

## **Fachforum**

### **Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund – Sozialer Zusammenhalt durch interkulturelle Strategien und integrierte Ansätze in benachteiligten Stadtteilen**

Dokumentation zum Fachforum vom  
26. bis 27. Juni 2006

## **Impressum**

Herausgeber:  
Regiestelle E&C der Stiftung SPI  
Sozialpädagogisches Institut Berlin  
„Walter May“  
Nazarethkirchstraße 51  
13347 Berlin  
Telefon 0 30. 457 986-0  
Fax: 0 30. 457 986-50  
Internet: <http://www.eundc.de>

Ansprechpartnerin:  
Antje Klemm

Redaktion:  
Antje Klemm  
Wiebke Them

## **Inhalt:**

- 6 Vorwort**  
Antje Klemm
- 7 Neuköllner Realitäten – Medienwelten und Lebenswelten**  
Heinz Buschkowsky
- 11 Zuwanderer in der Stadt – Integration und sozialer Zusammenhalt durch integrierte Ansätze in benachteiligten Stadtteilen**  
Hartmut Brocke
- 15 Strategien zur erfolgreichen Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund**  
Dieter Filsinger
- 21 Vielfalt als Stärke. Schulen und Kindertagesstätten in sozial benachteiligten Quartieren**  
Havva Engin
- 24 Enkulturation im europäischen Vergleich am Beispiel Schule: Schlussfolgerungen für erfolgreiche Integrationskonzepte**  
Sabine Mannitz
- 32 Integrationsförderung durch Jugendmigrationsdienste**  
Barbara Graf
- 34 Integration durch Migrantenorganisationen**  
Tatiana Lima Curvello
- 38 Integrationsförderung durch Migrantenorganisationen – die Arbeit der Arabischen Eltern-Union in Berlin**  
Mahmoud El-Hussein
- 40 Integrationsförderung durch Integrationsbeauftragte**  
Andreas Germershausen
- 43 Interkulturell orientierte Qualitätsentwicklung im Sozialraum**  
Hubertus Schröer
- Arbeitsgruppe „Schule“*
- 49 Die Regenbogen-Grundschule in Berlin-Neukölln**  
Havva Engin
- 54 Empfehlungen der Arbeitsgruppe**

***Arbeitsgruppe „Interkulturelle Gesundheitsförderung und Prävention“***

**55 Interkulturelle Gesundheitsförderung bei der Gesundheitsetage**

Berna Steber

**58 „Mit Migranten für Migranten“ – Interkulturelle Gesundheitsförderung und Prävention**

Werner Brayer

**62 Empfehlungen der Arbeitsgruppe**

***Arbeitsgruppe „Förderung von Migrantenkindern und Elternbildung“***

**63 „Rucksack“ – Interkulturelle Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich**

Jürgen Becker

**69 „Family Literacy“ – ein Pilotprojekt der Bundesländer-Kommission am Beispiel der Kita**

Allermöhe

Brigitte Schönke

**72 Empfehlungen der Arbeitsgruppe**

***Arbeitsgruppe „Übergang Schule – Ausbildung – Arbeitsmarkt“***

**73 Die EQUAL-Initiative „Auf KURS in die Zukunft – Kooperation Schule und Wirtschaft gestalten“**

Özgür Sezer

**76 Empfehlungen der Arbeitsgruppe**

***Arbeitsgruppe „Sprachförderung“***

**77 Sprachförderung und Integration von Kindern und Eltern mit Migrationshintergrund am Beispiel von SIGNAL**

Wolf B. Emminghaus, Bettina Neu, Rabea

Pallien

**85 Interkulturelle Sprachförderung im Stadtteilnetz – die „Stadtteilmütter“ in Augsburg**

Gabriele Kühn

**87 Empfehlungen der Arbeitsgruppe**

***Arbeitsgruppe „Non-formales Lernen“***

**88 Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Der Kunst-Code – Jugendkunstschulen im interkulturellen Dialog“**

Dolores Smith, Uta Hartz

- 93 **„Peers in the City. Sexualität und Geschlecht in der Einwanderungsgesellschaft“ – Kleine Schritte der Aktivierung in Prozessen non-formalen Lernens**  
Zaklina Mamutovic, Olaf Stuve
- 100 **Empfehlungen der Arbeitsgruppe**  
*Arbeitsgruppe „Vielfalt gestalten – Für Toleranz und Demokratie“*
- 101 **Vielfalt gestalten – ein Stadtteil-Netzwerk und seine Aktivitäten für die Integration ausländischer Kinder und ihrer Familien**  
Werner Staubach
- 107 **Stadtteilorientierte Ressourcenaktivierung zur Eingliederung junger Migrantinnen und Migranten – das Projekt „Pro Bernau-Süd“**  
Katrin Hawliczek, Manfred Thuns
- 112 **Empfehlungen der Arbeitsgruppe**  
*Arbeitsgruppe „Partizipation und bürgerschaftliches Engagement“*
- 113 **Bürgerschaftliches Engagement von und mit Spätaussiedler/innen – die Erfahrungen des Vereins „Oberlausitz – neue Heimat“**  
Eberhard Golbs
- 118 **Zukunftsgestaltung durch bürgerschaftliches Engagement – die Praxis der „Internationalen Gärten“**  
Tassew Shimeles
- 121 **Empfehlungen der Arbeitsgruppe**  
*Arbeitsgruppe „Gewalt- und Kriminalitätsprävention“*
- 122 **Lokale Konfliktlösungsstrategien am Beispiel des Modellprogramms „Wir kümmern uns selbst“**  
Beate Seusing
- 127 **Sozialraumorientierte Jugendarbeit von und mit Migranten**  
Julius Legde
- 131 **Empfehlungen der Arbeitsgruppe**
- 132 **Programm**
- 136 **Liste der Referenten/innen**
- 140 **Liste der Teilnehmer/innen**

## Vorwort

Junge Menschen aus sozialen Brennpunkten, insbesondere Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund starten oft mit schlechten Chancen in das gesellschaftliche und berufliche Leben. Die Integration junger Menschen und ihrer Familien mit Migrationshintergrund ist deshalb eine zentrale Herausforderung und Aufgabe für die Städte und Gemeinden.

Eine wesentliche Bedeutung im Prozess der Integration kommt der Bildung, insbesondere dem frühzeitigen Erlernen der Sprache und dem Erwerb von sozialen Schlüsselkompetenzen zu. In vielen Städten gibt es hierzu erfolgreiche Initiativen, die auf vielfältigen Formen der Zusammenarbeit zwischen Kinder- und Jugendhilfe, Ganztagschulen, Kindertagesstätten, Quartiersmanagements, Migrantenorganisationen, Stadtteilzentren und Bewohnerinitiativen beruhen.

Solche lokalen Strategien und Ansätze zur erfolgreichen Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund in sozialen Brennpunkten standen im Mittelpunkt des E&C-Fachforums, das am 26. und 27. Juni 2006 mit ca. 300 Teilnehmer/innen in Berlin-Neukölln stattfand. Aus einer aktors- und institutionenübergreifenden Perspektive wurden mögliche Wege zur Entwicklung integrierter Angebote im sozialen Nahraum beleuchtet. Gemeinsam mit Vertreter/innen öffentlicher und freier Träger der Kinder- und Jugendhilfe, kommunalen Akteuren aus Stadtentwicklung, Bildung, Arbeit und Gesundheitsförderung und Fachkräften von Schulen, Kindertageseinrichtungen, Quartiersmanagements und Jugendmigrationsdiensten wurden die Anforderungen an Integrationskonzepte und die Zusammenarbeit vor Ort diskutiert.

Der Bürgermeister des Berliner Bezirks Neukölln *Heinz Buschkowsky* stellt einfühend aktuelle Dimensionen des Themas dar und berichtet, wie sich der Bezirk Neukölln den damit verbundenen Herausforderungen stellt. *Dieter Filsinger* gibt einen Überblick über die Entwicklung kommunaler Integrationskonzepte in den letzten Jahren und geht detaillierter darauf ein, welche Steuerungsinstrumente dabei notwendig wären und sich als erfolgreich erwiesen haben.

Im Anschluss an den Beitrag von Filsinger berichtet *Havva Engin* über die Arbeit von Berliner Kindergärten und Grundschulen, die sich mit Erfolg auf den Weg gemacht haben, junge Menschen unter den Realitäten einer Einwanderungsgesellschaft auf die Zukunft vorzubereiten. Interessant ist, dass sich die daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen, unter wel-

chen Bedingungen Integrationsarbeit erfolgreich sein kann, auch im internationalen Rahmen widerspiegeln. Diesen beleuchtet *Sabine Mannitz* in ihrem Beitrag. Unter dem Aspekt der Enkulturation untersucht sie die Rolle der Schulen als Vermittlungsinstanz für Identität und erörtert den grundsätzlichen Umgang mit Diversität in unterschiedlichen europäischen Gesellschaften.

Die Vorstellungen aus den Foren spiegeln den Beitrag zur Integrationsförderung auf lokaler Ebene aus jeweils unterschiedlicher Akteursperspektive wider. Aus dem Blickwinkel von Jugendmigrationsdiensten, Migrantenorganisationen, Integrationsbeauftragten und Sozialen Diensten werden das eigene Selbstverständnis und die Erwartungen reflektiert, die mit der Zusammenarbeit mit anderen Akteuren verknüpft sind.

Im Anschluss daran sind Beispiele gelungener Praxis dokumentiert in Handlungsfeldern wie Bildung, Gesundheitsförderung, Sprachförderung, Bürgerschaftliches Engagement und Kriminalitätsprävention. Diese Erfahrungen und die zentralen Ergebnisse der Diskussionen in den Foren und Arbeitsgruppen machen u.a. Folgendes deutlich:

- Angebote können dann besonders greifen, wenn sie in eine städtische bzw. stadtteilbezogene Gesamtstrategie eingebunden sind.
- Die Einbindung aller wesentlichen Akteure und Institutionen in lokale Netzwerke stärkt die Zusammenarbeit untereinander und die Problemlösungskapazität der Beteiligten.
- Multikulturelle Kollegien und Teams und die Stärkung der interkulturellen Kompetenzen aller Akteure sind eine wesentliche Voraussetzung für einen nachhaltigen Wandel in den Institutionen und Einrichtungen.
- Für die zivilgesellschaftliche Verankerung integrationspolitischer Anliegen hat es sich als sehr positiv erwiesen – unter Einbindung von fachlich begleiteten Ehrenamtlichen – Multiplikatoren/innen im Stadtteil zu stärken, die eine Brückenfunktion zwischen den Gemeinschaften übernehmen.
- Die aktive Einbeziehung der Eltern sowie der Lern- und Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen und eine ressourcenorientierte Herangehensweise sind wichtige Bedingungen für eine gelingende Integrationsarbeit. Insbesondere die Würdigung der Muttersprache und die Förderung von Mehrsprachigkeit sind dabei zu berücksichtigen.

Viele dieser auf dem Fachforum formulierten Standards und notwendigen Rahmenbedingungen, unter denen Integration gelingen kann, sind nicht neu. Jetzt gilt es, diese konsequent mit den notwendigen Ressourcen umzusetzen.

## Neuköllner Realitäten – Medienwelten und Lebenswelten

Herzlich willkommen in Neukölln. Als Input will ich Ihnen einen kleinen Einblick geben, was dieses Neukölln wirklich ist. Sie haben bestimmt davon gehört, dass die Rütli-Schule die einzige Hauptschule in einem sozialen Brennpunkt in Deutschland sein soll, in der es Probleme gibt. Dann wissen Sie sicherlich auch, dass der Bezirk Neukölln der einzige Bezirk bzw. die einzige Großstadtreion sein soll, in der die Integration von Zuwanderern nicht funktioniert. Das jedenfalls wird uns immer wieder bescheinigt. Selbst der Bundesinnenminister hat Neukölln als einen Slum bezeichnet. Daran kann man eigentlich nicht zweifeln. Denn wem Gott ein Amt gibt, dem gibt er auch Verstand.

Falls Sie vielleicht doch Zweifel hegen sollten, so will ich Ihnen mit auf den Weg geben, dass Sie sich in einem Bezirk befinden, der eine sehr lange Tradition hat und einstmals eine stolze preußische Stadt war. Neukölln hatte ein richtiges Königlich-Preussisches Amtsgericht und ein eigenes Polizeipräsidium. Heute haben wir noch eine eigene Oper und eine wunderschöne große Parkanlage. Jetzt denken Sie bestimmt an die Hasenheide als bekannten Drogenumschlagplatz. Das kann ich verstehen, über die Hasenheide wird ja auch viel geschrieben. Über den viel größeren Britzer Garten mit jährlich 1,2 Millionen Eintritt zahlenden Besuchern lesen Sie aber wahrscheinlich relativ wenig. Dabei wurde er als die drittschönste moderne Grünanlage Deutschlands ausgezeichnet.

Dass von diesem Bezirk wesentliche Impulse ausgehen, Turnvater Jahn hier den Grundstein für die moderne Sportbewegung gelegt hat, hier die Perinatalmedizin ihren Ursprung hat, die Herzschrittmacher erfunden wurden und Prof. Bücher in Neukölln das Kunstherz erforscht hat, davon erfahren Sie nichts. Wenn Sie eine Pad-Kaffeemaschine haben, wird es Ihnen wahrscheinlich auch nicht bewusst sein, dass Ihr Kaffee aus Neukölln kommt. Wir sind nämlich weltweit der einzige Produzent dieser Pads. Und wenn Sie bei Tchibo Kaffee kaufen, können Sie zu 50 % sicher sein, dass er aus Neukölln kommt. Denn Tchibo hat nur zwei Röstereien und eine davon bei uns.

Das alles und noch viel mehr könnten Sie verbinden mit diesem wunderbaren Stadtteil Berlin-Neukölln, wenn hierüber berichtet werden würde. Dies ist aber nur selten der Fall. Wenn aber jemand betrunken bei einer Großveranstaltung auf mehrere Menschen mit dem Messer einsticht, können Sie dafür drei Wochen lang hintereinander lesen: „Der Neuköll-

ner Soundso hat das und das getan“. Dabei ist es unbeachtlich, dass er erst vor zwei Jahren nach einer behüteten Jugend in Berlin-Zehlendorf nach Neukölln gezogen ist. Hätte er bis zu seinem zweiten Lebensjahr in Neukölln gelebt und wäre dann nach Zehlendorf gezogen, würde sicherlich in der Zeitung stehen: „Ein ehemaliger Neuköllner hat das getan“. Das ist so. Damit müssen wir eben leben. Aber Neuköllner sind sehr bescheidene, fast scheue Menschen, und von daher haben wir uns auch ein dickes Fell zugelegt.

Neukölln hat 300.000 Einwohner, davon haben 100.000 Menschen einen Migrationshintergrund. Da etwa 35.000 Neuköllner nichtdeutscher Herkunftssprache bereits eingebürgert sind, tauchen sie in der Statistik aber nicht als Ausländer auf. Die Arbeitslosigkeit unter den Migranten beträgt etwa 50 %. In der Neuköllner Innenstadt, in der auch dieses Hotel liegt, liegt der Bevölkerungsanteil der Migranten bei 50 %, in unseren Schulen und Kindergärten zwischen 80 % und 100 %. Es sind aber auch Migrantenorganisationen in Neukölln zu Hause, z.B. das Türkisch-Deutsche Zentrum, das mit seinen 2.500 Mitgliedern die größte türkische Organisation in Berlin ist.

Neukölln hat die höchste Hartz-IV-Dichte der Bundesrepublik Deutschland. Auf 1.000 Einwohner kommen 140 Bedarfsgemeinschaften. Dortmund bringt es auf 70. Dies bedeutet, dass wir ganz massive soziale Problemlagen haben.

Können Sie es sich eigentlich vorstellen, dass in einem Staat, der ungefähr das zweitstärkste Aufkommen an Kraftfahrzeugen hat, eine politische Diskussion darüber geführt würde, dass wir keine Straßen brauchen? Nein, undenkbar. Eine so ähnliche Diskussion findet aber in Deutschland zu Fragen der Integration statt.

Nach neuesten Erhebungen des Mikrozensus leben bei uns etwa 15 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund. Nach den USA mit 36 Millionen und gefolgt von der Russischen Föderation mit 13 Millionen, ist die Bundesrepublik Deutschland demnach die zweitstärkste Einwanderernation des Erdballs. Und trotzdem wird bei uns noch immer heftig darüber debattiert, welche Integrationspolitik die Richtige ist oder ob wir überhaupt eine Integrationspolitik brauchen.

Wir sind 40 Jahre lang gut damit durchgekommen, keine zielgerichtete Integrationspolitik betrieben zu haben. Viele Protagonisten vertreten sogar die These, die Integration in Deutschland sei eine Erfolgsgeschichte. Ich kann Ihnen das aus Neuköllner Sicht nicht be-

stätigen. Das mag bei Ihnen anders sein, bei uns gibt es erhebliche soziale Verwerfungen, auch soziologischer Art.

In der Politik der letzten 40 Jahre gab es zwei Mainstreams: Zum einen den, dass Gastarbeiter zwei Funktionen haben. Erstens: zu arbeiten, Zweitens: Gast zu sein. Und wer Gast ist, hat sich zu benehmen. Der andere politische Ansatz war: Wenn viele kulturelle Ebenen aufeinanderstoßen, dann wird sich aus jeder Kultur das Positive durchsetzen, daraus ein neues Leitbild entstehen und sich die Integration von ganz allein entwickeln. Multikulti nannte man das. Die Integration hat sich aber nicht selbst-dynamisch entwickelt, und sie wird es auch nicht tun. Im Gegenteil, in Neukölln sind wir heute auf einem schlechteren Stand als vor 15 Jahren. Das gilt für den Sprachstand ebenso wie für das Verhältnis der Ethnien zueinander. Wir stellen heute bei uns fest, dass die Ethnien sich stärker denn je gegeneinander abgrenzen. Und zwar nicht die Migranten gegen die Mehrheitsgesellschaft, sondern auch die Migranten voneinander. Der Jugendclub, der arabisch dominiert ist, wird von anderen Nationalitäten gemieden. Gleiches gilt für den russisch oder türkisch dominierten Jugendclub. Man bleibt unter sich. Von einer naturgesetzlichen Verschmelzung der Ethnien ist überhaupt nichts zu bemerken.

Wir hatten ein weiteres Phänomen: Als die Bundesrepublik Deutschland 1961 mit der Anwerbung begann, sagte die Wirtschaft: „Es ist egal, ob und welche Vorbildung die Menschen haben. Hauptsache ist, sie können Arme und Beine bewegen, den Rest bringen wir ihnen bei.“ Mit einer solchen Anwerbepolitik wurden natürlich auch kulturelle Ebenen ins Land geholt, die wir längst überwunden glaubten, zum Beispiel den Analphabetismus. Es hat jedoch niemand daran gedacht, dass man sich um diese Defizite kümmern muss. Keiner hat sich gefragt, wie eine Familie, die über keinerlei Bildungshorizont und Bildungserfahrung verfügt, eigentlich in einem ausgeklügelten Bildungssystem wie dem der Bundesrepublik Deutschland zurechtkommt. Niemanden hat es interessiert, wie diese Familien den Schulbesuch ihrer Kinder begleiten oder welche Wertemaßstäbe sie eigentlich anlegen können, wenn sie überhaupt nicht einschätzen können, wie stark die Neigungen und Leistungen ihrer Kinder ausgeprägt sind. Die Integrationspolitik der letzten Jahrzehnte unterlag der Lebenslüge, dass wir uns darum nicht zu kümmern brauchen, weil die Gastarbeiter ohnehin wieder nach Hause gehen.

Das Zuwanderungsgesetz stammt bekanntermaßen vom 1.1.2005. Erst 50 Jahre nach Beginn der Migration gab es also die erste

Rechtsnorm, die Zuwanderung und Integration überhaupt regelt. So kann heute nicht wirklich überraschen, dass in den Gebieten, in denen sich damals die später Zuwanderer, heute Migranten genannten Gastarbeiter niedergelassen haben, teilweise von Integration überhaupt keine Rede sein kann.

Zuerst verließ die deutsche Bevölkerung aus Angst vor Überfremdung diese Gebiete, danach folgten die Bildungsmittelschichten der Migranten. Insbesondere der Fortzug der bildungsorientierten Migranten hatte katastrophale Folgen. Gesellschaftlich marginalisierte Gruppen blieben unter sich, die Zuwanderergruppen wie die Deutschen. Die Zuwanderer trafen zunehmend nur noch auf deutsche Familien, die seit mehreren Generationen ebenfalls dem alten Jugendwohlfahrtsgesetz bzw. dem später folgenden Kinder- und Jugendhilfegesetz und dem Bundessozialhilfegesetz sehr nahe standen. Familien also, die für sich das Sozialsystem als Lebensgrundlage adaptiert haben. Dieses Zusammenwirken trug letztendlich dazu bei, dass bei den Mittelschichten spätestens bei Einschulung der Kinder der Fortzug einsetzt oder – wie ich immer sage – die Abstimmung mit dem Möbelwagen stattfindet. Man zieht fort, die Menschen wollen nicht, dass ihre Kinder in diesem Milieu aufwachsen.

Diese Entwicklung führt bei den Verbleibenden zu Schuldistanziertheit, Perspektivlosigkeit und im Ergebnis dazu, dass 70 % der Migrantenkinder die Schule entweder ohne Schulabschluss oder nur mit dem einfachen Hauptschulabschluss verlassen. Wenn kein Wunder geschieht, haben diese jungen Menschen in unserem System so gut wie keine Chancen mehr. Das merken sie selbst natürlich auch. Und je schneller sie es erkennen, desto weniger sind sie motiviert und bereit, sich zu engagieren, desto weniger haben sie Spaß und Lust auf ihre eigene Zukunft. Das ist in diesen Gebieten das eigentliche Problem. Der Frust und die Perspektive, wie ihre Eltern in der Sozialhilfe oder heute in Hartz-IV zu enden, muss abgelöst werden durch Selbstvertrauen und Neugierde auf ihre eigene Zukunft.

Das Beispiel der *Young Americans* hat gezeigt, dass so etwas geht. Diese Truppe motiviert junge Menschen durch Gesang und Tanz, vermittelt hierdurch Solidarität und Gruppen-erlebnisse und gibt ihnen Mut und Glauben in die eigenen Fähigkeiten. Bei ihren Workshops muss jeder mitmachen. Jeder muss singen, tanzen, egal, ob er es kann oder nicht. Und wer etwas nicht ganz so toll macht, der wird nicht ausgelacht und ausgepiffen, sondern beklatscht. Die *Young Americans*, die seit sechs Jahren in Europa Workshops machen, haben auch mit der Rütli-Schule gearbeitet und mir

hinterher berichtet, dass sie so etwas noch nie erlebt haben. Sie sind noch nie auf eine Schülerschaft gestoßen, die mental so am Boden war wie die Schüler der Rütli-Schule, die gesagt haben: „Was wollt ihr bei uns? Wieswegen kommt ihr denn hierher? Wir können nichts, wir taugen nichts. Geht doch woanders hin.“ Doch die *Young Americans* haben einmal mehr unter Beweis gestellt, dass sie auch junge Menschen, die sich schon in einem so frühen Lebensstadium völlig haben fallen lassen, noch motivieren, begeistern und zu einer Gemeinschaft zusammenschweißen können. Bei der Abschlussaufführung waren sich die 2.000 Besucher jedenfalls einig: „Hier ist ein Wunder geschehen, das können nicht dieselben Schüler sein.“ Ich denke, dass wir solche Ansätze auch für die Zukunft verfolgen müssen.

Die Vorkommnisse an der Rütli-Schule haben eine Debatte darüber ausgelöst, ob die Hauptschule abgeschafft werden soll. In Berlin haben wir das Problem, dass wir ein viergliedriges Schulsystem haben, nicht nur Haupt-, Realschule und Gymnasium, sondern dazwischen auch noch die Gesamtschule. Das bedeutet, dass in Berlin die Hauptschule in der Tat zur Resteschule geworden ist, anders als in anderen Bundesländern, in denen die Hauptschule noch 30-35 % der Schülerschaft aufnimmt. Bei uns liegt der Anteil unter 10 %. Gesamtschule und Hauptschule in einem gegliederten Schulsystem vertragen sich nicht. Wenn Sie es so noch nicht eingeführt haben, lassen Sie es!

Auf dem Gelände der Rütli-Schule befindet sich im Übrigen auch eine Realschule. Es ist sofort andiskutiert worden, die Real- und die Hauptschule zusammenzulegen. Das führte dazu, dass mir der türkische Gesamtelternvertreter der Realschule einen Tag später wortwörtlich schrieb: „Wenn Sie das machen, nehmen wir unsere Schüler von der Schule.“ Die Bereitschaft für die Vermengung der Bildungsebenen ist also auch selbst vor Ort nicht vorhanden.

Aus meiner Sicht gibt es nur einen vernünftigen Weg: Wir brauchen in diesen Gebieten die Ganztagschule. Wir müssen mit den jungen Menschen den ganzen Tag arbeiten. Außerdem muss Schule in Segregationsgebieten einen neuen Auftrag erhalten. Sie muss nicht nur Lesen, Schreiben und Rechnen vermitteln, sondern als gesellschaftliche Institution verstanden werden, die den jungen Menschen die Hand zum Weg in die Gesellschaft reicht. Denn die Schule ist die einzige Institution, die die jungen Menschen jeden Tag tatsächlich erreicht. Die Lehrer der Rütli-Schule haben in ihrem Brandbrief geschrieben: „Unsere Schüler sind in vielen Familien die Einzigen, die morgens aufstehen.“ Das heißt, die Schule ist

die einzige geordnete gesellschaftliche Instanz, mit der diese jungen Menschen überhaupt zu tun haben. Diese Schulen müssen aber umgebaut werden und sie brauchen erweiterte Professionen. Denn die Lehrer können sich nicht im Detail darum kümmern, warum ein Schüler nicht zur Schule kommt. Das müssen andere Berufsgruppen machen, Konfliktmanager und Sozialarbeiter zum Beispiel, die mit diesen jungen Leuten ganz anders arbeiten können.

Darüber hinaus brauchen wir eine verpflichtende Vorschulerziehung. Und wenn das verpflichtende Element nicht machbar sein sollte, dann muss die Vorschule zumindest kostenfrei sein. Denn wir brauchen die Vorschulerziehung dringend zur Heranbildung der Kinder. Kinder, die mit fünfeinhalb oder sechs Jahren in die Schule kommen und kein Wort Deutsch sprechen, sind eigentlich schon marginalisiert und von vornherein gehandicapt in ihrer Schulkarriere. Aber wie weit wir damit sind, können Sie daran erkennen, dass der Vorstoß der Familienministerin, in der Bundesrepublik Deutschland den Kindergarten zur Pflicht zu machen, sofort politisch totgetreten worden ist. Der Gedanke ist in ihrer eigenen Partei niedergemacht und im Keim erstickt worden. Politikern anderer Parteien ist es nicht besser ergangen. Der Vorschlag des Finanzministers, das Kindergeld um 10 % abzusenken und dafür in der gesamten Bundesrepublik Deutschland eine kostenfreie Vorschulerziehung einzuführen, ist auch innerhalb der SPD sofort mit Stumpf und Stiel ausgerottet worden.

Dieses wären aber meines Erachtens zwei politische Wege, um dem Problem der sozialen Verwerfungen in den Migranten-Communities zu begegnen. Wir gehen bei uns in Neukölln mit unserem Stadtteilmütter-Projekt noch einen anderen Weg. Die Idee des niederländischen „Rucksack“-Modells aufgreifend, unterrichten wir arbeitslose Migrantinnen sechs Monate lang in allgemeinbildendem Wissen. Wie funktioniert das Gesundheitswesen? Was ist eigentlich eine Schule, was ist ein Kindergarten? Was ist Sexualerziehung, was ist Verhütung? Was ist Umwelt, warum trennt man Müll? Wo kann ich einen Sprachkurs machen? Nach der Ausbildung versuchen sie, Kontakt zu den Familien im Stadtteil aufzunehmen, von denen selbst die Migrantinnenorganisationen sagen, dass sie zu ihnen keinen Kontakt haben. Sie gehen zu Familien, die ein völlig abgeschottetes Leben führen, zu Familien, die „auf dem Bierdeckel leben“. Die Kinder, so sagen mir die Erzieher und Lehrer, kennen ihr Umfeld maximal im Umfeld von zwei U-Bahn-Stationen. Alle anderen Dinge sind weit entfernt. Solche Familien versuchen wir mit unseren Stadtteilmüttern zu erreichen.

Wir haben das Modellprojekt zwei Jahre lang mit 30 Stadtteilmüttern erprobt. Es funktioniert. Der Erfolg ist so groß, dass wir jetzt beschlossen haben, dieses Netzwerk über ganz Neukölln auszudehnen. Wir beginnen im September mit der Ausbildung von 200 Stadtteilmüttern und wollen ganz Neukölln-Nord, eine Stadt mit 150.000 Einwohnern, mit einem Stadtteilnetz überziehen. Wir wollen damit bis zum Jahr 2008 2.000 Familien erreichen, die bisher keinerlei soziale Kontakte im Wohnumfeld haben. Die Stadtteilmütter müssen diese Familien zehn Mal besuchen. Dafür erhalten sie insgesamt 180 Euro. Als Gegenleistung werden sie für diese Zeit von Maßnahmen des Jobcenters freigestellt und in das ganz normale ABM-System eingegliedert.

Dieses Modell ist ausgesprochen erfolgreich, ich kann es nur empfehlen, weil es sich in der Tat von einem Einzelprojekt unterscheidet. Wir haben in Neukölln inzwischen erkannt, dass Integrationspolitik weit mehr ist als kleinteilige Projektpolitik. Wir haben in den letzten vier Jahren in diesem Bezirk 309 Integrationsprojekte mit einem Finanzvolumen von 9 Millionen Euro durchgeführt. Hierbei haben sich Hunderte von Menschen aufgegeben, die Entwicklung aber letztendlich nicht stoppen können. Anstatt 15, 30 oder 45 Menschen zur Zielgruppe zu nehmen, setzen wir daher heute auf Konzepte, die flächendeckend greifen. Anderenfalls können wir die Entwicklung im Stadtteil und die Segregation nicht aufhalten. Uns sind natürlich auch Grenzen gesetzt. Denn als Kommune können wir z.B. eines unserer Hauptprobleme, die Arbeitslosigkeit, nicht aus dem Weg schaffen. Mein Kollege in Leonberg hat auch einen hohen Migrantenanteil in seiner Stadt, aber nicht meine Probleme. Die Arbeitslosigkeit beträgt dort 6 Prozent. Oder in Prag, wo ich gestern noch an einer Konferenz zu Fragen der Migration teilgenommen habe, herrscht Vollbeschäftigung. Auch dort gibt es die Verwerfungen, wie sie bei uns auftreten, nicht. Denn diese Abschottung und dieser Rückzug in die eigene Ebene wie auch die Rückbesinnung auf tradierte Rollenmuster und die Religion gehen natürlich Hand in Hand mit der hohen Arbeitslosigkeit, mit dem Gefühl, ausgestoßen, nicht gewollt, Ausländer oder Moslem zu sein.

Lassen Sie mich zum Schluss eines ganz ausdrücklich sagen: Integrationspolitik gibt es nicht zum Nulltarif. Eine Gesellschaft muss man aufbauen. In eine Gesellschaft muss man investieren, und man muss auch in die Köpfe unserer jungen Menschen investieren. Ich habe mir in den letzten drei Tagen wieder einmal Grundschulen in der Tschechischen Republik angeschaut, in denen die Kinder mit Touchscreen-Displays an der Wand trainieren. Ähn-

liches habe ich auch in den baltischen Staaten gesehen. Ich sage Ihnen, dass wir in Zukunft mit spitzenmäßig ausgebildeten jungen Menschen konfrontiert werden, die uns glatt überrennen. PISA stimmt und alle, die das nicht wahr haben wollen, werden sich noch wundern. Denn nichts ist so teuer wie ein nicht in die Gesellschaft integrierter Mensch. Er produziert für die Gesellschaft sein gesamtes Leben lang Reparaturkosten. Deshalb sind Kosten der Integrationspolitik Sparmaßnahmen, und zwar für künftige Generationen. Und wenn wir nicht wollen, dass Stadtteile wie Berlin-Neukölln zu Elendsquartieren wie um Paris mutieren, dann müssen wir heute etwas tun. In Kopenhagen verlassen 55 % aller jungen Menschen mit Migrationshintergrund die Schule, ohne richtig lesen, schreiben und rechnen zu können. Und die erste Hauptschule, die man komplett geschlossen hat wegen nicht eindämmbarer Gewalt, befand sich in Malmö. Dies müssen eigentlich deutliche Warnsignale für uns alle sein, dass Integrationspolitik eine europäische Aufgabe ist und wir uns darum kümmern müssen, wie wir Menschen, die zu uns kommen, in unsere Gesellschaft begleiten und in ihr ankommen lassen.

Dazu gehört natürlich auch, ihnen auch zu sagen: „Das sind die Normen dieser Gesellschaft, und wir wollen, dass Ihr sie adaptiert. Ihr seid in dieses Land gekommen, es ist Eure neue Heimat – wir wollen, dass Ihr euch integriert in unser System.“ Das stammt im Übrigen nicht von mir, sondern das hat der türkische Außenminister Gül im November 2005 in Berlin seinen Landsleuten ins Stammbuch geschrieben.

Jetzt wirklich zum Schluss kommend, noch ein weiterer Denkanstoß, der mich vielleicht nicht zu Ihrem Freund werden lässt. Wer sich nicht darum kümmert, dass sein Kind zur Schule geht oder wer der Meinung ist, dass die Betreuung jüngerer Geschwister oder sonstige häusliche Aufgaben wichtiger sind als die Ausbildung und Bildung des Kindes, dem sollte die Gesellschaft sagen: „Wir zahlen Dir jeden Monat Kindergeld. Wenn Du es nicht für das Kind verwendest, dann werden wir darüber nachdenken müssen, ob es bei Dir richtig angelegt ist.“ Ich jedenfalls finde es nicht abwegig, dass derjenige, der sich nicht darum kümmert, ob sein Kind in die Schule geht, auf seinen Kontoauszug guckt und feststellt, dass das Kindergeld nicht angekommen ist. Vielleicht hilft das, sich ein bisschen mehr um die Zukunft der eigenen Kinder zu kümmern. So wie nach der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen jedes Kind das Recht auf Erziehung hat, so hat aber auch jede Gesellschaft das Recht darauf, dass die Kinder nach ihren Normen und Werten erzogen werden.

## Zuwanderer in der Stadt – Integration und sozialer Zusammenhalt durch integrierte Ansätze in benachteiligten Stadtteilen

Im vergangenen Jahr wurden erstmals Fragen zur Herkunft der Menschen in die statistische Erhebung aufgenommen. Zu der Gruppe mit Migrationshintergrund zählen neben den zugewanderten und den in Deutschland geborenen Ausländer/innen auch deutsche Staatsangehörige wie eingebürgerte Ausländer/innen und Spätaussiedler/innen bzw. deren Kinder, die schon in Deutschland geboren sind. Die großen Flüchtlingsströme der Nachkriegszeit werden nicht in die Statistik eingerechnet.

Von den 82,4 Millionen Menschen in Deutschland kommen 15,3 Millionen aus dem Ausland oder haben einen so genannten „Migrationshintergrund“. Knapp ein Fünftel (19 %) der bundesdeutschen Bevölkerung ist damit ausländischer Herkunft oder hat beispielsweise Eltern oder Großeltern, die aus dem Ausland stammen. Das hat der Mikrozensus 2005 ergeben.<sup>1</sup> Ohne diesen beachtlichen Anteil an der Bevölkerung wäre der demographische Alterungsprozess noch viel ausgeprägter.

Die Zukunft der deutschen Gesellschaft wird multiethnisch und interkulturell geprägt sein, für die westdeutschen Städte gilt das bereits heute. Deutschland ist schon lange ein Einwanderungsland und es wird zukünftig noch stärker auf Migrantinnen und Migranten angewiesen sein, wie der Zuwanderungsrat der Bundesregierung in seinem ersten Jahresgutachten betont hat. Darauf muss sich die Kinder- und Jugendhilfe einstellen, will sie einen relevanten Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung leisten. Angesichts der Tatsache, dass Deutschland für Fachkräfte aus dem Ausland an Attraktivität gewinnen muss, sowie angesichts steigender Zahlen von Familien mit Migrationshintergrund ohne und mit deutschem Pass, muss es gelingen, Strukturen und Kulturen zu schaffen, die die Integration der unterschiedlichen Zuwanderungsgruppen in die demokratischen, wirtschaftlichen und sozialen Prozesse der Bundesrepublik ermöglichen.

Kinder werden in Deutschland in naher Zukunft zu einem erheblichen Teil in Migrationsfamilien und dort überproportional in den so genannten benachteiligten Stadtteilen aufwachsen. Die Aufgabe der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist daher zu einer bedeutenden Herausforderung für die Gesellschaft und gerade für die Jugendhilfe geworden, die zentral verantwortlich, aber lokal gelöst werden muss.

„Bereits der Zehnte Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung wies darauf hin, dass ‚bei mehr als einem Viertel der Kinder entweder Vater oder Mutter oder beide Eltern in anderen kulturellen Zusammenhängen aufgewachsen sind als in traditionell deutschen‘. Damit ist öffentlich deutlich geworden, dass der Anteil der Kinder und Jugendlichen aus Zuwanderungsfamilien weitaus höher ist, als ihn die Zahlen der amtlichen Statistiken zu ‚ausländischen Kindern‘ ausweisen.

Neuere Untersuchungen, die das Kriterium der Zuwanderung mindestens eines Elternteils zu Grunde legen, bestätigen empirisch noch höhere Anteile als diese frühen Schätzungen. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund ein Drittel der jugendlichen Population Deutschlands insgesamt ausmachen. In den Städten Westdeutschlands kommen sie bei den 15-jährigen auf bis zu 40 Prozent.

Die Lebensbedingungen und die Orientierungen eines Teils der zugewanderten Familien und der dort lebenden Kinder und Jugendlichen unterscheiden sich heute deutlich von denen ‚einheimischer‘, autochthoner junger Menschen und sie werden von den Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe deutlich weniger erreicht. Dies hat unterschiedliche Gründe:

Die zu Beginn der Migration entstandenen ethnischen Communities haben sich für einen (zahlenmäßig geringeren) Teil der zugewanderten Familien verfestigt und zu einer ethnisch bestimmten Subkultur geführt. Diese ist in den industriellen Ballungszentren entstanden und findet sich auch räumlich in bestimmten ethnisch geprägten Quartieren. Ausdruck dessen ist auch die Zunahme ethnischer oder religiöser Vereine oder Gruppierungen wie z. B. Elternvereine, Moscheevereine oder kirchliche Gruppierungen. Ein weiterer Schritt im Hinblick auf die Verfestigung der ethnischen Communities verlief unbeobachtet oder zumindest undiskutiert.“<sup>2</sup>

### Soziale Integration in einer multiethnischen und interkulturellen Gesellschaft

Was Integration von Migrantinnen und Migranten bedeutet, muss auf vier Dimensionen konkretisiert werden:<sup>3</sup>

- **Strukturelle Integration:** Sie bedeutet Gleichheit der sozialen und politischen

1) Quelle: Statistisches Bundesamt

2) Bundesjugendkuratorium 2005

3) Kreft/Mielenz 2005

E&C-Fachforum: „Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund – Sozialer Zusammenhalt durch interkulturelle Strategien und integrierte Ansätze in benachteiligten Stadtteilen“ vom 26. und 27. Juni 2006

Rechte und Gleichverteilung der Mitglieder unterschiedlicher sozialer und ethnischer Gruppen auf das Positionssystem der Aufnahmegesellschaft, z. B. auf die unterschiedlichen Schul- und Ausbildungsinstitutionen (Chancengleichheit) sowie auf die verschiedenen Positionen innerhalb des Beschäftigungssystems, in anderen Worten: die Dispersion dieser Gruppen auf das soziale Schichtsystem und Statuszuweisung nur nach erworbenen Merkmalen.

- **Soziale Integration:** Sie bedeutet Zugang zu Primärgruppen und sozialen Subsystemen (Gleichaltrigengruppen; Nachbarschaft; Familien; Vereine; Kollegen- und Freundeskreis).
- **Kulturelle Integration:** Gemeint ist die Ein- und Akkulturation in das gesellschaftliche Normensystem, in Rollenerwartungen und – besonders bei Migranten/innen – in Lebensgewohnheiten, Werte und Sprache der Aufnahmegesellschaft.
- **Persönliche oder identifikatorische Integration:** Identifikation mit der Gesellschaft, Rückgang überdurchschnittlicher Anomie und – besonders bei Migranten/innen – Restabilisierung des durch Wanderung destabilisierten Persönlichkeitssystems.

#### Sozialräumliche Desintegrationsmerkmale<sup>4</sup>

Kinder, Jugendliche und ihre Eltern erleben in diesen Gebieten, dass Misserfolge ihr „Schicksal“ sind. Sie orientieren sich an dem, was im Nahumfeld an sozialen Kontakten zur Verfügung steht. Misserfolge in Bildung und Beruf verstärken die Bedeutung des Nahraums für die Persönlichkeitsentwicklung, weil der Lebensbezug sich mehr und mehr auf diesen beschränkt. So geraten die Strukturen dieser Nahräume zur symbolischen Ordnung der Welt.

Die Eigendynamik der Abwertung städtischer Räume, die von den Bewohner/innen als unsicher, verwaist, gestaltlos, unwirtlich wahrgenommen werden, verstärkt einerseits den Prozess der selektiven Entmischung und bewirkt andererseits bei den Bewohner/innen die Ausrichtung auf Eigeninteressen hin orientierter Sozialkontrolle der verbleibenden Gruppen, verfestigt die sozialen Ungleichheiten durch die Fortschreitung der Segregation. Desintegrationsmerkmale solcher städtischen Gebiete sind insbesondere:

- mangelnde Befähigung, gemeinsame Werte zu erzeugen und soziale Kontrolle auszuüben,
- die vollzogene soziale, ökonomische, kulturelle und symbolische Ausdifferenzierung/Spaltung des städtischen Raums,

- ein dominant niedriger wirtschaftlicher Status, soziale Risikofaktoren wie Bildungsferne der Eltern, Krankheit, aggressive Verhaltensmuster,
- geringe Intensitäten sozialer Netzwerke, fehlende Partizipation,
- fehlende Kontrollimpulse gegenüber den Aktivitäten einzelner Nutzergruppen.

#### Faktoren der sozialen Ausgrenzung

Der Prozess der sozialen Ausgrenzung ist vielschichtig, d. h. nicht die sozial anerkannten etablierten Grenzen allein, die sozialen Absteiger, sondern die Exkludierten selbst tragen durch ihre entwickelten Verhaltensmuster zu dem Prozess der Exklusion aktiv bei. Dennoch ist Ausgrenzung kollektiv erlebbar und lässt sich an vier Faktoren<sup>5</sup> festmachen:

- materiell, z. B. durch Arbeitslosigkeit,
- kulturell, z. B. als Bildungsnotstand,
- sozial, z. B. als ethnisch-rassistische Diskriminierung,
- symbolisch, z. B. als marginalisierten Lebens- und Wohnort, der sozial und ökonomisch von der Stadt abgekoppelt ist.

#### Strategien sozialer Inklusionsprozesse<sup>6</sup>

- Strategien sozialer Inklusion zu entwickeln, heißt insbesondere, alle Formen von Ausgrenzung und Stigmatisierung zu bekämpfen und neue Formen von Partizipation der Bürger/innen, der Mitarbeiter/innen wie deren Institutionen zu entwickeln.
- Strategien sozialer Inklusion zu entwickeln, heißt, den Aufbau von sozialen Beziehungen, auch und gerade über die Begrenzungen des sozialen Raums hinaus zu fördern.
- Strategien sozialer Inklusion beginnen mit der Wahrnehmung von Unterschieden und der Achtung und dem Respekt dieser Unterschiede. Sie reagieren sensibel auf Prozesse sozialer Diskriminierung (Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, sexuelle Ausrichtung etc.).
- Strategien sozialer Integration sind darauf ausgerichtet, den Aufbau von solidarischen Gemeinschaften (Gemeinwesenbildung) zu fördern.
- Strategien sozialer Inklusion schließen den Wandel mit ein, sie sind prozessorientiert und wenden sich den Barrieren wie den Ressourcen gleichermaßen zu.

5) ebenda

6) Booth u.a. 2006

4) Kilb 2006

E&C-Fachforum: „Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund – Sozialer Zusammenhalt durch interkulturelle Strategien und integrierte Ansätze in benachteiligten Stadtteilen“ vom 26. und 27. Juni 2006

Bei der praktischen Umsetzung von Strategien der sozialen Inklusion hat sich die Beachtung von fünf Elementen bewährt:

- Entwicklung von Schlüsselkonzepten, um die Reflexion sozialer Inklusionsanforderungen und deren Entwicklung zu fördern,
- Festlegung eines Planungsrahmens (Dimension und Handlungsfelder), um den Zugang zur Evaluation und den Entwicklungsverläufen zu strukturieren,
- Aufstellung von Indikatoren, um eine für alle Beteiligten transparente Evaluation zu ermöglichen,
- Aufteilung in definierte Zeitabschnitte, um Prioritäten für eine Fortschreibung zu identifizieren und
- den Prozess der Umsetzung von neuem zu beginnen.

### Empfehlungen zur Integrationspolitik in der Stadt<sup>7</sup>

Integrationspolitik muss zukünftig als Querschnittsaufgabe verstanden werden, in die zahlreiche – insbesondere lokale – Politikfelder einbezogen und unterschiedliche Akteure eingebunden werden müssen, wenn sie nachhaltig gelingen soll. Fragen der gegenseitigen Anerkennung und der interkulturellen Öffnung und Teilhabe müssen unter Beteiligung der jungen und älteren Menschen mit Migrationshintergrund in politische Handlungskonzepte münden, die den sozialen Zusammenhalt in den Kommunen verbessern und eine neue Politik der Anerkennung formulieren und umzusetzen vermögen. Städtische Integrationspolitik sollte sich an folgenden Grundsätzen orientieren:

- Integration ist ein *andauernder Prozess*. Integrationsmaßnahmen müssen *auf Dauer* angelegt sein.
- Maßnahmen der Stabilisierung und Integration im Wohnquartier müssen *frühzeitig* – durchaus präventiv – einsetzen.
- Integration vor Ort ist eine *Querschnittsaufgabe*. Auf städtischer Ebene sind ganzheitlich angelegte und ämterübergreifende Konzepte erforderlich.
- Auf Quartiersebene sollten quartiersbezogene *Netzwerke* zwischen den Maßnahmeträgern und den sonstigen Akteuren gebildet und gefördert werden. Der Moderation und Koordination in solchen Netzwerken vor Ort im Sinne eines *Quartiersmanagements* kommt entscheidende Bedeutung zu.
- In den Stadtverwaltungen und bei den Wohnungsunternehmen sollten im Rahmen der Personalentwicklung vermehrt *Mitarbeiter/innen mit Migrationshintergrund* beschäftigt werden.

*innen mit Migrationshintergrund* beschäftigt werden.

- Soziale Dienstleistungen für Zugewanderte sollten stärker als bisher auf deren *spezifische Bedarfe* ausgerichtet werden. Angebotskombinationen sind anzustreben.
- Die *Selbstorganisation* von Zugewanderten ist zu stärken. Die enge Zusammenarbeit zwischen Kommunen, den Trägern sozialer Maßnahmen und ethnischen Vereinigungen ist anzustreben.
- Alle Maßnahmen der städtischen Integrationspolitik haben dort anzusetzen, wo die Zugewanderten leben, also in ihren *Wohnquartieren*. Dies verhindert am ehesten deren Abschottung nach innen oder außen.

#### 1. Schulische und sonstige Bildung

Folgende Maßnahmen im Quartier bieten sich an:

- Vorschulischer (Sprach-)Unterricht,
- Weiterführende Schulangebote über die Hauptschule hinaus.
- Ferner sollen sich die Schulen im Quartier allgemein als Ort der Integration und als Stadtteilschule mit einem übergreifenden Bildungsauftrag – auch für Erwachsene – verstehen.
- Um den Jugendlichen aus Zuwandererfamilien die Wahl eines zukunftsfähigen Berufes zu erleichtern, sollte die Stadtteilschule „Praxisklassen“ vorsehen und Betriebsbesuche anbieten. Dieser Schülerkreis sollte auch verstärkt in Betriebspraktika vermittelt werden.
- Freizeitangebote für Kinder und Jugendliche fördern den Erwerb der deutschen Sprache und helfen, soziale Regeln einzuüben.

#### 2. Sprachförderung nach dem Zuwanderungsgesetz

Die sich aus dem Zuwanderungsgesetz ergebenden Möglichkeiten zur Sprachförderung sind auszuschöpfen. Darüber hinaus sollten ergänzende Angebote zum Spracherwerb für bereits hier lebende Zugewanderte vorgehalten werden.

#### 3. Migranten-Ökonomie

Migranten-Ökonomie im Quartier ist der Faktor, der unter den heutigen Bedingungen des Arbeitsmarktes – neben der allgemeinen und beruflichen Bildung – noch am ehesten zur Integration von Zugewanderten dadurch beiträgt, dass er ihnen die Teilnahme am Erwerbsleben und die Unabhängigkeit von staatlichen Transferleistungen eröffnet.

7) vgl. Schader-Stiftung u.a. 2005

E&C-Fachforum: „Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund – Sozialer Zusammenhalt durch interkulturelle Strategien und integrierte Ansätze in benachteiligten Stadtteilen“ vom 26. und 27. Juni 2006

#### *4. Nutzungsmischung im Quartier*

Nutzungsgemischte Quartiere bieten für die Integration bessere Bedingungen als große Wohnsiedlungen.

#### *5. Öffentlicher Raum*

Die Gestaltung des Wohnumfeldes und des öffentlichen Raums wirken sich auf das soziale Zusammenleben und damit auch auf das Integrationsklima aus. Öffentliche Räume und Plätze sind Begegnungsorte und ermöglichen Zugewanderten die Orientierung in der Aufnahmegesellschaft.

#### *6. Sicherheit im Quartier*

Die Beeinträchtigung des Sicherheitsempfindens bei Bewohner/innen eines Quartiers wirkt integrationshemmend.

#### *7. Image von Wohnquartieren*

Die negativen Zuschreibungen, mit denen Wohnsiedlungen häufig konfrontiert sind, wirken auf ihre Bewohner zurück und erschweren den Integrationsprozess.

#### *8. Partizipation*

Angebote der Partizipation speziell für Zugewanderte auf städtischer und Quartiersebene sowie in den Wohnungsunternehmen sind zu schaffen bzw. zu stärken.

#### **Kontakt:**

Hartmut Brocke  
Stiftung SPI, Sozialpädagogisches Institut  
Müllerstraße 74  
13349 Berlin  
info@stiftung-spi.de

#### **Literatur:**

- Booth u.a. (2006): Index für Inklusion. In: Hrsg. GEW 2006
- Bundesjugendkuratorium (2005): Die Zukunft der Städte ist multiethnisch und interkulturell, [www.bundesjugendkuratorium.de](http://www.bundesjugendkuratorium.de)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (1998): Zehnter Kinder- und Jugendbericht.
- Kilb, R. (2006): Über den möglichen Zusammenhang von Baustruktur und Gewalttätigkeiten Jugendlicher. In: neue praxis, 1/2006
- Kreft, D./Mielenz, I. (2005): Wörterbuch soziale Arbeit, Weinheim/München 2005, S. 435 ff
- Schader-Stiftung u.a. (2005): Zuwanderer in der Stadt. Empfehlungen zur stadträumlichen Integrationspolitik, [www.schader-stiftung.de/docs/empfehlungen\\_zur\\_stadtraeumlichen\\_integrationspolitik.pdf](http://www.schader-stiftung.de/docs/empfehlungen_zur_stadtraeumlichen_integrationspolitik.pdf)

# Strategien zur erfolgreichen Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund

## 1. Voraussetzungen

Über Strategien zur erfolgreichen Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund zu sprechen, setzt eine Vorstellung über „erfolgreiche Integration“ voraus. Man benötigt also eine operationalisierbare Definition von Integration und von Erfolg. Im Kern kann man über Strategien erfolgreicher Integration nur dann kompetent sprechen, wenn (unterschiedliche) Strategien auf ihre Wirkungen hin empirisch überprüft worden sind und sich herausgestellt hat, dass bestimmte Strategien tatsächlich wirksam sind. Von diesen Voraussetzungen sind wir noch recht weit entfernt. Aber dennoch lassen sich einige vorläufige Aussagen treffen.

In den hier vor allem in Rede stehenden kommunalen Konzepten dominiert ein pragmatisch-pluralistischer Integrationsbegriff, der mit Begriffen der Teilhabe und Teilnahme operiert (vgl. Hinrichs 2003, Hoffmann-Nowotny 2000). Unter Integration wird die gleichberechtigte *Teilhabe* an den ökonomischen, ökologischen, sozialen und kulturellen Ressourcen der Gesellschaft und die *Teilnahme* in allen Lebensbereichen verstanden.<sup>1</sup> Teilhabe und Teilnahme sind zunächst streng auseinander zu halten. Teilhabe wird ermöglicht durch Rechte, durch Einbezug in die Funktionssysteme der Gesellschaft. Der Blick ist demnach auf Zugänge und strukturelle Zugangsbarrieren zu richten. Teilhabe ist jedoch nur möglich über handlungsfähige Subjekte. Der Blick ist demnach auf die Motivationen, Aspirationen, Werthaltungen und vor allem auf die Kompetenzen zu richten. Teilhabe hat demnach eine doppelte Voraussetzung: Teilhabechancen und Teilnahmefähigkeiten.

An Definitionen, die die systematische, auf Dauer angelegte Beobachtung von Integrationsprozessen, also ein *Integrationsmonitoring* erlaubt, wird gegenwärtig an verschiedenen Stellen gearbeitet (vgl. Bartelheimer

2005).<sup>2</sup> Ein solches Integrationsmonitoring ist in dem letzten Bericht des Zuwanderungsrats ausdrücklich gefordert worden. Die neuerdings zu beobachtenden Initiativen zu einer *Integrationsberichterstattung* sind der Erkenntnis geschuldet, dass das empirische Wissen über Integrationsprozesse und Integrationsergebnisse knapp ist, vor allem das Wissen über die Wirkungen von Politiken, Programmen und Maßnahmen, sieht man einmal von partikularen Begleitforschungsergebnissen ab. Jede Wirkungsmessung bedarf geeigneter *Indikatoren*, die im wissenschaftlichen, fachlichen und politischen Diskurs ausgehandelt werden müssen, wenn deren Ergebnisse als Grundlage für praktische integrationspolitische Entscheidungen dienen sollen.<sup>3</sup> Künftig zählt auch in der Integrationsarbeit weniger der Input bzw. der Output, d.h. das, was Einrichtungen und Projekte an Ressourcen erhalten und damit auf den Weg bringen, sondern vor allem der Outcome bzw. der Impact, d.h. das, was für die Zielgruppen erreicht wird, denn die Wirkungen bzw. die Wirksamkeit sind von Interesse. In Worten des Qualitätsdiskurses ist nicht die Struktur- und die Prozessqualität alleine entscheidend, sondern die Ergebnisqualität. Jede/r kundige Beobachter/in wird einräumen, dass ein solcher Perspektivwechsel dringend notwendig ist, auch wenn vor überzogenen Erwartungen zu warnen ist. Das Wissen über das Integrationsgeschehen ist zwar knapp, aber in vielen Bereichen ist das Wissen über Handlungsnotwendigkeit seit längerer Zeit vorhanden. Es besteht nämlich nicht nur ein Wissensdefizit, sondern auch ein Politikdefizit.

## 2. Strategien erfolgreicher Integration

Vergewissern wir uns zunächst der Tatsache, dass erst in den neunziger Jahren die Erkenntnis gewachsen ist, dass es integrierter Handlungskonzepte auf der kommunalen Ebene bedarf. Ende der neunziger Jahren entstehen die ersten „Gesamtkonzepte“, die den Namen wirklich verdienen (vgl. Filsinger 2002a). Inzwischen sind also nur relativ wenige Jahre vergangen, so dass empirisch nachprüfbarer Erfolge kommunaler Integrationspolitiken

1) Dieses Integrationsverständnis wird auch von der Kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungvereinfachung (KGSt) geteilt. Unter Integration versteht der KGSt-Bericht „die Eingliederung (neuer) Bevölkerungsgruppen in bestehende Sozialstrukturen einer Aufnahmegesellschaft und die Art und Weise, wie diese (neuen) Bevölkerungsgruppen mit dem bestehenden System wirtschaftlicher, sozialer, rechtlicher, kultureller und politischer Beziehungen verknüpft werden. Integration verfolgt das Ziel einer gleichberechtigten Teilhabe aller Bevölkerungsgruppen am gesellschaftlichen Geschehen in all seinen Facetten“ (KGSt 2005, S. 13).

E&C-Fachforum: „Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund – Sozialer Zusammenhalt durch interkulturelle Strategien und integrierte Ansätze in benachteiligten Stadtteilen“ vom 26. und 27. Juni 2006

nicht zu erwarten sind, was aber nicht bedeutet, dass nicht Erfolge in einzelnen Handlungsfeldern erzielt worden sind. Es ist an dieser Stelle allerdings auch darauf zu insistieren, dass die Integration von jungen Migrantinnen und Migranten in die Kerninstitutionen der Gesellschaft durch kommunale Politik nur eingeschränkt zu bewerkstelligen ist. Im Rahmen des Wettbewerbs „Erfolgreiche Integration ist kein Zufall“, veranstaltet vom Bundesinnenministerium und der Bertelsmann Stiftung, konnten Kommunen solche Teilerfolge nachvollziehbar belegen. Was mittlerweile vorliegt, ist ein *erfahrungsgesättigter Wissensbestand* über die Voraussetzungen und die Prozessgestaltung von kommunalen Integrationspolitiken, man könnte sagen, über die *Struktur- und Prozessqualität* kommunaler Integrationspolitik und Integrationsarbeit. Dazu gehören insbesondere folgende Aspekte:<sup>4</sup> Integration als Querschnittsaufgabe; strategische Steuerung, Monitoring, Evaluation und Controlling; Förderung von Partizipation und bürgerschaftliches Engagement, einschließlich der Einbeziehung von Migrantenselbstorganisationen; Aufbau kommunaler Netzwerke zur Unterstützung von Integrationsprozessen; Sozialraumbezug; interkulturelle Öffnung von Verwaltung und Institutionen (vgl. Filsinger 2002b).

Neuere Befunde der Migrations- und Integrationsforschung sprechen vor allem dafür, die (Bildungs-)Biographien der jungen Migranten/innen sowie Geschlechter- und Generationenverhältnisse (stärker als bisher) zu berücksichtigen (vgl. etwa Apitzsch 1999), Maßnahmen für junge Menschen gezielt nach Gemeinsamkeiten in der sozialen Lage zu konzipieren, Strukturfragen in den Mittelpunkt zu stellen (vgl. Hoffmann-Nowotny 2000), aber kulturelle Fragen nicht zu vernachlässigen und einen bewussten und sorgfältigen Umgang mit Differenz im Sinne einer reflexiven Interkulturalität zu pflegen (vgl. Hamburger 2000).

In den angesprochenen Handlungsempfehlungen sind auch die Schwerpunkte benannt, auf die sich die Integrationsarbeit konzentrieren sollte: Bildung (insbesondere Sprachvermittlung) und Qualifizierung, Beschäftigung, Wohnen und Sozialraumentwicklung, interkulturelle Öffnung der Regelinstitutionen.

Was jetzt ansteht, ist die längerfristige Implementation dieser Konzepte und Hand-

lungsansätze. Genauere Aussagen über deren Realisierung und deren Wirkungen wird man erst in einigen Jahren auf der Grundlage einer Dauerbeobachtung und einer systematischen Evaluation treffen können. Nach den Beobachtungen im Rahmen des Wettbewerbs „Erfolgreiche Integration ist kein Zufall“ lässt sich jedoch bereits jetzt feststellen, dass in vielen Städten konzeptionelle und vor allem *institutionelle Vorkehrungen* getroffen worden sind (insbesondere parteiübergreifend beschlossene Grundsätze und Konzepte, mit Einfluss und Kompetenz ausgestattete Organisationseinheiten zur Realisierung der Querschnittsaufgabe Integration, z. T. eigene Budgets), die Entschlossenheit und Nachhaltigkeit versprechen.

Entscheidend ist aber der *Perspektivenwechsel*, der insgesamt – wenn lokal auch unterschiedlich stark ausgeprägt – erkennbar ist. Dieser ist in dem *Potentialansatz* zu sehen, der junge Migrantinnen und Migranten auch als ökonomische Ressource begreift, in der *positiven Bewertung von kultureller Vielfalt*, in einem offenen, pragmatischen aber auch streitbaren Umgang mit *Migrantenorganisationen*, um nur die wichtigsten Punkte zu nennen.

Zwei Aspekte sollen im Rahmen dieses Beitrags etwas genauer bearbeitet werden: das Sozialraumkonzept und die Bedeutung von Migrantencommunities bzw. von Migrantenorganisationen.

### 3. Integrierte Strategien der Sozialraumentwicklung

Sozialraumentwicklung kann mittlerweile als zentrales Element kommunaler Integrationspolitiken betrachtet werden, die sowohl die Teilhabechancen der alteingesessenen als auch die der zugewanderten Bevölkerung im Blick haben. Der Begriff des Sozialraums<sup>5</sup> hat eine normative Dimension, d.h. es existieren zumeist implizite Vorstellungen davon, welche sozialräumlichen Gegebenheiten als wünschenswert zu erachten sind, z. B. eine nach Schichten und Milieus gemischte Bevölkerung, Funktionsmischungen und vor allem die Vermeidung von Segregation. In einer analytischen Perspektive ist der Sozialraum zunächst *Raum der materiellen und soziokulturellen Reproduktion*; bei den Bevölkerungsgruppen, die hier in Rede stehen, der vorrangige oder häufig auch alleinige Lebensraum. Betrachten wir den sozialen Raum als *Kommunikations- und Interaktionsraum*, dann geraten die *Netzwerke* in den Blick, die sozialen Netze, aber auch die institutionellen

4) Bezug genommen wird hier auf die „10 Handlungsempfehlungen für eine interkulturelle Stadtpolitik“ im Rahmen des Programms „Cities of Tomorrow“ (2001; vgl. Pröhl/Hartmann 2002, Hartmann/Pröhl 2003), die „Zehn Handlungsempfehlungen für eine erfolgreiche kommunale Integrationspolitik“ der Bertelsmann Stiftung (2005; vgl. Bertelsmann Stiftung/Bundesministerium des Innern 2005) und die „Erfolgsfaktoren für das kommunale Integrationsmanagement („Wirkungsmodell““) (2005; vgl. KGSt 2005).

E&C-Fachforum: „Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund – Sozialer Zusammenhalt durch interkulturelle Strategien und integrierte Ansätze in benachteiligten Stadtteilen“ vom 26. und 27. Juni 2006

Netzwerke, allgemeiner formuliert die *Interaktionsverhältnisse*.<sup>6</sup> Diese Interaktionsverhältnisse stellen sich lokal sehr unterschiedlich dar. Zumeist zeigt sich das Bild einer Mischung aus friedlichem Nebeneinander, einem Miteinander, aber auch einem Gegeneinander. Sozialverhältnisse guter Nachbarschaft dürften eher die Ausnahme sein, was aber alles andere als problematisch ist (vgl. Filsinger 2005).

Der Soziale Raum ist nämlich immer ein *soziales Kräftefeld*, wie es Bourdieu (1983, 1985) nennt, ein *Macht- und Entscheidungsraum*, in dem es Kämpfe um die Verteilung von Lebensmöglichkeiten gibt. Integration und Segregation, Einschließung (Inklusion) und Ausschluss (Exklusion) sind als soziale Tatsachen zu werten, deren Gestalt und Prozessstruktur jeweils genauer zu studieren sind, um die sozialen Interaktionsverhältnisse bewerten und Interventionen konzeptualisieren zu können, die dann notwendig sind, wenn die Selbststeuerungsfähigkeit des Gemeinwesens nicht mehr hinreichend gegeben ist. Schließlich ist der soziale Raum als ein Ensemble von *Kompetenzen und ein Reservoir von Ressourcen* zu analysieren (vgl. Schumann 1994, 1995).

Der gegenwärtige Forschungsstand lässt sich in etwa so zusammenfassen: Segregation von (ethnischen) Gruppen ist per se noch nicht problematisch, sofern sie die Bildung und Pflege sozialer Netze erleichtert bzw. fördert und genügend *Austauschbeziehungen* vorhanden sind, die *Anschlüsse* erlauben (vgl. Leggewie 2000). Schließlich sind solche Netze Ressourcen zur Lebensbewältigung, soziales Kapital, wie es Bourdieu (1983) nennt. Allerdings ist es Aufgabe der Stadtpolitik, erzwungene Segregation offensiv zu bekämpfen, aber auch Mobilität insbesondere bei der jüngeren Generation zu ermöglichen bzw. durch entsprechende Anreize dazu zu ermuntern.

Welche Ansätze bzw. Konzepte erscheinen nun Erfolg versprechend? Wenn Desegregationspolitiken entweder nur eingeschränkt begründbar oder aber im Rückblick kaum erfolgreich waren, bleibt nur der Ansatz einer ökonomischen und sozialen Stützung benachteiligter Stadtteile und Quartiere mit dem Ziel, zumindest negative Verlaufskurven abzuwenden und die sozialen Verhältnisse zu stabilisieren, wenn möglich aber auch neue Teilhabeperspektiven zu eröffnen (vgl. Krummacker/Waltz 1999, Filsinger 2005).

Sozialraumbezug, sozialräumliches Arbeiten gelten als zentrale Prinzipien in der kommunalen Sozialpolitik, in der Sozialen Arbeit und in der Kinder- und Jugendhilfe. Der geradezu inflationäre Gebrauch dieser Begriffe

steht allerdings in diametralem Verhältnis zur Realisierung dieses anspruchsvollen und voraussetzungsvollen Konzepts. Sozialraumentwicklung verlangt zunächst ein längerfristiges, integriertes *Entwicklungskonzept* und eine längerfristige *Entwicklungsstrategie* auf der Grundlage einer empirischen Analyse der lokalen Gegebenheiten. In diesem Zusammenhang kommt den *Stabsstellen bzw. Fachstellen für Integrationsaufgaben* auf der kommunalen Ebene – wie immer sie im einzelnen heißen – eine zentrale Rolle zu. Eine solche Sozialraumanalyse hat insbesondere die Aufgabe, *Zonen, Orte und Potentiale der Teilhabe, der Gefährdung und der Ausgrenzung* genau zu identifizieren (vgl. Bartelheimer 2004).

Ein solches Entwicklungskonzept und die dazugehörige Strategie zu entwerfen, ist eine gesamtstädtische Aufgabe, die aber nur unter Beteiligung der lokalen Akteure erfolgreich bewältigt werden kann (vgl. Schweitzer 2001). Dafür können folgende Kriterien als richtungweisend betrachtet werden:

1. Beteiligung der Zielgruppen, schon vor Projektbeginn,
2. Flexibilität/Supervision, d.h. die Weiterentwicklung erfolgt auf der Grundlage von Zwischenergebnissen (wissenschaftliche Begleitung, Feedback der beteiligten Bewohner/innen),
3. Einbeziehung der lokalen Ressourcen,
4. Ganzheitlichkeit, d.h. Berücksichtigung möglichst vieler Handlungsebenen wie Wohnen, Bildung, Gesundheit sowie
5. Kommunikation und Vernetzung durch gezielten interkulturellen Austausch (vgl. Schader Stiftung 2005).

Wenn ein Entwicklungskonzept wirklich integriert sein soll, muss es vor allem die kommunalen Institutionen verbindlich einbinden. Nichts anderes meint die These von der Querschnittsaufgabe, die insbesondere von den speziell mit Integrationsaufgaben betrauten Organisationseinheiten – gleich wie sie im einzelnen heißen und strukturiert sind – einzufordern und auf den Weg zu bringen ist.

Integrierte Konzepte und Strategien haben sowohl die ökonomische als auch die kulturelle und soziale Entwicklung des Stadtteils bzw. des Quartiers im Blick. Wir sehen mittlerweile genauer, dass jede sozialräumliche Entwicklungsstrategie *eine Strategie des Aufstiegs durch Bildung* sein muss, die sowohl die schulischen und beruflichen Abschlüsse als auch die Kompetenzen der jungen Menschen im Blick hat. Man braucht vor allem eine *Bildungsstrategie*. Es genügt nicht, einen Sprachkurs nach dem anderen und Hausaufgabenhilfen durch verschiedene Träger anzubieten, wenn die verschiedenen Initiativen und Angebote nicht in

6) Zu den Dimensionen der Sozialraumanalyse, auf die hier Bezug genommen wird vgl. Schumann 1994, 1995.

ein übergreifendes Konzept eingebunden sind. Der jüngste Kinder- und Jugendbericht (vgl. BMFSFJ 2005) bietet genügend Anregungspotential für eine sozialräumliche Bildungsstrategie, in dem er zwischen Bildungsorten und Lernwelten, zwischen formaler, non-formaler und informeller Bildung unterscheidet und eine wesentlich bessere Verknüpfung anmahnt. Schließlich regt der Bericht an, Bildung weniger oder zumindest nicht ausschließlich aus der Perspektive der Institutionen zu betrachten, sondern verstärkt die Bildungsbiographien und die Bildungsbedingungen in den Blick zu nehmen, als Voraussetzung, um auch Benachteiligten Chancen auf eine individualisierende Bildung zu eröffnen. Dies bedeutet, dass es vor allem darum gehen muss, die *Bildungsinfrastruktur* in benachteiligten Stadtteilen und Quartieren zu qualifizieren. Das heißt im Kern, dass die unterschiedlichen Akteure im Bildungsgeschehen – gleich auf welcher Ebene sie agieren – in eine gemeinsame Strategie eingebunden werden müssen, die gezielt auf Aufstieg ausgerichtet ist und von einem *breiten Kompetenzansatz* ausgeht. Die Bildungspotentiale in den Familien, in der außerschulischen Jugendarbeit, der Kinder- und Jugendhilfe sind dabei ebenso verstärkt in den Blick zu nehmen, wie die Handlungsspielräume der städtischen Schulträgerschaft, wenn es etwa um die Regulierung des Zugangs zu den Grundschulen geht.

Jedes Entwicklungskonzept muss die Frage nach den Akteuren, den Strukturen und Ressourcen beantworten, denn nicht zuletzt an der Qualität der Akteursnetzwerke, der Kommunikations-, Arbeits-, und Entscheidungsstrukturen und der Budgetierung entscheidet sich die Erfolgswahrscheinlichkeit eines solchen Konzepts.

Im Hinblick auf *Akteursnetzwerke* erscheint die Unterscheidung zwischen „bonding“-Netzwerken (verbindende, grenzerhaltende, homogene Netzwerke) und „bridging“-Netzwerken (überbrückende, grenzenüberschreitende, heterogene Netzwerke) hilfreich (vgl. Geißel/Kern 2004). In der Geschichte der Ausländer- bzw. Migrationsarbeit in Deutschland dominieren „bonding“-Netzwerke“. Wenn integrierende Ansätze eine Chance erhalten sollen, dann wird es vor allem um die Herstellung von „bridging“-Netzwerken“ mit dem Ziel des (interkulturellen) Kompetenztransfers gehen müssen: zwischen Jugendhilfe und Schule, zwischen Arbeitsagenturen/Arbeitsgemeinschaften und Migrationsdiensten, um nur einige wichtige Akteure zu nennen. Die Institution des *Quartiersmanagements* könnte hierbei ein Motor sein (vgl. Filsinger 2005).

#### 4. Migranten-Communities und Migranten-selbstorganisationen

Bereits 1982 hat der inzwischen verstorbene Ethnologe Georg Elwert einen Aufsatz publiziert, in dem er die These von der „Integration durch Binnenintegration“ diskutiert hat (vgl. Elwert 1982). Er kommt dabei zu dem Schluss, dass insbesondere für Neuzugewanderte nicht nur hierzulande die Community und ihre Organisationen eine zentrale, kaum ersetzbare Unterstützungsquelle auf dem Weg zur Eingliederung in die Aufnahmegesellschaft darstellen, insbesondere dann, wenn die sprachlichen Voraussetzungen zur Kommunikation mit den Institutionen unzureichend sind. Für Elwert leisten Communities aber nur dann einen Beitrag zur Integration, wenn sie nicht geschlossen sind, sondern Austauschbeziehungen zu Mitgliedern und Institutionen der Aufnahmegesellschaft unterhalten. Die neue Forschung zu den „ethnic communities“ und Migrantenselbstorganisationen kommt zu keinen einheitlichen Befunden. Die Forschungslage lässt keine abschließende Klärung der Frage zu, ob Vereinigungen, die auf ethnischer Zugehörigkeit beruhen, „fragmentierte Parallelgesellschaften“ begünstigen oder „Brücken zur Integration“ darstellen (vgl. Geißel/Kern 2004). Fijalkowski/Gillmeister (1997) kommen zu dem Ergebnis, dass diese auf das Ganze gesehen „Brücken zur Integration“ darstellen. Andere Autoren weisen daraufhin, dass die integrativen Effekte von der ethnischen Zusammensetzung der jeweiligen Assoziationen, vom lokalen Kontext und von den jeweiligen Führungspersonen abhängen, generalisierende Aussagen also nicht möglich sind. In ihren Studien haben sie Assoziationen vorgefunden, die eher das soziale „bridging“ (das Verbindende) zur Mehrheitsgesellschaft betonen, aber auch solche, bei denen sowohl „bridging“- als auch „bonding“- (grenzerhaltende) Positionen vertreten werden (vgl. Klein u.a. 2004).<sup>7</sup> In jedem Falle erscheint es aber ratsam, den Beitrag von Migrantenorganisationen für das soziale und gesellschaftliche Zusammenleben angemessen wahrzunehmen und die vorfindbaren Integrationspotentiale zu nutzen. Das Integrationspotential lässt sich also nur fallspezifisch, d.h. lokal genauer bestimmen. Dies ist auch die Position der Integrationsverantwortlichen in den Städten. Sie sehen in einer pragmatischen Perspektive keine Alternative zur Zusammenarbeit mit Migrantenorganisationen, da diese wechselseitig Zugänge eröffnet, „bridging“-Netze und Verantwortungsübernahme begün-

7) Teil 3 des Sammelbandes enthält Beiträge zum Thema „Ethnische Gemeinschaften: Brücken zur Integration oder Parallelgesellschaften?“ (Autoren: Fijalkowski, Rauer, Diehl und Berger/Galonska/Koopmans).

stigt und dafür Sorge trägt, dass Vertrauen wächst (vgl. auch Regiestelle E&C 2005). Die Zusammenarbeit, die nicht identisch ist mit einer kommunalen Förderung, ist durchaus streitbar; man könnte von einer „konfliktuellen Kooperation“ sprechen, in der Kontroversen nicht ausgespart bleiben und auch Grenzziehungen vorgenommen werden. Im Übrigen spricht die Forschung für eine nüchternde und differenzierte Bewertung des „community building“, vor allem wenn man sich der unaufhebbaren Dialektik von gegenseitiger Abgrenzung und Integration vergewissert (vgl. Häußermann/Oswald 1996; Leggewie 2000). Folgt man diesem Argument, dann bedarf es zweierlei: Zum einen bedarf es für alle Gruppen in einem Gemeinwesen, d.h. auch und vor allem für die Zugewanderten Bewegungsspielräume und Rückzugsmöglichkeiten, Orte des Übergangs, d.h. auch der „unvollständigen Integration“ (Bahrtdt). Zum anderen bedarf es aber gleichzeitig öffentlicher Räume zwischen Gruppen und Kulturen, auch zwischen den Generationen, in denen Kontakt, Austausch und Arrangements zustande kommen können (vgl. Häußermann 1995). Was es braucht, sind also entsprechende *Gelegenheitsstrukturen*, die wohl vielerorts erst noch zu entwickeln sind.

In modernen Gesellschaften ist eine „individuelle Integration“ gefordert. Die in einer Stadt lebenden Menschen, Zugewanderte wie Alteingesessene sind demnach als Individuen zu betrachten und nicht in erster Linie als Angehörige von ethnisch definierten Kollektiven, was aber nicht im Widerspruch dazu steht, die Ressourcen von Communities und Migrantenselbstorganisationen für die Zugewanderten und ihre Kinder, aber auch deren Potentiale für das soziale und gesellschaftliche Zusammenleben in einer Stadt aufmerksam wahrzunehmen und zu nutzen (vgl. Krummacker/Waltz 1999, Schweitzer 2001).

## 5. Ausblick

Auf der Grundlage von Forschung und reflektierten lokalen Erfahrungen, von Good Practice-Beispielen und in Kenntnis von europäisch und international vergleichenden Studien sind wir heute in der Lage, wissenschaftliche Konzepte, Strategien und Methoden zur Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, aber auch von Jugendlichen aus alteingesessenen benachteiligten Familien zu entwickeln und zu implementieren. Das lokale Problemlösungspotential ist in den letzten Jahren beachtlich gewachsen. Lokale Konzepte und Strategien bedürfen aber zwingend eine der Aufgabe entgegenkommende günstigere ökonomische Entwicklung und eine entgegenkommende

staatliche (Sozial-)Politik. Soziale Mobilität und Leistungswille von jungen Migrantinnen und Migranten müssen durch den Abbau struktureller Schranken unterstützt werden. Erforderlich ist vor allem eine Politik, die den Ungleichheitstendenzen im Bildungssystem, auf dem Ausbildungs-, Arbeits- und Wohnungsmarkt entgegenwirkt, also eine Sozialpolitik im umfassenden Sinne, die letztlich auch die Teilhabechancen der (benachteiligten) einheimischen Bevölkerungsgruppen verbessert, zumindest aber den sozialen Abstieg vermeidet (vgl. Hoffmann-Nowotny 2000). Zentrale Strukturfragen der Gesellschaft stehen also weiterhin zur Bearbeitung an.

