

### Schule in der Einwanderungsgesellschaft: Internationale Perspektiven aus Forschung und Praxis

Tagung veranstaltet vom Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, dem Arbeitsbereich Interkulturelle Erziehungswissenschaft der Freien Universität Berlin und dem Netzwerk Migration in Europa e.V. in Kooperation mit der Bundeszentrale für politische Bildung Berlin, 13. bis 15. Februar 2008

Die Tagung wurde durch eine Diskussion mit den beiden Politikern *Maria Böhmer* (Integrationsbeauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration) und *Jan-Hendrik Olbertz* (Kultusminister von Sachsen-Anhalt) eröffnet. Bei beiden handelt es sich um habilitierte Erziehungswissenschaftler. Die Moderation der Diskussion leitete der Journalist *Jörg Lau* von der Wochenzeitung *Die Zeit*. Der Präsentation der Leistungsbilanz der Bundesregierung durch deren Integrationsbeauftragte („Nationaler Integrationsplan“, „Erfolgreicher Dialog mit Migrantinnen“) folgte ein thesenartiges Statement des sachsen-anhaltinischen Kultusministers, der Integrations- und Bildungspolitik als eine gesamtdeutsche Aufgabe postulierte und (eine neue) Schulkultur als einen Schlüssel erfolgreicher Integrations- und Bildungspolitik ausmachte.

Es folgte die Einführung in die Tagung durch die drei Organisatoren *Susanne Schwalgin* (Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung), *Rainer Ohliger* (Netzwerk Migration in Europa e.V.) und *Viola Georgi* (FU Berlin). Thesenartig wurden die Kernbereiche der Konferenz, Schule als Institution in der Einwanderungsgesellschaft, interkulturelle Erziehung und Kompetenz als Schlüsselqualifikation in der Einwanderungsgesellschaft und die Verbindung von Bildungs- und Integrationspolitik umrissen. *Frank Olaf Radtke* (Universität Frankfurt/Main) und *Sally Tomlinson* (Universität Oxford) folgten dann mit Beiträgen zum Thema Schule in der Einwanderungsgesellschaft zwischen Staat, Markt und Zivilgesellschaft. Mit einer systemtheoretischen Analyse unterstrich Radtke am Beispiel Deutschlands die Aufgabe und auch teils das Versagen bisheriger Gesellschafts- und Bildungspolitik den Herausforderungen in der Einwanderungsgesellschaft politisch und institutionell gerecht zu werden. Er forderte nachdrücklich die tragende Rolle der Bildungspolitik bei der Ausgestaltung der Bildungsinstitution Schule ein. Sally Tomlinson schloss sich mit einer historisch-kritischen Perspektive auf die Reformen des britischen Schulsystems und die Auswirkungen der Privatisierung von Bildungsinstitutionen an.

Der zweite Tag der Konferenz begann mit einem von *Viola Georgi* (Freie Universität Berlin) moderierten Panel, das sich mit Multikulturalismus, Diversity und Citizenship und deren Implikationen für die Schule beschäftigte. *Nasar Meer* (Bristol University) legte in seinem Vortrag „Multiculturalism and educational diversity in Britain“ dar, wie sich die Schlüsselbegriffe Multikulturalismus, Diversität und Citizenship über die Jahre in Großbritannien verschoben und verändert haben. Er betonte, dass der britische Multikulturalismus keinesfalls tot sei und dass Muslime ihn nicht zu Grabe getragen haben, wie bisweilen in der Öffentlichkeit verlautbart werde. Vielmehr bekräftigte er, dass der Multikulturalismus, der eine historische Antwort auf die durch Migration hervorgebrachte gesellschaftliche Diversität sei, in den letzten Jahren zweifellos eine Neubestimmung erlebt habe, da verschiedene Ereignisse – so Ausschreitungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und die Selbstmordanschläge in London – das Vertrauen in die Wirkungskraft des Multikulturalismus geschwächt hätte. Im Zuge dieses Prozesses geriet das Konzept des Multikulturalismus immer stärker

unter politischen und Legitimationsdruck. Entsprechend wird neuerdings der Schwerpunkt in der gesellschaftspolitischen Debatte auf die stärkere Integration der Einwanderer in die britische Gesellschaft gelegt. Dieses Ziel werde, so Meer, vor allem durch das Instrument der „citizenship education“ angestrebt. Dieser staatsbürgerliche Unterricht in Form einer „Britannienkunde“ ist zu einem verpflichtenden Bestandteil des nationalen Curriculums geworden.

