

6. KONSEQUENZEN FÜR DIE PÄDAGOGISCHE PRAXIS

Bildung ist die zentrale Integrationsdimension, auch weil sie allen weiteren biografischen Etappen vorgeschaltet ist. Dies scheint mittlerweile allen politischen Akteuren klar zu werden. Es ist die Rede von Bildungsoffensiven, von einer zukünftigen „Bildungsrepublik Deutschland“ oder auch von „Bildung als beste Sozialpolitik“. Damit gewinnen die Erziehungs- und Bildungsinstitutionen enorm an Bedeutung. Die schwierigen Sozialisationsbedingungen muslimischer Jugendlicher in Familie und Wohnumfeld können letztlich nur in Kindertageseinrichtungen und Schulen kompensiert werden. Sprachdefizite in den Familien können genauso wenig wie die Erziehungspraktiken der Eltern unmittelbar beeinflusst werden. Die Werte und der Lebensstil der Familie sowie die schlechten Sprachkenntnisse der Eltern müssen als gegeben betrachtet werden. Die durchaus nachvollziehbare Forderung, in den Familien solle Deutsch gesprochen werden, erweist sich bei genauerer Betrachtung der Problemlage als wenig erfolgversprechend.¹

Vielmehr müssen Wege gesucht werden, diesen Problemlagen durch Förderangebote in der frühkindlichen Erziehung und in den Schulen zu begegnen. Ohne die Berücksichtigung der komplexen Sozialisationsbedingungen dieser Klientel kann dies nicht gelingen. Dezidierte Analysen zu den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen wurden in

den vorausgegangenen Kapiteln vorgestellt. Hier soll es darum gehen, verschiedene pädagogische und bildungspolitische Konsequenzen zu ziehen. Dabei geht es nicht um normative Forderungen, sondern – im Gegenteil – um funktionale Notwendigkeiten.

Soziale Ungleichheit ist im deutschen Erziehungs- und Bildungssystem eine zentrale Herausforderung. Die Potenziale vieler Bevölkerungsteile werden im Bildungswesen nur unzureichend ausgeschöpft. Eine soziale Öffnung der Strukturen wird jedoch von weiten Teilen der Bevölkerung *nicht* befürwortet – zu viele Privilegien stünden zur Disposition. Allerdings können Bildungsarmut und Wohlfahrtsstaat nicht auf Dauer parallel bestehen. Auf Dauer lassen sich auch keine Stellvertreter-Diskussionen zu Demografie-, Migranten- und Hartz IV-Problematiken führen, ohne die Themen Bildung und Bildungsgerechtigkeit in den Mittelpunkt zu rücken. Es sind heute die ökonomischen Argumente, die für eine soziale Öffnung sprechen:

- *Fachkräftemangel*: Es fehlen in Deutschland Akademiker, insbesondere Ingenieure und Naturwissenschaftler. Dieser Mangel könnte durch Migranten abgedeckt werden, weil sie sich viel stärker an MINT-Fächern² orientieren. An die Illusion, man könne den Fachkräftemangel durch die Zuwanderung Hochqualifizierter befriedigen, glauben die politischen Akteure kaum noch.
- *Steigende Kosten*: Es entstehen durch Unterqualifizierung und Bildungsarmut enorme Kosten: einerseits durch Nachqualifizierung und berufsvorbereitende Maßnahmen (also durch eine verlängerte Schul-/Ausbildungszeit), andererseits durch die deutlich erhöhte Wahrscheinlichkeit für dauerhafte Sozialtransferabhängigkeit. Zudem ist deutlich nachweisbar, dass ein niedriges Bildungsniveau mit erhöhten Kosten im Gesundheitssystem und mit einem höheren Kriminalitätsrisiko zusammenhängt.
- *Sinkende Einnahmen*: Durch verlängerte Schul- und Ausbildungszeiten sowie Sozialhilfeabhängigkeit entstehen nicht nur unmittelbar Kosten, sondern es entgehen dem Fiskus auch Einnahmen im Steuerhaushalt und in den Sozialversicherungen. Der Sozialstaat leidet insbesondere daran, dass durch Arbeitslosigkeit nicht nur ein Einzahler wegfällt, sondern gleichzeitig ein Transferbezieher hinzukommt.

- *Wissensgesellschaft und Vollbeschäftigung*: Eine Gesellschaft, die eine der weltweit führenden Nationen ist, wird ihren Wohlstand auf Dauer nur erhalten können, wenn sie in die Zukunft investiert. Durch den demografischen Wandel wird es nicht mehr ausreichen, einen kleinen Teil eines Jahrgangs zu High Potentials auszubilden. Der Zustand der Vollbeschäftigung wird – anders als viele Ökonomen und Sozialwissenschaftler prognostiziert haben – in absehbarer Zeit möglich sein. Die Hürde für Vollbeschäftigung wäre selbstgemacht: nämlich dann, wenn die offenen Stellen wegen Qualifikationsdefiziten nicht durch die „freien“ Arbeitskräfte besetzt werden können. Wissen und Kompetenzen scheinen die Währung des zukünftigen Arbeitsmarktes zu sein. Lebenslanges Lernen wird betont, aber das grundständige Lernen in der Kindheits- und Jugendphase bleibt zentral.
- *Soziale Nachhaltigkeit*: Häufig geht in der öffentlichen Diskussion unter, dass das Bildungssystem nicht nur die zukünftigen Beitragszahler und Arbeitskräfte ausbildet, sondern auch die Bürger, Demokraten und Eltern von morgen. Alle Versäumnisse werden also nicht nur monetäre Konsequenzen haben, sondern können sich auch dauerhaft auf die politische Kultur auswirken.

Diese Zusammenfassung zeigt, dass es ökonomisch und kulturell von größter Relevanz ist, die Potenziale aller in Deutschland lebenden Kinder und Jugendlichen zu fokussieren. Die häufig propagierte Elitenförderung ist dabei nicht unwichtig, aber auch nicht vordergründig. Vordergründig ist eine breite und intensive Förderung in der Kindheit, damit die Elitenförderung auch tatsächlich eine Talentförderung ist und nicht die soziale Herkunft ausschlaggebend bleibt. Die Perspektivlosigkeit der meisten Jugendlichen, die auf Förder- oder Hauptschulen sind und die keinen Schulabschluss bzw. Ausbildungsplatz erhalten, wird langfristig zu einem Problem. Jeder Mensch braucht Anerkennung und wird die Formen der Anerkennung annehmen, die im sozialen Umfeld gültig sind. Die Tatsache, dass diese Schulformen sozial sehr homogen sind, verschärft die prekäre Lage der Kinder und Jugendlichen. Wenn sowohl in der Schule als auch im Stadtteil sozial homogene (Unterschicht-)Strukturen vorherrschen, verfestigen sich Lebenskonstellationen, die dann als Parallelgesellschaft interpretiert werden können. Die soziale Durchmischung ist insbesondere deshalb so wichtig, weil Kinder und Jugendliche in der Schule nicht nur von Lehrkräften lernen, sondern in besonderem Maße von den Mitschülern. Die Schülerstruktur ist also als soziale Ressource anzusehen.

Diesen allgemeinen strukturellen Aspekten des Erziehungs- und Bildungssystems widmet sich der erste Abschnitt dieses Kapitels. Daraufhin werden Möglichkeiten auf der organisationalen Ebene erläutert. Hier stehen insbesondere jene Aspekte im Vordergrund, die die einzelne Schule als Organisation gestalten kann, um Kinder und Jugendliche individuell zu fördern. In diesen beiden Abschnitten wird es um allgemeine Zusammenhänge gehen, von denen alle Kinder und Jugendlichen profitieren würden. Zuletzt geht es um die konkrete pädagogische Arbeit mit der Zielgruppe der muslimischen Jugendlichen. Denn erst auf der Ebene der Interaktion werden zielgruppenspezifische Maßnahmen wirksam.

6.1. DIE STRUKTURELLE EBENE: ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSSYSTEM

Die Problematik des deutschen Schulsystems zeigt sich aus der makro-perspektivischen Betrachtung in zweierlei Hinsicht: *Zum einen* wird eine vertikale Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen Familien bzw. mit Migrationshintergrund deutlich, *zum anderen* ist zu erkennen, dass horizontale Benachteiligungen durch unterschiedliche bildungspolitische Zielsetzungen auf Länder- und Kommunalebene bestehen. Beide Formen der Ungleichheit verstärken sich wechselseitig und führen dazu, dass beispielsweise in kompetenzstarken Ländern wie Bayern und Baden-Württemberg, in denen Abschlüsse restriktiver vergeben werden, der Zugang zu einem höheren Abschluss stärker sozial selektiert wird als dies in anderen Bundesländern der Fall ist (vgl. Ditton 2008).³ Gleichzeitig wird in den Bundesländern, die sozial Benachteiligten den Zugang zum Abitur stärker ermöglichen (bspw. NRW oder Berlin), diese Durchlässigkeit mit dem Preis einer enormen Marginalisierung der Hauptschule als „Restschule“ bezahlt, was Hauptschulen zunehmend zu sozialen Brennpunkten werden lässt. Die föderalen Schulsysteme befinden sich also (mit wenigen Ausnahmen) in dem Dilemma, entweder auf vergleichsweise hohem Kompetenzniveau relativ wenige Hochschulzugangsberechtigungen zu vergeben oder auf relativ geringem Kompetenzniveau einen deutlich größeren Anteil an Hochschulzugangsberechtigungen zu erzeugen.

Die bundeslandspezifische Bildungspolitik zeigt sich beispielsweise an der Häufigkeit von Klassenwiederholungen im Bundesländervergleich: Während in Schleswig-Holstein 43,0 Prozent der 15-Jährigen mindestens einmal sitzen geblieben sind, liegt der Vergleichswert für Brandenburg

bei 14,5 Prozent (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2003; Krohne/Tillmann 2006). Ebenso variiert der Anteil an Sonderschülern je nach Bundesland teilweise um ein Vielfaches (vgl. Allmendinger/Helbig 2008). Diese ungleichen Verteilungen lassen sich nicht allein durch unterschiedliche Kompetenzniveaus erklären, sondern sind vielmehr Resultat föderal organisierter Schulpolitik(en).

