

## Zugänge schaffen - Migration und Bildungsbeteiligung im Stadtteil

### Vorbemerkung

Deutschland war stets, ist heute und wird künftig sein: ein Einwanderungsland. Aber nach wie vor ist dieses Faktum nicht politisch anerkannt; nach wie vor gibt es zum Beispiel Rechtsvorschriften, die das Kinder- und Jugendhilfegesetz außer Kraft setzen, so dass seine Leistungen nicht allen Kindern in Deutschland uneingeschränkt zukommen, sondern nur denen, die einen bestimmten Rechts- und Aufenthaltsstatus innehaben.

Zuerst die guten Nachrichten, oder zuerst die schlechten?

### 1. Schlechte Nachrichten - zur Bildungsbeteiligung Zugewanderter in Deutschland

Die Bereitschaft und Fähigkeit zur persönlichen Mobilität, so heißt es vielfach, zeichne besonders erfolgreiche Menschen aus. Viele Jugendliche in Deutschland aber, deren Familien (und die selbst) diese Bereitschaft und Fähigkeit unter Beweis gestellt haben, müssen bitter dafür zahlen. Das deutsche Schulsystem schafft es nämlich nicht, gleiche Chancen auf Bildungserfolg für alle Kinder und Jugendlichen herzustellen, die auf deutschem Boden leben. Vielmehr sind Schüler/innen aus Migrantenfamilien systematisch benachteiligt - und zwar in einem Maße, das nirgends sonst in vergleichbaren Staaten vorfindlich ist.

Die Pisa-Studie brachte das freilich: nicht zum ersten Mal - an den Tag. Pointiert zusammengefasst lautet die wichtigste Botschaft aus Pisa: das deutsche Schulsystem funktioniert meisterlich im Sortieren von Schulkindern nach Merkmalen, auf die die Schule keinen Einfluss hat - und zwar vor allem: soziale Herkunft und Migrationsgeschichte. Bei der Meisterprüfung hingegen, den Schüler/innen Leistung unabhängig von diesen Merkmalen zu ermöglichen, ist Deutschland mit Bravour durchgefallen.

Nachfolgend stelle ich Ihnen kurz einige beschreibende Befunde zur Benachteiligung Zugewanderter in der deutschen Schule vor.

Sodann gehe ich der Frage nach, wie man sich diese anhaltende Benachteiligung erklären kann.

#### I.

Deutschland besitzt, was bei einer hochentwickelten und wohlhabenden Industrienation nicht verwunderlich ist, prinzipiell ein sehr gut ausgebautes Bildungssystem schon im vorschulischen Bereich. Die Schulpflicht ist flächendeckend durchgesetzt, und das durchschnittliche Bildungsniveau ist in den letzten Jahrzehnten erheblich gestiegen. Die durchschnittliche Schulbesuchsdauer hat sich um mehrere Jahre verlängert; etwa 40% eines Jahrgangs strebt zum Abitur. Ein erfolgreiches Schulsystem also? - Leider nicht. Denn der Anspruch, Bildungserfolg möglichst unabhängig von Herkunft und Lebenslage zu ermöglichen, ist in Deutschland nicht eingelöst.

Überwunden wurde in der deutschen Schule seit den 1960er Jahren die Benachteiligung der Mädchen bei den Schulabschlüssen. Sie sind heute in höherem Maße erfolgreich, als es ihrem Anteil an der Bevölkerung entspricht. Nicht überwunden aber ist es, dass die Erfolgchancen in der Schule hochgradig davon abhängen, welche Lebensumstände ein Kind besitzt: entscheidend sind die soziale und ökonomische Lage, das kulturelle Kapital einer Familie und ihre ethnisch-kulturelle bzw. sprachliche Herkunft.

In der Pisa-Studie zeigt sich, dass das deutsche Schulsystem in der Sekundarstufe für eine soziale Entmischung der Schülerschaft sorgt. Dies ist vor allem eine Folge der frühen Verteilung der Kinder auf unterschiedliche Schulformen. Landet ein Kind in einer Hauptschule, so sinken seine Aussichten auf guten Bildungserfolg enorm. Gleichzeitig sorgt die frühe Sortierung keineswegs dafür, mehr Spitzenleistungen, etwa in den Gymnasien, zu erzeugen. Die besten Schüler/innen in Deutschland schaffen in ihren Leseleistungen nicht mehr als den internationalen Durchschnitt. Zu den markantesten Pisa-Ergebnissen gehört, dass die Schulsysteme, in denen die Kinder lange gemeinsam lernen, die besseren für alle erbringen. Das gemeinsame Lernen der Schwächeren und der Besseren verringert keineswegs das gesamte Leistungsniveau, wie das hierzulande so gern behauptet wird, sondern erhöht es.

