



Migrations- und gendersensibles Arbeiten in der beruflichen Orientierung

Ergebnisse aus dem XENOS-Projekt „Taxila“



Herausgeber und Projektkoordinatoren:



Impressum

Herausgeber: Paritätisches Jugendwerk
Baden-Württemberg e.V.

Haußmannstr. 6
70188 Stuttgart

Telefon: 0711 / 2155-204

www.pjw-bw.de

E-Mail: pjw@paritaet-bw.de

Redaktion: Kai Kabs, Martin Roller

Verantwortlich: Martin Roller (Geschäftsführer)

Email: roller@paritaet-bw.de

Projektkoordination

Taxila:

Der PARITÄTISCHE Baden-Württemberg

(E-Mail: info@paritaet-bw.de)

Paritätisches Jugendwerk Baden-Württemberg e.V.

(E-Mail: pjw@paritaet-bw.de)

Satz & Gestaltung: Götzinger & Komplizen Werbeagentur GmbH

76275 Ettlingen

Stuttgart, Dezember 2011

Vorwort

KAPITEL 1:

Das Projekt „Taxila“

- 1.1. „Taxila“ im Kontext des ESF Bundesprogramms „Xenos – Integration und Vielfalt“
- 1.2. Ausgangslage: Vielfältige Benachteiligungen und fehlende Zugänge
- 1.3. Projektumsetzung

KAPITEL 2:

Die vier Praxisprojekte

- 2.1. Projektsteckbriefe
 - 2.1.1. Projektsteckbrief ABA Albstadt
 - 2.1.2. Projektsteckbrief Aufwind Hohenlohe
 - 2.1.3. Projektsteckbrief Verein für Jugendhilfe Karlsruhe
 - 2.1.4. Projektsteckbrief Schulwerk Mitte Nürtingen
- 2.2. Projektberichte
 - 2.2.1. Projektbericht ABA Albstadt
 - 2.2.2. Projektbericht Aufwind Hohenlohe
 - 2.2.3. Projektbericht Verein für Jugendhilfe Karlsruhe
 - 2.2.4. Projektbericht Schulwerk Mitte Nürtingen

KAPITEL 3:

Migrations- und gendersensibles Arbeiten in der beruflichen Orientierung mit Jugendlichen, jungen Erwachsenen und deren Eltern

- 3.0. Einleitung: Integrierst Du noch oder assimilierst Du schon?
- 3.1. Die Situation in Baden-Württemberg
- 3.2. Formale Bildung und Migration
- 3.3. Migration und Armut
- 3.4. Intersektionell wirksame Differenzen: Armut, Bildungsarmut und Geschlecht
- 3.5. Differenz und Ungleichheit – Effekte und Resilienz
- 3.6. Bilder von Migrant/innen und Diskriminierung
- 3.7. Segregation versus Inklusion
- 3.8. Migration und der Übergang von der Schule in den Beruf
- 3.9. Hegemoniales System
- 3.10. Maßnahmen zur beruflichen Orientierung Jugendlicher und junger Erwachsener

- 3.11. Migrations- und gendersensibles Arbeiten in Trainingsmaßnahmen mit Jugendlichen, jungen Erwachsenen und deren Eltern
- 3.12. Pädagogisches Handeln in der Migrationsgesellschaft und der Umgang mit Differenz
- 3.13. Fortbildungstage bei „Xenos“ – „Taxila“
- 3.14. Kooperationen Jugendhilfe und Schule
- 3.15. Gelingende Kooperationen
- 3.17. Einbezug der Eltern
- 3.18. Bilanz des Projekts

KAPITEL 4:

Zusammenarbeit mit Eltern in der Berufsorientierung

- 4.1. Grundsätzlich: Eine Frage der Haltung
- 4.2. Konkrete Ansätze zur Einbindung von Eltern in die Berufsorientierung

KAPITEL 5:

Schlaglichter auf „Taxila“ aus Sicht der Evaluation

KAPITEL 6:

Fazit und Ausblick aus Sicht der Projektträger

ANHANG:

Informationen, Methoden und Materialien aus den Fortbildungstagen im Rahmen des Xenos Projektes „Taxila“

- Methoden
- Staatsangehörigkeitsgesetz – eine Zusammenfassung
- Migrationsgeschichte der BRD – eine Zusammenfassung

Vorwort

Die Erkenntnis, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist und dass es in den vergangenen Jahrzehnten erhebliche Defizite hinsichtlich der Integration der zugewanderten oder bereits in Deutschland geborenen jungen Menschen mit Migrationshintergrund gegeben hat, hat sich in der politischen und gesellschaftlichen Wahrnehmung erst spät durchgesetzt.

Eine Folge der jahrzehntelangen Vernachlässigung des Themas ist, dass viele junge Menschen mit Migrationshintergrund bis heute nur unzureichend in das Bildungs- und Berufsbildungssystem integriert werden konnten. Nunmehr jedoch gilt die Erhöhung ihrer noch immer viel zu niedrigen Bildungs- und Ausbildungsbeziehung (nicht nur) angesichts des sich abzeichnenden Fachkräftemangels als zentrale gesellschaftspolitische Herausforderung für die nächsten Jahre.

In diesem Bemühen werden jedoch auch Systemmängel des deutschen Bildungs- und Ausbildungssystems hinsichtlich seiner Integrationsfähigkeit sichtbar. Dabei gerät insbesondere die Tatsache in den Blick, dass die individuellen Bildungs- und Lebenschancen in Deutschland in einem Ausmaß, wie dies in keinem anderen OECD-Land der Fall ist, von der sozialen Herkunft abhängig sind. Dies gilt jedoch nicht allein aus ökonomischen Gründen als problematisch, sondern auch aus gesellschaftspolitischen Gründen als nicht mehr länger hinnehmbar.

Zur Lösung dieses Problems wurden in den letzten Jahren eine Vielzahl an politischen Reformen und Programmen sowie zivilgesellschaftlichen Initiativen ins Leben gerufen, an denen sich auch der Paritätische Baden-Württemberg und das Paritätische Jugendwerk Baden-Württemberg beteiligen. Sie tun dies in der Überzeugung, dass die Verbesserung der Bildungs- und Ausbildungschancen von jungen Menschen mit Migrationshintergrund in unserer Gesellschaft eine der wichtigsten Schlüsselaufgaben der Gegenwart und nahen Zukunft ist.

Eine dieser Initiativen stellt das Bundesprogramm „Xenos“ dar, mit dem das Bundesministerium in der laufenden ESF Förderperiode 2007-2013 Projekte fördert, die das Ziel verfolgen, benachteiligte Jugendliche und junge Erwachsene beim Einstieg in den Arbeitsmarkt und bei der Integration in die Gesellschaft nachhaltig zu unterstützen. Der Paritätische Baden-Württemberg und das Paritätische Jugendwerk

Baden-Württemberg haben sich daran in Kooperation mit vier weiteren Partnern mit dem Projekt „Taxila“ beteiligt, dessen Dokumentation Sie gerade in den Händen halten.

Ziel von „Taxila“ war die Verbesserung der beruflichen Integrationschancen von jungen Menschen mit Migrationshintergrund. Im Zentrum der Umsetzungsstrategie stand die Absicht, die Prozesse der beruflichen Orientierung im Bewusstsein der besonderen Bedürfnisse der Zielgruppe zu optimieren; zum einen in Kooperation zwischen Trägern der Jugendberufshilfe und Schulen, zum anderen innerhalb der beteiligten Einrichtungen der Jugendberufshilfe selbst.

Berufliche Orientierung muss dabei grundsätzlich zweierlei leisten: einerseits muss sie versuchen, Jugendliche für eine berufliche Ausbildung zu motivieren, und andererseits muss sie Jugendliche über die unterschiedlichen Berufe und die jeweiligen Wege der beruflichen Integration informieren.

Nach wie vor gelingt es aber in der Praxis häufig nicht, junge Menschen mit Migrationshintergrund für eine Berufsausbildung zu gewinnen. Jedenfalls bleibt die Ausbildungsbeteiligung dieser Zielgruppe im Durchschnitt noch immer deutlich hinter der von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund zurück.

Das Projekt „Taxila“ bearbeitete daher vor allem die Frage, wie berufliche Orientierungsprozesse speziell für diese jungen Menschen optimiert werden können. Dafür bieten sich, so die Überzeugung vieler Fachleute, zwei Strategien an, die beide in „Taxila“ erprobt und umgesetzt wurden:

- nämlich einerseits für eine migrationssensible Ausgestaltung der Angebote zu sorgen, indem die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der beteiligten Akteure für die Arbeit in interkulturellen Zusammenhängen weiterqualifiziert werden, und
- andererseits das soziale Umfeld der Jugendlichen und dort insbesondere deren Eltern stärker mit in die Bildungs- und Orientierungsprozesse einzubeziehen.

Gisa Haas

Der Paritätische Baden-Württemberg

Martin Roller

Paritätisches Jugendwerk Baden-Württemberg

KAPITEL 1: Das Projekt „Taxila“

1.1. „Taxila“ im Kontext des ESF Bundesprogramms „Xenos – Integration und Vielfalt“

Das Projekt „Taxila“ wurde im Rahmen des ESF Bundesprogramms „Xenos – Integration und Vielfalt“ zwischen Januar 2009 und Dezember 2011 von insgesamt sechs Partnern durchgeführt. Neben dem Paritätischen Baden-Württemberg, als Antragsteller und Projektkoordinator, waren dies das Paritätische Jugendwerk Baden-Württemberg, die Ausbildungs- und Berufsausbildungsstätte (ABA) Albstadt, der Verein für Jugendhilfe e.V. Karlsruhe, das Albert-Schweitzer-Kinderdorf, Waldenburg, sowie das Schulwerk Mitte (vorm. Inbus e.V.) in Nürtingen.

Das Bundesprogramm „XENOS“ verfolgt das Ziel, Demokratiebewusstsein und Toleranz zu stärken und Fremdenfeindlichkeit und Rassismus abzubauen. Dabei geht es vor allem um präventive Maßnahmen gegen Ausgrenzung und Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft. Zur Erreichung des Ziels sollen arbeitsmarktbezogene Aktivitäten mit Maßnahmen für Toleranz, Demokratie und Vielfalt verbunden werden. Benachteiligte Jugendliche und junge Erwachsene sollen beim Einstieg in den Arbeitsmarkt und bei der Integration in die Gesellschaft nachhaltig unterstützt werden. Für die lokalen und regionalen Problemlagen sollen praxisbezogene Lösungsansätze unter Anwendung bereits erprobter und bewährter Konzepte und Methoden entwickelt und gute Projektansätze implementiert werden (*Quelle: www.xenos.de*). Vor diesem Programmhintergrund entwickelten der Paritätische Baden-Württemberg und das Paritätische Jugendwerk Baden-Württemberg gemeinsam mit den genannten Projektpartnern für das Projekt „Taxila“ einen Projektansatz, innerhalb dessen in vier regionalen Teilprojekten bewährte Praxisansätze und Methoden zur beruflichen Orientierung und Integration für die Zielgruppe junge Migrantinnen und Migranten adaptiert und hinsichtlich deren spezifischer Bedürfnisse erweitert werden sollten. Dabei standen insbesondere drei Ziele im Vordergrund:

- Erstes und wichtigstes Projektziel war die Verbesserung der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung benachteiligter bzw. marginalisierter Jugendlicher (insbesondere solcher mit Migrationshintergrund) durch Handlungsansätze, die

zur Verbesserung der Ausbildungsreife beitragen und den Übergang von der Schule in Ausbildung erleichtern sollten.

- Um die Erreichung dieses Projektziels zu erleichtern bzw. zu unterstützen, sollten zweitens Ressourcen aus dem sozialen Umfeld der Jugendlichen zu deren Unterstützung aktiviert werden, was insbesondere eine systematische Einbeziehung der Eltern in die Prozesse der beruflichen Orientierung und Integration ihrer Kinder bedeutete.
- Drittens sollten parallel dazu Prozesse zur interkulturellen Öffnung der beteiligten Einrichtungen und ihrer örtlichen Partner initiiert und vorangebracht werden, was u.a. durch eine Schulung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der beteiligten Träger und weiterer Multiplikatorinnen und Multiplikatoren von deren Kooperationspartnern erreicht werden sollte. Damit sollte die Optimierung der beruflichen Orientierungs- und Integrationsangebote für junge Migrantinnen und Migranten in Aktivitäten zur interkulturellen Öffnung der beteiligten Organisationen und zur interkulturellen Qualifizierung von deren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eingebettet werden.

1.2. Ausgangslage: Vielfältige Benachteiligungen und fehlende Zugänge

Zielgruppen des Projekts waren junge Menschen mit Migrationshintergrund sowie aus sozial schwachen Milieus, deren Eltern sowie die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der beteiligten Teilprojekte und deren regionale Kooperationspartner. Konkret waren dies Schülerinnen und Schüler ab 14 Jahren in Haupt-, Werkreal- und Förderschulen, im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) sowie in schulischen Sonderformen zur Berufsvorbereitung (Förderberufsfachschule, Sonder-BVJ, Berufseinstiegsjahr), die sich in der Phase der Berufsorientierung und -integration befanden. Diese Jugendlichen mussten und müssen hinsichtlich ihrer beruflichen Integrationschancen als gefährdet angesehen werden. Zu dieser Zielgruppe gehören – schon aufgrund der Zusammensetzung der Klassen in den beschriebenen Schulformen – neben Jugendlichen aus eher bildungsfernen einheimischen Milieus insbesondere Jugendliche mit Migrationshintergrund, z.B. die Nachkommen von Arbeitsmigranten aus den klassischen Anwerbeländern im Mittelmeerraum und ju-

I

II

III

IV

V

VI



gendliche Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler aus den Nachfolgestaaten der Sowjetunion.

So hat in Baden-Württemberg jeder 4. Jugendliche in der Hauptschule einen Migrationshintergrund. Die Ausbildungsquote für Jugendliche mit Migrationshintergrund lag 2006 bundesweit bei 23,7%, bei den einheimisch deutschen Ausbildungsbewerberinnen und – bewerbern lag sie hingegen bei 56,9%. An dieser Differenz wird u.a. deutlich, dass interkulturelle Öffnung in Ausbildungsbetrieben wie auch in Schulen und in der Jugendhilfe quasi noch nicht stattgefunden hat. Ausbildungsbetriebe empfinden die Vielfalt an Auszubildenden eher als zusätzliche Belastung denn als Bereicherung. Die demografische Entwicklung lässt dagegen erwarten, dass Auszubildende mit Migrationshintergrund einen immer größer werdenden Anteil einnehmen werden. In diesem Kontext wird notwendig, dass sich sowohl die Ausbildungsbetriebe wie auch Schulen und Einrichtungen der Jugendhilfe und deren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit migrations-sensiblen Arbeitsansätzen und Diversitymanagement auseinander setzen müssen.

Neben der mangelnden Öffnung der Betriebe zeigt die Erfahrung, dass bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund häufig unterschiedliche Zugangshemmnisse und Benachteiligungen kumulieren:

- ethnisch bedingte Benachteiligungen (mangelnde deutsche Sprachkenntnisse, Stigmatisierungen)
- durch das soziale Umfeld bedingte Benachteiligungen (Wohngegend, Bezugsgruppen, soziale Isolation)
- ökonomisch bedingte Benachteiligungen (kein geregelter Einkommen, Sozialhilfebezug, Überschuldung)
- familiär bedingte Benachteiligungen (Sozialisationsdefizite, biographische Brüche, häufige Wohnsitzwechsel, Herkunft aus Familien mit bereits mehreren arbeitslosen Mitgliedern)
- bildungsbedingte Benachteiligungen (kein bzw. nicht anerkannter Schulabschluss)
- kulturelle/religiöse Benachteiligung
- geschlechtsspezifisch bedingte Benachteiligungen durch traditionell geprägte Sozialstrukturen (z.B. benachteiligte Mädchen) sowie
- Suchtprobleme und Straffälligkeit

Für einen gelingenden Berufsorientierungs- und -Integrationsprozess sind diese Jugendlichen deshalb – neben einem methodisch professionellen Unterstützungsangebot durch die Schule ggf. in Kooperation mit der Jugendhilfe – maßgeblich auf individuelle Unterstützung aus ihrem persönlichen sozialen Umfeld angewiesen.

Eine wichtige Rolle spielen hierbei neben Gleichaltrigen v.a. die Eltern und andere erwachsene Bezugspersonen. Schulen und Träger der Jugendhilfe erleben aber häufig, dass solche Unterstützungsressourcen im näheren sozialen Umfeld der Jugendlichen nicht in ausreichendem Maße aktiviert werden können. Häufig wird vor allem Eltern von jungen Migrantinnen und Migranten unterstellt, sie würden sich für die (berufliche) Zukunft ihrer Kinder nicht interessieren. Festgemacht wird diese Unterstellung dann meist an einer mangelhaften Beteiligung an schulischen Veranstaltungen und Beratungsangeboten, wie Elternabenden oder -gesprächen.

Erfahrungen aus Projekten, aber auch die Ergebnisse von Studien zeigen dagegen auf, wo die Gründe für diese Schwierigkeiten und Missverständnisse zu suchen sind:

- vielfach sind reine Sprachprobleme dafür verantwortlich, dass Migranteneltern sich nicht intensiver an Elternabenden oder -gesprächen beteiligen
- schulische Sozialisation hat in manchen Ländern einen anderen Status: Der Eintritt eines Kindes in die Schule bedeutet für viele Eltern die Abgabe der erzieherischen Verantwortung während der Schulzeit. Eine Beteiligung von und den Einbezug der Eltern ist oftmals unüblich und wird einer Kapitulation des Lehrpersonals vor den Kernaufgaben gleichgesetzt
- einige Eltern haben selber schlechte Erfahrungen mit Schule und/oder dem angegliederten Jugendhilfesystem gemacht. Entsprechend schwer kann sich eine Kooperation mit den Eltern gestalten
- fehlende Kenntnisse über die Strukturen und Funktionsweisen des deutschen Übergangssystems führen dazu, dass sie ihre Kinder nicht oder nicht im notwendigen Umfang unterstützen können
- die Bedeutung von beruflicher Bildung in anderen Kulturen kann deutlich von den „Normalitätsannahmen“ in Deutschland abweichen (bspw. der gesellschaftliche Status von handwerklichen Tätigkeiten, z.B. in der Türkei)

I

II

III

IV

V

VI



- vielen Eltern ist gar nicht bewusst, welche Bedeutung ihrer aktiven Beteiligung an der Mitgestaltung der Bildungs- und Übergangsprozesse ihrer Kinder in Deutschland beigemessen wird (in vielen Ländern wird der Staat als alleinverantwortlich dafür angesehen).

1.3. Projektumsetzung

Für die Umsetzung des Ziels einer Verbesserung der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund konnten der Paritätische Baden-Württemberg und seine Partner auf ein in vorangegangenen Projekten entwickeltes und erprobtes Rahmenkonzept zurückgreifen, das verschiedene Bausteine umfasst und für die spezifischen Bedürfnisse von „Taxila“ lediglich angepasst und ergänzt werden musste. Kernelemente dieses Rahmenkonzepts sind:

1. Projektstart: Standortbestimmung der Jugendlichen mit Reflexion zu bisherigen Aktivitäten im Rahmen der Berufsorientierung, Ermittlung der Unterstützungsbedarfe, Erstellung von Profilen der Jugendlichen. Auf Basis dieser Information kann ein individueller Unterstützungsplan erarbeitet werden.
2. Geschlechterdifferenzierte und genderreflektierte Berufswahl: Vorstellung unterschiedlicher Berufsbilder, Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechterrolle, Wahrnehmung des sozialen Geschlechts und der geschlechtsspezifischen beruflichen Orientierung, Erprobung spezifischer Probleme der Frauen-/Männerrolle durch Rollenspiele. Gesellschaftliche Wertung der unterschiedlichen Berufsgruppen.
3. Vor- und Nachbereitung von Praktika: Organisation und Begleitung von Praktika der Jugendlichen. Diese sind ein wichtiger Bestandteil bei der Berufsfindung. Neben fachlichen Aspekten sind vor allem die Eindrücke und sozialen Bezüge von entscheidender Bedeutung. Die Praktika eröffnen Wege in Betriebe.
4. Bewerbungstraining und Bewerbungsunterlagen: Die Jugendlichen erstellen Bewerbungsunterlagen und üben die eigene Selbstdarstellung. In Rollenspielen können Vorstellungsgespräche geübt werden. Ebenso können Eignungstests oder andere Auswahlverfahren erprobt werden.
5. Interkulturelles Training: Im Mittelpunkt steht die Offenheit gegenüber der Vielfalt an Menschen sowie die Auseinandersetzung der Jugendlichen mit der eigenen und mit fremden Kulturen. Was bedeutet es in einer fremden Kultur zu leben? Was heißt es

aber auch neugierig, offen und ohne stereotype Zuschreibungen dem oft Fremden zu begegnen? Welche Unterschiede ergeben sich durch die Vielfalt an Menschen in Bezug auf die Berufswahl bzw. Schule und Ausbildung? Themen wie Verständigung, Kommunikation und Toleranz sind wichtige Bestandteile.

6. Soziales Kompetenztraining: Die Jugendlichen haben die Möglichkeit sowohl individuelle wie auch gruppenspezifische Bedürfnisse in der Interaktion mit anderen Schülerinnen und Schülern näher kennen zu lernen und diese zu reflektieren. Sowohl die eigenen Stärken, individuelle Lernfelder wie auch verantwortungsvolles Handeln können in den Trainings herausgearbeitet werden. Mit Interaktionsübungen wird gezielt auf den Teamgedanken sowie die individuelle Beteiligung in gemeinschaftlichen Projekten abgehoben. Darüber hinaus werden mit den Jugendlichen Konfliktlösungsstrategien erarbeitet.

7. Einbeziehung der Eltern: Um eine nachhaltige Orientierung für die Schülerinnen und Schüler anzubieten, sollen die beruflichen Perspektiven unter Einbezug der Eltern entwickelt werden. Daher werden im Projektverlauf verschiedenste Zugänge zu Eltern erprobt, z.B.:

- a. Schulungs- und Informationsangebote für Eltern, insbesondere zu folgenden Themen: Anforderungen und Möglichkeiten des Schul- und Berufsbildungssystems, Entwicklung realistischer Berufswegeplanungen, Unterstützungsbedarfe Jugendlicher in der Phase der beruflichen Orientierung und Berufsintegration
- b. Elterncafés als Angebot zur Begegnung und zum Austausch
- c. Beratungsangebote, sowohl in klassischer Form, z.B. im Wege von Sprechstunden oder Elternabenden oder nachgehend in Form von Hausbesuchen.

Es war charakteristisch für das Projekt „Taxila“, dass dieses Rahmenkonzept an den vier Projektstandorten jeweils in unterschiedlicher Weise und jeweils bezogen auf die konkreten lokalen Bedürfnisse umgesetzt wurde. Wie dies im Einzelnen geschah, lässt sich aus den Projektsteckbriefen und Praxisberichten im Kapitel 2 entnehmen.

Die geschilderte Umsetzungsstrategie wurde ergänzt durch Fortbildungsangebote zum Themenfeld migrationssensibles Arbeiten / interkulturelle Öffnung, die in Kapitel 3 näher beschrieben sind.

I

II

III

IV

V

VI



Ein weiteres wichtiges Element der Projektumsetzung war eine projektbegleitende Evaluation, deren zentrale Ergebnisse im Kapitel 5 zusammengefasst sind. Außerdem trafen sich die Projektpartner während der drei Jahre der Projektumsetzung durchschnittlich drei- bis viermal pro Jahr zur gemeinsamen Auswertung und Reflexion der Projektumsetzung und der (Zwischen) Ergebnisse. Der Paritätische Baden-Württemberg und das Paritätische Jugendwerk Baden-Württemberg unterstützten ihre vier lokalen Projektpartner darüber hinaus während der gesamten Projektlaufzeit durch fachliche Beratung bei inhaltlichen Fragen sowie bei der Organisation und Durchführung von Aktivitäten der Öffentlichkeitsarbeit.

Als wichtigste gemeinsame Aktivität veranstalteten der Paritätische Baden-Württemberg und das Paritätische Jugendwerk Baden-Württemberg in Kooperation mit der BruderhausDiakonie, Reutlingen, im Februar 2011 die Fachtagung „Elternarbeit in der Einwanderungsgesellschaft“, in der u.a. die konzeptionellen Ansätze und Praxiserfahrungen der Elternarbeit in „Taxila“ dargestellt und mit einem breiten Fachpublikum diskutiert wurden. Die Tagungsdokumentation kann unter folgendem link bezogen werden: <http://www.paritaet-bw.de/content/e153/e176/e298/e5821/>

I

II

III

IV

V

VI



KAPITEL 2: Die vier Praxisprojekte

Das zweite Kapitel ist der Vorstellung der vier regionalen Praxisprojekte von „Taxila“ gewidmet. Auf die vier Projektsteckbriefe, die ein Kurzprofil der Träger, die jeweilige Ausgangssituation sowie den daraus abgeleiteten Handlungsansatz beinhalten, folgen im zweiten Teil die vier Praxisberichte der beteiligten Projekte.

Diese Praxisberichte wurden von den beteiligten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Praxisprojekte selbst geschrieben und spiegeln somit deren Sicht auf die eigene Praxis wieder.

2.1. Projektsteckbriefe

2.1.1. Projektsteckbrief ABA Albstadt

Profil:

Die Ausbildungs- und Berufsbildungsstätte (ABA) Albstadt e.V. ist Träger von Maßnahmen zur beruflichen Vorbereitung, Ausbildung und Begleitung von vorwiegend lernbeeinträchtigten Jugendlichen aus der Region. Das Angebotsspektrum reicht von berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) über eine Sonderberufsfachschule bis hin zu ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH) und Reha-Ausbildungen in den Feldern Hauswirtschaft, Ernährung, Metall, KFZ-Technik, Lager/Logistik und Verkauf.

Ausgangslage und Zielgruppe:

Die ABA Albstadt richtete ihren Fokus im Rahmen von „Taxila“ auf die Schülerinnen und Schüler der Förderschulen im Zollernalbkreis sowie der Förderberufsfachschule im eigenen Haus. Die Jugendlichen in diesen Schulformen bringen vielschichtige Problemlagen mit, wie z.B. Lernbehinderungen, Verhaltensschwierigkeiten und dysfunktionale Familienverhältnisse. Über 45% der Schülerinnen und Schüler haben einen Migrationshintergrund, obwohl der Landkreis zu den klassischen ländlichen Regionen in Baden-Württemberg gehört.

In der Regel münden über 50% der Absolventinnen und Absolventen der Förderschule in eine Berufsförderschule oder eine Reha-Ausbildung ein. Ein Übergang in eine reguläre duale Ausbildung ist die Ausnahme. Die individuelle Perspektive nach Beendigung der Förderschule bzw. der Berufsförderschule besteht somit in der Regel in der

Absolvierung einer theoriereduzierten Ausbildung, bei der die Aussichten auf einen erfolgreichen Abschluss dann allerdings gut sind.

Um diese Entwicklung auch tatsächlich erfolgreich durchlaufen zu können, benötigen die Schülerinnen und Schüler eine intensive Vorbereitung und Begleitung in der Berufsförderschule. Oft müssen Berufswünsche entwickelt werden, die dem Leistungsniveau und den Möglichkeiten der Jugendlichen auch tatsächlich entsprechen. Das bedeutet in der Praxis häufig, dass Jugendliche von ihrem Traumberuf Abschied nehmen müssen, um eine für sie realisierbare Alternative zu finden. Wichtig ist dabei auch eine erfolgreiche Auseinandersetzung mit der Stigmatisierung als „Förderschüler/in“ durch das private Umfeld. Nicht selten haben die Familien der Jugendlichen große Probleme diese Situation zu akzeptieren. Bei Familien mit Migrationshintergrund kommt noch hinzu, dass sie die einschlägigen Schul- und Ausbildungsangebote überwiegend nicht kennen und daher nicht in der Lage sind, ihre Kinder darin bestmöglich zu unterstützen.

Für Schülerinnen und Schüler mit einer solchen Einschränkung ihrer beruflichen Möglichkeiten ist es notwendig, alle erreichbaren Ressourcen zu aktivieren, um ihnen eine erfolgversprechende Perspektive zu eröffnen, die ohne lebenslange Hilfen auskommt und möglichst dauerhaft auf dem 1. Arbeitsmarkt endet.

Projektumsetzung:

Im Rahmen der Berufsorientierung setzte die ABA Albstadt zwei Schwerpunkte. Einerseits arbeitete sie mit Schülerinnen und Schülern der Klassen 8 und 9 der Förderschulen im Rahmen der Berufsorientierung. Hierbei ging es schwerpunktmäßig darum, mit den jungen Menschen eine Zielperspektive aufgrund der individuellen Möglichkeiten zu schaffen. Als Ergebnis sollte – wenn möglich – der Übergang in eine Ausbildung oder ein Übergang in eine weiterführende Schule wie die Förderberufsfachschule erarbeitet bzw. erreicht werden.

Der andere Schwerpunkt lag in der Berufsorientierung für die Schülerinnen und Schüler der Förderberufsfachschule. Diese sollten mit Unterstützung der Lehrkräfte und pädagogischem Personal auf eine Ausbildung nach der Förderberufsfachschule vorbereitet werden. Hierfür war es besonders wichtig, anhand von Praktika die Berufswelt kennen zu lernen. Im Mittelpunkt der Elternarbeit der ABA standen insbesondere 2 Aspekte: Zum einen ging es darum,

I

II

III

IV

V

VI



mit den Eltern die Enttäuschung aufzuarbeiten, die darin liegt, dass ihr Kind eine Ausbildung für „Lernbehinderte“ durchlaufen muss. Zum anderen ging es bei Eltern mit Migrationshintergrund zunächst darum, als Voraussetzung für die weitere Zusammenarbeit ein entsprechendes Grundwissen über das deutsche Bildungs- und Berufsbildungssystem zu vermitteln.

Jugendlichen, Eltern und Betrieben wurde in „Taxila“ konkrete Unterstützung in folgenden Bereichen angeboten:

- Erhöhung der Berufswahlkompetenz durch gute Information
- Integration in die Berufs- und Arbeitswelt für Schüler/innen mit Migrationshintergrund
- Informationen zum Thema Fremdenfeindlichkeit für alle Schüler/innen und damit die Verbesserung der Umgangskultur in Schule und Betrieb
- Umgang mit Praktikanten mit Migrationshintergrund für Kooperationsbetriebe
- Informationen für Eltern von Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten, die ihre Kinder bei der Berufswahl begleiten und unterstützen wollen
- Ausbau und Festigung von Sozialkompetenzen und anderen Kompetenzen

2.1.2. Projektsteckbrief Aufwind Hohenlohe

Profil:

Das Albert-Schweitzer-Kinderdorf ist ein klassischer Träger der Erziehungshilfe. Im Kern seiner Aktivitäten steht die stationäre Unterbringung von Kindern und Jugendlichen in derzeit 11 Kinderdorffamilien. Daneben unterhält das Albert-Schweitzer-Kinderdorf eine Vielzahl an Angeboten in der Region, u.a. eine Mädchenwohngruppe, betreutes Jugendwohnen, ein Frauen- und Kinderschutzhaus, einen Kindergarten sowie mehrere Jugendreferate in Umlandgemeinden.

Ausgangslage und Zielgruppe:

Die Stadt Waldenburg liegt in einer der ländlich geprägten Regionen Baden-Württembergs. Das Albert-Schweitzer-Kinderdorf ist in dieser Region einer der wenigen Träger und Anbieter von Angeboten der Jugendhilfe und verfügt über langjährige Kooperationsbeziehungen zu Gemeinden, anderen Jugendhilfeträgern und Schulen. Ein Beirat mit wichtigen Akteuren dieser Institutionen berät die Gemeinden der Region bei der Ausgestaltung von Angeboten.

Seit einigen Jahren sind in einigen Umlandgemeinden Jugendreferenten des Albert-Schweitzer-Kinderdorfs aktiv, die in Kooperation mit den Schulen Angebote für Jugendliche gestalten. In diese Angebote wurden bereits Themen wie Berufsfindung, Bewerbungstraining und soziales Kompetenztraining miteinbezogen. Allerdings gab es vor „Taxila“ kein spezifisches und eigenständiges Angebot zu diesem Themenkomplex.

Trotz einer vergleichsweise positiven Situation auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt im Hohenlohekreis beklagen die Akteure dort sehr schlechte Integrationsbedingungen für junge Menschen mit Migrationshintergrund und aus sozial schwachen Milieus. Besonders betroffen sind hiervon Menschen aus Russland und der Türkei. Diese Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind in dem Gemeinwesen schlecht integriert und werden dort laut Beschreibungen der Gemeinden häufig als destruktive Randgruppe wahrgenommen. Durch das Projekt sollte den Jugendlichen Erfahrungen der Selbstwirksamkeit vermittelt werden und durch die Vernetzung des Projektträgers in den Gemeinden eine öffentliche positive Wahrnehmung und Anerkennung dieser Jugendlichen erreicht werden. „Taxila“ ermöglichte es, das fehlende Angebot im Rahmen der Berufsorientierung für die genannten Jugendlichen zu leisten.

Projektumsetzung:

In Kooperation mit den Haupt- bzw. Werkrealschulen in Waldenburg, Neuenstein und Kupferzell wurden mit Jugendlichen ab 14 Jahren in den Klassen 8 und 9 Maßnahmen zur Berufsorientierung durchgeführt. Im Fokus standen Themen wie Einstellung zum Beruf, persönliche Motivationshaltung der jungen Menschen zum Thema Ausbildung/Arbeit, aber auch die Selbstwirksamkeit, Initiativekraft, soziale Kompetenz und Belastungsfähigkeit. Mit den Schülerinnen und Schülern sollten realistische Berufsperspektiven erarbeitet werden, die über die klassischen Wunschberufe hinausgehen und auch genderuntypische Berufe in den Blick nehmen, um die Chancen für benachteiligte Schülerinnen und Schüler auf einen Ausbildungsplatz zu erhöhen.

Neben konkreten Trainingsmaßnahmen z.B. im Rahmen einer Schülerfirma hatte die Entwicklung der persönlichen Grundhaltung zur Arbeitswelt besondere Bedeutung. Im Bereich der Elternarbeit ging es u.a. darum, Konzepte zu entwickeln, wie besonders „schwer erreichbare“ Eltern aktiviert werden konnten. Dabei sollten nicht nur klassische Beratungsangebote so niederschwellig wie möglich gestaltet werden, sondern auch neue – z.B. aufsuchende – Zugänge entwickelt und erprobt werden.

I

II

III

IV

V

VI



2.1.3. Projektsteckbrief Verein für Jugendhilfe Karlsruhe

Profil:

Der Verein für Jugendhilfe Karlsruhe verfügt über ein breites Spektrum an Beratungsangeboten, Einrichtungen und Diensten in den Feldern Straffälligenhilfe, Familienhilfe und Jugendhilfe. Unter anderem engagiert er sich intensiv im Feld der Übergangshilfen für benachteiligte Jugendliche z.B. im Rahmen von Angeboten an Schulen und einer sog. „Kompetenzagentur.

Ausgangslage und Zielgruppe:

In der Karlsruher Südstadt liegt der Anteil der Migrantinnen und Migranten bei über 30%. Viele Schülerinnen und Schüler aus Migrantenfamilien haben mangelnde Deutschkenntnisse, die oft mit einer verdeckten Lernverweigerung einhergehen. Fehlende Bildungsabschlüsse und die schlechte Ausbildungssituation vor allem für Jugendliche mit Migrationshintergrund nehmen den Jugendlichen die Perspektive und verhindern die Entwicklung von Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen, welche für den Übergang Schule und Beruf von entscheidender Bedeutung ist.

In der Südstadt ist der Anteil an Arbeitslosen mehr als doppelt so hoch wie im Durchschnitt der Stadt. Ein Milieu, welches sich auf die Jugendlichen in der beruflichen Orientierungsphase auswirkt.

Die familiären Unterstützungsmöglichkeiten scheinen auch an ihre Grenzen zu kommen, da ein sehr hoher Bedarf an stationären Erziehungshilfen, Pflegefamilien und Tagesgruppenplätzen besteht. Hinzu kommen die unterschiedlichen Erwartungen an die berufliche Zukunft seitens der Schülerinnen und Schüler selbst sowie seitens des sozialen Umfelds wie Eltern, Lehrer, etc. Für die Jugendlichen bedeutet dies eine zusätzliche Belastung, sofern sich diese Erwartungen nicht mit ihren Leistungen oder eigenen Vorstellungen decken. Es schien daher dringend erforderlich, den jungen Menschen in der Südstadt im Rahmen von „Taxila“ in der Phase der beruflichen Orientierung Unterstützungsmöglichkeiten anzubieten, die das familiäre Umfeld systematisch miteinbeziehen.

Projektumsetzung:

An einer Haupt- bzw. Werkrealschule und einer beruflichen Schule mit BVJ und BEJ wurden die Jugendlichen durch freiwillig engagierte Patinnen und Paten im Übergang Schule – Beruf begleitet. Sie unterstützten die Jugendlichen im Bereich der Berufsorientierung, der Suche nach Praktikumsstellen, bei

der Erstellung von Bewerbungsunterlagen, etc. Die Patinnen und Paten standen darüber hinaus den Jugendlichen für ihre alterstypischen Fragen und Probleme als Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner zur Verfügung. Sie wurden im Rahmen eines Patenschaftsprogramms (Programm „ehrenamtliche Betreuungshelfer“ beim Projektträger) durch eine sozialpädagogische Fachkraft geschult, fachlich begleitet und angeleitet. Die Patinnen und Paten erhielten für ihre Tätigkeit eine Aufwandsentschädigung. Es wurde angestrebt den jungen Menschen möglichst eine Patin / einen Paten mit dem entsprechenden Migrationshintergrund zu vermitteln, um auch so den jungen Menschen Vorbilder und Rollenbilder einer gelungenen Integration – im wahrsten Sinne des Wortes – an die Hand geben zu können.

Im Bereich der Elternarbeit wurden drei unterschiedliche Angebote verwirklicht:

- erstens die Einrichtung eines wöchentlichen „Elterncafés“, das v.a. für Eltern von Jugendlichen in der Phase der Berufsorientierung gedacht war,
- zweitens die Durchführung von Angeboten zur Elternbildung innerhalb des „Elterncafés“ zu den Themenbereichen Erziehungsfragen und Anforderungen und Funktionsweisen des Schul- und Ausbildungssystems sowie
- drittens aufsuchende Elternarbeit

2.1.4. Projektsteckbrief Schulwerk Mitte Nürtingen

Profil:

Das „Schulwerk Mitte“ (vormals „Inbus“) ist eine Privatschule, in der unterschiedliche Schulformen unter einem Dach vereinigt sind. Das Spektrum reicht dabei von der Sonderberufsschule bis zum beruflichen Gymnasium.

Ausgangslage und Zielgruppe:

Im Einzugsgebiet des Projektes ist der Ausbildungsmarkt seit 2007 positiv. Auf eine Bewerberin / einen Bewerber kommen rechnerisch 1,06 Ausbildungsstellen. Hiervon profitieren in der Regel allerdings nur gut qualifizierte Jugendliche. Das trifft auf die Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler der ausgewählten Schulformen von Schulwerk Mitte nicht zu. Im Fokus des „Taxila“-Projekts standen Jugendliche des (Sonder-) Berufsvorbereitungsjahres (BVJ sowie des Berufseinstiegsjahres (BEJ). Hier war die Zielgruppe eher geprägt

I

II

III

IV

V

VI



von Jugendlichen mit Verhaltensproblemen und Lernschwierigkeiten, nicht ausbildungsfähigen Jugendlichen, Lernverweigerern, „überalterten“ Jugendlichen oder Jugendlichen mit kritischem Aufenthaltsstatus.

Die Berufswünsche dieser Jugendlichen unterschieden sich nicht von denen der anderen Ausbildungssuchenden, was in der Praxis jedoch zu einer Konkurrenzsituation unter ungleichen Voraussetzungen führt. Durch die Segmentierung des Ausbildungsmarktes nach Geschlecht, sozialer bzw. ethnischer Herkunft und regionaler Zugehörigkeit wird die Zielgruppe noch zusätzlich benachteiligt. Eine weitere Benachteiligung wird deutlich in dem Verhältnis von ca. 12% Schulabgängerinnen und Schulabgängern aus Migrantenfamilien, denen aber nur 4% Auszubildende mit Migrationshintergrund gegenüberstehen. Diese Jugendlichen gezielt zu fördern und individuell zu begleiten, war für das Schulwerk Mitte zwingend erforderlich, um eine gelungene Berufsorientierung und –vorbereitung sicherstellen zu können.

Projektumsetzung:

Das „Schulwerk Mitte e.V.“ (vormals „Inbus e.V.“) arbeitete in „Taxila“ mit Schülerinnen und Schülern des (Sonder-)BVJ und des Berufseinstiegsjahres. Für diesen Personenkreis ist es sehr wichtig, eine möglichst individuelle Beratung und Begleitung in der Phase der Berufsorientierung anzubieten. Daher wurden die schulischen Angebote zur Berufsorientierung im Rahmen des Projekts gezielt durch eine sozialpädagogische Betreuung ergänzt. Hierbei standen die Prinzipien der Teilnehmerorientierung, des Kompetenzansatzes, der Lebensweltorientierung und die Methode des biographischen Interviews im Vordergrund. Anhand eines Förderplans wurden die notwendigen Hilfestellungen festgelegt und die Zuständigkeiten verteilt. Klare Zielformulierungen führten zu einer bestmöglichen Beratung und Unterstützung der Jugendlichen im Berufsorientierungsprozess. Im Mittelpunkt der Elternarbeit standen beim „Schulwerk Mitte“ eher klassische Zugänge (z.B. Hausbesuche, Elterngespräche). Die Idee, Eltern im Rahmen einer „Samstagsschule“ Bildungsangebote z.B. in den Bereichen EDV, Erziehungsfragen etc. zu machen, um so Kontakte aufbauen zu können, die für eine stärkere Einbindung der Eltern in den Prozess der Berufsorientierung ihrer Kinder genutzt werden können, konnte leider nicht realisiert werden.

2.2. Projektberichte

2.2.1. Projektbericht ABA Albstadt (Elke Merz)

Es gab in diesem dreijährigen Projekt viele Besonderheiten als auch Unwegsamkeiten. Die Schüler/innen sowie die betreuenden Personen haben sehr viele wertvolle Erfahrungen sammeln können. Ich möchte gerne meine Praxiserfahrungen in drei wichtige Aspekte gliedern und beschreiben:

1. Berufsorientierung
2. Elternarbeit
3. Projektarbeit in Zusammenarbeit mit Fachkräften

Zu 1.): Berufsorientierung

Das Besondere in meiner Arbeit im Rahmen des Projekts war die Beziehungsarbeit mit den Schülerinnen und Schülern, die wir leisten konnten. Wir sind eine kleine Förderberufsfachschule mit zwei Klassen à 12 Schüler/innen (i.d.R.). Durch das kleine Kollegium waren Absprachen sehr gut durchführbar. Man hatte die Möglichkeit jede/n Schüler/in gut kennenzulernen und jederzeit Gespräche führen zu können.

Positive Erfahrungen brachten auch die vielen Praktika mit sich. Jede/r Schüler/in hatte die Möglichkeit mindestens in zwei Betriebe gehen zu können, um sich beruflich zu orientieren. Dementsprechend waren unsere Schwerpunkte: die Berufsorientierung und die –vorbereitung.

Was ganz wichtig für die Arbeit mit unseren Schüler/innen ist, ist der ehrliche Umgang mit ihnen und dass sie das Gefühl vermittelt bekommen ernst genommen zu werden. Die jungen Menschen reagieren hier sehr sensibel darauf, viele von ihnen mussten schon einige schlechte Erfahrungen machen. In diesem Zusammenhang ist es auch sehr wichtig, sie mit ihren Träumen und Ängsten wahrzunehmen.

Durch den hohen pädagogischen Anspruch, den wir haben, war es oft anstrengend alles in ein Schuljahr zu packen. Um jeder/jedem Schüler/in gerecht zu werden, wären zwei Schuljahre für die Betreuung und Begleitung sinnvoller. Zudem wäre eine Nachsorge für die Schüler/innen und die Betriebe hilfreich. Ich denke, der Übergang Schule/Ausbildung ist oft mit Ängsten behaftet, so dass etwas Sicherheit v.a. den Schüler/innen gut täte.

