

Dokumentation zur Tagung



**Kunst,
Kulturelle
Bildung
und
Integration**

Tagung am 4.12.2009
14 Uhr – ca. 21 Uhr
Fabrik Heeder, Krefeld
Eine Veranstaltung des Kulturbüros der Stadt Krefeld

 

Herausgeber und Veranstalter der Tagung

Stadt Krefeld, Der Oberbürgermeister, Kulturbüro (Leitung: Jürgen Sauerland-Freer)

Tagungsorganisation, Redaktion der Dokumentation

Klaus M. Schmidt, Krefeld (im Auftrag des Kulturbüros)

Die Rechte der Texte liegen – sofern im Folgenden nicht auf andere Rechteinhaber hingewiesen wird – bei den Autoren selbst. Eine Nutzung ist ohne Erlaubnis der Rechteinhaber nicht gestattet.

Die Veröffentlichung erfolgt als per Download auf einem Computer speicherbares Pdf-Dokument. Der Link zum Download wird temporär auf den Internetseiten der Stadt Krefeld veröffentlicht.

Krefeld, Februar 2010

Inhalt

Vorbemerkung des Redakteurs	4
Tagungsverlauf (Planung)	5
Jürgen Sauerland-Freer, Leiter des Kulturbüros der Stadt Krefeld Zur Tagung „Kultur, Kulturelle Bildung und Integration“	6
Roland Schneider, Kulturdezernent der Stadt Krefeld Einführung	7
Prof. Dr. Ursula Neumann, Universität Hamburg Integrationspolitik als Rahmen für den bildungspolitischen Umgang mit Heterogenität – das Beispiel Hamburg	12
Mechthild Eickhoff, bjk, Unna Integration auf dem Kunstweg? – Über Perspektiven auf heterogene Zielgruppen, Akteure und Strukturen	24
Marcel Pouplier, Quartier, Bremen Quartier aus Bremen: Kultur vor Ort auf dem Weg ins Einwandererhaus – Oder: Kunst oder Pädagogik? – Wie setzt man in der kulturellen Bildung die Akzente, wenn Integration ihr Ziel ist?	31
Georg Dammer, Werkhaus, Krefeld Eine Perspektive für Krefeld: der Südbahnhof als Kristallisationspunkt für interkulturelle Kulturarbeit	35
Runder Tisch „Kulturelle Bildung“	40
Beteiligte Personen	41

Vorbemerkung des Redakteurs

Diese Dokumentation basiert nicht auf einem Tonbandmitschnitt der Tagung am 4. Dezember 2009 in der Fabrik Heeder. Sie dokumentiert also nicht das an diesem Tage tatsächlich Vorgetragene.

Der Text von Jürgen Sauerland-Freer ist dem Einladungsleporello zur Tagung entnommen.

Der Text von Roland Schneider ist das Manuskript zu seinem einleitenden Vortrag.

Der Text von Prof. Dr. Ursula Neumann basiert auf einem längeren Aufsatz der Autorin. Bitte beachten Sie den Quellenhinweis am Ende des Textes.

Die Texte von Mechthild Eickhoff und Marcel Pouplier entsprechen den Manuskripten zu ihren Vorträgen.

Der Text von Georg Dammer geht über seinen Vortrag hinaus. Bitte beachten Sie die editorische Notiz am Ende dieses Textes.

Tagungsverlauf (Planung)

14.00

Begrüßung durch die Moderatorin und den Moderator der Tagung:

Leyla Özmal, Leiterin des Referats für Integration der Stadt Duisburg
Jürgen Sauerland-Freer, Leiter des Kulturbüros der Stadt Krefeld

14.10

Einführung ins Thema:

Roland Schneider, Kulturdezernent der Stadt Krefeld

14.30

Grußwort:

Eva Krings, Gruppen- und Referatsleiterin in der Kulturabteilung der Staatskanzlei des Landes Nordrhein-Westfalen

14.50

Vorstellung der Referentinnen und Referenten

15.00

1. Referat

Integrationspolitik als Rahmen für den bildungspolitischen Umgang mit Heterogenität - das Beispiel Hamburg

Prof. Dr. Ursula Neumann, Hamburg

15.15-16 Aussprache

16.00

2. Referat

Integration auf dem Kunstweg? – Über Perspektiven auf heterogene Zielgruppen, Akteure und Strukturen

Mechthild Eickhoff, Unna

16.15-17 Aussprache

Pause 17-17.30

17.30

3. Referat

Quartier aus Bremen: Kultur vor Ort auf dem Weg ins Einwandererhaus Oder: Kunst oder Pädagogik? – Wie setzt man in der kulturellen Bildung die Akzente, wenn Integration ihr Ziel ist?

Marcel Pouplier, Bremen

17.45-18.30 Aussprache

18.30

4. Referat

Eine Perspektive für Krefeld: der Südbahnhof als Kristallisationspunkt für interkulturelle Kulturarbeit

Georg Dammer, Krefeld

18.45-19.30 Aussprache

19.30

Schlussrunde:

Vorschlag der Gründung eines runden Tisches Kulturelle Bildung für Krefeld

20.30

Ausklang, Imbiss zum Abschied in der Gaststätte Kulisse

Jürgen Sauerland-Freer, Leiter des Kulturbüros der Stadt Krefeld

Zur Tagung „Kultur, Kulturelle Bildung und Integration“

PISA, ein Projekt der OECD-Staaten, untersucht die Qualität von Schulsystemen. Das Programme for International Student Assessment sorgt in Deutschland regelmäßig für Aufregung – unser Land schneidet immer wieder schlecht ab. PISA 2009 ergab: Deutschland gehört zu den Staaten, in denen die Leistungsunterschiede zwischen Schülern mit Migrationshintergrund und den einheimischen Schülern am stärksten ausgeprägt sind. Mit freundlichen Worten: Unser Schulsystem könnte einen besseren Beitrag zur Integration leisten.

In dieser Tagung geht es um kulturelle Bildung. „Von Ausnahmen abgesehen scheint es (...) so, dass der Alltag der meisten Schulen und vieler Kulturinstitutionen noch nicht durch eine verbreitete Praxis kultureller Bildung bestimmt ist“, heißt es im Schlussbericht der Enquete-Kommission des Bundestags zum Thema „Kultur in Deutschland“ von 2007.

Integration und kulturelle Bildung – zwei förderungsbedürftige Stiefkinder also unseres Gemeinwesens? Und dann soll auch noch die kulturelle Bildung zur Integration beitragen?

In NRW holt das Programm „Kultur und Schule“ Künstlerinnen und Künstler in die pädagogischen Einrichtungen. Darüber hinaus will die Staatskanzlei des Landes ihre interkulturelle Kulturarbeit neu ausrichten: „Ziel ist, durch einen neuen Förderschwerpunkt die interkulturelle Öffnung der ‚klassischen‘ Kultureinrichtungen zu unterstützen.“

„Kunst, Kulturelle Bildung und Integration“ lautet das Thema dieser Tagung. Sie will integrations- und bildungspolitische Hintergründe vermitteln, fragt danach, was der „Integration auf dem Kunstweg“ widerfährt und verliert dabei die Kunst mit ihrer Eigenart nicht aus dem Blick. Dann wird der Krefelder Südbahnhof vorgestellt, der sich demnächst zum „Kristallisationspunkt für interkulturelle Kulturarbeit“ in Krefeld entwickeln soll.

Ich wünsche allen Tagungsteilnehmerinnen und -teilnehmern anregende und erkenntnisreiche Stunden in der Fabrik Heeder. Darüber hinaus erhoffe ich mir, dass für die Akteure der Kulturellen Bildung in Krefeld diese Tagung den Beginn eines regelmäßigen Austausches markiert.

Roland Schneider, Kulturdezernent der Stadt Krefeld

Einführung

Warum eine Tagung zum Thema Kunst, Kulturelle Bildung und Integration? Natürlich finden sich in der Vorbemerkung des Einladungsflyers genügend Begründungen. Man mag allerdings einwenden, mit diesem Thema befassen wir uns in Krefeld doch bereits ausgiebig. Das ist richtig und falsch zugleich.

Natürlich gibt es eine Fülle von Angeboten im Bereich der Kulturellen Bildung. Zwei freie Jugendkunstschulen vom Werkhaus und der Bürgerinitiative Rund um St. Josef, die Kindermalschule des Kunstvereins, Museumspädagogen im Kunstmuseum und in der Burg Linn, die Beteiligung am Landesprogramm „Kultur und Schule“, die Theaterpädagogik des Stadttheaters und vor allem das Kinder- und Jugendtheaterzentrum der Stadt Krefeld, das KRESCHtheater, sind doch – in dieser noch nicht einmal vollständigen Aufzählung – eine beachtliche Bilanz.

Nur, ich habe den Eindruck, dass die gegenwärtige Praxis der Kulturellen Bildung in Krefeld neben der Notwendigkeit einer quantitativen Ausweitung unter Gesichtspunkten von Systematisierung, Reflektion und Vernetzung durchaus erörtert werden darf. Und zu einem solchen Diskurs gehören auch Fragen zum Verhältnis von Kunst und Kultureller Bildung. Gewinnt die Pädagogik gegenüber der Kunst? Wird die Kunst von der Vermittlung vereinnahmt? Wie hoch ist der Stellenwert von Kultureller Bildung bei den politisch Verantwortlichen, die ja letztlich für die Bereitstellung von Ressourcen zuständig sind? Welchen Zweck verfolgen integrative Angebote, was sind ihre Absichten, gibt es einen heimlichen Lehrplan in der Kulturellen Bildung?

Dass mit Heidi Matthias und Joachim Heitmann sowie dem später noch zu erwartenden Hans-Peter Kreuzberg wichtige Kulturpolitiker unseres Rates teilnehmen und sich in diesen Diskurs mit einbinden, ist ein gutes Zeichen. Ihnen gilt mein besonderer Gruß. Vielleicht können von dieser Tagung ja auch Impulse für das Integrationskonzept der Stadt ausgehen, das der Rat in Auftrag gegeben hat und das derzeit intensiv diskutiert wird.

Einladungen zu dieser Thematik erreichen mich zurzeit fast täglich. Das Thema Kultur und Integration liegt ja schon etwas länger in der Luft. Gleichwohl ist das Besondere der heutigen Zusammenkunft, dass sich hier theoretische und praktische Erörterungen auf die konkrete Wirklichkeit der Krefelder Stadtgesellschaft beziehen und damit eine andere Unmittelbarkeit gegeben ist.

Deshalb bin ich sehr dankbar, dass das Kulturbüro diese Tagung initiiert und durchführt und zudem auch noch aus eigenen Mitteln finanziert. Und ich danke Klaus M. Schmidt, der im Auftrag des Kulturbüros diese Tagung konzipiert hat und auch für ihre organisatorische Umsetzung Sorge trägt.

„Die kulturelle Vielfalt in der Stadt gründet sich in der Vielfalt der kulturellen Milieus, der Einwohner und Einwohnerinnen und deren lebendige Beziehungen zueinander. Unterschiedliche nationale und ethnische Herkunft, Geschlechtszugehörigkeit, Bildungshintergrund, Glaubenszugehörigkeit, perso-

nelle Biografie der Bevölkerung kennzeichnen urbane Gesellschaften, die sich ständig in Abhängigkeit von der Migrationsintensität, den wirtschaftlichen und sozialen Entwicklungen, aber auch durch den Dialog untereinander verändern. Damit entsteht eine Vielfalt, die bei mittel- und langfristiger Betrachtung als besondere Entwicklungschance verstanden werden kann. Die weitere Entwicklung dieser kulturellen Vielfalt benötigt Spielräume, die nicht beengt werden dürfen, sondern erweitert werden müssen, um kulturellen und gesellschaftlichen Reichtum durch Vielfalt wachsen zu lassen.“

So die Einleitung zum „Kölner Appell“ des Städtetages Nordrhein-Westfalen unter dem Motto „Verbindendes suchen, Verschiedenheiten zulassen“, den die Stadt Krefeld mit trägt und den Sie in Kopie bekommen haben.

Der Deutsche Städtetag hat noch jüngst in seiner Positionsbestimmung zum Schlussbericht der Enquete-Kommission Kulturelle Bildung als Auftrag und kulturelle Vielfalt als Prinzip hervorgehoben.

In Krefeld hat der Kultur- und Denkmalausschuss in seiner Sitzung am 5. Dezember 2006 einstimmig das Positionspapier „Kunst und Kultur in Krefeld – Voraussetzungen und Perspektiven“ beschlossen, in dem zum Thema Kulturelle Bildung wie interkulturelle Kulturarbeit Stellung genommen wird. So heißt es unter der Überschrift „verstärkte Vermittlung von Kunst und Kultur“: „Kunst und Kultur sind einer Fülle freizeitorientierter Konkurrenzangebote ausgesetzt. Die Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur hat von ihrer früheren Selbstverständlichkeit viel verloren. Gravierende Angebotsdefizite im Bereich der musischen Fächer an den allgemeinbildenden Schulen forcieren diese Tendenz. Kulturelle Bildung ist daher umfänglich auszubauen. Die mit der offenen Ganztagschule verknüpften Möglichkeiten bieten sich für eine intensive Zusammenarbeit in ganz besonderer Weise an.“

Und unter dem Stichwort „vertieftes Engagement in der interkulturellen Kulturarbeit“ heißt es: „Migrantinnen und Migranten, die verschiedenen Ethnien sind mit ihrer Kunst und Kultur wahrzunehmen und unter Betonung der Vielfalt in einen interkulturellen Dialog einzubinden. Gleichwohl wird gerade hier Kulturarbeit notwendige Sozialarbeit nicht ersetzen können.“

Das parteiübergreifende Selbstverständnis ist somit gegeben. Doch genauer, wovon reden wir denn eigentlich? Zu einigen Voraussetzungen:

Krefeld hat nach dem Statistischen Jahrbuch von 2007:

- 240.548 Einwohner/innen
 - davon: Einwohner/innen mit Migrationshintergrund = 56.390 (23,4%)
 - davon: Deutsche mit weiterer Nationalität = 20.479 (36,3%)
 - Eingebürgerte = 9.302 (16,5%)
 - Ausländer 26.609 (47,2%)

Bei den „direkten“ Ausländern finden wir:

- 45 verschiedene Staatsangehörigkeiten aus Europa
- 36 verschiedene Staatsangehörigkeiten aus Afrika
- 23 verschiedene Staatsangehörigkeiten aus Amerika
- 36 verschiedene Staatsangehörigkeiten aus Asien

- 4 verschiedene Staatsangehörigkeiten aus Australien, Neuseeland und Ozeanien

Die Deutschen eingerechnet finden wir somit in Krefeld insgesamt 145 verschiedene Staatsangehörigkeiten.

