

Prof. Dr. Veronika Fischer: **Zuwanderung als Herausforderung für die Familienbildung. Interkulturelle Öffnung der Einrichtungen**

Migration – ein globales Phänomen mit regionalen und lokalen Auswirkungen

Im Bericht der Weltkommission für internationale Migration (2006, VII) werden Migration und Integration als politische und gesellschaftliche Schlüsselfragen herausgestellt, die sich weltweit allen Staaten stellen, für die allerdings die Ressourcen zur Bewältigung ihrer Auswirkungen ungleich verteilt sind. Migration macht vor keiner Grenze halt, betrifft sowohl ärmere als auch reichere Regionen und nimmt an Ausmaß und Umfang zu. Verzeichnete man 1970 noch 82 Mio. internationale Migranten¹, so stieg die Zahl im Jahr 2000 auf 175 Mio. an und wuchs bis 2005 um weitere 25 Mio. auf 200 Mio.: Einer von 35 Menschen ist heute ein internationaler Migrant (ebenda 83). So mag nicht verwundern, wenn von einem neuen Zeitalter der Migration die Rede ist (Pries 2001).

Migrationsprozesse haben auch die Bevölkerungsstruktur der Bundesrepublik Deutschland entscheidend verändert. Bei knapp einem Fünftel der hier lebenden Menschen (15,3 Mio.) hat der Mikrozensus 2005 einen Migrationshintergrund festgestellt, bei den unter 5-Jährigen fallen fast ein Drittel unter diese Kategorie (Stat. Bundesamt 2007, 7). Die Zahlen verdeutlichen den demografischen Wandel, der auch hierzulande ein Umdenken und einen politischen Paradigmenwechsel bewirkt hat. Die politisch Verantwortlichen in Deutschland haben inzwischen die jahrelang zäh verteidigte Devise, dass die Bundesrepublik kein Einwanderungsland sei, aufgegeben und sich u. a. mit dem Nationalen Integrationsplan den Herausforderungen gestellt, die im Zuge von Migrationsprozessen die Gesellschaft nachhaltig verändert haben.

Allerdings findet die Erwachsenenbildung und damit auch die Familienbildung immer noch nicht die ihr gebührende Beachtung. Der Nationale Integrationsplan klammert sie weitgehend aus. Lediglich bei der Sprachförderung sah man Handlungsbedarf. Umso wichtiger ist es, ein Bewusstsein für die Relevanz der Familienbildung zu schaffen, die gerade im Hinblick auf die Unterstützung von Familien aus bildungsfernen Milieus einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung von Bildungschancen leisten kann.

Die Schlüsselrolle der Familienbildung bei der Verbesserung von Bildungschancen

Mit jeder neuen Schulleistungsstudie wird die hohe soziale Selektivität des deutschen Bildungssystems bestätigt. Insbesondere Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund aus ärmeren sozialen Milieus sind in

Hauptschulen über- und in Gymnasien unterrepräsentiert, an Sonder- und Förderschulen überproportional vertreten. Ein im Vergleich zu Deutschen ohne Migrationshintergrund hoher Prozentsatz verlässt die Schulen ohne allgemeinen Schulabschluss und ohne eine abgeschlossene Berufsausbildung (Beauftragte 2007, 56 ff). Grundlegend für verbesserte Integrationschancen für die nachwachsende Generation ist der Bildungserfolg. In diesem Zusammenhang sind bildungspolitische und pädagogische Programme erforderlich, die die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund schon so früh wie möglich fördern, statt sie auszusondern oder zu marginalisieren.

Eine Förderung der Kinder und Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund scheint allerdings nicht ohne Einbezug der Eltern Erfolg versprechend zu sein. Der Schulerfolg – so auch die erste PISA-Studie (OECD 2001, 184) – wird bereits im Vorfeld der Einschulung entscheidend beeinflusst durch das Anregungspotenzial in der Familie und den Erziehungsstil der Eltern. Im Elternhaus werden Grundmuster für das spätere Lernverhalten vermittelt, die für die Bildungsmotivation, Lernselbstständigkeit und Leistung von entscheidender

Bedeutung sind. Textor (2005, 155) verweist in diesem Zusammenhang auf Forschungsergebnisse aus den USA und Großbritannien, die bereits 1966 (Coleman) und 1967 (Plowden) herausgestellt haben, dass der Anteil der Schule am Schulerfolg von Kindern nur etwa halb so groß wie der Anteil der Familie sei. In der Familie erwerben Kinder psychomotorische, kognitive, emotionale, sprachliche und soziale Kompetenzen. Dabei müssen sie eine Reihe von Entwicklungsstufen durchlaufen, die mit unterschiedlichen Entwicklungsaufgaben verbunden sind. Auf jeder dieser Stufen erwerben sie Grundbausteine der Intelligenz, Moral, emotionalen Gesundheit und kognitiven Leistungsfähigkeit. Elterliches Erziehungsverhalten beeinflusst in entscheidendem Maße, wie sich Kinder entwickeln. So hat beispielsweise die empirisch gut abgesicherte Bindungstheorie (Spangler/Zimmermann 1995) herausgestellt, dass Kinder in der Interaktion mit den Eltern ein mentales Beziehungskonzept (internal working model) entwickeln, das die späteren sozialen Beziehungen entscheidend prägt. Einfühlsamkeit und die Fähigkeit, auf die Signale des Säuglings zu reagieren, sind entscheidend für die Herausbildung prosozialer Wertorientierungen und Verhaltensweisen (Dornes 2002, 58ff). Insofern hängt viel davon ab, wie sensibel die Eltern auf die Kinder eingehen, wie konsequent ihre Ressourcen und Potenziale gefördert werden und welche Erziehungsstile und Praktiken vorherrschen, um Selbstständigkeit, Selbstbewusstsein und soziale Kompetenzen zu fördern. Für den Bildungserfolg ist bedeutsam, auf welchem Niveau und wie differenziert der Spracherwerb stattfindet, inwieweit Lesefreude und Lesekompetenzen gefördert werden, welche kognitiven Anregungen

gegeben werden und inwieweit generell die Lernmotivation angehoben wird, Selbstkontrolle und Frustrationstoleranz entwickelt werden. Umgekehrt bedeutet dies auch, dass Eltern, die diese Einsicht in kindliche Entwicklungsphasen nicht haben und ihren Erziehungsstil nicht entsprechend empathisch auf die Kinder ausrichten, die Potenziale und Ressourcen ihrer Kinder nicht angemessen unterstützen können. An diesem Punkt kommt der Eltern- und Familienbildung eine wichtige Förderaufgabe zu. Allerdings war sie bisher nur unzureichend in der Lage, Eltern mit Migrationshintergrund zu erreichen.

Die Weiterbildungsbeteiligung von Zugewanderten und ihren Familien

Die Datenlage ist sowohl bezogen auf das Kriterium „Weiterbildungsbeteiligung nach Migrationshintergrund“ als auch im Hinblick auf die Weiterbildungsbeteiligung in der Familienbildung unbefriedigend. Es liegen lediglich Daten zur allgemeinen Weiterbildungsbeteiligung vor, die nicht nochmals nach Bereichen des Weiterbildungssystems spezifiziert worden sind. Der Bericht über die Weiterbildungsbeteiligung 2007 (Rosenblatt/Bilger, 64) kommt auf Grundlage seiner Eckdaten beim Vergleich zwischen 2003 und 2007 zu einem positiveren Ergebnis, was die Weiterbildungsbeteiligung von Zugewanderten angeht, stellt aber weiterhin eine Unterrepräsentanz dieser Gruppe in der Weiterbildung fest.

Bei allen Einschränkungen im Hinblick auf die statistischen Daten des Berichtssystems Weiterbildung IX kann zumindest ein globaler Vergleich der Weiterbildungsbeteiligung von „einheimischen“ Deutschen und Zugewanderten vorgenommen werden. Angesichts der Daten muss man zur Kenntnis nehmen, dass – ähnlich wie im Jahr 2000 und 2003 – auch 2007 Ausländer und Deutsche mit Migrationshintergrund seltener an Weiterbildung teilnehmen als Deutsche ohne Migrationshintergrund. Schwerpunkte der Weiterbildungsbeteiligung liegen 2003 und 2007 eindeutig im Bereich der allgemeinen Weiterbildung. 2003 (Kuwan/Thebis 2005, 42 ff) beteiligen sich Ausländer besonders häufig an Kursen im Themengebiet „Sprachen“ (Teilnahmequote von 9%), wobei es sich wahrscheinlich um Kurse im Fach Deutsch als Fremdsprache handelt². Dann folgen Computer-, EDV- und Internet-Kurse mit einer Teilnahmequote von 5%. An Angeboten zu den Themengebieten „Kindererziehung/Hilfe für die Schule“ oder „Persönliche/Familiäre Probleme“ beteiligen sich Ausländer und Ausländerinnen nur zu jeweils 2% bzw. 1%. Eine entsprechend niedrige Beteiligung liegt auch für andere Themenbereiche vor. Bei der Weiterbildungsbeteiligung von Deutschen mit Migrationshintergrund zeigt sich ein ähnliches Bild. Auch diese Gruppe beteiligt sich weniger an Weiterbildung als Deutsche, nämlich 2003 zu 29% und 2007 zu 34%.

Angesichts der Unterrepräsentanz von Zugewanderten und ihren Familien in der Weiterbildung und der Schiefelage bei der Inanspruchnahme von Angeboten stehen alle Weiterbildungseinrichtungen vor der Aufgabe einer Neuorientierung. Es gilt u. a. den Anteil an Men-

schen mit Migrationshintergrund zu steigern, indem beispielsweise effizientere Formen der Zielgruppenansprache und ein bedarfsgerechtes Angebot sichergestellt werden. In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage, wie sich die Einrichtungen der Eltern- und Familienbildung künftig stärker für Zugewanderte und ihre Familien öffnen können.

Teilnahmequote in %	2003	2007
Deutsche ohne Migrationshintergrund	43%	44%
Deutsche mit Migrationshintergrund	29%	34%
Ausländer	29%	39%

Weiterbildungsbeteiligung nach Migrationshintergrund – Eckdaten zum BSW-AES 2007, TNS Infratest, S. 78

Interkulturelle Öffnung von Familienbildung

Im Folgenden wird die interkulturelle Öffnung der Familienbildung als ein Prozess der Organisationsentwicklung aufgefasst, der die Zugangsbarrieren für MigrantInnen und ihre Familien beseitigt und ihnen das breite Spektrum aller Angebote einer Einrichtung erschließt. Interkulturelle Öffnung erfordert einen Wandel der Organisation, der sich sowohl auf die handelnden Personen, die Strukturen der Organisation als auch das Kooperationsnetz der Institutionen im Umfeld bezieht. Sie beinhaltet sowohl eine konzeptionelle Weiterentwicklung der Organisation als Ganzer als auch eine fachliche Fortbildung der Mitarbeiterschaft³ und bezieht sich im Wesentlichen auf vier Bereiche (Fischer/Wehrhöfer 2006, 44):

1. *Institutionelle Veränderungen/Organisationsentwicklung*: Dazu gehören z. B. die Verankerung eines Leitbilds, die Entwicklung von Zielen, die Überprüfung der Zielerreichung durch ein Controllingverfahren.
2. *Personalentwicklung*: Hier geht es um Maßnahmen zur Entwicklung bzw. Förderung interkultureller Kompetenzen, um Verfahren zur gezielten Rekrutierung von Personal mit Migrationshintergrund, um Diskriminierungsverbote oder besondere Maßnahmen zur Förderung der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen mit Migrationshintergrund (z. B. Qualifizierung für Führungsaufgaben). Vorangehen sollte eine Analyse des eigenen Personalprofils, z. B. nach den Kriterien Migrationshintergrund und interkulturelle Kompetenz.
3. *Verbesserte Orientierung auf Zielgruppen mit Migrationshintergrund*: Eine kritische Bestandsaufnahme der eigenen Dienstleistungen und Angebote für Migrant/inn/en und ihrer Nutzung sollte in die Entwicklung bedarfsgerechter Angebote und neuer Formen der Zielgruppenansprache münden. Darüber hinaus sollte die Teilhabe von Zugewanderten und Migrantenselbstorganisationen bei der Planung und Durchführung von Angeboten gewährleistet sein.
4. *Vernetzung*: Die Einbindung der Eltern- und Familienbildung in kommunale Jugendhilfe- und Integrationskonzepte, die Vernetzung mit anderen Bildungsberei-



Asylbewerber

chen und Fachdiensten der Migrationsarbeit sowie die Kooperation mit Migrantenselbstorganisationen, die sich im Bereich der Elternarbeit engagieren, erleichtern die interkulturelle Öffnung der Organisation.

Der Artikel wird sich schwerpunktmäßig mit Fragen einer verbesserten Zielgruppenansprache und Vernetzung mit anderen Partnern beschäftigen.

Gründe für die geringe Weiterbildungsbeteiligung von Zugewanderten und ihren Familien

Eine Evaluation der Eltern- und Familienbildung in NRW in den Jahren 2005 bis 2006, die im Auftrag des Ministeriums für Generationen, Familie, Frauen und Integration und der Landesarbeitsgemeinschaften der Familienbildung in NRW durchgeführt worden ist (Fischer u. a. 2007), widmete sich der Frage, inwieweit es Familienbildungsstätten gelingt, Eltern und Familien mit Migrationshintergrund durch ihr Angebot anzusprechen und weiterzubilden. Gegenstand der Evaluation waren zielgruppenspezifische und interkulturelle Angebote der Eltern und Familienbildung in NRW aus dem Jahr 2004. Untersucht wurden 151 Einrichtungen, beteiligt haben sich an der schriftlichen Umfrage 70 Einrichtungen (46,35%). 36 dieser 70 Einrichtungen gaben an, Veranstaltungen für Eltern und Familien mit Migrationshintergrund und/oder interkulturelle Veranstaltungen durchzuführen.

Nach den Ursachen für die geringe Weiterbildungsbeteiligung befragt, unterschieden die befragten Einrichtungsleitungen nach Gründen, die sie einerseits auf Seiten der Migranten vermuteten und nach Gründen, die mit ihrer Einrichtung zu tun hatten.

Von 38,5% der befragten Leiter und Leiterinnen bzw. Hauptamtlichen Pädagogischen MitarbeiterInnen wurde Unkenntnis bezüglich des deutschen Weiterbildungssystems als Grund angegeben, warum Migranten die Einrichtungen der Weiterbildung bzw. der Familienbildung nicht besuchten. Die Mehrzahl der MigrantInnen kenne Einrichtungen der Eltern- und Familienbildung nicht, u. a. weil es im Herkunftsland kein vergleichbares Erwachsenenbildungssystem gäbe und weil die Einrichtungen in der „Migrantenszene“ meistens nicht bekannt seien. Weitere 38,5% argumentierten, dass sich MigrantInnen mit niedrigem Einkommen und geringen Bildungsvoraussetzungen ähnlich verhielten wie deutsche Unterschichtangehörige mit vergleichbaren Voraussetzungen, die ebenfalls seltener in den Weiterbildungsangeboten vertreten seien. Der Sozialstatus sei demnach der hauptsächlichste Grund für die geringe Weiterbildungsbeteiligung. Schulische Misserfolge und negative Erfahrungen mit schulischem Lernen, die bei dieser Gruppe gering Qualifizierter häufig vorlägen, seien darüber hinaus eher motivationsdämpfend. 30,7% machten Sprachbarrieren als Hemmschwelle für den Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen verantwortlich. Fehlende Deutschkenntnisse seien vielfach mit Ängsten verbunden, eine Weiterbildungseinrichtung aufzusuchen. Umgekehrt sei aber auch bei einigen Eltern wenig Bereitschaft festzustellen, Deutsch zu lernen. Eine türkische Erzieherin, Leiterin von Mütter-Gesprächskreisen, die zahlreiche Kontakte zur türkischen community im Stadtteil unterhält, schildert die Hintergründe, warum die Mütter vielfach keine Motivation haben, einen Deutschkurs zu besuchen. Sie „schicken zwar ihre Kinder zu Deutschkursen oder nachmittags zum Logopäden, besuchen aber selber oft keinen Sprachkurs. Da sie keine Perspektive haben und wenig Kontakt zu Deutschen, ist die Motivation, Deutsch zu lernen, eher

gering. Es müsste vermittelt werden, wie wichtig sie in der Vorbildfunktion der Deutschlernenden sind“ (Interview 4/5).