An den Schulerfolgen von Kindern und Jugendlichen aus zugewanderten Familien lässt sich besonders eindringlich ablesen,

dass die deutsche Schule für viel zu viele junge Menschen keine gute Schule ist, obwohl sie es doch sein möchte. Die Zahl derjenigen, die keinen deutschen Pass besitzen, beträgt im allgemeinbildenden Schulwesen derzeit knapp eine Million. Zählt man Kinder und Jugendliche hinzu, die einen deutschen Pass besitzen also, solche aus Aussiedlerfamilien, binationalen Ehen oder eingebürgerten Familien, so haben beträchtlich mehr einen Migrationshintergrund. Man kann davon ausgehen, dass in den Schulen der städtischen Regionen etwa ein Drittel der Kinder und Jugendlichen aus zugewanderten Familien stammt; dies gilt zumindest für die westlichen Bundesländer. Damit entspricht die Lage in Deutschland dem Durchschnitt der Europäischen Union.

Diese Kinder und Jugendlichen so ergab es auch wieder einmal die Pisa-Studie werden in der deutschen Schule am meisten benachteiligt. Zwar konnten sie in den 1990er Jahren ihren Bildungserfolg deutlich steigern: nicht mehr die Hälfte von ihnen wie noch Anfang der 1980er verließ die Schule ohne jeden Abschluss, sondern nur noch ein knappes Fünftel, und die Zahl derjenigen, die die Hochschulreife erreichten, stieg von unter 5% auf ca. 9% im Jahr 1999. Eine gute Bilanz also?

Im Prinzip gewiss, aber die Sache hat einen Haken: trotz der positiven Entwicklung verringert auch heute noch ein Leben ohne deutschen Pass in Deutschland die Chancen auf Bildungserfolg drastisch. Denn erstens setzte sich der Trend zur Besserung des Bildungserfolgs Nichtdeutscher seit Mitte der 1990er Jahre nicht fort, sondern die Entwicklung stagnierte und ging in manchen Bereichen sogar zurück. Und zweitens konnten die Zugewanderten bei der Aufholjagd gegenüber den Deutschen noch keinen Boden gutmachen: der Abstand zwischen dem Bildungserfolg deutscher Jugendlicher und dem der Zugewanderten ist gleich geblieben. Ein paar dürre Zahlen dazu:

Nach wie vor verlassen mehr als doppelt so viele ausländische als deutsche Jugendliche die Hauptschule ohne jeden Abschluss. Nach wie vor erreicht nicht einmal ein Zehntel der ausländischen Jugendlichen das Abitur, während dies immerhin bei einem Drittel der deutschen Jugendlichen der Fall ist. Die geringeren Erfolge der ausländischen Jugendlichen im allgemeinbildenden Schulwesen wirken sich gravierend auf ihre Chancen aus, sich beruflich zu qualifizieren. Ausländische Jugendliche sind überproportional hoch in Schulformen vertreten, die zu Abschlüssen mit sehr geringem Ansehen

und wenig Aussichten auf Berufserfolg führen. Ihre Chancen auf eine Berufsausbildung im dualen System sind seit Mitte der 1990er Jahre wieder deutlich gesunken. Während bei deutschen Jugendlichen weniger als ein Zehntel ohne Ausbildung bleiben, ist dies bei ungefähr einem Drittel der ausländischen der Fall. Am stärksten betroffen sind Jugendliche mit türkischem Pass: ca. 40% von ihnen erhalten nicht die Chance auf eine qualifizierte Berufsausbildung, sondern bleiben Ungelernte.

