

Pluralität ist Normalität für Kinder und Jugendliche. Vernachlässigte Aspekte und problematische Verkürzungen im Integrationsdiskurs

Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums

Vorwort

Das Bundesjugendkuratorium hat im Februar 2005 eine Stellungnahme¹ zu Migration, Integration und Jugendhilfe verabschiedet unter dem Titel „*Die Zukunft der Städte ist multiethnisch und interkulturell*“. Mit diesem Titel wurde zum Ausdruck gebracht, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationsgeschichte² schon heute einen großen Anteil an der nachwachsenden Generation stellen. Deutschland ist ein Einwanderungsland und muss die Einwanderung gestalten.

Die Stellungnahme des BJK hat die sich daraus ergebenden Schlussfolgerungen für die Kinder-, Jugend- und Bildungspolitik sowie die Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere auf der kommunalen Ebene, formuliert und begründet. Weder die Situationsanalyse noch die Empfehlungen müssen wiederholt werden, weil sie an Aktualität und Geltung nichts eingebüßt haben.

Die Situationsanalyse wurde durch andere zwischenzeitlich erweitert und vertieft. Der Mikrozensus des Statistischen Bundesamts, der erste Nationale Bildungsbericht, die Analysen des Bundesinstituts für Berufsbildung, der Nationale Integrationsplan, das Kinder- und das Übergangspanel sowie der Familiensurvey des Deutschen Jugendinstituts haben die Erklärung des BJK empirisch bestätigt und ein umfassendes Wissen ausbreitet³.

¹ Die Stellungnahme des BJK ist zu finden unter: <http://www.bundesjugendkuratorium.de>.

² Kinder und Jugendliche „mit Migrationsgeschichte“ werden in dieser Stellungnahme in eine Kategorie gefasst. Das BJK ist sich bewusst, dass es sich dabei um eine pragmatische Kategorisierung handelt, bei der Personen zusammengefasst werden, deren Selbstzuschreibungen weitaus heterogener sind und durchaus nicht zwangsläufig an der Migrationsgeschichte der Familie orientiert sein müssen. Die Unterschiedlichkeit verschiedener MigrantInnengruppen soll damit nicht aus den Augen verloren werden.

³ Reißig, Birgit/Gaup, Nora/Hofmann-Lun, Irene/Lex, Tilly (2006): Schule – und dann? Schwierige Übergänge von der Schule in die Berufsausbildung. Reihe Wissenschaft für alle, Deutsches Jugendinstitut München/Halle; Boos-Nünning, Ursula/Karakaşoğlu, Yasemin (2005): Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund, Münster; Statistisches Bundesamt (2006): Leben in Deutschland. Haushalte, Familien und Gesundheit – Ergebnisse des Mikrozensus 2005, Wiesbaden; Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Im Auftrag der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Bielefeld; Alt, Christian (Hrsg.) (2006): Kinderleben – Integration durch Sprache? Bedingungen des Aufwachsens von türkischen, russlanddeutschen und deutschen Kindern. Schriftenreihe des Deutschen Jugendinstituts: Kinderpanel, Band 4, Wiesbaden; Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hrsg.) (2007): Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen, Berlin.

Durch die differenzierte Erhebung des Anteils der Bevölkerung mit Migrationsgeschichte – im Wesentlichen (1) Ausländer mit eigener Migrationserfahrung (6,8%), (2) Deutsche mit oder ohne Einbürgerung und eigener Migrationserfahrung (5,9%), (3) Ausländer ohne eigene Migrationserfahrung (2,1%) und (4) Deutsche mit Migrationshintergrund ohne eigene Migrationserfahrung (3,9%) – im Mikrozensus 2005 wissen wir heute, wie hoch der Anteil derjenigen an der Gesamtbevölkerung ist, die über eine unmittelbare familiäre Migrationsgeschichte verfügen und in deren Biographie Wanderung (und damit häufig Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache bzw. Mehrsprachigkeit) selbstverständlich ist. Er beträgt für das gesamte Bundesgebiet 19%. Bei der Altersgruppe der unter 6-Jährigen macht diese Personengruppe die knappe Mehrheit in Städten wie Bremen oder Duisburg (51%) aus, in Städten wie Düsseldorf, Köln und Stuttgart (je 62%), sowie Frankfurt am Main (65%) und Nürnberg (68%) stellen sie schon deutlich mehr als 60% der Bevölkerung. Vor diesem Hintergrund kann – bezogen auf die Großstädte – kaum mehr von einer Integration der Menschen mit Zuwanderungsgeschichte in eine deutschstämmige Mehrheit gesprochen werden. Hier erhält der Begriff der „Integration“ eine ganz andere Dimension und muss entsprechend neu mit Inhalt und entsprechenden Konzepten gefüllt werden.

Es gibt keinen Zweifel, dass der Erwerb der deutschen Sprache eine zentrale Anforderung an die MigrantInnen darstellt. Von staatlicher Seite sind deshalb Programme der Förderung, insbesondere der Sprachförderung, aufgelegt und ausgebaut worden. An diesen Programmen beteiligen sich nicht nur die Länder, sondern auch andere Akteure wie Stiftungen und Verbände. Die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte ist also auch zu einem wichtigen Feld des bürgerschaftlichen Engagements geworden. Diese positive Entwicklung hat sich auch beim „Integrationsgipfel“ der Bundesregierung am 12. Juli 2007 gezeigt. Es gibt inzwischen ein weit verbreitetes Bewusstsein, dass die Einwanderungssituation aktiv zu gestalten ist.