30,7% der Befragten führen die Weiterbildungsabstimmung auf das Verständnis der Eltern hinsichtlich ihrer Elternrolle und Erziehung zurück. Sie meinten, die Eltern sähen keinen Grund, Eltern- und Familienbildungsangebote anzunehmen (z. B. Eltern-Kind-Gruppen), da „es ziemlich unüblich ist, mit Kindern in dem Alter überhaupt etwas zu machen, außer sie abzugeben in Einrichtungen“ (Interview 1). Die Eltern sähen keinen Sinn in der Eltern- und Familienbildung, weil sie kein Bewusstsein von ihrem eigenen Erziehungsauftrag hätten. Die türkische Bevölkerung erwarte „von den Institutionen sehr viel. Also ganz einfach, sie haben Kinder und schicken sie in den Kindergarten und sagen, die Erzieherinnen sollen das machen und die Schule. Und dann geht es weiter. Aber so ist das nicht. Dieser Erziehungsauftrag von den Eltern ist nicht klar; dieses, das ist mein Kind, da muss ich etwas machen, also den Boden bereiten für die Erziehung, die Bildung... das ist bei denen nicht klar. Sie wollen schon, aber es ist ihnen nicht klar: Wem gehört diese Aufgabe, mir oder den Institutionen? Da ist dann auch hier eine Unsicherheit, weil sie hier leben und weil sie denken, in Deutschland ist alles so geklärt. Mein Kind wird irgendwann etwas werden. Also eigene Aufgaben nehmen sie sehr, sehr zurück.“ (Türkische Kursleitung in Interview 4/5)

Bei den Gründen, die sich auf die Einrichtungen beziehen, machten 61,5% der Befragten vor allem ein fehlendes pädagogisches Konzept für die schlechte Erreichbarkeit der Adressaten verantwortlich. Die Angebote orientierten sich nicht an den besonderen Bedarfslagen und Bedürfnissen der Betroffenen. Gerade die Heterogenität der Migrant*innenpopulation und die Marginalisierung und Segregation weiterer Teile der nichtdeutschen Bevölkerung verlangen nach einer Vielzahl von Konzepten in der Ansprache und Arbeit mit den verschiedenen Gruppen. So wird man eine Analphabetin, die nur zwei Jahre die Grundschule in ihrem Heimatdorf in der Osttürkei besucht hat, durch andere Wege der Öffentlichkeitsarbeit und Bildungsangebote erreichen als eine türkischstämmige Lehrerin aus Istanbul. Es gibt keinen „Königsweg“, der zum Erfolg führt. Es bedarf vielmehr eines sehr differenzierten Konzepts, das in Abstimmung und Kooperation mit den Betroffenen der Pluralität der Lebenslagen, Bedürfnisse, Interessen und Bildungsvoraussetzungen der verschiedenen Gruppen mit Migrationshintergrund gerecht wird.

Neue Zugänge zur Familienbildung erschließen

Im Hinblick auf die effizientesten Wege der Zielgruppenansprache und Öffentlichkeitsarbeit stellte sich heraus, dass die beiden von den hauptamtlichen Pädagogen und Pädagoginnen erstplatzierten und damit am häufigsten eingesetzten Werbemittel (Internet und Lo-

kalradio) für die Ansprache von Eltern und Familien mit Migrationshintergrund offenbar keine große Rolle spielen. Auch das Programmheft, das von 41,5% der Befragten als Werbemittel angegeben wurde, und alle Printmedien stellen sich rückblickend als nicht so effizient heraus.

Als besonders wirkungsvoll werden hingegen bezeichnet: Mund zu Mund Propaganda, direkte Ansprache über Mittler/Multiplikatoren, Ansprache durch Kooperationspartner in Netzwerken und Einrichtungen der Migrationsarbeit, Ansprache durch Migrantenselbstorganisationen und Kursleitungen mit Kontakten zur Zielgruppe. Um die Zielgruppen zu erreichen, haben sich nach Ansicht der Befragten auch folgende Rahmenbedingungen als günstig erwiesen: Zugang durch niedrigschwellige Angebote, Nutzung der Infrastruktur der Migrant*innencommunity im Stadtteil, Angebote in Wohnortnähe (kurze Wege), Verlagerung der Angebote der Elternbildung in die Bildungswelten der Kinder (z. B. Kindertageseinrichtung/Grundschule), niedrige Gebühren, Kinderbetreuung und Zusammenarbeit mit Dolmetschern.

20 von 23 der Einrichtungen (87%) bieten Veranstaltungen in Stadtteilen mit hohem Anteil an Migrant*innenbevölkerung an. Die meisten Einrichtungen verlagern Teile ihres Angebots in die Stadtteile, nutzen z. B. Räume in Schulen, Kindergärten, Gemeindehäusern u. a. öffentlichen Gebäuden, kooperieren mit Vereinen, Initiativen oder anderen Partnern im Stadtteil, ohne dort selbst mit eigenen Häusern, Räumlichkeiten und einer eigenen Verwaltung vertreten zu sein.

Wenige Einrichtungen sind ausschließlich in solchen Stadtteilen vertreten und richten ihre gesamte Arbeit auf den Stadtteil aus.

Nach den Angaben der InterviewpartnerInnen in den mündlichen Befragungen handelt es sich hier in der Regel um Stadtteile mit hohem Migrant*innenanteil und hohem Prozentsatz armer sowie alter Bevölkerung. Die Arbeitslosigkeit ist relativ hoch. Das Wohnumfeld der ausländischen Haushalte – so die Aussagen der Befragten – zeichne sich häufig durch höhere Umweltbelastungen, schlechtere Bausubstanz, Hochhaussiedlungen und sanierungsbedürftigen Baubestand aus. Familienbildungsstätten, die ausschließlich in solchen Stadtteilen arbeiten, sehen sich auch innerhalb der Einrichtung mit den Folgen einer solchen Segregation konfrontiert. Ihre Teilnehmerschaft setzt sich häufig aus Menschen zusammen, deren Leben durch Armut, Hoffnungslosigkeit und deren Folgen (Alkoholismus, Verwahrlosung etc.) geprägt ist.

Gerade die räumliche Konzentration der Migrant*innenbevölkerung im Stadtteil erschwert die Umsetzung interkultureller Konzepte. Was im Zusammenhang mit Jugendzentren als „Ethnisierung“ von Einrichtungen beschrieben wird, gilt tendenziell auch für Einrichtungen der Familienbildung in solchen segregierten Quartieren. Deutsche (ohne Migrationshintergrund) fühlen sich in solchen Einrichtungen vielfach als Minderheit und reagieren mit Rückzug. Daraus resultiert manchmal ein Negativimage in der Öffentlichkeit, das wiederum auf bereits vorhandene Ressentiments gegenüber der Einrichtung und ih-

rer Klientel stoßen kann und zur weiteren Diskreditierung der Arbeit führt.

Die negativen Phänomene, die mit den oben beschriebenen Entwicklungen sozial-räumlicher Segregation verbunden sind, haben allerdings nicht dazu geführt, dass die Einrichtungen sich dieser Situation passiv ausliefern. Gut ein Viertel berichtet von den Ressourcen, die der Stadtteil bietet und die konstruktiv für die Arbeit genutzt werden. So arbeitet man beispielsweise mit Migrantenvereinen oder mit einer Moschee zusammen, die Interesse an einer Kooperation gezeigt haben. Kurse finden dann in den Vereinsräumen oder Nebenräumen der Moschee statt, was sich als niedrigschwelliger Zugang zu den sonst schwer erreichbaren Zielgruppen (z. B. türkische Frauen ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen) erwiesen hat.

Stadtteilarbeit ist in der Regel mit Vernetzungsaktivitäten verbunden. 20 von 22 (90,9%) Einrichtungen verweisen in der schriftlichen Befragung auf die Kooperation mit migrationspezifischen Diensten, wobei städtische Dienste am häufigsten als Ansprechpartner der Familienbildung genannt werden. Vor allem die Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien nehmen eine herausragende Stellung als Kooperationspartner ein, gefolgt von den Migrationsdiensten der Wohlfahrtsverbände. Die Fachstellen, die sich mit Fragen der Zuwanderung beschäftigen, haben offensichtlich eine wichtige beratende und unterstützende Funktion bei der Zielgruppenansprache, Herstellung von Kontakten zu Multiplikatoren in der Migrantengemeinschaft, thematischen Ausrichtung des Programms, Berücksichtigung sozio-kultureller Faktoren etc.

Darüber hinaus werden bei der mündlichen Befragung Kindertageseinrichtungen, Grundschulen, Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD), Pro Familia, Sozialpädagogische Familienberatung und Schuldnerberatung als weitere Kooperationspartner aufgezählt.

In Nordrhein-Westfalen hat in jüngster Zeit die Einrichtung von Familienzentren die Vernetzung und Kooperation von familienunterstützenden Diensten beschleunigt.

Rückblickend lässt sich am Beispiel von Nordrhein-Westfalen aufzeigen, dass ein konsequenter Qualitätsentwicklungsprozess die interkulturelle Öffnung von Familienbildungseinrichtungen unterstützt hat. Mit dem Projekt „Innovation in der Familienbildung“ (2001–2004), das zunächst allgemeinen Fragestellungen der Qualitätsentwicklung gewidmet war, wurde der Prozess angestoßen. Mit einer Bestandsaufnahme und Empfehlungen zur interkulturellen Öffnung der Familienbildung (2005–2008) wurde er fortgesetzt und um wichtige Impulse für die interkulturelle Orientierung der Familienbildung und die Verbesserung der Teilhabemöglichkeiten von Zuwanderern und ihren Familien ergänzt.

Anmerkungen

¹ Der Begriff schließt die weibliche Form mit ein.

² Im BSW IX (2004) wurde das Themengebiet Sprachen nicht weiter aufgeschlüsselt. Eine Untersuchung der Veranstaltungsarten

im Bericht von 2007 steht noch aus (Rosenblatt/Bilger 2008, 64)

³ Dabei sollte man sich im Klaren darüber sein, dass interkulturelle Öffnung nur ein Teilaspekt von Inklusionsstrategien ist, die die Teilhabemöglichkeiten aller benachteiligten Gruppen verbessern sollen. Das betrifft Menschen, die nicht lesen und schreiben können, die keine oder niedrige Schulabschlüsse haben ebenso wie Arbeitslose oder Familien in prekären Lebenslagen. Das Leitbild einer Einrichtung sollte – wenn möglich – verschiedene Dimensionen von Diskriminierung und Benachteiligungslagen berücksichtigen und deren Abbau in einer integrierten Strategie verfolgen.

Literatur

- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.) 2007: 7. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Berlin Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen e. V. (Hrsg.) 2005: Migration in einer interdependenten Welt: Neue Handlungsprinzipien. Bericht der Weltkommission für internationale Migration. Berlin 2006
- Dornes, Martin (2002): Die emotionale Welt des Kindes. 3. Aufl. Frankfurt am Main
- Fischer, Veronika/Wehrhöfer, Birgit (2006): Interkulturelle Kompetenz, interkulturelle Öffnung und Orientierung: Begriffsklärungen. In: Grünhage-Monetti, Matilde (Hrsg.) 2006: Interkulturelle Kompetenz in der Zuwanderungsgesellschaft. Bielefeld
- Fischer, Veronika/Krumpholz, Doris/Schmitz, Adelheid (2007): Zuwanderung – Eine Chance für die Familienbildung. Bestandsaufnahme und Empfehlungen zur Eltern- und Familienbildung in Nordrhein-Westfalen. Hrsg. vom MGFFI (NRW) und den Landesgemeinschaften der Familienbildung in NRW. Düsseldorf
- Griese, Hartmut M. (Hrsg.) (1984): Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und der Ausländerpädagogik. Opladen
- Kuwan, Helmut/Thebis, Frauke (2005): Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin
- Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes NRW (Hrsg.) 2004: Innovation in der Familienbildung. Düsseldorf
- Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (Hrsg.) (2001): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der Internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000.
- Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (Hrsg.) (2006): Wo haben Schüler mit Migrationshintergrund die größten Erfolgchancen: Eine vergleichende Analyse von Leistung und Engagement in PISA 2003, o. O.
- Pries, Ludger (2001): Internationale Migration. Bielefeld
- Rosenblatt, Bernhard von/ Bilger, Frauke (2008): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSW-AES 2007. TNS Infratest Sozialforschung. München (http://www.bmbf.de/pub/weiterbildungsbeteiligung_in_deutschland.pdf, Zugriff: 18.02.09)
- Spangler, G./Zimmermann, P. (1995): Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung. Stuttgart
- Statistisches Bundesamt (2007): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2005 – Fachserie 1 Reihe 2.2. Wiesbaden
- Textor, Martin, R. (2005): Die Bildungsfunktion der Familie stärken: Neue Aufgabe der Familienbildung, Kindergärten und Schulen? In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge. Mai 2005

Frau Prof. Dr. Veronika Fischer lehrt und forscht im Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften der Fachhochschule Düsseldorf im Fachgebiet Erziehungswissenschaft

Haci-Halil Uslucan: Erziehungsstile und Werte in muslimischen Familien

1. Erziehung in islamischen Familien

Gegenwärtige sozialpolitische Debatten um Zuwanderung und die Integration von Migranten – und dabei insbesondere muslimischer Migranten – haben in Deutschland einen Diskurs um sogenannte „Parallelgesellschaften“ mit ihren unterschiedlichen Wertestandards und Erziehungspraktiken entfacht. Obwohl im Alltag und in den Medien dieser Diskurs auf unterschiedlichem Reflexionsniveau geführt wird, ist nicht zu verkennen, dass ein Bedürfnis nach gesellschaftlichem Konsens in diesen bedeutsamen Fragen besteht.

Will man die Integrationsfähigkeit des Islam insbesondere im pädagogischen Bereich verstehen, so scheint es – jenseits der Fremdzuschreibungen – zunächst wichtig zu sein, aus einer Innenperspektive den familiären erzieherischen Hintergrund islamischer Kinder bzw. die erziehungsleitenden Prinzipien muslimischer Eltern zu betrachten.

Was allgemein die Erziehung von Kindern betrifft, scheint diese gegenwärtig schwieriger denn je geworden zu sein. Insbesondere populärwissenschaftliche Werke, die einen „Erziehungsnotstand“ (Gerster/Nürnberg, 2001), oder gar eine „Erziehungskatastrophe“ (Gaschke, 2001) diagnostizieren, erfreuen sich einer großen Beliebtheit in der Öffentlichkeit. Obwohl die Empirie diese „Verfallsdiagnosen“ kaum bestätigt, herrscht dennoch Einigkeit darüber, dass in den letzten Jahrzehnten ein grundlegender Wandel in den Erziehungsvorstellungen stattgefunden hat, der mit gesellschaftlichen Veränderungsprozessen einherging. Mit Blick auf türkische Migranten bspw. zeigt die Forschung: Nach wie vor erleben diese die deutsche Gesellschaft als ungeordnet; das soziale Leben wirkt für sie diffus und undurchsichtig (Uslucan, 2005).

Die Grundanforderungen an eine psychisch stabile Identität, eine Balance zwischen dem Eigenem und dem Fremden zu halten, sind für muslimische Familien und Kinder wesentlich höher als für Einheimische. Für sie gilt: Zuviel Wandel und Aufgeben des Eigenen führt zu Chaos, zu wenig Wandel zu Rigidität. Sie müssen, einerseits über die Differenz zum Anderen, eigene Identität bewahren, andererseits aber auch, sich um Partizipation kümmern, das Fremde übernehmen. Integration nach innen und Öffnung nach außen stellen sich als notwendige, aber teilweise widersprüchliche Anforderungen dar. Diese Belastungen führen zu Stress und Verunsicherung, die sich insbesondere in der Eltern-Kind-Beziehung bemerkbar machen. Denn in dem Maße nämlich, indem eine Akkulturation, d. h. ein allmählicher Erwerb der Standards der Aufnahmekultur durch die Kinder erfolgt, findet in der Regel auch eine Entfernung von den Werten der Herkunftskultur statt. Dieser Widerspruch, sich einerseits in die Mehrheitsgesellschaft zu integrieren, andererseits aber auch kulturelle Wurzeln nicht ganz aufzugeben, gestaltet sich insbesondere im erzieherischen Kontext als

spannungsgeladen. Denn besonders Kinder, die sich – aufgrund ihrer schulischen Sozialisation im Einwanderungsland – vermutlich rascher und intensiver als ihre Eltern an die Kultur des Einwanderungslandes akkulturieren, verlieren dadurch gleichzeitig ihre sozialisatorischen Bindungen an ihre Herkunftskultur (Garcia Coll/Magnusson, 1997; Buriel/de Ment, 1997). Migrantenertern könnten daher eher geneigt sein, diese als bedrohlich wahrgenommene Entfernung der jüngeren Generationen durch verstärktes Disziplinieren ihrer Kinder und Erinnern an eigenkulturelle Verhaltensweisen wieder herzustellen. Besonders in hierarchisch strukturierten Familien könnten aus diesem unterschiedlichen Akkulturationsstand Spannungen erwachsen. Dadurch werden übliche Rollenerwartungen erschüttert und Eltern betrachten mehr und mehr ihre Autorität als gefährdet.

Religion bzw. religiöse Orientierung kann hier den Betroffenen helfen, einen Teil dieser Ambivalenzen zu ertragen, indem eindeutige und klare Regeln der Lebensführung vermittelt werden; gleichwohl erzeugt die Religion auch neue Ambivalenzen (z. B. wie eine religiöse Sinnstiftung in der säkularen Moderne noch möglich ist).

Gerade in der Diaspora erlangt der Islam möglicherweise gegenüber migrationsbedingten erlittenen Kränkungen eine Überhöhung und wird stärker identitätsrelevant als in der Herkunftskultur. Dadurch wird die Religiosität bewusster erlebt. In diesem Kontext hat Religion eine bedeutsame Ordnungsfunktion. Das heißt also: Die Orientierung am Islam hilft mit Blick auf den Erziehungskontext, die in der Moderne – übrigens auch für deutsche Eltern – immer schwerer gewordene Frage nach angemessenen Erziehungsinhalten zu vermeiden bzw. zu umgehen. Positiv formuliert gibt der Islam klare Regeln und eine Orientierung vor, reduziert dadurch Komplexität.

Der elterliche Erziehungsstil entfaltet verschiedene Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung. In der erziehungspsychologischen Forschung hat sich die Erkenntnis gefestigt, dass ein autoritativer Erziehungsstil, der elterliche Wärme, Zuwendung und Reziprozität mit elterlicher Kontrolle verschränkt, sich als der optimale für die Entwicklung des Kindes auswirkt. Andere Erziehungsstile, wie etwa ein autoritärer Erziehungsstil, der eher durch Kontrolle und weniger elterlicher Wärme und wechselseitiger Verhandlungsbereitschaft gekennzeichnet, zeigen dagegen eher ungünstige Auswirkungen. Kulturpsychologische Studien machen jedoch darauf aufmerksam, dass dieser Befund zwar für europäische und amerikanische, nicht jedoch für Kinder anderer kultureller Herkunft gültig ist; u. a. deshalb nicht, weil nicht bruchlos von gleichen Erziehungszielen in Migrantenfamilien auszugehen ist (vgl. Leyendecker, 2003). Gerade für Kinder und Eltern mit Migrationshintergrund ist dieser Befund wichtig; denn es stellt sich die Frage, welche Erziehungsziele und welche Erziehungsstile für deren Entwicklung optimal sind und wieweit bspw. eine dominant religiöse Erziehung, die in

gegenwärtigen säkularen Erziehungskonzeptionen, aber auch in Erziehungs- und Bildungsinstitutionen eher nur eine marginale Rolle spielt, sie angemessen für ihre Entwicklungsaufgaben in der Moderne vorbereitet.

