



Abschlussbericht des Modellprojekts

VERBESSERUNG DER BILDUNGS- UND AUSBILDUNGSSITUATION
VON JUNGEN MIGRANTINNEN UND MIGRANTEN
FÜR DEN ÖFFENTLICHEN DIENST DER STADT DUISBURG
(VBÖ-DUISBURG)

im Rahmen des Programms
KOMPETENZEN FÖRDERN – BERUFLICHE QUALIFIZIERUNG FÜR ZIELGRUPPEN
MIT BESONDEREM FÖRDERBEDARF
des
BUNDESMINISTERIUMS FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG

VORGELEGT VON DER
STADT DUISBURG
REGIONALE ARBEITSSTELLE
ZUR FÖRDERUNG VON KINDERN UND JUGENDLICHEN AUS ZUWANDERERFAMILIEN (RAA)
UND DEM INSTITUT FÜR AUS- UND FORTBILDUNG

IN KOOPERATION MIT DER
FORSCHUNGSGRUPPE MIGRATION UND INTERKULTURELLE KOMMUNIKATION (mikom)
DES RHEIN-RUHR-INSTITUTS FÜR SOZIALFORSCHUNG UND POLITIKBERATUNG E. V.
AN DER UNIVERSITÄT DUISBURG - ESSEN

DUISBURG, DEZEMBER 2006

INHALTSVERZEICHNIS	SEITE
EINLEITUNG	3
1. ALLGEMEINE ZIELSETZUNG	
2. AUFGABENSTELLUNG DER BEGLEITFORSCHUNG	
I. AUSGANGSLAGE, PLANUNG UND ABLAUF DES VORHABENS	6
1. ZUR AUSGANGSLAGE DES PROJEKTS: FRAGESTELLUNGEN UND HYPOTHESEN	
2. PLANUNG UND ABLAUF DES VORHABENS	
2.1 <i>Ergänzende Situationsanalyse und Ursachenerforschung</i>	
2.2 <i>Einzelmaßnahmen: Vernetzung und Evaluation einzelner Maßnahmen zur Förderung interkultureller Kompetenzen in Duisburg</i>	
II. ERZIELTE ERGEBNISSE	9
1. GRÜNDUNG EINES LENKUNGSTEAMS	
2. ERGEBNISSE DER BEFRAGUNGEN	
2.1 <i>Die Ergebnisse der Experteninterviews</i>	
2.2 <i>Die Ergebnisse der Befragungen von Jugendlichen, Eltern und Lehrern</i>	
2.3 <i>Zusammenfassung der Befragungsergebnisse in Kurzform</i>	
3. MASSNAHMEN FÜR JUGENDLICHE, ELTERN UND EXTERNE	
4. MASSNAHMEN IN DER STADTVERWALTUNG	
ANHANG	25
1. THEORETISCHE GRUNDLAGEN ZUM KULTURVERSTÄNDNIS DER FORSCHUNGSGRUPPE MIKOM	
BEGLEITUNG INTERKULTURELLER PROJEKTE	
1.1 <i>Zum Verständnis von Kultur, Interkulturalität und Transkulturalität</i>	
1.2 <i>Zum Verständnis von (inter)kultureller Kompetenz</i>	
1.3 <i>Netzwerkbildung als Steuerungsinstrument zur interkulturellen Öffnung des öffentlichen Dienstes</i>	
2. MASSNAHMENPAKET ZUR GEWINNUNG VON MIGRANTENJUGENDLICHEN FÜR DIE AUSBILDUNG BEI DER DUISBURGER STADTVERWALTUNG	

EINLEITUNG

Die REGIONALE ARBEITSSTELLE ZUR FÖRDERUNG VON KINDERN UND JUGENDLICHEN AUS ZUWANDERERFAMILIEN (RAA) und das INSTITUT FÜR AUS- UND FORTBILDUNG der STADT DUISBURG sowie die FORSCHUNGSGRUPPE MIGRATION UND INTERKULTURELLE KOMMUNIKATION (mikom) des RHEIN-RUHR-INSTITUTS FÜR SOZIALFORSCHUNG UND POLITIKBERATUNG E.V. an der UNIVERSITÄT DUISBURG - ESSEN legen hiermit ihren Abschlussbericht zum Modellprojekt *Verbesserung der Bildungs- und Ausbildungssituation junger Migrantinnen und Migranten für den Öffentlichen Dienst der Stadt Duisburg* vor, der auf gemeinsamen Redaktionssitzungen in der vorliegenden Form verabschiedet wurde.¹

Bei dieser Gelegenheit möchten wir uns bei allen am Modellprojekt mittelbar oder unmittelbar Beteiligten - beim Bundesministerium für Bildung und Forschung, den Projektträgern, Programmteilnehmenden und dem Europäischen Sozialfond, vor allem jedoch bei den Schülern, ihren Eltern, den Partnerschulen, Migrantenorganisationen und Akteuren der Berufsbildung aus Duisburg - für ihre aktive Teilnahme, Unterstützung und Kooperationsbereitschaft bedanken.

1. ALLGEMEINE ZIELSETZUNG

Das Modellprojekt wurde in der Zeit vom 01.01.2004 bis 30.9.2006 durchgeführt, um die interkulturelle Öffnung der Verwaltung weiter auszubauen. Durch die Evaluation, Modifikation, Erprobung und Vernetzung von Fördermaßnahmen, die Jugendliche mit Migrationshintergrund für eine Ausbildung im öffentlichen Dienst verstärkt motivieren und den öffentlichen Dienst der Stadt Duisburg für Auszubildende und Beschäftigte mit Migrationshintergrund weiter öffnen sollten, wurden die pädagogischen, kommunikativen und strukturellen Voraussetzungen geschaffen, um mittel- bis langfristig die Quote der städtischen Auszubildenden mit Migrationshintergrund in Duisburg nachhaltig erhöhen zu können.

Die unmittelbaren Ziele sind von den am Modellprojekt beteiligten Partnern, das federführend bei der Regionalen Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) Duisburg angesiedelt wurde, als angemessen und realisierbar bestätigt worden. Die inzwischen entwickelten Beratungs-, Informations- und Fördermaßnahmen ebenso wie die vielseitigen Vernetzungen zwischen den mitwirkenden kommunalen Institutionen, Schulen und Migrantenorganisationen werden von allen Beteiligten als eine solide Grundlage für die Realisierung der Projektziele betrachtet. In dem kurzen Zeitraum der Projektlaufzeit

¹ Von der RAA (Elisabeth Partner und Sinan Kumru) und dem Institut für Aus- und Fortbildung (Thomas Lambertz und Gabriele Petrick) wurden die Kapitel II.3, II. 5 und Anhang 2 und 3, vom RISP die übrigen Kapitel verfasst (Manfred Bayer: Kap. II.1 und Anhang 1.3; Peter Krumpholz: Einleitung 2, Kap. I, Kap. II 4 sowie Anhang 1.1 und 1.2; Gülten Hammelstein-Eroglu, Peter Krumpholz, Vera Losemann und Silke Diehring: Kap. II.2).

konnte bereits eine erste Erhöhung des Migrantenanteils auf 10,8 % (zuvor ca. 8 %) in den Ausbildungsgängen des Mittleren Dienstes (Angestellte) erreicht werden.² Durch die Fördermaßnahmen, die von den Projektpartnern in Kooperation mit den regionalen Akteuren der Berufsbildung und Berufseinmündung durchgeführt wurden, konnten regionale Kommunikations- und Förderstrukturen etabliert werden, die eine fortlaufende Qualitätssicherung beruflicher Integrationsmaßnahmen ermöglichen. Nachdem die strukturellen Voraussetzungen verbessert wurden, wird künftig eine weitere Erhöhung der Quote von Auszubildenden mit Migrationshintergrund in der Stadtverwaltung erwartet.

2. AUFGABENSTELLUNG DER BEGLEITFORSCHUNG

Die Begleitforschung orientierte sich stets am Gesamtziel des Vorhabens: *Einerseits* Jugendliche mit Migrationshintergrund für eine Ausbildung im öffentlichen Dienst verstärkt zu motivieren und *andererseits* den öffentlichen Dienst der Stadt Duisburg für Auszubildende und Beschäftigte mit Migrationshintergrund weiter zu öffnen.

Das Modellprojekt gliederte sich in die zwei Bereiche a) der empirischen Analyse und b) der Weiterentwicklung, Evaluation und Erprobung konkreter Einzelmaßnahmen zur Erhöhung der Ausbildungsbeteiligung junger Bewerber mit Migrationshintergrund.

Im Bereich a) stellte die Begleitforschung folgende Leitfragen in den Mittelpunkt:

- Wie gut kennen Jugendliche mit Migrationshintergrund die Ausbildungsmöglichkeiten bei der Stadtverwaltung oder interessieren sich dafür?
- Bestehen bei diesen Jugendlichen Probleme oder Vorbehalte im Hinblick auf die Anforderungen des kommunalen Einstellungsverfahrens und eine Ausbildung im Verwaltungssektor des öffentlichen Dienstes?
- Wird zielgruppengerecht um die Jugendlichen mit Migrationshintergrund geworben?
- Welche Rolle spielen in diesem Zusammenhang interkulturelle Kompetenzen?

Im Bereich b) widmete sich die Begleitforschung vor allem

- der Evaluation von bereits eingeleiteten Fördermaßnahmen, um eine fortschreitende Qualitätsverbesserung und -sicherung zu erreichen,
- einer Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen allen beteiligten Akteuren und den städtischen Einrichtungen im Rahmen der Weiterentwicklung von effektiven Informations- und Vernetzungsstrategien,
- der gemeinsamen Entwicklung und Erprobung von passgenauen Maßnahmen für die Schülerschaft der Projektpartnerschulen und deren Eltern,

² Siehe hierzu Mitteilungsvorlage für den Personal- und Verwaltungsausschuss der Stadt Duisburg, Drucksache 06-2298 vom 21.11. 2006: Statistik für das Auswahlverfahren des Einstellungsjahrgangs 2006, Seite 6.

Die wissenschaftliche Begleitforschung griff bei der Analyse und Evaluation der Einzelmaßnahmen auf ein breites, sozialwissenschaftliches Methodenspektrum zurück. Durchgeführt wurden Literatursichtungen, leitfadengestützte Experteninterviews, schriftliche Befragungen, teilnehmende Beobachtung und Dokumentationen sowie Workshops, die der Ergebnispräsentation und Diskussion unter allen lokal Beteiligten dienten. Die Begleitforschung orientierte sich dabei methodisch an den allgemeinen Standards und Kriterien zur Qualitätssicherung in der Evaluationsforschung.³ Berücksichtigt wurden insbesondere die Kriterien der NÜTZLICHKEIT (*Identifikation der beteiligten Gruppen: Die Beteiligten oder Betroffenen einer Evaluation sollten identifiziert werden, damit deren Interessen berücksichtigt werden können*) und der PRAKTISCHEN DURCHFÜHRBARKEIT (*Praktische Verfahren: Die Evaluationsverfahren sollten praktisch verwertbar sein, so dass Störungen minimal gehalten und die benötigten zusätzlichen Informationen beschafft werden können*).

³ Vgl. hierzu: Joint Committee on Standards for Educational Evaluation James R. Sanders (Hrsg.): Handbuch der Evaluationsstandards, Opladen 1999, vor allem S. 49ff. und S. 89ff.

I. Ausgangslage, Planung und Ablauf des Vorhabens

1. ZUR AUSGANGSLAGE DES PROJEKTS: FRAGESTELLUNGEN UND HYPOTHESEN

Im Rahmen des Projekts konnte aus Gründen der Nützlichkeit und der praktischen Finanzierbarkeit *keine allgemeine* Situationsanalyse und Ursachenforschung vorgenommen werden. Auf der Basis von Sekundäranalysen und eigenen Erfahrungen stellte sich die Ausgangslage des Projektes, wie diese vom Antragsteller in Kooperation mit der wissenschaftlichen Begleitforschung im Förderantrag einvernehmlich beschrieben wurde, vielmehr wie folgt dar:

Unter Verweis auf bundes- und landesweite Statistiken⁴ wurde zunächst gemeinsam hervorgehoben, dass Beschäftigte mit Migrationshintergrund im öffentlichen Dienst – und hier insbesondere im Verwaltungsbereich – deutlich unterrepräsentiert sind. Zudem wurde festgehalten, dass es zur Klärung dieser Tatsache nicht ausreicht, diese Tatsache pauschal auf deren formale Schulabschlüsse zurückzuführen. Denn über die Hälfte der ausländischen Schulabgänger in NRW verließ im Schuljahr 2000 die Schule mit der Fachoberschulreife, Fachhochschulreife oder dem Abitur. Sie hatten damit zumindest formal die Schulabschlüsse erworben, über die ca. 90 % aller Auszubildenden des öffentlichen Dienstes in NRW verfügten. Einigkeit bestand zudem darin, dass die Gründe für die Unterrepräsentation von Auszubildenden mit Migrationshintergrund im öffentlichen Dienst vielfältig sind. Diese können – und dies gilt stets für die Menschen mit wie ohne Migrationshintergrund – sowohl *intentionalistisch* (z.B. durch vorurteilsvolle Einstellungen oder exklusive Denk- und Handlungsmuster) als auch *strukturell* (z.B. durch soziale Desintegration, strukturelle Ausgrenzung aus Bildung und Beruf) bedingt sein.

Betrachtet man den Anteil Jugendlicher in Duisburg zwischen 16 und 25 Jahren, so hatte zu Projektbeginn jeder Dritte bis Vierte (ca. 28 %) dieser Gruppe einen ausländischen Pass (vgl. Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik NRW, Stand: 31.12.2001). Im Abgangsjahr 2001 verließen indes in Duisburg 51 % aller ausländischen Schulabgänger die Schule mit Fachoberschulreife oder einem besseren Abschluss (zum Vergleich Prozentsatz aller Schulabgänger mit FOR oder höher: ca. 66 %, vgl. LDS NRW Stand: 15.10.2001). Obschon ein Bildungsdefizit besteht, war doch die Mehrheit potenzieller Bewerberinnen und Bewerber mit Migrationshintergrund formal qualifiziert genug, eine Ausbildung im mittleren Dienst der Stadt Duisburg anzutreten.

In den vergangenen Bewerbungsverfahren hatte sich jedoch gezeigt, dass das Interesse der Jugendlichen mit Migrationshintergrund an einer Ausbildung in geringer war als das für gewerblich-technische Berufe. Zudem folgten in der Vergangenheit etwa ein Drittel der Bewerber

⁴ Siehe hierzu ausführlicher die Vorhabensbeschreibung des VBÖ-Projekts, die vom Antragsteller in Kooperation mit der Begleitforschung unter Verweis auf einschlägige Quellen des Statistischen Bundesamts und Landesamts für Datenverarbeitung und Statistik NRW gemeinsam erstellt wurde, Mai 2003, S. 3ff.

berinnen und Bewerber der Einladung zum Einstellungstest nicht. Neben der ohnehin geringen Anzahl von Bewerbern und Bewerberinnen mit Migrationshintergrund nahm deren Anzahl nach dem Einstellungstest und noch einmal nach dem Einstellungsgespräch stetig ab. Dies weist darauf hin, dass die größte Hemmschwelle für Bewerberinnen und Bewerber um einen Ausbildungsplatz im öffentlichen Dienst im Bereich der mangelnden Motivation für eine Bewerbung in der Verwaltung und / oder in der Furcht vor dem Einstellungstest und dem Bewerbungsgespräch liegen dürfte. Spezifische Kompetenzen der Zielgruppe (interkulturelle Kompetenz und Fremdsprachenkompetenz, Umgang mit kultureller Vielfalt etc.) müssen daher künftig eben so wie die Anforderungen an die Jugendlichen bezüglich ihrer Ausbildung im öffentlichen Dienst, die ihnen bisher offensichtlich Schwierigkeiten bereiten, ermittelt werden, damit *Stärken wie Schwächen in Förder- und Berufsvorbereitungsmaßnahmen bereits in den Abschlussklassen der Sekundar I-Schulen künftig gezielter als bisher berücksichtigt werden können.*

Seit dem Jahre 2001 erhebt das Institut für Aus- und Fortbildung im Bewerbungs- und Auswahlverfahren nicht nur Personaldaten zur Staatsangehörigkeit der Jugendlichen, sondern auch zu ihrem Geburtsort. Demnach hatten in diesem Jahr drei Bewerbende mit ausländischem Pass und drei weitere mit einem Geburtsort im Ausland ihre Ausbildung bei der Stadtverwaltung angetreten. Bei den insgesamt 75 Ausbildungsplätzen, die zu vergeben waren, entsprach das nur einer Quote von unter 8 %.

Um eine Verbesserung der Ausbildungsbeteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund sorgten sich daher bereits vor Projektbeginn das städtische Institut für Aus- und Fortbildung und die RAA Duisburg. Aufgrund der zu diesem Zwecke initiierten Maßnahmen und der Praxiserfahrungen, die mit diesen schon gewonnen werden konnten, wurden zu Projektbeginn die folgenden Ursachen im Hinblick auf die geringe Ausbildungsbeteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund bei der Stadtverwaltung angenommen:

- unzureichende Kenntnis der Migranten (Schüler, Eltern) über die Ausbildungsplätze bei der Stadt;
- Ängste und Vorbehalte seitens der Jugendlichen, als Migranten nicht angenommen zu werden;
- unzureichende Kenntnisse der Migranten über die städtischen Strukturen und die Kommunalpolitik;
- zu wenig migrantengerechte Informations- und Beratungsangebote durch Fachleute;
- hohe Abwesenheits- und Durchfallquote im Auswahlverfahren;
- mangelnde Berücksichtigung interkultureller Kompetenzen wie Mehrsprachigkeit, Umgang mit kultureller Vielfalt etc.

2. PLANUNG UND ABLAUF DES VORHABENS

Die hier skizzierte Ausgangslage des Projektes, bot dem Projektvorhaben genügend Anhaltspunkte und hinreichend konkretisierte Hypothesen, deren Überprüfung und Umsetzung in Einzelmaßnahmen die Erreichung der Projektziele sicherstellen konnten.

2.1. ERGÄNZENDE SITUATIONSANALYSE UND URSACHENERFORSCHUNG

Bei der Planung des Projekts bestand Einigkeit darüber, dass es zur Zielerreichung zunächst einer ergänzenden Situations- und Ursachenforschung bedarf, um die Hypothesen gezielt überprüfen und die bisherige Situationsanalyse durch aktuelle Experten-, Schüler, Lehrer- und Elternbefragungen von hoher praktischer Relevanz ergänzen zu können. Dabei standen die folgenden Fragen im Mittelpunkt:

Warum bewerben sich wenig Jugendliche mit Migrationshintergrund bei der Stadt Duisburg auf eine Ausbildungsstelle? Kennen Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund überhaupt die Stadt Duisburg als Ausbilder und Arbeitgeber? Und: Welche persönlichen Einstellungen haben junge Bewerberinnen und Bewerber zur Stadtverwaltung?

Gemeinsam mit allen für das Projekt verantwortlichen Einrichtungen wurde festgelegt, dass es für eine praxisrelevante Situationsanalyse unerlässlich ist, die aktuellen Meinungen und Erfahrungen von im Bildungs- und Ausbildungswesen Duisburgs tätigen Experten zu berücksichtigen und diese zu Projektbeginn zusätzlich zu befragen. Durch leitfadengestützte Experteninterviews wurden daher von der Begleitforschung zunächst Ursachen für das bisher geringe Interesse junger Bewerber mit Migrationshintergrund für die Verwaltungsberufe des öffentlichen Dienstes der Stadt Duisburg aus der Perspektive kommunaler Experten ermittelt. Die Ergebnisse dieser Expertengespräche wurden anschließend bei der Erstellung der Fragebögen für Schüler, Eltern und Lehrer berücksichtigt. Zur Klärung der Situationsanalyse und der Ursachenforschung wurden somit außer den Schülern zudem noch die Erziehungsberechtigten und Lehrkräfte von sieben Projektschulen in die Befragung mit aufgenommen. Durch Einbeziehung dieser vier Befragungsgruppen (Experten, Schüler, Eltern und Lehrer) konnten somit die unterschiedlichen Perspektiven, Einstellungen und Kenntnisse der für das Vorhaben relevanten Zielgruppe zu den o.g. Hypothesen und Leitfragen untersucht und ausgewertet werden. Darüber hinaus wurde vereinbart, auf der Basis der bestehenden Instrumente der Stadtverwaltung eine ergänzende Situationsanalyse zur Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs für „Interkulturelle Kompetenz“ und eine Bedarfsanalyse für Mitarbeitende mit interkultureller Kompetenz durchzuführen.

2.2 EINZELMAßNAHMEN: VERNETZUNG UND EVALUATION EINZELNER MAßNAHMEN ZUR FÖRDERUNG INTERKULTURELLER SCHLÜSSELKOMPETENZEN IN DUISBURG

Auf der Grundlage der ergänzenden Situations- und Ursachenanalyse konnten die mit der Vorhabensbeschreibung gemeinsam identifizierten Projektziele schrittweise in Einzelmaßnahmen umgesetzt, fortlaufend evaluiert und in modifizierter Form jeweils erneut erprobt und vernetzt werden.

In Analogie zu dem übergeordneten Gesamtziel des Vorhabens, einerseits Jugendliche mit Migrationshintergrund für eine Ausbildung im öffentlichen Dienst zu motivieren, und andererseits den öffentlichen Dienst der Stadt Duisburg für Auszubildende und Mitarbeitende mit Migrationshintergrund weiter zu öffnen, wurde dabei zwischen a) MAßNAHMEN FÜR JUGENDLICHE, ELTERN UND EXTERNE KOOPERATIONSPARTNER einerseits, und b) MAßNAHMEN IN DER STADTVERWALTUNG andererseits unterschieden.

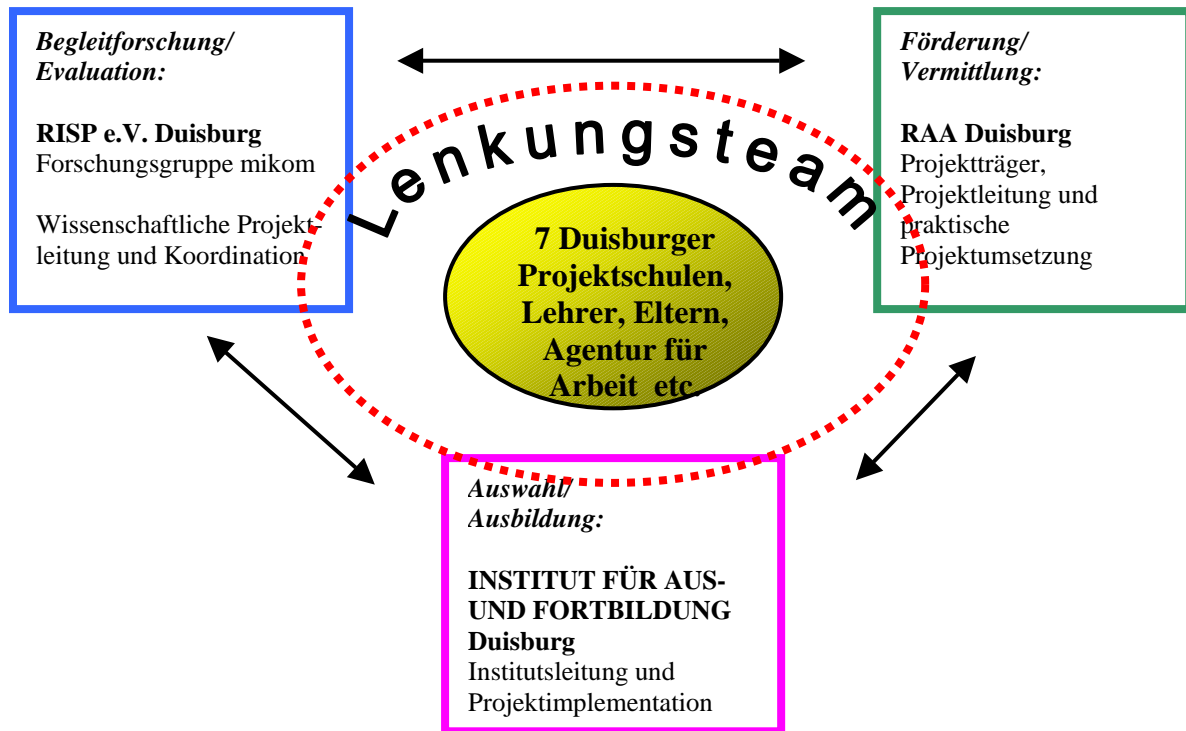
II. ERZIELTE ERGEBNISSE

1. GRÜNDUNG EINES LENKUNGSTEAMS

Schon bald nach Beginn des Projekts zeichnete sich ab, dass eine Koordinierungsstelle für den Verlauf des Projekts immer wichtiger wurde. Die im Projekt neu entstandene partnerschaftliche Zusammenarbeit bedeutete, dass Menschen aus unterschiedlichen Arbeitsstrukturen und Aufgabenbereichen vor neuen Herausforderungen standen. Um die Zusammenarbeit untereinander zu intensivieren und Aktivitäten zu bündeln, wurde zur Verbesserung der Koordination die nachfolgend dargestellte Modellkonzeption für ein Lenkungsteam entwickelt, das eine funktionierende Zusammenarbeit und die Einbeziehung lokaler Netzwerkpartner ermöglichte. So entstand im Projekt durch die Einrichtung des Lenkungsteams eine Koordinierungsstelle zur Verbesserung der Ausbildungssituation von jungen Migrantinnen und Migranten.

Die kommunalen Projektpartner und der wissenschaftliche Kooperationspartner kamen in diesem Lenkungsteam jeweils in regelmäßigen Abständen zusammen, um über alle wichtigen Entscheidungen, projektbezogenen Aktivitäten und praxisrelevanten Implementierungen zu beraten und sich abzustimmen. Mit der Einrichtung einer Koordinierungsstelle erhielt das Duisburger VBÖ-Projekt – entsprechend der angestrebten Vernetzung zwischen den beteiligten städtischen und wissenschaftlichen Einrichtungen – ein funktionales Lenkungsteam, das während der Laufzeit alle im Projektplan vorgesehenen kooperativen Aufgabenfelder strukturierte und koordinierte. Die Vernetzung dieser Aufgabenfelder wird im folgenden Schaubild verdeutlicht:

Das Lenkungssteam im VBÖ-Projekt der Stadt Duisburg als Modellkonzeption für Koordinierungs- und Moderationsverfahren in vernetzten Aufgabenfeldern des öffentlichen Dienstes auf kommunaler und regionaler Ebene (Koordinationsstelle)



Das Lenkungssteam bildete das Zentrum eines weit verzweigten Netzwerks auf städtischer Ebene. Jede einzelne der beteiligten Institutionen nutzte eigene Vernetzungen zu außen stehenden Einzelpersonen, Verbänden, Vereinen und weiteren kooperativen Institutionen. (Vgl. Kap. III) Von besonderer Bedeutung war nicht zuletzt die Einbeziehung des Aufgabenfeldes „Übergang Schule-Beruf“ der RAA. Das Lenkungssteam fungierte auch gegenüber dem Projektträger des BMBF im DLR im Kontext der Projektdurchführung als kommunale Koordinationsstelle.