I

II

III

IV

V

VI



Zu 2.): Elternarbeit

Unsere Besonderheit in Bezug auf die Elternarbeit war das Vertrauen zwischen Eltern, Betreuer/innen und Lehrer/innen. Wir haben immer versucht, die Eltern mit einzubeziehen. Es wurde nichts beschönigt oder verschwiegen. Auch haben wir versucht, den Eltern zu verdeutlichen, dass sie Entscheidungen treffen müssen. Wir haben uns bemüht Transparenz herzustellen und waren immer offen für Gespräche oder die Klärung von Problemen. Uns war es wichtig gemeinsam mit allen Beteiligten Lösungen zu finden. Aufgrund der Sprachprobleme war dies allerdings nicht immer einfach oder möglich.

Elternarbeit nimmt sehr viel Zeit in Anspruch. Oft muss man mit Nachdruck daran arbeiten, denn einige Eltern empfinden es als angenehm ihre Kinder (mit all ihren Nöten und Sorgen) einfach abzugeben. Ich finde es sehr wichtig Eltern diese Verantwortung wieder mehr zu übertragen und sie ernst zu nehmen. Auch Eltern brauchen eine helfende Hand und öfters einen „Wegweiser“ sowie ein „offenes Ohr“. Dazu benötigt es allerdings Zeit.

Zu 3.): Projektarbeit in Zusammenarbeit mit Fachkräften

Wir bestehen aus einem Team mit sechs Mitarbeiter/innen. Dieser kleine Kreis hat sehr viel Nähe geschaffen. Durch gemeinsam erdachte Ziele war es sehr angenehm und auch einfach, diese umzusetzen. Ich bin während der Projektzeit immer hilfreich unterstützt und geschätzt worden. Wir hatten regelmäßige Fallbesprechungen und wir konnten jederzeit gezielte Absprachen treffen.

Ganz positiv fand ich den Mut meiner Kolleginnen, im Rahmen des Projektes auch viele neue Sachen auszuprobieren.

Sehr wichtig waren für uns die regelmäßigen, sehr guten Kontakte zur „Agentur für Arbeit“ und zu den vielen verschiedenen Praktikumsbetrieben. Wir haben immer Unterstützung angeboten. Auch hier haben wir oft positive Rückmeldungen erhalten und viele wichtige und wertvolle Beziehungen knüpfen können. Wie auch in den anderen Bereichen sind wir aber auch hier oft an unsere zeitlichen Grenzen angelangt.

Resümee:

In unserem Team sind wir uns einig, dass alle Projektbeteiligte sehr wertvolle und wichtige Erfahrungen sammeln konnten. Die durch das Projekt zusätzlich ermöglichte Personal- und Zeitressourcen kam vor allem den Schüler/innen zugute, die das Angebot sehr genutzt und geschätzt haben.

Für die Lehrer/innen war es eine Entlastung, denn Probleme konnten in Ruhe außerhalb des Unterrichts geklärt werden.

Die Berufsorientierung und –vorbereitung konnte intensiver gestaltet werden.

Auch die Elternarbeit konnte durch das „Taxila“ - Projekt intensiviert werden.

Alles in allem haben wir festgestellt, dass das Projekt unverzichtbar ist. Die Jugendlichen benötigen Sicherheiten, Geduld und viel Zeit. Und auch ihr Umfeld muss mitstabilisiert werden. Drei Jahre Projektzeit sind ein schöner und wichtiger Anfang, es wäre aber sehr sinnvoll dieses Projekt weiter führen zu können, weiter auszubauen und zu intensivieren.

Ich denke, dass so den Jugendlichen als auch ihren Eltern eine Nachhaltigkeit zugute kommen würde. Zum Schluss ist es mir noch ein Anliegen mich bei allen zu bedanken, die mich während dieses Projekts so sehr unterstützt haben. Ich habe sehr viele Erfahrungen sammeln dürfen und konnte mich in den drei Jahren mit meinem pädagogischen Denken und Handeln verwirklichen.

Danke für drei tolle Projektjahre!

I

II

III

IV

V

VI



2.2.2. Projektbericht „Aufwind Hohenlohe“ in der Trägerschaft des Albert-Schweitzer-Kinderdorf e.V., Waldenburg (Christine Herzog)

Ein Projekt zur Berufsintegration für Jugendliche mit Migrationshintergrund

I.

Das Projekt „Aufwind Hohenlohe“ fand an drei Schulen im Hohenlohekreis statt.

In der Werkrealschule Kupferzell, Neuenstein und an der Grund- und Hauptschule Waldenburg. Im Rahmen des neuen Schulbündnisses „eins“, findet eine enge Kooperation zwischen den Schulen statt. Teilnehmer/innen waren Hauptschüler/innen der Klassen 7 bis 9.

Der Stellenumfang des Projektes betrug 100%. Eine Besonderheit hierbei war, dass diese Stelle auf drei Personen aufgeteilt wurde: Frau Herzog (Projektleitung) mit 50%, Frau Niebel mit 30% und Frau Bartelmeß mit 20% Stellenanteil.

Das Projekt arbeitete mit Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage von vier Bausteinen.

1. Schülercatering: Wir vermittelten den Schüler/innen Berufe durch das gemeinsame Tun.
2. Einzelförderung: Schüler/innen wurden einzeln, aber auch in der Gruppe unterstützt.
3. Vorstellung der verschiedenen Berufsbilder in der Schule
4. Elternarbeit

Dadurch ergab sich eine enorme Vielfalt an Angeboten. Diese wurden punktuell an den Schulen angeboten, d.h. das Team war ca. ein viertel Jahr an jeder Schule pro Projektjahr tätig.

Besonders schwierig war hierbei, die unterschiedlichen Arbeitstage der drei Mitarbeiterinnen zu vereinbaren. Durch die „Kurzaufenthalte“ an den Schulen war es schwierig, die Schüler/innen richtig und nachhaltig kennen zu lernen. Durch viele unterschiedliche Kooperationspartner war der zeitliche Aufwand und die Vorbereitung sehr intensiv. Es war eine hohe Flexibilität der Lehrkräfte und Mitarbeiterinnen von Nöten, um die Angebote in den Unterricht zu integrieren.

Lernerfahrungen:

Die Jugendlichen haben eine persönliche Motivationshaltung entwickelt

Im Einzelprojekt wie z.B. bei der Bewirtung der Theaterpremiere in Kupferzell oder der Bandbewirtung bei der „J-Rock-Night“, konnte durch ein Mitmachen der Projektmitarbeiterinnen und eine gute Zusammenarbeit des Teams die Motivationshaltung der Schüler/innen gestärkt werden. Transportiert wurde auch der Spaß etwas gemeinsam zu tun und so zum Erfolg zu kommen.

Positive Selbsterfahrungen

Es konnte vermittelt werden, dass man Erfolg hat, wenn man im Team arbeitet und dass es sich lohnt durchzuhalten. Jede/r konnte ihre/seine Stärken einbringen und hatte so die Möglichkeit zu zeigen was er/sie kann, dadurch wurde die Selbstwirksamkeit der Jugendlichen gefördert. Es war erstaunlich welches Engagement und Durchhaltevermögen einzelne Schüler/innen zeigten.

Belohnung war der Applaus und die Wertschätzung des Gemachten, durch die vielen Besucher bei der Theaterpremiere und das Lob der Bandmitglieder der „J-Rock-Night“.

Durch ein eigens geführtes Interview mit Ausbildungsleiter/innen für die Firmenlandkarte der Schule Neuenstein, konnte das Selbstbewusstsein der Jugendlichen gesteigert werden.

Steigerung von Sozialen Kompetenzen

Vor allem die intensive Zusammenarbeit während der Projektphasen in den einzelnen Teams und eine Übertragung der Verantwortlichkeiten auf die Jugendlichen, veränderte die Grundhaltung Einzelner.

Es entstanden Freundschaften und ein sehr positiver und fairer Umgang miteinander, der auch durch gemeinsame Unternehmungen gestärkt wurde. Das war eine wichtige Erfahrung, die ihnen sicherlich auch im Berufsleben helfen wird.

Steigerung der Belastungsfähigkeit

Wie belastbar Mitarbeiter/innen in der Küche oder in einem Serviceberuf sein müssen, konnten die Jugendlichen deutlich in den 5 Tagen im „Catering“ zur Vorbereitung der Theaterpremiere spüren. Sie erlebten was es heißt ein Buffet vorzubereiten und zu präsentieren und welche Organisation und Arbeit nötig ist, um eine Premierenfeier zu gestalten.

Dabei ging es in der Küche sicher nicht immer ruhig zu, sondern die Jugendlichen mussten Anweisungen befolgen, schnell und strukturiert arbeiten. Das war teilweise sehr anstrengend.

I

II

III

IV

V

VI



Im Service waren hingegen höfliches und freundliches Auftreten, gute Umgangsformen und eine positive Haltung den Besucher/innen gegenüber gefordert. Die 3 Mädchen und die 2 Jungen in der Küche haben es geschafft unglaublich diszipliniert, gezielt und mit Freude zu arbeiten. Auch hier war die Mitarbeit und somit die Vorbildfunktion und Motivation der Mitarbeiterinnen entscheidend.

Rückblickend kann man sagen, dass die Themenschwerpunkte im Projekt gut umsetzbar waren und das Team vom „Aufwind Hohenlohe“ sehr zufrieden ist. Es gab viel Lob und tolle Rückmeldungen. Die Mitarbeiterinnen bekamen durch das gemeinsame praktische Tun einen guten Zugang zu den Schüler/innen der einzelnen Schulen. Dadurch waren bessere Zugänge für die Einzelförderung möglich. Hierbei kam vor allem das „Soziale Kompetenztraining“ (erlebnispädagogische Übungen) sehr gut an. Auch die Einzelförderung wurde von den Schulen als sehr unterstützend und sinnvoll empfunden. Wir haben erreicht, dass die Schüler/innen dem Projekt gegenüber offen und positiv eingestellt waren und die Hilfe in Anspruch genommen haben.

Drei Jahre Projekterfahrung haben jedoch auch gezeigt, dass es für die Zukunft sinnvoll wäre, EINE Mitarbeiterin an einer Schule zu installieren, feste Sprechzeiten an den Schulen festzulegen und Aufgabenbereiche klar(er) zu definieren. Eine Möglichkeit wäre auch, dass die Mitarbeiterinnen sich auf einen Bereich spezialisieren, z.B. auf die Einzelförderung. Dies wäre eine deutliche Entlastung der Fachkräfte.

II.

Eine weitere sehr wichtige Rolle für Jugendliche spielen die Eltern. Wichtige Lebenseinstellungen, wie Motivation und Grundhaltung zur Arbeitswelt der jungen Menschen werden von ihrer Familie geprägt. Deshalb wurden die Eltern von uns in den Prozess des Motivationsaufbaus und in die konkreten Schritte der Berufsintegration als Begleiter/innen miteinbezogen. Es zeigte sich jedoch schnell, dass Zugänge zu den Eltern sich sehr schwierig gestalteten. Es gab zu wenige Möglichkeiten als „Außenstehende“ die Eltern zu erreichen. Auch der kurze Aufenthalt an den einzelnen Schulen und die hohe Schüler/innenzahl (die sich durch drei Schulen ergab) machte es schwer. Teilweise wollten auch die Schüler/innen die Kontaktaufnahme seitens der Mitarbeiterinnen zu den Eltern nicht.

Es wurde schnell klar, dass es sinnvoll und nötig war, außer Frau Bartelmeß, auch Frau Herzog und Frau Niebel (welche direkt mit den Jugendlichen arbeiten) mehr in die Elternarbeit einzubinden. So gelangen uns verschiedene Aktionen. Nach Anpassung der Elternarbeit an die Projektgegebenheiten konnten folgende Ziele erreicht werden:

Wir konnten Eltern zum Thema genderreflektierte Berufswahl gewinnen, so dass ein paar der Eltern ihren eher geschlechteruntypischen Beruf in der Schule vorstellten. Zudem unterstützten die Eltern immer wieder unterschiedliche Projekte in der Schule. Besonders gut gelangen die Kontakte über die Einzelförderung, hier wurden Eltern miteinbezogen und unterstützt.

Rückblickend lässt sich sagen, dass das Team nicht ganz zufrieden war mit der Umsetzung der Ziele zum Thema „Elternarbeit“. Es hat jedoch aus den Voraussetzungen das Beste gemacht.

Eine Möglichkeit Eltern zukünftig besser erreichen zu können, wäre ggf. durch die Installation eines Elterncafés oder durch Infoveranstaltungen zum Thema Übergang Schule – Beruf umsetzbar.

Es wäre auch gut, wenn Kontakte schon in der 7. Klasse beginnen können und sich bis zur 9. Klasse durchziehen.

III.

Das Projekt fand in enger Kooperation mit den Schulen, der „Agentur für Arbeit“, dem Paritätischen Baden-Württemberg, dem Paritätischen Jugendwerk Baden-Württemberg, den Bürgermeistern und Fördervereinen der Schulen, den Jugendreferaten und den Firmen statt.

Diese Kooperationen und vor allem auch die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften an den Schulen liefen sehr gut und waren stets offen und wertschätzend. Es herrschte eine große Akzeptanz.

Wegbereiter hierbei waren bereits bestehende Kontakte der Mitarbeiterinnen zu den Schulen. Zudem konnte das schon bestehende Netzwerk des Albert-Schweitzer-Kinderdorfes genutzt werden.

Das half sehr dabei unsere Aktionen reibungslos zu planen und durchzuführen.

Das Team harmonierte, vor allem auch durch das bestehende unterschiedliche Fachwissen, sehr gut und stützte sich gegenseitig in schwierigen Situationen. Durch drei Schulen und dadurch viele unterschiedliche Ansprechpartner/innen blieb meist wenig Zeit zum Austausch, es galt viele Termine mit vielen Leu-

I

II

III

IV

V

VI



ten zu planen und durchzuführen. Dabei waren die Kommunikationsstrukturen manchmal zu „verkopft“, z.B. liefen Kontakte an einer Schule nur über den Schulleiter. Aus heutiger Sicht würde das Team hier gerne die Ansprechpartner/innen an den Schulen reduzieren. Hierfür müssen Zuständigkeiten von Beginn an genau(er) geklärt werden und Themen sollten besser auf den Unterricht abgestimmt sein. Gut wäre ein gemeinsames Konzept mit der jeweiligen Schule zu entwickeln.

Kooperationspartner wie z.B. die „Agentur für Arbeit“ oder die Handwerkskammer könnten mehr eingebunden werden.

Abschließend hat sich gezeigt, dass diese Art der Berufsintegration sehr wichtig und sinnvoll war. Schwierigkeit war jedoch die immer nur kurze Dauer, die wir an den einzelnen Schulen verweilen konnten. Um eine umfangreichere, gezieltere und nachhaltigere Unterstützung zu ermöglichen, wäre es sinnvoll jeweils eine/n Mitarbeiter/in an jeder Schule fest zu installieren.

Das Team vom „Aufwind Hohenlohe“ ist mit den Ergebnissen der drei Projektjahre sehr zufrieden. Es würde sich freuen wenn das Projekt in veränderter Form weiterlaufen könnte.

Es grüßt herzlich Ihr Team vom „Aufwind Hohenlohe“

Christine Herzog, Claudia Niebel, Iris Bartelmeß

2.2.3. Projektbericht Verein für Jugendhilfe Karlsruhe, Praxisbericht vom Projekt Taxila in Karlsruhe (Vivien Gooth)

Das Projekt „Taxila“ beim Verein für Jugendhilfe Karlsruhe e.V. gehört zum Bundesprogramm „Xenos -Integration und Vielfalt“ und wird aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) und des Ministeriums für Arbeit und Soziales gefördert.

Aufgabe von „Taxila“ ist es, Jugendliche am Übergang Schule - Beruf zu unterstützen und zu fördern, um ihre Chancen einer sozialen und beruflichen Integration zu verbessern.

Die Einbindung der Eltern, die Aktivierung von Ressourcen des sozialen und familiären Umfeldes sowie das Nutzen bestehender Netzwerke sind wichtige Bestandteile des Projektes.

Zielgruppe

- Jugendliche ab 14 Jahren, die eine Haupt-, Werkreal,- oder Förderschule besuchen oder an einem Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) oder Berufseinstiegsjahr (BEJ) teilnehmen

Ziele

- Nachhaltige Verbesserung der beruflichen Integration
- Stärkung sozialer und personaler Kompetenzen der Jugendlichen
- Aktivierung der Eltern, die berufliche Orientierung und Lebensplanung ihrer Kinder zu fördern

Bausteine

- Individuelle Betreuung (u.a. in Kooperation mit dem Programm ehrenamtliche Betreuungshelfer beim Verein für Jugendhilfe e.V.)
- Bedarfsorientierte Trainings im Klassenverbund
- Elterncafé an einer Werkrealschule

I Unsere Projektarbeit mit jungen Menschen (Berufsorientierung)

Die Besonderheit des Projektes „Taxila“ im Projektstandort Karlsruhe lag in der Vielseitigkeit der einzelnen Projektbausteine:

Der 1. Baustein umfasste die individuelle Begleitung der Jugendlichen durch ehrenamtliche Bürger/innen der Stadt Karlsruhe. In Kooperation mit dem Programm „ehrenamtliche Betreuungshelfer des Vereins für Jugendhilfe Karlsruhe e.V.“ konnten motivierte Jugendliche ab 14 Jahre (insbesondere mit Migrationshintergrund), die in Karlsruhe eine Hauptschule, Werkrealschule oder ein BVJ oder BEJ besuchen eine/n ehrenamtliche/n Betreuungshelfer/in an die Seite gestellt bekommen. In wöchentlichen Treffen arbeiteten die Jugendlichen gemeinsam mit ihrem/r Betreuungshelfer/in an individuell festgelegten Zielen aus den Bereichen berufliche Orientierung, schulische Unterstützung und Freizeitgestaltung. Die gesetzliche Grundlage für dieses Angebot war das SGB VIII § 30 in Verbindung mit § 27. Somit entschied der Soziale Dienst der Stadt Karlsruhe über die Notwendigkeit und Eignung der ehrenamtlichen Begleitung des jeweiligen Jugendlichen. Durch den Rahmen des Hilfeplanprozesses war eine stetige Überprüfung der Zielerreichung und/oder Veränderung der Zielformulierung gewährleistet. Zu meinen Aufgaben gehörte die Akquise der ehrenamtliche Betreuungshelfer/innen, die zwischen

I

II

III

IV

V

VI



20 und 67 Jahre alt waren und die unterschiedlichsten Professionen und Ressourcen mitbrachten sowie die Anleitung und Beratung im Einzelkontakt, in regelmäßigen Teambesprechungen und der Weiterbildung der Ehrenamtlichen durch eintägige Fortbildungen zu Themen wie „Bewerbungen“ und „interkulturelles Arbeiten“. Innerhalb der Projektlaufzeit konnten rund 25 Jugendliche durch die ehrenamtliche Betreuung unterstützt werden.

Der 2. Baustein des Projektes „Taxila“ waren die „bedarfsorientierten Trainings“, die jeweils an zwei Werkrealschulen im Klassenverbund der 7./ 8. und 9. Klasse stattfanden. Ein Schwerpunkt waren das Körpersprachentraining, welches an mindestens 5 Schulvormittagen stattfand und in dem die Schüler/innen gemeinsam mit einer Musikpädagogin und mir als Trainerinnen ein Theaterstück entwickelten und abschließend vor Publikum aufführten. Das Körpersprachentraining wurde jeweils in einer 7. und 8. Klasse durchgeführt. Des Weiteren bot ich an zwei Vormittagen der Woche (parallel zum Schulunterricht) in der 7. Klasse und fortführend in der 8. Klasse, eine Kompetenzberatung zu den Themen „Allgemeine Berufsorientierung“ und „Schulpraktikum“ jeder/m einzelnen Schüler/in an. Obwohl es eine freiwillige Beratung war, nahmen alle 22 Schüler/innen das Angebot mehrfach in Anspruch.

Der Projektstandort Karlsruhe weist eine große Anzahl von kleinen und großen Projekten am Übergang Schule - Beruf auf, so dass im Laufe der Projektzeit von „Taxila“ die Öffentlichkeitsarbeit und das Agieren in sozialen Netzwerken immer mehr an Bedeutung gewonnen hat. Für den 2. Baustein „bedarfsorientierte Trainings“ erforderte dies eine genaue Analyse der bereits bestehenden Angebote der einzelnen Projekte in der Stadt Karlsruhe, als auch an den jeweils beiden Kooperationschulen vom Projekt „Taxila“ sowie der Entwicklung von Trainingsinhalten, die den Bedürfnissen der Schüler/innen entsprechen und keine inhaltliche Überschneidung mit anderen Angeboten darstellt. Zusätzlich erfolgte 2010 in der Stadt Karlsruhe eine Schulreform, die eine Umstrukturierung der Hauptschulen zu Werkrealschulen zum Ziel hatte. Infolge dessen mussten sich zunächst die Schulen überwiegend mit internen Prozessen und Abläufen auseinandersetzen und waren für Angebote von eventuell zukünftigen externen Kooperationspartnern nicht immer offen. Diese Unwegsamkeiten führten dazu, dass das Projekt „Taxila“ nur an zwei Schulen und nicht wie im Projektantrag angestrebt an insgesamt drei Schulen verortet werden konnte. Zu dem konnte der im Pro-

jektantrag verfolgte ganzheitliche Ansatz: Schüler/innen, die an bedarfsorientierten Trainings (2. Baustein) teilnehmen, sich ebenfalls für die Unterstützung durch einen ehrenamtliche/n Betreuungshelfer/in (1. Baustein) entscheiden und deren Eltern das vom Projekt „Taxila“ angebotene Elterncafé (siehe 3. Baustein „Elternarbeit“) besuchen, nur teilweise erreicht werden. Dies liegt zum einen darin begründet, dass nicht alle Schüler/innen, die ein Training absolvieren zugleich motiviert sind von einem ehrenamtlichen Betreuungshelfer begleitet zu werden, zum anderen haben Eltern nicht immer Zeit und das Interesse ein Elterncafé zu besuchen.

Die Besonderheit der individuellen Begleitung von Jugendlichen durch ehrenamtliche Bürger/innen war die Beziehungsarbeit über einen längeren Zeitraum (in der Regel läuft eine Betreuung zwischen einem und zwei Jahre). Grundlage hierfür war selbstverständlich die hohe Motivation der Jugendlichen, als auch von den Ehrenamtlichen selbst. In den monatlichen Rückmeldungen und Teambesprechungen mit den ehrenamtlichen Betreuungshelfern ließen sich immer wieder große Fortschritte in der Erreichung der formulierten Ziele im Rahmen der individuellen Hilfeplanungen erkennen, wie auch das wachsende Vertrauen der Jugendlichen in die ehrenamtlichen Betreuungshelfer.

Die große Motivation, die Reflexionsfähigkeit vieler Jugendlicher und ihr Spaß an der Zusammenarbeit mit uns zeigten sich auch immer wieder in der Durchführung des Körpersprachentrainings sowie in der wöchentlich stattfindenden Kompetenzberatung. Für den Erfolg des Körpersprachentrainings war aber auch die Freude, die Einsatzbereitschaft und der Ideenreichtum der Musikpädagogin als zweite Trainerin ausschlaggebend.

Außerdem hängt eine gelungene Umsetzung eines Trainings auch vom Engagement der Klassenlehrer/innen ab und wie sie ihre Schüler/innen auf die Trainings vorbereiten. Um selbst eine Einschätzung der Schüler/innen treffen zu können, wo ihre Bedürfnisse liegen und welche Kompetenzen sie bereits mitbringen ist ein erstes Kennenlernen der Klasse vor Beginn der Trainings ratsam.

Anhand der bereits beschriebenen beiden Bausteine des Projektes „Taxila“ lässt sich erkennen, wie vielseitig und facettenreich sich mein Aufgabenbereich gestaltete und das ich sehr flexibel in den unterschiedlichen Rollen als Leitung, Koordinatorin,

I

II

III

IV

V

VI



Anleiterin, Beraterin, Referentin, Trainerin und Netzwerkerin agieren musste. Die Zusammenarbeit mit Fachkräften, Honorarkräften, Ehrenamtlichen unterschiedlichen Alters (Erzieher/innen in Ausbildung bis hin zum pensionierten Schulleiter), Jugendlichen sowie deren Eltern erforderte eine hohe Offenheit und Anpassungsfähigkeit von mir und gestaltete die tägliche Arbeit sehr abwechslungsreich.

Zusammenfassend lassen sich folgende wichtige Kriterien in unserer Arbeit mit Jugendlichen benennen:

- Beziehungsarbeit als Grundlage für eine gewinnbringende Arbeit mit Jugendlichen.
- Erkennen der Bedürfnisse und Kompetenzen der Jugendlichen.
- Freiwilligkeit als Motor für eine gute Zusammenarbeit mit den Jugendlichen.
- Gewinnung von engagierten und motivierten Ehrenamtlichen und Honorarkräften.

II Unsere Projektarbeit mit Eltern (Elternarbeit)

Um die Elterarbeit im Projekt „Taxila“ (als 3. Baustein) erfolgreich gestalten zu können, wurde in den Räumlichkeiten einer Kooperationsschule ein Elterncafé eröffnet.

Das Elterncafé hatte jeden Donnerstagnachmittag geöffnet. Zwischen 8 und 15 Mütter besuchten jede Woche das Elterncafé. Zielgruppe waren interessierte Eltern aller Nationalitäten, die sich über Themen wie Pubertät, Erziehung von Jugendlichen, Schule und Berufsorientierung informieren wollten. Um Kontakt zu interessierten Eltern zu erhalten, hatten wir einen Mini-Jobber (der selbst einen Migrationshintergrund aufweist) eingestellt sowie eine Person, die während der Öffnungszeiten des Cafés eine Kinderbetreuung im Nebenraum anbot. Innerhalb eines Jahres ist das Elterncafé zu einer Anlaufstelle geworden für Mütter mit überwiegend türkischem Migrationshintergrund, die die unterschiedlichsten Fragestellungen und Bedürfnisse mitbrachten. Als Kooperationspartner konnte das Türkische Generalkonsulat gewonnen werden, die dem Elterncafé einen türkischen Beratungslehrer zweimal im Monat zur Verfügung gestellt hatte und der mit großem Erfolg eine Seminarreihe zu den Themen Pubertät und Erziehung angeboten hatte. Des Weiteren konnte das Elterncafé von einer hohen Bereitschaft anderer Institutionen wie der Polizei und der Berufsberatung profitieren, die immer wieder das monatliche Programm des Cafés thematisch bereicherten. Neben den thematischen Inputs und dem Erfahrungsaustausch war in der Gruppe ein hoher Bedarf der Eltern an individueller Beratung zu verzeichnen, so dass

wir auch über die Eltern oft Kontakt zu ihren Kindern erhalten haben. Ein besonderes Highlight war die hohe Motivation und das Interesse der Eltern, ihre Kompetenzen zu Themen der Erziehung und des deutschen Schul- und Ausbildungssystems zu erweitern. Im Rahmen unserer Tätigkeit konnten wir rund 80 Mütter mit türkischem Migrationshintergrund sowie einige der Väter erreichen.

Obwohl wir das Angebot des Elterncafés für Eltern aller Nationalitäten geöffnet hatten, konnten wir nur Eltern mit türkischem Migrationshintergrund erreichen. Ein Grund dafür ist vermutlich der Migrationshintergrund unseres Elterncaféverantwortlichen, der überwiegend für die Gewinnung und das „Halten“ der Besucher/innen zuständig war. Die Besucher/innen des Elterncafés kamen überwiegend aus dem Stadtteil, wo auch das Café seine Räumlichkeiten hatte. Die Kontakthaltung und die wöchentliche Erinnerung an das aktuelle Programm des Elterncafés per Telefon, per E-Mail sowie die Öffentlichkeitsarbeit und Werbung in den Schulen (Schulklassen/ Lehrerkollegium/Schulsozialarbeiter/innen) oder auf Stadtteilstesten nahm sehr viel Zeit in Anspruch. Es war jedoch für den Erfolg eines Elterncafés von großer Bedeutung.

Der Erfahrungsaustausch mit Kolleginnen aus dem Verein für Jugendhilfe Karlsruhe e.V., die bereits vor 5 Jahren ein Elterncafé eröffnet hatten, war natürlich von einem unschätzbaren Vorteil, der uns vermutlich vor vielen Rückschlägen bewahrt hatte. Zum anderen konnten wir bereits auf eine langjährige und gute Kooperation mit der Schule als Standort für das Elterncafé aufbauen, so dass es auch im Elterncafé immer wieder zu sehr persönlichen und gewinnbringenden Begegnungen zwischen Schulleitung, Fachlehrern und Müttern gekommen war. Das hohe Engagement und die Motivation unseres Elterncaféverantwortlichen erleichterte den Kontakt und den Beziehungsaufbau zu den einzelnen Müttern. Die Vielfalt in unseren monatlich festgelegten Programmen spiegelte das hohe Interesse und die Ideen/ Wünsche der Besucherinnen wieder. Das Programm des Elterncafés konnte eine gute Balance zwischen „persönlichen Austausch“ und „Informationsvermittlung“ aufweisen. Dabei war es stets wichtig, den Bedarf der Besucherinnen zu erfragen und sie in die Gestaltung des Elterncafés mit einzubeziehen. Trotz der sprachlichen Barriere konnte ich stets sehr guten und vertrauensvollen Kontakt zu den Müttern aufbauen, so dass mir zum Beispiel die Mütter Rückmeldung gaben, dass die Übersetzung der monatlichen Programme in das Türkische nicht erforderlich wäre.

I

II

III

IV

V

VI



Abschließend können folgende wichtige Kriterien in unserer Arbeit mit Eltern aufgezählt werden:

- Mitarbeit eines Elterncaféverantwortlichen mit Migrationshintergrund und gleicher sozialer Herkunft, wie die zu erreichende Zielgruppe.
- Elterncafé als ein kontinuierliches Angebot (fester Ort, Wochentag, Uhrzeit) anbieten
- Angebot der Kinderbetreuung während der Öffnungszeiten vom Elterncafé
- Eltern, als Mitgestalter/innen des Elterncafés ansehen
- Für eine adäquate Beratung und Weitervermittlung der Eltern und Jugendlichen ist das Wissen über Institutionen und die Angebote der sozialen Träger in der Stadt Karlsruhe unerlässlich

Auf Grund des großen Erfolges des Elterncafés streben wir vom Verein für Jugendhilfe Karlsruhe e.V. eine Weiterfinanzierung des Elterncafés über die Projektlaufzeit hinaus an.

III Unsere Projektarbeit mit Fachkräften (Lehrer/innen,...) ...

Ein wichtiger Kooperationspartner im 1. Baustein „Individuelle Begleitungen von Jugendlichen durch ehrenamtliche Betreuungshelfer/innen“ war der Soziale Dienst der Stadt Karlsruhe, da das Angebot eine Hilfe zur Erziehung nach SGB VIII § 30 in Verbindung mit § 27 war. Die Bezirkssozialarbeiter/innen entschieden, ob eine ehrenamtliche Betreuung für den jeweiligen Jugendlichen notwendig und geeignet war. Dies konnte auf der einen Seite als eine Hemmschwelle für Eltern und Jugendliche gesehen werden, jedoch wurde durch den Hilfeplanprozess auch die Zielerreichung und Qualitätssicherung des Hilfeangebotes fortlaufend sichergestellt.

Als externer Kooperationspartner von zwei Schulen in der Stadt Karlsruhe war das Projekt „Taxila“ zu dem auf eine gute und enge Zusammenarbeit mit der Schulleitung, den entsprechenden Fachlehrern der 7-9. Klassen und Schulsozialarbeiter/innen angewiesen.

Im Projektstandort Karlsruhe war es unerlässlich an unterschiedlichen Netzwerken mitzuwirken, um Hintergrundwissen zum Beispiel über die Schulreform 2010 zu erhalten und politische Veränderungen zu erfahren. Die angestrebte Kooperation mit einer dritten Schule als Projektstandort konnte durch das hohe Angebot von Projekten am Übergang Schule-Beruf sowie der Umsetzung der Schulreform 2010, die die Umstrukturierung der Hauptschulen in Werkrealschulen beinhaltete, nicht umgesetzt werden.

Netzwerkarbeit, Öffentlichkeitsarbeit sowie Absprachen mit anderen externen Trägern von Projekten am Übergang Schule - Beruf beanspruchten einen großen Anteil der Arbeitszeit.

Während der Projektlaufzeit kam es intern beim Verein für Jugendhilfe Karlsruhe e.V. zu einem zweimaligen Wechsel in der Fachbereichsleitung / Teamleitung. Personalwechsel können so leicht in einer schon begrenzten Projektlaufzeit Mehrarbeit und zeitliche Verzögerungen der Umsetzung von Projektbausteinen hervorrufen.

Der fachliche und persönliche Austausch zwischen Schulleitungen, Fachlehrern, Schulsozialarbeiter/innen sowie den Bezirkssozialarbeiter/innen gestaltete sich stets unkompliziert und für alle Beteiligten gewinnbringend. Darüber hinaus konnten im Rahmen der Netzwerke wichtige Kontakte mit Fachkräften unterschiedlicher Träger geknüpft werden. Mit Offenheit und Souveränität konnte ich mich schnell in das soziale Netzwerk der Stadt Karlsruhe einfinden und das Vertrauen der projektbezogenen Kooperationspartner/innen gewinnen.

Abschließend können aus meiner Sicht folgende wichtige Faktoren in der Arbeit mit Fachkräften genannt werden:

- Gute und enge Zusammenarbeit mit den Kooperationspartnern.
- Interesse und Teilnahme an unterschiedlichen Netzwerken.
- Kontakt und Austausch mit anderen Projektträgern, die ebenfalls an den Kooperationsschulen tätig sind.

Projektleitung: Vivien Gooth
Verein für Jugendhilfe Karlsruhe e.V.,
0721- 5090454, vivien.gooth@vfj-ka.de

I

II

III

IV

V

VI



2.2.4. Projektbericht „Schulwerk Mitte“, Nürtingen (Renate Freimuth-Nill)

I. Projektarbeit mit jungen Menschen (Berufsorientierung)

Das besondere am Projekt „Taxila“ bei „Schulwerk Mitte“ war, dass der Projektträger zugleich als Schulträger für die im Projekt betreuten Jugendlichen fungierte. Ebenso waren die Projektmitarbeiter/innen über lange Zeit hinweg in Personalunion auch als Lehrkräfte tätig. Damit gab es im Berufsorientierungsprozess für die am Projekt teilnehmenden Schüler/innen feste Bezugspersonen vor Ort. Eine gezielte individuelle Unterstützung konnte demnach auf Grund des intensiven Kontakts zur Auswirkung kommen. Einzelbetreuung und persönliche Förderung, um die Jugendlichen in ihrem Integrations- und Berufsorientierungsprozess zu unterstützen, konnten bei „Schulwerk Mitte“ nachhaltig geleistet werden.

Als Unwegsamkeit begegnete uns die Tatsache, dass die Projektteilnehmer/innen vornehmlich die einjährigen berufsvorbereitenden Schularten SBFS (Sonderberufsfachschule), BVJ (Berufsvorbereitungsjahr) und BEJ (Berufseinstiegsjahr) besuchten und somit nur ein Schuljahr am Projekt partizipieren und von ihm profitieren konnten. Mangelnde Deutschkenntnisse der Jugendlichen stellten ein gewisses Hemmnis dar, sie in Ausbildungsberufe zu vermitteln. Hinzu kam noch vereinzelt die Problematik, dass bestimmte Jugendliche bereits mit dem Gesetz in Konflikt gekommen waren.

Dem gegenüber stand eine hohe Erfolgsquote in der Vermittlung der jungen Menschen in Berufe, Berufsvorbereitende Maßnahmen oder Langzeitpraktika. Sehr hoch war auch die Beteiligung der Jugendlichen an den verschiedenen Projektangeboten. Ein guter Beziehungsaufbau war durchgängig über die gesamte Projektdauer möglich. Dazu trug nicht zuletzt auch die Präsenz vor Ort mit kurzen und unbürokratischen Wegen bei. Ein besonders vertrauensvolles Verhältnis konnte zu den Jugendlichen aufgebaut werden. Projektorientierte Arbeit von „innen“ war möglich.

Aus heutiger Sicht würden wir mehr Kooperationen mit einschlägigen Trägern vor Ort aufbauen, insbesondere mit Migrantenvereinen.

Die Arbeit war in persönlicher Hinsicht äußerst zufriedenstellend. Die Begleitung der Jugendlichen

hat sehr viel Freude bereitet und war von hoher Nachhaltigkeit geprägt.

Zum Projektverlauf gibt es unsererseits folgende grundlegende Wünsche:

1. Das Projektjahr sollte identisch sein mit dem Schuljahr, also sich nicht am Kalenderjahr orientieren. Hier entsteht für die betroffenen Schüler/innen mit dem Projektende am 31.12.2011 ein Betreuungsvakuum, das nicht so schnell aufgefangen werden kann.

2. Trotz Multiplikatoren- und angelegter Nachhaltigkeit können die Schüler/innen nicht mehr im bisherigen Umfang unterstützt und begleitet werden. So verliert die ansonsten erfolgreiche Projektarbeit für die folgenden Schülergenerationen, die mit denselben Problematiken konfrontiert werden, wieder an Bedeutung.

3. Im gesamten Projektverlauf wäre eine zweite Fachtagung wünschenswert gewesen, weil sich gezeigt hat, dass dadurch ein größeres Fachpublikum erreicht wird.

II. Projektarbeit mit Eltern (Elternarbeit)

Durch die Besonderheit, dass die Projektmitarbeiter/innen in Personalunion auch als Lehrkräfte in den betreffenden Schulklassen eingesetzt waren, konnten auch im Hinblick auf die Arbeit mit Eltern nachhaltige Effekte erzielt werden. Eltern hatten eine feste Bezugsperson im Berufsorientierungsprozess ihrer Kinder. Ein unmittelbarer und „niedrigschwelliger“ Zugang zu Eltern war den Projektmitarbeiter/innen möglich, da sie die Eltern auch aus dem schulischen Kontext kannten. Die Projektmitarbeiter/innen waren immer vor Ort ansprechbar. Beratungstermine für Eltern konnten unbürokratisch, weglos und zeitnah vereinbart werden. Auf Grund des intensiven und vertrauensvollen Kontakts zwischen Lehrer/innen, Projektmitarbeiter/innen und Eltern war eine gezielte sowie individuelle Unterstützung möglich. Eine zuverlässige und kontinuierliche Erreichbarkeit für Eltern war stets gewährleistet. Insgesamt stieß das Projekt bei den Eltern auf eine hohe Akzeptanz.

Die Sprachbarrieren der Eltern zeigten sich immer wieder als ein grundlegendes Problem. Während bei Elternabenden diese Problematik durch das Hinzuziehen von Dolmetschern weniger zum Tragen kam, zeigte sich in den vielen Einzelgesprächen mit Eltern

I

II

III

IV

V

VI



deren häufig unzureichende Sprachkompetenz als Hindernis im Verständigungsprozess über die Berufsorientierung. Ebenso war auch die pünktliche Termineinhaltung gelegentlich problematisch.

Eltern konnten Unterstützung erfahren, um wiederum ihre Kinder in der Berufsorientierung zu begleiten. Die zwischenmenschlichen Beziehungen zwischen Projektmitarbeiter/innen und Eltern gestalteten sich sehr gut. Gelungene Arbeit mit den Eltern waren Info-Elternabende über das deutsche Schul – und Bildungssystem und berufliche Perspektiven. Die zahlreiche Teilnahme der Eltern an derartigen Veranstaltungen zeigte, dass sie diese Informations- und Beratungsangebote gerne annahmen. Dort konnten auch fortwährende Kontakte der Eltern untereinander geknüpft werden. Ebenso war die Schaffung einer Vertrauensbasis zwischen Eltern und Projektmitarbeitern möglich.

Des Weiteren war seitens der Eltern der Beratungstermin bei der „Agentur für Arbeit“ ein gerne besuchtes Angebot. Die durch Projektmitarbeiter/innen vorgenommene Terminierung war für die Eltern sehr hilfreich und wurde gerne angenommen. Sowohl Eltern als auch Projektteilnehmer/innen waren erleichtert, dass die Berufsentscheidung getroffen werden konnte und die Umsetzung gesichert wurde. Eltern kamen auch bei persönlichen Schwierigkeiten ihrer Kinder gerne auf uns zu und suchten ein Beratungsgespräch.

Der Einstieg in die Projektarbeit mit den Eltern hätte nach heutigem Stand früher oder zeitgleich mit der Arbeit der Jugendlichen beginnen sollen. Weiterhin wäre ein kontinuierliches Elternangebot zum Beispiel in Form eines offenen Elterncafés sicherlich hilfreich gewesen.

Die Arbeit mit den Eltern möchten wir als nachhaltig und sehr zufrieden stellend beurteilen. Der Kontakt war immer von gegenseitiger Wertschätzung geprägt. Auch heute besteht noch Kontakt zu Eltern von ehemaligen Projektteilnehmer/innen. Die Eltern erwiesen dem Projekt gegenüber eine große Dankbarkeit.

In dem Bereich der Elternarbeit gibt es unsererseits keine weiteren Wünsche oder Ergänzungen. Allerdings trifft hier dasselbe zu wie bei den Jugendlichen bezüglich dem Projektbeginn und –ende.

III. Projektarbeit mit Fachkräften (Lehrer/innen, ...)

Auch hier zeigte sich sehr deutlich, dass der Projektträger identisch mit dem Schulträger ist. Mit denen am Projekt beteiligten Lehrkräften bestand eine sehr vertrauensvolle und enge Kooperation. Eine Besonderheit bei „Schulwerk Mitte“ ist die nationale Vielfalt der Lehrkräfte: Sie sind türkischer, russischer, irakischer, chinesischer, spanischer und französischer Herkunft. Dies war in vielen Bereichen für die Projektarbeit sehr förderlich.

Für die am Projekt beteiligten Lehrkräfte war es oft ein erhöhter Zeit- und Arbeitsaufwand, der ein zusätzliches Engagement erforderte.

Die Fortbildungen, die vor Ort bei „Schulwerk Mitte“ vom Paritätischen Jugendwerk Baden-Württemberg im Lehrerkollegium abgehalten wurden, waren informativ und von großem Erfolg. Sie haben ebenso zur hohen Akzeptanz des Projektes innerhalb des Lehrerkollegiums beigetragen. Die Nachhaltigkeit, die sich daraus entwickelte, wird auch sicherlich noch über das Projektende hinaus anhalten. Außerdem hat es allen Beteiligten viel Freude bereitet und auch zu entsprechenden Denkipulsen angeregt. Absprachen zwischen Klassenlehrer/innen und Projektmitarbeiter/innen waren unkompliziert und von gemeinsamer Projektverantwortung getragen.

Eine bessere und vorzeitigere Planung der einzelnen Projektmodule wäre erstrebenswert und würde die Qualität der Zusammenarbeit noch erhöhen.

Die Fortbildungen waren herausragend gut und wertvoll, die Zusammenarbeit zwischen Projektmitarbeitenden und Lehrkräften war immer kollegial und unterstützend sowie auf das Wohl der Projektteilnehmer/innen ausgerichtet.

Als Anmerkung sei erwähnt, dass es sicher wünschenswert wäre, wenn beteiligte Lehrer/innen an den „Taxila“ - Projekttreffen oder -Tagungen teilnehmen könnten, jedoch ist dies auf Grund des dadurch eintretenden Unterrichtsausfalls schwer umzusetzen.