Man muss bei diesem Thema schon etwas genauer differenzieren.

- Wenn das Statistische Jahrbuch der Stadt Krefeld von im Jahre 2007 56.390 Einwohnerinnen und Einwohnern mit Migrationshintergrund spricht, dann ist das eine Momentaufnahme. Irgendwann ist im besten Fall der Migrationshintergrund nicht mehr offensichtlich oder verschwunden, es ist ein Prozess zu sehen. Gerade der Niederrhein war historisch betrachtet immer ein Passagenland, ob im Krieg oder im Frieden, stand unter fremden Besatzungen oder bot selbst Religionsfreiheit für anderweitig Verfolgte, die hier aufgenommen wurden. Diese Verwirbelungen oder Verschmelzungen in der Bevölkerung sind mit ihren ethnischen Wurzeln über die Jahrhunderte hinweg heute kaum noch zu spüren. Geblieben ist als ein noch in Krefelds Charakter wirkendes Resultat u.a. der Begriff von Toleranz.
- Entscheidend für das Zusammenleben sind weniger die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe, sondern vielmehr die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Milieus oder die unterschiedlichen Bildungskarrieren. Subkulturen und soziale Barrieren prägen Menschen stärker als konventionelle Unterscheidungskriterien wie Sprache, Herkunft oder Religion. Niemand käme auf die Idee, den finnischen Comic-Zeichner Jari Banas, die polnische Malerin Mauga Houba-Hausherr oder den niederländischen Maler Bart Koning, denen gemeinsam ist, dass sie in Krefeld leben und arbeiten, mit dem Etikett „Zuwanderungsgeschichte“ zu versehen. Dafür ist ihr Leben hier in Krefeld zu selbstverständlich, sie mischen sich in diese Stadt ein, leugnen ihre Herkunft nicht, tragen diese aber auch nicht vor sich her. Man bedenke und erfreue sich daran, aus wie vielen Nationalitäten sich das Ensemble des Stadttheaters zusammensetzt.
- Wir müssen ehrlich sein, immer wenn wir von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte sprechen, verengt sich oft der Blick auf Gruppen von Menschen, die unter Sozial- und Bildungsstatus-Gesichtspunkten noch nicht eine zureichende Integration in dieser Gesellschaft erfahren haben.
- Oftmals verengt sich dann der Blick auf Menschen mit muslimischen Wurzeln oder auf die Russland-Deutschen. Das ist nicht gerechtfertigt. Hier drängen sich andere Motive in den Vordergrund, die oftmals in dieser sozialen und bildungsmäßigen Ausgegrenztheit zu suchen sind. Die vielen gelungenen Karrieren werden oftmals gern übersehen. Dabei: Fehlende kulturelle Integration findet sich ebenso in der Gruppe von deklassierten Deutschen. Das allerdings ist ein anderes Thema.
- Kunst und Kultur sollten sich niemals einem verengenden Blick unterwerfen und dürfen nicht für andere Interessen instrumentalisiert werden. Wer interkulturelle Kulturarbeit sagt, darf nicht heimlich auf die Kriminalitätsstatistik schießen.

Bei interkultureller Kulturarbeit steht im Zentrum immer die Kunst und nicht integrative Sozialarbeit mit Mitteln künstlerischer oder besser kunsthandwerklicher Aktivitäten. Dass soziale Integration ein durchaus erwünschter

Nebeneffekt von genuin künstlerischen Prozessen ist, ein sekundärer wohl-gemerkt, steht allerdings außer Frage.

Ausgangspunkt ist die Vielfalt. Und zwar die gesamte bunte Vielfalt, wie sie sich in den 145 verschiedenen Staatsangehörigkeiten der Menschen findet, die in Krefeld leben.

„Ziel ist eine tolerante und sozial gerechte Gesellschaft mit gleichen Rechten für alle, in der Zuwanderung als Herausforderung und als Bereicherung verstanden wird. Das Recht auf Differenz und Vielfalt von Lebensentwürfen unterschiedlicher Kulturen ist auf der Grundlage der Menschenrechte und der Verfassung zu achten und zu unterstützen. Verbunden damit ist die Überzeugung, dass gegenseitige Anerkennung, Respekt und Wertschätzung Dialoge zwischen den verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen befördern und zu einer solidarischen und friedlichen Gesellschaft beitragen.“

Es geht in der heutigen Gesellschaft darum, Differenzen zuzulassen, die eigene Lebensform nicht als Absolutum zu setzen, kulturelle Lern- und Kommunikationsprozesse zu ermöglichen und zu fördern. Dabei ist die Erfahrung von Kunst und Kultur eine wichtige Grundlage für den Umgang des Einzelnen mit sich und der Welt.“

So beschreibt es das Handlungskonzept Interkulturelle Kulturarbeit der Stadt Mannheim, das ich für beispielhaft halte.

Und es heißt weiter: „Die interkulturelle Kulturarbeit fördert den wechselseitigen Austausch und stößt künstlerische und gesellschaftliche Prozesse an. In der Geschichte der Kunst und Kultur sind entscheidende Wendepunkte fast immer in der Auseinandersetzung mit fremden Einflüssen und Kulturen entstanden, die zu neuen Ausdrucksformen geführt haben.“

Und wenn ich hier auf das Beispiel Mannheim eingegangen bin, dann sind wir in der glücklichen Situation, dass wir mit der Moderatorin Leyla Özmal, der Integrationsbeauftragten der Stadt Duisburg, eine Expertin haben, die im Laufe des Nachmittags en passant sicherlich auch konkrete Ansätze und Beiträge aus unserer Nachbarstadt beisteuern kann.

Insbesondere die Kulturelle Bildung gehört dabei in das Zentrum von Konzept und Handlung interkultureller Kulturarbeit. Sie kann und soll vor allem die kreativ-künstlerischen Potenziale und Fähigkeiten junger Menschen fördern und entwickeln und damit die mathematisch-naturwissenschaftlichen und technisch-instrumentellen Fähigkeiten ergänzen. Die Beschäftigung mit Kunst und Kultur eröffnet neue Wege für eine umfassende Entwicklung der Persönlichkeit und für eine aktive Lebensgestaltung.

Die interkulturelle Komponente von Kultureller Bildung und damit die kulturellen Erwartungen und Biografien von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund sind bislang noch zu wenig beachtet worden.

Wenngleich es in Krefeld bereits eine Vielzahl an Einzelmaßnahmen interkultureller Kulturarbeit gibt – wie ich es eingangs ausgeführt habe und wobei wir durchaus festhalten dürfen, dass wir in der Tat bislang gar nicht so schlecht

sind – ist es besonders erfreulich, dass im nächsten Jahr das Werkhaus den Südbahnhof als neues und zugleich erstes Krefelder Zentrum für interkulturelle Kulturarbeit in Betrieb nehmen wird. Hier werden künstlerische Vielfalt, Begegnung auf gleicher Augenhöhe, Partizipation, gleichberechtigter Diskurs und intensiver Dialog zu Hause sein und in die Stadt hinaus strahlen. Georg Dammer, der Geschäftsführer des Werkhauses wird uns dazu später ausführlicher berichten.

Mehr als das wäre sicherlich nötig, allein es fehlt für allumfassende Maßnahmen das Geld. Doch ein zentraler Ausgangspunkt für ein kunstvolles, gleichberechtigtes, solidarisches und friedfertiges Miteinander in unserer Stadtgesellschaft ist mit diesem Kristallisationszentrum gegeben und wird neue Prozesse – ich hoffe dabei in hohem Maße auch auf ehrenamtlich getragene Arbeit – anregen.

Der Tagung wünsche ich einen guten und ergebnisreichen Erfolg. Ich würde mich sehr freuen, wenn ein Vorschlag dieser Tagung, nämlich die in der Schlussrunde vorgesehene Gründung eines runden Tisches Kulturelle Bildung für Krefeld, ausführlich diskutiert werden würde und sich die Akteure auf eine solche regelmäßige, gleichwohl offene Form einer Vernetzung verständigen könnten.

(...)

Vielen Dank.

Integrationspolitik als Rahmen für den bildungspolitischen Umgang mit Heterogenität – das Beispiel Hamburg*

[...]

1 Das Scheitern der Schule an den Migrantenkindern

Im Jahr 2001 wurde Deutschland aufgeschreckt von der Nachricht, dass unser selbstgefälliges Bild von der hervorragenden Qualität des deutschen Bildungswesens falsch ist und im internationalen Vergleich hierzulande nur mittelmäßige Erfolge erzielt werden. [...]

Der Zusammenhang zwischen sozialer und sprachlich-kultureller Herkunft mit den erzielten schulischen Leistungen ist in keinem der an den Untersuchungen beteiligten Länder so groß wie in Deutschland. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund werden im deutschen Bildungssystem direkt¹ und indirekt (Deutsches PISA-Konsortium 2001: 379) aufgrund ihrer Herkunft benachteiligt. Zugewanderte leben häufiger als Nichtzugewanderte in prekären ökonomischen Verhältnissen, was im deutschen Schulsystem viel stärker als in anderen den Schulerfolg determiniert. Jugendliche, deren beide Elternteile nicht in Deutschland geboren sind, besuchen zu etwa 50% die Hauptschule; das sind fast doppelt so viele wie andere 15-Jährige, deren Eltern in Deutschland geboren sind. Nur 15% der Jugendlichen mit Migrationshintergrund besuchen hingegen das Gymnasium, halb so viele wie die Gleichaltrigen mit Eltern aus Deutschland (ebd.: 373). [...]

Die Ergebnisse weisen auf einen Schwachpunkt des deutschen Schulsystems hin, denn ca. 70% der Jugendlichen mit Migrationshintergrund (in der PISA 2000-Stichprobe) haben ihre gesamte Schulzeit in Deutschland absolviert. Der Grundschule gelingt es bei größerer Heterogenität in der Schülerschaft besser als der Sekundarstufe einen relativ homogenen Leistungsstand der Kinder zu erreichen, wenngleich auch in dieser Stufe schon zum Nachteil der Kinder mit Migrationshintergrund. In der Grundschule ist deren Anteil zwar höher, sie sind aber auch zu einem noch höheren Anteil (75%) in Deutschland geboren. Etwa 90% haben sogar durchgehend die deutsche Schule besucht. Dennoch sind ihre Leistungen in allen getesteten Bereichen, also Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft, geringer als die der Kinder aus Familien ohne Migrationshintergrund.

In der PISA-Untersuchung wurden insgesamt 32 Staaten untersucht; die meisten von ihnen müssen mit Heterogenität auf Grund von Migration umgehen. Es lassen sich in allen untersuchten Bildungssystemen Abhängigkeiten zwischen sozialer Lage und den erreichten Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern feststellen. Doch ist der Spielraum für die Entkoppelung von

* Anm. d. Red.: Dies ist eine gekürzte Fassung eines längeren Aufsatzes von Prof. Dr. Ursula Neumann. Auslassungen durch den Redakteur sind mit „[...]“ gekennzeichnet. Das im Titel noch genannte Beispiel Hamburg wurde bei der Auswahl der Textstellen vernachlässigt. Im Fokus steht hier die Situation, wie sie sich in Deutschland insgesamt darstellt.

¹ So das Ergebnis der ULME 1-Untersuchung (Lehmann et al. 2005).

sozialer Herkunft und dem Erwerb zentraler Fähigkeiten beträchtlich. Diese These, die wir bereits 2003 in einem Gutachten geäußert haben (Gogolin/Neumann/Roth 2003: 25), wurde 2006 bestätigt, als die Ergebnisse der PISA-Erhebung 2003 in Bezug auf die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich vorgelegt wurden: In einigen Ländern sind die Leistungsunterschiede zwischen einheimischen und eingewanderten Schülerinnen und Schülern gering, vor allem dann, wenn letztere der ‚zweiten Generation‘ angehören, also selbst nicht migriert sind. Als einzigem Land von 17 Vergleichsstaaten sind in Deutschland die Erfolge dieser Kinder, die ihr gesamtes Leben und ihre gesamte Schullaufbahn in Deutschland verbracht haben, sogar schlechter als die der Kinder, die selbst eingewandert sind (OECD 2006).

2 Integrationspolitik als Voraussetzung und Rahmen für Bildungspolitik

Es soll im Folgenden nicht der Frage nachgegangen werden, was Bildungssysteme auszeichnet, die ein höheres Maß an Chancengerechtigkeit verwirklichen, sondern überlegt werden, ob dies nicht auch mit den integrationspolitischen Rahmenbedingungen zusammen hängen kann. [...] Einen Hinweis auf solche Zusammenhänge gibt das Beispiel Schweden, [...] Während Deutschland bei PISA 2000 auf Position 21 und bei IGLU auf Position 11 rangiert, erreichten die schwedischen Schüler bei PISA den Rang neun und bei IGLU sogar den ersten Rang. [...]

[...] In Schweden ist seit Beginn der Arbeitsmigration Wert darauf gelegt worden, den Einwanderern Schwedisch als Fremdsprache zu vermitteln. Die neu angeworbenen Arbeiterinnen und Arbeiter erhielten den Unterricht während ihrer Arbeitszeit. Schon darin liegt ein großer Unterschied zu Deutschland, wo das Angebot an kostenlosen Deutschkursen niemals ausreichend war und bis heute nur einen Bruchteil des Bedarfs abdeckt. Hintergrund für diese Divergenz in der Politik war eine unterschiedliche Langzeitperspektive: In Deutschland wurde bis 1973 eine Rotation der ‚Gastarbeiter‘ angestrebt, danach die Rückkehrillusion gepflegt. Schweden hat im Gegenteil die Einbürgerung der Arbeitsmigranten und Flüchtlinge gefördert, also Perspektiven eröffnet, nicht Abwehr signalisiert. In der schwedischen Bildungspolitik äußerte sich dies nicht nur in einem systematischen Eingliederungsunterricht für neu einreisende Kinder, sondern auch in der Förderung ihrer Zweisprachigkeit sowohl im Schwedischen als auch in den Herkunftssprachen. Die Kinder haben – in den letzten Jahren unter etwas eingeschränkten Bedingungen – ein Recht auf Unterricht dieser Sprachen. Es werden Lehrerinnen und Lehrer für diese Sprachen ausgebildet, es wird Unterrichtsmaterial entwickelt und Fortbildung organisiert. Die nationale Integrationspolitik Schwedens wirkt sich bis in solche Aspekte der inhaltlichen Gestaltung von Bildung aus.