In dieser Situation will das BJK keine neue Analyse vorlegen, sondern auf vernachlässigte Aspekte in der Diskussion hinweisen und falsche Akzentsetzungen kritisieren. Es will einen Beitrag leisten zum Wandel der Perspektive, wie die Einwanderungssituation gestaltet werden soll. Dabei geht es vor allem darum, Kinder und Jugendliche als individuelle Persönlichkeiten zu betrachten, die viele Eigenschaften und verschiedene Zugehörigkeiten haben. Kinder und Jugendliche sollen nicht über die Herkunft ihrer Eltern als Italiener oder Italienerin, als Türkin oder Türke etc. ethnisiert werden, sondern in ihrem Selbstverständnis mit einer oder ohne eine Migrationsgeschichte als Teil der deutschen Gesellschaft wahrgenommen werden. Integration besteht darin, dass diese Zu- und Einordnungen in den Hintergrund treten und jede Person auf der Grundlage von Gleichberechtigung

gung und ethnischer oder kultureller Selbstdefinition anerkannt ist. Sie soll selbst entscheiden können, welche Aspekte ihrer Geschichte und ihres Hintergrunds wichtig sind. Zu verändern hat sich also die Haltung, mit der man sich in Alltagssituationen begegnet, insbesondere aber in konflikthafter Auseinandersetzungen. Dies gilt insbesondere für die öffentlichen Institutionen, d.h. für Kindertageseinrichtungen, für Schulen, für die Kinder- und Jugendarbeit und die Ausbildungsstätten. Die Veränderung des Blicks auf MigrantInnen ist aus unserer Sicht ein zentraler Beitrag zur Integration.

1) Soziale Ungleichheit ebenso wie kulturelle Differenz in den Blick nehmen

Die deutsche Gesellschaft hat in den letzten drei Jahrzehnten langsam die Einwanderung als wichtigen und nicht mehr zu leugnenden Faktor gesellschaftlichen Wandels entdeckt und Schritt für Schritt zur Kenntnis genommen. „Die“ MigrantInnen werden dabei häufig als grundsätzlich kulturell verschieden von „den“ Deutschen wahrgenommen. Die Betonung der nicht-deutschen nationalen Zugehörigkeit durch einen Teil von ihnen vervollständigt die Wahrnehmung von Verschiedenheit. Verfestigt sich dieser Prozess der wechselseitigen Definition, dann gehen die Übereinstimmungen zwischen MigrantInnen und Nicht-MigrantInnen ebenso verloren wie die Differenzen innerhalb der beiden Gruppen. Allen Mitgliedern unserer Gesellschaft, seien sie mit oder ohne Migrationsgeschichte, muss deutlich werden, dass ein gesellschaftlicher Konsens ihre aktive Mitwirkung benötigt. Er verlangt nicht, individuelle kulturelle Selbstdefinitionen zu negieren. Viele aktuelle politische Problemanalysen vernachlässigen, dass die Bedeutung von „Migrationshintergrund“ oder „Staatsangehörigkeit“ für die Existenz von sozialen Problemen häufig nachrangig ist und heben diese Kategorien immer noch als Erklärung in den Vordergrund.

Damit wiederholt sich ein in der Migrationsgeschichte oft beobachtetes Schema. Soziales wird beständig in Kategorien der kulturellen Differenz beschrieben. In Wirklichkeit verliert der „Migrationshintergrund“ aber an Erklärungskraft. Er verschwindet nach den Analysen des Mikrozensus 2005 hinter den Bedingungen sozio-ökonomischer Ungleichheit⁴. Im Kinderpanel des DJI zeigt sich, dass die sozialen Milieus die unterschiedlichen Sozialisationsumwelten der Kinder hinreichend erklären⁵. Auch der DJI-Familiensurvey belegt, dass die Migrationsgeschichte hinter die soziale Ungleichheit zurücktritt⁶. Wesentlich hierbei ist, dass zwar die Migrationsgeschichte als Erklärungsvariable an Bedeutung ver-

⁴ Kristen, Cornelia/Granato, Nadia (2007): The Educational Attainment of the Second Generation in Germany. Social Origins and Ethnic Inequality. IAB-Discussion Paper, No 4, Nürnberg.

⁵ Betz, Tanja (i. E.): Zwei Welten – Interethnische Kindheit zwischen Familie und Schule. In: Lange, Andreas/Xyländer, Margret (Hrsg.): Familiäre Bildungswelten. Theoretische Explorationen und empirische Befunde. München: DJI.

⁶ Marbach, Jan H. (2006): Wie deutsch ist deutsch? Zur Bedeutung des Migrationshintergrunds. In: DJI-Bulletin, 76, 3, S. 8-9.

liert, soziale Schieflagen allerdings auch in der zweiten und dritten (MigrantInnen-) Generation bestehen bleiben.

Die Hervorhebung der kulturellen Differenz hat weniger eine analytische Qualität, sie ist vielmehr eine formierende Definition und hat eine entlastende Funktion. Die Spaltung der Gesellschaft in zwei Kollektive mit und ohne Migrationsgeschichte leistet einen erheblichen Beitrag zur Beibehaltung von Gegensätzen.

