

**DGBV – Jahrestagungen
Band 26**



Deutsche Gesellschaft
für Bildungsverwaltung

**»Werteverlust – Gegengesellschaften –
Entsolidarisierung?«**

**Der Beitrag des Bildungssystems
zum Zusammenhalt unseres Gemeinwesens**

Dokumentation der 26. DGBV-Jahrestagung
vom 24. bis 26. November 2005 in Soest

Bonn 2006

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://d-nb.de> abrufbar.

ISBN-10: 3-925794-37-9
ISBN-13: 978-3-925794-37-7
ISSN 0930-648X

Herausgeberin:

Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung (DGBV)

Redaktion:

Sibylle Krüger

Bezugsanschrift:

Geschäftsstelle der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung:
Frau Sibylle Krüger, Platanenstraße 5, 15566 Schöneiche

© 2006 Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung e.V.
Alle Rechte vorbehalten. Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis

Zum Geleit		
<i>Generalsekretär Jürgen Schlegel</i>		7
Einführung in die Tagungsthematik		
<i>Ministerialdirigentin Dr. Beate Scheffler</i>		9
Der Beitrag des Bildungssystems zum Zusammenhalt der Gesellschaft – Die Perspektive der Wissenschaft		
<i>Prof. Dr. Roland Eckert</i>		17
Foren		
Forum I: Migration		
Impulsreferat: <i>Prof. Dr. Ingrid Gogolin</i>		33
<i>Dr. Roland Kaehlbrandt</i>		41
Protokoll: <i>PD Dr. Hans Werner Fuchs</i>		49
Forum II: Werte		
Impulsreferat: <i>Prof. Dr. Hans Joachim Meyer</i>		55
<i>Imma Hillerich</i>		60
Forum III: Gegengesellschaft		
Impulsreferat: <i>Dr. Erika Schulze</i>		73
<i>Doris Frickemeyer</i>		82
Protokoll: <i>Matthias Rürup</i>		88
Der Beitrag des Bildungssystems zum Zusammenhalt der Gesellschaft – Die Sicht von außen		
<i>Drs. Bob van de Ven</i>		91
Podiumsdiskussion/Streitgespräch		
Protokoll: <i>Wendelin Sroka</i>		99
Anhang		
Verzeichnis der Referenten, Diskutanten, Protokollanten		105
Verzeichnis der Teilnehmer		107
Informationen über die DGBV		115

Zum Geleit

Das Thema der Jahrestagung 2005 der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung erschien manchen im Jahr 2004, als Vorstand und Beirat sich darauf verständigten, eher theoretisch und wir hatten Sorge, dass die Diskussion um Inklusion und Integration vielleicht doch zu oberseminarhaft werden würde. Das Thema hat im Verlauf des Jahres 2005 und bis zum Tagungszeitpunkt selbst an Aktualität extrem zugenommen; es war im November 2005 nicht nur für Bildungspolitik und Bildungsadministration ein Thema, sondern auch ein Thema, das die ersten Seiten der Zeitungen füllte, das die Topnews in Nachrichten und Tagesschauen bildete und überall zu intensivsten Auseinandersetzungen mit der Frage führte: Gibt es schon Gegengesellschaften, gibt es Entsolidarisierung in unserer Gesellschaft? Haben wir den Menschen, die zu uns kommen, eine gesellschaftliche Struktur anzubieten, in die sich zu integrieren lohnt? Die Massenkrawalle von Jugendlichen, die sich von der Banlieue von Paris wie ein Flächenbrand über das gesamte Land ausgebreitet haben, bestimmten auch die Diskussion in Soest ganz wesentlich.

Die Referate und Diskussionen der Jahrestagung haben gezeigt, dass es den Königsweg zu einer solidarischen Gesellschaft, zu einer Integration von Mitbürgerinnen und Mitbürgern unterschiedlicher kultureller und ethnischer Hintergründe offenbar nicht gibt. Das Beispiel Frankreichs zeigt, dass die großzügige Verleihung der französischen Staatsbürgerschaft und die Notwendigkeit, französisch zu sprechen, alleine offenbar nicht ausreichen, um Gewalterruptionen wie die des vorigen Jahres zu vermeiden.

Die Diskussionen während der Jahrestagung haben deutlich gemacht, dass es zunehmend schwierig wird, einen Grundkonsens über die unsere Gesellschaft prägenden Werte schon unter Deutschen zu erreichen. Einvernehmen bestand darüber, dass der Werteverlust zuallererst ein Problem unserer deutschen Gesellschaft ist. Es scheint, dass in der Wertediskussion eine Rückbesinnung auf Werte unseres Grundgesetzes und hier insbesondere auf die Wahrung der Menschenwürde und die Sicherung des sozialen und freiheitlichen Rechtsstaates die Basis für Zusammenleben verbreitern könnte. Vielfach wurde die Auffassung vertreten, dass Qualifizierung durch Bildung existentiell ist für die Lösung unserer Probleme.

Der Leser wird bei den hier abgedruckten Vorträgen eine Vielzahl von Sichtweisen der Thematik, ganz unterschiedliche Lösungsansätze und Problemdeutungen finden. Er wird als roten Faden finden, dass Bildung Wesentliches zur Vermeidung von Gegengesellschaften, von Entsolidarisierung und Werteverlust beitragen kann; Bildung, insbesondere schulische Bildung ist aber nicht die alleinige Verursacherin der Probleme und kann sie auch nicht alleine lösen. Bedrückend ist, dass Jahrzehnte einer Politik zur Chancenverbesserung, die explizit oder implizit in allen Ländern in Deutschland betrieben worden ist, so wenig sichtbare Erfolge gezeitigt

hat. Die Konzentration auf Chancengleichheit und Chancenverbesserung hat in der Vergangenheit sicherlich die notwendige Förderung von Leistungsspitzen zurückgedrängt, der wir uns jetzt verstärkt zuwenden. Diese notwendige Akzentverschiebung darf uns aber nicht davon abhalten, ganz besondere Aufmerksamkeit den schwächeren Schülerinnen und Schülern, den Schülerinnen und Schülern aus schwierigen sozialen Umfeldern zu schenken und sie dort abzuholen, wo sie sich jeweils individuell befinden. Unser Sozialsystem, unser Bildungssystem kann es sich nicht erlauben, dauerhaft mit über 10% Schulabbrechern zu leben oder zu akzeptieren, dass auch erfolgreiche Absolventen von Teilen unseres Schulsystems a priori auf dem Arbeitsmarkt keine Chance mehr haben.

Namens der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung bedanke ich mich bei allen, die durch Referate und Diskussionsbeiträge zum Gelingen der Tagung beigetragen haben und wünsche, dass ein wenig vom Geist der Jahrestagung sich auch in dieser Druckfassung widerspiegelt.

Ein besonderer Dank gilt dem Bundesministerium für Bildung und Forschung, dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, dem Verlag Wolters Kluwer Deutschland GmbH, die durch ihre finanzielle Unterstützung die Tagung ermöglicht haben. Ihrer Unterstützung ist auch zu verdanken, dass wir während der Jahrestagung auch Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus mittel- und südosteuropäischen Ländern begrüßen konnten.

Beate Scheffler

Einführung in die Tagungsthematik

Sehr geehrter Herr Schlegel,
meine Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen,

Herr Staatssekretär Wienands hatte bis gestern 18.00 Uhr fest vor, zu kommen. Leider muss er nun einen anderen unaufschiebbaren Termin wahrnehmen. Er lässt Sie alle herzlich grüßen. Ich freue mich, dass Sie in diesem Jahr das Land NRW für Ihr Treffen ausgewählt haben und grüße Sie ganz herzlich auch von unserer Schulministerin Barbara Sommer.

I.

"Was hält unsere Gesellschaft noch zusammen?" Mit diesem Thema für Ihre Jahrestagung, zu dem ich nun gleich einen Beitrag leisten soll, haben Sie sich einiges vorgenommen. Denn es ist so hochaktuell wie facettenreich, so auf der Hand liegend und doch ambivalent.

Und um es gleich vorweg zu sagen: Mir gefällt das pessimistische „noch“ in Ihrer Frage nicht so gut, obwohl ich selbstverständlich die Gefährdungen sehe, denen unsere Gesellschaft nicht erst seit heute und sicher auch noch in Zukunft ausgesetzt ist.

Um noch einmal stichwortartig zu nennen, was Sie alle ja täglich in den Zeitungen lesen: Hohe Arbeitslosigkeit, die demographische Entwicklung, das Auseinanderfallen der Verteilung materieller Güter und der Bildungschancen, eine latente Bedrohung durch Terrorismus – all dies verstärkt den Zusammenhalt in unserer Gesellschaft sicher nicht.

Aber auch zunehmende Bindungsschwierigkeiten von Familie und Organisationen, abnehmende Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung, überzogene Individualisierung mit der Gefahr zur Vereinzelung, Enttabuisierung als Selbstzweck bis hin zur medialen Skandalisierung: All das macht eine Verständigung darüber, wie wir in unserer Gesellschaft zusammen leben wollen, schwieriger.

In Frankreich können wir derzeit besichtigen, wie fragil gesellschaftliche Konsense sind. Auch wenn sich in Deutschland derzeit Existenzängste und Exklusion noch nicht in der Weise öffentliche Aufmerksamkeit verschaffen, so können, so müssen uns die französischen Entwicklungen doch als warnender Hinweis dienen.

Wer vor wenigen Wochen die Fernsehbilder aus dem Iran gesehen hat, wer gesehen hat, wie nach Anstiftung durch den Staatschef Hunderttausende hasserfüllter

Menschen durch die Straßen Teherans zogen und die Auslöschung Israels gefordert haben, der weiß, wie in autoritären Gesellschaften Zusammenhalt hergestellt wird. Aber wenn wir den Zusammenhalt in unserer Gesellschaft sichern wollen, brauchen wir einen Konsens, der von allen gemeinsam getragen und als Ansporn an unser persönliches Handeln und an das politische Handeln definiert werden kann. Diesen Konsens beschreibt Ministerpräsident Dr. Rüttgers so: „Es sind die allgemein anerkannten Werte einer Gemeinschaft. Sie bestimmen das gesellschaftliche Zusammenleben. Sie konkretisieren sich in den Institutionen. Sie dienen als Richtschnur des Handelns und als Leitlinie gesellschaftlicher Prozesse. Es sind diejenigen Werte, die eine Gesellschaft zu einer Einheit machen.“

Diese Werte, dieses Fundament für die Einheit unserer Gesellschaft sind und bleiben die Grundwerte unserer Verfassung.

Meiner Einschätzung nach kann man auf die Frage „Was hält unsere Gesellschaft zusammen?“ auch heute noch antworten: Es ist die Überzeugung, dass wir unser Denken und Handeln an den Grundwerten der Verfassung auszurichten haben.

Dass dies nicht immer gelingt, weiß jeder und jede aus eigener persönlicher Erfahrung, aus der Berichterstattung in den Medien. Und doch gibt es bei uns wohl nur wenige Menschen, die das Achten der Menschenwürde, das Streben nach Gerechtigkeit und die Balance von Freiheit und Verantwortung im Zusammenleben unserer Gesellschaft nicht für selbstverständlich, für gesetzt, halten.

Jeder Mensch hat seine eigene Würde, die – wie wir Christen glauben – ihm schon vor seinem Leben zugesprochen wurde und auch in seinem Tod und darüber hinaus erhalten bleibt.

Das ist der Grund, warum Diskussionen um den Beginn und das Ende des menschlichen Lebens in unserer Gesellschaft mit so großer Sensibilität geführt werden. Embryonenforschung, Abtreibung und Sterbehilfe sind Themen, um die auf der politischen Bühne besonders hart gerungen wird – gerade weil wir hier an die Grenzen unserer gesellschaftlichen Grundverständigungen kommen.

II.

Aber auch bei vielen anderen politischen Entscheidungen müssen wir uns danach fragen lassen, ob wir die Würde des Einzelnen respektieren, ihn in seiner Entwicklung fördern, seine Freiheit nicht unzulässig einschränken und seine Verantwortungsbereitschaft wecken.

Das gilt insbesondere bei bildungspolitischen Entscheidungen, bei denen es um Kinder und Jugendliche und um ihre Lebenschancen geht.

Denn ich verstehe Bildung und Erziehung als zentrale Aufgabe zur Entwicklung einer eigenständigen und verantwortlichen Persönlichkeit, aber auch als wesentlichen Baustein zur Sicherung des Zusammenhalts in unserer Gesellschaft.

Um noch einmal Ministerpräsidenten Jürgen Rüttgers zu zitieren: „Ein wesentliches Ziel sozialer Ordnungspolitik ist die Schaffung eines exzellenten Bildungssystems. Jeder soll die Chance auf ein selbstbestimmtes und selbstverantwortliches

Leben bekommen. Bildung zu vermitteln ist in Zukunft die wichtigste Hilfe zur Selbsthilfe, die der Staat geben kann und muss. Jeder soll die bestmögliche Bildung bekommen, gleich welche Begabung er hat.“

Wie wir als Landesregierung mit diesem Anspruch umgehen, möchte ich daran deutlich machen, was wir tun, um jungen Menschen mit Migrationshintergrund die Integration in unsere Gesellschaft zu ermöglichen und ihnen zu möglichst guten Startchancen ins Berufsleben zu verhelfen.

III.

In diesen Tagen jährt sich zum 50. Mal das erste Abkommen zwischen Italien und Deutschland zur Anwerbung von Gastarbeitern. Sie sollten dazu beitragen, das deutsche Bruttosozialprodukt und unseren Wohlstand zu heben. Seitdem sind viele weitere Ausländer und Aussiedler zu uns gekommen. Entgegen den Erwartungen sind viele dieser Gastarbeiter nicht wieder zurückgekehrt in die "Entsendeländer", sondern sind hier geblieben. Sehr viele inzwischen als Bürgerinnen und Bürger der Bundesrepublik Deutschland.

Wir haben unter den Einwohnern in Nordrhein-Westfalen besonders viele Menschen mit Migrationshintergrund. Sieht man einmal von den Stadtstaaten mit ihrer spezifischen Struktur ab, liegen wir mit Hessen bundesweit an der Spitze. 30 Prozent unserer 15-Jährigen oder rund 500.000 Schüler kommen aus Zuwandererfamilien. Von den 15-Jährigen mit Migrationshintergrund kommen in Deutschland nur 22% aus der Türkei, aber fast 40% aus Polen und der ehemaligen Sowjetunion. All diesen jungen Menschen eine zukunftsfähige Bildung, Erziehung und Ausbildung zu geben, ist eine ganz zentrale Aufgabe und Verpflichtung des Staates. Wir müssen dafür sorgen, dass ihre Bildungsmöglichkeiten ausgeschöpft werden und sie echte Chancen auf Teilhabe an unserer Gesellschaft erhalten.

Es ist nicht nur – wie manchmal argumentiert wird – das Problem einer möglichen Belastung der Sozialsysteme, wenn wir es nicht schaffen, dass junge Migrantinnen und Migranten integrierte und akzeptierte Bürger unserer Gesellschaft werden.

Wenn wir den Anspruch unserer Grundwerte ernst nehmen, die Würde jedes Menschen respektieren und den Zusammenhalt unserer Gesellschaft stärken wollen, müssen wir jedem jungen Menschen die gleichen Chancen für ein gelingendes Leben eröffnen.

Und da besorgt es in besonderer Weise, dass die neuesten PISA- Ergebnisse wieder einmal deutlich machen: Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund haben deutlich geringere Chancen auf einen Schulerfolg als andere.

In keinem anderen Bundesland ist die Leistungskluft zwischen deutschen und ausländischen Schülern größer als bei uns. Bis zu drei Schuljahre hinken türkische 15-Jährige hinterher. Der Zusammenhang zwischen sozialer Schicht/Migration und Schulerfolg ist in NRW besonders eng.

Es ist für diese Landesregierung auch eine moralische Verpflichtung, diesen Zusammenhang endlich aufzubrechen!

Lassen Sie mich deshalb deutlich machen, was wir hier in Nordrhein-Westfalen tun, um bestehende Ungerechtigkeiten und Benachteiligungen abzubauen und die Chancen für **alle** Kinder und Jugendlichen zu verbessern.

IV.

Dies ist nicht in erster Linie eine Frage der Finanzen. Richtig ist aber auch, dass notwendige Fördermaßnahmen, die das Zusammenwachsen erleichtern sollen, ohne angemessene finanzielle Ausstattung nicht realisiert werden können.

Deshalb zunächst einige Kennziffern aus dem Haushalt: Was die Ressourcen betrifft, kann NRW durchaus beachtlich Zahlen vermelden. Rechnet man alle Lehrerstellen zusammen – für Integrationshilfen, für Muttersprachunterricht, für die Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien, für zusätzlichen Sprachförderunterricht am Beginn der Sekundarstufe I – dann kommen wir auf knapp 5.000 zusätzliche Stellen im System. In Euro umgerechnet sind das 246 Millionen.

Hinzu kommen noch 7,5 Mio. Euro für die vorschulische Sprachförderung. Auch in den Haushalten anderer Landesressorts stecken noch etliche Millionen, die speziell der Förderung unserer Zuwanderer dienen sollen. Ich nenne den Landesjugendplan, die Stadtentwicklung und die entsprechenden Haushaltstitel des Integrationsministers.

Mit dem Outcome allerdings können wir nicht zufrieden sein. Ich habe den Eindruck, bisher wurde zu sehr nach dem Motto gehandelt: „Viel hilft Viel!“ Zu wenig wurde darauf geachtet, ob die zusätzlichen Lehrerstellen überhaupt zum Nutzen der Migrantenkinder eingesetzt wurden. Offensichtlich hat man zu selten danach gefragt, wie es sich mit der Effektivität, mit der Wirksamkeit verhält.

Wie will die neue Landesregierung die Probleme angehen?

Da ist zuallererst die notwendige Sprachförderung. Denn ohne sichere Beherrschung der deutschen Sprache ist eine echte Teilhabe an unserer Gesellschaft nicht möglich.

Mangelhafte Beherrschung der deutschen Sprache führt – und dies hebt die PISA-Studie als eine ihrer Kernaussagen hervor – zu Leistungsmängeln und Leistungsversagen in fast allen Fächern. Klassenwiederholungen, Abschlüssen bis zu Überweisungen in Förderschulen, schlechte Noten, unzureichende Schulabschlüsse sind die Folgen. Oft wird die Schule ohne Abschluss verlassen. Die Integration in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt wird erschwert. Ein Leben, das möglichst ohne staatliche Transferleistungen auskommt, wird schwierig.

Deshalb wollen wir bereits im Kindergarten noch verstärkt mit der Sprachförderung einsetzen; wir halten es für wichtig und notwendig, in den so genannten Rucksackprojekten auch die Mütter mit einzubeziehen. Der Ausbau von Kindergärten zu Familienzentren kann darüber hinaus auch und gerade für Eltern von Migrantenkindern als flankierende Hilfestellung dienen. In der Schule wollen wir

die Sprachförderung weiterhin stützen, auch durch die in Zukunft aus Förderunterricht fortentwickelte Ganztagsbetreuung im Bereich der Primarstufe und dem Aufbau zusätzlicher Ganztagsplätze im Bereich der Hauptschulen.

In NRW gibt es 27 regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien. Deren Arbeitsschwerpunkt ist seit einiger Zeit „Deutsch als Fremdsprache“.

Auch die Projektleitung von FörMig, also des Modellprogramms der Bund-Länder-Kommission "Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund" liegt in den Händen der RAA.

In FörMig werden in vier Schwerpunkten – beginnend bei der vorschulischen Sprachförderung über die gesamte Laufbahn hinweg bis zum Übergang in die berufliche Bildung – gute Beispiele durchgängiger Sprachförderung weiterentwickelt. Wir erproben auch Sprachstandsfeststellungen, wir kooperieren bei FörMig mit Kindergärten, mit außerschulischen Partner, mit Eltern und wir evaluieren die Förderkonzepte, um die Übertragbarkeit ins Bildungssystem zu testen.

Mit dem neuen Schulgesetz soll die Sprachförderung schon vor dem ersten Schultag noch verbindlicher werden.

Bei den Integrationsstellen haben wir umgesteuert: Stellen dafür gibt es nicht mehr automatisch als „Trostpflaster“ für einen hohen Ausländeranteil an der Schule. Wir verlangen jetzt die Vorlage von Förderkonzepten und die Ausrichtung der eingesetzten Lehrerstunden an Qualitätsindikatoren. Wir wollen wissen, ob sich nach drei Jahren die Situation nachprüfbar verbessert hat.

Wir meinen auch, dass der Eintritt ins Berufsleben für junge Menschen mit schwierigerer Ausgangslage erleichtert werden muss. Deshalb hat der Arbeitsminister zusammen mit unserem Haus vor kurzem das "Werkstattjahr" ins Leben gerufen.

Das Werkstattjahr, das ein erster Baustein für die 3. Säule der Berufsausbildung in Nordrhein-Westfalen sein soll, richtet sich an berufsschulpflichtige Jugendliche ohne Ausbildungsverhältnis und mit zumeist schwierigen Startbedingungen. Dies sind in NRW derzeit rund 37.000, von denen bisher 20.000 nur an zwei Tagen schulisch betreut werden und ansonsten "frei" – aber Leerlauf hatten. Ca. 50% haben einen Migrationshintergrund.

Das Werkstattjahr besteht aus drei Bausteinen:

- An zwei Tagen in der Woche werden die Jugendlichen weiterhin ein Berufskolleg besuchen, lernen dort beispielsweise Mathematik oder berufsvorbereitend Fachenglisch.
- An zwei weiteren Tagen werden sie bei wirtschaftsnahen Bildungsträgern praktisch unterwiesen, etwa in Weiterbildungsstätten des Handwerks oder der Industrie- und Handelskammern. Dort geht es insbesondere um berufliche Grundfertigkeiten, beispielsweise Schweißen, Feilen, Mauern.
- Hinzu kommt an einem Tag pro Woche ein betriebliches Praktikum, um – ähnlich einem Lehrling – den Berufsalltag zu erleben und Kontakte zu knüpfen.

Im Werkstattjahr können die – häufig besonders "schulmüden" Jugendlichen anerkannte Qualifizierungsbausteine erwerben und sich so zum Beispiel bescheinigen lassen, dass sie Grundfertigkeiten in einem Beruf erlernt haben. Diese Nachweise können dann im weiteren Verlauf der individuellen Aus- und Weiterbildung angerechnet werden.

Ich denke, dass wir auf diesem Wege einen wichtigen Schritt zur Integration leisten. Ich denke aber auch, dass dieses Angebot dazu hilft, Gerechtigkeit bei Lebenschancen zu realisieren.

Ein weiteres wichtiges Feld der Hilfestellung insbesondere für Migrantinnen und Migranten ist die geplante Aufwertung und Stützung unserer Hauptschulen. Wir werden gezielte Ressourcenzuweisungen dort vornehmen, wo ein besonderer Unterstützungsbedarf gegeben ist. Das heißt also, dass wir vom Gießkannenprinzip weg wollen und stattdessen gezielte Hilfen bieten.

Wir brauchen außerdem ganz dringend die Unterstützung der Eltern. Der Rückzug in ethnische und kulturelle Nischen, das Sich-Einrichten in Parallelgesellschaften und die Verweigerung von Integration wirken sich ausgesprochen negativ auf die Kinder aus. Interesse am schulischen Weg des Kindes, Unterstützung, Hilfe, liebevolle und interessierte Begleitung – das sind die Schlüssel für den Schulerfolg von Kindern. So gelingt die Integration in Kindergarten, Schule und Gesellschaft. Dafür müssen wir die zugewanderten Eltern stärker als bisher gewinnen.

Gestern war im Landtag Weiterbildungskonferenz. Da ist deutlich geworden: Die Träger der Weiterbildung im Land sehen die Arbeit mit Migranteneltern als eine wichtige Aufgabe und wollen ihre Angebote darin noch verstärken.

Manchmal scheint man in der öffentlichen Diskussion zu vergessen, dass es bei uns selbstverständlich auch andere Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien gibt. Kinder, die schnell im Sprachenlernen, leistungswillig und ehrgeizig sind, die in der Schule gut mitarbeiten und keine Probleme haben.

Es gibt eine ganze Reihe von besonders begabten Schülern mit Migrationshintergrund. Die spüren wir gerade gemeinsam mit der Hertie Stiftung im Rahmen des START Programms auf. START ist ein Schüler Stipendienprogramm für Kinder aus Zuwandererfamilien. Wenn man diese Jugendlichen sieht, zum Teil erst seit vier, fünf Jahren im Land, die Sprache schnell gelernt, schon mal eine Klasse übersprungen, glänzende Schulleistungen und zusätzlich noch soziales Engagement in Verein und Schule – dann gerät so manches Klischee ins Wanken.

Mit START helfen wir, eine junge Zuwanderer-Elite heranzubilden, die als Vorbild für die Kinder aus der eigenen Ethnie dient. Wir brauchen diese Eliten auch, um als Gesellschaft und als Wirtschaftsnation (hier nehme ich die Diskussion um die ökonomische Zukunft bewusst auf) voranzukommen.

Zugleich zeigen diese hoch qualifizierten Migrantinnen und Migranten der Gesellschaft, dass Zuwanderung nicht automatisch mit Defiziten, Desintegration und Belastungen der sozialen Sicherungssysteme einhergeht.

Das Signal, das wir mit START setzen wollen, ist übrigens angekommen: auf die erste landesweite Ausschreibung der in 2006 zu vergebenden 50 Stipendien sind

585 Bewerbungen eingegangen. Das ist ein wirklicher Erfolg und zeigt die Potenziale dieser Schülergruppe.

Am Beispiel START sehen Sie, dass wir ernst machen auch mit der Förderung von Spitzenleistungen bei Schülern mit Migrationshintergrund.

V.

Meine Damen und Herren, lassen Sie mich noch einen Aspekt nennen, der wesentliches Merkmal der Schulpolitik dieser Landesregierung ist: Im Zentrum der Schule steht der Unterricht. Dies ist eine Binsenweisheit. Um ihr Nachdruck zu verleihen, hat die neue Landesregierung gleich zu Beginn ihrer Regierungszeit einige Entscheidungen getroffen. Herausragend war sicher die sofortige Einstellung von 1000 zusätzlichen Lehrern. Das hat Entspannung in das System gebracht und hat mit einer gleichartigen Maßnahme Mittel für den Vertretungsunterricht um 20 Mio. € gesteigert und so entscheidend dazu beigetragen, im laufenden Schuljahr den Unterrichtsausfall deutlich zu mindern.

Vermeidung von Unterrichtsausfall ist das Stichwort für eine ganze Reihe weiterer Maßnahmen. So haben wir uns bei den Lehrerverbänden sicher nicht beliebt gemacht mit der Vorgabe, dass auch bei Fortbildungen, Lehrerausflügen und Elternsprechtagen grundsätzlich kein Unterricht ausfallen darf.

Das Recht der Schüler auf Unterricht hat für uns Priorität.

VI.

Wir treten für eine wertbezogene Bildung und Erziehung ein, die selbstverständlich auch die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund einschließt.

Wir werden es nicht tolerieren, dass einige Wenige unsere Werte missachten, seien es Rechtsradikale oder Islamisten.

Wir müssen aber auch die Mehrheitsgesellschaft immer wieder darauf hinweisen, dass sie ihre Werte gegenüber den Migrantinnen und Migranten nicht vergisst! Es ist die demokratische, oder besser: die mitmenschliche Pflicht, jungen Menschen anderer Herkunft mit Zuwendung, Vertrauen und Verantwortungsbewusstsein zu begegnen.

Und es ist die Pflicht des Staates und somit auch aller, die sich in öffentlichem Auftrag um Bildung und Erziehung bemühen, die Menschenwürde zu achten und zu ihrer Verwirklichung beizutragen.

Ich habe eingangs darauf hingewiesen, dass unser Verständnis von Integration in erster Linie auf Menschenwürde gründet. Sicher müssen wir auch ein aktives Sich-Integrieren-Wollen von den Zuwanderern erwarten. Aber genauso dringend brauchen wir eine feste und vielleicht erneuerte Solidarität, die nicht Wirtschaftssub-

jekte, sondern den einzelnen Mitmenschen im Blick hat - egal welcher Hautfarbe und Herkunft. Da hat die Mehrheitsgesellschaft eine eindeutige Bringschuld.

Ich möchte zum Schluss noch eine ganz persönliche Anmerkung machen:

Lange Zeit haben viele – vielleicht etwas naiv – geglaubt, das Zusammenleben von Menschen aus so unterschiedlichen Kulturen würde schon gelingen, wenn nur alle guten Willen sind. Schnell wurde bei Konflikten mangelnde Integrationsbereitschaft auf beiden Seiten unterstellt. Der Diskussionsprozess, der nach dem 11. September intensiv geführt wurde, zeigt:

Die gemeinsame Basis des Zusammenlebens ist unsere freiheitlich, soziale, demokratische Rechtsordnung.

In einem Dialog auf Augenhöhe zwischen Deutschen und Menschen, die ihre Herkunft in anderen Kulturen haben, zwischen Christen, Atheisten, Juden und Muslimen wird es darauf ankommen, Gemeinsamkeiten zu entdecken – aber auch Trennendes und Unterschiede herauszuarbeiten und zu akzeptieren. Wo die Grenzen für das liegen, was jeweils akzeptiert werden kann, wird sicher immer wieder neu herausgefunden werden müssen.

Lassen Sie mich optimistisch schließen: Unsere christlich abendländische Kultur, unser demokratisches Gemeinwesen, unsere Wertorientierung bieten ausreichend Potenzial, um die Gesellschaft zusammen zu halten. Wir müssen aufmerksam sein im Blick auf die Gefährdungen unseres Gemeinwesens, aber wir dürfen getrost auf das starke ethische Fundament unserer Gesellschaft bauen.

Der Beitrag des Bildungssystems zum Zusammenhalt der Gesellschaft – Die Perspektive der Wissenschaft

„Werte seien heute nicht mehr der Kitt, der unsere Gesellschaft zusammenhalte“, „zusammengehalten werde diese Gesellschaft nur noch von dem Streben nach Wohlstand!“ so wird im Trierischen Volksfreund am 28. Oktober 2006 ein „Spitzenpolitiker“ zitiert. Bundespräsident Köhler habe dem aber „leidenschaftlich widersprochen“. Die Zeitdiagnose des „Werteverfalls“ ist allerdings überzeitlich und begleitet auch die Geschichte der Bundesrepublik seit Anbeginn. Viele meiner Lehrer in den fünfziger Jahren waren fest vom „Untergang des Abendlandes“ oder dem „Verlust der Mitte“ überzeugt. Andere hatten noch „Werte“, die der Nazis, unitarisch übertüncht. Nahezu unbemerkt verinnerlichten gleichzeitig immer mehr Menschen die Werte der westlichen Gesellschaften. Sie taten dies möglicherweise zunächst, weil ihnen Wirkungschancen und Aussicht auf Wohlstand geboten wurden. Diese pragmatisch verinnerlichten „Geschäftsbedingungen“ haben sich dann aber gegenüber den ursprünglich nur aktuellen Plausibilitäten verselbständigt und Tradition gebildet als konsensfähige Kriterien des politischen Urteils. Bereits damals wurde deutlich, dass Werte und Interessen nicht als Alternative zu einander zu denken sind, sondern in irgendeiner Weise auf einander aufzufrühen.

Was hält unsere Gesellschaft zusammen?

Diese Frage wird in Deutschland auf dem Hintergrund der Erfahrungen der Weimarer Republik gestellt. Heute stehen wir vor neuen Herausforderungen. Fünfzehn Jahre nach dem Triumph des Marktes über den Plan, der Freiheitsrechte über kollektivistische Definitionen des „Guten“, der technisch entgrenzten Kommunikation über Zensur und Programm zeigen sich vielfältige Erscheinungen, die aufs neue das modernisierungstheoretische Versprechen der Geltung universalistischer Werte, von individueller Selbstbestimmung, Demokratie und rechtlicher Gleichheit in Frage stellen: Religiöser Fundamentalismus bei Christen, Juden und Muslimen, die Widererstarkung ethnischer Zugehörigkeiten, Fremdenfeindlichkeit und die Bandenbildung von Jugendlichen. Alle diese Erscheinungen sind gekennzeichnet durch die scharfe Trennung zwischen „Binnenmoral“ und „Außenmoral“ (Max Weber) in dem Sinne, dass die Loyalität gegenüber dem Freund, der Bande, dem Volk, der Glaubensgemeinschaft eindeutigen Vorrang hat – auch gegenüber Verfassungsgrundsätzen. Der Siegeszug der universalistischen Werte der Aufklärung, insbesondere von Gleichheit und Selbstbestimmung scheint also gebremst durch das Erstarken eines radikalen Partikularismus: Man ist erst einmal der Freund seines Freundes, seines Volks- oder Glaubensgenossen und daher der Feind von dessen Feinden – lange bevor allgemeine Prinzipien von Recht und Gerechtigkeit ins Spiel kommen können (Hardin 1996; Eckert 1998).

Gleichzeitig erleben wir den Siegeszug eines Denkens, dem der Begriff des Sozialen als ein „Wieselwort“ (v. Hayek 1983, S. 4-5) gilt: Wie ein Wiesel einem Ei den Inhalt aussaugt, ohne dass dies äußerlich zu sehen sei, zerstört der Sozialstaatsanspruch die Marktwirtschaft, von der er lebe. Ausgerechnet im Eucken-Institut zu Freiburg wurde so das ordoliberalen Konzept der Sozialen Marktwirtschaft aufgekündigt. Weil er unter den Bedingungen weltwirtschaftlicher Konkurrenz für Arbeitsplätze nicht mehr sorgen könne, gerät der Sozialstaat immer mehr ins Visier der Kritik. Kommunitaristen behaupten umgekehrt, dass die individualistische Konkurrenz die Werte zerstört, von denen die Demokratie letztlich lebe (Bellah, R. et al. 1987; Taylor 1995). Weil der Staat als anonyme Organisation dem nicht entgegengetreten könne, setzen sie auf „Gemeinschaften“ als Basis oder Kitt der Demokratie. In der neueren Kriminologie der Vereinigten Staaten stellt die ‚institutional anomy theory‘ die Rolle von sozialen Institutionen – die Sozialpolitik, das Bildungssystem und die Familie in den Mittelpunkt. Die Machtbalance zwischen Marktwirtschaft und sozialen Institutionen entscheide über das Ausmaß von Kriminalität in einer Gesellschaft. Daher könne die „Zähmung des Marktes“ durch staatliche Wohlfahrtsinstitutionen das Ausmaß von Gewaltkriminalität reduzieren (Karstedt/Oberwittler 2004, S. 14).

Haben diese auseinanderstrebenden ideologischen Entwicklungen etwas miteinander zu tun? Befördern sie einander? Was hat das mit Bildung zu tun?

Die Insuffizienz der Bildung

Gleichzeitig ist unser Bildungssystem in die Krise geraten. Dabei geht es weniger wie 1965 um die Zahl derer, denen das „Bürgerrecht“ auf Hochschulzugang verwehrt bleibt. Vielmehr geht es um die, die gänzlich vom Eintritt in eine Erwerbsbiographie ausgeschlossen bleiben. Lassen Sie mich einige der gegenwärtigen Probleme in ihm skizzieren:

- Die Qualifikationsanforderungen auf dem Arbeitsmarkt haben sich aufgrund der mikroelektronischen Revolution und der zunehmenden Integration in den Weltmarkt drastisch erhöht. Auch in den Ausbildungsordnungen der Lehrberufe sind – aufgrund der zunehmend komplizierteren technischen, betriebswirtschaftlichen und ökologischen Zusammenhänge – die Ansprüche erhöht worden.
- Knapp 9% eines Jahrgangs verlässt die Schule ohne Abschluss. Zwischen 15% und 20% sind ohne Zusatzbetreuung nicht in der Lage, eine Arbeits- oder Ausbildungsstelle anzutreten. Ein Viertel der Lehrverträge wird wieder aufgelöst. Die Ausbilder vermissen Basisqualifikationen sowohl in den Kenntnissen als auch in den Verhaltensweisen vieler Jugendlicher.
- In den letzten 40 Jahren wurde „Bildung als Bürgerrecht“ vor allem als Recht auf Hochschulzugang verstanden. So bieten wir bis heute Maximalqualifikationen für den Arbeitsmarkt in Form des Hochschulabschlusses kostenlos an, wäh-

rend wir gleichzeitig die Minimalqualifikationen für den Arbeitsmarkt bei vielen Jugendlichen nicht sicherstellen können.