I

II

III

IV

V

VI



IV. Erfolgsfaktoren und lessons learned

I. Projektarbeit mit jungen Menschen

- Erfolgreiche Einzelbetreuung und persönliche Förderung
- Sehr hohe Erfolgsquote bei der Vermittlung in Ausbildung oder BvB-Maßnahmen
- Große Anzahl an Projektteilnehmer/innen
- Hohe Beteiligung der Jugendlichen an Projektangeboten
- Erlebnispädagogische Angebote

- Verstärktes Zugehen auf Institutionen und Vereine vor Ort
- Problematik bei langfristig vereinbarten Terminen mit Jugendlichen
- Erhöhte Sensibilität für die Migrationsthematik

II. Projektarbeit mit Eltern

- Infoabende über das deutsche Schul- und Bildungssystem
- Elternberatung hinsichtlich der Berufsorientierung
- Individuelle Beratung von Eltern in Einzelgesprächen
- Sehr dankbare Eltern
- Vorgezogener Beginn mit Elternarbeit
- Mehr offene Elternangebote
- Verstärktes Zugehen auf Eltern

III. Projektarbeit mit Fachkräften

- Fortbildungen waren herausragend gut
- Gute Kooperation im Lehrerkollegium
- Sehr hohe Projektakzeptanz und Unterstützung

- Bessere vorzeitige Planung von Projektmodulen
- Bessere Nutzung der Fortbildungsangebote

Abschließend lässt sich sagen, dass eine längere Projektdauer sicherlich von Vorteil wäre, um Fehler zu optimieren.

I

II

III

IV

V

VI



Kapitel 3.

Migrations- und gendersensibles Arbeiten in der beruflichen Orientierung mit Jugendlichen, jungen Erwachsenen und deren Eltern (Kai Kabs-Ballbach)

3.0. Einleitung: Integrierst Du noch oder assimilierst Du schon?

Dass in der Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit heterogenen Gruppen gearbeitet wird, ist die Normalität. Diese Gruppen spiegeln die gesellschaftliche Vielfalt wieder. Das pädagogische Handeln durch pädagogische Fachkräfte innerhalb dieser Gruppen scheint aber nur bei einem Teil der Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu einem gelingenden Übergang von der Schule in den Beruf beizutragen¹.

Dies war die Aussage mit der zu Beginn des Xenos-Projekts 2008 angedachten Fortbildungstage ‚pädagogisches Handeln in der Vielfalt‘ für die beteiligten Fachkräfte. Schon zu Beginn, stellte sich die Frage, warum lediglich ein Teil der Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Maßnahmen der beruflichen Orientierung erreicht wird. Die Annahme war, dass zum einen gender- und migrationssensibles Arbeiten innerhalb der Berufsorientierungsmaßnahme und zum anderen Kooperationen mit Eltern den Erfolg dieser Maßnahmen wesentlich steigern. Vor allem der Gedanke die Eltern der Jugendlichen und jungen Erwachsenen, mit in das Boot bekommen zu wollen erschien vielversprechend.

Mit Voranschreiten und vor allem gegen Ende des Projekts zeichnet sich nun ab, dass bereits die Prämissen für Fortbildungstage nur eingeschränkte Gültigkeit hatten. Dass in der Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit heterogenen Gruppen gearbeitet wird, ist in Maßnahmen der beruflichen Orientierung NICHT die Normalität. Die

Heterogenität drückt sich vielmehr in der Vielfalt der sozialen Benachteiligungen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus. Die Maßnahmen werden in der Regel verstärkt, bzw. insgesamt in niederqualifizierenden Schulen durchgeführt. Die dabei erreichten Gruppen spiegeln nur auf den ersten Blick die gesellschaftliche Vielfalt wieder. Die in der Ausschreibung gewählte Formulierung drückt demnach weniger die Realität, als vielmehr einen wünschenswerten Idealzustand von Gruppen aus.

Im schulischen Kontext kann maximal in Grundschulen von einer Vielfalt der Kinder, entsprechend der Vielfalt in der Bevölkerung gesprochen werden, wobei selbst dort zwischenzeitlich einige Grundschulen von Eltern gemieden werden – in der Regel weil aufgrund des Wohnviertels¹ die Zusammensetzung der Schüler/innen nicht mehr der gesellschaftlichen Vielfalt entsprechen.

Deutlich wurde dies beispielsweise in Karlsruhe beim Verein für Jugendhilfe e.V.. Die Kolleg/innen in Karlsruhe stießen auf die beinahe schon groteske Situation, dass im entsprechenden Wohn- und Schulviertel bereits ein Überangebot an Maßnahmen der beruflichen Orientierung für die Schüler/innen und deren Eltern organisiert wurde. In diesem Stadtteil sind Familien aus dem Arbeitermilieu und damit auch Familien mit Migrationserfahrung² deutlich überrepräsentiert. Gemäß den gut gemeinten Bemühungen verschiedener Institutionen aus der Jugendhilfe konzentrieren sich die Hilfs- und Förderangebote auf dieses Wohnviertel und die ansässigen Schulen, so dass regelrecht claims der einzelnen Anbieter hinsichtlich einzelner Angebote abgesteckt werden müssen, bzw. inhaltlich die unterschiedlichen Nuancen der Angebote gegenüber den Schulen und den anderen Trägern betont werden müssen, um die Kooperationsprojekte Kinder- und Jugendarbeit mit Schulen zustande kommen zu lassen.

¹ Eltern haben in Baden-Württemberg die Möglichkeit einen Antrag auf Schulbezirkswechsel zu stellen um offiziell eine nicht dem Wohnort zugeordnete Schule zu besuchen. Darüber hinaus können Eltern ihre Kinder jederzeit ohne Einwilligung der Schulbehörde an einer „privaten“ Schule (Schulen in freier Trägerschaft) anmelden. Allerdings muss in der Regel Schulgeld für die private Schule bezahlt werden – was die Schulen nicht für alle Familien erreichbar macht. Laut statistischem Bundesamt ist in Deutschland der Anteil an Privatschulen permanent am Steigen. „Nach einer Studie des Statistischen Bundesamtes vom 28. Dezember 2006 ist der Anteil der Privatschüler von 5% im Jahr 1992 auf 7% im Schuljahr 2005/06 (873.000 Schüler von insgesamt 12,3 Millionen Schülern in Deutschland) gestiegen. Auch die Zahl der Privatschulen

hat zugenommen: Im Schuljahr 2005/06 gab es 4637 private allgemeinbildende und berufliche Schulen und damit 43,5 Prozent mehr als 1992. Die größte Gruppe unter den Privatschülern stellen die Gymnasiasten mit 40,4 Prozent“. (Wikipedia 2011)

² Paul Mecheril (2011) spricht in diesem Zusammenhang von Migrationsanderen. Der Begriff ist ebenfalls pauschalisierend und festschreibend, zeigt dies aber auch parallel an. „Wir“ und „Die Anderen“ gibt es immer nur als relationale Phänomene. „Migrationsandere ist ein Werkzeug der Konzentration, Typisierung und Stilisierung, das auf Kontexte, Strukturen und Prozesse der Herstellung der ‚in einer Migrationsgesellschaft als Andere geltende Personen‘ verweist“. vgl. Paul Mecheril Migrationspädagogik 2010 S. 17



Die zwei Kooperationspartner/innen aus Waldenburg und Albstadt, also aus dem eher ländlichen Bezirken, hatten andererseits Mühe der im Rahmen der Xenosprojekte festgelegten Quote an Teilnehmer/innen mit Migrationserfahrung³ zu entsprechen. Davon abgesehen, dass der Status hinsichtlich der Bedeutung einer möglichen Migrationserfahrung von den betreffenden Personen selber beurteilt werden kann/muss und andernfalls nur eine Zuschreibung sein kann, wird Migration von den Betroffenen tatsächlich vollkommen unterschiedlich erfahren. Die Adressaten für eine solche Ausschreibung müssen Jugendliche und junge Erwachsene sein, die aufgrund ihrer jeweiligen Gesamtsituation Unterstützungs- oder Förderbedarf haben – zu mindest solange das Angebot nur in einem segregierenden Schulsystem angeboten werden kann.

Nicht die Migrationserfahrung an sich gibt Anlass für eine berufsvorbereitende Maßnahme, sondern der Unterstützungs- und Förderbedarf. Nun sind ‚manche‘ Jugendlichen und jungen Erwachsene mit Migrationserfahrung in dieser Gruppe stark vertreten – nicht automatisch ‚alle‘ Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationserfahrung. Der Blick muss sich eindeutig auf Jugendliche und junge Erwachsene mit Förder- und Unterstützungsbedarf richten. Aber eben nicht nur! Es stellt sich berechtigterweise die Frage, auf wen oder was sich der Focus noch richten muss, bzw. warum auf die genannte Gruppe mit Migrationserfahrung fokussiert wird.

Insofern soll zunächst die Gesamtsituation der Jugendlichen, jungen Erwachsenen und deren Eltern betrachtet werden. Die These dabei ist, dass individuell zugeschnittene Maßnahmen für einzelne Jugendliche, z.B. hinsichtlich Diskriminierung und Segregation, nicht, bzw. kaum die Situation verändern wird. Damit wäre es fraglich, ob und wenn ja welche, Effekte mit den individualisierten Maßnahmen der beruflichen Orientierung erreicht werden können. Die dabei im vorliegenden Text zu überprüfende These ist, dass dies nur durch eine ganzheitliche Öffnung für die genannten Themen und Problemstellungen

des Bildungssystems geschehen kann. Es muss also hinterfragt werden, ob mit den individualisierten Hilfsmaßnahmen auch nur begrenzte Erfolge erzielt werden können. Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass die oben genannten Unterstützungsmaßnahmen ergänzend sinnvoll sein können.

Einleitend soll auch noch gesagt werden, dass die aktuellen Diskussionen um ‚Integration‘ der Menschen mit Migrationserfahrung an der Lebensrealität der Jugendlichen und jungen Erwachsenen vorbei gehen. Der in der Politik geführte Diskurs ‚wie weit Integration gehen kann, ob diese verweigert wird, wann diese in Assimilation umschlägt usw. individualisiert darüber hinaus die Thematik und lenkt ab von Öffnungsprozessen in der Gesellschaft für das Thema oder engt dieses zumindest stark ein. In Anspielung und Analogie auf den bekannten Werbeslogan eines Möbelhauses fragt deshalb spöttisch der Kabarettist Murat Topal aus Berlin in seinem Programm von 2010⁴ „Integrierst Du noch oder assimilierst Du schon?“.

3.1. Die Situation in Baden-Württemberg

Baden-Württemberg liegt mit Blick auf die Migrationsanteile in der Bevölkerung nach den Stadtstaaten Hamburg und Bremen an der Spitze in Deutschland (Stefan Borrmann 2010)⁵.

westdeutschen Bundesländervergleich 2007

Anteile in %	
Schleswig Holstein.....	13%
Niedersachsen.....	16%
Saarland.....	18%
Rheinland-Pfalz	18%
Deutschland gesamt	19%
Bayern	19%
Nordrhein-Wetfalen	23%
Berlin	24%
Hessen	24%
Baden-Württemberg	25%
Bremen	26%
Hamburg	26%

³Die Frage „Wie viele Jugendliche werden Sie erreichen? Wie viel % davon haben einen Migrationshintergrund? Wie ist die Altersstruktur?“ musste in der ersten Interessenbekundung beantwortet werden. Es gibt keinerlei konkrete Definition für den Status „Jugendlich_er mit Migrationshintergrund“. Die einzige Gemeinsamkeit der Menschen mit Migrationshintergrund ist die Migrationserfahrung – die gegebenenfalls von der Elterngeneration der betreffenden Jugendlichen gemacht wurde und nicht von den Jugendlichen / jungen Erwachsenen selber. Hier drängt sich die Frage auf, nach welchen Kriterien die Institutionen den

Migrationsstatus festlegen (sollen) und wie die Institutionen die Migrationserfahrung erfassen können?

⁴Murat Topal; „Tschüssicopski“, 2010, Berlin

⁵Thomas Rauschenbach, Stefan Borrmann, Wiebken Düx, Reinhard Liebig, Jens Pothmann, Ivo Züchner Lage und Zukunft der Kinder- und Jugendarbeit in Baden-Württemberg. Eine Expertise. 2010, Grafik von Stefan Borrmann Vortrag zur Expertise 2010



Migration und seine Effekte wird nach den demografischen Effekten von Rauschenbach, Borrmann u.A. 2010 als die Bedeutsamste „Allgemeine Herausforderung des Landes Baden-Württemberg“ in der Bevölkerungsentwicklung benannt.

Landesspezifisch weist Baden-Württemberg bei den unter 25-Jährigen mit einem Migrationsanteil von 33 Prozent sogar die höchste Quote auf. Die Folge ist, dass „mit Blick auf die nationale Herkunft und die lokale Verwobenheit die Vielfalt und Heterogenität ebenso zunimmt wie mit Blick auf die kulturellen und religiösen Wurzeln. Homogene kulturelle und lokale Milieus verlieren an Bedeutung“⁶. Die Kinder- und Jugendarbeit und damit auch die Jugendhilfe muss sich auf diese veränderte Ausgangslage einstellen und auf die damit verbundene Heterogenität konzeptionell reagieren. Rauschenbach u.A. empfehlen in Anbetracht der abnehmenden Bedeutung traditioneller, homogener Milieus und einer Zunahme heterogener soziokultureller und religiöser Milieus, sich die Frage zu stellen, wie auch die Kinder- und Jugendarbeit und somit auch die Jugendberufshilfe „nichtaffine Gruppen und Milieus besser ansprechen und einbeziehen kann“. Auf ähnliche Fragestellungen kamen die Ergebnisse der Sinus-Migranten-Milieu-Studie von 2008.

Zentral sollen in diesem Bericht allerdings nicht die demografischen Gesichtspunkte von Migration sein, sondern vielmehr Aspekte von Teilhabe an Bildungs-, Ausbildungs- und Arbeitsgelegenheiten für Jugendliche und junge Erwachsene mit und ohne Migrationserfahrung. Dies ist eine der Grundvoraussetzungen für individuell gelingende Lebensentwürfe sowie Fragen des Einbezugs ganzer Bevölkerungsgruppen an gesellschaftlichen Standards. Die Migranten-Milieu-Studie von 2008 resümiert weiter: „Bildung bleibt der Schlüssel in der Biographie. Auch weiterhin bleibt der Schulabschluss der Schlüssel zum Erfolg. In Deutschland hängt er so stark wie in keinem anderen Land von der jeweiligen sozialen Herkunft der Jugendlichen ab. Junge Leute ohne Schulabschluss finden seltener eine qualifizierte Arbeit oder eine Ausbildung. Entspre-

chend pessimistisch blicken Jugendliche, die sich unsicher sind, ihren Schulabschluss zu erreichen, auch in die Zukunft“⁷. Grund genug also auf die Frage zu sehen, warum und wie Jugendliche und junge Erwachsene von Zugängen zu Bildung abgeschnitten bleiben. Im Umkehrschluss heißt dies auch Überlegungen anzustellen, wie diese Wege zur Bildungsteilhabe für Jugendliche und junge Erwachsene aussehen können, wie Öffnungsprozesse in Institutionen sowie Haltung und darauf bezogenes pädagogisches Handeln der Fachkräfte in der Arbeit mit Jugendlichen, jungen Erwachsenen und deren Eltern aussehen kann. Insbesondere mit Blick auf migrantische Jugendliche und junge Erwachsene. Auch wenn der Anlass der Projekte und damit auch des vorliegenden Berichts den Übergang von der Schule in den Beruf zum Thema hat, sei in Abgrenzung an dieser Stelle gesagt, dass es nicht um die Forderung gehen kann, wie ‚die Migrant/innen‘ ihren Anteil an gesellschaftlichen Verpflichtungen erfüllen, indem sie sich einen möglichst hohen Bildungsstand aneignen. Partizipation und Teilhabe kann in diesem Kontext nicht als Forderung formuliert werden, sondern muss als ‚in Handlung umsetzen des persönlichen Interesses an Beteiligung‘ verstanden werden. Eine solche Forderung beinhaltet ansonsten immer auch die Unterstellung, dass die Jugendlichen, jungen Erwachsenen und deren Eltern kein eigenständiges Interesse an dieser Form der Teilhabe hätten oder haben könnten, was diverse Untersuchungen vollständig ausräumen⁸. Auf einen weiteren Diskussionsstrang soll an dieser Stelle ebenfalls das Augenmerk gerichtet werden: „Nicht selten heißt es sogar, dass Deutschland aus demografischen und ökonomischen Gründen Migrant/innen benötige (Paul Mecheril 2010)⁹. Hier muss weiter gedacht werden: „Die Instrumentalisierung von Migrant/innen unter einer ökonomischen Verwertungsperspektive bewirkt, dass sie ihre Anwesenheit durch gesellschaftliche Erträge legitimieren müssen“¹⁰. „Die ökonomistische Zuwanderungspolitik trägt dazu bei, zwischen ‚guten‘ und ‚schlechten‘ Zuwanderern zu unterscheiden“. (Maria do

⁶ ebd.

⁷ Sinus-Sociovision: „Zentrale Ergebnisse der Sinus-Studie über Migranten-Milieus in Deutschland“ www.sinus-institut.de, 2008

⁸ Ursula Boos-Nünning, „Elternarbeit in der Einwanderungsgesellschaft“ Paritätisches Jugendwerk BW 2011 S. 16

⁹ Paul Mecheril in: Bachelor / Master: Migrationspädagogik von Paul Mecheril, Annita Kalpaka, Maria do Mar Castro Varela, Claus Melter und Inci Dirim 2010, S. 8

¹⁰ Die Gefahr liegt insgesamt bei dem Blickwinkel „gesellschaftli-

cher Verwertbarkeit“. Anerkennung des jeweiligen Gegenüber wird gekoppelt mit der individuellen Leistung (teilweise durch Überverallgemeinerung auch kollektiver Leistungen, bzw. Leistungsverweigerung, Beispiel „die Griechen“) und dem daraus entspringenden gesellschaftlichen Ertrag. Die Brisanz dieser Denkweise wird (auch) deutlich, wenn Menschen mit Assistenzbedarf unter diesem Blickwinkel betrachtet werden.

I

II

III

IV

V

VI



Mar Castro Varela u. Paul Mecheril 2010)¹¹. Die Logik dieser neuen demografisch und wirtschaftlich ausgleichenden Migrationspolitik ist hierbei im Kern ökonomistisch (vgl. Paul Mecheril 2010). [...] Eine Politik, die versucht, Migration vorrangig durch die instrumentelle Bedeutung der Migrant/innen und ihre Verwertbarkeit zu begründen“ ist mit vielen Problemen verbunden. In der Konsequenz wird dadurch zwischen guten und schlechten Migrant/innen unterschieden: „Gute“ sichern „unseren“ Wohlstand, „schlechte“ verbrauchen unsere Ressourcen (vgl. Paul Mecheril S. 10). Die Rechtfertigung dieses Handlungsprinzips geschieht über das Othring: Wir schauen nach uns und unserem Wohlergehen und „die Anderen“, nämlich die Menschen im Ausland oder die Migrationsanderen im Inland sind dabei sekundär“ (Paul Mecheril 2010 S. 9)¹².

Ein diese Haltung tragender gesellschaftlicher Diskurs hat natürlich auch Auswirkungen auf die Beziehung von Pädagogik und dem Thema Migration. Problembeschreibungen unter pragmatisch-technischer wie auch moralischer Hinsicht sind charakteristisch für das Verhältnis von Pädagogik und Migration. Pädagogisches Handeln und pädagogische Institutionen werden sowohl unter der Perspektive Handlungsfähigkeit als auch unter dem Gesichtspunkt Legitimität durch die Anwesenheit von Migrant/innen herausgefordert. Phänomene der Zugehörigkeit, ‚wir‘ und ‚nicht-wir‘ spielen eine große Rolle (vgl. Paul Mecheril 2010)¹³. Nun ist die Bildungs- und Lebenssituation von Migrant/innen nicht allein von natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsverhältnissen abhängig. Andere analytisch und theoretisch zu unterscheidende Einflussgrößen, z.B. Geschlechterverhältnisse, ökonomische Bedingungen, Normalitätskonstruktionen auf der Ebene von Leiblichkeit oder Sexualität, konstituieren die Situation von Migrant/innen und Nicht-Migrant/innen (vgl. Paul Mecheril 2010 S. 13).

Natio-ethno-kulturelle¹⁴ Zugehörigkeit wird auch immer, wie P. Mecheril beschreibt, von anderen Differenzverhältnissen vermittelt. „ ‚Wir‘ und ‚Die Anderen‘ gibt es immer nur als relationale Phänomene. ‚Migrationsandere‘ ist ein Werkzeug der Konzentration, Typisierung und Stilisierung, das auf Kontexte, Strukturen und Prozesse der Herstellung der ‚in einer Migrationsgesellschaft als Andere geltende Personen‘ verweist“ . (Paul Mecheril S. 17)¹⁵.

Migration war immer ein wichtiger Motor gesellschaftlicher Veränderung und Modernisierung. Migrant/innen können in dieser Perspektive als Akteure gesehen werden, die neues Wissen, Erfahrungen, Sprachen und Perspektiven in unterschiedliche soziale Zusammenhänge einbringen und diese mitgestalten. [...] Migration, so kann mittlerweile als Konsens gelten, ist unvermeidbar. (Paul Mecheril 2010)¹⁶. In diesem Sinne soll die Kategorie Migration und Migrationserfahrung im vorliegenden Bericht verstanden werden.

3.2. Formale Bildung und Migration

Tabelle 1 (Statistisches Bundesamt, Schulstatistik 2004/05, zit. nach BMFSFJ 2007¹⁷):

Unter ganzheitlichen Gesichtspunkten kann die Dimension des formalen Bildungskonzepts nicht außen vor bleiben: Das Familienministerium veröffentlichte 2008 eine Broschüre „Mädchen und Jungen in Deutschland - Lebenssituation, Unterschiede, Gemeinsamkeiten“. Für den schulischen Bildungskontext wird in der Broschüre nach einer Schulstatistik des Statistisches Bundesamt (2004/05) deutlich, dass sich die Kategorien Migrationserfahrung¹⁸ und Geschlecht intersektionell auf Schulabschlüsse auswirken: Bei keinen, bzw. niederqualifizierenden Schulabschlüssen sind Männer, aber auch Frauen mit Migrationserfahrung deutlich überrepräsentiert (siehe Tabelle 1 oben zit. nach BMFSFJ 2007).

¹¹ Paul Mecheril in: *Bachelor / Master: Migrationspädagogik von Paul Mecheril, Annita Kalpaka, Maria do Mar Castro Varela, Claus Melter und Inci Dirim 2010, S. 31*

¹² ebd.: *Diese Haltung spiegelt auch nicht „nur“ die Begegnung mit den Migrant/innen im Inland wieder, sondern bildet letztendlich die reale Politik eines Landes ab, dessen Wirtschaftssystem sich auf Export von Waren spezialisiert hat, welche nicht mehr im eigenen Land von der eigenen Bevölkerung produziert, aber dennoch mit minimalen Produktionskosten und maximalem Gewinn veräußert werden. S. 9ff*

¹³ ebd. S. 13

¹⁴ *der Begriff macht deutlich, dass eine Einengung auf die kulturelle Betrachtung unangemessen ist. Ebenso ist der Begriff Migration eine Perspektive, die eine Einengung der mit Wanderung verbundenen Perspektive als unangemessen erachtet. vgl. P. Mecheril S. 19*

¹⁵ ebd. S. 17

¹⁶ ebd. S. 8

¹⁷ *Statistisches Bundesamt 2004/2005 in: „Mädchen und Jungen in Deutschland Lebenssituation, Unterschiede, Gemeinsamkeiten“ BMFSFJ 2007*

¹⁸ *In der Broschüre wird von ‚ausländischen‘ Frauen und Männer gesprochen.*



Tabelle 1:

Geschlecht und Staatsangehörigkeit	%	Schulabschluss
deutsche Frauen	5,6	ohne Hauptschulabschluss
deutsche Männer	9,5	ohne Hauptschulabschluss
ausländische Frauen	12,9	ohne Hauptschulabschluss
ausländische Männer	19,7	ohne Hauptschulabschluss
deutsche Frauen	23,8	mit Hauptschulabschluss
deutsche Männer	32,2	mit Hauptschulabschluss
ausländische Frauen	41,2	mit Hauptschulabschluss
ausländische Männer	45,3	mit Hauptschulabschluss
deutsche Frauen	57,1	mit mittlerem Abschluss
deutsche Männer	50,9	mit mittlerem Abschluss
ausländische Frauen	40,4	mit mittlerem Abschluss
ausländische Männer	32,2	mit mittlerem Abschluss
deutsche Frauen	34,9	mit allgemeiner Hochschulreife
deutsche Männer	26,3	mit allgemeiner Hochschulreife
ausländische Frauen	10,3	mit allgemeiner Hochschulreife
ausländische Männer	8,1	mit allgemeiner Hochschulreife

Inci Dirim und Paul Mecheril besprechen ausführlich die Zusammenhänge der „Schlechterstellung Migrationsanderer“ sowie ungelöste Probleme innerhalb des System Schule in der Migrationsgesellschaft (2010 S. 121-150). Schüler/innen, die einer natio-ethno-kulturellen Normalitätskonstruktion des Bildungssystems nicht entsprechen, zeigen, dass ihre Situation im Vergleich zu der von anderen Schüler/innen nach wie vor von Benachteiligung geprägt ist. (vgl. Inci Dirim, S. 121) „Da ein allgemein bildender Schulabschluss und die erfolgreich abgeschlossene Berufsausbildung entscheidende Bedingungen aussichtsreicher Teilhabe an den sozialen Ressourcen und Prozessen einer Gesellschaft darstellen, weisen vorliegende Daten [...] auf drastisch eingeschränkte Teilnahmevoraussetzungen gegenüber anderen Kindern und Jugendlichen hin“ (Inci Dirim, S. 121)¹⁹. Migrant/innen haben im schulischen Kontext wegen eingeschränkten Sprachkenntnissen und ihrem natio-ethno-kulturellen Status aufgrund der Nor-

malitätskonstruktionen in der Schule wesentlich schlechtere Bedingungen als Kinder und Jugendliche der Mehrheitsgesellschaft. Dabei ist ‚Normalität‘ Beschreibung und Vorschrift einer Ordnung. Dass es Migrant/innen ‚gibt‘, ist in einer Einwanderungsgesellschaft einerseits ‚normal‘. [...] Andererseits gilt ‚der Migrant‘ als der Andere, der Nicht-Normale, der Fremde, derjenige, der von einem imaginären Idealtyp abweicht (vgl. Maria do Mar Castro Varela u. Paul Mecheril S. 37)²⁰.

3.3. Migration und Armut

Menschen mit Migrationserfahrung stellen keine in sich homogene Gruppe dar. Die Sinusstudie 2008 zu Migrant/innen-Milieus²¹ arbeitet dies gut erkennbar heraus. Die Migrant/innen-Milieus sind mit den nicht-migrantischen Milieus in Deutschland vergleichbar: Auch unter den Menschen mit Migrationserfahrung

¹⁹ Inci Dirim, in: *Bachelor / Master: Migrationspädagogik* von Paul Mecheril, Annita Kalpaka, Maria do Mar Castro Varela, Claus Melter und Inci Dirim 2010, S. 121

²⁰ Maria do Mar Castro Varela ebd. S. 37

²¹ Sinus-Sociovision: „Zentrale Ergebnisse der Sinus-Studie über Migrant/innen-Milieus in Deutschland“ www.sinus-institut.de, 2008



Tabelle 2:

Insgesamt	14,8
Personen ohne Migrationshintergrund	% Anteile
insgesamt	11,6
Männer	11,0
Frauen	12,2
Kinder und Jugendliche unter 15 Jahren	13,7
über 65jährige Personen	9,7
Personen mit Migrationshintergrund	
Insgesamt	28,2
Männer	27,9
Frauen	28,5
zugewanderte und hier geborene Ausländer	34,3
Eingebürgerte und hier geborene Kinder von Zuwandererern	24,7
(Spät-) Aussiedler und Nachkommen	20,7
Kinder und Jugendliche unter 15 Jahren	32,6
über 65jährige Personen	27,1

gibt es eine breite bürgerliche Mitte sowie intellektuelle, modern eingestellte Milieus. Und auch die Einstellungen der Einwanderer in schwierigen wirtschaftlichen Verhältnissen unterscheiden sich nicht völlig von denen der einheimischen deutschen „Unterschicht“. Keines der dort genannten acht Milieus wird von nur einer Herkunftsgruppe bestimmt. Unterschiede gibt es nicht nur zwischen Nicht-Migrant/innen und Migrant/innen, sondern auch zwischen den verschiedenen Milieus. Dort finden sich sowohl Menschen, die traditionell orientiert sind und sehr nah an ihren Herkunftskulturen geblieben sind, als auch postmodern denkende Menschen, für die die Festlegung auf beispielsweise eine Kultur keine Rolle mehr spielt.

Unterschiede zu den Nicht-Migrant/innen gründen sich laut der Studie vor allem auf unterschiedliche kulturelle und sprachliche Hintergründe und Erfahrungen. Richtet sich der Blick auf Bildungszusammenhänge, lässt sich feststellen, dass nicht die Kategorie ‚Migrationserfahrung‘ für die weniger qualifizierenden Schulabschlüsse, sondern vielmehr

der Zusammenhang zwischen Armut, Bildungsarmut und niederqualifizierenden Schulabschlüssen zu der genannten Situation führt. Menschen mit Migrationserfahrung sind überproportional häufig von Arbeitslosigkeit betroffen, so der Bericht zu den Lebenslagen in Deutschland: Die Daten belegen ein wachsendes Armutsrisiko bei Migrant/innen. Es ist zwischen 1998 und 2003 von 19,6% auf 24% gestiegen und liegt weiterhin deutlich über der Armutsrisikoquote der Gesamtbevölkerung. Der Anstieg ist auf die im Jahr 2004 fast doppelt so hohe Arbeitslosenquote der ausländischen²² Bevölkerung (20,4%) im Vergleich zur Gesamtbevölkerung (11,7%) zurückzuführen. Tabelle 2:

Aktuell leben ca. 3 Millionen Kinder in Armut. Wie der dritte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung 2008 hervorhebt, ist je nach Datenbasis jedes zehnte bis fünfte Kind von Armut bedroht²³. Auch in Baden-Württemberg leben im Jahr 2007 8,4 % der Kinder von Hartz IV und ca. 15 % aller Kinder und Jugendlichen wachsen in schwierigen finanziellen Verhältnissen auf. Die Wirtschaftskrise hat die

²² Das BMAS bleibt bei seinen Kategorien nicht stringent, bzw. erklärt diese nicht. Unter anderem wird „von hier geborenen Ausländern“ gesprochen - was ein Widerspruch an sich ist.

²³ Bei Studien über das Ausmaß von Kinderarmut muss berücksichtigt werden, auf welche Messverfahren, Indikatoren und

Datenquellen zurückgegriffen wird. Für ein realistisches Bild ist es ratsam, auf die deutlich höheren Kinderarmutzzahlen des SOEP zurückzugreifen; danach ist jedes vierte Kind in Deutschland von Armut bedroht.



Situation für viele Familien drastisch verschärft²⁴. Hier kann nicht mehr von einem Randgruppenproblem gesprochen werden. Überproportional häufig sind in dieser Gruppe Kinder von Alleinerziehenden und Kinder mit Migrationserfahrung vertreten. Franz Hamburger betont 2009 ebenfalls das hohe Armutsrisiko von Migrantenhaushalten. Dies liege um mehr als ein Dreifaches höher als bei der Gesamtbevölkerung²⁵.

Einher geht mit der finanziellen Armut bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen häufig ein Mangel an Zuwendung, Erziehung und Bildung. Mädchen und Jungen aus armen Familien haben häufiger gesundheitliche Probleme - verursacht durch falsche Ernährung und Bewegungsmangel. Sie können sich im Unterricht nicht konzentrieren und brechen öfter die Schule ab. Sie leben häufiger in beengten Wohnverhältnissen, in vernachlässigten Stadtteilen mit schlechten Schulen und unzureichenden sozialen Angeboten. „Die schlechteren Startchancen von Kindern aus den unteren Herkunftsschichten prägen alle Lebensbereiche und wirken wie ein Teufelskreis“. Stigmatisierung und Benachteiligung ziehen sich wie ein „roter Faden“ durch das ganze Leben der Kinder und Jugendlichen dieser Familien hindurch, resümieren Hurrelmann u. Andresen 2007 in der World Vision Studie. Diese Situation ist umso bedenklicher, als die PISA-Ergebnisse gerade für Deutschland auf einen hohen Zusammenhang zwischen Bildung und sozialer Herkunft hinweisen. „Durch Armut sind nicht nur fundamentale Rechte der Kinder verletzt, sondern darüber hinaus sind auch die Teilhabechancen am gesellschaftlichen Leben sowie die Entwicklungs- und Entfaltungschancen dieser Kinder eingeschränkt. Ein Leben unter Armutsbedingungen verschlechtert die Chancen auch auf eine erfolgreiche schulische Bildungskarriere“²⁶.

Dennoch sei auch hier darauf hingewiesen, dass es keinen ‚mechanischen‘ Zusammenhang zwischen materieller Armut und Beeinträchtigung von

Lebenslagen bei Kindern gibt²⁷, ebenso wie eine Migrationserfahrung nicht zwangsläufig zu einem niedrigen oder schlechten Schulabschluss führt. Auch das Bundesjugendkuratorium²⁸ fasst die Situation von in Armut lebenden Kindern und deren Familien folgendermaßen zusammen: „[Es] zeigt sich, dass Kinder in Armutslagen über geringere Gestaltungsspielräume und Entfaltungschancen verfügen, als Kinder, die in nicht armen Familien leben. Fehlende materielle Ressourcen schränken die Teilhabe-möglichkeiten von Kindern und Eltern ein. Zugleich sind die Eltern angesichts des materiellen Drucks und der existenziellen Sorgen nicht selten überfordert und können daher ihre Kinder nicht im gleichen Maße fördern und unterstützen wie nicht arme Eltern. Wenn dann in den öffentlichen Einrichtungen (Kindertagesstätten, Schulen etc.) weder Zeit noch Aufmerksamkeit für individuelle Förderung und Kompensation von Benachteiligungen vorhanden sind, kann dies zu einer nachhaltigen Beeinträchtigung der Lebenschancen der betroffenen Kinder mit der Folge einer Reproduktion des Armutsrisikos über die Generationen hinweg führen“.

3.4. Intersektionell wirksame Differenzen: Armut, Bildungsarmut und Geschlecht

Die Sozialwissenschaftlerin und Armutsforscherin Susann Fegter (2009) arbeitet in zwei Studien die verheerenden Zusammenhänge zwischen materieller Armut und Bildungsarmut bei Kindern und Jugendlichen, unter Berücksichtigung des Geschlecht heraus²⁹. Auch im außerschulischen Bereich wird deutlich, dass es armen Familien ohne Unterstützung häufig nicht gelingt, ihren Kindern eine förderliche und bildungsreiche Freizeitgestaltung zu kommen zu lassen, welche eine entscheidende Voraussetzung für eine erfolgreiche Schullaufbahn ist. Gerade ungeforderte Jugendliche und junge Erwachsene weichen auf Freizeitbeschäftigungen aus, z.B. exzessiven Medienkonsum, die nicht oder

²⁴ So werden durch die aktuell angekündigten Verbesserungen für Hartz IV-Empfänger/innen, die Erhöhung des Kindergeldes und die Anhebung des Kinderfreibetrages vor allem Eltern mit hohem Einkommen gefördert. Vgl. Stellungnahme von Ulrike Mascher, Präsidentin des Sozialverbandes VdK, zum Koalitionsvertrag der Regierungsparteien 28.10.09 für dpa

²⁵ Franz Hamburger; Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. Weinheim, 2009, S. 30

²⁶ Bundesjugendkuratorium (BJK) Stellungnahme zu Bildungsarmut 2009

²⁷ vgl. ebd.

²⁸ BJK 2009, 3, Stellungnahme zu Kinderarmut in Deutschland

²⁹ Bepanten-Studie S. Andresen, S. Fegter et al, World-Visison-Studie 2008 K. Hurrelman, S. Andresen Tagung ‚Arme Jungs! - muss Armut zu lebenslanger Randständigkeit führen? - Wege aus der Armut finden 19.10.09 in Karlsruhe‘ Vortrag von Susann Fegter: ‚Arme Jungen: Hat Kinderarmut ein Geschlecht?‘ Befunde aus der World Vision Kinderstudie 2007 und der Bepanthen Kinderarmutsstudie 2009

I

II

III

IV

V

VI



kaum für Schule, Ausbildung und Beruf nutzbar sind. Insgesamt gelingt es weder den Eltern, noch den schulischen und außerschulischen Institutionen eine bildungsfördernde Umgebung für die betreffenden Kindern und Jugendlichen zu gestalten. Hinzu kommt, dass Kinder die in Armut aufwachsen, insbesondere Jungen, viermal so häufig Gewalt im Elternhaus erfahren oder auch Opfer von Mobbing in Gruppen werden. Insgesamt trauen sich von Armut betroffene Kinder und Jugendliche wesentlich weniger zu, was zu weniger selbstbewusstem Handeln und Zutrauen in sich selber führen kann. In Folge dessen halten sich die Kinder für wesentlich weniger gute Schüler/innen, was letztlich dann auch in schlechteren Noten, Auswahl von niederqualifizierenden Schulen und wenig ehrgeizigen Berufswahlen mündet. Die Situation von in Armut aufwachsenden Mädchen und Jungen lässt sich folgendermaßen resümieren³⁰: Sie sind massiv benachteiligt und geraten früh ins Hintertreffen, wenn es um individuelle Gestaltungsmöglichkeiten und gesellschaftliche Teilhabe geht. Ein wichtiger Ansatzpunkte für Jugendhilfe, Schule und damit auch Jugendberufshilfe ist, so resümiert Susann Fegter (2009), die Verbesserung gesellschaftlicher Teilhabe, die Ermöglichung (formeller und informeller) Bildungs- und Lernmöglichkeiten. Für eine nachhaltige Verringerung von Kinderarmut muss die kontinuierliche Erwerbsbeteiligung der Eltern gesichert sein, die Situation Alleinerziehender verbessert werden sowie eine Öffnung der Bildungsinstitutionen, des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes für Migrant/innen erfolgen.

Armut in Kindheit und Jugend weist nach Susann Fegter (2009)³¹ deutliche Geschlechterbezüge aus. Auf Mädchenseite sind dies insbesondere die dauerhafte Einbindung in familiäre Aufgaben, Gefahr von angepasstem Verhalten, sexualisierte Gewalt, dominante Männlichkeitsinszenierungen in ihrem Umfeld. Mädchen sind in ihrer späteren Kindheit und vor allem als Teenager belasteter. Vor allem die stärkere Einbindung in familiäre ‚Dienste‘, also die Betreuung von Geschwistern und Angehörigen sowie die systematische Entlastung der Mütter durch Mitarbeit im Haushalt überfordert häufiger Mädchen.

Die jungenbezogene Dimensionen von Armut bezieht sich auf das Erleben von Gewalt sowohl im Elternhaus wie auch unter Peers, Defizite bei problemlösendem Verhalten, Unterstützungsbedarf in Bezug

auf Freundschaften sowie das Passungsverhältnis von Jungen in Schulen. Also die Frage, wie weit das schulische System Jungen und männlichen Jugendlichen gerecht wird. Jungen sind in der frühen Kindheit, dem Vorschulalter sowie während der ersten Schuljahre anfälliger gegenüber Störungen im familiären Klima sowie einer Armutslage der Familie.

3.5. Differenz und Ungleichheit - Effekte und Resilienz

Auf Bildung bezogen lassen sich die Effekte der Differenzlinien Geschlecht, soziale Stellung, Armut, Migrationserfahrung sowie Diskriminierung und Rassismus für Jugendliche und junge Erwachsene folgendermaßen interpretieren und auf den Punkt bringen: Es fallen häufig(er) ungeforderte, unbegleitete und unterprivilegierte Jugendliche und junge Erwachsene aus dem formalen, non-formalen und auch informellen Bildungssystem raus. D.h. im schulischen, außerschulischen und privaten Bereich kann diese Gruppe die unterschiedlichen Bildungsgelegenheit für sich wesentlich weniger und manchmal gar nicht nutzbar machen. In dieser Gruppe sind Jugendliche und junge Erwachsene Männer wie Frauen mit Migrationserfahrung überrepräsentiert. Die Effekte von Armut und Bildungsarmut wirken sich, wie weiter vorne dargestellt, entsprechend des weiblichen und männlichen Lebensentwurf geschlechterbezogen aus.

Susann Fegter (2009) spricht die Widerstandsfähigkeit gegen Belastungen von Kindern und Jugendlichen in Zusammenhang mit den Ergebnissen der Resilienzforschung an. Klar ist, dass Faktoren (Schutzfaktoren) existieren, welche die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass Kinder und Jugendliche besser und unbeschadeter, trotz widriger Umstände durch eine Kindheit und Jugend in Armut steuern können. Fegter unterscheidet drei Teilsysteme mit folgenden Faktoren:

- Individuelle Schutzfaktoren des Kindes: aktive Problembewältigung, Ausmaß des Selbstwertgefühls und des Selbstvertrauens, Enge emotionale Bindung zu mindestens einer Bezugsperson, Erfolg und Leistung, Soziale Aktivitäten die Verantwortung und Kreativität erfordern.

³⁰ Tagung ‚Arme Jungs! - muss Armut zu lebenslanger Randständigkeit führen? - Wege aus der Armut finden 19.10.09 in Karlsruhe‘ Vortrag von Susann Fegter: ‚Arme Jungen: Hat Kinderarmut ein Geschlecht?‘ Befunde aus der World Vision

Kinderstudie 2007 und der Bepanthen Kinderarmutsstudie 2009

³¹ ebd.



- Familiäre Schutzfaktoren: positives Familienklima, kindzentrierter Tagesablauf, gemeinsame Aktivitäten der Familie, Unterstützung, Anregung und Förderung durch Eltern, Gute Wohnsituation.
- Außerfamiliäre Schutzfaktoren: gutes Freundschaftssystem, gutes Verwandtschaftssystem, Mitgliedschaft in Vereinen und Organisationen, Positive Erfahrungen und Integration in der Schule, Gutes Wohnumfeld.

Die Problematik liegt darin, dass die stärkenden Faktoren aller drei Teilsysteme bei armen Familien vergleichsweise häufiger zu kurz kommen. Auch hier sei verwiesen auf den Zusammenhang zwischen Armut und Bildungsarmut³². Vor allem aber die außerfamiliären Schutzfaktoren kommen bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationserfahrung seltener, bzw. nicht zum Tragen. Daraus kann gefolgert werden, dass für diese Jugendlichen und jungen Erwachsenen weniger soziale Netzwerke außerhalb der Familie zur Verfügung stehen.

Auch diese Ergebnisse legen nahe, dass eine individuelle Förderung einzelner Jugendlicher und junger Erwachsener, bzw. einzelner Gruppen die Strukturen sozialer Benachteiligung kaum beseitigen, auf gar keinen Fall aber verhindern können. Es macht also auch hier Sinn, den Blick vom Individuum weg und hin zu gesellschaftlich bedingter sozialer Ungleichheiten sowie dem darin enthaltenen gesellschaftlichen Diskurs als mögliche Ursache zu richten.

3.6. Bilder von Migrant/innen und Diskriminierung

Susanne Spindler (2006) richtet ihren Blick auf diesen problematischen Zusammenhang existierender stereotyper Bilder über Menschen mit Migrationserfahrung und den Auswirkungen auf deren reales Leben. Spindler leitet die Ergebnisse ihrer Forschungsarbeit über straffällige männliche Migranten folgendermaßen ein: „Jung, männlich, türkisch – und schon entsteht vor dem inneren Auge das Bild eines Jugendlichen, der mit Goldkettchen, Kampfhund und protzigem Körper ausgestattet, andere Jugendliche abzockt, alten Damen die Handtasche klaut und gan-

ze Stadtteile in Angst und Schrecken versetzt. Das Phänomen scheint wissenschaftlich und medial geklärt zu sein: Wir haben es dabei mit dem Typ »türkischer Macho« zu tun. Junge männliche Migranten seien geprägt von patriarchalen Männlichkeitsvorstellungen, die sie in der Familie gelernt hätten. Gewalt und ein gewalttätiges Geschlechterverhältnis seien für sie normal“³³. Ein ähnlich stereotypes Bild ließe sich natürlich auch über Migrantinnen³⁴ ausformulieren, wenn auch nicht ein so bedrohliches und gewaltaffines, wie bei jungen männlichen Migranten. Im weiteren stellt Spindler den zweifelsfrei bestehenden Zusammenhang zwischen dieser Konstruktion und den Diskriminierungen sowie der Ausgrenzung von Migrant/innen dar.

