

Berliner Gespräch der RAA 2006

**Bildung in der Einwanderungsgesellschaft –
was kann die Kommune tun?**

Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) der RAA
Freudenberg Stiftung

28. September 2006

Botschaft von Kanada
Leipziger Platz 17, 10117 Berlin

Vertretung des Landes Niedersachsen beim Bund
In den Ministergärten 10, 10117 Berlin

Bildung in der Einwanderungsgesellschaft – was kann die Kommune tun?

28. September 2006

Botschaft von Kanada

Vertretung des Landes Niedersachsen beim Bund

Dass Bildung für die Integration zentrale Bedeutung hat, ist unbestritten. Die Frage ist, wer für die Qualität der Bildungsförderung sorgt. Von den Handlungschancen der Kommunen dabei ist bislang nur wenig die Rede. Was sie zur Integrationsqualität von Schule beitragen und wie Jugendhilfe und Schule hier zusammenwirken können, ist zwar Gegenstand der wissenschaftlichen Diskussion, aber noch nicht der politischen Debatte.

Vereinzelt haben sich Kommunen allerdings auf den Weg gemacht. Interessant sind die Unterschiede innerhalb Deutschlands und ein Blick über die Grenzen. Vertreter der RAA waren deshalb 2005 in Toronto, Kanada. Die dortigen Erfahrungen geben Anlass, systematisch und praktisch über die Handlungspotenziale der Kommunen in Deutschland nachzudenken. Es braucht ein realistisches Bild und eine Landkarte kommunaler Entwicklungspioniere, von denen wir lernen können. Das kanadische Beispiel kann uns dabei Hinweise für die Qualitätsentwicklung einer ganzheitlichen Bildungs- und Integrationssteuerung geben. Die RAA sind Unterstützungsagenturen für die gemeinsame Entwicklung von Schule und Jugendhilfe in der Kommune. Ermutigt durch die Vorschläge der Wissenschaft wollen wir an praktischen Modellen ausloten, was die RAA tun können, um ein kommunales Integrationsmanagement zwischen Schule und Jugendhilfe zu stärken.

Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) der RAA
Freudenberg Stiftung

PROGRAMM

9:45 Uhr

Anmeldung und Kaffee in der Botschaft von Kanada

10:30 Uhr

Begrüßung durch S. E. Paul Dubois, Botschafter von Kanada in Deutschland (angefragt)
Eröffnung durch Christian Petry, Freudenberg Stiftung
Grüßwort von Günter Piening, Beauftragter des Senats von Berlin für Integration und Migration

11:00 Uhr

Lokales Bildungs-Management. Ist die Integration von Zuwanderern ein sozial-technisches Problem?
Frank-Olaf Radtke, Johann Wolfgang Goethe Universität, Frankfurt am Main

11:30 Uhr

Community Education for a Multicultural Society
Dale Shuttleworth, Executive Director, Training Renewal Foundation, Toronto

12:00 Uhr

Kommunale Bildungssteuerung und Integrationsförderung

Kathleen Cowan, Toronto District School Board
Dale Shuttleworth, Training Renewal Foundation, Toronto
Frank-Olaf Radtke, J. W. Goethe Universität, Frankfurt/Main
Anje Hofert, RAA Berlin/Berlin-Neukölln
Uli Paetz, Bürgermeister der Stadt Herten
Christian Petry, Freudenberg Stiftung
Moderation: Cem Dalaman, Radio Multikulti, Berlin

PROGRAMM

13:00 Uhr

Imbiss

14:30 Uhr

Praxis-Foren

in der Botschaft von Kanada und in der Vertretung des Landes Niedersachsen beim Bund

1. Durchgängige Sprachförderung und Elternbeteiligung in lokalen Netzwerken

- Input: Kathleen Cowan, Toronto District School Board
- Kommentar: Ute Scheffler, RAA Duisburg/BLK-Programm ForMig
Monika Springer-Geldmacher, RAA Hauptstelle NRW/Projekt »Rucksack«
- Moderation: Jagoda Köditz, Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur NRW

2. Sozialräumliche Bildungs- und Integrationsstrategien in Stadtteilen mit hohem Migrantenanteil

- Input: Karin Glowienka, RAA Wuppertal
- Kommentar: Katinka Beber, Bezirksamt Friedrichshain-Kreuzberg von Berlin
Vesna Lovric, RAA Berlin/Berlin-Neukölln
- Moderation: Pia Gerber, Freudenberg Stiftung

3. Wie sieht eine »Schule der Integration« aus und was kann die Kommune hierfür tun?

- Input: Tamara Ross, Crescent Town Public School, Toronto
- Kommentar: Martin Niemann, Stadteiltreff Heinz-Fitschen-Haus, Osnabrück
- Moderation: Gabriele Grosser, RAZ Osnabrück

PROGRAMM

4. Die Ganztagschule als Gemeinschaftsaufgabe von Jugendhilfe und Schule?

- Input: Ewald Flacke, Referatsleiter für Schulentwicklungsprojekte im Bildungsministerium Mecklenburg-Vorpommern
- Kommentar: Charlotte von Wangenheim, DKJS-Serviceagentur Ganztägig lernen/RAA Berlin
Renate Tolle, Leiterin des Schulverwaltungsamtes Dortmund
- Moderation: Christian Utpatel, RAA Mecklenburg-Vorpommern

5. Kommunale Strategien im Übergang Schule-Beruf

- Input: Evelyn Scholz, RAA Hoyerswerda
- Kommentar: Elvira Stegnos, Interkulturelles Bildungszentrum Mannheim
- Moderation: Wilfried Kruse, Institut für Sozialforschung Dortmund

6. Demokratie als Alltagskultur in Kindergarten und Schule

- Input: Sascha Wenzel, BLK-Programm »Demokratie lernen und leben«/RAA Berlin
- Kommentar: Frauke Hildebrandt, Deutsche Kinder- und Jugendstiftung/Projekt PONTE
- Moderation: Alfred Roos, RAA Brandenburg

16:00
Kaffee

PROGRAMM / HINWEISE

16:45 Uhr

Vor welchen Aufgaben steht die kommunale Bildungsplanung in Deutschland?

Sigrid Klebba, Stadträtin für Jugend, Familie und Sport, Bezirk Friedrichshain-Kreuzberg von Berlin
Siegfried Arnz, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin
Walid Hafezi, RAA Hauptstelle NRW
Sabine Hornberg, Institut für Schulentwicklungsforschung Dortmund/IGLU Studie
Wilfried Kruse, Institut für Sozialforschung Dortmund
Christian Petry, Freudenberg Stiftung
Moderation: Cem Dalaman, Radio Multikulti, Berlin

17:45 Uhr

Verabschiedung und Einladung zum Osnabrücker Gespräch der RAA 2007
Britta Kollberg, RAA Berlin
Gabriele Grosser, RAZ Osnabrück

Hinweis zur Anreise

Botschaft von Kanada

Leipziger Platz 17, 10117 Berlin

Vertretung des Landes Niedersachsen beim Bund

In den Ministergärten 10, 10117 Berlin

U- und S-Bahnhof Potsdamer Platz

Bitte Ausweis oder Pass mitbringen!

Für ihre freundliche Unterstützung danken wir der



Berliner Gespräch der RAA 2006

Bildung in der Einwanderungsgesellschaft – was kann die Kommune tun?

28. September 2006
Botschaft von Kanada



- 9:45 Uhr Anmeldung und Kaffee
Botschaft von Kanada
- 10:30 Uhr Eröffnung durch Britta Kollberg und Christiane Bainski
Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) der RAA
- Begrüßung: Erica Claus, Botschaftsrätin
Leiterin der Abteilung Kultur, Öffentlichkeitsarbeit und akademische
Beziehungen der Botschaft von Kanada in Deutschland
- Eröffnung: Reinhart Freudenberg
Vorsitzender des Kuratoriums der Freudenberg Stiftung
- Grußwort: Günter Piening
Beauftragter des Senats von Berlin für Integration und Migration
- 11:00 Uhr **Lokales Bildungs-Management. Ist die Integration von Zuwanderern ein
sozial-technisches Problem?**
Frank-Olaf Radtke, Johann Wolfgang Goethe Universität, Frankfurt am Main
- 11:30 Uhr **Community Education for a Multicultural Society**
Dale Shuttleworth, Executive Director, Training Renewal Foundation, Toronto
- 12:00 Uhr **Kommunale Bildungssteuerung und Integrationsförderung**
Kathleen Cowan, Toronto District School Board
Dale Shuttleworth, Training Renewal Foundation, Toronto
Frank-Olaf Radtke, J. W. Goethe Universität Frankfurt/Main
Antje Hofert, RAA Berlin/Berlin-Neukölln
Uli Paetzel, Bürgermeister der Stadt Herten
Christian Petry, Freudenberg Stiftung
Moderation: Cem Dalaman, Radio Multikulti, Berlin
- 13:00 Uhr Imbiss
- 14:30 Uhr **Praxis-Foren**
Foren 1. – 3. in der Botschaft von Kanada
Foren 4. – 6. in der Vertretung des Landes Niedersachsen beim Bund
- Forum 1 Durchgängige Sprachförderung und Elternbeteiligung in lokalen
Netzwerken**
Botschaft von Kanada, Canada Room
- Input: Kathleen Cowan, Toronto District School Board
- Kommentar: Ute Scheffler, RAA Duisburg/BLK-Programm FörMig
Monika Springer-Geldmacher, RAA NRW/Projekt „Rucksack“
- Moderation: Anja Brandenburger, Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur NRW

Forum 2 Sozialräumliche Bildungs- und Integrationsstrategien in Stadtteilen mit hohem Migrantenanteil

Botschaft von Kanada, Timber Hall

Input: Anne Meier, RAA Wuppertal

Kommentar: Katinka Beber, Bezirksamt Friedrichshain-Kreuzberg von Berlin
Vesna Lovric, RAA Berlin/Berlin-Neukölln

Moderation: Pia Gerber, Freudenberg Stiftung

Forum 3 Wie sieht eine „Schule der Integration“ aus und was kann die Kommune hierfür tun?

Botschaft von Kanada, Auditorium

Input: Tamara Ross, Crescent Town Public School, Toronto

Kommentar: Gabriele Grosser, RAZ Osnabrück

Moderation: Ulrike Klingsporn, RAA Dortmund

Forum 4 Die Ganztagschule als Gemeinschaftsaufgabe von Jugendhilfe und Schule?

Vertretung des Landes Niedersachsen beim Bund

Input: Ewald Flacke, Referatsleiter für Schulentwicklungsprojekte im Bildungsministerium Mecklenburg-Vorpommern

Kommentar: Charlotte von Wangenheim, DKJS-Serviceagentur Ganztägig lernen/ RAA Berlin

Renate Tölle, Leiterin des Schulverwaltungsamtes Dortmund

Moderation: Christian Utpatel, RAA Mecklenburg-Vorpommern

Forum 5 Kommunale Strategien im Übergang Schule-Beruf

Vertretung des Landes Niedersachsen beim Bund

Input: Evelyn Scholz, RAA Hoyerswerda

Kommentar: Elvira Stegnos, Interkulturelles Bildungszentrum Mannheim

Moderation: Wilfried Kruse, Institut für Sozialforschung Dortmund

Forum 6 Demokratie als Alltagskultur in Kindergarten und Schule

Vertretung des Landes Niedersachsen beim Bund

Input: Sascha Wenzel, BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“/RAA Berlin

Kommentar: Frauke Hildebrandt, Deutsche Kinder- und Jugendstiftung/Projekt PONTE

Moderation: Alfred Roos, RAA Brandenburg

16:45 Uhr Vor welchen Aufgaben steht die kommunale Bildungsplanung in Deutschland?