- Vielen Schülerinnen und Schülern aus Zuwandererfamilien fehlt in Grund- und Hauptschulen die Sprachkenntnisse, um dem Unterricht zu folgen. Ohne zusätzliche Fördermaßnahmen führen die Defizite der einen auch zu Beeinträchtigungen der anderen Schüler.
- Jeden Montag ist „Programmwechsel“ zwischen einer flirrenden „Freizeit“ und dem eher grauen Schulalltag. In den Köpfen der Jugendlichen konkurrieren Unterrichtsinhalte mit einer Freizeitwelt, die kommerziell betrieben und von den Medien verbreitet wird. Dieser Konkurrenz ist eine Halbtagschule kaum gewachsen, in der einzelne Themen im 45-Minuten-Takt vorgetragen werden.
- Das „System des Sitzenbleibens“ (und des Verweises an andere Schulformen) entlastet zwar den Unterricht mit „besseren“ Schülern in Gymnasium und Realschule, verschärft aber das Qualifikationsproblem der Absteiger. Diese sammeln sich in den Abschlussklassen der Hauptschulen, im Berufsvorbereitenden Jahr, der Berufsfachschule I und bilden depressive und aggressive Verhaltensweisen aus. Aufgrund ihres fortgeschrittenen Alters nehmen sie problematischen Einfluss auf Jüngere.
- Schüler und Schülerinnen mit intellektuellen Schwächen und solche, denen die Anpassung an die schulischen Formen der Wissensvermittlung schwer fällt, entwickeln ein Anerkennungsdefizit. Für sie ist der Anschluss an jugendeigene Cliquen subjektiv sinnvoll, in denen sie ihren Frust ausagieren und „Ersatzkarrieren“ wahrnehmen können. Jede zweite Clique entwickelt dezidiert antischulische Orientierungen. Gewalt und Vandalismus sind die Folgen.
- Wo eine konkrete Berufsperspektive überhaupt nicht sichtbar wird, lässt sich auch die Schulmotivation nicht aufrecht erhalten. Schulschwänzen, innere Kündigung und Unterrichtsstörungen sind die Folgen.
- Im Vergleich zur Privatwirtschaft gibt es im Öffentlichen Dienst, also hier an den Schulen, kaum Sanktionen oder Anreize, um Verhaltensänderungen „von oben“ durchzusetzen. Das gilt im Verhältnis von Schulaufsicht zur Schule und im Verhältnis vom Rektor zu den Lehrpersonen. Wer nicht will ist kaum zu bewegen und bremst auch andere aus. Immer wieder kommt es zu Verhältnissen, die als die Ausbeutung des Staates durch den öffentlichen Dienst – auf Kosten der Schüler – bezeichnet werden müssen.
- Während die Studierenden an den Hochschulen aufgrund ihrer Kompetenzen mit dieser Knappheit eher umgehen können und auch Studienabbrecher in der Regel einen Job haben, riskieren die Verlierer, die die Minimalqualifikationen für den Arbeitsmarkt nicht erreichen, den dauerhaften Ausschluss von einer Erwerbsbiographie. Eine Hartz-IV-Kultur breitet sich rasant unter den Heranwachsenden aus. Ein Blick auf die Korridore der Arbeitsagenturen zeigt, dass es sich hierbei nicht nur um ein finanzielles sondern um ein langfristiges soziales Desaster handeln dürfte. Die Versäumnisse schlagen in der Form einer

steuerfreien oder sogar subventionierten Tagelöhnerökonomie, von Sozialhilfeausgaben und Kriminalitätsraten auf die Gesellschaft zurück. Mehr noch: langfristig werden auch die zentralen Werte unserer Gesellschaft angegriffen. Für Erniedrigte und Beleidigte sind diese wenig mehr als Heuchelei.

Universalistische und partikularistische Werte – auf welchen Erfahrungen ruhen sie auf?

Ich habe eingangs davon gesprochen, dass Werte auf dem Hintergrund von Lebenserfahrungen plausibel werden, sich aber als Deutungssysteme diesen gegenüber verselbständigen können. In der Nachkriegszeit war die Verklammerung von Berufschancen und Freiheitsrechten ein Feld zunehmenden Legitimationsgewinns für die Bundesrepublik. Evolutionstheoretisch gesehen, können sich universalistische Orientierungen entfalten, wenn Familie, Verwandtschaft und lokale Verbände in der Daseinssicherung ergänzt oder begrenzt werden: durch Märkte (jede[r] kann anbieten und nachfragen und hat auf diesen Märkten eine Chance), Berufspositionen (soweit sie über Qualifikationen und nicht über Herkunft besetzt werden), professionelle Rechtsprechung (jede[r] ist gleich vor dem Gesetz), Bürokratien (ein Amt ist nicht käuflich oder vererbbar), Demokratie (jede[r] ist berechtigt, an politischen Entscheidungen mitzuwirken und frei zu wählen) und durch eine Religion, in der alle Menschen (vor Gott) gleich sind.

Partikularistische Wertorientierungen haben dagegen ihre Basis in der Erfahrung unmittelbarer Reziprozität, wie sie sich in kleinen Gruppen und Nachbarschaften entfalten kann (Baurmann 1998, S. 283) und für lange Phasen der Menschheitsgeschichte existenzsichernd war.¹ Auch heute bestimmen sie unsere persönliche Moral: wir fühlen uns ganz selbstverständlich unseren Verwandten und Freunden besonders verpflichtet. Zur Gefahr werden partikularistische Orientierungen erst, wenn nicht nur unsere „positiven Pflichten“ (wie: liebe Deinen Nächsten!) sondern auch unsere „negativen Pflichten“ (wie: Du sollst nicht töten!) auf Partikularbeziehungen beschränkt werden (Nunner-Winkler 2005) und menschenrechtliche Garantien sich dadurch auflösen. Völkische, nationalistische und kommunalistische (auf Religionsgemeinschaften bezogene) Ausschließung lebt von der kognitiven Generalisierung dieser partikularistischen Solidarität. Konflikte zwischen Gruppen, die keine institutionelle Regelungen finden (Dubiel 1992; Hirschman 1994), vor allem aber die empfundene Bedrohung durch andere Gruppen führt zur Verstärkung partikularistischer Orientierungen. Ein mit dieser Herstellung von Gruppensolidarität verbundener, aber darüber hinausgehender Prozeß führt zu Ethnozentrismus, d.h. der Aufwertung des Eigenen und der Abwertung des Anderen. In ihm werden Gruppenvergleiche angestellt, aus denen eine positive soziale Identität abgeleitet werden kann (Tajfel 1982; Tajfel & Turner 1986). Der abwertende Gruppenvergleich kann in unterschiedlichem Maße verschärft und strategisch ge-

1 Die Rationalität dieser Orientierung ist klassisch von Olson (1968) aufgezeigt worden.

wendet werden, um Konkurrenten herabzusetzen oder Gegner zu dämonisieren. Kulturelle Grenzziehung und Konflikte können sich zirkulär verstärken.

Was sind die Folgen, wenn der Zugang zu einer Erwerbsbiographie versperrt ist?

Die Qualifikationsanforderungen auf dem Arbeitsmarkt haben sich aufgrund der mikroelektronischen Revolution und der zunehmenden Integration in den Weltmarkt drastisch erhöht², so dass der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt für niedrig qualifizierte Jugendliche immer weniger sichergestellt werden kann. Konkurrenzangst und gleichzeitige Einwanderungsschübe sind eine brisante Mischung, die als fremdenfeindliche Gewalt Anfang der neunziger Jahre explodiert ist (Willem's u.a. 1993). Die Ereignisse in Frankreich zeigen, dass die Gewalt auch von der anderen Seite der „Grenze in den Köpfen“ ausgehen kann. Mit dem Misserfolg in Bildung und Beruf geht für Jugendliche die Aufwertung des Nahraums einher. Hier aber fürchten sie zunehmende Konkurrenz. Wenn sich ganze Wohngebiete bedroht fühlen, können die vormals entwerteten Fähigkeiten junger Männer wieder zur Geltung kommen: Aus „Schlägern“ werden dann „Kämpfer“ oder gar „Helden“ (Eckert 1999). Auch Jugendliche aus Einwanderergruppen haben Gründe, ihre zunehmenden Misserfolge auf dem Arbeitsmarkt in eigenen Cliques und Banden zu kompensieren und über Gewaltdrohung Respekt oder gar Herrschaft in ihrem Stadtviertel anzustreben, wie wir gerade wieder in der Banlieue von Paris erleben können. Diese Kämpfe haben Konsequenzen auch für die Verkehrsformen, die in anderen, weniger benachteiligten Jugendszenen herrschen. Nachdem Gewalt einmal erfolgreich eingeführt ist, beginnt sie sich „zur Verteidigung“ zirkulär selbst zu legitimieren und früher oder später von den Ursprüngen abzulösen. Dann verdrängt sie andere friedliche Mittel der Konfliktlösung und entwertet Demokratie und Recht.

Wenn der Lebenslauf nur schwer planbar erscheint, wenn auf „nichts Verlass“ ist, dann ist es durchaus rational, sich „durchzuschlagen“, die angeborenen oder als solche definierten Identitätsteile (Geschlecht und ethnische Zugehörigkeit) aufzuwerten und in Cliques und Banden Garanten partikularer Solidarität aufzusuchen (Enzmann/Brettfeld/Wetzels 2004). In einer feindlichen Welt wird der Mann zum Kämpfer und die Frau zur Hüterin des Herdes. Eigensicherung erfolgt über Racheandrohung und Rache. Solche *Erfahrungen* des Kampfes können rasch *interpretiert* und *transferiert* werden, indem eine imaginierte „Verwandtschaft“, das „Volk“ oder der „wahre Glaube“ bestimmen, was zu tun und gegen wen zu kämpfen sei. Es entstehen dann Führungspositionen für Ideologen, die für sich selbst überhaupt nicht depriviert oder desorientiert zu sein brauchen.

2 Möglicherweise handelt es sich um einen neuen Kondratieffzyklus, in dem die Mikroelektronik als Basistechnologie Arbeits-, Verkehrs- und Kommunikationsprozesse so revolutioniert, dass vormals nachgefragte Arbeit erübrigt wird. Zu hoffen ist, dass nach der gegenwärtigen Phase wachsender Arbeitslosigkeit neue Bedürfnisse auch für entsprechende Nachfrage nach Arbeit sorgen.

Wenn ein Konflikt die Wahrnehmung prägt, wird das Kategoriensystem entdifferenziert. Insbesondere gewalttätige Konflikte zwischen Gruppen und imaginierten Gemeinschaften zwingen zur Stellungnahme und machen die betreffenden Zugehörigkeiten unausweichlich (*Morokrasic-Müller 2001; Hardin 1996*). Sowohl ausgeübte als auch erlittene Gewalt befestigt die Grenze zwischen Freund und Feind und ist – so gesehen – nicht nur die Folge von vorgängigen Gruppenkonflikten oder relativer Deprivation, sondern auch ein Erzeuger von Gruppengrenzen und Gruppen-solidarität. Je mehr Angst umgeht, um so wichtiger wird es, zu wissen, auf welcher Seite jemand steht. Freundeskreise, Nachbarschaften werden alsbald von potentiellen Feinden gesäubert. Reiche des Bösen und des Guten werden definiert. Die Unterscheidung zwischen Freund und Feind ist nicht, wie Carl Schmitt (1932) glaubte, *das Wesen des Politischen*, sondern Ergebnis und Instrument von Konfliktverschärfung. Erfahrungen der Bedrohung und Empfindungen des Unrechts befestigen Solidaritätslinien und legitimieren schließlich auch die Vergeltungszyklen. Die wechselseitige Verstärkung von Gewalterfahrung und die daraus resultierende Kollektivbildung sind *der* Generator von Friedlosigkeit. „Je dringlicher eine Lösung gegenwärtiger Probleme u.U. aus guten Gründen in der Herstellung einer (imaginierten) Gemeinschaft gesehen wird, desto radikalere und gewalttätigere Mittel werden die Vorkämpfer dieses Bestrebens ergreifen. Nichts stabilisiert Gemeinschaften stärker als Kämpfe und Kriege“ (*Elwert 1989*).

*Bedingungen der Plausibilität universalistischer bzw. partikularistischer Werte:
Ökonomische Chancen und rechtliche Regelung*

Für den Fortbestand universalistischer Werte und den Weg in Richtung auf Kants „ewigen Frieden“ ist es also eine entscheidende Frage, wo die Erfahrungen gemacht werden, in denen Recht und Freiheit Plausibilität gewinnen. Hier ist der kommunitaristischen These³ zu widersprechen, dass auch öffentliche Moral vornehmlich in überschaubaren Gemeinschaften erzeugt werde. Auch die vielfach ohne Prüfung übernommene These des Staatsrechtlers Böckenförde, dass der demokratische Rechtsstaat von (religiösen) Voraussetzungen lebe, die er selbst nicht garantieren könne, ist vermutlich eher ein Wunschdenken. Gewiss gehören „Religion und Religionsgemeinschaften ... zu jenen Instanzen, die ethisch-sittliche Grundauffassungen und Grundhaltungen vermitteln und lebendig erhalten.“ Ob diese allerdings zu einem „integrierenden Fundamentalkonsens“ beitragen, der „den zentrifugalen Tendenzen gegenübertritt, die sich aus den weltanschaulichen und geistig-ethischen Pluralismus ergeben“ (*Böckenförde 1999; S. 267ff*) scheint mir angesichts der geschichtlichen und gegenwärtigen Funktion von Religion als „sacred marker“ (*Hanf 1994*) von miteinander konkurrierenden und kämpfenden Gemeinschaften zwar wünschenswert aber empirisch höchst fraglich zu sein. Auf allzu vielen Koppelschlössern war eingeprägt „Gott mit uns“. Der Kampf gegen Liberalismus und Aufklärung wird im christlichen Fundamentalismus nach wie vor

3 Vor allem bei *Bellah, R. et al.* (1987): *Gewohnheiten des Herzens*, Köln.

geführt. Ein „Weltethos“ (Küng) ist bislang noch nicht mehr als eine Hoffnung, die freilich von den zunehmenden globalen Kooperationsbeziehungen gestützt wird. Wenn hier auf Religion kein Verlass ist, steht an erster Stelle der Legitimation von Recht und Freiheit die Form der Konfliktbewältigung in einer Gesellschaft: Nur wenn Demokratie, Rechtsstaat und Markt einigermaßen funktionieren, können Menschen auf die Eigensicherung über partikularistische Solidarität verzichten. Wenn ich nicht zum Kadi gehen kann, muss ich kämpfen – und dann die Unterstützung meiner Verwandten und Freunde abrufen können. Wenn der Markt (z.B. der Weltmarkt) mir keine Chancen lässt oder zu lassen scheint, werde ich Solidaritätslinien im Nahraum oder über Ideologien aufzubauen versuchen. Je häufiger dies der Fall ist, um so mehr definiere ich mich als „Freund meines Freundes“ und „Feind seiner Feinde“ und vice versa. Dies gilt nicht nur in vorstaatlichen Gesellschaften mit dem Sicherungssystem von Racheandrohung und Rache, sondern ebenso in den Jugendbanden der anomischen Randzonen, der Banlieue unserer großen Städte. In zerklüfteten Gesellschaften entwickelt sich die marktförmige Organisation von Sicherheit: private Wachdienste, Schutzgelder, privat bewachte Wohngebiete und in einer extremen Form Gewaltmärkte (Elwert 1997). Wer aber nicht zahlen kann, braucht Solidarität, wo immer sie auch herkommt. Dies ist dann die Stufe, in der soziale Hilfe, Indoktrination und die Rekrutierung junger Kämpfer sich verschränken – so war es bei den Nationalsozialisten vor 1933, so ist es heute die Praxis von islamistischen Organisationen im Nahen Osten und im Maghreb – und bald vielleicht auch in Europa.

Dagegen wirkt der Markt, der „faire“ Chancen gewährt, an der Legitimation der offenen Gesellschaft mit. Er stärkt das Selbstvertrauen *und* das Systemvertrauen. Demokratie und Rechtsstaat legitimieren sich primär durch ihr Funktionieren im Hinblick auf Konfliktregulierung und die Gewährleistung von Sicherheit. Das war auch der Grundgedanke in Kants „Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht“. Dies ist auch ökonomisch von Bedeutung. Gewaltfreies Zusammenleben ist ein Standortvorteil. Darum gibt es ein grundlegendes Wechselverhältnis: Funktionierende Arbeitsmärkte ermöglichen den freiheitlichen Rechtsstaat, der Rechtsstaat muss aber das Funktionieren der Arbeitsmärkte sicher zu stellen versuchen. Und dies kann er gegenwärtig nur durch zusätzliche Bildungsanstrengungen.

Die Bestärkung universalistischer Orientierungen als Aufgabe von Politik

Für die Politik bedeutet dies, dass die Konfliktlagen, in denen partikularistische „Regression“ plausibel werden kann, ernstgenommen und so weit wie möglich in der Sache selbst reguliert werden müssen. Wenn *Angst vor Arbeitslosigkeit* in der Kombination mit Angst vor Einwanderung Fremdenfeindlichkeit i.S. partikularistischer Exklusion von Migranten oder vice versa Einheimischen erzeugt, dann müssen alle Anstrengungen unternommen werden, um das Qualifikationsniveau der Jugendlichen so zu heben, dass sie relativ angstfrei in die Zukunft schauen können. Gleichzeitig aber muss *Migration* als Strukturelement einer Weltgesellschaft so reguliert werden, dass sie als normales und nützliches Phänomen in Erscheinung treten kann. Die Einwanderung großer Bevölkerungsgruppen muss wohl oder übel so lange verhindert werden, bis die Integration der bereits Anwesenden gelungen ist. Wenn universalistische Normen über Rechtsgeltung plausibel werden, muss *Korruption* bekämpft werden (Eigen 2003), wenn universalistische Orientierungen über faire Chance auf den Märkten einleuchten, muss Klientelismus und Kartellierung zurückgedrängt werden. Am wichtigsten aber ist es, dass auch die Konflikte mit antiuniversalistischen und menschenrechtsfeindlichen Bewegungen so ausgeglichen und notfalls ausgekämpft werden, dass der Glaube an die *Menschenrechte* selbst nicht im Kampf ruiniert wird und die Gesellschaft als eine offene (Popper) glaubhaft bleibt. Eine Politik im Namen der Freiheit kann die achthundertjährige Menschenrechtsentwicklung von der Magna Charta (1215) über den „Habeas-Corpus-Act“ (1679), über die Virginia Bill of Rights (1776) bis zur Menschenrechtserklärung der UNO (1948) nicht für bestimmte Personengruppen suspendieren, ohne gegenüber denen unglaublich zu werden, die für – und für die – diese Freiheiten gewonnen werden sollen. Andernfalls wird sich die Sicht Frantz Fanons (1961/1966) von der zynischen Heuchelei des Westens wieder ausbreiten, der gegenüber den „Verdammten dieser Erde“ nur der bewaffnete Kampf bleibe.

Erfahrung und Deutung – die Aufgabe der Bildungsprozesse

Für die Sozialisation von Wertorientierungen in Familie, Jugendarbeit und Schule ist sowohl die konkrete *Erfahrung* der Bewältigung von Problemen als auch die *Deutung* dieser Erfahrungen gleichermaßen grundlegend. Hier ist den Kommunitaristen zuzustimmen: moralische Problemlösungen sind in überschaubaren Gruppen eher erfahrbar. Eine universalistische Deutung ist damit aber weder ausgeschlossen noch selbstverständlich. Sie muss vielmehr immer erst erzeugt werden.

Wenn es um die Verstärkung universalistischer Orientierungen geht, ist die Herstellung von drei Erfahrungen von besonderer Bedeutung: „*Perspektivenübernahme*“, „*Konfliktschlichtung*“ und „*Solidarität*“. Eine Gesellschaft, in der durch interne Ausdifferenzierung unterschiedlicher kultureller Milieus und durch fortschreitende Wanderungsbewegungen die kulturelle und ethnische Heterogenität ständig zunimmt, in der viele Menschen sich bereits durch die Konfrontation mit fremdartigen Lebensweisen im Erscheinungsbild der großen Städte und in den Medien irritiert fühlen und sich auf Traditionen zurückbesinnen, die andere häufig

ausschließen – eine solche Gesellschaft muss die *Erfahrung einer empathischen (mitfühlenden) Perspektivenübernahme als Schlüsselqualifikation einer interkulturellen politischen Bildung vermitteln*. Wer die Welt einmal aus den Augen des anderen gesehen hat, wer sich spielerisch mit ihm identifiziert hat und zwar nicht nur strategisch, wird dessen Recht eher achten (*Eckert/Willems/Goldbach 1992*). Das ist das Erste.

Zweitens: Recht und Gerechtigkeit werden erfahrbar, wenn Konflikte, die aufgrund der Konkurrenz unter Jugendlichen unvermeidlich sind, nicht ausgekämpft, sondern systematisch von ihnen selbst geschlichtet werden. Aus der Beteiligung der Jugendlichen an der Regelung ihrer Konflikte können Reflexionen darüber, was denn Gerechtigkeit sei, abgeleitet werden. Daraus folgt, dass Perspektivenübernahme und friedliche Konfliktbearbeitung wichtige Erfahrungsräume im Erziehungsgeschehen sind.

Drittens geht es um die Reichweite von Solidarität. Wenn Kooperationsinteressen, die gegebene Gruppengrenzen überschreiten, universalistische Orientierungen befördern (*Baurmann 1998*), wenn aber auch universalistische Orientierungen wie hier behauptet werden soll zu nachfolgenden Kooperationsinteressen führen, braucht globale Solidarität nicht abstrakt zu *bleiben*. Von einem universalistischen Konzept aus können auch Kooperationen hergestellt werden, wie dies in „Eine-Welt“-Aktivitäten, Städtepartnerschaften, UNESCO-Schulen, vielen Menschenrechtsorganisationen bis hin zu den Bündnissen gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus geschieht. Auch Universalismus kann die Bedürfnisse vieler Menschen, sich sozial und zeitlich zu transzendieren, ihren Wunsch, für ein größeres Ganzes zu leben und Wirkungen zu hinterlassen, aufgreifen. Es gibt sie, die altruistischen Motivationen. Man kann gewiss kein Wirtschaftssystem auf ihnen aufbauen. Dennoch kann sich die „Selbstgratifikation“ einer solidarischen Gruppe mit der Wirksamkeit für ein größeres Ganzes verschränken und damit geschichtsmächtige Kräfte mobilisieren, zum guten wie zum bösen. Die Selbsttranszendierung des Individuums auf ein Kollektiv und dessen Geschichte ist eine unverzichtbare außerökonomische Triebkraft auch in komplexen Gesellschaften. Es hängt aber von der Chancenstruktur ab, die in einer Gesellschaft – insbesondere für Jugendliche – besteht, wohin sich diese überökonomischen Kräfte richten werden. Wenn der Markt keine Lebenschancen eröffnet, werden Clans oder Banden attraktiv, wird der Sinn des Lebens (oder Sterbens) in Ideologien gefunden, die sich als Gegenentwurf der „bürgerlichen“ Gesellschaft verstehen. Die „Suche nach Wohlstand“ und die „höheren“ Werte sind also keine Alternativen, sondern hängen – anders als in den Eingangszitaten angenommen – mit einander zusammen. Werte sind nicht auf Interessen zu reduzieren, und Interessen machen keine Werte überflüssig. Gleichwohl ist die Plausibilität von Werten nicht unabhängig von Lebenslagen und Lebenschancen, wie sich in der Nachkriegszeit zeigte.

Die bildungspolitische Herausforderung

Ich komme daher zu dem Schluss, dass es sich bei den beklagten Defiziten im Bildungssystem um mehr handelt, als nur die Fehlallokation von Ressourcen. Wenn wir es nicht mehr schaffen, den Jugendlichen eine Erwerbsperspektive zu eröffnen, geht es auch langfristig um die Chancen der Freiheit. Es gibt keine Alternative: Keine Freizeitbeschäftigung, keine ehrenamtliche Tätigkeit, keine „Grundsicherung“ kann die Chance auf Erwerbsarbeit ersetzen. Selbstachtung beruht immer auch darauf, dass man für sich selbst sorgen kann. Bei der Arbeit, die gegenwärtig nicht nachgefragt wird, ist entweder der Preis zu hoch oder die Qualifikation zu niedrig. Die Absenkung des Preises – wiewohl bereits im Gange – ist unausweichlich, aber bei den gegebenen Lebenshaltungskosten nur begrenzt möglich. Es bleibt also nur die Qualifizierung. Nach allem, was wir wissen, ist sie kaum nachträglich im Erwachsenenalter zu erreichen. Sie ist Sache des Bildungssystems, vom Kindergarten bis zu einem berufsqualifizierenden Abschluss. Weil die Existenz von Recht, Freiheit und Demokratie langfristig nicht nur von der Durchsetzung von Markt und Ordnung, sondern auch von den Zugangschancen der Bürger zu dem Arbeitsmarkt abhängen, muss die Gewährleistung von Qualifizierungschancen ordnungspolitisch als öffentliches Gut, als Sache des Staates gesehen werden, auch wenn es in der Durchführung sinnvoll ist, auf duale Systeme der Berufsbildung und die Konkurrenz von privaten Anbietern zu setzen. Dementsprechend braucht der Staat die Mittel, um diese Qualifizierung sicherzustellen. Eine abstrakte Staatsquotendiskussion oder pauschale Steuersenkungsforderungen führen in die Irre, weil sie es unmöglich machen, auf dem Feld des „human capital“ die Zukunft zu sichern. Auch die Hoffnung auf die Wirksamkeit sozialer Kontrolle durch „Gemeinschaften“ ist trügerisch, weil sie sich zumeist in Stadtvierteln mit höherem Sozialkapital etablieren, die Grenze zwischen Etablierten und Außenseitern (Elias) verschärfen, und damit soziale Sicherheit zu einem „club good“ (*Hope/Trickett in Karstedt/Oberwittler 2004, S. 441-468*) zu machen. Vor dieser Perspektive ist die Koinzidenz libertärer Visionen deregulierter Märkte und die Ausbreitung partikularistischer Kampfgemeinschaften in der gegenwärtigen Welt ein Warnsignal. Die Gewährleistung arbeitsmarktorientierter Bildung durch den Staat und die Staaten ist wohl die wichtigste Antwort.

Literatur

- Baurmann, M.* (1998): Normative Integration aus individualistischer Sicht. In: Giegel, H.-J. (Hrsg.): *Konflikt in modernen Gesellschaften*. Frankfurt/Main, S. 245-287.
- Bellah, R. et al.* (1987): *Gewohnheiten des Herzens. Individualismus und Gemeinsinn in der amerikanischen Gesellschaft*. Köln.
- Böckenförde, E.W.* (1999): *Staat, Nation, Europa*. Frankfurt/M.
- Dubiel, H.* (1992): Integration durch Konflikt. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. Sonderheft, H. 39 Soziale Integration; S. 132-144.
- Eckert, R. & Willems, H.* (zus. mit H. Goldbach) (1992): *Konfliktintervention - Perspektivenübernahme in gesellschaftlichen Auseinandersetzungen*. Opladen.
- Eckert, R.* (1999): Neue Quellen des Rechtsextremismus. In: Widmann, Peter, Erb, Rainer & Benz, Wolfgang (Hrsg.): *Gewalt ohne Ausweg? Strategien gegen Rechtsextremismus und Jugendgewalt in Berlin und Brandenburg*. Berlin, S. 31-45.
- Eckert, R. (Hrsg.)* (1998): *Wiederkehr des ‚Volksgeistes‘. Ethnizität, Konflikt und politische Bewältigung*. Opladen.
- Eigen, P.* (2003): *Das Netz der Korruption. Wie eine weltweite Bewegung gegen Bestechung kämpft*. Frankfurt/Main, New York.
- Elwert, G.* (1989): *Ethnizität und Nationalismus. Über die Bildung von Wir-Gruppen*. Berlin.
- Elwert, G.* (1997): Gewaltmärkte. Beobachtungen zur Zweckrationalität der Gewalt. In: *KZfSS: Trotha, T. v.: Soziologie der Gewalt*. Jg. 37, Sonderheft, Opladen, S. 86-101.
- Enzmann, D. & Brettfeld, K. & Wetzels, P.* (2004): Männlichkeitsnormen und die Kultur der Ehre. Empirische Überprüfung eines theoretischen Modells zur Erklärung erhöhter Delinquenzraten jugendlicher Migranten. In: Karstedt & Oberwittler, D. (Hrsg.): *Soziologie der Kriminalität. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 43/2003*. Wiesbaden, S. 264 bis 287.
- Fanons, F.* (1961/1966): *Die Verdammten dieser Erde*. Frankfurt/Main.
- Hanf, T.* (1994): The Sacred Marker: Religion, Communalism and Nationalism. In: *Social Compass*, Vol. 41, no. 1, pp. 9-20.
- Hardin, R.* (1996): *One for All: The Logic of Group Conflict*. Princeton.
- Hayek v., F. A.* (1983): The Weasel Word 'Social', *Salisbury Review*, Vol.2, No.1, October 1983, pp.4-5.
- Hirschman, A. O.* (1994): Wieviel Gemeinsinn braucht die liberale Gesellschaft? In: *Leviathan*, S. 293-304.
- Hope, T. & Trickett, A.* (2004): Angst essen Seelen auf... But it Keeps Away the Burglars! Private Security, Neighbourhood Watch and the Social Reaction to Crime. In: Karstedt, S. & Oberwittler, D. (Hrsg.): *Soziologie der Kriminalität*.

- Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 43/2003. Wiesbaden, S. 441-468.
- Karstedt, S. & Oberwittler, D.* (2004): Neue Perspektiven der Kriminalsoziologie. In: dens. (Hrsg.): Soziologie der Kriminalität. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 43/2003. Wiesbaden, S. 7-35.
- Morokrasic-Müller, M.* (2001): Interethnische Ehen in Zeiten von Nationalismus und Gewalt: Das Beispiel des ehemaligen Jugoslawien. In: Schlehe, J. (Hrsg.): Interkulturelle Geschlechterforschung. Frankfurt/Main, S. 153-173.
- Nunner-Winkler, G.* (2005): Anerkennung moralischer Normen. In: Heitmeyer, W./Imbusch, P. (Hrsg.): Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. Wiesbaden.
- Olson, M.* (1968): Die Logik des kollektiven Handelns. Kollektivgüter und die Theorie der Gruppen. Tübingen.
- Schmitt, C.* (1932): Der Begriff des Politischen. Hamburg.
- Tajfel, H.* (1982). Gruppenkonflikt und Vorurteil. Entstehung und Funktion sozialer Stereotype. Bern-Stuttgart-Wien.
- Tajfel, H./Turner, J.C.* (1986): The social Identity of Intergroup Behavior. In: Worchel, S./Austin, W.G.: Psychology of Intergroup Relations. Nelson-Hall, S. 7-25.
- Taylor, C.* (1995): Aneinander vorbei: Die Debatte zwischen Liberalismus und Kommunitarismus. In: Honneth, A. (Hrsg.): Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften. Frankfurt/New York.
- Willems, H.* (zus. mit R. Eckert, S. Würtz, L. Steinmetz) (1993): Fremdenfeindliche Gewalt. Einstellungen - Täter - Konflikteskalation. Opladen.

Foren

Forum I: Migration

These 1:

Migration gehört jetzt und künftig zu den gesellschaftlichen Konstanten – in Deutschland ebenso wie international. Daher stellt sich die Herausforderung der Integration – der Schaffung von Kohäsion in der Bevölkerung dieses Landes – auf Dauer.

Erläuterung:

Die Zuwanderung nach Deutschland wird künftig wieder zunehmen müssen. Dafür sprechen sämtliche vorliegenden Prognosen, wiewohl sie sich je nach zugrunde liegender Modellierung in der Vorhersage konkreter Werte deutlich unterscheiden (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2004; Statistisches Bundesamt 2004, S. 56ff). Das „Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern (Zuwanderungsgesetz)“ (vgl. Zuwanderungsgesetz 2004) lässt zwar nur in sehr begrenztem Umfang Neuzuwanderung zu. Durch andere Entwicklungen aber – dazu gehört beispielsweise die Erweiterung der Europäischen Union – können zusätzliche Zuwanderungen ausgelöst werden.

Augenblicklich, also am Anfang des 21. Jahrhunderts, gehört Deutschland zu den Verlierern im internationalen Wettbewerb um Migranten. Die Zahl der Zuwanderer steigt nicht mehr, und die Zahl der qualifizierten Wanderungswilligen, die Deutschland als Zielland haben, ist gering (vgl. OECD 2006a). Vorhersehbar ist jedoch, dass demographische Trends sowie Entwicklungen des Arbeitsmarktes politische Aktivitäten nach sich ziehen werden, durch die Deutschland für weitere Zuwanderung wieder attraktiver wird. Zu den demographischen Trends, die der Erwartung einer dauerhaft notwendigen und verstärkten Zuwanderung zugrunde liegen, gehört der Geburtenrückgang in Deutschland. Zugleich vergrößert sich der Abstand der Generationen, da das Erstgeburtsalter steigt. Diese Tendenzen sind nicht zuletzt in den sog. neuen Bundesländern spürbar, die lange ein hohes Maß an Abwanderung ihrer altansässigen Bevölkerung und einen besonders starken Rückgang der Geburten zu verzeichnen hatten. Zu den Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt, die Zuwanderung auslösen müssten, gehört u. a. der zunehmende Bedarf an Dienstleistungen, nicht zuletzt im Bereich der Fürsorge und Pflege für die alternde Bevölkerung.

1 Eine ausführliche Fassung der folgenden Ausführungen habe ich publiziert in: Ingrid Gogolin (2005), Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund: Herausforderungen für Schule und außerschulische Bildungsinstanzen. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter. München (Verlag Deutsches Jugendinstitut), S. 301-388.

Migration gehört aus all diesen Gründen jetzt und künftig zu den gesellschaftlichen Konstanten, in Deutschland ebenso wie international. Daher stellt sich die Herausforderung der Integration auf Dauer. Unter Integration wird hier die Ermöglichung gesellschaftlicher Partizipation einerseits, und andererseits die Entwicklung von „Loyalitäten“ und Übernahme von Verpflichtungen in der aufnehmenden Gesellschaft verstanden. Die eingenummene normative Perspektive verpflichtet beide Seiten – die aufnehmende Gesellschaft ebenso wie diejenigen, die zuwandern.

These 2:

Mit der Rebellion der Migranten in Deutschland – also einer Form des Entstehens von Gegengesellschaften, wie sie im Extrem in den französischen Feuernächten des November 2005 sichtbar werden – ist in Deutschland nicht zu rechnen.

Erläuterung:

Die traditionelle Vorstellung, dass Migranten nach zwei bis drei Generationen vollständig assimiliert seien, ist nicht zutreffend. Ein gewichtiger Teil des aktuellen Migrationsgeschehens wird unter dem Stichwort „Transmigration“ beschrieben. Hiermit wird ausgedrückt, dass Migrationsprojekte zunehmend offengehalten werden. Ein Beispiel dafür ist die Heiratsmigration.

Die Beobachtung von Migrationsverläufen über längere Zeit ergibt, dass in Deutschland ein hohes Maß an Heiratsmigration zu verzeichnen ist. Diese Migration ist ein wichtiger Modus der Selbstergänzung der Migrantenminoritäten in Deutschland. „Sie trägt dazu bei, dass auch bei den etablierten Zuwanderer-Nationalitäten weiterhin mit einer kontinuierlichen Neuzuwanderung zu rechnen ist, die den Eingliederungsprozess erneut, d.h. ‚von vorn‘ absolvieren“ (Nauck 2004, 93; siehe auch Sachverständigenkommission 6. Familienbericht, BMFSFJ 2000). Zu vermuten ist, dass diese Form der Migration in ihrer quantitativen Bedeutung in Zukunft zunimmt, weil restriktive Zuwanderungspolitik kaum eine andere legale Zuwanderung ermöglicht. Daher ist mit einer Zunahme der Heiratsmigration besonders bei jenen Gruppen zu rechnen, deren Herkunftsländer entsprechenden Restriktionen unterliegen.

