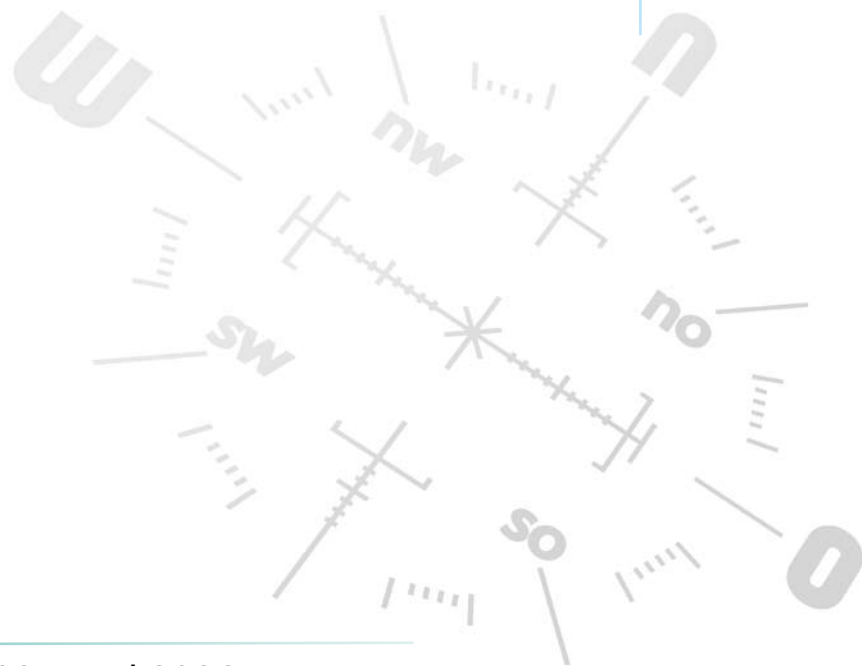


Die Südstadtkids

Integration und Lernen im Stadtteil



Projektdokumentation

Bildungszentrum Nürnberg, Juli 2004-Juni 2006

Unter dem Titel „Die Südstadtkids: Integration und Lernen im Stadtteil“ erschien im Herbst 2004 ein erster Bericht über das Förderprojekt. Die ca. 80-seitige Dokumentation ist im Netz unter www.suedstadtkids.de als Download verfügbar.

Idee und Konzeption des Berichts:

Itta Bauer und Pascal Goeke, Martin Bauer-Stiasny (verantwortlich),
Heiko Thurner, Uta Wendrich

Text und Redaktion

(wo nicht anders gezeichnet):
Itta Bauer und Pascal Goeke

Fotos:

Südstadtkids und
Peter Roggenthin (S. 10, 16, 21, 21, 31, 46)

Lektorat:

Ralph Martin

Satz und Layout:

Silvia Haas

Cover:

Manfred Schaller

Druck:

Osterchrist, Nürnberg

Juli 2006

Bezug der Projektdokumentation:
Bildungszentrum-Süd, Wölckernstr. 10, 90459 Nürnberg
Telefon: 0911 231-7350
Aktuelle Informationen zum Projekt unter:
www.suedstadtkids.de

© Bildungszentrum, Volkshochschule der Stadt Nürnberg

Der vorliegende Projektbericht wurde realisiert mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds, des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus sowie des Bildungszentrums der Stadt Nürnberg.

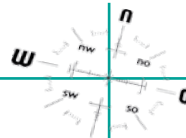


Das Projekt „Südstadtkids“ wurde von Juli 2004 bis Juli 2006 im Rahmen der ESF-Ziel-2-Förderung des Europäischen Sozialfonds vom Bildungszentrum der Stadt Nürnberg in Kooperation mit dem Bayerischen Volkshochschulverband mit Unterstützung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus durchgeführt.



INHALT

1 Einleitung	5
2 Südstadtkids – eine Projektidee und ihre Verwirklichung	9
2.1 Arbeitsansatz: Schwächen beheben und Kompetenzen stärken	12
2.1.1 Stadtführerausbildung und Empowerment	13
2.1.2 Multiplikatoren- und Wissensmanagement	14
2.1.3 Südstadtkids im Museum oder als Verein?	15
2.2 Das Projekt strahlt zurück	18
2.3 Südstadtkids und Interkulturalität	20
3 Südstadtkids-Dialoge als Denkanstöße	23
3.1 Biographische Einblicke	23
3.2 Problemwahrnehmungen und Problemlösungen im Übergang Schule - Beruf	31
3.3 Sprache: Marker der sozialen Situation und der Kompetenz	38
3.4 Jugendliche und Sprache	40
3.4.1 Anekdoten, Szenen und Dialoge	41
3.4.2 Perspektivwechsel	42
4. Potenziale für den Unterricht	47
4.1 Veränderte Wahrnehmungen	48
4.2 Erziehung in der Hauptschule	52
4.3 Thesen einer ‚Südstadtkids-Pädagogik‘	53
4.4 Fazit einerseits und Zukunftsperspektive andererseits	57
5. Ausblick – So geht es weiter mit den Südstadtkids	61
5.1 Neues Projekt – Lernnetzwerk Neulichtenhof	62
5.2 Neues Projekt: Azubis begleiten Schüler	62
5.3 Südstadtkids und Netzwerk Lernende Region	63
Endnoten	64
Verwendete Literatur	65
Anhang	69



1 Einleitung

Wenn es um die sozialen Folgen von Migration geht, stehen Großstädte im Zentrum der Aufmerksamkeit. Noch genauer sind es die so genannten innerstädtischen Problemgebiete, in denen allgemeine soziale Missstände mit besonderer Schärfe ans Licht treten. Fast jeder wird solche Problemgebiete aus groß aufgemachten Medienberichten kennen, zumindest meint jeder sie zu kennen. Viel unbekannter, weil selten so spektakulär, sind die vielfältigen Initiativen, Vereinsaktivitäten oder schulischen Engagements in diesen Vierteln, die sich den Umständen stellen und nach Lösungswegen suchen. Ihre Arbeit findet oftmals nur im Windschatten von negativen Schlagzeilen den Weg in die Öffentlichkeit. Dann werden diese Projekte plötzlich beschworen und gelobt. Und erst dann rückt mit ihnen die andere, immer vorhandene positive Seite dieser Viertel ins Rampenlicht.

Die ‚Südstadtkids‘ sind ein solches Projekt, deren Initiatoren nicht länger tatenlos zusehen möchten, wie Jugendliche ins gesellschaftliche Abseits geraten. Es besteht aus einer Arbeitsgruppe mit wenigstens 30 festen Mitgliedern, fast alle Hauptschüler aus der Südstadt, die nicht nur, soziologisch ausgedrückt, permanent nach Gründen für soziale Marginalität fragen, sondern auch stets auf der Suche nach Wegen aus dem sozialen Abseits sind. Dabei haben sie sich als Projektgruppe längst von ihrer schulischen Herkunft gelöst und konnten zudem mit dem Nürnberger Bildungszentrum einen kompetenten Partner gewinnen. Die Südstadtkids sind zu einem Modellprojekt geworden, das nachhaltig neue Wege in der aktivierenden Stadtteilarbeit erkundet und damit zukunftsweisend ist. Nicht umsonst, darauf können wir ein klein wenig stolz verweisen, wurde das Projekt im Herbst 2005 mit dem Innovationspreis Interkulturalität vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in Bonn ausgezeichnet.

Dem Preis war im Jahr 2004 ein erster Projektbericht vorausgegangen. In ihm legten pädagogische Betreuer und wissenschaftliche Begleiter Rechenschaft über ihre Arbeit ab. Unter dem Titel ‚Die Südstadtkids. Integration und Lernen im Stadtteil‘ wurden dabei Ausgangslage, Idee, Arbeitsweisen und Hintergründe sowie die ‚Produkte‘ der Südstadtkids ausführlich beschrieben. Auch stellten sich die Jugendlichen selbst in diesem Bericht vor. Die intensive Arbeit mit den Jugendlichen fand ein großes Echo. Sie war jedenfalls Grund genug für zahlreiche positive Reaktionen auf das Projekt in der Öffentlichkeit. Diese ermutigende Resonanz signalisierte uns nicht nur, dass das Interesse an unserer Arbeit groß ist, sondern gab uns auch Rückenwind für die nächste Phase. Auch regte sie uns dazu an, nun zum zweiten Mal in eigener Sache zu publizieren.

Ein paar Hinweise vorweg. Unser zweiter Bericht unterscheidet sich in einigen Punkten vom ersten. Es geht nur noch am Rande um eine detaillierte Darstellung unserer Arbeit. Sicher, auch diese Materialsammlung will durchaus einen Überblick über die Projektarbeit liefern, will die Beweggründe der Jugendlichen offenlegen, ihre Arbeitsweisen beschreiben und aktuelle Entwicklungen schildern – ein Anliegen, das im zweiten Kapitel aufgegriffen wird. Doch im Mittelpunkt stehen diesmal Beiträge, Reflexionen und gewagte impressionistische Einschübe, die dazu beisteuern mögen, allzu geläufige Perspektiven auf Ju-

gendliche in den Innenstädten aber auch auf Projekte wie unseres in Frage zu stellen, durchaus auch mit dem Ziel, alternativen Positionen zum Durchbruch zu verhelfen. Unter dem Titel ‚Südstadtkids-Dialoge‘ wollen wir im dritten Kapitel streckenweise auch herausfordernde Denkanstöße in dieser Richtung geben. Daran anschließend fragt die Lehrerin Uta Wendrich – zugleich Mitbegründerin der Südstadtkids – nach der Bedeutung der Projektarbeit für die Schule, einem Kernbereich unseres Projekts und dessen Keimzelle. Schon deshalb ist die dort angestrebte Verbesserung der Kommunikation zwischen Lehrern, Eltern und Schülern noch immer ein wichtiges Ziel der Projektarbeit. Deren Erfolg beweist unter anderem die erfreuliche Tatsache, dass diese Arbeit auch weiterhin öffentlich gefördert wird. Über aktuelle und zukünftige Entwicklungen gibt abschließend das vierte und letzte Kapitel Auskunft. Alle Kapitel verstehen sich als eigenständige Perspektiven auf das Projekt: Sie liefern Diagnosen, Analysen und Momentaufnahmen, das heißt: Zugänge unterschiedlichster Art. Dokumente, Fotos oder Interviews fehlen dabei keinesfalls.



DIE DREI GENERATIONEN SÜDSTADTKIDS BEI DER DIE-PREISVERLEIHUNG

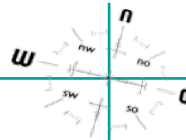
EIN KURZER EINBLICK IN DIE BILDUNGSLANDSCHAFT



MARCO, KARINA, FATMA UND ANDREAS IM SCHEINWERFERLICHT

STOLZE PREISTRÄGER AUF DER HEIMFAHRT





2 Südstadtkids – eine Projektidee und ihre Verwirklichung

Das Projekt Südstadtkids entstand an der Nürnberger Hauptschule Hummelsteiner Weg. Bereits im Jahr 2000 gab es dazu erste Ansätze. 2002 nahm das Projekt dann konkrete Formen an. Es reifte also parallel zu der deutschen Diskussion um die niederschmetternden Ergebnisse der PISA-Studie, in der die Leistungen der Schulen unter Beschuss gerieten. Die Resultate von PISA und anderen Schulstudien kamen für die Initiatorinnen und Initiatoren des Projekts nicht ganz überraschend, doch die Systematik, mit der auf die strukturellen Probleme des deutschen Bildungswesens hingewiesen wurde, bestätigte und bestärkte alle Mitwirkenden in ihrem Engagement. Es war überdeutlich, dass es so nicht weitergehen durfte, dass der Übergang von der Schule in die Berufswelt für migrante Jugendliche nicht eine so große Hürde sein darf.

Von PISA auf die Nürnberger Verhältnisse übertragen heißt das: Strukturwandel, Industriebrachen und Langzeitarbeitslosigkeit, prekärer Aufenthaltsstatus und drohende Abschiebung, sozialer Abstieg und Bezug von Arbeitslosengeld sind für viele Schülerinnen und Schüler wie etwa der Hauptschule am Hummelsteiner Weg keine abstrakten Begriffe der Ausländer- und Sozialpolitik, sondern alltägliche Erfahrungen. So liegt in Nürnberg zum Beispiel der Anteil der schulpflichtigen Migranten an der Schülerzahl bei rund 30 Prozent. Doch an den Hauptschulen beträgt ihr Anteil im Schnitt schon 38 Prozent. An einzelnen Schulen, unter anderen auch an der Hauptschule Hummelsteiner Weg, steigt er auf 52 Prozent. Bei Hauptschulabgängern ohne Schulabschluss stellen Ausländer gar einen Anteil von 72 Prozent (vgl. Bildungszentrum der Stadt Nürnberg 2003). Egal, ob Migrant oder Einheimischer, schlechte oder gar keine Schulabschlüsse führen häufig ins soziale Abseits, weil inzwischen der qualifizierende Hauptschulabschluss eine geradezu zwingende Voraussetzung für die Aussicht auf einen bescheidenen Erfolg auf dem Ausbildungsmarkt ist.

Dabei genügt der Abschluss allein keineswegs. Das Wissen um mögliche Ausbildungswege, Kontakte im Verwandten-, Freundes- und Bekanntenkreis sowie gezielte Bewerbungsstrategien spielen eine ebenso wichtige Rolle. Doch auch um diese Kenntnisse ist es nicht immer zum Besten bestellt. Eine Studie über das Leben im Nürnberger Süden ergab, dass Bürger mit Migrationshintergrund nach eigener Einschätzung weniger über Beratungsstellen und mögliche schulische, berufliche und persönliche Bildungswege wissen als Deutsche. Gleiches gilt für gering qualifizierte Eltern im Vergleich zu höher qualifizierten (vgl. Stadt Nürnberg 2003: 49). Potenzielle Arbeitgeber klagen zudem über Defizite der Schulabgänger in der Schreib- und Lesekompetenz und vergeben schlechte Noten bei Auswahlkriterien wie Zuverlässigkeit, Ausdauer, Belastbarkeit oder Konzentrationsfähigkeit.

Es geht hier nicht um einfache Kausalitäten zwischen Migration und sozialer Position. Die Erfahrung zeigt zudem, dass Migration als Marginalisierungsgrund keineswegs hinreichend ist. Doch zugleich ist nicht zu verkennen, dass Migrationserfahrungen oder die migrante Situation die Problematik verschärfen. Man wird nicht umhinkommen, Migration immer als Teilkomponente des Problems

SITUATION IN DER
HAUPTSCHULE

SÜDSTADT-PERSPEKTIVE

BILDUNGS- UND
LEBENSBEREICHE

mitzudenken, ohne die Jugendlichen, um die es hier vorrangig geht, allein auf ihre migrante Situation zu reduzieren.

Damit verabschiedet sich die Beschreibung bereits von einer recht nüchternen Erfassung der sozialen Lage, über die unter Experten weitgehend Einigkeit herrscht, und wagt sich auf das schwierige Diskussionsterrain über die genauen Gründe oder gar Kausalitäten der Randpositionen. Denn hier driften die Expertenmeinungen weit auseinander. Dies beginnt etwa schon, wenn darüber gestritten wird, ob pauschale Bezeichnungen von Stadtvierteln als Ghetto, Problemkiez oder sozialer Brennpunkt angemessen sind oder ob bestimmte Formen der Betitelung nicht selbst ein Teil des Problems sind, weil sie keineswegs neutral, sondern immer auch stigmatisierend und ausgrenzend wirken. Bei diesem Streit um Bezeichnungen und Bewertungen gerät leicht in Vergessenheit, dass es unmöglich ist, die Pluralität der Blickwinkel auf einen Bezugspunkt zu reduzieren. Dies wird deutlich, wenn die Innenperspektive wahrgenommen wird, d.h. die Bewohner der Südstadt selbst zu Wort kommen: Das Leben in ihrem Stadtteil, so heißt es dann, zeichne sich durch Buntheit und Vielfältigkeit aus und unterscheide sich damit von drögen bürgerlichen Wohngebieten oder spießigen Vororten. Ein positives Selbstverständnis der Bewohner steht hier neben der Außenwahrnehmung als Problemviertel. Der Streit um den Versuch, ein abschließendes oder gar ‚richtiges‘ Bild von der Südstadt, ihren Bewohnern oder von dem Projekt Südstadtkids zu zeichnen, führt deshalb unserer Meinung nach nicht unmittelbar zu einer Lösung des Problems.

Und es wird noch komplexer, denn einfache Stellschrauben zur Sozialregulierung sind nicht auszumachen. Sicher wäre es wünschenswert, wenn die Schulen besser erziehen und bilden, wenn die Wirtschaftsunternehmen mehr ausbilden und einstellen und alle Eltern mehr auf die Bildung ihrer Kinder achten würden. Die Liste ließe sich fortsetzen, denn Bildungssystem, Eltern und Wirtschaft lassen sich immer noch von Wunschvorstellungen leiten. Oder möchte man der Schule per se unterstellen, dass sie nicht bilden und erziehen wolle? Möchte man der Wirtschaft das Interesse an gut ausgebildeten Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern absprechen und Eltern anlasten, dass sie ihre Kinder grundsätzlich der Verwahrlosung anheim fallen lassen wollten? Wohl kaum! Sicher gibt es stets Defizite bei der Umsetzung der Ziele, doch zu den Gründen der sozialen Not dringt man mit wechselseitigen Vorwürfen kaum vor. Von Lösungen ist noch gar nicht die Rede! Auch deshalb nicht, weil Politiker letztlich nicht unterrichten und Lehrer nicht in Wirtschaftsunternehmen entscheiden werden, egal wie heftig sie die Gegenseite kritisieren und wie gut ihre Ratschläge sind. Wenn der Politik also die geringen Bildungsausgaben vorgehalten werden, die Wirtschaft wegen ihres Personal einsparenden Kostenkalküls angeklagt wird und den Eltern fehlende Erziehungsleistungen angelastet werden, dann sind das immer Vorwürfe von außen und keiner der Kläger wird in der Lage sein, die Probleme der anderen zu beheben. So trist und entmutigend diese Beschreibung auch sein mag, sie ist doch für eine nüchterne Bestandsaufnahme nötig. Auch hilft sie zu verstehen, welcher Erwartungsdruck von außen auf der Schule lastet.

Denn von der Schule und in jüngerer Zeit auch zunehmend vom Kindergarten oder genauer von deren Erziehungsprogrammen wird allgemein ein Ausweg aus der anerkannten Misere erwartet. Weil das gesellschaftliche Normziel aber zumindest von einem bestimmten Prozentsatz der Schüler verfehlt wird,

verwundert es nicht, dass ein großer Teil der Reformenergie in die Neu- und Weiterentwicklung der Curricula fließt. Das allein wäre von den Bildungsinstitutionen noch zu verkraften, doch der soziale Schnittpunkt Schule muss sich mit vielen Partnern und Interessen auseinandersetzen, mehr als ihr manchmal lieb sein wird. Nicht allein die Anliegen von Pädagogen und Schülern treffen hier aufeinander, auch die Forderungen von Politik und Eltern verlangen nach Gehör. So streiten alle Beteiligten darum, wie die Schule zu gestalten sei, damit Kinder und Jugendliche gute Startbedingungen für ein eigenverantwortliches und selbstständiges Leben vorfinden. Schon unter gewöhnlichen Bedingungen ist eine solche Konstellation schwierig, auch deshalb, weil – überspitzt formuliert – Kinder und Jugendliche etwas ausbaden müssen, was Eltern, Politiker und Pädagogen ersonnen haben. Erst recht aber potenzieren sich die Probleme, wenn Migranten oder bildungsferne Familien betroffen sind. Denn zumeist gehen dann die Prämissen der Bildungsdebatte noch weiter auseinander.

Drei Punkte lassen sich schon jetzt aus dieser Skizze ableiten. Erstens wird deutlich, dass die bisherigen Kommunikationswege zwischen Eltern, Schülern und Lehrern auf Idealvorstellungen basieren, die nicht immer gegeben sind. Ein Teil dieser Idealvorstellung beruht auf der Annahme, dass die Schülerinnen und Schüler nach Kräften von ihren Eltern unterstützt werden. Angesprochen werden also Familien, die den Willen zu dieser Unterstützung mitbringen und aufgrund ihres sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapitals auch in der Lage sind, diese Unterstützung zu gewährleisten. Wenn dies nicht oder nicht mehr der Fall ist, und viele Zeichen deuten auf Letzteres hin, dann gerät das Modell der gegenseitigen Kontrolle und Hilfe aus den Fugen. Weil man nun nicht die Schüler dafür verantwortlich machen kann, dass ihre Eltern nur geringen Anteil an ihrem Bildungsweg nehmen (können) und sie kaum unterstützen (können), dann drängt sich die Frage auf, was angesichts der klaffenden Lücke zwischen Bildungserwartung und Bildungsbeteiligung zu tun ist. Zweitens ist kein Königsweg aus dieser unheilvollen Lage zu erwarten. Wenn sich irgendwo Lösungsmöglichkeiten abzeichnen, dann am ehesten durch die Abstimmung der unterschiedlichen Bildungsbereiche. Übergänge und Kommunikationswege müssen hier besser gestaltet werden. Und drittens wird bei der Diskussion eine wesentliche Gruppe vergessen, von der aus deutliche Impulse für eine Verbesserung der Situation ausgehen könnten: die Schülerinnen und Schüler. Zwar geht die allgemeine Stadtplanung in kleinen Schritten auf Jugendliche zu (vgl. Fricke/Kunert 2006; Kaspar/Bühler 2006), doch bei den Debatten um die Lehrplangestaltung bleiben sie oftmals außen vor (May 2006). Und dies nicht nur in ihrer Rolle als Schüler, sondern auch in ihren vielfältigen anderen Rollen als Jugendliche, als Menschen mit besonderen Hobbys und Fähigkeiten oder als politisch Interessierte. Das mag gelegentlich berechtigt sein, doch übersieht eine solche Ausgrenzung manch schlummerndes Potenzial, nämlich die mögliche Mittlerfunktion vieler Schüler. Hier gibt es Menschen, die tagtäglich Übergänge zwischen verschiedenen Lebenswelten bewältigen müssen und daher in der Mediation geübt sind. Ihre Fähigkeiten gilt es zu nutzen.

So gesehen ist ein Teil des Problems auf fehlendes Wissen zurückzuführen, sowohl auf Seiten der Eltern wie der Schule. Wissen, das nicht ohne weiteres eingespeist werden kann, weil die alten Wege der Kommunikation zwischen Schule, Schülern und Eltern nicht mehr so funktionieren wie bisher. Elternbriefe, Elternabende und ähnliche Informationsinstrumente versagen, weil wechselseitig

SCHULE UND ELTERN

Autorität in Frage gestellt wird, auf beiden Seiten Verständnisschwierigkeiten herrschen oder weil beide Seiten von gänzlich anderen Positionen ausgehen. Dazu kommt, dass die Schule schlecht darauf vorbereitet ist, Kinder aus dieser Misere zu holen. Auch wird sie vielfach allein gelassen mit den Problemen. Andererseits herrscht aber viel zu oft ein pädagogisches Selbstverständnis vor, das in Schülerinnen und Schülern defizitäre Wesen sieht, deren Mängel es zu beheben gilt. Oder es dominieren utopische Normvorstellungen, wie die ideale Schule auszusehen habe, die dann nicht eingehalten werden können. Längst haben sich deshalb die Schulen ‚Rettungsringe‘ angelegt, verweisen ihre problematisch erscheinenden Schutzbefohlenen wenn möglich an geringer qualifizierende Schulformen oder an die Einrichtungen der Sozial- und Sonderpädagogik, klagen über immer schlimmer werdende Schülergenerationen und vergessen dabei zu überlegen, was sie selbst tun könnten, um individuelle und gemeinsame Lösungsansätze zu finden. Allgemein gilt: Das Versprechen einer meritokratischen Schule wird zwar häufig beschworen, selten aber eingelöst. Soziale Ungleichheiten werden so weiter zementiert (vgl. Radtke 2004).

All diese Probleme haben die Südstadtkids auch gesehen. Zu oft, so bemängelten sie und ihre Lehrerin, breche der Kontakt zwischen der Schule und den Elternhäusern ab. Elterliche Weisheit, diese wunderbare Mischung aus Wissen und Lebenserfahrung, versage, weil Eltern, zum Teil wegen ihres Migrationshintergrunds, nicht über die nötigen Erfahrungen mit der deutschen Bildungslandschaft verfügten und daher verwertbare Kenntnisse fehlten. Hier Abhilfe zu schaffen, war ein Anliegen der Südstadtkids. Außerdem beabsichtigten sie im Rahmen ihrer begrenzten Möglichkeiten, etwas gegen die mangelnde Ausbildungssituation und die anhaltend hohe Jugendarbeitslosigkeit im Stadtviertel zu tun. Nicht alle Ideen der Südstadtkids ließen sich in der Folge umsetzen, dafür entwickelten sich ganz neue Initiativen im Verlaufe des Projekts. Und wenn auch nicht alle Probleme gelöst werden konnten – was bei einem prinzipiell offenen Unternehmen wie diesem nicht anders zu erwarten war –, so sind die Südstadtkids doch ein gutes Stück vorangekommen. Sie haben mehr im Stadtteil bewegt, als viele für möglich gehalten hätten. Das ist das erfreuliche Zwischenfazit ihres Projekts.

JUGENDARBEITSLOSIGKEIT

2.1 Arbeitsansatz: Schwächen beheben und Kompetenzen stärken



Welche Kompetenzen bringen die Jugendlichen in das Projekt Südstadtkids ein und welche Schwierigkeiten mussten zunächst überwunden werden? Was den letzten Punkt betrifft, so galt es als erstes, das Selbstvertrauen der Teilnehmer zu stärken. Denn oftmals ist das Selbstwertgefühl von Hauptschülern aufgrund ihrer Lebenserfahrung sehr gering und ihre Frustrationstoleranz entsprechend niedrig. Dazu kommt eine eingeschränkte Sprachkompetenz im Deutschen. Häufig ist die Artikulationsfähigkeit zu schlecht, als dass Wünsche inhaltlich fundiert und rhetorisch überzeugend formuliert werden könnten. Auch fehlt es an Wissen um Ausbildungsmöglichkeiten oder Freizeiteinrichtungen. Kenntnisse über Hilfs- und Beratungsangebote sind oft kaum oder nur lückenhaft vorhanden. Zugleich reicht die Medienkompetenz vieler Schülerinnen und Schüler nicht aus, um die nötigen Informationen eigenständig zu sammeln. Die pädagogische Begleitung der Südstadtkids setzt deshalb auf ein Konzept, das in Bezug auf die Teilnehmer darauf abzielt Schwächen zu beheben und Kompetenzen zu stärken.

Denn Kompetenzen, das ist ein wichtiger Punkt, bringen die Jugendlichen eben auch in das Projekt ein. Kompetenzen, die sie anderen voraushaben und die andere sich nur unter größten Mühen erarbeiten könnten. Diese spezifischen Fähigkeiten müssen gestärkt werden. Viele der Jugendlichen sprechen z. B. mehrere Sprachen. So können sie Kontakte zu fremdsprachigen Menschen herstellen, die sich sonst niemals in ein Lehrergespräch trauen würden. Auch sind sie Mitglieder in Kulturvereinen, Kirchengemeinden oder Sportvereinen, deren Grenzen allzu oft so eng abgesteckt sind, dass sie ohne Vermittlungstätigkeit kaum Berührungspunkte mit der so genannten Stadtgesellschaft haben. Hier können die Jugendlichen Brücken bauen, was wiederum ihrem politischen Engagement entgegenkommt.