Eine der wenigen Untersuchungen, die Zusammenhänge zwischen nationalen Politiken und interkultureller Bildung untersucht, ist von Werner Schiffauer et al. (2002) vorgelegt worden. [...] Mit Blick auf Deutschland kommt Schiffauer dabei zu dem Ergebnis, dass sich die Situation hierzulande durch ein bemerkenswertes Fehlen jeglicher konstruktiv formulierter Strategien zur Einbindung der Immigranten auszeichne. „Dieser Ansatz lädt nicht zur Teilhabe ein und hebt auch nicht auf eine politisch formulierte Vision staatsbürgerlicher Integration ab. Zwar ist es in dieser begrifflichen Landschaft schon nicht

möglich, ‚deutsche Kultur‘ oder die Zugehörigkeit zum deutschen Volk in positiver Weise zu beschreiben; den anderen und ihren Kulturen wird aber auch keine positive Thematisierung zugestanden. Das Attribut ihrer kulturellen Differenz findet sich durchgängig im Kontext von Defiziten, Diskrepanzen und Problemen. Es sind keinerlei positive Erwartungen daran geknüpft, die Einwanderer könnten mit ihren Kulturen einen gesellschaftlich wertvollen Beitrag leisten. Überdies wird mittels der Gleichung ‚Kultur=Mentalität‘ eine Nachhaltigkeit der Differenz unterstellt, die sich gegen prozessuale Vorstellungen von Inklusion sperrt. So grenzt der dominante Diskurs *die* Deutschen von *den* Ausländern ab und kategorisiert letztere als undifferenziertes Residualkollektiv. Die Einwanderer befinden sich gewissermaßen in einem begrifflichen Vakuum“ (ebd.: 100).

[...]

3 Zum Begriff „Integration“

Der Begriff „Integration“ ist nicht eindeutig und wird sehr unterschiedlich interpretiert.² Integration wird sowohl als ein individueller Prozess verstanden, der den Zugang zu gesellschaftlichen Positionen beschreibt, als auch als ein Gesellschaftszustand der Stabilität und Konfliktfähigkeit. Bei der Bundesrepublik Deutschland handelt es sich um einen Staat mit einer relativ geeinten und organisierten Gesellschaft, deren Grundsätze und Regeln auf der Verfassung beruhen, die von der großen Mehrheit der Staatsangehörigen akzeptiert und getragen wird. Das deutsche Grundgesetz garantiert die Menschenwürde und das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit sowie die Gleichheit vor dem Gesetz, indem es in Artikel 3 ausdrücklich die Benachteiligung und Bevorzugung aufgrund von Geschlecht, Abstammung, Rasse, Sprache, Heimat und Herkunft, Glauben sowie religiöser und politischer Anschauungen verbietet. Auch wenn im Grundgesetz vom „deutschen Volk“ die Rede ist, definiert sich die Bundesrepublik Deutschland nicht als Abstammungsgemeinschaft, denn „Deutscher im Sinne dieses Grundgesetzes ist (...), wer die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt (...)“ (Artikel 116, Abs. 1 GG). Enthalten war der völkische Gedanke aber in den Regelungen zum Erwerb dieser Staatsangehörigkeit, dem „jus sanguinis“, auf die Einwanderer auch nach langem Aufenthalt oder trotz Geburt in Deutschland kein Recht hatten. Mit dem neuen Staatsangehörigkeitsgesetz des Jahres 2000 wurde dem eine deutliche Absage erteilt, denn nunmehr besteht beim Vorliegen bestimmter Voraussetzungen das Recht auf Einbürgerung bzw. bei 40% aller von Ausländern in Deutschland geborenen Kinder ein Recht auf die deutsche Staatsangehörigkeit unter (vorläufiger) Hinnahme der Mehrstaatigkeit.

Vor diesem Hintergrund sehe ich Integration als die Chance des Einzelnen auf Beteiligung an gesellschaftlichen und politischen Prozessen. Eine ethnische Selbstdefinition (z.B. als Kurde türkischer Herkunft oder als Russland-Deutsche) widerspricht in diesem Verständnis nicht der gesellschaftlichen Integration dieses Menschen, wenn er sich als Teil der Gesellschaft begreift, in der sie oder er lebt; auch der individuelle Sprachgebrauch (z.B. in der Familie türkisch, im Verein kurdisch und am Arbeitsplatz deutsch) stellt keinen Indikator für mangelnde Integration dar. Entscheidend für die Gestaltung der

² Zur Begriffsdiskussion vgl. z.B. Schulte 2002; Geiger 2002; Thränhardt 2001.

Gesellschaft, für ihre Normen, Werte und Verkehrsformen, ist es jedoch, dass kein Gesellschaftsmitglied systematisch oder prinzipiell von demokratischen Prozessen ausgeschlossen ist. Insofern sind die mangelnden Bemühungen des deutschen Staates, Einwanderer zu Staatsangehörigen zu machen, was sich im vergleichsweise hohen Anteil ausländischer Bevölkerung (ca. 9 %) ausdrückt, hinderlich für den Prozess der Integration, weil auf diese Weise Menschen oft über Jahrzehnte die politische Identifikation mit der deutschen Gesellschaft verweigert wird. Doch auch unterhalb des Wahlrechts ist eine gesellschaftliche und politische Partizipation möglich. Eine nicht repräsentative Mitgliedschaft von Migrantinnen und Migranten in Gremien und Parteien kann daher ebenso als Zeichen bisher nicht ausreichend gelungener Integration gewertet werden wie die fehlende Repräsentanz von nicht-christlichen Religionsgemeinschaften in der Öffentlichkeit eines Staates, der sich nicht als laizistisch, sondern als säkular in dem Sinne versteht, dass die Kirchen und Religionen eine definierte Rolle und Mitspracherechte besitzen. Eine öffentlich nicht sichtbare Mehrsprachigkeit, wie sie z.B. in den öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten zu beobachten ist, und die Dominanz deutscher Einsprachigkeit in den Bildungsinstitutionen sind Zeichen dafür, dass sich bestimmte ethnische, religiöse und sprachliche Gruppen zu wenig am gesellschaftlichen Prozess beteiligen. Insbesondere die Bildungsbeteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund kann als Kennzeichen (*benchmark*) dafür gelten, in welchem Maß strukturelle Barrieren im Bildungssystem vorliegen, die sozialkulturelle Integration erschweren.³

Integration ist also einerseits als individueller Prozess zu verstehen, der den Zugang zu gesellschaftlichen Positionierungs- und Gestaltungsprozessen sowie den Erwerb der nötigen Mittel, also Sprache und Bildung als soziales und kulturelles Kapital, beschreibt. In den modernen Einwanderungsgesellschaften müssen wir uns offensichtlich von der Vorstellung verabschieden, dass die Einwanderer spätestens in der dritten Generation ihre mitgebrachten Sprachen ablegen und in die Einsprachigkeit des Aufnahmelandes wechseln. Die Einwanderersprachen haben sich als ausgesprochen vital erwiesen, was mit den heute verfügbaren Kommunikationsmitteln und Reisemöglichkeiten im Unterschied zur Migrationssituation des 19. Jahrhunderts zu tun hat (Fürstenau et al. 2003). Für die politische und gesellschaftliche Partizipation ist heute mindestens Dreisprachigkeit erforderlich: In Deutschland sind dies die Sprache der eigenen ethnischen Community, die deutsche Sprache als Verkehrssprache und Englisch als europäische Verkehrssprache.

Auf der anderen Seite kann Integration auch als Gesellschaftszustand verstanden werden, der beschreibt, wie stabil und fähig eine Gesellschaft ist, ihre Konflikte friedlich zu lösen. Dies wäre nicht ein Zustand unverbundenen Nebeneinanders oder herablassender Toleranz, sondern einer gleichberechtigten Beteiligung an Auseinandersetzungen. In der Diskussion um die Interkulturelle Bildung spiegelt sich dieses doppelte Verständnis von Integration wider. Dort werden „Begegnungspädagogische Konzepte“, die sich auf das individuelle Lernen des einzelnen Kindes richten, von „Konfliktpädagogischen Konzepten“ unterschieden, die die Gesellschaft als Ganze im Blick haben.

³ Vgl. hierzu die Untersuchungen von Gomolla/Radtke 2002 zur institutionellen Diskriminierung.

4 Charakteristika der Integrationspolitik in Deutschland

Von Beginn der Arbeitsmigration in den 1950er Jahren wurde die Migrationspolitik nahezu ausschließlich als Arbeits- und Wirtschaftspolitik verstanden. Das sog. Rotationsprinzip, nach dem Arbeitskräfte aus dem Ausland möglichst ohne Familienangehörige nur für kurze Zeiträume von ein bis drei Jahren in Deutschland bleiben sollten, wurde mit dem Anwerbestopp 1973 beendet und eine neue Politik der „Konsolidierung und Integration auf Zeit“ begonnen. Der Integration dienen sollten dabei Beratungsangebote, die – von der Bundesregierung finanziert – durch die Wohlfahrtsverbände nationalitätenspezifisch geleistet wurden. Auch wurden in sehr begrenztem Umfang Deutschkurse eingeführt. Eine umfassende und koordinierte Integrationspolitik gab es jedoch auch in der Folge nicht. Dies hat nach Geiger (2002) mit der Tatsache zu tun, „dass es immer eine getrennte Politik gegenüber unterschiedlichen Zuwanderungsgruppen gegeben hat; dies betrifft auch die Art und den Umfang der gesellschaftlichen Integration, die den verschiedenen Gruppen eröffnet wurden“ (ebd.: 1). Die am weitesten gehenden Rechte und Ansprüche auf finanzielle Hilfe, Deutschkurse und Umschulungen hatte die große Gruppe der Aussiedler und Spätaussiedler, was paradoxerweise auch dazu führte, dass ihre wachsenden Integrationsschwierigkeiten lange übersehen wurden. Am anderen Ende der Skala steht die Gruppe der politischen Flüchtlinge, die nicht als Asylberechtigte anerkannt wurden. Ihnen standen und stehen bis heute keine Angebote für Deutschkurse, soziale Beratung oder Anerkennung ihrer beruflichen und sonstigen Bildungsabschlüsse offen. Der Arbeitsmarkt ist ihnen weitgehend verschlossen, und der Staat unternimmt alle Anstrengungen, sie abzuschieben. Erst 1978 setzte die damalige SPD-FDP-Koalition ein Zeichen für einen grundsätzlichen Wandel in der damals sog. ‚Ausländerpolitik‘, indem sie das Amt des Ausländerbeauftragten der Bundesregierung schuf. Heinz Kühn formulierte damals ein viel beachtetes Memorandum, in dem er die Abkehr von dem Gedanken, Deutschland sei kein Einwanderungsland, forderte, sich für Förderprogramme und für ein kommunales Wahlrecht aussprach. Seine erste Forderung wurde erst mit Beginn [des] Jahres 2005 Wirklichkeit, und zwar mit Inkrafttreten des Zuwanderungsgesetzes. Darin wird zum ersten Mal in einem eigenen Abschnitt eine Integrationsförderung formuliert, die sich allerdings in dem Recht der Neueinwanderer auf einen Deutschkurs im Umfang von 600 Stunden und auf eine politische Orientierung in einem Kurs von 30 Stunden erschöpft.⁴ Interessanterweise spielte in der Debatte um diesen Abschnitt des Gesetzes die Verpflichtung der Einwanderer zur Teilnahme an den Kursen eine größere Rolle als die Tatsache, dass es während 50 Jahren Einwanderungsgeschichte keine Verpflichtung des Staates für die Bereitstellung von solchen Kursen gab. Die dritte Forderung Heinz Kühns, das kommunale Wahlrecht als eine Möglichkeit politischer Partizipation für ausländische Einwanderer zu schaffen, konnte nur für EU-Bürger verwirklicht werden. 1990 beschied das Bundesverfassungsgericht, dass für ein kommunales Wahlrecht entweder die Verfassung geändert oder die Einbürgerung erleichtert werden müsse. Letzteres wurde mit dem neuen Staatsangehörigkeitsgesetz von Januar 2000 umgesetzt.

⁴ vgl. §§ 43–45 Aufenthaltsgesetz und Verordnung über die Durchführung von Integrationskursen für Ausländer und Spätaussiedler (Integrationskursverordnung — IntV) vom 13. Dezember 2004 (BGBl. I S. 3370).

[...]

6 Bildungspolitik als Integrationspolitik

Bildungspolitik wird als Teil einer allgemeinen Integrationspolitik verstanden. Betrachtet man Bildung als einen Faktor von Integration, so ist zunächst festzustellen, dass Bildung die Angehörigen der autochthonen Bevölkerungsgruppe ebenso wie die der allochthonen dazu befähigen muss und kann, mit den Anforderungen der modernen heterogenen Gesellschaften fertig zu werden. Diese prinzipiell für alle gleiche Aufgabe von Bildung hat in den beiden Bevölkerungsgruppen verschiedene Akzente: Auf Seiten der Migrantenbevölkerung geht es stärker um den Erwerb von Allgemeinbildung und beruflicher Bildung bzw. den gleichberechtigten Zugang dazu. Die ansässige Bevölkerung ist stärker gefordert, die Vielfalt zu akzeptieren und den Umgang mit Differenz zu lernen. Am Beispiel der Sprache lässt sich dies verdeutlichen: Einwandererkinder, die häufig in ihren Familien mit deren Herkunftssprachen aufwachsen, müssen in der Schule einen zielgerichteten und guten Zweitsprachenunterricht erhalten, während die einsprachigen Kinder der Mehrheit anderes lernen müssen: Zum Beispiel es auszuhalten, wenn ihre Mitschülerinnen und Mitschüler in einer anderen Sprache sprechen. Sie müssen den Zugang zu diesen Sprachen erwerben und im Vergleich zwischen den Sprachen die Strukturen der eigenen Sprache erschließen lernen.⁵

Bildung hat im gesellschaftlichen Integrationsprozess vor allem zwei Funktionen zu erfüllen. Die Bildungssysteme haben einerseits die Aufgabe, zur sozialen Gerechtigkeit beizutragen, indem sie allen Kindern, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft und ihren kognitiven Voraussetzungen prinzipiell gleiche Bildungschancen eröffnen. Dass dies den Schulsystemen in den europäischen Ländern unterschiedlich gut gelingt, ist spätestens seit den Ergebnissen der internationalen Schulleistungsuntersuchungen klar, den Anspruch haben jedoch alle staatlichen Bildungssysteme. Zur gesellschaftlichen Integration trägt Bildung zweitens bei, indem sie für die optimale Nutzung des Humankapitals sorgt. In Deutschland wird die Leitvorstellung der finnischen Schule häufig als Vorbild zitiert, dass es sich nämlich das Land nicht leisten könne, auch nur ein Kind auf dem Weg zum Schulerfolg zu verlieren. Angesichts der demographischen Entwicklungen in Westeuropa ist dies nachdrücklich zu unterstreichen und daher eine Verbesserung der Bildungschancen sozial benachteiligter Kinder im Interesse der ganzen Gesellschaft unerlässlich.

