

Verein
für
Kommunalwissenschaften e.V.



Aktuelle Beiträge
zur Kinder- und Jugendhilfe 63

**Diversity-orientierte
Prozesse im
Gemeinwesen:
Integration von
Migrantinnen und
Migranten auf kommunaler
Ebene und die Rolle der
Kinder- und Jugendhilfe**

Dokumentation des
Workshops
am 13. und 14. September 2007
in Berlin

Der Workshop wurde aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert.

Impressum:

Herausgeber:

Verein für Kommunalwissenschaften e.V.

Ernst-Reuter-Haus ⊕ Straße des 17. Juni 112 ⊕ 10623 Berlin

Postfach 12 03 21 ⊕ 10593 Berlin

Redaktion, Satz und Layout:

Dörte Jessen

Arbeitsgruppe Fachtagungen Jugendhilfe

Verein für Kommunalwissenschaften e.V.

Fotos:

Rita Rabe

Arbeitsgruppe Fachtagungen Jugendhilfe

Verein für Kommunalwissenschaften e.V.

Herstellung:

Verein für Kommunalwissenschaften e.V.

Berlin 2008

Hinweise zur Download-Ausgabe:

Der vorliegende Tagungsband wird vom Verein für Kommunalwissenschaften e.V. nicht mehr als Druckfassung aufgelegt. Es besteht die Möglichkeit, die Fachbeiträge und Diskussionen aus dem Internet herunter zu laden. Die Texte sind schreibgeschützt.

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Vorwort	5
Kerstin Landua Leiterin der Arbeitsgruppe Fachtagungen Jugendhilfe Verein für Kommunalwissenschaften e.V., Berlin	
Eröffnung	13
PROF. DR. ING. KLAUS J. BECKMANN <i>Leiter des Deutschen Instituts für Urbanistik, Berlin</i>	
Diversity als Herausforderung – Interkulturelle Orientierung und Öffnung Sozialer Arbeit	15
DR. HUBERTUS SCHRÖER <i>Geschäftsführer des Instituts – Interkulturelle Qualitätsentwicklung, München</i>	
<u>Zugangswege/Kennenlernen/Verstehen</u>	
Das Praxisforschungsprojekt fai bene. Faktoren des Gelingens – Praxis einer gelingenden Familienunterstützung bei so genannten bildungsfernen Familien speziell mit Migrationshintergrund	31
STEFAN BESTMANN <i>Erziehungswissenschaftler und freiberuflicher Praxisberater, Berlin</i>	
<u>Interkulturelle Öffnung des ASD/Erzieherische Hilfen</u>	
Interkulturelle Öffnung des ASD	41
IRMA KLAUSCH <i>Fortbildungskoordinatorin, Referat für Jugend, Familie und Soziales, Nürnberg</i>	
Interkulturelle Öffnung im Fachbereich ambulante erzieherische Hilfen in der IFAK e.V.	47
GÜLSEREN ÇELEBI <i>Leiterin der Jugendhilfestation IFAK e.V., Bochum</i>	
Interkulturelle Öffnung einer Kindertagesstätte	55
UTE KAHR <i>Leiterin der Kita am Kleistpark, Berlin</i>	
<u>Bildungschancen sichern: Jugendhilfe, Schule und Berufsausbildung</u>	
Zusammenarbeit von Jugendhilfe, Schule und Arbeitsverwaltung aus Sicht eines freien Trägers der Jugendhilfe	59
DR. WOLFGANG ZASCHKE <i>Jugendladen Nippes & Nippes Museum, Jugendhilfe und Schule e.V., Köln</i>	
Vernetzung im Kiez am Beispiel der Rütli-Schule in Berlin	71
ALEKSANDER DZEMBRITZKI <i>Leiter der Rütli-Schule, Berlin</i>	

Integrationsarbeit an einer Realschule am Beispiel der Herbert-Hoover-Oberschule in Berlin	76
JUTTA STEINKAMP <i>Leiterin der Herbert-Hoover-Oberschule, Realschule, Berlin</i>	
<u>Verschränkung interkultureller Orientierung und Gender-Perspektiven</u>	
Interkulturelle Mädchenarbeit	80
INNA SCHMIDT <i>Mitarbeiterin im Jugendamt Düsseldorf, Betreuerin eines Mädchenprojekts mit russischen Spätaussiedlern, Aufsuchende Jugendarbeit mit Jugendlichen aus Russland und anderen GUS-Staaten</i>	
Interkulturelle Jungenarbeit – Unterschiede als Gemeinsamkeit erleben	85
OLAF JANTZ <i>Jungenbildungsreferent, mannigfaltig e.V., Institut für Jungen- und Männerarbeit, Hannover</i>	
<u>Diversity-orientierte Prozesse im Gemeinwesen: Wie gelingt es, Vielfalt als Chance für die Integration in den Stadtteil zu nutzen?</u>	
Die regionale und landesweite Beratungsstelle für Migrantenselbstorganisationen des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes Nordrhein-Westfalen	95
FILIZ ARSLAN <i>Fachberatung MigrantInnenselbsthilfe, Bochum</i>	
Stadtteilarbeit in Düsseldorf	102
HEINZ WIEDENROTH <i>Geschäftsführer der AGB – Aktion Gemeinwesen und Beratung, Düsseldorf</i>	
<u>Weitere Beiträge</u>	
Über Formen und Möglichkeiten bürgerschaftlichen Engagements von Menschen mit Migrationshintergrund und interkulturelle Öffnungsversuche deutscher Vereine	106
PROF. DR. CENGIZ DENIZ <i>Evangelische Fachhochschule Berlin, Sozialwissenschaftliche Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik</i>	
Deutsch-türkische Sprachmischung als kommunikative Praxis oder der schwierige Umgang mit Zweisprachigkeit – Perspektiven für die Institutionen der Sozialen Arbeit	111
PROF. DR. CENGIZ DENIZ <i>Evangelische Fachhochschule Berlin, Sozialwissenschaftliche Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik</i>	
Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Workshops	121
Literaturhinweise	123

Vorwort

Wirklich ein Widerspruch?

Aufgeklärte Sozialarbeit versus interkulturelle Öffnung von Sozialarbeit?

Am 13./14. September 2007 hat in Berlin, im Ernst-Reuter-Haus, ein Experten-Workshop des Vereins für Kommunalwissenschaften e.V. zum Thema „Diversity orientierte Prozesse im Gemeinwesen: Integration von Migrantinnen und Migranten auf kommunaler Ebene und die Rolle der Kinder- und Jugendhilfe“ mit 40 Experten aus verschiedenen Kulturkreisen und Institutionen stattgefunden. Der Workshop wurde eröffnet von Prof. Dr.-Ing. Klaus-J. Beckmann, Leiter des Deutschen Instituts für Urbanistik und 2. Geschäftsführer des Vereins für Kommunalwissenschaften e.V., Berlin.

Anliegen dieses Workshops war es zum einen, Migrantinnen und Migranten aus verschiedenen Kulturkreisen und Verantwortungsbereichen als Experten in eigener Sache nach Berlin einzuladen und nach ihren Erfahrungen mit der Kinder- und Jugendhilfe und praktischen Problemen bei der Integration in die deutsche Gesellschaft zu fragen. Andererseits war der Workshop für zuständige Fachkräfte aus der öffentlichen und freien Kinder- und Jugendhilfe eine Diskussionsplattform, um sich über Erwartungen und Vorstellungen auf „beiden Seiten“ sowie über Erfahrungen und notwendigen Unterstützungsbedarf auszutauschen.

Reflexive Interkulturalität - Immer wieder hinterfragen, ob es dem Leben der Kinder und Jugendlichen entspricht

Dr. Hubertus Schröer, Geschäftsführer, Institut - Interkulturelle Qualitätsentwicklung München, und (vorher) langjähriger Leiter des Jugendamtes der Stadt München, führte in die Tagungsthematik mit einem Vortrag zum Thema: „Interkulturelle Öffnung und Interkulturelle Kompetenz“ ein und moderierte im weiteren Verlauf die Veranstaltung.

Interkulturelle Orientierung verstehe sich seiner Meinung nach als eine sozialpolitische Haltung, die Verschiedenheit anerkenne, gleichberechtigte Teilhabe ermögliche, Machtasymmetrien analysiere und auf eine „reflexive Interkulturalität“ setze.

Diversity als Unternehmenskonzept – eine Charta der Vielfalt, wurde zuerst von großen Konzernen eingeführt. Die Intention war, vielfältige Sichtweisen als Anschluss für Lernprozesse zu nehmen. Der Vorteil dieses Ansatzes sei, dass er die gesamte Gesellschaft einschließe. Es brauche zum „Vielfalt gestalten“ eine Querschnittstelle, die alle damit verbundenen Einzelfragen unter einem Dach organisiere und so auch Organisationsveränderungen bewirken könne. Er verwies dabei u. a. auf die Sozialbürgerhäuser in München, die zuständig für alle sozialen Fragen sind, deren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter jetzt auch interkulturell geschult werden. Ihm sei aber bewusst, dass eine solche Qualifizierung auch abhängig von dem Problemdruck sei, den eine Kommune habe. Strukturen für eine interkulturelle Öffnung zu schaffen, sei eine Führungsaufgabe.

Das Feld definiert, was gelingende Praxis ist

Stefan Bestmann, Erziehungswissenschaftler und freiberuflicher Praxisberater aus Berlin, stellte exemplarisch am Beispiel des Projektes fai-bene vor, wie eine „Gelingende Familienunterstützung bei so genannten bildungsfernen Familien mit Migrationshintergrund“ aussehen sollte. Dieses Projekt sei entstanden aus einem 2004 vom Jugendamt Berlin-Neukölln vorgelegten Papier mit dem Titel „Mehr Vorsorge, weniger Nachsorge“.

Ziel des Projektes war es, nach gelingender Praxis zu suchen, die Faktoren des Gelingens herauszufinden und im Ergebnis dessen ein Handbuch für die Praktikerinnen und Praktiker zu schreiben. Als die drei wichtigsten Faktoren des Gelingens hätten sich „Professionelles Selbstverständnis“, „Ressourcenorientierung“ und der „Erstzugang“ herauskristallisiert. Bei Familien unterstützender Arbeit habe sich zudem erwiesen, dass es reiche, Strukturen vorzugeben, die Inhalte würden sich dann von selbst ergeben. Im Endeffekt wurden in diesem Projekt Prinzipien gelingender sozialer Arbeit definiert mit der wenig überraschenden Erkenntnis, dass das alles eigentlich nichts Neues sei und sich daher die Frage stelle, warum dieses Wissen in der Praxis so wenig angewendet werde. Es lohne sich gemeinsam darüber nachzudenken, zu diskutieren, wo hier die Schwierigkeiten lägen, auch im Hinblick auf die Frage, ob wir eine (neue) Professionalisierungsdebatte bräuchten?

Diesen beiden Eingangsvorträgen schlossen sich drei Gesprächsrunden zu verschiedenen Themenfeldern mit einem praxisorientierten Erfahrungsaustausch an.

Migrantinnen und Migranten sind keine homogene Gruppe, auch wenn diese aus dem selben Kulturkreis stammen ...

Der folgende Themenblock beschäftigte sich mit der interkulturellen Öffnung des ASD und der erzieherischen Hilfen. Irma Klausch, Fortbildungskoordinatorin, Referat für Jugend, Familie und Soziales, Nürnberg, Gülseren Çelebi, Leiterin der Jugendhilfestation IFAK e.V., Bochum, und Ute Kahrs, Leiterin der Kita am Kleistpark, Berlin, referierten hierzu aus ihrem Erfahrungshintergrund. Seit 1990 mit der Einführung des SGB VIII gebe es auch für nichtdeutsche Familien die Möglichkeit, Hilfen zur Erziehung in Anspruch zu nehmen. Mit Blick darauf wurde u.a. über folgende Aspekte und Fragen debattiert:

- Wie können präventive Jugendhilfe-Angebote Migranten erreichen?
- Krippe + Kita = Sprachförderung + Elternarbeit?
- Gibt es Multiplikationseffekte bei erfolgreicher Inanspruchnahme von Hilfen?
- Welchen Beitrag können hier mehrsprachige Fachkräfte bzw. Fachkräfte mit eigenem Migrationshintergrund, gemischte Beraterteams/Tandems leisten?

Wichtigstes (und nicht ganz neues) Ergebnis: Über eine interkulturelle Öffnung des ASD entstehe auch eine „Kundennachfrage“. Es brauche ein Miteinander und nicht ein Nebeneinander von ASD und Migrationsdiensten.

Schule und die Bedeutung von Elternarbeit

Die nächste Gesprächsrunde hatte das zentrale Thema: „Bildungschancen sichern: Jugendhilfe, Schule und Berufsausbildung“.

Dr. Wolfgang Zschke, Jugendladen Nippes & Nippes Museum, Jugendhilfe und Schule e.V., Köln, machte u.a. darauf aufmerksam, dass es in Schulen für Lernbehinderte eine deutliche Überrepräsentation von Migrantinnen und Migranten gebe, gleichzeitig seien aber umgekehrt auch die Ansprüche der Migranten an Schulbildung sehr gestiegen.

Alexander Dzembitzki, Schulleiter der Rütli-Schule in Berlin, sagte, dass an seiner Schule von 193 Schülerinnen und Schülern insgesamt 82 Prozent nichtdeutscher Herkunft seien und 10 bis 15 Prozent davon nur einen Duldungsstatus hätten. Das erfordere sehr viel Motivationsarbeit, damit die Schülerinnen und Schüler sich nicht von vorneherein als chancenlos bei Ausbildung und Beruf begreifen und aufgeben. Die Schule werde ab der 7. Klasse modularisiert, so dass jede Klasse einen anderen Schwerpunkt habe, es gebe einen Kooperationsvertrag mit dem Jugendamt in Neukölln und auch die Vernetzung mit anderen Schulen, freien Trägern, wie zum Beispiel Jugendwohnen im Kiez und Sportvereinen. Als sehr wichtig und hilfreich habe sich auch die Einführung der interkulturellen Moderation erwiesen, die die beiden Schulsozialarbeiter anbieten und durchführen, ebenso die unkonventionelle Gestaltung der Elternabende. Ziel der interkulturellen Moderation sei es, zwischen verschiedenen Migrantengruppen zu vermitteln, Verbindungen – auch zwischen den Eltern – herzustellen und diese dadurch auch zu stärken.

Frau Steinkamp, Schulleiterin der Herbert-Hoover Oberschule, eine Realschule in Berlin, sagte, dass in ihrer Schule 370 Schüler lernen, von denen 93 Prozent Migrantinnen und Migranten seien und dass 12 verschiedene Sprachen in einer Klasse gesprochen werden, sei keine Seltenheit. Dies schaffe aber in der Schule insgesamt große Sprach- und Verständigungsprobleme, insbesondere auch zwischen den verschiedenen Migrantengruppen. Darum habe sich die Schulkonferenz in einem demokratischen Basisprozess darauf verständigt, dass in dieser Schule nur noch deutsch gesprochen wird, auch auf dem Schulhof und in den Pausen. Gleichzeitig werde aber – auch im Sinne eines Schulprogramms – großer Wert darauf gelegt, dass die Herkunftssprachen gefördert werden, damit den Schülerinnen und Schülern diese wichtige und wertvolle Ressource nicht verloren gehe. Gleichzeitig werde sehr viel Wert auf „Sekundärtugenden“ gelegt, für die Einhaltung dieser Regeln brauche es aber ein freundliches Schulklima. Dieser Prozess habe sich sehr positiv auf die Motivation und auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler ausgewirkt.

Bleibt die Frage: Wie kann es Integration in die deutsche Gesellschaft geben – an Schulen, in denen überwiegend Kinder aus Migrantenfamilien lernen?

Aufgeklärte Sozialarbeit = interkulturelle Öffnung von Sozialarbeit?

Und hier tat sich dann (immer wieder in der Diskussion) die Frage auf: Was ist interkulturelle Orientierung? Brauchen wir spezielle Konzepte für Migrantenfamilien oder ist gute soziale Arbeit nur dann auch professionelle Jugendhilfe, wenn sie „sowieso inter-

kulturell“ ist? Oder ist die These „gute soziale Arbeit ist interkulturelle Arbeit“ nicht eine Idealvorstellung von sozialer Arbeit?

Interkulturelle Öffnung bedeute in erster Linie Machtabgabe. Es müsse hinterfragt werden, wer welche Inhalte „besetzt“ und gestaltet, wer wie viel Gestaltungsmacht hat und ob gewollt sei, dass Menschen mit Migrationshintergrund mitbestimmen. Dies sei die Frage nach der politischen und institutionellen Partizipation. Chancengleichheit gäbe es nur dann, wenn Chancengerechtigkeit hergestellt werde. Und gute soziale Arbeit zu machen, sei die „Eintrittskarte“ dafür, mit der es losgehe ...

Der nächste praxisorientierte Erfahrungsaustausch befasste sich mit interkultureller Mädchen- und Jungenarbeit. Inna Schmidt, Mitarbeiterin im Jugendamt Düsseldorf, betreut ein Mädchenprojekt mit russischen Spätaussiedlern „Ich und meine Geschichte“, sie selbst kommt aus Sibirien und lebt seit 11 Jahren in Deutschland. Sie sprach darüber, wie wichtig aufsuchende Jugendarbeit sei, damit Aussiedlerjugendliche die Hilfe, die sie bei der Integration in die Schule und bei der Berufsausbildung brauchen, auch erhalten. Ebenso wichtig sei zugleich Elternarbeit, weil viele Eltern ihren Kindern keine lebenspraktischen Perspektiven mehr bieten könnten. Das Geschichtsprojekt wäre eine Möglichkeit für die beteiligten Mädchen, die ihre alte Heimat verloren haben, ihre eigene Lebensgeschichte zu bewerten und gleichzeitig über das Schreiben und Erzählen besser deutsch zu lernen.

Olaf Jantz, Mitarbeiter am Institut für Jungen- und Männerarbeit in Hannover, stellte fest, dass es sehr schade sei, dass man Gelder dann für Projekte erhalte, wenn man junge männliche Migranten in einen Zusammenhang mit gewalttätigen Kontexten bringe. Man müsse aber eher die Frage danach stellen, was Jugendhilfe diesen jungen Männern (zum Beispiel Hauptschülern), die offensichtlich keine Perspektive haben, anzubieten habe. Interkulturelle Jungenarbeit versuche Räume zu geben, in denen die Jungen die Möglichkeit haben, sich selber zu definieren und es sei wichtig, hier eine Balance durch Konfrontation und Annahme zu schaffen. Interkulturelle Jungenarbeit arbeite mit der Vielfalt, die die Jungen selber betonen, deshalb sei es wichtig, diese Unterschiede als Gemeinsamkeit zu erleben.

Diversity-orientierte Prozesse im Gemeinwesen:

Wie gelingt es, Vielfalt als Chance für die Integration in den Stadtteil zu nutzen?

Filiz Arslan ist seit dem Jahr 2000 die Leiterin der Beratungsstelle für Migranten und Selbstorganisation des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes in Bochum. Sie berichtete, dass die Fachberatung ihrer Organisation durch Mundpropaganda bekannt wurde und die angebotenen Veranstaltungen aus den Beratungsbedarfen der Migrantinnen und Migranten heraus konzipiert wurden. So wurde u.a. schnell klar, dass bei Migrantenfamilien kaum Kenntnisse über das deutsche Jugendhilfesystem vorhanden waren und diese das Jugendamt in erster Linie als einen Kontrolldienst ansahen. Deshalb wäre es aus ihrer Sicht wirkungsvoll, wenn die Jugendhilfe, insbesondere die Jugendämter, mehr Öffentlichkeitsarbeit machen und Personen mit Migrationshintergrund einstellen würden. Hier könnten dann die Ressourcen der Migrantenselbsthilfeorganisationen mit einfließen, dies würde auch dem Vorurteil des Aufbaus von Parallelgesellschaften entgegenwirken.

Heinz Wiedenroth, Geschäftsführer, AGB – Aktion Gemeinwesen und Beratung, Düsseldorf, erläuterte in seinem Input, wie die Stadtteilarbeit in Düsseldorf in Zusammenarbeit mit den sechs größten Wohnungsbaugesellschaften aussieht. Diese sehen sich durchaus in sozialer Verantwortung und unterstützen auch soziale Projekte.

Von interkultureller Öffnung zu Transkulturalität

Abschließend wurde darüber diskutiert, was sich nach diesen beiden Tagen als zentrales Thema für eine weiterführende Tagung, geplant für den 29./30. Januar 2009, herauskristallisiert habe. Genannt wurden u.a. folgende Vorschläge:

- Die Rolle von Religion – der Islam als trotziges Bekenntnis zu einer anderen Identität?
- Interkulturalität – Das Zusammenspiel zwischen verschiedenen Kulturgruppen
- Was ist Sozialarbeit in der Moderne, im europäischen Kontext, im Hinblick auf die Globalisierung?

Und es gibt natürlich darüber hinaus noch viele weitere Aspekte, mit der sich die in diesem Workshop begonnene Diskussion gut fortsetzen lässt.

KERSTIN LANDUA
*Leiterin der Arbeitsgruppe
Fachtagungen Jugendhilfe*

Eröffnung

PROF. DR.-ING. KLAUS-J. BECKMANN

Leiter des Deutschen Instituts für Urbanistik, Berlin

Unser Thema ist heute „Diversity-orientierte Prozesse im Gemeinwesen: Integration von Migrantinnen und Migranten auf kommunaler Ebene und die Rolle der Kinder- und Jugendhilfe“.

Das Thema ist ein wenig geschachtelt, der erste Rahmen ist die zentrale Aufgabe der Integration von Migrantinnen und Migranten. Ich bin mir nicht sicher, ob der vielfach behauptete Paradigmenwechsel der Integrationsdebatte und der Integrationspraxis überall so greift, wie vielfach postuliert – nämlich unter den Aspekten: Unterschiede anerkennen, Vielfalt gestalten, Integration gewährleisten. Bei denen, die das operative Geschäft vor Ort im Detail leisten, ist es sicher so angekommen. Aber ob das auf allen Ebenen so verstanden wird, wage ich einfach nicht zu beurteilen. Das werden wir in der inhaltlichen Auseinandersetzung dieses Workshops erleben. Es ist jedoch eine unabdingbare Voraussetzung, um das zu gewährleisten, was gesellschaftliche Aufgabe, politische Vorgabe und fachpolitisches Ziel ist, nämlich Chancengleichheit und Gerechtigkeit zu sichern. Das erfolgt vor dem Hintergrund, dass wir sehr unterschiedliche Migrantinnen- und Migrantengruppen haben, die unterschiedlich anzusprechen und mitzunehmen sind, weil sie mit sehr unterschiedlichen Erfahrungshintergründen und kulturellen Hintergründen kommen und ganz verschiedene Familienbeziehungen haben. Dies erschwert sicherlich die operative Arbeit vor Ort.

Nun konzentriert sich unser Thema relativ stark auf die Gruppe der Kinder und Jugendlichen. Meines Erachtens ist es in dem gesamten Integrationsprozess die vornehmste, aber auch ertragreichste Aufgabe, wenn es gelingt, die Jugendlichen im Sinne von Gerechtigkeit und Chancengleichheit zu ertüchtigen, zu befähigen, mit einzubinden, zu aktivieren und konkrete Hilfe zu geben. Dann steht als weiterer thematischer Rahmen die Rolle der Kinder- und Jugendhilfe im besonderen Fokus. Das ist unser Diskussionsrahmen vor dem Hintergrund der Ganzheitlichkeit unserer Alltagswelt, unserer Lebenswelt. Dort kommt das wieder zusammen, was Sie als Mitarbeiter/innen der Kinder- und Jugendhilfe in Ihrem Alltag vertreten, aber auch das, was durchaus meinen engeren thematischen Forschungs- und Arbeitsbereich betrifft, nämlich, welche Rahmenbedingungen Städte, Wohngebiete, Wohnbedingungen, Mobilitäts- und Verkehrsbedingungen schaffen, um Chancengleichheit zu gewährleisten und Integration zu erleichtern.

Nicht ohne Grund spielt in der vor einem knappen halben Jahr verabschiedeten Leipzig-Charta zur europäischen Stadtentwicklung der Aspekt der Integration auf Quartiersebene eine große Rolle.

Dabei ist feststellbar, dies gilt nicht nur für Migrantinnen und Migranten, sondern durchaus auch für unterschiedliche soziale Gruppen der deutschen Bevölkerung, dass die Integration von Menschen, die in Quartieren wohnen, die die Tendenz haben, stigmatisiert zu werden, in besonderem Maße erschwert ist und besondere Anforderungen stellt. Wir sind sicher noch nicht in der Situation wie die Franzosen und die Amerikaner

in manchen ihrer Städte und Stadtteile, dass stigmatisierte Quartiere in vielerlei Hinsicht „Brennpunkte“ sind. Aber die Tendenz gibt es auch bei uns. Die Tendenz wird noch einmal überlagert mit einer Altersproblematik. Denn Altern ist für einen Teil der Bevölkerung zunehmend mit einem ökonomischen Abstieg und in der Folge vielleicht auch einem sozialen Abstieg verbunden und das bedeutet meist auch eine räumliche Ausgliederung.

In der begrifflichen Schachtel unserer Gesamtveranstaltung taucht der Begriff „Diversity“ auf. Damit werden Sie sich hier auseinandersetzen. Wir haben eine gewisse Tendenz, Mechanismen und Prinzipien, die in der freien Wirtschaft gestaltet werden, mit viel Vertrauensvorschuss auf die Verwaltung zu übertragen. Ich denke nur an die Diskussionen um den Konzern Stadt, der viele Jahre viele Stadtverwaltungen mit all ihren Leistungsbereichen durcheinander gewirbelt hat. Man muss bei solchen Dingen jedoch genau hinsehen, was sinnvoll ist, was übertragbar ist, was aber eben auch nicht übertragbar ist.

Wenn man sich den Begriff „Diversity“ ansieht, kann man feststellen, dass es sehr interessante Aspekte gibt: nämlich eine ganzheitliche Betrachtung im Sinne der Entwicklung einer Einheit – ob ein Betrieb oder eine Gesellschaft oder eine lokale Gemeinschaft – unter Berücksichtigung der spezifischen Qualitäten, Eignungen und Fähigkeiten derjenigen, die dazu gehören. Das ist zunächst ein guter Ansatz, der Verbesserung von Zielorientierung und Effizienzsteigerung verspricht. Dennoch bleibt kritisch zu prüfen, ob nicht kontraproduktive Effekte erzielt werden oder ob sogar das Handlungskonzept so neu nun auch wieder nicht ist.

Noch einmal herzlich willkommen und gutes Gelingen.

Diversity als Herausforderung – Interkulturelle Orientierung und Öffnung Sozialer Arbeit¹

DR. HUBERTUS SCHRÖER

Geschäftsführer des Instituts - Interkulturelle Qualitätsentwicklung München

Soziale Arbeit heute ist interkulturell oder sie ist nicht professionell. Das ist rechtlich geboten, fordert doch beispielsweise § 9 Ziffer 2 SGB VIII die Berücksichtigung der kulturellen Unterschiede junger Menschen. Das entspricht den Herausforderungen einer multikulturellen Gesellschaft in einer globalisierten Welt, die geprägt ist von Vielfalt und Verschiedenheit. Interkulturelle Kompetenz als neue Schlüsselqualifikation ist Voraussetzung dafür, Befähigung und Beteiligung als aktuelle Leitvorstellungen Sozialer Arbeit auch gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund umzusetzen. Interkulturelle Orientierung und Öffnung werden damit zu Qualitätskriterien Sozialer Arbeit und ihrer Institutionen.

Wie kam es zum Paradigma der interkulturellen Öffnung?

Die Beschäftigung ausländischer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in Deutschland seit 1955 war – auf beiden Seiten – von der Illusion begleitet, es würde sich nur um einen vorübergehenden Aufenthalt handeln. Soziale Beratung und Betreuung wurden – nach Religionszugehörigkeit beziehungsweise nationaler Herkunft – unhinterfragt den Wohlfahrtsverbänden überantwortet. Die (kommunale) Regelversorgung wusste mit dieser Situation gut zu leben, weil sie sich damit schwieriger Herausforderungen entledigen konnte. Fragen der interkulturellen Orientierung und Öffnung haben sich damit gar nicht gestellt. Erst in den 1980er Jahren, lange nach der Verfestigung der Zuwanderungssituation, werden die Sonderdienste für Ausländer kritisch analysiert. Vorgeworfen wird dieser Sonderbehandlung die paternalistische Betreuungssituation und die Ungleichbehandlung gegenüber der Mehrheitsbevölkerung. Interkulturell orientierte Arbeitsansätze entwickeln sich aus der Forderung nach „Interkultureller Kompetenz“ als einem neuen Anforderungsprofil für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sozialer Dienstleistungseinrichtungen.² Die Ergebnisse dieses Diskurses hat sich die damalige Beauftragte der Bundesregierung für die Belange der Ausländer, *Cornelia Schmalz-Jacobsen*, in den „Empfehlungen zur interkulturellen Öffnung sozialer Dienste“³ zu eigen gemacht. Seitdem ging die Fachdiskussion von einer „faktischen Einwanderungssituation“ aus⁴, kritisierte die bestehende Angebotstruktur als nicht ausreichend und forderte die Integration von Zuwanderern in die allgemeinen Angebote. Und schon damals betonte die Beauftragte: „Die interkulturelle Öffnung ist keine Aufgabe allein für die sozialen Dienste, sondern eine Herausforderung für die gesamte Gesellschaft“⁵. Was als Kritik

¹ Dieser Beitrag ist die erweiterte Fassung meines Aufsatzes „Interkulturelle Orientierung und Öffnung: ein neues Paradigma für die soziale Arbeit“, erschienen im Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit zum Thema „Parallelgesellschaften und interkulturelle Öffnung: Aktuelle Debatten um Migration und Integration“, Heft 3/2007, S.80-91

² Vgl. Wolfgang Hinz-Rommel 1994

³ Schmalz-Jacobsen 1994

⁴ Beauftragte 1994: 13 ff.

⁵ a.a.O.: 9

an der Effektivität und Effizienz der sozialen Dienste und daran anschließend mit einem professionsbezogenen fachlichen Diskurs begonnen hat, ist inzwischen unter dem Postulat der sozialen Gerechtigkeit zu einer Forderung an die Gesellschaft insgesamt und damit an alle dienstleistungsorientierten Institutionen geworden.

Was bedeutet interkulturelle Orientierung und Öffnung?

Die Forderung nach interkultureller Öffnung bestimmt derzeit die fachliche und zunehmend auch politische Diskussion, ohne jeweils zu klären, was damit eigentlich gemeint ist. Der im Begriffteil „interkulturell“ enthaltene Kulturbegriff hat fachliche Kontroversen zur Folge und birgt die Gefahr der Kulturalisierung. Einigkeit besteht insoweit, als dem Begriff ein weites Verständnis von Kultur zu Grunde liegt. Er ist nicht beschränkt auf künstlerische Produkte als Ergebnis ästhetischer Auseinandersetzungen. Er umfasst vielmehr das alltägliche Leben und Arbeiten. Kultur als gesellschaftliche Konstruktion muss historisch verstanden werden. Sie ist somit ständigen Veränderungen unterworfen. In der Literatur zur interkulturellen Arbeit hat eine Definition von *Auernheimer* weit gehende Zustimmung gefunden: „Kultur ist das Orientierungssystem, das unser Wahrnehmen, Bewerten und Handeln steuert, das Repertoire an Kommunikations- und Repräsentationsmitteln, mit denen wir uns verständigen, uns darstellen, Vorstellungen bilden“.¹ Kultur bedeutet demnach einen ständigen Aushandlungsprozess der unterschiedlichen Orientierungen in einer Gesellschaft. Interkulturelle Arbeit nimmt diese gesellschaftliche Pluralität mit ihrer Differenz und Diversität auf und begegnet ihnen mit einer Haltung der Anerkennung.

„In diesem weiten Verständnis reduziert sich Interkulturalität nicht allein auf das Verhältnis von Deutschen und Zugewanderten, sondern gilt ganz umfassend für das Verhältnis zwischen unterschiedlichen Lebensformen und umfasst Unterschiede des Geschlechtes, des Alters, der Religion, der sexuellen Orientierung, der körperlichen Ausstattung, der sozioökonomischen Lage, aber auch Unterschiede zwischen verschiedenen Betriebs- oder Verwaltungskulturen“.² Hier finden sich Anknüpfungspunkte an Diversity-Konzepte.

Interkulturelle Orientierung

Interkulturelle Orientierung nimmt dieses Verständnis auf und soll als „eine sozialpolitische Haltung von Personen beziehungsweise Institutionen verstanden werden, die anerkennt, dass unterschiedliche Gruppen mit unterschiedlichen Interessen in einer Stadtgesellschaft leben und dass diese Gruppen sich in ihren Kommunikations- und Repräsentationsmitteln unterscheiden“.³ Interkulturelle Orientierung zielt also auf Anerkennung und bildet damit die Grundlage dafür, dass Gruppen und Individuen ihre jeweiligen Interessen vertreten, dass die Beteiligten eine selbstreflexive Haltung gegenüber der eigenen Kultur einnehmen können und dass dadurch eine gleichberechtigte Begegnung ermöglicht wird. Auf dieser Basis bietet interkulturelle Orientierung die Chance, das Verhältnis zwischen Mehrheit und Minderheit und die damit verbundene Definitions-

¹ Auernheimer 1999: 28

² Schröder 2007: 9

³ Handschuck/Schröder 2002: 512

macht und die ungleiche Verteilung von Ressourcen zum Thema zu machen. „Interkulturelle Beziehungen sind fast durchwegs durch Macht-Asymmetrien – Status-, Rechtsungleichheit, Wohlstandsgefälle – gekennzeichnet“.¹ Interkulturelle Orientierung kann zusammenfassend als strategische Ausrichtung verstanden werden, die sich in der Vision einer Organisation, im Leitbild beispielsweise einer Kommune oder eines Verbandes, niederschlägt, die sich in den jeweiligen Zielen konkretisiert und die die Organisation auf die Querschnittsaufgabe interkultureller Öffnung verbindlich verpflichtet. Eine solche Haltung als verinnerlichte Einstellung von Offenheit und Anerkennung gegenüber Differenz und Diversität ist ein langfristiger und reflexiver Lern- und Erfahrungsprozess, der nur in einer lernenden Organisation erfolgreich sein wird.

Interkulturelle Öffnung

Interkulturelle Öffnung ist dann die Konsequenz einer solchen neuen Orientierung, die handelnde Umsetzung der strategischen Ausrichtung einer Organisation.² Öffnung richtet sich gegen Geschlossenheit, gegen bewusste oder unbewusste Ausgrenzungsmechanismen. Das berührt Interessen und Machtstrukturen, provoziert Konflikte mit Gewinnern und Verlierern. Wenn man sich die Dienste und Einrichtungen, die für die Versorgung der Bürgerinnen und Bürger zuständig sind, kritisch anschaut, lassen sich vielfältige Barrieren für die Zugänglichkeit zu diesen Dienstleistungen für Menschen mit Migrationshintergrund analysieren. Insbesondere *Gaitanides*³ hat diese Stolpersteine und Zugangsbarrieren immer wieder kritisiert.

Zugangshindernisse für Menschen mit Migrationshintergrund:

- Sprachbarrieren,
- keine muttersprachlichen Fachkräfte,
- fehlende Informationen über die Angebote,
- kulturell geprägte Interpretationsmuster der Klientel,
- Stolz, Zurückhaltung, Skepsis, Leidensbereitschaft,
- Ängste vor ausländerrechtlichen Konsequenzen,
- spezialisierte und parzellierte Zuständigkeiten,
- Komm-Struktur und bürokratische Arbeitsweise.

Zugangsbarrieren durch deutsche Fachkräfte:

- ethnozentristische Missverständnisse und Vorurteile,
- Stereotypisierungen und Kulturalisierungen,
- Fremdheitsängste und Verunsicherung,
- fehlende interkulturelle Kommunikationskompetenz,
- Gleichbehandlung von Ungleichen,
- Überforderungsgefühl und Kompetenzverlustängste,

¹ Auernheimer 2002:185

² Vgl. Handschuck/Schröer 2002:513

³ vgl. 2006:225 f.

- Sich-nicht-zuständig-Fühlen,
- Beharren auf eingespielten Wissens- und Handlungsroutinen.

„Interkulturelle Öffnung soll diese Strukturen mit ihren Ausschließungen verändern. Dazu gehört die interkulturelle Qualifizierung des Personals durch Aus-, Fort- und Weiterbildung und die Einstellung von Fachkräften mit Migrationshintergrund. Und diese Veränderungsprozesse sind als kontinuierliche Aufgabe zu verstehen. Interkulturelle Öffnung ist demnach als Organisations-, Personal- und Qualitätsentwicklung zu konzipieren, worüber in Literatur und Praxis weit gehend Einigkeit besteht.

Interkulturelle Öffnung kann zusammenfassend verstanden werden als ein bewusst gestalteter Prozess, der (selbst-)reflexive Lern- und Veränderungsprozesse von und zwischen unterschiedlichen Menschen, Lebensweisen und Organisationsformen ermöglicht, wodurch Zugangsbarrieren und Abgrenzungsmechanismen in den zu öffnenden Organisationen abgebaut werden und Anerkennung ermöglicht wird“.¹

Ein wichtiges Element dieser kritischen Reflexion ist es auch, in der Sozialen Arbeit nicht nationale, ethnische oder religiöse Zugehörigkeiten zu konstruieren und damit soziale Probleme oder ökonomische Benachteiligung zu ethnisieren und zu kulturalisieren. Vor einer solchen Gefahr warnt *Hamburger*², weil sie „kulturelle Identifikationen in einem Maße verstärkt, dass neue Probleme entstehen und Konflikte verschärft werden“. Er fordert, nicht beabsichtigte Wirkungen und Folgen einer interkulturell orientierten Arbeit zu berücksichtigen und damit zu einer „reflexiven Interkulturalität“ zu kommen.

Welche Ziele verfolgen interkulturelle Öffnungsprozesse?

Die Forderung nach einer interkulturellen Öffnung der Dienste und Einrichtungen hat ihren Ausgangspunkt zwar in der Sozialen Arbeit. Es geht aber längst nicht mehr nur um soziale Dienste oder die kommunale Versorgungsstruktur. Interkulturelle Öffnung hat sich zu einem Gesellschaft verändernden Konzept entwickelt. Es hat Einzug genommen in den „Nationalen Integrationsplan“. Mit interkultureller Öffnung werden inzwischen programmatische Ziele in allen Bereichen und auf allen Ebenen verfolgt. Wenn man Fachdiskussion³ und öffentlichen Diskurs betrachtet, lassen sich die Ziele interkultureller Öffnung wie folgt zusammenfassen.

- die Einlösung des Gleichbehandlungs- und Gerechtigkeitspostulats des Grundgesetzes und die Anerkennung von Gleichheit und Verschiedenheit in der multikulturellen (Stadt-)Gesellschaft,
- die kritische Reflexion des Machtgefälles zwischen Organisations- bzw. Verwaltungskulturen und den unterschiedlichen kulturellen Lebenswelten der Nutzerinnen und Nutzer, Abbau beziehungsweise Ausgleich dieser Asymmetrien,

¹ Schröder 2007: 10

² Hamburger 1999: 38

³ vgl. Handschuck/ Schröder 2002:512 f., 520; Lima Curvello/ Pelkofer-Stamm 2003: 22 f., 51 f., 95 ff.; Simon-Hohm 2004:237; Fischer 2005:24; Handschuck 2007

- die Etablierung einer interkulturellen Orientierung als Querschnittsaufgabe aller Bereiche von öffentlichen und freien Trägern der Daseinsvorsorge sowohl als Steuerungsaufgabe wie in der operativen Arbeit,
- die Abkehr vom Defizitansatz, wonach Menschen mit Migrationshintergrund vorwiegend als problematisch gesehen werden, und die Hinwendung zum Ressourcen- bzw. Empowerment-Ansatz, wonach kulturelle Vielfalt als Chance zu verstehen ist,
- der Abbau bestehender Hemmschwellen für den Zugang zu den Einrichtungen und Dienststellen, die Verhinderung benachteiligender Ethnisierungsprozesse, die Einstellung von Personal mit Migrationshintergrund in allen Beschäftigungsbereichen, Funktionen und auf allen Hierarchieebenen,
- die Vermittlung interkultureller Kompetenz durch Wissen über Migrationsprozesse, Integrationsfragen und die Einsicht in die Notwendigkeit der produktiven Gestaltung kultureller Pluralität,
- die Initiierung (selbst-)reflexiver Lern- und Veränderungsprozesse bei Individuen, Gruppen und Organisationen.

Zusammenfassend und anschließend an die Überlegungen zum Begriffsverständnis lässt sich festhalten:

- Interkulturelle Öffnung ist ein aktiver Prozess, der bisher mehr oder weniger auf die Mehrheitsbevölkerung ausgerichtete und damit für Minderheiten geschlossene Organisationen aufschließen will.
- Interkulturelle Öffnung stellt eine bewusste Strategie dar, die sich für einen erfolgreichen Prozess insbesondere der Instrumente bedienen muss, die Organisations-, Personal- und Qualitätsentwicklung zur Verfügung stellen.
- Interkulturelle Öffnung als (selbst-)reflexiver Prozess initiiert Lernprozesse, vermittelt neue Kenntnisse sowie die Fertigkeiten, Instrumente für Veränderungsprozesse erfolgreich einzusetzen.
- Interkulturelle Öffnung berührt Interessen innerhalb der Mitarbeiterschaft (zum Beispiel zwischen deutschen Mitarbeitern und solchen mit Migrationshintergrund), innerhalb der Organisation (zum Beispiel zwischen geöffneten und noch eher geschlossenen Einheiten) oder zwischen Organisationen unterschiedlicher Ebenen (zum Beispiel zwischen freien und öffentlichen Trägern)¹.

Was bringt Diversity Management für die Soziale Arbeit?

Gesellschaftliche Vielfalt und der Umgang mit ihr sind also eine der zentralen Herausforderungen unserer Zeit. Diversity und deren Organisation durch Diversity Management sind in Unternehmen deshalb schon lange als Ansatz der Organisations- und Personalentwicklung aktuell. Auf den ersten Blick werden Profit- und Non-Profit-Organisationen auf gleiche Weise herausgefordert, mit den hier relevanten Dimensionen von

¹ Schröer 2007: 11 f.

Vielfalt – Alter, Geschlecht, Behinderung, Ethnie und sexuelle Orientierung – umzugehen. Aber sie beantworten bisher durchaus unterschiedlich die sich daraus ergebenden Fragestellungen. Und es hat den Anschein, als könnte die Soziale Arbeit von Diversity-Konzepten lernen.¹

Diversity Management ist ein unternehmerisches Konzept, das auf Gewinnerzielung und Wettbewerbsvorteile zielt und Vielfalt als Produktionsfaktor für den Unternehmenserfolg ansieht. Seine Wurzeln hat es im Human-Relations-Management, wonach die Ressource Mensch nicht nur Kostenfaktor, sondern wesentlich auch Erfolgsfaktor ist.² Der gesellschaftliche Druck der Schwarzen- und Frauenbewegung hat dazu geführt, dass der Blick auf die Ressourcen der Mitarbeiterschaft erweitert wurde um die Berücksichtigung der Vielfalt dieser Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Diversity Management greift diese Heterogenität auf und will sie zum Vorteil aller Beteiligten nutzen. Es geht dabei nicht mehr um die Assimilation und Einebnung von Unterschieden, sondern um die Wertschätzung und Förderung von Diversität. Aber es bleibt ein Instrument der Unternehmensführung zur Wertschöpfung: nach innen geht es um die Bindung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, um Effektivität, Synergie und gegenseitiges Lernen, nach außen um Markterweiterung, Wettbewerbsvorteile, Arbeitskräftegewinnung und Profit.

Die Stärke des Diversity-Konzeptes ist es, dass es die gesamte Vielfalt einer pluralistischen Gesellschaft umfassend beschreibt und dafür einen ganzheitlichen Ansatz mit einer festen Verankerung in allen Bereichen der Organisation festlegt. Auch wenn in der Praxis häufig noch einzelne Schwerpunkte wie etwa Frauenförderung verfolgt werden, liegen doch langjährige Erfahrungen mit Diversity Management vor. Diese kontinuierliche Entwicklung und strategische Umsetzung, die Erprobung vielfältiger Instrumente und die Einbindung in die Zweck- und Funktionsbestimmung der jeweiligen Organisation kennzeichnen das eigentliche Potenzial von Diversity Management. Eine derartige strategische Positionierung kann der Sozialen Arbeit durchaus empfohlen werden.³

Diese tut sich traditionell schwer im Umgang mit Diversity Management, das pauschal als neoliberales Managementkonzept missverstanden wird.⁴ Das hängt auch mit den bisherigen Antworten zusammen, die Soziale Arbeit auf Diversitätsanforderungen gefunden hat. Sie nimmt das Thema Vielfalt auf und beantwortet es organisatorisch und inhaltlich mit spezialisierten und jeweils isolierten Ansätzen. So finden sich Frauengleichstellungsstellen, Stabsstellen für interkulturelle Arbeit, Koordinationsstellen für gleichgeschlechtliche Lebensweisen oder Behinderten-Beauftragte als selbstständige und separierte Organisationseinheiten. Zielgruppen orientiert differenziert sich beispielsweise die Kinder- und Jugendhilfe noch häufig in Mädchen- und Jungenarbeit, in Migrationsarbeit oder Behindertenarbeit. Soziale Arbeit beginnt erst allmählich, diese Diskurse zusammenzuführen und einen ganzheitlichen Ansatz für die querschnittspolitischen Fragestellungen zu suchen. Hier kann Soziale Arbeit von Diversity Management lernen, muss aber darauf achten, die Unterschiede nicht zu verwischen und das eigene spezifische Profil zu bewahren.

¹ Vgl. Stuber 2004: 77

² Vgl. Wendling 1999: 79; Besamusca-Janssen 1999: 64

³ Vgl. Schröder 2007: 29

⁴ Vgl. Döge 2002: 5

Ein wesentlicher Faktor ist der Machtaspekt, eine Herausforderung, die Diversity Management eher verdeckt. Es wird nicht thematisiert, dass es um handelnde Personen geht, die als Vertreter der Mehrheitsgesellschaft, als Männer gegenüber Frauen, als Vorgesetzte gegenüber Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern Macht haben, ausüben und einzubüßen drohen. Ein neues Verständnis von Vielfalt ergibt sich auch aus der Analyse der Konstruktionsmechanismen der sozialen beziehungsweise kulturellen Herstellung von Geschlecht (doing gender), der Konstruktionsprozesse von Kultur und Fremdheit (doing ethnic) oder der gesellschaftlichen Definition von Behinderung. Wenn diese Herstellung von Differenz und die dahinter liegenden Machtverhältnisse nicht dekonstruiert werden, wird Diversity Management zu einer affirmativen Strategie, die die sozialpolitisch zu verändernden Ausgrenzungsmechanismen gerade nicht in den Blick nimmt.¹

Vielfalt ist der Sozialen Arbeit immanent. Ihr Leitbild ist die soziale Gerechtigkeit, die sich aus dem Sozialstaatsgebot der Verfassung ergibt. Es geht um das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit und die Verwirklichung von Gleichbehandlung und Gleichberechtigung. Soziale Arbeit kann die bunte gesellschaftliche Vielfalt nicht als grundsätzlich positiv hinnehmen, sondern muss gesellschaftliche Ausgrenzungsmechanismen zum Thema machen und die Inklusion von Benachteiligten ermöglichen helfen.² Sie hat vor diesem Hintergrund Strategien entwickelt beziehungsweise rezipiert, die diese Konstruktionsprozesse kritisch mitdenken. Gender Mainstreaming als Konsequenz der internationalen Frauenbewegung, interkulturelle Orientierung und Öffnung als Reaktion auf Ausgrenzung, Diskriminierung und Rassismus, Inklusion von Menschen mit Behinderung als Fortsetzung der Krüppelbewegung oder die Schwulen- und Lesbenbewegung als gesellschaftspolitisches Coming Out aus dem Abseits sind profilierte und bewährte Ansätze, mit Vielfalt kritisch und konstruktiv umzugehen.

Wenn man Diversity Management und die Vielfalt-Strategien der Sozialen Arbeit miteinander vergleicht, überwiegen gleichwohl die Gemeinsamkeiten. Sie haben die gleichen Dimensionen von Vielfalt (Alter, Geschlecht, Behinderung, Ethnizität, sexuelle Orientierung) im Blick. Übereinstimmend ist die Sicht auf die Gesellschaft in ihrer zunehmenden Differenzierung durch rechtliche Vorgaben (zum Beispiel EU-Richtlinien), durch demographischen Wandel (Veränderung des Verhältnisses von jung und alt), durch Arbeitsmigration und weltweite Fluchtbewegungen (Entstehen ethnisch-kultureller Minderheiten), durch die Anerkennung unterschiedlicher sexueller Orientierungen (eingetragene Lebenspartnerschaften), durch die Inklusionsforderungen von Menschen mit Behinderungen (gesetzliche Gleichstellung), durch die Erfolge der Frauenbewegung (Gleichstellungspolitik, Gender Mainstreaming). Entscheidende Übereinstimmungen gibt es ferner bei den jeweiligen Zielgruppen (Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Organisation, Nutzerinnen und Nutzer beziehungsweise Kundinnen und Kunden) und bei den Methoden (Strategien und Instrumente der Organisations-, Personal- und Qualitätsentwicklung). Unterschiede, zum Teil gravierend, bestehen bei Funktion und Zweck der Strategie (zum Beispiel soziale Gerechtigkeit, Gleichbehandlung, Inklusionsvermittlung versus Unternehmenserfolg, Gewinnerzielung, Wettbewerbsvorteile) und bei einzelnen Zielen (zum Beispiel Veränderung von Gesellschaft, Anerkennung von Gleichheit und

¹ Vgl. Schröder 2007: 29

² Vgl. Schröder 2006: 63

Verschiedenheit, Initiieren reflexiver Lern- und Veränderungsprozesse gegenüber Positionierung am Markt, Anerkennung und optimale Nutzung von Diversität, Ausschöpfung der jeweiligen Leistungspotenziale) und vor allem, wie dargestellt, bei der Berücksichtigung von Machtaspekten.

Die hohe Übereinstimmung der Dimensionen und Methoden spricht dafür, Diversity Management als Gesamtstrategie für alle Organisationen zu verstehen, um Synergieeffekte bei der Konzeptionierung, Implementierung und Durchsetzung von Querschnittpolitiken zu nutzen. Die Unterschiede verweisen darauf, bei der Differenzierung innerhalb der Dimensionen Ethnie, Geschlecht, Behinderung usw. jeweils die spezifischen Funktionsbestimmungen, Zielvorstellungen und Machtasymmetrien zu berücksichtigen.¹ Die Stärke von Diversity Management gegenüber den einzelnen Querschnittsstrategien der Sozialen Arbeit liegt in der Ganzheitlichkeit des Ansatzes, der langjährigen Erfahrung in unterschiedlichen Unternehmen und den entwickelten Methoden und Instrumenten. Diversity Management ist insoweit eine elaborierte Strategie.

Die mit dem Ansatz verbundenen Vorbehalte gegenüber einer betriebswirtschaftlichen Orientierung könnten mit einer der Logik Sozialer Arbeit adäquaten Adaption verringert werden. Die Unternehmensstrategie Diversity Management sollte als eine sozialpolitische Organisationsphilosophie „Vielfalt gestalten“ neu formuliert werden. Als verbindliche Gesamtstrategie einer Organisation würde damit dem Missverständnis der Boden entzogen, Frauenförderung oder die Berücksichtigung von Menschen mit Migrationshintergrund als zusätzliche Belastungen anzusehen und wegen der ohnehin permanenten Überlastung abzuwehren.

Zusammenfassend kann Diversity Management für die Soziale Arbeit so übersetzt werden: „Vielfalt leben“ kennzeichnet eine Haltung, die das Prinzip der anerkannten Gleichwertigkeit mit dem Prinzip der anerkannten Verschiedenheit verbindet.

„Vielfalt gestalten“ formuliert die Anstrengung eines systematischen Entwicklungsprozesses, für den es Strategien, Instrumente und Erfahrungen aus der Organisations-, Personal- und Qualitätsentwicklung gibt. „Vielfalt leben und gestalten“ markieren somit einen querschnittspolitischen Gesamtansatz zur synergetischen Verbindung von Gender Mainstreaming, Interkultureller Orientierung und Öffnung, Inklusion behinderter Menschen, Berücksichtigung von Alter und Akzeptanz unterschiedlicher sexueller Orientierungen.² Aber: „Vielfalt leben und gestalten“ bedarf als institutionelle Gesamtstrategie der Ergänzung durch differenzierte und profilierte Einzelstrategien für die jeweiligen Dimensionen von Vielfalt, die einander ergänzen, aber nicht ersetzen. Das heißt, unter einem gemeinsamen Dach „Vielfalt gestalten“ wird ein querschnittspolitischer Gesamtansatz, nicht aber ein gleichmacherisches Einheitskonzept verfolgt. Synergieeffekte werden durch eine zusammenführende einheitliche Organisation, durch gemeinsame Strategieentwicklung, durch abgestimmte Fortbildungskonzepte, durch Austausch methodischer Erfahrungen und durch die Entwicklung geeigneter Instrumente sowie durch eine konzentrierte und konzertierte Interessenvertretung der Querschnittpolitiken erzielt. Zugleich werden aber weiterhin Gender Mainstreaming oder interkulturelle Orien-

¹ Vgl. Schröder 2007:32

² Vgl. Schröder 2007:60

tierung und Öffnung und die anderen Ansätze als profilierte, an ihrer jeweiligen Zweckbestimmung, Zielsetzungen und Adressatengruppen ausgerichtete Strategien umgesetzt.

