

INTEGRATION STIFTEN!

**Was leisten Stiftungen in Deutschland,
um Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund
in das Bildungssystem zu integrieren?**

Dezember 2004

**Erstellt im Auftrag der Körber-Stiftung
an der
Humboldt-Viadrina School of Governance (i. Gr.)**

Cem Özdemir (Projektleitung)

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT	4
----------------	----------

Cem Özdemir

KAPITEL I:

DER STATUS QUO: STIFTUNGEN IN DEUTSCHLAND UND IHRE AKTIVITÄTEN IM BEREICH DER BILDUNGSINTEGRATION VON MIGRANTEN	7
--	----------

Sükrü Uslucan

1. Einleitung: Die Stiftungssituation in Deutschland	7
2. Rahmen- und Basisförderung.....	14
2.1 Partei- bzw. gewerkschaftsnahe Stiftungen	15
2.2 „Staatliche“ Träger	18
2.3 Private Stiftungen – allgemeine Bildungsarbeit.....	21
2.4 Private Stiftungen mit konkretem Integrationsbezug – eine Auswahl	23
2.4.1 Schader-Stiftung.....	23
2.4.2 Körber-Stiftung	24
2.4.3 Bertelsmann-Stiftung.....	26
2.4.4 Stiftung „Interkultur“	27
3. Gezielte Bildungsförderung von Migrantenkindern.....	29
3.1 „Staatliche“ Träger	29
3.1.1 BMBF: „Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“	29
3.1.2 Saarland: "Früh Deutsch lernen".....	29
3.1.3 BLK: „Modellversuchsprogramm zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“	30
3.1.4 Landesstiftung Baden-Württemberg: „Sprachförderung im Vorschulalter“	31
3.1.5 Jugendstiftung Baden-Württemberg: „Begegnung junger Menschen unterschiedlicher Nationalitäten“	32
3.2 Private Stiftungen und staatliche Programme in Kooperation.....	33
3.2.1 „Gleiche Bildungs- und Arbeitschancen für junge MigrantInnen“	33
3.3 Private Stiftungen im Profil und deren spezifische Förderprogramme	34
3.3.1 Freudenberg-Stiftung	34
3.3.1.1 Aufbauarbeit der Freudenbergstiftung.....	35
3.3.1.2 Projekte der Freudenbergstiftung	37

3.3.2 <i>Gemeinnützige Hertie-Stiftung</i>	40
3.3.2.1 „frühstart – Deutsch und interkulturelle Erziehung im Kindergarten“	41
3.3.2.2 „Deutsch & PC“	43
3.3.2.3 „START-Stipendienprogramm“	44
3.3.3 „Talent im Land - Schülerstipendien für begabte Zuwanderer“	48
3.3.4 „Essener Förderunterricht“	50
3.3.5 „Sommercamp“	53
3.4 Bürgerstiftungen	54
3.5 Migrantenorganisationen	54
4. Resümee	56
Literatur.....	58

KAPITEL II:

BILDUNGSBARRIEREN ÜBERWINDEN: AUSGEWÄHLTE STIFTUNGSPROGRAMME ZUR FÖRDERUNG VON MINDERHEITEN IN DEN USA **59**

Silke Heuser

1. Blick über den Atlantik	59
1.1 Ethnische Vielfalt und Verschiebung der Mehrheitsverhältnisse	59
1.2 Erziehung zahlt sich aus	61
2. Affirmative Action	61
3. Mangelnde Vorschulerziehung und daraus entstehende Sprachschwierigkeiten beim Schuleintritt.....	63
3.1 Das Perry Preschool Modell	63
3.2 Head Start	64
4. Kein Zugang zu guten Schulen	65
4.1 A Better Chance (ABC).....	65
4.2 Advancement via Individual Determination (AVID)	66
5. Informationsdefizite bei der Schulwahl	67
5.1 Indiana Career and Postsecondary Advancement Center (ICPAC) / 21 st Century Scholars.....	67
5.2 College Pathway	68
6. Keine Kontakte zu Mentoren, kein Geld für Nachhilfe	68
6.1 Neighborhood Academic Initiative (NAI).....	68

6.2 Puente	69
6.3 I Have a Dream (IHAD)	70
7. Die unterstützende Clique fehlt.....	71
7.1 Posse	71
7.2 Interview mit der Gründerin der Posse Foundation	71
8. Resümee	74
Literatur.....	76

KAPITEL III:

FALLBEISPIEL: DIE SITUATION VON MIGRANTEN AN ZWEI AUSGEWÄHLTE BERLINER SCHULEN - EINE BEOBACHTUNG	78
--	-----------

Todd Ettelson

1. Einleitung	78
2. Schulabbruch.....	80
3. Deutsche Sprachkenntnisse	81
4. Interkulturelle Erziehung.....	84
5. Externe Faktoren	90
6. Zugang zu außerschulischen Bildungseinrichtungen.....	92
7. Lehrer nicht-deutscher Herkunft	94
8. Resümee	95

KAPITEL IV:

EMPFEHLUNGEN	97
---------------------------	-----------

Sükrü Uslucan

VORWORT

In den letzten Jahren ist die Integration von Migranten verstärkt ins Blickfeld der Öffentlichkeit gelangt. Mittlerweile gilt sie als eine der wichtigsten gesellschaftspolitischen Aufgaben. Sowohl Politik als auch Gesellschaft haben endlich anerkannt, dass Deutschland ein Einwanderungsland geworden ist. Migranten haben dieses Land in der Vergangenheit geprägt und werden es auch in der Zukunft tun.

Die größere Aufmerksamkeit, die dem Thema geschenkt wird, hat gleichzeitig zu Tage gefördert, dass es einem Teil der - mitunter schon seit Jahrzehnten in Deutschland lebenden - Migranten an grundlegenden Ressourcen mangelt. Gerade jene aus den ehemaligen Anwerbestaaten sind besonders stark vom anhaltenden Strukturwandel und Abbau von Arbeitsplätzen in der Industrie betroffen. Bei den angesprochenen Ressourcen handelt es sich aber nicht nur um Bildung, Beschäftigung und Einkommen, allesamt zwingende Voraussetzung für eine erfolgreich verlaufende Integration und gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben sind, sondern sie beinhalten auch die Einbindung in soziale Netzwerke, die über die eigene ethnische Gruppe hinausreichen. Die Probleme beschränken sich zudem nicht nur auf die direkt Betroffenen, sondern übertragen sich auf die nachfolgende Generation.

Die Situation der „zweite Generation“ weist, trotz durchaus vorhandener positiver Zeichen, mitunter dramatische Züge auf. Das zeigt nicht zuletzt der hohe Anteil von jugendlichen Migranten ohne Schulabschluss. Vergleichbares kann aus dem besorgniserregenden Ausmaß der Jugendarbeitslosigkeit dieser Gruppe in Großstädten wie etwa Berlin geschlossen werden. Staat, Gesellschaft als auch die Migranten selbst haben es zu gleichen Teilen versäumt, durch entsprechende Anstrengungen dafür zu sorgen, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund (wozu auch deutschstämmige Aussiedler zählen) günstige Bedingungen vorfinden, um sich in Schule und Arbeitsmarkt integrieren zu können. Der Staat und die Länder hätten schon viel früher erkennen müssen, dass diese Familien nicht in der Lage sein werden, die an sie gestellte Aufgabe – etwa die Vermittlung der deutschen Sprache – alleine zu bewältigen. Zu dieser Einsicht hätte auch die Erkenntnis gehört, dass die Bildungseinrichtungen ebenfalls nicht vorbereitet waren. Die Migranten selbst, ihre Organisationen und ihre jeweiligen Vertreter hätten schon viel früher und noch nachdrücklicher ihre Interessen (und die ihrer Kinder) artikulieren müssen. Hier ist allerdings nicht der Ort, einer Partei in diesem Prozess den „schwarzen Peter“ zuzuschieben: Integration ist ein beid- und wechselseitiger Prozess,

bei dem sowohl Gesellschaft als auch Migranten gleichermaßen gefordert sind; im Grunde eine banale Erkenntnis, die allerdings noch nicht bei jedem und überall angekommen ist.

Am 1. Januar 2005 sind die wichtigsten Neuerungen des Zuwanderungsgesetzes in Kraft getreten. Dort ist erstmals festgelegt, dass Neu-Einwanderer aus Nicht-EU-Staaten einen Integrationskurs besuchen müssen. Der darin enthaltene Sprachkurs ist Ausdruck der Wichtigkeit von Sprachkenntnissen für eine erfolgreiche Integration. Die PISA-Studie hat gezeigt, dass Migrantenkinder gerade beim Lesen und Textverständnis Schwierigkeiten haben, die sich dann kumulativ auf weitere Schulfächer auswirken. Gleichzeitig hat diese Studie ermittelt, dass in keinem anderen Industrieland der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft (Bildung und Einkommen der Eltern) und dem Schulerfolg der Kinder so stark ist wie in Deutschland. Das betrifft auch deutsche Arbeiterkinder, gilt aber in verstärktem Maße für Migranten.

Was sind die Schlussfolgerungen aus PISA? Kinder, deren Umgangssprache nicht Deutsch ist, müssen so früh wie möglich eine sprachliche Förderung erfahren. Was in jungen Jahren versäumt wird, kann später, wenn überhaupt, nur unter größten Anstrengungen wieder ausgeglichen werden. Dabei müssen wir endlich auch erkennen und die Schlussfolgerungen daraus ziehen, dass ein Teil der Migrantenfamilien die sprachliche Erziehung nicht in selbem Maße leisten kann wie deutsche Eltern. Deshalb ist es notwendig, dass Migrantenkinder bereits im Kindergarten spielerisch die deutsche Sprache erlernen. Letzteres gilt auch für deutsche Kinder aus sozial schwachen Familien. Denn wie wir aus der Berliner Sprachstandsmessung mittlerweile wissen, bringt eine deutsche Herkunft nicht automatisch ausreichende Deutschkenntnisse für eine erfolgreiche Schullaufbahn mit sich. Entscheidend ist, wie PISA ermittelt hat, nicht die ethnische, sondern soziale Herkunft!

Ferner brauchen wir mehr Migranten in Führungspositionen, sei es in Politik, Wirtschaft oder Kultur. Die vorhandene Vielfalt der Gesellschaft sollte sich in den verschiedenen Bereichen auch widerspiegeln. Politiker mit Migrationshintergrund sollten eines Tages ebenso wenig ein exotischer Ausnahmefall sein wie ein kurdischstämmiger Arzt oder deutsch-türkischer Filmemacher. Gerade bei der sprachlichen Förderung von Migrantenkindern wie auch bei der Förderung einer „Bildungselite“ – die dann als wichtiges Vorbild für andere Migranten dienen und zudem so manches „Bild vom Migranten“ ge-

rade rücken kann – können insbesondere Stiftungen in Deutschland wichtiges leisten. Und sie tun es bereits.

Die langfristigen und dauerhaften Folgen der Migration haben die Stiftungen nicht nur erreicht, sie nehmen diese Herausforderung offen an, wie die im vorliegenden Bericht beschriebenen Projekte verdeutlichen. Diese Untersuchung stellt erstmals dar, in welcher Form Stiftungen in Deutschland sich engagieren, um Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund besser in das Bildungssystem zu integrieren. Die gegenwärtigen Vorzeichen sind ermutigend, wie die dargestellten Fördermaßnahmen demonstrieren.

Gleichzeitig sollte aber auch klar werden, welches Potenzial nach wie vor für Stiftungen in Deutschland im Bereich der Bildungsintegration von Migranten besteht. Diese Studie erreicht ihren Zweck, wenn Stiftungen hierzulande animiert werden, bereits vorhandene Bemühungen stärker publik zu machen, um dadurch noch mehr Migrantenkinder und – jugendliche zu erreichen. Weiteres Anliegen dieser Untersuchung ist, potenzielle Förderer zu ermutigen, sich an vorhandenen Projekten zu beteiligen oder selbst innovative Programme aufzulegen.

Ich danke allen voran den Autorinnen und Autoren dieses Berichts, Sükrü Uslucan, Silke Heuser und Todd Ettelson, für ihren Einsatz und die aufschlussreichen Beiträge. Mein Dank gilt außerdem meinem Referenten Veysel Özcan, der mich bei der Projektleitung unterstützt hat. Auch danke ich Stephan Gutzeit, Mitglied des Gründungskomitees der Humboldt-Viadrina School of Governance, der das Projekt mit Interesse begleitet hat. Meine besondere Anerkennung gilt der Körber-Stiftung, die das Projekt durch ihre Finanzierung erst möglich machte.

Cem Özdemir

Berlin, Dezember 2004

DER STATUS QUO: STIFTUNGEN IN DEUTSCHLAND UND IHRE AKTIVITÄTEN IM BEREICH DER BILDUNGSINTEGRATION VON MIGRANTEN

Sükrü Uslucan¹

1. Einleitung: Die Stiftungssituation in Deutschland

Der Zusammenhang ist kaum mehr bezweifelbar: Wo sich der Staat für allzuständig erklärt, geht das bürgergesellschaftliche Engagement zurück. Umgekehrt begünstigt ein Rückzug des Staates auf seine Kernbereiche eine aktivere Zivilgesellschaft und damit einen starken so genannten „Dritten Sektor“. Einen Beleg hierfür liefert nicht nur ein Blick auf die Situation in Deutschland, sondern vor allem ein Vergleich mit den USA. Dort hat der Staat mit seiner allgemein recht zurückhaltenden Art dennoch dafür gesorgt, dass mittlerweile ein blühendes Stiftungswesen entstanden ist, in dem er immerhin einen günstigen Rahmen für Bürgerengagement geschaffen hat.²

Hier drängt sich die Vermutung auf, dass ein starker Verwaltungs- bzw. Wohlfahrtsstaat so lange stiftungsresistent ist, wie er die öffentlichen und dabei vor allem sozialen und kulturellen Aufgaben aufgrund einer stabilen Wirtschaftslage ohne weiteres selbst erfüllen kann. Demgegenüber ist ein sozialstaatlich weniger ausgebautes Staatswesen wie in den USA von Grund auf viel nachhaltiger auf die private Eigeninitiative im Rahmen der Förderung von Sozialfürsorge, Kunst, Kultur und Bildung wie auch Wissenschaft angewiesen.³ Auch deshalb ist die dortige Stiftungslandschaft im Ergebnis weit vielfäl-

¹ Der Autor ist seit 1998 Volljurist und erwarb an der Columbia University (mit Förderung des DAAD) 2001 einen „Master of Law (LL.M.)“ mit dem Schwerpunkt amerikanisches Staatsangehörigkeits- und Einwanderungsrecht. Derzeit schließt er an der Humboldt-Universität seine Dissertation zum Thema „Staatsangehörigkeit und Identität“ – Zugehörigkeitsaspekte in einer multiethnischen und -nationalen bundesrepublikanischen Staatsbürgergesellschaft“ ab. Sie wird gefördert von der Friedrich-Ebert-Stiftung.

² Zu einer kulturhistorischen Studie über die dortige Situation siehe ausführlicher: Jörg Lanzen, Kulturbegriff und Stiftungswesen: Die amerikanische Stiftungslandschaft von ihren Anfängen bis zur Gegenwart, Frankfurt am Main 2002. Dort wird das amerikanische Stiftungswesen in seiner Eigenart zwischen Kultur und Kommerz näher dargestellt. Anders als in den europäischen, weitgehend säkularen Traditionssträngen sei der amerikanische Ursprung im Puritanismus und in der Entwicklung des Calvinismus auf amerikanischem Boden zu suchen. Die Studie gibt einen guten Überblick zur sozialpsychologischen und religiösen Motivationsstruktur der dortigen Stiftungssituation.

³ Dort hat die finanzielle Unterstützung öffentlicher bzw. kultureller Einrichtungen eine viel längere Tradition als beispielsweise hier in Europa bzw. Deutschland. Die von den jeweiligen Einrichtungen betriebenen Aktivitäten zur Einnahme zusätzlicher Mittel („Fundraising“) werden sehr erfolgreich eingesetzt, um gerade den Bestand von (öffentlichen) Bibliotheken zu sichern bzw. fortführen zu können; hierbei kommen den so genannten „Freundeskreisen“ eine wichtige Funktion zu.

tiger und umfangreicher als in Deutschland. Nun ist es ein Allgemeinplatz, dass in Zeiten knapper staatlicher Kassen die Allgegenwart des Wohlfahrtsstaates zusehends zurückgeht. Vor allem private Stiftungen werden daher immer stärker zu einem unverzichtbaren Element der freiheitlich-demokratischen Gesellschaft. Bestimmte gesellschaftliche Aufgaben können zunehmend (nur noch) durch sie initiiert und getragen werden.⁴

Um in ähnlicher Weise gemeinnütziges Engagement seitens der Bürger⁵ für das Gemeinwohl und „Mäzenatentum“⁶ zu fördern, hat der Gesetzgeber in Deutschland mit der Modernisierung des Stiftungsrechts begonnen und die Voraussetzungen hierfür verbessert.⁷ Der Höchststrahmen für den Spendenabzug vor allem für neue Stiftungen wurde stark erweitert wie auch neue Möglichkeiten zur Substanzsicherung und Mehrung des Vermögens geschaffen. Ob und inwieweit die negativen Auswirkungen des Zusammenbruchs des Aktienmarktes auch die Kapitalstiftungen und deren Vermögenssituation bzw. Förderumfang beeinflussen, bleibt indes noch abzuwarten. Insoweit ist noch ungewiss, ob die möglicherweise entstehenden Förderdefizite nicht etwa durch die nunmehr stiftungsfreundlicheren Regelungen kompensiert werden. Einiges scheint hierfür zu sprechen: Deutschland nimmt inzwischen mit über 62 Bürgerstiftungen einen europäischen Spitzenplatz bei der Anzahl dieses Stiftungstyps ein. Die Gründungsinitiativen nehmen weiter zu.

Mit Blick auf die vielen Neugründungen haben die „Bertelsmann Stiftung“, die „Körper-Stiftung“, die „Klaus Tschira Stiftung gGmbH“, der „Bundesverband Deutscher Stiftungen e.V.“⁸ – mit Unterstützung des Bundesministeriums für Frauen, Jugend, Fa-

⁴ In diesem Zusammenhang besonders hervorhebenswert sind auch die Verdienste der Kirchen und Wohlfahrtsverbände, insbesondere die der Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege.

⁵ Im Folgenden wird aus Gründen der Lesbarkeit bei Begriffen meist die männliche Form verwendet, auch wenn Personen beider Geschlechter gemeint sind.

⁶ Die Wurzeln des Mäzenatentums reichen weit zurück ins antike Rom des Kaisers Oktavian (Augustus) und zum sprichwörtlich gewordenen Maecenas: Der wohlhabende römische Staatsmann und Berater des Kaisers Augustus, Gaius Clinius Maecenas (70 v. Chr. - 8 n. Chr.), galt als großzügiger und kultivierter Förderer von Kunst und Kultur. Nachdem er sich aus dem öffentlichen Leben zurückgezogen hatte, setzte er viel Zeit und Geld ein, um junge Dichter wie Horaz, Propertius und Vergil zu fördern, ohne dafür besondere Gegenleistungen zu erwarten. Daher gilt er von der Antike bis zur Moderne als glänzendes Vorbild für sachkundiges, spendables und uneigennütziges Engagement für Kunst und Kultur. Er ist gewissermaßen Vorbild und Namensgeber der Förderung von Kunst und Kultur aus idealistischen bzw. altruistischen Motiven, vgl. Arnold Hermanns, Zukunftsorientiertes Instrument der Marktkommunikation, in: ders. (Hrsg.): Sport- und Kultursponsoring, München 1989, S. 5.

⁷ Vgl. das „Gesetz zur Modernisierung des Stiftungsrechts“ vom 15. Juli 2002 (BGBl. I 2002, S. 2634 f.). Das Gesetz ist am 1. September 2002 in Kraft getreten.

⁸ Im Folgenden stets als „Bundesverband“ bezeichnet.

milie und Senioren - die „Initiative Bürgerstiftungen“ mit Sitz in Berlin gegründet. Diese lehnt sich an das Konzept der US-amerikanischen „Community Foundations“ an. Hierdurch soll deren Kompetenz in eine gemeinsame Anlaufstelle für alle Fragen zum Thema Bürgerstiftung eingebracht werden. Ziel ist es, die „Gründung von Bürgerstiftungen zu unterstützen, die Arbeit bestehender Stiftungen zu professionalisieren, den Erfahrungsaustausch und das gegenseitige Lernen unter deutschen Bürgerstiftungen zu fördern sowie für das Konzept der Bürgerstiftung in der Öffentlichkeit zu werben“.⁹

Laut „Bundesverband“ befindet sich das Stiftungswesen in einer „Aufbruchstimmung“¹⁰: Wurden in den achtziger Jahren noch durchschnittlich 150 Stiftungen jährlich gegründet, zählte der „Bundesverband“ 789 Neuerrichtungen für das Jahr 2002. Damit gab es Ende 2002 ungefähr 11.300 rechtsfähige Stiftungen bürgerlichen Rechts, wobei die ältesten mitunter über 1000 Jahre alt sind (Kirchenstiftungen). Rund die Hälfte von ihnen entstand in den letzten 50 Jahren. Unberücksichtigt sind hierbei die vielen unselbstständigen Stiftungen, Stiftungsvereine und -gesellschaften und Stiftungen öffentlichen Rechts, ebenso wenig die etwa 50.000 Kirchenstiftungen.¹¹ Verglichen mit den nahezu 450.000 eingetragenen Vereinen stellen Stiftungen dennoch nur zwei Prozent der in Deutschland bestehenden gemeinnützigen Organisationen dar.¹² Fast 95% aller Stiftungen haben gemeinnützigen Charakter, während etwa 5% privaten Zwecken dienen. Diese werden landläufig als Familienstiftungen bezeichnet. Daraus lässt sich sowohl die große Tradition als auch zugleich die Modernität ablesen.

Die Verteilung der Stiftungen auf die einzelnen Bundesländer ist allerdings recht unterschiedlich.¹³ So besteht in den neuen Bundesländern ein dringender Handlungsbedarf, denn hier waren es lediglich 44 Stiftungen, die im Jahre 2003 neu gegründet wurden.

⁹ Siehe zum Selbstverständnis die eigene Website unter: <http://www.buergerstiftungen.de>. Diese enthält aktuelle Informationen, Materialien, Beispiele, Nachrichten, Veranstaltungshinweise, Literaturhinweise, Adressen etc.

¹⁰ Die Angaben stammen weitestgehend vom „Bundesverband“ und dem von ihm herausgegebenen „Verzeichnis Deutscher Stiftungen“ sowie der „Datenbank Deutscher Stiftungen“, die der Verband verwaltet und regelmäßig aktualisiert, vgl. <http://www.stiftungen.org/aktivitaeten/index.html>. Siehe dort auch näher zu Statistiken und generellen Daten über die Stiftungslandschaft in Deutschland wie beispielsweise Vermögen und Ausgaben der größten Stiftungen für das Jahr 2002 bzw. 2003.

¹¹ Vgl. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Handbuch Stiftungen, Ziele - Projekte - Management - Rechtliche Gestaltung, Wiesbaden 2003, S. 773 ff.

¹² Bertelsmann Stiftung (Fn. 11), Handbuch Stiftungen, ebd.

¹³ Die meisten Neuerrichtungen fanden in Nordrhein-Westfalen statt (176), gefolgt von Bayern (138) und Niedersachsen (112). Zwar sind die Zahlen in Hamburg (mit 30 im Vergleich zu 46 im Jahr 2002) rückläufig, dennoch liegt die Stadt bezogen auf die Einwohnerzahl mit 51 Stiftungen pro 100 000 Ein-

Hinzu kamen acht revitalisierte Altstiftungen. Um diesen „strukturellen“ Mangel zu beheben, hat der „Bundesverband“ die Initiative „Stiftungen für die östlichen Länder Deutschlands (SöLD)“ gegründet und setzt sich seit über einem Jahr verstärkt für die Reaktivierung von Altstiftungen ein.¹⁴ Hierbei ist zu bedenken, dass der Aktionsradius bzw. das Betätigungsfeld von weniger vermögenden Stiftungen meist regional begrenzt ist. Folglich sind auch Verteilung und Ansässigkeit nicht ganz ohne Belang.

Mit Blick auf die mitunter sehr kostenintensiven Forschungs- und Förderungsvorhaben wird die Kooperation immer stärker zu einem unverzichtbaren Instrumentarium bei der Realisierung größerer Projekte. Gerade die damit zusammenhängenden Möglichkeiten der gegenseitigen Unterstützung, des Austausches von Informationen und Erfahrungen bewirken oft einen effizienteren Umgang mit den vorhandenen (knappen) Fördermitteln. Erst diese Vernetzung untereinander, aber auch die fruchtbare Zusammenarbeit mit staatlichen Institutionen sorgt oftmals für das Gelingen eines Vorhabens. Außerdem lassen sich bestimmte Schwerpunktprogramme nur auf diese Art realisieren.¹⁵ So vor allem im Bereich der Jugendhilfe, der erst durch die Netzwerkarbeit, insbesondere die Errichtung der „Kinder- und Jugendstiftung“, aufgebaut werden konnte. Nicht ohne Grund hat der „Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft“¹⁶ das „Stiftungszentrum“ errichtet, das diesbezüglich seit einigen Jahrzehnten tätig ist und primär Stiftungen berät und verwaltet, die Wissenschaft, Bildung oder Kultur fördern. Erst die Kenntnis des Wissenschafts-Fördersystems und die bestehenden Kontakte zur jeweiligen „Szene“ ermöglichen eine wirksamere Umsetzung von Förderprogrammen. Denn bei potenziellen Stiftern bzw. Mäzenen bestehen oft Unklarheiten darüber, welche Engpässe vorhanden sind und wie diese effektiv überbrückt werden können.

Zusätzlich haben das Stiftungszentrum und der „Bundesverband“ 1998 ein Bildungs- und Diskussionsforum für das Stiftungswesen in Deutschland gegründet: Die „Deutsche StiftungsAkademie“. Sie soll einen zusätzlichen Beitrag dazu leisten, die Arbeit von Stiftungen weiter zu professionalisieren: „Angesichts der zunehmenden Bedeutung von Stiftungen für das Gemeinwohl“ sei „es eine wichtige Aufgabe, den haupt- und ehren-

wohner immer noch an der Spitze. Es folgen Bremen mit 34 und Hessen mit 19 Stiftungen, siehe Bundesverband Deutscher Stiftungen (Hrsg.): Stiftungen 2004, Berlin 2004.

¹⁴ Vgl. das Interview mit Fritz Brickwedde, Vorsitzender des Bundesverbandes Deutscher Stiftungen, in: Das Parlament, Nr. 33 – 34, vom 11.08.2003.

¹⁵ Vgl. Stiftungszentrum im Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.): Stiftungen 2000, Berlin 2000.

¹⁶ Im Folgenden „Stifterverband“ bezeichnet.

amtlich im Stiftungsbereich beschäftigten Personen Möglichkeiten zur Weiterbildung, Qualifizierung und zu besseren Information über das in Deutschland nur wenig transparente Stiftungswesen zu bieten“.¹⁷

Hinweise zur Recherche- und Darstellungsmethode

Die Recherche vollzog sich in mehreren Schritten. Zuerst wurde beim „Bundesverband“ und dem „Stifterverband“ (Dachverbände) nach bekannten Projekten nachgefragt. Die Vermutung lag nahe, dass bestimmte Unternehmungen da zusammenlaufen bzw. koordiniert werden.¹⁸ Neben den dort zur Verfügung gestellten Datenbanken¹⁹ zu den einzelnen Stiftungen (samt deren Jahres-, Geschäfts- und Tätigkeitsberichten) wurde auch ausführlich im Internet recherchiert: Anhand von bewährten Suchmaschinen wurden die Begriffe „Stiftung“, „Migrantenkinder“, „Ausländer“, „Jugendliche“, „Bildung“ kombiniert. Stiftungen, die einen „relevanten“ Bezug zu dieser Fragestellung hatten, wurden dann ermittelt, kontaktiert (per E-Mail, telefonisch) und später zu ihrer Tätigkeit näher befragt. Die anschließende Korrespondenz lieferte dann zum Teil weitere Informationen als sie von den jeweiligen Internetseiten angeboten wurde. Hierzu zählen die zugeleiteten Erfahrungsberichte, einzelne Broschüren zu bestimmten Projekten, Pressemitteilungen, persönliche Auskünfte etc. Diese Materialien wurden dann hinterher zusätzlich verwertet. Bei einigen, besonders aktiven Stiftungen wurde selbst ein persönliches Treffen mit den zuständigen Geschäftsführern bzw. Projektleitern arrangiert.

Dementsprechend hat der vorliegende Bericht eher Großprojekte bzw. Programme im Visier, die durch ihre Medienpräsenz aufgefallen sind. Die Internetrecherche bringt es leider mit sich, dass bestimmte Einrichtungen oder Vorhaben unerwähnt bleiben, die Förderprogramme durchführen, aber keine Web-Präsenz haben. In gewisser Weise gilt dies für Engagements, deren Bekanntheitsgrad eher regional bzw. lokal beschränkt ist. Folglich beansprucht diese Untersuchung keine Vollständigkeit, gibt aber nichtsdestotrotz einen detaillierten Überblick über die öffentlich wahrnehmbaren Stiftungs-Programme.

¹⁷ Vgl. Homepage unter: <http://www.stiftungsakademie.de>

¹⁸ Dies ist wohl nicht immer der Fall bzw. scheint eher projektabhängig zu sein.

¹⁹ Neben dem vom „Bundesverband“ bereitgestellten Stiftungsindex (<http://www.stiftungsindex.de>) ist hier auch auf die „Online-Stiftungsdatenbank“ beim „Maecenata-Institut“ (<http://www.maecenata.de>) hinzuweisen, wo Recherchen bearbeitet, Statistiken erstellt, Forschungsprojekte unterstützt bzw. durchgeführt und Veröffentlichungen herausgegeben werden; siehe ebenso den dort zu bestellenden „Maecenata Stiftungsführer 2000“, Maecenata Verlag, Berlin 2000.

Wegen der unterschiedlichen wie unübersichtlichen Finanzierungs- und Fördermöglichkeiten sowie -politiken der Stiftungen haftet dieser Untersuchung unausweichlich eine gewisse Schwierigkeit an: Sehr viele Einrichtungen sind fördernd oder operativ bzw. in einer Mischform tätig, so dass eine genaue Analyse aller Projekte und Veranstaltungen von Stiftungen kaum zu bewältigen ist - jedenfalls nicht in diesem Rahmen.²⁰ Um diese Stiftungslandschaft gleichwohl kurz darzustellen, soll hier zumindest ansatzweise versucht werden, auch auf diejenigen Institutionen und Projekte einzugehen, die sich „allgemein“ um den Bereich (Aus-)Bildung, Jugend, Wissenschaft und Forschung kümmern. Denn auch diese weisen Bezüge zur gesellschaftlichen Integration von Migranten (quasi als „Basisarbeit“) auf, ohne hier allerdings eigenständige Bildungsprogramme bzw. -aktivitäten eingerichtet zu haben.²¹ Angesichts dieser Umstände bietet sich für die Darstellung eine differenzierte Herangehensweise an: Einleitend ist es sinnvoll, die Fördertätigkeit grob nach bestimmten Fördergruppen einzuteilen, wobei mit dem hier als „Rahmen- und Basisförderung“ bezeichneten Bereich begonnen wird. Dieser bezieht sich auf Stiftungsaktivitäten, in deren Rahmen auch Migrantenkinder und -jugendliche gewissermaßen „indirekt“ Fördermöglichkeiten erhalten, ohne sie explizit als Fördergruppe zu erwähnen. Diese stehen nicht im Zentrum der Analyse und werden deshalb nur kurz angeschnitten. Die dort erwähnten Beispiele stehen dann stellvertretend für die

²⁰ Bei den fördernden und operativen Stiftungen kann eigentlich nach drei Grundtypen weiter unterschieden werden: Anstaltsstiftungen, Projektstiftungen und Förderstiftungen. Förderstiftungen zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass sie Mittel an Dritte weitergeben und somit Projekte fördern, die sie selbst nicht entwickeln oder selbst realisieren wollen. Daneben unterstützen sie Einrichtungen wie Universitäten und Krankenhäuser oder fördern bestimmte Personen (Studenten, Künstler). Als Förderarten kommen dann in Betracht: Studien-, Promotions-, Habilitations-, Forschungs- und Reisestipendien, sowie Wissenschaftspreise, Stiftungsprofessuren, Sachbeihilfen und Druckkostenzuschüsse. Dagegen sind Anstalts- und Projektstiftungen eher operativ tätig, weil sie ihre Satzungszwecke selbst durch eigene Einrichtungen und Projekte zu realisieren versuchen. Sie geben mithin anfallende Erträge des Stiftungskapitals nicht an Dritte weiter, vgl. näher Bertelsmann Stiftung (Fn. 11), Handbuch Stiftungen, S. 51 ff.

²¹ Wobei selbst eine nur schwerpunktmäßige Einteilung der Förderaktivitäten von Stiftungen schwierig ist. Sie ist nicht immer eindeutig auszumachen. Die Tätigkeit kann im Laufe der Zeit variieren, gelegentlich werden bestimmte Bereiche zu gleichen Teilen gefördert, so dass hier nur eine Art Momentaufnahme wiedergegeben werden kann. Maßgeblich für die Einordnung ist im Zweifel dann das Selbstverständnis der Stiftungen, d.h. die Förderrichtlinien und Ziele bzw. der Stiftungszweck selbst. So unterteilt denn beispielsweise das Stiftungsverzeichnis des „Stiferverbandes“ nach Fördergebieten: Bio/Medizin, Naturwissenschaften, Ingenieurwissenschaften, Geisteswissenschaften, Allgemeine und fächerübergreifende Förderung. Als weitere und hier zum Teil verwendete Subgruppen - die teilweise zum Ganzen quer liegen - bieten sich noch an: Parteipolitische bzw. gewerkschaftsnahe; konfessionelle Träger; Träger-Stiftungen (vor allem Bund und Länder); Erziehung und (Aus-)Bildung; Jugend(hilfe); Frauenförderung; universitätsbezogene; Wirtschaft und (internationale) Entwicklung; Gesellschaftsförderung im Allgemeinen.

Tätigkeiten ähnlich agierender Stiftungen, die hier aus Platzgründen nicht eigens aufgeführt sind.

Der Fokus richtet sich vielmehr auf die „gezielte Förderung“²² durch private Stiftungen, in der schwerpunktmäßig Integrations- bzw. Bildungsarbeit für Migrantenkinder betrieben wird und hierfür spezielle Programme bestehen. Dort werden dann einerseits besonders aktive Stiftungen exemplarisch mit ihrem Stiftungsprofil samt ihren Programmen vorgestellt. Ferner werden bestimmte Projekte präsentiert, die zumeist von einem Hauptförderer getragen werden, dem sich später dann andere Stiftungen wie auch staatliche Stellen angeschlossen haben. Es werden Kooperationsmöglichkeiten aufgezeigt, die vielfach entscheidend für den Erfolg eines bestimmten Vorhabens sind. Folglich ist es gewinnbringend, auch auf die hier etwas ungenau als „staatliche“ Träger benannten Stiftungen einzugehen. Dadurch sollen nicht nur die unterschiedlichen Programme bzw. Herangehensweisen dargestellt, sondern vor allem auf weitere Kooperations- und Koordinationsmöglichkeiten hingewiesen werden, die gerade für einzelne bzw. private Spender von Interesse sein können.

Hier ist wichtig darauf hinzuweisen, dass die oben benannte Rahmenförderung keinesfalls eine „minderwertige“ Form der Förderung darstellt. Denn insoweit leistet sie einen ebenso unverzichtbaren Beitrag, der lediglich einen anderen Ansatz verfolgt. Rahmenprogramme weisen mitunter weitaus höhere Fördervolumina auf als spezielle Programme.

Auch geht es nicht darum, mangelndes Engagement von Stiftungen in diesem gesamten Bereich anzuprangern. Hier ist daran zu erinnern, dass es sich dabei durchweg um freiwilliges Engagement handelt. Der Stiftungsgründung und den Stiftungszwecken liegen oftmals ganz eigene bzw. persönliche Motivationen und Umstände zugrunde, die voll- auf zu respektieren sind.²³ Vielmehr ist unser wesentliches Anliegen, diesen - im Anschluss an aktuelle Studien wie etwa PISA - als „defizitär“ eingestuften Bereich der Migrantenförderung zu durchleuchten, nach guten und gelungenen Ideen abzutasten, um diese dann als „Nachahmungs- und Mitmachprojekte“ für andere potentielle Förderer vorzustellen.

²² Sie werden im Text kursiv dargestellt.

²³ In diesem Zusammenhang wäre es zwar interessant zu erfahren, ob und wie die jeweiligen Kuratorien besetzt sind. Also, ob sich eine aus „Migrantensicht“ womöglich „defizitäre“ Besetzung zugleich auf die Vergabe der Förderung auswirkt. Leider war dies im Rahmen dieser Studie nicht zu leisten.

2. Rahmen- und Basisförderung

Mit Blick auf die Zahl der existierenden Stiftungen haben relativ wenige Stiftungen Programme, die sich auf die Förderung von Migrantenkindern und –jugendlichen im Bildungsbereich beziehen. Die Zahl sinkt noch weiter, wenn der Blick auf die „gezielte Förderung“ gerichtet wird. Dieser Umstand hängt aber wohl größtenteils mit der überwiegend operativen Tätigkeit der meisten Stiftungen zusammen. So unterscheiden die meisten Stiftungen, die sich schwerpunktmäßig im Bereich der Jugend(hilfe), (Aus-)Bildung oder Wissenschaft engagieren, nicht nach der Gruppenzugehörigkeit bzw. der Herkunft der Förderwürdigen.²⁴ Oft steht vielmehr das konkret zu fördernde Projekt oder Programm im Vordergrund. Die Vergabe der jeweiligen Förderung erfolgt somit unabhängig von der Herkunft des Antragstellers, eine besondere Berücksichtigung erfolgt allenfalls im Rahmen der Entscheidung zur Aufnahme in die allgemeine Bildungsförderung. Diese umfasst zwar auch den gesonderten Punkt der „Förderung von ausländischen Studierenden“. Diese Förderung bezieht sich allerdings nur auf Personen, die zu Studienzwecken nach Deutschland kommen, so dass diese ausschließlich im Rahmen des internationalen Bildungsaustausches erfolgt. Ähnlich sieht die Praxis bei Stiftungen aus, die sich der gesellschaftlichen Integration als Gesamtaufgabe widmen. Hiermit vergleichbar ist das Prozedere bei den konfessionellen Stiftungen, bei denen die jeweilige Glaubensüberzeugung der Begünstigten ein zentrales Vergabekriterium bildet.