*Rudolf Leiprecht* (Universität Oldenburg) lenkte mit seinem Vortrag den Blick auf Deutschland. Er lieferte einen allgemeinen Überblick über die deutschsprachige Fachdebatte in den Sozial- und Erziehungswissenschaften zu den Themen Multikulturalismus und Diversity. Leiprecht betonte, dass die wissenschaftliche und politische Diskussion in Deutschland sehr stark von den Erfahrungen in Großbritannien und den Niederlanden inspiriert und beeinflusst worden sei. Explizit nannte er hier die Diskussionen in Großbritannien, die im Zuge der Einführung der Antidiskriminierungsgesetze geführt wurden, sowie die liberale niederländische Minderheitenpolitik der 1980er Jahre und den dortigen Integrationsdiskurs der 1990er Jahre. Dabei arbeitete er ausführlich den facettenreichen Übergang von der interkulturellen Pädagogik zu Diversity Education heraus, der für die deutsche Debatte kennzeichnend ist. Leiprecht warnte vor einem „Verelendungsdiskurs“ und plädierte vielmehr dafür, die soziale Schieflage im Schul- und Bildungssystem zu beseitigen und einen angemessenen Umgang mit Einwanderung und ihren gesellschaftlichen Implikationen zu finden. Er wies dabei auf die besondere Bedeutung des Schul- und Bildungssystems hin, da diesem die Aufgabe zukomme, alle Schüler „auf ein Leben in einer pluriformen und mehrsprachigen Welt“ vorzubereiten.

Das von *Susanne Schwalgin* moderierte dritte Panel widmete sich der Lehreraus- und Fortbildung in der Einwanderungsgesellschaft. *Audrey Osler* (University of Leeds) beleuchtete in ihrem Vortrag die Praxis der „citizenship education policy“ in England. Einem Überblick über die Geschichte und Ziele von „citizenship education“ folgte deren Kritik. Osler wies darauf hin, dass Konzept und Idee der „citizenship education“ zu kurz griffen. Sie nähmen keinen Bezug auf die Phänomene „wechselnder Identitäten“ und „mehrfacher Loyalitäten“, die durch Globalisierung und Migration entstanden seien. Vor diesem Hintergrund sprach sich die Referentin für eine globale Perspektive der interkulturellen Staatsbürgerschaftskunde aus. Sie begründete dies mit dem Argument, dass national zentrierte Perspektiven zur Entstehung und Manifestierung rassistischer Stereotype führen könnten. Explizit verwies sie auf die Islamophobie als neue Form des Rassismus. Sie plädierte stattdessen für ein Modell, das sie als „education for cosmopolitan citizenship“ bezeichnete. Solch ein Ansatz sei am Besten geeignet, angemessen auf die Herausforderungen zu reagieren, die durch Migration und Globalisierung entstanden sind. Dieses zukunftsorientierte Modell bereite junge Menschen darauf vor, eine aktive Rolle in der Gestaltung der sich zunehmend globalisierenden Welt zu spielen. Im Gegensatz zur national verfassten „citizenship education“ biete es zudem eine Perspektive, die die lokalen, nationalen, europäischen und globalen Ebenen integrieren könne.

*David Montemurro* (Ontario Institute for Studies in Education, Toronto), analysierte die Lehreraus- und Fortbildung in Kanadas multikultureller Gesellschaft am Beispiel der Provinz Ontario und Torontos. Die Durchsetzung eines kultur- und differenzbewussten Schulunterrichts sei nur im Kontext nationaler politischer Entscheidungen (Politik des Multikulturalismus seit 1971), dem Umbau der Bildungsinstitutionen und der demographischen Entwicklung zu erklären.