### Kontakt:

Prof. Dr. Dieter Filsinger  
Katholische Hochschule für Soziale Arbeit  
Saarbrücken  
Rastpfuhl 12a  
66113 Saarbrücken  
filsinger@khsa.de

### Literatur:

- Apitzsch, U. (1999): Traditionsbildung im Zusammenhang gesellschaftlicher Migrations- und Umbruchprozesse. In: Apitzsch, U. (Hg.): Traditionsbildung. Opladen/Wiesbaden, S. 7-20
- Bartelheimer, P. (2004): Teilhabe, Gefährdung und Ausgrenzung als Leitbegriffe der Sozialberichterstattung. In: SOFI-Mitteilungen Nr. 21. Göttingen.
- Bartelheimer, P. (2005): Migration. In: Soziologisches Forschungsinstitut (SOFI), Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Institut für sozialwissenschaftliche Forschung (ISF) u. Internationales Institut für empirische Sozialökonomie (INIFES) (Hg.): Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland. Arbeit und Lebensweisen. Erster Bericht. Wiesbaden, S. 351-379
- Bertelsmann Stiftung/Bundesministerium des Innern (Hg.) (2005): Erfolgreiche Integration ist kein Zufall. Strategien kommunaler Integrationspolitik. Gütersloh
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2005). Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Berlin
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen, S. 183-198
- Bourdieu, P. (1985): Sozialer Raum und „Klassen“. *Leçon sur la leçon*. Frankfurt/M., S. 7-46

- Elwert, G. (1982). Probleme der Ausländerintegration. Gesellschaftliche Integration durch Binnenintegration? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 34. Jg., Heft 4, S. 717-731
- Fijalkowski, J./Gillmeister, H. (1997): Ausländervereine. Ein Forschungsbericht über die Funktion von Eigenorganisationen für die Integration heterogener Zuwanderer in der Aufnahmegesellschaft - am Beispiel Berlins. Berlin
- Filsinger, D. (2002a): Die Entwicklung der kommunalen Integrationspolitik und Integrationspraxis der 90er Jahre. IZA - Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit, Heft 2, S. 13-19
- Filsinger, D. (2002b): Interkulturelle Öffnung Sozialer Dienste. Expertise im Auftrag der Regiestelle E&C der Stiftung SPI Berlin. Berlin/Saarbrücken. [http://www.eundc.de/download/ex\\_filsinger.pdf](http://www.eundc.de/download/ex_filsinger.pdf)
- Filsinger, D. (2005). Strategien eines interkulturellen Quartiermanagements. In: Regiestelle SPI (Hg.): Einbeziehung von Migrantenvereinen, -initiativen und -selbstorganisationen in stadtteilbezogene Handlungsstrategien. Dokumentation der Zielgruppenkonferenz für Quartiersmanager/innen am 25. und 26.5.2005. Berlin, S. 32-40
- Geißel, B./Kern, K. (2004): Politische und soziale Integration. Zivilgesellschaft – Problemlöser oder Problemverursacher? In: Wissenschaftszentrum für Sozialforschung Berlin (Hg.): WZB-Mitteilungen, Heft 103, März 2004, S. 19-22
- Hamburger, F. (2000): Reflexive Interkulturalität. In: Hamburger, F. u.a. (Hg.): Pädagogische Praxis und erziehungswissenschaftliche Theorie zwischen Lokalität und Globalität. Frankfurt/M., S. 191-199
- Hartmann, H./Pröhl, M. (2003): Interkulturelle Stadtpolitik – Handlungsansätze und gute Beispiele. In: Journal der Regiestelle E&C, Heft 10, S. 1-11
- Häußermann, H. (1995): Die Stadt und die Stadtsoziologie. Urbane Lebensweise und die Integration des Fremden. In: Berliner Journal für Soziologie, 5. Jg., Heft 1, S. 89-98
- Häußermann, H./Oswald, I. (1996): Stadtentwicklung und Zuwanderung. In: Schäfers, B. u. Wewer, G. (Hg.): Die Stadt in Deutschland: Soziale, politische und kulturelle Lebenswelt. Opladen, S. 85-102
- Hinrichs, W. (2003): Ausländische Bevölkerungsgruppen in Deutschland. Integrationschancen 1985 und 2000. In: Wissenschaftszentrum für Sozialforschung Berlin (Hg.). Berlin
- Hoffmann-Nowotny, H. J. (2000): Migration, soziale Ungleichheit und ethnische Konflikte. In: Gogolin, I./Nauck, B. (Hg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER. Opladen, S. 157-178
- Kessl, F./Reutlinger, C./Maurer, S./Frey, O. (Hg.) (2005): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden
- KGSt – Kommunale Gemeinschaftsstelle zur Verwaltungsvereinfachung (Hg.) (2005): Management kommunaler Integrationspolitik. Strategie und Organisation. Bericht 7/2005. Köln
- Klein, A./Kern, K./Geißel, B./Berger, M. (Hg.) (2004): Zivilgesellschaft und Sozialkapital – Herausforderungen politischer und sozialer Integration. Opladen
- Krummacker, M./Waltz, V. (1999): Kommunale Migrations- und Integrationspolitik. In: Dietz, B., Eißel, D. u. Naumann, D. (Hg.): Handbuch der kommunalen Sozialpolitik. Opladen, S. 465-489
- Leggewie, C. (2000): Integration und Segregation. In: Bade, K.J. u. Münz, R. (Hg.): Migrationsreport 2000. Fakten, Analysen, Perspektiven. Frankfurt a. M./New York, S. 85-107
- Pröhl, M./Hartmann, H. (Hg.) (2002): Strategien der Integration. Handlungsempfehlungen für eine interkulturelle Stadtpolitik. Cities of Tomorrow. International Network for Better Local Government. Gütersloh
- Regiestelle E&C (Hg.) (2005): Einbeziehung von Migrantenvereinen, -initiativen und -selbstorganisationen in stadtteilbezogene Handlungsstrategien. Dokumentation der Zielgruppenkonferenz für Quartiersmanager/innen am 25. und 26.5.2005. [http://www.eundc.de/download/qm\\_05\\_05.pdf](http://www.eundc.de/download/qm_05_05.pdf)
- Riege, M./Schubert, H. (Hg.) (2005): Sozialraumanalyse. Grundlagen, Methoden, Praxis. Wiesbaden
- Schader Stiftung (Hg.) (2005). Zuwanderer in der Stadt. Empfehlungen zur stadträumlichen Integrationspolitik. Darmstadt
- Schumann, M. (1994): Sozialräumliche und biographische Perspektiven der Jugendarbeit. In: Neue Praxis, 25. Jg., Heft 6, S. 460-472
- Schumann, M. (1995): Sozialraumanalyse und Ethnographie in der Jugendhilfe und Jugendarbeit? In: deutsche jugend, 43. Jg., Heft 5, S. 210-216
- Schweitzer, H. (2001): Partizipation von Migranten an kommunalen Planungsprozessen - das Beispiel der Stadt Essen. In: IZA - Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit, Heft 3-4, S. 39-49
- Stadt Wiesbaden (2004): Wiesbadener Monitoring-System zur Ausländerintegration. Bericht 2004. Wiesbaden

## Vielfalt als Stärke. Schulen und Kindertagesstätten in sozial benachteiligten Quartieren

Ich möchte keinen theoretischen Vortrag zur Integration von Migrantenkindern in das deutsche Bildungssystem halten, sondern von unserer Suche nach Modellen des Gelingens von Bildung in sozial benachteiligten Quartieren berichten. Diesen Vortrag halte ich auch in dankbarer Erinnerung an meinen sehr geschätzten Kollegen und Freund Dr. Sven Walter, mit dem ich die Studie durchgeführt habe und der leider ihre Veröffentlichung nicht mehr erlebt hat.

Eine der Dauerkonstanten der bundesrepublikanischen Diskurse im Zusammenhang mit Migration und Zuwanderung kulminiert seit vierzig Jahren in der Feststellung: „Ausländerkinder sind Problemschüler und stellen das deutsche Bildungssystem vor unlösbare Herausforderungen!“ Zwar versuchte und versucht die pädagogische Forschung, insbesondere die Interkulturelle Pädagogik, mit einer Reihe von (qualitativ) empirischen Untersuchungen diese Position zu entkräften. Doch waren und sind diese Anstrengungen nicht von durchschlagendem Erfolg gekrönt.

So wird in einem verlässlichen Zyklus von Seiten der Medien dieses Thema in Form diverser Schreckensszenarien in den öffentlichen Diskurs getragen, mit dem Ergebnis, dass sich reflexartig für die Thematik berufene sowie sich berufen fühlende Politiker und Politikerinnen und weitere Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens mit rigiden Forderungen und an Absurdität zunehmenden Vorschlägen zur Bildungsintegration von Migrantenschülern zur Wort melden.

Dabei wissen wir alle seit dem berühmten „PISA-Schock“ 2001, dass unser Land innerhalb der OECD-Länder das am stärksten selektierende Bildungssystem besitzt und in keinem anderen Land der Bildungserfolg so stark mit der sozialen Herkunft korreliert, von Chancengleichheit oder gar Chancengerechtigkeit nicht gesprochen werden kann.

Trotzdem dringen weiterhin in regelmäßigen Abständen Meldungen von „Ausländerschulen“ bzw. „Restschulen“ an die Öffentlichkeit und Politiker beeilen sich darin, Lösungen vorzuschlagen, um die deutsche Gesellschaft im Allgemeinen und die betroffenen Kollegen an diesen Schulen im Besonderen vor diesen „Horrorkindern“ und ihren integrationsunwilligen und in Parallelgesellschaften lebenden Familien in Schutz zu nehmen. Auf die noch frischen Schlagzeilen bezüglich Rütli-Schule oder der Deutsch-Pflicht in der Hoover-Schule möchte ich nicht detaillierter eingehen.

Was hat das bisher Gesagte mit dem Titel dieses Vortrages zu tun? Sehr viel, denn während einer der Hoch-Zeiten dieser öffentlicher Diskussionen bezüglich schulischer Desintegration von Migrantenkindern stellten mein Kollege Dr. Sven Walter und ich uns die Frage, wie es in den Bildungsinstitutionen der so genannten sozialen Brennpunkte denn nun tatsächlich aussieht und ob es nicht positive Beispiele des Gelingens gibt, über die nicht berichtet wird. Wir beschlossen, mit Unterstützung des Berliner Migrationsbeauftragten dieser Frage in Form von Fallstudien nachzugehen. Hierzu suchten wir aus dem letzten Drittel des Berliner Sozialstrukturatlas betroffene Quartiere heraus und kontaktierten Kindergärten und Grundschulen in diesen Gebieten.

Unsere Beschreibung von pädagogischer Arbeit in Kindergärten und Schulen ist nicht als eine Entwicklungsstudie zu verstehen, da wir die Bildungseinrichtungen nicht über einen längeren Zeitraum beobachtet und begleitet haben. Es handelt sich vielmehr um „Momentaufnahmen“ aus den Institutionen, die zu einem „Porträt“ zusammen geflossen sind, unter der Leitfrage, wie sie mit ungünstigen Lebenslagen der Kinder erfolgreich umgehen.

Bei der Erstellung der Porträts kam es uns darauf an, die unterschiedlichen Handlungs- und Entscheidungsspielräume der verschiedenen Kollegien wahrzunehmen und herauszuarbeiten, wie interkulturelles Lernen in den jeweiligen Einrichtungen verstanden und umgesetzt wird. Es war uns wichtig, pädagogische Ansatzpunkte des alltäglich-konstruktiven Umgangs mit der multikulturellen Situation und der sozialen Benachteiligung der Lernenden und ihres Lebensumfeldes zu entdecken und darüber hinaus herauszuarbeiten, wie die Einrichtungen sich mit diesen Fragen und Herausforderungen identifizieren und sich auseinandersetzen. Geleitet wurden unsere Hospitationen von folgenden Fragen:

- Wie gehen einzelne Kindergärten bzw. Schulen mit erschwerten soziokulturellen und ökonomischen Bedingungen in ihrer Umwelt um?
- Welches interkulturelle Profil wurde in den letzten Jahren entwickelt und umgesetzt?
- Welche Maßnahmen wurden diesbezüglich formuliert?
- An welche Zielgruppen (z. B. Kindergarten-/Schulleitung, pädagogische Kräfte, Eltern, Kinder) richten sich die Maßnahmen?
- Liegen bereits erste Ergebnisse vor?

■ Was ist das Resümee der Kindergärten/ Schulen?

Neben Kindergarten- bzw. Schulleitung sowie Erzieher/innen und Lehrkräften wurden an den Institutionen auch Gespräche mit anderen Personen wie Hortmitarbeiter/innen, Bibliothekaren/innen und Ehrenamtlichen durchgeführt.

*Was waren unsere Ergebnisse?*

Das wichtigste Ergebnis: Wir konnten in den besuchten Kindergärten und Grundschulen ein „Muster des Gelingens“, was das Arbeiten in sozial benachteiligtem Umfeld angeht, feststellen, das Bildungsinstitutionen unabhängig und ohne Wissen voneinander zu unterschiedlichen Zeiten entwickelt haben.

*Was kennzeichnet dieses „Muster“?*

Die von uns untersuchten interkulturell erfolgreich arbeitenden Kindertagesstätten und Grundschulen in sozial benachteiligten Quartieren zeichnen sich dadurch aus, dass sie:

- die kulturelle und sprachliche Pluralität ihrer Klientel als originäre Ressource verstehen, in die es lohnt zu investieren. D.h., Vielfalt wird als Stärke und Standortmerkmal verstanden.

An erster Stelle standen für sie die Analyse der sozioökonomischen Rahmenbedingungen und die Beantwortung der Frage nach den familialen Bedingungen sowie nach den Herkunftskulturen und -sprachen, mit denen die Migrantenkinder in die Kindertagesstätte/Schule kommen.

- ein ambitioniertes und schlüssiges Konzept entwickelt haben, das sich an den Lebenslagen und Bedürfnissen der Migrantenkinder orientiert und von allen Akteuren (Kindergarten-/Schulleitung, Erzieher/innen, Lehrkräfte, Eltern) befürwortet und mitgetragen wird, was die Nachhaltigkeit sicherstellt.

In einem zweiten Schritt entwickelten sie ein passgenaues pädagogisches Konzept, wobei von der Grundhaltung ausgegangen wurde, dass Bildungseinrichtungen weder die sozioökonomischen Rahmenbedingungen vor Ort noch die Situation der (Migranten)Familien verändern können. Die Institutionen nahmen die Position ein, Elternhäuser und Kinder so anzunehmen, wie sie sind. Das bedeutete, den Kindern nicht mit einer „Defizithaltung“ zu begegnen, also zu Beginn der pädagogischen Arbeit nicht die Frage zu formulieren, was die Kinder alles nicht können, sondern daran anzusetzen, was sie an Kultur und Sprache mitbringen, das positiv und produktiv einbezogen werden kann. Dies verlangte, die Kinder erst zu fördern und dann zu fordern und nicht um-

gekehrt.

Damit das pädagogische Programm tatsächlich langfristig zum Erfolg führte und seine Nachhaltigkeit gesichert war, wurde es von allen Erzieher/innen bzw. vom ganzen Kollegium als eine gemeinsame (Zukunfts-)Aufgabe von allen Beteiligten verstanden. In der praktischen Arbeit hieß dies, sich als Team für die vorgenommenen Aufgaben einen realistischen Zeitrahmen zu setzen, deren schrittweise Umsetzung gemeinsam überprüft wurde. Im Mittelpunkt der Arbeit stand nicht Konkurrenz, sondern Transparenz und kollegiale Kooperation. Von Anfang an wurde eine klare Aufgabenteilung nach Zuständigkeitsbereichen vorgenommen, Expertenteams wurden gebildet. Die Arbeit wurde auf viele Schultern verteilt, um ein vorzeitiges „burn-out“ von Kollegen zu vermeiden. Die Kindergarten- bzw. Schulleitung war während des ganzen Prozesses die treibende Kraft, welche die einzelnen Schritte überwachte, ggf. korrigierte und nachjustierte.

- Migranteltern als Erziehungspartner ansehen und sie in die pädagogische Planung und Arbeit aktiv einbeziehen. Damit werden Eltern als Bildungsexperten gewonnen und in die Erziehungspflicht genommen.

Ein zentrales Moment aller untersuchten Kindergärten und Grundschulen war und ist die Zusammenarbeit mit (Migranten)Eltern. Sie werden als Erziehungspartner verstanden und somit als Mit-Experten für Bildungs- und Erziehungsfragen ihrer Kinder gewonnen. Die Institutionen stellen für Elterngespräche und Informationsveranstaltungen Übersetzer bzw. Integrationslotsen zur Verfügung, welche sie von Eltern- und Migrantenvereinen akquirieren. Dadurch wird zur Bildung von Elternnetzwerken beigetragen, damit die Eltern sich auch untereinander informieren und beraten können.

- sich als Teil des Gemeinwesens begreifen und ein enges institutionelles Netzwerk mit außerschulischen Akteuren aufbauen und so eine am Gemeinwesen orientierte Pädagogik verfolgen.

Auffällig ist des Weiteren bei allen von uns porträtierten Kindergärten und Grundschulen eine enge Verzahnung mit außerschulischen Institutionen und Partnern. Von Anbeginn wurden mögliche lokale Kooperationspartner wie Quartiersmanagement, Schulpsychologische Beratungsstelle, kommunale Beratungsstellen kontaktiert und dadurch ein gut funktionierendes Netzwerk aufgebaut. Unterstützung erfuhr dieses durch weitere Kooperationen mit Hochschulen, Migrantenvereinen, Sportverei-

nen, Senioren, Ehrenamtlichen, Künstlern und anderen Interessierten. Sie ermöglichten durch Sach- und Personalmittel die (langfristige) Durchführung und Absicherung der pädagogischen Konzepte.

- Sprachfördermaßnahmen in das Schulprofil integriert haben und den Unterricht durch entsprechend qualifiziertes Personal durchführen lassen, wobei die Sprachförderung oberste Priorität genießt.

Schließlich spielte bei allen porträtierten Institutionen, Kindergärten wie Grundschulen, die Sprachförderung eine zentrale Rolle. In diesem Zusammenhang wurden standortbezogene Sprachförderprogramme entwickelt, die von entsprechend professionalisiertem Personal durchgeführt und auf ihre Wirksamkeit hin überprüft wurden.

Die Ergebnisse dieser Bemühungen sprechen für sich: An den von uns untersuchten Grundschulen erhalten über ein Viertel der Schülerschaft eine Empfehlung für den Gymnasialbesuch, was doppelt so hoch wie der Landesdurchschnitt ist. Allein diese Zahl belegt den großen Erfolg der porträtierten Bildungsinstitutionen, die damit eindrucksvoll unter Beweis stellen, dass nicht der soziale und sprachliche Hintergrund die Ursache des Bildungsversagens sind, sondern das Unvermögen der deutschen Bildungspolitik, die Ressourcen dieser Kinder zu erkennen, einzubeziehen und damit eine Grundlage für erfolgreiche Bildungskarrieren zu schaffen.

Unsere in Berlin dokumentierten erfolgreichen Fallbeispiele lassen sich auch in allen anderen Bundesländern wieder finden, d.h. der Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund bzw. aus sozial benachteiligten Elternhäusern lässt sich in jedem Bundesland wiederholen, sofern die Bildungsinstitutionen sich schrittweise entsprechend des beschriebenen „Musters des Gelingens“ ausrichten und für ihre Arbeit die Grundprämisse formulieren, kulturelle und sprachliche Vielfalt als Ressource zu begreifen und in die Köpfe der Kinder zu investieren.

#### **Kontakt:**

Jun.Prof. Dr. Havva Engin  
Pädagogische Hochschule Karlsruhe  
76133 Karlsruhe  
Bismarkstraße 10  
Email: engin@ph-karlsruhe.de

#### **Literatur:**

Engin, H. und Walter, S. (2005): Leuchttürme der Pädagogik. Porträts erfolgreicher interkultureller Bildungsarbeit an Berliner Kindertagesstätten und Schulen in sozial benachteiligten Quartieren. Berlin. Hrsg. vom Beauftragten des Senats von Berlin für Migration und Integration, Reihe „Berliner Beiträge zur Integration und Migration“.

Kunze, I. (1999) (Hrsg.): Schulporträts aus didaktischer Perspektive. Schulen in England, in den Niederlanden und in Dänemark. Weinheim/Basel.

## Enkulturation im europäischen Vergleich am Beispiel Schule: Schlussfolgerungen für erfolgreiche Integrations- konzepte

### I. Forschungshintergrund und Zugang zu dem Themenfeld

Im Unterschied zu den meisten Teilnehmer/innen an diesem Fachforum bin ich nicht Pädagogin, sondern Sozialanthropologin und Politikwissenschaftlerin. Lassen Sie mich daher kurz etwas zu meinem Zugang zu diesem Themenfeld sagen: Ich habe in zwei internationalen Forschungsprojekten mitgearbeitet, die sich in europäischen Vergleichsperspektiven mit der Schule als gesellschaftlicher Sozialisationsagentur beschäftigt haben; konkret damit, wie die verschiedenen Länder in ihrer Institution Schule auf die Herausforderung reagieren, heute eine Schülerschaft an die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben heranführen zu müssen, die der Herkunft und der Staatsangehörigkeit nach in den letzten Jahrzehnten sehr viel heterogener geworden ist und damit die traditionelle Lesart einer staatsbürgerlichen Erziehung und politischen Bildung in Sicht auf den Nationalstaat in Frage stellt.

Warum die Schule eine zentrale Institution der gesellschaftlichen Integration ist, muss ich vor diesem Publikum nicht ausführlich erläutern: Dort werden einerseits die funktionalen Grundlagen zur ökonomischen Integration geschaffen. Andererseits werden öffentliche Sozialisationsanliegen verfolgt, die trotz aller Internationalisierung und Europäisierung weiterhin national spezifisch konfiguriert sind. Dies ist Sinn des Begriffs der Enkulturation durch Schule, der im Titel des Vortrags steht: In der Forschungsperspektive unseres Projekts „State, School, and Ethnicity“ (1996-1999) sind wir davon ausgegangen, dass die schulische Sozialisation einer nationalgesellschaftlich verfassten Integration dienen soll. Der heranwachsenden Generation sollen in der Schule genau die „Spielregeln“ der Partizipation nahegebracht werden, die sie in die Lage versetzen sollen, als Erwachsene möglichst umfassend am zivilgesellschaftlichen Austausch in genau diesem Land mit seiner spezifischen politischen Kultur der Bürgergesellschaft teilzuhaben (vgl. Schiffauer 1993, Baumann 2004). Für Immigranten bzw. ihre Kinder hat diese Funktion der Schule, eine Inklusionshilfe für nationalgesellschaftlich gerahmte Austauschbeziehungen zu geben, eine besondere Bedeutung, denn sie folgen möglicherweise anderen Spielregeln und hegen andere Erwartungen.

Im Kontext dieser Fragestellung habe ich Ende der 1990er Jahre eine ethnologische Feldforschung an einer Integrierten Gesamtschule in Berlin-Neukölln durchgeführt. Ich war also ein knappes Schuljahr lang als teilnehmende Beobachterin im Schulalltag dabei, habe Interviews gemacht, Gruppendiskussionen und Unterrichtsgespräche protokolliert und analysiert. Parallel zu meiner Feldforschung hier in Berlin haben eine Kollegin und zwei Kollegen von mir das Gleiche an Schulen in Rotterdam, in der *Banlieue* von Paris und in Nord-London getan. Wir haben dann die jeweiligen Schulkulturen, den Umgang mit Diversität und die Ansprache, die Angehörige eingewanderter Minderheiten jeweils erfahren, im Vergleich untersucht.<sup>1</sup>

Nach Abschluss dieses Projekts habe ich zum einen die Forschung hier in Berlin fortgeführt, indem ich über fünf Jahre hinweg junge Erwachsene aus Migrantenfamilien, die ich in dem schulischen Untersuchungsfeld kennen gelernt hatte, über ihre Schulzeit hinaus mit wiederholten Interviews zu ihrem Lebensverlauf begleitet habe.<sup>2</sup> Dabei ging es darum, den Übergang ins junge Erwachsenenleben mit zu verfolgen, der sozialisationstheoretisch als eine Lebensphase mit spezifischen „Problemakkumulationen“ (Beck 1986, S. 217) gilt, die eine Vielzahl an konkreten Entscheidungen für die individuelle Lebensführung erfordert und in der sich nicht zuletzt erweist, ob und wie die Kompetenzen und Qualifikationen, die in der Schule erworben wurden, auf dem weiteren Markt konvertierbar sind. Ganz konkret betrifft das natürlich den Einstieg in den Ausbildungsmarkt. Dass junge Leute aus Einwanderermilieus hierbei im Nachteil sind, da sie verhältnismäßig geringe Bildungserfolge erleben, ist statistisch belegt. Was genau die Gründe dafür sind, ist Gegenstand einer laufenden Debatte. Mir ging es darum, die biographische Perspektivenbildung einschließlich der zur Erwerbsbiographie in Relation zu dieser Gesellschaft im empirischen Detail zu untersuchen: Schafft die Schule es also, den jungen Leuten ausländischer Herkunft(ssprache) eine Perspektive

1) Die Ergebnisse des Projekts liegen in englischer und deutscher Sprache in Buchform vor (Schiffauer/Baumann/Kastoryano/Vertovec 2002, 2004 und 2006).

2) Die Langzeitstudie zu Verortungsprozessen junger Leute aus dem Berliner Migrantenmilieu in der deutschen Gesellschaft erscheint im September dieses Jahres im transcript-Verlag (Mannitz 2006).

vom „eigenen Leben“ (Beck 1995 und 2001) in Deutschland zu vermitteln, die sich für sie beim Verlassen der Schule als plausibel und realisierbar erweist? Worin besteht diese Perspektive? Was erleben sie als ihren sozialen Ort und ihre Chancenlage in dieser Gesellschaft, und vor allem: Was trauen sie sich zu? Mit dieser Frage knüpfe ich an das an, was als psychosoziale Voraussetzung eines Aufstiegs durch Bildung aus benachteiligten Milieus gilt und beispielsweise auch das „START“-Stipendienprogramm der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung ([www.start.ghst.de](http://www.start.ghst.de)) motiviert hat: Um Führungspositionen einnehmen, ein Hochschulstudium absolvieren oder einen hoch qualifizierten Beruf ausüben zu können, braucht es das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Ohne Ambitionen gelingt kein Aufstieg. Da Heranwachsende aus bildungsfernen Teilen der Bevölkerung, zu denen auch hiesige Einwanderer vielfach zählen, wenig ermutigende Impulse und Vorbilder für Aufstiegskarrieren in ihrem persönlichen Umfeld erhalten dürften, ist der Einfluss der gesellschaftlichen Sozialisationsagentur Schule hier von besonderer Wichtigkeit.

Zum anderen habe ich in den Jahren 2000-2002 in einem weiteren internationalen Vergleichsprojekt an der University of Essex in England gearbeitet. Dabei sind meine Kolleginnen und ich den kollektiven Selbstentwürfen in Schulbüchern seit den 1950er Jahren nachgegangen und der Frage, inwieweit es auf dieser Ebene Veränderungen in Folge der europäischen Integration und der sowohl postkolonialen als auch Arbeitsimmigrationen gegeben hat. In diese Untersuchung waren neben Deutschland, Frankreich und Großbritannien auch Griechenland und die Türkei als Länderstudien einbezogen.

Aus diesen unterschiedlichen empirischen Forschungsarbeiten möchte ich nun einen Punkt für die Diskussion dieses Fachforums herausgreifen, der mir im Hinblick auf seine Auswirkungen besonders relevant zu sein scheint, nämlich die Bewertung von Differenz oder Diversität in der Logik der Praxis.

## II. Diversität in der Praxis

In allen europäischen Ländern, zu denen ich aufgrund meiner Forschungen etwas sagen kann, werden Einwanderer und ihre Nachkommen als Andere konzipiert, und zwar als *kulturell* Andere. Insofern – auch wenn die Vokabel nicht unbedingt immer Verwendung findet und zum Teil sogar explizit gemieden wird – wird die soziale Realität dieser europäischen Einwanderungsgesellschaften allgemein als eine multikulturelle aufgefasst. Die Bewertungen und die Strategien zur Beantwortung dieser Si-

tuation speziell in der Schule gehen allerdings erheblich auseinander:

In Frankreich unternimmt man den Versuch, von der gesellschaftlichen Diversität zu abstrahieren, indem man Kinder in der Schule als prinzipiell gleiche Individuen in einer neutralen Interaktion in einem neutralen Raum konzipiert. Dagegen werden sie in den Niederlanden und in Großbritannien als Mitglieder von kulturellen Gemeinschaften begriffen. Wenn gleich in unterschiedlichem Sinne, verstehen diese beiden Länder sich programmatisch als multikulturell. Ob sich in dem französischen Herangehen, die Partikularität der Herkunft gewissermaßen am Schultor ablegen zu sollen, um im schulischen Raum Emanzipation und Gleichheit zu ermöglichen, eine Entwertung von Differenz verbirgt, ist strittig; es gibt hier zumindest keine programmatische Würdigung von Diversität, sondern eine starke Betonung des Egalitätsgedankens. Im Gegensatz dazu ist Diversität in den Niederlanden und in Großbritannien eine Selbstverständlichkeit in der nationalen Selbstbeschreibung, die sich auch in den Schulen wiederfindet. Das lässt sich plastisch illustrieren an dem unterschiedlichen Umgang mit Symbolen partikularer Gruppenidentifikation:

- in Frankreichs Schulen sind ostentative Zeichen religiöser Bekenntnisse, zu denen dort im Regelfall auch das Kopftuch gezählt wird, tabu;
- in den Niederlanden werden solche Symbole *toleriert* und in das Deutungskonzept von multikulturellen und/oder subkulturellen Lebensstildifferenzen eingebaut;
- in Großbritannien sind sie sogar mit einer gewissen Emphase *akzeptiert* als Ausdruck eines grundsätzlich positiv bewerteten Bewusstseins von der eigenen Gruppenzugehörigkeit.

Das heißt nicht, dass es in Großbritannien oder den Niederlanden keine Konflikte oder auch Diskriminierungseffekte gäbe; die grundlegende Konzeption des nationalgesellschaftlichen „Wir“ beinhaltet aber bereits Diversität und legitimiert sie dadurch. Eingewanderte Minderheiten müssen ihre Präsenz nicht erst rechtfertigen, sondern haben eine Appellationsgrundlage, auf der sie Forderungen – z.B. nach Realisierung der verheißenen Chancengleichheit – stellen können und ihre Interessen formulieren müssen. Flankiert wird diese grundsätzliche Offenheit für Differenz durch institutionalisierte Strategien der Anerkennung (Gesetzeswerke zu *equal opportunities*, *anti-discrimination act* etc.). In gewisser Weise gilt das auch für Frankreich, wo zwar Gleichheit statt Diversität unterstrichen wird, die Gleich-

heitsnorm aber keiner ethno-nationalen Idee gilt, sondern die republikanische Gleichheit der Bürger meint. Es ist nicht zu leugnen, dass Einwanderer im gesellschaftlichen Alltag auch der genannten drei Länder auf Schranken der Anerkennung stoßen und dass sie Diskriminierungserfahrungen machen. Gleichwohl spiegelt sich in den nationalen Integrationspolitiken die Erkenntnis wider, dass die Integration von Immigranten eine kollektive Aufgabe darstellt, die von staatlicher Seite zu unterstützen ist.

Dies ist nun der Punkt, an dem der deutsche Fall sich erkennbar unterscheidet: Auch wenn es seit dem Jahr 2000 eine veränderte Gesetzgebung zur Regelung der Staatsangehörigkeit gibt, die sich vom Konzept der Volksnation verabschiedet hat und einen „Aufbruch zur Staatsbürgernation“ (Oberndörfer 2000, S. 1344) markiert, ist die Heterogenität von Religionen, Hautfarben, ethnischen Identifikationen oder nationalen Herkunftsnormen noch nicht Teil des etablierten Selbstverständnisses vom Deutschen. Differenz wird hier sehr viel nachhaltiger mit Unbehagen registriert. Auch die politisch beschlossenen Integrationsmaßnahmen bringen mehr eine Sehnsucht nach Homogenität als die Bekräftigung von Diversität zum Ausdruck: Dass Einwanderern hier nahegelegt wird, auch zuhause mit ihren Kindern deutsch zu sprechen statt die Muttersprache, würde in Großbritannien vermutlich Unverständnis hervorrufen und als unzulässiges Eindringen in die Privatsphäre gewertet.

Das Unbehagen im Umgang mit „den Anderen“ zeigte sich im schulischen Alltag, den ich in Berlin hospitiert habe, auf verschiedenen Ebenen: Es war dort einerseits eingeführt, einen hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern ausländischer Herkunft(ssprache) *per se* als Problem zu diagnostizieren. Das gilt nicht nur für diese Neuköllner Schule, an der ich meinen Forschungsaufenthalt verbracht habe, sondern ist darüber hinaus eine übliche Deutungsroutine. Ein kleine Episode aus meinem Kontakt mit einer Schule in Hessen zur Illustration: Ich war im Frühjahr 2006 zu einer Diskussionsveranstaltung über den Mohammed-Karikaturenstreit nach Gießen in eine Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe eingeladen. Im Vorfeld hatte der Lehrer, der das Ganze organisierte, mir erläutert, die Schule sei Innenstadtsschule, das heiße „Schule im sozialen Brennpunkt“, denn man habe „einen hohen Ausländeranteil und viele verschiedene Kulturen“. Als ich ihn fragte, wie sich das denn auf den Schulalltag auswirke, sagte er, es gebe „eigentlich keine Probleme“, alle kämen gut miteinander aus. Nur bei speziellen Themen würde es tatsächlich auch mal zu Frontenbildungen entlang nationaler oder ethnischer Herkunftsgruppen

kommen. Das Bemerkenswerte daran ist, dass eine heterogene Schülerschaft demnach *von vornherein* unter den Problemverdacht einer besonderen Konflikthaftigkeit gestellt wird. Die negative Prognose „sozialer Brennpunkt, weil viele Ausländer“ wird sogar dann noch nach außen—z.B. mir als Besucherin—kommuniziert, wenn es gar keine nennenswerten Schwierigkeiten gibt oder diese sich in einem Rahmen bewegen, der ohnehin auch andernorts üblich ist, wo die sozialen Frontenbildungen möglicherweise einfach nur entlang anderer Gruppen bildender Merkmale verlaufen.

Dies ist ein dominantes Phänomen im deutschen Verständnis von Migration: Den Migranten und speziell denen, die als Geringqualifizierte im Zuge der Arbeitsmigration seit den 1960er Jahren nach Deutschland gekommen sind, rechnet man keine genuinen Leistungen zu, sondern eher, dass sie Probleme induzieren und den reibungslosen Ablauf stören; in der Schule, weil sie alles Mögliche *nicht können*, das hier vorausgesetzt wird – von der deutschen Sprache bis hin zur Hausaufgabenkontrolle durch die Eltern. Sie machen zusätzliche pädagogische Arbeit, und deutsche Lehrer/innen fühlen sich dafür vielfach nicht zuständig: „Jetzt sollen wir auch noch Sozialarbeit machen,“ heißt das im Klartext. Mir haben hier in Neukölln Lehrer/innen gesagt, schon die deutschen Schüler/innen kämen aus so schwierigen Verhältnissen und bräuchten so viel Aufmerksamkeit, dass nicht auch noch Kapazität für die ausländischen Schüler da sei. Darin kommt ein bezeichnendes Verständnis vom eigenen Auftrag und der Rolle der Schule zum Ausdruck. Es wird so getan, als hätten die Schüler/innen ausländischer Herkunft weniger Anspruch auf die Zuwendung der Lehrkräfte.

Auf Ebene der Schule wiederholt sich damit, was die deutsche Debatte um Migration und Integration insgesamt ausmacht und seinen Niederschlag in jüngster Zeit vor allem im Gedanken des Einbürgerungsinterviews gefunden hat: Man misstraut den Immigranten, unterstellt dass sie auf unverantwortliche Weise an Eigeninteressen festhalten würden und letztlich für den regelkonformen Austausch in der modernen, säkularen Zivilgesellschaft minderqualifiziert seien, fühlt sich aber auch nicht so recht zuständig, die behaupteten Defizite abzustellen. Die Bringschuld wird überproportional den Immigranten zugewiesen.

Bekräftigt wird die Defizit orientierte Wahrnehmung andererseits auch durch einen Schulbuchdiskurs, der die Arbeitsmigration kaum als Teil der deutschen Zeitgeschichte thematisiert. Das steht in einem erstaunlichen Widerspruch zu der Dynamik, die seit den 1950er Jahren allgemein in die nationalen Selbstdar-

stellungen in Westeuropa und auch in der Bundesrepublik im Schulbuch gekommen ist (Bertilotti/Mannitz/Soysal 2005): Die Fähigkeit zur kollektiven Bewältigung sozialen Wandels ist auf Ebene dieser Repräsentation durchaus inkorporiert worden, auch wenn das auf Grund der historischen Problematik der nationalen Kategorie nur selten explizit als positive „deutsche“ Leistung benannt wird (Schneider 2001, S. 334). Noch weniger als sich selbst scheint man aber Anderen zugestehen zu wollen, zu den Prozessen der innergesellschaftlichen Entwicklung in positiver Weise beigetragen zu haben: Der Schulbuchdiskurs bringt in dieser Form nicht nur keine Bereitschaft zum Ausdruck, die Präsenz der Immigranten im Land als solche zu würdigen; er marginalisiert die eingewanderten Bevölkerungsteile auch im kollektiven Gedächtnis, denn es ist Anliegen der Geschichtsbücher, normative Entwürfe davon zu vermitteln, wer „wir“ sind (vgl. Assmann 1995). Schulbücher sind in diesem Sinne immer Medien eines interessegeleitet selektiven Wissens, das rekonstruktiv analysiert werden kann (vgl. Huisken 1982; Jeismann 1984; Jacobmeyer 1994; Blankertz 2000; Höhne 2000; Bertilotti/ Mannitz/Soysal 2005).

Der konzeptionellen Ausgrenzung entspricht die dichotome Begrifflichkeit von „Deutschen“ und „Ausländern“. Weder im Schulbuch noch in der sozialen Praxis folgt diese Unterscheidung der korrekten Bedeutung, Staatsangehörigkeiten zu benennen. Ein Beispiel aus einem Berliner Schulbuch für Erdkunde in der 10. Klasse, das die Einwanderung zum Thema macht: Dort wird mit Foto eine Schulklasse vorgestellt, deren Mitglieder zum Teil porträtiert werden als „Menschen anderer Länder“. Unter der Überschrift „Berliner – aus Istanbul, Warschau...“ geht es um „ausländische“ Abiturienten. Im Text zeigt sich dann, dass die „ausländischen Abiturienten“ gar nicht aus Istanbul oder Warschau stammen, sondern alle in Berlin geboren und aufgewachsen sind (Terra 10, S. 120 f.). Der Eindruck, der auf diese Weise von den Söhnen und Töchtern aus Immigrantenfamilien erweckt wird, ist der einer anhaltenden Nicht-Zugehörigkeit: An der grundlegenden Fremdheit dieser „Ausländer“ scheint es nichts zu ändern, dass sie in Berlin und eben nicht in Istanbul oder Warschau aufgewachsen sind.

Das Beispiel zeigt die Logik der sozialen Praxis: Mit dem Begriffspaar „Deutsche/Ausländer“ wird nicht der Rechtsstatus benannt, sondern die Perzeption von kulturellen Differenzen (vgl. Mannitz/Schiffauer 2002). Dabei werden Hierarchien der Differenz wirksam oder, anders formuliert, Skalen der vorgestellten kulturellen Nähe oder Ferne: Österreicher werden hierzulande nicht unbedingt als „Ausländer“ wahr-

genommen, Personen türkischer Herkunft aber vielfach auch dann noch, wenn sie deutsche Staatsbürger, also keine Ausländer mehr sind. Es gibt eine hierarchische Binnenordnung der wahrgenommenen Differenz von Ausländern vis-à-vis Deutschen, in der Migranten nahöstlicher Herkunft als „Orientalen“ für besonders weit entfernt gelten. Diana Forsythe hat dazu aus deutschen Alltagsdiskursen ermittelt, dass Franzosen z.B. für kulturell ‚fremder‘ gehalten werden als Skandinavier oder Flamen, aber als weniger fremd denn Spanier, Griechen oder Türken (Forsythe 1989, S. 148). Der praktisch geläufige Begriff des „Ausländers“ ist damit negativ kulturalisiert. Eigentlich die Bezeichnung aller nicht-deutschen Staatsangehörigen, bleibt der Begriff in der Praxis auf diejenigen Arbeitsimmigranten aus dem Osten und Süden beschränkt, die eben nicht als Bereicherung, sondern als *anhaltend* fremdartige Problemgruppen gelten. Das Fremdheitstheorem steht zugleich dem Gedanken im Weg, dass es Synthesen als Integrationswege geben könnte, die Deutschsein und Anderssein zusammenflechten.

All dies lässt unschwer die notorische bundesdeutsche Schwierigkeit erkennen, die politisch ungewollte Realität, dass die ehemaligen „Gastarbeiter“ geblieben sind, anzuerkennen und mit einer konstruktiven Integrationspolitik zu beantworten. Es lässt indes auch erkennen, dass eine pädagogische Professionalisierung im Umgang mit Heterogenität über Jahrzehnte versäumt wurde. Dies zeigt sich im europäischen Vergleich sehr deutlich an den Strategien, mit denen die Folgen der Einwanderung in den Schulen angegangen werden. Es findet seinen Ausdruck überdies darin, welche Effekte die unterschiedlichen Integrationsstrategien, bzw. im deutschen Fall eher das Fehlen einer solchen Strategie, für Heranwachsende mit migrantischem Hintergrund in Fragen der persönlichen Identifikation und Perspektivenentwicklung haben:

Was wir in unseren qualitativen Mikrostudien im europäischen Vergleich an Sozialisationswirkungen auf Heranwachsende aus Einwandererfamilien feststellen konnten, ist, dass sich die diskursive Angebotsstruktur zur Identifikation mit dem Einwanderungsland und der schulische Input erkennbar darin niederschlagen, auf welche Weise die Jugendlichen aus Migrantenfamilien sich einbringen und welche Perspektiven sie für ihre Biographien im Land entwickeln. Das ist im Grunde ein sehr ermutigender Befund, zeigt er doch, dass öffentliche Sozialisationsagenturen Wirkung zeigen. Diese Gelegenheitsstruktur wird hier aber unzureichend genutzt.

Die deutsche, respektive Berliner Situation

zeichnete sich aus durch eine Selbstzuordnung der Jugendlichen als „AusländerIn“, ein Phänomen, das auch andere Sozialforscher beschreiben. Jens Schneider konstatiert in seiner Studie zum „Deutsch sein“ (Schneider 2001) z.B. zu den sozialen Abgrenzungen: „Offensichtlich ist die ‚deutsche Welt‘ [...] sozial so geschlossen, daß die Unterscheidung ‚Deutsche-Ausländer‘ zum strukturierenden Prinzip wird“ (Ebenda, S. 172). In anderen Worten identifizierten sich (auch) die jungen Leute, mit denen ich zu tun hatte, als „die Anderen“ in Deutschland. Da realistische Integrationsangebote offenbar nicht erkennbar waren, wurde das Glück im Winkel der Marginalität gesucht. Hinzu kamen pessimistische Einschätzungen der beruflichen Zukunft: Angesichts der verschärften Wettbewerbssituation rechneten sich die Schüler/innen dieser Schule nur mehr geringe Chancen aus, überhaupt einen Einstieg in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu finden.

Dass die Schulsysteme in Frankreich, den Niederlanden und Großbritannien eine geringere Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der Herkunft erreichen, ist bekannt und erwiesen. Dort traten uns die Jugendlichen aus Einwandererkreisen zudem sehr viel selbstbewusster entgegen. Sie verstanden sich expliziter als „Inländer“ mit einer *zusätzlichen* Komponente an Kultur, Erfahrung, zweiter Nationalität, Sprache etc. Auch in diesen Ländern gab und gibt es Auseinandersetzungen über die Frage der *angemessenen* Anerkennung und darüber, ob das Versprechen gleicher Chancen hinlänglich in der Praxis realisiert sei; im deutschen Fall ist aber schon das Versprechen als Appellationsgrundlage gar nicht in der Form vorhanden. Die Rahmenbedingungen wirken sich darauf aus, was für ein Vertrauen, Heranwachsende in sich setzen, was zu schaffen sie sich zutrauen und welche Ziele sie dann tatsächlich verfolgen.

Diese Wechselwirkung ist im Grunde schon lange bekannt. Erinnern möchte ich an das eindrucksvolle „blue-eyed“-Experiment von Jane Elliott aus dem Jahr 1968, in dem Schulklassen nach Augenfarbe sortiert wurden, um sodann den Blauäugigen systematisch weniger Aufmerksamkeit und Anerkennung zukommen zu lassen, sie nicht zu Leistungen zu ermuntern und sie überhaupt als minderwertig und minderbemittelt dastehen zu lassen. Der Effekt, der in diesem Kreise sicherlich bekannt ist, war, dass die Zuschreibung sich auf die Kompetenzentwicklung tatsächlich auswirkte: Die Blauäugigen wurden bald depressiv, trauten sich weniger zu und zeigten schlechtere Leistungen als zuvor und als die Anderen. Freilich ist dies nicht alles, was es zum Bildungserfolg braucht, aber positive Verstärkung – das betont auch das erwähnte „START“-Stipen-

dienprogramm – ist ein wesentlicher *trigger*. Anders formuliert: Man wächst nicht zwangsläufig an seinen Aufgaben. Ohne dass einem die Fähigkeit zum Erreichen ehrgeiziger Ziele zugesprochen wird, ist die Chance allerdings gering, sich potenziell förderlichen Aufgaben überhaupt zu stellen. Dass genau diese positive Verstärkung bei Immigrantenkidern aus prekären Soziallagen in Deutschland nicht nur häufig unterbleibt, sondern sogar ein expliziter Negativtenor dominiert, „die Ausländer“ seien zusätzliche Last, könnten dieses und jenes alles nicht und wollten es vermutlich auch gar nicht, belegt eine fehlende Professionalisierung im bildungspolitischen und bildungspraktischen Umgang mit der gewachsenen Heterogenität. Dass in der deutschen Gesellschaft eine an Problemen und Defiziten orientierte Perspektive auf das Einwanderungsgeschehen vorherrscht, ist zwischenzeitlich in vielen Untersuchungen gezeigt worden (vgl. Auernheimer 1988, Niekrawitz 1992, Badawia/Hamburger/Humrich 2003). Es wird mittlerweile auch nahezu gebetsmühlenhaft in vielen Beiträgen zu Fragen einer interkulturellen Pädagogik angemerkt. So ubiquitär der Hinweis geworden ist, so wenig scheint der Befund in seiner Tragweite begriffen und als Anweisung für die Praxis verstanden und implementiert zu werden.

### III. Schlussfolgerungen für die Praxis

In den Vergleichsstudien, an denen ich beteiligt war, haben sich bestimmte Vorgehensweisen als geeignet erwiesen, um Migrantenkinder und ihre Familien in die Schule einzubinden und die Chancen einer erfolgreichen Schullaufbahn von Seiten der Institution her zu optimieren. Anwendung finden diese Maßnahmen bevorzugt in Großbritannien und den Niederlanden. Sie wiederholen und bestätigen auf internationaler Ebene, was Havva Engin und Sven Walter als Strategien bei den erfolgreichen „Leuchttürmen der Pädagogik“ in sozialen Brennpunkten gefunden haben (Engin/Walter 2005).

■ Eine pragmatische Akzeptanz der gegebenen diversen Verhältnisse, aus denen Schulkinder kommen – an Stelle des Lamentos, es seien falsche Bedingungen, ungenügende Voraussetzungen oder falsche Schüler für diese oder jene Schule, Klasse, Leistungsstufe: Die Tatsache als Arbeitsgrundlage zu akzeptieren, dass es suboptimale Bedingungen schlicht und einfach gibt, aus denen *dennoch* das Beste zu machen ist, ist Voraussetzung dafür, das vorhandene Potenzial auszuschöpfen. Unterbleibt das, wird die Zukunftsfähigkeit dieses Landes aufs Spiel gesetzt, das auf die bestmögliche Kompetenzentwicklung

aller Schüler/innen schon aus Gründen der wirtschaftlichen Produktivität und der demografischen Entwicklung angewiesen ist.

- Es lohnt, die Pluralität, z.B. die sprachliche, als eine Ressource zu verstehen, die nicht zwangsläufig in Konkurrenz zum Deutschen tritt, das dessen ungeachtet wegen des Status als *lingua franca* im Land die Chancenlage massiv beeinflusst. Dies gilt es, anderssprachigen Eltern deutlich zu machen und mit sprachlichen Förderangeboten zu operationalisieren. In Großbritannien gibt es schon seit langem ein Angebot an z.B. Mütter-Sprachkursen in KiTas und Schulen am Vormittag. Deren Attraktivität und Inanspruchnahme kommt es zugute, dass der Spracherwerb in Großbritannien nicht als Zeichen kultureller Assimilation ideologisiert wird, sondern die Kenntnis der Landessprache als funktionelle Notwendigkeit verbesserter Teilhabe entdramatisiert ist.
- Ähnliches gilt für die Diversität im Allgemeinen: Wo die individuelle Besonderheit Ausgangspunkt der pädagogischen Arbeit ist – etwa in den Niederlanden, deren Schulen individuell zugeschnittene Lernpläne auszuarbeiten haben – gelingt es weitaus besser, Kinder und Jugendliche zu bestmöglichen Leistungen zu bringen. Es bedeutet, sich systematisch von der Idee homogener Lerngruppen zu verabschieden. Selbstverständlich ist das personalintensiv und kostet Geld:
- Französische Schulen in sogenannten „Brennpunkten“ profitieren von einem Programm zur gezielten Stärkung der Bildungseinrichtungen in unterprivilegierten Quartieren (*Zones d'Education Prioritaires*) und werden dort deutlich besser ausgestattet als Schulen in gut situierten Wohnlagen. Lehrer/innen erhalten Gehaltszulagen, um ihre Motivation im schwierigen Umfeld zu stärken. Die leider unzureichend gelingende Idee daran ist auch, Flucht- und Segregationsphänomene mindestens zu unterbinden, wenn nicht dagegen zu steuern, indem diese Schulen attraktiv ausgestattet werden. Dass bei der späteren Verteilung von Posten dennoch auch soziale Auslesemechanismen greifen und die vollständig meritokratische Chancengleichheit eine Fiktion bleiben dürfte, ändert nichts daran, dass hier zumindest strategisch versucht wird, benachteiligende Umstände zu kompensieren, und mit einigem Erfolg.
- Ehrgeizige pädagogische Arbeit ist nur in Kooperation und Arbeitsteilung umsetzbar. Sowohl im Kollegium als auch nach außen ist die Verteilung von Aufgabenbereichen eine Erfolgsbedingung. Dass deutsche

Schulkollegien eine besonders hohe Rate an *burn-out* und Frühverrentung zeigen, belegt ganz eindeutig eine erhebliche Überlastung und Überforderung der dort Tätigen. Wie schaffen es andere Länder, Lehrer/innen in vergleichbaren Situationen zu halten? Die Diagnose, dass Migranteneltern häufig andere Vorstellungen davon haben, was Aufgabe der Schule sei und was nicht, wurde z.B. quer durch die Länder unserer Untersuchungen geteilt. Während ein Großteil der Berliner Lehrer/innen, deren Arbeit ich verfolgt habe, es dann vorzog, den Kontakt zu dieser „schwierigen Klientel“ gleich ganz zu unterlassen, weil es nur frustrierend oder kontraproduktiv sei, verfolgte die Londoner Schulleitung erfolgreich ein Konzept der offensiven Einbindung: Die Erwartungen der Schule wurden explizit in der Sprache der Adressaten vertragsförmig mitgeteilt – landesweit ein Muss – und es gab ein Team von Außendienstmitarbeitern, um die Eltern als Erziehungspartner einzubinden. Es wurden, wo nötig, Dolmetscher hinzugezogen; die Schule selbst war mehrsprachig beschildert. Auch in der französischen Schule sind die unterrichtenden Pädagogen durch zusätzliches Personal für Außendienste sowie für die Aufsicht in der Schule entlastet.

Will man diese erfolgreichen Strategien zusammenfassen, laufen sie darauf hinaus, Schule als eine Institution im konkreten Gemeinwesen zu begreifen, die Netzwerkfunktionen übernimmt und die sich zur Umsetzung des allgemeingesellschaftlichen Anliegens einer bestmöglichen Qualifizierung *aller* an den Gegebenheiten vor Ort orientiert – und nicht an einer idealisierten Mittelschichtsnorm<sup>3</sup>, die in prekären Soziallagen nun einmal vielfach frustriert wird und Resignation begünstigt.

Was getan werden kann, um die Bildungschancen von Kindern aus benachteiligten Milieus unabhängig von ihrer Herkunft zu verbessern, ist aus meiner Sicht seit langem bekannt.<sup>4</sup> Was fehlt, ist der politische Wille, diesem Wissen Taten zu folgen zu lassen, die nötigen Investitionen zu tätigen und die Akteure in die Pflicht zu nehmen. Zu diesem Punkt der Verbindlichkeit möchte ich eine abschließende Anmerkung machen: In erfolgreichen Schulsystemen bleibt es nicht der einzelnen Schule oder gar einzelnen Lehrer/innen überlassen, ob eine Auseinandersetzung mit dem Umfeld erfolgt oder nicht, ob man Personalentwicklung betreibt und Weiterbildungen macht oder

3) Dass dies der üblichere Maßstab ist, zeigt die Arbeit von Ingrid Dietrich (Dietrich 1997). Für meine Berliner Studie vgl. Mannitz 2002.

4) Vgl. die Empfehlung „Schule und Migration“ der Bildungskommission der Heinrich Böll-Stiftung von 2004.

nicht, sondern die involvierten Akteure werden darauf verpflichtet und unterliegen im Blick auf die Erfüllung der Leistungsstandards einem institutionalisierten *monitoring*-System. Diese Dinge in subsidiärer Entscheidungsverantwortung zu belassen, überlässt es dem Zufall der Kollegienbesetzung, ob Kinder in eine Schule geraten, die sie durch passgenaues Fördern und Fordern ihr Bestes leisten lässt, oder ob man sie dort ihrem vermeintlichen Schicksal überlässt, als Angehörige bildungsferner Milieus über dieses ja doch nicht hinauszuwachsen. „In modernisierten Gesellschaften werden soziale Privilegiertheit oder Ungleichheit vorrangig über die Qualität des adoleszenten Moratoriums hergestellt oder reproduziert“, stellt Vera King fest, und die Qualität resultiere hierbei aus der Chancenstruktur, die „sich im Zusammenspiel innerer und äußerer Ressourcen ergibt“ (King 2002, S. 94). Dass es Einrichtungen, wie Havva Engin und Sven Walter sie beschreiben (Engin/Walter 2005), in Deutschland bereits zu „Leuchttürmen der Pädagogik“ macht, wenn sie ihren Beitrag zur Verbesserung der Chancenstruktur leisten, indem sie so naheliegende Dinge tun, wie den Kontakt zu Eltern zu suchen, notfalls Dolmetscher hinzuziehen, ein lokal angepasstes Lernkonzept entwickeln und die Mitarbeiter/innen Bereitschaft zeigen, an Weiterbildungen teilzunehmen, ist für eine demokratische Gesellschaft letztlich ein Skandal.

#### **Kontakt:**

Dr. Sabine Mannitz  
Hessische Stiftung Friedens- und  
Konfliktforschung (HSFK)  
Leimenrode 29  
60322 Frankfurt/Main  
mannitz@hsfk.de

#### **Literaturverzeichnis:**

Auernheimer, G. (1988): Der sogenannte Kulturkonflikt. Orientierungsprobleme ausländischer Jugendlicher. Frankfurt a.M.  
Assmann, J. (1995): Erinnern um dazuzugehören. Kulturelles Gedächtnis, Zugehörigkeitsstruktur und normative Vergangenheit. In: Patt, K./Dabhag, M. (Hg.): Generation und Gedächtnis. Erinnerungen und kollektive Identitäten. Opladen  
Badawia, T./Hamburger, F./Hummrich, M. (Hg.) (2003): Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung. Frankfurt a.M.

Baumann, G. (2004): Introduction: Nation-State, Schools, and Civil Enculturation. In: Schiffauer, W./Baumann, G./Kastoryano, R./Vertovec, S. (Hg.) (2002): Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern. Interkulturelle Bildungsforschung Bd. 10. Münster  
Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.  
Beck, U. (1995): Eigenes Leben. In: Beck, U./Vossenkühl, W. (Hg.): Eigenes Leben. Ausflüge in die unbekanntere Gesellschaft, in der wir leben. München  
Beck, U. (2001): Das Zeitalter des „eigenen Lebens“. Individualisierung als paradoxe Sozialstruktur“ und andere offene Fragen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B. 29, S. 3-6  
Bertilotti, T./Mannitz, S./Soysal, Y. (2005): Rethinking the Nation-State. Projections of Identity in French and German History and Civics Textbooks. In: Schissler, H./Soysal, Y. (Hg.): The Nation, Europe, and the World: Textbooks and Curricula in Transition, Oxford & New York  
Blankertz, H. (2000): Theorien und Modelle der Didaktik, Weinheim  
Dietrich, I. (1997): Voll integriert? Zuwanderer-Eltern berichten über Erfahrungen ihrer Kinder mit Schule in Deutschland. Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie, Vol. 20, Baltmannsweiler  
Engin, H./Walter, S. (2005): Leuchttürme der Pädagogik. Porträts erfolgreicher interkultureller Bildungsarbeit an Berliner Kindertagesstätten und Schulen in sozial benachteiligten Quartieren. Berlin  
Forsythe, D. (1989): German identity and the problem of history. In: Tonkin, E./Mc Donald, M./Chapman, M. (Hg.): Ethnicity and History, London  
Höhne, T. (2000): Fremde im Schulbuch: Didaktische Vorstrukturierung und Unterrichtseffekte durch Schulbuchwissen am Beispiel der Migrantendarstellung. iks – QuerFormat, Heft 3  
Huiskens, F. (1982): Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. München  
Jacobmeyer, W. (1994): Konditionierung von Geschichtsbewusstsein. In: Topolski, J. (Hg.): Historisches Bewusstsein und politisches Handeln in der Geschichte. Pozna  
Jeismann, K.-E. (Hg.) (1984): Geschichte als Legitimation? Internationale Schulbuchrevision unter den Ansprüchen von Politik, Geschichtswissenschaft und Geschichtsbedürfnis. Braunschweig  
King, V. (2002): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesell-

- schaften. Opladen
- Mannitz, S. (2002): Disziplinarische Ordnungskonzepte und zivile Umgangsformen in Berlin und Paris. In: Schiffauer, W./Baumann, G./Kastoryano, R./Vertovec, S. (Hg.) (2002): Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern. Interkulturelle Bildungsforschung Bd. 10. Münster
- Mannitz, S./Schiffauer, W. (2002): Taxonomien kultureller Differenz. Konstruktionen der Fremdheit. In: Schiffauer, W./Baumann, G./Kastoryano, R./Vertovec, S. (Hg.) (2002): Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern. Interkulturelle Bildungsforschung Bd. 10. Münster
- Mannitz, S. (2006): Die verkannte Integration. Eine Langzeitstudie unter Heranwachsenden aus Immigrantenfamilien. Bielefeld (erscheint 9/2006)
- Niekrawitz, C. (1992): Interkulturelle Pädagogik im Überblick. Von der Sonderpädagogik für Ausländer zur interkulturellen Pädagogik für alle. Frankfurt a.M.
- Oberndörfer, D. (2000): Rückkehr zum Gastarbeitermodell? Weichenstellungen in der Einwanderungspolitik. Blätter für deutsche und internationale Politik 11, S. 1335-1344
- Schiffauer, W. (1993): Die civil society und der Fremde. In: Friedrich Balke et al. (Hg.): Schwierige Fremdheit. Über Integration und Ausgrenzung in Einwanderungsländern. Frankfurt a.M.
- Schiffauer, W./Baumann, G./Kastoryano, R./Vertovec, S. (Hg.) (2002): Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern. Interkulturelle Bildungsforschung Bd. 10. Münster
- Schiffauer, W./Baumann, G./Kastoryano, R./Vertovec, S. (Hg.) (2004): Civil Enculturation. Nation-State, Schools, and Ethnic Difference in Four European Countries. Oxford & New York (Taschenbuch-Ausgabe erschienen 2006)
- Schneider, J. (2001): Deutsch sein. Das Eigene, das Fremde und die Vergangenheit im Selbstbild des vereinten Deutschland. Frankfurt a.M.
- Schule und Migration (2004): 6. Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung. In: Heinrich-Böll-Stiftung und Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.): Selbstständig lernen. Bildung stärkt Zivilgesellschaft. Weinheim und Basel.
- Terra 10 (1997): Erdkunde für die 10. Klasse, Ausgabe für Berlin, Gotha und Stuttgart

## Integrationsförderung durch Jugendmigrationsdienste

Die bundesweit rund 400 Jugendmigrationsdienste (JMD) werden vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) im Rahmen des Kinder- und Jugendplans des Bundes gefördert. Ziel ihrer Arbeit ist die Eingliederung junger Menschen mit Migrationshintergrund zwischen 12 und 27 Jahren. Die JMD unterstützen die sprachliche, schulische, berufliche und soziale Integration sowie die Partizipation in allen Bereichen des sozialen, kulturellen und politischen Lebens.

Die vorrangige Aufgabe der Jugendmigrationsdienste besteht in der individuellen Begleitung der nicht mehr schulpflichtigen Jugendlichen, die neu in die Bundesrepublik kommen und einen Integrationskurs besuchen. Bei migrationsbedingten Problemen oder in Krisensituationen können auch schulpflichtige junge Menschen und solche, die sich schon länger in Deutschland aufhalten, durch den JMD beraten werden.<sup>1</sup>

### Individuelle Integrationsförderung durch Case Management

Kurz nach seiner Einreise wird mit dem jungen Menschen ein individueller Integrationsplan erstellt, bei Bedarf mit Hilfe eines Dolmetschers oder einer Dolmetscherin. Der/die Mitarbeiter/in des JMD und der/die Jugendliche legen gemeinsam kurzfristige Integrationsziele fest. Dabei berücksichtigen sie die persönlichen Stärken, das Lebensumfeld und die langfristige Lebensplanung. Die daraus für beide folgenden Handlungsschritte werden verbindlich verabredet. Der JMD empfiehlt dem jungen Menschen, die für seinen Integrationsprozess sinnvollen und geeigneten Maßnahmen (Integrationskurs, berufsvorbereitende Maßnahme, Ausbildung, Freizeit- und Präventionsangebote, Praktika, Arbeitsaufnahme etc.) und vermittelt ihn/sie an andere Dienste und Einrichtungen. Abhängig von den individuellen Fortschritten werden die Verabredungen in festgelegten zeitlichen Abständen überprüft und angepasst.

Während der Integrationskurse übernehmen die Mitarbeiter/innen der JMD die individuelle Beratung der jugendlichen Teilnehmer/innen, insbesondere hinsichtlich der:

- Motivation zur Teilnahme am Deutschkurs,
- Abbruchprävention,

- Konfliktberatung und Krisenintervention,
- Hilfe bei finanziellen Fragestellungen sowie
- Beratung und Hilfe in alltagspraktischen Fragen.

Befindet sich der junge Migrant oder die junge Migrantin in anderen Maßnahmen, stimmt der JMD den Integrationsplan und das weitere Vorgehen mit dem entsprechenden Träger ab.

Voraussetzung für das Case Management ist die enge Kooperation des Jugendmigrationsdienstes mit allen beteiligten Personen und Institutionen. In erster Linie sind das:

- Träger von Integrationskursen,
- Regionalkoordinatoren/innen des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF),
- Ausländer-, Sozial- und Jugendämter,
- Schulen,
- Migrationserstberatungen der Wohlfahrtsverbände,
- Träger der Kinder- und Jugendhilfe und der Jugendberufshilfe,
- örtliche Beratungsstellen,
- Migrantenorganisationen und
- Betriebe.

Eine herausragende Rolle spielt die Kooperation mit den örtlichen Agenturen für Arbeit bzw. den ARGE n und den zuständigen Persönlichen Ansprechpartner/innen und Fallmanager/innen.

### Gruppenangebote

Gruppenpädagogische Veranstaltungen werden ebenfalls durch den Kinder- und Jugendplan des Bundes gefördert. Um die Integration in das Gemeinwesen weiter zu unterstützen, sollen nach Möglichkeit auch einheimische Jugendliche einbezogen werden.

Inhalte der Gruppenarbeit sind:

- Beratung und Informationen zu aktuellen oder zukünftigen Maßnahmen,
- Orientierungshilfen im Bildungs- und Ausbildungssystem,
- Berufswegeplanung in Kooperation mit der Berufsberatung der Arbeitsverwaltung (Job-Center),
- Heranführen an Informationstechnologien (IT),
- Ergänzung des Spracherwerbs und
- Orientierungshilfen zu gesellschaftlichen und politischen Themen.

1) vgl. auch die Dokumentation der E&C-Starterkonferenz Jugendmigrationsdienste vom 20./21. Juni 2005 unter [http://www.eundc.de/download/jugendmigration\\_starter.pdf](http://www.eundc.de/download/jugendmigration_starter.pdf)

E&C-Fachforum: „Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund – Sozialer Zusammenhalt durch interkulturelle Strategien und integrierte Ansätze in benachteiligten Stadtteilen“ vom 26. und 27. Juni 2006

Auch die Information der Eltern über die persönliche und berufliche Lebensplanung ihrer Kinder wird gefördert.

Da sich Mädchen und junge Frauen in anderen Lebenssituationen befinden und andere Interessen haben als Jungen und junge Männer, werden auch geschlechtsspezifische Aspekte bei der Angebotsplanung berücksichtigt.

### **Netzwerkarbeit**

Die Jugendmigrationsdienste bauen ein Netzwerk mit den für die Integration wichtigen Akteuren auf und erarbeiten mit ihren Kooperationspartnern ein kommunales bzw. regionales Integrationskonzept. Ein erster Schritt dazu ist die Analyse aller Angebote, die es für die Zielgruppe bereits gibt. Die Anlaufstellen und Veranstaltungen werden in einem Sozialatlas zusammengestellt, der den Jugendlichen als „Wegweiser“ dienen kann. Bei Lücken im Angebotskatalog entwickelt der JMD in Abstimmung mit den Netzwerkpartnern Strategien zur Realisierung.

Der JMD ermuntert Einheimische wie Zugewanderte, sich ehrenamtlich im Gemeinwesen zu engagieren. Er organisiert Gelegenheiten zu interkultureller Begegnung und zu gemeinsamen Unternehmungen.

### **Interkulturelle Öffnung von Diensten und Einrichtungen**

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Jugendmigrationsdienste besitzen langjährige Erfahrungen im pädagogischen Umgang mit jungen Migranten/innen. Sie kennen die Jugendlichen und verfügen über fundiertes Wissen über Lebenssituationen, Probleme und Potenziale.

Eine Aufgabe der JMD besteht daher darin, ihr Wissen sowohl an die Öffentlichkeit im allgemeinen als auch speziell an andere Einrichtungen, Ämter oder Betriebe weiterzugeben. Dies geschieht über Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, durch Beratung, interkulturelle Konfliktmediation oder interkulturelle Trainings.

### **Qualitätssicherung und -entwicklung**

Eine regelmäßig durchgeführte und mit Ländern und Kommunen abgestimmte Bestands- und Bedarfsanalyse bildet die Grundlage der Förderung. Vier Zentralstellen sind vom BMFSFJ mit der Steuerung der Mittel sowie der Qualitätssicherung und -entwicklung beauftragt.

Die JMD dokumentieren das Case Management und seine Ergebnisse mit dem Individuellen Integrationsplan. Die Entwicklung ihrer

Kooperationen wird mit Hilfe einer Netzwerkkarte verdeutlicht. Sie erstellen einen Jahres-Sachbericht über ihre Aktivitäten, der auch für die Öffentlichkeitsarbeit genutzt wird. Die jährliche ausführliche Statistik aller JMD wird auf der Bundesebene durch die BAG Jugendsozialarbeit zusammengefasst, ausgewertet und veröffentlicht. Die erfassten Daten werden mit den Zuzugszahlen abgeglichen, so dass notwendige Änderungen schnell umgesetzt werden können.

Die Zentralstellen organisieren die Fortbildung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Aktuell liegen die Schwerpunkte auf den Themen Case Management und Netzwerkarbeit sowie auf dem neuen Zuwanderungsgesetz. Regelmäßige Arbeitstagungen und Konferenzen garantieren die inhaltliche Weiterentwicklung des Programms.

### **Perspektiven**

Die Anzahl von Jugendlichen, die beraten werden sollen, hat sich seit Öffnung des Programms KJP II.18 für ausländische Jugendliche bedeutend erhöht. Allerdings wird erst in einigen Jahren absehbar sein, wie und wo sich das neue Zuwanderungsgesetz auf den Zuzug junger Menschen auswirken wird. Die jetzt vorhandenen Standorte sollen dann zu einem bedarfsgerechten Netz ausgebaut werden.

### **Kontakt:**

Barbara Graf  
Internationaler Bund – Freier Träger der Jugend-, Sozial- und Bildungsarbeit e.V.  
Zentrale Geschäftsführung  
Valentin-Senger-Str. 5  
60389 Frankfurt a.M.  
Barbara.Graf@internationaler-bund.de

## Integration durch Migrantenorganisationen

Ich bin gebeten worden, in dem Forum „Integration durch Migrantenorganisationen“ etwas aus der Perspektive und den Erfahrungen des Verbandes binationaler Familien und Partnerschaften in Berlin zum Thema beizutragen. Der Verband, der seit 34 Jahren besteht, versteht sich als Interessenvertretung von binationalen Familien und Partnerschaften.<sup>1</sup> Die Chancen binationaler Familien sind in unseren Augen nicht nur durch die Lebensentwürfe Einzelner bestimmt, sondern sie sind auch ein Ergebnis gesellschaftlicher und politischer Entwicklungen in der Einwanderungsgesellschaft.

Daraus ergibt sich, dass unsere Arbeit nicht nur darin besteht, Beratung für unsere Zielgruppe anzubieten, sondern auch Lösungen für gesellschaftliche Integrationsprobleme zu entwickeln. Wir beteiligen uns daher aktiv an gesellschaftlichen Veränderungs- und Innovationsprozessen, die das Ziel verfolgen, eine lebenswerte Einwanderungsgesellschaft zu fördern. Wir stellen mit Beratung, Weiterbildung, Organisationsberatung, Projekten und Veranstaltungen die Verbesserung der Gestaltungs- und Lernfähigkeit von Menschen und gesellschaftlichen Institutionen im Umgang mit Einwanderung in den Mittelpunkt unserer Arbeit (Lima Curvello 2005a).

Der Verband in Berlin hat mit einigen Projekten zukunftsweisende Erfahrungen auf dem Feld der interkulturellen Arbeit der Verwaltung gemacht. Die wichtigsten Projekte waren: „Transfer Interkultureller Kompetenz (TiK)“, ein bundesweites Modellprojekt zur interkulturellen Öffnung sozialer Regeldienste sowie „Kooperation der Polizei mit Moscheevereinen“, ebenfalls ein bundesweites Modellprojekt im Auftrag der Bundeszentrale für politische Bildung (Lima Curvello/Pelkhofer-Stamm 2003). Mit mehreren Konferenzen zur interkulturellen Öffnung der Verwaltung, gemeinsam mit der Friedrich-Ebert-Stiftung und der Bundeszentrale für politische Bildung, haben wir unsere Erfahrungen in die Fachöffentlichkeit kommuniziert. Besonders hervorzuheben ist die Konferenz im Jahr 2003 „Integrationslotsen oder Identitätswächter? Migrantenorganisationen im Integrationsprozess“, die unmittelbar mit dem Thema unseres Forums zusammenhängt.<sup>2</sup>

### Migrationserfahrung als Ressource

Wenn wir uns zur Rolle von Migrantenorgani-

sationen im Integrationsprozess äußern, spielen diese vielschichtigen Erfahrungen, die wir mit unserer Arbeit machen konnten, ebenso eine Rolle wie der Migrationshintergrund unserer Mitglieder und Mitarbeiter/innen.

Die Mitarbeiter/innen des Verbandes in Berlin kommen aus unterschiedlichen Ländern, und einige davon kommen selbst aus Einwanderungsgesellschaften wie Brasilien oder aus multiethnischen und multireligiösen Gesellschaften wie Indien. Sie verfügen daher über eine vergleichende Erfahrung, wie Einwanderung, Integration und Multiethnizität in unterschiedlichen gesellschaftlichen Strukturen gehandhabt werden. Wer in Lateinamerika die Kontroverse verfolgt hat, die zwischen den aus Osteuropa stammenden jüdischen Einwanderern, die für ihre Kinder konfessionelle Schulen aufbauen wollten, weil sie sich um die religiöse Identität der Kinder sorgten, und den aus Westeuropa stammenden Juden, die darauf ausgerichtet waren, ihre Kinder auf renommierte Schulen der Mehrheitsgesellschaft zu schicken, um ihnen die Möglichkeit zu geben, an die Netzwerke der einheimischen Eliten Anschluss zu finden, begnügt sich nicht so schnell mit ideologischen Lösungen für komplexe Probleme. Die Rolle, die Migrantenorganisationen im Integrationsprozess spielen können, wird immer von den Besonderheiten der Organisation in dem spezifischen gesellschaftspolitischen Kontext abhängen. Das Beispiel aus den Erfahrungen mit den jüdischen Communities in Lateinamerika zeigt, dass sowohl die Integration in die Gesellschaft als auch die Reproduktion der ethnischen Identität über sehr verschiedene Wege erreicht werden kann: In dem Maße, wie die aus Westeuropa stammenden Juden mit der Bildungsstrategie, die sie für ihre Kinder gewählt hatten, gesellschaftlich erfolgreich wurden, fingen auch osteuropäische Juden an, ihre Kinder in einheimische Schulen zu schicken. In einer zweiten Phase des Integrationsprozesses haben beide Communities gemeinsam dafür gesorgt, dass konfessionelle jüdische Schulen mit einer hohen Qualität entstanden sind, in die auch nicht-jüdische Kinder gehen, deren Eltern auf eine gute Bildung mit einer kosmopolitischen Ausrichtung Wert legen. Dieser Verlauf der Dinge hat beides möglich gemacht: gesellschaftlichen Erfolg und die Reproduktion religiöser und ethnischer Identität.

Mit dem Beispiel über die Kontroverse innerhalb jüdischer Communities in Lateinamerika sind wir bereits mitten im Thema. Einerseits

1) [www.verband-binationaler.de](http://www.verband-binationaler.de)

2) vgl. [www.TiK-iaf-Berlin.de](http://www.TiK-iaf-Berlin.de)

E&C-Fachforum: „Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund – Sozialer Zusammenhalt durch interkulturelle Strategien und integrierte Ansätze in benachteiligten Stadtteilen“ vom 26. und 27. Juni 2006

zeigt es, dass durch Migrationserfahrung (in diesem Fall unserer Migrationserfahrung im Verband) die Perspektive, mit der das Integrationsgeschehen fokussiert wird, breiter sein kann, als wenn jemand nicht über eine solche Erfahrung verfügt. Andererseits zeigt uns dieses Geschehen, dass die Rolle, die Migrantenorganisationen im Integrationsprozess spielen können, keine statische Komponente ist. Eine Organisation, die in einem bestimmten gesellschaftlichen Kontext zu sehr auf Bewahrung ethnischer und religiöser Identität setzt, kann in einem anderen sozialen oder Erfahrungskontext anfangen, integrativ zu wirken.

Wenn wir die Rolle präzisieren wollen, die Migrantenorganisationen für den Integrationsprozess in Deutschland spielen können, wird uns weder die aktuelle wissenschaftliche Kontroverse weiterhelfen, die über die Rolle von Migrantenorganisationen im Integrationsprozess geführt wird, noch werden wir Anhaltspunkte in der konkreten Politik finden, die staatliche Stellen gegenüber Migrantenorganisationen praktizieren.

Die Wissenschaft trägt wenig dazu bei, weil sie zur einen oder anderen Seite hin generalisiert. Einige Forscher/innen vertreten die Ansicht, dass Migrantenorganisationen eine eher positive Rolle im Integrationsprozess spielen, da sie in einer ersten Phase der Einwanderung Sicherheit und Orientierung geben, als Vermittler von wichtigem Alltagswissen fungieren und später auch als Interessenvertretung auftreten können.<sup>3</sup> Andere Forscher/innen<sup>4</sup> wiederum betonen gegenteilige Ergebnisse und sehen in der Existenz von spezifischen ethnischen Organisationen eher ein Hindernis für die Integration<sup>5</sup>. Von staatlicher Seite werden Migrantenorganisationen häufig gefördert, allerdings ohne dass dieser Förderung stichhaltige Konzepte zugrunde liegen. Die Förderkriterien orientieren sich meistens an politisch-ideologischen Präferenzen gegenüber Themen und Organisationen und sind weniger darauf bedacht, mit einer langfristigen Strategie die Ressourcen von Migrantenorganisationen für den Integrationsprozess zu identifizieren, weiterzuentwickeln und durch eine intelligente Politik für den Integrationsprozess zu nutzen.

### **Neue Tendenzen bei Migrantenorganisationen**

In der Geschichte der Einwanderung in Deutschland gab es jedoch noch nie so positive Voraussetzungen wie jetzt, dass Migran-

tenorganisationen eine entscheidende Rolle im Integrationsprozess spielen können. Zum einen hat der Generationswechsel die Führungsebene erreicht, ein Grund dafür, dass die Fokussierung dieser Organisationen auf die Herkunftsgesellschaften, die über Jahre hinweg in den Organisationen handlungsweisend war, nachlässt.

Zum anderen eröffnen sich angesichts einer aktiven Integrationspolitik von staatlicher Seite für die Migrantenorganisationen und ihre Mitglieder neue Möglichkeiten. Neben den klassischen Rollen als politische Interessenvertretung und als Träger zivilgesellschaftlicher Partizipation kristallisiert sich für die Migrantenorganisationen eine aktive Mitwirkung an den gesellschaftlichen Integrationsprozessen als neue Aufgabe heraus.

### **Migrantenorganisationen im Integrationsprozess**

Migrantenorganisationen positionieren sich derzeit im Integrationsprozess in unterschiedlichen Rollen: als bundesweit koordinierte professionelle Lobbyisten ethnischer oder religiöser Identität, als freie Träger staatlicher sozialer Dienstleistungen, als ehrenamtliche Initiativen auf Stadtteilebene, als Ethno-Marketing-Agenturen oder als Unternehmen im Umfeld ethnischer Wirtschaft. Sie verfügen über ein privilegiertes Wissen über die Bedürfnisse in Einwanderer-Communities sowie über Zugangswege und Kommunikationsformen, die geeignet sind, die Zielgruppe zu erreichen. Wenn dieses Wissen mit der Fachlichkeit kombiniert wird, die für das Handlungsfeld, in dem sie aktiv sind, entscheidend ist, dann können sie für die Förderung von Integrationsprozessen eine entscheidende Rolle spielen.

Ob sie für die Integration eine hemmende oder fördernde Rolle einnehmen, hängt im wesentlichen von ihrer konkreten Arbeit ab und auch davon, wie sie sich im Integrationsgeschehen positionieren.

