



Vielfalt – Das Bildungsmagazin

Liebe Leserinnen und Leser,

Wer die Verwirklichung von Rechtsansprüchen ausschließlich an die Haushaltslage knüpft, schadet jenen, die von diesem Recht Gebrauch machen möchten.

Fünf Jahre ist es her, dass Deutschland die UN-Behindertenrechtskonvention ratifizierte, vor sieben Jahren traten Bulgarien und Rumänien in die EU ein. Die Rechtsansprüche, die sich daraus in beiden Fällen aktuell ergeben, sind also nicht vorgestern vom Himmel gefallen.

Kein Wunder, dass sich Eltern von Kindern mit Förderbedarf von der Kostendebatte um die Inklusion in Nordrhein-Westfalen angewidert abwenden. Und neu eingewanderte Eltern bei ihrer oft hürdenreichen Suche nach einem Schulplatz für ihre Kinder von Benachteiligung sprechen.

Wenn eine willkommen heißende Kultur mit Professionalität und Engagement zusammenkommt, entstehen Schulen für alle. Wir haben für das Bildungsmagazin zwei Schulen in Köln besucht, die einen Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit leisten. Die Gesamtschule Nippes setzt auf Teamarbeit in der gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Förderbedarf und überlässt die Teamentwicklung weder dem Zufall noch dem Gutdünken einzelner Lehrkräfte.

Die Gemeinschaftsgrundschule Lohmarer Straße spricht mit ihrer Schulsozialarbeit speziell neu eingewanderte Familien an.

Zur Professionalisierung gehört auch, „Chancen und Grenzen einer Bildungsarbeit gegen Antisemitismus und Rassismus“ auszuloten, wie dies mit Micha

Brumlik bei der Tagung „... ohne Angst verschieden sein“ der Kölnischen Gesellschaft für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit e.V. gelang. Unseren Bericht dazu lesen Sie ab Seite 13.

In der Frühjahrsausgabe von Vielfalt – Das Bildungsmagazin informieren wir Sie auch über Neues zur doppelten Staatsangehörigkeit, dem Kinderbildungsgesetz in Nordrhein-Westfalen, der Rüge der Europäischen Kommission in Sachen Rassismus und stellen Ihnen Lesenswertes vor: Rechtzeitig zur Kommunal- und Europawahl hat das NS-Dokumentationszentrum der Stadt Köln „33 Fragen und Antworten zu Pro Köln/Pro NRW“ herausgegeben. Nicht nur Erstwähler_innen finden darin interessantes Material und Tipps zum Umgang mit Rechtspopulismus.



Amirpur

Aus dem Inhalt:

Teamteaching: Vom Ich zum Wir

Seite 3

Chancen der Schulsozialarbeit

Seite 5

Inklusion in NRW

Seite 7

Anti-Rassismus-Kommission

Seite 10

Rechtspopulismus auf dem Prüfstand

Seite 12

Verschieden sein ohne Angst

Seite 13

NRW-Bürger wünschen sich G9 zurück

WDR-UMFAGE

Laut einer WDR-Umfrage mit 668 Personen über 14 Jahren wünschen sich 63 Prozent in NRW das Abitur nach neun Jahren zurück. Die nordrhein-westfälische Schulministerin Sylvia Löhrmann (Grüne) will das Turbo-Abi nun auf den Prüfstand stellen. Niedersachsen hat im März die Rückkehr zur dreizehnjährigen Schulzeit beschlossen. Der Deutsche Lehrerverband fordert das komplette Aus für das Turbo-Abi. Ende Februar hatte sich Löhrmann noch wenig begeistert über eine Verlängerung der Schulzeit geäußert. Eine Befragung der Gymnasien in NRW habe bei Regierungsantritt 2010 ergeben, dass nur wenige zurück zu G9 möchten. Nur 13 von über 600 Gymnasien nehmen an einem Schulversuch teil, der den Schülern die Wahl zwischen 12 und 13 Jahren lässt. „Zu einer guten Schulpolitik gehört auch Verlässlichkeit“, so die Schulministerin. „Wir können nicht alle paar Jahre das ganze System auf den Kopf stellen.“ Gegenwind bekommt die Ministerin auch von einem Elternverein. Unter dem Motto „30 Stunden sind genug – G9 jetzt“ setzen sich Eltern für eine familienfreundliche Schule ein. Weitere Infos unter: <http://www.g9-jetzt-nrw.de/>



flickr, flecchia

NRW: Reformiertes Kinderbildungsgesetz kommt

SPRACHFÖRDERTEST DELFIN GEHT

Die Landesregierung Nordrhein-Westfalen hat am 27. März 2014 eine zweite Reform des Kinderbildungsgesetzes (KiBiz) in den Landtag eingebracht. Der Gesetzentwurf, so das Familienministerium, stelle vor allem mehr Bildungschancen und mehr Bildungsgerechtigkeit in den Mittelpunkt. „Mit dieser zweiten KiBiz-Revision werden wir weitere Qualitätsverbesserungen in den Kindertageseinrichtungen schaffen, indem wir die pädagogische Arbeit stärken, die Erzieherinnen und Erzieher entlasten, Einrichtungen in bildungsbenachteiligten Sozialräumen stärker fördern und die Sprachförderung verbessern“, erklärte Familienministerin Ute Schäfer.

HOHE ANSPRÜCHE BEI SCHLECHTEN RAHMENBEDINGUNGEN

Das sehen die zahlreichen KritikerInnen anders. Ver.di NRW kommentierte bereits Ende Januar 2014 die Revision des Kinderbildungsgesetzes (KiBiz) als unzureichend. An der Gemengelage aus fehlenden finanziellen Ressourcen, schlechten Rahmenbedingungen und immer höheren Ansprüchen werde sich nichts ändern.

Die Gewerkschaft der Erzieher_innen kritisiert vor allem die Systematik des KiBiz mit ihren buchbaren Betreuungszeiten und der Finanzierung über Kindpauschalen, die im Referentenentwurf erhalten bleibt. Diese von den Eltern wählbare Betreuungszeit berücksichtige in erster Linie den Betreuungsbedarf der Eltern und nicht den Bedarf der Kinder an Bildung oder deren Realisierungsmöglichkeiten durch die Beschäftigten in der Kindertageseinrichtung.

Aus dieser Systematik resultierten laut Ver.di alle Mängel des vorliegenden Gesetzes, ob es um die fehlende Chancengerechtigkeit benachteiligter Kinder und Familien, die unzureichenden Umsetzungsmöglichkeiten der pädagogischen Anforderungen, die gesundheitlichen Belastungen der Beschäftigten oder die Zukunftsperspektive für die Träger und deren Vielfalt gehe.

MEHR FACHKRÄFTE GEFORDERT

In einer Petition des Jugendamtselternbeirats (JAEB) Bielefeld fordern über 16 000 Untersreiber_innen mehr Fachkräfte für alle Gruppenformen und eine

an die Lohnsteigerung angepasste Erhöhung der Kindpauschalen, damit positive Absichtsbekundungen im neuen KiBiz wie „Kitas schaffen eine anregungsreiche Umgebung“ auch realisiert werden: „Das Personal beachtet dabei auch, dass verlässliche Bindung, Vertrauen und emotionale Sicherheit den Bildungsprozess des Kindes besonders unterstützen.“

Die Untersreiber_innen verweisen darauf, dass das reformierte KiBiz nach wie vor Fortbildungen, Krankheiten und Urlaube nicht berücksichtige, der festgelegte Betreuungsschlüssel werde in der Realität nicht erreicht. Nicht selten sei, dass bei Krankheit einer Erzieherin zehn Kinder unter drei Jahren von nur einer Erzieherin - im Glücksfall unterstützt von einer Ergänzungskraft - betreut würden. „Durch die zur Verfügung gestellten 100 Millionen Euro zusätzlich erhält jede Kita zwar zwischen 4 000 und 10 000 Euro mehr pro Jahr. Davon lassen sich jedoch lediglich Aushilfen zur Unterstützung, aber keine Fachkräfte zur wirklichen Entlastung einstellen. Diese Vertretungskräfte können keine verlässliche Bindung bieten.“ Die im Gesetz geforderte Bildungsdokumentation, so die Untersreiber_innen, sei unter diesen Umständen kaum möglich.

DELFINSPRACHTEST ADE!

Fast ungeteilte Freude dagegen kommt beim Einstampfen des in der Praxis als untauglich erwiesenen Sprachtests Delfin auf. Vierjährige wurden in diesem Frühjahr letztmalig von einer fremden Lehrkraft auf ihr Sprachvermögen hin getestet. „Künftig“, so das Familienministerium, „wird jedes Kind von Anfang an alltagsintegriert und stärkenorientiert sprachlich gefördert. Das setzt eine kontinuierliche Beobachtung und Dokumentation der Sprachentwicklung voraus. Dafür sollen die Fachkräfte die Möglichkeit erhalten, sich zusätzlich zu qualifizieren. Das Land stellt hierfür Mittel in Höhe von fünf Millionen Euro bereit.“ Dass die zur Verfügung stehenden Mittel reichen, bezweifelt Helga Siemens-Weibring für die Freie Wohlfahrtspflege NRW. Eine Umstellung könne aber nicht gelingen, wenn den Erzieherinnen nicht mehr Zeit für sprachliche Zuwendung und Förderung eingeräumt werde – es seien also mehr personelle und finanzielle Mittel nötig.