Weitere Zeichen für die Schlechterstellung der ausländischen Jugendlichen im deutschen Berufsbildungssystem sind die folgenden: Ihre Ausbildungsquote entspricht in keinem Wirtschaftsbereich ihrem Bevölkerungsanteil an der Altersgruppe. Ihre Ausbildungschancen sind am höchsten in solchen Berufen, die die deutschen Jugendlichen eher meiden: Berufe mit geringen Verdienstmöglichkeiten, ungünstigen Arbeitsbedingungen oder schlechten Karrierechancen. Es kann dann kaum noch verwundern, dass ausländische Jugendliche wesentlich häufiger arbeitslos bzw. nicht erwerbstätig sind als deutsche, und dass sie knapp dreimal so oft in ungelerten oder angelernten Berufen anzutreffen sind wie deutsche Altersgenossen.

Kinder und Jugendliche aus zugewanderten Familien, so das Fazit, haben ein erhebliches Risiko zu tragen. Die Wahrscheinlichkeit, dass das deutsche Schul- und Ausbildungssystem sie nicht zum Erfolg führt, ist ungleich höher als bei ihren Altersgenossen aus nichtgewanderten Familien.

## II.

Über die Gründe für dieses seit Jahrzehnten anhaltende Problem werden in der Öffentlichkeit gern Spekulationen angestellt. Es heißt beispielsweise, dass zugewanderte Familien nicht bildungswillig seien, dass ihnen nicht an der Integration ihrer Kinder in das deutsche Schulsystem liege und so weiter. Der weit überwiegende Teil solcher Spekulationen ist grober Unfug, wenn auch nicht im rechtsrelevanten Sinne dieses Wortes. Durch Forschung gesicherte Erklärungszusammenhänge sind hingegen die folgenden:

### **Soziale Lage**

Zugewanderte Familien entstammen zwar vor allem den leistungsstärkeren, aufwärtsmobilen Schichten der Herkunftsregionen; das gilt übrigens unabhängig von ihrer staatlichen Zugehörigkeit. Dennoch ist ihr forma-

ler Bildungsstand meist niedriger als im Durchschnitt der altansässigen Bevölkerung. Sie erleben ferner nach der Migration oft eine Abwertung ihres sozialen Status und ihrer Ausbildung; häufig werden sie in Berufe abgedrängt, die unterhalb ihres Kompetenzniveaus liegen. Umstände wie diese haben zur Folge, dass die Zugewanderten insgesamt unter weitaus prekäreren sozio-ökonomischen Bedingungen in Deutschland leben als die Nichtgewanderten. Dies aber ungünstige sozio-ökonomische Lebensbedingungen wirkt sich auf die Bildungschancen der Kinder und Jugendlichen negativ aus. So ist z.B. bei einem geringen durchschnittlichen Haushaltseinkommen, das in Migrantenfamilien wesentlich häufiger anzutreffen ist als in deutschen, eine signifikant höhere Wahrscheinlichkeit gegeben, nicht über den Hauptschulabschluss hinauszukommen.

In den sozio-ökonomischen Umständen ihres Lebens in Deutschland liegt also ein hoher Erklärungswert für den anhaltenden relativen Bildungsmisserfolg Zugewandeter. Sie verfügen über weniger materielle Ressourcen, die sie in die Bildung ihrer Kinder investieren können. Durch schichtenspezifisches Schulwahlverhalten tragen die zugewanderten Familien zudem ungewollt selbst zum Überdauern der Disparitäten bei.

Weitere Gründe für die Bildungsbenachteiligung sind, dass sich in der Migrationssituation kulturelles Kapital schwerer auf die Nachkommen transferieren lässt und ökonomisches Kapital; es kann außerdem schlechter in kulturelles Kapital verwandelt werden als in altansässigen Familien. Relevant für den Bildungserfolg der Kinder ist außerdem die Lebensplanung der Eltern; diese wiederum steht in enger Abhängigkeit zur politischen Lage und dem allgemeinen öffentlichen Klima. Orientieren die Familien sich stark auf ein dauerhaftes Leben in Deutschland, so steigt die Wahrscheinlichkeit, dass ein höherer als der Hauptschulabschluss erreicht wird. Ein gesicherter Aufenthaltsstatus der Familien ist also für den Bildungserfolg mitverantwortlich. Anders ausgedrückt: die mangelnde Integrationspolitik in Deutschland und das politische Desinteresse an einem integrativen, freundlichen öffentlichen Klima sind für die Bildungsbenachteiligung der zugewanderten Kinder und Jugendlichen mitverantwortlich.