Eindeutige Aussagen darüber, welche Wirkungen die Heiratsmigration auf Eingliederungsprozesse besitzt, lassen sich der bisherigen Forschung nicht entnehmen. Das Geschehen wird von einigen Autoren als Hinweis auf zunehmende „ethnische Schließung“ interpretiert, da es zu selteneren Kontakten mit der aufnehmenden Gesellschaft komme und infolgedessen zu geringeren Integrations- oder Assimilationsbemühungen oder gar zur Zunahme von Konflikten. Dieser Interpretation stehen Analysen entgegen, die in der Heiratsmigration eine besondere Eingliederungsoportunität entdeckten, also eine Erleichterung der Orientierung und Eingewöhnung von Neuzuwandernden. Heiratsmigration erfolgt in der Regel in ein verwandtschaftliches Unterstützungssystem, in dem vielfältige Integrationsleistungen bereits erbracht wurden, von denen das „neue“ Familienmitglied unmittelbar profitieren kann. Eine gute Einbindung in ein familiales Netzwerk kann zudem als besonders günstig und motivierend für den Integrationsprozess gelten. Sie ist nämlich

in der Regel verbunden mit Zukunftsinvestitionen, die das Migrationsprojekt einer Familie insgesamt – also nicht nur die günstigen Entwicklungen für das einzelne Familienmitglied – sichern sollen.

Hier liegt also ein Beispiel für Prozesse vor, die ambivalent zu deuten sind. Heiratsmigration kann nicht ohne weiteres als Hinweis auf Segregationstendenzen gedeutet werden. Sie ist vielmehr ein Ausdruck der Gelegenheitsstrukturen, von denen Migranten Gebrauch machen. Gegen die Annahme, dass sich in der Heiratsmigration nach Deutschland die Intention der ethnischen Schließung größerer Gruppen ausdrücke, spricht zum Beispiel das Fehlen von Forschungsergebnissen, die ein steigendes Interesse an sozialer Distanzierung der Zugewanderten von der altansässigen Bevölkerung untermauern könnten. Die vorliegenden Studien zeigen vielmehr eine Zunahme von Gemeinsamkeiten und Kontakten, insbesondere bei Angehörigen der zweiten Generation (Reinders 2003; Merkens/Ibaidi 2000). Auch gegen Benachteiligungen, wie sie etwa im Bildungssystem existieren, gibt es kein Aufbegehren; so sind die Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den deutschen Schulen trotz ihres schlechten Abschneidens bei Leistungen und Schulabschlüssen hochgradig motiviert und zufrieden (vgl. OECD 2006b; vgl. Überblick über den Forschungsstand in Bezug auf das Bildungssystem in Gogolin/ Krüger-Potratz 2006). Nach vorliegenden Forschungen sind lediglich die Jugendlichen aus Aussiedlerfamilien von der Zufriedenheit mit der Lage ausgenommen – also der in vielen Fällen ethnisch Deutschen. Bei diesen zeigt sich am Anfang des Eingliederungsprozesses eine hohe Identifikation mit der Situation in Deutschland. Dies ist erwartbar, denn die ethnische Identifikation ist in der Gruppe der Aussiedler, mindestens in der Elterngeneration, ein zentrales Migrationsmotiv. Im Laufe Integrationsprozesses kommt es aber hier nicht selten zu größerer sozialer Distanz, wobei nicht zuletzt die geringe Aufnahmebereitschaft der altansässigen Bevölkerung eine Rolle zu spielen scheint (vgl. hierzu z.B. Steinbach/ Nauck 2000).

Relevant für die Frage, ob die deutsche Gesellschaft in Folge von Migration einen Wertverlust oder Entsolidarisierungstendenzen fürchten muss, sind diese (und weitere, hier aus Platzgründen nicht aufgeführte) Forschungsergebnisse insofern, als wir keine gut untermauerten Anzeichen dafür besitzen, dass solche Gefahren von der Migrantenbevölkerung ausgehen (vgl. Bade 2006). Die Skandalisierung von Einzelfällen, wie sie etwa von Personen wie der Schriftstellerin Necla Kelek vorgenommen werden, befriedigt zwar ein individuelles oder öffentliches Sensationsbedürfnis. Jenseits der zweifellos nicht akzeptablen Einzelfälle, in denen nach den rechtstaatlichen Verhältnissen in Deutschland gehandelt werden muss, entbehrt aber die Skandalisierung der Grundlagen durch empirische Beobachtung, die eine Verallgemeinerung, wie sie im öffentlichen Skandal stets mitklingt, rechtfertigen würden.

These 3:

Ein Charakteristikum der deutschen Reaktionen auf Migration ist, dass von Beginn an – in Reaktion auf politische Strömungen oder wirtschaftliche Umstände – mit Ad hoc-Maßnahmen versucht wird, Zuwanderung zu steuern bzw. zu kontrollieren. Eine kontinuierliche Integrationspolitik wurde hingegen nicht etabliert.

Begründung:

Migration ist zwar eine Konstante in der bundesdeutschen Landschaft, aber zugleich eine höchst komplexe Angelegenheit. Charakteristisch für die Lage in Deutschland ist, dass von Beginn an – in Reaktion auf politische Strömungen oder wirtschaftliche Umstände – mit Ad hoc-Maßnahmen versucht wird, die Zuwanderung zu steuern bzw. zu kontrollieren. Eine kontinuierliche Integrationspolitik wurde hingegen nicht etabliert. Dies ist für den Erziehungs- und Bildungssektor insofern höchst bedeutsam, als es Konsequenzen für die Zusammensetzung der zugewanderten Bevölkerung und die Lebensperspektiven hat, die ihre Angehörigen entwickeln.

Verglichen mit anderen EU-Mitgliedstaaten und der Schweiz hat Deutschland zwar in absoluten Zahlen die höchste Zuwanderungsrate; bezogen auf Zuwanderung pro Kopf der Bevölkerung steht Deutschland im Jahr 2002 immerhin an fünfter Stelle nach Luxemburg, der Schweiz, Irland und Österreich (vgl. Beauftragte 2004, S. 80). Zugleich aber verzeichnet Deutschland traditionell den größten „turnover“ in der Migrantenbevölkerung, also neben einer hohen Zuwanderungsrate regelmäßig eine beträchtliche Zahl an Wegwandernden. Dies bedeutet, dass sich zwar die Zuwanderung an sich verstetigt hat, nicht aber die Zusammensetzung der zugewanderten Bevölkerung. Hierfür ist nicht zuletzt die fehlende allgemeine Integrationspolitik verantwortlich zu machen. Hierauf gehe ich in der Begründung zur These 4 noch genauer ein.

These 4:

Der Vergleich von Grundzügen der Migrationspolitiken in Großbritannien und Deutschland zeigt: In Großbritannien hat sich eine Politik der öffentlichen Anerkennung von kultureller und sprachlicher Heterogenität im Lande entwickelt. Es herrscht ein Klima der relativen Gelassenheit gegenüber den Erscheinungsformen von Vielfalt – und zugleich: der Unduldsamkeit gegenüber rassistischen Ausschreitungen. Demgegenüber scheint eine übergreifende, gelassene und konstruktive Debatte über Konzepte der gesellschaftlichen Gestaltung der Herausforderungen durch Migration in der Bundesrepublik Deutschland nicht geführt werden zu können (sic die Debatten über das „Zuwanderungs[begrenzungs]gesetz“...). Darin steckt mehr Gefährdung der gesellschaftlichen Kohäsion in Deutschland als in der Zuwanderung selbst.

Begründung:

Die Migrationen nach Großbritannien und Deutschland sind durch die Geschichte beider Länder geprägt. Großbritannien als Kolonialmacht und Kernland des Commonwealth hat die Zuwanderung aus anderen Staaten des Commonwealth bis Anfang der 1960er Jahre uneingeschränkt erlaubt. Die Zuwandernden galten als britische Staatsbürger. Für die Menschen aus einigen Commonwealth-Staaten existieren noch heute besondere Zuwanderungsbedingungen. Im Hinblick auf Zuwanderung aus anderen Weltregionen hat Großbritannien, wie alle seinerzeitigen europäischen Einwanderungsländer, Anfang der 1970er-Jahre starke Restriktionen eingeführt, die aber in den letzten Jahren kontinuierlich gelockert wurden. Das Land wirbt wieder um Zuwanderung; es hat Erleichterungen bei der Beschäftigung ausländischer Arbeitskräfte eingeführt. Eine Ausnahme hiervon gilt für die Aufnahme von Flüchtlingen; hier ist die britische Politik seit der Regierung Thatcher unverändert restriktiv.

Seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs hat sich in Großbritannien das Selbstverständnis entwickelt, eine ethnisch und sprachlich plurale Gesellschaft zu sein. Altansässige ebenso wie zugewanderte Minderheiten werden öffentlich anerkannt. Hierfür mitverantwortlich war, dass Großbritannien traditionell einen „multiethnischen“ Nationsbegriff besitzt. Etabliert wurde eine Politik der Integration, kombiniert mit einem Instrumentarium, das Diskriminierung verhindern soll. Der sozialen und kulturellen Integration dienlich ist, dass den Zugewanderten eine sehr weitgehende Rechtsgleichheit mit der altansässigen Bevölkerung zugestanden wird. In Reaktion auf rassistische Gewalt in den 1970er und 1980er Jahren wurden zudem Antidiskriminierungsmaßnahmen eingeführt (der sog. Race Relations Act sowie die Etablierung der Commission of Racial Equality). Die Wirksamkeit einer Antidiskriminierungspolitik ist generell durchaus umstritten. Zum einen ist ungesichert, dass eine solche Politik die gewünschten Erfolge erzielt, zum anderen kann sie zur unerwünschten Nebenfolge eines Rückzugs auf die eigenethnische Gruppe führen, um die damit verbundenen Bevorzugungen zu genießen. Festzuhalten ist gleichwohl, dass – jenseits von zugleich beobachtbaren rassistischen Übergriffen in Einzelfällen – in Großbritannien ein öffentliches Klima der Akzeptanz von ethnisch-kultureller und sprachlicher Pluralität herrscht. Anerkannt wird, dass die zugewanderte Bevölkerung einen bedeutenden Beitrag zur wirtschaftlichen Prosperität des Landes geleistet hat und leistet. Entsprechende Hinweise finden sich regelmäßig in innenpolitischen Lagebeschreibungen (vgl. Cyrus u. a. 2004, S. 50). Die britische Zuwanderungspolitik steht unter der Maxime eines möglichst reibungslosen „migration managements“. Zur Integrationspolitik gehören ebenso Maßnahmen zur beruflichen Qualifizierung von Zugewanderten wie bildungspolitische Grundsätze, nach denen Kinder oder Jugendliche dauerhaft Anspruch auf Unterstützung nach ihrem individuellen Bedarf haben, und zwar unabhängig von ihrem Aufenthaltsstatus und der Aufenthaltsdauer.

Demgegenüber war und ist die Zuwanderungspolitik für Deutschland geprägt vom tradierten ethno-nationalen Selbstverständnis des Staates. Eine ansatzweise Veränderung dieser Grundhaltung deutet sich erst mit dem im Jahr 2000 wirksam gewor-

denen neuen Staatsangehörigkeitsrecht sowie mit dem sog. Zuwanderungsgesetz an. Grundlinie der deutschen Politik gegenüber Migration war und ist die Intention der Abwehr von Gefahren für die öffentliche Ordnung. Vor diesem Hintergrund wird Zuwanderungswilligen bzw. Zugewanderten einerseits die Bereitschaft zur bedingungslosen Anpassung abverlangt; andererseits behält der Staat sich die Option vor, den Aufenthalt zu beenden. Maßgeblich für die Zyklen der Öffnung und Schließung für Zugewanderte in Deutschland ist nicht Migrationspolitik, sondern sind Reaktionen auf Gegebenheiten oder Verlangen aus anderen Politikfeldern. So sorgten z.B. die Verträge zur Europäischen (zunächst: Wirtschafts-) Gemeinschaft für Freizügigkeit der Niederlassung von Menschen aus anderen Mitgliedstaaten. Die Bedarfsanmeldungen der Wirtschaft oder anderer gesellschaftlicher Bereiche führten zu den Zyklen der Anwerbung. Bemerkenswert ist, dass dabei in jüngster Zeit ebenso wie in der Anwerbephase der 1950er-1970er- Jahre das Rotationsprinzip leitend ist, also die Vorstellung, dass Angeworbene nicht dauerhaft integriert werden müssen, sondern nach von vornherein festgesetzter Aufenthaltsdauer zurückkehren; deutlich wird dies z.B. an den bereits vorgestellten Bestimmungen zur Anwerbung von IT-Fachkräften. Diese Vorstellung ist mitverantwortlich für das Ausbleiben einer kontinuierlichen Migrations- bzw. Integrationspolitik in Deutschland.

Dementsprechend geschah auch die Verstetigung der Zuwanderung durch Familienzusammenführung nicht infolge einer migrationspolitischen Aktivität, sondern aufgrund von – nicht zuletzt mit Hilfe entsprechender Gerichtsentscheidungen durchgesetzten – grund- und menschenrechtlichen Normen sowie internationalen Abkommen. Ähnlich gründet sich die Aufnahme von Asylsuchenden oder anderen Flüchtlingen auf die historische Selbstverpflichtung durch das Grundgesetz sowie auf internationale Konventionen. Verantwortlich für die Möglichkeit der Zuwanderung von sog. Aussiedlern war das Kriegsfolgenbereinigungsgesetz, also eine Rechtsnorm, die gleichfalls an der historischen Selbstverpflichtung anknüpft, die sich die Bundesrepublik Deutschland eingedenk der im Zweiten Weltkrieg von Deutschland begangenen Untaten auferlegte.

Deutlich sollte an dieser Aufzählung werden, dass die unterschiedlichsten gesellschaftlichen Bedarfe und Politikfelder an der Gestaltung von Zuwanderung beteiligt waren und sind. Statt einer abgestimmten, verlässlichen und sich entwickelnden Politik der Integration wurde eine Politik der Begrenzung von Zuwanderung (mit zeitweise und für bestimmte Zwecke sich öffnenden Fenstern) etabliert, die wiederkehrend für andere Politikfelder instrumentalisiert wird. Auch die Debatte um ein „Zuwanderungsgesetz“ unterliegt dem Grundsatz der Zuwanderungskontrolle bzw. -Abwehr. Dementsprechend sind die Integration unterstützende Maßnahmen vorgesehen, die als Verpflichtungen an die Zuwandernden formuliert sind und es zugleich ermöglichen, bei Nichterfüllung dieser Verpflichtungen Sanktionen aufzuerlegen. Zu den Neuerungen in diesem Bereich gehört die Einrichtung sog. Integrationskurse – eine Maßnahme von ambivalentem Charakter, denn hier wird einerseits Neuzuwandernden eine Berechtigung eröffnet, die insbesondere eine Einführung in die deutsche Sprache umfasst; andererseits wird ihnen die Teil-

nahme an den entsprechenden Kursen und das Erfüllen bestimmter Leistungen als Verpflichtung auferlegt.²

Soweit der (gewiss holzschnittartige) Vergleich von Grundzügen der Migrationspolitiken in Großbritannien und Deutschland. Im Falle Großbritanniens hat sich eine Politik der öffentlichen Anerkennung von kultureller und sprachlicher Vielfalt im Lande entwickelt. Es herrscht ein Klima der relativen Gelassenheit gegenüber den Erscheinungsformen von Vielfalt und der Unduldsamkeit gegenüber rassistischen Ausschreitungen. Demgegenüber wird Teilen der bundesdeutschen Öffentlichkeit wiederkehrend verholene Duldsamkeit gegenüber sog. Fremdenfeindlichkeit attestiert. In der Schärfe der Auseinandersetzungen über das „Zuwanderungsgesetz“ zeigt sich, dass es anscheinend unüberbrückbare Differenzen zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen gibt: Denjenigen, die die faktische kulturelle und sprachliche Pluralität im Lande hinnehmen, jenen, die sie gestalten wollen und schließlich denen, die sie entschieden ablehnen. Obwohl es einen öffentlichen Konsens darüber gibt, dass Zuwanderung aus wirtschaftlichen und sozio-demographischen Gründen notwendig ist, scheint eine gelassene und konstruktive Debatte über die gesellschaftlichen Gestaltung der Herausforderungen durch Zuwanderung nicht geführt werden zu können. Dies kann als eine größere Gefährdung der gesellschaftlichen Integration in Deutschland angesehen werden als das Faktum der Zuwanderung.

2 Siehe hierzu die „Verordnung der Bundesregierung über die Durchführung von Integrationskursen für Ausländer und Spätaussiedler – Integrationsverordnung-IntV“, BGBl I 2004, 3370. Vgl. auch das vorab gestellte kritische Gutachten zur beabsichtigten Sprachförderung: Maas/Mehlem 2003.

Literatur

- Bade, Klaus J.* (2006): Migration, Integration und kulturelle Vielfalt: historische Erfahrungen und aktuelle Herausforderungen. In: Kulturelle Vielfalt in der Stadtgesellschaft. 24. Cappenberger Gespräch der Freiherr-vom-Stein-Gesellschaft am 3.11.2005. z.P.v.: Cappenberger Gespräche, Bd. 34, Köln (Kohlhammer-Verlag).
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration* (2004): Migrationsbericht der Integrationsbeauftragten im Auftrag der Bundesregierung. Migrationsbericht 2003. Berlin, Bonn, Januar 2004.
- Cyrus, Norbert/Vogel, Dita* (2003): Work-permit Decisions in the German Labour Administration. In: Journal of Ethnic and Migration Studies, 29, S. 225-255.
- Gogolin, Ingrid/ Krüger-Potratz, Marianne* (2006): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen/ Stuttgart (Barbara Budrich/ UTB).
- Maas, Utz/Mehlem, Ulrich/Schroeder, Christoph* (2004): Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit bei Einwanderern in Deutschland. In: Bade, Klaus J./ Bommers, Michael/ Münz, Rainer (Hrsg.): Migrationsreport 2004. Fakten-Analysen - Perspektiven. Campus. Frankfurt, New York, S. 115-149.
- Merkens, Hans/Ibaidi, S.* (2000): Soziale Beziehungen und psychosoziale Befindlichkeit bei deutschen und türkischen Jugendlichen. Abschlussbericht an die VW-Stiftung. Freie Universität; Arbeitsbereich Empirische Erziehungswissenschaft. Berlin.
- Nauck, Bernhard* (2004): Familienbeziehungen und Sozialintegration von Migranten. In: IMIS-Beiträge 23, S. 83-104.
- OECD* (2006a): OECD Factbook. International Migration.
<http://caliban.sourceoecd.org/vl=1360381/cl=12/nw=1/rpsv/factbook/>
- OECD* (2006b): Where Immigrant Students Succeed - A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003. Paris (OECD);
http://www.pisa.oecd.org/document/44/0,2340,en_32252351_32236173_36599916_1_1_1_1,00.html
- Reinders, Heinz* (2003): Interethnische Freundschaften bei Jugendlichen 2002. Ergebnisse einer Pilotstudie bei Hauptschülern. Hamburg.
- Sachverständigenkommission* 6. Familienbericht (Hrsg.) (2000): Familien ausländischer Herkunft in Deutschland 1: Empirische Beiträge zur Familienentwicklung und Akkulturation. Opladen.
- Statistisches Bundesamt* (Hrsg.) in Zusammenarbeit mit WZB und ZUMA (2004): Datenreport 2004. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland. Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung, bpb Bd. 450.
- Steinbach, Anja/Nauck, Bernhard* (2000): Die Wirkung institutioneller Rahmenbedingungen für das individuelle Eingliederungsverhalten von russischen Emigranten in Deutschland und Israel. In: Metze, Regina, u.a. (Hrsg.): Normen und Institutionen: Entstehung und Wirkungen. Leipzig, S. 299-320.
http://www.zuwanderung.de/downloads/Zuwanderungsgesetz_gesamt.pdf

Roland Kahlbarndt

Integration durch Bildung – Stiftungen als Impulsgeber

Stiftungen sind auf dem Gebiet der Bildung besonders aktiv. Von den rund 12.000 deutschen Stiftungen (Jahreserträge etwa 25 Milliarden €) sind rund 30 Prozent Bildungsstiftungen. Rund 100 Stiftungen kümmern sich spezifisch um die Integration von Zuwanderern. Sie sind in den Themenbereichen Sprachförderung, Übergang Schule-Beruf, Begabtenförderung und Interreligiöser Dialog aktiv (siehe auch die Studie der Körber-Stiftung „Integration stiften!“).

„Stiftungen sind zu kostbar, um Teil des Zyklus zu sein. Sie müssen antizyklisch arbeiten“, hat einmal Lord Ralf Dahrendorf gesagt. Tun sie das? Wirken sie als Scouts für neue Lösungen? Nutzen sie ihre Unabhängigkeit, um neue Perspektiven zu entwickeln, einen anderen Blick auf die Dinge zu werfen? Und sind sie dabei Impulsgeber und Partner für die anderen Akteure der Bildungspolitik?

Das, meine Damen und Herren, sollen Sie natürlich im Laufe meins Vortrages selbst beurteilen. Aber ein wenig Interpretationshilfe werden Sie mir nachsehen.

Zunächst: Ich teile die verbreitete Schelte über mangelnde Sportlichkeit und Beweglichkeit der Schulen und Ministerien nicht. Seit sechs Jahren arbeite ich intensiv mit Schulen und Kultusministerien zusammen, so z.B. in zwei großen bundesweiten Projekten, dem Bundeswettbewerb „Jugend debattiert“ und „START“, dem Schülerstipendien für begabte Zuwanderer. Meine Erfahrungen sind, dass es eine große Offenheit auf Seiten der öffentlichen Bildungsakteure gibt und dass wir Stiftungen kaum je solche Gestaltungsmöglichkeiten hatten wie jetzt – wenn wir bereit sind, mit Kultusministerien und Schulen die Partnerschaft zu suchen.

Meine eigenen Erfahrungen liegen in den beiden Schwerpunkten, die sich die Hertie-Stiftung vor fünf Jahren im Bereich der Integration von Zuwanderern gegeben hat: in der Sprachförderung und in der Begabtenförderung. Es sind meiner Überzeugung nach auch die wichtigsten Hebel für eine erfolgreiche Integration durch Bildung.

Ich möchte Ihnen von dieser Arbeit berichten, von unseren Grundannahmen, von unseren Versuchen und von ersten Ergebnissen.

Sprachförderung

Werfen Sie einmal mit mir einen Blick in das Frankfurter Gallusviertel. Das Gallusviertel war einmal ein Armenviertel, wurde dann zu einem klassischen Arbeiterviertel und ist inzwischen zu einem Zuwandererviertel geworden.

Wie sieht eigentlich eine Schulklasse im Gallusviertel aus? Das fragten wir uns in der Hertie-Stiftung, als wir vor ca. vier Jahren begannen, uns mit dem Thema „Bildung für Zuwandererkinder“ zu beschäftigen. Eine erste Klasse in einer Grundschule im Gallusviertel sieht z.B. so aus: Die Klasse 1b besteht aus 21 Kindern. 20

Kinder wurden in Frankfurt geboren. Zu den Kindern deutscher Herkunft: Sechs der 21 Kinder haben deutsche Erziehungsberechtigte, vier davon wachsen mit der alleinerziehenden Mutter auf. Zu den Kindern mit ausländischer Herkunft: 15 Kinder der Klasse 1b stammen aus zugewanderten Familien oder haben eine andere Muttersprache als Deutsch. Bei vier dieser Kinder ist ein Elternteil deutschsprachig, ein Kind wächst dreisprachig auf.

Die Herkunftsländer im einzelnen: fünf Kinder stammen aus türkischen Familien, zwei aus portugiesischen, zwei aus kroatischen, je eine Kind aus einer bosnischen und einer marokkanischen Familie. Die Sprachen der binationalen Familien sind: arabisch/deutsch, französisch (Kamerun)/deutsch, serbokroatisch/deutsch und serbokroatisch/afghanisch (Paschtun).

Was für eine Sprache wird also von diesen Kindern gesprochen? Wenn man mit den Lehrerinnen im Gallusviertel spricht, so erfährt man, dass im Gallus der so genannte „Gallus-Slang“ gesprochen wird. Sie müssen sich den „Gallus-Slang“ als eine Art Pidgin-Deutsch vorstellen, gerade bei den Kindern. Es ist nicht so, dass die Kinder insbesondere die Zuwandererkinder kein Deutsch können. Die meisten können Deutsch, aber welches? Es ist ein Rumpfdeutsch. Es ist eine Sprache, die ihrer wesentlichen grammatischen Eigenschaften entgleitet ist. Aber bleiben wir zunächst bei der Wortbedeutung, bei der Semantik. Viele Kinder haben die Vorstellungsinhalte nicht ausreichend ausgebildet. Sie kennen z.B. den Vorstellungsinhalt „Baum“, aber nicht „Ast“, also den Oberbegriff, nicht aber den Unterbegriff. Oder umgekehrt: Sie kennen den Vorstellungsinhalt „Apfel“ oder „Gurke“, aber nicht die Kollektiva: „Obst“ und „Gemüse“. Oder sie kennen den Vorstellungsinhalt von „Straße“, nicht aber den Oberbegriff „Verkehr“.

Auch der Satzbau ist unzureichend entwickelt. Es hat sich im „Gallus-Slang“ eine Art Minimalsyntax entwickelt, mit der eine Kommunikation zwar möglich ist, die aber dem Schulziel Schriftsprache überhaupt nicht genügt. Beliebt sind Sätze ohne Verb und Präposition. „Ich Türkei“. Wenn Präpositionen verwendet werden, ist „in“ die am meisten gebrauchte: „Ich in Doktor“, „Wir in Tisch“. Wenn Verben gebraucht werden, dann nur so genannte Universalverben, d.h. solche mit einer abstrakten Minimalbedeutung, also machen, tun, gehen, sagen, müssen, z.B. „Ich gehe Türkei“. Diese Verben der Bewegung, im Deutschen besonders zahlreich, wie z.B. fliegen, fahren, radeln, hüpfen, hechten, rennen, spurten, krabbeln, robben etc. werden nicht beherrscht.

Haben Kinder mit derartigen semantischen und syntaktischen Mängeln in der deutschen Sprache eine echte Chancen, nach der Grundschule auf eine höhere Schule zu kommen?

Ich bin davon überzeugt, dass ein großer Teil dieser misslungenen Bildungsbiographien durch eine ganz intensive Sprachförderung aufgefangen werden kann. Durch eine Sprachförderung allerdings von Anfang an, d.h. möglichst von dort an, wo Institutionen der Erziehung und Bildung greifen, also im Kindergarten und in der Grundschule.

Wenn sie sich das Bild noch einmal vor Augen führen, das ich von der Klasse 1b im Gallusviertel gezeichnet habe, so ist meines Erachtens auch die Frage eher aka-

demischer Natur, ob wir denn auch alle Muttersprachen anbieten sollten bzw. ob diese Kinder besser lernen, wenn sie zunächst ihre Muttersprache beherrschen. Bei vielen dieser Kinder steht gar nicht fest, was ihre Muttersprache ist. Auch in den Familien wird oft nicht eine Sprache gesprochen, sondern mehrere durcheinander. Wir sind auf jeden Fall als Staat und als Gesellschaft verpflichtet, diesen Kindern die Sprache beizubringen, die sie zur Erreichung ihres Bildungsziels, d.h. eines guten schulischen Abschlusses, brauchen, und das ist die deutsche Sprache. Solange in diesem Land nicht einmal durchgängig eine optimale Sprachförderung in Deutsch gewährleistet ist und solange nicht einmal dafür die Mittel hinreichend bereitstehen, können wir über die Förderung der Muttersprache, d.h. beispielsweise in der Klasse 1b Serbokroatisch, Arabisch, Türkisch, Französisch, Portugiesisch, Paschtun, nur Wünsche äußern, realistisch ist dies nicht.

Deshalb stehen wir vor der Notwendigkeit, uns zunächst auf die Vermittlung möglichst perfekter Deutschkenntnisse zu konzentrieren, wir, d.h. die staatliche Bildungsversorgung und diejenigen, die in diesem Rahmen als Impulsgeber wirken können, das sind beispielsweise Stiftungen.

Die Hertie-Stiftung hat vor vier Jahren mit der Sprachförderung im Gallusviertel angefangen, in den dortigen drei Grundschulen, in enger Zusammenarbeit mit dem Hessischen Kultusministerium (hier insbesondere Frau Ministerialrätin Mori). Zunächst testeten wir im ersten Jahr gemeinsam mit den Lehrerinnen, ob wir zu signifikanten Ergebnissen kommen können, wenn wir die diejenigen Schüler, die kaum oder nur schlecht Deutsch sprechen, im Rahmen des regulären Unterrichts an zehn Stunden in der Woche gesondert in Deutsch fördern. Dies verknüpften wir mit einer großzügigen PC-Ausstattung und stellten den Lehrerinnen und ihren Schülern modernste Technologie, aber auch sehr geeignete Lernsoftware zur Verfügung. Deutsch & PC heißt das Programm. Nach einem Jahr stellten wir fest, dass Sprachförderung auch Persönlichkeitsförderung ist. Denn die so genannten „stummen Kinder“, diejenigen, die wegen ihrer geringen Deutschkenntnisse und weil sie die Unterrichtsaufgaben zum großen Teil nicht verstanden, resigniert hatten, wandelten sich in neugierige, interessierte Kinder. Sie lernten also nicht nur gut Deutsch, sondern sie entwickelten sich auch in ihrer gesamten Persönlichkeit deutlich. Das Sitzenbleiben aus sprachlichen Gründen kam in den ersten Klassen nicht mehr vor. Lehrerinnen sagten uns, dass sie nun endlich die sprachlichen Schwächen angehen konnten, die sie vorher über Jahre hatten mitschleifen müssen, was sich dann jeweils in den dritten und vierten Klassen rächte, dann nämlich, wenn das Schriftdeutsch und das Verfassen von zusammenhängenden Texten gefordert wurde. Dann brachen diese Kinder ein, denn das so genannte Schuldeutsch oder das Schriftdeutsch beherrschen sie nicht. Inzwischen hat sich Deutsch & PC in den drei Grundschulen des Gallus-Viertel gut etabliert, Dank auch eines sehr großen Engagements der dortigen Schulleitungen und Projekt-Lehrerinnen, die zunächst eine enge Zusammenarbeit zwischen Förderlehrern und Klassenlehrern zu Wege brachten, aber auch innerhalb ihrer eigenen Schulen von der Klasse eins bis zur Klasse vier das Projekt aus eigener Kraft fortsetzten und schließlich auch im Verbund der drei Schulen im Gallusviertel eine echte Zusammenarbeit zustande

brachten. Es ist nicht übertrieben zu sagen, dass Deutsch & PC bei den Grundschulen im Gallus auch zur Schulentwicklung beigetragen hat.

Inzwischen läuft Deutsch & PC im vierten Jahr. Das Projekt ist längst auf 12 weitere Schulen ausgedehnt worden, und Dank der engen Zusammenarbeit mit dem Hessischen Kultusministerium ist nun eine deutliche Ausweitung auf 70 Schulen in Sicht, die wir gemeinsam mit dem Hessischen Kultusministerium im Januar öffentlich vorstellen wollen. Erstes Interesse gibt es bereits aus Baden-Württemberg, wo Deutsch & PC gerade in einer ersten Stadt (Weinheim) eingeführt werden wird. Was sagt die wissenschaftliche Evaluation? In wenigen Sätzen: Die geförderten Schüler erreichen im Laufe der ersten ein, zwei oder drei Jahre 80% des normalsprachlichen Niveaus deutscher Muttersprachler.

Durch die intensive sprachliche Übung im Förderunterricht, d.h. Erzählen, Reime, Lieder, ständige Sprechanlässe, intensive Zusammenarbeit am Computer, entwickeln sich Syntax und Wortschatz gut. Insgesamt wird auch das Arbeitsverhalten deutlich verbessert: Sorgfalt, Liebe zum Detail nehmen zu.

Entscheidend ist aber das reichhaltige Sprechangebot und die Tatsache, „dass über den Zusammenhang von Handlung und damit verknüpften Äußerungen routinisierte Formen erworben werden können, die den Einstieg in den Erwerb komplexer Strukturen unterstützen (Prof. Grießhaber).“

Das Portrait des sechsjährigen Hussein sieht zu Beginn des ersten Schuljahres laut einer Förderlehrerin so aus: *Er spricht deutlich, aber etwas langsam. Er benutzt häufig falsche grammatikalische Formen beim Gebrauch von Verben, von Nomen bei der Mehrzahlbildung und in Fällen, bei Artikeln oder Pronomen oder Präpositionen. Adjektive benutzt er oft nicht treffend. Sein aktiver Wortschatz erscheint unterschiedlich, teilweise gering. In der Klasse ist Hussein immer etwas müde. Er beteiligt sich eher wenig.*

Am Ende des ersten Jahres heißt es über Hussein: *Er hat in der Fördergruppe ein vertrautes Verhältnis zu seinen Mitschülern und zur Förderlehrerin entwickelt. Er agiert in der Gruppe hilfsbereit, rücksichtsvoll und verantwortungsbewusst und arbeitet partnerschaftlich mit anderen zusammen. Regeln hält er aus eigener Einsicht ein. Hussein ist außerordentlich lernmotiviert und leistungsbereit. (...). Er äußert sich inzwischen gerne und oft. Er erzählt klar und verständlich in ganzen Sätzen und erweitert seinen Wortschatz stetig. Dabei geht er auf Rückfragen und sprachliche Anregungen ein und nimmt sie auf. Er ist bemüht, auch komplexere Sachverhalte sprachlich darzustellen.*

Mit dem Projekt Deutsch & PC begannen wir wie gesagt in der Grundschule: Aber uns wurde rasch klar, dass es mindestens ebenso wichtig war, noch früher anzusetzen, nämlich im Kindergarten. Wir begannen vor drei Jahren, gemeinsam mit der Herbert-Quandt-Stiftung und der Türkisch-Deutschen-Gesundheitsstiftung in einem Gesprächsprozess, der auch die beiden hessischen Ministerien für Soziales und für Kultus einschloss sowie die Städte Frankfurt, Gießen und Wetzlar, an einem Konzept zu arbeiten, das wir schließlich „frühstart“ nannten. Vor anderthalb Jahren haben wir mit „frühstart“ begonnen, und zwar in den drei Städten Frankfurt,

Gießen und Wetzlar, in zwölf Kindertagesstätten, die wir aufgrund eines Wettbewerbs auswählten.

Das Konzept „frühstart“ kombiniert dreierlei: Zum einen das, was man mit dem Begriff *Deutsch ab drei* beschreiben könnte, nämlich mit einer intensiven Ausbildung der Erzieherinnen in altersgemäßem Sprachunterricht, der natürlich kein klassischer Unterricht ist, sondern das, was man laut dem Lehrwerk, das wir einsetzen, als *spielerisch Deutsch lernen* bezeichnet. „Spielerisch Deutsch lernen“, ein Werk von Elke Schlösser, das seit vielen in NRW getestet worden ist und hervorragende Fortschritte im Kindergarten erzielt hat, kombiniert eine starke situations- und alltagsbezogene sprachliche Unterrichtung, mit zahlreichen Sprechanschlüssen sowie in einem zweiten Schritt mit interkultureller Bildung für die Erzieherinnen.

Aber neben frühem Deutschlernen und interkultureller Bildung tritt in einem dritten Schritt die Ausbildung von Elternbegleitern, ehrenamtlichen Personen, die von der Projektleitung eine 70-stündige Ausbildung zum Mentoren erhalten. Die Elternbegleiter sind diejenigen, die sich bei Konflikten oder mangelnder Verständigung zwischen Kindergarten und Elternhäusern einschalten und vermitteln.

In kurzer Zeit gelang es, 32 Elternbegleiter in Frankfurt, Gießen und Wetzlar zu gewinnen, die seither eine wichtige Rolle bei der Vermittlung zwischen Elternhäusern, Kindergarten und auch zwischen den Communities in den Kindergärten spielen.

