbildung. Weimar; Berlin 2006.

Weber, Martina: Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen 2003.

Williams, Jenny: Redefining Institutional Racism. In: Ethnic and Racial Studies, 8 (1985) 3, 323-348.

Mechthild Gomolla ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft Uni Münster. Sie beschäftigt sich mit Bildungsprozessen unter Bedingungen von Migration und mit Unterrichts- und Schulentwicklung in einem heterogenen Umfeld.

Vini Lander

What can Germany learn from the British school system's engagement with ethnic, cultural and religious diversity?

'Mummy, I am half Indian, quarter English and quarter Scottish' said my young son when he was about six. What factors led to this declaration of identity? Was it confidence or lack of self-confidence with his dual heritage that led my son to articulate his perception of his own cultural identity?

The article is written from the perspective of a British-Asian teacher educator (one of a rare breed) who has worked throughout her career to permeate issues of race equality within her teaching. The article will explore some responses to cultural and religious diversity evident in some British schools and explores ways in which the German education system could adapt and adopt the successful approaches taken in Britain. Some are school specific and can easily be adapted to suit the German school system, others are more structural and may require German educationalists with a passion for social justice to lobby the political establishment to instigate change that will facilitate schools to respond proactively to the cultural diversity within German society. Britain has much to celebrate in terms of its achievements in relation to its response to ethnic, cultural and ethnic diversity. However, whilst this article takes a rather optimistic stance, there is always room for improvement. The educational response to ethnic, cultural and religious diversity is an area of education, which like a good marriage, we always have to work at.

Multicultural Britain

4.6 million people or 7.9% of the British population in 2001 were from a non-White ethnic group. Indians are the largest of this group followed by Pakistanis, and then those with mixed heritage backgrounds, followed by Black Caribbeans, Black Africans and Bangladeshis (data from UK Statistics). However, there are areas of Britain with very few minority ethnic people, such as West Sussex. A visitor to London would not gain this impression, because 45% of the minority ethnic population live in London and less than 4% of the non-White population live in the North East and South West. In schools 85% of pupils are White, the statistics for primary and secondary schools show slight variation, but approximately 7% of pupils are Asian, 3.8% are Black, 3% are from a mixed heritage background, less than 1% are Black African and less than 0.5% are Chinese. The Department for Education and Skills (DfES) collects these statistics in conjunction with statistics about pupils' performance. Such data can help educators to monitor the achievement of different groups of pupils, address areas of underachievement and celebrate success in other areas, for example, the outstanding achievement of Chinese and Asian pupils. 77% of Chinese girls are likely to achieve five or more GCSEs. Performance data can be used to examine educational practice, if a group is persistently underachieving then is there not a duty on the school and the teachers to address the causes of the underachievement that are under their control?

Anti racial legislature

In Britain schools have to work within a legislative framework, which relates to racial diversity and the curriculum. Firstly there was the now outdated Race Relations Act 1976 which made racial discrimination in employment and other aspects of life illegal. It also introduced the Commission for Racial Equality (CRE). The legislation was strengthened by the Race Relations Amendment Act 2000 (RRAA), which followed the murder of a Black teenager, Stephen Lawrence but was not initiated by the findings of the McPherson Inquiry which examined the factors contributing to this crime and the failure by the Metropolitan Police to bring the perpetrators to justice. The RRAA places a general duty on public authorities, such as schools, and Local Education Authorities (LEAs) to respond to the Duty that requires public authorities to

- Eliminate unlawful racial discrimination
- Promote equality of opportunity
- Promote good relations between people from different racial groups

The McPherson inquiry and the RRAA 2000 provided an impetus for schools in Britain to examine their existing practice with respect to race equality. Schools have responded on two levels. Most have written a Race Equality policy, which at least promotes thought about the issues; others have responded by examining how their school race equality policy will be implemented through the curriculum and other school practices. The

level of response is dependent, in my experience, on the location of the school. Schools in high diversity areas did not have to change their practices. All schools already allowed the wearing of religious symbols, such as the kara and turban for Sikh pupils; allowing Muslim girls to wear the Hijaab, but only some ensured there was Halal food in the school canteen and in others provided GCSE Punjabi or Urdu classes as part of mainstream provision. In this way the school embraces diversity and helps the child affirm their identity as a British Asian or British Muslim. Some school cultures do not try to negate the child's cultural heritage. A note of caution, such practices occur in high diversity areas, this is not the case in some low diversity areas, where the outdated notion of assimilation is still a strong philosophy amongst some headteachers and teachers.

The Education Reform Act

There have also been a number of Education Acts, most notably the Education Reform Act 1988, which introduced the National Curriculum in England and Wales as a minimum statutory entitlement. Part of the 1988 Act encouraged that the school curriculum should promote pupils' spiritual, moral social and cultural development. The accompanying guidance also indicated that schools should prepare pupils to live in a multicultural and multiracial society. Whilst the National Curriculum was an imposed framework indicating the content to be taught, it did not dictate the teaching methodology. Others felt that some aspects of the curriculum, for example, Mathematics and History were Eurocentric and did not acknowledge other perspectives. The science National Curriculum offered non-statutory guidance to teachers that acknowledged the need to teach pupils that science was not an exclusively western pursuit. It encouraged teachers to use positive images of minority ethnic pupils and people succeeding in science and asked that pupils should appreciate the origins of science from the ancient world, Egypt, Arabia, Byzantium and China. But in reality I know of few teachers who incorporated this dimension into their science teaching. Some teachers argue that the National Curriculum provides opportunities to respond to cultural diversity.

Inclusion as a pedagogical category

Successive Education Acts have introduced a new term, inclusion. There are three principles of inclusion

- Setting suitable learning challenges
- Responding to pupils' diverse learning needs
- Overcoming barriers to learning and assessment for individuals and groups of pupils such as pupils with special needs, pupils with disabilities and pupils with English as an additional language

So what is inclusion? It is a drive to respond to pupils' individual needs. The onus is on the school to restructure its provision, curriculum organisation and resources to enhance equality of opportunity. On the one hand inclusion could promote provision for minority ethnic pupils, but others argue that it only serves to blur the focus on race equality. Minority ethnic pupils could be included in all or none of the above categories of pupils for inclusion. In terms of setting suitable learning challenges this is usually linked to the achievement of minority ethnic pupils, for some schools this means maintaining and improving the already high achievement of Indian and Chinese pupils, but at the same time other schools may need to re-examine their curriculum and teaching with respect to the unacceptably low achievement of Bangladeshi and African-Caribbean pupils. The teacher needs to respond to the pupils' diverse learning needs, but before they can do this they need to understand the pupil's cultural background including the demands of the pupil's family and religious life. As a teacher you can only respond the child's learning needs when you know about the whole child, and when that child's self-esteem is high enough to benefit from the teaching. The onus is on the teacher to find out about the child and adjust the curriculum to suit their needs. This adjustment will benefit the whole class.

Intercultural curriculum?

What about other aspects of the curriculum? Religious Education (RE) is a compulsory part of the curriculum in Britain. It can be used as a vehicle to develop pupils' knowledge about different religious perspectives. The LEAs in England are responsible for devising an Agreed Syllabus for RE in primary and secondary schools. This curriculum may include the study of major world religions such as Islam, Hinduism, Judaism and Christianity. This can, at least, help to promote religious tolerance. Citizenship is also another aspect of the curriculum, which covers themes such as rights and responsibilities, community and identities. These topics can be used to examine race equality, develop pupils' understanding about Britain as a multicultural society, examine the causes and affects of racism, as well as, affirm pupils' self-identity. I have to sound a cautionary note at this point, by asking whose conception of citizenship is

it? What cultural assumptions have mediated the citizenship curriculum framework?

I have outlined the legislative and curriculum cue for schools to respond to cultural, ethnic and religious diversity. But in England there is Ofsted, the Office for Standards in Education, which is responsible for inspecting schools. They have a duty to inspect educational inclusion, to examine the achievement of groups of pupils and to note the actions taken by the school to address the underachievement of certain groups. Ofsted will judge the effectiveness of such actions and they will examine the School's response to the RRAA 2000, especially the school's monitoring of racial incidents. But my experience has shown that although schools are accountable under the Ofsted inspection framework, there is still work to be done in training Ofsted inspectors regarding issues of race and cultural diversity.

The key for success...

Schools across England have demonstrated a variety of attitudes to cultural diversity. Schools in high diversity areas have responded positively but some schools in low diversity areas feel they 'don't have a problem', because they have none of 'them' or very few of 'them' in the school. Research by Blair and Bourne (1998) showed that in good schools where minority ethnic pupils achieved well, the following factors contributed to this success.

- Strong determined leadership on equal opportunities issues by the headteacher set the tone for the school ethos, which celebrated, supported and promoted positive attitudes to diversity
- These schools made good links with, and listened to pupils and their parents;
- The schools had clear procedures for dealing with racist incidents and good strategies to prevent exclusions
- They had high expectations of all pupils supported by a robust system for monitoring pupil progress and clear processes for targeting pupils who were underachieving. Monitoring by ethnicity allowed the schools to ascertain whether all groups are achieving equally and, if not, to identify factors impeding progress and to take steps to address these factors

...for Germany?

This may be a set of actions that German schools could adopt. But this needs to be accompanied by a debate about the language of diversity and identity. In Britain we refer to people from non-White backgrounds as minority ethnic people, in Germany I heard my colleagues refer to such pupils as migrant pupils even when they were second generation Turks who had been born in Germany. Does the language imply inclusion or does it serve to provide a label, which excludes certain people from German society? Can our German-Turkish colleagues be included in determining their own identity? I have thrown this issue into the ring for debate by German educationalists. It is a fundamental debate that will shape future intentions and actions.

Which concept of interculturalism?

All schools may have a race equality policy, but how they permeate it within the school and the curriculum will vary. Some schools will celebrate festivals such as Diwali or Chinese New Year. They may look at food, customs and dress but schools at this level are merely operating the well known 3 Ss approach of saris, samosas and steel bands, which essentially is tokenistic. Other schools will embrace initiatives such as Black history month. They will look at the contributions of Black people such as Gandhi, Martin Luther King and Nelson Mandela. They will examine the contributions of Black people such as Elijah McCoy in science and Mary Secole in History. But it is not until we get pupils to examine the power relationships in society that we will begin to empower them to tackle racism and racist assumptions. Try this. Ask the pupils to consider, what was it like to be a Native American and to be 'discovered' by Christopher Columbus? Why don't we have a Native American account of this event? Where are the Native Americans in today's society? Why? Why was it that as a child I knew about Florence Nightingale, but it was not until my 20s that I knew about Mary Secole (a Black British nurse in the Crimean War 1854-56)? I never knew about the Sikh soldiers who gave their lives in the two World Wars or the contribution of Islamic scientists until I was 30? In Germany how could you teach about the Crusades to show sensitivity to your Turkish pupils? Who defines history? Why? Unfortunately I know of few schools that work at this level, but the opportunities exist and it is the teachers who can give them life.

There is still work to be done

In Britain we continue to examine the following questions

- Why do certain minority ethnic groups still underachieve whilst others achieve well?
- Why are Black African-Caribbean boys still more likely to be excluded from school?
- Why do we still have racist incidents in our schools?
- Why are there so few minority ethnic teachers and headteachers? In 2003 from the 768 primary headteachers appointed in England and Wales only 19 were from a minority ethnic group. Only 9% of teachers are from a minority ethnic group, which does not reflect the minority ethnic pupil population in schools, (18% of primary pupils and 16% of secondary pupils are from minority ethnic groups) [TES 5.11.04]

I believe that some of the answers to these questions lie in the continuing and pre-service education of our teachers. We need to educate teachers to teach in a multicultural society and to improve their understanding of diversity issues. The Teacher Training Agency in England has funded a project, called Multiverse to provide resources for teacher educators and students teachers to use to improve their understanding and response to ethnic, cultural and religious diversity. In 2003, only 32% of newly qualified teachers felt confident to teach pupils from minority ethnic backgrounds and only 25% felt confident to teach pupils for whom English is an additional language. I believe it is not until we tackle the level of knowledge of our teacher educators and student teachers that we are going to see a significant shift in practice. I believe this may be the missing part of the jigsaw. But we have to ask, will providing resources affect or deal with the underlying possibly racist assumptions held by some student teachers? I am still working on this. It is work in progress and I remain optimistic because to return to my son the influence of his home background and the affects of his education have led him to declare a positive culturally defined self-image that communicates that he has a stake in British society. The child remains at the centre of this process.

Vini Lander is the Head of the Primary Education and Teaching Programme of the University of Chichester.

Beitrag drucken

Magdalena Tartakowska und Lisanne Ackermann

Diskriminierung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund

Situation in Deutschland

"Kennen Sie eigentlich unsere Reinigungskraft? Die ist auch Türkin!" oder "Hier kannst du deinen BMW nicht stehen lassen, das ist ein Lehrerparkplatz!" - mit diesen Reaktionen wurden zwei Lehrer mit Migrationshintergrund an ihren neuen Arbeitsplätzen konfrontiert (Heinemann 2007). Die Assoziation mit Reinigungskräften verdeutlicht, wie Lehrkräfte mit Migrationshintergrund auf einen Beruf mit einem niedrigen Sozialstatus reduziert werden. Kann hier schon von Diskriminierung die Rede sein? Inwieweit beeinflusst dieses negative Bild die wenigen von ihnen, die einen angesehenen Beruf ausüben wie Lehrkräfte mit Migrationshintergrund.

Unterrepräsentanz von Lehrkräften mit Migrationshintergrund

Bisher gibt es an deutschen Schulen und Universitäten nur wenige Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Genaue Zahlen liegen jedoch nicht vor, denn es mangelt in Deutschland an umfassenden und repräsentativen Statistiken. In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass eine bundesweite Erhebung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund große Herausforderung darstellen würde, da zusätzlich zur Feststellung des Migrationshintergrundes (Vor- und Nachname sowie äußerliches Erscheinungsbild) die Selbstidentifikation der Betroffenen miteinbezogen werden muss. Es gibt jedoch keine Zweifel daran, dass die geringe Anzahl von Lehrkräften mit Migrationshintergrund unterproportional zu der Zahl der Schüler bzw. Studierenden mit Migrationshintergrund ist. So haben z.B. in Nordrhein-Westfalen 30 Prozent der SchülerInnen, aber nur 1 Prozent der Lehrkräfte einen Migrationshintergrund (Presseinformation Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2007). Das bedeutet, dass trotz der zunehmenden kulturellen Vielfalt in der deutschen Gesellschaft die Einschreibungsrate von jungen Leuten mit Migrationshintergrund auch in der Erziehungswissenschaft immer noch gering ist. Initiativen von Lehrkräften mit Zuwanderungsgeschichte wollen dies nun ändern.

Lehrkräfte mit Migrationshintergrund ergreifen die Initiative

Im November 2007 gründeten in Düsseldorf Lehrkräfte mit Migrationshintergrund das Netzwerk "Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte". Unterstützt vom Schulministerium NRW setzen sie sich dafür ein, die Arbeit von Lehrkräften mit Migrationshintergrund sichtbar zu machen und zu unterstützen. Ihr Ziel, letztendlich mehr Frauen und Männer mit Migrationshintergrund für den Lehrerberuf zu gewinnen, ist auch Teil des neuen Handlungskonzeptes des Schulministeriums (Heinemann 2007, Presseinformation Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2007). Im Hochschulbereich wurde am Institut für Politikwissenschaften der Universitäten Duisburg und Marburg die erste Untersuchung zur Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund durchgeführt. Während es in Marburg 7,1% wissenschaftliche Mitarbeiter und keine(n) ProfessorIn mit Migrationshintergrund gibt, sind es in Duisburg 7,7% und 7,6% (Yetisen 2007). Die Schlussfolgerung liegt nahe, an deutschen Hochschulen würde zwar Integration gelehrt, jedoch nur unzureichend praktiziert. Der Ruf nach mehr Lehrkräften mit Zuwanderungsgeschichte wird seit letztem Jahr auch verstärkt in der Presse diskutiert (Heinemann 2007, Freund 2007, Horstkotte 2008). Anekdoten erzählen vom Berufsleben der Betroffenen ohne jedoch explizit Diskriminierungserfahrungen zu thematisieren. Fundierte wissenschaftliche Studien, in denen unterschiedliche Formen von Diskriminierung analysiert werden, gibt es bisher nur im angelsächsischen Raum.

Diskriminierungsformen im US-amerikanischen Kontext

Qualitative Forschungen zu HochschullehrerInnen mit Migrationshintergrund stammen in erster Linie aus den USA aber auch aus Großbritannien und Kanada. Sie sind zwar Teil des Bildungssystems, aber trotz ihres Erfolgs erfahren sie komplexe und oft subtile Diskriminierung, die verschiedene Facetten hat: fehlender Respekt bei Studierenden und KollegInnen, Isolation von Entscheidungsfindungsprozessen, Unterbeschäftigung oder Überlastung und in Frage stellen der Autorität. Frauen mit Migrationshintergrund werden aufgrund ihres Geschlechtes und ihrer Herkunft doppelt diskrimi-

niert (Gregory 2001, Turner 2002, Vargas 2002b). Die Frage der Unterrepräsentanz sowie Diskriminierung aufgrund des Körpers und der Sprache sollen nun vertiefend anhand von autobiographischen Materialien diskutiert werden (Chavez 2002, Kumar 2002, Rong 2002, Turner 2002, Vargas 2002a).

Unterrepräsentanz von Lehrkräften mit Migrationshintergrund

In den USA wurde schon seit den 80er Jahren die steigende Zahl der Minderheiten bei gleichzeitig starker Unterrepräsentanz der Lehrkräfte mit Migrationshintergrund beobachtet (Justiz & Kameen 1988, Bennett 2001, Vargas 2002b). Die erste Hürde stellt der Zugang der Minderheiten zum Bildungssystem dar, der durch strukturelle Diskriminierungen (wie z.B. Zugang zu Ressourcen und Aufnahmetests) eingeschränkt wird (Ogbu 2001). Darüber hinaus wird der schulische Erfolg durch einen an der Mehrheitsgesellschaft orientierten Lehrplan und durch voreingenommenes pädagogisches Verhalten gehemmt. Dies kann dazu führen, dass nur wenige SchülerInnen mit Migrationshintergrund einen qualifizierten Abschluss erreichen (Ogbu 2001, Bennett 2001). Um dem entgegenzuwirken betreibt die USA eine aktive Gleichstellungspolitik in Form von affirmative action. Dies bringt allerdings für Lehrkräfte mit Migrationshintergrund die Gefahr mit sich, dass sie von ihrem beruflichen Umfeld als wenig qualifiziert betrachtet werden und ihre Autorität in Frage gestellt wird (Vargas 2002b).

Die Falle von native informants

Bei Diskriminierungserfahrungen der HochschullehrerInnen mit Migrationshintergrund kommt es darauf an, welches Thema unterrichtet wird. Seminare zu, Rassismus, Klassen- und Geschlechterverhältnisse' scheinen die Sicherheit aller Studierenden zu zerstören, denn diese Themen stellen Grundwerte und Identitäten in Frage. Die Kompetenz der Lehrenden wird in diesem Kontext kurzer Hand aberkannt. Dieselben HochschullehrerInnen genießen Autorität, wenn sie in Seminaren als native informants gesehen werden, die den Studierenden Informationen über die eigene ethnische Zugehörigkeit, über Minderheiten generell oder über die Muttersprache liefern:

> It is intriguing and interesting, but not surprising, to note that I am perceived very different in my literature classes, which focus on non-Western writers (Indian Women Writers, Asian Women Writers, and Global Perspectives on Literature). In these classes my professional authority is seldom challenged or questioned (Kumar 2002, S. 287).

Die gleiche Hochschullehrerin zitiert aus der Evaluierung ihres Englisch Seminars:

> To give my honest opinion I was little biased. I honestly didn't understand how a woman with such strong accent could teach English (Ebd., S. 286).

Es besteht also die Gefahr, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund als native informants auf ihre ethnische Zugehörigkeit und muttersprachliche Kompetenzen reduziert werden. Wenn sie jedoch Anspruch erheben, mit ihrem "fremd" aussehenden Körper über Diskriminierung und mit einem Akzent die Muttersprache der Studierenden zu unterrichten, wird ihre Autorität gefährdet (Vargas 2002b, Tartakowska 2006).

Diskriminierung aufgrund des Körpers und des Akzentes

Zur Analyse der Diskriminierungserfahrungen von HochschullehrerInnen mit Migrationshintergrund eignen sich besonders gut die Kategorien Körper und Akzent. Der Körper der LehrerInnen im Klassenraum ist der Schlüssel zur Entblößung der in der Gesellschaft herrschenden Machtmechanismen, da an ihm die Informationen über Rasse, Gender, ethnische Herkunft und Nation, aber auch über Gesellschaftsschicht und Alter sichtbar sind. Am Akzent werden sowohl die Charakteristik über SprecherInnen als auch die Erwartungen und Assoziationen der ZuhörerInnen festgelegt. Das Vorhandensein eines Akzents ist mit der Identität oder ethnischer Herkunft eng verbunden und wird nie neutral von ZuhörerInnen wahrgenommen. Im Folgenden wird erläutert, mit welchem diskriminierenden Verhalten HochschullehrerInnen durch ihren Körper und Akzent konfrontiert werden.

Der immer interpretierte Körper

Da am Körper Informationen über Rasse, Gender, und ethnische Herkunft abgelesen werden, bleibt der Körper der HochschullehrerInnen mit Migrationshintergrund nie neutral. Er wird immer in einem bestimmten Kontext wahrgenommen und interpretiert, was von den in der Gesellschaft vorhandenen Stereotypen bedingt ist (Vargas 2002b; Tartakowska 2006):

> I'm the department's chair [...] and I meet with a lot of people who don't know me, prospective students and their parents. And I know that their first reaction to me is that I'm an Asian American woman, not that I'm scientist or that I'm competent (Turner 2002, S. 75).

Die HochschullehrerInnen werden durch ihren Körper und dessen Wahrnehmung in einem bestimmten Kontext in der Akademie positioniert. Dafür tragen sie die persönlichen Kosten der ständigen Auseinandersetzung mit der eigenen Identität:

> I am struck by my lived contradiction: To be a professor is to be an *anglo*; to be a *latina* is not to be an *anglo*. So how can I be both a Latina and a professor? To be a Latina professor, I conclude, is to be unlike and like me (M. Martinez Aleman zit. nach: Turner 2002, S. 75, Hervorhebungen im Original).

Außerdem sehen sich einige der HochschullehrerInnen mit Migrationshintergrund in einem Widerspruch zwischen ihrer eigenen beruflichen Position und ihrem Körper, dessen Interpretation ihre Autorität hinterfragen lässt:

> I attempted to relinquish my institutional power while struggling with the contradiction between the power of being a professor and the sings of subordination inscribed in my body (Vargas 2002a, S. 43).

Akzent - die Hintertür der Diskriminierung

Die Wahrnehmung eines Akzentes ist eng mit der eines Körpers verknüpft, insbesondere dann wenn körperliche Merkmale wie Rasse und ethnische Herkunft eine Rolle spielen. Lippi-Green thematisiert den Akzent und dessen gesellschaftliche Wahrnehmung folgendermaßen:

> Accent discrimination can be found everywhere in our daily lives. In fact, such behaviour is so commonly accepted, so widely perceived as appropriate, that it must be seen as the last back door to discrimination. And the door stands wide open (Lippi-Green 1997, S. 73).

Der Akzent als eine Form der sprachlichen Abweichung wird als unpassend und störend empfunden und scheint besonders bei Lehrkräften in Hochschulen fehl am Platze zu sein, was ihren Ausdruck in der Kritik seitens der Studierenden findet (vgl. Rubin 1992, Lippi-Green 1997, Vargas 2002b). Cecilia Manrique, die oft mit negativen Kommentaren über ihren Akzent konfrontiert wird, spricht diese Frage in ihren Seminaren direkt an:

> I remind my students to think about who has the accent by determining whether there is a standard for the proper speaking of English and what it is. If there is no standard, then could I also complain that my students have an accent that I cannot teach to? (Manrique 2002, S. 153).

Manrique bezeichnet dies als ein sehr erfolgreiches Moment, da den Studierenden bewusst wird, dass ihr Anspruch auf das gesprochene standard english ihre verinnerlichten Stereotypen zum Ausdruck bringt. Ihre Überzeugung von einer eigenen kulturellen und sprachlichen Überlegenheit gibt ihnen das "Recht", den Akzent der Lehrkraft zu kritisieren und abzuweisen (Manrique 2002, Kumar 2002, Vargas 2002a). Diejenigen Lehrkräfte mit Migrationshintergrund, die einen Akzent haben und trotzdem öffentlich das Wort ergreifen, haben gegen eine weitere Dimension des Akzentes anzukämpfen, was die Erfahrung von Xue Long Rong bei ihrem ersten Konferenzauftritt beweist:

> I started to talk. I could see the expression of surprise, discomfort, and hostility that appeared on some of the faces in the audience. At that moment I realized a harsh reality: I will always encounter this kind of situation, unless I decide never to speak publicly (Rong 2002, S. 137)

Diese subtile und nicht artikulierte Reaktion auf ihren Akzent hat sie nicht zum öffentlichen Schweigen gebracht, zeugt jedoch davon, dass die Betroffenen für das öffentliche Auftreten an der Universität emotionale Kosten tragen (vgl. Brown 2002, Luthra 2002, Rong 2002).

Fazit

Es sind vor allem qualitative Studien und insbesondere autobiographische Materialien, die anschaulich von Diskriminierungserfahrungen erzählen. Lehrkräfte mit Migrationshintergrund erfahren Diskriminierung in ihrem beruflichen Umfeld und oftmals schon in ihrer Bildungslaufbahn. Die Beispiele aus den USA zeigen eindrucksvoll, wie sich Lehrkräfte mit sich selbst und mit den RepräsentantInnen der Mehrheitsgesellschaft auseinandersetzen, um internalisierte Stereotypen und Vorurteile aufzudecken und so letztendlich gegen ihre

Diskriminierung anzugehen. Die vorhandenen Forschungen im angelsächsischen Raum, aber auch die jüngsten Initiativen in Deutschland weisen darauf hin, dass Deutschland nicht nur mehr Lehrkräfte mit Migrationshintergrund braucht, sondern auch mehr über ihre beruflichen Erfahrungen mit Diskriminierung gesprochen werden muss. Um diese an die Öffentlichkeit zu bringen und dagegen anzugehen, bedarf es gezielter Forschungen in Kooperation mit Bildungseinrichtungen und politischen Entscheidungsträgern.

Literatur

Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (2001): Handbook of Research on Multicultural Education, San Francisco, Jossey-Bass.

Bennett, C. I. (2001): Research on Racial Issues in American Higher Education, in: Banks, J. A. & Banks, C. A. M. Handbook of Research on Multicultural Education. San Francisco, Jossey-Bass: 663-682.

Brown, K. N. (2002): Useful Anger: Confrontation and Challenge in the Teaching of Gender, Race, and Violence, in: Vargas, L. Women Faculty of Color in the White Classroom. Narratives on the Pedagogical Implications of Teacher Diversity. New York, Peter Lang: 89-108.

Chavez, L. D. (2002): Reading the Body Indian: A Chicana Mestiza's Experience Teaching Literature, in: Vargas, L. Women Faculty of Color in the White Classroom. Narratives on the Pedagogical Implications of Teacher Diversity. New York, Peter Lang: 72-87.

Freund, Maike (2007): Neue Lehrer braucht das Land, General Anzeiger Bonn

Grant, C. A. & Tate, W. F. (2001): Multicultural Education through the Lens of the Multicultural Education Research Literature, in: Banks, J. A. & Banks, C. A. M. Handbook of Research on Multicultural Education. San Francisco, Jossey-Bass: 145-166.

Heinemann, K.-H. (2007): Migranten auf dem Lehrerparkplatz, Frankfurter Rundschau

Horstkotte, H. (2008): Abbas und Tagrid ans Pult!, Rheinischer Merkur Nr. 3

Justiz, M.J. & Kameen, M.C. (1988): Increasing the Representation of Minority in the Teaching Profession: Peabody Journal of Education, 66(1): 91-100.

Kumar, P. (2002): Yellow Lotus in White Lily Pond: An Asian American Woman Teaching in Utah, in: Vargas, L. Women Faculty of Colour in the White Classroom. Narratives on the Pedagogical Implications of Teacher Diversity. New York, Peter Lang: 277-292.

Lippi-Green, R. (1997): English with an Accent. Language, ideology, and discrimination in the United States. London and New York.

Luthra, R. (2002): Negotiating the Minefield: Practicing Transformative Pedagogy as a Teacher of Color in a Classroom Climate of Suspicion, in: Vargas, L. Women Faculty of Color in the White Classroom. Narratives on the Pedagogical Implications of Teacher Diversity. New York, Peter Lang: 109-124.

Manrique, C. G. (2002): A Foreign Woman Faculty's Multiple Whammies, in: Vargas, L. Women Faculty of Color in the White Classroom. Narratives on the Pedagogical Implications of Teacher Diversity. New York, Peter Lang: 145-162.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2007, Pressemitteilung vom 9.11.2007,

Ogbu, J.U. (2001): Understanding Cultural Diversity and Learning, in: Banks, J. A. & Banks, C. A. M. Handbook of Research on Multicultural Education. San Francisco, Jossey-Bass: 582-593.

Rong, X. L. (2002): Teaching with Differences and for Differences: Reflections of a Chinese American Teacher Educator, in: Vargas, L. Women Faculty of Color in the White Classroom. Narratives on the Pedagogical Implications of Teacher Diversity. New York, Peter Lang: 125-144.

Rubin, D. L. (1992): Nonlanguage Factors Affecting Undergraduates' Judgments of Nonnative English-Speaking Teaching Assistants, in: Research in Higher Education, 33(4): 511-531.

Tartakowska, M. (2006): Diskriminierung von women of color im eigenen Klassenraum als Ausdruck der Machtordnung in der Gesellschaft, unveröffentlichte Master Thesis vorgelegt an der FU Berlin, European Master in Intercultural Education.

Turner, C. S. V. (2002): Women of Color in Academe: Living with Multiple Marginality, in: The Journal of Higher Education, 73(1):74-93.

Vargas, L. (2002a): My Classroom in Its Context: The Struggle for Multiculturalism, in: Vargas, L.

Women Faculty of Color in the White Classroom. Narratives on the Pedagogical Implications of Teacher Diversity. New York, Peter Lang: 35-54.

Vargas, L. (2002b): Women Faculty of Color in the White Classroom. Narratives on the Pedagogical Implications of Teacher Diversity. New York, Peter Lang.

Yetisen, Gökhan (2007): Universität als Ort der (Des)Integration?, Ideenwerkstatt Campus Duisburg

Magdalena Tartakowska ist Doktorandin an der FU Berlin und forscht zur Diskriminierung von HochschullehrerInnen. **Dr. Lisanne Ackermann** ist Soziologin und lehrt im Rahmen des "European Master in Intercultural Education" an der FU Berlin.

Borris Diederichs

Schule und Migration: Debatten und Diskriminierungen

Seit der Forderung des Soziologen Ralf Dahrendorfs nach einer "Migrantenquote" ist die Debatte um Zugangsquotierungen für Menschen mit Migrationshintergrund oder aus sozial schwachen Schichten im deutschen Bildungssystem wieder aufgeflammt. Alle Jahre wieder gibt es Forderungen und Stimmen, die Strategien der teilweise in den USA üblichen "affirmative action", fordern:

Insbesondere wenn in Bezug auf Bildungschancen und beruflichen Perspektiven die gravierenden Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund durch Studien (z .B. PISA, TIMSS, IGLU) aufgezeigt werden, kumuliert die Debatte und drängt nach der Frage: Können durch Quoten bei der Vergabe von Arbeitsplätzen und Stipendien, an Universitäten, Oberschulen oder sogar Grundschulen historisch gewachsene und institutionalisierte Diskriminierungsprozesse aufgebrochen werden und dadurch neue Kanäle zur gesellschaftlichen Partizipation für strukturell benachteiligte Gruppen geöffnet werden?

Bei den Diskussionen über die Misere der Jugendlichen mit Migrationshintergrund und den angedachten Lösungsansätzen wird der Fokus oft auf Gesetze gerichtet, und bei der Ursachenanalyse der Blick auf die alltäglichen Diskriminierungen und Stigmatisierungen vernachlässigt. Dabei sollte der Frage nachgegangen werden, inwiefern eigentlich die schulische Lebenswirklichkeit mit den schlechten Resultaten der Studien korreliert? Die Interaktion von öffentlichen Zuschreibungen von "gewalttätigen Ausländern" mit Hilfe der Instrumentalisierung von medialen Bildern und Videos (wie z. B.: "Serkan, der U-Bahnschläger") und den Erlebnissen im Umgang mit PädagogInnen und anderen Jugendlichen im schulischen Kontext produziert Demotivation, Frustration und Ablehnung. Doch zunächst zu der Q-Frage:

"Affirmative Action" für Deutschland?

Seit Bestehen der ersten Universitätsquoten für Schwarze und andere Minderheiten in den USA gibt es kontroverse Debatten über deren Effektivität im Kampf gegen Diskriminierung. Dennoch lassen sich in den politischen, wirtschaftlichen und medialen Eliten der USA prozentual zum Bevölkerungsanteil vielmehr Schwarze oder z. B. Hispanics finden als in Deutschland Menschen mit Migrationshintergrund. Obwohl der mögliche demokratische Präsidentschaftskandidat Barack Obama nicht während seines Studium von einer Quote profitiert hat, ist es dennoch realistisch, dass zum ersten Mal ein Schwarzer zum mächtigsten Mann der Welt aufsteigt.