Taktisch wird man berücksichtigen müssen, dass ein solches Gesamtkonzept Interessen berührt und damit Widerstände produziert. Je nach historischer, lokaler und organisationaler Entwicklung sollte deshalb Diversity Management beziehungsweise Vielfalt gestalten pragmatisch umgesetzt werden: wo es noch keine querschnittspolitischen Ansätze gibt, bietet es sich an, Vielfalt gestalten als Gesamtkonzept umzusetzen. Dort, wo Gender Mainstreaming oder interkulturelle Öffnung schon erfolgreich eingeführt sind, können sie Ausgangspunkt für eine Entwicklung weiterer Strategien und deren allmählicher Zusammenführung sein. Dort, wo im Moment die Diskriminierung von Minderheiten oder die Benachteiligung von Frauen eindeutig im Vordergrund stehen, sollte eine gezielte Strategie dafür in Angriff genommen werden.

Hier soll im Folgenden weiterhin am Beispiel interkultureller Öffnungsprozesse dargestellt werden, wie die strategische Umsetzung von Querschnittspolitiken in Organisationen, also in Verwaltungen ebenso wie in Verbänden, erfolgreich angegangen werden kann.

Welche Dimensionen umfassen interkulturelle Orientierung und Öffnung?

Ausgangspunkt interkultureller Öffnungsprozesse muss eine Erhebung des Ist-Zustandes sein. Bestandsaufnahme und Konzeptionierung der notwendigen Maßnahmen sollten sich auf vier Ebenen beziehungsweise Dimensionen beziehen.¹ Diese Differenzierung hat vornehmlich eine analytische Funktion, in der praktischen Umsetzung gehen die Aktivitäten ineinander über.

▪ Normative Dimension

Hier geht es um die Frage, ob sich eine Kommune, ein Verband oder eine Einrichtung dem interkulturellen Paradigma verpflichtet fühlt. Dafür müssen Antworten auf Fragen gefunden werden wie: Ist interkulturelle Orientierung und Öffnung als Querschnittsaufgabe definiert? Wird das auch als Teil einer sozialen Gerechtigkeitspolitik diskutiert? Finden sich im Leitbild Ausführungen zur anerkannten Verschiedenheit und zur anerkannten Gleichheit der unterschiedlichen Nutzerinnen und Nutzer der Dienstleistungen? Sind Empowerment und Partizipation leitende Vorstellungen für die integrationspolitischen Perspektiven?

▪ Institutionelle Dimension

Hier geht es um die Frage, ob sich die Strukturen der sozialen Dienstleistungserbringung für Menschen mit Migrationshintergrund öffnen. Dafür müssen Antworten auf Fragen gefunden werden wie: Sind die Zugangsbarrieren in den Aufbau- und Ablauforganisationen kritisch analysiert? Werden die Strukturen, Prozesse und Leistungen migrations-sensibel verändert? Ist interkulturelle Orientierung zu einer inneren Haltung von Organisation und Mitarbeiterschaft geworden? Ist interkulturelle Öffnung Teil der jeweiligen Steuerungsverantwortung? Werden Prozesse der Organisations-, Personal- und Qualitätsentwicklung kultursensibel angelegt?

¹ Vgl. Handschuck/Schröer 2002:518 ff.; inzwischen auch KGSt 2005:35 f.

▪ **Sozialräumliche Dimension**

Hier geht es um die Frage, ob interkulturelle Öffnung jenseits der Binnen-Logik von Organisationen auch Teil der sozialräumlichen Orientierung wird. Dafür müssen Antworten auf Fragen gefunden werden wie: Wird sichergestellt, dass die Dezentralisierung und Regionalisierung sozialer Dienstleistungen migrations-sensibel erfolgt? Nimmt die sozialräumliche Orientierung die individuellen Ressourcen, die nachbarschaftlichen Netze und die sozialen Einbettungen von Menschen mit Migrationshintergrund auf? Erhalten die Dienste und Einrichtungen des sozialen Raums Unterstützung bei interkulturellen Qualifizierungsprozessen?

▪ **Instrumentelle Dimension**

Hier geht es um die Frage, ob Steuerungsinstrumente zielgerichtet für die interkulturelle Öffnung genutzt werden. Dafür müssen Antworten auf Fragen gefunden werden wie: Werden Verwaltungsreformprozesse, Reformprozesse der Verbände oder einrichtungsbezogene Qualitätsentwicklung mit interkulturellen Zielsetzungen verbunden? Werden die Instrumente der Neuen Steuerung wie Kontraktmanagement, Zielvereinbarungen, Produktbeschreibungen, Berichtswesen, Monitoring für die interkulturelle Öffnung genutzt?

Welche strategischen Veränderungsansätze empfehlen sich?

Diese vier Dimensionen verweisen darauf, dass top-down durch die Führungsebene Prozesse interkultureller Orientierung und Öffnung verbindlich gemacht werden müssen. Ergänzend sind bottom-up die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Veränderungsprozess einzubeziehen. Die strategischen Ansätze dafür sind eine interkulturell orientierte Personalentwicklung zur Qualifizierung des Personals und für die Gewinnung von Personal mit Migrationshintergrund. Grundlage für strukturelle Veränderungen ist eine Organisationsentwicklung, an der die Mitarbeiterschaft beteiligt ist. Ein solcher Veränderungsansatz ist als kontinuierlicher Entwicklungsprozess im Sinne von Qualitätsentwicklung und Organisationslernen zu konzeptionieren.¹

Interkulturelle Personalentwicklung

Als Voraussetzung interkultureller Öffnung wird häufig die persönliche Qualifizierung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gesehen, weil es Fragen der (fehlenden) Kompetenz sind, die zunächst auf die Notwendigkeit von Veränderung hinweisen. Die erste Reaktion auf diesen Bedarf waren Fortbildungsveranstaltungen, die eher die Defizitperspektive verstärkt und Stereotypisierungen sowie Kulturalisierungen erzeugt haben. Das scheint weitgehend überwunden. Es sind inzwischen Rahmenbedingungen und Standards entwickelt worden, die, wenn sie beachtet werden, eine erfolgreiche Vermittlung interkultureller Kompetenz ermöglichen. Es geht im Wesentlichen darum, ein Bewusstsein zu erlangen über Einstellungen, Verhaltensweisen und Werte durch die (selbst-)kritische Reflexion des Eigenen und Fremden, Wissen zu vermitteln über Ursache und Geschichte der Arbeitsmigration, über die Rolle und den Status von Minderheiten und

¹ Vgl. für das Folgende Schröder 2007:49 ff.

die aktuelle Migrationspolitik sowie Handlungskompetenz zu erwerben durch geeignete Kommunikations- und Konfliktstrategien.¹

Für den Erfolg solcher Maßnahmen sind aber auch die strukturellen Bedingungen im hohen Maß mitverantwortlich, unter denen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter lernen können. Individuelle Weiterbildungen laufen dann ins Leere, wenn sich nicht zugleich die Organisation verändert und die Anwendung des Gelernten unterstützt. „Damit werden die Grenzen der Wirksamkeit interkultureller Trainings in zweifacher Weise deutlich: Sie erreichen als pädagogische Intervention ihre Ziele nur, wenn sie nicht hintergehbare Standards erfüllen. Und sie entfalten Wirksamkeit im Sinne interkultureller Öffnung nur, wenn über individuelle Ansätze hinaus die gesamte Organisation in den Blick genommen wird.“²

Ein weiterer wesentlicher Faktor interkultureller Personalentwicklung ist die Einstellung von Menschen mit Migrationshintergrund. Über den Stand der Beschäftigung liegen kaum Zahlen vor und allenfalls über Ausländer als Menschen mit nicht deutscher Staatsangehörigkeit. So betrug die Ausländerbeschäftigungsquote im öffentlichen Dienst nach Schätzungen eines Gutachtens des Sachverständigenrats für Zuwanderung 2004 lediglich 3,6 Prozent.³ Die Caritas hat im Rahmen ihrer Leitbilddiskussion eine Erhebung ihres Personals vorgenommen und kam auch nur auf 4,9 Prozent.⁴ In oberen Führungsebenen sind Mitarbeiter nicht-deutscher Herkunft praktisch nicht vertreten. Zwar sind in den letzten Jahren durchaus Fortschritte zu verzeichnen, insbesondere Kommunen mit interkulturellen Zielen haben den Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund in der Belegschaft erhöht. Gleichwohl bleibt viel zu tun. Dies auch deshalb, weil die Erfahrungen mit interkulturell zusammengesetzten Teams, insbesondere in der Sozialen Arbeit, durchaus positiv sind.

Interkulturelle Organisationsentwicklung

Erst der Blick auf die Gesamtorganisation eröffnet die Chance für einen erfolgreichen Prozess interkultureller Öffnung, weil der Wandel des gesamten Systems und nicht nur der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter angestrebt wird. Als **wesentliche Elemente eines interkulturell orientierten Organisationsentwicklungs-Prozesses** werden in großer Übereinstimmung von Erfahrungen der Praxis und Beiträgen in der Literatur genannt⁵:

▪ Führungsverantwortung

Das Management von tief greifenden Veränderungsprozessen wie interkulturelle Orientierung und Öffnung ist Führungsaufgabe. Sie muss top-down eingeleitet und dauerhaft von den Leitungskräften unterstützt werden. Der Prozess darf nicht sich selbst oder nachgeordneten Verantwortlichen überlassen werden. Es hat sich als erfolgreich erwie-

¹ Vgl. beispielhaft Handschuck/Klawe 2004

² Schröer 2007:51

³ Bundesbeauftragte 2005:91

⁴ Czock 2004:45

⁵ vgl. Jungk 2001; Handschuck/ Schröer 2001 und 2002; Filsinger 2002; Simon-Hohm 2004; Fischer 2005; Grünhage-Monetti 2006

sen, zu Beginn der interkulturellen Öffnung die gesamte Führungsebene durch ein Kurztraining zu informieren und möglichst zu begeistern.

▪ **Querschnittsaufgabe**

Es muss organisationspolitisch festgelegt werden, dass interkulturelle Öffnung eine querschnittspolitische Strategie ist, die sich nicht nur auf bestimmte Felder (zum Beispiel Kinder- und Jugendhilfe), bestimmte Mitarbeitergruppen (zum Beispiel Erziehungskräfte oder Basismitarbeiter) oder bestimmte Zielgruppen (Menschen mit Migrationshintergrund) bezieht. Querschnittsaufgabe bedeutet, das Thema gilt für alle Produkte, für alle Bereiche, für alle Ebenen, für alle Hierarchien als integrierte Strategie. Dies bedarf auch einer institutionellen Absicherung (zum Beispiel durch eine Stabsstelle).

▪ **Leitbildentwicklung**

Die sich öffnende Organisation verankert interkulturelle Orientierung in ihrem Leitbild als Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Gleichheit und Verschiedenheit. Die Kultur der Organisation mit ihren Werten, Regeln und Strukturen spiegelt ihr Bild von Zukunft, an deren Gestaltung sie mitwirken will, wider. Sie macht die interkulturelle Orientierung nach innen und außen deutlich. Die Entwicklung des Leitbildes ist als gemeinsamer Prozess von Leitung und Mitarbeiterschaft zu gestalten.

▪ **Ziele und Zielüberprüfung**

Diese eher globalen Festlegungen werden in operationalisierten Zielen konkretisiert, die für die Veränderung der Organisation und ihre Mitarbeiterschaft klare Vorgaben und die nach außen für die jeweiligen Benutzergruppen entsprechende Aussagen machen. Notwendig erscheinen überprüfbare Ziele zum Abbau von Zugangsbarrieren, zur Gewinnung von Mitarbeitern mit Migrationshintergrund oder zur Vermittlung interkultureller Kompetenz. Für die Ziele werden Indikatoren entwickelt. Mit einem Monitoring-System lassen sich Veränderungen nachzeichnen. Eine regelmäßige Integrations-Berichterstattung gibt politisch Auskunft über den Stand der Entwicklung und die Erreichung der Ziele.

▪ **Kultursensible Auswertungsverfahren**

Die regelmäßige Überprüfung, ob und in welchem Umfang die individuell vereinbarten Ziele erreicht sind, ist das wesentliche Element neuer Steuerungsinstrumente. Dafür sind geeignete Auswertungsverfahren festzulegen. Die interkulturelle Öffnung als Organisationsentwicklungsstrategie lässt sich an Hand der vereinbarten Ziele und Indikatoren noch relativ leicht überprüfen. Problematisch und auch sensibler ist es mit Zielen, die Wirkungen etwa der Sozialen Arbeit bei Menschen mit Migrationshintergrund erreichen wollen. Hier ist es wichtig, in kulturellen Überschneidungssituationen herkömmliche Standards als eventuell ethnozentristische Kulturstandards kritisch zu reflektieren und sie auf ihre jeweilige Angemessenheit gegenüber der Zielgruppe zu befragen.¹

¹ Vgl. Handschuck/ Schröder 2001:150 ff.

▪ **Interkulturelle Qualitätsentwicklung**

Aufwändige Verfahren eines förmlichen Qualitätsmanagements sind für die interkulturelle Qualitätsentwicklung nicht zwingend notwendig. Oft reichen einzelne Elemente, um einen Veränderungsprozess in Gang zu setzen. Wichtig ist es aber, interkulturelle Öffnung als kontinuierlichen Verbesserungsprozess zu implementieren. Für diese Optimierung von Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität haben sich einige Instrumente als hilfreich erwiesen, die generell Anwendung finden können.

▪ **Servicequalität**

Die Zufriedenheit der NutzerInnen und Kunden regelmäßig nachzufragen, um deren Erwartungen an Qualität zu entsprechen, wird zu einem wichtigen Element der Kundenorientierung und kontinuierlicher Verbesserung. Für Menschen mit Migrationshintergrund müssen Verfahren gefunden werden, die kultursensibel ihre Bedürfnisse und Erwartungen erfragen. In München sind positive Erfahrungen mit der SERVQUAL-Methode gemacht worden, wobei dafür geschulte interkulturelle Tandems die Nutzerbefragungen vorgenommen haben.¹ Mit dieser Berücksichtigung der Kundenperspektive verbindet sich zugleich eine partizipative Einbindung nach außen.

▪ **Qualitätszirkel**

Qualitätszirkel sind das partizipative Element nach innen in die Organisation hinein. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter werden in den Prozess der interkulturellen Öffnung einbezogen. Das geschieht – eher abstrakt – bei der Formulierung von Vision und Leitbild und – schon konkreter – bei der Erarbeitung und Aushandlung von Zielen. Als besonders förderlich für Beteiligung, Kooperation, Ergebnisse und Wirkungen haben sich Qualitätszirkel erwiesen, die die wesentlichen Schlüsselprozesse aufgreifen und neue Lösungen an konkreten Problemen erarbeiten.

▪ **Schlüsselprozesse**

Schlüsselprozesse sind jene wiederholten Prozesse in einem Handlungsablauf, die entscheidend für den Erfolg der Handlung, das heißt für das Erreichen der vereinbarten Ziele bzw. das Eintreten der erwarteten Wirkungen sind. Diese sind zu identifizieren und darauf zu überprüfen, ob sie der anerkannten Verschiedenheit und der gewünschten Gleichbehandlung Rechnung tragen, ob sie also geeignet sind, Menschen mit Migrationshintergrund in gleicher Weise zu erreichen wie die Mehrheitsbevölkerung. Die Analyse des Ist-Zustandes und die Beschreibung des Soll-Zustandes und die konkrete Benennung von Hemmnissen für die Zielerreichung eröffnen die Chance, einen Leistungsprozess zielführend zu verbessern und interkulturell zu öffnen.

▪ **Aufbau- und Ablauforganisation**

Aus der Analyse der Schlüsselprozesse ergeben sich Hinweise auf die Hindernisse der Aufbau- und Ablauforganisation, auf unproduktive Schnittstellen, problematische Entscheidungsstrukturen oder dysfunktionale Zugangsbarrieren. Im Prozess kontinuierlicher Verbesserung werden dann Organisation und Abläufe reorganisiert, die Schnittstel-

¹ Vgl. Bobzien 2003

len beseitigt bzw. durch Kooperation verbessert, Entscheidungsstrukturen verändert und eindeutig geregelt sowie Zugangsbarrieren abgebaut.

Woran scheitern Ansätze interkultureller Orientierung und Öffnung?

„Interkulturelle Öffnung ist zu einem weithin anerkannten Paradigma geworden. Der Begriff ist überwiegend positiv konnotiert, so dass in der Regel eine Begriffsbestimmung nicht mehr vorgenommen wird. Über Ziele und Instrumente der Umsetzung scheint Einigkeit zu bestehen.

Obwohl interkulturelle Öffnung weithin als Organisations-, Personal- und Qualitätsentwicklungsprozess beschrieben wird, ist in der Praxis eine derart komplexe und integrative Strategie nur selten auszumachen.

- Interkulturelle Öffnung wird nicht als gesamtgesellschaftliche Querschnittsaufgabe verstanden. Interkulturelle Fragen werden noch zu oft auf Soziales und Bildung reduziert. Stadtentwicklungsplanung, Finanzpolitik und häufig auch Personalpolitik fühlen sich nicht angesprochen. Kommunale Wirtschaftsbetriebe nehmen ihre mögliche Vorbildfunktion dem gewerblichen Bereich gegenüber nicht wahr.
- Interkulturelle Öffnung wird nicht als Führungsaufgabe „top-down“ wahrgenommen. Betroffene Organisationseinheiten und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter verkämpfen sich „bottom-up“ und erreichen wenig, jedenfalls keine Organisationsveränderung.
- Interkulturelle Öffnung ist nicht als Gesamtstrategie angelegt. Positive Ansätze bleiben vereinzelt. Häufig beschränken sie sich auf Fortbildungsmaßnahmen, die zwar eine individuelle Qualifizierung, aber kein Organisationslernen zur Folge haben.
- Interkulturelle Öffnung wird nicht als unabdingbares Merkmal guter professioneller Arbeit in der multikulturellen Gesellschaft verstanden. Interkulturelle Öffnung und interkulturelle Kompetenzvermittlung werden häufig als zusätzliche, freiwillige Qualifizierungen gesehen und mit dem Hinweis auf Überlastung abgelehnt.
- Interkulturelle Öffnung wird nicht als partizipativer Prozess gestaltet. Das gilt nach innen in die Organisation, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter werden nicht (bottom-up) einbezogen. Und das gilt vor allem nach außen, Migrantinnen und Migranten und ihre Organisationen werden nicht beteiligt¹.

Um ein Scheitern zu verhindern, müssen sich die verantwortlichen Kräfte vor Augen führen, dass die einzelnen Elemente von Personal-, Organisations- und Qualitätsentwicklung nicht willkürlich und unabhängig voneinander verwirklicht werden können. Sie müssen viel mehr systematisch zusammengeführt und als ein Prozess von Organisationslernen verstanden werden. Reformprozesse und Öffnungsstrategien werden häufig als technokratische Modernisierungsstrategien ohne inhaltliche Ziele; ohne Querschnittsorientierung und ohne wirkliche Beteiligung durchgezogen. Es gibt kaum Ver-

¹ Schröder 2007:20

suche, Veränderungsprozesse als einen gemeinsamen Lernprozess zu verstehen. Darum aber geht es: eine lernende Organisation zu gestalten, die „Modernisierung als Entwicklungsprozess“¹ betrachtet und damit als ständige Aufgabe. Das heißt, darüber nachzudenken, wie Organisationen nachhaltig lernen. „Eine lernende Organisation ist ein Ort, an dem Menschen kontinuierlich entdecken, dass sie ihre Realität selbst erschaffen. Und dass sie sie verändern können“.²

Literatur

Auernheimer, Georg: Notizen zum Kulturbegriff unter dem Aspekt interkultureller Bildung. In: Gemeinde, Marion/ Schröer, Wolfgang/ Sting, Stephan (Hrsg.): Zwischen den Kulturen. Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität. Weinheim und München 1999, S. 27-36

Auernheimer, Georg: Interkulturelle Kompetenz – ein neues Element pädagogischer Professionalität? In: Ders. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen 2002, S. 183-205

Beauftragte der Bundesregierung für die Belange der Ausländer (Hrsg.): Empfehlungen zur interkulturellen Öffnung sozialer Dienste. Bonn 1994

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.): Bericht der Beauftragten über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Berlin 2005

Besamusca-Jannsen, Mieke / Scheve, Sigrun (1999): Interkulturelles Management in Beruf und Betrieb. Herausgegeben vom Anti-Rassismus-Centrum NRW. Frankfurt

Bobzien, Monika (2003): Kundenorientierung durch Nutzerbefragung: Servicequalität für Migrantinnen und Migranten. In: Landeshauptstadt München, Sozialreferat/ Stadtjugendamt (Hrsg.): Offen für Qualität. Interkulturell orientiertes Qualitätsmanagement in Einrichtungen der Migrationssozialarbeit., S. 37-51

Czock, Heidrun: „Blick nach innen“ – Stand, Begründungsfiguren, antizipierter Handlungsbedarf. In: Deutscher Caritasverband e.V. (Hrsg.): Brücken bauen – Fäden spinnen. Interkulturelle Öffnung der Caritas und die Rolle der Migrationsdienste. Freiburg 2004, S. 44-52

Döge, Peter (2002): Auf dem Weg zum Managing Diversity – Gender-Mainstreaming und Cultural Mainstreaming als gemeinsame Lernprozesse in Organisationen. In: www.iaiz.de/GM_und_CM_als%20lernprozess.pdf (17.10.2006)

Filsinger, Dieter: Interkulturelle Öffnung Sozialer Dienste. Expertise im Auftrag der Regiestelle E & C. Saarbrücken/ Berlin 2002

Fischer, Veronika: Gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Entwicklung migrationsbedingter Qualifikationserfordernisse. In: Fischer, Veronika/ Springer, Monika/ Zacharaki, Ionna (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung - Transfer - Organisationsentwicklung. Schwalbach 2005, S. 11-30

Gaitanides, Stefan: Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste. In: Otto, H.-U./ Schrödter, M. (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Multikulturalismus – Neo-Assimilation – Transnationalität. neue praxis Sonderheft 8/2006, S. 222-234

Grünhage-Monetti, Matilde (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz in der Zuwanderungsgesellschaft. Fortbildungskonzepte für kommunale Verwaltungen und Migrantenorganisationen. Bielefeld 2006

¹ Klimecki 1999:24

² Senge 2003:22

Hamburger, Franz: Von der Gastarbeiterbetreuung zur Reflexiven Interkulturalität. In: Migration und Soziale Arbeit 3-4/1999, S. 33-39

Handschuck, Sabine (2007): Interkulturelle Qualitätsentwicklung im Sozialraum (im Erscheinen)

Handschuck, Sabine/ Klawe, Willy: Interkulturelle Verständigung der Sozialen Arbeit. Ein Erfahrungs-, Lern- und Übungsprogramm zum Erwerb interkultureller Kompetenz. Weinheim und München 2004

Handschuck, Sabine/ Schröer, Hubertus: Interkulturelle Orientierung als Qualitätsstandard Sozialer Arbeit. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Opladen 2001, S. 147-180

Handschuck, Sabine/ Schröer, Hubertus: Interkulturelle Orientierung und Öffnung von Organisationen. Strategische Ansätze und Beispiele der Umsetzung. In: neue praxis 2002, S. 511-521

Hinz-Rommel, Wolfgang: Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit. Münster/ New York 1994

Jungk, Sabine: Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste und Ämter – Eine Herausforderung für die Einwanderungsgesellschaft. In: Riehle, Eckart (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz in der Verwaltung? Wiesbaden 2001, S. 95-115

Klimecki, Rüdiger: Lernende Verwaltung: Modernisierung als Entwicklungsprozess. In: Klimecki, Rüdiger/ Müller, Werner R. (Hrsg.): Verwaltung im Aufbruch. Zürich 1999, S. 23-29

Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt): Management kommunaler Integrationspolitik - Strategien und Organisation - Bericht Nr. 7/2005. Köln

Lima Curvello, Tatjana / Pelkhofer-Stamm, Margret: Interkulturelles Wissen und Handeln. Neue Ansätze zur Öffnung Sozialer Dienste. Dokumentation des Modellprojektes „Transfer interkultureller Kompetenz“. Berlin 2003

Schröer, Hubertus (2006): Vielfalt gestalten. Kann Soziale Arbeit von Diversity-Konzepten lernen? In: Migration und Soziale Arbeit, Heft 1, S. 61-68

Schröer, Hubertus: Interkulturelle Öffnung und Diversity Management. Statusbericht im Auftrag von anakonde GbR. München 2007 (www.i-igq.de)

Senge, Peter M.: Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart 2003

Simon-Hohm, Hildegard: Interkulturelle Öffnung Sozialer Dienste und interkulturelle Kompetenz. In: Treichler, Andreas/ Cyrus, Norbert (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt 2004, S. 231-252

Stuber, Michael (2004): Diversity. Das Potenzial von Vielfalt nutzen – den Erfolg durch Offenheit steigern. München

Wendling, Lydia (1999): Intercultural Human Resources Development Europe. Ergebnisse einer explorativen Studie in Deutschland und den Niederlanden. In: Jung, Rüdiger H./ Schäfer, Helmut M. / Seibel, Friedrich W. (Hrsg.): Vielfalt gestalten – Managing Diversity. Frankfurt, S. 77-94

Zugangswege/Kennenlernen/Verstehen

Das Praxisforschungsprojekt *fai bene*. Faktoren des Gelingens – Praxis einer gelingenden Familienunterstützung bei so genannten bildungsfernen Familien speziell mit Migrationshintergrund¹

STEFAN BESTMANN

Erziehungswissenschaftler und freiberuflicher Praxisberater, Berlin

Das von mir vorgestellte Praxisforschungsprojekt „*fai bene*“, ein Kooperationsprojekt unter Leitung von Frau Prof. Straßburger von der Katholischen Hochschule für Sozialwesen in Berlin und der SB Praxisberatung, wurde im Januar 2006 gestartet. Im Februar dieses Jahres durften wir unser fertig gestelltes Manuskript abgeben.

Ausgangslage

Das Jugendamt in Berlin-Neukölln hat im Jahr 2004 auf der Leitungsebene ein fachpolitisches Papier unter der Überschrift „**Mehr Vorsorge – weniger Nachsorge**“ verfasst. Die Idee in diesem Papier lautete, **mehr Effizienz** in die Jugendhilfe zu bringen und als Ansatz dazu eine **sozialraumorientierte, präventive Familienunterstützung** zu nutzen. Eine weitere Idee war eine **Qualifizierungsoffensive für Eltern vor allem aus so genannten bildungsfernen Milieus, insbesondere MigrantInnen**. Diese zwei Etiketten „bildungsfern“ und „Migrationshintergrund“ sind schwer zu definieren, daher haben wir sie mit dem Zusatz „so genannt“ versehen.

Die **Hauptfragestellung** dieses Papiers und damit unserer Forschung lautete: **Wie müssen familienunterstützende Angebote strukturell und methodisch gestaltet sein, damit gerade auch Migrantenfamilien diese als attraktiv und hilfreich erachten und nutzen? Welche Faktoren sind für das Gelingen verantwortlich?**

Die Senatsverwaltung Berlin befürwortete und finanzierte diese Praxisforschung. Ausgangspunkt war die Frage: Warum erreichen wir so wenige Familien, gerade mit Migrationshintergrund, die wir auf Grund von statistischen Verteilungen eigentlich viel stärker erreichen müssten? Warum schaffen wir den Zugang nicht? Wir gingen von der These aus, dass es in der Praxis bereits Fachkräfte gibt, die in dieser Richtung erfolgreich arbeiten, während die Verwaltungsspitze erst so eine Frage diskutiert. Diese werden nur nicht gesehen.

Wir mussten uns auf den Weg machen, die Praxis nach erfolgreichen Konzepten zu durchsuchen. Ich habe dazu die Bedingung gestellt, dass wir nur funktionierende Praxis untersuchen, für nicht Gelingendes gibt es bereits viele Ausführungen und wir haben nicht viel Zeit für unsere Forschung. Unser Untersuchungsdesign bestand also in einer qualitativ angesetzten Evaluation gelingender Praxis und in der Exploration, ohne vorgefertigte theoriegeleitete Hypothese. Wir diskutierten mit den PraktikerInnen aber eben auch den NutzerInnen, was zur gelingenden Praxis beiträgt.

¹ Bei diesem Text handelt es sich um die redigierte Tonbandabschrift eines frei gesprochenen Vortrages.

Methodisches Vorgehen

Wir haben unsere Untersuchungen nicht nur auf die Jugendhilfe beschränkt, sondern haben uns unterschiedliche Handlungsfelder angesehen (**Abbildung 1**) und sind in die Einrichtungen und Projekte gegangen, von denen wir gehört haben, dass der Zugang zu der etikettierten Zielgruppe funktioniert.

Was wurde auf der methodischen Forschungsebene umgesetzt?			
Inhaltlicher Schwerpunkt	Interview mit Mitarbeitenden	Teilnehmende Beobachtung	Interview mit NutzerInnen
Familien-/Nachbarschaftszentrum/ Kulturverein mit GWA/Kulturangeboten/Beratung etc.	✓✓✓✓✓ ✓	✓	✓
Mutter-Kind-Treff / Frauenfrühstück	✓✓✓✓✓ ✓	✓✓✓	✓✓✓✓✓ ✓✓✓
Grundschule / Kindertagesstätte / Interkult. Träger Jugendhilfe - Grund- schule	✓✓✓✓✓	✓	
Interkult. Mädchen-/Frauentreff / Mütter-Beratung	✓✓✓✓✓		
Elternabende/-informationen/ Interkult. Elterntreff und -beratung	✓✓	✓✓	
Gesundheitsberatung / Elternberatung /HzE	✓✓✓✓✓ ✓✓	✓	
Mütter-Sprachkurse	✓		
Behindertenhilfe / Elternselbsthilfe	✓✓✓		✓
Polizeiabschnitt	✓		

Abbildung 1

© Stefan Bestmann

Wir haben sehr viele Interviews mit den Profis geführt, aber das war uns zu einseitig. Auch Nutzerinnen und Nutzer bestimmter Angebote konnten wir befragen, da auch MuttersprachlerInnen in unserem kleinen Forschungsteam tätig waren. Außerdem nahmen wir beobachtend an Projekten teil, an einem sogar über dreieinhalb Wochen.

Ergebnisse

Das Resultat dieser Untersuchung wird kein Forschungsbericht im klassischen Sinne sein, der irgendwo abgelegt wird, sondern ein Praxishandbuch mit dem Titel „**Praxishandbuch für sozialraumorientierte interkulturelle Arbeit. Faktoren des Gelingens bei familienunterstützenden Angeboten**“¹ für die Kolleginnen und Kollegen, die sich mit interkulturellen, familienunterstützenden Angeboten befassen, um die Erkenntnisse in die Praxis zurückzugeben. Ein **Ausschnitt aus dem Inhaltsverzeichnis** gibt einen Überblick über die gefundenen Faktoren und Beispiele gelingender Praxis (**Abbildung 2**). Viele Ergebnisse wirken banal, es fragt sich jedoch, warum es so schwer ist, dieses Banale in der Praxis zur Regel zu machen und wirklich umzusetzen, und ob und wie ernsthaft dies überhaupt politisch und strukturell gewollt ist. Dabei stößt man möglicherweise auf die Frage nach Macht und Teilhabe.

¹ Straßburger, Gaby/ Bestmann, Stefan; Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2007

Praxishandbuch für sozialraumorientierte interkulturelle Arbeit
Aus dem Inhalt

3 Faktoren des Gelingens

Ein Zusammenspiel von Haltung, Methode und Struktur

- 3.1 Das professionelle Selbstverständnis
 - 3.1.1 Wertschätzung: Begegnung auf Augenhöhe
 - 3.1.2 Ehrliches Interesse an der Person
 - 3.1.3 Anerkennung der Lebensweltpertise und Fertigkeit des Nichtwissens
- 3.2 Arbeitsprinzip Ressourcenorientierung
 - 3.2.1 Was Ressourcen sind, hängt vom Betrachter ab
 - 3.2.2 Sehen, was schon da ist
 - 3.2.3 Suchen, was noch brach liegt
- 3.3 Die Gestaltung des Erstzugangs
 - 3.3.1 Räumliches Aufsuchen – Wo und wie?
 - 3.3.2 Atmosphäre des Willkommenseins
 - 3.3.3 Ins Gespräch kommen – eine gemeinsame Sprache finden
- 3.4 Familienunterstützend arbeiten
 - 3.4.1 Die Auswahl der Themen: Was wollen die Familien?
 - 3.4.2 Ad-hoc-Beratung nebenbei und Peer-Ansatz
 - 3.4.3 Aktive Lotsen im Unterstützungsdschungel
 - 3.4.4 Familienunterstützende Arbeit braucht Kooperation
- 3.5 Strukturelle Faktoren
 - 3.5.1 Partizipation und Flexibilität bei der Konzeptionierung
 - 3.5.2 Finanzierung – Mindestvoraussetzungen
 - 3.5.3 Alltagskompatible Raum- und Zeitstruktur
- 4 Beispiele gelingender Praxis**
- 4.1 Der Mutter-Kind-Treff Shehrazad
- 4.2 Über die Kinder zu den Eltern
Die Projekte Groopies und Lipschitz Kids
- 4.3 „Hoşgeldiniz!“
Elterninformationsveranstaltungen der Initiative für ein noch besseres Neukölln
- 4.4 Lebendige Vielfalt mitten im Kiez
Die Kita Kleiner Fratz
- 4.5 Schule als ein Ort des gemeinsamen Lernens
Die Rixdorfer Grundschule in Berlin Neukölln
- 4.6 Der Name ist Programm:
Das Projekt Stadtteilmütter
- 4.7 Gelingende Praxis in einem weiteren Handlungsfeld
Ein etwas anderer Tag im Baumarkt

Im Folgenden gehe ich ausschnitthaft auf einzelne Kapitel ein.

3 Faktoren des Gelingens Ein Zusammenspiel von Haltung, Methode und Struktur

3.1 Das professionelle Selbstverständnis

3.1.1 Wertschätzung: Begegnung auf Augenhöhe

Ganz im Sinn einer wertschätzenden Ressourcenorientierung: Bei jedem Menschen gibt es prinzipiell immer einen positiven Ansatzpunkt des Gelingens, an dem man anknüpfen kann, weil jeder Mensch etwas will und grundsätzlich die dafür notwendigen Potenziale in sich trägt.

Wertschätzung beginnt oft mit kleinen Gesten des Aufeinanderzugehens.

Eine in vielen Projekten wiederkehrende und daher als zentral zu identifizierende Arbeitshypothese, die den Akteuren einen gelingenden und kooperativen Zugang ermöglicht, lautet: „**Alle Familien möchten, dass ihre Kinder erfolgreich werden**“.



„Begegnung auf Augenhöhe“ ist schnell gesagt, aber nicht einfach verwirklicht. Eine wertschätzende Ressourcenorientierung, davon auszugehen, dass jeder Mensch Potenziale in sich trägt, dass jeder Mensch etwas von seinem Leben will, dass jeder Mensch für sich oder auch für seine Familie Gutes will, ist eigentlich eine Selbstverständlichkeit, aber in der Praxis nicht so selbstverständlich. Oft vermitteln kleine Gesten eine solche Haltung: zum Beispiel, ob ein Raum so gestaltet ist, dass er den Blick öffnet. Die Haltung zeigt sich auch darin, wie jemand begrüßt wird, mit welchen Worten und mit welchen Gesten. Die Praktikerinnen und Praktiker haben in den Gesprächen oft betont, dass solch kleine Aspekte für den Erstzugang viel bewirken.

Für die Fachkräfte, die mit Familien arbeiten, ist es eigentlich eine Banalität, als Arbeitshypothese davon auszugehen, dass alle Eltern das Beste für ihr Kind möchten – auch bei der Zielgruppe der „Bildungsfernen“ und „MigrantInnen“! Allerdings sind die Klischees sehr verfestigt, so dass man sich den Zugang ohne diese Einstellung sofort verbaut.

3.1.2 Ehrliches Interesse an der Person I.

Ein altes und heutzutage nicht minder bedeutendes sozialarbeiterisches Prinzip lautet: „*Suche die Betroffenen dort auf, wo sie sind!*“ Das ist keineswegs nur räumlich zu verstehen, sondern vor allem auch inhaltlich und emotional.

Ehrliches Interesse und offene Neugier vermitteln einer Person Anerkennung und Wertschätzung in ihrem aktuellen Sein. In der Arbeit mit Migrantenfamilien ist dies besonders wichtig, weil Migrant(inn)en in ihrem Alltag häufig die Erfahrung machen, dass aufgrund der weit verbreiteten Klischees „*ohnehin jeder davon überzeugt ist, dass er über sie Bescheid weiß.*“

Die Betroffenen dort aufzusuchen, wo sie sind, ist nicht nur räumlich gemeint, ich be-gebe mich nicht nur aus meiner Amts- oder Projektstube hinaus, sondern ich gehe neugierig, erkundend auf Menschen zu, ohne sie gleich „abzuholen“.

Eine Mitarbeiterin aus der Jugendhilfe formuliert es folgendermaßen:

„Man muss viel Offenheit mitbringen und sich auf die familiären und kulturellen Gegebenheiten der Familie einlassen. Also wenn man nur starr guckt, das kenn ich, das weiß ich und mehr möchte ich nicht wissen, ist das bestimmt nicht hilfreich, wenn man mit Migrantenfamilien arbeiten möchte. Man muss Geduld mitbringen, denn es kann sein, dass nicht alles so schnell geht, wie man es gern möchte und dass einiges nicht so schnell verstanden wird. Das kann aber mit einer deutschen Familie auch passieren... Ich denke, das trifft auch auf deutsche Familien zu, dass man die Offenheit und das Interesse mitbringen muss – ja, ich möchte mit dir arbeiten. Ich will sehen, wie ich dir helfen kann, wie wir gemeinsam einen Weg finden können.“

Ähnlich argumentiert eine Mitarbeiterin mit eigenem Migrationshintergrund:

„Wenn man aus der gleichen Kultur wie die Eltern kommt und ihre Sprache spricht, ist der Kontakt natürlich relativ einfach. Aber man sollte nicht denken, man wüsste deshalb alles über Familien mit diesem kulturellen Hintergrund. Man kann die Familien nicht verallgemeinern. Es ist im Erstgespräch immer wichtig, rauszukitzeln, was habe ich für eine Familie vor mir... Ebenso wichtig ist es, sich Zeit zu nehmen und gut zuzuhören. Zuhören, was die Familie im Kopf hat, vielleicht hat sie schon Ideen, was sie selbst will und was sie dazu braucht.“

3.1.3 Anerkennung der Lebensweltexpertise und Fertigkeit des Nichtwissens

Eine wichtige Leitmaxime aus dem Konzept der Lebensweltorientierung scheint in den Projekten, in denen die Arbeit mit Migrantenfamilien gelingt, durchgängiger Standard zu sein: *Die Menschen sind die Expert(inn)en ihrer jeweiligen Lebenswelt.*

In den untersuchten Projekten ist durchgängig zu spüren: Die subjektive Perspektive der Mütter und Väter wird geachtet und respektiert, selbst dann, wenn sie der Perspektive der Praktiker(innen) widerspricht.

Ihre interkulturelle Handlungskompetenz zeigt sich in ihrer Neugier und Offenheit gegenüber dem Unbekannten und in ihrer Fähigkeit, Fremdheit auszuhalten und andere kulturelle Wahrnehmungs-, Deutungs- und Verhaltensmuster zu akzeptieren.

Ihre Expertise gründet sich nicht auf vermeintliches Wissen, sondern auf ihrer Fertigkeit des Nicht-Wissens.

3.2.1 Was Ressourcen sind, hängt vom Betrachter ab

Alles hat zwei Seiten und die berühmte Medaille bekanntermaßen sogar drei!

3.2.2 Sehen, was schon da ist

- **Kulturelle Vorlieben als Ressource:** Bestimmte kulturelle Eigenheiten kann ich als Abgrenzung oder aber auch als Ressource betrachten, mit der ich arbeiten kann.
- **Familiennetzwerke als Ressource:** Ich kann über Familiennetzwerke als Einengung, Druck bis hin zur Parallelgesellschaft diskutieren, ich kann sie aber auch nutzen. Das über die Grenzen Berlins hinaus bekannt gewordene Projekt der Stadtteilmütter arbeitet erfolgreich damit.
- **Die Migrationsbiografie als Ressource** – und nicht als eine Belastung und ein Problem.
- **Gelingende Ausnahmen als Ressource** – nicht nur nach Defiziten schauen, sondern ganz bewusst nach gelingenden Ausnahmen. Zunächst ist der gewohnte Profiblick ausschließlich darauf gerichtet, was nicht funktioniert. Das Gelingende wird als Ausnahme betrachtet. Mitunter stellt man fest, dass es eine Menge „Ausnahmen“ gibt.
- **Interesse als Ressource**
- **Väterliche Sorge als Ressource:** Eine Grundschulleiterin hat beispielsweise berichtet, dass sie sich natürlich darüber aufregen könnte, dass ein Vater sich nur für seinen Sohn interessiert und einsetzt und nicht für seine Frau und seine Tochter. Sie aber nimmt das als eine strategische Ressource und kann auf diese Weise die ganze Familie erreichen.
- **Wertigkeiten als Ressource**

3.2.3 Suchen, was noch brach liegt

Ressourcensuche ist eine gemeinsame Schatzsuche. Wenn Profis sich von ihren Zuschreibungen und Konstruktionen loslösen und neugierig nach Ressourcen suchen, entwickelt sich eine andere Qualität von Interaktionsebene.

3.3 Die Gestaltung des Erstzugangs

3.3.1 Räumliches Aufsuchen – Wo und wie?

Zugehen wird zunächst einmal wörtlich, das heißt räumlich verstanden. Zielgruppenakquise funktioniert dann am besten, wenn die Praktiker(innen) dort hingehen, wo die Familien sind, und sie direkt und persönlich ansprechen. Voraussetzung ist, dass man weiß, wo sich Migrantenfamilien aufhalten.

Ein wichtiger Ort der Ansprache kann auch der Bereich vor der Projekttür sein (**Abbildung 3**).

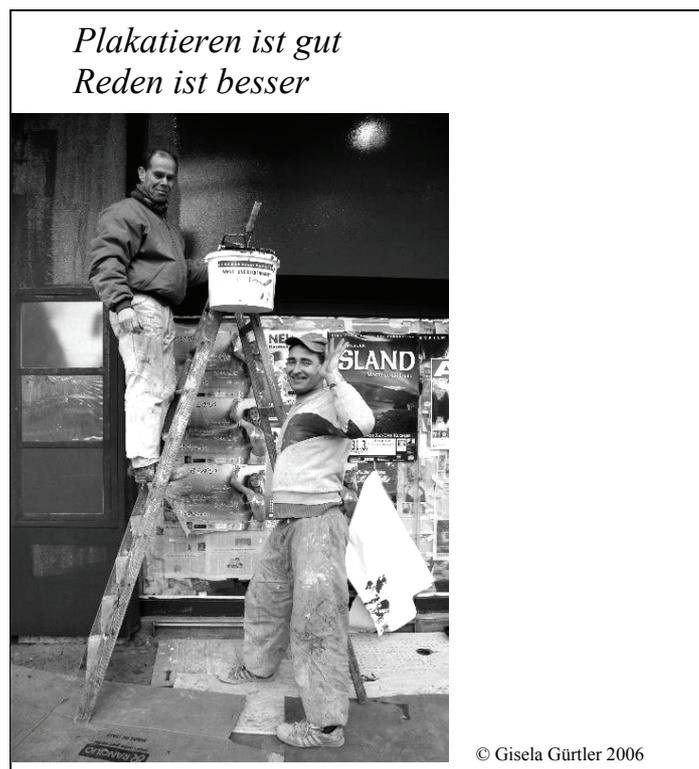


Abbildung 3

- ⇒ Hingehen statt abwarten,
- ⇒ Rausgehen statt drin bleiben,
- ⇒ Persönliche Ansprache statt Hochglanzpapier,
- ⇒ Finden, statt gefunden werden

Wenn man die ersten Mütter, Väter oder Familien erreicht hat, ist ein wichtiger Schritt getan, um die Familien zu erreichen, um die es geht. Aber diese ersten Zugänge sind nicht durch Abwarten hinter einer Tür zu bekommen. Dazu muss man Kenntnisse über den Sozialraum haben, um zu wissen, wo sich die Familien, die Kinder und Jugendlichen aufhalten und wo sie unterwegs sind. Die Mitarbeiter erfolgreicher Projekte haben sich nicht in ihren Projektraum gesetzt und auf „Kundschaft“ gewartet, sondern die Kolleginnen und Kollegen sind hinausgegangen und haben Menschen vor ihrer Projekttür

und in der Umgebung angesprochen. Dazu braucht man eine sprachliche Kompetenz für die Zielgruppe.

3.4 Familienunterstützend arbeiten

Die Auswahl der Themen: Was wollen die Familien?

- Grundstruktur vorgeben, Inhalte kommen lassen.

Die Grundstruktur gebe ich vor, die Inhalte bestimmen die Familien selbst. Ich unterbreite also kein Angebot für ein bestimmtes Problem, sondern für die Familien, die mit allen Themen kommen können.

Ad-hoc-Beratung nebenbei und Peer-Ansatz

- Unverbindliche, offene Gesprächsatmosphäre an einem alltagsnahen Ort der Begegnung und Entlastung

Man kommt über gesellige Treffen zusammen und in der alltäglichen, offenen Gesprächssituation werden bestimmte Themen definiert. Die Profis greifen diese Themen auf. Diese Vorgehensweise erfordert ein hohes Maß an Professionalität und Flexibilität.

Aktive Lotsen im Unterstützungsdschungel

- Ich kann nicht alles, weiß aber ´ne Menge

Familienunterstützende Arbeit braucht Kooperation

- Orte der Lebenswelt als Vernetzungsknoten

Die Einrichtungen, die wir erlebt haben, sind gut vernetzt und kooperieren gut miteinander. Das ist sehr hilfreich, wenn die Orte der Lebenswelt Vernetzungsknotenpunkte sind, wenn beispielsweise eine Grundschule oder eine Kindertagesstätte für andere Themen des Alltags ausgeweitet werden kann. Vernetzung ist für gelingende familienunterstützende Arbeit unbedingt erforderlich.

3.5 Strukturelle Faktoren

3.5.1 Partizipation und Flexibilität bei der Konzeptionierung

In Neukölln wollte man mit wenigen Ressourcen das Experiment „Vorsorge statt Nachsorge“ in einem Begegnungsort mit einer sehr überschaubaren Investitionssumme wagen. Dieses Projekt läuft inzwischen so gut, dass sich die Investition lohnt. Die Kolleginnen und Kollegen berichten, dass schon mancher Fall, der in Richtung Hilfen zur Erziehung geht, durch Angebote der Vorsorge vermieden werden kann. Die Investition rechnet sich also über einen längeren Zeitraum. Dieses ist auf der Leitungsebene auf Grund nicht nur existierender Konzepte, sondern gelebter Praxis angekommen und wird dort diskutiert. Die Fachkräfte realisieren diese Idee nicht nebenbei, sondern sie ist in Strukturen eingebunden. Das ist für gelingende Praxis unabdingbar.

Zu den Ausgaben muss gesagt werden: Wenn ich sozialräumlich arbeite und attraktive, kundenorientierte Jugendhilfe anbiete, dann bekomme ich unter Umständen viel mehr

„Kunden“ und die Ausgaben gehen zunächst in die Höhe. Man muss sich entscheiden, ob man das möchte. Soziale Arbeit in der Lebenswelt wird als hilfreich erlebt und auch genutzt. Es ist ein völlig anderer politischer Diskurs, als wenn ich lediglich Kosten sparen will.

- Wenn Abgrenzungen zwischen unterschiedlichen „Fachbereichen“ keine Rolle mehr spielen, lassen sich ganzheitliche und niedrigschwellige Arbeitsansätze realisieren.
- Um die Partizipation der Nutzer(innen) zu ermöglichen, bedarf es einer anpassungsfähigen Projektstruktur.
- Die beteiligten Praktiker(innen) sollten aktiv an der strukturellen Projektausgestaltung beteiligt sein und ihrerseits strukturelle Umorientierungen vornehmen können.

Partizipation von Nutzer(innen) setzt die Partizipation der Mitarbeiter(innen) an der Projektgestaltung voraus.

3.5.3 Alltagskompatible Raum- und Zeitstruktur

- Die Angebote müssen sowohl zu Tageszeiten als auch an Örtlichkeiten stattfinden, die in den Alltag, den Tagesablauf und damit in die Lebenswelt der Familien passen.
- Viele Projekte arbeiten nach dem Konzept der Offenen Treffs. Daher sind praktische Nutzbarkeit und eine atmosphärisch angenehme Ausgestaltung der Räume sehr wichtig.
- Verbindlichkeit auf Seiten des Projektes in Kombination mit Unverbindlichkeit auf der Nutzerinnenseite verbindet sich zu einem strukturellen Faktor des Gelingens.
- Als sei es ihr Zuhause, können die Frauen das Projekt für die alltäglichen Rhythmen ihrer Familie nutzen.

Viele Mütter haben uns bei der Befragung berichtet, dass sie die Angebote wirklich für ihren Alltag nutzen. Das hat sicher nichts mit der „Schublade Hilfen zur Erziehung“ zu tun, aber die bearbeiteten Themen gehören in das Feld Hilfen zur Erziehung. Es geht um Ernährung von Kleinkindern, um Erziehungs- und Beziehungsfragen. Der Ansatz ist jedoch, kein konstruiertes Beratungssetting zu bestimmten, etikettierten Problemen, sondern er ist sehr alltagsorientiert. Dazu brauche ich Strukturen, die die Verbindlichkeit auf der Seite des Projektes mit der Unverbindlichkeit auf der Seite der Nutzer(innen) auspendelt.

Wie gelingt der Zugang zu Familien mit Migrationshintergrund?

Zusammenfassende Thesen:

- Partizipation im Sinne von Mitgestaltung,
- Ansetzen am Willen der Adressat(inn)en,

- Ressourcenorientierung und Alltagsnähe,
- Wertschätzung, Achtung und Gleichwertigkeit,
- Ausbau der Selbsthilfepotenziale,
- Prozessoffenheit,
- Kooperation und Abstimmung der professionellen Ressourcen

scheinen gerade bei der benannten Zielgruppe unabdingbar.

Oder umgekehrt formuliert: wo die präventive unterstützende Arbeit mit Migrantenfamilien gelingt, da basiert der Erfolg der Praxis offensichtlich darauf, dass die zentralen Handlungsprinzipien der Sozialraumorientierung vorbildhaft realisiert wurden. Dass sie realisiert werden konnten, scheint wiederum entscheidend dadurch bedingt zu sein, dass die Mitarbeitenden eine hohe interkulturelle Sensibilität besitzen und zum Teil auch einen eigenen Migrationshintergrund aufweisen. Diese Faktoren sind in den von uns untersuchten, gelingenden Projekten berücksichtigt worden. Methodisch mag es problematisch sein, wenn man sich lediglich das Gelingen, aber nicht das Scheitern ansieht. Die Untersuchung versteht sich auch nicht repräsentativ für Neukölln, geschweige denn für Berlin.

Weitere Informationen unter: www.fai-bene.net

Interkulturelle Öffnung des ASD/Erzieherische Hilfen

Interkulturelle Öffnung des ASD¹

IRMA KLAUSCH

Fortbildungskoordinatorin, Referat für Jugend, Familie und Soziales, Nürnberg

Mit meinen Ausführungen möchte ich Impulse für die Diskussion geben, sie stellen jedoch kein vollständiges Konzept oder gar Patentrezept dar. Meine Ansatzpunkte sind für Sie sicher nicht neu. Es bestehen in den verschiedenen Ämtern vor Ort große Unterschiede in Bezug darauf, inwieweit vollständige Konzepte interkultureller Öffnung vorliegen und wenn diese vorhanden sind, ob und wie sie umgesetzt werden oder ob nur einzelne Schwerpunkte mit dem Ziel einer besseren interkulturellen Öffnung favorisiert werden.