Das auf drei Jahre angelegte Kooperationsprojekt, an dem derzeit 240 Kinder teilnehmen, hat bereits jetzt sehr interessante und ermutigende Ergebnisse zutage gefördert. Die im Allgemeinen 20-Minuten-Einheiten in der sprachlichen Unterweisung der Kinder werden insgesamt begleitet von einer bewussteren sprachlichen Bildung im Kindergarten. Die Erzieherinnen integrieren mehr und mehr Lernerkenntnisse, die sie in ihrer Fortbildung (insgesamt 110 Unterrichtsstunden pro Erzieherin) gewonnen haben, in die Kindergartenarbeit insgesamt. Auf diese Weise wird ein ähnlicher Effekt wie im Projekt Deutsch & PC erreicht: Die Kinder wachsen in die deutsche Sprache hinein, nach einer ersten stummen Zeit fangen sie plötzlich an, intensiv viel zu sprechen, und Sprechfreude zu entwickeln.

So heißt es über Vaturan, einem vierjährigen türkischsprachigen Jungen: *Er ist ein ruhiges und zurückhaltendes Kind mit gutmütigem Wesen. Anfangs sprach er und spielte er nur mit türkischen Kindern. Er sprach gar kein Deutsch. Über seinen kleinen Bruder, für den er sich verantwortlich fühlte, entwickelte er eine enge Beziehung zu einer „Frühstart-Erzieherin“. An der „Frühstart-Gruppe“ beteiligte er sich sehr rege. Nach einer Phase des passiven Sammelns von Ausdrücken wurde er zur „Sprachlokomotive“, die die anderen Kinder motivierte und als erste neues aufgriff. Er wird immer mehr zum Überflieger. Inzwischen assoziiert er frei auf Deutsch, beginnt, komplizierte Geschichten auf Deutsch zu erzählen, auch zu Hause. Insgesamt redet er jetzt viel und ist lebhafter geworden.*

Inzwischen hören wir von Erzieherinnen, dass es in manchen ihrer Gruppen zu sogenannten *Sprachexplosionen* kommt, also nach einer ersten stummen Zeit dann zu einer Zeit intensiver Sprachproduktion.

Und besonders interessant scheint mir gerade vor dem Hintergrund der Diskussion über die Frage, ob vor dem Deutschen zunächst die eigene Muttersprache, so sie denn auch als solche vorhanden ist, perfekt gelernt werden muss, der folgende Umstand: Eine türkische Mutter erzählte uns, dass seit ihr Kind in die „frühstart-Gruppen“ geht, auch ihre Ausdrucksweise im Türkischen sorgfältiger geworden sei. Dies zeigt vielleicht, induktiv jedenfalls, dass auch die Zweitsprache auf die sogenannte Erstsprache einen positiven Einfluss haben kann und dass intensive sprachliche Nutzung und bewusster Umgang mit der Sprache sowohl in die Erstsprache als auch in die Zweitsprache abstrahlt.

Deutsch & PC und „Frühstart“ sind sehr einfache Projekte. Sie sind leicht zu erklären, sie scheinen mir auch leicht begründbar zu sein, und dies macht vielleicht auch ihren Erfolg aus. Wir sind zuversichtlich, dass Deutsch & PC in wenigen Jahren über die hessischen Grenzen hinaus Verbreitung finden wird und, dass „Frühstart“, wenn wir alles richtig machen, einen ähnlichen Weg beschreiten kann. An uns Stiftungen soll es jedenfalls nicht hapern. Solange wir von Seiten der Kultusministerien und auch der Sozialministerien und auch von Seiten der beteiligten Städte und Kommunen eine solche Offenheit und Kooperationsfreundlichkeit erfahren, wie dies derzeit der Fall ist, werden wir sicherlich auch selbst weiter motiviert bleiben, in diesem Themengebiet tätig zu sein.

Dies um so mehr, als Frühstart und Deutsch & PC inzwischen Teil eines Projektzyklus sind, den wir mit dem neuen Projekt „ffm – Förderkurse für junge Migranten“ (für die 10-15-Jährigen – in Zusammenarbeit mit der Peter-Fuld-Stiftung, der Mercator-Stiftung und der Universität Frankfurt) und „START – Schülerstipendien für begabte Zuwanderer“ (für die 14--18-Jährigen – in Zusammenarbeit mit über 20 Stiftungen aus Deutschland und den USA) fortsetzen. Auf diese Weise entsteht eine Art begleitete Bildungsbiographie für Zuwanderer, die – so erwarten wir es – zu deutlich besseren Ergebnissen führen wird.

Begabtenförderung

Ebenso wichtig wie die Sprachförderung ist uns die Begabtenförderung.

Wir wollen uns nicht über die schlechten Abiturquoten bei Zuwanderern ärgern. Wir wollen dazu beitragen, dass sie besser werden. Deshalb wollen wir die besonderen Stärken und Potenziale junger Zuwanderer ins Bewusstsein zu rücken – in ihr *eigenes* Bewusstsein und in das der so genannten deutschen Mehrheitsgesellschaft.

In den USA gab es bereits Schüler- und Studienstipendien für begabte Zuwanderer, und auch die deutsche Markel-Stiftung hatte – ein wenig im Verborgenen – schon derartige Stipendien vergeben.

Im Jahr 2000 wurde in der GHS ein offensives Programm zum Aufbau einer jungen Zuwanderer-Elite konzipiert, das die Form eines Schülerstipendiums mit bürgergesellschaftlichen Beteiligungsformen kombinierte. Das Projekt „**START – Schülerstipendien für begabte Zuwanderer**“ richtet sich an begabte und gesellschaftlich engagierte Zuwanderer im Alter von 14 bis 18 Jahren. Voraussetzungen

sind gute bis sehr gute schulische Leistungen, ehrenamtliche Tätigkeit als Klassensprecher, Schulsprecher, Schülerredakteur, Streitschlichter etc. und soziale Bedürftigkeit. Die Bewerber müssen schriftlich ihre Motivation darlegen, ihren Lebens- und Bildungsweg schildern, ihren eigenen Beitrag als START-Stipendiaten skizzieren, Gutachten ihrer Lehrer vorlegen sowie eine Verdienstbescheinigung der Eltern beibringen. Das Stipendienprogramm bietet ihnen 100 Euro Bildungsgeld im Monat, einen PC sowie zwei Bildungsseminare im Jahr, ferner Firmenexkursionen, Sommerakademien und Assessment-Center. Das relativ kostengünstige Stipendium (5000 Euro pro Stipendiat und Jahr) wurde für etwaige Partner geöffnet. START sollte ein Projekt sein, das andere zum Mittun einlud.

START wurde zunächst in Hessen ausgeschrieben. Der erste Test war ermutigend. In nur 15 Tagen bewarben sich fast 200 Kandidaten um 20 Stipendien. In den Bewerbungsgesprächen wurde deutlich, dass die Bewerber sehr eindrucksvolle junge Persönlichkeiten waren, die trotz überwiegend schwieriger Lebenswege aus eigener Kraft schulische Erfolge erreicht hatten und aus eigenem Antrieb ehrenamtliche Aufgaben übernommen hatten. Es war aber auch zu spüren, dass sie unter der materiellen Enge zu leiden hatten und dass die – im Vergleich zu ihren deutschen Schulkameraden – vielen zusätzlichen Verpflichtungen auch eine Last waren. Sie sehnten sich nach Gleichgesinnten, nach Förderung, Ermutigung – und nach etwas materieller Entlastung. Genau das konnte ihnen START geben. START wurde rasch bekannt, vor allem durch das Beispiel der Stipendiaten selbst. Bei der feierlichen Aufnahmezeremonie vor großem Publikum stellen sie sich selbst öffentlich vor. Ihre Lebenswege sind beeindruckend.

Unserer Erfahrung nach ist nichts überzeugender als die Jugendlichen selbst, ihre Bescheidenheit, aber auch ihr Wissensdurst, ihr Ehrgeiz, ihre Hilfsbereitschaft – und ihre Dankbarkeit für die Anerkennung, die sie aus der Mitte der Gesellschaft erhalten. Das gibt ihnen die Kraft, Botschafter einer gelungenen Integration zu sein. Dazu erhalten sie allerdings auch Seminare: Rhetorik, Lerntechnik, Grundrechte inkl. Beratung über die deutsche Staatsbürgerschaft, Etikette etc. Die Stiftung hat inzwischen ein ganzes Bildungsprogramm ausgearbeitet und getestet. Die Seminare werden exzellent bewertet.

START hat durch große Medienresonanz (u.a. BILD-Zeitung, FAZ, Fernsehen) rasch Interessenten gefunden: Bürgermeister wollen das Projekt als Unterstützung ihrer kommunalen Integrationsarbeit („es sind Söhne und Töchter unserer Stadt“), Bildungsminister schätzen die positive, ermutigende Ausrichtung des Programms, Stifter sehen die Möglichkeit, sich persönlich für vielversprechende junge Menschen „vor der eigenen Haustür“ einzusetzen, die ihre Unterstützung wirklich brauchen und nutzen. Auf diese Weise ist START zu einem großen Kooperationsprojekt geworden.

Zehn Kultusministerien, sieben Städte und 25 Stiftungen arbeiten mit uns zusammen. START gibt es inzwischen in Berlin, Bremen, Hamburg, Sachsen, NRW, Rheinland-Pfalz, Saarland, Schleswig-Holstein – und demnächst folgen Niedersachsen, Sachsen-Anhalt, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern. 350 Sti-

pendien wollen wir insgesamt vergeben, wobei die Hälfte durch zu gewinnende Partner erbracht werden wird.

Von Anfang an haben sich Bürgermeister für START interessiert und uns Personal für die örtliche Betreuung zur Verfügung gestellt. Auch die Kultusministerien sind unsere Partner. Sie stellen offizielle Landeskoordinatoren, die die Ausschreibungen vornehmen und die Auswahl der Stipendiaten leiten.

Auch die Zusammenarbeit mit den anderen Partnern bringt dem Programm einen großen Gewinn, denn es sind selbst hoch engagierte Unternehmer, Stifter, Politiker und ehrenamtliche Helfer, die dem Projekt eine große Dynamik verleihen.

So hat die Deutsche Bank ein Mentoren-Programm aufgelegt. Accenture plant besondere Angebote im IT-Bereich. Inzwischen haben wir mehrere Stipendiaten in Begabtenförderungswerken für Studenten platzieren können, so dass die Gemeinnützige Hertie-Stiftung kein eigenes Studienstipendium anzubieten braucht. Ein Alumni-Verein schließt die Ehemaligen zusammen, die auf dem jährlichen Stipendiatentag Studien- und Berufsberatung anbieten. Ehrenamtliche START-Botschafter arbeiten bei der Betreuung.

Kurz: START ist auf dem Weg, eine Bürgerbewegung im Kleinen und zu einer hoch interessanten öffentlich-privaten Partnerschaft zu werden. Es zeigt sich, dass es viel Bereitschaft gibt, die Integration von Zuwanderern zu unterstützen, wenn die Aussage klar ist: fordern und fördern.

Schluss

Dies sind nur einige Beispiele für Stiftungsarbeit auf dem Gebiet der Zuwandererintegration. Viele andere Stiftungen leisten hier Vorbildliches: die Bertelsmann Stiftung, die bereits 1992 ihren Bertelsmann-Preis der besten Zuwanderungspolitik widmete (ausgezeichnet wurde Schweden) und die gerade einen Wettbewerb für die beste Integrationspolitik der Kommunen ausgelobt hat. Oder die Stiftung Mercator, die mit der Verbreitung des Essener Modells eines intensiven Förderunterrichts für Zuwandererjugendliche auf 18 Standorte in Deutschland einer einfachen und wirksamen Idee zum Erfolg verhilft. Oder die Robert Bosch Stiftung, die sowohl Begabtenförderung betreibt als sich auch besonders für jugendliche Spätaussiedler einsetzt und die schon vor Jahren den Chamisso-Preis auslobte, der zugewanderte Schriftsteller auszeichnet – eine hervorragende Idee. Oder auch die Freudenberg-Stiftung, die Bildungsarbeit für Zuwanderer im Stadtteil fördert, ähnlich wie die Schader-Stiftung, die sich besonders um eine zuwandereradäquate Wohnungs- und Städtepolitik bemüht. Oder auch die Körber-Stiftung und die Herbert-Quandt-Stiftung, die – wie rund 80 weitere Stiftungen – das Thema Integration intensiv bearbeiten. Entscheidend wird bei all dem sein, dass es den Stiftungen gelingt, sich mit dem Bildungssystem zu verkoppeln, ohne ihre Unabhängigkeit zu verlieren. Nur in der Partnerschaft mit dem Staat kann eine systematische Verbesserung der Bildungssituation für Zuwanderer erreicht werden. Nur mit Ihnen gemeinsam, meine Damen und Herren, können wir Stiftungen eine Flächendeckung unserer Impulsprojekte erreichen.

Protokoll

Hans-Werner Fuchs

Im Vordergrund des Forums – in den Referaten wie auch in der anschließenden Diskussion – stand die Fragestellung, welche Folgen Migration für die deutsche Gesellschaft aufweise und wie insbesondere in den Einrichtungen des Bildungswesens mit diesen Folgen angemessen umgegangen werden könne. In einem allgemein gehaltenen Zugriff skizzierte Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Universität Hamburg, einleitend grundlegende Charakteristika von Migration sowie von Migrationspolitik und ihrer vor allem auf die Sicherung gesellschaftlicher Kohärenz bezogenen Wirkungen. Deutschland, so Gogolin, sei faktisch ein Zuwanderungsland, wolle dies eigentlich aber nicht sein. Dies könne man unter anderem daran ablesen, dass das Gesetz zur Regelung der Zuwanderung hinsichtlich seiner Wirkungen realiter ein Gesetz zur Begrenzung von Zuwanderung sei. Dessen ungeachtet erfordere die demographische Entwicklung – die niedrige Geburtenrate ebenso wie der hierdurch bedingt steigende Altersdurchschnitt der Bevölkerung – weitere Zuwanderung. Gleiches gelte für die Arbeitsmarktentwicklung; trotz der gegenwärtig hohen Zahl Beschäftigung suchender Menschen sei zumindest in spezifischen Segmenten des Arbeitsmarktes langfristig ein zunehmender Arbeitskräftebedarf erkennbar. Zuwanderung sei in Deutschland wie in anderen Staaten eine Konstante und bleibe, so ihre erste These, auf Dauer gestellt.

Mit Blick auf die Zugewanderten, so die zweite These, solle diesen gesellschaftliche Partizipation ebenso ermöglicht werden wie die Entwicklung von »Loyalitäten« und die Übernahme von Verantwortlichkeiten gegenüber der aufnehmenden Gesellschaft von den Zuwandernden erwartet werden könnten.

Auf die vielfach gestellte Frage, ob Vorgänge wie die im Herbst 2005 in Frankreich zu beobachtenden Ausschreitungen auch in Deutschland möglich seien, antwortete Frau Gogolin mit einem vorsichtigen »Nein«; die Zusammensetzung der in Deutschland lebenden Migrantengruppen und ihre Einstellungen ließen eine solche Entwicklung eher unwahrscheinlich erscheinen; mit »Rebellion« von Migranten als einer Form der Entstehung von Gegengesellschaften sei in Deutschland mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht zu rechnen. Allerdings, so Gogolin, seien Tendenzen der Ausgrenzung beobachtbar, die durchaus zu Unruhen führen könnten. Ein grundlegendes Problem in Deutschland sei die mit Blick auf langfristige Perspektiven unklare Zuwanderungspolitik, die durch eine Abfolge von Phasen der Öffnung und solchen der Schließung des Zuzuges von Zuwanderern geprägt sei. Deutschland weise hohe Zuwanderungsraten, gleichzeitig aber auch hohe Abwanderungsraten auf. Die Reaktion der deutschen Politik auf den bestehenden Zuwanderungsdruck könne, so die dritte These, durch das Merkmal des »Ad-hoc« beschrieben werden: Mit Ad-hoc-Maßnahmen werde versucht, Zuwanderung zu kontrollieren bzw. zu steuern; eine auf Kontinuität angelegte Politik sei bislang nicht erkennbar.

Im weiteren diente ein Vergleich der deutschen mit der britischen Zuwanderungspolitik dazu, unterschiedliche Handlungsstrategien aufzuzeigen. Großbritannien sei einerseits offen für Zuwanderung aus den ehemaligen britischen Kolonien bzw. den Commonwealth-Staaten, andererseits aber restriktiv bei der Aufnahme von Flüchtlingen. Auf politischer Ebene existierten klare Vorgaben für den Umgang mit Zuwanderern. Ungeachtet rassistisch motivierter Übergriffe in Einzelfällen herrsche innergesellschaftlich ein Klima der Akzeptanz von Zuwanderung; überdies sei eine allgemeine Unduldsamkeit gegenüber rassistischen Ausschreitungen beobachtbar. Die Nutzung des Englischen als Verkehrssprache werde allerdings auch bei Migranten als selbstverständlich vorausgesetzt. Insgesamt werde Zuwanderung aus Sicht der politisch Verantwortlichen im Sinne eines möglichst reibungslosen »migration management« gesteuert. In Deutschland werde ebenfalls die Kenntnis der deutschen Sprache erwartet, dies aber in einem Sinne, der über ihre Nutzung als Verkehrssprache hinaus gehe. Subtext der deutschen Zuwanderungspolitik sei der einer Abwehr jeglicher Störung der öffentlichen Ordnung. Zudem werde in Deutschland auch hoch qualifizierten Zuwanderern zumeist keine verlässliche Perspektive für einen dauerhaften Aufenthalt geboten; dies stehe in deutlichem Kontrast zum Vorgehen in Großbritannien. In Deutschland, so die vierte und abschließende These Gogolins, sei eine gelassen geführte Diskussion um Zuwanderung und ihre Folgen nicht möglich. Hierin stecke mehr Gefährdungspotenzial für die gesellschaftliche Kohäsion als in der Zuwanderung selbst.

Im zweiten Impulsreferat des Forums ging es darum, die wissenschaftlich-analytische Perspektive durch einen Blick auf die Praxis der Förderung von Zuwanderern durch Bildung zu ergänzen. Hierauf bezogen stellte Dr. Roland Kaehlbrandt, Geschäftsführer der gemeinnützigen Hertie-Stiftung, Projekte vor, mit denen die Stiftung insbesondere Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund unterstützt. Er berichtete, dass in Deutschland ca. 12.000 Stiftungen tätig seien, von denen etwa 30% Projekte im Bildungsbereich förderten; ca. 100 Stiftungen widmeten sich intensiv Themen im Zusammenhang mit Zuwanderung und Integration. Das von ihm vertretene Haus finanziere Projekte zu Förderunterricht und Sprachförderung, zum Übergang von der allgemein bildenden Schule in die Berufsausbildung, zum interreligiösen Dialog und zur Begabtenförderung. Das Letztgenannte sei ein besonderes Anliegen der Stiftung; so bemühe man sich um die Erhöhung der Abiturientenquote von Kindern aus Migrantenfamilien. Landsmannschaftlich dominierende Gruppen könnten bei der Projektförderung nicht identifiziert werden. Das wichtigste mit den Programmen verfolgte Ziel sei die Förderung der Kenntnis des Deutschen als der zentralen Verkehrssprache. In den bisher durchgeführten Projekten zeige sich, dass die intensive Förderung von Zuwandererkindern zu Erfolgen führe und dass mit der Sprachförderung auch Persönlichkeitsbildung einhergehe. Auch in den im Vorschulbereich angesiedelten Projekten stehe die Sprachentwicklung im Vordergrund; über die Förderung der Kinder hinaus gehe es darum, durch Weiterbildungsangebote auch Erzieherinnen für dieses Arbeitsfeld zu qualifizieren. Kaehlbrandt stellte das ursprünglich an der Universität Essen entwickelte Konzept vor, durch Lehramtsstudierende, die selbst eine Migrationsbi-

ographie aufwiesen, Kinder aus Zuwandererfamilien ergänzend zu unterrichten; diese Idee wolle man weiterentwickeln. Abschließend verwies er auf das Projekt START, im Rahmen dessen begabte Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund eine umfassende schulergänzende Förderung erhielten. Dieses Programm laufe in allen Bundesländern und werde sehr positiv aufgenommen. Die Stiftung bekenne sich dazu, damit eine Art »Elitenförderung« im Bereich der Zuwandererfamilien zu betreiben. Der Erfolg der Geförderten führe zu einem breiten Echo; letztlich erhoffe man sich davon auch Multiplikatoreffekte.

In der auf die Impulsreferate folgenden Diskussion wurde herausgestellt, dass Zuwanderung nach Deutschland nicht nur aus den erwähnten demographischen und anderen Gründen notwendig, sondern zugleich auch in mehrfacher Hinsicht lohnend sei. In der öffentlichen Diskussion würden hingegen vor allem tatsächlich oder vermeintlich mit Zuwanderung einhergehende Belastungen der Mehrheitsgesellschaft in den Vordergrund gestellt. Mit Blick auf das staatliche Handeln wurde kritisch angemerkt, dass Aufgaben wie die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund, die zu erfüllen eigentlich Auftrag des Staates sei, durch Stiftungen übernommen würden. Hierauf entgegnete Herr Kaehlbrandt, dass er diese Wahrnehmung nicht teile; Stiftungen verstünden sich vor allem als Impulsgeber.

Ein weiterer Hinweis galt der Übergangsschwelle Schule-Ausbildung. Da nur ein geringer Teil der Zuwandererkinder das Abitur erreiche, wechsele die Mehrzahl dieser Kinder und Jugendlichen in Einrichtungen der beruflichen Bildung über und benötige dort weitere Förderung, die sie aber, so ein Hinweis aus dem Plenum, auch erhalte.

Im weiteren konzentrierte sich die Diskussion auf das Verhältnis von Staat und Stiftungen bei der Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien. Mehrfach wurde betont, dass mit Blick auf diese Zielgruppe eine langfristige, kontinuierliche und systematische Förderung notwendig sei. Diese jedoch könne der Staat nicht flächen deckend leisten, und auch die Stiftungen könnten in vielen Fällen nur punktuell unterstützen. Zugleich wurde die Frage aufgeworfen, wie, ausgehend von den sinnvollen und notwendigen, unumgänglicher Weise aber »insulären« Projekten der Stiftungen, Wirkungen »in der Fläche« erzielt werden könnten. In diesem Zusammenhang wies Herr Kaehlbrandt darauf hin, dass die Arbeit der Stiftungen nicht grundsätzlich auf Insellösungen ziele, sondern dass die Vernetzung der eigenen mit staatlichen Aktivitäten gesucht und in vielen Fällen erfolgreich praktiziert werde. Entscheidend sei aber aus seiner Sicht die von den Projekten ausgehende Ermutigung der Geförderten, auch wenn die Wirkungen insgesamt bisweilen punktuell blieben. Gleichwohl werde stets geprüft, wie bei Förderprojekten »Nachhaltigkeit« zu erzielen sei. Frau Gogolin ergänzte, dass weniger die Programme der Stiftungen als vielmehr die Praxis staatlicher Modellversuchsgestaltung zu Insellösungen führe und die Wirkung vieler Modellversuche in dem Moment nachlasse, in dem die Förderung ende. Gerade hier seien Transferwirkungen kaum oder garnicht beobachtbar. Modellversuche, so ein Hinweis aus dem Plenum, spielten sich in einem Raum ab, in dem Vertreter von Politik, Administration, Wissenschaft und Praxis aufeinander trafen. Hier bestünden jeweils unter-

schiedliche Handlungslogiken, die es wechselseitig zu beachten gelte und die nicht selten zu Konflikten führten. Frau Gogolin warf die Frage auf, wie über Lösungen in Einzelfällen hinaus größere Migrantengruppen zielgerichtet gefördert werden könnten. Entscheidend sei, darauf aufmerksam zu machen, dass das gegenwärtige Vorgehen im politischen Raum Fehler im Grundsätzlichen aufweise und grundlegende Änderungen in der Förderpolitik notwendig seien. So müsse auf den von den Kindern mitgebrachten Voraussetzungen aufgebaut werden, was vielfach aber nicht geschehe. Entscheidend sei, eine analytische Perspektive einzunehmen, die es ermögliche, auch unerwünschte Nebenfolgen zu beachten. Auf eine solche Nebenfolge wurde aus dem Plenum heraus aufmerksam gemacht: So könne beobachtet werden, dass sich durch die Förderung bestimmter Zuwanderer »Migranten-Eliten« bildeten, die sich dann wiederum von ihrer Gruppe abzusetzen versuchten.

Als Resümee der Diskussion blieb festzuhalten, dass ein nur schwer auflösbarer Konflikt zwischen dem eher exemplarischen Vorgehen in der Projektförderung – durch Staat und Stiftungen – und der Notwendigkeit grundlegender Veränderungen in der breit angelegten Unterstützung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien besteht. Staatlich wie zivilgesellschaftlich geförderte Projektinitiativen seien gleichermaßen notwendig und sinnvoll, könnten aber umfassende Ansätze, die letztlich nur der Staat realisieren könne, nicht ersetzen. Bei Kritik am Vorgehen Einzelner sei stets zu beachten, was die jeweiligen Ebenen leisten könnten und sollten.

Forum II: Werte

„Werte“ – so lautet kurz und bündig das Thema des mir aufgetragenen Impulsreferats. Dabei ist bei diesem Thema Kürze kreuzgefährlich. Denn es gibt wohl nur wenige Wertediskussionen, in denen nicht ein Kundiger auf die Ambivalenz, ja, Fragwürdigkeit des Wertebegriffs hinweist oder zumindest auf seine unterschiedliche Definition in der Philosophie oder auf seinen umstrittenen Status in der Soziologie oder auf seine gefährliche Nähe zur Ökonomie. Oder daran erinnert, dass es in Bezug auf bestimmte Haltungen richtiger wäre von Tugenden zu sprechen. Das will ich jetzt unbekümmert ignorieren und statt dessen Werte so verstehen, wie es im Generalthema dieser Tagung vorausgesetzt wird. Nämlich als etwas, was, erstens, eine Gesellschaft, mithin also auch Gegengesellschaften geistig mitbegründet. Und zweitens als etwas, dessen Verlust zur Entsolidarisierung oder aber auch, wie ich hinzufügen will, zur Verwahrlosung, jedenfalls also zur gesellschaftlichen Auflösung führt. Positiv ausgedrückt: Werte sind wesentlich für den Zusammenhalt einer Gesellschaft und für das Miteinander in einer Gesellschaft. Denn gesellschaftliche Beziehungen hängen davon ab, wieweit Menschen darin übereinstimmen, dass man etwas tut oder etwas nicht tut, ob man Haltungen und Verhaltensweisen als wertvoll betrachtet oder nicht. Ohne solche Übereinstimmung gibt es kein verlässliches Zusammenleben in der Gesellschaft.

Dabei geht es nicht um Einzelfälle. Die Wertauffassungen, die unser Verhalten und unsere Entscheidungen motivieren, mögen zwar im Einzelfall widersprüchlich sein und überdies im Konflikt starken Emotionen und Interessen unterliegen, aber sie stehen gleichwohl nicht beziehungslos nebeneinander, auch wenn sie wohl nur bei wenigen Menschen ein reflektiertes und kohärentes Ganzes bilden. Vielmehr ist es für die Werte und ihre prägende Wirkung wesentlich, dass sie Teil eines Beziehungszusammenhangs sind zwischen unseren Haltungen und Verhaltensweisen, einerseits, und unseren Überzeugungen und Idealen, andererseits. Oder, um es von der Seite der Ideale und Überzeugungen her zu sehen: Was ich von Gott und der Welt und meinen Mitmenschen halte, ob ich meine, dass meine Existenz einen Sinn hat oder haben sollte – das mag nicht immer zu den Wertauffassungen in einem als zwingend gedachten Begründungszusammenhang stehen, aber unsere Überzeugungen umfassen diese Wertauffassungen doch zumindest und können für diese Rückhalt oder Korrektur sein. Überwiegend werden Wertauffassungen auch in solchen Beziehungszusammenhängen tradiert und übernommen, und zwar vorzugsweise nicht durch abstrakte Belehrungen, sondern durch Beispiele und Vorbilder in der gelebten Wirklichkeit oder in deren künstlerischer Darstellung.

Was sind nun konkrete Wertauffassungen, die für den Zusammenhalt und die Zukunft unserer Gesellschaft wesentlich sind? Ganz elementar beginne ich mit dem Wert von Selbstbeherrschung und der Rücksicht auf andere. Niemand, der in einem urbanen Kontext lebt oder der sich bestimmten weit verbreiteten Fernsehsendungen aussetzt, wird ernsthaft behaupten wollen, dies sei heute noch ein unumstrittener Wert. Nicht selten haben wir es mit Wertepaaren zu tun, wie z.B. mit dem

Wert der Eigenverantwortung für ein gelingendes Leben einerseits und den Werten der menschlichen Anteilnahme, der solidarischen Hilfe und dem Eintreten für Gerechtigkeit andererseits. Die aktuelle Debatte über die Perspektive unserer Gesellschaft zeigt, wie viel hier vom rechten Maß und der wechselseitigen Balance abhängt. Eine ähnliche Beziehung besteht zwischen dem Wert eigenen geistigen Interesses und dem Streben nach Wissen und Fertigkeiten, einerseits, und dem Respekt vor den Leistungen, dem Wissen und den Erfahrungen älterer Menschen und früherer Generationen, andererseits. Man braucht ja nur an die unselige Wirkung eines so missverständlichen Begriffs wie dem des kritischen Denkens zu erinnern. Denn herrscht in der Gesellschaft erst einmal ein antiautoritärer und antitraditioneller Grundzug, so gibt es keine leichtere und keine bequemere Erfolg versprechende Übung als das so genannte kritische Denken, weil ja sein Ergebnis schon feststeht und es von Bindungen und Verpflichtungen freispricht. Statt dessen müsste es um die Ausbildung der Urteilskraft gehen, die im Ergebnis eigenen gedanklichen Bemühens entweder zu affirmativen oder zu kritischen Einstellungen kommt und nicht eine von beiden Möglichkeiten von vornherein prämiert.

Das Kontextabhängige und Problematische von Haltungen zeigt sich an einem Wert wie Einsatzbereitschaft und Zuverlässigkeit, auch wenn solche Haltungen Anstrengung erfordern und keinen Spaß machen. Denn einerseits ist völlig unbestreitbar, welche verheerenden Auswirkungen es auf die Lebensaussichten junger Menschen hat, wenn sie nicht bereit sind, sich diesem Anspruch an sie zu stellen. Andererseits sind diese Werte, wie geschichtlich in schlimmer Weise belegt, missbrauchbare „Sekundärtugenden“. Freilich macht auch dieses Argument Unzuverlässigkeit, Schlamperei, Hedonismus oder sozialen Ausstieg darum nicht zu Werten. Vielmehr zeigt dieses Beispiel, dass man über die gesellschaftliche Wirkung von Werthaltungen nicht reden kann, ohne zugleich die Gesellschaft selbst und ihr Selbstverständnis in den Blick zu nehmen. An erster Stelle stehen hier Menschenwürde und Freiheit als die Grundwerte, von denen unsere Verfassung ihren Ausgang nimmt. Und weil das Grundgesetz die Achtung der Menschenwürde, also eine mitmenschliche Verpflichtung, an die erste Stelle setzt und aus der Menschenwürde das Recht auf Freiheit ableitet, so muss auch in der Werteskala des gesellschaftlichen Zusammenhalts die freiheitliche Demokratie als das gemeinsame Gut vor den individuellen Freiräumen rangieren, so wertvoll diese auch als Ermöglichung von persönlicher Lebensgestaltung und Kreativität ganz unbestreitbar sind. Aus der Höherrangigkeit der gemeinsamen Freiheit ergibt sich zwingend die Verpflichtung zum bürgerschaftlichen Engagement, zur Beteiligung am öffentlichen Diskurs und an Entscheidungsprozessen, zur Respektierung von Mehrheitsentscheidungen und nicht zuletzt zum Einsatz für das Gemeinwohl. Die Achtung der Menschenwürde kennt auch keine Volkszugehörigkeit und keine staatlichen Grenzen. Darum ergibt sich die entschiedene Ablehnung von Rassismus und Ausländerfeindlichkeit aus dem ersten Grundwert unserer Verfassung.

Allerdings gewinnen Werte ihre lebensprägende Kraft nicht in erster Linie aus der Proklamation von Prinzipien, sondern aus lebenspraktischen Vorbildern, aus der über viele Eindrücke vermittelten kulturellen Grundstimmung einer Gesellschaft

und aus erfahrungsgestützten Einsichten, die – meist über Kontroversen – ins öffentliche Bewusstsein Eingang gefunden haben. Appelle und selbst Argumente können zwar nach aller Erfahrung eine bestärkende und erhellende Wirkung entfalten, aber ohne Wirklichkeitsbezug legen sie keinen festen Grund, ja, ihre praktischen Konsequenzen werden nicht selten gar nicht begriffen. Für die lebenspraktische Verwurzelung prägender Werthaltungen in einer bestimmten Kultur will ich ein – gewiss manche provozierendes – Beispiel geben: Der Sohn unserer Nachbarin, der in Berlin eine erste Klasse mit wenigen deutschen und vielen ausländischen Kindern mit überwiegend muslimischer Prägung besucht, fragte nach einiger Zeit des Schulbesuchs empört seine Mutter: „Warum trägst Du mir nicht die Tasche von der Schule nach Hause und warum muss ich mir nach dem Unterricht die Schuhe selbst anziehen. Bei den meisten anderen machen das die Mütter.“ Was diese Geschichte zunächst einmal zeigt, ist, dass es selbstverständlich die Auffassungen und das Verhalten der Mehrheit sind, welche die kulturelle Grundstimmung prägen. Und hier ist unser Erstklässler in zwei Punkten, die für westliche Lebensauffassungen prägend sind, in Konflikt geraten. Nämlich erstens, dass seine Mutter zwar seine Helferin, aber keineswegs seine Dienerin ist. Was in der von seinem Elternhaus abweichenden Erfahrung in Bezug auf die Stellung von Mann und Frau, aber auch in Bezug auf das Rollenverständnis in der Familie bei seinen muslimischen Mitschülern angelegt wird, ist in seiner Langfristigkeit wohl nicht zu unterschätzen. Und Gleiches gilt für das Ideal der Selbständigkeit, also für den Wunsch, etwas selbst können zu wollen, und zwar so früh wie möglich, was ja, wenn dies von Anfang an gefördert wird, für späteres Leistungsverhalten, insbesondere für selbst bestimmtes Leistungsverhalten ebenfalls von großer Bedeutung ist.

Gewiss ist diese Geschichte nur ein kleines, aber damit doch keineswegs irrelevantes Beispiel. Jedenfalls könnte man Tausende solcher Geschichten erzählen. Und sie würden alle auf die – gewiss manche wiederum provozierende – Aussage hinauslaufen: Es gibt keine Werte ohne einen geistigen und kulturellen Quellgrund. Und es gibt keine die Gesellschaft zusammenhaltenden Wertauffassungen ohne eine diese Gesellschaft bestimmende Lebenskultur, die, wenn auch vielleicht nur indirekt, ein Verständnis der eigenen Existenz und eine Sicht der Mitmenschen vermittelt und vorgibt. Diese Kultur ist selbstverständlich die im Lande geschichtlich gewachsene Kultur der gesellschaftlichen Mehrheit. Welche andere sollte es auch sonst sein? Freilich ist Kultur eine höchst komplexe Größe. Denn ihre Geschichte ist eine des Austausches und der grenzüberschreitenden Anregung. Und die Kultur als Ergebnis dieser Geschichte ist nicht auf eine Formel zu bringen, sondern sie ist so spannungsreich und gegensatzgeladen wie ihre Geschichte. Diese Geschichte ist auch nicht zu Ende, denn eine lebendige Kultur ist stets in dynamischer Veränderung. Eine solche Dynamik zeigt auch der Wertekonsens, der ja nur das je aktuelle Produkt des ständigen Wertedialogs sein kann.