Beobachtbar ist auch eine „Kulturalisierung“ durch die Art und Weise, wie Forschung betrieben wird. In qualitativen und quantitativen Forschungsdesigns fehlt eine adäquate Operationalisierung (Messung und Abbildung), um kulturelle Unterschiede aufspüren zu können – gleichwohl wird in der Interpretation der Befunde auf kulturelle Unterschiede Bezug genommen⁷. Zudem werden in zahlreichen Studien die sozialen oder sozioökonomischen Differenzen zwischen Gruppen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationsgeschichte nicht beachtet bzw. nicht „kontrolliert“, so dass in den Erklärungen vielfach auf Kulturdifferenzen abgehoben wird, anstatt auch soziale Ungleichheiten zu berücksichtigen. Durch diese Herangehensweise werden vorherrschende Vorstellungen über kulturelle Differenzen zementiert und stereotype Zuschreibungen gefördert. Für eine belastbare empirische Basis für politische Entscheidungen ist ein forschungsbezogenes „Cultural Mainstreaming“ im Sinne der Berücksichtigung kultureller Pluralität auf allen Ebenen der Gesellschaft erforderlich. Die Lebenswirklichkeit von MigrantInnengruppen muss sich in den Forschungsvorhaben widerspiegeln. Kinder und Jugendliche mit Migrationsgeschichte sind hierzu gemäß ihrem Anteil an der jeweiligen Altersgruppe in die repräsentativen Studien zu integrieren und nicht als „Problemgruppen“ auszuschließen. Derartige Ausgrenzungen stehen dem Vorhaben entgegen, eine alterssensitive Berichterstattung über die Lebenslagen und Lebensdeutungen von allen Kindern und Jugendlichen aufzubauen.

Ein gesichertes empirisches Wissen über Kinder und Jugendliche, u.a. auch im Bereich der Armutsberichterstattung, als Grundlage politischer Interventionen bedarf zudem einer adäquaten Stichprobe als einer Grundvoraussetzung dafür, dass verschiedene MigrantInnengruppen separat in ihren gegebenenfalls spezifischen Besonderheiten erforscht werden können und über ihre Repräsentanz in Forschungsbefunden erst in den politischen Entscheidungsprozessen wahrgenommen werden können. Entscheidend dabei ist

⁷ z. B. Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, oder Baier, Dirk/Pfeiffer, Christian (2007): Gewalttätigkeit bei deutschen und nichtdeutschen Jugendlichen. Befunde der Schülerbefragung 2005 und Folgerungen für die Prävention. KFN Forschungsberichte Nr. 100, Hannover. Zur Kritik siehe: Karakaşoğlu, Yasemin/Nieke, Wolfgang (2002): Benachteiligung durch kulturelle Zugehörigkeit? In: Weegen, Michael/Böttcher, Wolfgang/Bellenberg, Gabriele/van Ackeren, Isabell (Hrsg.): Bildungsforschung und Politikberatung. Schule, Hochschule und Berufsbildung an der Schnittstelle von Erziehungswissenschaft und Politik (S. 199-218), Weinheim; Boos-Nünning, Ursula (2007): Junge Männer mit Migrationshintergrund und Gewalt. In: Polizei und Muslime informieren. Do-

es, in Forschungsvorhaben, Ergebnissen und Interpretationen die Ambivalenzen und die Verschränkung zwischen Sozialem und Kulturellem deutlich herauszuarbeiten und vorschnellen Kategorisierungen und politischen Lösungsvorschlägen entgegenzuwirken⁸.

Die Bildungsbenachteiligung vieler Kinder und Jugendlicher mit Migrationsgeschichte kann vor dem Hintergrund, dass Armut und Arbeitslosigkeit bei vielen MigrantInnengruppen etwa doppelt so stark ausgeprägt sind wie bei Nicht-MigrantInnen⁹, nicht überraschen. Hierbei spielt vor allem der ausländerrechtliche, sozio-ökonomische und schulische Bildungsstatus (der Eltern) sowie ihr Status im Beschäftigungssystem eine Rolle. So ist die soziale Unterschichtung der Gesamtbevölkerung durch Menschen mit Migrationsgeschichte nicht zuletzt das Resultat einer Anwerbe- und Ausländerpolitik, die ursprünglich von beiden Seiten aus nicht auf Integration und Verbleib ausgerichtet war – anders als etwa in Kanada –, sondern die Wert auf die Zuwanderung von ArbeiterInnen (erst GastarbeiterInnen, später SaisonarbeiterInnen) gelegt hat. In der Phase der Gastarbeiteranwerbung war auch die Sicht der Zuwanderer vorwiegend auf temporäre Beschäftigung mit Rückkehrabsicht ausgelegt.

Wahrscheinlich wird es in Zukunft zu dem Phänomen kommen, dass Familien mit Migrationsgeschichte auf Grund der Häufung protektiver Faktoren (Migration als das Projekt von aktiven, veränderungswilligen Personen, Zugang zu sozialer Unterstützung in einem lebendigen Verwandtschaftssystem, Zusammenhalt gegen eine teilweise als abweisend wahrgenommene Umwelt) Benachteiligung besser verarbeiten als beispielsweise einheimische Familien in ähnlicher Lage. Immer wieder nur auf die Probleme der Migrationsgeschichte hinzuweisen und öffentliche Ausgaben zu deren Beseitigung zu verlangen, kann dann leicht Ethnozentrismus und Rassismus stärken. Die Benachteiligung im Hinblick auf Bildung, Lebenschancen und Teilhabemöglichkeiten ist für Einheimische und Zugewanderte gleichermaßen ein zu verringerndes Übel. Deshalb soll eine Kinder- und Jugendhilfe ausgebaut werden, die alle benachteiligten Kinder und Jugendlichen und ihre Familien fördert und Bildungsmotivation stärkt.