Innerhalb der Bundesländer bestehen weitere regionale Unterschiede. Für das Ruhrgebiet steht der „Sozialäquator“ (die Autobahn 40) beispielhaft für solche Disparitäten (vgl. Terpoorten 2007). Sowohl Bildungsbeteiligung als auch andere Indikatoren wie die Gesundheit der dort lebenden Kinder unterscheiden sich zwischen dem Norden und dem Süden des Ruhrgebiets enorm. Schulen sind unmittelbar in einen sozialen Raum integriert, der die Rahmenbedingungen der Schulen und die Chancen der Kinder wesentlich determiniert. Am Beispiel des Ruhrgebiets lassen sich die Schnittstellen zwischen Bildungs- und Stadt- bzw. Regionalpolitik beispielhaft zeigen. Die lokale Schullandschaft spielt eine nicht zu unterschätzende Rolle, wenn man bedenkt, dass Schulempfehlungen nicht unwesentlich durch die Kapazitäten der unterschiedlichen Schultypen vor Ort beeinflusst werden. So betonen Gomolla und Radtke (2002, S. 126): „Wenn es in einem Zeitpunkt oder in einem Stadtteil relativ weniger Plätze an Hauptschulen, dafür relativ mehr an Realschulen und Gymnasien gibt, erhöht sich ohne jedes Zutun des Schülers seine Chance auf einen qualifizierten Schulabschluss – und umgekehrt.“

Der einmal bestrittene Bildungsweg im selektiven System ist dabei nachträglich kaum noch revidierbar. Etwa 90 Prozent der Schüler verbleiben, trotz der formalen *Möglichkeit eines Schulwechsels*, in der Schulform, die nach der Grundschule vorgesehen bzw. gewählt wurde. In den wenigen Fällen, in denen es zu einem Wechsel kommt, handelt es sich meist um einen Abstieg, nicht selten zur Haupt- oder Sonderschule. Wenn von nachträglicher *Durchlässigkeit* die Rede ist, so muss heute konstatiert werden, dass es sich empirisch betrachtet um Korrekturen „nach unten“ handelt (vgl. Bellenberg u.a. 2004, S. 81).⁴

Die Strukturen des Bildungswesens sind das Erbe des Industriezeitalters. Selbst führende Ökonomen bezeichnen diese Strukturen als Überbleibsel der „Drei-Klassen-Gesellschaft“ (beispielsweise Sinn 2006). Bei genauerer Betrachtung stellt man fest, dass es einen starken System-

erhaltungstrieb zu geben scheint. Bei jeder Öffnung der Strukturen wurde differenziert, statt zu vereinheitlichen: Es gibt eine kaum zu überschauende Vielzahl von Schwerpunkten an Sonderschulen, von beruflichen Bildungsgängen (insbesondere im Übergangssektor), von Möglichkeiten, Schulabschlüsse nachzuholen, von Hochschulformen und -zugängen, von rechtlichen Bestimmungen und Lehrplänen usw.⁵ Entsprechend weist die Finanzierung eine diffuse Logik auf. Gegen jede wissenschaftliche Erkenntnis sind die Ausgaben für die Sekundarstufe II in Deutschland am höchsten und über dem OECD-Durchschnitt, während die Primarstufe (sowie die elementare Bildung) im Vergleich mit dem OECD-Durchschnitt deutlich unterfinanziert ist (vgl. Tabelle 4). Eine „Überfinanzierung“ findet also lediglich in den Bildungsphasen statt, in denen nicht mehr alle Lernenden von den Ausgaben profitieren können.

*Tabelle 4: Ausgaben für Bildung je SchülerIn 2006
(In PPP-US-Dollar und prozentuale Abweichungen im Vergleich zu Deutschland)*

	Primarbereich		Sekundarstufe I		Sekundarstufe II (allgemein- bildende Schulen)		Hochschule (ohne Forschung)	
Deutschland	5.548		6.851		9.557		8.534	
OECD- Durchschnitt	6.741	+ 22 %	7.598	+ 11 %	8.746	- 8 %	8.970	+ 5 %
Schweden	8.338	+ 50 %	9.020	+ 32 %	9.247	- 3 %	9.402	+ 10 %

Datenquelle: OECD 2010

Bei einer differenzierten Betrachtung der Ausgaben für die verschiedenen Formen der Sekundarstufe I stellt man fest, dass die Ausgaben für die Förder- und Hauptschulen am höchsten sind (vgl. Tabelle 5). Diese kaum bekannte Tatsache steht in keinem angemessenen Verhältnis zu den Ergebnissen dieser Schulformen. Und die Ausgaben für die beruflichen Bildungsgänge des Übergangssystems, also jenes Sektors, in dem Jugendliche ohne Ausbildungsplatz nachqualifiziert werden, liegen deutlich darüber (vgl. Tabelle 6). Das Berufsorientierungsjahr, welches hauptsächlich von Schülerinnen und Schülern besucht wird, die den Hauptschulabschluss nachholen wollen, übertrifft bei den jährlichen Pro-Kopf-Ausgaben alle anderen deutschen Bildungsgänge. Gleichzeitig haben die Jugendlichen nach dieser Nachqualifizierung häufig kaum bessere Arbeitsmarktchancen (vgl. Bojanowski 2008). Alle Versäumnisse an allgemein bildenden Schulen erzeugen langfristig hohe Kosten.

Tabelle 5: Ausgaben pro Schüler nach Schulform in der Sekundarstufe I (in €)

Förderschulen	Hauptschulen	Gymnasien	Realschulen
13.100	6.000	5.600	4.600

Datenquelle: Statistisches Bundesamt 2010

Tabelle 6: Ausgaben pro Schüler nach Verlassen der allgemein bildenden Schule (in €)

Berufsvorbereitungsjahr	Berufsfachschule	Universität	Fachhochschule	Duales System (nur öff. Ausgaben)
6.900	5.800	5.700	5.300	2.200

Datenquelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008

Zusammenfassend lässt sich also festhalten: Einerseits ist ein „Matthäus-Effekt“ erkennbar – „wer hat, dem wird gegeben“ –, andererseits fließen die Ressourcen in die Kompensation chronisch etablierter Defizite (Haupt-, Förderschulen und Übergangssystem). Die im Bildungswesen dominierende „Theorie der Förderung“ besteht also in der fortwährenden Selektion und nicht der frühzeitigen Förderung bzw. Prävention. Wir können also nicht nur eine Unterfinanzierung, sondern insbesondere eine strukturelle Fehlfinanzierung konstatieren.

Dies zeigt sich auch darin, dass es kaum einen OECD-Staat gibt, in dem Klassenwiederholungen so frühzeitig und häufig stattfinden wie hierzulande. Dabei zeigen nationale und internationale Studien, dass das Sitzenbleiben keine positiven Effekte für Schülerinnen und Schüler aufweist – weder für die Wiederholenden noch für die in der Klasse Verbleibenden. Ganz im Gegenteil: Die Leistungen derjenigen, die „eine Ehrenrunde drehen“, werden in der Regel schlechter (vgl. Krohne/Tillmann 2006) und Klassenwiederholungen kosten gleichzeitig etwa eine Milliarde Euro im Jahr (vgl. Statistisches Bundesamt 2003/04; Frein/Möller 2005).⁶ Verheerend sind die strukturellen Anreize für Klassenwiederholungen: Während den Schulen für die individuelle Förderung kaum umfassende Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, erhöht sich das Budget einer Schule durch Klassenwiederholungen teilweise deutlich. Denn die personellen und materiellen Ressourcen einer Schule berechnen sich fast ausschließlich auf der Grundlage der Schülerzahl. Diese wiederum wird durch Klassenwiederholungen (künstlich) erhöht.

Würde eine Schule mit Mühe und Engagement die Förderung von Kindern und Jugendlichen fokussieren und Klassenwiederholungen vollständig vermeiden, würde sie mit Ressourcenkürzungen „belohnt“ und müsste im weiteren Verlauf mit weniger Personal die gleichen Anstrengungen vollbringen.

Zuletzt sei auf einen weiteren Stützpfeiler der Systemerhaltung hingewiesen: die Klassengröße. Schnell finden Politiker Zustimmung, wenn sie kleinere Klassen versprechen – und wenn sie dieses Versprechen wahr machen, entstehen enorme Kosten. Dabei belegt keine Studie – auch nicht international vergleichende wie PISA, IGLU oder TIMSS – dass die Klassengröße einen bedeutenden Einfluss auf die Lern- und Leistungsentwicklung von Kindern und Jugendlichen hat (vgl. auch Brahm 2003; Wößmann 2003). Vielmehr sind Schülerzusammensetzung und Unterrichtsform ausschlaggebend, wobei diese beiden Faktoren durch das beschriebene System determiniert sind. Die bestehenden Strukturen fördern eine Mentalität, nach der die Lehrkraft immer den richtigen Unterricht macht und nur die falschen Schüler hat – und eine bessere Lehrer-Schüler-Relation ändert an diesem Systemfehler nichts (vgl. hierzu ausführlich El-Mafaalani 2010a).

Die gesamten Anreizstrukturen, insbesondere die gängige Beförderungspraxis, laufen einem migrations- und ungleichheitssensiblen Engagement zuwider. Die zentralen Pflichten einer Schule und damit auch einer Lehrkraft liegen in der Erfüllung inputorientierter Vorgaben (Lehrpläne, Richtlinien, Rahmenvorgaben etc.). Entsprechend hat die Beförderungspraxis wenige Bezüge zur professionellen pädagogischen Performanz, die weder auf allgemeine noch auf ungleichheitsbezogene Standards hin bewertet werden kann, da die Qualität der pädagogischen Arbeit einer Lehrkraft gar nicht festgestellt wird. Beförderungen werden in der Regel mit besonderen Leistungen im Bereich Schulverwaltung und -organisation ausgesprochen. Es existieren keinerlei Anreize zur systematischen Förderung von benachteiligten Kindern und Jugendlichen, denn weder die Besoldung noch eine Beförderung, weder Anerkennung noch Unterstützung sind hierfür vorgesehen. Das Thema Benachteiligtenförderung hängt vom persönlichen Engagement und von den Kompetenzen der einzelnen Lehrkraft ab und wird institutionell nicht gestützt oder honoriert, was einer migrations- und ungleichheitssensiblen Professionalisierung entgegensteht.

In der Gesamtbetrachtung scheint es in Deutschland eine besonders ausgeprägte Neigung zur Homogenisierung, Differenzierung, Ordnung und Normalisierung zu geben. Daraus erwachsen auf der einen Seite insgesamt überkomplexe, stark differenzierende und offensichtlich ineffiziente institutionelle *Strukturen* und auf der anderen Seite unterkomplexe, kaum differenzierende und ineffektive Lehr-Lern-*Prozesse*. Genau das Gegenteil wäre wichtig: Auf der Prozessebene müsste *Ungleiches ungleich behandelt* werden, müssten Stärken und Potenziale mit unterschiedlichen Lernwegen und Methoden ausgeschöpft werden; auf der Strukturebene sollten (so lange wie möglich) alle gleich behandelt werden. Komplexe Prozesse in einfachen Strukturen. Für die Koordination komplexer Prozesse müssten Schulen mehr Verantwortung übernehmen und Eigeninitiative zeigen, was allerdings (teilweise) durch die Strukturen determiniert wird. Dennoch ist es möglich auf der Ebene der Organisation einiges zu verbessern.

