

## Chancen für alle? – Möglichkeiten und Grenzen der lokalen Bildungsplanung im ethnisch geteilten Raum

In den üblichen Redeweisen über die Integration von Jugendlichen aus Einwander/innenfamilien besteht eine deutliche Tendenz, Integrationsleistungen auf eindimensionale Anpassungsleistungen der Einwanderer selbst zu verengen. Zudem werden von normativen Erwartungshaltungen abweichende Entwürfe als Verweigerung gedeutet und eine gleichsam mangelnde Integrationsbereitschaft den Einwanderern zum Vorwurf gemacht. Politisch ist diese Reaktion von Einwander/innen stets hochwillkommen, weil sie beliebig instrumentalisierbar erscheint, um zum Beispiel Restriktionen zu legitimieren.

Die Überschrift des Fachforums, nämlich „Miteinander – Nebeneinander – Gegeneinander!“ soll für einen kurzen Moment zum Gegenstand der Reflexion über die Beschreibung einer Klientel werden, von der es schon seit langem – und aktuell wieder verstärkt – heißt, sie sei der „soziale Sprengstoff“ in der bundesdeutschen Gesellschaft. Wenn es denn angemessen erscheint, ein solches Vokabular zu benutzen, dann sollte klargestellt werden, dass die wirkliche Sprengkraft in einem strukturell ungleichen Bildungssystem liegt, das jedoch – allem empirischen Wissen zum Trotz – die „Illusion der Chancengleichheit“ pflegt (vgl. BOURDIEU und PASSERON 1971).

### Das Gespenst der Parallelgesellschaft geht um?

Man kann sich dem komplexen Themenbereich Kinder und Jugendliche aus Einwandererfamilien, der Verbesserung ihrer Integrationschancen und ihrer Bildungsbeteiligung aus einer Vielzahl an Perspektiven nähern.

Wie kann man auf Immigrantenkinder und -jugendliche, die Stadt, das Fremde und sich in diesem Kontext konstituierende Bildungsbeteiligungen jenseits der dominierenden Sichtweise blicken und die Redeweisen über Parallelgesellschaft, Zerfall der städtischen Gesellschaft und Desintegrationsprozesse in ihrer Funktion für Zuschreibungsprozesse – in einem einfältigen Schema von fremd und nicht-fremd – verstehen? Man sieht nur das, was man sehen will. Diese Binsenweisheit bekommt vor dem Hintergrund einer sich dramatisch verändernden Stadtgesellschaft und der darin zu klärenden Position von Einwander/innen eine neue Dynamik.

Die Arbeiten aus der „Forschungsstelle für in-

terkulturelle Studien“ brechen nachhaltig mit der hier nur skizzierten Perspektive schlichter Erklärungsmechanik und halten ein emphatisches Plädoyer für eine Neuorientierung in der Minderheitenforschung. Diese Neuorientierung betrifft sowohl den Bereich der Forschung mit den sog. allochthonen Jugendlichen als auch die Stadtgesellschaft und den Umgang damit. Die Arbeiten aus der Kölner Forschungsstelle gehen der Frage nach, ob der Prozeß der Individualisierung und die Zunahme von Vielfalt in der Stadtgesellschaft zwangsläufig zu Zerfall und Desintegration führen müssen. Wie können empirisch andere Befunde erhoben werden, wie zum Beispiel das funktionierende Zusammenleben und eine ethnisch vielfältige Partizipation und Erneuerung in einem Stadtteil? Vor allem die Untersuchungen in Köln-Ehrenfeld und der Keupstraße in Köln – beides Viertel, bzw. ein Straßenzug, die üblicherweise als Problemviertel oder sozialer Brennpunkt apostrophiert werden – zeigen, dass das städtische Leben einer „sozialen Grammatik“ (BUKOW 2002) folgt, die nur jenseits einer „Verfallssemantik“ und des schlichten Alltagsdiskurses aufscheint. „Diese urbane Grammatik zu begreifen ist wichtig, wenn man in einer Stadt nicht nur leben, sie nicht nur erleben, sondern auch gestalten will und im Zeichen der Zivilgesellschaft auch darauf angewiesen ist, dass die Bevölkerung die von ihnen erzeugte Stadt noch einmal meta-reflexiv in den Blick nimmt – sie als Stadt also nicht nur inszeniert, sondern auch lokalpolitisch interpretiert.“ (BUKOW et al. 2001, 18)

Die Studien von BUKOW/ YILDIZ u.a. zeigen sehr deutlich auf, dass es oftmals Einwanderer sind, die eine städtische Modernisierung vorantreiben. Das liegt nicht unbedingt im mehrheitskulturellen Erwartungshorizont. Dennoch: Die Zukunft der metropolitanen Gesellschaft liegt in den offenen Aneignungsformen und Ausdifferenzierungen des Stadtraumes, der nicht auf wesentlich zu ermittelnde Herkunftskulturen reflektiert, sondern lokale Erwartungen mit globalen Zumutungen zu vermitteln weiß. Konkret bedeutet dies, dass sich gerade in den Konflikten, Widersprüchen und Ambivalenzen, die sich ergeben können, – aber nicht müssen – Gelegenheiten zur Neuverhandlung zwischen Alteingesessenen und Zugewanderten, zwischen den Generationen und sozialen Gruppen im Stadtraum herstellen lassen. Versteht man diese Konflikte nur auf der Folie kultureller Differenzen, missversteht man grundsätzlich die Dynamik kultureller Veränderung, die sich vor allem im Stadtraum manifestiert.