Inspiriert durch das amerikanische Beispiel können sich nun auch PolitikerInnen wie Cem Özdemir Quoten im deutschen Bildungssystem vorstellen: "Ich bin kein Freund von Quoten, aber sie können sinnvoll sein; das sieht man etwa an der Frauenquote bei den Grünen. Die Zugangszahlen an den Universitäten sind so niedrig, dass es nicht allein an den Nachteilen im Elternhaus liegen kann. Offensichtlich gibt es daneben gesellschaftliche Strukturen, die Migranten benachteiligen. Diese Strukturen muss der Staat durchbrechen. Für eine Übergangszeit wären wir also gut beraten, dem amerikanischen System folgend an Universitäten eine Quote für Studierende mit Migrationshintergrund zu schaffen beziehungsweise die Aufnahme eines Studiums zu fördern. Letzteres gilt ebenso für Arbeiterkinder aus deutschen Haushalten" (Taz, 25.01.08) Özcan Mutlu, der bildungspolitische Sprecher der Gürnen Fraktion im Berliner Abgeordnetenhaus, ging sogar noch einen Schritt weiter und stimmt der Idee des GEW-Vorsitzenden der GEW-Schulleitervereinigung Erhard Laube zu, "Schulen mit niedrigem Ausländeranteil" zu verpflichten, "Plätze für nicht deutschsprachige Kinder" zu reservieren" (Tagesspiegel, 23.05.06), um Sprach- und Integrationsprobleme zu mildern.

Stigmatisierung statt Antidiskriminierung

Obwohl Positivmaßnahmen, wie z. B. Quotierungen durch das AGG im § 5 seit August 2006 gesetzlich legitimiert sind und Argumente für Quoten für Menschen mit Migrationshintergrund nicht von der Hand zu weisen sind, gibt es selbst in den USA viele schwarze Stimmen, die sich mit Vehemenz gegen diese Art von Antidiskriminierungsstrategien wehren. Der Wissenschaftler Shelby Steel beschreibt die "affirmative action" sogar als "größtes Übel nach der Sklaverei", da durch den Universitätszugang mit Hilfe einer Quote schwarze StudentInnen als weniger leistungsfähig und kompetent stigmatisiert werden. Rassistische Vorurteile würden neue Dimensionen annehmen und zu weiteren Diskri-

minierungen auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen führen. Ein zusätzlicher Kritikpunkt, der auch für Deutschland von zentraler Bedeutung ist, entsteht aus der Frage des Zusammenhangs von Bildung und sozialem Status.

Die Politik der "affirmative action" demokratisiert die Aufstiegschancen, ohne die Diskriminierung durch Armut zu beseitigen

In vielen Zusammenhängen wurde erarbeitet, dass das deutsche Bildungssystem gerade für Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien undurchlässig ist und der überwiegende Teil nicht studiert oder gut bezahlten Berufen nachgeht. Demnach wird gefordert, dass Quoten auch für sozial benachteiligte Menschen eingeführt werden sollten (le Monde diplomatique, 11.05.07) Aufgrund der Tatsache, dass besonders in Deutschland die große Mehrheit der Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus sozial schwachen Familien kommen und in von Medien titulierten "Problemkiezen" wohnen, wird die Mehrfachdiskriminierung durch die Ergebnisse der Studien deutlich.

Deshalb sollte in der Thematik von Migration und Bildung (wie im Zitat von Cem Özdemir und in der Argumentation von Ralf Dahrendorf) immer diese doppelte Stigmatisierung mit berücksichtig werden, um nicht einer Ethnisierung sozialer Probleme Vorschub zu leisten. Zudem gibt es beispielsweise in Berlin verwaltungstechnische Hürden, da Kinder auf Basis bezirklicher Zuordnung in bestimmte Grundschulen gehen müssen, und es keine rechtlichen Grundlagen für einen Pflichtanteil für Kinder mit Migrationshintergrund gibt. Vielmehr versuchen sowohl Schulen als auch Eltern aus Angst vor defizitärer Lernatmosphäre einen möglichst geringen Anteil von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache durchzusetzen.

Wer soll in Deutschland von Quoten profitieren?

Vorrausetzung für eine ernstzunehmende Beteiligung an einer Debatte über "affirmative action" in Deutschland ist eine Definition bzw. Eingrenzung der Zielgruppe. Wer ist eigentlich Migrantin und Migrant oder hat einen Migrationshintergrund in Deutschland? Nach wie vielen Generationen kann nicht mehr von einem Migrationshintergrund gesprochen werden?

Sowohl die Bevölkerungsstruktur und die Migrationsgeschichte als auch die Selbst- und Fremdwahrnehmung von nationalen Identitäten weisen riesige Unterschiede zwischen den USA und Deutschland auf, wobei die Definition von benachteiligten Minderheiten besonders in der BRD problematisch wird. Deutschland hat keinen schwarzen Bevölkerungsanteil von 12,8 %, der vorher in Sklaverei gelebt und vermeintlich eindeutig definiert ist. Einige Quellen (z. B. Die Zeit) sprechen von 15,3 Mio. Menschen in Deutschland, die "aus dem Ausland kommen oder Nachkommen von Einwanderern sind."

Doch was ist mit "Nachkommen von Einwanderern" gemeint? Sind beispielsweise auch Nachkommen polnischer ArbeitsmigrantInnen aus dem 19. oder Anfang des 20. Jahrhunderts gemeint oder sollte von Migration in Deutschland erst seit Beginn der Einwanderungswellen in den 60. Jahren gesprochen werden? Allein die Debatte um Terminologie der Selbst- und Fremdzuschreibung zeigt die Problematik der Definition: Was heißt eigentlich in Deutschland AusländerIn, Zu- oder EinwandererIn, MigrantIn, Mensch mit Migrationshintergrund, nichtdeutscher Herkunft oder nichtdeutscher Muttersprache zu sein?

Wer ist von Rassismus und Diskriminierung betroffen?

Sind Kinder schwedischer oder weißer US-Amerikanischer MigrantInnen den gleichen Diskriminierungen ausgesetzt, wie Kinder vietnamesischer, palästinensischer oder kongolesischer Flüchtlinge und sollten diese auch von Quotierungen profitieren? Wie werden Kinder aus binationalen Verbindungen zugeordnet und an welchen Merkmalen (Staatsangehörigkeit, Haar- oder Hautfarbe, Religion, etc.?) wird Benachteiligung überhaupt fest gemacht?

Diese umfangreiche und sensible Debatte über Terminologie, Fremd- und Selbstwahrnehmung und Diskriminierungsmerkmale kann hier nicht weiter geführt werden, dennoch wird damit die Grundproblematik von übergreifenden Quotierungen für benachteiligte Minderheiten im deutschen Bildungssystem deutlich. Die Gefahr ist zu groß, dass neue Stigmatisierungen und Stereotypisierungen durch derartige Maßnahmen konstruiert und institutionalisiert werden. Dennoch könnten gerade bei der Vergabe von Stipendien und im Zuge der interkulturellen Öffnung der Verwaltung temporäre Positivmaßnahmen partielle Erfolge im Kampf gegen strukturelle Diskriminierung erzielen.

Eindimensionale Strategien reichen nicht aus

Die strukturelle Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem hat multiple Ursachen, so dass Maßnahmen, die nur die gesetzliche Ebene tangieren, nicht ausreichen, um Diskriminierung nachhaltig entgegen zu wirken. Multidimensionale Strategien unter Einbeziehung aller relevanten Akteure, mit der Prämisse ein generelles Umdenken im Umgang mit Migration und Identität (nicht nur in Bildungseinrichtungen) zu erreichen, sollten in den Vordergrund der Diskussion rücken. Die Schule bleibt neben Familie und Peergroup die wichtigste Sozialisationsinstanz für Kinder und Jugendliche, in welcher der Lehrkörper als zentraler Akteur der Wissens- und Wertevermittlung fungiert. Aus eigenem Interesse sollte der Staat ausreichend Mittel in die Aus- und Weiterbildung des Schulpersonals investieren, beziehungsweise für die Rahmenbedingungen eines erträglichen Schulalltags der PädagogInnen sorgen. Das hätte den Vorteil, nicht kostenintensive Programme auflegen zu müssen, um die Defizite im Nachhinein zu kompensieren.

Neben der Entwicklung von neuen didaktischen Methoden sollte bei der Aus- und Weiterbildung in erster Linie darauf geachtet werden, dass Wahrnehmungsmuster und daraus resultierende alltägliche Verhaltensweisen hinterfragt und neu konzipiert werden.

Die drei Ms: Männlich, Muslim, Migrant

"Schon im Grundschulalter werden Rollen zugeteilt und den Kindern mit Migrationshintergrund suggeriert, dass sie später keine Chance haben, wenn sie sich nicht besonders anstrengen." (O-Ton eines Mitarbeiters des Jugendzentrums UFO in Neukölln). Besonders von Jungen mit türkischem oder arabischem Migrationshintergrund wird erwartet, dass sie irgendwann gewalttätig werden und ein "Machoverhalten" (O-Ton einer Lehrerin in Neukölln) annehmen Demnach stehen sie immer unter besonderer Beobachtung und werden in bestimmte Rollenmuster gedrängt, was sich nachhaltig auf ihren Identitätsprozess und späteres Verhalten auswirkt. Da insbesondere die Jungen mit Migrationshintergrund in den Studien schlecht abschneiden und durch Gewaltanwendung die Mediendebatten dominieren, Programme zur Förderung von Jungenarbeit aber kaum existieren, scheint hier extremer Nachholbedarf zu existieren.

Andere persönliche Erfahrungsbeispiele zeigen, dass bei vielen LehrerInnen keine Sensibilität für Identitätsentwürfe von Jugendlichen vorhanden ist: Wenn einem Jungen, der sich als Muslim definiert, von einem Lehrer vorgeworfen wird, "dass es absolut begrenzt sei, sich über seine Religion zu definieren" oder in der Pause eines Workshops von einer Lehrerin aus Kreuzberg geraten wird, "sich nicht mehr um die (gemeint ist ein Mädchen mit Kopftuch) zu kümmern., die wird eh bald zwangsverheiratet", dann zeigt das die tief verankerten Vorurteile großer Teile des Lehrkörpers. Daraus resultieren alltägliche Mehrfachdiskriminierungen der Jugendlichen in Korrelation der Merkmale Religion, ethnische Herkunft und Geschlecht.

Zudem bildet ein Lehrkörper, der zu 100 % aus autochthonen Deutschen besteht, im Altersdurchschnitt über 50 ist und sich nicht unbedingt für Jugendkultur interessiert, wenig Identifikationsfläche für eine SchülerInnenschaft, die sich in manchen Schulen aus bis zu 100 % Jugendlichen mit Migrationshintergrund konstituiert. Demotivierte, teilweise völlig überforderte und ausgebrannte LehrerInnen (O-Ton eines Lehrers in Neukölln: "Ich schaffe es gerade noch zur Tagesschau, dann schlafe ich ein") bieten in diesen Fällen nicht den Rahmen, eine produktive Lernatmosphäre herzustellen.

Diskriminierung ist keine Einbahnstrasse

Doch nicht nur die Stigmatisierungen der PädagogInnen beeinflussen den Identitätsbildungsprozess der Kinder und Jugendlichen: Diskriminierung und Identitätsentwicklung sind nicht ausschließlich eindimensional zu betrachten. Auch SchülerInnen diskriminieren täglich andere SchülerInnen, pädagogische MitarbeiterInnen und LehrerInnen. Dabei sind zwar immer die bestehenden Machtverhältnisse zu berücksichtigen, aber der übliche Sprachgebrauch von Jugendlichen ist von Ausgrenzung, Mobbing und Zuschreibungen dominiert.

Als behindert, schwul oder Jude wird jede, jeder und alles bezeichnet, die, der oder das nicht der Norm entspricht. Kümmeltürke oder Dönerfresser für "Türken", Landlose für "Kurden", Kartoffel für "Deutsche" sind Bezeichnungen, die von vielen Jugendlichen verschiedenster Herkünfte benutzt werden. Zuschreibungen wie "Du bist kein echter Türke, weil du Schweinefleisch isst" zeigen implementierte Verhaltenweisen bereits bei GrundschülerInnen.

Natürlich ist Jugendsprache auch ein temporäres Phänomen, aber die Entwicklung kollektiver Identitätsmuster als Abgrenzung und Abwertung anderer ist auch eine Art Schutzfunktion gegen die Zuschreibungen als "Gesellschaftsverlierer" vieler LehrerInnen, PolitikerIn-

nen und Medien. Gerade für die oben beschriebenen Identitätsprozesse und Kommunikationsmuster sollten beim Lehrerkörper, sowie bei ErzieherInnen und SozialpädagogInnen eine Sensibilisierung erzielt werden.

Alle Akteure mit einbeziehen

Dennoch wäre es fatal bestimmte Defizite im Bildungssystem nur auf die Situation in den Schulen zurückzuführen. Der Fokus der Debatte über die Verbesserung der Bildungssituation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund sollte dennoch eher auf die Sensibilisierung der Lehrkräfte und den täglichen Umgang mit ihrer Zielgruppe gerichtet werden, als auf die Einführung von Quoten.

In der Diskussion über Lösungsansätze sollten alle Sozialisationsinstanzen berücksichtigt werden und alle Akteure dieser miteinbezogen werden. Konkret könnte das für Schulen und Politik bedeuten, die Kommunikation mit Eltern, Jugendeinrichtungen, Communities, religiösen Autoritäten, freien Trägern und wissenschaftlichen Instituten zu intensivieren und von generellen Schuldzuweisungen abzusehen.

Literatur

Damit es Erkan später leichter hat, Duz MAGAZIN

"Ein Bruder im Geiste" - Der grüne Europa- und Ex-bundestagsabgeordnete Cem Özdemir sieht in der Kandidatur von Barack Obama für die US-Präsidentschaft ein Vorbild auch für Deutschland, die tageszeitung, 25.01.2008

Ausländerquote für Schulen in Dahlem, Der Tagesspiegel, 23.05.2006

"Ein Schlag gegen die schwarze Opfer-Identität" - Gespräch mit einem Rassismusforscher, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 23.09.2007

USA: Ethnoquote für die Chefetage - Die Politik der affirmative action demokratisiert die Aufstiegschancen, ohne die Diskriminierung durch Armut zu beseitigen, Le monde diplomatique (Berlin), 11.05.2007

Quote für Ausländer, DIE ZEIT, 04.09.2006

Borris Diederichs ist Politologe und Diversity-Trainer und arbeitet für verschiedene Schulprojekte in den Berliner Bezirken Wedding, Neukölln und Kreuzberg.

Elternbeteiligung

Das Elternhaus ist neben der Schule ein bedeutender Einflussfaktor auf den Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen, wie PISA für Deutschland zeigt. Eltern bestimmen aufgrund ihrer eigenen Bildungs- und Einkommenshintergrunds die Schullaufbahn ihrer Kinder, sie signalisieren Leistungserwartungen, beeinflussen durch ihre Förderung die kindliche Entwicklung und durch ihre Kontrolle, insbesondere der Hausaufgaben, den schulischen Erfolg. Unter anderem dadurch entsteht die enge Kopplung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg. Ein gängiges Vorurteil richtet sich auf die mangelnde Bildungsorientierung und schulische Unterstützung von und durch Migranteneltern. Tatsächlich muss sich auch die Elternarbeit von Schule interkulturell öffnen, um die Eltern in die schulischen Prozesse zu integrieren. Des Weiteren bedarf es starker Elternvertretungen, die den Rechten und Forderungen von Eltern mit Migrationshintergrund Verhör verschaffen.

- Türkische wie deutsche Eltern erstreben für ihre Kinder die höchsten Bildungsabschlüsse. Unterschiede liegen darin, was mit Bildung erreicht werden soll, sowie wer für die Bildung der Kinder verantwortlich ist - die Schule oder das Elternhaus? Die Erkenntnisse über die elterlichen Vorstellungen von Bildung, **die Birgit Leyendecker** aufzeigt, geben Hinweise darauf, was in der Kommunikation zwischen Schule und Eltern bedacht werden muss.
- **Adolfo Fernández** führt am Beispiel des spanischen Elternvereins vor, welche große Bedeutung Elternselbstorganisationen haben und wie mit Hilfe von Elternvereinen die Bildungsergebnisse verbessert werden können.
- **Sabine Kümmerle**, **Alexei Medevedev** und **Toralf Gonzales** beschreiben, wie die Hamburger Beratungs- und Koordinierungsstelle zur beruflichen Qualifizierung von jungen Migrantinnen und Migranten (BQM) gezielt die verschiedenen Migrantengruppen zu erreichen versucht. Ziel ist die Optimierung von Information und Beratung von Migranteneltern zur besseren Unterstützung ihrer Kinder beim Übergang von der Schule in den Beruf.
- **Annette Spieler**, Schulleiterin der Fichtelgebirge-Grundschule, berichtet von alternativer und interkultureller Elternarbeit an ihrer Schule mit Hilfe der Einrichtung eines Elterncafés. Das Café bietet einen Rahmen, in dem Eltern und Schule sich austauschen können und der Eltern dazu anregt, sich aktiv ins Schulgeschehen einzumischen.

Birgit Leyendecker

Bildungsziele von türkischen und deutschen Eltern

So groß die Vielfalt an Meinungen auch ist, kaum jemand würde abstreiten, dass Bildung gut und erstrebenswert ist, dass wir mehr davon brauchen, und dass die Ursachen der in den vergangenen Jahre vielfach beklagten Bildungsmisere schnellsten beseitigt werden müssen. Die "Rezepte" hierzu sind jedoch nicht vorhanden, betreffen nur einen Teil des Bildungssektors oder sie sind noch sehr unausgegoren. Dies liegt nicht zuletzt an der Herausforderung, die eine zunehmend heterogenere Schülerschaft darstellt. Hierzu trägt vor allem die hohe Anzahl von Kindern aus zugewanderten Familien bei; je jünger die Alterskohorte ist, desto größer ist der Prozentsatz aus zugewanderten Familien. Veränderungen sind deshalb nur möglich, wenn wir alle Kinder mit einbeziehen und sowohl unsere Forschung als auch unsere Praxis darauf umstellen.

In der Forschung sind Kinder und ihre Familien mit Migrationshingergrund jedoch weitgehend ausgeklammert, zum Beispiel sind Tests in der Entwicklungs- und Pädagogischen Psychologie fast ausschließlich für deutschsprachige Kinder konzipiert und normiert worden und dementsprechend von eingeschränkter Aussagekraft für Kinder mit anderen Muttersprachen (9). Ein weiterer in der Forschung kaum berücksichtigter Bereich betrifft die Familien der Kinder. Es besteht zwar kein Zweifel daran, dass das Elternhaus einen großen Einfluss auf die schulischen Erfolge der Kinder hat, trotz dieser Erkenntnis gibt es aber jenseits der Feststellung, dass dieser Einfluss mit der Bildung der Eltern zusammenhängt, kaum wissenschaftliche Erklärungen hierzu. Interventionsansätze werden dementsprechend primär außerfamiliär implementiert, beispielsweise durch Sprachförderung im Kindergarten. Wenn wir aber die Familie als Lernort ausklammern und das Potenzial, das in ihr steckt, ignorieren, verlieren wir einen wichtigen Ansatzpunktpunkt für Veränderungen.

In der Bochumer Arbeitsgruppe verfolgen wir das Ziel, die familiären und außerfamiliären Einflüsse und deren Wechselwirkungen auf kindliche Entwicklungsprozesse zu untersuchen. Aus diesen Forschungen möchte ich heute einen Aspekt herausgreifen, nämlich die elterlichen Vorstellungen von Bildung. Hierzu greife ich auf Daten zurück, die wir in der Türkei sowie im Ruhrgebiet gesammelt haben. Ich möchte mit diesem Beitrag zeigen, (1) dass deutsche Eltern und insbesondere türkische Eltern der (Schul-) Bildung ihrer Kinder einen hohen Stellenwert zu messen, dass Eltern sich aber dahingehend unterscheiden, welche Ziele sie mit der angestrebten Bildung verfolgen, (2) dass es innerhalb der türkischen Eltern eine erhebliche Varianz gibt und (3) dass Eltern unterschiedliche Vorstellungen davon haben, wer für die Vermittlung von Bildung verantwortlich ist.

Bildung ja - aber was soll hiermit erreicht werden?

Alle Eltern haben Vorstellungen davon, wie ihr Kind einmal werden soll, welche Eigenschaften sie gerne an ihm sehen und welche sie auf gar keinen Fall an ihm sehen wollen. In Interviews zu den langfristigen Sozialisationszielen von Eltern kommt über kurz oder lang das Gespräch auf die berufliche Zukunft der Kinder, und hier spielt Bildung für fast alle eine große Rolle. Trotzdem gibt es hier erhebliche Unterschiede:

"Bildung ist mir das allerwichtigste. Meine Tochter soll später einmal studieren und Rechtsanwältin werden, dann wird sie von allen anerkannt weil sie allen helfen kann". "Natürlich würde es mich freuen, wenn sie Abitur machen und studieren würde, aber die Hauptsache ist, dass sie einmal glücklich und zufrieden ist mit dem, was sie später einmal beruflich macht, ich werde ihr da alle Freiheiten lassen."

Dies sind zwei Antworten, die wir in unseren Interviews mit jungen Eltern häufig in den verschiedensten Varianten gehört haben. Die erste stammt von einer Mutter, die selber nur über eine geringe Schulbildung verfügt, aber große Erwartungen für ihre 2-jährige Tochter hat. Neben einer ökonomischen Absicherung ist hier auch die gesellschaftliche Anerkennung wichtig, als Rechtsanwältin weiß die Tochter Bescheid, sie wird geachtet und kann anderen Menschen helfen. Die Mutter erläuterte weiter in dem Interview, dass diese gesellschaftliche Position auch auf die Eltern ein gutes Licht werfen würde. Die zweite Antwort stammt von einer Mutter, die zwar nicht studiert, aber die Fachhochschulreife erworben hat; sie betont, dass ihre Tochter selbstbestimmt ihren Weg finden soll und vor allem zufrieden sein soll.

Türkische Eltern - mit dem Begriff umfasse ich sowohl Eltern mit türkischer Nationalität als auch solche mit deutscher Staatsbürgerschaft, aber türkischen Wurzeln - betonen in Interviews noch mehr als deutsche Eltern den Wert von Bildung. Bildung stellt hier eine wichtige Voraussetzung für ein Individuum dar, um einen Beruf zu erlernen, der ökonomische Sicherheit bringt. Insbesondere bei den zugewanderten türkischen Eltern wird darüber hinaus noch ein weiterer Aspekt mit betont: Bildung bedeutet auch einen Platz in einer gesellschaftlichen Hierarchie - die zukünftige Rechtsanwältin wird geachtet, weil andere zu ihr aufschauen, weil sie ihnen helfen kann und dies kommt auch ihren Eltern, die nicht studiert haben, zu Gute. Hierzu passt auch, dass mit Abstand Arzt/Ärztin sowie Rechtsanwalt/ Rechtsanwältin am meisten genannt werden, denn hier handelt es sich um bekannte und respektierte Berufsgruppen, wer hier zugehört, wird um Rat gefragt und kann in wichtigen Bereichen helfen. Die berufliche Position wird aber häufig nicht mit Unabhängigkeit assoziiert, sondern im Kontext von Familie gesehen - der zukünftige Arzt soll sich nicht durch seine Bildung von den Eltern und ihren kulturellen Wurzeln entfernen, sondern vielmehr ein Leben lang mit ihnen verbunden bleiben.

Eltern hingegen, die selber schon einen mittleren oder höheren Bildungsabschluss und dadurch mehr gesellschaftliche Anerkennung erreicht haben, wollen zwar auch Bildung für ihre Kinder, sie betonen hierbei jedoch häufiger die Bedeutung des individuellen Glücks; je mehr Bildung, je besser der Abiturdurchschnitt, desto mehr Optionen stehen später dem jungen Erwachsenen für seine individuelle Selbstentfaltung zur Verfügung. Schulischen Fleiß schätzen deshalb sowohl die einen als auch die anderen und es gibt kaum Eltern, denen der berufliche Erfolg ihrer Kinder egal ist. Der Unterschied liegt viel mehr darin, ob Eltern die Individualität ihrer Kinder im Vordergrund sehen, beispielsweise durch die Betonung des hohen Stellenwerts von Kreativität sowie der Förderung und Entfaltung individueller Fähigkeiten und Kompetenzen, oder ob die angestrebte Bildung mehr im Kontext von Familie und Gesellschaft gesehen wird (3).

Türkische Eltern und die Wertschätzung von Bildung

Wovon hängt aber ab, ob Eltern Bildung mit individuellen Entfaltungsmöglichkeiten oder mit gesellschaftlichem und ökonomischem Aufstieg verbinden? Liegt das am kulturellen Hintergrund, an den Migrationserfahrungen, und welche Rolle spielt hier die Bildung der Eltern? Unser Bild von "türkischen" Eltern ist vor allem durch Einwanderer mit niedriger Schulbildung geprägt. Aktuelle Zahlen zu den Kindern, die dieses Jahr in den Ruhrgebietsstädten Bochum und Herne das erste Schuljahr besuchen zeigen, dass türkischstämmige Kinder sich in 3 Aspekten von Kindern aus anderen zugewanderten Familien unterscheiden (8):

1. Während von den beiden nächst größeren Zuwanderergruppen aus Polen 11.7% und der ehemaligen Sowjetunion nur 3.6% der Mütter hier eingeschult worden sind, sind etwa ein Drittel aller Väter (34%) und mehr als ein Drittel aller türkischen Mütter (42%) hier eingeschult worden.
2. Durch die Präferenzen für Partner aus der Türkei haben jedoch zwei Drittel dieser Kinder haben ein Elternteil, der in der Türkei aufgewachsen ist und ein Elternteil, der in Deutschland aufgewachsen ist, nur bei einer kleinen Gruppe von Kindern sind beide Eltern in der Türkei oder beide in Deutschland aufgewachsen.
3. Im Vergleich zu anderen Zuwanderergruppen haben Eltern, die in der Türkei zur Schule gegangen sind, eine sehr viel niedrigere Schulbildung als Zuwanderer aus Osteuropa; 21.5 Prozent der türkischstämmigen Mütter dieser Erstklässler haben keine oder nur eine sehr geringe Schulbildung von 0-5 Jahren.

Diese niedrige Schulbildung der Eltern einerseits und die vergleichsweise geringe Beteiligung an Schulaktivitäten wie Elternabenden andererseits haben sicherlich direkt oder indirekt in der Öffentlichkeit zu dem Bild beigetragen, dass türkischen Eltern Schulbildung nicht wichtig sei. Dieses Bild täuscht aber: Wenn Eltern eine niedrige Schulbildung haben, dann ist zwar auch die Wahrscheinlichkeit hoch, dass sie hierdurch nur sehr schwer einen Zugang zur deutschen Sprache und Kultur finden und dass sie deshalb auch nur geringen Kontakt mit der Schule halten.

Wie unsere Interviews zeigen, erlaubt dies keine Rückschlüsse auf die Wertschätzung von Bildung für Kinder. Wir haben zu dieser Frage sowohl in Deutschland als auch in der Türkei mit Eltern halbstandardisierte Interviews durchgeführt, uns interessierte, welche Eigenschaften sie an ihrem Kind später gerne einmal sehen möchten, welche sie auf gar keinen Fall später einmal an ihrem Kind sehen möchten und sie gebeten, Personen, die einige dieser erwünschten oder unerwünschten Eigenschaften haben, zu beschreiben.

Auf der folgenden Tabelle sind die Sozialisationsziele aufgelistet, die für Bildung relevant sind. Diese Daten beruhen einerseits auf Interviews mit türkischen Müttern in Istanbul und im Ruhrgebiet sowie auf Interviews mit deutschen Müttern (6), (5), alle Mütter hatten zum Zeitpunkt des Interviews ein kleines Kind zwischen 1 ½ und 3 Jahren. Andere Kodierkategorien, die hier nicht weiter berücksichtigt werden, beziehen sich auf Selbstkontrolle, moralisch-ethische Werte, den Stellenwert von Familie sowie von Respekt.

Tabelle: Die Bedeutung von Wohlbefinden, Entwicklung des ökonomischen Potenzials und psychologischer Unabhängigkeit

	Stichprobe in Istanbul			Stichprobe im Ruhrgebiet			
	Niedrige Bildung (n=20)	Hohe Bildung (n=20)	P	1. Generation (n=26)	2. Generation (n=26)	Deutsche (n=26)	p
Schulbildung in Jahren	4.9	15.5		7.6	11.0	10.1	
Kategorien							
1 Emotionales und physisches Wohlbefinden	5.2% (3.2)	9.6% (5.0)	**	4.0% (2.80)	6.62% (7.24)	9.77% (5.62)	*
2. Entwicklung des persönlichen und ökonomischen Potenzials	17.3% (8.1)	18.2% (9.1)		14% (7.38)	15.74% (9.79)	9.08% (5.61)	
3. Psychologische Unabhängigkeit	6.5% (5.3)	12.8% (7.0)	**	3.23% (3.54)	7.71% (4.86)	8.30% (5.52)	**

Die Prozente beziehen sich auf die Mittelwerte, die Standardabweichungen werden in den Klammern angegeben, Schulbildung berücksichtigt hier auch die Hochschulbildung. * p < .05, ** p< .01 Die vollständige Tabelle mit insgesamt 10 Kategorien ist nachzulesen in: Leyendecker, Yagmurlu, Citlak, Dost & Harwood, i.Dr./ 2008

Links in der Tabelle stehen die Kodierkategorien, die für die Bildungsziele der Eltern relevant sind. Unter emotionalen und physischen Wohlbefinden wurden alle Antworten kodiert in denen Eltern betonen, dass ihnen die Selbstentfaltung ihrer Kinder und deren individueller Weg zu Wohlbefinden wichtig sind. Darunter steht die Kategorie "Entwicklung des persönlichen und ökonomischen Potenzials. Hierunter wurden alle Nennungen, die sich auf schulischen Erfolg, Fleiß, in der Schule aufpassen, einen guten Beruf erlangen, ökonomisch abgesichert sein und anders mehr bezogen. Die unterstes Kategorie bezieht sich auf psychologische Unabhängigkeit - dass ein Kind sich zu einer autonomen Persönlichkeit entwickelt, seinen eigenen Weg findet, weiß was es will, sich nicht von anderen beirren lässt und seine Meinung vertreten kann.

In den linken Spalten der Tabelle stehen die Zahlen zu den beiden Istanbuler Stichproben. Die Mütter, die wir hier interviewt haben, sind extreme Kontrastgruppen; alle hatten entweder eine sehr niedrige Schulbildung (maximal 5 Jahre) oder nach dem Schulabschluss mindestens einige Jahre eine Hochschule besucht. Die Werte für emotionales und physisches Wohlbefinden sowie die Werte für psychologische Unabhängigkeit wurden fast doppelt so häufig von den hochgebildeten Müttern genannt wie von den sehr niedrig gebildeten Müttern. Keine Unterschiede fanden wir hingegen für die Entwicklung des ökonomischen und persönlichen Potenzials - alle Eltern wollen beruflich erfolgreiche Kinder haben - die Unterschiede liegen hier viel mehr darin, wie viel individuelle Freiheiten den Kindern zugestanden werden.

In den rechten Spalten stehen die Daten zu den drei Stichproben aus dem Ruhrgebiet. Zur 1. Generation gehören Mütter, die erst als Erwachsene nach Deutschland zugewandert sind. Diese haben überwiegend eine geringe Schulbildung von durchschnittlich 7.6 Jahren. Zur 2. Generation gehören Mütter, die schon in Deutschland eingeschult worden sind, diese haben eine vergleichsweise höhere Schulbildung von mindestens 10 Schuljahren. Die dritte Gruppe besteht aus deutschen Müttern, die fast alle einen Haupt- oder Realschulabschluss haben, jedoch kein Abitur oder Fachabitur. Die mittlere Kategorie - "Entwicklung des persönlichen und ökonomischen Potenzials" - ist hier allen wichtig, obwohl sie von den deutschen Frauen weniger oft genannt wurde. Wie in der Istanbuler Stichprobe liegen auch hier die Unterschiede in der Kategorie "Emotionales und physisches Wohlbefinden", die den deutschen Müttern wichtiger ist, sowie in der Kategorie "Psychologische Unabhängigkeit". Bei letzterer fällt auf, dass die Werte der ersten Generation sehr niedrig sind. Anders als die Istanbuler Mütter oder die Mütter der 2. Generation sind die Mütter der ersten Zuwanderergeneration am wenigsten bereit, ihren Kindern Autonomie und Selbständigkeit zuzugestehen. Dies hängt sicherlich weniger mit ihrer Bildung als mit ihrer besonderen Situation zusammen: Sie kennen das Land, in dem sie ihre Kinder groß ziehen, kaum; Zugeständnisse an die Autonomie der Kinder bergen deshalb gleichzeitig die Gefahr, sie an die Aufnahmegesellschaft zu verlieren.

Zusammenfassend kann also hier festgehalten werden, dass Bildung türkischen Müttern mindestens genauso wichtig ist wie deutschen Müttern, Unterschiede liegen aber darin, inwieweit die individuelle Freiheit einerseits und Zufriedenheit andererseits Bedeutung zugemessen werden. Bei diesen beiden Bereichen unterscheiden sich die beiden zugewanderten Gruppen der ersten und der zweiten Generation von den Istanbuler Frauen und den deutschen Frauen im Ruhrgebiet: Sie erwähnen seltener die Bedeutung von emotionalem und physischem Wohlbefinden und von Autonomie; gerade in der

schwierigen Migrationssituation soll Bildung der Kinder die Familie insgesamt stärken und nicht dazu führen, dass sich hierdurch ein Kinder von der Familie und der Herkunftskultur entfernt.

Wer ist für Bildung verantwortlich?

Zahlreiche internationale Studien kommen zu dem Ergebnis, dass der sozioökonomische Status der Eltern den Schulerfolg der Kinder beeinflusst. Diese Einflüsse beginnen in der frühen Kindheit - mit der Bildung der Eltern steigt beispielsweise die Wahrscheinlichkeit, dass sie viel mit ihren Kindern reden, ihnen vorlesen und mit ihnen gemeinsam spielen (10; 11). Je mehr Förderung Kinder schon vor dem Eintritt in die Schule erfahren, desto bessere Voraussetzungen bringen sie mit, sowohl im Hinblick auf ihre sprachliche und kognitive Entwicklung als auch im Hinblick auf Vorwissen. Diese Zusammenhänge lassen sich auf einer groben Ebene auch für zugewanderte Familien nachweisen, bei genauerem Hinsehen ergibt sich jedoch ein sehr viel differenzierteres Bild. Unterschiede liegen hier darin, dass zum einen die Bildung des Vaters einen anderen Einfluss hat als die Bildung der Mutter und hier die Schuljahre in Deutschland ein anderes Gewicht haben als Schuljahre in der Türkei, und zum anderen türkischstämmige Eltern ein anderes Verständnis von der Arbeitsteilung zwischen Elternhaus und den Bildungsinstitutionen haben.

