

Enkulturation im europäischen Vergleich am Beispiel Schule: Schlussfolgerungen für erfolgreiche Integrations- konzepte

I. Forschungshintergrund und Zugang zu dem Themenfeld

Im Unterschied zu den meisten Teilnehmer/innen an diesem Fachforum bin ich nicht Pädagogin, sondern Sozialanthropologin und Politikwissenschaftlerin. Lassen Sie mich daher kurz etwas zu meinem Zugang zu diesem Themenfeld sagen: Ich habe in zwei internationalen Forschungsprojekten mitgearbeitet, die sich in europäischen Vergleichsperspektiven mit der Schule als gesellschaftlicher Sozialisationsagentur beschäftigt haben; konkret damit, wie die verschiedenen Länder in ihrer Institution Schule auf die Herausforderung reagieren, heute eine Schülerschaft an die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben heranführen zu müssen, die der Herkunft und der Staatsangehörigkeit nach in den letzten Jahrzehnten sehr viel heterogener geworden ist und damit die traditionelle Lesart einer staatsbürgerlichen Erziehung und politischen Bildung in Sicht auf den Nationalstaat in Frage stellt.

Warum die Schule eine zentrale Institution der gesellschaftlichen Integration ist, muss ich vor diesem Publikum nicht ausführlich erläutern: Dort werden einerseits die funktionalen Grundlagen zur ökonomischen Integration geschaffen. Andererseits werden öffentliche Sozialisationsanliegen verfolgt, die trotz aller Internationalisierung und Europäisierung weiterhin national spezifisch konfiguriert sind. Dies ist Sinn des Begriffs der Enkulturation durch Schule, der im Titel des Vortrags steht: In der Forschungsperspektive unseres Projekts „State, School, and Ethnicity“ (1996-1999) sind wir davon ausgegangen, dass die schulische Sozialisation einer nationalgesellschaftlich verfassten Integration dienen soll. Der heranwachsenden Generation sollen in der Schule genau die „Spielregeln“ der Partizipation nahegebracht werden, die sie in die Lage versetzen sollen, als Erwachsene möglichst umfassend am zivilgesellschaftlichen Austausch in genau diesem Land mit seiner spezifischen politischen Kultur der Bürgergesellschaft teilzuhaben (vgl. Schiffauer 1993, Baumann 2004). Für Immigranten bzw. ihre Kinder hat diese Funktion der Schule, eine Inklusionshilfe für nationalgesellschaftlich gerahmte Austauschbeziehungen zu geben, eine besondere Bedeutung, denn sie folgen möglicherweise anderen Spielregeln und hegen andere Erwartungen.

Im Kontext dieser Fragestellung habe ich Ende der 1990er Jahre eine ethnologische Feldforschung an einer Integrierten Gesamtschule in Berlin-Neukölln durchgeführt. Ich war also ein knappes Schuljahr lang als teilnehmende Beobachterin im Schulalltag dabei, habe Interviews gemacht, Gruppendiskussionen und Unterrichtsgespräche protokolliert und analysiert. Parallel zu meiner Feldforschung hier in Berlin haben eine Kollegin und zwei Kollegen von mir das Gleiche an Schulen in Rotterdam, in der *Banlieue* von Paris und in Nord-London getan. Wir haben dann die jeweiligen Schulkulturen, den Umgang mit Diversität und die Ansprache, die Angehörige eingewanderter Minderheiten jeweils erfahren, im Vergleich untersucht.¹

Nach Abschluss dieses Projekts habe ich zum einen die Forschung hier in Berlin fortgeführt, indem ich über fünf Jahre hinweg junge Erwachsene aus Migrantenfamilien, die ich in dem schulischen Untersuchungsfeld kennen gelernt hatte, über ihre Schulzeit hinaus mit wiederholten Interviews zu ihrem Lebensverlauf begleitet habe.² Dabei ging es darum, den Übergang ins junge Erwachsenenleben mit zu verfolgen, der sozialisationstheoretisch als eine Lebensphase mit spezifischen „Problemakkumulationen“ (Beck 1986, S. 217) gilt, die eine Vielzahl an konkreten Entscheidungen für die individuelle Lebensführung erfordert und in der sich nicht zuletzt erweist, ob und wie die Kompetenzen und Qualifikationen, die in der Schule erworben wurden, auf dem weiteren Markt konvertierbar sind. Ganz konkret betrifft das natürlich den Einstieg in den Ausbildungsmarkt. Dass junge Leute aus Einwanderermilieus hierbei im Nachteil sind, da sie verhältnismäßig geringe Bildungserfolge erleben, ist statistisch belegt. Was genau die Gründe dafür sind, ist Gegenstand einer laufenden Debatte. Mir ging es darum, die biographische Perspektivenbildung einschließlich der zur Erwerbsbiographie in Relation zu dieser Gesellschaft im empirischen Detail zu untersuchen: Schafft die Schule es also, den jungen Leuten ausländischer Herkunft(ssprache) eine Perspektive

1) Die Ergebnisse des Projekts liegen in englischer und deutscher Sprache in Buchform vor (Schiffauer/Baumann/Kastoryano/Vertovec 2002, 2004 und 2006).