Auf den Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung als Teil des individuellen Integrationsprozesses habe ich schon hingewiesen: Alle Kinder müssen lernen, sich in ihrer Unterschiedlichkeit zu akzeptieren, Gemeinsamkeiten zu entdecken und Konflikte friedlich zu lösen, also ihre sozialen ebenso wie ihre

⁵ Die Debatte Anfang 2006 um die Vereinbarung einer Berliner Schule, dass auf dem gesamten Schulgelände ausschließlich Deutsch gesprochen werden sollte, verdeutlicht, wie konfliktartig es ist, eine solche Position einzunehmen. Die Befürworter des Verbots der Herkunftssprachen in der Schule begründeten dies mit der Ausgrenzung deutscher (oder anderer) Schüler, nur eine gemeinsame Sprache sei integrationsförderlich. Ihnen wurde entgegengehalten, durch Unterdrückung einer Sprache könne die andere nicht gefördert werden.

kognitiven Kompetenzen möglichst weit zu entwickeln. Mit Blick auf die Einwanderinnen und Einwanderer kommt noch eine Aufgabe staatlicher Bildung spezieller Art hinzu, um den Integrationsprozess zu fördern. Es müssen Übergänge zwischen dem Bildungssystem, das verlassen wird, und dem aufnehmenden System geschaffen werden, Bildungsabschlüsse anerkannt werden, Sprachen neu gelernt werden und Orientierungswissen im neuen System erworben werden.

Seit Anfang der 1970er Jahre wurden Maßnahmen zur Aufnahme zuwandernder Kinder in das deutsche Schulsystem geschaffen: Vorbereitungsklassen zur Vermittlung von Deutschkenntnissen, muttersprachlicher Ergänzungsunterricht in Zusammenarbeit mit den Konsulaten zunächst zum Erhalt der Rückkehrfähigkeit der Kinder, später zur Bewahrung ihrer ‚kulturellen Identität‘, Förderunterricht nach der Aufnahme in die Regelklassen und viele Maßnahmen mehr.⁶

Die bildungspolitischen Maßnahmen, die der Integration dienen sollten, waren und sind bis heute von der Vorstellung geprägt, dass die Kinder an das bestehende Bildungssystem angepasst werden müssen, das Bildungssystem selbst aber unverändert bleibt. Erst 1996 verständigte sich die KMK auf eine Empfehlung, die weitergehende Konsequenzen zur interkulturellen Bildung und Erziehung mit entsprechenden Änderungen in den Lehrplänen vorsah. Sie war aber in Bezug auf die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit sehr unverbindlich und ermöglicht den Bundesländern weiterhin, die Herkunftssprachen der Migrantenkinder durch Dritte (wie in Sachsen), durch die Konsulate (wie in Berlin), in eigener Verantwortung (wie in NRW) oder in einer Kombination (wie in Hamburg) zu unterrichten. Mit der Debatte um die Erleichterung von Einbürgerungen 1999/2000 und um das Zuwanderungsgesetz wurden Sinn und Funktion des muttersprachlichen Unterrichts in Zweifel gezogen und z. B. in Bayern seit 2004 sukzessive abgeschafft. Das wichtigste Argument lautet: Im öffentlichen Interesse liege die Orientierung am deutschen Nationalstaat und seiner demokratischen Verfassung, der Staat habe für die Vermittlung der deutschen Sprache zu sorgen, während mehrsprachige Erziehung – ebenso wie die religiöse Erziehung – der Sphäre des Privaten zuzurechnen sei. Den Unterricht der Herkunftssprachen abzuschaffen nimmt aber zum einen den Kindern und Jugendlichen die Chance, ihr sprachliches und kognitives Potenzial zu entfalten und eine Verbindung zwischen den Sprachen ihres Alltags herzustellen – auch zum Nutzen ihrer Deutschkenntnisse –, es verhindert aber auch die Ausschöpfung dieser Ressourcen für den Staat. Die Debatte um den Unterricht der Herkunftssprachen ist hochgradig symbolisch, denn sprachwissenschaftlich ist weltweit erwiesen, dass solche Modelle sprachlicher Bildung am erfolgreichsten sind, die über einen ausreichend langen Zeitraum bei zweisprachig aufwachsenden Kindern beide Sprachen koordiniert unterrichten (Reich/Roth 2002); Nachteile erwachsen ihnen jedenfalls nicht daraus, dass sie den Zugang zur Schriftsprache in mehr als der Verkehrssprache des jeweiligen Landes gewinnen (Söhn 2005).

Insgesamt betrachtet hat die Kulturhoheit der Länder einen einheitlichen Umgang mit Heterogenität aufgrund von Migration im Bildungssystem ver-

⁶ Eine Darstellung dieser Maßnahmen und ihrer Entwicklung im Einzelnen liegt vor in Gogolin/Neumann/Reuter 2001

hindert. Es ist vom Zufall abhängig, ob Kinder Deutsch als Zweitsprache-Unterricht erhalten, ob sie in ihrer Herkunftssprache lesen und schreiben lernen, bei Flüchtlingskindern sogar, ob sie überhaupt zur Schule gehen.⁷ Dennoch ist keine systematische Differenz zwischen Bundesländern zu erkennen, die lange Zeit von der SPD oder der CDU (bzw. von diesen Parteien dominierten Koalitionen) regiert wurden.

[...]

7 Neuere bildungspolitische Maßnahmen und Tendenzen

[...]

7.1 Sprachstandsdiagnose und Vorschulpädagogik

Die Hauptdiskussion in den letzten Jahren, speziell nachdem die PISA-Ergebnisse vorlagen, drehte sich darum, dass Migrantenkinder schon bei ihrer Einschulung zu wenig Deutsch können, um in der Schule erfolgreich zu sein. Jahrelang war die Erwartung gepflegt worden, dass ein Kind, das in Deutschland geboren wird und aufwächst, automatisch auch Deutsch lernt. Dies erwies sich als Irrtum; auch nach 50 Jahren Arbeitsmigration legen die meisten Eltern Wert darauf, dass ihre Kinder die Sprache der Familie gut lernen, ehe sie in die Schule kommen. Die Schulverwaltungen mussten daher weiterhin zusätzliche finanzielle Mittel für Förderunterricht in der Grundschule einsetzen. Weil die Nationalität der Kinder inzwischen kein sicherer Hinweis mehr darauf war, ob ein Kind Deutsch konnte, begann Berlin als erstes Bundesland einen Sprachtest zu entwickeln, um die Verteilung von zusätzlichen Stundendeputaten für Lehrkräfte an die Schulen zu steuern. Weitere Länder folgten, die Testverfahren entwickelten und zu unterschiedlichen Zwecken nutzten (vgl. Gogolin/Neumann/Roth 2005). Meist geht der Einsatz von Sprachstandsdiagnoseverfahren mit der Intensivierung der vorschulischen Sprachförderung einher, worunter in der Regel die Vermittlung von mündlichen Deutschkenntnissen verstanden wird. Zurzeit wird in fast allen Bundesländern der Übergang vom Elementar- in den Primarbereich so zu gestalten versucht, dass die Kinder systematisch Deutsch lernen. [...]

[...]

7.3 Bilinguale Grundschulen

Trotz der faktischen Mehrsprachigkeit der deutschen Gesellschaft herrscht in der Öffentlichkeit und in den Schulen ein Habitus von Einsprachigkeit. Die Ressourcen der Kinder in den Sprachen, die sie in ihren Familien erwerben, werden nicht genutzt. Als Schulfremdsprachen werden Sprachen mit hohem sozialen Prestige vermittelt: Englisch, Französisch, Spanisch, auch wieder etwas stärker Latein – nur selten aber Türkisch, Russisch, Polnisch oder Farsi, die häufigsten Einwanderersprachen in Deutschland. Aus der Zeit der Gastarbeiterbeschäftigung stammen noch die Sonderregelungen für den sog. muttersprachlichen Unterricht, der zusätzlich, meist am Nachmittag erteilt wird. Verantwortlich dafür sind die Konsulate oder die kommunalen Schulbehörden. Eine jüngere Entwicklung stellt die Einrichtung von bilingualen Grundschulen dar. Diese erfordern den Einsatz entsprechend ausgebildeter

⁷ Zur Frage der Schulpflicht vgl. Neumann et al. 2003; terre des hommes 2005.

zweisprachiger Lehrerinnen und Lehrer, die z. T. aufgrund bilateraler Verträge mit den Herkunftsländern der Migranten in den Schulen tätig werden. In solchen Unterrichtsformen, die nach amerikanischem Vorbild als *two way models* oder *dual language programs* bezeichnet werden können, werden einsprachig deutsche Kinder und zweisprachige Kinder mit Migrationshintergrund gemeinsam in zwei Sprachen alphabetisiert und unterrichtet. Die erste Grundschule dieser Art ist die deutsch-italienische Schule in Wolfsburg, die inzwischen als Gesamtschule bis zum Abitur ausgebaut wurde. [...]

7.4 Interkulturelle Curricula

Mit Blick auf die Inhalte der Unterrichtsfächer und ihre Zielsetzungen bildet die bereits erwähnte Empfehlung der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 1996 nach wie vor eine Richtschnur, an der sich die länderspezifischen Curricula zunehmend orientieren (vgl. KMK 1996). Die Lehrbuchentwicklung hat dies noch nicht nachvollzogen, im Gegenteil: manchmal konterkariert sie den Geist dieser Richtlinie, indem nicht die Heterogenität der Schülerschaft und die Vielfalt der Perspektiven aufgezeigt wird, sondern ein Kapitel eingefügt wird, das die Minderheitenkinder zu Objekten des Unterrichts macht. Vorzugsweise ist auf den eingefügten Bildern eine Frau mit Kopftuch zu sehen. So werden Stereotype gebildet und verstärkt statt interkulturelle Bildung unterstützt. Es wäre in Deutschland außerordentlich wichtig, dass die Grundsätze dieser Ländervereinbarung über interkulturelle Bildung auch in die Entwicklung nationaler Bildungsstandards eingingen und die Qualitätsentwicklung daran orientiert würde, was aber nicht der Fall ist. Dies belegen Analysen von Lehrplänen verschiedener Bundesländer, deren Ausgangspunkt die Einordnung interkultureller pädagogischer Konzepte zwischen den beiden Polen begegnungspädagogischer und konfliktpädagogischer Perspektiven ist.⁸ Unter ‚begegnungspädagogischen Konzepten‘ interkultureller Bildung werden solche didaktischen Vorstellungen subsumiert, die durch die Begegnung kultureller Ausdrucksformen und Auseinandersetzung mit einer als ‚anders‘ definierten Lebensweise und Weltsicht zum Bildungsprozess beitragen. Sie zielen auf das Individuum und seine Haltungen, Handlungen und Reflexionsfähigkeit. ‚Konfliktpädagogische Ansätze‘ nehmen eher die gesellschaftlichen Verhältnisse in den Blick und zielen auf eine kritische Reflexion des Verhältnisses von Mehrheit und Minderheiten, auf Mechanismen der Diskriminierung und der Konstruktion von ethnisch-kultureller Differenz.

Betrachtet man stellvertretend für andere die neueren Lehrpläne bzw. Lehrplanentwürfe in Bayern und Berlin, so kann Folgendes festgestellt werden: Die Texte benennen in der Regel Ziele interkultureller Pädagogik, aber die Struktur des Wissenserwerbs und des Aufbaus von Handlungskompetenz in unterschiedlichen Situationen wird nur unspezifisch erfasst – wenn etwa von der Begegnung mit dem Anderen eine Klärung des eigenen Standpunkts erwartet wird. Die angestrebten Ergebnisse schließlich sind in der Regel nicht formuliert. So weist der bayerische Katalog des erwünschten „Grundwissens und der Kernkompetenzen“ am Ende der Jahrgangsstufe 9 fast keine interkulturellen Aspekte auf, obwohl solche Ziele und Inhalte zuvor im Lehrplan beschrieben werden.

Gleichzeitig zeigte sich aber auch folgendes: Wenn Rahmenpläne zur inter-

⁸ Vgl. Bühler-Otten/Neumann/Reuter 2000; Neumann/Reuter 2004.

kulturellen Erziehung einem Kompetenzmodell folgen, entwickelt dieses offenbar eine dynamische und systematisierende Wirkung für fachbezogene Bildungspläne, wie am Beispiel der gemeinsamen Grundschulpläne für den Sachunterricht und das Fach Deutsch in Mecklenburg-Vorpommern, Berlin, Bremen und Brandenburg gezeigt werden konnte. Der schwierige Schritt von der Zielformulierung zur Konkretisierung in Unterrichtsinhalten, -methoden und wissensbasierter Handlungsfähigkeit gelingt dann besser, wenn genauer bestimmt wurde, was unter interkultureller Kompetenz zu verstehen sei. Bedingung für die Etablierung interkultureller Bildung in Lehrplänen und Bildungsstandards ist nach unseren Analysen offenbar:

- eine Adressatenorientierung, welche die multikulturelle Schülerschaft ausdrücklich berücksichtigt und positiv als Lernarrangement bewertet, in dem die Verschiedenheit der Ansichten, Fähigkeiten und Positionen zur Ausbildung von Handlungskompetenz beiträgt;
- ein reflektierter Vergleich nicht von ‚Kulturen‘, sondern von Lebensformen, Sprachen, religiösen und weltanschaulichen Einstellungen; eine Orientierung an der Reflexion sowohl gesellschaftlich-historischer als auch individueller Verantwortung und Handlungsmöglichkeiten;
- die Bewertung von Heterogenität als normal und
- die Entwicklung von Kriterien und Testverfahren, mit denen die Zielbestimmungen der interkulturellen Kompetenz praktisch überprüft werden können.