In den hier angedeuteten Zusammenhängen liegt – da sei hier eingestreut – aus meiner Sicht ein wichtiger Ansatzpunkt für Quartiersarbeit. Die Errichtung niedrigschwelliger

Angebote der kontinuierlichen Begleitung zugewanderter Familien bei ihren Bildungsentscheidungen.

### III.

Neben diesen in der Lebenslage der zugewanderten Familien gibt es zahlreiche Gründe für Bildungsbenachteiligung, die in der Gestaltung des Unterrichts liegen. Aus zeitlichen Gründen kann ich hierauf nicht näher eingehen, aber es sei ein Zusammenhang angedeutet: Die deutsche Schule leistet eine sehr mangelhafte Förderung der deutschen Sprache. Bedenken Sie: Die deutsche Sprache durchdringt hierzulande vollständig; sie ist das Medium, in dem alle Inhalte vermittelt werden; die Beurteilung von Schülerleistungen schließt immer eine Beurteilung dessen ein, wie sie imstande sind, Gelerntes auszudrücken – etc. Folgerichtig ist der Zugang zur deutschen Sprache der Dreh- und Angelpunkt einer Schüler/innenkarriere hierzulande.

Gleichzeitig leistet es die Schule nicht, den Kinder das Deutsch auch zu vermitteln, das ihnen aktiv und passiv in der Schule abverlangt wird. Es hat ja die eigenen Gesetzmäßigkeiten einer Fach- oder Wissenschaftssprache. Damit unterscheidet es sich sehr deutlich von den Sprachvarianten, die in der alltäglichen Kommunikation eine Rolle spielen. Für sprachlernende Menschen ist besonders gravierend, dass diese Unterschiede vor allem im strukturellen Bereich liegen. Es geht also nicht darum, Fachvokabeln zu reproduzieren; das ist noch relativ leicht. Hauptmerkmal, und zugleich Hauptschwierigkeit der Sprache der Schule bilden die komplizierter werdenden grammatischen Formen, in die die Fach-Vokabeln eingebettet sind. Das bedeutet unter anderem: die verlangte sprachliche Leistung wird immer abstrakter, und sie entfernt sich immer deutlicher von den Gesetzmäßigkeiten der Alltagskommunikation. Schulsprache hat mit den Regeln schriftsprachlicher Kommunikation mehr gemeinsam als mit mündlichen Gesprächsweisen. Da aber liegt das Problem: für die Vermittlung dieser spezifischen Sprachform hat die Schule das Monopol. Aber zugleich muss man feststellen, dass es infolge von historischen Traditionen, in denen unser Schulsystem steht, nicht üblich ist, das Deutsch der Schule zu vermitteln. Vielmehr wird prinzipiell davon ausgegangen, dass die Beherrschung der deutschen Sprache quasi die Mitgift ist, die alle Kinder selbstverständlich in den schulischen Bildungsgang einbringen. Daher werden die sprachlichen Mittel, die benötigt werden, um

eine Sache zu begreifen, im Prinzip nicht gelehrt, sondern als weitgehend vorhanden vorausgesetzt.

Ich muss es bei diesen Andeutungen zum Aspekt der Bildungsbenachteiligung belassen, sonst komme ich ja nicht mehr zu den guten Nachrichten - und zu denen möchte ich nun gern übergehen.

## 2. Ressourcen

Die gute Nachricht lautet, dass es gute Chancen für eine Verbesserung der Lage gibt - wenn man an den Ressourcen, Kräften, Fähigkeiten der Migranten ansetzt. Auch diese These kann ich nur durch Schlaglichter belegen; sie betreffen den sprachlichen Reichtum der Migrant/innen. Lassen Sie sich zunächst für einen Augenblick entführen in die Welt der Musik:

„Kendi Yolun - Dein eigener Weg“ ist das Musikstück übertitelt, aus dem Sie ein paar Takte hören werden. Die Interpretin heißt Aziza A., und ihr Lied ist ein Musterbeispiel für Kommunikation in der Einwanderungsgesellschaft. Aziza A. ist eine Berliner: Sie ist in Berlin geboren, aufgewachsen und zur Schule gegangen. Sie liebt diese Stadt, wie sie in einem Interview sagt, weil sie hier ihre Bildung, ihre Karriere, ihre Freuden und ihre Katastrophen erlebt hat.