In der westlich geprägten erziehungspsychologischen Forschung (Baumrind, 1991; Darling/Steinberg, 1993) wird davon ausgegangen, dass ein autoritativer Erziehungsstil – damit ist eine hohe Zuwendung, Unterstützung, Wärme, hohe Selbständigkeit bei gleichzeitig hohen Forderungen an das Kind gemeint – sich als der optimale für die Entwicklung des Kindes auswirkt, wogegen der autoritäre Erziehungsstil (rigide Durchsetzung der elterlichen Autorität, geringe Selbständigkeit und hohe Kontrolle des Kindes), der vielfach in türkischen Familien vorherrscht, als eher ungünstig für die Entwicklung des Kindes betrachtet wird. Kulturpsychologische Studien zeigen jedoch, dass eine autoritative Erziehung zwar für euroamerikanische Kinder den optimalen Erziehungsstil darstellt, nicht jedoch für chinesische und andere Kinder mit Migrationshintergrund (Kim/Rohner, 2003, in Leyendecker, 2003). Auch wies bspw. Schneewind (2000) jüngst daraufhin, dass ein autoritärer Erziehungsstil unter bestimmten Umständen, und zwar dann, wenn das Kind unter entwicklungsgefährdenden bzw. delinquenzförderlichen Umwelten aufwächst, was in einigen Fällen für türkische Jugendliche zu vermuten ist, als durchaus funktional und sinnvoll zu betrachten ist.

2. Erziehung und Werte

Warum die Engführung von Erziehung und Werten?

Zunächst ist festzuhalten, dass kulturübergreifend Werte die Grundlage alltäglichen Handelns von Individu-

en in einer Gesellschaft bilden (Steinbach/Nauck, 2005). Sie dienen dem Individuum als eine Art Standard und geben Sicherheit bei der Entscheidung zwischen verschiedenen Handlungsalternativen (Schwartz 1992; Knafo/Schwartz, 2001). Da sie Orientierungsmaßstäbe des Handelns für zahlreiche Situationen bieten, können Werte als zentral für die Organisation einer Gesellschaft aufgefasst werden. Inhaltlich bezeichnen kulturelle Werte Überzeugungen, die nicht nur einen spezifisch kognitiven Gehalt aufweisen, sondern, wenn sie aktiviert werden, emotional aufgeladen sind. Sie verweisen auf wünschenswerte Ziele wie z. B. Gleichheit, Gerechtigkeit etc. und dienen als ein Standard, um sowohl Handlungspräferenzen zu bilden als auch individuelle wie kollektive Handlungen und Überzeugungen anderer zu bewerten (Smith/Schwartz, 1997). Als allgemein geteilte Vorstellungen des Gewünschten stellen Werte konstitutive Bestandteile von Gesellschaften und Kulturen dar. Verschiedene Untersuchungen widmeten sich deshalb der Frage, inwieweit eine intergenerative Transmission von Werten unter Migrationsbedingungen – bei einem Wechsel zwischen zwei Gesellschaften bzw. Kulturen – beobachtet werden kann (Knafo/Schwartz, 2001, Nauck/Niephaus, 2001; Phalet/Schönpflug, 2001; Schönpflug, 2001).

Wie halten sich Werte über die Zeit hinweg relativ stabil? Intergenerative Wertetransmission über die elterliche und institutionelle (schulische wie außerschulische) Sozialisation ist der zentrale Mechanismus sowohl des kulturellen Wandels als auch des Fortbestehens einer Kultur. Was die Intensität der Transmission in Familien betrifft, so sind theoretisch zwei Extremfälle denkbar: erstens eine vollständige Transmission, bei der keinerlei Unterschiede mehr in der Werteorientierung zwischen



Außenseiter

Eltern und deren Kindern vorhanden sind, Eltern und ihre Kinder also komplett gleiche Wertorientierungen haben, und zweitens überhaupt keine Transmission, bei der es dann keinerlei Gemeinsamkeiten mehr zwischen Eltern und Kindern gibt (Schönpflug, 2001).

Offenkundig ist, dass beide Extreme höchst problematische Formen sind. Denn einerseits kann die kulturelle Transmission nie völlig exakt bzw. komplett erfolgen, da die Lebensbedingungen der nächsten Generation aufgrund des sozialen Wandels sich immer ein wenig von der vorangegangenen unterscheiden und sie, die nächste Generation, um Handeln zu können, für diese neue Situation auch angemessene Handlungsmuster entwerfen muss. Andererseits kann aber auch jegliches Fehlen von Wertetransmission zwischen den Generationen nicht ernsthaft in Betracht gezogen werden, denn dann könnten sich Generationen kaum verständigen und ein koordiniertes Handeln zwischen den Generationen wäre fast aussichtslos (Boyd/Richerson, 1985). Insofern ist das tatsächliche Ausmaß der intergenerationalen Transmission in der Regel immer zwischen diesen beiden Extremen zu vermuten.

Mit Blick auf die religiösen Orientierungen von Menschen zeigen kulturübergreifende Studien zur Werteforschung (Smith/Schwartz, 1997), dass in den meisten Fällen Religiosität positiv mit traditionellen Werten und negativ mit Hedonismus und Stimulation korreliert. Mit Blick auf islamische Familien in Deutschland ist, diesen Befunden folgend, erwartbar, dass eine stärker traditionsgeleitete Wertebindung gelebt wird sowie eine intensivere Wertetransmission in den Familien erfolgt.

Gerade mit dem Familiennachzug stellt sich für viele (muslimische) Migranten die Frage der Weitergabe der eigenen Tradition und Religion an die nachwachsende Generation um so mehr, je stärker sich die Familien in der Fremde bedroht erleben, Rückzugstendenzen in eigene kulturelle Muster zeigen und das Abgrenzungsbedürfnis stärker erleben. Eine intensive religiöse Orientierung der Erziehung hat aus elterlicher Sicht die Zielsetzung, eine Rückbindung und ein Verstehen der Lebenswelt der Eltern zu gewährleisten und dem Kind die Möglichkeit einer intellektuellen Auseinandersetzung mit der eigenen Tradition zu verschaffen. Während eine religiöse Sozialisation in den islamischen Ländern vielfach vom Kontext unterstützt und zum Teil unreflektiert als eine Alltagsgewissheit übernommen wird, und durch das soziale Umfeld eine Koedukation erfolgt, ist davon auszugehen, dass in der Migrationssituation – dort, wo der bestätigende und unterstützende Kontext entfällt – eine gezielte islamische Erziehung erfolgt. So beobachtet bspw. Schiffauer (1991) in der Migration eine „Islamisierung des Selbst“, die mit einer Individualisierung einhergeht, weil in der Fremde der Islam nicht so sehr die Funktion der kollektiven Vergegenwärtigung und Plausibilisierung der Alltagswirklichkeit hat. Denn in der Migration ist die (eigene religiöse) Gemeinde nicht vorgegeben, sondern sie kann gewählt werden. Durch die stärker individuelle Beschäftigung mit der Religion steht die Suche nach „religiöser Wahrheit“ im Vordergrund; in Folge wird die Zugehörigkeit zum Islam eher spiritualisiert werden.



unerwünscht

Die Zugehörigkeit zum Islam bzw. generell die religiöse Zugehörigkeit ist ein Bestandteil der kulturellen Identität, der jedoch in der Migrationssituation eine besondere Bedeutung bekommt: Sie kann sowohl ein Ausdruck der Selbstausgrenzung (von der Mehrheitsgesellschaft) und Differenzierung, zugleich aber auch ein eher individual-biografisches Merkmal religiöser Bindung sein.

Obwohl in der Moderne Religiosität unter starkem Legitimationsdruck steht, so erfüllt sie eine wichtige Funktionen für die existentielle Sinnstiftung menschlichen Handelns. Vorgänge können (religiös) gedeutet werden, die sonst sinnlos blieben. Die erfahrene Wirklichkeit wird strukturiert und somit verstehbar. Mit Blick auf Erziehung liegt die Funktion religiöser Vorstellungen darin, bei dem Gläubigen bestimmte Handlungsdispositionen und Erwartungen zu wecken, die seine Wahrnehmung der Wirklichkeit, seine Alltagsroutinen und sein Denken lenken.

Innerhalb religiöser Symbolsysteme geht es nicht immer um rationales Verstehen, sondern vielfach eher um die Herstellung einer positiven affektiven und spirituellen Basis zum Glauben. Als exemplarisch ließe sich hier im Islam das Rezitieren, oder Zuhören der Koranverse nennen, die von vielen nichtarabischen Muslimen nicht verstanden werden. Jedoch steht dabei eher die Konstitution eines positiven, wohlwollenden „Habitus“ gegenüber der Religion im Vordergrund; es geht um eine Implementierung eines affektiven Ankers, an den im Laufe der Sozialisation bestimmte Inhalte angeknüpft werden können. Ähnliche Formen der Hinführung zur Religion lassen sich auch in anderen Religionen zeigen. Möglicherweise ist diese frühe Etablierung einer affektiven Basis – und nicht so sehr des rationalen Verstehens –

verantwortlich für eine feste Verankerung des religiösen Systems in der Person.

Die Frage nach der Wirkung religiöser Sozialisation und Werteerziehung kann nicht monokausal betrachtet werden, sondern es gilt, diese wie folgt zu differenzieren: So zeigen bspw. Studien, dass eine angstbesetzte religiöse Sozialisation, bei der Gott in erster Linie als eine strafende Instanz auftritt, bei sensiblen Personen auch zu einem Bruch mit der Religion führt (Oser, Di Loreto/Reich, 1996), also zu keiner Festigung der religiösen Identität beiträgt, sondern letztlich eher kontraproduktive Effekte erzeugt. Dagegen kann die Vermittlung eines Gottesbildes, bei dem Gott als eine schützende, bergende und bedingungslos liebende Macht wahrgenommen wird, selbstwertstabilisierend für Kinder sein (Grom, 1982).

Weiter ist festzuhalten, dass islamische Erziehungsvorgaben und -muster nicht für alle Migranten aus islamischen Familien Gültigkeit haben, da ihre Anwendung vielfach von Merkmalen wie etwa ländliche oder städtische Herkunft, soziale Schicht und Bildungsgrad, Religiosität der eigenen Eltern abhängt; ferner Regeln der Alltagsgestaltung vorindustrieller Kulturen von den Beteiligten vielfach religiös bzw. islamisch begründet werden und zum Teil auch innerhalb des Islam gravierende Unterschiede in den verschiedenen Ausrichtungen vorherrschen (vgl. Stöbe, 1998).

Dennoch ist aber mit Blick auf das interkulturelle bzw. multireligiöse Zusammenleben jede Form (und nicht nur die islamische) einer intensiven religiösen Erziehung problematisch: Die Gefahr der Bildung eines geschlossenen Überzeugungssystems, das zu einer Vereinfachung kindlichen Denkens neigt und möglicherweise zu einer Überschätzung, zu Überlegenheitsansprüchen und Abwertungen anderer Ansichten führt, ist nicht von der Hand zu weisen. Extremformen sind dann komplette Des-/Falschinformationen über die säkulare Mitwelt. Folge ist eine verzerrte Welt- und Wirklichkeitswahrnehmung des Kindes, Beeinträchtigung kindlichen Explorationsverhaltens und kindlicher Kreativität sowie rigides Denken. Darüber hinaus führt eine hohe Geschlossenheit zwar zu einer Sicherheit, aber auch zu einem ausgesprochenem Konformitätsdruck innerhalb der Gruppe: Durch die intensiven Kontakte in der „In-group“ werden Abweichungen weniger toleriert, wodurch die Entstehung eines dichotomen Weltbildes (Wir-Ihr; Freund-Feind, gläubig-ungläubig etc.) gefördert wird.

Abschließend ist dabei festzuhalten, dass nicht nur islamische Erziehungskonzeptionen, sondern generell religiös-traditionale Erziehungskonzeptionen im Widerspruch mit der säkularen Moderne liegen. Was bspw. die Sexualität betrifft – insbesondere die Überwachung der weiblichen Sexualität –, so ist der restriktive Umgang nicht nur eine spezifisch islamische Haltung, sondern ein typisches Zeichen religiös fundamentalistischer Orientierungen (z. B. die christlich fundamentalistische Gruppe der 12 Stämme, die ihre Kinder nicht in den Sexualkundeunterricht schicken).

3. Elternbildung – institutionelle Bedingungen und thematische Fokussierungen

Muslimische Familien werden in der Praxis häufig als durch institutionelle Elternbildungsmaßnahmen schwer erreichbar betrachtet. Um diese Familien dennoch in Beratungskontexte einzubinden, gilt es, die Prinzipien der Niedrigschwelligkeit von Institutionen konsequenter und erweitert anzuwenden. Als Maßnahmen der Niedrigschwelligkeit gelten u. a. folgende Aspekte:

- Bürgerfreundliche Öffnungszeiten; auch Terminangebote außerhalb der offiziellen Sprechzeiten.
- Kurze Wartezeiten (Zwischen Anmeldung und dem ersten Termin sollten nicht mehr als vier Wochen liegen).
- Einfaches (weniger komplex und verschriftlichtes) und bürgerfreundliches Anmeldeverfahren.
- Gebührenfreiheit.
- Fremdsprachliche Informationen (für Migranten) und Berücksichtigung sowie Anerkennung religiös unterschiedlicher Lebensentwürfe.

Auf welche inhaltlichen Punkte gilt es, primär zu fokussieren?

Die sichere Bindung

Eindeutig zeigt die Forschung, dass die in den ersten beiden Lebensjahren etablierte sichere Mutter-Kind-Bindung eine bedeutsame Entwicklungsressource darstellt. Dieser Befund sollte in Erziehungs- und Familienberatungsstellen, Jugendämtern etc., insbesondere gegenüber (muslimischen) Migrantenfamilien und -müttern stärker kommuniziert werden. Vielfach fehlt in diesem Punkt das notwendige Wissen um Entwicklungsgesetzmäßigkeiten, Entwicklungstempo und sensible Phasen in der Entwicklung des Kindes. Dabei kann auch direkt auf koranische Inhalte angeknüpft werden, die eine intensive Mutter-Kind-Beziehung in den ersten zwei Lebensjahren vorsehen, um (muslimischen) Migranteneltern das Risiko einer Bindungsstörung beim Kind durch unreflektierte „Verfrachtungen“ des Kindes – je nach ökonomischer Situation – in die Heimat, zu den eigenen Eltern, Verwandten etc. zu vermitteln.

Resilienzfördernde Erziehung

In der pädagogischen Praxis können über die Verbesserung der Erziehungsqualität der Eltern resilienzfördernde Wirkungen erzielt werden; wenn bspw. dem Kind systematisch beigebracht wird, eine aktive Problembewältigung zu betreiben, d. h. wenn das Kind bei auftretenden (mit eigenen Kompetenzen lösbaren) Problemen diese nicht verleugnet oder vermeidet, sondern diese angeht und Eltern das Kind dazu auch animieren. Dadurch kann eher das Gefühl der Selbstwirksamkeit, also das Gefühl der eigenen Kontrolle über die Entscheidungen, erworben werden.

Das kann durch einen systematischen Einbezug des Kindes in Entscheidungsprozesse und durch die Verantwortungsübernahme des Kindes gefördert werden. Auch

hier gilt es, Migranteneltern die Bedeutung des Einbezuges eines Kindes in familiäre Entscheidungsprozesse zu verdeutlichen und bei ihnen die zum Teil vorherrschende traditionelle Haltung „Es ist doch noch ein Kind“ zu überwinden. Insbesondere gilt es, die vielfach fehlende Erziehung zur Selbständigkeit in der frühen Kindheit – insbesondere bei Söhnen – zu thematisieren: Diese Haltung hatte historisch seine Berechtigung; die Kindheit war aufgrund einer hohen Säuglings- und Kindersterberate eine fragile Phase weshalb das Kind kaum Belastungen ausgesetzt wurde, gegenwärtig schränkt dies aber die Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder ein. (Migranten)Eltern soll die eindeutige Botschaft vermittelt werden: Verwöhnung durch mangelnde Selbständigkeitserziehung ist nicht nur ein Zuviel an Liebe, sondern auch ein Zuwenig an Zutrauen zum Kinde.

Gefahren von Abschottung und Isolation

Häufig betrachten muslimische Eltern eine komplette Assimilation ihrer Kinder an deutsche Lebensverhältnisse als ihre größte Sorge. Sie befürchten eine kulturelle und religiöse Entfremdung und versuchen dieser Sorge mit einer intensiveren religiösen Werteerziehung entgegenzutreten. Jedoch ist hier zu verdeutlichen, dass zwar das Aufwachsen in liberalen Gesellschaften gewisse Entwicklungsrisiken für Kinder bergen, vor denen die Eltern ihre Kinder durch eine starke religiöse Erziehung zu schützen versuchen. Es muss aber deutlich gemacht und reflektiert werden, ob und inwiefern religiös geschlossene Gruppen bestimmte Risiken (Drogen- und Alkoholgebrauch, traumatisches Erlebnis elterlicher Scheidungen etc.) nur dadurch senken, indem sie die Auftretenswahrscheinlichkeit für andere Risiken (rigide Persönlichkeit, geringe Autonomie im Denken etc.) erhöhen. Diese Gefahren einer Abschottung und Isolation werden natürlich größer, je weniger authentische Kontakte und persönliche Bekanntschaften mit deutschen Familien stattfinden; dann wird die Möglichkeit einer Gegen-Erziehung – und zwar gegen explizit westliche bzw. als westlich gehaltene Werte – wahrscheinlicher. Eine behütende, überbehütend-kontrollierende Erziehung ist in der Regel die Folge, was die Entwicklung und Entfaltung der Kinder einschränkt.