6.2. DIE EBENE DER ORGANISATION: SCHULE UND SCHULENTWICKLUNG

In Deutschland werden Schulen noch immer als Institutionen der Wissensvermittlung gesehen, wobei jedem Kind ein prognostizierbares Potenzial unterstellt wird. Entsprechend werden Schüler bis heute differenziert und in verschiedene Schulformen gesteckt, in denen dann ein normierter Input angeboten wird. Bei Abweichungen von der Leistungserwartung wird in Form von Klassenwiederholung oder Schulwechsel nachjustiert. Dass das Lernen nicht linear ist, sondern sich höchst individuell und dynamisch entwickelt, ist eine bekannte Erkenntnis, auf die jedoch weder die Strukturen noch die Organisationen eingestellt sind. Insbesondere die Lerngeschwindigkeit und die Lernmethoden können nicht normiert werden. Daher wird heute die individuelle Förderung jedes Kindes und jedes Jugendlichen als zentrale Herausforderung erkannt. Dieser Herausforderung müssen sich letztlich die Schulen selbst stellen. Dies gelingt jedoch nur, wenn sich Schulen nicht mehr als reine Bildungsinstitutionen verstehen, sondern den gesetzlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag wahrnehmen. Die Tatsache, dass an Schulen die Lehrkräfte praktisch die einzigen Professionellen darstellen, zeigt bereits deutlich, dass das gesamte System davon ausgeht, dass die Erziehung in den Familien stattfindet bzw. stattfinden muss. Es führt kein Weg daran vorbei, dass Sonder- und Sozialpädagogen sowie Psychologen die pädagogische Arbeit an allen Schulen – auch Grundschulen und Gymnasien – bereichern. Diese Professionen sollten nicht (nur) als Experten für

Problemfälle verstanden werden, sondern insbesondere in die präventive Arbeit systematisch integriert werden. Wie aus den vorausgegangenen Kapiteln deutlich wurde, gründen sich die Probleme der benachteiligten Jugendlichen nicht in der reinen Lernleistung, sondern in den komplexen Rahmenbedingungen – oder genauer: in den außerschulischen Sozialisationsbedingungen. Viele Dinge, die im Unterricht vorausgesetzt werden, wurden bei vielen Kindern nicht hinreichend gefördert. Daher bedarf es einer strukturierten erzieherischen Vorgehensweise, die die Individualität und den Kontext des Einzelfalls erkennt und zielgesteuert begleitet.

Die Diagnose und Bewertung der individuellen Lernentwicklung und des individuellen Lernbedarfs ist zentraler Bestandteil jeder Förderung, insbesondere bei der Arbeit mit benachteiligten Kindern und Jugendlichen. Vordergründiges Ziel müsste es sein, basierend auf der Diagnose der Lernvoraussetzungen, individuelle Lernformen und -pläne zu gestalten, die jeden Schüler einbeziehen und die Verschiedenheit in den Fähigkeiten, Interessen und Lebenskontexten nicht als Problem, sondern als Potenzial sehen (vgl. Schleicher 2007). Der einzelne Schüler und damit das Lernen selbst müssen hier im Fokus stehen. Dafür sind eine Vielzahl von Kenntnissen erforderlich, beispielsweise über die jeweiligen Schulbiographien und die Lebenssituationen der Lernenden, über individuelle Lernziele und Lerntypen, über besondere Ängste, über spezifische Denk- und Handlungsmuster, über zu berücksichtigende Stärken und Schwächen (vgl. Voß 2005). Dieser Austausch ist mehr als gewöhnliche schulische Interaktion. Es handelt sich vielmehr um ein bewusstes und zielgesteuertes Handeln mit dem erkennbaren Willen, den „anderen“ kennenzulernen, als Individuum wahrzunehmen und zu respektieren. Statt der gängigen Selektionsinstrumente sollten Maßnahmen ergriffen werden, die die Diversität anerkennen und für den Lernerfolg nutzen.

Aus dieser Perspektive wird ersichtlich, dass die einzelne Lehrkraft, die in der Regel dutzende Schüler betreut, vor einer kaum zu bewältigenden Aufgabe steht. Es werden Veränderungen notwendig, die sowohl das Unterrichtsgeschehen als auch die Personal- und Organisationsentwicklung betreffen, um schulumfangsübergreifende Konzepte für den Umgang mit Vielfalt und Ungleichheit zu entwickeln, welche nicht allein auf das Engagement und die Kompetenzen einzelner Lehrkräfte basieren (vgl. Abbildung 1). Zentrale Herausforderung ist vielmehr die Synchronisation von Einzelhandlungen und damit eine Komplementierung des vorhandenen persönlichen Einsatzes durch unterstützende Strukturen.

Abbildung 1: Trias der Schulentwicklung

Schulentwicklung		
Unterricht	Organisation	Personal
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diagnose der Lernvoraussetzungen ▪ Kooperative und individuelle Lernformen ▪ praxisnahe Lernformen ▪ Lerntagebücher, Schüler-Portfolios ▪ kulturelle Vielfalt bei den Unterrichtsthemen beachten ▪ ... 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schulische Organisation und Dokumentation aller Prozesse des Umgangs mit Vielfalt (Prozessmanagement) ▪ Evaluations- und Kooperationskultur ▪ Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und ggf. Sozialarbeitern und Psychologen ▪ Leitbild (Diversity als Normalfall) ▪ Schulprogramm (Öffnung der Schule für alle Zielgruppen) ▪ ... 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aus-/Weiterbildung der Lehrkräfte in Bezug auf individuelle Förderung, pädagogische Diagnostik, interkulturelle Kompetenz ▪ schulinterne Fortbildungen ▪ Verständigungs- und konfrontationsorientierte Trainings ▪ pädagogische Kräfte mit Migrationshintergrund ▪ ...

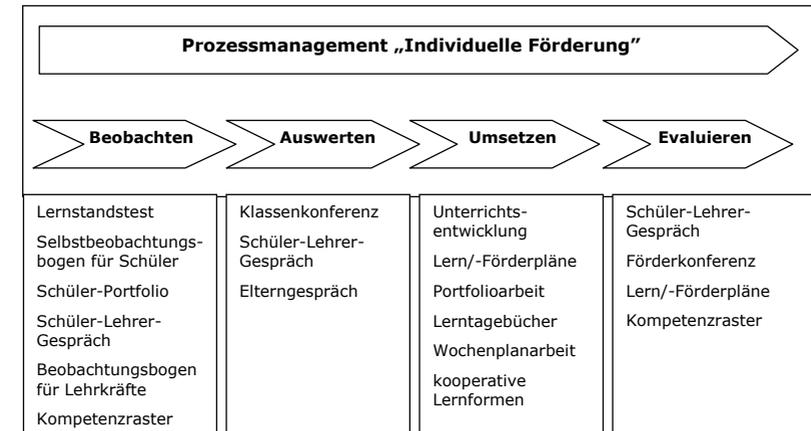
Organisationsentwicklung

Individuelle Förderung orientiert sich an einer gezielten Ungleichbehandlung von Ungleichen. Die Orientierung an homogenen Lerngruppen wird durch die pädagogische Herausforderung ersetzt, Diversität als Normalfall schulischen Alltags zu begreifen (vgl. Prengel 1993). Leitbild und Schulprogramm sollten dieser Idee verpflichtet sein. Diese schwerwiegenden Wandlungen sind abhängig von vielschichtigen Kommunikationsprozessen, die es zu organisieren, dokumentieren und evaluieren gilt.

Die schulische Organisation aller Prozesse des Umgangs mit Vielfalt ist die zentrale Herausforderung für einen dauerhaften Erfolg im Umgang mit Heterogenität (vgl. Hameyer 2006). Ein Prozessmanagement-Konzept muss innerhalb der einzelnen Schule konkretisiert werden, um lokalen Besonderheiten Rechnung tragen zu können. In Abbildung 2 wird eine Auswahl an Instrumenten angeboten, die je nach Bedingungen variierbar und kombinierbar sind (vgl. ausführlich El-Mafaalani 2010a). Das wichtigste Element ist dabei das Schüler-Lehrer-Gespräch, welches bereits zu Beginn eines Schuljahres geführt werden sollte. Es gewährleistet erstens, dass sich der Schüler als Individuum wahrgenommen, akzeptiert und wertgeschätzt fühlt, dass zweitens Informationen bezüglich des sozialen

Umfelds, der individuellen Stärken und Schwächen, des Selbstbildes und der Ressourcen gesammelt werden können, welche ansonsten erst sehr spät oder u.U. gar nicht erkannt werden, und drittens, dass Lehrende und Lernende gemeinsam Ziele formulieren, die es gemeinsam zu erreichen gilt (vgl. dazu ausführlich Lutz 2006). Dieses persönliche Gespräch ist gerade in der Förderung benachteiligter Jugendlicher von großer Bedeutung, da negative Erfahrungen bzw. Irritationen in der Schule festgestellt und berücksichtigt werden können.

Abbildung 2: Phasen und Elemente Individueller Förderung



Um eine sorgfältige Beobachtung und daran anschließend eine systematische Förderung zu gewährleisten, sollten alle Schritte – auch die Gespräche – dokumentiert und allen Beteiligten transparent gemacht werden. Anregungen für die Anfertigung von geeigneten Dokumenten verschiedener Fördermaßnahmen wurden in vielen Projekten erarbeitet (vgl. Koch/Kortenbusch 2007; Förster u.a. 2006; Hessisches Kultusministerium 2007).

Unterrichtsentwicklung

Die Fähigkeiten, Ängste und Vorerfahrungen der Schüler können in der Unterrichtsgestaltung von allen Lehrkräften berücksichtigt werden. Kooperative und praxisnahe Lernformen, bei denen sich die Schüler untereinander austauschen und damit ihre individuellen Potenziale einbringen können, rücken in den Vordergrund. Zusätzlich zum gemeinsamen Lernen werden individualisierte Fördermaßnahmen erforderlich,

bei denen jeder Schüler eigene Ziele verfolgen und an individuellen Stärken und Schwächen arbeiten kann. Als geeignete Instrumente zur konstruktiven Unterstützung individueller Lernprozesse können u.a. das Schüler-Portfolio oder individuelle Lernpläne genannt werden. Sie dienen der Reflexion von individuellen Lernprozessen und damit zum Ausbau der Stärken sowie zum Abbau der Schwächen (zur Verknüpfung von individualisierten und kooperativen Lernformen in kulturell heterogenen Klassen vgl. El-Mafaalani 2009).