So ist es nicht weiter überraschend, dass die 2008 veröffentlichte Sinus Milieu-Studie³⁵ eine mangelnde Anerkennung von Migrant/innen durch Nicht-Migrant/innen attestiert: 39 Prozent fühlen sich als Zuwanderer ausgegrenzt oder diskriminiert, für sie gilt der Satz: „Menschen mit Migrationserfahrung sind in Deutschland Bürger zweiter Klasse.“ Die Caritas als Mitauftraggeber folgert: „Neue Strategien für die Einbürgerung sind nötig: Es muss sich einiges ändern, damit Deutschland eine einbürgerungsfreundliche Gesellschaft wird. Die Ausländer wollen dazu gehören und rechtlich gleichgestellt werden, weil sie dauerhaft in diesem Land leben. Allerdings zeigen die Ergebnisse der Sinus-Studie auch, dass mit der rechtlichen Gleichstellung allein die Probleme von Diskriminierung, Ausgrenzung, Marginalität und prekären Lebenslagen nicht überwunden werden kann“³⁶.

Durch eine angemessene Bildungspolitik muss eine Öffnung für die Vielfalt an Jugendlichen und jungen Erwachsenen ermöglicht werden – um die existierende strukturelle Problematik aufarbeiten zu können. Über zu treffenden politische Entscheidungen hinaus, stellt sich die Frage, wie Fachpersonal und Institutionen mit armen Mädchen und Jungen arbeiten (können) sowie der Benachteiligung und Stigmatisierung entgegen wirken können.

³² *Wenig hilfreich ist auch Armutsverhältnisse zu romantisieren. Das Konstrukt ‚von der armen Familie, die dennoch in Eintracht und Glück‘ existieren ist Propaganda. Diese Familien existieren sicher, sind aber ebenso sicher die Ausnahme.*

³³ *Susanne Spindler, Corpus delicti. Männlichkeit, Rassismus und Kriminalisierung im Alltag von jugendlichen Migranten, Münster, 2006, S. 1*

³⁴ *z.B. das leider viel zitierte Bild des ungebildeten und fundamental religiösen „Kopftuchmädchens“.*

³⁵ *Sinus Milieu-Studie Migranten-Milieus in Deutschland, Sinus Sociovision 2008*

³⁶ *Zeitschrift „neue caritas“ Ausgabe 08/2009*



3.7. Segregation versus Inklusion

Auf das Schulsystem muss bezüglich der Vielfalt der Jugendlichen und jungen Erwachsenen und auf die im deutschen Schulsystem übliche Segregation genauer gesehen werden. So kann in Maßnahmen der ‚Beruflichen Orientierung‘ mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen eher davon ausgegangen werden, dass die Fachkräfte innerhalb ihrer Zielgruppe auf eine bestimmte Auswahl an Jugendlichen und jungen Erwachsenen treffen werden. Wenn in der aktuellen politischen Diskussion von einem dreigliedrigen Schulsystem gesprochen wird, wurden Schulen für Erziehungshilfe, verschiedene Typen an Förderschulen sowie die unterschiedlichsten Privatschulen nicht mitgerechnet.

Vor allem aber das Zuweisen der Schüler/innen nach deren Leistungsmöglichkeiten und dem Störungsempfinden der Fachkräfte an Schulen führt zur Zusammenstellung der Schüler/innenschaft in vielen Schulen. Bei den Privatschulen spielen die finanziellen Möglichkeiten der Eltern noch eine entscheidende Rolle.

Der schulische Kontext gibt Konstellationen vor, auf die in einer Kooperationsveranstaltung nicht unbedingt zurückgegriffen werden muss. Konkret kann dies heißen, dass es im jeweiligen Bildungskontext für die Kinder und Jugendlichen förderlicher sein kann, beispielsweise in altersübergreifenden Gruppen zu arbeiten. Ebenso kann dies bedeuten, mit Kindern und Jugendlichen anderer Schulen und anderer Schultypen gemeinsam Projekte durchzuführen. Heinz-Jürgen Stolz³⁷ nimmt hier eine eindeutige Position ein: „Insbesondere sollte sich die Jugendarbeit nicht in segregierende und mit hohem Stigmatisierungspotenzial behaftete zielgruppenspezifische Settings abdrängen lassen, sondern auf dem offenen Zugang der Maßnahmen für alle Kinder und Jugendlichen bestehen“.

Auch die vorübergehende Geschlechterdifferenzierung von Jungen und Mädchen, also eine Auftrennung in geschlechtshomogene Gruppen, stellt, wie auch die Praxisprojekte im Rahmen von Bildungspartnerschaften zeigen, ein wichtiges Erfahrungsfeld für die Mädchen und Jungen dar. Vo-

rübergehende Bildung von Gruppen zielt nicht auf die Verabschiedung vom koedukativen Gedanken ab, sondern vielmehr auf ein Setting unter Gleichgesinnten, bzw. auf ein Setting zu Interessen- und Themengebieten³⁸.

In diesem Kontext kann es auch legitim sein, Kinder und Jugendliche aufgrund ihrer Migrationserfahrung als eine weitere Kategorie, die innerhalb des jeweiligen Lebensentwurfs von Bedeutung ist, vorübergehend als Gruppe zusammenzuführen.

Schwieriger allerdings ist die leider oft sowohl in Schulen als auch in der Jugendhilfe übliche langfristige Auftrennung nach Leistung und Kompetenzen und nicht zuletzt Störungshäufigkeit der Kinder und Jugendlichen. Seit vielen Jahren ist bekannt und durch eine Vielzahl von Studien belegt, dass die frühe Auftrennung in Haupt-, Realschule und Gymnasium gerade die schulisch nicht erfolgreichen Kinder und Jugendlichen weiter ins Abseits drängt und stigmatisiert. Obwohl sich die Schulbehörde in Baden-Württemberg bislang weitgehend unbeeindruckt gegen die Ergebnisse jeglicher Untersuchungen zeigt, haben sich einige Schulen geöffnet und erzielen allein durch die höhere Durchlässigkeit für die Schüler/innen große Erfolge.

Nun sollten sowohl Jugendhilfeangebote wie auch Angebote der außerschulischen Bildungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen nicht die gleichen systematischen Fehlerquellen enthalten. Auch bei diesen Angeboten kann nicht das Ziel sein, gerade die Schüler/innen, die im schulischen Kontext als leistungsschwach einzustufen sind, zu sammeln, um dann exklusive Angebote zu machen. Mit einem solchen Konzept wird von vorne herein ausgeschlossen, dass sich Schüler/innen mit unterschiedlichem Wissensstand im Rahmen von Peer-Learning untereinander stützen (können). Weniger stigmatisierend, sozial verträglicher und förderlicher sind durchmischte Gruppen von schulisch stärkeren und schwächeren Kindern und Jugendlichen. Konkret heißt dies, die Angebote für Kinder und Jugendliche so zu konzipieren, dass alle, insbesondere die im schulischen Kontext leistungsschwächeren Kinder und Jugendlichen, davon profitieren³⁹. Die Grundschule ist dafür der beste und offensichtlichste Beweis.

³⁷ Tagung „Wunsch oder Wahrheit“ am 10. April 2008 in Stuttgart

³⁸ So zielt auch die Idee des Girlsday und des 2010 in Baden-Württemberg eingeführten Boysday auf die durchaus unterschiedlichen Lebensentwürfe inklusive der beruflichen Wünsche und Bedürfnisse von Mädchen und Jungen ab.

³⁹ H.J. Stolz weist während der Tagung „Wahrheit oder Wunsch“ explizit darauf hin, dass sich die deutsche Jugendhilfe mit der

Tendenz, Kinder und Jugendliche für unterstützende Angebote in kleine Gruppen zusammenzufassen, deutlich vom internationalen Standard unterscheidet: Gerade problematische Entwicklungen wie beispielsweise die strukturelle Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund werden auch als strukturelles Problem verstanden und entsprechend integrativ in sozial durchmischten, bereits bestehenden Gruppen angegangen - schulisch und außerschulisch.

I

II

III

IV

V

VI



Wichtig ist nun, die zu diesem Zeitpunkt bereits vorhandenen Effekte der schulischen Segregation nicht durch die in Projekten der beruflichen Orientierung getroffene Auswahl der Schüler/innen noch zu verstärken. So schreibt das Xenos-Programm vor, eine gewisse Mindestquote an Migrant/innen zu erreichen. Unter dem Strich lässt sich also feststellen, dass schon vor und zu Beginn der Projekte nicht eine Konzentration auf ein bestimmtes Klientel, sondern dass ein bestimmtes Klientel an sich konzentriert und als Zielgruppe an Jugendlichen und jungen Erwachsenen definiert wurde und somit realistischerweise nicht von Vielfalt oder Heterogenität innerhalb der zu erreichenden Zielgruppen gesprochen werden kann. Die Gruppen wurden künstlich homogenisiert, was wie dargestellt vielerlei Auswirkungen hat.

3.8. Migration und der Übergang von der Schule in den Beruf

In sofern ist es auch nicht weiter überraschend, dass das pädagogische Handeln durch pädagogische Fachkräfte innerhalb dieser Gruppen nur bei einem Teil der Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu einem gelingenden Übergang von der Schule in den Beruf beiträgt. Deutlich sichtbar wird dies, wenn die Gruppen hinsichtlich der Vielfalt der Diskriminierungserfahrungen betrachtet wird: zum Beispiel nach dem Geschlecht, der Kultur, einer Migrationserfahrung⁴⁰, gesellschaftlicher Stellung, den finanziellen Ressourcen der Familie oder auch dem Assistenz- und Unterstützungsbedarf.

Alle gängigen Studien (OECD und PISA, Shell Jugendstudien, World Vision 2007) zeigen, dass viele Jugendliche und junge Erwachsene entlang der oben genannten Erfahrungen auch in den sozialen Institutionen für Jugendliche und junge Erwachsene nur begrenzt erreicht und gefördert werden und somit Benachteiligung in unterschiedlicher Hinsicht erfahren. Der Blick wird aktuell sehr häufig auf Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund gerichtet. Die Migrationserfahrung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen spielen dabei sicherlich auch eine Rolle – aber eben nicht die einzige: Wie dargestellt werden Maßnahmen der beruflichen Orientierung in der Regel mit künstlich homogenisierten Gruppen durchgeführt. Den Jugendlichen und jungen Erwachsenen dieser Gruppen ist gemeinsam, dass sie mehrheitlich mehrdimensionale Diskriminierungserfahrungen⁴¹ machen konnten: Viele der Teilnehmer/innen haben Migrationserfahrung und sind in bescheidenen finanziellen Verhältnissen, bzw. in Armut und in einem Unterschichtmilieu aufgewachsen, was zu diesen Erfahrungen führen kann. Hinzu können natürlich noch weitere Erfahrungen kommen, die unter Intersektionalität oder intersektionellen Erfahrungen zusammengefasst werden⁴².

Letztlich führt dies zu der Situation, dass gravierende Unterschiede für Frauen und Männer mit und ohne Migrationserfahrung gerade in Hinsicht mehrdimensionaler Diskriminierungserfahrungen produziert werden. Gerade beim Übergang von der Schule in den Beruf hat dies gravierende Auswirkungen. Wobei auch hier die wirksamen Faktoren und Differenz-

⁴⁰ „Der Ausdruck „Migration“ erfasst eine Vielzahl von Phänomenen, die für eine Gesellschaft charakteristisch sind, in der Aus- und Einwanderung, das Entstehen von Zwischenwelten oder „Fremdheit“ erfindende Diskurse von großer Bedeutung sind“. Paul Mecheril nennt folgende Beispiele: „Phänomene der Ein- und Auswanderung sowie der Pendelmigration, Formen regulärer und irregulärer Migration, Vermischung von Sprachen und kulturellen Praktiken als Folge von Wanderungen, Entstehung von Zwischenwelten und hybriden Identitäten, Phänomene der Zurechnung auf Fremdheit, Strukturen und Prozesse alltäglichen Rassismus, Konstruktion des und der Fremden, Erschaffung neuer Formen von Ethnizität, migrationsgesellschaftliche Selbstthematizierungen: Diskurse über Migration oder „die Fremden“, Weil es sich hierbei um Phänomene handelt, die bildungsrelevant sind, sind „Migrationsgesellschaft“ und „Migration“ terminologisch angemessene Referenzen pädagogischen Nachdenkens“. Paul Mecheril, *Migrationspädagogik*, S.10, 2011

⁴¹ Eine mehrdimensionale Diskriminierung wird mit Intersektionalität beschrieben. Die Überschneidung (engl. intersection = Schnittpunkt, Schnittmenge) von verschiedenen

Diskriminierungsformen in einer Person führt zu, bzw. kann zu einer eigenen Dynamik führen. Intersektionelle Diskriminierung liegt vor, so Judy Gummich (2004), wenn [...] eine Person aufgrund verschiedener zusammenwirkender Persönlichkeitsmerkmale Opfer von Diskriminierung wird“. Vgl. Judy Gummich (2004): *Schützen die Antidiskriminierungsgesetze vor mehrdimensionaler Diskriminierung?*; „Diskriminierungsformen wie Rassismus, Sexismus oder Klassismus addieren sich nicht nur in einer Person, sondern führen zu eigenständigen Diskriminierungserfahrungen“. zitiert nach Wikipedia 2011

⁴² H. Lutz und N. Wenning stellen 14 Kategorien der Differenz auf: Gender, Sexualität, Hautfarbe, Ethnizität, Nationalität/ Staat, Kultur, Klasse, Gesundheit, Alter, Sesshaftigkeit/ Herkunft, Besitz, Geographische Lokalität (West/Rest), Religion (religiös/säkular), gesellschaftlicher Entwicklungsstand (modern/traditionell) in: H. Lutz u. N. Wenning (2001): *Differenzen über Differenz - Einführung in die Debatten*. in: dies. (Hg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen, S. 11–24. Andere Autor/innen gehen von den drei Basiskategorien „race, class and gender“ aus.



Tabelle 3

	in einer betrieblichen Ausbildung		in einer betrieblichen oder außerbetrieblichen Ausbildung	
	Nach 12 Monaten	Nach 36 Monaten	Nach 12 Monaten	Nach 36 Monaten
Männer ohne Migrationshintergrund	68%	86%	70%	90%
Frauen ohne Migrationshintergrund	51%	72%	63%	85%
Männer mit Migrationshintergrund	47%	72%	49%	73%
Frauen mit Migrationshintergrund	34%	59%	44%	71%

Beicht/Granato 2010, S.11 in: U. Boos-Nünning, 2011, S.14

linien genau betrachtet werden müssen: „Mehr als ein Viertel der jungen Menschen mit Migrationshintergrund sind drei Jahre nach Schulabschluss noch unversorgt“ (U. Boos-Nünning, 2011)⁴³ (Tabelle 3). Dies kann mit der niedrigen sozialen Herkunft alleine nicht begründet werden.

In der Tabelle 3 wird nach den Differenzlinien ‚Geschlecht‘ und ‚Migrationshintergrund‘ unterschieden. Sowohl im schulischen Kontext, wie auch in Ausbildung schneiden Jugendliche und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund schlechter als einheimische Gleichaltrige ab – bei gleicher Qualifikation. Ursula Boos-Nünning (2011) nennt hier zwei Diskussionsstränge, die als Begründungsmuster für die schlechteren Zugänge zu betrieblichen und außerbetrieblichen Ausbildungen herangezogen werden: Erstens die Entscheidungslogiken der Betriebe. Zweitens das ‚Eingebunden sein‘ in soziale Beziehungsnetze, also informelle Beziehungen, die zur Vermittlung eines Ausbildungsplatz führen können. Als Drittes soll weiter unten noch der gesamtgesellschaftliche Diskurs und die darin enthaltenen Geschlechterstrukturen in seiner intersektionellen Wirksamkeit mit anderen Differenzlinien erfasst werden. Als theoretische Grundlage dient die in der euro-amerikanischen Tradition verankerte Konstruktion der hegemonialen Männlichkeit⁴⁴ von Raewyn Connell⁴⁵. Die erste These hinsichtlich der Entscheidungslogiken der Betriebe besagt, dass bei gleicher Eignung eher Jugendliche und junge Erwachsene ohne Migrationserfahrung, also Vertreter/innen der Mehrheitsgesellschaft einen Ausbildungsplatz bekommen. „Insbesondere Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund werden störende So-

zialisationsfaktoren und durch sie bedingtes Verhalten unterstellt, wie unzureichende Kenntnis der deutschen (Betriebs) Kultur und das Fehlen von Fertigkeiten, die außerhalb der Bildungsinstitutionen erworben werden“ (U. Boos-Nünning 2011, S. 15). Zentral sind also Konstruktionen stereotyper Bilder.

Die zweite These von Boos-Nünning sagt aus, dass informelle Beziehungen oder auch das berühmte ‚Vitamin B‘ für Jugendliche der Mehrheitsgesellschaft eher erreichbar zu sein scheint. Das heißt, dass Jugendliche mit Migrationserfahrung von diesem möglichen Zugang zu Ausbildungsplätzen nicht profitieren können. Boos-Nünning schließt dagegen andere Thesen aus: „Belegt ist hingegen, dass weder eine unzureichende Bildungsorientierung der Migrationsfamilien und der Jugendlichen selbst noch eine weniger intensive Ausbildungsplatzsuche eine hinreichende Erklärung bieten, da in beiden Bereichen Unterschiede zwischen einheimischen Jugendlichen und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht nachweisbar sind [...]“. Gesamtgesellschaftlich betrachtet scheinen Strukturen wirksam zu sein, die Angehörige der Mehrheitsgesellschaft einen Vorteil verschaffen. Im Ausbildungssektor profitieren männliche Jugendliche und junge Männer, im schulischen Kontext weibliche Jugendliche und junge Frauen – vorausgesetzt sie gehören der Mehrheitsgesellschaft an. Gerade die Kombination, Wirkung und den damit zusammenhängenden Diskriminierungserfahrungen innerhalb mehrerer Differenzlinien führen häufig zur Marginalisierung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen.

⁴³ U. Boos-Nünning in: *Elternarbeit in der Migrationsgesellschaft*, 2011, S.14

⁴⁴ R. Connell, in: „*Masculinities*“ 1995, 2. Auflage 2005

⁴⁵ *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics*, Stanford University Press, 1987; *Masculinities*, Cambridge: Polity Press, 1995



3.9. Hegemoniales System

Die australische Soziologin Raewyn Connell (1998, 2005) beschreibt das konstruierte System ‚hegemonialer Männlichkeit‘⁴⁶. „Im Konzept der hegemonialen Männlichkeit zeigt Connell die ungleichheitsstrukturierende Kraft von Geschlecht auf: In ihrer Analyse von Männlichkeitskonstruktionen als Hegemonie beanspruchend, nach Hegemonie strebend und sich um Hegemonie gruppierend, verwendet sie die Kategorie gender, um Ausgrenzungs- und Privilegierungsmuster entlang einer geschlechtlichen Ordnung zu erkennen. Sie deckt dabei ebenso die Mittel auf, mit denen hegemoniale Männlichkeit hergestellt wird, als auch die Funktion, die die Unterordnung bestimmter Gruppen von Männern zur Herstellung oder zum Erhalt der Hegemonie anderer Männer einnimmt“⁴⁷.

Das Theorem umfasst vier hierarchisch angeordnete ‚Bilder von Männlichkeiten‘, die in der euroamerikanischen Gesellschaft als Konstruktionen wirksam sind: hegemoniale, Komplizenhafte, untergeordnete und marginalisierte Männlichkeit. Hegemoniale Männlichkeit stützt sich normativ auf Heterosexualität, auf die Möglichkeit, Gewalt einzusetzen und den Besitz an Produktionsmitteln. Sie agiert mittels eines privilegierten Zugangs zu vielen Bereichen gesellschaftlicher Macht⁴⁸. Um dem Bild hegemonialer Männlichkeit nahe zu kommen, bzw. entsprechen zu können, wird das Annehmen und Umsetzen möglichst vieler Charakteristika der Mehrheitsgesellschaft vorausgesetzt, wie zum Beispiel die Zugehörigkeit zum männlichen Geschlecht, körper-

liche Uneingeschränktheit, Orientierung an ökonomischem Erfolg, keine Migrationserfahrung, etc.⁴⁹.

Wie weit das vorherrschende Bild hegemonialer Männlichkeit dann tatsächlich bewusst gelebt wird, korrespondiert mit den unterschiedlichen Voraussetzungen, dem individuellen Stand der Entwicklung und Vergesellschaftung sowie mit der jeweiligen Entscheidung, wie weit die einzelnen Facetten für Mädchen, Jungen, Frauen und Männer persönlich von Bedeutung sind.

Hier sei darauf hingewiesen, dass die Konstruktion ‚des Gewinn versprechen‘ in diesem Kontext oftmals schon ausreicht, um das System ‚hegemoniale Männlichkeit‘ attraktiv zu machen und weiter zu transportieren. Das System stützt sich also weniger auf Gewalt, als vielmehr auf die Beteiligung und den stillen Konsens aller Beteiligten⁵⁰ - Frauen und Männer, Mädchen und Jungen. Die realen Bezüge sind unübersehbar. Auf dieser Konstruktion basieren die bis heute existierenden Geschlechterverhältnisse in der euro-amerikanischen Gesellschaft: Grundbesitz ist mehrheitlich in Männerhand, Spitzenplätze in Wirtschaft, Politik und Religionsgemeinschaften werden in erster Linie von Männern eingenommen, usw.. Die konkreten Auswirkungen der beschriebenen Konstruktion für Jugendliche und junge Erwachsene mit Migrationserfahrung sind am deutlichsten in der Tabelle 3 sichtbar. Dies, da Personen mit Migrationserfahrung in der Gruppe der weniger privilegierten Menschen überrepräsentiert sind. Wenn dies nun auf den Übergang von der Schule in den

⁴⁶ Der Begriff Hegemonie wird in Anlehnung an A. Gramsci gebraucht. Gramsci beschreibt, dass zur Aufrechterhaltung von Herrschaft Hegemonie als ein gemeinsames, gesellschaftlich akzeptiertes Arrangement zunehmend entscheidender wird, welches nicht statisch ist, sondern ständig neu ausgehandelt wird. „Die Aushandlung von Hegemonie ist keine Frage der Aushandlung zwischen bereits festgelegten Gruppierungen, sondern zum Teil eine Frage der Bildung dieser Gruppierungen“ vgl. Carrigan, Connell, Lee „Toward a New Sociology of Masculinity“ 1996, S. 64.

⁴⁷ Susanne Spindler: *Corpus delicti: Männlichkeit, Rassismus und Kriminalisierung im Alltag jugendlicher Migranten*; Münster 2006

⁴⁸ vgl. das Habitus-Konzept von Bourdieu, P. „Die männliche Herrschaft“ 1998: Dieses erklärt, wie situationsangemessenes Handeln durch den Habitus möglich ist, ohne dass dieses permanent bewusst ist. Der Habitus ist eine Vermittlungsinstanz zwischen gesellschaftlichen Strukturen und subjektiven Inszenierungen. Insbesondere im Zusammenspiel von Konkurrenz und Männersolidarität der hegemonialen und Komplizenhaften Männlichkeit findet sich eine mächtige Bastion des männlichen Habitus.

⁴⁹ Andere existierende Bilder von Männlichkeit, bis zu den Formen marginalisierter Männlichkeit, z.B. schwule Formen von

Männlichkeiten, sind alternativ für Jungen und junge Männer lebbar, bzw. inszenierbar, aber hierarchisch der oder den hegemonialen Form(en) untergeordnet. Den durch Individuen gelebten Bildern von Männlichkeit ist gleich, dass sich unter den aktuellen Gegebenheiten eine Art ‚patriarchale Dividende‘ für alle Männer auszahlt, was soviel heißt, wie dass der vorherrschende Diskurs und das daraus entstehende Bild hegemonialer Männlichkeit Vorteile für Jungen und Männer vorsieht. Diese Hierarchie besteht nicht nur innerhalb der unterschiedlichen Ausformungen von Männlichkeit, sondern auch zwischen den Geschlechtern. In diesem Zusammenhang kann eine Form marginalisierter Männlichkeit zu einer vergleichbaren Form marginalisierter Weiblichkeit in der Hierarchie höher stehen. Diese hierarchisch angeordneten Formen versprechen im Gesellschaftssystem unterschiedlichen Gewinn. Die Bilder hegemonialer Männlichkeit inklusive der darin enthaltenen Konstruktionen spielen in der Entwicklung und Vergesellschaftung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen – Mädchen wie Jungen eine wichtige Rolle. Wenn auch von Connell nicht ausformuliert, so existieren zu den hierarchisch angeordneten Bildern von Männlichkeiten Bilder von Weiblichkeiten, die ebenfalls hierarchisch an- und auch untergeordnet sind.

⁵⁰ Ein Machtdispositiv im foucaultschen Sinne.

Beruf übertragen wird, verdeutlichen die aktuellen Zahlen die Wirksamkeit der hegemonialen Struktur: Mädchen mit und ohne Migrationserfahrung erzielen aktuell die besseren schulischen Abschlüsse, besetzen aber andererseits in Ausbildung und Beruf die weniger gut bezahlten Ausbildungsstellen und Arbeitsplätze. Laut Mikrozensus des Statistischen Bundesamtes haben sich diese Zahlen von Frauen in MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) nicht gravierend geändert, lediglich in Informatik war ein Anstieg zu verzeichnen. Die Hoppenstedt-Studie 2010⁵¹ zu Frauen in Führungspositionen konstatiert seit Jahren im Bereich Top-Management eine Stagnation und im Management insgesamt einen eher schleichenden Fortschritt trotz freiwilliger Selbstverpflichtungen der Wirtschaftsunternehmen, Förderprogrammen, Kampagnen und Girlsday. Vor allem sind aber nach wie vor die Branchen nach Geschlecht segregiert (siehe Grafik 4). Hier fällt auf, dass Frauen in den finanziell hochdotierten Branchen auch weiterhin marginal Führungspositionen übernehmen. In den männlich konnotierten und gutbezahlten Berufszweigen scheinen die Claims fest abgesteckt zu sein.

Grafik 4: Frauenanteil in Führungspositionen nach Branchen 2010

Gastgewerbe	32,90%
Gesundheits- und Sozialwesen	31,72%
Erziehung und Unterricht	30,27%
Land-/Forstwirtschaft, Fischerei, Fischzucht	20,92%
Verwaltung, Verteidigung, Sozialversicherung	20,52%
Verkehr und Nachrichtenübermittlung	20,25%
Handel	19,54%
Dienstleistung	18,52%
Verarbeitende Gewerbe	18,36%
Baugewerbe	16,87%
Kredit und Versicherungsgewerbe.....	15,15%
Bergbau	14,40%
Energie- und Wasserversorgung	13,42%

Quelle: Hoppenstedt Firmeninformationen GmbH, Stand Januar 2010; www.hoppenstedt.de

3.10. Maßnahmen zur beruflichen Orientierung Jugendlicher und junger Erwachsener

In Wikipedia wird das Stichwort „Jugendberufshilfe“⁵² mit folgendem Abschnitt eingeleitet: „Die Arbeitslosigkeit individuell beeinträchtigter und sozial benachteiligter Jugendlicher ist nach Beendigung der Schulzeit oftmals vorbestimmt. Für diese Zielgruppen unterhält Jugendberufshilfe daher umfangreiche und differenzierte Angebote zur beruflichen Orientierung und Qualifizierung dieser jungen Menschen durch Beratung, Förderung schulischer Abschlüsse, Berufsorientierung, Berufsvorbereitung, Berufsausbildung, berufliche Weiterbildung und Qualifizierung, Arbeitsvermittlung und Beschäftigung“.

Im weiteren Text wird dann beschrieben, dass die Angebote der Jugendberufshilfe spezifische und sozialpädagogisch besonders qualifizierte Hilfen erfordern, die dem erhöhten Bedarf an Förderung gerecht werden: „Dazu entwickelte Jugendberufshilfe eigenständige Konzepte und spezifische Methoden wie individuelle Förderplanung, Kompetenzfeststellung, Bildungsbegleitung, Casemanagement und Berufs- und Lebensplanung. Wichtige Leitlinie der Jugendberufshilfe ist dabei die Kooperation mit den wichtigen Institutionen im Übergangsbereich von der Schule in den Beruf (Schulen, Arbeitsverwaltung, Betriebe, Einrichtungen der Jugendhilfe usw.)“⁵³.

Die Angebote haben dann niedrighschwelligen vorbereitenden Charakter, können berufsvorbereitende Bildungsangebote beinhalten und haben das Ziel der Verbesserung der beruflichen Handlungsfähigkeit sowie der Erhöhung der Eingliederungschancen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Ausbildung und Arbeit. Abgestimmt auf die unterschiedlichen Individuen und Zielgruppen werden vorhandene Kompetenzen gefördert und gegebenenfalls bestehende Defizite abgebaut.

Wichtiges Förderkonzept in außerbetrieblichen Einrichtungen ist die sozialpädagogische Orientierung der Berufsausbildung. Dieses Konzept sieht eine Förderung nach dem „Kompetenzansatz“ vor und legt besonderen Wert auf eine lernunterstützende Methodik und Didaktik, die praktische Ausbildung und fachtheoretisches Lernen verknüpft mit Stützunterricht, Angeboten zur Persönlichkeitsentwicklung und mit sozialpädagogischer Hilfe.

⁵¹ Grafik 4 aus Hoppenstedt-Studie zu Frauen in Führungspositionen 2010; Quelle: [http://www.hoppenstedt.de/xist4c/web/05-03-10--Hoppenstedt-Studie--Frauen-in-Fuehrungspositionen---Frauenanteil-im-Management-steigt-weiter---an-](http://www.hoppenstedt.de/xist4c/web/05-03-10--Hoppenstedt-Studie--Frauen-in-Fuehrungspositionen---Frauenanteil-im-Management-steigt-weiter---an-der-Spitze-sind-Frauen-aber-weiterhin-rar_id_3281_.htm)

[der-Spitze-sind-Frauen-aber-weiterhin-rar_id_3281_.htm](http://www.hoppenstedt.de/xist4c/web/05-03-10--Hoppenstedt-Studie--Frauen-in-Fuehrungspositionen---Frauenanteil-im-Management-steigt-weiter---an-der-Spitze-sind-Frauen-aber-weiterhin-rar_id_3281_.htm)
⁵² Quelle: Wikipedia Stichwort „Jugendberufshilfe“ 2011
⁵³ ebd.



Schon an dieser Stelle fällt auf, dass sowohl bei der Beschreibung der Jugendlichen, wie auch bei dem darauf folgenden Maßnahmenkatalog ausschließlich individualisierende Aspekte erörtert werden. Mögliche Defizite werden den Jugendlichen und jungen Erwachsenen persönlich zugeschrieben, entsprechend fallen die sozialpädagogischen Handlungsmöglichkeiten aus. Die Möglichkeit, dass die Jugendlichen und jungen Erwachsenen auf strukturelle Benachteiligungen in Bildungszusammenhängen treffen – und auch schon vorher trafen – taucht weder in der Situationsanalyse noch in der Beschreibung der pädagogischen Handlungsmöglichkeiten auf.

Die Programmbeschreibung Xenos „Maßnahmen zur Integration von Migrantinnen und Migranten“ richtet den Blick in deren Beschreibung auch auf das Umfeld, bzw. gesellschaftliche Sachlage. Die Situation junger Migrantinnen und Migranten sei oftmals gekennzeichnet durch fehlende Perspektiven und mangelnde Akzeptanz in der Gesellschaft. Das Bundesministerium für Arbeit und Soziales Abteilung VI – Gruppe Soziales Europa GS 2 – XENOS (BMAS)⁵⁴ stellt dann dazu fest, dass „ursächlich hierfür u. a. Sprachdefizite und eine Benachteiligung in Bildung und Ausbildung sind“⁵⁵. Es werden Maßnahmen im Rahmen der Leitlinien des Nationalen Integrationsplans gefördert, die junge Migrantinnen und Migranten in ihrer Ausbildungs- und Beschäftigungsfähigkeit stärken. Dies ist ergänzend zu verbinden mit Aktivitäten zur Aufklärung, Sensibilisierung sowie Unterstützung von Unternehmen und Betrieben, insbesondere Kleinerer und Mittlerer Unternehmen (KMU), sowie öffentlichen Verwaltungen hinsichtlich kultureller und ethnischer Unterschiede, um die Beschäftigungsbereitschaft gegenüber Migranten und Migrantinnen zu erhöhen. Mit einzubeziehen ist ebenfalls das familiäre Umfeld, d. h. die Maßnahmen sollten verstärkt mit Elternarbeit flankierend zur Schule und Ausbildung verbunden werden. Zur Verbesserung der Integration in die Gesellschaft ist es außerdem wichtig, Migrantenorganisationen durch die Stärkung der Partizipation und Teilhabe einzubinden. Ansätze können die Zusammenarbeit und der Erfahrungsaustausch zwischen den Organisationen als Akteure mit besonderem Einflusspotential einerseits und Schulen sowie anderen Institutionen im Übergang von Schule und Beruf andererseits sein⁵⁶.

Der dargestellte Blickwinkel auf die zu erreichenden Parteien dokumentiert im Sinne sozialpädagogischer Möglichkeiten bereits einen ganzheitlicheren Ansatz.

3.11. Migrations- und gendersensibles Arbeiten in Trainingsmaßnahmen mit Jugendlichen, jungen Erwachsenen und deren Eltern

Für Maßnahmen in der beruflichen Orientierung, bzw. im Übergang von der Schule in den Beruf wird erkennbar, dass hinsichtlich der von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationserfahrung sowie unter geschlechterbezogenen Aspekten gemachten mehrdimensionalen (intersektionellen) Diskriminierungserfahrungen nicht, bzw. nur sehr begrenzt Effekte durch individualisierte Maßnahmen erzielt werden können. Auch hier muss ganzheitlich gedacht werden, da diese in der gesellschaftlichen Struktur mit einem sehr breit angelegten Konsens in der Bevölkerung verwoben sind.

Jugendliche und junge Erwachsene mit Migrationserfahrung benötigen individuell also nicht mehr oder expansivere Maßnahmen der beruflichen Orientierung - zumindest nicht mehr, als Jugendliche und junge Erwachsene aus der Mehrheitsgesellschaft – auch nicht unter geschlechterbezogenen Aspekten. Die Bemühungen müssen sowohl auf Bewusstwerdungsprozesse in der Bevölkerung, wie auch auf Öffnungsprozesse in Institutionen und Betrieben abzielen. Der vermutlich entscheidende Punkt aber ist, dass sich die existierenden Bilder und die hegemonialen Strukturen gezielt aufgedeckt, thematisiert und geändert werden müssen.

Dass die Maßnahmen in der beruflichen Orientierung nicht alle Jugendliche, junge Erwachsene und deren Eltern erreichen, war und ist hinreichend bekannt. Für die Angebote in Xenos-Taxila ging die Überlegung voraus, wie im Rahmen (oder trotz) der Projektstruktur die Effektivität der geplanten Maßnahmen gesteigert werden können. Bei den Vorüberlegungen und Planungen wurde schnell klar, dass bei den pädagogischen Kräften angesetzt werden sollte. Im Vordergrund stand also nicht die Absicht Seminare oder Fachtage zur Erarbeitung einer verbesserten Methodik anzubieten. Auch nicht eine noch ausgefeiltere Strategie zu entwickeln, um möglichst viele potentielle Adressat/innen zu erreichen. Die Überlegungen zur Verbesserung des Angebots sollten eher durch Bewusstwerdungs- und Reflexionsprozesse bei den in der Arbeit befindlichen Profis ansetzen.

⁵⁴ Quelle: http://www.esf.de/portallgenerator/656/programme__2007-2013.html

⁵⁵ Programmbeschreibung „XENOS – Integration und Vielfalt“ Stand: April 2008, S. 10

⁵⁶ ebd.



Dies ist notwendig, da die pädagogischen Kräfte in den Maßnahmen mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus unterschiedlichen Ländern und Lebenslagen zusammen arbeiten. Das Thema ‚Umgang mit Vielfalt und Differenz‘ ist ständig präsent und stellt alle pädagogischen Kräfte immer wieder vor neue Anforderungen.

Inhaltlicher Kern des Seminaransatzes⁵⁷ war also die Frage: Mit welcher Haltung kann ich den Jugendlichen, jungen Erwachsenen und deren Eltern – mit und ohne Migrationserfahrung - begegnen? Welche Bilder existieren sowohl gesellschaftlich wie auch bei mir persönlich über mein Klientel? Bei den Fortbildungstagen sollen die Handlungsfelder pädagogischen Handelns in der Migrationssgesellschaft reflektiert und Wege für eine migrations- und gendersensible Arbeit entwickelt werden.

Hinter der Formulierung ‚migrations- und gendersensibles Arbeiten‘ verbirgt sich die Idee, in der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen hinsichtlich des jeweiligen Hintergrunds, der Vielfalt sowie möglicher Differenzen entsprechend sensibel zu sein.

Es geht also nicht darum, dass ein Mangel an professioneller Auseinandersetzung mit Fremdheit durch den Erwerb spezifischer Handlungsvermögen ausgeglichen oder gar behoben werden soll. Um migrations- und gendersensibel arbeiten zu können geht es in den Seminartagen um eine Auseinandersetzung mit den grundlegenden Kategorien Vielfalt, Differenz und Andersheit. Diese wiederum sind als Dimension pädagogischer Handlungskompetenz nur sinnvoll, wenn sie als allgemeine und nicht als migrations- und genderspezifische Dimension betrachtet werden. Jede pädagogische Situation und jedes pädagogische Handeln muss im interkulturellen⁵⁸ Kontext sowie unter einer Genderperspektive verstanden werden. Dabei müssen das Handlungsfeld und die Perspektive immer mit dem Vorbehalt ‚Vorsicht vor Überverallgemeinerungen‘ und ‚Vorsicht vor einem kulturalisierenden Blickwinkel‘ mitgedacht wird (vgl. Exposé Päd. Handeln in der Einwanderungsgesellschaft)⁵⁹.

‚Überverallgemeinernd‘ und ‚kulturalisierend‘ ist in diesem Zusammenhang auf das pädagogische Handeln mit den Jugendlichen und jungen Erwachsenen bezogen: Die Kategorie Geschlecht und der möglichen Migrationserfahrung sind im Lebensentwurf von großer Wichtigkeit – neben anderen Kategorien, Differenzlinien und der Individualität.

Die Kompetenz des migrations- und gendersensiblen Arbeitens kann dann als Differenzfertigkeit verstanden werden. Daraus kann auch gefolgert werden, dass keine besondere Pädagogik im Sinne einer ‚Sonder- oder Ausländerpädagogik‘ für das pädagogische Handeln notwendig ist oder wird. Sinngemäß formuliert dies Franz Hamburger (2009)⁶⁰, indem er sagt: Das Besondere der sozialen Arbeit mit Migrantinnen und Migranten besteht vor allem darin, das Allgemeine besonders gut zu können, da in der Arbeit mit Migrant/innen das Allgemeine besonders gut deutlich wird. In diesem Sinne wird offensichtlich, dass migrations- und gendersensibles Arbeiten als Querschnittsthema zu verstehen ist. Dadurch bewegt sich das pädagogische Handeln der Fachkräfte in einem zunächst nicht aufzulösenden Dilemma: Einerseits soll die Migrationserfahrung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen berücksichtigt werden, da die Praxis und die spezifische Situation der Migrant/innen eine besondere Aufmerksamkeit erfordert. „Andererseits wird ihr Status als Andere/Fremde dadurch gegebenenfalls sogar intensiviert“ so folgert A. Foitzik 2005⁶¹. Dieses ‚Dilemma‘ führt nun nicht zu einer unauflöselichen Situation, sondern erfordert eine bewusstes und reflektiertes pädagogisches Handeln. Paul Mecheril⁶² benennt folgenden Schlüsselgedanken: Die These von der „Unvermeidlichkeit und Unmöglichkeit der interkulturellen Perspektive“ und beschreibt damit entsprechend: Eigentlich wäre es das beste, wenn eine Migrationserfahrung nicht thematisiert wird, bzw. thematisiert werden muss. Dies um nicht aktiv an der Konstruktion von ‚Wir‘ und ‚die Anderen‘ mitzugestalten.

⁵⁷ Die Seminare wurden konzipiert und durchgeführt von Amina Ramadan und Kai Kabs-Ballbach

⁵⁸ Kultur wird dabei verstanden als Deutungsmuster, welches in Selbst- und Fremdbeschreibungen aller Handlungsobjekte, also auch in Beschreibungen und Konzepten von Professionellen vorkommt. vgl. Exposé Weiterbildung Pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft Paritätisches Jugendwerk Baden-Württemberg e.V. 2005-2012

⁵⁹ vgl. Exposé Weiterbildung Pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft, Paritätisches Jugendwerk Baden-Württemberg e.V. 2005-2012

⁶⁰ Franz Hamburger; Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. Weinheim, 2009

⁶¹ Andreas Foitzik in: Exposé Weiterbildung Pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft, Paritätisches Jugendwerk Baden-Württemberg e.V. 2005-2012

⁶² Paul Mecheril in: Bachelor / Master: Migrationspädagogik von Paul Mecheril, Annita Kalpaka, Maria do Mar Castro Varela, Claus Melter und Inci Dirim 2010



Gerade in der direkten Interaktion mit Menschen im sozialpädagogischen Kontext⁶³ ist dies von großer Bedeutung. Gleiches lässt sich für das Geschlecht und die Schichtzugehörigkeit der Schüler/innen aussagen. Leah Carola Czollek (2009) beschreibt die Kategorien Geschlecht, kulturelle Herkunft, Hautfarbe, u.a. zunächst als „Unterscheidungsmerkmal“ zwischen Menschen. Diese Unterscheidungsmerkmale können auch als Diskriminierungen und als Diskriminierungsstrukturen dienen. „Gleichzeitig sind Menschen nie nur auf [diese] zu reduzieren“⁶⁴. Fakt ist, dass genau hier Differenzlinien in unserer Gesellschaft verlaufen und die aufgrund der Diskriminierungen und als Diskriminierungsstrukturen thematisiert werden müssen, um dem jeweiligen Personenkreis und ihrer Situation zu entsprechen – zumindest so lange, wie diese Unterschiede zu Ungleichbehandlung und Ungleichheit führen.

Für das pädagogische Handeln folgert dann Andreas Foitzik, dass „es an allen Orten Agenten, Energieträger, Multiplikator/innen braucht, die in ihrer eigenen Praxis an einer Weiterentwicklung der pädagogischen Kompetenz arbeiten, die sensibel sind, Diskriminierung und verweigerte Anerkennung wahrzunehmen, die fähig sind, für die jeweilige spezifische Situation Konzepte und Handlungsstrategien zu entwickeln und die auch dafür ausgebildet sind, in ihren Einrichtungen und Teams dieses Querschnittsthema voranzubringen“⁶⁵. Dieses hochgesteckte Ziel, welches in erster Linie an den Möglichkeiten und wesentlich einfacher zu mobilisierenden Kräften der Mehrheitsgesellschaft anknüpft, umgesetzt werden.

Im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten konnten an den Fortbildungstagen des Xenosprojekt Taxila die Handlungsfelder pädagogischen Handelns in der Einwanderungsgesellschaft reflektiert und Wege für eine migrations- und gendersensible Arbeit entwickelt werden.

3.12. Pädagogisches Handeln in der Migrationsgesellschaft und der Umgang mit Differenz

Damit war auch das Ziel verbunden, gemeinsam mit den Mitarbeiter/innen der einzelnen Projekte, „die Vielfalt der Lebenswelt der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den Blick zu bekommen“⁶⁶. Die komplexen biografischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Menschen mit Migrationserfahrung sind alles andere als eindeutig. Ob und wie sich jemand selber als Migrant/in oder Nicht-Deutsch definiert, ist von außen auch nicht eindeutig wahrnehmbar. Die Aufgabe liegt darin dies ebenso wie die Kategorie Geschlecht im pädagogischen Handeln mitzudenken. Dies wiederum „ist eine grundlegende Voraussetzung, um Menschen mit Migrationshintergrund als Handlungssubjekte anerkennen zu können“⁶⁷. Werden Migrant/innen als deutende und handelnde Personen wahrgenommen, sind nicht Defizite, abweichendes Verhalten und Schwächen im Fokus des Blickes auf die Jugendlichen und jungen Erwachsenen, sondern ihr selbstbewusster Umgang mit ihrer Lebenssituation⁶⁸. Das Ziel ist nicht eine Verhaltenssicherheit durch Kenntnis des Anderen zu bekommen, sondern für mögliche Differenzen sensibel zu sein, die in der Begegnung nicht aufgelöst werden können, also ausgehalten werden müssen. Dies bietet nicht mehr Sicherheit, sondern vermindert die Gewissheit, den Anderen richtig verstanden zu haben⁶⁹.