Aziza A.'s Lied ist für mich ein Inbild der Kommunikation in der Einwanderungsgesellschaft. Ihre Lieder und Texte sind für mich gleichsam Bebilderungen von Forschungsergebnissen, die wir zur Sprachziehung und Praxis Zugewanderter vorliegen haben. Zu diesen gehört, dass in den nach Deutschland zugewanderten Familien ein sprachliches Selbstverständnis und eine Praxis vorfindlich ist, in deren Mittelpunkt „Mehrsprachigkeit“ steht. Die Familien benutzen und pflegen (mehr oder weniger elaboriert, je nach ihren Möglichkeiten) ihre mitgebrachten Sprachen - nicht selten mehr als eine -, und sie wünschen, dass diese Sprachen von ihren Kindern weitergebraucht und weitergepflegt werden. Daneben aber, und ohne damit in Konkurrenz zu treten, sind sie sich der Wichtigkeit einer Beherrschung des Deutschen für ihre Kinder bewusst und unterstützen sie dabei nach Kräften, sich Deutsch anzueignen.

In einer Stadtteiluntersuchung, die wir in Hamburg durchgeführt haben, haben wir unter anderem die Sprachpraxis von zugewanderten Kindern außerhalb der Schule und des Elternhauses beobachtet. Wir erhielten ein facettenreiches Bild von der kindlichen Gestaltung des sprachlichen Raumes:

eine außerordentlich komplexe »sprachliche Landschaft«, in der sprachliche Heterogenität und Vielsprachigkeit in einer Fülle von Formen gegenwärtig sind. Eines der klaren Ergebnisse unserer Untersuchung ist es, dass monolinguale Konstellationen in den Kindergruppen der städtischen Lebenswelt kaum vorkommen. Der ganz überwiegende Teil der Gruppen konstituierte sich multilingual, und in mehr als der Hälfte der Fälle waren mehr als zwei Sprachen beteiligt. Auch in anderen Untersuchungen hat sich gezeigt, wie reichhaltig und kreativ die mehrsprachige Praxis der kleinen Kinder ist.

Es zeigte sich in diesen Untersuchungen, dass Sprachwechsel, Sprachmischung, das Spiel mit Sprachen ganz alltägliche Modi der sprachlichen Interaktion sind; sie sind geradezu ein Kennzeichen der üblichen Sprachpraxis in den Stadtquartieren der Einwanderungsgesellschaft. Kinder und Jugendliche machen dann, wenn Monolingualität nicht explizit von ihnen verlangt wird, von den verschiedenen Sprachen, die ihnen zur Verfügung stehen, ausgiebig und nach Belieben Gebrauch. Es erweist sich darüber hinaus, dass das Wechseln zwischen den Sprachen häufig ein besonderes Stilmittel der Mehrsprachigen ist. Hier widersprechen die Ergebnisse ganz deutlich dem vielfach vertretenen Standpunkt, das Wechseln zwischen Sprachen sei vor allem darauf zurückzuführen, dass man über einen Ausdruck nicht verfügt, den man gerade benötigt. Es kann vielmehr als erwiesen gelten, dass eine Art »symbiotischer« Beziehung zwischen den Sprachen besteht, in denen mehrsprachige Menschen leben. Dies setzt sie instand, sich aus dem Gesamt ihres sprachlichen Repertoires je nach Anlass, Bedarf und Neigung, flexibel und variantenreich, bedienen.

Die Ergebnisse dieser Untersuchungen zeigen im übrigen keineswegs außergewöhnliche Verhältnisse. Sie weisen vielmehr auf die übliche sprachliche Realität in Einwanderungsgesellschaften - jedenfalls: in ihren Städten. Hier entsteht ein veränderter Modus des Sprachgebrauchs. Die jeweils regionale Majoritätssprache - also bei uns das Deutsche - dominiert zweifellos diesen Sprachgebrauch. Aber er wird ergänzt durch die mehr oder weniger extensive Anwendung von Varietäten verschiedener Art. Es entstehen aus den zahlreichen Sprachvarianten, die auf einem Territorium zusammenkommen, mixed codes (so hat es mein Londoner Kollege Roger Hewitt ausgedrückt): hybride Sprach- und Kulturmischungen, die nicht in ihren jeweils aktualisierten Varianten, aber sehr wohl als Ausdrucksformen

Stabilität aufweisen. In Einwanderungsgesellschaften herrscht Sprachenvielfalt - auch wenn dies hierzulande noch nicht recht öffentlich anerkannt ist.