2. DIE ERGEBNISSE DER BEFRAGUNGEN

2.1 DIE ERGEBNISSE DER EXPERTENINTERVIEWS

Als Experten wurden befragt: ein Vertreter der Agentur für Arbeit, der Volkshochschule, der Eltern von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Vorstand eines Elternvereins), der Ausbildungsabteilung des Instituts für Aus- und Fortbildung, der Regionalen Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien sowie Pädagogen von drei

Schulen. Zudem wurden Interviews mit Auszubildenden der Stadt Duisburg und Teilnehmern eines Grundausbildungslehrgangs an der VHS durchgeführt.

Die Gespräche orientierten sich an den folgenden fünf Leitfragen:

1. Wie bewerben sich jugendliche Migrantinnen und Migranten um einen Ausbildungsplatz bei der Stadt Duisburg?
2. Wie beurteilen die Experten den Informationsfluss zwischen Schule, Ämtern, Ausbildern etc.?
3. Wo können Verbesserungen vorgenommen werden? (Durch wen? Wer oder was könnte zur Verbesserung der Situation beitragen? Gibt es bereits besondere Fördermaßnahmen, Berücksichtigungen oder Unterstützung?)
4. Woran scheitern Jugendliche mit Migrationshintergrund?
5. Wie beurteilen die Experten die Perspektiven junger Migrantinnen und Migranten bei der Arbeitsplatz- und Ausbildungssuche?

Da hier insbesondere das Zusammenwirken von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, deren Eltern, Schulen und der Stadt im Mittelpunkt steht, ist es ein Hauptergebnis der Befragungen, dass der Informationsfluss zwischen Schulen, Ämtern, Ausbildern etc. erheblich „...besser sein könnte“. Diese spontane Aussage eines Gesprächspartners wurde auf diese oder ähnliche Weise wiederholt geäußert. Auch wurde von verschiedenen Gesprächspartnern darauf hingewiesen, dass der Kontakt zwischen den Eltern (mit Migrationshintergrund) und der Schule intensiviert und der Informationsstand der Lehrer über Ausbildungsmöglichkeiten bei der Stadtverwaltung u.a. durch persönliche Kontakte verbessert werden sollte.

Häufig wurde vom Institut für Aus- und Fortbildung mehr persönliche Präsenz gefordert. Allgemein als verbesserungswürdig empfunden wurden zudem die Außendarstellung und der Internetauftritt der kommunalen Verwaltung. Um der Annahme, dass seitens der Stadtverwaltung Ressentiments gegenüber Migranten bestehen, entgegenzuwirken, wurde vorgeschlagen, dies durch Migrantenvertreterinnen und -vertreter nicht nur in verschiedenen Dienststellen, sondern auch bei den Auswahlgesprächen zu entkräften. Gezielte Einstellungstestübungen in den Schulen und eine Überarbeitung des Einstellungstests der Stadt Duisburg zählten ebenfalls zu geäußerten Verbesserungsvorschlägen.

Mangelnde Deutschkenntnisse, aber auch fehlende Muttersprachenförderung und die von Pädagogen und Linguisten uneinheitliche Meinung über Zweitspracherwerbs-Konzepte wurden neben unzureichender Eigeninitiative als die wichtigsten Hemmnisse für Jugendliche mit Migrationshintergrund genannt. Defizite bei assoziativen Tests und mangelndes Wissen im aktuellen kommunalpolitischen Bereich sowie ein unterschiedliches Selbstbewusstsein von

Jugendlichen wurden in diesem Zusammenhang ebenfalls erwähnt. Zugleich wurde den Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine zu kurzfristige Zukunftsplanung vorgehalten.

2.2 DIE ERGEBNISSE DER BEFRAGUNGEN VON JUGENDLICHEN, ELTERN UND LEHRERN

Im März und April 2004 wurden an sieben Duisburger Schulen⁵ insgesamt 1.295 Schüler/innen der 9. und 10. Jahrgangsstufen sowie die Schülerschaft der Bildungsgänge Wirtschaft und Verwaltung am Berufskolleg befragt. Kriterien der Schulauswahl waren neben einer hinreichenden Anzahl von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die ein für die Projektziele geeignetes Abschlussprofil zeigen, die Beteiligung aller Schulformen sowie eine ausgewogene regionale Verteilung. An einer zeitgleich durchgeführten weiteren Befragung haben 945 Erziehungsberechtigte und 107 Lehrerinnen und Lehrer teilgenommen.

Die Inhalte der Befragungen umfassten soziodemographische Daten, Berufswünsche, individuelle und familiäre Perspektiven, Einstellungen zur Verwaltung, Kenntnisse und Erwartungen in Bezug auf die Ausbildung und formelle Qualifikationen, Einstellungen zur Arbeit sowie politische Einstellungen. In der nachfolgenden Zusammenfassung werden die wichtigsten Ergebnisse der Schüler-, Eltern- und Lehrerbefragung vorgestellt.

SOZIODEMOGRAPHISCHE DATEN

Ca. 50 % der befragten Schülerinnen und Schüler haben einen Migrationshintergrund. Auf sie trifft mindestens eines der folgenden Merkmale zu:

- sie sind nicht in Deutschland geboren (15 %),
- sie haben nicht die deutsche Staatsbürgerschaft (23 %),
- sie sprechen Deutsch als Zweitsprache (39 %) oder
- haben einen aus dem Ausland stammenden Elternteil (46 %).

83 % der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund geben an, zu Hause Deutsch und andere Sprachen zu sprechen; die meisten von ihnen sprechen Deutsch und Türkisch. 9 % geben an, nur Deutsch zu sprechen, bei 8 % wird im privaten Raum überhaupt kein Deutsch gesprochen; hier bilden die russischsprachigen Schülerinnen und Schüler die größte Gruppe.

INFORMATIONSSTAND UND -WÜNSCHE DER JUGENDLICHEN, ELTERN UND LEHRER

Die Schülerinnen und Schüler wurden gefragt, ob und wo sie sich informiert und ob sie sich bereits beworben haben. Die Jugendlichen, Eltern und Lehrkräfte wurden zudem gefragt, von welchen Personen oder Institutionen sie bei der Ausbildungsplatzsuche oder Berufsvorbereitung Unterstützung erwarten.

⁵ Clauberg-Gymnasium, Gesamtschule Meiderich, Gesamtschule Ruhrort, Theodor-König Gesamtschule, Realschule Süd, Hauptschule Wiesbadener Straße, Willy-Brandt-Berufskolleg

Schülerinnen und Schüler:

Über 60% der befragten Schülerinnen und Schüler geben an, sich über Berufe schon informiert, und knapp über die Hälfte gibt an, sich bereits beworben zu haben. Das gilt sowohl für Schülerinnen und Schüler mit als auch für solche ohne Migrationshintergrund. Informationen über Berufe hatten 84% der Berufsschüler, 72% der Zehntkläßler und nur 51% Neuntkläßler eingeholt. 60 % der Berufsschülerinnen und -schüler sowie 48 % der Zehntkläßler haben sich bereits beworben. In den 9. Klassen sind dies erst 7 %. Unter allen Befragten beträgt der Anteil der Mädchen (mit und ohne Migrationshintergrund), die sich für einen Ausbildungsplatz beworben haben, 30 %, der der Jungen 31 %. Mädchen finden es allerdings wichtiger als Jungen, eine Berufsausbildung abzuschließen.⁶

Etwa zwei Drittel aller befragten Schülerinnen und Schüler geben an, sich über das Internet und die Agentur für Arbeit über Ausbildungsstellen informiert zu haben. Andere Quellen, wie öffentliche Beratungsstellen, Zeitung, Flyer / Plakate, werden weitaus seltener genutzt. (Vgl. Abb. 2)

Als Informationsquelle gaben Jungen mit 76,1 % häufiger das Internet an als Mädchen mit 73,4 %. Ebenso haben sich die Jungen mit 15,3 % mehr in öffentlichen Beratungsstellen (AWO, RAA etc.) über Berufe informiert als Mädchen.

Die Schülerinnen und Schüler mit als auch ohne Migrationshintergrund erwarten in erster Linie mehr Unterstützung bei der Berufswahl von ihren Eltern, zweitens von der Agentur für Arbeit, drittens von den Lehrern, viertens von Freunden. Von den Verwandten erwarten die befragten Schülerinnen und Schüler am wenigsten Unterstützung. Im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund erwarten diejenigen mit Migrationshintergrund mehr Unterstützung von Lehrkräften und Freunden.

Eine geschlechtsspezifische Betrachtung der Frage, von wem die Schülerinnen und Schüler verlässliche Unterstützung bei der Ausbildungssuche erwarten, lässt erkennen, dass Mädchen mehr Unterstützung von Eltern, Freunden, Lehrkräften und Berufsberatern erwarten als Jungen.

Der Großteil der Schülerinnen und Schüler (ohne Unterschiede zwischen denjenigen mit und ohne Migrationshintergrund) schätzt seine Chancen auf dem Arbeitsmarkt mit 3 als mittelmäßig ein. Unterschiede hinsichtlich des Alters der Befragten sind feststellbar.

Eltern:

Eltern ohne Migrationshintergrund nutzen mehr Quellen bzw. haben häufiger angegeben, sich über die Ausbildungsmöglichkeiten für ihre Kinder informiert zu haben. Der Anteil der Eltern mit Migrationshintergrund, die sich über Ausbildungsmöglichkeiten für ihre Kinder noch nicht informiert haben, ist doppelt so hoch wie der Anteil der Eltern ohne Migrationshin-

⁶ Die Schüler/innen wurden auch gefragt, wie wichtig es für sie ist, eine Berufsausbildung abzuschließen. Die Mädchen halten es mit 1,31 (diese Ziffern entsprechen den Schulnoten 1-6) für wichtiger, eine Berufsausbildung abzuschließen als Jungen mit 1,46.

tergrund. Das Internet dient den Eltern ohne Migrationshintergrund ca. 15 % häufiger als Informationsquelle als denen mit Migrationshintergrund, die Agentur für Arbeit sogar mit über 20 %. Dagegen ist das Internet die am häufigsten genannte Quelle von Eltern mit Migrationshintergrund. Mit ca. 6 % mehr Angaben zur Informationsbeschaffung über Hörensagen scheint ein soziales Netzwerk bei deutschen Eltern eher vorhanden zu sein als bei Eltern mit Migrationshintergrund.

Tabelle 1: Informationsquellen der Eltern (Mehrfachnennungen waren möglich)

	Eltern mit Migrationshintergrund	Eltern ohne Migrationshintergrund
Internet	32,9	46,6
Agentur für Arbeit⁷	30,8	51,9
Schule	25,9	35,4
deutsche Zeitung	24,3	27,2
Plakate	22,7	21,4
Mund zu Mund Propaganda	20,5	26,7
deutsches TV	15,1	8,3
öffentliche Beratungsstellen	10,8	15,5
deutsches Radio	4,9	3,9
nicht deutsches TV, Radio, sonstige	je 2,7	je 1,0

Die Eltern erwarten Unterstützung bei der Ausbildungsplatzsuche am ehesten von Freunden. An zweiter Stelle wird die Agentur für Arbeit genannt, drittens öffentliche Beratungsstellen, viertens die Lehrer und als letztes die Verwandten. Hier gibt es keine großen Unterschiede zwischen den Eltern mit und ohne Migrationshintergrund.

Alle befragten Eltern schätzen die Chancen ihrer Kinder auf dem Ausbildungsmarkt insgesamt als befriedigend (3) ein. Wobei die Eltern mit Migrationshintergrund die Chancen für ihre Kinder, eine Ausbildungsstelle zu finden, mit einem durchschnittlichen Wert von 2,8 auf einer 6-stufigen Skala im Gegensatz zu Eltern ohne Migrationshintergrund mit 3,2 besser einschätzen.

Lehrer:

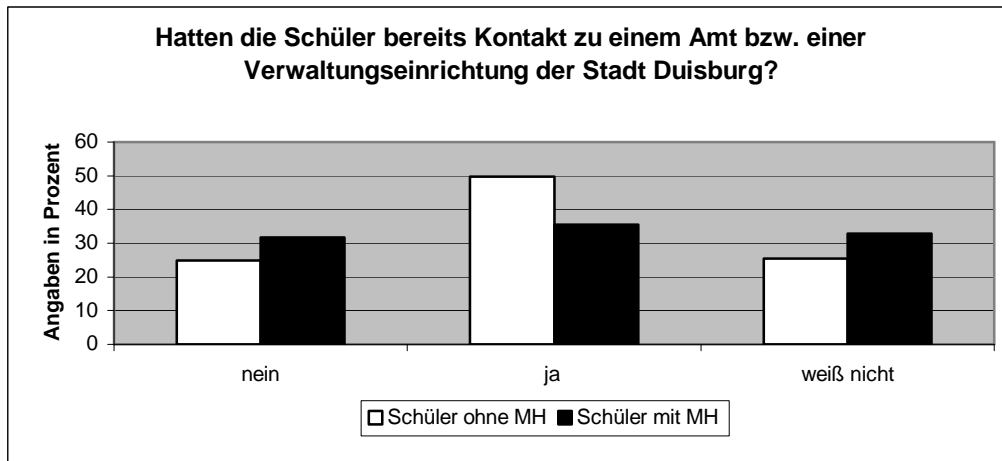
Die Lehrer erwarten mehr Unterstützung: In erster Linie von den Eltern, gefolgt von den Unternehmen, der Industrie, den Kammern und der Agentur für Arbeit.

⁷ In der Befragung wurde nach dem „Arbeitsamt“ gefragt, da davon ausgegangen werden kann, dass diese Begrifflichkeit bekannt ist.

EINSTELLUNG ZUR STADTVERWALTUNG UND ZUR STÄDTISCHEN AUSBILDUNG

49 % der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund geben an, dass sie bereits Kontakt zur Stadtverwaltung hatten. Bei den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund sind es nur 35 %. Viele derjenigen mit Migrationshintergrund konnten keine genauen Angaben über die Einrichtungen der Stadtverwaltung machen.

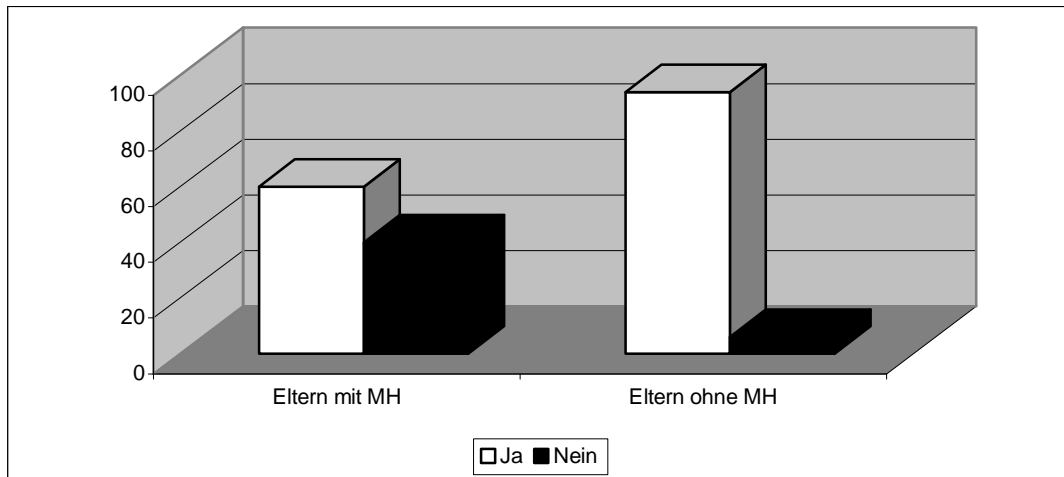
Abbildung 2: Kontakte zur Stadtverwaltung



Die meisten Kontakte haben die Schüler/innen zum Bezirksamt (40 %); die zweithäufigste Nennung ist fälschlicherweise die Agentur für Arbeit mit 37 %. Zu 65 % sind Einrichtungen der Stadt Duisburg zutreffend genannt worden, zu 35 % falsch.

Die empirische Untersuchung belegt, dass nur knapp die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler weiß, dass die Stadt Duisburg ausbildet. Bei einer geschlechtsspezifischen Auswertung wird ersichtlich, dass der Anteil der Jungen, die wissen, dass die Stadt Duisburg ausbildet, leicht höher ist als der Anteil der Mädchen: 51,18 % der Jungen mit Migrationshintergrund gegenüber 50,85 % der Mädchen mit Migrationshintergrund wissen, dass die Stadt Duisburg ausbildet. Auch 57,65 % der Jungen ohne Migrationshintergrund gegenüber 56,62 % der Mädchen ohne Migrationshintergrund wissen, dass die Stadt Duisburg ausbildet.

Erziehungsberechtigte sind hier vergleichsweise besser informiert, allerdings deutlich geringer, wenn sie ausländischer Herkunft sind: 94 % der Eltern ohne Migrationshintergrund wissen, dass die Stadt Duisburg ausbildet. Der Prozentsatz der Eltern mit Migrationshintergrund liegt hier bei 60 %. (Vgl. Abb. 3)

Abbildung 3: Wissen die Eltern, dass die Stadt Duisburg ausbildet?

Der Informationsstand der befragten Lehrer über die städtischen Berufe erwies sich eher als unzureichend. Das ist vor allem darin ersichtlich, dass den befragten Lehrerinnen und Lehrern nur wenige Ausbildungsberufe der Stadt Duisburg bekannt sind. „Verwaltungsfachangestellte/r, Kaufmann/frau für Bürokommunikation und Gärtner/in“ (bei den Wirtschaftsbetrieben Duisburg) sind unter den Lehrern die bekanntesten und meistgenannten drei Ausbildungsberufe bei der Stadt Duisburg. Auch das Auswahlverfahren der Stadt Duisburg ist vielen der Befragten nicht hinreichend bekannt.

Trotz mangelnder Kenntnisse über die städtischen Ausbildungsmöglichkeiten ist es jedoch für die Projektziele günstig, dass junge Leute mit Migrationshintergrund und ihre Eltern einen Arbeitsplatz bei der Stadt Duisburg deutlich attraktiver als ihre deutschen Mitschüler und Eltern bewerten: Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die sich einen Arbeitsplatz der Stadt Duisburg vorstellen können, liegt bei 47,6 % gegenüber 41,4 % derjenigen ohne Migrationshintergrund.

KENNTNISSE UND ERWARTUNGEN BEZÜGLICH AUSBILDUNG UND FORMELLER QUALIFIKATIONEN

Im städtischen Auswahlverfahren ist das Gruppengespräch ein wesentlicher Bestandteil.

Hinsichtlich des von den Jugendlichen angenommenen wünschenswerten Verhaltens in diesem Gruppenauswahlgespräch konnten in der Untersuchung Unterschiede zwischen Migranten und Nicht-Migranten festgestellt werden:

Migranten bewerten Verhaltensweisen wie „sich gegen Andere durchsetzen“, „an der eigenen Meinung festhalten“, „sich lebhaft verhalten“, „möglichst viel Körpersprache verwenden“ und „an Diskussionen teilnehmen“ signifikant höher als Nicht-Migranten.

Somit stellte sich heraus, dass diejenigen Schülerinnen und Schüler, die die oben genannten extrovertierten Verhaltensweisen als „sehr wichtig“ ansehen, zu 54% einen Migrationshintergrund haben.

Ebenso wie die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund befürworten die Familien mit Migrationshintergrund auch ein eher extrovertiertes Verhalten in Auswahlgesprächen. 72,3 % der Familien mit Migrationshintergrund gegenüber 27,7 % der Familien ohne Migrationshintergrund halten ein sehr extrovertiertes Verhalten in Bewerbungssituationen für eher angemessen.

Bei der geschlechtsspezifischen Betrachtung der Frage, welche Fähigkeiten von Bewerbern für einen Ausbildungsplatz gefordert werden, sind 39,2 % der befragten Schülerinnen (mit und ohne Migrationshintergrund) gegenüber 27,8 % der Schüler der Meinung, dass gute Deutschkenntnisse bei der Bewerbung von zentraler Bedeutung sind.

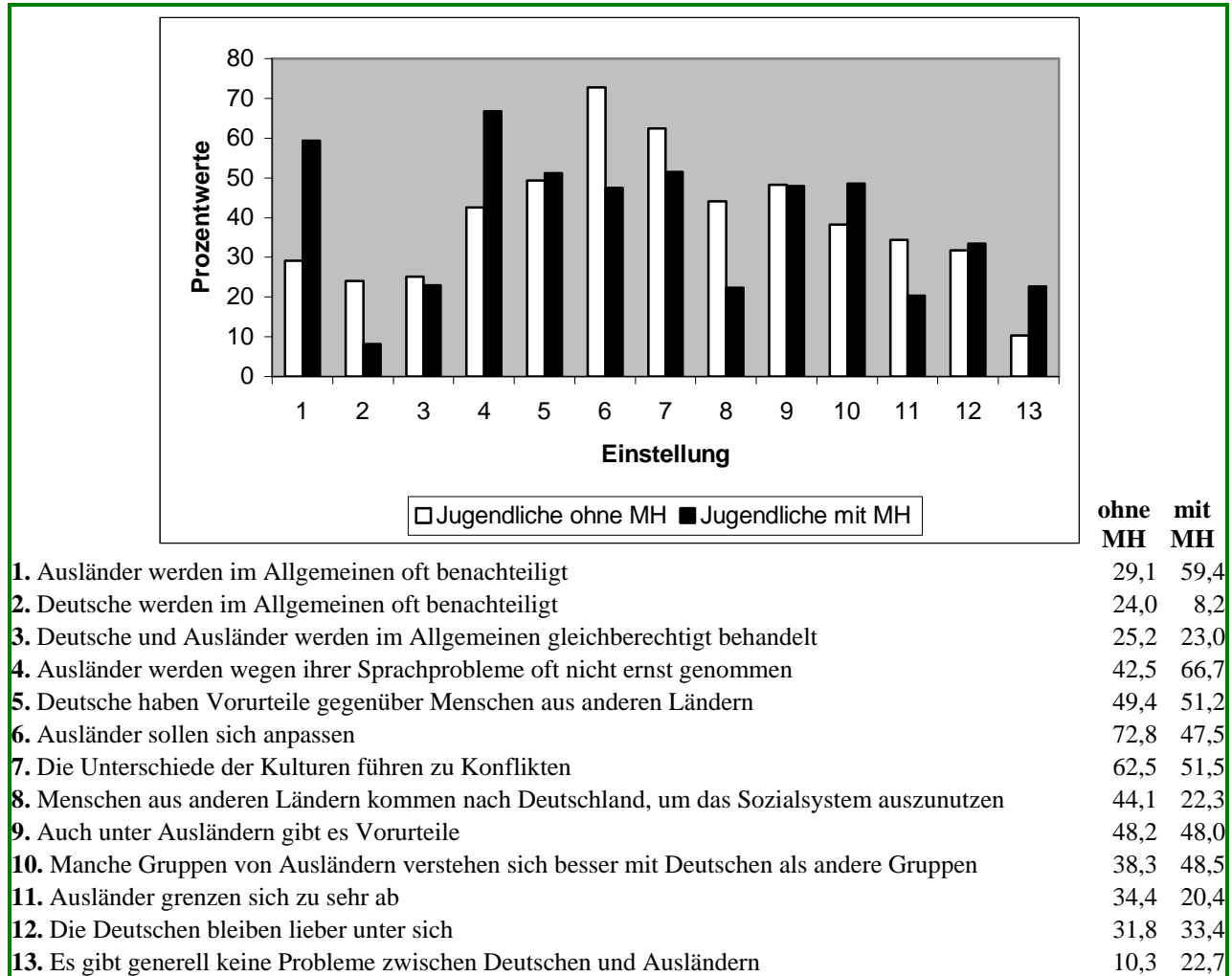
Mädchen und Jungen schätzen ihre mündlichen Deutschkenntnisse gleich gut ein (Mädchen beurteilen sie mit 1,87 und Jungen mit 1,91⁸). Mädchen schätzen aber mit durchschnittlicher Benotung von 2,17 ihre schriftlichen Deutschkenntnisse besser ein als die Jungen mit 2,50.

WIE BEURTEILEN JUGENDLICHE DAS VERHÄLTNISS ZWISCHEN AUSLÄNDERN UND DEUTSCHEN?

Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund geben mit 29,1 % etwa halb so häufig wie Schüler mit Migrationshintergrund (59,4 %) an, dass Ausländer im Allgemeinen oft benachteiligt werden. Bei der Frage, ob Deutsche im Allgemeinen oft benachteiligt werden, zeigt sich ein umgekehrtes Ergebnis: Im Vergleich zu Personen mit Migrationshintergrund (8,2 %) geben dies mit 24 % etwa dreimal so viele Personen ohne Migrationshintergrund an. (Vgl. Abb. 4)

⁸ Die Ziffern entsprechen den Schulnoten 1-6.

Abbildung 4: Zustimmung der Jugendlichen zu Aussagen bezüglich des Verhältnisses zwischen Ausländern und Deutschen nach Migrationshintergrund*



*Prozentwerte, Mehrfachnennungen.

Die Befragungsergebnisse deuten auf einen allgemeinen Bedarf zur Verbesserung des Informationsflusses zwischen der Stadt Duisburg als Arbeitgeber und den Schulen und Eltern hin. Es gibt eine ausreichende Anzahl von Jugendlichen, die bereit sind, eine Ausbildung bei der Stadt Duisburg zu absolvieren. Aufgrund des festgestellten Informationsmangels in Fragen der beruflichen Orientierung und über Ausbildungsmöglichkeiten bei der kommunalen Verwaltung erscheint es hierbei sinnvoll, Informationsveranstaltungen für alle Schüler anzubieten. Denn ein Ausbildungsplatz bei der Stadtverwaltung weist alle Kennzeichen auf, die Schüler und Lehrer als wesentliche Anforderungen an einen Ausbildungsplatz formulieren. Hierzu zählen Aufstiegsmöglichkeiten nach der Ausbildung, eine gesicherte Übernahme, Ortsnähe und gute Bezahlung.

Da auch Jugendliche und Eltern mit Migrationshintergrund eine Ausbildung bei der Stadtverwaltung durchaus nicht unattraktiv finden, jedoch unzureichend über die Stadt Duisburg als Arbeitgeber und Ausbilder informiert sind, gilt es, den Informationsfluss zwischen diesen Parteien dauerhaft zu optimieren. Erste Schritte wurden durch die Informationsveranstaltungen für Schülerschaft und Eltern in die Wege geleitet. Abgerundet wurden die Maßnahmen durch gezielte Verteilung von neuen Broschüren und Werbeflyern, die bisher sowohl bei Schülerinnen und Schülern als auch bei Lehrkräften und Eltern auf positive Resonanz gestoßen sind.

Ein positives Bild der Stadt Duisburg als Arbeitgeber wird besonders von Eltern mit Migrationshintergrund sowie ihren Kindern wahrgenommen, auch wenn die Tatsache, dass die Stadt Duisburg ausbildet, wenig bekannt ist. Der Hypothese, daß negative Erfahrungen und Assoziationen die geringe Zahl der Bewerber mit Migrationshintergrund begründen, ist somit nicht zuzustimmen.