2) Abbau des „Generalisierten Stereotyps“

Die vielfach wiederholte und pauschale Forderung, MigrantInnenkinder müssten intensiver gefördert werden, hat die Herausbildung eines stabilen Stereotyps gefördert: Migran-

kumentation der Fachtagung „Gemeinsam für Vertrauen. Gemeinsam gegen Extremismus und Gewalt“ (S. 20-24). Landeskriminalamt NRW, 28.04.2007, Neuss.

⁸ Forschungsbezogene Ideen für eine ethnische- und zugleich sozial-sensitive Sozialberichterstattung über Kinder unterbreitet: Betz, Tanja (2008): Ungleiche Kindheiten. Theoretische und empirische Analysen im Rahmen einer Sozialberichterstattung über Kinder, Weinheim.

⁹ Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2006): Arbeitsmarkt 2005. Amtliche Nachrichten der Bundesagentur für Arbeit. 54. Jahrgang, Sondernummer Nürnberg, 24. August 2006, S. 69; Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (2005): Lebenslagen in Deutschland. Der 2. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung (S. 166), Berlin.

Innenkinder gelten häufig von vornherein als „Problem“. Die diffuse Verwendung dieses Begriffs ermöglicht vielfältige negative Assoziationen, ohne dass man sich festlegen muss, was im Einzelnen gemeint ist. In ähnlicher Weise gelten „MigrantInnen“ bzw. AusländerInnen vielfach unmittelbar als soziales Problem. Wenn man zum Ausdruck bringen will, dass ein Stadtteil „problematisch“ ist, dann verweist man auf den hohen MigrantInnenanteil. Wenn eine Schule einen hohen MigrantInnenanteil hat, genügt dies, sie als „Problemschule“ zu charakterisieren, und für einen Teil der Elternschaft reicht dies als Begründung dafür aus, ihre Kinder an anderen Schulen anzumelden. Wenn junge Menschen mit Migrationsgeschichte kriminell werden, so wird ihr Verhalten als „Ausländerkriminalität“ einseitig ihrer kulturellen Andersartigkeit zugeschrieben, nicht aber den sozialen Bedingungen ihres Aufwachsens.

Die gedankenlose Verwendung und die Instrumentalisierung von Stereotypen gefährdet Integration. Während die offen-aggressive, rassistische Kommunikationsform direkt erkannt und verurteilt werden kann, ist die latent-diskriminierende weiter verbreitet und zugleich schwerer offen zu legen und zu bearbeiten. Hierzu gehört auch die Gleichsetzung des Merkmals „mit Migrationsgeschichte“ mit „Hilfsbedürftigkeit“. Mit dieser Gleichsetzung wollen sich viele der so Kategorisierten nicht identifizieren, und gut gemeinte Hilfsangebote im Sinne positiver Diskriminierung treffen häufig nicht auf Zustimmung durch die AdressatInnen.

Am wichtigsten ist deshalb eine deutliche „Ent-Kategorisierung“, indem „Probleme“ und „Missstände“ nicht mehr mit Gruppenmerkmalen („AusländerIn zu sein“) erklärt werden. Dass solche Analysen zutreffender sind, wird am „Sprachproblem“ deutlich. In der Schule sind alle benachteiligt, die in ihrer Familie nicht die in der Schule verlangte und notwendige Sprachfertigkeit erworben haben. Ob dies am Soziolekt, am Dialekt oder an der Zweisprachigkeit liegt, ist zunächst nicht bedeutsam, gewinnt aber Bedeutung bei der Sprachförderung. Diese muss nämlich individualisiert sein, und zwar in der Weise, dass die Muttersprache nicht diskreditiert wird und die Geförderten die Förderung zwanglos (im eigenen Interesse) akzeptieren können. Diese Art der Sprachförderung soll frühzeitig, d. h. bereits im Kindergarten, beginnen, damit die Einschulung gelingt. Sie soll kontinuierlich über die gesamte Schulzeit hinweg fortgeführt werden.

So wird auch der allgemeinen Verbreitung des negativen Stereotyps entgegengewirkt. Die Wirkung dieses Stereotyps, das „*stereotype threat*“, ist umfangreich erforscht¹⁰ und

¹⁰ Eine umfassende Übersicht über die Forschung liegt jetzt vor mit: Schofield, Janet Ward (2006): Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen Entwicklungs- und Sozialpsychologie. Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI), Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), (Forschungsbilanz 5).

seine Wirkung kann auch bei der Beschulung von Kindern mit Migrationsgeschichte angenommen werden. Eine negative Erwartung der Lehrpersonen fördert bei den Schülern Angst und schwächt das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Die kognitiven Energien werden auf die Bewältigung der Angst konzentriert, Anforderungen werden vermieden und schließlich wird die Relevanz schulischer Leistungen „kleingeredet“. Langfristig verringert sich die Bildungsmotivation. Derzeit haben viele SchülerInnen mit Migrationsgeschichte gemessen an den tatsächlichen Bildungschancen und an den Einstellungen der altersgleichen MitschülerInnen diesem Mechanismus eine hohe Frustrationstoleranz entgegen zu setzen¹¹.