2) Die Langzeitstudie zu Verortungsprozessen junger Leute aus dem Berliner Migrantenmilieu in der deutschen Gesellschaft erscheint im September dieses Jahres im transcript-Verlag (Mannitz 2006).

vom „eigenen Leben“ (Beck 1995 und 2001) in Deutschland zu vermitteln, die sich für sie beim Verlassen der Schule als plausibel und realisierbar erweist? Worin besteht diese Perspektive? Was erleben sie als ihren sozialen Ort und ihre Chancenlage in dieser Gesellschaft, und vor allem: Was trauen sie sich zu? Mit dieser Frage knüpfe ich an das an, was als psychosoziale Voraussetzung eines Aufstiegs durch Bildung aus benachteiligten Milieus gilt und beispielsweise auch das „START“-Stipendienprogramm der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung (www.start.ghst.de) motiviert hat: Um Führungspositionen einnehmen, ein Hochschulstudium absolvieren oder einen hoch qualifizierten Beruf ausüben zu können, braucht es das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Ohne Ambitionen gelingt kein Aufstieg. Da Heranwachsende aus bildungsfernen Teilen der Bevölkerung, zu denen auch hiesige Einwanderer vielfach zählen, wenig ermutigende Impulse und Vorbilder für Aufstiegskarrieren in ihrem persönlichen Umfeld erhalten dürften, ist der Einfluss der gesellschaftlichen Sozialisationsagentur Schule hier von besonderer Wichtigkeit.

Zum anderen habe ich in den Jahren 2000-2002 in einem weiteren internationalen Vergleichsprojekt an der University of Essex in England gearbeitet. Dabei sind meine Kolleginnen und ich den kollektiven Selbstentwürfen in Schulbüchern seit den 1950er Jahren nachgegangen und der Frage, inwieweit es auf dieser Ebene Veränderungen in Folge der europäischen Integration und der sowohl postkolonialen als auch Arbeitsmigrationen gegeben hat. In diese Untersuchung waren neben Deutschland, Frankreich und Großbritannien auch Griechenland und die Türkei als Länderstudien einbezogen.

Aus diesen unterschiedlichen empirischen Forschungsarbeiten möchte ich nun einen Punkt für die Diskussion dieses Fachforums herausgreifen, der mir im Hinblick auf seine Auswirkungen besonders relevant zu sein scheint, nämlich die Bewertung von Differenz oder Diversität in der Logik der Praxis.

II. Diversität in der Praxis

In allen europäischen Ländern, zu denen ich aufgrund meiner Forschungen etwas sagen kann, werden Einwanderer und ihre Nachkommen als Andere konzipiert, und zwar als *kulturell* Andere. Insofern – auch wenn die Vokabel nicht unbedingt immer Verwendung findet und zum Teil sogar explizit gemieden wird – wird die soziale Realität dieser europäischen Einwanderungsgesellschaften allgemein als eine multikulturelle aufgefasst. Die Bewertungen und die Strategien zur Beantwortung dieser Si-

tuation speziell in der Schule gehen allerdings erheblich auseinander:

In Frankreich unternimmt man den Versuch, von der gesellschaftlichen Diversität zu abstrahieren, indem man Kinder in der Schule als prinzipiell gleiche Individuen in einer neutralen Interaktion in einem neutralen Raum konzipiert. Dagegen werden sie in den Niederlanden und in Großbritannien als Mitglieder von kulturellen Gemeinschaften begriffen. Wenn gleich in unterschiedlichem Sinne, verstehen diese beiden Länder sich programmatisch als multikulturell. Ob sich in dem französischen Herangehen, die Partikularität der Herkunft gewissermaßen am Schultor ablegen zu sollen, um im schulischen Raum Emanzipation und Gleichheit zu ermöglichen, eine Entwertung von Differenz verbirgt, ist strittig; es gibt hier zumindest keine programmatische Würdigung von Diversität, sondern eine starke Betonung des Egalitätsgedankens. Im Gegensatz dazu ist Diversität in den Niederlanden und in Großbritannien eine Selbstverständlichkeit in der nationalen Selbstbeschreibung, die sich auch in den Schulen wiederfindet. Das lässt sich plastisch illustrieren an dem unterschiedlichen Umgang mit Symbolen partikularer Gruppenidentifikation:

- in Frankreichs Schulen sind ostentative Zeichen religiöser Bekenntnisse, zu denen dort im Regelfall auch das Kopftuch gezählt wird, tabu;
- in den Niederlanden werden solche Symbole *toleriert* und in das Deutungskonzept von multikulturellen und/oder subkulturellen Lebensstildifferenzen eingebaut;
- in Großbritannien sind sie sogar mit einer gewissen Emphase *akzeptiert* als Ausdruck eines grundsätzlich positiv bewerteten Bewusstseins von der eigenen Gruppenzugehörigkeit.