Sowohl bei der Zusammensetzung von Kleingruppen als auch bei der thematischen Gestaltung des Unterrichts sollten die kulturelle Vielfalt sowie die Vorlieben und Lernvoraussetzungen der Lernenden berücksichtigt werden, damit sich die Schülerinnen und Schüler aktiv einbringen können. Hierfür wird die Reflexion über die Rollen von Lehrkräften und Lernenden erforderlich. Entscheidend erscheint es, ein Bewusstsein darüber zu schaffen, dass die Lernentwicklung in der Verantwortung aller Beteiligten liegt. Dafür müssen Lehrkräfte ihr Rollenverständnis von der reinen Wissensvermittlung und Leistungsbewertung hin zu Beratung und Lernbegleitung verschieben (Eschelmüller 2008). Gleichzeitig müssen die Lernenden aus der bisher eher passiven Rolle zum aktiven Mitgestalten ermutigt werden. Der Schlüssel dazu ist eine kontinuierliche Kommunikation und Kooperation zwischen den Lernenden und den Lehrenden, aber auch unter den Lehrkräften selbst. Eine Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Sozialarbeitern bzw. Schulpsychologen wäre hier wünschenswert, liegt aber nicht immer im Bereich des Möglichen. Jede Schule – von der Grundschule bis zum Berufskolleg – wird in Zukunft stärker als bisher im Bereich „Erziehung“ Aufgaben übernehmen müssen. Dies gilt sowohl für den Unterricht als auch für außerunterrichtliche professionelle Angebote (wie AGs und Ganztagsprogramme).

Personalentwicklung

Ein zentraler Aspekt für die Förderung von Kindern und Jugendlichen aus zugewanderten Familien ist die generelle Geisteshaltung der Pädagogen, die statt „Lernen im Gleichschritt“ die individuellen Stärken und Fähigkeiten der Lernenden in den Vordergrund stellen.

Ein von vielen Lehrkräften vorgebrachtes Argument ist das Desinteresse der „anderen“ Seite. So wird häufig darauf hingewiesen, dass die meisten Schüler nicht gefördert werden wollen (vgl. Solzbacher 2008). Hier wird

erkennbar, dass sich Schulen verstärkt mit Fragen des Umgangs mit heterogenen Lerngruppen und mit Diversität der Lernenden als Normalfall beschäftigen müssen. Erfolgreiche Schulen gehen davon aus, dass jedes Kind gefördert werden will – unabhängig davon, ob sein derzeitiges Verhalten diese Annahme rechtfertigt.⁷ Die erforderliche Akzeptanz für eine individualisierte Benachteiligtenförderung kann durch kooperative Arbeit im Kollegium geschaffen werden, um gemeinsam Lösungswege für die Herausforderungen zu finden. Pädagogische Tage und schulinterne Fortbildungen bieten hierfür einen geeigneten Rahmen.

Nichtsdestotrotz muss die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte auf pädagogische Diagnostik, individuelle Förderung und interkulturelle Kompetenz forciert werden. Gerade Trainings in Bezug auf Gesprächsführung und Konfliktmanagement werden von Lehrkräften häufig verlangt. Leider haben sich erste Versuche, Standards für einen „Diversity-Professional“⁸ zu erfassen, nicht etabliert (vgl. Kimmelman 2009). Der Personalentwicklung kommt im Zusammenhang mit Diversity Management bzw. Diversity Education eine zentrale Rolle zu. Die Möglichkeiten, pädagogische Kräfte mit Migrationshintergrund zu rekrutieren, erscheinen angesichts des entsprechenden Lehramtsstudierendenanteils (ca. zwei Prozent) als eine auf absehbare Zeit wenig ertragreiche Alternative. Zudem ist die Personalerweiterung durch schulsozialpädagogische und -psychologische Fachkräfte erforderlich, was allerdings nur sehr bedingt innerhalb des Handlungsspielraums der Einzelschule liegt. Insgesamt werden in der gesamten Lehramtsausbildung interkulturelle und ungleichheitssensible Kompetenzen fast vollständig ausgeblendet.

Während der Schwerpunkt bisher auf den standardisierbaren Prozessen innerhalb einer Schule lag, wird sich der nächste Abschnitt den nicht standardisierbaren Prozessen auf der Ebene der Interaktion widmen.

Tabelle 7: Standardisierbarkeit einzelner Schritte

Standardisierbar	Nicht standardisierbar
Kriterien zur Beobachtung, Bewertung und Evaluation des Lernfortschritts	Lehr-Lern-Arrangements
Verfahren zur Diagnose des Lernstands, zur Beurteilung und Evaluation des Lernfortschritts	Entscheidung über konkrete individuelle Fördermaßnahmen
Dokumentation und Terminierung einzelner Prozessschritte	Pädagogisches Fingerspitzengefühl
Verwaltung von Schülerdaten	Lehrer-Schüler-Interaktion

6.3. DIE EBENE DER INTERAKTION: UNTERRICHT UND BERATUNGSGESPRÄCHE

Die nicht standardisierbaren Prozesse finden letztlich in der konkreten pädagogischen Interaktion statt. Die besondere Herausforderung liegt darin, sich auf die Klientel einzustellen. Jeder junge Mensch hat unterschiedliche Erfahrungsräume und Denkmuster, die eine normierte pädagogische Praxis erschweren. Daraus lassen sich bestimmte Optionen ableiten, die die pädagogische Praxis unterstützen. Diese sind jedoch nicht als Rezeptwissen zu verstehen, sondern vordergründig als Reflexions- und Grundlagenwissen. Die folgenden Aspekte werden im Folgenden fokussiert.

Eine besondere Bedeutung, insbesondere im Kontext interkultureller pädagogischer Settings, kommt der *Reflexion der Haltung des Pädagogen* zu. Eigene Vorurteile und Erfahrungen gehören genauso dazu wie pädagogische Grundannahmen und das eigene Rollenbild.

Ressourcenorientiertes Arbeiten ist die Basis jeder Förderung. Diese Grundannahme liegt dem Erziehungs- und Bildungssystem zwar zugrunde, jedoch wird von einer normierten Vorerziehung in der Familie ausgegangen, die jener einer deutschen Mittelschichtfamilie entspricht und nur sehr bedingt auf benachteiligte muslimische Kinder und Jugendliche übertragen werden kann.

In diesem Zusammenhang spielt auch *interkulturelle Kompetenz* eine besondere Rolle. Um Kinder mit unterschiedlichen, kulturell geprägten Wertvorstellungen erziehen und bilden zu können, ist es zunächst notwendig, sie zu verstehen, um daraufhin ressourcenorientiert zu fördern.

Daher werden auch *kommunikative Sensibilität* und *konfrontative Gesprächsführung* erläutert. Abschließend wird die besondere Bedeutung künstlerischer, kultureller und sportlicher Angebote für die Erziehung dargestellt.

Reflexion der eigenen Vorurteile und pädagogischen Grundannahmen

Zunächst sollte unmissverständlich herausgestellt werden, dass es völlig normal ist, dass sich Menschen – also auch Pädagogen – in bestimmten Situationen wohl fühlen und in anderen nicht. Entsprechend empfindet man besondere Sympathien bzw. Antipathie für bestimmte Menschen – also auch für Kinder. Dies zu leugnen wäre nicht nur absurd, sondern auch kontraproduktiv. Denn einzig die Reflexion über persönliche Präferenzen und Empfindungen ermöglicht eine professionelle Arbeit. Da die meisten Lehrkräfte aus der deutschen Mittelschicht rekrutiert werden, ergibt sich eine doppelte Herausforderung. Diejenigen Kinder, die ähnliche Lebensvoraussetzungen und Sozialisationsbedingungen aufweisen wie die meisten Lehrkräfte, verfügen über eine gewisse soziale Nähe. Diese soziale Nähe drückt sich in den Umgangsformen, der (Selbst-)Disziplin, der Körperhaltung und der Mentalität aus. Und diese Nähe erzeugt tendenziell auch Verbundenheit und Vertrauen. Ob man jemanden mag oder nicht, hängt in besonderem Maße von der impliziten, nonverbalen Kommunikation ab.

Andersherum bedeutet dies, dass Kinder und Jugendliche aus unteren Schichten auf die Lehrkräfte häufiger „ungewohnt“ wirken. Dies verstärkt sich, wenn es sich um Kinder handelt, die aus unteren Schichten stammen und zusätzlich eine andere kulturelle Herkunft aufweisen. Die in den vorangegangenen Kapiteln beschriebenen Irritationen und Unwohlseingefühle beschränken sich also keineswegs nur auf die Kinder und Jugendlichen, sondern können durchaus auch bei Pädagogen vorliegen. Nun weiß man sehr genau, dass Routine und Vertrautheit Vertrauen stiften und dass ungewohnte Situationen und Verhaltensweisen eher zu Misstrauen führen. Vertrauen provoziert wiederum wechselseitiges Vertrauen und Misstrauen erzeugt Misstrauen auf der anderen Seite. Die Irritationen können sich also wechselseitig verstärken und führen u.U. zu einer „Sich-selbst-erfüllenden-Prophezeiung“.⁹ Dieser Kreislauf kann durch Transparenz, persönliche Offenheit und Reflexion durchbrochen werden.

Zunächst ist festzuhalten, dass es die professionelle Fachkraft ist, die in der Interaktion mit Kindern und Jugendlichen den „ersten Schritt“ machen muss.¹⁰ Die weitverbreitete Vorstellung, die Familien könnten die Probleme lösen, wenn sie nur wollten, führt genauso schnell zu allgemeiner Zustimmung wie die Andeutung, es handle sich um ein pädagogisch nicht lösbares Problem. Tatsächlich können sich die Eltern nur sehr schwierig von eigenen Wertvorstellungen und Handlungsroutinen trennen. Und auch die pädagogische Einflussnahme ist unter den gegebenen strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen eindeutig begrenzt. Und dennoch ist eine Einflussnahme möglich, wenn die Pädagogen auf die Kinder und deren Eltern zugehen und wenn die Reflexion und Kommunikation in folgenden Bereichen umfassend stattfindet:

- Bringschuld der Familie: Dass die Erziehungsarbeit der Eltern einen nicht zu unterschätzenden Beitrag für den schulischen Erfolg des Kindes hat, ist unbestritten. Dennoch liegt genau in der vorausgesetzten Mitarbeit der Eltern am Lernerfolg ein zentrales Problem – soziale Ungleichheit wird über Erziehung und Sozialisation „weitervererbt“. In den Familien können weder Sprach- noch Verhaltensprobleme eigenständig gelöst werden. Wenn man Unterstützung von den Eltern benötigt, müssen die Eltern zunächst unterstützt werden (siehe Kapitel „Elternarbeit“).
- Jedes Kind will bzw. wird lernen: „Man kann sich Mühe geben, wie man will, man wird nicht verhindern können, dass Kinder lernen“. Dieser in vielen Varianten geläufige pädagogische Leitsatz deutet darauf hin, dass Kinder gar nicht anders können, als zu lernen. Pädagogen haben lediglich einen Einfluss darauf, was und wie gelernt wird. Eine kindzentrierte Arbeit zeichnet sich dadurch aus, dass man davon ausgeht, dass jedes Kind lernen will. Sollten Lern- bzw. Leistungsrückstände vorliegen, muss danach gefragt werden, worin die hemmenden Faktoren liegen. Weder das „Aufgeben“ eines Kindes noch eine falsche Rücksichtnahme durch die Senkung des Anspruchs sind die folgerichtigen Schlüsse, sondern die individuelle Diagnose und Förderung, was auch Erziehungsaufgaben beinhaltet. Jedes Lernen ist kontextualisiert, was bedeutet, dass jedes Wissen und jede Fähigkeit, die neu erlernt wird bzw. werden soll, auf bereits Vorhandenem aufbauen muss. Liegen nicht Vorwissen und Grundfähigkeiten vor, die zum Erlernen eines vorgegebenen Stoffs erforderlich sind, wird der Lernprozess ineffektiv bzw. blockiert. Fehlen also gewisse „Zwischenstücke“ oder

„Grundlagen“, wird das gewünschte Lernergebnis nicht erreicht. Insbesondere muslimische Kinder erleben unterschiedliche, teilweise widersprüchliche Kontexte und Regelwerke, wodurch erzieherische Hilfe häufig zentraler ist als beispielsweise Nachhilfe oder Zusatzunterricht.