Niedrige Leistungserwartungen von Lehrpersonen sind ein weiterer Faktor und wirken als „sich selbst erfüllende Prophezeiungen“, wenn sie mit geringerer Unterstützung und mit der Auswahl von weniger anspruchsvollen Lehrmaterialien verbunden sind. Die SchülerInnen registrieren die ihnen entgegengebrachten Zweifel an den eigenen Fähigkeiten und können eine negative Haltung zu den Lehrpersonen entwickeln – ein unerwünschter „negativer Zirkel“ ist in Gang gesetzt. In eine ähnliche Richtung wirkt die frühe Auswahl für die weiterführenden Schulen, wenn danach einsetzende positive Entwicklungen nicht mehr korrigiert werden können.

Eines der Ziele des nationalen Integrationsplans ist es daher auch, der Entwicklung von Schulsituationen entgegenzuwirken, in denen verschiedene Aspekte der Benachteiligung zusammentreffen. Auch wenn sich belastende Rahmenbedingungen kurzfristig nicht ändern lassen, so können betroffene Schulen z. B. durch die Bereitstellung zusätzlicher Ressourcen stärker unterstützt werden. Dauerhafte Begleit- und Unterstützungssysteme können zur Qualitätsverbesserung beitragen und eine frühe individuelle Förderung ermöglichen.

Schulen mit hohen Anforderungen an alle SchülerInnen und mit einem differenziert gestalteten Unterstützungsrepertoire, um die Anforderungen zu erreichen, können alle SchülerInnen am besten fördern. Deshalb kommt es auch darauf an, pädagogisch anspruchsvolle Konzepte zu fördern. Dazu gehört – im Hinblick auf Kinder mit Migrationsgeschichte – auch eine akzeptierende Haltung, die auf dem Prinzip der Gleichberechtigung in jeder Hinsicht beruht, auf die Perspektive der Kinder und Jugendlichen ausgerichtet ist und partizipative Arbeitsprozesse in Gang setzt. Zumutungen setzen Anerkennung voraus. Das Ernstnehmen aller Kinder und Jugendlichen ist dabei gerade nicht zu verwechseln mit einer Beliebigkeit oder einer „Laisser-faire“-Haltung, sondern bedeutet nichts anderes als die Wahrnehmung individueller Qualitäten bei gleichzeitiger kritischer Auseinander-

¹¹ OECD (2006): *Where immigrant students succeed – A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*; Shajek, Alexandra/Lüdtke, Oliver/Stanat, Petra (2006): *Akademische Selbstkonzepte bei Jugendlichen mit Migrationshin-*

setzung. Erziehung zur Demokratie und zur bürgerschaftlichen Mitverantwortung hat in der Schule einen wichtigen Platz. Schüler brauchen dabei Möglichkeiten, selbst Verantwortung wahrzunehmen und demokratische Verfahrensweisen einzuüben.

3) Ausgrenzung verhindern – Partizipation stärken

In jedem Land wird zwischen Menschenrechten und Bürgerrechten unterschieden, die Differenz zwischen Staatsbürgern und Ausländern ist ein Strukturmerkmal. Im Einwanderungsprozess wird dies vielfältig offenbar und macht seine Konflikthaftigkeit aus, weil die Ungleichbehandlung der Eingewanderten von diesen als ungerechtfertigt betrachtet wird. Nationalismus und Rassismus wollen an der Ungleichbehandlung festhalten. Wenn man dagegen den Einwanderungsprozess akzeptiert, dann haben die Eingewanderten allmählich und spätestens mit der Einbürgerung alle staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten. Insbesondere angesichts des Gleichbehandlungsgrundsatzes und des Diskriminierungsverbots in der Verfassung haben diese an sich trivialen Überlegungen immer noch eine große faktische Bedeutung¹².

Ein Beispiel ist heute der Bau von Moscheen. Solange sie in Hinterhöfen versteckt waren, wurden sie eher geduldet. Sollen sie in gleicher Weise wie die Kirchen beispielsweise platziert werden, wird dies häufig verhindert oder zu verhindern versucht. Doch es kann keine „Religion 2. Klasse“ geben, die Verfassung ist dazu eindeutig.

In Bezug auf den islamischen Religionsunterricht – in deutscher Sprache und möglichst durch in Deutschland ausgebildete Lehrer – sind deshalb schon vielfache Entwicklungen eingeleitet worden, ihn im öffentlichen Schulwesen wie den Unterricht anderer Religionen auch einzurichten. An den Schwierigkeiten von beiden Seiten, dies uneingeschränkt zu erreichen, werden jedoch auch die für Integrationsprozesse typischen Konflikte sichtbar.

Für die Kinder- und Jugendhilfe wirken sich diese Vorgänge so aus, dass Stereotypen bei Kindern und Jugendlichen gefördert werden und dadurch das Zusammenleben der Kinder und Jugendlichen beeinträchtigt wird. Integration wird bislang zu wenig im Zusammenhang mit partizipativer Integration verhandelt. Die bestehenden Strukturen der Jugendringe und Jugendverbände/-organisationen müssen die bereits begonnene Öffnung gegenüber Jugendlichen mit Migrationsgeschichte und MigrantInnen-Jugendselbstorganisationen fortsetzen. Dabei ist Offenheit auch für nicht organisierte Gruppen von Kindern und Jugendlichen angebracht. Hierbei kann an die bereits bestehenden positiven Erfahrungen angeknüpft werden.

tergrund. In: Unterrichtswissenschaft, 36, 2, S. 125-145.

¹² Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.) (2007): Deutsche Zustände, Folge 5, Frankfurt am Main.