*Regina Hartung* (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg) skizzierte in ihrem Beitrag über „Interkulturelle Lehrerbildung in Deutschland“, wie in Deutschland in der Lehrerbildung auf die zunehmende Heterogenität in den Schulen reagiert wird und Lehrer auf diese gesellschaftlichen Herausforderungen fachlich vorbereitet werden. Die bildungspolitische und curriculare Grundlage der interkulturellen Bildung in der Bundesrepublik basiere, so Hartung, auf fünf Richtlinien, Empfehlungen und Leitkonzepten: erstens den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule von 1996, zweitens den sieben Handlungsfeldern der KMK in Folge der Pisa-Studie

von 2001, drittens den Standards der Lehrerbildung der KMK von 2004, viertens den von der OECD formulierten Schlüsselkompetenzen von 2005 und schließlich fünftens dem Nationalen Integrationsplan aus dem Jahr 2007.

In all diesen Dokumenten wird die Bedeutung der interkulturellen Bildung hervorgehoben und die Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen angemahnt, die als „zentrale Schlüsselqualifikation für alle Schüler“ betrachtet werden. Am Beispiel Hamburgs zeigte Hartung anschließend, wie diese Maßnahmen in die Lehreraus- und -fortbildung übertragen und integriert werden. Der „Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität“ in der Lehrerbildung spiele in Hamburg eine zentrale Rolle und gehöre zu den drei prioritären Themen, die die gesamte Lehrerbildung durchzögen. Die interkulturelle Lehrerbildung verfolge dabei die Ziele Sensibilisierung bzw. Bewusstmachung für kulturelle Differenz, Vermittlung von Grundlagenwissen über interkulturelle Bildung sowie Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, um mit Vielfalt und interkulturellen Konflikten umzugehen.

Der Nachmittag war für die Arbeit und Diskussion in parallelen Workshops zu interkulturellen Konzepten, Lernmedien und Lehrmethoden reserviert. Die Workshops widmeten sich dem Thema „Citizenship Education“ (*Barry van Driel*, International Association for Education), den Trainingsprogrammen „Eine Welt der Vielfalt“ (*Susanne Ulrich*, Centrum für angewandte Politikforschung) und „Service-Learning – Lernen durch Engagement“ (*Anne Seifert* und *Sandra Reinmuth*, Freudenberg Stiftung), dem Thema „Interkulturelles Geschichtslernen“ (*Adam Strom*, Facing History and Ourselves), der „Interkulturellen Kommunikation durch biographisches Erzählen“ (*Hanna Schissler*, Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung und *Elizabeth Quintero*, California State University Channel Island), der „Schule als Ort der Integration“ anhand von Beispielen guter Praxis (*Karin Jäger*, Heinrich von Stephan Oberschule, Berlin-Moabit und *Hiltrud Kneuer*, Schule Slomanstieg, Hamburg-Veddel) sowie den webbasierten Unterrichtsmaterialien „1001 Idee zu muslimischen Kulturen und Geschichte(n)“ (*Gerdien Jonker*, Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung).

Der zweite Konferenztage schloss mit einer von *Sara Fürstenau* (Universität Hamburg) moderierten Podiumsdiskussion unter Vertretern von migrantischen Elternvereinen. Teilnehmer waren *Safter Çinar* von der Föderation Türkischer Elternverein in Deutschland, *Antonio Díaz* vom Bund der Spanischen Elternvereine in der Bundesrepublik, *Isidora Randjelović* vom Elternverein Bashe Roma e.V. und *Mahmoud El-Hussein* von der Arabischen Elternunion Berlin. Im Zentrum der Diskussion stand die Frage, ob und wie Elterninitiativen bzw. Elternselbstorganisation durch ihr Engagement zur Lösung der Schul- und Erziehungsprobleme und der Verbesserung der Bildungschancen beitragen können. Zunächst berichteten die Vertreter der Elternvereine ausführlich über die Aktivitäten und Erfahrungen ihrer jeweiligen Vereine sowie die Herausforderungen, die sie in ihrer alltäglichen Arbeit überwinden müssen.

In der anschließenden Diskussion bekräftigten alle Diskutanten, dass sich die Schule in den letzten Jahren allmählich für das soziale Umfeld geöffnet habe, und als Folge dieser Öffnung die Zusammenarbeit und Kooperation zwischen den Schulen und den unterschiedlichen Elternvereinen zunehmend Früchte trage. Trotz dieser positiven Entwicklungen wurde jedoch übereinstimmend betont, dass von Seiten der Schule und der Lehrerschaft mehr Reflexivität hinsichtlich der Situation von Kindern und Eltern mit Migrationshintergrund nötig sei. Gefordert wurde auch eine engere Zusammenarbeit mit der Schule und der Lehrerschaft. Diese Kooperation müsse über eine einfache Übersetzungsarbeit hinausgehen und die Einbindung der Elternvereine bei der inhaltlichen Mitgestaltung erlauben. In diesem Zusammenhang wurde auch das asymmetrische (Macht-)Verhältnis zwischen Schule und Eltern kritisiert und der Aufbau von informellen Kanälen eingefordert, die eine gleichberechtigte Kommunikation ermöglichen.