Das heißt nicht, dass es in Großbritannien oder den Niederlanden keine Konflikte oder auch Diskriminierungseffekte gäbe; die grundlegende Konzeption des nationalgesellschaftlichen „Wir“ beinhaltet aber bereits Diversität und legitimiert sie dadurch. Eingewanderte Minderheiten müssen ihre Präsenz nicht erst rechtfertigen, sondern haben eine Appellationsgrundlage, auf der sie Forderungen – z.B. nach Realisierung der verheißenen Chancengleichheit – stellen können und ihre Interessen formulieren müssen. Flankiert wird diese grundsätzliche Offenheit für Differenz durch institutionalisierte Strategien der Anerkennung (Gesetzeswerke zu *equal opportunities*, *anti-discrimination act* etc.). In gewisser Weise gilt das auch für Frankreich, wo zwar Gleichheit statt Diversität unterstrichen wird, die Gleich-

heitsnorm aber keiner ethno-nationalen Idee gilt, sondern die republikanische Gleichheit der Bürger meint. Es ist nicht zu leugnen, dass Einwanderer im gesellschaftlichen Alltag auch der genannten drei Länder auf Schranken der Anerkennung stoßen und dass sie Diskriminierungserfahrungen machen. Gleichwohl spiegelt sich in den nationalen Integrationspolitiken die Erkenntnis wider, dass die Integration von Immigranten eine kollektive Aufgabe darstellt, die von staatlicher Seite zu unterstützen ist.

Dies ist nun der Punkt, an dem der deutsche Fall sich erkennbar unterscheidet: Auch wenn es seit dem Jahr 2000 eine veränderte Gesetzgebung zur Regelung der Staatsangehörigkeit gibt, die sich vom Konzept der Volksnation verabschiedet hat und einen „Aufbruch zur Staatsbürgernation“ (Oberndörfer 2000, S. 1344) markiert, ist die Heterogenität von Religionen, Hautfarben, ethnischen Identifikationen oder nationalen Herkunftsnormen noch nicht Teil des etablierten Selbstverständnisses vom Deutschen. Differenz wird hier sehr viel nachhaltiger mit Unbehagen registriert. Auch die politisch beschlossenen Integrationsmaßnahmen bringen mehr eine Sehnsucht nach Homogenität als die Bekräftigung von Diversität zum Ausdruck: Dass Einwanderern hier nahegelegt wird, auch zuhause mit ihren Kindern deutsch zu sprechen statt die Muttersprache, würde in Großbritannien vermutlich Unverständnis hervorrufen und als unzulässiges Eindringen in die Privatsphäre gewertet.

Das Unbehagen im Umgang mit „den Anderen“ zeigte sich im schulischen Alltag, den ich in Berlin hospitiert habe, auf verschiedenen Ebenen: Es war dort einerseits eingeführt, einen hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern ausländischer Herkunft(ssprache) *per se* als Problem zu diagnostizieren. Das gilt nicht nur für diese Neuköllner Schule, an der ich meinen Forschungsaufenthalt verbracht habe, sondern ist darüber hinaus eine übliche Deutungsroutine. Ein kleine Episode aus meinem Kontakt mit einer Schule in Hessen zur Illustration: Ich war im Frühjahr 2006 zu einer Diskussionsveranstaltung über den Mohammed-Karikaturenstreit nach Gießen in eine Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe eingeladen. Im Vorfeld hatte der Lehrer, der das Ganze organisierte, mir erläutert, die Schule sei Innenstadtsschule, das heiße „Schule im sozialen Brennpunkt“, denn man habe „einen hohen Ausländeranteil und viele verschiedene Kulturen“. Als ich ihn fragte, wie sich das denn auf den Schulalltag auswirke, sagte er, es gebe „eigentlich keine Probleme“, alle kämen gut miteinander aus. Nur bei speziellen Themen würde es tatsächlich auch mal zu Frontenbildungen entlang nationaler oder ethnischer Herkunftsgruppen

kommen. Das Bemerkenswerte daran ist, dass eine heterogene Schülerschaft demnach *von vornherein* unter den Problemverdacht einer besonderen Konflikthaftigkeit gestellt wird. Die negative Prognose „sozialer Brennpunkt, weil viele Ausländer“ wird sogar dann noch nach außen—z.B. mir als Besucherin—kommuniziert, wenn es gar keine nennenswerten Schwierigkeiten gibt oder diese sich in einem Rahmen bewegen, der ohnehin auch andernorts üblich ist, wo die sozialen Frontenbildungen möglicherweise einfach nur entlang anderer Gruppen bildender Merkmale verlaufen.

Dies ist ein dominantes Phänomen im deutschen Verständnis von Migration: Den Migranten und speziell denen, die als Geringqualifizierte im Zuge der Arbeitsmigration seit den 1960er Jahren nach Deutschland gekommen sind, rechnet man keine genuinen Leistungen zu, sondern eher, dass sie Probleme induzieren und den reibungslosen Ablauf stören; in der Schule, weil sie alles Mögliche *nicht können*, das hier vorausgesetzt wird – von der deutschen Sprache bis hin zur Hausaufgabenkontrolle durch die Eltern. Sie machen zusätzliche pädagogische Arbeit, und deutsche Lehrer/innen fühlen sich dafür vielfach nicht zuständig: „Jetzt sollen wir auch noch Sozialarbeit machen,“ heißt das im Klartext. Mir haben hier in Neukölln Lehrer/innen gesagt, schon die deutschen Schüler/innen kämen aus so schwierigen Verhältnissen und bräuchten so viel Aufmerksamkeit, dass nicht auch noch Kapazität für die ausländischen Schüler da sei. Darin kommt ein bezeichnendes Verständnis vom eigenen Auftrag und der Rolle der Schule zum Ausdruck. Es wird so getan, als hätten die Schüler/innen ausländischer Herkunft weniger Anspruch auf die Zuwendung der Lehrkräfte.