Sigrid Klebba, Stadträtin für Jugend, Familie und Sport, Bezirk Friedrichshain-Kreuzberg von Berlin

Siegfried Arnz, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin

Walid Hafezi, RAA Hauptstelle NRW

Sabine Hornberg, Institut für Schulentwicklungsforschung Dortmund, IGLU

Wilfried Kruse, Institut für Sozialforschung Dortmund

Christian Petry, Freudenberg Stiftung

Moderation: Cem Dalaman, Radio Multikulti, Berlin

17:45 Uhr Verabschiedung und Einladung zum Osnabrücker Gespräch der RAA 2007

Britta Kollberg, RAA Berlin

Gabriele Grosser, RAZ Osnabrück

Eröffnungsworte von Dr. Reinhart Freudenberg

Sehr verehrte Frau Claus,

für die räumliche und ideelle Beheimatung unserer heutigen Veranstaltung über „Bildung in der Einwanderungsgesellschaft – was kann die Kommune tun?“ möchte ich Ihnen und Ihrem Team ganz herzlich danken.

Schon einmal haben wir die Gastfreundschaft unserer kanadischen Partner in Anspruch nehmen dürfen, als eine Gruppe von RAA-Leitungen auf der Suche nach ermutigenden Erfahrungen vor etwa einem Jahr Schulen in Toronto besucht hat. Ermutigend war und ist für uns die Professionalität und die Selbstverständlichkeit, mit der Einwandererkinder in Toronto schulisch gefördert werden. „Der Erfolg jedes einzelnen Kindes ist ein Erfolg für unser Land“ ließen uns die Gesprächspartner aus Schule und Gemeinwesenarbeit wissen.

Umso erfreulicher, dass wir einige davon heute als Referentinnen gewinnen konnten.



Sehr geehrter Herr Piening,



vielen Dank, dass Sie mit Ihrer Mitwirkung wieder einmal deutlich machen, dass das Zusammenwirken von Verwaltung und Zivilgesellschaft einerseits und von Land und Kommune andererseits nötig ist, damit Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien verlässliche Chancen haben, schulisch erfolgreich und sozial integriert zu sein.

Mich freut auch sehr, dass zahlreiche Verantwortliche aus Schule und öffentlicher Jugendhilfe hier mit Ihrer Teilnahme zum Ausdruck bringen, dass für sie die Zusammenarbeit aller Beteiligten auf kommunaler Ebene höchste Priorität hat.

Liebe Frau Kollberg, liebe Frau Bainski, liebe Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Regionalen Arbeitsstellen,

wenn Kindergärten und Schulen Verantwortung für den Integrationserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund übernehmen sollen, brauchen sie starke Partner an der Seite. Aus dieser Überzeugung heraus hat die Firma Freudenberg bereits 1979 die erste RAA in Weinheim gegründet.

Damals bestand unsere Mitarbeiterschaft zu knapp 20% aus Arbeitskräften, die aus der Türkei und Spanien stammten. Unser Ziel war, den Schulerfolg und die berufliche Integration der sog. „Gastarbeiterkinder“ zu verbessern. Zu dieser Zeit verließen noch zwei Drittel aller ausländischen Jugendlichen die Schule ohne Abschluss.

Die Gründung der ersten RAA mit Namen „Projekt Weinheim“ erfolgte zeitgleich mit dem Erscheinen des Kühn-Memorandums: 1979 forderte der frühere Ministerpräsident von NRW Heinz Kühn als erster Ausländerbeauftragter der Bundesregierung, Integration als gesellschaftspolitische Querschnittsaufgabe zu organisieren. Heute -mehr als 25 Jahre danach- nähern wir uns endlich dem Bekenntnis dazu.

Das zentrale Grundprinzip der RAA war von Anfang an: Vermittlungsagentur und Hilfsagentur bei der Gestaltung der Zusammenarbeit üblicherweise getrennt voneinander arbeitender Stellen auf kommunaler Ebene sein, um die schulische und berufliche Integration von Einwandererkinder zu verbessern. Ein Kernanliegen der RAA war und ist noch immer die Zusammenarbeit mit den Eltern. Inzwischen wissen wir aus der amerikanischen Bildungsforschung und aus vielen eigenen Erfahrungen, wie wichtig die Bildungspartnerschaft mit den Eltern für den Schulerfolg der Kinder ist!

1979 formulierte mein Bruder Hermann, der damals Sprecher der Unternehmensleitung und bis 2003 Kuratoriumsvorsitzender der FS war, die vor uns stehende Aufgabe so: „Das Problem der angemessenen Förderung von Ausländerkindern ist nur bewältigbar, wenn die in einer Region üblicherweise getrennt voneinander arbeitenden Stellen wie Kindergärten, Schulen, Kirchen, Betriebe, Vereine zur Zusammenarbeit gebracht werden können“. An der Verwirklichung einer gemeinsamen, zielorientierten Förderung arbeiten wir alle noch heute in den Städten und Stadtteilen.

Finanziert mit Unternehmensmitteln und öffentlichen Geldern entstanden ab 1980 weitere RAA in Nordrhein-Westfalen. Heute gibt es in NRW davon 27. Als einige der Familiengeschafter der Firma Freudenberg 1984 die Freudenberg Stiftung gegründet haben, war wiederum die RAA das erste Förderprojekt.

Nach der Wende konnte das Funktionsmodell im Sinne einer Unterstützungsagentur für Schule auf Ostdeutschland übertragen werden. Als neue Aufgabe neben der Integrationsverbesserung kam die Stärkung einer demokratischen Kultur in Schule und Gemeinde hinzu. Wegbereiter war die RAA Berlin, die 1991 als erste Regionale Arbeitsstelle in Ostdeutschland gegründet wurde. In einem 1992 veröffentlichten Gutachten heißt es hierzu: „Abschließend kann bemerkt werden, daß die Aktivitäten der Ost-Berliner RAA Modellcharakter besitzen und den Weg zur Gestaltung ähnlicher Stellen an anderen Orten der neuen Bundesländer weisen können“. Das hat die RAA Berlin inzwischen bewiesen und wir können heute zugleich ihr 15-jähriges Bestehen feiern! Herzlichen Glückwunsch!

Ich hoffe sehr, dass unsere Veranstaltung dazu beiträgt, der Zusammenarbeit von Land und Kommune, von Schule und Jugendhilfe sowie von Bildungseinrichtungen und Eltern neuen Schwung zu verleihen, damit Kinder und Jugendliche insbesondere aus Zuwandererfamilien ihre Potenziale voll entfalten können. Die Botschaft, die von unserer Tagung ausgehen kann, ist: „Für die Zukunft unserer Kinder brauchen wir in den Städten und Gemeinden ein kommunales Integrations- und Bildungsmanagement“.

Gespräche müssen Folgen haben, in diesem Sinn wünsche ich unserer Tagung viel Erfolg!



Dr. Reinhart Freudenberg

Grenzen des Lokales Bildungsmanagements Ist Integration nur ein sozialtechnisches Problem?

1.

Flexibilität und Mobilität sind in der modernen, kapitalistisch angetriebenen Gesellschaft regelmäßige Erwartungen an das Individuum. Sobald nennenswerte Bevölkerungsgruppen räumlich in Bewegung geraten, wird Mobilität als Wanderung beobachtet; wenn auf der Suche nach bezahlter Beschäftigung und persönlicher Sicherheit nationale Grenzen überschritten werden, ist von Migration die Rede, die, wenn sie eine bestimmte Größenordnung erreicht, von den abgebenden wie den aufnehmenden Staaten als Problem wahrgenommen werden kann. Probleme entstehen, weil das Verhältnis der Bevölkerung, die auf einem staatlich kontrollierten Territorium lebt, zu den verfügbaren sonstigen Ressourcen Boden, Arbeit und Kapital und den bestehenden Institutionen etwa der Erziehung, der Gesundheit und der Altersvorsorge neu geordnet werden muß.

Zu den Ordnungsmitteln gehört prominent der Status des (Staats-) Bürgers, dem bestimmte Rechte garantiert werden. Gerade entwickelten Wohlfahrtsstaaten, die ihren Bürgern, wie immer abgestuft und modifiziert, neben politischen auch soziale Rechte einräumen, stellen sich neue Fragen, wenn sie ihre Aufgabe vage als "Integration" umschreiben und nach geeigneten Strategien suchen, die Folgen der Zuwanderung unter Wahrung nationaler Interessen und moralischer Selbstbindungen administrativ zu bewältigen.

Die "Integration" der Zuwanderer, die nicht abzuweisen oder schon anwesend sind, wird dann als Aufgabe konzipiert, die *sozialtechnisch* durch geeignete Unterstützungsmaßnahmen im Sinne von Inklusionshilfen in die relevanten Funktionssysteme, vor allem Arbeit und Wohnen, zu lösen sein müßte. Weil diese Bereiche sich dem staatlichen Zugriff in der marktwirtschaftlich organisierten Gesellschaft weitgehend entziehen, wird als bevorzugtes Instrument der Integrationspolitik öffentliche Erziehung in den Kindergärten, Schulen und Volkshochschulen aufgerufen - zumeist fokussiert auf die Vermittlung der Schul- und Verkehrssprache des Aufnahmelandes. Sprachkenntnisse gelten dann als Indikator für Integrationsfähig- und -willigkeit.

2.

In jüngster Zeit ist in der Öffentlichkeit der Eindruck erzeugt worden, als ob die Leistungen der öffentlichen Erziehungssysteme auf der Grundlage verschiedener, international vergleichender *Assessment*-Studien vom Typ TIMSS, PISA und PIRLS/IGLU und daran anschließender Steuerungstechniken so zu optimieren wären, daß der Beitrag der Schulen auch zu einer strukturellen und kulturellen Integration von Kindern mit Migrationshintergrund gesteigert werden könnte. Indem die Ergebnisse nationaler Schulsysteme verglichen und beurteilt werden, soll die Option eröffnet werden, in Erziehungseinrichtungen wie in anderen Betrieben auch mit Strategien des modernen Qualitätsmanagements zu intervenieren und bestehende Mängel zu beseitigen. Die neuen Steuerungstechniken (*New Governance*), die auch als Kontext- bzw. *out-put*-Steuerung bezeichnet werden, enthalten die mittlerweile in allen betroffenen Organisationen bekannten Elemente: Zieldefinition, Zielvereinbarung und Evaluation. Unterstellt wird auch in der Erziehung eine Zweck-Mittel-Rationalität, verfolgt wird die Strategie, Abweichungen von den quantifizierbaren Zielmarken durch geeignete Techniken zur Differenzverminderung zu bearbeiten. Das Versprechen lautet, daß die Schülerleistungen durch die Erhöhung der Leistungsfähigkeit der Schulen und ihres Unterrichts verbessert werden könnten. *Policy matters!* Der PISA-Koordinator der OECD etwa spricht in diesem Zusammenhang schon von einer „Produkthaftung der Schulen“, und ungleiche Bildungschancen und mangelnder Schulerfolg von Migrantenkindern würden in England, etwa in dem Macpherson (Lawrence) Report als „kollektives Versagen einer Organisation, ihren Klienten eine angemessene und professionelle Dienstleistung anzubieten“ behandelt, woraus konsequenter Weise folgen muß, die Organisationen des Schulsystems „auf der Ebene des Prozesses verantwortlich zu machen“. Ein für deutsche Verhältnisse erstaunlicher Merkspruch aus dem britischen Erziehungsministerium lautet dann auch:

„Betrachtet die Ergebnisse von Evaluation/Tests als Mängel des schulischen Angebotes statt als Probleme der Schüler!“ (und ihrer Familien) und: „Vermeidet Defizit-Modelle!“

3.