Trotz aller – intern oder extern verursachen – Dynamik behält die im Lande gewachsene und sich weiter entwickelnde Kultur ihre prägende Kraft für das Leben der Gesellschaft. Es gibt keine westliche Demokratie, deren Vitalität zu erklären wäre ohne Bezug auf ihre geistige und politische Geschichte. Das zeigen gerade

die oft als kultureller Schmelztiegel gepriesenen Vereinigten Staaten. Trotz der Weite ihrer kulturellen Vielfalt gehen die wichtigsten Werte, die das Verhältnis der Menschen zu ihrem Staat und zu ihrer Gesellschaft bestimmen, auf die calvinistischen Prinzipien der Eigenverantwortung zurück, welche zuerst in den Staaten New Englands ausgeprägt wurden. Bekanntlich bestimmt die jeweilige Eigenart im Verhältnis von Individuum, Gesellschaft und Staat bis heute auch die Unterschiede zwischen den USA und Westeuropa. Solche Unterschiede zu betonen mindert nicht die Bedeutung der Gemeinsamkeiten in den Kulturen der westlichen Welt und ganz generell der Kulturen der Menschheit. Ethische Übereinstimmungen in den Kulturen und Religionen der Welt herauszuarbeiten ist vielmehr ein notwendiges Friedenswerk. Lebensfremd wäre es allerdings zu meinen, auf diese Weise könnte man auf hoher Abstraktionsebene eine universale Klammer herauspräparieren, welche die multikulturelle Welt umspannt und ihre Vielfalt entschärft. Das verkennt – aus menschenfreundlicher Naivität oder aus aufklärerischem Hochmut – den ganzheitlichen Zusammenhang des Lebens, des Einzelnen wie der Gesellschaft, in dem Haltungen und Überzeugungen überhaupt erst zur Wirkung kommen.

In Deutschland nimmt die Dringlichkeit dieser Erkenntnis zu. Unsere freiheitliche Demokratie wird sich nur dann als krisenfest erweisen, wenn es gelingt, sie fest in der Freiheits- und Humanitätstradition der deutschen Geschichte zu verwurzeln, die sich zugleich gegen die schlimmen Traditionslinien unserer Vergangenheit wendet und uns mit der westlichen Freiheitsgeschichte verbindet. Bisher herrscht eher die Tendenz vor, unsere Demokratie in der generellen Distanzierung von der deutschen Geschichte zu begründen. Und das gehört zu den bedeutsamen Gründen unserer gegenwärtigen Krise. Die deutsche Gesellschaft hat in Ost und West die Chance der Einheit als gesamtdeutsches Projekt vertan und braucht nun eine neue Perspektive. Bisher sind allerdings überwiegend Besitzstandsbehauer und technokratische Reformer unterwegs. Dabei ist unübersehbar, dass unsere Gesellschaft auffranst und zerfleddert. Einerseits gibt es kräftige Tendenzen, sich jeder Gemeinwohlverpflichtung zu entziehen, allein auf die Möglichkeiten des Individuums und auf die treibende Kraft des Marktes zu setzen, die Anliegen von Solidarität und sozialer Gerechtigkeit auf ein Armenhausniveau zu drücken und sich möglichst auch von der deutschen Sprache zu verabschieden, also, wie es schon einmal jemand formuliert hat, Amerikaner mit deutschem Pass zu werden. Dieser Tendenz zur Entsolidarisierung und entgrenzten Individualisierung steht auf dem anderen Pol der Gesellschaft eine zunehmende Tendenz zur persönlichen und gesellschaftlichen Verwahrlosung gegenüber. Besonders erschreckend ist die wachsende Zahl erziehungsunfähiger und erziehungsverweigernder Eltern, die ihren Kindern die Chance zu einem gelingenden Leben nehmen. Innerhalb unserer Gesellschaft entstehen Gegenkulturen und Gegengesellschaften. Ihr Merkmal ist allerdings durchaus nicht der Verzicht auf gemeinschaftsbildende und gesellschaftsbezogene Werte, sondern im Gegenteil die militante Durchsetzung von gruppenbezogenen Idealen, die offen gegen den Wertekonsens der freiheitlichen Gesellschaft gerichtet sind. Hier nenne ich an erster Stelle die links- und rechtsextremistischen Gegen-

kulturen. Von diesen stellen heute die Rechtsextremisten in ihrer nationalistischen und rassistischen Aggressivität zweifellos die größere Bedrohung unserer Gesellschaft dar, doch sollte man die antidemokratischen und asozialen Potentiale bei den Linksextremisten nicht unterschätzen. Für Demokraten sind sie jedenfalls keine Verbündeten im Kampf gegen den Rechtsextremismus.

Bewusst nenne ich erst an zweiter Stelle die Tendenz zur Herausbildung von Gegengesellschaften aus Migranten und deren Nachkommen, insbesondere von solchen muslimischer Prägung. Damit will ich diese Problematik nicht verharmlosen, aber dass sie ein uns herausforderndes Ausmaß annehmen konnte, ist ganz wesentlich eine Schuld der deutschen Gesellschaft. Bei näherer Betrachtung ist diese Schuld allerdings ein Konglomerat sehr unterschiedlicher Haltungen. Die einen waren nur an Arbeitskräften interessiert und meinten sogar, deren Anwesenheit sei zeitlich begrenzt. Andere versuchten, die neu Hinzugekommenen zu ignorieren, und meinten, mit der Formel „Deutschland ist kein Einwanderungsland“ könne man der Herausforderung der Migration entkommen. Und wieder andere meinten, jeder Ausländer sei schon deshalb ein Gewinn, weil er das als gefährlich angesehene Deutschland verändere und weil eine multikulturelle Gesellschaft schon als solche eine Garantie für Freiheit und Antifaschismus sei. Inzwischen gibt es zwar überfällige Integrationsangebote, aber von einem konsensualen Integrationskonzept kann keine Rede sein. Eine Gesellschaft, die in ihrem Selbstverständnis so zerstritten und so verbiestert ist wie die deutsche, ist eben alles andere als eine Einladung zur Integration. So lange wir uns selbst nicht darin einig sind, dass der Bezugspunkt für das Zusammenleben in der Gesellschaft die geschichtlich gewachsene und sich ständig weiter entwickelnde Kultur dieses Landes ist und sein muss, so lange wird diese Gesellschaft auch nicht einladend und nicht integrationsfähig sein.

Die Frage nach den Werten, so also die Grundthese meines Impulses, ist nicht zu trennen von der Frage nach dem Selbstverständnis unserer Gesellschaft. Gewiss kann man auch ohne Bezug zur konkreten Gesellschaft vieles nennen, worüber unter gesitteten Menschen kein Streit bestehen sollte. Aber lebensprägende Vorbilder entstehen meist auf andere Weise.

**1. Ausgangspunkt: eine Begebenheit in Berlin im Februar 2005:
Der „Ehrenmord“ an der Deutsch-Türkin Hati Sürücü und
Reaktionen in einer Berliner Schule**

Die meisten von Ihnen werden von dieser Begebenheit aus den Medien erfahren haben. Ich finde, dass sie das Thema dieser Tagung und dieses Forums ganz gut bündelt und seine Relevanz unterstreicht und möchte sie deshalb noch einmal in Erinnerung rufen.

„Die türkischstämmige Berlinerin Hatin Sürücü, 23 Jahre alt und Mutter eines fünfjährigen Sohnes, war am 7. Februar mit drei Kopfschüssen an einer Bushaltestelle in Tempelhof ermordet worden. Sie starb noch am Tatort. ... Bald darauf verhaftete die Polizei drei ihrer Brüder, 18, 24 und 25 Jahre alt - sie sollen die junge Frau schon länger bedroht haben. ...

Der brutale Mord löste bundesweit Bestürzung aus, weil es um gekränkte Familienehre ging: Zum Verhängnis wurde Hatin Sürücü offenbar, dass sie ihr eigenes Leben leben wollte, sich von ihrer streng konservativen Familie losgesagt und von ihrem Mann scheiden lassen hatte. Sie hatte mit 16 Jahren ihren Cousin in Istanbul geheiratet, eine von den Eltern arrangierte Ehe. Doch Sürücü kehrte nach Berlin zurück, machte ihren Schulabschluss und begann eine Ausbildung als Elektroinstallateurin. Sie galt als lebenslustig und ging gern aus. Das Kopftuch hatte sie abgelegt.

Kurz darauf fand der "Ehrenmord" Beifall an der Thomas-Morus-Hauptschule, die in der Nähe des Tatorts in Neukölln liegt, einem Stadtteil mit einem hohen Anteil an Türken. Drei türkischstämmige Schüler hießen den Mord im Unterricht gut: "Sie hat ja wie eine Deutsche gelebt", erklärte einer von ihnen.

Schulleiter Volker Steffens war schockiert - und reagierte prompt: In einem offenen Brief an die Schüler, Eltern und Lehrer drohte er den Schülern für solche "Hetze und Respektlosigkeit" mit scharfen Konsequenzen.“ Er schrieb u.a.:

„... in der vergangenen Woche hat es einen Todesfall gegeben. Eine junge Frau wurde auf offener Straße ermordet. Wir wissen inzwischen, dass die Frau sterben musste, weil sie frei leben wollte.

Nun kann man über das freie Leben sehr unterschiedlicher Meinung sein ... Worüber wir aber geschockt sind, ist die Tatsache, dass einige Schüler unserer Schule den Mord an der jungen Frau gut finden und sich an der allgemeinen Hetze und an Aktionen gegen Frauen, die nicht so sind wie sie sein müssen, beteiligen.

Diese Schüler zerstören den Frieden des Schullebens,

- *wenn sie den Mord gutheißen,*
- *wenn sie äußern, die Frau hätte sich wie eine Deutsche benommen,*

- *wenn sie Mitschülerinnen hier in der Schule beleidigen und provozieren, weil diese Mädchen kein Kopftuch tragen oder anders leben.*
Wir leben in einem freien Land, in dem wir unsere Meinung frei äußern können. Die Grenze liegt da, wo die Hetze und die Respektlosigkeit beginnen. Wir dulden aber keine Hetze gegen die Freiheit und keine Respektlosigkeit gegen die Mitmenschen.“ (Auszüge aus SPIEGEL ONLINE – 12.08.2005)

Der Schulleiter erhielt starke öffentliche Unterstützung – durch den Bildungsstaatssekretär und den Bildungssenator, etwas später auch durch den Bundespräsidenten, der ihm ebenfalls einen offenen Brief schrieb.

Eine wichtige Konsequenz dieser Begebenheit und ihrer öffentlichen und politischen Resonanz war das Wiederaufleben der Debatte über einen verbindlichen Werteunterricht an der Berliner Schule. Im April gab es auf einem Parteitag der Berliner SPD, die in einer Koalition mit der Linkspartei/PDS regiert und das Bildungsressort innehat, erstmals eine deutliche Mehrheit dafür, ein für alle Schülerinnen und Schüler verbindliches Fach zur Werteerziehung (oder Wertevermittlung) einzuführen, von dem man sich nicht zugunsten der Teilnahme an einem konfessionell geprägten Religionsunterricht befreien lassen kann.

2. Werteverlust?

Ich möchte an dieser Begebenheit zunächst die beiden ersten Schlagwörter unseres Tagungsthemas ‚durchbuchstabieren‘:

- Ist diese Begebenheit kennzeichnend für Werteverlust?
- Welche Werte gingen verloren? Bei wem?

Der Schulleiter der Thomas-Morus-Oberschule sagt in seinem Offenen Brief:
„Diese Schüler zerstören den Frieden des Schullebens,

- *wenn sie den Mord gutheißen,*
- *wenn sie äußern, die Frau hätte sich wie eine Deutsche benommen,*
- *wenn sie Mitschülerinnen hier in der Schule beleidigen und provozieren, weil diese Mädchen kein Kopftuch tragen oder anders leben.*

Wir leben in einem freien Land, in dem wir unsere Meinung frei äußern können. Die Grenze liegt da, wo die Hetze und die Respektlosigkeit beginnen.“

Gab es vor diesem Ereignis ein Bewusstsein von diesen notwendigen Werten an dieser Schule? Bei wem? Bei den Lehrkräften, bei allen? Das wollen wir mal annehmen. Bei den Schülerinnen und Schülern, bei allen? Nur bei einem Teil von ihnen? Das führt uns zu der Frage, worin die Bedingungen bestehen für ein gemeinsames Wertebewusstsein von der Freiheit der Meinung und der Lebensentwürfe, vom Respekt gegen die Mitmenschen, um hier nur die wichtigsten Bedingungen für den Frieden des Schullebens zu nennen, die der Schulleiter anspricht.

Kennzeichnend für diese Begebenheit scheint mir weniger das Feststellen von Werteverlust zu sein, sondern die Frage insbesondere mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler nach den Bedingungen für ein gemeinsames Wertebewusstsein.

3. Gegengesellschaft(en)?

Ist diese Begebenheit kennzeichnend für die Existenz von Gegengesellschaften? Was versteht man eigentlich darunter?

Wenn man sich heutzutage über die Bedeutung eines Wortes informieren will und bereits am Computer sitzt, dann guckt man erst einmal, was die Google-Suchmaschine dazu heraus findet.

Die erste Erfahrung in diesen Tagen ist: man erfährt, dass dieses Wort zum Veranstaltungsthema dieser Tagung der DGBV gehört. Die weiteren Hinweise, die die Google-Recherche bietet, liefern als mehrheitlich aufzufindende Bedeutung, dass damit Milieus von hauptsächlich islamisch geprägten Einwanderern mit eher fundamentalistischer Haltung gemeint sind, die andere Verhaltensnormen und Werte vertreten als die, die für unsere demokratische und pluralistische Gesellschaft wesentlich sind. Häufig werden in diesem Zusammenhang auch „Zwangsheirat“ und „Ehrenmord“ erwähnt. Meistens ist in Artikeln, in denen dieser Begriff verwendet wird, eine kämpferische Attitüde enthalten, dass solche „Gegengesellschaften“ nicht zugelassen werden dürften, dass im Hinblick auf die Integration von Einwanderern auch Anforderungen der Übernahme oder zumindest des Respekts der tragenden Werte der Mehrheitsgesellschaft gestellt und durchgesetzt werden müssen. Aber, zumindest implizit, klingt für mich da immer auch Hilflosigkeit durch. Wenn „Gegengesellschaften“ eigentlich nicht zugelassen werden dürfen, aber nun doch bereits existieren – sonst wäre nicht die Rede davon – welche Möglichkeiten oder Strategien gibt es denn dafür, dass sie sich auflösen, dass sie nicht mehr als Bedrohungspotenzial für ein friedliches, gewaltfreies und tolerantes Zusammenleben wirken?

Meine oben gestellte Frage, ob diese Begebenheit kennzeichnend für die Existenz von Gegengesellschaften ist, würde ich – erst einmal – mit Ja beantworten.

4. Rolle der Schule

Welche Rolle oder Aufgabe kommt in diesem Zusammenhang der Schule zu? Klar ist, das zeigt auch die von mir geschilderte Begebenheit, dass die Schule von der Bedrohung durch „Gegengesellschaften“ betroffen ist und dass sie sich damit auseinandersetzen muss. Diese Auseinandersetzung muss im Rahmen der gesellschaftlichen Integrationsaufgabe der Schule oder ihrer gemeinschaftsbildenden Funktion gesehen werden.

Dass die Schule ihre Aufgaben, ihr Kerngeschäft in den Kontext eines gemeinsamen Wertefundaments stellt, das mindestens die Grundwerte unseres Grundgesetzes und der jeweiligen Landesverfassung umfasst, ist unstrittig und in den Schulgesetzen aller Bundesländer nachzulesen. Mit dieser normativen Verortung der schulischen Arbeit ist aber noch nichts darüber ausgesagt, wie diese Werte wirksam für das Verhalten aller Akteure in der Schule werden. Das geht nicht „von selber“, dafür sind eigens darauf gerichtete Anstrengungen nötig. Darum geht es im Folgenden.

5. Aufgaben von schulischer Werteerziehung oder -vermittlung

Nicht zufällig hat die von mir geschilderte Begebenheit zu einer beträchtlichen Dynamik in der langjährigen und unabgeschlossenen Debatte über die geeigneten Formen und Inhalte schulischer Werteerziehung und -vermittlung in Berlin geführt. Das ist mindestens ein Signal für den Diskussionsbedarf über diese Fragen.

Ich möchte die Aufgaben schulischer Werteerziehung und -vermittlung anhand von drei Aspekten erörtern:

1. Werteerziehung oder -vermittlung – was ist das und wie geht das?
2. Welche Rolle kommt der Religion oder den Religionen in der schulischen Wertevermittlung zu?
3. geht es dabei vor allem um Unterricht bzw. um ein Unterrichtsfach oder muss nicht auch das Schulleben insgesamt in den Blick genommen werden?

5.1 Wertevermittlung oder Werteerziehung – was ist das und wie geht das?

Ich stütze mich bei meinem Versuch, einige Antworten auf diese Frage aufzuführen, vor allem auf einen Text von Fritz Oser über Strategien der Wert- und Moralerziehung¹. Fritz Oser ist Ordinarius für Pädagogik und Pädagogische Psychologie an der Universität Fribourg in der Schweiz und einer der führenden deutschsprachigen Experten im Bereich der Moralerziehung, die er vornehmlich unter dem Gesichtspunkt der Entwicklung des moralischen Urteils begreift.

Oser warnt zunächst vor dem Glauben, dass Werte wirksam „vermittelt“ werden können. „Es bedarf nämlich einer Reihe komplexer Voraussetzungen um die moralischen Denkformen und Handlungsgrundlagen von Kindern und Jugendlichen tatsächlich zu verändern. Und Veränderungen des moralischen Urteils, des moralischen Empfindens und der moralischen Handlungsbereitschaft sind nicht dasselbe

1 Fritz Oser: Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung. In: Wolfgang Edelstein, Fritz Oser, Peter Schuster (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2001, S. 63-87.

wie Wissensvermittlung oder Werteübertragung.“ Von den acht Ansätzen der Wert- oder Moralerziehung, die er vorstellt und in ihrer Wirksamkeit beurteilt, greife ich zwei heraus, die mir als besonders relevant erscheinen.

- (1) Von dem als „Wertvermittlung“ bezeichneten Ansatz nennt Oser eine ‚weiche‘ Version: ... über Vorbilder, Texte, Biographien usw. Werte indirekt, aber gezielt zu ‚vermitteln‘. Als ‚harte‘ Version dieses Ansatzes sind Vorgehensweisen zu betrachten, die sich auf Überlieferung der Werttradition konzentrieren und direkte Vermittlung von Regeln betreiben ... meistens mit Belehrung, mit ‚direct teaching‘... Die zu Grunde liegende Erziehungsvorstellung (ist) stark von behavioristischen Lerntheorien (geprägt), die auf die Einübung des Richtigen setzen ...“ Dieser Ansatz erscheint vielen Menschen unmittelbar plausibel, viele Lehrpläne zum Ethikunterricht unterstellen ihn und wahrscheinlich auch die meisten Bildungspolitiker, wenn sie mehr Werterziehung fordern.

Oser's Einwände gegen diesen Ansatz richten sich zunächst auf dessen lernpsychologische Grundlagen. Die Vorstellung, der Lernende solle das übernehmen, was ihm vorgegeben wird, steht in diametralem Gegensatz zu dem „Anspruch, jene Lernprozesse angemessen zu stimulieren, in denen die Autonomie des Lernenden und seine eigene sinnstiftende Leistung herausgefordert wird“, und damit auch in Gegensatz zu den Einsichten der kognitiven Psychologie: „Der Glaube, man könne ... insbesondere moralische Werte ‚einfach‘, das heißt ohne rekonstruktive Auseinandersetzung übertragen, (ist) mittlerweile schwer erschüttert worden. Die kognitive Psychologie hat gezeigt, dass Schüler ihr Wissen ... durch aktiven Umgang mit einer Sache und mit Menschen erwerben. Das trifft in besonderem Maße auch für Werte zu.“ Hinzu kommen bei Oser „sachliche Zweifel über diesen Ansatz.“ Zu fragen sei, „ob eine Kultur grundlegende moralische Werte aus sich selbst heraus beurteilen kann. Muss Erziehung nicht an kulturübergreifende, an universelle Prinzipien anschließen?“ Die Einsichtsfähigkeit der Kinder oder Jugendlichen werde ausgeschaltet und dadurch das prozesshafte Herstellen eines Konsenses über Werte verhindert.

Oser will aber diesen Ansatz „keineswegs in Bausch und Bogen“ ablehnen. Die Vorbildfunktion von Eltern und Lehrpersonen gerade auch im Bereich moralischen Verhaltens ist sehr wichtig und in dieser Hinsicht vermitteln sie täglich Werte. Aber die Wertreflexion muss unbedingt dazu kommen.

- (2) Das Entwicklungsmodell der Moral nach Lawrence Kohlberg liegt dem „entwicklungsorientierten Ansatz der Moralerziehung“ zugrunde. Dieser Ansatz sieht das Ziel der moralischen Erziehung nicht darin „Kinder ‚gut‘ zu machen, sondern ihnen zu helfen, ihr moralisches Urteil und ihre moralische Intuition zur Interpretation und Lösung moralischer Probleme einzusetzen und dadurch beides zu entwickeln.“ Dafür ist „eine Entwicklungstheorie notwendig, die zeigt, wie sich das moralische Urteil im Voranschreiten von Stufe zu Stufe verändert und wie moralische Motivation aufgebaut wird.“ Kohlberg betrachtet

den „Heranwachsenden als Moralphilosophen, ... (der) aufgrund seiner bisherigen Lebenserfahrungen eine eigene Moralauffassung ausgebildet hat ... Von ihr aus wird er den nächsten Schritt zu einer Moral unternehmen, die Probleme, die er bisher unbefriedigend lösen kann, stimmiger lösen wird. ... Kohlberg zeichnet die Moralentwicklung des Menschen in einem Stufenmodell nach“, von einer Stufe 1 der Orientierung am eigenen Wohlergehen bis zur Stufe 6 der Orientierung an universalen Prinzipien. Diese Stufen sind tief in die Psyche eingelagerte, ganzheitliche Muster und als solche nicht abfragbar, sondern nur indirekt aus Urteilen zu erschließen. Sie sind hierarchisch geordnet. Die höheren Stufen sind komplexer als die niedrigeren und entsprechen einem autonomen und integrierteren Denken. Die in diesen Stufen enthaltenen Weltbilder betreffen „zentrale und vor allem handlungsrelevante Begriffe des moralischen Universums, Gerechtigkeit und Fairness, in zweiter Linie ... Solidarität und Fürsorge“.² Es liegen zahlreiche empirische Untersuchungen, eine Längsschnittvalidierung über 24 Jahre und interkulturelle Studien über dieses Stufenmodell vor. Daraus geht hervor, dass „sowohl der Entwicklungsverlauf insgesamt als auch die einzelnen Schemata als Strukturen nicht kulturgebunden (sind), sondern universellen Charakter (haben).“³

Was kann dieses Modell für Fragen der Erziehung leisten? Es stellt die Beschreibung eines idealen Entwicklungsverlaufs dar, der impliziert, „dass höhere Stufen ein moralisch besser integriertes, reversibleres und adäquateres Denken und autonomeres Urteilen erlauben ...“ Das sind gute Gründe dafür, „dass Erziehung und Unterricht sich in den Dienst der Moralentwicklung stellen und diese optimal fördern. ... Dieser ... entwicklungsorientierte Ansatz der Moralerziehung ... zielt darauf, die Umwelt der Heranwachsenden so zu gestalten, dass sie sich mit moralrelevanten Konflikten auseinandersetzen ..., um ... Begründungsprozesse zu initiieren ... Dadurch soll einerseits das moralische Urteil entwickelt, andererseits die moralische Sensibilität erhöht werden.“

Als erfolgreich zur Förderung des moralischen Argumentierens hat sich die Auseinandersetzung mit moralischen Dilemmata erwiesen. Moralische Dilemmata sind Entscheidungskonflikte zwischen zwei Wertoptionen, die „vielerlei Abwägungen von Interessen und Konsequenzen erfordern. Sie müssen so konstruiert sein, dass sie die nach Lösung suchenden Befragten immer wieder unter den Druck des Gegenarguments bringen, damit sie deren Kompetenz wirklich mobilisieren.“

Auch wenn Fritz Oser diesen Ansatz für den bisher tragfähigsten hält, weiß er doch, dass er auch Probleme mit sich bringt, z.B. für seine Akzeptanz, da sein

2 Wolfgang Edelstein und Fritz Oser: Aspekte einer Didaktik für LER, Dilemmadiskussion. In: W. Edelstein, K.E. Grözinger, S. Gruehn, I. Hillerich, B. Kirsch, A. Leschisky, J. Lott, F. Oser: Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde. Zur Grundlegung eines neuen Schulfachs, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2001, S. 177.

3 Dieses und die folgenden Zitate, siehe Fußnote 1.

Erfolg nicht unmittelbar messbar ist, oder auch weil die Verbindung des möglicherweise durch Dilemmadiskussion höher entwickelten moralischen Urteils mit der Handlung fehlt.

Ich habe Ihnen diese beiden Ansätze sehr umrisshaft vorgestellt, um auf einige wichtige Positionen zu diesem Thema und zu dieser schulischen Aufgabe aufmerksam zu machen. Fritz Oser ist sicher zuzustimmen, wenn er abschließend fordert, „dass Moralerziehung ein Standard der Lehrerbildung werden müsste.“

5.2 *Rolle der Religion(en)?*

Religion oder besser Religionen haben – zumindest – für diejenigen, die sich zu ihnen bekennen, die wichtige Aufgabe, den Sinn des Lebens zumeist transzendental auszulegen und das Gewissen auszubilden. Sie helfen den Menschen durch ihr Deutungsangebot bei der Bewältigung existenzieller Probleme wie Zweifel, Armut, Einsamkeit, Krankheit und Tod. Ich habe damit nur einen kleinen, aber wohl doch wesentlichen Ausschnitt dessen angesprochen, was Religion bzw. Religionen ausmacht. Religion ist dadurch eng mit dem Leben und mit dem Zusammenleben vieler Menschen verbunden. Und sie ist dadurch „eine wichtige Ressource ...“, aus der ... fundamentale Wertorientierungen entspringen.“ Wolfgang Schäuble hat dies vor kurzem in einer bemerkenswerten Rede über „Religion als Herausforderung für die Politik“, die er in der Humboldt-Universität zu Berlin gehalten hat, in eben diesen Worten angemerkt.⁴ Wolfgang Schäuble weist in dieser Rede auch darauf hin, dass Religion in Deutschland „jetzt und in Zukunft auf jeden Fall viel pluraler verfasst (ist) als jemals zuvor.“ Er fährt fort: „Wir ... müssen ebenso zur Kenntnis nehmen, dass Religion in Deutschland tatsächlich Religionen bedeutet ...“

Religion kommt im Sinne der vorhin skizzierten Deutungsangebote in unseren Schulen vor allem in Form des konfessionell geprägten Religionsunterrichts vor. Ich verwende jetzt ganz bewusst den Singular von Religion, weil der Religionsunterricht ganz überwiegend der evangelische oder katholische Religionsunterricht ist, dessen Gegenstand die Botschaften einer Religion, des Christentums, sind. Es gibt seit einiger Zeit Versuche, vergleichbar dem christlich-konfessionellen Religionsunterricht auch islamischen Religionsunterricht zu ermöglichen an den Schulen, die von den Kindern und Jugendlichen aus muslimischen Familien in relevanter Größenordnung besucht werden. Meines Wissens haben bisher alle diese Versuche noch keinen regulären, sondern einen vorläufigen, eben einen Versuchs-Status. Die Hintergründe hierfür wären Thema für eine eigene Tagung.

Der Religionsunterricht in dem bei uns durch das Grundgesetz beschriebenen Rahmen – er ist – mit wenigen Ausnahmen – in den öffentlichen Schulen ordentliches Lehrfach und wird in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religions-

4 Dr. Wolfgang Schäuble, MdB: Religion als Herausforderung für die Politik, 1. Berliner Religionspolitische Rede, gehalten am 25.10.2005 in Berlin, im Internet abrufbar auf der Bundestagshomepage von W. Schäuble.

gemeinschaften erteilt (Artikel 7 Absatz 3 GG) – ist zunächst auf die Inhalte einer Religion bzw. einer Konfession ausgelegt. Religiöser Pluralismus findet in ihm allenfalls in fortgeschrittenen Jahren an bestimmten Stellen des Lehrplans in dem Sinne statt, dass über verschiedene Formen des christlichen Glaubens sowie über nichtchristliche Religionen und nichtreligiöse Überzeugungen informiert wird. Diese Information oder auch die Auseinandersetzung damit soll der Weiterentwicklung des eigenen Standpunktes dienen und die Grundlage dafür bieten, Andersdenkende besser zu verstehen.

Ich bin nicht so vertraut mit den aktuellen Inhalten und Lehrplänen des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, um einschätzen zu können, inwieweit solche Ansätze für interreligiöses Verstehen und interreligiösen Dialog übliche und selbstverständliche Praxis sind. Jedenfalls müssen solche Ansätze ermutigt und gestärkt werden. Ich hoffe und halte es für dringend erforderlich, dass sie auch in den bisherigen Konzepten und Versuchen für islamischen Religionsunterricht verankert sind.

Doch auch für den – besonders in den neuen Ländern – großen Anteil von Kindern und Jugendlichen, die nicht den evangelischen oder katholischen Religionsunterricht besuchen, sondern Ethikunterricht oder LER bei uns in Brandenburg, ist es wichtig, sich mit den Deutungsangeboten und Wertorientierungen zumindest der Religionen zu beschäftigen, denen sie im Zusammenleben begegnen. Und es ist wichtig, diese Beschäftigung mit Religionen in diskursiver und dialogischer Form zu erleben, welche ohne den gelebten Respekt gegenüber den ‚Andersgläubigen‘ oder ‚Andersdenkenden‘ nicht auskommt. Dies gilt auch für den interreligiösen Dialog im bekenntnisgebundenen Religionsunterricht. Es gibt übrigens mit dem Konzept des „Weltethos der Religionen“ von Hans Küng auch einen für unser Thema der Werterziehung und -vermittlung inzwischen gut didaktisch aufbereiteten Inhalt für den interreligiösen Dialog.⁵

5.3. *Unterricht und Schulleben*

Die vorhin gestellte Frage zur Ankündigung dieses letzten Aspekts war: Geht es bei der schulischen Werteerziehung und -vermittlung vor allem um Unterricht bzw. um ein Unterrichtsfach oder muss nicht auch das Schulleben insgesamt in den Blick genommen werden? Das ist – natürlich – eine rhetorische Frage. Die von mir geschilderte Begebenheit in Berlin zeigt, dass die Schule als Ganzes betroffen ist. Die Darlegungen von Fritz Oser machen deutlich, dass keine Gelegenheit ausgelassen werden sollte, um die moralische Sensibilität und das moralische Urteil zu entwickeln.

Ich will mit dem Schulleben anfangen, mich zum Schluss aber auch zur Ebene des Unterrichts äußern.

5 Mehr unter: <http://www.schule-weltethos.de>

Wie sehr kümmern sich die verantwortlichen Akteure in der Schule – das sind vor allem die Schulleitung und die Lehrerinnen und Lehrer – um das Schulleben? Schulleben, damit meine ich zunächst alles, was außerhalb des Unterrichts passiert. Hier ist die deutsche Tradition der Halbtagsschule ein echtes Hindernis. Aber da gibt es ja inzwischen viel versprechende Perspektiven, dass immer mehr Schulen ganztägig arbeiten. Zeit füreinander haben ist eine wichtige Rahmenbedingung für ein bewusst erzieherisch gestaltetes Schulleben.

Die meisten von Ihnen kennen sicherlich gute Schulen, die sich um ihr Schulleben kümmern. Gelegenheiten der Werteerziehung gibt es in Hülle und Fülle und vieles davon wird praktiziert:

- zusammen mit den Schülerinnen und Schülern einen Kanon für Verhaltensregeln und fairen Umgang miteinander erarbeiten und auch für die dazu gehörigen Formen des Umsetzens und Einhaltens,
- Schülerinnen und Schüler als Konfliktmediatoren ausbilden und einsetzen,
- Regeln für faire Aushandlungsprozesse über gemeinsame Angelegenheiten in der Klasse, in der Jahrgangsstufe, in den Mitwirkungsgremien verabreden, einschließlich eines würdigen Umgangs mit Minderheitenpositionen.

Zu diesen eher prozeduralen Formen, die ein reiches Erfahrungsspektrum gelebter Werte eröffnen und hohe Anforderungen auch an das Vorbild der Lehrpersonen stellen, kommen gezielte Veranstaltungen oder Engagements der Schule im karitativen Bereich, bei der Übernahme von Patenschaften, Angebote des Service-Learnings in der Kommune ...

Zur Ebene des Unterrichts:

Oft wird die Frage, in welcher Weise der Unterricht zur Werteerziehung und -vermittlung beitragen kann, in einer meines Erachtens falschen Alternative erörtert: Entweder alle Fächer betreiben Werteerziehung oder nur ein Fach (oder vielleicht zwei) ist bzw. sind dafür hauptzuständig.

Das Falsche an dieser Alternative ist, dass man sich gegenseitig die Verantwortung für etwas Schwieriges zuschiebt, was dann häufig gar nicht ernsthaft umgesetzt wird.

Doch auch im Sinne des „Man sollte keine Gelegenheit auslassen“ ist dies eine falsche Alternative. Die Schlussfolgerung ist:

- 1) Alle Fächer nehmen die Aufgabe der Werteerziehung und -vermittlung ernst und setzen dies um. Das betrifft die Formen der Unterrichtskommunikation, sicher auch Formen und Kommunikation der Leistungsbewertung – wozu zum Beispiel auch Schülerfeedback zur Lehrerleistung gehört. Das betrifft auch Inhalte, die ethische Aspekte und Kontroversen berühren. Die oben von Fritz Oser empfohlene Dilemmadiskussion über moralische Konflikte kann in fast allen Unterrichtsfächern durchgeführt werden – vielleicht weniger im (reinen) Mathematikunterricht, aber mit Sicherheit in Deutsch, Geschichte, den Naturwissenschaften, um zunächst einmal nicht die Fächer zu nennen, die ohnehin nahe liegen, denn darauf werde ich zum Schluss noch eingehen. Wenn Werte-

erziehung in allen Fächern betrieben werden soll, dann sind dafür unter den Lehrkräften in der Schule ein gemeinsamer Konsens und Abstimmungsprozesse im Hinblick auf die Unterrichtskommunikation und die schuleigenen Lehrpläne erforderlich.

- 2) Ganz bestimmte Fächer wie Religion, Ethik, Philosophie (in der gymnasialen Oberstufe) politische Bildung – oder die entsprechenden Äquivalente im jeweiligen Bundesland übernehmen fundamentale kognitive Vermittlungsaufgaben, besonders auch der Wertereflexion, in geeigneten Formen. Ein wenig davon habe ich vorhin erwähnt im Zusammenhang mit der Rolle der Religionen. Auch für das Gelingen dieser Aufgaben sind schulinterne Abstimmungen dringend zu empfehlen, zumal dies auch in gute fächerübergreifende oder -verbindende Projekte münden kann.

Ich habe Ihnen, ausgehend von der Berliner Begebenheit eines „Ehrenmordes“ an einer Deutsch-Türkin und den Reaktionen in einer Berliner Schule einige grundsätzliche Überlegungen zur Aufgabe der Schule insbesondere bei der Werteerziehung und -vermittlung vorgestellt sowie Möglichkeiten und Notwendigkeiten bei der Erfüllung dieser Aufgabe skizziert. Wir können uns abschließend ja noch einmal fragen, welche Möglichkeiten wir vor diesem Hintergrund für die Berliner Thomas-Morus-Hauptschule sehen, um den schockierenden Skandal des Beifalls von männlichen Schülern für einen „Ehrenmord“ zu verarbeiten.

Forum III: Gegengesellschaften

**Was heißt hier Parallelgesellschaft?
Anmerkungen zu einem problematischen Begriff**

Um den Ruf der Stadt ist es nicht zum Besten bestellt. Die „Krise der Städte“ und das „Scheitern der Integrationsmaschine Stadt“ werden seit den 1990-er Jahren in der Stadtsoziologie diskutiert und die zunehmenden Segregationstendenzen mit der ihnen eingeschriebenen Bedrohung des sozialen Friedens werden angemahnt. In der öffentlichen Darstellung erscheinen die Städte je nach Blickwinkel und politischer Couleur als Orte der Anonymität und Entfremdung, der Vereinzelung und egozentrischen Individualisierung, als gefährliche Orte, an denen soziale und ethnische Konflikte kumulieren und in denen sich Gettos und Parallelgesellschaften herausbilden. Wenngleich diese Diskussionen auch auf reale Konflikte sowie problematische Entwicklungstendenzen innerhalb der Städte verweisen, so wird hier doch insgesamt ein Bild entworfen, das stark ideologisch bestimmt ist und den Realitäten des städtischen Lebens nicht gerecht wird (Vgl. Schulze 2004).