Gegen solche Feststellungen wird manchmal eingewendet, dass das wohl ein vorübergehender Zustand sei. Man sehe, so heißt es, die Angehörigen der eingewanderten Minoritäten im »sprachlichen Anpassungsprozeß« befindlich, der dazu führe, dass sie sich die Majoritätssprachen zu eigen machen und ihre mitgebrachten Sprachen aufgeben. Dies aber ist eine einseitige Beobachtung. Genau betrachtet, zeigt die sprachliche Landschaft in der Migrationsgesellschaft gleichzeitig etwas anderes:

Die Sprachen der Herkunft verlieren für die Angehörigen der eingewanderten Minoritäten keineswegs an Bedeutung. Hier bestätigen sich im Hinblick auf die jüngere Migration nach Europa Ergebnisse, wie sie schon in den sog. klassischen Einwanderungsländern und in Kolonisationskontexten immer wieder gewonnen wurden: Demnach wandeln sich Funktionen und Gebrauchsweisen von minorisierten Sprachen, aber sie verlieren dennoch nicht die Relevanz für ihre Benutzer.

Es ist demnach kein Widerspruch, wenn man feststellt, dass Menschen mit dem familiären Hintergrund der Migration in vielerlei Hinsicht von den Nichtgewanderten nicht unterscheidbar sind, in anderer Hinsicht aber spezielle Ausdrucksformen besitzen - und möglicherweise explizit und entschieden von diesen speziellen Formen Gebrauch machen. Dies sind vielmehr die zwei Seiten derselben Medaille des Lebens mit Migrationserfahrung. Sich um das Deutsche zu bemühen und die Sprache der Herkunft zu pflegen sind keineswegs konkurrierende Haltungen, sondern ist die übliche und der Lebenssituation von Migrant/innen höchst adäquate Praxis.

Wir wissen heute noch nicht allzu viel Gesichertes über die tatsächliche sprachliche Vielfalt im Einwanderungsland Deutschland; erste Untersuchungen kommen gerade erst in Gang. Eine Studie aller Grundschul Kinder in Hamburg, deren Ergebnisse demnächst veröffentlicht werden, zeigt, dass in dieser Stadt mehr als 100 verschiedene Sprachen neben dem Deutschen lebendig sind. Daher ist - jenseits aller unleugbaren Dominanz des Deutschen in Deutschland - Vielsprachigkeit die sprachliche Normalsituation, die Kinder und Jugendliche heute und künftig zu bewältigen haben. Dies gilt für alle Kinder - gewiss ganz besonders für diejenigen, die selbst in mehr als einer Sprache aufwach-

sen, aber auch für die anderen, die in ihrer Familie nur das Deutsche erleben.

Mit dieser Schilderung wollte ich Ihnen eines der vielen möglichen Beispiele dafür vorstellen, wie man Grundlagen für eine aussichtsreiche Arbeit an der Entwicklung von Chancen für junge Menschen gewinnt:

Man kann sich ein Bild von einer Lage machen, in dem man hauptsächlich ihre finsternen Seiten betrachtet; das Bild, das ich Ihnen hier zeige, wird von vielen Menschen spontan als "Geschmier" gedeutet. Man kann aber auch zweimal hinsehen und noch etwas anderes entdecken - hier war ein Kind offenbar imstande, in drei Wörtern drei Sprachen unterzubringen, die es kennt ...

Ich komme nun zu einigen Bemerkungen über Prinzipien der Arbeit mit Zugewanderten im Quartier, die sich aus meiner Sicht ergeben, wenn man Daten und Fakten berücksichtigt. Diese Arbeit müsste sprachliche, ethnische und kulturelle Pluralität in der Region als den Normalfall anerkennen und sich vor allem an dem Ziel ausrichten, die Ressourcen, Fähigkeiten, Kräfte zu mobilisieren, die Kinder und Jugendliche zur Bewältigung dieser pluralen Lage entwickeln.

Es ist bislang weithin üblich, Kindheit und Jugend in der Migration unter dem Blickwinkel zu betrachten, dass damit Belastungen oder gar Gefährdungen des Aufwachsens und der Entwicklung einhergingen. Eine angemessene Grundlage für die Kinder- und Jugendarbeit ergibt sich dadurch jedoch nicht. Es werden nämlich dabei die besonderen Kenntnisse und Fähigkeiten außer Acht gelassen, die sich im Kontext von Mobilität oder Migration entwickeln können und an denen unterstützendes Handeln ansetzen kann. Der sprachliche Reichtum, den sie besitzen - wohlgerne: bis heute ohne die Unterstützung der öffentlichen Institutionen, also z.B. der Schule -, ist dafür nur ein Beispiel.