Auf Ebene der Schule wiederholt sich damit, was die deutsche Debatte um Migration und Integration insgesamt ausmacht und seinen Niederschlag in jüngster Zeit vor allem im Gedanken des Einbürgerungsinterviews gefunden hat: Man misstraut den Immigranten, unterstellt dass sie auf unverantwortliche Weise an Eigeninteressen festhalten würden und letztlich für den regelkonformen Austausch in der modernen, säkularen Zivilgesellschaft minderqualifiziert seien, fühlt sich aber auch nicht so recht zuständig, die behaupteten Defizite abzustellen. Die Bringschuld wird überproportional den Immigranten zugewiesen.

Bekräftigt wird die Defizit orientierte Wahrnehmung andererseits auch durch einen Schulbuchdiskurs, der die Arbeitsmigration kaum als Teil der deutschen Zeitgeschichte thematisiert. Das steht in einem erstaunlichen Widerspruch zu der Dynamik, die seit den 1950er Jahren allgemein in die nationalen Selbstdar-

stellungen in Westeuropa und auch in der Bundesrepublik im Schulbuch gekommen ist (Bertilotti/Mannitz/Soysal 2005): Die Fähigkeit zur kollektiven Bewältigung sozialen Wandels ist auf Ebene dieser Repräsentation durchaus inkorporiert worden, auch wenn das auf Grund der historischen Problematik der nationalen Kategorie nur selten explizit als positive „deutsche“ Leistung benannt wird (Schneider 2001, S. 334). Noch weniger als sich selbst scheint man aber Anderen zugestehen zu wollen, zu den Prozessen der innergesellschaftlichen Entwicklung in positiver Weise beigetragen zu haben: Der Schulbuchdiskurs bringt in dieser Form nicht nur keine Bereitschaft zum Ausdruck, die Präsenz der Immigranten im Land als solche zu würdigen; er marginalisiert die eingewanderten Bevölkerungsteile auch im kollektiven Gedächtnis, denn es ist Anliegen der Geschichtsbücher, normative Entwürfe davon zu vermitteln, wer „wir“ sind (vgl. Assmann 1995). Schulbücher sind in diesem Sinne immer Medien eines interessegeleitet selektiven Wissens, das rekonstruktiv analysiert werden kann (vgl. Huisken 1982; Jeismann 1984; Jacobmeyer 1994; Blankertz 2000; Höhne 2000; Bertilotti/ Mannitz/Soysal 2005).

Der konzeptionellen Ausgrenzung entspricht die dichotome Begrifflichkeit von „Deutschen“ und „Ausländern“. Weder im Schulbuch noch in der sozialen Praxis folgt diese Unterscheidung der korrekten Bedeutung, Staatsangehörigkeiten zu benennen. Ein Beispiel aus einem Berliner Schulbuch für Erdkunde in der 10. Klasse, das die Einwanderung zum Thema macht: Dort wird mit Foto eine Schulklasse vorgestellt, deren Mitglieder zum Teil porträtiert werden als „Menschen anderer Länder“. Unter der Überschrift „Berliner – aus Istanbul, Warschau...“ geht es um „ausländische“ Abiturienten. Im Text zeigt sich dann, dass die „ausländischen Abiturienten“ gar nicht aus Istanbul oder Warschau stammen, sondern alle in Berlin geboren und aufgewachsen sind (Terra 10, S. 120 f.). Der Eindruck, der auf diese Weise von den Söhnen und Töchtern aus Immigrantenfamilien erweckt wird, ist der einer anhaltenden Nicht-Zugehörigkeit: An der grundlegenden Fremdheit dieser „Ausländer“ scheint es nichts zu ändern, dass sie in Berlin und eben nicht in Istanbul oder Warschau aufgewachsen sind.

Das Beispiel zeigt die Logik der sozialen Praxis: Mit dem Begriffspaar „Deutsche/Ausländer“ wird nicht der Rechtsstatus benannt, sondern die Perzeption von kulturellen Differenzen (vgl. Mannitz/Schiffauer 2002). Dabei werden Hierarchien der Differenz wirksam oder, anders formuliert, Skalen der vorgestellten kulturellen Nähe oder Ferne: Österreicher werden hierzulande nicht unbedingt als „Ausländer“ wahr-

genommen, Personen türkischer Herkunft aber vielfach auch dann noch, wenn sie deutsche Staatsbürger, also keine Ausländer mehr sind. Es gibt eine hierarchische Binnenordnung der wahrgenommenen Differenz von Ausländern vis-à-vis Deutschen, in der Migranten nahöstlicher Herkunft als „Orientalen“ für besonders weit entfernt gelten. Diana Forsythe hat dazu aus deutschen Alltagsdiskursen ermittelt, dass Franzosen z.B. für kulturell ‚fremder‘ gehalten werden als Skandinavier oder Flamen, aber als weniger fremd denn Spanier, Griechen oder Türken (Forsythe 1989, S. 148). Der praktisch geläufige Begriff des „Ausländers“ ist damit negativ kulturalisiert. Eigentlich die Bezeichnung aller nicht-deutschen Staatsangehörigen, bleibt der Begriff in der Praxis auf diejenigen Arbeitsimmigranten aus dem Osten und Süden beschränkt, die eben nicht als Bereicherung, sondern als *anhaltend* fremdartige Problemgruppen gelten. Das Fremdheitstheorem steht zugleich dem Gedanken im Weg, dass es Synthesen als Integrationswege geben könnte, die Deutschsein und Anderssein zusammenflechten.