8 Abschließende Bewertung

Es bestehen ganz offensichtlich Zusammenhänge zwischen den Wirkungen einer allgemeinen Integrationspolitik und der Bildungspolitik, die direkt auf den Umgang mit Heterogenität bezogen ist. [...] Folgende Schlussfolgerungen können gezogen werden:

1. Die Kulturhoheit der Länder hat zu einer Vielfalt von Maßnahmen und Regelungen geführt, die als gemeinsame integrationspolitische Zielrichtung erkennen lassen, dass in erster Linie Anpassungsleistungen von den Migrantenkindern erwartet werden und dem Erwerb der deutschen Sprache die größte Bedeutung zugemessen wird.
2. Bundespolitische Entscheidungen und Diskussionen (z.B. ‚Asylkompromiss‘, Zuwanderungsgesetz, Staatsangehörigkeitsgesetz) beeinflussen indirekt die bildungspolitischen Weichenstellungen in den Ländern, obwohl die Kulturhoheit der Länder eine direkte Einflussnahme verhindert.
3. Die politisch nicht gewollte bzw. verleugnete Einwanderung und die damit verbundene Politik der Abwehr besteht gegenüber Flüchtlingen einerseits fort, ist aber ergänzt durch eine Eingliederungspolitik gegenüber den Nachkommen der Gastarbeiter und Aussiedler. Diese Gruppen sind einem erhöhten Anpassungsdruck ausgesetzt, der sich u.a. in der Forderung nach guten Deutschkenntnissen der Kinder bereits vor ihrer Einschulung äußert.
4. Die politischen Ziele können daher mit pädagogischen Zielen in Einklang stehen, zum Beispiel, wenn es um das Deutschlernen von Müttern und Kindern geht. Sie können sie aber auch konterkarieren, wenn zum Beispiel Flüchtlingskinder in der Schule Deutschunterricht erhal-

ten, ihre Herkunftssprachen nicht vermittelt bekommen, aber dennoch keine Bleibeperspektiven besitzen.

5. Der Misserfolg vieler Migrantenjugendlicher im deutschen Schulsystem bzw. das Versagen des Systems an diesen Schülerinnen und Schülern hat eine Debatte über die Struktur des Bildungssystems ausgelöst, womit allmählich deutlich wird, dass die Migration eine Veränderung des Bildungswesens in seinem Kern zur Folge haben muss, will Deutschland nicht länger unteres Mittelmaß im internationalen Vergleich sein.

Literatur

- Asbrand, B./Lang-Wojtasik, G./Köller, O. (2005): Lesekompetenz in sehr leistungsschwachen Ländern – eine interkulturelle Sekundaranalyse der Leseleistungen in IGLU. In: Bos et al. (2005): 37-79
- Bos, W. et al. (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann
- Bos, W. et al. (Hrsg.) (2005): IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster: Waxmann
- Bühler-Otten, S./Neumann, U./Reuter, L. R. (2000): Interkulturelle Bildung in den Lehrplänen. In: Gogolin/Nauck (2000): 279–319
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2003): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich
- Fürstenau, S./Gogolin, L./Yamur, K. (Hrsg.) (2003): Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg. Münster: Waxmann
- Geiger, K. F. (2002): Das ist wohl kaum ein Neuanfang in der Einwanderungspolitik. Wie Parteien und Regierungen in Deutschland seit Jahrzehnten mit dem Begriff „Integration“ Politik machen. In: Frankfurter Rundschau vom 25.10.2002
- Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern (Zuwanderungsgesetz). Gesetzesbeschluss des Deutschen Bundestages, Drs. 157/02 vom 1.3.02
- Gogolin, L./Nauck, B. (Hrsg.) (2000): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen: Leske + Budrich
- Gogolin, L./Neumann, U./Reuter, L. (Hrsg.) (2001): Schulbildung für Kinder aus Minderheiten 1989–1999. Münster: Waxmann
- Gogolin, L./Neumann, U./Roth, H.-J. (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten für die BLK. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 107, Bonn
- Gogolin, L./Neumann, U./Roth, H.-J. (Hrsg.) (2005): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2002): Institutionelle Diskriminierung. Opladen: Leske + Budrich Jahresgutachten 2004 des Zuwanderungsrats.
<http://www.bamf.de/ternplate/zuwanderungsrat/contentzuwanderungsrat.htm> (zuletzt gesehen am 13.11.2005)
- Kultusministerkonferenz (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder [KMK]) (2004): Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ vom 25.10.1996, in: KMK-Beschlussammlung Nr. 671 .1. Neuwied: Luchterhand.
- Neumann, U./Niedrig, H./Schroeder, J./Seukwa, L.H. (Hrsg.) (2002): Wie offen ist der Bildungsmarkt? Rechtliche und symbolische Ausgrenzungen junger afrikanischer Flüchtlinge im Bildungs-, Ausbildungs- und Beschäftigungssystem. Münster: Waxmann
- Neumann, U./Niedrig, H./Schroeder, J./Seukwa, L.H. (Hrsg.) (2003): Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiographien. Münster: Waxmann
- Neumann, U./Reuter, L. (2004): Interkulturelle Bildung in den Lehrplänen – neuere Entwicklungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, 7-21
- Neumann, U./Roth, H.-J. (zur Veröffentlichung vorgesehen 2006): Multilingual Primary Schools in Germany – Models and Research. New York.: Multilingual Matters
- OECD (2006): Wo haben Schüler mit Migrationshintergrund die größten Erfolgchancen: Eine vergleichende Analyse von Leistung und Engagement in PISA 2003. Kurzzusammenfassung.
<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/2/57/36665235.pdf> (zuletzt gesehen: 15.5.06)
- Reich, H. H./Roth, H.-J. et al. (2001): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Hamburg (Gutachten für die Behörde für Bildung und Sport, Hamburg)
- Schiffauer, W./Baumaim, G./Kastoryano, R./Vertovec, St. (Hrsg.) (2002): Staat – Schule – Ethnizität. Münster: Waxmann
- Schulte, A. (2002): Integrations- und Antidiskriminierungspolitik in Einwanderungsgesellschaften. Zwischen Ideal und Wirklichkeit der Demokratie. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung
- Söhn, J. (2005): Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen aus Zweitspracherwerb und Schulerfolg. Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI). Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). Berlin
- Sozietät „Umgang mit kultureller Heterogenität“ (2003): Reform der Hamburger Lehrerbildung. Prioritäres

Thema ‚Kulturelle und soziale Heterogenität‘ in der Lehrerbildung, Konzeptpapier vom 30.09.2002
terre des hommes Deutschland e.V. (Hrsg.) (2005): „Wir bleiben draußen“. Schulpflicht und Schulrecht von
Flüchtlingskindern in Deutschland. Osnabrück
Thränhardt, D. (2001a): Zuwanderungs- und Integrationspolitik in föderalistischen Ländern. In: Thränhardt
(2001 b): 15-33
Thränhardt, D. (Hrsg.) (2001 b): Studien zu Migration und Minderheiten. Münster: LIT

*(Anm. d. Red.: Das Literaturverzeichnis wurde im Gegensatz zum Text nicht gekürzt. So sind darin auch
noch Quellen enthalten, auf die im hier abgedruckten Text nicht mehr Bezug genommen wird.)*

*Prof. Dr. Ursula Neumann, Professorin am Institut für Interkulturell und Inter-
national Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg,
stellvertretende Vorsitzende des Sachverständigenrats Deutscher Stiftungen
für Integration und Migration.*

www.epb.uni-hamburg.de/de/personen/neumann

Quelle:

*Neumann, Ursula (2006): Integrationspolitik als Rahmen für den bildungspoli-
tischen Umgang mit Heterogenität – das Beispiel Hamburg. In: King, Vera;
Koller, Hans-Christoph (Hrsg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungs-
prozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund.
Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 241-260*

Der Herausgeber dieser Dokumentation dankt den Herausgebern Vera King
und Hans-Christoph Koller sowie dem Verlag für Sozialwissenschaften
freundlich für die Genehmigung, Ursula Neumanns Text im Auszug zu veröf-
fentlichen.

Integration auf dem Kunstweg? – Über Perspektiven auf heterogene Zielgruppen, Akteure und Strukturen

1 Einleitung

Integration, Prävention, Partizipation: Wird, wer sich künstlerisch betätigt, der bessere Mensch? Ist eine Gesellschaft, die kulturell-künstlerisch gebildet ist, sozial kompetenter? An die Kulturelle Bildung werden hohe Erwartungen gestellt. Kunst und Kulturelle Bildung sind aber nicht automatisch integrativ, präventiv oder fördern selbstverständlich Partizipation. Oft ist sogar das Gegenteil der Fall: Sie sind aus unterschiedlichen Gründen sehr exklusiv, sprechen nur eine bestimmte Klientel an und basieren auf unhinterfragten unbewussten Standards, die Formen von Beteiligung enorm erschweren.

Es lohnt ein differenzierter Blick auf die Beteiligten – Zielgruppe und Akteure auf der Anbieterseite – sowie auf Strukturen, in denen Kulturelle Bildung stattfindet oder stattfinden könnte. Sollen künstlerische Prozesse offenen Bildungsprozessen gleichen, sollen sie also auch möglichst für alle Kinder und Jugendlichen zugänglich sein, muss die Sichtweise auf das eigene Angebot, auf die Haltung zu Kindern und Jugendlichen heute sowie auf die Gestaltung von Einrichtungen und die Einteilung in zuständige Ressorts ständig hinterfragt werden.

Die Ausführungen dieses Impulsreferats gehen zurück auf ein modellhaftes Projekt des Bundesverbands der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen, bjke e.V. Unter dem Titel „Der Kunst-Code. Jugendkunstschulen im interkulturellen Dialog“, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, ging es knapp drei Jahre der Frage nach, welche Kinder und Jugendlichen gerade nicht mit Jugendkunstschulangeboten erreicht werden. Es untersuchte, wie sich Angebote und ihre Rahmenbedingungen ändern müssen, um zugänglich zu sein.

Ausgehend von dem Ziel, hier möglichst mehr Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund zu erreichen, veränderte sich nach Beginn durch den Blick der wissenschaftlichen Projektkraft Dolores Smith rasch der Fokus. Die undifferenzierte Zielgruppe derjenigen mit Migrationshintergrund wick dabei den Kindern und Jugendlichen, die benachteiligt erscheinen bzw. in benachteiligten Kontexten aufwachsen.

Dieser Blickwinkel – wie gelingt es, die bislang Unerreichten, Benachteiligten für kulturpädagogische Aktivitäten zu begeistern und für sie sinnvolle Angebote zu schaffen – sei den folgenden Ausführungen vorangestellt. Hier müssen Integration und die gesellschaftliche wie auch Bildungs-Teilhabe anders moderiert werden als bei Kindern und Jugendlichen, denen „von Hause aus“ der wichtige Zugang zu ganzheitlicher (kultureller) Bildung sowie gesellschaftlicher Sichtbarkeit, Anerkennung und Mitwirkung ermöglicht ist.

2 Perspektiven auf Zielgruppen

Alle Kinder und Jugendlichen wachsen heute unter Bedingungen der Migration, Globalisierung und Internationalisierung auf – nicht allein diejenigen, die einen Migrationshintergrund haben. Alle Kinder und Jugendlichen werden konfrontiert mit global vernetzten Herausforderungen, großen biografisch-beruflichen Unwägbarkeiten und propagierten Chancen sowie mit der Notwendigkeit, ihr Leben in einer sehr heterogenen Gesellschaft flexibel gestalten zu müssen. Sicherheit und Orientierung sind auf der anderen Seite Grundbedürfnisse des Menschen.

Wie schlagen sich diese Bedingungen des Aufwachsens im Alltagshandeln und in der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen (und selbstverständlich auch ihrer Eltern, aller Erwachsenen) nieder? Was bestimmt das Alltagshandeln, die Alltagsentscheidungen und welche Voraussetzungen müssen gegeben sein, damit hier ein gesundes Aufwachsen, eine selbstbewusste und selbstsichere Haltung entwickelt werden kann?

Die Kernfrage, die sich klassische Bildungsinstitutionen wie die Schule, aber eben auch pädagogische Einrichtungen wie Jugendhäuser und Einrichtungen der Kulturpädagogischen Arbeit stellen müssen, ist: Was brauchen Kinder und Jugendliche heute an Bildung und Orientierung? Und nicht, wie es in der Diskussion um die nächste Generation in der Oper bisweilen anklingt: Was brauchen die Einrichtungen für ein Publikum, damit sie überleben?

Und selbstverständlich muss man auch fragen: Was bringen diese Menschen mit? Was unterscheidet sie in ihren Erfahrungen, und wie unterschiedlich sind sie sich ihrer selbst bewusst? Hier die Trennlinie zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund zu ziehen, erscheint etwas verkürzt. Vielmehr wirken im Alltag die jeweiligen Lebenswirklichkeiten, die „sozial-kulturellen“ Milieus, aus denen sie stammen, stärker als die Geburtsorte der Eltern. Aber: Besondere, ethnisch begründete Erfahrungen von Exklusion oder beispielsweise Erfahrungen mit der sprachlichen oder verhaltenstechnischen Übersetzungsaufgabe von Kindern mit Migrationshintergrund gegenüber ihren Eltern bedürfen mitunter einer besonderen Berücksichtigung und Wertschätzung – auch dies ist Bildung. (Bildung, die sich in anderer Form selbstverständlich auch bei Kindern findet, die mit anders begründetem Ausschluss umgehen können.)

2.1 Zwischen Quote und dem Erlernen von Lebenskunst

Geht es um das Stichwort „Integration“ oder „neue Zielgruppen“ dann muss man sich sehr genau fragen: Wer soll aus welchem Grund kommen? Wünsche ich mir eine möglichst hohe Quote der Beteiligung und erhoffe mir davon langfristig automatisch gleichberechtigende Effekte? Oder nehme ich an, dass Kulturelle Bildung vor allem für benachteiligte Kinder und Jugendliche zu einem gelingenden Leben beitragen kann?

Diese Frage betrifft den Kern der eigenen Arbeit und stellt mitunter als selbstverständlich und wichtig erachtete Angebote infrage. Was also habe ich Besuchern für sie Relevantes zu bieten? Und welche Motivation und Ziele verfolgen die Einrichtungsvertreterinnen, und welche verfolgt die anvisierte

Zielgruppe möglicherweise mit der Teilnahme an einem Projekt oder dem Besuch der Einrichtung?

Darüber hinaus unterscheiden sich auch die Gründe dafür, dass Kinder oder Jugendliche nicht in meine Einrichtung kommen oder Angebote wahrnehmen: Es kann der ungünstige Termin sein oder die fehlende Busanbindung; es kann schlicht ein Informationsdefizit sein oder die Annahme, dass das Angebot nur etwas für künstlerisch Hochbegabte sei.

Unbewusster Ausschluss geschieht beispielsweise auch über im Programm abgebildete Personen: Sind kleine Kinder vor großen Bildern die Blickfänger, werden sich möglicherweise Jugendliche nicht angesprochen fühlen, obwohl sich das Angebot – man könnte es im Programmtext lesen – auch an über 14-Jährige mit Praxisambitionen wendet. Die jeweiligen Maßnahmen, Zugangsbarrieren abzubauen, unterscheiden sich hier erheblich.