Das vierte Panel, das *Frauke Miera* (Europa-Universität Viadrina, Frankfurt/Oder) moderierte, beschäftigte sich mit Schule, Sprache und Integrationspolitik in der Einwanderungsgesellschaft. Der Beitrag von *Susanne Mehlin* (Werkstatt für Integration durch Bildung, Berlin) beleuchtete das Gebiet der Sprachförderung in deutschen Schulen und Erziehungseinrichtungen. Ihre Ausführungen konzentrierten sich auf drei wesentliche Leitlinien und Grundsätze. Diese in den letzten Jahren in vielen Bundesländern fest etablierten Maximen verfolgen das Ziel die Integration von Schüler mit Migrationshintergrund durch gezielte Sprachförderung in Schule und Gesellschaft zu verbessern und zu bewerkstelligen. Es handelt sich dabei um die Leitlinien der Elternpartizipation, der Sprachförderung als Querschnittsaufgabe der ganzen Schule und die Etablierung durchgängiger Sprachfördermaßnahmen in allen Bildungseinrichtungen. Die Maßnahmen verdeutlichten einmal mehr, mit welchem Engagement und mit welcher Fachkenntnis an der Beseitigung der Sprachdefizite und einer besseren Integration der Migranten gearbeitet werde. Gleichzeitig wies die Referentin jedoch darauf hin, „dass dieser Weg ein sehr steiniger ist, den man offensichtlich nur in kleinen, wohl überlegten Schritten gehen kann.“

Der folgende Beitrag von *Christoph Schroeder* (Universität Potsdam) stellte den Zusammenhang zwischen Integration und Sprache bzw. Mehrsprachigkeit in den Mittelpunkt. Schroeder wies darauf hin, dass jüngere Studien die de facto Mehrsprachigkeit der deutschen Gesellschaft belegten und Sprache und Sprachvielfalt daher seit einigen Jahren in der migrations- und integrationspolitischen Diskussion und Gesetzgebung eine zentrale Rolle einnehmen. Der Referent widersprach der These, dass Mehrsprachigkeit per se integrationshemmend sei. Vielmehr betonte er, dass Mehrsprachigkeit sich erst dann zu einem „Risikofaktor“ entwickle, wenn sie mit der Variable eines bildungsfernen Elternhauses einhergehe, in dem Lesen und Schreiben eine nur geringe Bedeutung bei der Erziehung zukomme. Laut Schroeder könnte die Förderung der Mehrsprachigkeit, sofern sie in enger Zusammenarbeit mit dem Deutschunterricht erfolge, eine wichtige Rolle beim Schriftspracherwerb der deutschen Sprache spielen.

Das von *Hanna Schissler* (Georg-Eckert Institut für internationale Schulbuchforschung) geleitete fünfte Panel (Diversität und Normativität im Schulbuch: „Wir“ – „Sie“ und darüber hinaus) gliederte sich in zwei Teile. Der erste Teil des Panels wurde von *Heidi Weinhäupl* (Universität Wien) eröffnet, die sich in ihrem Vortrag mit Diversität und Normativität in österreichischen Schulbüchern befasste. Weinhäupls Ausführungen basierten auf den Ergebnissen einer Studie („Die Anderen im Schulbuch: Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern“), die sie im Jahr 2007 in Zusammenarbeit mit Christa Markom veröffentlicht hatte. Weinhäupl betonte, die Analyse von österreichischen Schulbüchern der Fächer Biologie, Umweltkunde, Geographie, Wirtschaft, Geschichte und Sozialkunde der Schulstufen fünf bis acht habe ergeben, dass österreichische Schulbücher noch stark von Klischees geprägt seien. Das Fallbeispiel zeige, dass stereotype Kategorisierungen ein weithin verbreitetes Phänomen seien. Dabei würden die Kategorien intern homogenisiert und anschließend als Norm benutzt, um eine Hierarchisierung vorzunehmen. Dadurch werde ein undifferenziertes und verzerrtes Bild anderer Religionen und Kulturen gezeichnet: der Orient ist unzivilisiert und exotisch; der Islam brutal und totalitär; indigene Völker, egal aus welchem Teil der Welt, primitiv. Typisch für ganz Afrika seien „blutige Fehden“, „totale Anarchie“ sowie „Armut und Hunger“.