Hier sollten Erziehungsinstitutionen wie Kindertagesstätten und Schulen für größere Transparenz ihrer erzieherischen Ziele sorgen; denn vielfach existieren unter Migranteneltern verzerrte Erziehungsvorstellungen über „typisch deutsche Erziehung“, Fehldeutungen der frühen Selbständigkeitserziehung als eine „kalte und lieblose Haltung“ zum Kinde, was sie eher animiert, unhinterfragt an den eigenen, zum Teil dysfunktional gewordenen Erziehungsmustern festzuhalten. Diese Formen der ethnischen bzw. religiösen Einkapselung sind – und das sollte mit Nachdruck festgehalten werden – nicht ausschließlich ein Spezifikum der Muslime in Deutschland, sondern sind bspw. auch sehr stark in der griechischen Migrantengemeinschaft in Deutschland zu beobachten, die nicht muslimischen Glaubens ist (vgl. Boos-Nünning/Karakasoglu, 2005). Auch frühere Studien (Holtbrügge, 1975) zeigten eine unter griechischen Migranten genauso hohe, wenn nicht sogar noch höhere religiöse Orientierung in der Erziehung wie unter türkischen Migranten.

Mit Blick auf die Erfahrungen der Sinnhaftigkeit des eigenen Lebens können Formen religiöser Überzeugungen im Leben von Risikokindern (in diesem speziellen Fall von Migrantenkindern) auch als ein Schutzfaktor betrachtet werden (King/Furrow, 2004). Sie geben ihnen ein Gefühl, dass ihr Leben einen Sinn und eine Bedeutung hat; vermitteln die Überzeugung, dass sich die Dinge trotz Not und Schmerz am Ende zum Guten wenden können. Religiosität von Migrantenkindern in Bildungseinrichtungen ist daher nicht von vornherein argwöhnend oder irritiert zu registrieren.

Wider kulturalistische Unterstellungen

In Erziehungsdiskursen werden vielfach Fremdheiten und kulturelle Distanzen immer wieder konstruiert, indem der Islam auf seine antiwestlichen und explizit vormoderne Dimensionen reduziert wird. Und das, obwohl in verschiedenen Studien dokumentiert, muslimische Jugendliche wie auch ihre Familien in ihrem Sozialisationsprozess nicht von homogenen eigenkulturellen oder -religiösen „Blöcken“ beeinflusst werden, sondern vielfach in ihrem Alltag typische pragmatische Patchwork-Aktivitäten eingehen, d. h. sich das jeweils für sie funktional und passend erachtete Element der jeweiligen Referenzgruppe (z. B. der türkischen und deutschen) aneignen. Hier ist immer wieder hilfreich, kulturell-religiöse Differenzen von Modernitätsunterschieden in der Lebensgestaltung zu trennen.

Kontraproduktiv für die soziale sowie pädagogische/therapeutische Arbeit ist die Kulturalisierung von Lebenslagen bzw. eine Konzeption von Kultur, die das Verhältnis von Individuen zu ihren Zugehörigkeiten als ein Marionettenverhältnis betrachtet und die Eigendynamik sowie die Widerständigkeit von Subjekten nicht thematisiert, d. h. nicht berücksichtigt, dass Menschen auch explizit gegen kulturelle Vorgaben agieren können. Leiprecht und Lutz (2006) schlagen als eine grundlegende Strategie sozialpädagogischer Reflexion eine Intersektionalitätsanalyse vor, die den gleichzeitigen Einfluss von Geschlecht, Ethnie, Schicht, Nationalität, sexuelle Orientierung etc. untersucht, um keiner falschen Homogenisierung zu erliegen. Die Anforderung dabei ist, dass stets mehr als eine Differenzlinie betrachtet wird; denn soziale Gruppen sind kaum homogen, sondern eher heterogen. Unangemessen sind Strategien, die etwa alle Handlungen eines Menschen nur aus der Klasse, dem Geschlecht, der Kultur, der Religion etc. ableiten. Nur genaue Kenntnisse über die konkreten Menschen, über ihre Lebenslage und Situation, über ihre subjektiven Begründungsmuster erlauben Ableitungen aus den Makrostrukturen; hingegen sagen allgemeine Merkmale wie etwa Religiosität noch nichts über die besonderen Verhältnisse des Individuums, seine Möglichkeiten und seine Behinderungen, aus.

Analysen, die das Verhältnis von Mehrheiten zu Minderheiten thematisieren, sollten deshalb darauf achten, mit welchen Flexibilitäten/Starrheiten Minderheiten und Mehrheiten ausgestattet werden. Häufig ist das Verhalten der Mitglieder der Mehrheit vielschichtig, situationsangemessen, reflektiert, Verhaltensweisen der Minderheit dagegen vorhersagbar, der Tradition verhaftet, sind kaum

individuelle Noten des eigenen Handelns sichtbar. Wird in die Konstruktion des „Anderen“ ein Marionettenmodell eingeschrieben? Wird der Andere betrachtet als reflexhaftes Agens überindividueller Vorgaben mit der Folge der Zementierung der Differenz? Exemplarische Beispiele, die solchen subtilen Ausgrenzungen Vorschub leisten, gibt es leider zuhauf; am bekanntesten sind illustre und medienwirksam inszenierte Reisebeschreibungen aus dem „anatolischen Hinterland“, populäre Pamphlete über Ehemuster von Migranten, „unrettbar“ verlorenen Söhnen und Bräuten, Verallgemeinerungen und Kulturalisierungen biografischer Wunden und gescheiterter Lebensentwürfe.

Literatur

- Baumrind, D. (1991): Effective parenting during early adolescence transition. In P.A. Cowan/M. E. Hetherington (Eds.): Family transitions (pp. 111–163). Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Boos-Nünning, U./Karakasoglu, Y. (2005): Viele Welten. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann.
- Boyd, R./Richerson, P. H. (1985): Culture and the evolutionary process. Chicago: University of Chicago Press.
- Buriel, R./de Ment, T. (1997): Immigration and Sociocultural Change in Mexican, Chinese, and Vietnamese American Families. In: A. Booth, A. C. Crouter/N. Landale (Eds.): Immigration and the family (pp. 165–201). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Darling, N./Steinberg, L. (1993): Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487–496.
- Garcia Coll, C./Magnusson, K. (1997): The psychological experience of immigration: A developmental perspective. In: A. Booth, A. C. Crouter/N. Landale (Eds.): Immigration and the family (pp. 91–132). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gaschke, S. (2001): Die Erziehungskatastrophe. Kinder brauchen starke Eltern. München: Heyne.
- Gerster, P./Nürnberg, C. (2001): Der Erziehungsnotstand. Wie wir die Zukunft unserer Kinder retten. Berlin: Rowohlt.
- Grom, B. (1992): Religionspsychologie. München: Kösel-Verlag.
- Holtbrügge, H. (1975): Türkische Familien in der Bundesrepublik. Erziehungs Vorstellungen und familiäre Rollen- und Autoritätsstruktur. Duisburg: Verlag der Sozialwissenschaftlichen Kooperative.
- King, P. E./Furrow, J. (2004): Religion as a Resource for Positive Youth Development: Religion, Social Capital, and Moral Outcomes. *Developmental Psychology*, 40, 703–713.
- Knafo, A./Schwartz, S. H. (2001): Value Socialization in Families of Israeli-Born and Soviet-Born Adolescents in Israel. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 32(2): 213–228.
- Leiprecht, R./Lutz, H. (2006). Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse und Geschlecht. In: R. Leiprecht/A. Kerber (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft (S. 218–234). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Leyendecker, B. (2003): Frühe Entwicklung im soziokulturellen Kontext. In: H. Keller (Hg.): Handbuch der Kleinkindforschung (S. 381–431). Bern: Huber.
- Nauck, B./Niephaus, Y. (2001): Intergenerationale Konflikte und gesundheitliche Belastungen in Migrantenfamilien. In: P. Marschalck/K. H. Wiedl (Hrsg.): Migration und Krankheit (S. 217–250). Osnabrück: Schriften des Instituts für Migrationsforschung und interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück.
- Phalet, K./Schönpflug, U. (2001): Intergenerational transmission in Turkish immigrant families: Parental collectivism, achievement values and gender differences. *Journal for Comparative Family Studies*, 32, 489–504.
- Oser, F./Di Loreto, O./Reich, K. H. (Hrsg.) (1996): Eingebettet ins Menschsein: Beispiel Religion. Aktuelle psychologische Studien zur Entwicklung von Religiosität (S. 69–87). Lengerich: Pabst Verlag.
- Schneewind, K. A. (2000): Kinder und elterliche Erziehung. In: W. Lauterbach/A. Lange (Hrsg.): Kinder in Familie und Gesellschaft zu Beginn des 21sten Jahrhunderts – Konstanz und Wandel des Kindseins (S. 187–208). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Schiffauer, W. (1991): Die Migranten aus Subay. Türken in Deutschland. Eine Ethnographie. Stuttgart: Klett-Cotta
- Schönpflug, U. (2001): Intergenerational Transmission of values: The role of transmission belts. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 174–185.
- Schwartz, S. (1992). Universals in the structure and content of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In: M. P. Zanna (Ed.): Advances in experimental social psychology. Vol. 25 (pp.1–65). Orlando, Florida: Academic.
- Smith, P./Schwartz, S. (1997): Values. In: J. Berry, M. Segall/C. Kagitcibasi (Eds.): Handbook of cross-cultural psychology: Volume 3 Social behavior and applications. Boston: Allyn & Bacon.
- Steinbach, A./Nauck, B. (2005): Intergenerationale Transmission in Migrantenfamilien. In: U. Fuhrer/H.-H. Uslucan (Hrsg.): Familie, Akkulturation und Erziehung (S. 111–125). Stuttgart: Kohlhammer.
- Stöbe, A. (1998): Die Bedeutung des Islam im Sozialisationsprozess von Kindern türkischer Herkunft und für Konzepte interkultureller Erziehung. Diss. Gesamthochschule Essen.
- Uslucan, H.-H. (2005): Lebensweltliche Verunsicherung türkischer Migranten. *Psychosozial*, 28 (1), 111–122.

PD Dr. Haci-Halil Uslucan ist Vertretungsprofessor für Pädagogische Psychologie an Helmut-Schmidt-Universität Hamburg

Michael Tunç: Alles nur fremd und anders? Väter mit Zuwanderungsgeschichte in der Forschung und der Praxis interkultureller Elternbildung¹

Einleitung

Während väterspezifische Angebote in der Eltern- und Familienbildung insgesamt verstärkt nachgefragt werden, nehmen Väter mit Zuwanderungsgeschichte an solchen Veranstaltungen von Familienbildungsstätten bei weitem nicht in dem Umfang teil, wie es ihrem Anteil an der Gesamtbevölkerung entsprechen würde (vgl. MGSSF NRW 2004). Sie scheinen aber nicht nur eine schwer zu erreichende Zielgruppe der Eltern- und Familienbildung zu

sein, auch in der Politik sind Väter mit Zuwanderungsgeschichte kaum Thema: Immer wieder feiern Verantwortliche in der Familienpolitik zwar die stetig steigenden Anteile von Vätern, die Elternzeit nehmen. Und seit der Einführung der neuen Elterngeldregelung und der Option der „Papamonate“ ist Vaterpolitik in Deutschland ein viel diskutiertes Thema. Unterstützt durch eine moderne und gleichstellungsorientierte Familienpolitik sollen Väter sich mehr in der Erziehungsarbeit engagieren. So ist es begrüßenswert, wenn ungefähr 16% aller gewährten

Bezüge von Elterngeld der Geburten von Januar und Februar 2008 von Vätern wahrgenommen wurden (vgl. Statistisches Bundesamt 2009). Daten über den Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund am Elterngeldbezug wurden bisher jedoch nicht veröffentlicht. Und in den umfangreichen Debatten um aktives Vatersein und um Lösungen für väterliche Vereinbarkeitsprobleme zwischen Beruf und Familie kommen Väter mit Zuwanderungsgeschichte auch so gut wie nicht vor.

Demgegenüber reißen die öffentlichen Diskurse über Probleme im Geschlechterverhältnis zwischen Frauen und Männern mit Zuwanderungsgeschichte nicht ab – besonders im Zusammenhang mit dem Thema Islam. Aus Mangel an systematisch vergleichenden Forschungen über Väter mit und ohne Zuwanderungsgeschichte bzw. verschiedener Religionszugehörigkeit sind diese Debatten selten empirisch fundiert. Diese Schieflage im Umgang mit migrantischen Vätern lässt sich charakterisieren als Spannung zwischen der Skandalisierung in öffentlichen Diskursen auf der einen Seite und der Vernachlässigung in der (Väter-)Forschung auf der anderen Seite (vgl. Tunç 2007). Zwar wird in Fachkreisen gefordert, dass die Väterforschung Menschen mit Zuwanderungsgeschichte stärker wahrnimmt (vgl. Cyprian 2007). Diese Forderung wurde aber bisher kaum eingelöst. Im Mainstream bisheriger deutschsprachiger Väterforschung und der Väterpolitik werden Zugewanderte bislang nicht systematisch berücksichtigt, auch nicht in neueren Veröffentlichungen des Bundesfamilienministeriums wie „Facetten der Vaterschaft. Perspektiven einer innovativen Väterpolitik“ (2006).

Migration, Männer-/Väterforschung und Intersektionalität

So genannte intersektionelle Ansätze untersuchen die Überschneidungen verschiedener Kategorien sozialer Differenzierung wie Geschlecht, Ethnizität, Klasse und Alter, um die Komplexität des Themas „Männlichkeit/Väterlichkeit und Migration“ verständlich zu machen (vgl. auch Tunç 2008a). Warum ist diese Perspektive erforderlich?

Männer/Väter mit Zuwanderungsgeschichte können einerseits – vor allem gegenüber Migrantinnen – von ihrer dominanten Position als Mann im Geschlechterverhältnis profitieren. Andererseits können Migrantinnen und Migranten von Ausgrenzung und Marginalisierung betroffen sein, die mit ihrer ethnisch-kulturellen Zugehörigkeit zusammenhängt, z. B. in den Bereichen Bildung und Arbeitsmarkt. So

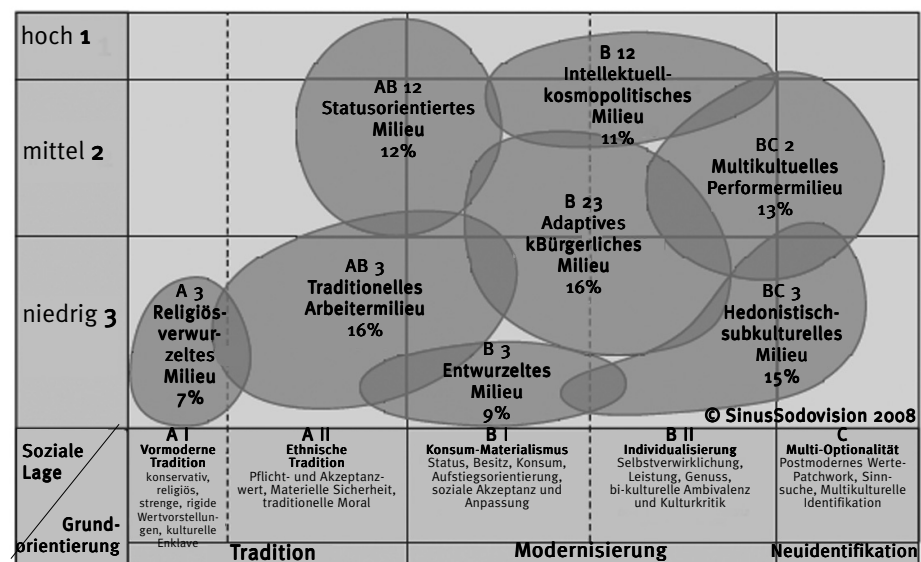
kann auch bei migrantischen Männern ihre „Zuwanderungsgeschichte“ als Faktor der Benachteiligung den Faktor „Geschlecht“ überlagern und in bestimmten Kontexten zu Nachteilen führen (vgl. z. B. Spindler 2006, S. 75). In diesem Sinne steht die Männlichkeitsforschung vor der Herausforderung, ambivalente und widersprüchliche Positionierungen der Männer (mit Zuwanderungsgeschichte) verständlich machen zu müssen. Sie muss offen dafür sein, dass sich kontextabhängig und situationsbedingt andere Differenzkonstellationen ergeben und möglicherweise wechselnde Überlagerungen auftreten: „Ein homosexueller, muslimischer Migrant, der Wirtschaftswissenschaften studiert, könnte beispielsweise aufgrund seiner sexuellen Identität und/oder seiner Religion und/oder seiner ethnischen Herkunft von Diskriminierung betroffen sein. Gleichzeitig stehen ihm aufgrund seiner Geschlechtszugehörigkeit und seines Bildungshintergrundes verschiedene Ressourcen zur Verfügung, die ihn in diesen Aspekten privilegieren“ (Czollek/Weinbach 2008, S. 64). Praxisrelevant ist diese intersektionelle Methode für die Fallanalyse und das Fallverstehen als einer zentralen Grundkompetenz Sozialer Arbeit bzw. Pädagogik.