Ein differenzierter Blick auf Zusammenhänge zwischen Bildung der Eltern und Entwicklung der Kinder

Bei zugewanderten Familien ist nicht nur die Anzahl der Schuljahre insgesamt bedeutsam, sondern in besonderem Maße auch die Bildungsjahre in Deutschland, denn sie erlauben Eltern einen individuellen Zugang zu Sprache und Kultur. Je mehr Bildungsjahre Mütter in Deutschland verbracht haben, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie mit ihrem Leben zufrieden sind und weniger unter psychosozialer Belastung leiden (4). Mütter, die unter psychosozialer Belastung leiden, neigen hingegen mehr zu rigidem und inkonsistentem Erziehungsverhalten und zur Delegation von Erziehungsverantwortung an Kindergarten und Schule (7).

Darüber hinaus muss bei der innerfamilären Förderung der Kinder aus den zugewanderten türkischen Familien berücksichtigt werden, dass - anders als in den deutschen Familien - die Bildung der Väter nicht mit der Bildung der Mütter korreliert. Dies liegt unter anderem daran, dass wie oben beschriebenen 2/3 der Kinder Eltern haben, von denen ein Elternteil in der Türkei und ein Elternteil in Deutschland aufgewachsen ist; diejenigen, die in der Türkei zur Schule gegangen sind, haben überwiegend eine geringere Bildung (1). Während bei den deutschen Kindern sowohl die Bildung der Mutter als auch die Bildung des Vaters die sprachliche und kognitive Entwicklung beeinflusst, ist dieser Zusammenhang bei zugewanderten türkischstämmigen Familien nicht so eindeutig. Auffallend ist hier aber, dass die Bildung des Vaters von besonderer Bedeutung ist: Je höher die Bildung des Vaters, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass er selber liest, dass seinem Kind vorgelesen wird und dass dieses bei Entwicklungstests bessere Werte für Kognition erreicht (13). Ähnliche Zusammenhänge fanden wir für die deutschen Sprachkenntnisse - auch hier ist bei den zugewanderten türkischen Familien nicht die Bildung der Mütter, sondern vor allem die Bildung der Väter entscheidend (12).

Zusätzliche Schwierigkeiten ergeben sich durch die Besonderheiten des deutschen Schulsystems. Deutschland gehört zu den wenigen Ländern, in denen einerseits die Halbtagsschule (immer noch) die Norm ist und in der gleichzeitig Mütter von jungen Kindern traditionell ermuntert werden, zumindest halbtags zu Hause zu sein. Hier ist die implizite, häufig auch explizite Erwartung ("Bitte schauen Sie die Hausaufgaben Ihrer Kinder nach, ich kann nicht jeden Tag die Hausaufgaben von 30 Kindern kontrollieren") da, dass Eltern am Nachmittag ihre Kinder betreuen, die Hausaufgaben nachsehen, ihnen in den unterschiedlichen Fächern helfen, Vokabeln abfragen und anderes mehr. Deutsche Eltern sind nicht immer glücklich über die in sie gesetzten Erwartungen, aber insbesondere die gebildeten Eltern geben sich alle Mühe, diese Erwartungen zu erfüllen. Sie bringen dafür sowohl finanziell (z. B. durch das Bezahlen von Nachhilfe) als auch durch ihre eigene Schulbildung gute Voraussetzungen mit. Zudem sind sie gewohnt, mit der Schule in Kontakt zu bleiben, sich auf Elternabenden über den Lernstoff und anstehende Klassenarbeiten zu informieren und dieses Wissen und Engagement für ihre Kinder zu nutzen.

Diese Besonderheit des deutschen Schulsystems ist bekannt und wir wissen, dass viele Kinder aus zugewanderten Familien im Wesentlichen auf sich selber angewiesen sind und so erheblich erschwerte Bedingungen für eine erfolgreiche Schullaufbahn haben - sei es weil ihre Eltern über eine geringere Bildung verfügen, die deutsche Sprache nicht ausreichend beherr-

schen, oder weil sie mit dem hiesigen Schulstoff nicht vertraut sind. Weniger bekannt und beachtet ist jedoch, dass Eltern aus anderen Kulturkreisen diese Besonderheit des deutschen Schulsystems häufig nicht vertraut ist und dass sie davon ausgehen, dass nicht sie, sondern primär die Bildungsinstitutionen für die Vermittlung von Bildung zuständig sind.

Delegation von Lernen und Disziplin

In unserer Untersuchung zu den Eltern der Kinder, die 2007 in Bochum und Herne eingeschult wurden, zeigten sich erheblich Unterschiede im Hinblick auf die Zuständigkeit für Lernen und den Erwerbs von Disziplin. Wir fragten in diesem Zusammenhang Eltern, die aus der Türkei, aus Polen oder aus der ehemaligen Sowjetunion stammten danach, ob sie der Meinung sind, dass Lernen erst in der Schule beginnen soll und ob der Erwerb von Disziplin an die Schule delegiert werden kann. Während die Eltern aus den drei zugewanderten Gruppen der Meinung waren, dass Disziplin vor allem in der Schule gelernt werden soll, waren die Unterschiede hinsichtlich der Verantwortlichkeit für das Lernen vor allem zwischen den türkischen und deutschen Eltern auffallend. Wir haben hier nur Eltern verglichen, die eine ähnliche Schulbildung hatten und es zeigte sich, dass die türkischstämmigen Eltern sehr viel mehr als die deutschen Eltern der Meinung waren, dass die Schule verantwortlich für das Lernen ist (8). Da aber - wie oben aufgeführt, die deutsche Schule darauf baut, dass Eltern viel Verantwortung für die Bildung der Kinder und für die Vertiefung des in der Schule Gelernten übernehmen, passt diese Auffassung nicht mit dem deutschen Schulsystem zusammen und umgekehrt. Dies bietet viel Potenzial für Missverständnisse, da sowohl Schule als auch Eltern Erwartungen haben, die sie nicht erfüllt sehen.

Zusammenfassend lässt sich hier sagen, dass türkische Eltern hohe Erwartungen sowohl an die Bildung ihrer Kinder haben als auch an die Schule als Vermittlerin von Bildung haben. Solange aber hierüber nicht nachgedacht wird und keine Seite wirklich Verantwortung übernehmen kann oder übernehmen will - Eltern delegieren an die Schule, die Schule delegiert an die Eltern - und solange hierüber keine Kommunikation erfolgt, sind Kinder aus zugewanderten Familien auf sich alleine gestellt. Für Interventionsmaßnahmen ist es notwendig zu beachten, dass sich die Einflussfaktoren innerhalb der nicht-gewanderten deutschen und der zugewanderten Familien unterscheiden können.

Literatur

Die Daten dieses Beitrags beziehen sich auf mehrere aktuelle Publikationen:

(1) Leyendecker, B., Schölmerich, A., & Citlak, B. (2006). Similarities and differences between first- and second generation Turkish migrant mothers in Germany: The acculturation gap. In M H. Bornstein & L. Cote (Eds.). Acculturation and parent-child relationships: Measurement and development (pp. 297-315). Mahwah, NJ: Erlbaum.

(2) Harwood, R. L., Yalcinkaya, A., Citlak, B., & Leyendecker, B. (2006). Exploring the concept of respect among Turkish and Puerto Rican migrant mothers. In D. Shwalb & B. Shwalb, Cultural perspectives on respect and disrespect: Antecendents and consequences for children. New Directions in Child and Adolescent Development (pp. 9-24). San Francisco: Jossey-Bass.

(3) Leyendecker, B. & Schölmerich, A. (2007). Kindheit und Jugend - independente und interdependente Orientierungen. In G. Trommsdorff und H. J. Kornadt (Eds.) Enzyklopädie der Psychologie, Bd. C/VII/2, Kulturvergleichende Psychologie (S. 557-597). Göttingen: Hogrefe.

(4) Jäkel, J. & Leyendecker, B. (2008). Tägliche Stressfaktoren und Lebenszufriedenheit türkischstämmiger Mütter in Deutschland. Zeitschrift für Gesundheitspsychologie,16 (1), 12-21.

(5) Citlak, B., Leyendecker, B., Harwood, R. L., Schoelmerich, A., & Driessen, R. (2008). Long-term socialization goals of first and second generation migrant Turkish mothers and German mothers. International Journal of Behavioral Development, 32, 57 - 66.

(6) Leyendecker, B., Yagmurlu, B., Citlak, B., Dost, A. & Harwood, R.L. (Frühjahr 2008). Langfristige Sozialisationsziele von migrierten und nicht-migrierten Müttern in der Türkei und in Deutschland - der Einfluss von Bildung, Kultur und Migrationserfahrungen. Vorbereitet für I. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), Migration und Bildung. Wissenschaftliche Kontroversen, Münster: Waxmann.

(7) Jäkel, J. &, Leyendecker, B. (i. Dr./2008). Erziehungspraktiken und Bildungserwartungen von türkischstämmigen und deutschen Müttern. Psychologie in Erziehung und Unterricht

(8) Citlak, B., Leyendecker, B., & Schölmerich, A. (Jan. 2008). Bildungserwartungen beim Übergang in

die Grundschule - Ein Vergleich von deutschen und zugewanderten Eltern (eingereicht bei Zeitschrift für Entwicklungs- und Pädagogische Psychologie).

(9) Schölmerich, A., Leyendecker, B., Citlak, B., Caspar, U. & Jäkel, J. (2/2008). Assessment of migrant and minority children. (eingereicht bei German Journal of Psychology).

(10) Leyendecker, B. & Schölmerich, A. (2005). Familie und kindliche Entwicklung im Vorschulalter: Der Einfluss von Kultur und sozioökonomischen Faktoren. In U. Fuhrer & H. H. Uslucan (Hrsg.). Familie, Akkulturation und Erziehung (S. 17-39). Stuttgart: Kohlhammer.

(11) Leyendecker, B., Harwood, R. L., Comparini, L., & Yalcinkaya, A. (2005). The effects of ethnicity and SES on parenting. In T. Luster & L. Okagaki (Eds.). Parenting: An ecological perspective (2. ed., pp. 319-341). Mahwah, NJ: Erlbaum

(12) Caspar, U., Leyendecker, B., & Schölmerich a. (2008). Deutschkenntnisse von türkischstämmigen und deutschen Kindern im Kindergarten - der Zusammenhang mit elterlicher Schulbildung. In Vorbereitung.

(13) Jäkel, J., Leyendecker, B., Cassis, W. & Schölmerich, A. (2008/ in Vorber.). Parental contributions to the literacy environment and cognitive development of Turkish migrant and German non-migrant pre-school children.

Dr. Birgit Leyendecker ist Privatdozentin an der Ruhr-Universität Bochum. Ein Arbeitsschwerpunkt von ihr liegt auf den Zusammenhängen zwischen der Erziehung und Förderung in Familie und Institutionen.

Adolfo Fernández

Schulerfolg durch Elternselbstorganisation: das Beispiel des spanischen Elternvereins

Die staatlich organisierte Einwanderung der spanischen Arbeiter in Deutschland fing im Jahre 1960 an. Das technische Instrument war die Vereinbarung zwischen Deutschland und Spanien für die Anwerbung von spanischen Arbeitern für die Bundesrepublik Deutschland vom 28 März 1960. Bereits dieses erste Jahr schätzte das IEE (Instituto Español de Emigración), dass ca. 26000 Spanier nach Deutschland gekommen waren.

Die Möglichkeit für die Spanier Arbeit zu bekommen, und das mit einem Lohn der verglichen mit den Löhnen in Spanien hoch war, bedeutete für viele Spanier einen starken Anreiz nach Deutschland zu gehen. So wuchs die Zahl der Spanier in der Bundesrepublik allmählich bis auf 287.021 im Jahre 1973. In diesem Jahr ereigneten sich der "Ölschock" und dadurch eine wachsende Wirtschaftskrise. Die Bundesregierung verfügte in November den Anwerbestop und 1974 die "Flankierenden Maßnahmen" zu Verringerung der Zahl der Ausländer in der Bundesrepublik. Die Zahl der Spanier ging 1975 auf 247.447 zurück. Die Verfestigung der Demokratie in Spanien nach dem Ende der Diktatur1975, und die politische Stabilität des Landes nach Inkrafttreten der demokratischen Verfassung von 1978 trugen auch zur Rückkehr der Spanier bei. 1980 war die Zahl der Spanier in Deutschland auf 179952 gesunken, im Jahre 2000 auf 129.471 und 2006 auf 106.819.

Der Aufenthalt der Gastarbeiter war als temporär gedacht, ohne Aufenthalts-Verfestigung und dadurch mit geringen sozialen Kosten. Die Anwerbung richtete sich primär an alleinstehende oder allein kommende, gesunde, unbescholtene Erwachsene nicht älter als 40 Jahre die arbeitsfähig waren und in den Rezessionszeiten als Puffer gegen die Arbeitslosigkeit dienen sollten, weil man sie zurück schicken konnte. Die Fremden bekamen den Namen "Gastarbeiter". Gleichwohl verlief die Entwicklung anders.

Die Sorgen der Spanier die während der 60er Jahre in der Bundesrepublik Deutschland blieben, waren außer der Fremdheit des Landes, die Unkenntnis der Sprache und der Gewohnheiten der Deutschen, die Verlängerung der befristeten Arbeitsverträge und Aufenthaltsgenehmigungen.

Wichtige Ziele waren die freie Wahl und freier Wechsel des Arbeitsplatzes, die freie Wahl des Wohnortes, die Familienzusammenführung oder mit zunehmender Aufenthaltsdauer die Gründung einer Familie, und dadurch bedingt das Finden und Mieten einer Wohnung (die ausreichend groß sein musste um die Bedingung für die Erteilung einer Aufenthaltsgenehmigung für die Familie zu erfüllen) und die Erziehung der Kinder.

Da die deutsche Gesellschaft betonte, dass Beschäftigung und Aufenthalt auf begrenzte Zeit zu gewähren sei, widersprachen die langfristigen Bedürfnisse der Familien den Interessen der hiesigen Gesellschaft. Der Staat und die Unternehmen, die wegen des wirtschaftliche Wachstums massiv Gastarbeiter rekrutierten (die Anwerbung hatte 1955 mit Italien angefangen), waren wenig bereit, die Kosten für die Entstehung von Wohnraum, Kindergärten oder Schulplätzen zu tragen.

Ende der 60er Jahre verfügten die Spanier über ausreichende Erfahrungen um zu merken, dass die mangelnde Unterbringung, die provisorischen Lösungen, das Fehlen von Kindergartenplätzen und Schulkonzepten zu Fehlentwicklungen führten, die sich sehr ungünstig auswirkten.

Was folgte, beschreibt die Broschüre *"Lo que somos y hacemos"* ("Wer wir sind, was wir tun"), herausgegeben im November 1979 vom Bund der Spanischen Elternvereine in der Bundesrepublik Deutschland e.V.

Die Eltern organisieren sich

Um dieser Fehlentwicklung entgegen zu wirken, fingen Eltern an sich zu treffen, um dauernde Lösungen für ihre Kinder herbeizuführen. Fragen des Transportes der Kinder in die Schulen, Erhaltung und Bewahrung der eigenen Kultur, Schwierigkeiten für Kinder und Eltern mit dem deutschen Schulsystem, Fragen der Angemessenheit der verschiedenen Schulangebote, etc. standen im Mittelpunkt der Beratungen. Zunächst waren es Elternräte (*juntas de padres*), die sich solchen Aufgaben widmeten. Allmählich gingen sie über, Elternvereine zu gründen. So entstanden schon Ende der sechziger Jahre die ersten Vereine spanischer Eltern. Diese Entwicklung setzte sich in den siebziger Jahren fort und heute (1979) gibt es kaum eine spanische

Gemeinde, die nicht über einen Elternrat oder einen Elternverein verfügt. Das Hauptziel dieser Vereinigungen ist in ihren Vereinsstatuten verankert: ,,Die Lösung der Schul- und Erziehungsprobleme der spanischen Kinder, die Besserung der Bildungschancen und dergleichen". Andere Ziele sind die Wahrung der eigenen Kultur und die Elternbildung.

Notwendigkeit einer Elternorganisation auf Bundesebene

Wenngleich die Eltern sich auf Lokalebene organisierten, so entdeckten sie bald, dass die Problematik der Beschulung ihrer Kinder nicht ein lokales, sondern ein Problem auf Bundesebene darstellte, so dass schon in den ersten 1970er Jahren der Gedanke des Austausches und der Koordinierung der verschiedenen Vereine in vielen Gemeinden entstand. Es war in Wiesbaden als nach einem Vortrag von Herrn Luis Zabalegui, dem damaligem Referenten für Schulwesen und Erwachsenenbildung der Spanischen Katholischen Missionen in der BRD mit Sitz in Bonn die Idee der Gründung einer Nationalorganisation von Eltern ausdiskutiert und konkretisiert wurde. Das geschah im Mai 1973. Herr Zabalegui übernahm die Aufgabe, in den nachfolgenden Wochen bei anderen Ortsvereinen sich über die Stimmung zur Gründung einer Nationalelternorganisation zu informieren. Einen Monat später konnte Herr Zabalegui den Eltern in Wiesbaden über das breite Echo berichten, dass diese Idee bei den an anderen Orten bestehenden Elternvereinen gefunden hatte. Es wurde der 10. und 11. November 1973 als Termin für das erste Treffen von Delegierten der vorhandenen Elternvereine bestimmt. Von etwa 35 solchen Elterngruppen folgten 24 der Einladung. So wurde der Bund der Spanischen Elternvereine in der BRD e.V. gegründet. Ein vorläufiger Vorstand bekam den Auftrag, eine zweite Generalversammlung vorzubereiten, in der die Statuten der neuen Organisation verabschiedet und ein Vorstand nach der Satzung gewählt werden sollte.

Eine ähnliche Entwicklung durchliefen die Spanischen Elternvereine in anderen europäischen Ländern. Nach der Gründung von deren nationalen Föderationen wurde 1981 die ("Confederación Europea de Asociaciones Españolas de Padres de Familia") "Europäische Konföderation der Spanische Elternvereine" gegründet mit Verbänden aus den Niederlanden, Belgien, Schweiz, Gross Britannien, Frankreich und Deutschland.

Die spanischen Elternvereine verstanden sich als selbständige Organisationen, deren Mitglieder sich gegenseitig mit Informationen, dolmetschen und übersetzen, mit organisierten Hausaufgabenhilfe für die Schule und vielem mehr unterstützten. Durch die Entstehung der Vereine gingen die Erfahrungen und Kenntnisse von den Eltern, deren Kinder einen bestimmten Bereich der schulischen Bildung durchlaufen hatten, nicht verloren, was sehr wichtig für eine günstigere schulische Entwicklung der folgenden Kinder wurde.

Die Elternvereine setzten sich für die Einschulung der spanischen Kinder in die deutschen Regelklassen ein, auch unterstützten sie den Besuch der deutschen Kindergärten. Gleichzeitig verlangten sie die Unterrichtung in spanischer Sprache für die Kinder, was meistens nachmittags in den sogenannten Zusatzschulen nach der deutschen Regelschule geschah und heute noch geschieht.

"Die ausdauernde Verfolgung der Lösung: deutsche Regelschule plus muttersprachlicher Unterricht als unverzichtbare und angemessene Forderung für die spanischen Schüler, brachte den Erfolg, den exemplarisch folgendes Zitat zum Ausdruck bringt:

Die Betrachtung nach Staatsangehörigkeit ergibt, dass die Verteilung auf die Schularten bei spanischen Jugendlichen am ehesten mit der der Deutschen zu vergleichen ist. Nur etwas über ein Viertel der jungen Spanier und Spanierinnen besucht die Hauptschule, während dieser Anteil bei allen übrigen Nationalitäten wesentlich höher ist. Der Anteil der spanischen Jugendlichen, der weiterführende Schulen besucht, liegt mit 51% Realschülern und Gymnasiasten weit über den entsprechenden Werten der anderen Vergleichsgruppen."[13]

Nach dem Schulerfolg folgte der Berufserfolg, wie folgendes Zitat darstellt.

> "Die Erfolge im Bildungsbereich haben sich in den Arbeitsmarkt übersetzt. Verglichen mit den anderen Zuwanderungsgruppen aus der Anwerbezeit weisen Spanier die günstigsten Ausbildungszahlen die höchsten Angestelltenanteile und die niedrigste Arbeitslosenquote auf."[14]

[13] Auszug aus dem "Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration , Flüchtlinge und Integration, Fr. Marieluise Beck, über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland "Berlin, Juni 2005

[14] Auszug aus: "Wissenschaftliches Gutachten im Auftrag des Sachverständigenrates für Zuwanderung und Integration des Bundesministeriums des Innern der Bundesrepublik Deutschland zur Frage: "Wie können Migranten-

Die Elternvereine und der Bund der Spanischen Elternvereine in der Bundesrepublik Deutschland e.V. unterhielten Kontakte mit den spanischen und deutschen Administrationen und informierten die Familien über Gesetze und Gesetzesänderungen die sie betrafen.

Sie protestierten seiner Zeit gegen die Reduzierung des Kindergeldes für die Familienkinder die in Spanien wohnten, oder gegen die Reduzierung des Alters der Kinder, die im Zuge der Familienzusammenführung nach Deutschland kommen durften. Sie informierten die Spanier über den best möglichen Aufenthaltstatus, seiner Zeit die "Aufenthaltsberechtigung" und über die Wege eine "Aufenthaltsberechtigung" zu erlangen. Sie lehnten die Rotationspläne oder die "Rückkehrprämie" ab, sowie die Nationalitätenschulen nach dem bayerischen Modell.

In den 1980er Jahren wurden in den Vollversammlungen des Bundes der Spanischen Elternvereine Auszüge der Deutschen Verfassung in spanischer Sprache verteilt. Aus zweierlei Gründen: Erstens zum Kennerlernen, und zweitens um zu erfahren, dass die Verfassung auch uns schützte.

Nach dem Eintritt Spaniens in die EU 1986, waren die Bedingungen der Aufenthalts- und Arbeitsgenehmigungen für die Spanier so sehr verbessert, dass praktisch keine Schwierigkeiten mehr bestanden.

Eine alte Forderung blieb jedoch über die Jahrzehnte bestehen, die "doppelte Staatsangehörigkeit". 1981 in der VIII Vollversammlung des "Bundes der Spanischen Elternvereine" in Vallendar bei Koblenz wurde unter anderem beschlossen, die doppelte Staatsangehörigkeit zu verlangen. Über die Jahre hinweg wurde in verschiedenen Schüben durch persönliche Kontakte mit den Administrationen oder mit Schriften wie z.B. an den früheren Bundeskanzler Hr. Schröder und den früheren spanischen Regierungschef Hr. Aznar daran erinnert.

Endlich gilt seit dem 28.8.2007: Bundesministerium des Innern: "Im Hinblick auf das Ziel der fortschreitenden europäischen Integration hat der Gesetzgeber eine spezielle Regelung getroffen: Bei der Einbürgerung von Staatsangehörigen eines Mitgliedstaates der Europäischen Union wird generell nicht mehr zur Einbürgerungsvoraussetzung gemacht, dass zuvor dessen Staatsangehörigkeit aufgegeben wird (§ 12 Abs. 2 StAG)".

Wir wissen nicht welches Gewicht unsere Bemühungen oder die der anderen Unionsbürger für diese Entscheidung gehabt haben, das Ergebnis freut uns sehr. Jetzt sind die Türen für die Spanier in der Bundesrepublik Deutschland für Bilingualität plus Binationalität offen.

Mit der Spanischen Weiterbildungsakademie / Academia Española de Formación AEF e.V. die 1983 in Bonn gegründet wurde, unterhält der Bund der Spanischen Elternvereine enge Beziehungen im Bereich der Erwachsenenbildung.

So in der Kooperation und Mitverantwortung für das Projekt ADENTRO für die Bildung von Multiplikatoren für die soziale Aktivierung und Integration der älteren Zuwanderer , oder das Projekt IMPULSO für die professionelle Aufwertung der bilingualen und bikulturellen jungen Spanierinnen und Spanier die in Deutschland ausgebildet worden sind.

Das Projekt SCHLAUE KINDER STARKER ELTERN des Bundes der Spanischen Elternvereine und des AEF einerseits und des Eltern-Netzwerkes NRW und des Integrationsbeauftragten der Landesregierung Nordrhein-Westfalen andererseits, ist ein interkulturelles Projekt zur Qualifizierung von Migranteneltern zur Mitwirkung am Schul- und Bildungserfolg ihrer Kinder, anhand der Erfahrungen des Bundes der Spanischen Elternvereine.

Adolfo Fernández ist Vorsitzender des Spanischen Elternrates in Hamburg und Umgebung e.V. und Mitglied des Vorstandes des Bundes der Spanischen Elternvereine in der Bundesrepublik Deutschland e.V., Bonn.

---

selbstorganisationen den Integrationsprozess betreuen?" Münster/ Osnabrück, den 27.2.2004 Dr. Uwe Hunger Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS,)Universität Osnabrück

Sabine Kümmerle, Alexei Medvedev, Toralf Gonzales

"Eltern aktiv": Einbeziehung von Eltern mit Migrationshintergrund in die Berufsorientierung ihrer Kinder

Der Anteil junger Migrantinnen und Migranten an der dualen Ausbildung in Hamburg ist seit Jahren rückläufig. Die Gründe dafür liegen zum einen in strukturellen Besonderheiten des Hamburger Ausbildungsmarktes, zum anderen sind bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund häufig familienbezogene Faktoren ausschlaggebend.

Eltern spielen bei der Berufswegeplanung ihrer Kinder eine bedeutende Rolle. Das verdeutlichte unter anderem eine Umfrage unter Hamburger Schülerinnen und Schülern.[15] Nach dieser Studie sind Eltern die wichtigste Instanz in der Berufsorientierung. Mit 89 % rangieren sie vor allen anderen Instanzen wie beispielsweise Unterricht (86 %), Praktikum (77 %) oder Freunde (76 %). Aber: Gerade Eltern mit Migrationshintergrund, die sich im Bildungs- und Ausbildungssystem Deutschlands oft wenig auskennen, können vielfach keine ausreichende Unterstützung bieten.

Vor diesem Hintergrund wurde 2006 von der BQM - Beratungs- und Koordinierungsstelle zur beruflichen Qualifizierung von jungen Migrantinnen und Migranten ein umfangreiches Konzept im Bereich der interkulturellen Elternarbeit entwickelt. Die Grundidee von "Eltern aktiv" ist es, Migranteneltern durch ein zielgruppenspezifisches Informationsangebot das notwendige Hintergrundwissen über die Möglichkeiten der beruflichen Bildung in Deutschland bereitzustellen. Damit und durch flankierende Empowermentmaßnahmen sollen sie darin bestärkt werden, ihre Kinder im Prozess der Berufsorientierung aktiv zu unterstützen, um ihnen somit den Zugang zur Ausbildung zu erleichtern. Die Elternarbeit soll stadtteilorientiert, niedrigschwellig und praxisorientiert sein. Zielgruppe sind Eltern mit Migrationshintergrund, deren Kinder sich in der Sekundarstufe I oder II an allgemein bildenden Schulen bzw. in den ausbildungs- oder berufsvorbereitenden Klassen der beruflichen Schulen befinden.

Das Konzept basiert auf drei Säulen:

1. Angebot von mehrsprachigen Informationsveranstaltungen für Eltern mit Migrationshintergrund unter Einbeziehung der herkunftssprachlichen Lehrkräfte und wichtiger Akteure im Stadtteil,
2. Etablierung von Elterntreffs im privaten Umfeld nach dem peer-to-peer Prinzip als innovative und zielgruppengerechte Form der Elternansprache,
3. Gewinnung und Einbeziehung von Unternehmen für die Elternarbeit.

Im Rahmen einer Pilotphase von Mai bis Dezember 2007 wurden gemeinsam mit herkunftssprachlichen Lehrkräften und Eltern aus verschiedenen Herkunftsländern Methoden und Materialien zur Elterninformation entwickelt. Daraus ist das "Handbuch für die interkulturelle Elternarbeit" in Ordnerform entstanden. Ebenso wurde der BQM-Film "Zukunft durch Ausbildung" in die Sprachen Englisch, Farsi, Polnisch, Russisch und Türkisch übersetzt. Engagierte herkunftssprachliche Lehrkräfte und Migranteneltern wurden als Multiplikatoren/-innen geschult. Sie haben an Pilotschulen und im privaten Umfeld zahlreiche Elternveranstaltungen durchgeführt. Dabei zeigten sich sowohl das sehr große Interesse der Eltern als auch der enorme Informationsbedarf. Die Voraussetzungen des Projektes, sein Aufbau und die Praxiserfahrungen während der Pilotphase werden im Folgenden vorgestellt.

Ausgangssituation

In Hamburg haben 34,8 % der Jugendlichen zwischen 18 und 25 Jahren einen Migrationshintergrund, 17,8 % haben einen ausländischen Pass.[16] Während der Anteil der Jugendlichen mit ausländischer Staatsbürgerschaft an den Schulabgängern 2006 bei 18,6 % lag, waren in der dualen Ausbildung nur 6,3 % der Auszubildenden ausländischer Staatsangehörigkeit. Dieser Anteil ist bei gleich bleibendem Absolventenanteil seit Jahren rückläufig. Die angespannte Ausbildungssituation in Hamburg wirkt sich für Jugendliche mit Migrationshintergrund besonders negativ aus. Sie werden zunehmend vom Ausbildungsstellenmarkt verdrängt.

Ursachen dafür liegen unter anderem im Bildungsniveau gekoppelt mit einer Strukturverschiebung auf dem Hamburger Ausbildungsmarkt. Jugendliche mit auslän-

[15] "Berufswahl in Hamburg", Arbeitskreis EINSTIEG und psychonomics AG, 2006.

[16] Mikrozensus 2005

discher Staatsbürgerschaft haben im Vergleich zu deutschen Jugendlichen häufiger einen Hauptschulabschluss (33,4 % vs. 20,1 %) und es gibt deutlich weniger Abiturienten (18,0 % vs. 41,3 %).(2) Auf dem Hamburger Ausbildungsmarkt konkurrieren sie mit schulisch gut qualifizierten Bewerberinnen und Bewerbern aus dem Umland:[17] Gleichzeitig sind auf dem Hamburger Arbeitsmarkt Ausbildungsplätze vor allem in den traditionell ausbildungsstarken technischen Berufsfeldern abgebaut worden. Da gerade das Handwerk derjenige Ausbildungsbereich ist, der vielen Jugendlichen mit Hauptschulabschluss eine duale Berufsausbildung ermöglicht, wirkt sich diese Strukturverschiebung für Jugendliche mit Migrationshintergrund negativ aus.

Der geringe Ausbildungsanteil hat allerdings nicht nur wirtschaftliche Ursachen. Häufig sind bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund familienbezogene Faktoren ausschlaggebend. Mangelnde Information in den Familien über die Wichtigkeit einer Ausbildung in Deutschland und auseinander gehende familiäre Zukunftsentwürfe können sich negativ auf einen gelungenen Ausbildungs- und Berufseinstieg auswirken. Eine gezielte Elternarbeit kann dem entgegenwirken.

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass Eltern bei der Berufswegeplanung ihrer Kinder häufig eine entscheidende Rolle spielen. Bisher fehlten in Hamburg allerdings flächendeckende Modelle zur Beteiligung von Eltern an der Berufsorientierung ihrer Kinder. Gestützt auf wissenschaftliche Untersuchungen und Erfahrungen der BQM sowie anderer Träger ist davon auszugehen, dass viele Eltern mit Migrationshintergrund eine duale Berufsausbildung ihrer Kinder nur unzureichend unterstützen können. Häufig verfügen Eltern aufgrund von geringen Deutschkenntnissen nicht rechtzeitig über alle relevanten Informationen. Mitunter glauben sie auch, dass sie ihren Kindern nicht helfen können, wenn sie selbst nicht hinreichend schulisch qualifiziert sind. Hinzu kommt, dass sie zumeist das duale Ausbildungssystem aus ihrem Herkunftsland oft nicht kennen und nicht einschätzen können, dass diese Ausbildungsform die tragende Säule der beruflichen Qualifizierung in Deutschland ist. Ihre in vielen Fällen negativen Erfahrungen mit technisch-gewerblicher und handwerklich-manueller Arbeit übertragen sich auf die betriebliche Ausbildung. Notwendig ist folglich eine umfassende Einbeziehung der Eltern in die Berufsorientierung, da der berufliche Weg von Jugendlichen entscheidend von der Unterstützung ihrer Eltern abhängt.

"Eltern aktiv": Voraussetzungen

Die Grundidee von "Eltern aktiv" ist es, Migranteneltern ein *zielgruppengerechtes* Informationsangebot über die Möglichkeiten der beruflichen Bildung in Deutschland zu unterbreiten, so dass sie ihre Kinder im Prozess der Berufsorientierung unterstützen können. Eltern mit Migrationshintergrund sind keine homogene Gruppe. Sie unterscheiden sich stark hinsichtlich ihres Informationsbedarfes, ihrer Vorbildung, ihrer Sprachkenntnisse und ihrer eigenen Berufserfahrung. Je nach Kulturkreis sind die Wege der Ansprache und Informationsvermittlung unterschiedlich. Diese Voraussetzungen gilt es bei der Erstellung von Materialien und der Vermittlung von Informationen zu beachten.

Die Elternarbeit sollte *stadtteilorientiert* verankert sein. Schulen sind ein wichtiger Partner bei der Elternarbeit, können diese Aufgabe aber oft nicht alleine bewältigen. Erfahrungsgemäß nimmt die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule im Laufe der Schulzeit ab. Gerade Eltern mit Migrationshintergrund werden von der Schule in der Sekundarstufe besonders schwer erreicht.