Erstes Beispiel: Moscheevereine in Essen, Berlin und Stuttgart, die in ihrem konkreten Handeln primär darauf ausgerichtet sind, Wächter religiöser und teilweise auch ethnischer Identitäten zu sein, beteiligen sich in einigen Stadtteilen dieser Städte an einer Kooperation mit der Polizei, die darauf ausgerichtet ist, bei der Kriminalitätsprävention von Jugendlichen eng zusammenzuarbeiten. Im Stadtteil Essen-Katernberg, wo diese Kooperation schon seit einigen Jahren läuft und in ein erweitertes Netzwerk aus Schule und Jugendamt lokal eingebunden ist, konnte ein deutlicher Rückgang der Jugendkriminalität verzeichnet werden. Auch wenn Moscheevereine

3) vgl. Elvert 1982; Fijalkowski/Gillmeister 1997; Thränhardt 2000; Jungk 2000; Lehmann 2001

4) vgl. Esser 1986; 2001; Diehl 2000, 2001; Diehl/Urban/Esser 1998; Kalter 2003; Heitmeyer u.a. 1997

5) vgl. Beitrag von Filsinger in dieser Dokumentation

häufig integrationshemmend agieren, handeln sie im Verlauf einer solchen Kooperation integrierend und überwinden dabei die Abschottung zwischen den Institutionen der Mehrheitsgesellschaft und der Migrantengemeinschaften. Dieses Beispiel bestätigt Untersuchungen über die Entstehung von „brückenbildendem“ Sozialkapital, das der Gesamtgesellschaft zugute kommt, wenn im Prinzip homogene Gruppen oder Institutionen, die sich antagonistisch gegenüberstehen, anfangen zusammenzuarbeiten (Putnam/Gross 2001).

Zweites Beispiel: das Bildungswerk Kreuzberg in Berlin, ein freier Träger, der für junge Migranten/innen berufsbildende Maßnahmen durchführt.<sup>6</sup> Der Leiter der Einrichtung kommt aus der Türkei und verfügt über besondere Kenntnisse darüber, wie junge Migranten/innen dafür gewonnen werden können, eine Berufsausbildung erfolgreich zu bestehen. Der überdurchschnittliche Ausbildungsabschluss der Auszubildenden, die diese Institution besuchen, spricht für den Erfolg seiner Strategie. Die Erfahrungen, die der Leiter der Einrichtung über die Jahre sammeln konnte, wendet er auch darauf an, mit Erfolg türkischstämmige Unternehmer in Deutschland dafür zu gewinnen, sich dahingehend fit zu machen, junge Migranten/innen in ihren Unternehmen auszubilden, ein Unterfangen, an dem die IHK bereits gescheitert war. Sein kulturelles Insiderwissen, gepaart mit dem Know-how über effektive Lernarrangements, macht diesen Träger zu einer Werkstatt für die Entwicklung erfolgreicher Integrationsmaßnahmen.

Während es einige Bemühungen gibt, die Erfahrungen, die bei der Kooperation zwischen Polizei und Moscheevereinen gemacht werden, zu systematisieren<sup>7</sup> und damit einen Transfer dieser Erfahrungen auch für andere Städte auf den Weg zu bringen, sind im Allgemeinen die Versuche, die Potenziale von Migrantengemeinschaften zu erfassen, die in unterschiedlichen Bereichen agieren, sehr spärlich. In der Debatte wird nicht unterschieden, welche spezifische Rolle eine Migrantengemeinschaft in der Gesellschaft einnimmt: Ob sie, wie im ersten Beispiel, ein Moscheeverein ist, Lobbyismus für religiöse und ethnische Interessen betreibt, aber durch ihre Verankerung in den Migrantengemeinschaften für den Integrationsprozess zu gewinnen sind, oder ob sie, wie in unserem zweiten Beispiel, ein Träger staatlicher sozialer Leistungen ist und sich in dieser Rolle am Integrationsprozess beteiligt. Im ersten Fall wäre genau zu überlegen, wie sich eine Koo-

operation auf lokaler Ebene gestalten soll, damit die eventuell segregierende Ausrichtung einer Organisation, die in ihrer Community stark verankert ist, durch die Einbindung in lokale Netze neutralisiert werden kann und dadurch anfängt, integrativ zu wirken. Im zweiten Fall wäre zu fragen, welches Wissen über die Communities und welche fachlichen Kenntnisse vorhanden sein müssen, um als Träger staatlicher Leistungen im Integrationsprozess mitzuwirken. Die entscheidende Frage dabei wäre, welches Profil eine solche Migrantengemeinschaft haben muss, um den öffentlichen Verwaltungen dabei zu helfen, sich auf die Realität und die Chancen einer Einwanderungsgemeinschaft einzurichten (Lima Curvello 2005b). Wie können z. B. dafür die Erfahrungen eines Trägers wie dem Bildungswerk Kreuzberg systematisiert werden und welche Schlüsse sind aus diesen Erfahrungen zu ziehen?

Um die Potenziale, die in der Einwanderungsbiographie der Mitglieder und Mitarbeiter/innen einer Migrantengemeinschaft stecken, für eine effektivere Integrationsarbeit in unterschiedlichen Handlungsfeldern fruchtbar zu machen, müssen diese identifiziert und daraufhin eingeschätzt werden, ob sie förderlich oder hemmend für den Integrationsprozess sind.

Wir brauchen nicht nur eine Debatte darüber, mit welchen Kriterien wir Migrantengemeinschaften nach ihrem Integrationspotenzial beurteilen können, sondern auch eine Debatte darüber, mit welchen Strategien wir sie, selbst wenn sie in ihrem augenblicklichen Profil nicht integrationsfördernd wirken, so einbinden können, dass sie gesamtgesellschaftlich gesehen doch integrativ handeln.

#### **Kontakt:**

Tatiana Lima Curvello  
Verband binationaler Familien und  
Partnerschaften (iaf) e.V.  
Oranienstr. 34  
10999 Berlin  
info@tik-iaf-berlin.de

#### **Literatur:**

- Diehl, Cl. (2001): Die Partizipationsmuster türkischer Migranten in Deutschland: Ergebnisse einer Gemeindestudie. In: Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik, Jg. 21, H. 1. S. 29-35
- Diehl, Cl./Urban, J./Esser, H. (1998): Die soziale und politische Partizipation von Zuwanderern in der Bundesrepublik Deutschland. Hrsg. von der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn

6) <http://www.bwk-berlin.de/>

7) Kooperation Polizei Moscheevereine. Ein Leitfadens zur Förderung der Zusammenarbeit. Hrsg.: Bundeszentrale für Politische Bildung und die Polizeiliche Kriminalprävention der Länder und des Bundes

E&C-Fachforum: „Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund – Sozialer Zusammenhalt durch interkulturelle Strategien und integrierte Ansätze in benachteiligten Stadtteilen“ vom 26. und 27. Juni 2006

- Diehl, Cl. (2002): Die Partizipation von Migranten in Deutschland: Rückzug oder Mobilisierung? Opladen
- Elwert, G. (1982): Probleme der Ausländerintegration. Gesellschaftliche Integration durch Binnenintegration. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 34/1982. S. 717-734
- Esser, H. (1986): Ethnische Kolonien: „Binnenintegration“ oder gesellschaftliche Integration? In: Hoffmeyer- Zlotnik, J. (Hrsg.): Segregation und Integration. Die Situation von Arbeitsmigranten im Aufnahmeland. Mannheim, S. 106-117
- Esser, H. (2001): Integration und ethnische Schichtung, Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung 40/2001
- Fijalkowski, J./Gillmeister, H. (1997): Ausländervereine- ein Forschungsbericht. Über die Funktion von Eigenorganisationen für die Integration heterogener Zuwanderer in eine Aufnahmegesellschaft – am Beispiel Berlins. Berlin
- Heckmann, F. (1998): Ethnische Kolonien: Schonraum für Integration oder Verstärker der Ausgrenzung? In: Ghettos oder ethnische Kolonie? Entwicklungschance von Stadtteilen mit hohem Zuwandereranteil. Hrsg. vom Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Arbeit und Sozialpolitik (Gesprächskreis Arbeit und Soziales Nr. 85). Bonn, S. 29-42
- Heitmeyer, W./Müller, J./Schröder, H.(1997): Verlockender Fundamentalismus. Türkische Jugendliche in Deutschland. Frankfurt
- Jungk, S. (2000): Selbstorganisation von Migrantinnen und Migranten – Instanzen gelingender politischer Partizipation. In: iza – Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit, H. 3+4/2000
- Kalter, F. (2003): Chancen, Fouls und Abseitsfallen. Migranten im deutschen Ligenfußball. Opladen
- Lehmann, K. (2001): Vereine als Medium der Integration. Zu Entwicklung und Strukturwandel von Migrantenvereinen. Berlin
- Lima Curvello/Pelkhofer-Stamm (2003): Kooperation Polizei Moscheevereine: Ein Leitfaden zur Förderung der Zusammenarbeit. Hrsg.: Bundeszentrale für Politische Bildung und die Polizeiliche Kriminalprävention der Länder und des Bundes
- Lima Curvello, T. (2005a): Das Projekt Transfer interkultureller Kompetenz (TiK). Porträt eines experimentellen Vorgehens.
- Lima Curvello, T. (2005b): Interkulturelle Öffnung der Verwaltung. In: Dossier Migration der Bundeszentrale für politische Bildung. [http://www.bpb.de/themen/6W4C3R,0,0,Interkulturelle\\_%D6ffnung\\_der\\_Verwaltung.html](http://www.bpb.de/themen/6W4C3R,0,0,Interkulturelle_%D6ffnung_der_Verwaltung.html)
- Lima Curvello, T./Pelkofer-Stamm, M. (2003): Interkulturelles Wissen und Handeln. Neue Ansätze zur Öffnung sozialer Dienste. Dokumentation des Modellprojekts Transfer interkultureller Kompetenz (TiK). Berlin
- Putnam, Robert D.(2001): Gesellschaft und Gemeinsinn. Sozialkapitalismus im internationalen Vergleich. Verlag Bertelsmann Stiftung. Gütersloh
- Thranhardt, D./Dieregswiler, R. (1999): Bestandsaufnahme der Potentiale und Strukturen von Selbstorganisationen von Migrantinnen und Migranten mit Ausnahme der Selbstorganisationen türkischer, bosnischer und maghrebinischer Herkunft in Nordrhein-Westfalen. In: Ministerium für Arbeit, Soziales und Stadtentwicklung, Kultur und Sport (Hrsg.): Selbstorganisationen von Migrantinnen und Migranten in NRW. Wissenschaftliche Bestandsaufnahme. Düsseldorf, S. 1-73

## Integrationsförderung durch Migrantenorganisationen – die Arbeit der Arabischen Eltern-Union in Berlin

Die Arabische Eltern-Union e.V. existiert in Berlin seit dem Jahr 1989. Die Arabische Eltern-Union arbeitet für und mit Familien, Jugendlichen, Erwachsenen, Senioren/innen und Kindern. Wir organisieren Veranstaltungen zu verschiedenen internationalen Themen, insbesondere über Fluchtursachen in der Dritten Welt und zu innenpolitischen Themen im Sozial-, Erziehungs- und im Integrationsbereich. Ebenso arbeiten wir mit verschiedenen Einrichtungen zusammen wie dem Verein Nachbarschaftshaus Prinzenallee e.V., der NachbarschaftsEtage Fabrik Osloerstraße, mit dem Quartiersmanagement Soldinerstraße im Berliner Bezirk Mitte und mit dem Arbeitskreis „Neue Erziehung“.

In Kooperation mit dem Nachbarschaftshaus Prinzenallee haben wir ein Filmprojekt durchgeführt, das das Leben von Jugendlichen im Soldiner Kiez darstellt.

Wir haben zur Zeit fünf weitere Projekte in Berlin: Das erste Projekt ist die Vätergruppe in der Werner-Dütmann-Siedlung, das in Kooperation mit dem Arbeitskreis „Neue Erziehung“ durchgeführt wird. Das Projekt wird über Gelder der „Sozialen Stadt“ und der Europäischen Union gefördert. Die Vätergruppe, d.h. durchschnittlich zehn Väter treffen regelmäßig zusammen und diskutieren verschiedene Themen wie Kultur, Politik, Gesundheit, Familie, Schule, Ausbildung und Erziehung. Das Projekt läuft seit dem 1. August 2005.

Die Vätergruppe arbeitet mit verschiedenen Berliner Schulen zusammen. So wird zwischen den arabischen Elternhäusern und der Schule über Schulprobleme der Kinder gesprochen, weil hier auch über die Sprachbarrieren hinweg geholfen werden kann. Elternabende können dadurch auch besser gestaltet werden und somit zu einem stärkeren Miteinander in der erzieherischen und schulischen Zusammenarbeit beitragen.

Ein weiteres Projekt ist ein Frauenprojekt, das im Rahmen des Bundesmodellprogramms LOS über die Lokale Koordinierungsstelle des Bezirksamts Mitte finanziert wird. Zehn bis 15 Frauen, eine Sozialarbeiterin, eine Germanistin und eine Erzieherin treffen sich zweimal wöchentlich im Rahmen dieses Beschäftigungsprogramms, um Trainingsmaßnahmen, Sozialberatung und Exkursionen im Kiez durchzuführen. Neben den Sitzungen treffen sich die Frauen auch ein Mal im Monat zu einem Frühstücksmeeting, um allgemeine vorangegangene Themen zu analysieren. Das Kennenler-

nen von Behördenstrukturen und die Hilfe zur Selbsthilfe sind hier auch ein wichtiger Faktor, den es zu vermitteln gilt.

Ein drittes Projekt arbeitet mit straffällig gewordenen Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Diese werden im Rahmen des Programms „Arbeit statt Strafe“ von den Justizbehörden zur gemeinnützigen Arbeit angehalten. So wird ihre Strafe durch die Teilnahme an Arbeitsmaßnahmen getilgt. Die Jugendlichen werden in verschiedenen Bereichen in unserer Einrichtung in Kooperation mit dem Verein Nachbarschaftshaus Prinzenallee e.V. eingesetzt.

Die Arbeitsaufgaben der jungen Menschen im Nachbarschaftshaus und weiteren mit uns kooperierenden Einrichtungen sind folgende:

- Reinigung,
- Umzüge,
- Übersetzungen,
- Begleitung älterer Menschen,
- Betreuung von Kindern,
- Kochen,
- Veranstaltungshilfen und
- Bürotätigkeiten.

Das vierte Projekt ist ebenfalls eine Vätergruppe, die jedoch im Soldiner Kiez im Stadtbezirk Mitte angesiedelt ist. Die Vätergruppe trifft sich zwei Mal im Monat zu Sitzungen. Dabei behandelt sie z. B. Themen zu Erziehungsfragen. Außerdem organisieren die Väter öffentliche Veranstaltungen zu aktuellen Themen in ihrem Kiez. Mit der Vätergruppe sollen Väter arabischer Herkunft in ihrer Erziehungskompetenz gestärkt und ermutigt werden, sich aktiv in der Gesellschaft und im Stadtteil zu engagieren. Die Themen sollen in Absprache mit den Teilnehmern konkretisiert und ergänzt werden. Im Einzelnen sollen folgende Themenbereiche durch Referenten vorgestellt werden:

- Gewaltfreie Erziehung,
- Grenzen setzen und Selbstständigkeit der Kinder fördern,
- Altersgerechter Medienkonsum und Freizeitgestaltung,
- Elternmitarbeit in Schulen,
- Schul- und Ausbildungswesen,
- Nachbarschaftliche Konflikte,
- Rechte und Pflichten als Mieter,
- Umweltschutz/Energiesparen und Recycling,
- Deutsche und arabische Medien in Berlin,
- Aufenthaltsrecht und Zuwanderungsgesetz und
- Gesundheit.

Das Projekt wird auch durch die Europäische Union gefördert.

Die Schwerpunkte unserer Arbeit im fünften Projekt liegen auf der Beratung und allgemeinen Orientierung für Familien und Jugendliche. Dazu gehören:

- Sozialberatung,
- Beratung im Ausländerrecht: Aufenthaltsrecht und in Angelegenheiten der Arbeitserlaubnis,
- Übersetzungen Arabisch – Deutsch,
- Arabische Sprachkurse für Kinder und Erwachsene,
- Beratung für Studienanfänger/innen,
- Nachhilfe für Schüler/innen sowie
- Beratung in Schul- und Ausbildungsangelegenheiten.

Für die Nachhilfe wurden ab dem 1. Januar 2006 drei Nachhilfegruppen organisiert, die sich bis heute um jeweils zwölf Schüler/innen kümmern. Zwei Nachhilfegruppen treffen sich im Interkulturellen Zentrum Berlin (IZDB) und eine im Nachbarschaftshaus Prinzenallee e.V.

**Kontakt:**

Mahmoud El-Hussein  
Arabische Eltern-Union e.V.  
Urbanstr.44  
10967 Berlin  
arab\_eltern\_union@yahoo.de

## Integrationsförderung durch Integrationsbeauftragte

In den letzten Jahren ist immer deutlicher geworden, dass Integration ein Zukunftsthema für die Politik in der Bundesrepublik ist. Debatten um Zuwanderungspolitik, Antidiskriminierung und auch Sicherheitspolitik haben das erkennen lassen. Vor allem aber die Prognosen über den demographischen Wandel zeigen an, dass sich unsere Gesellschaft ändert. So wird sich der Anteil von Migrantinnen und Migranten in Berlin in den nächsten 15 Jahren bei insgesamt nur wenig anwachsender Bevölkerung weiter erhöhen, besonders stark unter Jugendlichen und Heranwachsenden.

Daraus ergeben sich neue Anforderungen an die Regeldienste. Die interkulturelle Öffnung von Verwaltungen und sozialen Diensten – ein Ziel, das Ausländer- und Integrationsbeauftragte in den letzten 15 Jahren immer wieder eingefordert haben – ist nicht mehr nur eine Option, sondern eine Notwendigkeit. Im Grunde müssen sich alle Verwaltungen neu orientieren, da Menschen unterschiedlicher Herkunft als Teil der Bevölkerung selbstverständlich zu ihrer Klientel gehören. Natürlich ist es kein Zufall, dass sich das Augenmerk wegen des hohen Anteils von Kindern aus Migrantenfamilien zunächst besonders intensiv auf Kindertagesstätten und Schulen richtet. Denn hier wird ein Prozess vorweggenommen, der in naher Zukunft in allen Institutionen nachzuholen sein wird.

### Das Berliner Integrationskonzept: Leitbild und Definition

Der Berliner Senat hat diese Orientierung mit der Vorlage des Integrationskonzepts im August 2005 unterstrichen, dessen Leitbild mit dem Plädoyer „Vielfalt fördern, Zusammenhalt stärken“ überschrieben ist. Der Begriff der Vielfalt erkennt die Existenz von Bevölkerungsgruppen unterschiedlicher Herkunft an, die Metropolen auszeichnet. Damit verbunden ist die Botschaft, dass die Vielfalt moderner Großstädte ein unumkehrbarer Prozess ist. Auch zukünftig kann es folglich nicht um Homogenität gehen, sondern um die Sicherung eines gleichberechtigten Miteinanders unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen. Diese Zielsetzung unterstreicht zudem das Postulat, dass der soziale Zusammenhalt zu stärken ist. Damit zielt Integrationspolitik auf die Herstellung von Chancengleichheit und wird als Gegenstück zu Segregation oder Ausgrenzung verstanden. Im Senatskonzept wird der Integrationsbegriff weiter differenziert, indem zwischen sozialer

und wirtschaftlicher sowie rechtlicher und kultureller Integration differenziert wird. Keinesfalls ist Integration als vollständige Anpassung oder Assimilation an bestehende Bedingungen zu verstehen.

### Zwei Grundprinzipien: Interkulturelle Öffnung und Partizipation

Als durchgängige Strategie gilt das schon erwähnte Prinzip der interkulturellen Öffnung der Aufnahmegesellschaft, in der sich eine offene, akzeptierende demokratische Haltung gegenüber Migranten/innen widerspiegelt und die in allen Verwaltungen und auch Bildungsinstitutionen und sozialen Diensten umzusetzen ist. Gleichzeitig ist die Partizipation von Migrantinnen und Migranten in der Gestaltung der Berliner Integrationspolitik zu gewährleisten. Das hauptsächliche Hindernis der gleichberechtigten demokratischen Beteiligung liegt bekanntlich in der Tatsache begründet, dass so viele Migrantinnen und Migranten nicht die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen und folglich nicht in dem Maß Zielgruppe der Politik sind, wie es ihrem Anteil an der Bevölkerung entsprechen würde. Daher übernehmen stellvertretend Migrantenorganisationen die Funktion als Repräsentanten der Zuwanderungsbevölkerung. Erfreulicherweise existieren in Berlin vergleichsweise starke Migrantenorganisationen, die sich im Migrationsrat Berlin-Brandenburg zusammengeschlossen haben. Hervorzuheben ist zudem der Landesbeirat für Integrations- und Migrationsfragen, in dem neben der Verwaltung und Freien Trägern Migrantenorganisationen vertreten sind und der den Senat in der Gestaltung der Integrationspolitik berät.

### Handlungsfelder der Integrationspolitik

Der Querschnittscharakter der Integrationspolitik lässt sich besonders gut am Prinzip der interkulturellen Öffnung verdeutlichen. Denn so wie sich alle Institutionen im Sinne der interkulturellen Orientierung neu orientieren müssen, sofern sie die Gesamtbevölkerung erreichen wollen, gilt dies auch für die Politik: Integrationspolitik muss sich in allen klassischen Politikfeldern bewähren. In anderen Worten: Integration muss Ziel der Politik insgesamt sein.

Entsprechend benennt das Berliner Integrationskonzept 12 Handlungsfelder. In meinem Beitrag möchte ich mich auf vier Felder be-

schränken und am Beispiel dieser Handlungsfelder die Möglichkeiten der Intervention und Moderation eines Integrationsbeauftragten anzeigen.

#### *Zugang zu Ausbildung, Arbeit und Erwerb*

Der Erfolg gesellschaftlicher Integration hängt in entscheidendem Maß von der Teilhabe am Erwerbsleben ab. Das gilt in gleicher Weise für die schon hier lebenden Migranten/innen und die heranwachsende Generation und auch für die zukünftigen Einwanderer/innen. Erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt wiederum steht in Zusammenhang zum Qualifikations- und Bildungsniveau. Dabei ist Teilhabe an Ausbildung und Arbeit mehr als ökonomische Unabhängigkeit. Sie bringen private Kontakte, stärken das Selbstwertgefühl, erweitern den Horizont und vergrößern die Identifikation mit dem Gemeinwesen.

Die problematische Beschäftigungssituation in Berlin und Brandenburg stellt eine grundsätzliche Herausforderung für die Integrationspolitik des Berliner Senats dar. Das gilt für Arbeitsmigranten/innen, die seit Jahrzehnten in der Stadt leben, und auch für die Integrationschancen neuer Zugewanderter. Folglich muss das Berliner Integrationskonzept den Strukturwandel der Berliner Wirtschaft in den Blick nehmen, der zum Verlust eines Großteils der Arbeitsplätze im verarbeitenden Gewerbe seit dem Mauerfall geführt hat. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, verstärkt neue Arbeitsmarktsegmente in zukunftssicheren Beschäftigungsfeldern für die Stadt zu gewinnen.

Voraussetzung dafür, dass die Arbeitsmarktreformen und die Integrationsangebote auf Basis des Zuwanderungsgesetzes zu einer Integration von Migranten/innen in den Arbeitsmarkt führen, ist eine vertiefte Kooperation der Akteure am Arbeitsmarkt. Gerade weil die Zahl der in der Ausbildung und Beschäftigungsförderung tätigen oder einzubeziehenden Institutionen sehr groß ist (einschließlich Bildungsträgern und Migrantenorganisationen) und die Kompetenzen aufgeteilt sind (kommunale, Landes- und Bundesebene), ist eine noch intensivere Koordinierung erforderlich (vgl. Abgeordnetenhaus Berlin 2005, S. 18-29).

#### *Bildung und Ausbildung*

Die Bildungspolitik befindet sich in einem grundlegenden Umbruch. Zwar bleibt die Integration von Schüler/innen aus sozial benachteiligten Milieus in die Bildungsinstitutionen schwierig, der Senat hat aber richtige Weichenstellungen vorgenommen. Im Programm „Integration durch Bildung“ sind Indikatoren festgelegt, die der Verwaltung messbare Ziele setzen. Die mit dem neuen Schulgesetz er-

folgte Verlagerung von Kompetenzen auf die einzelnen Schulen schafft die rechtliche Grundlage dafür, dass die Schulen ihre Programme entsprechend ihrer Schülerschaft entwickeln. Entscheidend wird sein, dass die im Integrationskonzept des Senats angestrebte Beteiligung von Migranten/innen an den Schulgremien gelingt und dass – insbesondere die Eltern der Schüler/innen – ihre Vorschläge zum Beispiel in der Gestaltung des jeweiligen Schulprogramms einbringen.

Eine hohe Bedeutung kommt der Einbindung der Schule in den Sozialraum zu. So sollte ein regelmäßiger Austausch über Kooperationsmöglichkeiten zwischen den vorhandenen öffentlichen Einrichtungen, freien Trägern und Selbsthilfeinitiativen ebenso gewährleistet sein wie eine umfassende Beratung werdender Eltern (vgl. Abgeordnetenhaus Berlin 2005, S. 30-36).

#### *Integration und Stadtentwicklung*

Angesichts des abnehmenden Integrationspotenzials des Arbeitsmarktes gewinnt die stadträumliche Integration an Bedeutung. Um der sozialen Benachteiligung in Stadtteilen entgegenzuwirken bzw. diese sozial zu stabilisieren, führt der Senat in ausgewählten Stadtteilen in Zusammenarbeit mit den Bezirken das Quartiersmanagement durch und unterstützt im Rahmen der Stadtteilzentrenförderung Nachbarschaftseinrichtungen und Selbsthilfekontaktstellen. Durch die Unterstützung von bürgerschaftlichem Engagement, Selbsthilfe, Nachbarschaftsbeziehungen und politischer Partizipation soll im stadträumlichen Bereich Vielfalt gefördert und sozialer Zusammenhalt gesichert werden.

Stadtteile, die einen hohen Anteil von Einwohner/innen mit Migrationshintergrund verzeichnen, sind oft zugleich Stadtteile, in denen sich soziale Problemlagen verdichten. Das gilt nicht nur für Berlin, sondern international. Niedriges Einkommen, Arbeitslosigkeit und Sozialhilfebezug, niedriger Bildungsstatus, unzureichende Wohnverhältnisse und daraus folgende Belastungsfaktoren wie Kriminalität, Verwahrlosung des öffentlichen Raumes und ungünstige Sozialisationsbedingungen für die nachwachsende Generation treten hier gehäuft auf. In Berlin handelt es sich vor allem um innerstädtische Altbaugelände sowie zunehmend auch um Großsiedlungsbereiche in den Außenbezirken.

Entscheidend für die soziale Stabilisierung der Quartiere ist eine stärkere Einbindung der Bürger/innen vor Ort in die Entscheidungsprozesse und die Unterstützung des bürgerschaftlichen Engagements (Empowerment) unter konsequenter Einbeziehung der Migranten/in-

nen. Hierfür ist eine Neuausrichtung des Verwaltungshandelns erforderlich.

Bei den Bemühungen des Senats um stadt-räumliche Integration spielt im Hinblick auf die Migranten/innen auch die Erwägung eine Rolle, dass die Integrationskraft des Arbeitsmarktes, normalerweise der zentrale Hebel für Integration, auf absehbare Zeit stark beeinträchtigt ist, so dass die Integration durch das Zusammenleben und das gemeinsame Lernen im Stadtteil einen erhöhten Stellenwert gewinnt (vgl. Abgeordnetenhaus Berlin 2005, S. 49-53).

### *Antidiskriminierung*

Schutz vor Diskriminierungen gehört in einer Demokratie ins Zentrum des öffentlichen Interesses, das Selbstverständnis der Gesellschaft im Ganzen ist davon berührt. Akzeptanz und gegenseitiger Respekt sind Teil der Grundfeste einer pluralen Gesellschaft, die auf demokratische Konfliktaustragung angewiesen ist. War es vor Jahrzehnten noch ausreichend, formale Gleichberechtigung gesetzlich festzuschreiben, so geht es heute um mehr, nämlich um staatliche Verantwortung für den Schutz vor Diskriminierungen auch durch Private und um dessen institutionelle Absicherung. Schwerpunkte sind Antidiskriminierung und die Bekämpfung rechtsextremer und antisemitischer Gewalt, auch innerhalb der Migrantengemeinschaften. Der Senat setzt in seiner Politik eindeutige Zeichen gegen Gewalt und Diskriminierungen, einschließlich institutioneller und struktureller Diskriminierungen bei gleichzeitig strikter Verfolgung Demokratie gefährdender Entwicklungen mit allen rechtsstaatlichen Mitteln (vgl. Abgeordnetenhaus Berlin 2005, S. 65-70).

### **Integrationsbeauftragte gewinnen eine geänderte Funktion in der Integrationspolitik**

Die Hinweise auf zentrale Handlungsfelder zeigen eine Neuorientierung in der Integrationspolitik an. *Erstens* rücken Fragen der Integration weitaus stärker als noch vor zehn Jahren in die Kernfelder der Politik, und in allen Fachressorts wird Integration zum Gegenstand strategischer Planung. Dies erfolgt allerdings noch unterschiedlich intensiv, am explizitesten zurzeit in der Bildungspolitik. Auffällig ist *zweitens* eine starke Orientierung auf Sozialräumen, also lokale Einheiten innerhalb von Berliner Bezirken. Dies geschieht besonders deutlich in der Stadtentwicklungspolitik, aber auch in der Bildungspolitik, indem den Einzelschulen mehr Kompetenz zugebilligt wird und in der Beschäftigungspolitik durch die Gründung der Jobcenter auf Bezirksebene. Ebenso hat der Senat in der Antidiskriminierungs- und der sonstigen gegen Fremdenfeindlichkeit gerichteten Politik

die Bezirke als Akteure gestärkt, zum Beispiel durch die Förderung lokaler Aktionspläne. *Drittens* gewinnen Migrantenorganisationen als Partner der Landesregierung an Einfluss.

In diesem Prozess verändert sich notwendiger Weise die Rolle der Integrationsbeauftragten. Die in den Bundesländern und in Kommunen seit den achtziger Jahren eingesetzten Beauftragten hatten zunächst die Aufgabe, als Ausländerbeauftragte und Ombudspersonen die Interessen von Migranten/innen zu vertreten. Diese Funktion haben die Beauftragten weiterhin, aber nicht mehr so singular und herausragend wie zunächst, vor allem da Migrantinnen und Migranten ihre Interessen mit größerem Erfolg durch ihre eigenen Organisationen vertreten.

Aber auch die anderen beschriebenen Entwicklungen erfordern eine andere Orientierung der Integrationsbeauftragten. In den Vordergrund rückt heute viel stärker die Forderung, in einzelnen Verwaltungen und Bezirken zum Teil parallel entwickelte strategische Ziele und Interventionen aufeinander abzustimmen. Die Aufgaben der Beauftragten entfernen sich damit von ihrer vormaligen Ombudsrolle. Gefordert sind Moderation, Koordination und auch Steuerung der Integrationspolitik. Das Modell, das die Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt) vorgeschlagen hat, nämlich in den Kommunen Leitstellen für Integration einzurichten, entspricht diesen Vorgaben und dürfte sich als zukunftsweisende Strategie erweisen. Solche Leitstellen benötigen allerdings ein stärkeres Mandat, als dies die Ausländerbeauftragten in der Regel hatten. Das gilt insbesondere in den Bezirken, aber auch auf Senatsebene, um in den einzelnen Fachverwaltungen Integration ins Zentrum zu rücken.

### **Kontakt**

Andreas Germershausen  
Beauftragter des Berliner Senats  
für Integration und Migration  
Referat „Integrationspolitik“  
Potsdamer Str. 65  
10785 Berlin  
Andreas.Germershausen@auslb.verwalt-berlin.de

### **Literatur**

Abgeordnetenhaus Berlin (2005): Drucksache 15/4208. Das am 23.8.2005 vom Senat beschlossene Integrationskonzept für Berlin.

## Interkulturell orientierte Qualitätsentwicklung im Sozialraum

Das im Folgenden beschriebene Projekt „Interkulturell orientierte Qualitätsentwicklung in zwei Münchner Sozialregionen“ speist sich in seiner Entwicklung aus zwei Quellen: der Implementation von Qualitätsmanagement in der Jugendhilfe in München und Prozessen der Interkulturellen Orientierung und Öffnung der Münchner Sozialverwaltung. Zum besseren Verständnis des Projekts werden deshalb eingangs diese Entwicklungslinien knapp nachgezeichnet und mit den kommunalen integrationspolitischen und planungsrelevanten Ansätzen zusammengeführt.

### 1. Leitbild und Planungsansätze

„Unter Integration verstehen wir“ (im Entwurf für ein gesamtstädtisches Integrationskonzept) „einen längerfristigen Prozess der Eingliederung und Einbindung von Zuwanderinnen und Zuwanderern in die gesellschaftlichen Kernbereiche mit dem Ziel, zu einer Angleichung ihrer Lebenslagen zu kommen. Für das Gelingen dieses Prozesses tragen Eingewanderte wie Mitglieder der Aufnahmegesellschaft in gleicher Weise Verantwortung (...).“

Unsere Vision für eine Gestaltung der sozialen Stadt lässt sich in folgenden Leitlinien zusammenfassen:

- Unterschiede anerkennen,
- Vielfalt gestalten,
- Integration gewährleisten,
- Solidarisches Handeln anregen und fördern,
- Selbsthilfe und Eigeninitiative stärken.

In Anknüpfung an unser Integrationsverständnis wollen wir stadtweit die folgenden Planungsansätze verfolgen:

#### *Sozialraumorientierung*

Die sozialräumliche Orientierung kommunalen Handelns geht davon aus, dass die jeweilige soziale Beschaffenheit von Räumen die spezifischen sozialen Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien, von Alten und Alleinstehenden, von Einheimischen wie Zugewanderten prägt. Dort also, wo kommunale Angebote ihre Wirkung nur im Zusammenhang des sozialräumlichen Umfeldes der Bürgerinnen und Bürger entfalten können, müssen sich Planung und Dienstleistungen auf dieses konkrete Lebensfeld einlassen. Das hat eine weitgehende Dezentralisierung und Regionalisierung der kommunalen Angebote zur Folge und einen Planungsansatz, der darauf gerichtet

ist, die konkreten Lebenslagen im Stadtteil für alle Bewohnerinnen und Bewohner so zu gestalten, zu fördern oder zu verändern, dass sie sich einander weitgehend angleichen. Dabei sind die individuellen Ressourcen, die nachbarschaftlichen Netze und die sozialen Einbettungen produktiv zu nutzen.

#### *Lebenslagenorientierung*

Mit dieser sozialräumlichen Orientierung korrespondiert der Blick auf die Lebenslagen von Menschen. Nach unserer Definition zielt kommunale Integrationspolitik auf die Angleichung der Lebenslagen von Zugewanderten und Einheimischen. Mit dem Begriff der „Lebenslage“ soll ein gemeinsames Planungsverständnis formuliert werden, das den sozialen Wandel und die veränderte Sozialstruktur in seine Analyse aufnimmt, um so der zunehmenden gesellschaftlichen Differenzierung gerecht zu werden. Es geht bei der Feststellung von sozialer Ungleichheit nicht mehr vorwiegend um die Analyse der Stellung im Erwerbsleben, sondern in gleicher Weise um neue Dimensionen sozialer Differenzierungen wie Geschlecht, Alter, Bildung, Armut, Migration oder regionales Lebensumfeld. Damit greift Integrationspolitik bei der Analyse ihrer Ausgangssituation sowohl objektive Lebensbedingungen wie subjektive Einstellungen auf.

#### *Zielgruppenorientierung*

Ergänzend zu diesem grundsätzlichen Ansatz ist eine Zielgruppenorientierung dann sinnvoll, wenn Maßnahmen im Sozialraum nicht realisierbar sind (z.B. arbeitsfördernde Maßnahmen, mädchen- und frauenspezifische Angebote), wenn gezielte kompensatorische Angebote nur stadtweit wirksam werden (z.B. Migrations- und Sprachfördermaßnahmen) oder wenn Angebote für kleine Minderheiten nur überregional sinnvoll erscheinen (z.B. ethnische Kulturvereine).

### 2. Zur Zusammenführung von Qualitätsmanagement mit interkulturellen Öffnungsprozessen

Bei der Verknüpfung von Instrumenten der Qualitätsentwicklung mit interkulturellen Öffnungsstrategien konnte das Stadtjugendamt anknüpfen an Erfahrungen seit Mitte der 90er Jahre (vgl. zuletzt Handschuck/Schröer 2002). Die Besonderheit des hier vorgestellten Prozesses besteht darin, dass es gelungen ist, querschnittspolitische Zielsetzungen – In-

terkulturelle Orientierung und Öffnung – mit bewährten Steuerungs- und Qualifizierungsinstrumenten – Qualitätsmanagement, Neue Steuerung, Sozialplanung – strategisch zu verbinden.

#### *Wege und Handlungsfelder*

Es lassen sich verschiedene strategische Zugänge finden, um die interkulturelle Orientierung und Öffnung von Organisationen erfolgreich voranzutreiben. Aus der Münchner Erfahrung bieten sich insbesondere die folgenden beiden Zugangswege an:

Bei einem *institutionellen Zugang* geht es um organisationsorientierte Strategien und die Frage, ob insbesondere die soziale Verwaltung ihre Steuerungsverantwortung mit dem Ziel wahrnimmt, über Steuerungsprozesse das soziale Feld interkulturell zu öffnen. Die gegenwärtige Reformdiskussion innerhalb der sozialen Dienste mit den Elementen Neue Steuerung, Sozialplanung und Qualitätsmanagement (Münchner Drei-Säulen-Modell) eröffnet eine Gewinn versprechende Perspektive für kommunale Strategien zur interkulturellen Orientierung und Öffnung von sozialen Organisationen. Wir versuchen, in München im Sozialreferat und Stadtjugendamt seit 1996 diesen Weg konsequent zu gehen (vgl. Schröer 2003).

Der *sozialraumorientierte Zugang* konzentriert sich auf die Einrichtungen des sozialen Raums und setzt darauf, dass für gemeinsame Veränderungsprozesse eine konsequente Kundenorientierung im Sinne interkultureller Öffnung erfolgt. Damit wird das Ziel verfolgt, durch eine strukturorientierte Strategie nachhaltig zu einer interkulturellen Orientierung und Öffnung von sozialen Diensten im Sozialraum beizutragen.

#### *Qualitätsmanagement in München*

Qualitätsmanagement als kontinuierlicher Prozess der Qualitätsentwicklung einer Organisation zielt auf die Verbesserung der Rahmenbedingungen des Leistungsprozesses (Strukturqualität), die Verbesserung des Prozesses der Dienstleistungserbringung (Prozessqualität) und die Verbesserung des Zielerreichungsgrades (Ergebnisqualität). Ein solcher Ansatz war der sozialen Arbeit zunächst fremd, auch wenn sie auf bewährte Instrumente und Erfahrungen wie Fachstandards, Interdisziplinarität, Supervision oder Evaluation zurückgreifen konnte.

In München haben wir uns früh der beginnenden bundesweiten Diskussion gestellt und als kooperativen Prozess zwischen öffentlicher und freier Jugendhilfe ein Münchner Modell „Einführung von Qualitätsmanagement in Ein-

richtungen der Jugendhilfe in der Landeshauptstadt München“ implementiert. Dessen Verlauf soll im Folgenden kurz skizziert werden, um deutlich werden zu lassen, wie sich aus einem zunächst eher instrumentellen Verständnis von Qualitätsmanagement eine strategische Nutzung für die interkulturelle Orientierung und Öffnung sozialer Dienste entwickelt hat.

Die erste Phase galt der Implementation von Qualitätsmanagement in München und gemeinsamen Modellerfahrungen von freien und öffentlichen Trägern. Das Stadtjugendamt München hat den freien Trägern der Familienbildung und der Erziehungsberatung auf der Grundlage eines vorhandenen Konzepts ein Angebot für ein gemeinsames Pilotprojekt zum Qualitätsmanagement unterbreitet. Schon in der Vorbereitungsphase ist versucht worden, die Beteiligungsorientierung als Grundlage des gemeinsamen Modellprojektes ernst zu nehmen.

Die zweite Phase kann als Transfermaßnahme verstanden werden: Einmal wird Qualitätsmanagement zu einem Standard professioneller sozialer Arbeit in der öffentlichen und freien Jugendhilfe. Seit Beginn des Qualitätsmanagement-Prozesses werden nun in alle Verträge, die zwischen Stadtjugendamt und freien Trägern abgeschlossen werden, Festlegungen aufgenommen, wonach Qualitätsmanagement im Laufe des jeweiligen Vertragszyklus, der in der Regel drei Jahre dauert, in der Einrichtung eingeführt werden muss. Damit wird signalisiert, dass Einrichtungen oder Maßnahmen, die kein wie auch immer geartetes Qualitätsmanagement nachweisen können, zu einem absehbaren Zeitpunkt nicht mehr förderungswürdig sein werden.

Darüber hinaus hat das Stadtjugendamt weiteren Trägern angeboten, zwar nicht mehr den gesamten Qualitätsmanagement-Prozess zu finanzieren, wie in der Implementationsphase, sich aber an freiwilligen Entwicklungsmaßnahmen finanziell zu beteiligen. Neben einzelnen weiteren Unterstützungen hat das Stadtjugendamt aber in einer dritten Phase eine neue Förderpolitik verfolgt: Es sollen im Wesentlichen nicht einzelne Maßnahmen qualifiziert, sondern ganze Felder weiterentwickelt werden. So sind die Münchner Mütterzentren, die Träger und Einrichtungen der Berufsbezogenen Jugendhilfe und eben auch Einrichtungen der Migrationssozialarbeit als jeweils gemeinsames Handlungsfeld qualifiziert worden.

Schon aus dem konzeptionellen Ansatz der drei Einrichtungen der Migrationssozialarbeit, die sich in der Transferphase am Qualitätsmanagement-Prozess beteiligt haben, wurde deutlich, dass die bisherigen Qualitätsmanagement-Instrumente um interkulturelle

Komponenten angereichert werden müssten. Damit wurde zum einen Neuland betreten, zum anderen wurde deutlich, dass Querschnittsfragen (interkulturelle Aspekte, Genderfragen, Einbeziehung von Behinderten) bei der bisherigen Qualitätsmanagement-Implementation allenfalls eine untergeordnete Rolle gespielt haben.

Vor diesem Hintergrund war es folgerichtig, neben dem bisher ausschließlich organisationsbezogenen Ansatz und der eher instrumentellen Vermittlung wesentlicher Bausteine von Qualitätsmanagement auch einen sozialräumlich orientierten Ansatz auszuprobieren und zu verbinden mit einer fachlichen Querschnittsfundierung. Das kann als vierte Phase der Qualitätsentwicklung gesehen werden.

### 3. Interkulturell orientierte Qualitätsentwicklung in zwei Münchner Sozialregionen

#### 3.1 Ausgangslage und Ziele des Projekts

Der Kinder- und Jugendhilfeausschuss der Landeshauptstadt München hat am 28.11.2000 eine Vorlage „Interkulturelle Öffnung der Regeldienste – Regionale Entwicklung der sozialen Migrationsarbeit in München durch Sachverständige für Migrationsfragen in den Sozialregionen“ verabschiedet. Neben den vorgeschlagenen Sachverständigen für Migrationsfragen ist beschlossen worden, auch zwei Projekte mit interkulturell orientiertem Qualitätsmanagement durchzuführen. Mit Beschluss des Kinder- und Jugendhilfeausschusses vom 18.09.2001 wurden die Sozialregionen Milbertshofen/Am Hart (Stadtbezirk 11) und Schwanthaler Höhe/Laim (Stadtbezirke 8 und 25) als die Regionen ausgewählt, in denen ein interkulturell orientiertes Qualitätsmanagement modellhaft erprobt werden sollte.

Darin wurden die folgenden Ziele formuliert:

- Interkulturell orientiertes Qualitätsmanagement verfolgt das Ziel, durch eine strukturorientierte Strategie nachhaltig zu einer interkulturellen Orientierung und Öffnung von sozialen Diensten beizutragen.
- Damit sollen also Organisationsentwicklungsprozesse angestoßen werden.
- Beabsichtigt ist eine Einstellungs- und Verhaltensänderung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.
- Damit sind insbesondere Personalentwicklungsmaßnahmen angesprochen.
- Die Veränderung der Organisation soll nicht von außen, sondern von innen heraus und auf freiwilliger Basis erfolgen.
- Dies setzt entsprechende Qualitätsentwicklungsmaßnahmen voraus.

#### 3.2 Einführung des Projekts in den Regionen

Mit jeder beteiligten Einrichtung wurden Rahmenziele erarbeitet und vereinbart, die im Laufe des Prozesses weiter konkretisiert worden sind. Zwischen Jugendamt und Einrichtung wurden diese Ziele in einem Kontrakt festgehalten. Diese Zielvereinbarungen bezogen sich nach einer Auswertung des Koordinators zusammengefasst für die insgesamt 31 Einrichtungen von 16 Trägern auf folgende Felder:

- 15 Einrichtungen hatten sich die Entwicklung, Verbesserung und/oder Systematisierung eines eigenen QM-Systems vorgenommen, wobei es sich bei 7 Einrichtungen um die Weiterentwicklung bereits vorhandener Ansätze, bei den anderen 8 Einrichtungen um den erstmaligen Aufbau eines solchen Systems handelte.
- 20 Einrichtungen formulierten das ausdrückliche Anliegen, ihr QM stärker interkulturell zu orientieren, wobei 14 Einrichtungen dies insbesondere auf die Erarbeitung interkulturell orientierter Schlüsselprozesse bezogen.
- 18 Einrichtungen hatten sich darüber hinaus vorgenommen, die interkulturelle Orientierung ihrer Arbeit zu optimieren und wollten dies zum großen Teil in konkreten praktischen Vorhaben umsetzen.
- 22 Einrichtungen hatten sich außerdem die Verbesserung der Kooperation und Vernetzung der sozialen Einrichtungen in Stadtteil und Region zum Ziel gesetzt.
- Alle beteiligten Einrichtungen wollten die Fortbildung ihrer beteiligten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zur Erhöhung der interkulturellen Kompetenz und zur Reflexion der interkulturellen Dimension ihrer Arbeit vorantreiben.

#### 3.3 Methodisches Vorgehen

Die wesentlichen Elemente des methodischen Vorgehens waren:

- Workshops zu Grundlagen und Instrumenten von Qualitätsmanagement,
- Seminare zur interkulturellen Verständigung,
- Ausbildungsmodule zur Nutzer- und Nutzerinnenbefragung,
- Einrichtungsübergreifende Qualitätszirkel,
- Vorträge zu gewünschten Einzelthemen.

#### Workshops zu QM

Zu Beginn fand in beiden Regionen je ein zweitägiger QM-Workshop zur Einführung in die Arbeit mit Qualitätszirkeln statt. Thema war: „Beschreibung von Schlüsselprozessen und Formulierung von Arbeitszielen und Qualitätsstandards“.

Gegen Ende des zweiten Projektjahres folgte

ein eintägiger Workshop in jeder Region mit den Inhalten: Einführung in das Qualitätshandbuch und Entwicklung von Indikatoren zur interkulturellen Orientierung und Öffnung als Prüfkriterien für die eigene Arbeit.

Im dritten Projektjahr schließlich fanden aufeinander aufbauende eintägige Workshops für beide Regionen zusammen zum Thema Evaluation statt, bei denen Instrumente zur Datenerhebung und Dokumentation sowie die Planung und Durchführung von Selbstevaluationsprozessen vermittelt wurden.

#### *Fortbildungen zur interkulturellen Verständigung*

Die den Regionen angebotenen Seminare und Fortbildungsveranstaltungen zur interkulturellen Verständigung entsprechen den Angeboten im Sozialreferat. Durchgeführt wurden im Projektverlauf insgesamt: Zwei umfassende Grundlagenseminare von einwöchiger Dauer mit den Inhalten: Kulturbegriff, soziale Orientierungssysteme, Werte und Normen, Macht – Mehrheit – Minderheit, interkulturelle Kommunikation.

Mit ähnlichen Inhalten wurden drei jeweils zweitägige Einführungsseminare für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter angeboten, die sich aus zeitlichen oder sonstigen Gründen nicht für eine ganze Woche freimachen konnten.

Ergänzt wurden die Grundlagenseminare durch drei jeweils eintägige Aufbauseminare zu Themen wie: Geschlechterrollen und Generationenzugehörigkeiten verschiedener Kulturen, Migration und Gesundheit, demografische Entwicklung, Alt werden in der Fremde.

Erreicht wurden über 100 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

#### *Ausbildungsmodule*

Da ja die Öffnung der Regeldienste für Nichtdeutsche und Kundenzufriedenheit wesentliche Themen eines interkulturell orientierten Qualitätsmanagements sind, wurde beispielsweise die ServQual-Methode der Nutzerinnen- und Nutzerbefragung als Ausbildungsmodul angeboten. In ausgewählten Einrichtungen und Regionen wurde die Methode inzwischen auch erfolgreich angewandt. Bikulturelle, mehrsprachige 2er-Teams stehen den Einrichtungen in der Region für Nutzerbefragungen zur Verfügung.

#### *Einrichtungsübergreifende Qualitätszirkel*

Die Schwerpunkte der Projektstätigkeit bildet die Arbeit in den insgesamt sechs Qualitätszirkeln, die sich aus dem ersten QM-Workshop heraus gebildet hatten. Teilnehmerinnen und Teilnehmer trafen sich in regelmäßigen Abständen von ca. sechs Wochen für jeweils einen halben

Tag. Die besondere Qualität der Zusammensetzung bestand darin, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus unterschiedlichen Organisationen kamen. So konnten sie Anliegen aus ihrer jeweiligen Arbeit einbringen, an deren Bearbeitung sich die anderen aus ihrem eigenen Erfahrungshintergrund nach den methodischen Prinzipien der kollegialen Beratung beteiligen konnten.

Von den inhaltlichen Schwerpunkten her verlief die Arbeit in den Qualitätszirkeln in drei Phasen:

- In einer ersten Phase, die sich über die Hälfte der Arbeitszeit hinzog, widmeten sich alle Zirkel der Beschreibung und Optimierung von Schlüsselprozessen.
- In einer zweiten Phase wählten die einzelnen Zirkel je nach Bedarf und Interesse unterschiedliche Themen aus der Handbuchgliederung (z. B. Leistungsbeschreibung, Leitbildentwicklung, Vernetzung).
- In der letzten Phase schließlich beschäftigten sie sich vor allem mit der Evaluation der eigenen Maßnahmen.

#### *Vorträge*

In einzelnen Vorträgen wurden Themen vertieft, die von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern vorgeschlagen wurden bzw. die sich aus der Arbeit in den Qualitätszirkeln ergeben haben. Beispielsweise wurden Fragen der Vernetzung, des Zusammenhangs von interkultureller Orientierung und Qualitätsentwicklung oder Schritte zur Leitbildentwicklung in Vorträgen aufgegriffen und in der gemeinsamen Diskussion bearbeitet.

### *3.4 Nachhaltige Wirkungen*

#### *Selbsteinschätzung*

Die beteiligten Einrichtungen haben die Wirkung des Projektes in Bezug auf die Erreichung der von ihnen selbst zu Beginn aufgestellten Ziele auf einer Skala von 1 („gar nicht erreicht“) bis 5 („voll erreicht“) wie folgt eingeschätzt:

- Alle Einrichtungen, denen die Entwicklung oder Weiterentwicklung eines eigenen QM-Systems wichtig war, bewerteten das Ergebnis mit 4 (= „weitgehend erreicht“).
- Die Einrichtungen, denen darüber hinaus eine interkulturelle Orientierung ihres QM-Systems bzw. einzelner Elemente davon (insbes. Schlüsselprozesse) ein Anliegen war, schätzten den Erfolg im Durchschnitt mit 3,7 (zwischen „teils/teils“ und „weitgehend“ mit deutlicher Tendenz zu letzterem) ein.
- Die Einrichtungen, die den Anspruch hatten, praktische Ansätze zur Optimierung ihrer interkulturellen Orientierung zu realisieren,

sehen dies im Durchschnitt ebenfalls zwischen teilweise und weitgehend (genauer bei 3,6) realisiert an, wobei das Ergebnis bei 4 läge, wenn nicht zwei Einrichtungen ihre Ziele (die Gewinnung von nicht-deutschen Kursleiter/innen in dem einen und von solchen Klienten/innen in dem anderen Fall) aus äußeren Gründen nicht hätten realisieren können.

- Die Einrichtungen, welche die Kooperation und Vernetzung mit anderen Einrichtungen ausbauen wollten, sehen ihr Ziel im Schnitt genau zwischen teils/teils und weitgehend erreicht (= 3,5), wobei bei mehreren, die mit 3 bewertet haben, angemerkt wurde, dass für sie die Vernetzung bereits vorher gut ausgebaut war.
- Die Teilnahme an interkulturellen Fortbildungen und die damit verbundene Erhöhung ihrer interkulturellen Kompetenz, die allen beteiligten Einrichtungen wichtig war, wurde im Schnitt genau mit „weitgehend erfüllt“ (= 4,0) bewertet.

#### *Einschätzung aus der Sicht des Stadtjugendamtes*

Hier soll noch einmal angeknüpft werden an die eingangs dargestellten drei Ziele, die sich aus der Beschlussfassung des Kinder- und Jugendhilfeausschusses vom 18.09.2001 ergeben und sich auf die drei Ebenen Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Qualitätsentwicklung beziehen:

#### *Nachhaltigkeit auf der Ebene der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter*

Verhalten und Einstellungen der beteiligten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter haben sich spürbar verändert. Es hat eine intensive Auseinandersetzung mit den Themen interkulturelle Öffnung und Zugangsbarrieren stattgefunden, die zu einer Sensibilisierung für Unterschiede der jeweiligen Zielgruppen geführt hat. Die dadurch angestoßene fruchtbare Auseinandersetzung mit der bisherigen Arbeit hat zu einer Überprüfung und Fortschreibung von Einrichtungszielen geführt. In der Bewertung der Ergebnisse und Wirkungen kommt es zunehmend zu einer kultursensiblen Evaluation. Besonders bemerkenswert ist die spürbare Anerkennung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Migrationshintergrund.

Neben dieser interkulturellen Orientierung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter haben sich auch die methodischen Kenntnisse erweitert. Sie haben insbesondere gelernt, die verschiedenen Bestandteile eines QM-Systems als ein sich gegenseitig bedingendes und beeinflussendes „System“ zu begreifen. Sie sind in der Lage, Schlüsselprozesse genau zu be-

schreiben und sich dabei in die Lage und Erwartungen ihrer Adressaten hineinzusetzen. Ziele werden präziser formuliert, Zielkaskaden werden aufgestellt (von Globalzielen über Wirkungs- und Handlungsziele bis zu Detailzielen, die einer messbaren Erfolgskontrolle der eigenen Arbeit dienen). Sie können praxisnahe, ohne zu großen Aufwand praktikable und trotzdem aussagekräftige Evaluationsinstrumente erkennen, anwenden und selber entwickeln. Einzelne Teilnehmerinnen aus verschiedenen Qualitätszirkeln sind in der Durchführung von Nutzerbefragungen geschult.

Erste Ergebnisse der für die Evaluation durchgeführten Interviews zeigen, dass für viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer das Projekt in der Ergänzung von interkulturellen Fortbildungen und Qualitätszirkelarbeit auch persönlich von großer Bedeutung war, da Ängste und Unsicherheiten gegenüber Menschen aus fremden Kulturen abgebaut, eigene Sichtweisen erweitert und relativiert und insgesamt die Bereitschaft und Freude, mit Menschen aus anderen Kulturen zu arbeiten, wesentlich gestärkt werden konnten.

#### *Nachhaltige Wirkungen auf der Ebene der Organisation*

Alle beteiligten Einrichtungen sind in der Entwicklung eines eigenen QM-Systems wesentliche Schritte vorangekommen: Alle haben mindestens einen wichtigen Schlüsselprozess ihrer jeweiligen Arbeit beschrieben, auf Schwachstellen hin analysiert, Prozessschritte optimiert und Standards für die Struktur- und Prozessqualität dazu erarbeitet. Mehrere Einrichtungen haben zusätzlich Leistungsbeschreibungen verfasst, sich mit Leitbildentwicklung und anderen Maßnahmen der Personalentwicklung beschäftigt. Alle Einrichtungen haben sich darüber hinaus mit der Selbstevaluation eigener Maßnahmen befasst und hierzu Instrumente wie Analyseraster, Dokumentationschema entwickelt und ausprobiert. Und alle Einrichtungen haben schließlich ein Musterhandbuch erhalten, in das sie ihre eigenen Arbeitsergebnisse eingeordnet haben.

Diese Ergänzung um QM-Elemente ist bereits ein Moment der interkulturellen Öffnung, weil die Einrichtung dadurch ihre Bereitschaft zur Berücksichtigung und Integration der interkulturellen Dimension in ihrer Arbeit zum Ausdruck bringt. Konkret haben sich Arbeitsabläufe und Angebote kultursensibel entwickelt. Die Einrichtungen haben eindeutige Schritte zur Öffnung der eigenen Arbeit gemacht wie die Gewinnung nichtdeutscher ehrenamtlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, erstmalige Durchführung von Veranstaltungen mit unterschiedlichen ethnischen Gruppen, die Über-

setzung und Qualifizierung der wesentlichen Grundlagen der eigenen Arbeit gegenüber der nichtdeutschen Klientel und insbesondere eine erfolgreiche Ansprache nichtdeutscher Besucherinnen und Besucher.

#### *Nachhaltige Wirkungen auf der Ebene der Klientinnen und Klienten*

In einzelnen Einrichtungen, die bis dahin wenig oder gar keine Migrantinnen und Migranten als Nutzer/innen hatten, ist ein Anstieg der Besucherinnen und Besucher mit Migrationshintergrund entsprechend den gesetzten Zielen erfolgt. So haben die Alten- und Service-Zentren ihr Ziel einer Steigerung um 10 % erreicht oder überschritten. Hilfen für pflegende Angehörige und Betreuungsdienste sind von 0 auf 20 % Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund gekommen.

#### *Nachhaltige Wirkungen auf der Ebene der Region*

Viele Einrichtungen haben über das Projekt und insbesondere über die intensive Zusammenarbeit in den Qualitätszirkeln erstmals engeren Kontakt miteinander bekommen und einen gegenseitigen Einblick in die jeweilige praktische Arbeit gewonnen. Der Austausch in dieser gemeinsamen Arbeit wurde im Verlauf des Projektes immer offener und hat ohne Vorbehalte stattgefunden. Aus dieser Zusammenarbeit haben verschiedene Einrichtungen, auch solche, die sich schon länger kannten, erstmals gemeinsame Veranstaltungen für die jeweiligen Zielgruppen durchgeführt.

Es ist eine bessere gegenseitige Kenntnis der Angebote zustande gekommen mit der Folge, dass qualifiziert Klientinnen und Klienten in die richtigen Einrichtungen weitervermittelt werden können. Es findet eine einrichtungsübergreifende kollegiale Beratung statt und eine gemeinsame Vermittlung der neuen Erfahrungen in die jeweiligen Institutionen der Region.

Dadurch gelingt es besser, interkulturelle Orientierung und Öffnung von sozialen Diensten im Stadtteil als Querschnittspolitik in der Region zu etablieren. Das Thema kommt in die institutionellen Stadtteilstrukturen und entsprechenden Arbeitskreise, es entsteht eine „Lobby“ für Minderheiten im Stadtteil und den kultursensiblen Umgang mit deren Bedürfnissen und Interessen. Abschließend kann festgehalten werden, dass die Befragung der beteiligten Einrichtungen durch den Koordinator, die Interviews im Rahmen der Evaluation, wie auch die Eindrücke der Beteiligten aus Projektbegleitung und Sozialreferat den Schluss zulassen, dass der Ansatz eines interkulturell orientierten Qualitätsmanagements, „durch eine strukturorientierte Strategie nachhaltig zu einer

interkulturellen Orientierung und Öffnung von sozialen Diensten beizutragen“, erfolgreich ist. Es hat sich eindrücklich gezeigt, dass durch ein begleitendes Qualitätsentwicklungsverfahren sowohl die Strukturen der Organisation wie das Verhalten und die Einstellungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter interkulturell qualifiziert werden konnten.

#### **Kontakt:**

Dr. Hubertus Schröer  
hubertus.schroerer@i-iqm.de

#### **Literatur:**

Handschuck, S./ Schröer, H. (2002): Interkulturelle Orientierung und Öffnung von Organisationen. In: neue praxis Heft 5, S. 511-521  
Schröer, H. (2003): Interkulturelle Öffnung des Jugendamtes, Impulsreferat bei der Zielgruppenkonferenz für Akteurinnen und Akteure aus E&C-Gebieten „Interkulturelle Stadt(teil)projekte“, Dokumentation der Veranstaltung vom 8./9. Dezember 2003, S. 48-54

## Die Regenbogen-Grundschule in Berlin-Neukölln „Der Regenbogen als Widerspiegelung der religiösen, kulturellen und sprachlichen Vielfarbigkeit der Schülerschaft“<sup>1</sup>

### Vorbemerkungen

Was macht eine Besucherin, wenn sie sehr viel früher als geplant die Schule erreicht, in der sie die nächsten Stunden hospitieren möchte, um Schulleitung, Kollegium und Schüler/innen kennen zu lernen? Sie verhält sich wie alle neugierigen Besucher/innen: sie streift durch das Schulgebäude, beobachtet die Schüler/innen in der Pause, spricht mit Eltern oder mit anderen Erwachsenen, die an der Schule (ehrenamtlich) tätig sind und versucht, sich damit vorab ein Bild vom „pädagogischen Geist der Schule“ zu machen.

Im Fall der Regenbogen-Grundschule kann man das „Bild“ wörtlich nehmen: Denn Bilder spielen in der Pädagogik der ersten „kunstbetonten Grundschule“ Berlins eine zentrale Rolle. Weiß man um die sozioökonomischen Fakten in diesem Quartier, so erscheint es einem mehr als merkwürdig, dass an einer „Brennpunktschule“ Kunst so eine zentrale Rolle spielt. Doch gerade diese sozialen Rahmenbedingungen waren es, welche die Schule zu ihrem Kunst-Profil anregten.

Zunächst sollen stichwortartig die sozialen Rahmenbedingungen umrissen werden: Die Regenbogen-Grundschule befindet sich im Rollberg-Viertel, ein Quartier im Norden des Bezirks Neukölln. Das Gebiet taucht seit Jahren mit einschlägigen Schlagzeilen in den lokalen und bundesdeutschen Medien auf. So erschien 1997 in der Zeitschrift „Spiegel“ ein Artikel mit der Überschrift „Die Berliner Bronx“. Darin berichteten Reporter von der „Verslumung“ des Bezirks und seiner Einwohner/innen aufgrund von Arbeitslosigkeit, Kriminalität und Gewalt, also von Verhältnissen „jenseits von Recht und Ordnung“. In den letzten zwei Jahren ist Neukölln erneut im Zusammenhang mit den Diskussionen um die Existenz von „ethnischen Parallelgesellschaften“ „in aller Munde“ und wird als Beispiel für misslungene gesellschaftliche Integration von Migranten zitiert. Mittlerweile hat sich Nord-Neukölln in der medialen Berichterstattung neben Kreuzberg als zweiter Berliner „Problembereich“ etabliert und genießt – dank seines Bezirksbürgermeisters – über Berlins Grenzen hinaus Popularität.

Nach Angaben der Senatsverwaltung für Stadtentwicklung zählt das Gebiet um das Rathaus Neukölln zu den ungünstigsten Berliner Wohnquartieren; es weist sehr schlechte Sozialstrukturdaten auf und belegt im „Quartiersranking“ des Berliner Sozialstrukturatlas<sup>2</sup> 2004 Platz 295 von insgesamt 298. Die Hauptkennzeichen des Bezirkes sind die seit Jahren andauernde hohe Arbeitslosigkeit (ca. 25 %) und der hohe Sozialhilfebezug seiner Einwohner/innen (ca. 20 %). Über ein Drittel (34 %) der Menschen haben einen Migrationshintergrund; sie entstammen aus 35 verschiedenen Herkunftsländern. Besonders unter den türkisch- und arabischstämmigen Migranten/innen ist Langzeitarbeitslosigkeit weit verbreitet. Verschärft hat sich die „soziale Entmischung“ besonders in den 1990er Jahren mit dem Wegzug von (deutschen) Familien mit geregelterem Einkommen.

Die überwiegende Zahl der Schüler/innen, welche die Regenbogen-Grundschule besuchen, kommt aus Elternhäusern, in denen Arbeitslosigkeit und Armut Dauerkonstanten des alltäglichen Lebens sind. Erwartungsgemäß blieben die negativen sozialen Umbrüche der 1990er Jahre nicht ohne Auswirkungen auf die in diesem Bezirk aufwachsenden Kinder und Jugendlichen; sie zeigten sich in Bandenbildung und Jugendkriminalität. Auch an der Regenbogen-Grundschule ging die soziale Abwärtsspirale des Quartiers nicht ohne Folgen vorbei; einige ihrer Schüler/innen waren zeitweilig Mitglied diverser Jugendgangs.

Als Frau Böhmer im Sommer 1989 als Schulleiterin ihre Arbeit aufnahm, war das Quartier von sozialer Desintegration geprägt, Gewalt im Rollberg-Viertel war an der Tagesordnung. Die meisten Schüler/innen sprachen bei der Einschulung kein Deutsch; viele beherrschten elementare pädagogische Kompetenzen nicht. Sowohl die Schulleiterin als auch das Lehrerkollegium waren nicht bereit, einer negativen Entwicklung im schulischen Umfeld und an der Schule tatenlos zuzusehen. Sie überlegten, mit welcher Pädagogik sie die bildungsfernen und sozial benachteiligten Kinder für das schulische Lernen gewinnen konnten. Frau Böhmer als ausgebildete Kunstpädagogin und weitere Kollegen/innen der „ersten Stunde“ schlugen vor, dies über die „Kunst“ zu probieren.

Im Schuljahr 1990/91 wurde mit der Entwicklung des Kunst-Profiles begonnen, wofür

1) Wir bedanken uns herzlich bei Havva Engin für die Möglichkeit zum Abdruck ihres Beitrags aus: Engin, H./Walter, S. (2005): Leuchttürme der Pädagogik. Porträts erfolgreicher interkultureller Bildungsarbeit an Berliner Kindertagesstätten und Schulen in sozial benachteiligten Quartieren. (siehe auch Engin in dieser Dokumentation)

E&C-Fachforum: „Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund – Sozialer Zusammenhalt durch interkulturelle Strategien und integrierte Ansätze in benachteiligten Stadtteilen“ vom 26. und 27. Juni 2006

die Schule 1996 mit dem Innovationspreis der Bertelmannstiftung ausgezeichnet wurde. Dieser Preis machte die Schule über die Grenzen von Berlin hinaus bekannt. Es erschienen zahlreiche Artikel über sie, die Überschriften tragen wie „Eine Schule geht neue Wege – Bildende Kunst kennt keine Sprachbarrieren“, „Kunst kontra Kiez“ (Die Woche, 13.10.2000) oder „Wenn Kinder sich aus der Krise malen – Lehrer im Berliner Problembezirk Neukölln setzen auf Kunst als Integrationskonzept“ (Stern, Heft 22, 2004).

Natürlich machen diese Überschriften neugierig. Hat man sich die Regenbogen-Grundschule als einen „Hort der Harmonie“ vorzustellen? Mit diesen Gedanken fuhr ich zum Hospitationstermin. Nimmt man sich die Zeit für die Beobachtung der Schüler/innen, so begegnen einem zwar keine Engel, dafür aber fröhliche und aufgeweckte Kinder, die ihre Pause genießen oder einen neugierig ausfragen. Auffällig ist die Fröhlichkeit und Ausgeglichenheit der Jüngsten, die entweder von ihren Eltern abgeholt oder gebracht werden und sich sichtlich auf die Schule freuen. Berühmte Prügelszenarien auf dem Pausenhof, von denen in den Medien oft die Rede ist, habe ich vergeblich gesucht.

Besonders beeindruckend ist die Eingangshalle. Betritt man die Schule durch den Haupteingang, so öffnet sich einem ein großer von Licht durchfluteter hoher Innenraum, das Foyer mit zwei Galerien. Hier hängen künstlerisch hochwertige Schülerarbeiten aus den unterschiedlichsten Klassenstufen. Diese werden sehr professionell ausgestellt, was als Ausdruck der schulischen Wertschätzung für die Schülerarbeiten zu verstehen ist. Die Begehung des Schulgebäudes erweckt den Eindruck, als durchschreite man eine Kunstgalerie, in der respektvoll Arbeiten verschiedener Künstler/innen ausgestellt werden. Alles im Gebäude ist ausnahmslos sauber; Schmierereien an den Wänden gibt es nicht; keine der ausgestellten Pappmachéfiguren sind beschädigt, obwohl diese auf den Gängen stehen, an denen täglich dutzende Schüler/innen vorbeigehen. Die unübersehbare Präsenz von Schülerarbeiten hat damit zu tun, dass von Anfang an die künstlerische Gestaltung des Schulhauses durch die Schüler/innen ein wichtiges Ziel des pädagogischen Profils darstellt. Dadurch soll ihre Identifikation mit der Schule verstärkt und der positive Umgang mit Haus und schuleigenen Dingen eingeübt werden.

Die Regenbogen-Grundschule verfügt über gut ausgestattete und optisch sehr ansprechende Räumlichkeiten. Gemäß ihrem pädagogischen Profil verfügt sie über einen Zeichenraum, einen großen Malraum, eine

Kunstabteilung, ein Fotolabor, einen Werkraum für Keramik- und Holzarbeiten sowie Materialräume und ein Bilderdepot. Des Weiteren ist ein großer Computerraum eingerichtet worden, ebenso ein Raum für die naturwissenschaftlichen Fächer. Die teilbare große Aula mit moderner Bühnenanlage und Instrumentenraum ist ebenfalls sehenswert. Auf dem Schulhof gibt es einen Bewegungsparcours, der nach den Vorstellungen der Schüler/innen und mit Hilfe der Eltern gebaut wurde sowie diverse Spielplatzelemente. Eine Besonderheit auf dem Schulhof stellen die zwei Gingkobäume, Bagger-schaukeln aus dem Tagebau und ein Straßenbahnwagen dar, die ein Geschenk des Aktionskünstlers Ben Wargin an die Schule sind.

Welche Kinder besuchen die Regenbogen-Grundschule? Es sind zum überwiegenden Teil Schüler/innen mit Migrationshintergrund, deren Anteil an der Gesamtschülerschaft bei 75 % liegt; die größten Gruppen bilden dabei Schüler/innen mit arabischer, türkischer und russischer Herkunftssprache sowie Sinti- und Roma-Kinder. Die Regenbogen-Grundschule ist vierzünftig; im Schuljahr 2004/05 besuchten 666 Schüler/innen die Schule, wo sie von 45 Lehrer/innen – davon 20 ausgebildete Kunstpädagogen/innen – unterrichtet werden. Ab Schuljahr 2005/06 ist sie zur offenen Ganztagschule geworden. Da sie über eine Schulstation verfügt, wo ABM-Kräfte und zwei Mütter ehrenamtlich arbeiten, erstrecken sich die Betreuungszeiten von 7:00 bis 16:00 Uhr.

Trotz des hohen Anteils an Kindern nicht-deutscher Herkunftssprache mit sozialen Mehrfachbenachteiligungen wie Armut, bildungsfernes Elternhaus und fehlende Sprachkompetenz im Deutschen, schafft es die Schule mit ihrer Pädagogik, die Eingangsdefizite ihrer Schülerklientel weitgehend zu kompensieren. Für den Erfolg der pädagogischen Arbeit sprechen die Oberschulempfehlungen: ca. 25 % eines Jahrganges erhalten eine Gymnasial- und weniger als 20 % der Schüler/innen eine Hauptschulempfehlung. Ein weiterer Beleg für die schulische Qualität an der Regenbogen-Grundschule und für ihr hohes Ansehen bei den Eltern ist die Tatsache, dass sie im Bezirk Neukölln Schwerpunktschule für Französisch ist. Darüber hinaus bietet sie seit dem Schuljahr 2004/05 einen deutsch-französischen Zug der sich an diesem Standort im Aufbau befindlichen Staatlichen Europaschule Berlin (SESB) an, die den Lehrbetrieb mit der Vorklasse begonnen hat. Bereits zum jetzigen Zeitpunkt wird der deutsch-französische Zug von Seiten deutscher, arabischer, afrikanischer und französischer Eltern sehr nachgefragt und wurde im Februar 2004 auch vom französischen Bot-

schafter besucht, der sich sehr beeindruckt zeigte.

### **Zum pädagogischen Profil**

Sowohl das Lernniveau als auch die pädagogische Qualität begründet sich mit dem schulischen Profil. Für die Auswahl des Profils und des Schulnamens waren wiederum die sozialen Rahmenbedingungen im Bezirk bestimmend. Letzteres erhielt die Schule 1993. Die Schulleiterin erläutert die Motivation: „Der Regenbogen steht für uns als Symbol für die Kunst und das Spektrum der Farben; für die Vielfarbigkeit unserer Kinder, die aus 30 Nationen stammen, er steht für die unterschiedlichsten Ideen und die individuelle Entwicklung des Einzelnen (...) Der Regenbogen spiegelt wider, wie wir unsere Arbeit verstehen: als Aufbau einer positiven Verbindung zwischen Nationen, sozialen Unterschieden, Geschlechtern und Generationen; zur Bildung gemeinschaftsfähiger, kreativer und selbstbewusster Persönlichkeiten für die Gesellschaft des 21. Jahrhunderts; als Beitrag zum Frieden.“ (Informationsblatt der Regenbogen-Grundschule 2004).

Warum fiel die Entscheidung zugunsten eines Kunst-Profiles? Nach Auffassung der unterrichtenden Kunstpädagogen/innen verlangt Kunst als ein nicht sprachliches Medium von den Kindern zunächst keine ausgeprägte Deutschkompetenz. In der Kunst geht es nicht um Normgerechtigkeit, um kein richtig und falsch, sondern nur um subjektives Erleben. So erfolgt die Verständigung der Schüler/innen im ersten Schritt nonverbal über das Malen bzw. über die künstlerische Tätigkeit. Erst in einem weiteren Schritt ergeben sich für sie in der Auseinandersetzung mit Kunst Sprechansätze. Daher können sich die Schüler/innen darstellen, ohne Angst zu haben, etwas Falsches zu sagen. Dies hat positive Auswirkungen auf die Entwicklung ihrer Persönlichkeit: sie werden selbstbewusster. An der Regenbogen-Grundschule werden Kunst und Kultur als Werte vermittelt.

Die Schüler/innen lernen, ihren künstlerischen Arbeiten und auch anderen Dingen gegenüber Wertschätzung zu bezeugen. Durch das gemeinsame Arbeiten an Kunstprojekten werden soziale Kompetenzen wie Zusammenarbeit und Toleranz erlernt und praktiziert. Das zeigt sich auch im Aufbau und im Erleben von positiven Beziehungen zwischen Lehrer/innen, Schüler/innen und Elternschaft. Das pädagogische Profil schreibt vor, Kunst fächerübergreifend zu unterrichten und nach Möglichkeit in jedes Fach einzubeziehen. Diese Vorgabe wird vom Lehrerkollegium weitgehend umgesetzt. Auch bietet das Kunstprofil den Schüler/

innen erweiterte Betätigungs-, Erfahrungs- und Lernfelder als an einer herkömmlichen Grundschule. So können sie mit unterschiedlichen Materialien arbeiten und ihre Begabungen in verschiedenen künstlerischen Bereichen wie Malen, Zeichnen, Basteln, Drucken, Handarbeiten, Fotografieren, Filmen erproben. Im Rahmen der schulischen Arbeit finden regelmäßig Museumsbesuche statt. Daneben existieren vielfältige Kontakte zu Künstler/innen, mit denen die Kunstlehrer/innen gemeinsam Projektwochen durchführen.

### **Sprachförderung**

Die Regenbogen-Grundschule bekommt – wie alle anderen Innenstadtbezirksschulen mit sprachförderbedürftigen Schüler/innen – von Seiten der Senatsbildungsverwaltung zusätzliche Sprachförderstunden zugewiesen. Diese werden an der Schule zum überwiegenden Teil für den DaZ-Unterricht<sup>2</sup> in den Förderklassen der Klassenstufen 1 und 2 verwendet, da es ihr verstärktes Anliegen ist, sprachliche Defizite bereits zu Beginn der Schullaufbahn zu kompensieren bzw. zu minimieren. Ausgehend vom sprachlichen Entwicklungsstand erhalten die Schüler/innen auch in den 3. und 4. Klassenstufen DaZ-Unterricht. In den Klassenstufen 5 und 6 kann DaZ bzw. Sprachförderunterricht im Rahmen des Wahlpflichtunterrichts gewählt werden. Nach Aussage von Frau Böhmer, der Schulleiterin, benötigen die wenigsten Schüler/innen eine sprachliche Förderung in den Klassenstufen 5 und 6, da sie ihre Defizite bis zum Ende der 4. Klasse zum größten Teil kompensieren konnten.

### **Unterrichtsorganisation**

Das Kunstprofil der Schule zeigt sich darin, dass im Kunstunterricht immer zwei Lehrerkollegen/innen unterrichten. Dadurch wird es möglich, die Klassen ggf. zu teilen. In der Praxis bedeutet dies, dass mit anderen Materialien und Techniken gearbeitet werden kann als an einer „normalen“ Grundschule. Die Schüler/innen haben die Möglichkeit, sich auch in diversen Arbeitsgemeinschaften künstlerisch zu betätigen. Hierzu werden die Schüler/innen bereits in der Vorklasse angeleitet. Die Gelegenheit, mit „richtigen“ Künstler/innen zu arbeiten, haben die Schüler/innen der Regenbogen-Grundschule sowohl im Kunstunterricht als auch im Wahlpflichtunterricht oder in den Arbeitsgemeinschaften. Der regelmäßige Besuch von Museen, Galerien und Künstler/innen ist elementarer Bestandteil des Unterrichts.

---

2) DaZ – Deutsch als Zweitsprache (Anm d. Red.)