Das bedeutet, dass man den Stadtraum als eine Art Mikrokosmos kultureller Dynamik sehen kann, der wie unter einem Brennglas Veränderungsprozesse sichtbar macht. In seinem Essay

„Stadt ohne Gesellschaft“ beschreibt der Soziologe und Stadtforscher Richard Sennett, wie sich die Anziehungskraft der traditionellen Städte wandelt. Waren Städte immer auch verfallen, dreckig, laut und verkommen, so glaubten viele Menschen, dass es sich dennoch in der Stadt zu leben lohne. Das hat seinen Grund darin, so vermutet Sennett, „weil die Städte ein Potenzial besitzen, das uns erlaubt, uns als menschliche Wesen komplexer zu entfalten. Die Stadt ist ein Ort, an dem man lernen kann, mit Fremden zu leben, an nicht vertrauten Erfahrungen und Interessen Unbekannter teilzuhaben.“ (SENNETT 2001, 12).

Sennett verfolgt in seinen Studien die großen Umwälzungen des Kapitalismus im Kontext der Stadtkultur und kritisiert zum Beispiel Standardisierung der Architektur und die zu Flexibilität nötigen neuen Produktionsbedingungen. Zu den Folgen dieses Prozesses zählt er unter anderem folgende Eigentümlichkeit: „Positiv gesehen, ist es einer der Gründe, warum die moderne Stadt, die dehnbar ist wie ein Akkordeon, neue Wellen von Migranten so leicht absorbieren kann: Die unterschiedlichen Nischen sind hermetisch gegeneinander abgeschlossen. Negativ gesehen, bedeutet das Miteinanderauskommen durch Abgrenzung nicht nur das Ende dessen, was das Zusammenleben einer Bürgerschaft ausmacht und eine Verständigung über unterschiedliche Interessen voraussetzt, es bedeutet auch einen Verlust schlichter menschlicher Neugierde auf andere Menschen.“ (ebd. 13).

Für die Untersuchung sozialer Spaltungsprozesse im Stadtraum ist es also unbedingt notwendig, genau zu analysieren, wie sich Prozesse des Gegen-, des Mit- und des Nebeneinanders konstituieren. Insofern zeigen die „Erfolgsgeschichten“, die sich aus der Kölner Beschreibung ergeben, dass es vor allem erst die Analyse der Aneignungsprozesse des Städtischen und der damit zusammenhängenden Verteilungskämpfe um knapper werdende Ressourcen sind, die weit reichende Zugänge zur Thematik eröffnen. Es geht also in erster Linie um die Frage, wer welchen Wandel in städtischen Quartieren ermöglicht und wem welche Aneignungsformen dabei zur Verfügung stehen und verfügbar gemacht werden.

### **Sozialräumliche Positionierungen von Jugendlichen aus Einwandererfamilien**

Bei der kurzen Skizze zu den möglichen Forschungsperspektiven habe ich bereits zwei lose Enden unterschiedlicher Diskurse zu verknüpfen versucht. Es geht in diesem Zusammenhang um die Verwobenheit von Selbstpositionierungen und stadträumlichen Aneignungsprozessen von Kindern und Jugendlichen aus Einwanderer/innenfamilien. Folgende Frage ist hierbei zu klären:

Welche Rolle spielen diese Prozesse hinsichtlich der Perspektiven von Bildung und Ausbildung? In diesem Kontext kann man die Aneignung von Raumkonzepten selbst als Bildungsprozess begreifen, wobei allerdings klar wird, dass Raum als Konzept einer organisierten und institutionalisierten Pädagogik bislang eine eher vernachlässigte Größe ist – zumindest auf der theoretischen Ebene (vgl. ECARIUS und LÖW 1997; POTT 2002).

In meiner Studie über eine Folkloregruppe türkischer Jugendlicher (SAUTER 2000) habe ich die Selbstverortungen und Positionierungsprozesse, die in dieser Gruppe ausgehandelt wurden, untersucht und aufgezeigt, dass sich die Jugendlichen aus Einwandererfamilien in meinem Kontext selbstreflexiv in räumlicher Hinsicht beschrieben. Der Titel „Wir sind Frankfurter Türken“ nimmt dabei Bezug auf die Tatsache, dass der Ort der Auseinandersetzung mit ihrer Herkunft kein beliebiger ist. Es ist zum einen ein konkreter sozialräumlicher Ort, der ihnen diese Auseinandersetzung abverlangt und sie erst ermöglicht – und diese Auseinandersetzung ist darüber hinaus auch erst im sozialen Raum der Gruppe möglich. Natürlich findet man diese Auseinandersetzungen mit der Stadt, die Identifikation mit ihr, die Distinktion davon in mehr oder weniger allen Städten vor: in Berlin, in Hamburg, Stuttgart, Dortmund, genauso wie in München oder an der Peripherie der Migrationszentren.

Gemeinsam ist allen diesen Prozessen eine durchweg differenzierte Haltung gegenüber den Themen Heimat, Identität und Ethnizität, Kultur und Stadtraum, die aus der Perspektive der Mehrheitsgesellschaft allesamt exklusiv nationalstaatlich besetzt zu sein scheinen. Zudem handelt es sich dabei um abstrakte Begriffe, die auf einer individuellen Ebene in eine spezifische Praxis umgewandelt werden. In der Konsequenz bedeutet dies, dass Jugendliche aus Einwanderer/innenfamilien, in meinem Fall als „Frankfurter Türken“, eine lokale Identität entwickelt haben, welche zum einen als Kennzeichen für ein Unbehaust-Sein in einer dem ethnischen Denken verpflichteten Gesellschaft gelten kann. „Dennoch ist und kann Heimat die Stadt Frankfurt sein, die das unmittelbare Umfeld stellt und die aus diesem Bezugsrahmen herausgelöst wird. Die Jugendlichen sind Frankfurter und formal keine (was sie nicht sein dürfen) Deutschen.“ (SAUTER 2000, 174) Mit dieser lokalen Identität formulieren sie die Zugehörigkeit zu ihrem sozialen und angeeigneten Stadtraum, nicht jedoch pauschal zum Stadtraum als solchen.