Immer häufiger wird im Kontext intersektioneller Analysen argumentiert, dass mitunter das Bildungsniveau von größerer Bedeutung als ethnisch-kulturelle oder religiöse Einflussfaktoren ist, bzw. diesbezüglich Wechselwirkungen zu wenig beachtet werden. Das leitet über zu einer Studie, in der dieses Thema virulent wird.

Exkurs: Die Sinus Migranten-Milieus

Sinus Sociovision ermittelte 2007 und 2008 in einer repräsentativen empirischen Studie acht unterschiedliche Milieus von Menschen mit Migrationshintergrund,² in denen sich Personen verschiedener ethnisch-kultureller Hintergründe zusammenfassen lassen:³

Sinus-Migranten-Milieu® in Deutschland 2008



1. Statusorientiertes Milieu (12%),
 2. Adaptives bürgerliches Milieu (16%),
 3. Multikulturelles Performermilieu (13%),
 4. Religiös-verwurzeltes Milieu (7%),
 5. Entwurzeltes Milieu (9%),
 6. Hedonistisch-subkulturelles Milieu (15%),
 7. Intellektuell-kosmopolitisches Milieu (11%)
 8. Traditionelles Arbeitermilieu (16%)
- (Vgl. Wippermann/Flaig 2009, S. 8)

Der Erkenntnisgewinn des (Milieu)Ansatzes der Migranten-Milieus ist es, Milieuzugehörigkeit und ethnisch-kulturelle Herkunft der Zugewanderten zu entkoppeln. Als wichtigste Erkenntnisse der Sinus-Studie Migranten-Milieus sind zu nennen:

- Die Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland sind bezüglich ihrer Milieus und sozialen Lagen, ihrer Lebensweisen und Lebensauffassungen eine sehr vielfältige Gruppe.
- Gern in Deutschland leben 83% der Untersuchten, 42% sogar sehr gern. 82% fühlen sich eng mit Deutschland und 68% eng mit dem Herkunftsland verbunden. Diese Orientierungen sind also eher als sich ergänzend als sich gegenseitig ausschließend zu sehen.
- Bedeutsam ist die Erkenntnis, dass auch die soziale Lage gewisse Einflüsse auf die Lebensstile und Alltagskultur der Migranten-Milieus hat. Und: „Menschen des gleichen Milieus mit unterschiedlichem Migrationshintergrund verbindet mehr miteinander als mit dem Rest ihrer Landsleute aus anderen Milieus. Man kann also nicht von der Herkunftskultur auf das Milieu schließen“ (Hervorhebung im Original, Wippermann/Flaig 2009, S. 7).
- Wesentlich bildungsabhängig ist die erfolgreiche Etablierung in der deutschen Gesellschaft: Sich zu etablieren gelingt demnach leichter, je „höher das Bildungsniveau und je urbaner die Herkunftsregion“ (Wippermann/Flaig 2009: 10).
- Oft überschätzt wird bei Menschen mit Migrationshintergrund der Einfluss religiöser Traditionen: Drei Viertel der Untersuchten lehnt fundamentalistische Einstellungen ab und 84% der Befragten äußern die Ansicht, Religion sei Privatsache. 56% fühlen sich einer der großen christlichen Konfessionen zugehörig, 22% sind Muslime. Lediglich in einem kleinen Milieu, dem religiös verwurzelten Milieu (7%), kommt der Religion eine den Alltag bestimmende Funktion zu.
- Die meisten Menschen mit Migrationshintergrund verstehen sich als Angehörige der multi-ethnischen deutschen Gesellschaft, möchten aber ihre kulturellen Wurzeln nicht vergessen: „Viele, insbesondere in den soziokulturell modernen Milieus, haben ein bi-kulturelles Selbstbewusstsein und eine postintegrative Perspektive. Das heißt, sie sind längst in dieser Gesellschaft angekommen. Vor diesem Hintergrund beklagen viele – quer durch die Migranten-Milieus – die mangelnde Integrationsbereitschaft der Mehrheitsgesellschaft und das geringe Interesse an den Eingewanderten“ (Flaig/Wippermann 2009, S. 10).
- Von Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen berichten ungefähr ein Viertel der Menschen mit Mi-

grationshintergrund, insbesondere in Milieus unterer sozialer Lagen. Diese Einstellungen teilen sie jedoch in gleicher Weise mit Milieus der Unterschicht ohne Migrationshintergrund.

- Mit 69% ist die Leistungsbereitschaft und der Wille zum gesellschaftlichen Aufstieg bei Menschen mit Migrationshintergrund stärker ausgeprägt als bei der deutschen Bevölkerung ohne Migrationshintergrund (57%).

Mit Blick auf ihre Erkenntnisse der Sinus-Studie zu Migrantenmilieus kritisieren Carsten Wippermann und Berthold Bodo Flaig (2009: 10) den Integrationsdiskurs in Deutschland als „allzu stark auf eine Defizitperspektive verengt, so dass Ressourcen an kulturellem Kapital von Migranten, ihre Anpassungsleistungen und der Stand ihrer Etablierung in der Mitte der Gesellschaft unterschätzt werden.“

Die Sinus-Studie Migranten-Milieus

Gleichstellung und Elternmilieus

Wichtige Impulse für dieses Forschungsfeld Gender und Migration enthält die Sinus-Studie Migranten-Milieus (siehe Grafik), die auch eine Auswertung zum Thema Gender enthält (BMFSFJ 2007). Die Sinus-Studie kommt u. a. zu dem Ergebnis, dass der Wert Gleichstellung in besser gebildeten Migranten-Milieus stärkere Zustimmung findet. Und im Vergleich ähneln sich die Einstellungen zur Geschlechterdemokratie von mehrheitsdeutsches Milieu und Migrantenmilieus, jeweils abhängig von ihren sozialen Lagen: Besser Gebildete stimmen dem Wert Gleichberechtigung demnach eher zu als weniger Gebildete. Insgesamt ist die zweite Generation der Migrantinnen und Migranten mehrheitlich gleichstellungsorientiert (vgl. BMFSFJ 2007). Angela Icken verdeutlicht anhand der Ergebnisse der Sinus-Studie Migranten-Milieus, inwiefern die Einstellungen der Untersuchten zur Gleichstellung mit dem Bildungsniveau zusammenhängen: „Vor allem die Migrantinnen und Migranten mit einer guten Ausbildung und einem zufriedenen Einkommen haben die Gleichstellung der Geschlechter als soziale Norm akzeptiert. Sie ist dort als gesellschaftlicher Wert akzeptiert. Schwieriger ist es dagegen in den Milieus, die weder bildungsmäßig noch im Hinblick auf ihre finanzielle Situation Anschluss an die deutsche Gesellschaft gefunden haben. Sie hat die Gleichstellung der Geschlechter nicht oder allenfalls nur wenig erreicht.“ (Icken 2008: 18)

Die Erkenntnisse der Sinus Migranten-Milieus finden Verwendung in einer Herkunft übergreifenden vergleichenden Sinus-Elternstudie. Die Studie „Eltern unter Druck“ (Merkle/Wippermann 2008) untersuchte Milieus von Eltern in Deutschland, ihre Erziehungspraxen und Problemlagen. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass Elternmilieus von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte und damit verbunden Vätern mit Zuwanderungsgeschichte ähnlich vielfältig sind wie die der Eltern ohne Zuwanderungsgeschichte. Diese Tatsache möchte ich hervorheben, weil diese Vielfalt in öffentlichen und fachlichen

Diskursen bisher wenig repräsentiert ist und für Politik und Pädagogik stärker handlungsleitend sein sollte. Die Studie dokumentiert zwar auch, dass in solchen vergleichenden Untersuchungen noch methodische Probleme zu lösen sind. Aber es muss positiv vermerkt werden, dass dieser Ansatz für vergleichende Forschungen zwischen Eltern mit und ohne Zuwanderungsgeschichte grundsätzlich richtungsweisend ist, insbesondere für das Verstehen des Alltags, der Probleme und Bedürfnisse verschiedener Elternmilieus von Zugewanderten der zweiten Generation. Die im Titel formulierte Frage nach Fremdheit und Differenz zwischen Männern/Vätern unterschiedlicher Herkunft lässt sich angesichts der lückenhaften Forschungslage kaum beantworten. Aber insbesondere angesichts der dargestellten Einflüsse des Bildungsniveaus auf Geschlechterleitbilder kann man wohl davon ausgehen, dass es gleichermaßen Unterschiede wie Gemeinsamkeiten gibt.

Geschlechterverhältnisse und muslimische Zugewanderte

Ein Teil der Menschen mit Zuwanderungsgeschichte sind Muslime, daher sind Elternmilieus und Väter auch vor dem Hintergrund der Vielfalt religiöser Orientierungen zu untersuchen. Barbara Thiessen vom DJI kommt in ihrer Expertise für das Bundesfamilienministerium zu folgender Schlussfolgerung: „Familien mit muslimischem Hintergrund leben überwiegend integriert und assimiliert in Deutschland. Religionszugehörigkeit reicht als Merkmal einer Gruppenbeschreibung nicht aus, da muslimische Familien äußerst divers sind, sie sich nach Schicht, Bildungsgrad, Herkunftsregion, Aufenthaltsdauer in Deutschland, Einwanderungsgeneration und praktizierter Religiosität im Alltag erheblich unterscheiden“ (Thiessen 2007, S. 5).

Die mitunter stärkere Geschlechtertrennung in muslimischen Familien ist für die Handlungsspielräume der Mädchen und Frauen problematisch, es kommt aufgrund der nachgewiesenen hohen Bildungs- und Berufsorientierung junger Frauen zu Spannungen. „Eine wesentliche Beobachtung muslimischer Familien ist, dass hier der Zusammenhalt der Familie vor individueller Entfaltung steht. Hintergrund ist, dass sowohl in islamischen als auch in ländlichen Kulturen ebenso wie in unteren sozialen Milieus traditionelle Werthaltungen dominieren. Sie sind besonders verfestigt, wenn sich untere soziale Milieus und muslimischer Migrationshintergrund überschneiden“ (Thiessen 2007, S. 5 f.).

Zusammenfassend stellt Thiessen fest, dass noch erheblicher Forschungsbedarf besteht, auch bzgl. grundsätzlicher struktureller Geschlechterfragen wie der „beruflichen Einbindung von Frauen aus muslimischen Familien und Auswirkungen der Vereinbarkeitsproblematik auf die Familiendynamik“ (Thiessen 2007, S. 28).

Annika Natus (2008) untersuchte in ihrer explorativen qualitativen Studie „Verschleierte Gemeinsamkeiten“ Geschlechterleitbilder von zwei muslimischen jungen Frauen und Männern einer international ausgerichteten, deutschsprachigen Moschee. Sie resümiert: „Die Befrag-

ten weisen eine hohe Akzeptanz von Werten und Einstellungen auf, die in der Aufnahmegesellschaft in Bezug auf das Geschlechterverhältnis vorherrschen.“ (Natus 2008, S. 223) Kommt es im Umgang mit den als islamisch wahrgenommenen Werten wie Treue, selbstbestimmte Partnerwahl, Liebe, voreheliche Keuschheit und Schutz des religiösen Bewusstseins zu Konflikten mit so genannten westlichen Werten, „wird mit Hilfe der islamischen Religion eine Synthese gefunden, die für die Befragten sowohl innerhalb der islamischen Gemeinschaft als auch in der Aufnahmegesellschaft vertretbar ist“ (Natus 2008, S. 223). Im Falle von Spannungen zwischen islamisch begründeten Glaubensgrundlagen und Werten der Aufnahmegesellschaft erkennt Natus keine „Ablehnung der Werte der Aufnahmegesellschaft, sondern eine mehr oder weniger starke Anpassung der Glaubensvorstellungen an diese“ (Natus 2008, S. 223).

Abschließend ist zu sagen, dass man Glauben jedoch auch stärker als Ressource der (muslimischen) Menschen mit Zuwanderungsgeschichte anerkennen sollte anstatt ihn, wie bisher sehr oft, lediglich für Probleme und konservative Geschlechterverhältnisse von Muslimen verantwortlich zu machen (vgl. Thiessen 2007).

Väter in der interkulturellen Elternbildung

Im Folgenden werden Väter in der interkulturellen Elternbildung in den Blick genommen. Dieses Arbeitsfeld steht noch ganz am Anfang seiner Entwicklung, aber immerhin gibt es auch erste gute Erfahrungen, die inzwischen teilweise auch dokumentiert sind.⁴ Ohne die Grundhaltung der Ressourcenorientierung gegenüber der Zielgruppe wird interkulturelle Elternbildung nicht erfolgreich sein: Nur, wenn man Männern/Vätern mit Zuwanderungsgeschichte ein eigenes Interesse an einem Wandel der Geschlechterverhältnisse zutraut, wird man sie mit Angeboten der Familien- und Elternbildung bzw. der Männer- und Väterarbeit überhaupt erreichen bzw. Fortschritte erzielen. Eine solche ressourcenorientierte Haltung ist auch dann von großer Bedeutung, wenn die Eltern/Väter massive Probleme dabei haben, evtl. gewünschte Veränderungen und andere Lebensentwürfe als die der Eltern- generation zu verwirklichen. Denn in bestimmten Milieus bemühen sich Männer/Väter mit Zuwanderungsgeschichte um Veränderungen, die sich in der Spannung zwischen traditionellen und modernen Orientierungen befinden.

Der Coach e. V. als Beispiel guter Praxis

Bevor auf die Väter in der interkulturellen Elternarbeit des Coach e.V. näher eingegangen wird, wird nun einleitend der Verein Coach e.V. kurz vorgestellt:⁵ Der Coach e. V. wurde 2004 als Kölner Initiative zur Bildung und Integration junger Migranten gegründet und ist seit 2008 eine anerkannte Beratungsstelle des Jugendamtes der Stadt Köln und des Landschaftsverbands Rheinland (LVR). Der Coach e. V. berät, begleitet und fördert junge Menschen sowie Familien mit Zuwanderungsgeschichte, damit sie sich erfolgreich in die deutsche Gesellschaft integrieren. Die Kinder und Jugendlichen der Familien,

die an den Beratungs- und Bildungsangeboten von Coach teilnehmen, sind zwischen 12 und 21 Jahre alt, die Familien sind meist türkischer Herkunft. Zurzeit erreicht der Verein ca. 250 Familien.

Das Gesamtkonzept fußt auf folgenden drei Säulen:

1. Förderung und Kompetenzentwicklung im schulischen und sprachlichen Bereich. Dieses Arbeitsfeld umfasst Hausaufgabenhilfe, Sprachförderung und zusätzliche Module wie beispielsweise „Lernen lernen“, d. h. die Förderung der Lernkompetenzen der Kinder und Jugendlichen.
2. Themenbezogene Gruppenarbeit: Das zentrale Thema in diesem Bereich ist die Berufsorientierung. Daneben werden für die 5. bis 9. Klasse geschlechtshomogene Gruppen angeboten d. h. Mädchen- und Jungenarbeit, z. B. zum Thema der Identitätsbildung zwischen eigenen, familiären und gesellschaftlichen Erwartungen. Ab der 10. Klasse rücken dann stärker Themen wie beispielsweise politische Bildung zum Demokratieverständnis, interkulturelle/interreligiöse Bildungsangebote usw. in den Mittelpunkt der Gruppenarbeit, die dann mehrheitlich geschlechtsheterogenen angeboten werden.
3. Elternarbeit (dazu siehe folgender Abschnitt).

Getragen wird dieses Gesamtkonzept vom Prinzip der Freiwilligkeit gegenüber den Kindern/Jugendlichen und verbindlichen (Ziel)Vereinbarungen mit den Eltern und den Kindern/Jugendlichen bezogen auf die angestrebten Entwicklungsziele.

Ansätze der Elternarbeit und Elternbildung

Die konzeptionelle Basis der Arbeit des Coach e. V. ist, dass Elternarbeit und Förderung der Kinder/Jugendlichen von Anfang an systematisch ineinander greifen. Die folgenden Aussagen basieren auf dem Konzept des Coach e. V., sie sind aber allgemein für die interkulturelle Elternbildung formuliert, weil sie für das Arbeitsfeld insgesamt modellhaft sein können.⁶

Die aktive Einbindung der Eltern und Elternarbeit ist ein unverzichtbarer Bestandteil der gezielten Förderung von Kindern/Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte in Schule und beruflicher Bildung. Denn die Eltern sind ExpertInnen für ihre Kinder und werden in ihrer Erziehungskompetenz gestärkt. Und die Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte besprechen und treffen die wichtigsten Entscheidungen ihrer Berufs- und Lebensplanung hauptsächlich mit ihren Eltern. Daher sind Erfolg versprechende Problemlösungen für die Zukunft der Jugendlichen nur mit Beteiligung der Eltern zu entwerfen bzw. zu realisieren.⁷

Nach einem obligatorischen Aufnahmegespräch (Zielvereinbarung) werden im Verlauf der Zusammenarbeit Elternberatung und Elternseminare angeboten. Einen wichtigen Bestandteil der Elternarbeit bilden Reflexionsgespräche über die schulische Entwicklung der Kinder/Jugendlichen, die auch mit Eltern und Kindern gemeinsam durchgeführt werden können. Im Rahmen der Elternseminare und in der Elternberatung werden u. a. folgende Themen behandelt:

- Schularten und Schulsystem in Deutschland
- Erziehungsstile, -ziele und -institutionen im Vergleich türkisch und deutsch
- Jugendliche, Pubertät und Sexualität
- Lernen lernen
- Drogenprävention und Umgang mit Medien
- Gewaltprävention

Es gibt aber immer wieder auch Beratungsbedarfe, die unabhängig von den Kindern sind und spezielle Fragen/Probleme der Eltern aufgreifen.