- Haltung gegenüber Andersartigkeit: Es ist nicht notwendig, ein „interkultureller Typ“ zu sein, um pädagogisch professionell agieren zu können. Ein falsch verstandener Kulturrelativismus nach dem Motto „die sind halt so, lassen wir sie, wie sie sind“ ist hingegen äußerst kontraproduktiv. Von zentraler Bedeutung ist die Reflexion über die eigene Haltung gegenüber dem Fremden, was unmittelbar auch die Reflexion über das Eigene – also die eigene Kultur – impliziert. Was sind die ‚mir‘ wichtigen Werte? Was muss ich vom Anderen erwarten können? Wo liegen Grenzen, deren Überschreitung ich nicht ertrage? Diese Fragen sind wichtig. Genauso wichtig ist es, diese transparent gegenüber Eltern und Kindern zu artikulieren und ggf. erzieherische Unterstützungsleistungen anzubieten. Die Reflexion über diese zentralen Werte sollte dazu führen, genau diese in der pädagogischen Arbeit gezielt zu fördern, und nicht durch das Voraussetzen derselben, „Rückschläge“ zu provozieren.
- Fremdheitserfahrungen: Die Häufung von negativen Fremdheitserfahrungen in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen kann zu enormem Stress führen. Wir haben in vielen Interviews und Beratungsgesprächen mit Pädagogen in Schulen und Behörden festgestellt, dass Fremdheitserfahrungen häufig so lange unreflektiert bleiben, bis sich latente Fremdenfeindlichkeit bzw. offene Resignation manifestiert. Reflexion und Kommunikation sind unumgängliche Begleiter pädagogischer Arbeit. Regelmäßige, offene Gespräche zwischen Lehrkräften bzw. Fachkräften finden häufig kaum statt. Insbesondere Führungskräfte sollten hier auf die Bedürfnisse der Mitarbeiter eingehen.

Es ist also wenig förderlich, nach *dem* Schuldigen zu suchen, das Problem zu ignorieren oder das Problem als unlösbar zu kategorisieren. Ziel- und Prozessorientierung sind mittlerweile Modeworte geworden. Dennoch ist der Grundgedanke richtig: Was ist das Ziel? Und wie kommt man dorthin? In jedem Fall wird „Erziehung“ bei den Antworten auf diese Fragen eine Rolle spielen. Dabei impliziert der Begriff Erziehung keineswegs autoritäre Vorgehensweisen. Vielmehr ist eine ressourcenorientierte Erziehung die erfolgversprechende Strategie.

Ressourcenorientierte Arbeit: Thematisierung der Probleme und Einbeziehung der Werte

In der konkreten Arbeit mit dieser Zielgruppe ist es zu empfehlen, ressourcenorientiert zu arbeiten. Der mittlerweile alltagstaugliche klassische pädagogische Grundsatz „das Kind dort abholen, wo es gerade steht“ wird insbesondere bei benachteiligten muslimischen Jugendlichen kaum umgesetzt. In der Regel beschränkt sich Förderung auf Förder- oder Zusatzunterricht, um sprachliche Defizite auszugleichen. So wichtig auch solche Maßnahmen sind, sie müssen um eine ressourcenorientierte Zugangsweise ergänzt werden.

Hier sollten also nicht nur die Schwächen der Zielgruppe im Vordergrund stehen, sondern ihre Stärken. Insbesondere die durchaus positiven Werte wie Solidarität und Loyalität können einen Ansatzpunkt bieten, einen gemeinsamen Nenner zu finden. In verschiedenen Fallstudien konnte festgestellt werden, dass ein positiver Umgang mit Vielfalt, die Übertragung von verantwortungsvollen Aufgaben und eine positive Kommunikations- und Fehlerkultur zum einen die Klassengemeinschaft stärken und das Engagement von benachteiligten Jugendlichen fördern (vgl. El-Mafaalani 2010b). Um die Kinder und Jugendlichen zu motivieren, ist es ferner sinnvoll, ihnen gute Vorbilder aus der muslimischen Community aufzuzeigen. Gerade die beschriebenen Unsicherheiten beim Herauslösen aus den traditionellen Mustern fallen deutlich schwächer ins Gewicht, wenn es Erfolgsgeschichten gibt, an denen man sich orientieren kann.

Während die Pädagogen bzw. die Institutionen die Werte „Eigenverantwortung“ und „Selbstständigkeit“ fördern, kommen die Kinder und Jugendlichen mit muslimischem Hintergrund mit den Werten „Solidarität/Loyalität“ und „Gehorsam/Unterordnung“ in die Institutionen. Viele Jugendliche operieren sehr stark mit traditionellen Männlichkeitsbildern und extremen Formen von Freundschaft und Ehre. Wenn die Jungen und die jungen Männer danach gefragt werden, welche Bedeutung diese Werte haben, können viele dazu keine Stellung beziehen. Diese Begriffe werden unreflektiert übernommen, ohne sich z.B. mit dem tiefen Sinn der Ehre auseinander gesetzt zu haben. Diese Folklore des Halbwissens ist auch bei vielen Lehrkräften und Sozialarbeitern verbreitet. Damit die Jugendlichen diese Werte reflektieren und hinterfragen lernen, muss in der Schule, in Bildungseinrichtungen oder in der Jugendarbeit dieses

Thema auf die Tagesordnung kommen. Dadurch können Pädagogen und Jugendliche voneinander lernen und ihre Vorurteile revidieren oder in Frage stellen. Die nachmittäglichen Arbeitsgemeinschaften oder Ganztagserschulprogramme könnten um interkulturelle Angebote ergänzt werden, bei denen beispielsweise Integrations- und Identitätsprobleme sowie diese Differenzen in den Traditionen und Werten ausgiebig diskutiert werden können.

Interkulturelle Kompetenz und interkulturelles Lernen

In der Literatur werden sehr viele und unterschiedliche Definitionen der Interkulturellen Kompetenz diskutiert. Knapp-Potthoff definiert diesen Begriff folgendermaßen: Interkulturelle Kompetenz „ist die Fähigkeit, mit Mitgliedern fremder Kommunikationsgemeinschaften (Kulturen) ebenso erfolgreich Verständigung zu erreichen, wie denen der eigenen, dabei die im einzelnen nicht genau vorhersehbaren, durch Fremdheit verursachten Probleme durch Kompetenzstrategien zu bewältigen und neue Kommunikationsgemeinschaften aufzubauen“ (Knapp-Potthof 1997, S. 196f.). Hinz-Rommel, ein Verfechter des Begriffs, definiert ihn ähnlich: „Interkulturelle Kompetenz wird hier verstanden als die Fähigkeit, angemessen und erfolgreich in einer fremdkulturellen Umgebung oder mit Angehörigen anderer Kulturen zu kommunizieren“ (Hinz-Rommel 1996, S. 20f.).

In der Regel wird die Person als interkulturell kompetent beschrieben, die in der Lage ist, die kognitiven Kompetenzen mit den Handlungskompetenzen zu verzahnen. Was verbirgt sich aber hinter diesen abstrakten Begriffen? Hinter dem Begriff interkulturelle *Handlungskompetenz* finden sich – nach Gaitanides (2008) – folgende Kompetenzen:

- *Empathie* ist die Bereitschaft und die Fähigkeit zur Einfühlung in Menschen anderer kultureller Herkunft.
- *Rollendistanz* ist einerseits die dezentrierte kulturelle und soziale Selbstwahrnehmungsfähigkeit und andererseits die Fähigkeit zur Einnahme der anderen Perspektive und Relativierung der eigenen Sichtweise.
- *Ambiguitätstoleranz* ist die Fähigkeit, Ungewissheit, Unsicherheit, Fremdheit, Nichtwissen und Mehrdeutigkeiten auszuhalten, die Neugier und die Offenheit gegenüber dem Unbekannten, das Respektieren anderer Meinungen und die Abgrenzungs- und Konfliktfähigkeit.

- *Kommunikative Kompetenz* ist die Sprach-, Dialog- und Aushandlungsfähigkeit sowie Verständigungsorientierung.

Unter interkulturellen *kognitiven* Kompetenzen versteht Gaitanides folgende Bereiche:

- Kenntnisse über Herkunftsgesellschaften, Herkunftssprachen und eigene Auslandserfahrungen,
- Kenntnisse über geschichtliche Prägungen, politische/sozio-ökonomische Strukturen, kulturelle Standards und spezifische kollektive Identitätsprobleme der Mehrheitsgesellschaft des Einwanderungslandes,
- Kenntnisse über Struktur und Entwicklung, über Ursachen und Folgen von Migrationsprozessen,
- Kenntnisse über das migrationspezifische Versorgungsnetz und über die spezifischen Zugangsbarrieren zu den Regelangeboten der sozialen und psychosozialen Dienste,
- Kenntnisse über die Binnendifferenzierung der Einwanderergruppen bzw. deren Schichtung,
- Kenntnisse über den rechtlichen, politischen und sozialen Status der Migrant*innen,
- Kenntnisse über Erscheinungsformen und Ursachen von Vorurteilsbereitschaft und Rassismus,
- Kenntnisse über theoretische Prämissen, Strategien und Methoden interkulturellen Lernens und antirassistischer Arbeit.

Interkulturelle Kompetenz wird also als ein Anforderungsprofil beschrieben, das sowohl kognitive Kompetenzen als auch Handlungskompetenzen verbindet. Der Erwerb der kognitiven Kompetenzen reicht für sich nicht aus. Im Gegenteil: *„Die Ansammlung von Wissensbeständen über die Zielgruppe allein – ohne die Ausbildung von Handlungskompetenz – kann sogar kontraproduktiv sein“* (ebd., S. 10f.). Vielmehr ist es notwendig, dass sich pädagogische Fachkräfte darüber hinaus Handlungskompetenzen aneignen.