All dies lässt unschwer die notorische bundesdeutsche Schwierigkeit erkennen, die politisch ungewollte Realität, dass die ehemaligen „Gastarbeiter“ geblieben sind, anzuerkennen und mit einer konstruktiven Integrationspolitik zu beantworten. Es lässt indes auch erkennen, dass eine pädagogische Professionalisierung im Umgang mit Heterogenität über Jahrzehnte versäumt wurde. Dies zeigt sich im europäischen Vergleich sehr deutlich an den Strategien, mit denen die Folgen der Einwanderung in den Schulen angegangen werden. Es findet seinen Ausdruck überdies darin, welche Effekte die unterschiedlichen Integrationsstrategien, bzw. im deutschen Fall eher das Fehlen einer solchen Strategie, für Heranwachsende mit migrantischem Hintergrund in Fragen der persönlichen Identifikation und Perspektivenentwicklung haben:

Was wir in unseren qualitativen Mikrostudien im europäischen Vergleich an Sozialisationswirkungen auf Heranwachsende aus Einwandererfamilien feststellen konnten, ist, dass sich die diskursive Angebotsstruktur zur Identifikation mit dem Einwanderungsland und der schulische Input erkennbar darin niederschlagen, auf welche Weise die Jugendlichen aus Migrantenfamilien sich einbringen und welche Perspektiven sie für ihre Biographien im Land entwickeln. Das ist im Grunde ein sehr ermutigender Befund, zeigt er doch, dass öffentliche Sozialisationsagenturen Wirkung zeigen. Diese Gelegenheitsstruktur wird hier aber unzureichend genutzt.

Die deutsche, respektive Berliner Situation

zeichnete sich aus durch eine Selbstzuordnung der Jugendlichen als „AusländerIn“, ein Phänomen, das auch andere Sozialforscher beschreiben. Jens Schneider konstatiert in seiner Studie zum „Deutsch sein“ (Schneider 2001) z.B. zu den sozialen Abgrenzungen: „Offensichtlich ist die ‚deutsche Welt‘ [...] sozial so geschlossen, daß die Unterscheidung ‚Deutsche-Ausländer‘ zum strukturierenden Prinzip wird“ (Ebenda, S. 172). In anderen Worten identifizierten sich (auch) die jungen Leute, mit denen ich zu tun hatte, als „die Anderen“ in Deutschland. Da realistische Integrationsangebote offenbar nicht erkennbar waren, wurde das Glück im Winkel der Marginalität gesucht. Hinzu kamen pessimistische Einschätzungen der beruflichen Zukunft: Angesichts der verschärften Wettbewerbssituation rechneten sich die Schüler/innen dieser Schule nur mehr geringe Chancen aus, überhaupt einen Einstieg in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu finden.

Dass die Schulsysteme in Frankreich, den Niederlanden und Großbritannien eine geringere Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der Herkunft erreichen, ist bekannt und erwiesen. Dort traten uns die Jugendlichen aus Einwandererkreisen zudem sehr viel selbstbewusster entgegen. Sie verstanden sich expliziter als „Inländer“ mit einer *zusätzlichen* Komponente an Kultur, Erfahrung, zweiter Nationalität, Sprache etc. Auch in diesen Ländern gab und gibt es Auseinandersetzungen über die Frage der *angemessenen* Anerkennung und darüber, ob das Versprechen gleicher Chancen hinlänglich in der Praxis realisiert sei; im deutschen Fall ist aber schon das Versprechen als Appellationsgrundlage gar nicht in der Form vorhanden. Die Rahmenbedingungen wirken sich darauf aus, was für ein Vertrauen, Heranwachsende in sich setzen, was zu schaffen sie sich zutrauen und welche Ziele sie dann tatsächlich verfolgen.

Diese Wechselwirkung ist im Grunde schon lange bekannt. Erinnern möchte ich an das eindrucksvolle „blue-eyed“-Experiment von Jane Elliott aus dem Jahr 1968, in dem Schulklassen nach Augenfarbe sortiert wurden, um sodann den Blauäugigen systematisch weniger Aufmerksamkeit und Anerkennung zukommen zu lassen, sie nicht zu Leistungen zu ermuntern und sie überhaupt als minderwertig und minderbemittelt dastehen zu lassen. Der Effekt, der in diesem Kreise sicherlich bekannt ist, war, dass die Zuschreibung sich auf die Kompetenzentwicklung tatsächlich auswirkte: Die Blauäugigen wurden bald depressiv, trauten sich weniger zu und zeigten schlechtere Leistungen als zuvor und als die Anderen. Freilich ist dies nicht alles, was es zum Bildungserfolg braucht, aber positive Verstärkung – das betont auch das erwähnte „START“-Stipen-