Erfolgreiche Elternarbeit erfordert daher die Zusammenarbeit einer Vielzahl von Einrichtungen. Von zentraler Bedeutung ist die Einbeziehung von Organisationen, die Migranten/-innen erreichen wie z. B. Migrantenselbstorganisationen, Religionsgemeinschaften, Vereine, Elternschulen und Stadtteileinrichtungen. Dabei ist es zentral, dass die Ansprechpartner das Vertrauen der Eltern genießen und idealerweise die Sprache des Herkunftslandes beherrschen. Seitens der Schulen können dies zum Beispiel herkunftssprachliche Lehrkräfte sein.

Die Elternarbeit muss *niedrigschwellig* angesetzt sein. Herkömmliche Informationsangebote erreichen Migranteneltern nur begrenzt, da die Hemmschwelle gegenüber den informierenden Institutionen wie z. B. Schule, Agentur für Arbeit etc. recht hoch ist. Die Distanz wird durch sprachlich bedingte Verständigungsschwierigkeiten unter Umständen noch verstärkt. Um Migranteneltern im Sinne eines Empowermentprozesses zu stärken, sich aktiv für die Berufsorientierung ihrer Kinder zu engagieren, ist eine Ansprache auf gleicher Augenhöhe notwendig. Daher wird für die Umsetzung ein peer-to-peer Konzept gewählt, das direkt in der privaten Le-

[17] 2006 stammten bereits 34,1 % der Hamburger Berufsschüler mit Ausbildungsvertrag aus dem Hamburger Umland (Quelle: BBS). Im Bereich der Handwerkskammer stammen ca. 52 % aus dem Umland, im Bereich der Handwerkskammer 21 %.

benswelt der Eltern verortet ist und auf die Eltern sowohl sprachlich als auch inhaltlich gemäß ihrer individuellen Ausgangslage eingeht. Wichtig ist dabei die Umsetzung durch Akteure, die denselben kulturellen Hintergrund haben und die jeweilige Herkunftssprache beherrschen.

Die Elternarbeit sollte *praxis- und ergebnisorientiert* sein. Die Informationsvermittlung soll greifbar mit entsprechenden Praxiserfahrungen gekoppelt sein. Daher ist die Einbeziehung von Unternehmen sowie Kammern, Gewerkschaften, der Agentur für Arbeit, team.arbeit.hamburg und den Beratungsstellen der Behörde für Bildung und Sport unerlässlich. Ebenso wichtig ist es, den Eltern nicht nur reine Information zu vermitteln, sondern konkrete Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

"Eltern aktiv": die Umsetzung der Pilotphase

Die Umsetzung der drei Eckpunkte des Konzeptes: Elterninformationsveranstaltungen an Schulen, Elterntreffs im privaten Umfeld und die Einbeziehung von Unternehmen, wurde in fünf Schritten realisiert.

Eine tragende Rolle für die erste Säule spielte die Aktivierung herkunftssprachlicher Lehrkräfte für die Elternarbeit. Die Lehrkräfte für herkunftssprachlichen Unterricht sind vorwiegend im Grundschul- und Gesamtschulbereich tätig. Neben ihren Aufgaben als Lehrkraft nehmen sie vielfach Beratungsfunktionen wahr und sind wichtige Ansprechpartner und Vertrauenspersonen für die Eltern an den Schulen. Dasselbe gilt für pädagogische Kräfte mit Migrationshintergrund. Diese wichtige Mittlerrolle ist von den Schulen größtenteils noch nicht entsprechend (an-)erkannt. In Absprache mit der Behörde für Bildung und Sport wurde die enge Zusammenarbeit mit interessierten herkunftssprachlichen Lehrkräften ermöglicht.

Bei der Projektkonzeptionierung wurde davon ausgegangen, dass die Elterninformationsveranstaltungen bei den Eltern weiteren Informations- und Diskussionsbedarf wecken und dass nicht alle Eltern über die Informationsveranstaltungen erreicht werden können. Um diese Lücke zu schließen, die Eltern in ihrer Rolle zu stärken und begleitende Hilfestellung für die Familien im oft spannungsgeladenen Thema "Berufswahl" zu geben, sollte als zweiter Eckpunkt parallel in den Stadtteilen Elterntreffs initiiert werden. Die Elterntreffs sollten durch ihren niedrigschwelligen Ansatz insbesondere Eltern ansprechen, die durch die herkömmlichen, institutionalisierten Informationsangebote nicht gut erreicht werden. Sie beruhen auf dem peer-to-peer Prinzip. Es geht davon aus, dass die Eltern selbst verschiedene Erfahrungen, Fähigkeiten, Wissen und Können mitbringen und beim Thema "Berufswahl" oft vor ähnlichen Problemen stehen. Diesbezüglich wurden gute Ergebnisse in der Schweiz mit dem Projekt "Femmes Tische" und in Bayern mit dem Projekt "Elterntalk" erzielt. Die Einbeziehung von Unternehmen und Experten wurde bei der Umsetzung als Querschnittthema behandelt.

Die Entwicklung zielgruppengerechter, mehrsprachiger Informations- und Arbeitsmaterialien für Elterninformationsveranstaltungen und Elterntreffs

Für die Umsetzung von Elterninformationsveranstaltungen an Schulen/ in Stadtteilorganisationen sowie für die Durchführung von Elterntreffs sollten mehrsprachige Informationsmaterialien entwickelt werden. Um die Bedarfe von Eltern zielgruppengerecht zu erfassen, wurden sowohl herkunftssprachliche Lehrkräfte aus Hamburg als auch engagierte Eltern angesprochen. In vier dreistündigen Workshops mit Lehrkräften und Eltern aus verschiedenen Herkunftsländern wurden zentrale Fragen geklärt:

- Welche Materialien und Inhalte sollen in einer Schulung für herkunftssprachliche Lehrkräfte eingesetzt werden?
- Welche Materialien und Inhalte sollen in einer Schulung für Elternmultiplikatoren eingesetzt werden?
- Welche Informationsmaterialien benötigen die Eltern? Ist ein individueller Zuschnitt auf unterschiedliche Migrantengruppen notwendig?
- Wie können möglichst viele Eltern für das Thema Berufswahl interessiert werden? Auf welche kulturellen Unterschiede muss geachtet werden? Wie werden die Eltern am besten erreicht?

Aus den Inputs der Workshops sind unterschiedliche Materialien entstanden. Sie können den drei Themenbereichen "Schule", "Beruf" und "Bewerbung" zugeordnet werden. Insgesamt wurden mehr als 20 verschiedene Vorlagen erarbeitet. Sie stellen ein breites Spektrum von Unterrichtsmaterialien dar: Schaubilder, Glossare, Adressenverzeichnisse, Tabellen, Ratgeber, Berufsbilderkartei u. v. m.

Eine große konzeptionelle Herausforderung ist die Übersetzung der deutschen Vorlagen in andere Sprachen. Dies ist in erster Linie auf die Schwierigkeiten

adäquater Wiedergabe vieler deutschlandspezifischer Gegebenheiten aus dem Schul- und Berufsalltag zurückzuführen. So ist zum Beispiel das duale Prinzip der Ausbildung in den meisten Ländern der Zielsprachen / Kulturen unbekannt. Eine weitere Herausforderung war es, dem niedrigschwelligen, leicht verständlichen Charakter von Veranstaltungen und Anschauungsmitteln gerecht zu werden. Aus diesem Grund wurden herkunftssprachliche Lehrkräfte und Übersetzer beauftragt, eine interkulturelle Expertise der zu übersetzenden Materialien vorzunehmen, um diese optimal auf die Zielgruppe abzustimmen. Das betraf sowohl reine übersetzerische Arbeitstechniken, wie die Übersetzung von deutschlandspezifischen Gegebenheiten, als auch grundsätzliche Visualisierungsmöglichkeiten. Ziel war es die Materialien für alle Eltern verständlich zu machen, unabhängig von ihrer eigenen Vorbildung.´

Kontrovers diskutiert wurde der Aufbau des Konzepts. Den meisten Teilnehmer/-innen war aus ihrer eigenen Erfahrung heraus lediglich die Gattung "Elternabend" bekannt. Dabei wurde häufig betont, dass Elternabende als Form der Lehrer-Eltern-Kommunikation nicht das beste Format seien, um Migranteneltern zu erreichen.

Qualifizierung von herkunftssprachlichen Lehrkräften für die Umsetzung von Elterninformationsveranstaltungen an Schulen

Aufbauend auf den Ergebnissen der Workshops wurde eine 19 Zeitstunden umfassende Schulung entwickelt. Sie bereitet die Lehrkräfte auf ihre Aufgabe als Moderator/-in von Elterninformationsveranstaltungen und Elterntreffs zur Berufsorientierung vor. Die Lehrkräfte wurden geschult, Elterninformationsveranstaltungen unter Einbeziehung aller relevanten Partner selbstständig zu entwickeln, zu planen, zu organisieren und durchzuführen. Sie erlernten die Abläufe rund um das Abstimmen der Veranstaltungsziele. In der Schulung wurden die Grundzüge des deutschen Berufsbildungssystems sowie grundlegende Kenntnisse zum Berufsorientierungs- und Bewerbungsprozess vermittelt. Dazu wurden Experten und Expertinnen aus den jeweiligen Bereichen als Referenten und Referentinnen eingesetzt. Die Schulung wurde in enger Absprache mit der Behörde für Bildung und Sport und dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung entwickelt und kann von den Lehrkräften als reguläre Lehrerfortbildung angerechnet werden.

Das Interesse an der Schulung war groß. 20 herkunftssprachliche Lehrer/-innen von Hamburger Schulen nahmen an der Fortbildung teil. Damit konnte fast ein Drittel der Zielgruppe bereits in der Pilotphase qualifiziert werden.

Die Reaktion auf das Thema und die vorgeschlagenen Ansätze war zunächst eher reserviert. Das hatte mehrere Gründe, zum einen mangelnde Informationen oder Reflexionsdefizite zum Thema "Berufsorientierung" im Allgemeinen, zum anderen auch negative Erfahrungen in der Elternarbeit, insbesondere im Migrantenmilieu. Es kostete daher viel Überzeugungskraft, die Lehrkräfte für neue Formen der Elternarbeit wie muttersprachliche Elterninformationsveranstaltungen in der Schule oder Elterntreffs im Stadtteil zu gewinnen.

Im Laufe beider Schulungen wuchs das Vertrauen der Teilnehmer/-innen in die von der BQM konzipierten Veranstaltungsformate trotz ihrer unterschiedlich ausgerichteten Ansätze - privat vs. öffentlich. Die Anfangsskepsis lässt sich z. T. durch negative Erfahrungen erklären, die beide Seiten im Umgang miteinander gemacht haben. Außerdem waren viele Teilnehmer/-innen, insbesondere von Seiten der Eltern skeptisch, ob sie genug Interessenten im eigenen Kulturkreis finden würden. Die Idee, Elterntreffs im privaten Rahmen bei einer Gastgeberin oder einem Gastgeber zu organisieren stieß auf große Bedenken. Die Ergebnisse in der späteren Realisierungsphase können dies aber nur zum Teil bestätigen.

Qualifizierung von Moderatoren/innen für Elterntreffs im privaten Rahmen

Ebenfalls als Resultat der Entwicklungsworkshops wurde ein Schulungskonzept für Eltern entwickelt. Es umfasst 16 Zeitstunden und behandelt die Themen: Grundzüge der Moderationstechnik, deutsches Schul- und Berufsbildungssystem, praktische Hinweise zur Ausbildungsplatzsuche, Selbstreflexion der eigenen Rolle als Moderator/-in von Elterntreffs.

Über private Netzwerke der herkunftssprachlichen Lehrkräfte und Mitarbeiter/-innen sowie durch die Zusammenarbeit mit verschiedenen Trägern und Institutionen wurden engagierte Eltern aus unterschiedlichen Herkunftsländern angesprochen und motiviert, in der Elternarbeit tätig zu werden. Für die Schulung, die an fünf Vormittagen stattfand, konnten 17 Teilnehmer/-innen gewonnen werden.

Im Vorfeld wurden die Sprachen der vier großen Hamburger Migrantengruppen ausgewählt, die in der Kon-

zeptionierungsphase miteinbezogen werden sollten: Farsi, Polnisch, Russisch und Türkisch. Die Erfahrungen mit der ersten Moderatorenstaffel zeigten, dass das Interesse an einer Tätigkeit als Moderatorin oder Moderator bzw. am Thema "Berufsorientierung" diesen künstlich geschaffenen Rahmen sprengt. Unter den Schulungsteilnehmern gab es Vertreter folgender Länder: Afghanistan, Polen, Russland, Türkei, Ukraine, Spanien, Marokko / Frankreich, Kamerun. Die Sprachenvielfalt war auch dementsprechend viel bunter als ursprünglich angedacht. Da die Arbeitssprache der Schulung Deutsch war, gab es keine Probleme mit der Verständigung.

Hinsichtlich ihrer Motivation und ihres sozialen Hintergrunds lassen sich die Moderatorinnen und Moderatoren in drei unterschiedliche Gruppen unterteilen. Zum einem waren es Migranteneltern, die an diesem Thema persönliches Interesse hatten (aufgrund ihrer eigenen Familiensituation als Elternteil), zum Teil waren es Vertreter diverser Migrantenorganisationen, die sich in ihrer Arbeit mit gleichen oder ähnlichen Inhalten befassen. Eine dritte Gruppe bildeten Moderatorinnen und Moderatoren, die über andere Netzwerke, wie z. B. dem MiMi-Projekt, auf "Eltern aktiv" stießen und sich im Bereich Berufsorientierung weiter- bzw. neu qualifizieren wollten.

Auch hier wurde Wert darauf gelegt, durch die Referentenauswahl und Exkursionen Kontakte zu möglichst vielen Einrichtungen aufzubauen. Im Rahmen der ersten Schulung besuchte die Gruppe das Schul- und das Berufsinformationszentrum und bekam die Möglichkeit, mit den Vertreterinnen und Vertretern der Bundesagentur für Arbeit und der Firma Iwan Budnikowsky GmbH & Co. KG ins Gespräch zu kommen.

Trotz der nachhaltigen Progression der Inputs bedurfte es großer Aufklärungsarbeit, bis alle Teilnehmer/-innen von der Idee des Eltertreffs als einer eher in privatem als institutionellem Rahmen stattfindenden Veranstaltung überzeugt waren. Es gab in der Gruppe keine einheitliche Meinung, ob Eltern aus den eigenen Kulturkreisen für so eine Form der intrakulturellen Zusammenkunft, die neben Interesse auch einen gewissen Grad an Vertrauen und Zuneigung erfordert, überhaupt gewonnen werden würden.

Organisation Elterninformationsveranstaltungen an Schulen und in Stadtteileinrichtungen

Gemeinsam mit der Behörde für Bildung und Sport wurde die Ansprache von 10 Schulen aller Schultypen abgestimmt, an denen geschulte herkunftssprachliche Lehrkräfte Informationsveranstaltungen anbieten sollten. Allen Schulen ist ein hoher Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund gemeinsam. Im Dezember 2007 konnten 5 Elternveranstaltungen an 5 Schulen durchgeführt werden. Darüber hinaus wurde eine Veranstaltung bei der Türkischen Gemeinde Hamburg und Umgebung e. V. umgesetzt.

	Datum	Kulturkreis	Ort	Anwesende Akteure				Teilnehmer-innen
			Gesamtschule	Lehrer in	Abteilungs-leiter/-in	Sozialwesen	BQM	
1.	16.11.07	türkisch	TGH	Frau D.			X	36
2.	10.12.07	türkisch	Finkenwerder		X	Frau A.	X	41
3.	13.12.07	türkisch	Alter Teichweg (Wandsbek)	Frau D.	X	Frau S.	X	23
4.	10.12.07	russisch	Bergedorf	Frau N.			X	9
5.	18.12.07	russisch	Allermöhe			X	X	6
6.	18.12.07	afghanisch	Otto-Hahn (Jenfeld)		X	Frau A.	X	23
						Teilnehmer insgesamt		138
						Durchschnittliche Teilnehmerzahl		23

Die Ansprache der Schulen war nicht in allen Fällen erfolgreich. Die erste Bilanz der Kooperation mit den Schulen zeigt, dass es großer Überzeugungskraft bedarf, die Schulen für dieses Projekt zu gewinnen. Ein Hindernis der Erprobung war sicherlich die knappe Zeit der aktiven Umsetzung der Konzeptionierungsphase, die auf das Jahresende mit allen damit verbundenen Konsequenzen fiel. Manche Veranstaltungen wurden deswegen auf das Jahr 2008 verlegt, mache wurden aufgrund viel zu hoher Überlastung der Schulen abgesagt oder verschoben. Umso erfreulicher waren die Ergebnisse der durchgeführten Elterninformationsabende.

Es gelang, eine große Zahl von Eltern für die Elterninformationsveranstaltungen, die jeweils abends stattfanden, zu mobilisieren. Dies war vor allem den bereits bestehenden, gut funktionierenden Netzwerken der Lehrkräfte und Pädagoginnen geschuldet, die die Organisation übernahmen. So konnten die Eltern über die bestehenden Kontaktnetzwerke persönlich und telefonisch angesprochen und eingeladen werden. Darüber hinaus wurden jeweils seitens der Schulleitung schriftliche Einladungen an die Eltern versandt. Die Doppelstrategie aus persönlicher Ansprache und "offizieller" Einladung funktionierte in den meisten Fällen sehr gut.

Bei den Elterninfoveranstaltungen stellten die Referentinnen und Referenten zunächst das deutsche Schulsystem und die beruflichen Perspektiven der Jugendlichen mit den verschiedenen Abschlüssen dar. Die zweite Hälfte der i. d. R. zweistündigen Veranstaltungen war für Fragen und Diskussion reserviert.

Die Beurteilung der Elterninformationsabende durch die Teilnehmer/-innen war durchweg positiv. Die Inhalte wurden überwiegend als "sehr interessant" oder "interessant" eingestuft. Nur zwei Personen wollten die Veranstaltung nicht weiter empfehlen und wünschten sich keine weiteren Elterninformationsveranstaltungen.

Etablierung von Elterntreffs nach dem peer-to-peer Prinzip als innovative und zielgruppengerechte Form der Elternansprache

Innerhalb von "Eltern aktiv" war die Durchführung von jeweils zweistündigen Elterntreffs durch herkunftssprachliche Moderatorinnen und Moderatoren vorgesehen. Jeweils 6 - 8 Eltern sollten sich im privaten Rahmen treffen.

Die geschulten Moderatorinnen und Moderatoren haben dafür eine Moderatorentasche und ein Moderatorenhandbuch erhalten. Sie enthalten eine Reihe von Informationsmaterialien, die sowohl als Nachschlagewerk für die Moderatorinnen und Moderatoren dienen können, als auch als Infomaterialien für die Eltern.
Die Elterntreffs waren so angelegt, dass sie je nach Bedarf der Eltern unterschiedliche Inhalte thematisieren können. Neben den Ängsten und Sorgen der Eltern zur Berufswahl an sich, können Themen sein: "Berufswünsche der Eltern = Berufswünsche der Kinder?", "Keine Lust auf Ausbildung?" "Welche Möglichkeiten zur Berufswahl gibt es?" "Wie findet mein Kind einen Ausbildungsplatz?" "Was ist für eine Bewerbung wichtig?" Wie kann ich mein Kind bei der Ausbildungsplatzsuche unterstützen?

Die engagierten Moderatorinnen haben im Laufe der Konzeptionierungsphase bis einschließlich Januar 2008 14 Elternkreise mit ca. 100 Teilnehmer/-innen durchgeführt:

	Datum	Kulturkreis	Moderatorin	Stadtteil	Einrichtung	Teilnehmer/-innen
1.	14.12.07	polnisch	Frau K.	Horn	privat	4
2.	15.12.07	persisch	Frau Z.	Wandsbek	Nachbarschaftstreff	5
3.	21.11.07	afghanisch	Frau Z.	Schnelsen	KIFAZ	7
4.	5.12.07	afrikanisch	Frau U.	Barmbek-Süd	Integrationszentrum	5
5.	12.12.07	latein-amerikanisch	Frau M.	Eimsbüttel	Stadtteilladen	2
6.	13.11.07	türkisch	Frau E.	Lurup	KIFAZ	8
7.	23.11.07	türkisch	Frau E.	Lurup	privat	5
8.	23.11.07	türkisch	Frau E.	Eidelstedt	Moschee	14
9.	29.11.07	türkisch	Frau E.	Altona	Nachhilfeeinrichtung	7
10.	13.12.07	türkisch	Frau E.	Eidelstedt	privat	5
11.	19.12.07	türkisch	Frau E.	Altona	Nachbarschaftstreff	7
12.	28.12.08	türkisch	Frau E.	Lurup	privat	5
13.	5.01.08	türkisch	Frau T.	Bahrenfeld	privat	10
14.	18.01.08	türkisch	Frau E./ Frau T.	Altona	TGH	10
				Teilnehmer insgesamt		94
				Durchschnittliche Teilnehmerzahl		6,7

Wie bei den Elterninfoveranstaltungen spielte auch hier das soziale Kapital der Moderatorinnen eine große Rolle. Je besser die Frauen mit verschiedenen Einrichtungen oder aber auch im Bekanntenkreis vernetzt sind, desto mehr Eltern können sie für die Elterntreffs gewinnen. Auffällig war, dass die Elterntreffs vor allem Frauen ansprechen. Nur zwei der 94 Teilnehmer/-innen waren männlich. Im Gegensatz zu den Elterninformationsveranstaltungen überwiegen bei den Eltertreffs Eltern mit jüngeren Kindern (54 %). Entsprechend stark nachgefragt waren Themen rund um das deutsche Schulsystem.

Die Elterntreffs außerhalb der Schulen wurden über Gästekarten fast identisch bewertet. Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer fanden den Elterntreff "sehr interessant" oder "interessant" und würden ihn auch weiter empfehlen. Nur zwei Frauen fanden das Thema und die Diskussion "weniger interessant". Ansonsten herrschte in Bezug auf das Thema, die Materialien und die Diskussion eine einhellig positive Meinung.

Ergebnisse

Die Pilotphase von "Eltern aktiv" hat eine Reihe von Ergebnissen hervorgebracht.

Allgemeine Ergebnisse zur interkulturellen Elternarbeit

- Es herrscht über alle Kulturkreise und Elterngruppen hinweg ein sehr hoher Informationsbedarf von Eltern mit Migrationshintergrund. Überraschend hoch ist das Informationsdefizit im Bereich "Schulsystem". Die bisher von den Schulen angebotenen Informationsformate greifen für die Migranteneltern zu kurz.

- Es herrscht großes Interesse von Eltern am Thema "Berufsorientierung". Entscheidend ist es, das Vertrauen der Eltern zu gewinnen und sie für die Informationsveranstaltungen zu mobilisieren. Zugleich gilt es auch Schulen zu aktivieren, diesem Thema mehr Raum zu widmen. Die Distanz zwischen Schule und Eltern beruht oft auf Gegenseitigkeit.
- Erfolgreiche Elternarbeit braucht geeignete Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. Die persönlichen Netzwerke und das soziale Kapital der Moderatorinnen und Moderatoren sind zentrale Faktoren für die Erreichung der Zielgruppe. Sie können im Bereich Elterninformation an Schulen helfen, die Distanz zur Schule zu überbrücken.
- Einzelne Informationsveranstaltungen sind nicht ausreichend, um Eltern über das komplexe Thema "Berufsorientierung" zu informieren und zum eigenen Handeln zu befähigen. Die Information sollte immer mit konkreten Handlungsmöglichkeiten für die Eltern gekoppelt sein.
- Neben den vorgesehenen Themen wird auch das Thema "Diskriminierung durch das Schulsystem" insbesondere durch türkischstämmige Eltern immer wieder angesprochen.

Projektspezifische Ergebnisse

- Sowohl der Ansatz, Eltern über die Schule zu erreichen, als auch der Ansatz mit Elterntreffs im privaten Umfeld das Thema zu behandeln, sind erfolgversprechend. Während das Konzept der Elterninformationsveranstaltungens direkt umsetzbar ist, bedarf die Idee der Elterntreffs auf der peer-to-peer Ebene weiterer Konkretisierungsschritte.
- Die Grenzen zwischen Elterninfoveranstaltungen und Elterntreffs verschwimmen mitunter in der Praxis. Die Elterntreffs haben teilweise Fortbildungscharakter erhalten, was unter anderem am Status und dem Selbstverständnis der meist auch professionell im Migrationsbereich tätigen Moderatorinnen begründet ist. Hier gilt es, weitere Elternmoderatorinnen und -moderatoren, die auf Augenhöhe Elterntreffs durchführen können, zu finden und zu schulen.
- Um Elterntreffs auch für Väter attraktiv zu machen, wäre die Gewinnung männlicher Moderatoren empfehlenswert.
- Die im Konzept vorgesehene Fokussierung auf die Berufsorientierung lässt sich in der Praxis nicht 1:1 umsetzen. Die inhaltlichen Nachfragen der Eltern hängen vom Alter der Kinder ab. Gerade in den Elterntreffs ist der Anteil von Eltern hoch (ca. 50 %), deren Kinder die Grundschule und Orientierungsstufe besuchen. Dies führt dazu, dass dort vor allem über das Schulsystem diskutiert wird. Eine stärkere Modularisierung des Themas sollte angestrebt werden.
- Einige jüngere Eltern haben ebenso ein Interesse an der "höheren" Schulbildung und einer akademischen Laufbahn ihrer Kinder. Insofern wäre es unangemessen, sie nur mit dem Wissen über die duale Ausbildung zu versorgen.

Sabine Kümmerle und **Dr. Alexei Medvedev** arbeiten bei der Beratungstelle zur beruflichen Qualifizierung junger MigrantInnen-BQM in Hamburg. Toralf Gonzales ist wissenschaftlicher Mitarbeiter des Departement Stadtplanung der Hafencity Universität Hamburg.

Annette Spieler

Entwicklung der Elternarbeit an der Fichtelgebirge-Grundschule

Die Fichtelgebirge-Grundschule liegt im ehemaligen SO 36, dem so genannten Wrangelkiez. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Herkunftssprache liegt bei 86 %. Die Kinder kommen zum großen Teil aus sozial schwachen Familien. Ein Bildungsanspruch der Eltern ist vorhanden: Ihre Kinder sollen die bestmögliche Schulausbildung erhalten. Jedoch divergieren häufig die Wunschvorstellungen der Eltern bei der Wahl der weiterführenden Schule mit den Leistungsmöglichkeiten der Kinder.

Die Elternabende am Beginn der Grundschulzeit werden noch relativ gut besucht. Das Interesse der Eltern lässt aber in der Folge erheblich nach. Elternabende gestalten sich in der Form, dass die Lehrkraft am aktivsten ist und die Eltern schweigen. Als Ursachen vermuteten wir unzureichende Sprachkenntnisse der Eltern, die Sorge, dass das eigene Kind "vorgeführt" wird, und die Bildungsferne der Eltern, die oft in der Türkei nur unzureichend die Schule besucht haben und deshalb der Institution Schule in Deutschland skeptisch gegenüberstehen.

Anstoß: Studientag des Kollegiums

An einem Studientag des Kollegiums zum Thema "Schulprogramm- und Schulprofil-Entwicklung" wurde als Wunsch eine stärkere Einbeziehung der Eltern formuliert. Da die Fichtelgebirge-Grundschule am Bund-Länder-Kommissions-Programm "Demokratie lernen und leben" teilnahm und sie von außen durch Schulberater begleitet wurde, ergab sich die Chance, die Steuerungsrunde mit Lehrern, Eltern und Schülern paritätisch zu besetzen, um mittelfristig mit dieser Runde ein Schulprogramm zu entwickeln.

Gesamtelternabend

Als erster Schritt wurden alle Eltern der Schule zu einer Veranstaltung eingeladen, die sie alternativ am Freitagabend oder am Samstagvormittag besuchen konnten. Mit insgesamt 90 teilnehmenden Eltern war diese ein voller Erfolg. In dieser Versammlung wurden die Stärken der Fichtelgebirge-Grundschule und die Wünsche der Eltern an die Schule herausgearbeitet und die Eltern für die Steuerungsrunde ausgewählt. Sprachbarrieren gab es keine, da Dolmetscher teils ehrenamtlich, teils als Honorarkräfte zur Verfügung standen.

Die Räumlichkeiten

Zeitgleich initiierte die Schulstation (geleitet von Mitarbeitern von FiPP e.V.) in Kooperation mit dem Quartiersmanagement ein "Elterncafé". Zu den ersten Treffen wurden zunächst nur Eltern von Schülern aus den 1. Klassen, vor allem den zwei Förderklassen (für Schüler mit unzureichenden deutschen Sprachkenntnissen) dieses Jahrgangs eingeladen. Die Leitung übernahm der türkischsprachige Erzieher der Schulstation in türkischer Sprache. Für die erforderliche Kinderbetreuung konnten teilweise Honorarkräfte engagiert werden. Das Elterncafé fand zunächst in der Schulstation in Räumlichkeiten statt, die mit einem Klassenzimmer keine Ähnlichkeit haben. Dort wurde die Atmosphäre weiter mit Tee und Keksen aufgelockert.

Zunächst dienten die Treffen dem allgemeinen Kennenlernen und Austausch sowie der Thematisierung aktueller Probleme. Dem Erzieher gelang es dabei glaubwürdig und überzeugend, die Rolle als Vermittler zwischen Eltern und Lehrer zu übernehmen.

Die Treffen

Aufgrund des großen Interesses seitens der Eltern beschloss die Schule, das Elterncafé zu einer regelmäßigen Einrichtung zu machen. Zu den Treffen wurde anfangs noch eine schriftliche Einladung an die Kinder in der Schule verteilt. Zusätzlich wurden die Eltern per Telefon zwei Tage vor Beginn des Treffens an dieses erinnert. Die Zahl der Eltern, die seitdem am "Elterncafé" teilnehmen, fluktuiert zwischen 20 und 50. Nach anfänglicher Zurückhaltung fragen die Eltern inzwischen nach dem nächsten Treffen, wenn der Turnus von ca. vier Wochen unterbrochen wird, und sie zeigen ein reges Interesse, welches sich z.B. in Erzählungen über "zu Hause" äußert. Wegen der großen Nachfrage werden inzwischen alle Eltern eingeladen. In regelmäßigen Abständen finden zudem auch gemischte Elternforen statt. Die gemeinsame Sprache ist dann deutsch.

Die Themen

Ziel des Elterncafés ist es, kontinuierlich und vielseitig zum Themenschwerpunkt: "Der Erziehungsauftrag der Eltern und der Schule" zu informieren. Auch sind die Treffen hilfreich, die Hemmschwelle vieler Eltern zur Institution Schule abzubauen. Es erfolgte z. B. ein Austausch zu folgenden Themen: "Die Rolle der Eltern im

Bildungsauftrag", "Die Bedürfnisse der Kinder im Kontext des Familienlebens", "Kommunikation in der Familie", "Das Neue Schulgesetz bzw. Ganztagsschule", "Pubertät" sowie "Lebensgewohnheiten und Wertevorstellungen in Deutschland". Hierzu werden bei Bedarf externe Fachkräfte eingeladen, die vom Quartiersmanagement finanziert werden. Der türkischsprachige Erzieher nutzt dabei Elemente aus dem sozialen Lernen und der Anti-Bias-Arbeit, welche die Schulstation auch in der Arbeit mit Kindern im Rahmen des Unterrichtsfaches "Soziales Lernen" verwendet.

Das gemischte Elternforum erarbeitet inzwischen auch Vorlagen für die Steuerungsrunde, die dann im Konsensverfahren ausgehandelt werden. So entstanden u.a. für die neue Schul- und Hausordnung auch "Regeln und Pflichten für Eltern", formuliert von Eltern!

Weiterentwicklung

Aus der Gruppe der Eltern wollten sich einige mehr für die Schule engagieren: Sie ließen sich zu Multiplikatoren ausbilden, um in der Elternarbeit unterstützend mitzuwirken. Die Ausbildung erfolgte durch Mitarbeiter von Familie e.V. in Zusammenarbeit mit dem Quartiersmanagement. Diese Eltern stehen nun im zweiten Jahr allen Eltern zur Verfügung. Zweimal in der Woche sind sie in einem kleinen Raum in der Schule präsent. In einer weiteren Fortbildung haben sie sich Dolmetscherkenntnisse angeeignet. Ein umfangreiches schulisches Fachwort-Glossar wurde entwickelt, das zwar noch nicht in der Muttersprache zur Verfügung steht, aber bei Bedarf in der Muttersprache erklärt werden kann.

Gesamtelternabend

Eine zweite Großveranstaltung fand dann wieder in ähnlicher Form wie die erste statt, um allen Eltern die Gelegenheit zu geben, sich über den Stand der Arbeit der Steuerungsrunde zu informieren. Gleichzeitig wurden Vorschläge für die Steuerungsgruppe zum Thema "Wie stellen die Eltern sich einen Elternabend vor" erarbeitet. Die Einladung wurde durch die Kinder in der Hinsicht verstärkt, dass sie in Kleingruppen Argumente sammelten, warum es für sie von Bedeutung ist, dass ihre Eltern an der Elternversammlung teilnehmen. Diese wurden dann in den Klassen vorgestellt. Die Mitschüler ergänzten ihre Einladung mit ihrem ganz persönlichen Argument und übergaben diese dann zusammen mit einem Glücksstein ihren Eltern. Und wieder kamen ca. 20 % der Eltern!

Stellungnahme Kollegium

Auch das Kollegium befasste sich mit den Vorstellungen der Eltern zur Gestaltung der Elternabende. Zunächst erarbeitete ein kleiner Kreis ebenfalls Gestaltungsvorschläge. Erstaunlich war dabei eine hohe Übereinstimmung mit den Vorstellungen der Eltern. Diese wurden dann in einer Dienstbesprechung dem ganzen Kollegium vorgestellt.