Um muslimische Jugendliche und ihre Eltern bei Erziehungsfragen gezielt und adäquat beraten zu können, sollten die Fachkräfte entsprechend geschult werden. Der Besuch eines Wochenendseminars im Bereich der „interkulturellen Kompetenz“ geht zwar in die richtige Richtung, reicht aber bei Weitem nicht aus, um die Hintergründe und die kognitiven

Hypothesen der Kinder, Jugendlichen und deren Eltern vollständig zu verstehen – auch die Lektüre dieses Buchs dient lediglich der Weiterentwicklung kognitiver interkultureller Kompetenz.

Kommunikation: Missverständnisse und Gelingensbedingungen

Aufgrund der traditionellen Erziehungsziele muslimischer Eltern spielen Aspekte wie Autorität und Respekt eine besondere Rolle, insbesondere zwischen den Kindern und dem Vater. Die Körpersprache ist hier unter anderem von entscheidender Bedeutung. Während die deutschen Jugendlichen in der Erziehung ermuntert werden, selbstbewusst und selbstständig zu sein, wird bei den muslimischen Jugendlichen Loyalität und Gehorsam gegenüber den Erziehungsberechtigten gefördert und gefordert. Gehorsamkeit gegenüber den Erziehungsberechtigten impliziert, dass Kinder und Jugendliche genau das tun, was der Erziehungsberechtigte von ihnen verlangt, und zwar ohne Widerrede. Dabei wird eine Verhaltensweise gegenüber Autoritätspersonen häufig missverstanden. Einer höhergestellten Person nicht direkt in die Augen zu schauen und stattdessen den Blick auf den Boden zu richten, ist eine in der muslimischen Kultur typische Verhaltensnorm. Denn ein direkter Augenkontakt bedeutet „gleiche Augenhöhe“ und wird von den Eltern als Aufsässigkeit und Provokation interpretiert. Wird ein Jugendlicher in dieser Form von gleichaltrigen Jugendlichen angeschaut, wird dies daher häufig als „Anmache“ interpretiert. Der Blickkontakt, wie er in Deutschland über den Augenkontakt üblich ist, wird in der Familie nicht erlernt. Wenn ein Kind mit muslimischem Hintergrund beispielsweise während eines Gespräches mit einem deutschen Pädagogen die Augen nach unten richtet, ist das in der Regel keine Demonstration des Desinteresses, sondern das Zusammenprallen zweier unterschiedlicher Erziehungskonzepte: Der Jugendliche demonstriert mit auf dem Boden gerichteten Blick Respekt und erkennt damit die Autorität des Pädagogen an. Wenn der Pädagoge auf dieses Verhalten erwidert: „Schau mich an, wenn ich mit dir rede“, dann führt dies u.U. zu einer zusätzlichen Irritation, die dann von dem eigentlichen Gesprächsziel „ablenkt“.

Damit ist nicht gemeint, dass man den Blickkontakt nicht trotzdem fördern sollte, sondern dass man – im Gegenteil – dies nur dann fördern kann, wenn man die Hintergründe für das Verhalten kennt. Der Jugendliche hat ggf. eine Regel gebrochen, die für ihn ungewohnt war, die nicht in für ihn verständlicher Weise sanktioniert wird und sein – aus seiner

Sicht – respektvolles Verhalten wird nicht anerkannt. Wie sich diese Schwierigkeiten und Irritationen aus der Sicht eines Jugendlichen darstellen, lässt sich an folgendem Fallbeispiel (Mehmet, 13 Jahre, Gymnasiast) zeigen:

„Immer was anderes, die ham manchmal nett mit einem geredet, manchmal, wie wenn man ein Schwerverbrecher ist. Und immer sagen die ‚Halt dich an die Regeln‘ oder ‚Gib dir mehr Mühe‘ und so. Ich hab nix verstanden. (...) Meine Mutter hat immer gesagt: ‚Du musst immer Respekt haben vor Lehrer, als ob das dein Vater ist‘. Aber das geht nicht. Das geht so nicht. Die wollen ja, dass ich was sage, also die wollen echt Antworten hören. Bei meinem Vater darfst du nicht antworten. (...) Wenn ich in der Schule so mache wie zu Hause, dann bin ich ein Schleimer. Das will der Lehrer nicht, so einen Respekt.“

Verständigung auch durch Konfrontation

Verständigung funktioniert im Prinzip nur dann, wenn entweder gemeinsame Werte geteilt werden oder wenn über Abweichungen kommuniziert wird. Verständigung kann entsprechend über eine Konfrontation erfolgen. Ein Dialogbeispiel aus dem Kontext der Schule soll darstellen, wie ein konfrontatives Gespräch (schon im Kleinen) aussehen kann. Ali erscheint zu spät zum Unterricht:

Ali: Guten Morgen, Frau Müller! Entschuldigung, ich habe den Bus verpasst. Er ist vor meiner Nase weggefahren.

Frau Müller: Moment, wann musstest du hier sein?

Ali: Ja, um acht Uhr.

Frau Müller: Wie spät ist es jetzt?

Ali: Ja, wie? ... Ich weiß nicht.

Frau Müller: Dann schau mal auf die Uhr.

Ali: Ja, es ist 8 Uhr 30.

Frau Müller: Wie oft fährt dein Bus?

Ali: Ja, ich habe den Bus verpasst.

Frau Müller: Ich habe dich gefragt, wie oft dein Bus fährt.

Ali: Der ist vor meiner Nase wegge...

Frau Müller: Du sollst meine Frage beantworten.

Ali: Ja, halt in 10 Minuten.

Frau Müller: Und warum bist du eine ganze halbe Stunde verspätet?

Ali: Ja, weil ich den Bus verpasst habe.

Frau Müller: Der Bus fährt alle 10 Minuten, und du bist eine halbe Stunde später dran. Das stimmt also so nicht.

Ali: Ja, ich habe zu spät das Haus verlassen, und...

Frau Müller: Beim nächsten Mal verlässt du das Haus rechtzeitig, damit du pünktlich in die Schule kommst. Warum hast du so spät das Haus verlassen?

Ali: Ja, ich musste frühstücken.

Frau Müller: Dann musst du früher aufstehen, um zu frühstücken. Dass du zu spät kommst, ist deine Schuld. Daran ist nicht der Bus schuld und auch nicht das Frühstück. Rechtzeitig aufstehen und rechtzeitig das Haus verlassen.

Basierend auf dem Dialog ist Folgendes zu beachten: Am Ende des Gesprächs ist es zu empfehlen, dass die Lehrkraft eine Konsequenz für die Überschreitung – hier das verspätete Erscheinen – ausspricht und in die Tat umsetzt. Voraussetzung ist, dass den Schülern vorher erklärt worden ist, dass Regelverstöße gewisse Konsequenzen haben. Dies sollte sehr deutlich und nachvollziehbar kommuniziert werden und auch vermeintliche Selbstverständlichkeiten sollten explizit erläutert werden, denn viele dieser Selbstverständlichkeiten sind den Kindern keineswegs klar. Beispielsweise können im häuslichen Alltag immer wieder die gleichen Regelverstöße begangen werden, was bei einem darauf folgenden respektvollen Verhalten gegenüber den Eltern vergeben wird. Insbesondere Pünktlichkeit spielt bei muslimischen Familien nur eine sekundäre Rolle. Regelbrüche müssen also Konsequenzen nach sich ziehen, welche stimmig und angemessen sein sollten. Im Idealfall werden diese von allen Lehrkräften in gleicher Weise durchgeführt. Diese Art der punktgenauen Konfrontation wird von muslimischen Kindern und Jugendlichen gut angenommen, weil das Fehlverhalten im Mittelpunkt steht und persönliche Merkmale irrelevant sind. Das Individuum wird nicht abgelehnt, vielmehr stellt die Konfrontation eine Form des Ernstnehmens dar. Wichtig ist dabei, dass diese Regeln für alle in gleicher Weise gelten.

Ali wird höchstwahrscheinlich in den nächsten Tagen bzw. Wochen wieder zu spät kommen. Aber er wird die Begründung, dass er den Bus verpasst hat, nicht mehr vorbringen. Er wird sicherlich andere Gründe für seine Verspätung finden und versuchen, diese auch den Lehrkräften überzeugend zu erklären. Die Lehrkraft muss dann erneut konfrontieren und nicht nachgeben, weil die betroffenen Kinder die Grenzen ausloten wollen. Die Vorteile der Konfrontation in dieser Form können wie folgt

zusammengefasst werden: Ali lernt unmittelbar, dass er Frau Müller nicht folgenlos erfundene Dinge erzählen kann, weil diese hinterfragt und auf ihre Richtigkeit hin überprüft werden. Das bedeutet, dass Frau Müller Ali und seine Geschichte ernst nimmt und nicht oberflächlich abhandelt. So erreicht man ein für die Kinder anschlussfähiges autoritäres Verhalten, *ohne* die Eltern zu imitieren.

Allerdings: Nicht immer ist Konfrontation die passende Reaktion auf Fehlverhalten. Sollte ein Kind hartnäckig und glaubhaft erläutern, dass der Bus eine Verspätung hatte, muss man das zunächst akzeptieren. Dadurch zeigt man dem Kind, dass man seine Aussagen ernst nimmt. Bei unglaubhaften Häufungen ist dies jedoch zu hinterfragen. Das Kind lernt dadurch, dass es Vertrauen verschenkt.

Im Falle von Ali kann es sein, dass er zu spät kommt, weil er sein Frühstück selbst vorbereiten muss. Es kommt in vielen Familien vor, dass die Eltern sehr früh arbeiten müssen und die Kinder morgens auf sich gestellt sind. Sollte dies der Fall sein, empfiehlt es sich, mit den Eltern Gespräche zu führen und mit ihnen Absprachen zu treffen. Alleine die Konfrontation löst nämlich keine tiefgreifenden Probleme! Hier benötigt das Kind Unterstützung. Auch diese gehört flankierend zur Konfrontation. Um sich Gewissheit darüber zu verschaffen, ob es sich um ernste (familiäre) Schwierigkeiten handelt, sollte Frau Müller mit Ali ein persönliches Gespräch führen. Hier sollte klar werden, dass sie sich für ihren Schüler interessiert, aber auch, dass sie Regelverstöße nicht dulden kann. Der explizite Hinweis darauf, dass sie ihm gerne Hilfestellungen anbietet, müsste dann mit einer (Ziel-)vereinbarung (bspw. bezüglich der nächsten Woche) kombiniert werden, bei der Ali selbst die Konsequenz für einen wiederholten Regelverstoß festlegt. Es kann auch durchaus hilfreich sein, wenn Frau Müller zugibt, überhaupt keine Vorstellungen davon zu haben, wie Alis Alltag aussieht, und sich interessiert und wertschätzend mit ihm darüber unterhält. Solche Gespräche können nachweislich viel bewirken – unabhängig von der kulturellen Herkunft (vgl. El-Mafaalani 2009).