Ich möchte mich in den folgenden Ausführungen auf die Frage der Parallel- und Gegengesellschaften konzentrieren. Dabei sollen zunächst am Beispiel der medialen Diskussion die an diesen Begriff geknüpften Vorstellungen und Bilder fokussiert und mit dem Leben in der Gestalt gekennzeichneten Quartieren gespiegelt werden. Daran anknüpfend möchte ich die Frage des gesellschaftlichen Zusammenhaltes beleuchten, eine Frage, die wie ich zeigen werde, eng mit der Diskussion um Parallelgesellschaften verknüpft ist. Abschließend sollen dann stichwortartig Konsequenzen der hier entfalteten Sicht für das bundesrepublikanische Schulsystem gezogen werden.

Gegen- und Parallelgesellschaften im bundesrepublikanischen Diskurs

Wenn man die bundesrepublikanische Diskussion in den Blick nimmt, so wird rasch augenfällig, dass der Begriff der „Parallelgesellschaft“ die Diskussion dominiert. Nur selten ist die Rede von Gegengesellschaften – wenn ja, dann zumeist in einer synonymen Verwendung mit Parallelgesellschaften. Ob in Medien, im Alltagsgespräch, in der Politik – der Begriff der Parallelgesellschaft hat in die verschiedenen Diskurse – in die wissenschaftlichen ebenso wie in die öffentlichen, medialen und politischen – Einzug gehalten. Nicht nur das, er hat gerade in den letzten Jahren eine fast inflationär anmutenden Verbreitung erfahren, wobei sich deutliche konjunkturelle Schwankungen beobachten lassen¹. Die Existenz von

1 In Abhängigkeit von politischen Ereignissen und Debatten im In- und Ausland erleben wir in regelmäßigen Abständen Hochkonjunkturen der Diskussion um Parallelgesell-

Parallelgesellschaften wird medial, aber auch politisch immer wieder konstatiert – in konservativen ebenso wie in liberalen Kreisen. Die inhaltliche Ausgestaltung dieser Beschreibung variiert dabei, wie die folgenden Beispiele aus den Printmedien der letzten Jahre zeigen sollen:

Die Wochenzeitschrift „Der Spiegel“ widmete dem Thema Migration im März 2002 zum wiederholten Male eine Titelgeschichte – unter der Überschrift „Die Rückseite der Republik“. Hier war zu lesen:

„Das wahltaktische Gezerre um das neue Zuwanderungsgesetz verdeckt das wahre Problem: Mitten in Deutschland leben Millionen von Immigranten in blickdichten Parallelwelten nach eigenen Regeln von Recht und Ordnung (...) So entstanden auf der Rückseite der Republik ethnische Inseln, Parallelwelten von Ausländern, die eines gemeinsam haben: dass sie in Deutschland leben, ohne jemals in diesem Land angekommen zu sein. Da gibt es Muslime, die ihren deutschen Ehefrauen damit drohen, ihnen »die Hand abzuhacken«, wenn sie einen anderen Mann auch nur anschauen, wie sich die Ehefrau eines Hamburger Islamisten schaudernd erinnert.“ (Der Spiegel 10/2002)

Ebenso wie Hamburg verfügt auch Köln über seine Parallelgesellschaft, folgt man dem Kölner Stadtanzeiger. Im November 2005 erfährt der Leser in einer Artikelserie über die Bildungssituation von migrantischen Jugendlichen zu lesen:

„Wer an der Mülheimer Keupstraße wohnt, braucht im Alltag kein Deutsch. »Eine Parallelgesellschaft mit eigenen Regeln«, weiß Anita Duwe, Leiterin der Kindertagesstätte Berliner Straße. Auch die dritte, vierte Generation wächst auf nach anatolischer Art. Kindergärten und Schulen sind die Orte, an denen sie erstmals deutschen Boden betritt. Da ist alles anders, die Leute, das Essen, die Verhaltensweisen, die Sprache. In Gruppenräumen und Klassenzimmern prallen die Kulturen aufeinander. Hier wird tagtäglich um Werte gefochten.“ (Kölner Stadtanzeiger vom 14.11.05)

Während, wie in den vorangegangenen zwei Beispielen, zumeist die muslimischen Einwanderer bzw. Bürger der BRD mit der Existenz von Parallelgesellschaften assoziiert werden, fokussiert ein Artikel aus der Online-Ausgabe des Spiegel die russlanddeutschen Einwanderer:

„Die Russlanddeutschen leben in ihren Vierteln in Cloppenburg fast unter sich. Wer will, könnte in seiner Freizeit auch ganz ohne Kontakt zu Einheimischen auskommen und sich abschotten: Im Kaufhaus »Planeta« bietet Inhaber Waldemar Dauderich Lebensmittel aus der Heimat an, Bücher in kyrillischer Schrift und Videos oder Kleidung aus Russland. Und im »Café Moskau« können neben Wodka auch Pelmini, kleine Teigtaschen verzehrt werden. 15 Stück kosten vier Euro. Den »Assorti-Teller« mit eingelegten Tomaten, Krautsalat, Gurken und Paprika gibt es

schaften – so im Herbst 2004 nach dem Mord an Theo van Gogh in den Niederlanden und im Herbst 2005 im Zuge der Aufstände in den französischen Banlieues.

ebenfalls für vier Euro. Ärzte, Anwälte, Makler runden das Versorgungsangebot in der Parallelgesellschaft der Spätaussiedler ab.“ (Spiegel online 1.4.2005)

Betrachtet man diese drei exemplarisch herangezogenen Zitate genauer, so zeigt sich, wie schillernd und uneindeutig die so selbstverständliche verwendete Begrifflichkeit eigentlich ist. Definiert sich die Parallelgesellschaft im ersten und zweiten Beispiel durch (das behauptete) Vorhandensein „eigener“ Regelwerke der Einwanderer, so verweist im zweiten Beispiel einzig die Infrastruktur einer ethnischen Community auf das Vorhandensein einer solchen parallelen Gesellschaftsstruktur. Vielleicht ist es gerade diese begriffliche Unschärfe, die den Begriff so tief in die Alltagssprache hat eindringen lassen – in einer Form, dass „man weiß“, was es mit den Parallelgesellschaften in den Städten auf sich hat:

Doch trotz dieser begrifflichen Ungenauigkeit lassen sich in der Verwendung einige Gemeinsamkeiten in den Bildern, Assoziationen und Kontextualisierungen herausarbeiten:

1. Der Begriff der Parallelgesellschaft ist eindeutig negativ konnotiert. Er kennzeichnet eine als problematisch diagnostizierte gesellschaftliche Entwicklung, nach der eine Gesellschaft innerhalb der Gesellschaft entstanden ist. Diese hat sich von der Mehrheitsgesellschaft abgekoppelt und folgt eigenen Regelwerken.
2. Diese Regelwerke differieren dabei nicht nur von denen der Mehrheitsgesellschaft, sondern werden als gegen diese gerichtet beschrieben. Innerhalb des entfalteten Szenarios findet sich oftmals eine Verknüpfung mit Bildern von Gewalt und Kriminalität sowie einer Bedrohung der öffentlichen Ordnung, wenn nicht gar der „westlichen Gesellschaftsordnung“.
3. Verwendet wird der Begriff der Parallelgesellschaft darüber hinaus nahezu ausschließlich im Kontext von Migration – die Einwanderer und ihre Nachkommen sind die Protagonisten dieser Entwicklung. Lokalisiert werden solche Entwicklungen demzufolge auch hauptsächlich in Quartieren mit einem überdurchschnittlichen Anteil allochthoner Bevölkerungsgruppen – vor allem türkischer Herkunft. Dies macht die Nähe des Begriffes zu dem des „Ghettos“ aus².
4. Unabdingbarer Bestandteil des Bildes ist das „Paradigma kultureller Differenz“ (Sökefeld 2004). Diesem tief in der Mehrheitsgesellschaft verankerten Paradigma zufolge leben Einwanderer nach ganz anderen Norm- und Wertvorstellungen, haben andere Gewohnheiten und Lebensformen. Ausgehend von einem statischen und dichotomen Kulturbegriff, verkörpern sie das Abweichende und Andere und unterliegen dabei vor allem einem Modernitätsdefizit. Im Gegensatz zu „uns“ sind sie durch Traditionen geprägt, patriarchalen und autoritären Strukturen verhaftet etc.
5. Als Beweis für die Existenz paralleler Strukturen – mit ihren impliziten Implikationen – reicht dabei nicht selten bereits das Sprechen der Herkunft-

2 Zur Kritik am Ghetto-Begriff vgl. Çağlar (2001) und Wacquant (1998).

sprache im Alltag, der Kauf spezifischer Lebensmittel in spezialisierten Geschäften etc.

Derart aufgeladen verfügt der Begriff der Parallelgesellschaft über eine hohe Suggestionskraft und man „kennt“ die Viertel, in denen sie zu suchen ist – Berlin-Kreuzberg, die Dortmunder Nordstadt, Duisburg-Marxlohe oder Köln-Mülheim. Schaut man jedoch mit einem unvoreingenommenen Blick auf diese Viertel und redet mit den BewohnerInnen, so wird eine deutliche Diskrepanz zwischen der Realität in den Quartieren und dem medial inszenierten Bild sichtbar. Dies konnten wir anhand eigener Stadtteilstudien feststellen und aufzeigen (z.B. Bukow, Nikodem, Schulze, Yildiz 2001; Bukow/ Yildiz 2002).

So präsentiert sich beispielsweise die Mülheimer Keupstraße – in der die Kinder laut Stadtanzeiger nach „anatolischer Art“, also mit anderen Worten rückständig und traditionell aufwachsen – bei näherem Hinsehen als eine postmoderne, prosperierende Straße. Die Einwanderer haben die von der autochthonen Bevölkerung sukzessive aufgegebenen Geschäfte übernommen und damit eine Straße, die vom Verfall bedroht war, modernisiert. Es entwickelte sich eine ausdifferenzierte Geschäftsstruktur mit regionalem und überregionalem Einzugsgebiet. Die Straße ist weit über den Kölner Raum bekannt für ihr spezialisiertes Warenangebot, wie auch ihre guten Restaurants. Entgegen der Vorstellung, hier werde authentische Heimatkultur gepflegt³ zeigen sich im Angebot höchst unterschiedliche Bezugs- und Orientierungspunkte, die eindeutige nationale oder kulturelle Zuordnungen verweigern, ebenso wie eine Mehrsprachigkeit alltäglich ist. Im Gespräch mit den Bewohnerinnen und Bewohnern der Straße wie auch mit den Geschäftsleuten betonen diese immer wieder den Zusammenhalt innerhalb der Straße, ihr Interesse, die Straße nach „außen“ hin zu öffnen wie auch ihr Ärger gegenüber dem Stigma, das der Straße anhaftet. Die vermeintliche Parallelgesellschaft entpuppt sich als eine moderne urbane Straße, die durch vielfache Heterogenität geprägt ist – und zwar deutlich stärker als einige Stadtteile Kölns, die sich fest in autochthoner Hand befinden.

„Parallelgesellschaft“ als soziologischer Begriff

Nachdem sichtbar wurde, dass der Begriff der Parallelgesellschaft zwar in aller Munde und tief im Allgemeinwissen verankert ist, jedoch begrifflich eher unscharf gefasst wird, stellt sich die Frage, wie er sich soziologisch definieren lässt. Welche Kriterien müssen erfüllt sein, damit es soziologisch sinnvoll ist, die Existenz einer Parallelgesellschaft zu konstatieren?

Der renommierte Migrationsforscher Klaus Bade verneint die Existenz von Parallelgesellschaften in der BRD und benennt hierbei vier Kriterien, deren gemeinsa-

3 An anderer Stelle spricht der Stadtanzeiger von dem „Flair einer türkischen Kleinstadt“ (Stadtanzeiger 23.3.2005).

mes Vorkommen die notwendige Bedingung darstellen, um von einer Parallelgesellschaft sprechen zu können:

„Parallelgesellschaften im klassischen Sinne gibt es in Deutschland gar nicht. Dafür müssten mehrere Punkte zusammenkommen: eine monokulturelle Identität, ein freiwilliger und bewusster sozialer Rückzug auch in Siedlung und Lebensalltag, eine weitgehende wirtschaftliche Abgrenzung, eine Doppelung der Institutionen des Staates. Bei uns sind die Einwandererviertel meist ethnisch gemischt, der Rückzug ist sozial bedingt, eine Doppelung von Institutionen fehlt“ (Bade November 2004 in einem Interview mit dem Magazin „Der Spiegel“).

Legt man diese vier Kriterien nun als Maßstab an die als Parallelgesellschaften gekennzeichneten Quartiere an, so wird augenfällig, wie wenig dieses Label passt, um das Leben in diesen Vierteln zu beschreiben. Die allochthonen BewohnerInnen, vor allem die der zweiten und dritten Generation – dies zeigen eigene Studien ebenso wie zahlreiche andere Untersuchungen (vgl. z.B. Bukow/Schulze 2006; Dannenbeck, Eßer, Lösch 1999; Römhild 2003, Soysal 2004) – haben eben keine monokulturelle Identität, sondern weisen vielmehr changierende, hybride, auf die jeweiligen Kontexte zugeschnittene Identitäten auf. Auch der freiwillige und bewusste Rückzug ist infrage zu stellen. Die Einwandererquartiere, die in allen größeren westdeutschen Städten existieren – also Quartieren mit einem hohen Anteil allochthoner Bevölkerungsgruppen – sind in einem Zusammenspiel historischer Entwicklungen (meist handelt es sich um alte Arbeiterquartiere), sozialer Faktoren (Stadtteile mit niedrigem Mietspiegel), unfreiwilliger Segregation, ethnischer Netzwerke sowie einer Attraktivität durch eine spezifische Infrastruktur (spezialisierte Lebensmittelgeschäfte, vorhandene Zweisprachigkeit etc.) entstanden. Auch die dritte Bedingung, die von Klaus Bade genannt wird, trifft auf die als Parallelgesellschaften titulierten Quartiere nicht zu. So wäre es unsinnig, beispielsweise in der Keupstraße von einer wirtschaftlichen Abgrenzung zu sprechen. Im Gegenteil, die Interviews verdeutlichen immer wieder das Interesse der Geschäftsleute an einer verstärkten Öffnung der Straße nach außen. Noch offensichtlicher erweist sich das letzte Kriterium als unzutreffend in Hinblick auf die bundesrepublikanischen Einwandererquartiere. Eine Doppelung staatlicher Institutionen, was ja unter anderem eine parallele Rechtssprechung, Polizei oder ein eigenes Bildungswesen beinhalten würde, findet sich in keinem dieser Stadtteile.

Es zeigt sich also dass der Begriff der Parallelgesellschaft aus soziologischer Perspektive untauglich ist, um Einwandererquartiere oder auch Entwicklungstendenzen im Zusammenleben von allochthoner und autochthoner Bevölkerung adäquat zu kennzeichnen.

Die Frage des gesellschaftlichen Zusammenhaltes

Nach einer begrifflichen Annäherung aus medienkritischer wie auch soziologischer Perspektive, möchte ich die Frage nun noch aus einem weiteren Blickwinkel diskutieren: der Frage des gesellschaftlichen Zusammenhaltes und seiner Gefährdung. Das Motto der diesjährigen Tagung lautet „Werteverlust – Gegengesellschaften – Entsolidarisierung“ und entsprechend dem Titel war in der Einladung zu lesen:

„Auf der diesjährigen Jahrestagung wollen wir uns mit dem Phänomen befassen, dass unsere Gesellschaft offenbar den inneren Zusammenhang verliert, dass sich Neben- und Gegengesellschaften bilden, dass wir offenbar bislang kein taugliches Mittel zur gesellschaftlichen Integration, insbesondere türkischer Migrantinnen und Migranten gefunden haben und dass wir immer weniger in der Lage sind, ein Wertesystem als akzeptierte Grundlage des Zusammenlebens in unserer Gesellschaft zu erhalten.“

Meines Erachtens liegt hierin ein Problem verborgen, das eng mit den bislang entfalten kritischen Anmerkungen zum Begriff der Parallelgesellschaft verknüpft ist. Innerhalb der Soziologie wird seit langem – spätestens seit den Arbeiten von Ferdinand Toennies – zwischen Gemeinschaft und Gesellschaft unterschieden. Gemeinschaft basiert auf Werten, sie beruft sich auf gleiche Abstammung, geteilte Gesinnungen oder geteilte Traditionen. Demgegenüber definiert sich Gesellschaft als ein soziales Gebilde, in dem sich Gruppen und Schichten herausbilden, Sub-, Nischen- und Gegenkulturen existieren, die nebeneinander herleben können, ohne dass die Gesellschaft und ihr Zusammenhalt darunter leidet. Denn die Gesellschaft wird nicht über geteilte Werte, sondern die Inklusion der Individuen in die verschiedenen Systeme zusammengehalten (z.B. Rechtssystem, Bildungssystem etc.)

Der Wandel von Gemeinschaft zu Gesellschaft ist als Ergebnis des Modernisierungsprozesses zu verstehen. Auf der Basis zunehmender Arbeitsteilung, der Trennung und Verselbstständigung von Arbeitsgängen und Fertigkeiten in den sich entwickelnden Industriegesellschaften erfolgte eine wachsende funktionale Differenzierung der Gesellschaft, die einher ging mit veränderten Inklusionsprozessen der Gesellschaftsmitglieder. Die vorherige Integration „als Ganzes“ durch Religion, Stand, Klasse oder Ethnizität wurde abgelöst durch die Inklusion in gesellschaftliche Systeme, die sich wiederum in zahlreiche Teilsysteme ausdifferenziert haben. Vor diesem Hintergrund wurden die lebensweltlichen Bezüge der Individuen, einschließlich ethnischer und religiöser Orientierungen „konstitutiv belanglos“ für den Zusammenhalt der Gesellschaft. Der Modernisierungsprozess führte damit zu einer Freisetzung des Menschen – seiner Individualisierung –, eine Entwicklung, die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine massive Beschleunigung erfahren hat (vgl. Beck 1986). Begriffe wie „Postmoderne“, „zweite Moderne“ etc. tragen dieser Entwicklung Rechnung.

Orte dieser Entwicklung waren und sind die Städte – sie sind schon immer die Orte des Heterogenen und Differenten, sie bieten den Raum für die unterschiedlichen Lebensentwürfe, Milieus und Szenen. Die Redewendung „Stadtluft macht frei“

verweist auf den Spielraum, den das städtischen Leben schon immer ermöglicht hat und das auch Georg Simmel (1957) schon zu schätzen wusste. Damit sind vor allem die Städte als Orte zu beschreiben, an denen ein Zusammenleben zwischen sich fremden und unvertrauten, sich in ihren Orientierungen widersprechenden Menschen alltäglich war und ist, dies vor allem auch aus dem Grund, weil die Zugehörigkeit eben nicht auf einem gemeinsamen Wertehorizont, geteilten Normen und Orientierungen basiert, sondern systemisch organisiert ist.

Entgegen diesen gesellschaftlichen Realitäten finden wir immer wieder – so auch in der Diskussion über Städte – ein Anknüpfen an den Gemeinschaftsgedanken und die Vorstellung geteilter Werte. Diese Vorstellung findet sich sowohl in der Diskussion um eine „deutsche Leitkultur“ wieder, wie sie auch den Befragungen inhärent ist, die einbürgerungswillige muslimische EinwanderInnen in Baden-Württemberg neuerdings über sich ergehen lassen müssen. Nicht der gemeinsame Bezug auf die Verfassung, sondern vielmehr die angeblich von der autochthonen Gesellschaft geteilten Werte⁴ werden für unabdingbar erklärt und zur Grundlage der Zugehörigkeit gemacht. An ein solches Gemeinschaftskonzept knüpft auch die Diskussion um die Parallelgesellschaft an: nicht umsonst werden hier immer wieder die „anderen“ Gewohnheiten, die „andere“ Kultur, die „andere“ Sprache etc. der EinwanderInnen problematisiert. Städte und Stadtviertel werden in einer solchen Sichtweise als „ein zu groß geratenes Dorf“ (Bukow) verstanden – mit den daran geknüpften Vorstellungen sozialer Homogenität, geteilter Werte oder auch eines harmonischen Miteinanders. Hier ist ein Perspektivwechsel vonnöten, der vor dem Phänomen allgemeiner und umfassender Pluralisierung und Heterogenisierung der Städte, Einwandererquartiere nicht weiter skandalisiert, sondern in ihrer Mehrsprachigkeit, der möglichen Spezialisierung der Geschäftsstruktur etc. als normalen und alltäglichen Bestandteil bundesrepublikanischen Lebens anerkennt und ihre Potentiale vor dem Hintergrund zunehmender Globalisierungsprozesse wahrnimmt.

Schluss - Konsequenzen für das Bildungssystem

Hiermit möchte ich zum Ende kommen und noch einige Gedanken zur Konkretisierung auf das Thema Bildungssystem anschließen. Nimmt man die gesellschaftliche Entwicklung ernst, so muss sich diese Gesellschaft endlich umfassend als eine Einwanderungsgesellschaft verstehen und damit auch als eine hochgradig pluralisierte Gesellschaft

4 Hier wird über die Konstruktion der „Anderen“ zugleich der Mythos beschworen, alle autochthonen Gesellschaftsmitglieder würden die hier erwartete Einstellung selbstverständlich teilen: hätten weder Probleme mit einem homosexuellen Sohn noch mit einer weiblichen Vorgesetzten und seien glühender Verfechter der weiblichen Emanzipation.

Die Inklusion aller Gesellschaftsmitglieder – und nicht Integration im Sinne einer Anpassung an den Mythos „unseres“ Wertesystems – stellt die große Herausforderung der Gegenwart dar. Dem Bildungssystem – als Schaltstelle für die spätere Inklusion in den Arbeitsmarkt – kommt dabei eine herausragende Bedeutung zu. Gerade in Hinblick auf die Bildungsbeteiligung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund liegt hier vieles im Argen, wie nicht nur die internationale PISA-Studie eindringlich deutlich gemacht hat. Wir sollten aufhören, die „andere Kultur“, die „andere Sprache“ etc. eines immer größer werdenden Teils der Schülerschaft zu beklagen, sondern vielmehr allen SchülerInnen gleiche Chancen ermöglichen. Dies erfordert jedoch neue Konzepte im Bildungssystem. Bislang bedient das bundesrepublikanische Schulsystem hauptsächlich den autochthonen, einsprachig geprägten Mittelschichtschüler. Demgegenüber muss die Heterogenität der Schülerschaft – in Bezug auf ihren lebensweltlichen Hintergrund, ihre individuellen Bildungsvoraussetzungen, ihre sprachliche Herkunft und damit auch die Zweisprachigkeit von inzwischen schon einem Drittel der SchülerInnen in Köln oder auch ihre Religion zum Ausgangspunkt des Schulsystems gemacht werden.

Literatur

- Beck, Ulrich* (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main.
- Bukow, Wolf-Dietrich/ Claudia Nikodem/ Erika Schulze/ Erol Yildiz*: Die multikulturelle Stadt. Von der Selbstverständlichkeit im städtischen Alltag. Opladen.
- Bukow, Wolf-Dietrich/ Erika Schulze* (2006): Migration und Marginalisierung. Jugendwelten in Armutsvierteln. In: Mack, Wolfgang (Hrsg.): Jugend und Jugendhilfe in benachteiligten städtischen Quartieren. Wiesbaden. (Im Erscheinen)
- Bukow, Wolf-Dietrich/ Erol Yildiz* (2001): Der Wandel von Quartieren in der metropolitanen Gesellschaft am Beispiel Keupstraße in Köln oder: Eine verkannte Entwicklung. In: Karpe, Helmut/ Markus Ottersbach/ Erol Yildiz (Hrsg.): Urbane Quartiere zwischen Zerfall und Erneuerung. Köln, S. 145-182.
- Çaglar, Ayse* (2001): Stigmatisierende Metaphern und die Transnationalisierung sozialer Räume. In: Gesemann, Frank (Hrsg.): Migration und Integration in Berlin. Wissenschaftliche Analysen und politische Perspektiven, S. 333-346.
- Dannenbeck, Clemens/ Felicitas Eßer/ Hans Lösch* (1999): Herkunft (er)zählt. Befunde über Zugehörigkeiten Jugendlicher. Münster.
- Römhild, Regina* (2003): welt raum frankfurt. In: Römhild, Regina/ Sven Bergmann (Hrsg.): global heimat. Ethnographische Recherchen im transnationalen Frankfurt. Frankfurt am Main 2003, S. 7-20.
- Schulze, Erika* (2004): „Denn die großen Städte sind verlorene und aufgelöste ...“. Verfallsszenarien des Städtischen unter historischer und aktueller Perspektive. In: Ottersbach, Markus/ Erol Yildiz (Hrsg.): Migration in der metropolitanen

- Gesellschaft. Zwischen Ethnisierung und globaler Neuorientierung. Münster, S. 117-128.
- Simmel, Georg* (1957): Die Großstädte und das Geistesleben. In: Simmel, Georg: Brücke und Tür. Essays des Philosophen zur Geschichte, Religion, Kunst und Gesellschaft. Stuttgart, S. 227-242.
- Sökefeld, Martin* (2004): Das Paradigma kultureller Differenz: Zur Forschung und Diskussion über Migranten aus der Türkei in Deutschland. In: Sökefeld, Martin (Hrsg.): Jenseits des Paradigmas kultureller Differenz. Neue Perspektiven auf Einwanderer aus der Türkei. Bielefeld, S. 9-34.
- Soysal, Levent* (2004): Diversität der Erfahrung, Erfahrung von Diversität: Jugendkultur türkischer Migranten in Berlin. In: Sökefeld, Martin (Hrsg.): Jenseits des Paradigmas kultureller Differenz. Neue Perspektiven auf Einwanderer aus der Türkei. Bielefeld, S. 139-162.
- Wacquant, Loic J. D.* (1998): Drei irreführende Prämissen bei der Untersuchung der amerikanischen Ghettos. In: Heitmeyer, Wilhelm/ Rainer Dollase/ Otto Backes (Hrsg.): Die Krise der Städte. Analysen zu den Folgen desintegrativer Stadtentwicklung für das ethnisch-kulturelle Zusammenleben. Frankfurt am Main, S. 194-210.

Doris Frickemeyer

Motto: Elias Canetti:

Sein Biograf berichtet von Canettis Zukunftsidee, wonach das Leben in nur einem Land unter Strafe gestellt werden solle.

„Man stammt aus mindestens drei Ländern zugleich, die nicht benachbart sein dürfen. *Verbundene* Nationalitäten. »Woher sind Sie?« »Aus Spanien, Japan und Litauen.« »Ihre Muttersprache?« »Persisch.« »Ihre Vatersprache?« »Englisch.« Die Heimaten sind Länder, in denen man zumindest fünf Jahre gelebt hat. Man ist verpflichtet, die Sprache eines solchen Landes zu beherrschen. Man ist verpflichtet, seinen Wohnsitz manchmal zu wechseln, darf aber, vom 50. Jahre ab, sich ganz dort niederlassen, wo es einem am besten gefällt.“

Die Kinder würden mit ihren Eltern durch die Länder wandern und müssten unter drei sichtlich verschiedenen Völkern aufwachsen; „Einsprachige gelten als Idioten, wie heutzutage alpine Dorftrottel, die nie aus ihrem Tal herausgekommen sind.“ (zitiert nach Sven Hantschek, Elias Canetti. Biografie. Hanser, München Wien 2005, S. 334, zitiert aus dem Nachlass Elias Canetti in der Zentralbibliothek Zürich, Kasten 6, 2.9.1942)

Das Thema dieses Forums lautet „Gegengesellschaften“. So verstehe ich hier „Gegen“: Die deutsche Mehrheitsgesellschaft gegen die Einwanderer – Einwanderungsgesellschaft. Zumindest versäumt die Mehrheitsgesellschaft Einiges, dass einer gelingenden Integration förderlich wäre. Mein Focus liegt dabei auf der Sprachenpolitik, wie ich sie in meinem Arbeitsbereich erlebe.

Zunächst möchte ich Ihnen einige Impressionen mitteilen, als Einstimmung sozusagen. Danach möchte ich ein paar Bemerkungen zur Sprachenpolitik machen. Daran anschließend stelle ich Überlegungen dazu an, welche Bedingungen diese Erfahrungen möglicherweise haben. Und zum Abschluss berichte ich von einigen ermutigenden Initiativen, die in die richtige Richtung weisen.

Ich verstehe Sprache als entscheidenden Hebel zur Integration. Gemeint ist dabei nicht nur das Deutsche als Zielsprache, sondern die Förderung von Mehrsprachigkeit. Darum bemühe ich mich qua Profession als Lehrerin, die Deutsch unterrichtet. Darum bemühe ich mich auch als Koordinatorin in einem Modellvorhaben der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung „Förderung für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund – FörMiG“.

Impressionen

Vom Schulhof einer Schule mit ca. 1/3 Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, überwiegend türkischer Herkunft:

- Die Mädchen spielen fast ausschließlich getrennt nach Herkunftsnationalitäten. Verkehrssprache ist die Herkunftssprache.
- Etwa vom 3. Schuljahr an spielen die Jungen Fußball – in gemischtnationalen Mannschaften. Verkehrssprache ist Deutsch.

Impressionen

Zu schulischen Ritualen:

- Die Vorbereitung und Durchführung von Festen aus der christlichen Tradition sind Angelegenheit der ganzen Schule – Weihnachtsbäume werden in der Schule aufgestellt, Adventskränze von den Klassenlehrerinnen besorgt, adventliche Rituale sind installiert.

Aber z.B. das Zuckerfest, für muslimische Kinder und ihre Familien der Höhepunkt des Jahreslaufs, wird zumeist nur so zur Kenntnis genommen, dass muslimische Schülerinnen und Schüler an einem Tag dem Unterricht fernbleiben dürfen. Wenn an diesem Tag aber z.B. Radfahrunterricht ansteht, sollen sie zur Teilnahme verpflichtet werden. Stellen Sie sich mal vor: Radfahrunterricht an Weihnachten!

Muslimische Eltern, die alle Schülerinnen und Schüler zum Zuckerfest beschenken wollen, bleiben auf sich gestellt. Vielleicht gibt der Förderverein immerhin einen finanziellen Zuschuss.

Impressionen

Aus der eigenen Klasse:

- Es hat lange gebraucht, bis die einheimischen Kinder sich befleißigten, die Kinder mit türkischem Migrationshintergrund bei ihren Namen zu nennen. „Die Türkischen haben ...“ bekam ich oft zu hören. Umgekehrt war das nie so. Auch auf dem Schulhof nahmen die deutschen Kinder ihre türkischen Mitschülerinnen und Mitschüler eher als Kollektiv wahr.
- Umso erstaunter war ich, als ich kürzlich in ein Gespräch zwischen Sarah und Beytullah (jetzt 3. Jahrgang) verwickelt wurde: „Frau Frickemeier, der Beytullah sagt, ich bin deutsch. Dabei bin ich gar nicht deutsch.“ „Ja, aber du sprichst deutsch wie die anderen.“ „Ich bin aber libanesisch.“ Sarah ist offenkundig stolz auf ihre Herkunft. Ihr Vater ist libanesischer Herkunft, ihre Mutter deutscher. Sarah wurde allerdings einsprachig deutsch sozialisiert.

Impressionen

Im Stadtteil Dortmunder Nordstadt:

- Der Dortmunder Norden ist ein Stadtgebiet mit hohem Migrantenanteil.
- Im Straßenbild fällt der hohe Migrantenanteil sofort ins Auge.

- Im Geschäftsleben sind Migranten deutlich sichtbar: Gemüseläden, Bäckereien, Geschäfte für Süßigkeiten, Apotheke, Rechtsanwälte, Handwerker, Restaurants, Rechtsanwälte, Ärzte ...
- Das Niveau der Geschäfte steigt: das Angebots wird vielfältiger, die Einrichtung wird professioneller.
- Eine Hauptverkehrsader durchschneidet den Stadtteil. Vor einigen Monaten war ein Kind das Opfer eines tödlichen Verkehrsunfalls. Eine Initiative, die die Entschärfung des Verkehrs fordert, bildete sich. Sehr viele Migranten sind darin engagiert.

Bemerkungen zu Schule – Grundschule

- Es gibt Schulen und Stadtteile mit hohem Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und solche die fast „ausländerfrei“ sind. Das ist eine Situation, die sich nicht durch „Schulbusse“ auflösen lässt – einen solchen Vorschlag gab es ja mal, nämlich einer Durchmischung der Kinder, sie in andere Stadtteile und andere Schulen zu transportieren – sondern durch eine kommunale Politik, die den demografischen Veränderungen Rechnung trägt. Beschämend finde ich in diesem Zusammenhang, dass es immer noch Konfessionsschulen gibt, die damit werben, dass ihr Migrantenanteil gering sei.
 - Ich fürchte, eine Aufhebung der Schulbezirksgrenzen – wie sie die schwarzgelbe NRW-Landesregierung plant – wird einer Ghettoisierung nicht entgegenwirken, eher wird das Gegenteil der Fall sein.
 - Wir wissen inzwischen, dass die Erwartungen von Migranteneltern in die Schullaufbahn und die Bildungsabschlüsse ihrer Kinder nicht geringer sind als die von Einheimischen und zwar sowohl für Mädchen wie auch für Jungen. Das haben Untersuchungen von Prof. Boos-Nünning und anderen ergeben. (Schriftspracherwerb vor Schulbeginn wird z.B. von türkischen Eltern und Geschwistern in gleichem Maße gefördert bzw. unterstützt wie von deutschen Eltern (wie Untersuchungen von Christian Rachner ergeben haben). Es werden dabei sowohl herkunftssprachliche Texte herangezogen wie auch deutschsprachige. Für die Verwendung von Schriftsprache wie für die mündliche Sprachverwendung gilt: Die migrierten Eltern „orientieren sich an Zweisprachigkeit als Normalität“. In: Oomen-Welke, S. 130)
- Laut den jüngsten PISA-Ergebnissen entspricht das deutsche Bildungswesen den Bildungserwartungen von Migranteneltern in keiner Weise. Es entspricht auch nicht den vorhandenen Begabungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Dass das gleiche gilt für Kinder aus bildungsfernen Schichten mit Deutsch als Herkunftssprache macht es nicht besser. Die Tendenzen in den letzten Jahren geben keinen Grund zum Optimismus.