Fazit

Regelmäßige Veranstaltungen in bekannter und anheimelnder Atmosphäre mit vertrauten Bezugspersonen, die aber nicht unbedingt "die Schule" repräsentieren, lassen aktive Elternarbeit gelingen. Dabei ist es entscheidend, dass Schulleitung und Kollegium die Elternarbeit positiv würdigen und dadurch den Eltern Mut machen, im wahrsten Sinne des Wortes "mitzumischen." Die regelmäßige Anwesenheit von Eltern hat zudem zu einem insgesamt entspannteren Schulklima beigetragen.

Annette Spieler ist Schulleiterin der Fichtelgebirge Grundschule in Berlin-Kreuzberg.

Mentoring und Förderung in Schule und Beruf

Fördermaßnahmen für SchülerInnen mit Migrationshintergrund müssen an deren besondere Bildungsvoraussetzungen anknüpfen. Diese liegen insbesondere in einem Alltag, der von mehr als nur einer Sprache bestimmt ist. Schul- und bildungssprachliche Kompetenzen stehen wiederum in einem engen Zusammenhang mit Schulerfolg. Ein Schwerpunkt der Fördermaßnahmen wird entsprechend auf die sprachliche Förderung gelegt, die den besonderen sprachlichen Voraussetzungen Rechnung trägt.

Neben diesen Fördermöglichkeiten, die sich auf die kognitive Entwicklung konzentrieren, geht es aber auch um sozio-emotionale Unterstützung. Jugendliche sollen in ihren Potentialen und Kompetenzen, ihrer Motivation und Handlungsfähigkeit gestärkt werden. Als Ergänzung zur familiären Unterstützung ist dies unter anderem in Mentorenprogrammen der Fall.

- Im Projekt wisniña sind Muliplikatorinnen mit Migrationshintergrund in Schulen und Berufsinformationszentren im Einsatz, um von ihren Erfahrungen in Ausbildung und Beruf, sowie der allgemeinen Ausbildungslage junger Migrantinnen zu berichten. **Theodora Leite Stampfli** zeigt, wie mit Hilfe des Empowerment-Ansatzes junge Migrantinnen beim Übergang zwischen Schule und Beruf unterstützt werden.
- **Camilla Grupen** stellt das vom Bundespräsidenten ausgezeichnete "Mercator-FörMig-Treff"-Projekt vor, das auf die Verbesserung der sprachlichen und fachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund der Grundschulen und Sekundarstufen durch systematischen, außerschulischen Förderunterricht zielt.
- **Deniz Akpinar** stellt das Mentoring Projekt "Junge Vorbilder" vor, das sich an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund der 9. bis 11. Klasse richtet und das Ziel verfolgt, diese SchülerInnen beim Wechsel auf eine weiterführende Schule bzw. Oberstufe mit Hilfe von MentorInnen zu unterstützen.

Theodora Leite Stampfli

"Wisniña - Junge Migrantinnen zwischen Schule und Beruf" - Empowerment - die Praxis der Flying wisniñas

Schülerinnen mit Migrationshintergrund sind bei der Berufswahl in doppelter Hinsicht von Chancenungleichheit betroffen: Wegen ihrer Herkunft und wegen ihres Geschlechts. Zahlen aus dem Jahr 2000 zeigen, dass junge Migrantinnen in der Schweiz dreimal so häufig wie Schweizerinnen ohne Berufsausbildung bleiben. Auch im Vergleich zu Schülern mit Migrationshintergrund stehen die Mädchen schlechter da. Diese Erkenntnisse werden durch neue Ergebnisse des Nationalfondsprojekts 43 zu Bildung und Beschäftigung bestätigt: Bei vergleichbaren Leistungspotentialen sind die Lehrstellenchancen der ausländischen Mädchen am schlechtesten.[18] Das Projekt "wisniña" setzt sich für diese Zielgruppe ein, sensibilisiert Lehrerinnen und Lehrer und stellt durch den Empowerment-Ansatz Bedürfnisse und Ressourcen der Schülerinnen ins Zentrum.

Angebotsinhalt

"wisniña - Junge Migrantinnen zwischen Schule und Beruf" ist ein Empowerment-Angebot des Christlichen Friedensdiensts (cfd). Es ermutigt junge Migrantinnen, selbstbewusst den eigenen beruflichen Weg zu suchen und anzupacken. Das Projekt verfolgt das Ziel, die Ausbildungschancen der Migrantinnen zu erhöhen. Dies geschieht erstens durch die Ausbildung von jungen Migrantinnen zu Multiplikatorinnen ("wisniñas"). Die "wisniñas" haben den Übergang von Schule zu Beruf erfolgreich realisiert, absolvieren in der Schweiz eine Berufsausbildung oder haben diese bereits abgeschlossen. Die "wisniñas" erfahren in der Projektausbildung eigenes Empowerment und erlangen Kenntnisse und Fähigkeiten, um fundierte Informationen vermitteln zu können. Der zweite Projektteil beinhaltet die Organisation und Vermittlung von Auftrittsmöglichkeiten dieser Multiplikatorinnen ("flying wisniñas") in Schulen und weiteren Bildungsinstitutionen. Die "flying wisniñas" gestalten in den Schulen eine Doppellektion zum Thema "Migrantinnen und Berufsausbildung". Sie erzählen über ihre Erfahrungen bei der Berufswahl, der Lehrstellensuche und der Ausbildung. Anhand der angetroffenen Hürden zeigen sie die Wirkung struktureller Barrieren in ihrem eigenen Leben auf und skizzieren in der Rolle eines Vorbilds, wie sie erfolgreich den Übergang von Schule und Beruf gemeistert haben.

Migrantinnen werden im Alltag immer wieder mit defizitären Bildern beschrieben und Schwächen mit Bezug auf die Herkunft erklärt - die persönlichen Stärken geraten in Vergessenheit. Jede Migrantin hat jedoch spezifische Ressourcen und Strategien, um bei der Berufswahl Fragen zu beantworten und Schwierigkeiten zu meistern. Das Projekt unterstützt sie mittels Empowerment-Ansatz, diese Ressourcen und Strategien zu erkennen und einzusetzen.

Anhand der eigenen Biografie zeigen die Multiplikatorinnen anschaulich, dass es sich lohnt, sich beharrlich für eine Ausbildung einzusetzen. Durch den biografischen Zugang werden sie von den Schülerinnen als besonders glaubhaft erfahren. Die "flying wisniñas" leisten eine wichtige Arbeit, indem sie mit ihren Auftritten kulturalisierend Bilder hinterfragen, sie durchbrechen und die ressourcenorientierte Selbstzuschreibung fördern. Die "flying wisniñas" stellen stereotypen Denkmustern ihre biografischen Erfahrungen sowohl im Umgang mit strukturellen Barrieren als auch im Entwerfen persönlicher Strategien entgegen.

Aktivitäten von Wisniña

Seit Projektbeginn 1998 hat sich "wisniña - Junge Migrantinnen zwischen Schule und Beruf" im lokalen Migrationskontext etabliert. Eine regelmäßige Nachfrage besteht sowohl von Seiten der Migrantinnen wie auch der Bildungsinstitutionen. Zudem konnte Projekt-Know-How in ähnlich gelagerte Projekte im Wallis, in Basel und Zürich fließen. Rund um den cfd und das Projekt "wisniña" ist ein breites Netzwerk entstanden. Zudem ist bei den "flying wisniñas" und dem cfd durch die Auftritte und die Weiterbildungen viel Wissen zusammen gekommen. Die "wisniñas" selber haben sich viel Wissen angeeignet und ihre eigenen Ressourcen erkannt und verstärkt. Die Gruppe aktiver "flying wisniñas" besteht momentan aus einer Gruppe von sechs jungen Frauen.

[18] vgl. Urs Haeberlin, Christian Imdorf und Winfried Kronig, "Chancenungleichheit bei der Lehrstellensuche. Der Einfluss von Schule, Herkunft und Geschlecht", Bern 2004

Die Lehrerinnen und Lehrer setzen "flying wisniñas" ein, sobald in den 7., 8., oder 9. Schuljahren die Berufswahl aktuell wird. In den letzten Jahren traten die "flying wisniñas" bis zu 14 Mal pro Jahr an Berner Schulen auf, um bei der Berufsorientierung migrantinnenspezifische Realitäten zu thematisieren. Die "flying wisniñas" haben sich bei den Lehrkräften Respekt verschafft und ihre Arbeit wird als Unterstützung anerkannt. Eine zentrale Rolle kommt den Gesprächen zu, die mit den Lehrkräften jeweils nach den Auftritten der "flying wisniñas" stattfinden. Da die Lehrer/innen oft we-nig wissen über die konkreten Ausbildungschancen und Ausgrenzungsmechanismen, denen die Migrantinnen auf ihrer Lehrstellensuche begegnen, werden sie durch die Auftritte der "wisniñas" bei ihren Berufswahllektionen entlastet und profitieren vom Wissen und den Erfahrungen der Migrantinnen sowie der Projektverantwortlichen.

Neben den Auftritten in den Schulen bestreiten die "flying wisniñas" halbjährliche Informationsveranstaltungen im Berufsinformationszentrum in Bern (BIZ), dazu kommen jährliche Auftritte in Quartiertreffs der Stadt Bern. Ebenso bestehen eine Zusammenarbeit mit Jugend- und Bildungsinstitutionen in der Stadt Bern sowie in- und außerhalb des Kantons Bern (Jugendzentrum Bern, Institut für Pädagogik, Geographisches Institut der Universität Bern u. a.).

Theodora Leite Stampfli ist verantwortlich für das Wisniña Angebot und Co-Leiterin des Projekts Mentoring mit Migrantinnen des cdf, einer feministischen Friedensorganisation in Bern (www.cfd-ch.org).

Camilla Grupen

Das Mercator-FÖRMIG-Treff

Seit dem Schuljahr 2005/06 läuft in Hamburg das Förderprojekt "Mercator-FörMig-Treff" (Förderung für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund) - ein Kooperationsprojekt von Hamburger Schulen (unterstützt von der Hamburger Behörde für Bildung und Sport) und dem Institut für Interkulturell und International Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Finanziert wird das Projekt durch Mittel der Stiftung Mercator, des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Hamburger Behöre für Bildung und Sport sowie durch die Spenden vieler kleinerer Stiftungen und Unternehmen. Es steht in enger Verbindung mit dem BLK-Projekt FörMig.

Vorbild für das "Mercator-FörMig-Treff"-Projekt ist ein vom Bundespräsidenten ausgezeichnetes Projekt zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund der Universität Essen. Inzwischen laufen bundesweit Projekte, die sich an diesem Förderkonzept orientieren.

Ziel des "Mercator-FörMig-Treff"-Projektes ist es, die sprachlichen und fachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund der Grundschulen und Sekundarstufen durch systematischen, außerschulischen Förderunterricht zu verbessern. Es gibt sowohl Angebote für Deutsch als Zweitsprache als auch Förderunterricht in den Unterrichtsfächern der Schule. Ein besonderer Wert wird auf die Förderung von Deutschkenntnissen in Verbindung mit den fachspezifischen Merkmalen der Schulsprache gelegt, da hierin eine besondere Hürde für den Lernzuwachs bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund gesehen wird. Ferner werden die Schülerinnen und Schüler auch in Bezug auf ihre Schullaufbahn beraten, bei der Suche nach Praktikums- und Ausbildungsplätzen unterstützt und bei Bewerbungen angeleitet.

Die Zielgruppe der Förderung sind vor allem solche Schülerinnen und Schüler, die eine Chance auf einen erfolgreichen Schulabschluss bzw. auf das Erreichen des Klassenziels haben, für die die außerschulische Förderung eine Sicherung dieser Ziele darstellen könnte. Als Kriterium haben wir daher einen Notendurchschnitt von mindestens 3,0 festgelegt.

Der Förderunterricht wird von Hamburger Studentinnen und Studenten durchgeführt, die sich bereits im Rahmen ihres Studiums auf die multikulturelle Realität an Hamburgs Schulen vorbereiten möchten und die zum großen Teil selbst einen Migrationshintergrund haben. Einstellungsvoraussetzungen sind ein deutscher Schulabschluss und der Abschluss des Grundstudiums. Die Studentinnen und Studenten werden durch eine Koordinatorin des Instituts für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft auf ihre Aufgabe vorbereitet, in den laufenden Kursen unterstützt und mit Material versorgt. Regelmäßige Fortbildungsveranstaltungen sollen dazu beitragen, die Qualität des Unterrichts kontinuierlich zu verbessern.

Der Förderunterricht findet in Form von festen Kursen (pro Kurs 4h/Woche) in Kleingruppen am Nachmittag in den Räumen der Universität Hamburg statt. Zurzeit werden 475 Schülerinnen und Schüler in 80 Kursen von insgesamt 37 Förderlehrerinnen und -lehrern gefördert. Zusätzlich zu den festen Kursen am Nachmittag wird samstagsvormittags eine Sprechstunde für solche Oberstufenschülerinnen und -schüler des Projektes angeboten, welche Unterstützung bei der Erledigung von Hausaufgaben sowie bei der Vorbereitung auf Klausuren brauchen. Mindestens drei Förderlehrerinnen und -lehrer, die die Kernfächer der Schule abdecken, stehen zur Beratung und Unterstützung der Oberstufenschülerinnen und -schüler am Samstagvormittag zur Verfügung. In den Hamburger Frühjahrs- und Herbstferien werden außerdem Intensivkurse in den einzelnen Fächern angeboten, die über die gesamte Ferienzeit für mindestens fünf Stunden pro Tag laufen. Im Sommer 2008 ist außerdem wieder ein großes TheaterSprachcamp geplant, an dem insgesamt 240 Hamburger Kinder teilnehmen werden.

Das Förderprojekt wird systematisch evaluiert. Die Evaluation soll nicht nur dazu beitragen, die Qualität des Projektes zu sichern, sondern auch die Möglichkeiten zur kontinuierlichen Optimierung bereits während der Laufzeit bieten. Die Evaluation bezieht sich deshalb auf ganz verschiedene Ebenen und Aspekte des Projektes: die Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler, die Gestaltung des Unterrichts durch die Lehrkräfte, die Beteiligung und den Einfluss Dritter (Lehrer, Eltern) und

den Organisationsprozess des Projektes selbst. Fester Bestandteil ist außerdem eine Zusammenführung der Ergebnisse der unterschiedlichen Erhebungen sowie die kontinuierliche Optimierung der Evaluationsinstrumente selbst.

Die **Besonderheit** des Projektes liegt also in der Verknüpfung unterschiedlicher Interessen und Ziele:

- Förderung von Chancengerechtigkeit sowie Entfaltung von Begabungsreserven bei den Schülerinnen und Schülern
- Vorbereitung und Qualifizierung der Studierenden für ihre spätere Berufstätigkeit in der Schule,
- Entwicklung von Unterrichtsverfahren und Materialien an der Hochschule.

Das wichtigste langfristige Ziel stellt eine dauerhafte Etablierung des Förderprojektes in Hamburg dar.

Weitere Informationen zum Projekt:
www2.erzwiss.uni-hamburg.de/foermig-treff/index.html

Camilla Grupen ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für International und Interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg und koordiniert das "Mercator-FörMig-Treff"-Projekt.

Deniz Akpinar

Das Projekt "Junge Vorbilder"

Junge Vorbilder" ist ein Mentoring Projekt, das sich an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund der 9. bis 11. Klasse richtet und das Ziel verfolgt, diese SchülerInnen beim Wechsel auf eine weiterführende Schule bzw. Oberstufe zu unterstützen und das Abitur zu erlangen. Diese Unterstützung wird von MentorInnen geleistet.

Wer sind die MentorInnen?

Die MentorInnen beim Projekt "Junge Vorbilder" haben das Schulsystem erfolgreich durchlaufen, haben selbst einen Migrationshintergrund und hatten mit den Handicaps und Widrigkeiten des Schulsystems zu kämpfen. Unterstütz durch den geringen Altersunterschied sind sie Erfahrungsexperten, die den SchülerInnen (Mentees) als Vorbild dienen. Sie sind zwischen 19 und 26 Jahre alt und haben denselben Migrationshintergrund.

Woher kommt die Idee?

Die Idee des Projektes stammt aus den Niederlanden und den USA. Übertragen wurde das Mentoringprojekt bei verikom 2004 als Pilotprojekt mit dem Namen "Kendi" und läuft seit 2007 unter den Namen "Junge Vorbilder". Der Begriff Mentoring kommt ursprünglich aus den Universitäten, wo ältere Studierende die Erstsemester unter ihre Fittiche nehmen und von ihren Erfahrungen profitieren lassen.

Was ist Mentoring?

Das Mentoring bietet durch seine Flexibilität der Antwortmöglichkeiten auf die tatsächlichen Probleme in der Schule mehr als eine "klassische Nachhilfe". Bei vielen Schülern sind es nicht mal die mangelnden Fachkenntnisse in Mathematik, Englisch oder Deutsch. Mangelndes Selbstbewusstsein, fehlende Motivation oder Zukunftsängste sind häufige Faktoren, die eine Abwärtsspirale in Gang setzen. Das Mentoring kann mit drei verschiedenen Arten der Begleitung die Richtung der Spiralbewegung umdrehen:

- Sozial- emotionale Begleitung
- Nachhilfe
- Orientierung im Hinblick auf die weitere Schullaufbahn und berufliche Perspektive

Das Mentoring findet generell in einer 1:1 -Betreuung bei den Mentees zu Hause statt, damit die MentorInnen den direkten Kontakt auch zu den Eltern haben, um die Vermittlung zwischen ihnen und der Institution Schule zu stärken.

Das Projekt setzt mit seinen Inhalten und Zielen einen Akzent gegen den in Bildungsdebatten über SchülerInnen mit Migrationshintergrund vorherrschende "Katastrophendiskurs" und beweist das Potenzial von SchülerInnen mit Migrationshintergrund, angeleitet durch ihre motivierten und qualifizierten Erfahrungsexperten und Vorbildern. Durch die interkulturellen und sprachlichen Kompetenzen der MentorInnen profitieren nicht nur die Mentees, sondern auch die Eltern, die durch die MentorInnen wichtige Ansprechpartner gewinnen.

Was hat sich bis jetzt verändert?

Unsere Erfahrungen haben gezeigt, dass sich das Klassenklima in denjenigen Klassen, die mit Mentoring in Berührung kamen, zum positiven verbessert hat. Die bessere Schulleistung des Mentees wirkt sich nicht nur positiv auf sein Selbstwertgefühl aus, sondern auch auf seine Einstellung und Motivation zur Schule, und somit auf das Lernklima im Unterricht.

Alle Mentees konnten - zumindest subjektiv - ihre Leistungen verbessern und eine Perspektive entwickeln. Nicht immer ließen sich aber die positiven Veränderungen auch unmittelbar an den Noten ablesen. Viele der betreuten SchülerInnen schafften den Übergang in die Oberstufe, andere erreichten immerhin einen guten Realschulabschluss.

Was macht verikom?

Zu Beginn des Projekts übernahm verikom folgende Aufgaben:

- Ausbildung der MentorInnen
- Vermittler zwischen Schule und Mentees
- Ansprechpartner für Mentees, MentorInnen und Schulen.

Diese Aufgaben gleichzeitig zu bewältigen war in der Pilotphase noch möglich, da die Anzahl der Bewerber übersichtlich war. Es handelte sich um drei integrierten

Haupt- und Realschulen in den Stadtteilen Altona-Altstadt, Altona-Nord und Kirchdorf-Süd mit etwa 20 SchülerInnen der 10. Klasse. Heute, nach fast drei Jahren, ist das Interesse am Projekt und damit der Umfang so sehr gestiegen, dass die Koordinierung den Schulen überlassen wurde.

Das Pilotprojekt startete bei verikom mit MentorInnen, die einen türkischen Migrationshintergrund hatten. Heute hat sich das Spektrum ausgebreitet und das An-gebot an vielen weiteren sprachlichen Kapazitäten wächst konstant. verikom beschäftigt sich nun vielmehr gezielt mit der Ausbildung der MentorInnen. Abgesehen von einem Mentorentraining (Basistraining), das unter der Leitung von Sozialpädagogen stattfindet, muss jede/r angehende/r Mentor/in weitere Fortbildungsseminare besuchen, um letztendlich den Mentorenschein erwerben zu können. Diese Fortbildungen sind spezielle Hilfen für die MentorInnen, in denen ihnen fachliche Didaktiken, Lernmethoden oder Orientierung für die Schullaufbahn vermittelt werden, die sie ihren Mentees weiterleiten.

Außerdem findet in regelmäßigen Abständen ein Mentorentreffen statt, bei denen Erfahrungen ausgetauscht werden. Die Suche nach MentorInnen geschieht durch die Universität, über die drei Stadtteilstandorte von verikom und per Mund-zu-Mund-Propaganda. Zusätzlich versucht verikom kontinuierlich weiter Schulen zu werben, um sie mit dem Mentorenprojekt vertraut zu machen. Dafür wird das Projekt auf Wuschen an Lehrerkonferenzen oder Elternabenden vorgestellt.

Was ist das Ziel des Projekts?

Ziel ist es, in den kommenden drei Jahren 150 SchülerInnen am Mentoring teilnehmen zu lassen - und das Projekt stärker an die Schulen zu bringen. Das bedeutet vor allem, dass es die Schulen selbst sind, die die beteiligten Mentees auswählen und ihnen aus einem vorhandenen Pool MentorInnen vermitteln.

Statistik

Junge Menschen mit Migrationshintergrund sind im deutschen Schulsystem nicht gleichmäßig vertreten. Während 32% aller SchülerInnen mit Migrationshintergrund in die 9. Klasse einer Hauptschule gehen, bei den türkischstämmigen ist es sogar fast die Hälfte, besuchen bundesweit knapp 17% SchülerInnen ohne Migrationshintergrund die Hauptschule.

Umgekehrt besucht ein Drittel aller SchülerInnen ohne Migrationshintergrund das Gymnasium, während dies bei SchülerInnen mit einem Migrationshintergrund wiederum nur ein Viertel, und bei türkischen Jugendlichen sogar nur ein Achtel ist.

Die Ursachen, weshalb SchülerInnen mit Migrationshintergrund überproportional in den Schultypen wieder zu finden sind, die geringe Chancen für einen beruflichen Aufstieg bieten - also den Hauptschulen - sind vielfältig.

Während die schlechte Beherrschung der Sprache oder die mangelnde Kenntnis der Eltern über das deutsche Schulsystem hier zu nennen sind, spielt die von der IGLU Studie festgestellte "Bildungsdiskriminierung", eine immanente Rolle, nämlich das SchülerInnen mit Migrationshintergrund, aufgrund gleicher Leistungen(!) schlechter benotet werden bzw. eine schlechtere Empfehlungen für die weiterführende Schulen erhalten. Ihnen wird weniger zugetraut und deshalb werden sie häufig auch weniger gefördert und gefordert. Dieses wirkt sich auf das Selbstwertgefühl aus und auf den Mut die Zukunft in die eigene Hände zu nehmen.

Untersuchungen in den Niederlanden haben allerdings gezeigt, dass sich auch innerhalb der Gruppe der Migrantenkinder relevante Unterschiede auftauchen.
Der statistische Rückstand bei den schulischen Leistungen gilt nämlich vor allem für die Erstgeborenen, während er bei jüngeren Geschwistern viel weniger ins Gewicht fällt. Der Hauptgrund dafür ist, dass diese von den Schul- und Lernerfahrungen ihrer älteren Geschwister profitieren können. Offensichtlich sind diese in der Lage, die im Vergleich zu Familien ohne Migrationsgeschichte schlechtere Unterstützung durch die Eltern weitgehend auszugleichen (s. Maurice Crul: De Sleutel tot Success, Amsterdam 2000). Bei schulisch erfolgreichen älteren Geschwistern kommt noch die Vorbildfunktion als Rollenmodell hinzu.

Aus diesem Ergebnis wurde in den Niederlanden die Idee geboren, die Weitergabe von Schul- und Lernerfahrungen durch ältere Geschwister gewissermaßen zu "institutionalisieren": Es entstanden so genannte "Mentoring-Projekte", in denen erfolgreiche Absolventen der höheren Schulbildung aus bestimmten Migrantengruppen die Schulleistungen von Jugendlichen mit gleichem oder ähnlichem Migrationshintergrund zu verbessern versuchten - mit so großem Erfolg, dass die Projekte inzwischen von staatlicher Seite finanziell gefördert werden. Wie sich in der Evaluation der Projekte herausstellte, spielte bei diesem Erfolg die Vorbildfunktion

der Mentoren, alle erfolgreiche ältere Schüler und Studierende, eine wichtige Rolle. Häufig scheint der Schulerfolg vor allem an mangelndem Selbstvertrauen und der auch unter den Schülerinnen und Schülern selbst weit verbreiteten Auffassung zu scheitern, als "Ausländer" sowieso kaum eine Chance auf schulischen und beruflichen Erfolg zu haben.

Deniz Akpinar, Kind türkischer Migranten, beschäftigt sich neben dem Studium der Romanistik und Erziehungswissenschaften mit Themen wie Migration, Integration und Interkulturalität und ist Projektmitarbeiterin bei verikom.

Bildungspolitische Herausforderungen

Die Politik hat sich lange schwer getan mit entschiedenen Schritten zur Bildungsintegration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Es war neben dem PISA-Schock nicht zuletzt der Druck, den Wirtschaft und Stiftungsinitiativen, gestützt auf wissenschaftliche Expertise, erzeugt haben, der die Politik heute erklären lässt, dass Bildung der Schlüssel zur sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Integration ist. Noch sind die Schritte, die dieser Einsicht folgen müssen, nicht getan; noch ist vielfach unklar, in welche Richtung sie gehen sollten. Um Einsichten, gute Praxis und Engagement für eine kluge Politik zusammen zu bringen, wird es entschieden auf das Zusammenspiel zwischen Politik, wissenschaftlicher Expertise und den verschiedenen Akteuren aus Zivilgesellschaft, Schulen und Familien ankommen. Welche bildungs- und forschungspolitischen Herausforderungen sich daraus ergeben, erläuterten auf der Konferenz "Schule mit Migrationshintergrund":

- **Maurice Crul** von der Universität Amsterdam unterstreicht die Wichtigkeit einer intensiveren europaweiten Zusammenarbeit der Forschungsinstutionen bei empirischen Vergleichsstudien, die den Wissenstransfer über erfolgreiche Projekte und Instrumente fördern.
- **Andreas Poltermann** von der Heinrich-Böll-Stiftung stellt dar, dass die grüne politische Stiftung ihre Aufgabe vor allem in der Beratung der Politik und der Organisation öffentlicher Diskurse über Good Governance der Bildungsintegration sieht. Sein konkreter Vorschlag: Kommunalisierung der Schulpolitik in der Erwartung, dass sich viele deutsche wie Migranteneltern für eine leistungsstarke Gemeinschaftschule aussprechen werden.
- **Ekkehard Thümler** von der Vodafone Stiftung betont Interesse und Verantwortung der Wirtschaft für Bildungsintegration und sieht Public-Private-Partnerships als erfolgversprechenden Weg. Dabei umreißt er mit der Gemeinschaftsschule auch den anzustrebenden institutionellen Rahmen für gelingende Bildungsintegration.
- **Ursula Neumann**, Mitorganisatorin der Konferenz, "Schule mit Migrationshintergrund" im Februar 2008 in Hamburg fasst die wichtigsten Konferenzergebnisse zusammen: erfolgreiche Bildungsintegration wird von den Schulen erzielt, die Verantwortung übernehmen. Ihre Schulleitungen geben klare Ziele vor, das Kollegium zieht mit; es herrscht ein Schulethos, das von Respekt geprägt ist und gegen Rassismus vorgeht. Gute Schulen kooperieren mit Menschen und Einrichtungen ihrer unmittelbaren Umwelt: mit Eltern, der Jugend- und Sozialarbeit, mit MigrantInnenorganisationen... Schließlich sichert der Staat durch Schulinspektionen die Qualität.

Beitrag drucken

Maurice Crull

Globalization and Education: The Integration of Immigrant Youth in Europe

The integration of immigrants and their offspring into the receiving society is a primary challenge of globalization (C. Suarez-Orozco, 2004:173). The oldest children born to post-war migrants to West-Central Europe have recently finished their educational careers and entered the labor market. This group of children of immigrants in Europe is very diverse. The largest group consists of children of labor migrants followed by children of ex-colonial migrants. The group of children of refugees is growing very rapidly and is in itself highly diverse. Marcelo Suarez-Orozco and Desiree Baolian Qiun-Hillard advocate that educators should develop an agenda to incorporate the newcomers (M. Suarez-Orozco and Baolian Qiun-Hillard, 2004:p.16). This chapter aims to respond to the call for a new educational agenda designed to facilitate immigrant children's integration into their new communities.

Immigrant youth's life chances and future careers are shaped both by family and community resources and by the opportunities offered by the educational institutions they attend. Educational institutions in particular determine to a large extent the opportunities they will have. While immigration is a global phenomenon, responses to it have largely occurred at the individual national level. In this chapter I look for globally relevant responses. I will begin by examining optimal institutional arrangements for incorporating children of immigrants into education systems across countries. The structure of educational institutions is the product of a long history of national policies. By looking at the integration patterns of the same immigrant group in different countries, I will attempt to identify and describe the best institutional practices. I will also discuss best practices in mobilizing ethnic resources in different European countries. Integration without community empowerment is doomed to fail. The use of existing knowledge, expertise, and networks of immigrants and their children is vital in bridging the gap with the various native populations. Specifically, I will advocate that the capital (knowledge and experience) of successful immigrant origin students be put to use more effectively.

This chapter focuses on one part of a larger educational agenda in response to the effects of globalization. The question of intercultural education, for example, is another important part of the discussion that I briefly address here. The debate about globalization and education has largely focused on the need for curricular reforms and how these reforms have changed student-teacher interactions. The conversation has generally not touched upon the ways in which our educational systems hinder or stimulate the integration of children of immigrants, and in this chapter, I seek to bring these issues to the forefront.

Background: The Children of Immigrants in Europe

The children of immigrants are now a prominent force in many European school districts; in Amsterdam and Rotterdam they constitute the majority of schoolchildren; in Brussels, they make up over 40 percent of the school-age population; in London, English is a second language for a third of schoolchildren. Unfortunately, the children's academic performance generally lags in all school-success indicators: they drop out at higher rates; repeat more frequently; and are concentrated in the least-challenging educational tracks (Crul and Vermeulen, 2003, see also Huggonier, this volume). The educational gap between theses students and the children of native born parents is of great concern to local and national governments. There is an ongoing debate about whether the "new second generation" mostly children of guest workers from the seventies- will be able to move up the educational ladder or whether they will form a new underclass in Europe's largest cities (Crul and Vermeulen, 2003; Heckmann, 2001).

Based on the results of earlier waves of migration, some researchers (largely historians) have been optimistic about the possibility for successful integration. Other scholars sketch a less optimistic scenario. The latter group points to the fact that almost all guest workers came with little human and cultural capital, which negatively affects their children's chances in school. This is echoed in public debate when politicians and the media declare that the integration of these immigrants and their children has failed.

Without being fatalistic we must acknowledge that a fairly large group of immigrant origin youth is lagging behind their native born peers. The actual size of this group differs both by country and according to the background and characteristics of the immigrants themselves. In general, it is fair to say that children of immigrants who bring low levels of human capital into the country are most disadvantaged. On the European continent this mainly encompasses migrants from North Africa and Turkey. In Britain, it includes children of former colonial lower class families. The performance of children of refugees also demonstrates the importance of class in determining outcomes. Most of the children from upper-class families from Iran or Iraq do well academically, while children from rural Somalia and Ethiopia experience greater difficulties in school.

The importance of the institutional educational setting

Apart from differences between immigrant groups we can also see differences between countries (see also Süssmuth, this volume). This is most clearly observed when we compare migrants of the same ethnic group in different countries.

I have chosen to compare the outcomes of Turkish migrants across Europe because they form the single largest immigrant group in Europe, numbering up to four million across the continent.

Table: Population of Turkish descent in Germany, the Netherlands, France, Austria and Belgium.

Countries		Population of Turkish descent
Germany* 1	(2002)	2.470.000
Netherlands* 2	(2002)	299.662
France *3	(1999)	218.360
Austria*4	(2001)	182.000
Belgium*5	(2001)	109.000
Total		3.279.022

1 The Turkish population count in Germany is an estimate because of those who are naturalized have to be calculated based on the naturalization registers (Worbs, 2003).
2 The Turkish population count in the Netherlands includes naturalized and non-naturalized Turks (Crul and Doomernik, 2003).
3 The Turkish population count includes those who are born in France with one or two parents who are born in Turkey and those with the Turkish nationality (Simon, 2003).
4 The Turkish population count in Austria excludes those who are born in Austria and who have one or two parents born in Turkey (Herzog, 2003)
5 The Turkish population count in Belgium includes both non-naturalized and an estimate of the naturalized citizens from Turkish descent (Crul and Vermeulen, 2003).

Turkish labour migration followed comparable patterns everywhere. Beginning with Germany in 1961 and ending with Sweden in 1967, a number of European countries signed official labour agreements with Turkey. Spontaneous migration through family and village networks later ensued increasing the numbers of migrants arriving in Europe. The peak of labour migration was between 1971 and 1973, during which time more than half a million Turkish workers came to work in Western Europe, 90% of them recruited by German industry (Özüekren and Kempen, 1997:5). European industry was in need of low-skilled labor at the time, and the majority of the first-generation Turkish "guest workers" were recruited from the lowest socioeconomic strata in their home countries. Typically these migrants had very little formal education. In the rural areas where most of them grew up, educational opportunities were limited to the primary school level. Generally speaking, first-generation men had finished primary school only and most women had just a few years of schooling. The first generation made few advances in the European labour market - in fact, the contrary occurred (Crul and Vermeulen, 2003).

Most second-generation Turkish children - those born in Northern Europe or, more broadly, those who arrived before the age of primary school - grew up in unfavourable circumstances. Family income was often very low by European standards, and most families lived in substandard and cramped conditions. In many neighbourhood schools, children from a mix of migrant backgrounds were in the majority making segregation by immigration status a growing European reality.