Der konfrontative Ansatz sollte unbedingt durch ressourcenorientierte Maßnahmen flankiert werden, die die Stärken des Jugendlichen hervorheben, loben oder durch Sensibilität gegenüber den persönlichen, sozialen und migrationspezifischen Rahmenbedingungen Einfühlbarkeit signalisieren. Folgende Punkte stellen die Fachkräfte, die die konfrontative Gesprächsführung anwenden, vor besondere Herausforderungen und müssen beachtet werden:

- *Kenntnisse der Interkulturellen Kompetenz*: Unüberlegte und von stereotypen Vorurteilen geprägte Konfrontationen, wie z.B. „Bei euch in der Türkei...“ oder „Der Islam erlaubt dir nicht zu schlagen“, können verletzend, kränkend und schließlich kontraproduktiv wirken. Auf die Abwertung der kulturellen Wertvorstellungen reagieren viele muslimische Jugendliche sehr gereizt, fühlen sich nicht verstanden und ernst genommen. Da die Konfrontative Pädagogik auf der Sachebene ansetzt, wird auf suggestive Fragen und stereotype Annahmen verzichtet. Vielmehr sollte gefragt werden, wie es zu Hause abläuft oder welche Rolle die Religion spielt. Was der Schüler sagt, kann die Grundlage für ein Gespräch sein. Die Fachkraft sollte sich ferner darüber im Klaren sein, welches Verhalten wirklich „abweichend“ ist und entsprechend „verändert“ werden sollte, und wann es sich lediglich um „persönliche“ Vorlieben der Fachkraft handelt. Die Pädagogen sollten entsprechend über interkulturelle Kompetenz verfügen, aber auch entschieden die notwendigen Regeln und Werte verfolgen. Bedauerlicherweise kommt beispielsweise bei der Ausbildung von Lehrkräften und selbst bei Anti-Aggressivitäts-Trainern „Interkulturelle Kompetenz“ als Qualitätsstandard nicht vor, obwohl bekannt ist, dass in Ballungszentren ein Großteil der Schülerschaft bzw. der Teilnehmer solcher Trainings einen Migrationshintergrund hat.
- *Konfrontative Haltung*: Die konfrontative Methode ist weder für jeden Jugendlichen noch für jede pädagogische Fachkraft geeignet. Für Jugendliche, die ruhig und schüchtern sind und die Konfrontation nicht suchen, ist die Methode ebenso wenig geeignet wie für Pädagogen, die diese Methode nicht verinnerlicht haben. Die Fachkräfte müssen ihre Haltung in Bezug auf diesen Ansatz überprüfen und ggf. die Haltung der konfrontativen Gesprächsführung in den Fortbildungen einüben, bevor sie den Ansatz bei Jugendlichen anwenden. Die Erfahrungen in den Fortbildungen mit Multiplikatoren zeigen, dass die methodische Umstellung viele Übungseinheiten und gewisse zeitliche Ressourcen in Anspruch nimmt.
- *Erfahrung*: Jugendliche mit Migrationshintergrund befinden sich häufig in derart orientierungslosen inneren Zuständen, dass der Einsatz von Konfrontation gegebenenfalls anders dosiert werden muss, als in der Arbeit mit einer anderen Klientel. Denn es kann durchaus sein, dass sich ein Jugendlicher in einer Identitätskrise befindet. Diese kann aus einer Überforderung aufgrund der beschriebenen widersprüchlichen

Erwartungen in Familie und Schule entstehen. In einem solchen Zustand sollte von der Konfrontation Abstand genommen und stattdessen das offene Gespräch gesucht werden. Hierfür sind genaues Beobachten und Fingerspitzengefühl erforderlich. Zudem ist zu beachten, dass sich der konfrontative Stil nicht für jeden Jugendlichen eignet. Beispielsweise sollten die Jugendlichen über eine gewisse kognitive und psychische Stabilität verfügen, um die Konfrontation richtig zu verstehen. Insbesondere bei psychisch labilen Kindern und Jugendlichen ist Vorsicht geboten.

- **Regelbruch:** Die Methode wird primär eingesetzt, wenn eine Regel oder eine Vereinbarung nicht eingehalten wird. Die Regeln müssen daher transparent dargelegt und unmissverständlich formuliert sein. Die Regeln müssen entsprechend auch für alle gelten. Dem Gefühl *„bei mir als Türke schaut man ganz genau hin, bei anderen drückt man auch gerne mal ein Auge zu“* muss entgegengewirkt werden. Hierfür ist es für die Lehrkraft ggf. erforderlich, sich über die eigenen Vorurteile im Klaren zu sein und diese ggf. zu kontrollieren.
- **Konfrontation (auch) als Prävention:** Bei sehr vielen Jugendlichen ist es pädagogisch legitim, die konfrontative Methode auch ohne akuten Anlass einzusetzen, weil viele arabische und türkische Jungen die Konfrontation suchen und die Grenzen der Pädagogen ausloten möchten. Wird die Grenze sehr früh und konsequent gesetzt, ist die Wahrscheinlichkeit gering, dass es zu massiven Grenzüberschreitungen und Eskalationen kommt. Häufig werden strenge und gleichzeitig faire Fachkräfte von den Jugendlichen bevorzugt. Murat hat dies wie folgt formuliert: *„Ich mag diese Lehrer nicht, die sagen: Mach doch, denk doch mal nach, sei selbstständig, sei kreativ. Und dann helfen die gar nicht. Dann macht man irgendwas und man steht da, wie ein Dummkopf. Manche Lehrer haben dann nur noch den Kopf geschüttelt und manche haben sogar gesagt: das ist doch schon ganz gut. So was Bescheuertes, ich wusste genau, dass das Schrott war. (...) Ich hatte einen coolen Lehrer, der war knallhart. Hart aber fair. Man wusste genau, was man machen soll, und man wusste genau, was passiert, wenn man es nicht gemacht hat. Wenn man Fragen hatte, hat der immer geholfen. Aber wenn der gemerkt hat, dass man sich keine Mühe gegeben hat, dann ging die Post ab.“*

Wer mit Methoden der Konfrontativen Pädagogik Jugendliche migrations-sensibel, also unter Berücksichtigung ihrer spezifischen Lebensumstände und besonderen Ressourcen, fördern will, damit sie ihr Leben und ihre Zukunft im Sinne des Gesetzes und einer liberalen Gesellschaft gestalten können, kommt nicht umhin, eine Brücke zu schlagen zwischen den migrations-spezifischen Rahmenbedingungen und den Zielen der Institutionen. Analog zu einem Architekten, der für die Konstruktion einer Brücke die Distanz und Beschaffenheiten beider (Ufer-)Seiten analysiert, bevor er mit der konkreten Arbeit beginnt, ist die Vorbereitung und das Hintergrundwissen auch in der pädagogischen Arbeit von fundamentaler Bedeutung. Konfrontation ist also latent immer auch eine Form der Verständigung bzw. ein erster Schritt zur Verständigung. Dabei sei betont: Was dem Architekten das Gesetz der Schwerkraft, ist dem Pädagogen das deutsche Recht. Das Motto muss lauten: *Grundsätzlich gleiche Regeln, aber nach Notwendigkeit ein anderer Zugang und eine andere Umsetzung!* Das bedeutet, die besonderen Bedingungen, unter denen Jugendliche mit Migrationshintergrund aufwachsen, immer im Hinterkopf zu behalten. Insbesondere die identifikativen Krisen aufgrund der kulturellen und sozialschichtbezogenen Herkunft stellen für sie Belastungen dar, die zusätzlich zu den adoleszenz- und geschlechtsspezifischen Problemlagen die Jugendphase erschweren. Die Konfrontation sollte also als Sprungbrett für Verständigung gesehen werden. Da nicht jede Lehrkraft eine konfrontative Perspektive befürwortet, wird im Folgenden eine entgegengesetzte Strategie vorgestellt.

Kunst und Kultur in der Lehre

Die besten Möglichkeiten, interkulturelles Lernen zu fördern, bieten künstlerische und sportliche Tätigkeiten. Theater, Musik, Ernährung und Mannschaftssport sind gewissermaßen Integrationsmaschinen. Sie schaffen eine Verständigung auf einer höheren Ebene. Man kann humorvoll Selbstironie und Selbstkritik üben und sich gleichzeitig körperlich, kognitiv und sozial betätigen. Wenn vielfach von ganzheitlichem Lernen gesprochen wird, dann liegt genau hier ein angemessener Zugang.

Ein Beispiel hierfür ist eine Unterrichtsreihe in der beruflichen Benachteiligtenförderung. Hierbei handelte es sich um Schüler im Berufsvorbereitungsjahr, die überwiegend einen Migrationshintergrund hatten und ohne Schulabschluss die allgemein bildende Schule beendeten (vgl. ausführlich El-Mafaalani 2010b). Bei diesem Vorgehen wurden die Schüler in der

ersten Schulwoche aufgefordert, ihre Idealvorstellung von gutem, anregendem und für sie nützlichem Unterricht zu entwickeln und in Form eines Theaterstücks darzustellen. Dieses wurde – wiederum von Schülern – gefilmt. Verschiedene Schülergruppen haben höchst interessante Unterrichtsorganisationen gezeigt. Diese wurden nach der jeweiligen Aufführung auf der Grundlage der schauspielerischen und strukturellen Qualität reflektiert und bewertet. Danach wurden alle Videos betrachtet und soziologisch analysiert und interpretiert. Dabei wurden von den Schülern folgende Aspekte festgestellt:

1. Kleinigkeiten können große Wirkung haben. Die Schüler erkennen, dass Vieles von der Unterrichtsorganisation, also von der sozialen Situation, abhängt.
2. Alle wissen, wie optimales Schüler-Verhalten aussehen müsste.
3. Alle sitzen in einem Boot. Der Lehrer hat eine Führungsposition, aber ohne die Mitwirkung der Schüler wird nichts funktionieren.
4. Und nicht zuletzt erkennen sie, dass guter Unterricht alle Beteiligten vor große Herausforderungen stellt und dass eine Organisation unabdingbar ist.