Der Gender-Ansatz und die Väterarbeit in der interkulturellen Elternbildung

Interkulturelle Elternbildung erfordert ein geschlechtsdifferenziertes und gendersensibles Konzept. So sollte in der Jugendarbeit nicht nur in gemischten Gruppen gearbeitet, sondern auch Jungen- und Mädchenarbeit durchgeführt werden. Das gilt in ähnlicher Weise für die Elternarbeit: Einerseits nahmen bisher an Elternseminaren Mütter und Väter teil, andererseits gab es bereits besondere Angebote nur für Mütter bzw. Väter. Neben Sprachkursen für Mütter werden mit Müttergruppen auch kulturelle und freizeitpädagogische Aktivitäten durchgeführt. Neben der Eltern- und Mütterarbeit gehört auch die Väterarbeit zum Arbeitsfeld der Elternbildung in der Einwanderungsgesellschaft.

Im Sinne des Empowerment-Ansatzes ist es Ziel der Arbeit mit den Vätern, sie in ihrer Erziehungskompetenz zu stärken sowie Strategien und Maßnahmen zu erarbeiten, so dass die Väter ihre Interessen (wieder) eigenmächtig, selbstverantwortlich und selbst bestimmt vertreten bzw. gestalten können. Die angestrebten Veränderungen auf Seiten der Väter sind immer auch zu verstehen als ein Beitrag zum Ziel der Geschlechterdemokratie bzw. Gleichstellung von Frau und Mann.

Eine angemessene Väterarbeit verfolgt in diesem Sinne folgende Ziele:

- den Vätern einen Raum geben, ihre Fragen zu stellen und sie offen zu besprechen
- die Reflexionsfähigkeit der Väter verbessern. Sie sollen ihre eigene Lebens- und vor allem Migrationsgeschichte reflektieren, um ihr Leben besser zu bewältigen und nötige Veränderungen zu erreichen
- die Kompetenzen der Väter stärken, um Ängste und Unsicherheit wahrzunehmen und abzubauen
- durch konkrete individuelle Angebote die Erziehungskompetenz der Väter stärken und erweitern
- die Väter unterstützen, Verantwortung für sich, ihre Familie und die Gesellschaft zu übernehmen

Fortschritte in Richtung dieser Ziele sind ein wichtiger Beitrag dazu, dass es immer mehr Vätern mit Zuwanderungsgeschichte gelingt, aktive und engagierte Väter zu sein. Es ist auch der Wunsch dieser Väter, sich vermehrt an der Erziehung und schulischen/beruflichen Förderung ihrer Kinder beteiligen.

Väter mit Migrationshintergrund: Modernisierungsfolgen und Rollenkonflikte

Väter mit Zuwanderungsgeschichte haben aber auch Probleme im Erziehungs- und Familienalltag und brauchen

deshalb Unterstützung durch Bildung und Beratung, um ihre Verantwortung in Erziehung, Partnerschaft und in der Familienarbeit zu leisten. Wichtig ist hier die gute Balancierung von Erwerbsarbeit, Familie und Freizeit. Durch gesellschaftliche Umbrüche und die veränderte Situation am Arbeitsmarkt hat sich die Situation in vielen Familien stark gewandelt. Durch den Verlust der Arbeitsstelle oder das Leben mit einer prekären Arbeitssituation verlieren viele Väter ihre Rolle als Alleinverdiener bzw. Ernährer und somit als „Haushaltsvorstand“. Sie empfinden das als einen Gesichtungsverlust vor ihren Partnerinnen und Kindern sowie in ihrem sozialen Umfeld. Einige fangen an, ihren Lebensentwurf als Vater und ihr Modell von Partnerschaft zu hinterfragen und neu zu gestalten, oft fehlen ihnen aber Alternativen und Vorbilder. Diese Väter ziehen sie sich dann vielfach aus der aktiven Erziehungsarbeit zurück oder wissen nicht, wie sie mit den vielfältigen an sie als Vater gerichteten Erwartungen umgehen sollen.

Vor diesem Hintergrund sind die Aktivitäten der interkulturellen Väterarbeit auf zwei Ebenen wichtig: Der Ausgangspunkt der Väterarbeit sind konkrete Hilfestellungen für die Erziehungspraxis und auch die Partnerschaftskompetenz des (Eltern)Paares. Wie auch bei der Elternarbeit sind aber flankierende Beratungsangebote für die Väter ein wichtiger konzeptioneller Bestandteil in dieser Arbeit. Auf einer zweiten Ebene geht es darum, Reflexionsräume für die Väter zu öffnen, um deren Bildungsprozesse zu unterstützen und Veränderungen bewusst zu machen, u. a. auch bzgl. des Vater-Sohn-Verhältnisses.

Was sind die besonderen Chancen eines solchen Ansatzes, wie er beim Coach e. V. praktiziert wird?

Der Coach e. V. verfolgt einen ganzheitlichen Ansatz, in dem die Kinder, Jugendlichen und ihre Eltern auch über schulische Bedarfe hinaus in ihrer Persönlichkeitsentwicklung gefördert werden. Das Besondere des pädagogischen Ansatzes des Vereins ist es, die Kinder/Jugendlichen über eine lange Zeit hinweg zu betreuen. Das ist nicht nur angestrebt, dieser Anspruch wird größtenteils auch umgesetzt: Mit vielen Kindern/Jugendlichen sowie Eltern arbeitet der Coach e. V. teilweise über Jahre hinweg. Das führt zu guten Erfolgen. Es gibt aber selbstverständlich auch Kinder/Jugendliche, die lediglich eine kurzzeitige Förderung wünschen oder brauchen.

Durch diese Rahmenbedingungen der Arbeit des Coach e. V. ist es möglich, in den Bereichen der Jungen- und Väterarbeit als Teilnehmende Vater und Söhne aus einer Familie zu erreichen. Das gilt natürlich genauso auch für die Jugendarbeit mit gemischten Gruppen. So entsteht eine vorteilhafte Verbindung zwischen der Jugend- bzw. vor allem der Jungen- und Väterarbeit, denn mit diesem langfristigen und umfassend angelegten Ansatz, bei dem viele Kinder/Jugendliche bzw. ihre Eltern über mehrere Jahre begleitet werden/wurden, können verschiedenste Themen und Probleme mit den Kindern/Jugendlichen und ihren Eltern gemeinsam sowie getrennt voneinander bearbeitet werden. Mit einem solchen Ansatz ist es möglich, für die meisten Familien passende

Lösungen zu finden, um die Integration und Bildung der Kinder/Jugendlichen zu fördern.

Ausblick

Zusammenfassend lassen sich folgende zentrale Thesen zur Väterarbeit mit Zugewanderten festhalten. Es ist wichtig,

- differenziert den Einzelfall anzuschauen,
- konsequent ressourcenorientiert zu arbeiten und
- die interkulturelle Öffnung systematisch voranzutreiben,

denn bei nicht vollzogener oder unzureichender interkultureller Öffnung kann auch das Väterthema nicht zufrieden stellend bearbeitet werden.

Betont wird hier, dass die interkulturelle Öffnung von etablierten Trägern der Elternbildung und die Kooperation mit Migrant*innenorganisationen noch verbessert werden müssen (vgl. MGFFI 2006). Abschließend ist zu diesem Feld der gendersensiblen Familien- und Elternbildung in der Einwanderungsgesellschaft noch zu sagen, dass gleichermaßen Genderkompetenz wie interkulturelle Kompetenz nötig sind, um nicht nur Mütter, sondern auch Väter mit Zuwanderungsgeschichte professionell zu unterstützen. Um die Arbeit an diesem Thema also konsequent in Forschung und Praxis zu verankern und systematisch voranzutreiben, sollten die Aktivitäten im Bereich Männer/Väter mit den Tätigkeiten in den Arbeitsfeldern Migration/Integration wirksamer miteinander verzahnt werden.

Anmerkungen

- ¹ Der Text ist ein gekürzter und überarbeiteter Fassung meines Tagungsbeitrags der Veranstaltung „Zur Bildung befähigen: Wie kann das Bildungsscheitern der jungen männlichen Migranten überwunden werden?“ vom 27. Februar bis 01. März 2009 an der Evangelischen Akademie Loccum.
- ² Da die Sinus-Studie Bezug auf die Definition von „Migrationshintergrund“ des Mikrozensus 2005 nimmt, wurde dieser Begriff entgegen der Präferenz des Autors hier übernommen.
- ³ Für weitere Details zur Sinus-Studie Migranten-Milieus, z. B. die Beschreibung der acht Typen, sei verwiesen auf Wippermann/Flaig (2009).
- ⁴ Informationen über erprobte Konzepte und Praxiserfahrungen sind nachzulesen bei Tunç 2008b.
- ⁵ Weitere Informationen über den Coach e. V. sind zu finden unter <http://www.coach-koeln.de>
- ⁶ Einführend zu Elternbeteiligung und Schule in der Einwanderungsgesellschaft siehe Gomolla/Fürstenau (2009).
- ⁷ Der Leiter des Coach e.V., Mustafa Bayram, erhielt 2007 für dieses innovative Konzept den Freiherr-vom-Stein Preis. Weitere Informationen dazu sind zu finden unter <http://www.coach-koeln.de>.

Literatur

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2007): Die Bestimmung von Rollenbildern in der Studie „Die Milieus der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland“. URL: <http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/Kategorien/Presse/pressemitteilungen,did=101644.html>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2006): Facetten der Vaterschaft. Perspektiven einer innovativen Väterpolitik. Berlin.
- Cyprian, Gudrun (2007): Väterforschung im deutschsprachigen Raum. Ein Überblick über Methoden, Ergebnisse und offenen

- Fragen. In: Mühling, Tanja/Rost, Harald (Hrsg.): Väter im Blickpunkt. Perspektiven der Familienforschung. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich. S. 23–48
- Czollek, Leah Carola/Weinbach, Heike (2008): Lernen in der Begegnung. Theorie und Praxis von Social Justice-Trainings. Herausgegeben vom Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e.V. 2. Aufl. Düsseldorf: IDA-Selbstverlag.
- Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild/ (Hrsg.) (2009): Migration und schulischer Wandel. Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS-Verlag
- Icken, Angela (2008): Geschlechterrollen in Migrantenmilieus. In: Hessisches Sozialministerium (Hrsg.) (2008): Dokumentation „Potenziale von Migrantinnen“. Rolle der Frauen im Integrationsprozess. Wiesbaden. S. 8–18
- Merkle, Tanja/Wippermann, Carsten (2008): Eltern unter Druck. Die Studie. In: Henry-Huthmacher, Christine/Borchard, Michael (Hrsg.): Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten. Stuttgart: Lucius & Lucius. S. 25–241
- Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg./Verlinden, Martin (2004): Väterarbeit in NRW. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Düsseldorf.
- Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (2006): Handreichung Interkulturelle Öffnung der Familienberatung. Düsseldorf.
- Natus, Annika (2008): Verschleierte Gemeinsamkeiten. Muslime sprechen über Geschlechterrollen. Marburg: Tectum.
- Spindler, Susanne (2006): Corpus Delicti. Männlichkeit, Rassismus und Kriminalisierung im Alltag von jugendlichen Migranten. Münster: Unrast.
- Statistisches Bundesamt (2009): Öffentliche Sozialleistungen. Statistik zum Elterngeld. Beendete Leistungsbezüge für Geburten Januar und Februar 2008. Beendete Leistungsbezüge von Januar 2008 bis März 2009. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Thiessen, Barbara (2007): Muslimische Familien in Deutschland. Alltagserfahrungen, Konflikte, Ressourcen. München: DJI.
- Tunç, Michael (2007): Väter mit Migrationshintergrund zwischen Skandalisierung und Vernachlässigung. Umriss einer Väterarbeit in der Migrationsgesellschaft. In: Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit. Jg. 29. Heft 1. S. 33–39
- Tunç, Michael (2008a): „Viele türkische Väter fliehen von zu Hause.“ Mehrfache ethnische Zugehörigkeiten von Vätern und ihre Orientierungen im Spannungsfeld zwischen hegemonialer und progressiver Männlichkeit. In: Potts, Lydia/Kühnemund, Jan (Hrsg.): Mann wird man. Geschlechtliche Identitäten im Spannungsfeld von Migration und Islam. Bielefeld: transcript. S. 105–132.
- Tunç, Michael (2008b): Positive Veränderungen wahrnehmen. Väter mit türkischem Migrationshintergrund der zweiten Generation. In: Forum Sexualaufklärung und Familienplanung. Heft 2. S. 21–25 (URL: <http://www.sexualaufklaerung.de/cgi-sub/fetch.php?id=553>)
- Wippermann, Carsten/Flaig, Berthold Bodo (2009): Lebenswelten von Migrantinnen und Migranten. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Nr. 5. S. 3–11. URL: <http://www.bpb.de/files/R32101.pdf>
- Michael Tunç ist Diplom-Sozialpädagoge; seine Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind die Themen Männlichkeit und Migration. Sein Dissertationsvorhaben zu „Vaterschaft und Vater-Kind-Verhältnis in türkischen Immigrantenfamilien“ wird von der Hans-Böckler-Stiftung gefördert.

Heinrich Trosch: Kultur des Alter(n)s – Wie werden wir spätwerkfähig ohne Erwerbsarbeit?

Altern ist eine Strategie der Wertschöpfung und des Gewinnens von Erkenntnissen. Deshalb ist Altern nicht als Drohung des Lebensendes zu sehen, sondern als Strategie der Vollendung von Tagen und Werken auf jeder Lebensstufe. Die „Kultur des Alters“ (als Lebensabschnitt) und des „Alterns“ (als Prozess) führt uns in eine mittlerweile ausgesprochen komplexe, auch widersprüchliche und Konflikt beladene Welt von Fremd- und Selbstwahrnehmungen, von Träumen und Realitäten, von Hoffnungen und Ängsten.

Diese Welt kann mit dem Philosophen Jean Améry verstanden werden, der in seinem 1968 erschienenen Essay „Über das Altern“ – signifikanter Untertitel: „**Revolte und Resignation**“ – folgendes mit Wortgewalt geschrieben hat:

„Die gleiche Gesellschaft, die den Alternden zunichte macht, indem sie ihm die Zwangsjacke eines unveränderlichen Seins anlegt oder gar ihn aus dem ökonomischen Prozess ausstößt, fordert ihn auf, sein Alter zu konsumieren, wie er einst seine Jugend konsumierte. Die Verlockung ist groß, denn schließlich erhascht ja wirklich, wer ihr nachgibt, noch da und dort ein paar Krümel Welt: der eine trägt sich jung und modisch, heiratet eine Junge, tanzt mit sechzig atemrasselnd den Jerk, der andere, im Sauseschritt, rennt der Zeit nach und womöglich ihr voraus, zeigt sich in

peinlicher Erbötigkeit entzückt über Weltraumtriumphe und die neuesten Romane, die ihn angeblich enthusiastisieren, wiewohl er in Wahrheit nach Ruhe verlangt und nach Fontane. Dabei finden sich die so Junggebliebenen nicht etwa im Einverständnis mit der Gesellschaft, wohl aber im Vernehen mit deren ökonomischer und publizistischer Fassade.“

40 Jahre nach Jean Amérys Essay ist das Thema nicht unwichtiger geworden und insbesondere in Literatur und gesellschaftlicher Analyse zeigt sich widersprüchliches.

Der literarische Markt des Alter(n)s

„Wenn wir nicht älter würden und sterben müssten, gäbe es keinen Grund für Literatur.“ So lesen wir von Ulrich Greiner in „DIE ZEIT“ vom 20. September 2007. Die Antwort auf seine Frage, was uns denn die neuere Literatur „über das Altern“ zu erzählen habe ist ernüchternd und – wie ich meine aber auch – aufschlussreich. Sie ist ernüchternd, weil die Literatur in den Worten von Greiner „ehrlich, ungeschönt und deprimierend“ von jenem Kampf um permanente Jugendlichkeit – ausgedrückt wieder durch Sexualität – berichtet, den uns die Moderne, genauer: die Medizin und ihre Fortschritte überhaupt erst ermöglicht

hat. Aber Greiners Antwort ist auch fragwürdig, weil er überraschender Weise darlegt, dass diese gegenwärtige Literatur – im Unterschied zu ihren Vorgängern – gerade wegen des letztlich nicht zu gewinnenden **„Dramas des Alterns“** keinen **„Trost“** (kulturwissenschaftlich: keine Deutung) mehr zu bieten imstande ist.

Und eben dies – der **„Trost“** als **„kreativ-reagierende Schöpfung von Kultur“** auf neue medizinisch-biologische Anforderungen – ist auch der Punkt von dem aus ich mein, an dem ich das generelle kulturwissenschaftliche Interesse am Thema **„Alter“** festmachen möchte. Denn mit Kultur wird im allgemeinen Sprachgebrauch etwas verbunden, wenn es verbessert, ausgezeichnet, nobilitiert werden soll.

Greiner schreibt weiter: **„Weil es früher fast keine lebensverlängernden Techniken gab, war es ein Akt der Weisheit, sich ins Unvermeidliche zu fügen, und die Literatur hat diese schmerzhaft Übung in unendlichen Variationen dargestellt, hat Einverständnis gepredigt und häufiger noch auf bitterste Weise damit gehadert. Sie hat uns das glückliche Altern von Philemon und Baucis gezeigt, aber auch das Elend des alten Lear. Neben der Liebe sind Alter und Tod das fundamentale Thema der Dichter und Denker, sie sind ihre eigentliche Antriebskraft.“**

Dass es sich lohnt, auch heute noch nach Literatur zu suchen, die in der Unausweichlichkeit des Alter(n)s **„Trost“** bietet, kann ich auf vielfältige Weise bestätigen.