So besetzt das Projekt eine Lücke, denn Jugendliche vom Schlage der Südstadtkids gibt es viele. Jugendliche, die sich einmischen und sozial engagieren wollen, wenn man sie nur liebe und unterstützte. So aber stoßen sie oft auf Unverständnis: Speziell für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund ist es nicht so einfach, einen Platz in einem engagierten Verein zu finden, sei es ein deutscher oder ein Migrantenverein. Erst zögerlich öffnen sich deutsche und migrante Vereine und Organisationen den jugendlichen Interessenten, stellen zum Beispiel ihre Programmatik um, damit sie attraktiver für diese Jugendlichen werden. Im Moment jedenfalls, so bleibt festzuhalten, erscheinen den Jugendlichen noch gleichermaßen die Selbstorganisationen der Migranten wie auch die traditionsreichen deutschen Jugendorganisationen (z. B. Pfadfinder, Kolpingjugend, Sportvereine etc.) als altbacken und ungeeignet für ihr soziales und politisches Engagement.

2.1.1 Stadtführerausbildung und Empowerment

Die erste Projektphase startet für mittlerweile jede neue Projektgeneration der Südstadtkids mit einer Stadtführerausbildung. Diese gewinnt ihren speziellen Reiz nicht aus der Wiederholung der Geschichtsschreibung. Aufgabe der Führungen ist es vielmehr, die Südstadt aus einer Insiderperspektive zu präsentieren und das Besondere im Alltäglichen sichtbar zu machen. Eigene Probleme und Erfahrungen werden hier von den Jugendlichen als erste Lernimpulse wahrgenommen und dann so verarbeitet und entwickelt, dass das Endresultat auch für Fremde interessant ist. Dabei liegt die Ausarbeitung und Durchführung der Rundgänge in den Händen der Südstadtkids. Zu einem selbst gewählten Thema tüfteln sie eine Route aus und recherchieren die dafür nötigen Informationen. Sowohl bei der Recherche als auch bei den Stadtteilführungen lernen sie so, auf Fremde zuzugehen und Schwellenängste abzubauen. Selbstverständlich werden sie bei dieser Pionierarbeit unterstützt. Ein Erlebnispädagoge begleitet sie bei der Entwicklung der Rundgänge, gibt ihnen Tipps für die Führung von Gruppen sowie Hinweise wie sie moderieren und präsentieren können. So entstanden Touren, die z. B. mit den Freizeitmöglichkeiten in der Südstadt vertraut machen, die kulinarische Geschichten im Viertel aufarbeiten oder die sich dem Thema ‚Gangster in der Südstadt‘ annehmen. Durchgeführt werden die Touren zum u.a. bei Publikumsveranstaltungen wie ‚Auf in den Süden‘, bei Lehrerfortbildungen, für einzelne Klassen oder sonstige Interessierte. Auch Studierende des Faches Geographie an den Universitäten Erlangen und Eichstätt wurden bereits durch die Südstadt geführt. Zuletzt hatten die Südstadtkids Gymnasiasten des Fürther Helene-

KOMPETENZEN



Lange-Gymnasiums und eine Studentengruppe der Fachhochschule Coburg zu Gast. Die dabei gewonnenen Erfahrungen konnten die Jugendlichen übrigens bestens verwerten für ihre aktuelle Zusammenarbeit mit dem Germanischen Nationalmuseum (s. Kap. 2.1.3).

2.1.2 Multiplikatoren Ausbildung und Wissensmanagement



Machten die Stadtteilführungen die Jugendlichen mit dem Projektcharakter der Südstadtkids und der Art des geforderten Engagements vertraut, so leitete die nächste Ausbildungsphase eine Verbreiterung der erlernten Fähigkeiten ein. Wer als Teilnehmer nach den Stadtteilführungen weiterhin Interesse am Projekt hatte, der konnte – und kann es aktuell immer noch – durchstarten und an der Multiplikatoren Ausbildung teilnehmen. Dabei werden die Jugendlichen zu Multiplikatoren der interkulturellen Bildungsarbeit an der Schnittstelle Schule, Beruf und Elternhaus ausgebildet. Und das innerhalb eines Ausbildungsmoduls: In Kursen mit 4 Wochenstunden erarbeiten sie sich über einen Zeitraum von 6 Monaten ‚Ortskenntnisse‘ sowie verschiedene Moderationstechniken. Ortskenntnisse gewinnen heißt in diesem Fall, mit den Akteuren im Stadtteil (Vereine und öffentliche Einrichtungen wie Frauenhäuser, Sozialberatungsstellen, Bibliotheken etc.) Kontakt aufzunehmen und sich über das jeweilige Leistungsangebot zu informieren. Selbstverständlich können die Jugendlichen hier nicht die ureigentlichen Beratungsfunktionen dieser Institutionen übernehmen. Sie verstehen sich eher als Informationsscouts und Vermittler zwischen den Lebenswelten. Hintergrund dieser ersten Aktion ist es also, die Jugendlichen darauf vorzubereiten, innerhalb ihres Viertel zu Knotenpunkten in Wissensnetzwerken zu werden.



Der zweite Teil der Ausbildung verfolgt das Ziel, das erworbene Wissen der Jugendlichen innerhalb ihrer Lebenswelt weiter zu verbreiten. Dabei kommen Ressourcen zum Einsatz, die nur die Südstadtkids haben. Denn sie verfügen bereits über Zugänge zu sozialen Bereichen, die für Sozialarbeiter, Lehrer und andere oft verschlossen sind und dann schnell fremdkulturell kodiert werden. Was die Jugendlichen über diese Kanäle weitergeben, sind zielgruppengerecht aufbereitete Informationsangebote, die die Jugendlichen in Zusammenarbeit mit einem Erlebnispädagogen und einer Lehrerin zuvor entwickelt haben. Dieses lebenspraktische Orientierungswissen wird auf speziellen Veranstaltungen präsentiert, die genau auf die Bedürfnisse von bildungsfernen Eltern und auf Jugendliche mit Migrationshintergrund zugeschnitten sind. Hier können die Südstadtkids ihr exklusives, die verschiedenen Lebenswelten überbrückendes Fach- und Insiderwissen ausspielen.

Am Ende dieser Phase stehen zwei thematische Elternabende, die entweder über das Thema ‚Bildungswege in Bayern‘ oder ‚Erziehung – manchmal schwierig?‘ informieren. Gruppendiskussionen, Rollenspiele und andere Präsentationselemente sind hier für die Jugendlichen zu einem selbstverständlichen Teil der Veranstaltungen geworden, auch deshalb, weil sie im Laufe der Ausbildung erfahren konnten, wieviel kommunikatives Potenzial in koopera(k)tiver Pädagogik steckt. Erst recht gilt das natürlich für die Elternabende selbst, wo die Jugendlichen unmittelbar das Feedback des Publikums erfahren. Zuletzt gebucht wurden die Elternabende übrigens im Mai 2006 an der Nürnberger Bismarckschule.

2.1.3 Südstadtkids im Museum oder als Verein?

Wie hat sich das Projekt Südstadtkids zuletzt weiterentwickelt? Zunächst wäre festzuhalten, dass sich die Aktivitäten der Südstadtkids weiter ausdifferenziert haben, sodass sich der ursprüngliche Projektcharakter fester Modulbausteine modifiziert hat. Die Gründe dafür sind unterschiedlich. Zum einen haben die Jugendlichen Lust auf neue Projekte, wollen sich weiter ausprobieren und ihre erworbenen Fähigkeiten an unverbrauchten Themen testen. Zum anderen spricht sich der Erfolg des Projekts herum und die Südstadtkids werden vermehrt von potenziellen Kooperationspartnern auf eine Zusammenarbeit angesprochen. Die Jugendlichen selbst wollen vor allem in und für ihren Stadtteil arbeiten, ohne sich dabei zu sehr festlegen zu müssen, wie diese Arbeit genau auszusehen hat. Aber egal, welches Einzelvorhaben von ihnen umgesetzt oder zumindest anvisiert wurde, ob Pressekonferenz, Kunstprojekte oder eine mögliche Vereinsgründung, alle Aktivitäten legen Zeugnis davon ab, wie intensiv innerhalb des Projekts gearbeitet wurde. Dass dabei auch manche Idee scheiterte, muss auch zugegeben werden. Auf jeden Fall blieben die ursprünglichen Ausbildungsintentionen (Empowerment, Lernprozesse anstoßen etc.) ein zentraler Bezugspunkt der pädagogischen Arbeit.

Lässt man die Einzelveranstaltungen Revue passieren, wäre als ein Höhepunkt der Arbeit die Pressekonferenz im Nürnberger FrankenCampus zu erwähnen. Veranstaltet vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus, das das Projekt Südstadtkids mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds Ziel-2 fördert, konnten sich hier im Juni 2005 die Südstadtkids mit ihrer Aktionspalette der Öffentlichkeit vorstellen. Staatssekretär Karl Freller, der Vorsitzende des Bayerischen Volkshochschulverbands Karl-Heinz Eisfeld und die Kulturreferentin der Stadt Nürnberg Julia Lehner sowie zahlreiche Vertreter von Presse, Schule und Erwachsenenbildung erlebten anhand einer Demonstration mit, wie souverän die Jugendlichen mittlerweile ihre informationsvermittelnden Elternabende gestalten. Veranstaltungen wie diese sind für die Jugendlichen von besonderer Bedeutung, weil sie hier eine Wertschätzung erfahren, die ihnen sonst allzu oft verwehrt bleibt.

Auch auf dem Schülerfest ‚Young and free‘ und der Messe ‚Berufsbildung 2005‘ konnten sie diese wertvolle Erfahrung machen. Dabei ist es wichtig, dass der Umgang mit Medien hier immer weiter eingeübt, ja geradewegs zu einer Selbstverständlichkeit wird. Der pädagogische Ansatz des Projekts zielt eben nicht allein auf eine theoretische Vermittlung von Medienkompetenz. Weil die Erfahrung zeigt, dass viele Lernimpulse im Elternhaus der Jugendlichen nicht unterstützt werden, setzen die Betreuer stets auf eine permanente praktische Umsetzung des erworbenen Kurswissens. So lernen die Jugendlichen auch, mit der Enttäuschung umzugehen, wenn von einem fünfminütigen Interview nur eine einzige, womöglich noch missverständliche Zeile den Weg in die Zeitung findet.

Zu berichten wäre auch von Rückschlägen innerhalb des Projekts. Aus dem Plan Deutschkurse für Jugendliche der 8. und 9. Jahrgangsstufe mit sehr geringen Deutschkenntnissen anzubieten – Jugendliche lernen mit Jugendlichen anhand von Alltagserfahrungen –, ist nichts geworden. Am Ende fehlte der 2. Generation der Projektteilnehmer wohl der Mumm, selbst zum Sprachcoach zu werden und gewissermaßen in die Rolle des Lehrers zu schlüpfen. Vielleicht waren sie auch



einfach nur überfordert oder es fehlte ihnen das Interesse. Gleiches gilt für die gescheiterten Versuche, die Südstadtkids stärker in die Textarbeit einzubinden. Das Texten von Webseiten oder Elternbriefen mit den Jugendlichen gab die Begleiterin Itta Bauer aufgrund der mangelnden Nachfrage schließlich auf. Umgekehrt haben wir uns als Autoren dieses Berichts ebenso wenig die Mühe gemacht, gemeinsam mit den Südstadtkids Texte für die folgenden Seiten zu produzieren. Textarbeit bleibt somit ein Manko im Projekt. Kein Manko, aber dann doch zu viel wurde uns dagegen die Idee, die Südstadtkids als Verein zu institutionalisieren. Immerhin hatte das auch etwas Gutes. Denn anstatt sich sozusagen ins Vereinszimmer zurückzuziehen, erschlossen sich die Südstadtkids neues Terrain, indem sie sich mit zwei Projekten der Institution Museum annäherten. Wie schon in der Medienarbeit zuvor, ging es auch hier nicht um theoretische Arbeit, sondern um eine aktive Mitgestaltung der Museumsinhalte.



Beim ersten Projekt, der Ausstellung ‚This Land is My Land‘ in der Nürnberger Kunsthalle, steuerten die Jugendlichen ‚Südstadt‘-Fotos und dazu passende Kommentare für die Collage ‚fotokulturen 2‘ bei, ein im Rahmen der Ausstellung entstandenes Kunstwerk der spanischen Künstlerin Marisa Maza. Die Zusammenarbeit kam übrigens auf Initiative der Kunsthalle zustande und zog die Südstadtkids sukzessive in das Kunstprojekt mit hinein. Was dabei von ihnen verlangt wurde, die Anfertigung von Fotografien zum Thema ‚Typisch deutsch‘, ging den Jugendlichen nicht ohne weiteres von der Hand. Es folgten Diskussionen, in denen Marisa Maza zusammen mit den Südstadtkids die Arbeit am gemeinsamen Kunstprojekt noch einmal reflektierte und so Hilfestellung bot. Nachdem die Fotos fertig vorlagen, wurde die damit bestückte Fotowand um Tondokumente und zwei ‚Experteninterviews‘ ergänzt. Das vollendete Kunstwerk fand so Eingang in die Gesamtausstellung, die anlässlich der in Deutschland stattfindenden Fußball-Weltmeisterschaft Fragen zur Lage der nationalen und kulturellen Identität nachging. Neben Marisa Maza beteiligten sich daran 12 weitere internationale Künstlerinnen und Künstler mit ihren Werken, darunter Collagen, Installationen und Videos. An der Ausstellungseröffnung am 17.5.2006 nahmen schließlich auch einige der beteiligten Südstadtkids teil, nicht ohne der Zeremonie unversehens und unbeabsichtigt ihren Stempel aufzudrücken, als die Ausstellungsleiterin die Namen der Südstadtkids verlas. Weniger die Eröffnungszeremonie als vielmehr das Presseecho auf das von den Südstadtkids mit inspirierte Kunstwerk zeigte jedoch, dass Bildungsarbeit mit Migranten in Kombination mit Bildender Kunst aneckt, zumindest wenn sie im Rahmen einer offensichtlich anders codierten Kunstausstellung stattfindet. So endete eine Ausstellungsbesprechung in der Lokalzeitung mit folgendem Absatz: „Einen versöhnlichen Akzent setzt Marisa Maza, die Migrantenkinder aus der Nürnberger Südstadt in Fotos und Gesprächen erzählen lässt, was für sie ein Leben in Deutschland heißt. Ein soziokulturelles Projekt, das an diesem Ort irritiert. Immerhin, die Südstadt-Kids werden auch bei der großen Ausstellung ‚Was ist Deutsch‘ im Germanischen Nationalmuseum dabei sein.“



Mit diesem Hinweis auf ein weiteres Ausstellungsengagement wären wir beim zweiten Museumsprojekt der Südstadtkids. Für die Ausstellung ‚Was ist deutsch?‘ im Germanischen Nationalmuseum (2. Juni bis 3. Oktober 2006) erarbeiteten die Südstadtkids ein museumspädagogisches Angebot unter dem Titel ‚Reisebüro Deutschland‘. Die Kooperation kam auf Anregung des Leiters des Kunst- und Kulturpädagogischen Zentrums der Stadt Nürnberg Dr. Thomas Brehm zustande, der Freiräume für die eigenständige Entwicklung der Südstadt-

kids-Angebote schuf und in einem konstruktiven Dialog mit den Beteiligten die Realisierung der Ideen beförderte. Das Rahmenthema ‚Was ist deutsch?‘ machte das Unternehmen für die migranten Jugendlichen zusätzlich spannend. Die Gesamtausstellung nimmt Bezug auf das Motto der Fußball-Weltmeisterschaft ‚Die Welt zu Gast bei Freunden‘ und Werke der hohen Kunst sind hier genauso zu sehen wie Objekte der Alltagskultur. Für das Nürnberger Museum und die Kunstschaffenden war es ebenso ein Wagnis wie für die Südstadtkids und anfangs war die Kluft zwischen den Jugendlichen und dem Museum auch groß. In den Spuren der sozialen Praxis konnte sie aber schnell geschlossen werden, weil nicht etwas Abstraktes, niemals relevant werdendes, gelehrt wurde, sondern weil gemeinsam mit den Jugendlichen gearbeitet wurde. Für die Südstadtkids war es eine weitere willkommene Möglichkeit, sich mit ihrem näheren Lebensumfeld auseinander zu setzen.

Das Reisebüro Deutschland

Auf Museumsexpedition mit den Südstadtkids. Eine Gruppe von Jugendlichen der Hauptschule Hummelsteiner Weg begleiten auf deutsch, türkisch, arabisch oder eritreisch bei folgenden Expeditionen in der Ausstellung:

- „Es lebe der Sport!“ – Turnvater Jahn, Max Morlock und der Club (Freitag, 7.7., 15.00 Uhr)
- „...dann leben Sie noch heute“ – Von Rotkäppchen und den Gebrütern Grimm (Freitag, 28.7., 15.00 Uhr)
- Von Drachen und Dramen – Deutsche Helden (Freitag, 25.8., 15.00 Uhr)
- „Deutschland sucht...“ – Auf der Suche nach dem deutschesten ‚Gegenstand‘ (Freitag, 15.9., 15.00 Uhr)

Die Reiseführer stellen unkonventionelle Fragen und bringen den Jugendlichen mit viel Kreativität und Engagement die Antwort auf die Frage ‚Was ist deutsch?‘ ein Stückchen näher.

Ankündigung des KPZ

Die Ausstellung (Öffnungszeiten 2. Juni - 3. Oktober 2006)

‚Was ist deutsch? Parallel zur Fußball-Weltmeisterschaft 2006 zeigt das Germanische Nationalmuseum in Kooperation mit dem KPZ eine lebendige Ausstellung. In fünf Räumen zu den Themen ‚Geist‘, ‚Charakter‘, ‚Glaube‘, ‚Sehnsucht‘ und ‚Vaterland‘ streift die Ausstellung gängige Klischees, ermöglicht verblüffende Einblicke in die Geschichte und bietet ironische Brechungen der deutschen Mentalität. Werke der hohen Kunst sind hier genauso zu sehen wie Objekte der Alltagskultur. Die Ausstellung fordert den Besucher auf, selbst aktiv zu werden und bringt ihn dazu, auf die Leitfrage ‚Was ist deutsch?‘ eigene Antworten zu finden. (Quelle: Ankündigung des KPZ).

Die Umsetzung des museumspädagogischen Programms der Südstadtkids...

...erfolgte erst nach Drucklegung dieser Dokumentation und wird aktuell unter www.suedstadtkids.de dokumentiert.



2.2 Das Projekt strahlt zurück

Das Projekt Südstadtkids war von Beginn an als Modellprojekt konzipiert. Dies beinhaltet nicht allein eine ausreichende finanzielle Ausstattung, sondern auch den Anspruch über den engen Kreis der direkt Involvierten hinauszuwirken. In diesem selbst gesteckten Rahmen ist das auch gelungen, wie die obigen Schilderungen deutlich gemacht haben sollten. Die Aktivitäten der Südstadtkids waren immer von einem regen Medienecho begleitet. Seit dem Jahr 2001 erschienen rund 40 Berichte über und mit den Südstadtkids in den Medien. Nicht nur in der Lokalzeitung, sondern auch in der Frankfurter Rundschau, in Focus online, in der Hürriyet Europa und im Bayerischen Rundfunk wurden die Nürnberger Schüler zum Thema. Über das Auswärtige Amt wurde das Projekt zudem in Türkisch, Englisch und Spanisch über die Botschaften in Ankara, Kasachstan und Mexiko City als Modellprojekt der Integration im Internet etabliert. Zusätzlich zu unserem ersten Projektbericht 2004 gibt es also vielfältige Informationsmöglichkeiten zu den Südstadtkids. Über zu geringe Medienresonanz können wir uns jedenfalls nicht beklagen.

Medial präsent zu sein, ist jedoch nicht alles, viel wichtiger ist das davon ausgehende Signal an die breitere Öffentlichkeit, dass Hauptschulen nicht allein soziale Brennpunkte sind, sondern mit ihren Schülerinnen und Schülern auch große Potenziale besitzen. Die Südstadtkids freuen sich immer wieder aufs Neue, wenn sie und ihr Viertel statt ständig mit Gewalt, Kriminalität und Hoffnungslosigkeit in Verbindung gebracht zu werden, zur Abwechslung mal in positiver Weise Erwähnung finden. Erst recht gilt dies für Auszeichnungen, wie dem schon erwähnten Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung im Bereich Interkulturalität im Dezember 2005. Dieser vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in Bonn ausgelobte Preis wurde für die Verwirklichung neuer Formen und Inhalte bei Kooperationen, für die integrativen Ansätze in der Erwachsenenbildung und für die modellhaften didaktischen Konzepte für wirksame Zielgruppenarbeit vergeben.

Was als schulische Arbeitsgemeinschaft begann, hat sich mittlerweile von der Schule entfernt, gleichwohl der von dort ausgehende Rückhalt weiterhin wichtig ist. Hier zeigt sich erneut, dass erfolgreiche Stadtteilarbeit keine Übung für Solisten ist, sondern Teamwork und Vernetzungsqualitäten gefragt sind, sowohl bei den Betreuern wie auch auf institutioneller Ebene im Viertel. Die gelockerte Schulbindung zeigt sich auch daran, dass sich die Südstadtkids nicht mehr allein aus Schülerinnen und Schülern rekrutieren. Viele der von Anfang an engagierten Teilnehmer haben längst ihre Schulzeit abgeschlossen und das Erwachsenenalter erreicht. Die Schule ist für sie zu einem Partner geworden, denn einzelne Schulklassen können die Südstadtkids für ihre Elternabende buchen. Zur Erfolgsgeschichte der Südstadtkids gehört außerdem eine verbesserte schulinterne Kommunikation. Verhärtete Strukturen zwischen Lehrern und Schülern oder Schülern untereinander haben sich aufgelöst und wurden durch neue Dialogformen ersetzt. Als Multiplikatoren erfüllen die Südstadtkids auch sonst eine wichtige Funktion für den Schulalltag. Dank ihrer Tätigkeit wird Schule und Lernen von den Schülern nicht mehr nur einseitig mit Paukerei und Notenstress verbunden, sondern auch mit positiven Begriffen wie Entdeckerfreude, Vertrauenszuwachs und Interesse für selbstbestimmte und verantwortungsbewusste Aktivitäten. Ein Glücksfall auch für die Schule, deren Kooperationsbereitschaft in der Öffentlichkeit und in Fachkreisen wahrgenommen wird.

PRESSE UND ÖFFENTLICHKEIT



INTERKULTURALITÄT

VERNETZUNG

Positive Wechselwirkungen wie diese lassen sich an weiteren Beispielen beobachten, das zeigt ein kleines Zwischenfazit. So können die Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer erwarten, dass sich mit den erarbeiteten Kompetenzen und dem nachgewiesenen Engagement ihre Chancen auf dem Ausbildungsmarkt verbessern. Und die Stadtgesellschaft hat wiederum einen Nutzen, weil mit den Aktivitäten der Südstadtkids ein zusätzliches niederschwelliges Freizeit- und Qualifizierungsangebot geschaffen wurde, das von allen genutzt werden kann. Das Gefühl gebraucht zu werden, ist denn auch ein wesentlicher Grund, weshalb die Jugendlichen so dauerhaft und engagiert bei der Sache sind. Was sie insbesondere schätzen, ist der Unterricht an alternativen Lernorten (z. B. in den Räumen des Bildungszentrums, in Moscheen oder in den Räumen der Beratungsorganisationen) sowie der Einsatz unkonventioneller Lernmethoden, der die Jugendlichen dazu motiviert, sich regelmäßig auf Neues einzulassen. Konventionelle Machtstrukturen im Schüler-Lehrer-Verhältnis werden so aufgebrochen, die Jugendlichen fühlen sich ernst genommen. Die Zeit brachte es mit sich, dass sich innerhalb der Projektgruppe eine Gruppendynamik und Gemeinschaftsgefühle entwickelten – eine Erfahrung, die die meisten vorher noch nicht gemacht hatten. So konnten Lernprozesse erfolgreich und nachhaltig angestoßen werden.

Die Folgen dieser Entwicklung: In der Schule und im Beruf treten die Jugendlichen souveräner auf. Im Stadtteil sind sie in der Lage ihre Interessen zu artikulieren und zu vertreten. Sie selbst sind für andere Jugendliche zu Vorbildern geworden, nicht wenige haben sich auch zu rundum geschätzten Leistungsträgern entwickelt. Die Teilnahme am Projekt selbst wird mittlerweile von anderen Jugendlichen als erstrebenswert angesehen, mit der Mitgliedschaft verbindet sich allgemein ein überaus positives Image, ja man könnte bei der Bezeichnung ‚Südstadtkids‘ fast schon von einem ‚Markenzeichen‘ sprechen: Südstadtkid zu werden, kommt der Aufnahme in ein besonderes Netzwerk gleich, wird gewissermaßen wie eine formale Auszeichnung empfunden. Insgesamt lässt sich festhalten, dass die vom Projekt ausgehenden positiven Effekte wie individuelle Statusaufwertung, schulische Kommunikationsverbesserung und sozialer Vorbildcharakter nicht nur äußerst wertvolle Impulse für die Hauptschule liefern. Für die Jugendlichen wurde auch eine Anlaufstation geschaffen, die eine berufsförderlichen Perspektive vermittelt und ein tragfähiges Netzwerk für ganz unterschiedlich gelagerte Anliegen bietet.

Und was ist mit den Eltern und sonstigen Erwachsenen? Wie stehen sie zum Projekt Südstadtkids? Tatsächlich gehört die Erwachsenenfraktion in vielerlei Weise zu den Nutznießern des jugendlichen Engagements. Anfangs wussten vor allem die Eltern nicht so recht, wie sie die Kinder unterstützen sollten. Zwar standen sie ihnen auch nicht direkt im Weg, doch eine große Hilfe waren sie ihnen nicht. Den Jugendlichen war es gelegentlich peinlich, ihre Eltern in ihre Aktivitäten einzubinden und mit ihnen etwas gemeinsam zu unternehmen. Inzwischen hat sich das aber geändert, man agiert entspannter miteinander. Was auch damit zu tun hat, dass die Eltern mittlerweile eine bessere Vorstellung vom Projekt haben. Andere Erwachsene profitieren gleichermaßen von den Südstadtkids-Informationsabenden, weil diese ihnen ein Forum bieten, sich ungezwungen auszutauschen. Ein Forum vor allem, das sie entdecken lässt, dass sie mit ihren Problemen nicht alleine sind und dass andere Familien vor ganz ähnlichen Fragen und Entscheidungen stehen.