Mädchen mit und ohne Migrationshintergrund mangelt es oft an Selbstbewusstsein, obwohl sie im Umgang mit Sprache ihren männlichen Mitschülern durchschnittlich überlegen sind. Sie schätzen ihre Gesamtleistung schlechter ein und rechnen sich auch weniger Chancen auf dem Arbeitsmarkt aus. Da Mädchen mit Migrationshintergrund einer Ausbildung bei der Stadtverwaltung nicht abgeneigt sind, ist diesbezüglich über zielgruppengerechte Werbe- und Informationsmaterialien nachzudenken. Die Werbung könnte dahingehend erweitert werden, dass Hinweise auf interkulturelle Kompetenzen, wie z.B. auf Mehrsprachigkeit aufgenommen werden.

Um junge Migrantinnen und Migranten für eine Ausbildungsstelle bei der Stadtverwaltung zu motivieren, braucht es weiterhin kooperative Schulen, Lehrer und Eltern, die ihren Kindern in Ausbildungs- und Bildungsfragen Hilfestellung geben, und eine interkulturell offene Verwaltung. Die Ergebnisse der Befragungen wurden in Workshops vorgestellt und zur Optimierung konkreter Maßnahmen herangezogen, die im nächsten Kapitel vorgestellt werden.

2.3 ZUSAMMENFASSUNG DER BEFRAGUNGERGEBNISSE IN KURZFORM

In der nachfolgenden Zusammenfassung werden die wichtigsten Ergebnisse der Schüler-, Eltern- und Lehrerbefragung nochmals in Kurzform vorgestellt.

- Die Hälfte aller Schüler/innen und Eltern haben einen Migrationshintergrund.
- 83% der Schüler/innen mit Migrationshintergrund sprechen zu Hause deutsch und andere Sprachen, 8% nur andere Sprachen, wobei grundsätzlich Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ihre Deutschkenntnisse schlechter einschätzen.
- Nur 16 Lehrkräfte von 72 befragten geben an, das Auswahlverfahren der Stadt Duisburg zu kennen.

- Knapp die Hälfte (46%) der Schülerinnen und Schüler hat keine Kenntnisse darüber, dass die Stadt Duisburg ausbildet. Erziehungsberechtigte sind vergleichsweise besser informiert. Allerdings wissen Erziehungsberechtigte mit Migrationshintergrund nur zu 60% (ohne Migrationshintergrund: 94%), dass die Stadt Duisburg ausbildet. Viele Schülerinnen und Schüler sehen insbesondere die Agentur für Arbeit, aber auch die Polizei und etwa Frisöre als kommunale Ämter an.
- Fast drei Viertel aller Eltern können sich vorstellen, dass ihr Kind einen Arbeitsplatz bei einer Verwaltungseinrichtung der Stadt Duisburg bekleidet. Die positiven Vorstellungen über einen solchen Arbeitsplatz überwiegen sowohl bei Jugendlichen als auch bei Erziehungsberechtigten mit Migrationshintergrund.
- Jungen mit und ohne Migrationshintergrund interessiert an erster Stelle ein handwerklicher Beruf (32%), gefolgt von einer Tätigkeit im IT- Bereich (13,7%). Mädchen ohne Migrationshintergrund interessiert an erster Stelle ein medizinischer, an zweiter Stelle ein sozial-pflegerischer Beruf und an dritter Stelle eine Arbeit im Büro oder in der Verwaltung (8,9%). Mädchen mit Migrationshintergrund hingegen nennen an erster Stelle eine handwerkliche Tätigkeit (20%), gefolgt von Tätigkeiten im medizinischen und dann im sozial-pflegerischen Bereich. Büro- und Verwaltungsberufe werden hier insgesamt nur von 5,4% aller Schüler genannt.
- Etwa zwei Drittel aller befragten Schüler/innen haben sich (meist über das Internet und die Agentur für Arbeit) bereits über Ausbildungsstellen informiert, knapp die Hälfte gibt an, sich bereits einmal um einen Ausbildungsplatz beworben zu haben.
- Deutsche Eltern nutzen mehr Quellen, um sich für und mit ihren Kindern zu informieren und geben wesentlich häufiger an, sich bereits informiert zu haben. Eltern mit Migrationshintergrund nutzen auch nichtdeutsche Medien.
- Extrovertiertes Verhalten im Auswahlverfahren wird von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund als angemessener betrachtet, kommunikatives Verhalten sehen Mädchen im Gegensatz zu Jungen allerdings als positiver an.
- Schülerinnen und Schüler sowie Erziehungsberechtigte mit Migrationshintergrund wünschen sich verstärkt Unterstützung durch die Institution Schule bei der Ausbildungsplatzsuche.
- Die Schülerinnen und Schüler schätzen mit zunehmendem Alter ihre Chancen auf dem Ausbildungsmarkt schlechter ein. Erziehungsberechtigte ohne Migrationshintergrund schätzen die Chancen für ihre Kinder schlechter ein als jene mit Migrationshintergrund.

3. MASSNAHMEN FÜR JUGENDLICHE, ELTERN UND EXTERNE

Folgende Maßnahmen für Schülerinnen und Schüler sowie Eltern wurden von Juli 2004 bis Dezember 2005 mit den Projektschulen durchgeführt (Clauberg-Gymnasium, Willy-Brandt Berufskolleg, Gesamtschule Meiderich, Gesamtschule Ruhrort, Theodor-König Gesamtschule und Gemeinschaftshauptschule Wiesbadenerstrasse):

- INFOWÄNDE FÜR DIE STÄDTISCHE AUSBILDUNG dienten zur Wahrnehmung der Stadt als Kooperationspartner in den Projektschulen.
- GEZIELTE UND PERSÖNLICHE VERTEILUNG DER AUSBILDUNGSBROSCHÜREN in allen Projektschulen
- EINEN INFO-FLYER ZUR ANSPRACHE DER JUGENDLICHEN MIT MIGRATIONS- HINTERGRUND hat die RAA in Zusammenarbeit mit DEM INSTITUT FÜR AUS- UND FORTBILDUNG herausgebracht und an alle Duisburger Schulen in der Sekundarstufe I und II verteilt
- VORSTELLUNG DER STÄDTISCHEN AUSBILDUNGSBERUFE DURCH DAS INSTITUT FÜR AUS- UND FORTBILDUNG Das Institut für Aus- und Fortbildung stellte die Ausbildungsberufe im Detail auf Berufsmessen und Schulen vor.
- VORSTELLUNG DER AUSBILDUNGSBERUFE IM RAHMEN DES MUTTERSPRACHENUN- TERRICHTS/ WAHLPFLICHTUNTERRICHTS TÜRKISCH
- BEGEGNUNGEN DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER MIT STÄDTISCHEN BESCHÄFTIGTEN UND AUSZUBILDENDEN. Diese Maßnahme diente zur Erhöhung der Identifikation der Schülerinnen und Schülern mit der Stadtverwaltung.
- TRAININGSTESTS wurden INTERESSIERTEN JUGENDLICHEN angeboten, um die Anfor- derungen des städtischen Tests im Vergleich zu ihren eigenen Kenntnissen kennen zu lernen..
- INFORMATIONSVERANSTALTUNGEN FÜR ELTERN sowohl in den Schulen als auch in den Migrantenselbstorganisationen klärten über die Stadtverwaltung sowie die Ausbil- dungsberufe auf.
- ÖFFENTLICHKEITSARBEIT DURCH TÜRKISCHE MEDIEN

(detaillierte Darstellung der Ergebnisse und Evaluation s. Anhang 1)

Die Durchführung der Maßnahmen mit den Projektschulen ermöglichte ca. 750 bis 800 Ju- gendlichen (zum größten Teil mit Migrationshintergrund), sich über die Stadt Duisburg und deren städtische Ausbildung zu informieren.

Durch den intensiven Einsatz der städtischen Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter haben die angesprochenen Schülerinnen und Schüler die Stadt als Ausbilder und Arbeitgeber kennen gelernt. Sie wissen, dass die Stadt Duisburg bereit ist, Jugendliche mit Migrationshintergrund einzustellen. Jugendliche erkundigen sich vermehrt nach konkreten Bewerbungsbedingungen. Einzelne sind durch die Werbekampagne angeregt worden, sich um einen Ausbildungsplatz

bei der Stadt zu bemühen. Sie haben Ansprechpartner bei der RAA kennen gelernt und wenden sich noch häufiger an die RAA-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeiter.

Aufgrund des Kontaktes zu den städtischen Beschäftigten und Auszubildenden konnte bei vielen Schülerinnen und Schülern das Interesse an einer Ausbildung bei der Stadt Duisburg geweckt werden. Viele Schülerinnen und Schüler äußerten den Wunsch, städtische Auszubildende und Beschäftigte in ihren Ämtern zu besuchen, um sich einen Einblick in den Dienstalltag zu verschaffen.

Lehrerinnen und Lehrer bewerten das Informationsangebot dieses Modellprojektes positiv, Eltern zeigen großes Interesse an der Verwaltung sowie an einer Ausbildung bei der Verwaltung. Die durch das Projekt hervorgerufenen Maßnahmen und Strukturen zur Zusammenarbeit werden durch die RAA auch nach dem Ende des Projektes gepflegt und weiter entwickelt werden, um den Weg der Migrant*innen zur Verwaltung zu ebnen.

Mit der Durchführung von externen Maßnahmen konnten lokal und kommunal wichtige Akteure der beruflichen Qualifizierung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf in die Projektarbeit eingebunden werden. Für die externen Maßnahmen waren dies in erster Linie die Akteure im Bereich Übergang Schule – Beruf, Schüler, Eltern, Lehrer und Migrant*innenorganisationen. Lokale "Türöffner", wie z.B. Beratungslehrer, wurden in die Maßnahmen integriert. Für die Zusammenarbeit konnten 7 Duisburger Schulen und Duisburger Migrant*inselforganisationen gewonnen werden. Der Informationsstand und die Erwartungen bei Schülern, Eltern und Lehrern konnten durch die von der Begleitforschung zuvor durchgeführten Befragungen in die Konzeption der Maßnahmen einfließen.

Ein Hauptziel des Projekts, die Schüler verstärkt zu motivieren, sich für eine Ausbildung bei der Stadt Duisburg zu bewerben, konnte nicht zuletzt dadurch erreicht werden, dass die im Lenkungsteam gemeinsam identifizierten Projektziele schrittweise in Maßnahmen umgesetzt und diese zugleich evaluiert wurden, um sie danach in modifizierter Form jeweils erneut zu erproben. Indem bei der Durchführung der Einzelmaßnahmen zudem wichtige Partner der beruflichen Qualifikation enger als bisher miteinander kooperierten und das Netzwerk zwischen diesen Akteuren auf diese Weise gepflegt und weiter ausgebaut wurde, entstand eine innovative Projektkonzeption, die durch eine ständige Qualitätssicherung gute Voraussetzungen für die angestrebte Nachhaltigkeit und Übertragbarkeit der evaluierten Maßnahmen bietet. Durch die Verzahnung von Praxis und Begleitforschung konnten die Innovationsbereitschaft, die Akzeptanz sowie eine zeitnahe und nachhaltige Umsetzung der externen Einzelmaßnahmen des Modellprojekts sichergestellt werden.

4. MASSNAHMEN IN DER STADTVERWALTUNG

Viele Kommunen und Kreise befinden sich seit einigen Jahren in einem strukturellen Wandel. Die Verwaltungsmodernisierung mit ihrem Anspruch auf Bürger- und Kundenorientierung erfordert ein verändertes Verständnis von Verwaltung und damit ein verändertes Qualifikationsprofil der Mitarbeitenden. Hierzu gehört unter anderem auch der kompetente Umgang mit Bürgerinnen und Kunden als eine selbstverständliche Schlüsselqualifikation. Im Rahmen der Verwaltungsbildung erfolgt dies bisher vor allem über die Vermittlung und den Erwerb von sozialen und gesprächsorientierten Kompetenzen. Hier stellt eine gezielte Weiterbildung im Bereich kultureller Kompetenzen eine notwendige Ergänzung dar. Denn kulturelle Kompetenz für interkulturelle Begegnungen und transkulturelle Überschneidungssituationen ermöglicht Verwaltungen einen bürgernahen Service, verringert Konflikte zwischen Dienstleistenden und Kunden, erhöht die öffentliche Anerkennung der Verwaltung und sichert die Qualität der Dienstleistungskultur.

In immer mehr Berufs- und Arbeitsbereichen müssen sich Institutionen in struktureller wie personaler Hinsicht auf den Umgang mit kultureller Vielfalt wie bisweilen Einfalt einstellen, sowohl im Außenverhältnis auf eine Kundschaft mit einem anderen Kulturhintergrund, als auch im Innenverhältnis auf eine kulturell heterogene Mitarbeiterschaft. Gegenwärtig wird von den Beschäftigten „Interkulturelle Kompetenz“ erwartet, worunter im weitesten Sinne kultursensible Kommunikations- und Handlungsfähigkeiten, aber auch Konfliktlösungsstrategien in so genannten kulturellen Überschneidungssituationen verstanden werden können. Es ist und bleibt daher erforderlich, dass sich Stadtverwaltungen organisatorisch wie personell auf die veränderte Situation einstellen und sich in Zukunft interkultureller Zusammenarbeit verstärkt öffnen. Fort- und Weiterbildungsangebote im Bereich der kulturellen Kompetenz für interkulturelle Begegnungen wie transkulturelle Situationen sollten dabei dauerhaft geschaffen werden, da diese in einem relational verstandenen Sinne das Verhältnis von fachlichen zu fächerübergreifenden Kompetenzen betrifft und daher keine vorübergehende Kompensationskompetenz ist.

Kommunaler Antragsteller und auch die Begleitforschung waren sich darin einig, dass nicht nur Jugendliche mit ausländischem Pass die Zielgruppe sein können, wenn es um interkulturelle Qualifizierung geht. Damit Integration ein wechselseitiger Prozess wird, bedarf es vielmehr der interkulturellen Sensibilisierung aller Beteiligten. Wenn Integration nicht allein als Assimilation oder Apartheidsmaßnahme für Migrantinnen und Migranten, sondern im Sinne eines umfassenden *cultural mainstreaming* begriffen wird, ist kulturelle Kompetenz für interwie transkulturelle Überschneidungssituationen eine Anforderung, die Deutsche wie Migranten, Arbeiter wie Angestellte und Frauen wie Männer gleichermaßen betrifft. Transkulturelle Integrationsarbeit, die Vielfalt nicht nur erträgt, sondern als eine Chance begreift und fördert,

ohne dabei kulturelle Vielfalt zu übersehen und von Forderungen nach kultureller Gemeinsamkeit abzurücken, ist deshalb auch als eine gemeinschaftsstiftende kommunale Querschnittsaufgabe zu verstehen.

Antragsteller und Begleitforscher waren daher einhellig der Meinung, dass es auf Seiten der kommunalen Verwaltung darauf ankommt, im Projektverlauf auch die bereits bestehenden Maßnahmen zur interkulturellen Fortbildung der Mitarbeitenden auf der Basis einer Situationsanalyse fortzuentwickeln und gezielt zu ergänzen. Zu diesem Zweck wurden die bestehenden Instrumente der Stadtverwaltung (Weiterbildungsbedarfsplanung etc.) genutzt. Zudem wurde in Kooperation mit dem XENOS-Projekt INTERKULTURELLE QUALIFIZIERUNG die Pilotfortbildung „Kulturelle Kompetenz“ mit den Schwerpunkten Weltdeutungen und Wertorientierungen durchgeführt.

- **ERMITTLUNG DES WEITERBILDUNGSBEDARFS „INTERKULTURELLE KOMPETENZ“**
Im Rahmen des Fortbildungsprogramms 2004 der Stadt Duisburg wurden Mitarbeitende der Stadt Duisburg auch im weitesten Sinne im Bereich der interkulturellen Kompetenzen weitergebildet.⁹
- **DURCHFÜHRUNG DER FORTBILDUNG „KULTURELLE KOMPETENZ“**
Das im Rahmen des XENOS-Projekts „Interkulturelle Qualifizierung“ entwickelte Fortbildungskonzept wurde erprobt.
- **AUSWERTUNG EINES TRAININGSTESTS** Die Evaluation des Trainingstests zeigt einen Handlungsbedarf vor allem im Bereich des Sprachverständnisses und der Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund an.

⁹ Folgende fünf Seminare wurden vom Institut für Aus- und Fortbildung im Jahr 2004 angeboten und nachgefragt:

1. *Interkulturelle Unterschiede in Erziehungsfragen*

Zielgruppe sind Mitarbeiterinnen aus sozialen, gesundheitlichen und pädagogischen Arbeitbereichen.

2. *Interkulturelle Kompetenz-Schwerpunkt: Zuwanderung aus Russland*

Zielgruppe sind Mitarbeiterinnen von Beratungsstellen für Kinder, Jugendliche und Eltern.

3. *„Förderung der Mehrsprachigkeit“ mit dem Sprachprogramm* „Wir verstehen uns gut- Spielerisch Deutsch lernen“

Zielgruppe sind Erzieherinnen und Lehrerinnen in der Grundschule

4. *Lieder, Tänze und Spiele aus aller Welt (Interkulturelle Erziehung)*

Zielgruppe sind Mitarbeiterinnen aus Kindertageseinrichtungen.

5. *Interkulturelle Kompetenz im Außendienst*

Zielgruppe sind alle Außendienstmitarbeiter.

ANHANG 1

1. THEORETISCHE GRUNDLAGEN ZUM KULTURVERSTÄNDNIS DER FORSCHUNGSGRUPPE MIKOM

1.1 ZUM VERSTÄNDNIS VON KULTUR, INTERKULTURALITÄT UND TRANSKULTURALITÄT

Weil die Qualität, der Innovationsgehalt, die Nachhaltigkeit und die Übertragbarkeit der im Projektverlauf entwickelten und erprobten Beratungs-, Informations- und Einzelmaßnahmen zur Förderung der interkulturellen Kompetenzen aller Beteiligten wie der interkulturellen Öffnung der Verwaltung nicht nur von der Effizienz der praktischen Durchführung und den dabei gewonnenen Erfahrungen abhängen, sondern in inhaltlicher Hinsicht vor allem von dem Kulturverständnis, wird nachfolgend das dem Vorhaben zugrunde gelegte Verständnis von Kultur, Interkulturalität und Transkulturalität der Forschungsgruppe MIKOM vorgestellt, zumal mit diesem zugleich die Kriterien der Evaluation inhaltlich ausgewiesen werden können.

Dieses Konzept wurde im Rahmen des XENOS-Projekts INTERKULTURELLE QUALIFIZIERUNG eigens entwickelt und für das vorliegende Vorhaben angepasst.¹⁰ Seine praktische Relevanz besteht nicht zuletzt in einer Kritik an einem sozial-inklusiven Kulturbegriff, der in der Moderne als ein Generalbegriff auf nahezu alle Lebensäußerungen bezogen wird. Es überrascht daher nicht, dass dieses tendenziell entgrenzte Verständnis von Kultur mittlerweile in nicht unerheblichem Maße auch zur Unübersichtlichkeit, Verwirrung, Unmut unter Praktikern, inflationären Ausweitung und inhaltlichen Beliebigkeit von Maßnahmen zur Förderung interkultureller Kompetenzen geführt hat. Wenn der Topos auf nahezu alle Bereiche der Wirklichkeit ausgeweitet wird, ist er nicht nur kognitiv wie ethisch nutzlos, sondern praktisch irrelevant. Dahingegen hebt die Forschungsgruppe mit ihrem bewusstseins- wie handlungstheoretisch eingegrenzten Verständnis von Kultur die relative Eigenständigkeit der kulturellen Sphäre gegenüber den sonstigen Handlungsbereichen hervor, sofern dies der Gegenstand Kultur erlaubt. Denn immerhin ist heute auch in den Wissenschaften allenthalben von einer kulturwissenschaftlichen Wende oder Paradigmenwechsel die Rede.¹¹ Auf den ersten Blick mag es

¹⁰ Vgl. hierzu und zum folgenden ausführlicher: Peter Krumpholz: (Inter)kulturelle Kompetenz: Weltdeutungen und Wertorientierungen – Kultur(en), Konflikte und Konfliktminderung, Kurzfassung des RISP-Abschlussberichts des XENOS-Projekts INTERKULTURELLE QUALIFIZIERUNG, Duisburg, 2005.

¹¹ Paul Geyer (Methodik und Thematik einer Kritischen Kulturtheorie, Bonn 2003, 1) beschreibt dies für die Wissenschaften in Deutschland wie folgt: „Kultur‘ gilt heutzutage als Schlüsselbegriff humanwissenschaftlicher (und politischer) Debatten. Der sogenannte ‚Cultural Turn‘ in den früheren ‚Geisteswissenschaften‘ in Deutschland wird je nach Einzeldisziplin zwischen den 70er und den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts angesetzt. Vorreiter waren (ihrer eigenen Einschätzung nach) die Sozialwissenschaften, oder jedenfalls derjenige Teil dieses Faches, der noch für interpretative Methoden aufgeschlossen ist (vgl. Reckwitz: Die Transformati-

daher fast unmöglich erscheinen, ohne fachwissenschaftliche Verengung und exklusive Reduktionismen ein eben so theoretisch anspruchsvolles wie praktisch relevantes Konzept von Kultur und interkultureller Kompetenz auf wenigen Seiten skizzieren zu wollen. Zunächst ist es daher geboten, auf die zahlreichen Einwände und begründeten Widersprüche gegen ein allzu eng gefasstes Verständnis von Kultur einzugehen. Vor allem aber wird darauf hinzuweisen sein, dass das personal-relationale Verständnis von Kultur in der Moderne tendenziell in Vergessenheit geraten ist oder zumindest in den Hintergrund gerückt wurde.

Die Experteninterviews, welche die Forschungsgruppe *MIKOM* des RISP im Rahmen des o.g. Projekts zur interkulturellen Situation in Duisburg durchführte, hatten gezeigt, dass im Alltagsverständnis Kultur vor allem als ein sozial-inklusives und nur selten oder lediglich akzidentell als ein personales Phänomen begriffen wird.

Der Topos *Kultur* wird spätestens dann losgelöst vom Bewusstsein, Habitus und Handeln konkret interagierender Menschen verwendet, wenn die kulturellen Einstellungen einer Person *allein* auf soziale oder ökonomische Strukturen zurückgeführt oder *schlicht* aus ihrer Herkunft bzw. Zugehörigkeit zu einem kulturellen Kollektiv abgeleitet werden. Letzteres ist z.B. dann der Fall, wenn im Alltagsverständnis unter Interkulturalität vor allem das gelingende Miteinander von Einheimischen mit Zugewanderten verstanden wird. Damit wird der Topos *Interkulturalität* nicht nur normativ verstanden. Implizit wird die regionale Vielfalt der Kulturen vor allem als eine Folge der Migration betrachtet, ohne dass dies empirisch überhaupt überprüft wird. Die kulturelle Vielfalt wird also nicht mit der sozialen Konstellation der Menschen vor Ort in einen Zusammenhang gebracht, die sich aus den zu erforschenden aktuellen Meinungen, Einstellungen und Gewohnheiten der Bürger ergibt, sondern *a priori* mit ihrer Herkunft und ihrer vermeintlich feststehenden Zugehörigkeit zu einer Kulturgemeinschaft. Das Verständnis von Interkulturalität als gelingendes Miteinander von Migranten und Nicht-Migranten impliziert mit anderen Worten die Annahme, dass es eine mehr oder weniger homogene Kultur in Deutschland einerseits, und in den Herkunftsstaaten der Zugewanderten andererseits gäbe bzw. gegeben habe. Erst durch die Einwanderung plural und multikulturell geworden, gelte es heute in Deutschland die Differenzen zwischen den Kulturen entweder durch Toleranz und Anerkennung der Vielfalt oder durch Integration zu überbrücken. Auf diese Weise werden von den Befürwortern wie Kritikern der multikulturellen Gesellschaft kulturelle Kollektivvorstellungen nicht als zu verantwortende Bewusstseinsphänomene und symbolisch kommunizierte, mehr oder weniger flüchtige Konstrukte wahrgenommen, die eben so unvernünftig und kulturell bedenklich wie empirisch mehr oder weniger zutreffend

on der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms, Weilerswist 2000, 15-22). Seit den 80er und 90er Jahren definieren sich zunehmend auch die Kerndisziplinen der alten ‚Philosophischen Fakultäten‘ als ‚Kulturwissenschaft‘ (vgl. Frühwald et al.: Geisteswissenschaften heute. Eine Denkschrift, Frankfurt a.M. 1991; Fluck: Aesthetics and Cultural Studies. In: Elliott et al.: Aesthetics in a Multicultural Age, Oxford/New York, 2002, 79-103; Geyer: A Critical Theory of Culture. In: Messmer und Raab (Hrsg.): American Vistas and Beyond, Trier 2002, 391-412; Konersmann: Der ‚cultural turn‘ in der Philosophie. In: Rustemeyer (Hrsg.): Symbolische Welten. Philosophie und Kulturwissenschaften, Würzburg 2002, 67-90).“

sein können. Zwar soll hier keineswegs bestritten werden, dass es staatliche Gemeinsamkeiten gibt bzw. die politische Kultur in einem Staat nicht allein von der Verfassung, sondern vor allem davon abhängt, ob und wie sich die Bürger dieses Staates die Frage stellen, was ihnen gemeinsam ist oder sein sollte und was nicht. Wird indes Kultur primär als ein soziales und historisches und nicht immer auch als ein personales Phänomen betrachtet, kann leicht übersehen werden, dass das Streben nach kultureller Identität und Einheit zumeist exklusiv und in Differenz zu anderen kulturellen Kollektiven erfolgt und sich dabei positive Selbst- und negative Fremdbestimmung wechselseitig ergänzen. Die kollektiven Betrachtungsweisen verhindern oder erschweren zudem, dass die verschiedenen, von jeweils mehr oder weniger Menschen geteilten Formen von Welt- und Existenzdeutungen als potentieller Grund für die bestehende kulturelle Vielfalt überhaupt in Betracht gezogen werden. Auch diese können jedoch auf mehr oder weniger inklusive oder exklusive Weise kulturelle Formen kollektiver Zugehörigkeit perpetuieren oder neu konstituieren.

Das jeweilige Verständnis von Interkulturalität, und damit auch das Verständnis von interkultureller Kompetenz, werden stets durch das implizit oder explizit zugrunde gelegte Kulturverständnis bestimmt. Problematisch ist dies, wenn dabei implizit *Kultur* als ein alle menschlichen Tätigkeiten umfassendes und zugleich *verkürzt* als ein *sozio-historisches Phänomen* betrachtet oder der Topos ausschließlich als *Kollektivkategorie* verwendet wird. Denn im Alltagsverständnis und Sprachgebrauch scheint es dann eher *die* (substantivierte wie personifizierte) Kultur zu sein, die das Denken und Handeln der Menschen einer Gesellschaft insgesamt bestimmt, als das umgekehrt, vom spezifisch kulturellen Habitus, kontextuell-kulturellen Denken und situativ-kulturellen Handeln der Menschen ausgehend, die vor Ort vorherrschende Kultur wahrgenommen wird. Da ein implizit oder explizit zugrunde gelegtes Kulturverständnis das jeweilige Verständnis von Interkulturalität und interkultureller Kompetenz maßgeblich mitbestimmt, ist die Frage, was ist Kultur, stets von zentraler Bedeutung für die Qualität, Konzeption, Inhalte, Durchführung und den Erfolg von (inter)kulturellen Bildungsmaßnahmen.