dienprogramm – ist ein wesentlicher *trigger*. Anders formuliert: Man wächst nicht zwangsläufig an seinen Aufgaben. Ohne dass einem die Fähigkeit zum Erreichen ehrgeiziger Ziele zugesprochen wird, ist die Chance allerdings gering, sich potenziell förderlichen Aufgaben überhaupt zu stellen. Dass genau diese positive Verstärkung bei Immigrantenkidern aus prekären Soziallagen in Deutschland nicht nur häufig unterbleibt, sondern sogar ein expliziter Negativtenor dominiert, „die Ausländer“ seien zusätzliche Last, könnten dieses und jenes alles nicht und wollten es vermutlich auch gar nicht, belegt eine fehlende Professionalisierung im bildungspolitischen und bildungspraktischen Umgang mit der gewachsenen Heterogenität. Dass in der deutschen Gesellschaft eine an Problemen und Defiziten orientierte Perspektive auf das Einwanderungsgeschehen vorherrscht, ist zwischenzeitlich in vielen Untersuchungen gezeigt worden (vgl. Auernheimer 1988, Niekrawitz 1992, Badawia/Hamburger/Humrich 2003). Es wird mittlerweile auch nahezu gebetsmühlenhaft in vielen Beiträgen zu Fragen einer interkulturellen Pädagogik angemerkt. So ubiquitär der Hinweis geworden ist, so wenig scheint der Befund in seiner Tragweite begriffen und als Anweisung für die Praxis verstanden und implementiert zu werden.

III. Schlussfolgerungen für die Praxis

In den Vergleichsstudien, an denen ich beteiligt war, haben sich bestimmte Vorgehensweisen als geeignet erwiesen, um Migrantenkinder und ihre Familien in die Schule einzubinden und die Chancen einer erfolgreichen Schullaufbahn von Seiten der Institution her zu optimieren. Anwendung finden diese Maßnahmen bevorzugt in Großbritannien und den Niederlanden. Sie wiederholen und bestätigen auf internationaler Ebene, was Havva Engin und Sven Walter als Strategien bei den erfolgreichen „Leuchttürmen der Pädagogik“ in sozialen Brennpunkten gefunden haben (Engin/Walter 2005).

■ Eine pragmatische Akzeptanz der gegebenen diversen Verhältnisse, aus denen Schulkinder kommen – an Stelle des Lamentos, es seien falsche Bedingungen, ungenügende Voraussetzungen oder falsche Schüler für diese oder jene Schule, Klasse, Leistungsstufe: Die Tatsache als Arbeitsgrundlage zu akzeptieren, dass es suboptimale Bedingungen schlicht und einfach gibt, aus denen *dennoch* das Beste zu machen ist, ist Voraussetzung dafür, das vorhandene Potenzial auszuschöpfen. Unterbleibt das, wird die Zukunftsfähigkeit dieses Landes aufs Spiel gesetzt, das auf die bestmögliche Kompetenzentwicklung

aller Schüler/innen schon aus Gründen der wirtschaftlichen Produktivität und der demografischen Entwicklung angewiesen ist.

- Es lohnt, die Pluralität, z.B. die sprachliche, als eine Ressource zu verstehen, die nicht zwangsläufig in Konkurrenz zum Deutschen tritt, das dessen ungeachtet wegen des Status als *lingua franca* im Land die Chancenlage massiv beeinflusst. Dies gilt es, anderssprachigen Eltern deutlich zu machen und mit sprachlichen Förderangeboten zu operationalisieren. In Großbritannien gibt es schon seit langem ein Angebot an z.B. Mütter-Sprachkursen in KiTas und Schulen am Vormittag. Deren Attraktivität und Inanspruchnahme kommt es zugute, dass der Spracherwerb in Großbritannien nicht als Zeichen kultureller Assimilation ideologisiert wird, sondern die Kenntnis der Landessprache als funktionelle Notwendigkeit verbesserter Teilhabe entdramatisiert ist.
- Ähnliches gilt für die Diversität im Allgemeinen: Wo die individuelle Besonderheit Ausgangspunkt der pädagogischen Arbeit ist – etwa in den Niederlanden, deren Schulen individuell zugeschnittene Lernpläne auszuarbeiten haben – gelingt es weitaus besser, Kinder und Jugendliche zu bestmöglichen Leistungen zu bringen. Es bedeutet, sich systematisch von der Idee homogener Lerngruppen zu verabschieden. Selbstverständlich ist das personalintensiv und kostet Geld:
- Französische Schulen in sogenannten „Brennpunkten“ profitieren von einem Programm zur gezielten Stärkung der Bildungseinrichtungen in unterprivilegierten Quartieren (*Zones d'Education Prioritaires*) und werden dort deutlich besser ausgestattet als Schulen in gut situierten Wohnlagen. Lehrer/innen erhalten Gehaltszulagen, um ihre Motivation im schwierigen Umfeld zu stärken. Die leider unzureichend gelingende Idee daran ist auch, Flucht- und Segregationsphänomene mindestens zu unterbinden, wenn nicht dagegen zu steuern, indem diese Schulen attraktiv ausgestattet werden. Dass bei der späteren Verteilung von Posten dennoch auch soziale Auslesemechanismen greifen und die vollständig meritokratische Chancengleichheit eine Fiktion bleiben dürfte, ändert nichts daran, dass hier zumindest strategisch versucht wird, benachteiligende Umstände zu kompensieren, und mit einigem Erfolg.
- Ehrgeizige pädagogische Arbeit ist nur in Kooperation und Arbeitsteilung umsetzbar. Sowohl im Kollegium als auch nach außen ist die Verteilung von Aufgabenbereichen eine Erfolgsbedingung. Dass deutsche