Insgesamt verstehen diese Stiftungen sich eher als so genannte „Think Tanks“, denen es vornehmlich darum geht, Wissen(schaftler) und Erkenntnisse zu bündeln, hierbei Studien, Gutachten, Modellprojekte und ähnliches durchzuführen bzw. durchführen zu lassen. Zumeist wollen sie die gewonnenen Ergebnisse als Grundlage für weitere Maßnahmen zur Verfügung stellen und dabei bestimmte Empfehlungen aussprechen. Wichtige Leistungen erbringen hierbei auch die verliehenen Preise und Auszeichnungen für besonders gelungene Initiativen anderer Projekte. Vornehmlich werden diese erst dadurch in den Medien bekannt, was wiederum deren Erfolg bzw. Bedeutung steigert.

Thematisch zwar nicht einschlägig, aber inhaltlich dennoch wichtig sind hier die vielfältigen Leistungen von anderen Organisationen wie beispielsweise Vereinen und freien Trägern alleine oder in Kooperation mit anderen Stellen. Dennoch soll vollständigkeits-

halber und wiederum nur exemplarisch kurz erwähnt werden, was getan werden kann, um gerade ausländischen Eltern den Zugang zur Schule, dem wohl zweitwichtigsten Ort von Kindern, zu erleichtern. Das zeigt nämlich ganz eindrucksvoll das erfolgreiche Modellprojekt „*Schule mal anders*“.²⁵ Dort haben die Eltern die Möglichkeit ganz nah am Ort des Geschehens zu sein und aktiv am Schulalltag ihrer Kinder teilzuhaben. Von dieser Einbeziehung der Eltern wie auch der kulturellen Öffnung der Schulen profitieren dann alle Beteiligten. Gerade diese Zusammenarbeit von Volksschulen, freien Trägern²⁶ wie auch dem Goethe Institut, das für die fachliche und soziale Qualifikation der Kursleiterinnen zuständig ist, verdeutlicht, wie einfach und kostengünstig sprachliche und gesellschaftlich-kulturelle Integration der Migranteltern sein kann. Bekanntermaßen ist der schulische Erfolg auch stark von der „Bildungsnähe“ der Eltern abhängig. Die Nachfrage ist inzwischen so groß, dass eigens eine lange Warteliste angelegt werden musste. Insbesondere freut es die Kinder, wenn sie mit ansehen können, wie auch ihre Eltern die „Schulbank“ drücken – freiwillig und vor allem in ihrem Interesse. Das sorgt dann zugleich für ein besseres Klima zu Hause.

2.1 Partei- bzw. gewerkschaftsnahe Stiftungen

Das beste Beispiel für die Förderpraxis bzw. -politik einer „Rahmen- und Basisförderung“ ist die Arbeit der partei- bzw. gewerkschaftsnahen²⁷ Stiftungen. Sie kümmern

²⁴ Dies ist wohl auch der Grund, warum allem Anschein nach diese Gruppe statistisch (meistens) nicht gesondert erfasst wird.

²⁵ Näheres zu erfahren bei Heidemarie Brückner, Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, h.brueckner@isb.bayern.de. Zu weiterführenden Informationen vgl. auch die Homepage der „Initiativgruppe – Interkulturelle Begegnung und Bildung e. V.“: <http://www.initiativgruppe.de/publikationen/elele/artikel/schulemalanders.htm>.

²⁶ Das Projekt sucht insoweit noch nach weiteren wie Förderern wie Stiftungen, um ihre erfolgreiche Arbeit weiterführen zu können. Insoweit scheint die Finanzierung noch nicht gesichert.

²⁷ Die „Hans-Böckler-Stiftung“ (DGB) will in erster Linie bedürftigen und begabten Studenten aus Arbeiterfamilien das Studium ermöglichen, so dass Arbeiterkinder und Absolventen des 2. Bildungsweges bevorzugt behandelt werden, vgl. <http://www.boeckler.de/studienfoerderung>. Sie unterhält zwar darüber hinaus ein spezielles „Bildungswerk“ (http://www.dgb-bildung.de/home_flash.html?_=fe72a426a684d&global.bereich) und beschäftigt sich dort auch mit dem Thema „Migration und Qualifizierung“, verfolgt aber aktuell (Stand September 2004) kein spezielles Projekt zur besseren Integration von Migrantenkinder in das deutsche Bildungssystem.

In ähnlicher Weise hat die „GEW Stiftung Köln“ (<http://www.gew-stiftung.de>) sich der Förderung der Chancengleichheit und Integration leistungsschwacher oder sozial benachteiligter Jugendlicher beim Start ins Berufsleben verpflichtet. Im sozialen Bereich unterstützt sie Bildungsförderungsprojekte, die den Start ins Berufsleben bzw. die Ausbildung erleichtern. Sie engagiert sich daneben auch im schulischen Bereich, in der Berufsfindung und im Jugendförderungs Bereich; fördert darüber hinaus aber auch Hochbegabte. Sie will vor allem in Bereichen fördern, in denen keine oder nur eine defizitäre Förderung Dritter gegeben ist - sofern ein Bezug zur Stadt Köln bzw. zum Wirtschaftsraum Köln vorhanden ist. Anträge können allerdings nur anerkannte Träger der freien Jugendhilfe oder gemeinnüt-

sich „im Rahmen“ ihrer operativen und fördernden Tätigkeit in erster Linie um die „Gestaltung des Gemeinwesens im Allgemeinen“ und leisten somit eher eine breite gesellschaftspolitische und demokratische Bildungsarbeit. Hierbei verpflichten sie sich insbesondere den Grundsätzen der „Solidarität, Subsidiarität und gegenseitigen Toleranz“.²⁸ Dementsprechend widmen sich fast alle dieser Stiftungen dem gesellschaftspolitisch relevanten Thema Bildungsintegration von Migrantenkindern. Einige von ihnen führen die Integrationsarbeit sogar als Schwerpunkt in ihrer Fördertätigkeit auf, andere dagegen als eines unter mehreren Punkten. Regelmäßig bieten sie hierzu vielfältige Veranstaltungen, Seminare und Arbeitskreise an. Darüber hinaus stellen einzelne Stiftungen umfassende Bildungs- und Recherchemöglichkeiten zur Verfügung – oft im Internet, aber auch mittels konventioneller Veranstaltungsformate.²⁹

So wirbt beispielsweise die CDU-nahe „Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.“³⁰ mit einer neuen Veranstaltungsreihe für ein besseres Verständnis und eine bessere gesellschaftliche Integration türkischer Migranten.³¹ Bereits 2001 hat sie eine Broschüre mit „Best Practises“ veröffentlicht („Integration von Ausländern: Beispiele vor Ort“), in der auch Integrationsprojekte mit Kindern und Jugendlichen enthalten sind.³² Für die Zukunft hat

zige Vereine mit entsprechender Zielsetzung sowie Kölner Lehr-, Wissenschafts- und Forschungsinstitutionen stellen.

²⁸ Vgl. hierzu die „Gemeinsame Erklärung zur staatlichen Finanzierung der Politischen Stiftungen“, die sich auf den jeweiligen Internetseiten der parteinahen Stiftungen befindet.

²⁹ So stellt beispielsweise die „Online Akademie“ der Friedrich-Ebert-Stiftung (FES) ein politisches Bildungsangebot dar, um dort aktuelle Themen diskutieren, Informationen abrufen und Kontakte herstellen zu können. Diese soll „praxisnahe Angebote für die politische Bildungsarbeit“ bieten, „für das Selbststudium sowie die Möglichkeit eines offenen Austausches, mit dem Ziel, die Demokratie zu stärken“, sorgen. Hierzu werden dann umfangreiche Texte, Dokumente und Unterrichtsmaterial zur Verfügung gestellt. Ähnlich auch die „Grüne Akademie“ der Heinrich-Böll-Stiftung,

³⁰ Ihr Engagement gilt besonders der politischen Bildung. Hier fördert sie begabte junge Menschen - nicht nur aus Deutschland -, sondern auch aus Mittel- und Osteuropa sowie aus Entwicklungsländern ideell und materiell. Daneben setzt sie sich sowohl für den Erhalt von Frieden, Freiheit und Gerechtigkeit ein und versucht durch ihre Aktivitäten, die Festigung der Demokratie zu erreichen und die europäische Einigung voranzutreiben. Aber auch die Intensivierung der transatlantischen Beziehungen und die entwicklungspolitische Zusammenarbeit ist ein besonderes Betätigungsfeld der KAS, vgl. <http://www.kas.de>.

³¹ Anknüpfend an ihre „Gespräche unter Nachbarn“ wird ein informeller „Jour-Fixe Deutsche und Türken“ in Berlin mit bundesweiter Ausstrahlung eingerichtet. Das Ziel ist, den Dialog innerhalb und zwischen den türkischen Gruppen zu fördern wie auch die deutsche Bevölkerung hierbei einzubeziehen. In diesem Rahmen will sie sich stärker dafür einsetzen, dass türkische Kinder bereits vor dem Eintritt in die Grundschule ausreichende Deutschkenntnisse vermittelt bekommen.

³² Abrufbar unter: <http://www1.kas.de/stiftung/jahresbericht2001/integration.html>.

sie sich zum Ziel gesetzt, eine verstärkte Berücksichtigung von Fragen der Integration in den Schullehrplänen zu erreichen.³³

In ähnlicher Weise führt die SPD-nahe „Friedrich-Ebert-Stiftung e.V.“ vielfach Gesprächskreise zum Thema „Ausländerfragen und interkultureller Dialog“ durch.³⁴ Erst kürzlich hat sie zusammen mit der Bundesministerin für Bildung und Forschung die Tagung „Kompetenzen fördern - Chancen eröffnen“ veranstaltet, um über neue Wege der beruflichen Qualifizierung für benachteiligte Jugendliche bzw. solchen mit besonderem Förderbedarf zu diskutieren und Lösungsvorschläge zu erarbeiten. Ziel des betreffenden Förderprogramms ist es, das vorhandene System „strukturell und qualitativ-inhaltlich“ weiterzuentwickeln sowie die Bildungs- und Ausbildungschancen von Migranten insgesamt zu verbessern.³⁵

Recht deutlich setzt sich auch die „Heinrich-Böll-Stiftung“ (Bündnis 90/Die Grünen) für eine demokratische Einwanderungsgesellschaft ein und macht dieses zum Leitbild ihrer politischen Bildungsarbeit.³⁶ Das Thema Migration wird dort nicht nur als ein zentrales und dringliches Thema begriffen, sondern es prägt auch die Stiftungsstruktur: So gilt denn für die Organe und Gremien der Stiftung eine Quotierung von zehn Prozent Migrantenanteil. Für den Bereich der hauptamtlichen Mitarbeiter gilt dies als Zielvorgabe. Die hier vor kurzem eingerichtete „Bildungskommission“ zur Reform der „besonders hervorstechenden Schwachstellen“ des deutschen Bildungssystems hat sich zur Aufgabe gesetzt, dieses „Feld neu zu vermessen“, sich dabei allerdings von den „hergebrachten schulpolitischen Polen“ zu lösen.³⁷ Im Mittelpunkt der hieraus resultierenden

³³ So teilte der Leiter für den Bereich „Integration und Zuwanderung“ mit, dass in diesem Zusammenhang derzeit ein Kerncurriculum Integration erarbeitet wird. Zudem soll demnächst eine Neuauflage des Arbeitspapiers "Sprache und Integration: Die Erfahrungen in Kalifornien" erscheinen.

³⁴ Die Arbeitsschwerpunkte der Friedrich-Ebert-Stiftung (FES) liegen in den Bereichen Entwicklungszusammenarbeit, internationaler Dialog, politische Bildung, wirtschafts- und sozialpolitische sowie historische Forschung und Studienförderung. Wesentliches Ziel ist, die politische und gesellschaftliche Bildung von Menschen aus allen Lebensbereichen im Geiste von Demokratie und Pluralismus zu fördern, begabten jungen Menschen durch Stipendien Zugang zu Studium und Forschung zu ermöglichen und einen Beitrag zur internationalen Verständigung und Zusammenarbeit zu leisten, vgl. <http://www.fes.de>.

³⁵ Siehe hierzu die Homepage unter: <http://www.kompetenzen-foerdern.de>

³⁶ Hier werden auch die Landesstiftungen mitgerechnet, die zur Heinrich-Böll-Stiftung gezählt werden sollten, weil sie die eigentlichen Träger der regionalen politischen Bildungsarbeit darstellen. Sie sind zwar insoweit rechtlich eigenständig, aber mit der bundesweit agierenden Heinrich-Böll-Stiftung durch ein Kooperationsabkommen verbunden, vgl. näher <http://www.boell.de>.

³⁷ Die Empfehlungen der Bildungskommission wurden im Juni 2004 auf der Bildungskonferenz „Selbstständig lernen – Bildung stärkt Zivilgesellschaft“ mit nationalen und internationalen Experten, Politikern und auch Personen, die sich für eine stärkere Zivilgesellschaft einsetzen, diskutiert. Zur Dokumentation der Beiträge und zur Zusammensetzung der Kommission, die aus Persönlichkeiten,

sechs Empfehlungen wird unter anderem die Förderung von Migrantenkindern angesprochen. Allen voran wird die Verbesserung ihrer sprachlichen Fähigkeiten gefordert, die bei einem frühzeitigen Besuch von Bildungseinrichtungen (ab dem 4. Lebensjahr) eher bewerkstelligt werden könne.³⁸ Interkulturelle Bildung müsse selbstverständliches Unterrichtsprinzip werden, um für das gesellschaftliche Zusammenleben eine bessere Grundlage zu schaffen.³⁹

Ebenfalls als aktuelles Themenfeld besetzt ist dieses Thema bei der „Rosa-Luxemburg-Stiftung e.V.“ (PDS), obgleich die migrationspolitische Arbeit meist aus Themenverknüpfungen von Migration und anderen Themenfeldern besteht – hier ausdrücklich mit Gender/Feminismus oder Arbeit/Gewerkschaften/Prekarisierung.⁴⁰ Auf dem Wege der Förderung externer Projekte bzw. Träger unterstützt sie derzeit vor allem solche Vorhaben, die sich auf die Selbstorganisation von Migranten und Personen ohne legalen Aufenthalt sowie auf antirassistische Ansätze beziehen.

Ähnlich sieht die Förderungstätigkeit und -politik der konfessionellen Träger aus, wobei hier die Förderung meist – noch zusätzlich - von der (jeweilig einschlägigen) religiösen Grundhaltung abhängt.⁴¹

2.2 „Staatliche“ Träger

Die (zumeist) vom Bund und/oder von den Ländern getragenen Einrichtungen wie die Studienstiftung des deutschen Volkes e.V.⁴², der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD)⁴³ und die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG)⁴⁴ stellen auf Merk-

die „entweder professionell sich mit der Innensicht von Bildungseinrichtungen beschäftigt haben oder aus anderen Lebensrealitäten kommen“ bestand, siehe <http://www.boell.de>.

³⁸ Die sechs Empfehlungen sind im Mai 2004 in Buchform erschienen: Heinrich-Böll-Stiftung und Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Selbstständig lernen – Bildung stärkt Zivilgesellschaft, Sechs Empfehlungen der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung, Weinheim: Beltz Verlag, 2004.

³⁹ Im Zusammenhang mit der 2. Empfehlung aus dem November 2001 - Thema „Chancengleichheit oder Umgang von Gleichheit und Differenz“ - wird dort (Fn. 88) neben anderen auch der Punkt „sozial benachteiligte Kinder“ explizit angesprochen und problematisiert, vgl. dort Punkt 7.2. S. 14 ff. Hierauf gewissermaßen aufbauend widmet sich dann die 6. Empfehlung - aus dem Januar 2004 - komplett dem Thema "Schule und Migration.

⁴⁰ Vgl. ausführlicher <http://www.rosalux.de>.

⁴¹ Siehe beispielhaft das Cusanuswerk (Katholische Kirche) unter: <http://www.cusanuswerk.de>, das Evangelische Studienwerk e.V. (Evangelische Landeskirchen) <http://www.evstudienwerk.de>, außerdem der Katholischer-Akademischer-Ausländer-Dienst (KAAD) <http://www.kaad.de>, ähnlich der Hildegardis Verein e.V.

⁴² Sie wird finanziell vom Bund, von den Bundesländern, vom „Stiferverband“, von diversen Stiftungen sowie von privaten Spenden getragen.

⁴³ Der DAAD ist eine Vereinigung der deutschen Hochschulen und Studentenschaften zur Förderung des internationalen akademischen Austausches.

male ab wie Persönlichkeitsbild, Kompetenz und Verantwortungsbereitschaft, aber auch auf überdurchschnittliche Leistungen und Förderungswürdigkeit des jeweiligen Vorhabens usw. Jedoch wird die ethnische Herkunft - bezogen auf Bildungsinländer - nicht als Förderkriterium erhoben, obgleich sie Austauschprojekte von deutschen und ausländischen Wissenschaftlern fördern, die hier forschen, lehren oder sich weiterbilden wollen.

Zu diesem Komplex zählen ebenso die universitätsbezogenen Stiftungen und Förderorganisationen, deren Förderarbeit sich auf die jeweilige Universität bezieht. Das Spektrum reicht von finanzieller Unterstützung für Studenten über Wettbewerbe bis zur Post-Doktoranden-Förderung.⁴⁵ Hierher gehört auch die Europäische Stiftung für Berufsbildung (ETF), die als Agentur der EU helfen soll, den Austausch von Sachverstand im Bereich der Berufsbildung zwischen den Kulturen und Regionen zu entwickeln, um so die Werte und Zielsetzungen der Union zu verwirklichen.⁴⁶

Die Otto Benecke Stiftung e.V. ist im Auftrag der Bundesregierung tätig und politisch neutral. Ziel dieser gemeinnützigen Stiftung ist es, die berufliche Integration von jugendlichen Zuwanderern und Flüchtlingen mit Beratungs-, Qualifizierungs- und Ausbildungsprogrammen zu begleiten.⁴⁷ Sie führt daher im Auftrag von verschiedenen Organisationen und Ministerien Projekte im In- und Ausland durch. Neben Hilfen für Angehörige deutscher Minderheiten in Mittel- und Osteuropa bzw. Zentralasien betreut sie Projekte zur internationalen Jugendarbeit, Fortbildungsveranstaltungen und Studienreisen. Der Aufgabenschwerpunkt ist die humanitäre Eingliederungs- und Bildungshilfe für Spätaussiedler, Ehegatten und Abkömmlinge der Spätaussiedler, Asylberechtigte und Kontingentflüchtlinge. Voraussetzung für die Förderung ist allerdings die Nicht-

⁴⁴ Die DFG ist die zentrale Organisation zur Förderung der Forschung an Hochschulen und öffentlich finanzierten Forschungsinstituten in Deutschland. Sie fördert auch ausländische Wissenschaftler in der Bundesrepublik, wenn sie eine spätere wissenschaftliche Tätigkeit in Deutschland anstreben, und vergibt zum Beispiel Forschungsstipendien oder Sachbeihilfen zur Durchführung thematisch und zeitlich begrenzter Forschungsvorhaben.

⁴⁵ Vgl. hierzu neben dem Stiftungsindex (<http://www.stiftungsindex.de/sfoerderung.htm>) den „World University Service“ (<http://www.wusgermany.de/grenzenlos/allgemein/konzept.htm>), eine universitäre Förderorganisation, die beispielsweise mit ihrem Projekt „Grenzenlos - Interkulturelles Lernen im Dialog“ die gewinnbringende Nutzung der spezifischen Kompetenzen und Ressourcen ausländischer Studierender für den Unterricht zu internationalen und interkulturellen verfolgt. Damit wird u.a. die Öffnung der Schule bzw. Universität für das Expertenwissen ausländischer Studierender beabsichtigt.

⁴⁶ Die Hilfe durch die EU Programme Phare, CARDS, Tacis und MEDA soll es den Partnerländern ermöglichen, Reformen ihrer Berufsbildungssysteme durchzuführen. Sie ist gegenwärtig in den Bewerberländern Südosteuropa, Osteuropas und in Zentralasien sowie in der Mittelmeerregion tätig, vgl. <http://www.etf.eu.int>.

⁴⁷ Vgl. hierzu noch umfassender <http://www.obs-ev.de>.

Vollendung des 30. Lebensjahres. Daneben gehören zum Tätigkeitsfeld der Stiftung die Gewaltprävention und auch Maßnahmen gegen Fremdenfeindlichkeit.

Daneben gibt es viele bereichs- und themenspezifisch agierende Stiftungen. Für den hier relevanten Bereich der Erziehung und (Aus-)Bildung von Kindern- und Jugendlichen seien genannt die „Deutsche Kinder- und Jugendstiftung“⁴⁸, das „Deutsche Kinderhilfswerk“⁴⁹, die „Stiftung Demokratische Jugend“⁵⁰ sowie die „Deutsche Jugendmarke e.V.“⁵¹

Aber auch hier werden Migrantenkinder meist nur im Rahmen dieser allgemeinen Gruppe gefördert, so dass gezielte Programme eher selten sind. Nichtsdestotrotz kann der Anteil der geförderten Migrantenkinder recht hoch ausfallen. Wie eine hohe Rahmenförderung von Migrantenkindern unter Umständen aussehen kann, zeigt der „Kölner Gymnasial- und Stiftungsfonds“⁵², eine Stiftung des Öffentlichen Rechts. Hier beläuft sich der Anteil ausländischer Schüler in der Förderung auf ca. 30 bis 40 Prozent aller zur Verfügung stehenden Mittel. Gefördert werden neben bestimmten Bildungsprojekten auch einzelne Kölner Gymnasien. Eine gewisse Unsicherheit besteht allerdings darin, dass nicht eindeutig auszumachen ist, wer „Migrantenkind“ ist und wer als „Auslandsstudent“ anschließend in sein Heimatland zurückkehrt.⁵³

Ferner kann auch auf Stiftungen hingewiesen werden, die den Erhalt und die Stabilität der Gesellschaft bzw. des Gemeinwohls ganz allgemein zum Gegenstand haben. Diese

⁴⁸ Sie ist Mitglied im „International Youth Foundation Global Network“ (IYF) und damit netzwerkartig mit mehr als 40 anderen Partnerorganisationen weltweit verbunden. Vgl. ausführlicher <http://www.dkjs.de>.

⁴⁹ Vgl. ausführlicher <http://www.dkhw.de>.

⁵⁰ Als Zweckbindung erhielt die Stiftung die Aufgabe, die Entwicklung einer offenen und pluralistischen Jugendarbeit in den neuen Bundesländern zu unterstützen, vgl. ausführlicher <http://www.jugendstiftung.org>. So unterhält sie gemeinsame Programme mit staatlichen Stellen und Stiftungen, um Jugendliche zu „ermuntern bzw. sie darin zu bestärken, sich aktiv für Toleranz im Umgang miteinander und gegenüber anderen Menschen sowie gegen fremdenfeindliche und rassistische Einstellungen und Gewalt einzusetzen“. Sie unterstützt daneben auch das Bundesprogramm „ENTIMON“ (siehe www.respectabel.de) und auch „CIVITAS“, das Teil des Aktionsprogramms der Bundesregierung „Jugend für Toleranz und Demokratie - gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus“ ist.

⁵¹ Der Verein hat satzungsgemäß die Aufgabe, die beim Verkauf der Sonderpostwertzeichen mit Zuschlägen „Für die Jugend“ erzielten Erlöse für Maßnahmen zum Wohle junger Menschen in Deutschland zu verwenden. So hat sie beispielsweise das Projekt „Lebenswelt junger Migranten/-innen als Ausgangspunkt einer migrationssensiblen Suchthilfe (Entwicklung konzeptioneller Grundlagen für eine interkulturelle Öffnung der Suchthilfe zur Suchtprävention bei jungen Migrant/-innen)“ mit 230.000 € gefördert. Dieses Projekt wurde von der Arbeiterwohlfahrt getragen, vgl. ausführlicher <http://www.jugendmarke.de>.

⁵² Das Fördervolumen beträgt hier rund 1 Mio. €. Vgl. ausführlicher <http://www.stiftungsfonds.org>.

⁵³ So die Leiterin Frau Susanne Kretschmer in der Korrespondenz.

haben dann generelle Projekte zur „Demokratisierung“ der Gesellschaft als Förderungszweck. Wiederum sei exemplarisch auf die „Stiftung für die Rechte zukünftiger Generationen“ verwiesen, die speziell die Generationengerechtigkeit im Visier hat.⁵⁴

Ergänzend soll auf eine erst kürzlich in Nordrhein-Westfalen gegründete Stiftung hingewiesen werden, die auf Initiative des Integrationsbeauftragten der Landesregierung und des Hauptgeschäftsführers der Industrie- und Handelskammern entstanden ist. Diese Stiftung will „innovative Ideen zur Integration von Zuwanderern entwickeln“.⁵⁵ Sie steht unter der Schirmherrschaft des Landtagspräsidenten. Ziel ist es, Integrationschulen zu entwickeln. Die Initiative begreift sich insoweit als ein „Echo der Zivilgesellschaft“ auf die jüngsten Studien auf diesem Terrain. Sie versucht daher, weitere Förderer aus der Zivilgesellschaft für ihre künftigen Projekte zu gewinnen. So soll u.a. ein „Ideenparlament“ von Vertretern aus den verschiedenen Bereichen der Gesellschaft eingerichtet werden, das dann Ziele und Zwecke der Einrichtung weiterentwickeln soll. Das Augenmerk ist dabei besonders auf die Einbindung der Zuwanderer in die Stiftungsarbeit gerichtet. In diesem Rahmen ist die Errichtung eines Familiengartens (4000 Quadratmeter) für Zuwandererkinder, deren Eltern und Senioren geplant. Hierfür soll ein Grundstück von der Stadt zur Verfügung gestellt werden. Darüber hinaus will die Stiftung eine „Akademie für Migranten-Unternehmer“ einrichten wie auch den Dialog zu den rund 30 Imamen aus muslimischen Moscheen intensivieren. Bislang besteht kein Stiftungskapital, so dass die Stiftung auf künftige Sympathisanten angewiesen ist.

2.3 Private Stiftungen – allgemeine Bildungsarbeit

Als Beispiel für private Stiftungen, die zwar keine speziellen Integrationsprogramme für Migrantenkinder anbieten, aber diese dennoch wegen ihrer umfassenden und themenübergreifenden Arbeits- und Wirkungsweise mitfördern, kann auf die umfangreiche Tätigkeit der „Alfried Krupp von Bohlen und Halbach-Stiftung“ verwiesen werden. Neben Austauschprojekten für ausländische Austausch-Schüler und -Studenten stellt sie ganz allgemeine Förderprogramme bereit, in deren Umfang auch der Migrationskontext Berücksichtigung erfährt.⁵⁶ So zählt hierzu ein Projekt zur Bekämpfung der Jugendar-

⁵⁴ Sie ist ein gemeinnütziger „Think Tank“ für Generationengerechtigkeit und setzt sich dafür ein, dass kommende Generationen mindestens die gleichen Chancen auf Befriedigung ihrer Bedürfnisse in ökologischer, ökonomischer und sozialer Hinsicht bekommen wie frühere Generationen. Vgl. ausführlicher hierzu <http://www.srzg.de/ndeutsch/indndt.htm>.

⁵⁵ Vgl. Yahoo-Nachrichten vom 14. Dezember 2004 <http://de.news.yahoo.com/041214/336/4c61z.html>.

⁵⁶ Vgl. <http://www.krupp-stiftung.de>.

beitslosigkeit, das zu einer nachhaltigen Verbesserung der beruflichen Chancen für arbeitslose Jugendliche beitragen und Hilfe zur Selbsthilfe schaffen will. In diesem Rahmen sollen ganz explizit Initiativen und Projekte durchgeführt werden, die sich vor allem an jugendliche Ausländer wenden.

In diese Richtung geht gleichermaßen der Schwerpunkt der „Aral-Stiftung“. Sie will aufgrund des „drängenden gesellschaftspolitischen Themas der Jugendarbeitslosigkeit“ sich dieser gezielter annehmen.⁵⁷ Aber auch bei der „IKEA-Stiftung“ wird die Förderung von Kindern schwerpunktmäßig betrieben, wozu auch Projekte für sozial benachteiligte Kinder gehören.⁵⁸ Hierzu passt sicherlich die Tätigkeit der „RWE-Jugendstiftung“, zu deren Schwerpunkten u.a. die Förderung beruflicher Qualifikation, gesellschaftlicher Integration und sozialer Einsatzbereitschaft zählen.⁵⁹ Ein Thema ist dabei die Hilfe für Jugendliche und junge Ausländer. So unterstützt die „RWE-Jugendstiftung“ beispielsweise die Errichtung von „interkulturellen Schülerclubs“.

Vornehmlich um den Schulbereich bemüht ist die „Cornelsen Stiftung Lehren und Lernen“. Neben der jährlichen Vergabe des Cornelsen Förderpreises „Zukunft Schule“, kümmert sie sich ganz allgemein um die Erziehung und Bildungsförderung von Schülern. Besonders die Gruppe der leistungsschwachen Schüler wird gezielt gefördert.⁶⁰

In ähnlich „indirekter“ Weise will die „ZEIT-Stiftung“ über einen Zeitraum von 4 Jahren - derzeit an 16 verschiedenen Schulen - Hauptschüler in Hamburg fördern. Dort ist der Anteil von Migrantenkinder relativ hoch, obgleich er nach Stadtteil und Schule variiert.⁶¹ Die Stiftung versucht bessere Anschlussmöglichkeiten an das duale Ausbildungssystem für diese Gruppe Lernschwächerer zu eröffnen. Dabei werden an jeder Schule individuell erfolgreiche und mehrfach ausgezeichnete Projekte verwirklicht.⁶² Ziel der Förderung ist es, an allen diesen Schulen eine bessere Verbindung zwischen den theoretischen und praktischen Anteilen des Lernens zu erreichen, die vor allem für diese Klientel entscheidend sei.

⁵⁷ Vgl. <http://www.aral-stiftung.de>

⁵⁸ Vgl. http://www.ikea.de/ms/de_DE/about_ikea/social_environmental/projects.html

⁵⁹ Vgl. <http://www.rwe-jugendstiftung.de>, <http://www.rwe.com/generator.aspx/rwe-welt/engagement/jugendstiftung/id=2920/jugendstiftung-home.html>

⁶⁰ Vgl. http://www.cornelsen.de/cornelsen_com/de/stiftungen/lehren_lernen.html

⁶¹ Mit einer Projektgesamtsumme von rund 1.200.000 €.

⁶² Die wissenschaftliche Leitung des Projektes hat Prof. Dr. Reiner Lehberger vom Institut für Schulpädagogik, Fachbereich Erziehungswissenschaft, übernommen. Vgl. den Evaluierungsbericht zum ersten Teil Förderung im sog. „LERN-WERK Hamburg“ unter: www.lernwerk-hh.de

Die „Lindenstiftung“ will dagegen schon wesentlich früher ansetzen.⁶³ Dementsprechend ist es ihr Anliegen, die pädagogische und soziale Förderung von Kindern bereits im Vorschulalter zu unterstützen. Bemerkenswert ist hierbei der verfolgte pädagogische Ansatz, schon frühzeitig die Eltern in die Projektarbeit einzubeziehen. Psychologische Studien belegen hierzu einleuchtend, dass ein unterschiedlicher Akkulturationsstand und unterschiedliches Akkulturationstempo von Eltern und Kindern sich in der Regel eher ungünstig bzw. konfliktgenerierend auswirken und die Integration der Kinder sogar hemmen können⁶⁴. Neben der Förderung von wissenschaftlichen Untersuchungen in diesem Bereich beschäftigt sich die Stiftung gegenwärtig vor allem mit Projekten, die die Stärkung sozial benachteiligter Randgruppen wie etwa der Sinti und Roma oder Flüchtlingskinder zum Gegenstand haben.

Etwas allgemeiner ist die Fördertätigkeit der „Stiftung Digitale Chancen“. Sie hat sich zum Ziel gesetzt, die Möglichkeiten des Internets für „Neulinge“ einfacher aufzubereiten und hierbei besonders die Gruppe der Migranten einzubeziehen. Dabei stellt sie diverses Informationsmaterial, Dokumente und weiterführende Hilfen zur Verfügung, die eine bessere Heranführung von Menschen mit Migrationshintergrund an die Nutzung des Internets bezwecken.⁶⁵ Sie unterhält selbst keine Bildungsprogramme, die sich direkt an Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund wenden. Der Schwerpunkt ihrer Tätigkeit liegt im Bereich der Multiplikatoren-schulung. Dazu gehört u. a. ein Programm, mit dem sie Jugendsozialarbeiter auf die Nutzung des Internets in ihrem Tätigkeitsfeld vorbereitet. Viele dieser Schulungen wurden in Einrichtungen durchgeführt, deren Hauptzielgruppe jugendliche Migranten sind.⁶⁶

2.4 Private Stiftungen mit konkretem Integrationsbezug – eine Auswahl

2.4.1 Schader-Stiftung

In deutlich stärkerer Weise hat die Schader-Stiftung sich zur gesellschaftlichen Integration von Migranten verpflichtet. Diese Verpflichtung ist auf sozialräumliche Projekte

⁶³ Sie wurde von der Familie Lindemann gegründet und besteht seit 1972. Vgl. hierzu näher <http://www.freudenbergstiftung.de/html/zweck.html>

⁶⁴ Siehe dazu A. McQueen / J. Greg, / J. H. Bray. Acculturation, Substance Use, and Deviant Behavior: Examining Separation and Family Conflict as Mediators, in: Child Development Vol. 74 (November 2003), S. 1737 ff.

⁶⁵ In Zusammenarbeit mit dem Gemeinnützigen Bildungswerk des Deutschen Gewerkschaftsbundes e. V. in Düsseldorf und Oliver Hinkelbein vom Bremer Institut für Kulturforschung (bik). Vgl. ausführlicher <http://www.digitale-chancen.de>

⁶⁶ Nähere Informationen zu diesem Trainingsprogramm unter: <http://www.digitale-chancen.de/jugendtraining>

konzentriert. In einem Netzwerk „Forschung & Praxis“ sollen für Kommunen und Wohnungswirtschaft differenzierte Ansätze für diesen Bereich entwickelt, erprobt und umgesetzt werden.⁶⁷ Gegenwärtig ist ein besonderer Interessenschwerpunkt der Zusammenhang zwischen „Herkunft und Bildungschancen“. Hierzu veranstaltet die Schader-Stiftung Tagungen, führt Veranstaltungen durch, publiziert Ergebnisse bzw. gibt auf ihren Internetseiten weiterführende Literaturhinweise.

2.4.2 Körber-Stiftung

Noch wesentlich gezielter und weitaus stärker agiert in diesem Feld die „Körper-Stiftung“, deren Anliegen es ist, Menschen verschiedener politischer, sozialer und kultureller Herkunft zusammenzuführen. Demzufolge gehört sie zu einem der „Hauptakteure“ im Bereich der Bildungsintegration von Migranten.⁶⁸ Gegenwärtig hat die Hamburger Stiftung ein erfolgreiches Vorlese-Projekt aus den USA nach Deutschland gebracht.⁶⁹ Die Idee hierfür entstand im Rahmen ihres Transatlantischen Ideenwettbewerbs „USable“. Es dient der Verbesserung des deutsch-amerikanischen Verhältnisses und will gute Ideen bzw. „best practices“ hierzu austauschen. Diese Vorlese-Initiative, die Carmen Stürzel in Deutschland unter dem Namen „Lesewelt“ ins Leben rief, will die Lesefreudigkeit bei Kindern insgesamt wecken. Damit wird auch die Sprachentwicklung von bildungsferneren Migrantenkindern mitgefördert, womit gleichzeitig auch ihre schulischen Perspektiven verbessert werden. Erst kürzlich hat die Stiftung eine bundesweite Kampagne - unter der Schirmherrschaft von Kanzlergattin Doris Schröder-Köpf und mit der Unterstützung von Sponsoren aus der Wirtschaft – „*Deutschland liest vor*“ gestartet, die modellhaft für die Bemühungen der Körper-Stiftung Pate stehen soll. Daneben initiiert sie vielfältige andere Wettbewerbe für den Bereich Jugend und Wissenschaft.

⁶⁷ Vgl. <http://www.schader-stiftung.de>

⁶⁸ Sie entwickelt und fördert als operativ arbeitende Stiftung vor allem Programme in eigener Verantwortung, ist aber offen für Anregungen und Kooperationen. Vgl. im Internet umfassender unter: <http://www.stiftung.koerber.de>

⁶⁹ Eine ähnliche Herangehensweise verfolgen auch die mittlerweile bundesweit agierenden Friedrich-Bödecker-Kreise. Dabei handelt es sich um einen gemeinnützigen Verein, der Leseförderung und Literaturvermittlung für Kinder und Jugendliche betreibt. Dies geschieht in der Hauptsache durch Autorenlesungen, die überwiegend in Schulen aber auch in anderen Einrichtungen wie in Kindergärten, Bibliotheken, Jugendeinrichtungen, Jugendstrafanstalten und in Eltern- und Lehrerfortbildungen stattfinden, vgl. ausführlicher <http://www.boedecker-kreis.de>

Gerade das Themenfeld „*Deutsch-Türkischer Dialog*“⁷⁰ bildet in ihrer Arbeit einen besonderen Schwerpunkt, wozu sich zusätzlich noch *Jugendaustausch-* bzw. *Wissensaustauschprojekte* gesellen.

Ferner zeichnet sie (nunmehr jährlich) mit der „*Hamburger Tulpe*“ besondere Projekte aus, die den "deutsch-türkischen Gemeinsinn in Hamburg stärken“. Dadurch will sie zu einem besseren Zusammenleben in der Hansestadt beitragen und Menschen auszeichnen, die sich hierfür vorbildlich einsetzen.