Doch halten die neuen Steuerungstechniken, was sie versprechen? Erste Enttäuschungen werden artikuliert. Die von PISA mit viel PR-Aufwand verbreiteten Befunde waren längst bekannt. Woran liegt es, daß der Eindruck entsteht, es würden doch nur die vertrauten Rezepte erneut aufgetischt? PISA berichtet nur Korrelationen, aber keine Kausalitäten. Daher kann über die Ursachen der Unterschiede der Bildungsbeteiligung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund von den PISA-Autorinnen und in der Politik anhaltend gerätselt, gestritten und spekuliert werden. Weil PISA nur Abweichungen von Durchschnittswerten markiert, mußten die Ungewißheiten über die Frage, wie erfolgversprechende Innovationen aussehen müßten, *ad hoc* beantwortet werden. Eher angelehnt an den *common sense* als an ausgewiesene Theorien der Schule und ihrer Organisation oder Erkenntnissen über die Wirkungen bestimmter Pädagogiken für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen, wurden einzelne, bevorzugt leicht quantifizierbare Faktoren herausgegriffen: sind etwa Beginn, Dauer und Ausmaß der Sprachförderung für Erfolg oder Mißerfolg der Kinder in der Schule direkt ursächlich? Oder sind es, indirekt und schwer zu messen, die Probleme der Eltern beim Zugang zum Arbeitsmarkt, die Situation am Wohnungsmarkt und die Effizienz der Maßnahmen zur Überwindung solcher Nachteile etwa im Stadtteil, die kumulativ zu einer Benachteiligung auch ihrer Kinder in der Schule führen? Oder sind ganz andere, noch schwerer zugängliche Faktoren ursächlich, die in den Selektionspraktiken der Schulen zu suchen sind und bisher nur vereinzelt in den Blick gekommen sind? Die quantifizierende empirische Schulforschung, die auf die mathematische, notwendig reduktionistische Modellierung ihres Gegenstandes angewiesen ist, steht immer in der Gefahr, wie Watzlawicks Betrunkener seinen verlorenen Schlüssel im Lichtkegel der Laterne, ihre Variablen zuerst in Reichweite ihrer Methoden zu suchen und dabei die Komplexität ihres Gegenstandes zu verfehlen.

4.

Daß die operative Ebene der Verbesserung von Schulleistungen die Kommune mit ihren vielfältigen sozialpädagogischen Unterstützungssystemen ist, belegt nicht zuletzt die mittlerweile bundesweite Verbreitung der RAA. Verschiedentlich, auch von mir, ist ein Lokales Integrations- und Bildungsmanagement vorgeschlagen worden, das Elemente der neuen Steuerungstechniken auch für die Integrations- und Gleichstellungsarbeit nutzbar machen soll. Spezifiziert für den Bereich Erziehung und Migration bedeutete das die Einrichtung einer regelmäßigen Lokalen Bildungsberichterstattung (*monitoring*), möglicherweise Versuche mit Integrations- bzw. Gleichstellungsbeauftragten bei den Schulämtern und insgesamt eine pädagogische, integrationsbezogene Schulentwicklungsplanung, welche die Ressourcen im lokalen Schul- und Erziehungssystem dahin lenkt, wo sie zur Erreichung der definierten Integrationsziele gebraucht werden.

Der Grundgedanke ist, daß sich die integrationspolitischen Aktivitäten auf den Bereich der Allokationspraxis der Schulen selbst und ihre Beeinflussung konzentrieren sollten. Wollte man, so die Idee, die Verteilung von Bildungschancen im Sinne einer Angleichung der Bildungs- und Beschäftigungschancen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund beeinflussen, müßte man herausfinden, *wie* das Schulsystem und die in seinen Organisationen obwaltende, zeit- und ortsgebundene Rationalität einerseits, die Dynamik der Konkurrenz der Eltern um begehrte Plätze andererseits sich auf die Verteilung von Teilnahmechancen an qualifizierten Bildungsgängen und den formalen Schulerfolg der Schüler auswirken. Dazu wäre es geboten, direkt *in situ* zu beobachten, *wie*, nach welchen Gesichtspunkten die *lokale Organisation* der Schule in einer Stadt zu einem gegebenen Zeitpunkt die schulpflichtigen Schüler auf das vorhandene Platzangebot der unterschiedlich qualifizierenden Schulen verteilt, welche Unterscheidungen (Diskriminierungen) sie bei der Verteilung der Schüler auf die Schulformen trifft und wen sie schließlich mit welchen Begründungen mit aussichtsreichen Abschlußzertifikaten versieht.

5.

Aber auch einem Lokalen Bildungs- und Integrationsmanagement sind offenbar Grenzen gesetzt, wenn es um Integration und Gleichstellung geht. Selbst wenn man, was die empirische Bildungsforschung derzeit verspricht, dereinst hypothetische und hoch komplexe Modelle über den Zusammenhang verschiedenster Variablencluster, die den Bildungserfolg bestimmen, formuliert und quasi-experimentell geprüft haben wird, bleibt beim Übergang in die ›Praxis‹ das Problem der Implementation und der kontrollierten Anwendung der Technologien in komplexen pädagogischen Interaktionen, gegebenen organisationalen Traditionen und vor allem lokalen politischen Kontexten. Pädagogische Verhältnisse, organisatorische Rahmungen und politische Optionen sind nicht durch eine alles umfassende Rationalität, sondern durch partikuläre Teilrationalitäten gekennzeichnet, die als Interessen und Einflußmöglichkeiten konfliktuell aufeinandertreffen und sich situativ ändern können. Das gilt zumal für das gesellschaftspolitisch umstrittene, in öffentlicher Dauererregung behandelte Problem der Zuwanderung und der sozialen Integration der Zugewanderten in die verschiedenen Funktionssysteme. Die definitiven Grenzen sozialtechnischer Lösungen, die mit den Methoden der neuen Steuerung angestrebt werden, werden genau da erreicht, wo nicht die Mittel, wohl aber die Ziele einer Politik kontrovers gestellt sind, wo es nicht nur um bessere Techniken, sondern um materielle und symbolische Ansprüche und ihre Durchsetzung oder Verhinderung geht. Dann zeigt sich, daß über die Ziele der kleinen Sozialexperimente, welche der neuen Steuerung zur schrittweisen Verbesserung der Lage vorschweben, nicht von den Sozialingenieuren, sondern von mächtigen Interessengruppen entschieden wird. Unübersehbar sind die Interessen von Stadt und Land, Eltern und Schulen, Ressorts und Dezernaten, wenn es um die Erziehung geht, nicht deckungsgleich, um das mindeste zu sagen.

Zwar kann eine Organisation wie die Schule die Implementation der neuen Steuerungsinstrumente wie Zielvereinbarung und Evaluation nicht ablehnen, wohin sie aber die Priorität der ›kleinen Eingriffe‹ lenkt, ist letztlich eine Frage von Macht und Einfluß. Das tägliche Machtspiel zwischen Administrationen, einzelner Schule, Kollegium, Eltern und Schülern, um nur die wichtigsten Beteiligten zu nennen, das im Ergebnis die ungleiche Verteilung von Bildungschancen und -resultaten hervorbringt und um dessen erziehungswissenschaftliche Aufklärung es ginge, wird von dem Instrument der vielstufigen Evaluationen nicht gestört, bestenfalls wird die von außen kommende Irritation als neues Element in den Konkurrenzkampf um Vorteile eingebaut.

6.

Schon jetzt sind allerdings „perverse Effekte“ der neuen Steuerungstechniken zu erkennen. Da sie den bereits angefachten Wettbewerb zwischen Schulen um „erfolgsversprechende“ Schüler und die Konkurrenz unter den Eltern um begehrte Schulen absichtsvoll als Teil der „Qualitätsoffensive“ noch zu steigern suchen, geraten sie, wenn sie auf mehr Gerechtigkeit im Sinne einer Angleichung von Bildungsbeteiligungsquoten zielen, in einen nicht aufzulösenden Selbstwiderspruch. Mehr Wettbewerb hat für Kinder mit Migrationshintergrund Konsequenzen, die den deklarierten Absichten der Sozialtechniker, die brachliegenden Bildungspotentiale besser auszuschöpfen, völlig zu wider läuft. Empirisch zeigt sich, daß Schulen, die auf einen Bildungsmarkt mit ihren funkelnden pädagogischen „Profilen“ um Schüler konkurrieren und sich regelmäßig der Evaluation ihrer Leistungen stellen müssen, sobald sie können, d. h. mehr Nachfrage als Plätze haben, damit beginnen, die Schüler auszuwählen, mit denen sie leichter die erwarteten Standards erreichen können. Umgekehrt weisen sie die Schüler ab, die nur mit erheblich höherem pädagogischen Aufwand zu solchen Leistungen zu bringen wären.

Die Bildungssegregation, die einerseits durch das Schulwahlverhalten der durchsetzungsstarken und mobilen Mittelschichteltern bewirkt wird, welche die Schulen meiden, die sie mit Blick auf die Schulkarriere ihres Kindes für „Problemschulen“ halten, kann komplementär begünstigt werden durch die betriebswirtschaftliche Ausrichtung der Schulen. Als Betriebe, die sich an einem Markt orientieren, stehen sie im hellen Lichte von Effektivitäts- und Effizienzerwartungen nun vor Entscheidungen, die nicht mehr pädagogisch,

mit der Semantik des Kindeswohls, sondern ausdrücklich an Opportunitätskosten der Organisation ausgerichtet sein müssen. Welche Kinder werden aufgenommen, welchen sollen (noch) pädagogische Dienstleistungen gewährt oder verweigert werden; wann darf der Förderaufwand für ein Kind eingestellt, das Kind auf- bzw. weitergegeben werden? Hier stellen sich ganz neue, professionsethische Fragen ähnlich denen im Gesundheitssystem. In der neuen Performanzkultur ist dieses selektive Verhalten als zwar partikularer, aber durchaus rationaler und "intelligenter Umgang mit Heterogenität" zu verstehen, auch wenn er nicht den Erwartungen entspricht, die sich an diese Formulierung geknüpft haben mögen. Die ohnehin schon vorhandene Tendenz zu schulischer Segregation nach Gesichtspunkten der sozialen Herkunft wird, so zeigen britischer Erfahrungen durch die Einrichtung von Quasi-Märkten in lokalen Schulsystemen noch verstärkt.