Der Zerfall von Konventionen und die Herausforderungen der Autonomie

Andreas Kuhlmann vertritt in einem Beitrag in der FR vom 11. April 1992 die These, dass die Erosion tradiertter Verhaltensstandards erhöhte Ansprüche an die Selbstkontrolle des modernen Menschen stelle. Als Beispiele für den Zerfall kultureller Errungenschaften führt er (1) den Verlust protestantischer Ethik und puritanischer Moral, (2) den Verlust des Sinns für Anstand und Distanz und (3) den Verlust einer gemeinsamen Sprache der Moral und einer verbindlichen Orientierung am Gemeinsinn an. Wo diese Werte und Kontinuitäten wegfallen, da steigen die Anforderungen an die **„Selbstdisziplin“** und erfordern Kompetenzen, die in einer traditionssicheren Gesellschaft unbekannt und nicht gefordert waren. Diese erhöhten Ansprüche an die Fähigkeiten zur Lebensgestaltung treten auf allen Ebenen und in allen Altern zutage. Insbesondere in der Nacherwerbszeit wird die selbstverständliche Bereitschaft, das eigene Engagement in den Restformen der gesellschaftlichen Container (Kirche, Wohlfahrtsverbände, Gewerkschaften) zu organisieren durch diesen **„Formwandel sozialer Integration“** (J. Habermas) vor andere Anforderungen gestellt. So werden zum Beispiel eine zwangsförmig gelebte Nachbarschaft durch einen souveränen Umgang mit Nähe- und Distanzbedürfnissen, eine nachbarschaftliche Unterstützung in praktischen Alltagsangelegenheiten durch effiziente Tauschringe, homogene Arbeiterbeziehungen

durch Netzwerke ethnischer Gruppen und traditionelle ehrenamtliche Tätigkeit durch Freiwilligenzentren und Selbsthilfegruppen ersetzt. Dies muss nicht als Auszehrung sozialer Bindungen verstanden werden, sondern als Möglichkeit Potenziale der Neuorientierung zur Geltung zu bringen. Adorno hat dies als Chance für **„das Ende des Identitätszwangs“** bezeichnet. Damit lockert sich auch der Zwang zur Kohärenz¹ im Sinne der individuellen Passung in vorgegebene soziokulturelle Schnittmuster und ermöglicht eine ergebnisoffene personale Sinn- und Kohärenzsuche. Kohärenz hat für die alltägliche Identitätsarbeit von Menschen eine zentrale Bedeutung, deren Fehlen zu schwerwiegenden gesundheitlichen Konsequenzen führt. Diese gestiegenen Ansprüche an **„Erfindungs- und Ausdruckskraft“** des Einzelnen zur Erlangung sozialer Anerkennung und Identitätsbildung fallen nicht vom Himmel sondern erfordern gesellschaftliche Anstrengungen, insbesondere Bedingungen zum **„Experimentieren“**, damit den Menschen Kräfte zuwachsen, die diesen Ansprüchen gerecht werden.

Im Folgenden wird insbesondere auf die Lebensphase eingegangen, an deren Anfang das Ende der Erwerbsarbeit steht. Unberücksichtigt bleiben Dimensionen geschlechtsspezifischen Alter(n)s.

Alt-Werden ist zur Kulturaufgabe geworden

Eine **„Kultur des Alter(n)s“** ist eine noch ungewohnte, eine noch unterentwickelte, eine noch mit wenig positiven Vorbildern ausgestattete, auf alle Fälle aber: eine unaufhaltsam beginnende. Denn die in den letzten 300 Jahren, vornehmlich aber in den letzten 100 Jahren dank auch des medizinisch-technischen Fortschritts **„gewonnenen Jahre“** – die **„gewonnenen Jahre“** sind ein Ausdruck des Historikers **Arthur E. Imhof** – diese kollektiv **„gewonnenen Jahre“** also zwingen uns unsere kulturellen Einstellungen zu Leben (zum verlängerten Leben vor allem) und dann auch zum späteren Sterben neu – und zwar völlig neu – zu bestimmen. Wir haben also nicht etwas verloren (den Respekt vor dem Alter etwa), sondern tatsächlich etwas dazu gewonnen: das neue Alter, das uns medizinisch, technisch, soziologisch, politisch und eben auch kulturell so herausfordert.

Alter hat heute andere Gesichter – noch vor zwei Generationen begann es etwa mit fünfzig und dauerte nicht viel länger als ein Jahrzehnt, heute werden wir durchschnittlich achtzig bis neunzig Jahre alt. Damit entstehen zwei Lebensphasen im Alter, die erste beginnt mit dem Ende der Erwerbstätigkeit, die zweite mit dem Beginn verstärkter Hilfebedürftigkeit. Für beide Phasen brauchen wir angemessene Angebote und Möglichkeiten, damit jede und jeder seinen Bedürfnissen und Potenzialen gemäß sein bzw. ihr Leben gestalten kann. Dieser Wandel befreit das Alter langsam vom Stigma des **„Niedergangs“**, der bisweilen als **„kulturelle Gewalt“** erlebt wurde und es wächst ein neues

Altersbild. Damit darf sich die Reflexions- und Handlungsperspektive über ältere Menschen nicht einseitig an Verfall und Hilflosigkeit orientierten Anstrengung erschöpfen, um ihr physisches Wohl zu bewahren, sondern materialisiert sich zunächst und vor allem in der Gewährleistung einer keineswegs lediglich passiven Anwesenheit in der Gesellschaft, vielmehr in ihrer aktiven Partizipation an der Gestaltung des eigenen Lebens und ihres sozialen Umfelds. Mangelnde Teilhabe am gesellschaftlichen Leben fördert Aggression – auch gegen sich selbst.

Alt-Werden jenseits des biologischen Verfalls muss heute geradezu wie ein Beruf qualifiziert gelernt werden. Die Ablösung vom Mythos Erwerbsarbeit erfordert eine Leistung, die einer Art „Selbst-Berufung“ gleichkommt. In Anlehnung an Linda Reisch steht der alternde Mensch nach dem Erwerbsleben vor der Aufgabe, seine persönliche historische Substanz in ein altersspezifisches kulturelles Profil umzuwandeln. Diese Form kultureller Bildung, in deren Zentrum soziale Lernprozesse zur Krisenbewältigung stehen, ist ge-

be an z.B. Sozialismus, etc.), die Sinnstiftung erzeugen, entstehen Ideen, die einer Lebensvollendung eine Perspektive (z. B. ein postexistentes Potenzial) ermöglichen.² In den späten 60er Jahren war als Megatrend eine „Respiritualisierung“ (Matthias Horx) unverkennbar. Diese religiöse Suche mit neuer Qualität spielte und spielt sich weitgehend vor den Toren der christlichen Kirchen ab. Trotz zunehmender gesellschaftlicher Bedeutungslosigkeit von Kirche, war Religiosität nie in Frage gestellt.

Diskrepanz zwischen den Wünschen der Bürger und den Forderungen der Politik

Noch immer ist der hilfebedürftige Mensch überwiegend das Altersbild unserer Politiker. Dass Bildung die Arbeit abgelöst hat, verschüttete Potenziale wie Kreativität zu heben sind und Partizipation und Kultur ermöglicht werden müssen, ist überwiegend noch nicht im Blick. Für die aufgrund des sozialen Statuswechsels in der



Völkerverständigung

kennzeichnet durch eine Erhöhung bzw. Wieder-Erlernung von Wahrnehmungsfähigkeiten bzw. eines Aufbrechens von Denk- und Phantasieverboten einer ökonomisch beschränkten Arbeitswelt. Darüber hinaus werden durch eine Auseinandersetzung mit der Biographie (Rekonstruktion und Zwischenbilanz) Spiegelungsimpulse aus Kindheit und Jugend produktiv mit einbezogen. Diese Spiegelung der Erlebnisse im vorrückenden Alter wird aus ihrer Rückwärtsgewandtheit umgedreht (Metanoia) in Zukunftskräfte, indem unausgelebte Potenziale der Selbstverwirklichung entdeckt und konkretisiert werden. Mit neu zu schaffenden oder zu ergreifenden Bewährungsfeldern (Staatsbürgerrolle, unmittelbare Vergemeinschaftung in Familie und Nachbarschaft, Religion, Kultur, gesinnungsethische Hinga-

Nacherwerbszeit zu bewältigenden Aufgaben sind sowohl die politischen Rahmenbedingungen, als auch situative Unterstützung unzureichend. Einerseits fehlen Räume von Autonomie und Experiment um selbstorganisiertes Probedenken als konstitutive Voraussetzung für aktive Partizipation („Börsen“ für bürgerschaftliches Engagement sind hier zu wenig) zu ermöglichen. Ein interessanter Anfang ist im Juli 2008 durch die Einrichtung einer Stiftungsprofessur für Interdisziplinäre Alternswissenschaft an der Goethe-Universität erfolgt (BHF-Bank-Stiftung). „Das Altern rückt durch diese Professur stärker in den Fokus von Forschung und Lehre, ihre Schwerpunkte ‚Entwicklung, Bildung, und Beratung‘ stärken darüber hinaus die Professionalisierung eines expandierenden Berufs- und Forschungsfeldes. Die Herausforderungen

einer alternden Gesellschaft sind individuell und kollektiv zu lösen, innovative Forschung in Verbindung mit der Qualifizierung des akademischen Nachwuchses schafft dafür die Basis“, erläuterte die Dekanin des Fachbereichs Erziehungswissenschaften, Prof. Barbara Friebertshäuser. Darüber hinaus wäre eine „Akademie des Alter(n)s“ eine konsequente Ergänzung zu der „Akademie der Arbeit“ oder Projekte öffentlicher und kirchlicher Bildungsträger, die eine erfolgreiche Selbstfindung jenseits seiner Markttrollen als Konsument und Arbeitskraft und selbstorganisierte Bildungsarbeit unterstützt (Erfahrungen aus zwei erfolgreichen Bundesmodellprogrammen liegen vor³).

Außerdem ist die Lebensphase nach der Erwerbsarbeit durch eine stärkere Suche nach moralischen Instanzen gekennzeichnet, die in einer säkularen Gesellschaft z. B. in vertiefter Auseinandersetzung mit einer Ästhetisierung der Lebenspraxis⁴ ihre Erfüllung finden könnten, um daraus Sinn, Bedeutung und Lebenslust zu saugen: ein Leben als Kunstwerk!

Aus alledem wird deutlich, dass es sich hier um einen signifikanten ‚Übergang‘ im menschlichen Lebenslauf, um einen Wechsel eines sozialen Status handelt, der geradezu nach ‚Riten‘ als Brücken für Übergänge verlangt, die bisher nur rudimentär erkennbar sind.

Die Metapher vom „Lebensmittel“ Kultur, die Kreativität und Zukunftsfähigkeit stärkt, Phantasie und unabhängiges Denken mobilisiert und Ausdruck gesellschaftlichen Reichtums ist, zeigt, dass Kultur in besonderer Weise der Raum der Werte- und Zielverständigung der Gesellschaft wie der Ort der Reflexion und freien Kreativität des Einzelnen sein kann. Über diese allen Lebensaltern zukommende Förderung und Bedeutung von Kultur, hat investigativ gelebte Kultur im Prozess des Alterns eine notwendig kompensatorische Funktion.⁵

Zum Schluss sei noch auf ein Märchen aufmerksam gemacht. Es ist die für eine „Kultur des Alter(n)s“ so wichtige, weil wirklich aufschlussreiche Geschichte der **„Bremer Stadtmusikanten“**

Alt gewordene, arbeitsunfähige Haustiere entziehen sich durch Flucht der Tötung. Da ist zunächst der alte, rüdicke Esel, „dessen Kräfte zu Ende gingen, so dass er zur Arbeit immer untauglicher ward und sein Herr daran dachte, ihn aus dem Futter“. Der alte Hund führt eine ähnliche Klage: „Ach, weil ich alt bin und jeden Tag schwächer werde und auch auf der Jagd nicht mehr fort kann, hat mich mein Herr wollen totschiessen, da hab’ ich Reißaus genommen; aber womit soll ich nun mein Brot verdienen?“ Und ganz ähnlich äußert sich auch die Katze: „Weil ich nun zu Jahren komme, meine Zähne stumpf werden und ich lieber hinter dem Ofen sitze und spinne, als nach Mäusen herumjage, hat mich meine Frau ersaufen wollen. Ich habe mich zwar noch fortgemacht, aber nun ist guter Rat teuer. Wo soll ich hin?“ „Etwas Bes-



Anstrum auf die Feste Europa

seres als den Tod findest Du überall“, wird dem Hahn gesagt, der in die Suppe geschnitten werden soll.

Wie aber die vier ausrangierten alten Tiere dann wirklich nach Bremen gekommen und die Räuber aus ihrer Spelunke vertrieben haben, das kann jeder selber nachlesen. Interessant ist allerdings die doppelbödige Botschaft dieses Märchens: Sie kann lauten: die „Ohnmacht der Alten“; sie kann aber auch lauten: den „Bremer Stadtmusikanten“ ist die erste Hausbesetzung durch eine

Rentnerkollektiv in der Geschichte der Menschheit gelungen, so Iring Fetscher.⁶

Und deshalb müssen wir heute lernen, mit der „Macht des Alters“ umzugehen.

Anmerkungen

¹ Kohärenzsinn: Subjektive Fähigkeit in dem Mikrokosmos persönlicher Erlebnisse und Erfahrungen eine zusammenhängende sinnhaft-dynamische Gestalt zu erkennen und immer wieder neu zu konstruieren (Aaron Antonovsky)

² „Wenn etwas fertig ist, muss es vollendet sein.“, Gottfried Benn in ‚Maximen des Lebens‘,

³ www.seniortrainer.de und www.moqua.de

⁴ Ästhetik im Alter, Katalog zur Wanderausstellung der Leitstelle Älterwerden des Kreis Offenbach, 1994

⁵ Baltes, Paul B., Alter und Altern als unvollendete Architektur der Humanontogenese

⁶ Fetscher, Iring, Wer hat Dornröschen wachgeküßt? Das Märchen-Verwirrbuch, 2. Auflage 1973, Claassen Verlag, S. 157f

Heinrich Trosch, seit Ende der Erwerbsarbeit Hilfestellung für kreative Prozesse persönlicher und sozialer Orientierung sowie gesellschaftliche Interessenvertretung für ältere Menschen

Claudia Walther: Kommunale Integrationskonzepte für eine erfolgreiche Integration

Die Zeiten ändern sich – Integration als Zentrale Herausforderung

In Kindergärten und Schulen ist der demographische Wandel bereits konkret spürbar: Die Anmeldezahlen gehen in vielen Städten und Kreisen zurück, so manche Schule steht vor der drohenden Schließung. Die Bevölkerung wird weniger und älter. Aber sie wird auch bunter, was besonders in den Großstädten unübersehbar ist.

In Deutschland hat etwa jeder Fünfte einen Migrationshintergrund (18,4% der Bevölkerung). Das bedeutet, er selbst ist aus dem Ausland zugewandert oder hat eine ausländische Staatsbürgerschaft, oder aber mindestens ein Elternteil ist aus dem Ausland zugewandert.¹ Nur die Hälfte der Menschen mit Migrationshintergrund hat keine deutsche Staatsbürgerschaft, die anderen sind eingebürgert oder als Spätaussiedler mit deutscher Staatsbürgerschaft zugewandert oder haben als Kinder beide Staatsbürgerschaften. Jedes 3. Kind im Grundschulalter hat einen Migrationshintergrund. Im Jahr 2010 werden voraussichtlich ca. 40% der Unter-Vierzigjährigen einen Migrationshintergrund aufweisen.

Dieses Zusammenleben in einer so vielfältigen Gesellschaft, bzw. die Integration zu gestalten, ist also längst eine zentrale Herausforderung in den Städten und Kreisen geworden. Wir sind auf Zuwanderung angewiesen. Spätestens, wenn die Wirtschaftskrise wieder abebbt, werden die Stimmen aus der Wirtschaft wieder lauter werden, die den Fachkräftemangel beklagen und nach mehr qualifizierten Zuwanderern rufen. Aber Integration stellt sich nicht von selbst her – sie kann nur Ergebnis von gezielter Integrationspolitik sein. Sie muss gelingen, um den sozialen Zusammenhalt in der Gesellschaft zu verbessern und den sozialen Frieden zu sichern. Und um die Chancen durch Migration überhaupt nutzen zu können. Es reicht längst nicht mehr, dass sich einzelne Engagierte und Beauftragte darum kümmern, sondern Integration ist Sache einer gesamten Stadt, eines gesamten Stadtteils oder einer gesamten Region.

10 Handlungsempfehlungen und gute Beispiele für kommunale Integrationspolitik

Die Bertelsmann Stiftung hat aus den Ergebnissen eines bundesweiten Wettbewerbs, den sie 2005 gemeinsam mit dem Bundesministerium des Innern durchgeführt hat, 10 Handlungsempfehlungen für kommunale Integrationspolitik abgeleitet, die eine Orientierungshilfe für Städte und Kreise bieten, wie sie eine erfolgreiche Integrationspolitik aufbauen können.²

Preisträger waren damals Stuttgart, Solingen, Belm und der Kreis Hersfeld-Rotenburg. Stuttgart hatte eine sehr klare Integrationsstrategie aus dem Gedanken hergeleitet, dass Zuwanderung und Integration Standortfaktoren des internationalen Wirtschaftsstandorts Stuttgart sind. Dieser ist absehbar von Fachkräftemangel bedroht und daher auf qualifizierte Fachkräfte angewiesen. Daraus wird abgeleitet, dass die Qualifizierung, Bildung und frühkindliche Förderung aller, die in Stuttgart leben, eine Schwerpunktaufgabe ist. Aufgrund dieser herausragenden Bedeutung als Zukunftsthema für die gesamte Stadt wird Integration in Stuttgart als *Querschnittsaufgabe* der verschiedensten Fachbereiche der Stadtverwaltung und „*Chefsache*“ des Oberbürgermeisters behandelt. Unter dem Motto „Wir sind alle Stuttgarter“ setzt Stuttgart zudem auf Anerkennungskultur, ehrenamtliches Engagement und Angebote zur Identifikation.