So wurde beispielsweise im Jahr 2003 die „Interkulturelle Schülerinnen Initiative e.V. (ISI)“ in Hamburg-Ottensen mit einem Anerkennungspreis ausgezeichnet, nach dem sie bereits 2000 eine „Hamburger Tulpe“ erhalten hatte. Der Verein hat sich als Ziel die schulbegleitende Förderung (gymnasiale Oberstufe) für Mädchen mit Migrationshintergrund gesetzt. Sein Vorgänger war von 1987 bis Sommer 2002 die „Initiativgruppe Schülerinnen“. ISI finanziert sich, weitgehend durch Spenden und vermittelt - oftmals mit Hilfe privater Stiftungen - auch Praktika und dergleichen. Diese Initiative entstand, als eine junge Türkin in der gymnasialen Oberstufe Schwierigkeiten hatte. Mitarbeiterinnen vom benachbarten „INCI e.V.“ („Internationale Cultur und Information für Frauen“) halfen dem Mädchen, das Abitur zu bestehen. Damals war ISI noch ein Teilprojekt der INCI; den neueren Preis erhielt der Verein als Auszeichnung für seine erfolgreiche Verselbständigung.⁷¹ Derzeit bietet ISI 28 Mädchen eine Förderung an, von denen die meisten türkischer Herkunft sind. Inzwischen kommen auch Nachfragen aus anderen Stadtteilen. Die Philosophie des Vereins ist es, den Mädchen begreiflich zu machen, ihren Hintergrund nicht als „kulturelles Defizit“, sondern als Chance für interessante Perspektiven zu begreifen. Die Förderung bezieht sich nicht bloß auf pädagogische Betreuung wie Hilfen bei der Vorbereitung von Referaten/Klausuren, Schreibwerkstätten, Seminaren zu Lerntechniken sowie eine spezielle Prüfungsvorbereitung und Berufsorientierung, sondern geht darüber hinaus. Hierbei dient das eigene Café als Kommunikationsort für die vielfältigen Probleme, die nicht allein auf den Migrationshintergrund zurückzuführen sind, sondern ganz allgemeine bzw. alltagstypische Schwierigkeiten und Entwicklungsaufgaben betreffen. Gerade diese ungezwungene Atmosphäre mache den besonderen Charme dieses Mädchenvereins aus, der auch

⁷⁰ Hierzu publiziert sie im Anschluss an jedes Symposium einen zweisprachigen Ergebnisband mit Diskussionsbeiträgen der Teilnehmer, ergänzenden Informationen zum jeweiligen Thema sowie einem umfangreichen Serviceteil, der Institutionen und Organisationen mit Kurzbeschreibungen beinhaltet.

⁷¹ Siehe zur Begründung ausführlicher unter: www.stiftung.koerber.de

eine gute Einrichtung für „Jungs“ mit Migrationshintergrund wäre, so Sara, eines der betreuten Mädchen. Seit zwei Jahren arbeitet auch eine Türkisch-Lehrerin mit, die Schülerinnen in ihrem muttersprachlichen Türkisch-Unterricht unterstützt bzw. berät. Neben vier Helferinnen türkischer, polnischer und jordanischer Herkunft gibt es zwei professionelle Präsentations- und Kommunikationstrainerinnen, die gezielt Workshops durchführen. Derzeit ist die Einrichtung eines Forums geplant, in dem Ehemalige über ihren beruflichen Werdegang berichten. Daraus soll sich langfristig ein interkulturelles Frauen-Netzwerk entwickeln.⁷²

2.4.3 Bertelsmann-Stiftung

Im Bereich Integration von Zuwanderern im Allgemeinen stark engagiert ist auch die vornehmlich operativ und konzeptionell arbeitende Bertelsmann-Stiftung. Zu ihren Schwerpunkten zählt (neben der Toleranzerziehung u.ä.) das Bemühen für eine erfolgreichere Integrationspolitik auf kommunaler Ebene. Zurzeit führt sie hierzu gemeinsam mit dem Bundesinnenministerium einen Wettbewerb zu Strategien kommunaler Integrationspolitik durch.⁷³ Daneben veranstaltet sie auch Expertenworkshops, die beispielsweise „Trendberichte und Handlungsempfehlungen“ zur Integration von Migranten in den Arbeitsmarkt herausgegeben bzw. aussprechen. Des Weiteren setzt sie sich umfassend für eine interkulturelle Stadtpolitik ein.⁷⁴ In diesem Zusammenhang unterstützt sie auch das "*Innovationsnetzwerk für Beschäftigung in Ostwestfalen-Lippe*" („IN.OWL“), ein Netzwerk arbeitsmarktpolitischer Akteure wie Arbeitsämter, Kommunen, Kreise, aber auch dort tätiger Institutionen. Hier soll die Beschäftigungsfähigkeit von bestimmten sozial benachteiligten Gruppen, darunter auch Migranten, verbessert und die Aufnahmefähigkeit von Betrieben für diese Zielgruppen erhöht werden.⁷⁵

⁷² Vgl. auch taz Hamburg Nr. 7326 vom 3.4.2004, Seite 28, Bericht von Annika Noffke, im Internet unter: <http://www.taz.de/pt/2004/04/03/a0358.nf/text>

⁷³ Siehe ausführlicher hierzu <http://www.bertelsmann-stiftung.de>

⁷⁴ Vgl. Claudia Walther, Integration von Migrantinnen und Migranten - Neue Handlungsansätze - Dokumentation des Expertenworkshops am 25. September 2003 in Solingen - Projekt „Kompass Modellkommunen“. Näheres im Internet unter: http://www.stiftung.bertelsmann.de/medien/pdf/Dokumentation_Integration_Migranten.pdf. Siehe dort oder auch unter: www.erfolgreiche-integration.de zum neuen Wettbewerb: „Erfolgreiche Integration ist kein Zufall!“.

⁷⁵ In dieser vom Europäischen Sozialfonds (ESF) - dem wichtigsten Finanzinstrument, mit dem die EU ihre strategischen beschäftigungspolitischen Ziele in konkrete Maßnahmen umsetzt - ko-finanzierten Gemeinschaftsinitiative haben sich Behörden, Kammern, Beschäftigungsförderungsgesellschaften und andere arbeitsmarktpolitische Akteure zu einem Netzwerk zusammengeschlossen (es umfasst 109 Entwicklungspartnerschaften mit rund 1.100 Einzelprojekten und ist beim Bundesministerium für Arbeit und Soziales angesiedelt), um gemeinsam Projekte zur Förderung der Beschäftigung von be-

So hat denn etwa das (Selbsthilfe-)Projekt „*MigrantInnen integrieren MigrantInnen*“ die Unterstützung dieser Gruppe durch den Aufbau eines Netzwerkes aus eigenen Landsleuten im Visier. Ehrenamtliche Mentoren, Patinnen und Integrationshelfer versuchen, den sozialen und beruflichen Integrationsprozess vor allem junger Migranten zu verbessern. Diese werden dann durch berufsorientierende und berufsmotivierende Maßnahmen geschult. Sie erhalten zugleich eigens entwickelte Qualifizierungsmaßnahmen zur Aufarbeitung ihrer sprachlichen und auch informationstechnologischen Defizite.

Besonders hervorhebenswert ist der im Januar 2002 zusammen mit dem damaligen Bundespräsidenten Johannes Rau bundesweit ausgerufene Wettbewerb zur Integration von Zuwanderern: „*Auf Worte folgen Taten*“. Diese Auszeichnung erhalten Initiativen und Projekte, die besonders gelungene Ansätze zeigen und somit nachahmenswert sind. An dem im Wesentlichen durch die Stiftung geplanten und erfolgreich durchgeführten Wettbewerb beteiligten sich innerhalb kürzester Zeit mehr als 1300 Initiativen, wovon zehn für ihr diesbezügliches Engagement ausgezeichnet wurden.⁷⁶

Schon bereits 1992 hat die Bertelsmann-Stiftung mit der Verleihung des Carl Bertelsmann Preises an das Königreich Schweden ihr besonderes Interesse an diesem Thema aufgezeigt. Der Preis wird jährlich für innovative gesellschaftspolitische Reformen vergeben. Die Auszeichnung Schwedens erfolgte für die vorbildliche Migrations- und Integrationspolitik dieses Landes.

2.4.4 Stiftung „Interkultur“

Einen wiederum ganz eigenen, aber nicht minder erfolgreichen und attraktiven Weg geht die „Stiftung Interkultur“. Sie sucht die Integration von Migranten über *Interkulturelle Gartenprojekte* zu fördern und wurde hierfür beim oben genannten Wettbewerb „*Auf Worte folgen Taten*“ ausgezeichnet.⁷⁷

nachteiligten Gruppen zu unterstützen und anschließend umzusetzen. Wichtiger Bestandteil hierbei ist der überregionale (transnationale) Austausch von Projekten, so dass gute Ideen besser realisiert, aber zugleich auch die Rahmenbedingungen der Ausbildungs- und Beschäftigungssituation verbessert werden können. Hierfür stehen der Bundesrepublik Deutschland für die Programmlaufzeit 2000 - 2006 insgesamt 514,4 Mio. € aus Mitteln des ESF zur Verfügung. Diese werden durch nationale Kofinanzierungsmittel nahezu verdoppelt auf 982,1 Mio., wobei 40,6% in die neuen Bundesländer fließen. Die EU wendet insgesamt 2,973 Mrd. € aus Mitteln des ESF für die Gemeinschaftsinitiative EQUAL auf. Vgl. ausführlicher www.equal-de.de

⁷⁶ Vgl. zu 600 der dort eingegangenen Initiativen bzw. Beispielen den dazu von der Bertelsmann-Stiftung herausgegebene Band: *Auf Worte folgen Taten – Gesellschaftliche Initiativen zur Integration von Zuwanderern*, Wiesbaden 2003.

⁷⁷ Die Stiftung Interkultur wurde im Januar 2003 gegründet und geht auf die langjährige Kooperation der Münchener Forschungsgesellschaft „anStiftung gGmbH“ mit den „Internationalen Gärten Göttingen

Aus der Erkenntnis, dass der Bildungsbereich viel zu wenig die Anliegen und auch das Wissen der Migrationsbevölkerung berücksichtigt habe, hat die Stiftung den Bereich "Interkulturelle Umweltbildung" speziell für Kinder und Jugendliche in „Interkulturellen Gärten“ erschlossen. Eine hierzu von der Stiftung selbst durchgeführte Evaluation zeigte, dass die Gärten nicht nur in den „vielfältigen speziell konzipierten Aktivitäten, sondern generell Räume“ seien, in denen Kinder „Förderung, Entfaltung und Bildung“ erfahren. Vor allem der Umstand, dass längst nicht alle „Aktivitäten formalisiert, seminarisiert oder curricularisiert“ würden, sondern das „Lernen in einen entspannten und hoch produktiven Prozess eingebettet“ sei, mache „*Interkulturelle Gärten*“ zu ganz besonderen Lernorten.⁷⁸ So finden hier u.a. Koch-, Mal-, Alphabetisierungs- und Schwimmkurse statt, daneben aber auch vielfältige Kinderaktivitäten. Darüber hinaus gibt es verschiedene Kursangebote für Kinder, etwa Hausaufgabenhilfe, Computer- und Sprachkurse.

Ein praktisches Modellprojekt ist das in den „Internationalen Gärten Göttingen“ im Jahr 2001 entwickelte Umweltbildungskonzept „Die grüne Sprache der Völker“.⁷⁹ In diesem recht inklusiven und partizipativen („pluriperspektivisch-demokratischem“) Verfahren konnte gezeigt werden, dass „Nachhaltigkeit und kulturelle Vielfalt ein Multiresonanzfeld“ bildeten, das es in mehrfacher Hinsicht zu bearbeiten und fruchtbar zu machen gelte.⁸⁰ Kern des Konzepts war die Öffnung und Zusammenführung von kultur- und religionspezifischen Wissensbeständen und Kompetenzen der Einwanderer in nachhaltigkeitsrelevanten Themenbereichen. Damit sind zugleich auch interkulturelle Bildungsziele angesprochen. Denn hier steht die Kontaktaufnahme bzw. Begegnung mit anderen Kulturen, Nationen bzw. Ethnien oder Religionen im Vordergrund.⁸¹ Daher fördert die Stiftung die Verbreitung derartiger Projekte durch ihre eigenen Aktivitäten sowie durch das Gewähren von Zuwendungen an Organisationen und Personen, die aktiv in den genannten Gebieten tätig sind. Die Förderung umfasst nicht bloß Beratungs- und

e.V.“ zurück, vgl. hierzu ausführlicher <http://www.stiftung-interkultur.de> bzw. <http://www.anstiftung.de/pro.html>

⁷⁸ So die zuständige Leiterin Christa Müller in der Korrespondenz.

⁷⁹ Das Göttinger Umweltbildungskonzept ist ausführlich dokumentiert in: Christa Müller: *Wurzeln schlagen in der Fremde*, München 2002.

⁸⁰ So die zuständige Leiterin Christa Müller.

⁸¹ Wie beispielsweise im Projekt „Kinder verschiedener Nationen backen Brot nach türkischen Rezepten“.

Koordinationsleistungen, sondern die Stiftung hilft auch bei der Dokumentation der anvisierten Projekte sowie bei der dafür erforderlichen Kommunikationsarbeit.

3. Gezielte Bildungsförderung von Migrantenkindern

3.1 „Staatliche“ Träger

3.1.1 BMBF: „Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“

Ein aktuell staatliches (Bundesministerium für Bildung und Forschung) Förderprogramm bildet die „*Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf*“ (BQF). Das Programm begreift sich als Weiterentwicklung der Benachteiligtenförderung und dient dazu, diese Förderung zu einem integralen Bestandteil der Berufsausbildung weiterzuentwickeln. Dabei steht der bildungspolitische Grundsatz „Ausbildung für alle“ im Vordergrund. Zielgruppe sind auch junge Menschen mit Migrationshintergrund, die durch ihre soziokulturelle, persönliche und/oder familiäre Situation in ihrer beruflichen Orientierung und Entwicklung besonders benachteiligt sind.⁸²

3.1.2 Saarland: "Früh Deutsch lernen"

Exemplarisch für den staatlichen Bereich soll ferner auf ein aktuelles Sprachförderungsprojekt (gewissermaßen als Antwort auf „PISA“) im Saarland hingewiesen werden, das für Migrantenkinder im Februar 2004 ins Leben gerufen wurde. In dem Projekt „Früh Deutsch lernen“, das sich an künftige ABC-Schützen richtet und ein Fördervolumen von 2,8 Mio. € umfasst, sollen 256 Vorschulkinder einen intensiven Sprachförderunterricht erhalten. Der Förderumfang beträgt zehn Unterrichtsstunden pro Woche in Vor- oder Nachmittagskursen von jeweils 2 ½ Stunden Dauer. An 20 Standorten wird in 24 Vorkursen ein halbes Jahr vor dem Einschulungstermin intensiv das Erlernen der deutschen Sprache gefördert. Die Teilnahme ist freiwillig, allerdings werden Kinder, die nicht daran teilgenommen haben oder am Ende des Kurses noch nicht über ausreichende Deutsch-Kenntnisse verfügen, nicht direkt in das erste Schuljahr eingeschult. Diese Kinder müssen in einer Vorklasse einen weiteren einjährigen intensiven Sprachunterricht absolvieren.⁸³ Flankierend zu den Sprachkursen will das Kultusministerium eine Broschüre herausgeben, in der auf knapp 40 Seiten die wesentlichen Inhalte

⁸² Weitere Informationen finden sich unter: <http://www.kompetenzen-foerdern.de>

des Sprachförderprogramms dargestellt sind. Adressaten der Broschüre sind vor allem Lehrkräfte, Erzieherinnen und Eltern.

3.1.3 BLK: „Modellversuchsprogramm zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“

Diesem Thema der Fördermöglichkeiten für Migrantenkinder hat sich mittlerweile auch die Bund-Länder-Kommission (BLK) angenommen.⁸⁴ Sie hat im Frühjahr 2004 ein fünfjähriges „*Modellversuchsprogramm zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*“ beschlossen, das am 1.9.2004 startete.⁸⁵ Der Beschluss steht im engen Zusammenhang mit den Ergebnissen der PISA-Studie. Er soll helfen, das Bildungssystem integrationstauglicher zu machen und zugleich noch stärker den „Realitäten unserer Einwanderungsgesellschaft“ anzupassen.⁸⁶ In diesem Programm, das eine enge Verknüpfung des schulischen und außerschulischen Lernens vorsieht, sollen „innovative Ansätze der Länder zur Optimierung von sprachlicher Bildung und Förderung“ unterstützt und weiterentwickelt werden.⁸⁷ Schwerpunkte sind neben der Förderung der Fremd- und der Herkunftssprache (auf Basis einer individuellen Sprachstandsfeststellung) die Berufsausbildung bzw. der Übergang in diese. Parallel dazu sollen Empfehlungen zur Bildungsberatung junger Migranten wie auch der Eltern von Vorschulkindern erfolgen. Auch ist an eine berufliche und allgemeine Weiterbildungsberatung Erwachsener gedacht.

⁸³ Vgl. die Pressemeldung des Saarlandes vom 29.01.2004 im Internet unter: <http://www.bildung.saarland.de/detail.html?mid=5346>

⁸⁴ Die BLK ist das ständige Gesprächsforum für Bund und Länder gemeinsam berührende Fragen des Bildungswesens und der Forschungsförderung. Sie gibt vielfach Empfehlungen für diesen Bereich, vgl. Artikel 1 des BLK-Abkommens.

⁸⁵ Hier sollen mehr als 12 Mio. € für Förderprojekte der Länder zur Verfügung gestellt werden. Die Programmträgerschaft wurde der Universität Hamburg übertragen - Institut für Internationale und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. Nähere Informationen unter: <http://www.blk-bonn.de/aktuelles-blk-programme.htm>.

⁸⁶ So die Presseerklärung der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, Marieluise Beck vom 30. März 2004, siehe http://www.integrationsbeauftragte.de/gra/presse/presse_863.php

⁸⁷ Die Länder können hierzu Förderanträge beim Bund stellen. Vgl. <http://www.blk-bonn.de/modellversuche/antragshinweise.htm>

3.1.4 Landesstiftung Baden-Württemberg: „Sprachförderung im Vorschulalter“

Ausgesprochen engagiert im Bildungsbereich ist auch die „Landesstiftung Baden-Württemberg“⁸⁸, die sich aus der Erkenntnis, „ein rohstoffarmes Land“ zu sein, die „Ressource Geist“ als ihren wichtigsten Reichtum begreift. Dementsprechend strebt die Landesstiftung die Förderung der Bildung auf allen Ebenen und zu Gunsten aller Bevölkerungskreise an. Dabei haben Qualifizierungsmaßnahmen zu Gunsten bisher eher benachteiligter Bevölkerungsgruppen, die aus unterschiedlichen Gründen am Bildungsgeschehen bisher weniger Anteil haben, einen besonderen Stellenwert.

So wurde etwa im Bereich Soziales das Modellprojekt „Integration von Ausländern und interkultureller Dialog“ gefördert. Wesentliches Ziel ist es, die Integration von jungen Ausländern (aber auch Aussiedlern) - gerade in den fünf Großstädten des Landes mit dem höchsten Ausländeranteil - durch Bildungsmaßnahmen wie etwa Integrations- und Sprachkurse zu verbessern. Zusätzlich gibt es auch die Bestrebung, Sucht- und Gewaltprävention zu betreiben.⁸⁹ Im Rahmen dieses Förderprogramms kam das neue Modell der Integrationsvereinbarung für Aussiedler zum Zuge, in dem (u.a.) eine Einweisung in die deutschen Lebensverhältnisse erfolgte. Außerdem wurde eine berufliche und gesellschaftliche Alltagsorientierung vermittelt. In diesem Zusammenhang wurde die Bereitstellung von so genannten „Eingliederungslotsen“ erprobt.

Im vergangenen Jahr hat die Landesstiftung das neue Programm „*Sprachförderung im Vorschulalter*“ aufgelegt und hierfür 10,5 Mio. € bereitgestellt. Gerade wegen der großen Resonanz bzw. des großen Bedarfes wird es in diesem Jahr zum zweiten Mal ausgeschrieben.⁹⁰ Es richtet sich an förderwürdige Kinder, deren Zweit- aber auch Erstsprache Deutsch ist und die ein bis anderthalb Jahre vor dem Schulbeginn stehen. Sie erhalten Sprachfördermaßnahmen von mindestens 120 Stunden, deren Inhalt von der Konzeption der jeweiligen Einrichtung abhängt. In Form einer Ausschreibung können alle kommunalen und freien Träger von Tageseinrichtungen sich um die Teilnahme be-

⁸⁸ Die Landesstiftung hat die Rechtsform einer gemeinnützigen GmbH (gGmbH). Alleingesellschafter ist das Land Baden-Württemberg. Das Stiftungskapital der Gesellschaft betrug zum Start rund 2,7 Mrd. DM. Näheres unter: <http://www.landesstiftung-bw.de>

⁸⁹ Vgl. hierzu ausführlicher <http://www.landesstiftung-bw.de/projekte/soziales.php?id=110>; ebenso S. 90 des Geschäftsberichts 2003.

⁹⁰ Nähere Hinweise unter: <http://www.sprachfoerderung-bw.de> und im Geschäftsbericht 2003, S. 38.

werben.⁹¹ Zur wissenschaftlichen Begleitung ist ein Beirat eingerichtet, dem Experten angehören. Diese evaluieren das Projekt, sind Ansprechpartner für die Fachkräfte und sprechen anschließend Handlungsempfehlungen aus.

3.1.5 Jugendstiftung Baden-Württemberg: „Begegnung junger Menschen unterschiedlicher Nationalitäten“

In ähnlicher Weise agiert die „Jugendstiftung Baden Württemberg“. Hier reicht der Förderumfang von interkulturellen (Schul-)Theaterprojekten über personale bzw. sozialpädagogische Integrationshilfen bis hin zu gezielten Sprachförderungsmaßnahmen. Dadurch sollen die Integrations- und Berufschancen für ausländische Jugendliche verbessert und die Partizipationsmöglichkeiten am gesellschaftlichen Leben durch die Vermittlung dieser Schlüsselqualifikationen vergrößert werden.⁹²

Im Rahmen der geförderten Projekte steht oftmals die Erhöhung der sozialen Kompetenz in der Schule (wie auch beim Übergang zum jeweiligen Beruf) im Vordergrund. Gegenstand der Förderung sind ferner Praktika im Bereich der Altenpflege, in denen die Kommunikation und Interaktion mit älteren Menschen geübt und vertieft sowie das Älterwerden in verschiedenen Kulturen bewusst und erfahrbar gemacht wird.

Ziel der Stiftung ist es, die Persönlichkeit bzw. das Selbstwertgefühl der Kinder in dieser sozial benachteiligten Gruppe zu stabilisieren, indem Einfluss auf ihr Freizeitverhalten genommen sowie schulische und handwerkliche Kompetenzen vermittelt werden, um sie so besser bzw. gezielter für den Berufseinstieg vorzubereiten. Erst durch diese Verortung im Gemeinwesen steige das Zugehörigkeitsgefühl. Hierzu gehört auch die Einbindung in sportliche Aktivitäten, die zugleich als Drogen- und Gewaltprävention fungieren.

So will beispielsweise das dort als „*B.i.S.*“ bezeichnete Projekt eine sinnvolle Freizeitgestaltung aufzeigen, gesellschaftliche Werte vermitteln und gerade diese „Risikogruppe“ an die allgemeine Jugendarbeit heranführen. Unterstützt werden die Teilnehmer dabei auch durch Vorbilder aus ihrem Migrationsumfeld.

⁹¹ Im Kindergartenjahr 2003/2004 beteiligen sich 416 Träger von 979 Tageseinrichtungen, so dass insgesamt 11.401 Kinder in 1.565 Fördergruppen erreicht werden. Das Projekt kann durch Beschluss des Aufsichtsrates der Landesstiftung weitergeführt werden.

⁹² Vgl. hierzu <http://www.jugendstiftung.de>

Im Förderfeld „*Begegnung junger Menschen unterschiedlicher Nationalitäten*“ – dort zum Beispiel das Projekt "*Ein Bild sagt mehr als 1000 Worte*" – werden für eine andere benachteiligte Gruppe, die der Spätaussiedler, Integrationsangebote gemacht. Neben einem breit gefächerten Sportangebot zählen dazu audiovisuelle Medien (Filme, computerunterstützte Sprachlernprogramme), um somit das Erlernen der deutschen Sprache zu ermöglichen und Sprachbarrieren zu überwinden. Des Weiteren verfolgt die Stiftung gemeinsam mit Trägern der Jugendarbeit Projekte im schulischen Bereich, wo eine engere Kooperation zwischen den Beteiligten angestrebt wird. Im Ergebnis sollen mehr Anregungen für eine sinnvollere Freizeitgestaltung geschaffen werden, um den „Lebensraum Schule“ stärker in die Gesellschaft zu öffnen.⁹³

3.2 Private Stiftungen und staatliche Programme in Kooperation

3.2.1 „Gleiche Bildungs- und Arbeitschancen für junge MigrantInnen“

Das auf drei Jahre angelegte Gemeinschaftsprojekt „*Gleiche Bildungs- und Arbeitschancen für junge MigrantInnen*“⁹⁴ vom „AntiDiskriminierungsbüro (ADB) Köln“⁹⁵ und von „Öffentlichkeit gegen Gewalt e.V.“ (Träger) hat das Ziel, konkrete Problemlagen von jungen Migranten in Köln festzustellen. Das wiederum vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Rahmen des Programms „ENTIMION – Gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus“ geförderte Projekt will sowohl bei der Einstufung in die verschiedenen Schulformen (v.a. in die Sonder- und Hauptschule) wie auch beim Zugang zum Arbeitsmarkt helfen. Es sollen

⁹³ Hierzu zählt das Projekt „*Karibuni Watoto*“, an dem 50 Kinder im Alter von 6-12 Jahren, davon 20 Kinder mit Migrationshintergrund, teilnehmen. Innerhalb einer Woche werden verschiedene Workshops und Werkstätten zum Thema Afrika angeboten, um gegenseitige Berührungängste und Vorurteile gegenüber fremden Ländern und Kulturen abzubauen. Ähnlich das Projekt „Café Pax“, wo Jugendliche aus unterschiedlichen sozialen Schichten und Nationalitäten zusammenarbeiten, um „ihr“ Café gemeinsam zu unterhalten. Zu den jeweiligen Ergebnissen der Projektförderung sowie Statistiken zur Förderung insgesamt, vgl. S. 18 ff. des „Jahresberichts“ bzw. „Ergebnisse 2003“, zu bestellen auf der Homepage der Jugendstiftung:

<http://www.jugendstiftung.de/de/shop/details.php?TitelID=32&KategorieID=7>

⁹⁴ Vgl. näher:

<http://www.oegg.de/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=36&page=2&active=2>

⁹⁵ Dabei handelt es sich um einen überparteilichen Zusammenschluss von Bürgern, die für die Achtung der Menschenwürde eintreten und sich gegen jede Form von Gewalt gegenüber Migranten/Flüchtlingen verbunden haben. Das Ziel ist es, die Öffentlichkeit auf Gewalt und ihre Ursachen - insbesondere durch wissenschaftliche Veranstaltungen zur Erforschung der Ursachen - aufmerksam zu machen. Mittlerweile hat sich das „ADB“ als erfolgreiche Anlaufstelle gegen rassistische Diskriminierung (nicht nur in Köln) bekannt gemacht und ist 2001 vom „Bündnis für Demokratie und Toleranz“ ausgezeichnet worden. Dieses Bündnis vereinigt alle Kräfte, die sich gegen fremdenfeindliche, rassistische und antisemitische Bestrebungen wenden. Es berät und unterstützt Gruppen, es initiiert selbst einzelne modellhafte Projekte und beteiligt sich an Aufklärungskampagnen, vgl. hierzu ausführlicher <http://www.buendnis-toleranz.de>

vor allem Fördermaßnahmen formuliert werden, um sie dann gegenüber den jeweiligen Entscheidungsträgern vorzutragen. Die im Rahmen dieses Projektes entstandene Publikation „Herkunft prägt Bildungschancen“ hat u.a. ermittelt, dass Kinder und Jugendliche gerade aus Zuwandererfamilien vermehrt in Sonderschulen für Lernbehinderte überwiesen und sie beim Übergang von der Grundschule in weiterführende Schulen benachteiligt werden. Das Projekt strebt daher eine Bestandsaufnahme bzw. statistische Erfassung der Situation in Köln durch Befragung von Eltern, Jugendlichen, Schulamt, Arbeitsamt, Unternehmen (etc.) an. Es will bei der Erarbeitung von neuen Lösungsansätzen wie etwa durch Netzwerkarbeit oder Beratung behilflich sein.

3.3 Private Stiftungen im Profil und deren spezifische Förderprogramme

3.3.1 Freudenberg-Stiftung

Die Freudenberg-Stiftung hat sich in der Vergangenheit des Themas Integration bzw. Migranten und Bildung besonders angenommen.⁹⁶ Dies gilt nicht nur wegen des eigenen Engagements, sondern auch mit Blick auf die besondere Kooperationsbereitschaft mit anderen Stiftungen bzw. anderen fördernden Institutionen und Spendern. Das Zusammenbringen von Menschen und Organisationen für gemeinnützige Zwecke ist ein Kennzeichen der Arbeit dieser Stiftung.

Bereits zum Selbstverständnis gehört ihr Eintreten gegen die Ausgrenzung bestimmter Gruppen in der Gesellschaft.⁹⁷ Aber auch die Stärkung der demokratischen Alltagskultur im Rahmen der Jugendarbeit - vor allem in der Schule - wird satzungsgemäß mit ca. 1,75 Mio. € jährlich gefördert.⁹⁸ Als operative Stiftung, die eigene Projekte entwirft, umsetzt, weiterentwickelt und verbreitet, ist sie dennoch zugleich offen für extern entwickelte Initiativen. Hierzu gehören verschiedene Formen des Stiftungshandelns wie etwa die Initiierung, Förderung, Begleitung und Auswertung konkreter Praxisprojekte.

⁹⁶ Die Freudenberg Stiftung wurde von den Familienmitgliedern 1984 – durch Übertragung von Vermögensanteilen an der ausschließlich in Familienbesitz befindlichen Firma - gegründet. Sie ist als gemeinnützige GmbH organisiert.

⁹⁷ Weitere Themenschwerpunkte sind: Förderung der demokratischen Kultur (v.a. Bekämpfung rechtsextremistischer Einflüsse auf die Alltagskultur, in der Jugendliche aufwachsen); Förderung von Jugendlichen, die vor allem aus Gründen sozialer Benachteiligung auf dem Weg durch die Schule und durch das System beruflicher Qualifikation in Schwierigkeiten geraten sind; Reintegration von psychisch Kranken in das Arbeits- und Berufsleben sowie die Sensibilisierung für ihre spezifischen Probleme. In allen Feldern gehe es um Probleme gesellschaftlicher Ausgrenzung und versagter Anerkennung. Und überall stehen Kinder und Jugendliche im Mittelpunkt. Daher setzt sie sich besonders für die Förderung der sozialen, sprachlichen, schulischen und beruflichen Integration der nachwachsenden Generation ein. Darüber hinaus betreut und fördert sie Projekte im Ausland.

Hinzu kommen Vernetzungsleistungen bei innovativen Praxisprojekten, d.h. die Organisation von Workshops, Arbeitsgruppen und Tagungen, um zu einem besseren Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis zu gelangen. Zum Bereich der Öffentlichkeitsarbeit gehören nicht nur die Politikberatung, sondern auch Publikationen und öffentliche Diskussionen, immer auch mit dem Ziel, den politischen Meinungsbildungsprozess zu bereichern. Um ihre Stiftungszwecke zu erreichen, arbeitet sie mit lokalen, nationalen und internationalen Partnerorganisationen zusammen (wie zum Beispiel Kommunen, Landes- und Bundesbehörden, Stiftungen, aber auch mit EU-Organisationen).

Ein besonderes Anliegen ist die gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben von ethnisch-kulturellen Minderheiten: Hier geht es ihr vornehmlich darum, die soziale und berufliche Eingliederung von Kindern und Jugendlichen nichtdeutscher Herkunft zu verbessern, die Lebensqualität von Migranten und Flüchtlingen (und anderen ausgegrenzten Minoritäten) allgemein zu steigern, um so zu mehr Verständnis und gegenseitigem Respekt zu gelangen.

3.3.1.1 Aufbauarbeit der Freudenbergstiftung

Um in diesem besagten Feld zu mehr „Orientierung“ zu gelangen, hat sie in den vergangenen Jahren zwei sehr wichtige Initiativen bzw. Institutionen gefördert: Das *Zentrum für Türkeistudien*⁹⁹ und den *Rat für Migration*.¹⁰⁰

Ebenso bedeutungsvoll ist die Errichtung eines Modellprojekts zur beruflichen und sozialen Eingliederung vor allem ausländischer Jugendlicher, das in Weinheim bereits 1979 realisiert wurde. Nach dem Muster dieses Projekts wurde dann später das Programm der „*Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher (RAA)*“ entwickelt. Das Programm ist dann zwischen 1980 und 1984 in neun Städten des Ruhrgebiets mit zusätzlichen Mitteln des Bundes, des Landes, der Kommunen und der Stiftung Ettlinger Gespräche aufgebaut worden. Diese „RAA“ sind wohl die wichtigste und hervorstechendste Initiative der Freudenberg-Stiftung. Sie entstanden im Rahmen eines Modellversuchsprogramms der Bund-Länder-Kommission für

⁹⁸ Vgl. hierzu ausführlicher den Bericht über die letzten 20 Jahre ihrer Tätigkeit unter: <http://www.freudenbergstiftung.de>

⁹⁹ Das Zentrum wurde (bereits 1985) zusammen mit dem „Stifterverband“ gegründet. Die Anregung hierzu kam aus dem Kreis der wissenschaftlichen Berater der Regionalen Arbeitsstellen und durch Empfehlungen eines Kreises, den die Stiftung zu „Ettlinger Gesprächen“ eingeladen hatte. Seit 2001 wird es nunmehr von einer eigenen Stiftung getragen.

¹⁰⁰ Mittlerweile unverzichtbar ist der jedes zweite Jahr herausgegebene Migrationsreport, der sich mit allgemeinen, aber auch aktuellen Problemen dieses gesellschaftspolitischen Handlungsfeldes beschäftigt.

Bildungsplanung und Forschungsförderung, das insbesondere Sonderschülern, Schulabrechern und Schulabgängern ganzheitliche Unterstützung anbieten wollte. Besondere Zielgruppe waren hierbei ausländische Jugendliche, die besonders oft die Schule ohne Abschluss verließen. Ein Jahr später konnte dann im Ruhrgebiet unter dem Namen der „RAA“ für ein ähnliches Konzept ebenso die Anerkennung als BLK-Modellversuch erreicht werden. Kurze Zeit später folgten dann Osnabrück, Mannheim und einige weitere Städte in Nordrhein-Westfalen. Mittlerweile gibt es sie in 46 Städten, verteilt auf sieben Bundesländer. 1995 wurde die Bundesarbeitsgemeinschaft der „RAA“ gegründet, die als ein Instrument für den Austausch und die Zusammenarbeit der Regionalen Arbeitsstellen in West- und Ostdeutschland fungiert, in den neuen Bundesländern hingegen im strukturellen Rahmen freier Träger der Jugendhilfe agiert.¹⁰¹ Sie soll neben der Vernetzung untereinander und der Koordination gemeinsamer Projekte zugleich für eine gemeinsame Öffentlichkeitsarbeit sowie der Erschließung zusätzlicher Finanzquellen sorgen. Die „RAA“ sind so strukturiert, dass sie vielseitig und flexibel arbeiten können. Schwerpunkte der Arbeit beziehen sich regelmäßig auf die Übergänge vom Kindergarten zur Grundschule sowie von der Grundschule auf die Sekundarschule. Aber auch der Wechsel von der Schule zum anvisierten Beruf, samt den damit zusammenhängenden Qualifikationsvoraussetzungen, gehört dazu.

Bei den „RAA“ arbeiten Sozialpädagogen und Lehrer unterschiedlicher nationaler Herkunft, ebenso Ehrenamtliche. Sie sollen unkompliziert und offen für die Belange der Jugendlichen sein. Insgesamt gebe es nahezu kein Problem der Migration und Integration, mit dem sich nicht irgendeine „RAA“ beschäftige.¹⁰² Neben der Vermittlung der deutschen Sprache sei eine der Kernaufgaben die Verringerung der Distanz zwischen Elternhaus und Schule, die bei Migrantenfamilien mitunter besonders ausgeprägt ist. Des Weiteren sind Gegenstand ihrer Tätigkeitsfelder die Entwicklung von Konzepten, Vorschlägen, Materialien sowie auch Beratungen bzw. Fortbildungsangebote für andere, wie etwa Lehrer und Polizisten. Zudem sind sie Träger von weiteren Projekten

¹⁰¹ Besonders erwähnenswert ist dort der „Arbeitskreis gegen Fremdenfeindlichkeit“, dessen wichtigste Aufgabe die Betreuung der „Vertragsarbeitnehmer aus Vietnam“ ist. Zum weiteren Tätigkeitsbereich zählt auch die im Zusammenhang mit der Zuweisung von Flüchtlingen entstehende Werbung für mehr Akzeptanz in der Bevölkerung. In diesem Zusammenhang kann auch auf die Finanzierung - gemeinsam mit der Volkswagen-Stiftung, der Marga und Kurt-Möllgaard-Stiftung, der ZEIT und dem Suhrkamp Verlag - der von Wilhelm Heitmeyer geleiteten Langzeitstudie zur gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit in Deutschland hingewiesen werden.

und Initiativen, zumeist dann, wenn andere Stellen Schwierigkeiten mit dem sehr breiten, Zuständigkeitsgrenzen überschreitenden Ansatz der „RAA“ haben.

Funktionsgleich ist etwa die Beratungstätigkeit des „*Interkulturellen Bildungszentrums Mannheims (ikubiz)*“, das ebenso zu den wichtigen Finanzierungsfeldern gehört. Es wurde 1983 unter dem Namen „Projekt Mannheim“ als Antwort auf die hohen Anteile nichtdeutscher Jugendlicher in Bildungseinrichtungen gegründet. Im Laufe der letzten zwei Jahrzehnte hat es sich zu einer breit angenommenen Anlaufstelle für Jugendliche im Übergang zwischen Schule und Beruf entwickelt.

Seit 1996 haben die Stadt Mannheim, die IHK, der Einzelhandelsverband und das „*ikubiz*“ einen Ausbildungsverbund mit ausländischen (zum Teil auch deutschen) Betrieben gegründet. Inzwischen gehören mehr als 80 Unternehmen mit insgesamt 200 Auszubildenden dazu.¹⁰³

Gemeinsam mit dem „International Labour Office (ILO)“ in Genf und dem Zentrum für Türkeistudien entwickelte das „*ikubiz*“ 1987 das inzwischen erfolgreiche Modell „*Ausländische Selbstständige bilden aus*“. Wie der Name schon sagt, sollen diese dazu bewegt werden, mehr Ausbildungsplätze anzubieten, sich häufiger als Ausbilder zu betätigen und die dazugehörige Prüfung vor der Industrie- und Handelskammer abzulegen. Bei Schwierigkeiten müssen die Selbstständigen bereit sein, einen Verbund auch mit größeren deutschen Partnern einzugehen.¹⁰⁴

3.3.1.2 Projekte der Freudenbergstiftung

Um die „Verantwortungsgemeinschaft“ von Bürgern und der jeweiligen Stadt im Bereich der Jugendarbeit zu stärken, hat die Freudenberg-Stiftung das Projekt „*Job Central*“ ins Leben gerufen. Hierbei kommen Gemeinden, Verbände, zuständige Einrichtungen, Schulen und die jeweiligen Unterstützerkreise zusammen, um einmal im Jahr über den Integrationsbericht von Job Central zu diskutieren bzw. weitere Vorgehensweisen besprechen.