Die von mir gemachten empirischen Beobachtungen stimmen im Wesentlichen mit den Befunden von DANNENBECK/ EßER/ LÖSCH überein, die in ihrer Münchner Studie: „Herkunft (er)zählt. Befunde über die Zugehörigkeiten Ju-

gendlicher“ (1999) aufgezeigt haben, wie leicht im Alltag die Identität eines Menschen mit einer seiner Zugehörigkeiten verwechselt wird. Prekär wird diese Reduktion dann, wenn nach bestimmten ethnischen Merkmalen unterschieden wird, und verloren zu gehen droht, was von den individuellen Aneignungsformen und Gruppenbeziehungen her betrachtet als eine differenzierte Rauman eignung erscheint, die nur über deren Verhandlungsformen oder Erzählweisen her rekonstruierbar erscheint.

Die Belege einer lokalen Verortung, das individuelle Zugehörigkeitsgefühl zum Stadtteil, zum Quartier, das mit den Freunden gemeinsam mit Bedeutung versehen und angeeignet wird, das alles hat unmittelbare Konsequenzen auf darin sich entfaltende Bildungsprozesse. Genau diese Verwobenheit hat die eben genannte Studie bereits für den Bereich einer professionellen Jugend- und Sozialarbeit aufgezeigt (vgl. DAN-NENBECK/ LÖSCH 2001, 59).

Die Fragen, die sich unmittelbar hier anschließen, lauten: Werden diese sozialräumlichen Positionierungen, die lokalen Aneignungsstrategien von Kindern und Jugendlichen aus Einwander/innenfamilien im Bildungs- und Ausbildungssystem auch als Bildungsprozesse hinreichend wahrgenommen und gewürdigt? Und vor allem: Welche Bedeutung kommt der Inbesitznahme des lokalen Raumes im Kontext der Bildungsprozesse von Jugendlichen aus Einwandererfamilien zu?

Damit kommen wir nun ganz anschaulich zu den grundlegenden Perspektiven für eine chancengerechte und angemessene Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen aus Immigrant/innenfamilien. Blickt man auf die offiziellen Statistiken der empirischen Bildungsforschung, dann zeigt sich im Allgemeinen ein seit Jahren steigender Trend einer eklatanten Überrepräsentation von Schülern aus Zuwandererfamilien an eher marginalisierten und marginalisierenden Schulformen: „Schüler/innen aus Zuwander/innenfamilien sind im Durchschnitt überrepräsentiert in Vorklassen und Schulkindergärten sowie in den Sonderschulen für Lernbehinderte, Haupt-, und Gesamtschulen.(...) Unterrepräsentiert sind Kinder aus Zuwandererfamilien hingegen in den Realschulen und Gymnasien. Schüler/innen ausländischer Herkunft sind fast doppelt so stark an den Hauptschulen und weniger als halb so stark an Gymnasien vertreten, als es ihrem Anteil an den Schüler/innen der allgemeinbildenden Schulen insgesamt entspricht.“ (KARAKASOGLU-AYDIN 2001, 281f.). Die dem Bildungssystem inhärent eingeschriebenen Selektionsmechanismen, vor allem die der Schule, treffen also vor allem und am stärksten Schüler/innen aus Einwander/innenfamilien, wobei diese Befunde nicht überraschen sollten, da die empirische Bil-

dungsforschung seit Jahren nachweist, dass die Bildungsbeteiligung hierzulande nach wie vor sehr eng mit der sozialen Herkunft zusammenhängt. Es ist also nicht übertrieben zu behaupten, dass das deutsche Bildungssystem Schüler/innen aus Einwander/innenfamilien strukturell benachteiligt. Dies geschieht vor allem dadurch, dass gesellschaftlich konsensfähige Aneignungsstrategien nicht mehr vermittelt werden.

Die PISA-Studie hat diese Befunde jüngst wieder ins Bewusstsein geholt. Als Kernsatz für unseren Zusammenhang kann daraus festgehalten werden, dass: „...weder die soziale Lage, noch die kulturelle Distanz als solche, primär für Disparitäten der Bildungsbeteiligung verantwortlich [sind]; von entscheidender Bedeutung ist vielmehr die Beherrschung der deutschen Sprache auf einem dem jeweiligen Bildungsgang angemessenen Niveau. Für Kinder aus Zuwander/innenfamilien ist die Sprachkompetenz die jeweilige Hürde in ihrer Bildungskarriere.“ (DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2001, 374). Auch die 14. Shell-Jugendstudie hat die Ergebnisse der PISA-Studie bestätigt und schonungslos offengelegt, wie eng der soziale Status des Elternhauses die Bildungskarriere vordefiniert. Vor dem Hintergrund der eigentlichen Aufgabenstellung der PISA-Studie, nämlich aus der Vergleichsuntersuchung zum Leistungsstand von Schüler/innen Aussagen über die Schulleistungen zu bekommen, erscheinen alle daraus abgeleiteten tages- und bildungspolitischen Schnellschüsse, z.B. das schlechte Abschneiden Deutschlands durch die hohe Rate „ausländischer Schüler“ im deutschen Schulsystem zu erklären, als bizarre und schlichte Fehlinterpretationen. In Rede steht eher die fehlende Leistungsfähigkeit der deutschen Schulen „wenn es um die Integration von Migrant/innenkindern, ihren Schulerfolg und ihre davon abhängigen Chancen nach dem Ende der Schulzeit geht.“ (RADTKE 2001, 33) Mithin geht es dabei um die Integrationsfähigkeit des deutschen Bildungs- und Ausbildungssystems an sich.