Außerdem würden überkommene Rollen- und Geschlechterbilder, die nicht mehr der Realität entsprächen, vermittelt. Vor diesem Hintergrund plädierte Weinhäupl dafür, dass Schulbücher Normen stärker hinterfragen, Vielfalt deutlicher darstellen, Stereotype offen ansprechen, Geschichte und Auswirkungen gründlicher erklären und Diskriminierung klar und offen thematisieren müssten. *Benoît Falaize* (Institut national de recherche pédagogique) analysierte in seinem Beitrag die Darstellung der Migrationsgeschichte in französischen Schulbüchern. Obwohl das Land aufgrund seiner Kolonialgeschichte sehr früh mit Migration in Berührung gekommen ist, falle es Frankreich immer noch sehr schwer, Einwanderung angemessen in seinen Bildungsinstitutionen und -materialien zu repräsentieren. In französischen Schulbüchern werde die

Geschichte der Migration oft anhand von Einzelpersonen aus Kunst, Kultur oder Sport (z.B. Zinedin Zidane oder andere international bekannte Sportler) dargestellt. Es falle auf, dass die Textpassagen über Migration in Schulbüchern stark moralisch gefärbt seien. Ausgrenzung, Rassismus und weit verbreitete Vorurteile gegenüber Migranten würden hingegen nur selten angesprochen und thematisiert. Insgesamt seien die französischen Schulbücher bemüht, die Migration als eine gesellschaftliche Bereicherung für das Land darzustellen.

*Rainer Ohliger* (Netzwerk Migration in Europa) untersuchte in seinem Beitrag, wie im Geschichts- und Politiklehrbuch „Durchblick“ (Ausgaben für Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen) die Migrationsgeschichte dargestellt und vermittelt wird. Er bezeichnete das Lehrbuch als einen Leuchtturm, da es bemüht sei, im Geiste der Offenheit, der gegenseitigen Toleranz und der Solidarität mit dem Thema Migration und seinen gesellschaftlichen Implikationen umzugehen. So werde beispielsweise Deutschland als ein Einwanderungsland und die deutsche Gesellschaft als eine multikulturelle Gesellschaft dargestellt sowie ein multikultureller Dialog angemahnt. Trotzdem gebe es aber auch Kritikpunkte an dem Buch: Zum einen kritisierte Ohliger die Kontinuität von kategorialen Begrifflichkeiten und Bezeichnungen wie „Ausländer“, „Fremde“ oder „ausländische Arbeitskräfte“, die eher unreflektiert benutzt würden. Die Verwendung dieser Begriffe könne zu Stigmatisierung, Dichotomisierung, Marginalisierung und Ausgrenzung von Schülern mit Migrationshintergrund führen. Zum anderen monierte er die Deutschland-Zentriertheit des Buches, die die europäische oder gar eine globale Perspektive völlig ausblende.