A comparison of second generation "Turks" in different countries does not necessarily mean one is comparing the "same" group. An adequate comparison must also take in account the differences within the Turkish immigrant populations, based on characteristics like ethnicity, first-generation education levels, and religion. The biggest difference between the countries is found in the educational level of the parents. Especially Germany sticks out. In general the educational level of the fist generation labour migrants was a bit higher than in the other countries (Crul and Vermeulen, 2003). That means that there were more parents with a diploma from primary school and lower vocational education. We would therefore expect the children of Turkish parents in Germany to do a bit better than in other countries. There are also differences between countries in the numbers of Kurdish and political refugees from Turkey. For this reason I restrict the comparison to the

second generation and look only to those who are fifteen years and older. This segment of the Turkish youth is comparatively homogeneous in terms of their background characteristics. These young adolescents are almost all children of labour migrants who were recruited in the seventies. Children of political refugees and children of refugees of the Kurdish-Turkish conflict tend to be younger (see Crul and Vermeulen, 2003).

The educational experiences and outcomes of second generation Turks in different European countries (Germany, the Netherlands, Belgium, France and Austria) show startling differences. The greatest distinctions can be seen in the percentages of young Turkish people in vocational tracks - the lowest secondary school type in all countries (see Appendix 1). In France, about a quarter and in Belgium and the Netherlands about a third of the second-generation Turks fall into a vocational track, whereas in Germany and Austria the figure is between two thirds and three quarters (Crul and Doomernik, 2003; Herzog-Punzensberger, 2003; Simon, 2003; Timmerman e.a., 2003; Worbs, 2003).

National contexts vary widely in the terms of the opportunities available to second-generation Turks. Although from the data cited above, one maybe tempted to conclude that France and, to a lesser extent, the Netherlands and Belgium provide the best institutional contexts for migrants, it is important to look at the whole story to understand the implications of the data. Drop-out rates paint a very different picture (see Appendix 1). Although enrolment of second generation Turks in vocational programs is lower in France, Belgium and the Netherlands, this group's drop out rates are considerably higher in those countries than in Germany and Austria (Crul and Doomernik, 2003; Herzog-Punzensberger, 2003; Simon, 2003; Timmerman, 2003 Worbs, 2003). It is difficult to single out one country where these youth are doing better than in the others. We can only tentatively identify what are good and what are bad practices in a particular country as compared to others. On closer inspection, the disparities can be attributed to different institutional contexts and practices in each country.

The age at which education begins is an important factor in determining academic success. In France and Belgium, Turkish second-generation children, like other children, start school at the age of two or three. In Germany and Austria, most second-generation Turkish children only start school at the age of six. Thus, immigrant children in France and Belgium receive between three and four more years of schooling during the crucial developmental phase in which they begin learning the majority language. In France and Belgium very young Turkish children are required to speak French (or Flemish) with their peers on a daily basis, and, on top of that, they are learning these languages in an educational environment.

Striking differences also result from the number of face-to-face contact hours students have with teachers during the compulsory schooling years. Once again, these numbers are below average for Turkish pupils in Germany and Austria, especially during the first part of their educational careers. Since children in Germany and Austria only attend school for a half-day, nine-year-olds in German schools have a total of 661 contact hours per year, as compared to 1019 hours in the Netherlands. Turkish children in Germany thus receive about ten hours less instruction per week than those in the Netherlands (Crul and Vermeulen, 2003). Although children in Germany and Austria are typically assigned more homework, help with homework is a scant resource in Turkish families. This may also be a serious disadvantage.

A third distinction, which in combination with the first two can result in serious disparities, lies in school selection mechanisms. School selection occurs for children in Germany and Austria at the age of 10. In Germany the selection mechanism channels children into three school levels and in Austria into two. Coupled with the late start and the below-average contact hours, Turkish second-generation pupils in Germany and Austria are thus given little time to overcome their disadvantaged starting position. In this respect, Turkish children in Germany and Austria are in the worst possible situation. Selection in the Netherlands occurs two to four years later and in France at age 15. Due to early selection in Germany and Austria most Turkish origin pupils end up in a short vocational stream-Hauptschule.

Based on these factors, it seems logical that second-generation Turks in France enter preparatory schools for higher education at higher rates than elsewhere in Europe. Children start going to school early in France, have more hours of face-to-face instruction, and do not face educational selection until a fairly late age comparatively.

Drop-out rates measuring the number of children who leave school without a secondary school diploma is another important indicator to consider. In this area,

France, the Netherlands and Belgium have considerably worse statistics than Germany and Austria (see Appendix). In Germany and Austria only a very small percentage of second generation Turks fails to earn a Hauptschule diploma (lower secondary vocational education) or another secondary education diploma (Herzog-Punzensberger, 2003; Worbs, 2003). In the Netherlands, the percentage of children who do not earn a diploma, including a diploma from a vocational school, (Vbo) is much higher (Crul and Doomernik, 2003). In France, the situation is the most dramatic (Simon, 2003). The educational system in France differs both from the educational system in Germany as well as from that of Belgium and the Netherlands. Until the age of fifteen children are not split up in different tracks. They attend "college" together, and a diploma from their "college" provides access to different types of Lycee. If a student does not earn a diploma from her "college" she automatically enters a vocational school. Due to children's early start and the late selection in France, most second generation Turkish children enter the more prestigious Lycee. More than in any other country, second generation Turkish students are represented in a preparatory track for higher education. But this also has a flip side. In a "Lycee," the stakes are higher and, as a result, those students who cannot meet the demands often end up with no diploma at all.

In the Netherlands, a considerable group of second-generation Turkish children move into a vocational track at age twelve. Their situation resembles that of second-generation Turkish children in Germany who move into vocational education at age ten. The drop-out rate in the Netherlands, however, is significantly higher. A number of factors related to the differences between the vocational tracks in Germany and the Netherlands can explain the major disparities in the drop out rates. In the Netherlands, the dropout rate is especially high among youth 16 years and older. By age 14 or 15 most second-generation Turks in Germany already possess a Hauptschule diploma. At the age of 16 in the Netherlands, however, they are still required to be at school full time. Additionally, in the Netherlands, the apprenticeship period, which is often an attractive feature of the vocational track, is limited. Half of the classes that students must take are general theoretical subjects, and the other half are devoted to the vocation for which they are training. This alone may explain why many students have negative feelings toward their school experiences. But there are also other factors involved.

The vocational stream in the Netherlands is considered to be a marginal stream within the educational system. Lower Vocational Education (Vbo) has often been described as the "garbage can" of the education system. Students with learning disabilities and those who were unsuccessful in more advanced tracks, often due to behavioural problems, are automatically placed in vocational education, and this stream also absorbs newly arrived immigrant children. Pels (2001:6) has researched and described teacher-pupil interaction in a Vbo school. She counted about eighty admonitions during just one mathematics class. Crul (2000: 139) reported on the prison-like climate and the regular fights that break out in Vbo schools, sometimes even between pupils and teachers. The resulting school climate is hardly conducive to positive school performance, and thus, drop-out rates in Vbo are very high.

The German Hauptschule is on the opposite end of the spectrum. This vocational track is viewed as a mainstream option, and many children of native-born parents go through this track. The educational climate in Hauptschule is not considered problematic. These factors help to explain why more second-generation Turkish children complete their academic program in the school system in Germany than in the Netherlands.

In Germany and Austria, most second-generation Turkish pupils enter a dual track at the age of fourteen. They start to work as an apprentice in a firm three to four days a week. The apprenticeship track tends to facilitate their transition to the labor market. Countries with robust apprenticeship systems have lower unemployment among second generation Turks than countries without an apprenticeship system.(1) Some second generation Turks in Germany and Austria continue to work at the company were they started in an apprenticeship model (Böcker and Thränhardt, 2003: 42). Those who do not continue at their original placement can demonstrate two to three years of work experience to their potential new employers. In France and the Netherlands, second-generation Turks must enter the labour market on their own.

Discrimination seems to play a more significant role in the labour market in France and the Netherlands than it does in Germany or Austria where the transition to employment is formalized through the apprenticeship system. There are two explanations for the increased discrimination in France and the Netherlands. There is a big difference in the starting position for the second generation Turks in the four countries while entering the

labour market. In Germany and Austria second generation Turks can show a diploma and their employment record as an apprentice, while many of the second generation Turks in France and the Netherlands have neither a diploma or nor any meaningful work experience. The decision to employ someone in Germany and Austria is based, to a large extent, on the individual employment potential employees can show. The decision in France and the Netherlands is based singularly on school qualifications. Research in France and the Netherlands shows that if employers can choose between immigrant youth and native youth with the same qualifications, immigrant youngsters generally are not given an equal chance (Crul and Doomernik, 2003: 1057; Simon, 2003). Another difference between the countries is that youth unemployment rates in France and the Netherlands are much higher than in Germany and Austria. Research shows that discrimination is more wide spread when there is tough competition on the labour market. Employers cannot afford to discriminate when there are labour shortages.

The comparison between the countries illustrates how institutional arrangements and educational policies play a critical role in shaping second-generation students' integration. Specifically, the starting age for compulsory schooling, amount of school contact hours in primary school, early or late selection in secondary education, and the existence of an effective apprenticeship system contribute significantly to the likelihood that children of Turkish immigrants will experience success or failure in earning a diploma and obtaining employment.

Best Practices

It is tempting to attempt to design an ideal educational setting for children of immigrants based on the examples from the four countries described above. Any such attempt, however, would not do justice to each country's unique social and economic history that shaped the formation of their education systems. Our ambition must be more modest. Based on the research previously discussed, I next discuss a number of options to improve the experiences of children of immigrants in education: early start, late selection and/or second chance options and dual tracks.

Early start

The early start of compulsory school in a number of countries is extremely important for the acquisition of the second language. There is evidence from across Europe showing that starting school at the age of two or three is essential. Lowering the age of compulsory schooling would be a major policy shift but there are a number of possible alternatives that different countries have instituted. Pre-school facilities, which focus specifically on second language acquisition, have been created in a number of countries (for instance 'Frühstart' in Germany or 'Piramide' and 'Kaleidoscoop' in the Netherlands). The pre-school programmes, developed in Europe, are often inspired by programmes as the 'Head Start' and 'Follow Through' in the United States. Evaluations in the United States show that early childhood programmes both produce short-term effects (after one or two years) and long-term effects on school achievement and retention (Barnett, 1995). The programs seem only to be effective if pre-school methods and pedagogy are properly connected to those used in primary school (Driessen, 2004; Veen e.o., 2000). Preferably pre-school should be incorporated in primary school.

Second chance

Children of immigrants often start school at a disadvantage. It takes some time for them to overcome their disadvantages. In those countries where children receive the support and resources they need, and they are given adequate time to bridge the gap, there is a greater likelihood that they will enter preparatory tracks for higher education. Late selection also has its downsides. More advanced tracks may be too challenging for some students, which will ultimately lead to failure or drop out. Second chance education represents a viable alternative to a pattern of late selection. A second chance can come in a variety of forms:

- Top class primary school

In many countries the last year of primary school is decisive in determining future schooling. Some motivated children may have a better chance to ultimately succeed by having an extra year of primary school to prepare for pass the entrance exam for the more advanced tracks. Results in this area so far proved promising (Bongers e.a.,2002).

- Intermediary classes

Delaying the transition to secondary school is helpful in some cases. Intermediary classes provide children a transitional environment for two years between primary and secondary school. Research shows that many children of immigrants were able to gain acceptance into a more prestigious level after these two intermediary years (Crul, 2000).

- The long route

Research on children of immigrants who have achieved educational success shows that for many of them, the road was bumpy (Crul, 2000). These students started at a very low level and gained access to higher education step by step. This is reflective of the traditional course of social mobility for native working class children. The structure of the vocational track is essential in this respect. There should be no obstacles to continue studying within the vocational path. Moving up step-by-step from lower to middle to higher vocational education should be made as smooth as possible.

Dual tracks

The apprenticeship system stems from a long tradition of involving companies in the education of youngsters. The experience of being an apprentice seems to improve the transition to the labour market especially for groups whose entrance to work is often difficult. The apprenticeship system can potentially serve as a strong weapon against youth unemployment and school desertion. Firms that provide trainee posts and the early start (at age fourteen in Germany and Austria) of the dual track have proven to be essential. For a substantial group of migrants children with learning difficulties, an apprenticeship is a good alternative to full-time school.

Several countries without an apprenticeship system have recently developed programs that draw elements from traditional apprenticeship programs (Crul, 2004). They put pupils to work in firms earlier and for a more substantial period. The big challenge is to find companies willing to provide apprenticeship positions.

An important characteristic of the aforementioned options is that they are not specifically targeted at children of immigrants. As a result, they do not result in the stigmatization of immigrant groups nor will they generate resentment among the native population.

Using the potential in the ethnic communities

School Contact Persons and School Assistants

In many countries, schools encounter difficulties in communicating with immigrant parents. Language is one of a number of barriers that can make contact with immigrant families quite challenging. Until recently, language teachers acted as translators and were often asked to bridge the cultural gap between parents and teachers. In some countries, this is still a common practice. Language teachers, however, are neither trained nor paid for this role.

The role of intermediary is gradually being taken over by school contact people such as parent or community liaisons and school assistants who themselves may come from migrant backgrounds (Crul, 2004). They are not trained as teachers but specifically as intermediaries, a job that requires fewer skills and therefore makes it easier to recruit candidates. Intermediaries play an especially important role in regard to newly arrived immigrants parents, who most often face difficulties in supporting their children. In most countries, school contact people and school assistants can play a vital role during the transition period as there are still very few teachers with immigrant backgrounds in European schools (Crul, 2004).

Student Mentors as Role Models

The majority of the first generation parents went to school for only a few years or did not attend school at all. This, in conjunction with their difficulties with the native language, makes them ill prepared for helping their children in schools in a new country. Over the past decade, the number of immigrant children pursuing university-level studies has grown significantly. These students are among the best and brightest of their respective communities, of which they will form the future elite. They have succeeded against all odds, overcoming the obstacles one by one. They are keenly aware of what is needed to succeed in school, and they also understand how things typically function in an immigrant family. This background and experience makes them ideal mentors for children of immigrants in secondary schools. Indeed it is a positive development that a growing number of students with immigrant backgrounds are working as volunteers in student mentor projects or homework-support classes in countries like the UK, Germany, the Netherlands, Sweden, and Belgium.

Student mentoring provides direct assistance with career and professional development, emotional and psychological support and role-modeling (see Crul, 2002; Crul and Kraal, 2004; Jacobi 1991). Mentoring relationships can also positive impact students' self-esteem (see also the meta-study of Cohen et al. 1982). Evaluations of mentoring programs clearly indicate that student mentoring can be a highly effective instrument in immigrant education. That is to say, the projects evaluated (Crul 2002; Crul and Kraal, 2004; Crul & Akdeniz 1997; Groen 2000; Hulst 2000; Meijer & Reuling 1998; Paulides 2000; Vaessen et al. 1998; Veugelers 2000) were reported to have positive cognitive and non-cognitive effects for student participants (see also Topping & Hill 1995).

In the Netherlands a nation-wide program has been developed to provide mentoring and guidance to children of immigrants. The program aims at serving both "at risk" pupils and "high potential" pupils. Training and project manuals have been developed and tested. One of the oldest mentoring projects is the Moroccan Coaching Project in The Hague. Moroccan higher education students coach Moroccan secondary school students on a one to one basis. The emphasis is on at risk pupils- pupils mainly in the lowest educational track (lower vocational education or a form of special education). During a five-year period, mentor students supported 118 pupils for one year on a weekly basis. Only five of them (4 percent) dropped-out of school (Crul and Kraal 2004). This result is even more impressive if we take a closer look at the pupils involved. Many of them had skipped classes on a regular basis and had been known to verbally and physically abuse other pupils and sometimes even teachers. On top of this, many of them had severe learning problems. Girls in the project tended to be extremely shy and have a very low self-esteem; boys, on the other hand, were often extremely verbal and on their way to become gang leaders.(2) In many cases, teachers and even parents had given up on the youth participating in the mentorship program. The mentor and pupil work together to prioritize what the pupil wants to change. Generally the focus is on improving their behaviour towards teachers and friends. Both the mentor and the contact person at school monitor the student's progress toward reaching her goals.

What did you learn from your mentor?
"Actually, almost everything. How you behave with people."

Did you change because of her?
"I can keep my big mouth shut now, no more fights. I always had fights with classmates, not any more. If someone says something to me, I keep quiet, I do not start an argument."

How did this change come about?
"Because of Toeria. She has taught me to keep my big mouth shut. She has taught me a lot. She has already been in University for three years; she already went through a lot. She has more experiences than me. She has taught me how to deal with things. She also had difficulty at school before."

Relationships with friends are very important for teenagers at this age. Association with friends can be an important factor in failing grades. Their friends can distract them during instruction in class and also time spent with friends outside school can compete with time spent on schoolwork. Peer pressure from friends at this age can be a strong influence. They are insecure about their own desires and easily influenced by their friends. The mentor recognizes the importance to the pupil/mentee of belonging to a group of his or her own age, but simultaneously makes it clear that one should not let oneself be led by what your friends do. Parents often do not take any action beyond forbidding their children to hang out with certain friends.

The central idea of mentoring is that it uses the knowledge that exists within migrant communities rather than trying to intervene from the outside. The rising number of migrant students in higher education provides a unique form of capital, which should not be overlooked.

Reflections on the future research agenda

Before focusing on some specific research areas that in my opinion form the key in addressing the most important issues in relation to globalization and learning, I would like to make a more general plea for international comparative research.

Europe in particular presents itself as a gigantic laboratory for experimentation. Although they are faced with similar issues of diversity and integration, European countries have created their own individual integration and diversity policies. These policies have developed almost without taking any note of programs set up in neighbouring countries. It is on the one hand striking to see how similar some of the programs are (especially on second language learning) but on the other hand there are vast differences indeed.

This natural laboratory could potentially serve as an enormous reservoir of research. Research projects could study the effects of different forms of intervention in early learning, second language learning, bilingual learning, remedial teaching and for instance second change learning in a comparative perspective (see Mc Andrew 2005). As my research suggests, both institutional arrangements and targeted policies can have a great impact on educational success of children of immigrants. It is also institutional educational arrangements that matter. People often take for granted the structure, organization, and policies of their school system. An international comparison can make the specific impacts of these policies, procedures and structures on children of immigrants clear to us.

In this paper I have briefly described some of the programs that make use of the social and cultural capital of immigrants and their children. We need to take advantage of this capital to bridge the gap between educational institutions and immigrant families. The greatest challenge is how to professionalize and institutionalize these programs. Research can be helpful to achieve this goal: most of these projects have not been evaluated or rely on self-evaluation. This dearth of adequate evaluation results in a lack of improvements to existing programs. Project assessment would be helpful in promoting further program development and making policy makers aware of their potential contribution to migrant youth's school success. It is a way to build best practice in cities, countries and potentially across countries.

The Tensta Gymnasium in Stockholm, Sweden could potentially be such an example of best practice for Europe. All over Europe secondary schools in neighborhoods with high concentrations of immigrant youth face similar issues to what we witnessed at Tensta. They can become stigmatized as "an immigrant school," known for their pupils' low performance; violence; and a generally unattractive school climate. As it happened in Tensta, children from native-born parents start to leave the school, followed by the higher performing children of immigrant parents. School resources dry up and the school deteriorates further. At a certain point school closure may even be considered. The experience of the Tensta Gymnasium shows that just bringing in additional resources will not help to stop this process. To really turn the tide a whole new concept of learning must be considered and carefully implemented.

To an outsider Tensta's technological innovations and the new interior learning spaces may seem to be the most striking changes. I would however stress a different aspect. The school's transformation has resulted in increased contact between teachers and pupils. Both the number of one-on-one contact hours as well as the intensity of contact increased. Teachers inevitably get to know their students better and therefore notice when a child is not participating, is falling behind or is regularly absent. Teachers have more time and possibilities to intervene. My hypothesis is that school systems that, like Tensta, create more opportunities for one on one contact and give teachers space for individual interventions are more effective in addressing a diverse school population.

References

Barnett, S.W. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. The Future of Children, 5(3), 25-50

Below, von, S. (2003). Schulische Bildung, berufliche Ausbliding und Erwerbstätigkeit junger Migranten. Ergebnissen des Integrationssurveys des BiB. Wiesbaden: BiB (Heft 105b).

Böcker, A. & Thränhardt, D. (2003). Is het Duitse integratiebeleid succesvoller, en zo ja, waarom? Migrantenstudies 19(1), 33-44.

Bongers, C., K. Hoogeveen and K. Vaessen. (2002). Kop- en voetklassen: ei van Columbus? Inventarisatie en analyse. Utrecht: Sardes.

Cohen, P.A., Kulik, J.A., Kulik, C.C. (1982). `Educational outcomes of tutoring: a meta-analysis of findings', American Educational Research Journal, 19, 237-48.

Cooper, B. (2004). Promising integration practices in member states of the European Union. Report for the Ministerial Conference on Integration "Turning Principles into Actions." Groningen, 9-11 November. Washington: MPI.

Crul, M. (2004). Immigrant parents, children, and education: Bridging the gap between home and host countriesPaper for the Ministerial Conference on Integration "Turning Principles into Actions." Groningen, 9-11 November. Washington: MPI.

Crul, M. (2002). 'Success breeds success. Moroccan and Turkish student mentors in the Netherlands.' International journal for the advancement of Counselling, 24, 275-287.

Crul, M. (2000). De sleutel tot succes. Over hulp, keuzes en kansen in de schoolloopbanen van Turkse en Marokkaanse jongeren van de tweede generatie. Amsterdam: Het Spinhuis.

Crul, M. & Akdeniz, A. (1997). Het huiswerkbegeleidingsproject van SOEBA. Amsterdam: SOEBA.

Crul, M. & Doomernik , J. (2003). The Turkish and the Moroccan second generation in the Netherlands: Divergent Trends between and Polarization within the two Groups. International Migration Review, 37(4), 1039-1065.

M. Crul & Kraal, K. (2004). Evaluatie landelijk ondersteuningsprogramma mentoring. Amsterdam: IMES, Universiteit van Amsterdam.

Crul, M. & Vermeulen, H. (2003). The second generation in Europe. Introduction. International Migration Review, 37(4), 965-986.

Driessen, G. (2004). A large-scale longitudinal study of the utilization and effects of early childhood education and care in the Netherlands. Early Child Development and Care, 174(7/8), 667-689.

Goodlad, S. (1998). Mentoring and tutoring by students. London: Kogan Page.

Goodlad, S. (1995). Students as tutors and mentors. London/ Philadelphia: Kogan Page.

Groen, H. (2000). Mentorprojecten allochtone jongeren Haarlem. Amsterdam: Bureau toegepast jeugdonderzoek.

Heckmann, F., Lederer, H.W., & Worbs, S. (in cooperation with the EFFNATIS research team). (2001). Effectiveness of national integration strategies towards second generation migrant youth in a comparative European perspective. Final Report to the European Commission. Bamberg: EfSM.

Herzog-Punzensberger, B. (2003). Ethnic segmentation in school and labor market - 40 year legacy of Austrian "Guestworker" Policy. International Migration Review, 37 (4), 1120-1144.

Hulst, P. (2000). Project "Allochtone mentoren in het V.O." Deventer: GAO.

Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: A literature review. Review of Educational Research, 61(4), 505-532.

Lesthaeghe, R. (ed). (1997). Diversiteit in sociale verandering: Turkse en Marokkaanse vrouwen in België, Brussels: VUB-Press.

Mc Andrew, M. (2005). The education of immigrant students in a globalized world: Policy debates in a comparative perspective. Conference paper 'Globalization and Learning', 16-19 March in Stockholm.

Meijer, F. and M. Reuling. (1998). 'Bijvoorbeeld bekeken. Mentorprogramma's in Zuid Holland.' Provincie Zuid Holland: Den Haag.

Paulides, H. (2000). Toveren met aandacht. Evaluatie coaching Marokkaanse rolmodellen. Amsterdam: Radar.

Pels, T. (2001) "Student disengagement and pedagogical climate." Paper Sixth International Metropolis Conference in Rotterdam.

Roosens, E. (2005). 'Education in first language and culture' in the light of globalization: Muslims in Flanders and in the Brussels area. Conf. paper 'Globalization and Learning', 16-19 March in Stockholm.

Simon, P. (2003). France and the unknown second generation: Preliminary results on social mobility. International Migration Review, 37(4), 1091- 1119.

Suárez-Orozco, C. (2004). Formulating relating identity in a globalised world. In M. Suárez-Orozsco and D. Boalian Quin-Hillard (red.) Globalization: Culture and education in the new millennium. Berkeley: University of California press, the Ross Institute.

Suárez-Orozco, M. & Qin-Hillard, D.B. (2004). Globalization: Culture and education in the new millennium. In M. Suárez-Orozsco and D. Boalian Quin-Hillard (eds.) Globalization: Culture and education in the new millennium. Berkeley: University of California press, the Ross Institute.

Süssmuth, R. (2005). The Urgent need for teaching intercultural skills - Challenge and impact of a globalizing world on education. Conference paper 'Globalization and Learning', 16-19 March in Stockholm.

Topping, K.J. & Hill, S. (1995). University and college students as tutors for schoolchildren: a typology and review of evaluation research. In S. Goodlad (red.), Mentoring and tutoring by students. London/Philadelphia: Kogan Page.

Vaessen, K., G. Walraven & van Wissen, M. (1998). Tutoring en mentoring. Een klassieke methodiek in een moderne context. Een inventarisatie van de mogelijkheden. Utrecht: Sardes.

Veen, A., Roeleveld, J. & Leseman, P. (2000). Evaluatie van Kaleidoscoop en Piramide. Eindrapportage. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Veugelers, W. (2000) De waarde van een mentor-mentee relatie. Amsterdam: De pedagogische demensie, ILO.

Worbs, S. (2003). The second generation in Germany: Between school and labor market. International Migration Review, 37(4), 1011-1038.

Maurice Crul is social scientist at the University of Amsterdam Institute for Migration and Ethnic Studies (IMES). He is coordinating the international research project TIES - The Integration of the European Second generation.

Andreas Poltermann

Schule mit Migrationshintergrund: Bildungspolitische Herausforderungen

Stiftungen haben die Hamburger Konferenz "Schule mit Migrationshintergrund" unterstützt und mit vorbereitet. Die Konferenz selbst hat sich auf zahlreiche Initiativen von Stiftungen zur Förderung von Mentoring-Programmen bezogen. Mit dem Impetus der zivilgesellschaftlichen Einmischung bringen sie Ideen, Konzepte, Netzwerke und Geld ein für die bessere und glückende Bildungsintegration der hier lebenden Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Bildung stiften

Im Zusammenwirken mit anderen Stiftungen und Gruppen und Organisationen eine Tagung wie den Hamburger Kongress "Schule mit Migrationshintergrund" zu fördern, den Dialog zwischen Theorie und Praxis und den Austausch internationaler Erfahrungen im Hinblick auf Handlungsempfehlungen fördern - so ließe sich die Aufgabe einer politischen Stiftung wie der grünen Heinrich-Böll-Stiftung beschreiben. Worin besteht unser besonderer Beitrag? Da politische Stiftungen in der Regel keine Stiftungen im Rechtssinn sind und über kein Stiftungskapital verfügen, sind sie in nur bescheidenem Umfang Förderstiftungen. Mit ihren begrenzten Mitteln finanzieren sie überwiegend Eigenprojekte.

Die gezielte Förderung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund ist in der Regel allein Sache ihrer Studienwerke. So bietet das Studienwerk der Heinrich-Böll-Stiftung in Zusammenarbeit mit TAZ, Radiomultikulti, Deutscher Welle und der PR-Agentur "Zum goldenen Hirschen" ein Programm zur gemeinsamen journalistischen Nachwuchsförderung für junge Migrantinnen und Migranten an.[19] Der strategische Wert dieses Projekts liegt auf der Hand. Schließlich kann sich eine multikulturelle Demokratie nur so gut im Medium der Öffentlichkeit über die Grundsätze des Zusammenlebens verständigen, wie dabei auch eine Vielfalt von Blickwinkeln und Erfahrungshintergründen zu Worte kommt.

Bildungspolitisch spezifischer ist die öffentlichkeitswirksame Verleihung von Preisen für interkultulturelle Bildungsarbeit. Die Heinrich-Böll-Stiftung Nordrhein-Westfalen hat zum Beispiel an den "Interkulturellen Bildungs- und Förderverein für Schüler und Studenten" den Preis "Der Heinrich" für die Organisation ehrenamtlicher Mentorenarbeit verliehen. Mehr als 100 Akademiker, Studenten und Schüler übernehmen Hausaufgabenbetreuung bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nach dem Motto: "Wer selbst Sprachprobleme überwunden hat, kann besonders einfühlsam helfen" fördern sie als Vorbilder. Der Preis umfasst keinen Geldbetrag, er ist rein symbolischer Natur: Überreicht wird das vom bekannten Beuys-Schüler Felix Döse geschaffene Objekt "Der Heinrich - Gießkanne in Vitrine" - die Gießkanne als Symbol für Lebenskraft, die weitergegeben werden soll.

Die Präsentation und Prämierung von Vorbildern, "best practice", von Beispielen ansteckender Gesundheit steht für die grüne Heinrich-Böll-Stiftung im Zusammenhang mit ihrer öffentlichen Aufgabe: mit der Förderung der Demokratie und des demokratischen Diskurses. Unter Beteiligung der grünen zivilgesellschaftlichen Grundströmung, für die auch die Grünen als uns nahestehende Partei im Deutschen Bundestag stehen, soll sie Engagement und Wissenschaft zusammen bringen, Erfahrungen und Erkenntnisse zu Empfehlungen bündeln und an die Politik adressieren sowie in der Öffentlichkeit zur Diskussion stellen. Die Heinrich-Böll-Stiftung sieht ihre besondere Aufgabe in der Förderung der multikulturellen Demokratie. Dazu setzt sie in Kooperation mit der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik auch für ihre bildungspolitische Arbeit ein Programm "Demokratische Schule - Schule in der Demokratie", das sowohl auf die Verbesserung der Lernfortschritte durch eine demokratische Schulkultur und eine partizipative Unterrichtsgestaltung zielt wie auf eine Verankerung der Schule in Stadtteil und kommunaler Verantwortung. Auf die besonderen Bedürfnisse junger Migrantinnen und Migranten im deutschen Bildungssystem gemünzt, bedeutet das: Entwicklung von Konzepten zur Verbesserung von Bildungsintegration und gesellschaftlicher und beruflicher Integration.

Wie sieht die Bildungssituation in Deutschland nach 40 Jahren Einwanderung aus? Was muss verbessert wer-

[19] Siehe die Website Migration - Integration - Diversity der Heinrich-Böll-Stiftung: http://www.migration-boell.de/web/diversity/48_1240.asp

den? Welche strategischen Schlussfolgerungen können aus der Analyse gezogen werden?

Schwierige Ausgangslage

Die Situation der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund erinnert an einen schlechten Traum: man rennt und läuft und kommt doch nicht von der Stelle. Man fällt sogar zurück. Dabei erreicht der Anteil dieser Kinder und Jugendlichen in manchen Städten bereits 50 Prozent. Vor allem Jugendliche der zweiten Generation haben schlechte Karten. Sie schneiden noch schlechter ab als die Jugendlichen der ersten Generation.

Sie scheitern in der Schule oder konzentrieren sich in den Hauptschulen. Etwa 40 Prozent von ihnen erreichen während ihrer Schulzeit in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften nicht einmal ein minimales Kompetenzniveau, das sie befähigt, die Kenntnisse in Mathematik und Lesen auf einfache praktische Probleme anzuwenden. Entsprechend gering sind die Aussichten, gleich im Anschluss in eine berufliche Ausbildung zu kommen. Viele, vor allem männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund, landen in einem Übergangssystem, das mehr Parkplatz ist als Vorbereitung auf eine berufliche Bildung. Fast keines der hier angebotenen schulischen Angebote kann auf eine spätere Berufsausbildung angerechnet werden. Solche Aussichten schwächen die schulische Motivation. Warum anstrengen, wenn Leistung sich doch nicht lohnt!

Ein Viertel der ersten Generation schneidet ähnlich schlecht ab. Diese Jugendlichen sind besser motiviert und aufstiegsorientiert. Der ursprüngliche Impuls zur Einwanderung, dass es nämlich der Familie besser als im Heimatland gehen soll, macht sich hier noch bemerkbar. Doch sehr viel erfolgreicher sind auch sie nicht.

Den deutschen Bildungseinrichtungen gelingt es nicht, diese Kinder und Jugendlichen an den Durchschnitt heranzuführen. Am Ende der Schulpflicht sind es bis zu drei Jahre Rückstand. Damit liegt Deutschland, so hat eine Sonderauswertung der PISA Studie zum Abschneiden von Schülern aus Einwanderungsfamilien ergeben, ganz am Schluss unter 17 OECD-Staaten. Jedes Jahr geht so ein riesiges Potenzial an Aufstiegshoffnungen, Motivation, Lernfähigkeit, Kooperations- und Integrationsbereitschaft verloren. Das ist unter Gesichtspunkten der Bildungsgerechtigkeit, aber auch aus Gründen sozialer und wirtschaftlicher Vorsorge nicht hinnehmbar.

Aber liegt dies auch an unseren Schulen und den schulischen Angeboten im Übergangssystem? Ja und nein. Hinderlich, ja verheerend sind offene oder sublime Diskriminierung durch Ignoranz gegenüber dem besonderen Förderbedarf vieler Kinder, verstörend ist der Rassismus in der Schule. Starken Einfluss haben aber auch außerschulische Faktoren wie der sozioökonomische Status der Eltern, die Verfügbarkeit von Kulturgütern (Bücher etc.) im Elternhaus und der Gebrauch einer anderen als der deutschen Sprache innerhalb der Familie. Trotz teilweise hoher Bildungsaspirationen können diese Familien ihre Kinder nicht so unterstützen, wie dies den Mittelschichtfamilien gelingt. Manchmal behindern sie sogar aufgrund ihrer kulturellen Orientierung den Bildungsweg ihrer Kinder - durch autoritäre Einstellungen, Gewalt oder Behinderung der Teilnahme an Biologie- und Sportunterricht, Klassenfahrten etc.