Für mich ist interkulturelle Öffnung keine einmalige, umfassende Aktion, möglicherweise ausgelöst durch irgendwelche, meist pressewirksamen Vorfälle, sondern interkulturelle Öffnung muss ein stetiger, fortlaufender Prozess der Qualifizierung und der Organisationsentwicklung sein. Interkulturelle Öffnung ist für mich die Qualifizierung des ASD als Ganzes und nicht die Einführung von entsprechenden Fachdiensten für Integration und Migration, sei es losgelöst vom ASD oder in den ASD integriert. Interkulturelle Öffnung geht alle an.

Interkulturelle Öffnung des ASD und die damit verbundene Qualifizierung des Angebots des ASD für Familien mit Migrationshintergrund ist automatisch mit einer grundsätzlichen Verbesserung der Leistungen des ASD für alle Bürgerinnen und Bürger verbunden.

Interkulturelle Öffnung ist eine Organisationsentwicklung und führt zu mehr Bürgerfreundlichkeit, die sich nahezu jede Stadtverwaltung im Leitbild auf die Fahne geschrieben hat.

Der ASD als Basisdienst in der Jugendhilfe

Der ASD ist der Dienst des Jugendamtes, oder, wenn er eigenständig organisiert ist, der vom Jugendamt beauftragte Dienst für alle Eltern, Kinder und Jugendlichen, für alle Familien, der informiert, berät, hilft und den Zugang zu weiteren Hilfen eröffnet. Er ist Ansprechpartner für andere Dienste, Fachkräfte, Institutionen und auch für Bürgerinnen und Bürger, die Notlagen von Kindern und Familien wahrnehmen. Damit nimmt der ASD einen besonderen Stellenwert als Basisdienst ein.

Die Fachkräfte des ASD verfügen über ein breites Spektrum an Aufgaben und somit auch über besondere fachliche Kompetenzen und vielfältige Erfahrungen. Die Fachkräfte verfügen außerdem über eine umfassende Übersicht über das vielfältige Hilfespektrum. Sie haben oftmals auch die Aufgabe der Steuerung und der Gestaltung des Hilfeplanes, wenn Hilfen zur Erziehung geleistet werden.

¹ Bei diesem Text handelt es sich um die Bandabschrift eines frei gesprochenen Vortrags.

Ein Ziel des ASD ist es, gerade anlässlich der Diskussionen über Frühwarnsysteme und frühe Förderung und Unterstützung, Familien frühzeitig mit seinen Angeboten zu erreichen und nicht erst dann, wenn Konflikte und Probleme eskaliert sind, wie es leider oft in der Realität vorkommt. Voraussetzung ist, dass der Bedarf der Familien nach Information, Beratung, Unterstützung und Hilfe rechtzeitig bekannt wird, die Familien sich frühzeitig an den ASD wenden, der ASD frühzeitig Alarmsignale wahrnimmt oder andere Fachkräfte, Dienste oder Bürgerinnen und Bürger auf Notlagen von Familien mit ihren Kindern hinweisen.

Interkulturelle Öffnung als strategische Ausrichtung im ASD

Interkulturelle Öffnung bedeutet „die Anpassung der Kommunalverwaltung und ihrer Angebote an eine ethnisch-kulturell immer vielfältiger werdende Einwohnerschaft, mit dem Ziel, dass die kommunale Verwaltung eine attraktive Dienstleistungsstelle aller Einwohnerinnen und Einwohner wird, die die Lebenssituation und die Bedürfnisse des Einzelnen ernst nimmt.“¹

Die interkulturelle Öffnung als strategische Ausrichtung der Kommune ist inzwischen in vielen Leitbildern der Kommunen verankert. Bezogen auf die interkulturelle Öffnung des ASD ist die gesamtstädtische Strategie über Personalentwicklung und entsprechende fachliche Konzepte und Verfahrensstandards beim ASD zu konkretisieren. Für das Konzept reicht also nicht die Hochglanzbroschüre der Stadtverwaltung.

Interkulturelle Öffnung wird an der Basis der Fachkräfte und bei einzelnen verantwortlichen Leitungskräften als zusätzliche Aufgabe empfunden und nicht als eine notwendige Qualität der Aufgabenerfüllung. Dadurch entstehen Widerstände. Hier gilt es, auf allen Hierarchieebenen Akteure zu gewinnen, die durch Lobbyarbeit interkulturelle Öffnung als Querschnittsthema laufend in die fachlichen Diskussionen und in die Entwicklung von Konzepten und Standards einbringen. Hiermit meine ich die aktive Mitgestaltung der fachlichen Entwicklung unter Berücksichtigung interkultureller Aspekte und nicht nur den abschließenden „interkulturellen Öffnungs-Check“. Interkulturelle Öffnung muss als notwendige fachliche Qualität und gleichzeitig als Gewinn und Ressource für die Arbeit erkannt werden.

Interkulturelle Öffnung über Personalentwicklung

Die interkulturelle Öffnung über Personalentwicklung umfasst einerseits die gezielte Einstellung von Fachkräften mit Migrationshintergrund, andererseits die laufende Fortbildung aller Fachkräfte.

Die Einstellung von Fachkräften mit Migrationshintergrund hängt auch vom freien Spielraum der Leitungskräfte ab, die für die Einstellungen verantwortlich sind. Dieser hat in der öffentlichen Verwaltung nach wie vor gewisse Grenzen. In Nürnberg beispielsweise konnten wir jahrelang keine Fachkräfte von außen einstellen. Wir haben es jedoch erreicht, dass bei jeder internen Stellenausschreibung auch interkulturelle Kom-

¹ Handlungsempfehlungen für eine interkulturelle Kommunalverwaltung, beschlossen vom Arbeitskreis kommunaler Ausländerbeauftragter, Städtetag Baden-Württemberg, 2003

petenzen im Anforderungsprofil aufgenommen wurden. Die ersten Ausschreibungen wurden noch etwas belächelt, wenn Sachbearbeiter in der Personalverwaltung innerhalb des Jugendamtes interkulturelle Kompetenzen mitbringen sollten. Dadurch sind jedoch Diskussionen darüber angeregt worden, dass dieses Thema die gesamte Verwaltung angeht. Es war daher ein wichtiger Impuls.

Im Gegensatz zu Fachberatungsstellen dürften in der Mehrzahl der Kommunen im ASD relativ wenige Fachkräfte – im Verhältnis zur Bevölkerung – mit Migrationshintergrund beschäftigt sein. Einer gezielten Einstellungspolitik stand in den vergangenen Jahren ein laufender Planstellenabbau in vielen Kommunen entgegen. Frei werdende Stellen konnten nicht mit externen Bewerberinnen und Bewerbern besetzt werden. Fachkräfte mit Migrationshintergrund hatten somit keine Chance, eingestellt zu werden. Eine Möglichkeit des Ausgleichs bietet sich hier über den gezielten Einsatz von Praktikantinnen und Praktikanten mit Migrationshintergrund.

Allein die Beschäftigung von Fachkräften mit Migrationshintergrund, womöglich als Spezial-Zuständige für eine besondere Migrantengruppe, führt nicht automatisch zur interkulturellen Kompetenz innerhalb des ASD. Migranten sind keine einheitliche, homogene Gruppe, auch dann nicht, wenn sie aus einem Kulturkreis stammen. Fachkräften muss es möglich sein, jeweils individuell auf einzelne Personen in ihrer besonderen Situation einzugehen. Insbesondere die ASD-Fachkräfte sind mit ganz vielfältigen Personengruppen und Problembereichen beschäftigt.

Die Fort- und Weiterbildung zur Erlangung interkultureller Kompetenzen sollte folgende Bereiche umfassen:

- Beratung unter Nutzung von Sprachmittlern. Ein Sozialpädagoge muss auch die Beratung durchführen können, wenn er nicht direkt mit dem Klienten kommunizieren kann.
- Persönlichkeitsentwicklung der Fachkräfte, Reflexion der persönlichen Normen und Wertvorstellungen, Entwicklung von Toleranz, Offenheit, kommunikativer Kompetenz usw.
- Strukturelle Entwicklung, wie Herausforderungen für fachliche Konzepte, Entwicklung neuer Methoden und methodischer Ansätze und Verfahren,
- Strukturelle Rahmenbedingungen und Informationspolitik.

Informationspolitik

Es wird immer wieder beklagt, dass Familien mit Migrationshintergrund die Angebote der Jugendhilfe und somit auch die Beratung und Unterstützung durch den ASD nicht oder erst in akuten Krisensituationen nutzen. Die Erfahrungen oder auch nur Erwartungen, die diese Familien bezogen auf Jugendämter mitbringen, sind ebenso vielfältig wie ihre eigenen Ansprüche an sich als Familie, als Vater, Mutter, Tochter oder Sohn.

Es stellt sich die Frage, wie angemessen über die Aufgaben und Angebote des ASD informiert und wie der Zugang zu diesen Angeboten erleichtert werden kann. Wie fällt es einem Vater, einer Mutter, einer Tochter, einem Sohn leichter, sich frühzeitig an den

Allgemeinen Sozialdienst zu wenden? Er muss zunächst über die Aufgaben, Angebote, Ansprechpartner und Erreichbarkeit des ASD informiert werden. Dies sollte zielgruppenspezifisch geschehen: Eltern, Mütter, Väter, Kinder, Jugendliche, oder auch thematisch: Taschengeld, Pubertät usw. Die Informationen müssen mehrsprachig vorliegen und gezielt bei wichtigen Kooperationspartnern ausliegen: bei Migrantenberatungsstellen, Kindertagesstätten, Kirchen, Jugendtreffs, Schulen und an anderen Orten, an denen sich die Adressaten der Informationen (beispielsweise die Mütter in Kindertagesstätten) aufhalten. Diese Informationen sollten auch über Migrantenorganisationen und -beratungsstellen, bei Anbietern von Sprachkursen und religiösen Zusammenschlüssen verbreitet werden und bei der Gelegenheit sollten entsprechende, hilfreiche Kontakte geknüpft werden.

In der Regel ist der ASD sozialräumlich organisiert. Die Fachkräfte haben ihre Büros in den jeweiligen Stadtbezirken, Quartieren, Stadtteilen. Teilweise werden feste Sprechzeiten für Beratung ohne Anmeldung oder Termine für einzelne Familien, entweder im Büro oder bei der Familie oder auch an anderen Orten, angeboten. Das zeigt eine große Flexibilität und Offenheit. Die Präsenz des ASD oder der Fachkraft an den Orten, an denen sich die Adressaten aufhalten, ermöglicht eine Niederschwelligkeit und zunächst unverbindliche Kontaktaufnahme. Dies ist über Sprechzeiten an Schulen, in Kindertagesstätten möglich oder noch offener durch Mitwirkung der ASD-Fachkräfte an Elternabenden und Informationsveranstaltungen zum Thema Familie und Erziehung im sozialen Nahraum bei Migrantenorganisationen oder Kirchenverbänden u.a. Veranstaltungen.

In der Regel ist eine Fachkraft beim ASD nach einem festen Ordnungsprinzip für Fallbearbeitungen zuständig. In der Beratung für Migrantenfamilien spielen immer wieder neben kulturellen Aspekten sprachliche Barrieren eine Rolle. Hier muss es möglich sein, im Tandem mit einer Person mit entsprechenden Sprachkenntnissen die Beratung durchzuführen. Nach Möglichkeit kann die Fachkraft eine Person des jeweils anderen Geschlechts hinzuziehen. Allein die Zusammenarbeit mit Dolmetschern, deren Inanspruchnahme unkompliziert geregelt sein sollte, reicht aber in komplexen Beratungssituationen und Einzelfällen nicht aus. Über Kooperationsvereinbarungen mit Fachberatungsstellen für Migranten könnten die entsprechenden Formen und Qualitäten der Zusammenarbeit als verlässlicher und verbindlicher Standard abgesichert werden.

Zur Kontaktaufnahme mit Familien mit Migrationshintergrund sollten in den verschiedenen, gängigen Sprachen Einladungsschreiben und Informationsmaterialien vorliegen. Wenn beispielsweise eine Familie ein (amts-)deutschsprachiges Schreiben der Jugendgerichtshilfe erhält, wirkt es nicht gerade einladend. Es muss möglich sein, dass so ein Schreiben mit den wichtigen Beratungsinhalten in den gängigen Sprachen vorliegt, aus dem auch die Möglichkeit einer vorhergehenden Kontaktaufnahme hervorgeht, wenn ein Sprachmittler benötigt wird.

Bedingungen für die interkulturelle Öffnung des ASD

Sind besondere fachliche Konzepte und Verfahren für Familien mit Migrationshintergrund nötig? Die Aufgaben des ASD sind vielfältig und in den einzelnen Kommunen unterschiedlich organisiert. Aber eines ist dem ASD in allen Kommunen ge-

meinsam: Im Gegensatz zu den anderen Angeboten des Jugendamtes, wie Kindertagesstätten oder Offene Kinder- und Jugendarbeit, erfolgt die Kontaktaufnahme durch oder mit dem ASD in der Regel aus einer problematischen Situation heraus. Die Eltern fühlen sich in der Erziehung überfordert, das ist für Eltern mit und ohne Migrationshintergrund immer eine schwere Einsicht. Die Kinder oder Jugendlichen fühlen sich von den Eltern nicht verstanden, die Trennung der Eltern steht an oder es wurde ein Jugendstrafverfahren eingeleitet usw. Die Kontaktaufnahme erfolgt auch dann, wenn diese durch andere Dienste oder Institutionen wie Schulen oder Kindertagesstätten vermittelt wird, weil das Kind dort auffällt, schwierig wurde oder weil es Hinweise auf Gefährdungen des Kindeswohls gibt.

Je nach Anlass und Form der Kontaktaufnahme hat die ASD-Fachkraft mehr, weniger oder auch gar keine Zeit, sich auf das Gespräch vorzubereiten. Sie weiß also auch nicht, wer vor der Tür steht, ob sie sich auf deutsch verständigen kann oder nicht, ob sie gleich einen sehr resoluten Vater oder eine völlig aufgelöste Mutter vor sich haben wird usw. Besondere Herausforderungen ergeben sich dann, wenn die Fachkraft mit Familienmitgliedern und möglicherweise noch weiteren Angehörigen oder Freunden konfrontiert wird, die kaum oder gar nicht deutsch sprechen, und eine akute Krise vorliegt. Die Fachkraft braucht hier angemessene, auch visualisierende Methoden und Techniken, die eine gute Klärung der Situation systematisch unterstützen und die Einbeziehung der Familie ermöglichen. Die Fachkraft muss in der Lage sein zu erfassen, was jeder Einzelne will und worum es tatsächlich geht.

Wünschenswert wäre es hier, vor allem in komplexen Situationen, wenn eine Co-Beratung über eine zweite Beratungskraft möglich ist, im Idealfall mit einer Fremdsprache. Diese Co-Beratung bezieht sich nicht nur auf Migrantenfamilien, sondern ist in sehr komplexen Einzelfällen, vor allem bei Hinweisen auf Kindeswohlgefährdung, unabdingbar.

Der Familie müssen die Aufgaben, Grundprinzipien und Grenzen des Jugendamtes erläutert werden und die Betroffenen müssen angemessen beteiligt werden. Wie auch in anderen Fallanalysen geht es für die Fachkraft darum, alle relevanten Daten und Informationen, die Beschreibung der Situation und der Probleme aus Sicht aller Beteiligten sowie die biografischen Voraussetzungen, die bisherigen Problemlösungsstrategien, den individuellen Migrationshintergrund oder die Migrationserfahrungen einzubringen, die Erwartungen zu erfassen sowie abzuklären, welche Formen der Hilfe gewünscht, gewollt und geeignet sind. Es geht um die Erfassung der individuellen Situation und nicht um die Kategorie „Migrantenfamilie aus einem bestimmten Kulturkreis“.

In der kollegialen Fallberatung, die fachlicher Standard in jedem ASD sein sollte, erscheint es wichtig, dass hier als Querschnittsthema immer auch die Fragestellung einbezogen werden, ob der Migrationshintergrund für diesen Fall eine Rolle spielt und wenn ja, welche. Der Migrationshintergrund muss entsprechend mit berücksichtigt werden, darf aber nicht als Erklärungshintergrund für jedes Problem herhalten. Im Idealfall arbeiten die Fachkräfte des ASD mit den Fachberatungsstellen der Migrationsdienste zusammen, entweder in den Einzelfällen oder grundsätzlich auch über Fort- und Weiterbildung und weitere fachliche Qualifikationen.

Es geht im Grunde bei Migrantenfamilien – wie auch bei den anderen Familien – darum, die individuelle Situation wahrzunehmen. Daher kann man die Eingangsfrage mit einem „Jein“ beantworten. Es geht darum, angemessene Formen der Beteiligung zu finden, die Eltern und die Kinder an den Lösungskonzepten zu beteiligen. Es geht um ein hohes Maß an Transparenz und darum, die eigenen Werte und Haltungen kritisch zu reflektieren. Eine Qualifizierung in der interkulturellen Öffnung führt daher automatisch zur Qualifizierung der gesamten Fallbearbeitung.

Auf- und Ausbau von Vernetzungsstrukturen

Bezirkssozialarbeit zeichnet sich dadurch aus, dass sie im Sozialraum arbeitet und idealtypisch über gute und strukturierte Vernetzungen vor Ort verfügt. Bezogen auf Familien mit Migrationshintergrund erscheint es wichtig, mit den entsprechenden Fachdiensten, Einrichtungen, Communities und religiösen Autoritäten zusammenzuarbeiten. Dies wären Orte, an denen grundsätzlich über die Möglichkeiten der Jugendhilfe informiert werden kann. Die Personen dienen als Türöffner und als Multiplikatoren.

Mein Resümee ist:

Migrationsdienste und ASD müssen miteinander, nicht nebeneinander arbeiten. Der ASD sollte der Basisdienst für alle Familien sein, jedoch in besonderen Einzelfällen über den geregelten fachlichen Austausch mit den Migrantenfachdiensten und -beratungsstellen die interkulturellen Kompetenzen laufend erweitern.

Interkulturelle Öffnung ist keine zusätzliche Aufgabe, sondern eine notwendige Qualität des Allgemeinen Sozialdienstes, der allen Familien, allen Bürgerinnen und Bürgern zugute kommt.

Über den laufenden Prozess der interkulturellen Öffnung entsteht eine entsprechende Kundennachfrage. Die Ausstattung mit den notwendigen personellen Ressourcen darf man nicht aus den Augen verlieren. Möglicherweise ist dies ein Grund, warum sich manchmal der ASD in seinem Büro „verschanzt“.

Über die Präsenz der ASD-Fachkräfte im Sozialraum, an den Orten, an denen sich die Familien aufhalten, kommt es leichter und frühzeitiger zu Kontakten. Inwieweit sich dies als präventives Angebot später bei den Hilfen zur Erziehung rechnet, wird sich erst in Jahren zeigen.

Inwieweit gelingt es über gelungene Hilfeprozesse, auch Migrantenfamilien anzusprechen? Wenn es dem Allgemeinen Sozialdienst gelingt, Migrantenfamilien frühzeitig zu erreichen, gute Beratungsprozesse zu gestalten, das heißt, wirklich wahrzunehmen, was die Familie, was das Kind braucht, gelingt es eher, die passgenauen Hilfen zu organisieren und zu vermitteln. Wenn diese Hilfen dann, auch aus Sicht der Familie und/oder des Jugendlichen, erfolgreich waren, spricht sich das bei den anderen Familien herum. Damit kann der Anspruch des ASD, frühzeitig mit Familien in Kontakt zu kommen, besser umgesetzt werden.

Interkulturelle Öffnung des ASD/Erzieherische Hilfen

Interkulturelle Öffnung im Fachbereich ambulante erzieherische Hilfen in der IFAK e.V.

GÜLSEREN ÇELEBI

Leiterin des Familienhilfezentrums der IFAK e.V., Bochum

Zur Situation in der Stadt Bochum und der Entwicklung der IFAK e.V.

Bochum ist eine Stadt im Ruhrgebiet mit 375.563 Einwohnern, davon 33.146 Ausländern (Einwohnern mit ausländischem Pass). Die 30 Prozent Migrationsanteil beziehen sich auf die Zahl der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, insgesamt lebt ein Anteil von 20 Prozent der Gesamtbevölkerung mit Migrationshintergrund in Bochum (**Abbildung 1**).

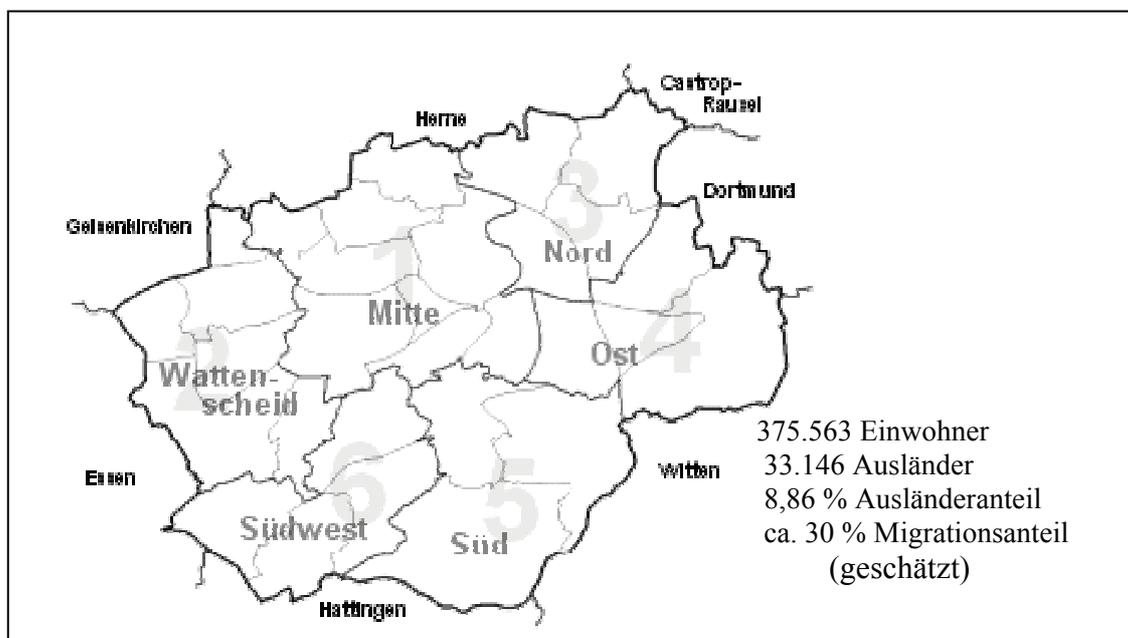


Abbildung 1

© Gülseren Çelebi, IFAK e.V.

IFAK e.V. ist eine Migrantenselbstorganisation. Die Gründung der IFAK e.V. war 1974, nach dem Anwerbestopp und dem ersten Nachzug von Familienangehörigen vom Schulleiter eines Gymnasiums, Herbert Siebold, initiiert worden. Seine Zielsetzung war die Schaffung von **Bildungschancen für Migrantenkinder** durch Hausaufgabenhilfe für Grundschulkindern, betreute Freizeitgestaltung und Angebote im Vorschulbereich, damit auch Migrantenkindern der Weg zu Schulformen wie dem Gymnasium offen steht. Die Arbeit ist zunächst ehrenamtlich geleistet worden. 107 Ehrenamtliche arbeiteten in sieben Stadtteilen Bochums.

In einer zweiten Phase Mitte der 80er Jahre fand eine Professionalisierung der Arbeit innerhalb der IFAK statt. Wir konnten zunehmend ABM-Stellen mit ausgebildeten Fachkräften – Pädagogen und Lehrern – besetzen. Die **Zielgruppe** wurde ausgeweitet auf:

- Mädchen- und Frauenarbeit,
- Projekt „Damla“ – Beginn der erzieherischen Hilfen,
- Elternarbeit,
- Angebote im Bereich der offenen Kinder- und Jugendarbeit,
- Angebote sowohl für Einheimische als auch für Migranten.

Auch die **Angebote** konnten ausgeweitet werden:

- Stadtteilorientierte Arbeit,
- Intensivierung der Hausaufgabenhilfe (Betreuung durch ABM-Kräfte),
- Pädagogische Freizeitgestaltung,
- Mädchengruppen,
- Jugendgruppen,
- Sprachkurse,
- Alphabetisierungskurse,
- Informationsveranstaltungen für Eltern zum Thema Schule, Erziehung etc.

In den 80er Jahren wurde von der IFAK der erste Schritt zur interkulturellen Öffnung getan. Wir mussten uns konzeptionell überlegen, wie wir unsere Arbeit gestalten, was unsere Zielgruppe ist und wie die IFAK personell ausgestattet sein muss, um den Bedarf abzudecken und auch die Zielgruppe zu erreichen.

In den 90er Jahren bis hinein in die ersten Jahre nach 2000 fand in einer dritten Phase die **Etablierung und Einrichtung von Regeldiensten** statt:

- Hilfen zur Erziehung (Familienhilfezentrum),
- Streetwork,
- Interkulturelle Kindergärten,
- vier Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit,
- Kooperative Maßnahmen im Bereich der Schule- und Jugendhilfe (Schülerclub, Übermittagsbetreuung),
- Familien- und Seniorenarbeit,
- Aktionsbüro Einbürgerung (1996),
- Migrationssozialdienst (2001),
- Flüchtlingssozialdienst.

Die IFAK ist aus dem Schulbereich entstanden, daher war die Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe immer ein Schwerpunktthema. Dies ist noch erweitert worden, aber nicht dergestalt, dass wir vom Tisch aus Angebote und Konzepte entwickelt haben, sondern wir haben aus den Erfahrungen in diesem Bereich Handlungsbedarf gesehen und zusammen mit den Betroffenen und den Fachkräften der Jugendhilfe und Schule passgenaue Angebote erarbeitet.

Aktuelle Projekte des IFAK e.V. seit 2005 sind:

- Familienhilfezentrum (Migrationsspezifisch),
- Ambulante Jugendhilfezentren (sozialräumliche Orientierung),
- Streetwork,
- Interkulturelle Kindergärten,
- Offene Kinder- und Jugendarbeit,
- Kooperation Schule und Jugendhilfe,
- Familien- und Seniorenarbeit,
- Integrationskurse,
- Migrationserstberatung,
- Integrationsagenturen,
- Stadtteilarbeit – Familien- und Frauenarbeit,
- Familienzentrum – Mitte.

Die IFAK e.V. ist seit 1975 anerkannter Träger der Jugendhilfe und Mitglied im Paritätischen Wohlfahrtsverband Nordrhein-Westfalen sowie in der AGOT (Arbeitsgemeinschaft der Offenen Türen). Die IFAK e.V. beschäftigt 130 haupt- und nebenamtliche Mitarbeiter sowie zusätzlich 40 Ehrenamtliche. 70 Prozent der Mitarbeiter weisen einen Migrationshintergrund – aus neun verschiedenen Nationen – auf.

Interkulturelle Öffnungsprozesse der erzieherischen Hilfen in der IFAK e.V.

Die interkulturelle Öffnung ist kein einmaliger, abgeschlossener Akt, sondern vollzieht sich als Prozess. In den 80er Jahren richteten sich die Hilfen nach dem Jugendwohlfahrtsgesetz ausschließlich an deutsche Kinder und Familien. Erst mit der Einführung des KJHG konnte eine interkulturelle Öffnung stattfinden. Auch nichtdeutsche Familien hatten nun einen Rechtsanspruch auf Angebote der Jugendhilfe. Die IFAK hatte sich nach Einführung des KJHG konzeptionell zu einem Familienhilfezentrum weiter entwickelt, die Arbeit wurde dementsprechend evaluiert. Das Konzept wurde beim Jugendamt eingereicht, so hatten wir die Möglichkeit, im Bereich der Hilfen zur Erziehung tätig zu sein und unsere Angebote somit zu erweitern.

Den Beginn der interkulturellen Öffnung der ambulanten erzieherischen Hilfen in Bochum kann man auf 1988 mit der Gründung des **Projekts „Damla“** datieren, zeitgleich mit der Einstellung von ABM-Kräften. „Damla“ bedeutet auf Türkisch „Tropfen auf heißem Stein“. Diesen Namen bekam das Projekt, weil sich in den 80er Jahren sehr viele türkische Mädchen an das Jugendamt mit der Bitte um Inobhutnahme gewandt haben.

Die Mädchen wurden zunächst fremd untergebracht und die Eltern haben sich beim Jugendamt beschwert und die Rückführung in die Familien gefordert. Diese Situation überforderte die ASD-Kollegen. Aus dieser Überforderung heraus rief der damalige Jugendamtsleiter IFAK e.V. um Hilfe bei der Lösung des Problems an. IFAK sollte eine Personalstelle für ein entsprechendes Projekt bekommen, mit dem Auftrag der „Betreuung türkischer Mädchen und ihrer Familien“.

Mit dieser Aufgabe wurde ich betraut, hatte jedoch anfangs nur eine „Feuerwehrfunktion“, so dass viele Mädchen zwar in ihre Familien zurückgegangen sind, aber keine nachhaltige Hilfe erhalten haben. Daraufhin ist dieses Projekt mit zusätzlichen Honorarkräften ausgestattet worden, damit der Bereich der Hilfen zur Erziehung und die Rückführung eine Nachhaltigkeit erfahren.

Die Leistungen bestanden sowohl in der Familienberatung und Krisenintervention als auch in der Durchführung von Mädchengruppen als Auflage nach der Rückführung der Mädchen in die Familie. Die Mädchen konnten zumindest einmal in der Woche ohne ihre Eltern eine solche Gruppe besuchen.

Das Projekt wurde in Kooperation mit dem Jugendamt, mit Jugendschutzstellen und stationären Einrichtungen durchgeführt. 1995 wurde das Projekt „Damla“ in eine Regeleinrichtung überführt. Durch Fachleistungsstunden (anfänglich 2000) konnten zusätzliche Stellen geschaffen werden. Die Angebote wurden erweitert auf:

- Sozialpädagogische Familienhilfe,
- Erziehungsbeistandschaft,
- Soziale Gruppenarbeit für Mädchen,
- Offene Beratung,
- Ab 2005 eine Erhöhung der Fachleistungsstunden auf 6000,
- Ausweitung des Angebotes auf die umliegenden Ruhrgebietsstädte ab 2002.

Wir hatten keine vertragliche Regelung mit dem Jugendamt, sondern eine jährliche Anpassung. Das zeigt die Schwierigkeit des Umgangs von Migrantenorganisationen mit solchen Institutionen. Den Bedarf konnte das Jugendamt bzw. die Stadtverwaltung nicht realistisch einschätzen, da er über das hinausging, was die Stadtverwaltung aus ihrer Sicht wahrgenommen hat.

Umstrukturierung der ambulanten erzieherischen Hilfen in Bochum (2005 - 2006)

Bis 2006 wandte sich der Bereich der Hilfen zur Erziehung der IFAK e.V. ausschließlich an Migrantenfamilien. Im Jahr 2005 begann ein Umstrukturierungsprozess der gesamten ambulanten erzieherischen Hilfen in Bochum. Die Stadt Bochum ist in sechs Sozialräume aufgeteilt worden und in jedem Bezirk wurde ein ambulantes Jugendhilfezentrum eingerichtet. Alle ambulanten Hilfemaßnahmen sind flexibilisiert und sozialräumlich orientiert worden, so dass die Hilfen direkt vor Ort mit dem ASD gemeinsam stattfinden. Es findet in den Stadtteilen eine enge Vernetzung und Kooperation mit anderen Institutionen, zwischen ambulanten Jugendhilfezentren und den ASD-Gruppen statt. Außerdem werden Großteamsitzungen durchgeführt.

Vom Jugendamt ist eine interkulturelle Öffnung der freien Träger, das heißt die Einstellung von Mitarbeitern mit Migrationshintergrund, vorgegeben worden. Das Konzept des Jugendamtes sah dies allerdings nicht vor. Das Jugendamt hatte ein eigenes Familienhilfzentrum als 7. ambulantes Hilfzentrum behalten, das migrationspezifisch bezirksübergreifend tätig ist. Das fand jedoch nicht unser Verständnis. Wir forderten alle Träger, auch das Jugendamt dazu auf, sich interkulturell zu öffnen, wir würden uns ebenso öffnen, indem wir deutsche Kollegen einstellen. Wir haben uns an der Ausschreibung beteiligt und den Zuschlag für zwei ambulante Jugendhilfzentren erhalten. Das bedeutete für uns tatsächliche Öffnung, zu der die IFAK e.V. als Migrantenselbstorganisation beigetragen hat und etwas bewegen konnte.

Interkulturelle Öffnungsprozesse 1988 bis heute

Was sind Kennzeichen von interkultureller Kompetenz? Für uns ist das Thema nicht neu, es begleitet uns seit Mitte der 80er Jahre. Für uns sind die folgenden Merkmale selbstverständlich:

- Multikulturelle Teamzusammensetzung,
- Mehrsprachige Beratung und Betreuung,
- Berücksichtigung interkultureller und religiöser Hintergründe,
- Externe Fortbildungen,
- Interne Vernetzung mit anderen Aufgabenfeldern der Jugendhilfe,
- Mitarbeiter mit Migrationshintergrund werden in der Betreuung von Deutschen Familien eingesetzt,
- Betreuung von Migranten- und deutschen Familien,
- Externe Supervision.

Seit Anfang 2006 ist die IFAK e.V. ein Träger zweier ambulanter Jugendhilfzentren, aus denen auch Mitarbeiter nichtdeutscher Herkunft in deutschen Familien Hilfe leisten. Das ist auch für uns neu. Es geschieht eine interkulturelle Öffnung in der Zusammenarbeit im Team und auch in den Familien. Am Anfang war ich sehr skeptisch, wie die Familien uns begegnen würden, merkte aber bald, dass dies für die Familien gar kein Problem war. Ich hatte eine Familie in der Therapie und hatte sie nach ihrer Einschätzung der Zusammenarbeit mit mir gefragt. Bei der Beantwortung dieser Frage spielte es keine Rolle, dass ich nicht deutsch bin. Interkulturelle Öffnung bedeutet in erster Linie Verständigung.

Interkulturelle Öffnungsprozesse in Kooperation mit dem ASD

Für die interkulturelle Öffnung in der Kooperation mit dem ASD spielten für uns folgende Faktoren eine wichtige Rolle:

- Sensibilisierung für religiöse, kulturelle und erzieherische Verhaltensmuster,
- Wandel der Grundhaltung / Akzeptanz gegenüber den Migrantenfamilien,
- Sprachliche Unterstützung,

- Zugang zu den Migrantenfamilien schaffen,
- Einbeziehung aller Zielgruppen im Sozialraum,
- Interkulturelle Öffnung als Auswahlkriterium bei Bewerbungen der freien Träger.

Der Prozess der interkulturellen Öffnung war nicht immer einfach. In Gesprächen und Aushandlungsprozessen mit den ASD-Mitarbeitern und der Amtsleitung begegneten uns häufig Meinungen wie: „Die sollen doch alle deutsch lernen, dann brauchen wir solche Träger wie IFAK gar nicht. Wir Deutschen können die Hilfen genauso gut leisten, haben nur die Sprachbarriere...“ Das Problem kulturspezifischer Besonderheiten ist jedoch nicht erkannt worden. Inzwischen hat sich das geändert.

Um Zugang zu Migrantenfamilien zu bekommen, wurde die IFAK e.V. vom ASD häufig als „Türöffner“ genutzt. Heute werden wir nicht mehr nur als Türöffner angesehen, sondern als Kooperationspartner mit fachlicher Kompetenz.

Interkulturelle Öffnung bei Migrantenfamilien

Uns wurde mitunter unterstellt, dass das FHZ ein Integrationshindernis für die Migrantenfamilien sei. Wenn die Familien alle Hilfen in ihrer eigenen Sprache bekommen, brauchen sie nicht mehr die deutsche Sprache zu lernen. Ich denke aber, wir haben es erreicht, dass die Familien mit Migrationshintergrund viel **frühzeitiger Hilfe** beim Jugendamt beantragen und **in Anspruch nehmen** und auch bereit sind, **aktiv mitzuwirken und die Hilfe mitzugestalten**.

Weitere Ergebnisse der interkulturellen Öffnung bei Migrantenfamilien sind:

- Größeres Vertrauen gegenüber dem Jugendamt,
- Weniger Sorge um negative kulturelle Einflüsse der „Deutschen“,
- Differenzierte Betrachtung des Problems,
- Größere Bereitschaft, alternative Lösungsstrategien zu entwickeln.

Das Jugendamt wird nicht mehr nur als Wächteramt gesehen, sondern als unterstützendes Organ. Das versuchen wir natürlich auch in der Zusammenarbeit an die Familien zu vermitteln.

In der Vergangenheit haben die Familien oft Probleme zu lösen versucht, indem sie das Kind zurück in die Türkei geschickt haben. Heute wird die Unterstützung bei der Suche nach alternativen Lösungen gesucht.

Strukturen der ambulanten erzieherischen Hilfen in der IFAK

IFAK e.V. hat drei Einrichtungen der ambulanten erzieherischen Hilfen:

- zwei sozialraumorientierte ambulante Jugendhilfezentren (in Verbund mit der evangelischen Jugendhilfe),

- ein Familienhilfezentrum (migrationsspezifisch) in Kooperation mit fünf Kommunen.

Insgesamt arbeiten 22 Fachkräfte in der ambulanten erzieherischen Hilfe der IFAK e.V., davon 18 mit Migrationshintergrund aus verschiedenen Ländern. Bei uns werden sieben Sprachen gesprochen: türkisch, kurdisch, arabisch, persisch, deutsch, russisch und polnisch. Wir sind also ein kulturell recht bunt gemischtes Team.

Ambulante Erzieherische Hilfen in Bochum

Die ambulante erzieherische Hilfe wird in sechs Sozialräumen angeboten (**Abbildung 2**).

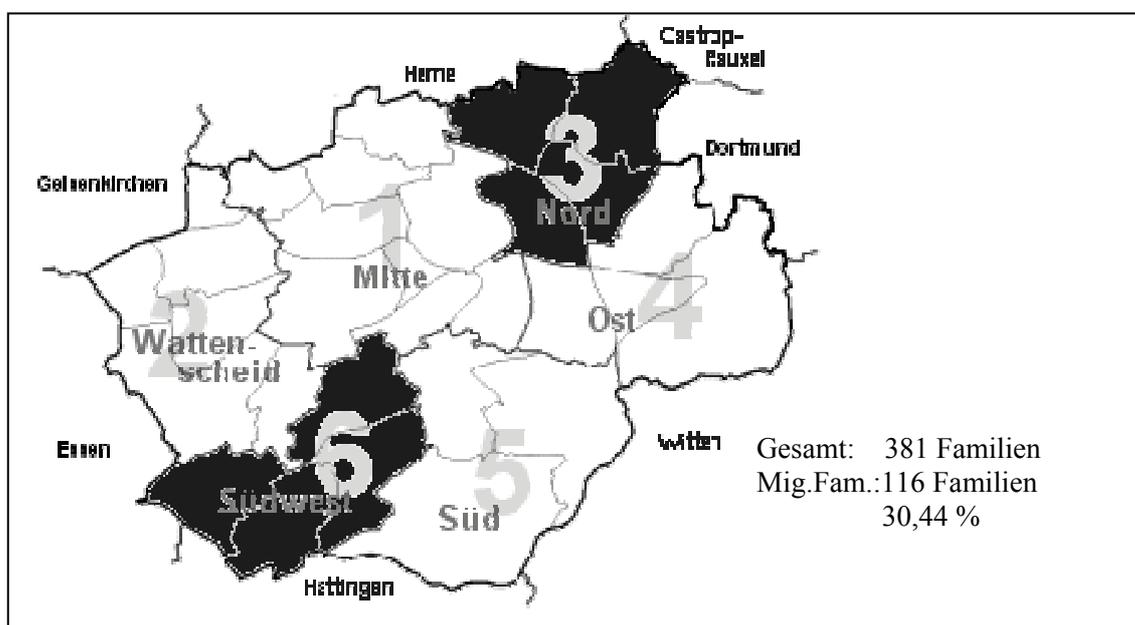


Abbildung 2

© Gülseren Çelebi, IFAK e.V.

Die dunkel unterlegten Bezirke sind die Bezirke mit Jugendhilfezentren in der Trägerschaft der IFAK e.V. in Kooperation mit der Evangelischen Jugendhilfe. In den Nachbarkommunen arbeiten wir migrationsspezifisch bezirksübergreifend. In den Bezirken sind wir sowohl für deutsche als auch für nichtdeutsche Familien zuständig, gestalten mit ASD und allen dort bestehenden Institutionen (Kindergärten, Schulen u.a.) den Bereich der Jugendhilfe.

In den anderen Städten werden wir von den jeweiligen ASD-Kollegen eingeschaltet, wenn es um migrationsspezifische Dienste geht. Mittlerweile müssen wir mehr und mehr auch innerhalb Bochums migrationsspezifische Dienste leisten, weil der Bedarf in den Bezirken nicht abgedeckt werden kann. Die Ressourcen vom Jugendamt für die Umsetzung in den ambulanten Jugendhilfezentren reichen dafür nicht aus.

Resümee

- Das Wunsch- und Wahlrecht für Migranten muss Selbstverständlichkeit werden.
- Gleichberechtigte Anerkennung der Kompetenzen und Koexistenz.
- Die interkulturelle Öffnung trägt zu einer verbesserten Integration bei.
- Die multikulturelle Vielfalt muss sich auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen widerspiegeln.
- Migrationsspezifische Dienste sind auch in Zukunft notwendig.
- Der Dialog auf gleicher Augenhöhe ist notwendig.

Auch wenn die Hilfen in Bochum sozialräumlich organisiert sind, muss es für alle, auch für Migranten, möglich sein, den Hilfeträger frei zu wählen. Dies ist noch nicht selbstverständlich. Wenn in einem Bezirk mit hohem Migrantenanteil der Hilfeträger katholisch ist und die Familie den Wunsch äußert, von der IFAK betreut zu werden, wird das häufig vom ASD unterbunden. Die Situation bedarf noch immer vieler Diskussionen, das Wunsch- und Wahlrecht für Migrantenfamilien durchzusetzen.

Der Dialog auf gleicher Augenhöhe gestaltet sich schon zwischen Jugendamt und freien Trägern schwierig, umso schwieriger zwischen Jugendamt und Migrantenselbstorganisationen. Eine Migrantenselbstorganisation muss sehr viel leisten, um als kompetenter Partner anerkannt zu werden. Diese Erfahrung haben wir im Laufe unserer Arbeit machen müssen.

Die interkulturelle Öffnung wird zwar durch das Jugendamt von den freien Trägern gefordert, aber das Jugendamt selbst hat keinen einzigen Mitarbeiter mit Migrationshintergrund. Die multikulturelle Vielfalt ist im Amt noch nicht angekommen, sie wurde nur als Auftrag an die freien Träger weitergegeben. Das hat sicher mit verschiedenen internen Zwängen zu tun.

Interkulturelle Öffnung des ASD/Erzieherische Hilfen

Interkulturelle Öffnung einer Kindertagesstätte

UTE KAHRs

Leiterin der Kita am Kleistpark, Berlin

In erster Linie ist die Kita am Kleistpark eine musikbetonte, aber auch eine interkulturelle Kindertagesstätte, in der es um das interkulturelle Lernen und Miteinander, um Integration und Sprachförderung, außerdem um Medienpädagogik geht.

Auf die Medienpädagogik sind wir gekommen, weil wir über das „Schlaumäuse-Programm“ eine Unterstützung gesucht haben, um die Kinder in ihrer Sprachentwicklung zu unterstützen. „Schlaumäuse“ ist eine Initiative von Microsoft, die sich an Einrichtungen wie unsere wendet, die viele Kinder nichtdeutscher Herkunft aufnimmt. Das Konzept ist vom Cornelsen-Verlag erstellt worden. Die Kinder müssen dabei am PC Aufgaben mit Hilfe von sympathischen Figuren lösen, die mit den Kindern sprechen, allerdings begleitet von einem Erzieher. Damit haben wir gute Erfahrungen gesammelt. Es hat uns jedoch nicht gereicht, mit den Kindern die Computerspiele durchzuführen. Schließlich sind wir bei „bit 21“ gelandet, eine Initiative in Berlin, die sich ebenfalls an Kindertagesstätten richtet und auch ErzieherInnen im Umgang mit dem PC schult.

Ein weiterer Schwerpunkt in unserer Kita ist die Altersmischung. Auch der Musikunterricht ist gemischt mit kleinen und großen Kindern. Mit diesem Konzept der Altersmischung haben wir gute Erfahrungen gemacht, denn im Sinne des Situationsansatzes besteht nicht die Gefahr wie in altershomogenen Gruppen, dass in der Erwartung, ein beispielsweise fünfjähriges Kind sollte dieses und jenes können, ein großer Konkurrenzdruck entsteht. Bei unserer Altersmischung wird jedes Kind da abgeholt, wo es steht. Ein Kind ist klein, das andere groß, das eine ist deutsch, das andere ist nichtdeutsch... Mit diesem Ansatz kommen wir gut zurecht.

Die Kita am Kleistpark ist seit zwei Jahren eine Kindertageseinrichtung in freier Trägerschaft beim Nachbarschaftsheim Schöneberg. Zuvor waren wir eine städtische Kita und ein Kinderzentrum, das heißt eine Kindertagesstätte und Ganztagschule unter einem Dach. Das war bis zur Schulreform einzigartig in West-Berlin. Die Kinder kamen zu uns ab etwa 2 Jahren und konnten unsere Einrichtung bis zum Ende der 6. Klasse besuchen.

Als ich die Leitung der Kita vor zehn Jahren übernahm, gab es viele Kinder nichtdeutscher, vornehmlich türkischer Herkunft, etwa 70 Prozent. Es gab aber kein Konzept zu diesem Thema. Ich erinnere mich auch an Statements wie „Sprich bitte deutsch, wir lernen hier deutsch!“ Es gab kein Konzept, wie man diese Kinder und ihre Familie entsprechend unterstützen und auf die Schule vorbereiten kann. Unsere Kita war durchaus kein Einzelfall. Damals war ich sehr glücklich, als die Jugendstadträtin, Frau Herpich-Behrens, ein Pilotprojekt in Kooperation mit dem Arbeitskreis Neue Erziehung ins Leben gerufen hatte und wir daran teilnehmen durften. Dieses Projekt begleitete unsere Arbeit ein Jahr lang. Es begann mit einem einwöchigen Workshop für die ErzieherIn-

nen. Die ersten Themen lauteten „Meine Familie und ich“ und „Begegnung Ost-West“. In den 90er Jahren hatten wir in den städtischen Kitas einen großen Personalüberhang, im Ostteil der Stadt wurden viele Einrichtungen geschlossen und wir hatten alle Stellen aus dem Überhang zu besetzen. Das heißt, in die Kitas in Westberlin kamen sehr viele ErzieherInnen aus Ostberlin. Das war natürlich nicht unproblematisch. Nun sollten alle ErzieherInnen aus Ost und West auf diesen Workshops von ihren Familien erzählen. So kamen wir ins Gespräch. Bevor wir also zur *vorurteilsbewussten* Erziehung kamen – meiner Meinung nach gibt es keine *vorurteilsfreie* Erziehung – mussten wir in der Bearbeitung des Themas „Ost-West“ unsere eigenen Erfahrungen mit Vorurteilen machen.

Es gab in diesem Zusammenhang auch eine dreimonatige Praxisbegleitung für die ErzieherInnen, wiederkehrende Teamsitzungen und Gespräche mit mir als Leiterin der Kita. Die Fortbildung hat bei uns sehr viel bewirkt, zumal wir auch alle sehr motiviert waren. In unserer Einrichtung wurde viel verändert, angefangen von den Räumlichkeiten und der Ausstattung, die ein zunehmend interkulturelles Gesicht bekamen, zum Beispiel mit Puppen, Kochgeschirr u.a. Spielzeug sowie Büchern mit Liedern, Tänzen und Spielen aus verschiedenen Ländern. Türkischsprachige ErzieherInnen wurden eingestellt. Ein Elterncafé wurde eingerichtet. Uns war bewusst, dass wir die Eltern mit einbeziehen müssen, um an die Kinder und an die Familien heranzukommen.

Die Einstellung von türkischsprachigen ErzieherInnen war in den 90er Jahren nicht so einfach, da ja noch immer der Überhang bestand. Durch die Klausel, dass jede vierte Einstellung im Öffentlichen Dienst ein Berufsanfänger zu sein hat, konnten wir es jedoch ermöglichen, fünf türkischsprachige ErzieherInnen einzustellen. Dabei musste ich die Erfahrung machen, dass sich damit neue Probleme auftaten, die sich durch die Zugehörigkeit zu verschiedenen Volksgruppen ergaben, da zum Beispiel eine dieser ErzieherInnen eine Kurdin war und einige türkische Eltern ihre Kinder nicht in ihre Gruppe geben wollten.

Auch die Einbeziehung von Festen verschiedener Kulturen in den Kita-Alltag warf ähnliche Probleme auf, da zum Beispiel die türkischen Eltern nicht wollten, dass ein kurdisches, iranisches oder afghanisches Fest in der Kita mit ihren Kindern gefeiert wird. Mit diesen Problemen hatte ich nicht gerechnet, als wir die interkulturelle Öffnung in Angriff nahmen. Mit dieser Herausforderung mussten wir umgehen.

Im Elterncafé schufen wir die Möglichkeit, über Gesprächskreise in verschiedenen Sprachen mit den Familien ins Gespräch zu kommen. Inzwischen haben wir eine intensive Zusammenarbeit mit den Eltern aufbauen können.

Es gab nicht nur Probleme zwischen ErzieherInnen und Eltern, sondern auch zwischen den ErzieherInnen untereinander. Wenn bei einem Elternabend die türkischen Eltern nur mit der türkischen Erzieherin sprachen, verstand die deutsche Erzieherin nicht, worüber gesprochen wird. Diese Konflikte mussten wir ebenfalls lösen. Dazu eigneten sich die wiederkehrenden Teamfortbildungen, zu denen wir auch externe Hilfe heranzogen, vor allem aus dem Arbeitskreis Neue Erziehung oder aus dem Haus am Rupenhorn, einer Berliner Fortbildungsstätte. Außerdem holte ich mir Unterstützung aus dem deutsch-türkischen VAK-Kindergarten in Berlin-Kreuzberg, dort gab es regelmäßige Gespräche zum Erfahrungsaustausch, die von der Gründerin der „Kinderwelten“, Petra Wagner,

geleitet wurden. Das erwies sich als sehr hilfreich, um für die angesprochenen Probleme Lösungen zu finden.

Ein wichtiges Anliegen unserer Kita war die Sprachförderung der Kinder, und zwar durch Schaffung vieler Sprachanlässe, zum Beispiel zum Thema „meine Familie und ich“. Jedes Kind konnte seine Familie vorstellen. Dazu brachten die Kinder Fotos mit, die auf ein Haus aufgeklebt wurden, das am Schlafplatz des Kindes aufgehängt wurde. Anhand dieser Fotos haben die Kinder von ihrer Familie erzählt. Ein weiterer Sprachanlass war der tägliche Morgenkreis. Auch das häufige Singen gehörte dazu.

In die Sprachförderung der Kinder mussten wir ebenfalls die Eltern einbeziehen. Die Volkshochschule hat in unserem Haus an drei Tagen vormittags Deutschkurse für Mütter angeboten. Darüber hinaus haben wir eine Elternschule ins Haus geholt, die den Eltern zu verschiedenen Themen Hilfe angeboten hat, zum Beispiel: „Wie kann ich mein Kind auf die Schule vorbereiten?“ „Gesunde Ernährung“ u.ä. Von der AWO ist das Hippy-Projekt initiiert worden, auch dies wurde zur Unterstützung der Kinder und Familien genutzt.

Diese Maßnahmen hatten zur Folge, dass wir immer mehr türkische Kinder in die Einrichtung bekamen. Ich wollte jedoch eine gesunde Mischung herstellen und musste daher ein bisschen gegensteuern. Inzwischen sind wir nicht mehr nur ein deutsch-türkischer Kindergarten, sondern eine Einrichtung mit Kindern aus sehr vielen Ländern. Erst jetzt kann man von tatsächlich interkultureller Arbeit sprechen.

Der Zufall wollte es, dass wir eine musikinteressierte Familie aus Moskau im Haus hatten, die Mutter war Opersängerin und der Vater passionierter Geigenspieler. Sie drangen darauf, dass ein Klavier in eine Kita gehört. Daraufhin besorgte ich ein Klavier, das für kleine Konzerte der Eltern, vor allem zur Weihnachtszeit zum Einsatz kam. Ich bemerkte erstaunt, wie konzentriert unsere Kinder den meist klassischen Musikstücken lauschten.

Das war der Auslöser für mich, eine Musikpädagogin zu gewinnen. Aus der Leo-Kestenberg-Musikschule wurde uns Frau Marx geschickt. Da die Musikschule unter Raummangel litt, konnten wir als Gegenleistung unsere Räumlichkeiten zur Verfügung stellen. Dadurch hielten sich die Elternbeiträge für die Musikförderung in Grenzen, so dass alle Kinder in den Genuss kommen konnten. Die Musikpädagogin wurde uns stundenweise kostenlos zur Verfügung gestellt. Einige Eltern schlossen zusätzlich einen Musikschulvertrag ab. So begann die Entwicklung unserer Einrichtung zu einer musikbetonten Kita. Wir bekamen weitere Instrumente und erarbeiteten ein musikpädagogisches Konzept, so dass die Kinder nicht nur einmal in der Woche Musikunterricht bekamen, sondern die Musik sich durch die ganze Woche zieht, angefangen von Begrüßung und Verabschiedung der Woche – mit Eltern zusammen – bis zum altershomogenen Musikunterricht und dem gemeinsamen Musizieren in den Gruppen.