NEUES LERNEN



MARKE SÜDSTADTKIDS



2.3 Südstadtkids und Interkulturalität

Eine zentrale Zielvorgabe des Projekts Südstadtkids war immer, über das Tagesgeschehen hinaus eine Zukunftsvision für sozialintegrative Stadtteilarbeit zu entwickeln. Eine Stadtteilarbeit, die sich am lokalen Beispiel Südstadt nicht nur bewusst mit verschiedenen sozialen, generativen und ethnischen Grenzziehungen auseinandersetzt, sondern diese eben auch überschreitet, zumindest einen mutigen Schritt in diese Richtung tut. Dieses Vorhaben war anfangs deutlich im Modus des Interkulturellen geplant. Es mag bei den Projektkoordinatoren Zweifel gegeben haben, ob der Begriff Interkulturalität noch dem aktuellen Stand der wissenschaftlichen Diskussion entspricht, ob das ‚Inter‘ nicht besser durch ‚Trans‘ ersetzt werden müsste und dergleichen mehr. Aber jenseits dieser Begrifflichkeiten, und das war entscheidend, war man sich einig darin, dass Kultur als ein Modus der Beobachtung im Sinne von Grenzziehungsprozessen bedeutend ist. Das heißt: die beobachteten Kulturgrenzen betrachten wir als sozial relevant, weil sie nachfolgende Handlungen beeinflussen. Die Lösung lag deshalb für uns in dem Weg, wie wir ihn beschritten haben, nämlich soziale wie ethnische Grenzen durchlässiger zu machen, indem man Menschen findet, die auf beiden Seiten heimisch sind und deshalb diese Grenzen leichter überschreiten können. Aus dieser Kulturperspektive betrachtet, sind die Jugendlichen des Südstadtkids-Projekts genau diese Grenzgänger, ausgestattet mit hybriden Identitäten, die es ihnen ermöglichen, zu ‚Wanderern zwischen den Welten‘ zu werden. Nun ist es nicht so, dass diese Perspektive besonders ungewöhnlich wäre, sie findet sich so oder so ähnlich in vielen vergleichbaren Projekten wieder. Aber erklärt werden, wenigstens ansatzweise, muss sie schon.

Für die Jugendlichen ist diese Kategorisierung indes keine Selbstverständlichkeit. Nicht, dass sie – soziologisch ausgedrückt – die Sensibilität für kulturelle Abgrenzungs- und Unterscheidungspraktiken verloren hätten oder die Kategorien gänzlich missachten würden. Vielmehr scheinen sie es satt zu haben, ständig als Sondergänger qua Geburt betrachtet zu werden. Wenn sich diese Jugendlichen profilieren, dann beginnen sie mit den Grenzen zu spielen. Wenn sie jedoch Einheit darstellen und Identität produzieren wollen, dann sprechen sie von sich selbst als ‚Südstädter‘. Als junge Bewohner ihres Viertels, die für ihr eigenes Leben etwas erreichen, und die dabei, wenn alles gut läuft, auch noch anderen helfen können. Die auch keine verfestigten ethnischen und sozialen Trennlinien im Stadtviertel zu akzeptieren bereit sind, kein anonymisiertes Nebeneinander, sondern sich vielmehr ein verständnisorientierteres Miteinander vor Ort wünschen. Der eingefahrene Problemdiskurs mit den Pfeilern Strukturwandel, Hauptschule und Parallelgesellschaft wird von den Südstadtkids mit neuen und ungewohnten Bedeutungsmustern ausgestattet. Muster, die sich nicht mehr bruchlos mit dem üblichen Problemvokabular fassen lassen. Entstanden ist mit dem Projekt ein Zwischenraum, der für alle Beteiligten neu ist, alternative Blickwinkel auf die soziale Welt eröffnet und den Dialog ermöglicht.





DIE SSK PRÄSENTIEREN SICH IM WM-SONDERHEFT
DER ZEITSCHRIFT ‚NÜRNBERG-HEUTE‘.
FOTOSHOOTING MIT PETER ROGGENTHIN

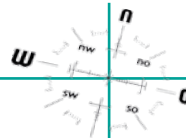
DIE SÜDSTADTKIDS IM HAUS
DER GESCHICHTE, BONN



EINE ARBEITSSITZUNG DER
DRITTEN GENERATION

T-SHIRTS MIT DEM MARKEN-
ZEICHEN SÜDSTADTKIDS,
FOTOSHOOTING MIT
PETER ROGGENTHIN





3 Südstadtkids-Dialoge als Denkanstöße

Mit den Begriffen Stadt, Migration und Jugend verbinden sich Diskussions- und Forschungsfelder, deren Eigenart darin besteht, dass sowohl Laien als auch Fachleute intensiv über diese Begriffe streiten. Zu diesem Streit kommen unter dem Vorzeichen politischer Korrektheit erschwerende Redegebote und -verbote hinzu. Weil alte Gewissheiten und Denktraditionen nicht mehr greifen, sind daher anders postierte Blicke auf das vermeintlich Bekannte gefragt, um aus der theoretischen Diskussion heraus neue Handlungsansätze für die praktische Arbeit zu gewinnen. Zumindest ansatzweise möchten wir hierzu beitragen und so werden diesmal keine abgeschlossenen Wissensbestände vorgeführt und diskutiert. Stattdessen wollen wir – unter anderem – Dialoge und Szenen aus der Projektarbeit selbst aufgreifen und sie kommentieren. So erhoffen wir uns eine neue Form der Annäherung an das Projekt ‚Südstadtkids‘. Wir beginnen mit drei biographischen Kurzporträts (3.1) und nehmen dann eine Diskussion der Südstadtkids über die im Herbst 2005 ausgebrochenen Jugendkrawalle in Frankreich zum Anlass, um uns die Probleme von gering qualifizierten Jugendlichen am Übergang zwischen Schule und Erwerbstätigkeit genauer anzusehen (3.2). Im abschließenden, zum Teil impressionistisch gestalteten, Kapitel (3.3) stellen wir noch ein paar Überlegungen zur Auseinandersetzung der Südstadtkids mit den Ansprüchen der deutschen Sprache und ihren eigenen, alltäglich gebrauchten Kommunikationsformen an.

3.1 Biographische Einblicke

Wie hat sich der Teilnehmerkreis bei den Südstadtkids entwickelt? Dass regelmäßig jüngere Südstadtkids zur Gruppe hinzustoßen und mittlerweile die dritte Generation mit von der Partie ist, liegt auch an der Persönlichkeit der Leistungsträger aus der ersten Generation. Einige sind darunter, die in Südstadtkreisen eine Art ‚Kultstatus‘ erlangt haben. Dazu gehören zum einen die weiblichen Initiatorinnen innerhalb des Projekts, wichtige Protagonistinnen wie Sarah, Natalie, Sofia und Semra. Zum anderen zählen zum engeren Kreis aber auch, und das ist ein weiteres Qualitätsmerkmal des Projekts, männliche Jugendliche und junge Männer. Dass sie eine positive Vorbildfunktion übernehmen, ist schon deshalb bemerkenswert, weil dieses Phänomen in problembelasteten Stadtvierteln rar geworden ist. Längst erreichen dort, und nicht nur dort, Mädchen die besseren Schulabschlüsse, während die Jungs eher als Problemverursacher aufzufallen (vgl. McDowell 2003).

Wir haben uns deshalb entschlossen, drei männliche Teilnehmer anhand ihrer Biographien vorzustellen. Als repräsentative Positivbeispiele setzen sie ein Zeichen, dass erfolgreiche Bildungs- und Biographiearbeit auch vor dem Hintergrund prägender Migrationserfahrungen oder schwieriger familiärer Situationen möglich ist – die entsprechenden Strukturen immer vorausgesetzt. An ihnen zeigt sich in aller Deutlichkeit, welche enorme Vorbildfunktion von erfolgreichen Lebensläufen ausgeht. Besonders die Tatsache, dass alle drei in den Kernbereich der Projektgruppe integriert sind, also aus der Mitte der Jugendlichen kommen, ist von Bedeutung. Einfach deshalb, weil die drei jungen Männer so unmittelbar zu Bezugsgrößen für ihre Umgebung werden.

Die nun folgenden biographischen Kurzporträts versammeln ausgewählte lebensgeschichtliche Daten, individuell gestaltete Ausschnitte und Narrationen der Jugendlichen. Gespiegelt sind darin Erlebnisse und Ereignisse aus ihrer Vita, die uns die Jungen in Gesprächen zugänglich machten. Damit sind die Kurzporträts notwendigerweise lückenhaft.

Schon vorab lässt sich mit Blick auf die individuellen Lebensläufe festhalten, dass es hier vor allem darauf ankommt, zwischen den Zeilen zu lesen. Bekanntlich sind es nicht nur die harten Fakten und dokumentierbaren Aspekte, die unsere Biographien bestimmen. Schaut man unter die glatte Oberfläche der chronologischen Erzählungen, so treten rasch auch Subtexte zu Tage, auf die es ankommt. Sie finden sich gleichermaßen in bewusst oder unbewusst offen gelassenen biographischen Lücken, unter allzu stringent komponierten Teil-Lebenserzählungen oder hinter abhanden gekommenen Bezugsreferenzen. Und manchmal sind es genau diese Subtexte, die die entscheidenden, oft schmerzhaft besetzten Akzente in unserem Leben setzen.

Andreas



Andreas (19) wird in einer russischen Kleinstadt nordöstlich des Uralgebirges geboren. Zwei Jahre lebt er dort, bis er, seine Schwester und seine gehörlose Mutter im Rahmen der Aussiedlermigration nach Deutschland ziehen. Da sich seine Mutter bereits vor der Emigration scheiden lässt, kennt Andreas seinen Vater nur von zwei Bildern. Persönlich getroffen hat er ihn nie. In Deutschland wohnt die Familie zunächst in Kassel. Bevor Andreas die Grundschule besuchen darf, muss er eine Vorklasse absolvieren, denn aufgrund der Gehörlosigkeit seiner Mutter hat Andreas Probleme beim Spracherwerb und braucht gezielte Förderung. Als er in der vierten Grundschulklasse ist, findet die Mutter eine Anstellung im Servicebereich eines Nürnberger Hotels. Die Familie zieht um und Andreas besucht ab der fünften Jahrgangsstufe die Hauptschule Hummelsteiner Weg in der Nürnberger Südstadt. Hier verbessern sich Andreas Schulleistungen zunehmend und so wechselt er mit der 7. Klasse auf den M-Zweig der Hauptschule. Der M-Zweig führt im Anschluss an einen zumindest mit der Note ‚gut‘ bestandenen Qualifizierenden Hauptschulabschluss in der 9. Jahrgangsstufe zur Mittleren Reife nach der 10. Klasse. In dieser Leistungsklasse lernt Andreas Marco kennen. Die beiden Jungs entdecken viele Gemeinsamkeiten. Die wichtigsten: eine Kindheit ohne Vater und das Zusammenleben mit ihren allein erziehenden Müttern, die ganztags arbeiten, um die Familien zu finanzieren. Zunehmend entdecken sie aber auch ihr Interesse an Schule und Bildung sowie an Berufen, die ihnen einen sozialen Aufstieg ermöglichen. Außerdem verbinden die beiden Jungs gemeinsame Hobbys und Freizeitaktivitäten. Andreas glaubt, dass ein Großteil seiner eigenen schulischen Erfolgsgeschichte – erst Qualifizierender Hauptschulabschluss, dann das Erreichen der Mittleren Reife – auf das Konto seines Freundes geht: „[...] dem Marco habe ich viel zu verdanken, wegen der Schule und so. Er hat mich schon ganz schön mitgezogen.“ Inzwischen hat Andreas auf der sozialwissenschaftlichen Fachoberschule sein Fachabitur gemacht und steht vor dem Zivildienst. Da seine beruflichen Ambitionen jedoch mehr in Richtung Naturwissenschaften gehen, möchte sich Andreas nach der Schule entweder gleich in diesem Bereich ausbilden lassen oder das Allgemeine Abitur nachholen, um später auch ein naturwissenschaftliches Studium an einer Universität aufnehmen zu können.

Marco

Marco (18) lebt zusammen mit seiner alleinerziehenden Mutter in Neuselsbrunn bei Langwasser, einer Großwohnsiedlung im Süden von Nürnberg. Seinen in den Libanon zurückgekehrten Vater hat Marco nur wenige Male in seinem Leben getroffen. In Neuselsbrunn besucht Marco den Kindergarten und die Grundschule, aber von einer idyllischen Grundschulzeit kann nicht die Rede sein. Sowohl mit den eingeforderten Leistungen der Lehrer als auch mit den Klassenkameraden hat Marco große Probleme. Angesprochen auf diese Zeit, stellt er sich selbst kein gutes Zeugnis aus: „... in der Grundschule war ich nicht so besonders gut. Ich war auch immer der, der aufgefallen ist. Das steht auch in meinen Zeugnissen.“ Mit nur mäßigen Leistungen erreicht er die 5. Hauptschulklasse. Motiviert und unterstützt von einer Lehrerin schafft er in der 7. Klasse dann doch den Sprung in die M-Klasse, gewissermaßen dem leistungsorientierten ‚Sonderzug‘ innerhalb der Hauptschule. Da es an seiner Schule in Neuselsbrunn dieses Angebot für eine weitergehende Schullaufbahn nicht gibt, wechselt Marco an die Hauptschule Hummelsteiner Weg. „Ab dann hat sich alles total geändert, ab da habe ich dann auch was für die Schule gemacht und mich total geändert“, beschreibt er seinen Wandel. Auch wenn Marco dies im Gespräch nicht offen sagt, so wird doch deutlich, dass er von Anfang an ganz auf sich gestellt für seine Schulkarriere sorgen musste.

Marco: Ich habe anfangs so mal mit meiner Mutter darüber geredet und gesprochen, dass sie mich nicht gefordert hat, also dass sie so... [zögert], dass ich das gebraucht hätte. Aber jetzt im Nachhinein denke ich, dass wenn ich ab der 5. Klasse ins Gymnasium gegangen wäre, dass das nicht gut für mich gewesen wäre. Dass das jetzt, in dem Alter, genau richtig ist für mich. Weil ich weiß, dass ich die Kraft habe und so, ich weiß nicht, ob ich das früher geschafft hätte, ohne die Hauptschule und die Lehrer, die sich einfach auch um einen kümmern. Das ist auf dem Gymnasium anders, da gibt's schon auch einige, aber den meisten ist das völlig egal.

Marcos Schulleistungen steigern sich im weiteren Verlauf sukzessive. Schon mit Vollendung der M-10-Klasse wird ihm klar, dass noch mehr in ihm steckt. Nach der Mittleren Reife traut sein Lehrer nur ihm aus seiner Klasse den äußerst anspruchsvollen Schritt in die einzige Nürnberger Übergangsklasse (10. Klasse) zu, die zur regulären gymnasialen Oberstufe (ab Klasse 11) führt. Tatsächlich absolviert Marco die Übergangsklasse erfolgreich, d.h. mit einer Empfehlung fürs Gymnasium. Derzeit besucht er die 11. Klasse eines sozialwissenschaftlich-linguistischen Gymnasiums in Nürnberg und gehört dort ungeachtet seiner bescheidenen Selbsteinschätzung zu den Leistungsstärksten seiner Klasse.

Rekapituliert man die Schulgeschichten von Marco und Andreas, dann wird eines überdeutlich. Die Tatsache, dass sie beide in ihrem persönlichen Umfeld kein langjährig angesammeltes Wissen über mögliche Bildungswege vorfanden, war zwar nicht ausschließlich, aber doch zu einem großen Teil für ihre schwierigen Bildungswege verantwortlich. Wie wichtig es für den Schulerfolg ist, dass Kindern „von frühester Kindheit an kontinuierlich wichtige Informationen zur Verfügung stehen und zugleich mannigfaltige Möglichkeiten schulischer Unterstützungsleistungen angeboten werden können“ (Kalter/Granato 2004: 141), weiß man mittlerweile aus Vergleichsuntersuchungen so genannter bildungsnaher und -ferner Familien. Fehlt dieses Wissen, kommt es schnell zu kumulativen Effekten, weil sich im Laufe von Bildungskarrieren selbst kleine Ungleichheiten schnell verstärken. Dann als Schüler noch zu einem Bildungserfolg zu kommen, gestaltet sich zunehmend schwieriger. Nur durch Eigeninitiative und individuelle



Förderung konnten Marco und Andreas die bei ihnen beiden fehlende familiäre Unterstützung kompensieren. Ihre jeweiligen Bildungskarrieren zeigen deshalb auch, dass die einseitige Forderung nach mehr Eigeninitiative zu kurz greift. Erst durch das richtige Mischungsverhältnis aus Eigeninitiative und Förderung lassen sich bessere Entwicklungs- und Entfaltungschancen für Kinder und Jugendliche erreichen.

Shalau

Der 20-jährige Shalau ist von Beginn an bei den Südstadtkids dabei. Im folgenden ausführlichen Interview gewährt er Einblicke in seine Migrations- und Lebensgeschichte. Ähnlich wie Marco und Andreas hat auch er einen Erfahrungshintergrund, der konträr zum Bild einer behüteten deutschen Normalbiographie steht.

Itta: „Du hast gesagt, du bist stolz darauf, dass sich jemand für deine Geschichte interessiert. Fangen wir mal von vorne an, mit deiner Kindheit. Woher kommst Du eigentlich?“

[zögert]

Shalau: „Lange Geschichte? Das ist [rollt die Augen], da brauchst du drei mp3-Player dafür!“

Itta: [lachen]... „das können wir dann im Wasserpfeifencafe dann fortsetzen. Na, versuch mal.“

Shalau: „Mit was soll ich anfangen? Nur von mir oder auch Eltern?“

Itta: „Ja, die gehören dazu, sonst gäbe es dich nicht.“

Shalau: „Ja, eben [zögert]. Sooo, jaaa, also geboren am 20. September 1985, Irak in Erbil.“

Itta: „In Er-?“

Shalau: „In Erbil.“

Itta: „Okay, das ist Nordirak?“

Shalau: „Das ist Nordirak, das ist vom kurdischen Gebiet die Hauptstadt.“

Itta: „Hm.“

Shalau: „Das ist autonom seit, keine Ahnung, 1998. Ja, und meine Mutter ist heute 61. Mutter von sechs Kindern.“

Itta: „Und du bist der?“

Shalau: „Wo, der Jüngste. Bald 20, ich habe noch drei Brüder und zwei Schwestern. Das kam halt so, weil wir '95 vor dem Bürgerkrieg flüchten mussten. Und wir sind dann-“

Itta: „Bürgerkrieg hieß?“

Shalau: „Ja, Bürgerkrieg, Kurden gegen Kurden, einfach im Irak, das wird auch von uns der Bruderkrieg genannt, weil ein Bruder den anderen umgebracht hat, weil sie verschiedenen Parteien oder weil sie andere Ansichten hatten, andere politische Ansichten hatten. Also das war schlimm. [Pause]. Ansonsten-“

Itta: „Was hast du davon mitgekriegt? Du warst selbst schon 10 Jahre alt.“

Shalau: „Ich war 10, wir sind eigentlich, am Anfang, wo's angefangen hat, auszubrechen, sind wir raus.“

Itta: „Hm.“

Shalau: „Weil wir haben uns auch politisch engagiert, [zögert länger] das ist jetzt ein bisschen durcheinander. Ich müsste eigentlich noch mal von ganz vorne anfangen. [holt tief Luft] Mein Vater ist hingerichtet worden von Saddams Leuten, sechs Monate nach meiner Geburt, weil der, ja, Offizier gewesen ist und der wurde gefasst und wurde nach drei Monaten Gefängnis hingerichtet. Und wir mussten sogar für die Patronen, die sie dabei verschossen haben, auch noch zahlen. Das waren glaube ich 11 Dinare, damals. Also, viel Geld damals 11 Dinar, so durchschnittliche Einkommen von einem war damals 20, 25 Dinar im Monat. Und [zögert], ich weiß es nicht für mich, ich kann nicht sagen hart, weil ich war gerade ein halbes Jahr alt, ich kann das nicht beurteilen, aber für meine Mutter und meine Geschwister, auf jeden Fall. Dann hat sie sechs Kinder, es ist Krieg, das war ja 1986, Iran-Irakkrieg von 1980 bis 1988, zieh' mal 6 Kinder ohne Vater im Krieg groß.“

Itta: „Wie hat sie das gemacht?“

Shalau: „Ich hab' den größten Respekt vor meiner Mutter. Weil was die Frau zustande gebracht hat, ist unglaublich.“

Itta: „Hat dann die Familie Unterstützung gehabt?“

Shalau: „Sie hat [zögert], Unterstützung schon, jein, aber permanent, das kann man nicht so sagen. Meine Mutter hat schon gute Freunde und Bekannte gehabt, äh, die sie unterstützt haben, aber sie hat alleine alles gemacht. Also, wir hatten ein eigenes Haus, sie hat von früh bis abends gearbeitet [Abteilungsleiterin in einer Stofffabrik], oder mein Bruder, der jetzt in der Ukraine ist, der hat mit 11, ähm, der hat Eis verkauft in den umliegenden Dörfern, um Geld zu machen. Andererseits mussten die auch mit 12, 13 mussten die auch zum Kämpfen gehen, als Guerilla. Und das war wirklich schwierig.“

Itta: „Und wie hat es dann deine Mutter geschafft, raus aus dem Irak zu kommen?“

Shalau: „Schleuser.“

Itta: „Okay, was ich wissen will-“

Shalau: „1995.“

Itta: „Aber dafür muss man auch erst einmal Geld dafür haben, oder, das kostet ja jede Menge.“

Shalau: „Ja, aber da waren meine Geschwister schon alle älter und wir haben ungefähr 8 Monate in Iran, da haben wir eigentlich gut verdient. Um nicht zu sagen da haben saugut verdient, wir haben da einen Laden gehabt, mein Bruder hat, mein Bruder hat so ein Talent, gib ihm 10 Euro und ein Jahr später gibt er dir 10.000 zurück. [Lachen. Er hat so ein Talent, der ist unglaublich. Und so haben wir es dann eigentlich geschafft, Geld zusammenzukratzen und dann raus.“

Itta: „Aus dem Iran?“

Shalau: „Aus dem Iran, von Iran sind wir nach Pakistan.“

Itta: „Das ist aber die falsche Richtung!“

Shalau: „Wieso? Irak-Iran-Pakistan, aus dem Iran konnte man damals nicht und von dort mit dem Flugzeug nach Malta, also nicht diese Insel, sondern Almata, das ist irgendwo in diesem russischen Gebiet dort.“

Itta: „Alma Ata heißt das glaube ich, oder?“

Shalau: „Ja, wir waren nur kurz dort, sechs Stunden glaube ich Aufenthalt im Hotel.“

Itta: „Wieder zu sechst oder?“

Shalau: „Nein, nein, nein, jetzt waren wir schon weniger. Der Rest ist noch in Pakistan geblieben. Jetzt waren nur noch ich, meine Mutter, mein Bruder und meine verheiratete Schwester.“

ETAPPEN EINER MIGRATION

Itta: „Aha.“

Shalau: „Damals hatte sie meine Nichte [überlegt], ja, hatte sie schon.“

Itta: „Okay, aber die ist dann mit ihrem Mann zusammen?“

Shalau: „Ja, mit ihrem Mann. Die jetzt auch hier sind. Von dort sind wir nach mit dem Zug, ich glaube 72 Stunden waren wir, sind wir nach Moskau gefahren, illegal mit gefälschten Papieren in so einer kleinen Koje mit 6 Personen, so 6 Betten, so waren wir, nichts sagen, dann kommt nichts raus. Essen gibt's quasi weiß-Gott-wann. Nicht zu laut sein und wenn irgendwas ist, jedenfalls, Moskau haben wir erreicht nach 72 Stunden. Dort gab's dann also, Leute von den Schleusern da waren wir dann 11 Tage bei so, das war eine abchasische Familie.“

Itta: „Wie habt ihr euch da verständigt?“

Shalau: „Persisch, optimal! Ja, das ist fast das Gleiche, schon ein bisschen anders, aber gar kein Problem, das versteht man gut. Wir können alle persisch. Nach 11 Tagen-“

Itta: „Da warst du noch mal wie alt?“

Shalau: „10.“

Itta: „Aha.“

Shalau: „1995.“

Itta: „Und Iran, Pakistan, das hast du alles schon gesehen, aber nur kurz?“

Shalau: „Ja, das, die ganze Reise hat 3 Monate gedauert. Ungefähr, 3 Monate bis hierhin. Ja, wo war ich stehen geblieben? Moskau, Moskau, nach 11 Tagen Aufenthalt alles wieder genommen, sind wieder in den Zug, diesmal Richtung Europa, Ukraine. Im Zug wurden wir, ich sag' mal enttarnt, da gibt's ja für jeden Zug, für jeden Waggon für diese Schlafwägen gibt es so einen, so, wie so einen Schaffner.“

Itta: „Ja.“

Shalau: „Der nur für einen einzigen Waggon zuständig ist.“

Itta: „Nur für einen einzigen?“

Shalau: „Nur für einen Waggon zuständig ist, weil das sind alles Schlafwägen gewesen. Und wir glauben, dass der uns verpiffen hat bei der Polizei. Die haben uns dann rausgeholt, mitten in der Nacht, irgendwo, frag' mich nicht, wie's hieß. Weit und breit nichts, nur so eine Hütte war das, glaube ich, und jetzt hieß es, wer seid wir, was macht ihr hier, wo wollt ihr hin?“

Itta: „Ja.“

Shalau: „Und die drohten uns damit, euch schicken wir in den Irak zurück! Irak zurück heißt sichrer Tod, weil wenn du an der Grenze ankommst, die Leute von Saddam, sofort, keine Chance. Was machen wir, irgendwie mit denen aushandeln, dass die uns nicht ganz zurückschicken, sondern nur nach Moskau. Sagen wir okay. Wieder zurück nach Moskau, wieder zwei Tage dort, beim zweiten Mal hat's dann geklappt. Dann sind wir in der Ukraine gelandet.“

Itta: „Mhm.“

Shalau: „In der Ukraine waren wir in Kiew, mal überlegen, ja, von dort sind wir gefahren nach Ushgarat, das ist so 900 Kilometer und von dort sind wir dann gefahren mit dem Auto in eine kleine Stadt an der Grenze und von dort haben wir uns einer Gruppe Vietnamesen glaube ich, so kleine waren das mit [zeigt auf die vermeintlichen Schlitzaugen], mit zwei Autos dann geholt und Auto und durch bis nach, bis nach, na, Gießen. Dort hatten wir Bekannte.“

Itta: „Aja, und das ist auch die Brücke, der Grund, weshalb ihr hierher wolltet?“

Shalau: „Ja. Und das war eigentlich so vom Überlegen, damals Deutschland war besser, ja, vom Asyl her war besser, eigentlich und so bin ich in Deutschland gelandet. Und dann haben wir uns in Ansbach ist das glaube ich die Anlaufstelle für Flüchtlinge.“

Itta: „Zirndorf?“

Shalau: „Zirndorf, Zirndorf war des, wo man interviewt wird und alles Mögliche.“

Itta: „Ist ja auch abgesperrt mit einer Mauer-“

Shalau: „Ja, ja, so richtig halt. Also ich war seit 10 Jahren nicht mehr dort, aber damals war das so. Und dann sind wir gelandet in Bayreuth in einem Heim. Genau 50 Tage.“

Itta: „Und da war dann, da wart ihr wie viele Leute noch mal?“

Shalau: „Wo?“

Itta: „Als ihr in Deutschland ankamt?“

Shalau: „Also ich, meine Mutter, meine Schwester, ihr Mann und ihre kleine Tochter.“

[Lachen]

Shalau: „Wir waren in Bayreuth im Heim 50 Tage, währenddessen habe ich deutsche Schule besucht. Die war ein bisschen außerhalb, nach 50 Tagen wurden wir, das hieß Transfer, wurden wir zwischen, so ein Zwischenheim, bis man sich selbst irgendwo eine Wohnung besorgt hatte, das war in Hagenbach, das ist bei Forchheim, Ebermannstadt, die Gegend, so ein kleines Dorf, ich glaube so 700-, 800-Seelendorf.“

Itta: „Warst du in der Zwischenzeit mal wieder dort?“

Shalau: „Dort? Ja, ist eine schöne Gegend, dort, so Fränkische Schweiz beginnt dort. Da war ich dann, das war ein Zwischenheim, das war eigentlich ein Haus, das war eigentlich dort eine lustige Zeit. Da war dann eine andere, so eine kurdische, türkisch-deutsche Familie, die hatten zwei Kinder, mit denen habe ich mich angefreundet, bisschen so Deutsch gelernt und so, und in die Schule gingen die früh.“

Itta: „Habt ihr euch dann halbsicher gefühlt als ihr hier wart, dass ihr hier bleiben könnt?“

Shalau: „Äh, als wir transferiert wurden, haben wir dann den Bescheid bekommen, des war im Februar, ich glaube der 26. Februar war das, 1996, haben wir den Bescheid bekommen, dass es anerkannt wurde, dass der Asylantrag anerkannt ist und dann haben wir diese blauen Pässe bekommen, und erst ab dann kann man sich selbstständig Arbeitserlaubnis holen und Wohnung suchen.“

Itta: „Weil vorher ist man eher so dazwischen?“

Shalau: „Vorher darf man nichts machen. Da haben wir dann pro Woche, erst haben wir so Rationen bekommen, alle drei Tage so eine Kiste mit irgendwas drin, schießegal, ob des halt, sag' ich mal, Kartoffelbrei oder so was-“

Itta: [lachen] „Was macht man denn damit?“

Shalau: [lachen] „Ja, eher fremd eigentlich, weil ist ja nicht gerade landestypisch für uns, aber dann konnte man das tauschen, statt Rationen pro Person 80 Mark, und für Kinder waren's glaube ich 40, ja. Das war besser, denn dann konnte man eigenständig einkaufen gehen-“

Itta: „Was man ja auch will.“

Shalau: „Klar, will man das, weil Kartoffelbrei?! Die 6 Monate dort waren eigentlich ganz lustig dort. Das war ein bisschen schauen, orientieren.“

Itta: „Und wie seid ihr dann nach Nürnberg gekommen?“

ANKUNFT IN DEUTSCHLAND

Shalau: „Nach Nürnberg? Hier haben wir verdammt viele Bekannte gehabt, auch immer noch. Und das ist eigentlich der Grund. Kommt hierher, ich zeige euch die Stadt, ich zeige euch die Sachen, ich kann euch helfen. Viele, also, zwei, drei, bei denen wir waren, die sind schon seit 17, 18 Jahren in Deutschland, der ist schon deutscher Staatsbürger und eigene Arbeit, der hat ein Haus und alles Mögliche. Deutsche Frau und zwei Kinder. Bei dem waren wir zwei Tage, dann haben wir uns eine Wohnung gesucht, das war damals bei, Südfriedhof, nein, Westfriedhof, beim Westbad, da haben wir, ich, meine Mutter, mein Bruder und ein anderer so eine Ein-Zimmer-Wohnung war das, so provisorisch, bis wir was Besseres finden, dann kam die erste Wohnung, das war in der Galgenhofstraße, gleich neben der Hummelsteiner-Weg-Schule.“

Itta: „Ja“.