Weltbürgerlicher Individualismus als Leitkultur

Hier kommt die deutsche Schule wieder ins Spiel. Denn sie setzt in hohem Maße auf die Unterstützung durch die Eltern. Die sollen als Ko-Lehrer Aufgaben übernehmen, deren Bewältigung von der Schule, vor allem von Realschule und Gymnasium im Halbtagsbetrieb, systematisch erwartet wird.

Zudem bevorzugt die deutsche Schule homogene Lerngruppen mit annährend gleichen kognitiven, kulturellen und sprachlichen Voraussetzungen. An den verschiedenen Übergangs- und Entscheidungssituationen versucht sie, den verschiedenen Schulformen entsprechende Gruppen zu formieren. Hier wirken eine dominante kulturelle Orientierung, die in der Perspektive republikanisch genannt werden kann, und ein lernpsychologisches Argument zusammen.

Das deutsche Bildungssystem ist an der Kultur der leistungsorientierten bürgerlichen Mittelschicht orientiert, es verfolgt keine "emanzipatorischen" Ziele im Sinne der Würdigung und Stärkung der Kulturen diverser Milieus, es verfolgt "kompensatorische" Ziele: Interkulturelle Arbeit zum Beispiel, die Würdigung anderer Kulturen oder die Förderung der Muttersprache sollen beim Erwerb der Bildungssprache, bei der Aneignung von Wissen und der Einübung in eine wissenschaftliche Kultur helfen, sie sind nützlich, leistungsförderlich und der reflektierte Schulbetrieb wird nicht auf sie verzichten - aber sie sind kein Selbstzweck. Das zeigt auch die

Hierarchie unseres Bildungssystems: Den wertvollsten und damit auch orientierenden Bildungsgang bietet die Universität und entsprechend innerhalb des deutschen Schulsystems das polyvalente Abitur der gymnasialen Oberstufe. Die ist wiederum auf eine hoch individualisierte bürgerliche Mittelschichtkultur zugeschnitten. Sie bildet eine Art Leitkultur, an die Kinder und Jugendliche mit anderem kulturellen Hintergrund herangeführt werden sollen. Aufstiegsorientierung und erfolgreiche Bildungsintegration bedeuten Individualisierung und Weltoffenheit, Ablösung von der Familie und der ethnischen Community, Verwandlung von (familiärem) Zufall und (ethnischem) Schicksal in die freie Wahl einer Beziehung zu den "Peers", anderen Bezugsgruppen und Kulturen nach demokratischen Regeln.

In der Perspektive ist dieser Individualismus "republikanisch": Er beruft sich nicht auf Verbindlichkeit von Geschichte (Nation), sondern setzt auf die Freiheit der kulturellen Wahlen und Selbstzuschreibungen, auf die gesellschaftliche Bereitschaft, die bewegliche Grenzlinie zwischen akzeptablen Unterschieden, verwerfbaren Abweichungen bis hin zu strafbaren Verbrechen ständig neu auszuhandeln. Zu diesem republikanischen Individualismus gehört der Neuanfang im Unterschied zur wirkmächtigen geschichtlichen Tradition, in die wir nur je neu einrücken können.[20] Dieser Republikanismus ist weltbürgerlich polykulturell, er trennt die Staatsbürgerschaft von der kulturellen Selbstzuschreibung der BürgerInnen und steht in scharfem Gegensatz zum Kommunitarismus und "Multikommunitarismus", der kulturelle "Identitäten" gegeneinander in Stellung bringt.

"Selbstständig Lernen" ist die Übersetzung dieses kulturellen Leitbilds in schulische Praxis, die mit ihren offenen Unterrichtskonzepten den Lernausgangsbedingungen von Kindern und Jugendlichen bildungsnaher Familien entgegenkommt und sie zum allgemeinen Leitbild generalisiert.[21]

Lernpsychologisch gibt es gute Argumente für die Bildung homogener Gruppen. Denn der tägliche Vergleich mit leistungsstarken Mitschülerinnen und Mitschülern kann die Leistungsschwachen leicht demotivieren und den Grad ihrer Selbstwirksamkeitsüberzeugung mindern. Deshalb brauchen gerade auch Gesamtschulen mit großer Heterogenität und einer großen Leistungsbreite interne Differenzierungen, um insbesondere leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern selbstwertschützende Nischen anzubieten. Heterogenität ist also nicht das Ziel - sondern eine große pädagogische Herausforderung!

Doch die Schule ist nicht allein eine Institution der Organisation möglichst wirksamer Lernprozesse. Sie hat, unterschieden nach den Schulformen, unterschiedliche institutionelle Effekte. Gymnasien fördern aufgrund besserer Ausstattung, anders ausgebildeter Lehrer und anderer Lehrpläne besser als Hauptschulen. Und sie hat Kompositionseffekte, die auf die leistungsmäßige, lernbiographische und kulturelle Zusammensetzung der Schülerschaft zurückzuführen sind. In (groß)städtischen Hauptschulen ist zum Beispiel zu beobachten, dass die Konzentration von leistungsschwachen Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Verbindung mit anderen Komponenten wie einem hohen Anteil an Wiederholern, arbeitslosen Eltern, Eltern ohne Berufsausbildung etc. negative Effekte hat auf die Lernumgebung und die Leistung. Durch solche Kompositionseffekte kommt es zu einer Art negativer Homogenisierung, wird Homogenität zur Sammlung belastender Merkmale und damit zum Problem.

Schließlich ist die Schule ebenso sehr Sozialisations- wie Allokations- und Selektionsinstanz: sie differenziert nach Leistungen, verleiht Zertifikate und Berechtigungen, verteilt soziale Chancen. Diese gesellschaftlichen Funktionen überformen Unterrichts- und Lernprozesse. Die Aussicht auf das Abitur motiviert in der Sekundarstufe I des Gymnasiums besser zu eigenen Anstrengungen als die Aussichten, die die Hauptschule bietet. Lange Warteschleifen im Übergangssystem oder eine wenig attraktive berufliche Ausbildung sind Aussichten, die sich eher demotivierend auswirken.

Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass in Deutschland Schulform- und Schullaufbahnentscheidungen hochgradig sozial bestimmt sind: Eltern intervenieren so gut sie können, wenn es um die Schullaufbahn ihrer Kinder geht. Da ihre Ressourcen teilweise sehr verschieden sind, tun sie es mit unterschiedlichem Erfolg. Der primäre Effekt dieser sozial differenzierten

[20] Im Gegensatz zur Aufwertung der europäischen Erzählung von der Europäischen Einigung zum wirkungsgeschichtlichen Rahmen für schulische Lernprogramme bei Wilfried Meier, "Können Individuen nur individuell lernen? Schule, Common Sense und Kulturelles Gedächtnis". Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.), Die Verfasstheit der Wissensgesellschaft, Münster 2006, 250-265.

[21] "Die bereits zitierte Vermutung, dass offene Unterrichtskonzepte vor allem Kindern aus bildungsnahen Milieus entgegenkommen, stammt aus der Leseforschung der Achtzigerjahre und kann als gut belegt gelten." Jürgen Oelkers, Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA, Weinheim 2003, 138.

familiären Ressourcen besteht darin, dass sich die soziale Schichtung in allen Schulformen und Schullaufbahnen durchsetzt, im dreigliedrigen Schulsystemen ebenso wie in Systemen mit einer Förderstufe (also 6 Jahren Grundschule oder 4 Jahre Grundschule plus 2 Jahre Orientierungsstufe) und in Gesamtschulen durchsetzt. Die sozio-ökonomisch und kulturell obere Schicht bringt ihre Kinder in welchem institutionellen Kontext auch immer weit erfolgreicher als die anderen bis zum Abitur. Dazu kommt als sekundärer Effekt der ausgeprägte Widerstand der oberen und mittleren Schichten gegen sozialen Abstieg. Sie entscheiden sich - auch unabhängig von der Leistung ihrer Kinder - für höhere Schulformen. Und sie glauben sich dazu berechtigt, weil ihre gute oder bessere Ausstattung mit ökonomischen und kulturellen Ressourcen sie zu riskanteren Bildungsentscheidungen befähigt. Demgegenüber ist der Aufstiegswille von Migrantenfamilien und deutschen Unterschichtfamilien weniger ausgeprägt. Sie fühlen sich in ihrer Rolle als Ko-Lehrer unsicherer und neigen deshalb zu weniger riskanten Bildungsentscheidungen. Bestätigt wird dies durch die Lehrpersonen, die Kindern der Unterschicht deutscher und ausländischer Herkunft weniger riskante Bildungslaufbahnen empfehlen, weil sie bei Misserfolgen geringere familiäre Ressourcen antizipieren.

Good Governance

Nach Veröffentlichung der ernüchternden PISA-Ergebnisse haben die Kultusminister mehrere Handlungsfelder festgelegt, die in besonderem Maße Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zugute kommen sollen: Frühförderung und Elternarbeit. Für diese Bereiche werden heute ca. 70 Prozent der Fördermittel eingesetzt, während 30 Prozent für die Förderung von "Seiteneinsteigern" im Sekundarbereich verwendet werden. Zu Frühförderung und Elternarbeit kommt noch die Initiierung und wissenschaftliche Evaluierung von Mentoringprogrammen, bei denen die ethnische Community Ressourcen beisteuert, die der einzelnen Migrantenfamilie fehlen. Diese Maßnahmen sind unstrittig wichtig, besonders im Hinblick auf die Sprachförderung und die Unterstützung der Eltern in ihrer Rolle als Ko-Lehrer. Zugleich wird damit politisch signalisiert, dass die Ursachen ungenügender Bildungsintegration im Vorfeld der Schule und in der Grundschule gesehen werden. Doch diese Blickrichtung verdeckt, dass wir auch Probleme mit dem Übergang zur Sekundarstufe und der gegliederten Sekundarstufe mit ihren Problemen der negativen Homogenisierung haben. Der Vergleich der Lesekompetenzen in der Grundschule (erhoben in der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung - IGLU 2006) mit den Lesekompetenzen in der 9. Jahrgangsstufe (Programme for International Student Assessment - PISA 2006) zeigt deutlich: die Situation der Kinder mit Migrationshintergrund ist in der Grundschule besorgniserregend im Vergleich zu einem recht guten Niveau der deutschen Mitschülerinnen und Mitschüler. Die Sekundarschule kann dieses vergleichsweise gute Niveau insgesamt nicht halten und die Schere öffnet sich sogar noch weiter.

Rücken wir die Rolle des Elternengagements, die Effekte der Schulform und die Effekte negativer Homogenisierung in den Zusammenhang, so zeigt sich, dass insbesondere die vielen vom deutschen Schulsystem vorgesehenen Übergangsentscheidungen zu Problemen der Fehlallokation und der Verletzung von Leistungsgerechtigkeit führen: Weil hier Entscheidungen über künftige soziale Chancen getroffen werden, schlagen die sozialen Interessen und ungleichen sozio-kulturellen Ressourcen in besonderem Maße durch und behindern die pädagogisch angemessene und gerechte Förderung mittels der Differenzierung nach Können und Leistung und der Bildung lernförderlicher homogener Gruppen. Wo es jedoch zu einer negativen Homogenisierung kommt, wie in den meisten Hauptschulen der Städte und Großstädte, wird der pädagogische Prozess weitgehend der sozialen Funktion der Entlastung der anderen Schulformen untergeordnet. Das ist pädagogisch und bildungspolitisch nicht zu rechtfertigen. Auf diese Probleme könnte eine über das 4. oder 6. Schuljahr bis zur 9. oder 10. Klasse weiterführende Gemeinschaftsschule eine angemessene Antwort bieten, weil sie die Anzahl der Übergangsentscheidungen verringert und der Schule mehr Zeit für den Bildungsprozess gibt und Fehlanreizen wie der Abschulung als Mittel der Entlastung von förderbedürftigen Schülerinnen und Schülern entgegenwirkt.

Die Erfahrungen mit der Einführung der Gesamtschule in Deutschland zeigen jedoch, dass Strukturänderungen unvorhergesehene Nebenwirkungen und Folgen haben. So könnte man erwarten, dass die flächendeckende Einführung eines Gesamtschulsystems zur Drift in ein paralleles Privatschulsystem führt. Die angemessenere Antwort als ein solcher Strukturvorschlag ist deshalb Good Governance: Good Governance unter Berücksichtigung von Akteuren, Wissen, Ressourcen und Institutionen/Strukturen. Strategisch folgt daraus: Das Vertrauen und Engagement der deutschen Eltern und der Migrantenfamilien gewinnen und sie im Rah-

men einer regionalen Bildungslandschaft am lokalen Bildungsmanagement beteiligen.

Leistungsorientierung schafft Vertrauen der Eltern

Die Indikatoren, an denen wir seit einigen Jahren unsere Schulen international vergleichen und von denen Reformimpulse ausgehen, sind Leistungsindikatoren. Getestet werden die Kompetenzen im Lesen, in Mathematik, Deutsch und Naturwissenschaften, die von Kindern und Jugendlichen mittels eines mehr oder weniger anregungsreichen Unterrichts zu verschiedenen Messzeitpunkten erworben wurden. Die differenzierte Verteilung sozialer Chancen durch die Schule nach Leistung ist und bleibt gerecht. Der schulformübergreifende Vergleich des Leistungsstands offenbart darüber hinaus, dass es bedeutende Überschneidungen gibt, die aber Dank der Schulform ganz unterschiedliche soziale Effekte haben. Wenn die besten 25 Prozent der Hauptschülerinnen und Hauptschüler dieselben Leistungen aufweisen wie 25 Prozent der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, so ist dies ein deutlicher Hinweis darauf, dass es in unserem gegliederten Schulsystem zu erheblichen Fehlplatzierungen kommt. Das ist ungerecht, weil die völlig unterschiedlichen sozialen Chancen des Hauptschul- und des Gymnasialbesuchs nicht leistungsgerecht sind. Dennoch ist Leistungsgerechtigkeit nicht eine bloße Ideologie, die durch Chancengleichheit ersetzt werden könnte. Wonach sonst sollte sonst differenziert werden? Die Orientierung der Schulen an Leistung und Leistungsgerechtigkeit ist das Versprechen auf soziale und ökonomische Anschlussfähigkeit. Wird es eingelöst, schafft und stabilisiert es das Vertrauen der Eltern. Jedes Schulkonzept, das dieses Vertrauen im Namen von Chancengleichheit gefährdet, wird Abwanderungs-, Differenzierungs- und Abschottungsbewegungen auslösen, wie wir sie international, aber auch in Deutschland bei der Abwanderung in die Privatschulen beobachten können. Das Prinzip der Leistungsgerechtigkeit muss daher in Konzepte verbesserter Chancengleichheit integriert werden, um es nicht denen zu überlassen, die sich ohnehin nur absetzen wollen.

Chancengleichheit wird befördert durch die Angleichung der Ungleichen, und dies kann durch die Ausrichtung der Schulen an verbindlichen Mindeststandards geschehen. Das staatliche Schulsystem hat eine Bringschuld, die es gegenüber keiner Gruppe von Kindern und Jugendlichen verfehlen darf: es soll ihnen unter allen Umständen zu einem "Bildungsminimum" verhelfen. Darüber hinaus soll es durchlässiger werden, so dass die Aussicht auf Zugang zu höherwertiger Bildung - auch über den Weg einer Berufsausbildung - motiviert und leistungssteigernd wirkt. Hohe konsistente Leistungsanforderungen sind in Verbindung mit einem förderlichen Lernklima die besten Voraussetzungen für hohe Leistungen und Erfolg in der Schule - gerade auch für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Denn die wollen und sollen nicht als "Opfer" einer Leistungsideologie und eines Systems behandelt werden, sondern sich zu leistungsfähigen Individuen bilden, die ihr Leben, ihre gesellschaftliche Umwelt und auch ihren schulischen Bildungsgang selber gestalten können.

Im Rahmen von Good Governance dürfen Leistungsmessungen, die überprüfen, ob einzelne Schulen ihrem gesellschaftlichen Auftrag durch die Garantie eines Bildungsminimums entsprechen, keine Anreize bieten, dass Schulen sich ihrer Aufgaben durch das "Abschieben" und "Aussieben" schlechter Schüler und Schülerinnen entledigen. Good Governance antizipiert solche unbeabsichtigten Nebeneffekte und setzt Anreize für die Förderung gerade der Schwächeren: Gemessen werden sollten also relative Fortschritte nach dem relativen Maßstab realistisch erwartbarer Leistungen. Um Anreize für die Schaffung eines solchen "Mehrwerts" zu setzen, lassen sich Leistungsmessungen mit neuen Formen der Schulfinanzierung (aufgabenspezifische Personalwirtschaft, pädagogische Förderkonzepte, besondere Organisationsformen) verknüpfen.

Lokales Bildungs- und Integrationsmanagement

Seit Jahren haben die Kommunen die traditionelle Arbeits- und Finanzierungsteilung zwischen Land und Kommunen mit der Zuständigkeit des Landes für die inneren und der Kommunen für die äußeren Schulangelegenheiten in Frage gestellt. Die Kommunen richten ihr Interesse und Engagement schon lange auf die lokale und regionale Bildungslandschaft. Während die Länder untätig blieben oder in bildungspolitischen Grabenkriegen (pro oder contra Gesamtschule, Ganztagsschule etc.) verharrten, haben sie sich der Probleme und des sozialen Drucks vor Ort annehmen müssen und damit neue Aufgaben übernommen: Ob die Finanzierung der Schulsozialarbeit und der Betreuungsangebote, die Einrichtung von Eltern- oder Schülercafés und Kantinen, die Ausgestaltung der Ganztagsangebote, die Koordination der Kooperation mit Vereinen und anderen außerschulischen Initiativen, die Hausaufgabenbetreuung und besondere Fördermaßnahmen für Schülerinnen

und Schüler mit Migrationshintergrund oder die psychologische Beratung - die Gemeinden und Kreise sind heute aktiv an der "inneren" Gestaltung der Schulen, an der Entwicklung ihres Profils und ihrer Qualität beteiligt. Gleichzeitig öffnen sich Schulen immer mehr gegenüber ihrem Umfeld und ihrer Kommune und erkennen, wie notwendig es ist, sich in den Sozialraum des Quartiers, Stadtteils oder Ortes zu integrieren. Die moderne Schule ist die demokratische Schule in der Demokratie.

Die demographische Entwicklung wird den Handlungsdruck auf die Kommunen noch verstärken. Der schon heute spürbare, bald jedoch rapide Rückgang der Zahl der Schülerinnen und Schüler, das Schulwahlverhalten der Eltern stellen viele Schulstandorte - insbesondere Hauptschulen, aber mittelfristig auch manche Realschulen und Gymnasien - in Frage. Mit sinkendem Besuch können sie nicht mehr in sinnvollen Betriebsgrößen aufrecht erhalten werden. Der Erhalt von Schulen oder ihre Umgestaltung wird zum dringlichen Thema.

Gerade weil die Kommunen unmittelbarer als die Landesregierungen mit den Problemlagen vor Ort konfrontiert sind, erkennen sie, dass eine lokale und regionale Schulentwicklungsplanung unerlässlich ist, um ein von den Eltern akzeptiertes, attraktives und wohnortnahes Schulangebot erhalten zu können. Sie lernen zum Beispiel, dass ein flexibles Neudenken erforderlich ist, wenn immer mehr Kinder nach der Grundschule den Ort verlassen und mit den von der Kommune finanzierten Schulbussen auf weiterführende Schulen in die Nachbarorte fahren, während die Hauptschule trotz Wohnortnähe immer weniger Akzeptanz bei den Eltern findet.[22] Deshalb wird die Zusammenlegung verschiedener Schularten wie die Entwicklung neuer integrativer Schulmodelle gerade auf kommunaler Ebene diskutiert und auch schon mit eigenen Modellvorschlägen vorangetrieben.

Good Governance wird diese Entwicklungen aufgreifen und mit der Leistungsorientierung und Leistungsmessung verknüpfen. Sie wird dabei berücksichtigen, dass die Veröffentlichung von leistungsbezogenen, einzelschulischen Daten Abwanderungsbewegungen auslösen oder verstärken kann. Werden auch die Grundschuleinzugsbezirke freigegeben, kann dies verstärkt zur Entwicklung von Brennpunktschulen mit negativer Homogenisierung führen. Aber gibt es eine Alternative zu Transparenz, Wahlfreiheit und Elternengagement und damit zur Aktivierung der Ressourcen aller Beteiligten? Gibt es eine Alternative zur kommunalen Demokratie, wo gerade auch Migrantenfamilien bessere Mitspracherechte und Gestaltungsmöglichkeiten haben?

Schulleistungen müssen nicht nur getestet und in die Schulen kommuniziert werden, die Testergebnisse sollen auch, und zwar unter Angabe der Ausgangsbedingungen der einzelnen Schule und in Verbindung mit Unterstützungsangeboten, publiziert werden und gegebenenfalls mit Abwahl einer Schule quittiert werden können. Da Schulen gleichzeitig auch kooperieren und Erfahrungen austauschen können sollen, darf die durch Transparenz entfachte Konkurrenz wieder nicht zu weit getrieben werden. Deshalb gehört neben der Veröffentlichung von Leistungsergebnissen auch die Erhebung stadtteil- und schulbezogener Daten über die Bildungsbeteiligung verschiedener Bevölkerungsgruppen zu einem regionalen Bildungsmonitoring.[23]

Good Governance benötigt die politische Kompetenz der Kommunen und Kreise für die Schule und sie braucht die direkte Beteilung aller Familien, also auch der Migrantenfamilien. Zur ihr gehört die Steuerung über Wissen, das vom Monitoringsystem zur Verfügung gestellt wird, und die Steuerung über finanzielle Ressourcen, die auch zum Ausbau von kompensatorischen Magnetschulen führen kann, deren unbeabsichtigte Nebeneffekte, etwa die Stigmatisierung dieser Schulen und die Abwanderung der Mittelschichten, wiederum zeitnah beobachtet und im Rahmen der kommunalen Demokratie beurteilt werden können. In diesem Rahmen können auch multikulturelle Gemeinschaftsschulen als alleinige Schulform oder als Schulform neben anderen vereinbart werden. Als Schulen der Bildungsintegration können sie mit Hilfe interner Differenzierungen lernförderliche Umgebungen schaffen, die auch den individuellen Bedürfnissen der Migrantenkinder und -jugendlichen gerecht werden, sie zur Anstrengung motivieren und ihre Leistungen belohnen.

Dr. Andreas Poltermann ist Referent für Bildung und Wissenschaft in der Heinrich-Böll-Stiftung.

[22] Ernst Rösner, Hauptschule am Ende. Ein Nachruf, Münster 2007.

[23] Vgl. dazu den Beitrag von Frank-Olaf Radtke, "Lokales Bildungs- und Integrationsmanagement - Plädoyer für eine zielorientierte Schulentwicklungsplanung", in: www.migration-boell.de/web/integration/47_1484.asp

Ekkehard Thümler

Konsequenzen aus Sicht der Wirtschaft: Zur Rolle von Public-Private-Partnerships

Auf der Tagung "Schule mit Migrationshintergrund" wurde darüber nachgedacht, wie sich Schule unter den Bedingungen der Einwanderungsgesellschaft verändert, vor welche neuen Herausforderungen Schüler, Lehrer, Eltern und Verwaltung gestellt sind und wie Schule unter diesen Voraussetzungen gelingen kann. In den vergangenen Jahren hat sich auf diesem Gebiet eine Menge getan, eine Vielzahl Projekte sind ins Leben gerufen worden und eine Reihe grundlegender Forschungsvorhaben gibt uns Auskunft darüber, wie Schule sich ändern muss, damit sie auch Migrantinnen und Migranten alle Chancen auf eine erfolgreiche Bildungsbiografie eröffnet. Mein Eindruck ist, dass wir nun in Hinblick auf diese Fragen an einen Punkt gelangen, an dem die allgemeine Diskussion über Schule und Schulreform schon vor einiger Zeit angekommen ist. Kurz gesagt: wir haben in Deutschland - zumindest kein grundsätzliches - Erkenntnisproblem; wir haben ein Umsetzungsproblem. Wir wissen heute schon eine ganze Menge über die Voraussetzungen, unter denen Schule mit Migrationshintergrund gelingen kann. Wir müssen die Erkenntnisse nun auch umsetzen. Ich möchte Ihnen heute einige Überlegungen vorstellen, wie eine erfolgreiche Umsetzung aussehen kann.

Die Vodafone Stiftung unterstützt diese Tagung auch deshalb sehr gerne, weil sie inhaltlich ganz hervorragend an unser internationales Symposium "Integration by Education in the 21st Century - A Challenge for Public Private Partnerships" anknüpft, das wir im Oktober vergangenen Jahres im Auswärtigen Amt in Berlin veranstaltet haben. Auch damals ging es uns ganz zentral um die Frage, wie Integration durch Bildung - nicht nur in der Schule, aber auch in der Schule - gelingen kann. Es ist dabei sehr deutlich geworden, dass sich dafür in der Schule einiges ändern muss - Sie kennen die wichtigen Baustellen, deshalb will ich sie an dieser Stelle nicht noch einmal aufzählen. Ich bin überzeugt, dass für den erforderlichen Umbau des Schulsystems public private partnerships - also öffentlich-private Partnerschaften - eine ganz wichtige Rolle spielen können und möchte gerne erläutern, worin diese Rolle besteht. Dabei will ich mich hier nicht auf die Perspektive der Wirtschaft beschränken, zumal es mir als Stiftungsvertreter schwer fallen würde, dazu repräsentative Aussagen zu treffen; es geht mir vielmehr darum, wie ein substanzieller Beitrag von Wirtschaft und Zivilgesellschaft aussehen kann.

Zunächst einmal eine kurze Begriffsklärung: Was ist mit PPP gemeint? Grundsätzlich bezeichnen sie in einem ganz allgemeinen Sinn die Zusammenarbeit zwischen Staat und Akteuren aus Wirtschaft und Zivilgesellschaft um gemeinsam öffentliche Leistungen auch in denjenigen Aufgabenbereichen bereitzustellen, die traditionellerweise allein in staatlicher Hand liegen. Etwas weiter gefasst ist eine solche - sinnvoller Weise übrigens: langfristige und verbindliche - Zusammenarbeit insbesondere auf den folgenden beiden Gebieten vorstellbar: Erstens in der gemeinsamen Übernahme von Verantwortung an den Schnittstellen des staatlichen Systems, also dort, wo die staatliche Kompetenz, nicht aber die staatliche Verantwortung endet.

Ein prominentes Beispiel dafür, das alle kennen, ist das System der dualen Berufsausbildung in Deutschland. Ein zweites Einsatzgebiet ist die partnerschaftliche Qualitätsentwicklung des im eigentlichen Sinne staatlichen Systems, z.B. durch gemeinsame innovative Pilotprojekte. Alle beteiligten Akteure sind dabei vor drei zentrale Aufgaben gestellt:

- die Entwicklung neuer, kreativer Lösungsmodelle für die Herausforderungen der Zukunft
- die praktische Erprobung und Umsetzung neuer Modelle in die Praxis
- die flächendeckende Verbreitung von erfolgreichen Pilotmodellen und die entsprechende Ergänzung und Überarbeitung gültiger Regelsysteme.

Was macht diesen Ansatz so interessant? Schon eine kurze Bestandsaufnahme bildungs- und integrationspolitischer Herausforderungen zeigt, dass die komplexen Aufgaben des anstehenden Systemumbaus - selbst auf einem staatlichen Kerngebiet wie der schulischen Bildung - nicht von staatlichen (und schon gar nicht von privaten) Institutionen alleine bewältigt werden können. Im Bereich der frühkindlichen Bildung beispielsweise sind weithin nicht-staatliche Akteure als Träger aktiv. Bereits eine so sensible Phase wie der Übergang vom

Kindergarten in die Grundschule kann vom Staat alleine nicht hinreichend organisiert werden. Ein weiterer Punkt: die schulische Leistung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wird maßgeblich von kulturellen und familiären Voraussetzungen beeinflusst, die sich staatlichen Interventionen weitgehend entziehen. Ähnliches gilt für den Übergang von der Schule bzw. der Hochschule in den Beruf. Auch hier stoßen staatliche Regelungen mangels Kompetenzen an ihre Grenzen und dem Handeln der Wirtschaft kommt entscheidende Bedeutung und entsprechende Verantwortung zu.

Sie sehen: bloßes Vertrauen auf staatliche Interventionen allein wird der Problemlage ebenso wenig gerecht wie die nicht minder einseitige Hoffnung auf eine stärkere Verlagerung von Bildungs- und Integrationsaufgaben auf private Akteure. Zudem stößt der Staat in Zeiten angespannter öffentlicher Haushalte häufig auch an seine Grenzen, wenn es über den Betrieb des bestehenden Systems hinaus um notwenige Innovationen bzw. die Qualitätsentwicklung des Systems geht.

Es scheint also eine Reihe guter Gründe zu geben, die dafür sprechen, die anstehenden Herausforderungen wirklich partnerschaftlich in Angriff zu nehmen. Dessen ungeachtet haben natürlich die beteiligten Akteure je ganz verschiedene eigene Interessen zu beachten. Was könnte für sie die Arbeit in PPPs attraktiv machen?

Ich mache mir die Sache einfach und fange mit denjenigen Akteuren an, mit denen ich mich am besten auskenne: mit den privaten Stiftungen. Die Stiftungen sind ganz einfach zu arm, als dass sie auf die Zusammenarbeit mit staatlichen Akteuren verzichten könnten. Was angesichts des Milliardenvermögens der großen Stiftungen erstaunlich klingen mag, wird leicht nachvollziehbar, wenn Sie sich die Relationen anschauen: Die Jahresausgaben der 50 größten deutschen Stiftungen im Jahr 2006 im Bereich Bildung erreichten rund 78 Mio. € bzw. 8,1% der Jahresausgaben. Für Projekte im Bereich Migration/ Integration gaben die Stiftungen gar nur rund 10 Mio. € aus. Dies entspricht einem Anteil von rund 1,0% ihrer Jahresausgaben.[24]

Um es anschaulich zu machen: was alle Stiftungen gemeinsam in einem Jahr für Bildung ausgeben, gibt der Staat an einem Vormittag aus. Wilhelm Krull, der Generalsekretär der Volkswagen Stiftung hat deshalb festgestellt, dass Stiftungen zwar "Inseln des Gelingens" schaffen können. Für die flächendeckende Umsetzung sind sie indes auf starke Partner angewiesen.
Welches Interesse könnte die Wirtschaft an einem weitergehenden und gemeinsamen Engagement haben? Auch hier liegt ein begründetes Eigeninteresse auf der Hand. Der demografische Wandel führt dazu, dass Arbeitgeber sich schon heute Gedanken darüber machen müssen - und dies häufig auch schon tun - wie sie morgen noch qualifizierte Arbeitskräfte gewinnen können. Und damit sind nicht nur die high potentials und Topmanager gemeint, sondern Arbeitskräfte auf jeder Qualifikationsstufe. Und zugleich hat natürlich auch die Wirtschaft ein ganz vitales Interesse daran, dass in unserer Gesellschaft der soziale Zusammenhalt nicht verloren geht und dafür ist kaum ein gesellschaftlicher Sektor so entscheidend wichtig, wie der Bildungsbereich. Auch hier gilt deshalb: Akteure aus der Wirtschaft sind gut beraten, sich für ihr Engagement staatliche Partner zu suchen, die eine sehr viel größere inhaltliche Kompetenz auf diesem Gebiet haben und mit denen gemeinsam sich eine ganz andere Wirkung erzielen lässt, als bei ganz unabhängigem Handeln.

Wo das staatliche Interesse liegt, hatte ich bereits angedeutet. Private Akteure verfügen über "frisches Geld" für innovative Vorhaben sowie über einen Flexibilitäts- und Geschwindigkeitsvorteil und eine höhere Risikobereitschaft als staatliche Institutionen. Sie haben häufig größere Erfahrungen, wie Innovationen in die Welt kommen und umgesetzt werden können, als die staatliche Verwaltung. Sie können deshalb neue Entwicklungen und Problemstellungen schneller aufnehmen, und effektiver oder zumindest: umstandsloser bearbeiten und so den Reformprozess staatlicher Institutionen wirksam unterstützen.

Es scheint also nicht nur gute Argumente für PPPs zu geben - auch das schlichte Eigeninteresse der beteiligten Akteure spricht dafür. Wie können solche innovativen Partnerschaften nun konkret aussehen? Statt vorhandene Beispiele aufzuzählen will ich Ihnen einen Vorschlag machen, wie hier in Hamburg eine spannende öffentlich-private Partnerschaft Veränderung in die Schule bringen könnte. Ich stelle mir vor, dass sich eine Stiftung, Migrantenverbände, die Wirtschaft, die Schulbehörde zusammenschließen um ernst zu machen mit der Forderung, die so oft zu hören und so schwierig zu

[24] Die 50 größten Stiftungen repräsentieren hinsichtlich ihrer Jahresausgaben etwa 30% des gesamten Stiftungssektors. 10% ihrer Ausgaben gelten Bildungsprojekten, 1% ihrer Ausgaben fließen in Projekte im Bereich Migration und Integration. Sie liegen deutlich unter den Aufwendungen, die Stiftungen etwa im Bereich Wissenschaftsförderung verzeichnen.

verwirklichen ist: no child left behind - kein Kind darf zurückgelassen werden. Stellen Sie sich vor, dass die Beteiligten erklären: wir akzeptieren es nicht länger, dass so viele Jugendliche in unserer Stadt ohne Abschluss die Schule verlassen und ihre Zukunft dann schon hinter sich haben. Stellen Sie sich vor, dass diese Beteiligten sich das anspruchsvolle Ziel setzen und sagen: bis 2020 oder 2025 gibt es in Hamburg keine Schulabbrecher mehr. Wir senken die Zahl der Kinder und Jugendlichen, die ohne Abschluss die Schule verlassen, auf Null. Und dafür bündeln wir unsere Stärken und Kompetenzen, bringen wir alle unterschiedlichen Instrumente in Anschlag, die wir zur Verfügung haben und nehmen uns gemeinsam die wesentlichen Stellschrauben vor, von denen wir heute schon wissen, dass sie für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund - aber auch für andere Risikogruppen - ganz zentral sind:

- Wir entwickeln ein Konzept, wie ein früher Start ins Bildungssystem glücken kann, weil schon in der Kita - aber dann auch durchgehend, über die ganze Schulzeit hinweg, der Spracherwerb gezielt und dauerhaft gefördert wird, und setzen es wirklich flächendeckend um.
- Wir sorgen dafür, dass die wesentlichen Weichen für die Laufbahn der Kinder nicht schon zu einem so frühen Zeitpunkt gestellt werden, wie es heute der Fall ist, sondern wir sorgen dafür, dass sie länger zusammen lernen und erst zu einem späteren Zeitpunkt auf die unterschiedlichen Schulformen aufgeteilt werden.
- Wir schaffen Gelegenheiten für eine zweite oder auch dritte Chance für diejenigen Jugendlichen, die mehr Zeit benötigen als andere und investieren noch mehr als bisher in Unterstützung in der kritischen Phase des Übergangs von der Schule in den Beruf um gerade den schwächsten Schülern eine echte Perspektive zu geben.