7.
Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die Frage einer Angleichung von Bildungsbeteiligungsquoten von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in dem unter Wettbewerbsbedingungen stattfindendem Zusammenspiel von Schulleitung, Eltern und Lehrern, die jeweils ihren Vorteil suchen, keinen sicheren Platz hat und auch von der Schulaufsicht nicht vertreten oder durchgesetzt werden kann. In der aufgeregten Diskussion, die im Anschluß an die PISA-Studien in Deutschland geführt wurde, sind die Ziele Qualitätsverbesserung und Angleichung der Bildungschancen deklarativ nebeneinander gestellt worden, empirisch scheint zwischen Qualität, Egalität und Gerechtigkeit jedoch ein antinomisches Verhältnis zu bestehen. Schon die Versuche, die Qualität durch sozialtechnische Maßnahmen zu verbessern, prallen an dem strukturellen Technologiedefizit der Erziehung ab, wenn es darum geht, vorgegebene Ziele zuverlässig zu erreichen. Versuche, die normativ vermißte Egalität von Bildungschancen durch sozialtechnische Maßnahmen zu erhöhen, scheitern zudem, weil die Ziele selbst umkämpft sind: Die Durchsetzung einer gerechteren Verteilung von Bildungschancen ist vorrangig keine wissenschaftliche, keine technische und auch keine moralische, sondern eine Frage der Macht, die vor dem Hintergrund des makropolitisch determinierten ›Einwanderungsklimas‹ in einem Gemeinwesen prominent auf der Ebene der Mikropolitik der Schulen ausgefochten wird. Dafür sind Australien, Neuseeland gute Beispiele, aber gerade auch Kanada, über dessen Integrationspolitik wir heute noch mehr hören werden.

Dale E. Shuttleworth, PhD

COMMUNITY EDUCATION FOR A MULTICULTURAL SOCIETY

In the 1970s, I was Coordinator of Alternative & Community Programs for the Toronto Board of Education which published a report entitled:

“We are all newcomers to this place”

In fact Toronto has long embodied Canada’s commitment to “*cultural pluralism*” through its services to immigrants, migrants and refugees. Toronto was first settled by our aboriginal people, to be followed later by the Europeans – first the French, next folks from the British Isles, and after the American Revolution a group of refugees known as the United Empire Loyalists. At the time of the American Civil War, Toronto was a destination for escaped slaves from the south. Wars in Europe and elsewhere in the world have resulted in waves of migrants, immigrants and refugees settling in Toronto.

In the 19th and mid 20th century, newcomers were predominantly Europeans first from northern regions and later the southern Mediterranean. Beginning in the 1960s more people of colour – from former British colonies – the Caribbean, Africa, South Asia and Hong Kong were the new arrivals. Canada and Toronto (40 percent of total) have always been a refuge for refugees fleeing hunger and war.

The City of Toronto has a population of almost 2.5 million with about 5 million in the Greater Toronto Area. The region receives about 110,000 international immigrants each year, the majority now coming from China, South Asia, the Philippines, the Middle East and Latin America. Within the next decade more than 50 percent of Torontonians will be visible minorities.

In the late 1960s I was the first school and community worker in Canada. Employed by a board of education, my responsibilities were to provide services both to a large elementary school (1,300 – JK to grade 6) and the low income public housing community of Lawrence Heights which surrounded it. My time was spent working with children, youth, parents, teachers and community service agencies and groups.

This work evolved into the Flemington Road Community School Project – the first of its kind in Canada. The mandate of this demonstration project was to “*make the school an extension of the community it served*”. Underlying principles were based on the theory of “*community education*”. First espoused in the early 20th century by the philosopher John Dewey and further refined by Edward Olsen in the United States and Henry Morris in the United Kingdom,

Community Education:

- Focuses on community needs;
- Identifies and mobilizes the human, physical and organizational resources in the school and community to satisfy these needs
- Serves as a learning centre for people of all ages to acquire the necessary information and skills for community problem-solving.

Basic elements of the Flemington Project included:

- The Community School Advisory Council whereby parents, teachers, area youth and service organizations met together on a monthly basis to identify social, economic and educational needs in a subsidized housing community of 6,000 including many newcomers and single parent families.
- The Interdisciplinary Team consisting of community service providers such as public health, child protection, municipal welfare, family counseling, housing authority, addiction and mental health, parks and recreation, police, libraries, religious and multicultural groups as well as school personnel.

The outcome of this community school development process over a five year period included:

- Extended Day Activities where the school building, during the regular day, after school hours and in the evenings hosted a myriad of social recreational, therapeutic, arts and cultural activities for area residents of all ages.
- Social Development Groups for children and youth with mental health and delinquency concerns.
- Youth Drop In Centres where school facilities and other recreational space housed informal music, dancing, active games, educational upgrading, employment skills and other youth-generated activities.
- Professional Development – area residents and service agencies developed programs and activities to better sensitize school personnel to social, economic, cultural and race relation issues.
- Child & Family Services – another need identified through the community school development process was “*emergency childcare*”. Mothers who had health or legal service related appointments in the city centre had no one to care for their pre-school children. This often meant keeping an older child home from school to care for their younger siblings. Through the Community School Advisory Council an emergency care centre for 2 to 5 year olds was established. Project partners included:
 - 1) The public health nurse from the school who examined the children before entering the centre.
 - 2) The local Mennonite church who provided a volunteer couple to staff the centre.
 - 3) The municipal welfare department who provided staff supervision so the centre could be licenced.
 - 4) The recreation department who provided space for the centre.
 - 5) The local vocational school who provided meals transported to the centre by the church.
 - 6) The Council of Jewish Women who donated insulated containers to transport the meals.
 - 7) The Family Service Association who provided equipment and toys.

The project’s success led to a lunch and recreation program for school-aged students. When space eventually became available in the school the Flemington Road Day Centre was established in converted classroom space.

- Community Enterprises – the community school development process helped to generate many community betterment projects including a health services facility, recreation centre, ice skating arena, clothing depot, food co-operative, community newspaper, Tenants Council, etc.

Special Task Force on Inner-City Education

Experience gained in the Flemington Road Community School Project proved invaluable in my next challenge as Vice Chair of the Toronto Board of Education’s Special Task Force on Inner-City Education. The final report of the Task Force called for the establishment of ad hoc workgroups “to bring together capable individuals from the school system and the community to work on problems of mutual concern”.

Work groups were convened to develop new Board policies in such areas as: school volunteers, work experience programs, school-based childcare, alternatives in education, multicultural and race relations. In particular, these policies focused on the diversity of needs among children, parents, employers and service organizations.

English-as-a-Second Language

English-as-a-second language resource teachers were provided in the staff complement for elementary and secondary schools as well as reception centers and remedial programs for students from non-English speaking homes.

Heritage Language & Culture Programs

Another outgrowth of the work groups on multicultural and race relations was the heritage language & culture program where newcomer groups could petition the school board to establish free after school classes for elementary students to preserve and strengthen their language and cultural identities. Soon more than 30 different cultural groups formed classes led by instructors recruited from the respective communities.

Professional Development

Other outcomes of the multicultural and race relations work groups were a series of professional development activities to better sensitize teachers and other personnel to the diverse needs and interests of the students they served.

Alternatives in Education

The Education Act in the Province of Ontario provides funding for Catholic and French-language schools. In addition, the Toronto Board of Education responded to the needs of parents, students and teachers to found alternative schools, which reflected different learning styles and cultural diversities. There are currently more than 30 such schools in Toronto.

School – Community Workers

Since the 1970s the Toronto Board employed multi-lingual school-community liaison workers, interpreter-counselors, youth workers, psychologists and psychiatrists providing services to students and parents who were newcomers to Canada.

During my tenure in the 1980s and 90s as a School Superintendent responsible for Community Services a series of new innovative policies and programs were enacted to meet the needs of immigrants and refugees in the former west Toronto City of York.

Multicultural Leadership Program

In the fall and spring secondary school students and staff had the opportunity to develop leadership skills and sensitivity at the Board's Outdoor Education Centre. These programs emphasized the positive benefits of diversity in our schools, the similarities that unite us and the need for all to be accepted and valued.

School & Community Organizations

School & Community Organizations (SACO's) established in local schools made the community more aware of available programs and activities and the school more aware of community needs and concerns. Interpreters and translators were available at meetings to assist non-English speakers. The chairman or delegates from each SACO met regularly to form Chairmen's Council – *“a group of people concerned about the quality of life in their local school and community and the City of York as a whole”*.

Community Schools

About 50 per cent of the junior elementary schools in York – through their School-Community Organizations gained Board approval to be designated as *“Community Schools”*. In addition to the regular school programs these schools had such features as: school-based childcare, before and after school care; community service learning, intergenerational programs, parents-as partners literacy programs extended day social and recreational activities. Several community schools also provided space for the Adult Day School.

Adult Day School

The Adult Day School with an enrolment of up to 2,400 provided basic literacy, numeracy, English-as-a-Second Language and employment skills secondary school credit programs. With no building of its own ADS utilized at least 20 locations throughout the area including vacant classrooms in elementary and secondary schools, community centers, libraries, business and industry as well as at-home visitations. It was not unusual for parents and their children to be attending classes in the same building.

Community Liaison Officers

Key to the development of community schools, school-based childcare, parent councils, classroom volunteers, intergenerational programs, adult and heritage education classes was a team of multicultural, multilingual community liaison officers. These community educators worked with parents, children, seniors, other citizens and service agencies in developing school-community partnerships.

School-Community Partnerships

Major components in the success of the community education process were partnerships forged among school board personnel, service agencies, citizen groups, and area employers committed to the social and economic well-being of the community. One such partnership involved the Learning Enrichment Foundation – an independent, non-profit charitable organization originally established by school board and community interest groups, as a community development corporation devoted to the promotion of multicultural arts enrichment. Its Board of Directors included representatives from municipal government, and the school board, but the majority of members were from business and industry and other citizens bringing particular skills and perspectives to the work of the Foundation.

The Learning Enrichment Foundation and the Adult Day School became essential instruments in the social and economic development of the community through the provision of school-based childcare services and employment/training schemes, particularly for youth and newcomers.

Community Economic Development

The York Community Economic Development Committee was convened with a membership consisting of school board, federal and municipal government, business, industry, labour and citizen interests.

Its accomplishments included:

- Training programs such as machine technology, restaurant and catering services, furniture and clothing manufacturing, industrial and residential maintenance, healthcare, clerical/retail, transportation and childcare services.
- The York Business Opportunities Centre provided start-up assistance and incubator space for 40 new entrepreneurial enterprises employing 160.
- Two non-profit recruitment and placement agencies were established both for youth and older unemployed workers.
- The MICROTRON Centre provided computer literacy, design, graphics and electronic assembly and repair training for business, government, voluntary organizations, the community at large and the Board of Education.
- The MICROTRON Bus was a refurbished school bus with 8 work stations which delivered mobile computer skill training to small business, industry and service organizations.

Co-operative Education & Mentorships

As most of the students of the Adult Day School were newcomers wishing to resume their former profession or trade in Canada, the Co-operative Education program provided volunteer placements of up to 120 hours in the workplace often resulting in job offers. Personal Mentorships in industry and the professions offered guidance resulting in employment and further training opportunities for ADS graduates.