Dabei werden Lieder aus verschiedenen Ländern eingeübt, zum Beispiel ein liberianisches Begrüßungslied, das in unserer Kita sehr gern gesungen wird und dieser Gruß zu einem Ritual bei der Begrüßung im Morgenkreis geworden ist:

“Fungha a la fia, aschee aschee - Fungha a la fia, aschee aschee ...”

(„Meine Gedanken für dich, meine Worte für dich, mein Herz für dich, Friede sei mit euch...“)

Die gesamte Arbeit wurde verknüpft mit dem Musikunterricht. Die Musik in Kombination mit Bewegung regt das Sprachzentrum an und ist daher ein hervorragendes Mittel zur Sprachförderung.

Unser Umzug in die Elßholzstraße vor einem Jahr führte uns in die unmittelbare Nachbarschaft zur Musikschule. Durch Umbauten haben wir zur Musikschule nun einen direkten Zugang. In einem zweiten Musikraum in unserer Einrichtung bieten wir seit einiger Zeit auch für externe Gruppen Musikunterricht an.

Viele Eltern betätigen sich ehrenamtlich bei uns, nicht nur als Musizierende, sondern auch als Märchenerzähler, Marionettenspieler u.a. Eine Mutter experimentiert mit unseren Kindern im Rahmen des Programms „Haus der kleinen Forscher – Experimentieren mit Kindern“. Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist uns sehr wichtig. Anders kann man interkulturelle Arbeit mit den Kindern nicht realisieren. Wir sind dabei, ein Eltern-Kind-Treff einzurichten. In naher Zukunft werden wir kulturelle Veranstaltungen durchführen, um uns für den Kiez zu öffnen und die Familien aus der Umgebung ins Haus zu holen.

Bildungschancen sichern: Jugendhilfe, Schule und Berufsausbildung

Zusammenarbeit von Jugendhilfe, Schule und Arbeitsverwaltung aus Sicht eines freien Trägers der Jugendhilfe¹

DR. WOLFGANG ZASCHKE

Jugendladen Nippes & Nippes Museum, Jugendhilfe und Schule e.V., Köln

Die Kommunen werden derzeit mit neuen Empfehlungen zur Integrationsförderung überzogen, die von der eher fachlich begründeten Diversifikation sozialer Dienste bis zur Nivellierung des sozialpflegerischen Ansatzes zugunsten eines multikulturellen Standortmarketings reichen.

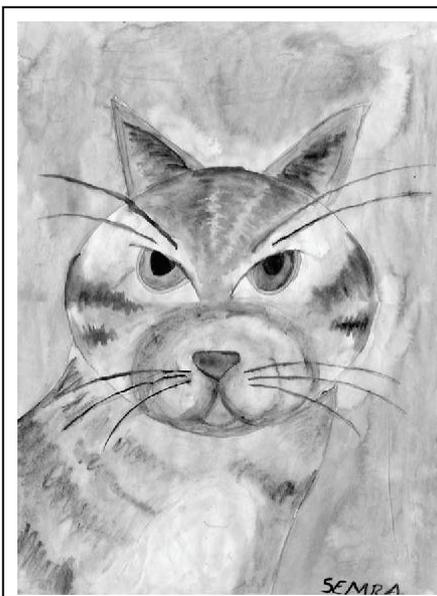
Wo es bisher kommunale Maßnahmeplanungen zur Integration gab, wie in Köln, stützten sich diese auf sozial- und jugendpflegerische Standards. Eigenmittel der Kommunen für Integration stammen fast ausschließlich aus dem Sozial- und Jugendhilfeetat. Deren Standards werden in den neuen Verwaltungskonzepten, gefördert durch ein privatwirtschaftlich gesponsertes Ranking, entwertet und schrittweise aufgegeben. Andererseits ist die Aufwertung des Integrationsthemas in Kommunen zu begrüßen, wo es bisher zu wenig beachtet wurde. Und: Öffnung, Diversifikation und Partizipation bleiben auch in erfahrenen Fachverwaltungen für Jugendhilfe und Schule eine ständige Herausforderung.

Ich möchte Chancen und Risiken dieser Konjunktur durch eine Gegenüberstellung von Lebenslagen, Berufsauffassungen und Partizipationschancen umreißen, wie sie sich in der Praxis und in den Erhebungen des Nippes Museum darstellen. Grundlage sind die Sammlungen zur Lebenslage von Schülern, die Praxisreflexion im Zentrum für Schülerförderung und die Netzwerkanalyse zum örtlichen Arbeitsfeld. Hintergrund meiner Tätigkeit als Sozialwissenschaftler ist die Verknüpfung von Aufgaben der Förderung, Beratung, Museumsarbeit, Fortbildung und wissenschaftlichen Begleitung in einer Einrichtung (Nippes Museum, Zentrum für Schülerförderung, Interkulturelles Zentrum und Integrationsagentur NRW).

Gehen wir von der schon mehrfach geäußerten Forderung aus, mit der Lebenslage zu beginnen. Ich stelle Ihnen ein typisches Exponat aus dem Nippes Museum vor, wie sie bei Malaktionen und Interviews mit eigenen Besuchern, mit Teilnehmern an Führungen oder zur Evaluation und Zusammenarbeit in anderen Einrichtungen entstehen.

Abbildung 1 zeigt ein Exponat aus der Tiersammlung des „Nippes Museum“ und einen Begleittext mit Kernsätzen aus dem zugehörigen Interview:

¹ Bei diesem Text handelt es sich um die redigierte Tonbandabschrift eines frei gesprochenen Vortrages.



Meine Katze

Ich habe eine Katze. Ihre Farben sind gelb, orange, schwarz und weiß. Die liegt mit dem Opa im Bett, die schlafen. Meine Katze leckt uns immer im Gesicht. Die mag uns. Die braucht eine Katzentoilette, ein Katzenbett, ein kleines Katzenhaus, einen Kratzbaum und Spielzeug. Katzen brauchen Spielzeug. Wir hatten früher zehn Katzen. Eine gehörte mir, eine meinem Onkel, eine meinem Opa, meiner Oma, meiner Schwester und meiner Cousine. Die Katzen sind alle tot, nur eine lebt noch. Die ist auch zehn Jahre alt. Die ist mit mir geboren. Manchmal geht sie zu uns, manchmal geht die in andere Gärten. Und wir hatten einen großen Hund. Den mochte ich. Meine Oma hat ihn genommen, zum Marktplatz gebracht und einfach dagelassen. Der ist bestimmt tot. Wenn ich in die vierte Klasse komme, kauft mir mein Onkel ein Tier. Dann wünsche ich mir wieder einen Hund.

Semra, 3. Klasse, Grundschule

Abbildung 1

© Nippes Museum Köln

Semra ist inzwischen eine erfolgreiche Hauptschülerin und schulisch sehr motiviert. Sie spornt ihre kleine Schwester an, zur Realschule zu gehen. Aber sie hat eine turbulente Grundschulzeit hinter sich. Zu der Zeit, als das Interview geführt wurde, lief ein Sonderschulnahmeverfahren. Wenn man sich neben den Kernsätzen auch den Originaltext anhört, könnte man darauf kommen, dass das Kind nicht ausreichend deutsch spricht. Aber über diese alltägliche Wahrnehmung hinaus erfährt man im Gespräch auch, dass diese scheinbar minderwertige Sprache eine existentielle Funktion erfüllt. Die Schülerin muss auf vielen Ebenen kämpfen, um sich sozial und körperlich zu behaupten. Man erlebt in einer Interview-Sequenz eine äußerst gewaltsame Szene mit, nämlich die als Aussetzen verbrämte Tötung des geliebten Hundes. Diese Passage ist im mündlichen Original besonders ungenau gesprochen. Für das Gespräch – sei es, wie hier, zur Erhebung oder, wie sonst, zur Beratung - bedeutet dies zugleich Revision der konventionellen Sicht auf die Lebenslage. Der Blick von Schule und sonstigen Stellen auf dieses Kind war geprägt von Defizitvermutungen, insbesondere von der Annahme eines Motivations- und Sprachproblems und Annahmen zur möglichen Verwahrlosung der Familie. Der Einzelfall, wie er sich schon im simplen Beratungsgespräch darstellt, liegt aus jugend- und sozialpflegerischer Sicht vollständig anders. Die Lebenslage des Kindes ist hier nur im Kontext des institutionellen Umfelds, seiner Zumutungen und Chancen, zu verstehen. Diskriminierende Zuschreibungen sind nicht angebracht. Die Aufgaben bezüglich des Einzelnen, der Gruppe und des Gemeinwesens (heute etwas ungenau oft Sozialraum genannt) wären miteinander vergleichend zu bewerten und zu mobilisieren. Hierbei handelt es sich um grundlegende, gesetzlich verbrieft, durch Lehre und Rechtsprechung gesicherte Standards professioneller Beratung und Intervention.

Im Zusammentreffen, erst recht in der Vernetzung von Jugendhilfe, Schule und Arbeitsverwaltung sind diese Standards nicht mehr selbstverständlich. Hier würde die Schülerin eher als Beispiel für mangelnde Integrationsbereitschaft und Sprachkompetenz klassifiziert und – in zahlreichen Fällen – tatsächlich zur Förderschule geschickt.

Die Vermengung und Einebnung unterschiedlicher Professionen und Standards durch administrative oder hierarchische Vernetzung verbessert also nicht automatisch die Förderung. Sie kann auch zerstörerisch, autoritativ und Standard senkend wirken.

Liest man das Interview mit Blick auf Institutionserfahrungen und beachtet die familiären Hintergründe aus der Beratung, wird aus dem scheinbaren Schulfall, der allenfalls Aussonderung oder kompensatorische Förderung verlangt, eine Aufgabe der Institutionsberatung und der Stärkung der Familie in der Nachbarschaft. Die Familie empfindet sich im Vergleich zu anderen Familien in der Nachbarschaft als randständig oder benachteiligt, vielleicht wegen der zeitweiligen Arbeitslosigkeit der Eltern. Es gibt Hierarchien zwischen den Familien und daher entsprechende Verhaltensweisen, um sich auf der Straße durchzusetzen und zu behaupten. Scheinbar defizitäre oder abweichende Verhaltensweisen des Kindes erscheinen in dieser Interpretation nachvollziehbar, ja funktional, um sich und die eigene Familie sozial zu behaupten. Sie erheischen sogar Sympathie als Beispiel eines sonst knappen Guts: dem solidarischen Verhalten in Familie und sonstigen Bezugsgruppen.

Sicher ist das nicht neu und bekannt aus der Diskussion um das Verhalten und den Dialekt der Arbeitnehmerkinder in den sechziger Jahren. Auch da musste man schon mal „die Faust zeigen“, wurde Körperlichkeit diskriminiert, Kompensatorik gefordert und dann schrittweise durch Öffnung der höheren Schulen abgemildert. Interessant ist, warum diese historische Erfahrung, die Anstrengungen zur Bildungswerbung nach sich zog, mit Bezug auf die Migrantenkinder heute nicht aufgegriffen wird, so dass stattdessen Anspruchssenkung und Reduktion des Bildungsziels handlungsleitend bleiben.

Was heißt andere Diagnose, andere Förderung und Partizipation? Die Sicht der Jugendhilfe

An diesem Fallbeispiel kann man die spezifische Differenz der Integrationsaufgabe aus Jugendhilfesicht studieren, auch wie die Institutionen funktionieren und welche spezifischen Aufgaben sich der Jugendhilfe in der Kooperation mit anderen Professionen und Institutionen stellen. Die eigene Fachlichkeit der Jugendhilfe kann in der Familien- oder Fachberatung zum Tragen kommen. Vor allem aber, und das ist auch für die Jugendhilfe neu, muss sie offensive Umgestaltung der Maßnahmen betreiben, also selbst alternative Formen der Förderung, Diagnose und Mitbestimmung der Adressaten durchsetzen und gestalten. Zum State-of-art gehört zwar seit langem die Gemeinwesenorientierung oder Sozialraumorientierung. Aber auch diese muss mit Blick auf die Interprofessionalität von Bildungsförderung konkretisiert und verbindlich gestaltet werden. Der Aufgabenkatalog umfasst dann zunächst eine Mischung aus „kompensatorischen“ Aufgaben, wie sie in Alltag, Schule oder Beruf formuliert würden, zugleich aber aus sozialpflegerischer Sicht zu gestalten sind.

Auf die gefährdete Schülerin bezogen wären das:

- Sprachförderung,
- Einbindung in die Gruppe,
- Einüben von Sozialverhalten,
- Gesprächsbereitschaft in der Klasse,

- Aktive mündliche Beteiligung,
- Partizipation durch Beteiligung an Ausstellungsprojekten;

und für die Arbeit mit den Eltern:

- Verbindlichkeit der Beratung,
- Beratung in erzieherischen Fragen,
- Reorganisation des eigenen Alltags,
- Stärkung der Familie,
- Hebung der Ansprüche der Familien in der Nachbarschaft,
- Überwindung von Ohnmachtsgefühlen und Rückzug.

Alle diese Aufgaben sind mit Blick auf sozialpädagogische Standards zu hinterfragen und fallbezogen zu konkretisieren. In der Praxis bedeutet dies dreierlei. Benötigt werden eine verbindliche und partnerschaftliche Förderplanung und Konfliktmoderation im Umgang zwischen Schule und Familien, eine fallbezogene Moderation alternativer Förderwege, die in jedem konkreten Fall neu zu konzipieren ist, durch Motivation von Einrichtungen, Förderlehrern und flankierende Legitimation und nicht zuletzt vom konkreten Fall ausgehende Einmischung und Moderation auf Netzwerkebene.

Die Eltern hatten im oben geschilderten Fall – ohne es zu wissen - unterschrieben, dass das Sonderschulverfahren eröffnet wird. In solchen Fällen müssen wir in der Schülerförderung eingreifen. Die eher „kumpelhafte“ Kooperation, wie man sie in Stadtteilnetzwerken zuweilen vorfindet, trägt nicht, wenn Konflikte um Zwangsmaßnahmen auftauchen. Man muss bewerten und Position nehmen. Das kann man als freier Träger und auch sonst als Fachkraft eigentlich tun. Dazu werden ganz spezifische, fallbezogene „Netzwerke“ benötigt. Rechtsberatung ist zu aktivieren, der ASD wäre mit einzubeziehen, Förderpläne zu vereinbaren und Bewährungszeiten auszuhandeln. Leider besitzen Sozialdienste im Bereich der erzieherischen Hilfen nicht ausreichende Handlungsfreiheit, alternative Wege auch im Konflikt mit Schulen zur Geltung zu bringen.

Es kommen daher in jedem Fall, und auch das gehört zu den gelehrten Standards der Sozialarbeit, entscheidende Aufgaben in der Auseinandersetzung mit der Schule und anderen Sozialdiensten hinzu:

- Korrektur des Klischeebilds von einer verwahrlosten und traditionell orientierten Familie,
- Wecken von Verständnis für nicht kognitiv bedingte Lernschwächen,
- Selbstreflexion,
- Initiation eines respektvollen Umgangs mit den Eltern.

Man muss also eigentlich nur all das tun, was in der sozialen Einzelfallhilfe und Gruppen- und Gemeinwesenarbeit in der anerkannten Fachlichkeit der Sozialarbeit ganz selbstverständlich und alltäglich ist. Dazu braucht man kein zusätzliches Management, sondern man muss die eigene Fachlichkeit pflegen und ausspielen. Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule setzt Autonomie und Gleichberechtigung des Fallverstehens voraus, eine interprofessionelle (nicht unbedingt interkulturelle) Perspektive. Wie

im Fall von Semra sind für Fallverstehen und alternative Förderung entscheidend: die Formulierung einer alternativen Diagnose, die Aushandlung eines alternativen Förderplans, der das Lernen einschließt, und die Stärkung der Familie durch die Moderation des beim Einsatz von Zwangsmitteln unvermeidlichen Konflikts.

Schülerinnen wie Semra hatten wir bereits vor 20 Jahren in unserer Einrichtung zu Besuch. Es gibt auch andere Entwicklungen, für die dieses Beispiel nicht typisch ist, und die ich am Beispiel der Großstadt Köln verdeutlichen möchte (**Abbildung 2**).

In Köln liegt der Anteil der zugewanderten Bevölkerung mit 313.386 Zuwanderern, Aussiedlern und Eingebürgerten bei rund einem Drittel. Bei den Kindern und Jugendlichen liegen wir höher, je nach Altersgruppe zwischen 40 und 50 Prozent.

In dieser Statistik sind vor allem die Zahlen wichtig, die bestimmte Härten der Schulsituation herausstreichen: Das Krasseste ist und bleibt die Überrepräsentation der Migrantenkinder in den Förderschulen für Lernbehinderte. Das Risiko, in die Lernbehindertenschule zu kommen, ist im Schnitt doppelt so hoch wie bei deutschen Kindern.

Der zweite Problembereich, den wir in der Beratung antreffen, betrifft die anhaltende Selektivität des Schulsystems an den Übergängen zur höheren Schule und beim Übergang Schule/Beruf. In der Statistik lassen sich die spezifischen Quoten deutscher und nichtdeutscher Schüler nach Schulformen ablesen, die in allen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulformen auf die einfache Formel zu bringen sind: Je schlechter der Bildungsgang desto höher der Migrantenanteil, übrigens auch in den speziell zur Förderung konzipierten arbeitsmarktbezogenen Fördermaßnahmen.

Die Engführung des Themas Förderung auf Sprache verstellt den Blick auf diese grundlegenden, eigentlich bekannten Fakten. Sprachhysterie bewirkt nicht nur Diskriminierung, neue Lernbarrieren und Einschüchterung. Die Tests im Kindergartenalter wirken prognostisch langfristig nach. In Verbindung mit der Vielfalt sonstiger im Vorfeld der Schule angewandter Diagnose- und Therapieverfahren werden ungünstige Fallmuster und Prognosen schon vor Einschulung aktenkundig und wirksam, die sich später zu negativen Schulformempfehlungen oder zu einer Sonderschuleinweisung verlängern. Extrem niedrig ist die Beteiligung von Migrantenkindern an der betrieblichen Ausbildung, wo ihr Anteil in den letzten zehn Jahren auf die Hälfte sank.

Die Statistik zeigt auch, was sich verbessert hat: zum Beispiel den deutlichen Zuwachs bei den Realschulanteilen. Es hat eine deutliche Steigerung und Stabilisierung der Ansprüche an Bildung in den meisten Migrantenfamilien stattgefunden. Dies kann man nicht in den Statistiken ablesen und das ist in der Öffentlichkeit auch nicht bekannt. Für die Familie von Semra zum Beispiel ist es wichtig gewesen, dass sie sich im Einzelfall in dem Konflikt mit der Schule behauptet, damit sie auch in der Nachbarschaft Mut schöpfte. Es gibt sehr viele Aufsteiger, die fleißig sind. Es findet eine Ausdifferenzierung der Bildungslagen statt. Man kann als Lehrer nicht mehr mit Projektionen von Nationalität und Kultur eine individuelle Einschätzung der Schüler vornehmen und sie entsprechend fördern. Zwei Schüler aus demselben so genannten Kulturkreis können völlig verschieden sein, sowohl in Bezug auf ihren familiären Hintergrund als auch auf ihre Bildung und Intelligenz.

Daten zur sozialen Lage von Migranten in Köln

Gemeldete Arbeitslose in Köln	1982	1987	8/1998	2005¹
Migranten	10 984	12 310	17 397	20 115
Deutsche	31 458	44 400	40 019	48 198
Alle	42 442	56 710	58316	68 313
Sozialversicherungspflichtige Beschäftigung in Köln	1980	1995	6/1997	6/2005¹
Von Migranten	56 171	52 987	53 940	45 799
Von Deutschen	370 000	374 936	378 172	389 400
Zusammen	426 171	427 923	432 112	435 199
Relation Beschäftigte/Arbeitslose	1980	1995	1997	2005¹
Beschäftigte Migranten/arbeitslose Migranten	6:1	3:1	3,1:1	2,2:1
Beschäftigte Deutsche/arbeitslose Deutsche	22:1	7:1	9,5:1	8:1
	Migranten	Deutsche	Alle	
Sozialhilfeempfänger am 1.1.1997	21 219	48 996	70 216	
Bezug von Sozialleistungen Arge im Okt. 2003²	31 367	32 522	63 889	
Prozentanteile der Migranten				
Bevölkerungsanteil der Migranten: 313 386 von 1.023 101 Mio ³		30,6%	(1980: 13,5%)	
Anteil der Migranten an allen Arbeitslosen		31,3%		
Beschäftigungsanteil d. Migranten: 45 799 von 435 199		10,5%		
Anteil der Migranten an den Sozialhilfeempfängern		49,0%		
Unterhalt und Erziehung von Kindern <18 Jahre		1980	1998	2005³
Zahl der Migrantenkinder <18 Jahre		68 000	43 604	74 601
Zahl der deutschen Kinder <18 Jahre		187 000	120 498	86 249
Alle Kinder <18 Jahre		255 000	164 102	169 850
Jugendarbeitslosigkeit (6/2005)²		<25 Jahre		
Migranten		1 334		
Deutsche		3 251		
Alle		4 585		
Anteil von Migrantenkindern und –jugendlichen				
Anteil der Migrantenkinder an allen Kindern <18 Jahre		46,3%		
Anteil der Migranten an den jugendlichen Arbeitslosen <25 Jahre		29,0%		
Migrantenanteil an Sonderschulen für Lernhinderte ¹		38,1%		
Anteil von Migrantenjugendlichen an allen Lehrlingen ¹		9,8%		
Schulabgänger mit Abitur oder Fachhochschulreife		17,3%		
Schulbesuchsquoten an allgemeinbild. Kölner Schulen¹		Migranten	Deutsche	
Hauptschulen		18,3	8,1	
Realschulen		13,3	11,5	
Gymnasien		12,1	30,5	
Gesamtschulen		9,8	9,2	
Sonderschulen		6,2	4,7	
Migrantenanteile an Kölner Berufsschulen¹				
Fachoberschulen		10,6%		
Berufsfachschulen		21,9%		
Berufsgrundschuljahr		39,3%		

Jugendhilfe und Schule e.V. Köln

Quellen: (1) Statistisches Jahrbuch der Stadt Köln 2005, (2) Bundesagentur für Arbeit, (3) Einwohner von Köln 2005:
Die Zahlen erfassen inzwischen nicht nur Ausländer, sondern zusätzlich Personen mit Migrationshintergrund (inklusive
Aussiedler und Eingebürgerte

Diese Ausdifferenzierung und die Steigerung des Bildungsanspruchs kontrastiert mit dem Bild von Migranten in der Öffentlichkeit, das im Moment gezeichnet wird. Wie vor 30 Jahren werden eine Diskriminierung der Sprache und eine Engführung der Förderproblematik auf Sprache propagiert, die offiziell der Förderung dienen soll, tatsächlich aber vor allem Einschüchterung und zusätzliche Ausgrenzung bewirkt.

Prekär bleiben nach wie vor die Chancengleichheit bei den Schulformen und beim Berufseinstieg und eine große, ja, steigende Unsicherheit über die Formen der geeigneten Förderung.

Was können die Kommunen tun? Der Kernbereich im Bildungssystem bleibt die Schule. Aber in Bezug auf sozialpädagogische Fachlichkeit, Integrationsmaßnahmen und interkulturelle Arbeit ist die Fachlichkeit der Sozialarbeit und Jugendhilfe gefragt. **Welche Ressourcen stehen der Jugendhilfe in der Stadt Köln diesbezüglich zur Verfügung?**

- Hausaufgabenhilfe bieten zehn Träger mit einem geringen Etat.
- Ein interkulturelles Maßnahmenprogramm setzt ämterübergreifend sozial- und jugendpflegerische Standards.
- Übermittagsbetreuung für 10- bis 14-Jährige – städtisch gefördert in über 70 Bürger- und Jugendzentren.
- Zusätzliche Stellen in Kitas und zur Moderation interkultureller Maßnahmen in Kitas.
- Jugendberufshilfe, insbesondere Hausaufgabenhilfe für ältere Schüler als Prävention.
- Erzieherische Hilfen/ASD.
- Jugendverbände.
- Interkulturelle Zentren im Rahmen des interkulturellen Maßnahmenprogramms.

Die Regeleinrichtungen wie Kitas und Jugendeinrichtungen werden auch als Fördereinrichtungen von den Kommunen genutzt. Über 100 Einrichtungen sind in Köln in der außerschulischen Schülerförderung tätig, einige sehr spezialisiert, so wie wir. Das ist eine starke Ressource, die über die Kommunalpolitik gesteuert wird. Dafür wurden kommunalpolitische Standards vor Ort gesetzt. Es gibt offenbar große Unterschiede zwischen den Städten. Zum Beispiel gab es in Dortmund lange Zeit überhaupt keine städtisch finanzierte Hausaufgabenhilfe für ausländische Kinder. Die Hausaufgabenhilfe bewirkt nicht nur eine Verbesserung in den schulischen Leistungen, es ist auch ein Stück Volksbildung. Dadurch kommen Öffentlichkeit und Begegnung zustande, die man unbedingt braucht, um das Anspruchsniveau zu heben. In diesem Bereich werden die Standards gesetzt, mit denen man arbeiten kann.

Ich hebe das deshalb so hervor, weil diese entscheidenden Voraussetzungen durch bestimmte Arten der Steuerung und Vernetzung in Frage gestellt werden. Das wird im Bereich der Arbeitsverwaltung deutlich. Die langfristigen Folgen von Hartz IV für den Bereich Jugendberufshilfe sind noch gar nicht absehbar. Wir studieren aber jetzt schon seit zwei bis drei Jahren die Auswirkungen auf die Anspruchsniveaus und auf die Bera-

tungspraxis. Die Beratungspraxis für arbeitslose Jugendliche ist aus der Perspektive der Jugendhilfe faktisch zerstört. Früher gab es eine ganz klare Struktur. Die Kommune hielt vier Pakete vor:

- Berufsvorbereitung,
- Nachholen von Schulabschlüssen,
- Arbeitsbeschaffung und
- öffentlich finanzierte Ausbildung.

Im Idealfall gingen die arbeitslosen Jugendlichen diese Reihe durch und waren danach besser ausgebildet als bei einem glatten Durchgang von der Hauptschule in Arbeit oder prekäre Ausbildung. Das hat zwar nur bei 15 Prozent funktioniert, aber es hat Standards gesetzt. Es handelte sich um ein funktionierendes Berufshilfesystem. Dieses ist durch die neue Gesetzeslage zerstört worden. Jugendlichen wird an einer Stelle in der Beratung angetragen, einen Schulabschluss nachzuholen, an der anderen Stelle wird ihnen gesagt, sie müssen eine Hilfsarbeit annehmen, damit ihnen nicht die Sozialhilfe gestrichen wird. Zu den Auswirkungen des Kurzschlusses von neuer Arbeitsförderung und Beratungspraxis dürfte auch ein Teil der gesunkenen Ausbildungsbeteiligung von 16 Prozent auf 8 Prozent gehören. Das ist institutionell verursacht. Die Kommune ist hilflos. Die Stadt Köln kann nur etwa ein Zehntel der für die Arbeitsförderung von Jugendlichen von Seiten der Arbeitsagentur verfügbaren Beträge für die freiwillige Förderung von Werkstätten und Berufsbildungszentren einsetzen.

Früher hatte die Kommune Einfluss auf die Jugendberufshilfe über bundesweite Vereinbarungen zwischen der Jugend- und Arbeitsverwaltung, die festlegten, dass die fachliche Kompetenz des Jugendamtes Vorrang bei Beratungszielen und Konzepten besaß. Arbeitsverwaltung, Jugendhilfe und Schule sind hierarchisch vernetzt. Wo früher ein Hauptschulabschluss absolviert wurde, finden jetzt 80 Prozent Bewerbungstrainings statt und nur noch 20 Prozent der Zeit dient dem Erwerb des Hauptschulabschlusses. Den Jugendlichen wird gleichwohl der Hauptschulabschluss bescheinigt. Hierarchische Vernetzung führt zu Qualitätssenkung und Zerstörung von Professionalität.

Die Schulen sind nach wie vor die Hauptstütze der kommunalen Integration. Dort ist die Integration massenhaft gelungen. Dies ist gerade mit Blick auf die pauschale Diskriminierung der Integration in Schulen hervorzuheben, für die man ja auch die frühere Rütli-Schule zum Teil benutzt hat. Man muss die Zahl derer, die an der Schule erfolgreich waren, sehen, nicht nur die in den Medien verbreiteten negativen Beispiele. Die Schulen bieten:

- offenen Ganztags in Grundschulen,
- diverse Programme für Übermittags- und Nachmittagsbetreuung,
- Schulsozialarbeit.

In den Grundschulen findet der Umbau zur Ganztagschule statt. Das ist zunächst eine Standardsenkung, da die Schülerförderung in diesem Bereich nicht besonders anspruchsvoll konzipiert ist. Es gibt kein überzeugendes Förderkonzept. Ein Problem für die Kommune besteht darin, dass die Hortplätze geschlossen wurden. Als bei uns in Köln die Übermittagsbetreuung eingeführt wurde, stellte man fest, dass an dieser Stelle

viel nachzuholen war. Köln hatte halb so viele Hortplätze wie Hamburg. Als Ersatz für die fehlenden Hortplätze wurde das Programm der Nachmittagsbetreuung für 10- bis 14-Jährige in Jugendeinrichtungen aufgelegt. Das Programm existiert noch, ich hoffe, die Verantwortlichen finden heraus, was sie Sinnvolles damit bewerkstelligen können. Die jugendpflegerische Fachlichkeit kann damit ohne weitere Profilierung und Weiterentwicklung der Jugendeinrichtungen selbst noch nicht eingelöst werden.

Natürlich können die Schulen viel, aber das ist eine andere Fachlichkeit und ein anderer Beruf. Es ist auch kein interkulturelles Problem, die andere Kultur zu verstehen. Die Herausforderung besteht darin, den jeweils anderen Beruf zu verstehen: Wie arbeitet die Lehrerin, wie der Sozialpädagoge? Wenn man alles auf einem flachen Level vernetzt („Wir können und wollen alle dasselbe“), führt das dazu, dass am Ende keiner mehr professionell arbeitet. Das ist aber die vorherrschende Form der Vernetzung in allen Stadtbezirken, mit Ausnahme der hierarchischen Netzwerke.

Zusammenfassend kann man die **Probleme der Vernetzung** so beschreiben:

- Schwierigkeiten beim Übergang von der Verabredung im Einzelfall mit einzelnen Lehrkräften auf das Kollegium
- Fehlende Rechtsgrundlage für eine vertragliche Vereinbarung zwischen Jugendhilfeträger und einzelner Schule
- Kooperationsmodelle, die ein Direktionsrecht oder eine Fachaufsicht auf Seiten der Schulleitung vorsehen, sind unbrauchbar (diese beherrschen aber die aktuellen Bestrebungen zur Vernetzung)
- Auch im Jugendhilfebereich werden die oben genannten jugendpflegerischen Standards nicht ausreichend eingehalten, zum Beispiel Freizeitorientierung OT/ Ausklammerung des Schulthemas, therapeutische Ansätze in den erzieherischen Hilfen, kompensatorische Orientierung in zahlreichen Fördermaßnahmen
- Jugendpflegerische und schulpädagogische Standards werden durch administrative Formen der Vernetzung gesenkt.

Die Stadt kann in den skizzierten hierarchischen Netzwerken nur sehr begrenzt eigenständig handeln. Sie hat – bedingt durch die Vernachlässigung ihres früheren Maßnahmenprogramms - die Kompetenz zur Standardsetzung teilweise verspielt und bereitet als Reaktion auf den neuen Profilierungsdruck den fliegenden Wechsel zum neuen Paradigma der fachunspezifischen Integration vor. Damit ginge, und diesen Weg sollte man keiner Kommune empfehlen, gerade die im früheren **Maßnahmenprogramm** gesetzte **Priorität sozialer Integrationsförderung (Abbildung 3)** verloren. Für die hier angesprochenen Maßnahmenbereiche der außerschulischen Förderung und deren Weiterentwicklung war diese Absicherung durch sozial- und jugendpflegerische Standards entscheidend. Es wäre ein weiteres Stück Standardsenkung, wenn sich das restriktive und in sozialpflegerischer Hinsicht rückschrittliche Paradigma der neuen Zuwanderungspolitik auch kommunal durchsetzen sollte. Der Konsens über die alte Kompensation ist verloren gegangen, ein neuer über aufgeklärte Förderung noch nicht erarbeitet. Es steht zu befürchten, dass sich die Städte neue Profile verordnen, bevor diese Arbeit getan ist.

Ausländermaßnahmenprogramm der Stadt Köln – Zuschüsse 1991-1998 und Entwurf 2001 (DM)						
	Entwurf 2001	98-91(abs.)	1991	1998	98/91(rel)	Entwurf 2001 (Euro)
7 Stellen für interkulturelle Arbeit in Jugendeinrichtungen	0	-45.0000	45.0000	0	0,00%	0,00
Förderung von 36 regionalen und lokalen Migrantenzentren Ratsbeschluß 2001: Erhöhung um 200000,-	47.2000	-36.6498	81.6898	45.0400	55,14%	241.329,77
Hausaufgabenhilfen für ausländische Kinder und Jugendliche mit jugendpflegerischem Zusatzangebot	54.1300	-36.4504	90.5804	54.1300	59,76%	276.762,30
Zuschüsse an Arbeitskreis für das ausländische Kind e. V. (1991/92 gesch.)	23.6000	-13.4400	40.0000	26.5600	66,40%	120.664,88
Zuschüsse für Sprachförderung der Migranten	8.000	0	0	0	0	40.903,35
ASD - Ausländer/Interkultureller Dienst der Stadt Köln (Sach- und Honorarkosten für Sozialarbeit mit Ausländern)	94.900	-10.3410	19.8310	94.900	47,85%	48.521,60
Einzelhilfen des AAK	0	-72735	72735	0	0,00%	0,00
ASD Ausländer (6 Stellen, bis 1996: 7 Stellen)	60.0000	-98.300	68.1100	58.2800	85,42%	306.775,13
Integration ausländischer Kinder in Kitas freier Träger	16.5200	-67.400	232.600	165.200	71,02%	84.465,42
Integration ausländischer Kinder in städtischen Kitas (10x1/2Erz;ab1997:4 Multiplikatoren BAT Vb/IVb)	378.950	-36.950	378.950	342.000	90,25%	193.754,06
Betreuung von arbeitslosen Jugendlichen Sachkosten	25.000	-31.600	57.500	25.900	45,04%	12.782,30
Betreuung von arbeitslosen Jugendlichen 1 Stelle (BAT IVb)	97.300	3.300	94.000	97.300		49.748,70
Honorarkräfte für arbeitslose Jugendliche im Jugendamt	47.000	-8.000	55.000	47.000	85,45%	24.030,72
Informations- und Kontaktveranstaltungen für Eltern ausländischer Schüler		-3.244	3.244	0	0,00%	
Fortbildung Mitarbeiter Jugendarbeit	12.000	12.070		12.070		6.135,50
Erziehungsberatungsstelle / Öffentlichkeitsarbeit und Modellversuche	0	-1.835	1.935	100	5%	0,00
Flankierende Angebote der Volkshochschule (allgemeine Kurse)	0	0	80.000	80.000		0,00
8 Stellen und Sachkosten RAA Gesamtkosten '99: 921640,- Refinanzierung Land ca. 284000,-	640.000	0	570.000	570.000		327.226,80
Gesundheitsberatung (Landeszuschüsse; ABM)	0	2.682	7.318	10.000	136,65%	0,00
Stadteilkultur (städtische Veranstaltungen)	60.000	5.000	0	5.000		30.677,51
Referat für interkulturelle Kunstförderung Kulturamt 1 Stelle	125.000	122.400	0	122.400		63.911,49
Ausländerkulturarbeit (städtische Veranstaltungen)	5.000	5.000	0	5.000		2.556,46
Koordination Flüchtlingshilfen	15.000	15.000	0	15.000		7.669,38
Interkulturelle Veranstaltungen	22.000	28.000	7.000	35.000	5,00%	11.248,42
Interkulturelle Kunstförderung (freie Träger)	5.000	38.400	0	38.400		2.556,46
Zuschüsse für interkulturelle Kunstprojekte (freie Träger)	60.300	64.000	0	64.000		30.830,90
Gemeinwesenzentrum AAK Etzelstraße	117.200	117.200	0	117.200		59.923,41
Interkulturelles Flüchtlingszentrum	130.000	130.000		130.000		66.467,94
Ausländerbeirat	39.500	39.500		39.500		20.196,03
Interkulturelles Referat (6 Stellen; Gesamtkosten '99: 4 Stellen plus ABM: 465900)	700.000	0	465.900	465.900	0,00%	357.904,32
SUMME	4.668.650	-1.156.324	5.478.294	4.321.970	72,44%	2.387.042,84

Abbildung 3

© Nippes Museum Köln

Gegenwärtig kommen neue Integrationsgesamtkonzepte in großer Zahl zur Sprache. Eine Integrationskonferenz jagt die nächste, ein Netzwerk wird auf das nächste aufgesetzt. Wenn man fachliche Standards gegen aggressive Steuerung, insbesondere gegenüber dem Durchgriff von der überregionalen zur lokalen Ebene, verteidigen möchte, bedeutet dies, dass die Kommunen sich anders entscheiden müssen. Sie müssen sich für ganz konkrete Maßnahmeplanungen entscheiden, die mit den Adressaten und der sozialen Praxis erarbeitet sind und deshalb fachspezifische Standards heben und hierarchische Vernetzung abbauen, statt nur das Werbeprofil der Stadt zu verbessern.

Thesen zur Zusammenfassung und Weiterführung

1. Die Lebenslage von Migrantenkindern und -jugendlichen wird in Jugendhilfe und Schule verkannt.
2. Daraus ergeben sich Nachteile für die Förderung, für bessere Schulabschlüsse und die Partizipation der Adressaten.
3. Administrative Reformen können nicht greifen, solange eine hierarchische Vernetzung und aus der Sicht der Jugendhilfe fachfremde Standards auf die fallbezogene und milieubezogene Arbeit einwirken.
4. Es gibt einen tiefliegenden systematischen Zusammenhang zwischen autoritärstaatlichen Eingriffen, mangelnden Sprachkenntnissen und schlechten Schulabschlüssen.
5. Entgegen einer Stärkung autoritärstaatlicher Elemente ist eine Abmilderung notwendig.
6. Die Professionalität von Lehrern und Sozialpädagogen ist grundsätzlich ausreichend für eine Zusammenarbeit, wird aber durch falsche Vernetzung in Frage gestellt.
7. Die Partizipation durch Wohlfahrtsverbände und Vereine bleibt prekär und unzureichend.
8. Neben der traditionellen Einschränkung der Interessenvertretung von Zuwanderern in den Wohlfahrtsverbänden und der unzureichenden Öffnung der Jugendverbände zeichnet sich zunehmend ein Problem unzureichender fachlicher Positionsnahme mit Blick auf die entscheidenden Integrationsmaßnahmen auf kommunaler Ebene ab.
9. Nachdem die alte Klientelisierung der Sozialberatung nach Religion und Nationalität ansatzweise aufgeweicht war, erfolgt eine mehrheitlich unkritische Übernahme des Paradigmenwechsels der neuen Zuwanderungspolitik mit ihren negativen Auswirkungen auf die in Deutschland länger lebenden Zuwanderer.
10. Hauptproblem der Öffnung der Jugendverbandsarbeit mit Blick auf Schulprobleme von Migranten ist das Fehlen von Problembewusstsein und fachpolitisch begründeten Positionen zu Unterricht, Jugendpflege und Vernetzung der Bereiche (Abschreckung durch Indifferenz).

11. Die Spezialisierung der Jugendhilfe zu Schulfragen ist nötig, um konkrete Alternativen der Diagnose, Förderung und Partizipation zu entwickeln. Sie erschließt bessere Karrierewege für die Jugendlichen zwischen beruflichem, fachlichem Austausch und komplementären Formen der Vernetzung jenseits der administrativen, instrumentellen Verflachung der Standards.
12. Der entscheidende Testfall zwischen Kooperation von Jugendhilfe und Schule ist die partnerschaftliche gegenseitige Beratung in Fragen der Schülerberatung und vor allem auch des Fachunterrichts. Dies verlangt Besinnung auf die eigene Professionalität als Voraussetzung für eine neue Kooperation.
13. Die benötigte Verfeinerung des Dialogs erfordert auch einen anderen fachwissenschaftlichen Diskurs und eine kritische Öffentlichkeit.
14. Als übergreifendes Ergebnis ist festzuhalten, dass autoritäre Eingriffe Migrantenkinder im Bildungssystem systematisch ausgrenzen und diskriminieren. Diese Negativwirkung betrifft die Bildungsqualität aller Schüler. Umso wichtiger ist hervorzuheben, dass die Kritik an autoritärstaatlichen Elementen unbedingte Voraussetzung für das Lernen darstellt. Dies muss nicht nur gegenüber den traditionellen Reformen der Partizipation über Wohlfahrtsverbände und Jugendverbände, sondern auch mit Blick auf die Aufspaltung antirassistischer Maßnahmen und sozialer Integrationsförderung festgestellt werden.

Bildungschancen sichern: Jugendhilfe, Schule und Berufsausbildung

Vernetzung im Kiez am Beispiel der Rütli-Schule in Berlin

ALEKSANDER DZEMBRITZKI

Leiter der Rütli-Schule, Berlin

Die Rütli-Schule ist augenblicklich auf einem guten Weg; ob wir irgendwann ein Leuchtturm für andere Schulen sein werden, weiß ich nicht, wir geben uns jedenfalls große Mühe, an unserem Standort zu zeigen, wie man mit entsprechender Unterstützung auch in einem so genannten Brennpunktkiez erfolgreich arbeiten kann.

Die Rütli-Schule hat gezeigt, dass die Kernkompetenz der Lehrerinnen und Lehrer nicht ausreicht, um Jugendliche ins Berufsleben zu begleiten. Der Brief der Lehrerschaft damals hat vor allem hervorgehoben, dass die Kommunikation mit den Eltern hoch kompliziert ist und deshalb das respektlose Verhalten der Schülerinnen und Schüler stark zugenommen hat.

Ich selbst habe im Städtchen Lübeck von der Rütli-Schule gehört. An meiner damaligen Schule hatten wir 15 Prozent Ausländeranteil. Die Direktorin begrüßte mich dort mit den Worten „Wir sind in einem sozialen Brennpunkt.“ Als ich erwiderte, dass ich mein Referendariat im Märkischen Viertel in Berlin absolviert hatte, relativierte sie ihre Aussage sofort. Als ich von der Rütli-Schule hörte, konnte ich mir nicht vorstellen, dass es da keine Lösung geben sollte. Auch in Lübeck hatten wir türkische Schülerinnen und Schüler, auch einen „Achmed“, der nicht hören wollte. Aber genauso hört ein „Paul“ auch nicht. Das Problem dabei war, wenn ich bei Achmeds Eltern zu Hause anrief, gaben die Eltern sofort das Telefon an Achmed weiter. Über ihn machte ich einen Termin mit seinen Eltern fest und die Eltern kamen mit ihm zur Schule. Während ich erzählte, was Achmed alles angestellt hatte, wurde ich angelächelt. Danach gingen die Eltern mit ihrem Sohn und ich war nicht sicher, ob das, was ich gesagt hatte, wirklich bei den Eltern angekommen war.

In der Rütli-Schule ist das anders. Dort habe ich einen unserer interkulturellen Moderatoren an meiner Seite, diese Funktion wurde durch die Rütli-Schule gegründet. Ich kann inzwischen Sozialarbeiter zu solchen Gesprächen hinzuziehen und das macht interkulturelle Kommunikation möglich. Wenn ich also hier mit Achmed und seinen Eltern zusammensitze und berichte, was Achmed getan hat, und dies vom Moderator übersetzt wird, lächeln die Eltern nicht mehr. Sie sind zutiefst betroffen, was ihr Sohn angestellt hat, sie bedanken sich, dass wir uns Zeit genommen haben, mit ihnen darüber zu sprechen, und wollen sich darum kümmern.

Die Elternabende dauern bei uns natürlich dreimal so lang wie normalerweise, weil Fragen und Antworten ins Türkische und Arabische und wieder zurück ins Deutsche übersetzt werden müssen. Die Elternabende finden in einer anderen Art und Weise statt, als man sie von Schulen gewohnt ist. Wir versuchen, einen Runden Tisch zu bilden; wir laden zum Elternabend ein und bitten, Essen und Getränke mitzubringen. Wir haben

schnell gelernt: Wenn man nicht zum Elternabend geht, wird das in der so genannten Community als nicht so schlimm angesehen. Wenn man aber eingeladen ist und sollte den Salat oder das Fladenbrot mitbringen und kommt nicht, bekommt man in der eigenen Community Ärger. So machen wir uns einige Brücken in der Community nutzbar, um in einen vernünftigen Austausch mit den Eltern zu kommen.

Viele Lehrer sind der Meinung, dass die Eltern nicht mit ihnen kommunizieren möchten und deshalb nicht zu ihnen kommen. In Gesprächen mit den Eltern und den interkulturellen Moderatoren sagen die Eltern uns oft, dass sie gern mal mit den Lehrern ins Gespräch kommen würden, aber diese hätten kein Interesse daran. Insofern ist es sehr positiv, diese interkulturelle Kompetenz in unserem Haus zu haben, zwei interkulturelle Moderatoren und einen Schulsozialarbeiter, wobei der Schulsozialarbeiter mit arabischem Hintergrund – der hier anwesende Herr Dakir – beide Funktionen erfüllen kann. Die interkulturelle Moderation soll die Brücken zwischen den Sprachen, aber auch zwischen den Kulturen bauen. Ich ermahne meine Kolleginnen und Kollegen, Hausbesuche zu machen, wenn sie besseren Kontakt zu ihren Schülerinnen und Schülern bekommen wollen.

Die Rütli-Schule hat zurzeit 193 Schüler; als die Schule in den Schlagzeilen auftauchte, waren es noch 260. Das hat mit Schülerrückgang zu tun, aber auch damit, dass wir nach wie vor immer wieder eine Stigmatisierung erfahren. Mein Ziel ist es, dass wir irgendwann in der 7. Klasse volle Klassenstärke erreicht haben, mit Schülern, die auch wirklich zu uns kommen wollen und nicht uns zugewiesen wurden. Die Jugendlichen, die bei uns angekommen sind, fühlen sich inzwischen wohl bei uns und gehen gern in unsere Schule – sofern man gern zur Schule geht. Es gibt sogar den einen oder anderen, der sich gern bei uns aufhält, weil wir interessante Projekte anbieten können.

Von den 193 Schülern sind 160 nichtdeutscher Herkunft, also 82,3 Prozent, davon sind 50 Prozent arabischer, 40 Prozent türkischer Herkunft und der Rest verteilt sich auf Jugoslawien, Russland und andere Länder. Ein großes pädagogisches Problem besteht darin, dass 15 Prozent unserer Schülerinnen und Schüler lediglich einen Duldungsstatus haben. Wie soll der Lehrer die Schüler einer 10. Klasse motivieren, sich voll auf das Lernen und den Abschluss zu konzentrieren, wenn der Schüler weiß, dass er gar nicht in die Berufsausbildung gehen darf. Es gibt jedoch verschiedene Institutionen, in denen auch diese Jugendlichen weitergebildet werden können. Aber auch dies müssen wir den Familien nahe bringen.

Daher besteht ein weiterer Punkt der interkulturellen Arbeit darin, dass wir versuchen, mit unseren Sozialarbeitern entsprechende Themenabende – als eine Art Stammtisch – anzubieten, die – so hoffen wir – unsere Eltern auch interessieren. Für die Themen holen wir uns häufig Experten von außen. So hatten wir im letzten Jahr einen Abend zum Thema „Übergang Schule – Beruf“. Dazu hatten wir eine Mitarbeiterin der Arbeitsagentur eingeladen. Sie war zunächst durch Erfahrungen aus anderen Schulen skeptisch, ob nicht nur sehr wenige Eltern teilnehmen würden. Ich musste jedoch aus zwei Klassenräumen Stühle zusammenstellen, um alle Eltern unterzubringen. Das lag in erster Linie daran, dass die Schulsozialarbeiter jedes Elternhaus nach der schriftlichen Einladung noch einmal angerufen haben.

Diese Arbeit der Sozialarbeiter kann ein einzelner Lehrer zeitlich gar nicht bewältigen. Schule kann ohne Sozialarbeit nicht funktionieren! Daher bin ich glücklich, dass wir inzwischen eine vernünftige Ausstattung haben. Die Hausbesuche sollen im Tandem – Lehrer und interkultureller Moderator – stattfinden. Noch haben wir nicht 100 Prozent erreicht. Aber es ist in den Köpfen der Kolleginnen und Kollegen angekommen, auch weil ich immer wieder dazu auffordere.

Zurzeit schaffen es 20 bis 30 Prozent der Schülerinnen und Schüler nicht, morgens pünktlich in der Schule zu sein. Sie wundern sich, dass ich darüber so erbost bin und ihnen sage, dass sie durch dieses Verhalten ihre Lehrer ärgern. Das verstehen sie nicht. Ich erkläre ihnen, wie ein Lehrertag aussieht, dass die Lehrer abends, wenn alle anderen ihrer Freizeitbeschäftigung nachgehen, Unterrichtsvorbereitungen erledigen. Diese werden durch die Schüler konterkariert, indem sie immer später in die Klassen hineingehen. Viele sind darüber betroffen, weil das Verhältnis zwischen unseren Schülerinnen und Schülern und den Lehrern mittlerweile sehr gut ist. So völlig gestört war es sicher vor dem Eklat auch nicht, aber ich kann nur für die Zeit nach dem 16.10.2006 sprechen, seitdem ich dort Schulleiter bin.

Im Augenblick versuchen wir, die Schule neu zu strukturieren. Wir wollen sie modularisieren. In jeder Klassenstufe soll es einen Schwerpunkt geben. In der 10. Klasse steht der mittlere Schulabschluss im Fokus, auch wenn wir eine Hauptschule sind. Unser Vorhaben können wir mit dem Kollegium von 25 Kolleginnen und Kollegen nicht allein schaffen. So haben wir Kooperationsverträge geschlossen, zum Beispiel mit der Polizei. Beim nächsten Karneval der Kulturen wollen wir mit der Polizei zusammen einen Wagen schmücken. Hier kann man sich vorstellen, dass die Sprayer, die sonst von der Polizei gejagt werden, zusammen mit der Polizei einen Wagen besprühen, der dann durch Berlin-Neukölln fährt und am Karneval der Kulturen teilnimmt. Unsere Musiker werden auf diesem Wagen sitzen. Es gibt noch viele andere Projekte, die sich an dieses Ganzjahresprojekt andocken lassen.

Wir haben einen Kooperationsvertrag mit dem Jugendamt Neukölln geschlossen. Bei den Verhandlungen dazu haben wir jeder Seite Gelegenheit gegeben, ihre Meinung über die jeweils andere Seite kundzutun. Danach konnten wir überlegen, was wir tun können. Eines hat sich für uns herausgestellt: Den Sozialarbeitern wächst die Arbeit über den Kopf und den Lehrern ebenfalls. Es macht überhaupt keinen Sinn, dass wir, die eigentlich gemeinsam den Jugendlichen etwas Gutes tun wollen, uns gegenseitig beharken. Daher haben wir einen Vertrag aufgesetzt und ein Struktogramm erstellt, wann und wie Jugendamt und Schule zusammenarbeiten können. Sobald ein Lehrer ein Problem definiert, meldet er es dem Regionalen Sozialen Dienst und die Mitarbeiter können sofort entscheiden, wann sie eingreifen, oder feststellen, dass sie bereits mit dem Fall befasst sind.

In Neukölln trifft sich alle vier Wochen eine Hauptschulleiterrunde, eine so genannte Clearingrunde. An der Clearingrunde sind der Verantwortliche für Jugendgruppengewalt, die Jugendgerichtshilfe, das Sozialamt, die Schulpsychologie und die Schulaufsicht beteiligt. Dort werden die Jugendlichen besprochen, die in der Schule sehr auffällig sind und von denen die Schule meint, diese Schüler müssten der Schule verwiesen werden. Wir überlegen gemeinsam, ob das überhaupt sinnvoll ist, einen Schüler mehr-

mals umzusetzen. Wir tragen das Problem lediglich in eine andere Schule hinein, aber dem Kind/dem Jugendlichen ist damit nicht geholfen. In dieser Runde kann sofort geprüft werden, welche Maßnahmen bereits ergriffen worden sind, ob die Familienhilfe eingeschaltet ist, inwieweit das Jugendamt tätig geworden ist. Aber auch die Polizei ist mit an dieser Runde beteiligt und kann ihre Sicht in den Fall einbringen. Diese Runde trägt dazu bei, dass wir uns als Schulen gegenseitig helfen, solche Probleme, wenn sie an einer Schule aufgetreten sind, gemeinsam in den Griff zu bekommen.