## Zusammenarbeit mit Eltern

An der Schule hat die enge Zusammenarbeit mit Eltern eine lange und erfolgreiche Tradition, auf deren Fortführung und weitere Intensivierung die Schulleitung großen Wert legt. So war die Regenbogen-Grundschule eine der ersten Schulen in Berlin, die sich mit ihrer Gründung Eltern öffnete und sie seitdem in die schulische Arbeit aktiv und vielfältig einbezieht. Seit Jahren helfen Eltern in der Schule aus. So gibt es drei junge türkischsprachige Mütter, welche die Lehrkräfte bei Elterngesprächen und Ausflügen etc. unterstützen. Eine Mutter, die Gesamtelternvertreterin ist, baute im Quartiersmanagementbüro eine Schülerhilfe auf, die von einer weiteren Mutter unterstützt wird. Die Hausaufgabenhilfe wird von den Schüler/innen sehr gut nachgefragt, insbesondere vor Klassenarbeiten oder Referaten.

Andere Eltern helfen in der Schule bei Maler- oder Renovierungsarbeiten aus; so beteiligten sich viele Eltern tatkräftig am Umzug in das Neubaugebäude. Wiederum andere Eltern helfen als Computerexperten bei der Wartung schulischer Computer oder betreuen den Internetauftritt der Schule. Hochwillkommen sind ebenso Mütter, die in der Cafeteria arbeiten und damit die Pächter bei der Essensausgabe unterstützen. Viele Eltern konnten nach ihrer anfänglich ehrenamtlichen Tätigkeit an der Schule auf ABM-Basis weiter beschäftigt werden. So konnte ein arbeitsloser Vater, der von Beruf Maler ist, als geringfügig Beschäftigter zur Unterstützung des Hausmeisters gewonnen werden. Besonders begehrt sind an der Schule Eltern, die Künstler/innen sind und mit den Kindern diverse Kunstprojekte durchführen und den Kunstlehrer/innen bei der Vor- und Nachbereitung des Kunstunterrichts tatkräftig zur Seite stehen. Hierdurch kam in den letzten Jahren eine Reihe von spannenden Projekten zustande.

Die ehrenamtliche Tätigkeit von arbeitslosen Eltern an der Schule hat in einigen Fällen sogar dazu geführt, dass diese wieder eine geregelte Arbeit gefunden haben. So ist das Beispiel einer Mutter zu nennen, die als Künstlerin auf ABM-Basis an der Schule arbeitete, danach ein Lehramtstudium aufnahm bzw. zu Ende führte und jetzt an der Schule als Referendarin ihren Vorbereitungsdienst absolviert. In einem anderen Fall begann ein Künstler, der Sozialhilfe bezog, im Rahmen der vorgeschriebenen ehrenamtlichen Tätigkeit an der Schule zu arbeiten und führte mit den Schüler/innen eine Reihe von Kunstprojekten durch. In diesem Zusammenhang wurde die Wohnungsbaugesellschaft im Rollberg-Viertel auf ihn aufmerksam und übertrug ihm weitere Projekte. Mittlerweile arbeitet der Künstler mit diversen Auftraggebern

zusammen, u. a. mit dem Bezirksamt und der portugiesischen Botschaft.

## Zusammenarbeit und Vernetzung mit außerschulischen Institutionen im Quartier

Seit der Schulgründung hat die Schulleitung Schritt für Schritt ein effektives Kooperationsnetz mit außerschulischen Institutionen und Partnern aufgebaut. Zu nennen ist hier an erster Stelle die sehr enge Zusammenarbeit mit den Mitarbeiter/innen des Quartiersmanagementbüros (QM). Diese unterstützen die schulische Arbeit in vielfältiger Weise. So steht eine türkischsprachige Mitarbeiterin für Übersetzungs- und Vermittlungsfragen bei Elternabenden und Elterngesprächen zur Verfügung. Ferner unterstützt das QM-Büro die Planung, Finanzierung und Durchführung von einigen schulischen Projekten. Über die laufenden Entwicklungen und Diskussionen im Quartier informiert sich die Regenbogen-Grundschule in der Kiez-AG, die vom QM geleitet wird und an der alle wichtigen Akteure teilnehmen. Dort tauscht man sich über Probleme und geplante Projekte aus.

Oft ist in Berlin zu hören, dass die Einbindung von arabisch sprechenden Eltern in die schulische Arbeit sehr schwierig, gar unmöglich sei. Die Schulleiterin der Regenbogen-Grundschule kann diese Position nicht teilen; im Gegenteil, sie äußert sich über die Zusammenarbeit mit dieser Elternklientel auch positiv. Die meisten arabisch sprechenden Eltern an ihrer Schule seien interessiert, jedoch eher bildungsfern und würden wenig über das deutsche Schulsystem wissen. In entscheidender Weise trägt zum Gelingen dieser Erziehungspartnerschaft zwischen arabisch sprechenden Eltern und Schule eine Institution bei, das Arabische Kulturinstitut. Die Zusammenarbeit mit dem Kulturinstitut ist äußerst bemerkenswert und intensiv. So stellt es für Elternabende, Elterngespräche und Informationsveranstaltungen kostenlos arabisch sprechende Übersetzer/innen und Experten/innen zur Verfügung. Auch begleiten die Experten/innen die Lehrkräfte bei Hausbesuchen bzw. arabisch sprechende Eltern können sich jederzeit im Kulturinstitut zu vielfältigen (insbesondere schulischen) Fragen beraten lassen. Des Weiteren bietet diese Institution Deutschkurse für arabisch sprechende Mütter an, die sehr gut angenommen werden. Den Beweis für die gelungene Zusammenarbeit mit diesem außerschulischen Partner sieht die Schulleiterin in der Zahl der erkennbar zurückgegangenen Konflikte zwischen Schule und Migrantenfamilien.

Ein anderes innovatives Projekt sind die „Lesepaten“, die regelmäßig den Schüler/innen

deren Wunschlektüre vorlesen bzw. mit diesen gemeinsam lesen. Bei den Lesepaten handelt es sich um ältere Damen, durch die die Kinder die Möglichkeit erhalten, authentischen deutschen Sprachvorbildern zu begegnen. Eine weitere enge schulische Kooperation besteht mit der Polizei, die u. a. Verkehrserziehung durchführt. Aktuell arbeitet die Regenbogen-Grundschule im Rahmen eines ABM-Projekts mit drei „Schulwegbegleitern“ zusammen, welche für die verkehrstechnische Sicherheit im schulischen Umfeld verantwortlich sind, Konflikte schlichten und dadurch manches Mal Gewalt verhindern. Zwei von ihnen haben einen Migrationshintergrund (türkisch, arabisch), wodurch es ihnen gelingt, besseren Kontakt zu Migranteneltern aufzubauen und ihr Vertrauen zu gewinnen.

### **Ausblick und Resümee**

Welche Eindrücke nehme ich von meiner Hospitation an der Regenbogen-Grundschule mit? „Malen sich die Kinder wirklich aus der Krise“, wie der „Stern“ 2004 titelte? Funktioniert „Kunst“ tatsächlich als Integrationskonzept? Unbestritten ist die Erkenntnis, dass sich Kunst als ein nonverbales Medium hervorragend eignet, Kinder an Inhalte von schulischer Bildung und Erziehung heranzuführen. In diesem Sinne schlägt die Regenbogen-Grundschule mit ihrem Konzept einen innovativen Weg ein, der in deutschen Schulen bisher ungewöhnlich ist: Sie setzt an der Kreativität, Neugier und den Sozialkompetenzen ihrer Schüler/innen an. Sie stärkt diese mit der Unterstützung von Kunst, wodurch die Schüler/innen Selbstvertrauen bekommen.

Entsprechend des Konzepts werden die Schüler/innen als Individuen angenommen. In der künstlerischen Betätigung erfahren sie, welche Fähigkeiten in ihnen stecken, dürfen ihren Ideen in ihren künstlerischen Produkten Ausdruck verleihen. Sie sehen somit ihre eigene Einmaligkeit, denn keine der Arbeiten ähnelt der der anderen. Die Schüler/innen sind gefordert, ihren Mitschüler/innen die eigenen Gedanken und Überlegungen im Entstehungsprozess zu erläutern; sie lernen, dass es in der Kunst kein richtig und falsch, kein gut und besser gibt, sondern Individualität und Einmaligkeit. Das fördert Toleranz und Kommunikation. Erst an dieser Stelle kommt die deutsche Sprache als Kommunikationsmedium ins Spiel. Sie wird an der Schule nicht durch äußeren Zwang gelernt, sondern damit über gemeinsame Erfahrungen und Erlebnisse gesprochen werden kann. Die Schüler/innen lernen, dass dies die deutsche Sprache ist.

Eine weitere Erkenntnis, die ich mitnehme,

ist, dass pädagogische Qualität und hohes Lernniveau nicht notwendigerweise über schulischen Leistungsdruck erreicht werden müssen. Pädagogisch effektiver erscheint es, an den Potenzialen und Fähigkeiten der Schüler/innen anzusetzen, sie zu mobilisieren und dadurch zum „Lernen lernen“ anzuregen. Der Regenbogen-Grundschule gelingt es, durch ihr Kunst-Konzept benachteiligten Kindern von Anfang an mit Respekt, Liebe und Vertrauen zu begegnen, an sie zu glauben und über Kreativität selbsttätiges Lernen in Gang zu setzen.

Einen weiteren entscheidenden Beitrag zum Gelingen des Schulkonzepts leistet die enge Kooperation mit den (Migranten)Eltern. Diese – unabhängig der nationalen Herkunft – identifizieren sich zum großen Teil mit der Schule ihrer Kinder und arbeiten eng mit der Schulleitung sowie dem Lehrerkollegium zusammen. In diesem Sinne gelingt es der Regenbogen-Grundschule mit ihrem anspruchsvollen Pädagogikkonzept vorbildlich, in einem sozial sehr schwierigen Umfeld schulische und soziale Integrationsarbeit nachhaltig und zukunftsweisend zu verknüpfen.

### **Kontakt:**

Jun.Prof. Dr. Havva Engin  
Pädagogische Hochschule Karlsruhe  
Institut für deutsche Sprache und  
Literatur und ihre Didaktik  
Bismarckstr. 10  
76133 Karlsruhe  
engin@ph-karlsruhe.de

Heidrun Böhmer  
Schulleiterin der Regenbogen-Grundschule  
Morusstr. 32-40  
12053 Berlin  
schulleitung@regenbogen-grundschule.de

### **Literatur:**

Engin, H./Walter, S. (2005): Leuchttürme der Pädagogik. Porträts erfolgreicher interkultureller Bildungsarbeit an Berliner Kindertagesstätten und Schulen in sozial benachteiligten Quartieren. Berlin. Hrsg. vom Beauftragten des Senats von Berlin für Migration und Integration, Reihe „Berliner Beiträge zur Integration und Migration“.

## **Empfehlungen der Arbeitsgruppe „Schule“**

- Kreative Gelegenheit für nichtsprachliche Kommunikation schaffen,
- Teambildung, kommunikative Strukturen, Leitbildentwicklung:
  - > Positive Modelle der Zusammenarbeit,
- Förderung richtet sich an den Bedarfen der Kinder aus,
- Schule bindet sich in Stadt(teil)netzwerke ein:
  - > Netzwerkarbeit braucht Ressourcen und
  - > gegenseitige Anerkennung,
- Lehrer/innen müssen in der Ausbildung auf die veränderten Anforderungen vorbereitet werden,
- Schule schafft es nicht allein, sondern braucht die Zusammenarbeit mit allen beteiligten (professionellen) Akteuren/Institutionen:
  - > Hilfreich ist es, wenn die Angebote in der Schule verortet werden.

## Interkulturelle Gesundheitsförderung bei der Gesundheitsetage

AKARSU e.V. umfasst diverse Projekte primär aus den Bereichen Bildung, Qualifizierung, Beschäftigung und Gesundheitsförderung. Die Gesundheitsetage bietet ein breit gefächertes Angebot zur Gesundheitsförderung und Gesundheitsprävention für sozial benachteiligte Frauen und Mädchen mit Migrationshintergrund aller Altersstufen aus ganz Berlin.

Zum Leistungsspektrum gehören:

- diverse Gesundheitskurse:
  - Gymnastik mit Musik,
  - Wirbelsäulen- und Beckenbodengymnastik,
  - Feldenkrais: funktionale Integration,
  - Yoga,
  - Schwimmen,
  - Radfahren,
  - Aerobic,
  - Wen Do für Frauen und Mädchen,
  - Training für Körper, Geist und Seele mit arabischen Rhythmen,
  - Kreatives Gestalten: Kunsttherapie,
- Beratungen:
  - allgemeine und medizinische Gesundheitsberatungen,
  - krankengymnastische, naturheilkundliche Gesundheitsberatungen,
  - allgemeine Sozialberatungen und psychosoziale Beratungen,
- Infoveranstaltungen zu gesundheitlichen, frauenspezifischen und migrationsspezifischen Themen,
- Gruppenveranstaltungen: Gruppengespräche, Selbsterfahrungsgruppen, Aktivitäten,
- Selbsthilfegruppen: Brustkrebs-Selbsthilfegruppe.

Die Angebote sind integrativ, präventiv und kurativ orientiert. Sie basieren auf dem Ansatz der Salutogenese und sind stets ganzheitlich orientiert.

Ziel der Gesundheitsetage ist es, die gesundheitliche, soziale wie psychosoziale Versorgung von Frauen und Mädchen mit Migrationshintergrund zu verbessern:

- Gesundheitsförderung und -prävention,
- Stärkung der gesundheitlichen Kompetenzen,
- Aktivierung von Selbsthilfepotentialen,
- Erweiterung der Copingvariabilität,
- Stärkung der Patientensouveränität,
- Vorbeugung und Linderung von Beschwerden und Erkrankungen,

- Gesundheitsaufklärung und Gesundheitsbildung,
- Verbesserung der Lokalisierungsmöglichkeiten von Schmerzen,
- Reduktion von Risikofaktoren, Belastungen (Stress).

Bei der Zielgruppe handelt es sich um einen Personenkreis, der neben sozialer Benachteiligung, gesundheitsriskanten Lebensweisen, Sozialisationserfahrungen und Migrationshintergrund die größten Schwierigkeiten und Probleme hat bei der Versorgung im deutschen Gesundheitssystem.

Die Nutzerinnen der Gesundheitsetage sind nahezu ausschließlich sozial benachteiligte Menschen, über 80 % der Nutzerinnen verfügen über ein unterdurchschnittliches Haushaltseinkommen, sind zum größten Teil auf ergänzende Sozialleistungen angewiesen, leben in schlechten Wohnverhältnissen und haben ebenso häufig ein niedriges Bildungsniveau. Diese ohnehin gesundheitsgefährdenden Faktoren erhöhen die ungleichen Gesundheitschancen.

Hinzu kommen migrationsbedingte körperliche und seelische Belastungen:

- Unvereinbarkeit der Lebensentwürfe,
- Integritätsverlust<sup>1</sup>,
- unzureichende Deutschkenntnisse bzw. Sprachkompetenzen,
- zerrissene Familienkonstellationen, frühe wie überdurchschnittliche Traumatisierungen,
- kontinuierliche Ambivalenzkonflikte bedingt durch kulturell voneinander abweichende Norm- und Wertvorstellungen,
- Diskriminierungserfahrungen,
- strukturell bedingte Orientierungskonflikte (Aufenthaltsstatus, rechtliche Situation, gesellschaftlicher Status), die sich gesundheitsbeeinträchtigend auswirken.

Die Nutzerinnen der Gesundheitsetage sind erwiesenermaßen einem deutlich höheren Erkrankungs- und Sterblichkeitsrisiko ausgesetzt. Bei Frauen mit Migrationshintergrund ist im Vergleich zur deutschen Bevölkerung eine höhere Morbidität bei psychosomatischen Krankheiten und Beschwerden festzustellen. Chronifizierungen von gesundheitlichen Problemen treten durchschnittlich zehn Jahre früher auf.

Kulturelle Vorbehalte, weiterhin bestehende Sprachbarrieren sowie ungenügende in-

1) vgl. E. Kürsat-Ahlers 2000

terkulturelle Sensibilisierung der öffentlichen Gesundheitsdienste für die Probleme und Bedürfnisse der Frauen mit Migrationshintergrund verschärfen die ohnehin problematische Verständigung und Versorgung im Gesundheitswesen und erhöhen die Zugangsbarrieren. Regeldienste stehen aufgrund ihrer nahezu ausschließlich deutschen Mitarbeiterschaft der Besonderheit interkultureller Gesundheitsarbeit unvorbereitet gegenüber.<sup>2</sup>

Die Mitarbeiterinnen der Gesundheitsetage sind interkulturell erfahren und kompetent. Dies beinhaltet neben:

- Fachwissen und sprachlichen Kompetenzen,
- Kenntnisse über die verschiedenen kulturellen Hintergründe ethnischer Minderheiten, insbesondere bezüglich der Definitionen von Krankheit und Gesundheit, sozialer Netze, Umgang mit Schmerzen und Ängsten, kultureller Ausdrucksformen von Beschwerden und Problemen, geschlechtsspezifischer Rollendefinitionen, kulturell variierender Wertvorstellungen,
- die Auseinandersetzung mit der eigenen bzw. deutschen Kultur,
- Berücksichtigung von Migrationsgesichtspunkten (Aufenthaltsstatus),
- Berücksichtigung eines möglichen nicht westeuropäisch geprägten Verständnisses der Lösung von Problemen (im Gesundheitsbereich),
- Berücksichtigung kultureigener Umgangs- und Verhaltensweisen (Esskultur, Schamgefühle, Tabu-Themen, Rituale).

Besonderes Profil der Gesundheitsetage ist die interkulturelle, frauenspezifische, trilinguale sowie integrative Ausrichtung. Gesundheitsförderung und Gesundheitsprävention in der Gesundheitsetage ist komplementär zur Regelversorgung zu verstehen und stellt parallel die Schaffung einer „interkulturellen Brücke“ für den erleichterten und verbesserten Zugang zum öffentlichen Gesundheitswesen dar. Es gibt keine weitere mit dem Profil der Gesundheitsetage vergleichbare Einrichtung.

Mit ihrer sehr nutzerinnenorientierten Vorgehensweise hat die Gesundheitsetage große Erfolge erzielt, die sich in der nachhaltigen Linderung seelischer und körperlicher Beschwerden und in der Prävention von Krankheiten und Beschwerden widerspiegelt. Ergebnisse von Nutzerinnenbefragungen belegen dies und weisen auf die Förderung von Gesundheit und Erlangung einer höheren Lebensqualität der Nutzerinnen hin. Risikofaktoren wie Rauchen, Stress, Übergewicht, ungesunde Ernährung, schlechter Impfstatus konnten abgebaut, gesundheits-

fördernde Faktoren wie Entspannung, verbessertes Körper- und Gesundheitsbewusstsein, erhöht werden. Zudem werden unnötige Doppelarztbesuche vermieden sowie Fehl- ,Über- und Unterbehandlungen reduziert.

Die Gesundheitsetage führt institutionsinterne Qualitätssicherung durch. Das Qualitätssicherungsverfahren zielt insgesamt auf eine Verbesserung der Leistungsergebnisse ab. In den regelmäßig stattfindenden Teamsitzungen und Fallbesprechungen werden Qualitätsziele, Voraussetzungen und Ergebnisse reflektiert und besprochen. Diese Besprechungen dienen dazu, aktuelle Schwierigkeiten zu beheben und Arbeitsabläufe zu verbessern. Eine kontinuierliche Beobachtung und Reflexion unserer Arbeit setzen den Prozess der Qualitätssicherung in Gang.

Die Gesundheitsetage kooperiert zur Optimierung ihrer Arbeit und Vernetzung mit:

- diversen Arztpraxen (Allgemeinmedizin, Internisten/innen, Gynäkologen/innen, onkologische Praxen),
- Psychotherapeuten/innen und Psychiater/innen,
- Krankenhäusern und Tageskliniken,
- Krankenkassen (Sozialdienste und Beratungsstellen),
- ambulanten Pflegediensten (Sozialstationen),
- Geburtshäusern,
- diversen sozialen, gesundheitsfördernden Einrichtungen wie Frauenvereinen, Anti-Gewalt- und Qualifizierungsprojekten, Selbsthilfeorganisationen,
- Beratungsstellen der Wohlfahrtsverbände (AWO, Caritas),
- Bezirksämtern: Friedrichshain-Kreuzberg, Tempelhof-Schöneberg, Neukölln, Charlottenburg, Wedding
- Abteilungen: Plan und Leitstellen:
  - Integrationsbeauftragten und Frauenbeauftragten,
  - Soziales (Sozialdienste, Erziehungsberatungsstellen),
  - Schulmedizinischer Dienst (SMD), Kinder- und Jugendgesundheitsdienst (KJGD), Sozialpädagogischer Dienst (SpD)

In folgenden Gremien arbeitet die Gesundheitsetage aktiv mit:

- Frauenprojekteplenum (BA Friedrichshain-Kreuzberg),
- AG „Berufliche Qualifizierung“,
- AG „Kommunale Arbeit mit älteren MigrantInnen“,
- AK „Migration und Gesundheit“ (Gesundheit Berlin e.V.),

2) vgl. 6. Familienbericht 2000

E&C-Fachforum: „Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund – Sozialer Zusammenhalt durch interkulturelle Strategien und integrierte Ansätze in benachteiligten Stadtteilen“ vom 26. und 27. Juni 2006

- AK „Gesundheitsförderung vor und nach der Geburt“ ( BA Friedrichshain-Kreuzberg),
- Netzwerk Frauengesundheit, Unter-Gruppe „Migration und Frauengesundheit“,
- Kampagne für eine kultursensible Altenhilfe,
- AG Qualitätsgemeinschaft DPW,
- AK Gesundheit im DPW,
- Projektgruppe des DPW.

Die Gesundheitsetage ist des weiteren in folgenden Organisationen Mitglied:

- Bundesweiter Arbeitskreis Frauengesundheit (AKF),
- Gesundheit Berlin e.V.,
- Ausschuss Gesundheit und Soziales (BA Friedrichshain-Kreuzberg),
- Migrationsbeirat (BA Friedrichshain-Kreuzberg).

**Kontakt:**

Berna Steber  
 AKARSU e.V.  
 Oranienstr. 25  
 10999 Berlin  
 gesundheitsetage@akarsu-ev.de

**Literatur:**

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2000): 6. Familienbericht. Familien ausländischer Herkunft. Berlin

Kürsat-Ahlers; E. (2000): Migration-Frauen-Gesundheit. In: David, M/Borde Th./Kentenich, H. (Hrsg.): Migration und Gesundheit. Frankfurt

## „Mit Migranten für Migranten“ – Interkulturelle Gesundheitsförderung und Prävention

### Einleitung

Das Gesundheitsprojekt „MiMi – Mit Migranten für Migranten“ ist ein bundesweites Projekt, das im Auftrag des Bundesverbandes der Betriebskrankenkassen durchgeführt und vom Ethno-Medizinischen Zentrum Hannover koordiniert und fachlich begleitet wird. Dabei geht es um die Ausbildung von muttersprachlichen Gesundheitsmediatorinnen und -mediatoren und ihren Einsatz in so genannten Gesundheitskampagnen. Hierzu aber später mehr.

Vorstellen möchte ich neben dem Projekt „MiMi“ schwerpunktmäßig den Übersetzungsdienst des Kinder- und Familienzentrums (KiFaZ), der – ähnlich wie „MiMi“ – Migrantinnen und Migranten in die Ausgestaltung der Arbeit mit einbezieht. Zunächst einige Anmerkungen zur Arbeit des Kinder- und Familienzentrums Schnelsen: Das Kinder- und Familienzentrum (KiFaZ) ist ein Projekt der Familienförderung und wird durch Zuwendung aus öffentlichen Mitteln gefördert. Träger des Projekts ist der Verband Kinder- und Jugendarbeit Hamburg e.V., der als Fachverband der offenen Kinder- und Jugendarbeit aus der Tradition der Abenteuerspielplatzbewegung entstanden ist, und der mit dem „Forum“ eine eigene Fachzeitschrift herausgibt.

Das KiFaZ versteht sich als stadtteil- bzw. gemeinwesenorientierte Einrichtung für Kinder, Jugendliche und ihre Familien. In den Hamburger Stadtteilen Schnelsen-Burgwedel und Schnelsen-Süd, die etwa drei Kilometer auseinander liegen, bietet das KiFaZ den Bewohner/innen der Stadtteile unterschiedliche Angebote zur Unterstützung auch in schwierigen Lebenslagen und dient zugleich als Anlaufstelle und Treffpunkt für verschiedenste Aktivitäten sozialer und kultureller Art.

Beispielhaft seien hier verschiedene Angebote genannt:

- Beratung, Begleitung und Unterstützung in materiellen bzw. sozialen und rechtlichen Angelegenheiten (Hartz IV, Ausländergesetz etc.), in Erziehungsfragen und bei familiären Konflikten, bei Sucht- oder Gewaltproblematiken etc.,
- Treffpunktangebote wie Mittagstisch, Frauenfrühstück, Elterncafé (in Kooperation mit einem anderen Träger) sowie ein spezieller Treffpunkt für Migrantinnen,
- Angebote für Kinder, wie der Betrieb eines Spielhauses (in Kooperation mit einem anderen Träger), Jungen- und Mädchen-

gruppe sowie Angebote in den Ferien,

- Kulturelle Angebote für Kinder und Erwachsene, wie Kinderkino und Kindertheater, einmal jährlich im Sommer ein Open Air Kino sowie derzeit gerade ein Theaterprojekt für Erwachsene, das sich mit dem Thema der Arbeitslosigkeit auseinandersetzt,
- Themenbezogene Veranstaltungen, Veranstaltungen zur Elternbildung sowie Angebote zur Gesundheitsförderung.

Neben diesen konkreten Angeboten, die sich direkt an die verschiedenen Nutzerinnen und Nutzer wenden, hat das KiFaZ darüber hinaus die Aufgabe, die Koordination und Vernetzung von Einrichtungen und Akteuren im Stadtteil zu fördern.

An dieser kurzen Darstellung der Aufgaben und Angebote wird deutlich, dass das KiFaZ kein reines Gesundheitsprojekt ist. Die Gesundheitsförderung ist Teil des Gesamtspektrums des Angebotes bzw. findet sich zum Teil auch in den o.g. Angeboten wieder, so etwa in der Beratungs- und Unterstützungsarbeit, bei der es nicht selten um Fragen der Gesundheitsversorgung vor dem Hintergrund von Hartz IV oder auch dem Asylbewerberleistungsgesetz geht. Dies gilt auch für die genannten themenbezogenen Veranstaltungen, die sich teilweise mit dem Thema Gesundheit beschäftigen. So hat es im KiFaZ in Zusammenarbeit mit dem Gesundheitsamt und der sozialen Stadtteilentwicklung eine so genannte Frauengesundheitsreihe für Migrantinnen gegeben. Weitere Angebote der Gesundheitsförderung sind ein spezielles Psychomotorikangebot für Schulkinder, die Durchführung von stadtteilbezogenen Kuren für Kinder oder auch der Einsatz einer Familienhebamme. Die Angebote der Gesundheitsförderung sind zunächst allgemeine Angebote, die sich auch allgemein an die Bewohner/innen von Schnelsen richten.

Zwei Projekte, die ich im folgenden etwas genauer vorstellen möchte, sind Projekte, bei denen Migrantinnen und Migranten im Mittelpunkt stehen, und dies sowohl als Akteure als auch als Nutzerinnen und Nutzer.

### Der Übersetzungsdienst Schnelsen

„Integration“ von Menschen hängt u.a. von den kommunikativen Möglichkeiten der Akteure ab. Sind die Ressourcen zur Verständigung beschränkt, bleiben Zugriffsmöglichkeiten auf In-

formationen zur Ausgestaltung sozialer, rechtlicher und gesundheitlicher Belange verwehrt. Dieser ganz allgemeinen Erkenntnis versucht der Übersetzungsdienst des KiFaZ in Schnelsen Rechnung zu tragen. Durch ihn sollen die Zugangsmöglichkeiten zu Hilfesystemen und damit auch zum Gesundheitswesen verbessert werden. Zugleich sollen Kinder von der Funktion des Dolmetschens entlastet werden.

Für den Übersetzungsdienst stehen etwa 20 Übersetzerinnen und Übersetzer zur Verfügung. Diese sind, bis auf zwei Ausnahmen allesamt Laien-Dolmetscher. Der Dienst rekrutiert sich ausschließlich aus Menschen mit Migrationshintergrund aus Hamburg-Schnelsen. Die Übersetzer/innen beherrschen sowohl ihre Herkunftssprache als auch die deutsche Sprache gut. In mehreren Wochenendschulungen sind die Übersetzerinnen und Übersetzer geschult worden. Dabei ging es zum einen um Techniken und Methoden des Dolmetschens, zum anderen aber auch um Fragen der Vertraulichkeit und auch der Abgrenzung gegenüber den Nutzerinnen und Nutzern des Dienstes. Durchgeführt wurden die Schulungen vom Ethno-Medizinischen-Zentrum Hannover, das über eine langjährige Erfahrung im Einsatz von Dolmetscher/innen insbesondere im Gesundheitswesen verfügt.

Im Übersetzungsdienst stehen die Sprachen Türkisch, Farsi/Dari (Persisch/Afghanisch), Urdu (Pakistanisch), Russisch, Polnisch, die früheren serbo-kroatischen Sprachen sowie Englisch und Französisch zur Verfügung. Nachgefragt werden kann der Dienst über das KiFaZ Schnelsen. Dabei können sowohl Einrichtungen und Institutionen als auch Betroffene selbst eine/n Übersetzer/in anfordern. Die Auswahl der Übersetzerin/des Übersetzers erfolgt über das KiFaZ, wobei Wünsche nach bestimmten Personen in der Regel Berücksichtigung finden. Die Nutzung ist kostenfrei. Eine Aufwandsentschädigung für die Übersetzer/innen wird durch das KiFaZ gezahlt. Diese orientiert sich natürlich nicht an „normalen“ Dolmetscherhonoraren, sondern liegt deutlich darunter. Angestrebt wird aber perspektivisch, dass sich auch andere Dienste (z. B. aus dem Gesundheitswesen) an den Kosten beteiligen.

Auf ein Jahr bezogen werden über 1.000 Stunden in verschiedenen Zusammenhängen übersetzt. Etwa ein Drittel dieser Übersetzungen geschieht in Behörden wie der ARGE, dem Sozialamt, der Ausländerbehörde, dem Jugendamt oder auch in Einrichtungen wie der Schule. Zwei Drittel der Übersetzungsdienste vollziehen sich im Gesundheitswesen, in Krankenhäusern oder bei Ärzten/innen.

Bei etwa 90 % der Einsätze werden diese direkt von den Betroffenen nachgefragt, d.h.

steht ein Arztbesuch an, fragt der „Patient“ selbst im KiFaZ nach einem/einer Übersetzer/in und nimmt diese/n zum Termin mit. Der Vorteil aus unserer Sicht ist, dass die Übersetzer/innen (zumindest indirekt) Auftragnehmer des „Patienten“ sind. So sind sie eher an dessen Seite und stärken seine Position gegenüber dem Arzt und der Ärztin. Ähnlich ist es natürlich auch bei Behördenbesuchen. Wäre es umgekehrt, wäre der Arzt/die Ärztin oder der/die Behördenvertreter/in Auftraggeber, stünden unseres Erachtens – auch vermittelt über die Funktion der Dolmetscher/innen – eher die Belange des/der jeweiligen Arztes/Ärztin oder der Behörde im Vordergrund.

Neben der individuellen Unterstützung für die einzelnen Nutzer und Nutzerinnen hat sich im Laufe der Zeit eine weitere Handlungsperspektive des Übersetzungsdienstes entwickelt. Bedingt durch die eigenen Erfahrungen im Rahmen ihrer Tätigkeit im Übersetzungsdienst, beginnen die Übersetzer/innen ihre Position, ihre Kontakte und ihr Wissen für die Gestaltung des Gemeinwesens zu nutzen, indem sie Wege suchen, die in den Übersetzungssituationen hervortretenden Themen auf breiterer Basis bearbeitbar zu machen: „In den Diskussionen auf den Arbeitstreffen tritt sukzessive ein Verständnis der eigenen Position, nicht der einzelnen Übersetzerinnen und Übersetzer, sondern des Übersetzungsdienstes Schnelsen als Vermittler zwischen Einrichtungen und migrantischer Bewohnerschaft zu Tage. Im gemeinsamen Erfahrungsaustausch (...) werden Annahmen, Erfahrungswelten, Haltungen und Handlungsweisen der migrantischen Kunden wie der Einrichtungen (Schule, Arzt, Behörde etc.) reflektiert. (...) Nachfolgend entstehen Ideen, wie dieses Wissen über einzelne Übersetzungssituationen hinaus in größerem Maße nutzbar gemacht werden kann. Der Übersetzungsdienst entwirft sich als eine Art Drehscheibe, die Wege schafft und initiiert, Informationen und Anliegen des einen Systems erfolgreich an das jeweils andere weiterzugeben.“ (Institut für Migrations- und Rassismusforschung 2003).

#### **„MiMi – Mit Migranten für Migranten“**

Nach den guten und interessanten Erfahrungen, insbesondere in Bezug auf die aktive Beteiligung von Migrantinnen und Migranten war die Mitarbeit in dem bundesweiten Projekt „MiMi – Mit Migranten für Migranten“ nur folgerichtig. Das Gesundheitsprojekt „MiMi – Mit Migranten für Migranten“ war in vier deutschen Städten in einer ersten Staffel bereits erfolgreich durchgeführt worden, als wir vom Ethno-Medizinischen Zentrum in Hannover angesprochen wurden, ob wir uns in Hamburg

im zweiten Durchgang an dem Projekt beteiligen wollen. Das Ethno-Medizinische Zentrum Hannover führt „MiMi“ bundesweit federführend und im Auftrag des Bundesverbandes der Betriebskrankenkassen durch. Im Rahmen der Qualifizierung für unseren Übersetzungsdienst hatten wir, wie bereits erwähnt, vorher mit dem Ethno-Medizinischen Zentrum zu tun und gute Erfahrungen in der Zusammenarbeit gesammelt. Kern des Projekts „MiMi“ ist die Ausbildung und Qualifizierung von sogenannten Gesundheitsmediatoren- und mediatorinnen mit Migrationshintergrund, die nach ihrer Ausbildung in ihren jeweiligen Communities in Veranstaltungen Gesundheitsaufklärung betreiben sollen.

Migrantinnen und Migranten sind häufig aufgrund ihrer Lebenslagen besonderen Gesundheitsrisiken ausgesetzt. Zugleich haben sie, nicht zuletzt durch sprachliche Barrieren schwierigere Zugangsmöglichkeiten zum deutschen Gesundheitssystem. In Hamburg leben etwa 1,7 Millionen Menschen. Hiervon haben über 20 % einen Migrationshintergrund. Anders als der Übersetzungsdienst als ein regional auf Schnelsen bezogener Dienst, war „MiMi“ von vornherein als hamburgweites Projekt geplant. Zwar haben wir auch die an „MiMi“ interessierten Übersetzer und Übersetzerinnen aus Schnelsen mit einbezogen, haben aber ansonsten für das Projekt in ganz Hamburg geworben. Hierzu wurden „Werbeflyer“ an Beratungsstellen, Vereine, religiöse Einrichtungen etc. verschickt. Das Interesse unter den Migrantinnen und Migranten war so groß, dass wir innerhalb weniger Tage fast 100 an der Schulung Interessierte hatten, die aus allen Teilen Hamburgs kamen. Um dem großen Interesse Rechnung zu tragen, haben wir die Schulung dann mit 50 Personen begonnen. Auswahlkriterien waren das Beherrschen der deutschen sowie der Muttersprache, Aufgeschlossenheit gegenüber beiden Kulturen, Bereitschaft zur selbstständigen Durchführung von Informationsveranstaltungen sowie ein mittlerer bis hoher Sozialstatus.

Die Teilnehmer/innen der Schulung kamen überwiegend aus dem Gesundheitsbereich, waren Ärzte/Ärztinnen oder Krankenpfleger/innen, Studierende der Fachhochschule im Fachbereich Gesundheit oder brachten andere Vorerfahrungen aus dem Gesundheitsbereich mit. Zum Teil waren unter den Teilnehmer/innen hoch qualifizierte Menschen, deren im Heimatland erworbene Qualifikation aber in Deutschland nicht anerkannt wird.

In der 50-stündigen Schulung, die an acht Abenden und drei Wochenenden stattfand, wurden folgende Themen vermittelt:

- Migration und Gesundheit,

- Das deutsche Gesundheitswesen,
- Alkoholkonsum und Hintergründe,
- Umgang mit Medikamenten,
- Kindergesundheit und Unfallprävention,
- Familienplanung und Schwangerschaft,
- Ernährung und körperliche Bewegung,
- Mundgesundheit,
- Tabakkonsum und Tabakentwöhnung sowie
- Seelische Gesundheit.

Die Referenten/innen der Schulung kamen zum Teil aus dem Öffentlichen Gesundheitsdienst (ÖGD) und konnten somit den Schulungsteilnehmer/innen auch das Angebot und die Aufgaben des ÖGD vermitteln. Es war auch von Vorteil, wenn die Referenten/innen selbst einen Migrationshintergrund hatten, ein Punkt, den die Schulungsteilnehmer/innen besonders lobend in der Auswertung erwähnten.

Die Teilnehmer/innen schlossen die Schulung mit einer Teilnahmebescheinigung ab. Um das Zertifikat als Gesundheitsmediator/in zu erhalten, mussten sie anschließend mindestens eine erfolgreiche Gesundheitsveranstaltung durchführen. Von den 50 Teilnehmer/innen, die die Schulung begonnen hatten, taten dies immerhin noch 38 Personen. Veranstaltungen wurden durchgeführt in Islamischen Gemeinden/Moscheen, Kindertagesstätten, Schulen, Arztpraxen, Einrichtungen wie Kinder- und Familienzentren, Kirchengemeinden, „Amnesty for Women“, Interkulturellen Einrichtungen, Asylunterkünften usw.

Ergänzend zu muttersprachlichem Folienmaterial, auf dem die gesundheitlichen Themen zusammenfassend dargestellt sind, stehen als weiterer Baustein Gesundheitswegweiser zur Verfügung. Diese behandeln in zwei Bänden das deutsche Gesundheitswesen sowie die gesundheitlichen Themen und stehen in verschiedenen Sprachen zur Verfügung. Das Projekt wird insgesamt, insbesondere durch umfangreiche Fragebögen, die die Teilnehmer/innen der Schulung aber auch der Veranstaltungen ausfüllen müssen, durch das Ethno-Medizinische Zentrum Hannover evaluiert. Begleitet wird es auch durch regelmäßige nationale Projekttreffen, auf denen die unterschiedlichen Erfahrungen aus den verschiedenen „MiMi-Standorten“ zusammengetragen werden.

Inzwischen hat sich das Projekt bundesweit deutlich ausgeweitet und in fast allen Bundesländern gibt es „MiMi-Standorte“. In Hamburg haben wir in diesem Jahr mit einer weiteren Schulung begonnen. Nach den Erfahrungen der ersten Schulung haben wir allerdings die Teilnehmerzahl von vornherein auf 30 begrenzt.

Abschließend lässt sich feststellen: „MiMi“

lebt vor allem durch die Einbeziehung der Migrantinnen und Migranten und ihrer Ressourcen. Sie bringen sich als Experten in eigener Sache ein und bieten somit eine gute Gelegenheit, den interkulturellen Dialog stärker in das deutsche Gesundheitswesen zu tragen.

**Kontakt:**

Werner Brayer  
Kinder- und Familienzentrum  
Hamburg-Schnelsen  
Graf-Ernst-Weg 31  
22459 Hamburg  
proschnelsen@freenet.de

**Literatur:**

Evaluationsbericht Juni 2003: Der Schreib- und Übersetzungsdienst Schnelsen-Süd, Institut für Migrations- und Rassismusforschung.

# Empfehlungen der Arbeitsgruppe „Interkulturelle Gesundheitsförderung und Prävention“

## Zielgruppe von AKARSU:

- Benachteiligte Frauen und Mädchen mit Migrationshintergrund
- 50 % türkischer Herkunft
- 30 % anderer ethn. Herkunft
- 20 % deutscher Herkunft
- 1.200 Personen pro Jahr

## Ziele von AKARSU:

- Verbesserung der gesundheitlichen Versorgung
- Verbesserung der Körperwahrnehmung
- Verbesserung der Patientensouveränität
- Ganzheitliches Gesundheitsverständnis

## Aufgaben des KiFaZ:

- breites Spektrum an Kinder- und Jugendarbeit
- u.a. **Gesundheitsprojekt**
  - Gesundheitsberatung
  - Familienhebamme
  - Stadtteilkur

## Übersetzungsdienst

- Laien aus dem Stadtteil
- 8 Sprachen

**AKARSU e.V.**  
Gesundheitsetage

**Empfehlungen:**  
**Einbindung in stadtteilbezogene Gesamtstrategie**

**Zusammenarbeit mit Migrant\*innenorganisationen**

**Zusammenarbeit mit Einrichtungen des Gesundheitswesens**

Dialog: Jugend und Gesundheit

QM-Kooperationen

Vor Ort-Initiativen im Stadtteil

Islamische Gemeinde

**Kinder- und Familienzentrum Hamburg-Schnelsen**

## Team:

- 3 Hauptberufliche
- 9 Honorarkräfte
- finanziert von der Senatsverwaltung für Gesundheit

## Einbindung:

- Bezirks-AG
- Quartiersmanagement-AG
- Landesgesundheitskonferenz
- Veranstaltungen des Öffentlichen Gesundheitsdienstes
- Niedergelassene Ärzte

## Leistungsspektrum:

- Kurse (u.a. Radfahren und Schwimmen)
- Beratung
- Offene Treffpunktarbeit
- Infoveranstaltungen
- Selbsthilfe-/Gruppen (z.B. Brustkrebs)

## Besondere Merkmale (u.a.):

- salutogenetischer Ansatz
- interkulturelle Sensibilität
- Nutzerorientierung
- Trilinguale Angebote

**MiMi: „Mit Migranten – Für Migranten“ Gesundheitsmediatoren mit Migrationshintergrund**

## Bausteine:

- Schulungen
- Gesundheitswegweiser
- Mehrsprachige Veranstaltungen

## Settings u.a.

- Flüchtlingsheime
- Religiöse Einrichtungen
- ...

## „Rucksack“ – Interkulturelle Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich

### 1. Ausgangslage

Das Beherrschen der deutschen Sprache stellt eine der wesentlichen Voraussetzungen für ein erfolgreiches Durchlaufen des deutschen Bildungssystems dar. Dennoch weist ein hoher Anteil von Kindern aus sozial-benachteiligten Migrantenfamilien bei der Einschulung unzureichende Deutschkenntnisse auf, obwohl seit den neunziger Jahren ein erhöhter Kindergartenbesuch von Migrantenkindern zu verzeichnen ist.

Die Beteiligung und Einbeziehung von Eltern mit Migrationshintergrund ist in allen Bereichen des Bildungssystems unzureichend. Es gibt nach wie vor eine große Distanz zwischen den deutschen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen und Familien aus bildungsfernen Schichten. Von Lehrern wird die Ursache der mangelnden Deutschkenntnisse „im Elternhaus“ gesucht, die Eltern wiederum machen das deutsche Lehrpersonal und den Kindergarten für die mangelnden Sprachkenntnisse und den geringen Bildungserfolg ihrer Kinder verantwortlich. Diese Eltern aus bildungsfernen Schichten sind meist nicht ausreichend darüber informiert, welche Bedeutung die ersten sechs Lebensjahre für die Entwicklung des Kindes haben und in welcher Weise sie als Eltern ihre Kinder unterstützen können. Darüber hinaus ist das Erziehungspersonal in den Kindertageseinrichtungen für eine gezielte Förderung des Spracherwerbs von Kindern nichtdeutscher Muttersprache nicht ausgebildet.

Die negativen Auswirkungen dieser Situation werden mittel- und langfristig deutlich durch:

- unzureichende bzw. fehlende Schulabschlüsse,
- schlechte Vermittlungschancen in qualifizierte Berufsausbildung und damit
- Mangel an qualifiziertem Nachwuchs für den Arbeitsmarkt.

Auf der Suche nach geeigneten kindgerechten Fördermöglichkeiten stießen die Mitarbeiter/innen der Regionalen Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) 1998 auf das Rucksack-Programm in den Niederlanden. Das Rucksack-Programm ist ein Elternbildungs- und Sprachförderprogramm zur Förderung der Muttersprachenkompetenz und der allgemeinen kindlichen Entwicklung, das von der Stiftung De Meeuw in Rotterdam entwickelt wurde.

Ihm liegen durch internationale Studien bestätigte, zentrale Annahmen zu Grunde:

- Ein Kind lernt eine Sprache leichter, wenn es seine Muttersprache gut beherrscht.
- Migrantenkinder aus bildungsfernen Familien lernen zu Hause, aber auch in den Kindertageseinrichtungen nicht automatisch die Sprache der Mehrheitsgesellschaft auf einem Niveau sprechen, das für den späteren Bildungserfolg erforderlich ist.
- In Kindertageseinrichtungen ist deshalb familienergänzende systematische Sprachförderung erforderlich, die in den Alltag der Kindertageseinrichtungen integriert umgesetzt wird.
- Die Eltern sind aktiv in diesen Lernprozess mit einzubeziehen.

Untersuchungen aus Holland und den USA zeigen, dass eine isolierte Sprachförderung ohne Förderung der Muttersprache und ohne Einbeziehung des sozialen Kontextes – Familie, Nachbarschaft, Kindergarten, Schule – in dem das Kind lebt, keine bzw. anfänglich kleine Auswirkungen zeigen, die jedoch nach wenigen Monaten wieder verschwinden, wenn die Fördermaßnahme beendet wird (vgl. Hermanns 2001).

### 2. Ziele

Ausgehend von diesen Grundannahmen sind in Essen für die interkulturelle Arbeit im Elementarbereich Ziele für Eltern, Kindertageseinrichtungen und Kinder formuliert worden. Für die Zielgruppe der Eltern / Mütter waren diese Ziele:

- die Eigenpotentiale von sozial benachteiligten Müttern/Eltern zu fördern, indem man ihre Kompetenzen in Erziehungsfragen stärkt und ihnen Unterstützung in der Kommunikation und Interaktion mit ihren Kindern gibt,
- die Zusammenarbeit zwischen Erzieher/innen und Müttern/Eltern auf einer gleichberechtigten Ebene zu beiderseitigem Nutzen zu intensivieren,
- das Selbstbewusstsein der Eltern (Mütter) im Umgang mit Bildungseinrichtungen zu stärken,
- Eltern zur Förderung der deutschen Sprache und der Muttersprache als Basis für den Zweitspracherwerb zu sensibilisieren und zu ermutigen.

Im Bereich der Kindertageseinrichtungen sind die Ziele:

- die Bedeutung der Förderung der Muttersprache als Basis für den Zweitspracherwerb deutlich zu machen,
- Kenntnisse und Methoden zum Zweitspracherwerb zu vermitteln,
- Erzieher/innen für die Lebenswelt der Migrantenfamilien zu sensibilisieren,
- die interkulturelle Öffnung der Kindertageseinrichtungen zu verstärken.

Bei der Förderung der Kinder gilt es:

- die Muttersprache anzuerkennen und zu stärken,
- die deutschen Sprachkenntnisse der Migrantenkinder schon vor Schuleintritt systematisch zu verbessern,
- sie durch ganzheitliche, kindgerechte Sprach- und Sprechförderung zu motivieren,
- ihre Mehrsprachigkeit als Kompetenz für Bildungserfolge anzuerkennen und auszubauen.

Seit 1999 gibt es das „Konzept für die interkulturelle Arbeit in der Stadt Essen“. Mit dem Beschluss des Rates der Stadt vom Dezember 2001 zum zweiten Umsetzungsbericht zu Maßnahmen dieses Konzepts haben die Mitglieder des Rates deutlich die Sprachförderung von Migranten und Migrantinnen als einen wichtigen Bestandteil eines umfassenden Integrationsprozesses priorisiert. Um die Bedeutung von Sprache und die Vermittlung von Deutschkenntnissen im Kontext interkultureller Erziehung und Bildung zu optimieren, wurden bestehende und notwendige Maßnahmen in einem „Gesamtkonzept Sprachförderung“ zusammengefasst. Die Maßnahme „Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich“ ist Teil dieses Gesamtkonzepts. Sie wurde im Oktober 2001 entwickelt. Grundlage waren die positiven Erfahrungen mit dem Rucksackprojekt (Stadtteilmütterprojekt), das von 1999 bis 2002 mit Mitteln des Ministeriums für Arbeit und Soziales, Qualifikation und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen und des Arbeitsamtes Essen als Modellprojekt im Rahmen des interkulturellen Konzepts der Stadt Essen durchgeführt wurde.

### 3. Umsetzung der Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen

Die Maßnahme „Sprachförderung und Elternbildung“ bestehend aus drei Modulen wird seit September 2002 in Essen umgesetzt:

- Modul 1 beinhaltet die Qualifizierung des Gesamtteams von Kindertageseinrichtungen.

- Modul 2 unterstützt durch gezielte Elternbildung nach dem Rucksack-Programm die Sprachförderung in der Familie.
- Modul 3 bietet die Möglichkeit zusätzlicher, systematischer Förderung der Zweitsprache Deutsch in den Tageseinrichtungen.

Die Maßnahme und das Budget sind darauf ausgerichtet, stufenweise Mitarbeiter/innen von 33 Kindertageseinrichtungen in Essen mit einem Migrantenanteil von über 50 % zu qualifizieren. Jedes Jahr nehmen zehn Kindertagesstätten an der Maßnahme teil. Die drei Module werden in der Praxis miteinander verzahnt und ergänzen sich im Sinne einer ganzheitlichen Vorgehensweise.

Ein wichtiges Ziel auf diesem Weg ist es, im Elementarbereich die Sprachförderung in den pädagogischen Alltag zu integrieren. Diese Aufgabe erfordert die Qualifizierung des Personals, d.h. aller Mitarbeiter/innen einer Einrichtung, damit sich das gesamte Team auf den Weg macht und die Aufgabe Sprachförderung nicht nur von einzelnen qualifizierten Fachkräften punktuell durchgeführt wird.

Im Rahmen von Modul 1 nehmen die Fachkräfte von Kindertageseinrichtungen der Träger Arbeiterwohlfahrt, Caritas, Diakoniewerk, Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband und der Stadt Essen an Qualifikationsmaßnahmen durch die RAA/Büro für interkulturelle Arbeit teil. Die Qualifizierung des Personals umfasst insbesondere die Themenfelder:

- Interkulturelle Erziehung und Mehrsprachigkeit
- Zweitsprachförderung,
- Informationen über Elternbildung und Arbeit der Stadtteilmütter,
- Einführung der Sprachstandsbeobachtung SISMIK<sup>1</sup>,
- Supervision.

Für die Aufrechterhaltung des Kindergartenbetriebes sind finanzielle Mittel für Vertretungspersonal vorgesehen. Die Fortbildungseinheiten haben einen Gesamtumfang von ca. 60 Stunden und werden in einem Zeitraum von ca. 12 Monaten durchgeführt. Im Rahmen der Fortbildung lernen die Teilnehmer/innen Faktoren des Spracherwerbs und des Zweitspracherwerbs, Grundlagen der Sprachförderung und Methoden für die Praxis.

Interkulturelles Lernen ist als Leitgedanke und integraler Bestandteil in der Praxis der Kindertageseinrichtungen zu verankern. Bausteine des Themenbereichs Interkulturelles Lernen sind:

---

1) SISMIK – Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen (vgl. Ulich/Mayr 2003)

- Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu entdecken,
- Kultur und Religion als Orientierungspunkte zu begreifen,
- Vorurteile und Stereotypen zu erkennen und zu korrigieren und
- im Kindergarten interkulturelle Spuren zu legen, so dass sich Eltern und Kinder darin wiederfinden.

Sprachentwicklung beginnt im Elternhaus mit der Muttersprache und Lernförderung im Elternhaus ist eine grundlegende Voraussetzung für den Bildungserfolg von Kindern. Um Eltern aus sozial benachteiligten und bildungsfernen Gruppen darüber zu informieren, welche Bedeutung die Elementarerziehung für die Entwicklung des Kindes hat und in welcher Weise sie als Eltern ihre Kinder unterstützen können, sind ganzheitliche Methoden erforderlich, die an der Lebenswelt der Familien anknüpfen. Eltern tragen einen großen Teil der Verantwortung für die Entwicklung ihrer Kinder, die nicht an die Einrichtung delegiert werden kann.

Modul 2 der Maßnahme setzt an der Rolle von Eltern/Müttern als zentrale Vermittler/innen von Sprache an und bezieht sie aktiv in den Lernprozess der Kinder ein. Nach dem Prinzip „Hilfe zur Selbsthilfe“ werden in jeder Kindertageseinrichtung Mütter ausgesucht, um als Vorbild und als Multiplikatorinnen in der Einrichtung zu wirken. Diese Multiplikatorinnen werden in Essen „Stadtteilmütter“ genannt. Sie haben die Aufgabe, andere Mütter aus ihrem kulturellen und sprachlichen Milieu mit den Zielen und Inhalten der Elementarerziehung vertraut zu machen und sie anzuleiten, wie man Sprache und die allgemeine Entwicklung im Kleinkindalter durch Spiel und Anregung fördert. Grundlage für die Arbeit der Stadtteilmütter mit den Müttergruppen bildet das Rucksack-Programm. In Essen arbeitet in den kooperierenden Kindertageseinrichtungen jeweils eine Stadtteilmutter ca. sechs Stunden wöchentlich auf Honorarbasis. Die finanzielle Honorierung ist sowohl als Wertschätzung ihrer Arbeit, als auch für ihre Motivation entscheidend.

Die Stadtteilmütter werden nach bestimmten Kriterien ausgewählt:

- Sie müssen ihre Muttersprache und Deutsch gut beherrschen,
- ihr Kind soll möglichst die Tageseinrichtung besuchen,
- sie sollten Kenntnisse über den Stadtteil haben und
- selbst an den Aktivitäten der Einrichtung teilnehmen.

In der Regel haben die Stadtteilmütter keine pädagogische Ausbildung. Zur Vorbereitung auf ihre Aufgaben werden sie zwei Stunden wöchentlich durch die RAA/Büro für interkulturelle Arbeit qualifiziert. Während der Qualifikation lernen die Stadtteilmütter mit dem pädagogischen Elternbildungsmaterial, dem Rucksack-Material zu arbeiten. Jede Stadtteilmutter erprobt das Gelernte, d.h. die Aufgaben und Aktivitäten aus dem Rucksack-Material zu Hause mit dem eigenen Kind.

Die Stadtteilmütter leiten jeweils eine Gruppe von acht bis zehn Müttern, die sich zwei Stunden wöchentlich in der Tageseinrichtung, die ihre Kinder besuchen, treffen. Die Mütter werden über Elternnachmittage über die Müttergruppen und das Rucksackprogramm informiert und zur Mitarbeit gewonnen. Durch die Stadtteilmutter werden auf der Grundlage des Rucksack-Materials Ideen und Anregungen an die Mütter in den Gruppen vermittelt, wie sie ihre Kinder spielerisch fördern können. Die Mütter aus der Gruppe greifen diese Themen und Anregungen auf und führen die Aufgaben und Aktivitäten zu Hause mit ihren Kindern in der Muttersprache durch.

Mit der Durchführung der Aktivitäten in der Muttersprache wird die Sprachförderung an den Sprachkompetenzen und Kommunikationsgewohnheiten der Mütter angeknüpft. Wenn eine Mutter nicht gut Deutsch kann, ist die Aufforderung „Reden Sie deutsch mit Ihrem Kind“ ein sinnloser Appell. Stattdessen ist es wichtig, ihr den Wert des Deutschlernens erfahrbar zu machen, indem man sie für Mehrsprachigkeit und Sprachförderung sensibilisiert.

Das pädagogische Rucksack-Material ist von der Stiftung De Meeuw in den Niederlanden entwickelt worden und ist neben Niederländisch auch in Türkisch, Arabisch und Russisch vorhanden. Es ist ein Elternmaterial, das Anregungen und Ideen für Eltern enthält, wie sie ihr Kind fördern können. Für das Projekt in Essen wurden die Materialien für die deutschen Verhältnisse umgearbeitet.

Der Rucksack besteht aus 12 Themenblöcken, die auch im Alltag der Kinder eine große Rolle spielen wie z. B. die Familie, das Essen, der Körper, der Kindergarten, das Haus usw. Jedes Thema erstreckt sich über drei Wochen. Für jeden Tag wird eine Aktivität mit dem Kind angeboten, die Mütter mit ihren Kindern in der Muttersprache durchführen. Dies können Mal- bzw. Bastelaufgaben, Spiele und Gesprächsanlässe oder eine Bilderbuchbetrachtung sein. Im Vordergrund steht das sprachliche Begleiten jeder Aktivität im Alltag sowie die Eltern-Kind-Interaktion. Die Mütter, aber auch Väter, die sich an den Aktivitäten und Spielen zu Hause beteiligen, erfahren dabei den Wert von Büchern,

den Sinn von Spielen als Lernmöglichkeiten für ihre Kinder und für sich selbst.

Im Modellprojekt waren die Müttergruppen von ihrer Zusammensetzung her homogen, d.h. es waren ausschließlich türkisch- bzw. arabischsprachige Frauen vertreten. In der neuen Maßnahme sind die meisten Gruppen heterogen. Es nehmen Mütter verschiedener Herkunft und Sprachen an den Gruppen teil. Das erfordert eine andere Vorgehensweise. Es wird in der Gruppe Deutsch gesprochen, gegebenenfalls übersetzen die Mütter untereinander. Die Materialien und Aufgaben müssen der Situation entsprechend angepasst werden. Teilweise werden diese heterogenen Gruppen von Stadtteilmüttern angeleitet, die schon mehrjährige Erfahrungen in der Elternanleitung besitzen. Die Stadtteilmütter tauschen sich regelmäßig mit den Fachkräften der Tageseinrichtungen aus und informieren sie über den Verlauf, die Themeninhalte und die Fragestellungen in der Müttergruppe. Dieser Austausch ermöglicht ein abgestimmtes Vorgehen in der Sprachförderung.

Wie aus der Evaluation der Maßnahme hervorgeht, werden die Stadtteilmütter von den Einrichtungen als Mittlerinnen zu den Migranteneltern hoch geschätzt.<sup>2</sup> Angeregt durch die Fortbildung werden zusätzliche Begegnungsmöglichkeiten angeboten, die Einblicke in die Vielfalt der Kulturen schaffen (Feste, Raumeinrichtung). Durch die Teilnahme an der Müttergruppe und den damit verbundenen häufigeren Kontakt mit der Einrichtung zeigen die Mütter größere Bereitschaft, für die Entwicklung ihrer Kinder im Kindergarten aktiv zu werden. Die Erfahrung der Mütter mit der Eltern-Kind-Interaktion macht ihnen die Bedeutung ihrer eigenen Rolle bei der Unterstützung ihrer Kinder deutlich. Die Zusammenarbeit in der Gruppe fördert auch den Kontakt der Mütter untereinander und stärkt das Selbstbewusstsein der Frauen. Dies zeigt sich über intensivere Kontakte zu den Erzieher/innen, über mehr Teilnahme an Veranstaltungen bis hin zur Mitarbeit im Elternrat.

Die Fachkräfte der Kindertageseinrichtungen führen mit den Kindern – qualifiziert und sensibilisiert durch die Fortbildungen – in der Tageseinrichtung wöchentlich systematische Sprachförderheiten in Kleingruppen durch. Die Kleingruppen werden nach dem Sprachstand der Kinder zusammengestellt.

Über Modul 3 der Maßnahme werden über kommunale bzw. über Landesmittel Finanzmittel zur Verfügung gestellt, um bei Bedarf zusätzliche Sprachförderung in der Kinder-

tageseinrichtung anzubieten. Wenn die Zahl der Kinder mit geringen Sprachkenntnissen so hoch ist, dass das Sprachförderangebot im Alltag der Kindertageseinrichtung zur Kompensation nicht ausreicht, kann dieses Sprachförderangebot durchgeführt werden.<sup>3</sup> Diese Sprachförderung erfolgt durch eine Fachkraft der Einrichtung, die in dieser Zeit in der Gruppe vertreten wird.

#### **4. Rucksack in der Grundschule – Koordinierte Sprachförderung und Elternbildung**

Das Projekt „Rucksack in der Grundschule – Koordinierte Sprachförderung und Elternbildung“ ist ein weiterer Baustein im „Konzept für die interkulturelle Arbeit in der Stadt Essen“. Nach einer Vorlaufphase im Schuljahr 2002/2003, in der die Konzeptidee Form annahm und Materialien für Schule und Eltern zusammengestellt und erprobt wurden, ging der „Rucksack in der Grundschule“ im Schuljahr 2003/2004 an den Start. Das Rucksackprogramm für die Grundschule umfasst Elemente der Elternbildung und der schulischen Sprachförderung und Zusammenarbeit mit Eltern.

##### *Elternbildung:*

- Qualifizierung von Migrantenmüttern zu Gruppenleiterinnen (Stadtteilmütter),
- Müttergruppen „Rucksack“ unter Anleitung durch die Stadtteilmütter,
- Mutter-Kind-Programm „Rucksack“ zu Hause.

##### *Schule:*

- Schulische Förderung „Rucksack“ in einem koordinierten Sprachlernkonzept,
- Klassenunterricht, Förderung in Deutsch als Zweitsprache und Muttersprachenunterricht,
- Zusammenarbeit von Eltern und Schule.

Eine Stadtteilmutter ist nach Möglichkeit zugleich Mutter eines Kindes in der ersten bzw. zweiten Klasse. Sie werden in einer Qualifizierungsmaßnahme in das Rucksackprogramm eingeführt und auf die Anleitung der Müttergruppe vorbereitet. Sie halten mit regelmäßigen Austauschgesprächen und Unterrichtshospitationen den Kontakt zur Lehrerin/zum Lehrer. Eine kontinuierliche Begleitung während ihrer Tätigkeit sorgt für die Möglichkeit der Reflexion und vermittelt Impulse für ihre

3) Das Land NRW stellt seit 2002 für alle Kinder mit festgestelltem Sprachförderbedarf ab drei Jahren und für Kinder ein halbes Jahr vor der Einschulung Sprachfördergelder zur Verfügung. Neben Modul 3 können die Kindertagesstätten in Essen zusätzlich über diese Landesmittel Sprachfördermaßnahmen anbieten. Davon profitieren natürlich mehr Kindertageseinrichtungen als nur die Kindertageseinrichtungen innerhalb dieser Maßnahme.

2) „Stadtteilmütter-Projekt“: Abschlussbericht und Evaluation 2004.

Rolle in der Müttergruppe. Die Gruppenleiterinnen müssen als Grundvoraussetzung für die Arbeit eine gut entwickelte Zweisprachigkeit (Muttersprache und Deutsch) mitbringen. Die Stadtteilmütter leiten die Müttergruppen in den Projektschulen an. In den Müttergruppen werden die Themen des Unterrichts zeitgleich zur schulischen Arbeit vermittelt. Über das Rucksackprogramm werden die Mütter mit dem schulischen Geschehen und mit dem Lernstoff ihrer Kinder in der ersten oder zweiten Klasse vertraut gemacht. Ein positiver Aspekt dabei ist die gleichzeitige Verbesserung der Muttersprache und der Deutschkenntnisse. Ein bedeutender Anteil im Konzept ist die Thematisierung von Erziehungsfragen in den Stadtteil- und Schulumüttergruppen und damit die gezielte Förderung von elterlichen Kompetenzen. Entsprechende Schwerpunktthemen wurden in die Konzeption eingebracht. Sie sind in die Entwicklung der Mutter-Kind-Materialien eingeflossen oder werden parallel zu den Themen in die Müttergruppen eingebracht. Aus den Müttergruppen werden aktuelle Fragen zur Erziehung angesprochen und an die Projektpartner weitergeleitet. Passgenaue Informationen können so den Müttern zur Verfügung gestellt werden. Hier sind in besonderer Weise die Kompetenzen der Familienbildung als Projektpartner gefragt. Beispiele für Erziehungsthemen sind: die Bedeutung des Spiels für die kindliche Entwicklung, Grenzen setzen, geschlechtsspezifische Erziehung, Stellenwert der religiösen Erziehung, Freizeitgestaltung und Medienerziehung, Gesundheitsvorsorge und Ernährung. Durch die bewusste Verbindung von schulischem Lernen und Fragen aus dem familiären Umfeld wird eine umfassende Förderung der kindlichen Entwicklung erreicht.

Mit dem Rucksackprogramm für Mutter und Kind unterstützen die Mütter die Entwicklung ihrer Kinder zu Hause. Die wesentliche Kommunikationssprache zwischen Mutter und Kind ist die Muttersprache. Es wird in jeder Woche aber auch eine kleine Übung in Deutsch durchgeführt. Das Rucksackprogramm für die Mutter-Kind-Aktivitäten zu Hause sieht verschiedene Aufgaben für sechs Tage in der Woche vor. Diese Aufgaben sind sechs Kategorien zugeordnet: Aktivitäten, Erzählen, Sprechen und Denken, Deutsch üben, Spielen und Lernen, Kinderbücher kennen lernen.

Die einzelnen Kategorien der wöchentlichen Materialien sind:

- **Aktivitäten:** Die Familien sollen hier angeregt werden, die natürlichen Lernfelder des kindlichen Lebens- und Wohnraumes bewusst zu nutzen. Beispielsweise sollen sie mit den Kindern zusammen kochen oder

den Kindern kleine Aufträge erteilen, die Selbständigkeit und Selbstvertrauen der Kinder stärken.

- **Erzählen:** Unter der Kategorie „Erzählen“ wird den Eltern und Kindern zu jedem Themenbereich mindestens eine Geschichte angeboten, ins Arabische oder Türkische übersetzt. Die Mütter können die Geschichten vorlesen oder mündlich an die Kinder weitergeben. Aber nicht nur das Vorlesen, sondern das Erzählen als interaktiver Prozess zwischen Mutter und Kind soll hier Übungsschwerpunkt sein. Eine eigene Position zur Erzählung einzunehmen und zu vertreten, individuelle Erfahrungen mit einfließen zu lassen, kann den Prozess der Selbstfindung erleichtern.
- **Sprechen und Denken:** Der Bereich „Sprechen und Denken“ umfasst eine Vielzahl unterschiedlicher Übungen, die darauf zielen, schwerpunktmäßig einzelne Fertigkeiten, beispielsweise das Zählen, die Wochentage zu trainieren oder Logikspiele und Zuordnungsübungen zu machen.
- **Deutsch üben:** Die Kategorie „Deutsch üben“ fordert als einzige das Üben in deutscher Sprache. Diese Übungen werden bewusst einfach und überschaubar gehalten, damit Mütter und Kinder nicht überfordert werden. Auch soll der Spaß am Erlernen der deutschen Sprache bei allen Familienmitgliedern geweckt werden bzw. erhalten werden. Gleichzeitig soll ein Minimalwortschatz in deutscher Sprache trainiert werden, der die aktive Teilnahme des Kindes am Unterrichtsgeschehen ermöglicht.
- **Spielen und Lernen:** Angelehnt an bekannte und erprobte Spielformen, beispielsweise Karten-, Gesellschafts- oder Ratespiele, werden hier Unterrichtsinhalte zur Grundlage dieser Spiele gemacht. Die Spiele werden ebenfalls zweisprachig angeboten.
- **Kinderbücher kennen lernen:** Hier werden die Kinder an Kinderbücher herangeführt, indem die Mütter in den Müttergruppen selbst Kinderbücher kennen lernen. Aus einer Bücherkiste, die jeder Projektschule zur Verfügung steht, können die Mütter Bücher ausleihen.

#### *Klassenunterricht, Förderung in Deutsch als Zweitsprache und Muttersprachunterricht*

Richtlinien und Lehrpläne, Schulprogramm und methodisch-didaktische Prinzipien des Unterrichts in der Grundschule bilden den Rahmen für die schulische Förderung. Im Rucksackprogramm arbeiten alle Rucksackklassen der Projektschulen zeitgleich an den selben Themen. Die Reihenfolge der Themen und die Zeiträume werden gemeinsam mit

den beteiligten Lehrerinnen, Lehrern und den Kooperationspartnern vereinbart, um das Unterrichtsprogramm mit dem Programm der Müttergruppen und der Mutter-Kind-Aktivitäten aufeinander abzustimmen. Innerhalb der Klasse sollen Klassenunterricht, Förderung in Deutsch als Zweitsprache und der Muttersprachunterricht in ein gemeinsames Konzept gebracht und koordiniert werden. Muttersprachunterricht und Förderung in Deutsch als Zweitsprache (in innerer oder äußerer Differenzierung) übernehmen dabei für den Klassenunterricht eine stützende, vertiefende oder aufbereitende Funktion. Ein intensiver Austausch der Lehrer/innen mit den Stadtteilmüttern und eine intensive Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule begleiten die Arbeit: Lehrer-Elterngespräche, Hausbesuche und Hospitationen im Unterricht, gemeinsame Aktivitäten und eine Heranführung der Eltern an die Mitgestaltung des Schullebens und Partizipation in den Organen der Schulmitwirkung.

Für das erste Schuljahr sind vier Themen ausgewählt, die parallel im Unterricht, in den Müttergruppen und im Elternhaus bearbeitet werden: Zeit, Bleib gesund, Einkaufen und Zootiere. Für das zweite Schuljahr sind sechs Themen vorgesehen: Herbst, Schule, Feste feiern, Körper und Sinne, Auf der Straße und Bauernhof. Für jedes Thema sind vier bis sechs Wochen eingeplant. Für jedes Thema ist eine Handreichung erarbeitet. Diese umfasst Anregungen für den Unterricht, die Anleitung der Müttergruppen, Hinweise auf interkulturelle und sprachliche Besonderheiten zum Thema und das Mutter-Kind-Material. Das macht das Besondere der Konzeptidee aus: Die Sprachförderung im Unterricht ist nicht isoliert, sondern verknüpft mit Inhalten der Elternbildung und der Mutter-Kind-Aktivitäten zu Hause. Um dies realisieren zu können, verständigen sich die beteiligten Lehrkräfte auf eine verbindliche Themenabfolge und einen Zeitrahmen. Ein positiver Nebeneffekt ist die Öffnung für die Kooperation der im Projekt beteiligten Schulen, der Eingangsklassen einer Schule und nicht zuletzt des Klassenteams, das den Klassenunterricht, den Förderunterricht Deutsch als Zweitsprache und den Muttersprachunterricht zu einem integrativen Sprachlernkonzept für das Kind koordiniert.

In der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus zeigte sich, dass die mehrsprachigen Stadtteilmütter den familiären und kulturellen Hintergrund der Migranteltern besonders gut kennen und es ihnen leichter gelingt, Eltern mit Migrationshintergrund und bildungsferne Eltern aus Einwandererfamilien für die aktive Mitarbeit in der Schule zu gewinnen und für die gezielte Förderung ihrer Kinder stark zu ma-

chen. Durch die regelmäßige Anwesenheit der Mütter in der Schule und die intensive Zusammenarbeit zwischen Lehrer, Lehrerin und Mutter wird die Vertrautheit der zugewanderten Eltern mit der Schule selbstverständlich. Die Rucksack-Lehrer/innen berichten, dass sie durch das Projekt heute leichter zugewanderte Mütter für die Zusammenarbeit gewinnen können und die „Rucksackkinder“ im Unterricht motivierter und sprachlich aktiver mitarbeiten. Die teilnehmenden Mütter berichten von positiven Auswirkungen des Rucksackprogramms auf die Beziehung zu ihrem Kind und von einer deutlichen Stärkung ihrer Erziehungskompetenzen. Jahr für Jahr wird das Programm an die demnächst beginnende erste Klasse weitergegeben. Jahr für Jahr werden mehr Lehrer/innen der beteiligten Schulen mit dem Programm und der Zusammenarbeit mit den Eltern vertraut. So wird Rucksack zum festen Schulprogrammteil der beteiligten Schulen.

Für den Erfolg von Rucksack sind verschiedene Projektpartner verantwortlich, die die Arbeit auf unterschiedliche Art mit unterstützen und mittragen: die beteiligten Schulen und das Schulamt für die Stadt Essen, die Katholische Familienbildungsstätte und die AWO-Familienbildung, die RAA/Büro für interkulturelle Arbeit und der Türkische Elternverband. RAA/Büro für interkulturelle Arbeit und Katholische Familienbildungsstätte als Projektträger leiten die Gruppen der Stadtteilmütter an und entwickeln das Material für die Mütter. Deutsche und muttersprachliche Lehrer/innen aus 12 Schulen koordinieren ihre Arbeit und erarbeiten mit der RAA/Büro für interkulturelle Arbeit das Unterrichtskonzept. Ein regelmäßiger Austausch aller Partner begleitet die Phase der Umsetzung und fließt in die Weiterentwicklung des Projekts ein. Dazu gehört auch die Weiterentwicklung des Konzepts für die flexible Schuleingangsphase und die offene Ganztagsgrundschule.

#### **Kontakt:**

SAD Jürgen Becker  
Schulamt Stadt Essen  
Hollestr. 3  
45121 Essen  
juergen.becker@schulamt.essen.de

#### **Literatur:**

Hermanns (2001): Der indirekte Weg. In: Mehrsprachigkeit und interkulturelle Elternbildung im Elementarbereich in Europa. Stadt Essen.  
Stadt Essen (Hrsg.) (2004): „Stadtteilmütter-Projekt“. Abschlussbericht und Evaluation.  
Ulich, M./Mayr, T. (2003): SISMIK. Sprachver-

## „Family Literacy“ – ein Pilotprojekt der Bund-Länder-Kommission am Beispiel der Kita Allermöhe

### Einleitung

„Family Literacy“ kann als ein Bestandteil familienorientierter Bildungsarbeit angesehen werden, denn es bedeutet soviel wie „Sprache und Schriftkultur in der Familie“. Andere Länder wie beispielsweise England, Italien, Israel und Malta haben hier viel Geld investiert und eine Fülle an Kompetenzen und Erfahrungen gesammelt. In Deutschland ist „Family Literacy“ ein seit September 2004 von der Bund-Länder-Kommission (BLK) gefördertes Projekt im Rahmen des BLK-Pilotprojekts „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FörMig“.

„Familie und Lernen“ stehen in engem Zusammenhang. Sprache und Zugang zu Schriftkultur sind Schlüsselqualifikationen, die wesentlichen Einfluss auf die Lebenschancen der Kinder haben. Die Zielgruppen von „Family Literacy“ sind Familien mit Migrationshintergrund sowie Familien aus so genannten bildungsfernen Schichten. Den bildungspolitischen Anstoß für das Projekt lieferten nicht zuletzt die Ergebnisse der PISA-Studie. Ein zentrales Problem ist, dass mit Kindern immer häufiger nicht oder nicht mehr ausreichend gesprochen und gespielt wird. Es gibt „schweigende“ Familien, in denen überhaupt nicht mehr miteinander gesprochen wird und in denen es auch keine oder zumindest keine geeigneten Bücher gibt. Auch Erziehungskompetenzen sind kaum vorhanden. Insbesondere Migrantinnen sind häufig verunsichert, ob und wie Kinder auf geeignete Weise zwei- oder mehrsprachig aufwachsen können. Auffällig werden die Folgen sprachlicher Defizite jedoch meist erst, wenn das Kind in der Schule versagt. Fehlende Sprach- und Lesekompetenzen der Kinder und Jugendlichen können dann aber meist nur noch sehr schwer vermittelt werden. Nicht selten werden die jungen Menschen dann mehr und mehr zu „Verlierern“ im System. Das Konzept „Family Literacy“ soll im Vorfeld präventiv wirken. Damit rücken die wichtigen ersten Jahre eines Kindes im Elternhaus mehr und mehr ins Blickfeld.

Das Projekt „Family Literacy“ ist in Hamburg in zwei Basiseinheiten aufgeteilt: Region Allermöhe und Region Altona. Angestrebt wird die weitergehende Vernetzung im Stadtteil als zielgerichtetes, prozesshaftes Geschehen. Die Stadt Hamburg übernimmt Teile der Finanzierung der konkreten Ausstattung und Leitung. Dies geschieht in Kooperation mit dem Lan-

desinstitut für Schulentwicklung und Lehrerfortbildung (LI) und dem Unesco Institut für Pädagogik Hamburg. Als Pilotprojekt wird es wissenschaftlich begleitet. Es gibt zur Zeit insgesamt neun Standorte: acht Schulen und anfänglich zwei, jetzt noch eine Kindertagesstätte, die Kita Allermöhe.

### 1. Warum „Family Literacy“ in einer Kita?

Ein positiver Zugang der Kinder zur Sprache und Schriftkultur führt vorrangig über die Eltern. Ohne emotionales Lernen gibt es keine ausgewogene kognitive Gehirnentwicklung. Wesentliche Zeitfenster für die Sprachentwicklung eines Kindes sind weit geöffnet im Alter von 0-6 Jahren. Zur Zeit können bei uns Eltern mitmachen, die Kinder im Alter von etwa 2,5-7 Jahren haben. Kitas sind in der Lage, Eltern aus einem breiteren Altersspektrum zu erreichen, als Schulen dies können. Kitas setzen früher an und müssen deshalb auch inhaltlich-methodisch anders arbeiten.

Unsere Erfahrung ist, dass Eltern das Beste für ihre Kinder wollen. Kompetenzen in Sprache und Schriftkultur sind Voraussetzung für eine gute Schulbildung, ein erfolgreich gestaltetes Leben und Arbeitsmarktchancen. Eltern haben häufig leidvolle Erfahrungen damit, was es bedeutet, Sprache und Schrift nicht richtig zu beherrschen. Sie haben insofern auch für sich selbst ein großes Interesse an „Family Literacy“.

Elternsein ist schwierig geworden, besonders für Familien mit Migrationshintergrund und für Eltern aus bildungsfernen Schichten. Diese Eltern kämpfen zusätzlich mit erschwerten Bedingungen am Arbeitsmarkt oder sie sind davon bereits ausgeschlossen. Geeignete Netzwerke der gegenseitigen Unterstützung und des Austausches sind da hilfreich.

In den ersten entscheidenden Jahren gibt es zwischen Erziehung, Betreuung und Bildung eines Kindes fließende Übergänge: Bildung ist stets aufs engste verbunden mit der Zuwendung und liebevollen Begleitung des Kindes durch seine Eltern *und* durch die Erzieherinnen. Hier ist eine Kita die optimale Anlaufstelle für eine gelungene Kooperation zwischen Familie und Bildungseinrichtung zu einem frühestmöglichen Zeitpunkt.

## 2. Wie wir Eltern für „Family Literacy“ gewinnen konnten

Zu Beginn eines Kita-Jahres stellen wir „Family Literacy“ auf allen regulären Elternabenden vor. In der Kita sehen wir alle Eltern täglich. Es kommt zu intensiven Einzelgesprächen schon bei der Aufnahme. Tür- und Angelgespräche erlauben es, Elterninteresse zu wecken und auf „Family Literacy“-Themen aufmerksam zu machen. Die Zielgruppen müssen jedoch kontinuierlich angesprochen werden, sonst klappt es nicht. Die Versuchung der berufstätigen Eltern, zuhause zu bleiben nach einem anstrengenden Arbeitstag, ist groß. Immer wieder und auf anregende und motivierende Art den Nutzen von „Family Literacy“ deutlich zu machen, ist somit unverzichtbar.