Ein Blick in die aktuelle geistes- wie gesellschaftswissenschaftlichen Literatur zum Begriff der Kultur zeigt, dass man heute leider auch in den Wissenschaften zumeist ein inklusives Kulturverständnis bevorzugt.¹² Dieses Verständnis hat zwar mittlerweile dazu geführt, dass exklusive bzw. reduktionistische Bestimmungsversuche in aller Regel zurückgewiesen werden. Das Zeitalter ideologischer Bestimmungsversuche, mit denen die vermeintliche Substanz der Kultur in den Religionen oder gar in einer Religion *allein* verortet wurde, oder im Gegenteil alle Bereiche der Kultur *bloß* aus der Ökonomie gemäß einem dem Marxismus entlehnten Basis-Überbau Schema hergeleitet wurden, scheint vorerst vorbei zu sein. Allerdings sind auch die inklusiven Bestimmungsversuche, mit deren Hilfe der scheinbar endlose Streit zwischen subjektiven und objektiven, universalen und partikularen, ethisch-kritischen und empi-

¹² Vgl. hierzu z.B. Terry Eagleton: Was ist Kultur?, München 2001.

risch-positivistischen, materiellen und ideellen Kulturauffassungen durch inkludierende Vereinnahmung beendet werden sollte, keineswegs unproblematisch. Wenn Kultur als Inbegriff für die selbst geschaffene Welt der Menschen schlechthin verstanden wird und alle nicht-genetisch bedingten Phänomene unter den einen Topos Kultur subsumiert werden – also nicht nur vermeintliche Wahrheit, Vernunft, Wissen, Fortschritt, Tugend und Werte, sondern auch Boshaftigkeit, Falschheit, Lug und Trug, Gewalt, Krieg und Zerstörung – ist es nicht zuletzt um den kognitiven wie ethischen Wert des Begriffs getan.

In Anbetracht der aporetischen, gleich in mehrfacher Hinsicht auswegslosen Situation bei der Bestimmung dessen, was Kultur ist oder sein sollte, überrascht es nicht weiter, dass manche Wissenschaftler den Begriff der Kultur mittlerweile radikal in Frage stellen, durch neue Konzepte ersetzen oder ganz auf ihn verzichten wollen, weil sie diesen nur mehr für ein ideologisches Konstrukt oder eine Ideologie von Intellektuellen halten.¹³ Dabei gilt ihr ideologiekritischer Vorwurf dem inklusiven wie exklusiven, dem partikularen wie universalen, dem einheitlichen wie pluralem Verständnis zugleich, zumal sich diese wechselseitig auf fragwürdige Weise ergänzen können.

Im Hinblick auf das inklusive Verständnis sprechen die Kritiker der interkulturellen Pädagogik in der Tradition der *Kritischen Theorie* der Frankfurter Schule von einer *Kulturalisierung* politischer, sozialer und wirtschaftlicher Probleme. Kritisiert wird indes nicht nur die ideologische Verdopplung zum Zwecke der Ablenkung von z.B. ökonomischen Konflikten durch deren kulturelle Überhöhung oder vermeintliche Aufhebung. An die Stelle der Fiktion einer nationalen oder ethnischen Einheit sei zudem die Fiktion der kulturellen Homogenität getreten. Ergänzt werde diese durch die Dramatisierung kultureller oder kulturell-ethnischer Differenzen. Die homogenisierende Einteilung der Menschen nach *Kulturen* führe – ähnlich wie die nach *Ethnien* - zu einer Gegenüberstellung von *eigener* und *fremder* Kultur, die der Betonung des *Eigenen* und des *Wir-Gefühls* durch das *Fremd-Machen* und *Ausschließen* anderer diene. Dies führe zu einer versteckten *Rassisierung*. Zwar werde das Verhalten anderer nicht mehr *biologistisch*, dafür aber *kulturdeterministisch* erklärt. Zu diesem Zwecke würden *Kulturen* erfunden. Durch positive Selbst- und negative Fremdkulturalisierung würden fiktive, homogene Gemeinschaften wie fundamentale Differenzen zwischen diesen konstruiert. Diese Vorstellungen, die sich wechselseitig bedingen und verstärken könnten, führten zum Ausschluss oder zur Negation Anderer aufgrund der vermeintlich vorab, ein für allemal feststehenden Zugehörigkeit von bestimmten Menschen zu einem bestimmten Kulturkollektiv mit bestimmten Eigenschaften und Fähigkeiten.¹⁴

¹³ Vgl. z.B. Zygmunt Baumann: Gesetzgeber und Interpreten – Kultur als Ideologie von Intellektuellen. In: Hans Haferkamp (Hrsg.): Sozialstruktur und Kultur, Frankfurt a.M. 1990, S. 452.

¹⁴ Vgl. hierzu F-O. Radtke: Fremde und Allzufremde – Zur Ausbreitung des ethnologischen Blicks in der Einwanderungsgesellschaft. In: H-R. Wicker (Hg.): Das Fremde in der Gesellschaft: Migration, Ethnizität und Staat, Zürich, 1996, S. 333-352. Siehe auch: Thomas Meyer: Identitätspolitik. Vom Missbrauch kultureller Unterschiede, Frankfurt a.M. 2002, vor allem Kapitel VIII; Seyla Benhabib: Kulturelle Vielfalt und demokra-

Um die Dialektik zwischen eigener und fremder, vermeintlich homogener Kultur zu durchbrechen, hat *Wolfgang Welsch* angesichts der heutigen Begegnung und Durchdringung der Kulturen im Prozess der Globalisierung vorgeschlagen, das Konzept der Kultur wie das der Interkulturalität durch das Konzept der Transkulturalität zu ersetzen, da dieses der gegenwärtigen Situation der kulturellen Verflechtung wie Vermischung angemessener sei.¹⁵

Kultur war in der Antike – wie *Welsch* zu Recht hervorgehoben hat – zunächst „ein relativer, auf einzelne Bereiche oder Tätigkeiten bezogener Ausdruck.“¹⁶ *Cultura* (lat. Pflege, Verehrung, Bebauung, Vervollkommnung, Bearbeitung) wurde dabei – *Welsch* erwähnt dies leider nicht, da er von konkreten Kulturinhalten fast vollständig absieht – als spezifische Tätigkeit einer konkreten Person sowohl auf die Verehrung der Götter (*cultus* oder später im Christentum *cultura christi*), auf die Pflege des Geistes und die Liebe zum Wissen (*cultura animi philosophia est*) als auch auf die Veredelung des Landes (*agri culti* bzw. *agricultura*) bezogen. Zudem hatte es den Sinn von *gute Sitten* oder *tugendhaftes Handeln*, d.h. es wurde auch als ein sozial-ethisches, auf die Mitmenschen bezogenes Handeln verstanden.¹⁷ Der Topos Kultur betraf also als eine *spezifisch-relationale* Tätigkeit insbesondere das von einer *konkreten Person* wahrgenommene wie gestaltete Verhältnis von Gott bzw. Göttern – Mensch – Gesellschaft – Natur. Er umfasste – modern gesprochen – bereits die Ebene der Persönlichkeitsbildung bzw. –kultur. Zudem wurden nicht alle nur denkbaren menschlichen Tätigkeiten, sondern nur die auf Vervollkommnung abzielende Pflege und Ausbildung von fachlich-technischen, sozial-ethischen, wissenschaftlich-philosophischen und religiösen Kompetenzen unter den Topos Kultur subsumiert. Dieses letztlich auf die klassische Philosophie zurückweisende Kulturkonzept bezeichnet die Forschungsgruppe als das personal-relationale Kulturverständnis. Auf dieses werden wir weiter unter noch zurückkommen, da es in der Moderne nicht mehr hinreichend beachtet wird.

Wenngleich aus anderen Gründen, so hat doch auch *Welsch* kritisch darauf hingewiesen, dass sich im späten 17. Jahrhundert „Kultur“ als ein „*Generalbegriff*, der nicht nur einzelne, sondern sämtliche menschlichen Lebensäußerungen umfassen soll“¹⁸, herausgebildet hat. Der Topos Kultur wurde zudem „zu einem Kollektivsingular und autonomen Begriff, der nun – in einer kühnen Vereinheitlichung – *sämtliche* Tätigkeiten eines Volkes, einer Gesellschaft oder

tische Gleichheit. Politische Partizipation im Zeitalter der Globalisierung, Frankfurt a.M. 1999, S.52 ff. und W. Schiffauer: *Fremde in der Stadt. Zehn Essays über Kultur und Differenz*, Frankfurt am Main 1997.

¹⁵ Wolfgang Welsch: *Transkulturalität - Die veränderte Verfassung heutiger Kulturen*. In: *Sichtweisen. Die Vielheit in der Einheit*, Weimar 1994, S. 83-122.

¹⁶ Wolfgang Welsch: *Transkulturalität - Die veränderte Verfassung heutiger Kulturen*. In: *Texte zur Wirtschaft und zur Wissenschaft*, 1997, fortlaufender Text ohne Seitenangabe (www.tzw.biz).

¹⁷ Zum antiken Verständnis von Kultur vgl.: Wilhelm Perpeet: *Kulturphilosophie – Anfänge und Probleme*, Bonn 1997, 9f sowie ders.: *Artikel Kultur, Kulturphilosophie*. In: Ritter und Gründer (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie* Band 4, Darmstadt 1976, Zeile 1309ff. und Schmidt-Biggemann: *Artikel Kult*. In: *Eben-da*, Zeile 1300ff.

¹⁸ Welsch 1997.

einer Nation zu umfassen beanspruchte.“¹⁹ Dieser globale, bis heute gebräuchliche Kulturbegriff sei nun durch drei fragwürdige Momente charakterisiert, nämlich „durch soziale Homogenisierung, ethnische Fundierung und interkulturelle Abgrenzung.“²⁰ Eine Kultur solle daher erstens „das Leben des betreffenden Volkes im ganzen wie im einzelnen prägen und jede Handlung und jedes Objekt zu einem unverwechselbaren Bestandteil gerade *dieser* Kultur machen. Das Konzept ist stark vereinheitlichend. Zweitens soll Kultur immer Kultur eines *Volkes* sein. ... Das Konzept ist also volksgebunden. Drittens ergibt sich daraus eine entschiedene *Absetzung* nach außen: Jede Kultur soll, als Kultur *eines* Volkes, von den Kulturen *anderer* Völker spezifisch unterschieden sein und getrennt bleiben. Das Konzept ist separatistisch.“²¹

Da moderne Gesellschaften in sich hochgradig differenziert seien und von einer Einheitlichkeit der Lebensformen nicht mehr die Rede sein könne, zumal es ohnehin fraglich sei, ob eine solche jenseits des ideologischen Wunsches überhaupt jemals bestand, sei der traditionelle Kulturbegriff unhaltbar geworden. Angesichts der inneren Komplexität moderner Kulturen sei dieser nicht nur deskriptiv falsch, „sondern hat nur eine falsche Antwort darauf: die eines Homogenisierungsgebots.“ Die ethnische, hochgradig imaginäre wie fiktive Fundierung der Kulturen sei mit ihrem „unheilvollen Doppel von innerem Einheitszwang und äußerer Abschottung“ äußerst problematisch. Das traditionelle Kulturkonzept tendiere – hart gesprochen – zu einem „kulturellen Rassismus“ und mache „nicht nur ein gegenseitiges Verstehen der Kulturen unmöglich, sondern die Forderung nach einer derartigen kulturellen Identität führt auch zu Separatismus und bereitet politischen Konflikten und Kriegen den Boden.“²² Da das klassische Kulturmodell deskriptiv falsch und normativ gefährlich sei, gelte es heute „die Kulturen jenseits des Gegensatzes von Eigenkultur und Fremdkultur zu denken – ‚jenseits des Heterogenen wie des Eigenen‘, wie Adorno dies einmal formuliert hat.“²³

Das Multikulturalitäts-Konzept berücksichtige zwar die Vielfalt unterschiedlicher Lebensformen innerhalb ein und derselben Gesellschaft. Den Dilemmata des herkömmlichen Kulturbegriffs entkomme es jedoch nicht, da es „die unterschiedlichen Kulturen weiterhin als eigenständige, in sich homogene Gebilde auffasst.“²⁴ Sein prinzipielles Manko liege darin, dass es zur Lösung der Folgeprobleme der kulturellen Pluralität unfähig sei, „weil seine Vorstellung der Einzelkulturen noch immer durch den alten, homogenisierenden Kulturbegriff geprägt ist – nur dass es diesen jetzt nicht mehr auf die Großkulturen von einst, sondern auf die vielen

¹⁹ Ebenda.

²⁰ Ebenda.

²¹ Ebenda.

²² Ebenda.

²³ Ebenda unter Verweis auf Theodor W. Adorno, *Negative Dialektik*, in: ders., *Gesammelte Schriften*, Bd. 6, Frankfurt a.M., S. 192.

²⁴ Ebenda.

Partialkulturen anwendet, denen sein Interesse gilt. Es denkt diese Einzelkulturen noch immer als homogen und wohlabgegrenzt²⁵. Zwar ließe sich mit dem Konzept des Multikulturalismus in Fragen der Toleranz, der Akzeptanz und der Konfliktvermeidung ein Stillhalten auf Zeit, nicht jedoch eine Verständigung erreichen. Denn es könne zur Rechtfertigung der Abgrenzungen beitragen und regressiven Tendenzen Vorschub leisten, „die unter Berufung auf kulturelle Identität (ein Konstrukt, das man meist aus den Imaginationen von Vorgestern gewinnt) zu Ghettoisierung und Kulturfundamentalismus führen ... Das Fortwirken des alten Kulturkonzepts mit seinen Geboten innerer Homogenisierung und äußerer Abgrenzung führt im Kontext des Multikulturalismus geradezu logisch zu Chauvinismus und kulturellem Separatismus. - Zudem hat man oft den Eindruck, dass die Parteigänger des Multikulturalitätskonzepts die entstehenden Probleme gar nicht lösen, sondern eher verstärken wollen.“²⁶

Gegenüber dem Konzept der Interkulturalität äußert *Welsch* ähnliche Bedenken. „Bei allen guten Intentionen schleppt auch es *begrifflich* noch immer die Prämisse des traditionellen Kulturbegriffs - die Unterstellung einer insel- oder kugelartigen Verfassung der Kulturen - mit sich fort. Es erkennt zwar, dass diese Verfassung notwendig zu interkulturellen Konflikten führt, und es sucht dem durch interkulturellen Dialog zu begegnen. Nur: Solange man die Primärthese von der Insel- oder Kugelverfassung der Kulturen mitmacht, werden diese Folgeprobleme nicht lösbar sein, weil diese Probleme der genannten Primärthese *entspringen*. Das klassische Kulturkonzept *schafft* durch seinen Primärzug - den separatistischen Charakter der Kulturen - das Sekundärproblem der schwierigen Koexistenz und strukturellen Kommunikationsunfähigkeit dieser Kulturen. Daher wird dieses Problem auf der Basis dieses Konzepts nicht gelöst werden können“²⁷.

Für *Welsch* sind die heutigen Kulturen längst nicht mehr durch die Form der Homogenität und Separiertheit, sondern durch Mischungen und Durchdringungen gekennzeichnet. Er bezeichnet daher diese neue Form der Kulturen als transkulturell, da diese „über den traditionellen Kulturbegriff hinaus- und durch die traditionellen Kulturgrenzen wie selbstverständlich hindurchgeht.“²⁸ Auf der Makroebene seien als Folge von Migrationsprozessen, ökonomischen Abhängigkeiten und der weltweiten Verflechtung von Verkehrs- und Kommunikationssystemen die zeitgenössischen Kulturen „aufs stärkste miteinander verbunden“ und durch „externe Vernetzung“ gekennzeichnet. Die Lebensformen endeten nicht mehr an den Grenzen der Nationalkulturen. Da für jede einzelne Kultur alle anderen tendenziell zu Binnengehalten und Trabanten geworden seien, seien diese „generell durch Hybridisierung gekennzeichnet.“²⁹ Dies gelte nicht nur für die hohe Kultur der Kunst, der Philosophie und der Wissenschaften,

²⁵ Ebenda.

²⁶ Ebenda.

²⁷ Ebenda.

²⁸ Ebenda.

²⁹ Ebenda.

sondern in einem umfassenden Sinne auch für die gewöhnlichen Lebensformen und die tägliche Routine. Transkulturalität dränge nicht allein „auf der Makroebene der Gesellschaft, sondern ebenso auf der Mikroebene der Individuen vor.“ Wir seien „kulturelle Mischlinge“, da die meisten unter uns „in ihrer kulturellen Formation durch mehrere kulturelle Herkunft und Verbindungen bestimmt“³⁰ seien. Weil wir heute zumeist mehrere *cross-cutting identities* besäßen, dürfe man eine kulturelle Identität solch komplexer Art nicht mit nationaler Identität gleichsetzen. Vielmehr komme es in demokratischen Gesellschaften auf eine „Entklammerung von staatsbürgerlicher und persönlicher bzw. kultureller Identität“³¹ an. Aufgabe der kulturellen Identitätsbildung des Individuums, das durch unterschiedliche kulturelle Anteile geprägt ist, werde die „Arbeit an der eigenen Identität“, die zunehmend „die Integration von Komponenten unterschiedlicher kultureller Herkunft leisten“ müsse. Nicht zuletzt in diesem Sinne zielt *Welsch* mit seinem Konzept der Transkulturalität „auf ein vielmaschiges und inklusives, nicht separatistisches und exklusives Verständnis von Kultur. Es intendiert eine Kultur und Gesellschaft, deren pragmatische Leistungen nicht in Ausgrenzungen, sondern in Anknüpfungen und Übergängen bestehen. Stets gibt es im Zusammentreffen mit anderen Lebensformen nicht nur Divergenzen, sondern auch Anschlussmöglichkeiten, und diese können entwickelt und erweitert werden, so dass sich eine gemeinsame Lebensform bildet, die auch Bestände einbegreift, die früher nicht anschlussfähig schienen. Solche Erweiterungen stellen heute eine vordringliche Aufgabe dar.“³²

Ob der Topos *Kultur* um des *Fremd-Machens* und *Ausschließens* anderer willen erfunden wurde, wie postmoderne Dekonstruktivisten im Anschluss an die Kulturkritik der Frankfurter Schule bisweilen meinen, und nicht vor allem der religiösen wie ersatzreligiösen Sucht nach kollektiver Identität geschuldet ist, sei hier dahingestellt. Ob diese überwunden werden kann, indem man die Konzepte der Kultur wie der Interkulturalität durch das der Transkulturalität und durch die Arbeit an der eigenen kulturellen Identität in kulturellen Überschneidungssituationen ersetzt oder ergänzt, kann hier ebenfalls nicht weiter verfolgt werden. Zu bedenken ist jedenfalls, dass auch eine in Rücksicht auf transkulturelle Durchmischungen erfolgende Suche nach neuen kulturellen Identitäten auf individueller Ebene und nach neuen kulturellen Gemeinsamkeiten auf sozialer Ebene nicht *per se* friedfertig verlaufen oder zu einem kulturell gelingenden Miteinander führen müssen. Über seine Kritik an exklusiv homogenisierenden wie separatistischen Kulturkonzepten hinaus bleibt leider auch *Welsch* mit seinem abstrakten, von konkreten Kulturinhalten absehenden Konzept der Transkulturalität nicht nur eine Antwort auf die Frage schuldig, ob wir überhaupt einer kulturellen Identität bedürfen. Auf inhaltliche Fragen wie z.B., welche spezifisch kulturelle Vorstellungen zu gesellschaftspolitischen Konflikten führen können, die Gesellschaften, die durch Demokratie, Rechtsstaatlichkeit, An-

³⁰ Ebenda.

³¹ Ebenda.

³² Ebenda.

erkennung der Menschenrechte, Religionsfreiheit und Pluralität gekennzeichnet sind, gefährden und daher nicht tolerabel sind, geht *Welsch* gar nicht ein. Der bisweilen unheilvoll konstruierte Gegensatz von Eigen- und Fremdkultur wird jedoch in aller Regel in der Praxis nicht in abstrakt homogenisierenden Absicht und um des Fremd-Machens und Ausschließens anderer willen vorgenommen, sondern immer auch im Hinblick auf konkrete Glaubensinhalte und vermeintlich oder tatsächlich bestehende Weltanschauungsdifferenzen (z.B. zwischen vermeintlich Gläubigen und Ungläubigen, islamischer und christlicher oder säkularer und religiöser Kultur), von denen *Welsch* vollständig abstrahiert. Die negative Fremdbestimmung bleibt abhängig von der positiven Selbstbestimmung bzw. wird als Gefährdung der potentiellen Aktualisierung dessen erlebt, was als höchstes Gut des eigenen Kulturkollektivs erstrebt wird.³³

Zudem trifft die weiter oben geäußerte Kritik an den in kognitiver wie ethischer Hinsicht unbrauchbaren inklusiven Kulturkonzepten weitgehend auch auf *Welsch* Topos der Transkulturalität zu, der auch von ihm auf alle nur denkbaren Lebensformen und –äußerungen bezogen wird. Gegen ein derartig ausgeweitetes Konzept von Kultur merkt z.B. *Gerhard Schröder* zu recht an: „Wenn, um es zuzuspitzen, der Begriff der Kultur Wissenschaft und Religion, Wahrheit und Lüge, Marx und Coca Cola einbegreift, so ist es um den kognitiven Wert des Begriffs getan.“³⁴ Dieser Meinung ist auch *Terry Eagleton*, der nicht allein eifersüchtig gehütete, exklusive Definitionen von Kultur in Frage stellte, sondern auch nutzlos inklusive. Knapp und trocken urteilt er: „War das Wort ‚Kultur‘ einst ein zu vergeistigter Begriff, so hat es jetzt die Schwammigkeit eines Ausdrucks, der praktisch alles umfasst. Gleichzeitig ist es überspezialisiert geworden, indem es die Fragmentierung des modernen Lebens sklavisch widerspiegelt, anstatt sie gemäß einem klassischeren Begriff von Kultur nach Kräften zu beheben.“³⁵

Unabhängig davon, ob man dem Topos der Kultur, der Interkulturalität oder der Transkulturalität den Vorzug gibt, reicht es daher nicht aus, das geistig-ethische Kulturverständnis der Antike bzw. das elitäre Kulturverständnis der Philosophie und das sozial-exklusive Kulturkonzept der Moderne zu hinterfragen und durch ein sozial-inklusives zu ersetzen. Vielmehr ist es in einer aktualisierenden Rückwendung auf die klassische Philosophie erforderlich, das moderne Kulturkonzept durch ein personal-relationales Kulturverständnis zu begrenzen, um der Gefahr einer abstrakt homogenisierenden Vergegenständlichung des Kulturbegriffs und seiner

³³ So vermeinen z.B. Repräsentanten national-religiöser oder fundamentalistisch-religiöser Kulturbewegungen, eine exklusive Identität und Beziehung zwischen der *eigenen* Kultur (bzw. Nation oder Religion) zu Gott bzw. dem, was sie dafür halten, herstellen zu können. Diese positiv illusionären Identifizierungen im Kontext einer politischen Religion können allzu leicht mit einer bis zur physischen Vernichtung führenden Negation *fremder* Kulturen einhergehen, weil deren Dämonisierung eine Erklärung dafür bietet, weshalb die potentielle Identität gegenwärtig nicht aktualisiert werden kann bzw. – konkreter gesprochen - die Errichtung eines Himmelreichs auf Erden bisher scheiterte. Zum Konzept der politischen Religion vgl. Claus-E. Bärsch: Die politische Religion des Nationalsozialismus, München 1998.

³⁴ Gerhart Schröder (Hg.): Kulturtheorien der Gegenwart – Ansätze und Positionen, Frankfurt a.M. 2001, S. 9.

³⁵ Eagleton, a.a.O., 2001, 55.

tendenziellen Entgrenzung entgegenzuwirken.³⁶ Zwar haben die Kritiker des klassisch modernen Kulturverständnisses und des (inter)kulturellen Paradigmas einen ersten Schritt in die richtige Richtung unternommen. Hervorgehoben werden muss indes über ihre Kritik hinaus, dass unter dem Topos *Kultur* - sofern weder die Differenzen noch die vermeintliche Homogenität der Kulturen als symbolisch konstruierte wahrgenommen werden – im Alltag nicht nur oftmals ein homogenisiertes Kollektiv verstanden wird. Sondern auch, dass dieses zumeist als eines betrachtet wird, das losgelöst von konkreten menschlichen Vorstellungen scheinbar selbstständig handeln könne. Kultur wird oftmals als eine Sache, ein System oder als ein homogenes, selbständig handelndes Wesen, eine Person, ein Organismus oder „eine in sich geschlossene ‚überorganische‘ Realität mit eigenen Kräften und eigenen Absichten“³⁷ aufgefasst, die dann ihrerseits das Denken und Handeln der Menschen insgesamt hervorbringen oder doch zumindest bestimmen könne.

Eine Erörterung des Kulturverständnisses, zumal dann, wenn dies in der Absicht erfolgt, die kulturellen wie interkulturellen Kompetenzen konkreter Personen feststellen und fördern zu können, darf daher das Problem der Vergegenständlichung nicht übersehen und die personalrelationale Dimension ausklammern. Eine fundierte Kritik an dem klassischen, sozial-exklusiven Kulturverständnis der Moderne bedarf nicht nur einer Beachtung der postmodernen Transkulturalität, sondern auch einer Rückwendung auf das antike relational-personenzentrierte Verständnis von Kultur. Dabei wiederum darf jedoch, da die Rückwendung nicht um ihrer selbst willen, sondern in aktualisierender Absicht erfolgt, das in der Moderne hinzugefügte soziale und historische Sinnmoment nicht wieder ausgeklammert werden. Genau so wenig reicht es aus, wenn man den Kulturbegriff schlicht auf alle menschlichen Tätigkeiten ausweitet, um der Exklusionstendenz der klassischen Konzepte entgegenzuwirken. Da auch *Welsch* das Phänomen der Transkulturalität vornehmlich auf die Globalisierung, Migration und Vermischung der Kulturen zurückführt, schleppt auch er noch die Prämisse des von ihm traditionell genannten Kulturbegriffs mit sich fort. Jedenfalls führt auch er das Phänomen der Transkulturalität nicht bis auf die Interaktion *zwischen konkreten Personen* mit unterschiedlicher oder ähnlicher Kultur zurück und schenkt der personal-relationalen Dimension zu wenig Aufmerksamkeit. Dies dürfte nicht zuletzt der Grund dafür sein, dass auch er die sozialdominanten Weltdeutungs- und Wertorientierungsformen konkreter Personen nicht berücksichtigt, die gegenwärtig zu kulturellen Konflikten führen.

³⁶ In diesem Sinne nach wie vor unverzichtbar: *Alois Dempf*: Kulturphilosophie, München und Berlin 1932, der kritisch darauf hingewiesen hat, dass in der Moderne das soziale und historische das ergologisch-personale Sinnmoment von Kultur überdecken: „Dabei ist über der 200jährigen Verselbständigung des Kulturbegriffs ohne *Genitivus objectivus*, über der Betrachtung der Kulturbewegung ohne die Frage, was denn zu kultivieren sei, die alte Bedeutung von Kultur als *Substantivum actionis* vergessen: die Pflege des Ackers und die Pflege des Geistes.“ (Ebenda, S. 3).