¹⁰² Das Spektrum umfasst Integrationsprobleme von Seiteneinsteigern wie auch die unterschiedlichsten interkulturellen Konflikte, vgl. ausführlicher S. 16 ff. des oben erwähnten Tätigkeitsberichts der Stiftung.

¹⁰³ Mittlerweile hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung zusätzlich ein Beratungszentrum in Köln eingerichtet, um diese Entwicklung auch in anderen Städten zu fördern.

¹⁰⁴ In diesem Zusammenhang ist der so genannte „Qualipass“ von Bedeutung: Hierdurch können nämlich Jugendliche bzw. junge Erwachsene ihre erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten dokumentieren bzw. bestätigen lassen, etwa als Praxiserfahrung in Praktika, Vereinsmitarbeit, Schülerinitiativen, Aus-

Zu Beginn der Stiftungstätigkeit existierten kaum Kindergartenplätze in den Regionen bzw. Stadtteilen, in denen Migranten lebten. Zudem waren sie zumeist kirchlich getragen, wodurch (religiöse) Konflikte entstanden. Hinzu kam, dass die Integrationskonzeption des Landes Nordrhein-Westfalen sich auf die Förderung der zweiten Generation konzentrierte. Daher erhielten Eltern kaum Fördermaßnahmen. Um diesen Missstand zu beheben, entwickelte die Stiftung mit der Bernard van Leer Foundation, die Erfahrungen mit vergleichbaren Projekten aus Großbritannien („Community Education Center“ in Coventry) mitbrachte, und den „RAA“ das gemeinsame Projekt „*Türkische Kinder und Mütter*“ in Gelsenkirchen. Ziel war es, die Familien der Migrantenkinder, vor allem die Mütter, mit in die Bildungsförderung einzubeziehen. Die daraus gezogenen positiven Erkenntnisse flossen später in ein weiteres Projekt zur interkulturellen Erziehung im Kindergarten in Berlin. Dieser Verein „Community Education in Deutschland (Comed)“ arbeitet mit Schulen, Wissenschaftlern und Projekten zusammen, um die Bildungseinrichtungen für weitere Entwicklungschancen offen zu halten.¹⁰⁵ Dort sollen insbesondere die Eltern mehr Möglichkeiten zur Teilhabe erhalten. Diese Idee der Einbeziehung von Eltern, Kindern und Erzieherinnen führte dann später in Nordrhein-Westfalen zur Entwicklung des bilingualen Spracherwerbskonzepts „*Rucksack*“, das mit Hilfe der holländischen Stiftung „De Meeuw“ zur Serienreife geführt wurde. Es wendet sich an deutsche, türkische, italienische, griechische und russische Zuwandererfamilien mit Kindern der Altersstufe von ein bis drei Jahren sowie an Grundschüler. Im Ruhrgebiet läuft das Projekt nunmehr bereits seit mehreren Jahren mit Erfolg. Das Besondere an diesem Modell ist, dass es neben der kognitiv orientierten Spracherwerbsvermittlung auch tatsächlich eine Integrationsförderung schafft. Insoweit setzt und bewirkt dieses Programm eine Kultur der gegenseitigen Anerkennung (Stichwort: interkulturelle Kompetenz) und erreicht gemeinsame Lernprozesse für alle Beteiligten.

Darüber hinaus engagierte sich die Freudenberg-Stiftung auch für Hausaufgabenhilfen bzw. Nachmittagsbetreuung für Schüler mit Lern- und Konzentrationsschwächen; sie finanzierte für die Dauer eines Jahres eine halbe Stelle für eine der Mütter dieser Kinder. Nach einem Jahr übernahm die Stadt Offenbach die Kosten. Ferner wurden

landsaufenthalten, Nachbarschaftshilfen, eigenen Erfindungen oder Teilnahmen an Beschäftigungsprojekten.

¹⁰⁵ Die Freudenberg-Stiftung förderte über viele Jahre hinweg diesen Verein, einige Zeit davon gemeinsam mit der amerikanischen Mott Foundation.

Jugendkulturarbeiten wie das Projekt „*Mannheim-Berlin*“ gefördert, bei dem Kinder unter professioneller Anleitung Dinge und Lieblingsorte fotografierten, die für sie etwas Besonderes darstellen, um diese am Ende auf einer Wanderausstellung zu präsentieren.

Angeht die enorme Bedeutung von Medien im Rahmen der Wahrnehmung kultureller Differenzen hat die Stiftung 1988 gemeinsam mit der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen, der ARD und unter Federführung des Westdeutschen Rundfunks den „Civis Medienpreis“ ins Leben gerufen. Dieser stellt gewissermaßen eine Art „Medien-Oscar für interkulturelle Verständigung“ dar.¹⁰⁶

Erwähnenswert ist auch die Errichtung einer „*Mädchenwerkstatt*“, in der Schülerinnen der sechsten und siebten Klasse Grundkenntnisse der Holz- und Metallverarbeitung vermittelt bekommen und zugleich auch Computerkurse angeboten werden. Zum Programm gehört zusätzlich der Besuch von Ausbildungsplatzbörsen wie auch die Vermittlung von Praktikums- und Ausbildungsplätzen. Die Hälfte der Mädchen kommt aus Familien mit Migrationshintergrund.

Eine weitere Institution, die aufgrund ihrer Zusammensetzung, Kompetenz und ihres Engagements für die Arbeit der Freudenberg-Stiftung eine wichtige Rolle spielt(e), ist die Forschungsgruppe „Modellprojekte e. V. (FGM)“.¹⁰⁷ So veranstalten beide gemeinsam mit dem Beltz-Verlag die sog. „Weinheimer Gespräche“ zu bildungs- und gesellschaftspolitischen Problemen und Aufgaben.

Neben Unterstützungsleistungen im Zusammenhang mit dem Aufbau der „Deutschen Kinder- und Jugendstiftung“¹⁰⁸ fördert(e) die Freudenberg-Stiftung allgemein Bürger-

¹⁰⁶ Er stand bis 2002 unter dem Motto: „Leben in der kulturellen Vielfalt - gegen Rassismus und Ausgrenzung“ in Deutschland und ist aber seit 2003 - mit verändertem Profil – in die neu gegründete gemeinnützige „Civis Medien Stiftung für Integration und kulturelle Vielfalt in Europa“ übergegangen. Die Freudenberg Stiftung ist mit der WDR Gesellschafterin der „Civis Medien Stiftung“ und im Kuratorium vertreten. Bis 2002 wurde jährlich zugleich der „Civis-Jugendvideowettbewerb“ von der „RAA“ in Zusammenarbeit mit dem WDR von einer eigenständigen Jugendjury getragen. Er bot Jugendlichen und jungen Erwachsenen zwischen 14 und 22 Jahren die Möglichkeit, Videofilme zum Thema „Leben in kultureller Vielfalt - gegen Rassismus und Ausgrenzung“ in Zusammenarbeit mit Schulen, medienpädagogischen Zentren, Jugendeinrichtungen und Videowerkstätten eigenständig zu realisieren. Der Jugendfilmpreis wird 2004 unter veränderter Trägerschaft und unter der Bezeichnung „YEFF! Young European Film Forum for Cultural Diversity“ weiter bestehen. Hier soll allerdings in Zukunft stärker die europäische Jugendbegegnung in den Vordergrund rücken.

¹⁰⁷ Diese wurde lange vor der Freudenberg Stiftung auf Initiative des „Stifterverbands“ gegründet. Vereinsmitglieder sind Privatpersonen aus dem Umfeld von Landeserziehungsheimen, aus Stiftungen, Wirtschaft und Wissenschaft. Bis zu deren Verselbstständigung wurden u. a. die Projekte Zentrum für Türkei-Studien, Türkische Kinder und Mütter, Kiebitz und auch das ikubiz dort getragen.

¹⁰⁸ Hier vor allem mit der Robert Bosch Stiftung gemeinsam und auf Initiative der „International Youth Foundation“.

stiftungen, die sich der Bildungsarbeit von Jugendlichen widmen, so etwa die Hertener Bürgerstiftung. Zudem betreut sie weitere kleineren Stiftungen, die ähnliche Ziele verfolgen wie die Freudenberg-Stiftung selbst.¹⁰⁹

Eines der wichtigsten Projekte ist derzeit „*Verantwortung lernen (Service learning)*“. Dieses Projekt führt die Freudenberg Stiftung gemeinsam mit der Essener Stiftung Mercator durch. Hier handelt es sich um ein pädagogisches Programm, in dem Schüler durch die aktive Beteiligung an sozialen, karitativen oder ökologischen Projekten für die Gemeinschaft (außerhalb der Schule) die Möglichkeiten erhalten sollen, sowohl Wissen als auch Kompetenzen in authentischen Situationen in ihrem Lebensumfeld problemlösend einzusetzen. Daher sind Servicelearningprojekte in das schulische Curriculum integriert. Die Stiftung hat zusammen mit der Erfurter Werkstatt ein Pilotprojekt initiiert, das bundesweit an 12 Modellschulen zum Einsatz kam.

Auch für die Zukunft sieht sich die Freudenberg Stiftung diesem Bereich besonders verpflichtet. Gerade mit Blick auf die von der PISA-Studie zu Tage geförderten Erkenntnisse will sie sich auch weiterhin und verstärkt für die schulische Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund engagieren.¹¹⁰

3.3.2 Gemeinnützige Hertie-Stiftung

Das thematisch zielgerichtetste und zugleich umfangreichste Programm im Bereich der Bildungsförderung von Migrantenkindern bietet derzeit wohl die „Gemeinnützige Hertie-Stiftung“ an. Daneben fördert sie auch die Gebiete Neurowissenschaften, Europäische Integration sowie Erziehung zur Demokratie.¹¹¹

Das Komplett-Programm für Migrantenkinder bzw. deren „Rundum-Förderung“ beginnt mit „*frühstart*“ und reicht dann über „*Deutsch & PC*“ bis hin zu „*START*“, dem

¹⁰⁹ Dort werden u.a. betreut: die Karl Konrad und Ria Groeben Stiftung, die Lindenstiftung für vorschulische Erziehung und die Amadeu Antonio Stiftung. So fördert die Groeben Stiftung Projekte zur interreligiösen Verständigung; islamische Foren, die der Interkulturelle Rat initiiert hat; und die wissenschaftliche Begleitung und Beratung von Bürgerstiftungen. Die Lindenstiftung widmet sich vermehrt dem Spracherwerb türkischer Mütter und Kinder, aber sie bietet auch Bildungsprojekte an, so wie zum Beispiel für Roma-Kinder.

¹¹⁰ Zu einzelnen Zahlen und Statistiken hinsichtlich der Gesamtausgaben für das Jahr 2003 vgl. S. 109 des oben genannten Tätigkeitsberichts (Fn. 98).

¹¹¹ Die Bildungsarbeit steht daher unter dem Motto „Erziehung zur Demokratie“ und „Fördern und Fordern“. Hier hat die Hertie-Stiftung - in Kooperation mit der Stiftung Mercator, der Heinz Nixdorf Stiftung und der Robert Bosch Stiftung - den Bundeswettbewerb „Jugend debattiert“ ins Leben gerufen, der sich inzwischen zum größten privat finanzierten Projekt „zur sprachlichen und politischen Bildung in Deutschland entwickelt“ habe, vgl. näher www.jugend-debattiert.ghst.de. Die Hertie-Stiftung mit ihrem Vermögen von rund 0,8 Mrd. € und einem jährlichen Fördervolumen von durchschnittlich rund 25 Mio. € gehört zu den größten deutschen Stiftungen.

derzeit ambitioniertesten Projekt in diesem Bereich. Ziel ist es, Migrantenkindern parallel zu ihrer Schullaufbahn eine besondere Betreuung zu gewähren, um dadurch deren „bildungsferne“ Umgebung auszugleichen.

3.3.2.1 „frühstart – Deutsch und interkulturelle Erziehung im Kindergarten“

Der Grundbaustein der „Hertie-Stiftung“ – hier gemeinsam mit der „Herbert-Quandt-Stiftung“, der „Türkisch-Deutschen Gesundheitsstiftung“ („TDG“) – ist der auf drei Jahre angelegte Modellversuch „frühstart“. In mehr als einem Jahr enger Zusammenarbeit (auch mit dem Hessischen Kultusministerium) wurde eine Initiative ins Leben gerufen, deren wesentliches Ziel es ist, Zuwandererkindern den Einstieg vom Kindergarten in die Grundschule zu erleichtern.¹¹²

Die Beherrschung der deutschen Sprache ist ein Kernelement gelungener Integration und damit zugleich ein Schlüssel zum schulischen Erfolg. Vor diesem Hintergrund wird in diesem Projekt die Sprachförderung schon vor der Einschulung betrieben. Anschließend werden der Verlauf und die Ergebnisse vom Europäischen Forum für Migrationsstudien an der Universität Bamberg evaluiert.

Das Projekt gründet in der Einsicht, dass für den Integrationserfolg der Kinder auch die frühzeitige Einbeziehung der Eltern in die Arbeit der Kindergärten unverzichtbar ist. Daher setzt es gerade hier an.¹¹³ Nach einer Beratung der Eltern über das deutsche Bildungswesen, die von der „TDG“ geleistet wird, sollen diese aktiver am Bildungsweg ihrer Kinder teilnehmen. Erst dann könnten auch Berührungspunkte gegenüber deutschen Bildungseinrichtungen abgebaut werden. Erfahrungen aus der Praxis zeigten, dass beinahe alle Eltern am Fortkommen ihrer Kinder interessiert sind, aber besonders große Probleme haben, ihre Bedürfnisse und Fragen gegenüber deutschen Institutionen zu artikulieren.¹¹⁴ Dadurch werden wichtige Bildungsentscheidungen für die Kinder in ihrer Tragweite verkannt.

Gerade durch die interkulturelle Erziehung in Kindergärten und deren Öffnung gegenüber anderen Kulturen soll das gegenseitige Kennenlernen kultureller Prägungen und

¹¹² Das Projekt startete April 2004 und dauert zweieinhalb Jahre. Die beteiligten Städte Frankfurt am Main, Gießen und Wetzlar informieren die Eltern über die städtischen Angebote.

¹¹³ Das Projekt ist vorerst auf drei Jahre angelegt, das Gesamtbudget umfasst rund 500.000 €. Wenn sich das Projekt erfolgreich entwickelt, wofür vieles spricht, besteht die Möglichkeit der Ausweitung und Fortführung. Das Interesse von Einrichtungsträgern in und außerhalb Hessens ist groß, ebenso die Resonanz in der regionalen und überregionalen Presse einschließlich der Organe von Zuwanderergruppen. Das Projekt hat im Januar 2004 begonnen und soll im Dezember 2006 abgeschlossen sein.

¹¹⁴ So die Projektleiterin Dr. Ingeborg Cleve in der Korrespondenz.

fremder Kulturen ermöglicht, sollen Aufgeschlossenheit und Dialogfähigkeit vermittelt werden. Diese drei Kernelemente (Sprachförderung, internationale Erziehung, Elternarbeit) bilden die Grundlage für eine erfolgreiche Schul- und Bildungslaufbahn und somit auch für das Projekt. Entsprechend werden besonders motivierte ErzieherInnen durch vielfältige didaktische und inhaltliche Maßnahmen¹¹⁵ gezielt weitergebildet. Diese Aufgabe wird durch die Herbert-Quandt-Stiftung erfüllt.

Zusätzlich werden den Eltern ca. 30 ehrenamtliche, muttersprachliche „Elternbegleiter“, zur Seite gestellt. Diese haben mindestens einen Realschulabschluss; außerdem werden sie durch Fortbildungsmaßnahmen auf ihre Aufgaben besonders vorbereitet.¹¹⁶ Dort werden ihnen sowohl Methoden zur Förderung frühkindlicher Sprachentwicklung - im Kontext pädagogisch-psychologischer und kommunikationswissenschaftlicher Erkenntnisse – als auch interkulturelle wie auch interreligiöse und ethische Kenntnisse vermittelt.¹¹⁷ Die Elternbegleiter sollen dann als Vermittler eine Brücke zwischen der Kita und den Elternhäusern bauen und zugleich die Eltern umfassend beraten. Sie sollen auf der Grundlage ihrer interkulturellen Kompetenz und ihres Expertenwissens gegenseitige Unsicherheiten abbauen helfen. Für die Sprachförderung wurden eigens eine Turkologin und eine Logopädin eingestellt. Ein weiteres damit zusammenhängendes Anliegen ist die Erhöhung der Zahl der Zuwandererkinder in den Kitas insgesamt. Die Kitas, die in Form eines Wettbewerbs ausgesucht werden, erhalten vom Hessischen Sozialministerium ein besonderes Zertifikat.¹¹⁸

Erste Berichte aus der Praxis zeigen, dass die Kinder gerne am Programm teilnehmen, ihr Wortschatz und ihre Sprechfreude sich rasch verbessern.¹¹⁹ Angesichts des großen Bedarfes und der großen Resonanz in Migrantenkreisen wurden bereits in jenen Kitas zusätzliche Fördergruppen eingerichtet.

¹¹⁵ Rund 110 Stunden anhand eines bestimmten Sprachförderkonzeptes von Elke Schlösser, *Wir verstehen uns gut. Spielerisch Deutsch lernen. Methoden und Bausteine zur Sprachförderung für deutsche und zugewanderte Kinder als Integrationsbeitrag in Kindergarten und Grundschule*, Ökotopia Verlag, Münster 2001.

¹¹⁶ In den Fortbildungen werden Informationen zu elementarpädagogischen, kommunikations- und gesundheitsspezifischen Themen vermittelt sowie das deutsche Schul- und Bildungssystem näher dargestellt. Die Elternbegleiterfortbildung wird von der pädagogischen Leiterin des Projekts, Diplom-Pädagogin Mehtap Şanlı, geleitet. Das Interesse an einer Teilnahme am Elternbegleiterprogramm wachse und die Motivation sei trotz des erheblichen Zeitaufwandes und des ehrenamtlichen Charakters hoch, so Dr. Ingeborg Cleve in der Korrespondenz.

¹¹⁷ Dr. Cleve in der Korrespondenz.

¹¹⁸ Inzwischen gibt es vierundzwanzig *frühstart*-Gruppen mit rund zweihundertvierzig Kindern.

¹¹⁹ Dr. Cleve in der Korrespondenz.

3.3.2.2 „Deutsch & PC“

Das Projekt „Deutsch & PC“ ist ein weiteres Projekt der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung, das in Kooperation mit dem Hessischen Kultusministerium durchgeführt wird.¹²⁰

Das auf fünf Jahre angelegte Vorhaben startete im Schuljahr 2001/2002 und hat in ähnlicher Weise wie das oben geschilderte Projekt „frühstart“ die frühestmögliche Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund zum Ziel.¹²¹

Kernelement des Projekts ist die Einbeziehung von Zusatzlehrkräften in den Unterricht der ersten Klassen, um die Sprach- und Medienkompetenz dort zu erhöhen. Dazu werden zusätzliches Lernmaterial und Computer zur Verfügung gestellt – so geschehen an den drei beteiligten Schulen aus dem Frankfurter Stadtteil Gallus, mit zum Teil über 70% Ausländeranteil an den Schulen.¹²²

Zwei Förderlehrer beobachten in den ersten vier Schulwochen die Kinder hinsichtlich ihrer Sprachentwicklung und bilden anschließend Fördergruppen von sechs bis acht Kindern. Diese erhalten dann einen eigenen Raum mit PC-Ausstattung, wo sie dann wöchentlich zehn Stunden Förderunterricht in den Fächern Deutsch und Mathematik erhalten. Dieser ist inhaltlich und zeitlich abgestimmt. Der Unterricht basiert auf der (gleichen) Grundlage der zuvor erstellten Jahrespläne für die Unterrichtsgestaltung des jeweiligen Schulfaches. Anders als der reguläre Unterricht ist er allerdings didaktisch besonders aufbereitet und den methodischen Bedürfnissen der jeweiligen Fördergruppe angepasst. Die Kinder bleiben in den übrigen Stunden in den regulären Klassenverband integriert und können somit dort ihre erlernten Fähigkeiten erproben und anwenden. Hiervon profitiert auch der „reguläre Betrieb“, weil der Rest der Klasse in diesen beiden Fächern insgesamt kleiner und homogener wird.

An- bzw. abschließend wird der Sprachstand der Kinder individuell durch die Förderlehrerin und in Absprache mit der Klassenlehrerin bewertet. Die Eltern erhalten hierüber eine schriftliche Mitteilung. Zudem wird jeweils zu Beginn und am Ende des Schuljahres ein Ausgangsbericht angelegt.

Mittlerweile wird der Förderunterricht auch im zweiten und dritten Schuljahr fortgesetzt, allerdings nur noch mit fünf Stunden Deutschunterricht pro Kleingruppe in den

¹²⁰ Das Fördervolumen der Hertie-Stiftung beträgt hier 1,3 Mio. € für fünf Jahre.

¹²¹ Die wissenschaftliche Betreuung bzw. Begleitung erfolgt durch Prof. Wilhelm Griebhaber, Westfälische Wilhelms-Universität Münster.

dritten Klassen. Insoweit wird der Schwerpunkt auf die Verschriftlichung von Sprache und auf das Textverständnis verlagert.

Die ersten Ergebnisse sind beachtlich: An den drei Schulen haben alle 180 Schüler das Klassenziel erreicht. In den Jahren zuvor mussten mehrere Kinder aus sprachlichen Gründen die erste Klasse wiederholen. Die Fortgeschrittenen in der zweiten und dritten Klasse belegen durch ihre Leistungen, dass sie mit den übrigen Schülern ohne weiteres mithalten können und keiner weiteren Förderung mehr bedürfen. Daher ist das Projekt sehr erfolgreich gestartet und soll nunmehr auf weitere 12 bis 15 Schulen in Hessen ausgeweitet werden.

3.3.2.3 „*START-Stipendienprogramm*“

Der „Start-Schuss“ zu dem eingangs besonders hervorgehobenen Projekt der Hertie-Stiftung, das sie gemeinsam mit dem hessischen Kultusministerium durchführt, fiel bereits im Mai 2002 in Hessen. Mit ihrem „*START-Stipendienprogramm für Zuwandererkinder und –jugendliche*“ will die Stiftung die Entwicklungschancen „befähigter und bildungswilliger“ Schüler mit Migrationshintergrund verbessern und diese zu höheren Bildungsverläufen anspornen.¹²³

Inzwischen ist aus dem Projekt eine nahezu bundesweite¹²⁴ Initiative geworden, die dem ausgegebenen Motto des Projektleiters, Dr. Kenan Önen, voll zu entsprechen scheint: „Wir wollen als Stiftung aus einem Projekt eine kleine Bürgerbewegung machen!“ Auch der Leitgedanke des Geschäftsführers, Dr. Roland Kaehlbrandt, verdeutlicht die Bedeutung dieses Projekts für die Integration dieser Personengruppe: „Links den deutschen Pass, rechts das START-Stipendienprogramm“.¹²⁵ Diese erfolgreiche Initiative hat sich mittlerweile zu einem der herausragendsten „Mitmach-Projekte“ für andere Förderer entwickelt - und 2004 den ersten „Hessischen Integrati-

¹²² Vgl. hierzu die Presseinladung des Informationsdienstes Wissenschaft („idw“) unter: <http://idw-online.de/pages/de/news48331>

¹²³ Die Laufzeit des Projekts beträgt zunächst 5 Jahre, die Förderungssumme ist auf 1,67 Mio. € angesetzt. Gefördert werden Kinder von Zuwanderern der Jahrgangsstufen 8 bis 13, deren Wohnsitz und Schule in Hessen liegt. Grundsätzlich werden folgende Schulabschlüsse gefördert: Hauptschulabschluss mit dem Ziel eines mittleren Abschlusses, Mittlere Reife, Fachschul-/ Fachhochschulreife, Abitur.

¹²⁴ Bis auf Bayern und Baden-Württemberg, dort sind dann allerdings für diesen Bereich die Robert-Bosch- und Markelstiftung tätig, siehe dazu Punkt 3.4 unten.

¹²⁵ So sinngemäß die beiden Leiter im persönlichen Gespräch am 22. Oktober 2004 in Frankfurt a.M.

onspreis“ erhalten.¹²⁶ Schon nach vier Wochen bewarben sich fast 200 Schüler für die 20 Plätze (in Hessen), was den hohen Förderbedarf deutlich macht. Bisher wurden mehr als 60 Stipendiaten in die Förderung aufgenommen. Pro Schuljahr kommen rund 20 neue Stipendiaten hinzu, wobei dieses Jahr die Zahl allein in Hessen auf 31 gestiegen ist und weiter steigt.

Ziel des Programms ist es, die gesellschaftliche Integration voranzubringen, mehr Vorbilder für diese Personengruppe zu schaffen und die Voraussetzungen für eine akademische Laufbahn zu verbessern. Die Betroffenen sollen dadurch verstärkt in Leitungsfunktionen gelangen, um dort ihr interkulturelles Potenzial noch stärker für die gesamte Gesellschaft einbringen zu können.

Zum Bewerberprofil gehört neben guten bis sehr guten schulischen Leistungen und gesellschaftlichem Engagement, dass die Bewerber nicht „privilegiert“ sind und aus bildungsfernen Familien stammen. Darüber hinaus sollten sie motiviert und teamfähig sein, ein starkes und bemerkenswertes Persönlichkeitspotenzial besitzen. Verlangt sind ferner soziale Kompetenz wie beispielsweise das Engagement in der Schule oder in anderen politischen, gesellschaftlichen und sozialen Bereichen: z.B. Klassensprecher, Redakteur der Schülerzeitung (etc.). Außerdem werden bei der Auswahl Kriterien berücksichtigt wie Herkunft aus einer kinderreichen Familie und schwierige Wohnverhältnisse. Hierzu zählen weiterhin: kein eigenes Zimmer, kein eigener Arbeitsplatz, beengte Wohnung, laute Umgebung, mangelnde Unterstützungsmöglichkeiten durch die Eltern, Mehrfachbelastungen, Sprachdefizite, Nebenverdienst, Betreuung der Geschwister, Haushalt (usw.). Das Programm richtet sich besonders auch an so genannte „Aufholer“, die ihre frühe Kindheit in ihrem Herkunftsland verbracht haben sowie an Schüler, die während eines laufenden Schuljahres aus dem Ausland gekommen sind.

Für die Bewerbung sind die Empfehlung eines Lehrers oder Schulleiters sowie eine ausführliche, selbst verfasste Begründung erforderlich. Über die Aufnahme wird in einem Einzelgespräch mit dem zuständigen Projektleiter der Stiftung und den Mitgliedern des Auswahlremiums entschieden, dem erfahrene Pädagogen beisitzen. Der Beirat besteht aus Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens (in Hessen). Er berät die Stiftung in allen

¹²⁶ Schon bald nach Erscheinen der ersten Medienberichte über das angelaufene Projekt kamen - und kommen nach wie vor - Anfragen von verschiedenen Stellen wie etwa von Privatpersonen, Städten, Landkreisen und renommierten Stiftern, vgl. ausführlicher und aktuell die Homepage: <http://www.start.ghst.de>

Belangen des Projektes und wirkt unterstützend bei der Entwicklung von Förderstrategien mit.

Die Förderung wird zunächst für ein Jahr bewilligt. Bei schulischem Erfolg können Verlängerungen bis zum Erreichen eines höheren Bildungsabschlusses gewährt werden. Wer aufgenommen wird, erhält bis zum Abitur 100 € Bildungsgeld pro Monat und einen PC mit Internetanschluss. Das Bildungsgeld kann allerdings je nach Leistung, Bewährung und Erfordernis weitere Fördermittel - bis zu einer Höhe von 500 € pro Schuljahr - enthalten.

Des Weiteren umfasst sie eine ideelle Förderung. Insoweit legt die Hertie-Stiftung großen Wert darauf, dass sie von den Stipendiaten nicht nur als reiner Geldgeber verstanden wird. Gleich nach der feierlichen Aufnahmezeremonie werden die neu aufgenommenen Stipendiaten („Hertianer“) in das „START-Netzwerk“ mit eingebunden und erhalten Informationsbriefe, tauschen sich per E-Mail (bzw. Stipendiaten-Chat) untereinander oder mit den Leitern aus.

Die regelmäßig stattfindenden themenspezifischen Bildungsseminare für die Schüler (u.a. ein Rhetoriktraining), Betriebs- bzw. Bildungsexkursionen einschließlich des Jahrestreffens, dienen dazu, persönliche Kontakte aufzubauen und diese zu intensivieren. Dadurch soll das Gefühl vermittelt werden, jederzeit einen kompetenten Ansprechpartner für die eigenen Belange zu haben. Angesichts der zahlreichen positiven Rückmeldungen und des recht engen persönlichen Verhältnisses zu vielen Stipendiaten scheint dies gut zu gelingen.¹²⁷ Darüber hinaus erhalten die Teilnehmer zusätzliche Beratungsangebote für ihre Ausbildungs-, Studien- und Lebensplanung. Ferner vermittelt die Stiftung Praktikumsplätze und verschafft Kontakte zur Wirtschaft. Langfristig ist der Aufbau eines Netzwerkes ehemaliger Stipendiaten anvisiert („Alumnis“).

Neben der sehr positiven öffentlichen Resonanz – so sind bereits zahlreiche Artikel über das Programm sowie Portraits von Stipendiaten in lokalen und überregionalen Zeitungen erschienen – haben viele Stipendiaten ihre Leistungen im letzten Schuljahr noch einmal verbessert. Die mit dem Projekt verbundene Stärkung des Selbstbewusstseins habe das soziale Engagement noch weiter verstärkt; viele Stipendiaten hätten zunehmend verantwortungsvollere Ämter wie das des Schulsprechers erworben.¹²⁸

¹²⁷ So der deutsch-türkische Projektleiter Dr. Kenan Önen im Gespräch mit „Bildung PLUS“, im Internet abrufbar unter: http://www.forumbildung.de/templates/imfokus_inhalt.php?artid=245

¹²⁸ So der Leiter Dr. Önen im Gespräch.

Inzwischen sind auch Schulleiter, Lehrer und Migrantenvereine mit eingebunden. Zudem erklären immer mehr Förderer sich bereit, dieses Projekt zu unterstützen. Vor allem der Zuschnitt des Programms hat dafür gesorgt, dass bereits im ersten Jahr allein durch Drittmittel 23 zusätzliche Stipendienplätze geschaffen werden konnten. Ferner kommen zunehmend Stiftungen, Städte, aber auch Privatpersonen auf die Hertie-Stiftung zu und erkundigen sich nach Kooperationsmöglichkeiten.¹²⁹ Insoweit veranschaulicht dieses Modell in recht gelungener Weise, wie Integrationsprojekte von Städten im schulischen Bereich bzw. Weiterbildungseinrichtungen ergänzt werden können.

Außerdem eignet es sich gerade für private Stiftungen hervorragend, dieses als „Aufbau-Programm“ für ihre jeweilige Region anzusehen und dementsprechend zu fördern: So übernimmt beispielsweise die „Ertomis-Stiftung“ die Finanzierung von fünf START-Stipendien.¹³⁰ Ferner unterstützt die „Bertha Heraeus und Kathinka Platzhoff Stiftung“ (Hanau) eine Stipendiatin für einen Zeitraum von vier Jahren. Ebenso vergibt die „Edmund Vey-Stiftung“ (Frankfurt) ein volles Stipendium. Die Stadt Wuppertal stellt hierzu die Betreuung der Stipendiaten durch eine Fachkraft der Stadt sowie einen Raum für regelmäßige Treffen der Stipendiaten zur Verfügung. Die Hertie-Stiftung stellt in diesem Rahmen ihr Projektdesign zur Verfügung, bringt die Stipendiaten in Bildungsseminaren unter und ermöglicht deren Teilnahme an START-Jahrestreffen. Damit sorgen alle Partner gemeinschaftlich für das Gelingen des Projekts und gleichzeitig für die Auswahl bzw. Aufnahme der Bewerber. Sie bilden gemeinsam einen Lenkungsausschuss. So ist etwa „START-Wuppertal“ zunächst für vier Jahre aufgelegt. Das Finanzvolumen des Projekts beträgt zunächst rund 200.000.- €. Die Stipendiaten sind zwei Jungen und fünf Mädchen. Sie stammen aus der Türkei, der Ukraine, aus Serbien und aus Italien. Sie vertreten unterschiedliche Schulformen der Jahrgangsstufen acht bis zwölf. Mittlerweile beteiligt sich auch die Stadt Leipzig daran, indem sie ein gemeinsames Stipendienprogramm von Stiftung und Stadt für Leipziger Einwandererkinder anbietet. Außerdem hat sich die „Stadt-Stiftung Gütersloh“ bereit erklärt, ab

¹²⁹ So die beiden Leiter Dr. Kaehlbrandt und Dr. Önen im Gespräch.

¹³⁰ Seit 30 Jahren fördert die Ertomis Stiftung (Gemeinnützige Gesellschaft zur Förderung von Wissenschaft mbH“ mit Sitz in Wuppertal - gegründet und getragen von der Familie Dr. Erich Mittelsten Scheid) wissenschaftliche Forschungsprojekte und deren Erprobung in der Praxis. Über viele Jahre hinweg bezog der Stiftungszweck sich vorwiegend auf die Gebiete Erziehung, Berufsbildung, Rehabilitation von Behinderten und Straffälligen sowie deren Wiedereingliederung in das Berufsleben. Ohne diese Forschungsgebiete voll aufzugeben, verlagerte sich die Fördertätigkeit in den letzten Jahren zunehmend auf Projekte der Eigenarbeit, der historischen Forschung und der besseren Integration

September 2004 für zunächst zwei Jahre zwei Stipendien zu finanzieren. Der Kreis Ofenbach fördert drei Stipendien. Zusätzlich kamen aus dem Freundeskreis der Hertie-Stiftung Spenden für 13 zusätzliche Stipendien. Die „Bürgerstiftung Saar“ baut hier einen Stiftungsfonds auf, um im Rahmen eines eigenen Stiftungsfonds (innerhalb der Bürgerstiftung) sich dann selbst finanziell und konzeptionell an diesem Projekt beteiligen zu können.¹³¹

Die Hertie-Stiftung hält stets Ausschau nach zusätzlichen Partnern, Sponsoren und Förderern, insbesondere Stiftungen, um ihr Projekt flächendeckender auszubauen und so weiteren Migrantenkindern die Teilnahme zu ermöglichen. Gerade erst hat sie es geschafft, die „Deutsche-Bank-Stiftung“ für die Einführung dieses Programms in Berlin zu gewinnen.

3.3.3 „Talent im Land - Schülerstipendien für begabte Zuwanderer“

Die Fördertätigkeit der Robert Bosch-Stiftung - eine der großen unternehmensgebundenen Stiftungen in Deutschland - hat vor allem den Bereich Bildung und Erziehung im Blick.¹³² Schon seit einiger Zeit befasst sie sich mit neuen Ansätzen in Schulen und Ausbildungsstätten, dies meist exemplarisch bzw. modellhaft in Form von Wettbewerben und ausgewählten Projekten.

Der Gründer der Markelstiftung Karl E. Markel, der Gründer der Stuttgarter Volkshochschule, Theodor Bäuerle, sowie Robert Bosch hatten schon recht früh (1920er Jahre) die Idee einer Stiftung für Bildungsförderung.¹³³ So ist es nicht verwunderlich, dass das wesentliche Ziel der Markelstiftung die Förderung von begabten jungen Menschen ist. Sie will ihnen einen qualifizierten Schul-, Fachhochschul- oder Hochschulabschluss er-

ausländischer Mitbürger in das Gesellschafts- und Arbeitsleben, vgl.
<http://www.presseportal.de/story.htx?nr=511496&firmaid=9400>

¹³¹ Vgl. hierzu ausführlicher <http://www.buergerstiftung-saar.de>. Hierzu hat sich beispielsweise die „SHS Foundation“ - eine gemeinnützige Stiftung und ein Förderverein, die alle guten wirtschaftlichen und kulturellen Entwicklungen im Saarland unterstützen, ergänzen und ihnen zuarbeiten wollen, vgl. <http://www.shsfoundation.de> - einverstanden erklärt. Ebenso die „Asko Europa-Stiftung“, siehe <http://www.asko-europa-stiftung.de/deutsch/deutsch.htm>

¹³² Daneben fördert sie Projekte in den Gebieten Gesundheitspflege, Völkerverständigung, Wohlfahrtspflege, Kunst und Kultur sowie Geistes-, Sozial- und Naturwissenschaften. 2002 stellte sie 44,7 Mio. € für gemeinnützige Vorhaben bereit. Die Gesamtausgaben für das Jahr 2003 beliefen sich sogar auf 48,7 Mio. €, wovon für den Bereich Jugend, Bildung und Bürgergesellschaft ca. 8 Mio. € entfielen.

¹³³ Bereits nach Ende des Ersten Weltkrieges entwarf Bäuerle auf Boschs Geheiß eine Konzeption für eine umfassende Volksbildungsorganisation. Das Ergebnis war die Gründung des "Vereins zur Förderung der Volksbildung" (1918), der es sich zum Ziel setzte, das freie Volksbildungswesen in Württemberg zu fördern.

möglichen. Des Weiteren berät und betreut sie die Geförderten in ihrem Bildungsweg persönlich bzw. individuell.