Das stärkste Argument ist, dass die ersten und wichtigsten „Lehrer“ ihres Kindes die Eltern selbst sind. Dies ist den Eltern aber in der ganzen Tragweite häufig nicht bewusst. Dies kommunizieren wir und informieren gezielt Mütter und Väter, dass sie in den Treffen Anregungen erhalten und durch praktisches Ausprobieren Übung darin bekommen können, wie sie ihre Kinder zuhause besser als bisher in Sprache und Schriftkultur fördern können. Väter erreichen wir, wenn sie durch uns erfahren, wie überaus wertvoll gerade sie für die Förderung ihrer Kinder sind, denn Väter erleben häufig, dass nur die Mütter benannt, angeschaut und angesprochen werden, wenn es um Erziehungsthemen geht. Wir machen den Eltern durch schriftliche Einladungen und persönliches Ansprechen deutlich, wie wichtig sie uns sind und dass ihre regelmäßige Teilnahme erwünscht ist. Im Laufe des Projekts hat sich die Zeit von 17-19 Uhr bewährt. Die erste Stunde kann nur für die Eltern allein genutzt werden, denn wir können den Kindern Spielmöglichkeiten im Spätdienst bieten. Im Anschluss probieren wir gemeinsam mit den Kindern aus, was wir vorher besprochen haben.

Eltern sagen uns jedoch übereinstimmend, dass es ihnen nicht möglich ist, sich mehr als ein Mal im Monat zu treffen. Bei nichtberufstätigen Müttern und Vätern kommt es an den anderen, schulischen Standorten meist zu wöchentlichen Treffen, auch vormittags.

Wichtig ist bei den Treffen vor allem:

- Eltern persönlich willkommen heißen und ihnen zuhören,
- Gespräche untereinander ermöglichen und fördern,
- Eltern nicht überfordern, sondern erst einmal ankommen lassen,
- eine anregende und vorbereitete Umgebung für sie bereithalten,
- etwas zu trinken ggf. auch zu essen anbieten,

- durch eine „fragende Haltung“ dafür sorgen, dass sie eigene Ideen beitragen und über ihre eigenen Möglichkeiten nachdenken können. Gelegenheit bieten, von sich und den eigenen Erfahrungen zu erzählen, nach dem biographischen Ansatz der Erwachsenenbildung. (Das Buch ‚Frag mich‘, Thema: Mein Blick aus dem Fenster, eigene Lieblingsbücher etc.).

Wenn die Eltern begeistert nach Hause gehen und gern zuhause Ähnliches ausprobieren wollen, dann sind wir auf dem richtigen Weg.

## 3. Die Bausteine von „Family Literacy“

Das Projekt dient der Unterstützung des Schriftspracherwerbs bei Eltern und Kindern, d.h. dem Umgang mit Büchern, Buchstaben und Sprache. Das Projekt hat vier Säulen:

- Sitzungen mit Kindern,
- Sitzungen mit Eltern,
- Eltern und Kinder gemeinsam,
- Gemeinsame Aktivitäten außerhalb der Kita / der Schulen.

Im Hinblick auf eine kontinuierliche Teilnahme hat es sich bewährt, für eine Absehbarkeit der „Family Literacy“-Treffen zu sorgen, Eltern also nicht auf unbegrenzte Zeit zu verpflichten, sondern ihnen eine interessante Ablaufstruktur anzubieten. So sortieren wir unsere möglichst reizvollen Aktivitäten thematisch und im dreimonatigen Wechsel über ein Jahr verteilt: Sprechen, Lesen, Schreiben, Kreativität. Hierzu gibt es eine riesige Fülle von geeigneten Angeboten und Aktivitäten.

Themen sind:

- Sprachenvielfalt als Bereicherung erleben,
- Zuhören und Sprechen,
- Buchstaben erkennen, benennen und schreiben,
- Gestaltung von Inhalten und Schriftsprache,
- Schreiben und Kreativität,
- Erzähl-, Gesprächs- und Vorlesetechniken kennen lernen und einüben sowie
- vieles mehr rund um Sprach- und Schriftkultur.

Die Kompetenzen der Eltern sollen gestärkt werden durch:

- Vermittlung von Wissen und anschließendem Ausprobieren,
- Erfahrungsaustausch und
- Lernen am Modell.

#### **4. Das Zusammenspiel der Akteure und was wir bisher erreicht haben**

Das Zusammenspiel aller Akteure wird maßgeblich ermöglicht und gefördert durch die koordinierenden und fortbildenden monatlichen Projekttreffen aller Standorte im Landesinstitut für Schulentwicklung und Lehrerfortbildung. Die Projektleitung und die Arbeit der wissenschaftlichen Begleitung haben hier eine bedeutsame und unterstützende Funktion für das Gelingen des Projekts. Die finanzielle Förderung durch Projektgelder ist ein weiteres wesentliches Kriterium: Es braucht qualifizierte, lebenserfahrene und kontaktfreudige Akteure, die auch *tatsächlich* die Zeit bekommen, die für eine sorgfältige Vor- und Nachbereitung der Eltern-Kind-Treffen, für die Fortbildung und die Kooperation im Stadtteil erforderlich ist. Sehr bereichernde Wirkungen gehen aus vom fachlichen Austausch zwischen den Lehrer/innen der schulischen Standorte mit unserem Kita-Standort über mögliche Methoden, Inhalte und Materialien, die sich bei den Eltern-Kind-Treffen bewährt haben.

Die Zielgruppe wurde von uns erreicht. Wir erfassen 20 Familien von Kindern im Alter von 2,5-7 Jahren. Erfahrungsgemäß gibt es eine leichte Fluktuation, sowohl in der regelmäßigen Teilnahme innerhalb des Jahres als auch beim Neustart im neuen Jahr. In der Kita Allermöhe erreichen wir hauptsächlich berufstätige Eltern aus Polen, Russland, Afghanistan, Iran, Türkei, Vietnam, Ghana sowie deutsche Eltern aus so genannten bildungsfernen Schichten. Hilfreich war dabei insbesondere die Kooperation unserer Kita mit „Tandem“, einem betreuten Wohnprojekt für Eltern mit psychischen Beeinträchtigungen. Die verbindende Sprache aller Teilnehmer/innen ist Deutsch, die leitende Erzieherin ist zweisprachig (deutsch-polnisch).

#### **Kontakt:**

Brigitte Schöнке  
Kinderstagesstätte Allermöhe  
Henriette-Herz-Ring 41  
21035 Hamburg  
kitaallermoehe@kitas-hamburg.de

## **Empfehlungen der Arbeitsgruppe „Förderung von Migrantenkindern und Elternbildung“**

### **Metaebene:**

- Integrativer Geist

### **Rahmen:**

- Unterstützung durch die Kommunalpolitik: Leitbild,
- Prozessbegleitende Steuerung,
- Verzahnung von Kita und Grundschule: Fortführung von Programmen,
- Bildungsvereinbarungen zwischen Kita und Schule,
- Praxisaustausch auf regelmäßiger Basis zwischen verschiedenen Institutionen,
- Interkulturelle Kompetenzen aller Akteure stärken,
- Kulturelle Zuschreibungen und Rollenzuschreibungen kritisch überprüfen.

### **Ansätze und Wege:**

- Persönliche Ansprache, Hausbesuche, „Abholen“,
- Einladungen, Aushänge in verschiedenen Sprachen,
- Aufsuchende Schulsozialarbeit,
- Multiplikatoren/innen gewinnen (z. B. Stadtteilmütter),
- Muttersprache anerkennen und stärken,
- Sprachförderung in den pädagogischen Alltag integrieren,
- Fokus auch auf bildungsferne Familie richten.

### **Eltern gewinnen:**

- Eltern deutlich machen, wie wichtig sie für die Entwicklung ihres Kindes sind,
- Eltern einbeziehen/Elternbildung,
- Gezielte Ansprache der Eltern,
- Niedrigschwellige Angebote (Elterncafé, Feste etc.).

## Die EQUAL-Initiative „Auf KURS in die Zukunft – Kooperation Schule und Wirtschaft gestalten“

### 1. Lernpartnerschaften im Ruhrgebiet

Der Zusammenhang zwischen Bildung und Integration und damit auch die Bedeutung der Ausbildungsfähigkeit sowie der Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt vor allem von Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind enorm wichtig. Schulmüdigkeit, Schulverweigerung, Schulabbruch oder schlechte Abschlüsse sind für die Integration dieser Jugendlichen in die Gesellschaft nicht gerade förderlich.

Im Rahmen der Initiative „Auf KURS in die Zukunft – Kooperation Schule und Wirtschaft gestalten“ verfolgen unterschiedliche Partner das Ziel, die Ausbildungsfähigkeit von Schüler/innen zu fördern und sie frühzeitig für berufliche Themen zu sensibilisieren. Ein Instrument ist das Konzept der Lernpartnerschaft. Mithilfe von Unternehmen wird der Schulunterricht praxis- und wirtschaftsnah gestaltet. Das ist ein präventiver Ansatz, bei dem durch Partner aus der Wirtschaft außerschulische Lernorte angeboten werden, um die Bildungsarbeit von Schulen sinnvoll zu unterstützen und zu ergänzen. Im Teilprojekt Lernpartnerschaften im Ruhrgebiet fokussieren wir bei der Auswahl der Schulen auf Förderschulen, Hauptschulen und Schulen mit einem hohen Anteil an Migranten/innen.

Die Kooperationen sind auf Dauer angelegt. Sie sollen langfristig bestehen und unterscheiden sich von punktuellen Aktionen und Kontakten zwischen Schule und Wirtschaftswelt. Um diese Kontinuität zu gewährleisten, gehen wir beim Aufbauprozess nach einer bestimmten Systematik vor. Gemeinsam mit den Partnern entsteht ein individuell nach Ressourcen, Kapazitäten und Bedarfen maßgeschneidertes Konzept, das durch entsprechende Öffentlichkeitsarbeit in kommunale und stadtteilbezogene Gesamtstrategien eingebettet wird.

Die Einbettung in kommunale und stadtteilbezogene Gesamtstrategien ist im Hinblick auf die Nachhaltigkeit sehr wichtig. Bei der Vielzahl von Projekten, die die Zielgruppe Schule und Migranten anvisieren, kommt es leicht zu einer Übersättigung der Zielgruppe, ohne die gewünschten Ergebnisse zu erhalten. Die

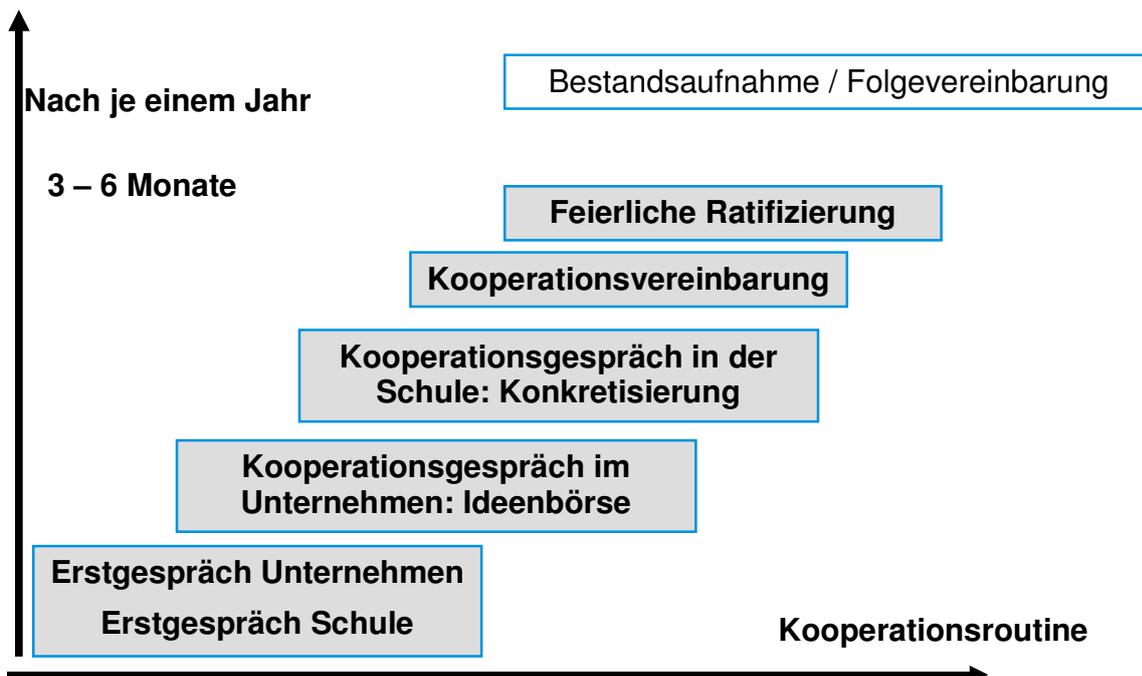
Zusammenarbeit und der Kontakt zu Migrantenselbstorganisationen ist ebenfalls ein Bestandteil der aktuellen Projektarbeit. Dadurch dass bei diesem Konzept so unterschiedliche Partner zusammengeführt werden, trägt eine funktionierende Lernpartnerschaft naturgemäß zu einem Dialog zwischen unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen bei.

### 2. Konzept

Im Rahmen des Projekts „Aufbau von Lernpartnerschaften im Ruhrgebiet“ werden systematische Kooperationen zwischen den Unternehmen und Schulen aufgebaut. Der Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt soll für Jugendliche erleichtert werden. Hierbei steht die Verbesserung der Beschäftigungs- und Ausbildungsfähigkeit im Vordergrund. Lernpartnerschaften können sowohl zwischen je einem größeren Unternehmen, als auch im Verbund mit mehreren kleineren Unternehmen (Lernpartnerpools) und einer Schule erfolgen. Schüler/innen lernen so am Beispiel des Partnerunternehmens unternehmerische Wirklichkeit detailliert kennen. Im Rahmen einer Kooperationsvereinbarung wird die Partnerschaft definiert. Dabei verläuft die Zusammenarbeit generell auf zwei Ebenen: Der direkte Kontakt mit dem Partnerunternehmen verbessert einerseits die Berufsorientierung und damit den Übergang Schule/Beruf und andererseits wird das Nachbarunternehmen im Fachunterricht zum Unterrichtsgegenstand. In diesem Zusammenhang ist die Richtlinienanbindung von entscheidender Bedeutung: Nur Themen, die sich mit den Richtlinien verbinden lassen und damit keinen neuen Unterrichtsstoff darstellen, werden in die Kooperation aufgenommen. Das Thema Wirtschaft kann in jedem Unterrichtsfach eingebunden werden. Das reicht von der klassischen Berufswahlorientierung über die Analyse von Standortfaktoren im Erdkunde- oder Geschichtsunterricht bis hin zu Dokumentationsarbeiten, die im Fach Deutsch oder Kunst erstellt werden können. In der nachfolgenden Übersicht wird ein Spektrum an Kooperationsaktivitäten vorgestellt.

<p><b>Chemie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Themen: Pflanzenschutzmittel</li> <li>• Trennverfahren</li> </ul>	<p><b>Erdkunde</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Regionale Standortfaktoren / Standortanalyse</li> </ul>	<p><b>Deutsch</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Industriereportage</li> <li>• Bewerbungstraining</li> </ul>	<p><b>Berufsfindung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbeitsfelder und Ausbildungsberufe im Unternehmen</li> <li>• Betriebspraktikum</li> </ul>
<p><b>Physik</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Technik im Unternehmen</li> <li>• Bewegung von Lasten / Hydraulik</li> </ul>	<p><b>Politik</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Der Betrieb als ökonomisches System</li> </ul>	<p><b>Ethik / Religion / SoWi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interkulturelle Zusammenarbeit im Unternehmen</li> <li>• Entscheiden und Verantworten</li> </ul>	<p><b>Schule / Kollegium</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Teilnahme an Fortbildungsseminaren</li> <li>• Lehrerbetriebspraktikum</li> </ul>
<p><b>Biologie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pflanzenkunde</li> <li>• Umweltschutz</li> </ul>	<p><b>Geschichte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Konflikte im Betrieb</li> <li>• Qualitätsmanagement</li> </ul>	<p><b>Kunst</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gartengestaltung, Entwürfe, Planung</li> <li>• Skulpturen</li> <li>• Werbung</li> </ul>	
<p><b>Informatik</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Computereinsatz im Unternehmen</li> </ul>	<p><b>Entwicklung des Unternehmens am Standort</b></p>		
<p><b>Technik</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Maschinen im Unternehmen</li> </ul>			
<p><b>Mathe</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Flächenberechnung</li> <li>• Textaufgaben aus dem Produktionsprozess</li> </ul>			

Themenbeispiele



### 2.1 Aufbau der Lernpartnerschaft

Der Aufbau der Lernpartnerschaft erfolgt in drei Schritten: Ideenfindung, Konkretisierung und Ratifizierung. Dabei handelt es sich bei der Ideenfindung und Konkretisierung um zwei moderierte Treffen, bei denen es um die inhaltliche Gestaltung und Planung der Kooperation geht. Der Ratifizierungstermin dient der Öffentlichkeitsarbeit und dazu, die Partnerschaft in eine kommunale Gesamtstrategie einzubetten.

### 2.2 Ideenfindung

Das erste Treffen findet im Unternehmen statt. Es erfolgt eine Unternehmenspräsentation mit einer kurzen Führung durch den Betrieb. So erhalten die Lehrer/innen einen ersten Eindruck und lernen ihrerseits den Betrieb kennen. Im Dialog tauschen die beiden Partner Erwartungen, Motivationen und Wünsche aus. Auf dieser Basis werden im weiteren Verlauf gemeinsam Ideen für Kooperationsmaßnahmen entwickelt und festgehalten. Dazu hat sich die

Methode der Kartenabfrage, Clustering und Präsentation bewährt.

Die Zusammensetzung bei dem Treffen stellt idealerweise einen Querschnitt des Lehrerkollegiums sowie verschiedener Fachbereiche dar. Seitens des Unternehmens nehmen ein Entscheidungsträger, am besten Geschäftsführung oder Personalabteilung und umsetzende Personen teil. Die Ergebnisse werden in einem Protokoll festgehalten und an die Partner verschickt.

### 2.3 Konkretisierung

Bei dem zweiten Treffen, das diesmal in der Schule stattfindet, werden die gesammelten Ideen präsentiert. Aber nur die Ideen, die von beiden Partnern unterstützt und umgesetzt werden können, werden aus dem Ideenpool ausgewählt.

Es wird besprochen wie und wann, mit welchen Ressourcen und Ansprechpartnern diese Ideen umgesetzt werden können. So entsteht eine individuell auf die Bedürfnisse der Partner abgestimmte realistische Jahresplanung.

Terminvorschläge für die Ratifizierung sollten spätestens hier gemeinsam mit allen Partnern abgestimmt werden. Im Anschluss kann eine Führung durch die Schule erfolgen. Die Ergebnisse werden zu einer Kooperationsvereinbarung zusammengefasst.

### 2.4 Ratifizierung

Der Rahmen der feierlichen Unterzeichnung kann unterschiedlich aufwändig gestaltet werden und hängt von den Wünschen der jeweiligen Partner ab. Beim Teilprojekt „Lernpartnerschaften im Ruhrgebiet“ haben Ratifizierungen im Rahmen eines großen Schulfestes mit unterschiedlichen Darbietungen der Schüler/innen, im Unternehmen mit Auftritt des Schülerchors oder auch im kleinen Kreis im Rathaus stattgefunden. Ziel ist es, die Partnerschaft auf einer breiten Basis sowohl intern als auch extern zu kommunizieren. Die Ratifizierung dient außerdem dazu, die Kooperation in einer kommunalen Gesamtstrategie zu verorten, indem man die Unterstützung von städtischer Seite z. B. durch das Amt für Wirtschaftsförderung bei der Unternehmensakquisition sucht oder anderen strategischen Partnern eine Plattform bietet.

Die Partner artikulieren ihre Motivation, eine Lernpartnerschaft einzugehen bzw. diese als strategischer Partner zu unterstützen. Den Gästen werden exemplarisch die Ziele, die man sich für das erste Kooperationsjahr vorgenommen hat, kurz präsentiert.

### 2.5 Workshop zur Bestandsaufnahme

Nach dem ersten Kooperationsjahr erfolgt ein

Workshop zur Bestandsaufnahme. Bei diesem Treffen werden die einzelnen Aktivitäten, die im Kooperationsvertrag festgehalten wurden, besprochen.

- Wurden die geplanten Aktivitäten durchgeführt?
- Waren sie erfolgreich?
- Hat man die gewünschten Ziele erreichen können?
- Wo besteht Verbesserungsbedarf?

Die Erfahrungen, die die Partner bei der Durchführung gemacht haben, fließen in die Folgevereinbarung ein. Die Inhalte werden aufgrund der Erfahrungswerte modifiziert und die Lernpartnerschaft startet in das zweite Kooperationsjahr. So entsteht im Idealfall im Laufe der Zeit eine Kooperationsroutine und die erfolgreichen Aktivitäten werden zu festen Bestandteilen des Schulprogramms.

## 3. „Auf KURS in die Zukunft – Kooperation Schule und Wirtschaft gestalten“ ist eingebettet in kommunale und stadtteilbezogene Gesamtstrategien

Bei der aktuellen Projektarbeit arbeiten wir eng mit strategischen Partnern zusammen. Strategische Partner sind auf lokaler Ebene z. B. die Städte, die Wirtschaftsförderer, die Industrie- und Handelskammern, Kreishandwerkerschaften und Vereine, die in dem Bereich tätig sind, Migrantenselbstorganisationen, aber auch andere Projekte und Institutionen. Um stabile Lernpartnerschaften aufzubauen, ist es wichtig, innerhalb der jeweiligen Strukturen zu arbeiten. Das Ruhrgebiet weist eine sehr hohe Heterogenität und Projektdichte auf. Die Entscheidungsstrukturen und Akteure unterscheiden sich von Stadt zu Stadt. Aus diesem Grund ist es wichtig, im Vorfeld mit den lokalen Akteuren vor Ort einen Aktionsplan abzustimmen und Synergien aufzudecken. Zum einen vermeidet man somit eine Konkurrenzsituation, zum anderen ist ein abgestimmtes Vorgehen im Hinblick auf die Zielgruppen Unternehmen und Schulen angebracht. Präventive Ansätze wie z. B. die Lernpartnerschaften können nur erfolgreich und nachhaltig funktionieren, wenn sie in eine Gesamtstrategie eingebunden sind.

### Kontakt:

Özgür Sezer  
Institut Unternehmen-Schule –  
Auf Kurs in die Zukunft,  
Heinrich-Heine-Universität  
Universitätsstr.1  
40225 Düsseldorf  
oezguer\_sezer@web.de

## **Empfehlungen der Arbeitsgruppe „Übergang Schule – Ausbildung – Arbeitsmarkt“**

- Früher Kontakt zur Unternehmen:
  - > Praxisnahes Lernen,
  - > Realistische Berufsorientierung,
  - > Einblicke in die Arbeitswelt.
- Ansprache der Jugendlichen schon in der Schule:
  - > Eine frühzeitige Berufsorientierung verhindert Abbrüche.
- Freiwilligkeit ermöglicht langfristige Beziehungsarbeit,
- Sanktionen können „Bewegung“ anstoßen,
- Ein Ort mit vielen Angeboten:
  - > Integrativer Ansatz bietet das jeweils passende Angebot für den Einzelfall.
- Muttersprachler/innen sind notwendig, insbesondere für den Kontakt zu Eltern,
- Netzwerkarbeit braucht ein eigenes Zeitbudget,
- Kooperation Schule-Unternehmen, Interessen und Bedarfe der Partner zusammenbringen:
  - > Schule: Berufsorientierung und praxisnahes Lernen,
  - > Unternehmen: Auszubildende mit den passenden Kompetenzen, keine Abbrüche, Öffentliche Wertschätzung/PR.
- Kooperation gelingt:
  - > wenn beide profitieren,
  - > wenn Erwartungen geklärt sind,
  - > wenn externe Moderation den Prozess unterstützt.
- Kontakt zu potentiellen Kooperationspartnern:
  - > Türöffner auf lokaler Ebene nutzen,
  - > Strategische Partner gewinnen: Entscheidungsträger in Politik, Wirtschaft, Presse, Migrantenorganisationen,
  - > Vorhaben öffentlich machen.

## Sprachförderung und Integration von Kindern und Eltern mit Migrationshintergrund am Beispiel von SIGNAL

### Einführung und konzeptioneller Hintergrund

Folgt man der allgemeinen Diskussion zum Thema Integration von Menschen mit Migrationshintergrund, so nimmt das BLK-Programm „FörMig – Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ einen zentralen Diskussionspunkt auf, nämlich die Betonung des Spracherwerbs als Schlüssel zur Integration. Für Migranten/innen braucht man eine besondere Förderung. Denn „...ein Leben ohne deutschen Pass [verringert] in Deutschland die Chancen auf Bildungserfolg drastisch“ (Gogolin 2002). SIGNAL ist ein Projekt im Rahmen von FörMig und hat beides – Integration und Sprachförderung – zum Ziel.

Integration ist eigentlich als Regelaufgabe zu betrachten und die Zeit der Projekte ist vorbei. SIGNAL als ein Baustein innerhalb von FörMig ist ein Projekt, in dem ein Transfer angestrebt wird, der Dauerhaftigkeit (Nachhaltigkeit) zum Ziel hat. Mit der zeitlich begrenzten Projektarbeit ist somit eine unbefristete Perspektive verbunden, für die die Projektaktivitäten selbst und deren Ergebnisse die Grundlage liefern.

### 1. SIGNAL als Kooperationsprojekt von Kultusministerium und Deutschem Roten Kreuz

Das Deutsche Rote Kreuz (DRK) genießt als weltweit bekannte internationale Organisation bei Menschen ganz unterschiedlicher Herkunft großes Ansehen. Der DRK-Landesverband Saarland ist seit Jahrzehnten im Bereich der Integration von Migranten und Migrantinnen engagiert und unterhält Fachberatungsstellen und Gemeinwesenprojekte. Beschäftigt sind Psychologen/innen und Sozialarbeiter/innen. Ehrenamtliche sind ebenfalls wichtige Mitarbeiter/innen in verschiedenen Projekten. DRK-Mitarbeiter/innen arbeiten mit Kindergärten und Schulen zusammen, tragen in Einzelfällen zu Lösungen bei und bieten ihr Wissen in Fortbildungen an.

Die Kurzbezeichnung SIGNAL bedeutet „Sprachförderung und Integration in Ganztageseinrichtungen und Nachbarschaft als außerschulischem Lebensraum“. In dieser Bezeichnung ist programmatisch wiedergegeben, dass Sprachförderung eingebettet ist in kommunikative Zusammenhänge, in Nachbarschaft, Bildung und Beruf. Es sind diese kommunikativen Zusammenhänge, die Bestandteil und Voraussetzung von sozialer Integration sind. SIGNAL ist ein Kooperations-

projekt von DRK und Kultusministerium. Der Ausgangspunkt des Projekts ist die Schule. Diese ist der Ort, an dem Unterricht stattfindet und Deutsch und Sachkunde vermittelt wird. Sie ist zugleich der Ort, an dem die Freiwillige Ganztageschule (FGTS) nachmittags durch freie Träger angeboten wird, wo Ehrenamtliche und Förderlehrer/innen arbeiten und von dem aus Exkursionen und Elternarbeit organisiert werden. Auch Sprachfördernetzwerke haben ihren Mittelpunkt und ihre institutionelle Basis in der Schule.

Die Schule nimmt im Rahmen von SIGNAL die Rolle einer „Nachbarschaftsschule“ ein und folgt dem Programm „Im Leben lernen – im Lernen leben“. Die Wohlfahrtsverbände bieten in diesem Verbund eine wohnortnahe Migrationsberatung an und organisieren das ehrenamtliche Engagement von Bürger/innen aus der Nachbarschaft. Im Rahmen der freiwilligen Ganztageschule besteht eine Schnittstelle zwischen Schule und Migrationsberatung. Wenn man das Fehlen einer Ganztageschule als verpflichtendes Regelangebot gerade im Hinblick auf Kinder mit Migrationshintergrund als *Not* versteht, dann versucht das Projekt SIGNAL daraus eine *Tugend* zu machen, indem es eine individuelle Sprachförderung mit Nachbarschaftsbezug etabliert.

SIGNAL setzt an der lebensweltlichen sozialen Integration (im Gegensatz zur systemischen Integration) an, trägt damit direkt zur individuellen Förderung und nur indirekt zur Schulentwicklung bei. Sprachförderung ist Integrationsförderung, indem Sprachfähigkeit die Möglichkeit zu sozialen Kontakten und den Zugang zu Bildungsangeboten schafft. Umgekehrt ist Integrationsförderung Sprachförderung, indem Nachbarschaftskontakte, aber auch Exkursionen in die Umwelt die Motivation verstärken, die fremde Sprache zu erlernen, und zugleich Inhalte berührt, die in der Schule, im Fachunterricht behandelt werden.

Schule und Umwelt liefern ihre jeweiligen Anlässe zum Spracherwerb und zur Sprachenerprobung. Dabei werden Alltagssprache und Bildungssprache und ihre Überlappungen gefördert. SIGNAL strebt die Förderung der Integrationsbereitschaft an. Diese ist verbunden zum einen mit Kenntnissen der deutschen Sprache: Wenn ich deutsch sprechen kann, wächst meine Hoffnung, mit meinen Integrationsbemühungen erfolgreich zu sein. Zum an-

deren gehört zur Integrationsbereitschaft die Motivation zum Spracherwerb: Wenn ich den Willen habe, mich zu integrieren, dann wächst auch meine Bereitschaft, die für den Spracherwerb notwendige Mühe auf mich zu nehmen.

## *2. Einbettung des Projekts SIGNAL in verschiedene Integrationsstrategien*

Das Deutsche Rote Kreuz hat im Rahmen seiner langjährigen Arbeit mit Migranten und Migrantinnen Rahmenkonzepte entwickelt, innerhalb derer die Tätigkeiten systematisiert werden. Dabei werden verschiedene Handlungsebenen der interkulturellen Begegnung unterschieden (persönliche, institutionelle) und vermittelnde Akteure in ihrer spezifischen Funktion differenziert und zugeordnet. Der Arbeitsansatz reicht „Von Hilfe in erster Not zu interkultureller Begegnung“ (Emminghaus 1988, 1990) und thematisiert „Kulturkontakt und Konfliktlösung“ (Emminghaus 1995), wobei der Konflikt in dem Bestehen von konkurrierenden Wirklichkeiten besteht und die Konfliktlösung im Sinne einer übergreifenden Kommunikation zu sehen ist. Das DRK hat traditioneller Weise ein Miteinander von hauptberuflichen Fachkräften, Honorarmitarbeiter/innen und Ehrenamtlichen in diesem Arbeitsbereich eingesetzt. Ehrenamtliche sind „Integrationsbegleiter“, die von Fachdiensten begleitet und fortgebildet werden. Das Engagement des DRK im Projekt SIGNAL ist in diesem allgemeinen Rahmen zu sehen und im Kontext anderer Konzepte anderer Akteure aus Politik und Verwaltung.

Das Problem der Integration, so heißt es, wird zentral verantwortet und lokal gelöst. Entsprechend gibt es auf verschiedenen Handlungsebenen Analysen der Problemlage und eine Aufstellung des Handlungsrahmens. Im „Bericht an die Regierung des Saarlandes 2006“ (Arbeitskammer des Saarlandes 2006) mit dem Schwerpunktthema „Soziale Ungleichheit und Ausgrenzung nehmen zu“ wird der Situation der Migranten/innen ein eigenes Unterkapitel gewidmet. Es gibt außerdem einen eigenen Abschnitt zur Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, in dem deren Bildungsbenachteiligungen zum einen auf die Eigenarten des deutschen Schulsystems, zum anderen auf fehlende oder unzureichende Deutschkenntnisse bezogen werden. Das Sprachförderprogramm SIGNAL wird hier ausdrücklich (ebenda, S. 256) als eine Maßnahme hervorgehoben. Zugleich wird „ein Gesamtklima, in dem sich Migranten/innen als Teil dieser Gesellschaft fühlen können“, gefordert.

Das Saarland hat ein Landesintegrationskonzept vorgelegt (Saarland 2005), in dem unterschiedliche Handlungsfelder der Integration abgesteckt sind. Dem Handlungsbereich vor-

schulische Erziehung und Schule wird auch das SIGNAL Projekt zugeordnet, neben anderen Maßnahmen wie „Früh deutsch lernen“ und Mercator.

Die Aktivitäten von SIGNAL finden in den Kommunen statt, die ihrerseits Integrationsstrategien in mehr oder weniger expliziter Form verfolgen. Als Beispiel sei hier die Stadt Saarbrücken angeführt, die ein Zuwanderungs- und Integrationsbüro eingerichtet hat, das ein Strategiepapier (Saarbrücken 2005) und einen Erfahrungsbericht (Saarbrücken 2006) vorgelegt hat. Es gehört zu dieser kommunalen Strategie, dass Regeldienste interkulturell geöffnet werden. Zugleich sollen möglichst viele Akteure einbezogen werden. Das Sprachförderprojekt SIGNAL tut beides, indem, ausgehend von den Regeleinrichtungen Schule und Kindertagesstätte, das Umfeld und in Netzwerken auch andere Akteure einbezogen werden. SIGNAL fügt sich somit gut in die allgemeine Strategie des Landes und auch der Kommunen ein, kann Teil dieser Strategie werden und hat zugleich einen länderübergreifenden Bezug.

## **II. Durchführung und praktisches Umfeld**

Das BLK-Modellprogramm FörMig ist auf die Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund konzentriert. Es wird von zehn Bundesländern durchgeführt. Im Rahmen von FörMig werden verschiedene Module erprobt. Das Projekt SIGNAL gehört zu dem Modul „durchgängige Sprachförderung“. Im Rahmen von FörMig ist damit gemeint, Alltags- und Schulsprache, gesprochene Sprache und Schriftsprache, kindliche Kommunikation und fachlichen Diskurs mit einander zu verbinden. Bei SIGNAL arbeiten ehrenamtliche Integrationsbegleiter/innen einerseits, Förderlehrer/innen und Lehrer/innen des Regelunterrichts andererseits zusammen. Dadurch sind unterschiedliche Spracharten und eine Vielzahl von Situationen der Sprachverwendung einbezogen. Im Rahmen des Gesamtprogramms FörMig wird SIGNAL begleitet und evaluiert.

Das Sprachförderprogramm SIGNAL hat seinen Schwerpunkt in Grundschulen. Diese Schulstufe weist im Sinne einer Sprachförderung über die Zeit zwei wichtige „vertikale“ Schnittstellen auf: zu Kindertagesstätten, von denen die Grundschule Kinder übernimmt und zu weiterführenden Schulen, an die sie Kinder abgibt. Die Grundschule ist im Sinne einer Sprachförderung durch mehrere Akteure und Situationen auch ein Ort zur Schaffung „horizontaler“ Verbindungsstellen, weil in dieser Form die Institution Schule zum ersten Mal mit Elternhaus und außerschulischer Nach-

barschaft zusammen stößt. Die Grundschulangebote von SIGNAL werden bedarfsbezogen ergänzt durch Fördermaßnahmen in Kindertageseinrichtungen zur frühen Förderung der Sprachkompetenz. SIGNAL hat seinen Schwerpunkt in der Förderung der individuellen Integration unter Einbeziehung der sozialen Umwelt der Migrantenkinder.

### 3. Auswahl der Zielgruppen

Individuelle Sprach- und Handlungskompetenzen stehen im Vordergrund von SIGNAL. Der Förderbedarf von einzelnen Schülern und Schülerinnen wird durch den jeweiligen Lehrer/die Lehrerin festgestellt. Dabei sind bedeutende Kriterien der Migrationshintergrund des Kindes, der Leistungsstand allgemein und die Deutschkenntnisse (mündlich und schriftlich). Vom Programmträger wurden Erhebungsmethoden wie CFT und HAVAS 5 vorgegeben.<sup>1</sup> Schulische Daten sind die Zeugnisnoten und der Eindruck des Lehrpersonals. Von entscheidender Bedeutung ist schließlich die Einwilligung der Eltern, die eigens in ihrer Muttersprache angeschrieben und in persönlichen Gesprächen für die Teilnahme ihrer Kinder geworben werden.

Für die Auswahl der Schulen wurden Schulen angesprochen, die in sozial benachteiligten Stadtteilen liegen und bei denen der Migrantenanteil relativ hoch ist. Eine endgültige Entscheidung erfolgte nach Gesprächen vor Ort, in denen die organisatorische Möglichkeit und die Bereitschaft der Schule festgestellt wurde, das Programm von SIGNAL in den Schulablauf zu integrieren. Die Schule musste über eine Ganztageseinrichtung verfügen. Das ist nicht selbstverständlich, weil im Saarland die Ganztagschule „freiwillig“ ist. Ein/e Lehrer/in der Schule musste als Ansprechpartner/in für SIGNAL zu Verfügung stehen, Räumlichkeiten mussten bereitgestellt werden können und nicht zuletzt mussten die Eltern der Migrantenkinder zustimmen. Schließlich musste SIGNAL in ein bestehendes Netzwerk integriert werden können oder Ansätze für den Aufbau eines Netzwerkes erkennbar sein.

SIGNAL bildet konzeptionell die Verknüpfung eines „top down“-Ansatzes mit einer Steuerung durch das Kultusministerium mit einem „bottom up“-Ansatz zur Entwicklung und Erprobung von Fördermaßnahmen vor Ort unter Einbeziehung möglichst breit gefächelter Fachkompetenzen. Neben organisatorischen Fragen, z. B. die zeitliche Verfügbarkeit der Kinder am Nachmittag und gesicherte Transportmöglichkeiten sowie die Kapazität der Förderlehrer/

in, Einwilligung der Eltern, Verfügbarkeit von Ehrenamtlichen, wurden auch Fragen der Dokumentation, inhaltliche Fragen des konzeptionellen Ansatzes und seiner Durchführung behandelt. Schließlich wurden 13 Grundschulen ausgesucht, die in vier Landkreisen des Saarlandes angesiedelt sind. 260 Schüler/innen aus ca. 20 verschiedenen Herkunftsländern wurden in die Maßnahme aufgenommen, außerdem fünf Kindergärten. Es wurden 70 Teilnehmer/innen für Elterngruppen gewonnen, die zur Hälfte in Elternklassen, zur Hälfte in Eltern-Kind-Gruppen organisiert wurden.

In den Schulen stellten sich 13 Lehrer/innen des Kollegiums als verantwortliche Ansprechpartner/innen für SIGNAL zur Verfügung und es wurden 15 Förderlehrer/innen auf Honorarbasis gewonnen. Diese werden ergänzt um 65 Ehrenamtliche, die durch das DRK gewonnen werden konnten.

### 4. Die Wallenbaum-Schule als ein Beispiel

Die Wallenbaum-Schule liegt in einem sozialen Brennpunkt der Stadt Saarbrücken, im Stadtteil Malstatt. Die Schule hat einen Migrantenanteil von ca. 38 % und Schüler/innen mit 20 verschiedenen Nationalitäten. Am Projekt SIGNAL nimmt die Wallenbaum-Schule mit elf Kindern an den Programmpunkten Ehrenamtlichkeit gekoppelt mit Förderstunden teil. Die Förderstunden werden von einer Lehrkraft der Schule auf Honorarbasis an einem Nachmittag in der Woche mit allen teilnehmenden Kindern durchgeführt. Weiterhin arbeiten vier Ehrenamtliche an der Schule, die in Kleingruppen die Alltagssprache der teilnehmenden Kinder fördern.

Im Rahmen des Projekts hat sich die Wallenbaum-Schule mit außerschulischen Kooperationspartnern im Stadtteil vernetzt. Das Netzwerk setzt sich zusammen aus der Schule, dem DRK, der Stadtteilwerkstatt „Nur zu“, dem „Mama“-Projekt der Volkshochschule, der Gemeinnützigen Gesellschaft für Arbeitslosenberatung und Beschäftigung als Träger der Freiwilligen Ganztagschule und dem Kinder- und Jugendtheater „Überzwerg“. Hier werden von operativen Partnern unterschiedliche Aufgaben wahrgenommen. Die Stadtteilwerkstatt „Nur zu“ bietet Aktivitäten an und öffnet sie für die Migrantenfamilien. Die Ehrenamtlichen können in ihrer Sprachförderarbeit die vielfältigen Angebote der Stadtteilwerkstatt mit ihrer Kleingruppe kostenlos nutzen. Das „Mama“-Projekt der Volkshochschule kümmert sich um die Verbesserung der Deutschkenntnisse von Migrantinnenmüttern und das Kinder- und Jugendtheater „Überzwerg“ entwickelt für die an SIGNAL teilnehmenden Kinder ein Theaterprojekt. Innerhalb des Theaterprojekts können die Kinder kostenlos Theaterstücke entsprechend

1) CFT: Grundintelligenztest „Cultural Fair Intelligence Test“; HAVAS 5: Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes von 5-7-jährigen (Anm. d. Red.)

ihrer Altersgruppe besuchen und bekommen zusätzlich eine Vor- und Nachbereitung durch Theaterpädagogen/innen. Im nächsten Schuljahr lernen die Kinder außerdem mit Hilfe von Mitarbeiter/innen des Theaters, wie man Theater spielt, und sie werden als Höhepunkt dieser Aktivitäten selbst eine Aufführung gestalten.

### 5. Maßnahmen zur Sprachförderung und Integration

Der Ansatz der durchgängigen Sprachförderung sieht eine Verknüpfung ganz verschiedener Zugänge vor. Der Ansatz von SIGNAL mit seiner Einbeziehung von Ehrenamtlichen und der außerschulischen Nachbarschaft schafft die Möglichkeit – ausgehend von der gegebenen Situation und dem Wissen und der Erfahrungen der jeweiligen Akteure – neue Maßnahmen zu entwickeln. Vor diesem Hintergrund setzt SIGNAL auf unterschiedliche Maßnahmen, die an verschiedenen Standorten jeweils in spezifischer Weise organisiert werden.

Sprachförderung soll durchgängig sein. Dazu tragen alle beteiligten Akteure nach ihren jeweiligen Möglichkeiten bei. Das gemeinsame Anliegen ist die Erhöhung von Bildungschancen und damit der Integration. In SIGNAL kommt es den Ehrenamtlichen zu, die Kinder zur Sprachverwendung in der Alltagssprache zu motivieren und Gelegenheiten zu schaffen, diese Sprache anzuwenden. Förderlehrer/innen gehen strukturierter vor und in stärkerer Anlehnung an die Institution Schule und die dort geforderte Bildungssprache. Der/die Ansprechpartner/in im Kollegium der jeweiligen Schule sorgt für die Einbeziehung der Aktivitäten bzw. deren Ergebnissen in den normalen Schulalltag. In dieser wechselseitigen Beziehung werden Spracherwerb und Sprachanwendung aufeinander bezogen, Alltagssprache und Bildungssprache sowie inhaltsbezogene Erfahrungen vor Ort und deren sprachliche Verarbeitung im Unterricht.

Spracherwerb und Erschließung der Umwelt sind von vornherein miteinander verbunden und bilden von Beginn an zwei Seiten der Integration, die als Prozess zugleich zunehmender Differenzierung verstanden wird. Dabei sind die Lehrer/innen maßgeblich an der Erteilung des Förderunterrichts, der Vermittlung der Bildungssprache und der Verzahnung mit den an der jeweiligen Schule tätigen Ehrenamtlichen beteiligt. Die ehrenamtlichen Integrationsbegleiter/innen übernehmen in der Kleingruppenarbeit die Vermittlung der Alltagssprache und stellen den Kontakt zum Elternhaus her. Die sozialpädagogischen Mitarbeiter/innen im Projekt sind für die Auswahl, Betreuung und Begleitung der Ehrenamtlichen sowie die Ko-

ordination und Verknüpfung mit den Schulen zuständig.

### 6. Ehrenamtliche Integrationsbegleitung und Fortbildungsmaßnahmen

Ehrenamtliche sind Schlüsselpersonen im nachbarschaftlichen Umfeld der Schüler/innen. Sie werden durch das DRK geworben, indem entsprechende Presseinformationen veröffentlicht und Faltblätter verteilt werden. Ehrenamtliche sind Menschen, die Zeit haben bzw. sich Zeit nehmen und bürgerschaftliches Engagement zeigen. Sie bringen in jeweils unterschiedlicher Weise ihre persönlichen Erfahrungen und ihr berufliches Wissen mit ein. Zum Teil handelt es sich um Menschen mit eigenem Migrationshintergrund oder persönlichem Bezug zur Migration (Ehepartner Migrant/in).

Ehrenamtliche werden in einem Vorgespräch ausgewählt. Sie müssen in der Lage sein, sich mittel- bzw. langfristig regelmäßig in dieser Arbeit zu engagieren. Außerdem müssen sie persönlich geeignet sein, in dem Beziehungsgefüge zwischen Elternhaus, Schule und Umfeld effektiv tätig zu sein und eine Beziehung zu schaffen, die Nähe ermöglicht, Respekt sicherstellt und Distanz zulässt. Die Ehrenamtlichen sind Integrationsbegleiter, d. h. sie fördern nicht nur die Sprachentwicklung, sondern unterstützen auch das Heimisch-Werden in der deutschen Umwelt als Lebenswelt der Kinder. Den Eltern sind sie dabei behilflich, die institutionelle Barriere zur Schule zu überwinden, indem sie sich als Gesprächspartner/innen zur Verfügung stellen.

Überblick über Qualifikation und Hintergrund der ehrenamtlichen Integrationsbegleiter/innen

Alter	Anzahl
18- 35 Jahre	7
31-50 Jahre	30
51-X Jahre	23
<b>Migrationshintergrund</b>	
Ja	9
Nein	51
<b>Geschlecht</b>	
Männlich	2
Weiblich	58
<b>Familienstand</b>	
Ledig	11
Verheiratet	39
Eigene Kinder	49
<b>Erwerbstätigkeit</b>	
in Ausbildung	8
Keine	20
Berentet	20
Vollzeit	5
Teilzeit	7
<b>Qualifikation</b>	
Professionell	12

Paraprofessionell	15
Sonstige	33

Wie aus der Abbildung ersichtlich, handelt es sich bei den Ehrenamtlichen um eine heterogene Gruppe, die eines gemeinsam haben: die Bereitschaft, ohne Bezahlung ihre Zeit zur Verfügung zu stellen. Sie haben unterschiedliche Motivationen: praktische Erfahrungen als Ergänzung zu Studium und Berufsausbildung, gesellschaftliches Engagement, Interesse an neuen Erfahrungen, Aktivität nach Erziehungsphase und Berufszeit oder Weitergabe von beruflichen/privaten Erfahrungen (z. B. erzieherischer oder sprachlicher Bereich, so genannte Paraprofessionelle). Alle Ehrenamtlichen bringen somit etwas an Fähigkeiten und Motivation mit. Aufbauend auf diesen Voraussetzungen werden Fortbildungen angeboten, deren Themen durch die Projektanforderungen bestimmt sind.

Ehrenamtliche sind ein Mal pro Woche eingesetzt in der Sprachförderung in Kleingruppenarbeiten mit bis zu fünf Kindern. Sie setzen dabei bewährte Sprachfördermaterialien ein, nehmen aber auch Wünsche der von ihnen betreuten Kinder auf, um Spiele durchzuführen oder Exkursionen in die Nachbarschaft zu machen, die dann sprachbezogen bearbeitet werden. Ehrenamtliche sind von zentraler Bedeutung bei der horizontalen durchgängigen Sprachförderung. Sie sind Kontaktstellen zu den Förderlehrer/innen, die sie in unregelmäßigen Abständen treffen und mit denen sie fachliche Aspekte des jeweiligen Lehrplans sowie Stärken und Schwächen des jeweiligen Migrantenkinds besprechen. Ehrenamtliche sind Schnittstellen zu außerschulischen Akteuren im Umfeld und durch ihre Anwesenheit in der Schule am Nachmittag Ansprechpartner für diese. Sie machen außerschulische Angebote bekannt; oftmals nehmen Migranten/innen erstmalig an Aktivitäten teil, die in ihrem Stadtteil angeboten werden, von denen sie zuvor nicht wussten oder an denen teilzunehmen sie sich nicht trauten.

Ehrenamtliche sind zu einer Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen verpflichtet und auf eine regelmäßige Betreuung während ihrer Arbeit angewiesen. Fortbildung ist eine Unterstützung der Arbeit der Ehrenamtlichen. Zugleich dient sie dem Schutz der Betroffenen und der Steuerung und Sicherstellung der von SIGNAL angestrebten Ziele. Die Begleitung der Ehrenamtlichen durch hauptberufliches Fachpersonal ist auch eine Quelle von zusätzlichen Ideen und Anregungen, die im Sinne des beschriebenen „bottom up“-Ansatzes auch für das Projekt gesichert werden. Fortbildungen zu

den Themen „Interkulturelle Sensibilisierung“, „Elternarbeit“ und „Didaktische Grundlagen zur Sprachförderung“ durch Anregungen von Ehrenamtlichen gehören zum Fortbildungsprogramm, wie auch Veranstaltungen zu den verwendeten Materialien. Beim regelmäßigen Erfahrungsaustausch werden auch selbst erstellte Materialien der Ehrenamtlichen vorgestellt und an andere Ehrenamtliche weitergegeben.

### *7. Exkursionen und Schaffung von Sprachanlässen*

Sprachanlässe zu schaffen und zugleich Interesse zu wecken für die Umwelt, die den Migrantenkinder zu neuen bzw. zur zweiten Heimat wird, ist Anliegen von SIGNAL. Exkursionen sind Sprachanlässe als Ereignisse mit einem besonderen Anreiz und Erinnerungswert. Sie sind Gegenstand von Erlebnisberichten in den Alltagsinteraktionen. Exkursionen werden systematisch vor- und nachbereitet, um sprachbezogen und inhaltsbezogen einen optimalen Gewinn daraus zu ziehen und sie nicht verpuffen zu lassen. Während der Exkursion wird, soweit möglich, die Gelegenheit genutzt, sprachbezogene Aspekte hervor zu heben. Beispiele für Exkursionen im Rahmen von SIGNAL sind Besuche im Theater, im Wildpark, in Botanischen Gärten, im Erlebnispark. An den Exkursionen nehmen auch Eltern teil. Sie sind offen für Schüler/innen ohne Migrationshintergrund (Schulkameraden/innen der Projektkinder). Die Auswertung von Exkursionen im Hinblick auf die Sprachförderung ist unterschiedlich. Als Beispiel sei eine sprachbezogene Rallye genannt, zu der die Bedeutung von deutschen Hinweisschildern, die Benennung von Tieren, Pflanzen, Wegen gehörten, sowie die grammatikalisch richtige Ergänzung von vorgegebenen Sätzen.

Exkursionen werden unter Leitung der DRK-Hauptamtlichen durchgeführt. Bei der Auswahl der Exkursionsziele wird darauf geachtet, dass die Eltern und Kinder grundsätzlich später auch allein dorthin fahren können. Sie werden somit ermutigt, selbstständig ihre Umgebung zu erkunden. Die oftmals beklagte Selbsteinschränkung von Migrantenfamilien auf ein enges abgestecktes Areal soll damit überwunden werden.

### *8. Vernetzung im Umfeld der Schule*

Das BLK-Programm FörMig und das Sprachförderprogramm SIGNAL gehen von so genannten Basiseinheiten aus, deren Mittelpunkt die jeweilige Schule ist und zu denen operative und strategische Partner gehören. Schon bei der Zielvereinbarung zu Beginn des Projekts werden Netzwerkpartner benannt und deren

jeweiliger Beitrag zur Sprachförderung. Netzwerkpartner unterscheiden sich danach, ob sie konkrete Maßnahmen für die am Projekt beteiligten Kinder schaffen oder öffnen, ob sie aufgrund ihrer Erfahrungen in diesem Bereich zur Entwicklung des Sprachkonzeptes beitragen, oder – wie das bei Migrantenorganisationen häufig der Fall ist – den Kontakt herstellen zu Eltern, die sonst ihre Kinder u. U. nicht an der Sprachförderung teilnehmen lassen. SIGNAL konnte zum Teil an bestehenden Netzwerken einer Schule ansetzen und diesen bei der Sprachförderung zu einem besonderen Wert verhelfen. SIGNAL ist auch initiativ an neuen Netzwerken beteiligt, die gemeinsam am Projekt der durchgängigen Sprachförderung arbeiten.

### *9. Elternarbeit als Teil der Sprachförderung*

Die Elternarbeit bei SIGNAL hat zwei Hauptaspekte: Eltern müssen als Partner gewonnen werden, wenn Sprachfördermaßnahmen bei den Kindern erfolgreich sein sollen. Eltern haben ihrerseits zum Teil selbst Sprachdefizite und können in spezielle Sprachfördermaßnahmen aufgenommen werden. Für die Sprachförderung und Sprachentwicklung der Kinder ist es ungünstig, wenn die Eltern selbst nicht Deutsch lernen. Vor diesem Hintergrund wurde das Konzept der „Family literacy“ entwickelt, d. h. Sprachförderung von Kindern sollte auch die Eltern miteinbeziehen. In Elternklassen werden Förderkurse für Eltern durchgeführt, die zusätzlich zum Unterricht „Deutsch als Zweitsprache“ den Stoff der Kinder und ihre Art zu lernen besonders berücksichtigen. Die Eltern verfügen nach dem Kurs nicht nur über bessere Deutschkenntnisse, sondern können ihre Kinder auch bei deren Schullaufbahn besser unterstützen.

Eltern-Kind-Klassen beziehen Eltern und Kinder gemeinsam ein. Hier wird Sprache gefördert, aber auch der Umgang mit Unterrichtsstoff und Hausaufgaben trainiert. Schwerpunkte sind Projektarbeit und Leseförderung. Die Interaktion zwischen Kindern und Eltern in der deutschen Sprache steht dabei im Mittelpunkt. Die Muttersprache wird nicht zurückgedrängt, sondern als Basis gewürdigt und die Förderung des Deutschen als Fortsetzung der vorhandenen Kompetenz der Verständigung in der Muttersprache.

In Eltern-Kind-Lerngruppen in Kindertageseinrichtungen begleiten ausgebildete Erzieher/innen Eltern und die Kinder durch den Kurs, bei dem Eltern gemeinsam mit ihrem Kind die deutsche Sprache lernen. Die Eltern werden dabei ermutigt, ihre Kenntnisse der Muttersprache an die Kinder weiterzugeben. Der Erwerb der deutschen Sprache geschieht auch

durch die Vermittlung von Liedern, Spielen und Reimen. Dadurch und durch entsprechende Literatur werden gemeinsame Spielanlässe zwischen Eltern und Kindern in verschiedenen Sprachen vermittelt, die diese auch außerhalb anwenden können.

Durch den Einbezug der Eltern bei Elternabenden wird erreicht, dass die Eltern sich mitverantwortlich fühlen für den Bildungsfortschritt ihrer Kinder und Informationen über das Projekt erhalten. Von entscheidender Bedeutung ist die Schaffung eines Vertrauensverhältnisses auf der Grundlage des wechselseitigen Respekts. Es hat sich als günstig erwiesen, einen Dolmetscher hinzuziehen. Dadurch können Informationen korrekt übermittelt und Rückfragen der Eltern beantwortet werden. Zugleich wird damit Respekt vor der Kultur und Sprachkompetenz in der Muttersprache erwiesen. Diejenigen, die auf diese Weise erreicht wurden, sind auch kontinuierliche Begleiter und Unterstützer des Projekts geworden.

Ca. 50 % der an Exkursionen teilnehmenden Schüler/innen werden von ihren Eltern begleitet. So wird die Exkursion selbst zum Gesprächsthema innerhalb der Familie und erreicht eine größere Nachhaltigkeit. Von dort aus werden andere Familien motiviert, künftig teilzunehmen. Da bei Exkursionen auch Eltern von Nicht-Migrantenkindern teilnehmen, wird ein Austausch zwischen Einheimischen und Fremden möglich, der sonst in der Schule nicht stattfindet, nicht einmal auf regulären Elternabenden.

Ehrenamtliche finden als Mitbürger/innen aus der Nachbarschaft eher einen Zugang zu Migranten/innen und treffen auf weniger Vorbehalte als Vertreter/innen einer Institution. Ehrenamtliche sind frei in der Entwicklung ihrer Beziehung zu den Eltern. Dabei muss sichergestellt sein, dass das Gleichgewicht zwischen Nähe und Distanz so gestaltet wird, dass beide Seiten sich wohl fühlen. In Einzelfällen führen diese Kontakte schon jetzt zu einem Austausch über kulturell bedingte Erziehungsziele und Erziehungsmethoden, die der Arbeit mit den Kindern zugute kommen. Es ist vorgesehen, Migranteneltern auch in Fortbildungsmaßnahmen mit einzubeziehen. In einigen Fällen gelingt es Ehrenamtlichen, durch direkte Ansprache Eltern und Kinder zur Teilnahme an Maßnahmen zu bewegen. Ehrenamtliche sind Ansprechpartner für viele Alltagsfragen der Migranteneltern und somit ein wichtiges Bindeglied zwischen Integration und Sprachförderung.

### *10. Auswertung und erwartete Ergebnisse*

SIGNAL ist ein Projekt, das sich über fünf Jahre erstreckt und sich zum gegenwärtigen Zeit-

punkt noch in der Anfangsphase befindet. Es werden Verbesserungen in Sprachfähigkeit und Integration erwartet. Im Rahmen von SIGNAL werden Veränderungsmessungen vorgenommen. Dabei lassen sich drei Zugänge unterscheiden: Die Kinder selbst haben im Rahmen von Lerntagebüchern in der Förderung mit den Ehrenamtlichen, Rückmeldebögen bei Exkursionen und bei den Zeugnisnoten Gelegenheit, ihre Lernfortschritte selbst festzustellen. Dieselben Indikatoren sind auch Hinweise auf den Lehrerfolg der beteiligten Akteure, die zugleich den Erfolg der eingesetzten Methoden widerspiegeln. Das gilt auch für die Fachlehrer/innen des regulären Unterrichts. Diese Ergebnisse werden in Fortbildungen und beim Erfahrungsaustausch reflektiert. Die interne Evaluation überprüft den Zusammenhang zwischen Methodik und Sprachfortschritt im Rahmen von ausgewählten Einzelfällen. Auf der Ebene des Programmträgers gibt es eine wiederholte Sprachstandsmessung anhand von HAVAS 5.

Fernziel von FörMig ist es, über die Sprachförderung eine Integration in dem Sinne zu fördern, dass die Kinder über erhöhte Bildungschancen die für sie optimale Schul- und Berufslaufbahn wählen können.

Integration beginnt schon früher. Im Rahmen von SIGNAL wird geprüft, inwiefern Kinder vermehrt Angebote aus ihrer Nachbarschaft wahrnehmen, Zugang zu deutschen Freunden und Medien haben, ihren Aktionsradius in Deutschland allmählich erhöhen, um nur einige Beispiele zu nennen. Integration wird somit allgemein unter dem Aspekt des „Muts zur eigenen Zukunft“ in fremder Umgebung aufgefasst. Hier schlägt sich insbesondere die Verbesserung der Alltagssprache nieder.

#### **IV Ausblick und mögliche Perspektiven**

SIGNAL als Projekt ist zeitlich und inhaltlich begrenzt, hat aber Auswirkungen über den Projektzeitraum hinaus. SIGNAL ist ein Verbundansatz, d. h. er entfaltet seine Wirksamkeit durch das Zusammenspiel verschiedener Akteure. Im Rahmen von SIGNAL werden Synergien geweckt und erprobt, die weiter bestehen können nach Abschluss des Projekts. Dazu ist eine Institutionalisierung der Netzwerke erforderlich und die Sicherstellung finanzieller Ressourcen. SIGNAL setzt auf Freiwilligkeit und individuelles Engagement aller beteiligten Akteure. Zur Sicherstellung der Nachhaltigkeit muss eine Verbindlichkeit hergestellt werden, damit es nicht dem Zufall überlassen bleibt, welches Kind an welcher Schule bei gleichem Förderbedarf eine Unterstützung erhält und welches nicht. Es ist eine Zukunftsaufgabe, einerseits Verbindlichkeit zu schaffen, anderer-

seits den Enthusiasmus der Projektphase und das Engagement aufrechtzuerhalten, die für eine solche Aufgabe erforderlich sind.

Über den eigentlichen Bildungsauftrag hinaus, nimmt Schule eine wichtige Rolle in der Stadtteilarbeit ein. Diese ist immer mehr geprägt von der hinsichtlich Herkunft und Bildungsgrad heterogenen Bevölkerung. Die Grundschule, so wird manchmal halb im Scherz gesagt, ist die eigentliche „Gesamtschule“, in der alle Gruppen vertreten sind.

Die Netzwerkarbeit bei SIGNAL stellt sich mit der Einbeziehung der Nachbarschaft und unterschiedlicher Akteure den damit verbundenen Herausforderungen. Die Aktivitäten auf der Ebene der individuellen Integration bedürfen, um dauerhaft wirksam zu sein, flankierender Unterstützung auf struktureller systemischer Ebene, deren Fortsetzung weiterhin gesellschaftlicher Auftrag bleiben muss.

#### **Kontakt:**

Wolf B. Emminghaus  
Deutsches Rotes Kreuz  
Landesverband Saarland e.V.  
Vollweidstr. 2  
66115 Saarbrücken  
emminghausw@lv-saarland.drk.de

#### **Literaturverzeichnis:**

- Arbeitskammer des Saarlandes (2006). Bericht an die Regierung des Saarlandes 2006“ I. Schwerpunktthema „Soziale Ungleichheit und Ausgrenzung nehmen zu“. Merziger Druckerei und Verlag.
- BLK-FörMig (2006): Was ist durchgängige Sprachförderung? Eine Handreichung des Programmträgers BLK-Programm FÖRMIG: [http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/pdf/Material/Handreichung\\_Durchgaengige\\_Sprachfoerderung.pdf](http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/pdf/Material/Handreichung_Durchgaengige_Sprachfoerderung.pdf), 13.07.2006
- Emminghaus W. B. (1988): From First Aid in Emergency to Intercultural Encounters. In: League of Red Cross and Red Crescent Societies (Hrsg.): Refugees – the Trauma of Exile. Dordrecht/Boston/Lancaster; S. 111-131
- Emminghaus W. B. (1990): Von Hilfe in erster Not zu interkultureller Begegnung. Flüchtlingshilfe aus psychologischer Sicht. Arbeitshilfe für Mitarbeiter in der Rotkreuzarbeit mit ausländischen Flüchtlingen. Generalsekretariat des DRK, Bonn.
- Emminghaus W. B. (1995): Kulturkontakt und Konfliktlösung: Psychologische Aspekte in der interkulturellen Beratung. In: Cropley A. J./Ruddat H./Dehn D./Lucassen S. (Hrsg.): Probleme der Zuwanderung, Göttingen, S. 114-145.

- Gogolin I. (2002): Migration und Bildung.  
Journal der Regiestelle E&C Nr. 6. Berlin
- Saarbrücken (2005): Zuwanderungs- und Integrationsbüro: Strategiepapier 2005.
- Saarbrücken (2006): Bericht über die Umsetzung des Zuwanderungsgesetzes und der Integrationskurse seit Inkrafttreten am 1.1.2005: Strategiepapier 2005.
- Saarland, Ministerium für Inneres, Familien, Frauen und Sport (2005): Integrationskonzept der Saarländischen Landesregierung.

## Interkulturelle Sprachförderung im Stadtteilnetz – die „Stadtteilmütter“ in Augsburg

Augsburg ist eine Großstadt mit 275.000 Einwohner/innen, die in vier Sozialregionen strukturiert ist, mit einem Migrantenanteil von insgesamt 32 %. Entsprechend ist die Integration dieser Familien und deren Kindern eine gesellschaftliche Herausforderung für die Stadt. Ein wichtiger Baustein hierbei ist der Erwerb der deutschen Sprache, ebenso wie die Intensivierung und Differenzierung der Herkunftssprache als Grundlage bikultureller Kommunikation.

In der Sprachförderung fand in den letzten Jahren ein Paradigmenwechsel statt. Während viele Jahre die Devise galt, dass ausländische Kinder so wenig wie möglich in ihrer Herkunftssprache und soviel wie möglich deutsch sprechen sollen, wissen wir heute, dass diese Vorgehensweise eine Generation von Jugendlichen mit zwei Halbsprachen und wenig differenziertem Wortschatz hervorgebracht hat. Wir wissen heute, dass die Grundlage einer Muttersprache eine wichtige Voraussetzung für das Erlernen einer Zweitsprache ist. Einen Gegenstand kann ich nur in einer Zweitsprache benennen lernen, wenn ich dafür einen Begriff in der Herkunftssprache habe. Migrantenfamilien haben aus einer Verunsicherung heraus damit aufgehört, ihren Kindern die Welt in ihrer Familiensprache zu zeigen.

Sprache wird im Kontext gelernt. Dieses Lernen ist an Begeisterung und positive Emotionen gebunden. So kann nur in der Muttersprache gelernt werden. Wir müssen die Mehrsprachigkeit dieser Kinder aufwerten und ihr Sprachverhalten nicht allein an defizitärem Deutsch beurteilen. Wir tragen damit der europäischen Sprachpolitik Rechnung, die das Ziel verfolgt, dass jede/r EU-Bürger/in in der Lage ist, in drei Gemeinschaftssprachen zu kommunizieren. Die Kinderrechtskonvention verankert das Recht auf Muttersprache.

### Stadtteilmütter / Sprachpaten – Mit der Muttersprache Deutsch lernen

Das Projekt „Stadtteilmütter“ ist ein Sprach- und Integrationsförderansatz. Es sieht vor, dass Mütter und Kindertagesstätten bilingual Sprache vermitteln. Hierbei werden die Stadtteilmütter anhand konkreter Lernschritte unter Einbeziehung geeigneter Lehrmaterialien qualifiziert, mit ihren Kindern die Herkunftssprache zu erwerben, zu differenzieren und zu intensivieren. Dieses mit den eigenen Kindern erprobte und erfahrene Wissen geben sie an eine Gruppe von Müttern gleicher Nationalität

weiter. Parallel dazu werden die gleichen Themen in der Kindertagesstätte mit den Kindern in deutscher Sprache aufgegriffen. Die Stadtteilmütter müssen die deutsche Sprache gut beherrschen; die nationalen Gruppen finden in der Herkunftssprache statt.

Ziel dieses Projekts ist es, die Ressource der Zweisprachigkeit von Migrantenkindern für deren Entwicklung nutzbar zu machen. Hierbei sollen sowohl die Herkunftssprache als auch der Erwerb der deutschen Sprache unterstützt werden. Das Projekt, das mit drei Kindertageseinrichtungen und insgesamt fünf Stadtteilmüttern seit September 2004 im Augsburger Stadtteil Oberhausen erprobt wurde, hat sich heute in alle Regionen ausgeweitet und zeigt erhebliche Wirkung. Die Mütter treten aus einer defensiven Haltung heraus, übernehmen Verantwortung für die Sprachentwicklung ihrer Kinder und geben diese weiter. Sie gehen damit neue Wege, werden Modell im Stadtteil und übernehmen eine wichtige gesellschaftliche Funktion, die sich weit über die Sprachentwicklung hinaus fortsetzt.

Erstmals kommt es im Sinne der Entwicklung der Kinder zu einer echten Partnerschaft zwischen Kindertageseinrichtung und Eltern. Letztere bringen sich selbstbewusst, aktiv und kreativ in die Einrichtung ein. Das Thema Sprache wird ein lebendiges Thema in den Familien und im Stadtteil. Die Herkunftssprache wird auch in der Kindertagesstätte aufgewertet, das Bewusstsein über deren Wichtigkeit geschärft.

Die Stadtteilmütter sind ein wichtiges Bindeglied zwischen Eltern mit Migrationshintergrund, Kindereinrichtung und Stadtteil. Die Stadtteilmütter sind auch im Rahmen des bürgerschaftlichen Engagements im „Bündnis für Augsburg“ engagiert und organisiert und heißen bei Neubürgerempfängen ihre Landsleute willkommen.

Das Projekt steht also auf den Säulen:

- der Institutionen der Kindertagesstätten in den Sozialregionen,
- einer Projektkoordinatorin,
- des Amtes für Kinder, Jugend und Familie der Stadt Augsburg,
- des „Bündnisses für Augsburg“.

Die Stadtteilmütter organisieren in Kooperation mit einem städtischen Integrationsprojekt namens „Pusula“ (Kompass) ein Sorgentelefon in türkischer Sprache. Sie nehmen sich isolierter Frauen an, die ihnen der Allgemeine Sozialdienst vermittelt. Bei öffentlichen Hearings des

Sozialreferates stehen sie als Ansprechpartnerinnen für ihre Landsleute zur Verfügung und vertreten ihre Anliegen selbst. Beim Wechsel der Kinder in die Schule bleiben sie Stadtteilmütter, so dass derzeit vier Schulen das Projekt der Zweisprachigkeit im Rahmen des Heimat- und Sachkundeunterrichts weiterführen.

Weiterhin geplant ist die Kooperation mit den Augsburger KIDS (KinderInDerStadt). Dies sind Familienstützpunkte in den vier Sozialregionen, die die Belange von Familien möglichst passgenau aufgreifen, weiterentwickeln und gelebte Nachbarschaft ermöglichen und dabei helfen, multikulturelle Mutter-Kind-Gruppen aufzubauen.

Mit einem KIDS-Mobil, einem Spielmobil für Kleinkinder soll eine Gehstruktur hin zu den Grünflächen aufgebaut werden, damit die Familien erreicht werden können. Neben anderen Diensten sollen hier auch die Stadtteilmütter Kontakt zu ihrer nationalen Gruppe aufnehmen, um deren Bedarfe genauer aufgreifen zu können, Selbstverantwortung inspirieren zu können und auch Sprachlerngruppen für Mütter mit kleinen Kindern aufbauen zu können. So kann die Sprachlernphase der Kinder noch besser bilingual genützt werden.

Die Stadtteilmütter sind als Integrations- und Verantwortungsträger aus Augsburg nicht mehr wegzudenken. Sie treten zunehmend selbstbewusst aus dem Verborgenen heraus, machen die Multikulturalität der Stadt verantwortungsbewusst sichtbar und gestalten die Stadtgesellschaft aktiv mit.<sup>1</sup>

**Kontakt:**

Gabriele Kühn  
Stadt Augsburg  
Amt für Kinder, Jugend und Familie  
gabriele.kuehn@augzburg.de

---

1) Weitere Informationen siehe Dokumentation des E&C-Fachforums „Konzepte der frühkindlichen Sprachförderung in sozialen Brennpunkten“ vom 9./10. Mai 2005, [www.eundc.de](http://www.eundc.de) (Anm. d. Red.)

E&C-Fachforum: „Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund – Sozialer Zusammenhalt durch interkulturelle Strategien und integrierte Ansätze in benachteiligten Stadtteilen“ vom 26. und 27. Juni 2006

## **Empfehlungen der Arbeitsgruppe „Sprachförderung“**

- (Kommunales) Gesamtkonzept für (nachhaltige) Sprachförderung,
- Kombination von bottom-up und top-down-Strategien,
- Ehrenamtliche einbinden (Fortbildung),
- Wahrnehmen der Mehrsprachenkompetenz der Eltern und Kinder,
- Stärkung der allgemeinen Kompetenzen der Eltern,
- Zusammenarbeit von Familie/Stadtteil/Institution,
- Ausweitung der Sprachförderung auf deutsche Kinder und Familien,
- Träger müssen sich auf die Stadtteilarbeit einlassen (Strukturen ändern),
- Evaluation.

## Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Der Kunst-Code – Jugendkunstschulen im interkulturellen Dialog“

### Aktuelle Herausforderungen

„Interkultur“ und „Migration“ sind aktuelle Herausforderungen einer zeitgemäßen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Welche Aufgaben kann und muss künstlerisch-kulturelle Bildung hier übernehmen? Welche besonderen Potenziale kann sie bei der Entwicklung zukunftstauglicher Konzepte von Kultur und Bildung, Partizipation und Integration einbringen?

Die Beantwortung dieser Fragen hat sich das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Modellprojekt „Der Kunst-Code – Jugendkunstschulen im interkulturellen Dialog“ zum Ziel gesetzt. Es geht um Begriffe von kultureller Vielfalt, die diese nicht auf ethnisch-nationale oder religiöse Differenz reduzieren. Darüber hinaus geht es um ein zeitgemäßes Verständnis von interkultureller Kommunikation, das die dringend nötige Entwicklung einer gesellschaftlichen Dialogkultur, auch – aber nicht nur – mit der Zunahme von Biografien mit „Migrationshintergrund“ begründet. Ebenso geht es um Konzepte von Partizipation, die mehr sein wollen als „Zielgruppeneinschließung“. Es sind Formen kultureller Teilhabe im Fokus, die sich nicht in der Kompensation eines Mangels an Teilhabe in anderen gesellschaftlichen Bereichen erschöpfen. Damit geht es auch um zukunftstaugliche Bildungskonzepte, die nach den besonderen Potenzialen künstlerisch-kultureller Bildung fragen, um Kinder und Jugendliche *aller* Herkünfte zu einem selbstbestimmten, wahrnehmungssensiblen und differenzierten Umgang mit Heterogenität und Komplexität zu befähigen.

Im Februar 2006 fand in Wolfenbüttel der Startworkshop des zweieinhalbjährigen Forschungs- und Entwicklungsprojekts statt. Acht konzeptionell unterschiedliche Einrichtungen in sieben Bundesländern untersuchen und entwickeln seitdem mit Begleitung des Bundesverbands der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen (bjke) e.V. Bausteine innovativer und integrativer Bildungszugänge für ihr Arbeitsfeld.

### Forschungskonzeption

Die Strukturierung, Vorbereitung und Präzisierung des Forschungsvorhabens beinhaltete Recherchen innerhalb der kulturpädagogischen

Einrichtungslandschaft sowie Sekundäranalysen von Forschungsergebnissen und die Auswertung von Erfahrungen mit Forschungskonzeptionen. Dabei wurde ein Forschungsstand berücksichtigt, für den u.a. eine stärkere Reflexion der Subjektivität des/der Forschenden als Bestandteil des Beobachtungs- und Erkenntnisprozesses kennzeichnend ist. Im Fokus standen Fragen nach geeigneten Formen der nachhaltigen Implementierung von Forschung in Praxis und umgekehrt. Befragungen innerhalb und außerhalb der Jugendkunstschullandschaft sowie die weitere Auswertung von Erfahrungen mit Vorläuferprojekten führten schließlich zu der Entscheidung für ein stark an der künstlerisch-pädagogischen Praxis ausgerichtetes Forschungssetting. Darin ist der Forschungsprozess als Aktions- und Teamforschung angelegt, d.h. die Einzelprojekte und die damit verbundenen Forschungsfragen werden gemeinsam mit den beteiligten Akteuren unter Berücksichtigung der spezifischen Bedingungen der Modellstandorte entwickelt. Die Forschungskonzeption geht dabei entsprechend dem oben beschriebenen Forschungsstand bezüglich seiner Untersuchungsgegenstände, Beobachtungstheorie und Methoden von sozial-konstruktivistischen Annahmen aus und reflektiert die Subjektivität aller in den Forschungsprozess eingebundenen Akteure.

Die perspektivierte Forschungskonzeption ist auch mit den für das vorliegende Projekt relevanten aktuellen kulturwissenschaftlichen bzw. interkulturellen Forschungsansätzen kompatibel, die um die Abhängigkeit des Handelns oder der Kommunikation von Sinnsystemen und Wissensordnungen zentriert sind. Sie gründet auf den Erfahrungen und Beobachtungen aller Beteiligten. Letztere wiederum werden in Perspektive zu den jeweils relevanten kulturwissenschaftlichen bzw. interkulturellen Forschungsansätzen gestellt und hinsichtlich einer wirksamen Anwendung für die Praxis vor Ort reflektiert. Diese Vorgehensweise soll sinnvoll zu einer Nachhaltigkeit und Tragfähigkeit von Konzeptionen über den Projektzeitraum hinaus beitragen. Hier ist die Hoffnung, dass die Einbindung aller Akteure in den Forschungsprozess auch Aufschlüsse darüber geben wird, wie man dem immer wieder beklagten Gefälle zwischen interkultureller Theorie und Praxis begegnen kann.

## **Beteiligte Einrichtungen und Projekte**

Die Einzelprojekte nehmen somit ihren Ausgang bei konkreten Bedarfen, Frage- und Problemstellungen und dem jeweiligen Vorverständnis interkultureller Kontexte und Dialogsituationen der beteiligten Akteure in den Einrichtungen. Derzeit erforschen und reflektieren Kinder, Jugendliche, Pädagogen/innen und Künstler/innen an den acht Modellstandorten Integration als Kommunikations-, Partizipations-, Bildungs- und künstlerischen Prozess. Mit unterschiedlichen Akzentuierungen dieser vier Schwerpunktbereiche sind als Partner des bjk folgende Einrichtungen beteiligt:

### *Baden-Württemberg*

- Kunstschule Filderstadt, Filderstadt
- Projekt: „Chinarestaurant“

An diesem Kooperationsprojekt der Kunstschule Filderstadt mit der Liebenauschule Neckartailfingen nehmen 14- bis 16-jährige Schüler/innen der Hauptschule mit und ohne Migrationshintergrund teil. Im Rahmen des einjährigen Projektes zum Thema China werden die Themen „kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten am Beispiel der Esskultur“ und „Arm und Reich“ exemplarisch beleuchtet. Angeregt durch Filme, Dias, Vorträge und Diskussionen entstehen Skulpturen, Bilder und Objekte. Ziel ist eine Installation im Rathaus der Stadt, die die projektbegleitenden Diskurse sichtbar machen soll. Übergeordnetes Ziel ist die experimentelle Erforschung der Wirkungen ästhetischer Bildung im Hinblick auf den interkulturellen Dialog in schulischen Kontexten.