Diese Verhaltensverunsicherung ist eine wichtige Voraussetzung einer gelungenen Kommunikation. Dies zu lernen, ist aber vor allem eine Aufgabe der natio-ethno-kulturellen⁷⁰ Mehrheit, die aus der mächtigen Position heraus im Gegensatz zu der Minderheit nicht „nötig“ hat, diese Sicherheit aufzugeben. Interkulturelle Kompetenz bedeutet in diesem Zusammenhang, sich auf jede Situation mit Neugier und Bereitschaft zur Unsicherheit neu einzulassen.

⁶³ Unvermeidlich deshalb, weil eine Leugnung der Differenz unter dem Motto der Gleichbehandlung der Lebensrealität der Einwanderungsfamilien nicht gerecht wird. Unmöglich trotzdem, weil wir im Reden über die „Anderen“ selbst wiederum zu dem beitragen, was ein Kern des Problems darstellt, nämlich das Denken in „Wir“ und die „Anderen“ zu zementieren. Ein Denken, in dem die „Anderen“ nicht als „Wir“ gedacht werden können.

⁶⁴ Leah Carola Czollek, Gudrun Perko, Heike Weinbach „Lehrbuch Gender und Queer – Grundlagen, Methoden und Praxisfelder“ Weinheim und München 2009, S. 11

⁶⁵ ebd.

⁶⁶ Andreas Foitzik, *Exposé Pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft 2005-2011* Quelle: Paritätisches Jugendwerk Baden-Württemberg, 2011

⁶⁷ ebd.

⁶⁸ vgl. ebd.: Dies bedeutet jedoch einen Paradigmenwechsel in der Migrationspädagogik, die in der pädagogischen Praxis immer noch unter den Nachwirkungen des bis in die 80er-Jahre dominanten Defizitansatzes der Ausländerpädagogik leidet.

⁶⁹ ebd.

⁷⁰ vgl. Paul Mecheril „Migrationspädagogik“ der Begriff macht deutlich, dass eine Einengung auf die kulturelle Betrachtung unangemessen ist. Ebenso ist der Begriff Migration eine Perspektive, die eine Einengung der mit Wanderung verbundenen Perspektive als unangemessen erachtet. 2010 S. 19



Wie weiter oben bereits dargestellt, trägt die notwendige Berücksichtigung der Differenz gleichzeitig dazu bei, diese Differenz aufrechtzuerhalten. Zudem legt eine natio-ethno-kulturalisierende Perspektive auch den Jugendlichen und jungen Erwachsenen nahe, sich selbst in einer unangemessen eindeutigen Weise eine entsprechend definierte Identität zu schaffen. „Die beschriebene paradoxe Anforderung der Differenz darf nun weder zur Lähmung („Ich kann es nicht richtig machen...“) noch zur Beliebigkeit („Ich kann es ohnehin nicht richtig machen ...“) führen“⁷¹. Die Lernherausforderung ist nun in und mit unserem pädagogischen Handeln die Jugendlichen und jungen Erwachsenen in ihrem natio-ethno-kulturellen Anderssein anzuerkennen, ohne sie nur unter dieser Perspektive wahrzunehmen. Dafür müssen Bedingungen hergestellt werden, die einerseits eine Anerkennung des Gegenübers ermöglichen und andererseits den Migrant/innen ermöglicht als sie selber handeln zu können⁷².

3.13. Fortbildungstage bei Xenos – „Taxila“

Bei der Planung der Fortbildungstage für die teilnehmenden Institutionen waren organisatorisch zwei Aspekte maßgeblich. Zum einen sollten die direkten Beteiligten der Projekte im oben beschriebenen migrations- und gendersensiblen Arbeiten eingeführt werden. Zum anderen war die Öffnung der Institution inklusive der beteiligten Lehrer/innen für migrations- und gendersensiblen Arbeiten ein weiterführender Anspruch. Die These war, dass durch den Einbezug aller Beteiligten insgesamt die kooperierenden Institutionen sich natio-ethno-kulturell öffnen, bzw. den differenzpädagogischen Blick insgesamt sowie die zu erwartenden Effekte im pädagogischen Handlungskonzept verstetigen sowie sich gegenseitig in seinen Bemühungen zu stützen und damit wiederum die Themen als immer mitzudenkende Querschnittsthemen dauerhaft zu installieren.

So wurde für die Fortbildungstage die Entscheidung getroffen, die Fachtage vorort mit möglichst vielen Mitarbeiter/innen der beteiligten Institution inklusive der Lehrer/innen der beteiligten Schulen als Inhouse-Veranstaltung mit durchzuführen. Zwei der vier Institutionen haben innerhalb eines Jahres vier, bzw. fünf Fachtage zum Thema für die Mitarbeiter/innen ver-

anstaltet. Schon bei diesen zwei Jugendhilfeträgern zeigte sich, dass die Themenfelder gender- und migrations-sensibles Arbeiten weder in vier noch in fünf Tagen befriedigend bearbeitet werden können. Das Interesse der Teilnehmenden lag deutlich beim migrations-sensiblen Arbeiten. Hier wurde dann auch ein Schwerpunkt gesetzt. Letztlich ging es ja darum, den Teilnehmenden zu ermöglichen, eine Haltung zum Thema einnehmen/entwickeln zu können – nicht vermeintliches Wissen über Migrant/innen anzuhäufen. D.h. um die individuellen Bezüge, die jeweilige Arbeitspraxis sowie den gesellschaftlichen Hintergrund zum Themen Migration, Differenz und Anerkennung reflektieren und erfassen zu können war schlicht ausreichend Zeit notwendig. Die dritte Jugendhilfsinstitution sowie die beteiligte Schule hatten aufgrund anderer inhaltlichen Bedürfnisse – z.B. das ‚Arbeiten mit Gruppen im schulischen Kontext‘ oder ‚Methoden in der beruflichen Orientierung mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen‘ - schon kaum mehr ausreichend Zeit sich ausreichend dem Thema Migration im oben genannten Sinne zu widmen. Hier galt es in Absprache Prioritäten bei den ‚fundamentalen‘ Themen zu setzen.

Dadurch wurde ein Konstruktionsfehler offensichtlich: Querschnittsthemen wie differenzpädagogische Ansätze müssen grundsätzlich bei jedem pädagogischen Ansatz enthalten und mitgedacht werden, d.h. die Themen Gender und Migration sollten in jeder pädagogischen Ausbildung enthalten sein und nicht als Zusatz aufgesetzt werden. Dadurch werden die Themen immer als entbehrliche Beimischung, bzw. als ‚Luxusthema‘ und nicht als lebensstrukturierende Diversitykategorien begriffen. In Folge dessen wurde dem Thema berufliche Orientierung inklusive der Praxismethoden als ‚grundsätzlicher‘ empfunden und die Priorität eingeräumt. Letztlich auch, um das methodische Werkzeug für die, wie im Antragstext geplanten, Einheiten mit den Schüler/innen durchführen zu können.

Durch einen starken Wechsel der Mitarbeiter/innen in den einzelnen Einheiten wurde der geplante Effekt der Fortbildungstage zusätzlich verwässert. Auffällig war auch, dass – außer in der direkt kooperierenden Schule – die beteiligten Lehrer/innen kaum erreicht wurden, obwohl sich das Angebot der Fortbildungstage an alle Lehrer/innen gerichtet hatte. Dafür gab es verschiedene Ursachen: Unsicherheiten, wie beharrlich, bzw. verbindlich die Teilnahme vereinbart und

⁷¹ Andreas Foitzik, *Exposé Pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft 2005-2011* Quelle: Paritätisches Jugendwerk Baden-Württemberg, 2011

⁷² vgl. Andreas Foitzik, *Exposé Pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft 2005-2011* Quelle: Paritätisches Jugendwerk Baden-Württemberg, 2011

I

II

III

IV

V

VI



auch eingefordert werden soll. Der Gedanke war, die Teilnahme nicht zwangsweise zu verordnen, sondern nach persönlichem Interesse zu zulassen – mit den genannten Effekten.

Dennoch: Im Rahmen der Möglichkeiten und mit den genannten Abstrichen konnten laut den Rückmeldungen der Teilnehmenden inhaltlich gute Ergebnisse mit den und für die Mitarbeiter/innen sowie den beteiligten Institutionen erzielt werden.

3.14. Kooperationen Jugendhilfe und Schule

Rückblickend soll an dieser Stelle auf die Ergebnisse eines anderen Projekts, des Projekt „Bildungspartnerschaften Kooperationen Kinder- u. Jugendarbeit mit Schulen“ 2006-2007 eingegangen werden. Aus den Ergebnissen der Praxisprojekte lassen sich folgende Punkte, für Maßnahmen der beruflichen Orientierung mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen zusammenfassen:

Wenn sozialpädagogisch orientierte Institutionen der Kinder- und Jugendarbeit von Schulen zu Kooperationen angefragt werden, liegen Ihre speziellen Kompetenzen im Zentrum des Interesses. So wurden bei den Bildungspartnerschaft-Projekten (2006-2008) häufig Fachpersonen mit speziellen Kenntnissen in den Bereichen Übergang Schule - Beruf, Gewaltprävention sowie die Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen die in unterschiedlichen Zusammenhängen nicht der Mehrheitsgesellschaft entsprechen. Im Vordergrund der Kooperationsanfrage steht weder der „pure“ Betreuungsaspekt noch der Bereich der von den Lehrer/innen selber abgedeckt werden kann.

Gefragt sind Fachkräfte die spezielle Kenntnisse und Erfahrungen in den Lebensbereichen der Schüler/innen haben, die durch den Regelunterricht nicht oder kaum abgedeckt werden können. In diesem Rahmen ist es für die Schulen zusätzlich wichtig, dass die Projekte durch die Fachpersonen verlässlich betreut werden, dass also auch Kenntnisse und Erfahrungen im Leiten von Kindern und Jugendlichen, am besten aber SchülerInnengruppen vorliegen. In den Bildungspartnerschaft-Projekt hatten wir 2008 resümiert, dass es quasi keine strukturell gleiche Augenhöhe zwischen Schule und Kinder- und Jugendarbeit gibt, da die Systeme insgesamt zu unterschiedlich und das eine zu „groß“, das Andere zu „klein“ sind. Sowohl bei dem ESF Projekt Bildungspartnerschaften wie auch im Rahmen der einzelnen Xenos-Taxila-Projekte wurde wieder deutlich, dass nicht die strukturelle Ungleichheit

der Systeme bestimmend sein muss, sondern letztlich der respektvolle, konstruktives Miteinander und ein wertschätzender Umgang untereinander innerhalb gemeinsamer Projekte möglich ist. Dies haben die Kooperationsprojekte von Xenos-Taxila unter Beweis gestellt. Dafür müssen aber mancherlei Bedingungen erfüllt sein; meist - und wenn von beiden Seiten wirklich gewünscht - sind sie das, auch ohne zähes Ringen untereinander und „aus dem Stand heraus“. In der Regel sind Kooperationen mit entsprechender Arbeit und Annäherungsprozessen verbunden. In den Projekten wurde auch immer wieder deutlich, dass die Partnerschaften nicht „abgekürzt“ werden können. Notwendig ist ein Vor- und Abtasten, sich aufeinander-zu-bewegen, Erfahrungen sammeln, das Verstehen lernen der „Sprache“ der anderen Institution, des Erkennens von strukturellen und persönlichen Grenzen. Kooperationen müssen erarbeitet werden. Dennoch müssen ein gewisses Verständnis und für die jeweilige Arbeit vorausgesetzte entscheidende Kompetenzen vorhanden sein oder zumindest erarbeitet werden: Eine sozialpädagogische Kraft, die keine Kenntnisse von der Arbeit mit Gruppen hat oder schulische MitarbeiterInnen, die keinen Zugang zu non-formalen oder informellen Bildungsangeboten haben, werden sich in dem jeweils anderen oder neuen Arbeitsfeld schwer tun. Eine Akzeptanz und Toleranz des jeweils anderen Arbeitskontextes sowie basale Kenntnisse über Inhalte und Arbeitsbedingungen der jeweiligen institutionellen Gegebenheiten sind dabei vorauszusetzen. In den Projekten müssen inhaltliche, methodische und didaktische sowie von der pädagogischen Haltung her Interessenüberschneidungen da sein - oder gemeinsam herausgearbeitet werden.

Der Ausgangspunkt des jeweiligen Arbeitsverständnisses und des Arbeitsansatzes sind grundlegend unterschiedlich.

3.15. Gelingende Kooperationen

Die Kooperationen von Jugendhilfeinstitutionen mit Schulen müssen für beide Seiten gewinnbringend angelegt sein. Die beiden Systeme sind sehr unterschiedlich und es bedarf häufig einer großen Anstrengung, um gemeinsam Ziele zu erarbeiten und die anvisierten Ergebnisse zu erreichen – zumal mit den ‚gleichen‘ Jugendlichen und jungen Erwachsenen gearbeitet wird. Die Unterschiede zwischen Schule und Jugendhilfe schlagen sich nicht nur im System, sondern auch auf den konkreten Handlungs-

I

II

III

IV

V

VI



ebenen nieder. Schule setzt in erster Linie an einer ‚Normalkonstruktion‘ der Schüler/innen an, d.h. das ganze Schulsystem baut auf dieser Konstruktion auf: Lehrplan, Klassenteiler, Arbeitsauftrag der Lehrer/innen inklusive Pädagogik und Didaktik, etc. und zieht diverse Praktiken im System nach sich, wie zum Beispiel die bereits benannte Exklusion durch Segregation bestimmter Schüler/innen. Aber auch ein zu großer Klassenteiler, bzw. zu wenig Personal verhindert individuelle Förderansätze. Wie auch eine zu geringe Flexibilität durch bestehende Lehrpläne und Notengebung sich auf idealtypische Konstruktionen der Schüler/innen zurückführen lässt.

Um nun wirklich tiefgreifende Änderungen wie Inklusion, gender-, schicht- und migrationssensibles Arbeiten an Schulen und im Schulsystem vornehmen zu wollen, müsste zunächst überlegt werden, wie weit das Schulsystem einen grundsätzlichen Paradigmenwechsel hinsichtlich der Normalitätskonstruktion vornehmen muss. So sind zum Beispiel die eher zaghaften Inklusionsversuche Schüler/innen mit Assistenzbedarf in Regelschulen zu integrieren nicht von Dauer - bzw. von vorne herein zum Scheitern verurteilt, wenn nicht sehr grundsätzlich und dann ganzheitlich umgedacht wird. Vordergründig wird für das Scheitern integrativer Schulen das zu wenige Personal, ungeeignete Räume oder auch nicht adaptierbarer Unterricht u.v.m. verantwortlich gemacht. Der eigentliche Grund aber ist, dass die genannten Schüler/innen immer ‚die Anderen‘ in einem für sie nicht offenen System geblieben sind.

Vor allem die ‚Normalkonstruktion‘ der Schüler/innen bringt mit sich, dass all die Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus dem Raster fallen, die dieser Konstruktion nicht entsprechen. Inklusion bedeutet in diesem Kontext, dass zunächst über die Normalitätskonstruktionen und die daraus folgenden Effekte nachgedacht werden muss. Vor allem aber über die Bedeutung der Auswirkungen für die Schüler/innen, die diesem Bild nicht entsprechen. Hier scheinen Jugendliche und junge Erwachsene, die natio-ethno-kulturell unterschieden werden können, ebenso wie Schüler/innen aus dem Unterschichtmilieu oder aus finanziell armen Verhältnissen überproportional häufig vertreten zu sein.

Schulen holen sich auch deshalb häufig externe Verstärkung bei Themen (und auch Problemfeldern) wie dem Übergang von der Schule in den Beruf, Gewalt,

Training sozialer Kompetenzen (im weiteren Sinne) und individuelle Spezialisierungen und Ergänzungen zum schulischen Angebot⁷³.

Eine Öffnung der Institutionen zum gegenseitigen Austausch der Denk- und Handlungskonzepte setzt eine kritische und ehrliche Auseinandersetzung über problematische Seiten der jeweiligen Institution sowie eine fachliche und persönliche Vertrauensebene voraus, die in der Regel erst erarbeitet werden muss. Eine gezielte und bewusst durchgeführte Öffnung der Institutionen kommt also in der Regel nicht als Nebeneffekt zu Stande. Auch ist mit der Durchführung eines konkreten Kooperationsprojektes der Kinder- und Jugendarbeit mit Schulen nicht automatisch eine Annäherung an das jeweilige Bildungsverständnis verbunden. Letztlich führt nur das gezielte Thematisieren innerhalb von Kooperationsgesprächen oder einer hierzu anberaumten Bildungsmaßnahme⁷⁴ zur Öffnung der Institutionen für die genannten Belange.

Für Institutionen der Jugendhilfe gilt, sich bei Kooperationsprojekten immer wieder auf die eigenen fachlichen Stärken und Qualitäten zu besinnen und entsprechend selbstbewusst das eigene Paradigma und die eigenen Ansätze einzubringen und durchzuführen. Denn Bildung muss darauf abzielen, wie im 12. Kinder- und Jugendbericht formuliert, Kinder und Jugendliche „zu einer eigenständigen und eigenverantwortlichen Lebensführung in sozialer, politischer und kultureller Eingebundenheit und Verantwortung“ zu befähigen. Dies kann nur gelingen, wenn Bildungsgelegenheiten auf allen Ebenen für alle Jugendlichen und jungen Erwachsenen gleich welchen natio-ethno-kulturellen Hintergrunds und Geschlechts geschaffen werden.

Um sich dieser Aufgabe im angemessenen Umfang anzunehmen, müssen sich die sozialen Institutionen und die Jugendhilfe sowie andere gesellschaftliche Einrichtungen für diese Thematik öffnen und eine entsprechende Umstrukturierung der Jugendhilfe, der Jugendberufshilfe sowie der Schulen nach sich ziehen.

Die Forderung nach einer Öffnung für marginalisierte Jugendliche und junge Erwachsene zielt dabei vorrangig auf qualitativ verbesserte und erweiterte Angebote, sowie auf einen Abbau von Zugangsbarrieren und stigmatisierenden und diskriminierenden Bestandteilen. Wie dargestellt, kann es sich hierbei

⁷³ Vgl. *Ergebnisse der Untersuchung Bildungspartnerschaften - Kooperation Kinder- u. Jugendarbeit – Schule im Landkreis Reutlingen 2007*

⁷⁴ *In einem Projekt wurden gezielte Angebote als vorbereitenden Bildungsmaßnahmen für alle Projektbeteiligten zum Thema: Pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft in Kooperation Kinder- und Jugendhilfe – Schule durchgeführt*



NICHT um Angebote drehen, die eine Exklusion dieser gesellschaftlichen Gruppen, also ein Zusammenfassen von marginalisierten Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Gruppen voraussetzt oder weiter vorantreibt. Dabei ist die Öffnung der Institutionen, um dieser Aufgabe zu begegnen, gleichzeitig eine politische, institutionelle und fachliche Aufgabe. Diese Fragen werden für Jugendhilfe, Kinder- und Jugendarbeit, Jugendberufshilfe und Bildungseinrichtungen also auch in Zukunft zentrale Themen bleiben.

Die Ergebnisse der Projekte legen nahe, dass idealerweise die Kooperation der Jugendhilfe mit Schulen und den Eltern der Schüler/innen unter geschlechterbewussten, migrationssensiblen und schichtspezifischen Gesichtspunkten begleitet, unterstützt und evaluiert werden sollte. Mit den zu erzielenden Effekten sollen nicht nur die direkt Projektbeteiligten, sondern auch die übergeordneten Bildungssysteme, die Jugendarbeit bzw. -hilfe und die Schulen, erreicht werden.

Zentral muss also auch in Zukunft eine Auseinandersetzung und ein konstruktiver Umgang mit der Differenzthematik sein. Im Rahmen von Fortbildungstagen muss also auch in Zukunft ausreichend Zeit für Sensibilisierung entlang der Kategorien, der Differenzlinien, der Diskriminierungen und des Rassismus. So besteht die Chance verweigerter Anerkennung aufzudecken und wahrnehmbar zu machen, um in einem nächsten Schritt für spezifische Situationen Konzepte und Handlungsstrategien gemeinsam zu entwickeln. Diese Aufgabe stellt sich wie dargestellt nicht nur im Bildungsbereich für Fachkräfte und Leitung der Institutionen sondern vor allem auch für politische Entscheidungsträger. So können die erarbeiteten Erkenntnisse, Erfolge und Effekte über einen Projektzeitraum hinaus für die Jugendlichen, jungen Erwachsenen und deren Eltern nachhaltig als Querschnittsthemen vorangetrieben werden.

3.17. Einbezug der Eltern

Für das Xenosprojekt Taxila wurde der Blick gezielt auf migrations- und gendersensibles Arbeiten durch die pädagogischen Kräfte mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationserfahrung gerichtet. Intensive, effektive und vor allem langfristige Unterstützung erfahren Jugendliche und junge Erwachsene auch über und unter Einbezug ihres sozialen Umfeldes, insbesondere den Eltern. So die These zu Beginn des Projektes. Sowohl bewährte wie auch innovative Ansätze, die die Implikation des sozialen Umfeldes beinhalten, sollten innerhalb der gemein-

samen Fortbildungstage besprochen und erarbeitet werden. Vorab lässt sich schon sagen, dass es bis zu einem gewissen Grad richtig ist, das soziale Umfeld und damit auch die Eltern in ein Orientierungs-, Bildungs- oder Ausbildungsangebot mit einzubeziehen – in Absprache mit dem/der Jugendlichen oder jungen Erwachsenen. Dies sollte unabhängig vom Geschlecht oder einer möglichen Migrationserfahrung gestaltet werden. Wobei auch hier das Paradoxon der ‚Unvermeidlichkeit‘ und ‚Unmöglichkeit‘ des Thematisieren der Migrationserfahrung der Eltern zum Tragen kommt.

3.18. Bilanz des Projekts

Fassen wir die Ergebnisse von Taxila abschließend zusammen: Die Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Baden-Württemberg und Deutschland findet in aller Regel nicht mit einer heterogenen Gruppe statt. Durch unterschiedliche Auswahl- und Konzentrationsschritte im deutschen Bildungssystem sowie durch Konzentration homogener Bevölkerungsgruppen in Wohngebieten, angefangen in Kindergärten und endend in berufsvorbereitenden Maßnahmen, aber vor allem im niederqualifizierenden Bildungsbereich, wird eine stark homogenisierte Gruppe, in der Jugendliche und junge Erwachsene mit Migrationserfahrung deutlich überrepräsentiert sind, geschaffen. Dies betrifft auch oder gerade die Jugendberufshilfe sowie einzelne Maßnahmen in der beruflichen Orientierung. Fachlich ist die dauerhafte Konzentration von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen und deren Eltern nicht zu begründen. Im Gegenteil: In den homogenisierten Gruppen treffen häufig bildungsbenachteiligte junge Menschen zusammen, die sich hinsichtlich bildungsrelevanter Themen kaum gegenseitig stützen, aber auch aufgrund der hohen Konzentration von unterschiedlichen Bildungsbenachteiligungen kaum oder nur auf niedrigem Niveau von Fachkräften unterstützt werden können. Diese Konzentration im niederqualifizierenden Bildungsbereich von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationserfahrung entspricht nicht der Lebensrealität von Familien mit Migrationserfahrung. Repräsentative Untersuchungen bilden die Vielfalt der Migrant/innenmilieus auch hinsichtlich Bildungsniveaus deutlich ab und betonen, dass sowohl in der politisch-öffentlichen Diskussion wie auch unter Bildungsaspekten künstlich homogenisiert wird.

Die in der Politik geführte Diskussion über Integra-

I

II

III

IV

V

VI



tion, verweigerter Integration und/oder Assimilation geht vollständig an der Lebensrealität der Familien mit Migrationserfahrung vorbei. Überverallgemeinerungen von Migrant/innen und das Funktionalisieren der konstruierten Bilder von Migrant/innen ist wenig hilfreich und befördert Diskriminierungen und Rassismus.

Weltweite Migrationsbewegungen sind und waren schon immer eine Tatsache. Migrant/innen in ‚nützlich‘ und ‚unnützlich‘ zu unterteilen ist ökonomistisch und weit entfernt vom humanistischem Menschenbild. Vor allem aber führt diese Diskussion und dieser Denkansatz zu einer Stagnation in der Weiterentwicklung der Bildungszugänge und Bildungsgelegenheiten auf allen Ebenen, wodurch ebenfalls die individuelle Durchlässigkeit auf allen Bildungsebenen in hohem Maße erschwert wird. In Baden-Württemberg ist der Anteil der unter 25jährigen Migrant/innen mit 33% bundesweit am höchsten. Dennoch scheinen Bildungszugänge für Migrant/innen nach wie vor schwerer zugänglich zu sein, als für nicht-migrantische Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. Dies ist erstaunlich und erschreckend gleichermaßen, da davon 1/3 aller unter 25jährigen betroffen sind. Migrant/innen, insbesondere Jungen und Männer, sind in niederqualifizierenden Bildungsabschlüssen deutlich überrepräsentiert. Entsprechend hoch ist die Gefahr in Armut leben zu müssen und entsprechend pessimistisch blicken Migrant/innen in die Zukunft. Auch in der Gruppe der Armen sind Migrant/innen überrepräsentiert. Der Zusammenhang zwischen Armut und Bildungsarmut besteht nicht automatisch, ist aber nachgewiesenermaßen sehr stark und hat je nach Geschlecht spezifische Ausformungen. Entsprechend gering ist die entwickelte Widerstandsfähigkeit (Resilienz) der an der beschriebenen Schnittstelle aufwachsenden Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen gegenüber vielfältiger Störungen. Die Kategorien finanzielle Ressourcen, Bildung, natio-ethno-kulturelle Herkunft und Geschlecht sind also intersektionell wirksam und führen an Ihren Schnittstellen massiv zu sozialer Ungleichheit. In der Bildungs-(benachteiligungs-)Debatte werden wenig die Effekte dauerhafter und multipler Diskriminierung sowie Rassismuserfahrung von Migrant/innen beachtet, bzw. öffentlich diskutiert. Auch das ist erstaunlich und erschreckend, da sich die Benachteiligungsstrukturen nur so erklären lassen. Unter anderem sind die Erfolgsquoten bei der Ausbildungsplatzsuche dadurch wesentlich geringer. Die Randständigkeit vieler Migrant/innen wird insgesamt durch ein hegemonial konstruiertes Gesellschafts- und Wirtschaftssystem aufrechterhal-

ten. Entsprechend schwieriger ist es für Personen, die nicht dem Idealbild hegemonialer Männlichkeit nahe kommen von den theoretisch vorhandenen Zugängen zu Bildung, Ausbildung und Arbeit zu profitieren. Entsprechend können einzelne Projekte und/oder Maßnahmen lediglich begrenzte Erfolge in der beruflichen Orientierung erzielen. Erfolge oder Misserfolge in der Ausbildungsplatz- und Arbeitssuche hängen nur zum Teil von individuellen Kompetenzen ab, insofern ist es nur zum Teil erfolgversprechend mit Maßnahmen der beruflichen Orientierung zu arbeiten. Es ist falsch Erfolge oder Misserfolge zu individualisieren, d.h. Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu suggerieren, dass bei entsprechender Anstrengung alles erreicht werden kann. Die Untersuchungen und Statistiken sprechen andere Zahlen. Um nun durch Projekte Teilerfolge zu erzielen ist es folgerichtig, dass pädagogische Kräfte sich mit der Thematik des migrations- und gendersensiblen Arbeiten auseinandersetzen, indem die jeweiligen Bezüge und Bilder zum Thema, die Berufspraxis sowie das pädagogische Handeln reflektiert wird.

Bei Kooperationen Jugendhilfe und Schulen gilt es selbstbewusst die eigenen Kompetenzen und unter anderem die gender- und migrationssensiblen Arbeitsweisen einzubringen. Insbesondere gilt es, das pädagogische Handeln nicht dem der Schule typischen Konstrukt der/des ‚idealen‘, bzw. ‚normalen‘ Schüler/in sich zu eigen zu machen. Es muss auch in der beruflichen Orientierung darum gehen, an den Bedürfnissen, Wünschen und gegebenenfalls Problemlagen der Schüler/innen anzuknüpfen – was für Kooperationen mit den Eltern ebenso gilt. Auch hier ist kein besonderer Einbezug oder auch Sonderpädagogik in den Kooperationen notwendig – auch wenn auf gegebenenfalls natio-ethno-kulturelle sowie individuelle Unterschiede eingegangen werden muss. Eltern mit Migrationserfahrung treffen auf die gleiche oder ähnliche Gesamtsituation wie ihre Kinder. So gilt auch hier die weiter vorne beschriebene Faustregel von Franz Hamburger, die besagt, dass das allgemeine pädagogische Handeln in Kooperationen mit Eltern mit Migrationserfahrung maximal besonders gut gemacht werden soll – was allerdings voraussetzt, dass bereits ein Konzept zu den Kooperationen erarbeitet wurde und vorhanden ist.

I

II

III

IV

V

VI



Kapitel 4.**Zusammenarbeit mit Eltern in der Berufsorientierung (Jutta Goltz)**

In den letzten Jahren wird eine Zusammenarbeit mit Eltern im Kontext von Schule, Jugendhilfe und Schulsozialarbeit verstärkt thematisiert. Eltern als neue Zielgruppe zu definieren, ist „in“, gelingende Zugänge zu ihnen suggerieren Aussichten auf (Bildungs)Erfolge. Dass in diesem Denken strukturelle Verkürzungen angelegt sind, kann an dieser Stelle nicht ausgeführt werden, ist jedoch wichtig zu betonen: eine Beteiligung von Eltern an Schule und Jugendhilfe kann strukturelle und institutionelle Benachteiligungen und Ausgrenzungen nicht kompensieren. Nichtsdestotrotz bietet die Zusammenarbeit mit Eltern Potenziale, auf die im nachfolgenden näher eingegangen werden soll.

4.1. Grundsätzlich: Eine Frage der Haltung

In vielen Diskursen und Elternbildungsprogrammen erscheinen die Eltern – und hier insbesondere die mit Migrationserfahrungen – als diejenigen, die Defizite aufweisen und deren Erziehungskompetenzen gestärkt werden müssen. In unserem Buch „Eine Frage der Haltung. Eltern(bildungs)arbeit in der Migrationsgesellschaft. Eine praxisorientierte Reflexionshilfe.“⁷⁵ schlagen wir hier einen doppelten Perspektivwechsel vor: ein ressourcenorientiertes Zusammenarbeiten mit Eltern sowie ein selbstreflexiver Blick auf Institutionen und professionelle Akteure.

Eine gelingende Zusammenarbeit mit (zugewanderten) Eltern ist weniger von besonderen oder neuen Methoden abhängig, sondern vielmehr von der – institutionellen und persönlichen – Haltung, mit der Pädagog/innen Eltern begegnen. Was damit gemeint ist, haben wir in unserem Buch mit 13 Grundsätzen der Elternarbeit (verstanden als reflexive Impulse) beschrieben und durch konkrete Praxisberichte angereichert. Nachfolgend ein kurzer Einblick in ein paar ausgewählte Grundsätze.

Eltern sind Experten ihrer Situation

Entscheidend für eine Zusammenarbeit mit Eltern auf Augenhöhe ist die Haltung, mit der Professionelle auf Eltern zugehen: geht es darum, Defizite auszugleichen? Oder werden Eltern als Expert/in-

nen ihrer Kinder gesehen, die an manchen Stellen Orientierungswissen brauchen, um die für sie richtigen Entscheidungen treffen zu können? Eine ressourcenorientierte Haltung von Lehrer/innen oder Schulsozialarbeiter/innen kommt in jedem Elterngespräch, in jeder schriftlichen Einladung, aber auch in der Konzipierung von Angeboten zum Ausdruck: der Blick auf die Stärken und Kompetenzen sowohl der Kinder als auch der Eltern schafft die Grundlage für einen vertrauensvollen, konstruktiven Dialog.

Keine Fragen beantworten, die niemand gestellt hat!

Eltern beteiligen meint, sie bei der Auswahl und Bearbeitung von Themen aktiv einzubeziehen und die Zusammenarbeit mit ihnen nicht auf die Klassiker wie die Bestückung des Essensbuffets oder Fahrdienste zu reduzieren. Eltern brauchen Räume, offene Orte der Begegnung und des Dialogs, um ihre Themen für sich auch erst entdecken und dann bestimmen können, in welcher Weise sie diese bearbeiten wollen. Auf Seiten der Professionellen ist eine Haltung der offenen Aufmerksamkeit und Achtsamkeit gefragt: tatsächlich zuzuhören, was Eltern bewegt, nicht von vornherein zu definieren, was Eltern zu interessieren hat und wie der richtige Weg aussieht. Eine offene, fragende Haltung kommt in Elterngesprächen zum Ausdruck, darin, wie Veranstaltungen geplant werden (wer wird alles einbezogen, gibt es nur standardisierte Angebote für alle) und auch, welche Inhalte umgesetzt werden.

Empowerment

Eine wichtige Rolle in diesem Zusammenhang können ausdrückliche Elternangebote in einem herkunftshomogenen setting sein: ein russischer Elterntreff oder ein Café an der Schule für türkeistämmige Mütter sind auch Orte des Empowerments und der Selbststärkung. Muttersprachliche Elternabende, gezielte muttersprachliche Informationsveranstaltungen und auch entsprechende schriftliche Materialien sind kein Ausdruck davon, dass diese Eltern sich nicht in die deutsche Gesellschaft integrieren wollen. Die Chance eines solchen Vorgehens liegt darin, dass Eltern hier mit Gleichgesinnten (und in ihrer Sprache) in Austausch kommen, ihre Erfahrungen reflektieren und Ressourcen neu entdecken können. Möglicherweise ein wichtiger Schritt, um sich weiter auf die Gesellschaft zu bewegen zu können.

⁷⁵ Melahat Altan/ Andreas Foitzik/ Jutta Goltz, *Eine Frage der Haltung. Eltern(bildungs)arbeit in der Migrationsgesellschaft.*

Eine praxisorientierte Reflexionshilfe, Stuttgart 2009. Bezug: www.ajs-bw.de



Frühe Kontaktaufnahme und Beziehungsangebote

Professionelle berichten immer wieder von dem Zeitdruck, unter dem sie stehen, und dass sie erst dann auf Eltern zugehen, wenn das Fass schon fast am Überlaufen ist und konkrete Konflikthanlässe vorliegen. Die Atmosphäre solcher Elterngespräche sei dann meist recht angespannt. Für alle Eltern ist es unangenehm, zu einem Elterngespräch „einbestellt“ zu werden. Vielen Eltern fällt es schwer, die Kritik an dem Verhalten des Kindes nicht als Kritik an sich selbst zu hören, insbesondere wenn sie der Einrichtung mit Unsicherheit begegnen.

Es ist wesentlich einfacher, einen guten Kontakt herzustellen, wenn das Erstgespräch nicht mit einem Konflikt oder der Klärung eines problematischen Verhaltens des Kindes einhergeht. Insofern sind alle Aktivitäten förderlich, die der persönlichen Kontaktaufnahme dienen. Eltern und Professionelle begegnen einander im Schulhof, im Viertel, in der Schule, informell und formell.

Viele Eltern stehen Schulen und schulischen Unterstützungsangeboten wie Schulsozialarbeit, Hausaufgabenbetreuung, Mentoren- und Patenmodellen etc. skeptisch bis misstrauisch gegenüber. Hinter diesen Ängsten können auch Sozialisationserfahrungen stehen, in denen Hilfe und Unterstützung in schwierigen Lebenslagen nicht – wie das gerade uns Professionellen selbstverständlich scheint – über institutionalisierte Hilfeangebote, sondern über informelle private Netzwerke realisiert wird. Es gibt somit nicht die individuelle oder auch kollektive Erfahrung, schnell das Vertrauen zu einer unbekanntem professionellen Person aufzubauen. Vor der Hilfe steht deshalb sehr viel Beziehungsarbeit. Nicht die professionelle Ausbildung wird als Voraussetzung für eine gute Hilfe gesehen, sondern das Vertrauen in die Beziehung. Man könnte diese Haltung auf den Nenner bringen: Wer mich nicht (ganzheitlich) kennt, kann mir nicht helfen. Personen, die der Familie vertraut sind und konkrete Dienstleistungen anbieten, können viel schneller akzeptiert werden. Personen hingegen, die (professionell) distanziert wirken und viele Fragen stellen, können als kontrollierend erlebt werden, so dass deren Unterstützungsleistung nicht in Anspruch genommen wird.

Lehrkräfte können in ihrem Arbeitsfeld hier an ihre Grenzen kommen. Eine Möglichkeit, dieses Dilemma aufzubrechen, besteht darin, mit Personen zu kooperieren, die diesen (zeitintensiven) vertrauensvollen Beziehungsaufbau leisten können: (muttersprachliche)

Schlüsselpersonen, Elternlotsen, Multiplikator/innen, aber auch Professionelle aus außerschulischen Einrichtungen wie z.B. Jugendagenturen, Jugendmigrationsdienste o.ä.

Schlüsselpersonen sind wichtig!

(Muttersprachliche) Schlüsselpersonen können für Eltern eine große Bandbreite an Themen in vielfältiger Form erschließen und sie darin unterstützen, ihre Fragen und Anliegen zu formulieren. Insofern ist es in der Elternarbeit sinnvoll, engagierte Eltern als Schlüsselpersonen aufzubauen und einzusetzen. Dazu gehören einzelne Eltern, Vertreter/innen aus Vereinen, aktive Menschen aus dem Gemeinwesen oder Professionelle aus anderen sozialen Zusammenhängen. Wenn Schlüsselpersonen um Zusammenarbeit gebeten werden, fühlen sie sich in ihren Kompetenzen ernst genommen, wertgeschätzt und freuen sich, andere Eltern unterstützen zu können. Insbesondere für migrantische Eltern können Schlüsselpersonen mit eigenem Migrationshintergrund zum Türöffner werden. Ein weiterer Schritt könnte die gezielte Kooperation mit Migrant*innenorganisationen sein, die sich in der Bildungsarbeit engagieren wollen oder es bereits tun.

Verständigung organisieren

Ein Schlüsselprozess in der Elternarbeit ist die gemeinsame Verständigung – und gerade diese wird häufig als wenig gelingend beschrieben. Nur wenige Schulen und soziale Einrichtungen haben für diesen Prozess bislang definierte Standards entwickelt, nur wenige haben die Möglichkeit geschaffen, auf einen organisierten Pool von internen oder externen Dolmetscher/innen zurückgreifen zu können. Es ist sicherlich nicht möglich, für jede Kommunikationssituation bezahlte qualifizierte Übersetzer/innen hinzuziehen. Dennoch muss definiert werden, wer was übersetzen darf und soll und welche Situationen unabdingbar einer professionellen Sprachmittlung bedürfen. Darüber hinaus gilt es zu überlegen, wie Mehrsprachigkeit als Ressource in der jeweiligen Arbeit aufgegriffen werden kann.

Die eigenen Konzepte sind nicht normal!

Im Kontakt mit Eltern wird immer wieder deutlich, dass viele unserer als selbstverständlich angenommener Konzepte nicht verstanden werden bzw. sie nur ungenügend erklärt wurden: Was ist eigentlich Schulsozialarbeit? Was macht eine Berufseinstiegsbegleiterin? Was sind Jobpaten? Wie kommen Noten zustande? ... Die Liste ließe sich lange fortsetzen. Wir müssen uns die Mühe machen, unsere pädagogischen Strukturen und Konzepte insbesondere in möglichen „kul-

I

II

III

IV

V

VI



turellen“ Konfliktfeldern transparent zu machen, begründen und vermitteln zu können. Dies hilft uns selbst, einen Standpunkt zu entwickeln. Von da aus können wir bestimmen, welche Standards nicht verhandelbar sind und was im Dialog mit den Nutzer/innen immer auch Gegenstand der Weiterentwicklung sein kann. Dies hilft vor allem aber auch den Eltern, die Einrichtung zu verstehen, sich mit ihr auseinanderzusetzen und nicht zuletzt auch in ihrem Umfeld erklären zu können.

Institutionelle Reflexivität

Die von uns benannten Punkte verweisen darauf, dass die Frage der Haltung nicht auf die persönliche, zwischenmenschliche Interaktion reduziert werden darf. Im Gegenteil, institutionelle Abläufe, Konzeptionen und Angebote müssen ebenso hinterfragt werden. Insofern verstehen sich unsere Grundsätze als Anregungsimpulse für eine (möglicherweise neu zu schaffende) institutionelle Auseinandersetzungskultur: auf Fortbildungen, einrichtungsbezogenen Klausurtagen, in kollegialen Beratungen, durch Supervision und Coaching. Professionalität stellt sich nur durch einen immer wieder reflektierten Umgang mit eigenen Emotionen und Haltungen her.

- Wie wirkt sich die eigene Machtposition als Pädagog/in auf mein Handeln aus? Ist mir beispielsweise bewusst, dass ich bei einem Mentorenprojekt unter meinen Klient/innen die Ressource Anerkennung verteile und damit auch Aufstiegschancen und Exklusion mitbestimme?
- Welche ungewollten Effekte hat mein Handeln? Kann es sein, dass der Wunsch nach einem Beziehungsaufbau über einen Hausbesuch im konkreten Fall bei den Betroffenen ungute Gefühle auslöst, weil sie sich für ihre prekären Verhältnisse schämen?
- Welche Rolle spielen die Bilder, die ich mir von den Klienten mache beispielsweise bei einem Kinderschutzfall? Greife ich eher zu spät ein, weil ich nicht erneut Ängste bei den Eltern provozieren will, oder greife ich eher zu früh ein, weil ich in bestimmten kulturellen Kontexten eher von gewalttätigen Familienverhältnissen ausgehe?

Zur Anregung der Reflexion dieser und ähnlicher Fragestellungen braucht es meist einen Anlass von außen. Eine kultur- und migrationssensible Elternarbeit braucht daher auch externe Berater/innen mit einem Störauftrag.

4.2. Konkrete Ansätze zur Einbindung von Eltern in die Berufsorientierung

Vor dem Hintergrund dieser skizzierten „Frage der Haltung“ soll nun im Folgenden der Blick ganz ausdrücklich auf die Zusammenarbeit mit Eltern im Bereich der beruflichen Orientierung gelegt werden⁷⁶. Bevor jedoch die Bereiche vorgestellt werden, in denen m.E. ein Unterstützungsbedarf gerade auch für Eltern sichtbar wird, lohnt zunächst noch ein Blick auf vorhandene Zugangsbarrieren, die auf zwei unterschiedlichen Ebenen verortet werden können. Zum einen auf Seiten der Eltern: bedingt durch ihre biographischen Vorerfahrungen, ihre Bildungsvoraussetzungen, ihre potenzielle Migrationsgeschichte und aus diesem Faktorenbündel resultierend ihre jeweiligen Handlungsmöglichkeiten und Optionen. Zum anderen auf Seiten der Institutionen: durch ihre Konzepte und Angebote, ihre Personalpolitik, ihre Abläufe, Strukturen und impliziten Normen sind sie für manche Eltern zugänglich, für andere wieder nicht. Beide Ebenen müssen gleichzeitig betrachtet werden.