2.2 Unterforderung: leistungsbezogen überfordert, intellektuell unterfordert

Sieht man in diesem Zusammenhang nur eine Identitätsfacette – ob dies „mit Migrationshintergrund“ oder eine andere wie etwa „arm/reich“, „behindert“, „männlich“, „weiblich“ ist –, läuft man Gefahr, Personen und ihre Entfaltungsmöglichkeiten von vornherein zu beschränken, schlimmer noch: Beteiligte zu unterfordern. Sollen Kinder in „Heimat-Projekten“ ständig etwas über die Herkunft ihrer Großeltern präsentieren, nimmt man die Relevanz ihrer eigenen Lebenserkenntnisse nicht ernst. Man befragt nicht ihren persönlichen Beitrag zu der Gesellschaft, in der sie und wir jetzt leben.

Zahlreiche Kooperationsprojekte zwischen unterschiedlichen Bildungspartnern wie etwa Theater und Schule zeigen immer wieder deutlich das Erstaunen der erwachsenen Verantwortlichen über die ganz anderen Leistungen der Schülerinnen und Schüler im nicht-schulischen Kontext. Der im Schulunterricht Schweigsame oder Aggressive zeigt plötzlich im professionell begleiteten Theaterstück unerwartete oder unentdeckte Seiten der Persönlichkeit, Fähigkeiten und Sensibilität. Darüber hinaus entwickeln sich im Kunstprojekt Gespräche über Bereiche und Fragestellungen, die in klassischen Bildungsinstitutionen unbeachtet bleiben. Aber gerade hier – im Feld von Phantasie, sozialer und medialer Kreativität, der Fähigkeit, Konflikte zu lösen und künstlerische Problemstellungen individuell zu bearbeiten – wird ein Weltwissen und ein Weltinteresse sichtbar, das den Begriff „bildungsfern“ für diese Kinder und Jugendlichen sehr infrage stellt.

Mit dieser Perspektive lässt sich auch fragen, wo und wie wir Kinder und Jugendliche mit Angeboten – auch der kulturellen Bildung oder der künstlerischen Vermittlungsarbeit – unterfordern. Sie verfügen insgesamt über intellektuelle Kompetenzen, die sehr wohl für eine Gesellschaft von großer Bedeutung sind, jedoch oftmals keine Kanäle finden, anerkannt und wirksam zu werden.

2.3 Identitätszumutung – Platzanweisung

Kulturprojekte mit besonderen Zielgruppen bergen große Chancen, aber vor dem Hintergrund des bereits Ausgeführten die Gefahr der „Platzanweisung“. Begriffe wie „Migrationshintergrund“, „bildungsfern“ oder „benachteiligt“ produzieren in der Diskussion um Bildung und Integration automatisch Bilder

von Menschen, bei denen wir negativ besetzte Ausschnitte von Identität sehen.

Dazu tragen auch von uns produzierte Inhalte und Bilder aus Projekten bei. Ohne irgendetwas gegen die aktuell wohl beliebteste (Jugend-)Kultur des HipHop sagen zu wollen, muss man jedoch auch vor der „Geheimwaffe“ Hip-Hop-Projekt warnen. Zu oft gelten solche Projekte als *das* Mittel, um Jugendliche zu erreichen, ihre Stärken zu zeigen und ihnen gegenüber Respekt zu zollen. Zu oft jedoch bleiben diese Jugendlichen dann einem „Jugendkulturimage“ verhaftet, das ihnen einen Platz zuweist, der gerade nicht *in* die Gesellschaft führt, sondern in einer als vorübergehend anzusehenden Pop- oder Subkultur verbleibt.

Hier sind die Verantwortlichen der Kulturellen Bildung – Künstlerinnen, Kulturpädagoginnen – gefragt, Jugendliche selbst auch über ihre bekannten Grenzen hinweg zu begleiten, künstlerische Verunsicherungen einzufordern und ebenfalls Klischees – Bilder, Bildunterschriften, Zitate u.ä. – zu durchbrechen. Wenn das Ziel „Integration durch und mit Kulturelle/r Bildung“ lautet, muss der Weg über temporäre, populärkulturelle Projektarbeit hinausgehen und fordert auch von der Zielgruppe eine Grenzüberschreitung des ihr Bekannten und Vertrauten.

3 Perspektiven auf Akteure

3.1 Heterogene Teams

Die Vielfalt der Gesellschaft spiegelt sich auch im Segment der Kinder und Jugendlichen, von denen mehr und mehr einen Migrationshintergrund haben. Sie sollte sich entsprechend auch im Personal der Einrichtungen der Kulturarbeit, Kulturverwaltung und Kulturpolitik spiegeln. Heterogene Teams mit unterschiedlichen Professionen, ethnischen Hintergründen, beiderlei Geschlechtern, unterschiedlichen Schichtherkünften etc. sind für Kinder und Jugendliche eine wichtige Orientierung. Sie finden eine Vielfalt an Identifikationspersonen und darüber hinaus auch berufliche Rollenmodelle für sich selbst vor.

3.2 Profession und authentisches Interesse

Gerade benachteiligte Kinder und Jugendliche benötigen vielfach zunächst einmal glaubwürdige Aufmerksamkeit für sich selbst, bevor sie künstlerischer Arbeit Aufmerksamkeit widmen können. Das bedeutet gerade nicht, dass Künstler und Künstlerinnen hier nicht gefragt sind; sondern dass gerade sie, die ein authentisches Interesse an den Ideen und Gedanken, Ausdruckskräften und der individuellen Wirklichkeit der Beteiligten haben, besondere Zugänge jenseits von Defizitbeschreibungen finden können.

Hier spielt die Professionalität eine große Rolle: Sie müssen als Künstler gegenüber den Kindern und Jugendlichen glaubhaft sein und als Personen ein biografisches Interesse mitbringen. Hier ist gerade nicht ein Weniger an künstlerischer Qualität gefragt, sondern ein Mehr, um ein großes Spektrum an Kommunikations-, Anregungs- und Gestaltungswegen im Blick zu haben.

Authentisches biografisches Zielgruppeninteresse und individuelle künstlerische Wege brauchen Zeit – auch Zeit vor und nach dem eigentlichen Ange-

bot. Dieses ist gerade im Feld freiberuflicher Tätigkeit vieler Künstler und Kulturpädagoginnen überwiegend keine bezahlte Zeit, weil sie vermeintlich ohne sichtbare Effekte und Produkte bleibt. Tatsächlich rückt sie bei Fragen der Integration und Teilhabe gemeinsam mit den Produktionszeiten ins Zentrum Kultureller Bildung und verlangt eine entsprechende Vergütung.

3.3 Mentale Beweglichkeit

Auch wenn die Welt heute global vernetzt ist, jeder Ort im Internet zu betrachten, per Billigflieger zu bereisen ist und die geografischen Distanzen sich – medial befördert – verringern: All diese Möglichkeiten garantieren noch keine entsprechende mentale Beweglichkeit. Sie umfasst die Fähigkeit, die Perspektive zu wechseln, Situationen offen anzugehen und Verhaltenssicherheit in unvertrauten Situationen zu gewinnen.

Als gebildet geltende Menschen sind vor mentaler Unbeweglichkeit nicht geschützt, wenn sie nie gefordert sind, sich auf andere Lebenswirklichkeiten ohne Vorbehalte einzulassen. Gerade als Erwachsene sind wir trainiert und oftmals auch gefordert, schnelle Einteilungen in richtig oder falsch, gut oder schlecht vorzunehmen. Offenheit für andere Lebenswirklichkeiten oder für die Prioritäten im Leben anderer Menschen verlangt ein hohes Maß an mentaler Beweglichkeit und die Bereitschaft, die eigene Arbeit und Einstellung regelmäßig zu hinterfragen und zu reflektieren.

Auf diese Weise kommt man auch eigenen, möglicherweise unbewussten Exklusionsvorgängen auf die Schliche, die auf unhinterfragten eigenen Deutungs- und Bewertungsmustern beruhen. Auch dies verlangt Zeit und eine Art Verunsicherungskompetenz auf Seiten der Akteure.

4 Perspektiven auf Strukturen

4.1 Kooperieren = interkulturelle Kompetenz

Kulturelle Bildung vollzieht sich oftmals in Kooperationsprojekten zwischen Schule und außerschulischem Partner. Dabei sind drei politische Ressorts in unterschiedlichen Formen mit der Bildung von Kindern und Jugendlichen betraut: Jugend/Soziales, Schule und Kultur/Kunst. Mehr und mehr gibt es auf Landesebene interministerielle Arbeitsgruppen und auf lokaler Ebene „kommunale Gesamtkonzepte Kultureller Bildung“. Hier folgt die Verwaltung und Politik dem, was die Praxis seit Jahren durchführt: Zielgruppenorientierung.

Gleichwohl treffen hier sehr unterschiedliche Partner aufeinander. Das liegt einerseits an den Organisationsformen und -größen, wobei die Schule oftmals dominierend ist. Andererseits an den unterschiedlichen Bildungsansätzen und ihren Akteuren. Beides führt zu völlig unterschiedlichen Perspektiven auf das Thema und die Umsetzungsmöglichkeiten der Kulturellen Bildung. Die Kooperationen verlangen daher oftmals eine eigene interkulturelle Kompetenz, die die differenten Wirklichkeiten der Akteure verstehen und verbinden hilft.

Erfahrungen des Modellprojekts „Der Kunst-Code“ zeigen, dass die Kooperationspartner Schule und Jugendkunstschule um ihr jeweiliges Leistungsimage bangen können. Dabei sind Schulvertreter besorgt, dass die außerschulischen Partner ihnen pädagogisches Versagen nachsagen könnten,

wenn sie eine eher leistungsschwache und als „schwierig“ geltende Schulgruppe zum Kulturprojekt schicken.

Auf der anderen Seite sind Künstlerinnen besorgt, die Schulvertreter könnten ihnen erzieherisches Unvermögen vorwerfen, wenn sie eine kreativ aufgeweckte, lebendige und mitunter gegen Schulregeln resistente Gruppe in die Schule zurückbringen. So gerät die eigentliche Zielgruppe an zweite Stelle, erreichen Angebote nicht solche Schülerinnen und Schüler, die möglicherweise am meisten von einem künstlerischen Projekt profitieren könnten, bzw. sie bleiben hinter ihren Möglichkeiten zurück.

Ähnliche Erfahrungen gibt es mit Aufgabenzuschreibungen unter den Einrichtungen, in denen es tatsächlich oftmals um die Verteidigung eines begrenzten Mitteltopfes oder vielfach auch um fehlende Wertschätzung („von außen und innen“) der je eigenen Arbeit geht.

4.2 Investieren

Die Gestaltung von sinnlicher, ganzheitlicher Erfahrung ist eine eigene Kunst. Wenn Kinder und Jugendliche etwas aus Kunstprojekten „für ihr Leben“ mitnehmen und sich in ihrer gesellschaftlichen Wirksamkeit und Verantwortung erleben sollen, dann muss auch der Gestaltung von Prozessen und nicht nur der von Produkten eine besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Hier braucht es weniger neue Kulturpaläste, die dem Renommee der Städte dienen sollen, als vielmehr gesicherte, kontinuierliche Strukturen für authentische Begleiter und Vermittler in und mit den Künsten.

5 Kunst, Kultur, Integration

Integration betrifft Teilhabe in der Gesellschaft und stellt damit ein Fundament für Demokratie dar. Das bedeutet auch, dass Integration die gesamte Gesellschaft und nicht nur marginalisierte Teilgruppen angeht.

Für künstlerische Projekte, die marginalisierten Menschen ein Forum bieten sollen, stellt sich die Frage, ob sie dies zum Thema machen oder ob sie gerade versuchen, diese Marginalisierung künstlerisch aufzuheben.

In der kulturellen Bildung wird oftmals propagiert, dass kulturelle Vielfalt auch ein künstlerischer Reichtum ist. Es sollte von den Beteiligten und ihren Bedürfnissen abhängen, ob ich diese Vielfalt der Herkunft und Ausdrucksweisen betone oder den Akteuren gerade die Möglichkeit gebe, Rollen- und Identitätszuschreibungen in den Hintergrund treten zu lassen.

Zu beidem eröffnet die Kunst die Chance, da sie eine strukturelle Ähnlichkeit zu interkultureller Kompetenz im weitesten Sinne aufweist. Künstlerisches Denken umfasst – ebenso wie interkulturelle Kompetenz oder Sensibilität – den Umgang mit Offenheit, Perspektivwechseln, die Gleichberechtigung unterschiedlicher Ausdrucksweisen, individuelle Fragestellungen, Bewusstsein für und Freiheit von gewohnten Bewertungsmustern. Sie kann ein „objektives“ Mittel zur Sichtbarmachung und Wirksamkeitssteigerung des einzelnen werden und begünstigt damit Teilhabe. Sie ist jedoch nicht automatisch integrativ, sondern verlangt stetige Aufmerksamkeit für Exklusionsphänomene und die Exklusivität ihrer Akteure und Strukturen.

6 „Musterkanaken“

Bei allem ist auch zu sehen, dass die jetzt jugendliche Generation in Deutschland in vielen Gebieten längst einen großen Schritt weiter ist, als es die politisch-pädagogisch-kulturelle Diskussion um Integration und Teilhabe anerkennt.

„Musterkanaken“ ist der treffende Titel eines Tanz-Theaterstücks der Schule für Kunst und Theater „Alte Post“ in Neuss, in dem elf Deutsche ihren jeweiligen Weg der Integration über Tanz und Texte virtuos und künstlerisch höchst anspruchsvoll beschreiben.

Man könnte sie als junge Menschen mit Migrationshintergrund bezeichnen, man sieht es der Einladungskarte an, auf der die Künstler abgebildet sind. Man muss jedoch endlich anerkennen, dass dieses eines von vielen möglichen Bildern Deutschlands in der heutigen Zeit ist. Insofern trifft das Ensemble mit dem selbst gewählten Titel „Musterkanaken“ einen wunden Punkt der aktuellen Diskussion.

Als verantwortliche Akteure, die Einfluss auf die Politik und Praxis Kultureller Bildung haben, sind wir gehalten, Teilhabe-Plätze auch frei zu geben. Das hat mit Machtstrukturen und Deutungshoheiten („Platzanweisungen“) zu tun, von denen sich zu lösen schwer fällt. Wenn wir Integration oder Teilhabe und Demokratie jedoch ernst meinen, dann ist es notwendig, sich von alten Klischees und Zuschreibungen zu lösen, damit wir Kinder und Jugendliche nicht in Realitäten zurückweisen, denen sie längst entwachsen sind.

Mechthild Eickhoff, Diplom-Kulturpädagogin. Seit 2001 Referentin/Geschäftsführerin des Bundesverbands der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen e.V., bjke (Unna). Lehraufträge für Praxisfelder Kultureller Bildung an der Universität Siegen, Fortbildungsbeauftragte für den Kompetenznachweis Kultur und stellvertretende Vorsitzende im Kuratorium des Fonds Soziokultur e.V.

www.bjke.de

Literatur:

Smith, Dolores (2008): Der Kunst-Code. Jugendkunstschulen im interkulturellen Dialog. (Hrsg.: bjke.) Unna: LKD-Verlag.