Shalau: [lacht] „So hat das Ganze seinen Lauf genommen, aber das war jetzt eine kurze, kurze, kurze Kurzversion“.

PUSH- UND PULLFAKTOREN

Was lässt sich aus Shalaus Geschichte ableiten? In einem herkömmlichen Lehrbuch über Migration würde seine persönliche Migrationserzählung vermutlich als Beispiel für die Analyse der Wanderungsprozesse auslösenden Push- und Pullfaktoren dienen. Die aus treibenden und anziehenden Faktoren bestehende Argumentation, die leicht nachzuvollziehen und politisch oft gebraucht wird, verkennt allerdings wichtige Momente: Erstens degeneriert dieses Modell Individuen zu verschiebbaren Objekten und missachtet die Rechte und Sehnsüchte dieser Menschen. Zweitens beruhen Migrationsentscheidungen von Wanderungswilligen nicht auf abstrakt-nüchternen Abwägungen von ausschließlich zweckrational agierenden Menschen. Und drittens kann aufgrund der weltweiten Vernetzung von Migrationsprozessen nicht länger von einem unidirektionalen Wechsel aus einem geschlossenen System in ein anderes die Rede sein.

Dass die politische Lage im Irak, die wirtschaftliche Situation der Familie, ebenso wie das damalige Asylrecht in Deutschland ausschlaggebende Gründe für die Entscheidung waren, um sich an einem anderen Ort um eine sichere Existenz zu bemühen, soll hier gar nicht verleugnet werden. Nur trugen zu diesem Entschluss nicht nur die bestehenden Kontakte zu bereits in Deutschland lebenden Exil-Kurden bei, sondern eben auch der eigene Wille, den Irak zu verlassen, den gefährlichen Weg zu riskieren und sich auf Neues einzulassen.

Wer Shalaus Aussagen liest, wird feststellen, dass er und seine Familie weit mehr als nur einen einzigen Entschluss pro Auswanderung getroffen haben. Auf ihrem langen Weg nach Deutschland standen sie vor immer neuen Weggabelungen, die weitere Entscheidungen nötig machten. Dabei hatten sie ihr Ziel, endlich wieder an einem gesellschaftlichen Leben in Sicherheit teilzuhaben, klar vor Augen. Die Möglichkeit zur persönlichen Entfaltung, die ihnen im Irak aufgrund der politischen Situation verwehrt blieb, suchten sie daher auch so schnell wie möglich an einem anderen Ort wieder herzustellen. Endlich dort angekommen, erhalten sie zwar eine temporäre Duldung als Flüchtlinge, doch ihrem Ziel, sich wieder als Bürger einer demokratischen Gesellschaft fühlen zu können, stehen manchmal fragwürdige Maßstäbe der Anpassung entgegen. Die Maßstäbe und Erwartungshaltungen sind deshalb fragwürdig, weil von der Reaktion auf das mit Kartoffelbrei und Sauerkraut bestückte Nahrungsmittelpaket zu leicht auf die grundsätzliche Anpassungsbereitschaft geschlossen wird, ohne nach dem Nutzen einer solchen Anpassung in diesem Fall zu fragen. In dieser verqueren Logik fällt nicht mehr auf,

dass die Migration nach Deutschland eben keine mechanische Verschiebung und Anziehung von Shalau und seiner Familie ist, sondern zuvörderst ein Ausdruck eines grundsätzlichen Anpassungswillens ist.

So gewendet erscheint Shalaus Biographie in einem neuen Licht. Er hat, wenn man Lernen sowohl als Wissenszuwachs als auch als Veränderung von Erwartungsstrukturen versteht, vielleicht mehr gelernt als andere und hat dabei seine Erwartungen immer wieder den veränderten Realitäten anpassen müssen, auch denen in Deutschland. Dazu ist aber Zeit vonnöten: Ein Ereignis tritt ein, man muss abwägen, Rücksprache halten, Alternativen eruieren, um dann auf das Ereignis und seine Erfordernisse reagieren zu können. Diesen zeitraubenden Prozess zu berücksichtigen ist für das selektive Schulsystem ein Problem. Es hat seine eigenen Zeitmaßgaben und vertritt andere Maßstäbe als die hier für Shalau erforderlichen. Selbst Shalaus grundsätzliche Flexibilität ebenso wie seine erstaunliche Lernbereitschaft reichten nicht aus, um sich hier sofort anzupassen und im deutschen Schulsystem im ersten Anlauf Erfolg zu haben.

Festzuhalten bleibt auch die merkwürdige Spannung innerhalb seiner Bildungsbiographie. Auf der einen Seite existiert da bei einem Schüler ein lebensgeschichtlich begründeter, enormer Erfahrungsschatz, der weit über nationalstaatliche Grenzen hinausgeht und auf der anderen Seite steht die vergleichsweise enge Welt der deutschen Schule mit ihren Bildungsforderungen, ganz zu schweigen von den zusätzlichen Einschränkungen, die sich mit dem Komplex Aufenthaltserlaubnis verbinden.

Nun ist es nicht Shalaus Art mit seiner Geschichte hausieren zu gehen oder einen Sonderstatus für sich einzuklagen. Aber wenn Menschen wie er zukünftig besser vom deutschen Bildungssystem profitieren sollen, und das wird ja allseits eingefordert, dann muss über zwei Dinge neu nachgedacht werden: Erstens, wie können Biographien wie die Shalaus abseits der glatten Normalschablone auch im Rahmen von Bildungskontexten eine angemessene Anerkennung und Wertschätzung erfahren? Und zweitens, wo und wie sind Strukturen im Bildungssystem zu ändern, um diese Ressourcen mit all ihrem darin versammelten Erfahrungsschatz und ihrem jeweiligen persönlichen Kapital nicht nur wohlmeinend zur Kenntnis zu nehmen, sondern diese tatsächlich auch gesellschaftlich in Wert zu setzen?

3.2 Problemwahrnehmungen und Problemlösungen im Übergang Schule - Beruf

Ramazán (damals 13): „Ich lebe in der Südstadt und will ein Steuerberater werden. Ich habe Angst, weil ich denke, dass ich keinen Ausbildungsplatz finde. Ich gehe in Projekte, wie z. B. die Südstadtkids, damit ich vielleicht in der Arbeitswelt eine Chance habe.“

Hinter Ramazans Statement zu seiner beruflichen Zukunft, zu seinen Hoffnungen und Ängsten, verbergen sich große aktuelle wirtschaftliche und soziale Probleme. Schon für Hochqualifizierte sind moderne Entwicklungen wie Flexibilisierung, Individualisierung, Prekarisierung, Fahrstuhleffekt, Wissensgesellschaft und anderes mehr eine große arbeitsmarkttechnische Herausforderung. Jugendliche ohne einen vergleichbaren Bildungshintergrund werden dagegen geradezu von ihnen überrollt, wie eine von vielen ähnlichen Pressemitteilungen verdeutlicht:

UMDENKEN



„Nur 30 Prozent der bayerischen Hauptschüler der neunten Klassen haben derzeit bereits einen Ausbildungsvertrag in der Tasche. Wie der Bayerische Lehrer- und Lehrerinnenverband (BLLV) in einer [...] Umfrage weiter mitteilte, stehen voraussichtlich 43 Prozent der Jugendlichen nach dem Schulende auf der Straße.“ (ddp 2006)

BILDUNGSWÜNSCHE - BILDUNGSREALITÄTEN

Während also die Lage auf dem Arbeitsmarkt für Hauptschüler desolat ist, klafft bei den Betroffenen eine Lücke zwischen beruflichem Anspruch und rauer Wirklichkeit. Beziehungsweise zwischen Problemwahrnehmung – einen Ausbildungsplatz zu finden, ist schwierig – und Problemlösung – wie kann ich trotzdem einen ergattern. Nürnberg macht da keine Ausnahme. So wünschen sich zwar 77 Prozent der Eltern mit Migrationshintergrund mindestens die Mittlere Reife als Schulabschluss für ihre Kinder, weil sie sich hiervon gute Chancen auf dem Ausbildungsmarkt versprechen (Burkard 2002). Der reale Anteil an den erworbenen Schulabschlüssen hinkt diesen Wunschvorstellungen jedoch weit hinterher. Tatsächlich wechseln nur circa 10 Prozent der ausländischen Kinder im Anschluss an die vierjährige Grundschule an weiterführende Schulen, 90 Prozent dagegen setzen ihre schulische Ausbildung ausschließlich an einer Hauptschule fort. 25 Prozent aller Schüler mit Migrationshintergrund verlassen die Schule sogar ganz ohne Abschluss. Der Vergleichsanteil liegt bei deutschen Schülern in Nürnberg bei lediglich 8 Prozent (Kommission für Integration und interkulturelle Angelegenheiten 2004).

ARBEITSMARKTSITUATION

Angesichts dieser Zahlen von einer generellen Überforderung der ausländischen Schüler oder Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu sprechen, wäre jedoch ebenso einseitig wie falsch. Denn obwohl in der Tat auch die jungen Südstädter mit den Maßstäben und Ausbildungsanforderungen auf dem ersten Arbeitsmarkt überfordert sind, werden sie gleichzeitig unterfordert von einer Arbeitsgesellschaft, die ihren produktiven Beitrag anscheinend nicht mehr braucht. Dabei hätten die Jugendlichen durchaus spezifische Qualifikationen und Kompetenzen (z.B. Mehrsprachigkeit, soziokulturelle Kompetenzen) anzubieten. Auf dem hart umkämpften Ausbildungs- und Arbeitsmarkt dringen sie damit aber immer seltener durch. So waren im Jahr 2004 etwa 500.000 Jugendliche unter 25 Jahren bei der Bundesagentur für Arbeit als arbeitslos registriert. Das ergibt eine Arbeitslosenquote von 9,9 Prozent. Dazu kommen zusätzlich weitere 600.000 Jugendliche, die Warteschleifen in Fortbildungsmaßnahmen drehen und eher selten auf dem ersten Arbeitsmarkt landen (Bundesagentur für Arbeit 2005: 58; Bröll 2004: 16). Dieser wahrlich schon mehr als negative Zustand spitzt sich angesichts des abnehmenden Angebots an Ausbildungsstellen in der Wirtschaft noch weiter zu (Bundesagentur für Arbeit 2005; ddp 2006; Heilig-Achneck/Escher 2003).

Für viele Jugendliche, egal ob mit oder ohne Migrationshintergrund, werden diese Zahlen zu bedrückender Realität. Denn meist gilt: Ohne Schulabschluss keine Ausbildung und ohne Ausbildung ist für die Betroffenen der Weg ins soziale Abseits praktisch vorgezeichnet. Verschärft wird diese Entwicklung zusätzlich durch die im Wirtschaftsleben fast durchgängige Praxis, für Einstellungen ausschließlich formale Zertifikate und lückenlose Lebensläufe zur zentralen Entscheidungsgrundlage zu machen. Wer hier nichts Entsprechendes vorzuweisen hat, wird meist von vornherein nicht berücksichtigt oder gerät bei Vorstellungsgesprächen unter Rechtfertigungsdruck. Dabei ist die Papierform oft gar nicht so aussagekräftig. Doch angesichts einer Flut von Bewer-

bern in Folge der angespannten Lage auf dem Arbeitsmarkt und sicher auch einer generellen Überbewertung von Qualifikationsnachweisen treffen Arbeitgeber vorrangig auf dieser Argumentationsgrundlage ihre Entscheidungen (vgl. Solga 2002, 2003).

Wie stark von dieser Entwicklung ausgelöste Zukunftsängste in die Schule hineinwirken und schon lange vor dem Schulabschluss zur Drohkulisse werden, verdeutlicht Ramazans Eingangszitat. Wie bei vielen Jugendlichen klafft auch bei ihm eine Lücke zwischen Berufswunsch und Berufsaussichten. Eine positive Einstellung allein reicht eben leider nicht aus, um dem eigenen Traumberuf näher zu kommen. Wenn aber der Wille vorhanden ist, dann ist es umso tragischer, dass Jugendliche, statt rechtzeitig eine realistische Unterstützung zu erhalten, mit ihren Träumen allein gelassen und ohne wirkliche Alternative gesellschaftlich an den Rand gedrängt werden.

Vor dem Hintergrund der schlechten Ausbildungssituation von Hauptschülern erscheinen Ramazans hohe Erwartungen an das Projekt Südstadtkids unrealistisch. Dabei konnte noch wollte das Projekt jemals die Erwartungshaltung wecken, dass die Teilnahme mit einer Wundertüte belohnt werde, aus der Ausbildungsstellen purzeln. Statt unerfüllbare Hoffnungen zu nähren und damit vorhersehbare Enttäuschungen zu riskieren, müssen deshalb realistische Einschätzungen gefördert werden. Was sich Jugendliche wie Ramazan tatsächlich von den Südstadtkids versprechen können, ist im Umfang bescheidener, dafür aber auch tatsächlich einzulösen. Das Projekt bietet jungen Südstädtern in erster Linie die Chance, sich weiterzuqualifizieren, aber auch Kontakte zu Unternehmen und Einrichtungen zu knüpfen. Außerdem können sie dort neue Motivation und Kraft tanken sowie Möglichkeiten für ihre berufliche Zukunft ausloten. So finden die Jugendlichen etwas Einmaliges: Ein außerhalb der Schule und deren speziellem Anforderungsprofil angesiedeltes Angebot, in dem sie individuell ernst genommen und ihre spezifischen Fähigkeiten weiterentwickelt werden. An die Stelle abstrakter Zukunftsängste, jugendlicher Ohnmachtsgefühle und lähmender Apathie treten konkrete Möglichkeiten, sich aktiv im Stadtviertel zu betätigen und dabei auch noch – innerhalb eines realistischen Rahmens – die eigenen Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern.

Neben diesen selbstgesteckten Zielen der Südstadtkids für ihre eigene Zukunft wollen sie ebenso nach außen wirken. Schon allein, um nicht länger tatenlos zusehen zu müssen, wie sich kulturell begründete Differenzen und Konfliktlinien in ihrem Lebensumfeld weiter vertiefen. Wenn es ihnen so gelingen sollte, sich selbst und andere Jugendliche in ähnlicher Situation vom Stigma des chancenlosen Außenseiters zu befreien und durch ein positives Echo in den Medien ein ganz neues Bewusstsein für ihre soziale Situation zu schaffen, wäre schon sehr viel gewonnen. Insofern sind ihre Projektaktivitäten auch allerbeste Öffentlichkeitsarbeit – Werbung für sich, aber auch für ihre ganze Generation. Für nicht wenige Südstadtkids hat sich jedenfalls ihr Engagement schon jetzt ausgezahlt.

REALISTISCHE PROJEKTZIELE

Exkurs: Jugend in Frankreich und Deutschland – Eine Diskussion

Als im Herbst 2005 Jugendliche in Frankreich mit Protesten und Krawallen auf ihr Elend aufmerksam machten, rückte das Thema auf die Agenda von verschiedenen Arbeitstreffen der Südstadtkids. Migrationskontexte, soziale Probleme, berufliche Perspektivlosigkeit, Bildungssegregation und ähnliche Schlagworte führten Parallelen zwischen den Erfahrungshorizonten der rebellierenden Jugendlichen in Frankreich und vieler Südstadtkids vor Augen. Die Ereignisse gaben Anlass, über die Proteste nachzudenken und potenzielle Gemeinsamkeiten sowie spezifische Unterschiede in beiden Ländern zu diskutieren. Wie nehmen die Südstädter ihre Lage wahr? Welche Positionen vertreten sie? Spiegelt sich in den Unruhen die eigene Situation wider? Welchen Stellenwert nehmen kulturelle und soziale Differenzen in ihren Standpunkten ein? Weitere Fragen waren: Worin sehen sie die Probleme in ihrem eigenen Stadtviertel? Und: Führen die Südstadtkids Argumente zur Problemlösung an? Mitte November gab es dazu eine lange Diskussion, die wir aufgezeichnet haben.

Hier einige ausgewählte Ausschnitte, die wir erneut zur Diskussion stellen wollen.

Heiko [Pädagoge der dritten Generation der Südstadtkids]: [...] „Ich bräuchte jetzt jemanden, der kurz für alle noch einmal zusammenfasst, was er oder sie weiß über die Ereignisse in Frankreich in den letzten 10 Tagen.“

[nach kurzem Schweigen]

Joel: „Ich fang' mal an.“

Marc: „Ich habe mal was gehört, aber ich weiß nicht mehr genau.“

Heiko: „Hört ihr mal zu, bitte? Fang erst einmal an und dann können wir schauen, dass wir das noch ergänzen.“

Marc: „Ja, in Frankreich wird randaliert, ja so Häuser, Autos zerstört, weil wegen der Demokratie, weil, ahm... Jugendliche sich nicht...“

Heiko: „Warte mal ganz kurz. Was meinst du mit „wegen der Demokratie“, Marc?“

Marc: „Ja, weil [viele Hintergrundgeräusche], ja, die Ausländer, die wo auch in Frankreich geboren sind, die wollen nämlich, einer von der ahm, einer von der Stadt dann hat dann was gesagt und darum randalieren die jetzt, wegen den Franzosen, weil die eigentlich Ausländer sind, aber schon lange die Familie auch schon dort leben und darum wollen die auch gar nichts gegen die Ausländer gesagt haben.“

Heiko: „Okay. Hast du auch noch eine Ahnung, was sie gesagt haben, über die Ausländer?“

Marc: „Raus! Sie müssen raus aus Frankreich!“

Joel [im Hintergrund]: „Gesindell!“

Heiko: „Okay, wer von euch kann das oder möchte das vom Marc noch ein bisschen unterlegen, Steffi, kannst du noch ein bisschen?“

Steffi: „Ich glaub, da war auch irgendwas mit Polizisten, die haben auch irgendjemanden verprügelt, ahm, auf der Straße, das habe ich im Fernsehen gesehen, die haben, das wurde noch mehr angeheizt dadurch, weil da haben die das im Fernsehen gebracht, ahm, da waren halt ein Pulk von Polizisten aus der, wie nennt man das?“

Joel: „Ein Nordafrikaner.“

Steffi: „Ja, weiß doch ich net, wer des war! Ahm, haben die verprügelt.“

Heiko: „Anna, was meinst du?“



Anna: „Ja, des ging auch um die Arbeit, weil es dort keine Arbeitsplätze gibt, haben die, haben auch manche randaliert und da tut jetzt die Europäische Union für Frankreich ein bisschen Geld geben, damit sie neue Arbeitsplätze schaffen.“

Heiko: „Hmh. So, Ramazan, was fällt dir noch zum Thema Frankreich ein? Wenn du das kurz zusammenfasst, bitte?“

Ramazan: „Ja, also, die hatten schon die Nase voll von der Regierung, weil die Regierung hat nur die großen Städte unterstützt, so Paris und so, die Reichen und so, und die anderen, die es nicht so gut geht, einfach vernachlässigt. Halt so, die haben so gedacht, das ist so Geldmittel, man sollte denen so Sozialhilfe geben und dann noch wenn man in Frankreich ein Ausländer ist, und halt zum Beispiel Franzosen, halt, die haben halt auch eine koloniarische, wie nennt man des, kolonialische Vergangenheit.“

Heiko: „Kolonialvergangenheit.“

Ramazan: „Ja, genau. Und deshalb gibt es so Franzosen, die so farbig sind und wenn du farbig bist, dann bist du halt, egal ob deine O-Opa schon in Frankreich, ein Französe war, trotzdem bist du ein Ausländer und hast keine Chance. Dann bist du einfach begrenzt, begrenzt, äh-“

Heiko: „Ausgegrenzt?“

Ramazan: „Ja, ausgegrenzt.“

Heiko: „Joel?“

Joel: „Ja, ich glaube, das stimmt schon, aber ich glaube es kam nur dazu, weil so ein Sarkozy, der hat gesagt, dass nur, dass es, der hat auch gesagt, Gsindel, äh, Ge-sindel, genau, deswegen waren die halt auch so wütend und haben so was gemacht, genau.“

Heiko: „Wen hat er als Gesindel bezeichnet?“

Joel: „Die Leute, die in den Vordingsda wohnen.“

Verschiedene Mädchen: „In den Vororten wohnen. Gesindel, so wie Dreck.“

...

Ramazan: „Okay, jetzt ist Ramazan dran! Okay, also, in Paris sind voll die Reichen, zum Beispiel die Laufstegs und so, da trifft Reich auf Arm, und in den Vororten sind die arm und so, die kriegen wenig, die haben ja keine Zukunft mehr. Weil wenn du zum Beispiel Schwarzer bist, also farbig-“

Heiko: „So wie dein Nachbar, meinst du?“

Ramazan: „Ja!“

[Lachen]

Ramazan: „Dann kriegst du-“

Joel: „Hey, ich bin nicht schwarz, ich bin braun!“

[Lachen]

Ramazan: „Okay. Hey, ich will hier reden, Mann. Und dann kriegen die keinen Beruf mehr und keine Ausbildung und dann sehen die keinen Ausweg mehr. Und entweder die bringen sich um oder die gehen in so Kriminalität, also viele Jugendliche, die in den Vororten sind, die haben so Idole wie ihren Bruder oder der ist zum Beispiel Drogendealer oder was weiß ich, so, weil die machen eh nichts. Die sitzen nur so rum und in Paris sind alle reich und so.“

[Laute Diskussionen und Stimmengewirr]

Itta: „Der Unterschied ist der: Eigentlich sind viele ja genauso alt wie ihr. Sind-“

Joel: „Die sind auch Franzosen!“



Itta: „Ja, der Unterschied ist aber der, dass wenn hier jemand herkommt, ist Flüchtling oder wenn eure Eltern hierher kamen als Gastarbeiter aus der Türkei, aus Kroatien, wo auch immer, die hatten den kroatischen oder den türkischen Pass. Und die Kinder, also ihr, habt auch oftmals den Pass der Eltern.“

[Stimmen: Ja; nö; einige.]

Itta: „Na gut. Nur in Frankreich, wenn diese Kinder in Frankreich geboren werden, dann werden sie als Franzosen geboren. Das heißt, das sind nicht mehr Ausländer, sondern das sind Franzosen.“

Ramazan: „Aha! Dann bin ich ja doch Deutscher!“

Erkan: „Aber ich will kein Deutscher sein!“

Itta: „Ja, das ist noch einmal die andere Frage, ob er das wirklich will.“

Erkan: „Also, ich seh's nicht ein, Deutscher zu sein.“

Junge: „Deutsch ist geil, Mann!“

...

Anna: „Ja, also es ist aber so, dass wenn zum Beispiel wenn jemand keine Arbeit findet, dann sagen doch alle zu ihm, ja, was willst denn du, du bist ein Asozialer und das ist doch normal, dass da die Leute wütend werden und so was machen.“

Heiko: „Und das ist auch so, was du hier in der Südstadt, dass die Leute die keine Arbeit haben, dass die hier so die am Rand stehen?“

Anna: „Ja. Und dann beleidigen sie sich halt auch immer gegenseitig.“

[Stimmengewirr]

Anna: „Und dann gibt's schon welche, die wütend werden.“

Özlem: „Und dann hauen sie sich!“

Die Passage beginnt mit Ordnungsversuchen und einer Sammlung von eher lückenhaften Informationen. Wer allerdings von diesen Beitragshäppchen gleich auf schlecht informierte Jugendliche schließt, sollte sich daran erinnern, wie sehr Intellektuelle und Wissenschaftler in Deutschland, Frankreich und anderswo von den Gewaltausbrüchen überrascht wurden und wie mühsam und kontrovers André Glucksmann, Saskia Sassen, Tahar Ben Jelloun, Michel Wieviorka und Emmanuel Todd – um nur einige zu nennen – nach Erklärungen und Deutungen suchten (Stäblein 2005; Di Blasi 2005; Ben Jelloun 2005; Meister 2005; Altwegg 2005). Während Intellektuelle in ihren Essays Halt suchen und finden, kommen die Südstadtkids zu ihren Gruppentreffen, um in der wichtigen Übergangsphase zwischen Schule und Berufsleben oder weiterführenden Bildungseinrichtungen ein Gefühl von Heimat zu erleben. Hier können sie sich ausprobieren, ohne voreilig beurteilt zu werden. Sie können fremde Wörter einführen, die ihnen noch nicht geläufig sind – können also von einer „kolinarischen“ statt kolonialen Vergangenheit sprechen und Frankreichs Bewohner zu „Französen“ machen. Der regen Diskussionskultur, die viele Jugendliche in dieser offenen Form wohl nur im Südstadtkids-Forum kennen lernen, tut dies keinen Abbruch.