Foto: flickr, Wolfra

Vom Ich zum Wir

TEAM-TEACHING IM GEMEINSAMEN UNTERRICHT

„Wenn ich Hilfe brauche, kann ich mich melden, und Herr Deckers kommt und erklärt es mir, das finde ich Klasse“ antwortet Judith* auf die Frage, wie sie das Team-Teaching an der Gesamtschule Nippes erlebt. „Man hat mehr Ansprechpartner, das finde ich persönlich besser“, vergleicht Lukas* den Unterricht in seiner damaligen Grundschule mit dem Lehrkraft-Tandem in seiner Gesamtschulklasse. Beide lernen im Gemeinsamen Unterricht der 7. Klasse an der Gesamtschule Nippes, die vor vier Jahren in Köln gegründet wurde. Im Unterricht gehen ihre beiden Klassenlehrer_innen abwechselnd auf ihre höchst unterschiedlichen Lernbedürfnisse ein.

Während Julia Dittmann einen Mathe-Input an der Tafel zentral für alle erläutert, geht ihr Kollege schon zu der einen oder anderen Lernenden mit Fragezeichen im Gesicht, um Unverstandenes eingehender zu erörtern. In der anschließenden Arbeitsphase sind dann beide Lehrkräfte abwechselnd bei den verschiedenen Tischgruppen, um bei Bedarf helfend einzugreifen. Diese Aufgabe übernehmen aber auch oft leistungsstärkere Mitschüler_innen. Allerdings, bekennt Ludger Deckers: „Die klassische Rollenaufteilung, dass der Sonderpädagoge die unterstützende Funktion übernimmt, überwiegt noch bei uns. Wir arbeiten aber daran, häufiger auch einen Rollenwechsel zu praktizieren.“ Kollegin Dittmann gesteht ein, dass es ihr leichter fällt, sich in ihrer Rolle als Fachlehrerin zu bewegen, wie es ihrer herkömmlichen Ausbildung entspricht. In der aktuellen Referendar_innenausbildung wird leider nach wie vor das Team-Teaching nicht gelehrt. An der Kölner Gesamtschule Nippes gab es u.a. eine erste Fortbildung zum Thema „Teamentwicklung“ und eine zur „Arbeit im Tandem“.

KOOPERATION WIRKT ALS VORBILD

Dittmann und Deckers sind das Klassenlehrer-Team der GU-Klasse im 7. Jahrgang an der Kölner Gesamtschule Nippes mit 29 Schüler_innen. Fünf von ihnen haben einen ausgewiesenen Förderbedarf. Wer das ist, wissen viele Klassenkamerad_innen gar nicht.

„Die Schüler_innen wissen, dass manche andere Aufgaben bearbeiten“, erklärt Ludger Deckers. Weil das Tandem Deckers/Dittmann immer wieder vor der Klasse deutlich macht, dass es gemeinsam zuständig ist und als Team entscheidet, erkennen die Schüler_innen: „Die Lehrer und Lehrerinnen sind keine Einzelkämpfer, sondern arbeiten zusammen!“ Deckers weiß, dass sich das auswirkt: „Damit sind wir für die Schüler und Schülerinnen Vorbild.“

Julia Dittmann hat beobachtet, dass die Kinder am Team-Tisch sich manchmal

sogar gegenseitig Dinge besser erklären können als die Pädagog_innen. „Das liegt daran, dass sie sich näher stehen, eher wissen, wo das Verständnis fehlt, weil sie selbst ähnliche Schwierigkeiten hatten oder haben wie ihre Tischnachbarn.“ Oder sie hören manchmal der Peergroup besser zu als den Erwachsenen. „Selbstwirksamkeit“ nennt das Kollege Deckers. Wer mit seinen Aufgaben früher fertig ist als andere, bekommt einen Button mit der Aufschrift: „Unterstützer“. Mit dem Button gehen sie zu den Mitschüler_innen, die noch mit der Arbeit befasst sind, und helfen ihnen „auf die Sprünge“.

ELTERN IM BOOT

Auch die Eltern einzubeziehen findet das Pädagogenteam Dittmann/Deckers wichtig und veranstaltet regelmäßig einen Elternstammtisch. Dadurch haben die Klassenlehrer_innen einen großen Vertrauensspielraum für ihr Team-Teaching erworben. Und auch das Konzept des Gemeinsamen Unterrichts kommt in der Elternschaft gut an. Stolz vermerkt Ludger Deckers die Rückmeldung der Mutter eines sehr leistungsstarken Schülers, dass die Erfahrung mit der Bandbreite höchst unterschiedlicher Schüler ihrem Sohn sehr gut tue und er neben dem fachlichen Lernen wertvolle Lebenserfahrung und damit Rüstzeug auch für sein späteres Berufsleben sammelt.

FORTBILDUNG ZUR LERNGEMEINSCHAFT

Lalima Schulze ist Gesamtschullehrerin für Mathematik und Biologie. Zudem ist sie Mitglied des Kölner Team-Instituts, das Fortbildungen u.a. speziell für Teamarbeit an Schulen anbietet.

Bei der Arbeit im Team, so Schulze, reicht es nicht aus, dass sich alle gut verstehen. Im Rahmen der Teamarbeit von Kolleginnen und Kollegen liegt das Ziel darin, die Effektivität des gemeinsamen Handelns so zu steigern, dass insbesondere die Lernenden davon profitieren. Dabei begeben sich die Teams auf einen Weg hin zu einer professionellen Lerngemeinschaft, die sich u.a. durch die folgenden Merkmale auszeichnet: Gemeinsam geteilte Normen und Werte, Fokus auf Schüler_innen, Zusammenarbeit und reflektierender Dialog.

Es geht darum, den Schüler_innen zu ermöglichen, das Lernen zu lernen. Das Lehrer_innen-Tandem soll sie dabei individuell begleiten. Dazu gilt es, selbständiges Arbeiten zu trainieren, die zentralen Unterrichtsphasen zu minimieren und so Zeit zu gewinnen für betreuende Gespräche auf verschiedenen Ebenen. „Die Kinder müssen lernen, die Verantwortung für ihr Lernen selbst zu übernehmen. Wir Lehrende machen ihnen dazu Angebote.“



flickr, flecchia

Dadurch ist es möglich, sich fünf Minuten Zeit auch mal für eine einzelne Schülerin zu nehmen, während die anderen selbständig arbeiten.“

THINK-PAIR-SHARE

Auch die Lernenden müssen lernen, im Team zu arbeiten: So sollen sie zunächst ihre Nachbar_in und dann ihre Tischgruppe einschalten, bevor sie ihre Lehrer_innen fragen. Das „Lernen lernen“ geht allem Wissen vor. Denn sie werden später vermutlich alle mehr als einen Beruf lernen müssen.“ Dabei kann die Anwendung des Kooperativen Lernens auf unterschiedlichen Ebenen immer wieder unterstützend hinzugezogen werden. Durch das Grundprinzip „think-pair-share“ wird die Arbeit in der Gruppe so strukturiert, dass möglichst viele Lernende aktiv in den Lernprozess einbezogen werden. „Think-pair-share“ bedeutet Folgendes:

Zuerst die individuelle Auseinandersetzung mit einer Aufgabe, danach der Austausch im Paar, die wechselseitige Ergänzung, die Kontrolle des eigenen Verständnisses im sicheren Kontakt mit dem Partner und (eventuell) sodann in der - immer noch schützenden - Vierer-Gruppe, erst am Schluss der Schritt in die Öffentlichkeit der Klasse, die Demonstration des Gelernten vor den (kritischen) Augen der ganzen Lerngruppe und des Lehrers.

Auch der ausgesprochen leistungsstarke Siebtklässler Lukas meint: „In den kleinen Tischgruppen kann man sich gegenseitig helfen, das finde ich gut.“

GLEICHWERTIGE PARTNER

Den Vorteil des Team-Teaching für die Lehrkräfte illustriert Lalima Schulze mit folgendem Beispiel: „Wir sind ja alle nur Menschen. Und es gibt z.B. Schüler, mit denen gerate ich regelmäßig aneinander, während das meiner Tandem-Kollegin mit diesen Schülern nicht so geht. Sie kann dann in einem Gespräch zu dritt moderieren. Anschließend können beide in einer bereinigten Situation wieder miteinander

ander arbeiten.“

Über das Zweier-Team hinaus sind an einer Teamschule wie der in Nippes Jahrgangs-Teams eingerichtet. Dadurch ist die Möglichkeit geschaffen, dass der Unterricht und dessen Qualität gemeinsam entwickelt werden kann.

FORTBILDUNGSRESISTENTE LEHRER?