Neben der Begabtenförderung gehören zum Schwerpunkt der Bosch-Stiftung und Markelstiftung auch die gesellschaftliche Integration und die Verbesserung der Bildungschancen von ausländischen Kindern und Jugendlichen. Hier setzten beide Stiftungen schon relativ früh Akzente: Bereits 1985 griffen sie das Thema Begabtenförderung für diese Gruppe auf und schufen ein besonderes Stipendien-Förderprogramm in Baden-Württemberg. Über 300 Jugendliche, die sich durch Begabung, Bildungsinteresse und Zielstrebigkeit auszeichneten, allerdings Schwierigkeiten hatten, ihre Schulausbildung zu finanzieren, konnten bisher auf diesem Wege eine weiterführende Schule erfolgreich abschließen und eine Berufsausbildung oder ein Studium aufnehmen.¹³⁴

Das aktuelle Projekt der beiden Stiftungen hierzu lautet: „*Talent im Land - Schülerstipendien für begabte Zuwanderer*“. Es weist ähnliche Züge auf wie das oben dargestellte „*START-Stipendienprogramm*“:¹³⁵ Es hat sich zur Aufgabe gesetzt, die Unterrepräsentanz von Migrantenkindern an weiterführenden Schulen auszugleichen und diese in ihrer schulischen Laufbahn zu unterstützen. Zugleich soll deren reiches interkulturelles Erfahrungspotential genutzt und zur Bewältigung der durch die Zuwanderung und Migration gestellten Herausforderungen der (europäischen) Gesellschaft eingesetzt werden. Zur Förderung gehören neben der Ausbildungsbeihilfe von durchschnittlich 200 € auch Angebote zur schulbegleitenden Weiterbildung und Betreuung, Stipendiatentreffen und Seminare, Sonderzuwendungen wie beispielsweise für Klassenfahrten oder für einen Computer wie auch Förderunterricht in Deutsch und Fremdsprachen. Die Förderung will so die spezifischen Begabungen und Fähigkeiten jener Kinder insgesamt stärken und so mehr Vorbilder für andere schaffen. Besonders angesprochen sind hier bildungsferne Elternhäuser bzw. Kinder, die einen schwierigen Lebensweg zu meistern haben.

Pro Jahr können bis zu 50 Jugendliche der Klassenstufen 8 bis 12 diese Förderung erhalten. Die ersten 50 Stipendiaten, die aus 25 verschiedenen Ländern stammen und sich

¹³⁴ Seit 1. November 2003 gibt es eine Arbeitsstelle „Talent im Land“, die am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Tübingen angesiedelt ist. Siehe den dazugehörigen Forschungsbericht der Uni unter: <http://www.uni-tuebingen.de/uni/sei/ins-allg/files/Forschungsbericht.pdf>

¹³⁵ Die Laufzeit des Projekts beträgt 09/2003 - 08/2008 und wird geleitet von Prof. Dr. Ludwig Liegle, vgl. umfassender http://www.bosch-stiftung.de/foerderung/jugend/fr_buster.html?02050307.html bzw. die dazugehörige Internetseite: <http://www.talent-im-land.de>

unter 180 Bewerbern durchsetzten, konnten bereits Anfang Oktober 2003 ihre Urkunden aus der Hand der Ausländerbeauftragten des Landes entgegennehmen.

3.3.4 „Essener Förderunterricht“

Die Auszeichnung des Projekts „*Essener Förderunterricht*“ beim obigen Wettbewerb der Bertelsmann-Stiftung „Auf Worte folgen Taten“ veranlasste die in Essen ansässige Stiftung „Mercator GmbH“¹³⁶, sich hier als Hauptförderer zu engagieren. Sie möchte mit diesem Kooperationsprojekt, das aus einem erfolgreichen Pilotprojekt der Universität Essen¹³⁷ aus dem Jahre 1974 hervorgegangen ist, in mehreren Städten (u.a. in Duisburg) sowohl die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund verbessern, als auch gleichzeitig Lehramtsstudenten, die den Förderunterricht erteilen, unterstützen. Daher fördert sie Konzepte, die an das Projekt „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche ausländischer Herkunft der Universität Essen“ angelehnt sind.¹³⁸

Bei diesem speziellen Projekt werden Erfahrungen mit der Förderung von Migranten in den Sekundarstufen I und II gesammelt. Diese Hochschulinitiative beabsichtigt, die sprachlichen und fachlichen Fähigkeiten der Schüler durch systematischen, außerschulischen Förderunterricht zu verbessern. Weil schulische Erfolge in hohem Maße von der sprachlichen Kompetenz abhängen und Defizite sich hier strukturell auf andere Fächer ausbreiten, handelt es sich um ein sehr wichtiges Integrations- und Bildungsprojekt. Lehramtsstudenten werden als Förderlehrer eingesetzt, so dass sie sich für ihre spätere berufliche Tätigkeit zusätzlich qualifizieren können.

Die Besonderheit des Projekts liegt in der Verbindung unterschiedlicher Interessen und Ziele, so dass am Ende alle Beteiligten davon profitieren: Förderung von Chancenge-

¹³⁶ Sie ist benannt nach dem berühmten Kartographen Gerhard Mercator, der im 16. Jahrhundert in Duisburg lebte. Die Stiftung engagiert sich in vier Förderschwerpunkten: Innovation im Hochschulbereich, internationaler Austausch mit Osteuropa und Asien, kulturelle und soziale Entwicklung im Ruhrgebiet und Förderung von Kindern und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter. Siehe umfassender hierzu <http://www.stiftung-mercator.de>

¹³⁷ Institut für Migrationsforschung, Interkulturelle Pädagogik und Zweitsprachendidaktik – IMAZ – Fachbereich 3.

¹³⁸ Vgl. hierzu ausführlicher Gudrun Hock, Das Essener Integrationsmodell, in: Cities of Tomorrow – International Network for Better Local Government, Strategien der Integration – Handlungsempfehlungen für eine interkulturelle Stadtpolitik, Marga Pröhl/Hauke Hartmann (Hrsg.): Bertelsmann-Stiftung, Wiesbaden 2004, S. 28 ff. Ebenso „Förderunterricht für Migrantenkinder, Kooperationsprojekt der Stadt Duisburg und der Stiftung Mercator GmbH“, Herausgegeben von der Stadt Duisburg, Die Oberbürgermeisterin, Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien – RAA, im Internet unter: <http://www.duisburg.de/raa> siehe auch <http://www.uni-essen.de/foerderunterricht>

rechtigkeit im Bildungssektor durch individuelle Förderung sowie Entfaltung von Begabungsreserven bei den Schülern; zusätzlich Vorbereitung, Qualifizierung und Fortbildung (Supervision) der Studierenden für ihre spätere Berufstätigkeit in Schule und Betrieb; ebenso die Entwicklung von Unterrichtsverfahren und Materialien an der Hochschule, so dass eine wissenschaftliche Begleitung erfolgen kann.

Die Schüler werden zusätzlich zu ihrem regulären Schulbesuch intensiv gefördert. Sie sollen dadurch ihre Begabungen besser entfalten können, um so ihre Chancen zu steigern, einen qualifizierten Schulabschluss zu erreichen.¹³⁹ Fachliche und sprachliche Förderung sind eng miteinander verzahnt, wodurch isolierte Sprachförderung ohne praktischen Bezug, aber auch eine einseitige Schwerpunktsetzung weitgehend vermieden wird. Die Schüler werden mithin ganzheitlich betreut: Sie werden in ihrer persönlichen und familiären Situation unterstützt und erhalten ferner Hilfestellungen bei Bewerbungen. Darüber hinaus wird die schulische Entwicklung (Leistungen und Noten) stets beobachtet, Kontakte zu Lehrern, Eltern und (ggf.) Ausländerbehörden werden geknüpft.

Die Studenten steigern ihre interkulturellen Kompetenzen, indem sie sich schon während ihres Studiums auf ihre spätere Tätigkeit als Lehrer oder pädagogische Fachkräfte in außerschulischen Bereichen vorbereiten, Praxiserfahrungen im Umgang mit mehrsprachigen, bikulturellen Kindern und Jugendlichen sammeln und reflektieren. Hierdurch entsteht ein Ort der interkulturellen Begegnung für Lehrer und Schüler. Auch ist von Vorteil, dass beiden Gruppen das Leben in einer anderen bzw. „fremden“ Kultur vertraut, ihnen der kulturelle und zum Teil ethnische Hintergrund geläufig ist. Hierdurch werden multilinguale und multikulturelle Lernerfahrungen für alle Beteiligten ermöglicht.

In diesem Projekt sind 60% bis 70% der Studenten mehrsprachig - 25% bis 30% davon sind ehemalige Förderschüler. Deren Beteiligung erhöht nicht bloß die Identifikations-

¹³⁹ Schüler aus 43 Schulen des gesamten Stadtgebietes nehmen daran teil. Im Schuljahr 1998/1999 wurden mehr als 430 Jugendliche gefördert, die wiederum aus 20 verschiedenen Herkunftsländern stammten: knapp 340 aus der Türkei, 35 ehemalige GUS-Staaten, 11 Sri Lanka, 6 Ex-Jugoslawien u.a. Sie waren nach Leistungsstand, Sprachkenntnissen, Lernvoraussetzungen, Klassenstufe (überwiegend Sekundarstufe I [250] und Orientierungsstufe [122]), Schulform (Sonder-, Haupt- [36], Real-[37] und Gesamtschule [mehr als die Hälfte 266], Gymnasium [66] und Berufskolleg) und Schulfach in kleinen homogenen Gruppen untergebracht. Geschlecht: 245 weiblich, 186 männlich. Von den rund 430 Schülern wurden 409 in die nächste Schulklasse versetzt.

möglichkeiten für die Schüler, sondern dient auch als bestes Beispiel für eine gelungene Bildungskarriere und spornt zum Nachahmen an.

Besonders von Nutzen ist die über 25-jährige Erfahrung der Universität Essen mit diesem Modell. Aber das „Hereinholen der Praxis in die Hochschule“ macht es auch möglich, spezielle Lehr- und Weiterbildungsveranstaltungen sowie praxisnahe Unterrichtsmaterialien zu entwerfen.

Koordiniert bzw. organisatorisch angebunden ist das Projekt an die Regionale Arbeitsstelle („RAA“), die es bei der Kooperation mit Schulen, betroffenen Schülern, Eltern und Lehrern unterstützt sowie den notwendigen fachlichen Austausch gewährleistet.

Das hervorsteckende an diesem Modell ist das Zusammenspiel verschiedener Institutionen und Ressourcen:¹⁴⁰ Die Finanzierung beruht auf einem Kooperationsvertrag zwischen dem Schulverwaltungsamt und der Hochschule. Neben einer Grundfinanzierung¹⁴¹ seitens der „Stiftung Mercator GmbH“ beteiligen sich auch andere Stiftungen¹⁴² und Institutionen¹⁴³ an den Kosten. Darüber hinaus fließt regelmäßig ehrenamtliche Arbeit in das Projekt mit ein. Neben Gesprächen mit Eltern und Lehrern erteilen die Studenten mitunter kostenfreie Zusatzstunden vor Klausuren. Die Qualifizierungen der Studierenden wurden über Teilprojekte erworben, an denen sich auch die „Krupp-Stiftung“ und „Robert-Bosch-Stiftung“ beteiligten. Die Stadt Duisburg finanziert die Honorare für die Förderunterricht erteilenden Studenten sowie die übrigen Sach- und Verwaltungskosten. Für die Familien der Schüler entstehen keine Kosten.

Um eine Förderung seitens der „Stiftung Mercator GmbH“ zu erhalten, können sich Universitäten, aber auch private oder öffentliche Institutionen bewerben. Dabei müssen

¹⁴⁰ Leiterin des Essener Förderunterrichts ist Dr. Claudia Benholz.

¹⁴¹ Die Stiftung Mercator GmbH trägt vor allem die Kosten für die pädagogische Kraft und unterstützt die Beschaffung von Lehr- und Unterrichtsmaterial. Sie leistet nur eine Teilfinanzierung, indem sie die Honorare für die Lehrkräfte von bis zu 60.000 € pro Jahr für eine Laufzeit von drei Jahren zur Verfügung stellt.

¹⁴² Weitere Zuschüsse kommen oder kamen (u.a.) von der Stadtparkasse Duisburg (Spende von knapp 7.000.- €), der Gemeinnützigen Stiftung der Familie Herbert Grillo (sie förderte 2 Unterrichtsgruppen an einer bestimmten Schule, zu der sie eine enge Verbindung innehat), dem Kulturverein der Freunde und Förderer der Stadt Ordu (neben Spenden stellt sie Unterrichtsräume und –material zur Verfügung). Daneben wurde dieses Projekt in den Jahren 2000-2003 von einigen anderen Stiftungen unterstützt wie der Alfried-Krupp und Friedrich-Alfred-Krupp-Stiftung, Alfried Krupp von Bohlen und Halbach-Stiftung, Bertelsmann-Stiftung, Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, Heinrich-Spindemann-Stiftung, Frau Otto-Knaudt-Stiftung.

¹⁴³ U.a. Ausländerbeirat Essen, Verbund der Immigrantenvereine Essen, Verein zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher Essen e.V., daneben auch weitere Institutionen wie Banken und Sparkassen vor Ort.

u.a. folgende Kriterien erfüllt werden: Der Förderunterricht muss für die Schüler kostenlos sein. Die wissenschaftliche Begleitung des Projekts und die pädagogische Betreuung der Lehrkräfte muss durch eine Universität sichergestellt werden – und zwar in Anlehnung an das „Essener Fördermodell“. Die organisatorischen Rahmenbedingungen wie zum Beispiel Projektleitung, Räumlichkeiten (etc.) sollten gegeben und aus Dritt- oder Eigenmitteln des Antragstellers finanziert werden.¹⁴⁴ Insoweit ist die Stiftung zur Sicherung der Nachhaltigkeit von erfolgreichen Projekten selbst stark an Kooperationen mit anderen Förderern, Stiftungen und Institutionen interessiert.

Derzeit fördert die „Stiftung Mercator GmbH“ Förderunterricht-Projekte - in zum Teil abgewandelter Form - in Essen, Duisburg, Bielefeld, Dortmund und Köln. Das „Kölner-Projekt“ unterscheidet sich dadurch, dass die Ausbildung der Förderlehrer mit der Ausbildung der Deutschlehrer verknüpft wird. Die Projekte können mittlerweile eine beträchtliche Zahl an Schülern und studentischen Lehrkräften vorweisen, die in das Projekt eingebunden sind.¹⁴⁵ Derzeit wird geplant, das erfolgreiche Modell bundesweit auf bis zu 35 Standorte auszuweiten.

3.3.5 „Sommercamp“

Die „Jacobs Foundation“ hat im Jahr 2004 in Kooperation und Koordination mit dem Bildungssenator in Bremen und dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPI) in Berlin ein dreiwöchiges „*Sommercamp für Grundschüler*“ (mit ca. 500.000 Euro) gefördert, um Sprachdefizite vor allem bei Kindern mit Migrationshintergrund auszugleichen. Das MPI begleitet zusammen mit anderen Fachleuten das Projekt und untersucht den wissenschaftlichen Wert bzw. den Erfolg eines derartigen Sommerlagers.

In den mehrwöchigen Sommerferien spricht ein Teil der Kinder mit Migrationshintergrund kaum Deutsch und kommuniziert fast ausschließlich in ihrer Muttersprache. Dies führt dann bei Schulbeginn, also nach Ende der Sommerferien zu Sprachschwie-

¹⁴⁴ Dennoch behält die Stiftung sich vor, aus den eingereichten Bewerbungen eine geeignete Auswahl von maximal 35 Projekten zu treffen.

¹⁴⁵ Alle Daten sind bezogen auf das Jahr 2004: Essen (Gründung 1973): 733 Schüler, 105 Förderlehrer; Duisburg (Gründung 2001): 388 Schüler, 38 Förderlehrer; Bielefeld (Gründung 2001): 193 Schüler, 19 Förderlehrer; Köln (Gründung 2002): ca. 450 Schüler, 135 Förderlehrer; Dortmund (Gründung 2004). Weitere Informationen zu den einzelnen Standorten geben die jeweiligen Internetseiten der Universitäten: Essen <http://www.uni-essen.de/foerderunterricht>, Duisburg <http://www.uni-duisburg-essen.de>, Bielefeld <http://www.uni-bielefeld.de>, Köln <http://www.uni-koeln.de>, Dortmund: <http://www.uni-dortmund.de>

rigkeiten, so dass oftmals der Schulerfolg darunter leidet.¹⁴⁶ An diesem fast kostenlosen Camp (nur 30 € Selbstbeteiligung) nahmen rund 150 Grundschul Kinder der dritten Klasse teil. Gerade Kinder, die zuhause aufgrund einer anderen Muttersprache nur wenig Deutsch sprechen, waren besonders angesprochen. Das bunte Programm des Camps beinhaltete sowohl Spiel und Sport, Theaterspiel, als auch Sprachförderung - allerdings nicht in der Schule, sondern in Freizeithäusern in der Nähe von Bremen. In den ersten beiden Wochen, in denen die Kinder verschiedene Bremer Institutionen besuchten und das Wochenende zu Hause verbrachten, wurden sie täglich abgeholt und wieder nach Hause gebracht. In der dritten Woche übernachteten sie dort. Eine Gruppe von 15 Kindern erhielt vier erwachsene Personen (Eltern) zur Betreuung. Den insgesamt zehn Gruppen standen vier fachlich besonders ausgebildete Betreuer (Sprachlehrer, Theaterpädagogen, Betreuer) zur Verfügung.

3.4 Bürgerstiftungen

Als exemplarisch für diesen Kontext soll auf die „Bürgerstiftung Saar“ hingewiesen werden, die gegenwärtig ein Doktorandenstipendium und zwei Hilfskraftstellen für begabte und engagierte Studierende mit Migrationshintergrund am Fraunhofer-Institut für zerstörungsfreie Prüfverfahren an der Universität des Saarlandes vergibt.¹⁴⁷ Diese gezielte Vergabe an Zuwandernde soll gewissermaßen als Anerkennung für die Bewältigung der „enormen Herausforderung des Lebens und Lernens in zwei Kulturen“ verstanden werden. Dieser Personenkreis habe ein besonderes Potential, „die globalen wissenschaftlichen und wissenschaftspolitischen Herausforderungen, denen sich die Forschungslandschaft in Deutschland stellen muss, erfolgreich zu bewältigen“.¹⁴⁸

3.5 Migrantenorganisationen

Nicht unbeachtlich sind die gesellschaftlichen Integrationsleistungen der Migrantenorganisationen, die sich oftmals in Form von Selbsthilfvereinigungen zusammenschließen und dadurch soziale Netzwerke schaffen, um die Integration in die deutsche Gesellschaft zu verbessern und sich öffentlich stärker zu artikulieren.¹⁴⁹

¹⁴⁶ So der Bildungssenator Willi Lemke, vgl. Pressemitteilung der Stadt unter: http://www.bremen.de/web/owa/p_anz_presse_mitteilung?pi_mid=104018

¹⁴⁷ Siehe <http://www.buergerstiftung-saar.de>.

¹⁴⁸ Die Stipendien werden zunächst für das Studienjahr 2004/2005 ausgeschrieben und sind bei guten Leistungen bis zu drei Jahren verlängerbar.

¹⁴⁹ Leider muss hier zugleich konstatiert werden, dass nicht alle kontaktierten Migrantorganisationen auf unsere Untersuchung reagiert haben. Mithin ist nicht ganz klar, ob diese Organisationen in Wirklichkeit nicht weitaus mehr in diesem Bereich leisten als von uns zu erfahren war.

Im Bildungsbereich zählen hierzu sicherlich die verschiedenen Elternvereine, hervorhebenswert ist insbesondere das Engagement des spanischen Elternvereins. Hier sollen ebenfalls einige wiederum exemplarisch dargestellt werden, um die bunte Palette des breiten Engagements aufzuzeigen.

Einige von ihnen sind bereits für ihre Tätigkeiten bei dem oben dargestellten Wettbewerb der Bertelsmann-Stiftung ausgezeichnet worden. So gehörte zu den Preisträgern „Akarsu – Gesundheit, ausbildungsbegleitende Hilfe und Berufsvorbereitung e.V.“ (aus Berlin-Kreuzberg), der als Vorreiter auf dem Gebiet der beruflichen Qualifizierung und Integration von Zuwanderern im Gesundheitsbereich prämiert wurde. Gerade dem im Gesundheitsbereich vorherrschenden Mangel an zweisprachigen Fachkräften werde sehr erfolgreich durch die dort angebotenen gezielten Programme begegnet, hieß es in der Laudatio. In ähnlich vorbildlicher Weise habe die „Ausländerinitiative Freiburg e.V.“ sich für die Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen wie auch Erwachsener eingesetzt. Sowohl die Kultur- und Bildungsangebote für Erwachsene als auch die speziellen Alphabetisierungskurse für Frauen wurden besonders gelobt. Zu den weiteren Gewinnern zählte die „Türkische Gemeinde in Schleswig-Holstein e.V.“, die neben dem allgemeinen Engagement zur Verbesserung der schulischen Qualifikationen türkischstämmiger Jugendlicher im Rahmen des Projekts „Migranten schaffen zusätzliche Lehrstellen“ türkische Betriebe durch Überzeugungsarbeit dazu bewegte, seit 1998 mehr als 190 Lehrstellen im Bundesland bereitzustellen.¹⁵⁰

Erwähnenswert in diesem Zusammenhang ist auch die Auszeichnung mit dem Förderpreis des „Verbandes türkischer Unternehmer und Industrieller in Europa e.V. (ATIAD e.V.)“, der bereits zum fünften Mal an begabte türkische Schüler, Studenten, Akademiker und Meister verliehen wurde. Mit dem ATIAD-Förderpreis „Erfolgreiche Türken in Schule, Studium und Beruf“ sollen Menschen türkischer Herkunft ausgezeichnet werden, die sich durch besonders gute Leistungen hervorgetan haben.¹⁵¹

¹⁵⁰ Mit Unterstützung der Landesregierung in Schleswig-Holstein: Projekt: „AIM – Ausbildung und Integration für Migrantinnen und Migranten“. Dort wurden für diesen Bereich Beratungsstellen in Lübeck und später in Elmshorn eingerichtet, die als zentrale Anlaufstelle für ausländische Jugendliche bei Fragen und Problemen rund um die Ausbildung dienen. So haben beispielsweise in Lübeck rund 250 Jugendliche das Angebot bereits genutzt, 22 von ihnen konnten in freie oder neu eingeworbene Ausbildungsstellen vermittelt werden.

¹⁵¹ Siehe genauer unter: <http://www.atiad.org/site/de/home/index.asp>

4. Resümee

Die Darstellung der Stiftungstätigkeit im Bereich der Bildungsintegration von Migrantenkindern hat gezeigt, dass sowohl das Stiftungswesen als auch die Stiftungstätigkeit sich in einer Aufbruchsstimmung befinden. Die nötigen Rahmenbedingungen für die Förderprogramme samt deren Finanzierung scheinen abgesteckt: PISA und ähnliche Studien haben gezeigt, wo bestimmte Probleme im Bildungswesen bestehen. Nun liegt es an den Stiftungen, ihrer selbst auferlegten zivilgesellschaftlichen Verantwortung gerecht zu werden. Die oben näher behandelten Beispiele verdeutlichen, dass diese Herausforderung bereits angenommen worden ist. Seit einiger Zeit haben viele im Stiftungswesen (aber auch in angrenzenden Feldern) tätige Menschen begriffen, dass nicht jedes Kind die gleichen Eingangsvoraussetzungen hat, wenn es um Schule und Bildung geht. Ziel muss es daher sein, schon frühzeitig anzusetzen, um Defizite nicht synchron mit den Schuljahren anwachsen zu lassen. Nur so bleibt der Abstand zwischen den Kindern mit und ohne Migrationshintergrund klein.

Die diversen Stiftungsprojekte verfolgen verschiedene Ansätze. Einige setzen bewusst frühzeitig an und fördern dabei nicht bloß die Kleinkinder, sondern beziehen gewissermaßen im „Rucksack-Verfahren“ noch deren Eltern mit ein; meist ist dort selbst noch Platz für die interkulturelle Weiterbildung der Erzieher. Es hat sich inzwischen die Erkenntnis durchgesetzt, dass das Erlernen der Sprache des Aufenthaltslandes unverzichtbar für eine erfolgreiche Schul- und Bildungskarriere ist. Sprache ist nicht nur im Schulalltag wichtig, sondern gleiches gilt für den außerschulischen Bereich wie insbesondere die Ferienzeit: Wegen der zum Teil übermäßigen Dauer wirkt sie sich für Kinder nachteilig aus, die wenig Kontakte zu Deutsch sprechenden Kindern oder Personen außerhalb des Klassenzimmers haben. Daher ist auch das Sprachvermögen der Eltern nicht zu vernachlässigen.

Andere Stiftungen wiederum wollen gute Vorbilder für die Gruppe der Migranten schaffen. Deren Förderung ist dementsprechend eher darauf angelegt, die „Elite“ zu fördern bzw. eine „Elite“ erst zu schaffen. Engagierte, gute und überaus motivierte Kinder erhalten dort die Möglichkeit, ihrem Niveau entsprechend gesponsert zu werden. Diese Förderung der „Besten“ umfasst neben finanziellen Leistungen auch eine Einbindung in ein gut organisiertes Netzwerk. Diese symbolische Zugehörigkeit zu den „Auserwählten“ verspricht gute Aussichten, Gleichgesinnte zu treffen. Gemeinsam – so die berechtigte Hoffnung – lernen sie, Verantwortung gegenüber der gesamten Gesell-

schaft zu übernehmen. Zugleich wird damit der eklatante Mangel an Personen mit einem Migrationshintergrund in Spitzenpositionen der Gesellschaft angegangen.

Neben diesen direkt und unmittelbar wirkenden Projekten oder Programmen einzelner Stiftungen, darf die Basisarbeit anderer Stiftungen nicht unterschätzt werden. Viele Stiftungen fühlen sich insoweit der gesamten Gesellschaft verantwortlich. Daher haben sie nicht so sehr gezielte Programme im Blick, sondern eher bestimmte Förderfelder, die sie aber ebenso nachhaltig wie umfassend bearbeiten. Folglich ist ihre Herangehens- und damit zugleich Wirkungsweise lediglich eine andere, aber keine minderwertigere: Meist stellen jene Stiftungen weitaus höhere Finanzierungskapazitäten zur Verfügung, als einzelne gezielte Projekte. Dabei haben sie unterschiedliche Schwerpunkte wie Wissenschaft, Jugend, Erziehung und Bildung etc. Zusätzlich besetzen sie das umfassendere Thema „Integration und Migration“. Allerdings fungieren sie dann vielmehr als so genannte „Think Tanks“. Dieses Selbstverständnis sorgt dafür, dass sie sich vordergründig für das Zusammenkommen verschiedener Ressourcen wie Personen, Organisationen und Ideen einsetzen, die sich in der Migrationsarbeit in einer besonderen Form hervorgetan haben. Dabei zeigen einige Stiftungen mitunter recht flexible Herangehensweisen, in dem sie beispielsweise rasch ihre Förderfelder wie auch die Formen ihrer Förderung zu verändern vermögen. Hierzu gehören auch die engen Kontakte einiger namhafter Stiftungen zur Medienwelt, die erst für die nötige Publizität von vorbildhaften Projekten sorgen. Leider schaffen es nicht alle erfolgreich arbeitenden Stiftungen bzw. Projekte, das Licht der Öffentlichkeit auf sich zu ziehen.

Überhaupt scheinen diese letzten Punkte besonders wichtig zu sein: Flexibilität, Netzwerkarbeit und Medienwirksamkeit. Nur ein gut ausgebildetes und funktionierendes Netzwerk mit anderen Institutionen der Zivilgesellschaft bewerkstelligt in aller Regel das Ineinandergreifen unterschiedlich wirkender Ressourcen wie Ideen, Wissen, Engagement und selbstverständlich Geld. Erst das Zusammenkommen sorgt dann für das Gelingen gemeinsamer Projekte. Gerade diese Zusammenarbeit – oft auch mit staatlichen Stellen – ist Garant für die Zielerreichung umfassenderer Projekte. Die Medienwirksamkeit könnte dann vielleicht sogar dafür sorgen, dass womöglich noch mehr Migranten bzw. Migrantorganisationen sich hier betätigen. Diese könnten noch weitaus stärker ihr kulturelles Potenzial für die Gesellschaft einsetzen und damit zugleich auch in Zusammenarbeit mit anderen für das „Ineinanderfügen eines kleinen Teils in ein größeres“ (lat. *integratio*) sorgen.

Literatur

- Arnold Hermanns (1989): Zukunftsorientiertes Instrument der Marktkommunikation, in: ders. (Hg.): Sport- und Kultursponsoring. München.
- Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2003): Handbuch Stiftungen, Ziele - Projekte - Management - Rechtliche Gestaltung. Wiesbaden.
- Bertelsmann-Stiftung (2003): Auf Worte folgen Taten – Gesellschaftliche Initiativen zur Integration von Zuwanderern. Wiesbaden.
- Bundesverband Deutscher Stiftungen (Hg.)(2004): Stiftungen 2004. Berlin.
- Christa Müller (2002): Wurzeln schlagen in der Fremde. München.
- Elke Schlösser (2001): Wir verstehen uns gut. Spielerisch Deutsch lernen. Methoden und Bausteine zur Sprachförderung für deutsche und zugewanderte Kinder als Integrationsbeitrag in Kindergarten und Grundschule. Münster.
- Förderunterricht für Migrantenkinder. Kooperationsprojekt der Stadt Duisburg und der Stiftung Mercator GmbH. Herausgegeben von der Stadt Duisburg, Die Oberbürgermeisterin, Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien – RAA, im Internet unter: <http://www.duisburg.de/raa> siehe auch <http://www.uni-essen.de/foerderunter:richt>.
- Gudrun Hock (2003) Das Essener Integrationsmodell, in: Cities of Tomorrow – International Network for Better Local Government, Strategien der Integration – Handlungsempfehlungen für eine interkulturelle Stadtpolitik. Gütersloh.
- Heinrich-Böll-Stiftung und Bildungscommission der Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.) (2004): Selbstständig lernen – Bildung stärkt Zivilgesellschaft, Sechs Empfehlungen der Bildungscommission der Heinrich-Böll-Stiftung. Weinheim. 2004.
- Maecenata Institut (2000): Maecenata Stiftungsführer. Berlin.
- Marga Pröhl /Hauke Hartmann (Hg.) (2004): Bertelsmann-Stiftung. Wiesbaden.
- McQueen, A. / Greg, J. / Bray, J. H. (2003): Acculturation, Substance Use, and Deviant Behavior: Examining Separation and Family Conflict as Mediators, in: Child Development Vol. 74, S. 1737-1750.
- Stiftungszentrum im Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hg.) (2000): Stiftungen 2000. Berlin.

(Neben diesen Quellen wurden zahlreiche Internetressourcen verwendet, die jeweils in den Fußnoten aufgeführt sind.)

BILDUNGSBARRIEREN ÜBERWINDEN: AUSGEWÄHLTE STIFTUNGSPROGRAMME ZUR FÖRDERUNG VON MINDERHEITEN IN DEN USA

*Silke Heuser*¹⁵²

1. Blick über den Atlantik

Dieser Beitrag wirft einen Blick auf die Stiftungslandschaft in den USA. Dabei soll ein Bild davon vermittelt werden, wie sich Stiftungen in den USA im Bereich der Bildungsintegration von ethnischen Minderheiten engagieren. Stiftungsaktivitäten in den USA werden unter dem Blickwinkel vorgestellt, was Stiftungen in Deutschland leisten können, um Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Deutschland besser in das deutsche Bildungssystem einzubinden. Es werden ausgewählte US-Programme beschrieben, die (mitunter in Zusammenarbeit mit staatlichen Institutionen) zum Ziel haben, benachteiligte Schüler¹⁵³, hier vor allem Angehörige ethnischer Minderheiten, zu fördern und sie zum Hochschulstudium zu führen. Die recht unterschiedlichen Ausgangspositionen hinsichtlich der Stiftungslandschaft beider Staaten bleiben weitgehend ausgeblendet.

1.1 Ethnische Vielfalt und Verschiebung der Mehrheitsverhältnisse

Die ethnische Vielfalt in den USA ist aufgrund der Einwanderungsgeschichte so ausgeprägt wie in kaum einem anderen Land. Dementsprechend hat die US-amerikanische Gesellschaft eine lange Erfahrung mit Einwanderung und Integration. Im Jahr 2003 lebten in den USA offiziell 33,5 Millionen im Ausland geborene Personen, was einem Anteil von 11,7 Prozent an der Gesamtbevölkerung entsprach. Die Bevölkerung der USA bestand im selben Jahr (nach dort üblichen Kategorien der Selbsteinschätzung) aus 68 Prozent Weißen, 14 Prozent Latinos (Hispanics), 12 Prozent Schwarzen (African-Americans), 4 Prozent Asiaten sowie jeweils unter einem Prozent Native Americans (Indianer) und Angehörigen von zwei oder mehr ethnischen Gruppen (US Census 2003¹⁵⁴).

¹⁵² Ed. M., International Education Policy, Harvard Universität, Cambridge, USA.

¹⁵³ Im Folgenden wird aus Gründen der Lesbarkeit die männliche Form verwendet, auch wenn Personen beider Geschlechter gemeint sind.

¹⁵⁴ <http://www.census.gov/popest/states/asrh/tables/SC-EST2003-04.xls>

Während noch in den 1970er Jahren Weiße in den Schulen die Mehrheit darstellten, hat sich dieses Verhältnis heute verändert. In Kalifornien sind sie mit 36 Prozent inzwischen in der Minderheit. Bevölkerungsprojektionen zeigen, dass sich die Gesellschaft der USA in den nächsten Jahrzehnten vor allem in den südlich gelegenen Großstädten ethnisch weiter stark diversifizieren wird und weiße Amerikaner ihre quantitative Mehrheitsposition verlieren werden.

Die zunehmende ethnische Vielfalt wirft auch die Frage nach der sozio-ökonomischen Lage bzw. den sozialen Aufstiegschancen ethnischer Minderheiten auf. Untersuchungen belegen, dass in Bezug auf schulische Leistungen große Unterschiede zwischen den verschiedenen ethnischen Gruppen existieren. So zeigen Testergebnisse des National Assessment of Educational Progress (NAEP), die jeweils in den Schulklassen vier, acht und zwölf durchgeführt werden, große Unterschiede zwischen asiatischen und weißen Schülern auf der einen und Schwarzen und Latinos auf der anderen Seite. Wie Thernstrom et al. (2003: 12) feststellten, hinken Schwarze und Latinos in ihrem Leistungsniveau den beiden anderen ethnischen Gruppen durchschnittlich deutlich hinterher - mit entsprechenden Auswirkungen auf ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt sowie die Aussicht auf einen Universitätsbesuch. Bezogen auf die Gruppe der 18 bis 24-Jährigen besuchten im Jahr 2000 insgesamt 36 Prozent aller weißen und 56 Prozent aller asiatischen Personen dieser Altersgruppe ein College. Demgegenüber betrug die Quote bei den Schwarzen 27 Prozent und bei den Hispanics lediglich 14 Prozent.¹⁵⁵ Diese Diskrepanz war früher noch größer und hat sich in den 1990er Jahren leicht verringert.

Im Rahmen dieser Arbeit interessiert nun eine besondere Frage: Was leisten Stiftungen (in Zusammenarbeit mit Universitäten und dem Staat) im Bereich der Bildungsintegration von ethnischen Minderheiten und Schülern mit Migrationshintergrund? Angesichts der Vielfalt bzw. Menge von Stiftungen in den USA wird hier ausdrücklich kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben (Swail 1999). Vielmehr sollen ausgewählte Ansätze, die auch für deutsche Stiftungen von Interesse sein könnten, modellhaft vorgestellt werden. Dabei wird sowohl auf die Internetpräsenz der Stiftungen als auch auf bestimmte wissenschaftliche Programmevaluationen zurückgegriffen. Eine wichtige Quelle ist die Publikation von Gandara et. al. (2001). Die Autoren haben Förderprogramme unter-

¹⁵⁵ U.S. Census Bureau, Census 2000

sucht, die benachteiligte Kinder und Jugendliche in ihrer Vorbereitung auf das College unterstützen.

1.2 Erziehung zahlt sich aus

In den USA kann die Relevanz eines College-Abschlusses kaum überschätzt werden. Er ist eine wesentliche Determinante sowohl für das berufliche Fortkommen als auch (damit zusammenhängend) für das Einkommen. So verdienen College-Abgänger 70 Prozent mehr als Personen, die nur eine High School erfolgreich abgeschlossen haben (The College Board 2004). Obgleich die Studiengebühren in den USA im Allgemeinen recht hoch sind, wird ein Studium vielfach durch Stipendien und Studienkredite ermöglicht. Laut *College Board*, einem gemeinnützigen Verein für Erziehung, kostet die vierjährige Ausbildung an einem privaten College über \$20.000 pro Jahr. Allerdings erhielten im Jahr 2003/04 Studierende im Durchschnitt \$9.400 Förderung in Form eines Stipendiums oder als Steuervergünstigung. Dagegen beliefen sich die Kosten an öffentlichen Colleges auf rund \$5.100 p.a., von denen Studierende etwa \$1.800 selbst aufbringen mussten. Mitunter werden universitäre Stipendien von so genannten Alumni (Ehemalige der betreffenden Einrichtung) ermöglicht, die meist ebenfalls eine finanzielle Unterstützung erfahren hatten. Daneben spielt aber auch der Staat eine nicht zu unterschätzende Rolle. So gewährte die US-Regierung im Jahr 2004 etwa 7,5 Millionen Universitätsstudenten \$62 Milliarden in Form eines Darlehens. Für Studierende aus niederen Einkommensgruppen bietet der Staat das *Pell Grant* Programm an, das laut *College Board* im Jahr 2003/04 5,1 Millionen Studierenden mit geringen Eigenmitteln im Durchschnitt \$2.466 zur Verfügung stellte. Anders als bei den Studiendarlehen müssen Gelder aus dem *Pell Grant* Programm nicht zurückgezahlt werden.

2. Affirmative Action

Im Rahmen der gesamtgesellschaftlichen Integration wirken sich Investitionen in die Schulbildung von Minderheiten nicht nur sozial, sondern langfristig auch finanziell aus. Höhere Schulabschlüsse korrelieren in der Regel mit dem Anstieg von Steuereinkünften, Rückgang von Sozialleistungen wie auch der Abnahme von Straftaten (Gandara, Bial 2001: 4).

Affirmative Action war in den 1970er Jahren eine gesellschaftspolitische Reaktion auf gesellschaftliche Ungleichheit. Mit dem Begriff Affirmative Action werden heute all diejenigen Programme beschrieben, die zur Förderung benachteiligter Gesellschaftsgruppen dienen, so auch Frauen (Sowell 2003: 2), obgleich darunter meist die

bevorzugte Aufnahme von ethnischen Minderheiten (wie etwa Schwarze) an Universitäten verstanden wird. Mit dieser Maßnahme ist es Universitäten erlaubt, den Minderheitenstatus über ethnische Zugehörigkeit bzw. „Rasse“ als ein Aufnahmekriterium bei der Auswahl von Studierenden einzubeziehen. Dies erhöht die Chancen von Angehörigen von Minderheiten, die unter schlechteren Voraussetzungen ins Bildungssystem eintreten und auch aufgrund der ungünstigeren Ausgangsvoraussetzungen schlechtere Noten und Testergebnisse erreichen.

