

Integrierte Bildungsangebote im Stadtteil – Erfahrungen mit neuen Konzepten und Qualifikationserfordernisse

Vorbemerkung

Es ist bekannt, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich häufig in benachteiligten Quartieren aufwachsen. Ebenso bekannt ist, dass ihre Bildungschancen um ein vielfaches schlechter stehen als die ihrer nicht gewanderten Kameraden/innen. Drittens ist bekannt, dass es Mechanismen der Benachteiligung gibt, die zwar noch nicht im allgemeinbildenden Schulwesen zu greifen scheinen, aber an der Schwelle zum Beruf. Ein jüngeres, vermutlich noch nicht sehr verbreitetes Forschungsergebnis stammt aus einer in Hamburg durchgeführten Untersuchung im berufsbildenden Bereich. Es handelt sich um die Studie „Untersuchung der Leistungen, Motivation und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung (Ulme)“ von Rainer Lehmann und anderen (vgl. Lehmann u.a. 2005). Hier stellte sich heraus, dass die Wahrscheinlichkeit, eine Ausbildung zu beginnen, die zu einem beruflichen Abschluss führt, in enger Abhängigkeit zum Migranten/innen-Status steht. Bei gleicher erreichter Fachleistung haben Jugendliche ohne Migrationshintergrund eine mehr als doppelt so hohe Chance, in einen beruflichen Bildungsweg einzumünden, der zu einem qualifizierten Abschluss führt, als die Jugendlichen mit Migrationshintergrund (vgl. Lehman u.a. 2005, S. 108ff).

Aus den Beobachtungen zur Bildungsbe(nach)teiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland ergeben sich Konsequenzen, die in folgenden Thesen zusammengefasst sind.

1. Thesen zur Lage

These 1:

Der Hauptakzent von „integrierten Bildungsangeboten“ im Stadtteil sollte darauf liegen, Beiträge dazu zu leisten, dass die Kinder und Jugendlichen im formellen Bildungssystem reüssieren können – schließlich sind die förmlich beglaubigten Leistungen und formellen Testate im deutschen Bildungs- und Beschäftigungssystem von überwältigender Wirksamkeit für die Chance auf gesellschaftliche Partizipation.

These 2:

Deshalb ist es erforderlich, dass „integrierte Bildungsangebote“ sich verstärkt dem Bereich zuwenden, der für die Erlangung von Testaten als Voraussetzungen für Partizipation die höchste Wirksamkeit besitzt: der Förderung der Leistungen im kognitiven Bereich. Hiermit sind die Kenntnis- und Wissensbestände gemeint, die Heranwachsende im sprachlichen Bereich vorweisen müssen. Gemeint sind ferner die Fähigkeiten zur Durchdringung der mathematischen und naturwissenschaftlichen Phänomene, die die Welt bewegen. Dabei kommt dem sprachlichen Bereich die größte Bedeutung zu, denn das sprachliche Können und Wissen ist Grundlage und Voraussetzung für die Aneignung der anderen notwendigen Kompetenzen. Auf die enge Abhängigkeit der fachlichen Leistungen von sprachlichen Fähigkeiten haben die internationalen Schulleistungsvergleichsstudien wie PISA und IGLU jüngst wieder eindringlich aufmerksam gemacht.

These 3:

Die traditionelle Arbeitsteilung zwischen den Domänen des Bildungsbereichs, wonach der Schule die Alleinverantwortung für Bildung im Sinne der Anbahnung kognitiver Fähigkeiten zukommt und der außerschulischen Bildung keine Verantwortung dafür, war vermutlich nie produktiv, und sie ist es heute weniger denn je. Eine Voraussetzung dafür, dass „integrierte Bildungsangebote“ die gewünschten positiven Folgen für die Lern- und Bildungschancen der Heranwachsenden haben, wird es sein, dass sich die verschiedenen an Bildung beteiligten Instanzen zunächst einmal darüber einig werden als sie es gegenwärtig sind, was ihr gemeinsamer Bildungsauftrag ist. Dies erfordert nach meiner Einschätzung eine Umorientierung auf beiden Seiten: statt des Selbstverständnisses, dass das jeweils eigene Profil und der eigene Status am besten aus der Konkurrenz zum anderen pädagogischen Personal heraus geschärft werden könne, wäre die Entwicklung einer Grundauffassung ratsam, nach der es einen gemeinsamen professionellen Auftrag gibt, an dem alle zusammenarbeiten.