Dass die interkulturelle Öffnung der Jugendverbände sowohl die Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte in die Angebote der klassischen Jugendverbände als auch die Einbindung der Vereine junger MigrantInnen in die Strukturen der Kinder und Jugendarbeit impliziert, haben die Jugendverbände im Selbstverständnis für das Netzwerk interkultureller Jugendverbandsarbeit und –forschung (NiJaF) festgelegt¹³.

4) Spracherwerb und Mehrsprachigkeit fördern

In den letzten Jahren wird öffentlich und politisch viel über unzureichende Kenntnisse des Deutschen bei Kindern mit Migrationsgeschichte geredet. Diese Debatte hat in dieser Form Anfang der 1970er Jahre, in der Phase der „Ausländerpädagogik“, auch schon stattgefunden. Es zeigte sich in verschiedenen Untersuchungen, dass es im Interesse der MigrantInnen selbst ist, Deutsch zu lernen. Denn wenn sie ihre Interessen in der Gesellschaft realisieren und den beruflichen Erfolg ihrer Kinder sichern wollen, dann müssen sie die Sprache des Landes, in dem sie leben, fließend sprechen.

Will man die besonderen sprachlichen Kompetenzen junger Menschen mit Migrationsgeschichte in der Berufsausbildung und im Berufsalltag nutzen, so wird es bei einigen Berufen nur um die Kompetenz „Übersetzen“ gehen, also um das Aneignen und Anwenden von Fachterminologie in Deutsch und der Muttersprache, aber darüber hinaus auch um das Erlernen von Sprachniveaus in beruflichen Zusammenhängen in beiden Sprachen, z. B. für Beratungs- und Verkaufsgespräche mit Kunden.

Für den Einsatz individueller Sprachkompetenzen in Berufsausbildung und Beruf reichen die bisher erworbenen Kenntnisse häufig nicht aus, sondern müssen „on the job“ weiterentwickelt werden. Beide Lernorte der dualen Ausbildung sollten sich der beruflichen Relevanz sprachlicher Fertigkeiten bewusst werden und sie als Potential nutzen. Zu fordern ist hier ein Netzwerk mit ausbildungsbegleitender oder nachqualifizierender Sprachförderung und der Einsatz mehrsprachiger LehrerInnen bzw. mehrsprachigen Ausbildungspersonals. Wesentlich ist damit eine biographie- und berufs begleitende Sprachentwicklung und -förderung.

In pädagogischen Einrichtungen ist eine sorgfältige sprachliche Kommunikation mit den Kindern ein wichtiges Merkmal einer förderlichen Lernumwelt. Dies betrifft zum einen die intensive Förderung der deutschen Sprache. Dazu gehört zum anderen auch die Anerkennung der Muttersprache und die Förderung der Zweisprachigkeit. Für jeden Menschen hat die Muttersprache einen besonderen Klang und eine spezifische Bedeutung; sie hängt eng mit seinem Selbstverständnis, seinem Selbstwertgefühl, aber auch mit der

¹³ Das Selbstverständnis von NiJaF ist zu finden unter: <http://www.dbjr.de>.

Weitergabe von kulturellem Wissen von Generation zu Generation zusammen. Deshalb ist es eine tiefe Kränkung, wenn das Sprechen der Muttersprache verboten oder missbilligt wird. Gleichzeitig muss bewusst sein, dass die Beherrschung zweier Sprachen auf gleich hohem Niveau ein anspruchsvolles Ziel ist, das nur erreicht werden kann, wenn beide Sprachen entsprechend gefördert werden.

Neben sprachwissenschaftlichen Argumenten für die Förderung der Muttersprache soll hier auf die psychologischen Umstände hingewiesen werden. Erst mit der Anerkennung der Muttersprache eines Kindes wird der Respekt konkret erfahrbar, den es spüren muss, um sich relativ angstfrei auch auf die zweite Sprache und insofern auf ein Sich-Aussetzen gegenüber dem Einfluss der „zweiten Kultur“ einlassen zu können. Kinder (und Eltern), die sich akzeptiert fühlen, können sich besser auf die zweite Sprache einlassen. Der Kern der pädagogischen Aufgaben unter Bedingungen der Migration besteht genau darin, dass das, was die Migranten mitbringen, nicht missachtet, sondern respektiert wird, damit sie tatsächlich Teil der Gesellschaft im Einwanderungsland werden können.

Kinder und Jugendliche sollen nicht für ihre Sprachpraxis und die familiäre Sprachkultur bestraft werden. Familie darf im Zusammenhang mit Migration nicht einseitig als (Integrations-)Hindernis für die Kinder und Jugendlichen diskutiert werden. Die Erziehungskompetenz von Eltern im Migrationskontext wird dadurch vernachlässigt, die protektiven Faktoren werden unterschätzt. Da wo das Elternhaus die hinreichende Förderung der deutschen Sprache nicht leisten kann, ist die intensive Einbindung der Eltern unerlässlich. Dazu gehört auch, Eltern mit geringen Deutschkenntnissen in die Sprachförderung zu integrieren.

In der Schule ist jedes Fach Sprachförderfach. Es ist die Aufgabe der Regelschule, sich auf eine durch Migration pluralisierte Gesellschaft und die veränderten sprachlichen Voraussetzungen der Kinder sowohl im Hinblick auf das pädagogische Personal wie auch auf die pädagogischen Konzepte einzustellen.