Zugangsbarrieren auf Seiten der Eltern

Schulen erleben es in der Regel als besonders schwierig, Eltern zu erreichen, die als bildungsarm gelten und darüber hinaus Migrationshintergrund haben. Dabei ist die Heterogenität der Lebenslagen von Eltern oft unzureichend im Blick. Migranteltern unterscheiden sich hochgradig durch ihre Herkunftsländer und Faktoren wie Schicht, Religion, Ethnizität. Je nach Migrationsbiografie und ihren Ausgangspunkten (Anwerbung für den Arbeitsmarkt, Flucht und Asyl, Familienzusammenführung und Heirat, Spätaussiedelung) bringen Familien unterschiedliche Erwartungen und Voraussetzungen für die Bildungsplanung und –begleitung ihrer Kinder mit. Dabei ist das Handeln der Eltern nicht nur vom eigenen Wünschen und Wollen bestimmt, sondern auch von den Handlungsmöglichkeiten, die sich aus der Sicherheit und Langfristigkeit von Aufenthaltsperspektiven ergeben. Entscheidungen für Bildung und Ausbildung der Kinder bedürfen eines längerfristigen Planungshorizontes, der insbesondere dann schwer fällt, wenn die eigene Lebensperspektive durch einen fehlenden Aufenthaltsstatus ungesichert erscheint. Dies ist vor allem bei den Fa-

⁷⁶ Nachfolgende Überlegungen sind überarbeitete Textpassagen aus: Landeshauptstadt Stuttgart (Hg), Zusammenarbeit mit Eltern in der Berufsorientierung. Eine Handreichung für Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter/innen und (muttersprachliche)

Schlüsselpersonen an Stuttgarter Haupt- und Werkrealschulen, Stuttgart 2011. Bezug: Jugendamt der Landeshauptstadt Stuttgart, Koordinierungsstelle Regionales Übergangsmanagement Schule – Beruf, Wilhelmstraße 3, 70182 Stuttgart



milien der Fall, die als Flüchtlinge einen Status brauchen. Migration ist in der Regel in fast allen Fällen ein komplexes „Familienprojekt“, das über mehrere Generationen angelegt ist, innerhalb einer Familie zu mehrfachen Wanderungs- oder Pendelbewegungen zwischen Einwanderung und Rückwanderung führen kann, und deshalb Verhalten und Entscheidungen über Bildung und Ausbildung mitbestimmt. Für die Mehrheit der Eltern, die nicht als politische Flüchtlinge gezwungenermaßen in Deutschland einreisen, ist Einwanderung verbunden mit der Hoffnung, für sich und ihre Kinder eine Verbesserung ihrer sozialen und wirtschaftlichen Lebenslage zu erzielen. Hohe Bildungsziele gehören dazu.

Eltern gelten als die wichtigsten Berater ihrer Kinder in der Berufsorientierung. Jedoch macht es das deutsche Bildungs- und Ausbildungssystem in seiner Komplexität Familien, die über wenig Bildungshintergrund verfügen, nicht leicht, ihre Kinder kompetent zu unterstützen. Für Zuwanderer der ersten Generation kann es durch den Wechsel in eine andere Gesellschaft schwer sein, den Wunsch für Bildung und Ausbildung der Kinder praktisch umzusetzen:

- Manchen Eltern sind das deutsche Bildungs- und Ausbildungssystem sowie die Erfordernisse des Arbeitsmarktes fremd. Bildungs- und Ausbildungsentscheidungen beziehen sich oft auf die Bedingungen der Herkunftsländer und die mitgebrachten Erfahrungen mit Schule und Berufsausbildung werden auf die deutsche Situation übertragen.
- Manchen Eltern fehlt es an Sprachkompetenzen, um sich gut verständigen zu können.
- Durch den Migrationsprozess können bisher gültige Erziehungsleitbilder und Erziehungs Kompetenzen an Geltung verlieren und mit Leitbildern, Wertvorstellungen und damit verbundenen Kompetenzen kollidieren. Manche Eltern müssen nach einem neuen Gleichgewicht zwischen ihren eigenen Ansprüchen und Erwartungen und denen der hiesigen Gesellschaft suchen und sind damit alleine überfordert.
- Soziale Netzwerke, die u.a. Zugänge zu Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen eröffnen können, sind nicht für alle Eltern gleichermaßen vorhanden. Oftmals sind vorhandene Unterstützungsmöglichkeiten, Anlaufstellen und Ansprechpartner in der Kommune sowie kommunale Einrichtungen im Bereich Bildung und Schule nicht bekannt und können deshalb nicht aufgesucht und genutzt werden.

- Wenn sich geringes Einkommen und beengte Wohnverhältnisse addieren, entstehen familiäre Überforderungen und können Erwartungen, die an Eltern aus den Schulen herangetragen werden (z.B. ein ungestörter Platz zum Hausaufgaben machen) nicht beantwortet werden.
- Die aus dem Migrationsprozess stammenden Erfahrungen und Stärken werden in den Alltagsbegegnungen oft unzureichend wahrgenommen, geschätzt, oder sogar verachtet. Furcht vor und Erlebnisse von Diskriminierung vergrößern die Schwellenangst und können dazu führen, dass Eltern sich auf Abstand halten.

Zugangsbarrieren auf Seiten der Schule

„Manchmal sind auch die Schulen die Blockade und nicht die Eltern“ – so formuliert es eine BVJ Lehrerin im Interview.

- Aus Sicht der Eltern ist die Haltung, mit der ihnen seitens der Schule begegnet wird, vermutlich der zentrale Faktor, um sich angenommen und willkommen zu fühlen. Lehrkräfte können Normen, Werte und Erwartungen transportieren, die auf der anderen Seite als abwertend und diskriminierend wahrgenommen werden können. Diese Haltung manifestiert sich häufig an Kleinigkeiten: am Umgang mit geplatzten Terminen, die Eltern als Desinteresse und Unverbindlichkeit ausgelegt werden, an der mangelnden Unterstützung beim schulischen Lernen.
- Für Migranteneltern kann das Thema Sprache in mehrfacher Hinsicht zur Barriere werden: zum einen, wenn nicht garantiert werden kann, dass die jeweiligen Informationen bei den Eltern ankommen, z.B. dadurch, dass schriftliche Materialien in die jeweiligen Herkunftssprachen übersetzt werden, dass bei Elternveranstaltungen für Übersetzungen gesorgt wird oder in Elterngesprächen muttersprachliche Schlüsselpersonen mit dabei sind. Zum anderen kann es für Eltern beschämend sein, sich immer als diejenigen outen zu müssen, die nur schlecht deutsch sprechen, so dass sie den Angeboten von vornherein fern bleiben. Und zum Dritten machen Eltern immer wieder die Erfahrung, dass sie aufgrund ihrer mangelnden Deutschkenntnisse als bildungsfern eingeschätzt werden.
- Im Vorherigen wurde angesprochen, dass manche Eltern mehr Zeit und Erklärungen bräuchten, um das Schul- und Ausbildungssystem zu verstehen. Dies verlangt seitens der Schule andere Vorbereitungen und Zeitstrukturen – beides Rahmenbedingungen, die für Lehrkräfte strukturell meist nicht

I

II

III

IV

V

VI



gegeben sind. Konzeptionelle Neuerungen und andere Vorgehensweisen werden dann in erster Linie als zusätzliche Mehrbelastung und nicht als Investition in eine längerfristige Entlastung gesehen.

- Ein erschwerender Faktor ist zudem die fehlende kulturelle Diversität im Lehrerkollegium, durch die es Eltern häufig an vertrauensvollen Ansprechpartner/innen fehlt.

Zusammenarbeit mit Eltern ab Klasse 5

Die Zusammenarbeit von Schule und Eltern gerade im Bereich der beruflichen Orientierung ist ab Klasse 5 erforderlich, in der im Curriculum die erste Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit Aspekten des Berufslebens beginnt, und setzt sich fort bis zum Übergang in die Ausbildung oder weiterführende Bildung mit dem Schulabschluss. Eine frühzeitige Kontaktaufnahme mit den Eltern ist von zentraler Bedeutung, wird hier doch der Grundstein für eine spätere vertrauensvolle Zusammenarbeit gelegt. Die These ist: je mehr gerade in den Eingangsklassen in die Zusammenarbeit mit Eltern investiert wird, desto besser ist die Grundlage für eine weitere Kooperation. Wenn Eltern die Erfahrung von Desinteresse machen, bleiben sie weg – und nicht selten tragen Eltern in Klasse 8 und 9 bereits eine entsprechende Vorgeschichte (sei es aufgrund problematischer Elterngespräche, unproduktiver Elternabende oder sprachlichen Verständigungsschwierigkeiten) mit sich herum, die dann nicht ohne weiteres rückgängig gemacht werden kann. Ganz im Sinne des Grundsatzes der „frühzeitigen Kontaktaufnahme“ lohnt es von daher auch, gerade den Übergang vom Grundschulbereich zur weiterführenden Schule bewusst zu gestalten.

Im Folgenden werden nun ein paar Ansatzpunkte zur Einbeziehung von Eltern beschrieben – für alle diese Handlungsfelder finden sich in der bereits erwähnten Handreichung des Regionalen Übergangsmanagements der Landeshauptstadt Stuttgart konkrete Arbeitsblätter und Materialien (in verschiedenen Muttersprachen), die auf Elternabenden, in Elterncafés oder in Einzelgesprächen eingesetzt werden können.

Eltern ihre Unterstützerrolle verdeutlichen

Aus Sicht der Jugendlichen sind Eltern mit die wichtigsten Unterstützungspersonen im Übergang von der Schule in das weitere berufliche Leben. Auch Schulen realisieren mehr und mehr die hohe Bedeutung der Eltern für diesen Prozess – ins Blickfeld rücken damit auch Ressourcen, die Eltern in diese Lebensphase einbringen können. Gewünscht wird

dann eine neue Kooperation, eine Zusammenarbeit von Eltern und Schule.

Nur – nicht alle Eltern stehen bereits an diesem Punkt, sich selbst hier als wichtige Akteure zu sehen. Die Gründe hierfür sind vielfältig: andere biographische und kulturelle Vorerfahrungen, andere Bildungs- und Ausbildungssysteme in den verschiedenen Herkunftsländern, Sprachbarrieren, das Gefühl an deutschen Schulen nicht willkommen zu sein, negative Vorerfahrungen, eigene Gefühle von Perspektivlosigkeit, Überforderung und Scheitern, mangelnde Informationen über das Bildungs- und Ausbildungssystem, etc. Der erste Schritt muss also darin bestehen, Eltern erst einmal zu verdeutlichen, dass sie selbst wichtige Ressourcen haben, die sie in diesen Prozess einbringen können, dass sie gebraucht werden, dass ihre Mitarbeit und ihre Ideen seitens der Schule gewünscht sind. Für manche Eltern ist dies bereits ein ungewöhnlicher Gedankengang, da sie sich selbst und ihre persönliche bzw. berufliche Lage nicht so einschätzen. Eine Möglichkeit, mit Eltern an dieser Stelle an einem Perspektivwechsel zu arbeiten, ist sie dezidiert um Rückmeldungen zu den Stärken und Kompetenzen ihrer Kinder zu bitten – dies kann methodisch in vielfältiger Weise geschehen.

Der Zugang über Stärken und Ressourcen der Jugendlichen bietet zweierlei Chancen: zum einen werden Eltern herausgefordert, ihrerseits ihren Defizitblick auf die eigenen Kinder zu relativieren und stattdessen wahrzunehmen, was sie denn gut können, wo sie Stärken und Ressourcen haben. So fällt es den meisten Eltern deutlich leichter, Schwächen ihres Kindes zu benennen denn dessen Stärken. Ein Feedback der Eltern an ihre Kinder und Jugendlichen auf dieser Ebene wird die Beziehungsdynamik in jedem Fall positiv beeinflussen – insbesondere in der potenziell konflikthafter Zeit der Pubertät. Zum anderen bietet dieser Zugang aber auch Lehrkräften die Chance, anders auf Eltern zuzugehen: eben nicht dann den Kontakt zu suchen, wenn es Schwierigkeiten oder Probleme gibt, sondern um den Eltern eine positive Rückmeldung zu geben. Dies schafft Vertrauen auf Seiten der Eltern, eine wichtige Voraussetzung, um sie an die Schule zu binden bzw. sie für weitere Aktivitäten einzubinden. Insbesondere in einzelnen Elterngesprächen, beim Vereinbaren und Überprüfen von Zielvereinbarungen ist dieser ressourcenorientierte Zugang ein Türöffner, um das Vertrauen und damit die Kooperationsvoraussetzung von Eltern gewinnen zu können. Mit dieser Haltung sind im Übrigen bei Eltern

I

II

III

IV

V

VI



(und Jugendlichen) auch Zielvereinbarungsgespräche einzuführen: Eltern muss verdeutlicht werden, was sich hinter diesem Konzept verbirgt und dass es dabei nicht um eine Kontrolle von Fehlern geht. Fühlen sich Eltern durch die möglicherweise stark formalisierte Struktur solcher Gespräche und entsprechende schriftliche Vorlagen bedrängt, werden sie kaum das Potenzial solcher Instrumente erkennen können.

Orientierungswissen geben

Jede Schule geht einen eigenen Weg und entscheidet über Konzept und Ausgestaltung der Angebote zur beruflichen Orientierung. Diese Konzepte und Angebote haben sich Lehrer/innen und andere Fachkräfte in vielen Auseinandersetzungen erarbeitet und sind für sie daher meist selbstverständlich. Aus Sicht der Eltern ist diese sich selbst erklärende Verständlichkeit häufig nicht gegeben, im Gegenteil, Begründungen und Ziele von Konzepten und Angeboten müssen Eltern oft erst erklärt, vermittelt und transparent gemacht werden. Ein kleines Beispiel: ein türkischer Vater meldet sich empört bei der Mitarbeiterin eines Jugendmigrationsdienstes, weil sich sein Sohn nachmittags regelmäßig mit einem älteren Mann treffen soll. Im Gespräch stellte sich heraus, dass es sich dabei um einen ehrenamtlichen Jobpaten handelte, der mit dem Schüler dessen Bewerbungsschritte vorbereiten soll. Es bedurfte einiger Zeit, dem Vater diese ehrenamtliche Unterstützungsstruktur zu erklären und auch dessen Sinnhaftigkeit zu vermitteln. Dies ist ein kleines Beispiel dafür, dass es nicht genügt, Informationen über mögliche Angebote einmal auf einem Elternabend kurz vorzustellen bzw. schriftliches Informationsmaterial an Eltern mit nach Hause zu geben. Sinnvoll und wichtig ist vielmehr ein Rahmen, in dem Informationen so vermittelt werden, dass ein Verstehen sicher gestellt ist und Eltern ihre Fragen stellen können. Alle Formen, in denen Eltern konkret etwas ausprobieren können (z.B. selber Aufgaben aus Kompetenzfeststellungsanalysen lösen, andere Eltern befragen, exemplarische Beispiele zu erleben etc.), sind hierfür sehr gut geeignet und reiner Wissensvermittlung vorzuziehen.

Generell bezogen auf die berufliche Orientierung meint dies beispielsweise Antworten auf die Fragen:

- Was ist mit dem Begriff „Ausbildungsreife“ gemeint?
- Was sind Sinn und Zweck von Praktika?
- Wieso ist ein guter Schulabschluss so wichtig für die Ausbildungssuche?

- Warum muss man sich so früh um einen Ausbildungsplatz bemühen?
- Was sind Kompetenzfeststellungsverfahren wie z.B. das „Kompetenzprofil AC“?
- Was ist ein Förderplan?
- Was sind Zielvereinbarungen?
- Was sind Ausbildungspaten?
- Was sind Mentorinnen und Mentoren?
- Was ist/ bezweckt der „Girl's Day“ bzw. „Neue Wege für Jungs“?
-

Orientierungswissen zu haben, bedeutet für die Eltern auch, zu wissen, was an welcher Stelle im schulischen Berufsorientierungsprozess auf sie zukommt. Eltern benötigen also zunächst einmal einen Überblick über das Konzept der Schule zur Berufswegeplanung – idealerweise bereits ab Klasse

Ein solches Raster kann bezogen auf die jeweilige Schule den Eltern zum einen als Übersichtsfahrplan mitgegeben und erläutert werden, zum anderen bietet es sich in jeder Klassenstufe an, nochmals dezidiert auf die jeweils aktuellen Schritte ein zu gehen.

Informationen und Ansprechpartner/innen

Eltern sollten wissen wie die Zusammenarbeit mit der Schule bzw. mit der Agentur für Arbeit und dem Jobbüro aussieht. Darüber hinaus brauchen sie Informationen zu Ansprechpartner/innen, die im Übergang Schule – Beruf aktiv sind: sei es direkt an der Schule, seine es an anderen Einrichtungen und Personen aus dem lokalen Kontext. Sinnvoll ist es, hier die entsprechenden Personen einzuladen, damit sie sich den Eltern persönlich vorstellen können. Blätter mit Telefonnummern und Adressen gehen ohne konkrete Gesichter schneller verloren. Das Kennenlernen von unterstützenden Institutionen und den darin arbeitenden Menschen wird von Eltern sehr geschätzt, haben viele von ihnen doch nur ein äußerst diffuses Bild davon, was sich hinter dem Schlagwort „Berufsorientierung“ verbirgt. Fragt man Eltern danach, was an der Schule ihres Kindes im Bereich der Berufsorientierung läuft, so wird oft auf den/ die Klassenlehrer/in verwiesen, auf die Möglichkeit Praktika zu machen und dass mal jemand von der Agentur für Arbeit kommt. Dass Schulen hier bereits sehr viel differenzierter arbeiten und auch mit außerschulischen Partnern kooperieren, ist für viele Eltern nicht transparent. Auch die Unterstützungsmöglichkeiten gerade nach Ende der Hauptschule und ohne weitere Ausbildungsanschlüsse beschäftigen viele Eltern sehr.

I

II

III

IV

V

VI



Beispiel Berufswegeplanung an der Schule XY

	Was machen wir an unserer Schule?	Wie können Sie uns unterstützen?
Klasse 5 und 6	<p>Vorstellen von Berufen im Unterricht</p> <p>Berufe früher und heute</p> <p>Einführung Berufswahlpass/Portfolio o.ä.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Erzählen Sie Ihrem Sohn/ Ihrer Tochter von Ihren Berufserfahrungen. • Erzählen Sie bei uns im Unterricht von Ihrem Beruf. Laden Sie Schüler und Schülerinnen zu einem kleinen Betriebsbesuch ein. • Fragen Sie zusammen mit Ihrem Sohn/ Ihrer Tochter Verwandte und Bekannte nach deren Berufen. • Fragen Sie Ihren Sohn/ Ihre Tochter, welchen Beruf er oder sie im Unterricht vorstellt. • Gehen Sie zum Elternabend, auf dem der Berufswahlpass/ Portfolio, o.ä. vorgestellt und erklärt wird. • Lassen Sie sich von Ihrem Kind den Ordner zum Berufswahlportfolio o.ä. zeigen.
Klasse 7	<p>Betriebserkundungen</p> <p>Tagespraktikum</p> <p>Sozialpraktikum</p> <p>Kompetenzprofil AC o.ä.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Teilen Sie uns mit, ob dies auch an Ihrem Arbeitsplatz möglich wäre. • Fragen Sie Ihren Sohn/ Ihre Tochter nach seinen/ ihren Erfahrungen. • Gehen Sie zum Präsentationsabend der Praktikumsergebnisse in die Schule. • Gehen Sie als Begleitperson mit zu Betriebserkundungen. • Lassen Sie sich das Berufswahl-Portfolio o.ä. zeigen. • Gehen Sie zum Elternabend, auf dem das Kompetenzprofil AC, o.ä. erklärt wird. • Fragen Sie in Elterngesprächen nach den Ergebnissen und Vereinbarungen des Kompetenzprofil AC.
Klasse 8	<p>Betriebspraktikum 1</p> <p>Betriebspraktikum 2</p> <p>Bewerbungstrainings</p> <p>Berufliches Planspiel</p> <p>Berufsberater kommen in die Schule</p> <p>Unterstützung durch Mentor/innen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Teilen Sie uns mit, ob dies auch an Ihrem Arbeitsplatz möglich wäre. • Helfen Sie Ihrem Sohn/ Ihrer Tochter bei der Praktikumsuche. • Entlasten Sie Ihren Sohn/ Ihre Tochter während des Praktikums von der Hausarbeit. • Fragen Sie Ihren Sohn/ Ihre Tochter nach seinen/ ihren Erfahrungen. • Gehen Sie zum Präsentationsabend in die Schule. • Fragen Sie uns wie Ihr Kind das Praktikum gemeistert hat. • Lassen Sie sich das Berufswahl-Portfolio o.ä. zeigen. • Unterstützen Sie Ihren Sohn/ Ihre Tochter beim Bewerbungen schreiben. • Suchen Sie das Gespräch mit den Mentor/innen und bitten Sie um Rückmeldung zu Ihrem Kind.

I

II

III

IV

V

VI



Klasse 9	Bewerbungstrainings	• Machen Sie Ihrem Kind Mut beim Bewerben.
	Schülerfirma	• Klären Sie Alternativen zu einem Ausbildungsplatz.
	Berufliches Planspiel	• Gehen Sie mit ins BIZ oder zur Berufsberatung.
	Unterstützung durch Mentor/innen	• Suchen Sie das Gespräch mit den Mentor/innen und bitten Sie um Rückmeldung zu Ihrem Kind.

Direkte und persönliche Einbindung von Eltern

In der sich ändernden Berufswelt müssen Hauptschüler/innen sich sehr früh mit den Möglichkeiten der verschiedenen Berufe und den Anforderungen der Arbeitswelt auseinandersetzen. In den Hauptschulen werden diese Schritte dem Curriculum entsprechend systematisch aufgebaut: zum Teil erkunden Schüler/innen in Klasse 5 und 6 die Berufe ihrer Familie, Verwandtschaft und Bekanntschaft, stellen die Ergebnisse in den Klassen vor und erfahren im Prozess, wie unterschiedlich Arbeitswelten und Berufswege sein können.

(Manche) Eltern können hier aktiv zur Berufserkundung beitragen, in dem sie sich zum einen von ihren Kindern befragen lassen und darüber hinaus möglicherweise

- im Unterricht ihren Beruf vorstellen,
- einen Besuch von Schüler/innen an ihrem Arbeitsplatz ermöglichen,
- über ihre eigene Berufswahl und ihren beruflichen Lebensweg erzählen.

Diese Herangehensweise über die persönliche Einbindung der Eltern hat sich an vielen Orten sehr bewährt. Kinder und Jugendliche sind stolz auf ihre Eltern, Verwandten und Freunde und freuen sich, diese sichtbar machen zu können. Besonders aufwertend kann es sein, wenn sich aktive Personen aus Migrantengemeinschaften als erfolgreiche Akteure in dieser Gesellschaft zeigen können. Insofern steckt in diesem Herangehen ein Moment des Empowerments.

Zurückhaltung mit einem solchen methodischen Vorgehen ist dann angebracht, wenn die Gefahr besteht, die Kinder und Jugendlichen zu beschämen: nicht selten ist es Kindern und Jugendlichen peinlich, ihre Eltern persönlich dabei zu haben. Sei es, weil dann deren prekäre Lebens- Arbeitssituation deutlich werden würde (viele Eltern haben keine Arbeit bzw. arbeiten in niedrigen Dienstleistungssegmenten), deren eigene schlechten Bildungshintergründe, sei es, weil sie sich für deren schlechte Sprachkenntnisse schämen.

Diese Ambivalenz gilt es, sensibel auszuloten. In jedem Fall sollten bei der Wahl dieser Berufserkundung über persönliche Kontakte immer und von vornherein seitens der Lehrkräfte dritte Personen vorhanden sein, die von den Schüler/innen befragt werden können: Eltern höherer Jahrgänge, aktive Personen aus dem Gemeinwesen, Vertreter/innen aus Migrantenvereinen, Elternlotsen etc. Hier besteht die zusätzliche Möglichkeit, die Auswahl so zu steuern, dass auch geschlechteruntypische Berufsbiographien sichtbar werden können. Diese Option sollte ohne notwendige Begründung immer selbstverständlich angeboten werden, so dass aus Sicht der Kinder und Jugendlichen eine echte Wahlfreiheit ohne Beschämungsmoment besteht. Das heißt, es sollte in jedem Falle auch vermieden werden, dass Kinder und Jugendliche sich als diejenigen „outen“ müssen, die „zusätzlich“ jemanden brauchen (also nicht die Frage stellen: „Wer hat denn jetzt noch niemanden?“ sondern eher fragen „Wie willst du es machen?“). Selbstverständlich gibt es darüber hinaus immer auch die Möglichkeiten, die Schüler/innen in kleinen Gruppen zusammen zu fassen.

Berufserkundung (auch) für Eltern

Es wurde schon mehrfach angesprochen, dass das deutsche Bildungs- und Ausbildungssystem nicht für alle Eltern gleichermaßen bekannt und transparent ist. Man denke nur an die aktuellen Diskussionen um die Werkrealschule. Dazu gehört auch der Überblick über mögliche Ausbildungsberufe. Allein in den letzten Jahren wurden die Ausbildungsverordnungen mehrfach verändert und kamen neue Ausbildungsberufe hinzu. Dies ist sowohl für die Jugendlichen als auch ihre Eltern eine überfordernde Situation. Mehr Wissen kann Klarheit schaffen: Eltern brauchen gewissermaßen eine eigene Berufsorientierung mittels Informationen zu Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt, Entwicklungen von neuen Berufsbildern und Klärung von Vorstellungen zu traditionellen geschlechtsspezifischen Berufen, um einschätzen zu können, was zu den Neigungen und Stärken ihres Kindes passt.



Gefragt sind also geeignete Formen, um diese komplexen Sachverhalte Eltern so zu vermitteln, dass sie mit der Fülle und Dichte der Informationen auch etwas anfangen können. Entscheidende Handlungsmaxime ist: Eltern Orientierungswissen zu geben, damit sie selbst eine Vorstellung davon haben, wo und wie sie weitergehende Informationen bekommen können. Ziel ist nicht, alles auf einmal umfassend zu erklären, sondern Eltern in ihrer Eigenaktivität zu bestärken. Wichtige Fragen sind z.B.

- Wie ist das deutsche Ausbildungssystem organisiert? Welche Ausbildungswege gibt es?
- Was kommt nach der Hauptschule?
- Welche Ausbildungsberufe gehen mit welchen Abschlüssen?
- Was ist ein Bewerbungsfahrplan?
- Was sind die fünf meistgewählten Ausbildungsberufe von Jugendlichen?
- Was sind Weiterqualifizierungsmöglichkeiten?

Neue Medien

Viele Eltern nutzen das Internet mittlerweile ganz selbstverständlich, für wieder andere ist es unbekanntes Terrain bzw. haben sie keinen eigenen Zugang dazu. Mittlerweile gibt es eine Vielzahl an ansprechenden Seiten, auf denen Eltern Informationen über Berufe und Bewerbungsverfahren bekommen können. Auch die Jugendlichen werden immer stärker über die Neuen Medien angesprochen und zur eigenen Recherche und Orientierung animiert. Vieles davon ist Eltern überhaupt nicht bekannt – so können sie es weder für sich selbst nutzen, noch ihre Kinder diesbezüglich unterstützen. Hier bietet sich ein konkreter Anschauungsunterricht – durchaus gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen – an: laden Sie die Eltern (und ihre Kinder) in den Computerraum der Schule, ins Internetcafé des Jugendhauses oder Stadtteilzentrums ein, organisieren Sie ein paar mobile Laptops, durch die Sie in kleineren Gruppen gemeinsam mit Eltern ein paar ausgewählte Seiten bearbeiten können. Es empfiehlt sich, Eltern kein Informationsschreiben mit nach Hause zu geben, auf denen die Internetadressen aufgelistet sind, sinnvoller ist es, im gemeinsamen Tun den Eltern diese Informationen zukommen zu lassen.

Da auch auf diesen Seiten wieder die Gefahr besteht, in der Fülle der Informationen zu versinken, ist es empfehlenswert, wo möglich im Vorfeld gemeinsam mit Eltern Fragen zu erarbeiten und entlang dieser einen „Fahrplan“ für eine solche Internetrecherche zu entwickeln. Werden die Kinder und Jugendlichen aktiv in ein solches Angebot eingebunden, erhöht

sich die Wahrscheinlichkeit, dass die Eltern dabei sein werden: häufig sind Jugendliche stolz, sich ihren Eltern gegenüber als kompetent präsentieren zu können – und Eltern sind beeindruckt, mit welcher Selbstverständlichkeit ihre Kinder die neuen Medien nutzen. Bilden sich Eltern-Kind-Tandems können sich Sprachbarrieren verringern bzw. gezielt mehrsprachige Seiten gewählt werden.

Formen und Orte der Wissensvermittlung

Die Wissensvermittlung zu den angesprochenen Themenbereichen kann an Elternabenden in Schulen, in Elterncafés in Schulen oder im Stadtteil, in Einrichtungen der Jugendarbeit/-hilfe oder aber in Migrantenvereinen stattfinden. Wichtig dabei ist, Frontalveranstaltungen zu vermeiden und stattdessen eine Atmosphäre zu schaffen, in der Eltern untereinander ins Gespräch kommen können. Sinnvoll ist auch die Einbeziehung muttersprachlicher Schlüsselpersonen, um eine Kommunikation zu gewährleisten. Von Eltern sehr geschätzt werden externe Expert/innen, die zu diesem Bereich erzählen können wie z.B. Berufsberater/innen. Dies hat den doppelten Effekt, Eltern gleich mit diesen für sie später auch relevanten Akteuren in Kontakt zu bringen.

Noch einen Schritt weiter gehen gemeinsame Exkursionen mit Eltern - durchaus gemeinsam mit ihren Kindern - in die relevanten Institutionen wie z.B. das BIZ, zu lokalen Ausbildungsbörsen oder in Praktikums- oder Ausbildungsbetriebe. Durch den gemeinsam organisierten Zugang werden bei Eltern die Hemmschwellen abgebaut, auch später den Weg zu diesen Institutionen zu suchen. Bei der Planung solcher Exkursionen empfiehlt es sich, diese gemeinsam mit den Eltern vorzubereiten und wieder darauf zu achten, muttersprachliche Schlüsselpersonen mit dazu zu gewinnen. Nicht unerheblich ist auch die Frage, zu welchen Zeiten solche Exkursionen günstig sind – zwar muss diese Frage immer individuell geklärt werden. Berichtet wird, dass zum Beispiel der Samstagvormittag ein günstiger Zeitpunkt für solche Aktivitäten ist, weil dann auch Väter mit dabei sein können.

I

II

III

IV

V

VI



Kooperation mit Migrantenorganisationen

Einen Schritt weiter in der Zusammenarbeit geht die gezielte Kooperation mit Migrantenorganisationen, die sich ja selbst zunehmend auch als wichtige Akteure in der Bildungsarbeit verstehen⁷⁷. So kann über lokale Arbeitskreise und Vernetzungsstrukturen erfragt werden, welche Migrantenorganisationen ein solches Selbstverständnis haben. Mit Migrantenorganisationen sind vielfältige Möglichkeiten der Zusammenarbeit denkbar:

- Ein Vorstellen der eigenen Einrichtung/ Schule in den Vereinen ermöglicht es, Eltern kennen zu lernen, die möglicherweise an den eigenen Angeboten teilnehmen wollen.
- Die Räume von Migrantenorganisationen können dazu genutzt werden, um dort spezielle Angebote für Eltern zu machen (Informationsveranstaltungen zum Übergang Schule – Beruf, Veranstaltungen mit externen Referent/innen, Kursreihen etc.).
- In Migrantenorganisationen können Multiplikator/innen für die eigene Arbeit bzw. für die Mitarbeit an der Schule gewonnen werden.
- Mit Migrantenorganisationen können konkrete Projekte gemeinsam entwickelt und umgesetzt werden.
- Im Dialog mit Migrantenorganisationen kann ein Bedarf für die Weiterentwicklung der eigenen Arbeit ersichtlich werden.

Eine der zentralen Voraussetzungen für eine solche Art von Arbeit sind Zeitressourcen. Der Kooperationsaufbau mit Migrantenvereinen kann auch ein „unglaublicher Zeitfresser“ sein, wie es eine Kollegin im Interview formulierte. Es verlangt die Arbeit am Abend und am Wochenende, die Bereitschaft sich auf neue Abstimmungsprozesse einzulassen und hinterfragende Sichtweisen nicht als Störung zu definieren. Praxiserfahrungen zeigen jedoch, dass sich die Mühe lohnt.

Wie können Angebote beworben werden?

Um gute Zugänge zu Eltern zu bekommen, müssen oft neue Wege erprobt werden. Diese sind unbekannt, herausfordernd und ausgesprochen zeitintensiv. Eine Ressource, über die nur wenige Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter/innen verfügen und die nur selten ausdrücklich als Projekt- oder Konzeptionsentwicklungsschritt mit eingeplant wird.

⁷⁷ Eine ausführlichere Auseinandersetzung mit diesen Gedanken findet sich in: Jutta Goltz, *Migrantenorganisationen als Bildungsakteure: zwischen Empowerment und Funktionalisierung*.

Traditionelle Informationswege

Häufig werden Eltern an Schulen schriftlich zu Veranstaltungen und Aktivitäten eingeladen – per Post, per mail, per Eltern-Lehrer-Heft o.ä. Der Rücklauf und die Verbindlichkeit dieses Informationswegs sind für Lehrer/innen oft unbefriedigend. Warum ist diese Form für manche Eltern unpassend?

- Für den Kontaktaufbau ist für viele Eltern ein „Gesicht“ notwendig. Für manche ist es unüblich, eine ihnen eher fremde Einrichtung zu besuchen, sie brauchen das Vertrauen zu einer Person.
- Manche Kinder geben die Einladungen zu Hause nicht ab, weil sie sich für ihre Eltern schämen, oder denken, dass diese sich ohnehin nicht interessieren, oder kein Interesse an einem Kontakt der Eltern mit den Pädagog/innen haben.
- In manchen Kulturen ist diese unpersönliche Einladung mit etlichen Wochen Abstand eher unüblich, die Familien fühlen sich dadurch nicht angesprochen.
- Dazu kann eine doppelte sprachliche Barriere kommen: Wenn die Einladung nur unzureichend verstanden wird, sei es aus Gründen fehlender Deutschkenntnisse, sei es, weil Begriffe im Brief stehen, die man nicht kennt, steigt auch die Angst, auch bei der Veranstaltung selbst sprachlich „nicht mitzukommen“.

Werbung durch persönlichen Kontakt

Hilfreich sind sämtliche Formen der direkten und persönlichen Kontaktaufnahme:

- Beim Bringen oder Abholen der Kinder, bei der Anmeldung gibt es Möglichkeiten, die Eltern anzusprechen.
- Diese Ansprache muss nicht nur direkt vor einer geplanten Veranstaltung stattfinden, sondern kann auch schon lange vorher zum Zwecke des Kontaktaufbaus dienen.
- Das Durchführen von Hausbesuchen zur Kontaktaufnahme ist zwar aufwendig, aber in manchen Fällen eine sinnvolle Investition.
- Bei Eltern, die bisher nicht zu Elternabenden gekommen sind, kann sich der Aufwand lohnen, Einladungen persönlich zu Hause vorbei zu bringen bzw. anzurufen.

In: *ajs informationen 1/2011, Kooperation mit Migrantenorganisationen, S. 4 – 11, Stuttgart 2011.*



- Manche Lehrer/innen haben eine zusätzliche kurze telefonische Erinnerung kurz vor Elternabenden oder sonstigen Angeboten eingeführt.

Der Kontakt über die Kinder

Eltern lassen sich sehr gut über ihre Kinder erreichen:

- Aktivitäten, die die Kinder betreffen, als Anlass für ein gemeinsames direktes Gespräch nutzen (z.B. die Teilnahme des Kindes an einem Ausflug),
- Eltern beispielsweise in die Schule einladen, weil ihre Kinder dort ein kleines Projekt präsentieren oder an der Gestaltung eines gemeinsamen Schulnachmittages mitwirken,
- Kinder auf der Straße ansprechen und sie bitten, die Eltern vorzustellen,
- im Rahmen eines Projektes mit den Kindern (z.B. Fotoprojekt) Hausbesuche einplanen,
- die Kinder zu Veranstaltungen mit einzuladen (z. B. ab Kl. 8/9), um den Eltern mehr Sicherheit auf unbekanntem Terrain zu geben,
- die Kinder z.B. über die Bewirtung in die Gestaltung der Elternnachmittage mit einbeziehen.

Die Bedeutung der schriftlichen Einladung

Auch wenn schriftlichen Einladungen evtl. nicht genau gelesen werden, sollte man den Eltern diese in der Gesellschaft übliche Form der Informationswege nicht vorenthalten, sondern sie weiter daran heran führen. Dabei ist darauf zu achten,

- dass Einladungen, Elternbriefe, Informationszetteln nur wenige Informationen enthalten,
- dass eine einfache Sprache verwendet und eingeführte Fachausdrücke übersetzt bzw. erklärt werden,
- dass eine wertschätzende, ressourcenorientierte Sprache verwendet wird,
- dass ggf. muttersprachliche Übersetzungen des Briefes mitgeliefert werden,
- dass bei Rücklaufzetteln immer telefonisch nachgefragt wird, wenn sie ausbleiben.

Hausbesuche

Hausbesuche können eine niederschwellige Form sein, mit bislang nur schwer erreichbaren Eltern in Kontakt zu kommen, z.B. dadurch, dass grundsätzlich alle Familien zu Beginn der Schule zuhause besucht werden, dass Elterngespräche zuhause durchgeführt werden oder auch kleinere Bildungsangebote reihum in Familien stattfinden. Entgegen der eher skeptischen Annahme, dies wäre

ein zu starker Eingriff in die Intimsphäre einer Familie, hätte evtl. auch kontrollierenden Charakter, berichten Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter/innen und Multiplikator/innen häufig von den positiven, Tür öffnenden Aspekten: viele Familien, vor allem auch Migrantenfamilien, erleben Hausbesuche als eine Form der Wertschätzung und Anerkennung: hier interessiert sich jemand für uns, hier können wir uns zeigen! Insofern kann in diesem Vorgehen viel Potenzial für den Kontaktaufbau liegen – insbesondere dann, wenn dies – wie weiter vorne gefordert – möglichst frühzeitig und jenseits von Konflikten und Problemen passiert.

Und doch, nirgends sonst ist der Kontakt so intim wie bei einem Hausbesuch. Die Begegnung ist nicht mehr geschützt durch den klaren Rahmen der Institution. Lehrer/innen und andere Akteure kommen in ungewohnte und nicht planbare Situationen. Dies ist sicherlich – neben dem großen Aufwand - auch ein Grund, warum Viele Hausbesuchen ablehnend gegenüber stehen. Insofern muss hier jede/r für sich klären, ob dieser Zugang für sie oder ihn passend ist – und sich fragen, ob möglicherweise andere Personen unterstützend mit eingebunden werden können: Schlüsselpersonen, (muttersprachliche) Elternlotsen, Kolleg/innen aus Jugendmigrationsdiensten o.ä.

Fazit:

In der Zusammenarbeit mit Eltern im Übergang Schule – Beruf liegt ein großes Potenzial, das durchaus noch nicht ausreichend abgerufen wird. Im Auftrag des Staatlichen Schulamts Stuttgarts und des Regionalen Übergangsmanagements der Stadt Stuttgart führe ich begleitend zur Stuttgarter Handreichung eine viermodulige Fortbildungsreihe zur Zusammenarbeit mit Eltern für Lehrkräfte von Haupt-, Förder- und Berufsschulen und Schulsozialarbeiter/innen durch, in der gleichzeitig auch deutlich wird, wie wenig dieses Handlungsfeld bislang konzeptionell verankert ist. Einzelne Lehrkräfte machen sich z.T. sehr engagiert auf den Weg, scheitern jedoch nicht selten an den Umsetzungshindernissen und Widrigkeiten – auf Seiten der Schule wie der Eltern. Hier schließt sich wieder der Kreis zu den eingangs erwähnten Grundsätzen: eine Zusammenarbeit mit Eltern ist nicht zum Nulltarif zu haben und setzt institutionelle und fachliche Reflexionsprozesse und entsprechende Rahmenbedingungen (wie z.B. eindeutig mehr Zeitressourcen für Planungen und Durchführung von Angeboten) voraus.

I

II

III

IV

V

VI



Kapitel 5. Schlaglichter auf „Taxila“ aus Sicht der Evaluation (Sibylle Walter, Jutta Goltz)

Die wissenschaftliche Begleitung fokussierte einerseits grundsätzlich die Frage nach dem Innovationsgehalt der Konzeption von „Taxila“ und andererseits damit verbunden die Erfahrungen, Möglichkeiten und auch Begrenzungen, die sich in der Umsetzung dieser Konzeption durch die Teilprojekte und ihre jeweiligen Projektzusammenhänge im Verlauf abzeichneten.

Fragen der Wirksamkeit der entwickelten und offerierten Unterstützungsansätze für die Adressat/innen wurden ebenso in den Blick genommen wie Prozesse teambezogener (Weiter)entwicklungen, Reflexionen und Qualifizierungen.

Forschungsmethodisch wurde eine Kombination aus standardisierten und qualitativen Erhebungsverfahren gewählt, letztere beinhalteten themenzentrierte, leitfadengestützte Einzel- und Gruppeninterviews. Im Fokus der Erhebung standen zum einen die Adressat/innen selbst: Jugendliche und junge Erwachsene als die Zielgruppe der angestrebten Unterstützungsleistungen von „Taxila“. Sie wurden sowohl im Rahmen einer Fragebogenerhebung als auch im Rahmen der Interviews zu ihren Erfahrungen und Bedarfen befragt. Daneben wurden zum anderen Eltern teilnehmender Jugendlicher interviewt, ebenso Multiplikator/innen, Kooperationspartner/innen und die Projektteams selbst. Da die Konzeption von „Taxila“ einen Schwerpunkt auf die gemeinsame Fortbildung aller Projektpartner zu den Schlüsselthemen Elternarbeit, interkulturelle Schulung und gendersensible Berufsorientierung legte, wurde auch diese Qualifizierung Teil der wissenschaftlichen Begleitung und im Rahmen der quantitativen als auch qualitativen Untersuchung in den Blick genommen.

Im Folgenden werden einzelne Schlüsseldimensionen und Fragestellungen, die sich im Zuge der Auswertung als relevante Kategorien in der Projektumsetzung abbildeten, exemplarisch vorgestellt. Die im Folgenden formulierten Schlaglichter geben einen ersten Hinweis auf Spielräume, aber auch Begrenzungen innerhalb der Umsetzung im Projektalltag und sind **nicht** als Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse zu verstehen. Letztere werden in einem ausführlichen separaten Bericht veröffentlicht werden.

Schlaglicht 1: Die Angebote der Regelstrukturen im Bereich Übergang-Beruf greifen zu kurz

Im Zuge der Identifizierung möglicher Ansatzpunkte für die Projektumsetzung, und insbesondere in der

Auseinandersetzung mit den Bedarfen der Zielgruppe hinsichtlich ihrer beruflichen Orientierungsprozesse kommen die Projektakteure zu der Erkenntnis, dass bislang vorhandene Regelstrukturen den immensen Bedarf, den die Professionellen den Jugendlichen selbst attestieren, nicht oder nur in Ansätzen bedienen können.

Die Projektakteure sehen dabei vor allem eine Notwendigkeit, fern des alltäglichen Lern- und Lehralltag separierte Zeiten, Unterstützungsformen und –methoden anzubieten, die es ermöglichen, sich dem Thema des Übergangs und der beruflichen Orientierung in anderer Weise zuzuwenden, als dies im Kontext Schule und seiner formalen Struktur möglich ist. Ein hoher Bedarf wird dabei in einer individuellen, kleinschrittigen Begleitung und Betreuung gesehen:

„Die berufliche und soziale Integration kann nicht über Gruppenangebote erreicht werden, eigentlich nur durch individuelle Unterstützung.“ (Projektakteur)

Die Notwendigkeit einer stärker am einzelnen Jugendlichen ausgerichtete Unterstützung wird dabei insbesondere mit Verweis auf die vielfältigen und heterogenen Problemlagen und Unterstützungsbedarfe formuliert. Jenseits formaler Hilfestellungen, die sich auf das Erstellen von Bewerbungsunterlagen, schlichte Informationsvermittlung und Unterstützung im Rahmen von Praktikervermittlung beziehen, scheint eine Einzelförderung und -beratung aus Sicht der professionellen Akteure von hoher Relevanz zu sein.