These 4:

Besonders groß ist die Notwendigkeit der Kooperation im Feld der sprachlichen Bildung. Zum Aufbau eines sprachlichen Vermögens, das die Aussichten auf Schul- und Berufserfolg erhöht, kann es nur kommen, wenn dieses Ziel in gemeinsamer und konzertierter Anstrengung der verschiedenen Instanzen verfolgt wird, die an der Spracherziehung beteiligt sind.

Erläuterungen zu These 4:

Zu einer eingehenden Erläuterung ist hier kein Raum; folgendes sei aber angedeutet (vgl. hierzu Gogolin/ Neumann/ Roth 2003):

Die Analyse der einschlägigen Forschungsergebnisse und der Vergleich der Praxis im deutschen Bildungssystem mit anderen Systemen haben gezeigt, dass die deutschen Traditionen der sprachlichen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund weniger erfolgreich sind als Konzepte anderer Länder, in denen auf eine vergleichbare sprachliche und kulturelle Heterogenität in der Schülerschaft zu reagieren war. Zu den wesentlichen Ursachen dafür gehört, dass es nicht zum kumulativen Aufbau der speziellen schul- und bildungssprachlichen Fähigkeiten kommt, die die Voraussetzung dafür sind, sich die Kompetenzen in der Sache, also in den Fächern des Bildungsganges anzueignen.

In dieser Hinsicht haben wir in Deutschland größten Nachholbedarf. Anders als in anderen Bildungssystemen hat sich bei uns keine Tradition der kooperativen Sprachbildung entwickelt. Dies gilt zum einen für das Feld der sprachlichen Bildung in der Schule. Die deutsche Schule besitzt kaum Ansätze, wie sie etwa aus England unter dem Stichwort „language across the curriculum“ bekannt sind – also Sprache lehren in jedem Unterricht. Zum anderen ist eine Institutionen übergreifende Zusammenarbeit bei der Sprachförderung hierzulande nicht üblich. Sich um Sprachentwicklung zu kümmern, gilt als Pflicht des Elternhauses, diesem wird im Prinzip überlassen, dafür zu sorgen, dass die Kinder die sprachlichen Kompetenzen mitbringen, die beim schulischen Lernen vorausgesetzt werden. Üblich ist es, zu beklagen, dass Elternhäuser dieser Aufgabe immer weniger gewachsen seien. Unüblich ist es aber, Eltern als willkommene Partner in die Sprachbildungsanstrengungen der Institutionen einzubeziehen. Eher abgrenzend als kooperativ gestaltet sich traditionell – unter anderem aus strukturellen Gründen – auch die Beteiligung der verschiedenen Erziehungs- oder Bildungseinrichtungen am Sprachbildungsprozess. Weder ist es selbstverständlich, dass abgebende und aufnehmende Institution mit einander kooperieren (also etwa Kindergarten und Schule; Grundschule und Sekundarschule), noch kennen wir allzu viele gelungene Beispiele der horizontalen Zusammenarbeit – also zwischen einer Schule und der benachbarten Kindertagesstätte, einer örtlichen Bibliothek, einem Förderverein oder anderen Instanzen, die im Sozialraum als Ressource zur Verfügung stehen. Nur wenn es gelingt, diese verschiedenen „Player“ auf gemeinsame (oder zumindest nicht miteinander konkurrierende)

Anstrengungen bei der Sprachbildung zu verpflichten, kann es zum kumulativen Aufbau der sprachlichen Fähigkeiten kommen, die die Voraussetzung für die Chance auf Bildungserfolg sind.