Auf Schwierigkeiten in ihren Team-Fortbildungen angesprochen, lacht Lalima Schulze: „Für Lehrer ist es ja nicht unbedingt einfach, aus der Rolle des Lehrenden in die des Lernenden zu wechseln. Manche tun sich damit ziemlich schwer.“

Im Hinblick auf die Haltung eines gemeinsam unterrichtenden Kollegentandems ist es, so Lalima Schulze, notwendig, dass sich die Kollegen als gleichwertig agierende Partner sehen, die sich wechselseitig ergänzen. Hierarchisches Denken ist für die Zielsetzung des Gemeinsamen Unterrichts kontraindiziert: „Es wäre wünschenswert, wenn Unterschiede dabei als Bereicherung erlebt werden. Ein wertschätzender Umgang miteinander ist an der Schule das A und O.“

Schulze findet es aber auch völlig in Ordnung, wenn die Kinder ab und an merken: da sind sich die Teamkollegen nicht ganz einig. Sie handeln manchmal vor der Klasse etwas aus. In der Tat hat die 13-jährige Clara* mitbekommen: „Manchmal besprechen Frau Dittmann und Herrn Deckers sogar im Unterricht, wie sie weiter vorgehen wollen, bevor sie mit uns weiter arbeiten.“ So ein Verhalten der Pädagog_innen färbt auf die Schüler_innen ab. Wo Kooperation und gegenseitige Unterstützung vorherrschen, entsteht soziale Kompetenz. Und ein günstiges soziales Klima befördert zugleich ein erfolgreiches Lernverhalten. Nicht zuletzt wirkt Teamarbeit als Einübung in demokratische Strukturen. Wer nicht auf einen „Leithirsch“ im Klassenraum geprägt wurde, wird später eher eigenverantwortlich handeln können.

TEAMARBEIT DER SCHÜLER_INNEN

Aushandlungsprozesse üben auch die Schüler und Schülerinnen in ihren Tischgruppen ein. Klassenlehrer Ludger Deckers erzählt, dass die Klasse regelmäßig mit der Sitzordnung unzufrieden wird. Daraufhin wird diese ab und zu verändert. Voriges Jahr wurde die Problematik im Klassenrat verhandelt, und es fand sich auf Initiative der Schüler_innen eine hervorragende Lösung: Die von ihnen selbst ausgetüftelte Zusammensetzung der Tischgruppen war so gewählt, dass die Arbeitsfähigkeit der Tischnachbar_innen im Vordergrund stand. Die Tischgruppen waren unterschiedlich leistungsstark; nach Auffassung der Klassenlehrer_innen gelang den Schüler_innen eine gute Mischung, die ein halbes Jahr Bestand hatte – länger als jede Tischordnung zuvor.

AUSBlick

Bei aller Begeisterung der engagierten Lehrer_innen für ihre Teamarbeit bleibt doch ein Wermutstropfen: Zeitmangel. Sich nach dem Unterricht noch zusammensetzen zur Teambesprechung, das klappt nicht immer. Die vereinbarte wöchentliche Stunde für Teamabsprachen fällt allzu oft den notwendigen Vertretungsstunden zum Opfer. Überhaupt würden bessere personelle Ressourcen das Team-Konzept im Gemeinsamen Unterricht befördern. Die Doppelbesetzung gibt es derzeit lediglich in den Hauptfächern für 12 Schulstunden in der Woche. Immerhin werden in Nordrhein-Westfalen ab 2015 die Obergrenzen in den integrierten Klassen wieder abgesenkt, dann müssen sich nur noch 24 Schüler_innen ein bis zwei Lehrer_innen teilen.

* (Namen der Schüler_innen redaktionell geändert)

Willkommen heißen in kalten Zeiten

SCHULSOZIALARBEIT HILFT ANZUKOMMEN



Emrah Can

Seit zwei Jahren hat die Grundschule Lohmarer Straße in Köln Gremberg einen Schulsozialarbeiter. Ein Novum, denn erst mit dem Teilhabegesetz bestand für Grundschulen überhaupt die Möglichkeit in Kooperation mit einem freien Träger, eine Schulsozialarbeit zu installieren.

Kooperationspartner wurde der Vingster Treff, der seit mehr als zwanzig Jahren als Arbeitslosenberatungsstelle und Interkulturelles Zentrum anerkannt ist. Erster Stelleninhaber wurde der 29-jährige Emrah Can. Bei der Frage, ob die Schule ihn als Sozialarbeiter gut aufgenommen habe, zögert Emrah Can: „Die Schulleitung hat mich herzlich und gut empfangen und mir den Raum hier zur Verfügung gestellt.“ Der helle Büroraum im Erdgeschoss der Schule ist leicht zu finden. Er dient dem Schulsozialarbeiter zugleich als Materiallager für die Arbeit mit Kindern, Beratungsbüro und kleiner Aufenthaltsraum mit Sesseln, die zum Gespräch einladen. Das Lehrerkollegium, so Can, habe vorsichtiger auf das Angebot reagiert, aus Bedenken gegen ein zeitlich befristetes und deshalb wirkungsloses Projekt. Schließlich aber habe die soziale Arbeit auch das Kollegium überzeugt. „Die Sozialarbeit muss sich ja erst einmal Schwerpunkte setzen“, erklärt Can. Rasch entscheidet er sich für die Elternarbeit als einen wesentlichen Bestandteil seiner Sozialarbeit an der Gemeinschaftsgrundschule: „Erst wenn es den Eltern gut geht, kann es den Kindern gut gehen. Also gehen wir erst einmal die Baustellen der Eltern an und natürlich auch der Kinder, wenn es erforderlich ist, aber immer auch mit dem Fokus auf die Eltern. Speziell die Arbeit mit den Romafamilien ist zum Schwerpunkt geworden, weil etwa zehn Prozent der Schülerinnen und Schüler aus Romafamilien kommen.“

ALLTAGSRASSISMUS

Auf dem Schulhof erlebte der Sozialarbeiter, dass diese Kinder in der Schüler_innen-Hierarchie ganz unten standen. „Während sich arabische, deutsche und türkische Kinder gegenseitig noch mit ‚du, Scheißtürke‘ usw. beleidigten, reichte bei den Romakindern bereits das Wort ‚Zigeuner‘ als herabsetzende Beleidigung. Der Begriff allein war negativ genug, er brauchte kein weiteres Adjektiv.“ Die Ausgrenzung auf der einen Seite führt zu Grüppchenbildung auf der anderen Seite. Handgreiflichkeiten als Reaktion und manchmal auch präventiv

werden zur Methode, um sich trotz des Stigmas Respekt zu verschaffen. Emrah Can erzählt von den Ohnmachtsgefühlen schon junger Kinder und vom Sich-ausgestoßen-Fühlen. „Es gab an der Schule früher auch nicht das Bewusstsein, dass so eine Beleidigung ziemlich viel auslösen kann. Die Kinder merken es schon außerhalb der Schule, dass sie als Spezialgruppe gesehen werden und dass sie diskriminiert werden. Schule ist eigentlich ein Schutzraum, und wenn sie schlechte Erfahrungen auch noch hier ohne Schutz machen, ziehen sich viele zurück.“

Interessant war für den kurdischstämmigen Schulsozialarbeiter, zu beobachten, dass Ressentiments gegen Roma nicht unbedingt deutsch sind. Während sich freundschaftliche Begegnungen im Elterncafé und bei anderen Gelegenheiten zum Beispiel zwischen einer alleinerziehenden kamerunischen Frau und einer konservativen türkischen Mutter ereigneten, war die Haltung gegenüber „den“ Roma sehr speziell. „Ich habe häufiger Eltern sagen hören, wir möchten eigentlich aus Köln-Gremberg wegziehen. Hier gibt es so viele Zigeuner. Wenn's um Stress auf dem Schulhof ging, hieß es schnell, das sind die Zigeuner. Ich habe, als ich hier angefangen habe, auch Staub aufgewirbelt. Die hier üblichen Klischees gegen Roma existieren eben auch in der Türkei und anderswo. Wenn die eigenen Kinder schlagen oder spucken, haben die immer gute Gründe dafür, wenn Kinder aus Romafamilien schlagen, tun sie es, weil sie Roma sind.“

Sein Engagement für die Romakinder findet Zustimmung bei Eltern, Schüler_innen und im Kollegium. Mit einem Märchenvorleseprojekt und einem regelmäßigen Elterncafé bringt Can die verschiedensten Mütter in der Schule zusammen und erreicht zum Teil auch, dass es Kindern nicht länger von ihren Eltern verboten wird, mit Romakindern zu spielen.

BESONDERE LEBENSBEDINGUNGEN ERFORDERN BESONDERE FÄCHER

Für die Kinder bietet Can parallel zum türkischen Sprachunterricht und zu Religion ein neues Unterrichtsfach an: Romaunterricht. „Wir sprechen mit den Kindern über ihre Herkunft, ihre Kultur, ihre Sitten und Riten, über ihre Probleme, kindgerecht natürlich, über die besondere Situation von Roma. Wir klären sie über den Begriff Zigeuner auf und wie sie damit umgehen können, wenn sie so genannt werden. In erster Linie geht es mir darum, ihnen sachlich richtige Informationen über ihre Herkunft mitzugeben und sie in ihrer Identität zu stärken.“ Unterstützt wird er beim Unterricht von Karsten Stoltzenburg, dem Direktor der Schule. Viele Kinder hätten Angst vor Diskriminierung und würden sich deshalb ungern als Roma outen. Obwohl das Angebot freiwillig ist, besuchen es alle Kinder regelmäßig.