Zur Rechtfertigung dieses Vorgehens werden mehrere Argumente vorgebracht: Befürworter argumentieren, dass die üblichen Maßstäbe, wie etwa standardisierte Testergebnisse, die Fähigkeiten von Minderheiten nicht angemessen widerspiegeln. Gleichzeitig werde mit dieser Maßnahme für Vielfalt (Diversity) an amerikanischen Universitäten gesorgt, die auch die gesellschaftliche Realität widerspiegle. Vielfalt wird insoweit als ein wichtiger Faktor für ein günstiges Lernumfeld angesehen – und zwar für alle Studenten.

Kritiker halten dem entgegen, dass diese Maßnahme eine diskriminierende Verfahrensweise sei. Sie verletze die amerikanische Verfassung, weil sie dem Gleichbehandlungsgebot widerspreche. Ferner wird darauf hingewiesen, dass mit der Senkung der Zulassungsstandards die durch positive Diskriminierung bevorzugten Minderheiten eher ungenügend vorbereitet an die Eliteuniversitäten kämen. Die Konsequenz sei, dass sie anschließend geringere Chancen hätten, die Anforderungen erfolgreich zu bestehen. Besser wäre es, so die Kritiker von Affirmative Action, sie an solche Universitäten zuzulassen, die ihren Qualifikationen eher entsprächen und ihnen so gewisse Entwicklungsmöglichkeiten einräumten.

Trotz dieser Kritik hat der Oberste Gerichtshof (Supreme Court) im Juni 2003 in einem wegweisenden Urteil zugunsten von Affirmative Action entschieden. In dem so genannten Fall „Michigan“ erlaubte der Oberste Gerichtshof der USA dem dortigen Universitäts-College, weiterhin Ethnizität als Auswahlkriterium im Rahmen des Aufnahmeverfahrens einzubeziehen. Zwar dürfe Ethnizität nicht mit einer bestimmten Anzahl von Punkten verknüpft werden - gleichwohl sei es nicht verwehrt, Ethnizität gezielt als Aufnahmefaktor einzubeziehen, um eine stärkere gemischte Studentenschaft zu erhalten, die erzieherische Vorzüge für alle Studierenden mit sich bringe.

3. Mangelnde Vorschulerziehung und daraus entstehende Sprachschwierigkeiten beim Schuleintritt

Mangelnde Kenntnis der Unterrichtssprache ist nach wie vor eine der größten Barrieren für den schulischen Erfolg (vgl. Cummins 1998; Gogolin 2003). Daher gibt es Interventionsprogramme, die schon bei 3 bis 4-jährigen Kindern ansetzen. Sie haben die kreativ-kognitiven Aktivitäten im Kindergarten im Blick und beziehen dabei zugleich die Eltern mit ein. Einige dieser Programme wurden von Forschern evaluiert, um herauszufinden, welche Vorteile Interventionen im frühen Kindesalter mit sich bringen. Methodisch ging man dabei nach dem Zufallsprinzip vor: jedes Kind erhielt dieselbe Wahrscheinlichkeit, entweder der Teilnehmergruppe oder einer Vergleichsgruppe zugewiesen zu werden, die nicht an dem untersuchten Programm teilgenommen hat (aber ansonsten vergleichbare Merkmale aufwies).

3.1 Das Perry Preschool Modell

In der Perry Preschool-Studie in Michigan, die 1962 begann, wurden 123 schwarze Schüler aus niedrigen Einkommensgruppen nach dem Zufallsprinzip einer Teilnehmergruppe oder einer Vergleichsgruppe zugewiesen und seither beobachtet. Heute sind die früheren Kindergartenkinder etwa vierzig Jahre alt. Laut einer kürzlich veröffentlichten Studie konnten 97 Prozent der Überlebenden aufgefunden und befragt werden (Kirp 2004: 34). Die Kinder in dem dort durchgeführten Experiment waren aufgrund verschiedener sozialer und räumlicher Faktoren prädestiniert, in der Schule zu versagen. Diejenigen Kinder, die mit drei oder vier Jahren in das Programm aufgenommen wurden, erhielten jeden Morgen zweieinhalb Stunden Betreuung. Zusätzlich erhielten die Eltern in der Zeit von Oktober bis Mai Hausbesuche von anderthalb Stunden pro Woche. Der Unterricht war durchgeplant: statt freiem Spiel wurden kognitive Fähigkeiten geschult wie etwa kreatives Denken und aktives Lernen. Dabei griff man auf gut ausgebildete und angemessen bezahlte Erzieher zurück, die jeweils fünf bis sechs Kinder betreuten. Mütter wurden während der Hausbesuche unter anderem dazu angeregt, ihren Kindern vorzulesen (oder sie beispielsweise beim Einkauf das Wechselgeld zählen zu lassen). Im Ergebnis hatten die Teilnehmer am Programm bessere Noten in der High School als die Vergleichsgruppe. Zwei Drittel verließen die High School mit einem Abschluss, die entsprechende Quote der Vergleichsgruppe lag bei nur 45 Prozent. Im Alter von 27 Jahren hatten Programmteilnehmer höhere Einkommen sowie mit höherer Wahrscheinlichkeit ein Haus oder einen Zweitwagen. Das fast zweijährige Programm

führte nicht nur zu größeren Erwerbschancen, es reduzierte darüber hinaus die Sozialhilfebedürftigkeit sowie die Anfälligkeit, Straftaten zu begehen (Barnett 1996). Die kürzlich erschienenen Daten über die heute ca. vierzigjährigen Perry Preschool-Kinder zeigen, dass sie doppelt so oft das College beendet haben wie die Vergleichsgruppe, häufiger einem Beruf nachgehen und außerdem ein Drittel mehr verdienen. Die sozialen Vorteile einer „Kosten-Nutzen-Analyse“ ergaben, dass für jeden aufgewendeten Dollar ein Ertrag von \$17 erzielt wurde.

3.2 Head Start

Ein weiteres Programm für Kinder niederer Einkommensklassen aus allen ethnischen Gruppen, das im Vorschulalter ansetzt, ist *Head Start*. Es besteht seit 1964, umfasst inzwischen das gesamte Land und ist ein kompensatorisches Programm. Im Jahr 2003 wurden im Rahmen von *Head Start* insgesamt 909.608 Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren halbtags betreut. Hierbei greift es auf über eine Million ehrenamtlicher Mitarbeiter zurück, die die regulären Kräfte bei der Arbeit unterstützen. Die durchschnittlichen Kosten pro Kind im Jahr belaufen sich auf 7.092 \$.

Head Start bietet Hilfe bei Beratung in Fragen der Erziehung, Ernährung und frühkindlicher Entwicklung sowie medizinischer, zahnärztlicher und psychologischer Versorgung an. Dabei bezieht es die Eltern ein und unterstützt die gesamte Familie. Darüber hinaus berücksichtigt das Programm die individuellen Hintergründe der jeweiligen Familien - mit Blick auf den jeweiligen Entwicklungsstand sowie den unterschiedlichen ethnischen, kulturellen und sprachlichen Voraussetzungen. Forschungsergebnisse belegen durchweg, dass die Programmteilnehmer (im Verhältnis zu anderen) regelmäßiger die Schule besuchen und seltener Klassen wiederholen bzw. auf die Sonderschule verwiesen werden. Allerdings konnten sie ihren kognitiven Vorsprung aus den ersten Grundschuljahren, der sich meist in besseren Noten niederschlug, nicht dauerhaft halten. Andererseits kamen Currie und Thomas (1997) in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass *Head Start* für weiße Kinder durchaus einen bleibenden Erfolg bewirke und zwar bis in ihr Jugendalter. Dagegen verschwand für schwarze Kinder der Vorsprung schon im Alter von 10 Jahren. Ein Grund hierfür könnte sein, dass schwarze Kinder eher schlechtere Schulen besuchen bzw. andere Faktoren den erzielten Effekt im nach hinein wieder schmälern. Spätere Forschungen zur Langzeit-Wirkung von *Head Start* zeigten, dass weiße Schüler im Vergleich zu schwarzen auch eher die High School

vollendeten und zum College gingen. Zugleich schien das Programm die Strafanfälligkeit schwarzer Kinder zu mindern (Garces et. al. 2000).

4. Kein Zugang zu guten Schulen

Sind die Kinder einmal über das Kindergartenalter hinausgewachsen, stellt sich die Frage der Schulwahl. In den USA werden Schulen zum überwiegenden Teil über Grundstückssteuern der Anwohner finanziert, so dass eine wohlhabende Nachbarschaft auch eine gut ausgestattete Schule mit guten Lehrern impliziert. Den Ausgleich in ärmeren Vierteln müssen dann gegebenenfalls andere bewerkstelligen - wie beispielsweise Stiftungen.

4.1 A Better Chance (ABC)

Ein derartiges Programm bietet *A Better Chance* („ABC“), das schwarze Schüler von der sechsten Klasse bis zum College unterstützt. Es wurde 1963 in Boston von einer gemeinnützigen Organisation ins Leben gerufen und hat während seines vierzigjährigen Bestehens über 11.000 Schülern an 236 Partnerschulen einen Platz verschafft.¹⁵⁶ Im Schuljahr 2004-2005 wurden insgesamt 1.604 Schüler gefördert, die überwiegende Mehrheit von ihnen sind Schwarze. Ausgewählt werden begabte Schüler auf Vorschlag ihrer Lehrer. Sie werden dann von „ABC“ durch Gespräche und Tests geprüft und an Privatschulen weiter vermittelt, die für die Schulgebühren aufkommen. Neben dem dreitägigen Orientierungsprogramm müssen sich die Schüler an ihren neuen (mitunter weit entfernten) Schulen selbst zurechtfinden. Daher gehört Selbstständigkeit zu den Auswahlkriterien.

In den Gründungsjahren erhielt das Programm staatliche Anschubfinanzierung, die dann allerdings später durch große U.S.-Stiftungen wie die Ford Foundation, die Rockefeller Foundation, die DeWitt Wallace Foundation und die Sloan Foundation abgelöst wurde. Das Programm bietet die Möglichkeit, talentierte schwarze Schüler für den Besuch einer Eliteschule vorzuschlagen. Evaluationen haben gezeigt, dass 96 Prozent derjenigen Schüler, die die High School beendeten, anschließend auch ein College besuchten, darunter 20 Prozent ein Elite-College (Griffin 1990; Perry, Kopperman 1973; Johnson, Prom 1983). Zahlen über etwaige Schulabbrecher konnten nicht ermittelt werden. Die Evaluation von DMP Associates in Detroit, Michigan, die 201 ehemalige und 1.114 gegenwärtige Studenten befragte, ermittelte, das „ABC“ zwar erfolgreich auf den College-

¹⁵⁶ <http://www.abetterchance.org/AboutUs/Statistics/Stats.html>

Besuch vorbereite, dass aber zugleich mehr als 50 Prozent der Befragten sich an der Schule isoliert fühlten.

4.2 Advancement via Individual Determination (AVID)

Das *AVID*-Programm arbeitet unter dem Motto: „Hohe Ansprüche an Schüler stellen und ihnen die akademische Unterstützung bieten, dem Anspruch gerecht zu werden.“¹⁵⁷ Dabei wird davon ausgegangen, dass Schüler dann bessere Leistungen erzielen, wenn sie mit leistungsstarken Klassenkameraden dieselben Kurse besuchen und durch zusätzlichen Unterricht gefördert werden. Zwei Mal wöchentlich treffen sich *AVID*-Schüler in Kleingruppen mit einem Tutor. Daneben erhalten sie weitere Förderungen wie Unterricht in Aufsatzkomposition, im Mitschreiben, im Erlernen von Examenstechniken und Lernstrategien. Einmal wöchentlich werden Ausflüge unternommen oder Gastredner eingeladen. Dadurch entsteht ein Klassenverband, der die *AVID*-Schüler auch über die Schulzeit hinaus verbindet (Guthrie et al. 2000). Das 1980 in San Diego, Kalifornien, gegründete *AVID*-Programm fördert Schüler, die eher „mittelmäßig“ sind, aus niedrigen Einkommensschichten stammen bzw. zu ethnischen bzw. sprachlichen Minderheiten gehören. Das Programm, das anfangs lediglich mit 32 Schülern an einer Schule begann, betreut derzeit mehr als 92.000 Schüler in über 1.650 Schulen der Mittel- und Oberstufe.¹⁵⁸ Wie eine Evaluationsstudie aus dem Jahr 2000 feststellte, liegt der besondere Erfolg darin, dass *AVID* erfolgreich auf den College-Besuch vorbereitet. Laut Umfrage hat die überwältigende Mehrheit der 70 Befragten nach Beendigung der Schule auch ein College besucht, zwei Drittel von ihnen ein vierjähriges College. Diese Rate liegt weit über dem kalifornischen Durchschnitt (Guthrie et al. 2000). Weniger überzeugend sind die Ergebnisse zur Leistungsverbesserung: Von 1.000 *AVID*-Mittelstufen-Schülern, die 1999 und 2000 befragt wurden, lag die Durchschnittsnote des standardisierten Tests unter dem nationalen Durchschnitt. Das legt die Vermutung nahe, dass die dortigen Maßnahmen in erster Linie erfolgreich sind, um Gruppen von Schülern auf den College-Besuch vorzubereiten, die Maßnahmen hingegen weniger effektiv sind, akademische Leistungen zu verbessern. Das Programm finanziert sich weitgehend aus Stiftungsgeldern und Privat Spendern sowie staatlichen Zuwendungen wie auch Unterstützungen seitens der Wirtschaft. Das Programm kostet pro Schüler etwa \$625 pro Jahr.

¹⁵⁷ <http://www.avidonline.org/info/?tabid=3&ID=598>

¹⁵⁸ <http://www.avidonline.org>

5. Informationsdefizite bei der Schulwahl

Oftmals fehlt es den Familien, die einer ethnischen Minderheit angehören oder ein niedriges Einkommen haben, an Information bezüglich des Schulsystems und der Kurswahl. Geringer gebildete Eltern wünschen zwar, dass ihre Kinder eine höhere Schulbildung erhalten, es fehlt ihnen jedoch nicht selten an Kenntnissen darüber, welche Schritte dafür notwendig sind. Daher gibt es Programme, die sowohl Eltern als auch Schüler frühzeitig entsprechend informieren. Neben Beratern an der Schule, die individuell und in Gruppen über Berufsmöglichkeiten und Studienaussichten informieren, gibt es daneben auch noch weitergehende, spezifische Programme.

5.1 Indiana Career and Postsecondary Advancement Center (ICPAC) / 21st Century Scholars

Der US Bundesstaat Indiana wollte 1986 die Zahl seiner Studierenden erhöhen. Im Vergleich zu anderen U.S.-Staaten nahm Indiana damals nur Platz 39 in der landesweiten Gesamtliste von 50 US-Staaten ein. Orfield und Paul (1994) fanden heraus, dass die größte Barriere die frühe Differenzierung in Leistungsniveaus war. Sie stellten zugleich fest, dass Eltern und Schüler über die Konsequenzen nicht hinreichend informiert waren. Ihnen war nicht ausreichend bewusst, wie sich die frühe Differenzierung in Leistungsniveaus auf den beruflichen Werdegang ihrer Kinder auswirkte. Schüler, die sich für einen praktischen Zweig entschieden, hatten anschließend kaum eine Möglichkeit, die notwendigen Kenntnisse für einen Universitätsbesuch zu erwerben.

Statt intensiver Förderprogramme für eine kleine Gruppe begabter Schüler vorzuschlagen, empfahlen die beiden Beauftragten eine massive Informationskampagne. Folgende Schritte wurden vom Staat Indiana daraufhin unternommen: Mit Beginn der 7. Klasse wurde jede Familie so informiert, dass ihnen alle notwendigen Schritte, die zu einem Universitätsbesuch befähigen, mitgeteilt wurden. Der Informationsfluss wurde bis zur 12. Klasse aufrechterhalten. Der Unterricht wurde so geführt, dass er allen Schülern die notwendigen Fähigkeiten und Kenntnisse vermittelte, die erforderlich sind, um am Ende ein College besuchen zu können. Dies beinhaltete insbesondere, dass bestimmte Kurse nicht abgewählt werden konnten. Als dritten Schritt stellte der Staat Indiana zusätzliche Stipendien zur Verfügung (21st Century Scholars program). Durch diese Informationsmaßnahmen verbesserte sich Indiana bereits 1996 auf Platz 20 der US-Gesamtliste.

5.2 College Pathway

Die gemeinnützige Organisation Fulfillment Fund in Los Angeles, Kalifornien, gründete 1977 das Programm *College Pathway*. Es richtet sich an benachteiligte Jugendliche der 10. Klasse und aufwärts. Es förderte 2004 ca. 1.000 Jugendliche an zehn High Schools.¹⁵⁹ Fünf Ziele werden mit dem Programm verfolgt: Liebe zum Lernen, Selbstausdruck, Leistung, College-Besuch und soziales Engagement. Mitarbeiter des Fulfillment Funds und Volontäre geben einmal pro Woche Nachhilfe in Fächern wie Lesen, Schreiben, öffentliches Reden und kritisches Denken. Neben Informationsveranstaltungen zum Bewerbungsverfahren und Stipendien werden regelmäßig auch Colleges besucht. Im Verlaufe der weiteren zwei Jahre auf der High School finden dieselben Aktivitäten allerdings nur noch alle zwei Wochen (dann auf freiwilliger Basis) statt. Ein Vorteil des Programms ist, dass es in den Schulräumen stattfindet. Ein Nachteil hingegen, dass die Veranstaltungen während der beiden letzten Jahre parallel zum regulären Unterricht stattfinden und daher seltener besucht werden. Das Programm wurde vom Center for Higher Education Policy Analysis (CHEPA) untersucht. Es stellte fest, dass 30 Prozent der Teilnehmer des Programms ein College besuchten - verglichen mit nur 18 Prozent im Bezirk bzw. 14 Prozent in Kalifornien. Die Kosten, die jährlich pro Schüler aufgewendet werden, belaufen sich auf \$980.

6. Keine Kontakte zu Mentoren, kein Geld für Nachhilfe

Gandara und Bial (2001) haben im Rahmen ihrer Untersuchung von Programmen, die unterrepräsentierte Schüler auf die Universität vorbereiten, folgendes festgestellt: Neben einer Beratung, die Informationen zur Verfügung stellt, sind besonders Mentoren und Nachhilfe effektive Mittel für den Schulerfolg. Anders als ihre Mitschüler haben Kinder benachteiligter Schichten häufig nicht die finanziellen Möglichkeiten und auch nicht die sozialen Kontakte, um ihre Kenntnisse durch Nachhilfe oder gezielte Vorbereitung auf das *High School Diploma* zu erweitern. Etliche Programme bieten daher Zusatzunterricht an, wie z. B. die Neighborhood Academic Initiative (NAI), die 1990 von der University of Southern California (USC) ins Leben gerufen wurde.

6.1 Neighborhood Academic Initiative (NAI)

Das Programm richtet sich an Schwarze und Hispanics in sozial schwachen Gebieten von Los Angeles. Es wählt Schüler aus, die in der 7. Klasse unterdurchschnittliche

¹⁵⁹ <http://www.fulfillment.org/programs/collegepathways/#1>

schulische Leistungen zeigen, aber nichtsdestotrotz lernwillig sind. Sechs Jahre lang (von der 7. bis zur 12. Klasse) erhalten sie jeden Morgen zwei Stunden Englisch Intensiv-Unterricht an der Universität. Jeden Samstag nehmen die Schüler (sowie ihre Eltern) vier Stunden lang an einem Workshop teil, der sie auf das Studium vorbereitet. Zudem erhalten die Schüler zweimal pro Woche Nachhilfeunterricht von eineinhalb Stunden. Daneben besuchen sie freitags einen Berater, der mit ihnen nicht nur über ihre Vorbereitungen für das College spricht, sondern sich auch ihrer sozialen und emotionalen Probleme annimmt. Aus zwei Jahrgängen, die bisher das sechsjährige Programm komplett abgeschlossen haben, sind noch 64 Prozent in dem Programm verblieben. Von diesen 64 Prozent haben 96 Prozent eine Weiterbildung an einem College oder einer vergleichbaren Einrichtung gemacht. 52 Prozent haben ein Studium an der University of Southern California aufgenommen. Das ist eine erstaunliche Erfolgsrate bei einer sozial angespannten, innerstädtischen Umgebung, die generell gute schulische Leistungen erschwert. Das Programm fördert 40 bis 50 Schüler pro Jahr. Es kostet jährlich \$2.000 pro Schüler (Gandara, Bial 2001: 41).

6.2 Puente

Das Programm „*Puente*“ richtet sich in erster Linie an Hispanics und läuft an 18 kalifornischen Oberschulen. Für \$500 pro Jahr vermittelt es Hispanics, die ein College besuchen wollen, zwei Jahre lang einen intensiven Englischunterricht. Dazu werden ein Puente-Berater und ein Coach gestellt, die ebenfalls Spanisch sprechen, selbst eine Universität besucht und, wenn möglich, einen Migrationshintergrund haben. Sie dienen als erfolgreiche Rollenvorbilder. Eltern unterschreiben einen Vertrag, in dem sie sich verpflichten, nicht allein ihre Kinder zu unterstützen und zu ermutigen, sondern darüber hinaus auch an Informationsveranstaltungen teilzunehmen. Um sowohl die Eltern als auch die Schüler hierfür zu interessieren, kommen neben der spanischen Sprache auch die spanische Literatur wie auch andere kulturelle Elemente zum Einsatz.

Gandara et al. (2001) stellten fest, dass 84 Prozent der Kursteilnehmer eine College-Ausbildung absolvierten, im Vergleich zu 75 Prozent der Vergleichsgruppe. Der Hauptgrund, sich für einen College-Besuch zu entscheiden, war vor allem die Funktion des Mentors, der die Schüler über Jahre hinweg begleitete, unterstützte, immer wieder ermutigte und ihnen stets als Vorbild diente.

6.3 I Have a Dream (IHAD)

Die *I Have a Dream Foundation* wurde 1986 vom New Yorker Unternehmer Eugene Lang gegründet. Anlässlich einer Rede, die er 1981 vor 61 Sechstklässlern in seiner alten Schule hielt, erfuhr er, dass voraussichtlich zwei Drittel der vor ihm Sitzenden die Schule nicht beenden werden. Daher versprach er jedem Schüler, der die Schule erfolgreich abschließen würde, die Kosten einer College-Ausbildung zu übernehmen. Ihm war es im Rahmen der Förderung wichtig, einen persönlichen Kontakt zu begründen und diesen aufrechtzuerhalten. Um den Schülern zusätzliche Unterstützung zukommen zu lassen, stellte er einen Sozialarbeiter als Programm-Koordinator ein. An diesem Projekt beteiligten sich dann weitere gemeinnützige Organisationen, die ihrerseits Berater, Mentoren und Tutoren stellten. Von den 54 Schülern, die den Kontakt zu dem Förderer hielten, schafften 90 Prozent einen Schulabschluss; 60 Prozent von ihnen besuchten ein College. Als die Qualität des Programms publik wurde, fanden sich weitere Sponsoren, die eine klassenweise Förderung - von der Grundschule bis zum College (12 bis 16 Jahre lang) - ermöglichten. Inzwischen gibt es 180 IHAD-Projekte in 27 Staaten und 64 Städten, die über 13.000 Kinder und Jugendliche fördern. Das Programm erfuhr eine weitere Verbreitung und Unterstützung durch das Erziehungsministerium, indem es 1998 als Modell für eine Maßnahme des Kongresses diente - Gaining Early Awareness and Readiness for Undergraduate Program (GEAR UP).

IHAD wurde in mehr als zwölf Studien evaluiert. Von besonderer Relevanz ist die Studie von Kahne und Bailey (1997), die zwei 11.Klassen zweieinhalb Jahre lang im Hinblick auf Abschluss und Übergang zum College beobachteten. Beide Klassen hatten seit der 6. Klasse an dem Programm teilgenommen. Als Kontrollgruppe wurden die jeweils darüber liegenden Klassen gewählt, deren Schüler aus der gleichen Gegend kamen, jedoch keine IHAD-Gruppe darstellten. Typisch für das Programm war die Wahl einer besonders armen Nachbarschaft, in der Kinder in hohem Maße den Risiken des Schulversagens ausgesetzt waren. Als eher untypisch kann – neben der außergewöhnlich hohen Anzahl von Freiwilligen - die Kontinuität des Programmleiters gesehen werden. Dieser widmete sich trotz extremer Anforderungen (so konnten ihn Schüler jederzeit, auch nachts, anrufen) schonungslos seiner Aufgabe. Die Studie fand heraus, dass die Geförderten mehr als doppelt so häufig die High School erfolgreich beendeten und sie rund dreimal so oft ein College besuchten wie die Kontrollgruppe. Die beiden Wissenschaftler gründeten den besonderen Erfolg vor allem auf das besondere Vertrau-

ensverhältnis der Schüler zu dem Programmleiter wie auch zu den Mitarbeitern und Sponsoren. Ein weiterer Punkt war das besondere Verhältnis innerhalb der Geförderten selbst. Kritisch wurde allerdings die extreme Belastung des Programmleiters bewertet, außerdem auch die ungenügende Einbeziehung der Eltern. Die Kosten des Programms bewegen sich im Rahmen von \$1.000 bis \$3.000 pro Stipendiat jährlich, wobei die College-Kosten nicht eingerechnet sind.

7. Die unterstützende Clique fehlt

Ein weiterer Faktor, der sich fördernd oder hindernd auf schulische Leistungen auswirken kann, sind die Klassenkameraden bzw. die soziale Zusammensetzung der Klasse. In den USA gibt es unter Schwarzen und Hispanics den Ausdruck „acting white“ - damit ist unter anderem gemeint, dass man Wert darauf legt, in der Schule erfolgreich zu sein. Mitunter möchten sich Schwarze und Hispanics davon jedoch absetzen, als Folge davon denunzieren sie sich gegenseitig als „Streber“. Dies kann nicht nur schulische Leistungen negativ beeinflussen, sondern auch zur sozialen Isolation führen. Hier setzt das Posse Programm an. Posse (dt. Clique) wurde 1990 in New York gegründet.

7.1 Posse

Begabte, jedoch benachteiligte Schüler, die ihre Führungsqualitäten unter Beweis stellen, werden über ein kompliziertes, holistisches Verfahren ausgewählt. Das Posse-Programm gewährt im letzten Schuljahr wöchentlich einen Zusatzunterricht, in dem die Schüler einen Intensivkurs besuchen, der sie als Gemeinschaft zusammenschweißen soll. In Gruppen von zehn Studenten werden sie an Amerikas Eliteuniversitäten vermittelt, die für ihr Studium aufkommen. Sie erhalten zusätzlich einen Mentor, der sie durchgehend betreut. Sie treffen sich wöchentlich wie auch in sporadischen Wochenendseminaren. Die Idee ist, dass sich diese Gruppe, die aus ähnlichen Verhältnissen stammt, gegenseitig unterstützt und fördert. So haben 93 Prozent der evaluierten Gruppe (144 Possestipendiaten) das Elitestudium beendet, demgegenüber lag der Prozentsatz der Vergleichsgruppe bei nur 85 Prozent.

7.2 Interview mit der Gründerin der Posse Foundation

Silke Heuser: Was war Ihr Schlüsselerlebnis, das zur Gründung der Posse Stiftung führte?

Deborah Bial: In den 80er Jahren arbeitete ich für ein Programm, das Nachhilfeunterricht für Jugendliche aus sozial benachteiligten Vierteln New Yorks erteilte. Einer

unserer begabten Schüler hatte die Aufnahme in eine Eliteuniversität geschafft. Er brach jedoch sein Studium ab und kam zurück. Gefragt nach dem Grund antwortete er: „Ich wäre dort geblieben, hätte ich meine Clique um mich gehabt“. „Posse“ ist ein Ausdruck für „Clique“ und meint eine Gruppe von Freunden, die ähnliche Interessen haben, gemeinsame Unternehmungen machen und sich gegenseitig unterstützen. Damit war die Idee der Posse Stiftung geboren. Posse schickt sozial benachteiligte Schüler in Gruppen von zehn an eine Eliteuniversität.

SH: Wie hat das Posse Programm begonnen?

DB: Wir haben mit fünf Schülern angefangen, die wir zusammen an eine Eliteuniversität schickten. In den folgenden Jahren haben wir das Programm absichtlich klein gehalten, um es auf die Bedürfnisse der Universität abzustimmen und von den Erfahrungen der Studierenden zu lernen. Bisher haben 144 Posse Stipendiaten ihr Studium beendet. Inzwischen hat das Programm mit über 1.000 Stipendiaten eine große Erweiterung erfahren. Mit einem Aufwand von \$2,5 Millionen pro Jahr generieren wir heute Stipendien im Wert von US\$85 Millionen. Dominant weiße Eliteuniversitäten erklären sich bereit, freie Studienplätze für jeweils 10 Posse Studenten pro Jahr zur Verfügung zu stellen.

SH: Was bietet Posse dafür? Was macht den Anreiz für eine Elite Universität aus, 10 Studierende 4 Jahre lang zu finanzieren?

DB: Bei den Präsidenten der Universitäten, die ich besuche, besteht ein Bewusstsein für systemische Diskriminierung in den USA. Diese Diskriminierung wirkt sich in unserem Schulsystem, auf dem Arbeitsmarkt und in den Universitäten aus. Viele Universitätspräsidenten sind sich bewusst, dass wir ein System geschaffen haben, das Schwarze und Hispanics aussondert. Intendiert oder nicht, schneiden weiße und asiatische Schüler am besten in den von uns geschaffenen Tests ab. Sie besuchen die besten Universitäten, machen die besten Abschlüsse und übernehmen die Führungspositionen in der Gesellschaft. Das ist es, was Posse verändern will. Die Posse Foundation fördert daher junge, begabte Schüler mit Führungspotential und schickt sie auf die besten Universitäten, damit sie später einmal Führungsrollen übernehmen können. Dann wird auch auf dieser Ebene die multiethnische Zusammensetzung der Gesellschaft in den USA besser repräsentiert.

SH: Was speziell bringen die Posse-Stipendiaten zum Campus?

DB: Posse-Stipendiaten werden ausgewählt hinsichtlich ihrer Führungsqualitäten. Diese Führerschaft üben sie als Gruppe auf dem Campus aus, sei es, wenn sie die einzigen Schwarzen in der Klasse sind, sei es, wenn sie Diskussionen in Gang setzen. So wachte z. B. eine schwarze Studentin des Morgens auf und sah lauter Stricke von den Bäumen hängen. Entsetzt erkundigte sie sich nach dem Zweck und erfuhr, dass eine andere Gruppe Studierender Bewusstsein für Sklaverei erwecken wollte. Dass das Aufhängen von Stricken Missverständnis erzeugen kann, wurde den Studierenden, die nicht selbst betroffen waren, erst deutlich an der entsetzten Äußerung der Possestudentin.

SH: Sie haben in Ihrer Doktorarbeit das holistische Auswahlverfahren erforscht, das Posse zur Auswahl seiner Stipendiaten verwendet. Womit arbeitet es?

DB: Wenn du mit benachteiligten Schülern arbeitest und sie kennen lernst, dann triffst du auf diese wunderbaren Menschen, die voller Ideale und voller Energie sind, die für ihre Umgebung wirklich etwas bewirken und verändern können. Diese Fähigkeiten zur Veränderung der sozialen Umgebung, die von standardisierten Tests nicht erfasst werden, versuchen wir systematisch in Gruppenübungen und Einzelgesprächen zu erfassen. Wer ausgewählt wird, erhält dann ein Stipendium im Wert von \$100.000, und das ist ein Fest für die ganze Familie.

SH: Die Posse Stiftung hat ja ihren Hauptsitz in der Wall Street im Süden Manhattans. Sie hat Zweigstellen in Boston, Chicago, Los Angeles und zwei in New York, außerdem seit Mai 2004 eine Zweigstelle in Washington DC. Was ist die Aufgabe der Zweigstellen, wie sind sie strukturiert?

DB: In jeder Zweigstelle gibt es einen Direktor und vier Mitarbeiter. Ihre Aufgabe ist es, Schüler im Alter von 17 Jahren zu rekrutieren und für das Auswahlverfahren vorzuschlagen. Wenn die Stipendiaten ausgewählt sind, bereiten sie sie während des letzten Schuljahres auf das Studium vor. Wir haben Ordner voller Informationen über all die Inhalte, die den Schülern während des Jahres vermittelt werden. Die reichen von Fragen der Bewerbung für einen Studienplatz über Themen wie Sexualität bis zu ergänzendem Unterricht in wissenschaftlichen Fächern. Neben dem Unterricht und Wochenendseminaren werden die bereits eingeschriebenen Posse-Studenten betreut. Sechs zugeordnete Universitäten werden zweimal pro Semester von den Mitarbeitern einer Zweigstelle besucht. Neben den schulischen Aktivitäten gibt es eine Reihe von Veranstaltungen, bei denen die Eltern und Familie einbezogen werden. Im Central Park von New York wird

beispielsweise die Aufnahme der neuen Posse-Stipendiaten gefeiert und jede Posse-Gruppe, die ihr Studium beendet, feiert diesen Abschluss mit einer eigenen Zeremonie.

8. Resümee

Der Blick über den Atlantik hat gezeigt, dass die dortige Bildungssituation von Schülern, die einer ethnischen Minderheit angehören, stark von der jeweiligen ethnischen Zugehörigkeit (im Rahmen der dort bestehenden Vielfalt) geprägt ist. Der Grad der Benachteiligung im Bildungsbereich trifft im Ergebnis Schwarze und Latinos anders und härter als Asiaten. Letztere scheinen weniger Probleme zu haben, eine erfolgreiche Bildungslaufbahn einzuschlagen.

Des Weiteren konnte dargestellt werden, dass in einer Wissensgesellschaft Bildung nicht nur elementar für das persönliche berufliche Fortkommen ist. Sie ist gleichermaßen unverzichtbar, um die gesamtgesellschaftliche Integration zu stärken. Darüber hinaus wirkt sie sich auch in vielerlei anderer Hinsicht positiv aus. Daher hat zunächst der Staat mit umfassenden gesetzlichen Maßnahmen („affirmative action“) versucht, die in der Gesellschaft bestehenden Unterschiede auszugleichen, die auf die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Ethnie zurückzuführen waren. Jedoch haben diese staatlichen Handlungen nicht immer gefruchtet und wurden aus verschiedenen Kreisen kritisiert.

In ähnlicher Weise wie der Staat (aber mit größerer Nähe zu den Betroffenen) versuchen private Organisationen und Stiftungen, gesellschaftliche Ungleichheit einzudämmen. Gerade sie sind es, die hier verschiedene Ideen, Programme und Philosophien verfolgen, um langfristige und nachhaltige Erfolge zu erzielen. Ihre Arbeitsweise unterscheidet sich dann deutlich von der eines flächendeckend agierenden Staates, dem nicht immer die Besonder- und Eigenheiten der jeweiligen Gruppe bekannt zu sein scheinen. Infolgedessen werden Ressourcen nicht immer effizient eingesetzt. Anders hingegen die Privaten, die hier gezielt, flexibel und mit dem nötigen Hintergrundwissen agieren. Dies ist wohl eines der Gründe, weswegen die private Förderung – zum Teil – nachhaltiger und direkter wirkt als jene tendenziell grobschlächtigen und pauschalen gesetzlichen Maßnahmen wie „affirmative action“. Gleichwohl sollen hier die positiven Auswirkungen jener „positiven Diskriminierungsmaßnahmen“ nicht unterschlagen werden. Sie wirken jedoch weniger persönlich bzw. individuell, sondern eher ganzheitlich und damit viel stärker im alltäglichen Leben. Ihre Erfolge im Bereich der Schule und Universitäten hingegen werden nicht immer so positiv bewertet, weswegen einige Bundesstaaten davon Abstand zu nehmen suchen.

Dessen ungeachtet ist von besonderer Bedeutung, dass in den USA ständig Erkenntnisse oder „feedbacks“ über den Erfolg und die Wirkung von Fördermaßnahmen eingeholt werden. Hierzu werden eigens renommierte Wissenschaftler von angesehenen Universitäten beauftragt. Deren Erkenntnisse und nachfolgende Beachtung sind wichtig, um „Fehler im System“ aufzuspüren. Dann können bestimmte Ursachen ausgemacht und anschließend rasch korrigiert werden.

Hierbei sind Erfahrungsberichte der jeweiligen Leiter und Mentoren der Förderprogramme genauso wichtig wie jene umfassende Studien und Evaluationen der verschiedenen Programme. In diesem Punkt scheinen die Verantwortlichen in den USA insgesamt weniger zurückhaltend zu sein.

Die wichtigsten Erkenntnisse die jene vorgestellten Programme und Projekte zu Tage förderten, stellen sich geradlinig wie folgt dar:

In erster Linie entscheidet nicht bloß die finanzielle Unterstützung allein über Erfolg oder Misserfolg in den einzelnen Bildungsverläufen von Schülern, die einer ethnischen Minderheit zugehörig sind. Ebenso wichtig ist die Motivation der Schüler.

Eine zentrale Rolle kommt dabei der kontinuierlichen Unterstützung und Ermutigung durch einen Mentor zu: Er informiert den Schüler und die Eltern gleichermaßen über das Schul-, Bildungs- und Fördersystem. Allem Anschein nach bestehen in den USA – nach wie vor - große Informationsdefizite bei diesem Personenkreis. Ein persönlicher Mentor vermag hierbei wichtige Erfahrungen zu vermitteln, die er womöglich selbst erlebt hat, so dass er zudem als positives Rollenbild fungieren kann. Vor allem aber ist er zuverlässiger Ansprechpartner und „privater“ Motivator zugleich, falls der Schüler mit bestimmten (privaten) Problemen nicht alleine fertig wird.

Zwar ist die Einbeziehung der Eltern in diesem Kontext stets sinnvoll; gelegentlich kann es aber sein, dass die Ursache für Schwierigkeiten in der Schule gerade aus deren Sphäre und Umfeld kommt. Hier haben die Untersuchungen belegt, dass neben den schulischen Leistungen auch die soziale Integration nicht aus dem Blick geraten darf. Gerade die Zusammensetzung der Klasse bzw. Klassenkameraden, entweder einzeln oder in der Gruppe, können fördernd oder hemmend auf die Leistungen wirken („peer group“).

Des Weiteren haben die Studien verdeutlicht, dass die frühkindliche Erziehung bzw. Intervention langfristig die Kosten für eine teure Nachhilfe oder Nachbetreuung ersparen kann. Anfängliche Sprachschwierigkeiten führen meist zu einer Verlangsamung der

Bildungsentwicklung und können später viel schwieriger aufgeholt werden. Daher sind Förderungen so früh wie möglich anzusetzen und so lange wie nötig zu betreiben. Bei Bedarf sollte eine „Wiedereinstiegsmöglichkeit“ bestehen, weil (zum Teil) frühe Förderungen auch rasch wieder ihren Effekt verlieren können.