Schule kann nicht funktionieren ohne Einbeziehung der Eltern. Dazu bekommen wir die Unterstützung eines freien Trägers, der Einrichtung „Jugendwohnen im Kiez“, hier vertreten durch Herrn Fleischmann, der diese Gruppe der interkulturellen Moderatoren koordiniert und viele Einblicke in andere Schulen hat. So können wir, wenn wir Probleme besprechen, von Erfahrungen aus anderen Schulen profitieren.

Wir haben Kooperationsbeziehungen zur Wirtschaft gesucht, zum Beispiel bekommen wir Unterstützung von der „Geyer“-Gruppe in Neukölln. Herr Geyer selbst hat damals während des Eklats gesagt, dass er jetzt erst recht an der Seite der Rütli-Schule steht. In dieser Woche haben wir die Deutsche Bahn als Partner gewonnen. So stehen wir direkt mit der Wirtschaft in Kontakt und erfahren, was diese von den Schulabgängern erwarten. Die Kontaktpersonen aus den Firmen können den Schülerinnen und Schülern selbst erzählen, was von ihnen erwartet wird. Das motiviert die Schüler eher zur Pünktlichkeit und zum Lernen, als wenn ich als Lehrer oder Direktor ihnen das zu vermitteln versuche.

Sehr wichtige Kooperationspartner sind die Schulen, zum Beispiel die Grundschule in der Nähe oder die Realschule bei uns im Haus, aber auch Gymnasien. Auch hier ist Vernetzung möglich. Außerdem kooperieren wir mit Sportvereinen u.a. Vereinen, um ein Nachmittagsangebot für die Jugendlichen vorhalten zu können. Unserer Schule gegenüber befindet sich eine Jugendeinrichtung, die MANNEGE, mit der wir uns ebenfalls immer enger vernetzen. Wir verlegen sogar Unterrichtsstunden in deren Räume, damit die Schüler die Räumlichkeiten kennen lernen und auch nutzen.

Der Brief, den die Kolleginnen und Kollegen der Rütli-Schule damals geschrieben haben, besagte u.a., dass die Hauptschule abgeschafft werden muss. Ich bin kein Freund des dreigliedrigen Schulsystems. Ich möchte aber, dass es auch so genannt wird und nicht, dass lediglich davon die Rede ist, die Hauptschulen abzuschaffen. Das diskriminiert die Hauptschüler. Wir können den Hauptschüler nicht abschaffen. Und nur das Namensschild an der Schule zu ändern, bewirkt nichts. In unserem Reuter-Kiez haben wir sehr viele Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Wir haben einen sehr guten Partner für unseren Kiez bekommen: die Freudenberg-Stiftung. Diese Stiftung vergibt in den nächsten zehn Jahren jährlich 150.000 Euro für schulartübergreifende Projekte. So bekommen wir jetzt als Grund-, Haupt- und Realschule Unterstützung, um unsere pädagogischen Konzepte zu entwickeln und vor allen Dingen für unsere Schüler anzupassen, die bei uns ankommen.

Wir wollen unsere Eltern stark machen und holen uns Elternkurse ins Haus. Ich möchte ein Rektor sein, zu dem die Eltern kommen und sich beschweren, wenn an unserer Schule etwas nicht läuft. Nur wenn wir als Schulleitung eine starke Elternschaft im Hin-

tergrund haben, haben wir auch eine Chance, unsere Schule zu verändern. Das müssen wir gerade auch den Eltern mit Migrationshintergrund erklären, dass wir nur dann eine Veränderung im Schulhaus schaffen, zum Beispiel eine bessere Ausstattung mit naturwissenschaftlichen Räumen, wenn uns die Elternschaft unterstützt und an den verantwortlichen Stellen Beschwerde einlegt.

Wir als Grund-, Haupt- und Realschule wollen uns mit unserem „Quadratkilometer Bildung“ als Gemeinschaftsschule in unserem Kiez anmelden. Wir nehmen mit den Kindern und den Familien bereits Kontakt auf, sobald sie in den Kindergarten, in die Grundschule u.a. soziale Einrichtungen gehen. Wir wollen, dass nie wieder ein Erzieher oder Lehrer erleichtert ist, einen Schüler „endlich los zu sein“, egal, was mit diesem dann passiert, oder dass die Oberschule mit Schuldzuweisungen auf die Grundschule herabblickt. Wir wissen, dass alle Professionen ihre Probleme haben. Wir wollen in unserem Kiez, dass unsere Oberschullehrer auch einmal in die Grundschule und in den Kindergarten hineingehen und feststellen, was dort für Arbeit geleistet wird, aber dass auch die Kindergarten-Erzieherin in die Schulen schaut, um zu wissen, was dort passiert und was die Schule vom Kindergarten erwartet. Die Kolleginnen und Kollegen der Franz-Schubert-Grundschule nehmen regelmäßig an Elternabenden der sechs umliegenden Kitas teil, um den Übergang von der Kita zur Schule für Kinder und Eltern zu erleichtern.

Es ist also im Reuter-Kiez eine Menge in Bewegung gekommen. Ich hoffe, dass wir bald sehr viele „Rütli-Schulen“ in der Bundesrepublik haben werden, denn hier sind wir auf dem Weg, für eine Chancengleichheit zu sorgen: Wir machen die Eltern stark, die Jugendlichen stark und holen uns Unterstützung, um die Pädagoginnen und Pädagogen, die in diesem Kiez arbeiten, für ihr Umfeld stark zu machen.

Bildungschancen sichern: Jugendhilfe, Schule und Berufsausbildung

Integrationsarbeit an einer Realschule am Beispiel der Herbert-Hoover-Oberschule in Berlin

JUTTA STEINKAMP

Leiterin der Herbert-Hoover-Oberschule, Realschule, Berlin

Wenn es um Bildung und Integration von Migranten geht, kann man die Kernaussage wie folgt zusammenfassen: Die Bildungsausgaben stagnieren und alle anderen sozialpolitischen Ausgaben steigen. So lange das so bleibt, sind die nötigen Ressourcen nicht vorhanden und es ist von sehr viel Engagement Einzelner abhängig, ob Integration und Bildung gelingen. Da muss unbedingt ein Umdenken in der Politik in Bezug auf die finanzielle Verteilung stattfinden.

In England zum Beispiel ist die Bildungspolitik inzwischen anders eingeordnet worden. In England und anderen europäischen Ländern ist es auch keine Frage, welche Rolle Ganztagschulen spielen. Bei uns in Deutschland sind es immer noch nur 5 Prozent. Das ist einfach zu wenig.

Die Herbert-Hoover-Oberschule wird von 370 Schülern besucht, davon 93 Prozent nichtdeutscher Herkunft (**Abbildung 1**).

Herbert-Hoover-Oberschule (Realschule)	
Standort:	Berlin Mitte, Ortsteil Wedding
SchülerInnenzahl:	370
Lehrkräfte:	30
Sozialpädagogin:	1 (seit einem Jahr)
Migranten:	93 %
2 Ganztagsklassen im 7. Jahrgang	

Abbildung 1

© Jutta Steinkamp

Bei uns war vor einem Jahr eine englische Doktorandin, die ihre Dissertation über das Thema Medien schrieb; unter anderem thematisierte sie die Herbert-Hoover-Oberschule, weil unsere Schule bereits mit über 500.000 Einträgen weltweit in den Medien zu finden ist.

Die meisten Schulen mit sehr hohem Migrantenanteil arbeiten in einem Umfeld, in dem die Abschottung sehr hoch ist. Das sieht bei uns nicht mehr ganz so aus. Auch wir haben versucht, uns zu öffnen. Vieles von dem, was Herr Dzembitzki berichtet hat, machen wir an unserer Schule ebenfalls. Schulen, die die Herausforderung angenommen haben, mit Migranten zu arbeiten, haben darauf mit verschiedenen Maßnahmen reagiert,

in der Regel hat sich schon einiges geändert. Die Abschottung findet nicht mehr in dem Maße statt wie noch vor ein paar Jahren.

Der hohe Anteil an Migranten war eine sehr große Herausforderung. Am Anfang gab es durchaus KollegInnen, die davor zurückschreckten, mit der Begründung, dafür wären sie nicht ausgebildet. Seit zwei Jahren ist aber niemand mehr im Lehrerkollegium, der sich abfällig über Schüler äußert. Das war damals in etlichen Schulen normal. Damals gab es noch viele Lehrer mit einer sehr geringen Toleranz. Mit solchen Kollegen konnte man in einer Schule wie der unseren nicht arbeiten.

Die Schülerschaft an unserer Schule setzt sich wie folgt zusammen: 218 Schüler türkischer Herkunft, 22 deutsche Schüler (im letzten Jahr, zurzeit nur noch drei bis vier), außerdem Schüler libanesischer, palästinensischer und kurdischer Herkunft.

Dass unsere Schule so in die Schlagzeilen geraten ist, haben wir selbst gar nicht verstanden. Unsere Konzepte zur Integration sind im Prinzip nicht neu (**Abbildung 2**).

Die Rolle unserer Schule bei der Integration

- Deutschprogramm in leistungsheterogenen Kleingruppen und zwei zusätzliche Deutschstunden (kollegiale Unterrichtsplanung und Vergleichsarbeiten)
- Strikte Einhaltung von Sekundärtugenden
- Freundliches Schulklima
- Elterncafé
- SchülerInnen müssen Verantwortung übernehmen für Aufsichten und Konfliktlösungswege
- Der Umgang geschieht auch in Konfliktfällen jederzeit auf Augenhöhe

Abbildung 2

© Jutta Steinkamp

Wir haben vor fünf Jahren auf die schwachen Deutschkenntnisse reagiert. Wir haben den Deutschunterricht verstärkt und setzen dazu die Schüler in Kleingruppen zusammen. Vorher findet eine Sprachstandsmessung statt, so dass wir leistungsheterogene Kleingruppen bilden konnten. Wir haben inzwischen zum zweiten Mal den mittleren Schulabschluss durchgeführt und das von uns selbst entwickelte Deutschprogramm hat dazu beigetragen, dass unsere Schüler in Deutsch bessere Ergebnisse erzielt haben – im Gegensatz zu Mathematik und Englisch. Es gab keine Lehrbücher, in denen berücksichtigt wurde, dass Migranten mit bestimmten Fachausdrücken große Schwierigkeiten haben.

Wir haben unsere eigenen Konzepte erstellt. Das funktioniert nur mit engagierten Kolleginnen und Kollegen. Wir haben also ein ganz eigenes Schulprogramm in Deutsch, das heißt, erstens haben die Kinder mehr Deutschunterricht in Kleingruppen und außerdem wollten wir von Anfang an keine Stigmatisierung und keine Ausgrenzung. Niemand sollte sich abgelehnt fühlen. Das ist unser absolutes Leitbild.

Wir hatten jedoch noch ein anderes Problem, nämlich das Problem der Auseinandersetzungen. Die Schüler haben sich in ihren Sprachen unterhalten. Das ist ja zunächst richtig. Aber Schüler im Realschulalter sind Kinder und Jugendliche, die sehr sensibel sind. Sie fühlen sich sehr leicht ausgegrenzt und haben oft das Gefühl, es wird über sie gesprochen. Daher hatten wir viele Konfliktfälle und Aggressionen. Da ich diese immer selbst behandelt habe, hatte ich auch den besten Überblick. Ich habe erfahren, dass die Aggressionen und Konflikte meist auf Missverständnisse oder Annahmen, die nicht zutrafen, zurückgingen. Es ist gar nicht über diesen bestimmten Schüler gesprochen worden.

Wir Lehrer haben uns zusammengesetzt und überlegt, wie wir dieses Problem lösen könnten. Unsere Antwort lautete: Alle sprechen deutsch! So wird niemand ausgegrenzt und es fühlt sich niemand abgelehnt. In manchen Klassen werden 12 verschiedene Sprachen gesprochen. Wenn dann von einer Sprachgruppe nur ein Schüler in diese Klasse geht, kann dieser sich sehr leicht isoliert fühlen.

Wir haben zunächst mit den Schülern darüber gesprochen. Die Schüler waren erst nicht begeistert. In der Pause wollten sie sprechen, wie sie möchten. Wir haben ihnen auseinandergesetzt, dass die Aggressionen durch Missverständnisse entstehen. Die Schüler zeigten sich dann in der Regel einsichtig. Danach haben wir mit den Eltern darüber gesprochen. Die Eltern waren damit einverstanden. So wurde es beschlossen.

Dieser Beschluss wurde ohne Sanktionen umgesetzt. Wir haben stets als Lehrer höflich darum gebeten, deutsch zu sprechen, damit wir uns alle verstehen. Es gab keine Probleme damit, bis diese Sache in einer türkischen Zeitung erschien und über unsere Schule eine Welle an medialer Aufmerksamkeit hereinbrach.

Wir hatten gedacht, wir handelten normal und das würde eigentlich niemanden interessieren. Jedoch stand nach knapp einem Jahr die gesamte Presse deutschlandweit und auch international bei uns vor der Tür und alle fragten, was wir da veranstalteten. Meine Antwort war knapp: „Wir sprechen deutsch.“ Auch E-Mail-Anfragen aus verschiedenen Ländern konnte ich einfach nur damit beantworten, dass wir lediglich die Sprache unseres Landes sprächen, mehr nicht. Die Feindseligkeit gerade derer, für die wir etwas tun wollten, blieb. Gerade Türken haben uns sehr heftig angegriffen, sie wollten uns vor das Verfassungsgericht bringen, wir seien diskriminierend und menschenverachtend und würden Zwangsgermanisierung praktizieren.

Wir haben das alles ausgehalten. Ich bewundere die Eltern unserer Schüler. Ein Elternsprecher ist selbstständiger Gebäudereiniger, der musste bangen, Bankrott zu gehen, weil er unser Programm mitgetragen hat. Etliche seiner türkischen Kunden haben ihm die Aufträge gekündigt, solche Ausmaße hatte das angenommen. Unsere Schülersprecher sind nach jedem Interview reifer, selbstbewusster und größer geworden. Das hat mich sehr gefreut. Die Schülersprecher haben bis zum letzten Tag ihres Schülerdaseins die These vertreten: „Ich lebe in diesem Land, ich mag dieses Land und will hier bleiben, also muss ich auch deutsch sprechen. Das ist selbstverständlich.“

Plötzlich bekamen wir einen Anruf, dass unsere Schule den Deutschen Nationalpreis bekommen sollte. Das ist unvorstellbar. Wir haben doch im Grunde nichts Besonderes

geleistet. Wir fühlen uns nicht belohnt für eine Leistung, sondern für Normalität. Außerdem wurde uns noch der Helga- und Edzard-Reuter-Preis verliehen. Diese Preise sind verbunden mit einer Menge Geld, damit konnten wir unsere Aula ausbauen. Wir haben die Preise also nicht abgelehnt, denn das Geld kommt ja der Schule zugute. Wir verstehen aber bis heute nicht so ganz, wofür wir in die Weltpresse gekommen sind und alle diese Preise erhalten haben. Wir sind keine herausragende Schule.

Wir wollen auch nicht, dass das, was wir für uns demokratisch entschieden haben, auf andere Schulen übertragen wird. Wir haben das *für uns* entschieden, weil es *für uns* richtig war. Wir sind gut damit gefahren und wir können jetzt gute Leistungen präsentieren. Unsere Schüler sind zufrieden und es hat im letzten und auch in diesem Jahr mehr Anmeldungen gegeben.

Wir haben jetzt mit dem Ganztagsbetrieb begonnen. An unserer Schule haben wir gemerkt, dass die Schüler bei uns bleiben wollen. Sie hielten sich oft nachmittags auf unserem Schulhof auf, weil sie miteinander reden wollten, weil sie mit Lehrern noch etwas besprechen wollten, weil sie an Arbeitsgemeinschaften teilgenommen haben. Mit dem Ganztagsbetrieb haben wir im Grunde das getan, was die Schüler möchten. Ich denke, an einer Erweiterung des Ganztagesbetriebs muss in Deutschland unbedingt gearbeitet werden.

Verschränkung interkultureller Orientierung und Gender-Perspektiven

Interkulturelle Mädchenarbeit

INNA SCHMIDT

Mitarbeiterin im Jugendamt Düsseldorf, Betreuerin des Mädchenprojekts mit russischen Spätaussiedlern „Ich und meine Geschichte“, Aufsuchende Jugendarbeit mit Jugendlichen aus Russland und anderen GUS-Staaten

Innerhalb der Abteilung Jugendförderung des Jugendamtes Düsseldorf bin ich in der Jugendfreizeiteinrichtung Altenbrückstraße in Düsseldorf tätig, in einem problematischen Stadtteil, Hassels-Nord/Reisholz. Hier herrscht sehr dichte Wohnbebauung in Form von Plattenbauten. Hier leben Menschen aus über 27 Nationen, viele kinderreiche ausländische Familien (Griechen, Marokkaner, Türken), Hartz-IV-Empfänger, Alleinerziehende usw. In diesem Stadtteil leben sehr viele Spätaussiedler-Familien und Familien jüdischen Glaubens aus Russland.

Mein Schwerpunkt ist seit 2003 die aufsuchende Jugendarbeit mit Jugendlichen, die aus Russland und anderen Staaten der ehemaligen Sowjetunion kommen. Ich bin selbst eine Deutsche, die aus Sibirien kommt und seit 11 Jahren in Deutschland lebt.

Die Zielgruppe meines Projekts sind Jugendliche, die durch traditionelle Angebote nicht zu erreichen sind. Diese werden an informellen Treffpunkten: Spielplätzen, Parkplätzen usw. aufgesucht und durch gezielte Ansprache auf unsere Angebote und unseren Jugendtreff aufmerksam gemacht. In erster Linie richtet sich unser Angebot an Jugendliche mit dem Status „Spätaussiedler“, die deutscher Abstammung sind und an Jugendliche jüdischen Glaubens. Wir haben jedoch auch Jugendliche anderer Nationalitäten in unserem Projekt.

Ziel ist es, den Jugendlichen Hilfe bei Integrationsproblemen durch sozialorientierte Maßnahmen anzubieten. Es gibt die Möglichkeit zur Beratung in den Bereichen Schule und Beruf, Berufsorientierung, Familie und Alltag. Ein wichtiger Bestandteil ist die Elternarbeit, da leider viele Eltern ihren Kindern keine lebenspraktische Perspektive während der Integration vermitteln können. Außerdem bieten wir Musik- und Sportaktivitäten an, die auch von großer Bedeutung im Projekt sind. Wir haben zwei Musik- und drei Sportgruppen. Ein wichtiger Schwerpunkt ist die Arbeit mit Jugendlichen, bei denen der Konsum von Alkohol und anderen Drogen sowie Gewalt an der Tagesordnung sind. Eine weitere Maßnahme unseres Projekts ist die Mädchenarbeit. Einmal in der Woche trifft sich unser Mädchencafé. Die Jugendlichen, die an unseren Angeboten nicht teilnehmen wollen, haben eine Möglichkeit, durch meine Präsenz an informellen Treffpunkten über ihre Probleme zu reden und gegebenenfalls eine Hilfestellung zu erhalten.

Das Projekt „Ich und meine Geschichte“

Innerhalb unserer Mädchengruppe hat sich das Projekt „Ich und meine Geschichte“ gebildet. Die Gruppe besteht aus Mädchen, die aus Russland ausgesiedelt sind und noch nicht lange in Deutschland leben. Drei Monate lang haben acht Mädchen im Alter zwischen 15 und 18 Jahren – außerdem ein 20jähriges Mädchen – an dem Projekt „Ich und meine Geschichte“ teilgenommen.

Jugendliche, die aus anderen Ländern ausgewandert sind, trifft die Aussiedlung in einer Phase des persönlichen Umbruchs. Sie haben das vertraute Zuhause, die bekannte Umgebung und ihre Freunde verloren. Oft können sie ihre Trauer über diesen Verlust nicht zeigen und die Bewältigung der eigenen Lebensgeschichte mit Hilfe des Schreibens und Erzählens und die gleichzeitige Förderung der deutschen Sprache sind das Ziel des Projekts. Die Hälfte der Mädchen in diesem Projekt hatten Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache.

Die erste Phase des Projekts bildete ein Brainstorming, um eine Erzählsituation herzustellen. Dort wurden Einleitungsfragen gestellt, zum Beispiel: „Erzähle, wie du gelebt hast, bevor du nach Deutschland kamst.“ Danach wurden Ideen gesammelt, wie die Geschichte aussehen könnte. Das kann eine eigene Geschichte, aber auch die Geschichte einer Freundin sein. Oder man konnte aus einzelnen Situationen eine Erzählung konstruieren. Schließlich wollten alle Mädchen ihre eigene Geschichte schreiben.

Der nächste Schritt war das Schreiben selbst. Beim Schreiben wurden die Deutschkenntnisse und die Kreativität der Mädchen gefördert. Als die Geschichten geschrieben waren, hat jedes Mädchen an einem gemütlichen Nachmittag die eigene Geschichte vorgelesen. Ich würde gern eine Geschichte herausgreifen:

„Ich sitze neben meiner Staffelei, versuche ein bisschen mehr Farbe auf die Leinwand zu bringen, aber es gelingt mir nicht, der Pinsel fällt aus meiner Hand in dunkleren Farben, ich weiß nicht mehr, was ich überhaupt male, ich mache einen Pinselstrich nach dem anderen, und irgendwie bedeuten sie gar nichts für mich, aber sie kommen von mir. Wenn ich ein paar Schritte zurück mache und in die Tiefe des Bildes schaue, beginne ich mein ganzes Leben wieder zu erleben...

Ich war immer ein braves Mädchen, war auch auf einem mathematisch-physischen Lyzeum und probierte viele Sportarten aus, damit versuchte ich, etwas Passendes für mich zu finden. Mein Leben und mein Beruf waren damit auch schon vorbestimmt. Das Umfeld und die Umgebung bestimmten meinen Lebensweg und nicht ich selbst.

Es war mein 16. Geburtstag, ich war gerade eine Woche lang in Deutschland. Ich bekam ein ungewöhnliches Geschenk, einen neuen Vornamen. An diesem Tag fing mein Leben noch mal an. Ich wusste noch nicht, was mich in diesem Land erwartet, ich versuchte alle meine Gefühle zu verstecken und stark zu sein. Ich sah total glücklich aus, aber mir fehlte etwas. Mir fehlte etwas, was zu meiner Vergangenheit gehörte, nicht nur die Menschen, die für mich etwas bedeuteten, sondern auch die Umgebung meiner Heimatstadt und die schönste Natur unter dem Schnee.

Meine Familie und ich wohnten in Deutschland erst in einer Notwohnung, und ich konnte mich an diesem Ort gar nicht zurechtfinden. Nicht das kleine Zimmer war für mich so unerträglich, sondern das ganze Umfeld. Ich dachte, dass ich vielleicht noch zu klein und zu dumm war, damit ich verstehen konnte, wie die Jugendlichen ihre Freizeit und Wochenende verbringen. Ich ertrug es nicht, wenn die Jungs den ganzen Tag nur Bier tranken, und dabei auch 10- oder 12jährige Mädchen standen und sie begeisterten. Ich stellte mir die Frage, ob viele Jugendliche so sind.

Nach paar Monaten wurde ich in ein Gymnasium eingeschult. Ich hatte solche Angst zur Schule zu gehen, aber das merkte keiner. Ich kam in eine Klasse, die aus fünf russischen Schülern bestand. Wir hatten doppelt so viele Deutschunterrichtsstunden, als reguläre Klasse, aber es half uns nicht viel, da wir untereinander immer Russisch sprachen. Der Kontakt zu einheimischen Schülern hatten wir nur im Sportunterricht, dabei waren nur paar Mädchen, die mit uns, ohne uns auszulachen, redeten. Deutsche Schüler kommunizierten nicht mit russischen Schülern, und russische Schüler zeigten keine Initiative, die Kontakte zu Einheimischen zu bilden.

Mit der Zeit lernte ich einige Jugendliche aus der Notwohnung kennen. Ein Mensch gab mir das Gefühl geliebt zu sein, und ich glaubte an die große Liebe. Ich wusste nicht, was ich für diesen Menschen empfand, ob es die Liebe war oder eine gute Freundschaft.

In der Notwohnung wohnten wir ein Jahr, und ich freute mich total, dass wir endlich eine richtige Wohnung fanden. Ich bekam ein eigenes Zimmer, das klein, aber immer noch mein eigenes war. Ich hatte noch kaum Kontakt zu den Jugendlichen aus der Notwohnung, ich hatte keine Lust, meine Freizeit dort zu verbringen, und sie wollten nicht von der Notwohnung weggehen, dazu gehörten auch die Leute, die schon über fünf Jahre in Deutschland lebten.

Als ich 17 war, hatte ich meinen ersten Urlaub ohne meine Eltern. Sie glaubten bis zum letzten Tag nicht, dass ich nur mit einer Freundin von mir wegfare. Da lernte ich jemanden kennen. Dieser Mensch veränderte einiges in meinem Leben. Am Anfang dachte ich, dass es die große Liebe sei. Nach einem Jahr merkte ich, dass ich mir und diesem Menschen die ganze Zeit etwas vormachte. Ich wollte so sein, wie ich bin und nicht so, wie andere mich sehen möchten. Das begriff ich leider viel zu spät. Nach einiger Zeit gingen unsere Wege auseinander. Ich genoss meine Freiheit und hatte wieder mal die Zeit für mich selbst. Ich machte alles, was ich machen wollte, ich hörte Musik, die ich mochte, trug die Sachen, die ich schön fand, ich malte, und früher durfte ich mir keine Zeit für die Malerei nehmen. Ich konnte mich wieder mit meinen Bekannten treffen. Ich machte einen der schönsten Urlaube in meiner Heimatstadt. Die verbrachte Zeit war sehr schön, aber es hatte auch einige Nachteile. Meine deutsche Sprache verschlechterte sich wesentlich. Deswegen hatte ich neue Probleme in der Schule.

Bisher glaubte ich noch an die Freundschaft zwischen einer Frau und einem Mann. Da merkte ich, dass es meistens nicht stimmt, dieses enttäuschte mich sehr. Ich wollte keine neue Beziehung haben, aber es gab Leute, die es nicht verstehen konn-

ten, deswegen versuchte ich ein bisschen den Abstand zu halten, vor allem zu den männlichen Bekannten.

Mit der Zeit lernte ich vieles kennen, mit dem Verstand anzunehmen und keine Tragödie daraus zu machen. Ich akzeptierte alles, egal, ob es schlecht oder gut war, und versuchte aus allem das Beste zu machen. Ich verstand auch, dass ich zu Einzelgängern gehöre und meine Freiheit brauche. Ich habe viele Bekannte, da ich sehr schnell neue Leute kennen lernen kann, aber ich wollte nie eine feste und starke Freundschaft bilden, obwohl ich immer paar Freunde hatte, und es gab auch Leute, die ich fast seit meinem ersten Tag in Deutschland kannte und mit denen viel Zeit verbrachte. Ich lernte auch, dass die inneren Werte viel wichtiger als Aussehen sind. Und es war sehr wichtig für mich, dass jemand mich so, wie ich eigentlich bin, mit allen negativen und positiven Seiten, annimmt.

Später begann ich als Kellnerin an zu arbeiten. Ich wurde selbstständiger, begann meinen Führerschein zu machen.

In der nächsten Zeit lernte ich einen wunderbaren Menschen kennen. Ich hatte das Gefühl, dass jemand mich versteht. Ich konnte ihm alles erzählen, und er unterstützte mich in allem, besonders, wenn ich an mich selbst nicht mehr glaubte. Ich fand in diesem Menschen einen guten Freund, mit dem ich viele gemeinsame Interessen hatte. Die Freundschaft wuchs in etwas Größeres. Es gab auch Momente, wo ich ihm viel Unrecht antat, aber ich habe einen schwierigen Charakter und kann meine Fehler nicht sofort einsehen.

Ich versuchte Gitarre spielen zu lernen, aber erst später verstand ich, dass es nichts für mich war, da ich mich besser mit der Malerei beschäftigen kann. Ich machte mir viele Gedanken, was ich studieren möchte und welcher Beruf zu mir passt. Ich dachte, dass die Kunstpädagogik für mich ideal wäre, weil ich mich immer noch mit der Kunst beschäftigen kann und die Pädagogik immer interessant fand. Als zweiter Berufswunsch habe ich mir Architektur ausgesucht, ich weiß aber nicht genau, was ich in diesem Beruf interessant fand.

Es gibt Menschen, die immer auf meiner Seite sind. Ich habe eine Schwester, die ich in Russland als einen Feind ansah, und die für mich in Deutschland zu einer Freundin wurde. Sie half mir oft, besonders, wenn es mir schlecht ging. Wenn es mir gut ging, war ich immer egoistisch und dachte immer nur an mich. Sie half mir auch den Nebenjob zu finden und unterstützte mich dabei. Auch meine Eltern waren immer für mich da, natürlich bekam ich einige Verbote, und ich stritt mich oft mit ihnen, aber alles, woran ich mich erinnern kann, sind nur gute Erinnerungen. Es gab nichts, woran ich längere Zeit leiden sollte, oder was meine Zukunft zerstören konnte. Sie wollten nur das Beste für mich und meine Schwester, sie wollten, dass wir in unserem Leben mehr erreichen, als sie in ihrem erreichten. Wir bekamen alles, was wir uns wünschten.

Wenn ich heute nachdenke, ich hatte nie Probleme mit einheimischen Jugendlichen, mich störte mein Akzent nicht, weil ich wusste, dass ich ihn immer haben werde. Das einzige, was mich immer frustrierte, dass paar Lehrer in der Schule die

Ausländer und Aussiedler nicht mochten. Jetzt habe ich mein Abitur, obwohl ich nicht so guten Durchschnitt habe. Ich wusste, dass ich keinen guten Durchschnitt brauche, um etwas zu studieren, was mir Spaß macht.

Das ganze konnte ich in meinem Bild sehen, und ich merke, dass es an dem Bild noch genug freien Platz gibt, ein Platz für meine Zukunft, und ich kann jetzt selbst entscheiden, welche Farbe ich benutzen werde, und was ich malen möchte. “

Mit Hilfe dieses Projekts gelang die Gewährung eines Schonraums der Begegnungen für Mädchen, um ihre Erfahrungen auszutauschen, ihr Selbstwertgefühl zu stärken. Die Mädchen lernten, ihre Bedürfnisse zu artikulieren.

Nach dem Abschluss des Projekts hatten wir in unserem Mädchencafé ein Gespräch, und die Mädchen haben sich entschieden, dieses Projekt weiterzuführen und eine kleine Broschüre mit diesen Geschichten herauszugeben. Daran arbeiten wir zurzeit, ein Vorwort ist bereits fertig, das in verschiedene Sprachen übersetzt werden soll:

„Hallo, hast du schon einmal Urlaub im Ausland gemacht? Ja? Schön! Dann denk doch mal kurz an diese Zeit zurück! Sicherlich assoziiert du mit dem Begriff „Urlaub“ etwas Angenehmes und Entspannendes...?! Und nun stell dir vor, du beginnst einen neuen Lebensabschnitt in diesem Land. Was meinst du: Welche Probleme könnten auftreten? Diese Frage werden wir im Folgenden in unseren Erzählungen aufgreifen.“

Verschränkung interkultureller Orientierung und Gender-Perspektiven

Interkulturelle Jungenarbeit: Unterschiede als Gemeinsamkeit erleben

OLAF JANTZ

Jungenbildungsreferent, mannigfaltig e.V., Institut für Jungen- und Männerarbeit, Hannover

Wo ist eigentlich Unterschiedlichkeit? Wer ist unterschiedlich? Wer ist gleich? Wer gehört zusammen? Wer empfindet sich als gleich?

Diese Fragen zu beantworten, ist viel komplizierter, als wir das erst einmal behaupten. Es ist aus meiner Sicht in der Praxis wichtig, diese produktive Irritation wirksam werden zu lassen.

Der Verein mannigfaltig e.V. ist ein anerkannter Träger der freien Jugendhilfe in Hannover und sowohl beraterisch und therapeutisch als auch in Seminarprojekten für Jungen tätig, oft in Ergänzung zur Mädchenarbeit, manchmal auch gemischt – in zeitweiliger Trennung und zeitweiligem Zusammenkommen. Wenn man neuerdings über interkulturelle Öffnung spricht, ist die Jungenarbeit zwar schon immer interkulturell zusammengesetzt, war aber, als wir in den 80er Jahren damit begonnen haben, monokulturell gedacht. Erst nach und nach wurde die Notwendigkeit erkannt, interkulturelle Kompetenzen mit einzubeziehen.

Was ist der Jungen-bezogene Zugang? Was wird finanziert?

Zunächst werden alle **Defizite** als Zugang für pädagogische Zuwendungen definiert. Das ist nicht nur bei Migranten so, sondern allgemein in der Jungenarbeit, allerdings erfahren Migranten eine doppelte Defizitperspektive. Das heißt, für Jungen kommen dann Projekte zustande, wenn sie gewalttätig oder anders auffällig werden. Wenn sie außerdem Migranten sind, hat man zwei Ebenen der Defizite. Dann bekommt man eher eine Finanzierung für die pädagogische Arbeit. Ein „nettes“ und rein kreatives Projekt für Jungen, wie zum Beispiel ein Video-Workshop, wird meist nicht finanziert. Tendenziell steht immer die Kriminalitäts- bzw. Gewaltprävention im Vordergrund. Auch produktive Seminare mit Jungen formulieren wir daher zumeist im Rahmen von Gewaltprävention.

Gewaltprävention ist allerdings für Jungen oft schwierig anzunehmen, denn warum sollte jemand an einer Maßnahme teilnehmen, wenn er sich als denjenigen sieht, der ohnehin alles falsch macht und er als Täter gesehen wird. Unsere Antwort darauf ist: **Selbstbehauptung**. Das ist ein Zugang, den Jungen nachvollziehen können, der ihnen auch für sich selbst sinnvoll erscheint.

Zunehmend wird die Frage nach **Lebens- und Berufsorientierung** wichtig. Dies betrifft sämtliche Gruppierungen und daran haben die Jungen auch Lust teilzunehmen, weil sie Antworten auf die Frage suchen: „Wo geht es mit mir hin?“.

Das Thema „**Liebe, Freundschaft, Sexualität**“ ist ebenfalls bei allen Gruppierungen im Pubertätsalter gefragt. Das läuft meist mit Provokationen und Witzen ab, aber damit hat man einen Anfang, um mit Jungen überhaupt in Kontakt zu kommen und mit ihnen zu arbeiten. Es wird oft beobachtet, dass Jungen nicht miteinander sprechen, aber über Sex sprechen Jungen in ihren Gruppen und sie sprechen auch mit uns Pädagogen gerne darüber.

Wir bieten außerdem „**Vater-Sohn-Seminare**“ in Form von Selbstbehauptungskursen für Vater und Sohn an, die vor allem im interkulturellen Kontext wichtiger geworden sind. Die Väter lernen dabei von ihren Söhnen, sich zu behaupten. Es zeigt sich in den Übungen, dass die Jungen das schneller umsetzen als ihre Väter. Man kann damit viel erreichen, wenn man diesen Prozess begleitet. Es ist gerade im interkulturellen Kontext sehr interessant, weil die Söhne auf die Idee kommen, ihre Väter zu befragen und die Väter berichten, dass sie sich das erste Mal mit ihren Söhnen richtig unterhalten konnten.

Medienpädagogische Angebote sind zurzeit vor dem Hintergrund von Gewaltexzessen, Computerspielen und Amokläufen u.a. Gewalterscheinungen sowie Rechtsextremismus sehr gefragt und werden daher gern finanziert. Die Probleme sind eigentlich in den letzten 20 Jahren gleich geblieben, aber je nach politischer Aufmerksamkeit werden unterschiedliche Projekte finanziert.

Aus diesem folgend gibt es **drei Basispunkte** in allen unseren Jungenprojekten, außer an Gymnasien; dort gibt es kaum Jungenprojekte, da Gymnasien eine größere Hemmschwelle offenbaren, ihre Probleme einzugestehen und anzuerkennen.

1. Was hat Jugendhilfe Jungen anzubieten, die offensichtlich keine Chancen besitzen?

Viele Hauptschüler wissen, dass sie bereits aussortiert sind. Sie haben keine Perspektive auf dem ersten Arbeitsmarkt. Was habe ich ihnen pädagogisch tatsächlich anzubieten? Diese Frage ist in der Praxis schwer zu beantworten und in ihrem offenen Ausgang zu ertragen, gerade auch, wenn man an Sonderschulen arbeitet. Wir wissen genau, wie schwierig es sogar mit einem Universitätsabschluss ist, einen vernünftigen Job zu bekommen, geschweige denn mit einem Sonderschulabschluss. Diese Frage müssen wir gehaltvoll gemeinsam mit den Jungen beantworten. Das ist der erste Teil von Jungenarbeit.

2. Wie viel „Inter“ weist die jeweilige multikulturelle Jungengruppe wirklich auf?

Wie viel „Zwischen-Kulturelles“ gibt es denn wirklich? Und wenn wozwischen? Mir begegnen meist die „coolen“ Jungs auf der einen Seite. Da sind Ali, Waldemar und Stephan in einer Gruppe, und die „Uncoolen“ auf der anderen Seite. Das sind die als „Luschen“, „Schwulethen“, „Überflüssigen“ oder wie immer bezeichneten Jungen, die eine Marginalisierung erfahren. Wo genau ist dort das „Inter“? Verlaufen die Grenzen zwischen „türkisch“ und „kurdisch“ oder „russisch“ gegen „persisch“ oder wo liegen die Linien? Es gibt meiner Beobachtung nach sämtliche Phänomene. Es gibt PKK-nahe Eltern, die ihre Jungen in eine bestimmte kurdische Gruppe bringen und türkische Jungen, die bei den „Grauen Wölfen“ organisiert sind. Es gibt deutsche Volksgruppen und

es gibt „die spanische Gang“, die „Lehrer Jungs“ usw. usf. Aber in der Regel teilen sie sich meiner Erfahrung nach viel eher in hierarchisierte Gruppen von „mehr oder weniger Männlichkeit“. Die real an Schulen existierenden Gruppen sind weniger kulturell als geschlechtlich segregiert. Dem müssen wir praktisch begegnen.

3. Wie viel Männlichkeit brauchen die konkreten Jungen und wozu ist sie überhaupt gut?

Ich persönlich glaube nicht, dass es diese „Männlichkeit(en)“ überhaupt bräuchte und für viele Jungen ist es eher eine Belastung, sich männlich zeigen zu müssen, als es eine Hilfe wäre, männliche Privilegien zu genießen. Das zu bearbeiten, stellt den produktiven Ansatzpunkt der Jungenarbeit dar. Es wird hinterfragt, wie viel Ideologie hinter dem Männlichkeitsbegriff steckt und warum ein Junge so oder so sein muss und nicht anders sein darf oder/und kann. Wenn wir mit Jungen wirklich ins Gespräch kommen, erfahren wir völlig neue Möglichkeiten.

Jungenarbeit – Was ist das?

Jungenarbeit ist die bewusste, geschlechtshomogene Arbeit von Männern mit Jungen – analog zur Mädchenarbeit. Es können sehr direkte Austausche stattfinden. Jungen bekommen eine Orientierung durch die Balance zwischen Konfrontation und Annahme. Wir sprechen die Dinge aus, die unproduktiv sind, aber gleichzeitig gibt es auch eine personennahe Annahme. Wenn beispielsweise türkische Jungen beklagen, sie hätten keine Chance in Deutschland, kann ich die rassistischen Erfahrungen bestätigen, ohne ihre zuweilen gewalttätigen Verarbeitungen tolerieren zu müssen. Es geht zentral um Alternativen, die für die Jungen lebbar sind! Diese Balance zu finden bedeutet den Kern interkultureller Jungenarbeit.

Jungen lernen am schnellsten, einfachsten und effektivsten nicht in erster Linie von mir als Vorbild Mann, sondern **voneinander**. Jungenarbeit besteht also zum größten Teil darin, die **Jungen miteinander in Kontakt zu bringen**. Das bedeutet, dass ich nicht unbedingt ihre Sprache beherrschen muss. Ich habe beispielsweise mit einer Gruppe von russischen Jungen gearbeitet, die der deutschen Sprache zu dem Zeitpunkt nicht mächtig waren (BVJ Deutschkurs) und ich persönlich spreche kein russisch. Wie ist es möglich, trotz dieser Sprachbarriere miteinander zu arbeiten? Dazu gibt es verschiedene Methoden der interkulturellen Jungenarbeit. Meine Lieblingsmethode ist das so genannte Jungen gemäße Play-back-Theater, in dem einer erzählt und fünf andere hören die Geschichte und spielen pantomimisch das, was sie verstanden haben. Danach begleite ich sie in einen Austausch. Das heißt, ich bringe sie in den gegenseitigen Austausch, ohne dass ich verstehen muss, was konkret im Einzelnen erzählt wird. Ich nehme das außerdem auf Video auf und habe somit die Möglichkeit, mir zentrale Stellen von Kollegen übersetzen zu lassen. Damit habe ich einen weiteren Zugriff auf das Geschehen ...

Es ist wichtig, Methoden zu finden, um in einen Austausch zu kommen. Dabei ist es gar nicht so wichtig, dass ich als deutscher Pädagoge weiß, was sie wollen, sondern sie selbst sind Spezialisten ihrer Lebenswelten. Unsere Aufgabe ist es, eine Moderation im Sinne einer Begleitung in der eigenen Suchbewegung zu gewährleisten.

Bei allen Unterschieden in den Kulturen, Sprachen, der Bildung usw. gibt es eine Gemeinsamkeit aller Jungen: dass sie alle männlich werden müssen. Das bedeutet, dass sie gern etwas präsentieren, wenn man sie dazu anspricht. Das funktioniert. Ich habe bisher nur eine einzige Gruppe erlebt, die ich nicht in den Kontakt bekommen habe – und sei es nur in den Kontakt gegen mich.

Weitere Schlaglichter zu unseren Methoden:

Wir arbeiten nicht mit Box-Kursen und ähnlich machtorientierten Methoden. Vielmehr konfrontieren wir die Jungen mit ihren weichen Seiten, mit ihren sozialen und kooperativen Fähigkeiten. Es sind eher die feinen **Konzentrations- und Geschicklichkeitsübungen**, die Jungen zu innerem Wachstum motivieren (**Abbildung 1**).



Auch so genannte unbeschulbare Jungen können sich konzentrieren, wenn sie in den Sog der bildungsbezogenen Faszination geraten!

Abbildung 1

© Olaf Jantz

Ein weiterer Punkt ist „**Raus in die Natur**“, dabei geht es einfach um Bewegung in der Natur, auch um die intensive Wahrnehmung der Umgebung zu schulen und um ganz anders mit sich selbst in Kontakt zu kommen.

Die Frage „**Wollen Jungen immer nur kämpfen?**“ kann ich ganz klar verneinen. Es gibt einen Teil an Rangeleien, an Körperbegegnungen, aber Kämpfen ist nicht so entscheidend. Mir geht es in der Praxis auch darum, diese Zuschreibung zu hinterfragen. Sind Jungen tatsächlich so, wie man es ganz populistisch formuliert in verschiedenen Zeitschriften liest? Wie sind die echten, ganz realen, normalen Jungen? Wollen die wirklich alle immer nur kämpfen? Oder geht es schlicht um den körperbezogenen Kontakt?

Eine Übung zur Selbstbehauptung schult die **Standfestigkeit**. Wie stehe ich, wie beweglich bin ich? Ganz wichtig sind auch **Wahrnehmungsübungen**. Ein Junge ist der „Schatzhüter“ und muss genau wahrnehmen, wann und von wo ein anderer, der versucht ihm etwas wegzunehmen, an ihn herantritt.

Zur Arbeit mit den Jungen gehört unbedingt der **Austausch über Konflikte**. Tauchen hier interkulturelle oder Stadtteil-Konflikte auf, werden sie thematisiert. Die Probleme sind sehr unterschiedlich.

Feedback

Interkulturelle Öffnung ist immer bezogen auf Integration. Das Konstrukt der Integration ist in den real existierenden Jungengruppen sehr problematisch. Integration würde bedeuten, dass ich jemanden erst einmal reinholen muss. Die meisten Gruppen, die mir begegnen, sind bereits zusammen. Da geht es um Partizipation. Es stellt sich die Frage, warum die schon in einer Schulklasse integrierten Türken, Kurden, Russen usw. nicht alle den gleichen Schulabschluss bekommen. Warum gibt es da Bildungsbarrieren? Warum gibt es Barrieren beim Zugang zu Lehrstellen? Warum haben etwa 30 bis 40 Prozent der Jugendlichen zwischen 17 und 21 Jahren mit Migrationshintergrund keine Lehrstellen oder keinen Praktikumsplatz? Diese Problematik versuchen wir inhaltlich mit den Jungen zu bearbeiten.

In der Übung „**Soziogramm**“ wird die Frage aufgeworfen „**Wie steht ihr zueinander?**“ Einer steht in der Mitte, die anderen suchen sich eine Position in dem Abstand, den sie zu diesem Jungen selber erleben und erfahren (**Abbildung 2**). Wir befragen die Jungen zu ihrer Sicht der Dinge. Den Jungen in der Mitte habe ich gefragt, warum er dort steht. Er antwortete, das sei der Platz, auf dem er am weitesten von den anderen weg sei. Es war klar, dass er mit allen anderen nichts zu tun haben wollte. Das war seine Entscheidung, seine Selbstdefinition. Interkulturelle Jungenarbeit besteht darin, Räume zu geben, dass jemand sich selber definieren kann. Nicht ich als Pädagoge behaupte, wie jemand ist und wo jemand steht. Dennoch befrage ich die Jungen nach ihren Wünschen. Und dieser Junge betonte, dass er gerne einen Freund in der Klasse hätte. Und schon war der Ansatzpunkt einer Ressourcenarbeit gesetzt!

Eine ganz andere Frage ist: „**Wer hilft euch?**“ (**Abbildung 2**). Im Sinne von Integration wird in der Gruppe erkundet: Wer gehört dazu? Wo sind die Ressourcen? Nach der Beantwortung gruppieren sich die Jungen schon anders.

Nach der nächsten Frage „**Wer schafft den Abschluss?**“ wird die Gruppe schon kleiner, nach der Frage „**Wer bekommt eine Lehrstelle?**“ verringert sich die Zahl der Jungen im Kreis noch einmal erheblich und man kann schon Unterschiede sehen zwischen den Jungen mit Migrationshintergrund und „deutschen Jungen“ (**Abbildung 3**). Die Jungen wissen um ihre Situation. Sie wissen auch um Segregation. Sie formulieren es nur anders. Dies ins Gespräch zu bringen, ist der Ansatz zur interkulturellen Jungenarbeit. Und es offenbart die Möglichkeit, die eigenen Chancen zu erkennen!

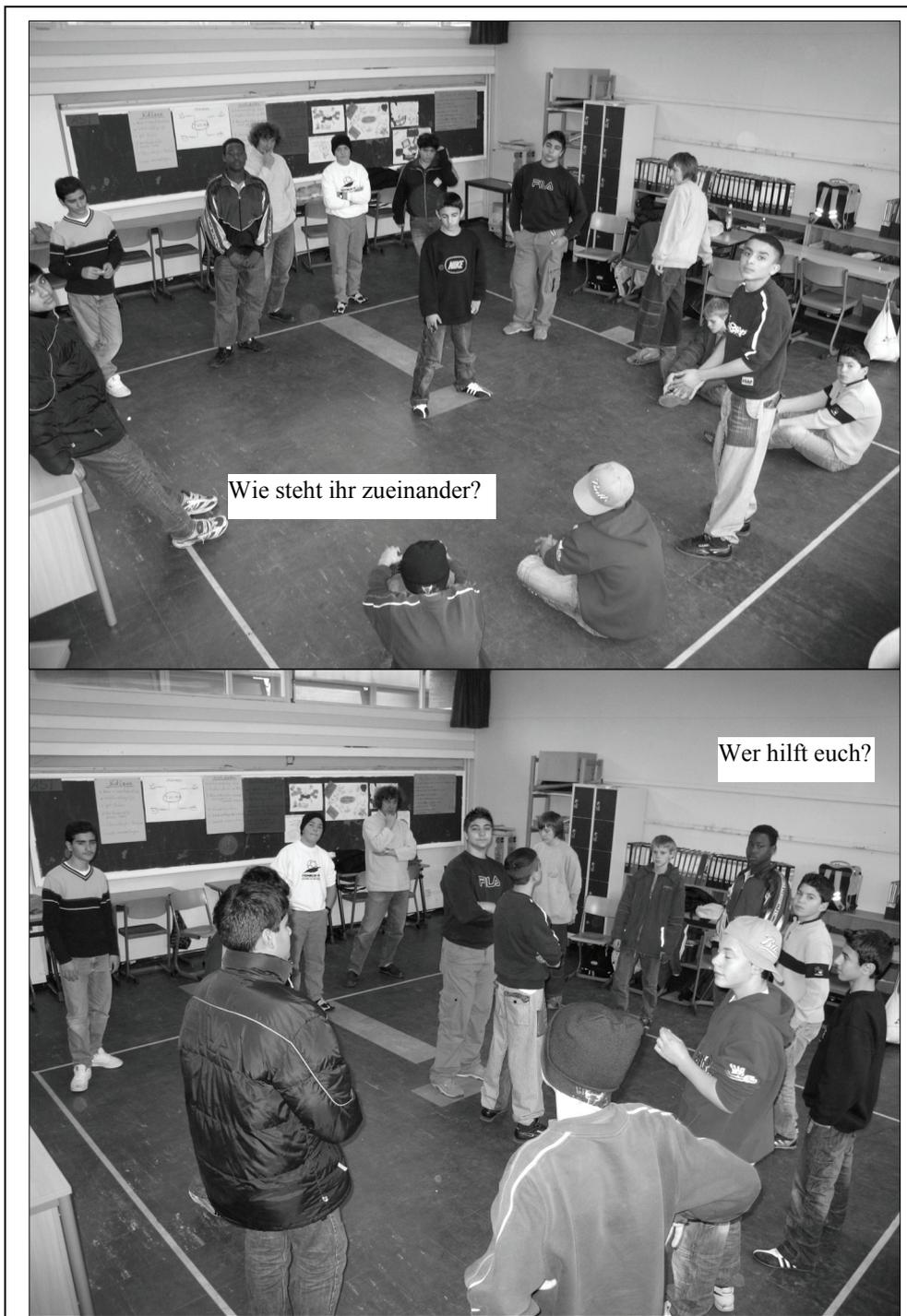


Abbildung 2

© Olaf Jantz

Jungenarbeit bietet Räume der mitmännlichen Begegnung. Es gibt eine Modellfunktion von Jungen für andere Jungen, aber auch von Männern zu Jungen. Wir versuchen, Jungen zum Erzählen zu bringen. Dabei ist hilfreich, wenn ich von der Migration meiner Eltern erzählen kann oder ausführe, welche Gefühle ich bezüglich der Folgen eines Migrationshintergrundes erlebt habe oder schlicht, dass ich beschreibe, wo ich oft nicht weiter komme aufgrund von Entwurzelungsgefühlen. Die Jungen nehmen das auch von mir als Erwachsenen an. Die besondere pädagogische Chance besteht darin, dass ich

offen lassen kann, welchen sozialen, kulturellen und migrationsgeschichtlichen Hintergrund ich persönlich aufweise. Ich kann spielerisch switchen: ich kann mal Jude, Türke, Pole und mal Araber sein, das spielt für meine Selbstsicherheit und meine Selbstdefinition keine entscheidende Rolle; für die vermuteten Zuschreibungen jedoch sehr wohl. Ich arbeite meistens damit, dass ich meinen Hintergrund nicht benenne, sondern hinterfrage, was es für die jeweiligen Jungen bedeuten würde, wenn ich das eine oder das andere wäre.