Die Schüler wollen keinen Kumpel-Lehrer, sondern eine Autoritätsperson, die sie versteht und anerkennt. Ausgehend von dieser szenischen Darstellung konnte reflektiert werden, weshalb die Schüler ihre Schulzeit bisher erfolglos verbracht haben, welche persönlichen Probleme, Bedürfnisse und Vorlieben bestehen. Das wichtigste Ergebnis ist jedoch, dass die Schüler sich im Klassenverband solidarisiert haben, eine enge Verbindung zwischen Lehrkraft und Schüler entstand und die Leistungsbereitschaft sowie das Sozialverhalten sich enorm verbesserten. Hierbei handelt es sich also auch um eine Möglichkeit, ohne Konfrontation Verständigung zu erzeugen. Dabei muss berücksichtigt werden, dass sich natürlich auch der Unterricht ändern muss und gegebenenfalls Anregungen der Jugendlichen berücksichtigt werden sollten.

6.4. ZUSAMMENFASSUNG

Man scheint sich davor zu scheuen, im Bildungssystem Wettbewerbsstrukturen zu implementieren – häufig werden solche Absichten von verschiedenen Seiten offensiv bekämpft. Dabei wird übersehen, dass die Kinder und Jugendlichen immer schon in einem Wettbewerb untereinander standen, in dem sie permanenter Beobachtung, Bewertung und

Vergleichen ausgesetzt waren. Gerade engagierte und privilegierte Eltern setzen ihre Kinder schon sehr früh unter teilweise erheblichen Leistungsdruck¹¹ – nicht weil ihnen die Erziehungskompetenz fehlt, sondern weil sie die Logik des Systems Schule verstanden haben. Die Verantwortung für den Lernerfolg und damit auch die Konsequenzen für eine Unterschreitung der Leistungserwartungen liegen vollständig bei den Lernenden und ihren Familien. Die Orientierung an Leistung muss zweifelsfrei zentraler Bestandteil im Schulsystem sein. Allerdings wurde in der Vergangenheit die Gewährleistung gleicher Bildungschancen stets vernachlässigt. Aufgrund der „ungleichen“ Bildungsnachfrager (insbesondere der Familien) erscheint daher eine (teilweise) *Verschiebung des Wettbewerbs und der Verantwortung* von den Lernenden hin zu den Lehrkräften und Schulen als gangbarer und international weit verbreiteter Weg. Wenn beispielsweise Noten erst spät eingeführt werden und Klassenwiederholungen die Ausnahme darstellen, wird eine klare Orientierung für den pädagogischen Betrieb gegeben: Fehler würden nicht länger anderen Stellen (insbesondere Familien) zugeschrieben und Probleme nicht selektiert, sondern Verantwortung für den Lernerfolg aller Kinder und Jugendlichen übernommen. Die System-Perspektive könnte gewechselt werden, von einer an Defiziten orientierten Auslese hin zur ressourcenorientierten Förderung und Stärkung. Im pädagogischen Betrieb wäre ein Wettbewerb um die beste Lösung möglich, Schulen würden sich stärker über den Tellerrand wagen, besonderer Einsatz würde gestärkt – und die Schulen bekämen mehr Spielraum für Innovationen. Dafür müsste das Engagement von Lehrkräften und Schulen durch angemessene Anreizstrukturen gestützt werden.

Die Orientierung am „Lernen im Gleichschritt“ tritt hinter eine Haltung, die die Individualität jedes Einzelnen – unabhängig von der Herkunft – zunächst wahrnimmt, anerkennt und letztlich stärkt. Wenn „das Eintreten für die Gleichheit aller ungeachtet der Herkunft, die Haltung des Respekts für Andersheit, die Befähigung zum interkulturellen Verstehen und die Befähigung zum interkulturellen Dialog“ (Auernheimer 2003: 21) im schulischen Alltag verankert werden soll, dann werden Umdenkprozesse erforderlich, die höchstwahrscheinlich bis in die Grundstrukturen des Schulsystems hineinreichen. Ungleichheit kann nicht geschwächt werden, wenn alle gleich behandelt werden, sondern erfordert eine gezielte Ungleichbehandlung von Ungleichen. Die Gegenüberstellung in Tabelle 8 zeigt die grundsätzlichen pädagogischen Differenzen dieser Grundannahme auf.

Tabelle 8: Ungleichheit und Normalität als pädagogische Leitideen

	Konkrete Vielfalt ist Leitidee – Ungleichheitsannahme	Formale Gleichheit ist Leitidee – Normalitätsannahme
Integrationsform	Inklusion von Heterogenität	Assimilation und Homogenisierung
Ausgangspunkt	Der konkrete Lernprozess eines Menschen, seine Bedürfnisse und Fähigkeiten	Standardisierter, dem Lehrplan unterstellter, „normaler“ Lern- und Entwicklungsprozess
Lernweg	Induktiv – von der Lebenswelt ausgehend, dann abstrahierend	Deduktiv – von Themenfeldern ausgehend
Theorie der Förderung	Ungleiches ungleich behandeln und gemeinsames Lernen	Lernen im Gleichschritt und in homogenen Lerngruppen
Zieldimension	Output: Was sollen alle können?	Input: Was soll allen unterrichtet worden sein?
Reaktion auf Leistungs-rückstände	Lernwege und Lehrmethoden ändern	Homogenisierung durch Selektion
Logik	Ressourcenorientierung: Stärken werden aufgedeckt	Defizitorientierung: Schwächen werden gesucht
Reihenfolge	Erst fördern, dann fordern	Erst fordern, dann fördern
Effekt	Inklusion durch Ungleichbehandlung	Exklusion bestimmter Gruppen durch Gleichbehandlung

Quelle: El-Mafaalani 2011b

Im Umgang mit Vielfalt muss auf allen Ebenen vieles weiterentwickelt werden. Schulsozialarbeit, insbesondere Jungenarbeit, wird in Zukunft einen besonderen Stellenwert einnehmen müssen. Die besondere Bedeutung frühkindlicher Erziehung und Bildung scheint weitgehend erkannt. Im Bildungssystem muss zunehmend berücksichtigt werden, dass man es zu großen Teilen nicht mit fertig erzogenen Kindern zu tun hat, die nunmehr gebildet werden müssen. Erziehung ist ein wesentlicher Baustein zur Verbesserung des Bildungswesens, insbesondere im Hinblick auf Bildungschancen benachteiligter Gruppen.

Ein Umdenkprozess sollte ebenfalls in Bezug auf „Sprache“ stattfinden. Sprachliche Defizite bei Migranten werden genauso diskutiert wie die Notwendigkeit von Fremdspracherwerb – am besten schon in Kindertageseinrichtungen. Dabei erleben muslimische Migranten häufig, dass immer mehr Sprachen – beispielsweise auch Chinesisch und Russisch – einen hohen Stellenwert genießen, jedoch ihre Sprachen, also Arabisch oder Türkisch, nicht dazu gehören. Ihre Herkunftssprache wird nicht als

Ressource gesehen und auch kaum gefördert, ihre Schwächen in der deutschen Sprache werden dafür stets betont.

Es müssen Strukturen und Prozesse implementiert werden, die es nicht zulassen, dass Kinder aufgegeben werden. Denn jedes älteste Kind, das in die Perspektivlosigkeit entlassen wird, erschwert auch den jüngeren Geschwistern den Bildungsaufstieg. Das gilt für älteste Söhne in besonderer Weise.

LITERATURTIPPS

- *Berger, Peter A. / Kahlert, Heike (Hrsg.) (2005): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim/München.*
- *El-Mafaalani, Aladin (2010): Ohne Schulabschluss und Ausbildungsplatz. Konzeptgestaltung und Prozesssteuerung in der beruflichen Benachteiligtenförderung. Marburg.*
- *Eschelmüller, Michele (2007): Lerncoaching. Vom Wissensvermittler zum Lernbegleiter. Grundlagen und Praxishilfen. Mülheim a.d. Ruhr.*
- *Weidner, Jens / Kilb, Rainer (Hrsg.) (2011): Handbuch Konfrontative Pädagogik. Weinheim/München.*

- 1| *Inbesondere deshalb, weil dies in vielen Familien sogar geschieht. Allerdings hilft es wenig, wenn ein gebrochenes Deutsch gesprochen wird und die Kinder häufiger diese Sprache hören und sprechen als ein „gutes“ Deutsch.*
- 2| *MINT: Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik.*
- 3| *Das wird dann notwendigerweise durch ein umfassendes und komplexes System an Nachqualifikationsangeboten ausgeglichen.*
- 4| *Allerdings auch hier mit deutlichen Unterschieden zwischen den Bundesländern.*
- 5| *Dies gilt auch innerhalb eines jeden Bundeslandes. Dieses Problem scheint also nicht mit der föderal organisierten Bildungspolitik zusammenzuhängen.*
- 6| *Die mit einer Klassenwiederholung verbundenen Kosten für die Eltern sowie die Kosten durch den verspäteten Berufseintritt sind in diesen Modellrechnungen nicht enthalten.*

- 7| *Solzbacher stellt in ihrer Studie fest, dass die Lehrkräfte, die eine individuelle Förderung erfolgreich praktizieren, davon ausgehen, dass jedes Kind gefördert werden will, wohingegen an den Schulen, die nicht individuell fördern, davon ausgegangen wird, dass viele Kinder nicht gefördert werden wollen. Gefördert würde demnach nur, wenn das Kind mit diesem Wunsch auf die Lehrkraft zu kommt.*
- 8| *Damit sind zentrale Kompetenzen und Ausbildungsstrukturen für einen professionellen, positiven und ressourcenorientierten Umgang mit kulturell vielfältigen Klienten gemeint.*
- 9| *Unter einer Sich-selbst-erfüllenden-Prophezeiung (self fulfilling prophecy) versteht man einen dynamischen Prozess, bei dem Akteure durch den Glauben an einen Zustand, der noch gar nicht vorliegt, den erwarteten Zustand erzeugen. Beispielsweise können Einwohner glauben, dass es in einem Stadtteil am Abend gefährlich ist, obwohl es dafür keine objektiven Hinweise gibt. Dadurch, dass sich aufgrund dieser Annahme kein Mensch mehr auf den Straßen befindet, können die Straßen nach einiger Zeit tatsächlich gefährlich werden. Die Bewohner fühlen sich in ihrer Annahme bestätigt, allerdings hat erst ihre unbegründete Annahme zu dem Zustand geführt.*
- 10| *Hiervon ausgenommen sind gesamtgesellschaftliche Diskurse um Integration. Allerdings sind solche in der Öffentlichkeit notwendige Themen für die pädagogische Arbeit nahezu bedeutungslos. Denn Kinder und nicht gesellschaftliche Problemlagen sind die Subjekte der konkreten pädagogischen Praxis.*
- 11| *Exemplarisch sei hier ein Zitat des Grundschulverbandes NRW erwähnt, das diese Entwicklung zum Ausdruck bringt: „Wären Noten ein Medikament, wären sie wegen der erheblichen Nebenwirkungen längst vom Markt genommen“ (Grundschulverband 2006, S. 4).*