Anstelle eines Fazits möchte ich John Dewey zitierten, der schon 1916 feststellte: „Eine Gesellschaft, die auf dem Herkommen beruht, wird individuelle Unterschiede nur dann nutzbar machen, wenn sie sich vom Herkömmlichen nicht zu weit entfernen, weil Einheitlichkeit innerhalb jeder Klasse ihr wichtigstes Ideal ist.“

Für eine fortschrittliche Gesellschaft aber sind individuelle Verschiedenheiten von unschätzbarem Werte, da sie in ihnen die Werkzeuge ihres eigenen Wachstums findet. Eine demokratische Gesellschaft muss daher in Übereinstimmung mit ihrem Ideal in ihren Erziehungsmaßnahmen dem Spiele verschiedenster Gaben und Interessen im Sinne geistiger Freiheit Raum gewähren.“ (zit. nach H.J. Krumm, Was kann eine Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund leisten? In: Gogolin, Neumann, Roth (Hrsg.): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Waxmann, Münster, New York, München, Berlin 2005, S. 97)

Einige Vermutungen zu Ursachen

- Umgang mit **Sprachenvielfalt**: Ingrid Gogolin, die ja auch hier in Soest anwesend ist, hat bereits 1994 den „Monolingualen Habitus der Multilingualen Schule“ beschrieben. Hat sich daran etwas geändert?
Für Lehrerinnen und Lehrer ist ein Kind, dessen Herkunftssprache nicht Deutsch ist, immer noch ein Problem. Das ist in Gesellschaften, die sich als Einwanderungsgesellschaften verstehen, wie z.B. in Kanada, grundlegend anders.
- Ich will die Lehrerinnen und Lehrer nicht zum Prügelknaben machen. Sie werden allein gelassen. Die Erprobungsfassung des Lehrplans Deutsch in NRW z.B. verliert kein Wort über die Anforderungen an die sprachlichen Kompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund. Vorschläge dazu gab es. Sie wurden nicht berücksichtigt. Die „verbindlichen Anforderungen“, die am Ende von Klasse 2 von allen Kindern erfüllt werden müssen, unterscheiden nicht nach Deutsch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache. Nicht anders ist es bei den „tragfähigen Grundlagen“, die am Ende von Klasse 4 erworben sein sollen. Wir wissen aber von der Bilingualismusforschung, dass zum Erwerb einer Zweitsprache ein Zeitraum von fünf bis zehn Jahren angesetzt werden muss.
- Kein Wort verliert der Lehrplan Deutsch darüber, dass durch Sprachenvergleich Sprachaufmerksamkeit gefördert werden könnte. Als ich seinerzeit Latein lernte, tat ich das u.a. mit dieser Begründung. Können es nicht auch die im Klassenzimmer vorhandenen Sprachen sein? (Beispiel Hamza zum Gedicht „Der fliegende Robert“ von Heinrich Hoffmann).
- Das Ganze hat natürlich auch zu tun mit der „Defizitorientierung“ im pädagogischen Denken, die keineswegs überwunden ist. Hier ist ein Paradigmenwechsel erforderlich. Schulorganisatorisch und unterrichtsorganisatorisch ist eine notwendige Konsequenz die Öffnung von Unterricht, um den individuell ablaufenden Lernprozessen – aller Schüler – gerecht zu werden.
- Der **muttersprachliche Unterricht** ist ein ungeliebtes Kind an den Schulen, allein schon deshalb, weil er den Stundenplan verkompliziert.
- Die Stellen der MU-Lehrerinnen und -Lehrer werden gekürzt zugunsten der vorschulischen Sprachförderkurse. Die sind sicher nützlich, die Kompetenz derer, die sie durchführen, mal unterstellt.

Als ein Resultat der Spracherwerbsforschung wissen wir, dass sich die Förderung der Erstsprache lohnt, denn „Die Chancen, die Zweitsprache effizient und fundiert zu erwerben, sind abhängig von dem bereits erreichten Niveau der Erstsprache.“ (Belke, Transferhypothese Cummins) Hier sind nicht erst die Schulen gefragt, sondern schon die Einrichtungen des Elementarbereichs.

- Vorschulische Sprachkurse und etwa türkische Spielecken in Kindergärten können aber nicht die Alphabetisierung in der Herkunftssprache und das Erlernen der Herkunftssprache als Hochsprache ersetzen, im Gegenteil, eine „Parallelisierung des Sprachenfortschritts“ ist mit Sicherheit ein Gewinn für die Schülerinnen und Schüler. Ziel muss die „Bildungszweisprachigkeit“ sein.

Ist es nicht kurios, „dass einerseits mit erheblichem Aufwand und erheblichen Mitteln Fremdsprachen gefördert werden, neuerdings schon ab der Grundschule oder gar ab dem Kindergarten, während andererseits von der vorhandenen Zweisprachigkeit kein Aufhebens gemacht, ja sie eher behindert und verdrängt wird.“ (Ingrid Dietrich und Tamino Abele in: Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.), „... ich kann da nix“. Mehr zutrauen im Deutschunterricht. Fillibach, Freiburg 1998, S. 195).

Mehrsprachigkeit ist eine individuelle und gesellschaftliche Ressource!

In diesem Zusammenhang lohnt es sich auch, den Umgang mit Mehrsprachigkeit in den Bildungsgängen der Schulen der Sek I und Sek II zu erwähnen, z.B. Türkisch als zweite Fremdsprache im Abitur – in Dortmund nur von einer Gesamtschule angeboten.

- „Es gibt keine etablierte Sprachdidaktik für **Deutsch als Zweitsprache**.“ Das behauptet jedenfalls Gerlind Belke, die an der Universität Dortmund Lehramtsstudentinnen und Lehramtsstudenten ausgebildet hat und deren Anliegen es seit langem ist, Mehrsprachigkeit an den Schulen zu fördern.

Eine solche Zweitsprachendidaktik muss schleunigst her und in der Lehrerbildung institutionell verankert werden, nicht nur in „Alibiveranstaltungen“.

- Für ein großes Problem halte ich, dass es an unseren Schulen kein Schulfach „**Islamische Unterweisung**“ gibt. Ein wichtiges Anliegen großer Teile der Migrantenfamilien hat an den Schulen keine Heimat.

Es gibt keine kirchliche Verfassung des Islam, das erschwert es sicherlich, ein solches Fach zu installieren.

Dass es in NRW derzeit einen Modellversuch „Islamische Unterweisung“ gibt, erlaubt vorsichtigen Optimismus.

Ich will auch nicht verhehlen, dass ich die Hoffnung hege, dass ein solches Schulfach einen Beitrag dazu leisten kann, dass der Islam in einem säkularisierten Europa ankommt.

Ausblick

Es gibt Silberstreifen am Horizont. Die **vorschulische Sprachförderung** habe ich bereits erwähnt. Die vermehrten Anstrengungen, die im **Elementarbereich** unternommen werden, um Kinder frühestmöglich zu fördern, möchte ich hier wenigstens erwähnen.

Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung hat mit dem Schuljahr 2004/05 ein Programm aufgelegt „Sprachförderung für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund – **FörMig**“. Es hat eine Laufzeit von fünf Jahren. Zahlreiche Bundesländer beteiligen sich daran, u.a. NRW mit ca. 70 arbeitenden Einheiten. FörMig ist ein Schnittstellenprogramm, d.h. von Interesse sind die Übergänge im Bildungssystem; FörMig berücksichtigt, dass Sprachförderung durchgängig sein und Mehrsprachigkeit gefördert werden muss. Es setzt auf den Aufbau von Sprachfördernetzwerken – unter Schulen, mit Einrichtungen des Elementarbereiches, mit außerschulischen Partnern wie z.B. Firmen etc.

Für das BLK-Programm in NRW werden besonders auch die Ressourcen der Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAAs), aber auch des Landesinstituts für Bildung/Qualitätsagentur NRW genutzt.

In Dortmund wurden zum 01.11.05 für acht Monate „**Sprachhelfer**“ für Schulen eingestellt. Es handelt sich um Empfänger von ALG II mit sozialpädagogischer Ausbildung. Sie werden vernünftig besoldet. Hier kooperieren die Agentur für Arbeit und das Regionale Bildungsbüro der Stadt Dortmund.

Die Stiftung mercator fördert bundesweit schulische **Sprachförderprogramme**. In meinem Arbeitsbereich werden in Dortmund und Bochum an Grundschulen, Förderschulen Bereich Lernen und in den Orientierungsstufen von weiterführenden Schulen Schülerinnen und Schüler fachlich und sprachlich gefördert. Förderlehrer sind Lehramtsstudentinnen und -studenten im Hauptstudium. Die örtlichen RAA und die Universitäten Dortmund und Bochum bringen ihre Kompetenzen in dieses Förderprogramm ein. Ergebnisse liegen noch nicht vor. Die Evaluation der Meinungen der beteiligten Schülerinnen und Schüler ergab aber eine hohe Zufriedenheit mit der Maßnahme. Die Befragten konstatierten für sich selbst gestiegene Lernerfolge.

In dem **Start-Programm** unter Federführung der Hertie-Stiftung, u.a. unterstützt vom Ministerium für Schule und Weiterbildung in NRW, werden junge Migrantinnen und Migranten ausgezeichnet und unterstützt, die gute schulische Leistungen erbringen und sich auch in musischen und sozialen Bereichen engagieren.

Zuletzt möchte ich noch die gute **Presse** erwähnen, die Sprachförderung seit PISA genießt.

Ankommen in der Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland kann nur, wer sich in ihr angenommen fühlt. Das scheint mir der Kern von Integration zu sein.

Protokoll

Matthias Rürup

Die durch die Impulsreferate von Dr. Erika Schulze und Doris Frickemeyer angerissenen thematischen Scherpunktsetzungen wurden sehr emotional und kontrovers aufgegriffen. Den Relativierungen Frau Dr. Schulzes zur empirischen Vorfindbarkeit gegengesellschaftlicher Sozialstrukturen in der Bundesrepublik Deutschland stellte ein Forumteilnehmer Informationen zur Praxis der Zwangsverheiratung in Familien mit Migrationshintergrund entgegen. Dies wären, so das Argument des Teilnehmers, doch deutliche Anzeichen für eine kulturelle Nichtintegration durchaus bedeutsamer Bevölkerungsanteile. Der deutsche Staat dürfe dort keineswegs wegsehen und eine Nischen- und Sonderkultur zulassen. Ein anderer Teilnehmer wies darauf hin, dass die zur Identifikation von Parallelgesellschaften verwendeten Kriterien eine zu hohe Meßlatte anlegen würden. Lediglich die Sekte des universalen Lebens verfügte seines Wissens nach über eine entsprechend umfassende eigene gesellschaftliche Infrastruktur. Dies mache für ihn einerseits deutlich, dass mit weicheren Begriffen operiert werden müsse, um die aktuellen öffentlichen Diskussionen zu Parallelgesellschaften aufnehmen zu können. Zum anderen würden für ihn thematische Begrenzungen der Diskussion zu Gegengesellschaften auffällig. Die Debatten wären zu erweitern auf das allgemeinere Phänomen gesellschaftlicher Verinselung, worunter er auch kulturelle Abschottungen germanischer Sekten oder die Homeschooling-Bewegung rechnen würde. Das Thema Parallelgesellschaft wäre zu unrecht auf bestimmte Kulturen und Bevölkerungsteile fokussiert. Gibt es nicht inzwischen auch eine ALG-II-Gegengesellschaft mit eigenen kulturellen Traditionen, Werten und Normen?

Frau Dr. Schulze stimmte grundsätzlich zu, dass der deutsche Staat bei Fällen von Zwangsverheiratung ebenso wie bei Misshandlung von Frauen unbedingt handeln müsse. Allerdings würde solche Phänomene zu vorschnell als Kulturproblem behandelt. Aus ihrer Sicht müsste stärker einbezogen werden, dass in solchen Fällen zu 70% eher ein Armuts- denn ein Kulturproblem zu konstatieren sei. Auch sollte nicht übersehen werden, dass die Missachtung von Frauen und Frauenrechten ein durchgängiges Kennzeichen patriarchalischer Gesellschaften sei; und es historisch und auch gegenwärtig falsch wäre, hier allein kritische Bezüge zu außereuropäischen Kulturräumen herzustellen. In diesen Beurteilungen wurde Frau Dr. Schulze durch andere Diskussionsteilnehmer unterstützt. Die mediale Bedeutung des Themas Frauenrechte und Gegengesellschaften in der Bundesrepublik Deutschland sei sicherlich auch Ausdruck des Stolzes der deutschen Mehrheitsgesellschaft auf die schon erreichte Gleichberechtigung der Geschlechter, müsse aber auch als Hinweis auf Gefährdungsängste gegenüber dem Erreichten gelesen werden. Man müsse auch, so eine Teilnehmerin, stärker beachten, dass mit der Thematisierung problematischer Minderheitenkulturen andere gesellschaftlicher Handlungs herausforde-

rungen übertüncht wenn nicht sogar stellvertretend zu verarbeiten versucht würden. Die so genannte deutsche Mehrheitsgesellschaft sei selbst von einem starken Werteverfall geprägt. Erst mit dem Gegenmodell anderer kultureller Praxen würde eine deutsche Leitkultur überhaupt thematisierbar und tendenziell fassbar. Der Kulturbegriff, so eine weitere Teilnehmerin, würde insgesamt im öffentlichen Diskurs zu statisch verwendet und wäre als Typisierungsschema sogar Ausdruck immanenter rassistischer Einstellungen. Insbesondere innerhalb der Schuldiskussion müsse vermieden werden, einen allgemeinen Sonderstatus der Migranten festzuschreiben. Dabei, so wurde in Anschluss an den Vortrag von Frau Frickemeyer betont, müsse sich die deutsche Gesellschaft und die deutsche Politik fragen lassen, welchen zusätzlichen Beitrag sie leisten könne, um die emotionale Integration zugezogener Familien in ihr neues Heimatland zu erleichtern. Dies bedürfe einer Praxis der stärkeren Förderung und Anerkennung anders-kultureller Hintergründe. Dabei gäbe es durchaus Reflektions- und Handlungsbedarfe. Wer unter Diskussionsteilnehmer sei schließlich bereit Türkisch zu lernen – also selbst einen Beitrag des Aufeinanderzugehens zu leisten? Frau Frickemeyer betonte, dass ein Fehler der gegenwärtigen Schulpolitik sei, dass nicht auch Türkisch als Begegnungssprache in den Grundschulen angeboten würde. Prinzipiell sähe sie das Problem, dass der muttersprachliche Spracherwerb für Migrantenkinder nicht ausreichend gesichert sei. Die bisherige Praxis des muttersprachlichen Unterrichts habe sich, so ein anderer Teilnehmer, aber eher als Sackgasse erwiesen. Es habe sich bei ihm um einen weitgehend von staatlicher Aufsicht freien Raum gehandelt. Der Unterricht sei zu wenig ernsthaft und letztlich auch von zu geringer Qualität gewesen. Deswegen sei es richtig, dass nun in Zusammenarbeit mit den Konsulaten nach einem Neuanfang außerhalb des regulären Schulbetriebs gesucht würde. In Berlin, so ein anderer Teilnehmer, scheiterten Angebote der türkischsprachiger Alphabetisierung schlicht an der fehlenden Nachfrage. Auch die Idee einer polnisch-deutsch bilingualen Schule habe sich deswegen nicht durchgesetzt. Ein anderer Teilnehmer widersprach, die Entstaatlichung des muttersprachlichen Unterrichts sähe er durchaus als Problem einer zunehmenden Abgrenzung der Mehrheits- gegenüber der Minderheitenkultur. Auch solle mit Werbemitteln gegen das schlechte Sprachprestige des Türkischen vorgegangen werden: beruflich ergäben sich mit entsprechender Qualifikation durchaus vielfältige Optionen.

Herausragender Befund war jedoch die Notwendigkeit größerer Selbstreflexivität der Debatte: Wieso führt das Thema paralleler Kulturen zu einer solch starken Emotionalisierung und Polarisierung? Wovon fühlt man sich bedroht und warum? Die Diskussion führte hier zu keinen abschließenden Klärungen, nur – aber das ausdrücklich – zu Betonung der Bedeutung und Unhintergebarkeit dieser Fragestellungen für alle weiterführenden Überlegungen.

Bob van de Ven

Der Beitrag des Bildungssystems zum Zusammenhalt der Gesellschaft – Die Sicht von außen

Unsere Königin sprach 2004 in ihrer Weihnachtsbotschaft im Fernsehen folgende Worte:

„Es sind verwirrende Zeiten, voll des Unfriedens und unbestimmter Angstgefühle“.

Man kann sich wirklich die Frage stellen, was ist los in den Niederlanden? Wie erklärt es sich, dass eine ganze Nation ein enormes Spektakel um den Tod eines Sperlings macht? Der wurde vorige Woche erschossen, als er den Weltrekord beim „Dominosteine umwerfen“ in Gefahr brachte, indem er versuchte auf den Dominosteinen zu landen und mit diesem Manöver 23.000 Steinchen umwarf. Die Organisatoren des Weltrekordversuchs gerieten außer Rand und Band und jemand erschoss den armen Sperling. Daraufhin war das ganze Land in heller Aufregung und ein Discjockey drohte, seine ganze Hörschaft in die Halle zu schicken, um alle Dominosteine umzuwerfen. Es ist kein Zufall, dass dieser Discjockey, Ruud de Wild, auch *Big Brother* präsentiert – genau so ein Fest der holländischen Geistesabwesenheit, in der Viele sich im Moment befinden. Ein Zeichen des Selbsthasses. Wer kann dieses Programm aushalten ohne total verrückt zu werden!? Wir warten noch auf denjenigen, der sich im Programm meldet, um Euthanasie zu pflegen.

Als irgendein Unhold eine alte, behinderte Frau belästigte und ihren Hund durch Tritte getötet hatte, hat ein Parlamentarier (Geert Wilders) dieser Frau €1000,- zur Verfügung gestellt und den Ministerpräsidenten aufgefordert, dasselbe zu tun. Er hat im Parlament der Regierung Fragen gestellt: Wie streng wird dieser Mann bestraft und welche Maßnahmen trifft die Regierung, um solchen Sachen in der Zukunft vorzubeugen?

Wenn man das alles hört und liest, stellt sich die Frage: Haben wir den Realitäts-sinn verloren? Oder haben wir immer ein falsches Bild von uns selbst? Es sind alles Symbole der gesellschaftlichen Ohnmacht, in der wir uns im Moment befinden. Wer den Überblick verloren hat, verliert sich in unbedeutende Details. Das deckt einen gesellschaftlichen Unfrieden auf, den man bis jetzt übersehen hat.

Der Bürger hat das Vertrauen in die Politik verloren. Oder müssen wir feststellen, dass er das Vertrauen in sich selbst verloren hat? Von der Politik verlangt man einen ethischen Kompass, weil man selbst nicht mehr weiß, wie man sich durch diese Welt lavieren soll. Es sind gute Zeiten für die so genannten „Propheten“. Quasi populäre Figuren die sagen, was der Durchschnittsbürger nicht zu sagen wagt – Pim Fortuijn, Geert Wilders und als letzter der Amateurdetektiv Peter R. de Vries. Dieser hatte sogar die Unverschämtheit eine Volksabstimmung starten zu wollen mit der Frage, ob die Bürger ihn wohl zum Politiker wählen.

Nachdem wir im vorigen Jahrhundert fast all unsere Kolonien verloren haben, ist uns jetzt auch noch der Verstand, das nüchterne Volksempfinden, abhanden gekommen. Ja, liebe Beatrix, es sind „verwirrende Zeiten“!

Mit dem Mord an Pim Fortuijn im Mai 2002 wurde Holland wachgerüttelt. Plötzlich geschah etwas in unserem Ländchen, was wir bis dahin nicht für möglich hielten. Ein politischer Mord. Seit dem 80-jährigen Krieg hatte es das nicht mehr gegeben! Das ganze Land war aufgeregt, die Politiker waren völlig desorientiert, und jeder warf dem anderen die schlimmsten Sachen vor.

In der politischen Debatte während der Periode vor dem Mordanschlag wusste man keine Antwort auf die Attacken von Fortuijn. Man glaubte, noch mit den alten Phrasen davonzukommen, aber die politische Landschaft hatte sich in ein Chaos verwandelt. Und dann dieser Mordanschlag aus heiterem Himmel, verübt von einem Milieuaktivisten und Tierschützer. Nicht von einem Migranten!! Obwohl man das eher erwartet hätte, denn Fortuyn äußerte sich sehr negativ über den Islam und auch über die Migranten im Allgemeinen. Was er sagte, dachten (und denken?) viele. Wo ist die Toleranz?

Ja, Kritik darf man haben, aber nur ein bisschen. Aber es gibt Grenzen und wenn die überschritten werden, wird man ermordet. Lange Zeit wollte niemand etwas an unserem Gesellschaftssystem und an den Machtverhältnissen ändern. Nach dem Mord an Fortuijn u.a., lernt man uns kennen.

Es ist „Vogel-Strauß-Politik“ zu denken, dass wir in einem „Hobbit-Land“ leben. Paul Rosenmöller, ein geschätzter linker Politiker der Grünen, sagte am Abend des Mordes an Pim Fortuijn im Fernsehen: „So was kann und darf in einer Demokratie nicht sein“. Die erste Hälfte seiner Aussage stimmt wohl nicht, denn es ist geschehen. Und was die zweite Hälfte betrifft: Wie steht es um die Demokratie in den Niederlanden? Bilden wir nicht noch immer eine mittelalterliche Gesellschaft, die am 30. April (Königinnentag) Volkstänze ausführt für die königliche Familie, am 4. Mai die Toten des zweiten Weltkrieges gedenkt und am 5. Mai die Befreiung feiert, die wir eigentlich nicht aus eigener Kraft erworben haben? Während die Spieler von Ajax-Amsterdam von modernen barbarischen Stämmen in den Fußballstadien mit dem Schlachtruf „Juden, Juden“ begrüßt werden!

Und dann wird zweieinhalb Jahre nach Pim Fortuijn auch noch Theo van Gogh von Mohammed B. auf bestialische Weise ermordet. Was ist los in den Niederlanden? Und wir glaubten, dass wir die Integrationsfrage gut gelöst hätten. War Holland nicht immer das Land, in dem Ausländer immer willkommen waren? Juden aus Spanien und Portugal, Chinesen, Molukker, Gastarbeiter usw.?

Schon immer, aber vor allem in den letzten 35 Jahren wurde unser Land mit großen Migrationswellen konfrontiert. Aber erst in den 80er-Jahren entwickelt sich eine wahre Minderheitenpolitik, akzeptiert man, dass die Ausländer nicht nur kurzfristig in unserem Land wohnen, sondern wahrscheinlich auf Lebenszeit hier bleiben werden.

Es geht darum, dass die Migranten sich vollwertig an der Gesellschaft beteiligen, mit gleichen Chancen und Rechten, aber natürlich auch mit Pflichten. Es sah eigentlich so aus, als sei die Integration gelungen. Es gab wenig Probleme.

Die Ausländer bekamen eine „weiche“ Behandlung. Von ihnen wurde nicht viel verlangt und die Familien wurden unterstützt. Als Fritz Bolkenstein, der Fraktionsvorsitzende der liberalen Partei VVD sich über die Gefahren des Islams äußerte, fand man das unangebracht und unschicklich. Er hielt die Bedrohung, die vom Islam ausging für ebenso gefährlich wie die Bedrohung, die vom Kommunismus ausging. Nach 1989 sollte man jedoch sich auf die Bedrohung vom Islam konzentrieren. Gerade in dieser Zeit schrieb Salman Rushdie sein Aufsehen erregendes Buch „*The satanic verses*“ (1988), seit dieser Zeit fing allmählich die Diskussion über den Islam an. Im Zusammenhang damit auch über Fragen der freien Meinungsäußerung und des Respekts gegenüber anderen Religionen.

Man kann es so beschreiben: bis 2001 (11. September) wurde die Integration in den Niederlanden als gelungen betrachtet. Es war mehr ein demographisches als ein psychologisches/politisches Problem und es wurde mit „weichen Maßnahmen“ gelöst.

Aber dann bricht die Zeit der Zwischenfälle an:

- 11. September 2001: Terroranschläge in den USA
- 6. Mai 2002: Mord an Pim Fortuijn
- 14. Januar 2004: Mord an einem Schulleiter in Den Haag
- 4. November 2004: Mord an Theo van Gogh
- viele Drohungen an Politiker (Geert Wilders, Ayaan Hirsi Ali)
- Terrordrohungen im Jahre 2005; Verhaftungen in der „Hofstadgruppe“.

Plötzlich stellt man fest, dass die Integration vielleicht nicht gelungen sei. Die Migranten reagieren auf diese Zwischenfälle anders, als man gehofft hatte. Einige von ihnen sagten offen, dass sie Verständnis für die Attentäter auf die Twin Towers haben könnten. Sie wurden sich plötzlich der eigenen Situation, auch in den Niederlanden, bewusst.

Wie soll man mit all diesen Problemen umgehen, wie soll man in dieser multikulturellen Gesellschaft den Weg finden – als autochtoner Bürger und als Migrant?

Sadik Harchaoui, Vorsitzender und Direktor von Forum, einem Institut für multikulturelle Entwicklung, redet von „gemeinsamer Staatsangehörigkeit“. Wenn es um die Richtung und Einrichtung der multikulturellen Gesellschaft geht, ist dieser Begriff zentral. Es geht darum, dass wir in einer Gesellschaft leben, in der alle Einwohner dieses Landes „Bürger sein *wollen, können und dürfen*“. In unserer Gesellschaft hat die Diversität enorm zugenommen und dadurch hat sich die Gesellschaft auch prinzipiell verändert. Es ist nicht mehr, wie es einmal war und so wird es auch nie wieder werden. Das erklärt zum Teil das Unbehagen bei vielen Bürgern. Aber das ist es nicht allein. Wir werden konfrontiert mit enormen Veränderungsprozessen, die sich in schwindelerregender Geschwindigkeit vollziehen.

- Die Bürger machen sich frei von moralischen Verbindungen (Eltern, Schule, Kirche);

- Individualität ist für den modernen Bürger das Endziel der vollendeten Selbstbestimmung;
- Differenzierung von Benehmen und Fragmentierung der Moral finden ihren Nährboden in der Globalisierung und Europäisierung.
- Die fortschreitende „Entsäulung“ der niederländischen Gesellschaft löst eine erneute Suche nach der eigenen Identität aus, manchmal auch nach der nationalen Identität. Aber wir machen uns dabei etwas vor, wenn wir an dem Gedanken an eine homogene Identität festhalten wollen. Das ist eine Illusion und wir sollten einsehen, dass wir es mit einer neuen Realität, nämlich mit hybriden Identitäten, zu tun haben.

In dem strategischen Abkommen der Regierung Balkenende bei ihrem Antreten 2002 sind „gemeinsame Bürgerschaft“ und „Mitmachen“ die Schlüsselbegriffe. Gemeinsame Bürgerschaft kann man nur über Vertrauen erreichen. Vertrauen in den Staat, Vertrauen in den Mitbürger, Vertrauen in Recht und Gerechtigkeit und Respekt für die Grundrechte unseres Staates.

Mit dieser Thematik möchte ich jetzt gern den Übergang zur Rolle der Bildung finden. Dabei kann ich von vielen interessanten eigenen Erfahrungen berichten und versuchen, einige wichtige Schlussfolgerungen zu ziehen.

Im Laufe der 80er-Jahre entwickelt sich allmählich eine spezielle Bildungspolitik für Kinder von Migranten. Schulen mit einem hohen Anteil an ausländischen Kindern bekommen extra Geld und die Gemeinde spielt dabei eine wichtige Rolle. Ich arbeitete damals in der Erwachsenenbildung. In diesem Bereich wurde viel im Rahmen von so genannten Einbürgerungsprojekten getan. Die „Basisbildung“ für Erwachsene wurde vor allem von ausländischen Studenten der ersten Semester besucht. Das Angebot wurde so eingerichtet, dass die Studenten kein Problem hatten, die Kurse zu besuchen und sich einzuschreiben. So weiß ich noch, dass wir einen Kurs für Fahrradfahren entwickelt hatten, um damit muslimische Frauen für unser Institut zu interessieren. Das passte gut zum Gedanken, mit „weichen Maßnahmen“ das Problem der Integration zu lösen. Über das Fahrradfahren versuchten wir, ihnen Kurse in Niederländisch anzubieten. Eine Pflicht dazu gab es noch nicht. Das ist erst in den letzten Jahren der Fall.

In den 90er-Jahren ist die Rede von weiterer Dezentralisierung. Seit dieser Zeit bekommen die Kommunen die Möglichkeit und das Geld, um eine eigene lokale Politik auf den Gebieten Bildung und soziale Erneuerung zu führen. Eine Verbindung zwischen diesen Bereichen war natürlich selbstverständlich. So entstand die „kommunale Politik für Schüler mit Bildungsrückständen“. Die Kommune übernahm dabei eine starke Regierolle und gemeinsam mit den Schulen wurden Programme für Migrantenkinder entwickelt.

Aber, haben wir damit die Probleme gelöst? Nein, muss ich ehrlich sagen. Gerade weil es Schulen gab, die (so wie wir das nennen) „schwarz“ wurden, konzentrierten sich die Probleme an einer Stelle. Und das Problem der „Verschwärzung“ der Schulen haben wir immer noch nicht lösen können. 1997 hat man mich als Inte-

rimmanager für das Niels Stensen College in Utrecht über Probleme befragt. Eine „schwarze“ Schule mit allen Problemen, die man sich vorstellen kann. Ich nenne: unmotivierte Schüler, Vandalismus, Diebstahl, Schlägereien, Beleidigungen der Lehrerinnen und Lehrer, Macho-Benehmen Mitschülerinnen gegenüber usw. Der damalige Schulleiter hatte in einem Interview in der Zeitung und im Organ des niederländischen Lehrerverbandes die These aufgestellt, dass es besser wäre seine Schule zu schließen und die Schüler auf andere Schulen der Stadt zu verteilen. Er sah keinen Ausweg aus den Problemen der Schule.

Die Presse zog über ihn her, er wurde verpönt, beschimpft; andere wiederum gratulierten ihm zu seinem wunderbaren Gedanken. Er war der Held, weil er zu sagen wagte, was viele dachten. Eines war jedoch sicher: Er konnte nicht länger als Schulleiter in dieser Schule bleiben. Da er das Alter erreicht hatte, nahm er die Möglichkeit der Pensionierung in Anspruch.

Es war April, also furchtbar viel Arbeit in einer Schule und jemand sollte die Leitung der Schule übernehmen. In dieser Periode habe ich erfahren, was es bedeutet, in einer „schwarzen“ Schule zu arbeiten. Für die Lehrer, aber auch für die Schule im allgemeinen war es eine unangenehme Periode, gerade weil die Schule ein so negatives Bild in der Presse hatte.

Nachdem im Laufe des Jahres ein neuer Schulleiter ernannt war, begannen wir mit Gesprächen, um die Schule mit einer anderen „schwarzen“ Schule in der Stadt zu fusionieren. Das sah zunächst alles sehr positiv aus. Es sollte eine Schule mit einem besonderen pädagogisch/didaktischen Konzept werden. Als es so weit war, dass sich die Eltern und Schüler für diese Schule entscheiden konnten, kam niemand. Wir mussten die Schule nach einem Jahr schließen. Eine kleine Tragödie, denn das NSC war bekannt als eine sehr innovative und besondere Schule mit namhaften Schülern. Was halten Sie zum Beispiel von: Rita Verdonk (der heutigen Integrationsministerin)? oder noch spektakulärer: Marco van Basten?

Es gab heftige Diskussionen über die Ursachen der Schließung der Schule. Was haben wir daraus gelernt?

- Es gibt zu wenig qualifizierte Lehrkräfte für den Unterricht mit „Schülern mit Bildungsrückständen“.
- Es fehlt das richtige pädagogische Klima und die adäquate Schulorganisation.
- Es gibt zu viel Schulausfall unter den Migrantenschülern.
- Die Sicherheit in der Schule ist nicht genügend gewährleistet.
- In der Schule wurde zu wenig festgehalten an der eigenen Identität und eine zu „weiche“ Schulpolitik geführt.
- Es gelang nicht, Kontakte mit den Eltern aufzubauen. Die Partizipation der Migranteltern soll vergrößert werden.
- Gesellschaftliche Orientierung und direkte Konfrontation mit der niederländischen Kultur soll Teil des Schulprogramms sein.
- Die Lehrer müssen besser vorbereitet werden auf die Arbeit mit multikulturellen Schülern (z.B. das Land ihrer Schüler besuchen und so ihre Kultur kennen lernen).

Das Ziel der Bildung und Einbürgerung ist es, dass Schüler und Erwachsene lernen, an der Gesellschaft teilzunehmen und ihren Beitrag an deren Gestaltung leisten aus der Perspektive einer wirtschaftlich und sozial selbständigen Existenz. Aber die Konzentration von Migrantenschülern in den Schulen verursacht eine weitere Segregation. In den vier großen Städten (Amsterdam, Rotterdam, Den Haag und Utrecht) sind 48% aller Grundschulen eine so genannte „Konzentrationschule“ („schwarze Schule“). Das heißt, eine Schule mit wenigsten 50% Migrantenkindern. Versuche, die Migrantenschüler besser über die Schulen zu verteilen, scheiterten bis jetzt. Da stößt man nämlich auf die Effekte der freien Schulwahl. Und wie Sie vielleicht wissen, ist das für uns, für die Vertreter der „besonderen Schulen“, heilig. Am Artikel 23 der Verfassung muss festgehalten werden. Die „Souveränität im eigenen Kreis“, das Grundprinzip der „Subsidiarität“ ist im niederländischen Staatssystem wesentlich. Das heißt aber nicht, dass die „besonderen Schulen“ sich nicht auch verantwortlich fühlen für die Migrantenschüler. Im Gegenteil! Viele Migranteneltern schicken ihr Kind gerne in eine katholische oder protestantische Schule.

Und auch darüber habe ich eine interessante Geschichte zu erzählen. Wie ich schon erwähnt habe – es war 2002 – in unruhigen Zeit von Pim Fortuijn. Ich war damals Schulleiter einer ziemlich traditionellen katholischen Sekundarschule. Eine Schule im Zentrum der Stadt Utrecht, aber zugleich auch mit einer großen Anzahl von Schülern außerhalb der Stadt – wegen des katholischen und gediegenen Charakters der Schule. Eine Schule mit Vorschriften. Ich sage nicht mit strengen Vorschriften, aber mit Regeln, an die sich die Schüler und die Lehrer halten sollten. Eine Regel war zum Beispiel: in der Schule wird keine Kopfbedeckung getragen. Plötzlich kam ein Mädchen mit einem Kopftuch in die Schule, eine Muslimin. Sie war schon Abiturientin, hatte also fast fünf Jahre die Schule besucht und bis jetzt nie das Bedürfnis gehabt ein Kopftuch zu tragen. Doch jetzt, während der Zeit der Diskussionen über Kopftuchtragen, der Freiheit der Äußerung von aufrührerischen Islamgedanken und die Öffnung eines Sitzes der AEL (Arabisch Europäische Liga) in Holland landeten wir vor Gericht. ... die Schule (oder ich) bekam Recht.

Wir haben das Recht, Kleidungs Vorschriften festzulegen und eine Muslimin darf ihre religiöse Einstellung nicht zur Schau tragen. Das rief einige Kundgebungen der AEL vor meiner Schule hervor, ein Auftreten mit Diskussion im Fernsehen, Schimpfkanonaden im Internet, auch Diskussionen mit einigen Lehrern und eifersüchtige Blicke von Schulleitern-Kollegen in der Stadt. Im neuen Schuljahr meldeten sich soviel neue Schüler, dass mehr als hundert von ihnen nicht zugelassen werden konnten.

Was sollte man aus dieser Erfahrung lernen?

- Habe keine Angst vor deiner eigenen Meinung und lass dich nicht einschüchtern.
- Mit guten Argumenten erreicht man sein Ziel.
- Ein konsequentes Auftreten wird auch unter den Migranten gewürdigt. (Die meisten marokkanischen Mitschülerinnen fanden ihr Benehmen lächerlich.)

- Sorge für einen klaren Schulplan und ein deutliches Profil. Die Schüler die sich für die Schule anmelden, sollen genau wissen, welche Schule sie besuchen, was man von ihnen erwartet und was sie von der Schule erwarten dürfen. Das gilt um so mehr, wenn die Schule einen hohen Migrantenanteil aufweist.

Sadik Harchaoui redet von den goldenen Schlüsseln bei der Lösung der Integrationsfrage. Ein Schlüssel ist Bildung. Darüber habe ich heute gesprochen. Der andere Schlüssel ist Arbeit. Wichtig ist die Verbindung, die zwischen beiden zusammengebracht werden muss. Im niederländischen Parlament wurde vergangenen Mittwoch mit der Bildungsministerin die Debatte darüber geführt, dass junge Leute, die nach Abbruch ihrer Schulausbildung keine Arbeit finden, bis zu ihrem 23 Lebensjahr verpflichtet werden sollen, in die Schule zurückzugehen, um eine „Startqualifikation“ zu erwerben. Wenn wir dabei bedenken, dass von den Arbeitslosen in diesem Alter mehr als 25% Migranten sind, dann wird das Problem deutlich. Ich unterstreiche, dass nur Schule und Arbeit in Verbindung mit einander für Zusammenhalt in unserer Gesellschaft sorgen können. Hoffen wir, dass unsere Politiker das einsehen und unsere Migrantenmitbürger integriert werden können und wollen und wir sie selbst als unsere Mitbürger akzeptieren. Der Weg ist lang und Geduld eine schöne Sache!!

Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit.

Protokoll der Podiumsdiskussion/Streitgespräch

Wendelin Sroka

Sind die „brennenden Vorstädte“ Frankreichs darauf zurückzuführen, dass die Leitkultur unseres Nachbarlands nicht mit einer entsprechenden Sozial- und Bildungspolitik unteretzt ist? Was passiert mit Jugendlichen und Erwachsenen, die von der Globalisierung ausgeschlossen sind? Kann in Deutschland eine Leitkultur dem Werteverlust, der Entstehung von Gegengesellschaften und der Entsolidarisierung entgegenwirken und uns brennende Vorstädte ersparen?