Die damit verbundenen Verständigungsversuche untereinander sind zugleich aber auch Ausgangspunkte für eigene Aktivitäten. Das Motto lautet: „Als passiv Betroffener bremsst du dich selbst aus – als aktiv Engagierter kannst du was im Stadtteil bewegen!“. Bei Gesprächen mit den Jugendlichen wird zudem deutlich, dass sie diese Möglichkeit, würde sie nicht mehr bestehen, vermissen

würden. Gespräche mit den Eltern, so sie denn überhaupt über solche Themen geführt werden, sind anscheinend nur selten von der gleichen Offenheit gekennzeichnet wie sie bei den Südstadtkids üblich ist. Bei den Gruppendiskussionen können sie Argumente ausprobieren und in neue Rollen schlüpfen. Letztere sind oft temporäre Übungsrollen auf dem Weg ins Erwachsenenalter. Dazu gehört auch Ramazans Versuch das Wort zu ergreifen, zu reden und vor allem der Wunsch von anderen gehört zu werden, ohne dass ein schulischer Regulatorrahmen eine solche Aktion mit Sanktionen durchsetzen müsste: „Okay, jetzt ist Ramazan dran!“ und später „Okay. Hey, ich will hier reden, Mann!“ dokumentieren sein dringendes Bedürfnis nach Kommunikation mit anderen. Für die Gruppe geht es hier auch darum, im eigenen Stadtteil respektiert zu werden. So gewappnet trauen sie sich dann den nächsten Schritt zu und zeigen Interesse an Stadtteilforen oder besuchen Podiumsdiskussionen, wie jene etwa zum Thema ‚Migrantenkinder zwischen Integration und Ausgrenzung‘ im November 2005 in der Villa Leon.

Jenseits von pädagogischen Schlagwörtern wie dem unterschwellig wertenden ‚Lernen – ein Leben lang‘ wird den Jugendlichen so ein kreativer Freiraum geboten. In der ausgewählten internen Diskussion zeigt sich z. B. für die Beteiligten gelegentlich, dass sie über eingefahrene Problemdeutungsmuster hinausgehen müssen, wenn sie argumentative Erfolge erzielen wollen. Das heißt im aktuellen Fall: Das Schema ‚Ausländer gegen Inländer‘ versagt im französischen Fall. Die von den Erwachsenen eingespeiste Information, dass in Frankreich Geborene zu Franzosen werden, regt zum Transfer an und lässt Ramazan folgerichtig schließen, dass er nach dieser Regel in Deutschland auch Deutscher sein müsste. Ein Gedankentransfer, der wiederum Erkan nicht geheuer ist, weil er kein Deutscher sein möchte, ja es gar nicht „einsieht“, warum das so sein soll.

Bei diesen Diskussionen haben alle immer wieder die Chance, sich selbst ein Stück voranzubringen. Die Diskussionsveranstaltungen sind nicht bloß Selbstvergewisserungsrunden, sondern haben immer auch vorbereitende Funktion für weitere Schritte. Wie die nächste oder übernächste Argumentationsetappe sprachlich wie inhaltlich aussehen könnte, deutet sich in folgendem Text an, der von Karina stammt, einem Südstadtkid der ersten Generation. Aufgrund einer Kollegstufenveranstaltung an einer Diskussionsteilnahme zunächst gehindert, meldete sie sich später per E-Mail zum Thema Jugendkrawalle zu Wort, wobei sie immer wieder Parallelen zu ihren eigenen Erfahrungen im Herkunftsland Rußland herstellt:

Die Arbeitslosigkeit unter den Jugendlichen ist sehr hoch und ich sehe da das Problem, das auch zu den in Frankreich geführt hat – Menschen haben nichts zu tun, keine Beschäftigung, sie haben nicht das Gefühl, dass sie in der Gesellschaft gewünscht sind, dass sie aus ihren Plattenbauvierteln oder der Provinz rauskommen können, es in der Stadt zu schaffen, damit sie ihre zukünftige Familien unterhalten können, damit ihre Eltern stolz auf sie sind. In der Wirklichkeit schaut es komplett anders aus: Es gibt keine Arbeitsplätze, auch für die jungen Menschen. Als Ergebnis haben wir die Degradation der russischen Jugend (Bier ist ihr ständiger Begleiter, ungefähr ab dem zehnten Lebensjahr), was logischerweise zu den Aggressionen führt. Klar, ist es das System, dass sie zu den ‚niederer Sorte‘ macht. Sie werden jedoch mit der Vorstellung des ‚schönen Lebens‘ jeden Tag konfrontiert: im Fernsehen (die Oligarchen-Serien sind zur Zeit der Hit schlechthin in Russland, in der Werbung usw. Es bleibt für sie jedoch unerreichbar. So versuchen sie es auf ihre eigene Art und Weise, entwickeln ihre eigenen Gesetze und einen

Ehrenkodex. Ihr Lebensmotto lautet: Der Stärkere überlebt. Und somit wird der potenzielle Feind gehasst und bei der Gelegenheit gnadenlos vernichtet. Wenn es in Russland immer noch ein Kampf innerhalb einer Gesellschaftsschicht ist, hat er in Frankreich fast den Charakter eines Klassenkampfes genommen. Als Lösung käme deswegen nur die soziale Stabilisierung in Frage.

3.3 Sprache: Marker der sozialen Situation und der Kompetenz

Sprache ist ein zentrales Thema im Projekt. Blickt man auf die in europäischen Ländern inhaltlich wie argumentativ sehr unterschiedlich geführte Diskussion zum Thema Sprachkompetenz von Migranten, so fallen nicht zuletzt im gewählten Sprachregister und in der angestimmten Tonlage sofort große Unterschiede auf. In Deutschland stehen Themen wie z. B. Widerstand gegen die Nationalsprache, spielerisches Erlernen von Sprachkompetenzen oder die migrante Wortjonglage nur selten im Zentrum des Diskurses. In Frankreich, Großbritannien oder den USA, also in Nationen mit einer Kolonial- oder Einwanderungsgeschichte, ist dies anders. Dort, das zeigt ein Blick in die Belletristik, haben sich Migranten immer auch literarisch betätigt, ohne Rücksicht darauf, ob sie mit der erworbenen Sprache auch so umgingen, wie puristische Hüter der Nationalsprache es gerne gesehen hätten (vgl. Korte/Sternberg 1997). In Deutschland dagegen verengt sich die Debatte zu oft auf einen technischen Spracherwerb, der als entscheidende Determinante für den Erfolg von Migranten gilt. Dabei hat sich der Diskussionston zuletzt deutlich verschärft. Wer sich der Integration verweigert, und sei es durch die Nichtteilnahme an Sprachkursen, so der Tenor, müsse bestraft werden. Wie eine solche Strafe aussehen kann, bleibt aber unklar. Das Thema Sprache und Migration ist eigentlich zu kompliziert, als dass es mit dem schlichten Mechanismus von Drohung und Bestrafung zu regeln wäre. Und so drängen sich nicht allein rechtliche Fragen und Bedenken auf, sondern auch sprachwissenschaftliche und soziologische Aspekte wollen in der Diskussion beachtet werden.

In der Problembeschreibung herrscht Einigkeit unter den Diskutanten. Eine Serie von Studien hat verdeutlicht, dass migrante Kinder und Jugendliche nur unterdurchschnittliche Kompetenzstufen in Sachen Sprachbeherrschung erreichen. Bei PISA firmiert dieser Komplex treffend unter Literacy, bezeichnet also die Fähigkeit mit Schrift und Sprache umzugehen. Wenn jetzt gefordert wird, diese Fähigkeit müsse bei Migranten verbessert werden, ist das keineswegs nur einem bürgerlichen Ideal geschuldet. Literacy ist in unserer schriftkulturell bestimmten Gesellschaft zur unabdingbaren Voraussetzung für den Erfolg auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt geworden. Kein Ausbildungsberuf und kaum ein Arbeitsplatz mehr lassen sich ohne schriftliche Grundlagen wie Betriebsanleitungen, Beipackzettel oder Handbücher denken.

Für eine praxisorientierte Erziehung sind die Start- und Zielpunkte damit abgesteckt. Auf der einen Seite stehen Kinder und Jugendliche aus sozial schwachen, meist migranten Familien, die gesellschaftlich definierte Standards nicht erreichen. Auf der anderen Seite stehen die Anforderungen der Arbeitswelt. Diese Charakterisierung will sich übrigens keineswegs die kapitalistische Position zu eigen machen, wonach alle Erziehungsmaßnahmen den Anforderungen eines an

INTEGRATIONSMASSNAHME
SPRACHE

LITERACY

ökonomischen Vorgaben orientierten Erziehungssystem unterzuordnen sind. Es geht vielmehr ganz pragmatisch um die Vorbereitung von einzelnen Menschen auf ihr späteres Leben, und das erfordert die Fähigkeit, sich frei entscheiden zu können und die dazu nötigen Kompetenzen zu besitzen. Spätestens seit der Bildungsdiskussion in den 1960er Jahren und der nachfolgenden Bildungsexpansion in den 1970er Jahren ist es kein Geheimnis mehr, dass insbesondere Kinder und Jugendliche aus so genannten bildungsfernen Haushalten vom Problem mangelnder Sprachkompetenz betroffen sind (vgl. Hunger/Thränhardt 2004). Bei den benachteiligten katholischen Mädchen vom Lande, einer der Problemgruppen der 1960er Jahre, war auch die elterliche Bildungserwartung gering. Blickt man heute hingegen auf die Bildungsaspirationen von migranten Eltern für ihre Kinder, dann sind diese so hoch, dass sie als alleinige Erklärung für die dennoch bestehenden Probleme ausscheiden. Woran liegt es dann also? Die PISA-Studie, das ist der von ihren Ergebnissen aufgedeckte Skandal, hat darauf aufmerksam gemacht, dass die Schule offensichtlich nur dort fördert, wo entsprechende Bildungsvoraussetzungen aus dem Elternhaus schon mitgebracht werden. Für die Förderung der Sprachkompetenz heißt das, dass das Ziel aller Anstrengungen eine verstärkte Sprachförderung der migranten Kinder sein muss. Weil aber die Elternhäuser als Sozialisations- und Erziehungsinstanz dafür zu oft ausfallen, könne es nur einen Bereich geben, der hier ausgleichend wirken kann. Erneut wird den Organisationen des Bildungssystems viel aufgebürdet. Eigentlich kennt die moderne Gesellschaft kaum noch andere Orte wo dies geschehen könnte. Weil aber die Organisation Schule von PISA gescholten wurde, drängt die Politik nun auf eine Ausweitung des staatlichen Erziehungssystems und will wenigstens ein Jahr Kindergarten zur Pflicht machen. Nun soll weder dieser Vorstoß noch die Diskussion darüber klein geredet werden. Doch zugleich sind Zweifel angebracht, ob allein dieser (vor-)schulzentrierte Versuch ausreicht, um die Sprachkompetenz-Probleme aus der Welt zu schaffen.

Ein Ausflug in die allgemeine Sprachwissenschaft vermittelt zusätzliche Einsichten. Dort wird darauf hingewiesen, dass die Beherrschung einer Sprache die wichtigste Grundlage für die Vermittlung von Informationen ist. Nur wer die Verkehrssprache beherrscht, kann gleichermaßen verstehen und verstanden werden. Mit dieser Formulierung endet zugleich eine einheitliche Definition, denn was mit einer Verkehrssprache gemeint ist, kann nicht universell geklärt werden, sondern ist sehr stark von der Situation abhängig. Unterschiedliche soziale Kontexte, so viel ist klar, erfordern unterschiedliche Sprachformen oder, mit anderen Worten, einen individuell angepassten Sprachgebrauch. Linguisten sprechen hier von Sprachregistern (vgl. Maas 2005). Diese Sprachregister können grob auf einer Skala – von intim über informell bis hin zu formell – gruppiert werden. Im geschützten – intimen – Bereich der Familie, spricht man anders als in formellen Situationen wie etwa in der Arztpraxis, obwohl dort intime Themen besprochen werden können. Hinzu kommt, dass Sprache unterschiedlich vermittelt wird, sich also unterschiedlicher Medien bedient. Die wichtigste Differenz ist die zwischen gesprochener und geschriebener Sprache. Damit deutet sich bereits an, dass Sprachbeherrschung viel komplexer ist, als gemeinhin diskutiert wird. Als sprachlich perfekt beschreiben wir Personen, die in allen Registern die richtigen Worte treffen und auch Zwischentöne interpretieren können. Wer sich auf diese hohe Kunst versteht, der gilt als talentiert. Dabei, und spätestens hier beginnt das Problem, verschlei-

SPRACHE ALS SCHLÜSSEL ZUM
SCHULERFOLG

SPRACHREGISTER

ert die Rede vom Talent, dass das Talent selbst ein soziales Privileg ist. Vielfältige Studien haben wiederholt gezeigt, dass der Ausbau von sprachlichen Registern entscheidend vom sozialen Hintergrund abhängt. Die Lernlust und Lesebereitschaft, sei es bei einzelnen Texten oder bei Büchern, hängt maßgeblich von der kategorialen Haltung zur Schriftlichkeit im Elternhaus ab.

KONSEQUENZEN

Nun kann man fordern, dass die Schule hier ausgleichend wirken soll. Doch man kommt nicht umhin, die Grenzen ihrer Möglichkeiten zu erkennen. Es ist nicht nur so, dass bildungsnahen Familien ihre Kinder schon im Vorfeld darauf vorbereiten, was sie in der Schule lernen werden. Das heißt: Diese Kinder wissen bereits, was und wie sie in der Schule lernen werden. Auch der Verstärkereffekt ist bei ihnen bedeutsam. Kinder und Jugendliche in bildungsnahen Familien erzählen von ihren neuen Kenntnissen, werden von ihren Eltern gelobt und mit zusätzlichem Wissen versorgt. Diese Konstellation fällt bei bildungsfernen Familien weg. Es ist mittlerweile ein Gemeinplatz zu sagen, dass obwohl hier kein ethnisches oder kulturelles Problem beschrieben wird, die migrante Situation zu einem weiteren Problem führt. Denn die Eltern verfügen schlicht zu selten über die entsprechenden Kenntnisse, um ihren Kindern und Jugendlichen bewertungsrelevantes Wissen am Abendbrottisch zu vermitteln. Ihr Sprachgefühl im Deutschen reicht selten aus, um sie auf Nuancen hinzuweisen. Und ihr migrantes Geschichtswissen wird im deutschen Schulunterricht oftmals gar nicht behandelt. Auch wenn es sich hierbei um eine sehr schematische Problemstellung handelt, wird die entscheidende Grundkonstellation doch deutlich: Immer wieder zeigt sich, dass der Ausbau der eigenen Sprachfähigkeit der sozialen Praxis auf dem Fuß folgt. Der Zugang zu solchen Lerngelegenheiten und -aktivitäten ist vielen migranten Kindern und Jugendlichen aber versperrt. Und es gehört ein außerordentliches Maß an Selbstmotivation dazu, wenn man etwas lernen soll, was man nur selten braucht.

Sprachausbau, das machen diese kurzen Ausführungen deutlich, erfordert Sprachpraxis in entsprechend unterschiedlichen Situationen und mit den unterschiedlichen Medien. Nur so kann man erlernen, welches Register jeweils zu ziehen ist, denn die Verwendung bestimmter sprachlicher Register markiert die soziale Situation. Wer dann in bestimmten Lebenslagen nicht in der Lage ist, das ‚gleiche Register zu ziehen‘ wie sein Gegenüber, gilt schnell als Außen-seiter und von dieser Randstellung wird oftmals schnell auf die grundsätzliche Kompetenz des Einzelnen geschlossen. Diese etwas rigide Beschreibung urteilt nicht über richtige und falsche Sprachformen, sondern macht zunächst auf die unterschiedlichen Wirkungen von Sprache in der Gesellschaft aufmerksam.

3.4 Jugendliche und Sprache

Ein besonderes Anliegen der wissenschaftlichen Begleiter des Projektes Süd-stadt-kids zog sich über die gesamte Projektlaufzeit hindurch und soll in diesem Kapitel expliziert werden: Der Versuch, einen Perspektivwechsel einzuleiten. In diesem Sinne beabsichtigen wir den gewohnten Blick auf Jugendliche mit Migrationshintergrund zu verfremden, um dadurch für alle Beteiligten etwas Abstand zu herkömmlichen Argumentationen und Diskussionslinien zu bekommen und so eine persönliche Neuverortung anzuregen.

Wer sich von der Kapitelüberschrift ‚Jugendliche und Sprache‘ eine Sprachanalyse oder ein linguistisches Traktat erhofft, den müssen wir enttäuschen. Beides wäre für uns als Sozialgeographen ebenso anmaßend wie unangebracht. Was wir aber vorhaben, ist indes nicht weniger gewagt: Wir beginnen unsere Überlegungen mit einem impressionistischen Einstieg. Dabei werden Sprachreflexionen der afroamerikanischen Feministin und Literaturwissenschaftlerin bell hooks mit Texten und Aussagen der Südstadtkids konfrontiert. Verschließt man sich nicht von vornherein dieser ungewöhnlichen Begegnung, so vermögen die so unterschiedlichen Texte durch den engen Kontakt zueinander auch miteinander in einen Dialog zu treten. Uns führte diese Lesart jedenfalls zu einer intensiven ‚Aus-Einander-Setzung‘ mit unseren eigenen eingeschliffenen Betrachtungsmodi.

3.4.1 Anekdoten, Szenen und Dialoge

Von Bratwürsten und Fleischwölfen

Ein Frühsommertag im Jahr 2005. Die Südstadtkids haben in Kleingruppen Stadtführungen erarbeitet, darunter eine, die in die kulinarische Südstadtwelt eintaucht. Es ist eine lokale Führung und doch ist die ganze Welt präsent: Pizza, Döner, Hamburger, Thai und Wok. Sie alle sind hier ebenso vertreten wie die Nürnberger Bratwurst. Ramazan spricht zunächst ausführlich über deren Historie, außerdem nennt er die Zutaten für die fränkische Spezialität, beschreibt die einzelnen Arbeitsschritte zur Herstellung der Würste und sagt auch einiges über artverwandte Würste. Als die Thüringer Bratwurst beschrieben wird, heißt es: „Fleischmasse mit Salz, reichlich weißem Pfeffer, etwas Muskat, Kümmel und Majoran nochmal durch den Fleischwolf drehen“. Ramazans ernster Blick hebt sich von seiner Moderationskarte. Er möchte offensichtlich nicht falsch verstanden werden und stellt klar: „Fleischwolf – das ist eine Maschine, kein Tier!“

Kiefern im Südstadtpark

Es geht weiter. Jetzt sind die Jugendlichen von der Gangstertour an der Reihe. Zufällig werfe ich einen Blick auf eine ihrer Moderationskarten. Es ist die Stationskarte für den „Kieferpark“. Unter Nürnbergern ist die begrünte Fläche südlich der Gleisanlagen des Hauptbahnhofs wohl besser bekannt als Südstadtpark. Von den Jugendlichen erhält der Südstadtpark mit Blick auf eine nächtliche Drogenszene eine völlig neue Bezeichnung. Welche Bilder und Vorstellungen machen sich diese Jugendlichen von ganz ähnlichen Begriffen wie Latschenkiefer und Kieferorthopäden und was würden sie etwa von einem Ausflug in einen Kiefernwald erwarten?

Kulis und radebrechen – Deutsch als Fremdsprache

In einer Informationssitzung für die geplanten Deutschkurse für Jugendliche mit geringen Sprachkenntnissen wird auch ein Prüfungstext für den Qualifizierenden Hauptschulabschluss im Fach Deutsch als Fremdsprache besprochen. Anwesend ist ein Spezialist für dieses Fachgebiet, der auch den Prüfungstext mitgebracht hat. Die Südstadtkids sollen den zweiseitigen Text selbstständig lesen. Besonders der folgende Ausschnitt löst eine heftige Flüsterdiskussion aus:





„[I]ch wohnte bei Europäern, die chinesische Diener hatten. Der oberste von ihnen war der Koch, Ta-tse-fu, der große Herr der Küche. Er radebrechte deutsch und war der Dolmetsch zwischen mir und dem Zimmer-Kuli, dem Wäsche-Kuli und was es eben sonst noch an Dienerschaft im Haus gab.“ (Quelle: Joe Lederer, von der Freundlichkeit der Menschen, München 1964, geringfügig verändert)

Die Geschichte selbst war offensichtlich nicht Thema des leise geführten Gesprächs, vielmehr beschäftigt die Schüler der „Zimmer-Kuli“: Ob es denn wohl neben diesem besonderen Kuli auch einen Zimmer-Schreiber oder einen Wäsche-Stift gebe? Und außerdem: was für eine Ausdrucksweise sei das überhaupt? Wer um alles in der Welt könne einen solch seltsamen Text überhaupt verstehen – geschweige denn bearbeiten?

3.4.2 Perspektivwechsel



Alle drei Beispiele zeigen, dass simple Zusammenhänge von Zeichen (Wort) und Bezeichnetem nicht so eindeutig sind, wie dies etwa zweiseitige Einträge im schulischen Vokabelheft suggerieren. Vielmehr bedürfen Zusammenhänge einer Verhandlung von Sinn und einer Aushandlung von Positionen. Dabei geht es nicht darum zu zeigen, dass die Südstädter die Bedeutung eines Wortes nicht wussten oder eine bestimmte Sinnverbindung nicht herstellen konnten. Wenn die zu Worten gewordenen Zeichen bei den Jugendlichen auf Identitäts- und Sinnsuche gehen, dann bricht die einfache Relation von Zeichen zu Bezeichnetem auf. An die Stelle einer eindeutigen Eins-zu-Eins-Beziehung tritt das Spiel der wechselseitigen und aufeinander zeigenden Verweisungen von Zeichen.

Auf die konkreten Beispiele übertragen, ist dies leichter nachzuvollziehen. Bei „Fleischwolf“ und „Kuli“ suchen die Südstadtkids in ihrem Sprachrepertoire nach sinnvollen Anschlussstellen, nach Verknüpfungen und Kontaktstellen in ihrem Zeichensystem. Die dabei entstehenden Bilder und Vorstellungen wollen sich aber nicht einfach in den semantischen Kontext einpassen und werden weiter verwiesen. Ein Konflikt aus Zeichen, Vorstellungen und Wortfetzen wird ausgelöst. Wenn Ramazan im Anschluss an seinen aus ‚fremden Quellen‘ zusammengestellten Vortrag auf ein mögliches semantisches Missverständnis hinweist, so machte er uns dadurch zugleich auf diese andere Lesart seiner Vortragspointe aufmerksam. Der Fall des „Kieferparks“ liefert das Gegenbeispiel zu Fleischwolf und Kuli. Denn hier verfügten die Jugendlichen über eine genaue Vorstellung, welche Bedeutung sie dem Wort zuweisen wollten, eine Bedeutung, die aber mit den Vorstellungen des von mir repräsentierten Mehrheitskonsenses in Konflikt geriet und mich darüber auch gleich wieder zu absenten Referenzpunkten und Zeichenrelationen aufbrechen ließ.

Die Jugendlichen setzen die von ihnen erzeugten Sinnmuster in Relation mit dem Sprachkontext, aus dem sich aber keine passende Verbindung ergibt. Sie können die Bedeutung also zunächst nicht auflösen, sondern müssen sie aufschieben. Erst durch diesen Entfremdungseffekt wird deutlich, dass Bedeutung durch den Unterschied zu anderen Bedeutungen bestimmt und durch diesen Unterschied hervorgebracht wird, also flüchtig und instabil ist. Aus dieser Perspektive wird Bedeutung als relational und niemals selbstpräsent oder genauer als selbst konstituierend angesehen.

Sicher, ein anstrengender Gedanke, aber eben auch ein Ansatz, der dazu herausfordert, die eigenen normativen Vorstellungen zu Sprache als Zeichengebung

BEDEUTUNGEN SIND RELATIV

dener Kommunikationsform zu relativieren und diese einmal aus einer anderen Perspektive zu betrachten.

Deine Sprache sind nicht meine Worte – aber ich brauche sie, um mit dir zu reden.

„Initially, I resist the idea of the ‘oppressor’s language’...“¹ Anfänglich widersetzte ich mich der Vorstellung von einer ‚Sprache der Unterdrücker‘ zu reden. Ich war mir nämlich sicher, dass dieses Konstrukt das Potenzial besaß insbesondere jene von uns zu entmachten, die gerade lernen, wie man spricht, die im Begriff sind zu lernen, wie sie Sprache als einen Raum einnehmen können, in dem sie sich selbst zum Subjekt erheben.

„This is the oppressor’s language yet I need it to talk to you“, heißt es bei Adrienne Rich. Übertragen auf die Südstadtkids erlaube ich mir etwas freier zu übersetzen: Deine Sprache sind nicht meine Worte – aber ich brauche sie, um mit dir zu reden. Lässt man diesen Satz wirken, so löst er einige Fragen aus: Was und für wen bedeuten Sprachstandards und Hochdeutsch etwas? Welchen Stellenwert genießt im Gegensatz dazu unsere Alltagssprache, die durchtränkt ist von gebrochenen, zerrissenen und umgangssprachlichen Fragmenten und Sprachfetzen? Und was sind das für Menschen, die keine ‚korrekte‘ Sprache besitzen und doch täglich sprechen? Wem wird eine eigene Sprache aberkannt – wer hat keinen eigenen ‚Sprachraum‘?

Noch eine Dialogszene. Zu Beginn einer der Stadtführungen entwickelt sich folgendes Gespräch:

Heiko: „Vielleicht könnt ihr an der Stelle noch kurz erklären, was die Südstadtkids sind?“

Duygu: „Özlem!“

Özlem: „Ahm, Südstadtkids sind... Was denn?“

Heiko: „Ja, was wir machen und wo wir uns treffen.“

Özlem: „Also, wir treffen uns in BZ, das ist neben Aufseßplatz. Und da lernen wir uns halt besser... besser... besser.“

Duygu: „Vor den Leuten vorzustellen.“

Özlem: „Und wir lernen auch, dass wir, wie wir reden sollen über de, de, wie wir reden sollen neber zum Beispiel, vor, was soll ich sagen?“

Betreuer der geführten Jugendgruppe aus Spanien: „Sag‘ es so einfach wie möglich.“

Özlem: „Scheiße. Duygu, sag du!“

Duygu: „Also, wir treffen uns jeden Montag im BZ, weil das ist im Aufseßplatz. Da treffen wir uns immer von 5, halb 6 bis 8 Uhr. Und da lernen wir wie man halt, wie man, ähm wie man sich verbessert, Präsentation, Referate und so, wie man sich vor andere Leute stellt. Mehr Vertrauen zu sich hat.“

Özlem: „Selbstbewusstsein. Und wir lernen auch mit Menschen besser zu reden. Wir lernen das noch!“ [lacht etwas verlegen]

„Like desire, language disrupts, refuses to be contained within boundaries...“ Genauso wie Sehnsüchte, Begehren, Wünsche sich oftmals über Grenzen hinwegsetzen, so bricht auch Sprache aus einem heraus, wenn sie sich weigert in bestimmte Rahmen eingepasst zu werden. Sie spricht sich selbst gegen unseren Willen, in Worten und Gedanken, die in höchst private Bereiche des Geistes und des Körpers eindringen oder diese sogar verletzen.