Quartier aus Bremen: Kultur vor Ort auf dem Weg ins Einwandererhaus – Oder: Kunst oder Pädagogik? – Wie setzt man in der kulturellen Bildung die Akzente, wenn Integration ihr Ziel ist?

1 Ausgangssituation

In den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts setzte in Bremen eine Neubetrachtung der urbanen Situation in den Neubaustadtteilen am Stadtrand ein. Die Hoffnung, durch die hohe Verdichtung von Gebäuden wie bei einer Nuklearexplosion einen Sprung in der Qualität des städtischen Zusammenlebens hin zu einer neuen Urbanität zu bewirken, wich der Erkenntnis, dass in der entstandenen Öde wenig Zusammenleben entstand.

Über Städtebauförderungsmittel wurden Wohnumfeldverbesserungen eingeleitet und über verschiedene Programme bis heute durchgeführt. Teil der baulichen und sozialen Nachsanierung sollte auch die Installation von Kulturarbeit in diesen Stadtteilen sein.

Quartier ist hervorgegangen aus einer Weiterbildungsmaßnahme „Kulturpädagogik/Animation“ für Künstler und Pädagogen. Mit dieser zweijährigen Weiterbildung sollte ein Netzwerk von Büros in Neubaustadtteilen im Zuge der anlaufenden Wohnumfeldnachbesserung eingerichtet werden.

In Bremen gab es zu dem Zeitpunkt bereits eine Reihe von aus Kulturinitiativen entstandenen Kulturläden und -zentren. Nun sollten Projektformen der Kulturarbeit auch in Neubaustadtteilen entwickelt werden, die durchweg weder soziokulturelle Einrichtungen noch Bürgerhäuser hatten.

Die im Zuge des Aufbaus der Büros entwickelten Arbeitsformen umfassten Animationen (Kinderzirkusprojekte, Spielstädte) Werkstattprojekte (Bildhauerwerkstätten) und Veranstaltungen (Kulturflomärkte, Stadtteilstage). Hinzu kam der Aufbau einer kulturellen Infrastruktur aus Kulturhäusern, Werkstätten und Netzwerken.

Die Problemfelder waren: eine geringe Finanzausstattung bei hohen Kosten durch professionelle Künstler, keine eigene Infrastruktur. Die Kulturpädagogen landeten gewissermaßen als Kulturnauten im fremden Stadtteil.

2 Leitbild Quartier

Quartier engagiert sich für die Veränderung der Stadtteile, d.h.

- eine Veränderung der sozialen, Kultur- und Bildungseinrichtungen durch Impulse in Form von Tanz-, Theater-, Musik-, Literatur- und bildkünstlerischen Projekten der kulturellen Bildung.
- eine Veränderung der Gestalt von Gebäuden, Zwischenräumen, Plätzen und Freiflächen durch Gestaltungsprojekte, die Bewohner eines Quartiers animieren und Raum für ihre Ideen und Impulse schaffen.
- eine Veränderung durch Anstöße und die Ermutigung für Menschen aller Altersgruppen durch Projekte der kulturellen Bildung quer durch die unterschiedlichsten Einrichtungen, sozialen Zusammenhänge und Kultur-

szenen eines Stadtteils bis hin zur beruflichen Orientierung und Wiedergewinnung einer Selbstwirksamkeit in den Maßnahmeprojekten „act“, „upsign“ und „kik“ (siehe unter den entsprechenden Links auf www.quartier-bremen.de, Anm. d. Red.)

Die Arbeit stützt sich auf Netzwerke von professionellen Künstlerinnen und Künstlern, die gewachsenen Beziehungen zu Kooperationspartnern bei den stadtweiten Tanztheater- und Kinderkulturprojekten und die Zusammenhänge und Einrichtungskooperationen in den Stadtteilen. Quartier unterhält keine eigenen Kultureinrichtungen sondern gestaltet die Projekte „vor Ort“.

Problemfelder ergeben sich oft aus der vermeintlichen Exotik der Projektideen und künstlerischen Interventionen bzw. deren utopischen Charakter. Oft stellt sich die Frage: Was ist eigentlich Kultur und was Maßnahme?

3 Kunst oder Pädagogik?

Drei Positionen in unterschiedlichen Projektzusammenhängen:

- Der tschechische Regisseur und der holländische Choreograph realisieren *ihre* Produktion (Don Quichote) und *ihre* Form von Tanztheater. Alles, was die weit über hundert Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Stadtteil- bzw. Schulproduktionen mitbringen *und* der Verdeutlichung der künstlerischen Intention dient, ist wichtig, nützlich und notwendig.
Problem: Die Projektidee ist für alle Teilnehmer zunächst fremd (Beispiele: Tanztheater, Kronos Quartett, moderne Kochkunst ...)
- Im Haus der Geschichten und im Gestaltungsprojekt „Musterhaft“ geht es gerade um das „mitgebrachte Kulturgut“, das auch Menschen, die über Nacht ihr Heimatland verlassen mussten, mit sich tragen. Welche Geschichten erzählt man sich in den hundert Ländern, aus denen z.B. die Bewohner Tenevers (ein Ortsteil Bremens, Anm. d. Red.) kommen? Welche Ornamentik wird dort verwandt? Im Rahmen eines theaterpädagogischen Prozesses mit den Lehrern und Schülern werden Geschichten gesammelt und das Geschichtenerzählen als Form der Weitergabe reaktiviert. Im Rahmen eines Gesamtkunstwerks werden diese Kulturgüter durch Theaterleute, Bildhauer und Musiker eingebracht und künstlerisch inszeniert.
Problem: Der künstlerische Umgang mit den Elementen verlangt nach weitreichenden Maßstäben.
- Das Projekt „Einwandererhaus“ beschäftigt sich mit dem biographischen Hintergrund der Zuwanderer über die letzten Jahrzehnte und Jahrhunderte unter dem Gesichtspunkt der Zukunft. Wie werden Menschen „Bremer“? Was sind die Mechanismen der Integration, und welche biographischen Erfahrungen haben eine Auswirkung in diesem Prozess?
Problem: Jugendliche aus Neubaustadtteilen sind „einfach hier“ und fühlen sich auch so und nicht als Menschen mit dem „Problem“; einen „migrantischen Hintergrund“ zu haben.

4 Fazit

Im Vordergrund der Projektarbeit steht bei Quartier die Produktion. In ihr arbeiten Pädagogen und Künstler. Wir – die Mitarbeiter von Quartier – als (kulturpädagogische!) Projektleitung entwickeln eine Rahmenidee und ein Setting für die Projekte. Die Gestaltungshoheit im Prozess haben die Künstler bzw. die jeweiligen künstlerischen Leiter.

Dieses Produktionsprinzip steht konträr zu den Arbeitsgruppen, Jugendkunstschulsemestern und Kursen. Es bewirkt neben der Ausrichtung auf ein Gesamtkunstwerk eine Vielzahl von Wirkungen. Unausweichlich sind Stresserlebnisse, Disziplin Konflikte, Terminkollisionen und unfreundliche Präsentationsbedingungen. Doch dadurch wachsen soziale Fähigkeiten wie Gruppenfähigkeit und Verlässlichkeit, entsteht ein neues Selbstbewusstsein nach zum Teil desaströsen Familien- und Schulerfahrungen.

Entscheidend für den Erfolg ist die Qualität

- der Projektidee:
Trägt sie? Finden es viele Menschen interessant, sich damit auseinanderzusetzen. Darin liegt unsere Verantwortung als Quartier.
- der Künstler:
Welche Fähigkeiten, welchen Sog ihres Gestaltungsprozesses können sie entwickeln. Ist ihre Inspiration so stark, dass die mit ihnen arbeitenden Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen spüren: „Hier entsteht etwas ganz Besonderes und ich bin ein wichtiger Akteur darin“?
- des Managements, der Öffentlichkeitsarbeit, der Buchhaltung, der Technik, des Know-hows:
Ein Projekt ist nur so stark wie das organisatorische Rückgrat. Wenn man es nicht beschreiben, berechnen, beantragen, durchfinanzieren, im Ablauf organisieren, in der Öffentlichkeit platzieren, technisch ausstatten und abrechnen kann, wird es nie die Wirkung entfalten, die in der Idee steckt.
- des Umgangs mit den Problemen:
 - hohe Kosten durch professionelle Künstler
 - Reibungsverluste durch Projektideen und künstlerische Rahmenbedingungen, die die gewohnten Alltagsabläufe auf den Kopf stellen.

5 Credo

Wir erleben die Debatte um Kunst und/oder Pädagogik an zwei Diskussionssträngen:

- Animation oder kontinuierliche Werkstattarbeit?:
Wir haben uns für Projektformen entschieden, bei denen Künstler und Akteure im Zeitumfang von ca. einer Woche zusammenarbeiten – mit abschließenden Werkstattphasen und Präsentationen –, weil wir auf die Kraft des künstlerischen Impulses setzen.
- Nachhaltige Zusammenarbeit von Künstlern/Kultureinrichtungen oder Projektarbeit?:
Die Wirksamkeit eines künstlerischen Impulses ist nicht von der Länge der Einwirkung abhängig, sondern es zählt vielmehr, ob es die richtige Erfahrung zur richtigen Zeit am richtigen Ort ist.

Gleichwohl stoßen wir in den Projekten auf besondere Talente, die aller Voraussicht und Erfahrung nach in der Schule nicht gefördert werden. Durch die Abschlussproduktionen nach den Tanztheaterprojekten und die Schulpatenschaften haben wir begonnen, diese Talente nach den Projekten zu einer intensiven Arbeit einzuladen und die entstehenden Produktionen stadtweit und überregional zu präsentieren.

Marcel Pouplier, Diplompädagoge mit Zusatzausbildungen zum Theater- und Kulturpädagogen, seit 1990 bei Quartier gGmbH, Bremen. Entwicklung von Stadtteilkulturprojekten, Veranstaltungsformaten und kultureller Infrastruktur. Seit 2002 Übernahme von Geschäftsführungsaufgaben bei Quartier.

www.quartier-bremen.de

Eine Perspektive für Krefeld: der Südbahnhof als Kristallisationspunkt für interkulturelle Kulturarbeit

1 Vorbemerkung

Mein Vortrag bei der Tagung sollte den Weg des Südbahnhofs aufzeigen und gleichzeitig einen Sachstandbericht zur aktuellen Situation geben.

Das Projekt Südbahnhof steckt mitten in einem Prozess der Verdichtung und Konkretisierung schon vorhandener Projektideen durch die Einbeziehung möglichst vieler zukünftiger Nutzer und Nutzerinnen.

Viele konkrete Projektideen sind bereits lange vor der Tagung entwickelt worden. Da während der Tagung der Wunsch geäußert wurde, mehr über diese Projektideen zu erfahren, folgt eine Auflistung von Möglichkeiten.

Hierbei nähern wir uns der Komplexität der zukünftigen Identität des Südbahnhofs zweigleisig.

2 Entwicklung von Handlungsstrategien

Wie die Tagung verdeutlicht hat, gibt es nicht eine, sondern viele Strategien interkultureller Bildungsarbeit, die in Abhängigkeit von lokalen und individuellen Voraussetzungen unterschiedlich ausfallen. Folgende Strategien mit dem Ziel des interkulturellen Dialogs werden derzeit verfolgt:

- Zusammenarbeit mit der Hochschule Niederrhein, Kompetenzzentrum Social Design, den Studenten sowie Akteuren aus dem urbanen Umfeld.
- Installation eines Kommunikationslabors Südbahnhof als Satellit der Fachhochschule.
- Gemeinsame Entwicklung und Präsentation von Kommunikationsstrategien.
- Interaktion mit Besuchern und Anwohnern.
- Als Stadtteilsout arbeitet ein Mensch mit Migrationshintergrund als Bindeglied zu den Anwohnern im Stadtteil. (Derzeit werden Gespräche mit möglichen Scouts geführt. Es sollen möglichst junge Menschen als Scout eingesetzt werden, die die Ergebnisse ihrer Kommunikation mit den Bürgern auch in Aktionen umsetzen können.)
- Mit einer Umfrage werden Interessen und Bedürfnisse sowie die Akzeptanz der Bürger aus dem Umfeld des Südbahnhofs mit besonderem Augenmerk auf Integrationsarbeit mit Migranten erfragt. Gleichzeitig soll der Südbahnhof dadurch bekannt gemacht und Partizipation angeregt werden.

Ziele dieser Strategien sind die Entwicklung kultureller Kommunikations- und Veranstaltungsstrukturen unter besonderer Berücksichtigung des interkulturellen Dialogs und die Entwicklung einer „Marke“ Südbahnhof, die hilft, ihn als Ort interkultureller Kulturarbeit zu etablieren.

Es soll ein bedürfnisorientiertes, niedrigschwelliges Kultur- und Bildungsangebot im Südbahnhof mit bürgerschaftlicher Beteiligung entwickelt werden und sich langfristig ein Stadtteilhaus der Kulturen entwickeln. Leitend ist dabei ein soziokultureller Ansatz.

Zum Zwecke der Strategieentwicklung hat in Kooperation mit dem Kompetenzzentrum Social Design der Hochschule Niederrhein eine Workshopreihe stattgefunden, die am 30. November 2009 endete. Die Ergebnisse werden demnächst als Dokumentation vorliegen.

3 Durchführen von Projekten

3.1 Kunstwerkstatt

Die Räumlichkeiten des Südbahnhofs bieten eine optimale Voraussetzung für kreatives Arbeiten. Mit dem Angebot einer Kunstwerkstatt im Südbahnhof wird die Jugendkunstschule des Werkhauses ein offenes Atelier und Freiraum für kreative Ideen anbieten. Im Vordergrund steht dabei, Kindern und Jugendlichen den Zugang zu künstlerischen Ausdrucksformen zu erleichtern und damit ihr Selbstbewusstsein, aufbauend auf einem interkulturellen Austausch, zu stärken.

Dies soll mit unterschiedlichen Partnern aus dem städtischen Umfeld gestaltet werden. Inhaltlich werden alle räumlich realisierbaren Kunstformen Teil dieses Werkstattgedankens sein können.

Wir berufen uns dabei ausdrücklich auf Beispiele, wie sie in der Veröffentlichung „Der Kunst-Code. Jugendkunstschulen im interkulturellen Dialog“, herausgegeben vom Bundesverband der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen e.V. (bjke), dokumentiert werden. Die reichhaltigen Erfahrungen des Werkhauses mit auf den Sozialraum bezogenen Kulturangeboten in den Bereichen Tanz, Musik, Theater werden natürlich auch in die Arbeit einfließen.