Mit diesen grundlegenden Fragen leitete Dr. h.c. Uwe Schlicht (Der Tagesspiegel, Berlin) das Streitgespräch ein, mit dem die 26. DGBV-Jahrestagung abgeschlossen wurde. Auf dem Podium konnte Uwe Schlicht vier Diskussionssteilnehmer begrüßen: Klaus Kaiser MdL, schulpolitischer Sprecher der CDU-Fraktion des nordrhein-westfälischen Landtages, Prof. Dr. Hans Joachim Meyer, ehemaliger Staatsminister für Wissenschaft und Kunst des Freistaats Sachsen und Präsident des Zentralkomitees der deutschen Katholiken, Dr. Manfred Wienand, Beigeordneter der Hauptgeschäftsstelle des Deutschen Städtetags und Leiter des Dezernats Bildung, Soziales, Jugend, Gesundheit und Recht (NRW) sowie Drs. Bob van de Ven, Vorstandsvorsitzender von „Willibrord Stichting“, einer großen Schulstiftung in Utrecht und Vorsitzender der Niederländischen Gesellschaft für Bildungsverwaltung.

Wie immer man zum Thema „Leitkultur“ stehe, so Hans Joachim Meyer, auf Schlichts Eingangsfragen Bezug nehmend, in jedem Fall sei es heute eine dringende Aufgabe der Gesellschaft, kulturelle Standards zu definieren. Dies gelte auch und gerade dann, wenn es darum gehe, Migranten in die Gesellschaft zu integrieren. Diese Integration sei weder durch den Pass noch durch den Erwerb der Staatssprache allein zu gewährleisten. Notwendig sei vielmehr, eine „gesellschaftliche Verantwortungslogik“ zu entwickeln, und dies sei, wie Meyer unter Verweis auf aktuelle Entwicklungen betonte, auch eine Frage an die Wirtschaft.

Auch Klaus Kaiser sah Klärungsbedarf bei der Frage, was unsere Gesellschaft zusammenhält, warnte aber mit Blick auf die Debatte über eine deutsche Leitkultur vor der „Gefahr falscher Freunde“. Bei der von Uwe Schlicht angestoßenen Diskussion über die Notwendigkeit bzw. den Sinn eines Kopftuchverbots lag es für Kaiser auf der Hand, dass das Kopftuch als politisches Zeichen zu verstehen sei, und dass ein Verbot keineswegs einen Kampf gegen eine andere Religion darstelle. Mitglieder des gleichen Glaubens, die ohne Kopftuch kämen, so Kaiser, fühlten sich von den Kopftuchträgerinnen diskriminiert. Hans Joachim Meyer erkannte im Tragen des Kopftuchs vor allem das Signal einer intra-islamischen Disziplinierung, mit weit reichenden Folgen für die Rolle der Frau. Westliche Gesellschaften indes seien bequeme Gesellschaften, die sich nun aber vor die kulturelle Aufgabe gestellt sähen, eine neue Perspektive ihres Selbstverständnisses zu entwickeln.

Während Bob van de Ven auf die Problematik einer für alle Beteiligten zufrieden stellenden Lösung der Kopftuchfrage hinwies und feststellte, dass in diesem Punkt aus seiner Sicht jeder Recht habe, sprach Manfred Wienand dem Kopftuchproblem eine gesamtgesellschaftlich eher marginale Bedeutung zu. Die zentrale Frage bestehe gerade mit Blick auf das Thema der Tagung darin, wie man unter heutigen Bedingungen Bildung und Arbeit sinnvoll miteinander verknüpfen könne. Derzeit, so Wienands Diagnose, fehle es unter Heranwachsenden weithin an einer Sinngebung, wie sie vordem in einer durch protestantisches Arbeitsethos geprägten Kultur vorhanden gewesen sei. Schule sei „Gesellschaft im Kleinen“, in der Regeln erlernt werden. Es müsse beunruhigen, wenn heute Teile der Schülergeneration keine hinreichende Erwartungssicherheit hätten und die Gesellschaft darauf mit einer Laissez-faire-Haltung reagiere.

Auch Bob van de Ven unterstrich, dass in den „verwirrenden Zeiten“ der Gegenwart die Verbindung von Bildung und Arbeit die Voraussetzung sei für ein friedliches Zusammenleben. Er berichtete von den niederländischen Erfahrungen bei der schulischen Integration von Migranten. Man habe aus den Fehlern der Vergangenheit gelernt und wisse jetzt, dass es nicht nur darauf ankomme, die Lehrkräfte speziell zu schulen und Kontakte mit den Eltern zu pflegen, sondern auch darauf, ein integrationsförderliches pädagogisches Klima an den Schulen zu schaffen, dabei die eigene Identität nicht zu verleugnen und sich bei der Durchsetzung von Standards des Zusammenlebens nicht auf „weiche Maßnahmen“ zurückzuziehen.

Uwe Schlicht brachte die PISA-Ergebnisse und ihre Rezeption in der deutschen Öffentlichkeit zur Sprache. Einerseits, so Schlicht, habe man nun eine präzisiertere Vorstellung von der Risikogruppe der Schülerschaft, und die Bildungspolitik leite umfangreiche und beachtliche Handlungskataloge aus den Ergebnissen ab. Andererseits bestehe die Gefahr, dass es durch PISA zu einer Verengung der Wahrnehmung komme, was die Herausforderungen für die Gestaltung der Bildungs- und Sozialisationsbedingungen Jugendlicher angehe. Manfred Wienand verwies an dieser Stelle auf die Differenz, die zwischen dem Bildungsbegriff von PISA und dem traditionellen deutschen Bildungsbegriff bestehe, und merkte an, dass ersterer sich durchaus durch die „Reduktion von Komplexität“ auszeichne. Nach Auffassung von Hans Joachim Meyer lässt sich Bildungserfolg mit ausschließlich quantifizierenden Verfahren zwar nicht hinreichend erfassen. Angesichts der PISA-Ergebnisse sei aber dennoch zu fragen, wie soziale Ausschlussprozesse zustande kommen. Meyer sah darin unter anderem das Ergebnis eines missbrauchten, ja pervertierten Toleranzbegriffs und plädierte erneut für die Suche nach kulturellen Standards zur Gewährleistung des gesellschaftlichen Zusammenhalts. Auf aktuelle bildungspolitische Herausforderungen eingehend, betonte Manfred Wienand die Notwendigkeit, Bildungs- und Beschäftigungssystem weit stärker als bislang zu vernetzen. Dies könne der Gefahr jener Sinnentleerung vorbeugen, der Jugendliche ausgesetzt sind, wenn sie perspektivlos vor dem Abschluss ihrer Schullaufbahn stehen. Wichtig sei es, pragmatische Ansätze zu entwickeln und umzusetzen. Beispielhaft dafür sei etwa das 2005 im Land Nordrhein-Westfalen eingerichtete „Werkstattjahr“, das Jugendlichen mit besonderen Problemen auf dem Ausbil-

dungsmarkt die Chance biete, neben dem Schulunterricht auch Betriebe zu besuchen und dort ausbildungsrelevante Grundfertigkeiten zu erlernen.

Daran anknüpfend, wies Klaus Kaiser auf die Probleme berufsschulpflichtiger Jugendlicher ohne Ausbildungsplatz hin. Zwar sei im Werkstattjahr durchaus nicht die Lösung aller Probleme zu sehen. Das Programm sei aber durchaus geeignet, schulumüden Jugendlichen den Weg in eine qualifizierte Beschäftigung zu ebnen. Er warb im Übrigen dafür, Bildungspolitik gleichzeitig als Standort-, Sozial- und Wirtschaftspolitik zu begreifen. Dabei gelte es, bildungspolitisch für eine verstärkte Selbstständigkeit der Schulen zu sorgen und den Staat vor allem bei der Outputkontrolle des Bildungswesens in die Pflicht zu nehmen. Dies biete sich auch an, wenn man über den Beitrag des Bildungssystems zum Zusammenhalt unserer Gesellschaft diskutiere. Diesem Ziel dienten etwa Sprachtests von Kindern im Vorschulalter. Bei nicht hinreichend entwickelter Sprachkompetenz seien Deutschkurse nicht nur für die Kinder, sondern auch für die Mütter erforderlich.

Erneut die Gefahr der Blickverengung auf die kognitiven Schulleistungen durch PISA ansprechend, warb Uwe Schlicht abschließend dafür, bei der Diskussion über Bildung stärker auch das zu berücksichtigen, was von den Schülerinnen und Schülern in der Freizeit getan und erlernt werde. Müsse man angesichts des heutigen Freizeitverhaltens nicht geradezu von einer „Zerstörung von schulischen Leistungen in der Freizeit“ sprechen? Darauf, so die Antwort aus dem Publikum, reagiere das Schulsystem in der Weise, dass es die Freizeit der Heranwachsenden schlichtweg verkürze – insbesondere durch den Ausbau schulischer Ganztagsangebote. Hier sah Bob van de Ven eine wichtige Aufgabe und Chance der Schule: Sie sei als der Ort zu begreifen, an dem sowohl Jugendliche als auch Erwachsene lernten, dass sie an der Gesellschaft teilzunehmen und auch einen Beitrag zu ihrer Gestaltung zu leisten haben.

Anhang

Verzeichnis der Referenten, Diskutanten, Protokollanten

Prof. Dr. Roland Eckert

Universität Trier

Doris Frickemeyer

Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien, Dortmund

PD Dr. Hans Werner Fuchs

Helmut-Schmidt-Universität – Universität der Bundeswehr, Hamburg

Prof. Dr. Ingrid Gogolin

Universität Hamburg

Imma Hillerich

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Potsdam

Dr. Roland Kaehlbrandt

Geschäftsführer der Hertie-Stiftung, Frankfurt am Main

Klaus Kaiser MdL

schulpolitischer Sprecher der CDU-Fraktion des nordrhein-westfälischen Landtages, Düsseldorf

Prof. Dr. Hans Joachim Meyer

Zentralkomitee der deutschen Katholiken, Bonn

Matthias Rürup

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main

Ministerialdirigentin Dr. Beate Scheffler

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf

Generalsekretär Jürgen Schlegel

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Bonn

Dr. Erika Schulze

Forschungsstelle für interkulturelle Studien, Universität Köln

Dr. Wendelin Sroka

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Berlin

Dr. Manfred Wienand

Deutscher Städtetag, Köln

Drs. Bob van de Ven

Lid College van Bestuur Willibrord Stichting, Utrecht

Verzeichnis der Teilnehmer

	Name, Vorname	Adresse
1	Achilles, Harald	Hessisches Kultusministerium Luisenplatz 10, 65185 Wiesbaden h.achilles@hkm.hessen.de
2	Avenarius, Hermann, Prof., Dr.	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt am Main avenarius@dipf.de
3	Bauni, Dorothee	Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Wallstraße 3, 55122 Mainz Dorothee.bauni@mbfj.rlp.de
4	Berg, Hans-Jürgen, Dr.	Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Abteilung Berufliche Schulen Wallstraße 3, 55116 Mainz Hj.berg@mbfj.rlp.de
5	Berger, Roland	Stiftung Partner für Schule Zollhof 2a, 40221 Düsseldorf post@partner-fuer-schule.nrw.de
6	Bleienstein, Fritz, Dr.	Neue Rheingaustraße 14, 55129 Mainz Intensivkurs-latinum@freenet.de
7	Bouffier-Spindler, Silvia	Staatliches Schulamt Stuttgarter Straße 18-24, 60329 Frankfurt am Main s.bouffier@f.ssa.hessen.de
8	Bronder, Dietmar	Arbeitskreis Hauptschule e.V. Dürenstraße 20A, 47506 Neukirchen Bronder.s.d@t-online.de
9	Demmer, Marianne	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Reifenberger Straße 21, 60489 Frankfurt am Main marianne.demmer@gew.de
10	Dick, Anne, Dr.	Amt für Lehrerbildung Haspelstraße 13, 35037 Marburg a.dick@afl.hessen.de
11	Dietze, Lutz, Prof., Dr.	Universität Bremen 28334 Bremen Dr.lutz.dietze@t-online.de

	Name, Vorname	Adresse
12	Dingeldey, Erika	Bornemannstraße 18, 60599 Frankfurt am Main
13	Döbert, Hans, Dr.	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Warschauer Straße 34-38, 10243 Berlin doebert@bbf.dipf.de
14	Dragendorf, Elke	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Beuthstraße 6-8, 10117 Berlin Elke.dragendorf@senbjs.verwalt-berlin.de
15	Eckert, Roland, Prof. Dr.	Universität Trier FB IV-Soziologie, 54286 Trier
16	Effenberger , Manfred	Agnesstraße 24A, 22301 Hamburg mm.eff@gmx.de
17	Eifert, Hans-Rolf	Staatliches Schulamt Stuttgarter Straße 18-24, 60329 Frankfurt am Main r.eifert@f.ssa.hessen.de
18	Eisenbraun, Verona	Amt für Lehrerbildung Stuttgarter Straße 18-24, 60329 Frankfurt am Main v.eisenbraun@afl.hessen.de
19	Elsing, Wilma	Europäisches Bildungszentrum der Wohnungs- und Immobilienwirtschaft Springorumallee 20, 44795 Bochum w.elsing@e-b-z.de
20	Erlewein, Werner	Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Wallstraße 3, 55122 Mainz Werner.erlewein@mbfj.rlp.de
21	Fedke, Hubertus	Witzlebenstraße 19, 14057 Berlin hubertus@fedke.de
22	Frickemeier, Doris	Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien Burgholzstr. 150, 44145 Dortmund
23	Frommelt, Bernd	Sachsenring 52, 65719 Hofheim Bernd_frommelt@yahoo.de

	Name, Vorname	Adresse
24	Fuchs, Hans-Werner, PD, Dr.	Helmut-Schmidt-Universität – Universität der Bundeswehr Hamburg Fachbereich Pädagogik Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg hans-werner.fuchs@unibw-hamburg.de
25	Füssel, Hans-Peter, Prof., Dr.	Hochschule Bremen Werderstraße 73, 28199 Bremen hfussel@fhn.hs-bremen.de
26	Gärtner, Lars	Helmut-Schmidt-Universität – Universität der Bundeswehr Hamburg Fachbereich Pädagogik Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg gaertner@unibw-hamburg.de
27	Geisler, Ulrich	Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung Weender Landstraße 6, 37073 Göttingen Ulrich.geisler@ibbw.de
28	Geißler, Gert, Prof. Dr.	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Warschauer Straße 34-38, 10243 Berlin geissler@bbf.dipf.de
29	Gogolin, Ingrid, Prof., Dr.	Universität Hamburg Institut für Internationale und Interkulturelle vergleichende Erziehungswissenschaft Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg gogolin@erzwiss.uni-hamburg.de
30	Götte, Zita	Bergische Koordinierungsstelle Schule/Beruf Wirtschaftsförderung Solingen GmbH & Co. KG Grünewalder Straße 29-31, 42657 Solingen z.goette@solingen.de
31	Griese, Christiane, PD Dr.	Technische Universität Berlin Institut für Erziehungswissenschaft Franklinstraße, 10587 Berlin Christiane.griese@tu-berlin.de
32	Gudenau, Hans-Jörg	Hessisches Kultusministerium Luisenplatz 10 65185 Wiesbaden h.gudenau@hkm.hessen.de

	Name, Vorname	Adresse
33	Habeck, Heinfried, Dr.	Ministerium für Schule und Weiterbildung Völklinger Straße 49, 40221 Düsseldorf Heinfried.habeck@msw.nrw.de
34	Hammer, Hans Dieter, Dr.	Westfalen-Kolleg Rheinische Straße 67, 44137 Dortmund drhdhammer@web.de
35	Heckwolf, Inge	Hessisches Kultusministerium Luisenplatz 10, 65185 Wiesbaden i.heckwolf@hkm.hessen.de
36	Heide, Friederike, Dr.	Teichstraße 24, 34130 Kassel friederikeheide@aol.com
37	Heinig, Roland	Staatliches Gymnasium Schmöln Helmholtzstr. 18 04626 Schmöln
38	Hillerich, Imma	Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Postfach 900 161, 14437 Potsdam Imma.hillerich@mbjs.brandenburg.de
39	Hölterhoff, Dieter	Ministerium für Bildung, Jugend und Sport PF 900 161, 14437 Potsdam Dieter.Hoelterhoff@mbjs.brandenburg.de
40	Hotz-Demmler, Lilo	Hessisches Kultusministerium Luisenplatz 10, 65185 Wiesbaden l.hotz-demmler@hkm.hessen.de
41	Hövel van den, Werner	Ministerium für Schule und Weiterbildung Völklinger Straße 41, 40221 Düsseldorf werner.vandenhoevel@msw.nrw.de
42	Hummes, Hans-Dieter	Geschwister-Scholl-Realschule Schulleitungsvereinigung NRW e.V. Schulkamp 10, 59329 Wadersloh hummes@slv-nrw.de
43	Kaehlbrandt, Roland, Dr.	Gemeinnützige Hertie-Stiftung Grüneburgweg 105, 60323 Frankfurt/Main kaehlbrandt@ghst.de
44	Kaiser, Klaus	Wahlkreisbüro Kapellenstr.6, 59755 Arnsberg

	Name, Vorname	Adresse
45	Kalvaitis, Albinas, Dr.	Svietimo Pletotes centras/Zentrum für Bildungs- entwicklung M. Katkaus 44, 2600 Vilnius – Litauen – albinas.kalvaitis@spc.smm.lt
46	Karpen Klaus	Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein Brunswiker Straße 16-22, 24105 Kiel Klaus.karpen@mbf.landsh.de
47	Köhler, Hannelore	Roman-Herzog-Gymnasium Helmholtzstraße 18, 04626 Schmölln gymsln@t-online.de
48	Kötting, Rebekka	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn koetting@blk-bonn.de
49	Krauthaim, Hans-Jobst, Dr.	Kurt-Schuhmacher-Schule Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe Karbener Weg 38, 61184 Karben krauthaim@kssk.de
50	Krollmann, Hans	Lindenstraße 5, 34131 Kassel hanskrollmann@arcor.de
51	Krösa, Ingo	Staatliches Schulamt der Stadt Frankfurt Stuttgarter Straße 18-24, 60329 Frankfurt i.kroesa@f.ssa.hessen.de
52	Kunze, Karin	Staatliches Schulamt Rostock Dr. Lorenz Weg 1 18059 Rostock kkunze@t-online.de
53	Lichtenheld, Gabriele	Elisabethenschule - Gymnasium Kaulbachstraße 65, 60596 Frankfurt gabriele@lichtenheld.de
54	Lückert, Gernort	Meißener Straße 11, 28215 Bremen heugluckert@gmx.de
55	Machnik, Ralf	Institut für Qualitätsentwicklung Walter-Hallstein-Straße 3, 65197 Wiesbaden r.machnik@iq.hessen.de

	Name, Vorname	Adresse
56	Marg, Hans Dr.	Oberer Laubenheimer Weg 15, 55131 Mainz Marg.h@t-online.de
57	Martini, Renate, Dr.	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt am Main martini@dipf.de
58	Marwede, Manfred	Walter-Lehmkuhl-Schule - BBS Roonstraße 90, 24537 Neumünster manfred.marwede@t-online.de
59	Meyer, Hans Joachim, Prof., Dr.	Berliner Büro des Zentralkomitees der deutschen Katholiken Chausseestr. 128 a, 10115 Berlin
60	Müller, Hartmut	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt am Main mueller@dipf.de
61	Neumann, Christiane	Herti School of Governance Schlossplatz 1, 10178 Berlin Christiane.neumann@hertie-school.org
62	Ozoliņa, Skaidrīte	Staatsgymnasium Jekabpils Blaumanis Straße 27 LV 5201 Jekabpils Lettland Skaidrite.ozolina@jvg.edu.lv
63	Paetz, Andreas, Dr.	Bundesministerium für Bildung und Forschung Hannoversche Straße 28-30, 10117 Berlin Andreas.paetz@bmbf.bund.de
64	Pelzelmayer, Herbert	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Abteilung Bildungsforschung, -planung, Q-Entwicklung, int. Kooperation Rosengasse 2-6, A-1014 Wien herbert.pelzelmayer@bmbwk.gv.at
65	Pieper, Ludger	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Beuthstraße 6-8, 10117 Berlin ludger.pieper@senbjs.verwalt-berlin.de

	Name, Vorname	Adresse
66	Reuter, Lutz, Prof., Dr.	Helmut-Schmidt-Universität – Universität der Bundeswehr Hamburg Fachbereich Pädagogik Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg reuter@hsuhh.de
67	Rixius, Norbert	Landesinstitut für Schule Paradieser Weg 64, 59494 Soest Norbert.rixius@lfs.nrw.de
68	Rüffer, Renate	Berufsbildende Schule Germersheim Paradeplatz 8, 76726 Germersheim renaterueffer@yahoo.de
69	Rürup, Matthias	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt am Main rurup@dipf.de
70	Saalfrank, Wolf-Thorsten, Dr.	LMU München Lehrstuhl für Schulpädagogik Leopoldstraße 13, 80802 München saalfrank@schedu.uni-muenchen.de
71	Sählbrandt, Jutta	Evangelische Kirche von Westfalen - Das Landeskirchenamt - Altstädter Kirchplatz 5, 33602 Bielefeld Jutta.sahlbrandt@lka.ekvv.de
72	Samuseyica, Alida, Prof. Dr.	Liepājas Pädagogische Akademie Lielā iela 14 Liepāja LY 3401 Lettland
73	Schlegel, Jürgen	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn schlegel@blk-bonn.de
74	Schlicht, Uwe, Dr.	Möllerpfad 2, 14167 Berlin strodtschlicht@t-online.de
75	Schmitz, Erich, Dr.	Friedrich-Gymnasium Freiburg Jacobistraße 22, 79104 Freiburg erichschmitz@yahoo.de

	Name, Vorname	Adresse
76	Schröter von, Henning, Dr.	Albrecht-Dürer-Straße 4, 40699 Erkrath
77	Schulze, Erika, Dr.	Universität zu Köln - Forschungsstelle für interkulturelle Studien - Gronewaldstraße 2, 50931 Köln Erika.schulze@uni-koeln.de
78	Schulze, Rüdiger, Ch.	Hessisches Kultusministerium Luisenplatz 5, 65185 Wiesbaden r.schulze@hkm.hessen.de
79	Sroka, Wendelin, Dr.	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Warschauer Straße 34-38, 10243 Berlin sroka@bbf.dipf.de
80	Stock, Barbara	Wolters Kluwer Deutschland GmbH Programmbereich Schulmanagement Heddendorfer Str. 31, 56564 Neuwied bstock@wolters-kluwer.de
81	Strachotta, Alexandra	Studienseminar in Darmstadt Groß-Gerauer Weg 3, 64295 Darmstadt strachotta@vff.uni-frankfurt.de
82	Tümmler, Klaus	Gabrielsweg 7, 34587 Felsberg k.u.e.tuemmler@t-online.de
83	van de Ven, Bob, Drs.	Lid College van Bestuur Willibrord Stichting Niederländisches Forum Postbus 9419, NL-3506 GK Utrecht b.vande.ven@bcou.nl
84	Wiebel, Bernhard	Auf der Papenburg 20a, 44801 Bochum Bernhard.wiebel@ruhr-uni-bochum.de
85	Wienand, Manfred, Dr.	Deutscher Städtetag Lindenallee 13-17, 50968 Köln
86	Winands, Günter	Staatssekretär im Ministerium für Schule und Wei- terbildung des Landes Nordrhein-Westfalen Völklinger Straße 49, 40221 Düsseldorf

Informationen über die Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung

Zielsetzung

Die Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung e.V. (DGBV) vereint Verantwortungsträger in den zuständigen Ministerien, in Schulen, Hochschulen und Forschungseinrichtungen, in der staatlichen und kommunalen Schulverwaltung. Durch die Einbeziehung externer Sachverständiger dient sie der Fort- und Weiterbildung ihrer Mitglieder.

In den mehr als 20 Jahren ihres Bestehens hat die DGBV den Dialog zwischen Bildungsverwaltung, Politik, Wissenschaft und Arbeitswelt als den bestimmenden Faktoren unseres Bildungswesens gefördert. Dieser Aufgabe sieht sie sich auch weiterhin verpflichtet. Das gilt um so mehr, als vertraute Gewissheiten schwinden und neue Herausforderungen auf das Bildungswesen zukommen:

Die Qualität unserer Bildungseinrichtungen – der Schulen, Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen – steht in Frage. Seit dem Vorliegen der TIMS-Studie wird über die Leistungsfähigkeit der Schulen in Deutschland öffentlich diskutiert. Unsere Hochschulen scheinen gegenüber den dynamischeren und flexibleren Hochschulen in anderen Ländern an Attraktivität eingebüßt zu haben. Ganz offensichtlich greifen die herkömmlichen staatlichen Steuerungsinstrumente nicht mehr. Das Vertrauen in die Wirksamkeit etatistischer Reglementierung und detaillierter Finanzausweisungen ist geschwunden. Zunehmend setzt sich die Überzeugung durch, dass die Bildungseinrichtungen erweiterter Verantwortung und größerer finanzieller Gestaltungsfreiheit bedürfen. Zugleich wird seit langer Zeit wieder über die tatsächlichen Leistungen unseres Bildungswesens diskutiert. Man erkennt die Notwendigkeit, dass Deregulierung und Autonomisierung im Bildungswesen mit hohen Qualitätsstandards einhergehen müssen. Das setzt verbindliche Zielvorgaben voraus, die präzise und explizit zu formulieren und auf ihre Einhaltung zu überprüfen sind. Die Zeit für einen Paradigmenwechsel auch in der staatlichen Bildungsverwaltung ist gekommen.

Mit zunehmender Eigenverantwortung der Bildungseinrichtungen wird es, wie Erfahrungen aus dem Ausland zeigen, Wettbewerb zwischen ihnen geben, wird der Konkurrenzdruck steigen. Das stellt vor allem die staatlichen Schulbehörden vor eine schwierige Aufgabe. Einerseits sollen sie die Schulen in ihrem Bemühen um ein eigenes Profil unterstützen, andererseits haben sie die Verpflichtung, auf Chancengleichheit aller Schüler zu achten und zu verhindern, dass eine fragmentierte Schullandschaft – mit „guten“ Schulen hier und „schlechten“ Schulen dort – entsteht. Das Bildungswesen darf vor allem seine Verantwortung für diejenigen Schüler und Auszubildenden, die den steigenden Anforderungen nicht gewachsen sind, nicht aus dem Blick verlieren.

Unsere Bildungseinrichtungen haben sich auch im internationalen Wettbewerb zu behaupten. Angesichts eines längst Wirklichkeit gewordenen europäischen Ar-

beitsmarkts geht es darum, Schülern und Studenten diejenigen Kenntnisse und Kompetenzen zu vermitteln, die nötig sind, um sich im Kontext anderer Kulturen zu bewegen, und auf diese Weise ihre Mobilität zu fördern.

Den neuen Herausforderungen müssen sich die Verantwortungsträger auf allen Ebenen der Bildungsverwaltung, in den Kultusministerien, in Schulen und Hochschulen, in den Berufsbildungseinrichtungen, in der staatlichen und kommunalen Schulverwaltung stellen. Die DGBV will sie dabei unterstützen.

Diesem Zweck dienen ihre folgenden Aktivitäten:

- Sie veranstaltet Expertengespräche, Seminare und Tagungen im Dialog mit Politik, Wissenschaft und Wirtschaft.
- Sie ermöglicht den Erfahrungsaustausch in kontinuierlichen themen-orientierten Arbeitsgruppen ihrer Mitglieder.
- Sie bietet Informationen für die Mitglieder und die Öffentlichkeit, insbesondere durch die „Zeitschrift für Bildungsverwaltung“.
- Sie eröffnet die Mitgliedschaft im Europäischen Forum für Bildungsverwaltung, die den Dialog mit Bildungsverwaltern anderer europäischer Länder erleichtert.

Die DGBV ist überparteilich und verfolgt keine gewerkschaftlichen und berufsständischen Ziele. Sie greift in ihrer Arbeit vorrangig solche Themen auf, die für alle Verwaltungssparten im Bildungsbereich bedeutsam sind und betont auf diese Weise ihre Querschnittsfunktion. Damit fördert die DGBV die Verbesserung und Weiterentwicklung der Bildungsverwaltung in Deutschland.

Aktivitäten

Die Aktivitäten der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung liegen vor allem auf folgenden Gebieten:

- *Erhaltung und Ausbau eines Kontaktnetzes*
zwischen Verantwortungsträgern in den zuständigen Ministerien, in Schulen, Hochschulen und Forschungseinrichtungen, in der staatlichen und kommunalen Schulverwaltung, auch auf internationaler Ebene
- *Beratung und Informationsaustausch von bzw. zwischen Institutionen, Organisationen und Einzelpersonen*
- *Einrichtung und Unterhaltung von Arbeitsgruppen*
 - Neue Medien (Moderatoren: Ltd. Städtische Verwaltungsdirektorin Renate Tölle, Dortmund; N.N.)
 - Qualitätssicherung (Moderatoren: Ministerialdirigenta.D. Herbert Schnell, Frankfurt/Main; Dr. Hans Döbert, Berlin)
 - Lehrerbildung (Moderatoren: Ministerialdirigent Bernd Frommelt, Wiesbaden; Ministerialrat Klaus Detlef Hanßen, Potsdam)
 - Erst- und Weiterbildung (Moderatoren: Oberschulrat Dieter Hölterhoff, Potsdam; Ministerialdirigent a.D. Peter Schermer, Frankfurt/Main)
 - Bildungsrecht (Moderatoren: Prof. Dr. Hans Peter Füssel, Bremen; Prof. Dr. Lutz R. Reuter, Hamburg)
 - Europäisches Forum – in Gründung (Moderatoren: Zita Götte, Düsseldorf)
- *Veranstaltungen und Dokumentationen von Jahrestagungen (ab 2000)*
 - Bildung in einer sich wandelnden Arbeitswelt (2000)
 - Neue Steuerungsmodelle im Bildungswesen – Folgen für Aufgaben und Qualifizierung von Bildungsverwaltern (2001)
 - Neue Verantwortlichkeiten im Bildungswesen – Rückzug des Staates? (2002)
 - Bildungspolitik und Expertenmacht – Glanz und Elend der Politikberatung im Bildungswesen (2003)
 - Priorität für Bildung – nur eine Geldfrage? Zum Spannungsverhältnis von Finanzierung und Qualität im Bildungswesen (2004)
- *Veranstaltung und Dokumentation von Expertengesprächen und Fachtagungen (ab 2000)*
 - Modernisierung der beruflichen Bildung (2000)
 - Neue Medien in der Schule – Herausforderungen vor Ort (April 2001)
 - Qualitätssicherung durch Netzwerkarbeit (September 2001)
 - Regionale Netzwerke der beruflichen Bildung (Oktober 2001)
 - Neue Entwicklungen in der Lehrerbildung (Februar 2002)

- Neue Medien in der Schule – Finanzierungsfragen – Netzwerke und kooperative Konzepte (Juni 2002)
 - Personalentwicklung und neue Ansätze in der Lehrerbildung (2002)
 - Berufliche Schulen und ihr Beitrag zu Regionalen Berufsbildungsnetzwerken (2002)
 - Qualitätssicherung in Theorie und Praxis: drei Beispiele (2003)
 - Neue Medien in der Schule. E-learning und elektronische Lernumgebungen (2003)
 - Prüfungen in lernfeldstrukturierten Berufen (2003)
 - Erweiterte Selbständigkeit der Schulen (2003)
 - Unterricht mit neuen Medien – Grundlage zur Verbesserung der Unterrichtsqualität (2004)
 - Qualitätsagentur – Evaluationsagentur – Inspektion – Schulaufsicht. Neue Strukturen des Qualitätsmanagements (2004)
 - Qualitätsagentur – Evaluationsagentur – Inspektion – Schulaufsicht. Neue Strukturen des Qualitätsmanagements“ – Teil II (2005)
 - Lernen mit Notebooks (2005)
 - Qualitätsagentur – Evaluationsagentur – Inspektion – Schulaufsicht. Neue Strukturen des Qualitätsmanagements“ – Teil III (2006)
 - Grenzen und Möglichkeiten von Qualitätssicherungssystemen in berufsbildenden Schulen. Steuerung und Evaluation von Lehr- und Lernprozessen (2006)
- *Herausgabe der „Zeitschrift für Bildungsverwaltung (ZBV)“*
- Die ZBV ist eine Zeitschrift für Führungskräfte im Bildungswesen: für Personen, die Aufgaben der Schulleitung wahrnehmen; für Hochschulkanzlerinnen und Hochschulkanzler; für Bildungsverantwortliche in Unternehmen, Kammern und Verbänden; für Referentinnen und Referenten in Ministerien und nachgeordneten Behörden; für leitende Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Schulaufsicht und in der kommunalen Schulverwaltung sowie in der Bildungs- und Berufsberatung.
- Die Zeitschrift erscheint jährlich mit zwei Ausgaben.
- Die Zeitschrift und die Dokumentationen der Tagungen können bei der Geschäftsstelle abonniert bzw. bestellt werden.

Vorstand 2005-2007

Vorsitzender

Generalsekretär Jürgen Schlegel, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung
und Forschungsförderung, Bonn

Stellvertretender Vorsitzender

Prof. Dr. Hans-Peter Füssel, Hochschule Bremen

Weitere Vorstandsmitglieder

Ltd. Städtische Verwaltungsdirektorin Renate Tölle, Schulverwaltungsamt der
Stadt Dortmund, Fachbereich Schule

Dr. Hans Döbert, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Berlin

Ministerialdirigent Klaus Lorenz, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport
Baden-Württemberg, Stuttgart

Beirat

Prof. Dr. Hermann Avenarius, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische
Forschung, Frankfurt am Main

Klaus Hebborn, Deutscher Städtetag, Köln

Dr. Christiane Neumann, Administrative Geschäftsführerin des Wissenschaftszent-
rums Berlin für Sozialforschung und Administrative Vizepräsidentin der Wissen-
schaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz

Ministerialdirigent a.D. Klaus Karpen, Ministerium für Bildung und Frauen des
Landes Schleswig-Holstein, Kiel

Prof. Dr. Lutz R. Reuter, Helmut-Schmidt-Universität – Universität der
Bundeswehr Hamburg

Dr. Uwe Schlicht, „Tagesspiegel“, Berlin

Dr. Bernhard Wiebel, Universitätskanzler a.D., Bochum

Geschäftsstelle

Geschäftsführer

PD Dr. Hans-Werner Fuchs

Sekretariat

Sibylle Krüger

Anschrift

Geschäftsstelle DGBV
c/o Sibylle Krüger
Platanenstraße 5
15566 Schöneiche

Telefon: (0173) 6236218

Telefax: (030) 64902826

E-Mail: krueger-dgbv@web.de

Internet: www.dgbv.de

Bankverbindung

Postbank Frankfurt am Main

Konto-Nr.: 368 78-608

BLZ: 500 100 60

Mitgliedschaft

„Mitglieder können natürliche und juristische Personen werden, die die Ziele der Gesellschaft bejahen und zu deren Verwirklichung beitragen wollen. Über die Aufnahme entscheidet der Vorstand.“ (§ 3 der Satzung)

Der Jahresbeitrag beträgt für Einzelmitglieder 60,-Euro, für korporative Mitglieder 120,-Euro; bei gleichzeitiger Mitgliedschaft im Europäischen Forum für Bildungsverwaltung.

Der Beitrag schließt kostenlosen Bezug der Tagungsbände und der „Zeitschrift für Bildungsverwaltung“ ein. Bei Tagungen wird der Kostenbeitrag für Mitglieder ermäßigt.

Die Deutsche Gesellschaft ist gemäß Bescheid des Finanzamtes Frankfurt Main III vom 3. April 2003 (Steuernummer 45 250 8867 9 – K28) wegen Förderung der Bildung als *gemeinnütziger Verein* anerkannt. Mitgliedsbeitrag und Spenden sind somit steuerlich abzugsfähig.

Informationsmaterial kann bei der Geschäftsstelle angefordert werden.