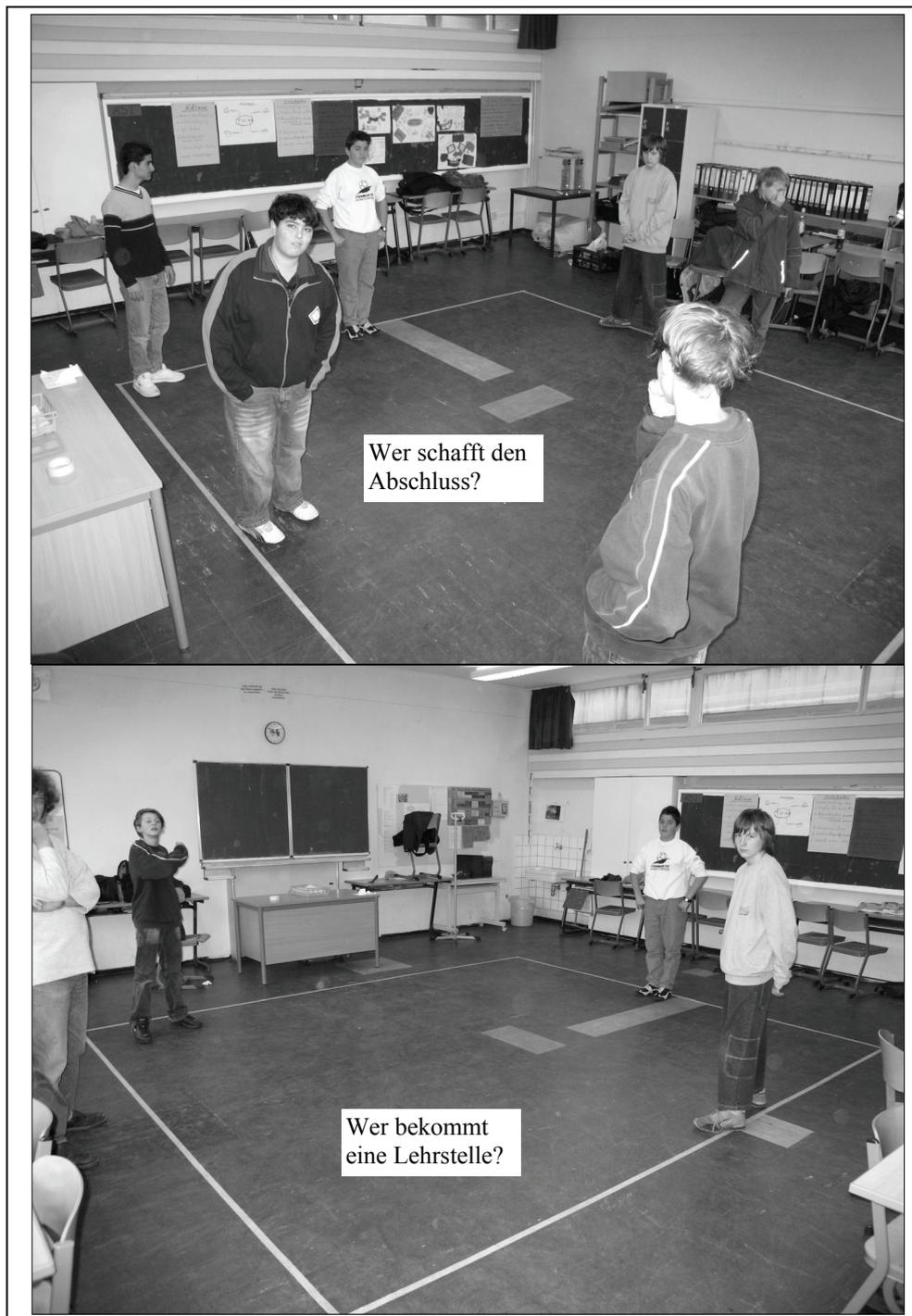


Abbildung 3

© Olaf Jantz

Irritierung unzweckmäßiger Sicherheit - Entstarrung von männlicher Normalität?

Nehmen wir zum Beispiel das Thema Heterosexismus und Schwulsein. Das Thema ist ganz starr, darüber gibt es viele Sprüche. Nicht selten sitzen 17jährige Jungen nebeneinander und haben die Hände gegenseitig fast zwischen den Beinen, aber lassen Schwulensprüche vom Stapel. Das aufzugreifen und damit zu arbeiten, ist Jungenarbeit, weil hinter diesen Sprüchen häufig auch Lust, Neugier und echtes Interesse steckt. Das wird zur Sprache gebracht und irritiert: „Ist Schwulsein wirklich unmännlich?“ Diese Sicherheiten zu hinterfragen, macht Jungenarbeit in diesem Sinne aus.

Unterstützung einer adäquaten Lebensorientierung - Eröffnen von Optionen?

Viele Jungen haben unrealistische Vorstellungen, was aus ihnen wird. Es gibt einige, die mit 17 Jahren die Absicht äußern, bei Hannover 96 Fußballspieler zu werden, ohne dass sie bisher in einer Auswahlmannschaft gespielt haben. Oder sie haben solche Vorstellungen, später ein schnelles Auto zu fahren, wenn wir sie fragen, was sie sich für die Zukunft wünschen. Wir bringen sie dazu, zu überlegen, wie teuer solch ein Wagen ist und wie lange sie dafür arbeiten müssten, um sich dieses Auto leisten zu können, wenn man nicht auf kriminellem Weg an das Geld kommen möchte.

Interkulturelle Jungenarbeit mit der Familie

Seit zehn Jahren arbeite ich stärker unter Einbeziehung der Familie. Ich habe öfter türkische Jungen, deren Verwandte – Cousin, Onkel usw. – zum Beispiel Leiter einer Imbissfiliale sind. Die Jungen gehen davon aus, dass sie zu diesen Verwandten gehen und mit ihrer Hilfe Geschäftsführer dort werden können, ohne dass sie sich beim Lernen weiter anstrengen müssten. Daraufhin laden wir diese Verwandten zu uns ein und lassen sie erzählen, welche Voraussetzungen man braucht, um so eine Filiale leiten zu können. Das überzeugt viel stärker, als wenn wir versuchen, die Jungen zu überreden, doch mehr schulbegründet zu lernen. Man kann damit eine Koalition finden, die man vorher nicht erwartet hätte.

Erarbeitung von Kriterien für persönliche Entscheidungen, vor allem in Konfliktsituationen

Es geht darum: Warum verhalte ich mich wie und ist das wirklich gut für mich und andere und führt das wirklich zu dem Ziel, das ich mir gewünscht habe? Das gehen wir mit den Jungen genau durch.

Konfrontation mit der Verantwortung für das eigene Handeln und Denken – Spiegelung von Konsequenzen: Wenn jemand seine Gewalt mit Rassismuserfahrungen begründet, geht es uns darum, die Anerkennung für die schlimme Seite der Rassismuserfahrung in Deutschland zu geben und dies aber abzukoppeln vom eigenen Handeln. Es ist eine klassische männliche Ideologie: Ich bin erniedrigt worden, also gebe ich das machtvoll zurück. Das ist zu hinterfragen.

Auch hier gilt: Die Jungen lernen am besten voneinander. Dazu gibt es Übungen wie den ressourcenaktivierenden „Heißen Stuhl“. Einer sitzt in der Mitte und bekommt eine Rückmeldung von den anderen, nach dem Muster: „An dir finde ich gut...“; „An dir

finde ich schlecht...“; „Von dir wünsche ich mir...“. Wenn die Jungen sich das selbst rückmelden, ist es viel effektiver, als wenn ich als Erwachsener moralisierend vorgebe, was man darf und was man nicht darf.

Vor allem in multikulturellen Stadtteilen wie etwa meinem persönlichen Lebensraum Hannover-Linden begegnen mir viele deutsche Jungen, die fließend türkisch bzw. ein „türk-deutsch“ sprechen. Zuweilen ist das Bild des „türkischen Schwarzkopfs“ erstrebenswerter als das Bild des „deutschen Kartoffelgesichts“!

Da entstehen neue Formen und diese Formen werden in der interkulturellen Debatte sehr häufig vernachlässigt. Es ist eine Aufgabe von interkultureller Jungenarbeit, das zu hinterfragen. Es gibt die monokulturellen Erscheinungen, es gibt Rückzug und Selbstethnisierung, aber auch sehr viele gemeinsame Linien. Diese Gemeinsamkeiten gilt es zu nutzen, die Unterschiede sind oft auf Persönlichkeit bezogen, nicht darauf, beispielsweise ein schwarzer Deutscher zu sein. Trotzdem ist es wichtig, die Seite, als Schwarzer behandelt zu werden, aufzugreifen. An vielen Stellen erfährt ein schwarzer Deutscher eine bestimmte Behandlung in Deutschland. Es ist wichtig, das auch zu sehen. Daher geht es insgesamt um eine Balance. Im Geschlechterdiskurs hat man es Dramatisierung und Entdramatisierung genannt, das heißt Geschlecht zu benennen und zu dramatisieren, aber es gleichzeitig nicht überzubetonen. Im Kulturellen heißt das, Differenzen wahrzunehmen und aufzugreifen, sie aber auf der anderen Seite zu relativieren. Diese Balance sollte interkulturelle Öffnung bieten. Dazu muss man etwas wissen, aber sein Wissen auch wieder vergessen können.



Kontakt: jantz@mannigfaltig.de

Texte und Infos: www.olafjantz.de

(www.mannigfaltig.de)

Auszug weiterführender Texte vom Referenten:

Olaf Jantz: Jungen stärken – Selbstbehauptungskurse: Konzeption, Haltung, Ziele und Durchführung. Hannover 2007. 80 S. Mit div. Abb., Fotos u. Tab. Hrsg. von mannigfaltig e.V. – Hannover

Olaf Jantz: Migrantenjungen zwischen Gott und Alltag - neue Chancen in der Arbeit mit Jungen. In: Werkstatt der Weltkulturen / Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.). Berlin 2007.

Olaf Jantz: „Nimm den längsten Weg“ Leitlinien einer interkulturellen Sexualpädagogik In: Aktion Jugendschutz Landesarbeitsstelle Bayern (Hrsg.): pro jugend 3-2007. München 2007.

Olaf Jantz: Vielfalt der Männlichkeitsmodelle - Interkulturelle Jungenarbeit als Chance nutzen. In: Schüler 2007 – Wissen für Lehrer. Seelze 2007.

Olaf Jantz: „Sind die wieder schwierig!“ (Inter-)Kulturelle Jungenarbeit – (K)ein neues Paradigma?. In: IDA-NRW (Hrsg.): Überblick – Zeitschrift der IDA. Schwerpunkt: Jungenarbeit aus antirassistischer und interkultureller Perspektive. Düsseldorf 2007.

Olaf Jantz: Endlich wirklich wirksam! Jungen und die Welt der Computerspiele – (k)eine Gewaltfalle? In: Franz Lehner - Institut für Wirtschaftsinformatik der Uni Passau (Hrsg.): Cyberspace in Schule und Kinderzimmer. Diskussionsbeitrag W-19-06. Schriftenreihe Wirtschaftsinformatik. Passau 2006.

Diversity-orientierte Prozesse im Gemeinwesen: Wie gelingt es, Vielfalt als Chance für die Integration in den Stadtteil zu nutzen?

Die regionale und landesweite Beratungsstelle für Migrantenselbstorganisationen des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes Nordrhein-Westfalen

FILIZ ARSLAN

Fachberatung MigrantInnenselbsthilfe, Bochum

Die Arbeit von Migrantenselbstorganisationen (MSO) wird zunehmend an Kriterien wie Kundenorientierung und fachlich wie finanziell korrekter Arbeit gemessen. Es wird also ein möglichst klar erkennbares Versorgungs- und Zuverlässigkeitsniveau erwartet. Die Erfüllung dieser Erwartung wird durch die überwiegend ehrenamtliche Arbeit der Vereine erschwert. Dies macht Migrantenselbstorganisationen auch anderen ehrenamtlichen deutschen Vereinen vergleichbar. Hinzu kommen bei Migrantenselbstorganisationen zahlreiche interkulturelle Missverständnisse seitens der Mehrheitsgesellschaft und ihrer Vertreter, zum Teil unzureichendes Wissen auf Seiten der Migrantenselbstorganisationen und fehlende „Brücken“, im Sinne von helfenden Akteuren zwischen Migrantenselbstorganisationen und der Mehrheitsgesellschaft.

Migrantenselbstorganisationen und deren Angebote im Kinder- und Jugendbereich

Die Migrantenselbstorganisationen in Nordrhein-Westfalen bieten zu einem großen Teil Angebote und Aktivitäten für Kinder und Jugendliche an. Die Arbeit mit dieser Zielgruppe findet oft jedoch außerhalb der etablierten Strukturen der Jugendhilfe in Deutschland statt. Häufig fehlt den Organisationen das Wissen über das Regelsystem und den Zugang zu Beteiligungs- und Beteiligungsmöglichkeiten.

Die einzelnen Angebote gehen von Elternarbeit, Mädchen- und Jungenarbeit und Familienberatung bis hin zu Erziehungsberatung und Schaffung von Angeboten im außerschulischen Bereich.

Die Organisationen der Migrantinnen und Migranten arbeiten auch zu den Themen Gewalt, Drogengefahr, Überschuldung etc. Hierzu bieten sie Kurse, Gesprächskreise und Informationsveranstaltungen an. Sie leisten mit ihren Angeboten somit einen Beitrag, den allgemeinen Auftrag der Jugendhilfe umzusetzen. Jedoch sind sie zu wenig mit den Auftraggebern vertraut.

Die Einrichtungen der Jugendhilfe sind den Migrantinnen und Migranten kaum bekannt. Bei Problemen und Fragen wenden sie sich deshalb an Migrantenselbstorganisationen. Sie erleben die Dienste meist als Kontrolldienste. Andererseits wiederum haben viele **Einrichtungen der Jugendhilfe** verschobene Bilder von den Migrantenselbstorganisationen. Die Jugendhilfe muss die stark heterogene Gruppe der Migrantenselbstorganisationen erkennen, um damit umgehen zu können. Ebenso verhindert das fehlende Wissen auf Seiten

der Einrichtungen das Zugehen auf die Organisationen, die in vielen Feldern der Kinder und Jugendhilfe als Kooperationspartner dienen könnten.

Deshalb müssen die Einrichtungen der Jugendhilfe mehr Öffentlichkeitsarbeit betreiben und mehr Personal mit Migrationshintergrund einstellen. Damit die vorherrschenden Strukturen durchbrochen werden können, muss die Jugendhilfe Zugänge zu den Migrantinnen und Migranten und ihren Organisationen schaffen.

Aufgrund der Tatsache, dass die Selbstorganisationen von Migrantinnen und Migranten den gestiegenen Arbeitsanforderungen gerecht werden müssen, ist eine Professionalisierung auch der ehrenamtlichen Vereinsarbeit unabdingbar. Die ehren- und hauptamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter benötigen Beratung, Information und Weiterbildungsangebote, um vorhandene Kompetenzen noch besser für Migrantinnen und Migranten, Öffentlichkeit und Verwaltung nutzbar zu machen.

Mit ihren Dienstleistungsangeboten hat die **Fachberatung MigrantInnenselbsthilfe** in den letzten Jahren eine wichtige Entwicklung in NRW vorangetrieben. Sie hat seit dem Jahr 2000 mit ihren NRW-weiten Beratungs- und Qualifizierungsangeboten insgesamt 266 Migrantenselbstorganisationen erreicht. Davon sind etwa 80 Prozent nicht Mitglied des Paritätischen Wohlfahrtsverbands.

Anfragen nach ethnischer Herkunft

Hier muss sowohl die Struktur der Organisationen von Migrantinnen und Migranten in NRW bedacht werden als auch die ethnische Zusammensetzung der Bevölkerung ohne deutschen Pass. In Anbetracht der Tatsache, dass fast 70.000 Personen mit türkischem Pass in NRW leben, ist es kein Wunder, dass die Mehrheit der Anfragen aus deren Organisationen kommt. Die türkischen, afrikanischen, russischsprachigen und multikulturell ausgerichteten Vereine haben in 2006 den größten Teil der Anfragen ausgemacht. Ansonsten kann man an dem Diagramm (**Abbildung 1**) erkennen, dass die Dienstleistungen der Fachberatung von Klientel ethnisch unterschiedlicher Herkunft in Anspruch genommen werden.

Ziel und Inhalt der Arbeit der Fachberatung ist die Unterstützung der ehren-, neben- und hauptamtlichen Arbeit von Selbstorganisationen, des Weiteren die Optimierung und Ausweitung der Leistungen dieser Organisationen in NRW.

Die Fachberatung untergliedert ihre **Aufgaben** und **Dienstleistungen** in so genannte **Einzel- und Gruppendienstleistungen**, die **Erstellung und Verteilung von Arbeitshilfen** sowie die **fachliche Vertretung**.

Die Fachberatung MigrantInnenselbsthilfe unterrichtet die Migrantenselbstorganisationen über die für sie relevanten migrationspolitischen Entwicklungen und Informationen in NRW. Dazu bietet sie sowohl Einzelberatungen an als auch Gruppenberatungen und andere Treffen und Seminare. Die Fachberatung ist in einen landesweiten Fachdiskurs eingebunden, zu dem die Ehrenamtler nur schwer Zugang bekommen. Daher profitieren besonders die kleineren, rein ehrenamtlich arbeitenden Vereine von dieser Beratung und den Informationen.

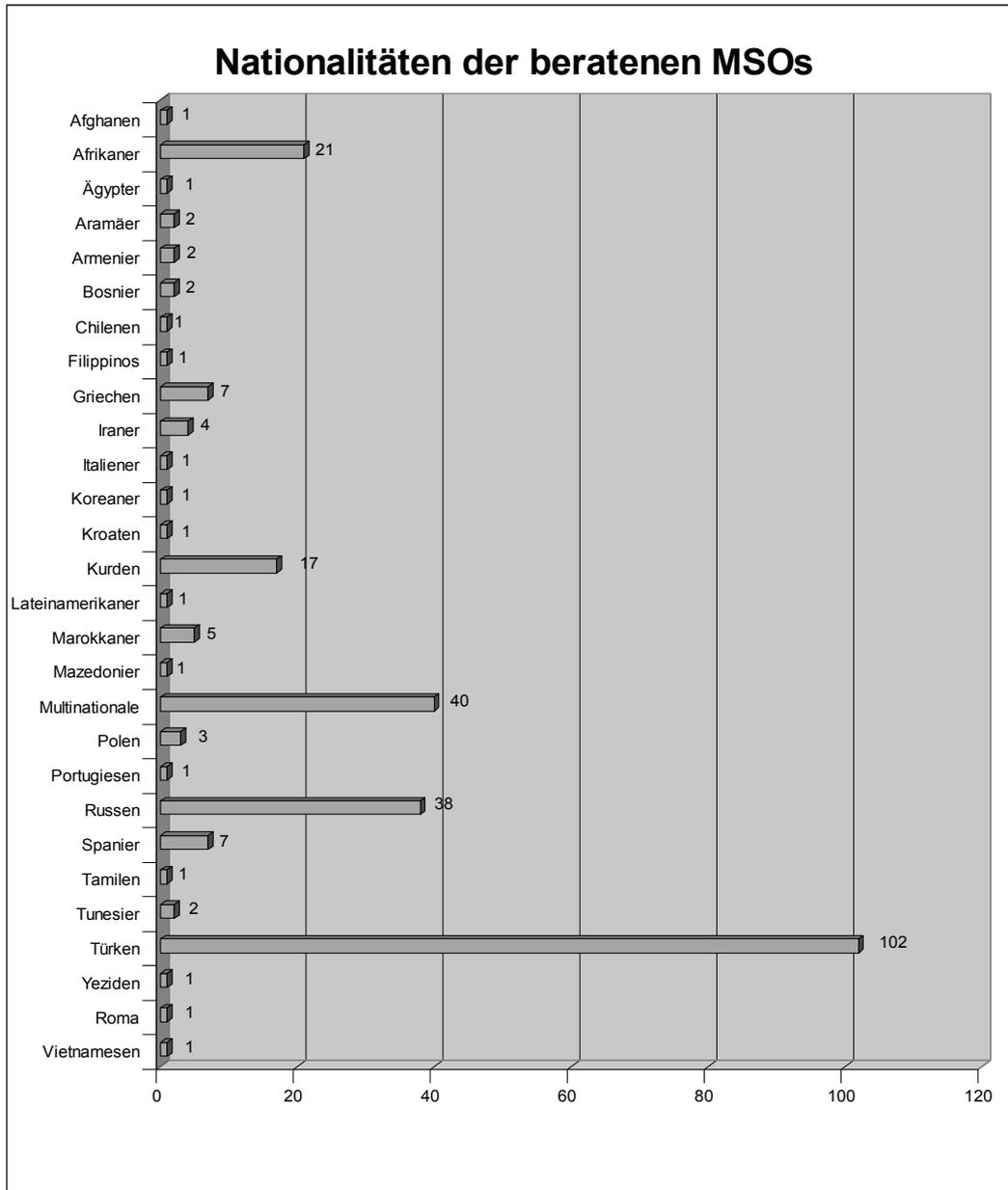


Abbildung 1

© Filiz Arslan

Als **Einzeldienstleistungen** gelten solche, die auf Einzelanfrage eines Vereins hin erfolgen. Diese sind:

Fachliche Einzelinformationen zu allen vereinspezifischen Fragen

- Unterstützung beim Zugang zu und Erhalt von öffentlichen und privaten Mitteln,
- Vernetzungs- und Kooperationsmöglichkeiten,
- Unterstützung und Vertretung gegenüber Politik und Verwaltung auf kommunaler Ebene,

- Beratung und Unterstützung, Entwicklung und Durchführung von Einzelprojekten,
- Begleitung von Organisationsentwicklungsprozessen

In den **Gruppenberatungen** hingegen werden Dienstleistungen erbracht, die in der Regel nur für einen größeren Kreis von Kunden gemeinsam realisiert werden können, so auch die seit Anfang 2002 angebotene Fortbildungsreihe zur Qualifizierung der ehren- und hauptamtlichen MitarbeiterInnen in Migrantenselbstorganisationen „Vereinsarbeit verbessern – Verantwortung stärken“.

An den Fortbildungsseminaren und dem Vernetzungstreffen nahmen im Jahr 2006 insgesamt 139 Vertreterinnen und Vertreter von 104 Migrantenorganisationen (MO) aus NRW teil; einige Organisationen nahmen mehrere Fortbildungsangebote der Fachberatung wahr. Die Teilnehmerstruktur der Fortbildungsveranstaltungen zeigt, dass die teilnehmenden Organisationen in der Mehrheit nicht Mitglieder des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes (NMO) sind.

Insgesamt haben bis Anfang September 2007 an den Veranstaltungen und Seminaren der Fachberatung 143 Personen aus 102 Migrantenselbstorganisationen (MSO) teilgenommen (**Abbildung 2**).

Teilnehmer an den Veranstaltungen der Fachberatung							
Veranstaltung	Datum	MSO	MO	NMO	Personen	m	w
Erfolgreich Projektanträge stellen	22.02.07	13	5	8	18	9	9
Buchhaltung in Migrantenselbstorganisationen	24.03.07	15	6	9	22	7	15
Professionelle Selbstdarstellung für Migrantenselbstorganisationen	21.04.07	17	6	11	23	6	17
Erstellung von Verwendungsnachweisen	15.05.07	15	4	11	20	7	13
Personalführung in Migrantenselbstorganisationen	11.08.07	7	3	4	11	1	10
Vernetzungstreffen	04.09.07	35	14	21	49	16	33
MOs: 38 NMOs: 64 MSO ges.: 102 Frauen: 97 Männer: 46 Gesamt Einzelpersonen: 143							

Abbildung 2

© Filiz Arslan

Die Bildungsmaßnahmen finden überwiegend an Wochenenden in den Räumlichkeiten unterschiedlicher Migrantenselbstorganisationen statt.

Die Qualifizierungsseminare wurden von den Migrantenorganisationen als sehr zufrieden stellend bewertet. Die TeilnehmerInnen äußerten außerdem den Wunsch nach dem Erwerb formaler Kompetenzen, um sie unmittelbar für das Überleben und den Ausbau ihrer Organisationen zu nutzen.

Auch der Aspekt der Vernetzung während der und nach den Seminaren darf nicht außer Acht gelassen werden. Die teilnehmenden Organisationen haben in den Seminaren die Initiative ergriffen, ähnlich arbeitende Organisationen näher kennen zu lernen und nachhaltige Kontakte untereinander hergestellt. Auf Wunsch der TeilnehmerInnen leitet die Fachberatung nach den Veranstaltungen die Teilnehmerlisten an die einzelnen VertreterInnen der Vereine weiter, damit Kontakt untereinander hergestellt werden kann. Die Mehrheit der Teilnehmenden betonten, dass sie sich durch diese Kontakte gestärkt fühlten und motiviert wurden, die gewonnenen Kenntnisse im Anschluss an die einzelnen Fortbildungsseminare in ihrer praktischen Arbeit umzusetzen.

Gemeinsame Beratung mehrerer Organisationen

Das Einladen mehrerer kleinerer Organisationen zu einem gemeinsamen Gespräch ist eine effektive Form der Beratung. In solchen Gruppenberatungen wurden 2006 über 15 Organisationen erreicht, die nicht Mitglied bei einem Wohlfahrtsverband in NRW sind. Die Vereine erhalten in diesen Beratungen Basisinformationen für die Abwicklung der Vereinsarbeit und über Finanzierungsmöglichkeiten ihrer Vereinsaktivitäten auf kommunaler und auf Landesebene. Insbesondere informiert und berät die Fachberatung sie hinsichtlich der Neukonzeption der Migrationssozialarbeit in NRW. Besonders von Interesse sind für die Migrantensorganisationen die neu gesetzten Schwerpunkte der Migrationssozialarbeit, da sie ihre Chancen und Möglichkeiten in diesem Zusammenhang nutzen möchten. Diese Termine finden in den Abendstunden in verschiedenen Städten in NRW statt. Im Nachhinein der Gruppenberatungstermine erhält jede einzelne Organisation für die Entwicklung ihrer Vereinsarbeit Arbeitsmaterialien, wie zum Beispiel Mustersatzungen, Musterprojektskizzen und Musteranträge. Auch macht die Fachberatung Organigramme verschiedener Ministerien und Verbände für die Organisationen zugänglich, damit die VertreterInnen der MSOs die Strukturen der einzelnen Behörden kennen lernen. So erfahren sie zum Beispiel, wie man systematisch nach geeigneten Ansprechpartnern für Förderprogramme oder Schwerpunktthemen sucht. Durch die Aufnahme der Organisationen in den Verteiler der Fachberatung wird der Informationsfluss über wichtige und aktuelle migrationsrelevante Themen gesichert.

Die Arbeitsmaterialien und Arbeitshilfen der Fachberatung helfen den Selbstorganisationen der MigrantInnen bei der Organisation ihrer Verwaltungsarbeit. So stellt die Fachberatung u.a. Blanko-Arbeitshilfen zur Fahrtkostenabrechnung zur Verfügung, Vorlagen für Dienstverträge, Checklisten für die Vorbereitung von Aktivitäten und Veranstaltungen, diverse Materialien zur Vorbereitung und Durchführung von Projekten (zum Beispiel eine Checkliste für Zielformulierungen), eine Musteraufstellung für einen Kosten- und Finanzierungsplan sowie einen Projektstrukturplan.

Für viele Migrantenorganisationen sind besonders die Muster-Projektanträge der Fachberatung sehr wichtig. Mit Hilfe dieser Muster können sie problemlos formal und inhaltlich einwandfreie Projektanträge bei Behörden einreichen. Dies erleichtert den Behörden die Bearbeitung und erhöht die Chancen einer Bewilligung des Antrags.

In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass die Fachberatung im Jahr 2005 in Kooperation mit dem Paritätischen Jugendwerk eine Arbeitshilfe „Anerkennung von Organisationen der Migrantenselbsthilfe nach § 75 SGB VIII/KJHG“ herausgegeben hat, die auf Grund großer Nachfrage erneut gedruckt wurde. Mit dieser Arbeitshilfe werden Organisationen der Migrantenselbsthilfe beim Aufbau ihrer Jugendhilfe-Aktivitäten unterstützt. Die Arbeitshilfe ist in deutscher, türkischer und russischer Sprache verfasst.

Veröffentlichung einer Arbeitshilfe „Eins, zwei, drei ... Pressearbeit leichter gemacht. Eine Arbeitshilfe für die Öffentlichkeitsarbeit von Migrantenorganisationen mit Praxisbeispielen.“

Die Fachberatung erstellte und veröffentlichte im Jahr 2006 die 56-seitige, lebendige Arbeitshilfe mit vielen erzählerischen, atmosphärischen und szenischen Textpassagen in einer Erstauflage von 1.500 Exemplaren. Mit der Arbeitshilfe zur Öffentlichkeitsarbeit soll ein Beitrag zur Schließung von Wissenslücken über den Umgang mit der Presse bei den Migrantenorganisationen geleistet werden. Basisinformationen zum Umgang mit Presse und JournalistInnen sollen vermittelt werden. Jene Ehrenamtlichen und Freiwilligen aus den Migrantenorganisationen, welche für die Pressearbeit zuständig sind, sollen in die Lage versetzt werden, gekonnt mit der Presse umzugehen und wichtige Regeln für eine gelungene Öffentlichkeitsarbeit zu beachten.

Mail-Rundbriefe (@-InfodienstMigration)

Wichtige und interessante Informationen von Ministerien, Behörden, Organisationen und Privatpersonen gibt die Fachberatung in Form von E-Mail-Rundbriefen weiter, besonders an die Nicht-Mitgliedsorganisationen des Paritätischen. Die Fachberatung verfügt über einen großen Verteiler, der ständig ergänzt und überprüft wird. In 2006 wurde durch 60 Rundbriefe eine regelmäßige und zeitnahe Informationsweitergabe an Migrantenselbstorganisationen gewährleistet. Folgende Inhalte, bezogen auf die Arbeit der Selbstorganisationen, wurden bislang berücksichtigt:

- **Aktuelle Informationen zu kommunal- und landespolitischen Themen** (Haushalt, Fördermittel, Richtlinien etc.),
- **Mitteilungen von Wohlfahrtsverbänden, Behörden, Einrichtungen und Migrantenselbstorganisationen** (Pressemitteilungen, Newsletter, Stellenangebote, Eröffnungen, Schließungen, Aktionen, Wettbewerbe, Preisverleihungen etc.),
- **Termine** (Fortbildungen, Fachtagungen, Aktionen etc.),
- **Internet-Adressen,**
- **Tipps** (Veröffentlichungen, Bücher, Artikel etc.).

Die Fachberatung setzt auf Wunsch der einzelnen Migrantenorganisationen vermehrt auf den E-Mail-Rundbrief für die Information über Veranstaltungstermine von Organisationen. Diese Art von landesweiter Informationsleistung stellt in NRW nur die Fachberatung zur Verfügung. Die Mail-Rundbriefe sind fortlaufend nummeriert, um bei späteren Rückfragen seitens der Migrantenselbstorganisationen darauf zurückgreifen zu können.

Fachliche Vertretung und Beteiligung an Fachveranstaltungen, Aktionen, Arbeitsgruppen und Expertenrunden

Die Fachberatung bringt die Migrantenorganisationen auf migrationsspezifischen Fachtagungen, Workshops und Seminaren mit in die Diskussion ein – sowohl als Diskussionssteilnehmerin als auch als Referentin. Die TeilnehmerInnen solcher Veranstaltungen sind häufig an Informationen über Migrantenselbstorganisationen interessiert und möchten die Einschätzung und Meinung der Fachberatung hören. Das Fachpublikum interessiert zum Beispiel, welches die Rollen und Funktionen dieser Organisationen sind, wie man diese Organisationen erreichen kann und mit welchen alltäglichen Schwierigkeiten sie zu kämpfen haben. Die Vertretung von Selbstorganisationen in der Fachöffentlichkeit ist als eine etwas andere, aber nicht unwichtige Dienstleistung (Lobbyarbeit) für die Organisationen zu verstehen. Derartige Aufgaben nimmt die Fachberatung bei folgenden Gelegenheiten wahr:

Landesweites Vernetzungstreffen der Migrantenorganisationen in NRW

Die Konzeption und Durchführung von Vernetzungstreffen für Migrantenorganisationen in NRW zur Vernetzung untereinander und mit den Strukturen der Aufnahmegesellschaft hat sich die Fachberatung ebenso zur Aufgabe gemacht, um Migrantenorganisationen in ihren Strukturen zu stärken und ihnen eine Stimme auf Landesebene zu geben. Die Vernetzungstreffen finden ein- bis zweimal im Jahr an verschiedenen Orten in NRW statt.

Die Vernetzungstreffen behandeln stets für Migrantenorganisationen relevante Themen und helfen, die Migrantenorganisationen zu professionalisieren, so dass sie ihrer wichtigen Rolle im gesellschaftlichen Gefüge des Landes gerecht werden können.

Durch das gegenseitige Kennenlernen auf den jeweiligen Vernetzungstreffen ergeben sich ebenfalls nachhaltige Kontakte und Kooperationen.

Kontakt:

Der Paritätische NRW
Fachberatung MigrantInnenselbsthilfe
Filiz Arslan
Kortumstraße 145, 44787 Bochum
Tel.: (0234) 95 54 88-19, Fax: 68 50 89
Email: fm@paritaet-nrw.org
Internet: www.migrantenselbsthilfe.paritaet-nrw.org

Diversity-orientierte Prozesse im Gemeinwesen: Wie gelingt es, Vielfalt als Chance für die Integration in den Stadtteil zu nutzen?

Stadtteilarbeit in Düsseldorf

HEINZ WIEDENROTH

Geschäftsführer der AGB – Aktion Gemeinwesen und Beratung, Düsseldorf

Die AGB wurde vor 26 Jahren im Rahmen eines Projektes der Fachhochschule für Sozialwesen Düsseldorf von Studenten gegründet. Zu dieser Zeit wurde im Stadtteil Bilk der Landtag neu geplant. Im Verlauf der Planung des Landtagsneubaus zeigte sich, dass viele preisgünstige Wohnungen dem Neubau zum Opfer fallen würden. Ganze Straßenzüge würden eine Wohnaufwertung erfahren, sodass viele alteingesessene Mieter, zu einem großen Anteil türkischer Herkunft, vertrieben würden, weil sie sich die dann teureren Wohnungen nicht mehr leisten könnten. Tatsächlich sind billige Mietwohnungen dann auch in Eigentumswohnungen umgewandelt worden. Die AGB hat im Verbund mit Rechtsanwälten eine Beratung für die von der Wohnraumumwandlung oder Kündigung betroffenen Migranten angeboten. Parallel lief die politische Arbeit gegen Wohnraumzerstörung im Stadtteil. Es hat sich gezeigt, dass soziale Arbeit Geld kostet. Darum hat sich die AGB sehr früh an die Wirtschaft gewendet, um diese in die soziale Verantwortung zu nehmen und soziale Projekte durch die Wirtschaft fördern zu lassen. Ein Ergebnis war, dass die Krupp-Stiftung für die ersten zwei Jahre die finanzielle Förderung der AGB als Modellprojekt gewährleistet hat, die in den Folgejahren durch die Stadt Düsseldorf übernommen wurde.

Die AGB arbeitet seit einem Umzug 1994 in dem Gebäude der ehemaligen Jagenberg-Fabrik (**Abbildung 1**). Diese ehemalige Fabrik liegt mitten in Bilk, einem hoch verdichteten Stadtteil. Im nahen Umfeld leben etwa 5.000 Menschen aus circa 17 Nationen. Es ist ein ehemaliger Arbeiter-Stadtteil und hat einen hohen Anteil von Migranten.

Das Gebäude sollte für eine Industrieansiedlung abgerissen werden. Aus dem Stadtteil bildete sich eine Bürgerinitiative „Leben in der Fabrik“, die aus Architekten, Künstlern, Studenten und ortsansässigen Bürgern bestand, um das Gelände zu erhalten und eine alternative Nutzung zu ermöglichen. Nach Jahren des politischen Kampfes gelang es, den Verkauf des Geländes und den Komplettabriss zu verhindern und einen Teil alternativ zu nutzen (**Abbildung 2**).

Im unmittelbaren Umfeld der Jagenbergfabrik hat eine umfangreiche Wohnbebauung durch vier große Wohnungsbaugesellschaften stattgefunden, ohne dass eine vernünftige Belegungspolitik stattgefunden hätte. Am Anfang des Erstbezuges dieser neu entstandenen Wohnungen wurden Migranten, Sozialhilfeempfänger und einkommensschwache Familien untergebracht. Dies führte zu Problemen mit der alteingesessenen Bevölkerung. Die Gefahr einer Getto-Bildung drohte. Die AGB hat ein umfassendes Konzept für ein Netzwerk zwischen Bewohnern, Schulen, Freizeiteinrichtungen und Wohnungsgesellschaften erarbeitet, um zu einer Lösung der Probleme im Wohnumfeld beizutragen. Auch für diese sozialen Projekte wurde Geld benötigt, welches zu einem gro-

ßen Anteil durch die Wohnungsgesellschaften (andere Geldgeber sind die Stadt Düsseldorf und die Aktion Mensch) gefördert wird.



Abbildung 1



Abbildung 2

Beschreibung eines Projektes der AGB

Im nahen Umfeld liegen drei Schulen, darunter die zweitgrößte Gesamtschule Düsseldorf mit 800 Schülern und einem sehr hohen Anteil an russischstämmigen Schülern. Die beiden anderen Schulen haben einen hohen Anteil an Schülern türkischer oder marokkanischer Herkunft. Die AGB bietet im Stadtviertel nicht nur Sprachkurse an, sondern wir haben auch eine Offene Ganztagschule, an der wir mit einem besonderen Konzept arbeiten.

Bei dieser Schule gab es jährlich eine hohe Anzahl von Sonderschulzuweisungen von Migrantenkindern, insbesondere bei Kindern marokkanischer Herkunft. Diese Kinder sind berberischen Ursprungs und kennen keine Schriftsprache. Es liegt nicht an der mangelnden Intelligenz der Kinder, sondern daran, dass Schriftsprache erst einmal nahe gebracht werden muss. Jede Schule hat ihren normalen Lehrplan und kann oftmals besondere Umstände nicht berücksichtigen. Zusammen mit der Universität Osnabrück, die zu dem Thema „Berberische Sprachen“ forscht, haben wir ein Projekt initiiert. Muttersprachliche Sprachlehrerinnen gehen in die Schule und holen die Kinder aus dem Unterricht, wenn Lernschwierigkeiten auftauchen. Die Kinder nehmen weiterhin am normalen Unterricht teil, aber wenn es sprachliche Schwierigkeiten gibt, können sie an diesem Problem außerhalb des Unterrichts arbeiten und gehen danach wieder in den normalen Unterricht.

Nachmittags gibt es zusätzliche Sprachförderkurse für Kinder, bei denen maximal drei Kinder von einer Sprachlehrerin unterrichtet werden.

Oft werden Kinder heute in der Schule überfordert. Der Lehrstoff ist sehr umfangreich, dazu kommen die Hausaufgaben und die Nachmittagsbetreuung in den Ganztagschulen. Für uns ist es wichtig, dass die Kinder auch einen Freiraum während der Schulzeit haben, das heißt, Elemente einzuschieben, in denen sie spielen können. Es gibt Unterbrechungen, während derer die Kinder spielen können. Danach wird an den entsprechenden Problemen weitergearbeitet.

Sobald die Kinder eingeschult werden, werden Informationen über unterschiedliche Religionen gegeben, verbunden mit Besuchen von Moscheen, jüdischen Synagogen und christlichen Kirchen. Wir wollen den Kindern von Anfang an Unterschiedlichkeit und Gemeinsamkeit deutlich machen. Sie sollen damit leben und diese auch schätzen lernen.

Unsere Mitarbeiter nehmen an den Konferenzen der Schulen teil und können bei Schwierigkeiten der Kinder den Lehrern Hintergrundinformationen über familiäre oder andere Probleme geben. Wir können also gemeinsam sehr früh reagieren.

Ein Erfolg unserer Arbeit ist, dass wir versuchen, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus dem Stadtviertel zu gewinnen. Diese Mitarbeiter kennen das Viertel, die Eltern, die Kinder und die Probleme. Von den acht hauptamtlichen Mitarbeitern wohnen fünf in dem Stadtviertel. Dies hat auch den Vorteil, dass sie authentisch gegenüber den Spendengebern aus der Wirtschaft auftreten.

Zweimonatlich gibt es ein Treffen, einen „Runden Tisch“, an dem alle Institutionen, die im Stadtviertel tätig sind, beteiligt sind: u.a. das Jugendamt, der Bezirkssozialdienst, der

Kinderschutzbund, Pro Familia und andere. Es gibt inzwischen ein enges Netzwerk im Stadtteil. Durch den zweimonatigen Austausch sind alle stets auf dem gleichen Informationsstand.

Für unsere Projekte haben wir von Anfang an immer auch finanzielle Mittel der Wirtschaft (Henkel, Siemens u.a.) angeworben und diese in die soziale Verantwortung genommen. Unsere Erfahrungen hiermit sind sehr positiv, weil wir deutlich machen konnten, dass ein funktionierendes Gemeinwesen auch ihnen nützt. Es gab bisher auch keinerlei Einflussnahme unserer inhaltlichen Arbeit durch die Wirtschaft. In der Beratung für Migrantenselbstorganisationen verweisen wir ausdrücklich auf die Akquirierung zusätzlicher Mittel durch die Wirtschaft, gerade auch im Hinblick leerer öffentlicher Kassen. Soziale Arbeit kostet Geld und die Wirtschaft sollte nicht aus ihrer Verantwortung entlassen werden.

Weitere Beiträge zum Thema Integration

Über Formen und Möglichkeiten bürgerschaftlichen Engagements von Menschen mit Migrationshintergrund und interkulturelle Öffnungsversuche deutscher Vereine¹

PROF. DR. CENGİZ DENİZ

Evangelische Fachhochschule Berlin, Sozialwissenschaftliche Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik

Einleitung

In aktuellen Untersuchungen über das Vereinswesen bzw. ehrenamtliches Engagement werden die Migrant/innen, weitestgehend nicht spezifisch berücksichtigt. Eine spezifische Berücksichtigung von Migrant/innen soll die Segmentierung in der Gesellschaft nicht stärken, sondern den sozialen, kulturellen und den demografischen Wandel in der Gesellschaft transparent machen.

Das Vereinswesen ist ein relevanter Bestandteil zivilgesellschaftlicher und demokratischer Beteiligung. Durch den Migrationsprozess gibt es spezifische Erfahrungskontexte die nur über die subjektive Lebenssituation der Befragten erfahrbar gemacht werden können. Mitwirkung in den gesellschaftlichen Institutionen ist ein relevanter Bestandteil gesellschaftlicher Integration, zumal dadurch der Austauschprozess – womit auch Integration gemeint ist – unter den Mitgliedern gewährleistet ist.

Demokratie lebt vom Engagement seiner BürgerInnen. Damit die BürgerInnen sich am Leben in der Demokratie beteiligen können, bedarf es entsprechender Netzwerke bzw. konkreter Teilhabeformen. Eine dieser Formen sind zweifelsohne Vereine, weil sie ein Spiegelbild der Gesellschaft darstellen. Doch welche Hürden gibt es, dass die BürgerInnen sich an den Aktivitäten der Vereine nicht beteiligen können? Über welche Voraussetzungen sollten BürgerInnen verfügen, damit sie sich im Verein ehrenamtlich oder bürgerschaftlich engagieren können? Und natürlich auch umgekehrt, das heißt: Wie können Vereine neue Mitstreiter gewinnen? Dazu hat das Vereinswesen vielfältige Strategien entwickelt, und bislang damit gut gelebt. Aber angesichts des demografischen Wandels, ist die Zahl der typischen Nutzerprofile aus der Mittelschicht und deutscher Herkunft zurückgegangen. In einer demokratischen Gesellschaft mit etwa 17 Prozent Menschen mit Migrationshintergrund sind neue Wege zu überlegen, wie diese neuen Nutzerprofile für das ehrenamtliche/bürgerschaftliche Engagement gewonnen werden können. Im Rahmen einer Studie wurde dieser Frage nachgegangen und es wurden Deutsche Vereinsvertreter, türkische Eltern und türkische Jugendliche hinsichtlich ihres ehrenamtlichen/bürgerschaftlichen Engagements befragt.

Die Ergebnisse wurden entsprechend aufbereitet und werden im Folgenden kurz zusammenfassend wiedergegeben:

¹ Dieser Text wurde von Prof. Dr. Deniz für die Dokumentation zur Verfügung gestellt, war jedoch nicht Teil des Workshops

Türkische Eltern

Es lässt sich insgesamt eine Unterrepräsentanz türkischer Eltern in deutschen Vereinen zum Erhebungszeitpunkt feststellen. Aus Sicht der Eltern sind folgende Gründe ausschlaggebend:

- Sie kennen die Vereine nicht und wissen wenig über deren Aktivitäten.
- Die Vereine sind Türken gegenüber verschlossen.
- Sie haben keine Kenntnisse darüber, über welches Angebot die Vereine verfügen.
- Es fehlt eine persönliche Vereinssozialisation, um im Verein aktiv mitzuarbeiten, das heißt in ihrem biografischen Werdegang sind sie mit Vereinen wenig in Berührung gekommen.
- Eltern bevorzugen für ihre Kinder Aktivitäten in deutschen Vereinen, u.a. aus folgenden Gründen
 - wir haben zwei Kulturen und leben hier,
 - wenn die Kinder beide Seiten kennen würden, wäre es gut,
 - weil die Kinder in zwei Kulturen aufwachsen,
 - wäre besser für das Kind, weil auch die Freunde deutsch-türkisch sind,
 - sie sollen zwei Sprachen und zwei Kulturen kennen lernen,
 - sie sollen zu beiden gehen und mit zwei Kulturen aufwachsen,
 - sie sollen überall hin gehen, das Wichtige ist, dass sie wichtige Dinge lernen,
 - durch Vereine lernen sie besser deutsch.
- Für ihre persönlichen Aktivitäten bevorzugen sie jedoch eher ethnisch homogene Vereine, was auf die zu erwartenden Sprachdefizite zurückzuführen wäre.

Vereine gewinnen neue Mitglieder hauptsächlich durch persönliches Ansprechen. Bei der Frage, ob türkische Eltern persönlich angesprochen worden sind, haben 57 Prozent mit „nein“ geantwortet. Die deutschen Vereinsvertreter sollten türkische Familien persönlich ansprechen, um sie für die Vereinsaktivitäten zu gewinnen, denn die Befragung hat ergeben, dass sie offen sind für eine solche Begegnung.

In diesem Kontext nehmen die Eltern auch sich selbst in die Pflicht.

69 Prozent haben geäußert, dass die türkischen Eltern sich bemühen sollen, in die Vereine zu gehen oder mit ihnen in Kontakt zu treten.

Türkische Jugendliche

- 58 Prozent der befragten Jugendlichen besuchen nie deutsche kulturelle Vereine und zu 47 Prozent nie türkische kulturelle Vereine.
- 42 Prozent der befragten Jugendlichen gehen nie in einen deutschen Sportverein, während 80 Prozent der Jugendlichen angeben, nie in einen türkischen Sportverein zu gehen.

- während 34 Prozent oft in einem deutschen Sportverein aktiv sind, besuchen 27 Prozent türkische Sportvereine.

Es handelt sich hierbei um allgemeine Angaben über die Aktivität im Verein. Damit ist der deutsche Sportverein der „Renner“ unter den Vereinsbesuchern, gefolgt von Personen, die keinen Verein besuchen; an dritter Stelle werden türkische Sportvereine genannt.

Über die **geschlechtsdifferenzierte Nutzung der Vereinsangebote** ist folgendes zu berichten:

Die Zahl der weiblichen Jugendlichen, die keinen Verein aufsuchen, liegt bei 35 Prozent, während bei männlichen Jugendlichen diese Angabe bei 11 Prozent liegt.

Deutsche Vereine werden mit 38 Prozent eher von männlichen türkischen Jugendlichen besucht als von weiblichen Jugendlichen, hier liegt der Anteil bei 34 Prozent.

Auch in türkischen Vereinen sind männliche Jugendliche mit 32 Prozent im Vergleich zu türkischen weiblichen Jugendlichen mit 24 Prozent in der Verteilung quantitativ überlegen.

Die Anwerbepaxis sieht wie folgt aus: Die Anwerbungsdynamik scheint eher in sozialen Gruppen und über Gruppenzugehörigkeit positiv zu funktionieren.

30 Prozent der befragten Jugendlichen, die in einen deutschen Verein gehen, wurden von ihren Freund/innen angeworben. 22 Prozent wurden von den Eltern motiviert, in die Vereine zu gehen. Nur 13 Prozent wurden von Vereinsvertretern angeworben.

Es ist eine fehlende intensive Bemühung von Vereinsvertretern zu verzeichnen, türkische Jugendliche für die Vereine zu gewinnen. Die Jugendlichen haben in den Interviews kritisiert, dass die Vereine sich den türkischen Familien, also ihren Familien, nie vorgestellt haben.

Die Vereinsbesucher sind mit den Vereinen überwiegend zufrieden. Am meisten sind sie mit dem deutschen Sportverein zufrieden. 71 Prozent der befragten Jugendlichen haben gute Kontakte zu anderen Vereinsmitgliedern. Es wird überwiegend von guten Kontakten berichtet, vermutlich auch, um die Existenz negativer Kontakte zu vermeiden.

Deutsche Vereine

Ein Vereinsvertreter stellt die Frage, warum und wieso zum Anwerben türkischer Jugendlicher spezielle Maßnahmen durchgeführt werden sollen, da „sie alle Sport treiben möchten“. Insgesamt wird vom vollen Ausschöpfen der Vereinsangebote berichtet, insbesondere von deutschen Nutzern. Deshalb wird kein weiterer Bedarf nach Rekrutierung von türkischen Jugendlichen gesehen.

Derselbe Vereinsvertreter kritisiert, dass ausländische Eltern am Vereinsgeschehen nicht aktiv teilnehmen, und zwar weder am Fahrdienst noch bei anderen Aktivitäten.

Während die Vereinsvertreter dieses Problem deutlich artikulieren, wurde von den Eltern signalisiert, dass sie bereit wären, konkrete Arbeiten, wie Fahrdienst oder Bierzapfen, zu übernehmen, wenn man sie einweist. Der fehlende kommunikative Austausch zwischen Eltern und Vereinsvertretern führt dazu, dass man von den realen Problemen nicht erfährt und dass auf der anderen Seite die Bereitschaft, diese Probleme zu lösen, gar nicht mehr erkannt wird.

Die Vereine machen zwar viel Pressearbeit, aber gerade türkische Familien werden von den Lokalzeitungen nicht erreicht, da die meisten diese Medien als Informationsquelle nicht nutzen.

Über kritische Meinungen türkischer Eltern bezüglich Vereinswesen wird selten im Verein reflektiert.

Für 73 Prozent der befragten Vereinsvertreter hat eine interkulturelle Öffnung keine Bedeutung.

Diese Einstellung könnte ein Grund dafür sein, weshalb ein Großteil deutscher Vereinsvertreter zur türkischen Bevölkerung keine direkte Kommunikation pflegt. Dies belegt, dass darüber in den Vereinsgremien nicht diskutiert wurde. Ein Vereinsvertreter konstatierte: „Spezielle Nationalitäten sind kein Thema. Bei uns kann jeder Tischtennis spielen.“ Die Eltern haben allerdings die Anonymität der Vereine als Beitrittshindernis hervorgehoben.

Eine Sensibilisierung der Vereinsvertreter ist aber unabdingbar, da die Vereine nur dadurch ihrem öffentlich-zivilgesellschaftlichen Auftrag gerecht werden können. Diese Sichtweisen können einem klaren Verständnis folgender Angaben dienen:

31 Prozent der befragten Vereinsvertreter geben an, dass sie die Wünsche von türkischen Jugendlichen nicht berücksichtigen, und 35 Prozent geben an, nicht zu wissen, ob sie dies tun.

Diese Angaben deuten darauf hin, dass die Vereine eher verschlossen sind, sich nicht an neue Zielgruppen, zum Beispiel türkische Familien, wenden.

Je allgemeiner die Fragen an die Vereinsvertreter gestellt sind, desto höher sind die positiven Bekenntnisse. Dieses Bild wandelt sich bei spezifischer Nachfrage.

85 Prozent beantworten die Frage „Stehen Sie einer Öffnung Ihres Vereins für türkische Jugendliche generell positiv gegenüber?“ eindeutig mit „ja“. Mit diesem Bekenntnis werden jedoch keine Verpflichtungen eingegangen. Diese pathetische Zustimmung ändert sich, wenn es um vollzogene konkrete Handlungen geht.

Zum Anwerben neuer Mitglieder geben 8 Prozent an, türkische Jugendliche direkt angesprochen zu haben, 35 Prozent geben an, dass sie türkische Jugendliche nicht direkt angesprochen haben.

Vereinsvertreter gehen davon aus, dass die türkischen Eltern genauso gut über das Vereinswesen informiert sind wie die deutsche Bevölkerung. Deswegen scheinen ihnen

spezifische Bemühungen nicht erforderlich zu sein, um türkische Jugendliche für die Vereine zu gewinnen.

Die allgemeine Bejahung kann aber auch als ein klares Zeichen für die Bereitschaft zur interkulturellen Öffnung gewertet werden.

Zusammenfassung und Ausblick

Die Befragung der Zielgruppen hat ergeben, dass türkische Jugendliche häufig daran scheitern, in deutschen Vereinen aktiv zu werden, dass ihre Eltern über die Angebote der Vereine nicht ausreichend informiert sind. Infolgedessen können sie ihre Kinder kaum in die Vereine hineinführen. Deutsche Vereine sind für sie nicht erreichbare Institutionen, die mit ihnen kaum kommunizieren.