Abschließend gilt für viele dieser Programme wie auch für die Tätigkeit in diesem besagten Bereich ganz allgemein: Die Medienöffentlichkeit müsste viel häufiger über positive Beispiele berichten, damit ein Nachahmungseffekt entsteht und so bestimmte Rollenvorbilder geschaffen werden können.

Literatur

- Bourne, J. / Reid, E. (Hg.) (2003): Language education. World Yearbook of Education 2003. Kogan Page. London, Sterling, Virginia.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2000/2001). Grund- und Strukturdaten 2000/2001. Aus dem Internet heruntergeladen am 01/02/2003: http://www.bmbf.de/pub/GuS2001_ges_dt.pdf
- Cummings, J (1998). Language Issues and Educational Change, in: Hargreaves, A. et al. (Hg.): International Handbook of Educational Change. Boston: Kluwer, S. 440-459.
- Curie, J. / Thomas, D., (1997): Do the benefits of early childhood education last?, in: Policy Options, Vol. 18, No. 6, S. 47-50.
- Gandar, P. et al. (1998): Capturing Latino students in the academic pipeline. Berkeley, CA: University of California: California Policy Seminar and Chicano/Latino Policy Project.
- Gandara, P. / Bial, D. (2001): Paving the way to postsecondary education: K-12 intervention programs for underrepresented youth. Report of the national postsecondary education cooperative working group on access to postsecondary education. <http://www.nces.ed.gov/pubsearch/index.asp>.
- Garces, E. / Thomas, D. / Currie, J. (2000): Longer Term Effects of Head Start. NBER Working Paper 8054.
- Gogolin, I. / Neumann, U. (Hg.) (1997): Großstadt – Grundschule: eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Münster, New York: Waxmann.
- Griffin, J.(1990): A Better Chance, Inc. Internal Program Review. Preliminary Findings. Submitted to DeWitt Wallace-Reader's Digest Fund. Boston: A Better Chance, Inc.
- Guthrie, L. F. / Guthry, G. P. (2000): Longitudinal Research on AVID, 1999-2000. Final Report. Center for Research Evaluation and Training in Education (CREATE).
- Johnson, S. / Prom, S. (1983). Factors Related to Science and Mathematics Career Choice in a Minority Population: A Survey of Alumni of A Better Chance, Inc. Boston: A Better Chance, Inc.
- Kahne, J., / Bailey, K. (1997). The Role of Social Capital in Youth Development: The Case of "I Have a Dream." Chicago: University of Illinois at Chicago, College of Education.

- Kirp D. L. (2004): Life Way After Head Start. A new study turns up some surprising midlife benefits of preschooling for poor children, in: The New York Times Magazine, November 21, 2004, Section 6.
- Krizsan, A. ed. (2002): Ethnic Monitoring and Data Protection. The European Context. Budapest: Central European university press
- Kroeh-Sommer (1995): The Education of Foreigners in the Federal Republic of Germany: the Case of the Turkish Adolescents. University of Montreal.
- Lives in the balance. Age-27 benefit-cost analysis of the High/Scope Perry preschool program. (Monographs of the High/Scope educational research foundation number eleven). The High/Scope Press. Ypsilanti, Michigan.
- Orfield, G. / Paul, F. (1994): High hopes, long odds: A major report on Hoosier teens and the American dream. Indianapolis, IN: Indiana Youth Institute.
- Perry, G., / Kopperman, N. (1973). A Better Chance: Evaluation of Student Attitudes and Academic Performance, 1964-1972. Boston: A Better Chance.
- Sowell, T. (2004). Affirmative action around the world. An empirical study. Yale University Press. New Haven, London.
- Swail, W. S. (1999). Do pre-college early intervention programs work? Presentation at the west coast college board forum. San Diego, California, October 28.
- Thernstrom, A. / Thernstorm, S. (2003). No excuses. Closing the racial gap in learning. Simon and Schuster. New York, London, Toronto, Sydney.
- Tinto, V.: Principles of Effective Retention. Paper presented at the University of California Student Research Conference, Asilomar, Calif., April 23-24, 1989.

FALLBEISPIEL:

DIE SITUATION VON MIGRANTEN AN ZWEI AUSGEWÄHLTEN BERLINER SCHULEN – EINE BEOBACHTUNG¹⁶⁰

*Todd Ettelston*¹⁶¹

1. Einleitung

Dieses Kapitel präsentiert Einblicke in ein Berliner Gymnasium sowie eine Berliner Hauptschule. Der Autor hat dort für neun Monate am Unterricht teilgenommen, und zwar zwischen Oktober 2003 und Juni 2004. Hierbei hat sich herausgestellt, dass Interviews mit Gymnasiasten einfacher zu bekommen bzw. zu führen waren. Dementsprechend bilden sie den Schwerpunkt. Nichtsdestotrotz werden auch ausgewählte Erkenntnisse aus der Hauptschule verarbeitet, die integrationsrelevante Bereiche betreffen. Hierzu gehört vor allem der Spracherwerb wie auch die interkulturelle Erziehung oder externe Faktoren. Neben der Situation der Schüler wird auch die Rolle der Lehrer näher ins Visier genommen. Diese Innenperspektive soll in erster Linie dazu dienen, Stiftungen, die sich in diesem Bereich engagieren (wollen), bestimmte Ideen und Denkanstöße für künftige Aktivitäten zur Integrationsförderung von Schülern mit Migrationshintergrund zu geben.

Mein Aufenthalt an den Schulen diente zwei wesentlichen Interessen: Das erste beinhaltete eine umfangreiche Beobachtung des Unterrichts am Gymnasium (Klassen 9 bis 12) und in der Hauptschule (Klassen 7 bis 10). Der Schwerpunkt lag dabei im Unterricht in den Fächern Geschichte, Erdkunde, Politische Weltkunde, Deutsch und Fremdsprache (Englisch und Französisch auf dem Gymnasium, Englisch in der Hauptschule). Unter Anwendung der so genannten „action-research“-Methode, nahm ich soweit wie möglich am Unterricht teil, indem ich etwa einzelne Schüler oder Gruppen unterstützte und gelegentlich selbst unterrichtete. Dies ermöglichte es mir, tiefere Kenntnisse über den praktischen Lernprozess der Schüler zu gewinnen. Diese Rolle ermöglichte es mir, nicht nur den Unterricht und dessen Inhalte zu verfolgen, sondern

¹⁶⁰ Aus dem Englischen übersetzt von Veysel Özcan und Sükrü Uslucan

¹⁶¹ Ph.D., Modern German History, University of Michigan, Ann Arbor; M.A., International Education Administration and Policy Analysis, Stanford University. Die Forschung zu „Interkulturelle Erzie-

auch die dabei entstehenden Diskussionen aktiv mitzugestalten. So konnte ich viel näher erfahren, wie die Schüler mit Themen wie Multikulturalismus, Rassismus, Diskriminierung und Integration umgingen.

Das zweite Interesse bildeten Interviews mit Schülern, Lehrern und den beiden Schulleitern. Am Gymnasium führte ich 25 Gespräche mit Schülern, 15 Gespräche mit Lehrern und dem Schulleiter. An der Hauptschule interviewte ich 4 Schüler, 5 Lehrer und den Schulleiter. Bei den Gesprächspartnern handelte sich sowohl um männliche als auch um weibliche Schüler mit und ohne Migrationshintergrund. Das Lehrpersonal an beiden Schulen bestand - bis auf eine Ausnahme am Gymnasium - aus Lehrern deutscher Herkunft.

Mehr als 90% der Schüler an der untersuchten Hauptschule hatten einen Migrationshintergrund; demgegenüber lag dieser Anteil am Gymnasium nur bei knapp 40%. Dieser Prozentsatz ist damit geringer als an anderen Gymnasien im selben Stadtbezirk. Dieser vergleichsweise geringe Migrantenanteil macht (u.a.) den guten Ruf dieser Schule aus.

Die ethnisch vielfältige Zusammensetzung der Schülerschaft war Ursache der Sensibilität für Themen wie Integration und Multikulturalismus, so dass diese einen besonderen Stellenwert an beiden Schulen genoss. Die Mehrheit der Schüler lebte im selben Stadtteil, da die Wahl der Schule sich auch nach dem Kriterium der räumlichen Nähe richtete. Aus der Befragung ging hervor, dass gerade Gymnasiasten bei der Schulwahl besonderen Wert auf das Vorhandensein einer ethnischen Vielfalt legen und diese dann einer homogeneren Schule (mit mehrheitlich deutschstämmigen Schülern) vorziehen. Auch die Lehrer an beiden Schultypen waren sich der vielfältigen ethnischen Herkunft ihrer Schüler bewusst. Dessen ungeachtet ließen sie in unterschiedlichem Maße die Bereitschaft und Fähigkeit erkennen, auf die dadurch gestellten Herausforderungen einzugehen; sei es im Umgang mit den Schülern oder in der Gestaltung des Unterrichts allgemein.

Im Folgenden gehe ich auf die Leistungen von Schülern mit Migrationshintergrund am Gymnasium ein. Dabei frage ich nach den wesentlichen Determinanten der schulischen Leistungen und den hierbei zu beobachtenden Unterschieden zwischen Schülern deutscher und nicht-deutscher Herkunft. Es werden im Einzelnen die Gründe für einen

lung in Berliner Schulen“ wurde im Rahmen eines Bundeskanzler-Stipendiums von der Alexander

etwaigen Schulabbruch am Gymnasium angesprochen sowie die Bedeutung der Sprachkenntnisse, kultureller und externer Faktoren für den Lernerfolg und –prozess näher beleuchtet.

2. Schulabbruch

Die Quote der Schulabbrecher ist ein aussagekräftiger Indikator für die Bildungslage von Schülern mit Migrationshintergrund. Die hauseigene Statistik des untersuchten Gymnasiums spiegelt ein deutschlandweites Bild wider: Migranten brechen die Schule mit höherer Wahrscheinlichkeit ab als Schüler deutscher Herkunft. Schüler eines Berliner Gymnasiums wechseln im Falle eines Abbruchs möglicherweise an eine Gesamt- oder Realschule. Jedoch befinden sich Jugendliche, die das Gymnasium vor dem Abschluss der 10. Klasse verlassen haben, in einer misslichen Lage. So besuchte eine Schülerin türkischer Herkunft die 10. Klasse des Gymnasiums; ihre Leistungen waren jedoch zu schwach, um versetzt zu werden. Auf die Realschule konnte sie nicht mehr wechseln, da diese nach der 10. Klasse endet. Nach vier Jahren auf dem Gymnasium erscheint wahrscheinlich, dass sie nur einen Hauptschulabschluss erreichen wird.

Im Schuljahr 2003/04 lag der Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund (nicht-deutsche Herkunft oder ausländische Staatsangehörigkeit) in der Mittelstufe (7.-10. Klasse) dieses Gymnasiums bei 49%. Der entsprechende Prozentsatz in der Oberstufe (11.-13. Klasse) betrug 41%. Zwar spiegeln diese Zahlen keinen Trend wider (da nicht dieselben Schüler über Jahre betrachtet werden), nichtsdestotrotz belegen sie einen Rückgang des Anteils von Schülern mit Migrationshintergrund in den oberen Klassenstufen.

Gespräche mit Schülern und Lehrern sowie der Schulleitung ergänzen diese Statistik. Ein Lehrer verwies auf seine eigenen Lehrerfahrungen und erklärte, dass ein hoher Migrantenanteil eindeutig das Klassenniveau senke. Die Schulleiterin erklärte, dass die Abbrecherquote von Migranten sich in der Vergangenheit verringert habe, allerdings nur geringfügig.

Die Schüler scheinen diesbezüglich keine einheitliche Wahrnehmung zu besitzen. C., ein Schüler in der 12. Klasse, bestätigte dennoch die Aussagen einiger seiner Mitschüler, dass es in den niedrigeren Klassen mehr türkische und polnische Schüler gibt. Sie schafften es oft nicht in die höheren Klassen. Dieser Eindruck werde zumindest in die-

ser 12.Klasse wie auch an einem anderen Gymnasium in der Nähe bestätigt, so der Schüler weiter. Es gebe eben weniger ausländische Schüler. Ich fragte C., woran die hohe Schulabbruchsquote bei Schülern mit Migrationshintergrund liege: „Es hat vermutlich mit der ganzen Erziehung zu tun. [...] Es hat keine individuellen Ursachen. Wenn die Schulen das Problem ernst nähmen, würden diese Schüler es auch schaffen, aber die Schulen erachten andere Dinge als wichtiger“.

Sowohl die Statistik (wenn auch nur im Querschnitt) als auch die Interviews verdeutlichen in diesem Punkt, dass Schüler mit nicht-deutscher Herkunft größere Schwierigkeiten haben, die Oberstufe zu erreichen. Die Schulleiterin erklärte hierzu unmissverständlich: „Schüler mit einem Migrationshintergrund haben in der Oberstufe keine größeren Probleme. Die Probleme existieren in den unteren Klassenstufen - in der Mittelstufe“.

Mein Interview mit Herrn V., ein Geschichtslehrer, unterstrich diesen Punkt. Auf die Frage, ob Schüler mit Migrationshintergrund auf dem Weg zum Abitur benachteiligt seien, sagte er: „Ja, aber keiner versagt in der 11. Klasse. Die Probleme tauchen auf in der 7., 8. und 9. Klasse. [...] Wir [die Lehrer] müssen uns da auch an die eigene Nase fassen. In der Mittelstufe geben wir zuviel „frontalen“ Unterricht. Das hat zur Folge, dass Schüler nicht-deutscher Herkunft nicht ausreichend Übung im Lesen und Deutsch-Sprechen erfahren. Sie werden nicht aufgefordert, zu sprechen und sie fordern sich auch selbst nicht. Und wir [die Lehrer] prüfen nicht ausreichend, ob sie den Unterrichtsinhalt wirklich verstanden haben.“

Während der Beobachtung des Unterrichts am Gymnasium entstand mitunter der Eindruck, dass Lehrer schwächere Schüler (bewusst oder unbewusst) schlechter behandeln. Zugleich schienen sie kaum in der Lage, engagierte Schüler ausreichend zu unterstützen. Einige dieser Schüler erweckten den Eindruck, dadurch ein negatives Selbstbild zu entwickeln und so geringer motiviert zu sein. Es zeigte sich, dass sie den Unterricht nicht immer ernsthaft verfolgten oder diesen öfter als andere störten.

3. Deutsche Sprachkenntnisse

Die Ausführungen von Herrn V. stehen stellvertretend für die am häufigsten angeführte Erklärung zum „Versagen“ der Schüler mit Migrationshintergrund: mangelnde mündliche und schriftliche Kenntnisse der deutschen Sprache. Herr V. unterstrich die Bedeutung der Sprachkenntnisse, indem er erklärte: „Es gibt Kinder, die zuhause keinerlei Deutsch sprechen, weil auch die Eltern kein Deutsch sprechen. Diese Schüler sind

eindeutig im Nachteil. Sie können dem Unterricht nicht angemessen folgen; und wenn es um das Schreiben und Artikulieren geht, haben sie größere Schwierigkeiten, die an sie gestellten Aufgaben erfolgreich zu bestehen. Wie sollen diese Jugendlichen die Oberstufe erreichen und diese mit Erfolg beenden?“.

In zahlreichen Interviews mit Schülern und Lehrern am Gymnasium wurden die schulische Leistung wie auch die Integration überhaupt als eine ausschließliche Sache der Sprache betrachtet. Ich fragte P., einen Schüler asiatischer Abstammung in der 10. Klasse, ob Schüler mit einem Migrationshintergrund am Gymnasium größere Schwierigkeiten hätten als andere. Zunächst antwortete er mit einem schnellen und eindeutigen „Nein“, um gleich anzumerken: „Nun, wenn sie gut Deutsch sprechen, das ist natürlich die Voraussetzung“. Ähnlich die Reaktion eines Lehrers, den ich bat, die wesentlichen Schwierigkeiten bei der Integration von Schülern mit einem nicht-deutschen Hintergrund zu benennen. Er führte diese fast ausschließlich auf die Sprachkenntnisse zurück. Er erwähnte einen „türkischen oder arabischen“ Schüler der 12. Klasse. Dieser Schüler sollte in einem Test (Politische Weltkunde) eigentlich die Note „ausreichend“ erhalten, machte aber so viele sprachliche Fehler, dass ihm zwei weitere, entscheidende Punkte abgezogen wurden. Der Lehrer schlussfolgerte, dass die Ursachen für einen solchen Fall am „ethnischen Hintergrund oder an der familiären Situation liegen. [...] Jedenfalls können daraus Einschränkungen folgen. Und diese können einen Schüler letztlich daran hindern, die Schule erfolgreich zu beenden; zumindest dann, wenn er es nicht schafft, diese Einschränkungen während der Schullaufbahn zu überwinden“.

Mehrere Lehrer wiesen in Gesprächen darauf hin, dass Schüler mit nicht-deutscher Muttersprache häufig Schwierigkeiten hätten, dem Unterricht zugrunde liegende Texte zu verstehen. Allerdings habe ich es während meiner (beobachtenden) Teilnahme am Unterricht kaum erlebt, dass Lehrer versucht hätten, das Leseverständnis ihrer Schüler zu fördern, in dem sie spezifisch bzw. zusätzlich dafür Zeit verwendet hätten. So bat eine Lehrerin die Schülerin A., deren Familie griechischer Herkunft war, eine Passage aus einem Drama zusammenzufassen, dass gerade laut vorgelesen worden war. Als sich zeigte, dass A. dies nicht leisten konnte, ging die Lehrerin nicht etwa auf die Schwierigkeiten ein (in dem sie etwa fragte, was genau das Problem sei, oder sie anderweitig motivierte etc.), sondern fragte einfach einen Schüler mit deutscher Muttersprache. In einem anschließenden Gespräch sagte diese Lehrerin, dass zahlreiche ihrer Schüler mit Migrationshintergrund grundlegende Schwierigkeiten beim Verstehen von Texten hät-

ten. Gleichzeitig schien sie jedoch, so jedenfalls mein Eindruck, keine besondere Motivation zu haben, ihre Schüler bei der Überwindung dieser Hürde zu unterstützen.

Ein weiteres, kaum überraschendes Ergebnis meiner Beobachtungen war, dass Schüler, denen es am notwendigen Leseverständnis mangelte, auch weniger engagiert am Unterricht teilnahmen. Gerade diese Schüler zogen sich komplett zurück und wurden von Lehrern und anderen (besseren) Schülern als „defizitär“ betrachtet - so jedenfalls der Eindruck aus einigen meiner Gespräche. In einer ethnisch und kulturell vielfältigen Gesellschaft müssen sich jedoch auch und gerade Lehrer bzw. Pädagogen neue Fähigkeiten aneignen, um auf die Bedürfnisse und Anforderungen einer entsprechenden heterogenen Schülerschaft reagieren und eingehen zu können.

Es ist ein Allgemeinplatz, der jedoch durch meine praktischen Beobachtungen an beiden Schulen deutlich unterstützt wird: Die Verbesserung deutscher Sprachkenntnisse von Kindern und Jugendlichen nicht-deutscher Herkunft ist eine elementare Voraussetzung für einen schulischen (und anschließend auch beruflichen) Erfolg. Bemerkenswert ist vor diesem Hintergrund, dass am untersuchten Gymnasium das Fach „Deutsch als Zweitsprache (DaZ)“ nur sporadisch und nicht ausreichend angeboten wurde. Dabei könnten Schüler mit nicht-deutscher Muttersprache gerade hiervon immens profitieren - wie etwa in Schweden. Die Voraussetzung ist natürlich, dass der Unterricht von qualifizierten Lehrern abgehalten wird. Da die Teilnahme an diesem Fach freiwillig ist, scheint es auch notwendig, den Besuch attraktiver zu machen. Dies könnte etwa durch Verwendung innovativer Unterrichtsmaterialien geschehen. Soweit dies möglich und sinnvoll ist, sollten auch Computer in den Unterricht integriert werden. Beide Schulen, sowohl die Hauptschule als auch das Gymnasium, waren mit guten Computern ausgestattet, im Fach DaZ wurden sie jedoch nicht genutzt bzw. nicht wirklich integriert. Außerdem scheint es mir sinnvoll zu sein, auch mehr DaZ-Lehrer mit Migrationshintergrund einzustellen. Es leuchtet ein, dass Lehrer, die selbst einen Migrationshintergrund haben, besser dazu in der Lage sind, Schüler mit nicht-deutscher Muttersprache diesbezüglich zu verstehen. Hier ist zu vermuten, dass sie angesichts ähnlicher Erfahrungen wohl eingehender auf spezifische linguistische Schwierigkeiten reagieren können; abgesehen von der ohnehin vorhandenen fachlichen Qualifikation.

Die meisten der befragten Lehrer am Gymnasium verwiesen ausdrücklich auf das Fach Deutsch als Zweitsprache als wichtigste Unterstützung für Schüler mit Sprachschwierigkeiten. Frau B., eine Fremdsprachenlehrerin, erklärte, dass Schüler mit

Migrationshintergrund „Unterstützung erhalten, wenn sie einen nicht-deutschen Hintergrund haben.“ Hierfür gebe es das Fach DaZ. Herr F., ein anderer Lehrer, wies darauf hin, dass angesichts der Freiwilligkeit der Teilnahme, viele, die es notwendig hätten, dennoch nicht daran teilnahmen. Im Übrigen sei eine Stunde pro Woche völlig unzureichend. Herr F. erwähnte außerdem, dass die derzeitige Lehrerin für DaZ nur eine Halbtagsstelle habe und im kommenden Schuljahr nicht mehr unterrichten werde. Auf meine Nachfrage, was mit dem Unterricht dann geschehe, sagte er: „Ich weiß es nicht. Es dürfte mal wieder eine Unterbrechung geben. [...] Das wäre wirklich schade.“

Was die Frage angeht, ob Schüler mit nicht-deutscher Muttersprache ausreichend bzw. auch pädagogisch angemessen beim Erwerb der Zweitsprache Deutsch unterstützt werden, variieren die Wahrnehmungen zwischen Lehrern und Schülern. Ein Lehrer verwies auf Förderklassen in der 7., 8. und 9. Klasse, in denen „Schülern mit einer Behinderung in diesem Bereich geholfen wird“. Die Verwendung der Bezeichnung „Behinderung“ ist durchaus bezeichnend für die Perspektive zumindest einiger Lehrer. Die Schülerin J. am Gymnasium sagte mir in einem Gespräch, dass „einige Lehrer helfen, wenn sie merken, dass man Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache hat. Aber es gibt auch andere Lehrer, ganz besonders einen Lehrer, [...] der meint, dass Ausländer nichts wissen.“ Ich fragte nach, ob Lehrer jemals Schüler diskriminierend behandelt hätten. Darauf hin schilderte sie mir, wie der eben genannte Lehrer „die deutschen Schüler, die im hinteren Teil des Klassenzimmer saßen, aufforderte, nach vorne zu kommen.“ Er habe sich dann auf diese deutschen Schüler konzentriert und den anderen gesagt, sie könnten „tun, was sie wollen“.

4. Interkulturelle Erziehung

Lehrer und Schüler gleichermaßen machten die schulischen Leistungen fast ausschließlich am Niveau der deutschen Sprachkenntnisse fest. Andere Faktoren, die durchaus relevant sind, wurden dementsprechend selten benannt. Hierzu zählen in erster Linie der konkrete Unterrichtsinhalt sowie die Einstellung der Lehrer gegenüber Schülern nicht-deutscher Herkunft wie auch die Art, wie vorherrschende Vorstellungen über die Wissensvermittlung den Lernprozess der Schüler mit Migrationshintergrund beeinflussen. Daneben sind noch die Auswirkungen des kulturellen und familiären Hintergrunds auf einen Teil der Schülerschaft zu berücksichtigen.

Ohne eine adäquate Kenntnis der Mechanismen, mittels derer sich der kulturelle Hintergrund auf die Leistungen der Schüler in den verschiedenen Fächern auswirkt, kann die

Bildungsintegration von Schülern nicht-deutscher Herkunft kaum gelingen. Die schulische Ausbildung müsste deshalb ihrer Natur nach stärker interkulturell ausgerichtet sein, in dem die verschiedenen ethno-kulturellen Hintergründe und Perspektiven der Schüler im Lernprozess berücksichtigt bzw. in diesen integriert werden. Dies bedeutet, dass nicht zuletzt eine grundlegende Reform der Lehrerausbildung sowie der Unterrichtsmaterialien und -methoden nötig sind. Es wäre wünschenswert, dass diese Erkenntnis (die ja nicht neu ist) direkt aus den Schulen käme, bzw. dass betroffene und einsichtige Lehrer sie stärker in der Öffentlichkeit vortrügen.

Eine Reform der Lehrerausbildung würde vermutlich auch dazu beitragen, die Lehrer besser in die Gesellschaft zu „integrieren“. Gerade am Gymnasium schienen einige Lehrer besorgt darüber zu sein, dass bei Berücksichtigung der vielfältigen Herkunft der Schüler (und der damit zusammenhängenden Schwierigkeiten) im Unterricht „deutsche Werte“ verloren gehen könnten. Als ich eine Lehrerin fragte, ob sie sich mehr Schüler deutscher Herkunft an der Schule wünsche, antwortete sie: „Ich denke, dass wir trotz allem eine Schule sind, an der deutsche Bildungsvorstellungen gelehrt werden. Wenn wir zu viele Schüler von außen hätten, würde das unseren Charakter ändern. Ich hätte vermutlich die Befürchtung, dass ich alles, was ich an deutscher Kultur liebe und gut finde, zu kurz käme“.

Die vorherrschende Meinung zur Leistung von Schülern nicht-deutscher Herkunft kann am besten mit „schwimme oder gehe unter“ beschrieben werden; vor allem, wenn es um Sprachschwierigkeiten geht. Jedenfalls hatte ich in Gesprächen mit den meisten Lehrern den Eindruck, dass sie Schulerfolg und -versagen vor allem auf die Herkunft der Schüler zurückführten, ohne andere Faktoren für schulischen Misserfolg zu berücksichtigen. Dabei gibt es vor allem zwei Gründe, warum die „schwimme oder gehe unter“-Sichtweise gerade bei Schülern mit Migrationshintergrund deplaziert ist. Der erste betrifft den Punkt, dass das Lernen sowie die Aufnahme und Verarbeitung von Wissen auch vom kulturellen Hintergrund der Schüler beeinflusst wird. Selbst von mir befragte Schüler deutscher Herkunft stellten diesbezüglich die kulturelle Relevanz des Unterrichtsinhalts in Frage. M., ein Schüler der 12. Klasse, sagte, „die Lehrer sind älter und wir lesen ältere Bücher. Manchmal habe ich den Eindruck, als würde alles Jahr für Jahr wiederholt. Der Unterricht oder die Lehrpläne sollten aktualisiert werden.“ Auch ein anderer Schüler der 12. Klasse verwies auf das Alter der Lehrer und die Unterrichtsinhalte.

Bei Schülern mit Migrationshintergrund kommen neben jenen Alterdifferenzen, die eine soziale Distanz zur Folge haben können, und der mangelnden Aktualität des Unterrichtsinhalts auch unterschiedliche kulturelle Rahmenbedingungen hinzu. Schüler nicht-deutscher Herkunft können etwa mit Unterrichtsinhalten konfrontiert werden, die ihre kulturellen Vorstellungen herausfordern oder diesen widersprechen. Einzelne Lehrer am Gymnasium waren sich dessen durchaus bewusst. Doch auch für sie hatte interkulturelle Bildung nur eine nachgeordnete Priorität. Sie fühlten sich bereits mit der Umsetzung des vorgeschriebenen Lehrplans, dem Vergeben von Zensuren und der Abnahme des Abiturs aus- bzw. überlastet. Dies minderte ihre Bereitschaft, im Unterricht alternative Pfade einzuschlagen, die gerade ihre Schüler mit Migrationshintergrund besonders hätten motivieren können, und von denen auch die anderen Schüler profitiert hätten.

Hinzu kommt, dass die an den Schulen gepflegte Vorstellung, alle Kinder und Jugendlichen begännen ihre schulischen Karrieren auf einem gleichen Niveau und wären daher selbst für ihre Leistungen verantwortlich, die Berücksichtigung wichtiger externer Faktoren behindert. Dazu gehören etwa die ethno-kulturelle Herkunft wie auch die sozioökonomische Stellung der Eltern. Selbst Schüler mit Migrationshintergrund hatten diese Idee soweit internalisiert, dass sie Fördermaßnahmen für Schüler nicht-deutscher Herkunft als eine Vorzugsbehandlung ablehnten.

Wie eben schon benannt, sind Sprachkenntnisse Gradmesser schulischen Erfolges. Selbst an der Hauptschule, wo fast die gesamte Schülerschaft einen nicht-deutschen Hintergrund hat, spielen Methoden und Inhalte der interkulturellen Bildung – nach wie vor - kaum eine Rolle. Zwar versuchten einzelne Lehrer, Teile des Unterrichts zur Herkunft der Schüler in Beziehung zu setzen, um so ihr Interesse zu steigern. Gleichwohl „haben die Lehrer hier keine Ahnung, was interkulturelle Bildung wirklich bedeutet. Sie betrachten ihre Schüler von vorneherein eher als intellektuell schwach, anstatt sich auf ihre Stärken zu besinnen oder ihren kulturellen Hintergrund relevant zu machen“, so die Äußerung eines Lehrers.

Auch schienen die Lehrer an beiden Schulen keine Vorstellung davon zu haben, dass und wie ihr eigener kultureller Hintergrund den Lernprozess bzw. -erfolg ihrer Schüler beeinflusst. Die einzige Lehrerin, die selbst einen Migrationshintergrund hatte, arbeitete nur teilzeitig (und zudem befristet) am Gymnasium. Die überwiegende Mehrheit der Lehrer artikulierten kaum Bedenken, dass ihre eigenen kulturellen Vorstellungen ihre Herangehensweise an Unterrichtsthemen oder die Wissensvermittlung an Schüler mit

Migrationshintergrund beeinflussen könnten. L., eine deutschstämmige Schülerin der 10. Klasse am Gymnasium, gab ein gutes Beispiel dafür, wie die Ansichten eines Lehrers in den Lernprozess „eindringen“ können. Ich fragte sie, ob Schüler nichtdeutscher Herkunft ihrer Ansicht nach mit bestimmten Hürden konfrontiert seien: „Kaum, oder nur bei einer Minderheit von Lehrern, die auf das Aussehen bzw. Herkunft achten. Sie denken offenbar, dies hätte etwas mit der schulischen Leistung zu tun. Ich habe schon oft erlebt, dass Lehrer sich so verhielten, als ob Türken in bestimmten Fächern von vorneherein schlechter seien müssten als andere.“

In L.s Aussagen sind einige bedeutende Hinweise enthalten. Sie verweist auf die Relevanz von Vorurteilen auf Seiten der Lehrer, die im Unterricht auftauchen können. In ihrer Aussage erklärte sie zunächst, dass Schüler nicht-deutscher Herkunft „kaum“ mit besonderen Schwierigkeiten konfrontiert seien, um gleich anschließend darauf hinzuweisen, dass sie es schon „oft“ erlebt habe, dass Lehrer Vorurteile gegenüber türkischen Schülern gezeigt hätten. L. selbst ist nicht türkischer Abstammung, sie erinnert sich also an Vorurteile, die nicht ihr galten. Schließlich beschränken sich Vorurteile nicht nur auf die Sprachkenntnisse der Schüler. Auf meine Frage hin, ob sie das betreffende Verhalten der Lehrer im Deutschunterricht erlebt habe, verneinte sie: „Nein, in Physik“.

L. betonte jedoch, dass die Vorurteile einiger Lehrer unterblieben, wenn sie erlebten, dass auch türkische Schüler gute Leistungen erbrächten. Allerdings gibt es signifikante Zusammenhänge zwischen den Erwartungen des Lehrers und den Leistungen der Schüler. Für jeden Schüler, der es schafft, einen Lehrer vom Gegenteil seiner Erwartungen oder Vorurteile zu überzeugen, dürfte es mehrere andere geben, denen dies nicht gelingt. Die gebräuchlichste Erklärung, warum Schüler kein Interesse an einem bestimmten Fach hätten, hatte tatsächlich mit dem jeweiligen Lehrer zu tun, insbesondere damit wie er die Schüler motivierte, unterstützte oder respektierte. Viele der befragten Schüler mit Migrationshintergrund teilten mit, dass bestimmte Lehrer „Ausländer nicht mögen“. In Wirklichkeit zeigten diese von Schülern zum Teil namentlich benannten Lehrer die größte Sensibilität für die Schwierigkeiten jener Schüler. Da diese Lehrer migrations- oder integrationsrelevante Themen allerdings nicht im Unterricht behandelten, wurden sie - irrtümlicherweise – mit dem Stigma der Ausländerfeindlichkeit belegt.

Es zeigte sich ferner, dass Lehrer kaum Zugang zu Unterrichtsmaterialien haben, die sich an interkulturellen Themen orientieren. Ein Lehrer an der Hauptschule sagte: „Ich

suche nach Schulbüchern, die das Leben türkischer Migranten und damit auch meiner Schüler in Deutschland thematisieren, aber die Verlage bieten so etwas noch nicht an. Dabei besteht hier dringender Bedarf“.

Es gibt durchaus Einrichtungen, die interkulturelles Lehrmaterial veröffentlichen oder sammeln. Dazu gehören in erster Linie Universitäten und dort die Fakultäten, an denen Lehrer ausgebildet werden. Daneben aber auch das Landesinstitut für Schule und Medien in Berlin (LISUM). Offenbar scheinen nicht alle Lehrer diese Quellen zu kennen. Tatsächlich hat der Berliner Senat eine ausführliche Broschüre zum Thema Interkulturelle Bildung herausgegeben. Erstaunlicherweise kannte nicht ein einziger Lehrer, den ich interviewte, diese Veröffentlichung.

Die Einführung interkultureller Lernmethoden bzw. Unterrichtsmaterialien hätte zur Folge, dass die Lehrbücher entsprechend überarbeitet werden müssten. Gerade in den Fächern wie Geschichte, Sozialkunde, Politische Weltkunde, Deutsch, Fremdsprache und Geographie sollten verstärkt – neben der Lektüre nicht-deutscher bzw. europäischer Literaturen - auch Erfahrungen und Perspektiven von Immigranten stärker Berücksichtigung erfahren. Geschichtsbücher könnten so verschiedene Perspektiven widerspiegeln und stärker auf außereuropäische Länder sowie ethnische Minderheiten in Europa allgemein Bezug nehmen. Im Deutschunterricht könnte beispielsweise vermehrt die sogenannte „Gastarbeiter“-Literatur thematisiert, oder könnten Bücher von Autoren der zweiten und dritten Ausländergeneration behandelt werden. Meine Beobachtungen des Unterrichts zeigten, dass solche Aspekte und Innovationen keine Rolle spielten. Während im Englischunterricht die Bürgerrechtsbewegung in den USA und der Multikulturalismus in Großbritannien durchaus eine Rolle spielten, wurden Deutschlands Einwanderer-Kulturen und Einwanderungsgeschichte nicht problematisiert: weder in Politischer Weltkunde noch im Deutsch- oder Geschichtsunterricht.

Einiges spricht dafür, dass eine stärkere Berücksichtigung von Minderheiten- und Einwandererperspektiven die Leistungen von Schülern nicht-deutscher Herkunft positiv beeinflussen würde. Alle interviewten Schüler hatten ein großes Interesse daran, viel häufiger einwanderungsbezogene Themen im Unterricht zu behandeln. Es ist eigentlich banal, aber je mehr sich Schüler mit dem Unterricht und dem Inhalt identifizieren, desto eher sind sie auch bereit, sich am Unterricht aktiv zu beteiligen. Lehrer, die sich am kulturellen Hintergrund von Schülern interessiert zeigten, wurden dementsprechend hoch von ihnen angesehen. H., ein Schüler der 12. Klasse, dessen Familie aus Südosteuropa

stammt, jedenfalls freute sich ausdrücklich über die Nachfragen von Lehrern zu Traditionen in seinem Herkunftsland: „Es ist doch toll. Sie zeigen Interesse und wollen auch mehr wissen.“

Auch die Ausführungen weiterer Lehrer verdeutlichen diesen Gesichtspunkt. So erklärte Frau W.: „Meiner Meinung nach werden die Interessen der Schüler im Unterricht viel zu wenig berücksichtigt. Sie müssen sich mit Dingen auseinandersetzen, die Ihnen sehr fern stehen“. Herr M. unterstrich ebenfalls die Relevanz des kulturellen Hintergrundes: Schüler nicht-deutscher Herkunft „sind einfach benachteiligt, wenn Themen besprochen werden, die keinerlei Beziehung zu ihrer Kultur haben. Warum sollte ein Schüler aus der Türkei, aus Polen oder einem anderen Land, sich überhaupt dafür interessieren, was in Deutschland im 19. Jahrhundert passiert ist?“ Für Herrn M. ging es allerdings nicht darum, deutsche oder europäische Geschichte vom Lehrplan zu nehmen, auch wenn er bemerkte, dass der Lehrinhalt zu „deutsch- und eurozentriert“ sei. Vielmehr betonte er die Notwendigkeit, die verschiedenen Perspektiven und Hintergründe zu berücksichtigen, die sich aus der Zusammensetzung der Schülerschaft ergeben. Dies könne etwa bedeuten, auch mal vom Lehrbuch abzuweichen und in kleineren Gruppen einwandererbezogene Themen näher zu diskutieren. Oder auch einfach Schüler mit Migrationshintergrund danach zu fragen, wie sie ein bestimmtes historisches Ereignis aus ihrer eigenen kulturellen Perspektive betrachten.

Die Schulleiterin, die gleichzeitig Deutsch in der Oberstufe unterrichtete, wies auch darauf hin, dass die kulturelle Herkunft das Verständnis eines bestimmten Unterrichtsinhalts erschweren könne. Sie sagte, „im Fach Deutsch kann es Dinge geben, die ein Schüler nicht-deutscher Herkunft nicht wirklich begreift, weil hierfür ein christlicher Hintergrund notwendig ist. Wir müssen dies im Unterricht viel mehr berücksichtigen“. Sie betonte, dass „dies nicht allein mit den Sprachkenntnissen, sondern viel mehr mit kulturellen Faktoren zusammenhängt. [...] Wir müssen deshalb im Unterricht die kulturelle Vielfalt stärker berücksichtigen“. Gleichwohl scheint die Mehrheit der Schüler nicht-deutscher Herkunft eher das Signal zu erhalten, sich doch „einfach“ an die Schule anzupassen.