Schulkollegien eine besonders hohe Rate an *burn-out* und Frühverrentung zeigen, belegt ganz eindeutig eine erhebliche Überlastung und Überforderung der dort Tätigen. Wie schaffen es andere Länder, Lehrer/innen in vergleichbaren Situationen zu halten? Die Diagnose, dass Migranteneltern häufig andere Vorstellungen davon haben, was Aufgabe der Schule sei und was nicht, wurde z.B. quer durch die Länder unserer Untersuchungen geteilt. Während ein Großteil der Berliner Lehrer/innen, deren Arbeit ich verfolgt habe, es dann vorzog, den Kontakt zu dieser „schwierigen Klientel“ gleich ganz zu unterlassen, weil es nur frustrierend oder kontraproduktiv sei, verfolgte die Londoner Schulleitung erfolgreich ein Konzept der offensiven Einbindung: Die Erwartungen der Schule wurden explizit in der Sprache der Adressaten vertragsförmig mitgeteilt – landesweit ein Muss – und es gab ein Team von Außendienstmitarbeitern, um die Eltern als Erziehungspartner einzubinden. Es wurden, wo nötig, Dolmetscher hinzugezogen; die Schule selbst war mehrsprachig beschildert. Auch in der französischen Schule sind die unterrichtenden Pädagogen durch zusätzliches Personal für Außendienste sowie für die Aufsicht in der Schule entlastet.

Will man diese erfolgreichen Strategien zusammenfassen, laufen sie darauf hinaus, Schule als eine Institution im konkreten Gemeinwesen zu begreifen, die Netzwerkfunktionen übernimmt und die sich zur Umsetzung des allgemeingellschaftlichen Anliegens einer bestmöglichen Qualifizierung *aller* an den Gegebenheiten vor Ort orientiert – und nicht an einer idealisierten Mittelschichtsnorm³, die in prekären Soziallagen nun einmal vielfach frustriert wird und Resignation begünstigt.

Was getan werden kann, um die Bildungschancen von Kindern aus benachteiligten Milieus unabhängig von ihrer Herkunft zu verbessern, ist aus meiner Sicht seit langem bekannt.⁴ Was fehlt, ist der politische Wille, diesem Wissen Taten zu folgen zu lassen, die nötigen Investitionen zu tätigen und die Akteure in die Pflicht zu nehmen. Zu diesem Punkt der Verbindlichkeit möchte ich eine abschließende Anmerkung machen: In erfolgreichen Schulsystemen bleibt es nicht der einzelnen Schule oder gar einzelnen Lehrer/innen überlassen, ob eine Auseinandersetzung mit dem Umfeld erfolgt oder nicht, ob man Personalentwicklung betreibt und Weiterbildungen macht oder

3) Dass dies der üblichere Maßstab ist, zeigt die Arbeit von Ingrid Dietrich (Dietrich 1997). Für meine Berliner Studie vgl. Mannitz 2002.

4) Vgl. die Empfehlung „Schule und Migration“ der Bildungskommission der Heinrich Böll-Stiftung von 2004.

nicht, sondern die involvierten Akteure werden darauf verpflichtet und unterliegen im Blick auf die Erfüllung der Leistungsstandards einem institutionalisierten *monitoring*-System. Diese Dinge in subsidiärer Entscheidungsverantwortung zu belassen, überlässt es dem Zufall der Kollegienbesetzung, ob Kinder in eine Schule geraten, die sie durch passgenaues Fördern und Fordern ihr Bestes leisten lässt, oder ob man sie dort ihrem vermeintlichen Schicksal überlässt, als Angehörige bildungsferner Milieus über dieses ja doch nicht hinauszuwachsen. „In modernisierten Gesellschaften werden soziale Privilegiertheit oder Ungleichheit vorrangig über die Qualität des adoleszenten Moratoriums hergestellt oder reproduziert“, stellt Vera King fest, und die Qualität resultiere hierbei aus der Chancenstruktur, die „sich im Zusammenspiel innerer und äußerer Ressourcen ergibt“ (King 2002, S. 94). Dass es Einrichtungen, wie Havva Engin und Sven Walter sie beschreiben (Engin/Walter 2005), in Deutschland bereits zu „Leuchttürmen der Pädagogik“ macht, wenn sie ihren Beitrag zur Verbesserung der Chancenstruktur leisten, indem sie so naheliegende Dinge tun, wie den Kontakt zu Eltern zu suchen, notfalls Dolmetscher hinzuziehen, ein lokal angepasstes Lernkonzept entwickeln und die Mitarbeiter/innen Bereitschaft zeigen, an Weiterbildungen teilzunehmen, ist für eine demokratische Gesellschaft letztlich ein Skandal.