Die Grundschule in Gremberg hat 140 Schüler, davon sind aktuell elf Kinder aus Romafamilien. Jedes hat eine eigene und meist nicht einfache Geschichte. Die einen leben schon in der dritten Generation, seit Anfang der 1990er Jahre, in Köln. Damals flohen sie vor dem Bosnienkrieg. Bis heute haben die Familien keinen festen Aufenthaltstitel. „Die Kinder wissen, dass sie nur geduldet und nicht gewollt sind“, schildert Can diese Art der Kindeswohlgefährdung. „Ich begleite die Familien auch zum Ausländeramt, einfach, um sie zu stärken. Es ist festgefahren. Man kann diese Menschen nicht abschieben, das ist offensichtlich, sonst hätte man das längst getan. Man ist aber auch nicht gewillt, ihnen ein normales Leben hier zu ermöglichen.“ Andere Kinder sind erst vor wenigen Monaten im Rahmen der EU-Freizügigkeit aus Bulgarien mit ihren Eltern eingewandert.

ARMUT TROTZ ARBEIT

„Es sind tolle Väter, tolle Mütter, die sich hier in Deutschland mit Arbeit ein neues Leben aufbauen wollen. Gerade für diese Eltern gibt es spezielle Beratungen. Ein Thema sind die niedrigen Löhne, denn selbst wenn sie Vollzeit arbeiten, verdienen sie häufig nicht mehr als 600 oder 700 Euro monatlich für 40 oder 50 Stunden in der Woche. Sie haben einen Anspruch darauf, ihre Niedriglöhne aufstocken zu lassen.“

Manchmal sei es ein Kampf, dem Jobcenter klar zu machen, dass trotz Vollzeitberufstätigkeit kein höheres Gehalt in Sicht sei. „Bei einer Familie haben wir ein Jahr gebraucht, bis wir die Aufstockung durch hatten. Die Frau stand mit Tränen in den Augen in meinem Büro, als sie den Bescheid endlich erhielt. Mich hat das auch sehr berührt, denn es war nicht einfach gewesen, die Familie davon zu überzeugen, die Aufstockung zu beantragen. Sie wollten das nicht, sie wollten hierher kommen und Geld verdienen.“ Für das Familieneinkommen spiele die Aufstockung oft keine große Rolle, weiß der Sozialarbeiter, wichtig sei dieser Bezug für die Kinder. Denn nur als „Aufstocker“ oder ALG-II-Berechtigte erhielten sie einen Köln-Pass und Bildungsgutscheine, mit denen die individuelle Lernförderung oder auch der Sportverein zu finanzieren sei. „Ich kenne keine Familie, die keinen Wert auf Bildung legt, allen ist aus der eigenen Situation heraus klar, dass es so nicht weitergehen kann. Die meisten Eltern sind selbst sehr jung. Viele sind kaum in die Schule gegangen und schaffen heute nicht, das hier nachzuholen, weil ihre hiesigen Lebens- und Arbeitsbedingungen es nicht her-

geben. Wie stark ihr Interesse trotzdem ist, merke ich eher an Kleinigkeiten. Ich habe die Roma-Eltern einmal darum gebeten, mir stets Bescheid zu geben, wenn sich ihre Handynummer ändert, das ist ja häufig der Fall, und seitdem machen sie es ganz zuverlässig, damit wir sie als Schule auch erreichen können.“

STARTCHANCEN VERBESSERN

Der Schulsozialarbeiter konnte von der individuellen Förderung des Jobcenters einen Studenten engagieren, der dreimal in der Woche mit den Kindern Hausaufgaben erledigt und Nachhilfe gibt. Dennoch ist er überzeugt, dass die Integration von neu eingewanderten Kindern kaum durch die Regelschule, wie sie heute aufgestellt ist, geleistet werden kann. Das Sprachniveau vieler Kinder sei unzureichend, kämen dann noch zwei oder drei Kinder ohne deutsche Sprachkenntnisse dazu, wären die ohnehin nicht dazu ausgebildeten Lehrer überfordert. Die Kinder, die hier ankämen, lebten nicht in einer heilen Welt. „Ich habe zwei Kinder, die aus Bulgarien kamen, die sind erst hier in Deutschland zu Asthmatikern geworden. Das Wasser fließt zu Hause von der Decke, die Wände sind schimmelig, es ist kalt. Die Menschen, die zu uns kommen, bekommen das, was noch übrig ist.“

In diesem ruppigen Leben positive Akzente für die Kinder zu setzen, ist ein Ziel von Emrah Can, der Schule und dem Vingster Treff: „Ich versuche ihnen einen guten Start zu ermöglichen und ihnen zu zeigen, dass sie trotz dieser Lebensbedingungen auch willkommen geheißen werden.“



Foto: flickr, Howard County

Inklusion in NRW

BEHINDERNDE SCHULEN

von Anja Krüger



flickr, mekong_virus

Behinderte Schüler dürfen in NRW ab August allgemeine Schulen zu besuchen. Doch statt sich vorzubereiten, streiten sich Land und Kommunen.

Jonas' Bewerbungsmappe enthält Fotos und einen Steckbrief, den er selbst ausgefüllt hat. Dem können seine potenziellen LehrerInnen entnehmen, dass sein Lieblingsfach Lesen und sein Lieblingsspiel Memory ist. Jonas besucht derzeit die vierte Klasse einer Grundschule, im Herbst steht der Wechsel an eine Oberschule an. An sieben Schulen hat er sich vorgestellt. Doch einen Platz für das kommende Schuljahr hat Jonas bislang nicht gefunden.

„Mama, mich will ja sowieso keine Schule“, sagt Jonas jetzt oft. „Es ist fast wie bei einem Schulcasting“, sagt seine Mutter Susanne Schiffer-Graaf. Jonas hat das Fragiles-X-Syndrom, eine genetische Veränderung. Die Folge ist eine schwere Lern- und Entwicklungsstörung. Für Kinder wie Jonas sollte das eigentlich kein Hindernis mehr sein. Deutschland hat bereits 2009 die UN-Behindertenrechtskonvention ratifiziert. Das bedeutet, dass Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung das Recht auf einen Platz an einer allgemeinen Schule haben, wenn ihre Eltern das wünschen. Die Bundesländer sind nun verpflichtet, ihre Schulgesetze anzupassen und Voraussetzungen für den gemeinsamen Unterricht zu schaffen. Doch der Umbau des Schulsystems kostet Geld, nach einer Studie des Bildungsforschers Klaus Klemm werden bundesweit bis zu 660 Millionen Euro pro Jahr zusätzlich gebraucht.

In Nordrhein-Westfalen, wo Schüler der ersten und fünften Klassen ab August einen Rechtsanspruch auf Inklusion haben, streiten sich Land und Kommunen derzeit über die Kosten. Die Kommunen wollen von der grünen Bildungsministerin Sylvia Löhrmann die Zusage, dass das Land alle durch die Inklusion ent-

stehenden zusätzlichen Kosten übernimmt. Einen Blankoscheck will das Ministerium jedoch nicht ausstellen. Es verweist auf 850 Millionen Euro, die das Land in den kommenden drei Jahren zur Verfügung stellt. Mittlerweile hat Löhrmann weitere 175 Millionen Euro in Aussicht gestellt. Viele Kommunen akzeptieren das. Aber 184 erwägen nach wie vor wegen der fehlenden Finanzierungszusicherung eine Verfassungsklage, heißt es beim Städte- und Gemeindebund NRW. Den Rechtsanspruch auf Inklusion würden Klagen nicht berühren, aber die Stimmung weiter verschlechtern.

DIE SCHULEN REAGIEREN RESERVIERT

In NRW besuchen von den 128.000 SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf derzeit 94.000 eine Förderschule. Schon vor der Einschulung war es für Jonas' Eltern schwierig, eine allgemeine Schule für ihn zu finden. Jonas sollte nicht auf eine Förderschule, sondern gemeinsam mit Kindern ohne Handicap lernen.

Die Suche nach einer weiterführenden Schule, die ihren Sohn aufnimmt, ist für Jonas' Eltern trotz Rechtsanspruchs noch mühsamer. „Die Schulen reagieren reserviert“, berichten die Graafs. Einige Schulen verlangen, dass Jonas bei ihnen hospitiert. Alle hätten Bedenken – bis auf eine, doch dort gab es mehr Anmeldungen als Plätze. „Statt etwas vor Ort zu verändern, investieren die Schulen viel Kraft, um uns Eltern zu erklären, warum unser Kind bei ihnen nicht unterrichtet werden kann“, sagt Susanne Schiffer-Graaf und ist überzeugt: „Viele wollen Inklusion aussitzen, nicht umsetzen.“

Solche Erfahrung machten nicht wenige Eltern, bestätigt Eva Maria Thoms vom Kölner Elternverein mittendrin e.V. Dass sich Kommunen und Land über Geld

streiten, findet Elternaktivistin Thoms eigentlich gut. „Aber die Kommunen tun so, als sei Inklusion eine gigantische Aufgabe, die finanziell nicht zu stemmen ist“, sagt sie. „Das finden wir diskriminierend.“

Der Streit über die Finanzierung hat für Städte und Gemeinden den Vorteil, dass er von eigenen Versäumnissen ablenkt. In Ratingen bei Düsseldorf sei keine einzige Schule auf die Inklusion vorbereitet, sagt Karin Keune, die einen Platz an einer allgemeinen Schule für ihren geistig behinderten Sohn sucht. „Die Stadt hat bis zum Schluss gepokert, dass die Inklusion doch nicht kommt.“ Auch ihr Sohn besucht derzeit die vierte Klasse der Grundschule.