These 5:

Aus den angedeuteten Zusammenhängen ergeben sich Hinweise auf den Qualifizierungsbedarf des pädagogischen Personals (konkretisiert erneut am Beispiel der sprachlichen Bildung):

- Es müsste zur selbstverständlichen Grundbildung des pädagogischen Personals in allen Feldern, die mit Bildung zu tun haben, gehören, einen Sprachbildungsauftrag erfüllen zu können.
- Dies erfordert nicht nur grundlegendes Wissen über die Bedeutung sprachlicher Bildung, sondern auch die Kompetenzen, die erforderlich sind, damit ein systematischer (und nicht: ein zufälliger) Beitrag zur sprachlichen Bildung geleistet werden kann.
- Erforderlich sind ferner grundlegende Fähigkeiten, die überhaupt erst Kooperation zwischen den verschiedenen pädagogischen Professionen möglich machen – also etwa die Fähigkeit zur Überwindung von institutionellen Grenzen, zur gemeinsamen systematischen und möglichst eifersuchtslosen Gestaltung von konzertierten Bildungsangeboten, zur empirisch fundierten Diagnose des tatsächlichen Bildungsbedarfs der Kinder und Jugendlichen, die von einer pädagogischen Handlung profitieren sollen, und schließlich die Fähigkeit zur Ermittlung und aktiven Einbeziehung der sozialräumlich vorhandenen Ressourcen in einen koordinierten Bildungsprozess.

2. Ein Ansatz zur Verbesserung der Lage

Ein Innovationsansatz (konzentriert auf das Feld der sprachlichen Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund), mit dem ein Beitrag zur Verbesserung der Lage geleistet werden soll, ist das Modellversuchsprogramm FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, vgl. www.blk-foermig.uni-hamburg.de), dessen praktische Arbeit soeben aufgenommen wurde. Das Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, dem ich angehöre, ist mit der Trägerschaft dieses Programms beauftragt. Hier kann noch nicht von Erfahrungen berichtet werden, sondern nur über Absichten und Ideen zu ihrer Umsetzung. Die Gestaltung des Pro-

gramms beruht unter anderem auf einer systematischen Auswertung von Erfahrungen, die in anderen Staaten mit größeren Erfolgen bei der Förderung dieser Klientel gewonnen wurden. Wir knüpfen also an „gute Praxis“ an, die wir insbesondere in skandinavischen Ländern kennen gelernt haben und die in einigen Bundesländern auch bereits aufgegriffen wurde.

In diesem Modellversuchsprogramm soll das angedeutete Prinzip kumulativer Sprachförderung realisiert werden: eine Förderung, die alle Beteiligten ins Boot holt und einen gemeinsam verantworteten und getragenen Prozess in Gang setzt. Dabei soll es gelingen, die sozialräumlich vorhandenen Ressourcen und Potentiale für die Sprachbildung so weit wie möglich zu nutzen.

Eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen dieses Ansatzes ist die Qualifizierung des beteiligten Personals, denn die pädagogischen Einrichtungen, die in das Programm einbezogen werden, arbeiten unter „Normalbedingungen“ – das heißt, dass sie keine schlechteren, aber auch keine besseren Voraussetzungen für ihre Arbeit besitzen als jede andere Schule, Kindertagesstätte oder sonstige Einrichtung des Erziehungs- und Bildungssystems.

Unser Versuch, die Qualifizierung im gewünschten Sinne zu realisieren, gestaltet sich wie folgt: Im Modellprogramm sollen sich „Basiseinheiten“ bilden, die gemeinsam eine konzertierte kooperative Sprachförderung entwickeln und verantworten (vgl. das Beispiel einer Basiseinheit unter <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/prog/stru/be/index.html>). Für die Basiseinheiten ist die Zusammenarbeit zwischen den vorschulischen Einrichtungen und der Schule, zwischen der Schule und außerschulischen Instanzen konstitutiv. Kooperationen sollen geschmiedet werden von Elternhaus über Migranten/innen-Community bis zu Bibliothek und Förderverein oder der örtlichen Arbeitgebervereinigung – hier sollen der Phantasie keine Grenzen gesetzt sein. Eine besondere Herausforderung wird es sein, den Beitrag jeder beteiligten Instanz explizit zu definieren und zu einem gemeinsam getragenen Ansatz zu kommen, dessen Teile zusammenpassen und deshalb kumulative Wirkungen entfalten können.