### *Bayern*

- Kinder- und Jugendkunstschule PALETTE e.V., Augsburg
- Projekt: „Schnittmengen“ – In einer interkulturellen Schneiderwerkstatt entstehen Skulpturen aus Luft

Dabei handelt es sich um ein Skulpturenprojekt mit jungen Frauen zwischen 14 und 22 Jahren, die entweder mit ihren Familien in Asylbewerberunterkünften leben oder dem Arbeitskreis Ethik eines Gymnasiums in Augsburg angehören. Alle Mädchen befinden sich in einem Zwischenland: in der Lebensphase nach dem Übergang vom Mädchen zur Frau, zwischen Schule und Beruf oder Schule und Heirat, zwischen Individualität und gesellschaftlicher und kultureller Gebundenheit. Neue Verantwortlichkeiten klären sich langsam. Das „Bodenständige“ eines Schneiderhandwerks einerseits und der offene Raum der Kunst andererseits

spiegeln diese „Zwiegesichtigkeit“. Trotz der geschilderten Gemeinsamkeiten sind die Gestaltungsspielräume in Bezug auf ihre Zukunft für beide Gruppen sehr unterschiedlich. Wie sie sich im gemeinsamen Arbeiten für ein gemeinsames Ziel (Ausstellung) ggf. verbinden und welche Entwicklungen in diesem Prozess ausgelöst werden, soll möglichst detailliert eingefangen und reflektiert werden.

### *Berlin*

- Jugendkunstzentrum im „Gérard Philipe“, Berlin
- Projekt: „Kunst(T)RAUM in der Stadt“

An der gemeinsamen Entwicklung von Kunst im öffentlichen Raum (Verfremden, Provozieren etc.) nehmen Kinder, Jugendliche und Familien, die im Kiez wohnen, teil. Das Projekt soll Kommunikationsanlässe schaffen und Gemeinwesen als Ort kulturellen Lebens über Kunst bewusst machen. Das Jugendkunstzentrum soll als Ort multikultureller Begegnung durch Kunst gestärkt werden und Kinder/Jugendliche mit Migrationshintergrund längerfristig an das Haus binden und für Kunst interessieren. Zielsetzung wie Vorgehensweise sollen sowohl aus der Perspektive der Einrichtung als auch aus der Sicht der angesprochenen Kiezbewohner reflektiert werden.

### *Brandenburg (s.u.)*

- Kinder- und Jugendzentrum „Mikado“, Frankfurt/Oder
- Projekt: „Ich muss weg, was nun?“

### *Mecklenburg-Vorpommern*

- Schule der Künste e.V., Schwerin
- Projekt: „Meine Stadt hat viele Orte“

An der Erkundung von Stadt und Lebensraum mit künstlerischen Mitteln sind Teilnehmer/innen unterschiedlicher Altersgruppen (10 bis 16 Jahre) und unterschiedlicher Herkunftsländer beteiligt. Es sollen Orte gefunden werden, die das „Zuhausefühlen“ bestimmen und „Bilder“ entstehen lassen, die diese Orte beschreiben. Die Exploration der Lebensräume soll auch eine Selbstexploration ermöglichen und zur Erweiterung des Wahrnehmungs- und Aktionsradius beitragen. Die Perspektive der Beteiligten wird durch einen Austausch mit dem Internationalen Kinder- und Jugendkulturzentrum „Kiebitz“ in Duisburg erweitert. Für die Dozenten/innen soll dieser Austausch Erkenntnisse bezüglich der Kooperationsmöglichkeiten im interkulturellen Feld innerhalb der Jugendkunstschullandschaft liefern.

### *Niedersachsen*

- Kunstschule KunstWerk e.V., Hannover
- Projekt: „Heimat entsteht durch Lebenskunst?“

Mit den „Sprachen der Kunst“ werden 20 bis 25 Jugendliche der Jahrgangsstufe 10/11 einer Integrierten Gesamtschule in Hannover das Thema „Heimat“ unter Anleitung von künstlerisch und pädagogisch ausgebildeten Fachkräften aus unterschiedlichen kulturellen und persönlichen Blickwinkeln erkunden und in eine künstlerische Präsentationsform übertragen. In verschiedenen Themenwerkstätten entstehen Bilder von Heimat, welche die Interpretation der bisherigen Lebenserfahrungen der Jugendlichen mit Orten, Sprache und Identität spiegeln. Wie im Kinder- und Jugendzentrum „Mikado“ (Frankfurt/Oder) werden auch hier die Auswirkungen unterschiedlicher Gewichtungen pädagogisch-didaktischer oder künstlerisch-experimenteller Zielsetzungen und Methoden im interkulturellen Feld projektbegleitend reflektiert.

#### *Nordrhein-Westfalen*

- Kulturforum Alte Post, Neuss
- Projekt: „Ein Kampf um Troja“ – ein Multimediales HipHop-Spektakel

Jugendliche und junge Erwachsene, Tänzerinnen und Tänzer zwischen 14 und 19 Jahren werden unter der Regie von Hamdi Berdid und unter Mitarbeit von Victor Podstrelnov eine Verbindung aus Rap, HipHop-Battle und selbst gedrehten Videosequenzen entwickeln. Dabei geht es den Projektbeteiligten zunächst um die Erweiterung der tänzerischen Fähigkeiten und darum, den Körper als Ausdrucksmittel zu entdecken. Es soll aber auch darum gehen, HipHop als schwer vermittelbare Tanz-Form, die oft als jugendspezifische Kunstrichtung missverstanden wird, als gleichberechtigte Kunstform neben anderen zu etablieren. Ein weiteres Ziel ist, durch den Kontakt mit anderen Kunstformen den eigenen Kulturbegriff zu erweitern. Projektbegleitend wird nicht nur der Kommunikationsprozess der Einzelakteure reflektiert, sondern damit verbunden auch der der beteiligten Kunstformen und kulturellen Milieus. Erkenntnisse bezüglich der Erweiterung ihres Angebots, neuer Formen der Zielgruppenansprache usw. sind dabei Ziele der Einrichtung, welche ihrerseits den Künstler/innen Erfahrungen im Hinblick auf weitere berufliche Perspektiven ermöglichen soll.

- Internationales Kinder- und Jugendkulturzentrum Kiebitz e.V., Duisburg
- Projekt: „Der Jugend (k)eine Chance“

Jugendliche und junge Erwachsene der multikulturellen Jugendredaktion „ibibik“ des Inter-

nationalen Jugend- und Kulturzentrums „Kiebitz“ beschäftigen sich mit dem Negativ-Image des Stadtteils Marxloh in den Medien. Sie wollen über einen multiperspektivischen Blick auf den Stadtteil Duisburg-Marxloh differenziertere Formen medialer Berichterstattung und damit ein Stück Gegenöffentlichkeit entwickeln. Dabei soll es nicht um Schönfärberei Marxloher Lebenswelten gehen. Vielmehr soll das Viertel aus der Perspektive unterschiedlicher Personen erkundet werden und dabei der Einfluss der „mental Karten“ und der eingesetzten Medien sowohl auf die positiven und negativen Entdeckungen, als auch auf deren Darstellung beobachtet und reflektiert werden.

#### **Non-Formales Lernen**

Wie eingangs bereits dargelegt, ist „Der Kunst-Code – Jugendkunstschulen im interkulturellen Dialog“ ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt, das nach den besonderen Potenzialen künstlerisch-kultureller Bildung fragt, um Kinder und Jugendliche *aller* Herkünfte beim Erwerb sozialer bzw. interkultureller Schlüsselkompetenzen zu unterstützen. Welche das in einem global erweiterten Handlungsfeld und einer durch zunehmende Differenzierung und Komplexität gekennzeichneten Gesellschaft zukünftig sein werden, ist ebenfalls Gegenstand der Untersuchungen.

- Wie müssen Bildungsangebote an außerschulischen Lernorten wie Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen konzipiert sein, um Kinder und Jugendliche *aller* Herkünfte anzusprechen?
- Was sollen und können sie initiieren und fördern, wo ergänzen sie die formale Bildung sinnvoll?
- Wie muss diese spezielle Form kultureller Teilhabe konzipiert sein, damit sie für benachteiligte Kinder und Jugendliche mehr wird, als der Ersatz für Anerkennung und Teilhabe in anderen gesellschaftlichen Bereichen?

Die Beteiligten an den Modellstandorten widmen sich diesen Fragen mit unterschiedlichen Schwerpunkten. So ist beispielsweise das Projekt des Jugendkunstzentrums im „Gérard Philipe“ in Berlin in eine stadtteilbezogene Gesamtstrategie eingebettet. Hier wird mit den Möglichkeiten der Kunst, Kommunikationsanlässe zu schaffen und darüber bedarfsgerechte Angebote zu entwickeln, experimentiert.

Von besonderem Interesse im Hinblick auf das Thema „Non-formales Lernen“ dürften jedoch die Schulkooperationsprojekte sein, die mit den Wirkungen unterschiedlicher

Gewichtung pädagogisch-didaktischer oder künstlerisch-experimenteller Zielsetzungen und Methoden im interkulturellen Feld experimentieren. Dazu gehören das Projekt „Chinarestaurant“ der Kunstschule Filderstadt, das Projekt „Heimat entsteht durch Lebenskunst?“ der Kunstschule KunstWerk e.V., Hannover und das Projekt „Ich muss weg, was nun?“ des Kinder- und Jugendzentrums „Mikado“, Frankfurt/Oder. Dabei sollen vor allem die beiden letztgenannten, die thematisch ähnliche Ausgangspunkte gewählt haben, miteinander verglichen werden. Während die Kunstschule KunstWerk e.V. die künstlerischen Ziele in den Vordergrund stellt, fokussiert das Kinder- und Jugendzentrum „Mikado“ stärker die sozialpädagogischen Ziele, die mit künstlerischen Mitteln erreicht werden sollen. Da das Projekt des „Mikado“ mehrfach durchgeführt werden kann, besteht zudem die Möglichkeit, am gleichen Standort mit konzeptionellen Änderungen zu experimentieren. Erste Ergebnisse werden voraussichtlich Mitte Oktober vorgestellt werden können.

Im Folgenden wird nun die Leiterin des Kinder- und Jugendzentrums „Mikado“, Uta Hartz ihre Einrichtung und das Theater- und Fotoprojekt „Ich muss weg, was nun?“ im Detail vorstellen.

### **„Ich muss weg, was nun?“ – Ein Projekt des Kinder- und Jugendzentrums MIKADO der Stiftung SPI Berlin-Brandenburg**

#### *Die Initiatoren*

Das Kinder- und Jugendzentrum Frankfurt (Oder) befindet sich seit dem Jahr 2000 in Trägerschaft der Stiftung SPI. Unsere Einrichtung steht generell allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen der Stadt Frankfurt (Oder) und ihren Gästen offen. Wir sind in mehreren Bereichen der sozialen Arbeit tätig. So bieten wir Kurse, Veranstaltungen und Projekte für verschiedene Altersgruppen an. Unsere Einrichtung arbeitet sehr eng mit der 2. Oberschule (Integrationschule) und den Wichernwohnstätten zusammen. Somit nutzen unsere Angebote Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen (geistig oder auch körperlich). Da wir sehr zentral liegen, sind wir für alle Bürger/innen sowohl zu Fuß als auch mit Hilfe öffentlicher Verkehrsmittel sehr gut zu erreichen. Unsere Räumlichkeiten und unser Außenbereich bieten viel Platz für unterschiedlichste Vorhaben.

Derzeit sind vier Mitarbeiter/innen in unserer Einrichtung tätig. Diese werden durch ABM-Kräfte unterstützt.

#### *Zielstellung*

Mit dem Projekt möchten wir bei Kindern und Jugendlichen erreichen, dass sie an Erfahrungen gewinnen, Erkenntnisse und Erlebnisse aus dem Projekt entnehmen können, das Fremde akzeptieren lernen, Kulturen und Traditionen des eigenen Landes und anderer Länder bewusst erleben und vor allem Migrationsprozesse besser verstehen können.

#### *Das Rollenspiel*

Mittels Rollenspielen erkennen sie das eigene Ich, ihre eigenen Stärken und Schwächen, welche sie bewusst erleben. Sie werden angehalten, sich in die Rolle einer anderen Person zu versetzen und diese bewusst zu erleben.

#### *Erfahrungen und Reflexionen*

Während des Projektes wirken bestimmte äußere Umstände auf jede einzelne Person. Sie müssen ihr Verhalten prüfen und dabei entscheiden, was sie an ihre Umwelt zurückgeben. Hier wird das Gefühl, welches sich in einer bestimmten Rolle einstellt reflektiert: Wo fühle ich mich wohl und wobei fühle ich mich besonders mies? Gerade Jugendliche haben Hemmungen, Gefühle zuzulassen und ihnen Ausdruck zu verleihen. Reflexion beinhaltet immer, ein Feedback von Gleichaltrigen auszuhalten, mit Lob und Anerkennung, aber auch mit Kritik umzugehen.

#### *Die Fotografie – Medium der Reflexion*

Mit Hilfe der Fotografie lernen sie, wie es sich anfühlt, beobachtet zu werden und damit umzugehen. Dieses Gefühl des Ausgeliefertseins, sich nicht verstecken zu können und eine Ungewissheit über das Urteil des Betrachters zu haben, muss erst einmal durchlebt werden und braucht Zeit. Der Blick des Betrachters und dessen Einschätzung steht einer kritischen Selbsteinschätzung gegenüber.

#### *Schulung des fotografischen Blickes*

Fotografieren heißt, den Blick zu schärfen, Unterschiede zwischen Gesichtssinn und der fotografischen Sicht zu erkennen und zu erfassen. Ein Foto ist stets ehrlich, es differenziert nicht.

#### *Fotografische Dokumentation*

##### *Digital:*

- Bilder sollen ausgewertet und digital bearbeitet werden.
- Ergebnisse können sofort eingesehen und ausgewertet werden.
- Eine sofortige Projektvorstellung in der Schule mittels der bildnerischen Darstellung im unmittelbaren Anschluss an das Projekt ist wünschenswert.

##### *Analog:*

- Bilder sollen in schwarz/weiß entwickelt und vergrößert werden.
- Ein stärkerer Ausdruck erfolgt durch die Reduzierung auf Details und Strukturen.
- Eine längere Haltbarkeit wird erreicht.
- Eine Ausstellung der Bilder in der Schule und als Wanderausstellung auch in anderen Schulen, Kommunen, kulturellen Einrichtungen etc. ist wünschenswert.

### **Projektbeschreibung „Ich muss weg, was nun?“**

#### *Projektvorbereitungen*

#### *Ort:*

- Es sollten mehrere größere Räume zur Verfügung stehen, um Gruppenarbeit zu ermöglichen (Theaterspiel).

#### *Material:*

- 2-3 Aufsteller,
- 30 Stühle,
- Moderationskoffer und Moderationsmaterial (Papierbögen, Stifte),
- kariertes Papier,
- 1 Fotoapparat analog, 1 Fotoapparat digital,
- S/W-Filme,
- Fotomaterial für die Arbeit in der Dunkelkammer,
- für den digitalen Fotodruck – Druckpatronen und Fotodruckpapier,
- diverse Stoffe und Farben,
- bunter Fussel-Ball oder ein anderer Gegenstand für die tägliche An- und Abmoderation,
- Schnellhefter für Projektmaterial, vorbereitetes und selbst geschriebenes,
- Beamer und Rechner.

#### *Vorbereitungen:*

Es müssen vier Interessenten/innen für die Fotografie geworben werden, die genügend Interesse für die Vor- und Nachbereitung der fotografischen Arbeiten mitbringen. Darüber hinaus werden Geschichten für das Szenenspiel vorbereitet.

An den für das Projekt zur Verfügung stehenden Tagen werden nachfolgende Themen behandelt:

- Kultur bei uns und anderswo,
- Geschlechterbeziehungen,
- Gewohnheiten und Traditionen,
- Religion und
- die Fremde.

Alle Themen werden in Gruppenarbeit mittels der benannten Medien (Theater und Fotografie) erarbeitet. Dabei entsteht ein Theaterstück, das im Anschluss an die Projektstage aufgeführt wird. Um sich der Thematik zu nähern, werden

unterschiedliche Situationen (Familie) vorgegeben. Hier sind die Teilnehmer/innen angehalten, die Besonderheiten verschiedener Kulturkreise (Polen, Deutschland, Ukraine) zu erfassen. Im Gegensatz zum kognitiven Lernen bietet das Theaterspiel die Möglichkeit, sich dem Gegenstand gefühlsmäßig zu nähern und somit dem non-verbalen Lernen zu öffnen.

#### **Kontakt:**

Dolores Smith  
Bundesverband der Jugendkunstschulen  
und kulturpädagogischen Einrichtungen e. V.  
(bjke)  
Kurpark 5  
59425 Unna  
dolores.smith@bjke.de

Uta Hartz  
Kinder- und Jugendzentrum „Mikado“  
Stiftung SPI / Niederlassung Brandenburg  
Franz-Mehring-Str. 20  
15230 Frankfurt/Oder  
mikado@stiftung-spi.de

## „Peers in the City. Sexualität und Geschlecht in der Einwanderungsgesellschaft“ – Kleine Schritte der Aktivierung in Prozessen non-formalen Lernens

### Hintergrund

Das Projekt „Peers in the City. Sexualität und Geschlecht in der Einwanderungsgesellschaft“ führt das Bildungsteam Berlin-Brandenburg e.V.<sup>1</sup> in den Bezirken Neukölln und Friedrichshain-Kreuzberg an Haupt- und Gesamtschulen durch. Dabei treffen wir auf „Problemgebiete“, insofern sie eine hohe Arbeitslosenrate und entsprechend hohe Armutsanteile aufweisen. Von beiden Phänomenen sind die großen Anteile immigrierter Bevölkerung überdurchschnittlich betroffen. Die Jugendlichen, vor allem „bildungsferne“ und benachteiligte Jugendliche wachsen in einem konfliktbeladenen sozialen Umfeld auf. Gerade die in der Adoleszenz zentralen Auseinandersetzungen mit Fragen der Geschlechtsidentität und der sexuellen Orientierung können Jugendliche mit Problemen wie Essstörungen, sexueller Gewalt und Homophobie konfrontieren, die häufig kaum aufgefangen werden. Zugleich müssen in einem pluriformen Umfeld (Schanz 2005, S. 111) die Spannungen zwischen verschiedenen Lebensweisen und damit verbundenen Vorstellungen ausgehandelt werden.

Das Projekt „Peers in the City“ setzt an diesem Spannungsfeld an und nutzt es produktiv, ohne dabei etwa vorauszusetzen, dass Lebensweisen mehrheitsdeutscher Familien per se „moderner“ seien, als diejenigen migrierter Familien. Weder werden die Lebensrealitäten von Jugendlichen mit Migrationshintergrund einer homogenisierenden Perspektive unterworfen, noch sollen deren Erfahrungen von Diskriminierung außer Acht bleiben: Stärker als bisherige sexualpädagogische Projekte wird die Auseinandersetzung mit Fragen der eigenen (Geschlechts-)Identität innerhalb eines pluriformen Umfeldes einbezogen. Dabei kann man davon ausgehen, dass die Jugendlichen am Thema Sexualität interessiert sind. Sie verlieben sich das erste Mal, grenzen sich von den Eltern ab und sie setzen sich mit Fragen der eigenen Gestaltung der Geschlechterverhältnisse auseinander. Dabei stolpern sie über Unterschiede und Ähnlichkeiten untereinander, Schwierigkeiten und Spaß, Ängste und Hoffnungen. Diese jugendlichen Gemeinsamkeiten werden bei aller Unterschiedlichkeit in dem Projekt „Peers in the City“ insbesondere durch den Peer to Peer-Ansatz genutzt.

Doch ergeben sich auch Schwierigkeiten,

wenn zu Themen wie Geschlechterverhältnisse und Sexualität gearbeitet wird. Sie reichen von Verboten, z. B. durch die Eltern, bis hin zu sexuellen Gewalttätigkeiten auch unter den Jugendlichen, die häufig das Verständnis von Sexualität strukturieren. Wie können also Jugendliche aktiviert werden, sich in Sachen Geschlechterverhältnisse und Sexualität zu positionieren und dabei anderen Lebensweisen wie auch Persönlichkeiten akzeptierend gegenüber zu treten? Wie kann es in einem Projekt gelingen, die für positive Veränderungen nötige Erfahrung der Selbstwirksamkeit zu schaffen, ohne abwertende und gewalttätige Handlungsweisen zu reproduzieren? Wie können sich „Peer-Educators“ entwickeln, die in der Lage sind, abweichende Positionen im Öffentlichen zu vertreten und im Anschluss mit den Diskussionen umgehen können?

### Ziele des Projekts

Mit dem Projekt werden unterschiedlich ausgerichtete Ziele verfolgt: Auf der individuellen Ebene der Stärkung der Persönlichkeit geht es um das Verhältnis zu sich selbst, zu den eigenen Gefühlen, zum eigenen Körper, zu den eigenen Bedürfnissen und zum eigenen Handeln. Die Jugendlichen sollen erkennen, wo Selbstbilder, festgefahrene Verhaltensmuster und unhinterfragte Normen (vor allem Gruppennormen) ihre eigene Entfaltung einschränken. Dadurch tritt an die Stelle überkommener Gewohnheiten und Normen eine reflektierte „Verantwortung für sich selbst“.

Auf der Ebene sozialer Interaktion lernen die Jugendlichen, die Bedürfnisse der Anderen als gleichberechtigt anzuerkennen und Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen. Neben dem Erkennen und Transparent-Machen von Wünschen, Bedürfnissen und eigenen Grenzen geht es auch hier um die Erarbeitung und Reflexion von Werten und Normen: Scheinbar „natürliche“ Normen der Geschlechter werden durch das Aufzeigen der verschiedenen persönlichen Konstruktionen hinterfragt. Ziel ist es, Umgangsformen untereinander und gegenseitige Anerkennung an der Wertschätzung von Differenz zu orientieren.

Die Ausbildung von Peer-to-peer-educators soll die politische Partizipation fördern. Die Jugendlichen geben die ihnen wichtigen Themen in einer ihre Betroffenheit widerspie-

1) [www.bildungsteam.de](http://www.bildungsteam.de)

E&C-Fachforum: „Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund – Sozialer Zusammenhalt durch interkulturelle Strategien und integrierte Ansätze in benachteiligten Stadtteilen“ vom 26. und 27. Juni 2006

gelnden Form an andere Jugendliche weiter. Hierdurch erhoffen wir eine fortlaufende angemessene Auseinandersetzung. Außerdem wird die Gruppe als eine Form von Öffentlichkeit, ein Feld von Anerkennung, aber auch als eine Ressource des gemeinsamen Handelns etabliert. Gemeinsame Interessen können in der Gruppe verhandelt und dann nach außen vermittelt werden. Die gleichberechtigte Teilhabe von Mädchen bzw. Frauen und Jungen bzw. Männern sowie die Wertschätzung der Vielfalt von sexuellen Orientierungen, kulturellen, regionalen, religiösen etc. Hintergründen sind leitend.

In Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte werden Methoden und Ansätze an die Pädagogen/innen mit dem Ziel vermittelt, diese in die Lage zu versetzen, die angeregte Arbeit selbstständig fortzusetzen.

An dieser Stelle sollen drei wesentliche konzeptionelle Grundlagen unseres Projekts benannt werden:

- ein geschlechtersensibler Zugang,
- ein interkultureller/anti-diskriminierender Ansatz,
- und ein Peer-Ansatz.

### **Geschlechtersensible Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft**

Als wir uns entschieden, ein Projekt zum Thema Geschlechterverhältnisse und Sexualität in der Einwanderungsgesellschaft im Rahmen unserer Bildungsarbeit aufzugreifen, war uns schnell klar, dass wir einem dominanten Diskurs begegnen, der unsere Arbeit nicht leicht machen würde. In ihm wird die Formel aufgemacht, die „deutsche Kultur“ sei die „Kultur der Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern“ und die „nicht-deutsche (vor allem die türkische und arabische) die Kultur der Ungleichberechtigung zwischen den Geschlechtern“. Schon ein kleiner Schritt in Richtung größere Genauigkeit macht deutlich, dass diese kulturalisierende<sup>2</sup> Perspektive der Wirklichkeit in keiner Weise standhält und dass Geschlechterverhältnisse in der deutschen Mehrheitsge-

2) Der Begriff der Kulturalisierung hängt eng mit dem der Ethnifizierung zusammen. Wird Kultur hierbei die Funktion zugeschrieben, Sinn und Identität für Personen oder Gruppen zu erzeugen, finden Ethnisierungsprozesse in einem komplizierten Zusammenspiel von Fremd- und Selbstzuschreibungen statt, in dem die „Kultur“ immer wieder als Begründungszusammenhang erhalten muss. Kultur wird dabei nicht als individueller und in wichtigen Teilen auch kontingenter Identitätsprozess begriffen, sondern als statisches System verbindlicher Regelungen. Die mit einer bestimmten Kultur verbundenen Personen oder Gruppen werden meist als passive Empfänger einer Prä-Normierung verstanden. In dieser statischen Auffassung nimmt eine kulturalisierende Perspektive die Funktion von Rassismus ein.

E&C-Fachforum: „Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund – Sozialer Zusammenhalt durch interkulturelle Strategien und integrierte Ansätze in benachteiligten Stadtteilen“ vom 26. und 27. Juni 2006

sellschaft keineswegs von gleichberechtigten Aushandlungsprozessen bestimmt sind, wie auch die Unterschiedlichkeit der Geschlechterarrangements in den nicht-deutschen Communities zu Tage treten. Allerdings hat die Rede von „die sind doch aber so“ bzw. „bei uns ist das aber anders, da machen die Männer/Frauen das so“ fatale Folgen für die Bildungsprozesse, die hierarchisierende Geschlechterverhältnisse und Sexualität zum Thema haben.

Um nur einige Aspekte der geschlechtlichen Asymmetrie aus unserer Praxis aufzuzählen:

- Häufig entwickeln die Mädchen ein großes Interesse an den Themen und können den angebotenen Raum für sich zur Selbststärkung nutzen.
- Unter den Jungen gibt es oft ein Gebot, schon alles wissen zu müssen. Dieses Männlichkeitsmerkmal verhindert oftmals einen Einstieg in das Thema, so dass der gesamte subjektorientierte Bildungsprozess gestört wird.
- Vielmehr nutzen Jungen häufig das Thema Sexualität zunächst zur Selbststilisierung als schon Erfahrene. Dabei greifen sie häufig auf gewalttätige Bezugspunkte wie Pornographie zurück.
- Ebenso spielt Homophobie eine wichtige Rolle unter den Jungen. Homosexualität wird oft als Angriff auf die eigene Männlichkeit erlebt.
- Für Mädchen gilt die öffentliche Beschäftigung mit Sexualität oftmals als ein Tabu, da eine soziale Kontrolle droht, die das Thema in die Zeit der Ehe verbannt. Die Mädchen konstruieren an diesem Verbot mit.
- Sexualisierte Gewalt ist oftmals konstitutiv für die sexuellen Erfahrungen der Jugendlichen.<sup>3</sup>

Diese Punkte zeigen auf, dass ein geschlechtersensibler Zugang eine gewisse Notwendigkeit hat und sich die Bearbeitung der Themen in geschlechtshomogenen Gruppen oft anbietet. Erst so erscheint es möglich, dass z. B. Mädchen Selbststärkungsprozesse durchmachen oder eine Stimmung unter den Jungen geschaffen wird, die es ihnen ermöglicht, von ihrem Männlichkeitsideal abzurücken und sich selbst mehr Spielräume zu eröffnen, Themen wie Homosexualität besprechbar zu machen und Kreisläufe zu unterbrechen, die ansonsten aufgrund einer Dynamik zwischen Jungen und

3) Diese Aufzählung markiert einige aufgetretene Fragestellungen aus einer Asymmetrie der Geschlechter, die allerdings nicht als Vereinheitlichung missverstanden werden soll. Die Unterschiede unter den Jugendlichen sind bei vielen Ähnlichkeiten immer wieder markant. Der Schwerpunkt unserer Arbeit liegt darin, die Konstruktionsweisen innerhalb der Dominanz bestimmter Verhältnisse aufzuzeigen.

Mädchen ablaufen. So stellt die Arbeit in geschlechtshomogenen Gruppen oftmals eine Voraussetzung dar, die realen Konstruktionen von Geschlechterbildern in ihrer realen Vielfalt zum Ausdruck kommen zu lassen. Zugleich stellt die Arbeit in geschlechtshomogenen Gruppen auch die Gefahr dar, dass Jugendliche sich in reaktionären Vorstellungen von einem strikt segregierten Geschlechtermodell mit klaren Rollenzuweisungen bestätigt sehen, was dann mit „Kultur“ oder „Traditionen“ begründet wird. Diese Möglichkeit sollte stets mit reflektiert werden, damit solche Positionen der Selbstethnisierung nicht an Dominanz gewinnen.

Unsere ersten Erfahrungen in dem Projekt haben die Bedeutung einer geschlechtersensiblen Arbeit bestätigt und die Trennung in geschlechtshomogene Gruppen ist quasi zu einer durchgängigen Praxis geworden. Hin und wieder wird diese durchbrochen, indem die Mädchen die Jungen zu einem Thema befragen (oder umgekehrt) oder die Mädchen ihre Arbeitsergebnisse den Jungen präsentieren (oder umgekehrt). Dieser Austausch hat sich als produktiv herausgestellt.

### **Transkulturelle und anti-diskriminierende Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft**

Anerkennung von Differenz oder Heterogenität auf der einen und anti-diskriminierende Arbeit auf der anderen Seite sind für uns zwei Seiten einer Medaille. Dabei geht es um die Fähigkeit, mit der bestehenden Heterogenität als Normalfall umgehen zu können (Prengel 1993). Heterogenität meint dabei nicht nur die Akzeptanz unterschiedlicher sozialer Gruppen, sondern ebenso die Erkenntnis, dass diese Gruppen in sich immer heterogen sind. So fordert ein solcher Blick stets dazu auf, nach Unterschieden zu suchen und Unterschiedlichkeit nicht als negativ, sondern gerade im Gegenteil als positives Moment des eigenen Selbstverständnisses begreifen zu können. Diese Perspektive geht mit einer konsequenten Anti-Diskriminierungsarbeit einher, die eine Sensibilisierung für Formen der interpersonellen Diskriminierung sensibilisiert und ein Bewusstsein für einen gerechten Umgang untereinander entwickelt. Außerdem verzichtet sie nicht auf die Thematisierung institutioneller Diskriminierungsformen und versucht, Strategien zu ihrer Überwindung zu entwickeln (Nickel/Stuve 2006). Beide Seiten sind notwendige Anteile einer Bildungsarbeit, die eine Perspektive der gleichen Rechte und Chancen verfolgt.

Eine institutionalisierte Säule dieser Perspektive in unserem Projekt ist die transkulturelle Zusammensetzung der Teams. Konsequenter

sind die Teams mit Kollegen/innen mit und ohne Migrationshintergrund zusammengesetzt. In diesem Zusammenhang sei nur darauf hingewiesen, dass dieser „kleine“ Schritt große Beachtung gefunden hat. Die Jugendlichen haben sehr aufmerksam und positiv auf die transkulturellen Teams reagiert und den Unterschied zu den immer noch weitestgehend homogenen Kollegien aus Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft bemerkt.

### **Peer-Ansatz**

Im anglo-amerikanischen Raum hat die Form der außerschulischen Arbeit eine lange Tradition. Durch Projektarbeit wird den Jugendlichen die Chance zur Wirksamkeit und Partizipation gegeben. Eine gezielte Förderung sozialer Kompetenzen soll das Selbstwertgefühl von Jugendlichen und deren Miteinander fördern. Durch kreative Gruppenübungen wird die Teamfähigkeit der Jugendlichen verbessert. Durch eine Vielzahl von Methoden vermitteln erwachsene Multiplikatoren/innen Strategien zur Konfliktbewältigung sowie zu deren Prävention. Außerdem erlernen die Jugendlichen Formen der Informationsvermittlung, mit denen später das Erlernte, auf formellem und informellem Weg, von Gleichaltrigen an Gleichaltrige weitergegeben wird. Es werden ferner Empowerment und Partizipation angestrebt und Grundprinzipien vermittelt, wie man für sich und andere Partei ergreift. Es werden von den geschulten Jugendlichen und deren Betreuer/innen jene Methoden favorisiert, die aktives Handeln ermöglichen, Freiräume für kreatives Gestalten und spielerische Elemente beinhalten.

Peer Education-Ansätze tragen dazu bei, die Position von Jugendlichen in unserer Gesellschaft zu stärken. Dies geschieht durch die Befähigung der Jugendlichen, ihre Bedürfnisse nach außen besser zu vertreten und öffentlichkeitswirksamer zu werden. Die Jugendlichen sollen in die Lage versetzt werden, selbst zu den von ihnen bestimmten Themen zu arbeiten und die Ergebnisse Anderen vorzustellen, um mit ihnen in Diskussionsprozesse einzusteigen. Mit Hilfe eines gemeinsamen Prozesses und Unterstützung übernehmen Jugendliche gern Verantwortung.

Aber genau an dieser Stelle sind die Erwachsenen in ihrer Rolle als Unterstützer gefordert. Denn einerseits sollen sie Wissen und Kompetenzen vermitteln und andererseits sind sie Autoritätsperson. Hier gilt es, genau diese Schwierigkeit auszubalancieren. Bekommen Jugendliche ernstgemeinte Möglichkeiten zur Entwicklung von Vorschlägen bei Frage- bzw. Problemstellungen, so fordert und stärkt sie

dies gleichzeitig in ihrer Entwicklung. Erwachsene sollten als gleichberechtigte Partner/innen auftreten und die Jugendlichen in ihren Ressourcen und Kompetenzen stärken, anstatt sie als defizitär wahrzunehmen.

Aber was nützen die großen Worte, wird man zurecht einwenden. Dessen bewusst, stellt das Projekt den Versuch dar, Jugendliche in die Lage zu versetzen, zu den von ihnen bestimmten Themen zu arbeiten. Zur Veranschaulichung sollen an dieser Stelle die Prinzipien der „Peers in the City“-Ausbildung skizziert werden, die wir für unsere Praxis als gelungen ansehen.

### **Prinzipien und Methoden**

Wir wollen anhand zweier Methoden zeigen, wie wir mit den Jugendlichen im Sinne non-formaler Bildungsprozesse beginnen, ganz kleine Schritte zu machen, die zunächst das Ziel verfolgen, sich selbst im eigenen Umfeld wahrzunehmen und das eigene Umfeld in seinen Differenzen anzuerkennen. Der Weg bis zur eigenständigen öffentlichen Positionierung ist von da aus noch weit und wird ohne direkte Unterstützung erwachsener Begleiter/innen in dem hier beschriebenen Projekt nicht erreicht. Jedoch haben wir Seminar-Entwicklungen erlebt, die in den Gruppen zu Diskussionen beigetragen haben, die ein auf Akzeptanz unterschiedlicher Lebensweisen aufbauendes Miteinander entwickeln.

Beide Methoden sind aus einem einheitlichen Programm, an dem größere Gruppen von Jugendlichen (Schulklassen) teilgenommen haben. Beide Methoden sensibilisieren für das Thema und sollen weiteres Interesse wecken. Daran anschließend konnten sich die Jugendlichen für eine weitere fünftägige Seminareinheit anmelden, in der sie vertiefend zu einem Thema wie zum Beispiel Liebe, Lebensplanung, Aids, Homosexualität, Wahl des Partners/der Partnerin arbeiteten. Beide Seminar-Phasen haben überwiegend in Mädchen- und Jungengruppen stattgefunden. Am Ende der fünftägigen Arbeitsphase soll ein Ergebnis erstellt werden, mit dem an die Öffentlichkeit gegangen wird. So sind als Medien bisher Videofilme, Radiosendungen, Theater und Power-Point-Präsentationen produziert worden, die z. B. den Mitschüler/innen des eigenen Jahrgangs vorgestellt wurden, um die darin behandelten Themen zu diskutieren, was die

dritte Phase des Projekts darstellt. Für diese Phase ist es unumgänglich, eine erwachsene Person aus der Einrichtung/Schule als Partner zu haben.

Es handelt sich bei den Methodenbeschreibungen um jeweils subjektive Eindrücke, die uns, gerade weil sie nicht gewöhnlich waren, so in Erinnerung haften geblieben sind. Das heißt, dass die jeweiligen Verläufe der Methoden unterschiedliche inhaltliche Ergebnisse haben können, die methodischen Prinzipien der Aktivierung lebensweltlicher Erfahrungen und individueller Positionierung jedoch gleich bleiben.<sup>4</sup>

### *Ich & mein Umfeld (Jungen)*

Mit dieser Methode sind die Jugendlichen in Kleingruppen aufgefordert, eine Figur zu zeichnen, die sie repräsentiert, um dann im gemeinsamen Gespräch zu sammeln, welche Anforderungen an sie gestellt werden und diese um die Figur herum zu schreiben. Dabei kommen zumeist verschiedene Lebensbereiche zu Tage: Die Eltern erwarten, dass sie gute Noten mit nach Hause bringen und sich gut benehmen, die Schule will auch Leistungen, die Freunde erwarten, dass man cool ist, die Freundin will, dass man Zeit für sie hat und sie einlädt und manchmal wird auch schon der Beruf antizipiert, in dem auch wiederum Leistung erwartet wird. Die Gruppe arbeitet gemeinsam heraus, wie sie jeweils einem Erwartungsdruck unterliegen, dem sie folgen müssen oder auch wollen. Man muss die beste Freundin haben, man muss bessere Noten als die Geschwister und die Mitschüler/innen haben und den besten Job muss man auch bekommen. Zugleich ist die Furcht groß, die tolle Freundin gespannt zu bekommen, dass es den Super-Job vielleicht doch nicht gibt und in der Schule ist man ja sowieso schlecht. Es ist interessant mitzubekommen, wie die Jugendlichen – und wie gesagt, hier handelt es sich um Jungen – den Erwartungsdruck mit dem Begriff der Konkurrenz als gemeinsamem Nenner umschreiben. Diese Konkurrenz ist dem eigenen Verhalten, man könnte sagen, der eigenen Performance, vorgelagert und wird zugleich mitproduziert. Wenn die Jugendlichen diese Interdependenz erkennen, so stellt das die gedankliche Voraussetzung dafür dar, einen häufig bestehenden Rückgriff auf gewalttätige Muster des Sich-Durchsetzens und der damit einhergehenden Brutalisierung der eigenen Verhältnisse zu

---

4) Beide beschriebenen Methoden sind sowohl in Mädchen- wie auch Jungengruppen durchgeführt worden, die 4-Ecken-Methode auch in gemischten Gruppen. In jeder Gruppe ist der Verlauf unterschiedlich. Mit der exemplarischen Beschreibung in geschlechterhomogenen Gruppen weisen wir neben anderen Unterschieden im Verlauf auf Besonderheiten hin, die geschlechtlich konnotiert sind.

durchbrechen.

#### *4-Ecken-Methode zu Sexualität und Geschlechterverhältnissen (Mädchen)*

Diese Methode konfrontiert die Jugendlichen mit unterschiedlichen Aussagen zu einem bestimmten Thema. Sie sollen sich zu der Aussage, die ihrer Meinung, ihrem Lebensgefühl, ihrem Handeln nach für sie vertretbar ist, am nächsten ist oder auch ein Wunsch ist, positionieren und diese begründen. Die Praxis hat gezeigt, dass es effektiver für die Jugendlichen, vor allem für die Mädchen ist, geschlechtsspezifisch bei dieser Übung zu arbeiten. Oftmals trauen sich die Mädchen nicht, vor den Jungen ihre eigentliche Meinung zu vertreten, aus unterschiedlichsten Gründen, und die Jungen wiederum verfallen in ein Muster der „Männlichkeit“, „das wird jetzt so von uns erwartet“ und positionieren sich chauvinistisch und sexistisch, insbesondere wenn es um Verhütungsfragen geht.

Oft fällt es den Jugendlichen schwer, zu verstehen, dass es in dieser Übung nicht um „die richtige Ecke“ geht. Fragen ihrerseits wie „sagen Sie doch, was ist denn nun richtig?“ ist ein Prozess, den sie anfangs nur schwer ertragen können. Sowohl das Recht auf unterschiedliche Meinung als auch das sich Gemeinsam-Positionieren auf einem Feld trotz unterschiedlicher Ansichten und Begründungen führte anfangs innerhalb der Gruppe zum Erstaunen.<sup>5</sup>

Die Auseinandersetzungen und Diskussionen in der Übung fördern den Mut und die „Traute“ bei den Jugendlichen und insbesondere bei den Mädchen, sich nicht wie erwartet oder gewünscht positionieren zu müssen. Hierbei müssen sie weder von Seiten der Gruppe noch von den Teamer/innen mit Sanktionen rechnen. Sie nutzen die Übung für sich als ein Ausprobieren und Anfühlen unterschiedlichster Positionen.

5) Mit einem Zitat von Jürgen Baumert, dem Leiter der ersten PISA-Studie für Deutschland, soll auf ein generelles Problem hingewiesen werden, auf das non-formale Bildungszugänge in der Begegnung mit Schule immer wieder treffen: „Die Fragefolge der Lehrkraft zielt konvergent auf das Unterrichtsziel hin und ist damit in hohem Maße von den „richtigen“ Antworten der Schüler abhängig. (Hervorhebung d. Autoren) (...) Dies ist ein schwieriger Balanceakt, der häufig aus strukturellen Gründen misslingt. Denn die Lehrkraft möchte an ihr Ziel gelangen und ist deshalb auf passende und fortführende Schülerbeiträge angewiesen. (...) Mit zwei Arten von Beiträgen kann eine Lehrkraft im fragend-entwickelnden Unterricht besonders schlecht umgehen: Dies sind die intelligenten Antworten, die vorgegriffen und beiseite geschoben werden müssen, weil sie zum falschen Zeitpunkt geäußert werden, und der Fehler, den man nicht produktiv nutzen kann, da die Frage nach Ursachen und Folgen der falschen Antwort Seitenlinien und Argumentationen öffnet, die vom geplanten Stundenverlauf wegführen. Im unzureichenden Umgang mit Differenz liegt wahrscheinlich die eigentliche Schwäche dieser Unterrichtsform (Baumert 2001).

E&C-Fachforum: „Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund – Sozialer Zusammenhalt durch interkulturelle Strategien und integrierte Ansätze in benachteiligten Stadtteilen“ vom 26. und 27. Juni 2006

Vor allem die Frage nach den eigenen Lebensentwürfen ist bei den Mädchen recht eindeutig. Sie lehnen häufig für sich den Lebensentwurf ihrer Eltern ab und sehen sich in der Stellung der finanziell unabhängigen, mitbestimmenden jungen Frau, die nicht ihr Dasein zu Hause bringt, sondern selbstbewusst ist, arbeitet und die Ernährerin der Familie ist. Dieser Punkt schafft oft eine Solidarität und Stärkung unter den Mädchen in der Form von: „OK, ich wusste nicht, dass du auch so denkst. Da haben wir etwas gemeinsam.“

Die 4-Ecken-Methode soll die Jugendlichen dazu ermutigen, eigene Standpunkte zu entwickeln, die Vielfalt von Meinungen zu hören, sich damit auseinander zu setzen und sie ermutigen, aus der Rolle eines gewünschten und erwarteten gesellschaftlichen Bildes heraus zu treten.

Beide Methoden stehen, wie oben angedeutet, am Anfang eines kleinschrittigen Prozesses, an dessen Ende jeweils verschiedene Projektergebnisse stehen, die Ergebnisse einer immer differenzierter werdenden und kreativen Auseinandersetzung sind. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass diese Projektgruppen auf Freiwilligkeit basieren, was wiederum in Engagement, Spaß, einem hohen Grad an Identifikation mit dem Ergebnis und Verbindlichkeit mündete.

#### **Ergebnisse**

Die Ergebnisse von „Peers in the City. Sexualität und Geschlecht in der Einwanderungsgesellschaft“ lassen sich im Grunde auf zwei Ebenen fassen. Die erste ist quasi ein (einkalkulierter) Nebeneffekt: Aufklärung einer relativ großen Gruppe von Jugendlichen. Die Methoden der ersten zwei Projektstage hatten neben dem Bekanntmachen mit unseren subjektorientierten Methoden, die die Jugendlichen dazu animieren, „von sich selbst zu sprechen“ und eine eigene Position zu entwickeln, einen grundsätzlichen Aufklärungscharakter. Die Jugendlichen hatten ausgiebig Raum, sich über Liebe, Sexualität, Verhütungsfragen, Geschlechtskrankheiten etc. auszutauschen und etwas Neues zu erfahren. Dabei hatten sie die Möglichkeit, viele Informationen einfach mitzunehmen, ohne sich selbst stärker einzubringen. Die Evaluation zeigt, dass zumindest bei den später weiterhin Interessierten die zwei Tage durchaus wichtige Informationen geliefert haben, die sie sich merken konnten. In Gruppendiskussionen über die Frage „was habt Ihr denn die zwei Tage da gemacht“ kam heraus, dass ihnen diese Tage wichtig waren und sie es auch gut fanden zu wissen, dass verschiedene Gruppen (mehr oder weniger) das Gleiche machen/lernen. Allerdings beginnt im Sinne des Peers-

Projekts die Arbeit der Jugendlichen erst in der zweiten Phase, dem fünftägigen Seminar.

Wir selbst waren sehr skeptisch, ob es möglich ist, mit Jugendlichen zu dem Thema fünf Tage zu arbeiten mit dem Ziel, dass am Ende ein Produkt entstanden ist, mit dem sie an die Öffentlichkeit gehen können. Wir befürchteten, dass es eine Überforderung wäre, wenn wir auf der einen Seite inhaltliche Vertiefungen zum Thema Sexualität und Geschlechterverhältnisse bearbeiten sowie Präsentationskompetenzen stärken wollten und auf der anderen Seite zugleich die Arbeit an einem Produkt (Video, Radiosendung, Power-Point-Präsentation oder Theater) innerhalb so kurzer Zeit durchführen wollten. Meistens sind wir positiv überrascht worden, und umgekehrt können wir heute bezweifeln, ob ohne die intensiven Arbeitsprozesse an den Produkten eine so ausführliche Beschäftigung mit den Themen stattgefunden hätte.

Die Seminar-Wochen verlaufen prinzipiell ähnlich, da zunächst wieder mit Übungen begonnen wird, die die eigene Auseinandersetzungen mit dem Thema Sexualität und Geschlechterverhältnisse voran bringen und die eigene Person stärken. Die Förderung des Selbstbewusstseins der Jugendlichen soll ihnen helfen, später in der öffentlichen Präsentation zu bestehen. Die inhaltliche Ausrichtung der Seminare verläuft jedoch ganz unterschiedlich, da die Jugendlichen in Auseinandersetzung mit den jeweiligen Teamer/innen ihre Themen bestimmen. Geschlechtsspezifische Unterschiede in den Themen sind insofern zu beobachten, als dass durch die Mädchen eher Fragen der Lebensplanung bearbeitet werden: Wie finde ich den richtigen Mann, die große Liebe?, Familien gründen, aber auch Themen wie Schwangerschaftsabbruch oder Gewalterfahrungen bearbeitet werden.

Die Jungen kommen zunächst mit der Idee, einen Porno-Film drehen zu können und verlassen diese wohl nie ganz ernst gemeinte und dennoch so prägnante Vorstellung sehr schnell wieder und einigen sich auf Themen wie Aids, Homosexualität, aber auch Gewalt und Diskriminierung unter Jugendlichen. Hier eine bezeichnende Begründung für die Themenwahl: „Es wurde auch klar, dass wir über Homosexualität arbeiten wollen. Nach dem Spielen wurden auch ein paar Fragen gesammelt, die man zum Thema Homosexualität stellen kann. Drogen und Gewalt wurden auch thematisiert, aber die Jungs waren am meisten am Thema Homosexualität interessiert. B. sagte: „In der Schule haben wir schon genug über Drogen und Gewalt geredet, aber über Homosexualität trauen sich die Lehrer und Lehrerinnen nicht zu sprechen. Deswegen wollen wir gerne darüber

reden“ (aus dem Bericht eines Teamers).

Über etwas sonst nicht reden können und in diesem Projekt die Möglichkeit dazu zu bekommen, hat unserer Einschätzung nach eine große Bedeutung. Etwas Neues erfahren, nicht mit einem Tabu abgefertigt zu werden, kritisch fragen zu können und neue Erfahrungen zu machen, war für alle beteiligten Jugendlichen während dieser Projektwoche wichtig. Wenn dieser Schritt, das Erleben von Selbstwirksamkeit durch die Erkenntnis, – wenn ich etwas dafür tue, dann kommt auch etwas dabei heraus –, erst einmal gemacht ist, dann hat der Verlauf der Woche meist zu einem verbindlichen Arbeitsverhältnis geführt. Meistens waren die Jugendlichen pünktlich und haben intensiv mitgearbeitet.

### Fazit

Auch wenn wir ernüchtert feststellen, dass sich Peer-Projekte nicht so einfach umsetzen lassen, wie wir es uns gewünscht und ursprünglich geplant hatten, so sind wir doch vor allem von den Jugendlichen häufig sehr positiv überrascht worden. Sie formulieren Interesse, zu schwierigen Themen zu arbeiten wie z. B. zum Thema Homosexualität, über das sonst niemand mit ihnen spricht. Sie handeln schwierige Kompromisse zwischen Schule, Elternhaus und Peer-Gruppe aus. Und hat erst mal eine Identifikation mit dem zu erstellenden Produkt begonnen, sind sie kreativ und engagiert bei der Produktion dabei.

Um jedoch eine Kultur der gegenseitigen Anerkennung vor allem in der Schule zu etablieren, sind noch viele kleine Schritte nötig und es bedarf einer entsprechenden Struktur vor Ort. Nicht immer war die Bereitschaft von der schulischen Leitung oder den Lehrer/innen vorhanden, sich aktiv in den Prozess mit einzubringen. Der Schulalltag scheint oftmals die kleinen Schritte der gegenseitigen Würdigung und Unterstützung für Schüler/innen nicht zuzulassen. So ist eine gemeinsame Entscheidung aller Schulbeteiligten nötig, das Ziel zu verfolgen, das System Schule zu einer Institution des aktiven und anerkennenden Umgangs mit Heterogenität als Normalfall zu verwandeln. Dort wo es möglich war, das Projekt in Kooperation mit den Lehrer/innen und Sozialpädagogen/innen durchzuführen, war und ist dieser Prozess für die Jugendlichen spürbar.

### Kontakt:

Zaklina Mamutovic, Olaf Stuve  
Bildungsteam Berlin Brandenburg e.V.  
Cuvrystr. 20  
10997 Berlin  
buero@bildungsteam.de

**Literatur:**

- Baumert, J. (2001): Deutschland im internationalem Bildungsvergleich. [http://www.mckinsey-bildet.de/downloads/02\\_idee/w3\\_vortrag\\_baumert.pdf](http://www.mckinsey-bildet.de/downloads/02_idee/w3_vortrag_baumert.pdf), 30.Oktober 2001
- Nickel, A./Stuve, O. (2006): sensibilisieren, informieren, vernetzen. CLOU – Chancengleichheit lokal umsetzen. Antidiskriminierungsverbund Brandenburg. <http://www.brandenburg.de/media/1333/diskriminierung.pdf>
- Prenzel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen
- Schanz, C. (2005): Visionen brauchen Wege. Die interkulturelle Öffnung der Schule. In: Leiprecht, R./Kerber, A. (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Ts.

## **Empfehlungen der Arbeitsgruppe „Non-formales Lernen“**

### **Anforderungen an non-formales Lernen:**

- Freiwilligkeit,
- Bildung mit Kunst,
- Gegenseitiges Lernen,
- Initiieren integrativer Lernprozesse,
- Verbindlichkeit.

### **Anforderungen an die Lehr-/Lernarrangements:**

- Bedingungen vor Ort kennen,
- Netzwerke bilden,
- Kooperation mit Schule,
- Vielfalt als Stärke erkennen und Vielfalt wertschätzen:
  - Milieus, Generationen, Gender,
  - keine Reduzierung auf ethnischen Hintergrund oder Nationalität.
- Nachhaltigkeit,
- Selbstwirksamkeit erleben,
- Einbindung in die Lebenswelt,
- Experimentierfelder eröffnen.

# Vielfalt gestalten – ein Stadtteil-Netzwerk und seine Aktivitäten für die Integration ausländischer Kinder und ihrer Familien

## 1. Knoten für Knoten – ein Netzwerk entwickelt sich

Als sich am 7. Februar 2001 in der Cuno-Raabe-Schule Fulda 25 Vertreter/innen unterschiedlicher Institutionen, Vereine, Gruppen und Initiativen trafen, die im Umfeld der Schule und damit in den beiden Stadtteilen Ostend und Ziehers-Süd tätig sind, ahnte sicherlich niemand, dass sich aus diesem „Runden Tisch“ ein Netzwerk entwickeln würde, das auch noch fünf Jahre später im Stadtteil präsent ist und sich anhaltender Akzeptanz und Zuspruchs erfreut.

in der Person des Bürgermeisters und Schuldezernenten ein offenes Ohr. Er lud dann alle Vereine, Institutionen und Organisationen, die in der Kinder- und Jugendarbeit in den Stadtteilen engagiert sind, zum ersten Treffen ein. Im Laufe der Zeit bildete sich dann ein fester Stamm von Netzwerkpartnern heraus, der sich im Abstand von ca. zwei Monaten traf.



Wir arbeiten zusammen... – die Netzwerkpartner

### 1.1 Unterwegs... – Vorarbeiten in den Stadtteilen

Bevor es zur Gründungsveranstaltung des Arbeitskreises am 7. Februar 2001 kam, war ich über Monate hinweg in den Stadtteilen unterwegs, besuchte Vereine, Institutionen und Initiativen, führte Gespräche und stellte fest, dass es eine große Bereitschaft zur Zusammenarbeit und eine Offenheit für gemeinsame Aktivitäten gab. Mit diesem positiven Meinungsbild im Rücken, mit der Unterstützung des HeLP (Hessisches Landesinstitut für Pädagogik, Regionalstelle Fulda) und vielen Anregungen und Ideen auf der Zunge, fand ich auch bei der Stadt Fulda

### 1.2 Wir verstehen uns... – das Selbstverständnis des Netzwerks

Wir verstehen Integration als einen dialogischen Prozess, und dieser Dialog findet für die Kinder in diesen beiden Stadtteilen statt. Hierbei wollen wir die Kinder unterstützen, damit sie ihre Stadtteile als gemeinsames Lebens- und Lernfeld entdecken und eine attraktive und anregende Umgebung vorfinden, in der sie auf zwei Beinen stehen und sich bewegen können, d.h. dass sie die eigene Sprache, Kultur und Traditionen nicht verlernen und verleugnen sollen, dass sie aber gleichzeitig der Sprache und Kultur dieses Landes offen und neugierig

begegnen sollen.

Wir sind als Netzwerk kein Verein, sondern wir sichten und bündeln die Aktivitäten der unterschiedlichen Gruppen im Stadtteil, unterstützen, greifen Ideen auf, geben Anregungen, stoßen Projekte an. Da wir kein Verein sind, verfügen wir über keine finanziellen Mittel. Das Amt für Jugend und Familie der Stadt Fulda unterstützt uns natürlich auf vielfache Weise. „Den zuständigen Amtsleiter beeindruckt jedenfalls, mit welcher Eigeninitiative und Eigenverantwortung das Netzwerk etabliert wurde und gepflegt wird. ‚Diese Kontinuität des Einsatzwillens‘, sagt Stefan Möllene, ‚die gibt es in keinem anderen Viertel. Die fragen nicht als Erstes nach dem Budget, das ihnen die Stadt zur Verfügung stellt – nach dem Motto: Sonst fangen wir gar nicht an. Die machen das einfach.‘“ (Süssmuth 2005, S. 81f). Und die, die das einfach machen, sind keine „Netzwerkprofis“, „hier engagieren sich Menschen, denen das Wohl der Kinder in den Stadtteilen am Herzen liegt und die bereit sind, in überschaubaren Bereichen Verantwortung im Stadtteil zu übernehmen... und so konnten wir eine Kommunikationskultur zwischen Vereinen, Gruppen und Institutionen schaffen und ein Tätigkeitsfeld für bürgerschaftliches Engagement eröffnen.“ (Kleff 2005, S. 90).

## 2. Schritte auf unserem Weg – aus der Arbeit des Netzwerks

In folgenden Tätigkeitsbereichen hat sich der Arbeitskreis besonders engagiert:

- Vorschulische Sprachförderung in Vorlaufkursen in Absprache mit den drei Kindergärten in den Stadtteilen.
- Sprachkurse für Mütter während der Unterrichtszeit ihrer Kinder, denn wenn „Mama Deutsch lernt“, profitieren besonders die Kinder davon. Vom Herbst 2002 bis in den Januar 2005 fanden in der Schule bzw. in einem der Kindergärten bis zu drei Kurse statt. An den Kosten beteiligte sich auch der Islamische Verein. Seit Februar 2006 bieten wir gemeinsam mit der Volkshochschule Fulda einen Sprachkurs in einem Gebäude direkt neben der Schule an, den Frauen besuchen, die nicht an den offiziellen Integrationskursen teilnehmen können. Kleinkinder werden während der Unterrichtszeit vom Netzwerkpartner „Mütterzentrum“ betreut, ein Sponsor übernimmt die Kosten.
- Das Mitspielen und Mittun in Vereinen und Gruppen fördert die Integration und ist hilfreich beim Erlernen und Vertiefen der deutschen Sprache. Deshalb hat der Arbeitskreis eine Broschüre mit dem Titel „Angebote für Kinder, Jugendliche und ihre Familien“

erarbeitet, in der Freizeit-, Bildungs- und Beratungsmöglichkeiten vorgestellt und Ansprechpartner/innen benannt werden. Im Juni 2004 erschien die zweite Auflage. Die Stadt übernahm die Kosten für die 1.000 Exemplare, die in der Schule und den Kindergärten sowie in den Vereinen verteilt wurden. Eine dritte Auflage ist für 2007 geplant.

- Mitarbeit am Flyer der Stadt Fulda „Komm in den Kindergarten“ in den Sprachen Türkisch und Russisch.
- Gespräche mit dem Qualitätszirkel der Kinderärzte: Information der Eltern von Migrantenkindern über die Bedeutung des Kindergartenbesuchs und des frühzeitigen Erlernens der deutschen Sprache.
- Informations- und Fortbildungsveranstaltungen zu den Themenbereichen „Schule in Hessen“ (z. B. Informationsnachmittag im Atatürk-Verein), Deutsch als Zweitsprache, Grundzüge der Interkulturellen Erziehung, „Richtig erziehen – aber wie?“ für türkische Eltern in türkischer Sprache... .
- „Clearing-Stelle/Task-Force“ bei schulischen und erzieherischen Problemen als rasches Beratungs- und Hilfsangebot von Netzwerkpartnern (z. B. Schule, Schulsozialarbeit, Amt für Jugend und Familie, Kinderhort St. Elisabeth).
- Teilnahme am 2. Hessischen Familientag in Fulda am 12. Juli 2003 mit zwei türkischen Tanzgruppen, einem Informationsstand über das Netzwerk und einer Podiumsdiskussion mit der Kultusministerin.
- Stadtteilstadt am 7. September 2002, Festival „Spaßmacher der Kulturen“ am 12. September 2003, Türkisches Kinderfest am 23. April 2005.
- Netzwerkpflege: gegenseitige Hilfe bei Veranstaltungen und Festen, gemeinsame Veranstaltungen und informelle Treffen.

## 3. Über die Stadtteile hinaus – Arbeit im Kontext

### 3.1 Interkultureller Dialog

Im Stadtteil und darüber hinaus bieten wir ein Forum für den interkulturellen Dialog:

Unser „Runder Tisch“ trifft sich immer bei einem anderen Netzwerkpartner in dessen Räumlichkeiten, die oft nicht im Stadtteil liegen.

Wir unterstützen Einladungen und Treffen der Netzwerkpartner untereinander (z. B. Mütterzentrum mit Kindergärten, Schule und Kindergärten, Hausaufgabenhilfegruppen miteinander, Jugendclub Ostend mit dem Mütterzentrum, Internationaler Kaffeeklatsch...).

Wir betreuen Studenten/innen der Fachhochschule Fulda im Fachbereich „Interkulturelle Kommunikation“ bei Projekten (z. B. Filmprojekt „Interreligiöser Dialog in Fulda“ wurde Ende Mai im Offenen Kanal gesendet).

Wir organisieren Fortbildungsveranstaltungen für Lehrer/innen zu den Themenbereichen „Deutsch als Zweitsprache“ und „Interkulturelle Erziehung“.

Zu beiden Themenbereichen fanden auch Veranstaltungen mit der Frauenunion Fulda (CDU) und dem Bürgerbüro der Stadtverwaltung statt (Stichwort „Mentalitätsberatung“).

Wir vermitteln Moscheebesuche für Lehrer- und Schülergruppen.

Wir arbeiten sehr eng mit den Lehrer/innen für den herkunftssprachlichen Unterricht zusammen. Sie sind für uns eine ganz wichtige Verbindung in den Stadtteil hinein und gehören mit zu den „Verbündeten“, über die wir Zugang zur Subkultur des Stadtteils finden. Sie vertreten „die Muttersprache“ unserer Schüler/innen, die einen hohen Stellenwert in der Persönlichkeitsentwicklung unserer Kinder hat und auch gesellschaftlich von wesentlich höherer Relevanz ist, als die gegenwärtige Diskussion um den herkunftssprachlichen Unterricht glauben machen will (siehe Grafik 3 im Anhang).

Wir stehen in Verbindung mit anderen Netzwerken (z. B. mit LOS-Projekten als Nachfolge von OWI, mit dem Bündnis für ein friedvolles Zusammenleben gegen Rassismus und Ausländerfeindlichkeit, mit UNO – eine Welt...).

Wir sind im Gespräch mit dem Ausländerbeirat der Stadt Fulda und arbeiten eng mit dem Koordinator für Ausländerangelegenheiten der Stadt Fulda zusammen.

Wir beteiligen uns regelmäßig am Interreligiösen Friedensgebet der religiösen Gemeinden in Fulda: die Islamische Gemeinde DITIP, die Jüdische Gemeinde, die Katholische und Evangelische Gemeinde vertreten durch das Franziskanerkloster Frauenberg und die Christuskirche.

### 3.2 Stadt und Migrantenvereine

Durch die enge Zusammenarbeit mit dem Amt für Jugend und Familie der Stadt Fulda (gemeinsame Moderation des Arbeitskreises) und dem Koordinator für Ausländerangelegenheiten sind wir schon sehr eng mit der administrativen Ebene der Stadt verbunden und haben eigentlich auch immer die wohlwollende Unterstützung der Dezernenten. Wichtig waren dabei auch die Veranstaltungen mit der Frauenunion und dem Bürgerbüro. Hier haben wir ein breites Sympathie- und Unterstützungsfeld geöffnet.

Unserem Netzwerk ist es in Fulda zum ersten

Mal gelungen, ausländische Vereine und Gruppen über einen längeren Zeitraum hinweg in die stadtteilbezogene Arbeit einzubinden. Natürlich erzählen wir von unseren positiven Erfahrungen mit den Migrantenvereinen bei allen offiziellen Anlässen:

Die Vereine sind für uns absolut verlässliche Netzwerkpartner. Es findet eine gegenseitige Unterstützung statt, nicht nur bei Stadtteil- und Vereinsfesten, beim Familientag, während der Woche der ausländischen Mitbürger/innen, sondern auch bei ganz pragmatischen Dingen wie bei der Beschaffung von PCs oder Mobiliar, bei der Organisation der Kurse „Mama lernt Deutsch“, an dessen Kosten sich der Islamische Verein beteiligte, obwohl auch afrikanische Frauen teilnahmen, durch die Empfehlung des Imams nach den Freitagsgebeten, die Kinder in den Kindergarten zu schicken und früh mit dem Deutschlernen zu beginnen usw.

### 3.3 Stadtteilarbeit

Stadtteilarbeit kann man nicht von oben verordnen, sie muss im Stadtteil verortet sein und aus den Gruppen im Stadtteil heraus wachsen. Wichtig und erfolgversprechend sind dabei kleine gewachsene Bündnisse zwischen zwei oder mehreren Vereinen. Auf ihnen kann man aufbauen, sie kann man ausbauen. Es müssen regelmäßige Treffen sowie „Informationsstrukturen“, Verantwortlichkeiten, Zuständigkeiten vereinbart werden. (z.B. für den Hessischen Familientag mit 30.000 Besucher/innen einigten sich die ausländischen Vereine, die mitarbeiteten, auf einen Sprecher).

Wichtig für die ausländischen Vereine sind schon in der Planungsphase ein Mitspracherecht und Mitgestaltungsmöglichkeiten (Stichwort: Wahlrecht auf kommunaler Ebene). Erst dann profitiert auch der Stadtteil sichtbar davon, wenn sich die ausländischen Mitbürger/innen heimisch und mitverantwortlich fühlen, sich einrichten und mitgestalten, statt alles gleichgültig liegen, verschmutzen und vergammeln zu lassen.

Dazu muss man auch die so bequeme Konsumentenhaltung „Jetzt macht doch mal für uns!“ genauso aufbrechen wie den blinden, aber absolut gut gemeinten Aktionismus „Einen Termin beim Bürgermeister und Schuldezernenten zu vereinbaren, aber ohne Konzept zu erscheinen“. Da müssen wir unsere Netzwerkpartner natürlich noch an die Hand nehmen, genauso, wie wir uns in vielen Fragen von ihnen an die Hand nehmen lassen müssen. Dies ist insbesondere der Fall bei Fragen, die die Subkultur des Stadtteils betreffen, um in möglichst vielen Gruppen und Richtungen Verbündete zu finden: „Wenn ich dies erreichen will, mit wem spreche ich dann am besten

und wen nehme ich zu diesem Gespräch mit, jemanden vom Islamischen Verein oder vom Atatürk-Verein?“ Das sind ganz pragmatische Überlegungen.

Ein Netzwerk ist ein empfindliches Gebilde und bedarf der ständigen Pflege. Dazu einige Aspekte: Man muss Präsenz im Stadtteil zeigen (z. B. bei Veranstaltungen der Vereine und Gruppen) und Vertrauen aufbauen (z. B. „Mama lernt Deutsch“, d.h. besonders auch Mütter und Großmütter gewinnen). Man muss die Kinder auf seiner Seite haben, dann gewinnt man einen Vertrauensvorschuss, der viele Türen öffnet. Das hat uns besonders die Einrichtung unserer Vorlaufkurse noch vor der Einführung durch das Kultusministerium deutlich gezeigt. Für mich persönlich ist noch ein weiterer Aspekt ganz wichtig: Man muss sich Zeit nehmen für Gespräche, auch ohne vorher Termine abzusprechen. Dann lässt sich Hand in Hand für die Kinder, Jugendlichen und ihre Familien ein guter Hand-el abschließen (Hand = el im Türkischen) und das Gefühl vermitteln „Komm, wir haben auf euch gewartet!“ und nicht „Auf euch haben wir gerade noch gewartet!“

### 3.4 Geschlechtersensible Arbeit

Wir wissen, dass Konflikte sehr oft entlang der Grenzlinie der Geschlechterfrage diskutiert und oft als Machtfragen ausgetragen werden. Deshalb versuchen wir, sehr genau zu differenzieren, was der eigentliche Hintergrund für den Konflikt ist und wie er motiviert ist: Liegt die Ursache in der Religion? Liegt die Ursache in der Tradition? Liegt die Ursache in der politischen Meinung? Und wir fragen uns: Wer instrumentalisiert hier wen womit wozu? Hierbei schalten wir unsere Verbündeten im Stadtteil ein, besprechen uns mit ihnen und fragen um Rat.

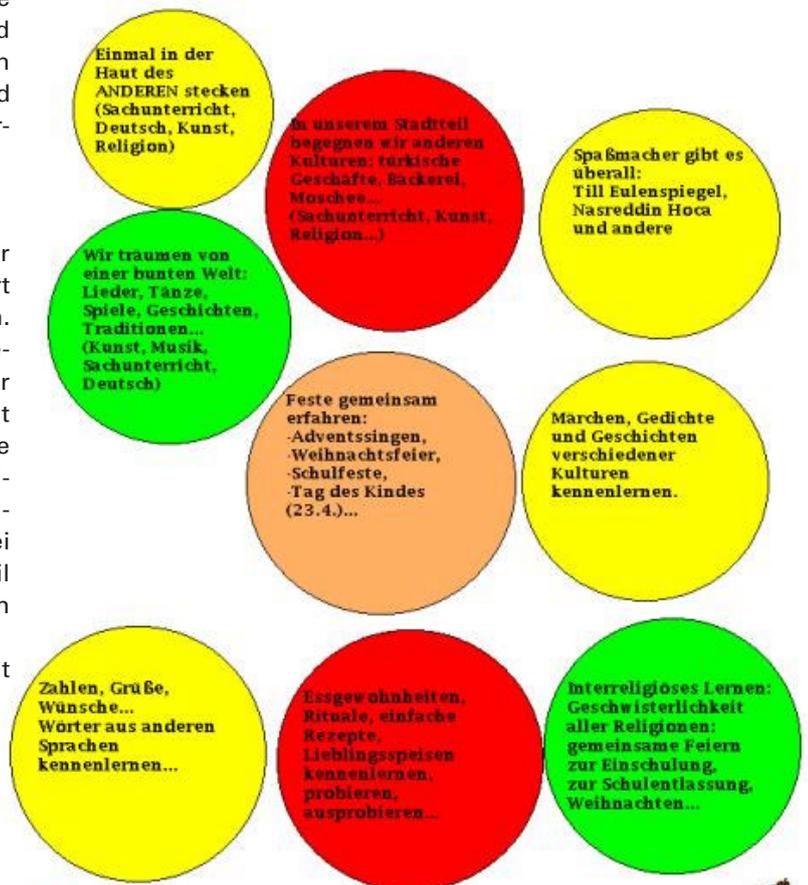
In der Schule gibt es wenig Probleme mit dem Sportunterricht, mit Klassenfahrten, mit dem Schwimmbadbesuch und dem Kopftuch. Unsere Netzwerkpartner „Mütterzentrum“ und „Jugendclub Ostend“ bieten einen Mädchentreff an. Ansonsten versuchen wir, die Gruppen gemischt zu halten. Zu den Nachmittagsangeboten kommen die Kinder auch oft a Geschwister und nur sehr selten gibt es bei einzelnen Projekten Jungen- und Mädchen-teams. Der herkunftssprachliche Unterricht unterstützt uns dabei tatkräftig.

Es geht uns darum, die Kinder nicht über ihre traditionelle oder religiöse Orientierung ihrer Familien zu definieren, sondern sie als künftige Staatsbürger/innen anzusehen (Kleff 2005). Der Atatürk-Verein und der Türkische Elternverband sind oft durch Frauen bei unseren Netzwerktreffen vertreten. Auch für die Sendungen

im Bayerischen und Hessischen Rundfunk waren es von Seiten der Migrantenvereine oft die Frauen, die ihre Gruppen vertraten.

### 3.5 Schule

Die Schule ist der Ort, an dem sich Kinder unterschiedlicher Nationalitäten, Kulturen und Religionen treffen. Hier lernen sie gemeinsam, arbeiten gemeinsam, leben viele Vormittage, viele Schultage gemeinsam und wissen oft noch immer zu wenig über ihre Mitschüler/innen. Oftmals ergeben sich auch irritierende Situationen und die Fremdheit wird offenbar. Die Kinder sind sich täglich nah und oft doch so fern. Schule hat daher auch die Aufgabe, die Grenzen der Fremdheit durchlässiger zu machen und den Kindern Übungsfelder zu eröffnen, sich näher zu kommen, mit den Augen des Anderen sehen und verstehen zu lernen, sensibel gegenüber den Gefühlen des Anderen zu werden,



designed by Julian St.

„Fremdheit“ zu achten, zu tolerieren und zu akzeptieren. Diese „interkulturellen Ziele“ lassen sich nicht abstrakt vermitteln, sondern realisieren sich vielmehr auf der Matrix unterschiedlicher Lebensauffassungen, jedoch nie separiert von der Lebenswirklichkeit des Stadtteils, des schulischen Umfelds und der beteiligten Personen. Dies erfordert einen Konsens, der sich fokussiert in Begriffen wie Toleranz, Akzeptanz, Solidarität, Offenheit, Kommunikation, die konkret in Beziehungssituationen mit Leben gefüllt werden müssen (Staubach 2000).

Die folgende Grafik versucht, einige Themen aufzulisten, mit deren Hilfe in der täglichen unterrichtlichen Arbeit die oben genannten Ziele bearbeitet und erreicht werden können.

#### **4. Was ich noch sagen wollte – Rückblick und Ausblick**

Mit Blick auf unsere bisherige Netzwerkarbeit möchte ich abschließend stichwortartig das noch einmal herausstellen, was für mich bei der Gründung und der Arbeit im Netzwerk sehr wichtig und hilfreich war:

- Präsenz im Stadtteil zeigen,
- Verbündete finden mit Kontakten zur Subkultur,
- Verantwortung delegieren, Mitsprache einfordern,
- Netzwerk und Kontakte pflegen,
- Ziele klar formulieren mit zeitlichen Vorgaben,
- Klaren Standpunkt vertreten.

Im Hinblick auf die Zukunft unseres Netzwerks gibt es noch viele Wünsche und „Träume“. Zwei seien an dieser Stelle für viele genannt; für die Leser/innen in Zeiten knapper Kassen sicherlich sofort erkennbar, was Wunsch und „Traum“ ist:

- Fortsetzung der vertrauensvollen Zusammenarbeit mit so engagierten und aufgeschlossenen Netzwerkpartnern,
- Einrichtung eines Stadtteil-Kulturzentrums mit Stadtteilbibliothek und Räumlichkeiten für Gruppen und ihre Veranstaltungen.

#### **Kontakt:**

Werner Staubach  
Cuno-Raabe-Schule  
Gallasiniring 3  
36043 Fulda  
jukawestaubach@t-online.de

#### **Literatur:**

- Sippell, S. (2005): Die Kunst der Verständigung: Was Netzwerke leisten können. In: Universitas – Orientierung in der Wissenswelt. Heft 712.
- Kleff, S. (Hrsg.): Islam im Klassenzimmer. Impulse für die Bildungsarbeit. Hamburg 2005.
- Staubach, W. (2000): Interreligiöses Lernen unter den Bedingungen der veränderten Kindheit und Jugend. In: Lupe. Heft 3-4.
- Süssmuth, R. (Hrsg.): Streetsoccer & Co. Wie Integration gelingen kann. Hamburg 2005.

#### **Ferner berichteten der Bayerische Rundfunk und der Hessische Rundfunk über das Netzwerk:**

- Biesenbaum, Dr. H.: Da freut sich auch Till Eulenspiegel. Bayern 2 Radio. Sendungen am 20.4.2005 und 21.4.2005.
- Biesenbaum, Dr. H.: Netzwerk: Wie eine Fuldaer Schule ausländische Eltern einbezieht. Hessischer Rundfunk HR 2 Wissenswert. Sendung am 9.1.2006. (Manuskript über Internet).

### Herkunftssprachlicher Unterricht ist unverzichtbar



## **Stadtteilorientierte Ressourcenaktivierung zur Eingliederung junger Migrantinnen und Migranten – das Projekt „Pro Bernau-Süd“**

Das stadtteilorientierte Projekt „Pro Bernau-Süd“ ist ein im Rahmen des Aktionsprogramms entnommen gefördertes Projekt. Aufgabe ist es, die Integration von Jugendlichen im Alter zwischen 12 und 20 Jahren zu fördern. Eine besondere Beachtung findet das Konzept des Gender Mainstreaming. Die Gleichstellung von Mädchen und Jungen auch über kulturimmanente Rollenerwartungen hinaus ist verpflichtend für den Handlungsansatz.

Das Projekt ist Ausdruck der sozialräumlichen Perspektive in der sozialen Arbeit. In den Blick kommt die Lebenswelt der Jugendlichen als deren alltägliche Wirklichkeitserfahrung in einem umschriebenen System sozialer Kontakte und zu erwartender Unterstützung. Sich der unmittelbaren Lebensumwelt als Ort grundlegender zwischenmenschlicher und gesellschaftlicher Erfahrungen zuzuwenden, hat Auswirkungen auf die Konzeption und damit auf den Handlungsansatz eines solchen Projekts.

### **Das Umfeld**

Die Stadt Bernau ist ehemalige Kreisstadt mit 25.000 Einwohner/innen und liegt in der nordöstlichen Peripherie von Berlin, im so genannten Speckgürtel im Land Brandenburg. Im Antrag für das Projekt „Pro Bernau-Süd“ wird spezifisch auf die wirtschaftliche und soziale Situation der neuen Bundesländer eingegangen. Besonders die aus der Wiedervereinigung resultierenden strukturellen Veränderungen und die damit verbundenen Probleme, die sich insbesondere in einer hohen Arbeitslosigkeit widerspiegeln, machen die Stadt und die Regionen zu einem Gebiet, dem auch in der Strukturförderung der EU besondere Priorität zukommt.

Bernau-Süd steht für die zahlreichen Problemstadtteile in den neuen Bundesländern. Bernau-Süd ist eine typische Plattenbausiedlung aus Zeiten der DDR. Die offensichtlich triste Atmosphäre wird verstärkt durch fehlende Spiel- und Freizeitangebote für Kinder und Jugendliche. Aufgrund der niedrigen Mieten und eines unattraktiven und vernachlässigten Wohnumfeldes leben hier neben deutschen Familien in wirtschaftlich ungesicherten Lebensverhältnissen zahlreiche Menschen und Familien mit Migrationshintergrund. Neben einer großen Gruppe von Spätaussiedler/innen gibt es viele jüdische Zugewanderte sowie Familien

– geografisch betrachtet – aus dem asiatischen und arabischen Raum.

Die Integration von jugendlichen Spätaussiedler/innen, jüdischen Zugewanderten und Ausländer/innen multinationaler Herkunft in den Stadtteil Bernau-Süd ist das umfassende Ziel dieses Projekts. Aus einer defizitorientierten Perspektive bietet der Sozialraum dazu ausreichend Anlass. Insbesondere die Integration von Kindern und Jugendlichen in das neue Umfeld erweist sich als problematisch. Vandalismus und Diebstähle werden als häufigste Äußerungen defizitärer Integration berichtet. Mangelnde Sprachkenntnisse verhindern, dass viele der jungen Migranten/innen Zugang zu weiterführenden Bildungseinrichtungen erhalten. Die Sozialisation in ihren Familien wird begleitet von Langzeitarbeitslosigkeit mit einer Quote von nahezu 80 %, Suchtmittelmissbrauch und kulturbedingten Konflikten. Unter den Subgruppen der Jugendlichen gibt es keine Berührungspunkte. Fremdenfeindliche Haltungen, auch unter den jungen Migranten/innen verschärfen das Konfliktpotenzial.

### **Das Konzept**

Gegenüber anderen integrativen Migrationsprojekten versteht sich „Pro Bernau-Süd“ als kultursensibles Miteinander aller Beteiligten. Das Verständnis füreinander, für die Vielfalt kultureller, ethnischer und religiöser Überzeugungen und Lebensformen soll berücksichtigt und als integrierter Inhalt der Lebenswelt der hier lebenden Menschen voran gebracht werden.