Das Schulamt hat ihr eine Liste mit weiterführenden Schulen gegeben, doch hätten diese kein Konzept für den gemeinsamen Unterricht. Stattdessen heißt es: „Wenn im Sommer die Sonderpädagogin kommt, schauen wir mal, wie das läuft.“ Keune befürchtet, dass ihr Sohn letztlich auf einer Förderschule landet, weil sich keine allgemeine Schule vorbereitet.

„SCHLECHTE STIMMUNG“ AN DEN SCHULEN

Viele Gesamtschulen praktizieren das gemeinsame Lernen indes seit vielen Jahren. Auf so eine Gesamtschule möchte der neunjährige Johannes gehen. Um sich fortzubewegen, braucht Johannes einen Rollator, er ist gehbehindert. Doch die inklusive Gesamtschule, die ab dem nächsten Schuljahr seine Freunde aufnimmt, hatte keinen Platz für ihn. Der Grund: Sie ist zu weit entfernt von seinem Zuhause. „Förderkinder dürfen in Bonn faktisch nur in eine wohnortnahe Schule“, sagt seine Mutter.

Das Schulamt wies Johannes, der eine Gymnasialempfehlung hat, zunächst einen Platz an einem Gymnasium ohne Aufzug zu. „Auch die Schulleitung war der Meinung, dass die Schule für meinen Sohn nicht geeignet ist“, sagt die Mutter. Nun hat Johannes einen Platz an einem barrierefreien Gymnasium in Aus-

sicht. Aber sie hofft, doch noch einen Weg zu finden, damit er die Gesamtschule besuchen kann.

Nicht nur Eltern, auch PädagogInnen blicken dem nächsten Schuljahr mit Unbehagen entgegen. „Die Stimmung an den Schulen ist schlecht“, sagt ein Förderschullehrer aus Westfalen. Dabei waren die KollegInnen ursprünglich mit Begeisterung für die Inklusion. „Aber die positive Stimmung ist gekippt“, sagt er.

Aus Sicht vieler PädagogInnen kommt die Inklusion überstürzt. Bestehende Strukturen brechen weg, ohne dass neue aufgebaut werden. LehrerInnen an Förderschulen haben Angst davor, gegen ihren Willen versetzt zu werden. Fest steht, dass viele Förderschulen geschlossen werden. Wenn die Kollegien zerfallen, werde viel Know-how verloren gehen, fürchtet der Pädagoge. „Wir brauchen Fachzentren für Inklusion, damit die Kolleginnen sich austauschen und fortbilden können“, sagt er. Doch solche sind bislang nicht vorgesehen. Anja Krüger (die taz, 12.03.2014)

Der Städte- und Gemeindebund NRW und der Landkreistag haben Ende März angekündigt, gegen den geplanten Unterricht von behinderten Kindern in Regelschulen Verfassungsklage in Münster einzureichen. Das finanzielle Angebot der Landesregierung bleibe deutlich hinter dem zurück, was aus kommunaler Sicht notwendig sei. Die Vereinbarung zwischen der Landesregierung und dem Städtetag, die Anfang März erzielt wurde, ist damit obsolet.



5 Jahre UN-Konvention: Genug geredet

EIN KOMMENTAR VON „EINE SCHULE FÜR ALLE

Zum fünften Jahrestag des Inkrafttretens (26.3.) der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland haben die Elternvereine behinderter Kinder genug von schönen Reden und klugen Papieren. "In vielen Bundesländern wird Aktivität für inklusive Bildung nur vorgetäuscht", sagt Eva-Maria Thoms vom Elternverein mittendrin e.V.

In politischen Debatten und hochkarätigen Tagungen werden vollmundige Bekenntnisse zur Inklusion präsentiert, aber für die betroffenen Kinder und Jugendlichen habe sich in vielen Bundesländern noch gar nichts verändert. In Sachsen zum Beispiel ist Jugendlichen mit geistiger Behinderung der Zugang zu öffentlichen weiterführenden Regelschulen immer noch verboten. Auch Baden-Württemberg kennt noch den Sonderschulzwang. "Wir sind inzwischen fassungslos, dass selbst ein grüner Ministerpräsident nach fast drei Jahren Amtszeit noch nicht einmal erste gesetzliche Verbesserungen vorgenommen hat", sagt Sabine Klemm vom Selbsthilfeverein Autismus Karlsruhe e.V.

KEIN LAND ARBEITET INKLUSIV

Die Juristen Sven Mißling und Oliver Ückert, die die Lage im Auftrag des Deutschen Instituts für Menschenrechte untersucht haben, attestieren allein den Ländern Bremen, Hamburg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen, die ersten notwendigen Gesetzesänderungen in Angriff genommen zu haben. Aber: "Kein Land erfüllt alle im Recht auf inklusive Bildung angelegten Kriterien". Am wenigsten Aktivität fanden die Juristen vor allem in Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen, Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz.

INKLUSION IM SCHECKENTEMPO

Wie wenig in fünf Jahren wirklich passiert ist, zeigt die Statistik. Seit dem Schuljahr 2008/2009 ist zwar der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Förderbedarf, die an deutschen Regelschulen unterrichtet werden, von 18,4 auf 28,1 Prozent gestiegen. Aber offensichtlich nur, weil mehr Kindern das Etikett "För-

derbedarf" verpasst wurde. Denn der Anteil der Kinder an Förderschulen hat sich so gut wie gar nicht verändert: 4,9 Prozent waren es im Jahr 2008/2009, 4,8 Prozent 2012/2013.

Auch in den Bundesländern, die erste Schritte unternommen haben, hält sich allen schönen Reden zum Trotz der Widerstand gegen behinderte Kinder an Regelschulen hartnäckig.

In Niedersachsen wird ein konsequent anmutendes Schulgesetz mangels passender Verordnungen nicht in die Praxis umgesetzt. "Pädagogische Mitarbeiter erhält die allgemeine Schule erst dann, wenn die Förderschule versorgt ist. Auch bezüglich der Förderschullehrerstunden hat die Förderschule Vorrang", kritisiert Svenja Bruck von Mittendrin-Hannover e.V. Auch Nordrhein-Westfalen ist von selbstverständlicher Teilhabe behinderter Schülerinnen und Schüler noch weit entfernt. Einige Kommunen versuchen, sich rechtswidrig der Verpflichtung zur Integration von behinderten Kindern in die Regelschulen zu entziehen. Schulen versuchen mit hinhaltendem Widerstand und offen gezeigtem Unwillen, Eltern abzuschrecken.

STRUKTUREN VERÄNDERN

"Es reicht nicht aus, dass sich einige wenige Regelschulen auf Basis von persönlichem Engagement im Sinne einer Schwerpunktschule in Richtung Inklusion auf den Weg begeben, und die restlichen Schulen meinen, sich nun wieder abwartend nach hinten lehnen zu können", sagt Martin Rawe vom Elternverein Gemeinsam leben lernen e.V. in Hilden, "Die UN-BRK geht alle etwas an. Alle Schulen sind in der Verpflichtung, diese umzusetzen. Fünf Jahre nach Inkrafttreten der UN-BRK müsste inzwischen allen klar sein, dass eine qualitativ hochwertig Umsetzung der Inklusion nur durch eine grundlegende Veränderung des gesamten Systems Schule möglich sein wird." (24. 3.2014)

Mehr zum Thema unter: <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/Staatenprüfung>



flickr, IG Metall Jugend

Umgang mit Rassismus mangelhaft

ANTI-RASSISMUS-KOMMISSION KRITISIERT DEUTSCHLAND

Die Europäische Kommission gegen Rassismus und Intoleranz (ECRI) bemängelt den Umgang Deutschlands mit Rassismus. In einem am 25. Februar 2014 veröffentlichten Bericht wirft sie der Bundesrepublik zu wenig Engagement bei der Bekämpfung von Diskriminierung vor. Für den Zeitraum 2008 bis 2013 werden der Bundesrepublik Deutschland neben einigen Fortschritten (zum Beispiel die Aktualisierung des „Nationalen Aktionsplans Integration“, Gründung des „Gemeinsamen Abwehrzentrums Rechtsextremismus“ durch die Innenminister) gravierende Mängel bescheinigt.