Um dies zu erreichen, entwickeln die Basiseinheiten ein jeweils auf die regionale Lage und die spezifischen Bildungsbedürfnisse ihrer Klientel zugeschnittenes, gemeinsam verantwortetes und kontinuierlich fortgeschriebenes Programm, das in einem Vertrag festgehalten wird (Zielvereinbarung). Ein Paragraph dieser Vereinbarung gilt der Frage, welche Fähigkeiten das beteiligte pädagogische Personal für die gemeinsame Aufgabe mitbringt und wel-

che Desiderate von den Kooperationspartnern gesehen werden. Auf dieser Grundlage werden einerseits die einander komplementären Kompetenzen definiert, die durch die Mitglieder der Basiseinheit in das gemeinsame Vorhaben eingebracht werden, und andererseits wird der Fortbildungsbedarf definiert, den die an der kooperativen Sprachförderung Beteiligten selbst erkennen.

Ein weiterer Paragraph gilt dem Problem der Entdeckung und Erschließung von Kompetenzen und Ressourcen, die im Sozialraum vorhanden sind und in das Projekt der kooperativen Sprachförderung einbezogen werden können. Damit ist eine Art Perspektivenwechsel intendiert: das pädagogische Personal soll lernen, die eigenen – notwendigerweise begrenzten – Kompetenzen um solche zu ergänzen, die im Sinne von Fähigkeiten oder Möglichkeitsstrukturen im Sozialraum vorhanden sind, aber als solche bislang nicht für die kooperative Sprachförderung genutzt werden. Nehmen wir als Beispiel die Eltern. Üblich ist es, die Eltern mit Migrationshintergrund aus dem Blickwinkel zu betrachten, für welche Defizite in den Sprachfähigkeiten des Kindes sie (z.B. bedingt durch ihre soziale Lage, durch ihre familiären sprachlichen Praktiken) verantwortlich seien. Übersehen wird dabei, dass sie eigentlich kompetente Partner sein können – etwa, indem sie als Experten/innen zur Verfügung stehen, wenn es darum geht, kulturelle oder sprachliche Traditionen zu verstehen, die zu den Bildungsvoraussetzungen der zu fördernden Kinder oder Jugendlichen zählen. Mit anderen Worten: das pädagogische Personal in den Basiseinheiten soll keine defizitorientierte Perspektive einnehmen, sondern eine kompetenzen- und ressourcenorientierte Sicht – auch auf diejenigen, die als defizitär zu betrachten man gewohnt ist.

Die Mitglieder der Basiseinheiten sollen gemeinsame Entscheidungen darüber treffen, auf welche Weise sie ihren Qualifizierungsbedarf decken möchten. Hierfür stehen ihnen verschiedene Ansprechpartner zur Verfügung: Koordinationsstellen in den beteiligten Bundesländern, aber ebenso unser Hamburger Institut als Träger des gesamten Programms (vgl. <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/org/pt/mt/index.html>).

Diese Rahmenbedingungen sollen zur Qualifizierung des pädagogischen Personals im gewünschten Sinne führen. Ausschlaggebend für unsere Konzeption ist die Lehre, die wir aus den internationalen guten Praxiserfahrungen gezogen haben: Eine wesentliche Gelingensbedingung für die Befähigung zu kooperativer Bildungspraxis ist der kooperative Prozess der Qualifizierung selbst. Wir gestalten das Projekt

in diesem Sinne, nämlich nach dem Grundsatz: auf dem Wege zur professionellen Kompetenz für die Beteiligung an einer kumulativen Sprachförderung, aber nicht nur auf diesem, gilt das Motto „der Weg ist das Ziel“.

Literatur

Gogolin, Ingrid/ Neumann, Ursula/ Roth, Hans-Joachim (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Expertise für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. BLK- Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 107.

Gogolin, Ingrid (2005): Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund: Herausforderungen für Schule und außerschulische Bildungsinstanzen. Expertise für den 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung. Publikation in Vorbereitung: München (DJI).

Lehmann, Rainer u.a. (2005): Untersuchung der Leistungen, Motivation und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung (ULME). Hamburg (Behörde für Jugend und Sport); http://www.hamburger-bildungsserver.de/baw/ba/ULME1_Bericht.pdf, download vom 12.8.2005