³⁷ So in kritischer Absetzung hierzu: C. Geertz, Dichte Beschreibung, Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt/M, 1987, S. 16.

Wer über Kultur und kulturelle Konflikte reden will, tut also aus einer Vielzahl von Gründen gut daran, auch darüber nachzudenken, dass „Gewalt eben *auch* in geistiger Gestalt, in Entwürfen und Theorien *über* Kultur ... auftritt.“³⁸ Das jeweilige Verständnis von Kultur kann selbst ein Anzeichen für die Vorherrschaft einer bestimmten Kulturform sein. Nach wie vor muss es daher als ein nicht unwesentlicher Bestandteil kultureller Konflikte betrachtet werden und dürfte dies – besten universalistischen Absichten zum Trotz – in gewissem Maße immer auch bleiben.

In Rücksicht auf die hier nur angedeuteten Probleme und Aporien hat die Forschungsgruppe *Kultur* weder substantiell-exklusiv noch inklusiv, sondern zunächst abstrakt als einen *grundbezogenen Topos der Relationen* bestimmt. Um einerseits der Gefahr eines exklusiven Reduktionismus zu entgehen, hat sie den Topos inhaltlich weder allein mit dem Verhältnis der Menschen zur *äußeren Natur* und mit dem *Können* und der *Technik* (oder nur mit Agrikultur, Industrie, Dienstleistung, Handel oder Wirtschaft) identifiziert, noch nur mit dem Verhältnis zu ihrer *inneren Natur*, zu *sich selbst* und zu ihren *Mitmenschen* (oder nur mit Biologie, Psychologie und Soziologie, Erziehung und Bildung oder Ethik und Moral oder Politik) oder allein mit ihrem Verhältnis zum *unbedingten Grund* und den *Religionen* (oder ausschließlich mit Philosophie, Metaphysik, Kunst, Poesie, Ideologie etc). Um andererseits der Gefahr einer inklusiven Verdopplung und ideologischen Überhöhung zu entgehen, hat sie den Topos Kultur indes auch nicht schlicht in einem inklusiven Sinne mit *allen* Daseins- und Handlungsreichen (wie Religion, Politik, Bildung, Kunst, Wissenschaft, Wirtschaft etc.) gleichgesetzt und als Inbegriff menschlicher Tätigkeiten schlechthin verstanden.

Die Forschungsgruppe geht vielmehr davon aus, dass der Topos der *Kultur* nicht in erster Linie auf die arbeitsteilige Pflege der verschiedenen Daseinsbereiche der menschlichen Existenz in Gesellschaft und Geschichte, sondern vor allem auf das dabei implizit oder explizit erfahrene wie hergestellte *Verhältnis der verschiedenen Daseinsbereiche zueinander* bezogen werden sollte. Denn die vermeintliche Substanz der Kultur ist weder – um den Streit zwischen Idealisten und Materialisten nicht fruchtlos fortzuführen - die Religion *oder* die Wirtschaft, noch sind es – um den Streit zwischen exklusiven Reduktionisten und inklusiven Ideologen nicht zugunsten letzterer zu entscheiden - Religion *und* Wirtschaft. Der Gegenstand der Kultur sollte vor allem das Verhältnis der verschiedenen Seins- und Daseinsbereiche zueinander sein, wie es ist und wie es sein sollte. Denn damit kann nicht zuletzt die Eigenständigkeit der wirtschaftlichen, sozialen oder politischen Sphäre beachtet werden.

Um die Aporien der reduktionistischen wie der inklusiven Kulturauffassung zu vermeiden, hat die Forschungsgruppe die empirisch stets zu ermittelnde, je besondere Art und Weise, wie konkrete Menschen das Verhältnis zu ihrem unbedingten Grund, zu sich selbst, zu ihren Mitmenschen und zur Natur wahrnehmen, und vor allem, wie sie diese Verhältnisse zueinander in

³⁸ H. Brackert / F. Wefelmeyer: Kultur – Bestimmungen im 20. Jahrhundert, Frankfurt/M., 1990, 8.

Beziehung setzen, inhaltlich in den Mittelpunkt des Kulturverständnisses gerückt. Dies ermöglicht es, das Kulturverständnis auf nicht-exklusive Weise so weit wie nur möglich einzugrenzen.

Da es im vorliegenden Projekt auch um die Feststellung wie Förderung des kulturellen Bewusstseins und der interkulturellen Handlungskompetenzen geht, hat die Forschungsgruppe den Topos Kultur - über die zunächst abstrakte, grundbezogen-relationale Begrenzung hinaus – inhaltlich in Anlehnung an die politisch-historische Philosophie von *Eric Voegelin*³⁹ und die Religionspolitologie von *Claus-E. Bärsch*⁴⁰ in einem *handlungs- und bewusstseinsorientierten Sinne* noch etwas näher bestimmt. Dabei stellt sie die *Weltdeutungen* und *Wertorientierungen* konkreter Personen in den Mittelpunkt, um den Gefahren der abstrakt inhaltsleeren Vergegenständlichung, eines exklusiven Reduktionismus und der kognitiv wie ethisch nutzlosen Inklusion zugleich zu entgehen.

Um das grundbezogen-relationale Verständnis von Kultur in einem ersten Schritt zu konkretisieren, versteht die Forschungsgruppe unter einer *Weltdeutung* das je besondere, empirisch stets zu ermittelnde *Bewusstsein von Mensch, Gesellschaft, Geschichte* und *Natur* sowie vor allem den *Zusammenhang zwischen diesem Bewusstsein und der Religiosität oder deren Negation*. Nicht das Bewusstsein vom Menschen oder die Religiosität allein, die der Gegenstand einer vornehmlich fachwissenschaftlichen Erforschung vorbehalten bleiben sollten, sondern deren Verhältnis zueinander wird somit als das spezifisch Kulturelle inhaltlich näher bestimmt.

Um das grundbezogen-relationale Verständnis von Kultur in einem zweiten Schritt bis hin zu den alltäglichen Entscheidungen noch weiter zu konkretisieren, schlägt sie zudem vor, unter einer *Wertorientierung* ein zielgerichtetes Handeln zu verstehen, das sich durch eine *abwägende Güterorientierung* auszeichnet.

Konkretes Handeln kann sich z.B. an materiellen, gesellschaftlichen, personalen und / oder ideell-religiösen Gütern ausrichten. Diese können das Ergebnis faktischen Handelns, aber auch Instrumente der Orientierung sein. Sofern zumindest gelegentlich auf unterschiedliche Güter reflektiert und dabei eine Präferenzordnung ausgebildet wird, d.h. Güter unterschieden und in ein spezifisches Verhältnis zueinander gesetzt werden, sprechen wir von einer kulturellen Wertorientierung. Nicht jedes Handeln ist damit ein kulturelles Handeln, sondern nur diejenigen Handlungen zählen zur Kultur im engeren Sinne, die einer abwägenden Güterorientierung entspringen. Wer in verschiedenen Situationen unter Berücksichtigung der erwartbaren Folgen seines Handelns auf der Grundlage einer abwägenden Güterorientierung handelt, habi-

³⁹ siehe z.B. Eric Voegelin: *Ordnung, Bewußtsein, Geschichte*, Stuttgart 1988.

⁴⁰ siehe: Claus-E. Bärsch: *Zweck und Inhalte der Religionspolitologie*. In: Bärsch, Berghoff und Sonnenschmidt (Hrsg.): *Wer Religion verkennt, erkennt Politik nicht – Perspektiven der Religionspolitologie*, Würzburg 2005.

tualisiert sich zudem kulturell bzw. bildet eine spezifisch kulturelle Haltung aus. Kultur ist insofern primär ein spezifisches Bewusstseins-, Handlungs- und Habitusphänomen.

Nicht die vermeintlich feststehende Zugehörigkeit der Menschen zu einer national, ethnisch, staatlich, sprachlich oder religiös bestimmten Kulturgemeinschaft, sondern die kulturell-habitualisierten Weltdeutungen und Wertorientierungen konkreter Menschen sind damit von zentraler Bedeutung. Damit soll indes die transsubjektive oder objektive Dimension von *Kultur* weder verkannt noch deren Bedeutung für die Konstitution kollektiver Zugehörigkeiten ausgeblendet werden. Aufgrund der Tendenz zur Verdinglichung und Homogenisierung kultureller Kollektivvorstellungen scheint es jedoch sinnvoll zu sein, zunächst analytisch darauf hinzuweisen, dass es ohne die aktuelle Tätigkeit konkreter Personen keine *Kultur* gibt. „Wie jedes Menschenwerk können Kulturen untergehen. Es können wieder ‚neue‘ entstehen, aber nicht ohne Zutun der Menschen. Das *ergologische* Bedeutungsmoment ist dem Wort ‚Kultur‘ eigen.“⁴¹ Kulturen können daher unabhängig vom konkreten Bewusstsein, Habitus und Handeln interagierender Menschen nicht verstanden werden. Als Kollektivkategorie hängt das Bewusstsein von Kultur vom Selbstbewusstsein der Menschen ab, auch wenn das Bild, welches Menschen von sich selbst haben, nur allzu oft in ausschließlicher Abhängigkeit von ihrem Bewusstsein von Kultur und Gesellschaft bestimmt wird.

Dass Menschen sich fragen, was ihnen kulturell gemeinsam ist oder sein sollte, sie sich kulturell verbinden und das Bewusstsein einer kulturellen Zusammengehörigkeit ausbilden, bedeutet nicht, dass die aus diesen Tätigkeiten hervorgehende kulturelle Verbindung, das dadurch symbolisch konstituierte Kulturkollektiv, die gestiftete kulturelle Gemeinschaft oder hergestellte kulturelle Zugehörigkeit und Zusammengehörigkeit selbst eine Identität oder ein Ich haben und wie eine Person handeln könnten. Werden *Kulturen* nicht als historische und soziale Konstrukte konkreter tätiger Personen betrachtet, die auf vorgefundene, erlebte wie erfundene Gemeinsamkeiten bezogen sein können, kann nicht zuletzt leicht übersehen werden, dass das religiös oder kryptoreligiös inspirierte Streben nach kultureller *Identität* und *Einheit* zumeist *exklusiv* und in *Differenz* zu anderen kulturellen Kollektiven erfolgt und sich dabei positive Selbst- und negative Fremdbestimmung wechselseitig ergänzen.

Der Topos Kultur, so wie ihn die Forschungsgruppe versteht, umfasst stets eine personale, soziale wie historische Dimension, die nur zu analytischen Zwecken mehr oder weniger scharf unterschieden werden können. Dabei kommt in Rücksicht auf die Würde und potentielle Handlungsfreiheit der personalen Dimension der Vorrang zu, da diese die beiden folgenden gestalten *kann*, auch wenn dies empirisch keineswegs notwendig der Fall sein *muss*. Die kulturelle Verfassung der Menschen, ihr interkulturelles Zusammenwirken in einer Gesellschaft, das Zusammenwirken und die transkulturelle Durchdringung der Gesellschaften in der Geschichte sind nicht nur von der Tradition, den etablierten Institutionen und Strukturen, son-

⁴¹ Vgl.: Wilhelm Perpeet: Kulturphilosophie – Anfänge und Probleme, Bonn 1997, S. 9f.

dem stets auch vom kulturellen Selbstbewusstsein der Handelnden abhängig. Das aktuelle kulturelle Bewusstsein, das Menschen von sich selbst haben, *kann*, aber *muss* nicht fatalistisch in Abhängigkeit von der Zugehörigkeit zu einem vermeintlich homogenen Kulturkollektiv bestimmt werden.

Da damit der Topos Kultur nicht als ein sozial-inklusives, sondern in Rücksicht auf die Würde, Glaubens-, Gewissens- und Handlungsfreiheit primär als ein personal-relationales Phänomen betrachtet wird, konnte auch unter Interkulturalität nicht allein das gelingende Zusammenleben von *Deutschen* mit *Ausländern* oder von *Menschen mit Migrationshintergrund* mit *Menschen ohne Migrationshintergrund* verstanden werden. Auf der Basis des grundbezogen-relationalen Kulturverständnisses schlägt die Forschungsgruppe vielmehr vor, unter Interkulturalität folgendes zu verstehen:

Erstens das Mit- oder Nebeneinander von Menschen mit unterschiedlichen oder gemeinsam geteilten, kulturell habitualisierten Weltdeutungen und Wertorientierungen. *Zweitens* die Konflikte zwischen Menschen mit unterschiedlichen Weltdeutungen und Wertorientierungen, die aus einer Ablehnung, unreflektierten Hinnahme oder Fundamentalisierung kultureller Vielfalt resultieren. Und *drittens* die Paradigmen und Prinzipien, die einen Umgang mit diesen Konflikten eröffnen und deren Mäßigung fördern können.

In Rücksicht auf die potentielle Handlungsfreiheit gilt es zu beachten, dass die kulturelle Verfassung der Menschen ihr interkulturelles Zusammenwirken in einer Gesellschaft eben so wie die transkulturelle Durchdringung der Gesellschaften in der Geschichte bestimmen kann. Umgekehrt führt die gegenwärtig intensiviertere Begegnung von Menschen mit unterschiedlicher oder ähnlicher Kultur im Prozess der Mondialisierung verstärkt zu einer transkulturellen Situation in den Gesellschaften. Auf diese Weise wirkt die Transkulturalität wiederum auf die kulturelle Verfassung der Menschen zurück, die immer auch durch inter- wie transkulturelle Erfahrungen geprägt werden.

Auf der Grundlage des hier vorgestellten Konzepts von Kultur, Interkulturalität und Transkulturalität als Weltdeutung und Wertorientierung gilt es zu berücksichtigen, dass *spezifisch kulturelle* Konflikte nach wie vor auch in inter- wie transkulturellen Überschneidungssituationen insbesondere auf *geschlossenen* Weltdeutungs- und Wertorientierungsmustern basieren. Interkulturell von Interesse ist daher bei den von konkreten Personen habitualisierten Weltdeutungen und Wertorientierungen folgendes:

Es kann sein, dass mit einer spezifischen Weltdeutung ein allen Seinsdimensionen und Daseinsbereichen bis hin zum welttranszendenten Grund gegenüber *offenes* Bewusstsein von Mensch, Gesellschaft, Geschichte und Natur (*theologisches Prinzip*) ausgebildet wird. Auch ist es möglich, dass dabei kein Daseinsbereich losgelöst von der Tätigkeit konkret interagierender Menschen betrachtet (*anthropologisches Prinzip*) oder gänzlich außer Acht ausgelassen wird (*Prinzip der Vollständigkeit*). Auch muss es nicht sein, dass unter Vernachlässigung

der weltimmanenten Kontexte und der Spannung zum unbedingten Grund *einer* der Daseinsbereiche als ein *Absolutum* verkannt und zu einer selbstständigen Entität hypostasiert wird und damit die wechselseitige Begrenzung wie Ergänzung der verschiedenen Daseinsbereiche (*Prinzip der relativen Eigenständigkeit*) nicht mehr hinreichend erkannt werden kann. Zudem ist es denkbar, dass - einhergehend mit einer offenen Weltdeutung – auch die Pluralität gesellschaftspolitischer Wertorientierungen auf der Basis der Grundwerte und Menschenrechte des Grundgesetzes anerkannt wird (*Prinzip der Pluralität der Grundwerte*).

Indes muss stets auch damit gerechnet werden, dass zu einer kulturellen Fundamentalisierung und Dramatisierung von Weltanschauungsdifferenzen kommen kann. Mit einer spezifischen Wertorientierung – sei es eine wirtschaftliche, soziale, politische oder religiöse etc. - können Prioritäten nicht nur inklusiv, sondern auch exklusiv gesetzt und damit die Eigenständigkeit wie Relativität verschiedener Werte ausgeblendet werden. Kulturelle Wertehierarchisierungen können, aber müssen nicht zu Wertekollisionen führen. Es kann sein, dass eine im Geiste der pluralen Werte der Verfassung (*Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit* etc.) und des Vorrangs der *Würde* eines jeden einzelnen Menschen, die unantastbar, d.h. der Intention und Formulierung nach universal gelten soll, gelebte und diese tragende Kultur vorherrschend ist. Wahrscheinlicher aber ist es, dass zumindest latent entweder die Gefahr eines ökonomischen (oder sozialen etc.) Wertereduktionismus oder die eines religiösen Fundamentalismus besteht. Denn wirtschaftlicher Wohlstand und Sicherheit können als materielle Grundlage und Basis (*Prinzip der Fundierung* von unten nach oben) für ein politisch selbstbestimmtes und religiös freies Leben (*Prinzip der Organisation* von oben nach unten) eben so erstrebt werden, wie die materielle Grundlage ausgeklammert oder umgekehrt das Streben nach geistigen Werten und Bildung dem Streben nach materiellen Wohlstand und Besitz untergeordnet werden können.

Kurzum: Kulturelle Konflikte können vor allem dann entstehen, wenn mit spezifischen Weltdeutungen und Wertorientierungen, seien diese säkular oder religiös, die Prinzipien der Vollständigkeit und der relativen Eigenständigkeit verletzt werden, dabei das Ordnungs- mit dem Fundierungsprinzip vertauscht und *last but not least* das anthropologische gegen das theologische Prinzip ausgespielt wird und die wechselseitige Ergänzung wie Begrenzung von Vernunft und Glauben verkannt werden.

Es muss jedoch nicht nur damit gerechnet werden, dass oftmals eine unvollständige, nicht allen Seinsdimensionen und Daseinsbereichen gegenüber offene Weltdeutung ausgebildet wird und damit die Handlungsmöglichkeiten entweder grob über- oder aber unterschätzt werden. Vielmehr dürfte es im Zeitalter der Globalisierung vor allem in den postmodern-pluralen Gesellschaften eher seltener der Fall sein, dass im Extremfall gänzlich ohne Kenntnis anderer Weltdeutungsformen die eigene Existenz auf nur eine oder wenige Dimensionen reduziert gedeutet wird. Da die rigide Apperzeptionsverweigerung in Anbetracht der weltweiten Vernetzung und Durchdringung der Kulturen eher die Ausnahme, und das Befremden, die Geringschätzung oder Abwertung als Kompensationsstrategie eher die Regel sein dürfte, muss

heute vielmehr vor allem damit gerechnet werden, dass kulturelle Konflikte häufiger aus einer bestimmten Konnexität von erfahrenen oder konstruierten Welt- und Existenzdeutungs*differenzen* und seltener aus reduktionistisch-einseitigen Weltdeutungen *ohne* ausdrücklichen Bezug auf andere Weltdeutungen resultieren dürften. Wenn Weltanschauungsdifferenzen verstärkt zur Kenntnis genommen und damit bisherige Selbstverständlichkeiten in Frage gestellt werden, dürfte es vor allem dann zu kulturellen Konflikten kommen, wenn in Reaktion hierauf vermeintliche oder tatsächliche Differenzen nicht mehr schlicht verleugnet und ausgeblendet werden, sondern wenn diese - zum Zwecke der Stabilisierung bisheriger Selbstverständlichkeiten bzw. der Wiederherstellung der Geschlossenheit und Homogenität der eigenen Weltanschauung - einseitig oder gar wechselseitig fundamentalisiert und auf kulturell vermeintlich homogene Kollektive bezogen und ein Prozess der positiven Selbst- und der negativen Fremdkulturalisierung in Gang gesetzt wird. Gegenwärtig besteht in Duisburg nicht zuletzt die Gefahr, dass sich auf diese Weise auf der Basis eines säkularen oder christlichen Selbstverständnisses die islamskkeptisch begründete, auf die Gruppe der Migranten insgesamt bezogene Fremdenfeindlichkeit und der politische Islam wechselseitig hochschaukeln, der wiederum dem vermeintlichen Materialismus, dem Unglauben und der Religionsfreiheit des Westen gegenüber feindlich eingestellt ist.

Indem die Forschungsgruppe *einerseits* wertneutral die je besondere Art und Weise, wie Menschen das Verhältnis zu ihrem unbedingten Grund, zu sich selbst, zu ihren Mitmenschen und zur Natur wahrnehmen und dabei die verschiedenen Seins- und Daseinsbereiche zueinander in Beziehung setzen, zunächst in den Mittelpunkt stellte, und *andererseits* wertend in Anlehnung an die universell intendierten Paradigmen des Grundgesetzes auf explizierte Prinzipien zur Erfassung kultureller Konflikte rekurrierte, konnte ein gleichermaßen empirisch-deskriptives wie theoretisch kritisches Verständnis von Kultur wie Interkulturalität in einem engeren Sinne ausgebildet werden. Zudem wurde das Kulturkonzept nicht inflationär auf alle nur denkbaren menschlichen Tätigkeiten ausgeweitet, sondern ein konkreter Vorschlag unterbreitet, wie dieses auf nicht-exklusive Weise auf spezifisch kulturelle Tätigkeiten beschränkt werden kann. Selbstredend wird damit nicht der Anspruch erhoben, das komplexe Phänomen Kultur aus jeder nur erdenklichen, fachwissenschaftlichen Perspektive erfasst zu haben. Im Gegenteil, die Beiträge der einzelnen Fachwissenschaften wurden ausgeklammert, um nicht zuletzt aus der transdisziplinären Perspektive der Philosophie das spezifisch Kulturelle wieder in den Blick zu bekommen.

1. 2 ZUM VERSTÄNDNIS VON (INTER)KULTURER KOMPETENZ

Was für das Kulturverständnis und den Topos der Interkulturalität gilt, trifft analog auch auf das Verständnis kultureller wie interkultureller Kompetenzen⁴² zu. Wer die relative Eigenständigkeit *spezifisch* kultureller Kompetenzen beachten will, darf diese daher nicht als *bloß* sprachliche, *allein* soziale, *lediglich* technische oder wirtschaftliche, *nur* politische, *isoliert* religiöse oder *allein* personale Kompetenzen betrachten. Auch kulturelle Kompetenzen für interkulturelle Begegnungen wie transkulturelle Überschneidungssituationen können nicht allein aus *einer* fachwissenschaftlichen Perspektive erfasst werden. Sie können weder auf persönliche Kompetenzen (z.B. Analysefähigkeit, Einsatzbereitschaft, Verantwortungsbewusstsein), personenzentrierte Haltungen (wie z.B. Ambiguitätstoleranz, Empathie) oder soziale Kompetenzen (z.B. Team-, Kommunikations-, Konflikt- und Kritikfähigkeit), noch auf einzelne Werte (Anerkennung der Vielfalt oder Toleranz) oder berufliches Fachwissen und fächerübergreifende Methodenkompetenzen (z.B. Lernkompetenz, Prozessorganisations- und Projektkompetenz) *allein* zurückgeführt werden. Sie beruhen hingegen auch nicht auf einer vermeintlich alle Kompetenzen umfassenden kulturellen Kompetenz-Kompetenz.

In Analogie zu dem grundbezogen-relationalen Kulturverständnis sollte daher unter kultureller Kompetenz für interkulturelle Begegnungen wie transkulturelle Überschneidungssituationen vielmehr zunächst ein transdisziplinäres Wissen um die wechselseitige Ergänzung wie Begrenzung personaler, sozialer, fachlicher wie methodischer Kompetenzen verstanden werden. Im engeren berufspraktischen Sinne begriffen, betrifft interkulturelle Kompetenz weder das Fachwissen oder fächerübergreifende Kompetenzen allein noch beide zusammen, sondern ihr jeweiliges Verhältnis zueinander, das es stets aufs Neue auszutarieren gilt. Zur kulturellen Kompetenz für inter- wie transkulturelle Überschneidungssituationen gehören stets *transdisziplinäre* Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, die auf persönlicher (kognitiver, ethischer, emotionaler etc.), fachlicher, methodischer, sozialer und interpersonalorganisatorischer Ebene *einen Umgang mit kultureller Vielfalt wie Einfalt ermöglichen*.

Auf der Basis des grundbezogen-relationalen Konzepts von Kultur als Weltdeutung und Wertorientierung hat, wie oben dargestellt, die Forschungsgruppe auch den Topos der Interkulturalität zunächst wertneutral in einem bewusstseins- wie handlungsorientiert begrenzten Sinne als *Interaktion zwischen Menschen mit unterschiedlichen oder gemeinsam geteilten Weltdeutungen und Wertorientierungen* verstanden. Zur kulturellen Kernkompetenz gehört dann zuvorderst ein expliziertes Bewusstsein von Kultur, mit dem die relative Eigenständig-

⁴² Unter Kompetenz (lat. *competencia*: zu etwas geeignet, fähig oder befugt sein) wird hier im weitesten Sinne die potentielle Fähigkeit wie das aktualisierte Können verstanden, Wissen in Handlungen umzusetzen. Kompetenz ist ein wissens- wie werteorientiertes und situationsangemessenes Handeln (vgl. hierzu: Klaus North und Kai Reinhard: *Kompetenzmanagement in der Praxis. Mitarbeiterkompetenzen systematisch identifizieren, nutzen und entwickeln*, Wiesbaden 2005, vor allem Kapitel 2 Was ist Kompetenz?, S. 29ff.). Kulturelle Kompetenz im weitesten Sinne umfasst ein an *kulturellem* Wissen, Paradigmen und Werten orientiertes Handeln. Kulturelle Kompetenzen basieren insofern auf einem bewusstseins- wie handlungsorientiertem Konzept von Kultur.

keit der kulturellen Sphäre anerkannt und die Problematik reduktionistisch-exklusiver wie ideologisch-inklusive Bestimmungen thematisiert wird. Hinreichende Kenntnisse in topisch-kategorialer wie empirisch-konkreter Hinsicht über säkulare wie religiöse Grundformen von Weltdeutungen und Wertorientierungen bilden sodann darauf aufbauend die unverzichtbare Grundlage von kultureller wie interkultureller Kompetenz. Zu kultureller Kompetenz für inter- wie transkulturelle Überschneidungssituationen gehört zudem ein Basiswissen über die potentielle Vielfalt spezifisch kultureller Konflikte als auch ein Wissen über Prinzipien und Paradigmen des Handelns, die ein Miteinander oder zumindest eine Koexistenz von Menschen mit unterschiedlichen Weltdeutungen und Wertorientierungen fördern oder aber verhindern. Da es schließlich nicht allein auf das Wissen ankommt und nur um Kenntnisse geht, sondern auch um Handlungskompetenz und Haltungen kommen zu guter Letzt noch als kritischer Maßstab für die Ausbildung eines interkulturellen Ethos in unserer Gesellschaft vor allem die Paradigmen des Grundgesetzes in Frage. Doch kommt es auch bei der Einübung einer interkulturellen Haltung und eines transkulturellen Habitus darauf an, dass auf Universalität abzielende Maßstäbe vor dem Hintergrund kultureller Traditionen und konkret vorherrschender Weltdeutungen und Wertorientierungen unter Berücksichtigung der Vielfalt der Prinzipien in empirisch beschreibender wie kritisch wertender Hinsicht expliziert werden. Denn nur dann können diese auch in Lernprozessen vermittelt und erworben werden. Das Ziel einer Fortbildung zur Förderung der kulturellen Kompetenz in inter- wie transkulturellen Situationen sollte es daher primär sein, den Teilnehmenden eine solide und nachhaltige *Wissensgrundlage* für den eigenständigen Erwerb kultureller Handlungskompetenzen im beruflichen Alltag zu vermitteln. *Gewährleistet wird dies nach Ansicht der Forschungsgruppe weniger durch moralische Appelle als vielmehr durch die Verbindung von praxisnaher Reflexion über eigene Kulturvorstellungen mit der Vermittlung von Grundlagenkenntnissen über religiöse wie areligiöse Formen von Wertorientierungen und Weltdeutungen sowie von Basiswissen über Prinzipien und Paradigmen des Handelns, die ein Miteinander im Arbeitsalltag fördern.* Kulturell kompetent sind indes nicht die vermeintlich allseitig wie ganzheitlich oder umfassend Gebildeten, die sich im Besitze der Wahrheit wähnen. Eher schon sind es diejenigen, die sich, ohne die kulturelle Unwissenheit zur neuen Gewissheit zu erheben, ein sich bescheidenes Wissen um die wechselseitige Ergänzung wie Begrenzung der verschiedenen Wissens- und Kompetenzformen bewahrt haben. Wer den Topos der Kultur nicht inklusiv, sondern grundbezogen-relational versteht, verfügt bereits über ein grundbezogenes Wissen um die Grenzen des Wissens, das ihm in der kulturellen Vielfalt Orientierung bietet. Er muss sich daher auch nicht weiter einbilden, in allen Fachdisziplinen ein Pansophist auf der jeweils aktuellen Höhe des Weltgeistes zu sein. Da auch in der so genannten Wissensgesellschaft die einzige Kontinuität, auf die man sich in den Zeiten eines rasanten Wandels verlassen kann, paradoxerweise die ist, dass es keine Kontinuität gibt, sollte die ironische Tugend des wissenden Nichtwissens heute gefragter denn je sein. Denn derjenige, der weiß, dass er nicht weiß, kann sich auch in der Postmoderne ein Wissen um das vielleicht entscheidende, nicht gegen-

ständige „Etwas“ bewahren, das nicht schlicht ein „Mehr“ an gegenständlich greifbarem Fachwissen ist.