Bildung, Qualifizierung und frühkindliche Förderung sind also ein Schwerpunkthandlungsfeld mit strategischer Zielsetzung. Unter dem Titel „Kommunale Bildungspartnerschaft“ wird in Stuttgart derzeit ein Schulentwicklungs-konzept erarbeitet, das ein Monitoring (Beobachtungssystem anhand von Kennzahlen) anstrebt und klare Zielvorgaben (z. B. Verbesserung der Schulabschlüsse) enthält. Um die Chancengleichheit in der Schule und in der Ausbildung zu stärken, werden diverse Fördermaßnahmen von Kitas bis hin zur Sekundarstufe I angeboten. Ergänzende Angebote werden von Schule-Eltern-Initiativen, der Jugendhilfe, Sozialen Einrichtungen und privaten Initiativen erbracht (Mütter als Lesepatinnen in einem „Ammensystem“). Jede Grundschule entwickelt ihr eigenes Integrationskonzept in partizipativer Arbeit – in Kooperation mit der Stadt. In der Stadt Stuttgart wird die Elternarbeit als unverzichtbar angesehen. Ein Bestandteil sind „deutschmuttersprachliche Leitungstandems“ im „städtischen Elternseminar“, einer Einrichtung der Familienbildung mit interkulturellem Schwerpunkt. Es werden für verschiedene Zielgruppen wohnortnahe Angebote geschaffen (junge Familien mit Kleinkindern, Schulkinder, Alleinerziehende, Pflegeeltern etc.).

Auch in zahlreichen anderen Kommunen werden als zentrale Handlungsfelder Bildung, frühkindliche Förderung und Sprachförderung benannt.

So ist die Stadt Frankfurt am Main beispielsweise seit Jahren erfolgreich bei der Entwicklung und Implementierung umfassender Programme im Sprachbereich. Das erfolgreichste Sprachförderprogramm ist „Mama lernt Deutsch“, das inzwischen in vielen Städten Schule gemacht hat (manchmal heißt es: ...: „und Papa auch“). Hierbei wird den Müttern bzw. Vätern zweimal in der

Woche Deutsch unterrichtet. Vor allem Themen des Alltags bzw. aus dem Schullalltag sowie der Umgang mit den städtischen Einrichtungen wird erklärt. Selbstbewusstsein und vorurteilsfreier Umgang stehen ebenso im Mittelpunkt der Förderung.

Die Bertelsmann Stiftung stellt solche und ähnliche Beispiele im Internet vor unter: www.demographie.konkret.de. So wurde beispielsweise in Aachen eine Agentur für Bildungsberatung eingerichtet, die mit Beratern von Migrantenorganisationen arbeitet und beim Sozial- und Ausländeramt angesiedelt ist. Dies trug nebenbei auch zu einem freundlicheren Auftritt des Ausländeramtes bei. Ziel dieser Agentur für Bildungsberatung ist es, die Ratsuchenden kompetent zu den entsprechenden Stellen, wie Fachberatungen, Sprach- und Integrationskursen oder Migrantenorganisationen, zu leiten. München ist wiederum Vorreiter bei der Interkulturellen Öffnung der Verwaltung. In Münster wurde ein vielbeachtetes Projekt zum Thema Wohnen in deutschen Nachbarschaften durchgeführt, das durch die Lotsen-Begleitung von neuzugewanderten Spätaussiedlern, durch Vernetzung und durch Zielvereinbarungen mit Wohnungsgesellschaften gezeigt hat, dass beispielsweise die begleitete Gruppe wesentlich erfolgreicher bei der Arbeitssuche ist, als die nichtbegleitete (Kontroll-)Gruppe. Auch in Osnabrück gibt es ein Projekt, das mit Integrationslotsen arbeitet, die von der Stadt qualifiziert werden. In Solingen gehört die Beteiligung von Migranten an der Integrationspolitik inzwischen zur Selbstverständlichkeit. Hier gab es das erste Modellprojekt eines Zuwanderer- und Integrationsrates (ZuWi), das inzwischen unter der Bezeichnung „Integrationsrat“ oder „Migrationsrat“ in vielen Städten NRWs den alten Ausländerbeirat, mit dem viele unzufrieden waren, abgelöst hat.

Bildung und frühkindliche Förderung als Schlüsselthemen

Nicht nur aufgrund der oben skizzierten Entwicklung ist Integration eine zentrale Herausforderung. Die durch Pisa und andere Studien nachgewiesene Bildungsbenachteiligung von Kindern aus Zuwandererfamilien zeigt den wichtigsten Handlungsbedarf. Hierbei geht es vor allem um gerechte Bildungschancen, aber auch um Kosten, die durch Bildungsbenachteiligung entstehen. Die Bertelsmann Stiftung hat anhand einer Studie durch das BASS-Institut (Büro für arbeits- und sozialpolitische Studien) ausrechnen lassen, wie hoch die Kosten sind, die durch unzureichende Integration von Zuwanderern und ihren Kindern entstehen.³ Es sind 16 Mrd. Euro pro Jahr, die an Kosten auf den verschiedenen staatlichen Ebenen entstehen – allein bezogen auf die Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter. Durch mangelnde Sprachkenntnisse, fehlende soziale Netzwerke und schlechte Integration der Zuwanderer in den Arbeitsmarkt gehen dem Staat

Einkommenssteuern und Beiträge in der Renten- und Sozialversicherung verloren. Die Schlussfolgerung der Autoren lautet: „Es kann daraus geschlossen werden, dass die dargestellten gesellschaftlichen Kosten unzureichender Integration ein großes Potenzial an Einsparungen für die öffentliche Hand darstellen, welches zumindest teilweise über gezielte Integrationsmaßnahmen erreicht werden kann.“⁴

Bildung wird also aus gutem Grund immer wieder als „Schlüssel zur Integration“ bezeichnet. Denn hier werden die Weichen für die aktive Teilnahme und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben gestellt. Zentrales Ziel muss daher sein, die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu verbessern!

Doch der Status Quo ist noch weit von Bildungsgechtigkeit entfernt. Jeder fünfte ausländische Jugendliche verlässt die Schule ohne Abschluss (19,4%). Leider bietet die Schulstatistik noch keine flächendeckenden Daten zu *Kindern mit Migrationshintergrund*, sondern nur zu Kindern ohne deutschen Pass („Ausländer“). Dagegen werden in der Kinder- und Jugendhilfestatistik seit ca. einem Jahr auch die *Kinder mit Migrationshintergrund* in den Kindertagesstätten gezählt. Bezogen auf die *ausländischen Schulabgänger* gilt nach wie vor, dass sie im Vergleich zu den Schulabgängern insgesamt wesentlich seltener Abitur machen. Dagegen ist die Quote der Schulabgänger ohne Abschluss bei den ausländischen Schulabgängern oft doppelt so hoch als bei den Schulabgängern insgesamt. Welche große Bedeutung bei der Verbesserung der Bildungschancen der frühkindlichen Förderung zukommt, ist offensichtlich, wird aber erst allmählich bei den Entscheidungsträgern und Akteuren in Politik und Verwaltung berücksichtigt, beispielsweise durch die institutionalisierte Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule.

Hinweise auf Angebote und Informationen der Bertelsmann Stiftung:

Um Städte, Kreise und Gemeinden dabei zu unterstützen, ein Integrationskonzept zu erarbeiten oder weiterzuentwickeln, bietet die Bertelsmann Stiftung Integrationsworkshops für Kommunen an. Hier arbeiten die maßgeblichen Akteure aus Kommunalpolitik, Verwaltung und den Migrantencommunities zwei Tage an gemeinsamen Zielen, Schwerpunkten und Projektideen. Die Entscheider aus Rat, Verwaltung und Migrantenvertretung werden bereits im Rahmen eines Vorbereitungsworkshops und eines Nachbereitungsworkshops einbezogen.

Anmerkungen

¹ Definition nach Mikrozensus 2006: „Zu den Menschen mit Migrationshintergrund zählen alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil.“ Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2006. Statistisches Bundesamt. Wiesbaden 2008. S. 6

² Dokumentiert in: „Erfolgreiche Integration ist kein Zufall. Strategien kommunaler Integrationspolitik“. Bertelsmann Stiftung.

Gütersloh 2005. Auch als download unter: www.erfolgreiche-integrationspolitik.de verfügbar.

³ Bertelsmann Stiftung. Kosten unzureichender Integration von Zuwanderinnen und Zuwanderern. BASS im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Januar 2008

⁴ Ebenda.

Links

Best Practice Beispiele unter www.wegweiser-konkret.de
 Integrationskennzahlen bundesweit für alle Kommunen über 5.000 Einwohner: www.wegweiser-kommune.de
 Integrationsworkshops für Kommunen als Unterstützung zur Strategieerarbeitung www.integrations-workshops.de
 Integration braucht faire Bildungschancen www.carl-bertelsmann-preis.de

Hanim Ezder: Elternbildung im Muslimischen Familienbildungswerk Köln

Das „Muslimische Familienbildungswerk Köln“ wurde 2004 in Trägerschaft des Selbsthilfevereins BFmF e. V. nach § 15 WbG-NRW als Bildungswerk der Weiterbildung anerkannt.

Jährlich werden ca. 4.500 Unterrichtsstunden durchgeführt.

Das Angebot richtet sich vor allem an Mütter mit Migrationshintergrund. Unsere Teilnehmerinnen kommen aus ca. 25 verschiedenen Herkunftsländern und gehören mehrheitlich der islamischen Religion an.

Die Mütter sind vor allem daran interessiert, Unterstützung bei ihrer Erziehungsaufgabe in einem ihnen häufig fremd gebliebenen Umfeld zu erhalten. Das Muslimische Familienbildungswerk Köln hat es sich deshalb zur Aufgabe gemacht, vorhandene Erziehungskonzepte für diese Zielgruppe anzubieten.

Hauptsächlich arbeiten wir nach dem Konzept „Starke Eltern – starke Kinder“ (des Kinderschutzbundes). Die Kurse bieten wir bevorzugt in der Muttersprache der jeweiligen Teilnehmerinnen an. Hierfür haben wir in Kooperation mit dem Kinderschutzbund 30 muslimische Pädagoginnen unterschiedlicher Herkunft zu Kursleiterinnen ausgebildet. Heute profitieren wir von diesem Pool, da diese Kursleiterinnen in den jeweiligen Muttersprachen türkisch, arabisch und bosnisch die Kurse durchführen.

Mit diesem Konzept arbeiten wir nun seit 3 Jahren und haben inzwischen über 30 Kurse durchgeführt. Unserer Erfahrung nach ist das Konzept auch für muslimische Eltern mit Migrationshintergrund in seinen Grundzügen sehr gut geeignet. Durch die starke Theoriebetonung ist es allerdings für lernungewohnte Teilnehmerinnen nicht möglich, den Kurs in 10 Abenden durchzuführen, wir benötigen in der Regel 15 Abende. Auch spielt der muslimische Hintergrund der Kursleiterinnen eine wichtige Rolle, da sie aus der Lebensgeschichte des Propheten (Hadithe) das Konzept unterstützende Beispiele einbringen können. Das Konzept wird von den Müttern sehr gut angenommen. Positiv am Konzept hervorzuheben sind auch die Hausaufgaben, über die wir die sonst nur schwer erreichbaren Väter einbinden konnten.

Über eine Kooperation mit der Diakonie konnten wir zwei Mitarbeiterinnen und einen Mitarbeiter zu FuN-Kurs-

leiter/Innen ausbilden. Dieses Konzept bereichert unser Angebot sehr, da es sich an die ganze Familie wendet. Den zur Zeit laufenden 2. FuN-Kurs bieten wir in türkischer Sprache an, wodurch es uns gelang, auch die Väter zu erreichen. Die kompletten Familien nehmen regelmäßig am Kurs teil. Wir stellten fest, dass die Väter sehr wohl interessiert sind. Problematisch ist es, für sie aber eine geeignete Kurszeit zu finden, da viele Väter die Hauptverdiener sind und in Schichten arbeiten. Die Erfahrung zeigt uns, dass die Männer eher an einem Kurs teilnehmen, der von einem Pädagogen geleitet wird. Unsere FuN-Kurse werden dementsprechend von einem Paar geleitet. Auch methodisch gesehen müssen kleine Modifikationen vorgenommen werden, z. B. Kreisspiele, bei denen sich fremde Mütter und Väter an den Händen nehmen, sind für muslimische Familien in der Regel nicht denkbar.

Seit dem letzten Jahr haben wir auch ein Väterseminar installiert, das von einem muslimischen Pädagogen mit türkischem Migrationshintergrund durchgeführt wird.

Ein weiterer Schwerpunkt der Bildungsarbeit des Muslimischen Familienbildungswerks Köln ist die Sprachförderung von Müttern. Hierzu bieten wir spezielle Mütter-Integrationskurse an, die durch die inhaltliche und organisatorische Ausgestaltung den Müttern eine gute Möglichkeit bieten, das Zertifikat Deutsch zu erwerben.

Zu all unseren Kursen und Veranstaltungen bieten wir eine parallele Kinderbetreuung an, was die Voraussetzung dafür ist, dass Migrantenfamilien mit Kindern überhaupt teilnehmen können. Die gute Kinderbetreuung ist auch dem Trägerverein ein zentrales Anliegen, weshalb er diese durch adäquate räumliche und personelle Ausstattung unterstützt.

Das Muslimische Familienbildungswerk Köln kooperiert mit verschiedenen Familienzentren, Kitas, Selbsthilfeorganisationen und Vereinen, so dass wir unsere Kurse und auch Einzelveranstaltungen nicht nur bei uns in der Einrichtung, sondern auch in diesen anbieten.

Der gemeinnützige Trägerverein **Begegnungs- und Fortbildungszentrum muslimischer Frauen (BFmF e. V.)** des Muslimischen Familienbildungswerks Köln wurde 1996 als Selbsthilfeprojekt muslimischer Frauen gegründet. Er bietet auf 1500 qm **Bildung, Beratung, Begegnung und Betreuung** an. Neben der Arbeit für die

Zielgruppe der Migrantinnen richtet sich das Bildungs- und Beratungsangebot vor allem auch an Multiplikator/Innen, die im Rahmen von interkulturellen Öffnungsprozessen zunehmend Fortbildungen anfragen. Auch die interkulturelle und interreligiöse Dialogarbeit nimmt großen Raum der Angebote ein.

Der BFmF e.V. ist heute

- eine multikulturelle Bildungs- und Begegnungsstätte für Frauen und Familien;
- ein von der Stadt Köln anerkanntes Interkulturelles Zentrum;
- Träger des Muslimischen Frauenbildungswerk Köln, entspr. § 23 WbG-NRW;
- Träger des Muslimischen Familienbildungswerk Köln, entspr. § 15 WbG-NRW;
- Träger der freien Jugendhilfe gemäß § 75 KJHG;
- Träger einer Schuldner- und Verbraucherinsolvenzberatungsstelle;
- eine Integrationsagentur;
- eine Migrationserstberatungsstelle;
- eine ALG II Beratungsstelle;
- Mitglied im Paritätischen Wohlfahrtsverband;
- breit vernetzt mit Regeldiensten, anderen Bildungs- und Beratungsdiensten und Migrantenvereinen.

Jährlich werden über die beiden Bildungswerke des Trägervereins ca. 10.000 Unterrichtsstunden durchgeführt. Hauptsächlich sind dies Integrationskurse (deutsche Sprache), Schulabschlusskurse, EDV, Seminare zu pädagogischen, gesellschaftlichen, gesundheitlichen, historischen oder religiösen Themen; täglich besuchen ca. 400 Frauen die Einrichtung, um an Kursen teilzunehmen,

ein Beratungsangebot wahrzunehmen oder im Begegnungskaffee Freundinnen zu treffen.

Ganztägig haben die Besucherinnen die Möglichkeit, ihre Kinder im sehr großzügigen Kinderbereich betreuen zu lassen. Täglich werden bis zu 100 Kinder betreut, weitere 65 besuchen unsere Übermittagsbetreuung, d. h. sie kommen gleich nach der Schule, erhalten eine warme Mahlzeit, Hausaufgabenhilfe, Einzelförderung und können an Freizeitangeboten teilnehmen.

Durch die gute Vernetzung unserer kultursensiblen Beratungsangebote (Migrationserstberatung, ALG II-Beratung, Schuldnerberatung, Familienberatung) „finden“ Migrantinnen und migrantischen Familien die notwendige Hilfe.

Aus einer kleinen Selbsthilfeeinrichtung wurde aufgrund der starken Nachfrage und des zielgruppenspezifischen Ansatzes eine sehr stark frequentierte Einrichtung mit Modellcharakter. Hochqualifizierte muslimische Frauen mit und ohne Migrationshintergrund entwickelten passgenaue Angebote, motivieren und bilden Migrantinnen zu gesellschaftlicher Partizipation und stehen anderen Einrichtungen als authentische Referentinnen zu den Themen Islam und Leben muslimischer Familien zur Verfügung.

Für seine Arbeit wurde der Verein mehrfach ausgezeichnet, z. B. 1999 mit dem **Karl-Kübel-Preis** für religiöse Familieninitiativen, 2002 vom **Bundespräsident Johannes Rau** für „**Vorbildliches Engagement bei der Integration von Zuwanderern**“ und 2004 vom **Bündnis für Demokratie und Toleranz** für „**Engagement und Zivilcourage**“ durch die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, Marieluise Beck.