BELL HOOKS MEETS...

...SÜDSTADTKIDS

„For in the incorrect usage of words, in the incorrect placement of words...“
 In der inkorrekten Verwendung von Worten in inkorrekten Satzstellungen lag der Geist einer Rebellion, die Sprache als einen Ort des Widerstands für sich beanspruchte.

Szenenwechsel: In einem Konzentrationsspiel zu Beginn einer Arbeitssitzung soll sich jedes Südstadtkid erstens mit einer Beschäftigung vorstellen, die er oder sie am besten kann und diese Tätigkeit zweitens kurz definieren.

Medya: [aufgeregt] „Also ich bin Medya, ich bin 15 Jahre alt, ich koche auch sehr gut, ich, Kochen beruhigt mich. Etwas zum Essen vorbereiten, indem man es im Feuer, im Kochtopf und mit anderen Zutaten zum Kochen bringt.“

Heiko: „Gut, schnell weiter!“

Özlem: „Ich bin Özlem und ich kann am meisten sehr gut reden. Und zwar reden ist, wenn man ja, wenn man den Mund und die Gesichtsmuskeln bewegen kann.“

Heiko: „Okay.“

Cemile: „Ich bin die Cemile. Und zwar, ich kann gut Bauchtanz. Ein Tanz, in dem man Bauch und so Hüften bewegt, man kriegt dabei einen freien Kopf, ahm, ach so, das Tanz muss sich in den Musik anpassen.“

Heiko: „Gib weiter!“

Ramazan: „Ich bin Ramazan. Ich spiele gerne Kicker, weil es Spaß macht. Es ist wie Fußball, nur so groß wie ein Tisch, und den Ball, den schießen Marionetten, weil die mit einem Stahlrohr gelenkt werden. Ich bin darin gut und des fällt mir leicht!“

„Needing the oppressor’s language to speak with one another they nevertheless also reinvented...“ Obwohl sie die Sprache ihrer Unterdrücker brauchten, um miteinander zu reden, erfanden sie diese doch auch auf eine neue Art und Weise. Sie erschufen diese Sprache neu, damit sie auch über die Grenzen der Besetzung und Beherrschung hinausreichen möge. Auf den Zungen der schwarzen Afrikaner in der so genannten Neuen Welt, wurde Englisch verändert, transformiert und entwickelte sich zu einer anderen Sprache. Versklavte schwarze Menschen nahmen gebrochene Teile der englischen Sprache und verwandelten sie in eine Gegensprache. Sie fügten ihre eigenen Worte so zusammen, dass die Kolonisierer die Bedeutung der englischen Sprache überdenken mussten.

...Fleischwolf, Kuli ...

„An unbroken connection exists between the broken English of the displaced...“
 Eine ungebrochene Verbindung existiert zwischen dem gebrochenen Englisch der verschleppten und versklavten Afrikaner und den vielfältigen schwarzen „Sprachkulturen“, die Schwarze heute verwenden. In beiden Fällen ermöglichte und ermöglicht das Verletzen des Standard-Englisch Rebellion und Widerstand. Indem sie die Sprache ihrer Unterdrücker verformten und sie zu einer Widerstandskultur machten, erschufen Schwarze eine intime Sprache, die weit mehr aussagen konnte als es die engen Grenzen des Standard-Englisch zuließen. Die Macht dieser Sprache liegt nicht einfach nur darin, dass sie Widerstand gegen die weiße Mehrheit ermöglicht, sondern dass sie ebenso einen mühsam erarbeiteten Raum für eine alternative kulturelle Produktion und alternative Epistemologien schafft – andere Wege des Denkens und des Wissens, die unentbehrlich waren, um eine eigene anti-hegemoniale Weltanschauung zu entwickeln.

„These lessons seem particularly crucial in a multicultural society that remains white supremacist...” Diese Überlegungen erscheinen besonders in einer multikulturellen Gesellschaft von Bedeutung zu sein, die im Zustand weißer Vorherrschaft verharrt; eine Gesellschaft, die die Standardsprache Englisch gezielt als ein Instrument einsetzt, um anderen das Wort abzusprechen oder sie zu zensieren.

Zugegeben, in bell hooks Aufsatz „Language. Teaching new worlds / new words“ (1994) geht es an keiner Stelle um die Sprache von Jugendlichen oder um die Sprachprobleme von jungen Menschen mit Migrationshintergrund. Sie reflektiert über ein ganz anderes Thema, nämlich die Ausgangssituation von afrikanischen Sklaven, die erst über die Sprache ihrer Kolonisierer zu einer gemeinsamen Kommunikationsbasis fanden, aber sich damit eben auch – vermittelt über sprachliche Mutilationen und Alienationen des weißen Standard- Englisch – eine eigene Protestplattform schufen. Dennoch scheinen einige Parallelen zu den Südstadtkids zu bestehen. Während unserer Arbeit mit ihnen eröffneten uns die Jugendlichen ein Stück weit, wie sehr sie in ihrem Alltag nicht nur mit sich selbst, sondern auch mit ihren Gedanken und ihren oft schwierigen Lebenssituationen und Konflikten ringen. Sie zeigten uns dabei, dass sie sich auf einen im Grunde aussichtslosen Kampf mit den Standardansprüchen der deutschen Hochsprache, wie sie von Bildungsinstitutionen vorausgesetzt und von Wirtschaftsvertretern immer wieder gefordert wird, eingelassen haben, nein, einlassen müssen. Ein Kampf mit einer Sprache, die ihre Eltern nicht sprechen, ihre Medien nicht repräsentieren, ihr ungewolltes Fremdsein hervorhebt und unterstreicht. Eine Sprache, die fernab der eigenen *community* eigentlich nur von einer kleinen aber wirkmächtigen, „weißen“ Minderheit eingefordert wird: „*This is the oppressor’s language yet I need it to talk to you*“.

Hält man Augen und Gedanken vor diesen nicht nur imaginären Parallelen offen, so erschließen sich mit Blick auf die Südstadtkids neue, ungewohnte, irritierende oder vielleicht auch nur bislang unausgesprochene Perspektiven.

Deine Sprache sind nicht meine Worte – aber ich brauche sie, um mit dir zu reden.

Die Südstadtkids in der Öffentlichkeit

SUSANNE FRANKE VOM BAYERISCHEN RUNDFUNK
IM GESPRÄCH MIT DEN SÜDSTADTKIDS

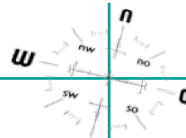


BAUSTEINE FÜR EINE ERFOLGREICHE BILDUNG
PRÄSENTIERT AUF DER PRESSEKONFERENZ 2005

MODERATION EINES
ELTERNABENDS AN DER ‚HUMMEL‘



MUSEUMSFÜHRUNG ZUR AUSSTELLUNG
‚WAS IST DEUTSCH?‘ FÜR DIE PRESSE



4. Potenziale für den Unterricht

Eine persönliche Reflexion aus Sicht der Hauptschullehrerin Uta Wendrich

Nach der Langen Nacht der Wissenschaften in Erlangen fahre ich im Zug mit den Südstadtkids zurück nach Nürnberg. Ein junger Südstädter erzählt: „Hier ist es sehr schön zu wohnen. Ganz ruhig, fast gar keine Autos und so viele Fahrräder. Die haben hier auch richtig Platz zum Fahren. Und die Autofahrer sind ganz höflich. Die warten, wenn ein Fußgänger über die Straße will. Für alte Leute ist es hier bestimmt auch besser.“ Stille. Nach einer Weile: „Darf ich mein Handy hier an haben?“ – Ich traue meinen Ohren nicht, nehme ich doch an der Schule ständig mit MP3-Player, und/oder Handy verstöpselte Schüler wahr, die schwer zu bewegen sind, sich von diesen zu trennen und die keinerlei Benimmregeln zu kennen scheinen. Und dazu zählte ich diesen jungen Mann eigentlich auch.

Sechs Jahre Südstadtkids bedeuten für alle Beteiligten jede Menge Erfahrungen und Wahrnehmungsveränderungen; bedeuten bereichernde Begegnungen und Auseinandersetzungen mit wissenschaftlichen und praktischen pädagogischen Ansätzen, sowie mit Experten aus ähnlichen und auch völlig anderen Arbeitsfeldern und Institutionen; bedeuten zahlreiche Erlebnisse und daraus resultierendes Wissen über Lebenswelten, Wahrnehmung, Handlungsmuster, Motivationen von Schülern und Jugendlichen sowie von deren Eltern. Sechs Jahre Projekt bedeuten auch, neue Lernfelder entdeckt, erkundet und nutzbar gemacht zu haben.

Im Folgenden möchte ich aus Sicht der Schule darlegen, welche Wahrnehmungen und Perspektivenwechsel sich für mich in diesen Jahren ergeben haben. Als Lehrkraft an einer Hauptschule frage ich vor allem nach den Konsequenzen meiner Erfahrungen für

- den Unterricht
- die Elternarbeit,
- den Umgang mit Schülern
- und für die Schulentwicklung an sich – nicht nur an Hauptschulen.

Für die Schule sind die Projektergebnisse ein Auftrag. Eigentlich müsste es zu einer Rückverlagerung des Projektkonzepts und seiner Inhalte in die Schule kommen, müssten zum Beispiel solche Informationsabende, wie sie die Südstadtkids entwickelt haben, nicht im Projekt, sondern im fächerübergreifenden Unterricht erarbeitet werden. Und dies nicht im Alleingang, sondern unter Hinzuziehung von externen Experten und durch eine teilweise Verlagerung des Unterrichts an außerschulische Lernorte. Daher werden diese im Projekt entstandenen Grundsätze innerhalb dieses Kapitels darzustellen sein, siehe die ‚Südstadtkids-Pädagogik‘ und der dabei vertretene ‚sozialintergrative Ansatz‘. Letztlich sind sie eine Vision, wie erfolgreiches Lernen und Arbeiten unter den spezifischen Bedingungen von Familien und Schulen in innerstädtischen Ballungsräumen aussehen könnte. Damit sie nicht visionär bleiben, wird ihre Praktikabilität in diesem Beitrag durch verschiedene bereits umgesetzte Unterrichtsprojekte belegt, aber auch kritisch hinterfragt.

4.1 Veränderte Wahrnehmungen

Während ich in der ersten Südstadtkids Projektdokumentation meine geänderten Wahrnehmungen vor allem unter dem Aspekt Heimat- und Orientierungslosigkeit betrachtet habe, stehen in dieser Erörterung andere Themen im Vordergrund: Ausgrenzungen und Ausgrenzungspotentiale, die Reduktion sozialer Probleme auf den Aspekt des Migrationshintergrundes sowie auf die allgemeine Problematik praktizierter Rollenzuweisungen.

Ausgrenzungspotential: Migrationshintergrund

Interviewfrage von einem bekannten Radiosender: „Sie arbeiten an einer sozialen Brennpunktschule. Wie hoch ist denn bei Ihnen der Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund? Denn das ist ja wohl das Problem!?“

Spätestens seit dem in der Presse überall als aufrüttelnd (!) dargestellten Brief der Lehrkräfte der Berliner Rütli-Schule meint die bundesdeutsche Öffentlichkeit zu wissen: Ausländer, Hauptschule und Gewalt gehören zusammen. Es wird wieder einmal festgeschrieben: Der hohe Anteil von Ausländern ist schuld an der Hauptschulmisere, auch wenn sich die Debatte dahingehend sensibilisiert hat, dass inzwischen meist – ganz im Sinne der politischen Korrektheit – nicht mehr von Ausländern, sondern von Familien und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gesprochen wird. Unterstellt wird dabei, dass diese eine andere Mentalität und eine andere Kultur haben, sich nicht integrieren wollen und unsere Werte nicht respektieren. Wenn es aber ‚das Andere‘ gibt, so unterstellt dies auch, dass es ‚das Eigene‘ gibt. Je länger ich mich mit diesen Fragestellungen beschäftige, desto mehr gerate ich mit meinen immer vorsichtigeren Antworten in den Unschärfbereich. Was sind denn unsere Werte, unsere Kultur? Wer sind eigentlich wir?

Auf der anderen Seite blicke ich zurück auf meine eigene Denke während meines Studiums und etlicher Berufsjahre. Ich würde sie heute als typisch bildungsbürgerlich bezeichnen: Migrantinnen und Migranten werden ausgegrenzt, sie sind die Opfer dieser Gesellschaft, sind rechtlich benachteiligt, haben weniger Chancen auf dem Arbeitsmarkt etc. Ich will diese Tatsachen nicht verschweigen. Es gibt immense Benachteiligungen von Migranten, vor allem auch von Asylbewerbern hinsichtlich der rechtlichen Stellung und Teilhabevoraussetzungen am Arbeitsmarkt wie am gesellschaftlichen Leben in der bundesdeutschen Gesellschaft. Inzwischen meine ich aber, dass beide Sichtweisen untauglich sind, um die Situation zu beschreiben oder sie gar zu verbessern. Weder treffen unterschiedliche nationale Mentalitäten und Kulturen aufeinander noch taugt der Migrationshintergrund als Entschuldigung für bestimmte Verhaltens- und Handlungsweisen.

Studierende der Sozialen Arbeit bei der Diskussion eines Referates zum Thema Rechtsradikalismus, dessen Gewalttätigkeit klar abgelehnt wurde: „...klar, und wenn diese Jugendlichen mit Migrationshintergrund andauernd ausgeschlossen werden, dann ist es logisch, dass sie irgendwann gewalttätig werden...“

Ist das wirklich logisch? Haben wir Verständnis dafür, dass solche Jugendlichen gewalttätig werden, weil wir vielleicht doch eine andere Mentalität oder Kultur unterstellen? Wieso haben wir bei rechtsradikalen deutschen Jugendlichen we-

nig bis kein Verständnis und eine eindeutig ablehnende Haltung, wenn sie gewalttätig werden und bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht? Und wer sind auch in diesem Fall wieder ‚wir‘, wenn ich von Nichtverständnis einerseits und Verständnis andererseits spreche? Gerade in den letzten Jahren habe ich in meiner Arbeit häufig auch bei Vertretern der unter diesem Gesichtspunkt ‚Anderen‘ solche grenzziehenden Positionen wahrgenommen:

Aussage eines Vaters mit türkischem Migrationshintergrund: „...wichtig wäre, den Kindern die türkische Kultur beizubringen, die deutsche lernen sie ja in der Schule. Aber daheim müssen sie die türkische akzeptieren. Wenn zum Beispiel die deutschen Eltern ihre Kinder bis Nachts rauslassen und sich nicht um sie kümmern, sollen die türkischen Kinder halt wissen, unsere Kultur ist das nicht!“

Die Südstadtkids besuchen den Auftritt des Kabarettisten Bülent Ceylan in der Nürnberger Villa Leon. Ein SSK-Mitglied mit türkischem Migrationshintergrund: „Das ist aber kein echter Türke, oder?“ Lehrkraft: „Wieso?“ – „Der schaut gar nicht türkisch aus und der spricht auch gar nicht so, wie normale Türken.“ Kurze Zeit später: „Sehen Sie, der ist nur Halbtürke.“

Elternabend. Aussage eines Vaters mit russischem Migrationshintergrund, per Pass Russlanddeutscher: „Das Problem ist, wo sollen die Kinder denn Deutsch lernen? Im Stadtteil und in der Schule trifft man ja fast keine richtigen Deutschen mehr.“ Die Beispiele belegen scheinbar die Positionen von Hiesigen und Diejenigen. Aber stimmt dies wirklich? Denken alle Migrantinnen und Migranten so? Ist das die türkische, russische oder russlanddeutsche Position zum Thema? – Wohl kaum.

Inzwischen stellt das Erklärungsmuster ‚Migrationshintergrund‘ für mich einer von vielen Aspekten dar, die es in ihrer vermeintlichen Eineindeutigkeit zu hinterfragen gilt. Für zwingend notwendig halte ich die Auseinandersetzung mit Gegensatzpaaren, die aktuell gehörig Platz für Zuweisungen und Legendenbildung lassen:

- deutsche Kultur – türkische oder wahlweise andere Kultur,
- zerstörte Familie – intakte Familie,
- nicht religiös – religiös,
- nicht offen für Zuwanderer – Gastfreundschaft
- Orientierung an demokratischen Werten – Orientierung an nationalistischen Werten

Diese Polarisierungen bedürfen der dringenden Aufweichung. Mit Aufweichung ist für mich allerdings nicht Beliebigkeit oder der Rückzug aus der Debatte um Werte insgesamt und Werte innerhalb der Erziehung und Bildung gemeint. Im Gegenteil, es geht meines Erachtens um einen bewussten Umgang, um eine intensivere Auseinandersetzung mit ihnen, um ein größeres Wissen um deren Wurzeln und langfristige Bedeutungen, aber eben auch um eine Loslösung aus bestimmten – nationalen wie schichtgebundenen – Adaptionen.

Ausgrenzungspotential: soziale Herkunft

Fach Arbeitslehre in der 7. Jahrgangsstufe: Die Lehrkraft versucht eine Überleitung zu finden zwischen dem Lernbereich ‚Haushalt‘ und ‚Erwerbsarbeit‘. Sie



fragt: „Jetzt haben wir zusammengetragen, welche Kosten in einem privaten Haushalt entstehen. Woher kommt aber das Geld, um sie zu bezahlen?“

Ein Schüler: „Vom Sozialamt, normal zumindest, wenn man nicht im Lotto gewinnt.“

Eugen besucht die 7. Klasse. Er ist ein ehrgeiziger äußerst zuverlässiger Schüler, mit penibel geführten Heften, in denen immer wieder freiwillig erledigte Sonderaufgaben zu finden sind. Er hat sehr gute Noten, wirkt jedoch häufig bedrückt und ist sehr introvertiert. Bei Durchsicht seiner Unterlagen findet sich ein Übertrittszeugnis fürs Gymnasium. Die damalige Lehrerin bestätigt ihm die Eignung dafür und auch der Notendurchschnitt passt. Darauf angesprochen reagiert Eugen peinlich berührt, er ist den Tränen nahe und berichtet schließlich, dass seine Mutter damals den Anmeldetermin versäumt habe. Die Lehrkraft versucht ihn zu trösten, indem sie ihm alternative Schulwege erklärt und ihm den Besuch der M-Klasse anrä. Eugen schüttelt den Kopf. Es sei vorbei, er traue sich das momentan nicht zu, da er sich um seine kleinen Geschwister kümmern müsse und deswegen keine Zeit habe. – „Und deine Mama?“ Der ginge es nicht so gut. Bei einem Besuch Eugens zuhause stellt sich heraus, dass Eugens Mutter alkoholkrank ist. Eugen versorgt sowohl sie als auch die zwei kleinen Brüder. Da die Mutter nur russisch spricht, übernimmt er auch sämtliche Kontakte, übersetzt Briefe und begleitet sie zu Ämtern.

Neben dem Faktor Migrationshintergrund spielen vor allem die sozialen Probleme eine entscheidende Rolle für die insgesamt prekäre aber auch sehr spezifische Situation von Hauptschulen, Hauptschülern, Eltern und Lehrkräften in innerstädtischen Ballungsgebieten.



Viele Kinder und Jugendliche erfahren hier eine ganz besondere Wirklichkeit. Sie erleben überforderte oder gescheiterte Erwachsene, Arbeitslosigkeit, Drogen- und Gewaltexzesse, Prostitution und Armut. Ihr Leben ist geprägt von Unkonstanz, Beziehungsabbrüchen, Vernachlässigung und Vereinsamung. Die Perspektivlosigkeit der Erwachsenen überträgt sich auf diese Kinder, es mangelt ihnen an Vorbildern, sie sind Erwachsenen gegenüber misstrauisch und unsicher in der Freundschaftssuche. Gerade hinsichtlich ihres Bildungsweges wären viele Entscheidungen notwendig, die die Kinder selbst so früh nicht treffen können und erst viel später in ihrer Tragweite erfassen. Fatal daran ist, dass sie nur diese Wirklichkeit kennen und diese daher als vermeintliche Normalität wahrnehmen.

Damit sind diese Kinder und Jugendlichen von Anfang an benachteiligt hinsichtlich einer erfolgreichen Zukunft. Der Migrationshintergrund spielt dabei eine untergeordnete Rolle. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind davon ebenso betroffen, wie Kinder und Jugendliche ohne einen solchen.

Dennoch gibt es auch viele Kinder und Jugendliche, die trotz dieser äußerst ungünstigen Voraussetzungen und Wirklichkeitserfahrungen nicht mit Verhaltensauffälligkeiten oder dem Anschluss an falsche Vorbilder reagieren, sondern statt dessen ein enormes Potenzial an sozialer Kompetenz, z.B. in Form von Empathie, Verantwortungsbewusstsein oder bewundernswertem Alltagsmanagement entwickeln.

Da sie im Unterricht weder aggressiv Aufmerksamkeit einfordern, noch sich durch Verhaltensauffälligkeiten bemerkbar machen besteht die Gefahr, dass sich Lehrkräfte ihnen weniger zuwenden, ihre Vereinsamung und Ohnmacht wächst. Damit aber setzt sich eine Spirale in Kraft, die dieses Ausgrenzungspotential erschreckend verstärkt. Auch so nämlich lässt sich der Rütli Schulbrief lesen: Wie konnte es passieren, dass ausgerechnet jene Kinder und Jugendlichen die Macht übernommen haben und nun die Schule mit einer Mischung aus Gewalt und Zerstörung repräsentieren?

Ich halte es für unbedingt notwendig, dass wir unsere Zeit und Energie auch (!) jenen Kindern und Jugendlichen widmen, die (noch) nicht resigniert haben, die nicht tagtäglich von sich aus aggressiv unsere Aufmerksamkeit einfordern und statt dessen ständig beweisen, dass sie sich trotz widrigster Umstände zu erfolgreichen Erwachsenen entwickeln.

Stärken wir sie nicht, gehen uns die Potentiale dieser Kinder verloren und wir verstärken stattdessen das Ausgrenzungspotential sozialer Herkunft. Gerade diese Kinder und Jugendlichen brauchen in besonderem Maß das Selbstbewusstsein und das Wissen, um jetzt und später verschiedenste Situationen zu bewältigen und sich aus der in ihrer Kindheit und Jugend erlebten Wirklichkeit zu lösen.

„Dabei wissen wir, dass es Kinder und Jugendliche gibt, die sich auch in höchst belasteten Lebenswelten weitgehend unauffällig zu erfolgreichen Erwachsenen entwickelten. Die Resilienzforschung belegt, dass widrige Lebenswelten bei der Mehrzahl der Kinder erhebliche Entwicklungsprobleme auslösen. Es zeigte sich aber auch, dass etwas ein Drittel der betroffenen Kinder aus der Meisterung dieser frühen Lebensprobleme Stärke und Zuversicht für ihr Leben gewonnen haben. Es muss deshalb das Ziel der Erziehung dieser gefährdeten Kinder sein, ihre Stärken zu finden und, einerlei, wie tief verborgen sie sein mögen, als Grundlage positiven Wachstums zu nützen.“ (KRAPPMANN, SCHMIDT und TEICHMANN, 2006, S. 27)

Ausgrenzungspotential: Rollenzuweisungen

Migrationsdebatte. Vertreter aus der Politik, Angestellte des Jugendamts, Lehrkräfte aus der Schule finden sich neben anderen ein. Eine Elternsprecherin – vorgestellt als türkische Elternsprecherin –: „Das Schulsystem und die Lehrer sind schuld daran, dass so wenig Migrantenkinder einen Schulabschluss bekommen!“

Innerhalb des Schulsystems gibt es festgeschriebene Rollen: Lehrer, Schüler, Eltern. Lehrer(in) und Schüler(in) sind Begriffe aus der Schulsprache, Eltern nicht. Die Rollen, die Lehrer außerhalb des Systems Schule wahrnehmen, spielen für das Schulsystem ebenso wenig eine Rolle, wie ihre Herkunft, ihre Schichtzugehörigkeit, ihre Religion, ihr Geschlecht.

Dies obwohl Lehrkräfte nicht unbedingt repräsentativ für die Zusammensetzung der Gesellschaft sind. Tatsächlich gibt es überdurchschnittlich viele Frauen, die aufgrund des Beamtenrechts in der Regel deutscher Herkunft sind, größtenteils aus der Mittelschicht stammen und eine eigene ‚glatte‘ schulische Laufbahn von der Grundschule über das Gymnasium hin zum Abitur und zum Hochschul-

studium haben, ehe sich die Referendarszeit und die Verbeamtung anschlossen. Untersuchungen zeigen, dass dadurch Ausgrenzungen vorgenommen werden: Zum einen wird ein ganz bestimmter Wissensausschnitt vermittelt, nämlich der, der selbst gelernt wurde und oft auch mit ähnlichen Methoden. Zum anderen werden außerdem anscheinend Kinder mit ähnlichen Biografien bevorzugt, weil sie sich am angepassten verhalten und andere dagegen weniger zum Zug kommen. Umgekehrt fehlen den Schülerinnen und Schülern, die häufig der Unterschicht angehören und einen Migrationshintergrund haben, wesentliche Identifikationsmöglichkeiten. Wie würde die Lage aussehen, wenn Lehrkräfte mit Migrationshintergrund sie unterrichten würden? Wenn es ‚normal‘ wäre, dass unter ihren Lehrkräften auch Menschen ohne höheren Bildungsabschluss wären, die aber dennoch Experten auf bestimmten Gebieten wären und ihr Wissen weitergeben könnten? Wären solche positiven Vorbilder eventuell entscheidend für eine Änderung der Situation?

4.2 Erziehung in der Hauptschule

Auszüge aus dem gültigen Lehrplan für die Hauptschule, Kapitel 3

3.1 (...) Erziehung, Unterricht und Schulleben sind nicht voneinander zu trennen.

(...)

Berücksichtigung der Erziehungssituation

3.3 (...) Die Schule muss sich darauf einstellen, dass bei manchen Jugendlichen Schwierigkeiten auftreten, die sich insbesondere durch Veränderungen in der Gesellschaft, durch persönliche Belastung der Schüler und aus dem Status der Hauptschule als Pflichtschule ergeben. (...)

(...)

Beobachten und Beraten

3.5 Die Lehrer verschaffen sich ein umfassendes Bild über ihre Schüler. Dazu beobachten sie deren individuelle Lernfortschritte, Stärken und Fähigkeiten, Auffälligkeiten, Störungen oder Schwächen. Sie informieren die Eltern frühzeitig über den Leistungsstand sowie über Lern- und Verhaltensweisen ihrer Kinder. Sie beraten Eltern und Schüler über Möglichkeiten der Förderung, über Schullaufbahnen und unterstützen sie bei der beruflichen Orientierung.