Der Unterricht an der Hauptschule steht nochmals unter ganz anderen Vorzeichen. Es gibt zumindest der Herkunft nach eine große Kluft zwischen dem ausschließlich deutschen Lehrpersonal und der Schülerschaft, die wiederum fast ausnahmslos einen Migrationshintergrund aufweist. Ein Lehrer erklärte im Gespräch: „Ich denke, die Leh-

rer wissen nicht, wie sie den Unterricht multikultureller gestalten können: Eigentlich kostet sie allein schon der Versuch viel Kraft.“ Gleichzeitig konnte ich jedoch an der Hauptschule mehrmals beobachten, wie dort nahezu mühelos Unterrichtsinhalte zur türkischen oder arabischen Kultur in Beziehung gesetzt wurden. Eine Geschichtslehrerin sprach mit mir über ihre Bemühungen, die verschiedenen kulturellen Hintergründe ihrer Schüler im Unterricht zu thematisieren. Sie sagte, dass die vorhandenen Lehrbücher nicht die Kulturen und Interessen von Migrantenkindern und -jugendlichen behandelten. In einer Schule wie der ihrigen, an der fast die gesamte Schülerschaft nicht-deutscher Herkunft sei, „kann man nicht bloß sagen, dass es hier türkische Familien gibt und dann einfach weitermachen. Man muss tiefgründiger an diese Sache rangehen. Jedenfalls entspricht eine derartige Auffassung meinem Verständnis von Toleranz“. Was kulturelle Konflikte anbetrifft, so führte sie weiter aus, „das steht jeden Tag auf der Agenda“. Die Alltagsrealität der Lehrer an der Schule zwingt sie geradezu, sich mit verschiedenen kulturellen Perspektiven auseinander zu setzen.

5. Externe Faktoren

Das Interesse der Lehrer, sich mit externen Faktoren auseinander zu setzen, welche die Leistungen ihrer Schüler beeinflussen können, scheint noch geringer zu sein. Ohne damit sagen zu wollen, dass jene Lehrer sich kaum ernsthafte Gedanken über die Leistungen ihrer Schüler machten. Es soll nur darauf hingewiesen werden, dass einige Lehrer offenbar der Ansicht sind, Schüler müssten alleine mit externen Faktoren klar kommen.

Externe Faktoren betreffen alle Schüler gleichermaßen, egal welcher Herkunft. Männliche Schüler berichteten unabhängig von ihrer Herkunft von Jugendgewalt in ihrem Stadtteil. In Gesprächen setzten Schüler ihre familiären Probleme auch in Beziehung zu ihren schulischen Leistungen. Eine deutsche Schülerin der 11.Klasse etwa beklagte sich, dass Lehrer oftmals kein Verständnis für ihre Leistungsschwankungen zeigen, die vor allem im familiären Umfeld ihre Ursachen hätten. Hier wird vernachlässigt, dass Schüler in verschiedene Kreise eingebettet sind (Schule, Familie, Freunde, organisierte Jugendgruppen u.a.), die sich auf unterschiedliche Weise auf ihre Leistungen auswirken - sowohl positiv als auch negativ. Innerhalb dieser sozialen Beziehungen gibt es jedoch spezielle Faktoren, die sich bei Schülern nicht-deutscher Herkunft in eigentümlicher Weise auswirken.

Obwohl der sozioökonomische Hintergrund der Schüler an beiden Schulen relativ heterogen ist, stammten Jugendliche mit Migrationshintergrund viel häufiger aus Familien mit geringen materiellen Ressourcen. Die Interviews förderten zwei wesentliche Faktoren zu Tage, die Einfluss auf die schulischen Erfahrungen und Leistungen haben: Der erste Faktor ist eine geringe Bildung der Eltern bzw. eine Bildungsferne der ganzen Familie. Meist haben diese weder Bücher im Haushalt noch einen Zugang zur deutschen Kultur, Literatur oder. Dadurch wird auch das kulturelle Kapital der Kinder verringert, bzw. es bildet sich kaum heraus. Zudem können diese Eltern kaum bei der Schularbeit helfen. Ein Lehrer sagte: „Schüler in deutschen Haushalten haben es oftmals von vorne herein leichter. Sie können ihre Eltern um Hilfe bitten. Türkische, polnische und andere Schüler können dies kaum. Und deshalb brauchen sie eine besondere Unterstützung durch uns [die Lehrer]. Wir müssen sie einfach mehr fördern“.

Die Teilzeit-Lehrerin Frau G. (s.o.), benannte die externen Faktoren am deutlichsten: Türkische Familien würden sich am Wochenende meist gegenseitig besuchen, so dass dies die Kinder daran hindere, ihre Schularbeit zu erledigen - zumindest sich stärker mit ihr auseinander zu setzen. Es gäbe Familien, „wo sich drei Geschwister ein Zimmer teilen müssen und nicht konzentriert ihre Schulaufgaben machen können.“ Im Rahmen der gegenseitigen Besuche „sind gerade die Mädchen gefordert, ihren Müttern zu helfen oder auf ihre jüngeren Geschwister aufzupassen“. Dies schränke ihre Zeit für und auch ihre Konzentration in der Schule ein. Ich fragte nach, ob Lehrer am Gymnasium sich solcher Umstände bewusst seien oder berücksichtigten: „Nein, mit Sicherheit nicht. Ich denke nicht, dass sie das interessiert. [...] Es gibt durchaus Lehrer, die den sozialen Hintergrund berücksichtigen, aber andere eben nicht. Letztere finden, die Schüler müssten sich einfach anpassen, ansonsten gäbe es nun mal schlechte Noten“.

Auf die Frage, ob sie Fälle kenne, wo Schüler aufgrund ihres ethnischen Hintergrundes das Abitur nicht geschafft hätten, antwortete sie, dass das sein könne. „Aber dann hatte der Schüler von Anfang an Probleme; vielleicht war er faul oder wusste nicht, dass es Nachhilfe gibt“, sagte sie weiter. Es könne auch sein, dass die Eltern dafür kein Geld hätten, weil sie möglicherweise arbeitslos seien. Treffend bemerkte Frau G. weiter: „Ich meine, wenn das Kind kein Instrument spielt, ist es vielleicht auch schlecht im Fach Musik“. Ebenso wie andere Lehrer identifizierte sie rasch Sprachkenntnisse und Motivation der Schüler als beeinflussende Faktoren, betonte aber im gleichen Atemzug die Rolle des sozialen Hintergrundes als Determinante schulischer Leistungen.

Dies führt zu einem weiteren Punkt, der sich in den Gesprächen als zentral herauskristallisierte. Auf die Frage, was nach Meinung der Fremdsprachen-Lehrerin Frau Z die größte Herausforderung im Rahmen der schulischen Integration von Migranten an Gymnasien sei, antwortete sie: „Ohne Zweifel ist es die bessere Einbindung der Eltern. [...] Die meisten Eltern zeigen kein Interesse an der Bildung ihrer Kinder. In aller Regel wissen sie nicht wirklich, wie sie ihre Kinder unterstützen können“.

Als ich an mehreren Elternabenden am Gymnasium teilnahm, fiel mir auf, dass die Zahl der teilnehmenden Eltern grundsätzlich hoch war. Es war schwer nachvollziehbar, dass die nicht-deutschen Eltern kein Interesse am schulischen Erfolg ihrer Kinder haben sollten. Gleichwohl offenbarten sich hier einige Hürden, die von diesen Eltern zu überwinden sind. Zum einen sind es sprachliche Unzulänglichkeiten, die einen Austausch zwischen Lehrern und Eltern, aber auch innerhalb der Elternschaft erschweren. Des Weiteren zeigten sich hier auch kulturell andersartige Bildungsvorstellungen. In der Hauptschule führte dies mitunter dazu, dass einige (islamische) Eltern ihren Töchtern die Teilnahme am Sportunterricht oder an Klassenfahrten verweigerten.

6. Zugang zu außerschulischen Bildungseinrichtungen

Im Rahmen meiner Interviews fragte ich Lehrer, ob sie außerschulische Organisationen oder Institutionen kennen, die Migranten bei ihren schulischen Aufgaben unterstützen könnten. Die einzige Lehrerin, die hierauf eine detaillierte Antwort geben konnte, war die bereits oben erwähnte Teilzeit-Lehrerin Frau G. Sie sagte: „Ja, es gibt definitiv solche Organisationen. Da ist der Türkische Elternverein, an den sich Schüler wenden können, wenn sie Probleme mit Lehrern haben. [...]. Wenn Leistungen schwach sind, geben sie den Schülern Hinweise, wo sie Nachhilfe bekommen können. Es gibt auch türkische Studierendenvereinigungen, die Nachhilfe erteilen.“

Die Antwort verdeutlicht, dass es sich dabei ausschließlich um türkisch-deutsche Organisationen handelt, die als Ansprechpartner für türkischstämmige Schüler dienen können. Dennoch komme es oft vor, so Frau G. weiter, „dass selbst interessierte türkische Eltern diese Möglichkeiten nicht kennen. Sie wissen meist nicht, an wen sie sich wenden sollen.“ Diese Situation habe sich in den letzten Jahren zwar verbessert, aber nicht wesentlich.

Der Geographie-Lehrer P. konnte Einrichtungen zur Freizeitgestaltung für Jugendliche und Kinder benennen. „Hier in der Nachbarschaft gibt es Vereine, die Freizeit-Aktivitäten für Jugendliche anbieten“ erklärte er. „Bei einem lernen Kinder beispielsweise

Kochen, oder sie besuchen Tanzkurse“. Auch kannte er Einrichtungen, die speziell die Verbesserung der schulischen Leistungen zum Ziel hätten; gleichwohl seien diese nicht so bekannt bzw. würden sich kaum der Öffentlichkeit stellen, um ihre Tätigkeit bekannt zu machen. Jedenfalls nicht so, dass sie zu empfehlen wären. Er fügte hinzu: „Wir sind nur Lehrer. Wir haben keine Spezialisierung, die über die Vermittlung des Unterrichtsinhalts hinausgeht“.

Etliche Lehrer fühlen sich bereits mit dem Unterricht ausgelastet oder gar überlastet, so dass kaum erwartet wird, dass sie über Nachhilfemöglichkeiten außerhalb der Schule informiert sind. Allem Anschein nach ist das Zusammenwirken von Lehrern, Schülern, Familien und solchen außerschulischen Organisationen nicht ausreichend ausgeprägt. Gleichzeitig fällt auf, dass selbst innerhalb der Schülerschaft am Gymnasium keine Atmosphäre der gegenseitigen Unterstützung herrscht. Zumindest kam zu keiner Zeit eine Idee der gegenseitigen Hilfe auf wie die, dass stärkere Schüler die Schwächeren unterstützen könnten.

Auch die obligatorischen Praktika in der 9. Klasse des Gymnasiums illustrieren die Schwierigkeiten, mit denen Schüler nicht-deutscher Herkunft konfrontiert sind. Diese berufsorientierten Praktika dauern zwei Wochen. Sie dienen vornehmlich dazu, den Schülern erste Einblicke ins Berufsleben zu geben. Sie sollen sich dadurch stärker ihrer Interessen bewusst werden. Am ersten Schultag nach dem zweiwöchigen Praktikum zeigte sich, dass Schüler deutscher Herkunft ihr Praktikum prinzipiell in höher angesehenen Branchen absolvierten. Sie übten in der Regel statushöhere Tätigkeiten aus. So arbeitete ein deutscher Junge in einer prominenten Anwaltskanzlei, ein anderes deutsches Mädchen durfte zwei Wochen einem Abgeordneten über die Schulter schauen. Dagegen hatte ein türkischstämmiger Junge lediglich an einer Tankstelle Erfahrungen sammeln dürfen, ein anderer bei einem Tischler. Ein polnischer Schüler verrichtete Aushilfstätigkeiten in einem Hardware-Geschäft.

Meine hierbei gewonnenen Eindrücke teilte ich dem Klassenlehrer K. mit, und ich fragte ihn, ob deutsche Schüler grundsätzlich bessere Möglichkeiten bei der Suche eines (angesehenen) Praktikums hätten. Seine Antwort war eindeutig: „Ja, ohne Zweifel.“, entgegnete er und beschrieb die Erfahrungen, die er mit seinen Schülern gemacht hatte. Zwei seiner Schüler(innen) deutscher Herkunft konnten ihr Praktikum im Deutschen Bundestag absolvieren. Sie schafften dies „letztlich durch entsprechende Kontakte ihrer Eltern und deren Freunde.“ Als wir über verschiedene Schüler nicht-deutscher Herkunft

sprachen, sagte er: „Ich habe hier ein paar ausländische Jugendliche, die letztlich dort gelandet sind, wo man leider eingestehen muss, dass diese Position nicht ihren wahren Fähigkeiten und Kenntnissen entspricht.“ So etwas tue einem dann leid. So erzählte er von einem türkischen Jungen, der sich für Autos begeistert und zwei Wochen lang bei BMW arbeiten wollte. Und wo landete dieser? „Er findet nichts und verbringt die Zeit in einem Jeansladen. Ein anderer deutscher Schüler hingegen konnte sein Praktikum bei Renault antreten; sein Vater hatte eben gute Verbindungen“. Er erklärte, dass sich die Eltern der ausländischen Schüler nicht so einsetzen könnten wie deutsche Eltern. Sie können nicht eben mal zum Telefonhörer greifen, um ihrem Kind einen angemessenen wie auch spannenden Praktikumsplatz zu besorgen.

7. Lehrer nicht-deutscher Herkunft

Die Kollegien an der Hauptschule und am Gymnasium bestanden wie bereits mitgeteilt fast ausnahmslos aus deutschen Lehrern. Lehrer und auch Schüler sind sich aber mittlerweile darin einig, dass die vermehrte Einstellung von Lehrern nicht-deutscher Herkunft in diesem Bereich einiges positiv beeinflussen könnte. Eine Lehrerin an der Hauptschule forderte, dass Schulen „definitiv“ mehr Lehrer mit einem Migrationshintergrund einstellen müssten. Sie führte aus, dass ausländische Schüler zwar durchaus skeptisch sein könnten, einen Deutsch-Lehrer nicht deutscher Herkunft zu haben. Aber sobald sie Vertrauen zu diesem Lehrer fassten, würden sie eher begreifen, dass ein Lehrer mit Migrationshintergrund möglicherweise mehr Verständnis im Allgemeinen für sie aufbringt.

Die oben erwähnte Lehrerin Frau Z. argumentierte in eine ähnliche Richtung: „Ich verstehe die deutschen Schüler, weil ich nun einmal hier in Deutschland aufgewachsen bin. Ich verstehe aber ebenso gut die besondere Situation der ausländischen Schüler.“ Sie betonte daneben die Wichtigkeit positiver Rollenvorbilder für Schüler nicht-deutscher Herkunft: „Wenn sie mich sehen, sagen sie sich: wenn sie es geschaffen hat, dann kann auch ich es schaffen.“

Eine Schülerin der 12. Klasse, deren Familie deutsch-karibischer Herkunft ist, erzählte, dass sie früher davon geträumt habe, blond und blauäugig zu sein: „Ich hab nie jemanden gesehen, der so aussah wie ich und schämte mich für meine Hautfarbe und Haare. Wenn ich einen Lehrer mit ähnlichem Aussehen gehabt hätte, hätte ich mich vermutlich weniger isoliert gefühlt.“ Allerdings wünschten sich nicht nur Schüler nicht-deutscher Herkunft mehr Lehrer mit einem Migrationshintergrund. In vergleichbarer Weise sprachen

chen sich hierfür auch deutsche Schüler in der Erwartung aus, dadurch ein besseres Bild von anderen Kulturen und auch andere Perspektiven zu erhalten.

8. Resümee

Hier sollen nochmals die wesentlichen Eindrücke mitgeteilt werden, um sie dem übergeordneten Kontext der prospektiven Stiftungsleistungen zuführen zu können:

Mit Blick auf die Auswirkungen eines Schulabbruchs für einen Jugendlichen allgemein und angesichts der hohen Rate hier bei Schülern mit einem Migrationshintergrund im Besonderen, unterstreicht dieser Umstand, dass Fördermaßnahmen so früh wie möglich ansetzen sollten: also bestenfalls im Kindergarten und in der Grundschule, aber spätestens in der frühen Sekundarstufe (in Berlin also in der 7. bis 9. Klasse). Grundsätzlich ist anzunehmen, dass Schüler, die in den ersten Jahren der Sekundarstufe schwache Leistungen haben, diese später kaum aufholen können – allenfalls unter größten Anstrengungen.

Wenn Schüler Cliques bilden, spielt bei deren Zusammensetzung auch der ethnische Hintergrund eine wesentliche Rolle. Auch wenn dies nicht immer und überall die Regel ist, so fiel auf, dass Schüler mit deutschem Hintergrund verstärkt Kontakt zu „Ihresgleichen“ suchten, während Schüler mit einem Migrationshintergrund eher unter sich bleiben. Zugegebenermaßen ist eine deutsche Herkunft nicht automatisch mit besseren deutschen Sprachkenntnissen gleichzusetzen. Gleichwohl ist naheliegend, dass ein intensiverer Kontakt von Schülern mit deutscher und nicht-deutscher Muttersprache die Sprachkenntnisse der Letzteren verbessert. Dies könnte auch dadurch erreicht werden, dass Schüler mit besseren Deutschkenntnissen ihre Mitschüler unterstützen – etwa im Rahmen von Sprachprogrammen, die von Stiftungen initiiert und gefördert werden. Die dadurch eingeleitete Hilfemöglichkeit könnte gerade bei motivierten Schülern einen weiteren Auftrieb bewirken. Sie erhielten dadurch die nötige Aufmerksamkeit, die ihnen bislang verwehrt blieb: kulturell unerfahrene Lehrer wie auch minder sprachbegabte Eltern scheinen das nicht in der gehörigen Form zu leisten. Hier ist gewissermaßen Hilfe von außen notwendig.

Die Hilfe müsste allerdings auch die Lehrer erreichen, die nur selten Kenntnisse über etwaige Fördermöglichkeiten für benachteiligte Schüler mit Migrationshintergrund besitzen. Dazu gehört sicherlich auch die Einstellung von Förderkapazitäten (Lehrer, sei es auch nur in Teilzeit), die diesem Milieu besonders nahe stehen, weil sie ähnliche Erfahrungen durchlebt und erfolgreich durchgestanden haben. Oftmals hat sich in den

vielen Interviews und Gesprächen ergeben, dass es an einem umfassenden Netzwerk vorhandener Hilfemöglichkeiten mangelt. Hier wäre es für Stiftungen eine besondere Herausforderung, eine derartige Struktur aufzubauen, zumal sie meist gute Verbindungen zu anderen nichtstaatlichen Institutionen wie Migrant*innenorganisationen haben, die sich hier ebenfalls engagieren.¹⁶²

¹⁶² Siehe zu Empfehlungen ausführlicher das letzte Kapitel.

EMPFEHLUNGEN

*Sükrü Uslucan*¹⁶³

Um die - zum Teil knapper werdenden - Ressourcen und Kapazitäten noch effektiver einsetzen zu können, werden die nachfolgenden Empfehlungen ausgesprochen. Sie resultieren teilweise aus den Erkenntnissen und Erfahrungen US-amerikanischer Programme und Projekte. Allerdings sind einige Empfehlungen an die hiesige Situation angepasst, weil beispielsweise die ethnische Zusammensetzung beider Staaten sich grundlegend unterscheidet. Daraus ergeben sich Besonderheiten bei einer Transformation von Ideen und Initiativen, die zu beachten sind.

Die zusammenfassende und thesenartige Einteilung in einen formellen und materiellen Teil bezweckt, die breite Palette möglicher Verbesserungsmaßnahmen einer groben Voreinteilung zuzuführen. Sie dient daher der Übersichtlichkeit. Dies gilt auch für die Nummerierung, die keine bestimmte Priorität der Aktionen im Blick hat. Dabei werden im ersten Komplex Handlungsmöglichkeiten dargestellt, die sich vornehmlich auf bestimmte Verfahren, Formen und Strukturen der Stiftungslandschaft beziehen. Demgegenüber bezieht sich der „materielle“ Teil tendenziell auf den Inhalt vorhandener oder noch einzurichtender Stiftungsaktivitäten bzw. Programme. Gleichwohl sind die einzelnen Punkte nicht isoliert zu betrachten. Sie stehen meist in einem engen Kontext zueinander bzw. haben gemeinsame Berührungspunkte. Insoweit sind die aufgeworfenen Handlungsvorschläge stets in einem umfassenderen Geflecht wechselseitiger Ergänzungen und Bedingungen zu sehen.

¹⁶³ Der Autor ist seit 1998 Volljurist und erwarb an der Columbia University – mit Förderung des DAAD - 2001 einen „Master of Law (LL.M.)“ mit dem Schwerpunkt amerikanisches Staatsangehörigkeits- und Einwanderungsrecht. Derzeit schließt er an der Humboldt-Universität seine Dissertation zum Thema „Staatsangehörigkeit und Identität“ – Zugehörigkeitsaspekte in einer multiethnischen und -nationalen bundesrepublikanischen Staatsbürgergesellschaft“ ab. Sie wird gefördert von der Friedrich-Ebert-Stiftung.

FORMELLER TEIL:

1. Stärkere Vernetzung der Programme / Stiftungen untereinander: Installierung einer zentralen Anlaufstelle zur Bündelung und Veröffentlichung von Informationen:

Beim Erstellen der Studie hat sich gezeigt, dass es gerade für diesen problematischen Bereich an einer Art „Koordinationsstelle“ (Clearinghouse) mangelt, welche die jeweiligen Programme und Stiftungen insgesamt überblickt: Ein Vorschlag hierzu ist, die Schaffung einer „elektronischen Pinnwand“ in Form einer Webpage, die „www.integration-stiften.de“ lauten könnte. Dort könnten dann sowohl Förderer als auch Förderung suchende sich gezielter über diesen Bereich informieren.

Zwar gibt es Dachverbände wie den „Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V.“ und den „Bundesverband Deutscher Stiftungen e.V.“ Allerdings wäre es mit Blick auf die vielfältige Stiftungslandschaft, samt ihrer unzähligen und nicht immer ausreichend transparenten Aktivitäten, unserer Ansicht nach Erfolg versprechender, eine kleinere wie auch ziel- und zweckgerichteter Einrichtung zu schaffen. Diese könnte sich dann um die Koordination und Kooperation von Projekten im Zusammenhang mit Bildungsmigranten bzw. Migrantenkindern umfassender befassen. Sie könnte hierzu Übersichten und Broschüren bereitstellen, für einen verbesserten Informationsfluss wie auch mehr Publizität in den Medien und Schulen sorgen – gerade letzteres ist ein großer Mangel. Er führt mitunter dazu, dass Betroffene (Schüler, Eltern, Lehrer, potentielle Förderer) wenig Kenntnis über bestehende Angebote oder Defizite erfahren.¹⁶⁴ Daher hätte eine stärkere Bündelung der Informationen vielfältige Vorteile für alle Personen, die sich für diesen Bereich interessieren oder sich dort engagieren (wollen). Jedenfalls haben Privatpersonen im Gegensatz zu öffentlichen Stellen weniger Zugang zu wichtigen Informationen in diesem Bereich.

Zur besseren Durchdringung gehört sicherlich auch die Erstellung bzw. Bereitstellung von Programminhalten und -voraussetzungen der jeweiligen Projekte. Wichtig ist auch eine begleitende Evaluierung einzelner Programme, die Auskunft über den jeweiligen „Erfolg“ geben kann. Überhaupt scheint dieser Punkt, der sich in erster Linie an die jeweiligen Stiftungen richtet, entscheidend. Denn eine wissenschaftlich begleitende

¹⁶⁴ Siehe hierzu die Untersuchung von Todd Ettelson.

Untersuchung – wie sie in den USA viel häufiger anzutreffen und fast die Regel ist¹⁶⁵ – kann die Erreichung des Ziels anvisierter Maßnahme belegen bzw. schon frühzeitig bestimmte Hindernisse aufzeigen. Gleichzeitig entstünden damit verlässlichere Daten über die tatsächliche Situation des Bildungs(not)standes. Dann wäre es einfacher, den immer wieder anzutreffenden „Negativbeispielen“ misslungener Integration positive Beispiele entgegen zu setzen, die hier Erwähnung gefunden haben.

Zugleich könnte über die Installierung eines gesamten Netzwerks aller „Stipendiaten“ nachgedacht werden - und zwar neben den teilweise bereits bestehenden Stipendiaten-Netzwerken einzelner Stiftungen. Neben einer einfach einzurichtenden Internetplattform (s.o.) böten sich mit Blick auf die bereits jetzt schon bestehenden Kontakte der Stiftungen untereinander vielfältige andere Begegnungsformen an. Dadurch könnten sich die einzelnen Stipendiaten nicht nur mit ihren „Stiftungs-Kollegen“ austauschen. Sie könnten darüber hinaus - entweder einzeln oder auch in der jeweiligen „Stiftungs-Gemeinschaft“ – sich mit anderen „Geförderten“ in Verbindung setzen. So etwas würde sicherlich das Bewusstsein für die Gemeinschaft insgesamt stärker fördern, wahrscheinlich auch das Gemeinschaftsbewusstsein der einzelnen „Stiftungs-Cliquen“ („Posse“) weiter ausbauen, das oftmals Garant für ein Bestehen in der jeweiligen Schule ist, wie die besprochenen amerikanischen Benchmarks belegen.¹⁶⁶

Ein nicht zu unterschätzender Vorteil wäre darüber hinaus die gleichzeitige Vernetzung der verschiedenen Leistungs- bzw. Fördergruppen. Damit entstünde zumindest die nahe liegende Möglichkeit eines Kontaktflusses zwischen der „Elite“ (besonders Begabte bzw. Gymnasiasten) und den eher „Leistungsschwächeren“ (Problemfälle wie Sonder- oder Hauptschüler). Aller Wahrscheinlichkeit nach würde die Kenntnis des „anderen Endes der Leistungsskala“ sich hier positiv auswirken.

Somit können hier Netzwerke auf- bzw. ausgebaut werden, um mehr Selbständigkeit zu erreichen. Vor allem ehemalige Stipendiaten aber auch Schüler und Studenten, die sich noch in der Förderung befinden, könnten ihre besonderen Erfahrungen, ihre eigenen Perspektiven im Zusammenhang mit dem Schul-, Bildungs- und Fördersystem den „Neulingen“ zu Verfügung stellen und damit gewissermaßen als positives Rollenbild dienen. Das steigert sicherlich das Gesellschaftsbewusstsein der „Älteren“ und fördert

¹⁶⁵ So die Einschätzung im Beitrag von Silke Heuser.

¹⁶⁶ Vgl. hierzu den Beitrag von Silke Heuser.

zugleich ihr gesellschaftliches Engagement. Dadurch erhielten die „Neulinge“ Erfahrungsberichte aus erster Hand.

2. Stärkere Vernetzung und Absprache mit staatlichen Stellen und anderen Organisationen, die Migrantenkinder fördern

Die Zusammenarbeit mit staatlichen Stellen oder anderen Organisationen, die in diesem Bereich (ganz allgemein im „Ressort“ Jugend und Erziehung) tätig sind, ist verbesserungswürdig. Obwohl diese Zusammenarbeit hier viel enger und ausgeprägter ist als im Verhältnis zu den USA, sollte nicht vergessen werden, dass angesichts der finanziellen Engpässe so bestimmte „Doppelförderungen“ vermieden bzw. die Hilfen effizienter gestaltet werden könnten. Dann ließen sich unter Umständen auch vorhandene Lücken im Fördersystem eher entdecken, die dann zu schließen wären.

3. Stärkere Einbeziehung der Schulen, Lehrer und Klassenkameraden in die Stiftungsarbeit

US-amerikanische Studien haben gezeigt, wie wichtig der Einfluss des Schulklimas auf die Leistungen der Schüler ist.¹⁶⁷ Daher wäre es sinnvoll, stärker als bisher die Schulen, d.h. die jeweiligen Lehrer und Mitschüler, in die Förderprogramme mit einzubeziehen. Dadurch entstünde auch ein besserer Informationsfluss zwischen den verschiedenen Lehrern eines Schülers (unterschiedliche Fächer), den Klassenkameraden und natürlich den Förderern selbst. Die Förderung könnte noch gezielter gewährt und den aktuellen Bedürfnissen (Schwächen und Stärken) entsprechend eingesetzt werden. Die (Klassen-)Lehrer haben grundsätzlich einen besseren Einblick in die Gesamtsituation des Schülers bzw. des Klassenklimas. Sie können umfassender Auskunft über die gegenwärtige Situation eines bereits geförderten oder zu fördernden Schülers geben. So können Ursachen für Leistungsabfälle eher entdeckt und möglicherweise rechtzeitig behoben werden.

4. Mehr Engagement von Migrantenorganisationen:

Ebenso auffallend wie beklagenswert sind das noch zu geringe Engagement und Verantwortungsgefühl der vielen Migrantenorganisationen – zumindest was die finanzielle

Förderung anbelangt. Aufgrund ihrer sachlichen und persönlichen Nähe zu den Schwierigkeiten der untersuchten Gruppe wäre eine größere bzw. breitere Verpflichtung wünschenswert. Gerade mit Blick auf ihre besondere Vorbildwirkung für die „eigene Gruppe“ ist dieser Punkt von überragender Bedeutung. Viele Migrantenorganisationen gehören mittlerweile zu gesellschaftspolitisch unverzichtbaren Einrichtungen. Mit ihren netzwerkartigen Verflechtungen auch zu anderen Institutionen sind sie eigentlich bestens geeignet, sich im Bereich der Bildungsintegration noch stärker einzubringen. So könnten sie etwa viel stärker als bisher darauf hinwirken, dass hier ansässige und erfolgreiche Unternehmer mit Migrationshintergrund - von denen es inzwischen zahlreiche gibt - ein Verantwortungsgefühl für die „eigene Gruppe“ entwickeln und dieses entsprechend umsetzen. Daneben könnten sie gezielter für die mediale Verbreitung von Fördermöglichkeiten in den eigenen Sprachrohren – und -kanälen sorgen. Und nicht zuletzt könnten sie auch in der Öffentlichkeit wie auch gegenüber politischen Entscheidungsträgern entsprechende Positionen artikulieren und so mehr Handlungsdruck erzeugen.

Vergleichbares gilt selbstverständlich für die vielfältigen und zahlreichen religiösen (meist islamischen) Organisationen, die sich in der Regel auf die religiöse Erziehung und Bildung zurückziehen - und zwar abseits der Schule. Von einer Einbindung solcher Organisationen in entsprechende Projekte würden vor allem die Kinder profitieren, die islamischen Unterricht erhalten. Zudem wäre dies ein wichtiger Schritt der zivilgesellschaftlichen Eingliederung bzw. Einbindung jener Organisationen.

5. Kontinuierliche Beratung und Begleitung der Geförderten durch Mentoren, die in kulturellen und jugendtypischen Belangen besonders erfahren sind

Die zentrale und wichtige Funktion eines „persönlichen“ bzw. „privaten“ Mentors kann kaum genug betont werden, wie die Erfahrungen einzelner, im Kapitel 2 näher dargestellter, amerikanischer Projekte festgestellt haben. Daher sollten Stiftungen bzw. Förderer im Allgemeinen, neben der sachlichen bzw. finanziellen Unterstützung, stärker eine persönliche, kontinuierliche Betreuung für ihre Schützlinge anbieten. Untersuchungen belegen, dass besonders geschulte Mentoren (Berater, Betreuer, Tutoren etc.), die mit den herkunftskulturellen Problemen und Lebenslagen bestens vertraut sind, großen

¹⁶⁷ Vgl. dazu näher die Studie von Heuser.

Anteil daran haben, dass Schulleistungen nicht abfallen bzw. diese gesteigert werden. Ihre enge persönliche Verbindung wie auch ihre „neutralere“ Stellung (verglichen mit der von Eltern oder Lehrern) erhöht die Akzeptanz bei den Betroffenen. Gerade in schwierigen Situationen könnten sie weitaus effektiver Einfluss nehmen und die Motivation der Schüler aufrechterhalten. Der persönliche Kontakt erlaubt es viel eher, außerschulische Bereiche mitzubetreuen. Dieser Aspekt sollte im Rahmen eines erfolgreichen Bildungsverlaufes nicht unterschätzt werden. Meist fehlen den Jugendlichen hier kompetente Ansprechpartner, die auf ihre spezifischen Probleme eingehen können und entsprechende Erfahrung wie auch mehr Zeit und Geduld mitbringen. Dies gilt besonders für Migrantenkinder, deren Eltern einem anderen kulturellen Kontext entstammen bzw. diesem noch stark verhaftet sind, so dass die Konfliktsituation mitunter schärfer ist.

6. Einfachere Beteiligungsmöglichkeiten für potentielle Förderer

Die Förderprogramme der Stiftungen könnten so strukturiert werden, dass sich an der Finanzierung sowohl größere (wie Unternehmen) also auch kleinere Spender (wie Private) beteiligen können. Der Anreiz zum Spenden steigt mit dem sichtbaren Erfolg des anvisierten Projektes, aber auch mit der Sichtbarkeit des eigenen Spendenbeitrags. Daher könnte die Spendenbereitschaft steigen, wenn unterschiedlich gestaltete finanzielle Mitmachmöglichkeiten bestünden. Die Projekte könnten etwa so aufgeteilt oder gestaltet werden, dass sie bestimmte, in sich abgeschlossene Teile enthalten, die komplett von einem Förderer bzw. Spender übernommen werden. Mit Blick auf die großen Unternehmen sind das Aspekte, die im Zusammenhang der „Corporate Social Responsibility“ (hier „corporate citizenship“ genannt) gesehen werden sollten. Hinsichtlich der privaten oder kleineren Spender ist zu berücksichtigen, dass damit am besten die Vergabe von Stipendien an einzelne Personen realisiert werden kann. Einige potentielle Förderer dürften sich viel eher zu einem Engagement entschließen, wenn dabei ein persönlicher Kontakt zum Geförderten entsteht bzw. begründet wird. Zugegebenermaßen kann das sowohl Vorteile als aber auch Nachteile mit sich bringen.

7. „Migrantenquote“ im Rahmen der partei- und gewerkschaftsnahen Förderung?

Mit Blick auf die hier als „Basisförderung“ oder „mittelbare Förderung“ bezeichneten Aktivitäten politischer, gewerkschaftlicher wie auch konfessioneller Stiftungen wäre es

gewinnbringend, wenn dort der Anteil von Geförderten mit Migrationshintergrund statistisch festgehalten und dokumentiert würde – soweit das möglich ist und noch nicht geschieht. Dann könnte darüber nachgedacht werden, ob es trotz der unterschiedlichen Selbstverständnisse nicht wünschenswert wäre, eine Quote einzuführen. Sie könnte flexibel (je nach Bedarf) handgehabt werden und anfangs auch nur als Zielvorgabe dienen, um mehr Bewusstsein zu schaffen. Diese Empfehlung ist keinesfalls so aufzufassen, dass eine Quote als ein von außen dirigiertes „Plansoll“ fungieren soll.

MATERIELLER TEIL:

8. Mehr Förderung von leistungsschwachen Schülern

Allem Anschein nach existiert im Bereich der schulischen Förderung von Migrantenkindern zu wenig Breitenförderung bzw. Förderung von leistungsschwachen Migrantenkindern. Also von Personen, die im Anschluss an „PISA“ eine Förderung wohl am nötigsten hätten. Die Mehrheit der gezielten Programme richten sich in erster Linie an besonders begabte und befähigte Schüler („Elitenförderung“). Sie dürften im Ergebnis weniger Probleme mit dem Schul- und Bildungssystem haben als die breite Masse der Migrantenkinder. Daher besteht hier noch ein großer Bedarf, der notfalls auch durch eine Umschichtung der vorhandenen Kapazitäten gedeckt werden könnte. Gleichwohl soll hier nicht vernachlässigt werden, dass die verschiedenen Formen (wie eben auch die „Elitenförderung“) unterschiedlichen Zwecken dienen und so ihren berechtigten Sinn erfüllen.

9. Frühkindliche Erziehung und dabei stärkere Einbeziehung der Eltern

Untersuchungen aus dem Amerika-Kapitel belegen, dass die Förderung schon im frühen Kindes- bzw. Kindergartenalter einsetzen müssen, um langfristige Erfolge verbuchen zu können. Dementsprechend sollten verstärkt frühkindliche Programme aufgelegt werden. Die gleichzeitige Einbeziehung der Eltern verstärkt den Effekt. Erst eine „Rund-um-Betreuung“ (s.u.) gewährleistet hier verbesserte Chancen und führt langfristig dazu, Kosten einer teuren Nachbetreuung zu ersparen. Gerade hier ist die Mitarbeit von Migrantenorganisationen wünschenswert. Sie ist mit Blick auf die kulturelle und sprachliche Nähe zu den Eltern geradezu unverzichtbar; gerade wenn es etwa darum

geht, die Eltern aufzufordern, ihre Kinder stärker zu betreuen und zu unterstützen kann sie wertvolle Hilfe leisten. Wichtig sind hier auch elternbezogene Aufklärungs- und Informationskampagnen hinsichtlich des hiesigen Schul- und Fördersystems.

10. „Vertikale Integration von Fördermaßnahmen“

Sinnvoll sind aufeinander abgestimmte Förderungen, die quasi parallel bzw. vertikal zur gesamten Entwicklungsphase von Schülern laufen; also vom Kindergarten bzw. der Vorschule über Grund- und bis hinein in die Oberschule wirken. Dies würde eine jederzeitige (Wieder-)Einbindung ermöglichen. So könnten etwaige Leistungsdifferenzen in den unterschiedlichen Bildungsverläufen rasch und problemloser kompensiert werden. Daher sollten verstärkt Projekte ins Leben gerufen werden, die sich nahtlos an bestehende Programme anbinden lassen, die bestimmte „Lebens-“, bzw. „Schulabschnitte“ zu fördern bezwecken. Es kommt zu häufig vor, dass die positiven Wirkungen von Fördermaßnahmen, die nur bis zu einem bestimmten Lebensabschnitt reichen, schon wenig später nicht mehr anhalten. Daher wäre es wichtig, stets die Programmpalette so zu gestalten, dass zu jedem „Abschnitt“ eine Förderung angeboten werden kann.

11. Mehr Angebote für straffällige Jugendliche

Am Rande wäre es wünschenswert, mehr Förderprogramme für straffällige Jugendliche mit Migrationshintergrund aufzusetzen. Im Rahmen der Stiftungslandschaft sind sie eher rar. Es liegt auf der Hand, dass diese Gruppe nach einem etwaigen Aufenthalt in Jugendgefängnissen große Schwierigkeiten hat, in das Bildungssystem (re)integriert zu werden.