In der Forschung zur Frage, ob und unter welchen Bedingungen sich positive oder negative Folgen eines "mobilen" Lebens einstellen, zeigt sich, dass die Annahme einer prinzipiell konflikthaften Konstellation des Aufwachsens in der Migration unangemessen ist. Junge Menschen mit Migrationshintergrund erleben nämlich die von ihren mobilen Lebensumständen ausgehenden Irritationen als normale und übliche, mit der eigenen Lebensplanung in Einklang befindliche Erfahrungen. Sie erkennen an - oder nehmen mindestens hin -, dass die integrative Verarbeitung solcher Erfahrungen zu ihren Entwicklungsaufgaben gehört.

Noch einmal will ich dies an den sprachlichen Praktiken in Migrantenfamilien illustrieren. Die Zugewanderten erkennen durchaus die Vorrangstellung des Deutschen in Deutschland an und stellen sich auf sie ein. Dennoch – und ohne damit in Konflikt zu geraten – wird von den zugewanderten Familien ebenso wie den Kindern und Jugendlichen selbst eine Praxis von Mehrsprachigkeit gewünscht und gepflegt. Soweit es unter den konkreten Lebensumständen möglich ist, wird in den Erhalt der mitgebrachten Sprachen investiert. Die Migrant/innen intendieren damit keineswegs, gegen das "Vorrecht" des Deutschen in Deutschland zu verstoßen. Vielmehr nutzen sie die Spielräume, die eine plurale Gesellschaft, ihre persönliche Mobilität und die hochentwickelten technischen Möglichkeiten der Kommunikation ihnen bieten.

Untersuchungen weisen darauf, dass Migrantenfamilien ihren mitgebrachten Sprachen einen hohen Stellenwert beimessen, sich zugleich aber intensiv darum bemühen, ihre Kinder beim Lernen des Deutschen zu unterstützen. Gewiss sind die Unterstützungsmöglichkeiten der Familien nicht immer befriedigend sind; das erklärt sich vor allem durch ihren Bildungshintergrund und die sozio-ökonomischen Umstände ihres Lebens. Belegt ist gleichwohl eine insgesamt hohe Investitions- und Unterstützungsbereitschaft Zugewandeter in die Bildung und Erziehung ihrer Kinder, und zwar unabhängig vom Geschlecht. Hier widersprechen also die Forschungsergebnisse ganz klar den vielfach berichteten Alltagserfahrungen. Wenn diese vorhandenen Bereitschaften auf ein adäquates Unterstützungsangebot stoßen, sind die Chancen groß, dass sich die Lage verbessert.

### **3. Welche Prinzipien sollte eine ressourcenorientierte Arbeit beherzigen?**

(1) Wie bei anderen tendenziell marginalisierten Gruppen ist die Errichtung niedrigschwelliger Angebote von entscheidender Bedeutung dafür, dass sie von den Adressat/innen akzeptiert werden. Damit dieser Anspruch eingelöst werden kann, muss insbesondere an einem Abbau von Kommunikationsbarrieren gearbeitet werden.

Dazu gehört es zum einen, Verständigungshindernisse im engeren Sinne zu vermeiden – also beispielsweise, Informationen nicht nur in der deutschen Sprache zu geben, sondern auch in den Sprachen der Zu-

gewanderten. Zum anderen aber müsste stärker berücksichtigt werden, dass Deutsch zwar eine wichtige, aber keineswegs die einzige Sprache in der deutschen Gesellschaft ist. Die zweitgrößte deutsche Sprache ist Türkisch. Etwa 150 verschiedene Sprachen sind in Deutschland lebendig. Diese sprachliche und kulturelle Vielfalt sollte in den Einrichtungen und bei den Angeboten selbstverständlich präsent sein, und zwar nicht nur im Sinne der Notmaßnahme für den Fall, dass das Deutsche nicht beherrscht wird.