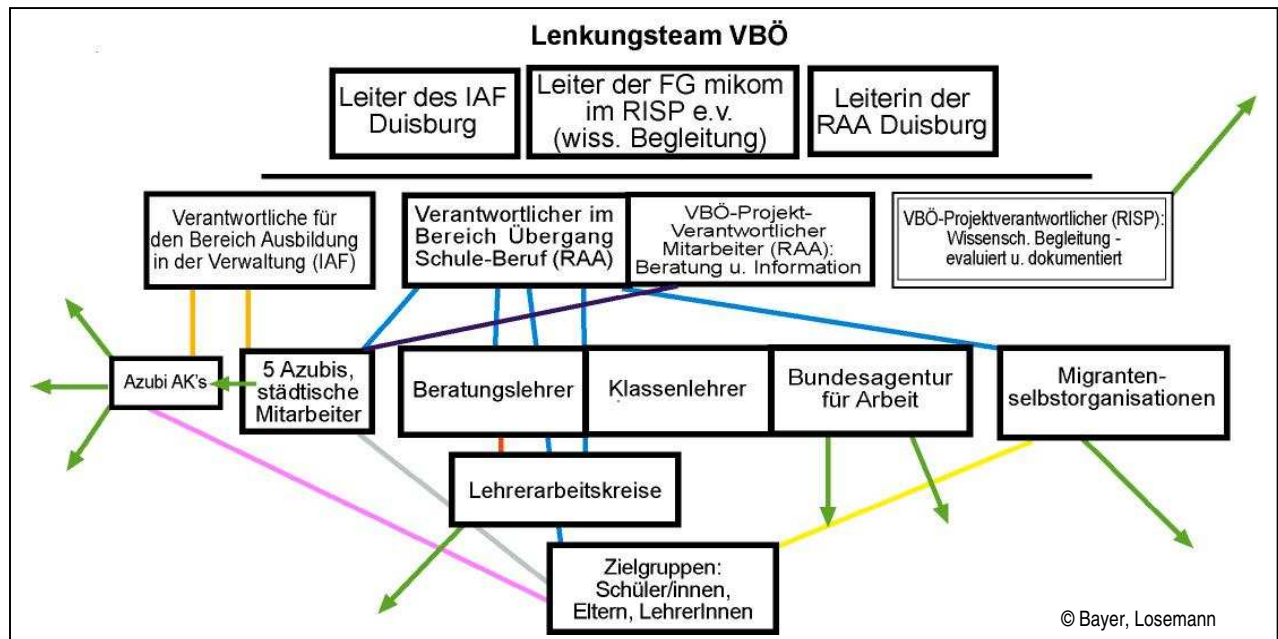
1.3 NETZWERKBILDUNG ALS STEUERUNGSMITTEL ZUR INTERKULTURELLEN ÖFFNUNG DER VERWALTUNG

NETZWERKE ALS NÜTZLICHE INSTRUMENTE DER KOMMUNIKATION, DER INNOVATION UND FÜR PROBLEMLÖSUNGEN

Besonders deutlich erweist sich diese einleitende Aussage in den Bereichen der Migrationsarbeit: Hier haben sich spezifische Netzbildungen zur nachhaltigen Verbesserung der beruflichen Integration („Berufliche Qualifizierungs-Netzwerke“ / BQN) sowie solche zur Verbesserung des Zugangs von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in die betriebliche und die kommunale Ausbildung („Kompetenzen fördern - Berufliche Qualifizierung von Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“ / BQF-Programm) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gut bewährt.

Wie sich im Verlauf dieser regional unterschiedlich strukturierten Netzwerke herausgestellt hat, wurden wichtige Ziele auf lokaler und regionaler Ebene bei einzelnen BQN-Projekten erreicht. Das gilt insbesondere für das zentrale Handlungsfeld der Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) *Übergang Schule – Beruf*. Gerade in diesem Bereich wurden intensive Versuche unternommen, die strukturellen Rahmenbedingungen zielgruppenorientiert zu verbessern sowie die Schulabgänger mit Migrationshintergrund – deren Zahl laufend zunimmt – auch für „anspruchsvolle“ Berufsbildungsgänge, wie z.B. für den öffentlichen Dienst in Kommunen, zu motivieren und zu qualifizieren.

Im Rahmen dieses letztgenannten Bereichs hat u.a. das Modellprojekt VBÖ der Stadt Duisburg die notwendigen strukturellen Rahmenbedingungen durch ein kommunales Netzwerk entwickeln können, das durch ein „Lenkungsteam VBÖ“ der beteiligten Projektpartner ge-



steuert wird:

Die kommunalen Projektpartner und der wissenschaftliche Kooperationspartner kamen in diesem Lenkungsteam jeweils in regelmäßigen Abständen zusammen, um über alle wichtigen Entscheidungen, projektbezogenen Aktivitäten und praxisrelevanten Implementierungen zu beraten und sich abzustimmen. Mit der Einrichtung einer Koordinierungsstelle erhielt das Duisburger VBÖ-Projekt – entsprechend der angestrebten Vernetzung zwischen den beteiligten städtischen und wissenschaftlichen Einrichtungen – ein funktionales Lenkungsteam, das während der Laufzeit alle im Projektplan vorgesehenen kooperativen Aufgabenfelder strukturierte und koordinierte.

Das Lenkungsteam bildet inzwischen das Zentrum eines weit verzweigten Netzwerks auf städtischer Ebene. Jede einzelne der beteiligten Institutionen nutzt eigene Vernetzungen zu außen stehenden Einzelpersonen, Verbänden, Vereinen und weiteren kooperativen Institutionen. Von besonderer Bedeutung ist nicht zuletzt die Einbeziehung in den Bereich „Übergang Schule-Beruf“ der RAA. Das Lenkungsteam fungierte auch gegenüber dem Projektträger des BMBF im DLR im Kontext der Projektdurchführung als kommunale Koordinationsstelle.

Aber auch andere BQF/BQN-Handlungsfelder profitieren von einer Netzwerkbildung – insbesondere dann, wenn es um die Kooperation zwischen lokalen und regionalen Partnern, Gremien und Migrantenorganisationen geht: Beispielsweise bilden sich „türöffnende“ Netzwerke zwischen Bildungs-, Forschungs- und Verwaltungseinrichtungen bei der zielorientierten Curriculumentwicklung zur inter- bzw. transkulturellen Kompetenz – ihr Anwendungsbereich reicht von der Studienreform mit BA/MA-Abschlüssen über die Aus- und Weiterbildung von

Lehrkräften bis zum spezifischen Training von (Berufs-)Beratern und Ausbildungsvermittlern. Hierbei sind vor allem die Handlungsfelder 3 „Berufsbildungsförderungspolitik für Migrantinnen und Migranten“ und 4 „Bildung-, Hochschul-, Weiterbildung- und Forschungspolitik“ involviert.

Besonders hervorzuheben ist auch die Bedeutung der wissenschaftlichen Begleitung des gesamten Programms durch eine prozessbegleitende Evaluation der IBQM: Sie überprüft die Umsetzung einzelner Programmziele der Projekte auf transferfähige Ergebnisse, dokumentiert diese und sorgt für deren nachhaltige Übertragbarkeit. Darüber hinaus werden durch die Projektbegleitung auch förderungs- und migrationspolitische Anregungen gewonnen und über die BQN-öffentliche Informations-, Kommunikations- und Arbeitsplattform BQNet fortlaufend dokumentiert.

ALLGEMEINE BEDINGUNGEN FÜR DIE ENTSTEHUNG UND NACHHALTIGKEIT EFFEKTIVER NETZWERKE

Netzwerk, das war ursprünglich eine analytische, sozialpsychologische Kategorie zur Beschreibung und Erfassung des Geflechts sozialer Beziehungen (vgl.: WEGMANN und ZIMMERMANN, 2000; ESSER, 2000). Populär wurden Inhalt und Begriff als Metapher für die Erfassung und gezielte Gestaltung sozialer Beziehungen. Netzwerke wurden nach diesem Verständnis zu sozialem Kapital, in das Individuen und Gruppen gezielt investierten. Netzwerke avancierten darüber hinaus zu Modellen des Handelns und der Kommunikation in informellen sozialen Aktionen; sie wurden sogar zu einem bevorzugten Kommunikationsmittel der viel beschworenen Zivilgesellschaft. Zunehmend begann der Netzwerkgedanke auch als ein alternatives Konzept in der Bildungs-, Sozial- und Migrationspolitik zu fungieren: Angesichts andauernder finanzieller Engpässe setzte man auf Unterstützungs- und Selbsthilfe-Netzwerke in der Annahme, dass diese häufig sowohl effizienter als auch kostengünstiger agieren würden als institutionalisierte Hilfen (vgl. auch BURMEISTER und CANZLER, 1994).

Demnach bedeutet Netzwerk gegenwärtig eine Sammelbezeichnung für heterogene, vielfältige Phänomene. Eine eingehende Beschreibung und Systematisierung von Netzwerken kann hier jedoch nicht Gegenstand der Erörterung sein. Deshalb beschränke ich mich nur andeutungsweise auf einige Anwendungsbereiche:

- Netzwerke können personen- und ortsgebunden sein oder auch virtuell und flexibel verwendet werden.
- Sie können sowohl thematisch eng begrenzt als auch von weit greifenden Interessen motiviert sein.
- Sie können sich inhaltlich definieren oder über konkrete sozialräumliche Bezüge wirksam werden.
- Einige Netzwerke werden nur sporadisch, d. h. von Fall zu Fall genutzt, andere regelmäßig und intensiv.

- Netzwerke können egalitär und nutzergesteuert sein, aber auch hierarchisiert und mit semiprofessioneller Steuerung fungieren.
- Manche Netzwerke sind auf lange Dauer angelegt, andere existieren nur kurzzeitig.

Der Netzmetapher folgend, kann man diesen Gebilden sowohl eine Stützfunktion als auch eine Orientierungshilfe zuschreiben. Aber man kann sich auch wie in realen Netzen verheddern oder darin verfangen (bis hin zur suchtfördernden Anziehungskraft des World Wide Web). In jedem Fall sind Vernetzungen und Netzwerke generell dazu geeignet, Dezentralisierungstendenzen zu fördern und Informationsgefälle abzuflachen (siehe auch LÜBBE, 1996). Daraus folgt als wichtige Funktion: Netzwerke machen Informationen zeitlich überall verfügbar und nivellieren so den herkömmlichen Abstand zwischen *Provinz und Metropole*.

Netzwerke, das sind – wie deutlich wird – demnach in Abgrenzung zu besonderen Inhalten und Interessen eher neutrale Instrumentarien. Sie eignen sich aber auch – und das soll uns hier interessieren – als Innovationshilfen. Aus der Fülle verfügbarer Beispiele sei für den schulpädagogischen Sektor auf den Modellversuch der Bund-Länder-Kommission für Bildungsfragen und Forschungsförderung „Verbund selbstwirksamer Schule“ verwiesen (zur Nutzung von Netzwerken in diesem Kontext vgl. RISSE, 1997). Ebenfalls als Netzwerk, von zeitweise beträchtlicher Ausstrahlungskraft und mit Einbezug von Bildungseinrichtungen, fungiert die Agenda 21 im Kontext der Nachhaltigkeitsdebatte.

Auch auf dem Felde der Migrationspolitik werden seit längerem Prozesse zur Bildung von Netzwerken initiiert und nutzbar gemacht. So finden sich kommunale und regionale Netzwerke der Migrantenorganisationen ebenso wie die Bemühungen der Aktion „SOS Rassismus“. Die professionellen Akteure der Migrationsarbeit in Verwaltungen und Verbänden sind seit langem daran gewöhnt, die noch immer knappen Ressourcen durch Networking zu optimieren. Auch die politischen Mitbestimmungsgremien, meist als kommunale Beiräte organisiert, tauschen sich auf diesem Wege aus. Der interreligiöse Dialog zwischen den sog. Abrahams-Religionen wird in vielfältigen netzwerkartigen Zusammenschlüssen vorangetrieben und in seinen Ergebnissen gesichert (siehe im Internet unter „Netzwerk Migration und Religion“). Die Migration als europaweites Phänomen und transnationale Herausforderung wird ebenfalls in einem Netzwerk reflektiert (siehe im Internet unter „Netzwerk Migration in Europa“). Das gilt aber ebenso für thematisch eingegrenztere Fragestellungen, wie die der spezifischen Bedürfnisse behinderter Migranten (siehe im Internet unter „Netzwerk Migration und Behinderung“).

Auf kommunaler Ebene haben sich seit vielen Jahren erfolgreiche Netzwerke zur *Förderung des interkulturellen Lernens* entwickelt, wie z. B. das „Netzwerk Interkulturelles Lernen“ (NIL) der Stadt Oberhausen. Die hierfür seit 1994 zusammen arbeitenden Bildungs- und Beratungseinrichtungen verfolgen komplexe Ziele, wie z. B.:

- Dialoge zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft zu fördern,
- interkulturelles Lernen zum selbstverständlichen Bestand der Bildungsarbeit zu machen,
- Strategien zur Bekämpfung von Rassismus zu entwickeln und
- Beiträge zum gesellschaftlichen Frieden und zur Völkerverständigung zu leisten...

Es ist als ein besonderes Verdienst der Friedrich Ebert Stiftung zu würdigen, hierzu den Band „Interkulturelles Lernen: Basis kommunaler Ausländerarbeit“ herauszugeben, zu dem Veronika FISCHER den einschlägigen Beitrag über „Netzwerke interkulturellen Lernens. Pädagogische Konzepte und organisatorische Voraussetzungen“ leistet. (Bonn: FES Library, 2000)

Als weiteres Beispiel für ein gut ausgebautes Großnetzwerk im Bereich der Migrationsarbeit seien hier die Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) angeführt. 1980 – ebenfalls als BLK-Modellversuch – gegründet, können die in Nordrhein-Westfalen bestehenden RAA auf eine nunmehr 26-jährige Erfahrung zurück blicken. Sie wurden später auch zum Vorbild für gleiche oder ähnliche Einrichtungen in anderen Bundesländern.

Die RAA sind kommunale Unterstützungsagenturen mit spezifischen Schwerpunkten im Bildungsbereich: In der Elementarerziehung, in den Schulen und beim Übergang in den Beruf. (Siehe HOFMANN u. a., 1993). Vor Ort wirken sie – gelegentlich auch federführend – im Netzwerk der lokalen Migrations- und Integrationsarbeit. Sie unterhalten in der Regel ein eigenes Netzwerk zu sog. *Verbindungslehrern* in den kooperierenden Schulen. Die RAA sind Teil der netzwerkartigen Verbände beim Übergang von der Schule in den Beruf. Außerdem initiieren oder beteiligen sie sich in netzwerkartigen Bündnissen gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus (Beispiele: Runde Tische; Rollenspiele). Einige RAA sind darüber hinaus maßgebliche Partner bei der Ausgestaltung interkulturell reflektierter Personalentwicklung und Stadtentwicklungsplanung (siehe auch MILITZER und SCHWEITZER 2003).

Die RAA haben darüber hinaus ein eigenes, internes Netzwerk der 27 beteiligten Trägerkommunen ausgebildet. Auch gemeinsam mit den RAA in anderen Bundesländern stehen sie in einem überregionalen Netzwerkaustausch. Charakteristisch für den RAA-Ansatz ist die Installierung themenbezogener Netzwerke als Antwort auf jeweils aktuelle Herausforderungen. Hier seien die Netzwerke zu den Themen „Sprachförderung“ und „Elementarbildung“ besonders herausgestellt.

Eine noch nicht erwähnte Dimension der durch Netzwerke übernommenen Arbeitsweise ist der transnationale Wissenstransfer: Die RAA beziehen sich auf vielfältige Weise in internationale Netzwerke ein. So – seit der Gründung – in die Netzwerke der Community Education, mit einem Netzknotenpunkt in Coventry (UK). Ein weiterer solcher Knotenpunkt findet sich in Rotterdam (NL), von wo aus die RAA das „Rucksack-Programm“ adaptiert haben, ein Konzept zur koordinierten zweisprachigen Förderung mit systematischer Schulung der Mütter zu semiprofessionellen Sprachvermittlerinnen. Einen dritten Knotenpunkt gibt es in Rom, woher die RAA das Sprachförderkonzept „Hocus und Lotus“ bezogen haben. Für die wissenschaftliche Kooperation seien hier nur einige der innovationsfördernden Netzwerkverbindungen zu verschiedenen Hochschulen genannt, wie z.B. mit der Universität Duisburg/Essen, der Fernuniversität Hagen, der Fachhochschule Düsseldorf, der Universität Hamburg, der Universität Lindau u.a.m..

NETZWERKE AUF DEM INTERKULTURELLEN PRÜFSTAND

Als Resümee lässt sich festhalten: Netzwerke haben insbesondere dann eine gute Chance innovativ zu wirken, wenn

- sie Problemlösungsvorschläge hervorbringen oder aufgreifen, die auf die Bedürfnisse einer als defizitär empfundenen Praxis antworten,
- sie die Nutzer bzw. Netzwerkteilnehmer in die Entwicklung und Anwendung einbeziehen,
- der erkennbare Nutzen für die einzelnen Beteiligten größer ist, als der jeweils investierte eigene Aufwand,
- es gelingt, Bedürfnisse der Praxis mit Erkenntnissen der Theorie anwendungsbezogen und kritisch zu vermitteln.

Unter diesen Prämissen wird deutlich: Netzwerke können – auch und gerade für die interkulturelle Öffnung der Verwaltung – von erfolgsentscheidendem Nutzen sein. Sie bedürfen aber einer *pfléglichen Behandlung*: Sie entfalten ihre Wirkung am besten unter der Bedingung hoher Autonomie und unter Nutzung des Engagements und der Eigenleistung der Akteure. Funktionierende Netzwerke sind auf die Dauer nicht kostenfrei zu haben. Sie bedürfen einer moderaten Koordination und Steuerung, für die stets externe, d.h. zusätzliche Mittel erforderlich sind.

Literatur:

Bayer, Manfred und Mitter, Wolfgang (Hg.): Europäische Migrationsforschung, Bände 1-5, Frankfurt: Peter Lang, seit 1996.

Burmeister, Klaus und Canzler, Weert: Netzwerke und gesellschaftliche Praxis. Eine historische und perspektivische Betrachtung, in: Friedrich Hagedorn u.a. (Hrsg.): Anders arbeiten in Bildung und Kultur – Kooperation und Vernetzung als soziales Kapital. Weinheim: Beltz, 1994; S. 15-30.

Esser, Hartmut: Soziologie – Spezielle Grundlagen, Band 4. Frankfurt: Campus, 2000. Darin: Kapitel 7: Netzwerke und Beziehungsstrukturen; S. 171-208.

Fischer, Veronika: Netzwerke interkulturellen Lernens. Pädagogische Konzepte und organisatorische Voraussetzungen, in: Friedrich Ebert Stiftung (Hg.): Interkulturelles Lernen : Basis kommunaler Ausländerarbeit. Bonn: FES Library, 2000; S. 7-22.

Hofmann, Klaus T. u. a. (Hg.): Schulöffnung und Interkulturelle Erziehung – Wie Regionale Arbeitsstellen Familie, Schule und Nachbarschaft helfen können. Weinheim: Beltz, 1993

Miltzer, Renate und Schweitzer, Helmut: Fachforum „Gemeinwesenorientierung und lokale Vernetzung“, in: Landeszentrum für Zuwanderung NRW (Hg.): Netzwerk Interkulturelle Erziehung im Elementarbereich. 2. Zwischenbericht. Solingen: LZZ, 2003; S. 28-39.

Risse, Erika: Funktion und Arbeitsweise von Netzwerken, in: Rainer Brockmeyer und Wolfgang Edelstein: Selbstwirksame Schulen – Wege pädagogischer Innovation. Oberhausen: Verlag Karl Maria Laufen, 1997; S. 102-110.

Wegmann, Jutta & Zimmermann, Gunter E.: Stichwort: Netzwerk, soziales. In: Bernhard Schäfers (Hg.): Grundbegriffe der Soziologie. Opladen: Leske und Budrich, 6. Aufl. 2000; S. 251-254.

ANHANG 2

**MASSNAHMENPAKET ZUR GEWINNUNG VON
MIGRANTENJUGENDLICHEN FÜR DIE
AUSBILDUNG BEI DER
DUISBURGER STADTVERWALTUNG**

im Rahmen des Modellprojektes

**„VERBESSERUNG DER BILDUNGS- UND AUSBILDUNGSSITUATION
JUNGER MIGRANTINNEN UND MIGRANTEN IM ÖFFENTLICHEN DIENST
DER STADT DUISBURG (VBÖ)“**

**KOMPETENZEN FÖRDERN – BERUFLICHE QUALIFIZIERUNG FÜR ZIELGRUPPEN
MIT BESONDEREM FÖRDERBEDARF (BQF-PROGRAMM)**

STADT DUISBURG / REGIONALE ARBEITSSTELLE ZUR FÖRDERUNG VON KINDERN UND JUGENDLICHEN AUS
ZUWANDERERFAMILIEN (RAA) & RHEIN-RUHR-INSTITUT FÜR SOZIALFORSCHUNG UND POLITIKBERATUNG
(RISP) E.V. / UNIVERSITÄT DUISBURG-ESSEN

SEPTEMBER 2006

Projektleiter:

Elisabeth Pater, RAA Duisburg

Autor:

Sinan Kumru, Dipl. Politologe, RAA Duisburg

INHALTSVERZEICHNIS ANHANG 2

- A MASSNAHMENPAKET ZUR GEWINNUNG VON MIGRANTENJUGENDLICHEN FÜR DIE AUSBILDUNG BEI DER DUISBURGER STADTVERWALTUNG**
- 1. Informationswände über die städtische Ausbildung**
 - 2. Gezielte Verteilung der Ausbildungsbroschüren**
 - 3. Flyer zur Ansprache der Jugendlichen mit Migrationshintergrund**
 - 4. Vorstellung der Ausbildungsberufe durch das Institut für Aus- und Fortbildung**
 - 5. Begegnungen im Rahmen des Muttersprachenunterrichts**
 - 6. Begegnungen der Schüler/innen mit städtischen Mitarbeiter/innen und Auszubildenden**
 - 7. Trainingstest**
 - 8. Informationsveranstaltungen für Eltern**
 - 9. Zusammenarbeit mit den Migrantenorganisationen – Schaffen nachhaltiger Strukturen**
 - 10. Öffentlichkeitsarbeit - insbesondere über türkische Medien**
- B QUALITATIVE BEFRAGUNGEN (TIEFENINTERVIEWS)**
- 1. Schwerpunkte der Tiefeninterviews**
- C AUSWERTUNG DER TIEFENINTERVIEWS**
- 1. Befragung von städtischen Auszubildenden**
 - 1.1 Organisation**
 - 1.2 Voraussetzungen für die städtische Ausbildung**
 - 1.3 Benachteiligungen**
 - 1.4 Empfehlungen**

- 2. Befragung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Instituts für Aus- und Fortbildung**
- 3. Befragung von Lehrkräften und Ansprechpartnern in den Partnerschulen**
 - 3.1 Vermittelte Inhalte**
 - 3.2 Organisation**
 - 3.3 Mögliche Benachteiligung von Bewerbern**
 - 3.4 Berufsvorbereitung**
 - 3.5 Empfehlungen**
- 4. Befragung von Auszubildenden mit Migrationshintergrund**
 - 4.1 Inhalte**
 - 4.2 Vorbereitung**
 - 4.3 Benachteiligungen**
- 5. Befragung von Eltern und Multiplikatoren in den Migrantenorganisationen**
 - 5.1 Inhalte**
 - 5.2 Organisation**
 - 5.3 Vorbereitung der Berufswahl**
 - 5.4 Benachteiligungen**
 - 5.5 Empfehlungen**
- D FAZIT**

A MAßNAHMENPAKET ZUR GEWINNUNG VON MIGRANTEN- JUGENDLICHEN FÜR DIE BERUFSAUSBILDUNG BEI DER STADT DUISBURG

Schon während der Durchführung der empirischen Studien wurde seitens der RAA ein Maßnahmenpaket vorbereitet, das Vorschläge von Schulvertretern und aus Expertengesprächen berücksichtigte und die Ergebnisse der Befragungen einfließen ließ. Nach Abstimmung mit allen Projektbeteiligten wurden die Maßnahmen mit Hilfe der Partner punktuell in den Partnerschulen umgesetzt

Es war nicht sinnvoll, jede Maßnahme in jeder Schule zu durchzuführen. So war beispielsweise an einem Berufskolleg die Begegnung der Schülerinnen und Schüler mit städtischen Auszubildenden als Maßnahme überflüssig, weil ohnehin mehrere städtische Auszubildende dieses Berufskolleg besuchten.

Die Schülergruppen, die an schulinternen berufsvorbereitenden Maßnahmen teilgenommen hatten, haben durchweg positive Reaktionen gezeigt: Das Informationsangebot vor Ort wussten alle zu schätzen. Die städtischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter führten auch an Nicht-Partnerschulen Informationsveranstaltungen durch, die dem Konzept aus dem Maßnahmenkatalog entsprachen.¹ Dadurch erreichte man eine erheblich größere Zielgruppe als es nur durch die Berücksichtigung der Partnerschulen möglich gewesen wäre.

Folgende Maßnahmen wurden für die Schülerinnen und Schüler sowie für ihre Eltern von Juli 2004 bis Dezember 2005 mit den Projektschulen² durchgeführt:

¹ In der Gesamtschule Süd, Gesamtschule Globus, Gesamtschule Walsum sowie in der Volkshochschule fanden auch große Informationsveranstaltungen über das VBÖ-Projekt statt.