Vor allem Menschen mit Migrationshintergrund und LGBT-Personen (Homo-, Bi- und Transsexuelle) würden in Deutschland unter Diskriminierung leiden. Gerügt werden zum einen rassistische Debatten, wie sie das Buch des SPD-Mannes Thilo Sarrazin mit seinem Buch „Deutschland schafft sich ab“ initiierte. Die weite Verbreitung der Thesen von Thilo Sarrazin, die „den eugenischen Theorien der Nationalsozialisten sehr nahe“ kämen, sei ebenso bedenklich, wie eine „Warnung“ des Deutschen Städtetages vor Einwanderern aus Rumänien und Bulgarien. Die Kommission des Europarates benennt aber auch

handfeste Benachteiligungen, wie die niedrigere Wahrscheinlichkeit für eine Gymnasialempfehlung für Kinder aus Einwandererfamilien und einen erschwerten Zugang zum Arbeitsmarkt aufgrund von Vorurteilen. Viele homo- und transsexuelle Menschen müssten aufgrund einer erheblichen Diskriminierung ihre sexuelle Orientierung verbergen. Besonders in den Schulen gebe es ein hohes Maß an Homo- und Transphobie.

Obwohl davon ausgegangen wird, dass die Zahl der rassistisch und homophob motivierten Morde seit der Wiedervereinigung hoch ist, gibt es nach wie vor „keine verlässliche statistische Methode, um das Ausmaß der durch Rassismus und Homo-/Transphobie motivierten Gewalt und Hassreden zu messen“, heißt es in dem Bericht. Das habe auch strukturelle Ursachen: Noch immer gebe es zu wenig staatliche Anlaufstellen für Betroffene.

Die Polizei sei zu ineffektiv, um derartige Straftaten wirksam zu verfolgen. Das zeigten auch die Ermittlungen über die Morde und Anschläge des Nationalsozialistischen Untergrunds (NSU), die europaweit einen Schock ausgelöst hätten. In Deutschland werde Rassismus häufig zu eng ausge-

legt und nur mit Rechtsextremismus und organisierten Gruppen verbunden.

Opfer von Diskriminierung werden in Deutschland, so die Kommission, unzureichend unterstützt: Die Mittel für die Antidiskriminierungsstelle des Bundes reichten nicht aus. Bei Straftaten solle ein rassistisches Motiv wie in anderen europäischen Ländern als strafverschärfend gewertet werden.

Das Deutsche Institut für Menschenrechte begrüßte den Bericht und forderte, polizeiliche Kontrollen und Durchsuchungen von Menschen immer an einen konkreten Verdacht zu knüpfen und anlassunabhängige Personenkontrollen zu untersagen, da sie häufig im Sinne hautfarbenspezifischer Diskriminierung (Racial Profiling) angewendet würden.

Die Europäische Kommission gegen Rassismus und Intoleranz (ECRI) wurde 1993 im Europarat beschlossen, um die wachsenden Probleme mit Rassismus und Fremdenfeindlichkeit zu bekämpfen. Alle Staaten des Europarats sind Mitglied von ECRI. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Europarat_Dokumente/ECRI_Bericht_Deutschland_5_2014_de.pdf

Meldung

Einigung in Sachen Doppelpass

GESETZ TRITT NOCH IN DIESEM JAHR IN KRAFT

Die große Koalition stritt und stritt und gebar am 27. März 2014 ein „riesiges integrationsfeindliches Bürokratiemonster“, so jedenfalls nennt Schleswig-Holsteins Ministerpräsident Torsten Albig das Baby, das im Koalitionsvertrag als großer Wurf angekündigt worden war.

Die sogenannte Optionspflicht zwingt bisher Kinder ausländischer Eltern (mit festem Aufenthaltsstatus, die anderen erhalten ohnehin keinen deutschen Pass), sich mit Vollendung des 23. Lebensjahrs für die deutsche oder die Staatsbürgerschaft ihrer Eltern zu entscheiden. Künftig können sie beide Pässe behalten, wenn sie in Deutschland geboren und aufgewachsen sind. Strittig war die Frage, was aufgewachsen bedeutet. Laut Gesetzesentwurf gilt als in Deutschland aufgewachsen, wer mindestens acht Jahre vor seinem 21. Geburtstag in der Bundesrepublik gelebt hat oder sechs Jahre auf eine deutsche Schule gegangen ist.

Noch in diesem Jahr, so der Plan, soll das Gesetz für die doppelte Staatsbürgerschaft in Kraft treten. „Der gefundene Kompromiss zur umstrittenen Optionsregelung ist ein schönes Beispiel dafür, dass die mit einer so großen Mehrheit ausgestattete Große Koalition nicht unbedingt große politische Lösungen findet“, kommentiert AWO-Vorstandsmitglied Brigitte Döcker die Einigung: „Die große Mehrheit der Jugendlichen wird diese Bedingungen zwar erfüllen, aber es bleibt der Misstrauensvorbehalt gegenüber jugendlichen Migranten. Es bleibt bei der deutschen Staatsangehörigkeit zweiter Klasse, und die Behörden werden ein überflüssiges System von Überprüfung, Zertifizierung, Wiedervorlage und Bescheiden aufbauen, das niemand braucht.“ Es sei, so Döcker weiter, nicht das so dringend gebrauchte Signal an die Jugendlichen „Ihr gehört dazu!“

Kriminalität mit Neuzuwanderung

Es sei nicht zu bestreiten, dass Zuwanderung auch Kriminalität mit sich bringe, räumte Nordrhein-Westfalens Integrationsminister Guntram Schneider Ende Februar in Düsseldorf ein. „Wer auf dem Arbeitsstrich für zwei Euro die Stunde einkauft, ist kriminell. Und wenn in einer Drei-Zimmer-Wohnung mit 15 Leuten 200 Euro im Monat pro Matratze verlangt werden, dann ist dieser Vermieter

kriminell.“ Die Kriminalität, die mit der neuen Einwanderung einhergehe, sei nicht allein Ausländerkriminalität. Zur Wahrheit gehöre auch, so Schneider, dass die meisten Einwanderer aus Südosteuropa hoch qualifiziert und „geräuschlos“ in Deutschland arbeiteten.

Kein Kredit im Alter

Trotz guter Schufa-Werte erhielt ein 72-jähriger Mann keinen Bankkredit – wie er vermutete, aufgrund seines Alters. Die Antidiskriminierungsstelle forderte die Bank auf, Stellung zu nehmen. Diese berief sich auf interne Kreditvergaberichtlinien, die sie aber nicht öffentlich machen wolle. Doch nach erneuter Prüfung wurde dem Kunden der Kredit gewährt. Fazit: Protest gegen vermutete Diskriminierung kann sich lohnen!



flickr, 64GRAD

Unsere Tipps

Vorleseangebote mehrsprachig gestalten

Der Verband binationaler Familien und Partnerschaften fasst in der Online-Broschüre „Vorleseangebote mehrsprachig gestalten“ seine Erfahrungen aus mehrsprachigen Vorleseprojekten in den Städten Bonn, Duisburg, Frankfurt, Köln und Hannover zusammen. Die Broschüre zeigt, wie Bildungseinrichtungen mehrsprachige Vorleseangebote gestalten können. Übungsbeispiele, Gesprächsleitfäden und nützliche Tipps und Links zum Thema machen sie zur praktischen Arbeitshilfe.

Die 40-seitige Broschüre steht kostenlos zum Download zur Verfügung unter www.mehrsprachigvorlesen.verband-binationaler.de

Die Antidiskriminierungsstelle berät jetzt auch in Gebärdensprache

Ein neuer Service der Antidiskriminierungsstelle des Bundes ermöglicht gehörlosen Menschen Anfragen und Beratung in Gebärdensprache. Eine Webcam nimmt die Anfragen zum Thema Diskriminierung auf und leitet sie zur Übersetzung in Schriftsprache weiter. Die Antwort der Fachberater*innen wird anschließend in Gebärdensprache übertragen und gesendet. Es sind auch Anfragen ohne Namensnennung möglich.

http://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/Beratung/Beratung_Moeglichkeiten/SQAT/SQAT_node.html?jsessionid=9115C54

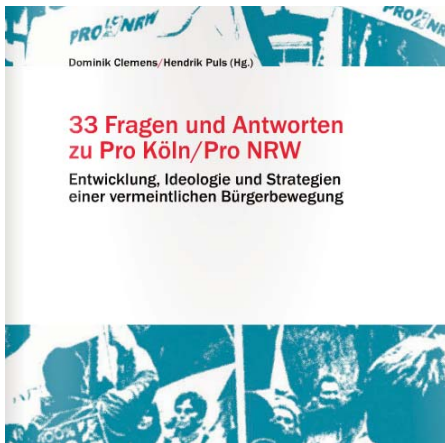
Handlungsempfehlungen der Antidiskriminierungsstelle

Zum Ende ihres Themenjahres „Selbstbestimmt dabei. Immer“ hat die Antidiskriminierungsstelle des Bundes Handlungsempfehlungen vorgelegt – unter anderem zum besseren rechtlichen Schutz von Menschen mit chronischen Krankheiten. Ein „Index of Inclusion“ für die Arbeitswelt soll Unternehmen mehr Anreize zur Einstellung von behinderten und chronisch kranken Menschen geben. Zudem wird ein neuer, weniger defizitorientierter Begriff der Behinderung gefordert.

http://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/Beratung/Tipps_fuer_Unternehmen/tipps_fuer_unternehmen_node.html

Rechtspopulismus auf dem Prüfstand

PUBLIKATION VERSCHAFFT DURCHBLICK



Kurz vor der Kommunalwahl in Nordrhein-Westfalen, die zeitgleich mit der Europawahl stattfindet, hat das NS-Dokumentationszentrum der Stadt Köln ein praxisorientiertes Buch herausgegeben, das helfen kann, die Wahlstrategie der rechtsextremen Pro Köln/Pro NRW-„Bürgerbewegung“ zu durchblicken. Entstehung, Strukturen und Personal der Partei, die sich selbst als „rechtsdemokratisch“ bezeichnet, werden skizziert, ihr Verhältnis zu anderen rechten Organisationen geschildert – u.a. der „NPD“ und der „Republikaner“, der österreichischen FPÖ und des belgischen „Vlaamse Belang“ – und ihre Ideologie und Programmatik durchleuchtet. Schließlich werden praktische Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit der „Pro-Bewegung“ und Gegenstrategien vor-

gestellt. Abgerundet wird dieser Ratgeber gegen Rechts mit Literaturempfehlungen und Adressen von Beratungsstellen. 27 kompetente Autoren und Autorinnen haben Beiträge zu diesem kompakten, informativen Band verfasst. Gerade für Erstwähler_innen bietet er wichtiges Material.