The strength of the York model was its commitment to be responsive to the needs of a low income area with a large proportion of newcomers from around the world. The Board of Education chose to pursue a community education and economic development process in response to the educational, social and economic needs of its citizenry. This was only achieved by providing the resources to encourage a partnership among teachers, students, parents, employers and social, recreational and health service providers.

Social & Political Realities

In 1995 the province of Ontario elected a Conservative government on the basis of a platform of tax reduction known as the "*common sense revolution*". School funding had previously been a shared responsibility between the municipality and the province. New legislation made the province solely responsible for school funding through the imposition of a formula budget. Rigid budgetary controls meant a reduction in per pupil spending causing some school closures and larger class sizes, with fewer teachers, administrators and support staff. In return municipalities had to raise funds for social services and housing through local taxes.

The government ended the entitlement of adults above the age of 21 to attend secondary schools or adult day schools as regular students causing school boards to drastically reduce services to these students. English-as-a-second language classes were curtailed to meet budget restrictions. School and community support staff serving the needs of newcomers were also sacrificed particularly in large urban areas such as Toronto.

The government introduced curriculum revision to support a standardized testing program at the grade 3, 6 and 10 levels; mandatory competence assessment of all teachers to retain certification and the removal of principals from the teacher's union. Serious morale problems developed among teachers, support staff and school administrators. Parents were encouraged to see schools as failing and teachers as lazy or incompetent. By the end of the century much of the progress previously achieved in meeting the needs of newcomers; both parents and students had been seriously eroded. While the Conservative government was defeated in the election of 2003 by the Liberals, many of their neo-conservative social and educational policies have yet to be repealed and adequate funding restored.

Federal immigration policies for newcomers seeking to emigrate to Canada is based on a point system which rewards education, training and work experience. However, many immigrants and refugees who arrive as "*landed immigrants*" find that their international qualifications are not accepted for admittance to professions and trades. Stories abound of engineers, doctors, lawyers and teachers driving taxis and delivering pizzas. The blow to their self esteem and economic well-being is staggering. Finding support services to help newcomers overcome these barriers continues to be a struggle.

Meeting the Challenge

Today the Toronto District School Board (TDSB) enrolls about 285,000 elementary, secondary and adult day students in 558 schools. More than 80 languages are represented in these schools. More than 50 per cent of students speak a language other than English at home. As the most multilingual and multicultural school Board in the world TDSB provides a variety of programs and services including: English as a Second Language and English Literacy Development Programs, Newcomer Reception Centres, Translation & Interpretation Services, and Multicultural Assessment Services.

In addition to these services other community-focused initiatives include:

- The Early Years Policy which provides programs and services that nurture young children and support optimum child development. In addition to junior and senior half-day kindergartens for 4 and 5 year olds, there are more than 300 childcare centres operated by community interests located in TDSB schools.
- Parenting & Family Literacy Centres which recognize that learning starts before kindergarten entry and that the parent is the first and most important teacher. Fifty-four (54) schools offer free programs for parents, grandparents and caregivers of children 0 to 6 years. Children can play, learn to socialize and participate in a range of activities to prepare for school entry.
- Nutrition Programs which recognize the direct relationship between healthy nutrition and academic achievement. Through a partnership with Toronto Foundation for School Success, 314 nutrition programs serve approximately 50,000 students a daily breakfast, snack or lunch.
- International Languages & Black Cultural Programs which offer elementary children the opportunity to appreciate 46 other cultures and learn additional language skills for up to 2.5 hours per week.
- Educational Partnerships have been established between schools and community, businesses, labour or institutions that enhance student learning according to local needs. Programs have focused on literacy, numeracy, “at risk” students and professional development. Services include English language, academic upgrading, and job readiness skills for newcomers, adults and youth.



Innovations in School Management

Since the 1980s I have been an Expert Consultant to the Organization for Economic Co-operation & Development in Paris. In 2000, I was lead author in a study regarding Innovations in School Management which looked at exemplary practice in nine (9) OECD member countries in Europe, North America and the Far East.

The study reached the following conclusions:

- School management has become a hot political issue in most countries. Neo-conservative reform policies have produced top-down structures and constraints on public spending at the same time as we experience a technological revolution.

- School managers are faced with an increasingly complex and demanding working environment. At the same time many countries face a shortage of school managers and inspirational leaders to fill current and future vacancies.
- Professional development and management training at both the pre-service and in-service levels are essential in such areas as human resource and financial management, labour relations and transformational leadership.
- There is a sense of excitement that change is possible, but it requires a change in the culture of schooling from an industrial, structured, approach to a post-industrial learning society. This is likely to be a slow process.
- Successful schools have a clear vision of their mandate and a sense of commitment by all stakeholders whose roles are clearly defined (e.g. students, teachers, support staff, parents, employers, community service agencies, etc.)
- School leaders, as change agents, must motivate their learning communities to do more than *'talk the talk'*. They must also *'walk the talk'* in search of achievement, responsibility and self-fulfillment.
- The school leader should be an effective manager of communications who encourages the effective use of technology to enhance the learning process.
- Wherever possible, a research component should be added to innovative projects to ensure that a formal evaluation will be available to inform policy decisions.
- Leaders who form management teams tend to have a more pervasive influence than those who rely on their own personal efforts.
- A school-based community development process mobilizes resources, improves management, and builds a sense of shared ownership and problem solving, gaining confidence to undertake future innovations.
- Innovations should not be dependent on the single charismatic leadership leader to sustain change within schools. Learning organizations must develop broad leadership bases if their innovations are to endure. *'The ultimate test of any transformation is its durability beyond its original instigator'*.

Community Education Partnerships

In particular the OECD study found that *"community education partnerships"* were an essential component in educational renewal. This local bottom-up process *"mobilizes a broad range of educational partners including school leaders, teachers, parents, students, employers and other citizens to improve the quality of life in the community"*. This unity of purpose must combine the resources of the governmental, commercial and voluntary not-for-profit sectors.

Canada has always depended on immigration to weave the social, cultural and economic fabric of our country. It is my belief that the Community Education process has been an important influence over the past 40 years as Toronto continues its transition to be a major world reception centre for immigrants, migrants and refugees in a multicultural society.



The Training
Renewal
Foundation
*Fondation pour
la formation
renouvelée*

*The primary mandate of the
non-profit charitable Training
Renewal Foundation (TRF)
is to prepare the unemployed
for new careers in a
post-industrial economy based
on consumer-related services
and knowledge-driven
enterprise and globalization.*

The Training Renewal Foundation

Presents

Community Education for a Multicultural Society

“We are all newcomers to the place”

- Canada’s commitment to “cultural pluralism”
- Toronto originally settled by:
 - Aboriginal people
 - Europeans - French & British
 - United Empire Loyalists
 - Escaped slaves from United States
 - War and Economic refugees from Europe and beyond.

19th and 20th Century

- Sources for Immigration
 - Northern Europe
 - Mediterranean
 - Former British Colonies:
 - Caribbean
 - Africa
 - South Asia
 - Hong Kong
- 40% of newcomers to Canada settled in Toronto

Toronto Today

- Population of 2.5 million
- 5 million in Greater Toronto Area
- 110,000 immigrants and refugees each year
- Majority from:
 - China
 - South Asia
 - Philippines
 - Middle East
 - Latin America
- Next decade more than 50% Torontonians visible minorities

Community Education

- Focuses on community needs.
- Identifies and mobilizes the human, physical and organizational resources.
- Learning Centre for people of all ages.
- Devoted to community problem-solving.

Flemington Project

- Community School Advisory Council
 - parents, teachers, youth and service organizations
 - social, economic and educational needs
 - many newcomers and single parents
- Interdisciplinary Team
 - Service providers - health, child protection, welfare, family services, housing, addiction and mental health, recreation, police, libraries, religious and multicultural groups.

Community School Development Process

- Extended Day
- Social Development Groups
- Youth Drop In Centres
- Professional Development
- Child & Family Services
- Community Enterprises

Task Force on Inner City Education

- “Bring together capable individuals from the school system and the community to work on problems of mutual concern.”
- Work groups convened
 - School volunteers
 - Work experience programs
 - School-based childcare
 - Alternatives in education
 - Multicultural and race relations

Policy Outcomes

- English-as-a-second language teachers, reception centres and remedial programs.
- Heritage Language & Culture
 - Parents petition school board
 - Free after school classes to preserve language and culture
 - More than 30 languages and cultural groups represented
- Professional Development
 - Sensitize teachers and other personnel regarding diverse needs and interests of newcomers.
- Alternatives in Education
 - Response to needs of parents, students and teachers for alternative schools.
 - Different learning styles and cultural diversity.
 - More than 30 such schools established.
- School - Community Workers
 - Multilingual liaison, interpreter - counsellors, youth workers, psychologists and psychiatrists serving newcomers.

Community Services in York

- Multicultural Leadership Programs
 - Secondary students and staff develop leadership and sensitivity regarding positive benefits of diversity.
- School and Community Organizations (SACO)
 - Established in each school to make community aware of available programs and services.
- Interpreters and Translators available
- Chairperson from each SACO meet to form Chairman's Council
 - "people concerned about quality of life in local school and community and city."
- Community Schools
 - About 50% of junior elementary schools through SACO designated.
 - Programs included school-based preschool and before and after school care, community service learning, intergeneration, parents-as-partners, extended day social and recreational.
 - Adult Day School.

Adult Day School (ADS)

- Up to 2,400 studying basic literacy, English-as-a-Second language, employment skills for secondary school credit.
- 20 locations in vacant elementary and secondary classrooms, community centres, libraries, business and industry, at-home visitations.

Community Liaison Officers

- Team of multicultural, multilingual workers serving school and community.
- Key to development of community school programs.
- Work with parents, children, seniors, other citizens and service agencies to develop school-community partnerships.

School-Community Partnerships

- Encourage social and economic well being.
- Partnerships among school personnel, service agencies, citizen groups and employers.
- Learning Enrichment Foundation (LEF)
 - Not-for-Profit charitable community development organization
 - Board of Directors include representatives from school board, municipal government but majority of members from business, industry and other citizens.
 - originally devoted to multicultural arts enrichment.
- LEF & ADS essential to social and economical development including school-based childcare, employment/training schemes.

York Community Economic Development Committee

- Membership included school board, federal and municipal government, business and industry, labour and citizen interests.
- Variety of skill training programs for school leavers and the unemployed eg: machine technology, restaurant and catering, furniture and clothing manufacturing, industrial and residential maintenance, health care, clerical/retail, transportation and childcare services.

York Business Opportunities Centre

- Start up assistance and incubator space for 40 new enterprises employing 160.
- Recruitment and placement agencies for youth and newcomers.
- Microtron Centre - computer literacy, design, graphics, electronic assembly and repair.
- Microtron Bus - refurbished school bus delivered mobile computer training to small business, industry and service organizations.

Co-Operative Education and Mentorships

- Adult Day School students seeking to resume profession or trade in Canada.
- Volunteer placements of 120 hours in workplace often resulted in job offers.
- Personal mentorships in industry and the professions leading to employment and further training opportunities.

Strength of the York Model

- Commitment to respond to needs of low income immigrant areas.
- Board of Education chose to pursue community education and economic development process.
- Serving educational, social and economic needs of the community.
- Partnership among teachers, students, parents, employers, social, recreational and health service providers.