Zusammenarbeit an der Schule

3.6 Die Verantwortung für die Erziehung ihrer Kinder liegt vorrangig bei den Eltern. Die Erziehungsarbeit gelingt umso besser, je mehr elterliche und schulische Erziehung aufeinander abgestimmt sind. Deshalb muss sich die Schule um ein enges Zusammenwirken mit den Erziehungsberechtigten bemühen. (...)

(...)

Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern

3.7 Um alle erzieherischen Möglichkeiten auszuschöpfen sorgt die Schule unter Einbeziehung der Eltern auch für eine kontinuierliche Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern, z. B. Beratungslehrer, Beratungsrektor, Schulpsychologe, Schularzt und mobiler sonderpädagogischer Dienst. Wenn es erforderlich ist, werden mit den verschiedenen Einrichtungen der Jugendhilfe Lösungsmöglichkeiten entwickelt.

(Quelle: aus ISB, gültiger Lehrplan für die Hauptschule, Kapitel 3)

An dieser Stelle wird die Lage aus meiner Sicht als Lehrkraft einer Hauptschule in einem innerstädtischen Ballungsgebiet etwas absurd: Eigentlich sind die Eltern für die Erziehung zuständig, sobald aber Kinder und Jugendliche die Schülerrolle einnehmen, sind Lehrkräfte für deren Erziehung zuständig. Kinder und Jugendliche sind für das Schulsystem in der Obhut der Schule, sie sind ‚Gegenstand‘ des Interesses, eben als Schüler. Außerhalb sind sie Kinder und Jugendliche und nicht Gegenstand der Schule. Außerhalb der Schule sind Eltern die eigentlichen Experten für Erziehung. Es entsteht der Eindruck, als wenn beide Bereiche normalerweise strikt getrennt wären und nur in Konfliktfällen eine Abstimmung von Nöten wäre. Natürlich spielt dabei auch die rechtliche Situation eine große Rolle, die Lehrkräfte einerseits schützt, andererseits aber auch hindert, den Erziehungsauftrag anders wahrzunehmen. All diese Abgrenzungen haben enorme Konsequenzen:

Häufig entsprechen Eltern im Zusammenhang mit innerstädtischen Hauptschulen nicht dem Bild, welches zum Beispiel der Lehrplanauszug vermittelt oder welches Lehrkräfte aufgrund eigener Erfahrung und gelerntem Expertenwissen haben. Aus diversen Gründen (mangelndem Wissen, mangelnder Wertschätzung, mangelnder Zeit, mangelnder Sprachkenntnisse etc.) können Eltern beispielsweise keine Entscheidungen über den Bildungsweg ihrer Kinder fällen. Aus ebenso unterschiedlichen Gründen nehmen sie häufig auch die ihnen vollkommen selbstverständlich angetragene Rolle als Erzieher nicht wahr.

Auch die Abgrenzung ‚Schüler‘ innerhalb der Schule von der Restpersönlichkeit der Kinder und Jugendlichen hat enorme Konsequenzen, weil wir damit einen Großteil ihrer Erfahrungen, ihres Alltagswissens, ihrer Fähigkeiten ausblenden und sie auf unser Wissen, unsere Vorstellungen reduzieren.

4.3 Thesen einer ‚Südstadtkids-Pädagogik‘

Mit der Tür ins Haus fallen die folgenden Thesen, die weniger Rezeptur, als Zutatensammlung eines pädagogischen Programms sind:

- Schülerinnen und Schüler sollten möglichst oft Einblicke in andere Wirklichkeiten erhalten (Begegnungen bis Patenschaften mit Schulklassen anderer Schularten, Azubis, Studierenden, Senioren, Künstlern, Behinderten etc.)
- Schülerinnen und Schüler sollten stärker partizipieren und Verantwortung übernehmen können (neben der Übernahme von Teilen des Unterrichts, z. B. ein Beet im Schulgarten, die eigene Gestaltung, Renovierung oder Betreuung von Räumen, die Mithilfe bei Veranstaltungen etc.)
- Über den zeitlichen Aufwand und die Bemühung um verhaltensauffällige Schüler sollte immer wieder bewusst nachgedacht werden, damit andere Schülerinnen und Schüler nicht zu kurz kommen, sondern mindestens ebenso gestärkt und zusätzlich gefördert werden. Außerdem wirken sie dann positiv auf die eigene Klasse, weil sie das Ruder übernehmen, selbst zu Vorbildern werden und letztendlich auch den Unterricht und die Lehrkraft unterstützen.

- Der Elternarbeit sollte mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden. Wichtig wären hier neue Konzepte, die Lehrkräfte und Eltern unterstützen
- Vorhandenes Wissen und Fähigkeiten von Kindern sollten die Grundlage für die Wissensvermittlung und den Wissenserwerb bilden. Dazu gehört ein fächerübergreifendes Arbeiten, die Zusammenarbeit mit Experten aus verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen, der Zugang zu, die Nutzung von und die Reflexion von Medien etc.
- Ein sozialintegrativer Ansatz sollte Eingang in die schulische Arbeit finden.

Zur Erklärung: Was ist der sozialintegrative Ansatz?

SOZIALINTEGRATIVE BILDUNG

Sozialintegrativ meint zunächst die Aufhebung von unsichtbaren wie offensichtlichen Trennlinien zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen, also den Versuch, diese zu verknüpfen. Ich erläutere diesen Ansatz hier am Beispiel der Südstadtkids:

Die erste Dimension betrifft die Teilnehmenden: Zum einen sind die Kinder und Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft, sie kommen aus schon immer in Franken sesshaften, wie aus ehemaligen Gastarbeiter- Kriegsflüchtlings-, Spätaussiedler- und Kontingentflüchtlingsfamilien, sie sind griechisch-orthodox, evangelisch, katholisch, Zeugen Jehova, atheistisch, sunnitisch, allevitisch, jüdisch, buddhistisch, sie sind unterschiedlichen Alters und aus Regel- wie Mittlere-Reife als auch Praxis-Klassen. Inzwischen ist das Projekt Südstadtkids drei Generationen alt, und etliche der Mitglieder aus der ersten und zweiten Generation besuchen inzwischen weiterführende Schulen oder befinden sich in Ausbildung. Das heißt, wir vermitteln im Projekt das Wissen über diese sozialen Gruppierungen und wecken das Verständnis füreinander.

Die zweite Dimension betrifft die Zielgruppen von den im Projekt erstellten Produkten. Also andere Schüler, Eltern, Lehrkräfte, Studierende, Hochschuldozierende. Auch hier wollen wir Grenzen überwinden, Verständnis für verschiedene Wirklichkeiten wecken und neue Räume eröffnen. Und umgekehrt wirken diese Begegnungen, dieser Austausch wieder in das Projekt zurück und zwar in das, was ich mit der ersten Dimension versucht habe zu beschreiben. (Beispiele: was verstellt denn bestimmten Schichten den Zugang zu Museen, warum wollen andere nicht in der Südstadt wohnen...)

Die dritte Dimension betrifft die Projektinhalte. Sozialintegrativ heißt hier die Beschäftigung mit jenen Fragen und das Erlernen jener Techniken, die es ermöglichen an Gesellschaft teilzuhaben und nicht länger ausgeschlossen zu werden oder sich selbst auszuschließen.

Und zum Schluss eine vierte Dimension des sozialintegrativen Ansatzes. Sie besteht in den angewandten Methoden und in der strukturellen Arbeit des Projektteams. Spiel- und erlebnisorientierte Elemente haben hier ebenso ihren Platz wie Methoden aus dem schulischen Unterricht, aus der Erwachsenenbildung oder dem wissenschaftlichen Arbeiten. Der Projektkoordinator, die wissenschaftliche Begleitung und die Projektleitung bringen alle ihre spezifische Sicht und ihre Stärken ein, ohne dass eine oder die andere dominiert. Inzwischen werden auch Teilnehmende der ersten Generation der Südstadtkids zunehmend Teil dieser Struktur, so dass die Trennlinie zwischen Projektmachern und -teilnehmenden zusehends verschwindet.

Wie kann die Südstadtkidspädagogik mit ihrem sozialintegrativen Ansatz innerhalb der Schule verwirklicht werden?

Der Hauptschullehrplan bietet durchaus Anregungen und Möglichkeiten zur Projektarbeit im schulischen Rahmen. Es ist vielleicht ungewohnt projektförmig zu unterrichten, aber nicht schwieriger, sondern nur anders. Anhand von drei Beispielen wird illustriert, wie sich Aspekte der Südstadtkidspädagogik, die im Rahmen des Förderprojekts immer außerhalb der Schule im Kontext der Erwachsenenbildung entwickelt und praktiziert wurde auch im schulischen Rahmen verwirklichen lässt.

Beispiel 1: Fremde Heimat.

Eine Radiosendung über Kinder und Jugendliche in Nürnberg, die nicht bei Ihren Eltern wohnen²

In diesem Projekt ging es in erster Linie darum, die Sprach- und Medienkompetenz der Schüler zu fördern, sowie sie mit Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe vertraut zu machen. Gearbeitet wurde dabei sowohl im Unterricht an der Schule als auch in den beteiligten Einrichtungen, wobei besonders interessierte Schüler sich in zusätzlich vereinbarten freiwilligen Gruppen treffen und dort selbstständig weiterarbeiten konnten. Das Projekt verband Ziele und Inhalte folgender Schulfächer: Deutsch, Sozialkunde/Erkunde/ Geschichte (GSE), Kommunikationstechnischer Bereich (KtB) und Musik.

Nach einer ersten Einführung durch eine Radio Z-Mitarbeiterin in die Technik der Aufnahmegeräte und in die Interviewführung begann das Projekt mit Interviews auf dem Schulhof zum Thema: „Was weißt du/ denkst du über Kinderheime?“. Danach wurden Unterrichtsgänge zu verschiedensten Institutionen der Kinder- und Jugend- sowie Flüchtlingshilfe unternommen. Diese wurden im GSE- und Deutschunterricht ausgewertet, zu Texten verarbeitet, korrigiert und im KtB-Unterricht getippt. Nach dem Besuch der Studioräume von Radio Z, dem Kennen lernen des Senders und der Mitarbeiter wurde gemeinsam mit diesen ein Sendekonzept erstellt. Neben der Musikauswahl und den fertigen Texten gehörten dazu auch Studio-Moderationen, ein Telefoninterview sowie gezielte Nachinterviews mit Mitarbeitern und Bewohnern der Kinder- und Jugendhilfe-Institutionen. Eine Aufzeichnung der 60-minütigen Sendung kann über mich ausgeliehen werden. Außerdem gebe ich gerne Informationen zu hilfreichen Materialien und Kontakten weiter.

Beispiel 2: Musical-Projekt³

In diesem Projekt ging es darum, Schüler zu motivieren, selbst aktiv Musik zu machen und gleichzeitig das Thema ‚Musical‘ zu erschließen. Der Schwerpunkt lag damit deutlich auf dem Fach Musik. Gearbeitet wurde im Unterricht, in einer Arbeitsgemeinschaft (AG) und als Einzelschüler, die zusätzlichen Unterricht bei Starline-Music nahmen. Lernorte waren neben der Schule z.B. die Starline-Musikschule, die Erziehungswissenschaftliche Fakultät oder das Schauspielhaus. Zunächst wurde im Musikunterricht das Musical ‚Little Shop of Horror‘ in seiner Filmversion angesehen und analysiert, theoretische Grundlagen zum Thema Musical erarbeitet sowie einzelne Songs im Musikunterricht 7-9 erarbeitet. Die Möglichkeit das Musical an einem Samstagabend in einer Live-Version im K4 anzusehen, nahmen erstaunlich viele Schüler wahr.

RADIOSENDUNG
,FREMDE HEIMAT‘

MUSICAL-PROJEKT

Innerhalb der AG folgte das Umschreiben der zugrundeliegenden Story wie der Liedtexte in eine eigene Version mit dem Titel ‚Little Life of Horror – Szenen aus der Südstadt‘. Begleitet wurde diese Arbeit durch Instrumental-Workshops bei Starline-Music und Vocal-/ Tanzworkshops an der Hauptschule Hummelsteiner Weg, wozu der wöchentlich 2-stündige Musikunterricht teilweise auf Wochenenden verschoben wurde. Einzeltrainings bei Starline-Music und selbstständige Proben der Instrumental-Schüler bei Starline-Music ergänzten das Angebot. Allerdings wurden hier deutlich Grenzen sichtbar: nur wenige Schüler nahmen diese Angebote wahr und brachten die Motivation auf, konsequent selbstständig zu üben. Die Vocal- und Tanzworkshops, geleitet durch die Lehrkräfte sowie drei Schülerinnen wurden wesentlich besser und regelmäßiger besucht. Dies liegt sicher zum einen daran, dass aktuell über die Medien diese beiden Artikulationen aktiven Muskmachens stark propagiert werden. Die Schüler bringen damit bereits die Motivation und das Wissen mit ‚hart zu arbeiten‘. Zum anderen spielt m.E. auch die erheblich stärkere Bindung an die Bezugspersonen eine entscheidende Rolle.

Das Projekt hatte großen Erfolg bei seinen Auftritten auf dem ‚Südparkfest‘ im Mai 2004, auf dem Schulfest der Hauptschule Hummelsteiner Weg und auf den Nürnberger Schulspieltagen. Die Auftritte liegen als DVDs vor und können über mich ausgeliehen werden. Außerdem gebe ich gerne Informationen zu hilfreichen Materialien und Kontakten weiter.

SÜDSTADTKIDS UND COBURG

Beispiel 3: Nürnberger Südstadt meets Coburg⁴

In diesem Projekt ging es darum, im Hinblick auf den eigenen Bildungsweg die Lebenswelt und den Alltag von Studierenden einer Fachhochschule kennen zu lernen, sowie einen Einblick in die Arbeitsweisen und Lernmethoden von Dozenten und Studierenden zu erhalten. Gleichzeitig setzten sich die Schüler dabei inhaltlich mit Themen der verschiedenen Fachbereiche auseinander. Das Projekt verband somit Ziele und Inhalte folgender Fächer: Deutsch, Sozialkunde/Erdkunde/Geschichte (GSE), Arbeitslehre.

Zunächst besuchten Studierende der Coburger Fachhochschule mit ihrer Professorin Dr. Gaby Franger-Huhle die Hauptschule Hummelsteiner Weg. Anhand von Stadtplänen zeigten die Schüler(innen) wichtige Treffpunkte und erzählten von ihrem Alltag sowie ihren Freizeitaktivitäten. Schüler(innen) führten durch das Schulgebäude und erklärten schulische Angebote wie Räumlichkeiten anhand vorbereiteter Referate. Die ‚Südstadtkids‘ unternahmen am Nachmittag mit den Studierenden eine ihrer vorbereiteten Führungen durch die Nürnberger Südstadt (Gangsta-Tour) und diskutierten anschließend mit ihnen.

Im Anschluss daran bereiteten Schüler(innen) den zweitägigen Gegenbesuch in Coburg vor. (Karten, -und Fahrpläne lesen, Fahrten buchen, Fahrkarten kaufen, Kostenplan erstellen, Geld einsammeln, Elternbrief entwerfen). Nach der Begrüßung durch Frau Franger-Huhle (Pro-Dekanin der Fachbereiche Soziale Arbeit und Gesundheit) und Einführung in das Programm durch Studentinnen des 6. Semesters (Fachbereich: Soziale Arbeit) erstellten die Schüler(innen) zunächst einen Lebensbaum (Herkunft, Religion, Familie, Hobbys, Lebensmotto, ...), der gegenseitig vorgestellt wurde. Im Anschluss daran lernten sie den Campus mit seinen Angeboten und Räumlichkeiten kennen, nahmen aktiv an einer Vor-



lesung teil und lernten das Geldkartensystem und die Mensa zu nutzen. Am Nachmittag unternahmen sie einen Ausflug in die Stadt, besuchten die Coburger Veste und erkundeten die Stadt mit Kameras in Kleingruppen. Schwerpunkt war dabei der Vergleich beider Städte. Der zweite Projekttag widmete sich vor allem der Vorstellung der verschiedenen Fachbereiche und ihrer Arbeit:

Programm des zweiten Projekttages in Coburg

- Vorführung einer modernen Fräsmaschine und eines Fertigungsroboters (Fachbereich: Maschinenbau)
- Vorführung von Testverfahren bezüglich eines BMW-Motors und -Autos (zentrale Betriebswerkstatt)
- Vorführung eines sensorgesteuerten ‚intelligenten‘ Baggers, Schülerversuche dazu (Fachbereich Bauingenieurswesen)
- Erarbeitung des Themas ‚Menschenrechte‘ in Gruppenarbeit (Fachbereich Soziale Arbeit)

Die anschließende Auswertung der beiden Projektstage im Unterricht beanspruchte eine ganze Woche und beinhaltete das Einüben verschiedener Textformen (Brief, Protokoll, Artikel für die Schülerzeitung) und eine äußerst motivierte Wortschatzarbeit sowie die intensive Beschäftigung mit verschiedenen Berufsbildern, in denen das Gesehene und Erlebte zum Tragen kommt: z.B. Anlagenführer(in), Mechatroniker, Sozialpädagoge, Erzieher(in).

4.4 Fazit einerseits und Zukunftsperspektive andererseits

Das Projekt Südstadtkids, wie auch die soeben vorgestellten Unterrichtsprojekte sind Beispiele dafür, dass und wie Lernen und Arbeiten unter den gegebenen Bedingungen besser gelingen kann.

Immer wieder erstaunt, in welchem Maß Kinder und Jugendliche während solcher Projekte wachsen, ihre Persönlichkeit entwickeln, Horizonte erweitern und ihre Kompetenzen ausbauen. Dasselbe lässt sich für die beteiligten Lehrkräfte sagen. Die hohe Akzeptanz des Südstadtkidsprojektes innerhalb der Schule hat außerdem sicher einen Beitrag dazu geleistet, dass die Hauptschule Hummelsteiner Weg insgesamt inzwischen sehr aufgeschlossen für Projekte mit außerschulischen Partnern und alternativen Lernorten ist. Insofern möchte ich mit meinem Beitrag Kolleginnen und Kollegen und nicht nur an Hauptschulen zuallererst Mut machen, sich an solche Projekte zu wagen und sowohl ihren Schülern als auch sich selbst spannende Lern- und Arbeitserfahrungen zu ermöglichen. Und auch das ist ein Ergebnis der sechs Jahre Südstadtkidsarbeit: Inzwischen kenne ich zahlreiche andere Projekte, in denen die Projektteilnehmenden ganz ähnliche Erfahrungen schildern. Eines das mich zuletzt stark beeindruckt hat, führt mich doch wieder an ‚die Hummel‘ zurück:

Nach zweijähriger Recherche in Archiven hat die Klasse 9d in diesem Schuljahr unter Leitung ihrer Klassenlehrerin Frau Gerda Reuß und finanziert durch das

LOS-Programm einen historischen Roman herausgegeben. ‚Schüsse am Aufseßplatz‘ handelt von Franz Tanzberger, der in Nürnberg in den 20er Jahren als Kommunist aktiv war, dadurch immer wieder mit den Gesetzen des damaligen Deutschlands in Konflikt geriet und Jahre später, nach der Machtergreifung der Nazis, auf tragische Weise ums Leben kommt. Nicht nur bei den Präsentationen des Romans in der Öffentlichkeit, auch im Fachunterricht und in Gesprächen auf dem Pausenhof begeisterte mich, wie die Souveränität dieser Schüler von Mal zu Mal wuchs. Inzwischen hat es das Projekt sogar auf die Seiten der Süddeutschen Zeitung geschafft – wenngleich dort, wie insgesamt in den Medien, die Hauptschule leider immer noch nicht mit ihren beachtlichen Leistungen, sondern eher dann auftaucht, wenn sie die ‚Schublade Rütlichschule‘ bedient. Auch dieses Ausgrenzungspotential gilt es in Frage zu stellen.



STARTWOCHENENDE FÜR ALLE
GENERATIONEN IM MAI 2006

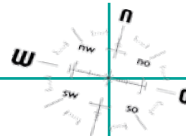
WORKTIME-SITZUNG BEI DEN SÜDSTADTKIDS



EIN SÜDSTADTFÜHRUNG FÜR EINE SCHÜLER-
GRUPPE DES CARITAS-PIRKHEIMERHAUSES

MODERATION DES ELTERNABENDS AN DER
BISMARKSCHULE IM MAI 2006





5. Ausblick – So geht es weiter mit den Südstadtkids

Das Projekt Südstadtkids hatte zu Beginn zwar eindeutige Zielsetzungen, aber es existierten keine klaren Vorstellungen, welche Form es letztendlich annehmen würde. Es ist somit kein zu spät gekommener *esprit du temps*, wenn notiert wird, dass der Weg das Ziel war (und ist). Auch heute gibt es für das Projekt keine Vorgabe, die es erlaubt seinen Erfolg quasi objektiv zu messen. Das heißt, es kommen nicht 24 Jugendliche zum Zeitpunkt t_1 in das Projekt und zum Zeitpunkt t_2 kann Erfolg oder Misserfolg gemessen werden, weil die Jugendlichen das Referenzniveau erreicht oder verfehlt haben. Wir als Initiatoren versuchen damit, das Projekt ein Stück der Diskussion um Fordern und Fördern zu entziehen. Nicht, dass wir uns unserer Ergebnisse schämten - im Gegenteil, aber nicht alle Veränderungen können einfach erfasst und bewertet werden. Der Bericht kann und will also in diesem Sinn kein Endbericht über die Südstadtkids sein, zumal auch die Arbeit weitergeht – allerdings in einem veränderten Förderrahmen. Das Projekt und vor allem seine Grundkonzeption finden Eingang in zwei neue Förderprojekte, das ‚Lernnetzwerk Neulichtenhof‘ und das Projekt ‚Auszubildende begleiten Schüler‘ (ABS) im Netzwerk Lernende Region Nürnberg-Fürth-Erlangen, beides Förderprojekte des ESF-Ziel-2 in Trägerschaft des Nürnberger Bildungszentrums

So soll die Nachhaltigkeit des Projekts Südstadtkids gesichert werden. Ein vorrangiges Ziel besteht darin, die Gruppe der Jugendlichen weiterhin zu unterstützen. Vor allem die dritte Generation der Südstadtkids, die erst seit kurzem im Projekt arbeitet und den Abschluss der Hauptschule noch vor sich hat, wird im neuen Projektrahmen weiter gezielt gefördert. Auch werden die Erfahrungen und Kenntnisse der Senior-Südstadtkids weiterhin genutzt. So sollen die Älteren ihre Mentorenfunktion für die jungen Mitglieder beibehalten und auch zukünftig Elternabende und andere Südstadtkids-Aktionen selbst durchführen. In punkto Wissens- und Erfahrungstransfer des Projekts nehmen die älteren Südstadtkids der ersten Generation darüber hinaus eine Schlüsselrolle ein, weil sie mit ihrer Erfahrung bestimmte Aufgaben selbstständig ableisten. Dabei ist selbstverständlich zu berücksichtigen, dass der Verband der Älteren zunehmend lockerer wird. Die Jugendlichen haben ihre Ausbildung abgeschlossen (oder beenden diese gerade), leisten Grundwehrdienst oder besuchen weiterführende Schulen. Immerhin, der überwiegende Teil fühlt sich weiterhin dem Projekt verbunden, auch wenn sich einige wenige – meist aus persönlichen Gründen – zurückgezogen haben.

Es gibt noch einen zweiten übergeordneten Grund, das Projekt weiterzuführen und interessierten Außenstehenden Einsichten in die Arbeit zu vermitteln. Die Bundesrepublik ist ein Einwanderungsland und das Politische System reagiert allmählich darauf. Migration, das spricht sich herum, ist ein Normalfall der Geschichte (vgl. BADE/OLTMER 2004) und kein Sonderfall. In den Worten des Migrationsforschers Bade: „Den ‚Homo migrans‘ gibt es, seit es den ‚Homo sapiens‘ gibt; denn Wanderungen gehören zur *Conditio humana* wie Geburt, Fortpflanzung, Krankheit und Tod“ (2002: 11). Die politischen Folgen dieser Erkenntnis liegen auf der Hand. Weil Migration auch in Zukunft ein fester Bestandteil der deutschen Realität sein wird, muss der Aufbau von tragfähigen Strukturen gesi-

chert werden, um die soziale Partizipation von Migranten und deren Kindern zu gewährleisten. Fördermaßnahmen für Migranten haben daher ebenso selbstverständlich Teil des staatlichen Angebotsportfolios zu werden, wie die Ausgaben für Kindergärten, Schulen, Universitäten oder die Erwachsenenbildung.

5.1 Neues Projekt – Lernnetzwerk Neulichtenhof

Im Rahmen der regionalen Projektförderung des Europäischen Sozialfonds ergibt sich aktuell die Möglichkeit, Teile des pädagogischen und organisatorischen Projektzusammenhangs der Südstadtkids im Lernnetzwerk Neulichtenhof am Bildungszentrum vorerst bis Ende 2007 aufrechtzuerhalten. Das Projekt wird eingebettet sein in einem, die Bildungsbereiche übergreifenden, Zusammenschluss von Volkshochschule, Schulen, Kindergärten, Unternehmen und weiteren Partnern, die im Stadtteil Neulichtenhof in der Nürnberger Südstadt exemplarische Bildungsmaßnahmen durchführen. Zwei übergreifende Themenstellungen des Netzwerks Neulichtenhof sind das Übergangsmanagement zwischen Schule und Ausbildung sowie die Elternarbeit. Die Erfahrungen und Erkenntnisse der Projektpraxis werden ihren konkreten Niederschlag im 2008 eröffneten ‚Südstadtforum Bildung und Qualifizierung‘ finden. In diesem kommunalen Haus der Bildung werden Volkshochschule, Stadtbibliothek und Kulturamt in enger Abstimmung mit benachbarten Bildungsakteuren das Quartier Neulichtenhof zu einem Ort des sozialintegrativen Lernens entwickeln. Das Projekt Südstadtkids stand bei den Überlegungen zu Neulichtenhof Pate. Es übernimmt Vorbildfunktion für die Konzeptionierung von Maßnahmen. Die Jugendlichen selbst können mit ihren Elternabenden in einzelne Maßnahmen der Elternarbeit selbst aktiv eingebunden werden. Die vielfältige und sozialräumlich orientierte Bildungspraxis des Lernnetzwerks Neulichtenhof wird zudem zahlreiche Ansatzpunkte für weitere Kooperationen bieten.

5.2 Neues Projekt – Azubis begleiten Schüler

Ebenfalls vom Nürnberger Bildungszentrum getragen, begann im Frühjahr 2006 ein weiteres Projekt des Übergangsmanagements, das sich in scharf profilierter Weise im Bereich der ethnischen Ökonomie und Migrantenkultur ansiedelt. Ehemalige und aktuelle Auszubildende des Nürnberger ‚Ausbildungsring Ausländischer Unternehmer‘ übernehmen in Zusammenarbeit mit der Volkshochschule und drei Nürnberger Südstadthauptschulen Mentoren- und vor allem Lotsenfunktion für Jugendliche der kooperierenden Schulen ab der 7. Klasse. Mit Unterstützung des erfahrenen ‚Südstadtkids-Projektteams‘ erarbeiten die Azubis zusammen mit den teilnehmenden Hauptschülerinnen und Hauptschülern für die Beteiligten ein jeweils passgenaues Programm der Berufsorientierung, das die Schüler bis in die 9. Klasse durchlaufen. Die angebotene Auswahl für das ‚persönliche Menü‘ umfasst neben klassischen Maßnahmen des Übergangsmanagements (Schnupperpraktika, Bewerbungstrainings etc.), auch noch Persönlichkeits-Trainingseinheiten sowie ‚Aktivierungsversuche‘ in der Tradition der Südstadtkids. Eine weitere Ähnlichkeit besteht im Prinzip der Freiwilligkeit. Über Gruppenbildung und Elemente der Selbststeuerung soll sich ein Projektzusammenhang zwischen SchülerInnen, Ex-Azubis und pädagogischem Team entwickeln, der über ausreichend Zugkraft und Attraktivität verfügt.