Dieses Verständnis von Integration betrifft die Migranten/innen wie die Projektmitarbeiter/innen in gleichem Maße. Es ist die Anforderung, sich der Auseinandersetzung mit der eigenen Kulturgebundenheit zu stellen und sich für die Begegnung mit Menschen unterschiedlicher kultureller Prägungen zu öffnen. Dabei ist dieses Sich-Stellen und Sich-Öffnen ein dynamischer Prozess, der Veränderungen als Entwicklung der eigenen Person versteht. Somit liegt dem Konzept ein interkulturell motivierter Lernprozess zugrunde.

Die konzeptionelle Idee einer kultursensiblen Integration jugendlicher Migranten/innen lässt sich aber nur verwirklichen, wenn sie hinsichtlich rechtlicher Festlegungen von Aufenthaltstiteln und kulturspezifischen Zugehörigkeiten

frei ist und unter diesen Aspekten keiner Zielgruppenspezifika folgen muss. Dazu gehört auch der Verzicht auf spezifische, insbesondere sozial auffällige Problemgruppen. Pragmatisch setzen sprachbezogene Unterschiede und individuelle Sozialisierungserfahrungen ohnehin eigene Rahmenbedingungen, und die konzeptionellen Ziele leiten sich aus den Bedürfnissen und Anliegen der jungen Menschen selbst ab.

Darüber hinaus gilt der sozialpädagogische Impetus von der Selbstverantwortung der Menschen als wesentliche Haltung der professionell Tätigen. All das, was die im Sozialraum Bernau-Süd lebenden Menschen selbst tun können, sollen sie auch selbst tun. Die professionelle Projektkoordination dient bestenfalls der Bereitstellung der dazu erforderlichen informellen und sachlichen Ressourcen als Befähigung der Menschen. Die Bewohner/innen von Bernau-Süd sollen mittels demokratischer und partizipativer Prozesse ermutigt werden, ihre Bedürfnisse und Anliegen zur Gestaltung ihres Lebens- und Wohnumfeldes zum Ausdruck zu bringen und die Chancen und Grenzen der Realisierbarkeit als aktive Gestalter erfahren.

Die aktive Gestaltung als Erfahrung der Verantwortungsübernahme und des eigenen Handelns ist ein zentrales, für den Erfolg sozialpädagogisch motiviertes Projekt. Insofern ist auch das Handeln der Akteure von der defizitorientierten Betrachtung einer Problemlage hin zur Aktivierung von Ressourcen zu bringen. Die Frage nach dem, was der Migrant und die Migrantin nicht können, wird konsequent ersetzt durch das Auffinden von Fertigkeiten und Fähigkeiten der hier lebenden Menschen, auf denen aufgebaut werden kann. Leitend ist die soziologische und psychologische Erkenntnis, nach der Menschen, die über Probleme und Defizite definiert werden, sich letztlich auch selbst so erleben. Eine solche Sichtweise würde aber nur die allein schon durch den Migrationsprozess verursachten Orientierungskrisen verstärken und den Prozess negativer Selbstbewertung beschleunigen.

Konzeptionell bedeutet die Vermeidung fürsorglicher Defizitorientierung ein Zulassen von Selbstverantwortung jener, denen die Unterstützung zukommt. Sowohl sozialpsychologisch wie sozialisationstheoretisch benötigt auch der Mensch eine Aufgabe und er will daraus einen Beitrag leisten, der über ihn selbst hinaus weist. Ein Projekt, das demokratische Prozesse operationalisiert, begreift solche Notwendigkeiten der Selbsterfahrung als ein Recht. Käme das Projekt vom Ansatz der Versorgung von jungen Menschen her, für die die professionellen Sozialarbeiter/innen handeln müssen, dann läge allein darin schon die gedankliche Ausgrenzung ihrer Zielgruppe.

In einem Projekt zur Integration junger Migranten/innen bedeutet das einen schwerwiegenden paradigmatischen Irrtum. Es hilft den Menschen nicht, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erproben und einzusetzen, sondern hält sie in der Abhängigkeit fürsorglicher Zuwendung. Da dem Helfen ohnehin eine asymmetrische Beziehung zugrunde liegt und der Fürsorge soziale Kontrolle innewohnt, soziale Arbeit also in der Situation der Ungleichheit geschieht, birgt sie die Gefahr in sich, den Respekt vor jenen, die sie als ihre Klienten versteht, zu verfehlen.

Soziales Handeln im eigentlichen Sinne ist demgegenüber hier die demokratische Befähigung und die Aktivierung der Ressourcen der jungen Menschen. Ressourcenorientierte soziale Arbeit wird deshalb zum leitenden Prinzip der Praxis des Projekts, weil sie das professionelle Profil auch im Sinne kultursensibler Verständigung verändert. Soziale Arbeit wird zu einem gemeinsamen Suchprozess, in dem die handelnden Personen voneinander und miteinander lernen und in Kooperation die Sicherheit über Ziele und Methoden herstellen.

Auf der Grundlage dieses Konzepts sind von der Projektkoordination und den jugendlichen Migranten/innen die Entscheidungen getroffen worden, welche konventionellen wie unkonventionellen Ideen realisiert werden sollen. Auf diesem Wege haben beide in Kooperation mit den Partnern im Netzwerk die Erfahrung gemacht, welche Vorhaben umgesetzt werden können und welche der Ideen auch aus welchen Gründen nicht zustande kommen können. Während eine Innenhofgestaltung also ihre Realisierung fand, scheiterte die russische Sauna an Problemen der sanitären Installation.

### **Stadtteilkonferenzen als Netzwerkarbeit**

Zur Realisierung der konzeptionellen Idee sind unter Einbeziehung der jungen Bewohner/innen und ihrer Familien Methoden zu entwickeln, die geeignet sind, die zugrunde liegenden Konflikte sowie die differenzierten Bedürfnis- und Interessenlagen offen zu machen und demokratisch zu bewältigen. Zugleich sollen sie zu Handlungen der Bewohner/innen führen, die sich in von ihnen initiierten und getragenen Initiativen und Projekten zum Ausdruck bringen. Auftrag ist es zudem, mit dem Projekt „Pro Bernau-Süd“ die Bewohner/innen über die Gruppe der jugendlichen Migranten/innen hinaus eine Zusammenarbeit mit den ortsansässigen Akteuren einzuleiten. Insbesondere mit der Stadt Bernau und dem Landkreis sollen Ressourcen gefördert und Rahmenbedingungen geschaffen werden, um sie für den Einzelnen und das Gemeinwesen nutzbar zu machen.

Dabei setzt das Projekt nicht vollends in einem unvorbereiteten Raum an. Die Caritas hatte bereits kurz nach der Wende in Bernau ein Projekt für jugendliche Spätaussiedler/innen eingerichtet und unterhält neben Allgemeiner Sozialberatung auch eine Beratungsstelle für die Schwangeren- und Familienberatung. Daraus haben sich mittlerweile Strukturen entwickelt, aus denen sich ein Netzwerk für Integration etablierte, das hinzukommende Träger einbindet.

An diese Erfahrungen mit Migranten/innen, die hier ihre neue Wahlheimat finden und begründen wollten, knüpft „Pro Bernau-Süd“ an. Insofern geht es auch nicht um den Aufbau konzeptionell modifizierter Integrationsleistungen. Es gilt primär, die beschriebene systemische Perspektive als Handlungsorientierung zu etablieren.

Darin bildet die Netzwerkarbeit den Rahmen für das Projekt. Die Aktivierung und der weitere Aufbau eines lokalen, Ressourcen aktivierenden Netzwerkes der Jugendlichen, ihrer Familien und der professionellen Akteure steht somit am Beginn des Projekts. Zur Operationalisierung der Ziele wird die Methode der Stadtteilkonferenz entwickelt. Unter der Erkenntnis leitenden Frage danach, was die Anwohner/innen des Stadtteils selbst leisten können, werden zu den unterschiedlichen Themen die Stadtteilkonferenzen durchgeführt. Sie sind als Methode zu verstehen, ein Kommunikationsforum für die Bewohner/innen mit den professionellen Akteuren in Stadt, Landkreis und Institutionen zu schaffen.

In den Konferenzen werden Themen angesprochen, die vorab aufgrund persönlicher Kontakte mit den Bewohner/innen und strukturiert über Fragebögen abgefragt worden sind. Um die Stadtteilkonferenz effektiv zu gestalten, gibt es im Vorfeld zusätzlich eine so genannte Expertenrunde. Als Experten werden hier die Anwohner/innen definiert. Bezogen auf die unterschiedlichen und noch lose verbundenen Themen, werden von den Experten zwei oder drei Handlungsfelder konkretisiert und dafür Sprecher benannt. Diese Sprecher präsentieren und vertreten das konkrete Anliegen auf der Stadtteilkonferenz.

Die Leiterin des Projekts „Pro Bernau-Süd“ versteht sich als Koordinatorin und übernimmt die Rolle einer Moderatorin. Sie unterstützt die Sprecher bei der Organisation der Stadtteilkonferenz, strukturiert die Themen und Fragestellungen und stellt themenbezogen die Kontakte zu den Entscheidungsträgern her wie z. B. in Behörden, aber auch bei anderen Trägern sozialer Arbeit. Diese Entscheidungsträger werden dann im Vorfeld einer Konferenz von der Projektkoordination über konkrete Anliegen der

Bewohner/innen informiert und können sich entsprechend vorbereiten.

Die Themen der Expertenrunden während der Projektphase, die dann in einem Aktionsplan operationalisiert werden, sind:

- Wohnen und Wohnumfeld in Bernau-Süd,
- Kinder und Jugendliche – Bildung und Bildungswege,
- Kinder und Jugendliche – Freizeitangebote in Bernau,
- Multikultureller Stadtteil Bernau-Süd,
- Strukturen und Netzwerke in Bernau.

Die Auswertung der Expertenrunden und der darauf folgenden Stadtteilkonferenzen ist durchgängig positiv. Dabei zeigt sich, dass eine konkrete Beschreibung des zu bearbeitenden Themas, ebenso wie eine zeitnahe Realisierung von Anliegen entscheidend für den Erfolg des Vorhabens sind. Langfristige Planungen mit nur vage abschätzbaren Realisierungschancen werden häufig mit Erfolglosigkeit gleichgesetzt und das Anliegen verliert an Aktualität.

Auf diese Weise kann recht zügig die Umgestaltung eines Innenhofs umgesetzt werden. Mit einer großzügigen finanziellen Unterstützung der Wohnungsbaugesellschaft, die bereits die Planungsphase ausgesprochen förderlich unterstützt hat, wurden Wege neu gepflastert, Sitzbänke und Spielgeräte aufgestellt und Blumenbeete angelegt. Die Arbeiten wurden im wesentlichen von den Anwohner/innen selbst ausgeführt.

Zusätzlich wird im Stadtteil ein Büro als Anlaufstelle für das Projekt eingerichtet, in dem auch Angebote durchgeführt werden. Dieser „Info-Point Pro Süd“ dient den jungen Migranten/innen und ihren Familien als ein Ort, an dem sie Beratung finden, und zwar bezogen auf persönliche Problemlagen wie auch zur Beratung zu Entwicklungen im Stadtteil. Konkret werden im Info-Point Clearing-Gespräche als mögliche Vorbereitung einer Vermittlung in adäquate Hilfeangebote geführt. Hier werden auch thematisch gegliederte Informationsveranstaltungen entwickelt und durchgeführt, die geeignet sind, das kultursensible Verständnis zu fördern. Auch handlungsorientierte Veranstaltungen wie Bewerbungstraining, Hausaufgabenhilfe, Sprachunterricht und eine Jobbörse werden hier eingerichtet.

Aus den Stadtteilkonferenzen heraus entwickeln sich in der Kinder- und Jugendarbeit:

- die offene Jugendarbeit, die sich in mehrere Projekte gliedert und über niedrigschwellige Angebote wie Kino- und Museumsbesuche, Faschingsveranstaltungen oder Erkundungen, etwa in der Fachhochschule der Polizei Jugendliche zu Teilnahme motiviert,

- der Mädchentreff, der aus der Initiative von Mädchen als geschützter Raum für Gespräche und selbst organisierte mädchen-spezifische Aktivitäten entsteht,
- der Kindertag, der in Zusammenarbeit mit einem Kinder- und Freizeithaus und einer Ganztagschule entsteht und vorrangig Hausaufgaben- und Freizeitbetreuung leistet,
- die Hausaufgabenhilfe, die von einem Ehrenamtlichen als Einzel- und Gruppenunterricht angeboten wird,
- das Musikprojekt, das nach zwei Anläufen schließlich zu einer Musikband mit Rockmusik und einem klassisch orientierten Duo führt,
- das Multimediaprojekt mit den Inhalten Foto- und Filmbearbeitung, Design und Internetaufbereitung,
- das Sportprojekt, das sich ebenfalls in mehrere Projekte gliedert und das trotz alternativer Angebote vom Interesse für Fußball dominiert wird und trotz mehrmaliger Anläufe keine Mädchengruppe hervorgebracht hat.

Darüber hinaus entstehen zu einem Teil auch mit und für die Erwachsenen, die quasi zu den „Ressourcen“ junger Menschen gehören, in diesem Stadtteil Projekte, die von ihnen geleitet und genutzt werden:

- das Nähprojekt, dem mehr die Funktion eines Kommunikationsforums für Frauen zukommt, in dem handwerkliche Tätigkeiten eher Mittel zum Zweck sind,
- der Treff für junge Mütter, der von der Schwangerenberatung angeregt wurde und auf viel Zustimmung gestoßen ist,
- das Kino, das auf Wunsch der Spätaussiedler/innen russischsprachige Filme zeigt,
- die Bücherei, die ausschließlich sonntags öffnet und von einer Ehrenamtlichen betreut wird,
- das mobile Seniorenprojekt, das ebenfalls ehrenamtlich von zwei Köchen als Treff und Kochkurs geleitet wird.

### Ein Team mit interkultureller Kompetenz

Ergänzt wird die Projektleitung durch ein Team mit interkultureller Kompetenz. Mit der methodischen Fortentwicklung stellt sich die Anforderung nach denjenigen ein, die in den wachsenden Strukturen und Projekten tätig werden. Zur Projektkoordination kommen drei Sozialarbeiter/innen in Teilzeit hinzu. Ein Team mit qualifizierten Fachleuten erweist sich als unverzichtbar, um die Koordinierungs- und Organisationsaufgaben bewältigen zu können.

Als ein entscheidendes positives Kriterium hat sich erwiesen, Mitarbeiter/innen mit eige-

nem Migrationshintergrund im Team zu beschäftigen. Bei der Aktivierung der Ressourcen der Jugendlichen hat sich dies als ein wesentlich fördernder Faktor erwiesen, der auch über die Sprachkompetenz der Mitarbeiter/innen zu stellen ist.

Erweitert wird das Team mit Fortschreiten der Projekte um ehrenamtlich Tätige, die alle selbst Anwohner/innen, jedoch nicht ausschließlich Angehörige der jugendlichen Zielgruppe sind. Die ehrenamtlich Tätigen stellen in ihren Projekten den Prozess sicher und bieten die größte Chance für die Fortführung der Angebote nach Beendigung der Förderphase für das Stadtteilprojekt „Pro Bernau-Süd“.

### Nachbereitung

Zum Abschluss des Projekts kann festgestellt werden, dass die Zielgruppe der jugendlichen Migranten/innen sowie deren komplexe Problem- und Interessenlagen konzeptionell und methodisch richtig erfasst worden sind. Dem Team ist es gelungen, den konkreten Handlungsbedarf im Kontext der situativen Gegebenheit vor Ort adäquat einzuschätzen. Die Durchführung der Expertenrunden und Stadtteilkonferenzen im Vorfeld von Aktionsplänen ist für die Zielerreichung von großer Bedeutung und wird auch nach Abschluss des Projekts fortgeführt.

Die frühe Beteiligung der Kinder, Jugendlichen und ihrer Familien an den Projekten ist ein entscheidender methodischer Schritt für das Gelingen der Projekte. Es fördert die Selbsthilfe und aktiviert die Ressourcen im konzeptionellen Sinne, schafft darüber also Identifikation mit dem Projekt und stiftet Sinn für die Beteiligten. Natürlich war die Motivation der Jugendlichen je nach Angebot und Jahreszeit schwankend. Die neue Erfahrung der Mitgestaltung und als Experte und Expertin gefragt zu sein, veränderte bei den Bewohner/innen die eigene Wahrnehmung und beförderte die Motivation.

Dieses Vorgehen zeigt auch die Rolle der Sozialarbeit in sozialraumorientierten Projekten in ihren effizienten Aspekten auf. Sozialraumorientierung und daraus resultierende Gemeinwesenarbeit erweist sich auch hier einmal mehr als Bindeglied zwischen Selbstverantwortung und Hilfe. Der ressourcenorientierte Ansatz geht also mit sozialräumlichen Strukturen einher. Die Erkenntnis, selbst aktiv zu sein, konnte an die jungen Migranten/innen vermittelt werden und wird dort, wo sie sich in den familiären und gesellschaftlichen Strukturen manifestiert hat, zum Fortbestehen der begonnenen Projekte beitragen.

Integration lässt sich auch als ein „Türen öff-

nen“ für Zugewanderte beschreiben. Das Team und die Projektkoordination finden sich so in der Funktion des Bereitstellens von strukturellen Anforderungen wieder. Das Musikprojekt etwa wäre schon in einer frühen Phase gescheitert, wenn nicht rechtzeitig vom Team erkannt worden wäre, dass es den Jugendlichen nicht um Musikunterricht ging. Sie kamen mit guter musikalischer Ausbildung nach Deutschland und benötigten zwei Hilfestellungen, um den Traum von der eigenen Band zu verwirklichen: Die Jugendlichen mussten zusammengebracht werden und sie brauchten Kenntnisse darüber, wie eine Musikgruppe zu organisieren ist.

Eine der wichtigen Fragen mit Abschluss des Projekts ist die nach dem, was bleibt. Für alle im Stadtteilprojekt „Pro Bernau-Süd“ initiierten Angebote gilt, dass die frühe und intensive Einbindung der Anwohner/innen das wichtigste Kriterium für die Langfristigkeit der Initiativen war. Nach dem Musikprojekt werden auch die Hausaufgabenhilfen, das Kino, die Bücherei, und der Frauenkreis (Nähprojekt) weiter geführt. Einige Gruppen des Sportprojekts wurden in örtliche Sportvereine überführt. Der Treff für junge Mütter reorganisiert sich in der Schwangerenberatung.

Nachsatz: Bei der Sprachenvielfalt, die in den Gruppen vorzufinden war, hat es sich bewährt, die Jugendlichen darauf zu verpflichten, sich auf Deutsch zu verständigen.

**Kontakt:**

Dr. Manfred Thuns  
Caritasverband für das Erzbistum Berlin e.V.  
Residenzstr. 90  
13409 Berlin  
m.thuns@caritas-berlin.de

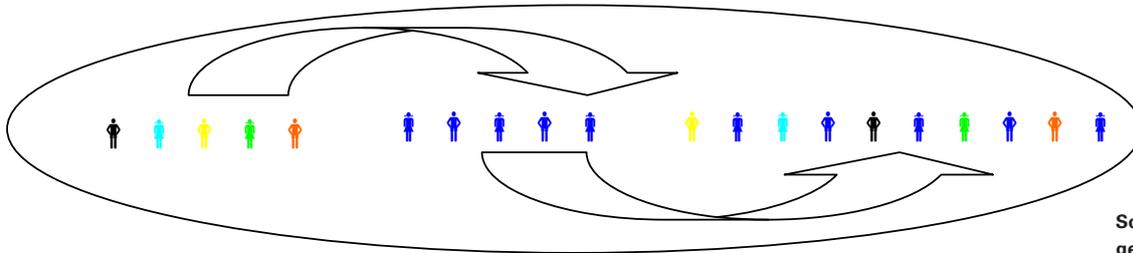


Schaubild: Vielfalt gestalten, aber wie?

## Empfehlungen der Arbeitsgruppe „Vielfalt gestalten – Für Toleranz und Demokratie“

### Grundsätzlich:

- Unterschiede wahrnehmen (Gender, Subkultur etc.),
- Ressourcen sehen und von ihnen ausgehen,
- Sprache lehren und lernen,
- Solidarität aktiv ermöglichen,
- Unterstützer suchen,
- Ehrenamtliche aktivieren und verbindlich einbeziehen,
- Kontakt stiften: vernetzen, persönlich initiiert, zielorientiert,
- Netzwerk pflegen und Präsenz zeigen,
- Persönliche Kontakte pflegen,
- Handeln (Deal ermöglichen),
- Für Informationen sorgen (Angebote),
- Klare Haltungen haben und zeigen,
- Bei Konflikten genau hinsehen (analysieren).

### Methodisch:

- Themen der Zielgruppe analysieren,
- Vorgespräche: Moderierte Expertenrunden mit Bewohner/innen,
- Anliegen und Handlungswillen in die Verwaltung/Politik tragen,
- Stadtteilkonferenz und Aktionsplan,
- Mitbestimmung und Teilhabe sichern,
- Mentalitätsberatung,
- Zugang über Kita und Schule sichern,
- regelmäßige Feste feiern.

### Ein Muss:

- Engagierte Menschen,
- Schnelles (frühes) Überführen in Eigenverantwortung,
- Multikulturelles Team.

## Bürgerschaftliches Engagement von und mit Spätaussiedler/innen – die Erfahrungen des Vereins „Oberlausitz – neue Heimat“

### Regionale Hintergründe und äußere Rahmenbedingungen

Einleitend einige Bemerkungen zu den Bedingungen unter denen der Verein „Oberlausitz – neue Heimat e.V.“ lebt und sich entwickelt. Der Kreis Löbau-Zittau, in dem unser Verein aktiv ist, befindet sich in Ost-Sachsen, in der Oberlausitz. Das ist eine Region an der Grenze zu Polen und Tschechien, mit den für diese Zeit typischen sozialen und wirtschaftlichen Problemen, die einen Integrationsprozess wesentlich erschweren.

Dazu gehören zum Beispiel folgende Faktoren:

- Die Arbeitslosigkeit erreicht im Kreis Löbau-Zittau 25 %, unter den Spätaussiedler/innen mehr als 90 %.
- Für viele Spätaussiedler/innen, vorwiegend junge, ist der Osten Deutschlands nur eine „Durchgangsstation“. Nach Ablauf der dreijährigen Frist gemäß Wohnortzuweisungsgesetz ziehen viele von ihnen nach Westdeutschland, der Arbeit hinterher. Gleichzeitig kommen neue, wenn auch immer weniger Familien von Spätaussiedlern hier an. Das erschwert eine kontinuierliche Integrationsarbeit, weil insbesondere in den ersten drei Jahre des Aufenthalts in Deutschland die größten Schwierigkeiten bei der Integration auftreten.
- Neben den durch Sprache, kulturelle Hintergründe und familiäre Zusammenhänge begründeten Problemen bei der Integration in der neuen Heimat, kommt in einigen Gebieten Ost-Sachsens erschwerend das Probleme Rechtsextremismus hinzu. Jugendliche Spätaussiedler/innen sind häufiger als einheimische Jugendliche Zielgruppe gewalttätiger Übergriffe. So haben z. B. im Jahr 2003 drei Massenschlägereien zwischen jugendlichen Spätaussiedler/innen und rechtsorientierten Jugendlichen in Löbau für große Unruhe in der ganzen Region gesorgt. Wegen dem relativ geringen Anteil von Migranten/innen insgesamt in unserer Region, werden russischsprachige Menschen häufig als „Ausländer“ wahrgenommen.
- In den neuen Bundesländern, vor allem in den kleineren Städten und im ländlichen Raum gibt es eine deutlich höhere Zahl von Spätaussiedler/innen im Vergleich zu anderen Migranten-Gruppen. Spätaussied-

ler/innen spielen bei der Integration von Migranten/innen in ostdeutschen Bundesländern eine größere Rolle als in den westdeutschen Bundesländern.

- Die Entwicklung von Selbstinitiativen der Spätaussiedler/innen im Osten kann nicht mit den Prozessen im Westen verglichen werden. Das hat folgende Gründe:
  - Die Integration von Aussiedler/innen – bis 1990, danach Spätaussiedler/innen – stützt sich auf längerfristige Erfahrungen, die in den ostdeutschen Bundesländern nicht vorliegen.
  - Große Integrationsprojekte zielen insbesondere auf große Städte im westlichen Teil Deutschlands, wo jedoch der Anteil an Spätaussiedler/innen geringer ist. Kleinere Städte im Osten Deutschlands werden dabei nicht ausreichend berücksichtigt, obwohl diese Städte ein beachtlicher Strom von Spätaussiedler/innen durchläuft.
  - Die Spätaussiedler/innen, die eigene Initiativen in unserer Region verwirklichen möchten, bekommen zu wenig Unterstützung und haben keine Erfahrung mit der Gestaltung von Integrationsarbeit. Es ist kein Zufall, dass in den kleinen Städten im östlichen Teil Sachsens mit einem hohen Anteil an Spätaussiedler/innen nur einige – für die Region zu wenige – Selbstinitiativen zu nennen sind: der Verein „Oberlausitz – neue Heimat e.V.“ aus Löbau, der Verein „Miteinander e.V.“ aus Weißwasser, der Verein „Hoffnung-Nadeshda“ aus Freiberg und der Verein „Zusammenleben e.V.“ aus Freital.
  - Es gibt keine überregionalen Vernetzungen zwischen den Integrationspartnern, was mit der Situation in Westdeutschland auch nicht vergleichbar ist.
  - Auch große Vereine in Deutschland, die die Interessen der Spätaussiedler/innen vertreten, wie z. B. „Landsmannschaft der Deutschen aus Russland“ oder „Heimat“, haben wegen fehlender Strukturen praktisch keinen Einfluss auf das Leben der Spätaussiedler/innen im Osten Deutschlands.

Der Verein hat seinen Sitz im Stadtteil Löbau-Ost, einem typischen Ballungsraum von Spätaussiedler/innen in einer kleinen Stadt mit folgenden „Problemen“:

- lärmende Gruppen jugendlicher Spätaussiedler/innen abends an der Bushaltestelle oder anderen Treffpunkten,
- scheinbar wird im ganzen Gebiet nur Russisch gesprochen,
- Abschottung der Spätaussiedler/innen von alteingesessenen Nachbar/innen,
- Missverständnisse, gegenseitige Vorurteile und vieles andere mehr.

In Löbau-Ost wie auch in anderen kleinen Städten, in denen sich Spätaussiedler/innen und Kontingentflüchtlinge räumlich konzentrieren, zeigen sich in der letzten Zeit am deutlichsten die Lasten der Integrationsprobleme. Aber gerade dieser Prozess bekommt, aus unserer Sicht, durch die Politik und die kommunal Verantwortlichen die geringste Aufmerksamkeit. Dabei sollte Folgendes berücksichtigt werden:

- Die traditionellen großen Träger der Integrationsarbeit kümmern sich vorwiegend um die Spätaussiedler/innen, die in Wohnheimen wohnen. Dabei stützen sie sich meistens nicht auf ehrenamtliches Engagement, sondern auf vollzeitbeschäftigte Kräfte. Angesichts der Reduzierung von Fördermitteln und der Schließung von Wohnheimen im Zusammenhang mit den rückläufigen Zahlen von einreisenden Familien der Spätaussiedler/innen verlieren diese traditionellen Träger das Interesse an der Integrationsarbeit, besonders in den Wohngebieten. Weniger Angebote, weniger Maßnahmen – dieser Prozess hat in unserer Region schon seine Spuren hinterlassen.
- Die Angebote der Bildungsträger erfassen nur einen geringen Teil der erwachsenen Spätaussiedler/innen. Viele von ihnen sitzen nach dem sechsmonatigen Sprachkurs zu Hause, sehen russisches Fernsehen, lesen russischsprachige Zeitungen und haben zu wenig Kontakt zu Einheimischen, was zur Selbstisolierung und der Behauptung führt, dass Spätaussiedler/innen einen „mangelnden Integrationswillen“ haben. Andererseits ist es auch klar, dass sie in unserer Region aufgrund der wirtschaftlichen Situation kaum eine Chance haben, Arbeit zu finden.
- Kleinere Städte und ihre kommunalen Institutionen sind häufig mit der Integration von Spätaussiedler/innen überfordert. Sie haben nicht genug Personal, meist keinen Stellenplan und – wenn überhaupt – nur geringe finanzielle Mittel, was die Unterstützung der Integrationsarbeit wiederum

erschwert.

- Ferner ist zu beobachten, dass die meisten Initiativen, die durch staatliche oder kommunale Institutionen organisiert werden, die Spätaussiedler/innen nicht erreichen. Erfolge sind in aller Regel nur dort vorhanden, wo Spätaussiedler/innen gewissermaßen als Bindeglied auftreten.

Unsere Erfahrung ist: Ohne aktive Teilnahme der Spätaussiedler/innen am Integrationsprozess verliert dieser aus folgenden Gründen seine Effektivität:

- Niemand kann Spätaussiedler/innen besser einschätzen als Spätaussiedler/innen. Sie kennen die Probleme, Bedürfnisse und die Möglichkeiten ihrer Landsleute besser. Es sind Menschen gleicher „Mentalität“, mit gleichem Schicksal und deswegen gewinnen sie das Verständnis und Vertrauen ihrer Landsleute schneller.
- Sie nehmen sich ihre Probleme zu Herzen, viele leiden sogar darunter, dass sie in Deutschland so schwer Fuß fassen können. Die Ursache liegt vor allem darin, dass sie aus einem anderen Kulturkreis kommen und viele, nach eigenen Aussagen, einen regelrechten Schock erleiden. Hier wirkt das Beispiel bzw. das Wissen über engagierte Spätaussiedler/innen enorm aktivierend, wodurch diese zu echten Multiplikatoren/innen werden.
- Sie sind bereit und in der Lage, ehrenamtlich oder mit geringer Entschädigung gute Integrationsarbeit zu leisten.

#### **Idee und Notwendigkeit der Beteiligung der Migranten/innen**

Wir sind überzeugt, dass ohne die aktive Beteiligung der Migranten/innen am Integrationsprozess dieser kaum nachhaltigen Erfolg haben wird. Um die Migranten/innen, die im Alltag viele soziale Probleme haben, zu mobilisieren, reicht „Betreuung, Begleitung und Ausbildung“ nicht aus. Man braucht eine Rückkopplung von den Migranten/innen, die nur dann entstehen kann, wenn die Menschen selbst für die Lösung der eigenen Probleme die Ärmel hochkrempeln und sich in das gesellschaftliche Leben vor Ort einmischen.

Diese auf den ersten Blick offensichtlichen Gedanken sind keine Selbstverständlichkeit in unserer Region und sicher auch nicht andersorts. Es gibt in den Kreisen und Städten eine zunehmende Konkurrenz zwischen den verschiedensten Organisationen, Bildungsträgern etc. um Fördermittel sowie einen immer noch anzutreffenden „passiven Widerstand der Behörden“. Man glaubt häufig immer noch, dass Eigenaktivitäten der Spätaussiedler/innen zur

Entstehung von Parallelgesellschaften führen, weshalb die kleineren Migrantenvereine häufig nicht beachtet bzw. hinten angestellt werden.

Unser Verein wird häufig damit konfrontiert, dass es Vertreter/innen der Kommunalpolitik, von Ämtern und von Trägern der Integrationsarbeit als negativ empfinden, wenn Migranten/innen eine eigene Selbsthilfegruppe oder eigene Migrantenvereine gründen. Einige von ihnen fürchten, dass die Migranten/innen sich isolieren, in ihren Gruppen nur in ihrer Muttersprache sprechen und wenig für ihre Integration tun. Andere fürchten die Konkurrenz von neu gegründeten Organisationen, die ihnen den Zugang zu Fördermitteln erschweren. Anbieter von Integrationsangeboten rufen dazu auf, sich im Rahmen ihrer Aktivitäten zu beteiligen und ihre Angebote zu nutzen. Wir beobachten jedoch, dass auf diese Weise nur ein geringer Teil erreicht wird, meist nicht mehr als 5 % der Migranten/innen. Diese sind aber unserer Erfahrung nach häufig nur im Verlaufe des Projektes aktiv und erreichen als Multiplikatoren kaum längerfristige Wirkung. Der größte Teil der Migranten/innen aber sitzt zu Hause, nimmt die Angebote nicht wahr oder weiß in vielen Fällen nichts davon, d.h. sie integrieren sich nicht und verlieren oftmals auch die Bindung untereinander. Diesen Prozess beobachten wir ganz konkret in unseren Nachbarstädten, in denen es keine Migrantenvereine gibt und die Selbstinitiative der Migranten/innen schlecht entwickelt ist.

In Freiberg, Freital und Weißwasser, wo sich Spätaussiedlervereine engagieren, ist das Bild ein ganz anderes. Dort beteiligen sich die Migranten/innen in großer Zahl an den verschiedensten Projekten, Maßnahmen und Veranstaltungen. Sie fühlen sich mehr daheim, mitgenommen und integrieren sich in das örtliche Leben leichter und schneller, indem sie die vorhandenen Angebote annehmen.

### **Die Integrationsarbeit des Vereins Oberlausitz – neue Heimat e.V.**

Trotzdem ist zwischen Einheimischen und Politiker/innen die Meinung verbreitet ist, dass Migranten/innen passiv sind und einen mangelnden Integrationswillen haben. Unser Verein hat vier Jahre Arbeit hinter sich, um dieses Meinungsbild zu wiederlegen. Er hat auch nach dem Wegfall der Unterstützung durch das XENOS-Programm überlebt und somit hatte er auch genügend Zeit, um zu beweisen, dass die Spätaussiedler/innen unter nahezu „extremen“ Bedingungen in der Lage sind, durch zielstrebige Bemühungen, Mut zum Risiko und eigenes Engagement, den Integrationsprozess aktiv mitgestalten zu können.

Der Verein gibt zusammen mit Partnern, aber

ohne öffentliche Zuwendungen, die zweisprachige Zeitung „NEUE HEIMAT in Ost-Sachsen“ heraus, die neben den Aspekten „Erlernen der deutschen Sprache“ und Informationen für Spätaussiedler/innen auch das Ziel verfolgt, die Anerkennung und den Respekt gegenüber den Spätaussiedler/innen zu fördern und Missverständnisse zwischen Spätaussiedler/innen und Einheimischen abzubauen.

Der Verein „Oberlausitz – neue Heimat“ hat in den Städten Löbau und Ebersbach zahlreiche Zirkel nach unterschiedlichen Interessen ins Leben gerufen, in denen nicht nur Spätaussiedler/innen, sondern auch Einheimische herzlich willkommen sind.

Dazu gehören z. B.:

- Sprachtraining in neun Gruppen (bis zu 80 Teilnehmer/innen): Einheimische Leiter/innen helfen den Spätaussiedler/innen, ihre alltäglichen sprachlichen Probleme zu überwinden.
- Drei Tanzgruppen von Kindern und Jugendlichen (mehr als 20 Teilnehmer/innen) und ein Frauenchor (bis 20 Teilnehmerinnen), die an allen kulturellen Veranstaltungen wie Stadtfeste, Jubiläen, Tag der Vereine, Interkulturelle Wochen, Begegnungsnachmittage u.v.m. in der Region beteiligt sind.
- Musikabende im IB-Freizeitzentrum (bis zu 80 Jugendliche), wo sich in zunehmendem Maße auch einheimische Jugendliche wohl fühlen.
- Die Rockband „Red Wave“ – zwei der Bandmitglieder sind Spätaussiedler und einer ist Einheimischer – die russische Musik aktiv propagiert und viele Fans in der Region gewonnen hat.

Außerdem gibt es noch eine ganze Reihe anderer Aktivitäten wie Nähzirkel, Musik-, Mal-, und Zeichengruppe, Fußball- und Volleyballmannschaft, Schachklub, Angelklub, PC-Klub u.a.m. Hierdurch werden vor allem die jugendlichen Spätaussiedler/innen aktiviert und ihr Interesse geweckt, um sie dann im Weiteren in örtliche Vereine zu integrieren.

Der Verein organisiert die verschiedensten Veranstaltungen mit eigenem Konzertprogramm und Ausstellungen zur Geschichte und zum Schaffen der Spätaussiedler/innen vor Ort, wie z. B. die traditionellen Begegnungsnachmittage im Kulturzentrum der Stadt Löbau „Johanniskirche“, deren Unterhaltungsprogramme überwiegend von Jugendlichen gestaltet werden und die bis zu 100 geladene Spätaussiedler/innen und Einheimische erreichen.

In diesem Jahr organisiert der Verein zusammen mit vielen Partnern am Tag der Integration (24. September 2006) zum ersten Mal ein

großes Familienfest am „Löbauer Berg“ mit dem Ziel, dieses Fest zu einer traditionellen Veranstaltung zu entwickeln, die jährlich stattfinden soll. Nicht ohne Absicht findet dieses Fest in Löbau-Ost statt, wohnen doch in diesem Stadtteil von 3.000 Einwohner/innen etwa 800 Spätaussiedler/innen.

Die Zahl von ehrenamtlich engagierten Mitarbeiter/innen des Vereins beträgt mehr als 80 Personen, davon viele Alteingesessene. Die Erfolge dieses Engagements wurden bei dem bundesweit ausgeschriebenen Wettbewerb „Integration der Migranten durch ehrenamtliche Tätigkeit“, den die Stiftung „Bürger für Bürger“ organisierte, hoch eingeschätzt und mit dem 3. Hauptpreis gewürdigt.

Die so genannte „Pflege der Kultur“ und die Unterstützung der Spätaussiedler/innen bei der Überwindung von alltäglichen Problemen ist nur ein Teil unserer Arbeit. Eine größere Bedeutung hat für uns die aktive Beteiligung am gesellschaftlichen Leben als das beste Instrument zur Integration. So ist der Verein bei der Mitgestaltung des demokratischen Lebens in der Region ein wichtiger Akteur. Ein Beispiel ist die Herausgabe der Jugendzeitung „Impulse Plus“ von Jugendlichen für Jugendliche, die sich vorwiegend der Widerspiegelung von demokratischen Aktivitäten, jüdischer Geschichte, der Aufarbeitung der Geschichte des Nationalsozialismus in der Region und der Aufklärungsarbeit in Bezug auf Rechtsextremismus widmet. Die Zeitung wird in Schulen, Jugendklubs und anderen öffentlichen Einrichtungen in unserer Region verbreitet und hat ein breites positives Echo gefunden. Zum Redaktionsteam gehören fünf einheimische Jugendliche und fünf jugendliche Spätaussiedler/innen.

Im vergangenen Jahr wurden im Rahmen des Programms CIVITAS Seminare mit jeweils 15 Jugendlichen und Erwachsenen zu Themen wie Rechtsstaatlichkeit und Erscheinungsformen des Rechtsextremismus unter Einbeziehung von Vertreter/innen der Polizei, Justiz, Staatsanwaltschaft und dem Kulturbüro Sachsen durchgeführt. Die Auszeichnung des Vereins mit dem „Demokratiepreis 2005. Demokratie lernen und leben“ durch die SPD-Fraktion im Landtag Sachsen ist ein gutes Zeichen dafür, dass unsere Bemühungen anerkannt sind.

Eine weitere Initiative des Vereins besteht darin, den Unternehmen aus der Region zu helfen, in russischsprachigen Ländern Fuß zu fassen und die kulturellen und städtischen Kontakte mit diesen Ländern zu initiieren. Unser Vorhaben haben wir konzeptionell erarbeitet, in einem Flyer dargestellt und sind auf dem Weg, Interessenten zu gewinnen.

Der Verein hat konkrete und praktisch er-

probte Methoden, um seine Arbeit effektiv zu gestalten. Eine dieser Methoden heißt: „Von der Selbstintegration zur Integration“. In der ersten Phase werden die Initiativen der Migranten/innen, insbesondere der Jugendlichen, unterstützt und begleitet. Somit werden die Jugendlichen aktiviert und auf eine gesellschaftliche Tätigkeit vorbereitet. In der zweiten Phase integriert der Verein diese Personen in schon vorhandene Einrichtungen und Vereine mit Unterstützung verschiedener Partner. Diese Herangehensweise hat konkrete positive Ergebnisse gebracht:

- Die Fußballmannschaft „Spartak-Löbau“ unter der Leitung des professionellen Trainers Sten Radtke hat sich sehr aktiv an regionalen und überregionalen Turnieren beteiligt. Sie hat schon viele Preise gewonnen. Als zweite Integrationsphase erfolgte hier die Eingliederung der jugendlichen Spätaussiedler in den „FSV Empor Löbau“.
- Die Mädchentanzgruppen nehmen an verschiedenen Veranstaltungen teil und sind von Organisatoren für Feste sehr gefragt.
- Die Rockband „Red Wave“ hat durch zahlreiche Konzerte im Kreis und in der Umgebung viele einheimische Fans gewonnen. Sie wird in zunehmendem Maße zu regionalen Rockveranstaltungen eingeladen.
- Mit Unterstützung des Vereins spielen jetzt jugendliche Spätaussiedler an der Seite von älteren erfahrenen Schachspielern im Schachverein der Stadt Löbau, boxen mit Erfolg im Boxklub „Dreiländereck“ aus Zittau, vertreten erfolgreich die Interessen der Löbauer Schützengesellschaft u.s.w.
- Wir unterstützen aktiv die Projekte, an denen jugendliche Spätaussiedler/innen und einheimische Jugendliche zusammen beteiligt sind, z. B. das Theaterprojekt „Fremd im eigenen Land?“ im Rahmen des CIVITAS-Programms, das gemeinsam mit dem Begegnungszentrum Großhennersdorf durchgeführt wurde.

#### **Organisation und Kooperationen des Vereins Oberlausitz – neue Heimat e.V.**

Als gemeinnütziger Verein organisieren wir unsere Arbeit auf ehrenamtlicher Basis. Der Verein selbst hat keine Feststelle und könnte sich diese Stelle auch nicht leisten. Die meisten der aktiv engagierten Mitarbeiter/innen, insbesondere die Leiter/innen der Zirkel und die Trainer/innen der Sportmannschaften bekommen eine geringe Aufwandsentschädigung, sichergestellt durch verschiedene Programme wie z.B. Tauris und „Wir für Sachsen“. Aber die meisten der Mithelfenden, wie z. B. die Leiter/innen der Sprachtrainingsgruppen arbeiten freiwillig und ohne Entgelt. Im letzten

Jahr haben wir die Möglichkeit bekommen, die Integrationsarbeit durch Maßnahmen mit Mehraufwandsentschädigung besser zu gestalten. Ab 1. Juni 2006 haben wir zwei ABM-Stellen zugesprochen bekommen, die mit Einheimischen besetzt wurden. Wir haben viele Projektbewerbungen geschrieben und davon eine ganze Reihe für die Unterstützung der Arbeit mit Jugendlichen (z.B. bei CIVITAS, Aktion Mensch). Einige wurden uns bewilligt, andere wurden abgelehnt. Aber ohne staatliche Unterstützung und nur mit finanzieller Hilfe der Kommune, deren Möglichkeiten auch immer beschränkter werden, ist das für uns die wichtigste Quelle und somit eine Möglichkeit, den Spätaussiedler/innen zur Teilnahme am gesellschaftlichen Leben in der Region zu verhelfen.

Die Bedingungen, unter denen sich unser Verein entwickelte und entwickelt, sind nach wie vor schwer und erfordern von den Mitgliedern immer wieder konzeptionelle Überlegungen, aber auch die Rückkopplung, dass das, was wir machen, im Wesentlichen richtig ist. Deswegen unternehmen wir große Anstrengungen, uns in unserer Arbeit immer wieder zu überprüfen, um uns unsere weiteren Strategien und Vorgehensweisen klar zu machen. Der Verein isoliert sich nicht von der einheimischen Bevölkerung – im Gegenteil – er bemüht sich, ihr immer näher zu kommen. Es gehört mittlerweile zum Alltag, dass die Einheimischen einen wichtigen Teil der Arbeit des Vereins mittragen. Ohne sie wären viele Dinge nicht in der erreichten Qualität zu realisieren gewesen. Ich denke dabei nur an den deutschsprachigen Teil unserer Zeitung und Zeitschrift oder auch die Buchführung bei wachsendem Finanzvolumen.

Wir haben enge Kontakte mit verschiedenen Partnern nicht nur im Kreis, sondern in ganz Sachsen, z. B. mit dem Kulturbüro Sachsen aus Dresden, dem Netzwerk „Augen auf“, dem Netzwerk „Tolerantes Sachsen“ u.s.w. Dazu gehören auch die etablierten Integrationsträger. Dabei gründet sich unsere Zusammenarbeit auf unser Hauptprinzip: Man ersetzt nicht diejenigen, die sich schon mit Integration beschäftigen.

### **Ausblick**

Unsere Erfahrungen teilen wir gern mit allen, die ihre Integrationsarbeit auf eine aktive Selbstbeteiligung der Migrantinnen/innen hin orientieren, besonders mit denjenigen, die sich noch in der Anfangsphase befinden. Unter aktiver Mitwirkung des Vereins fand am 19. und 20. September 2005 im IBZ St. Marienthal das Seminar zum Thema „Neue Heimat – fremdes Land?“ statt, in dessen Ergebnis u.a. zur Gründung eines Selbsthilfenetzwerkes in Sachsen aufgerufen wurde. Wir haben jetzt mit Unter-

stützung des Landesprogramms „Weltoffenes Sachsen“ und des CIVITAS-Programms mit dem Aufbau des Netzwerks begonnen. Unser erstes Ziel ist es, den Multiplikatoren/innen von Seiten der Migrantinnen/innen die Möglichkeit zu geben, folgendes zu erlernen:

- wie Integrationsarbeit effektiv geleistet werden kann,
- wie die Entwicklung des Integrationsprozesses in der Region (die Städte Löbau, Ebersbach, Bautzen, Weiswasser, Freital, Freiberg u. a.) den neuen Herausforderungen angepasst werden kann,
- wie ehrenamtliches Engagement der Migrantinnen/innen nicht nur bei der Selbsthilfe, sondern auch bei der Gestaltung des demokratischen Zusammenlebens gefördert und dadurch die Nachhaltigkeit und Effektivität der Integrationsarbeit gesichert werden kann.

Auch die Aktivitäten von Jugendlichen werden intensiv unterstützt. Zum Beispiel möchte der Verein einige interessante Projekte durchführen, wie das Projekt „Nationalismus – gestern, heute. Und morgen?“, bei dem Jugendliche, Einheimische, Spätaussiedler/innen und eine Gruppe aus Nowgorod in Workshops über politische Themen diskutieren und dessen Ergebnisse veröffentlicht werden sollen.

Es gäbe noch viele Fragen, über die man sprechen könnte oder auch müsste. Zum Beispiel:

- Warum spielt die Gruppe von jugendlichen Spätaussiedler/innen, die im Alter von etwa 10 bis 20 Jahren eingereist sind, eine besondere Rolle? Oder spielt sie die überhaupt?
- Ist das System der Heranführung der russischsprachigen Schüler/innen in den Schulen mit DaZ-Klassen (Deutsch als Zweitsprache, Anm. der Red.) zweckmäßig für die schnelle Integration?
- Warum integrieren sich Mädchen meistens schneller als gleichaltrige Jungen?
- Woher kommen die Vorurteile: „Migrantinnen (und somit auch Spätaussiedler, auch wenn sie einen besonderen Status haben) nehmen uns die Arbeit weg und leben auf unsere Kosten.“
- Wer räumt diese Vorurteile unter den Jugendlichen mit welchen Argumenten aus?

Ich bin überzeugt, das sind bei weitem noch nicht alle Fragen, die Jugendliche und Erwachsene gleichermaßen beschäftigen.

### **Kontakt:**

Eberhard Golbs,  
Oberlausitz – neue Heimat e. V.  
Händlerstraße 13  
02708 Löbau  
neue\_heimat@freenet.de

## Zukunftsgestaltung durch bürgerschaftliches Engagement – die Praxis der „Internationalen Gärten“ e.V.

### Migration

Immer sind Menschen unterwegs gewesen – Migration ist Teil der Menschheitsgeschichte. Die Suche nach einem besseren Leben ist die Triebkraft für Migration. Ausgelöst wird Migration durch:

- ökologische Degradierung und Umweltkatastrophen,
- Kriege und politische Verfolgung,
- die Zunahme der Weltbevölkerung,
- die wirtschaftliche und politische Asymmetrie auf unserem Globus,
- die fortschreitende Globalisierung,
- Neugier und Entdeckungslust.

Solange Ungleichheiten bestehen, solange werden sich heimatlose Menschen auf den Weg machen, auf der Suche nach einem besseren Leben und einem neuen Zuhause.

Die Bundesrepublik Deutschland ist für viele Menschen ein Migrationsziel. Die Migrationsprozesse verändern die Bevölkerungsstruktur des Aufnahmelandes und das Land selbst. Es besteht Handlungsbedarf, die Zuwanderung sozial zu gestalten. Deutschland hat die Gestaltung der Zuwanderung lange nicht ernst genommen, hat Migranten/innen als Teil der Gesellschaft nicht wahrgenommen. Heute haben bereits etwa 20 % der Bürger/innen dieses Landes einen Migrationshintergrund.

Das Desinteresse an Migration und Integration ändert sich jetzt langsam, weil Wirtschaft und Politik die Notwendigkeit der Gestaltung der Zuwanderung erkannt haben.

### Die „Internationalen Gärten e.V.“ – Göttingen

Aus einem tief verwurzelten Bedürfnis der Menschen, in der Natur Frieden und seelischen Ausgleich zu finden, bauten Flüchtlinge, Migranten/innen und Deutsche 1996 in Selbstorganisation das Projekt „Internationale Gärten“ auf. 1998 gründeten wir den Verein „Internationale Gärten“ e.V. Unser Verein versteht sich als ein Forum für die Begegnung von Zugewanderten und Einheimischen. Unsere Leitlinien sind Partizipation, Eigeninitiative und Eigenarbeit. Unsere Methode ist die Öffnung nach innen und nach außen, unser Ziel die soziale und berufliche Integration.

Der Göttinger Verein hat heute 76 Mitglieder aus 21 Nationen. Circa 280 Personen, Familienmitglieder und Freunde, nutzen die Angebote des Vereins. Sie sind je nach ihren Fähigkeiten gärtnerisch, handwerklich und künstlerisch in

vier „Internationalen Gärten“ im Raum Göttingen aktiv und erfahren praxisnahe Weiterbildung.

Menschen unterschiedlicher Herkunft und Religionszugehörigkeit mit ihren individuellen Lebenserfahrungen erproben im geschützten Rahmen des Vereins eine gleichberechtigte Zusammenarbeit.

### Partizipation, bürgerschaftliches Engagement und Integrationsarbeit

Dass Migranten/innen als Teil der Gesellschaft nicht wahrgenommen werden, diesen Zustand wollten wir mit der Gründung des Projekts „Internationale Gärten“ ändern. Gemeinsam haben wir – Flüchtlinge, Migranten/innen und Deutsche – innerhalb und außerhalb des Projekts kontinuierlich nach Wegen gesellschaftlicher Partizipation gesucht. Um partizipieren zu können, mussten wir unsere eigenen Positionen in der Aufnahmegesellschaft bestimmen, die Unterschiede zurückstellen, Gemeinsamkeiten betonen und Menschen und Institutionen gewinnen.

Partizipation im Sinne von aktivem (Mit-)Gestalten haben wir mit unseren vielschichtigen Aktivitäten umgesetzt. Um nur einige Beispiele zu nennen:

- gemeinsames Gärtnern,
- Frauenalphabetisierungskurse,
- Umweltbildungskurse und Exkursionen,
- Einbindung der Nachbarschaft in die „Internationalen Gärten“,
- Empfang von Schüler/innen, Studenten/innen, Seniorengruppen und Multiplikatoren/innen,
- Stadtteilarbeit in den Gemeinden, in denen die Gärten liegen,
- Organisation von internationalen Jugendworkcamps,
- Aktion „Ferienjobs für Schüler“,
- Gruppentreffen mit Kirchengemeinden vor Ort,
- Organisation von Kulturveranstaltungen in den Gärten.

Alle unsere Aktivitäten schufen breite Berührungsfelder und machten Annäherung möglich. In den zehn Jahren unserer Projektarbeit haben wir eine offenerere, eine achtsamere Atmosphäre geschaffen – unter den Projektmitgliedern und gegenüber der Aufnahmegesellschaft. Unsere Arbeitsweise zielt auf gemeinsame Erfahrungen im Projektalltag:

- Experimentieren und neue Erfahrungen zulassen,
- Jeden gemäß seinen Fähigkeiten aktiv werden lassen,
- Nur das zu tun, was wir tragen können,
- Kleine gemeinsame Schritte gehen, die gemeinschaftsstiftend wirken und
- Jedem Anerkennung und Achtung zukommen lassen.

Unsere Projektarbeit hat Prozesse der wechselseitigen Wahrnehmung und des Akzeptierens in Gang gesetzt – zwischen Projektmitgliedern, Nachbarn, Gemeindegliedern, Schülern, Lehrern, Stadträten und politischen Vertretern und vielen anderen mehr. Durch das Engagement jedes Einzelnen und die empfangene Anerkennung haben wir Migranten uns aus der Hilfeempfängerrolle befreit. Das hat das Miteinander im Gemeindeleben und im Stadtteil normalisiert.

Wenn sich Zugewanderte und Einheimische gleichermaßen öffnen, ihre Ideen einbringen und mitgestalten, verläuft Integration positiv. Integrationsarbeit ist die Kunst, etwas Neues entstehen zu lassen.

### **Identitätsbildung durch Partizipation und bürgerschaftliches Engagement**

Während der vergangenen Jahre hatten unsere Vereinsmitglieder in Verhandlungen, Seminaren, Exkursionen oder Ausstellungen mit sehr vielen Menschen aus Vereinen, Verwaltungsstrukturen, Stiftungen, Kirchen, Gewerkschaften und politischen Entscheidungsgremien zu tun. Wir wurden mit Neuem konfrontiert und haben Neues gemeinsam aufgebaut.

So haben wir mit kommunalen und kirchlichen Institutionen um Gartengrundstücke verhandelt, manchmal auch gerungen. Wir haben Brachland in blühende Gärten verwandelt. Wir haben unzählige Male unsere Integrationsarbeit präsentiert und in der Öffentlichkeit dafür geworben. Wir haben Multiplikatoren/innen aus der gesamten Bundesrepublik empfangen und Fortbildungen durchgeführt. Wir haben uns lokal, regional und bundesweit für die Verbreitung unserer Projektidee engagiert. Wir haben unserem Engagement eine Rechtsform gegeben, den gemeinnützigen Verein „Internationale Gärten“ e.V. Göttingen.

Dieses intensive Engagement trägt zur Bildung einer neuen Identität bei. Unsere neue Identität entwickelte sich aus den sozialen Netzen, die wir über die Jahre knüpften. Es ist eine von uns selbst, aber in Wechselwirkung mit unserem natürlichen und sozialen Umfeld geschaffene Identität. Ich bezeichne sie als

„Migrationsidentität“. Sie hilft uns, uns als Mitglieder einer interkulturellen Projektgemeinschaft zu verstehen, weiter aktiv zu bleiben und uns mit einer „Weltfamilie im Kleinen“ zu identifizieren.

### **Interkultur**

Kultur kann Brücken schlagen, aber Kultur kann auch Mauern bauen. Wichtig ist, dass die Begegnung von Menschen verschiedener Religionen und Kulturen gleichberechtigt gestaltet wird. „Interkultur“ darf nicht die Ungleichheit und Machtasymmetrie verdecken, die z.B. zwischen Geschlechtern oder Nationen besteht. Deshalb stärken wir im Projekt die Frauen, die unabhängig von ihren Bildungsvoraussetzungen aktiv an der Öffentlichkeitsarbeit teilnehmen. Eine Kultur des Verharrens in festgefühten Werteordnungen, wie z. B. regionalspezifische Chauvinismen oder Überlegenheitsansprüche, stellen wir in Frage.

Die interkulturelle Praxis in den „Internationalen Gärten“ ist geprägt von Kooperation, Ausgleich, Achtsamkeit und der Bereitschaft, Neues zu lernen. Das Projekt „Internationale Gärten“, wie wir es bis jetzt aufgebaut haben, ist „gelebte Interkultur“.

### **Grenzen und Widerstände**

In einer so heterogenen Gruppe wie den „Internationalen Gärten“, lernt man täglich, dass die Kultur, in der jede/r von uns sozialisiert wurde und lebt, begrenzt ist. Aus der Begegnung in den Gärten und mit dem sozialen Umfeld entsteht neues Lernen. Alle Mitglieder werden herausgefordert, andere Umgangs- und Kommunikationsformen aufzugreifen, so wie die Kultur der Partizipation, die Kultur der Gastfreundlichkeit, die Kultur der religiösen Toleranz und die Kultur der individuellen Lebensgestaltung und Menschenrechte.

All die Jahre haben wir uns bemüht und dafür gekämpft, sowohl uns selbst zu öffnen, als auch die Integrationsfähigkeit der Gemeinden zu fördern, in denen wir leben. Die Auseinandersetzungen, die wir unter uns geführt haben, waren enorm und oft auch konfliktreich. Einige Mitglieder halten dennoch an ihren kulturellen Gewohnheiten fest. So tendiert immer noch ein Teil dazu, die eigene kulturhomogene Gruppe innerhalb und auch außerhalb des Projekts zu bevorzugen.

Dies hat meines Erachtens folgende Gründe:

- Heterogene Gruppen wirken zwar emanzipativ, sind aber für den Einzelnen anstrengender als kulturhomogene Gruppen.
- Die „Migrationsidentität“, die sich über die Jahre herausgebildet hat, hat die Funktion

einer „Zusatz-Identität“ (Multiple Identität). Sie bietet noch keinen ausreichenden sozialen und emotionalen Halt bei Verunsicherungen in der heutigen Zeit.

- Identitätsstiftende Selbstorganisationen von Migranten/innen, die Zugewanderte stabilisieren können, wurden und werden von der Politik bisher kaum gefördert, bzw. sie werden nicht als Impuls gebend für Integration erkannt.
- Die Gestaltung von Integrationsprozessen ist mühsam und oft zermürend.

### **Von den Schwierigkeiten, Vertrauen zu gewinnen**

Menschen haben Angst vor Migration und Integrationsforderungen, das heißt sie haben Angst, sich auf etwas Neues einzulassen. Dies gilt ebenso für Zugewanderte als auch für Einheimische. Ich möchte einige Anfangsschwierigkeiten benennen: Die Weigerung der Aufnahmegesellschaft und seiner Institutionen, die Zugewanderten als Mitglieder der Gesellschaft wahrzunehmen und sie schrittweise in ein Wir-Gefühl einzubinden, erschwert die Mobilisierung für eine interkulturelle Projektarbeit, vor allem deshalb, weil von vielen gesellschaftlichen Kräften, wie kirchlichen Institutionen, Wohlfahrtsverbänden und auch einigen politischen Gruppierungen, Zugewanderten die Rolle der Abhängigen und Hilfebedürftigen zugewiesen wird. Für Migranten/innen, die aus ihrem kulturellen Raum heraustreten und für ihre Rechte kämpfen möchten, gibt es wenig Offenheit. Diese Erfahrungen haben wir besonders zu Beginn unseres Projektes gemacht; bei der Suche nach Kontakten, Gartengrundstücken oder Räumen stießen wir auf Misstrauen und höfliches Desinteresse.

Die soziale Ausgrenzung von vielen Migranten/innen hat zur Folge, dass diese wiederum uninteressiert und völlig unerfahren sind in Bezug auf die Funktionsweisen und Rechtssysteme der Aufnahmegesellschaft. Die Gründung eines Vereins, die Vertragsabschlüsse für Grundstücke, die Organisation von Seminaren oder Pressekonferenzen, das Antrags- und Berichtswesen von Kleinprojekten – all dies mussten wir in mühseligen kleinen Schritten erlernen.

Durch unsere stetige, kontinuierliche Arbeit aber haben wir Vertrauen aufgebaut. Heute sind wir gefragte Kooperationspartner für internationale Jugendworkcamps, interkulturelle Konfliktschlichtung, interreligiösen Dialog, Weiterbildung von Multiplikatoren/innen, Anleitung von straffällig gewordenen Jugendlichen oder für Stadtteilsteste. Viele Institutionen lassen sich heute mit uns sehen: Die Stadt Göttingen

ist stolz, ein solch integratives Projekt in ihrer Kommune zu haben. Stolz sind heute auch wir, die internationalen Gärtnerinnen und Gärtner. Die Idee der „Internationalen Gärten“ findet ihre Verwirklichung und Weiterführung in den vielen „Interkulturellen Gärten“, die bundesweit durch unsere Beratungsarbeit entstanden sind und in der 2003 gegründeten Stiftung „Interkultur München“. Aus der Göttinger Idee wurden mehr als 40 „Interkulturelle Gärten“ bundesweit geboren. Mit der Arbeit der „Internationalen-Interkulturellen Gärten“ hoffen wir, vielen Stadtteilinitiativen, Gruppen, Organisationen und Kommunen Anregungen zu geben, damit aus der bestehenden kulturellen Vielfalt in Deutschland ein friedliches Miteinander gestaltet werden kann.

### **Kontakt:**

Tassew Shimeles  
Internationale Gärten Göttingen e.V.  
Auf dem Hagen 23  
37079 Göttingen  
shimeles@internationale-gaerten.de

## **Empfehlungen der Arbeitsgruppe „Partizipation und bürgerschaftliches Engagement“**

- Mit Migranten/innen für Migranten/innen,
- „Von der Selbstintegration zur Integration“,
- „Interesse“ an Themen in den Mittelpunkt stellen,
- Alltagsbezug der Angebote,
- Entwicklung von Angeboten für Einheimische und Migranten/innen,
- Motivation suchen und stützen,
- Weiterentwicklung der Arbeit,
- Anerkennung und Aktivierung ehrenamtlichen Engagements von Migranten/innen,
- „Ermächtigung“ statt Vertreterpolitik,
- Strategien zum Aufbau sozialer Netze,
- Öffnung zur Nachbarschaft und in die Gesellschaft,
- Gemeinsame Sprache während des Prozesses finden,
- Alle Aktivitäten sollen auch die interkulturelle Öffnung der Gesellschaft und Institutionen fördern,
- Aktivitäten müssen gemeinschaftsstiftende Aufgaben haben,
- Identitätsbildung durch Engagement,
- Zukunftsorientierung,
- Generationenübergreifend.

## Lokale Konfliktlösungsstrategien am Beispiel des Modellprogramms „Wir kümmern uns selbst“

### Gegenstand, Prämissen, Ziele

Das Problem ist hinlänglich bekannt: In einem gemütlichen Winkel der Altstadt halten sich im Sommer nicht nur die Gäste der Kneipen und Cafés auf oder Touristen, die das Fachwerkviertel bewundern wollen, sondern auch Gruppen Jugendlicher, die auf Treppen und Hausschwellen herumsitzen, gelegentlich Alkohol konsumieren, und das harmonische Gesamtbild allein durch ihre Präsenz „stören“. In der Vergangenheit kam es schon zu Beschimpfungen und Rangeleien zwischen Anwohner/innen und Geschäftsleuten auf der einen und Jugendlichen auf der anderen Seite. Vermutlich aus Rache haben einige Jugendliche Haustüren und -wände mit Schmierereien und Kratzereien beschädigt. Auch die Polizei wurde gerufen und hat die Jugendlichen vertrieben. Aber nur für einen Tag. Kurze Zeit später waren sie wieder da. Was tun?

In Städten und Gemeinden jeder Größenordnung sind Klagen über Kinder und Jugendliche, die sich an öffentlichen oder halböffentlichen Plätzen oder Orten störend, auffällig, bedrohend oder gar delinquent verhalten, zu vernehmen. Konflikte zwischen verschiedenen Jugendgruppen, aber auch Beschwerden Erwachsener sind häufig die Folge. In den meisten Fällen sind die Konfliktbeteiligten weder in der Lage noch bereit solchen Konflikten frühzeitig zu begegnen bzw. diese selbständig oder unter Einbeziehung der „richtigen“ (zuständigen) Instanz zu lösen. Häufig geht es den Konfliktbeteiligten vor allem darum, die eigenen Interessen zu verteidigen, das (vermeintliche) eigene Recht durchzusetzen. Darum wird die Polizei eingeschaltet, auch wenn der Konflikt (noch) außerhalb ihres Aufgabenbereichs liegt oder ihre Einbeziehung sogar zu einer Eskalation führen kann.

Vor diesem Hintergrund entwickelt, erprobt und kommuniziert das Modellprogramm „Wir kümmern uns selbst“ neue Wege zur Lösung von Konflikten im öffentlichen und halböffentlichen Raum, an denen Kinder und Jugendliche beteiligt sind.

Den Ausgangspunkt bilden jeweils konkrete, vorhandene Konfliktkonstellationen. Von hier aus zielt das Programm darauf, durch Risikomanagement einer weiteren Eskalation entgegen zu wirken, indem Strategien und Maßnahmen einer frühzeitigen und niedrigschwelligen Konfliktbearbeitung mit den beteiligten Kin-

dern, Jugendlichen und Erwachsenen entwickelt werden.

Das Modellprogramm geht von der Annahme aus, dass Konflikte eine Vorgeschichte haben, die bei der Bearbeitung einbezogen werden muss. Es geht nicht darum „Schuldige“ zu identifizieren und „Täter“ zu benennen. Die Nutzung öffentlicher Räume ist so stark reglementiert, dass für die Interessen und Bedürfnisse verschiedener Gruppen kaum Platz bleibt. Dazu kommt – natürlich bei Jugendlichen, die sich im Prozess des Erwachsenwerdens befinden – die Lust an der Überschreitung von Grenzen, die von Erwachsenen gesetzt worden sind.

In die Bearbeitung der Konflikte werden nicht nur die unmittelbaren Konfliktbeteiligten und Vermittler eingebunden, sondern darüber hinaus weitere Personen, die zu der Lösung des Konflikts z.B. aufgrund ihrer beruflichen Zuständigkeit, ihrer Interventionsberechtigung oder ihres Zugangs zu einzelnen Personengruppen beitragen können. Jugendliche und erwachsene Konfliktbeteiligte werden aktive Partner/innen bei der Bearbeitung von Konflikten „auf gleicher Augenhöhe“. Das Modellprogramm ermutigt die Konfliktbeteiligten, eigene Wege zur Lösung ihrer Konflikte zu wählen. Die Unterstützung durch professionelle Berater/innen richtet sich an den Bedürfnissen der Konfliktparteien aus. Sie erfolgt im Modellprogramm passgenau und bei Bedarf. Auf diese Weise soll das Ziel des Modellprogramms, die Kompetenzen zur Konfliktbearbeitung in den jeweiligen Sozialräumen zu entwickeln und zu stärken, gefördert werden. Kurzfristig wird die Eskalation der Konflikte verhindert. Langfristig gilt es, tragfähige und nachhaltige Lösungen zu finden.

### Umsetzung und Umsetzungsstand des Modellprogramms

An der Umsetzung des Modellprogramms „Wir kümmern uns selbst“ sind drei Partner beteiligt: die Programmstandorte, die Programmagentur und die wissenschaftliche Begleitung.

#### Die Programmstandorte

Das Modellprogramm „Wir kümmern uns selbst“ wird an sechs Standorten im Bundesgebiet unter sehr unterschiedlichen Rahmenbedingungen umgesetzt. Trotz dieser – ge-

wünschten – Diversität der Standorte formuliert das Programm einige zentrale Anforderungen, die von den Standorten als Voraussetzung für ihre Beteiligung an dem Modellvorhaben erfüllt werden müssen:

- Unterstützung des Modellprogramms durch Politik und Verwaltung,
- Erfahrungen mit sozialraumorientierter Kinder- und Jugendarbeit,
- Einbindung des Programms in vorhandene (kriminalpräventive) Strukturen und Netzwerke mit vorhandenen Ressourcen (Personal, Finanzmittel),
- Bereitschaft der Akteure, eigene Erfahrungen und Ressourcen in die Bearbeitung von Konflikten einzubringen,
- Bereitschaft der Akteure, neue Wege bei der Bearbeitung von Konflikten mit Kindern und Jugendlichen im öffentlichen Raum zu erproben.

Aktuell (Juli 2006) wird das Programm an den Standorten Hannover, Düsseldorf, Heidenheim und Berlin/Altglienicke umgesetzt. Der Stand der Umsetzung ist unterschiedlich. In Heidenheim und Berlin/Altglienicke sind bereits Konflikte ausgewählt: Im Sozialraum Altglienicke wird der Konflikt „Tags, Scratches und Graffiti“ bearbeitet und in Heidenheim wurde im Juli 2006 der Konflikt „Hintere Gasse“ ausgewählt. In diesem Sozialraum halten sich mehrere Gruppen Jugendlicher, teilweise auch unterschiedlicher nationaler Herkunft, im Straßenraum auf und treten dadurch in Konflikt mit den Anwohner/innen, Geschäftsleuten und der Kirchengemeinde.

Die Auftaktworkshops in Hannover-Misburg und Düsseldorf sind in Vorbereitung und finden nach der Sommerpause statt. Mit mehreren anderen Kommunen, darunter auch Standorte in Ostdeutschland, gibt es enge Kontakte, so dass davon auszugehen ist, dass die noch fehlenden Programmstandorte bald benannt werden können.

#### *Die Programmagentur*

Partner der Standorte ist die Programmagentur, die beim Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung (*ies*) Hannover angesiedelt ist. Die Programmagentur stellt das Programm an den potenziellen Programmstandorten vor und informiert über Anforderungen, Umsetzung und möglichen Nutzen des Programms. Im weiteren Verlauf unterstützt die Programmagentur die Standorte bei der Öffentlichkeitsarbeit für „Wir kümmern uns selbst“ z.B. durch eine eigene Homepage des Programms ([www.wir-kuemmern-uns-selbst.de](http://www.wir-kuemmern-uns-selbst.de)), auf der auch die Standorte und die Programmumsetzung dargestellt werden, durch schriftliche Materialien

(z.B. Flyer) oder durch die Vorbereitung und Mitgestaltung ihrer Pressearbeit.

An der Umsetzung des Programms vor Ort beteiligt sich die Programmagentur durch die Organisation und Durchführung standortbezogener Workshops, auf denen für das Programm geeignete Konflikte ausgewählt und analysiert sowie Bearbeitungsteams gebildet werden. Für die Akteure, die die Konflikte bearbeiten, wird eine Analyse der vorhandenen Erfahrungen und Kompetenzen im Bereich Konfliktbearbeitung erstellt. Aufbauend auf dieser Ist-Analyse entwickelt und organisiert das *ies* Weiterbildungsangebote, sowohl für alle Standorte gemeinsam, als auch konfliktbezogene Trainings für lokale Akteursgruppen. Begleitmaterialien zu verschiedenen Verfahren der Konfliktbearbeitung stellt das *ies* den Standorten als Recherche- und Selbstlernangebote zur Verfügung.

Bei der Bearbeitung der Konflikte unterstützt die Programmagentur die lokalen Akteure durch Gespräche vor Ort, telefonische Beratung und Coaching.

Zweimal im Jahr finden überregionale Programmtage statt. Sie bieten den Standorten und den beteiligten regionalen Akteure Raum für einen Erfahrungsaustausch. Referenten/innen liefern Inputs zu verschiedenen Fragestellungen und qualifizieren die Teilnehmenden.

#### *Die wissenschaftliche Begleitung*

Das Deutschen Jugendinstitut (DJI), als dritter an der Durchführung des Modellprogramms beteiligter Partner, führt die wissenschaftliche Begleitung der Erprobung bis zum Ende der Programmlaufzeit im Jahr 2008 durch.

#### **Interkulturelle Konfliktlinien im Modellprogramm**

Im Zentrum des Modellprogramms stehen Konflikte zwischen Erwachsenen und Jugendlichen/Kindern oder zwischen Gruppen Jugendlicher. Diese Konflikte resultieren häufig aus kulturellen Unterschieden, kultureller Abgrenzung. Somit setzt das Modellprogramm an sich – mit seinem Programmgegenstand – an kulturellen Grenzlinien an.

Dabei verstehen wir Kulturen als Gemeinschaften mit spezifischen Denk- und Handlungsweisen, die sich nicht allein nach ethnischen, nationalen Kriterien oder Religionszugehörigkeit unterscheiden. Neben diesen Kulturen finden sich weitere Kulturen mit eigenen Lebens- und Sinnwelten: z.B. männliche und weibliche Kultur, verschiedene Jugendkulturen, Alterskulturen. Aber auch jede Institution bzw. Organisation – verstanden als kulturelles Teilsystem – verfügt über eigene

Werte, Normen, eine eigene Sprache und eigene Handlungsmuster (BMFSFJ 2005, S. 23). Folglich führen kulturelle Unterschiede nicht nur zwischen Menschen unterschiedlicher nationaler Herkunft oder Abstammung zu Konflikten, sondern auch innerhalb der deutschen Gesellschaft.

Vor dem Hintergrund ihrer Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Kulturen entwickeln Erwachsene und Jugendliche divergierende und häufig auch kollidierende Vorstellungen, Bedürfnisse und Interessen hinsichtlich der Nutzung des öffentlichen Raumes. Die daraus resultierenden Konflikte entstehen in einem Spannungsfeld zwischen öffentlicher Regelsetzung und Grenzüberschreitungen durch die Jugendlichen. Dabei verstehen sich die Erwachsenen als regelsetzende Instanz. Gegen diese Regeln verstoßen Jugendliche – bewusst und gezielt im Sinne von Abgrenzung und Provokation – aber auch ungewollt, einfach dadurch, dass sie altersbedingt bestimmte Bedürfnisse haben, Aktivitäten entfalten. Die Motive für das Verhalten der Jugendlichen können vielschichtig sein. Eckert unterscheidet zwei Hauptlinien:

- Öffentliche Räume werden gezielt angeeignet, um verschiedene Gruppenbedürfnisse zu befriedigen. Die Jugendlichen wollen sich zeigen, sie wollen auffallen, um sich zu identifizieren (jugendliche Grenzüberschreitung) oder
- Öffentliche Räume werden angeeignet, weil der Gruppe keine alternativen, geeigneten Räume zur Verfügung stehen (Defizitsituation). Die Jugendlichen haben keinen Raum/keinen Ort, an dem sie sich treffen können. Für sie wird der Raum zum Symbol für ihren legitimen Platz in der Gesellschaft (Eckert 2006).

Da die Jugendlichen nicht über die entsprechenden Ressourcen verfügen, finden sie normalerweise kein Gehör und können ihre Interessen nicht vertreten. Das Modellprogramm zielt darauf, die Jugendlichen an der Bearbeitung und Entwicklung der Lösungen zu beteiligen, indem es ihre Verhaltensweisen als Ausdruck konkreter Bedürfnisse versteht, diese ernst nimmt, und sie zu Partnern bei der Konfliktbearbeitung und Lösungssuche macht.

Es wurde bereits erwähnt, dass auch „die Jugendlichen“ keine homogene Gruppe sind. Interkulturelle Konflikte sind genauso zwischen Jugendlichen, die aus verschiedenen Jugendszenen stammen, zu beobachten. Durch die Identifikation mit einer (der eigenen) Jugendkultur wird die positive Besonderheit der eigenen Gruppe hervorgehoben und die Abgrenzung von anderen vorgenommen. Ausdrucksformen für derartige Konflikte sind z.B.

verbreitete Gerüchte, Tratsch, Beschimpfungen oder Beschädigungen des Eigentums der anderen, die Bewahrung der Ehre, Geldschulden, (provozierte) Prügeleien, Rache oder Ausländerfeindlichkeit. Dazu gehören auch Territorialkonflikte, wobei das Territorium in der Regel nicht nur den Raum sondern auch „Güter“, die sich darin befinden wie z.B. Mädchen, umfasst.

Über diese Konflikte, die Gegenstand des Modellprogramms sind, also Konflikte mit und zwischen Kindern und Jugendliche, wirken folgende weitere Konfliktlinien auf die Umsetzung des Modellprogramms ein.

### *1. Die unterschiedliche kulturelle Zugehörigkeit der lokalen Akteure*

Das Programm „Wir kümmern uns selbst“ zielt darauf, in die Konfliktbearbeitung nicht nur die Konfliktbeteiligten einzubinden, sondern alle Akteure die in dem jeweiligen Sozialraum zur Lösung des Konflikts beitragen können. Das bedeutet, dass in der Regel Sozialarbeiter/innen, Polizei, Vertreter/innen verschiedener Ämter, manchmal auch Pfarrer/innen, Wohnungsbau-gesellschaften, Bewohner/innen an einem Tisch sitzen und kooperieren sollen. Im Laufe der bisherigen Programmumsetzung ist bereits offensichtlich geworden, dass es zwischen diesen Gruppen große kulturelle Unterschiede gibt, die aus Verschiedenheiten im Selbstverständnis, der Arbeitsweisen, der Perspektiven auf Konflikte mit Kindern und Jugendlichen resultieren. Das alles ist gelegentlich verbunden mit großen Vorbehalten und einem tiefgehenden gegenseitigen Misstrauen, bis hin zur Verweigerung der Zusammenarbeit.

### *2. Deutsche Akteure vs. Akteure mit Migrationshintergrund*

An allen Standorten und in allen Sozialräumen sind bereits im Vorfeld der Konfliktauswahl Konflikte mit Migranten/innen thematisiert worden. Im Gegensatz dazu sind die lokalen Akteure, die sich bisher an der Umsetzung des Modellprogramms beteiligt haben, jedoch zu 99 % deutscher Nationalität. Das gilt erwartungsgemäß für die „Entscheider“, betrifft aber genauso die Sozialraumebene: Auch Stadtteilrunden sind ethnisch sehr homogen. Migranten/innen sind sehr selten vertreten. Die Zurückhaltung, zusammen zu arbeiten, ist auf beiden Seiten zu beobachten. Angesichts der geringen Beteiligung von Migranten/innen in solchen Strukturen stellt sich die Frage nach dem Zugang zu Entscheidungsgremien und damit nach dem Zugang zu Ressourcen.

Im Gegensatz dazu gibt es eine Vielzahl (kriminalpräventiver) Projekte, die auf jugendliche Migranten/innen zielen, wodurch sich

wiederum deutsche Jugendliche benachteiligt fühlen, da sie diese Konzentration finanzieller Ressourcen als Grund für fehlende Projekte für die eigene Gruppe unterstellen.

### **Grundsätze kultursensibler Konfliktbearbeitung**

Welche Schlussfolgerungen ergeben sich aus den Zielen und Prämissen des Modellprogramms für die kultursensible Bearbeitung der Konflikte? Welche Grundsätze müssen bei der Arbeit an den Konflikten im Modellprogramm Beachtung finden, damit den beschriebenen Konfliktlinien Rechnung getragen wird?