Social and Political Realities

- 1995 Common Sense Revolution
- Province imposes direct control over school funding and introduces formula budget.
- Reduction in per pupil spending.
- Larger class sizes - fewer teacher and support staff.
- End of adult education entitlement.
- ESL curtailed and school community staff sacrificed.
- Mandatory testing - teach to the test.
- Morale problems among teachers & administrators.
- 2003 change in government but most neo-conservative policies still in place.
- Federal immigration policies reward education, training & work experience.
- But new arrivals often find their international qualifications not recognized for career resumption.

Meeting the Challenge

- Today Toronto District School Board 285,000 students in 558 schools.
- More than 80 languages represented.
- More than 50% speak other language at home.
- Most multicultural, multilingual school board in the world.
- Range of services - ESL, ELD, Newcomer Reception, translation, interpretation and assessment.

Innovations in School Management

- OECD Study - 9 member countries in Europe, North America and Far East
 - neo-conservative policies - top-down structuring - financial restraint
 - complex & demanding work environment
 - professional development - pre-service & in-service
 - change in schooling culture - industrial to post-industrial
 - commitment of stakeholders
 - change agents - achievement & self-fulfillment
 - communications - use of technology
 - research component to inform policy
 - management teams
 - community development process
 - broad leadership base

Community Education Partnerships

- Partnerships for renewal.
- Bottom-up process involving school leaders, teachers, parents, employers and others.
- Holistic approach to improve quality of social, cultural and economic well-being of the community by mobilizing resources of government, commercial and voluntary not-for-profit sectors.
- Community Education influences Toronto's transition as world reception centre in a multicultural society.

CONTINUOUS LANGUAGE PROMOTION
&
INVOLVEMENT OF PARENTS IN LOCAL NETWORKS

September 28, 2006



1. English as a Second Language – Programs & Resources for Students/Parents:

- ESL/ESD , LEAP Programs
- Newcomer Reception Centres
- Translation Services providing school support
- First Language Tutors & Assessments
- Settlement Workers
- Adult ESL Programs

2. Parent Involvement Policy:

- Provincial & School Board
- Epstein's Framework of Parent Family and Community Involvement
- **School** Advisory Councils
- **Board** Parent Involvement Advisory Committee (PIAC)

3. Partnerships with Boards & Local Government Agencies:

- Equity Policies
- Parenting and Family Literacy Centres
- ARC Programs

4. Clarifying the Focus of Your Work – graphic organizer to lead discussion:

- Current situation – hindering/helping forces
- Desired situation – indicators and evaluation
- Commitment of team

Kathleen Cowan
Superintendent of Education
Toronto District School Board
Toronto, Canada
kathy.cowan@tdsb.on.ca

Kathleen Cowan stellte zunächst anhand eines Ausschnitts aus einer DVD und einer Fülle von Materialien die Situation innerhalb des Toronto District School Board dar und erläuterte, wie Eltern in die Arbeit mit einbezogen werden. Hierbei wurden die Aspekte

- English as a Second Language – Programs & Resources for Students/Parents
- Parent Involvement Policy
- Clarifying the Focus of Your Work – graphic organizer

berührt. In Bezug auf den Aspekt „Partnerships with Boards & Local Government Agencies“ wurde auf das zur Verfügung gestellte Material verwiesen.

Dr. Monika Springer-Geldmacher ging auf die vorgestellten Ideen ein und berichtete über Modelle im Bereich der vorschulischen Förderung, z.B. über das Projekt „Rucksack“, und zeigte Unterschiede zwischen der deutschen und der kanadischen Situation auf.

Ute Scheffler knüpfte ebenfalls an die vorgestellten Ideen an und berichtete über die Arbeit im Bereich der Stadt Duisburg und die unternommenen Schritte, Elternarbeit und kommunale Arbeit zu verbinden.

In der folgenden Diskussion wurden verschiedene Bereiche der Schulsituation vergleichend berührt. Dabei wurde unter verschiedenen Aspekten immer wieder angefragt, ob die Situation in Kanada und in Deutschland vergleichbar seien und inwiefern daher Ideen, Konzepte und Materialien nicht deutlich verändert werden müssten.

Zunächst ging es um den gelingenden Einbezug von Eltern, den Kathleen Cowan vor allem über die installierten Programme und die Einführung von Kinderbetreuung für Eltern gewährleistet sah, die sich in den Schulen engagieren oder selbst dort Sprachkurse besuchen.

Gefragt wurde danach, wie über die Schnittstellen des Schulsystems hinweg die Elternmitarbeit gesichert und der Informationsfluss über die Schüler/innen gewährleistet werden könne. Kathleen Cowan berichtete in diesem Zusammenhang über die Wirksamkeit von Handouts an die Eltern, über den Einsatz der „settlement workers“, die den direkten Kontakt immer wieder herstellten und über die Verwendung eines durchgehenden Erfassungssystems, das als Schülerakte in Papierform die Schüler/innen durchgehend begleitet und mittlerweile auch in Dateiform gespeichert wird.

Ein großer Bereich des Gespräches beschäftigte sich mit der Frage, ob die sehr unterschiedliche Art der Immigration in Kanada und Deutschland nicht auch eine jeweils andere Art des Umgangs mit Eltern und Schüler/innen notwendig mache. Kathleen Cowan betonte mehrfach, dass auch in Kanada eine breite Varianz zwischen mehr und weniger bildungsorientierten Eltern bestehe, dass ihrer Erfahrung nach aber ein gutes Bildungsangebot für die Schüler/innen, das deren Sprachensituation einbeziehe und ihnen Wertschätzung vermittele, in der Regel auch die Eltern für die Schule interessiere und zur Mitarbeit bringen könne. Arbeitslosigkeit als Problem spiele dabei auf Grund der derzeitigen wirtschaftlichen Entwicklung in Kanada als Faktor keine besonders wichtige Rolle. Natürlich gebe es aber auch in Kanada „classism“, anhand dessen sich die Bildungswünsche bei Familien verschiedenen Wohlstands vor allen Dingen im Bereich des Sprachen- bzw. Fremdsprachenlernens deutlich unterschieden.

Als ein wesentlicher Faktor innerhalb der Diskussion stellte sich der Aspekt der Wertschätzung von „diversity“ heraus. Hier wurde bemerkt, dass die Wertschätzung der Herkunft und Herkunftssprache von Schüler/innen in Kanada eher als eine Herausforderung gesehen werden, der man genügen möchte, während dies in Deutschland nur sehr vereinzelt festgestellt werden konnte. Hierfür wurden als Gründe einzelne Partikularinteressen im dreigliedrigen Schulsystem benannt, aber auch das Fehlen des Aspektes der Multikulturalität und der Sprachförderung als verbindliche Anforderung in fast allen Formen der Lehrerbildung. Im Vergleich dazu erläuterte Kathleen Cowan kurz die Lehrerbildung und Lehrerbeförderung in Schulleitungsfunktionen in Ontario.

Zusammenfassend wurde von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Forums festgestellt, dass insgesamt eine neue Implementierung von Bildungsbewusstsein und von Bedeutung von Bildung notwendig sei, ebenso wie eine Wertschätzung der Lehrer in ihren vielfältigen Funktionen durch die Gesellschaft.

Forum 2 **Sozialräumliche Bildungs- und Integrationsstrategien in Stadtteilen mit hohem Migrantenanteil**

1. Kinder und Jugendliche – gerade aus einkommensschwachen Familien - brauchen für ihren Bildungserfolg eine gute Infrastruktur im Nahraum. Der Nahraum der meisten Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist über ihre Familie hinaus das Kiez bzw. der Stadtteil. Eine gute Infrastruktur im Nahraum meint einen fußläufig erreichbaren Kindergarten, der Eigenkräfte und Fähigkeiten der Kinder fördert und dazu mit Eltern und Grundschule zusammenarbeitet. Und: eine Grundschule in der Nachbarschaft, die nahtlos an der Kompetenzentwicklung der Kinder in enger Zusammenarbeit mit den Eltern anknüpft und bei der Übergangsempfehlung nicht diskriminiert. Eine weiterführende Schule, die Jugendliche gut auf ein eigenunternehmerisches Berufsleben vorbereitet. Und: eine kommunale Wohnungs-, Wirtschafts- und Kulturpolitik, die der sozialen bzw. ethnisch überlagerten Segregation entgegen wirkt und innerstädtischen Ausgleich sowie Begegnung befördert. Keine Alternative: das sog. „Busing“, wie das Kultusministerium in Ba-Wü in Diskussion gebracht hat.
2. Dass sich Bildungs- und Integrationsprobleme in städtischen Bezirken mit oft überdurchschnittlicher junger Bevölkerung mit Migrationshintergrund konzentrieren, ist bekannt. Deshalb müssen Lösungsprozesse und die hierzu erforderlichen Investitionen und Strategien ebenfalls in den Stadtteilen mit hohem Bildungs- und Integrationsbedarf konzentriert werden. Der Abwärtsspirale in diesen Stadtteilen versuchen bislang insbesondere kompensierende EU-Programme (URBAN I 1994-1999, URBAN II 2000-2006), Bundes- und Länderprogramme (Soziale Stadt seit 1999, Städte mit besonderem Erneuerungsbedarf in NRW seit 1993, WIN Bremen 1999-2004) sowie stadtteilbezogene Impulsprogramme (z.B. Entwicklung und Chancen seit 2000, Lokales Kapital für soziale Zwecke seit 2003) entgegen zu wirken.



3. Die meisten dieser Programme verlangen dennoch ein „integriertes Handlungskonzept“, „lokale Handlungspläne“ bzw. „sozialräumliche Strategien“ für Stadtteile oder Straßenzüge mit besonderem Entwicklungsbedarf, um das Verwaltungshandeln durch Impulsprojekte zu durchdringen. Unter dem Instrument des „integrierten Handlungskonzepts“ wird ein Steuerungsprozess verstanden, der idealtypisch durch eine lebhaft und ernst gemeinte Auseinandersetzung zwischen Bewohner/innen, Initiativen, Betrieben, kommunaler Politik und Verwaltung zur Entwicklung einer gemeinderätlich gewollten Gesamtentwicklungsstrategie und der Bereitstellung der zur Umsetzung erforderlichen Ressourcen für ein räumlich abgrenzbares Gebiet führt. Das ist anspruchsvoll, verlangt ein Absehen von Bereichs- und Organisationsegoismen und die

Konzentration auf Schlüsselvorhaben, die die Lebenssituation und den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen messbar verbessern. Die Leitlinie ist dann: „Gemeinsam für den maximalen Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen im Stadtteil“. Konsistente Integrations- und Bildungspolitik im Stadtteil umfasst:

1. Integration und Bildung als strategische TOP-Management-Aufgabe in der Kommune (Top down);
 2. Investition in Erziehung/Bildung und Verantwortlichmachen der Bildungseinrichtungen für den Bildungserfolg von Kindern;
 3. sozialräumliche Ansätze mit wirklicher Partizipation (Bottom up);
 4. interkulturelle Öffnung der Institutionen und
 5. Monitoring des Bildungserfolgs von Kindern und Jugendlichen.
4. Welche Impulse können hierzu von den RAA ausgehen, unabhängig davon, ob sie Teil oder Partnerinnen der kommunalen Verwaltung sind?