Das scheint mir, wäre ein wirklich herausforderndes, anspruchsvolles und ehrenwertes Vorhaben und würde deutlich machen, welch einen Schwung öffentlich-private Partnerschaften in die Bildungs- und Integrationspolitik bringen könnten.

Zugleich würde solch ein Programm eine ganz wesentliche Voraussetzung für die erfolgreiche Nutzung partnerschaftlicher Formen der Zusammenarbeit im Bildungs- und Integrationsbereich erfüllen und deutlich machen: PPPs dürfen nicht dazu dienen, lediglich einen Rückzug der öffentlichen Hand zu kompensieren. Sinnvoll sind sie vielmehr dann, wenn sie ein echtes verstärkendes Zusatzangebot bereitstellen. Wichtig ist zudem, dass geeignete Modelle nicht nur als kurzfristige Projekte, sondern als mittel- bis langfristige Programme angelegt werden, um teure und wirkungslose 'Strohfeuereffekte' zu vermeiden. Und wichtig ist außerdem, dass es tatsächlich nicht darum geht, das staatliche Regelungsmonopol im Bereich schulischer Bildung aus der Hand zu geben, sondern vielmehr der Staat sich Unterstützung bei einem Umbau des Bildungssystems sucht, bei dem die Verwaltung alleine sich bisweilen schwer tut.

Öffentlich-private Partnerschaften sind keineswegs eine triviale Angelegenheit. Ganz im Gegenteil: die Zusammenarbeit ist für die Beteiligten in mancher Hinsicht eine echte Zumutung. Ganz unterschiedliche Arbeitslogiken und Arbeitskulturen stoßen dabei aufeinander. Auf staatlicher Seite wird misstrauisch beobachtet, dass Private auf einmal in traditionell staatlichen Regelungsbereichen mitreden wollen und dass hier sozusagen der Schwanz mit dem Hund wackelt. Auf Seite der Wirtschaft oder zivilgesellschaftlicher Akteure wird kritisiert, dass der Staat zwar Geld und Initiative gerne sieht, aber weniger bereitwillig ist wenn es darum geht, genuine Mitsprachemöglichkeiten zu ermöglichen und dass im Zweifelsfall politische Empfindlichkeiten sehr schnell das gemeinsame Interesse in den Hintergrund treten lassen. Die Zumutung ist aber eine notwendige und eine produktive - und wenn es gut geht, dann addieren sich die Stärken der Beteiligten, dann entstehen echte Erfolgsgeschichten - und davon kann es angesichts der anspruchsvollen Aufgaben, die noch vor uns liegen, wenn die Schule mit Migrationshintergrund ein Erfolgsmodell werden soll, gar nicht genug geben.

Ekkehard Thümler ist Projektleiter des Förderbereichs Bildung der Vodafone-Stiftung in Düsseldorf.

Ursula Neumann

Resümee der Tagung "Schule mit Migrationshintergrund"

Deutschland hat seit dem vergangenen Jahr einen "Nationalen Integrationsplan" (NIP). Das bedeutet, dass nunmehr explizit das Ziel verfolgt wird, die ungleichen Chancen von eingewanderten Menschen und ihren Kindern gegenüber den eingeborenen auszugleichen. Neben anderen politischen Begründungen kann das Zustandekommen einer ausformulierten Integrationspolitik damit erklärt werden, dass nicht nur der Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland auf mehr als ein Viertel angestiegen ist, auch fehlt der Wirtschaft zunehmend der qualifizierte Nachwuchs und es tun sich soziale Disparitäten auf, die für den gesellschaftlichen Frieden bedrohlich sind. Bildung wird als "Schlüssel der Integration" betrachtet; im NIP heißt es:

"Bildung ist der entscheidende Schlüssel zur sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Integration. Hier liegt eine Herausforderung, die die Zukunft unseres Landes bestimmt und die öffentlich an Ergebnissen statt an Zuständigkeitsdebatten gemessen wird. (…) Unser Land braucht das Potential der Kinder und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien. Ihr Bildungserfolg ist eine Investition in die Zukunft unseres Landes, denn die Menschen, die in Deutschland leben, sind unsere wichtigste Ressource".[25]

Es gibt jedoch kein Gesamtkonzept interkultureller Bildung für die Bundesrepublik Deutschland, nicht einmal ein Gesamtkonzept sprachlicher Bildung. Die Föderalismusreform trägt das ihrige dazu bei, dass die Verhältnisse in den Bundesländern weiter unterschiedlich bleiben. Vor allem, wenn es um die Schulstruktur geht. Obwohl viele "Bildung" sagen, meinen sie meistens "sprachliche Bildung im Deutschen". Wir haben mit der Gestaltung der Tagung versucht zu zeigen, dass viel mehr als Sprache eine Rolle spielt, will man die Potenziale der Heterogenität nutzen und die Gefahr der Diskriminierung und des Hasses bannen. So wichtig die sprachliche Bildung für die gesellschaftliche Kommunikation auch zweifellos ist.

Neben der integrationspolitischen Begründung für staatliche Förderprogramme stehen die bildungspolitischen Motive dafür. Wenn die Schule den Auftrag hat, allen Kindern und Jugendlichen gleich gute Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten zu bieten, die Kinder aber sehr unterschiedliche Voraussetzungen und Entwicklungsbedingungen mitbringen, muss auf diese differenzierend und kompensatorisch eingegangen werden. Die internationalen Schulleistungsuntersuchungen der letzten Jahre haben jedoch nachgewiesen, dass im deutschen Bildungssystem diese schwierige Aufgabe des Ausgleichs nicht gelingt, im internationalen Vergleich sogar der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung besonders eng ist. Klaus Klemm spricht von einer "schicht- und migrationsspezifischen Zuteilung von Bildungs- und Lebenschancen" in Deutschland.[26] Jede Stufe im System verschärfe die Wirkung ethnischer und sozialer Faktoren, von Kindergarten und Vorschule, wo die Bildungsbeteiligung erst geringe Unterschiede zeigt, bis zu den Universitäten und der beruflichen Weiterbildung.

Die Frage ist also: Ist die Wirkung von Bildung und Bildungskonzepten zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht generell begrenzt, angesichts von politischen Rahmenbedingungen und bildungspolitischer Traditionen im Umgang mit Minderheiten in Deutschland? Auch wenn "Integration" stets ausdrückliches Ziel der meisten Maßnahmen und Empfehlungen war - und wir hatten in der Vergangenheit viele davon -, hat sich die Lage nicht grundlegend verändert und sich kein Bildungserfolg der Migrantenkinder eingestellt. In einem politischen Klima, das von ordnungspolitischen Vorstellungen und gegen Zuwanderung und Einwanderer gerichteten Zielsetzung geprägt war, konnten die auf Integration gerichteten Bildungsmaßnahmen nicht dieselbe Wirkung entfalten, wie z.B. in Schweden, wo Einwanderer willkommen waren, ihre Einbürgerung gewünscht war, wo ihre Kulturen akzeptiert und ihre Sprachen in der Schule gelehrt wurden und die Schulstruktur geeigneter für den Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft war.

[25] Die Bundesregierung (2007): Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege - neue Chancen. (NIP), Berlin, S. 15

[26] Klemm, Klaus (2007): Ethnische und soziale Herkunft: entscheidend für den Schulerfolg? Reformbedarf des Bildungssystems. In: Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn, S. 9-11

Und zum Zweiten: Kann eine soziale Stigmatisierung, wie sie für Migranten gilt, durch pädagogische Konzepte aufgehoben werden - meine Kollegin Krüger-Potratz hält dies nicht für möglich.[27]

Einen dritten Faktor, der eine erhebliche Wirkung entfaltet und durch alle Stipendienprogramm, Modellversuche und Förderkonzepte nicht beeinflussbar ist, stellt die Schulstruktur dar. Ich bin überzeugt, dass erst eine Abschaffung der Dreigliedrigkeit des deutschen Schulsystems Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler und die Bildungsadministration dazu zwingt, statt auf Homogenisierung zu setzen, die sprachliche Vielfalt und die soziale und kulturelle Heterogenität der "Schule mit Migrationshintergrund" zu akzeptieren und einen entsprechenden Unterricht zu gestalten. Die PISA-Ergebnisse geben im internationalen Vergleich deutliche Hinweise dafür, dass sowohl die frühe Auslese im Alter von 10 Jahren als auch die Konzentration von Kindern mit weniger Erfolg in Haupt- und Realschulen dazu führen, dass Kindern Bildungschancen vorenthalten und der Gesellschaft Potenzial entzogen wird.

Welches sind nun die Förderaktivitäten des Bundes und der Länder, auf die mit dem Nationalen Integrationsplan aufgebaut werden soll?

Die erstaunliche Wirkung der PISA-Ergebnisse war es, dass Förderaktivitäten im Vorschul- und Kita-Bereich ausgelöst wurden, obgleich die mangelnde Lesekompetenz von 15-Jährigen zu Tage gefördert worden war. Nach einer Untersuchung des BAMF richten sich ca. 70% der Bildungsangebote der deutschen Bundesländer auf Kinder im Vorschul- und Grundschulalter.[28] In der Sekundarstufe sind Förderangebote seltener und richten sich meist an sog. "Seiteneinsteiger", an Schülerinnen und Schüler also, die erst in diesem Alter aus dem Ausland zuwandern.

Inhaltlich ist das Förderangebot an der Schwelle des Übergangs vom Elementarbereich in die Schule auf den Erwerb der deutschen Sprache ausgerichtet. In der Regel haben die Bundesländer Sprachstandsfeststellungsverfahren unterschiedlichster Art etabliert und mit Vorbereitungsmaßnahmen für die Fünfjährigen - z.T. verpflichtend, z.T. als Angebot - verbunden. Im Elementarbereich sind die Ansätze in größere inhaltliche Zusammenhänge gestellt und es wird versucht, sprachliche Förderung in die übrigen Lernbereiche des Kindergartens zu integrieren. In den letzten Jahren wurden auch solche Projekte verstärkt, die mit einer systematischen Einbindung der Eltern arbeiten und dabei Erwachsenenbildung mit der Förderung der Kinder verbinden. Immer seltener werden dagegen Angebote in den Herkunftssprachen der Kinder, obwohl diese Tendenz durch die Einführung von bilingualen Grundschulen in einigen größeren Städten wie Berlin, Hamburg, Frankfurt und Köln gebrochen wird. Interkulturelle Konzepte in der Schule, z.B. im Sinne einer vorurteilsbewussten Erziehung, sind im Primar- und Elementarbereich eher selten.[29] In der Sekundarstufe hat der interreligiöse Dialog besonderes Gewicht und - meist in Form von Projekten - Demokratie fördernde und Antidiskriminierungserziehung. Hierfür haben wir in zwei Panels gute Beispiele gehört. Als selbstverständliche Inhalte von Erziehung und Bildung können sie jedoch nicht gelten.

Doch zurück zur sprachlichen Bildung, dem Schwerpunkt staatlicher Förderung in Deutschland. Eine Besonderheit stellen die Bundesländer Hamburg als Beispiel für ein westliches Land mit einem Anteil von 50% Migrantenkindern im Grundschulalter und Sachsen als einem östlichen Land mit einer geringen Migrantenkinderquote dar. In beiden Ländern wird ein Gesamtkonzept verfolgt, in dem sowohl additive als auch integrative Förderangebote flächendeckend vorgesehen sind und in die sprachliche Förderung auch die Herkunftssprachen der Kinder einbezogen sind. Wie Sie dem Vortrag von Peter May entnehmen konnten, sind die Effekte des Hamburger Ansatzes statistisch nachweisbar. Das ist nicht nur der Sache nach erfreulich, sondern der Nachweis selber eher ungewöhnlich, denn nur wenige Maßnahmen werden im Sinne einer wissenschaftlichen Begleitforschung evaluiert. Rückschlüsse auf die Wirksamkeit der unterschiedlichen Förderansätze sind bisher kaum möglich. Und so ist die Beantwortung der Frage, welche schulische Förderung erfolgreich ist, schwierig.

Wir koordinieren hier in Hamburg das Modellprogramm FÖRMIG, an dem sich insgesamt zehn Bundesländer beteiligen.[30] Es ist ein Verbundprojekt, in dem von den

[27] Krüger-Potratz, Marianne (2007): Ethnische und soziale Vielfalt gestalten: Interkulturelle Konzepte in der Schule. In: Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Friedrich Ebert Stiftung, Bonn, S.25-32

[28] Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, BAMF (2007): Bundesweites Integrationsprogramm (§45 Aufenthaltsgesetz). Nürnberg. S. 45

[29] Vgl. den Überblick mit einer pädagogischen Einordnung der Konzepte in Krüger-Potratz 2007.

[30] Programmträger ist das Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Als Wissenschaftler sind beteiligt Inci

Einzelprojekten gemeinsame Zielsetzungen verfolgt werden, die inhaltliche und methodische Umsetzung aber differiert. Es sind mehr als 140 Projekte vom Kindergarten bis zur Berufsschule dabei. Das Programm ist auf sprachliche Förderung gerichtet; sein zentrales Anliegen ist der kumulative Aufbau von schul- und bildungssprachlichen Fähigkeiten. Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass für den schulischen Erfolg nicht die allgemeine Kommunikationsfähigkeit ausschlaggebend ist, sondern das Verfügen über spezifische sprachliche Fähigkeiten, über die "Bildungssprache der Schule". Dies gilt für einsprachige Kinder ebenso wie für zweisprachige, doch betrifft es "lebensweltlich zweisprachige" Kinder häufiger. Die meisten Kinder mit Migrationshintergrund wachsen zweisprachig auf. In vielen Fällen sprechen sie bei ihrer Einschulung flüssiges Deutsch, das nicht von dem ihrer einsprachig deutschen Mitschülerinnen und Mitschüler zu unterscheiden ist. Dennoch teilen viele von ihnen das Schicksal der Kinder, die mit geringen Deutschkenntnissen ins erste Schuljahr kommen: Sie haben schlechtere Bildungschancen.

Da die Bildungssprache ihre Bedeutung erst in Bildungsprozessen entfaltet, die an den Umgang mit Schriftlichkeit gebunden und für die Schule typisch sind, werden die entsprechenden Kompetenzen auch erst in der Schule gelernt - aufbauend auf Literalitätserfahrungen in der Familie, dem Kindergarten oder der Vorschule. Außerdem sind sie sprachspezifisch, müssen also von zweisprachigen Kindern in jeder ihrer Sprachen erworben werden. Diese Fähigkeiten sind aber Voraussetzung für einen kompetenten Umgang mit den Aufgaben des Verstehens, Verarbeitens, Denkens und Formulierens, mit denen sich die Kinder und Jugendlichen in ihrem Bildungsprozess auseinandersetzen müssen. Die enge Verbindung zwischen den bei PISA gemessenen Lese- und den naturwissenschaftlichen Kompetenzen belegen dies. Der Erwerb von Bildungssprache geschieht nicht "von selbst", sondern es bedarf einer expliziten, systematischen und kontinuierlichen Sprachförderung. Ob Jugendliche auf dem Schulhof deutsch oder eine türkisch-arabisch-deutsche Jugendsprache sprechen, ist deshalb auch völlig unerheblich – jedenfalls für ihren Schulerfolg. Im Kontext des FÖRMIG-Programms haben wir für diesen Gedanken sprachlicher Bildung den Begriff der "durchgängigen Sprachbildung" gefunden, durchgängig durch alle Fächer, durchgängig durch die Bildungsbiografie eines Kindes und auf seine Sprache als Ganzes gerichtet, die meist aus zwei, manchmal aus mehr Sprachvarietäten besteht.

Kennzeichnend für die FÖRMIG-Projekte sind weiterhin die systematische Zusammenarbeit von Schule, Elternhaus und außerschulischen Einrichtungen, insbesondere den Migrantenselbstorganisationen. Regionalspezifische Bedingungen und lokale Ressourcen werden gezielt genutzt. Im Idealfall nehmen die zu sogenannten "Basiseinheiten" zusammengeschlossenen Bildungseinrichtungen eine Bestandsaufnahme der lokalen Gegebenheiten auf und versuchen ein Netz der Sprachförderung zu knüpfen. Sie formulieren gemeinsame Ziele, deren Erreichen intern und extern evaluiert wird. Es ist zu hoffen, dass wir - wenn im Sommer 2009 das fünfjährige Programm ausläuft - genauere Hinweise daraufhin gewonnen haben, wie ein Gesamtkonzept sprachlicher Bildung gestaltet werden kann, das die Bildungserfolge erhöht.

Dass es im Ausland viel zu lernen gibt, haben uns die Vorträge und Praxisbeispiele aus den USA, den Niederlanden, Spanien und der Schweiz gezeigt. Wir haben uns mit FÖRMIG vor allem an QUIMS orientiert, einem Förderprogramm, das auch auf dieser Tagung vorgestellt wurde. Es ist ein regionales Schulentwicklungsprojekt aus dem Kanton Zürich, das in Deutschland sicher bekannteste Projekt zur Entwicklung der Qualität in multikulturellen Schulen. Ziel ist es auch in diesem Programm, die Schulqualität so zu entwickeln, dass sie einer sozial, kulturell und sprachlich heterogenen Schülerschaft einen angemessenen Schulerfolg gewährleistet. QUIMS setzt wie FÖRMIG strategisch bei der Sprachförderung an, vor allem bei der Leseförderung, denn Lesen wird als Schlüsselkompetenz für das Lernen betrachtet.

Ergebnisse von Evaluationen und Transfer

Bei der Konzeption dieser Tagung war es unser Postulat, nicht den "Katastrophendiskurs" fortzusetzen, sondern im Gegenteil, nach den Gelingensbedingungen zu schauen. Der internationale Vergleich von PISA und IGLU hat gezeigt, dass es möglich ist, den engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg zu lockern, denn viele Länder sind wesentlich erfolgreicher in dieser Hinsicht: Kanada und Schweden zum Beispiel. Die Bedeutung der sozialen Herkunft und des Migrationshintergrunds zeigt sich auf allen Ebenen, die für die Analyse des Einflusses auf den Bildungserfolg von Kindern betrachtet werden können: Angefangen bei der gesellschaftlichen Situati-

Dirim, Ingrid Gogolin, Ursula Neumann, Knut Schwippert, sowie Hans H. Reich (Landau) und Hans-Joachim Roth (Köln).

on von Migrantinnen und Migranten über die Ebenen des Schulsystems, der regionalen Bedingungen und des Schultyps bis hin zur Einzelschule und dem Unterricht mit gezielten Fördermaßnahmen. Keineswegs sind Einzelmerkmale allein für die Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund verantwortlich zu machen - etwa auf der individuellen Ebene die Nationalität oder die Herkunftssprache, oder auf der Ebene des Schulsystems die Dreigliedrigkeit. Vielmehr ist von einem Zusammenwirken der Faktoren auf den unterschiedlichen Systemebenen auszugehen.

Das wichtigste Ergebnis der englischen Forschung, was erfolgreiche Schulen dort auszeichnet, ist daher, dass die Kontextbedingungen für die Beachtung von Diversität geeignet sein müssen. Desweiteren wird in solchen Schulen die Veränderung der Schulstruktur nicht von der Umgestaltung der Lernprozesse getrennt. Wenn in England Schulen entgegen der statistischen Erwartung gute Ergebnisse erzielen, und auch bei den Minderheitenschülern das Potenzial besser ausgeschöpft wird, seien dafür folgende Bedingungen verantwortlich. [31]

Zum Ersten: Eine Schulleitung mit klaren Zielen und guter Zusammenarbeit mit dem Kollegium, ein Schulethos, das von Respekt geprägt ist und gegen Rassismus und Einschüchterung von Minderheiten vorgeht, eine Haltung der Lehrkräfte gegenüber den Kindern, die von hohen Anforderungen an sich selbst und die Schülerinnen und Schüler geprägt ist, sowie von Zutrauen in die Leistungsfähigkeit der Kinder und einem raschen Eingreifen bei Versagen.

Zum Zweiten arbeiten gute Schulen, die auch für Minoritäten gut sind, mit lokalen Einrichtungen zusammen, z.B. mit Moscheen und anderen Religionsgemeinschaften und Organisationen der Communities. Sie schließen die kulturelle Vielfalt der Lebenssituation in das Curriculum ein.

Den dritten förderlichen Einfluss hat in den Primarschulen, wenn der Sprache im Lernprozess eine hohe Bedeutung zugemessen wird. Erfolg versprechend ist es, wenn jede Lehrerin und jeder Lehrer auch Sprachlehrer ist und über Strategien verfügt, mit denen die Bilingualität der Kinder unterstützt wird. Eine wichtige Voraussetzung hierfür bildet allerdings eine Lehrerausbildung, bei der solche Formen zweisprachiger Unterstützung gelernt werden können, eine Materialentwicklung, die diesen Gedanken aufnimmt und die Ausbildung und Beschäftigung von Lehrkräften, die selbst Angehörige der verschiedenen sprachlichen Minderheiten sind.

Schließlich müssen auch die Schulinspektoren so ausgebildet und eingesetzt werden, dass sie den angemessene Umgang mit Diversität in den Schulen kontrollieren und unterstützen können.

Aus meiner Sicht gehen die Ergebnisse dieser Tagung in dieselbe Richtung. Wir haben versucht, wissenschaftliche Erkenntnisse mit Beispielen guter Praxis im In- und Ausland zusammen zu führen. Konnten wir dadurch zeigen, wie das Bildungssystem besser als bisher auf die Herausforderungen einer modernen Gesellschaft reagieren kann?

Im Zentrum der Vorträge und Diskussionen stand die Verantwortung der Institutionen für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Die Bedeutung des Makrosystems mit dem Arbeitsmarkt, des sozialen Systems und vor allem des politischen Klimas in Deutschland, wie Friedrich Heckmann in seinem Beitrag betonte, und die Mikroebene mit den Fähigkeiten und Reaktionen der Individuen, wurden nicht übersehen, jedoch stand die Mesoebene mit den Leistungen des Schulsystems, der Einzelschulen und anderen Bildungseinrichtungen sowie der Familie und ihrer Organisationen - erinnert sei an den Beitrag der spanischen Elternvereine - im Mittelpunkt unserer Diskussionen der "Schule mit Migrationshintergrund". Es war sehr wohltuend, dass dabei keine Kulturalisierungen erfolgten, sondern in den Debatten ein sehr differenzierender Sprachgebrauch gepflegt und die Zusammenhänge aus sozialer und pädagogischer Perspektive betrachtet wurden.

Hierzu bekamen wir wertvolle Ratschläge von außen, von den USA, den Niederlanden, Spanien und Großbritannien auf die deutsche bzw. europäische Situation. Die wichtigsten Elemente darin waren aus meiner Sicht, dass es wichtig ist, den Jugendlichen eine Zukunft zu geben, denn Bildung ist per definitionem auf die Gestaltung einer Zukunft gerichtet. Dies muss sich in der Möglichkeit des Erwerbs der Staatsangehörigkeit des aufnehmenden Landes äußern, es muss sich auch darin zeigen, dass von den Kindern und Jugendlichen viel erwartet wird, denn, so zeige die Forschung, Kinder reagierten positiv auf hohe Erwartungen. Deshalb seien früh ausgliedernde Mechanismen im deutschen Schul-

[31] Vgl. Bourne, Jill (2008, im Druck): 'I know he can do better than that': Strategies for teaching and learning in successful multi-ethnic schools. In: In: Gogolin, Ingrid/ Lange, Imke (Hrsg.): Durchgängige Sprachförderung. FörMig Edition 4. Münster: Waxmann.

system kontraproduktiv; vielmehr seien Strategien zu entwickeln, wie solche Bildungserfolge durchgesetzt werden könnten, und als Strategie des Staates sei es zu empfehlen, "Seitentüren" und "Hintertüren" zu eröffnen, wodurch der Unterschiedlichkeit der Entwicklungen von Kindern und Jugendlichen Rechnung getragen werden könne, und ihnen eine zweite oder dritte Chance geboten werde.

Beispiele für solche Strategien sind die Mentoring-Projekte, von denen uns auf der Tagung mehrere vorgestellt worden sind. Beeindruckend war für mich die Kraft, die von Selbstorganisationen - den Studierenden in Amsterdam zum Beispiel - ausgeht und dem Opferdiskurs eine deutliche Absage erteilt. Die erfolgreichen Jugendlichen und Studierenden mit Migrationshintergrund verfolgen selbstbewusst die Strategie, sich vom Staat unabhängig zu machen und zu demonstrieren, wozu Migrantinnen und Migranten in der Lage sind. Diese Beispiele zeigen aber auch, dass mit Hilfe einer verlässlichen staatlichen Förderung ähnliche Erfolge möglich sind, wenn Organisationen wie Universitäten diese Aufgabe übernehmen und jugendliche Migranten und ihre Familien davon überzeugen, dass die Schwelle in die Universität überwindbar ist und ihnen das Ziel des Studiums praktisch vor Augen führen.

Die auf der Tagung vorgestellten Beispiele von interkultureller Praxis in Schulen waren sehr ermutigend. Sie beweisen, dass auch in sozial schwierigen Lagen und einer kulturell und sprachlich äußerst heterogenen Schülerschaft ein gutes Schulklima, hervorragende Leistungen und ein aktive Elternbeteiligung erreichbar sind. Sie zeigten insbesondere, dass eine gute Schule mit Blick auf die Diversität und mit anspruchsvollen Zielen auch für Migrantenkinder gut ist, oder - allgemeiner gefasst - dass die Grundschule tatsächlich der Motor der Schulreform und einer guten pädagogischen Praxis ist. Der Vortrag über QUIMS führte uns vor Augen, dass die allgemeinen Erkenntnisse der Schulentwicklungsforschung auch für die Gestaltung der "Schule mit Migrationshintergrund" gelten. Dies sind z.B. die wichtige Rolle der Schulleitung und die Formulierung expliziter Entwicklungsziele mit eine entsprechenden Schulprogramm. Als besonders wichtig hat sich dort erwiesen, dass Aktionen und Maßnahmen so ausgewählt werden, dass sie für die ganze Schülerschaft nützlich sind, für deutsch- und für zweisprachige, für leistungsfähigere und -schwächere Schulkinder gleichermaßen. Die Referentin machte aber auch deutlich, dass neben entsprechenden Anregungen durch die Schulverwaltung strukturelle sowie inhaltliche Unterstützung nötig sei, aber dass manche Schulen auch gezwungen werden müssten, bestimmte Regeln einzuführen. Diese müssen verhindern, dass nicht geschieht, was Sanem Kleff in der Diskussion anmahnte, nämlich dass die bereit gestellten Ressourcen für die Kompensation von Mängeln in einem unterausgestatteten Systems verwendet würden.

Im Panel über die Möglichkeiten der Elternbeteiligung war es erschreckend, als von den Vertretern der Migrantenorganisationen über Eltern berichtet wurde, die Schule als eine beängstigende Institution wahrnähmen. Betont wurde deshalb, dass die grundsätzliche Haltung der Schulen gegenüber den Eltern problematisch sei, solange sie an den institutionalisierten Formen der Elternarbeit allein festhielten. Eine besondere Bedeutung komme den informellen Kontakten zwischen Lehrkräften und Eltern zu. Dafür müssten Gelegenheiten geschaffen oder genutzt werden. In diese Richtung wirkende, "flankierende" Angebote wurden in großer Fülle dargestellt: die Beteiligung von Elternvereinen, die Schulbriefe, Referatsangebote und die Datenbank des "Arbeitskreis Neue Erziehung" in Berlin, das Empowerment von Elternvertreter durch Grundlagenseminare und vieles mehr.

Dr. Ursula Neumann ist Professorin am Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg und Mitorganisatorin der Tagung "Schule mit Migrationshintergrund".

HEINRICH BÖLL STIFTUNG
MIGRATION INTEGRATION DIVERSITY

DOSSIERS

MIGRATION

DOSSIER Border Politics Migration in the Mediterranean *
DOSSIER Migration & Entwicklung
DOSSIER European Governance of Migration
DOSSIER Leben in der Illegalität *
DOSSIER Europa 2007: Chancengleichheit für alle!

INTEGRATION

DOSSIER Migration & Gesundheit *
DOSSIER Migrationsliteratur Eine neue deutsche Literatur?*
DOSSIER Starke Jugend Lebenswelten junger MigrantInnen
DOSSIER Religiöse Vielfalt & Integration *
DOSSIER Schule mit Migrationshintergrund
DOSSIER Der Nationale Integrationsplan auf dem Prüfstand
DOSSIER Muslimische Vielfalt in Deutschland
DOSSIER Wirtschaftliche Potenziale von Migration & Integration
DOSSIER HipHop zwischen Mainstream und Jugendprotest
DOSSIER Multikulturalismus: Vision oder Illusion?
DOSSIER Fußball & Integration *

DIVERSITY

DOSSIER Politics of Diversity *
DOSSIER Medien und Diversity
DOSSIER Managing Diversity Alle Chancen genutzt?
DOSSIER Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz
DOSSIER Schwarze Community in Deutschland

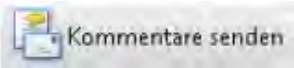
Die MID Dossiers erscheinen als Online Dossiers, zu finden unter
http://www.migration-boell.de/web/sonstige/747.htm
*Die mit * gekennzeichneten Dossiers können auch als pdf heruntergeladen werden.*
Stand November 2009

Mit Acrobat / Reader kommentieren

Wenn umfangreiche Publikationen als PDF am Bildschirm gelesen und der Austausch über das Internet erfolgen soll, kann das Kommentarwerkzeug von Adobe Acrobat/Reader eine wertvolle Hilfe sein.

Mit dem **Kommentarwerkzeug** kann in PDF-Dateien ähnlich wie auf einer gedruckten Papiervorlage markiert, redigiert und kommentiert werden. Bei umfangreichen Dokumenten entsteht nebenbei im Kommentare-Fenster eine **persönliche Navigation im Kommentare-Fenster**

Das **Notizwerkzeug** ist am gebräuchlichsten. Geöffnet besteht es aus einem Fenster in das Text geschrieben oder über die Zwischenablage einkopiert werden kann. Solche Notizfenster gehören auch zu fast allen anderen Kommentar-Werkzeugen hinzu.



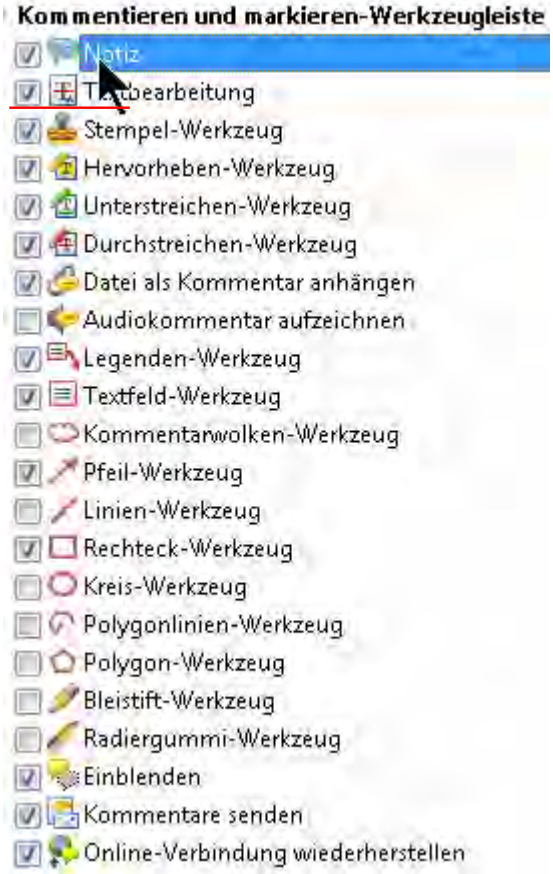
PDF-Kommentare können mit dem Button „**Kommentar senden**“ vom Dokument getrennt, per E-Mail verschickt und vom Empfänger in die eigene Fassung der Datei importiert werden

Wenn Sie einen solchen **Kommentar beantworten** wollen, benutzen Sie die Antwortfunktion: Mit der rechten Maustaste auf den Kommentar klicken, *Antworten* wählen.

Nebenstehend ein Ausschnitt des Werkzeug-Fenster, mit dem man im Menü *>Werkzeuge >Werkzeugleiste anpassen* die Kommentartypen für den eigenen Bedarf auswählt. Die Haken zeigen eine Werkzeug - Auswahl.

Das **Hervorhebe-Werkzeug** eignet sich wie auf dem Papier für das Hervorheben kurzer Textstellen.

Mit dem **Rechteck-Werkzeug** kann man größere Abschnitte zum Austausch markieren. Bei Acrobat (nicht im Reader) kann man in den Grundeinstellungen festlegen (Strg+K, K), dass umrandete oder markierte Texte in das zugehörige Kommentarfeld kopiert werden. Mit Acrobat kann man so Textauszüge herstellen. (Im Kommentare-Fenster bei > *Optionen* mit der Funktion *Kommentare zusammenfassen*.)

Datei als Kommentar anhängen, ermöglicht das Einfügen einer extra Datei, z.B.eines gescannten Zeitungsausschnittes zum Thema.

Mit dem *Stempelwerkzeug* und der Auswahl **Bild aus der Zwischenablage als Stempel einfügen** können Bildinhalte eingefügt und anschließend mit einem zugehörigen Kommentar versehen werden.