Folgende Grundsätze für die Konfliktbearbeitung lassen sich daraus ableiten:

#### *1. Umfassende Konfliktanalyse*

Unterschiedliche Konflikte bzw. Konflikttypen erfordern unterschiedliche Handlungsstrategien. Bei der Analyse eines Konflikts ist seine Entstehungsgeschichte genauso zu berücksichtigen wie seine unterschiedlichen Dimensionen und Einflussfaktoren im Umfeld des Konflikts. D.h. bei Konflikten zwischen Gruppen, die aus unterschiedlichen Kulturen stammen, sind auch soziale Faktoren (Arbeitsmarktsituation, Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen), die Wahrnehmung/Wertschätzung durch das Umfeld sowie die Selbstwahrnehmung der Gruppe (z.B. Aussiedler/innen mit deutschem Pass, aber nicht gesellschaftlich anerkannt; geringer Einfluss von Jugendlichen auf Entscheidungsprozesse) zu berücksichtigen.

#### *2. Interesse an Konfliktbearbeitung bei den Konfliktbeteiligten*

Unabdingbare Voraussetzung für eine erfolgversprechende Bearbeitung von Konflikten ist die Bereitschaft und das Interesse der Konfliktbeteiligten, sich an der Konfliktregulierung zu beteiligen. Selten hat eine ganze Gruppe ein Interesse daran. In einem solchen Fall gilt es, in einem ersten Schritt einzelne Personen, die an einer Regulierung des Konflikts interessiert sind, zu identifizieren und für den Prozess zu gewinnen. Über diese Personen besteht dann im zweiten Schritt die Möglichkeit, auf den Meinungsfindungsprozess in der Gruppe Einfluss zu nehmen.

#### *3. Konfliktbearbeitung auf gleicher Augenhöhe*

Konfliktbearbeitung „auf gleicher Augenhöhe“ ist eine Grundprämisse des Modellprogramms. Voraussetzung hierfür ist, dass die Interessen der Konfliktbeteiligten wechselseitig anerkannt und als Ausgangspunkt für die Bearbeitung genommen werden. Eine solche Herangehens-

weise erfordert Respekt vor den Sichtweisen und Interessen der anderen Akteure und Konfliktbeteiligten. Für die gemeinsame Arbeit folgt daraus, dass zur Konfliktbearbeitung Strategien gewählt werden, die allen Beteiligten gleichermaßen Zugang zu der Konfliktbearbeitung verschaffen (konkret: z.B. kinder- oder jugendadäquate Beteiligungsformen wählen). Die Erfahrung zeigt, dass Jugendliche, die sich ernst genommen fühlen, durchaus bereit und in der Lage sind, ihre Bedürfnisse und Interessen zu verbalisieren.

#### *4. Zugang zu Ressourcen angleichen*

Ungleicher Zugang zu Ressourcen, seien es finanzielle Ressourcen oder auch Macht, schaffen ungleiche Voraussetzungen, die eigenen Ziele zu erreichen. Von Ungleichheit Betroffene nehmen dieses häufig als Diskriminierung wahr, auch wenn diese nicht intendiert ist oder sie ihre (vermeintliche) Ausgrenzung sogar selbst mit herbeigeführt haben. Im Modellprogramm bedeutet Angleichung z.B. Partizipation von Migranten/innen bzw. Migrantenvertreter/innen an der Konfliktbearbeitung. Darüber hinaus schaffen die Beteiligung von Migrantenvertreter/innen in Stadtteilgremien und die biculturelle Orientierung in Projekten der Jugendarbeit (Mitarbeiter/innen mit entsprechendem kulturellen Hintergrund) die Grundlagen für einen Angleichung des Zugangs zu Ressourcen. Zu beachten ist dabei allerdings, dass auch die Besserstellung einzelner Gruppen, im Sinne einer positiven Diskriminierung, problematisch ist und möglicherweise neue Ressentiments erzeugt.

#### *5. Erarbeitete Lösungen respektieren*

Das Modellprogramm hat sich zum Ziel gesetzt, auch unkonventionelle Lösungen, die von den Konfliktbeteiligten entwickelt werden, zuzulassen. Konkret kann das bedeuten, dass das eigene Harmoniebedürfnis der Außenstehenden, der Gemeinschaft zurückgestellt, Unterschiedlichkeit ernst genommen und: Separieren geduldet wird. (Auch Erwachsene suchen sich ihre Freunde aus!). Annäherung braucht Zeit und kann nicht erzwungen werden. Jugendliche Gruppen brauchen ihre eigenen Räume, eigene Treffpunkte und die Möglichkeit diese nach ihren Bedürfnissen zu gestalten.

### **Kontakt**

Beate Seusing  
Institut für Entwicklungsplanung und Struktur-  
forschung (IES) an der Universität Hannover  
Lister Str. 15  
30163 Hannover  
seusing@ies.uni-hannover.de

**Literatur:**

- Besemer, Chr. (2000): Mediation – Vermittlung in Konflikten.
- BMFSFJ (Hg.) (2005): Handbuch für eine kultursensible Altenpflegeausbildung.
- Dulabaum, N. (2000): Mediation: Das ABC – Die Kunst, in Konflikten erfolgreich zu vermitteln.
- Eckert, R. (2006): Cliquenkonflikte. Vortrag beim Programmauftakt des Bundesmodellprogramms „Wir kümmern uns selbst“ am 25.05. 2006 in Hannover. unveröffentlichtes Manuskript
- Seusing, Beate (2005): Bericht der Evaluation. In: BMFSFJ, Hrsg.: Handbuch für eine kultursensible Altenpflegeausbildung
- Wetzstein, Th./Erbeldinger, P.I. (2005): Jugendliche Cliquen – Zur Bedeutung der Cliquen und ihrer Herkunfts- und Freizeitwelten

## Sozialraumorientierte Jugendarbeit von und mit Migranten

### Das Quartier Schillerpromenade und die Anfänge von Outreach

Das zwischen Hermannstrasse, Flughafen Tempelhof, Flughafenstrasse und S-Bahn-Ring gelegene Neuköllner Quartier Schillerpromenade hat über 20.000 Bewohner/innen. Wir haben den für den Altstadtbereich Neuköllns typischen sehr hohen Anteil von Migranten/innen und es gibt die bekannten sozialen Probleme, d.h. vor allem hohe Arbeitslosigkeit und viele Folgeprobleme, die sich oft durch Drogenmissbrauch oder Gewalt äußern.

Im Jahr 1997 war die Situation im öffentlichen Raum dabei zu eskalieren. Es gab an bestimmten Strassen und Spielplatzecken Probleme mit Jugendgruppen, meist bestehend aus 15 bis 20 Jugendlichen, die aus Langeweile und Frust Passanten anpöbelten, Vandalismus ausübten und sich mit der Polizei messen wollten. Diese hatte manche Strassen bereits zu gefährlichen Gebieten erklärt, in denen Ausweisungspflicht gilt und Platzverweise ausgesprochen werden können.

Unser Team begann daher mit einem Straßenfreizeitangebot in den Sommerferien, und da wir die Jugendlichen gut erreichten, wir die Situation schnell beruhigen konnten und die finanziellen Zeiten günstiger waren, entwickelte sich unser Streetwork-Einsatz weiter zum „Outreach-Modellprojekt Neukölln“, in dem wir mit sieben Kolleginnen und Kollegen die sozialräumliche Arbeit und fünf Jugendstadtteilläden in der Altstadt aufbauten. Im Bereich Schillerpromenade sind wir als zwei feste Mitarbeiter tätig.

### Unterstützung durch das Quartiersmanagement und Vernetzung

Seit 1999 ist der Stadtteil Quartiersmanagementgebiet. Das Quartiersmanagement bringt engagierte Kollegen/innen, Unterstützung und Mittel für lokale Projekte mit ein, und mit dieser Unterstützung entwickelte sich eine sehr gut besuchte und aktive Kiez-AG. Aus dieser Vernetzung entstand das lokale Gewalt- und Präventionsprojekt, für das wir 2001 mit dem Berliner Gewaltpräventionspreis geehrt wurden. Viele im Kiez Engagierte arbeiteten auf allen Ebenen, gemeinsam und mit verteilten Aufgaben, so dass wir ein ganzes Maßnahmenpaket und die Grundlagen für die weitere Arbeit umsetzen konnten, was sich bis heute bewährt. Wir führten eine kiezweite Anti-Gewaltaktion durch, schufen verschiedene neue Kinder- und Jugendangebote, es gab Maßnah-

men zur Drogenprävention, aber auch Müll- und Baumscheiben-Aktionen.

Mit Schule, den regionalen sozialen Diensten und der Polizei konnten wir gemeinsam eine neue Generation der aggressiv-dominanten Jugendlichen des Quartiers, der sogenannten „Schiller-Gang“, von der Strasse holen und zu guten Teilen von delinquenten Entwicklungen abhalten.

Selbstverständlich spielt auch das Jugendamt Neukölln eine große Rolle in diesem Prozess. Es ist für uns und die drei anderen Kinder- und Jugendeinrichtungen im Kiez Geld- und Auftraggeber und sehr interessiert und engagiert bei der Entwicklung vor Ort. Auch im Amt ist die Sozialraumorientierung weit fortgeschritten. Wir haben einen engagierten Regionalbeauftragten, mit dessen Moderation und Impulsen wir ein sozialräumliches Handlungskonzept der im Kiez tätigen Institutionen entwickeln. Dies bedeutet vor allem auch Informationsaustausch und Kennen lernen der Kollegen/innen und deren Arbeit, um sich den Bedarfen des Kiezes abgestimmt stellen zu können, aber auch die Möglichkeit gemeinsamer Aktionen wie Spielaktionen oder unsere Arbeit zum Thema Menschenrechte, in die wir mit Umfragen die Bevölkerung einbeziehen.

Anfang Juni 2006 hat Outreach nun den Jugendstadtteilläden Leinestrasse 4 geschlossen, da – initiiert durch das Quartiersmanagement – aus europäischen Mitteln ein größeres neues Jugendzentrum entsteht, das dann unter unserer Leitung für viel mehr Jugendliche des Kiezes Angebote leisten wird. Wir freuen uns nach vielen Jahren der Arbeit im engen Jugendstadtteilläden mit ausschließlich männlichen, oft aggressiv-dominanten Jugendlichen auf diese Veränderung, aber der Jugendstadtteilläden wird wahrscheinlich auch fehlen und schwer zu ersetzen sein.

### Voraussetzung für eine gelingende Arbeit

Wichtige Voraussetzung unseres guten Erreichens der Jugendlichen von der Strasse, die oft sonst gar nicht mehr erreichbar sind, ist unsere interkulturelle Teamzusammensetzung. Mein Kollege Nabil El-Moussa ist ein in Kreuzberg aufgewachsener, gut integrierter Palästinenser, der eine handwerkliche Ausbildung hat. Als Honorar- und ehrenamtliche Mitarbeiter beschäftigen wir türkische Kollegen. Gerade weil sie keine Pädagogen sind, sondern aus der Lebenswelt der Jugendlichen hier kommen, haben sie die Möglichkeit, die Jugend-

lichen besser anzusprechen und verfügen über viel mehr Autorität und genießen von vornherein Respekt. Von ihnen kann ich als deutscher Sozialarbeiter viel lernen im Umgang mit den Jugendlichen – aber auch mein Kollege profitiert und lernt von mir die Zielrichtung und Methodik der Sozialarbeit. Kollegen/innen mit Migrationshintergrund sind vielerorts immer noch rar gesät, bei Outreach in Neukölln sind diese entsprechend unserer Zielgruppe sogar in der Überzahl.

Eine weitere Besonderheit unserer Arbeit, die sich sehr bewährt hat, ist unser Verzahnungsmodell von mobiler und stationärer Arbeit. Neben der Arbeit im Jugendstadtteilladen sind wir weiterhin täglich als Streetworker im Stadtteil unterwegs und halten so Kontakt zu vielen weiteren Jugendlichen, für die wir auch Breakdance, Basketball und Fußball-Angebote in Schulturnhallen und auf den großen Sportstätten des Gebietes vorhalten. Beim Streetwork suchen wir auch regelmäßig die anderen Einrichtungen des Quartiers auf, mit denen wir in der Kiez-AG die Arbeit abstimmen.

### **Angebote und Ergebnisse**

Unsere Arbeit von 1997 bis 2006 hat insofern integrativ gewirkt, dass wir die Jugendlichen, die keinen Raum und keine Anbindung hatten, von der Strasse holten und ihnen Freizeit- und Partizipationsmöglichkeiten sowie Betreuung und Unterstützung boten. Dies hatte für den Kiez Befriedungscharakter. Wir gehen davon aus, dass zur Integrationsbereitschaft, zum Einlassen auf den Anderen diese Sicherheit, etwas Eigenes zu haben, sehr wichtig ist. Diesen exklusiven Raum wird es ab September nicht mehr geben. Dann werden sich diese Jugendlichen mit vielen anderen Jugendlichen arrangieren müssen, wenn sie die besseren Möglichkeiten des dann für alle offenen Jugendclubs nutzen wollen. Dort wird dann Integration in dem Sinne stattfinden, dass sich wirklich unterschiedliche Jugendliche, also auch Deutsche und Mädchen, friedlich kennen lernen können. Um dieses Jugendzentrum so aufzubauen, benötigen wir mehr denn je die Mitarbeit der Kollegen/innen der anderen Einrichtungen im Kiez. Diejenigen Jugendlichen, die zu gegenseitiger Akzeptanz nicht in der Lage sind – und diese wird es immer geben – können wir dann nur noch durch Streetwork außerhalb des Jugendtreffs unterstützen.

Integration leben wir den Jugendlichen als Kollegen-Team vor, sie wird aber auch den Jugendlichen und vor allem auch Anwohner/innen abverlangt, da sich der Jugendstadtteilladen in einem recht ruhigen, ordentlichen Haus befand. In der sozialen Gruppenarbeit, beim

gemeinsamen Nutzen der Angebote wie Internet, Fitness, Kochgruppe oder Kicker, beim gemeinsamen Diskutieren der Zeitung oder von Fernsehsendungen – in vielen Gruppengesprächen fand soziales Lernen und pädagogische Intervention statt. Die Besucher waren fast ausschließlich männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund. Bis zur Eröffnung eines Mädchenladens im Kiez boten wir auch einen Tag nur für Mädchen an. Die Schwestern unserer Jugendlichen dürfen aus moslemischer Tradition oft nicht die Freizeit mit Jungen verbringen, und auch das sexistische Verhalten vieler Jungen verschreckt Mädchen schnell. So entwickelte sich unsere Arbeit zur Jungenarbeit, während unsere Kolleginnen den Mädchenladen eröffneten. Für die Jungs hatte der Laden Wohnzimmercharakter und wir konnten viel Vertrauen zu ihnen aufbauen, so dass wir auch immer die Möglichkeit hatten, sie mit Einzelhilfe zu unterstützen.

Unser Verständnis von Integration ist das eines gegenseitigen Prozesses. Wir erwarten von den Migrantinnen und Migranten die Bereitschaft, wichtige Normen unserer Gesellschaft, die sich ja wandelt, zu akzeptieren. Aber wir sehen auch die Notwendigkeit, sich diesen Menschen wirklich zuzuwenden, zu stellen und auch ihre Ideale und Bedürfnisse anzuerkennen. Beispiel dafür ist eben auch unsere Arbeit im interkulturellen Team auf gleicher Augenhöhe. Diese Bedeutung gegenseitigen Respekts als Grundlage zur Durchsetzung eigener und gemeinsamer Interessen vermitteln wir den Jugendlichen zum Beispiel bei der Gruppenarbeit. Durch unsere Unterstützung und Begleitung ermöglichen wir ihnen so verbesserte Partizipationsmöglichkeiten. Je mehr dies zu Veränderungen hin zu sozialem Verhalten führt, desto größer sind dann auch die Möglichkeiten der Jugendlichen, attraktivere Freizeitmöglichkeiten wahrzunehmen, aber auch, sich individuell zu entwickeln. Wichtige Erlebnismöglichkeiten stellen dabei immer einrichtungsübergreifende Kiez-Aktionen wie Sport- und Kulturveranstaltungen oder Feste dar, bei denen sich verschiedene Kulturen begegnen.

Diese organisieren wir vor allem auch im Rahmen der Kiez-AG, über die auch die Möglichkeit der Förderung und Unterstützung durch QM-Ressourcen besteht. Hier erreichen wir in wachsendem Maße auch die lokalen Migrantenorganisationen – meist kleine Sport- oder Kulturvereine – oder einzelne engagierte Anwohner/innen, auch Migranten/innen, die sich oft sogar ehrenamtlich für Jugendliche im Kiez engagieren und so als Verantwortungsträger für Jugendliche eine Selbstaufwertung erleben und Selbstsicherheit finden.

## Herausforderungen

Bei allen positiven Ansätzen und trotz einigem Erreichten können und wollen wir die vielfältig vorhandenen Integrationsprobleme vieler Bevölkerungsgruppen nicht klein reden.

Wir sehen die Ursachen allerdings weniger in den kulturellen Eigenschaften, als vor allem auch in der sozialen und wirtschaftlichen Lage vieler Menschen hier – Deutsche wie Migranten/innen. Ein Großteil der Jugendlichen erreicht keine oder nur die schlechtesten Schulabschlüsse und kann so nur schwer eine berufliche selbstbestimmte Lebensperspektive entwickeln. Auch das in den Medien oft sensationsheischend und einseitig dargestellte Bild speziell auch Neuköllner Jugendlicher führt zu Abwehrhaltungen. Moslems werden als Terroristen verdächtigt, Jugendliche sind kriminell, weil sie Ausländer sind. Einige unserer Jugendlichen sind Rütli-Schüler, sie wurden von Fernsehsendern dafür bezahlt, vor der Kamera ordentlich Krawall zu machen.

Das gesellschaftliche Bild ist schlecht, und es wird ins Selbstbild aufgenommen. Vor zehn Jahren beschimpften sich die Jugendlichen untereinander im Spaß oft als „Kanaken“, heute sehen sie sich als Mafia-Bosse: Die Diskriminierung hat Gegengewalt erzeugt, und die richtet sich oft blind gegen alle Andersartigen. Auch viele Deutsche fühlen sich hier teilweise nicht mehr integriert, wenn sie nicht die Möglichkeit haben, aus dem Stadtteil wegzuziehen.

Eine nicht unerhebliche Zahl von Migranten/innen ist in der besonders schwierigen Lage, keinen Aufenthaltstitel zu bekommen. Dies bedeutet dann auch, keine Arbeitserlaubnis zu erhalten, keine Möglichkeit, eine Ausbildung aufnehmen zu können, teilweise nicht einmal Sozialleistungen zu erhalten. Gerade Jugendliche aus solchen Familien zeigen sich dann oft besonders auffällig und aggressiv. Insbesondere sie, aber auch viele andere Jugendliche mit Migrationshintergrund, haben daher das Gefühl, zwischen allen Stühlen zu sitzen. Dies kann zur Flucht in traditionelle Weltbilder führen, die nicht der deutschen Gesellschaft entsprechen, oder in eine verzerrte, entgleiste, enthemmte Übernahme westlicher Werte, die oft nur auf Konsum um jeden Preis gerichtet erscheinen. Statt dem Besten, nehmen sie aus allen Kulturen das Schlechteste an.

Obwohl wir solche schwierigen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen mit unserer Arbeit nur zu kleinen Teilen verbessern können, haben wir im Kiez in den letzten Jahren gemeinsam doch vieles erreicht. Dies wird sowohl getragen vom Rahmen, den der Bezirk „von oben“ schafft, wie auch aus dem Handlungskonzept, das wir als Einrichtungen der Kiez-AG „von unten“ schaffen, wobei sich hier beide

Ausrichtungen ergänzen und anregen. Kinder- und Jugendeinrichtungen, Schule, Polizei, Quartiersmanagement, Anwohner/innen, Kultur- und Bildungsprojekte und regionale soziale Dienste ziehen an einem Strang. Die Chancen, die sich aus diesen Netzwerken ergeben, sind bekannt und stellen sich tatsächlich ein. Ressourcen werden optimal genutzt, die Aufgaben sinnvoll verteilt. Man kennt sich im Kiez, soziale Kontrolle entsteht. Man schaut weniger weg.

In der Arbeit mit bestimmten Jugendgruppen bieten wir Alternativen zur Delinquenz. Bei Kiez-Aktionen wie Anti-Gewalt-Aktionen, Umfragen zu Menschenrechten, Straßenfesten und Sport- oder Kulturveranstaltungen setzen wir Highlights der Begegnung im Kiez. Denn sich gegenseitig kennen zu lernen, zu kommunizieren, ist natürlich ein wichtiges Element zur Förderung der Integration.

### Abschließend zwei Zitate:

*„Sozialräumliche Identität kann der moderne Mensch nicht im herkömmlichen Bildungssinn durch ‚Lernen‘ ausbilden. Man muss sich erst als Person sozialräumlich verorten, verstehen können, sich zu anderen in Beziehung setzen, ‚erkennbar‘ werden, sich ‚bemerkbar‘ machen, sein Leben ‚zeigen‘.“ ( Fülbiel/ Münchmeier 2001)*

*„Räumlichkeiten sind Grundlage für das Entstehen sozialer Netzwerke und eine Selbstinszenierung junger Leute. Die Jugendsozialarbeit muss deshalb neben den pädagogischen Ressourcen auch eine Infrastruktur zur Verfügung stellen.“ (Schmid 2006)*

### Überblick Entwicklung Outreach Schillerpromenade

- 1997 Streetwerkeinsatz auf dem Grünstreifen
- seit 1998 „Gast“-Nutzung fremder Räume mit Gruppen von der Strasse
- 1998 - 2003 Modellprojekt Outreach Neukölln, Aufbau von Jugendstadteilläden, Sportangebote, Peer-Helper-Programm
- seit 2001 Kiez-AG Sprecher; lokales Drogen- und Gewalt-Präventionskonzept, Auszeichnung durch Berliner Präventionspreis 2001
- seit 2003 Leistungsvertrag, Leinestr. 4, Streetwork, Sport
- 1998 - 2006 Arbeit mit drei Generationen der sog „Schillergang“ (60 Stammjugendliche) in der Leinestr. 4
- 2005 Zusatzangebot Denkzeit-Training
- 2006 Schließung Leinestr. 4, Aufbau des neuen Jugendtreffs Oderstrasse

**Kontakt:**

Julius Legde  
Outreach Landesgruppe Berlin e.V.  
Axel-Springer-Str. 40/41  
10969 Berlin  
j.legde@sozkult.de

**Literatur:**

Fülber, D./Münchmeier, R. (Hrsg.) (2001): Hand-  
buch Jugendsozialarbeit. Münster

## **Empfehlungen der Arbeitsgruppe „Gewalt- und Kriminalitätsprävention“**

### **Voraussetzungen für gelingende Praxis bei der Integration unterschiedlicher „Kulturen“ auf lokaler Ebene**

#### **Beispiel „Wir kümmern uns selbst“ – Modellprogramm am Standort Berlin-Treptow (Altglienicke):**

##### *Programmphilosophie*

- „Jugendliche“ nicht nur Störfaktoren, sondern Partner der Konfliktbearbeitung,
- weiter Kulturbegriff: auch Alltags-, Lebenswelt-, Jugend- und Berufskulturen,
- gemeinsamer Wille aller Akteure im Sozialraum zur Konfliktbearbeitung,
- kultursensible Konfliktbearbeitung im (halb-)öffentlichen Raum,
- Erwachsene als Regel setzende Instanz: Stärkung der Position von Jugendlichen erforderlich,
- Umfassende Konfliktanalyse,
- Gemeinsame Konfliktbearbeitung aller Beteiligten,
- Zugang der Konfliktpartner zu Ressourcen angleichen,
- Konfliktbearbeitung „auf gleicher Augenhöhe“ mit entsprechenden Beteiligungsformen für Alle,
- Erarbeitete Lösungen respektieren und umsetzen.

##### *Am Standort Altglienicke:*

- Kontinuierliche Vernetzung der Integrationsarbeit („Bridging-Netzwerke“),
- Eigene Haltung der Fachkräfte reflektieren und diskutieren,
- Konfliktbearbeitung am Beispiel Graffiti im öffentlichen Raum: Einsatz einer multiprofessionellen Steuerungsgruppe (Akteure),
- Zusammenarbeit von Leuten, die mit unterschiedlichen ethnischen oder kulturellen Milieus arbeiten.

#### **Beispiel „Outreach – Mobile sozialraumorientierte Jugendarbeit für und mit Mi- granten“ in Berlin-Neukölln**

- Lokales Drogen- und Gewaltpräventionskonzept, sozialräumliches Handlungskonzept,
- Verzahnung von stationärer und mobiler Arbeit,
- Zusammenarbeit mit Schule, Polizei, Regionaldienst des Jugendamtes (Thema: „Schiller-Gang“),
- Kooperation mit Migrantenorganisationen, Vereinen, Kultur und Sport (Netzwerkarbeit),
- Politischer Wille, kommunale Eliten,
- Kiez-AG: Kinder- und Jugendeinrichtungen, Schule, Polizei, Quartiersmanagement, Anwohner/innen, Jugendamt,
- „Integration“ wird Jugendlichen und Anwohner/innen abverlangt,
- Bürger/innen als Akteure in Netzwerkarbeit aktiv einbeziehen,
- Gemeinsame Aktionen verschiedener Akteure im Kiez (z. B. zu Menschenrechten, Zwangsverheiratung).

##### *Voraussetzungen:*

- Inter-kulturelles Team,
- „Amt der Friedensrichters“ in sozialarbeiterischen Ansatz integrieren,
- Partizipatorischer Ansatz: Selbstorganisation der Jugendlichen,
- Frühzeitiges Einbeziehen von Jugendlichen in weitergehende (auch strategische) Planungen.

##### *Zukunftsmusik:*

- ab September 2006 Integration verschiedener Jugendkulturen unter einem Dach: arabisch und türkisch, Jungen und Mädchen, Deutsche und Nicht-Deutsche.

## Fachforum

### „Integration junger Menschen mit Migrations- hintergrund – Sozialer Zusammenhalt durch interkulturelle Strategien und integrierte Ansätze in benachteiligten Stadtteilen“

# Fachforum

26. und 27. Juni 2006 in Berlin

#### Montag, 26. Juni 2006

##### 12.30 Begrüßung

Hartmut Brocke, Stiftung SPI

##### 12.45 Neuköllner Realitäten – Medienwelten und Lebenswelten

Heinz Buschkowsky, Bezirksbürgermeister Berlin-Neukölln

##### 13.15 Integration und sozialer Zusammenhalt durch integrierte Ansätze in benachteiligten Stadtteilen

Peter Kupferschmid, Bundesministerium für Familie,  
Senioren, Frauen und Jugend, Bonn

##### 13.45 Strategien zur erfolgreichen Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund

Prof. Dr. Dieter Filsinger, Katholische Hochschule  
für Soziale Arbeit, Saarbrücken

##### 14.45 Kaffeepause

##### 15.30 Vielfalt leben. Schulen und Kindertagesstätten in sozial benachteiligten Quartieren

Prof. Dr. Havva Engin, Pädagogische Hochschule Karlsruhe,  
Institut für deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik

##### 16.15 Ausgewählte Akteure als aktive Partner auf lokaler Ebene

#### Forum I

##### Integrationsförderung durch Jugendmigrationsdienste

Barbara Graf, Internationaler Bund, Frankfurt/Main  
Peter Botzian, Caritasverband für das Erzbistum Berlin e.V.

*Kommentar:* Astrid Horbank, Stadtteilbüro Jena-Lobeda

*Moderation:* Petra Dinkelacker, Regiestelle E&C

#### Forum II

##### Integrationsförderung durch Migrantenorganisationen

Tatiana Lima Curvello, Verband binationaler Familien  
und Partnerschaften, Berlin

Mahmoud El-Hussein,

Arabische Eltern-Union Berlin e. V.

*Kommentar:* Reinhard Fischer,

Quartiersmanagement Soldiner Straße, Berlin

*Moderation:* Dr. Heike Riesling-Schärfe, Regiestelle E&C

#### Forum III

##### Integrationsförderung durch Integrationsbeauftragte

Andreas Germershausen, Büro des Beauftragten des  
Senats von Berlin für Integration und Migration

*Kommentar:* Jutta Küppers, Jugendamt Fürth

*Moderation:* Judith Schwarzbürger, Regiestelle E&C

#### Forum IV

##### Integrationsförderung durch die interkulturelle Öffnung Sozialer Dienste

Dr. Hubertus Schröer, Jugendamt München

*Kommentar:* Rolf Iltz, Arbeiterwohlfahrt Dortmund

*Moderation:* Rainer Schwarz, Regiestelle E&C

##### 18.00 Botschafter für erfolgreiche Integration.

##### Das START Programm der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung

Ulrike Grassau, Landeskoordinatorin „START-Stipendien-  
programm“, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und  
Sport Berlin gemeinsam mit Alev Kuyas, START-Stipendiatin

##### 19.00 Abendessen

Dienstag, 27. Juni 2006

## 9.30 Beispiele gelungener Praxis für die Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund auf lokaler Ebene

### AG 1 | Schule

■ Heidrun Böhmer, Regenbogen-Grundschule, Berlin

■ Christa Schultz, Sophien-Grundschule, Hof

*Moderation:* Petra Dinkelacker, Regiestelle E&C

### AG 2 | Interkulturelle Gesundheitsförderung und Prävention

■ Berna Steber, „Gesundheitsetage“, Akarsu e.V., Berlin

■ Werner Brayer, „Mit Migranten – Für Migranten“, Kinder- und Familienzentrum Hamburg-Schnelsen

*Moderation:* Andreas Hemme, Regiestelle E&C

### AG 3 | Förderung von Migrantenkindern und Elternbildung

■ Jürgen Becker, „Elternbildung durch Rucksack in Kitas und Grundschulen“, Schulamt Essen

■ Brigitte Schönke, Pilotprojekt „Family Literacy“, Kindertagesstätte Allermöhe, Hamburg

*Moderation:* Antje Klemm, Regiestelle E&C

### AG 4 | Übergang Schule – Ausbildung – Arbeitsmarkt

■ Andrea Siegfried,

Kompetenzagentur Berlin-Neukölln

■ Özgür Sezer, Institut Unternehmen – Schule, Düsseldorf

*Moderation:* Thomas Witzel, Regiestelle LOS

### AG 5 | Sprachförderung

■ Wolf B. Emminghaus, Bettina Neu „Sprachförderung und Integration von Kindern und Eltern mit Migrationshintergrund“, Landesverband des Deutschen Roten Kreuzes im Saarland, Saarbrücken

■ Gabriele Kühn, Interkulturelle Sprachförderung im Stadtteilnetzwerk, Amt für Kinder, Jugend und Familie, Augsburg

*Moderation:* Judith Schwarzburger, Regiestelle E&C

### AG 6 | Non-formales Lernen

■ Dolores Smith, „Der Kunst-Code“, Bundesverband der Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Einrichtungen e. V., Uta Hartz, Kinder- und Jugendzentrum „Mikado“, Frankfurt/Oder

■ Zaklina Mamutovic, Olaf Stuve, „Peers in the city“, Bildungsteam Berlin-Brandenburg e. V., Berlin

*Moderation:* Rolf-Joachim Heger, Stiftung SPI

## AG 7 | Vielfalt gestalten – Für Toleranz und Demokratie

■ Werner Staubach, Cuno-Raabe-Schule, Fulda

■ Katrin Hawliczek, Dr. Manfred Thuns, „Pro Bernau Süd – Stadtteilorientierte Ressourcenaktivierung zur Eingliederung junger Migranten/innen“, Caritasverband für das Erzbistum Berlin e.V.

*Moderation:* Rainer Schwarz, Regiestelle E&C

## AG 8 | Partizipation und bürgerschaftliches Engagement

■ Eberhard Golbs, „Oberlausitz – neue Heimat e.V.

Unterstützung der russischsprachigen Mitbürger“, Löbau

■ Tassew Shimeles, „Friedensgarten Grone. Interkultureller Kommunikationsort und Treffpunkt“, Göttingen

*Moderation:* Dr. Heike Riesling-Schärfe, Regiestelle E&C

## AG 9 | Gewalt- und Kriminalitätsprävention

■ Beate Seusing, „Wir kümmern uns selbst“, Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung, Hannover, Olaf Keßler, Modellstandort Berlin Treptow-Köpenick

■ Julius Legde, „Outreach – Mobile sozialraumorientierte Jugendarbeit für und mit Migranten“, Berlin-Neukölln

*Moderation:* Jürgen Schendel,

Clearingstelle Jugendhilfe/Polizei, Stiftung SPI Berlin

## 12.30 Enkulturation im europäischen Vergleich am Beispiel Schule: Schlussfolgerungen für erfolgreiche Integrationskonzepte

Dr. Sabine Mannitz, Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung, Frankfurt am Main

## 13.15 Postergalerie: Ergebnisse aus den Arbeitsgruppen

## 13.45 Ende der Veranstaltung

Imbiss

## Liste der Refenten/-innen

Name	Vorname	Institution	Strasse	PLZ	Stadt	Email
Becker	Jürgen	Schulamt Essen	Hollestr. 3	45121	Essen	juergen.becker@schulamt.essen.de
Böhmer	Heidrun	Regenbogen-Grundschule Berlin Neukölln	Morusstr. 32-40	12053	Berlin	schulleitung@regenbogen-grundschule.de
Botzian	Peter	Caritasverband für das Erzbistum Berlin e. V., Jugendmigrationsdienste, Koordinationsstelle Berlin/neue Bundesländer	Buchbergerstr. 8A	10365	Berlin	p.botzian@caritas-berlin.de
Brayer	Werner	Kinder- und Familienzentrum Hamburg Schnelsen	Graf-Ernst-Weg 31	22459	Hamburg	proschnelsen@freenet.de
Brocke	Hartmut	Stiftung SPI	Müllerstraße 74	13349	Berlin	info@stiftung-spi.de
Buschkowsky	Heinz	Bezirksamt Neukölln, Bezirksbürgermeister	Karl-Marx-Str. 83	12043	Berlin	BzBm@ba-nkn.verwalt-berlin.de
El-Hussein	Mahmoud	Arabische Eltern-Union e. V.	Urbanstr. 44	10967	Berlin	elhusseinm@yahoo.de
Emminghaus	Wolf	Deutsches Rotes Kreuz (DRK), Landesverband Saarbrücken	Vollweidstr. 2	66115	Saarbrücken	emminghausw@lv-saarland.drk.de
Engin	Prof. Dr. Havva	Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Institut für deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik	Bismarckstr. 10	76133	Karlsruhe	engin@ph-karlsruhe.de
Filsinger	Prof. Dr. Dieter	Katholische Hochschule für Soziale Arbeit	Rastpfuhl 12 A	66113	Saarbrücken	Filsinger@khsa.de
Fischer	Reinhard	Vor-Ort-Büro, Quartiersmanagement Soldiner Straße	Koloniestr. 129	13359	Berlin	rfischer@list-gmbh.de
Germershausen	Andreas	Büro des Beauftragten des Senats von Berlin für Integration und Migration	Potsdamer Str. 65	10785	Berlin	Andreas.Germershausen@auslb.verwalt-berlin.de

Name	Vorname	Institution	Strasse	PLZ	Stadt	Email
Golbs	Eberhard	Oberlausitz - neue Heimat e . V.	Händelstr. 13	02708	Löbau	neue_heimat@freenet.de
Graf	Barbara	Internationaler Bund (IB), Zentrale Geschäftsführung, Referat Migration/ Sprache	Valentin-Senger-Str. 5	60389	Frankfurt/M.	barbara.graf@internationaler-bund.de
Grassau	Ulrike	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, I A 4	Beuthstr. 6-8	10117	Berlin	ulrike.grassau@senbjs.verwalt-berlin.de
Hartz	Uta	Kinder- und Jugendzentrum „Mikado“, Stiftung SPI, Niederlassung Brandenburg	Franz-Mehring-Str. 20	15230	Frankfurt/O.	mikado@stiftung-spi.de
Hawliczek	Katrin	Caritasverband für das Erzbistum Berlin e. V., Bereich Soziale Dienste	Residenzstr. 90	13409	Berlin	
Heger	Rolf-Joachim	Stiftung SPI	Müllerstr. 74	13349	Berlin	info@stiftung-spi.de
Horbank	Astrid	Stadtteilbüro, Jena-Lobeda	Karl-Marx-Allee 14	07747	Jena	sblobeda@t-online.de
Iltz	Rolf	Arbeiterwohlfahrt, Unterbezirk Dortmund	Klosterstraße 8-10	44135	Dortmund	r.iltz@awo-dortmund.de
Keßler	Olaf	Outreach Jugendcontainer	Ortolfstr. 162	12524	Berlin	Container-treptow@gmx.de
Kühn	Gabriele	Stadt Augsburg, Amt für Kinder, Jugend und Familie	Gögginger Str. 59 a	86159	Augsburg	gabriele.kuehn@augsburg.de
Küppers	Jutta	Stadt Fürth, Jugendamt - Abt. Jugendarbeit	Königsplatz 2	90762	Fürth	jugendarbeit-fue@odn.de
Legde	Julius	Outreach Landesgruppe Berlin e.V.	Axel-Springer-Str. 40/41	10969	Berlin	j.legde@sozkult.de
Lima Curvello	Tatiana	Verband binationaler Familien, und Partnerschaften (iaf) e. V.	Oranienstr. 34	10999	Berlin	curvello@tik-iaf-berlin.de
Mamutovic	Zaklina	Bildungsteam Berlin-Brandenburg e.V.	Cuvyrstr. 20	10997	Berlin	buero@bildungsteam.de
Mannitz	Dr. Sabine	Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung (HSFK)	Leimenrode 29	60322	Frankfurt/M.	mannitz@hsfk.de

Name	Vorname	Institution	Strasse	PLZ	Stadt	Email
Neu	Bettina	DRK-Landesverband Saarland e.V.	Wilhelm-Heinrich-Str. 9	66117	Saarbrücken	NeuB@lv-saarland.drk.de
Schendel	Jürgen	Stiftung SPI, Clearingsstelle Jugendhilfe/Polizei	Kremmener Str. 9-11	10435	Berlin	clearingstelle@stiftung-spi.de
Schönke	Brigitte	Kinderstagesstätte Allermöhe	Henriette-Herz-Ring 41	21035	Hamburg	kitaallermoehe@kitas-hamburg.de
Schröer	Dr. Hubertus	Landeshauptstadt München, Jugendamt	Prielmayerstr. 1	80335	München	jugendamt.soz@muenchen.de
Schultz	Christa	Sophien-Grundschule Hof	Wörthstr. 21	95028	Hof	Sophienschule.Hof@t-online.de
Seusing	Beate	Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung (IES) an der Universität Hannover	Lister Str. 15	30163	Hannover	seusing@ies.uni-hannover.de
Sezer	Özgür	Institut Unternehmen-Schule Auf Kurs in die Zukunft, Heinrich-Heine-Universität	Universitätsstr.1	40225	Düsseldorf	oezguer.sezer@unternehmen-schule.de
Shimeles	Tassew	Internationale Gärten e. V.	Auf dem Hagen 23	37079	Göttingen	shimeles@internationale-gaerten.de
Siegfried	Andrea	NNB e. V. Kompetenzagentur Neukölln	Glasower Str. 18	12051	Berlin	siegfried@kompetenzagentur-neukoelln.de
Smith	Dolores	Bundesverband der Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Einrichtungen e. V. (bjke)	Kurpark 5	59425	Unna	dolores.smith@bjke.de
Staubach	Werner	Cuno-Raabe-Schule	Gallasiniring 3	36043	Fulda	jukawestaubach@t-online.de
Steber	Berna	AKARSU e. V., Gesundheitsetage	Oranienstr. 25	10999	Berlin	gesundheitsetage@akarsu-ev.de
Stuve	Olaf	Bildungsteam Berlin-Brandenburg e.V.	Cuvrystr. 20	10997	Berlin	buero@bildungsteam.de
Thuns	Manfred	Caritasverband für das Erzbistum Berlin e. V., Bereich Soziale Dienste	Residenzstr. 90	13409	Berlin	m.thuns@caritas-berlin.de
Witzel	Thomas	Stiftung SPI, Regiestelle LOS	Elberfelder Str. 6	10555	Berlin	regiestelle@los-online.de

## Liste der Teilnehmer/-innen

Name	Vorname	Institution	Strasse	PLZ	Stadt	Email
Albers	Monika	Kompetenzagentur Hamburg IN VIA - H 3	Krummholzberg 11-13	21073	Hamburg	
Alles	Jutta	Stadt Essen, Jugendamt	Viktoriastr. 41a	45327	Essen	j.alles@jugendamt.essen.de
Amand	Andreas	Stadt Jena, Jugendamt	Erlanger Allee 114	07747	Jena	streetworklobeda@arcor.de
Anders	Lydia	Kinderhort	Kachlet 25	90480	Nürnberg	
Arslanbenzer	Lale	Stadtteilbüro Forum Lohberg e. V.	Johannesplatz 4-6	46537	Dinslaken	lale.arslanbenzer@forum-lohberg.de
Aslan	Songül	Kurt-Löwenstein-Oberschule	Karlsgartenstr. 6	12049	Berlin	
Ates	Mehmet	Bürgerzentrum Achim	Magdeburger Str. 11a	28832	Achim	m.ates@achim.de
Attea	Aktan	Horthaus Grohn	Friedrich-Klippert- Str. 5	28759	Bremen	wilfried.guenstedt-ribau@kita. bremen.de
Avramenko	Dimitrij	Stadtteilbüro Bickern/Unser Fritz	Kepler Str. 23	19063	Schwerin	stadtteilbuero@web.de
Bagceci	Nurten	Weeber+Partner, Institut für Stadtplanung und Sozialforschung	Mühlrain 9	70180	Stuttgart	wpstuttgart@weeberpartner.de
Barretta	Bärbel	Caritas-Integrationskindergarten	Fortnerstr. 9	80933	München	bzettel@caritasmuenchen.de
Bastrykina	Elena	Stadt Marburg, Jugendamt	Frankfurter Str. 21	35037	Marburg	Bastryki@students.uni-marburg.de
Baumbach	Ines	VHS Berlin-Pankow	Prenzlauer Allee 227/228	10405	Berlin	ines.baumbach@ba-pankow.verwalt- berlin.de
Bayrak	Birgül	Dezentrale Jugendarbeit Ostend	Heinrichstr. 62	36043	Fulda	karl_armin@web.de
Behn	Sabine	Camino - Werkstatt für Fortbildung, Praxisbegleitung und Forschung	Scharnhorststr. 5	10115	Berlin	sabinebehn@camino-werkstatt.de
Beier	Dr. Fred-Jürgen	Gesundheitsamt Nürnberg	Burgstr. 4	90403	Nürnberg	fred-juergen.beier@stadt-nuernberg. de
Bentenschneider	Frank	KJFE „Bauarbeiter“	Magdeburger Ring 2	39128	Magdeburg	info@kjfe-bauarbeiter.de
Berndt	Patricia	Humboldt-Universität zu Berlin	Tegeler Str. 37	13353	Berlin	patricia.berndt@web.de

Name	Vorname	Institution	Strasse	PLZ	Stadt	Email
Beschareti	Lubow	UrbanPlan GmbH, Quartiersagentur Marzahn-Nordwest	Wörlitzer Str. 3a	12689	Berlin	quartiersagentur@urbanplan.de
Blankenberg	Jörg	TANGENS-Wirtschaftsakademie GmbH	Cöllner Str. 19	01662	Meißen	Tangens-Akademie@t-online.de
Bockhorst	Hildegard	Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung	Küppelstein 34	42857	Remscheid	Bockhorst@bkj.de
Böhm	Erwin	Stadt Bremen, Amt für Soziale Dienste	Schiffbauerweg 4	28237	Bremen	Heike.Schroeder@AFSD.Bremen.de
Böhm	Petra	Amt für Schule, Kinder- und Jugendeinrichtungen Kiel	Helmholtzstr. 19	24143	Kiel	safak.kuyumcu@kiel.de
Boortz	Marlies	Paul-Gerhardt-Schule, Städt. Gemeinschaftsgrundschule	Stephansweg 10	59229	Ahlen	boortz@t-online.de
Brachmann	Hermann	Sanierungstreuhand Ulm GmbH, Quartiersmanagement	Neue Str. 102	80170	Ulm	h.brachmann@san-ulm.de
Braun	Dr. Veronika	Gesundheitsamt	Ruheplatzstr. 13	13347	Berlin	
Braun	Mady	Jugend- und Kulturzentrum Zweite Heimat	Rheinstr. 34	56203	Höhr-Grenzhausen	mady@juz-zweiteheimat.de
Britt	Christina	Kindertagesstätte	Pastorenweg 110	28237	Bremen	Margarete.Menge@kita.bremen.de
Brockmann	Janina	Jugendmigrationsdienst, IN VIA Hamburg e. V.	Stubbenhof 1	21147	Hamburg	jmd@invia-hamburg.de
Brune	Ute	DRK Kindergarten „Zwergenland“, KV Dortmund e. V.	Kirchderner Str. 54-56	44145	Dortmund	
Büchl	Christa	Gesundheitsamt Ingolstadt	Postfach 210964	85024	Ingolstadt	christa.buechl@ingolstadt.de
Bulgan	Dr. Murat	Stadtsportbund Aachen	Sigmundstr. 18	52070	Aachen	bjoem.jansen@sportinaachen.de
Cakmak	Hamdiye	Kinderschutzbund e.V., Stadtteilmütterprojekt	Volkhart Str. 2	86152	Augsburg	h.cakmak@gmx.net
Canpolat	Nurhayat	Stadt Mainz, Jugendamt / Quartiersmanagement Neustadt	Kaiserstr. 3-5	55116	Mainz	nurhayat.canpolat@stadt.mainz.de

Name	Vorname	Institution	Strasse	PLZ	Stadt	Email
Dährnich	Rüdiger	Kath. Jugendsozialwerk München e. V.	Heubergstr. 106a	83404	Ainring	mitterfeld@aol.com
Daubaris	Hans-Josef	Saarpfalz-Kreis, Dez. K II + E6I	Am Forum 1	66424	Homburg	jugendamt@saarpfalz-kreis.de
Ditzler	Margarete	Stadt Oberhausen, Stadtverwaltung	Bahnhofstr. 66	46042	Oberhausen	marga.ditzler@oberhausen.de
Eickhölter	Annette	LIMONE, im Mädchen- und Frauenzentrum	An der Untertrave 97	23552	Lübeck	m-f-z@versanet.de
Eiklenborg	Birgit	Kinder- und Jugendclubhaus Barenburg	Hermann-Allmers-Str. 50	26721	Emden	kjhb1@ewetel.net
Eisner	Heidi	Städt. Kindertagesstätte Bülowstraße	Bülowstr. 35	10783	Berlin	buelowstrasse@inakindergarten.de
Elert	Alena	Modellprojekt „Helsinkistraße“	Helsinkistr. 32	24109	Kiel	projekt.helsinki@t-online.de
Enderlein	Lutz	Jugendzentrum „Altes Gut“, Burgau e. V.	Grenzstr. 1	07455	Jena	altesgut@web.de
Engelhardt	Barbara	Jugendmigrationsdienst, Arbeiterwohlfahrt	Vitus-Bering-Str. 5	18106	Rostock	awojmdrostock@gmx.de
Fahnroth	Ursula	Kindertagesstätte 133	Falkstr. 39	60487	Frankfurt/a. M.	ursula.fahnroth@stadt-frankfurt.de
Fischer	Reinhard	Stadt Ratingen	Minoritenstr. 2-6	40878	Ratingen	
Frey	Tanja	Quartiersmanagement Nordstadt	Holländische Str. 200	34127	Kassel	Quartiersmanagementnordstadt@web.de
Funke	Thomas	Stadtteilbüro Bahnhofsviertel der Stadterneuerung Hof GmbH	Königstr. 49	95028	Hof	tf@stadterneuerung-hof-gmbh.de
Glybowskaja	Katja	Jugendmigrationsdienst, Arbeiterwohlfahrt	Kastanienstr. 11	07747	Jena	jmd@awo-jena.de
Gmeiner	Maria	AG West e. V. Ulm, Stadtteilbüro	Sedanstr. 67	89077	Ulm	maria.gmeiner@agwest.telebus.de
Gödicke	Alexandra	Anne-Frank-Schule Eschwege	Am Katzenbach 2	37281	Wanfried	uweundalex@t-online.de
Gorol	Christina	Stadt Marburg, Jugendamt	Frankfurter Str. 21	35037	Marburg	christina.gorol@web.de
Götte	Zita	Bergische Koordinierungsstelle Schule/Beruf	Grünwalder Str. 29-31	42657	Solingen	

Name	Vorname	Institution	Strasse	PLZ	Stadt	Email
Gräber	Irina	Hansestadt Rostock, Amt für Jugend und Soziales	Neuer Markt 3	18055	Rostock	astintegrationmigranten@rostock.de
Grasselt	Ralph	Stadt Chemnitz, Amt für Jugend und Familie	Bahnhofstr. 53	09106	Chemnitz	ralph.grasselt@stadt-chemnitz.de
Grimpe	Bernd	Landeshauptstadt Hannover	Tramplatz 2	30159	Hannover	Bernd.Grimpe@Hannover-Stadt.de
Gröpler	Karl-Heinz	Schulzentrum Westhagen	Halberstädter Str. 30	38444	Wolfsburg	k.groepler@gmx.de
Grote	Herwig	SDB e. V.	Oldenburger Str. 4b	10551	Berlin	sdb-ev@t-online.de
Grüneberg	Sonja	Internationaler Bund	Poststr. 17b	42551	Velbert	sonja.gruenberg@internationaler-bund.de
Gülck	Klaus-Dieter	Stadtteilbüro Bickern/Unser Fritz	Wilhelmstr. 65	44649	Herne	klaus-dieter.guelck@herne.de
Haitz	Ralph	Ev. Kirchengemeinde Hamm	Spichernstr. 71	59067	Hamm	r.haitz@evkirchehamm.de
Hartmann	Thomas	Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung	Invalidenstr. 44	10115	Berlin	thomas.hartmann@bmvbs.bund.de
Heine	Barbara	Karmeliterkirche	Holbeinstr. 58	60596	Frankfurt/a. M.	mikheine@arcor.de
Heinlein	Cornelia	Kinderhort / Schule Happing	Eichenholzstr. 1	83206	Rosenheim	
Hellweg	Sabine	Stadtteilmanagement Ackerstraße-Nord	Jasmunder Str. 26	13355	Berlin	stm-ackerstrasse@stern-berlin.de
Hentschel	Claudia	Städt. Kindertagesstätte 12	Wiesenhüttenstr. 40	60329	Frankfurt/a. M.	Claudia.Hentschel@stadt-frankfurt.de
Hering	Ilka	BauBeCon Sanierungsbüro, Quartiersmanagement	Neustadt 63	29225	Celle	ihering@baubecon.de
Hermannsdörfer	Michaela	Volkshochschule Selb	Lessingstr. 8	95100	Selb	m.hermannsdoerfer@vhs-selb.de
Herrmann	Regina	Montessori Kinderhaus „Pfiffikus“, Volkssolidarität	Max-Türpe-Str. 40/42	09122	Chemnitz	goeran.herrmann@infotech.tu-chemnitz.net
Herrmann	Sabine	Elterninitiative „Kinder mit Zukunft“ e. V., Kindergarten „Schiffskoje“	Schlosserstr. 37	44145	Dortmund	kindermitzukunft@dokom-unibox.net
Hildebrandt	Hans-Georg	Stadt Rüsselsheim, Jugendamt	Hessenring 76	65428	Rüsselsheim	FZH.Dicker-Busch@web.de
Hildenbrandt	Johann-Georg	Stadt Karlsruhe, Sozialer Dienst		76189	Karlsruhe	sodi-west@sjb.karlsruhe.de

Name	Vorname	Institution	Strasse	PLZ	Stadt	Email
Hinze	Gudrun	Fontanestadt Neuruppin, Fachgruppe Schule und Jugend	Karl-Liebknecht-Str. 33/34	16816	Neuruppin	gudrun.hinze@stadtneuruppin.de
Hirth	Markus	Projektstadt, Städteplanung	Darmstädter Str. 230	64625	Bensheim	mail@projektstadthirth.de
Hofert	Antje	Regionale Arbeitsstellen für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule (RAA) e. V.	Chausseestr. 29	10119	Berlin	antje.hofert@raaö-berlin.de
Horstig	Gerd	Bezirksamt Tempelhof-Schöneberg, Gesundheitsamt	Rathausstr. 27	12105	Berlin	horstig@ba-tempß.verwalt-berlin.de
Hoya	Ralf	Henri-Dunat-Realschule	Halberstädter Str. 30	38444	Wolfsburg	ralf_hoya@yahoo.de
Hruschka	Barbara	Paritätischer Kindergarten Grone	Sollingstr. 73	37081	Göttingen	pari-kita.grone@t-online.de
Hülse	Margarethe	Stadtteil-Schule e. V., Quartiersmanagement Do-Borsigplatz	Oesterholzstr. 118-120	44145	Dortmund	gniermann@stadtteil-schule.de
Islek-Shatri	Birsen	Stadt Fürstentfeldbruck, Treffpunkt Soziale Stadt	Heimstättenstr. 24	82256	Fürstentfeldbruck	soziale-stadt-ffb@t-online.de
Isözen	Ilhan	IKB-Haus der Kulturen	Dornestr. 62	23558	Lübeck	ikbhl@foni.net
Isrusch	Nessa	MaDonna Mädchenkult.Ur e. V.	Falkstr. 26	12053	Berlin	nessa_isrusch@hotmail.com
Jacobi	Louise	Stadtteilmanagement Brunnenviertel	Swinemünder Str. 64	13355	Berlin	ljacobi@list-gmbh.de
Jahn	Dr. Gerhard	Volkshochschule Duisburg	König-Heinrich-Platz	47049	Duisburg	
Jansen	Björn	Stadtsporthbund Aachen	Sigmundstr. 18	52070	Aachen	bjoern.jansen@sportinaachen.de
Jentschke	Franz	Gesamtschule GSO Tenever	Walliser Str. 125	28325	Bremen	franz.jentschke@schulverwaltung.bremen.de
John	Mario	midnight-fun e. V.	Anna-Siemsen-Str. 49	07745	Jena	John.mario@web.de
Kaiser	Ulrich	Stadt Celle, FB Bildung, Jugend und Soziales	Helmuth-Hörstmann-Weg 3	29221	Celle	Ulrich.Kaiser@celle.de
Kanther	Martina	Volkshochschule Oldenburg	Möhlenriede 76	26203	Wardenburg	kanther@vhs-ol.de

Name	Vorname	Institution	Strasse	PLZ	Stadt	Email
Kaufmann	Andreas	Stadtteilmanagement Leipziger Osten	Spinnereistr. 7	04179	Leipzig	andreas.kaufmann@leipziger-osten.de
Kaufmann	Markus	Jugendmigrationsdienst, Kath. Jugendwerke Köln e. V.	Rolandstr. 16	50677	Köln	jmd@kjuw-koeln.de
Kerner	Diana	Ital. Kindertagesstätte St. Antonius	Oberdießemer Str. 93	47805	Krefeld	
Kettler	Hendrik	Universität Osnabrück	Kurze Str. 13	49080	Osnabrück	hkettler@uos.de
Kinzel	Martina	Jugendmigrationsdienst, Diakonisches Werk	Glasower Str. 18	12051	Berlin	jmd.neukoelln@web.de
Kirchhof	Ella	Schulsozialarbeit	Hans-Berger-Str. 12	07747	Jena	schlemmers@msn.com
Kirsch	Carola	Stadt Wolfsburg, Geschäftsbereich Jugend	Pestalozziallee 1a	38440	Wolfsburg	carola.kirsch@stadt.wolfsburg.de
Kleinholz	Yvonne	Kombinierte Kita Dortmund-Nord	Lünener Str. 25	44145	Dortmund	clibor@stadtdo.de
Kleinpass	Traudel	Volkshochschule Oberhausen	Lange Marktstr. 19-21	46045	Oberhausen	traudel.kleinpass@oberhausen.de
Klepsch	Michaela	ARGE Paderborn	Bahnhofstr. 25	33102	Paderborn	rainer.goebel@arbeitsagentur.de
Kliemt	Elena	Jugendmigrationsdienst, Arbeiterwohlfahrt	Wiesenstr. 10	09111	Chemnitz	jmd@awo-chemnitz.de
Kluge	Christiane	Amt für Soziale Dienste Bremen	Contrescarpe 73	28195	Bremen	C.Kluge@AFSD.Bremen.de
Knievel	Christoph	Lüssomer Turnverein, Integrationshilfebüro	Bockhorner Weg	28779	Bremen	cknievel@gmx.de
Köhler	Frank	Gesellschaft freie Sozialarbeit e. V.	Corneliusstr. 19	44653	Herne	
Koppermann	Helga	Gesamtschule „Alter Teichweg“	Probsteier Str. 15	22049	Hamburg	stb@dulsberg.de
Kornhardt	Renate	Stadt Göttingen, Sozialplanung	Hiroshimaplatz 1-4	37070	Göttingen	r.kornhardt@goettingen.de
Kratschmann	Britta	Ministerium für Inneres, Familie, Frauen und Sport	Franz-Josef-Röder-Str. 21	66119	Saarbrücken	b.kratschmann@innen.saarland.de
Krauel	Ulrike	Hansestadt Kiel, Amt für Schule, Kinder- und Jugendeinrichtungen	Osloerring 2 a	24109	Kiel	safak.kuyumcu@kiel.de

Name	Vorname	Institution	Strasse	PLZ	Stadt	Email
Kreftsiek	Stephan	Jugendmigrationsdienst, CV Stadt + Landkreis Osnabrück	Johannisstr. 91	49074	Osnabrück	skreftsiekas-os.de
Kreuzer	Beatrice	Quartiersrat QM Kottbusser Tor	Naunynstr. 57	10999	Berlin	beakreuzer@arcor.de
Kroll	Heike	Horthaus Grohn	Friedrich-Kippert-Str. 5	28759	Bremen	wilfried.guenstedt-riebau@kita.bremen.de
Kümmel	Volker	Landkreis Neunkirchen Kreisjugendamt	Saarbrücker Str. 1	66538	Neunkirchen	v.kuemmel@landkreis-neunkirchen.de
Kupfer	Hartmut	LebensWelt, Institut für interkulturelle Beratung und Fortbildung	Obertrautstr. 10	10963	Berlin	h.kupfer@lebenswelt-berlin.de
Kurz	Ursula	Jugendmigrationsdienst, IN VIA	Propsteihof 10	44137	Dortmund	u.kurz@invia-dortmund.de
Küster	Wilfried	Offenes Jugendhaus 43	Erfurter Str. 45	99610	Sömmerda	jugendhaus43@web.de
Kuyumcu	Safak	Hansestadt Kiel, Amt für Schule, Kinder- und Jugendeinrichtungen	Andreas-Gayk-Str. 31	24103	Kiel	safak.kuyumcu@kiel.de
Langmesser	Thomas	Stadt Heiligenhaus, Jugendamt	Hunsrückstr. 31	42579	Heiligenhaus	t.langmesser@t-online.de
Lavendel	Regina	Stadt Krefeld, FB Jugend und Beschäftigungsförderung	Remscheiderstr. 12	47807	Krefeld	regina.lavendel@krefeld.de
Lembke	Thomas	Volkshochschule Heidekreis	Kirchplatz 4	29664	Walsrode	
Libor	Claudia	Kombinierte Kindertageseinrichtung	Dürener Str. 60	44145	Dortmund	clibor@stadtdo.de
Lueg	Silke	Kindertageseinrichtung 57, FABIDO 009	Ostwall 64	44135	Dortmund	clibor@stadtdo.de
Luig-Arlt	Helene		Heuberg 5	24977	Langballig b. Flensburg	luig-arlt@foni.net
Maas	Waltraud	Gemeinnützige Gesellschaft für Sozialeinrichtungen	Heudruckstr. 17a	66117	Saarbrücken	waltraud.maas@gse-saar.de
May-Hübsch	Monika	Kinder- und Jugendhilfeverbund gGmbH	Kieler Str. 20	24143	Kiel	info@qmammehringplatz.de

Name	Vorname	Institution	Strasse	PLZ	Stadt	Email
Menkhaus	Björn	Ethnomedizinisches Zentrum Hannover, Mit Migranten - Für Migranten	Königstr. 6	30175	Hannover	ethno@onlinehome.de
Merz	Robert	EKT „Hasenreiter“ e. V.,	Herrfurthplatz 4	12049	Berlin	
Mey	Steffen	Jugendzentrum „Treffpunkt“	Erlanger Allee 114	07747	Jena	JZ-Treffpunkt-Jena@gmx.de
Meyer-Mews	Birka	Bildungsförderung für Romakinder	Koblenzer Straße	28325	Bremen	roma-projekt@web.de
Mikschl	Josef	Volkshochschule Kiel	Muhliusstr. 29-31	24103	Kiel	mischkl@vhs.kiel.de
Mögling	Tatjana	Deutsches Jugendinstitut e. V., Regionale Arbeitsstelle Halle	Franckeplatz 1, Haus 12/13	06110	Halle	moegling@dji.de
Molinski	Heike	JUS	Grellstr. 5	10409	Berlin	molinski@gmx.de
Möller	Regina	Netzwerkkoordinator VIP/LAFP e. V.	Büssower Allee 48	17291	Prenzlau	ASE-Beratung@gmx.de
Möllhoff	Angelika	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport	Beuthstr. 6-8	10117	Berlin	angelika.moellhoff@senbjs.verwalt-berlin.de
Morawski	Dr. Klaus	BA Berlin-Neukölln, Gesundheitsamt		12040	Berlin	klaus.morawski@ba-nkn.verwalt-berlin.de
Morena-Genz	Augusta	Ital. Kindertagesstätte St. Antonius	Oberdießener Str. 93	47805	Krefeld	
Mrosek	Holger	Stadt Dinslaken, Dezernat IV	Wilhelm-Lantermann-Str. 65	46535	Dinslaken	holger.mrosek@dinslaken.de
Müller	Torsten	ASD Jena		07745	Jena	muellert@jena.de
Nebel	Hans-Werner	Bezirksamt Hamburg-Nord, Ortsamt Barmbek-Uhlenhorst	Poppenhusenstr. 12	22294	Hamburg	Hans-Werner.Nebel@hamburg-nord.hamburg.de
Neumaier	Christine	Volksschule, Rosenheim-Happing	Eichenholzstr. 1	83026	Rosenheim	gsh1@schulen-rosenheim.de
Niemann	Gunther	Stadtteil-Schule e. V.	Oesterholzstr. 118ä-120	44145	Dortmund	gniemann@stadtteil-schule.de
Obermeier	Hans	Kath. Jugendsozialwerk	Fischergasse 668	84028	Landshut	jgw.la@t-online.de
Orzessek	Peter	Gesundheitsamt	Rummelweg 18	26122	Oldenburg	peter.orzesseik@stadt-oldenburg.de
Osterhaus-Geils	Elke	Kindertagesstätte	Pastorenweg 110	28237	Bremen	Margarete.Menge@kita.bremen.de

Name	Vorname	Institution	Strasse	PLZ	Stadt	Email
Otta	Karin	Kindertagesstätte	Balanstr. 153	81549	München	ikarin.otta@muenchen.de
Pendorf	Dani	Jugendmigrationsdienst, Migration e. V.	Schulstr. 30	24143	Kiel	Migration.Kiel@t-online.de
Perschke	Marita	Kinder- und Jugendhaus M9, Stuttgarter Jugendhaus e.V.	Makrelenweg 9a	70378	Stuttgart	m.perschke@gmx.de
Piott	Silvia	Stadt Fürstfeldbruck, Treffpunkt Soziale Stadt	Heimstättenstr. 24	82256	Fürstfeldbruck	soziale-stadt-ffb@t-online.de
Poggemöller	Helmut	Stadt Minden, Kreisjugendamt	Portastr. 13	32423	Minden	h.poggemoeller@minden-luebbecke.de
Pohle	Cornelia	Stadt Magdeburg, Jugendamt	Rennebogen 167	39190	Magdeburg	pohle-kst-jga@gmx.de
Pohl-Hondrich	Barbara	Gesundheitsamt Gießen	Ostanlage 45	35390	Gießen	lotharschreyeck@onlinehome.de
Pröbstl	Christine	Stadtteilbüro & Bürgertreff Happing	Happinger Str. 98	83026	Rosenheim	stadtteilbuero-happing@cablenet.de
Puff	Viola	Volkshochschule Wartburgkreis	Karl-Liebknecht-Str. 23	36433	Bad Salzungen	viola.puff@vhs-wartburgkreis.de
Puls	Margit	Jugendmigrationsdienst Prignitz, EvaMigra e. V.	Bäckerstr. 21	19348	Perleberg	jmd.perleberg@evamigra.de
Rademacher	Michael	Jugendzentrum „Treffpunkt“	Erlanger Allee 114	07747	Jena	JZ-Treffpunkt-Jena@gmx.de
Reichel	Christine	Kindertageseinrichtung	Dürener Str. 60	44145	Dortmund	creichel@stadtdortmund.de
Reimer	Hajo	Sozialzentrum Mettenhof	Bergenring 36	24109	Kiel	hajo.reimer@kiel.de
Reinholz-Asolli	Christiane	Internationaler Jugendaustausch- und Besucherdienst der BRD e. V.	Godesberger Allee 142-146	53175	Bonn	reinholz@ijab.de
Reiter	Gabriele	Kinder- und Jugendzentrum Biebrich	Bunsenstr. 6	65203	Wiesbaden	GabiReiter@gmx.de
Riesinger	Anette	Caritas Greifswald, Quartiersbüro Fleischervorstadt	Bahnhofstraße 16	17489	Greifswald	A.Riesinger@caritas-vorpommern.de
Rode	Hildegard	Ministerium für Gesundheit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt	Turmschanzenstr. 25	39114	Magdeburg	hildegard.rode@ms-lsa-net.de
Röhr	Sonja	Nachbarschaftshaus Helene Kaisen	Beim Ohlenhof 10	28239	Bremen	nachbarschaftshaus@web.de

Name	Vorname	Institution	Strasse	PLZ	Stadt	Email
Rossbach	Günter	Volkshochschule Salzgitter	Thiestraße	38226	Salzgitter	Guenter.Rossbach@stadt.salzgitter.de
Roth	Eberhard	Stadtteilbüro Hattersheim	Pregelstr. 1A	65795	Hattersheim	stadtteilbuero-hattersheim@web.de
Ruiz	Consuelo	Stadt Gießen, Dezernat I4 - Soziale Stadterneuerung	Aulweg 45	35392	Gießen	cperalruiz@giessen.de
Sabelhaus	Ralf	Stadt Osnabrück, FB Kinder, Jugendliche und Familien	Am Vogelsang 56	49088	Osnabrück	
Sareyka	Angelika	Bezirksamt Berlin-Neukölln, Kinder- und Jugendgesundheitsdienst	Werbellinstr. 69	12040	Berlin	
Sauerbier	Helmut	Bundesarbeitsgemeinschaft der Clubs Behinderter und ihrer Freunde	Langenmarckweg 21	51465	Bergisch Gladbach	info@bagcbf.de
Schadt	Christina	pad e. V.	Mainzer Str. 23	10247	Berlin	falstelle.suchtpraevension@padev.de
Schäfer	Hans	KVHS Neunkirchen	Wilhelm-Heinrich-Str. 36	66564	Ottweiler	hj.schaefer@landkreis-neunkirchen.de
Schätz-Rose	Gisela	Jugendmigrationsdienst, Caritas	Engelbosteler Damm 72	30167	Hannover	JMD@Caritas-Hannover.de
Scheuermann	Anette	Quartiersmanagement Itzehoe-Edendorf	Emil-von-Behring-Str. 13	25524	Itzehoe	quartiersmanagement.edendorf@itzehoe.de
Schiffer	Beate	Stadt Heiligenhaus, FB III.5 - Jugend und Soziales	Hauptstr. 157	42579	Heiligenhaus	B.Schiffer@heiligenhaus.de
Schipper	Michael	BSG - Brandenburgische Stadterneuerungsgesellschaft mbH	Ludwig-Richter-Str. 23	14467	Potsdam	mail@bsgmbh.com
Schirmer	Matthias	Bürgertreff Volkmarsdorf, Quartiersmanagement	Konradstr. 60a	04315	Leipzig	volkmarsdorf@gmx.de
Schlagowski	Helmuth	Leitstelle für Integration	Auf dem Klosterhof	21335	Lüneburg	helmuth.schlagowski@stadt.lueneburg.de
Schledorn	Anna	Volkshochschule Regensburg, Projekt MIR	Haidplatz 8	93047	Regensburg	schledorn.anna@regensburg.de

Name	Vorname	Institution	Strasse	PLZ	Stadt	Email
Schlemmers	Sabine	Schulsozialarbeit	Hans-Berger-Str. 12	07747	Jena	schlkemmers@msn.com
Schlichting	Holger	Arbeiterwohlfahrt, KV Wismar e. V.	Erich-Weiner-Promenade 2	23966	Wismar	awomigra@gmx.de
Schlimme	Silke	Spielhaus Surcis Goldinger	Grothwisch 10	22457	Hamburg	proschnelsen@freenet.de
Schmidt	Gabriele	Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen	Falckensteinstr. 5	10997	Berlin	schmidtg@rz.uni-potsdam.de
Schmitt	Christine	LAG Soziale Brennpunkte Hessen e. V.	Moselstr. 25	60329	Frankfurt/a. M.	christine.schmitt@lagsbh.de
Schneider	Nadine	Kindertagesstätte	Martin-Luther-Str. 9	62863	Eschau	nadineschneider@hotmail.de
Schödel	Henrik	Sophienschule Hof	Wörthstr. 21	95028	Hof	sophienschule.hof@t-online.de
Schönemann	Cassie	Kinderbüro der Initiative Kinderfreundliche Stadt Jena e. V.	Anna-Siemens-Str. 45	07745	Jena	cassie.schoenemann@gmx.de
Schrader-Bendfeldt	Jürgen	Arbeiterwohlfahrt Niedersachsen	Körtingsdorfer Weg 8	30455	Hannover	juergen-schrader-bendfeldt@bv-hannover.awo.de
Schreyeck	Lothar	Nordstadtbüro Gießen	Reichenberger Str. 9	35390	Gießen	schreyeck@nordstadtbuero.de
Schüler	Wilhelm	Borsig-Oberschule Berlin	Lausitzer Platz 9	10997	Berlin	svnja.merkel@online.de
Schulte-Ostermann	Ute	Hansestadt Kiel, Amt für Familie und Soziales	Stephan-Heinzel-Str. 2	24145	Kiel	schulte-ostermann.ute@lhstadt.kiel.de
Schünke	Barbara	Bezirksamt Marzahn-Hellersdorf, Jugendamt	Riesaer Str. 94	12627	Berlin	stab1@web.de
Schweele	Sabine	Bezirksamt Friedrichshain-Kreuzberg	Frankfurter Allee 35-37	10216	Berlin	sabine.schweele@ba-frh.verwalt-berlin.de
Singer	Monika	Kindertagesstätte Mini Max International	Briesestr. 73-75	12053	Berlin	briesestrasse-bl@jus-or.de
Slisko	Vinka	Jugendmigrationsdienst, IN VIA	Probsteihof 10	44137	Dortmund	u.kurz@invia-dortmund.de
Sollfrank	Karl	Max-Reger-Schule	Ulrich-Schönberger-Str. 3	92637	Weiden	max-reger-schule@t-online.de

Name	Vorname	Institution	Strasse	PLZ	Stadt	Email
Soll-Paschen	Anke	Diakonisches Werk Berlin	Reichensteiner Weg 24	14195	Berlin	soll-paschen@diakonie.de
Stahlhut	Thorsten	Wohnungsbaugesellschaft, JADE mbH	Lessingstr. 2	26382	Wilhelmshaven	stadtteilbuero@ewetel.net
Starkl	Uwe	Stadt Essen, Jugendamt	Viktoriastr. 41a	45327	Essen	u.stark@jugendamt.essen.de
Stein	Alexandra	Städtische Kindertagesstätte	Thelottstr. 18	80933	München	
Steinhauer	Valerias	Oberlausitz „Neue Heimat“ e . V.	Händelstr. 13	02708	Löbau	neue_heimat@freenet.de
Stell	Hermann	Schule an der Düsseldorfer Straße	Düsseldorfer Str. 2 a	28327	Bremen	032@bildung.bremen.de
Stieglbauer	Peter	Stadt Karlsruhe, Rathaus West		76133	Karlsruhe	peter.stieglbauer@sjb.karlsruhe.de
Stijohann	Marion	Arbeiterwohlfahrt, Unterbezirk Hochsauerland-Soest	Klusetor 9	59555	Lippstadt	jmd-st@hochsauerland-soest.de
Stöver	Dirk	Sozialzentrum, Vahr-Schwachhausen-Horn-Lehe	Wilhelm-Leuschner-Str. 27	28329	Bremen	Dirk.Stoever@afsd.bremen.de
Stöver	Swetlana	Arbeiterwohlfahrt	Wilhelm-Leuschner-Str. 27	28327	Bremen	s.stoever@afsd.bremen.de
Strotmann	Daniel	BauBeCon Sanierungsbüro, Quartiersmanagement	Neustadt 63	29225	Celle	dstrotmann@baubecon.de
Tech	Harald	Ministerium für Arbeit und Soziales	Schellingstr. 15	70174	Stuttgart	Tech@SM.BWL.de
Tempel	Barbara	Kindertagesstätte Deutsches Rotes Kreuz Bautzen	Otto-Nagel-Str. 21	02625	Bautzen	drk-kita-bautzen@t-online.de
Thomas	Christian	Stadt Cottbus, Dezernat für Jugend, Kultur und Soziales	Neumarkt 5	03046	Cottbus	christian.thomas@neumarkt.cottbus.de
Thomas	Kathrin	Kita „Sonnenbergstrolche“ der Volkssolidarität	Sebastian-Bach-Straße	09122	Chemnitz	KitaMxtuerpe@chem.online.de
Torke	Andrea	Nachbarschaftshaus Helene Kaisen	Beim Ohlenhof 10	28239	Bremen	nachbarschaftshaus@web.de
Trapp	Sylvia	Arbeiterwohlfahrt, Kindertageseinrichtungen Halle gGmbH	Röchlstr. 20	04229	Leipzig	sylviatrapp@web.de

Name	Vorname	Institution	Strasse	PLZ	Stadt	Email
Ulinsky	Frank	Jugendmigrationsdienst, Arbeiterwohlfahrt	Mühlenstr. 29	58285	Gevelsberg	frankulinsky@web.de
Umar	Nükhet	Stadtteilbüro Hattersheim, Migrantenbeauftragte	Pregelstr. 1	65795	Hattersheim	stadtteilbuero-hattersheim@web.de
Umscheid	Nicole	Fachakademie für Sozialpädagogik	Gartenstr. 29	63911	Klingenberg	nicoleumscheid@gmx.de
van Geisten	Cornelius	S.T.E.R.N. GmbH, QM Ackerstraße	Schwedter Str. 263	10119	Berlin	gf@stern-berlin.de
Volk	Antonia	Bezirksamt Tempelhof-Schöneberg, Abt. Familie, Jugend und Sport	Breslauer Platz	10820	Berlin	volk@ba-temp.verwalt-berlin.de
Völzke	Ingo	Gesamtschule Bremen-West	Lissaerstr. 7	28237	Bremen	voelke@nord-com.net
von Stengel	Andrea	Städtische Kindertagesstätte	Eduard-Spraner-Str. 15	80933	München	
Walter	Elisabeth	Stadtteilmanagement Gereuth/ Hochgericht	St.-Wolfgang-Pl. 1	96050	Bamberg	gereuth-hochgericht@web.de
Wanner	Claudia	Verband deutscher Musikschulen e. V.	Plittersdorfer Str. 93	53173	Bonn	wanner@musikschulen.de
Weier	Christel	SOS Kinderdorf, Kinder- und Familienzentrum	Waldstr. 23/24	10551	Berlin	christel.weier@sos-kinderdorf.de
Weier-Schulz	Ilona	Kindertagesheim Pfälzer Weg	Koblenzer Str. 12	28325	Bremen	Ilona.Weier-Schulz@kita.bremen.de
Weyers	Angela	Kath. Kita „St. Joseph“	Missundestr. 5	44145	Dortmund	angela.weyers@dokom.net
Wiede	Roland	Jugendzentrum, Altes Gut Burgau e. V.	Grenzstr. 1	07745	Jena	altesgut@t-online.de
Wiegleb	Jörg	Jugendmigrationsdienst, Christliches Jugenddorfwerk Deutschlands e. V.	Hauptstr. 47	92237	Sulzbach- Rosenberg	j.wiegleb@cjd-suro.de
Wiens	Dieter	Freizeitsportanlage BIG POINT	Gorch-Fock-Str. 63	28721	Emden	waldtigger@web.de
Wiesner	Henning	Stadt Schwedt/O., FB Jugend, Kultur und Sport	Lindenallee 25-29	16303	Schwedt/O.	sks.stadt@schwedt.de
Wilhelms	Dr. Eberhard	Stadt Halle, Fachbereich Gesundheit	Niemeyerstr. 1	06110	Halle	eberhard.wilhelms@halle.de

Name	Vorname	Institution	Strasse	PLZ	Stadt	Email
Wissmann	Alfons	Stadt Gelsenkirchen, FB Kinder, Jugend und Familie	Kurt-Schumacher-Str. 2	45875	Gelsenkirchen	alfons.wissmann@gelsenkirchen.de
Woldeck	Jana	Stadt Magdeburg, Jugendamt	Rennebogen 167	39130	Magdeburg	wk-wg@gmx.de
Wondratschek	Karla	JA „C-ONE“ Jugendclub	Clara-Zetkin-Str. 1	07545	Gera	
Wönne	Ingrid	Städt. Kindertageseinrichtung 12	Holbeinstr. 58	60596	Frankfurt/a.M.	
Wulff	Ute	Internationaler Bund	Glasower Str. 18	12051	Berlin	Ute.Wulff@internationaler-bund.de
Yildiz	Safak	Stadtteilmanagement Ackerstraße-Nord	Jasmunder Str. 26	13355	Berlin	f-gb@stern-berlin.de
Zägel	Udo	Landkreis Neunkirchen	Wilhelm-Heinrich-Str. 36	66564	Ottweiler	u.zaegel@landkreis-neunkirchen.de
Zehentmaier	Dittmar	Behörde für Stadtentwicklung und Umwelt	Wexstr. 7	20355	Hamburg	dittmar.zehentmaier@bsu.hamburg.de
Zimmer	Veronika	S.T.E.R.N. GmbH, Vor-Ort Büro	Pionierstr. 129	13589	Berlin	Zimmer@stern-berlin.de
Zimmermann	Petra	Ev. Familienbildungsstätte Wolfsburg	An der Christuskirche 7	38440	Wolfsburg	p.zimmermann@fabi-wolfsburg.de
Zintl	Paula	Kindertagesstätte	Ravensburger Ring 39	81243	München	paula.zintl@muenchen.de