Es gibt noch einen weiteren Indikator, um die unbefriedigende Bildungsbeteiligung und die schlechten Partizipationschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem zu erfassen. Er besteht analog der bereits erwähnten Überrepräsentation an Sonderschulen und kann anhand der Zahlen der Schulentlassenen ohne Hauptschulabschluss rekonstruiert werden. Dazu haben Justin Powell und Sandra Wagner vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung kürzlich eine Studie über „Daten und Fakten zu Migrant/innenjugendlichen an Sonderschulen in der Bundesrepublik Deutschland“ (2001) vorgelegt. Darin machen sie die zweifachen Belege der Benachteiligung deutlich: „Die Benachteiligung

nichtdeutscher Jugendlicher durch das segregierte und mit „Sonderwegen“ ausgestattete deutsche Schulsystem wird nicht nur anhand der Statistiken der Bildungsbeteiligung, sondern auch anhand der Zahlen der nichtdeutschen Schulentlassenen ohne Hauptschulabschluss deutlich. Während über die Nachkriegszeit die massive Bildungsexpansion zu einer dramatischen Erhöhung des Stellenwertes des Gymnasiums, zur Gründung der Gesamtschule und zum Ausbau eines hoch differenzierten, separaten Sonderschulwesens führte, konnte ein Rückgang der Hauptschüler/innenzahlen über diese Zeit festgestellt werden. Gleichzeitig erhöhte sich der Anteil nichtdeutscher Schüler/innen an diesem Schultyp.“ (POWELL und WAGNER 2001, 23).

Und zur weiteren Konsequenz strukturell ungleicher Bildungsverteilung schreiben sie: „Die Existenz von Hauptschulen und Sonderschulen als quasi „untere bzw. separate Bildungsgänge“ sowie die Veränderung ihrer Schülerschaft in Folge der Bildungsexpansion und einer allgemein höheren Bildungsbeteiligung resultieren unter anderem darin, dass zwei von zehn nichtdeutschen Schulentlassenen die Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen und deren „Misserfolgsquote“ immer noch ca. 2,5mal so hoch ist, wie bei den deutschen Jugendlichen.“ (ebd.)

### **Plädoyer für eine lokale Bildungspolitik**

Wir haben es hier ganz offensichtlich mit einem Strukturproblem zu tun, denn es zeigt sich nach langen Jahren erfolgloser bildungs- und sozialpolitischer Intervention folgendes Bild: „Bildungsmisserfolge hängen nicht nur von der Integrationsbereitschaft der Zugewanderten ab und sie sind nicht allein durch eine Intensivierung der Erziehungs- und Qualifikationsanstrengungen auf allen Ebenen, also durch (mehr) Förderung einzelner Schüler oder eine gezielte Umstellung des Curriculums in Richtung auf interkulturelle Bildung oder verstärkte Anstrengung zur Lehreraus- und fortbildung zu beheben. Die Möglichkeiten der Pädagogik scheinen erschöpft, jedenfalls waren die Strategien der „Beschulung“ und Förderung von Migrant/innen in den vergangenen bald fünfzig Jahren, seit Beginn der Anwerbung von Gastarbeiter/innen, nicht sonderlich erfolgreich“ (RADTKE 2001, 34)

Statt also die Desintegrationsprozesse des modernen, urbanen Lebens, welches die Immigrant/innen angeblich verursachen, untersuchen zu wollen, drehen wir hier die Perspektive um und fragen nach den Desintegrationsprozessen, die im deutschen Bildungssystem (aber auch dem Rechts- und Hilfesystem in der Arbeit mit Kinder und Jugendlichen) aus Immigrant/innenfamilien wirksam und vorfindbar sind. Wie lassen sie sich erklären? Einer dieser Erklärungs-

stränge verweist auf die bislang mangelnde empirische Gewissheit über die Bedeutung einer lokalen Bildungsplanung, gerade vor dem Hintergrund der eingangs erwähnten, sozialräumlichen Positionierung Jugendlicher aus Einwander/innenfamilien.

Folgende These lässt sich hierzu schon an dieser Stelle formulieren: Nicht die Kinder und Jugendlichen bzw. Immigrant/innenkulturen sind desintegriert oder tragen zu Desintegrationsprozessen bei, sondern das Bildungs- und Hilfesystem selbst ist desintegriert und wirkt desintegrierend.

Diese These möchte ich an einem Beispiel exemplarisch veranschaulichen: In einem interdisziplinären Forschungsprojekt des Instituts für Sozialforschung (<http://www.ifs.uni-frankfurt.de/forschung/projekte.htm>) in Frankfurt und dem Institut für analytische Kinder- und Jugendlichen Psychotherapie haben wir anhand von zehn Einzelfallstudien untersucht, wie sich individuelle und institutionelle Konfliktgeschichten bei (im Regelschulsystem) nichtbeschulbaren Jugendlichen verzahnen. Dabei ging es unter anderem auch darum, die so häufig zu beobachtenden Eskalationsspiralen innerhalb der Bildungsangebote für Kinder aus strukturell benachteiligten Familien erklärbar zu machen. Auffallend war in allen Fällen mit Migrationshintergrund eine Strukturgleichheit hinsichtlich einer „Desintegration“ auf der individuellen und der institutionellen Ebene. Das heißt konkret, dass sich im Rahmen der pädagogischen und sozialen Maßnahmen additive und kompensatorische Maßnahmen ziel- und pausenlos aneinander reihten, Beziehungsabbrüche in pädagogischen Einrichtungen die Regel waren, Diskontinuität der Helfer auf der Seite der Institutionen nicht hinreichend beachtet wurde und dadurch teilweise die Migrationsgeschichte der betreffenden Familie eine bedeutsame Struktur analogie (auf einer institutionellen Ebene) fand.

Die bisher analysierten Konfliktgeschichten zeigten gravierende Defizite, sowohl hinsichtlich der Integration der Hilfe- und Bildungsprozesse, als auch im Kontext einer Integration der Hilfe- und Bildungssysteme. Dabei wurde im Bildungssystem eine „strukturelle Verantwortungslosigkeit“ sichtbar, die in der Konsequenz des faktisch ausgehandelten Bildungsplanes diese nicht beschulbaren und strukturell benachteiligten Jugendlichen in aller Regel überforderte, d.h., nicht einlösbare Bedingungen aufstellte. Diese uneinlösbaren Bedingungen wurden von den Jugendlichen für ihre Konfliktszenarien „genutzt“, meist mit destruktivem Ausgang.