Unterschiedliche Fördermaßnahmen auf niedrigem und auf hohem Niveau sind in den Regelunterricht zu integrieren. „Ganztagsschule“ und „Förderunterricht“ dürfen nicht als diskriminierende Begriffe verwendet werden, die Eltern und SchülerInnen einreden versagt zu haben. Eine individuelle Förderung und Betreuung verlangt ein differenziertes, auf die Bedarfe der SchülerInnen abgestimmtes Angebot.

Eine Veränderung der gängigen Praxis erfordert individuelle Förderung, kleine Lerngruppen und den bedarfsgerechten Ausbau von Ganztagsschulen. Mehrsprachige KindergärtnerInnen, LehrerInnen, SozialarbeiterInnen, SozialpädagogInnen, SchulpsychologIn-

nen, BerufsberaterInnen müssen gesucht, gefördert und ausgebildet werden, die nach ihrer Ausbildung *gemeinsam* an der Schule arbeiten. Eine Schule, in der nur Unterricht stattfindet, ist der heutigen Situation nicht mehr angemessen.

5) Repräsentanz und Gleichheit

Das BJK setzt in dieser Stellungnahme den Schwerpunkt auf die Art und Weise der öffentlichen Diskussion und des Umgangs im (pädagogischen) Alltag. Aus den dabei zu Grunde gelegten Prinzipien der Gleichheit und Anerkennung der Verschiedenheit ergeben sich auch konkrete Forderungen, die sich wie folgt zuspitzen lassen:

1. Soweit in förmlichen Regelungen noch die Ungleichbehandlung bestimmter Gruppen von Kindern und Jugendlichen besteht, soll sie beseitigt werden. Kinder und Jugendliche müssen insbesondere Zugang zu Bildung haben, unabhängig von ihrem Aufenthaltsstatus.
2. Sprachförderprogramme im Bildungsbereich haben in angemessener Weise die natürliche Mehrsprachigkeit, die heute nicht nur bei Kindern aus Familien mit Migrationsgeschichte wünschenswert ist, zu berücksichtigen und zu fördern. Dabei ist nicht das Merkmal „Migrationsgeschichte“, sondern der tatsächliche Förderbedarf der Kinder und Jugendlichen in sprachlicher und sozialer Hinsicht zu berücksichtigen.
3. Abweichendes Verhalten von Kindern und Jugendlichen ist im Rahmen der sozialen Bedingungen des Aufwachsens zu beurteilen und zu behandeln.
4. Kulturelle und damit auch religiöse Bedürfnisse von jungen Menschen mit Migrationsgeschichte sind – solange diese sich mit dem Grundgesetz vereinbaren lassen – als Teil ihrer kulturellen Selbstbestimmung ernst zu nehmen und als Beitrag zur kulturellen Vielfalt in Deutschland zu respektieren. Ebenfalls ernst zu nehmen ist ihr Bedürfnis sich darüber mit Gleichaltrigen auszutauschen. Forschungsergebnisse zeigen, dass sie sowohl gegenüber der Elterngeneration wie auch gegenüber jungen Menschen ohne Migrationsgeschichte eigenständige kulturelle und religiöse Ausdrucksformen entwickeln¹⁴. Schule ist aufgefordert, dies im Sinne interkultureller Bildung als Querschnittsaufgabe des Bildungssystems für alle Beteiligten gewinnbringend in den schulischen Alltag einzubeziehen (z. B. im Rahmen des Sach- oder Ethikunterrichts, des Musikunterrichts, des Deutschunterrichts und auch eines von den Kindern und Jugendlichen überwiegend gewünschten „Religionsunterrichts für alle“).

¹⁴ Vgl. Badawia, Tarek/Hamburger, Franz/Humrich, Merle (Hrsg.) (2003): *Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung*, Frankfurt am Main/London; Dannenbeck, Clemens/Esser, Felicitas /Lösch, Hans (1999): *Herkunft (er)zählt. Befunde über Zugehörigkeiten Jugendlicher*, Münster; von Wensierski, Hans-Jürgen/Lübcke, Claudia (Hrsg.) (2007): *Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen*, Opladen.

5. Junge Menschen mit Migrationsgeschichte müssen in allen Feldern gesellschaftlicher Teilhabe repräsentiert sein. Im Zugang zu Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe müssen Schwellen der Inanspruchnahme abgebaut werden. Die Öffnung der verbandlichen Strukturen der Kinder- und Jugendarbeit für Kinder und Jugendliche mit Migrationsgeschichte muss weitergeführt werden. Ebenso müssen sie bei den Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe angemessen vertreten sein.

Der Grundsatz der Angemessenheit wird hier so verstanden: Eigene Migrationserfahrung kann eine besondere Sensibilität für Migrationsprozesse und ihre Besonderheiten ermöglichen. Sie kann aber auch mit einer Fixierung auf den jeweils eigenen Erfahrungshorizont verbunden sein. Deshalb kommt es auf die Beteiligung möglichst vieler Ehrenamtlicher und Fachkräfte in der Kinder- und Jugendpolitik und der Kinder- und Jugendhilfe mit Sensibilität für Migrationserfahrungen an, weil sie für Kinder und Jugendliche mit und ohne Migrationsgeschichte die Veränderung von Menschen und Gesellschaften durch Migration transparent machen können.