Schlaglicht 2: Zugang zur Zielgruppe als alltägliche Herausforderung

Insbesondere in Kooperation mit Schule, als dem Ort und Rahmen für die Realisierung von Angeboten, stellte es sich zu Beginn und im Verlauf der Projektumsetzung als besondere Herausforderung heraus, Zugang zur Zielgruppe zu finden und diesen dauerhaft zu halten:

„Die Jugendlichen müssen motiviert sein und selber in Anspruch nehmen. Anders werden die Ziele gar nicht erreicht.“ (Projektakteur)

Um die Kooperationsbereitschaft sowohl von Seiten der Adressat/innen, als auch von Seiten der Schule sicher zu stellen stellte es sich für die Projektakteure als entscheidend heraus, Angebote zu entwickeln, die sowohl für die Zielgruppe als auch für die Institutionen eine neue und zusätzliche Erfahrung bieten konnten zu dem, was bisher im Bereich der beruflichen Orientierung offeriert wurde. Dabei wurden methodische Zugänge gewählt, die sich von formalen methodi-

I

II

III

IV

V

VI



schen Arbeitsweisen unterschieden und dabei v.a. auf eine erlebnis- und erfahrungsorientierte Methodik gesetzt. Auf diese Weise wurden Lern- und Arbeitsformen etabliert, die einem „anderen“ Lerncharakter Rechnung trugen:

„Also es ist jetzt nicht diese formalisierte Unterrichtsstruktur sondern es ist so ne Nische. Und irgendwie scheint dies attraktiv zu sein für die Jugendlichen.“ (Projektakteur)

Die Jugendlichen selbst erlebten dies als unmittelbar motivierend und different zu den ihnen bekannten Lern- und Lehrerfahrungen:

„Also ich fand's eigentlich gut so, zwischendrin hat man halt immer mal n Spiel wieder oder man durfte was selber machen, ja und so ist halt gut, wie wenn du dann immer bloß da hockst, musst bloß zuhören dann hast auch irgendwann keine Lust mehr, dann denkst, jetzt hörst auch nicht mehr zu, dann machst halt irgendwas anders, passt du dann nicht mehr auf“ (Jugendliche)

Die Umsetzung der Angebote setzte als Grundvoraussetzung voraus, mit Offenheit und Flexibilität an Kooperationspartner und Zielgruppe heranzutreten und ein breites methodisches Repertoire zur Verfügung zu haben. Dabei stellte eine besondere Herausforderung die teilweise Zurückweisung der offerierten Angebote von Seiten der Zielgruppe dar, einerseits aufgrund anderer, lebensweltlich drängenderer Themen, die die Jugendlichen für sich bearbeiten mussten, andererseits aufgrund einer Sättigung mit Unterstützungsleistungen im Bereich der Berufsorientierung:

„Also der Aufhänger Berufsorientierung darf gar nicht gestellt werden oder ihnen transportiert werden. Weil sie dadurch dann gleich wieder dicht machen und sich verweigern.“ (Projektakteur)

Beides verwies für die Projektakteure auf die Notwendigkeit, sich mit den Angeboten und Unterstützungsleistungen eng an dem zu orientieren, was sich aus der Lebenswelt der Jugendlichen als relevant und drängend abzeichnete.

Neben der Reflexion und Gestaltung der methodischen Arbeitsweisen wurde die intensive Zusammenarbeit in Einzelförderungen ausgebaut. Auch hier wurden bewusst andere Unterstützungssettings etabliert als die, die formale Strukturen bieten (können). Für die Jugendlichen selbst kristallisieren sich jedoch damit immer auch Fragen der Beziehung und Passung

zwischen professionellen Akteuren und ihnen selbst heraus:

„Ja also beide Seiten müssen sich halt dafür interessieren und bei mir ist es auch so, Frau X, die interessiert sich auch dafür und ich mich natürlich auch“ (Jugendliche)

„Und der versucht halt auch so halt so dieses n bisschen des freundschaftlich aufzubauen und das ist schon n Riesengewinn“ (Jugendlicher)

Die Qualität und Entwicklung dieser Beziehung kann für sie entscheidend dafür sein, sich auf eine solche Form der Unterstützung überhaupt einlassen zu können.

Als Grunddilemma für sämtliche Fragen des Zugangs und der Verstetigung von Unterstützungsleistungen stellte sich die kurze Laufzeit und damit die nur begrenzt zur Verfügung stehenden Möglichkeiten, Beziehung und Vertrauen zu den Jugendlichen aufbauen, heraus. Um eine individuelle Förderung von Jugendlichen im Übergang, die über Informationsvermittlung und formale Unterstützung hinausreicht zu ermöglichen benötigt es Zeit – Zeit um diese Beziehungen aufzubauen, Zeit um sich um einzelne Jugendliche intensiv zu kümmern und eine Beziehung zu etablieren.

Eine der befragten Jugendlichen verweist dabei darauf, dass diese Unterstützung schrittweise entsteht und erst in ihrer Dauerhaftigkeit Impulse und Effekte zeigen kann:

„Aber wenn man eine Person neben sich hat, mit der man sich halt gut unterhalten kann, wo man sich halt gut versteht, da kommt's auch mit der Zeit dann, dass man sich halt auch verändert, da sieht man Vieles anders“ (Jugendliche)

In der Praxis erscheint dies als schwer auflösbares Dilemma angesichts punktueller, projektförmiger Kontakte und Kooperationen, gerade in Bezug auf Schulkooperationen. Kontinuität in der Begleitung und langfristige, dauerhaft verfügbare Unterstützungsstrukturen im Übergang scheinen jedoch sowohl für die Jugendlichen selbst, als auch für die Fachkräfte von hoher Bedeutung zu sein.

Schlaglicht 3: Kooperationsstrukturen im Übergang Schule – Beruf

Projekte werden heutzutage wünschenswerterweise in Netzwerken geplant und gedacht, gefordert wird von vornherein eine nachhaltige Projektanlage. So

I

II

III

IV

V

VI



auch in „Taxila“: alle Projektakteure standen vor der Herausforderung, mit einem neuen Projekt (das ja z.T. nicht einmal von ihnen selbst entwickelt wurde) Kooperationen in bestehenden Strukturen aufbauen zu müssen. Zu kämpfen hatten sie dabei mit mehreren Tücken des Übergangsystems:

Eine unübersichtliche, projektförmige Trägerlandschaft, z.T. gekennzeichnet durch Trägerkonkurrenzen – entsprechend unterschiedlich stellen sich Motivationslagen anderer Akteure zur Kooperation dar. Das Spektrum reicht in diesem Falle sinngemäß von „Schon wieder ein Projekt! Wozu denn das?“ bis hin zu „Prima, die können mir einiges abnehmen!“

„Bei uns im Landkreis gibt es 12 verschiedene ESF Projekte, die sich irgendwie mit Jugendlichen befassen und das hat keiner mehr geblickt. (...) Im Gesamten wäre das eine tolle Sache, aber es blickt keiner mehr, ich blick es auch nicht und kann es auch gar nicht mehr in Anspruch nehmen dann.“ (Schulleiter)

„Das ist ein ganz, ganz großer Vorteil gewesen, den wir so als Schule nicht hätten bieten können. (...) Das war ja ein Gesamtpaket, das in der Summe wirklich einen besseren Weg für die Eltern und die Zusammenarbeit mit uns eröffnet hat, die Berufsorientierung nochmals verstärkt bei den Kindern ankommen zu lassen. (...) so dass jetzt nicht eine Lehrkraft sozusagen aus ihrem Deputat dieses betreiben musste. Insofern sind diese Projekte sehr wichtig, weil sie verbinden und trotzdem nicht tatsächlich den Lehrern noch ein weiteres Projekt auf die Nase binden.“ (Schulleiterin)

Einer Versäulung der Zuständigkeiten und entsprechender Verteilung und Zugängen zu Finanzmitteln, die manche Jugendlichen immer wieder durch die Maschen fallen zu lassen drohen.

Einem zwar vielerorts gefordertem, aber häufig noch nicht so etablierten Handlungsfeld: der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Nicht selten waren „Taxila“ – Mitarbeiter/innen externe Fachkräfte, die nun an Schulen, mit Schulen, für Schulen (?) ... Angebote im Kontext der Berufsorientierung entwickeln und durchführen. Auch hier wieder das ganze Spektrum von Kooperation auf Augenhöhe bis hin zu Delegation.

Für all diese Herausforderungen wurden vor Ort Ideen entwickelt und umgesetzt – immer im Spagat, Lösungen im Sinne der individuellen Bedarfe von Jugendlichen zu finden, deren Handlungsoptionen zu erweitern und gleichzeitig gesellschaftlichen und in-

stitutionellen Anforderungen Rechnung zu tragen, mit der Gefahr, auch durch Institutionen funktionalisiert zu werden.

Schlaglicht 4: Zusammenarbeit mit Eltern

In der Projektanlage wird der Zusammenarbeit mit Eltern im Prozess der Berufsorientierung eine wesentliche Schnittstelle zur Erhöhung von Handlungsoptionen auch für die Jugendlichen selbst eingeräumt. Für viele Akteure und beteiligten Kooperationsinstitutionen war dies ein bislang ungewohnter und neuer Weg obwohl die vielerorts praktizierte „klassische“ Elternarbeit (Informationseleternabend, Komm Strukturen, enge zeitliche Vorgaben, wenig muttersprachliche Angebote etc.) von den Projektakteuren als ungenügend empfunden wurde. Entsprechend hoch war zu Beginn der Projektphase die Motivation der Projektakteure und die damit verbundenen Hoffnungen und Erwartungen, entsprechend enttäuschend und frustrierend an manchen (!) Standorten die Erfahrungen im Projektverlauf.

Die Kombination von fachlichen inputs für die jeweiligen Projektstandorte durch die Qualifizierungsbausteine, eine entsprechende kollegiale Reflexion auf den regelmäßig stattfindenden Projektträgertreffen, der Austausch über Gelingendes an anderen Projektstandorten sowie die Organisation eines überregionalen Fachtags können als ein Kriterium dafür ausgemacht werden, dass manche der zunächst ernüchternden Erfahrungen nicht – wie durchaus in professionellen Zusammenhängen üblich – in das Erklärungsmuster „Wir wussten ja, dass es nicht klappen wird. Die Eltern interessieren sich eben doch nicht.“ verbucht wurden.

Schlaglicht 5: Chancen und Grenzen von Qualifizierungsangeboten

Ein Charakteristikum des „Taxila“- Projektes war der Ansatz, begleitend zur Projektfinanzierung für die beteiligten Träger ein viermoduliges Qualifizierungsangebot zu den Themen gender- und migrations-sensible Berufsorientierung sowie zur Zusammenarbeit mit Eltern anzubieten. Eine Idee, die von den jeweiligen Leitungsebenen sehr begrüßt wurde, sich in der Umsetzungsebene auf Mitarbeiter/innenebene nicht immer einfach gestaltete. Der Anspruch, für die jeweiligen Träger möglichst niederschwellige Qualifizierungen anzubieten (konzipiert als kostengünstigere Inhouse Veranstaltung, nicht zu viele Fortbildungstage) ging nur bedingt auf: in den jeweiligen Fortbildungsgruppen kam es teilweise zu personellen

I

II

III

IV

V

VI



Fluktuationen, so dass an manchen Projektstandorten die Module weniger stark inhaltlich aufeinander aufbauen konnten als gedacht, inhaltliche Ansprüche mussten teilweise deutlich herunter geschraubt, für die Mitarbeiter/innen standen andere Fragestellungen im Vordergrund als ursprünglich gedacht.

Dieser Schwierigkeiten zum Trotz liegt in dem selbst-reflexiven Qualifizierungsansatz von „Taxila“ ein großes Potenzial für die konzeptionelle Arbeit. Nicht nur die befragten Mitarbeiter/innen äußerten sich sehr zufrieden über die Möglichkeiten einer fachlichen Selbstvergewisserung und des kollegialen Austauschs, auch die Trainer/innen betonen die Notwendigkeit dieser Herangehensweise.

„Weil eben viele sehen, dass dieses rezepthafte Arbeiten in Fortbildungen zu kurzen Highlights führt, aber wenig Verankerung letztlich findet. Insofern war das dann auch eine sehr gelungene Sache da so einzusteigen oder das so durchzuführen. (...) Da gibt es für mich in der Zwischenzeit auch keine Alternativen mehr, alles andere ist ja punktuell oder so, ein paar Stunden einfach bloß Methoden oder so was vorstellen. Das kann man mal machen, aber wenn ich jetzt wirklich mit diesen Kategorien der Vielfalt arbeite, wenn ich mit Differenzthemen arbeite, wenn ich mit dem Thema soziale Ungleichheit arbeite oder so was, dann komm ich da nicht drum rum, dass es letztlich da drum gehen muss zu reflektieren, wie ist die Situation, wie ist meine Situation, wie ist die gesellschaftliche Situation. Indem ich versuche, mich empathisch einzudenken in andere Personen, ich muss da reflektieren, das geht nicht anders.“ (Trainer)

Insofern geht auch das Resümee der beteiligten Trainer/innen nicht dahin, solche Qualifizierungsangebote zukünftig zu unterlassen, sondern vielmehr darüber nachzudenken, wie zwar Inhalte möglicherweise etwas reduziert werden können, sich

gleichzeitig jedoch auch Verbindlichkeiten erhöhen könnten wie z.B. eine verbindliche Anmeldung für alle Seminartage, ein Zertifikat am Ende, ausdrückliche Angebote auch für die Leitungsebene oder eine stärkere Verzahnung mit Praxisaufgaben. Generell wurde betont, dass sich das Potenzial solcher Qualifizierungseinheiten noch erhöhen würde, wenn diese von einer begleitenden Projektberatung und einem an der unmittelbaren Umsetzung orientierten fachlichen Coaching flankiert würden.

I

II

III

IV

V

VI



Kapitel 6. Fazit und Ausblick aus Sicht der Projektträger (Martin Roller)

Das Projekt „Taxila“ war für den Paritätischen Baden-Württemberg und das Paritätische Jugendwerk Baden-Württemberg ein wichtiger Baustein auf dem Weg zu einer Verbesserung der Praxisansätze zur beruflichen und gesellschaftlichen Integration junger Menschen mit schlechteren Startvoraussetzungen, insbesondere solchen mit Migrationshintergrund. Dazu sollte neben einer stärker gender- und migrationssensiblen Ausgestaltung der Angebote zur beruflichen Orientierung und einer interkulturellen Öffnung der beteiligten Einrichtungen vor allem die Rolle der Eltern bei der Unterstützung ihrer Kinder gestärkt werden. Als zentrale Instrumente zur Erreichung dieser Ziele sollten folgende Aktivitäten durchgeführt werden:

- Angebote zur beruflichen Orientierung sowie zur individuellen Beratung und Unterstützung von Jugendlichen in der Phase des Übergangs,
- Inhouse-Schulungen zur Elternarbeit sowie zur Sensibilisierung und Qualifizierung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der beteiligten Jugendhilfeeinrichtungen sowie ihrer örtlichen Kooperationspartner für Fragen der gender- und migrationssensiblen Gestaltung von pädagogischen Prozessen,
- Entwicklung und Erprobung innovativer Ansätze zur Gestaltung der Arbeit mit den Eltern der Jugendlichen .

Wie aus den Berichten der beteiligten Jugendhilfeeinrichtungen, den eigenen Auswertungen des Paritätischen und des Paritätischen Jugendwerks sowie dem Abschlussbericht der Projektevaluation deutlich wird, ist dies nicht in allen Einzelheiten in einer Weise gelungen, wie wir das erhofft hatten.

Das Gesamturteil des Paritätischen und des Paritätischen Jugendwerks fällt im Rückblick somit durchaus selbstkritisch aus. Auf der einen Seite scheint es durchaus so zu sein, dass die grundsätzlichen Zielsetzungen und Handlungsansätze prinzipiell richtig und erfolgreich waren, auf der anderen Seite muss man aber einräumen, dass sich manches auch als zu ambitioniert oder vor dem Hintergrund der konkreten örtlichen Bedingungen mit den knappen verfügbaren Ressourcen als nicht wie geplant umsetzbar erwiesen hat.

Auf der Habenseite stehen dabei aus unserer Sicht folgende Aspekte:

- Es ist ganz offenkundig gelungen, jungen Menschen im Rahmen von „Taxila“ Angebote zur Unterstützung im Prozess ihrer beruflichen Orientierung zu unterbreiten, die von diesen als individuell hilfreich und nützlich erlebt wurden. Dabei hat sich – wieder einmal – gezeigt, dass die individuelle bedürfnis- und ressourcenorientierte Arbeit mit einzelnen Jugendlichen der erfolgreichste Ansatz sozialpädagogischer Arbeit ist, der allerdings auch den höchsten Ressourceneinsatz erfordert.

- Außerdem hat sich bestätigt, dass Eltern zumindest als emotionaler Rückhalt für ihre Kinder eine wichtige Rolle in der Phase der Berufsorientierung spielen. Dies gilt sowohl aus Sicht der Jugendlichen, die sich mehrheitlich die Unterstützung ihrer Eltern wünschen, auch wenn sie gleichzeitig eine Entscheidungsautonomie für sich reklamieren, wie auch aus Sicht der Eltern selbst, die hierzu ein hohes Verantwortungsbewusstsein artikulieren. Viele Eltern mit Migrationshintergrund fühlen sich dabei jedoch überfordert, sind verunsichert und haben ein schlechtes Gewissen, denn gerade Eltern mit Migrationshintergrund formulieren häufig deutliche Informationsdefizite hinsichtlich des Schul- und des Übergangssystems. Sie kennen nach eigenen Aussagen außer den Lehrern meist keine anderen Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner des Übergangssystems, scheuen aber häufig aufgrund von Sprachdefiziten den Besuch von Elternabenden.

- Auch in der Arbeit mit Eltern hat sich bestätigt, dass niedrigschwellige, individuelle Beratungs- und Informationsangebote von diesen als äußerst gewinnbringend beurteilt werden.

- Als grundsätzlich richtig und auch notwendig hat sich auch der Ansatz erwiesen, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Praxisprojekten und deren örtlichen Kooperationspartnern in Fragen der gender- und migrationssensiblen Gestaltung von Angeboten zu qualifizieren. Zumindest individuell wurde dies von den Beteiligten positiv bewertet.

Nicht unmittelbar erfüllt hat sich allerdings die Hoffnung, dass damit auch ein direkter Beitrag zur interkulturellen Qualifizierung und Öffnung der Träger und ihrer Praxis insgesamt geleistet werden könnte.

I

II

III

IV

V

VI



Zum einen könnte dies daran gelegen haben, dass das Qualifizierungsangebot zumindest bei einigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern die Erwartung ausgelöst hat, einfache Werkzeuge für die Praxis zu erlernen. Diese Erwartung wurde jedoch insoweit enttäuscht, als dass der didaktische Ansatz der Weiterbildungen stärker auf Selbstreflexion ausgerichtet war, als auf unmittelbar anwendbares Handlungswissen. Zum anderen konnte eine unmittelbare Wirkung auf die gesamte Einrichtung und deren Umgang mit den Themen Gender und Interkulturalität schon alleine deshalb nicht erwartet werden, weil die Leitungsebene nach der Projektplanungsphase nicht mehr unmittelbar in die Projektumsetzung eingebunden war.

Aufgrund der sehr unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen und Rahmenbedingungen der vier Praxisprojekte ist es leider auch nicht an allen vier Standorten gelungen, dezidiert eigenständige Zugänge zu den Eltern aufzubauen. Auch wenn dies etwa aufgrund fehlender Ressourcen und unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen in den einzelnen Projekten, die auch auf der Grundlage der Interessen der jeweiligen Kooperationspartner der Einrichtungen individuell erklärbar und verständlich ist, bleibt in diesen Fällen ein zentrales Projektziel unerfüllt.

Eine Konsequenz aus diesen Erfahrungen muss sein, dass in zukünftigen Projekten noch stärker darauf geachtet wird, dass die Projektziele mit den zur Verfügung stehende Ressourcen auch erreichbar sind, denn zu hohe Erwartungen bei zu geringen zur Verfügung stehenden Ressourcen erzeugen nicht nur Überforderung bei den beteiligten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, sondern bewirken bei diesen auch Frustration und Abwehr.

Weiterhin muss konzeptionell überlegt werden, wie zur Sicherstellung des Projekterfolgs sowie zur Absicherung der Nachhaltigkeit eine stärkere Einbeziehung der Leitungsebene der an Projekten beteiligten Einrichtungen sowie auch deren örtlicher Kooperationspartner erreicht werden kann.

Ganz unabhängig davon besteht ein wichtiges strategisches Ziel des Paritätischen und des Paritätischen Jugendwerks auch darin, bei zukünftigen Projekten zur Verbesserung der Chancengleichheit von jungen Menschen mit Migrationshintergrund stärker mit sogenannten Migrantenselbstorganisationen (MSO) zusammenzuarbeiten und deren Rolle in der Vertretung der Interessen von Migrantinnen und Migranten zu stärken.

I

II

III

IV

V

VI



ANHANG

Informationen, Methoden und Materialien aus den Fortbildungstagen im Rahmen des Xenos Projektes „Taxila“ (Amina Ramadan, Kai Kabs-Ballbach)

Professionelles Handeln in der sozialen Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen und in diesem Fall Multiplikator/innen geschieht in der Regel nicht „aus dem Bauch heraus“. Ein gutes Bauchgefühl für die Arbeit ist zwar wichtig, gut und umso besser, wenn die pädagogische Kraft dieses hat. Dennoch ist für eine professionelle Herangehensweise wichtig, dass methodisches Handeln und damit auch eine Methode in einen Gesamtzusammenhang eingeordnet werden kann und wird.

Methodisches Handeln ist also professionelles Handeln, das die Komplexität der Bedingungen Sozialer Arbeit berücksichtigt. Methodisches Handeln muss daher mehrere Perspektiven (beispielsweise Lebensstile, Lebenswelten, Gesellschaft) beachten. Trotz des Handlungsdrucks in der alltäglichen Praxis bleibt die Reflexion von Menschenbildern und gesellschaftlichen Vorstellungen und Fragen von Ethik und Moral die Grundlage des Handelns in der Sozialen Arbeit. Ethik ist damit Maßstab methodischen Handelns (vgl. Stimmer 2006, S.15ff).

Es reicht also nicht aus, über einen großen „Methodenkoffer zu verfügen, denn die Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen und Multiplikator/innen ist immer auch eine Frage der Haltung, welches ein entsprechendes Bewusstsein und Reflexionsvermögen voraussetzt.

Methoden in der sozialen Arbeit dienen oder fungieren in der Regel als Werkzeug, um bestimmte Anliegen, Inhalte und Themen in der Mädchen- und Jungenarbeit zu transportieren. Eine gut funktionierende pädagogisch eingesetzte Methode sollte also zum einen für das jeweilige Klientel attraktiv sein und dient zum anderen als Lerngelegenheit für Kinder, Jugendliche und Erwachsene.

Wenn nun die Frage gestellt wird, ob es spezifische Methoden für das migrationssensible Arbeiten gibt, muss bereits aus den vorangegangenen Berichten und Texten deutlich geworden sein, dass in der migrationssensiblen Arbeit kein spezielles Methodenrepertoire gibt und dieses auch nicht notwendig ist. Dennoch: Die folgenden exemplarischen Methoden und Seminarinformationen, zusammengetragen von

Amina Ramadan, geben einen Einblick wie auch mit Hilfe dieser Übungen der eigene Bezug, der Arbeits-hintergrund und die eigenen Bilder reflektiert werden, um letztlich mit der notwendigen Offenheit Kindern, Jugendlichen, jungen Erwachsenen und deren Eltern begegnen zu können – mit oder ohne Migrationserfahrung.

- Kennenlernen Migration
- Vorurteile
- Diskriminierung
- Wahrnehmung
- Kultur
- Werte / Normen
- Kommunikation
- Biographiearbeit
- Recht
- Studien

Kennenlernen Soziometrische Methoden

Ziel: Mit soziometrischen Methoden können in kurzer Zeit viele Informationen vermittelt werden. Sie lockern oft die steife Atmosphäre einer Anfangssituation auf. Die Teilnehmenden kommen ungezwungen mit anderen in Kontakt, erleben sich in verschiedenen Koalitionen.

Zeit: Je nach Anzahl der Durchgänge und Intensität des Austausches 15 – 30 Minuten.

TN: Großgruppe

Raum: Viel Platz, drinnen oder draußen

Ablauf: Es werden drei verschiedene soziometrische Modelle vorgestellt. Sie können einzeln verwendet oder auch kombiniert werden.

I

II

III

IV

V

VI



Reihen:

Die Teilnehmenden werden aufgefordert, sich nach dem Anfangsbuchstaben ihres Vornamens oder Nachnamens in eine alphabetische Reihenfolge zu stellen. In einer kurzen Runde werden die Namen genannt. Hieran könnte sich die Übung „Geschichte meines Namens“ anschließen. Denkbar ist auch eine Reihe nach dem Alter und/oder Dienstalter.

Gruppen:

Nach verschiedenen Kriterien (z.B. wer frühstückt süß? Wer salzig?...) bilden die Teilnehmenden Gruppen im Raum. Die Leitung kann durch kurze Interviews die Teilnehmenden dazu befragen.

Mögliche Fragen:

- Hobbys (dynamische, ruhige Aktivitäten)
- Frühstücksgewohnheiten (süß, salzig, beides, nichts)
- Berufsgruppen/Arbeitsfelder
- Auslandserfahrungen (Urlaub, bis zu ½ Jahr, bis zu drei Jahren, mehr)
- Dienstjahre
- Anreise
- Anzahl der MitarbeiterInnen im Team

Di-Pol / Vier-Ecken:

Vor allem private Informationen können auch über das Di-Pol/Vier-Ecken-Spiel abgefragt werden. Die Leitung stellt Fragen, z.B. „Wer treibt Sport, wer nicht?“ und alle TN ordnen sich einer Seite zu. Es können auch statt zwei, drei oder vier Antwortmöglichkeiten (z.B. Familienstand, Art der Anreise) oder Gewichtung (sehr, mittel, wenig, gar nicht) vorgegeben werden. Nach dem Aufstellen befragt die Leitung alle oder einzelne TN.

Quelle:

Pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft, Weiterbildungsdokumentation des Paritätischen Jugendwerks Baden-Württemberg 2005-2012

Kennenlernen Die Geschichte meines Namens

Ziele:

Jede Person erhält durch die anderen Teilnehmenden Aufmerksamkeit und wird in ihrer Erzählweise, ihrer Stimme und Gestik und mit ihrer persönlichen Geschichte wahrgenommen.

Die Teilnehmenden werden sich ihrer Unterschiedlichkeit, Einzigartigkeit und ihrer individuellen Namensgeschichte bewusst und nehmen gleichzeitig Gemeinsamkeiten wahr.

Zeit:

Je nach Gruppengröße 20 – 40 Minuten.

TN:

Maximal 20 Personen

Material:

Bücher mit Namensbedeutung

Raum:

Stuhlkreis mit etwas Bewegungsfreiheit

Ablauf:

Die Teilnehmenden werden begrüßt und eingeladen, sich näher kennen zu lernen. Sie werden gebeten, ihre persönliche Namensgeschichte zu erzählen. Wie viel jede Person von sich selbst preis gibt, ist ihre Entscheidung. Die Chance der Gruppe besteht darin, jeden Teilnehmenden zu hören, zu sehen, wahrzunehmen. Die Teilnehmenden berichten der Reihe nach über die Erfahrungen mit dem eigenen Vornamen, z.B. Grund der Namensgebung, Herkunft und Bedeutung des Namens, Spitznamen, Abkürzungen, Anekdoten. Interessant kann auch sein, ob sich der Name im Laufe der Biographie verändert hat und wie man selbst gerne angesprochen werden möchte.

Die Seminarleitung beginnt mit ihrer Geschichte ihres eigenen Namens und gibt so den Teilnehmenden ein Beispiel für Art und Ausführlichkeit der Geschichten. Sie gibt anschließend das Wort an die nächste Person. Hat diese ihre Geschichte beendet, bedankt sich die Seminarleitung und wendet ihre Konzentration der nächsten Person zu.

Hinweis:

Auch bei Gruppen, in denen sich die Teilnehmenden schon kennen, ergeben sich trotz der vorhandenen Namenskenntnisse Überraschungserlebnisse. Diese Methode eignet sich auch für den Einsatz in der Jugendarbeit.

Quelle:

In Anlehnung an Susanne Ulrich: Achtung (+) Toleranz, Wege demokratischer Konfliktregelung, Gütersloh 2000, S. 45/46 und Handshuck/Klawe Interkulturelle Verständigung in der Sozialen Arbeit, Juventa 2006, S.124

I

II

III

IV

V

VI



Kennenlernen Die Zwiebel der Vielfalt

Ziele:

- Entdecken von Gemeinsamkeiten und Unterschieden
- Gruppenbildung
- Spaß

Zeit:

20 – 40 Minuten

TN:

8-12: eine gerade Anzahl an Teilnehmer/innen ist erforderlich

Material:

keine

Raum:

viel Platz, drinnen oder draußen

Ablauf:

Die Teilnehmer/innen bilden einen inneren und einen äußeren Kreis, wobei sie sich jeweils paarweise gegenüberstehen. Die Kreise symbolisieren die Schalen einer Zwiebel.

Jedes Paar muss nun schnell etwas finden, das sie verbindet. Dies könnte z.B. sein:

- eine Gewohnheit
- eine Eigenschaft
- ein Standpunkt oder eine Überzeugung
- etwas, das sie mögen/nicht mögen (z.B. Essen, Ort, Sport, Musik...)
- etwas, das mit der Familie zu tun hat

Die Gemeinsamkeiten werden vorgestellt.

Anschließend machen die Teilnehmer/innen des äußeren Kreises einen Schritt nach rechts. Die neue Paarung soll wieder in kurzer Zeit eine Gemeinsamkeit finden. Das Spiel endet, sobald man wieder bei der ersten Paarung angekommen ist.

Hinweis:

Diese Übung kann laut und chaotisch werden

Quelle:

Gillert, A., Haji-Kella, M., de Jesus Cascao Guedes, Raykova, A., Schachinger, C & Taylor, M., *Intercultural Learning T-Kit, Strasbourg, 2000*

Migration Landkarte–Migration in der eigenen Familie

Ziel:

Diese Übung zeigt, wie viel Wanderung in den Familien der Teilnehmer/innen stattgefunden hat. Migration wird dadurch nicht mehr als das Problem von anderen wahrgenommen, sondern als selbstverständlicher Prozess in vielen „normalen“ Familiengeschichten erfahren. Dabei geht es nicht nur um internationale, sondern auch um regionale Migration und die damit verbundenen Erfahrungen.

Zeit:

Ca. 20 Minuten, bei größeren Gruppen (mehr als 15 Personen) auch deutlich länger.

TN:

Großgruppe

Raum:

Viel Platz

Material:

Kreis mit aufgemalten Himmelsrichtungen

Ablauf:

Die Teilnehmer/innen stellen sich eine imaginäre Landkarte vor. Die Leitung gibt den Seminarort als Fixpunkt an und legt dort die Himmelsrichtungen aus. Anschließend werden durch die Leitung verschiedene Vorgaben gemacht. Geographische Genauigkeit oder gar Maßstabstreue sind nicht notwendig.

Als erstes begeben sich die Teilnehmenden an den Geburtsort ihres Großvaters/Großmutter (väterlicherseits/mütterlicherseits). Der Reihe nach werden die Orte von den Teilnehmenden kurz benannt.

Danach begeben sich alle an den Geburtsort ihrer Mutter/ihres Vaters (stets eine bestimmte Person vorgeben). Wieder werden kurz die Orte benannt: Wer hat sich bewegt und wohin? Nun gehen alle an den eigenen Geburtsort. Es folgt wieder die Frage nach Bewegung und Ort. Am Schluss gehen die Teilnehmer/innen an ihren jetzigen Wohnort. „Wer hat sich gar nicht bewegt?“

I

II

III

IV

V

VI



Varianten:

Es kann noch ein Ort eingefügt werden, an dem die Teilnehmer/innen gerne in 10 Jahren leben würden. Der oben beschriebene Effekt ist noch größer, wenn in umgekehrter Reihenfolge verfahren wird (Wohnort, Geburtsort, Geburtsort Eltern, Geburtsort Großeltern), allerdings fällt dann das symbolische Zusammenkommen der Gruppe weg.

Auswertung:

Im Plenum kann noch im Raum stehend eine Zusammenfassung durch die Leitung gegeben werden. Fast überall kommen Migrationsbewegungen vor. Auch kleine Bewegungen können große Bedeutung haben z.B. der Umzug von einem katholischen Dorf in den evangelischen Nachbarort.

Hinweis:

Es gibt immer wieder Teilnehmende, die Schwierigkeiten mit der Geographie haben. Hier muss man schnell helfend eingreifen. Wenn jemand völlig falsch steht, muss man abwägen, ob es für die Person unangenehm ist, korrigiert zu werden.

Quelle:

Pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft, Weiterbildungsdokumentation des Paritätischen Jugendwerks Baden-Württemberg 2005-2012

Vorurteile Schubladenspiel

Ziel:

Selbstwahrnehmung bei der Etikettierung anderer. Am eigenen „Leib“ erfahren, wie die Zuschreibungen anderer auf mich wirken

Zeit:

10 – 20 Minuten

TN:

Großgruppe

Raum:

Viel Platz

Ablauf:

Die Gruppe steht im Raum. Auf Zuruf teilen sich die Anwesenden in folgende sich gegenüberstehende Gruppen (Auswahl):

- Vegetarier/innen / Nichtvegetarier/innen
- Raucher/innen / Nichtraucher/innen
- Süddeutsche / Norddeutsche
- Leute aus der Stadt / vom Land
- Mieter/innen / Eigentümer/innen
- Frauen / Männer
- Sportler/innen / Nichtsportler/innen
- Religionszugehörigkeit; aktiv / lau /antiklerikal
- gewerkschaftlich organisiert / nicht organisiert
- Autofahrer / innen / Benutzer/innen von öffentlichen Verkehrsmitteln
- Pauschalreisende/Individualreisende
- ...

Nun beginnt eine Gruppe damit spontan alles zu benennen, was ihr zu der anderen Gruppe einfällt.

Auswertung:

Nach einigen (nicht zu vielen) Durchgängen erfolgt eine gemeinsame Auswertung im Stuhlkreis. Wie ging es mir damit andere zu etikettieren? Wie ging es mir damit Zuschreibungen zu bekommen? Wie war es alleine oder mit wenigen auf einer Seite zu stehen?

Hinweis:

Es ist für die Auswahl der Kategorien gut die Gruppe etwas zu kennen, da diese Übung sonst auch sehr schnell zu tief gehen kann. So kann bspw. die Kategorie Eltern / Nicht-Eltern für manche ein aktuell sehr belastetes Thema sein.

Wenn die Übung zu Beginn eines Trainings steht ist es sinnvoll, vorher soziometrische Einstiegsübungen zu machen. Die Übung kann dann fast nahtlos anschließen.

Variante:

Die Gruppen sollen jeweils 5 positive und 5 negative Eigenschaften zur anderen Gruppe suchen. Die Gruppen stellen jeweils die Ergebnisse vor.

Die Übung kann auch an die Landkarten-Übung angeschlossen werden. Es werden dann Regionalgruppen (Baden - Württemberg - Bayern ...) gebildet, die gegenseitig benennen was ihnen zu der jeweils anderen einfällt.

Quelle in dieser Form: Workshop Interkulturelles Lernen Tübingen

I

II

III

IV

V

VI



Diskriminierung Wie im richtigen Leben

Ziele:

Sich probeweise in die Rolle von Schwachen und Star-ken in der Gesellschaft hineinversetzen.

Die ungleiche Verteilung von Rechten und Chancen (nach Geschlecht, Herkunft, Hautfarbe, Alter, Gesund-heit...) und ihre Auswirkungen im Leben herausarbei-ten

Erfahren, wie Rassismus und Diskriminierung die Ent-faltungsmöglichkeiten eines Menschen beschneiden.

Zeit:

Circa 60 Minuten

TN:

6-16 Personen

Material:

Eine vorbereitete Rollenkarte pro Person und für die Durchführung vorbereitete Spielfragen

Raum:

Alle Teilnehmer/innen müssen sich nebeneinander stellen und mindestens 8 Meter nach vorne gehen können

Ablauf:

Die Teilnehmer/innen stellen sich nebeneinander auf. Alle erhalten ein Rollenkärtchen, auf die sie sich inner-lich einstellen und die sie niemandem zeigen.

Bitte darauf achten, dass Migrant/innen eine Migrant/innenrollen erhalten, da die Diskriminierungserfahrun-gen im Rahmen der Übung Parallelen zum eigenen Leben aufweisen und schmerzliche Gefühle auslösen kann.

Die Spielleitung stellt eine Reihe von Fragen. Jede Person, die denkt, dass sie in ihrer Rolle die Frage mit „ja“ beantworten kann, geht einen Schritt nach vor-ne. Wenn sie die Frage mit „nein“ beantwortet, bleibt sie stehen. Es geht dabei um eine subjektive Einschät-zung, die wichtiger ist als Wissen und sachliche Rich-tigkeit. Sobald ein Teil der Gruppe ganz vorne steht, werden keine weiteren Fragen vorgelesen.

Auswertung

1. Runde:

Nach der letzten Frage bleiben alle Teilnehmer/innen in ihrer Rolle an ihrem Platz stehen. Die Leitung befragt

zuerst die vorne stehenden Personen, anschließend die hinten stehenden und zum Schluss die Personen in der Mitte. Bei einer großen Gruppe können nicht alle Teilnehmer/innen ausführlich befragt werden. Wichtig ist aber, dass jede Person ihre Rollenkarte vorliest.

Mögliche Fragen:

- Wie hast du dich in deiner Rolle gefühlt?
- Ist es dir leicht gefallen, dich in deine Rolle einzu-denken?
- Wie fühlt es sich an, in der ersten/letzten Reihe zu stehen?
- Bei welchen Fragen kamt ihr voran/nicht voran? Warum seid ihr gegangen/ stehen geblieben?
- An die Personen, die vorne stehen: Habt ihr gemerkt, was hinter euch passiert?
- An die Personen, die hinten stehen: Wie habt ihr euch gefühlt, als ihr „abgehängt“ wurdet?
- Welche Fragen sind euch besonders im Gedächtnis geblieben?

Danach: TN gehen aus ihren Rollen durch „Ausschüt-teln“ und setzen sich auf ihre Plätze.

2. Runde:

Im Plenum findet der zweite Teil der Auswertung statt. Die Spielerfahrung soll nun mit der Realität verglichen werden, es soll ein Transfer in die hiesige Gesellschaft gemacht werden.

- Was habt ihr über die Lebensbedingungen von verschiedenen Gruppen in der Gesellschaft erfahren?
- Was war euch unklar?
- Warum kommen Menschen voran bzw. nicht voran?
- Bedeutung von Pass, Hautfarbe, Geschlecht, Religion, sozialer Status, Alter, sexuelle Orientierung...
- Ungleiche Verteilung von Macht in einer Gesellschaft
- Möglichkeiten der Veränderung

Ergebnisse der Diskussion sollen schriftlich festge-halten werden (Flipchart, Wandzeitung)

Spielfragen

Kannst du ...

- einen Urlaub in Deiner Heimat/oder im Herkunftsland deiner Eltern verbringen?
- deinen Wohnort frei wählen?

I

II

III

IV

V

VI



- sicher sein, von Sprüchen wie: „Du bist gar nicht so wie die anderen“, „Macht man das bei euch auch so“ verschont zu bleiben?
- 5 Jahre im voraus planen?
- dich nach Einbruch der Dunkelheit auf der Straße und in öffentlichen Verkehrsmitteln sicher fühlen?
- beim Versuch, einen Diebstahl anzuzeigen, faire Behandlung von der Polizei erwarten?
- ohne Probleme in jede Disko kommen?
- zahnärztliche Behandlung bekommen, wenn du sie möchtest?
- Spontan mit Freunden nach Schweden fahren?
- davon ausgehen, dass über deine Herkunft, deinen Glauben, dein Geschlecht, dein Äußeres keine herabwürdigenden Witze gemacht werden?
- bei der nächsten Kommunalwahl wählen?
- davon ausgehen, dass deine Fremdsprachenkenntnisse und/oder deine Auslandsaufenthalte gewürdigt und als Kompetenz anerkannt werden?
- innerhalb der EU deinen Arbeitsplatz frei wählen?
- relativ problemlos eine Familie planen?
- deine Partnerin/deinen Partner auf der Straße küssen?
- im örtlichen Tennisverein Mitglied werden?
- ein Bankdarlehen zur Renovierung einer Mietwohnung bekommen?
- davon ausgehen, dass dir wichtige Informationen in deiner Muttersprache übermittelt werden?

I

II

III

Rollenkarten

Sie sind eine 39-jährige angelernte Metallarbeiterin, gelernte Psychologin, Aussiedlerin aus Kasachstan	
Sie sind ein 18-jähriger marokkanischer Hilfsarbeiter mit Hauptschulabschluss, ledig	
Sie sind eine 23-jährige Bankkauffrau türkischer Herkunft, Muslimin, ledig	
Sie sind Sinti und betreiben ein kleines Fahrgeschäft auf Jahrmärkten. Sie sprechen neben deutsch noch vier weitere Sprachen, sind verheiratet, haben 4 Kinder	IV
Sie sind eine 35-jährige deutsche Krankenschwester, verschuldet, ledig, ein Kind	
Sie sind Kommunalpolitiker, deutsch, sehr bekannt, verheiratet	
Sie sind Griechin, Besitzerin eines griechischen Restaurants, verheiratet, zwei erwachsene Kinder	
Sie sind eine 40-jährige schwarze Deutsche, Tochter einer deutschen Mutter und eines us-amerikanischen Vaters, Grundschullehrerin, 2 Kinder	
Sie sind Asylbewerber aus Ghana, leben in einer Unterkunftsanlage am Stadtrand	
Sie sind eine erfolgreiche Geschäftsfrau, US-Amerikanerin, sprechen mit amerikanischem Akzent	V
Sie sind eine 19-jährige jüdische Schülerin der 12. Klasse in einer westdeutschen Kleinstadt	
Sie sind eine 29-jährige Punkerin, jobben in einer Kneipe, ledig	
Sie sind ein 35-jähriger iranischer Flüchtling, Reinigungskraft, seit 5 Jahren in Deutschland, laufendes Asylverfahren, ledig	
Sie sind ein 18-jähriger Tischler-Azubi aus Kasachstan, deutscher Staatsbürger	
Sie sind ein 30-jähriger Obdachloser, deutsch, leben überwiegend auf der Straße von Spenden	VI
Sie sind Abiturient, deutsch, blind, haben gute Englischkenntnisse	
Sie sind ein 23-jähriger Informatik-Student aus Indien, sprechen fließend englisch, wenig deutsch	
Sie sind eine 16-jährige Einser-Schülerin, vor 10 Jahren aus dem Kosovo geflohen, Familie hat Duldungsstatus, Vater Gelegenheitsjobs	



Sie sind eine 42-jährige philippinische Hausangestellte, ledig, leben illegalisiert und ohne Aufenthaltsstatus in Deutschland	I
Sie sind ein 51-jähriger Pförtner, deutsch, Rollstuhlfahrer	
Sie sind ein 50-jähriger Professor, deutsch, leben mit ihrem Partner zusammen	

Quelle:

In Anlehnung an die Übung „Wie im richtigen Leben“, Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit, DGB Bildungswerk Thüringen, 2006

Wahrnehmung Insel Albatros

Ziel:

In dieser Wahrnehmungsübung geht es um die Wirkungen der kulturellen Brille. Unsere Wahrnehmung ist durch unsere Bilder und kulturellen Muster vorstrukturiert.

Was verleitet uns zu vorschnellen Bewertungen der Situationen, ohne die Handlungsgründe und Begründungen der anderen zu kennen? Was ist Beobachtung, was Bewertung?

Ein bewussterer Umgang mit unserer kulturell geprägten Wahrnehmung führt uns dazu, die eigene Wahrnehmung nicht als alleinige Realität zu setzen, und mehr nachzufragen, bevor man eine Situation bewertet.

Etwas problematisch bei der Übung ist die scheinbar homogene und schlüssig aufzulösende Kultur der Albatros. Die Ambivalenz von Handlungsgründen wird in dieser Übung nicht erfasst.