Die Paradedemen der „Bewegung“ sind in mancherlei Varianten immer wieder „Asylmissbrauch“, „Islamismus“, „Ausländerkriminalität“ und „Überfremdung“. Dabei wird deutlich, dass Pro Köln/Pro NRW durch die unzulässige Gleichsetzung von Islam und terroristischem Salafismus ein bewusst schiefes Bild von Muslimen in der Bundesrepublik Deutschland vermittelt. Bis in die Mitte der Gesellschaft herrschende Stereotype von Sinti und Roma werden unter dem Schlagwort „mobile ethnische Minderheit“ bedient. Und Pro Köln/Pro NRW setzt auf diffuse Ängste, die eine stets krasser sich öffnende Einkommensschere zwischen Arm und Reich hervorruft.

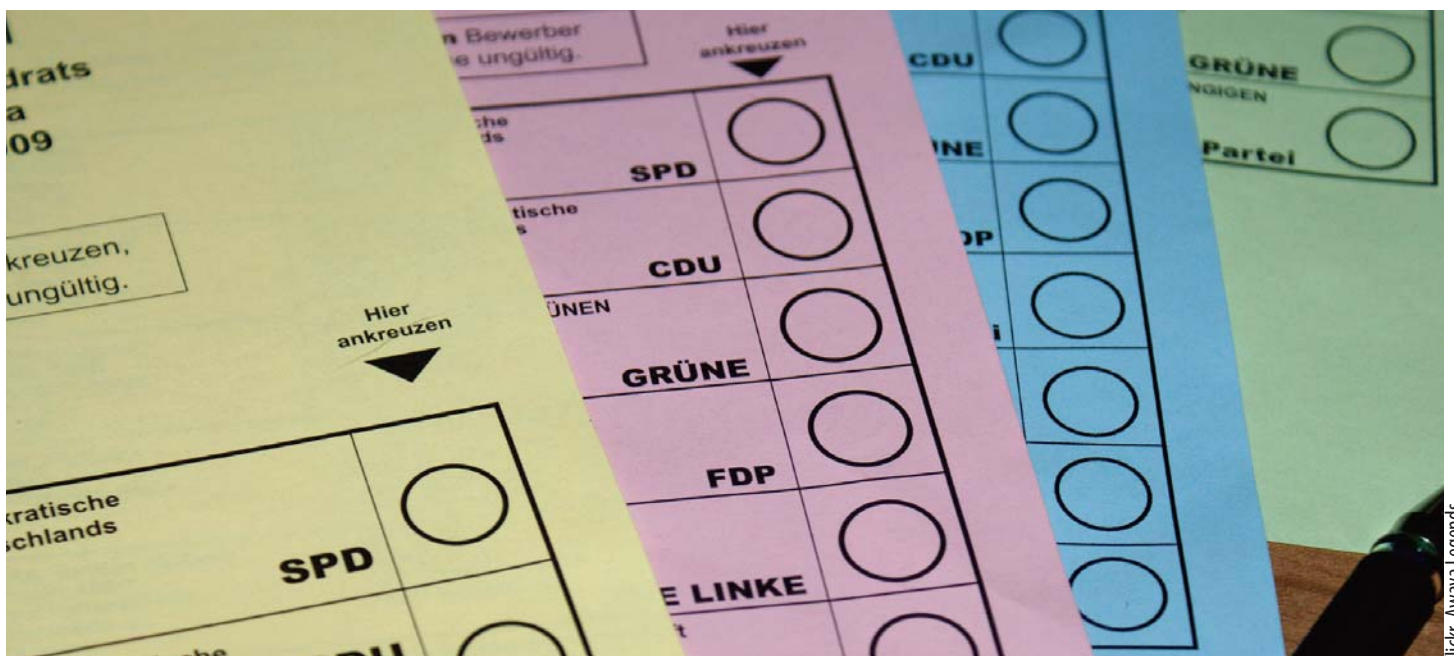
Der Sozialwissenschaftler Jörg Kronauer gibt Einblicke in rechte Internetblogs; der Rechtspopulismus-Forscher Philipp Becher verweist auf die simple Law-and-Order-Strategie als Problemlösungsvorschlag der Pro-Bewegung; der Pädagoge Hans-Peter Killgus analysiert die Vorstellung einer „Wir-Gruppe“ der Deutschen gegenüber Asylbewerbern, die ihr angeblich etwas wegnehmen wollen; die Lehrerin Julia

Kilian beleuchtet das Bildungsprogramm der Rechtspopulisten (u.a. Kopftuchverbot an Schulen, Erhalt des dreigliedrigen Schulsystems, gegen „Entmündigung der Eltern“ durch Ganztagschulen) und der Politologe David Christopher Stoop empfiehlt, mit Nachbar_innen über die diskriminierenden Inhalte von Pro NRW zu diskutieren und sich gemeinsam gegen rassistische Propaganda zu positionieren.

Damit sind nur einige Facetten des breit gefächerten Nachschlagewerks benannt. Dass rechtspopulistische Parolen durchaus verfangen können, zeigte bereits die Kommunalwahl 2009, als Pro Köln 5,36 Prozent der Wählerstimmen kapern konnte – bei den Erstwähler_innen waren es sogar neun Prozent.

„Die wichtigste Waffe im Kampf gegen rechten Populismus ist der aufrichtige demokratische Diskurs“, konstatiert Mitautor Frank Überall. Das gilt genauso für die ebenfalls zur Wahl antretende rechtspopulistische Konkurrenzpartei „Alternative für Deutschland“, die bei der letzten Bundestagswahl aus dem Stand 4,7 Prozent der Stimmen gewann. Ein Fragen/Antworten-Buch zur „AfD“ aber fehlt bisher.

Clemens Dominik und Hendrik Puls (Hg.):
33 Fragen und Antworten zu Pro Köln/Pro NRW
Entwicklung, Ideologie und Strategien einer vermeintlichen Bürgerbewegung. (NS-Dokumentationszentrum) Köln 2014



Verschieden sein ohne Angst

CHANCEN UND GRENZEN EINER BILDUNGSARBEIT GEGEN ANTISEMITISMUS UND RASSISMUS

Gesellschaftliche Werte und Bezugspunkte ändern sich mit der Zeit. Die Frage „War dein Opa Nazi oder nicht?“ bietet für rassistus- und antisemitismuskritische Bildungsarbeit in Deutschland kaum noch Anknüpfungspunkte, denn familiäre Bezüge zum Nationalsozialismus sind mittlerweile so gut wie passé. Das sagte der emeritierte Frankfurter Erziehungswissenschaftler Micha Brumlik, einer der Referent_innen auf einer Fachtagung, mit der die Kölnische Gesellschaft für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit e.V. und weitere Kooperationspartner in Köln jüngst Chancen und Grenzen für eine notwendige Neuausrichtung der Pädagogik ausloteten.

Brumlik arbeitet jetzt als Senior-Advisor am Zentrum für jüdische Studien Berlin/Brandenburg. Er stellte die These auf, die Begriffe Antisemitismus und Rassismus seien durch ihren inflationären Gebrauch konturlos geworden: „Wir müssen uns bemühen, diese Begriffe noch einmal zu schärfen vor dem Hintergrund einer globalisierten Gesellschaft, in der die Sensibilität für Ungerechtigkeiten aller Art deutlich gewachsen ist.“

WANDLUNGEN DES BEGRIFFS „ANTISEMITISMUS“

Zur Wandlung des Begriffs „Antisemitismus“ im gegenwärtigen Diskurs führte er aus:

„Es gibt Verschiebungen bei dem, was wir als Antisemitismus bezeichnen von den Rothschilds zum Staat Israel.“ Im 19. Jahrhundert haben Antisemiten das Bankhaus Rothschild mit seinen finanziellen Transaktionen stellvertretend für alles „Jüdische“ gebrandmarkt. Heute beziehen Antisemiten sich häufig pauschal auf den Staat Israel als vermeintlichen „Gesamtjuden“, um ihre Vorurteile zu bedienen. Differenzierungen gehen dabei unter. Und, so Brumlik: „Antisemitismus hat kaum oder wenig mit realem Verhalten von Juden zu tun.“ Aufgabe und Lernziel einer neu ausgerichteten kritischen Pädagogik sei es daher, politische Ereignisse und Verantwortlichkeiten von Menschen zu entkoppeln von ihrer Religion, Nationalität oder anderen



flickr, Micha Brumlik

konstruierten Zugehörigkeiten.