Diese sich gegenseitig negativ ergänzenden Prozesse ließen sich unter einer zweifachen Perspektive rekonstruieren. Zum einen durch psychoanalytische Erstgespräche mit einem rein ex-

plorativen Charakter, die zum Ziel hatten, eine Fallstruktur für einen Schüler/eine Schülerin zu erarbeiten, und zum zweiten in einer genauen soziologischen Rekonstruktion des Schulverlaufes, mithin einer detailgenauen Konfliktlandkarte vom ersten Eintritt in das öffentliche Bildungssystem bis hin zum schulrechtlich legitimierten Ausschluss aus dem Bereich der öffentlichen Bildung, d.h., zum schulbehördlichen Aussprechen einer Entbindung von der Schulpflicht.

Tatsächlich bedeutete dies in zahlreiche Fällen ein mehrfaches aneinander vorbei intervenieren und agieren von Schule und Kinder- und Jugendhilfe. Es ist nun wahrlich kein neuer Vorschlag Bildungsprozesse auszuhandeln. Das KJHG fordert genau dies. Es ist jedoch offensichtlich, dass dabei Reibungsverluste entstehen: „Das neue Kinder- und Jugendhilfegesetz betont die Notwendigkeit der Kooperation zwischen der Kinder- und Jugendhilfe und der Schule, der § 81 enthält eine generelle Kooperations- und Koordinationsverpflichtung bereits. Ein solches Kooperationsgebot gilt für Schulen nicht. Im pädagogischen Alltag herrschen jedoch kaum verallgemeinerbare Formen der Zusammenarbeit, sieht man von den verpflichtenden Erziehungskonferenzen ab. Eine gemeinsame Ressourcennutzung ist selten. Viel eher bestehen Status- und Hierarchieprobleme sowie fehlende wechselseitige Akzeptanz und Anerkennung.“ (WARZECHA 2001, 77).

Eine mögliche und folgenreiche Erweiterung der Handlungsspielräume kann darin liegen, für die grundsätzlich strukturell bildungsbenachteiligten Immigrant/innenkinder und -jugendlichen individuelle Bildungspläne auszuhandeln und damit deren spezielle Bildungsbedürfnisse anzuerkennen. Diese individuellen Bildungspläne sind nicht nur hinsichtlich Zeit und Ort entworfen, sie nehmen vor allem – das wird weiter zu entwickeln sein – auf den sozialräumlichen Aneignungsprozess Bezug und legen als verbindliche Orte der Integration vor allem Schule und Ausbildungseinrichtungen als geeignete Räume fest. Das bedeutet natürlich, dass dabei eine immense Verantwortung entsteht, die die Bildungsinstitutionen anerkennen und gestalten müssen. Wie ich gerade beschrieben habe, gilt es dabei, die strukturelle Verantwortungslosigkeit zu erkennen und zu überwinden. Statt des üblichen nach unten Delegierens problematischer Fälle – also dem maximalen Ausnutzen der unteren Bildungsgänge entlang ethnischer Kriterien – ist es unter dieser Perspektive zentrale Aufgabe, gezielt dafür Verantwortung zu übernehmen, dass lokale Strukturen so angepasst und ausgestattet werden, damit es primäres Ziel ist, den von struktureller Benachteiligung bedrohten oder erfassten Jugendlichen einen institutionellen Ort zur Verfügung zu stellen, der ihr Recht auf Bildung si-

cherzustellen hilft.

Dieses Plädoyer für Bildungsräume macht die sozialräumliche Verortung der Kinder und Jugendlichen aus Immigrant/innenfamilien zum primären Ausgangspunkt der Entwicklung angemessener Bildungsprozesse. Dieses Plädoyer, das sich also entfernt von einer individuumszentrierten Perspektive und versucht, eine institutionelle Perspektive zu entwickeln, erklärt endgültig, dass alle bisherigen „Strategien des Förderns erschöpft sind, weil sie lediglich beim Kind und seiner Familie ansetzen, nicht aber berücksichtigen, dass auch die Qualität und Quantität des Angebotes und seine räumliche Lokalisierung zu Ungleichheit führt“, so führt Frank-Olaf Radtke in dieser Hinsicht aus. Mit seinen Untersuchungen zur institutionellen Diskriminierung (vgl. GOMOLLA und RADTKE 2001) geht er konsequent daran „nach neuen geeigneten Interventionspunkten zu suchen, die bei der Überprüfung der Wirkung der Organisation/Struktur des Bildungsangebotes auf die Bildungsbeteiligung ansetzen.“ (RADTKE 2001, 40). So ist es nur folgerichtig, dass sich hier ein Vorschlag für eine Lokale Bildungspolitik anschließt.

Diese lokale Bildungspolitik verbindet die verschiedenen und oftmals disparaten Elemente des lokalen Erziehungssystems miteinander und zeichnet sich – nach den Vorschlägen von Radtke – durch die folgenden Einzelmaßnahmen aus:

Ein ethnic monitoring stellt regelmäßig stadtteil- und schulbezogene Daten über die Bildungsbeteiligung der im Quartier vertretenen Bevölkerungsgruppen zur Verfügung.

Um das Bildungs-, Selektions- und Distributionsgeschehen auf lokaler Ebene transparent zu machen, sind Daten aus Schulstatistiken mit den verfügbaren Daten aus dem Sozialatlas (o.ä. sozialstrukturellen Berichtsinstrumenten) zu verknüpfen.

Eine gezielte Schulentwicklungsplanung könnte dann auf Prozesse der Ungleichheit reagieren und Schulen in Stadtteilen mit sozialen Problemlagen und Risiken könnten entsprechend materiell und personell ausgestattet werden.

Hinsichtlich der Steuerungskonzepte und der Fragen bezüglich der Integrationsleistungen von Schulen könnten im Rahmen von gemeindebezogenen Bildungs- und Sozialpolitiken mit einzelnen Schulen integrationsbezogene Zielvereinbarungen getroffen werden (vgl. RADTKE ebd.).