² Clauberg Gymnasium, Willy-Brandt Berufskolleg, Gesamtschule Meiderich, Gesamtschule Ruhrort, Theodor-König Gesamtschule und Gemeinschaftshauptschule Wiesbadenerstrasse sind die VBÖ-Projektschulen.

1. Informationswände über die städtische Ausbildung

In drei Projektschulen machten Informationswände auf die Ausbildung bei der Stadt aufmerksam. In Absprache mit den Projektpartnern in den Schulen hat das VBÖ-Team die Schulen zusätzlich mit Informationsmaterialien zur städtischen Ausbildung versorgt. Einige Schulen konnten kurze Informationen und Broschüren gesondert auslegen oder an einer Infowand anbieten:

- Ausschreibungen für die städtische Ausbildung
- Flyer für die Migrantenjugendlichen mit Portraits von Migrantinnen und Migranten, die sich bereits in der Ausbildung bei der Stadt befinden
- Bewerbungs- und Einstellungstermine
- Ansprechpartner für die Ausbildung
- Plakate zur Ausbildung

2. Gezielte Verteilung der Ausbildungsbroschüren

Für die Verteilung der Ausbildungsbroschüren sorgten das Institut für Aus- und Fortbildung, das VBÖ-Team und die Partner in den Schulen. Insbesondere während der Informationsveranstaltungen durch das Institut für Aus- und Fortbildung wurden den interessierten Jugendlichen die Ausbildungsbroschüren ausgehändigt und die ersten, dringenden Fragen direkt vor Ort geklärt.

3. Flyer zur Ansprache der Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Unter dem Motto „Zukunft durch Ausbildung“, das in verschiedenen Herkunftssprachen formuliert war, hat die RAA in Zusammenarbeit mit dem Institut für Aus- und Fortbildung zum zweiten Mal einen Flyer herausgebracht und an allen Duisburger Schulen in der Sekundarstufe I und II verteilt. Dieser Flyer weckte großes Interesse bei den Migrantenjugendlichen sowie deren Eltern an einer Ausbildung bei der Stadt Duisburg. Erkennbar wird das, da sowohl die Jugendlichen als auch ihre Eltern häufig mit dem Hinweis auf den Flyer Kontakt zum VBÖ-Team bei der RAA aufnahmen, um weitere Einzelheiten über das Projekt und die städtische Ausbildung zu erfahren.

4. Vorstellung der Ausbildungsberufe durch das Institut für Aus- und Fortbildung

Informationsveranstaltungen ermöglichten interessierten Schülerinnen und Schülern, vorwiegend mit Migrationshintergrund, Informationen und Bewerbungstipps aus erster Hand zu bekommen. Das Institut für Aus- und Fortbildung stellte die Ausbildungsberufe im Detail an fünf Projektschulen jeweils zwei Mal vor. Rund 500 Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund der Jahrgangsstufen 9, 10, 11, und 12 haben von diesem Informationsangebot Gebrauch gemacht.

Insbesondere bei den Informationsveranstaltungen mit Schülerinnen und Schülern der Oberstufe sowie in dem beteiligten Berufskolleg fand ein reger Austausch zwischen den Jugendlichen und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Instituts für Aus- und Fortbildung statt. Sie nahmen die Informationsangebote besser wahr und stellten gezieltere Fragen als Jugendliche der Sekundarstufe I.

Das Informationsangebot kam den Erwartungen der Jugendlichen entgegen, Kontakt zu den Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Stadt Duisburg herzustellen, die das Bewerbungs- und Auswahlverfahren durchführen. Selten hatten sie zuvor die Möglichkeit, im Vorfeld einer Ausbildung ihre potenziellen Ausbilderinnen und Ausbilder persönlich kennen zu lernen und einen Eindruck von ihnen zu bekommen. Die Besonderheit dieses Angebots für die Migrant*innen besteht darin, dass sie sich vergewissern können, dass die städtische Ausbildung für Migranten offen ist.

5. Begegnungen im Rahmen des Muttersprachenunterrichts

Im Rahmen dieses Unterrichtes haben die Schüler/innen türkischer, portugiesischer und arabischer Herkunft die Möglichkeit erhalten, die Ansprechpartner/innen des VBÖ-Projektes kennen zu lernen und praxisnahe Informationen und Bewerbungstipps über die städtische Arbeit durch die städtischen Mitarbeiter/innen oder Auszubildenden zu bekommen. Diese Begegnungen fanden insgesamt 22 Mal zwischen Juli 2004 und Oktober 2005 statt. Jugendliche türkischer Herkunft bekamen diese Informationen regelmäßig in vier Schulen. Im Internationalen Zentrum fand die Begegnung für arabisch-stämmige Jugendliche statt, portugiesische Jugendliche trafen sich in den Räumlichkeiten einer Grundschule. Rund 350 Jugendliche haben während der Projektlaufzeit von diesem Informationsangebot Gebrauch gemacht.

Im türkischen Muttersprachunterricht und im Wahlpflichtunterricht Türkisch der Partnerschulen ließ sich dieses Angebot besonders leicht organisieren, da in diesen Kursen ausschließlich Migrant*innen zu finden sind. Auch die gelegentliche Nutzung der Herkunftssprache erwies sich als günstiger Zugang. Fand dieses Angebot mehrmals für die gleiche Gruppe in einer Schule statt, kamen zum nächsten Treffen auch städtische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. So wurde eine intensivere Auseinandersetzung mit der Ausbildung und eine größere Vertrautheit mit den städtischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern erzielt.

Jugendliche nicht-türkischer Herkunftssprache nahmen das Angebot in der unterrichtsfreien Zeit außerhalb ihrer Schule wahr. Alle waren beeindruckt, städtische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter kennen zu lernen, die einen Migrationshintergrund haben.

6. Begegnungen der Schüler/innen mit städtischen Mitarbeiter/innen und Auszubildenden

Die in lockerer Atmosphäre stattfindenden Begegnungen wurden sehr gut angenommen. Die Schülerinnen und Schüler hatten die Möglichkeit, Fragen zu stellen, die „man sich sonst nicht zu fragen traut“, Ressentiments aufzubrechen und erfolgreiche städtische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Migrationshintergrund kennen zu lernen. Diese Maßnahme dient zur Förderung der Identifikation der Schüler/innen mit der Stadtverwaltung. Die Bereitschaft zur Unterstützung des Projekts ist bei städtischen Auszubildenden und Mitarbeiter/innen mit Migrationshintergrund relativ hoch. Rund 25 städtische Mitarbeiter/Auszubildende unterstützten das Projekt. Es fanden neun Begegnungen in fünf Schulen statt. Rund 250 Jugendliche haben sich hierbei über Wege zur städtischen Ausbildung aus erster Hand informieren können.

Die Erfahrungen aller Projektbeteiligten, insbesondere die positive Rückmeldung der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrerinnen und Lehrer, bestätigten den Erfolg dieser Maßnahme. Auch andere Kommunen (z. B. Essen, Dortmund, Hannover, Offenbach, Hamburg) zeigten Interesse an dieser Maßnahme.

Auch den Auszubildenden brachten die Veranstaltungen in den Schulen Gewinn. Die Schülerinnen und Schüler in den Partnerschulen erkannten den Wert ihrer eigenen Leistungen; die jungen Auszubildenden wurden sich bewusst, dass sie als Vorbilder für die nachwachsende Generation eine wichtige gesellschaftliche Aufgabe wahrnehmen.

7. Trainingstest

Um die Anforderungen des schriftlichen Einstellungstests im Vergleich zu ihren eigenen Kenntnissen kennen zu lernen, wurde den Jugendlichen angeboten, einen Trainingstest zu absolvieren. Die Lehrer/innen bekamen dadurch Unterstützung bei der Vorbereitung ihrer Schüler/innen auf die Bewerbung.

Exemplarisch wurde der Test in einer Schule ausgewertet. Auffallend ist, dass junge Migranten insbesondere bei den Grammatiktests schlecht abschneiden. Ebenso gilt der Testbaustein „Allgemeinbildung“ für einige Jugendliche als schwierig.

Die Erkenntnis, dass die Stadt Sprachbeherrschung sowie Kenntnisse über aktuelle Themen des Gemeinwesens erwartet, führte – unterstützt durch entsprechende Hinweise des VBÖ-Teams und/oder der Lehrer – dazu, dass Jugendliche verstärkt u. a. die Materialien Stadtbibliothek genutzt haben.

Immer wieder wurde den Jugendlichen dringend empfohlen, auch deutschsprachige Medien zu nutzen, um sich über das aktuelle Geschehen in der Stadt zu informieren. Denn allein durch Politik- und Wirtschaftsunterricht bekommen die Jugendlichen nicht immer die für sie relevanten Informationen über aktuelle Themen.

8. Informationsveranstaltungen für Eltern

Die Informationsveranstaltungen über die Ausbildung bei der Stadt Duisburg fanden in den Schulen und Migrantenorganisationen statt. Das Projekt ebnete damit den Weg für eine nachhaltige Zusammenarbeit zwischen Schulen, Eltern, Migrantenverbänden und der Stadt. Eltern wurden animiert, ihre Beraterrolle besser wahrzunehmen und ihre Kinder bei Berufsentscheidungen gezielter zu unterstützen. Die Elternveranstaltungen fanden in zwei Schulen und in vier Moscheen statt. Darüber hinaus wurden Imame als Multiplikatoren in sechs Informationsveranstaltungen vor Ort und in der RAA über die städtische Ausbildung informiert. Auch die türkischen Duisburger Unternehmervereine sowie andere religiöse und ethnische Vereine wurden mit einbezogen.

Dem Projekt kamen die etablierten Strukturen der RAA in der Elternarbeit mit jungen Zuwanderern sehr zugute, da sie viele Anregungen für die Elternarbeit gaben.

Auf Grund ihres beruflichen Werdegangs und unterschiedlicher Bildungsabschlüsse im Herkunftsland sind Eltern mit Migrationshintergrund oft unzureichend über das duale Ausbildungssystem und speziell über die Ausbildung bei der Stadt Duisburg informiert. Bei den von der RAA organisierten Elternveranstaltungen wurde deshalb nicht nur über die städtischen Berufe informiert, sondern den Eltern mit Migrationshintergrund wurden die Strukturen der dualen Ausbildung, die komplexe Bildungs- und Ausbildungssituation, auch im Hinblick auf die besonderen Problemlagen sowie Perspektiven für Migrantenjugendliche, erläutert. Im Rahmen dieser Konzeption wurde verstärkt die Stadt Duisburg als Ausbilder vorgestellt.

Den Befragungsergebnissen entsprechend haben die Elternveranstaltungen bisher folgende Erfolge erzielt:

- Eltern nehmen ihre Beraterrolle eher wahr und werden in die Lage versetzt, ihre Kinder bei Berufsentscheidungen effektiv zu unterstützen.
- Eltern lernten die Stadt Duisburg und die Ausbildungsberufe noch näher kennen.
- Eine nachhaltige Zusammenarbeit zwischen Elternvereinen und den städtischen Einrichtungen kommt im diskursiven Prozess zustande.

Die nachfolgenden Module für die Elternveranstaltungen wurden in Kooperation zwischen einem VBÖ-Projektmitarbeiter sowie einem weiteren RAA-Mitarbeiter, der im Bereich Übergang Schule-Beruf tätig ist, durchgeführt.

1. Modul: Einführung in die Bildungs-/Ausbildungssituation im Hinblick auf die besonderen Problemlagen sowie Perspektiven für Migrantenjugendliche - Allgemeine Einführung in die Thematik:

- Persönliche Vorstellung
- (Bei Bedarf: Funktion und Aufgabenbereiche der RAA als kommunale Einrichtung)
- Schwierige Situation auf dem Arbeits-/Ausbildungsmarkt (Arbeitsmarkt in Wandel, Bedeutung von Schul-/Berufsausbildung)

- Beschreibung der Situation der Jugendlichen mit MH beim Zugang zur Ausbildung (geringere Ausbildungsbeteiligung, Schulabschlüsse, Konzentration auf wenige Berufe, Sprachstand, Ausbildungsabbrüche)
- Institutionen der Berufswahlorientierung (Beratungsstellen, Agentur für Arbeit, Beratungslehrer der Schulen)
- Ausbildungsmöglichkeiten (Duale Ausbildung, Vollzeit-/schulische Ausbildung, Berufskollegs, sonstige Möglichkeiten)
- Überleitung zum VBÖ

2. Modul: Kurzdarstellung des VBÖ-Projektes

- Duisburg als Rhein-Ruhr Metropole mit großem Migrantenanteil
- Anteil der Migrant*innen Jugendlichen ca. 30 % in Duisburg
- Zugewanderte in der Kommunalverwaltung stark unterrepräsentiert
- Initiative der Stadt Duisburg zur Erhöhung der Ausbildungsbeteiligung der Migrant*innen und Migranten
- Erhöhung des Anteils der Auszubildenden mit MH durch diese Initiative
- Schulen, RAA, RISP und Institut für Aus- und Fortbildung als Projektpartner
- Überblick über die Befragungsergebnisse sowie die für die Eltern relevanten Maßnahmen

3. Modul: Vorstellung der Stadt Duisburg sowie der Ausbildungsberufe

In einer Powerpoint-Präsentation werden folgende Themen verdeutlicht::

- Vorstellung der Stadt Duisburg als Ausbilder: Vorteile einer Ausbildung dort stehen im Vordergrund
- Aufgaben der Stadtverwaltung: Ämter, Institute, Anzahl der Mitarbeiter etc.
- Vorstellung der Ausbildungsberufe: Kurzdarstellung der Berufsbilder, schulische Voraussetzungen
- Einstellungsverfahren im Überblick und Termine für Bewerbungsverfahren

4. Modul: Städtische Mitarbeiter/Auszubildende stellen ihre Arbeit bei der Stadt Duisburg vor:

- Wie habe ich bei der Stadt Duisburg angefangen? Wie bereichere ich die Arbeit bei der Stadt durch meine zusätzlichen Kultur- und Sprachkenntnisse?
- Wie können Eltern ihre Kinder für die städtische Ausbildung motivieren?
- Vorteile einer Anstellung bei der Stadt: gute und vielfältige Ausbildung, sicherer Arbeitsplatz, hohes Ansehen und Anerkennung für Migranten, Weiterbildungsmöglichkeiten, bessere Bezahlung bei Krankheit etc.
- Identifikation mit der Stadt Duisburg: Ich als Mitarbeiter der Stadt leiste einen wesentlichen Beitrag in meinem Bereich, durch meine Arbeit habe ich Zukunftsperspektiven bei der Stadt.

5. Modul: Diskussion

Den teilnehmenden Eltern wird die Möglichkeit gegeben, zu diskutieren und gezielt Fragen zu stellen:

- Welche Informationen bzw. welche Unterstützung brauchen sie bei der Berufsentscheidung ihrer Kinder? Was erwarten sie von den Veranstaltern?

9. Zusammenarbeit mit Migrantenorganisationen – Schaffen nachhaltiger Strukturen

Die ethnischen Vereine in Duisburg, insbesondere die Moscheegemeinden, decken eine breite Palette unterschiedlicher politischer, kultureller, berufsständischer, landsmannschaftlicher und religiöser Aufgaben und Zielsetzungen ab. Die religiösen Vereine orientierten sich bis zu den 80er Jahren sehr intensiv an den religiösen Bedürfnissen und Erwartungen der ersten Generation und arbeiteten sehr heimatbezogen. Seit den 80er Jahren, als die Verbleibeabsicht der ausländischen Arbeitnehmer deutlicher erkennbar wurde, nahmen die Moscheevereine auch soziale und gesellschaftliche Aufgaben wahr, die sich auf das Leben der Migranten in Deutschland konzentrierten.³

Bei alltäglichen Fragen und Problemen suchen die Zuwanderer in Stadtteilen mit hohem Migrantenanteil meistens ihre Vereine auf. Jede Migrantenorganisation hat tagtäglich mit Kindern, Jugendlichen und älteren Menschen zu tun, die oft Rat und Hilfe bei Fragen zur Er-

³ Stiftung Zentrum für Türkeistudien (Hrsg.): Euro-Islam: Eine Religion etabliert sich, November 2004

ziehung, Bildung, Ausbildung, Arbeit, Gesundheit oder ihre Rentenansprüche brauchen. In allen Migrantenorganisationen sind mehrere ehrenamtliche Helfer in unterschiedlichen Bereichen der Gemeindefarbeit wie Jugendaktivitäten, Frauengruppen usw. tätig und versuchen, die Gemeindefmitglieder bei ihren alltäglichen Anliegen zu unterstützen.

Die RAA Duisburg unterhält vielfältige Kontakte insbesondere zu den Moscheevereinen, die unter dem Dachverband DITIB (Türkisch-Islamische Union für Religion e. V.) organisiert sind. DITIB gilt zurzeit als der stärkste türkisch/islamische Verband in Deutschland und wird vom Präsidium für religiöse Angelegenheiten in der Türkei koordiniert. DITIB übernimmt die Fürsprecherrolle bezüglich der türkischen Muslime in Deutschland und setzt sich hier für Integrationsförderung ein. Da sie auch für eine große Mehrheit der Migranten in Duisburg ebenso wie in Deutschland Ansprechpartner sind, wurden sie als Kooperationspartner für das VBÖ-Projekt gewonnen.

Migrantenorganisationen wurden nicht nur als „Betroffene“ sondern auch als „Akteure“ einbezogen. Von großer Bedeutung ist das Bewusstsein, dass sich die Vereinsmitglieder durch ihre aktive Teilnahme an den Veranstaltungen und später durch persönlichen Kontakt zur RAA für eine bessere Zukunft ihrer Kinder einsetzen.

10. Öffentlichkeitsarbeit - insbesondere über türkische Medien

Muttersprachliche Öffentlichkeitsarbeit kann Eltern mit Migrationshintergrund helfen, Informationslücken zu schließen. Da die meisten Eltern mit Migrationshintergrund eine andere Schullaufbahn als ihre Kinder oder teilweise gar keinen Schulabschluss haben, können sie oft keine Unterstützung bei Schulproblemen und bei der Berufsentscheidung anbieten. Durch die Nutzung der Medien ist gezieltere Information über die duale Ausbildung, die Stadtverwaltung sowie über die Ausbildungsberufe bei der Stadt ermöglicht worden.

Die angebotenen Informationsquellen der deutschen Aufnahmegesellschaft werden von den Migranten/innen bisher nur in geringem Maße in Anspruch genommen. Um diese Zielgruppe zu erreichen bzw. ihren Zugang zu den für sie relevanten Informationen zu erleichtern, mussten ihre Informationsquellen und Medien in das Projekt einbezogen werden.⁴ Eine intensive Zusammenarbeit mit den Medien und regelmäßige Berichterstattungen über das Projekt stellten dies sicher.

Zu Projektbeginn wurden die relevanten Medienadressen ermittelt. Gleichzeitig wurde zu allen in Frage kommenden Ansprechpartnern Kontakt aufgenommen. Es gab eine Pressekonferenz, die mit großem Interesse von den türkischsprachigen Journalisten verfolgt wurde.

Im Projektverlauf gab es häufig Anfragen von den Medien für Fernsehinterviews für die türkischsprachige Community. Die Presse machte insbesondere auf Veranstaltungen in Migrantenorganisationen aufmerksam und berichtete ausführlich über die Möglichkeiten der Ausbildung in der Kommunalverwaltung. Da sich zum größten Teil Eltern der ersten und teilweise der zweiten Generation über die türkischen Medien informieren, kamen insbesondere aus diesem Personenkreis viele Anfragen auf die VBÖ-Mitarbeiter zu.

⁴ Die türkischsprachigen Medien haben eine hohe Präsenz in Deutschland. Die türkischen Migranten informieren sich z.B. zum größten Teil über acht überregionale Tageszeitungen (Hürriyet, Milliyet, Türkiye, Zaman, Sabah, Milli Gazete, Evrensel, Özgür Politika), eine Wochenzeitung (Cumhuriyet), mehrere Anzeigenblätter (Bizim Gazete, Mavi Gazete, NRW Haber, NRW Günlüğü, Haftalık Posta, Post, Avrupa Haber, Arkadaş, Elit, Türk Haber) sowie Fernsender, die teilweise in Deutschland gegründet worden sind (Kanal Avrupa, SU TV, TD1, Eurotürk, Düsseldorf TV, Düzgün TV).

B QUALITATIVE BEFRAGUNGEN (TIEFENINTERVIEWS)

Den Schwerpunkt der vorliegenden Auswertung bilden Tiefeninterviews, die in der Evaluierungsphase der Maßnahme zwischen Juli 2006 und September 2006 mit folgenden Personengruppen durchgeführt wurden.

1. Bewerber/innen und Auszubildende (4 Personen)
2. Lehrkräfte und Ansprechpartner in den Partnerschulen (6 Personen)
3. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Instituts für Aus- und Fortbildung und weitere städtische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (7 Personen)
4. Elternvertreter mit Multiplikatorenfunktion bei den Migrantenorganisationen (4 Personen).

In den ersten drei Wochen wurden die Interviews in Abstimmung mit den Projektpartnern RAA, Institut für Aus- und Fortbildung sowie dem RISP vorbereitet.. Anschließend wurden die Tiefeninterviews durchgeführt. Die qualitativen Befragungen nahmen – auch wegen der Schulferien - rund zwei Monate in Anspruch.

Bereits nach sieben Wochen wurde mit der Auswertung der Befragungsergebnisse begonnen. Konkrete Ergebnisse lagen Mitte August vor, nachdem eine größere Anzahl von Interviews durchgeführt war. Die anschließenden Wochen waren für die Erstellung des Abschlussberichts sowie für die Auswertung des diesjährigen Bewerbungs- und Auswahlverfahrens durch das Institut für Aus- und Fortbildung vorgesehen.

Zur Methodik:

Tiefeninterviews gelten als eine der wichtigsten Methoden der qualitativen Forschung und werden oft als offene und ausführliche Gespräche in lockerer Atmosphäre geführt. Anhand eines Gesprächsleitfadens werden die zu besprechenden Themen vorgegeben, ohne den natürlichen Gesprächsverlauf des Befragten im Hinblick auf das Thema zu beeinflussen.⁵ Der Interviewleitfaden, in dem die wesentlichen Themenschwerpunkte und Gesprächsregeln festgelegt sind, wird im Vorfeld des Interviews erstellt, damit die Qualität des Interviews gesichert wird. Tiefeninterviews gelten daher als „nicht standardisierte und nur grob strukturierte Form der mündlichen Befragung“.⁶ Diese Befragungsform wird in der qualitativen Sozialforschung

⁵ Benninghaus, Hans: Einführung in die sozialwissenschaftliche Datenanalyse, Oldenburg, 1996. S. 11-12

⁶ Wagner, Wolf (Hrsg.): Einführung in die Methoden der empirischen Sozialforschung, Erfurt, 2004. S. 8-9

am häufigsten angewendet, denn man kann mit Hilfe dieser Interviews ein Gebiet tiefgreifend erforschen.⁷

Um ein Tiefeninterview führen zu können, muss der Fragesteller/Interviewer in der Lage sein, den Befragten zu einem offenen Gespräch zu animieren und das Gespräch auf bestimmte Themen zu lenken. Insbesondere müssen seitens des Interviewers gezielte Fragen so formuliert werden, dass vom Befragten relevantes Material zum Thema produziert wird.⁸

Der Interviewer muss während des Interviews sehr sensibel vorgehen, denn der Redefluss des Befragten darf nicht in eine bestimmte Richtung gesteuert werden. Er muss eine offene und freundliche Gesprächsatmosphäre schaffen, damit der Befragte in der Lage ist, frei zu reden ohne die eigentliche Thematik des Gesprächs aus den Augen zu verlieren.

Durch diese besonders intensive Befragungsform gelang es, hinter die Antworten des Befragten zu schauen. Aufgrund einer genauen Zielgruppenvorgabe und der offenen Exploration waren kleine Stichproben meist ausreichend, um die gewünschten Auskünfte zu erhalten.

Schwerpunkte der Tiefeninterviews

Alle Befragten gingen auf die von der Stadt durchgeführten Maßnahmen unter besonderer Berücksichtigung der folgenden Schwerpunkte ein:

1. Schwerpunkt: Informationsangebote der Stadt Duisburg

Leitfrage: Wie kamen diese Angebote in den Partnerschulen an?

- Zielgruppengerecht/migrantengerecht?
- informativ?
- inhaltlich ausreichend?

2. Schwerpunkt: Organisationsfragen

Leitfrage: Woher erhielten sie die wichtigsten Informationen?

- aus den Schulen
- aus dem VBÖ-Projekt

⁷ Ebenda, S. 9

⁸ Ebenda, S. 10

3. Schwerpunkt: Individuelle Einstellungen

Leitfrage: Worüber wurden sie informiert?

- Anforderungen: Wie erfüllbar?
- Schwierigkeitsgrad
- Vorbereitung
 - o durch die Schule
 - o durch das VBÖ-Projekt
- Beratung in der Schule
- Ist eine Benachteiligung in der Wahrnehmung vorhanden?

4.Schwerpunkt: Offengebliebene Fragen, wie z.B.: welche Wünsche oder Erwartungen wurden nicht erfüllt?

5. Schwerpunkt: Kritische Äußerungen und persönliche Bemerkungen.

C AUSWERTUNG DER TIEFENINTERVIEWS

1. Befragung von städtischen Auszubildenden

Wie bereits erwähnt, unterstützten rund 25 städtische Auszubildende sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter das Projekt. Alle Befragten haben die Ausbildungsphase bei der Stadt durchlaufen bzw. absolvieren gerade ihre Ausbildung. Da sie durch ihre Anwesenheit in den Schulen für die Weitergabe der Informationen über die Stadt Duisburg sorgten, bedauerten sie sehr, dass sie selbst früher keinen Kontakt zur Praxis, weder zu Ämtern noch zum Personal der Stadt Duisburg, gehabt hatten. Bezogen auf ihre eigenen Erfahrungen vor der Ausbildung gaben sie an, dass sie auf Grund dieser fehlenden Kontakte keine Einschätzung über den potenziellen Arbeitgeber – in diesem Fall über die Stadt Duisburg – gewinnen konnten.

Die Befragten fanden die Größe der von ihnen besuchten Schülergruppen prinzipiell angemessen, wünschten sich aber künftig kleinere Gruppen, denn nur durch Einzelbetreuung in Gruppen von sechs bis acht Jugendlichen könne man auf die Bedeutung der Ausbildung bei der Kommunalverwaltung intensiv eingehen. Sie gaben zu, dass dies zwar wünschenswert,

aber nicht immer realisierbar sei, weil damit ein großer Zeit- und Personalaufwand verbunden wäre und dies im Rahmen des Projektes nicht möglich sei.

Es wurde auch darauf hingewiesen, dass ab und zu einige nicht interessierte Jugendliche bei den Informationsveranstaltungen/Begegnungen anwesend waren, die die unterrichtsfreie Zeit für sich nutzen wollten. Es sollte nach einer Möglichkeit gesucht werden, diese Jugendlichen höflich auszuschließen, zumal sie die Konzentration der Gesamtgruppe störten. Verglichen wurden diese Veranstaltungen vor allem mit denen der Bundesagentur für Arbeit, die in den Schulen durchgeführt wurden. Die Befragten stellten dabei erhebliche Unterschiede heraus und bezeichneten die damaligen Veranstaltungen als „zu allgemein“, „nicht zielgruppengerecht“ und „zu trocken“.