Im Mittelpunkt des zweiten Teils des fünften Panels standen Praxiserfahrungen von Lehrern mit den vorgestellten und untersuchten Schulbüchern. *Pascal Mériaux* (Geschichtslehrer, Lyon) betonte, dass die Behandlung und Darstellung der Migration in französischen Schulbüchern in erheblichem Maße dazu beitrage, das Thema als einen wichtigen und prägenden Bestandteil der französischen Identität bzw. Geschichte und die Migranten als Teil der französischen Gesellschaft wahrzunehmen. Gleichzeitig werde so um mehr Akzeptanz und Toleranz geworben. Vor allem helfe die Repräsentation der Migration durch Vorbilder aus Kunst und Sport Schülern zu begreifen, dass eine erfolgreiche Integration möglich sei. *Ingrid Keller-Russel* (Lehrerin, Hannover-Linden) berichtete, dass die bisherigen Erfahrungen mit dem Geschichts- und Lehrbuch „Durchblick“ an ihrer Schule recht positiv ausgefallen seien. Die Lehrer und Lehrerinnen bewerteten vor allem die lehrplangerechte Gestaltung, die gut gestalteten Texte sowie die gut ausgewählten Bilder und Grafiken als sehr hilfreich. Kritische Anmerkungen zum Lehrwerk würden in Bezug auf zwei Aspekte geäußert, nämlich mit Blick auf den thematischen Bezug und Inhalte zum Thema Migration. Es werde kritisiert, dass die Erarbeitung des Themas eher auf der Grundlage von Realsituation der Schüler in der jeweiligen Schulklasse erfolgen solle. Des Weiteren werde das Anspruchsniveau und die Komplexität der thematischen Einheit im Allgemeinen als zu niedrig betrachtet. Da leistungsstarke Schüler unterfordert seien, wurde die Bereitstellung von Zusatzmaterial für diese Lerngruppe angeregt.

In ihrem Kommentar zu den präsentierten Schulbüchern und Praxisberichten warnte *Barbara Christophe* (Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung) vor einer zu hohen Erwartungshaltung gegenüber dem Medium Schulbuch. Vor dem Hintergrund des fehlenden gesellschaftlichen Konsenses in der migrations- und integrationspolitischen Debatte könne das Schulbuch nicht kompensatorisch leisten, was Politik und Gesellschaft seit Jahren versäumt hätten. Daher sollten sich Schulbücher davor hüten, dieses Unterfangen – so verlockend es auch sein mag – in Angriff zu nehmen. Denn für die Umsetzung dieser Aufgabe fehle es dem Medium erstens an gesellschaftlicher Legitimation und zweitens an Kompetenz. Politische Kontroversen könnten nicht im Schulbuch ausgetragen und entschieden werden. Die Schulbücher sollten nicht einen „simulierten Konsens“ vortäuschen, der die existierenden politischen Gegensätze bewusst verschweige, sondern vielmehr von der Idee getragen sein, „den Schüler zu einem reflektierten und kritischen Umgang mit gegensätzlichen Standpunkten in den migrationspolitischen Debatten der Gegenwart zu befähigen“.

Das abschließende von *Mechtild Gomolla* (Universität Münster) moderierte Panel beschäftigte sich mit der Öffnung und Vernetzung von Schulen im sozialräumlichen Umfeld. Im Zentrum der Diskussion stand die Frage, ob und wie Schulöffnung und -vernetzung unter bestimmten Bedingungen als „Instrument des ‚empowerment‘“, für gesellschaftlich benachteiligte Gruppen dienen könnten. *Dennis Shirley* (Boston College) umriss in seinem Beitrag die Rolle und gesellschaftliche Bedeutung von „community organizing for school reform“ bzw. „education organizing“ in den USA. Er betonte, dass die Idee des „education organizing“ Ende der 1980er Jahre als Teilaspekt des von Saul Alinsky entwickelten Arbeitsprinzips „community organizing“ entstanden sei. Das zentrale Ziel dieser zivilgesellschaftlichen Initiativen, die auf einem „grass roots“-Ansatz basierten, bestehe darin, die Zusammenarbeit und Kooperation in der Nachbarschaft bzw. im Stadtteil zu fördern und so eine nachhaltige Verbesserung der Situation in den Schulen zu erreichen. Das zentrale Augenmerk werde dabei auf die Vernetzung der Schule mit dem sozialräumlichen Umfeld, d.h. von Eltern, Lehrern, Nachbarschaften, Schülern, Bildungsbehörden, Gewerkschaften, Kirchen sowie der Privatwirtschaft gelegt, um somit den Aufbau einer starken und breiten Basis (community capacity) voranzutreiben. Shirley betonte, dass „education organizing“ trotz einiger Beschränkungen ein wichtiges Instrument des „empowerments“ für gesellschaftlich benachteiligte Gruppen sein könne. Die Erfahrungen in den USA hätten gezeigt, dass dieser Ansatz durchaus ein hilfreiches Instrument sein könne, mit dessen Hilfe sich eine nachhaltige Verbesserung der Situation in den Schulen (z.B. kleine Schulen, kleine Klassen, gute Ausstattung der Schulen, gemeinsame Lehrpläne), bessere Bildungschancen für Benachteiligte sowie eine engere Verbindungen von Schule und Community erzielen lasse.