Diese vier Punkte entfalten ihre Wirkung jedoch erst vollständig im Rahmen einer regelmäßigen Bildungsberichterstattung, die, verstanden als ein lokales Integrationsmanagement, den Integrationsauftrag der Schule in den Mittelpunkt rückt.

Vor allem im Kontext des dritten Punktes, der Schulentwicklungsplanung, liegen mittlerweile hinreichend empirische Untersuchungen vor, die

aufzeigen, dass eine raumbezogene Analyse von Schulentwicklungsprozessen im Kontext von Einwanderung und sozialer Benachteiligung bereits Praxis ist. Diese Praxis gilt es, gegenwärtig weiter kritisch zu reflektieren. Um vorab vor einer allzu großen Programmatik zu warnen, ist eine begründete Skepsis anzubringen. Wie es bereits Hiller in seinen pädagogischen Provokationen aus dem Jahr 1989 anmahnte, ist der „Ausbruch aus dem Bildungskeller“ noch immer nicht hinreichend vollzogen worden. Das hat Gründe, die zunächst einmal genauer analysiert werden müssen.

Hiller hatte gefordert, dass eine Schule für benachteiligte Schüler/innen ihre Lebenswelt zum unmittelbaren Bezugspunkt machen muss, will sie ihre Schülerschaft wirklich erreichen. Seine Forderung nach einer „realitätsnahen Schule“ ist nicht als affirmatives Arrangieren mit der Ausgangslage zu verstehen, sondern im Gegenteil, als eine angemessene Form der Vorbereitung auf eine Lebensbewältigung jenseits der bürgerlichen Lebenswelt, auf ein Leben am Rande der Normalität. Wenn Hiller seine Überlegungen auf die Sonderschule (besonders die Schule für Lernhilfe) bezog, so hat der deutlich erkennbare – und weiter ansteigende – Trend der Überrepräsentation von Jugendlichen aus Einwander/innenfamilien an dieser Schulform gezeigt, dass er mit seiner allgemeinen Einschätzung der verringerten – man kann sagen: halbierten – Lebenschancen recht behalten hatte. Es geht nun darum, zugleich die Hauptschulen, die berufsvorbereitenden Maßnahmen und vor allem Schulen in den „Stadtteilen mit besonderem Entwicklungsbedarf“ in diese Überlegungen systematisch mit einzubeziehen. Die Schulen für diese Klientel, in diesen Quartieren, waren viel zu lange „geschlossene Räume“. Wenn Hiller also für eine Öffnung der Schule plädiert, müssen zunächst die folgenden Aspekte geklärt werden, die eine Hürde für die Öffnung darstellen:

Schulen, vor allem Schulen für benachteiligte Schüler/innen sehen sich mit dem Vorwurf des „Stratozentrismus“ konfrontiert. Das heißt, dass die Lebenswirklichkeit dieser Schülerschaft nur unzureichend mit einem an bürgerlicher Mittelschicht orientierten Lern- und Bildungsplan in Einklang zu bringen ist. Hierbei ist das Paradoxon zu bedenken, „dass im Prinzip die schultheoretischen Voraussetzungen, die für die Etablierung des allgemeinbildenden Regelschulwesens galten, auch für die Konzeptualisierung einer Schule Gültigkeit haben, die jene Kinder und Jugendlichen fördern und erziehen soll, die an eben dieser bürgerlichen Schule gescheitert sind.“ (HILLER 1989, 23).

Auch ist die Schule in ihrer schulrechtlichen Fixiertheit ein geschlossener Raum, d.h., es gilt auch hier die Trennung von Unterricht und

außerschulischen Bildungsangeboten. Ohne schulrechtliche Konsequenzen wären aber die Vorschläge der Öffnung von Schule und der Entwicklung von Bildungsräumen nicht zu haben.

Nicht zuletzt zeigt Hiller auf, dass dem Konzept einer „realitätsnahen Schule“ die wirtschaftliche, gesellschaftliche und kulturelle Distanz der Lehrer im Wege steht. „Nur selten und vor allem nicht radikal genug“, so Hiller, „machen wir uns klar, was als Lebenswirklichkeit unsere Schüler erwartet bzw. schon jetzt bestimmt.“ (ebd., 25).

Um es auf den Punkt zu bringen formuliert Hiller seine Gedanken in folgender Zuspitzung: „In dem Maße, wie es gelingt, die Schüler einer „realitätsnahen Schule“ in sinnstiftende Kollektive, Kommunitäten, einzubinden, wächst auch der Freiraum der Schule, nüchtern und ernüchternd auf Möglichkeiten, Grenzen und Gefahren eines solchen [menschewürdigen] Lebens vorzubereiten.“ (ebd. 45).

### Die Gestaltung von Bildungsräumen

Wir haben also berechtigte Gründe zur Skepsis, wenn wir die Öffnung der Schule als angemessene Bearbeitung struktureller Ungleichheit einfordern. In den empirischen Arbeiten der Arbeitsgruppe an der Universität Hamburg, die zum Bereich der Schulentwicklung im Kontext von Einwanderung und sozialer Benachteiligung forschte, sind mittlerweile eine Reihe wichtiger Studien erschienen. Die Untersuchung von Joachim Schröder „Bildung im geteilten Raum“ kann dabei als herausragende Studie gelten, um genau analysieren zu können, wie Bildungsinstitutionen auf Verräumlichungsprozesse sozialer Ungleichheit reagieren.