5.3 Südstadtkids und Netzwerk Lernende Region

Das Projekt Südstadtkids entwickelt sich also wie bisher im Zusammenhang des Netzwerkes Lernende Regionen weiter. Auf Basis der fünfjährigen Projektförderung des Bundes und des Europäischen Sozialfonds entwickelt sich seit 2001 in Nürnberg und Fürth ein Netzwerk verschiedener Akteure aus dem Bildungsbereich, die Projekte und gemeinsame Aktionen durchführten. Mit dem Fortbestand des Netzwerkmanagements der Lernenden Region an den Volkshochschulen der Städte Nürnberg und Fürth über das Jahr 2006 hinaus lassen sich die Verbindungen der Akteure und Erfahrungen der Projekte auch künftig systematisch weiterverfolgen. Wenn sich das Netzwerk Lernende Region in Nürnberg und Fürth ab 2006 verstärkt dem Übergang von der Schule in den Beruf widmet, so hat der Erfolg des Projekts Südstadtkids zu dieser thematischen Schwerpunktsetzung viel beigetragen und damit über das Projekt hinausgewirkt. Im weiteren Projektalltag der Südstadtkids können sich die Beteiligten zudem regelmäßig die offensichtlichen Möglichkeiten des Netzwerks zu Nutze machen. Von der Projektplattform in der Nürnberger Südstadt werden also weitere Aktivitäten ausgehen. Nicht zuletzt werden die Südstadtkids wohl auch von den Erfahrungen des Fürther Vorhabens in der Lernenden Region, dem Vertrauensnetzwerk Schule-Beruf, profitieren.



Endnoten

- 1 Die folgenden jeweils mit dem englischen Original beginnenden Textpassagen sind ausgewählte und relativ frei übersetzte Zitate aus einem Artikel von bell hooks (1994).
- 2 Beteiligte: Radio Z e.V. Nürnberg, Kinder- und Jugendhaus Stapf, Herr Nunner (Leiter), NIST e.V., F. Rumold, Psychologe, Micky, NIST-Bewohner, Schlupfwinkel e.V., Mitarbeiterin A. Haas, ASD Nürnberg, (Uwe Kronbeck), Klasse 6b der Hauptschule Hummelsteiner Weg
- 3 Beteiligte: Dr. Gregor Lang-Wojtasik, Mitarbeiter am Lehrstuhl Pädagogik an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Friedrich-Alexander-Universität, Erlangen-Nürnberg zur Erweiterung seiner Schulerfahrung; die Musikschule ‚Starline-Music‘, Musikkurse 7-9 und Musical AG Schuljahr 2003/04 der Hauptschule Hummelsteiner Weg
- 4 Beteiligte: Prof. Dr. Gaby Franger-Huhle, Alexandra Menschner, Katja Thees, Katharina Jahn, Marina Walter und andere Studierende des Fachbereichs Soziale Arbeit, unterstützt durch Herrn Prof. Dr. Bohrhardt, (Soziologievorlesung) Herrn Prof. Dr. Reiners-Kröncke (Vizepräsident der FH), Herrn Ehrlicher (Fachbereich Maschinenbau), Herrn Halboth (zentrale Betriebswerkstatt), Herrn Grünbeck und Prof. Dr. Schreiber (Fachbereich: Bauingenieurwesen, Fakultät: Design), Klasse 7b, Schuljahr 2005/06 der Hauptschule Hummelsteiner Weg

Verwendete Literatur

- ALTWEGG, JÜRIG (2005): Dies ist eine sehr französische Revolte. Ein Gespräch mit Emmanuel Todd über die Aufstände in den Pariser Vorstädten. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung. 12.11.2005, Nr. 264, S. 39.
- BADE, KLAUS J. (2002²): Europa in Bewegung. Migration vom späten 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. München. C.H. Beck.
- BADE, KLAUS J. und JOCHEN OLTMER (2004): Normalfall Migration. Bonn. Bundeszentrale für politische Bildung. (= ZeitBilder).
- BEN JELLOUN, TAHAR (2005): Verbrannte Erde. Denn sie wissen, was sie tun: Warum junge Franzosen auf die Barrikaden gehen. In: Die Zeit. 10.11.2005. Jg. 60, Nr. 46. (<http://www.zeit.de/2005/46/UnruheFrankreich> (10.1.2006)).
- BILDUNGSZENTRUM DER STADT NÜRNBERG (2003) (Hg.): Chancen junger Migranten/innen im Großraum Nürnberg, Fürth, Erlangen. Nürnberg.
- BRÖLL, CLAUDIA (2004): Arbeitsuchend statt arbeitslos. In Nürnberg gehen junge Erwerbslose in die Offensive. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung. 5.5.2004, Nr. 104, S. 16.
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (2005): Arbeitsmarkt 2004. Nürnberg. Bundesagentur für Arbeit. (= Amtliche Nachrichten der Bundesagentur für Arbeit). (http://www.pub.arbeitsamt.de/hst/services/statistik/000100/html/jahr/arbeitsmarkt_2004_gesamt.pdf (3.6.2006)).
- BURKARD, HERMANN (2002): Bildungserwartungen und Bildungsbeteiligung. Was Nürnberger Eltern von ihren Kindern erwarten – Umfrageergebnisse der Erhebung „Leben in Nürnberg 2001“. Amt für Stadtforschung und Statistik Nürnberg.
- ddp (2006): Nur 30 Prozent der Hauptschüler haben schon einen Ausbildungsvertrag. In: ddp Basisdienst. 26.5.2006.
- DI BLASI, JOHANNA (2005): Warum brennt Frankreich erst jetzt? Die amerikanische Soziologin Saskia Sassen über die Krawalle in den Vorstädten, Medien als Werkzeuge und die Waffen der Schwachen. In: Süddeutsche Zeitung. 14.11.2005. Jg. 61, S. 15.
- FRICKE, AXEL und MICHAEL KUNERT (2006): Planung mit Großstadtkindern. Kinder- und jugendgerechte Partizipationsangebote in Quartieren in Stuttgart und Karlsruhe. In: RaumPlanung. H. 125, S. 67-72.
- HEILIG-ACHNECK, WOLFGANG und GEORG ESCHER (2003): Tausende von Jugendlichen standen auch Ende September ohne Ausbildungsplatz da. In: Nürnberger Nachrichten. 11.10.2003.

- HOOKS, BELL (1994): Language: Teaching new worlds/new words. In: hooks, b. (1994) (Hg.): Teaching to transgress. Education as the practice of freedom. New York/London. Routledge. S. 167-175.
- HUNGER, UWE und DIETRICH THRÄNHARDT (2004): Migration und Bildungserfolg: Wo stehen wir? In: Bade, K. J. und M. Bommers (2004) (Hg.): Migration – Integration – Bildung. Grundfragen und Problembereiche. S. 179-197. Osnabrück. Rat für Migration. (= IMIS-Beiträge 23/2004).
- KALTER, FRANK und NADIA GRANATO (2004): Sozialer Wandel und strukturelle Assimilation in der Bundesrepublik. Empirische Befunde mit Mikrodaten der amtlichen Statistik. In: Bade, K. J. und M. Bommers (2004) (Hg.): Migration – Integration – Bildung. Grundfragen und Problembereiche. S. 61-81. Osnabrück. Rat für Migration. (= IMIS-Beiträge 23/2004).
- KASPAR, HEIDI und ELISABETH BÜHLER (2006): Räume und Orte als soziale Konstrukte. Plädoyer für einen verstärkten Einbezug sozialer Aspekte in die Gestaltung städtischer Parkanlagen. In: RaumPlanung. H. 125, S. 91-95.
- KORTE, BARBARA und CLAUDIA STERNBERG (1997) (Hg.): Many Voices – Many Cultures. Multicultural British Short Stories. Stuttgart. Reclam.
- KRAPPMANN, LOTHAR; SCHMIDT, MARION und JANA TEGHMAN (2006): Kinder stärken Kinder. Positive Peer Culture in der Praxis, herausgegeben von Günther Opp und Nicola Unger, Hamburg. S. 27
- MAAS, UTZ (2005): Sprache und Sprachen in der Migration im Einwanderungsland Deutschland. In: Maas, U. (2005) (Hg.): Sprache und Migration. S. 89-133. Osnabrück. IMIS. (= IMIS-Beiträge 26/2005).
- MAY, RUTH (2006): Die Urbanität der Bildung. Ansprüche der Grundschule an die Stadtplanung. In: RaumPlanung. H. 125, S. 85-90.
- MCDOWELL, LINDA (2003): Masculine identities and low-paid work: young men in urban labour markets. In: International Journal of Urban and Regional Research. Jg. 27, H. 4, S. 828-848.
- MEISTER, MARTINA (2005): »Das republikanische Modell ist zerfallen« Der französische Soziologe Michel Wieviorka über die Sprache jugendlicher Gewalt und ihr Verhältnis zu den Medien. In: Frankfurter Rundschau. 12.11.2005, S. 17.
- RADTKE, FRANK-OLAF (2004): Die Illusion der meritokratischen Schule. Lokale Konstellationen der Produktion von Ungleichheit im Erziehungssystem. In: Bade, K. J. und M. Bommers (2004) (Hg.): Migration – Integration – Bildung. Grundfragen und Problembereiche. S. 143-178. Osnabrück. Rat für Migration. (= IMIS-Beiträge 23/2004).

SOLGA, HELGA (2002): „Ausbildungslosigkeit“ in Bildungsgesellschaften: Die wachsenden Arbeitsmarktprobleme von Ungelernten aus soziologischer Sicht, Selbstständige Nachwuchsgruppe Ausbildungslosigkeit: Bedingungen und Folgen mangelnder Berufsausbildung, 1, (http://www.mpib-berlin.mpg.de/en/forschung/nwg/NWG_Solga_WP1_2002.pdf (15.4.2006)).

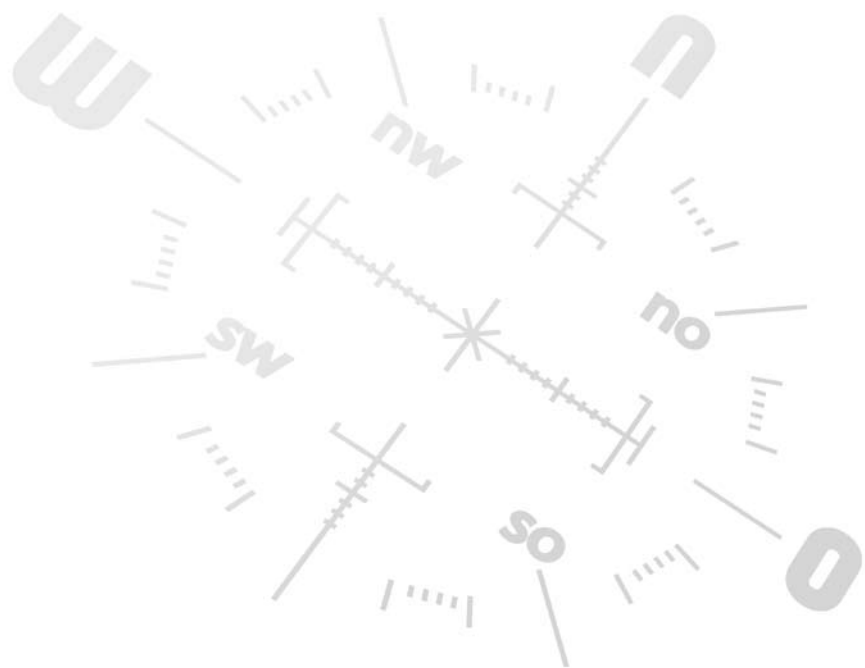
SOLGA, HELGA (2003): Ein Leben ohne Schulabschluss – Das ständige Scheitern an der Normalbiographie. In: Allmendinger, J. (2003) (Hg.): Entstaatlichung und Soziale Sicherheit. Verhandlungen des 31. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002. S. 546-564. Opladen. Leske + Budrich.

STÄBLEIN, RUTHARD (2005): Integration durch Negation. André Glucksmann ist der Meinung, dass die jugendlichen Randalierer die nihilistische französische Grundatmosphäre beantworten. In: Frankfurter Rundschau. 10.11.2005, S. 15.

STADT NÜRNBERG (2003): Leben in Nürnberg. Ergebnisdokumentation der Wohnungs- und Haushaltserhebung. Nürnberg. (http://www.statistik.nuernberg.de/stat_inf/umfragen/WoHaus2001.pdf (31.5.2006)).

Anhang

- **Internet**
- **Presse**
- **Corporate Design**
- **Team**



Internetpräsenz - www.suedstadtkids.de

Das Projekt Südstadtkids verfügt über einen eigenen Netzauftritt, der vom Bildungszentrum administriert wird. Die Seite ist Teil der allgemeinen Öffentlichkeitsarbeit, transportiert das aktuelle Geschehen im Projekt und informiert über Angebote, wie z.B. Exkursionen und Elternabende der Südstadtkids. Den Mitgliedern der Südstadtkids dient die Liste aktueller auch interner Projekttermine als Planungshilfe.

The screenshot shows the website's interface in Microsoft Internet Explorer. The browser's address bar displays 'http://www.suedstadtkids.de/'. The page features a navigation menu on the left with links for 'Termine', 'Berichte', 'Über uns', 'Fotogalerie', 'Downloads', 'Stadteinführungen', 'Elternabende', 'Medien & Kulturprojekte', 'Presseberichte', 'Partner & Sponsoren', and 'Kontakt zu uns/Impressum'. The main content area is titled 'Termine' and lists activities for May 2006, April 2006, März 2006, and Februar 2006. At the top, there are logos for the European Union and the Bavarian State Ministry for Education and Culture.

Südstadtkids

Gefördert durch: Europäische Union, Europäischer Sozialfonds, Erwachsenenbildung in Bayern, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus

Termine

Mai 2006

- 5. Mai: Stadteinführung für StudentInnen der FH Coburg. Treffpunkt: Schule Hummelsteiner Weg, 14:00 Uhr
- 8. Mai: Elternabend: "Erziehung, manchmal schwierig (!)" an der Grundschule Bismarkstrasse. Treffen 17:30, Beginn 18:00
- 8. Mai: Arbeitstreffen für die Gruppe „Turmwater Jahn“ (Museumsprojekt). Treffpunkt: 17.00 Uhr vor dem BZ
- 13. Mai: Free-Time: Besuch der Kabarett und Comedy-Reihe „getürkt“
- 13. Mai: 16.00 Uhr: Planungstreffen der Gruppe „Nibelungen“ im SSK-Büro
- 17. Mai: 20.00 Uhr: Ausstellungseröffnung „This Land is My Land“ in der Kunsthalle Nürnberg
- 19.-21. Mai: Workshop-Wochenende im Hirschbachtal

April 2006

- 1. April 10:00-14:00: Worktime für alle Generationen. Treffpunkt: BZ am Gewerbemuseumplatz (Vorbereitung Museumsprojekt „Was ist deutsch?“) Hier zum Einlesen: „Was ist Deutsch?“
- 04. April 2006 - Stadtführung für Gymnasiasten des Helene-Lange-Gymnasiums
- 9. April 18:05: Sendebeitrag in der Frankenschau: Cool statt kriminell! Projekt "Südstadtkids" in Nürnberg
- 26. April: Free-Time: Besuch der Kabarett und Comedy-Reihe „getürkt“
- 28. April: 15:00: Arbeitstreffen für die Gruppe „Nibelungen-Tour“ und „Rotkappchen-Tour“ (Museumsprojekt). Treffpunkt: SSK-Büro

März 2006

- 25. März: SSK-Juniors2006-Religionstour. Treffpunkt: 14.30 Uhr an der Lorenzkirche
- 22. 29. März: Die Mittwochssitzungen der dritten Generation im BZ-Süd entfallen wegen Praktikumsbesuch.
- 7. März: Elternabend: Bildungswege in Bayern an der Grundschule Bismarkstrasse. Referentin: Claudia Wiegleb. Treffen 17:30, Beginn 18:00
- 4. März: Free-Time: Besuch der Kabarett und Comedy-Reihe „getürkt“

Februar 2006

- 10. Februar 14:30 Uhr: Vorstellung der neuen „Genestour“ (mit Frau Pfeiffer von den Nürnberger Nachrichten)

The screenshot shows the website's interface in Microsoft Internet Explorer, displaying the 'Berichte' section. The browser's address bar shows 'http://www.suedstadtkids.de/'. The navigation menu on the left is the same as in the previous screenshot. The main content area is titled 'Berichte' and features a report for 'Mai 2006: Südstadtkids in der Nürnberger Kunsthalle'. Below the text is a photograph of people viewing an art installation. At the bottom, there is a report for '08. Mai 2006 - Elternabend in der Bismarkschule'. The top of the page includes the same logos and navigation elements as the previous screenshot.

Südstadtkids

Gefördert durch: Europäische Union, Europäischer Sozialfonds, Erwachsenenbildung in Bayern, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus

Berichte

Mai 2006: Südstadtkids in der Nürnberger Kunsthalle

Die Südstadtkids beteiligen sich im Rahmen einer Arbeit der spanischen Künstlerin Marisa Maza an der Ausstellung "This Land is My Land", die in der Nürnberger Kunsthalle noch bis 30. Juli zu sehen ist. Rund 10 Projektmitglieder (mit Wurzeln in vielen Ländern) fotografierten und kommentierten Nürnberg und ihr Quartier, Marisa Maza collagierte die Ergebnisse in ihrer Arbeit. Die Koppelung von Bildungsarbeit und Bildender Kunst (in der Kunsthalle) ist ein kleines Wagnis. Die Nürnberger Nachrichten schrieb dazu entsprechend: "Ein soziokulturelles Projekt, das an diesem Ort irritiert".



08. Mai 2006 - Elternabend in der Bismarkschule

Am Montag, den 08. Mai, gab es in der Bismarkschule einen Elternabend zum Thema „Erziehung – manchmal schwierig!“. Gestaltet wurde er von insgesamt 8 Südstadtkids. Nach einer Begrüßung durch Frau Wiegleb, fand eine kurze Vorstellungsrunde statt. Danach erarbeiteten die Eltern in Kleingruppen fünf, nach ihrer Meinung, wichtige Grundsätze für eine gute Erziehung. Die Gruppen wurden von den jeweiligen „Übersetzern“

Presse

Die Presseresonanz auf das Projekt nahm im Lauf der Zeit kontinuierlich zu: Lokalberichterstattungen und Fachpublikationen machten den Anfang. Nach der Verleihung des Innovationspreises für Erwachsenenbildung zeigte sich auch die überregionale Presse interessiert. Nach Internet-Artikeln auf den Seiten von Focus Online und dem Goethe-Institut veröffentlichte das Auswärtige Amt über die Internetseiten der Deutschen Botschaften in Mexiko, Kanada, etc. Artikel über die Südstadtkids in Englisch, Spanisch und Türkisch. Zuletzt führten die Südstadtkids die Zuschauer des 3. Bayerischen Fernsehprogramms in der Sendung LaVita durch die Nürnberger Südstadt. Soweit bekannt werden die Beiträge auf der Homepage im Pressespiegel aufgelistet.

Auszug aus dem Pressepiegel

August 2006: ZDF Dokukanal

Die Südstadtkids machen ein Führungsprogramm zu „Was ist deutsch?“ einer Ausstellung im Germanischen Nationalmuseum

Juli 2006: Deutsche Botschaft Montreal

Home: Welcome to Germany: „Suedstadt Kids“: Young immigrants offer a window onto their world

Juli 2006: www.germany.info

Foreigners in Germany - these are their stories.... 2) „Suedstadt Kids“: Young immigrants offer a window onto their world

April 2006: Goethe Institut

Dossier zum Schlüsselthema: Kulturen in Bewegung: Döner, Rap und Rostbratwurst

09.04.2006 Bayerisches Fernsehen, Frankenschau

Cool statt kriminell: Projekt „Südstadtkids“ in Nürnberg

30.03.2006 Bietigheimer Zeitung

Bildungsinitiative/ Nürnberger Projekt mit Preis ausgezeichnet

Die Südstadtkids sind zur Marke geworden

01.03.2006 Nürnberger Stadtanzeiger

Südstadtkids voll auf Gangsta-Tour

Fettes Lob, ein echter Preis und zwei neue Führungen

11.02.2006 Traunsteiner Tagblatt

Junge Ausländer geben Einblick in ihre Lebenswelt

Das Projekt „Südstadt-Kids“ einer Nürnberger Hauptschule wurde Ende letzten Jahres preisgekrönt

10.02.2006 Hürriyet Europa

Heimatgefühl der Südstadtkids

30.01.2006 Focus Online

„Südstadt-Kids“

Cooler Rap, heiße Döner

30.01.2006 glabeaktuell.net

Junge Ausländer geben Einblick in ihre Südstadt-Lebenswelt

Mehr als nur Fremdenführer

29.01.2006 greenpeace-online.de

„Südstadt-Kids“ - Junge Ausländer geben Einblick in ihre Lebenswelt

21.01.2006 Fränkischer Tag

Die aus der Nürnberger Südstadt stammende Jugendgruppe „Südstadtkids“ auf den Stufen des Germanischen Nationalmuseums in Nürnberg

06.12.2005 Frankfurter Rundschau

Kinder kennen ihr Viertel

Die Nürnberger Südstadtkids führen andere durch ihre Lebenswelten

18/19.06.2005 Abendzeitung

Südstadt-Kids tanken Selbstbewusstsein

Soziale Kompetenz in der Gruppe lernen - Staatssekretär lobt Nürnberger Projekt

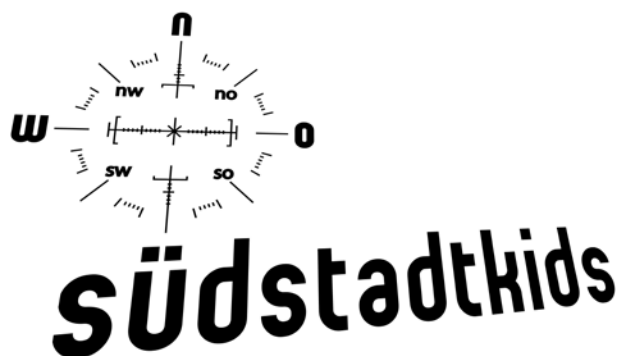
17.06.2005 RTL Franken Live TV

Franken Rundschau

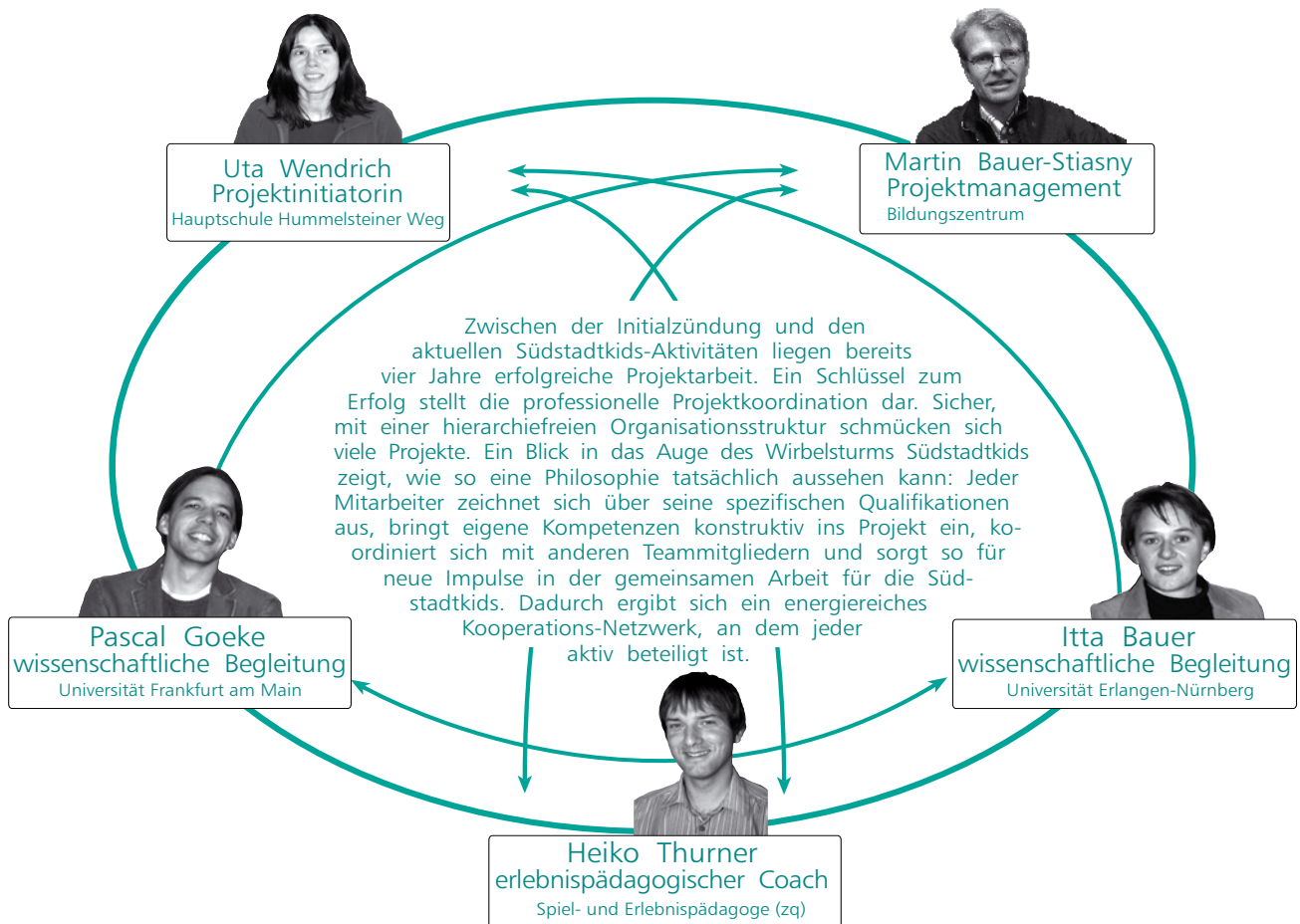
Jugendliche fördern Integration und Lernen im Stadtteil

Corporate Design

Logo und Corporate Design für die Südstadtkids wurden im Jahr 2003 von einem Grafiker in enger Zusammenarbeit mit den Südstadtkids entwickelt. Neben dem Schriftzug ‚Südstadtkids‘ erscheint das Navigationsinstrument ‚Kompass‘.



Projektteam



Kontakt:

Dr. Martin Bauer-Stiasny
Bildungszentrum-Süd
Wölkernstraße 10
90459 Nürnberg
Tel.: 0911 - 231 7350
email: martin.bauer-stiasny@stadt.nuernberg.de