Deutsche Vereine führen zwar viel Öffentlichkeitsarbeit durch, allerdings erreichen sie damit ganz selten türkische Familien. Insofern sind Aktivitäten gefragt, wie das persönliche Ansprechen, die eine Motivation im Verein mitzuarbeiten hervorruft. Vereine verstehen sich als offen für alle Menschen und sehen die Notwendigkeit nicht, etwa für türkische Familien besondere Aktivitäten durchzuführen. Genau an diesem fehlenden kommunikativen Austausch sollte angesetzt werden.

In diesem Kontext kann die öffentliche Vereinsförderung entsprechende Bedingungen an die Organisationsentwicklung in den Vereinen stellen, die eine Öffnung für neue Zielgruppen eher ermöglichen.

Deutsch-türkische Sprachmischung als kommunikative Praxis oder der schwierige Umgang mit Zweisprachigkeit – Perspektiven für die Institutionen der Sozialen Arbeit¹

PROF. DR. CENGİZ DENİZ

Evangelische Fachhochschule Berlin, Sozialwissenschaftliche Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik

Einführung oder „Worte machen Leute“

Wenn Menschen sich ihrer sozialen Umwelt mitteilen, benutzen sie neben anderen Instrumenten, wie Gestik und Mimik, meistens die Sprache. Der Umfang und die Form der sprachlichen Kommunikation geben Auskunft über die sozialen und kulturellen Hintergründe der Interaktionspartner. Anders formuliert: „Worte machen Leute“.

In diesem Beitrag werden miteinander verwobene türkisch-deutsche Sprachcodes bezüglich ihrer Genese und Funktionalität hinterfragt, insbesondere hinsichtlich ihrer Konsequenzen für Kinder und Jugendliche und deren Erfolgs- bzw. ausgebliebenen Erfolgchancen. Es wird reflektiert, welchen Einfluss deutsch-türkische Sprachcodes auf den Sprachlernprozess haben.

Ein aus türkischen und deutschen Wörtern bestehender Satz (zum Beispiel **„Freitag günü Stadta fahren yaparım = Am Freitag fahre ich in die Stadt“**) kann situativ in der Alltagsinteraktion praktisch und schick sein, da er von gleich gesinnten Interaktionspartnern verstanden wird. Was aber, wenn die Interaktionspartner diese sprachlichen Kompetenzen nicht haben?

Ulich u.a. sehen in Sprachmischung bei Kindern migrantischer Herkunft kein allgemeines Problem, sofern sie bewusst die Sprachen auseinander halten können.²

Sprachmischung wird aus folgenden Gründen zu einem Problem:

1. wenn aus Bequemlichkeit systematisch gemischt wird,
2. wenn aufgrund fehlenden Differenzierungswissens Sprachen systematisch miteinander gemischt werden und
3. wenn eine aus zwei Sprachen bestehende Struktur sich verselbständigt hat.

Unter diesen Bedingungen entwickelt sich die Sprachmischung zu einer eigendynamischen Sprachsystematik. Darin ist eine erhebliche Ursache für das Ausbleiben von Bildungserfolg und Integration in den Arbeitsmarkt bei migrantischen Jugendlichen zu sehen.

¹ Dieser Text wurde von Prof. Dr. Deniz für die Dokumentation zur Verfügung gestellt, war jedoch nicht Teil des Workshops

² vgl. Ulich, 2001:21

1. Das Feld erkunden und soziale (pädagogische) Probleme erkennen

Esser weist daraufhin, dass Kinder mit Migrationshintergrund in Einwanderungsgesellschaften schlechtere schulische Leistungen im Vergleich zu einheimischen Kindern erbringen.¹ Danach gibt es einen Zusammenhang zwischen den Sprachkenntnissen der Eltern und den Schulleistungen der Kinder. Neben der Kategorie Sprache sind weitere soziale Kriterien, wie kultureller Hintergrund der Eltern, Migrationsbiographie und Vorbereitung der Kinder auf die Schule² weitere wichtige Elemente für den Schulerfolg.

Bezogen auf die Praxis der Sozialen Arbeit sind folgende Feldbeobachtungen aufschlussreich:

1. In intensiven Gesprächen im Rahmen verschiedener Jugendhilfemaßnahmen wird bemängelt, dass Kinder und Jugendliche mit bikultureller Biographie nicht in der Lage seien, ihre Gefühlsausbrüche, ihre fachlichen Fähigkeiten, ihre Gedanken in der einen oder in der anderen Sprache auszudrücken. Sie komme ohne Sprachmischung nicht zurecht.
2. Etwa 30 Prozent der SchülerInnen migrantischer Herkunft verlassen jährlich die Schule ohne einen qualifizierten Hauptschulabschluss.³
3. Zweisprachig aufwachsende Kinder erfahren in seltensten Fällen eine Anerkennung ihrer sprachlichen Ressourcen.
4. Nicht selten werden diese Kinder und Jugendlichen als „halbsprachige Problemerklientel“ wahrgenommen.
5. Bildungsinstitutionen und Fachkräfte sind gefragte Vorbilder, um dieser Entwicklung entgegen zu wirken.
6. Ausgebliebener strukturierter Spracherwerb verhindert sowohl den Bildungserfolg als auch die Aufnahme einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit.

Berger/Luckmann fassen den kommunikativen Austauschprozess wie folgt zusammen: „Ich spreche und denke in einem. Und mein Partner auch.“⁴ Im Folgenden werden diese Feldbeobachtungen mit Beispielen aus der Fachliteratur verdeutlicht.

2. Spracherwerb und Fachdisziplinen

In der Diskussion um Zweisprachigkeit bzw. bilinguales Lernen reagieren Betroffene bzw. deren institutionelle Vertreter eher emotional bzw. ideologisch.

In den wissenschaftlichen Fachdisziplinen, wie etwa Erziehungswissenschaften⁵ und Soziologie⁶, werden eher selektive Forschungsergebnisse verallgemeinert.

¹ cf. Esser, 2006:285

² cf. Ebd.:286

³ Statistisches Bundesamt 2004

⁴ Berger/Luckmann, 1996:39

⁵ Gogolin, 2002, Gogolin/Neumann, Roth 2003

⁶ Esser 2006

Im Kontext der Mehrsprachigkeit und des Bildungserfolges kommt Siebert–Ott zu folgendem Schluss:

„Wenn man bedenkt, über welchen Zeitraum (fast 50 Jahre, C.D.) sich inzwischen bereits Schülerinnen und Schüler aus Familien mit Migrationsgeschichte an Regelschulen in Deutschland finden lassen, so ist es – vorsichtig ausgedrückt – erstaunlich, wie wenig wir über den Sprachgebrauch und die Sprachentwicklung von Kindern und Jugendlichen aus diesen Familien (aber auch den Familien selbst, C.D.) wissen.“¹

Bei den Forschungsstudien und den vielfältigen Maßnahmen in der Sozialen Arbeit fehlt es an Differenzierung hinsichtlich der Zielgruppe.

„Mindestens aber kann gesagt werden, dass es deutliche Defizite im Wissen über das Zusammenspiel der mit Sprache und Integration verbundenen Prozesse und Bedingungen gibt.“²

Esser verweist darauf, dass „die wissenschaftliche Basis des Erkenntnisstandes nicht deutlich genug ist“³, um die kontroverse Diskussion sachlich-pragmatisch statt emotional und ideologisch zu führen.

Gogolin kommt im Anschluss an ihre Studien zu anderen Ergebnissen. Sie konstatiert: „Die Familien (ausländischer Herkunft, C.D.) benutzen und pflegen (mehr oder weniger elaboriert, je nach ihren Möglichkeiten) ihre mitgebrachten Sprachen – nicht selten mehr als eine -, und sie wünschen, dass diese Sprachen von ihren Kindern weitergebraucht und weitergepflegt werden.“⁴

Beobachtungen im Feld belegen allerdings ein gegenteiliges Bild.

Die große Mehrheit der Zuwandererfamilien verfügt

1. über einen sehr geringen Wortschatz in der Herkunftssprache,
2. sie sprechen bevorzugt ihren Herkunftsdialekt,
3. systematischer Spracherwerb wird in den meisten Familien nicht vermittelt,
4. sie sprechen eine Mischsprache, die aus dem Deutschen und der Herkunftssprache besteht.

Diese familiäre Sprachpraxis mit sehr niedrigem Sprachniveau wird von Kindern und Jugendlichen in den meisten Fällen übernommen und angewandt.

Insofern sind ihre Sprachkompetenzen in der Herkunftssprache

1. sehr bescheiden,
2. lernen sie komplexe Muster der Schriftsprache in der Familie nicht und
3. wird insofern eher auf die Systematik der Sprachmischung zurückgegriffen.

¹ Siebert-Ott, 2003:162

² Esser, 2006:15, Hervorh. im Original

³ ebd:15

⁴ Gogolin, 2002:9

In diesem Beitrag werden empirische Beobachtungen im sozialen Alltag genutzt, um der Frage nachzugehen, welche Vor- bzw. Nachteile eine Sprachmischung in Form von der Aussage:

„Freitag günü Stadta fahren yaparım = Am Freitag fahre ich in die Stadt“

für migrantische Kinder und Jugendliche haben kann. Die Diskussionsergebnisse sollen für einen differenzierten Umgang mit dem Spracherwerb dieser Zielgruppe genutzt werden.

3. Sprachmischung und Spracherwerb

3.1. Die Methode¹ „Jedes dritte Wort VERSTEHEN“

Lesen Sie folgenden Absatz Nr. 1, und anschließend überlegen Sie, was Sie verstanden haben.

Absatz Nr. 1

In diesem Beitrag VERSTEHEN geht es um ein systematische VERSTEHEN eines Beratungsfalles² aus der VERSTEHEN Erziehungs- und Familienberatung. Der VERSTEHEN wird anhand eines Beratungsmodells VERSTEHEN Beachtung folgender vier Kontexte: VERSTEHEN und sozialer, kultureller, psychisch VERSTEHEN psychologischer sowie formeller und VERSTEHEN Erwartungen hinterfragt.

Was haben Sie nun VERSTANDEN? Vermutlich nur das Wort VERSTEHEN und es reicht sicherlich nicht aus für eine Kommunikation.

Jetzt lesen Sie den gleichen Text noch einmal, allerdings in Form eines normalen Flusstextes.

Absatz Nr. 2

In diesem Beitrag geht es um eine systematische Rekonstruktion eines Beratungsfalles aus einer interkulturellen Erziehungs- und Familienberatung. Der Fall wird anhand eines Beratungsmodells unter Beachtung folgender vier Kontexte analysiert: Es werden gesellschaftliche und soziale, kulturelle, psychische und psychologische sowie formelle und informelle Erwartungen hinterfragt.

Nun, haben Sie VERSTANDEN, worum es geht. So in etwa kann man das Problem mit der Sprachmischung sich vorstellen. Das was man meint aus der Kommunikation verstanden zu haben, das hat man verstanden. Aber meinte der Gesprächspartner auch das, was wir „als verstandenen Inhalt“ der Kommunikation registrieren? Nicht nur in sozialen Berufen ist die Sprache ein wichtiges Arbeitsinstrument, das zielgenau eingesetzt

¹ Bei dieser Methode handelt es sich darum, dass in einer Konversation etwa jedes dritte Wort durch das Verb VERSTEHEN ersetzt wird. Dabei soll dem Gesprächspartner signalisiert werden, dass man so deutlich und verständlich spricht, dass jeder einen VERSTEHEN kann. Man stellt sehr hohe bis illusorische Erwartungen an den Dialogpartner, da er den Inhalt des Gesprächs VERSTEHEN soll, obwohl er nicht erfährt, was man meint, da jedes dritte Wort durch VERSTEHEN ersetzt wird, statt es konkret auszusprechen. Wenn man es könnte, dann würde man es tun. Vermutlich geht es aber nicht, insofern wird die eigene Gedankenstruktur dem anderen übertragen.

wird. Sprachlich bedingte Verzerrungen in der Wahrnehmung der Inhalte können zu rudimentären Schlussfolgerungen führen.

3.2. Was bedeutet diese Kommunikationsform für die Praxis der Sozialen Arbeit?

Zur Veranschaulichung der bisherigen Ausführungen wird folgender Dialogtext vorgestellt. Es geht hier um einen Dialog zwischen einer türkischen Mutter und ihrem etwa siebenjährigen Sohn, die sich in einer Mischsprache unterhalten.

Mutter: Sana fifty Euro veririm. (Ich gebe dir 50 Euro)

Sohn: O zaman kendime Kaugummi alırım. (Dann kaufe ich mir Kaugummi)

Mutter: Ama hepsini Kaugummiye vermek olmazki. (Aber du kannst nicht alles für Kaugummi ausgeben)

Sohn: Ehm

Mutter: Birazını sparen yaparsın belki kendine bir Hose alırsın, vielleicht kendine başka bir şey kaufen yaparsın. (Du kannst einen Teil davon sparen, vielleicht kannst du dir eine Hose kaufen, vielleicht noch was anderes)

Sohn: Ama benim Hosem var. (Aber ich habe eine Hose)

Mutter: O kaputt olursa ya o zaman ne giyersin? (Wenn die kaputt ist, was ziehst du dann an?)

Sohn: O zaman kendime bir Hose kaufen yaparım. (Dann kaufe ich mir eine Hose)

Mutter: İşte sana dedimya, biraz sparen yap birde kendine bir Hose al. (Ja, wie ich dir gesagt habe, einen Teil davon kannst du sparen und mit dem restlichen Geld kannst du eine Hose kaufen.)

Soweit der Dialog zwischen einer türkischen Mutter und ihrem etwa siebenjährigen Sohn, in dem es um das Vermitteln von Kompetenzen im Umgang mit Geld geht. Sie versucht, ihrer erzieherischen Aufgabe konsequent nachzukommen. Der Dialogtext gibt hinreichenden Einblick in die Sprachpraxis der Mutter. Die grammatischen Sprachstrukturen werden von ihr willkürlich benutzt, es hat sich eine undifferenzierte Sprachmischungs-Systematik etabliert, die sie so nutzt, als ob sie in einer Sprache sprechen würde.

Über den Spracherwerb der Siebenjährigen vermerkt *Jürgen Habermas* folgendes:

„Das reflexive Sprachverständnis selbst der Siebenjährigen ist aber erst unvollkommen ausgebildet. Sie vermögen noch nicht über die Kommunikation selbst zu kommunizieren. Dies gelingt erst, wenn sie zum reversiblen Denken in der Lage sind, das ihnen erlaubt, ihre Beziehungen zu einem anderen quasi von der Position eines neutralen Dritten aus zu reflektieren.“¹

¹ Habermas, J. 1975, zitiert nach Grimm, H.1982:561

So gesehen hat der Sohn in dem oben präsentierten Dialog keine Handhabe, die Formulierung eines Dritten zu hören. Er übernimmt unhinterfragt die Form des Satzbaues von der Mutter, einschließlich der Wortwahl. Er übernimmt diese Sprachkreuzung/Sprachmischung in der vorgelebten Form in der Annahme – so ist es zumindest zu vermuten –, dass es sich um eine korrekte Ausdrucksweise handelt.

In Übereinstimmung mit *Hartmut Esser* (2006) und *Siebert-Ott* (2003) kann festgestellt werden, dass es zu wenige fundierte sozialwissenschaftliche Studien gibt, die die Konsequenzen des Spracherwerbes in dieser Konstellation ausführlich hinterfragen.

Zwar kommt *Ingrid Gogolin* (2002) im Anschluss an ihre Forschungsstudien in Hamburger Schulen zu dem Ergebnis, dass die Kinder, die ihre Muttersprache gut beherrschen, dafür prädestiniert sind, eine Fremdsprache schnell zu erlernen. Wenn diese These zutrifft, dann ist der Umkehrschluss auch richtig.

Also: Wenn Kinder ihre Muttersprache nicht gut beherrschen, dann sind sie nicht in der Lage, eine Fremdsprache entsprechend systematisch zu erlernen. Dies trifft im oben vorgestellten Dialog zwischen der Mutter und ihrem Sohn zu. Kann hier von einer drohenden „doppelten Halbsprachigkeit“ gesprochen werden?

Es kann davon ausgegangen werden, dass es nicht möglich ist, das Ergebnis aus einer pädagogischen Forschungsstudie¹ auf den Spracherwerb der Gesamtheit von Kindern nicht-deutscher Herkunft zu übertragen.

Insbesondere ist hier noch nicht geklärt, was unter „Muttersprache“ zu verstehen ist. Welche ist die Muttersprache des Kindes in dem oben vorgestellten Dialog? Türkisch oder deutsch? Oder ist es die Mischform, als eine „eigenständige Sprache“?

Diese Fragestellungen sind wichtig zu analysieren, um in der Praxis der Sozialen Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Familien entsprechende Maßnahmen einzuleiten. Fragmentarische Kenntnisse über sprachliche Kompetenzen reichen nicht aus, um zielgruppenorientierte Maßnahmen einzuleiten. Die vorhandenen Studien geben allerdings darüber wenig Auskunft.

Es geht mir nicht um idealisierte Bedingungen, unter denen Zwei- oder Mehrsprachigkeit vermittelt bzw. erlernt werden kann, sondern ausschließlich um die Sprachvermittlung im Sinne pragmatischer erzieherischer Handlungen, wie in dem oben vorgestellten Dialog.

Lorenzer vermerkt Folgendes:

„Sprachentwicklung ist stets als ein Vorgang der Vermittlung einer vorhandenen Sprache als Symbolsystem einer bestehenden Gesellschaft anzusehen. Spracherwerb ist ein Prozess der Sprachvermittlung.“²

¹ Gogolin, 2002

² Lorenzer, K., 1973:163, zitiert nach Grimm, H, 1982:526

Danach ist Spracherwerb erstens ein **sozialisatorischer** Vorgang, der auf dialogischer Sprachvermittlung basiert und zweitens ein lang anhaltender **interaktionistischer** Prozess.

In dem oben präsentierten Dialog zwischen der Mutter und ihrem siebenjährigen Sohn sind diese Aspekte deutlich erkennbar. Beide Dialogpartner übernehmen voneinander den Wortstamm und drücken in unterschiedlicher Variation, zum Beispiel **HoseM (meine Hose)** ihre Wünsche aus. In dem Dialog sind die Akteure bemüht, ihre Meinung in der Sprache auszudrücken, die sie am besten beherrschen. Dies ist die Mischsprache aus türkisch und deutsch. Mit *Berger/Luckmann* gesprochen bedeutet diese Praxis, dass die „Alltagswelt zu einem sinnhaften Ganzen“ zusammengefügt ist.¹

Aus dem vorliegenden Dialog kann erschlossen werden, dass alle Kommunikation zwischen der Mutter und dem Sohn nach ähnlichem Syntaxmuster abläuft. Nach meinen Beobachtungen im Feld der Sozialen Arbeit und in den einzelnen nicht-deutschen Communities bestätigt sich dieses Handlungsmuster sprachlicher Praxis.

4. Was ist das Problem?

Im schulischen Alltag können die meisten Kinder und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte sich im Alltagsdeutsch verständigen. Sie sind allerdings überfordert und verweigern die einsprachige Kommunikation, wenn sie einen Sachverhalt systematisch in deutscher oder in der Herkunftssprache wiedergeben sollen. In diesen Situationen vermengen sie die Sprachen, die sie sprechen.

Bezogen auf die Kinder und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte, die durch Versatzstücke aus zwei Sprachen kommunizieren, bedeutet das, dass sie – zumindest verbal – in zwei Sprachen denken, sprechen und handeln, das heißt in Einem, dieses Eine besteht aus Zweien.

Der Lehrer, der beispielsweise die Leistungen in der Schule benotet, denkt, spricht und handelt auch in Einem. Beide Akteure ergänzen sich aber nicht, sondern sie schließen sich aus, weil sie in unterschiedlichen Sprachen denken, handeln und sprechen. Der erwartete Sinnzusammenhang erfolgt also nicht.

In kommunikativen face-to-face-Situationen und schriftsprachlicher Textproduktion geht es darum, Inhalte so zu verbalisieren, dass sie von anderen Akteuren verstanden werden. Wenn alle Akteure nicht über dieselben sprachlichen Kompetenzen verfügen, dann sind einige Dialogpartner automatisch ausgeschlossen.

Damit die Zwei- oder Mehrsprachigkeit einen Bildungserfolg und die Integration in das Erwerbsleben ermöglicht, muss die erbrachte Leistung objektiv messbar sein, das heißt, Schüler und Lehrer bzw. SozialarbeiterIn und Ratsuchende müssen in Einem denken, handeln und sprechen. Wenn dies nicht der Fall ist, dann handelt es sich um ein soziales Problem.

¹ vgl. Berger/Luckmann, 1996:41

Das Ziel einer schriftlichen oder mündlichen Kommunikation ist die Objektivierbarkeit subjektiven Wissens durch das Medium Sprache(n).

5. Abschließende Gedanken

Als ein Zwischenergebnis des bisher Gesagten kann Folgendes festgehalten werden:

1. Die herkunftsprachlichen Kenntnisse und das systematische Lernen der deutschen Sprache sind systematisch zu fördern.
2. Es ist eine zielgruppen-orientierte Elternarbeit anzustreben.
3. Interkulturelle Lernprozesse sind positiv zu besetzen.
4. Viele Kinder und Jugendliche werden in zwei Kulturen sozialisiert, es entstehen dadurch neue soziale Denk- und Handlungsweisen, die bislang keine Anerkennung erfahren haben. Dies ist im Sinne des sozialen und kulturellen Kapitals¹ zu fördern.
5. Soziale Prozesse, die sich in einer faktischen Einwanderungsgesellschaft vollzogen haben, sind als eine Normalität anzuerkennen und zu fördern.
6. Empirisch-wissenschaftliche Nachweise sind in diesem Kontext allerdings noch zu erbringen.

6. Empfehlungen für Handlungsfelder

Gegliedert nach Handlungsfeldern können folgende Leistungen erbracht werden, um die Entstehung sozialer und sprachlicher Defizite zu minimieren. Dabei wird davon ausgegangen, dass Kinder Sprache über den Dialog mit Erwachsenen lernen. Im Laufe eines sprachlichen Interaktionsprozesses erfassen sie den Sinn für bestimmte Wörter und versuchen diese wieder in Dialogform anzuwenden. Unter diesem Aspekt können folgende Handlungsfelder einen systematischen Spracherwerb vermitteln bzw. mit Umgangsformen entwickeln, wie man mit Sprachmischung aus der Sicht der Sozialen Arbeit umgehen kann.

6.1. Handlungsfeld Kindertagesstätte

- Das Fachpersonal über die sozialen Konsequenzen der Sprachmischung sensibilisieren und aufklären.
- Gezielte Sprachförderung in den Sprachen anbieten, die von Kindern gesprochen werden. Dabei ist von Sprachmischung abzusehen, da das Sprachgefühl sich im Vorschulalter verfestigt.
- Die Kinder können aufgefordert werden, in ihrer „Muttersprache“ zu erzählen, vorausgesetzt, es findet sich Fachpersonal, das die Sprache des Kindes kontrolliert.

¹ Bourdieu, 1997

- Im Rahmen der Elternarbeit sollen die Eltern diese Anregungen mit der Absicht erfahren, sie zu Hause umzusetzen, das heißt im Gespräch mit dem Kind keine Sprachmischung praktizieren, denn sie dienen als Vorbilder.
- Im Kindergarten sollten auch Kinderbücher in mehreren Sprachen vorhanden sein und Kindern zugänglich gemacht werden, um die anderen Sprachen wertzuschätzen.
- Mit Kindern üben (Stuhlkreis, Bilderbuchbesprechung, Vorlesen) in einer Sprache zu bleiben, insbesondere durch zweisprachiges Fachpersonal.
- Wenn Kinder über längere Zeit die Sprachen willkürlich mischen, dann gezielt darauf reagieren.

6.2 Handlungsfeld Schule

- Auf Sprachkreuzungen gezielt durch Erwerb von schriftlichen Sprachstrukturen reagieren, zum Beispiel im Rahmen von Förderkursen, insbesondere in den Ganztagschulen. Dieser Sprachpraxis kann nicht nur mit Verboten begegnet werden, sondern nur mit durchdachten sozial-pädagogischen Maßnahmen.
- Schulische Sprachpraxis sollte den sozialen Hintergrund der SchülerInnen einbeziehen.
- Konsequenzen der Sprachmischung bewusster im Unterricht vermitteln, zum Beispiel durch Sprachtrenn-Training

6.3 Handlungsfeld Soziale Arbeit

- Es ist sinnvoll, Fachpersonal zu beschäftigen, das auf Sprachmischung kritisch reagiert, aber auch damit arbeiten kann.
- Konsequenzen von Sprachmischung in den Inhalt erbrachter Leistung einfließen lassen, zum Beispiel über den Hilfeplan.
- Systematisches Einüben der Dialoge in einer Sprache, allerdings als spielerisches Experiment, zum Beispiel in der Jugendsozialarbeit.
- Im Sinne präventiver Maßnahmen auf breiter Basis Sprachmischung thematisieren, um die Akteure dafür zu sensibilisieren.
- Als Fachpersonal keine Sprachmischung anwenden, sondern soweit verantwortbar, einsprachig bleiben!

Literaturverzeichnis

- Androutsopoulos, J.K./ Scholz, A. (Hrsg.) Jugendsprache 1998, Frankfurt a.M.
- Berger, T./ Luckmann, T. 1996, Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie.. Frankfurt/M
- Bourdieu, P., 1997, Das Elend der Welt. Weinheim.
- Brumlik, M. 2000, Wann ist muttersprachlicher Unterricht sinnvoll? In: GEW-Zeitung, Nr. 4, Frankfurt/M.
- Esser, H., 2006, Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt/M.
- Gogolin, I., 2002, Zugänge schaffen – Migration und Bildungsbeteiligung im Stadtteil. In: Stiftung SPI, hrsg. im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Dokumentation der Veranstaltung vom 02.Dezember 2002 in Depot Dortmund. Dortmund.
- Grießhaber, W./ Özel, B./ Rehbein, J., 1993, Aspekte von Arbeits- und Denksprache türkischer Schüler. Münster.
- Grießhaber, W. 1995, Probleme, Aspekte, Chancen und Möglichkeiten interkultureller Kommunikation. In: Eberding, A. (Hrsg.) Sprache und Migration. Frankfurt/M
- Grimm, H. 1982, Sprachentwicklung: Voraussetzungen, Phasen und theoretische Interpretationen. In: Oerter, R./ Montada, L. Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. München, Wien.
- Huber, L., Lingua Franca und Gemeinsprache. Gehört zur Allgemeinbildung eine allgemeine Sprache? In: Gogolin, I., (Hrsg.) Pluralität und Bildung. Opladen, 1998
- Konzept und Realität der deutsch-italienischen Grundschule in Wolfsburg. In: Hermann-Brennecke (Hrsg.) Frühes schulisches Fremdsprachenlernen zwischen Theorie und Empirie. Münster.
- Schönpflug, U., 2000, Akkulturation und Entwicklung. Die Rolle dispositioneller persönlicher Ressourcen für die Ausbildung ethnischer Identität türkischer Jugendlicher in Deutschland. In: Gogolin, I., (Hrsg.) Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen.
- Siebert-Ott, G., 2003, Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg. In: Auernheimer, G., (Hrsg.) Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen.
- Statistisches Bundesamt, 2004 b, www.destatis.de/basis/d/biwiku/schultab16.php.
- Ulich, M./ Oberhuemer, P./ Soltendieck, M., 2001, Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung. Weinheim, Basel, Berlin.

Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Workshops

Mahmoud Al Halabi, Familienberater, Arabische Elternunion Prinzenallee, Berlin

Filiz Arslan, Fachberaterin, Paritätischer Wohlfahrtsverband NRW, Fachberatung MigrantInnenselbsthilfe, Bochum

Bernd Assmann, Koordinator für Jugendfreizeitheime, Deutsches Rotes Kreuz, Kreisverband Bremen e.V., Bremen

Prof. Dr. Klaus-J. Beckmann, Leiter des Deutschen Instituts für Urbanistik, Berlin

Stefan Bestmann, Erziehungswissenschaftler und Praxisberater für Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit, sb Praxisberatung, Training und Forschung, Berlin

Gülseren Çelebi, Dipl.-Sozialpädagogin und Leiterin des Familienhilfezentrums IFAK e.V., Bochum

Faissal Dakir, Sozialarbeiter, Rütli-Schule, Berlin

Prof. Dr. Cengiz Deniz, Gastprofessor für Sozialwissenschaftliche Grundlagen der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik, Evangelische Fachhochschule Berlin

Dr. Karamba Diaby, Projektleiter Migration und Integration, Jugendwerkstatt „Frohe Zukunft“ Halle-Saalekreis e.V., Halle (Saale)

Aleksander Dzembitzki, Schulleiter, Rütli-Schule, Berlin

Mahmoud El Hussein, Arabische Elternunion Prinzenallee, Berlin

Prof. Dr. Havva Engin, Juniorprofessorin für Sprachförderung, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Institut für deutsche Sprache und Literatur, Karlsruhe

Gunter Fleischmann, Geschäftsführer, ajus gGmbH, Jugendwohnen im Kiez, Berlin

Katharina Fournier, Koordination Integration für den Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit, Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit, Bundesmodellprojekt „Ausbildungsorientierte Elternarbeit im Jugendmigrationsdienst“, Stuttgart

Doris Gerdtz-Yildirim, Sozialarbeiterin, Bezirksamt Friedrichshain-Kreuzberg von Berlin, Jugendbereich

Mohamed Ibrahim, Karame e.V. – Arabische Jugendeinrichtung, Berlin

Olaf Jantz, Dipl.-Pädagoge, Jungenbildungsreferent, c/o mannigfaltig e.V., Verein und Institut für Jungen- und Männerarbeit, Hannover

Ute Kahrs, Leiterin, Kita am Kleistpark Berlin – Schöneberg

Younes Kheir, Schulsozialarbeiter, Franz-Schubert-Schule, Berlin

Irma Klausch, Fortbildungskoordinatorin, Stadt Nürnberg, Referat für Jugend, Familie und Soziales, Nürnberg

Klaus-Peter Korte, Koordinator für Kinder- und Jugendarbeit, Landeshauptstadt Düsseldorf, Jugendamt, Kinder- und Jugendförderung, Düsseldorf

Kerstin Landua, Leiterin der Arbeitsgruppe Fachtagungen Jugendhilfe, Verein für Kommunalwissenschaften e.V., Berlin

Dr. Hanna-Ruth Metzger, Ansprechpartnerin, Verein Nachbarschaftshaus Prinzenallee e.V. - Soldiner Kiez Projekt Integrationslotsen, Berlin

Dr. Begona Petuya-Ituarte, Bezirksamt Friedrichshain-Kreuzberg von Berlin

Rita Rabe, Dokumentarin, Verein für Kommunalwissenschaften e.V., Berlin

Christiane Reinholz-Asolli, Programmreferentin für Migration und internationalen Fachkräfteaustausch mit der Türkei, IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V., Bonn

Martina Rithaa, Projektleitung Elternarbeit Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit Bundesmodellprojekt „Ausbildungsorientierte Elternarbeit im Jugendmigrationsdienst“, Stuttgart

Inna Schmidt, Mitarbeiterin, Jugendamt Düsseldorf, Aufsuchende Jugendarbeit mit Jugendlichen aus Russland und den GUS-Staaten“, Projekt „Ich und meine Geschichte“, Düsseldorf

Dr. Hubertus Schröer, Geschäftsführer, Institut - Interkulturelle Qualitätsentwicklung München, München

Dorothea Stamm, Regionalleiterin, Bezirksamt Friedrichshain-Kreuzberg von Berlin, Jugendamt

Ina Stanulla, Wissenschaftliche Referentin, AFET e.V., Hannover

Jutta Steinkamp, Schulleiterin, Herbert-Hoover-Oberschule Realschule, Berlin

Olga Stele, Integrationsberaterin, Stadt Osnabrück, Referat für Bildung, Sozialplanung und Integration, Osnabrück

Ercüment Toker, Geschäftsführer, Ifak e.V., Multikulturelles Zentrum Herbert-Siebold-Haus, Bochum

Dorothea Törne, Projektleiterin, Babel e.V., Interkulturelles Schulprojekt – Haus Babylon, Berlin

Jochen Weber, Sozialplaner, Referatsleiter, Stadt Osnabrück, Referat für Sozial- und Bildungsplanung, Osnabrück

Heinz Wiedenroth, Beratung/Geschäftsführung, AGB-Aktion Gemeinwesen und Beratung, Düsseldorf

Dr. Wolfgang Zaszke, Sozialwissenschaftler, Jugendladen Nippes/Nippes Museum, Jugendhilfe und Schule e.V., Köln

Literaturhinweise

Aktion Jugendschutz Landesarbeitsstelle Baden-Württemberg (Hrsg.)

Büchner, Roland

Soziale und interkulturelle Kompetenz und Gewaltprävention.

In: ajs informationen, Stuttgart (2006); Nr. 2; S. 10-18

Albert, Martin

Migration und Soziale Netzwerke. Handlungsmöglichkeiten der professionellen Sozialarbeit zur Anbindung von Migranten und Migrantinnen im sozialen Gemeinwesen.

In: Sozialmagazin, Weinheim: Juventa; 31 (2006); Nr. 10; S. 27-38; Abb., Lit.;
ISSN 0340-8469

Alt, Christian (Hrsg.)

Kinderleben - Integration durch Sprache. Teil 4. Bedingungen des Aufwachsens von türkischen, russlanddeutschen und deutschen Kindern.

Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwissenschaften (2006); 324 S.; Abb., Tab., Lit.;
ISBN 3-531-15107-X

Alt, Christian

Milieu oder Migration - was zählt mehr? „Bildung in Deutschland“ und DJI-Kinderpanel.

In: DJI-Bulletin, München: Deutsches Jugendinstitut (2006); Nr. 76; S. 10-11; Lit.;
ISSN 0930-7842

Annen, Gabriele

Interkulturelle Arbeit im Sozialraum. (Ein Interview).

In: Forum Erziehungshilfen, Weinheim: Juventa; 11 (2005); Nr. 1; S. 20-23;
ISSN 0947-8957

Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe -AGJ-, Bonn (Hrsg.)

Interkulturelle Jugendhilfe in Deutschland. Innovative Konzepte und Modelle der interkulturellen Erziehung, Hilfen und Angebote in der Jugendhilfe.

Dokumentation des Deutschen Jugendhilfepreises 2000 - Hermine-Albers-Preis.
Bonn (2000); 146 S.; Abb., Lit.; ISBN 3-922975-61-5

Auernheimer, Georg (Hrsg.)

Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität.

Opladen: Leske + Budrich (2002); 236 S.; ISBN 3-8100-3441-X
(Interkulturelle Studien)

Bärsch, Jürgen

Berufsorientierung durch Interkulturelle Elternarbeit. Genderaspekte und neue Aufgaben für Migrantenzentren.

In: Migration und Soziale Arbeit, Weinheim: Juventa; 27 (2005); Nr. 3/4; S. 303-310;
Tab., Lit.; ISSN 0172-746X

BAG Jugendsozialarbeit (Hrsg.)

Partizipation und Chancengleichheit von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Empfehlungen für ein bundesweites Integrationsprogramm aus Sicht der Jugendsozialarbeit.

In: Forum Jugendhilfe, Berlin: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (2005); Nr. 4; S. 27-32; ISSN 0171-7669

Bals, Nadine; Bannenber, Britta

Jugendliche Spätaussiedler in sozialen Brennpunkten: Kriminalitätsbelastung, Gewaltbereitschaft, Integrations- und Präventionsansätze.

In: Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe, Hannover: Deutsche Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen e.V.; 18 (2007); Nr. 2; S. 180-190; Abb., Lit.; ISSN 1612-1864

Beck-Gernsheim, Elisabeth

Türkische Bräute und die Migrationsdebatte in Deutschland .

In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (2006); Nr. 1-2

Behner, Elisa; Gülsen, Cosar

Leyla - Kompetenzzentrum für Mädchen.

In: Betrifft Mädchen, Weinheim: Juventa; 20 (2007); Nr. 1; S. 22-24; Lit.; ISSN 1438-5295

Bellaart, Hans

Interkulturelle Ausrichtung der Verwaltung in den Niederlanden - Beispiel Jugendhilfe.

In: Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin (Hrsg.), Interkulturelle Öffnung der Verwaltung - Zuwanderungsland Deutschland in der Praxis. Dokumentation der Fachkonferenz vom 23./24. Mai 2002 in der Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin. Berlin (2003); S. 65-71; ISBN 3-89892-147-6

Bendit, René

Migration - ein steiniger Weg? Jugendliche als Akteure zwischen Politik und eigenen Wünschen

In: DJI-Bulletin, München: Deutsches Jugendinstitut (2006); Nr. 76; S. 21-23; Lit.; ISSN 0930-7842

Berlin, Der Beauftragte des Senats für Integration und Migration (Hrsg.)

Engin, Havva; Walter, Sven

„Leuchttürme der Pädagogik“: Porträts erfolgreicher interkultureller Bildungsarbeit an Berliner Kindertagesstätten und Schulen in sozial benachteiligten Quartieren.

Berlin (2005); 120 S.; ISBN 3-938352-06-X
(Berliner Beiträge zur Integration und Migration)

Berlin, Der Beauftragte des Senats für Integration und Migration (Hrsg.); Heidelberger Institut Beruf und Arbeit GmbH (Bearb.)

Ludwig, Monika; Vogel, Susanne

Expertise „Sicherung von Ausbildungserfolg bei Auszubildenden mit Migrationshintergrund“.

Berlin (2006); 60 S.; Tab., Abb., Lit. (Berliner Beiträge zur Integration und Migration)

Berlin, Der Beauftragte des Senats für Integration und Migration (Hrsg.)

Mauruszat, Regine

Expertise „Sicherung von Ausbildungserfolg bei Auszubildenden mit Migrationshintergrund“.

Berlin (2006); 51 S.; Tab., Lit. (Berliner Beiträge zur Integration und Migration)

Betz, Tanja

Ich muss mehr lernen als andere. Informelle Bildung von Kindern in Familie und Freizeit - ein interethnischer Vergleich.

In: DJI-Bulletin, München: DJI Verlag (2005); Nr. 73; S. 14-15; Abb., Lit.; ISSN 0930-7842

Bibouche, Seddik (Hrsg.)

Interkulturelle Integration in der Kinder- und Jugendarbeit. Orientierungen für die Praxis.

Weinheim: Juventa (2006); 204 S.; Lit.; ISBN 3-7799-2124-3

Biener, Monika

Eine Schande für die ganze Familie. Erfahrungsbericht über den pädagogischen und therapeutischen Umgang mit Mädchen aus Migrantenfamilien in der Jugendhilfe.

In: Evangelische Jugendhilfe, Hannover: Evangelischer Erziehungsverband; 84 (2007); Nr. 3; S. 142-146; ISSN 0943-4992

Boos-Nünning, Ursula

Migration in Deutschland: Analyse und pädagogische Antworten.

In: Forum Erziehungshilfen, Münster: Votum; 6 (2000); Nr. 5; S. 260-266; ISSN 0947-8957

Boos-Nünning, Ursula; Karakasoglu, Yasemin

Viele Welten leben. Eine Untersuchung zu Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund.

Münster: Waxmann (2005); 580 S.; Abb., Tab., Lit.; ISBN 3-8309-1496-2

Boos-Nünning, Ursula; Karakasoglu, Yasemin

Welche Ressourcen haben junge Migrantinnen? Plädoyer für einen Perspektivenwechsel.

In: Migration und Soziale Arbeit, Weinheim: Juventa; 27 (2005); Nr. 3/4; S. 219-232; Abb., Tab., Lit.; ISSN 0172-746X

Borde, Theda; David, Matthias (Hrsg.)

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Lebenswelten, Gesundheit und Krankheit.

Frankfurt/Main: Mabuse (2005); 315 S.; Lit.; ISBN 3-935964-69-2

Breitkopf, Tanris; Provenzano, Alessandra

„Rucksack“ im Elementarbereich und in der Grundschule. Ein Konzept zur Verknüpfung von Sprachförderung und Elternbildung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen.

In: Jugendhilfe-Report, Köln: Landschaftsverband Rheinland, Landesjugendamt (2007); Nr. 1, S. 14-17

Breitkopf, Tanris; Schweizer, Helmut

„Ich habe gelernt, wieder Hoffnung in meine Kinder zu setzen.“ Elternbildung und Interkulturelle Sprachförderung.

In: Sozial Extra, Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwiss.; 29 (2005); Nr. 4; S. 19-24; Abb., Lit.; ISSN 0931-279X

Bremer, Peter

Ausgrenzungsprozesse und die Spaltung der Städte. Zur Lebenssituation von Migranten.

Opladen: Leske + Budrich (2000); 255 S.; ISBN 3-8100-2838-X

Brenner, Gerd

Integration junger Migrantinnen und Migranten. Literaturdokumentation.

In: Deutsche Jugend, Weinheim: Juventa; 51 (2003); Nr. 10; S. 438-448; Lit.; ISSN 0012-0332

Brenner, Gerd

Interkulturelle Erfahrungen und Jugendarbeit. Teil 1 und Teil 2. Literaturdokumentation.

In: Deutsche Jugend, Weinheim: Juventa; 54 (2006); Nr. 1; S. 36-44 und Nr. 2; S. 81-89; Lit.; ISSN 0012-0332

Brenner, Gerd

Interkulturelle Jugendarbeit. Literaturdokumentation.

In: Deutsche Jugend, Weinheim: Juventa; 55 (2007); Nr. 2; S. 78-85; ISSN 0012-0332

Brenner, Gerd

Jugendarbeit in einer multikulturellen Gesellschaft. Teil 1 und Teil 2. Literaturdokumentation.

In: Deutsche Jugend, Weinheim: Juventa; 49 (2001); Nr. 6; S. 274-280 und Nr. 7-8; S. 344-354; Lit.; ISSN 0012-0332

Brenner, Gerd

Jugendliche aus Migrantenfamilien und die Jugendarbeit. Literaturdokumentation.

In: Deutsche Jugend, Weinheim: Juventa; 49 (2001); Nr. 6; S. 251-261; Lit.; ISSN 0012-0332

Brenner, Gerd

Multi- und interkulturelle Jugendarbeit. Partizipation junger Migrantinnen und Migranten in der Integrationsgesellschaft.

In: Deutsche Jugend, Weinheim: Juventa; 51 (2003); Nr. 10; S. 415-422; Lit.; ISSN 0012-0332

Brenner, Gerd

Praxisansätze interkultureller Jugendarbeit.

In: Deutsche Jugend, Weinheim: Juventa; 55 (2007); Nr. 2; S. 60-69; ISSN 0012-0332

Bünemann de Falcón, Rita

Interkulturelle Orientierung als Arbeitsprinzip in der Sozialen Arbeit.

In: Forum Erziehungshilfen, Münster: Votum; 6 (2000); Nr. 5; S. 267-275; Lit.;
ISSN 0947-8957

Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz e.V. -BAJ-, Berlin (Hrsg.)

**Integration durch Partizipation. Interkulturelle Ansätze im Jugendschutz.
(Dokumentation der Fachtagung im Dezember 2002 in Hannover).**

Berlin (2004); 121 S. (Argumente; 2)

Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz e.V. -BAJ-, Berlin (Hrsg.)

**Die Kinder der multikulturellen Gesellschaft. Jugendliche mit
Migrationshintergrund als Zielgruppe des Jugendschutzes.**

Berlin (2005); 130 S.; Abb., Lit. (MDA; 21)

Bundesforum Familie, Berlin (Hrsg.)

Hocke, Norbert; Spohn, Cornelia; Winkler, Brigitte

**Migrationsfamilien - zwischen Integration und Ausgrenzung. Gleichberechtigte
Teilhabe, Chancengleichheit, Rechtsgleichheit. Beratungsergebnisse des
Bundesforums Familie 2002 - 2004.**

Berlin (2004); 39 S.

Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung -BiB-, Wiesbaden (Hrsg.)

Glatzer, Wolfgang; Krätschmer-Hahn, Rabea (Mitarb.)

**Integration und Partizipation junger Ausländer vor dem Hintergrund ethnischer
und kultureller Identifikation. Ergebnisse des Integrationssurveys des BiB.**

Wiesbaden (2004); 111 S.; Abb., Tab., Lit.; ISSN 0178-918X
(Materialien zur Bevölkerungswissenschaft; 105c)

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend -BMFSFJ-, Berlin (Hrsg.)

**Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Leistungen-Belastungen-
Herausforderungen. Sechster Familienbericht.**

Berlin (2000); 236 S.; Abb., Tab., Lit., Kt.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend -BMFSFJ-, Berlin (Hrsg.)

**Integration von Familien ausländischer Herkunft. Dokumentation der Fachtagung
11. bis 12. Dezember 2001 in Berlin.**

Berlin (2002); 160 S.; Tab., Lit.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend -BMFSFJ-, Berlin (Hrsg.)

**Integration von Familien ausländischer Herkunft. Ziele und Aufgaben von
Familienpolitik. Dokumentation des Kommunalen Erfahrungsaustausches
am 2. Juli 2002 in Berlin.**

Berlin (2002); 68 S.; Abb., Tab., Lit.

Caglar, Gazi

Selbstgesteuerte Integration? Selbstorganisation, politische Partizipation und interkulturelle Sozialarbeit.

In: Sozialmagazin, Weinheim: Juventa; 28 (2003); Nr. 3; S. 47-53; Lit.;
ISSN 0340-8469

Castro Varela, María do Mar

Aktuelle Integrationsdiskurse und ihre Folgen.

In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge; 38 (2007); Nr. 3; S. 18-29; Lit.; ISSN 0340-3564

Ceschan, Georg

Das Stuttgarter Modell zur Integrationsbegleitung für Neuzuwanderer.

In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, Weinheim: Beltz; 58 (2007); Nr. 4;
S. 31-34; Abb.; ISSN 0342-2275

Davin, Hartmut

Interkulturelle Öffnung der ambulanten Familienhilfen – am Beispiel von „LebensWelt“ – Berlin.

In: Migration und Soziale Arbeit, Weinheim: Juventa; 26 (2004); Nr. 3-4, S. 222-228;
ISSN 0172-746X

Deniz, Cengiz

„Ich hab den halt paar Sachen vorgelogen“. Zu Handlungstaktiken eines türkischen Jugendlichen und dem interkulturellen Einfühlungsvermögen sozialpädagogischer Fachkräfte.

In: Neue Praxis, Neuwied: Luchterhand; 34 (2004); Nr. 1; S. 95-104; Lit.;
ISSN 0342-9857

Deutscher Städtetag -DST-, Berlin/Köln (Hrsg.)

Integration von Zuwanderern. Erfahrungen und Anregungen aus der Praxis in den Städten.

Berlin/Köln (2007); 78 S.

Deutsches Jugendinstitut -DJI-, München (Hrsg.)

Schäfer, Pia Yvonne; Haubrich, Karin; Frank, Kerstin

Kommunale Gesamtkonzepte zur Integration von ausländischen Kindern und Jugendlichen. Eine Dokumentation des Expertenhearings vom 2. und 3. November 1998.

München (1999)

Deutsches Jugendinstitut -DJI-, München (Hrsg.)

Schaub, Günther (Hrsg.)

Berufliche und soziale Integration junger Migrantinnen und Migranten. Praxismodelle.

München (2000); 292 S.; Abb., Reg.

Deutsches Jugendinstitut -DJI-, München (Hrsg.)

Vossler, Andreas; Obermaier, Andrea M.

Netze knüpfen - Integration fördern. Evaluationsstudie zum Bundesmodellprogramm „Interkulturelles Netzwerk der Jugendsozialarbeit im Sozialraum“.

München (2003); 206 S.

Diaby, Karamba

Unterstützung für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Was muss von der Jugendhilfe getan werden?

In: Jugendhilfe, Neuwied: Luchterhand; 44 (2006); Nr. 2; S. 80-86; Lit.;

ISSN 0022-5940

Diehm, Isabell

Hilfen zur Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft.

In: Forum Erziehungshilfen, Weinheim: Juventa; 11 (2005); Nr. 1; S. 4-7; Lit.;

ISSN 0947-8957

Dölker, Frank

Hip Hop Connects. Ein ganzheitliches Projekt mit einer multikulturellen Jugendclique.

In: Sozial Extra, Leverkusen: Leske + Budrich; 27 (2003); Nr. 4; S. 32-37; Abb., Lit.;

ISSN 0931-279X

Dölker, Frank

Russisch - deutsch - deutschrussisch. Kulturelle Identität als Grundlage subjektorientierter und partizipativer Streetwork-Projekte.

In: Deutsche Jugend, Weinheim: Juventa; 54 (2006); Nr. 9; S. 383-389;

ISSN 0012-0332

Dölker, Frank; Poulsen, Irmhild

Streetwork und internationale Jugendarbeit. Erfahrungen mit der Partizipation von Migrant*innen.

In: Deutsche Jugend, Weinheim: Juventa; 51 (2003); Nr. 10; S. 423-431;

ISSN 0012-0332

Dormann, Franz

Gesamtintegrationskonzept für Zuwanderer.

In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge,

Berlin: Selbstverl.; 83 (2003); Nr. 6; S. 269-273; ISSN 0012-1185

Drexler, Sibylle

Schulische Förderung von Migrant*innen als Herausforderung: Ein Vergleich englischer, neuseeländischer, schweizerischer und deutscher Maßnahmen.

In: Migration und Soziale Arbeit, Weinheim: Juventa; 29 (2007); Nr. 2; S. 145-151;

Lit.; ISSN 0172-746X

Feld, Katja; Freise, Josef; Müller, Annette (Hrsg.)

Mehrkulturelle Identität im Jugendalter. Die Bedeutung des Migrationshintergrundes in der Sozialen Arbeit.

Münster: Lit., (2004); 320 S.; Lit.; ISBN 3-8258-7673-x

FH Kehl (Hrsg.)

Kunkel, Peter-Christian

Jugendhilfe für junge Ausländer.

Kehl (2006); 24 S.; Abb.; ISSN 0937-1982 (Diskussionspapiere; 2006/2)

Fleischmann, Gunter; Mund, Petra

Interkulturelle Moderation. Ein sozialpädagogischer Ansatz zum Abbau von migrationsbedingten Disparitäten im Bildungssystem.

In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Berlin: Selbstverl.; 86 (2006); Nr. 12; S. 564-569; Tab., Lit.; ISSN 0012-1185

Fournier, Katharina

Städtisch, jung und benachteiligt. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund als Zielgruppe der neuen Integrationspolitik.

In: Jugendhilfe, Neuwied: Luchterhand; 44 (2006); Nr. 2; S. 69-79; Lit.; ISSN 0022-5940

Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin (Hrsg.)

Interkulturelle Öffnung der Verwaltung - Zuwanderungsland Deutschland in der Praxis. Dokumentation der Fachkonferenz vom 23./24. Mai 2002 in der Friedrich-Ebert-Stiftung.

Berlin (2003); ISBN 3-89892-147-6

Friedrich-Ebert-Stiftung, Wirtschafts- und sozialpolitisches Forschungs- und Beratungszentrum, Bonn (Hrsg.)

Kompetenzen stärken, Qualifikationen verbessern, Potenziale nutzen. Berufliche Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund. Dokumentation einer Fachkonferenz.

Bonn (2005); 64 S.; Abb.; ISBN 3-89892-466-1

Fritzsche, Sylke; Wiezorek, Christine

Interethnische Kontakte und Ausländerstereotype von Jugendlichen.

In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Leverkusen: Budrich; 1 (2006); Nr. 1; S. 59-74; Tab., Lit.; ISSN 1862-5002

Fromm, Sabine; Lang, Kristina

Ein nicht eingelöstes Versprechen. Stellen die Unruhen in den Vorstädten Frankreichs das Konzept der Kohäsion in Frage?

In: Sozialmagazin, Weinheim: Juventa; 31 (2006); Nr. 5; S. 30-38; Abb., Lit.; ISSN 0340-8469

Gaitanides, Stefan

Interkulturelle Kompetenz als Anforderungsprofil in der Jugend- und Sozialarbeit.

In: Sozialmagazin, Weinheim: Juventa; 28 (2003); Nr. 3; S. 40-46; ISSN 0340-8469

Gaitanides, Stefan

Selbstorganisation von Eltern mit Migrationshintergrund und ihr Beitrag zur Integration.

In: Migration und Soziale Arbeit, Weinheim: Juventa; 28 (2006); Nr. 1; S. 27-36; Lit.; ISSN 0172-746X

Gaitanides, Stefan

Stolpersteine auf dem Weg zur interkulturellen Öffnung der Sozialen Dienste.

In: Sozialmagazin, Weinheim: Juventa; 30 (2005); Nr. 9; S. 22-26; Abb., Lit.;
ISSN 0340-8469

Gaupp, Nora; Lex, Tilly; Reißig, Birgit

Skeptischer Blick in die berufliche Zukunft. Junge Migrantinnen und Migranten am Ende der Schulzeit.

In: Jugend, Beruf, Gesellschaft, Bonn: Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit; 55 (2004); Nr. 3; ISSN 0342-0175

Gelsenkirchen (Hrsg.)