3.2 „Helden des Alltags“

Das Cross-Media-Kunstprojekt „Helden des Alltags“ dient der „Erforschung und Erarbeitung audiovisueller Formulierungen von Gedanken und Emotionen und Verhaltensweisen von Menschen und sozialen Gruppierungen eines definierten urbanen Raumes im Umfeld des Südbahnhofs“. (Das Zitat stammt von Manuel Schroeder, der das Projekt durchführen wird.)

3.3 Projekt mit und für russische Migrantinnen und Migranten der Generation 50+

Das Projekt mit und für russische Migrantinnen und Migranten der Generation 50+ soll sowohl deren kulturelle Partizipation ermöglichen helfen als auch Menschen unterschiedlicher Kulturen und unterschiedlicher sozialer Milieus in gemeinsamer Praxis zusammenführen. Interkulturelle Angebote in Form von Kursen und Workshops sollen als nachhaltiges Ergebnis aus der vierwöchigen Projektphase entstehen.

Beispiele für weitere unterstützende Aktivitäten

- Ausstellungen Krefelder russischsprachiger bildender Künstler.
- Klassische Konzerte russischsprachiger professioneller Musiker.

- Eine Fotoaktion „Mein Leben in Deutschland – ein deutsch-russisches Portrait“, die lokale Integrationsbiographien präsentiert.
- Kurzworkshops in Anbindung an die Veranstaltungen sollen einen praktischen Einstieg in kulturelle Bildungsangebote erleichtern.
- Punktuelle Abendveranstaltungen zu unterschiedlichen Themen sowie Lesungen sollen eine breite Partizipationsplattform bilden.

3.4 „Tunnelblick“

Mit einer Kunstperformance soll der Tunnel des Südbahnhofs offiziell wieder als „Durchstich auf die andere Seite“ geöffnet werden. Hierzu werden Politiker aus Stadt und Land sowie regionale Partner und die Öffentlichkeit eingeladen.

(Mögliche) Bestandteile der Performance:

- Ein Baustellenkonzert (Konzert mit Werkzeugen und Baumaschinen).
- Symbolische Öffnung mit Festakt und Festrede (nicht ohne satirische Elemente).
- Büffet aus einer Tischschlange durch den Tunnel, auf der die Wünsche, Anregungen, Träume und so fort zum Thema „Durchbruch in Krefeld – wir integrieren uns selbst!“ gesammelt werden.

3.5 „Global Village“

Dieses Projekt basiert auf Erfahrungen beim Tanzfestival „Move“ (2008) und beim Projekt „Urbane Zeiten“ (2009). Aufgabe der Dozentinnen und Dozenten im Projekt Global Village ist, Tanz als Kommunikationsmittel erfahrbar zu machen und ein Global Village im Sinne der „Er-lebens-kunst“ zu realisieren.

Die Teilnehmenden erleben Stadt- und Lebensraum als persönlich gestaltbare Räume und Kommunikationsanlässe und greifen Themen ihrer eigenen Biographien auf, um sie in der Kunstform Tanz umzusetzen.

Das Projekt ist produktorientiert, das heißt: Die Lernphase dient der Realisierung einer Tanzveranstaltung. Darüber hinaus soll das Projekt für Krefeld die Netzwerkbildung im Bereich Tanz stärken.

3.6 Weitere Aktionen

- Gemeinsames Kochen.
- Bilinguale Theaterstücke und Lesungen.
- Musik, Tanz, Kabarett (mit dem Konzept: Eingeladen werden Künstler mit unterschiedlichen ethnischen Biografien, so dass der Austausch künstlerischer Eigenheiten und individueller Integrationserfahrungen in den Fokus gerät. Hierbei sollen bestehende Initiativen wie zum Beispiel die der „Kosmopolen“ eingebunden werden.)
- Partnerschaftsprojekte mit Migrantenorganisationen wie z.B. ein KULTUR-RENMarkt.
- Eine niedrigschwellige Beratungsstruktur für arbeitlose Jugendliche in Kooperation mit der ARGE Krefeld und die Fortführung der Zusammenarbeit mit der Kreishandwerkerschaft ebenfalls mit der ARGE Krefeld als weiterem Partner ist in der Diskussion. (Der Wunsch nach einer städteplanerischen Umgestaltung des Südbahnhofs zur Saumstraße mit dem Zweck der Ermöglichung eines barrierefreien Zugangs soll in diesem Zu-

sammenhang erörtert und der Stadt vorgetragen werden.)

Darüber hinaus ist eine Kooperation mit dem Künstler und Dozenten Manuel Schroeder vereinbart, der mit einem eigenständigen Verein zur Erarbeitung und Schaffung zeitgenössischer Kunstformen im medialen Bereich im Südbahnhof verortet sein wird. Seine nationalen und internationalen Netzwerke sollen das künstlerisch-kulturveranstalterische Erscheinungsbild auch überregional prägen helfen.

Um den Südbahnhof als Kulturort hochwertiger Veranstaltungskonzepte zu entwickeln, führen wir intensive Gespräche mit weiteren Künstlern und Veranstaltern aus den Bereichen Musik, Tanz, Theater und mit Initiativen auf Landesebene, die sich mit integrativen Kulturkonzepten beschäftigen.

All diese Ideen stehen und fallen mit den Finanzierungsmöglichkeiten, die mit Hilfe von Projektanträgen gegenüber unterschiedlichen Förderern zu einem Teil bereits auf den Weg gebracht wurden.

Bei aller Vielfalt der Aktivitäten soll einerseits der Südbahnhof als Marke im öffentlichen Bewusstsein etabliert werden. Andererseits soll vermieden werden, dem Südbahnhof durch übereiltes Handeln ein einseitiges Image zu verleihen.

4 Schlussbemerkungen

Integration, kulturelle Bildung und Kunst fordern die Auseinandersetzung. Diese zu ertragen und das beklemmende Gefühl der Irritation auszuhalten, ist für alle Beteiligten schwer.

Das Werkhaus agiert – wie andere soziokulturelle Zentren auch – vor dem Hintergrund stark belasteter Haushalte. Die Mittel sind knapp.

Forderungen, Absichtserklärungen und Vorschläge vielfältigster Art sind an uns herangetragen worden. Es entspricht jedoch nicht unserem Selbstverständnis, bei jeglicher Planungssicherheit den Erwartungshorizont an unsere Arbeit im Südbahnhof mit Projekten auszuschnüffeln, die uns zwar Vorschusslorbeeren eintragen, deren Realisierung wir dann aber nicht leisten können.

Der Südbahnhof wird nicht als Kristallisationspunkt für interkulturelle Kulturarbeit funktionieren, ohne dass Partner dem Werkhaus in allen möglichen Unterstützungsformen zur Seite stehen. Das Experiment hat begonnen, sein Ausgang ist nicht alleine vom Werkhaus abhängig.

Wir erwarten Vertrauen, auch seitens der Politik, die Entwicklung gemeinsamer Strategien sollte auf gleicher Augenhöhe aller Partner erfolgen.

Das Werkhaus agiert in dem Bewusstsein, mit dem Südbahnhof kein Geschenk erhalten zu haben, sondern eine Herausforderung. Wir hoffen sehr, dass sich das Werkhaus ihr nicht ohne Partner stellen muss. Die Aufgaben, deren Erfüllung im Südbahnhof geleistet werden soll, sind schließlich von übergeordneter gesamtgesellschaftlicher und kommunaler Bedeutung.

Georg Dammer, kaufmännische Ausbildung, Studium der Sozialwissenschaften. Seit 2002 Geschäftsführer des Vereins und Leiter des Erwachsenenbildungswerk des Werkhaus e. V., eines Soziokulturellen Zentrums in Krefeld mit einem Erwachsenenbildungswerk, einer Jugendkunstschule, einer Einrichtung der offenen Jugendarbeit und einer Kleinkunstabühne.

www.werkhaus-krefeld.de

Nachbemerkung des Redakteurs

Auf Wunsch des Kulturbüros hat Dammer für diese Veröffentlichung die konkreten Planungen des Werkhauses für dessen Aktivitäten im Südbahnhof zusammengefasst. Diese Planungen sind zu einem großen Teil auch schon dem Krefelder Kulturausschuss in dessen Sitzung im April 2007 vorgestellt worden.

Runder Tisch „Kulturelle Bildung“

Zum Abschluss der Tagung stimmten die Teilnehmenden dem Vorschlag des Kulturbüros zu, in Krefeld einen Runden Tisch zum Thema "Kulturelle Bildung" zu etablieren, und sicherten ihre Mitarbeit zu. Das Kulturbüro wird zu einem ersten Treffen im Mai 2010 einladen.

Beteiligte Personen

Moderation

- 1 **Özmal, Leyla**; Referat für Integration, Stadt Duisburg, l.oezmal@stadt-duisburg.de
- 2 **Sauerland-Freer, Jürgen**; Kulturbüro, Stadt Krefeld, juergen.sauerland-freer@krefeld.de

Referentinnen, Referenten, Rednerinnen und Redner

- 1 **Dammer, Georg**; Werkhaus, g.dammer@werkhaus-krefeld.de (Referat 4)
- 2 **Eickhoff, Mechthild**; bjke, mechthild.eickhoff@bjke.de (Referat 2)
- 3 **Krings, Eva**; Staatskanzlei NRW, eva.krings@stk.nrw.de (Grußwort)
- 4 **Neumann, Ursula**; Universität Hamburg, neumann@erzwiss.uni-hamburg.de (Referat 1)
- 5 **Pouplier, Marcel**; quartier gGmbH, pouplier@quartier-bremen.de (Referat 3)
- 6 **Schneider, Roland**; Kulturdezernent, Stadt Krefeld, roland.schneider@krefeld.de (Einführung)

Teilnehmerinnen und Teilnehmer

- 1 **Avgan, Ceyda**; Solidaritätshaus, avganceyda@hotmail.com
- 2 **Axnick, Norbert**; Fachbereich Jugendhilfe und Beschäftigungsförderung, Stadt Krefeld, norbert.axnick@krefeld.de
- 3 **Boeck, Helmut**; Werkhaus, spiedie@werkhaus-krefeld.de
- 4 **Bongartz, Karl-Heinz**; boml-werk@t-online.de
- 5 **Cakir, Hayri**; Solidaritätshaus, hayricakir@web.de
- 6 **Danielewicz, Emanuela**; Kosmopolen, Bochum, kosmopolen@arcor.de
- 7 **Dautermann, Christoph**; Museum Burg Linn, Stadt Krefeld, christoph.dautermann@krefeld.de
- 8 **Enders-Ogbeide, Jutta**; enders-ogbeide@web.de
- 9 **Förster, Annika**; annikaf@gmx.net
- 10 **Giesen, Rolf**; giesenr@gmx.de
- 11 **Heitmann, Joachim**; FDP-Ratsfraktion, Krefeld, fdp-fraktion@krefeld.de
- 12 **Helbig, Kathrin**; helbig.kathrin@gmail.com
- 13 **Heuer, Bernd**; info@heuer-benchmark.com
- 14 **Janzen, Thomas**; Kaiser Wilhelm Museum, Stadt Krefeld, thomas.janzen@krefeld.de
- 15 **Jörissen, Sabine**; Museum Burg Linn, Stadt Krefeld, sabine.joerissen@krefeld.de
- 16 **Krall, Helga**; Mediothek, Stadt Krefeld, helga.krall@krefeld.de
- 17 **Kreuer, Sabine**; Werkhaus, sabine.kreuer@web.de
- 18 **Kreuzberg, Hans-Peter**; CDU-Ratsfraktion, Krefeld, hpkreuzberg@gmx.de
- 19 **Lohmann, Christine**; lohmann-christine@gmx.de
- 20 **Lührmann, Anna**; bananainpyjama@gmx.de
- 21 **Matthias, Heidi**; Fraktion Bündnis 90/Die Grünen, heidi.matthias@t-online.de
- 22 **Mehdi, N.**; mehdi6@yahoo.de
- 23 **Mestre, Franz**; KRESCHtheater, Stadt Krefeld, franz.mestre@krefeld.de
- 24 **Monderkamp, Dorothee**; Kulturbüro, Stadt Krefeld, dorothee.monderkamp@krefeld.de
- 25 **Nelles, Monika**; monikanelles@t-online.de

- 26 **Neumann, Peter**; Werkhaus, p.neumann@werkhaus.de
- 27 **Nunez Lopez, Kati**; Theaterprojekte e.V., -
- 28 **Önal, Necmiye**; Werkhaus, necmiye.oenal@gmx.de
- 29 **Peckelsen, Andreas**; Theaterprojekte e.V., a.peckelsen@gmx.de
- 30 **Pehlivan, Vildan**; Solidaritätshaus, gamzelin@gmx.de
- 31 **Puhl, Anette**; Kulturbüro, Stadt Krefeld, anette.puhl@krefeld.de
- 32 **Roux, Eva**; Werkhaus, evaroux@freenet.de
- 33 **Schüffler-Rohde, Karstjen**; Chor „Krefelder Klangfarben“,
klangfarben@schueffler-rohde.de
- 34 **Schupetta, Ingrid**; NS-Dokumentationsstelle, Stadt Krefeld,
ingrid.schupetta@krefeld.de
- 35 **Schürmanns, Ralph**; Musikschule, Stadt Krefeld,
ralph.schuermanns@krefeld.de
- 36 **Schwantes, Dirk**; Stadttheater, Stadt Krefeld,
schwantes@theater-kr-mg.de
- 37 **Simon, Andreas**; teipel-simon@t-online.de
- 38 **Stearns, Julie**; Gesellschaft für urbane Kunst, connect@juliesteam.de
- 39 **Therre, Pit**; Theater am Marienplatz, -
- 40 **Vehreschild Monika**; Werkhaus, vehrem@arcor.de
- 41 **Wenderoth, Helmut**; KRESCHtheater, Stadt Krefeld,
helmut.wenderoth@krefeld.de
- 42 **Willems, Liesel**; lieselwillems@web.de

Team

- 1 **Blum, Alessandra**; Kulturbüro, Stadt Krefeld, - (Technik Fabrik Heeder)
- 2 **Liebetau, Simone**; Kulturbüro, Stadt Krefeld,
simone.liebetau@krefeld.de (Anmeldung)
- 3 **Schmidt, Klaus M.**; Kulturbüro, Stadt Krefeld (extern), kmsmaz@web.de
(Organisation, Dokumentation)
- 4 **Weinmann, Thomas**; Kulturbüro, Stadt Krefeld,
thomas.weinmann@krefeld.de (Technik Fabrik Heeder)