Zeit:

ca. 30 – 45 Minuten (ohne Transfergruppen)

Material:

Erdnüsse, ein einzelner Stuhl wird an eine Seite des Raumes im Spiel auf die Bühne gestellt.

Ablauf:

Spielphase

Das Leitungsteam (in jedem Fall ein Mann und eine Frau, ggf. Teilnehmer/in vorher ansprechen und in die Rolle einweisen, bzw. üben) verlässt den Raum. Wenn sie kurze Zeit später wieder den Raum betreten, beginnt das kleine Rollenspiel. Die Teilnehmer/innen haben keine andere Anweisung, als zu beobachten, was passiert.

Das Leitungsteam spielt nun zwei Albatrosbewohner/innen (siehe Rollenweisung unten). Sie laufen zunächst den Stuhlkreis entlang durch den Raum und begrüßen rollengerecht die Anwesenden.

Der Mann läuft vor der Frau, er berührt keine anderen Frauen, kann aber Männer durch Berührung begrüßen. Sie achten dabei auf die Größe und Stellung der Füße der Teilnehmer/innen, nutzen ihre Möglichkeit für Missfallensäußerungen usw.

Nun essen sie die vorher schon bereitstehenden Nüsse (oder Beeren) in der vorgeschriebenen Form.

Schließlich kommt noch das Energieritual.

Das Leitungsteam geht nun aus den Rollen raus und setzt sich wieder in den Stuhlkreis.

Auswertung:

Im Plenum

Die Teilnehmer/innen beschreiben nun, was sie beobachtet haben. Alles wird auf einer Wandzeitung mitgeschrieben. Würden sie gerne in dieser Kultur leben?

Wenn alles gesagt ist, bezieht sich die erste Auswertungsfrage auf die Unterscheidung von Beobachtungen und Bewertungen. Beide Begriffe werden auf der Wandzeitung gekennzeichnet.

Nun wird die Originalgeschichte der Albatros vorgelesen. Die Gruppe überlegt im Anschluss wie Fehleinschätzungen zustande gekommen sind.

Hinweis:

Denkbar und sinnvoll ist im Anschluss an die Übung die Bildung von Transfergruppen zur Ergebnissicherung. Fragen: Was habe ich in der Übung gelernt, was ist mir in meinem Alltag begegnet? Habe ich im Alltag schon mal ähnliche Erfahrungen gemacht? Was nehme ich mit?

Die Kultur der Menschen auf Albatros



Die Menschen auf Albatros bilden ein sehr friedliches Volk. Sind sie zufrieden, summen sie ruhig und leise vor sich hin. Sind sie zornig oder verärgert, was selten vorkommt, stoßen sie Zischlaute aus.

Die Göttin der Erde ist die höchste Gottheit auf Albatros. Sie wird verehrt und geachtet. Die Albatros suchen deshalb den Kontakt zur Erde. Große Füße zu haben, ist eine privilegierte Veranlagung, weil es so möglich ist, besonders viel Verbindung zur Erdgottheit herzustellen.

Alles, was mit der Erde zu tun hat, besitzt einen hohen Stellenwert. Lieblingsspeise und Ritualnahrungsmittel in dieser Kultur sind deshalb Erdnüsse.

Besucher/innen erweisen die Einheimischen eine besondere Ehrerbietung, indem sie darauf achten, dass diese möglichst viel Kontakt zur Erde herstellen, um viel von der Erdenergie aufnehmen zu können. So ist es zum Beispiel wichtig, beim Sitzen beide Füße auf dem Boden zu haben und die Beine nicht übereinander zu schlagen.

Frauen genießen ein hohes Ansehen, weil sie wie die Mutter Erde Leben gebären. Sie haben deshalb besondere Privilegien:

Um sie vor etwaigen Gefahren zu schützen, müssen die Männer immer einige Schritte vor ihnen hergehen.

Die Männer haben die Pflicht, alle Speisen vorzukosten, bevor die Frauen davon essen.

Die Frauen stehen der Erdgöttin näher als die Männer – sie haben deshalb das Recht auf dem Boden zu sitzen, während die Männer weiter entfernt von der Erde, auf Stühlen Platz nehmen müssen.

Nur über ein Ritual ist es Männern erlaubt, näheren Kontakt mit der Gottheit Erde aufzunehmen. Sie dürfen der Frau, die neben ihnen am Boden sitzt, die Hand auf den Nacken legen, während sie durch das Berühren der Erde mit der Stirn die von dort ausgehende kosmische Energie aufnimmt. Ein Teil der Energie fließt dann über die Hand des Mannes auf ihn selbst über. Dieses Ritual wird als besondere Ehre betrachtet.

Abgesehen von diesem Ritual ist es den Albatros-Männern nicht gestattet, andere Frauen ohne deren vorherige Erlaubnis zu berühren.

Quelle:
Verlag Bertelsmann-Stiftung

Kultur Kultursoziometrien

Ziel:

Mit soziometrischen Methoden werden verschiedene Untergruppen innerhalb der Gruppe dargestellt und auf ihre Differenz hin untersucht.

Darüber hinaus erfahren die Teilnehmenden kulturelle Unterschiede innerhalb einer nationalen Gruppe und kulturelle Ähnlichkeiten über nationale und ethnische Grenzen hinweg.

Anhand der eigenen Geschichte wird erfahrbar gemacht, dass Menschen nicht auf eine (nationale oder ethnische) Kultur reduzierbar sind, ihre kulturellen Wurzeln aber eine wichtige Bedeutung haben.

Zeit:

30 – 60 Minuten

TN:

Großgruppe

Raum:

Ausreichend Platz, damit sich Kleingruppen verteilen können

Ablauf:

Das Leitungsteam gibt verschiedene Kriterien vor (s. u.), nach denen sich die Teilnehmenden in Gruppen zusammenfinden sollen. Die Gruppen tauschen sich zunächst untereinander aus. Dann interviewt die Leitung die einzelnen Gruppen.

Dabei können auch kleine Wortwechsel zwischen den Gruppen aufkommen. Die Leitung kann auch durch eigene Beispiele und Zuordnungen das Gespräch etwas steuern und eine Offenheit herstellen. Wichtig ist deutlich darauf hinzuweisen, dass jede Person für sich selbst entscheiden muss wie viel persönliches sie veröffentlichen will.

Kriterien:

Dorf – Kleinstadt – Großstadt

Leitfragen für die Kleingruppen:

- Was war prägend?
- Welche Werte und Umgangsformen gab es?
- Welche Verbote, Gebote und Verhaltensregeln gab es?

I

II

III

IV

V

VI



Leitfragen für das Leitungsteam:

- Welche Vorstellungen haben sie von den anderen Gruppen?
- Wie ging es denen vom Dorf, wenn sie in die Stadt kamen und umgekehrt?

Treffende, provozierende Zuschreibungen werden geäußert und von den andern angenommen oder auch zurückgewiesen.

Jugendkulturen

Wie z.B. Sportgruppen, Cliques, kirchliche Gruppen, Musikgruppen oder politische Gruppen.

Eine mögliche Anschlussfrage, besonders bei Gruppen die selbst mit Jugendlichen zu tun haben, ist die Frage nach Jugendkulturen die die Teilnehmenden heute wahrnehmen.

Schicht

Wie z.B. Arbeiterschicht, Mittelschicht, Selbständige, Akademiker,...

Etwas heikel...je nach Offenheit und Vertrautheit innerhalb der Gruppe kann es sehr aufschlussreich sein es auszuprobieren. Aber umso spannender ist die Aufstellung nach den sozialen Schichten, denen man entstammt.

Religion

Wie z.B. katholisch, evangelisch, andere Religionen, ohne Konfession, atheistisch,...

Hier zählt ausschließlich die Sozialisation, nicht der aktuelle Stand. Je nach Gruppenzusammensetzung können auch die „anderen Religionen“ differenziert werden.

Da in dieser Übung alle Teilnehmer/innen etwas von sich etwas preisgeben, ist es auch ein guter Rahmen in denen Teilnehmende mit Migrationshintergrund ihre Geschichte einbringen können.

Hinweis:

Eine Schwierigkeit in der Anleitung dieser Übung besteht in dem Umgang mit der Zeit. Es bieten sich sehr viele Möglichkeiten an, um Teilnehmer/innen ins Erzählen zu bringen. Und hat man erstmal die/den erste/n Teilnehmer/in erzählen lassen, ist es problematisch, den nächsten zu unterbrechen. Es ist daher empfehlenswert von Beginn an deutlich zu machen, dass hier nur exemplarisch gearbeitet werden kann und darauf zu achten, dass in den verschiedenen Runden alle zum

Zuge kommen die wollen. In der Regel lassen sich nur 2-3 Runden durchführen. Der Kleingruppenaustausch ist im Sitzen möglich, wenn dazu keine größeren Umbauten notwendig sind.

Auswertung im Plenum:

Entweder im Plenum (oder zunächst in Kleingruppen) werden die Erfahrungen verallgemeinert.

- Was haben wir in der Übung über Kultur gelernt?
- Was wurde deutlich?

Quelle:

Pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft, Weiterbildungsdokumentation des Paritätisches Jugendwerk Baden-Württemberg 2005-2012

Kultur Vorstellung des Persönlichkeitsmodells „Ich bin ...“

Ziel:

Die Teilnehmenden sollen sich selbst ein Verständnis von Kulturen erarbeiten. Das Modell macht deutlich, dass Kulturen nicht auf den Nationalitätsbegriff beschränkt werden können. Die Teilnehmenden werden angeregt sich Gedanken über die verschiedenen Aspekte zu machen, die die Persönlichkeit eines Menschen prägen und ihre eigene Sichtweise überprüfen. In einem letzten Schritt sollen sie die gemachten Erkenntnisse reflektieren und über die Umsetzung in ihre berufliche Praxis diskutieren.

Zeit:

Vorstellung des Modells ca. 10 Minuten, Praxistransfer ca. 15 Minuten

TN:

Großgruppe

Raum:

Genügend Platz für Plenum und Kleingruppen

Material:

Flipchart, Plakat, Kopien, bei Bedarf Folienvorlage und Kärtchen

Ablauf:

Je nach Gruppe und Setting kann die Leitung auf Zuruf die Folie beschriften oder eine vorgefertigte Wandzeitung ausfüllen. Die Folie lässt sich leichter kopieren und wirkt u.U. professioneller, die Wandzeitung hat den Vorteil, dass man sie hängen lassen kann. Eine

I

II

III

IV

V

VI



Alternative ist immer auch, dass die Teilnehmenden alleine oder in Kleingruppen Karten schreiben, die dann in das Modell gepinnt werden. Wichtig ist die Kopien nicht vorher auszuteilen. Wenn die Beispiele von der Gruppe selbst kommen, ist die Diskussionsbereitschaft höher. Vorgegebene Beispiele werden eher undiskutiert hingenommen.

Auswertung:

Leitfragen:

- Wo in dem Modell sind „Kulturen“ anzusiedeln?
- Welche Faktoren spielen dabei eine Rolle?
- Welchen Stellenwert haben Nationalität, Religion und Sprache dabei?

Praxistransfer:

Leitfragen für die Kleingruppenarbeit:

- Welche Erkenntnisse haben wir gewonnen?
- Wie setzen wir diese in die Praxis um?

Diese Fragen werden in Kleingruppen diskutiert, die Ergebnisse stichwortartig auf Kärtchen geschrieben und anschließend im Plenum vorgestellt.

Ich bin einzigartig: individuelle Geschichte (Persönlichkeit)

z.B. Gene, Charakter, Biografie, Erfahrungen

Ich bin wie manche: Gruppen, Kollektive (Region, Geschlecht, Religion, soziale Schicht)

z.B. verbunden durch gemeinsame Normen, Werte, Riten, Sprachen, Wirtschafts- und Staatsformen, Familien- und Geschlechterbeziehungen, Altersgruppen

Ich bin wie alle: die gesellschaftliche Natur des Menschen (Grundbedürfnisse)

z.B. Hunger, Sterben, soziales Wesen, Sexualität, Trauer, Wut, Hoffnung, Überlebenswille

Quelle:

Pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft, Weiterbildungsdokumentation des Paritätisches Jugendwerk Baden-Württemberg 2005-2012 und Dreiecksmodell nach Hofstede

Werte Nina – Die Entscheidung

Ziel:

Es soll aufgezeigt werden, dass Werte sowohl kollektiv als auch individuell ausgeprägt sind.

Die Teilnehmenden sollen erkennen, dass Werte weder eindeutig, widerspruchsfrei noch unveränderbar sind. Sie sollen sich für andere Sichtweisen,

flexible Haltungen und Veränderungsbereitschaft öffnen. Gleichwertigkeit soll akzeptiert und die Wertekonkurrenz bewusst werden.

Zeit:

60 Minuten

TN:

Mindestens 10 – 12 Personen

Raum:

Großer Raum für Einzelarbeit, Kleingruppen

Material:

Karten und Stifte, Overheadprojektor, Geschichte auf Folie, Pinnwand für Auswertung

Ablauf:

Die Leitung liest die Geschichte vor, unter Umständen auch zweimal. Die Visualisierung der Geschichte wird an die Wand projiziert oder als Plakat gezeigt.

Die Teilnehmenden werden gebeten, sich auch dann auf die gestellte Aufgabe einzulassen, wenn sie Widerstände spüren. Diese Widerstände werden später in der Auswertung thematisiert.

In Einzelarbeit bewerten die Teilnehmenden spontan das Verhalten der fünf Personen, bringen diese in eine eindeutige Reihenfolge (Rang 1 = die/die Schlechteste) und notieren jeweils stichpunktartig die Begründung (ca. 5 Minuten).

Anschließend tauschen sich die Teilnehmenden in Kleingruppen von vier bis fünf Personen über ihre jeweilige Reihenfolge aus und begründen ihre Position. Ziel ist es, dass sie in den Kleingruppen zu einem Konsens für eine gemeinsame Rangfolge kommen (20-30 Minuten). Eine Einigung muss zu Stande kommen. Jede Position darf nur einmal vergeben werden.

Die Gruppen bekommen Karten mit den fünf Namen in fünf unterschiedlichen Farben, auf denen sie den Rang vermerken und die kurzen Begründungen auf jeweils gleichfarbige Karten notieren sollen.

Auswertung:

Die Gruppen pinnen nacheinander ihre Karten in eine Tabelle (senkrecht stehen Zahlen 1-5, waagrecht die Bezeichnungen der Kleingruppen, z.B. A, B, C ...)

I

II

III

IV

V

VI



Im Plenum können folgende Fragen diskutiert werden:

- Wie stark unterscheiden sich die Wertungen? (durch die verschiedenen Farben gut sichtbar)
- Kam es zu einem Konsens? Wie wurde er erzielt? Was war dabei hinderlich/förderlich?
- Welche allgemeinen (gesellschaftlichen, kulturellen, religiösen) Werte und Normen verbergen sich hinter den Wertungen?
- Welche individuellen Werte gibt es? Woher stammen sie?
- Wer gibt die Werte vor?
- Wer legt die Rangfolge der Werte fest?

Die Geschichte

„Nina ist eine junge Frau von etwa 25 Jahren. Seit einigen Monaten ist sie verlobt mit Paul. Das Problem, dem sie sich gegenüber sieht, ist ein Fluss, der zwischen ihr und ihrem Verlobten liegt. Aber es ist nicht etwa ein gewöhnlicher Fluss, sondern ein tiefer weiter Fluss voll von hungrigen Krokodilen.

Nina überlegt, wie sie den Fluss überqueren kann. Ihr fällt ein Bekannter ein, der ein Boot besitzt. Nennen wir ihn Marc. Also geht sie zu Marc und bittet ihn, sie überzusetzen. Er antwortet: „In Ordnung, ich bringe dich hinüber, wenn du die Nacht mit mir verbringst.“ Schockiert über dieses Ansinnen, wendet sie sich an eine andere Bekannte, Maria, und erzählt ihr ihre Geschichte. Maria antwortet: „Ich verstehe dein Problem, aber es ist dein Problem, nicht meines.“ Also beschließt Nina, zu Marc zu gehen und die Nacht mit ihm zu verbringen. Am Morgen bringt er sie über den Fluss.

Ihr Wiedersehen mit Paul ist herzlich. Jedoch am Abend vor der Hochzeit fühlt Nina sich gezwungen, Paul zu sagen, wie es ihr gelang, den Fluss zu überwinden. Darauf antwortet Paul: „Ich würde dich nicht heiraten, auch wenn du die letzte Frau auf Erden wärest.“ Nun am Ende ihrer Weisheit wendet Nina sich an Georg. Georg hört sich ihre Geschichte an und sagt: „Gut, Nina, ich liebe dich zwar nicht... aber ich werde dich heiraten.“

Und das ist das Ende der Geschichte.“

Quelle:

Pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft, Weiterbildungsdokumentation des Paritätischen Jugendwerks Baden-Württemberg 2005-2012

Kommunikation Stadtplanspiel

Ziel:

Es handelt sich hierbei um eine Übung, welche die Kommunikation zwischen zwei Menschen mit unterschiedlichen „Plänen/Landkarten“ im Kopf verdeutlichen soll. Es kommt aus der Kursarbeit für Zivildienstleistende und wird dort in der Einheit „Kommunikation mit alten, verwirrten Menschen“ eingesetzt.

Aber auch in der interkulturellen Kommunikation haben wir es mit zwei Wirklichkeiten zu tun. Die Übung ist gut geeignet, konkrete Kommunikationshilfen zu erarbeiten und eindrücklich zu erfahren. Sie passt auch gut zu einem Bild von Kultur als „Landkarte der Bedeutungen“. Die Übung hat, wenn es gut klappt, auch einen hohen Unterhaltungs- und Auflockerungswert.

Zeit:

Mindestens 60 Minuten, je Runde ca. 10 – 15 Minuten, 5 – 10 Minuten Auswertung, 10 Minuten Ergebnissicherung. Auf die 3. Runde kann verzichtet werden.

TN:

8 – 20

Raum:

Großer Raum mit geeigneter Wand für Projektion der Stadtpläne

Material:

Zwei Overheadprojektoren, 1-2 Stellwände, Folien mit Stadtplänen, Folienstifte

Ablauf:

Vier Freiwillige verlassen den Raum. Ihnen wird mitgeteilt, dass das erste Paar sehr bald, die anderen nach einiger Zeit hereingerufen werden.

Nun werden die Beobachter/innen in das Spiel eingeweiht. Wichtig: Sie sollen den Spieler/innen nicht helfen und nicht mit ihnen kommunizieren.

Beide Spieler/innen werden einen Plan der gleichen Stadt, aber – was sie nicht wissen – eben keinen identischen Plan vor sich liegen haben. Person A hat in ihrem/seinem Plan einen Start- und Zielpunkt eingetragen.

I

II

III

IV

V

VI



Das erste Pärchen wird hereingerufen. Ihnen wird nun die Aufgabe mitgeteilt.
„Sie sitzen in der Taxizentrale; Ihr/e Fahrer/in fragt nach dem besten Weg von x nach y. Führen Sie ihn/sie zu ihrem Standort, den er/sie nicht kennt und dann zum Zielpunkt. Sie haben beide den Plan der gleichen Stadt vor sich liegen. Sie dürfen nur sprachlich miteinander kommunizieren. Sie können ab jetzt weder mit dem Team, noch mit den Beobachter/innen reden.“

Nach Ende jeder Runde können die beiden Spieler/innen zunächst die Pläne gemeinsam betrachten. Nun folgt ein kurzes Feedback der Beobachter/innen und Spieler/innen.

Die dritte Runde wird von zwei Teilnehmer/innen durchgeführt, die bis dahin die Beobachter/innen waren und auch an den Auswertungen teilgenommen haben. Sie können nun versuchen ihre Beobachtungen umzusetzen.

Diese Versuchsordnung wird dann in jeder Runde verschärft:

1. Stadtplan mit und ohne Straßennamen (Anweiser/in mit Straßennamen)
2. Maßstabsunterschied (Anweiser/in hat den kleineren Kartenausschnitt)
3. Noch schwieriger: Zwei gleiche Stadtteile mit Koordinatensystem, einer um 90° gedreht.

Auswertung:

- Wie hat die Kommunikation funktioniert? Woran ist sie gescheitert?
- Welche Versuche wurden unternommen, sich zu verständigen?
- Wie ging es den beiden bei der Übung? Wann fühlten sie sich gestresst?

Es haben immer beide Beteiligte einen Anteil an dem Gelingen/Scheitern einer Kommunikation. Wenn der/die eine schlecht erklärt, lässt es sich der/die andere schlecht erklären und besteht nicht auf eine bessere Erklärung.

Interessant ist auch ein Blick auf Dominanz und Unterwerfung. In der ersten Runde mit den Straßennamen hat ja tatsächlich eine/r mehr Informationen, in den anderen Runden gibt es nur unterschiedliche, aber keine besseren oder schlechteren Pläne. Wie lässt sich das auf welche interkulturelle Situation übertragen?

Welche Rückschlüsse lässt das Erlebte auf Kommunikationsprozesse zu?

Was heißt es, einen „anderen Plan“ / eine „andere Landkarte“ zu haben?

Hinweis:

Nicht vergessen nach dem beobachteten und tatsächlichen Befinden der Spieler/innen während der Übung zu fragen.

Quelle:

Referat Zivildienst der Diakonischen Werke Württemberg und Baden

Biographiearbeit Margerite

Ziel:

Die Aufmerksamkeit der TeilnehmerInnen wird zunächst auf ihre eigene Geschichte gelenkt. Was und wer hat mich geprägt? Bewusst geht es dabei nicht (nur) um kulturelle Prägung, sondern eben auch um andere Personen, Erfahrungen und Ereignisse.

In der Präsentation erfahren sie zum einen die Vielfalt und Einzigartigkeit der Menschen („keine/r ist genau so wie ich“) wie auch die Gemeinsamkeiten mit den Erfahrungen/Prägungen anderer Teilnehmer/innen.

Zeit:

Je nach Gruppengröße 30 – 45 Minuten

TN:

max. 12

Material:

DIN-A-4-Blätter und dicke Stifte

Ablauf:

Alle Teilnehmer/innen malen auf ihr Blatt eine Margerite, also einen Kreis in der Mitte mit 5 – 7 Blütenblättern. In die Mitte schreiben sie ihren Vornamen.

Die einzelnen Blütenblätter stehen für Gruppen, Personen, Erfahrungen, die sie in ihrem bisherigen Leben entscheidend geprägt haben. Sie haben dafür ca. 10 Minuten Zeit.

Zur Hilfestellung sollte die Leitung auf dem Flipchart anhand ihrer Biographie ein Beispiel geben. Dabei ist wichtig verschiedene Kategorien (Personen, Gruppen ...) zu verwenden, um den Teilnehmer/innen die Bandbreite möglicher Prägungen bewusst zu machen. Die Kategorien sollten möglichst konkret benannt werden (Personen und Orte mit Namen).

I

II

III

IV

V

VI



Die Teilnehmer/innen erläutern nun knapp ihre Begriffe. Auch hier kann es hilfreich sein, nochmals mit dem eigenen Beispiel anzufangen, um zu zeigen, in welcher Form die Präsentation erfolgen soll. Die Gefahr ist groß, dass einzelne Teilnehmerinnen zu ausführlich erzählen wollen und die Runde dadurch zu lang und ermüdend wird.

Die Margeriten werden im Raum aufgehängt. Eine ausführliche Auswertung ist in der Regel nicht notwendig, wenn sich eine inhaltliche Arbeit zum Thema „Kulturen“ anschließt.

Die Gruppe sollte nicht mehr als 10 - 12 Teilnehmer/innen umfassen, da die Präsentation sonst zu langwierig werden kann. Bei großen Gruppen (über 16 Teilnehmer/innen) und zwei Teamer/innen ist es sinnvoll, die Übung in zwei Untergruppen durchzuführen.

Wenn sich die Gruppe nicht kennt, kann es schwierig sein, die Übung gleich zu Beginn eines Trainings einzusetzen, da sie doch eine gewisse Vertrautheit voraussetzt.

Hinweis:

Die Übung kann schmerzliche Gefühle auslösen.

Quelle:

Pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft, Weiterbildungsdokumentation des Paritätisches Jugendwerk Baden-Württemberg 2005-2012

Biographiearbeit In den Taschen meines Lebensmantels

Ziel:

Unser Umgang mit Fremden und Fremdem ist auch geprägt von den Botschaften, die wir seit unserer Kindheit gehört und aufgenommen haben. Oft werden gerade die frühen Erfahrungen von späteren Erlaubnissen und Tabus zugeschüttet. Sie wieder auszugraben, macht den Weg zu einem unbefangenerem Umgang mit eigenen Vorbehalten etwas freier.

Zeit:

45 Minuten

Material:

Papier und Stifte, evtl. ein alter Mantel

Ablauf:

„Stellen Sie sich vor, Sie tragen einen großen Lebensmantel mit vielen Taschen.

Manche Taschen sind Ihnen gut bekannt, von anderen wissen Sie vielleicht noch gar nichts. Der Mantel ist zum einen ein Schutz, den Sie zum Leben brauchen, zum anderen manchmal vielleicht auch eine Last. Einfach ablegen lässt sich der Lebensmantel nicht.

In den Taschen sind Botschaften aus der Kindheit, aber auch aus der Jugend. Von Eltern, Großeltern, Nachbar/innen, Mitschüler/innen und aus den Medien in Form von Warnungen, Verboten aber auch Erlaubnissen und Aufforderungen.

Suchen Sie in den Taschen Ihres Lebensmantels nach solchen Botschaften zum Umgang mit „Fremden“ oder „Anderen“. Notieren Sie die, an die Sie sich erinnern stichwortartig auf Karten.“

In Gruppen über 10 Teilnehmer/innen sollte unbedingt eine erste Auswertung in Kleingruppen stattfinden.

Vielleicht kann für jede Gruppe ein Mantel aufgehängt (oder auch aufgezeichnet) werden, an dem die Zettel befestigt werden können.

Auswertung:

Leitfragen:

- Von wem kamen die Botschaften?
- Sind sie noch bewusst oder verschüttet?
- Was habe ich entdeckt?
- Ist der Mantel ein nützlicher Begleiter oder eher eine unangenehme und einengende Last?
- Ist er leicht oder schwer?
- Wie kann ich damit umgehen?

Hinweis:

Statt das Bild eines Mantels kann auch das Bild eines Rucksacks verwendet werden. Der Vorteil ist, dass die Teilnehmer/innen ihn leichter malen und voll schreiben können. Problematisch kann aber sein, dass er zu schnell mit „Last“ assoziiert wird.

Quelle:

Pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft, Weiterbildungsdokumentation des Paritätisches Jugendwerk Baden-Württemberg 2005-2012

I

II

III

IV

V

VI



Recht Staatsangehörigkeitsgesetz

Das Staatsangehörigkeitsgesetz (StAG)

1998 vereinbarte die rot-grüne Regierung im Koalitionsvertrag die Änderung des „Reichs- und Staatsangehörigkeitsrechts“. Im Januar 1999 verfasste dann Rot-Grün einen Gesetzesentwurf mit der Hinnahme der Doppelten Staatsbürgerschaft. Es gab heftigen Streit zwischen Regierung und Opposition wegen der Möglichkeit des „Doppelpasses“

Die Opposition startete eine Unterschriftenkampagne unter dem Motto „Ja zur Integration - Nein zur doppelten Staatsbürgerschaft“ und gewann die Wahl in Hessen.

Daraufhin änderten sich die Mehrheitsverhältnisse im Bundesrat, dessen Zustimmung zur Reform des Staatsangehörigkeitsrechts erforderlich war.

In Folge dessen gab es einen neuen Gesetzesentwurf mit dem Zugeständnis, die doppelte Staatsbürgerschaft zu vermeiden, den sogenannten Optionszwang.

Das neue Staatsangehörigkeitsrecht trat nach kontroversen Debatten im Bundestag und Bundesrat am 1.01.2000 in Kraft.

Kernpunkte der Staatsangehörigkeitsreform:

1. Das Geburtsortsprinzip

Das Abstammungsprinzip (*ius sanguinis*) wird durch Elemente des Geburtsortsprinzips (*ius soli*) ergänzt.

Das Abstammungsprinzip beinhaltet: Ein Kind erhält bei der Geburt die deutsche Staatsbürgerschaft, wenn es einen deutschen Vater oder eine deutsche Mutter hat.

Über dieses Abstammungsprinzip hinaus, das immer noch seine Gültigkeit hat, wird auch das Geburtsortsprinzip wirksam: Ein Kind ausländischer Eltern, das in Deutschland geboren wird, erhält neben der Staatsangehörigkeit seiner Eltern automatisch die deutsche Staatsbürgerschaft. Voraussetzung ist unter anderem, dass zumindest ein Elternteil zum Zeitpunkt der Geburt des Kindes seit acht Jahren rechtmäßig in Deutschland gelebt hat und über eine Aufenthaltsberechtigung oder seit drei Jahren über eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis verfügt.

In einer Übergangsregelung erhielten auch ausländische Kinder einen entsprechenden Einbürgerungsanspruch, die zum 1. Januar 2000 das zehnte Lebensjahr noch nicht vollendet hatten und für die zum Zeitpunkt

ihrer Geburt in Deutschland die entsprechenden Voraussetzungen vorgelegen hatten. Die Möglichkeit der „Kindereinbürgerung“ auf Antrag war allerdings bis zum 31.12.2000 befristet. Auf diesem Weg sind immerhin 43.700 Kinder eingebürgert worden.

2. Die Optionspflicht

Der Erwerb der Staatsangehörigkeit nach dem Geburtsortsprinzip wurde mit einer Optionspflicht verbunden, die in Paragraph 29 Staatsangehörigkeitsgesetz geregelt ist. Diese verlangt von jungen Menschen mit einem deutschen Pass und dem ihres Herkunftslandes (sog. Doppelstaatler aus Drittstaaten) im Alter zwischen 18 und 23 Jahren eine Entscheidung, ob sie zukünftig die deutsche Staatsbürgerschaft oder die des Herkunftslandes besitzen wollen. Mit der Volljährigkeit werden sie von den Behörden über eine entsprechende Erklärungspflicht informiert. Erklären sie, dass sie die ausländische Staatsangehörigkeit behalten wollen, verlieren sie die deutsche. Dies gilt auch, wenn bis zur Vollendung des 23. Lebensjahres keine Erklärung abgegeben wird. Entscheiden sie sich für die deutsche Staatsangehörigkeit, müssen sie bis zum vollendeten 23. Lebensjahr nachweisen, dass sie die ausländische Staatsangehörigkeit nicht mehr besitzen, andernfalls verlieren sie den deutschen Pass. Ist die Aufgabe der anderen Staatsangehörigkeit nicht möglich oder unzumutbar, kann Mehrstaatlichkeit hingenommen werden, wenn bis spätestens zum 21. Lebensjahr eine Beibehaltungsgenehmigung beantragt wurde.

Die Umsetzung der Vorschriften zur Optionspflicht soll nach dem Staatsangehörigkeitsgesetz durch die Bundesländer erfolgen. Entsprechende Benachrichtigungen an Betroffene, die über die Übergangsregelung für Kinder unter 10 Jahren eingebürgert worden waren, verschickten die Behörden erstmals im Frühjahr 2007.

Personen, denen Mehrstaatlichkeit zugestanden wird

- Unionsbürger/innen, soweit Gegenseitigkeit besteht und Staatsbürger/innen der Schweiz
- Kinder aus bi-nationalen Ehen
- Unmöglichkeit, aus der Staatsbürgerschaft entlassen zu werden
- Unzumutbarkeit, wie z.B. hohe Kosten, Ableistung des Wehrdienstes, Erbrechtsbeschränkungen
- Verfolgung von Flüchtlingen

I

II

III

IV

V

VI



Kritik am Optionsmodell

- Infragestellung der Zugehörigkeit
- Negatives integrationspolitisches Signal
- Ungerechte Behandlung
- Nicht zu vereinbaren mit Art. 3 Abs. 1 GG, dem allgemeinen Gleichheitssatz
- Verstoß gegen das strikte Differenzierungsverbot des Art. 3 GG, da die Optionspflicht an Abstammung und Herkunft anknüpft
- Es werden Deutsche „erster und zweiter Klasse“ geschaffen
- Deutschland ist der einzige Staat mit dieser Art von Optionszwang
- Art. 16 Abs. 1 GG, verbotener Entzug der Staatsangehörigkeit kann vorliegen, wenn Maßnahmen, die zum Verlust der Staatsangehörigkeit führen, die Funktion der Staatsangehörigkeit als verlässliche Grundlage gleichberechtigter Zugehörigkeit beeinträchtigen

3. Die Vorschriften zur Anspruchseinbürgerung

Dauerhaft in Deutschland lebende Nichtdeutsche haben nach acht Jahren dauerhaften und rechtmäßigen Aufenthalts einen Anspruch auf Einbürgerung. Bis 1999 hatte diese Frist 15 Jahre betragen. Für Anspruchseinbürgerungen müssen folgende weitere Voraussetzungen erfüllt sein:

- „ausreichende Kenntnisse“ der deutschen Sprache
- Straffreiheit. Nicht berücksichtigt wurden Geldstrafen bis zu 180 Tagessätzen bzw. Bewährungsstrafen unter sechs Monaten (bei Jugendlichen Bewährungsstrafe bis zu einem Jahr)
- eigene Existenzsicherung (Arbeitslosenhilfe- oder Sozialhilfebezug schaden nur, wenn er zu vertreten ist), sie wurde nicht gefordert bei Personen unter 23 Jahren
- Aufgabe der Herkunftsstaatsbürgerschaft (Hinnahme von Mehrstaatlichkeit nur in Ausnahmefällen)
- Bekenntnis zur Freiheitlich-Demokratischen Grundordnung, verbunden mit einer Erklärung, keine verfassungsfeindlichen Bestrebungen verfolgt zu haben.

Die „Allgemeinen Verwaltungsvorschriften zum Staatsangehörigkeitsgesetz“ des Bundes binden zwar die Bundesländer, lassen ihnen aber Raum für länderspezifische Bestimmungen und deren Auslegung, etwa bei der Feststellung von „ausreichenden Kenntnissen“ der deutschen Sprache bei den Einbürgerungsbewerbern.

Hier haben die Bundesländer zunächst unterschiedliche Verfahrensweisen entwickelt. In dem Anfang 2005 in Kraft getretenen Zuwanderungsgesetz - neben der Reform des Staatsangehörigkeitsgesetzes die zweite große Reform des Ausländerrechts der rot-grünen Koalition - wurde ein Integrationskurs für „Neuzuwanderer“ eingerichtet, der einen Sprachkurs (600 Stunden) und einen Orientierungskurs zu Grundkenntnissen der „Rechts- und Gesellschaftsordnung und der Lebensverhältnisse in Deutschland“ (30 Stunden) enthält. Er wird vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge in Nürnberg mit bundeseinheitlichen Standards organisiert. Für Personen, die diesen Integrationskurs erfolgreich abgeschlossen haben, wurde die Frist für die Anspruchseinbürgerung von acht auf sieben Jahre verkürzt.

Wichtige Internetadressen zum Thema „Einbürgerung“:

- www.einbuengerung.de
Homepage der Bundesbeauftragten für Migration, Flucht und Integration (BMFI)
- www.einbuengerung.nrw.de
Homepage der Landesregierung NRW zum Thema Einbürgerung
- www.einbuergern.de
Homepage des Aktionsbüros im Paritätischen
- www.bundesrecht.juris.de/bundesrecht/rustag/gesamt.pdf
Staatsangehörigkeitsrecht im Internet
- www.bmi.bund.de
Anwendungshinweise zum Staatsangehörigkeitsrecht

Internetadressen zum Thema „Optionszwang“:

- www.wider-den-optionszwang.de
- www.interkultureller-rat.de

Quelle:

Ramadan, A., *Auszüge der Xenos-Taxila Fortbildung zum Thema Staatsangehörigkeits- und Zuwanderungsgesetz*, Stuttgart 2010

I

II

III

IV

V

VI



Die kleine Migrationsgeschichte - Amina Ramadan

Migrationsgeschichte der Bundesrepublik Deutschland				
Es sind drei große Wanderungsbewegungen zu beobachten: <ul style="list-style-type: none"> • Aussiedlung • Arbeitsmigration • Flucht 				
Zeitraum und Migrations-epoche	Politische und ökonomische Situation	Politische (Re-)Aktionen	Situation der Einwanderung	Umgang mit Asylbewerbern
1945-1961 Einwanderung von (Status-) Deutschen anderer Staaten			Bis 1960 12 Mio. Flüchtlinge und Vertriebene aus Osteuropa inklusive 3,8 Mio. aus der DDR	1949 Art. 16a GG: Grundrecht auf Asyl begründet aus den historischen und humanitären Verpflichtungen der BRD
1955-1961 Beginn der organisierten Einwanderung	1955 Eine Million Arbeitslose	1955 erster Anwerbevertrag mit Italien	1955 80.000 italienische Gastarbeiter	
1961-1973 Hochzeit der von Wirtschaftsinteressen geleiteten staatlich organisierten Anwerbung	Ab 1961 Vollbeschäftigung Wirtschaftswunder Zunehmende Nachfrage nach ausländischen Arbeitnehmern Bau der Berliner Mauer – Stopp der Zuwanderung Ostdeutscher	Diverse Anwerbeverträge: 1960 Spanien und Griechenland; 1961/64 Türkei; 1963 Marokko; 1964 Portugal; 1965 Tunesien 1968 Jugoslawien; 1970 Südkorea 1965 Verabschiedung des Ausländergesetzes 1966-68 Unterbrechung der Anwerbung	1964 Begrüßung des einmillionsten Gastarbeiters; durch die Krise 1966/67 Rückgang der Ausländerbeschäftigung um 30% auf 0,9 Mio.	1953-1978 kamen insgesamt 178.000 Asylbewerber (ca. 7100 jährlich); kurzfristige Anstiege aufgrund politischer Ereignisse, wie Ungarn-Aufstand, Prager Frühling

I

II

III

IV

V

VI



Zeitraum und Migrations-epoche	Politische und ökonomische Situation	Politische (Re-)Aktionen	Situation der Einwanderung	Umgang mit Asylbewerbern
<p>1973-1989 Negativierung und versuchte Verhinderung der Einwanderung</p>	<p>1973 Erste Ölkrise 1980 Arbeitslosigkeit 3,6% 1983-88 ca. 8,8% 80er Jahre Beginn des Multikulturalismus Zivilgesellschaftliche Anstrengungen, Migranten in die deutsche Gesellschaft zu integrieren Insbesondere Gewerkschaften fordern mehr Rechte für Migranten</p> <p>Gleichzeitig Aufkeimen des Rechtsextremismus 1983 Gründung der Partei „Die Republikaner“ Verweigerung der Politik(-er), Deutschland als Einwanderungsland anzuerkennen</p>	<p>1973 Anwerbestopp mit dem Ziel, die Zahl der Ausländer von 2,6 Mio. auf 1,9 Mio. zu reduzieren. Rückkehrgeld in Höhe von 9500 DM 1978 Heinz Kühn wird erster Ausländerbeauftragter der Bundesregierung für die Integration ausländischer Arbeitnehmer und ihrer Familien 1983 Gesetz zur Förderung der Rückkehrbereitschaft Wahlkämpfe politisieren zunehmend die „Ausländerfrage“ durch dramatisierende Sprachwahl: „Flüchtlingsströme, Wirtschafts- und Scheinflüchtlinge, Belastungsgrenzen, gebrochene Dämme“. Reform des Asylrechts und Kampf gegen Missbrauch</p>	<p>Ab 1973 sinken die Zahlen der „Gastarbeiter“ bis 1989 auf 1,7 Mio. Konsolidierung und moderates Anwachsen der beschäftigten ausländischen Wohnbevölkerung 1973 – 3,97 Mio. 1989 – 4,9 Mio. Familiennachzug 1989 gibt es 1,7 Mio. ausländische Arbeitnehmer 4,9 Mio. „Ausländer“ in der BRD 46% sind 10-20 Jahre in Deutschland 14% sind länger als 20 Jahre in Deutschland</p>	<p>Bis 1981 beträgt die Anerkennungsrate über 80% Die meisten Flüchtlinge kommen aus den Ostblockländern 1982 Asylverfahrensgesetz tritt in Kraft Ende der 80er Jahre sind es jährlich über 100.000 Flüchtlinge 1985 fällt die Anerkennungsquote auf 29%</p>
<p>1989-1992 Politisch geförderte Einwanderung Statusdeutscher aus dem ehemaligen Ostblock Gleichzeitig restriktive Asylpolitik</p>	<p>Politischer und wirtschaftlicher Zusammenbruch des Ostblocks Entspannung auf dem Arbeitsmarkt von 1989 - 8% auf 1992 – 6 % Fortgesetzte Politisierung der „Ausländerfrage“ Anstieg der Ausländerfeindlichkeit und gewaltsame Übergriffe Wahlerfolge der Republikaner</p>	<p>1990 Anwerbestopp – allerdings mit Ausnahmeverordnung, um den Bedarf an billigen Arbeitskräften abzudecken</p> <p>Politische und öffentliche Debatten über die Möglichkeiten, die Zahl der Asylbewerber zu reduzieren Asylrechtsreform wird in Gang gesetzt</p>	<p>1989/90 Flucht und Übersiedlung von ca. 582.000 DDR-Bürgern + 721.000 Aussiedlern aus Polen, Rumänien und der Sowjetunion</p> <p>1992 Höhepunkt der Zuwanderung 1,5 Mio. Zuzügen</p>	<p>1989 beantragen 121.318 Flüchtlinge Asyl in Deutschland</p> <p>1990 steigt die Zahl auf 193.063 Personen. In den frühen 90er Jahren wurden nur noch 3-5% der Anträge entsprochen</p>

I

II

III

IV

V

VI



Zeitraum und Migrations-epoche	Politische und ökonomische Situation	Politische (Re-)Aktionen	Situation der Einwanderung	Umgang mit Asylbewerbern
1992-2000 Verschärfung der Asylpolitik	1992-1996 Verdoppelung der Arbeitslosigkeit auf 12% Zuwanderung, Integration und Rückkehr weiterhin ein Thema	1993 Veränderung des Asylrechts im GG Art. 16a – Faktische Abschaffung des Grundrechts auf Asyl durch die Drittstaaten-Regelung Quotenregelung für Spätaussiedler auf 200.000 begrenzt 1998 Vorrangsprinzip für Deutsche, EU-Bürger und Gleichgestellte	1998 7,3 Mio. in Deutschland lebende Ausländer inklusive 1,4 Mio. Migrantenkinder ohne deutsche Staatsbürgerschaft und dauerhaftes Bleiberecht	Nach Veränderung des Asylrechts Rückgang der Asylanträge von 1992 : 438.191 auf 1999: 138.319
2000 bis Gegenwart Neubelebung ökonomisch motivierter Zuwanderung Gleichzeitig restriktive und repressive Asylpolitik	Ab 2000 liegt die Arbeitslosigkeit bei ca. 10 % und ist bei der migrantischen Bevölkerung doppelt so hoch „Leitkultur“-Debatte um fehlende Integrationsbereitschaft und Parallelgesellschaften Mangel an hochqualifizierten IT-Kräften 2005 Anerkennung Deutschlands als Einwanderungsland	2000 Reformierte Staatsbürgerschaft nach „ius soli“ (lat. „Recht des Bodens“, Territorialprinzip) Doppelte Staatsbürgerschaft bis zum 23. Lebensjahr möglich 2000 Green Card insbesondere für IT-Fachkräfte 2005 Zuwanderungsgesetz tritt in Kraft	2000-2004 werden 17.177 Green Cards vergeben 2005 Anteil der ausländischen Bevölkerung an der Gesamtbevölkerung liegt bei 8,8 % (7,3 Mi.o)	Rückgang der Erstanträge von 2000: 78.564 auf 2005: 28.914 2006: 21.029 Asylanträge, Anerkennungsquote von 0,8 %

Quelle:

Angelehnt an Flam, H. (Hg.) 2007, *Migranten in Deutschland, Statistiken-Fakten-Diskurse*. Konstanz IUKV Verlagsgesellschaft mbH

I

II

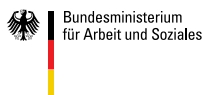
III

IV

V

VI





Gefördert im Rahmen des XENOS-Bundesprogramms „Integration und Vielfalt“ durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales und den Europäischen Sozialfonds.