Die RAA haben vielfach eine Vorreiterrolle gespielt, wenn es darum geht, Wertever-schiebungen, Modelle und Strategien zugunsten einer dauerhaften Verbesserung des Bildungserfolgs von Kindern mit Migrationshintergrund voranzutreiben, sei es durch die bereits vor 25 Jahren betonte Schlüsselrolle von Bildung für Integration, durch multikulturelle Teams aus Lehrer/innen und Sozialpädagog/innen, Spracherwerbs-programme im Elementarbereich, Seiteneinsteigerberatung, interkulturelle Schülerclubs, Übergangsberatung zur beruflichen Integration sowie Modelle für ausländische Auszu-bildende, Monitoring der Versorgungslage von Schulabgänger/innen oder Begleitung von Schulentwicklungsprozessen. Die Stärke der RAA dabei: 1. Institutionen miteinander in Verbindung bringen, die bislang getrennt voneinander gearbeitet haben wie z.B. Jugend-hilfe und Schule, weil der ganze Tag eines Kindes im Blick ist und 2. die Kindergärten und Schulen für Beiträge von Eltern mit Migrationshintergrund zu öffnen. Wie zentral letztes ist, wissen wir von der US-amerikanischen Forschung. Demnach ist der größte Prediktor des Schulerfolgs von Kindern weniger das, was Eltern an Einkommen, Status, ethnisch-kulturellem Hintergrund oder Wohnort haben, sondern das, was sie tun bzw. ermutigt werden zu tun. Eine zentrale Rolle spielt die Zusammenarbeit der Bildungseinrichtungen mit den Eltern, die auf den Bildungserfolg des Kindes ausgerichtet ist. Das heißt: Sozialräumliche Bildungs- und Entwicklungsstrategien haben nur dann nachhaltigen Erfolg, wenn sie begleitend zum Aufwachsen der Kinder eine zielorientierte und wertschätzende Bildungspartnerschaft der Kindergärten und Schulen mit den Eltern begünstigen. RAA können solche Erfahrungen in sozialräumliche Bildungsallianzen „Gemeinsam für das Kind“ einbringen.



Forum 3 **Wie sieht eine „Schule der Integration“ aus und was kann die Kommune hierfür tun?**

Integration und Förderung von Schüler/innen nichtdeutscher Herkunftssprache

Rd.Erl. d. MK v. 21.07.2005
in Kraft mit Wirkung vom 01.02.2006

Präsentation erstellt von Landesschulbehörde – Abt. Osnabrück –
Dezernat 2
RSD Rath-Groneick

22.02.2006 Stadt Osnabrück 1

Inhalte

- Ziele des Erlasses
- Feststellung der deutschen Sprachkenntnisse
- Fördermaßnahmen vor Einschulung / Aufnahme
- Fördermaßnahmen nach Einschulung
- Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs bei Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache
- Herkunftssprachlicher Unterricht in den Klassen 1-4
- Mehrsprachige Unterrichtsangebote in den Klassen 5-10
- Herkunftssprachliche Lehrkräfte
- Zertifizierung von Schulen mit mehrsprachigem Profil

22.02.2006 Stadt Osnabrück 2

Ziele des Erlasses

- Schülerinnen und Schülern nicht deutscher Herkunftssprache soll das Erreichen adäquater Bildungsabschlüsse ermöglicht werden.
- Bei allen Schülerinnen und Schülern soll die Fähigkeit zum interkulturellen Austausch gestärkt und Zwei- und Mehrsprachigkeit gefördert werden.

Bezüge:
- § 2 NSchG
- Empfehlung der KMK „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ vom 25.10.1996
- Beschluss der KMK „Zuwanderung“ vom 24.05.2002

22.02.2006 Stadt Osnabrück 3

Feststellung der deutschen Sprachkenntnisse

- Die Grundschule führt im Zusammenhang mit der Schulanmeldung bei allen Kindern ein Verfahren zur Feststellung der deutschen Sprachkenntnisse durch.
- „Kinder, deren Deutschkenntnisse nicht ausreichen [...], sind verpflichtet, **im Jahr vor der Einschulung** [...] an besonderen schulischen Sprachfördermaßnahmen teilzunehmen.
§ 54 a Abs. 2 Satz 1 NSchG (Neufassung)

22.02.2006

Stadt Osnabrück

4

Fördermaßnahmen vor Einschulung / Aufnahme



Sprachlernklassen

- > ab 10 Schülern Klasse 1-4: 23 Wochenstunden;
Klasse 5-10: 30 Wochenstunden
- > Standort: Schüler/innen des Sekundarbereichs I können auch an zentralen Schulstandorten unterrichtet werden.
- > Dauer: 1 Jahr
- > Inhalte: nicht nur Sprachunterricht, sondern fachbezogener Unterricht
- > Nach § 70 Abs. 1 NSchG kann die Schulbehörde auch das Ruhen der Schulpflicht für die Dauer eines außerschulischen Sprachkurses anordnen.
- > Jugendliche, die ihre Schulpflicht nicht mehr in einer allgemein bildenden Schule erfüllen, müssen sich bei der festgelegten berufsbildenden Schule anmelden.

22.02.2006

Stadt Osnabrück

5

Fördermaßnahmen nach Einschulung



Förderkurse „Deutsch als Zweitsprache“

ab 4 Schüler/innen; Klasse 1-4 4-6 Wochenstunden
Klasse 5-10: 5-8 Wochenstunden



Förderunterricht

Gruppengröße 2-5 Wochenstunden



Förderung nach genehmigtem Konzept

ab 20 % Schüler/innen eines Jahrgangs mit

- besonderen Lernerschwernissen
- gesundheitlichen Schwierigkeiten
- erheblichen Verhaltensauffälligkeiten

Erl d. MK „Klassenbildung und Lehrerstundenzuweisung an den allgemein bildenden Schulen“ v. 09.02.2004

22.02.2006

Stadt Osnabrück

6

Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs bei Schüler/innen nichtdeutscher Herkunftssprache

- Vor der Überprüfung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs sollten die Schüler/innen an den o.g. Fördermaßnahmen zur Verbesserung der deutschen Sprachkenntnisse teilnehmen.
- Eine herkunftssprachliche Lehrkraft ist bei Bedarf hinzuzuziehen.
- Bericht der Schule muss enthalten:
 - Stand der Deutschkenntnisse, Teilnahme an besonderen Fördermaßnahmen
 - Kenntnisse der Herkunftssprache, bisherige Schulkenntnisse
 - spezifische Aussagen zur Lernentwicklung

22.02.2006

Stadt Osnabrück

7

Herkunftssprachlicher Unterricht in den Klassen 1-4

- Die Teilnahme am herkunftssprachlichen Unterricht ist freiwillig.
- Nach der Anmeldung durch die Erziehungsberechtigten ist die Teilnahme für die Schulzeit an dieser Schule verbindlich.
- Eine durch die Erziehungsberechtigten begründete Abmeldung ist nur zum Schuljahresende zulässig.
- 2-3 Wochenstunden
- mind. 10 Schüler/innen gleicher Herkunftssprache
- Der Lese- und Schreiblehrgang in der Herkunftssprache erfolgt in Abstimmung mit dem Lehrgang in der deutschen Sprache.

22.02.2006

Stadt Osnabrück

8

Herkunftssprachlicher Unterricht in den Klassen 1-4

- Statt des islamischen Religionsunterrichts können für muslimische Schüler/innen bis zu zwei zusätzliche Wochenstunden für islamkundliche Themen im Rahmen des herkunftssprachlichen Unterrichts eingerichtet werden.
- Statt herkunftssprachlichen Unterrichts können bilinguale Arbeitsgemeinschaften eingerichtet werden (Schulbehörde).
 - Teilnahme aller Schüler/innen eines Jahrganges möglich

22.02.2006

Stadt Osnabrück

9

Leistungsbewertung im herkunftssprachlichen Unterricht der Klassen 1-4

- Schüler/innen, die am herkunftssprachlichen Unterricht teilnehmen, bekommen in den Schuljahrgängen 1 und 2 eine Bemerkung, ab dem 3. Jahrgang eine Note auf dem Zeugnis.
- Am Ende des vierten Schuljahrs kann auf Wunsch ein Zertifikat ausgestellt werden (Teilnahme 1-4).
- Die Teilnahme am **islamkundlichen Unterricht** wird auf dem Zeugnis durch eine Bemerkung festgehalten.

22.02.2006

Stadt Osnabrück

10

Mehrsprachige Angebote in den Klassen 5-10


- Im Rahmen eines erweiterten sprachlichen Angebots kann Unterricht in einer Herkunftssprache angeboten werden.
- Alle Schüler/innen einer Schule können daran teilnehmen.
- Schüler/innen können am Ende des Sekundarbereichs I eine Sprachprüfung in der Herkunftssprache ablegen.
- Bei mindestens guter Leistung kann eine mangelhafte Leistung in einer Fremdsprache ausgeglichen werden.

22.02.2006

Stadt Osnabrück

11

Leistungsbewertung in der Herkunftssprache im Sekundarbereich I und II

- Teilnahme am Unterricht in der Herkunftssprache im Rahmen eines erweiterten sprachlichen Angebots oder anstelle einer Fremdsprache.

- Erzielte Noten werden an der entsprechenden Stelle im Zeugnis vermerkt. (Wahlunterricht, Wahlpflichtunterricht, Pflichtunterricht)
- Diese Noten sind versetzungs- und abschlusswirksam.

22.02.2006

Stadt Osnabrück

12

Besondere Fremdsprachenregelung für neu zugewanderte Schüler/innen des Sekundarbereichs I

- Neu zugewanderte Schüler/innen:
 - Prüfung, ob Teilnahme am Unterricht in der Pflichtfremdsprache möglich (Förderunterricht!)
 - Ggf. Anerkennung der Leistungen in der Herkunftssprache (2. Pflichtfremdsprache! Englisch!)
 - Sprachfeststellungsprüfung in der Herkunftssprache (Note ersetzt Note in der Pflichtfremdsprache)
 - Voraussetzung: geeignete Prüfer und eine Lehrkraft mit Lehrbefähigung für moderne Fremdsprachen

22.02.2006

Stadt Osnabrück

13

Herkunftssprachliche Lehrkräfte

- Einstellungs- und Qualifikationsvoraussetzungen
 - Die Lehrkräfte müssen über eine abgeschlossene Lehramtsausbildung in Deutschland oder dem Herkunftsland verfügen sowie gute Deutschkenntnisse nachweisen.
 - Einsatz herkunftssprachlicher Lehrkräfte
 - bilinguale und mehrsprachige Arbeitsgemeinschaften
 - Paralleleinsatz
 - fachbezogene und fächerübergreifende Projekte
 - schulbegleitende Integrationsmaßnahmen
 - unterrichtsergänzende Angebote in Grundschulen
 - Ganztagsangebote
 - Sprachfördermaßnahmen (gemäß Nr. 3)
 - Sprachfeststellungsverfahren (Nr. 2.1)
 - So.-päd. Förderbedarf (Nr. 5)
 - Sprachfeststellungsprüfungen (Nr. 7, 8)
- } Genehmigung durch die Schulbehörde

22.02.2006

Stadt Osnabrück

14

Herkunftssprachliche Lehrkräfte

- Unterrichtseinsatz an mehreren Schulen
 - Der Einsatz an mehreren Schulen ist zulässig, wenn dieses erforderlich ist.
 - Der Unterrichtseinsatz soll auf höchstens drei Schulstandorte beschränkt werden.
- Fort- und Weiterbildung

Herkunftssprachliche Lehrkräfte sind verpflichtet, sich um die Vervollkommnung ihrer Deutschkenntnisse zu bemühen und sich Kenntnisse über das niedersächsische Schulsystem aneignen.