Es wurde positiv bewertet, dass nicht nur türkische Jugendliche, die den größten Anteil an den Migrantenjugendlichen in Duisburg ausmachen, sondern auch Jugendliche anderer Herkunftsländer erreicht wurden.

Die befragten städtischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter waren einheitlich der Meinung, dass die Veranstaltungen zielgruppengerecht, informativ und inhaltlich ausreichend waren. Aber es gab auch Verbesserungsvorschläge: Einige Befragte wiesen darauf hin, dass visuelle Präsentationen, Broschüren oder Info-Materialien eine nachhaltigere Wirkung hervorrufen. Viele der Befragten gaben an, persönliche Rückmeldungen von den Jugendlichen bekommen zu haben; Fragen zur Arbeit bei der Stadt haben sie selbst beantwortet, bei Fragen zur Ausbildung wurden die Jugendlichen an das Institut für Aus- und Fortbildung verwiesen. Lobend wurde hervorgehoben, dass die Jugendlichen jederzeit ohne Angst und Bedenken bei ihnen anrufen durften und auch davon oft Gebrauch machten.

1.1 Organisation

Bei der Vielzahl der Beteiligten am Projektes gibt es des öfteren Koordinations-schwierigkeiten, so dass der effektiven Organisation eine wichtige Rolle zukommt. Es ist beispielsweise nicht immer möglich, die Präsenz der städtischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einzuplanen. Die angesprochenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mussten im Vorfeld klären, wann es ihnen arbeitstechnisch möglich ist, mit in die Schulen zu kommen. Erfreulicherweise brachten die Amtsleitungen Offenheit gegenüber ihren Mitarbeiterinnen Mitarbei-

tern mit Migrationshintergrund auf, und ermöglichten ihnen, das Projekt zu unterstützen. Auch die Amtsleitungen leisteten deshalb für diese Maßnahme einen aktiven Beitrag.

Bei Fragen organisatorischer Art haben die Befragten auch oft die Schulseite angesprochen. Insbesondere erwarteten sie von der Lehrerschaft, dass sie die interessierten bzw. die für die Ausbildung in Frage kommenden Jugendlichen stärker in den Blick nehmen und diese mit den zur Ausbildung notwendigen Informationen und Qualifikation versorgen.

1.2 Voraussetzungen für die städtische Ausbildung

Alle Befragten erklärten, dass eine erfolgreiche Vorbereitung der Jugendlichen auf die Ausbildung im Team von Schule und Elternhaus erfolgen muss. Ähnlich antworteten die Befragten, wie sie bei ihrer Interaktion mit den Jugendlichen diese Teamarbeit erlebt haben und ob die angesprochenen Jugendlichen den Anforderungen der städtischen Ausbildung gerecht werden könnten. Die Befragten fanden, dass viele Jugendliche in der Sekundarstufe I für die Ausbildung noch nicht hinreichend vorbereitet wären. Außerdem gaben sie an, dass viele Eltern mit Migrationshintergrund sowohl das Bildungs- und Erziehungssystem als auch das duale Ausbildungssystem in Deutschland zu wenig kennen und dadurch keine Beraterfunktion für ihre Kinder übernehmen könnten.

Eine Befragte beklagte sich insbesondere über den schlechten Zugang vieler Migranten zu Informationen. Ihr zufolge wissen viele Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht, dass die Kommune ausbildet und sie später in ein Arbeitsverhältnis übernehmen kann: *„Viele (Migranten) haben das Vorurteil im Kopf: Sie nehmen keine Migranten. Der Informationsfluss ist bei den deutschen Familien auf Grund des besseren Zugangs zur Information viel stärker und besser, alleine schon durch tägliche Zeitungsberichte. Solche Infos können die Migranten nur durch die Schulen erfahren“*.

1.3 Benachteiligungen

Bei der Durchführung der Maßnahme war das Projektteam u. a. darum bemüht, Jugendlichen nahe zu bringen, dass sie auf Grund ihrer interkulturellen Kenntnisse auch eine Bereicherung für die Verwaltung sein könnten. Deswegen waren auch die städtischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bei Begegnungen mit Jugendlichen bereit, offene Gespräche zu führen. Aber auch Benachteiligungen, die in den Köpfen einiger Jugendlicher vorhanden waren, wurden bei diesen Begegnungen thematisiert.

Nach Angaben der befragten städtischen Auszubildenden konnten Fragen der Jugendlichen zur Benachteiligung geklärt werden. Insbesondere auf Grund des „emotionalen Kontaktes“ zwischen allen Beteiligten glauben die Jugendlichen den städtischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, wenn diese ihnen sagen, dass es keine Benachteiligungen sondern eher bereichernde Berufserfahrungen geben würde.

1.4 Empfehlungen

Alle Befragten haben zum Schluss den Wunsch geäußert, für die Kontinuität der Informationsangebote in den Schulen zu sorgen und ihre Bereitschaft verkündet, die Praxis bei der Stadt Duisburg mit ihrer Präsenz in den Schulen weiterhin vorzustellen.

2. Befragung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Instituts für Aus- und Fortbildung

Die Vorstellung der städtischen Ausbildungsberufe durch das Institut für Aus- und Fortbildung war ein zentrales Element des Projektes in den Partnerschulen. Sie ermöglichte interessierten Schülerinnen und Schülern, vorwiegend mit Migrationshintergrund, Informationen und Bewerbungstipps aus erster Hand zu bekommen.

Eine Mitarbeiterin sowie ein Mitarbeiter des Instituts für Aus- und Fortbildung wurden interviewt. Im Gegensatz zu den restlichen interviewten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Stadt Duisburg haben die Mitarbeiterin sowie der Mitarbeiter des Instituts für Aus- und Fortbildung die Veranstaltungen in den Schulen selbst gestaltet und angeboten. Das VBÖ-Team organisierte lediglich die Termine.

Diese Interviews ergaben insgesamt folgende wertvolle Hinweise:

- Die Befragten bemängelten die fehlende Motivation und das Desinteresse bei Jugendlichen in den neunten Klassen.
- Sie wünschten sich mehr Präsenz der Lehrerschaft; diese könne für etwas mehr Aufmerksamkeit und Ordnung bei den Jugendlichen sorgen, somit könne man sich als Veranstalter auf die Inhalte besser konzentrieren.

- Sie versprechen sich mehr Effektivität einerseits von Veranstaltungen im Institut für Aus- und Fortbildung und regen andererseits die Trennung zwischen Mädchen und Jungen an.
- Die Befragten äußerten sich zur Frage, ob es in den Schulen viele Jugendliche mit Migrationshintergrund gab, die für die städtische Ausbildung geeignet waren, wie folgt: Es gebe Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund, die für die städtische Ausbildung geeignet seien, insbesondere unter den interessierten Jugendlichen aus drei verschiedenen Klassen einer Schule⁹.
- Schwierig fanden sie die Durchführung einer Info-Veranstaltung für rund 50 Jugendliche
- Sie erwarten von der Schule mehr Unterstützung: „Die Schule muss vorarbeiten, Interessenten ermitteln“.
- Die Vorbereitung durch das Elternhaus auf das Berufsleben sei nicht immer ausreichend. Dies sei insbesondere an den Erwartungen den Jugendlichen zu erkennen, die von ihren tatsächlichen Kompetenzen abweichen.
- Jugendliche sollten insbesondere ihre Deutschkenntnissen verbessern, um sich für die Ausbildung bei der Stadt zu qualifizieren.
- Sie bedauern sehr, dass die Eltern mit Migrationshintergrund ihren Kindern bei der Verbesserung der Deutschkenntnisse nicht helfen können.

3. Befragung von Lehrkräften und Ansprechpartnern in den Partnerschulen

Da alle Schulformen im Projekt vertreten waren, variierten die Antworten bzw. Erwartungshaltungen naturgemäß. So war die Erwartung eines Gymnasiums, das sich ein Hochschulstudium für die Absolventen der Sekundarstufe II zum Ziel setzt, eine ganz andere als die des Berufskollegs, das die Berufsvorbereitung als wichtiger betrachtet. Viele Antworten variierten auch deswegen, weil die angesprochenen Jugendlichen in den einzelnen Schulen aus verschiedenen Jahrgängen stammten.

3.1 Vermittelte Inhalte

Trotz der unterschiedlichen Antworten der Befragten gab es häufig Einigkeit bei der Einschätzung der vermittelten Inhalte der Veranstaltungen. Bezüglich der Zielgenauigkeit waren sich

⁹ Die angesprochenen Jugendlichen waren im Berufskolleg.

alle Befragten einig: Es kämen unerwartet viele Rückmeldungen von den Jugendlichen nach den Veranstaltungen, erklärten die Ansprechpartner in den Schulen.

Ein Lehrer lobte, dass die Inhalte sowie die aufgeschlossenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Stadt Duisburg bei den Jugendlichen sehr gut ankämen. Viele Teilnehmer an den Veranstaltungen hätten ihr Interesse bekundet, den städtischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern einen Gegenbesuch abzustatten.

Einer der Befragten sprach die durch die Nutzung der Muttersprache entstandene emotionale Bindung zum Thema an. Er hob hervor, dass einige Jugendliche Schwierigkeiten in beiden Sprachen hätten und begrüßte er sehr, dass zweisprachige Personen aus der Stadt Duisburg im Einsatz waren, die das sozio-kulturelle Umfeld gut kennen: *„Dementsprechend hörten die Jugendlichen aufmerksam zu, haben verstanden und fühlten sich verstanden“*. Er unterstrich, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund häufiger Distanz und Skepsis gegenüber dem Gast ohne Migrationshintergrund hätten.

Alle Befragten aus den Gesamtschulen gaben an, dass die angesprochenen Jugendlichen schon an der Berufsvorbereitung in der Schule teilnehmen und deswegen mit dem Thema Ausbildung vertraut sind. Aber nur sehr wenige von ihnen seien bisher über die städtische Ausbildung informiert. Mit der stärkeren Präsenz der städtischen Ausbildung durch dieses Projekt haben immer mehr Jugendliche konkret Interesse und Anfragen diesbezüglich geäußert.

Ebenso wie bei den anderen Befragten haben auch die Befragten dieser Gruppe für kleinere Gruppen bei den Veranstaltungen plädiert. Dies haben sie damit begründet, dass dadurch Interessierte individuell und besser betreut werden können.

3.2 Organisation

Organisationsprobleme haben die Schulpartner nicht gesehen. In den meisten Fällen wurden die Schulleitungen im Vorfeld informiert. Die Kooperationsbereitschaft sowie die unkomplizierte Erreichbarkeit der Projektmitarbeiter sowohl für die Ansprechpartner als auch für die Jugendlichen in den Schulen wurde als beispielhaft bezeichnet.

Als problematisch wurde die fehlende Bereitschaft einiger Kolleginnen und Kollegen angesprochen, die Informationsveranstaltungen des VBÖ-Teams im Rahmen ihrer Unterrichteinheiten zu ermöglichen.

3.3 Mögliche Benachteiligung von Bewerbern

Die Befragten wurden auf Themen wie Hindernisse, und eventuelle Benachteiligung von Bewerbern angesprochen. Keine/r der Befragten geht von der Benachteiligung der Migrant*innen bei der städtischen Ausbildung aus. Bei den vertraulichen Gesprächen mit den Schulvertretern (auch mit Migrationshintergrund) weisen sie insbesondere auf die überdurchschnittlich großen Bildungsdefizite unter diesen Jugendlichen hin, die sie bei der Ausbildungssuche fachlich und persönlich benachteiligten.

Hervorhebenswert sind die Ausführungen eines Lehrers mit Migrationshintergrund zum Themenkomplex „Benachteiligung“: *„Unsere Jugendlichen bleiben unter sich. Meistens bilden sie sich innerhalb ihrer Cliques die Benachteiligung ein. Wenn sie aus den Stadtteilen mit sehr hohem Migrant*innenanteil raus sind, haben sie große Orientierungsprobleme. In ihrem Stadtteil versorgen sie sich vom Metzger bis zum Arzt über ihre Landsleute. Ich denke, wenn sie die (deutsche) Sprache in Wort und Schrift gut beherrschen, gehen sie auch von keiner Benachteiligung aus. Benachteiligung kann es geben, aber nicht in Duisburg und vor allem nicht bei der Stadtverwaltung.“*

Ein anderer Befragter warnt: *„Wenn die Migrant*innen Jugendlichen nicht die gleichen fachlichen sowie sprachlichen Voraussetzungen bei einem Ausbildungsbetrieb erbringen, können sie eventuell für eine negative Stimmung gegenüber den restlichen Migrant*innen bzw. Stereotypisierung der Migrant*innen Jugendlichen sorgen.“*

3.4 Berufsvorbereitung

Die meisten Befragten kritisierten sowohl die schulische als auch elterliche Berufsvorbereitung. Insbesondere Jugendliche mit Migrationshintergrund würden zu wenige Berufe kennen und ihre Kenntnisse und Fähigkeiten überschätzen. Schule und Elterhaus seien gleichermaßen dafür verantwortlich. Da viele Migrant*inneneltern geringe Schulabschlüsse hätten, seien sie nicht in der Lage, ihren Kindern im Ausbildungsalter zu helfen. Ein Befragter verdeutlichte, dass

jede Familie ihrem Kind eine gute Zukunft wünsche, aber weder die schulischen noch die beruflichen Strukturen gut genug kenne. Zitat eines Befragten: *„Der Gedanke: 'Mein Kind ist hier geboren, muss die Strukturen und die berufliche Zukunft hier besser kennen, als ich. Es muss sich hier in diesem System zurecht finden' ist der größte Irrtum, in dem sie (die Eltern) sich befinden.“*

Da die berufliche Vorbereitung oft nicht richtig erfolge, sei die erste Begegnung mit Beruf und Ausbildung häufig mit großer Enttäuschung verbunden. Der Wunsch der Befragten sei es, Elternarbeit noch intensiver - insbesondere mit Unterstützung der Fachkräfte von den RAAs und der Arbeitsagentur – zu betreiben..

Bei der Berufsvorbereitung der Jugendlichen unterscheidet ein Befragter hauptsächlich nach Bildungsabschluss und nicht nach Migrationshintergrund. Er erlebe, dass gut gebildete Väter und Mütter unabhängig von der Herkunft Berufsinformationsveranstaltungen häufiger wahrnehmen würden, als die mit schlechteren Abschlüssen.

3.5 Empfehlungen

Ebenso wie die städtischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wünschen sich auch die Schulpartner die Fortsetzung der im Projekt entwickelten Maßnahmen. Dies begründeten sie damit, dass der Bedarf auf jeden Fall vorhanden sei. Dadurch erhofften sie sich auch eine nachhaltige Erhöhung der Ausbildungsbeteiligung der Migrant*innen in der Kommunalverwaltung.

Einige der Befragten regten Einzelbetreuung ausgewählter Jugendlicher für die städtische Ausbildung an.

Ein Befragter sagte, es würden Jugendliche mit hoher Grundkompetenz eingestellt. Es solle innerhalb der Stadtverwaltung auch Berufe für weniger Qualifizierte geben. Die Berufe passen meist nicht zu den Kompetenzen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

4. Befragung von Auszubildenden mit Migrationshintergrund

Sowohl wegen der Sommerferien als auch infolge des knappen Zeitraums, in dem die Interviews zur Evaluierung durchgeführt wurden, war es nicht leicht, die städtischen Auszubildenden - insbesondere die Bewerber/innen, die Anfang September 2006 am ihre Ausbildung bei der Stadt begannen - zu erreichen.

Die Antworten der Befragten gaben Aufschluss über die bereits durchgeführten Angebote. Die Auszubildenden mit Migrationshintergrund betonten einstimmig, dass Sprachkenntnisse der wichtigste Schlüssel zur Ausbildung, insbesondere zur städtischen Ausbildung, sind.

4.1 Inhalte

Einer der Interviewten lobte die Informationsveranstaltungen sowie die Begegnung mit den städtischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die auch interessierten Klassenkameraden ohne Migrationshintergrund eine Orientierung über das Ausbildungsangebot der Stadt angeboten haben. Der Befragte sprach die schulische Berufsvorbereitung an, die sich auf eine einwöchige Projektwoche beschränkte, und bezeichnete diese als einzige Berufsvorbereitung in der Schule überhaupt. Der Befragte fand darüber hinaus die Erwartungen der Stadt berechtigt. Jeder Durchschnittsschüler könne nach dem Befragten den schriftlichen Test der Stadt Duisburg ohne große Schwierigkeiten bestehen. Er sehe aber das Problem darin, dass Mädchen mit Migrationshintergrund es nicht unbedingt leichter haben, einen sehr guten Eindruck bei dem mündlichen Test (Gruppenauswahlgespräch) zu hinterlassen, denn sie seien sehr schüchtern.

Diese Einschätzung wird allgemein geteilt, denn die weiblichen Interviewten unterstrichen, dass sie beim mündlichen Test besonders aufgeregt bzw. nervös sind. Dies erklärten sie damit, dass sie mit einer vergleichbaren Situation bisher kaum konfrontiert waren.

4.2 Vorbereitung

Alle Interviewten bemängelten die Vorbereitung durch die Schule ebenso wie durch das Elternhaus. Wie auch die restlichen Interviewten hoben sie hervor, dass die Bundesagentur für Arbeit nicht zielgruppenspezifisch informiere. Die von der Schule auf das damalige Arbeitsamt hingewiesenen Jugendlichen würden dort nach ihren Berufswünschen gefragt und bekämen ein paar Adressen und Informationen über ihre Wunschberufe ausgehändigt. Viele Jugendliche seien aber nicht in der Lage, mit der mangelnden schulischen Berufsvorbereitung sowie mit den allgemeinen Informationen des Arbeitsamtes in das Berufsleben einzusteigen.

Die Interviewten sind entweder über das VBÖ-Projekt, durch Anzeigen in der Zeitung oder über das Internet auf die städtische Ausbildung aufmerksam geworden.

4.3 Benachteiligungen

Die Interviewten wurden auf die Anonymität hingewiesen und nach ihrer möglichen Benachteiligung gefragt. Nicht nur die städtischen Auszubildenden, sondern auch alle anderen Befragten gehen von keiner Benachteiligung bei der städtischen Ausbildung in Duisburg aus bzw. haben dort keine erlebt.

Die Gruppe der befragten Auszubildenden betonte, dass die Schulzeugnisse sowie gutes Beherrschen der deutschen Sprache den Zugang zum Wunschberuf bzw. Arbeitgeber am besten ermöglichen. Kein Arbeitgeber würde Jugendliche mit sehr guten Schulzeugnissen verpassen wollen.

Alle Interviewten stellten den richtigen Umgang mit der Sprache auch zum Schluss in den Mittelpunkt. Sowohl bei den schriftlichen und mündlichen Tests als auch während des Einsatzes in den verschiedenen Ämtern hielten sie das sprachliche Ausdrucksvermögen in schriftlicher und mündlicher Form für sehr wichtig.

5. Befragung von Eltern und Multiplikatoren in den Migrantenorganisationen

Das Projektteam hat viele Eltern mit Migrationshintergrund erreicht, um diese einerseits über die duale Ausbildung in Deutschland zu informieren und andererseits mit der Unterstützung der städtischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gezielt über die Stadt Duisburg als Arbeitgeber sowie über die Ausbildung in der Duisburger Stadtverwaltung zu berichten.

In den Migrantenorganisationen konnten mehr Eltern mit Migrationshintergrund erreicht werden als in den Partnerschulen. Erfreulicherweise erschienen bei diesen Veranstaltungen auch mehrere Jugendliche mit Migrationshintergrund, um sich über die städtische Ausbildung persönlich ausführlicher zu informieren.

5.1 Inhalte

Alle Befragten bezeichnen die Informationsangebote als „sehr gut“. Dabei gaben viele auch an, dass sie die städtische Ausbildung früher gar nicht kannten. Für alle Vereine sind diese

Informationsveranstaltungen ein Anlass, ihre Jugendabteilungen mit dem Thema zu konfrontieren. Nach ihren Angaben liegen die Informationsbroschüren des Projekts in den Vereinsräumlichkeiten aus, wovon nach Informationsveranstaltungen mehrere Jugendliche und Eltern Gebrauch machen.

Ein Befragter nahm häufiger mit seiner Tochter an den Veranstaltungen teil und schlug vor, Veranstaltungsformen zu finden, an denen Jugendliche und Eltern gemeinsam teilnehmen können. Seiner Ansicht biete das die Möglichkeit, sich gemeinsam Gedanken um die berufliche Zukunft zu machen und sich gegenseitig zu ergänzen.

Alle Befragten lobten die enge Zusammenarbeit mit dem Projekt der RAA-Duisburg hervor. Damit wiesen sie auf die Notwendigkeit der Einbeziehung der Kooperationspartner des VBÖ-Projekts im Bildungs- und Erziehungsbereich sowie bei der Berufswahl hin.

5.2 Organisation

Auf die Frage, ob es Organisationsaspekte zu bemängeln gebe, gab es verschiedene Antworten. Einigkeit bestand darüber, dass die Veranstaltungen, die vor Ort - in den Migrantenorganisationen - angeboten wurden, bessere Erfolgsaussichten hätten, als die Elternveranstaltungen in den Schulen: Sie berichteten, dass die Veranstaltungen in den Moscheevereinen, z.B. durch Freitagsgebete oder durch persönliche Ansprachen bekannt gemacht werden. Insbesondere tauschten sich Jugendliche in ihren Cliques darüber aus. Es wurde angeregt, nach Möglichkeit Wochenendveranstaltungen zu organisieren, um Eltern und Jugendliche gemeinsam zu informieren.

5.3 Vorbereitung der Berufswahl

Alle Interviewten sind der Meinung, dass die Berufsvorbereitung sowohl durch die Schule als auch durch das Elternhaus nicht ausreichend ist. Als Begründung nennen sie die fehlende Zeit sowie das für sie undurchschaubare Bildungssystem in Deutschland. Um ihre Kinder über Berufe zu informieren bzw. auf das Berufsspektrum aufmerksam zu machen, bitten sie meist die etwas älteren Jugendlichen in der Verwandtschaft oder Umgebung um Hilfe. Insbesondere finden sie diese Personen in den eigenethnischen Organisationen bzw. Vereinen. Da sie sich nicht in der Lage sehen, ihren Kindern bei der Berufswahl zu helfen, haben sie große Erwartungen an Schule, Arbeitsagentur und an andere Einrichtungen wie z. B. das VBÖ-Projekt, die zuverlässige Beratung und Hilfe leisten könnten.

5.4 Benachteiligungen

Die Befragten glauben, dass Kinder mit Migrationshintergrund auf dem Ausbildungsmarkt teilweise benachteiligt seien. Eine Benachteiligung ihrer Kinder in der Duisburger Verwaltung schließen sie aber aus zwei Gründen aus: Erstens würden ihre Vereine in engem Kontakt mit der Stadtverwaltung stehen und dadurch käme eine Benachteiligung nicht in Frage. Zweitens würden sie die Stadt auf Grund der Informationsveranstaltungen nun viel besser kennen.

5.5 Empfehlungen

Gelobt haben die befragten Eltern die Informationsveranstaltungen des Projekts in ihrer Muttersprache. Auch wenn sie nicht eine ganze Berufspalette kennen gelernt haben, seien die Veranstaltungen sehr hilfreich, um sich einen Überblick zu verschaffen. Einen weiteren Erfolg sehen die Eltern darin, dass sie nach den Informationsveranstaltungen die städtischen Stellen häufiger aufsuchen als vorher.

D FAZIT

Trotz kleinerer Mängel, auf die die befragten Gruppen hingewiesen haben, ist das VBÖ-Projekt bei allen Beteiligten auf große Zustimmung gestoßen. Die durch das Projekt gewonnenen Erkenntnisse werden auch in anderen Kommunen bei der Entwicklung von Strategien zur interkulturellen Öffnung der Verwaltung und Erhöhung der Ausbildungsbeteiligung der Migrantenjugendlichen als hilfreich bewertet. Damit kommt der Stadt Duisburg eine Vorreiterrolle zu.

Zum Schluss soll noch einmal aufgegriffen werden, dass neben der Schule auch das Elternhaus in den Berufswahlprozess einbezogen werden muss, damit die Jugendlichen mit tatkräftiger Unterstützung aufs Berufsleben vorbereitet werden können.

Die Durchführung der Maßnahmen mit den Projektschulen ermöglichte ca. 750 bis 800 Jugendlichen (zum größten Teil mit Migrationshintergrund), sich über die Stadt Duisburg und deren städtische Ausbildung ausführlich zu informieren.

Durch den intensiven Einsatz der städtischen Projektmitarbeiter/innen haben die angesprochenen Schüler/innen die Stadt als Ausbilder und Arbeitgeber kennen gelernt. Sie wissen, dass die Stadt Duisburg bereit ist, Jugendliche mit Migrationshintergrund einzustellen. Jugendliche erkundigen sich vermehrt nach konkreten Bewerbungsbedingungen, Einzelne sind

durch die Werbekampagne angeregt worden, sich um einen Ausbildungsplatz bei der Stadt zu bemühen. Sie haben Ansprechpartner bei der RAA kennen gelernt und wenden sich noch häufiger an die RAA- Mitarbeiter/innen des Projekts.

Aufgrund des Kontaktes zu den städtischen Mitarbeiter/innen und Auszubildenden konnte bei vielen Schülerinnen und Schülern das Interesse an einer Ausbildung bei der Stadt Duisburg geweckt werden. Viele Schüler/innen beabsichtigen, die städtischen Mitarbeiter/innen in ihren Ämtern zu besuchen, um sich einen Einblick in den Dienstalltag zu verschaffen.

Die meisten Lehrerinnen und Lehrer bewerten das Informationsangebot ebenfalls positiv; Eltern zeigen großes Interesse an der Verwaltung sowie an einer Ausbildung bei der Verwaltung der Stadt. Die durch das Projekt entwickelten und in der Praxis erprobten Maßnahmen und Strukturen zur netzwerkartigen Zusammenarbeit werden durch die RAA und nach Möglichkeit mit wissenschaftlicher Begleitung durch das Rhein-Ruhr-Institut für Sozialforschung und Politikberatung (RISP e.V.) auch nach dem Ende des Projektes gepflegt und weiter entwickelt, um den Weg für interessierte Migrant*innen zur Verwaltung zu ebnen.

Rückblickend hat das VBÖ-Modellprojekt bereits strukturierende Auswirkungen auf die weitere Gestaltung der implementierten kommunalen Beratungs-, Informations- und Fördermaßnahmen. Die im Rahmen des Projektes entwickelten Kooperationsstrukturen stellen in Aussicht, die entwickelten Maßnahmen über den Projektzeitraum hinaus in begrenztem Umfang mit eigenen Mitteln fortzuführen.

LITERATURHINWEISE

Benninghaus, Hans: Einführung in die sozialwissenschaftliche Datenanalyse, Oldenburg, 1996.

Wagner, Wolf (Hrsg.): Einführung in die Methoden der empirischen Sozialforschung, Erfurt, 2004

Stiftung Zentrum für Türkeistudien (Hrsg.): Euro-Islam: Eine Religion etabliert sich, November 2004