Die Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit zugewandeter Kinder und Jugendlicher ist eine nicht nur individuell, sondern auch gesellschaftlich wertvolle Ressource. Die Förderung der Deutschkenntnisse ist nicht unbedeutend davon abhängig, dass auch die andere Lebenssprache eines zweisprachigen Kindes gefördert wird. Sich ausschließlich auf die Förderung des Deutschen zu konzentrieren greift daher deutlich zu kurz. Gewiss ist die Förderung der hiesigen Verkehrssprache Deutsch eine unabdingbare Voraussetzung für gelingende Integration. Für junge Menschen aber, die in zwei oder mehr Sprachen in Deutschland leben, gibt es nicht nur einen ethisch begründeten, sondern auch einen spracherwerbstheoretisch legitimierten Anspruch darauf, dass ihre gesamten sprachlichen Fähigkeiten in den Institutionen der Erziehung und Bildung entfaltet werden. Soweit dies möglich ist, sollte die Arbeit im Stadtteil - in Ergänzung zur Schule und in Zusammenarbeit mit ihr – Unterstützung dabei leisten, dass Kinder aus zugewanderten Familien schriftsprachliche Kompetenzen in ihren beiden Sprachen erlangen können.

Wenn auf die mitgebrachte Mehrsprachigkeit der Zugewanderten fördernd reagiert wird, erhöht dies den gesellschaftlichen Sprachenreichtum und zugleich die Chancen der einsprachig aufwachsenden Kinder und Jugendlichen, von Mehrsprachigkeit zu profitieren. Die aus den Familien mitgebrachten sprachlichen Kompetenzen der Zugewanderten können nämlich in gemeinsamen Lern- und Kommunikationsprozessen eine wertvolle Unterstützung für diejenigen sein, die zu Hause nur eine Sprache erleben und die Chance auf Entwicklung von Mehrsprachigkeit üblicherweise nicht in einer lebendigen Sprachumgebung wahrnehmen können, sondern auf fremdsprachlichen Unterricht angewiesen sind.

(2) Eine an der Förderung von Ressourcen ausgerichtete Arbeit darf die Zugewanderten nicht über einen Kamm scheren.

Zwar ist unabweisbar, dass Migrant/innen bei globaler Betrachtungsweise zahlreiche benachteiligende, wenn nicht gar gefährdende Lebensbedingungen zu gewärtigen haben; einige davon habe ich erwähnt. Faktum ist aber auch, dass sie ungeachtet dessen – wie jede andere Bevölkerungsgruppe – ein Bevölkerungsteil von großer innerer Heterogenität sind. Auch sie sind höchst unterschiedlich mit sozialem, ökonomischem und kulturellem Kapital ausgestattet, also mit den letztenendes für Lebenserfolgchancen entscheidenden Voraussetzungen. Soweit also nicht strukturelle Barrieren abzubauen sind – wie etwa benachteiligende Rechtsvorkehrungen oder die Existenz von Sprachbarrieren – muss das Angebot und die Gestaltung von Hilfen fallbezogen, nicht gruppenbezogen geschehen.

Dies setzt bei dem Personal, das an der Arbeit im Stadtteil beteiligt ist, analytische, diagnostische und Handlungskompetenzen voraus, zu deren Erwerb die gegenwärtigen sozialpädagogischen Ausbildungen kaum Gelegenheit bieten. Wir müssen also daran arbeiten, sich die Ausbildung dieses Personals verbessert oder ihm entsprechende Unterstützung, Weiterbildung angeboten wird. Personen mit eigener Migrationserfahrung können wertvolle Beiträge zur Besserung der Lage leisten, aber auch sie bedürfen der spezifischen Aus- und Weiterbildung.

### **Ich komme zum Schluss:**

Im Aufgreifen und Fördern der speziellen sprachlichen und kulturellen Erfahrungen der Gewanderten liegt – so sollten wir uns vergegenwärtigen – auch eine gesamtgesellschaftlich wichtige Chance. Wir können von Migrant/innen lernen, denn sie entwickeln Praktiken und Strategien der Lebensbewältigung, die für die Gestaltung eines friedlichen Zusammenlebens in unserer immer stärker sich ausdifferenzierenden Gesellschaft generell wertvoll sind. Beginnen wir also, Migration und ihre Folgen nicht als Last, sondern mit Lust zu betrachten - und vielleicht kann dies ein Leitbild sein für Ihre wichtige Arbeit bei der Entwicklung von Chancen für benachteiligte junge Menschen. – vielen Dank.