Am Beispiel des Hamburger Stadtteils Wilhelmsburg wurde untersucht, wie die allgemein- und berufsbildenden Schulen an einem Ort organisiert werden, der in einem rund hundert Jahre dauernden Prozess sozialräumliche Strukturen der Benachteiligung herausgebildet und verfestigt hat (vgl. SCHRÖDER 2002, 12). Dabei stellte sich heraus, dass die Schulentwicklung in Wilhelmsburg das Konzept der Stadtteilschule bereits mehrfach aufgegriffen hat. Den skeptischen Überlegungen von Hiller folgend, kann in diesem Zusammenhang allerdings folgendes festgestellt werden: „Wie die Untersuchung über die schulische Beteiligung am Projekt der Stadtteilentwicklung zeigte, ist Stadtteilorientierung der dortigen Bildungseinrichtungen gegenwärtig in hohem Maße eine programmatische Absichtserklärung, aber kaum realisiert.“ (SCHRÖDER 2002, 320).

Wenn also in diesem Feld die Programmatik noch über die konkrete Ausgestaltung die Oberhand hat, so wäre zu klären, wie genau die Gestaltung von Bildungsräumen erfolgte. Was sich

empirisch dabei herausstellte, war die Hinwendung und Gestaltung des Stadt- und Sozialraums in schulspezifischer Weise: „Die Außenorientierung der Schule erfolgte in sehr eng geführten schulartspezifischen Wahrnehmungen des sozialen Raumes, den Schülerinnen und Schüler werden nach Bildungsgängen vorgespurte Zugangswege zum Umfeld eröffnet – der Bildungsraum wird schulformspezifisch geteilt.“ (ebd., 231). Es scheint klar zu sein, dass sich sozialräumliche Segregationsprozesse noch einmal brechen durch die je schulformspezifische Wahrnehmung und Vermittlungsweise. Ich denke jedoch, dass es auch klar sein sollte, dass diese Beschränkungen nicht unhintergebar sind. Wenn die Gestaltung des Bildungsraumes sich nicht verengt auf die Entwicklung des lokalen Schulsystems, sich nicht erschöpft in der Frage nach einem speziellen Schulprogramm für diese oder jene Schule, diese oder jene Schülerschaft, sondern vielmehr auf die Entwicklung einer Bildungslandschaft abzielt, dann nimmt die Idee des Bildungsraumes konkrete Formen an. Der Zielpunkt ist dabei, die Schulen als Elemente eines Bildungsnetzes des Stadtteils zu sehen und nicht länger als Teile eines Schulsystems. Damit kristallisieren sich Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen immer stärker als Orte der Integration heraus.

Diese weiter zu konkretisierende Idee setzt sich nun langsam als angemessene Antwort auf die Ergebnisse der PISA-Studie durch. Zumindest wird in diese Richtung zunehmend diskutiert. So hat unlängst zum Beispiel der Kommunalverband Ruhr ein politisches Manifest verabschiedet, der die regionale Verantwortung für soziale und kulturelle Chancengleichheit anmahnt. So erscheint es vor dem Hintergrund des dramatischen Strukturwandels dieser Region durchaus folgerichtig, das Ruhrgebiet als Bildungsregion vor einer besonderen Herausforderung zu begreifen (vgl. FR vom 30.10.2002). Auch in Offenbach hat sich das Projekt „Interkulturelles Lernen – Entwicklung einer Bildungsregion“ darauf verständigt, mit dem Aufbau einer regionalen Bildungslandschaft die schulischen und außerschulischen Bildungsangebote mit den Angeboten der Kinder- und Jugendeinrichtungen zu vernetzen und aufeinander abzustimmen. Außerdem ist geplant, Entwicklungsprozesse der beteiligten Institutionen zu initiieren und die Fortbildungs- und Programmentwicklung hinsichtlich interkultureller Kommunikation der jeweiligen Einrichtungen miteinander zu verzahnen ([www.of.junetz.de/zio](http://www.of.junetz.de/zio)).

So gesehen zeigt sich, dass es nicht länger nur um die Entwicklung von Schule gehen kann – das ist nur der erste Ausgangspunkt – sondern darüber hinaus um eine Vernetzung mit den anderen lokalen pädagogischen Institutionen. Dies

jedoch geschieht zu oft in einer unverbindlichen Struktur. Vielleicht erscheint das etwas aus der Mode gekommene Wort Verbund für die konzeptionelle Beschreibung geeigneter, da es im semantischen Feld die Worte Verbindung und Verbindlichkeit enthält. Vernetzung als Begriff hat eher technokratische Implikationen und lässt den Eindruck entstehen, dass es, wie beim vernetzten Computer, einerlei ist, über welchen Knotenpunkt er Informationen austauscht. Gerade dieser Punkt verträgt keine Unverbindlichkeit. In diesem Kontext muss es vielmehr darum gehen, verbindliche und verlässliche Strukturen aufzubauen (vgl. dazu die Konzeption des Jugendhilfeverbands Wiesbaden: [www.evim.de/jugendhilfe/](http://www.evim.de/jugendhilfe/)).

Wesentliche Aufgaben der Gestaltung eines Bildungsraumes sind hinsichtlich verbindlicher Strukturen „die Beteiligung in den Foren der Stadtteilentwicklung, die Zusammenarbeit mit lokalen Vereinen, Gruppen, Bürgerinitiativen und Religionsgemeinschaften, die Auseinandersetzung mit dem über das lokale Umfeld verfügbaren empirischen Material der Sozial- und Armutsberichterstattung sowie zur aktuellen Situation auf dem regionalen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, die Durchführung von Absolventenuntersuchungen, um im Spiegel der nachschulischen Karrieren der Schülerschaft die Anschlussfähigkeit des Bildungskonzeptes zu überprüfen, die Aufarbeitung der lokalen Schulgeschichte unter der Fragestellung, welche historischen schulpolitischen Problemkonstellationen und Verwerfungslinien sich darin zeigen – all dies sind schulnahe Formen zur Überprüfung und Relevanz dessen, was in den Schulinternen Curricula festgelegt ist oder weiterentwickelt werden soll.“ (SCHRÖDER, 2002, 328).