Kontakt:

Dr. Sabine Mannitz
Hessische Stiftung Friedens- und
Konfliktforschung (HSFK)
Leimenrode 29
60322 Frankfurt/Main
mannitz@hsfk.de

Literaturverzeichnis:

Auernheimer, G. (1988): Der sogenannte Kulturkonflikt. Orientierungsprobleme ausländischer Jugendlicher. Frankfurt a.M.
Assmann, J. (1995): Erinnern um dazuzugehören. Kulturelles Gedächtnis, Zugehörigkeitsstruktur und normative Vergangenheit. In: Patt, K./Dabhag, M. (Hg.): Generation und Gedächtnis. Erinnerungen und kollektive Identitäten. Opladen
Badawia, T./Hamburger, F./Hummrich, M. (Hg.) (2003): Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung. Frankfurt a.M.

Baumann, G. (2004): Introduction: Nation-State, Schools, and Civil Enculturation. In: Schiffauer, W./Baumann, G./Kastoryano, R./Vertovec, S. (Hg.) (2002): Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern. Interkulturelle Bildungsforschung Bd. 10. Münster
Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.
Beck, U. (1995): Eigenes Leben. In: Beck, U./Vossenkühl, W. (Hg.): Eigenes Leben. Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft, in der wir leben. München
Beck, U. (2001): Das Zeitalter des „eigenen Lebens“. Individualisierung als paradoxe Sozialstruktur“ und andere offene Fragen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B. 29, S. 3-6
Bertilotti, T./Mannitz, S./Soysal, Y. (2005): Rethinking the Nation-State. Projections of Identity in French and German History and Civics Textbooks. In: Schissler, H./Soysal, Y. (Hg.): The Nation, Europe, and the World: Textbooks and Curricula in Transition, Oxford & New York
Blankertz, H. (2000): Theorien und Modelle der Didaktik, Weinheim
Dietrich, I. (1997): Voll integriert? Zuwanderer-Eltern berichten über Erfahrungen ihrer Kinder mit Schule in Deutschland. Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie, Vol. 20, Baltmannsweiler
Engin, H./Walter, S. (2005): Leuchttürme der Pädagogik. Porträts erfolgreicher interkultureller Bildungsarbeit an Berliner Kindertagesstätten und Schulen in sozial benachteiligten Quartieren. Berlin
Forsythe, D. (1989): German identity and the problem of history. In: Tonkin, E./Mc Donald, M./Chapman, M. (Hg.): Ethnicity and History, London
Höhne, T. (2000): Fremde im Schulbuch: Didaktische Vorstrukturierung und Unterrichtseffekte durch Schulbuchwissen am Beispiel der Migrantendarstellung. iks – QuerFormat, Heft 3
Huiskens, F. (1982): Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. München
Jacobmeyer, W. (1994): Konditionierung von Geschichtsbewusstsein. In: Topolski, J. (Hg.): Historisches Bewusstsein und politisches Handeln in der Geschichte. Pozna
Jeismann, K.-E. (Hg.) (1984): Geschichte als Legitimation? Internationale Schulbuchrevision unter den Ansprüchen von Politik, Geschichtswissenschaft und Geschichtsbedürfnis. Braunschweig
King, V. (2002): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesell-

- schaften. Opladen
- Mannitz, S. (2002): Disziplinarische Ordnungskonzepte und zivile Umgangsformen in Berlin und Paris. In: Schiffauer, W./Baumann, G./Kastoryano, R./Vertovec, S. (Hg.) (2002): Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern. Interkulturelle Bildungsforschung Bd. 10. Münster
- Mannitz, S./Schiffauer, W. (2002): Taxonomien kultureller Differenz. Konstruktionen der Fremdheit. In: Schiffauer, W./Baumann, G./Kastoryano, R./Vertovec, S. (Hg.) (2002): Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern. Interkulturelle Bildungsforschung Bd. 10. Münster
- Mannitz, S. (2006): Die verkannte Integration. Eine Langzeitstudie unter Heranwachsenden aus Immigrantenfamilien. Bielefeld (erscheint 9/2006)
- Niekrawitz, C. (1992): Interkulturelle Pädagogik im Überblick. Von der Sonderpädagogik für Ausländer zur interkulturellen Pädagogik für alle. Frankfurt a.M.
- Oberndörfer, D. (2000): Rückkehr zum Gastarbeitermodell? Weichenstellungen in der Einwanderungspolitik. Blätter für deutsche und internationale Politik 11, S. 1335-1344
- Schiffauer, W. (1993): Die civil society und der Fremde. In: Friedrich Balke et al. (Hg.): Schwierige Fremdheit. Über Integration und Ausgrenzung in Einwanderungsländern. Frankfurt a.M.
- Schiffauer, W./Baumann, G./Kastoryano, R./Vertovec, S. (Hg.) (2002): Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern. Interkulturelle Bildungsforschung Bd. 10. Münster
- Schiffauer, W./Baumann, G./Kastoryano, R./Vertovec, S. (Hg.) (2004): Civil Enculturation. Nation-State, Schools, and Ethnic Difference in Four European Countries. Oxford & New York (Taschenbuch-Ausgabe erschienen 2006)
- Schneider, J. (2001): Deutsch sein. Das Eigene, das Fremde und die Vergangenheit im Selbstbild des vereinten Deutschland. Frankfurt a.M.
- Schule und Migration (2004): 6. Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung. In: Heinrich-Böll-Stiftung und Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.): Selbstständig lernen. Bildung stärkt Zivilgesellschaft. Weinheim und Basel.
- Terra 10 (1997): Erdkunde für die 10. Klasse, Ausgabe für Berlin, Gotha und Stuttgart