6. Auch in der Forschung und der wissenschaftlichen Bearbeitung des Themenfeldes sollen junge Menschen mit Migrationsgeschichte angemessen beteiligt sein. Dies bedeutet zum einen, dass Personen mit Migrationsgeschichte auch auf der Seite der ForscherInnen aktiv und angemessen vertreten sind. Zum anderen sind Kinder und Jugendliche mit Migrationsgeschichte in Forschungsdesigns zu integrieren. Eine angemessene Integration umfasst sowohl ihre Repräsentation in den Stichproben der Studien gemäß ihrem Anteil an der Gesamtbevölkerung bzw. der jeweils untersuchten Population als auch die konsequente und differenzierte Auswertung und Interpretation der erhobenen Daten¹⁵. Hierbei ist es erforderlich, dass Forschung der Komplexität der sozialen Wirklichkeit insofern Rechnung trägt, als die Daten nicht länger entweder in Migrations- oder in sozialen Kategorien analysiert und interpretiert werden. Diese unangemessenen, gleichwohl aber verbreiteten Vereinfachungen und Auslassungen in Wissenschaft und Forschung tragen aktiv dazu bei, dass kulturelle Stereotype verfestigt werden, indem sie hierfür erst die scheinbar sicheren empirischen Grundlagen erzeugen.

6) Abschließende Bemerkungen

Diese Stellungnahme des BJK soll keine das Thema insgesamt umfassende Darlegung sein. Es werden bestimmte Aspekte ausgewählt; mit diesen will das BJK das Weiterdenken der gegenwärtigen Förderpolitik anregen. Auch zielen die hier entwickelten Reflexionen auf eine Veränderung der pädagogischen Haltung im Alltag ab. Eine solche Verän-

¹⁵ Vgl. hierzu die kritische Rezension von Betz, Tanja (2007). 15. Shell Jugendstudie und 3. Welle des DJI-Jugendsurvey. Eine Jugend oder mehrere Jugenden? Lebensbedingungen, Werte, Einstellungen und Beteiligung von Jugendlichen in Deutschland (Rezension), Recht der Jugend und des Bildungswesens (RdJB), 4, 475-484.

derung setzt eine Reflexion der eingeschliffenen Wahrnehmungsroutinen voraus. Dabei geht es nicht um deklarative Aussagen, sondern um wahrhaftigen Respekt. Dieser Respekt schließt die kritische Auseinandersetzung mit dem Gegenüber ein. Die Auseinandersetzung entwickelt sich dann zwischen Personen(-gruppen), die sich ernst nehmen und sich nicht nur als Repräsentanten einer Kategorie wahrnehmen.

Zuwanderung verändert Gesellschaften nachhaltig und kontinuierlich. In Einwanderungsgesellschaften muss der gesellschaftliche Konsens angesichts stets **neuer** positiver und negativer Impulse durch die **neuen** Mitglieder immer wieder **neu** ermittelt und verhandelt werden. Dies stellt eine permanente Herausforderung an **alle** Mitglieder der Gesellschaft dar. Niemand kann sich auf kulturelle Selbstverständlichkeiten zurückziehen; das gilt für Einheimische wie für Zugewanderte in gleicher Weise. Dies ist die Realität, in die Kinder und Jugendliche heute in Deutschland hinein wachsen, und die Herausforderung, für die sie die Gesellschaft mit Hilfe von Politik und zivilgesellschaftlichen Akteuren ausstatten muss.

Für das Bundesjugendkuratorium: Dr. Claudia Lücking-Michel (Vorsitzende)

Mitglieder des Bundesjugendkuratoriums 2006 – 2009

Vorsitzende

Dr. Claudia Lücking-Michel
Generalsekretärin des Cusanuswerkes und Vizepräsidentin des Zentralkomitees der deutschen Katholiken

Stellvertreterinnen und Stellvertreter

Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu
Professorin für Interkulturelle Bildung und Prodekanin des Fachbereichs 12: Erziehungs- und Bildungswissenschaften an der Universität Bremen

Monika Lohr
Kreisdirektorin des Rhein-Sieg-Kreises a. D.

Prof. Dr. Joachim Merchel
Professor für Organisation und Management in der Sozialen Arbeit an der Fachhochschule Münster

Mitglieder

Petra Betz
Bürgermeisterin der Stadt Regensburg

Dr. Barbara Dorn
Abteilungsleiterin Bildung/Berufliche Bildung bei der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände

Dr. Christof Eichert
Ministerialdirigent, Leiter der Abteilung Grundsatz und Generationen, Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration in Düsseldorf

Christiane von Freeden
Vorstandsmitglied des Ganztagschulverbandes GGT e. V.

Benjamin Gesing
Vorstand Servicestelle Jugendbeteiligung a. D.

Prof. Dr. Franz Hamburger
Professor für Sozialpädagogik an der Universität Mainz

Uwe Lübking
Beigeordneter des Deutschen Städte- und Gemeindebundes

Prof. Dr. Thomas Olk
Professor für Sozialpädagogik und Sozialpolitik an der Universität Halle-Wittenberg

Detlef Raabe
Vorsitzender des Deutschen Bundesjugendrings

Martina Reinhardt
Leiterin des Referates Jugendpolitik im Thüringer Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit

Klaus Waldmann
Bundestutor der Evangelischen Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung

Ständiger Gast:

Prof. Dr. Thomas Rauschenbach
Direktor des Deutschen Jugendinstituts e. V.

Korrespondenzadresse

Anschrift: Deutsches Jugendinstitut e. V.
Arbeitsstelle Kinder- und Jugendpolitik
Nockherstraße 2
81541 München

Tel: +49(0)89 62306-288
Fax: +49(0)89 62306-265
E-Mail: bundesjugendkuratorium@dji.de
Internet: www.bundesjugendkuratorium.de