VOM HAUTFARBENRASSISMUS ZUM NEO-RASSISMUS

Der Hautfarbenrassismus etwa habe seinen Ursprung in der Sklaverei des 16. Jahrhundert, sagte Brumlik, als christliche Kolonialisten in Lateinamerika in einem „moralischen Dilemma“ steckten: Einerseits plagte sie ihr Gewissen angesichts der Massaker an den Ureinwohnern, andererseits brauchten sie aber Arbeitskräfte für die Ausbeutung der Minen. „Und so hat man entdeckt, dass es da vielleicht in Afrika menschenähnliche Wesen gibt, die aber faktisch keine Menschen, sondern Untermenschen sind und die man deswegen mit einem etwas besseren Gewissen auch als unfreie, unwürdige Arbeitstiere verwenden kann, die sogenannten Neger“, erläuterte Brumlik.

Der transatlantische Sklavenhandel habe dann auch Bewusstsein und Unbewusstes von Gesellschaften geprägt, die selbst nicht am Sklavenhandel beteiligt waren. So seien deutsche Kolonialisten verantwortlich für den Völkermord an den Herero 1904 bis 1908 im heutigen Namibia. Damals wurden 85 000 Menschen umgebracht. In diesem Zusammenhang erinnerte Brumlik auch an die wenig bekannte Diskussion um Kinder, die seit dem Ende des Ersten Weltkriegs bis zur Zeit des Nationalsozialismus als

„Rheinland-Bastarde“ beschimpft wurden, weil sie in der damals französisch besetzten Region lebten und einen schwarzen Vater und eine weiße Mutter hatten.

Das Problem sei die im Rassismus der letzten 30, 40 Jahre verfestigte Zuschreibung von solchen Zugehörigkeiten, die angeblich biologisch vererbt und unveränderbar seien. „Mittlerweile wissen wir“, erklärte Brumlik, „dass es einen Neo-Rassismus gibt, kulturalistisch gewendet, der Menschen auf ihre Herkunftskultur, die angeblich auch unveränderlich ist, festschreibt.“

An die Stelle eines direkten, auf Schuldverdrängung basierenden Antisemitismus seien heute zwei aktuellere Diskriminierungsformen getreten, so die Karlsruher Pädagogikprofessorin Astrid Messerschmidt. Da gibt es zunächst den Antisemitismus der neuen bürgerlichen deutschen Mitte, der auf Freiheit fokussiert und sich zum Beispiel in der Debatte um Thilo Sarrazins jüngstes Buch „Der neue Tugendterror“ zeigt, in dem dieser angeblich aufgestellte Denkverbote thematisiert. Die zweite Form sei ein Antisemitismus der Gleichheit, der vor allem von benachteiligten und diskriminierten Gruppen junger Migrant_innen ausgeht. Auf diese Entwicklung sollten Bildungsträger sich einstellen. Schließlich kämen in den großen Städten in den nächsten fünf Jahren 50 Prozent der Kinder und

Jugendlichen aus migrantischen Familien – mit einer völlig anderen Vorgeschichte als Herkunfts-Deutsche.

NEUE MASKERADEN DES RESENTIMENTS

In der Bildungsarbeit mit jüngeren aus migrantischen Milieus stammenden Jugendlichen wird man sich, so Brumlik, mit der Besatzungspolitik Israels befassen müssen, da sie ein besonders medienwirksames Beispiel für postkoloniale westliche Machtausübung darstellt. Dabei helfe es wenig, zu sagen: "Na ja – verglichen mit dem, was in Syrien oder im Kongo oder in Mali stattfindet, ist das doch gar nichts: Bitte nicht so aufregen!"

Vielmehr gelte es, "hinter den neuesten Maskeraden des Ressentiments die alten Muster des Hasses zu zeigen". Er nannte drei Anhaltspunkte nach Nathan Scharansky. Erstens gibt es die "Dämonisierung", d. h. politische Handlungen Israels werden extrem negativ bewertet – etwa durch Gleichsetzung mit nationalsozialistischen Praktiken, was immer wieder passiert.

Ein weiteres Indiz sei der "doppelte Standard", d.h. Israel wird etwas angekreidet, was anderswo hingenommen wird – etwa wenn die Besiedelung von Teilen der Westbank durch Israel kritisiert wird, ohne zugleich die Annexion Tibets durch China anzuprangern. Brumlik gibt hierbei zu bedenken, dass man ganz auf Kritik verzichten müsse, wenn man jedes Mal, wenn man ein bestimmtes Unrecht anspricht, noch mitteilen muss, was es sonst noch alles gibt. Als dritten Anhaltspunkt für antisemitische Ressentiments nannte er "Illegitimation", d.h. dem Staat Israel wird die Existenzberechtigung abgestritten. Das verbiete sich als unbegründbar.

LERNZIELE

Für eine Bildungsarbeit, die sich im Zeitalter der Globalisierung gegen Antisemitismus und Rassismus wendet, benannte Brumlik fünf Lernziele. Notwendig sei erstens eine „sensibilisierende Solidarität mit allen Opfern“ und damit verbunden zweitens eine „unnachsichtige, aber umso genauere Kritik an allen Tätern, Tätergruppen und den sie tragenden gesellschaftlichen Strukturen“. Speziell für die Bundesrepublik gelte es drittens, bewusst eine staatsbürgerliche Verantwortung für die deutsche und

europäische Geschichte zu übernehmen, wobei es jetzt überhaupt nicht mehr um Schuld gehen könne.

Als viertes Lernziel nannte Brumlik „Menschenrechtsbildung“. Er plädierte dafür, Kurse zu Themen anzubieten, die vermitteln, was die Menschenrechte heute in dieser Weltgesellschaft bedeuten. Dabei müsse man fünftens alle „Diskriminierungen ansprechen – Besatzungspolitik genauso wie Sklavenhandel“. Der transatlantische Sklavenhandel, der den Hautfarbenrassismus ermöglichte, wäre ohne den islamischen Herrschaftsbereich überhaupt nicht möglich gewesen, konstatierte Brumlik. Das belegten auch afrikanische Wissenschaftler wie der senegalesische Anthropologe Tidiane N'Diaye, der in seinem Buch „Der verschleierte Völkermord“ die Geschichte des muslimischen Sklavenhandels in Afrika beschreibt. Sodann sei – bei allem Verständnis für die Sicherheitsinteressen Israels – nicht zu übersehen, dass die Gründung und Konsolidierung des Staates auf ethnischen Säuberungen und nach 1967 auf fortgesetzten klassisch kolonialen Praktiken beruhen.

Die Bildungsarbeit müsse folglich darauf hinweisen, dass auch der islamische Kulturbereich seinen Beitrag zum Rassismus geliefert hat, womit sich jede Verklärung des Islam als einer Kultur der Gleichheit und Freiheit ebenso verbietet wie eine pauschale Verächtlichmachung. Ebenso dürfe man nicht ignorieren, dass auch Jüdinnen und Juden kolonialistischer und rassistischer Einstellungen und Praktiken fähig sind, aber das nicht pauschal dem „Judentum“ ankreiden.

Brumliks Fazit: „Das Lernziel unserer Arbeit kann nur sein: Menschenrechtsbildung und Bildung zu Weltbürgern.“ Der Widerspruch zwischen einer antisemitismuskritischen und einer postkolonialen Bildungsarbeit lasse sich nur aufheben, wenn die Ebene einfacher moralistischer parteilicher Stellungnahmen verlassen und eine weltbürgerliche Perspektive und Verantwortung angestrebt wird. Globalisierung und Migration, so Brumlik, haben in der Bundesrepublik Deutschland eine Situation geschaffen, die mit der deutschen Vergangenheit relativ wenig zu tun hat. Diese neue Ausgangssituation muss in der Bildungsarbeit erst einmal erkannt und anerkannt werden.

Impressum

Herausgeber:

Arbeiterwohlfahrt
Bezirksverband Mittelrhein e.V.
Integrationsagentur
Dienststelle Venloer Wall 15, 50672 Köln

Redaktion

Donja Amirpur
Ariane Dettloff
Mercedes Pascual Iglesias

Verantwortlich (i. S. d. P.)

Andreas Johnsen, Geschäftsführer

Telefon: 0221 – 29942874

E-Mail: vielfalt@awo-mittelrhein.de

Haftungshinweis:

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

© AWO Bezirksverband Mittelrhein e.V.

Abdruck, auch in Auszügen, erwünscht, jedoch nur mit Genehmigung des Herausgebers.

Gefördert durch:

Ministerium für Arbeit,
Integration und Soziales
des Landes Nordrhein-Westfalen