Statt des üblichen Plädoyers für einen Perspektivenwechsel, das mittlerweile schon viel zu lange gehalten wird, ist es nun an der Zeit die interkulturellen Standards zu definieren, hinter die heute nicht mehr zurückzufallen ist. Jenseits der Programmatik stellt sich die vordringlichste pädagogische Aufgabe vielmehr als Verantwortungsbereich, als eine Plattform dar, die erst noch substantiell geschaffen werden muss, von der aus erst eine ernsthafte Diskussion über das Thema Integration junger Zuwanderinnen und Zuwanderern geführt werden kann. Ein wichtiger Aufgabenbereich ist, vor allem angemessene Maßnahmen und Interventionen jenseits der üblichen Redeweisen und Problemdefinitionen zu entwickeln und von hier aus zu entfalten.

Ich möchte vier dieser Standards kurz umreißen:

Die Selbstpositionierungen der Jugendlichen aus Immigrant/innenfamilien lassen keinen Zweifel daran, dass sie längst eine enorme Integrationsleistung vollbracht haben und sich reflexiv zu

ihrem Quartier verorten. Daran ist unbedingt anzuknüpfen und diese Positionierungen müssen (als Bildungsprozesse) beachtet und aufgegriffen werden, damit zum einen jugendkulturelle Orientierungen vollständig erkannt werden können und zum anderen die Jugendlichen aus Immigrant/innenfamilien nicht länger als „Ausländer“ Adressaten wie auch immer gelagerter Programme werden, die auf kulturelle Fremdheit und Andersartigkeit abzielen. Sie sind längst angekommen und haben „urbane Kompetenzen“ (LINDNER 2002) entwickelt.

Sozialräumlich denken und handeln spiegelt sich in der Entwicklung einer raumbezogenen Curriculumentwicklung. Aus dem oben gesagten ergibt sich, dass die Kinder und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien in lokalen Bezugsgrößen denken. Wenn von lokalen Bezugsgrößen gesprochen wird, dann muss klar sein, dass sich dieser Raum nicht mehr im klassischen „Behältermodell“ beschreiben lässt, sondern von der individuellen Bedeutungsverleihung ausgeht. Die dabei entstehenden „Soziosphären“ (ALBROW) sind eher lose aneinander gekoppelt, gleichsam aber von unmittelbarer Bedeutung für die soziale Gestaltung des Umfeldes (vgl. dazu SAUTER 2002). Mit dem klassischen Konzept der Gemeinwesenarbeit oder dem Lebensweltansatz der sozialen Arbeit haben diese Transformationen nicht mehr viel gemeinsam. Dieses erweiterte Denken sollte auch in den Bereich der Professionellen Kinder- und Jugendhilfe, den schulischen und außerschulischen Bildungseinrichtungen und den relevanten Akteuren der Stadtteilpolitik zu eigen sein. Es waren bislang entweder die Schulspezifischen oder die Jugendhilfebezogenen Planungen mit den Konsequenzen einer qualitativen Sozialraumanalyse verknüpft. Erst wenn sich beide Handlungsfelder – im gemeinsamen Versuch Bildungsräume zu gestalten – auf eine verlässliche und klar strukturierte Arbeitsteilung einlassen, gelingt eine neue Handlungsweise, die strukturelle Benachteiligungen überwinden kann. Dadurch lassen sich die Ressourcen eines Quartiers besser in den Blick nehmen und die Gefahren der alltagstheoretischen Kulturalisierung sozialer Probleme werden entschärft. Die sozialräumliche Orientierung unter dieser Zuspitzung macht deutlich, dass die Stärken und Schwächen in der Entwicklung eines Viertels erst im Zusammenspiel und der gemeinsam geteilten Verantwortung für die dort angelegten Bildungsprozesse genauer auszuloten sind.

Kindergärten, Schulen, die Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, freie Träger der Jugendarbeit, der Hausaufgabenhilfe, kirchliche Initiativen, Ausbildungsinstitutionen usw. bündeln ihre Anstrengungen und tragen gemeinsam die Verantwortung für die Entwicklungs- und Bil-

dingsressourcen im Stadtteil. Keine Kinder und keine Jugendlichen können mehr „verloren“ gehen, wenn ein abgestimmtes Programm und die unmittelbare Kommunikation aller an den Bildungs- und Erziehungsprozessen Beteiligten nicht nur vernetzte Strukturen schafft, sondern darüber hinaus eine Ressourcenbündelung erlaubt, die mehrperspektivische Angebote und angepasste Fördermaßnahmen permanent weiterentwickelt. Eine Art „Case Management“, d.h., eine verantwortliche Leitstelle, die die Fallverantwortung für die angemessene Gestaltung des Bildungsraumes hat, ist dabei unerlässlich, um die bislang dominierende Beliebigkeit und die oftmals fehlende Anschlussperspektive der Maßnahmen zu verhindern.

Der letzte Punkt ergibt sich unmittelbar aus den vorigen und mahnt das Ende einer nicht mehr zu verantwortenden Stellvertreterpolitik hinsichtlich Kinder- und Jugendlichen aus Zuwander/innenfamilien an. Ein elementares Mittel dafür sind lokale Beteiligungen an politischen Entscheidungsprozessen, die Kinder und Jugendliche im Stadtteil unmittelbar betreffen und die konsequent an eine „realitätsnahe Schule“ angeschlossen werden können. Dies geschieht bereits in Frankfurt und in mehreren anderen Kommunen mittels Kinder und Jugendanörungen, ohne jedoch die lokalen Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen dabei hinreichend miteinzu beziehen. Dabei handelt es sich quasi um ein „Stadtteilparlament“, das beispielsweise schulbezogene Quartiererkundungen und Verbesserungsvorschläge ermöglicht, um Maßnahmen, wie z.B. Spielplatzgestaltung, die Schaffung „unfertigter“ Räume zur eigenständigen Gestaltung usw. anzustoßen. Gerade hinsichtlich den sozialräumlichen Spaltungstendenzen können sich hierbei elementare Lernprozesse entfalten.