Waschk, Katja (Bearb.); Gerwin, Uwe (Mitarb.); Ihde, Gabriele (Mitarb.); Mehlmann, Johannes (Mitarb.); Rommelfanger, Stefan (Mitarb.)

Sprachförderung als Chance interkultureller Erziehung. Gelsenkirchen-Bismarck & Schalke-Nord. Ein Konzept macht "Schule".

Gelsenkirchen (2000); 27 S.; Abb.

Glouftsi, Olga

„Özlem ...? Die darf doch eh nie raus!“ Mädchenarbeit im multikulturellen Kontext: ein Beispiel aus der Praxis von Straßensozialarbeit in Berlin.

In: Sozialmagazin, Weinheim: Juventa; 29 (2004); Nr. 5; S. 20-24; ISSN 0340-8469

Gogolin, Ingrid

Zweisprachigkeit als Ressource oder Integrationshemmnis? Sprachförderung für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund.

In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge; 38 (2007); Nr. 3; S. 38-44; Lit.; ISSN 0340-3564

Gögercin, Süleyman

Zur Integration von Migranten. Gesamtkonzepte einiger Großstädte.

In: Soziale Arbeit, Berlin: Deutsches Zentralinstitut für soziale Fragen; 53 (2004); Nr. 1; S. 16-24; Lit.; ISSN 0490-1606

Gogolin, Ingrid

Neue Wege zur Integration. Das BLK-Programm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FörMig“.

In: Kind Jugend Gesellschaft, Neuwied: Luchterhand; 50 (2005); Nr. 1; S. 28-32; Lit.; ISSN 0939-4354

Gogolin, Ingrid; Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.)

Einführung in die interkulturelle Pädagogik.

Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwissenschaften (2005); 200 S.; ISBN 3-8100-3556-4 (Einführungstexte Erziehungswissenschaft; 9)

Gomolla, Mechthild

Strategien gegen institutionelle Diskriminierung von Schüler/innen mit Migrationshintergrund: Modelle aus europäischen Nachbarländern.

In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge; 37 (2006); Nr. 4; S. 50-62; Lit.; ISSN 0340-3564

Grüner, Tanja

„Interkulturelle Kompetenzen sozialpädagogischer Dienste und erzieherischer Hilfen - Wirklichkeit und Anspruch“. AGJ-Fachtagung (am 16./17. März 2006 in Berlin).

In: Forum Jugendhilfe, Berlin: Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2006); Nr. 2; S. 13; ISSN 0171-7669

Gültekin, Neval

Interkulturelle Kompetenz als Standard in der Sozialen Arbeit.

In: Neue Praxis, Neuwied: Luchterhand; 33 (2003); Nr. 1; S. 89-98; Lit.; ISSN 0342-9857

Hacke, Sebastian; Schaumburg, Heike; Blömeke, Sigrid

„Meine Mutter schimpft ja, wenn ich ins Chatten reingehe“. Theoretische Grundlagen und erste Eindrücke aus einem Forschungsprojekt zur Medienaneignung im Alltag deutscher und türkischer Jugendlicher.

In: merz - Zeitschrift für Medienpädagogik, München: KoPäd (2006); Nr. 5

Häußermann, Hartmut

Behindert ethnische Segregation die Integration?

In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge; 38 (2007); Nr. 3; S. 46-56; Lit.; ISSN 0340-3564

Hahn, Victor

Elternarbeit mit russischsprachigen Migranten in Essen.

In: Jugendhilfe-Report, Köln: Landschaftsverband Rheinland, Landesjugendamt (2007); Nr. 1, S. 10-13

Hamburg, Amt für Jugend (Hrsg.)

Töwe, Christa

Hilfen zur Integration jugendlicher Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler in Hamburg. Projektbericht.

Hamburg (2000); 69 S.; Abb., Tab., Lit.

Hamburger, Franz

Veränderung der Jugendhilfe durch Migration.

In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, Frankfurt/Main: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge; 36 (2005); Nr. 2; S. 88-109; Lit.; ISSN 0340-3564

Handschuck, Sabine; Klawe, Willy

Interkulturelle Verständigung in der Sozialen Arbeit. Ein Erfahrungs-, Lern- und Übungsprogramm zum Erwerb interkultureller Kompetenz

Weinheim: Juventa (2004); 400 S.; ISBN 3-7799-0376-8

Handschuck, Sabine; Schröer, Hubertus

Interkulturelle Orientierung und Öffnung von Organisationen. Strategische Ansätze und Beispiele der Umsetzung.

In: Neue Praxis, Neuwied: Luchterhand; 32 (2002); Nr. 5; S. 511-521; Lit.; ISSN 0342-9857

Harms, Christina

Das Eigene und das Fremde. Das multinationale, partizipative und integrative Jugendprojekt "Eight Columns" der Sportjugend NRW.

In: Deutsche Jugend, Weinheim: Juventa; 54 (2006); Nr. 1; S. 9-18; Lit.;
ISSN 0012-0332

Haubrich, Karin; Vossler, Andreas

Auf dem Weg zur Migrationsfachstelle. Erfahrungen aus dem Bundesmodellprogramm „Interkulturelles Netzwerk der Jugendsozialarbeit im Sozialraum“.

In: Migration und Soziale Arbeit, Weinheim: Beltz (2002); Nr. 1; S. 50-53;
ISSN 0172-746X

Haug, Sonja

Interethnische Freundschaften, interethnische Partnerschaften und soziale Integration

In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Leverkusen: Budrich; 1 (2006); Nr. 1; S. 75-91; Tab., Lit.; ISSN 1862-5002

Heuvelmann, Agnes

Interkulturelle Arbeit mit Mädchen und jungen Frauen.

In: Betrifft Mädchen, Weinheim: Juventa; 20 (2007); Nr.1; S. 13-17; ISSN 1438-5295

Heiliger, Anita

Männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund am Beispiel von Muslimen.

In: Deutsche Jugend, Weinheim: Juventa; 54 (2006); Nr. 1; S. 19-26; Lit.;
ISSN 0012-0332

Heinemann, Gabriele

Mädchentreff oder Hurenclub? Soziale Ausgrenzung und Fundamentalismus sind Herausforderungen für die Jugendhilfe.

In: Unsere Jugend, München: Reinhardt; 58 (2006); Nr. 3; S. 110-121; Abb.;
ISSN 0342-5258

Herwartz-Emden, Leonie; Ruhland, Mandy

Jugendliche Spätaussiedler in Deutschland.

In: Kind Jugend Gesellschaft, Neuwied: Luchterhand; 51 (2006); Nr. 1; S. 5-10; Lit.;
ISSN 0939-4354

Heßler, Manfred

Ein verlorenes Jahrzehnt der Integration: Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien.

In: Unsere Jugend, München: Reinhardt; 59 (2007); Nr. 3; S. 98-107; Tab., Lit.
ISSN 0342-5258

Hinrichs, Wilhelm

Auf der Suche nach einem Grundkonzept.

In: Sozialmagazin, Weinheim: Juventa; 29 (2004); Nr. 5; S. 12-19; Lit.;
ISSN 0340-8469

Hoffmann, Thomas

Potentiale von Migrantenjugendorganisationen stärker fördern und nutzen.

In: Jugendpolitik, Berlin: Deutscher Bundesjugendring; 33 (2007); Nr. 2; S. 19-21; Abb.; ISSN 0939-8635

Holtfreter, Uwe

Zwischen Volkstum und Multikulti. Die Sozialarbeit mit Aussiedlern steht vor neuen Herausforderungen.

In: Migration und Soziale Arbeit, Weinheim: Beltz (2001); Nr. 2; S. 16-19; Lit.; ISSN 0172-746X

Huth, Susanne

Bürgerschaftliches Engagement in Migrantenselbstorganisationen: integrationsfördernd oder -hemmend?

In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge; 38 (2007); Nr. 3; S. 70-78; Lit.; ISSN 0340-3564

Integration fängt bei der Erziehung an. Drei Modelle aus den USA.

In: Sozial Extra, Leverkusen: Leske + Budrich; 26 (2002); Nr. 5; S. 8-11; ISSN 0931-279-X

Interkulturelle Qualitätsentwicklung -IQM-, München; Anakonde GbR, München (Hrsg.)

Schröer, Hubertus

Interkulturelle Öffnung und Diversity Management. Statusbericht erstellt im Auftrag von Anakonde GbR für das Koordinationsprojekt des Netzwerks „Integration durch Qualifizierung“ bei der Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk ZWH, Düsseldorf.

München (2007); 81 S.; Lit.

Interkulturelle Qualitätsentwicklung -IQM-, München; Anakonde GbR, München (Hrsg.)

Schröer, Hubertus

Interkulturelle Öffnung und Diversity Management.

München (2007); 79 S.; Lit.

Jagusch, Birgit

Partizipation für die Zukunft. Bildungsressourcen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch Qualifizierung ihrer Jugendverbände aktivieren.

In: Deutsche Jugend, Weinheim: Juventa; 55 (2007); Nr. 5; S. 215-221; Lit.; ISSN 0012-0332

Jagusch, Birgit

Zu Hause ist da, wo ich partizipieren kann? Perspektiven und Lebensrealitäten von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland.

In: Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe, Hannover: Deutsche Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen e.V.; 15 (2004); Nr. 4; S. 359-364; Lit.; ISSN 1612-1864

Jehle, Bernhard; Kammerer, Bernd; Unbehaun, Horst (Hrsg.)

Migration - Integration - Interkulturelle Arbeit. Chancen und Perspektiven der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (mit Fachbibliografie).

Nürnberg: emwe (2004); 368 S.; Abb., Tab., Lit.; ISBN 3-932376-36-6

Kelek, Necla

Erziehungsauftrag und Integration. Eine Auseinandersetzung mit Integrationshemmnissen.

In: Deutsche Jugend, Weinheim: Juventa; 55 (2007); Nr. 2; S. 53-59; ISSN 0012-0332

Kiesel, Doron

„Jung, fremd, defizitär und bereichernd“. Zum interkulturellen Diskurs in den Erziehungswissenschaften. Ein Rückblick auf die Entwicklung interkultureller Arbeit.

In: Jugendsozialarbeit inform, Köln: Landschaftsverband Rheinland, Landesjugendamt (2002); Nr. 3; S. 4-10

King, Vera; Koller, Hans-Christoph (Hrsg.)

Adoleszenz - Migration - Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund.

Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwissenschaften (2006); 263 S.; ISBN 978-3-531-14950-9

Kiss-Surányi, I.E.

Soziale Desintegration in „Stadtteilen mit erhöhtem Entwicklungsbedarf“. Ergebnisse aus zwei soziologischen Untersuchungen im Rahmen der „Sozialen Stadt“.

In: Sozialmagazin, Weinheim: Juventa; 27 (2002); Nr. 5; S. 14-23; ISSN 0340-8469

Kizilhan, Jan

Jugendliche Migranten und der patriarchalische Ehrenkodex.

In: Unsere Jugend, München: Reinhardt; 58 (2006); Nr. 3; S. 98-109; Lit.; ISSN 0342-5258

Klausch, Irma

Interkulturelle Öffnung im Bereich der sozialen Dienste am Beispiel der Stadt Nürnberg.

In: Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin (Hrsg.), Interkulturelle Öffnung der Verwaltung - Zuwanderungsland Deutschland in der Praxis. Dokumentation der Fachkonferenz vom 23./24. Mai 2002 in der Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin (2003); ISBN 3-89892-147-6

Kleindienst-Cachay, Christa

„Durch Sport zu mir!“. Der Beitrag des Sports zur Sozialisation junger türkischer Migrantinnen.

In: Unsere Jugend, München: Reinhardt; 58 (2006); Nr. 6; S. 260-269; Lit.; ISSN 0342-5258

Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsmanagement -KGSt-, Köln (Hrsg.)

Integrationsmonitoring.

Köln (2006); 55 S.; Abb., Lit.; (KGSt-Materialien; 2/2006)

Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung -KGSt-, Köln (Hrsg.)

Management kommunaler Integrationspolitik: Strategie und Organisation.

Köln (2005); 89 S.; Abb., Tab., Lit.; (KGSt-Bericht; 7/2005)

Koray, Sibel

Interkulturelle Ausrichtung der Beratung für Eltern, Kinder und Jugendliche.

In: Informationen für Erziehungsberatungsstellen, Fürth: Bundeskonferenz für Erziehungsberatung e.V. (2005); Nr. 3; S. 13-17; Abb., Lit.; ISSN 1434-078X

Krafeld, Franz Josef

Cliquenorientierte Jugendarbeit mit Aussiedlerjugendlichen. Jugendarbeit mit Zugewanderten. Eine Praxis ohne Konzepte.

In: Migration und Soziale Arbeit, Weinheim: Beltz (2001); Nr. 2; S. 32-36; ISSN 0172-746X

Krefeld (Hrsg.)

Interkulturelle Pädagogik. Entwicklung von Handlungsempfehlungen für Krefeld. Dokumentation der Fachtagung vom 28. Januar 1999.

Krefeld (1999); 67 S.; Abb.

Kriechhammer-Yagmur, Sabine

Die Haltung, nicht die Methode macht. Das Projekt „Interkulturelle Öffnung der Kinder- und Jugendhilfe“.

In: SOS-Dialog, München: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V.; 9 (2003); S. 56-62; Lit.

Kulbach, Roderich

Strukturelle Schwierigkeiten im Dialog der Verwaltung mit Klienten unterschiedlicher Herkunft.

In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Berlin: Selbstverl.; 87 (2007); Nr. 7; S. 270-276; Lit.; ISSN 0012-1185

Kultus, Eva

Situation von jungen Migrantinnen in Europa und ihr Zugang zu Hilfesystemen.

In: Forum Erziehungshilfen, Weinheim: Beltz; 9 (2003); Nr. 2; S. 103-107; ISSN 0947-8957

Kuner, Andrea

Die Arabische Reise. Soziale Gruppenarbeit mit Grundschulkindern arabischer Herkunft in Berlin-Kreuzberg.

In: Unsere Jugend, München: Reinhardt; 58 (2006); Nr. 3; S. 129-133; Lit.; ISSN 0342-5258

Kunkel, Peter-Christian

Jugendhilfe für junge Ausländer.

In: Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik, Baden-Baden: Nomos; 2 (2006); Nr. 3; S. 92-102; Lit.; ISSN 0721-5746

Lex, Tilly; Gaupp, Nora; Reißig, Birgit

Durchaus integrationsbereit! Jugendliche aus Zuwandererfamilien an der Schwelle zur Arbeitswelt.

In: Jugendpolitik, Berlin: Deutscher Bundesjugendring -DBJR-; 31 (2005); Nr. 1; S. 19-21; Abb.; ISSN 0939-8635

Ling Ng, Mee

Interkulturelles Management. Am Beispiel des multiethnischen Londoner Stadtteils Lewisham.

In: Sozial Extra, Leverkusen: Leske + Budrich; 26 (2002); Nr. 5; S. 13-15;
ISSN 0931-279-X

Mannheim, Stadtjugendamt (Hrsg.)

Schanz-Biesgen, Volker (Bearb.)

Migranten in der Jugendhilfe.

Mannheim (2000); 54 S.; Abb., Tab., Kt. (Schriftenreihe des Stadtjugendamtes.
Beiträge zur Jugendhilfe; 19)

Marburg (Hrsg.); Internationaler Bund Marburg, Freier Träger der Jugend-, Sozial- und
Bildungsarbeit e.V. (Hrsg.)

**„...alles ganz normal...“ Normal? Sozialisation und Integration zugewanderter
junger Menschen in Marburg.**

Marburg (2003); 100 S.; Abb., Tab., Lit.

Meyer, Anne

**PIQUE - das Projekt Interkulturelle Qualifizierung für Erzieherinnen. Eine
zertifizierte Weiterbildung für ErzieherInnen. Kooperationsprojekt der RAA
Remscheid - Solingen - Wuppertal.**

In: Migration und Soziale Arbeit, Weinheim: Beltz (2001); Nr. 2; S. 15;
ISSN 0172-746X

Mies-van Engelshoven, Brigitte

**Partizipation und Chancengleichheit von jugendlichen Aussiedlerinnen und
Aussiedlern in Deutschland. Integrationshilfen der Jugendsozialarbeit.**

In: Migration und Soziale Arbeit, Weinheim: Beltz (2001); Nr. 2; S. 20-27; Lit.;
ISSN 0172-746X

München, Sozialreferat (Hrsg.)

Vielfalt gestalten. Fachtagung 2003. Dokumentation.

München (2004); 124 S.; Abb., Lit.; ISBN 3-937170-07-3

Munsch, Chantal; Gemeinde, Marion; Weber-Unger Rotino, Steffi (Hrsg.)

**Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho. Zuschreibung, Ausgrenzung,
Lebensbewältigung und Handlungsansätze im Kontext von Migration und
Geschlecht.**

Weinheim: Juventa (2007); 256 S.; Lit.; ISBN 3-7799-1376-3

Nauck, Bernhard

**Familien ausländischer Herkunft. Politische Konsequenzen der Vielfalt von
Akkulturationsprozessen.**

In: Diskurs, München: DJI-Verl.; 10 (2000); Nr. 3; S. 13-19; ISSN 0937-9614

Nazarenus-Vetter, Albina

**Deutsche Jugend aus Russland. Einblicke in die Praxis eines
Migrationsjugendverbandes.**

In: Deutsche Jugend, Weinheim: Juventa; 55 (2007); Nr. 5; S. 215-221; Lit.;
ISSN 0012-0332

Neumann, Ursula

**Sprachförderung für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund:
Das BLK-Programm „FörMig“.**

In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Leverkusen: Budrich; 1 (2006); Nr. 3;
S. 457-462; Lit.; ISSN 1862-5002

Nick, Peter

Fremdheit als Konstruktion. Interkulturelles Lernen in der Sozialen Arbeit.

In: Neue Praxis, Neuwied: Luchterhand; 32 (2002); Nr. 1; S. 67-76; Lit.;
ISSN 0342-9857

Öztürk, Halit

Wege zur Integration. Lebenswelten muslimischer Jugendlicher in Deutschland.

Bielefeld: Transcript (2007); 282 S.; Lit.; ISBN 978-3-89942-669-4

Otman, Alp

Aspekte der Partizipation von MigrantInnen im Stadtteil. Darmstädter Erfahrungen im Rahmen des Programms „Soziale Stadt“.

In: Migration und Soziale Arbeit, Weinheim: Juventa; 28 (2006); Nr. 1; S. 37-44; Tab.,
Lit.; ISSN 0172-746X

Otto, Hans-Uwe; Schrödter, Mark (Hrsg.)

**Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Multikulturalismus -
Neo-Assimilation - Transnationalität. Sonderheft.**

In: Neue Praxis, Lahnstein: Verl. Neue Praxis; 35 (2006); Sonderheft 8; 264 S.
ISBN 3-9810815-0-1

Pape, Ute

**Integrationsförderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund
in Hamburg.**

In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge,
Frankfurt/Main; 80 (2000); Nr. 11; S. 349-352; ISSN 0012-1185

Paritätischer Wohlfahrtsverband NRW, Wuppertal (Hrsg.)

**Anerkennung von Organisationen der Migranten- und Migrantinnen-Selbsthilfe
als Freie Träger der Jugendhilfe nach § 75 Kinder- und Jugendhilfegesetz
(KJHG).**

Wuppertal (2005); 19 S.; Abb., Lit., Kt.

Paritätischer Wohlfahrtsverband NRW, Wuppertal (Hrsg.)

Arslan, Filiz; Jäger, Christian

**Eins, zwei, drei ...Pressearbeit leichter gemacht. Eine Arbeitshilfe für die
Öffentlichkeitsarbeit von Migrantenorganisationen mit Praxisbeispielen.**

Wuppertal (2007); 56 S.; Abb., Lit.

Paritätisches Jugendwerk NRW, Wuppertal (Hrsg.)

**Das Zuwanderungsgesetz und die Kinder- und Jugendhilfe. Arbeitshilfe des
Paritätischen Jugendwerkes NRW.**

Wuppertal (2006); 47 S.; Abb., Lit., Kt.

Pavkovic, Gari

Das Stuttgarter Bündnis für Integration: Vom Konzept zur Umsetzung.

In: Migration und Soziale Arbeit, Weinheim: Juventa; 29 (2007); Nr. 2; S. 138-144;
ISSN 0172-746X

Pörnbacher, Ulrike

Die narrative Konstruktion von Differenz.

In: Unsere Jugend, München: Reinhardt; 59 (2007); Nr. 3; S. 108-116; Lit.;
ISSN 0342-5258

Poyraz, Ali

ACILIM - präventive Arbeit für Migrantenfamilien. Die Vereine und Gruppen der türkischen Minderheit als Partner gewinnen.

In: pro Jugend, München: Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstellen Bayern (2003);
Nr. 1; S. 11-13; Abb., Lit.

Rabe, Uwe

Männliche Spätaussiedlerjugendliche - eine problematische Klientel für die Soziale Arbeit.

In: Kind Jugend Gesellschaft, Neuwied: Luchterhand; 51 (2006); Nr. 1; S. 11-18; Abb.,
Lit.; ISSN 0939-4354

Rauschenbach, Thomas

Das Gelingen von Migration und Integration - ein notwendiges Ziel für die Gesellschaft. Bildung in Deutschland: Jugend und Migration - Ergebnisse des Nationalen Bildungsberichtes.

In: DJI-Bulletin, München: Deutsches Jugendinstitut (2006); Nr. 76; S. 4-6; Abb., Lit.;
ISSN 0930-7842

Reinders, Heinz; Greb, Karina; Grimm, Corinna

Entstehung, Gestalt und Auswirkungen interethnischer Freundschaften im Jugendalter. Eine Längsschnittstudie.

In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Leverkusen: Budrich; 1 (2006); Nr. 1;
S. 39-57; Tab., Lit.; ISSN 1862-5002

Rieker, Peter

Interethnische Beziehungen von Migranten in Ostdeutschland.

In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Leverkusen: Budrich; 1 (2006); Nr. 1;
S. 145-148; Lit.; ISSN 1862-5002

Saarbrücken, Amt für Kinder und Jugendliche (Hrsg.)

Simon, Ursula (Bearb.)

Interkulturelle Erziehung in städtischen Kindertageseinrichtungen.

Saarbrücken (1999); 49 S.; Abb., Tab.

Sauer, Karin Elinor

Integrationsprozesse von Kindern in multikulturellen Gesellschaften. Eine Vergleichsstudie Baden-Württemberg - Kalifornien.

Wiesbaden: VS-Verl. f. Sozialwiss. (2007); 237 S.; Abb., Lit.;
ISBN 978-3-531-15333-9

Schader-Stiftung, Darmstadt; Deutscher Städtetag -DST- Berlin; GdW Bundesverband deutscher Wohnungs- und Immobilienunternehmen, Berlin; Deutsches Institut für Urbanistik -Difu-, Berlin; Institut für Wohnungswesen, Immobilienwirtschaft, Stadt- und Regionalentwicklung, Bochum (Hrsg.)

Höbel, Regina; Kloth, Melanie; Reimann, Bettina; Schuleri-Hartje, Ulla-Kristina
Voneinander lernen. Gute-Praxis-Beispiele stadträumlicher Integrationspolitik. Ergebnisse der Begleitforschung des Projekts „Zuwanderer in der Stadt“.
Darmstadt (2006); 83 S.; Abb.; ISBN 978-3-932736-18-6

Schäfer, Heiner

Von Russland nach Deutschland: männliche Jugendliche als Herausforderung für die pädagogische Arbeit.

In: Kind Jugend Gesellschaft, Neuwied: Luchterhand; 51 (2006); Nr. 1; S. 19-23; Lit.; ISSN 0939-4354

Schnath, Matthias

Migration und Recht. Nationalstaatliche Schranken sozialer Inklusion.

In: Sozialmagazin, Weinheim: Juventa; 30 (2005); Nr. 9; S. 12-21

Schramkowski, Barbara

Integration unter Vorbehalt. Perspektiven junger Erwachsener mit Migrationshintergrund.

Frankfurt/Main: IKO-Verl. (2007); 410 S.; Lit.

Schröer, Hubertus

Interkulturelle Orientierung und Öffnung der Hilfen zur Erziehung.

In: Forum Erziehungshilfen, Weinheim: Juventa; 11 (2005); Nr. 1; S. 14-19; Lit.; ISSN 0947-8957

Schröer, Hubertus

Interkulturelle Orientierung und Öffnung: ein neues Paradigma für die Soziale Arbeit.

In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge; 38 (2007); Nr. 3; S. 80-91; Lit.; ISSN 0340-3564

Schröer, Hubertus; Handschuck, Sabine

Interkulturelle Kinder- und Jugendhilfeplanung.

In: Migration und Soziale Arbeit, Weinheim: Beltz (2001); Nr. 2; S. 10-15; ISSN 0172-746X

Schröer, Hubertus

Strategien interkultureller Öffnung in der Kommune - am Beispiel München.

In: Interkulturelle Öffnung der Verwaltung - Zuwanderungsland Deutschland in der Praxis. Dokumentation der Fachkonferenz vom 23./24. Mai 2002 in der Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin (2003); S. 81-86; ISBN 3-89892-147-6

Schröer, Hubertus

Vielfalt gestalten. Kann Soziale Arbeit von Diversity-Konzepten lernen?

In: Migration und Soziale Arbeit, Weinheim: Juventa; 28 (2006); Nr. 1; S. 60-68; Lit.; ISSN 0172-746X

Schütter, Silke

Die Kinder der „Galeere“ zwischen Rebellion und Resignation: Ist das französische Modell der sozialen Kohäsion gescheitert?

In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, Weinheim: Beltz; 58 (2007); Nr. 4; S. 61-68; Lit.; ISSN 0342-2275

Schweitzer, Helmuth

Lässt sich Interkulturelle Öffnung in der Kommune steuern? Erfahrungen mit der Neuen Steuerung kommunaler Integrationspolitik in der Stadt Essen.

In: Migration und Soziale Arbeit, Weinheim: Juventa; 29 (2007); Nr. 2; S. 126-137; Lit.; ISSN 0172-746X

Schweitzer, Helmuth

Wi(e)der Enttäuschung und Ausgrenzung? Mythos und Chancen Interkultureller Arbeit als ganzheitlichem Konzept für die Stadt.

In: Sozial Extra, Leverkusen: Leske + Budrich; 26 (2002); Nr. 5; S. 16-21; Lit.; ISSN 0931-279-X

Schwerpunktthema: Aussiedler. Die deutschen Ausländer?

In: Sozialmagazin, Weinheim: Juventa; 24 (1999); Nr. 4; S. 12-34; Abb., Lit.; ISSN 0340-8469

Schwerpunktthema: Aussiedlerinnen und Aussiedler.

In: Migration und Soziale Arbeit, Weinheim: Beltz (2001); Nr. 2; S. 16-62; Abb., Tab., Lit.; ISSN 0172-746X

Schwerpunktthema: Fremde Deutsche. Mädchen und Jungen aus Aussiedlerfamilien.

In: pro Jugend, München: Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstellen Bayern und Schleswig-Holstein (2002); Nr. 3; S. 1-23; Abb., Lit.; ISSN 0949-0647

Schwerpunktthema: Helga, Ayse und Galina. Interkulturelle Arbeit mit Mädchen und jungen Frauen.

In: Betrifft Mädchen, Weinheim: Juventa; 20 (2007); Nr.1; S. 1-47; Abb.; Lit.; ISSN 1438-5295

Schwerpunktthema: Interkulturalität. Chance und Herausforderung.

In: Jugendhilfe-Report, Köln: Landschaftsverband Rheinland, Landesjugendamt (2007); Nr. 1; S. 4-23; Abb., Lit.

Schwerpunktthema: Interkulturelle Erfahrungen und kulturelle Vielfalt.

In: Deutsche Jugend, Weinheim: Juventa; 55 (2007); Nr. 5; S. 203-234; Lit.; ISSN 0012-0332

Schwerpunktthema: Islam und Integration. Wie geht das?!

In: Sozialmagazin, Weinheim: Juventa; 31 (2006); Nr. 1; S. 9-35; Abb., Tab., Lit.; ISSN 0340-8469

Schwerpunktthema: Jugendhilfe interkulturell: Alltagspädagogik reflektieren.

In: Jugendhilfe-Report, Köln: Landschaftsverband Rheinland, Landesjugendamt (2002); Nr. 2; S. 3-23; Abb.

Schwerpunktthema: Jugend und Migration.

In: DJI-Bulletin, München: Deutsches Jugendinstitut (2006); Nr. 76; S. 1-23; Abb., Tab., Lit.; ISSN 0930-7842

Schwerpunktthema: Junge Migranten im Übergang Schule - Beruf.

In: Migration und Soziale Arbeit, Weinheim: Juventa; 26 (2004); Nr. 1; S. 11-62; Abb., Tab., Lit., Kt.; ISSN 0172-746X

Schwerpunktthema: Migration - Integration. Die Rolle der Jugendarbeit!

In: Jugendpolitik, Berlin: Deutscher Bundesjugendring – DBJR - 31 (2005); Nr. 1; S. 9-29; Abb., Tab., Lit.; ISSN 0939-8635

Schwerpunktthema: Soziale Dienste für Migranten in der Sozialen Stadt.

In: Migration und Soziale Arbeit, Frankfurt/Main: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (2001); Nr. 3/4; S. 16-65; Abb.; ISSN 0172-746X

Siegert, Manuela

Empirische Studien zum Stand der Integration von MigrantInnen in Deutschland.

In: Migration und Soziale Arbeit, Weinheim: Juventa; 29 (2007); Nr. 2; S. 107-115; Lit.; ISSN 0172-746X

Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V., München (Hrsg.)

Hamburger, Franz; Boos-Nünning, Ursula; Karakasoglu, Yasemin u.a.

Migrantenkinder in der Jugendhilfe.

München (2002); 188 S.; Lit.; ISSN 1435-3016 (Autorenband; 6)

Staatsangehörigkeit der jungen Menschen in den Hilfen zur Erziehung.

In: Forum Erziehungshilfen, Weinheim: Juventa; 11 (2005); Nr. 1; S. 24-25; Abb., Tab.; ISSN 0947-8957

Stanat, Petra; Baumert, Jürgen; Müller, Andrea G.

Förderung von deutschen Sprachkompetenzen bei Kindern aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien. Evaluationskonzeption für das Jacobs-Sommercamp-Projekt.

In: Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim: Beltz; 51 (2005); Nr. 6; ISSN 0044-3247

Stanulla, Ina

Warum sind so wenig Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in den Erziehungshilfen? Fachgespräch des AFET-Ausschusses „Theorie und Praxis der Erziehungshilfe“ am 20.03.2007 in Berlin.

In: Dialog Erziehungshilfe, Hannover: AFET - Bundesverband für Erziehungshilfe e.V. (2007); Nr. 2; S. 14-16; Lit.; ISSN 0934-8417

Stecher, Ludwig

Schulleistungen als Familienthema. Grundschülerinnen und Grundschüler in deutschen Familien und in Migrantenfamilien im Vergleich.

In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Leverkusen: Budrich; 1 (2006); Nr. 2; S. 217-228; Tab., Lit.; ISSN 1862-5002

Straßburger, Gaby; Bestmann, Stefan

fai bene. Faktoren des Gelingens. Praxis einer gelingenden Familienunterstützung bei sog. bildungsfernen Familien speziell mit Migrationshintergrund – am Beispiel des Bezirksamtes Neukölln.

Berlin (2006); 53 S.; Abb., Tab., Lit.

Straßburger, Gaby; Bestmann, Stefan

Sozialräumliche Zugänge zu Migrant(inn)en. Erfolgreiche Beispiele aus Berlin - Neukölln. Vortrag am 28.04.2006 auf der Fachtagung „Migration und Sozialraum“ der Lebenswelt gGmbH in Berlin.

Berlin (2006); 14 S.; Lit.

Stuttgart, Jugendamt (Hrsg.)

Leitlinien zur Integration und interkulturellen Orientierung der Kinder- und Jugendhilfe in Stuttgart.

Stuttgart (2005); 26 S.; Abb., Lit.

Süssmuth, Rita (Hrsg.)

Streetsoccer & Co. Wie Integration gelingen kann.

Hamburg: Koerber Stiftung (2005); 206 S.; Abb., Lit.; ISBN 3-89684-047-9

Süzen, Talibe

Integrationsprozesse von Frauen mit Migrationshintergrund - Chancen und Hindernisse.

In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, Weinheim: Beltz; 57 (2006); Nr. 2; S. 19-26; Lit.; ISSN 0342-2275

Süzen, Talibe

Interkulturelle Öffnung in Handlungsfeld der Hilfen zur Erziehung.

In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, Weinheim: Beltz; 56 (2005); Nr. 3; S. 31-37; Lit.; ISSN 0342-2275

Süzen, Talibe

Migrantenkinder in den erzieherischen Hilfen - eine erste Einordnung. Beitrag im Rahmen der AGJ-Fachtagung "Interkulturelle Kompetenzen sozialpädagogischer Dienste und erzieherischer Hilfen - Wirklichkeit und Anspruch".

In: Forum Jugendhilfe, Berlin: Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2006); Nr. 2; S. 14-18; Abb., Lit.; ISSN 0171-7669

Tan, Dursun

Interkulturelle Öffnung der Jugendsozialarbeit. Eine Rechnung mit vielen Unbekannten.

In: Sozial Extra, Leverkusen: Leske + Budrich; 26 (2002); Nr. 2-3; S. 41-45; Lit.; ISSN 0931-279-X

Tan, Dursun

Konstruktionen und Störungen männlicher Identitäten von Jugendlichen in der Migrationsgesellschaft.

In: Migration und Soziale Arbeit, Juventa: Weinheim; 29 (2007); Nr. 1; S. 40-49 Lit.; ISSN 0172-746X

Teuber, Kristin

Interkulturelle Kompetenz - ein migrationspezifisches Konzept für die Soziale Arbeit?

In: Forum Erziehungshilfen, Weinheim: Juventa; 11 (2005); Nr. 1; S. 8-13; Lit.;
ISSN 0947-8957

Thränhardt, Dietrich

Zuwanderung und lokale Politik in Deutschland.

In: Neue Praxis, Neuwied: Luchterhand; 29 (1999); Nr. 4; S. 355-368; Tab.;
ISSN 0342-9857

Tießler-Marenda, Elke

Die Zuwanderung nach Deutschland und das deutsche Aufenthaltsrecht.

In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge; 38 (2007); Nr. 3; S. 4-16; Lit.; ISSN 0340-3564

Toprak, Ahmet

Im Zweifelsfall für die Eltern . Interkulturelle Kompetenz und Deutungsmuster.

In: Jugendhilfe-Report, Köln: Landschaftsverband Rheinland, Landesjugendamt (2007);
Nr. 1; S. 5-9

Trede, Wolfgang

Nichtdeutsche junge Menschen in den Hilfen zur Erziehung.

In: KomDat-Jugendhilfe, Dortmund: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik;
3 (2000); Nr. 2; S. 2-4; Tab., Lit.; ISSN 1436-1450

Tuschinsky, Christine

Interkulturelle Fortbildung in der Jugendhilfe: Bedingungen, Hindernisse, Ressourcen.

In: Forum Erziehungshilfen, Münster: Votum; 7 (2001); Nr. 2; S. 111-117; Lit.;
ISSN 0947-8957

Ugowski, Katharina

Der Nationale Integrationsplan.

In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge; 38 (2007); Nr. 3; S. 30-36; Lit.; ISSN 0340-3564

Uslucan, Haci-Halil

Chancen von Migration. Migration als Entfaltungspotenzial von Familien.

In: Frühe Kindheit, Berlin: Deutsche Liga für das Kind; 9 (2006); Nr. 1; S. 22-25; Abb.;
ISSN 1435-4705

Uslucan, Haci-Halil

Zwischen Allah und Alltag: Islamische Religiosität als Integrationshemmnis oder -chance?

In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge; 38 (2007); Nr. 3; S. 58-69; Abb., Lit.;
ISSN 0340-3564

Vahsen, Friedhelm

Migration und Soziale Arbeit. Konzepte und Perspektiven im Wandel.

Neuwied: Luchterhand (2000); 156 S.; Lit.; ISBN 3-472-04060-2

Verein für Kommunalwissenschaften e.V., Berlin (Hrsg.)

Das Andere. Perspektiven der Jugendhilfe zum Umgang mit kultureller Vielfalt. Dokumentation der Fachtagung am 6. und 7. Juni 2002 in Berlin.

Berlin (2003); 158 S.; Abb., Tab., Lit.; ISBN 3-931418-38-3

(Aktuelle Beiträge zur Kinder- und Jugendhilfe; 35)

Walther, Claudia

Messbarkeit kommunaler Integrationskonzepte.

In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge; 38 (2007); Nr. 3; S. 100-110; Abb., Lit.;

ISSN 0340-3564

Weiss, Hilde (Hrsg.)

Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation.

Wiesbaden: VS-Verl. f. Sozialwiss. (2007); 247 S.; Abb., Tab., Lit.;

ISBN 978-3-531-15438-1

Weitekamp, Elmar G. M.; Reich, Kerstin; Bott, Klaus

Deutschland als neue Heimat? Jugendliche Aussiedler in Deutschland zwischen Veränderung und Verweigerung.

In: Neue Praxis, Neuwied: Luchterhand; 32 (2002); Nr. 1; S. 33-52; Abb., Lit.;

ISSN 0342-9857

Wensierski, Hans-Jürgen von; Lübcke, Claudia

Junge Muslime in Deutschland. Jugendbiografien und Lebenswelten.

In: Sozial Extra, Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwiss.; 30 (2006); Nr. 2; S. 17-21; Abb.,

Lit.; ISSN 0931-279X

Westphal, Manuela

Integrationschancen für Mädchen und Frauen mit Migrationserfahrung im und durch den Sport.

In: Deutsche Jugend, Weinheim: Juventa; 52 (2004); Nr. 11; S. 480-485;

ISSN 0012-0332

Wildemann, Victoria

Praktische Erfahrungen bei der Integration von deutschen Aussiedler-Jugendlichen.

In: Migration und Soziale Arbeit, Weinheim: Beltz (2001); Nr. 2; S. 44-47;

ISSN 0172-746X

Wildung, Xandra

Interkulturelle Kompetenz - ein Vexierbild des 21. Jahrhunderts. Definition, Elemente, Standards, Praxis.

In: DJI-Bulletin, München: Deutsches Jugendinstitut (2006); Nr. 76

Witte, Rolf

Die Zukunft ist multiethnisch und interkulturell. Kulturelle Vielfalt und interkulturelles Lernen in kulturpädagogischen Praxisfeldern.

In: Deutsche Jugend, Weinheim: Juventa; 55 (2007); Nr. 5; S. 203-208; Lit.;
ISSN 0012-0332

Wolbeck, Ina

Elternempowerment und Kooperation mit Migrantenselbstorganisationen.

In: Jugendhilfe-Report, Köln: Landschaftsverband Rheinland, Landesjugendamt (2007);
Nr. 1, S. 20-21

Zacharaki, Ioanna (Hrsg.); Eppenstein, Thomas (Hrsg.); Krummacher, Michael (Hrsg.)
**Praxishandbuch. Interkulturelle Kompetenz vermitteln, vertiefen, umsetzen.
Theorie und Praxis für die Aus- und Weiterbildung.**

Schwalbach/Ts.: Wochenschau (2007); 173 S.; Tab., Lit.; ISBN 978-3-89974283-1

Zaschke, Wolfgang

Sprachförderung als Ausgrenzungsinstrument. Die Verantwortung der Kommunen.

In: Neue Praxis, Lahnstein: Verl. Neue Praxis; 36 (2006); Nr. 6; S. 647-657; Lit.;
ISSN 0342-9857

In der Reihe „Aktuelle Beiträge zur Kinder- und Jugendhilfe“ bisher erschienene Titel

Kostenlos im Internet verfügbar:

1. **Eingliederung seelisch behinderter Kinder und Jugendlicher in die Jugendhilfe**
Dokumentation der Fachtagung am 30./31.3.1995.
2. **Jugendhilfeplanung - ein wirksames Steuerungsinstrument der Jugendhilfe**
Dokumentation der Fachtagung am 18./19.5.1995.
3. **Anforderungen der Jugendhilfe an neue Steuerungsmodelle**
Dokumentation der Fachtagung am 28./29.8.1995.
4. **Aufgaben, Kompetenzen, Strukturen und Arbeitsweisen von Jugendhilfeausschüssen**
Dokumentation der Fachtagung am 24./25.11.1995.
5. **Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen im Wandel:
Neue Anforderungen an Jugendhilfe und Schule**
Dokumentation der Fachtagung am 26./27.1.1996.
7. **Jugendarbeitslosigkeit - was tun?! Jugendhilfe und Sozialamt, Arbeitsverwaltung
und Wirtschaft als Partner bei der Sicherung beruflicher Perspektiven junger
Menschen**
Dokumentation der Fachtagung am 21./22.5.1996.
8. **Verwaltungsmodernisierung - Standpunkte und Entwicklungen in der Jugendhilfe**
Dokumentation der Fachtagung am 25./26.11.1996.
9. **Eingliederung seelisch behinderter Kinder und Jugendlicher in die Jugendhilfe.
Erfahrungen – Probleme – Entwicklungen**
Dokumentation des Workshops am 2.-4.09.1996.
10. **Kinder-Leben in der Stadt**
Dokumentation der Fachtagung am 22./23.1.1997.
11. **Flexibilisierung und Steuerung im Bereich der Hilfen zur Erziehung**
Dokumentation der Fachtagung am 18./19.10.1996.
12. **Aufgaben und Möglichkeiten der Jugendhilfe bei der Auseinandersetzung
mit sexueller Gewalt gegen Kinder**
Dokumentation der Fachtagung am 6.-7.6.1997.
13. **Jugendhilfeausschuss und kommunale Jugendpolitik**
Dokumentation der Fachtagung am 28.2./1.3.1997.
14. **Die Reform des Kindschaftsrechts – Auswirkungen auf die Praxis
der Kinder- und Jugendhilfe**
Dokumentation der Fachtagung am 12./13.12.1997.
15. **Netzwerk Kriminalprävention – was kann Jugendhilfe leisten?**
Dokumentation der Fachtagung am 19./20.9.1997.
16. **Die Beratung im Kontext von Scheidungs-, Sorgerechts- und
Umgangsrechtsverfahren: Anforderungen an Strukturen und Formen
der Kooperation von Familiengericht, Jugendhilfe und Anwaltschaft**
Dokumentation der Fachtagung am 24./25.9.1998.
17. **... und schuld ist im Ernstfall das Jugendamt. Probleme und Risiken
sozialpädagogischer Entscheidungen bei Kindeswohlgefährdung
zwischen fachlicher Notwendigkeit und strafrechtlicher Ahndung**
Dokumentation der Fachtagung am 16./17.11.1998.
18. **Partnerschaftliche Kooperation oder marktwirtschaftlicher Wettbewerb? -
Zur Zukunft des Zusammenwirkens von öffentlicher und freier Jugendhilfe**
Dokumentation des 1. Berliner Diskurses zur Jugendhilfe 11./12.12.1998

19. **Hilfen von Anfang an. Unterstützung von Familien als interdisziplinäre Aufgabe**
Dokumentation der Fachtagung am 23./24.4.1999.
20. **Was tun mit den Schwierig(st)en?**
Dokumentation der Fachtagung am 21./22.6.1999
21. **Lokale Agenda 21 – Gestaltungsmöglichkeiten für Jugendhilfe und Schule – Herausforderung für die Kommunalpolitik?**
Dokumentation der Fachtagung am 1./2.10.1999.
22. **Braucht flexible Jugendpolitik ein neues Jugendamt?**
Dokumentation des 2. Berliner Diskurses zur Jugendhilfe 15.11.1999.
23. **Verantwortung, Aufgaben und Möglichkeiten der Jugendhilfe zur Sicherung der Chancen junger Menschen auf Ausbildung und Arbeit**
Dokumentation des Workshops am 29./30.11.1999
24. **Mitwirkung und Beteiligung von Kindern und Jugendlichen – Hindernisse, Probleme, Erfolge**
Dokumentation des Seminars des Deutschen Instituts für Urbanistik und des VfK am 20.-22.3.2000.
25. **Die Reform des Kindschaftsrechts - eine Reform für Kinder?**
Dokumentation der Fachtagung am 12./13.5.2000
26. **Rechtzeitiges Erkennen von Fehlentwicklungen im frühen Kindesalter und das angemessene Reagieren von Jugendhilfe und Medizin unter besonderer Berücksichtigung von Datenschutz und Schweigepflicht**
Dokumentation des Workshops am 30./31.3.2000.
27. **Sozialarbeit im sozialen Raum**
Dokumentation der Fachtagung am 21./22.9.2000.
28. **Kindertagesbetreuung - eine Investition, die sich lohnt!**
Dokumentation des 3. Berliner Diskurses zur Jugendhilfe am 20.11.2000.
29. **Pädagogische Konzepte in der Jugendsozialarbeit mit rechten Jugendlichen**
Dokumentation des Workshops am 8./9.3.2001
30. **Qualitätsmanagement in der Jugendhilfe**
Dokumentation der Fachtagung am 30.11./1.12.2000.
31. **Auf dem Weg zur solidarischen Stadt - Kooperation von Stadtentwicklung und Jugendhilfe**
Dokumentation der Fachtagung am 10./11.5.2001.
32. **Mit Kindern und Jugendlichen verhandeln?! Partizipation im Jugendhilfekontext**
Dokumentation der Fachtagung am 20./21.9.2001.
33. **Das Verhältnis von Sozialen Diensten und Amtsvormundschaft/ Amtspflegschaft im Jugendamt**
Dokumentation der Fachtagung am 11./12.10.2001.
34. **Die Verantwortung der Jugendhilfe zur Sicherung des Kindeswohls**
Dokumentation der Fachtagung am 29./30.11.2001.
35. **DAS ANDERE. Perspektiven der Jugendhilfe zum Umgang mit kultureller Vielfalt**
Dokumentation der Fachtagung am 6./7.6.2002.
36. **Erste Erfahrungen bei der Umsetzung der Regelungen nach §§ 78a-g SGB VIII und die wirkungsorientierte Gestaltung von Qualitätsentwicklungs-, Leistungs- und Entgeltvereinbarungen**
Dokumentation der Workshops am 8./9.4.2002 und 17./18.6.2002.
37. **Vorbildliche Strategien kommunaler Suchtprävention**
Dokumentation der Fachtagung am 10./11.10.2002.

- 50. Die Straftat als Hinweis auf erzieherischen Bedarf?
Pädagogik und Konsequenz im Umgang mit Kinderdelinquenz**
Dokumentation der Fachtagung am 2./3.12.2004. kostenlos im Internet verfügbar
- 51. Diagnostik in der Kinder- und Jugendhilfe. Vom Fallverstehen zur richtigen Hilfe**
Dokumentation der Fachtagung am 21./22.04.2005
Berlin 2005, 262 S., DIN A4,
ISBN-13: 978-3-931418-55-7, ISBN-10: 3-931418-55-3 Preis: 17,00 Euro
- 52. Jugendhilfe und Hartz IV: Umsetzungsstand und Handlungsbedarf**
Dokumentation des Workshops am 2./3.6.2005. kostenlos im Internet verfügbar
- 53. Verändertes Kinder- und Jugendhilferecht und seine Auswirkungen auf die Praxis. Die Umsetzung aktueller Gesetzesänderungen im SGB VIII**
Dokumentation der Fachtagung vom 22.-24.6.2005. kostenlos im Internet verfügbar
- 54. Das verflixte siebente Jahr: Erfahrungen der Jugendhilfepraxis mit der Kindschaftsrechtsreform**
Dokumentation des 8. Berliner Diskurses zur Jugendhilfe am 21./22.9.2005
Berlin 2006, 193 Seiten, DIN A4,
ISBN-13: 978-3-931418-58-8, ISBN 10: 3-931418-58-8 Preis: 17,00 Euro
- 55. „Ja mach nur einen Plan...“ Bildungsprogramme im Elementarbereich**
Dokumentation der Fachtagung am 24./25.11.2005
Berlin 2006, 140 S., DIN A4
ISBN-13: 978-3-931418-59-5, ISBN 10: 3-931418-59-6 Preis: 17,00 Euro
- 56. Ein Jahr nach der Arbeitsmarktreform: Erste Erfahrungen der Jugendhilfe mit Hartz IV**
Dokumentation der Fachtagung „Jugendhilfe + Hartz IV: Umsetzungsstand und Handlungsbedarf“ am 18./19.1.2006
Berlin 2006, 162 Seiten, DIN A4,
ISBN-13: 978-3-931418-60-1, ISBN 10: 3-931418-60-X Preis: 17,00 Euro
- 57. Frühe Intervention und Hilfe. Vom Neben- zum Miteinander von Pädiatrie und Jugendhilfe**
Dokumentation der Fachtagung vom 26.-28.4.2006
Berlin 2006, 236 S., DIN A4
ISBN 13: 978-3-931418-61-8, ISBN 10: 3-931418-61-8 Preis: 17, 00 Euro
- 58. Kinderschutz gemeinsam gestalten. § 8a SGB VIII – Schutzauftrag der Kinder- und Jugendhilfe**
Dokumentation der Fachtagung am 22./23.6.2006
Berlin, 2007, 196 S., DIN A4
ISBN-13: 978-3-931418-63-2; ISBN-10: 3-931418-62-6 Preis: 17,00 Euro
- 59. Zwei Jahre danach: Kommunale Erfahrungen bei der Umsetzung des TAG (§§ 22-24a SGB VIII)**
Dokumentation des 9. Berliner Diskurses zur Jugendhilfe am 02./03.11.2006
Berlin 2007, 192 S., DIN A4
ISBN: 978-3-931418-64-9 Preis: 17,00 Euro
- 60. Sozialraumorientierter Umbau der Hilfen zur Erziehung: Positive Effekte, Risiken + Nebenwirkungen**
Dokumentation der Fachtagung vom 27.-29.11.2006
Berlin 2007, Band 1: 231 Seiten (ISBN: 978-3-931418-66-3);
Band 2: 172 Seiten (ISBN: 978-3-931418-67-0) Preis: 20,00 Euro

61. Kunststück Erziehung. Familienbildung als Angebot der Kinder- und Jugendhilfe (§ 16 SGB VIII)

Dokumentation der Fachtagung am 19./20.04.2007

Berlin 2007, 150 S., DIN A4

ISBN: 978-3-931418-68-7

Preis: 17,00 Euro

62. Vereinbarungen vereinbaren.

Dokumentation des 10. Berliner Diskurses zur Jugendhilfe am 21.06.2007

Berlin 2007, 90 S., DIN A4

ISBN: 978-3-931418-69-4

Preis: 17,00 Euro

Weitere Veröffentlichungen des Vereins für Kommunalwissenschaften e.V.:

WS 1. Soziale Arbeit in der Schule (Schulsozialarbeit) - Konzeptionelle Grundbedingungen

Abschlusspapier eines Workshops am 13./14.12.1996. Berlin 1997

kostenlos im Internet verfügbar

WS 2. Die Verantwortung der Jugendhilfe für den Schutz der Kinder vor sexueller Gewalt: Was muss Jugendhilfe leisten, wie kann sie helfen? Mit wem soll sie wie kooperieren?

Thesen und Leitlinien des Workshops am 15./16.6.1998. Berlin 1998

kostenlos im Internet verfügbar

Literaturauswahl Jugendhilfe 2000: Veröffentlichungen aus dem Jahr 2000.

Berlin 2001

kostenlos im Internet verfügbar

Literaturauswahl Jugendhilfe 2001: Veröffentlichungen aus dem Jahr 2001.

Berlin 2002

kostenlos im Internet verfügbar

Literaturauswahl Jugendhilfe 2002: Veröffentlichungen aus dem Jahr 2002

Berlin 2003

kostenlos im Internet verfügbar

Literaturauswahl Jugendhilfe 2003: Veröffentlichungen aus dem Jahr 2003

Berlin 2004

kostenlos im Internet verfügbar

Literaturauswahl Jugendhilfe 2004: Veröffentlichungen aus dem Jahr 2004

Berlin 2005

kostenlos im Internet verfügbar

Literaturauswahl Jugendhilfe 2005: Veröffentlichungen aus dem Jahr 2005

Berlin 2006

kostenlos im Internet verfügbar

Literaturauswahl Jugendhilfe 2006: Veröffentlichungen aus dem Jahr 2006

Berlin 2007, 150 S. DIN A4

Preis: 5.50 Euro

CD-Dokumentation aller Fachveranstaltungen von 1995 bis 2006 (Aktuelle Beiträge zur Kinder- und Jugendhilfe 1-60. – Berlin 2007

Preis: 49,90 Euro

Demnächst wird folgender Titel erscheinen:

Mythos wirkungsorientierte Steuerung

Dokumentation der Fachtagung am 18./19.10.2007

Bezugsadresse:

Verein für Kommunalwissenschaften e.V.,

Arbeitsgruppe Fachtagungen Jugendhilfe, Postfach 12 03 21, 10593 Berlin

Telefon: 030 / 39001-136

Fax: 030 / 39001-146

E-Mail: agfj@vfk.de

Internet: www.vfk.de/agfj