*Susanne Schwalgin* stellte in ihrem Beitrag ihr schulethnographisches Forschungsprojekt zu Berlin und Athen vor, das sie zurzeit am Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung entwickelt und welches sich mit der sozialräumlichen Öffnung und Vernetzung der Schule befasst. Sie wies einleitend darauf hin, dass der Schule in Deutschland in der Integrationsdebatte eine immer wichtigere Rolle zugewiesen werde. Vor allem in den neuen integrations- und bildungspolitischen Richtlinien und Konzeptionen werde die Schule als „Integrationsagentur“ konstruiert und dementsprechend ihre Öffnung und Vernetzung mit dem sozialräumlichen Raum ausdrücklich propagiert. Schwalgin betonte, dass sie mit ihrem Forschungsprojekt zwei Ziele verfolge: Zum einen wolle sie die „Perspektive der beteiligten Akteure in den Debatten um Schule und Integration sichtbar machen“, zum anderen nach „den Bedingungen und Voraussetzungen für eine erfolgreiche Umsetzung von schulischer Integration durch die Vernetzung der Schule mit dem sozialräumlichen Umfeld“ fragen.

Der dritte Referent des Panels, *Siegfried Arnz* (Senatsverwaltung Berlin), begann seinen Vortrag mit der Feststellung, dass „wenn es Schule nicht gelingt ein Ort zu sein, wo Schüler, Eltern und Lehrer gerne hinkommen, so ist sie zum Scheitern verurteilt“. Seiner Auffassung nach könnten didaktisch-pädagogische Probleme, die schwache Einbindung von Schüler und Eltern sowie Gewalt in den Schulen strukturell dazu beitragen, dass Schulen ihrer gesellschaftlichen Aufgabe nicht nachkämen. Um dem vorzubeugen, plädierte er für eine neue Form der zivilgesellschaftlichen Partizipation, die eine Vernetzung der Schule im sozialräumlichen Raum erleichtere und möglich mache. Im Gegensatz zu seinen Vorrednern favorisierte er hierbei jedoch eher einen „bottom up“-Ansatz. Arnz schlug die Errichtung einer Zentralstelle vor, um die gesellschaftlichen und politischen Aktivitäten und Ressourcen besser koordinieren und so der Schule bei der Bewältigung ihrer vielfältigen Aufgaben angemessen helfen zu können.

Die Vielfalt der Tagungsbeiträge verdeutlichte die Breite der aktuellen Forschung zum Thema „Schule in der Einwanderungsgesellschaft“. Zudem reflektierten die thematische Vielfalt, die unterschiedlichen, teils kontroversen Ansätze und die vergleichende Perspektive unmittelbar den tief greifenden Transformationsprozess, den westliche Gesellschaften in den letzten Jahrzehnten (nicht nur im Bildungsbereich) durchlaufen haben und immer noch durchlaufen. Ein Kritikpunkt an der Tagung ist, dass unter den Referenten und Wissen-

schaftlern aus Deutschland Personen mit Migrationshintergrund kaum vertreten waren. Gelegentlich konnte man deswegen den Eindruck gewinnen, dass wieder einmal über „Migranten“ gesprochen wurde, statt mit ihnen gemeinsam über die Herausforderungen zu diskutieren und nach Lösungen zu suchen.

Mussie Habte

Kontakt:

Mussie Habte

Georg-Eckert-Institut

für internationale Schulbuchforschung

Celler Straße 3

D-38114 Braunschweig

E-Mail: habte@gei.de

### Copyright

Arbeitsgemeinschaft historischer Forschungseinrichtungen in der Bundesrepublik Deutschland e.V., 2008.

Kein Teil dieser Publikation darf ohne ausdrückliche schriftliche Genehmigung der AHF in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

AHF, Schellingstraße 9, 80799 München

Telefon: 089/13 47 29, Fax: 089/13 47 39

E-Mail: info@ahf-muenchen.de, Website: <http://www.ahf-muenchen.de>

### Empfohlene Zitierweise / recommended citation style:

AHF-Information. 2008, Nr.055

URL: <http://www.ahf-muenchen.de/Tagungsberichte/Berichte/pdf/2008/055-08.pdf>