22.02.2006

Stadt Osnabrück

15

Zertifizierung von Schulen mit mehrsprachigem Profil

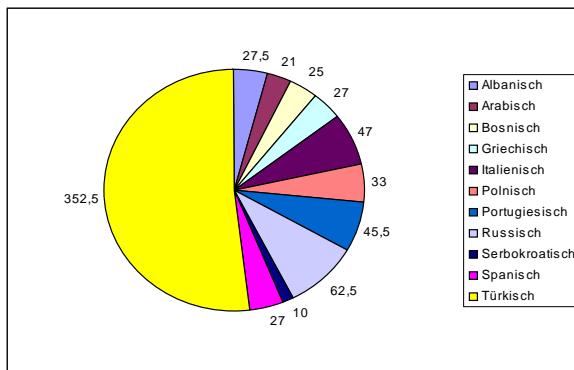
- „Schulen mit mehrsprachigem Profil“ (Antrag, Schulbehörde)
- Beschlussfassung
- Voraussetzungen
 - Ab 7. Schuljahrgang dritte Pflichtfremdsprache
 - Ab 10. Schuljahrgang neu beginnende Fremdsprache und Wahlsprache
 - An Gymnasien: zwei Fremdsprachen
 - Bundeswettbewerb Fremdsprachen
 - Schüler- und Lehreraustauschprogrammen mit mindestens zwei Schulen im Ausland.
 - Arbeitsgemeinschaften mit bilinguaem, mehrsprachigem oder interkulturellem Schwerpunkt
- Bei Wegfall der Genehmigungsvoraussetzungen kann die Zertifizierung widerrufen werden.

22.02.2006

Stadt Osnabrück

16

Herkunftssprachliche Lehrkräfte in Stadt und Landkreis Osnabrück

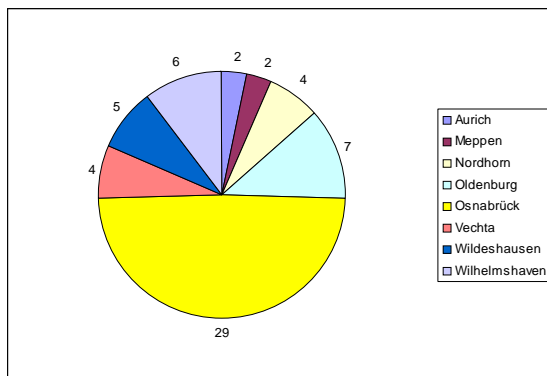


22.02.2006

Stadt Osnabrück

17

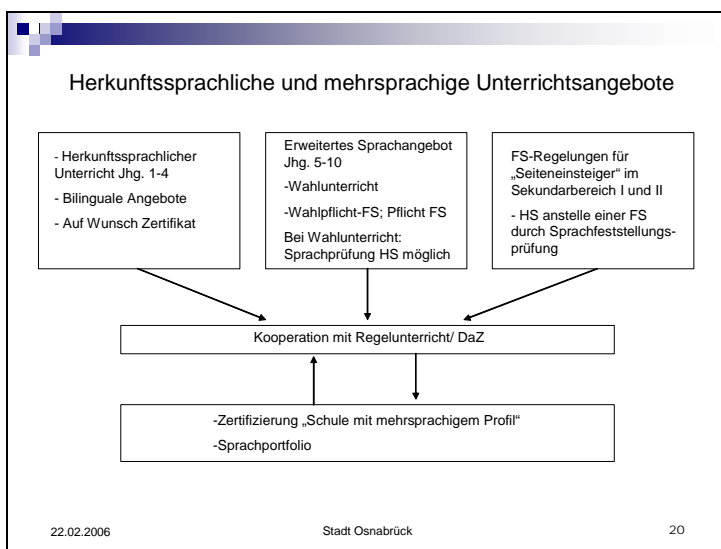
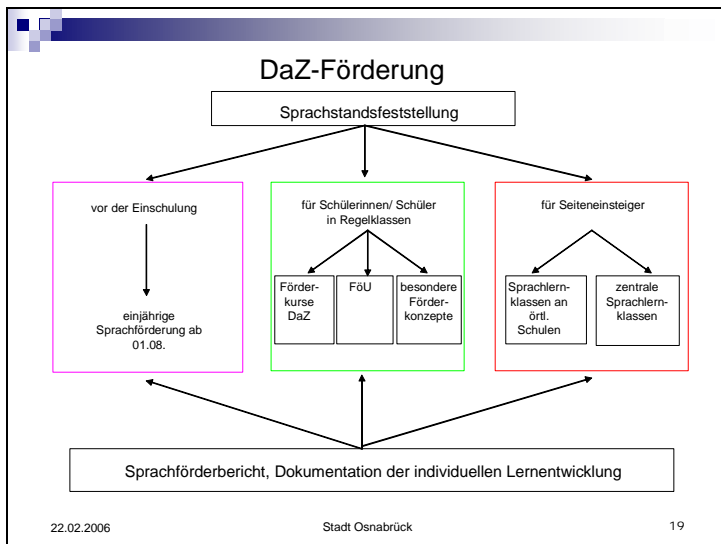
Herkunftssprachliche Lehrkräfte – Verteilung in der Abt. Osnabrück



22.02.2006

Stadt Osnabrück

18



Forum 4 Die Ganztagsschule als Gemeinschaftsaufgabe von Jugendhilfe und Schule?

Die Berliner Serviceagentur Ganztägig Lernen im Programm „Ideen für mehr! Ganztägig Lernen“ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (Kommentator) bietet Beratung und Vernetzung für Berliner Ganztagsgrundschulen:

Ich würde gern ein paar Beobachtungen aus meiner praktischen Serviceagenturarbeit weitergeben und zu diesem Forum beisteuern, die vielleicht zusätzlichen Stoff für die Diskussion liefern. Wir sprechen hier gerade über Ganztagsschule als Gemeinschaftsaufgabe von Jugendhilfe und Schule: Wie spiegelt sich also das gemeinschaftliche an der Aufgabe in den Anfragen und Anliegen, die an die Servicestelle herangetragen werden, wieder?

Zwei Dinge möchte ich erzählen.

- Das erste ein Erlebnis vor einigen Wochen:
In einer Fortbildung für angehende Multiplikatoren, die in Zukunft Ganztagschulen begleiten werden, wurden die Teilnehmer, die bis auf einen Schulleiter alle aus dem Jugendhilfe-Bereich kamen, gebeten, sich und ihre Position in der Schule darzustellen.
Mehrere malten die Schule mit einem großen Zaun um sie herum und sich selbst außen am Zaun bei dem sichtbar mühseligen Versuch hinüberzusteigen.
- Die zweite Beobachtung bezieht sich auf die Art der Anfragen, die ich als Serviceagentur besonders zu Anfang des Projektes bekam, telefonisch oder per mail:
Fast täglich meldete sich mindestens ein potenzieller Kooperationspartner, sei es ein Kinderbauernhof oder ein Architektinnenkollektiv, eine Musikschule oder ein Kindermuseum, um sich bei der Serviceagentur bekannt zu machen und zu erkundigen, wie man in Schulen „hineinkomme“.

Aus Schulen kamen demgegenüber häufig Anfragen, die sich auf innere interne Kommunikation und Teamarbeitsfragen beziehen. Besonders Erzieherinnen fragen, wie sie mit dem Problem umgehen könnten, dass sie für alles eingespannt werden: sie sollen im Unterricht mitwirken, Früh- und Spätmodule abdecken, aber auch die sogenannte VHG-Zeit (Verlässliche Halbtagsgrundschule), und dabei aus Sicht der Eltern pädagogisch wertvolle Angebote machen.

Gelegentlich, sicher weniger als einmal im Monat, wurden Fragen gestellt, eher nebenbei im Gespräch, wie man mit dem Wust von Angeboten aus der Jugendhilfe umgehen könne, der die Schulen von außen überschwemmt und schwer einzuschätzen ist.

Währenddessen läuft die Arbeit am Schulprogramm.

Ich weiß von vielen gelingenden Kooperationen, bei denen beide Partner immer wieder betonen, wie wichtig es ist, dass man von Anfang an das Angebot gemeinsam entwickelt, sich davor und dabei genau kennenlernt. Und dann im Verlauf der Kooperation im Gespräch und im Kontakt bleibt und ständig die gemeinsame Arbeit reflektiert, auch wenn es Zeit und Energie kostet: was in der letzten ersten Klasse perfekt geklappt hat, kann schon in der nächsten ganz anders sein, einfach weil sie anders zusammengesetzt ist, weil es eben ganz andere Kinder sind, oder weil im Schulalltag drumherum etwas anders organisiert werden mußte. Gerade das, sagen beide Partner, mache die Arbeit einerseits anstrengend, aber auch so spannend. Und mit dem Kooperationspartner hole man sich spezialisierte Kompetenz, aber auch Leidenschaft ins Haus.

Wo gibt es denn Ansätze und Erfahrungen zu erleben?

... Schülerclubs z.B., die feste Jugendhilfeeinrichtungen an Schulen mit profunder Erfahrung in dieser Konstellation sind, kennen ihre Schule gut und können viel erzählen!

Mannheim



Ausbildungsverbund

Ausländische Selbständige bilden aus



ikubiz - Ausbildungsverbund Mannheim

Akquise von Betrieben



- „Kenner der Szene“
- Persönliche Ansprache
- Kontinuierlicher Kontakt
- Wertschätzung und Motivation
- Information über Duales System
- Externes Ausbildungsmanagement
- Kooperation mit dem IHK Ausbildungsberater

ikubiz - Ausbildungsverbund Mannheim

Verbundpartner



Interkulturelles Bildungszentrum

Ausländische Betriebe

Bildungszentrum des Einzelhandelsverbandes

Berufsschulen

ikubiz - Ausbildungsverbund Mannheim

Ausbildung im kaufmännischen Bereich



- Kaufleute für Bürokommunikation
- Kaufleute im Einzelhandel
- Kaufleute im Groß- und Außenhandel
- Bürokaufleute
- Verkäufer/innen
- Fachkräfte für Lagerlogistik

ikubiz - Ausbildungsverbund Mannheim

Ausbildung in der Gastronomie



- Restaurantfachleute
- Koch/ Köchin
- Hotelfachleute

ikubiz - Ausbildungsverbund Mannheim

Externes Ausbildungsmanagement



- Vermittlung von BewerberInnen
- Begleitung beim Einstellungsverfahren
- Unterstützung des betrieblichen Ausbildungsprozesses
- Administration
- Ausbilderschein

ikubiz - Ausbildungsverbund Mannheim



Unterricht im BZE

Bildungszentrum des Einzelhandelsverbandes Nordbaden

ikubiz



- Lerngruppen eingeteilt nach Berufen und Ausbildungsjahrgang
- Verbundausbildungsplan
- Seminare
- Prüfungsvorbereitung
- Exkursionen

ikubiz - Ausbildungsverbund Mannheim

Coaching

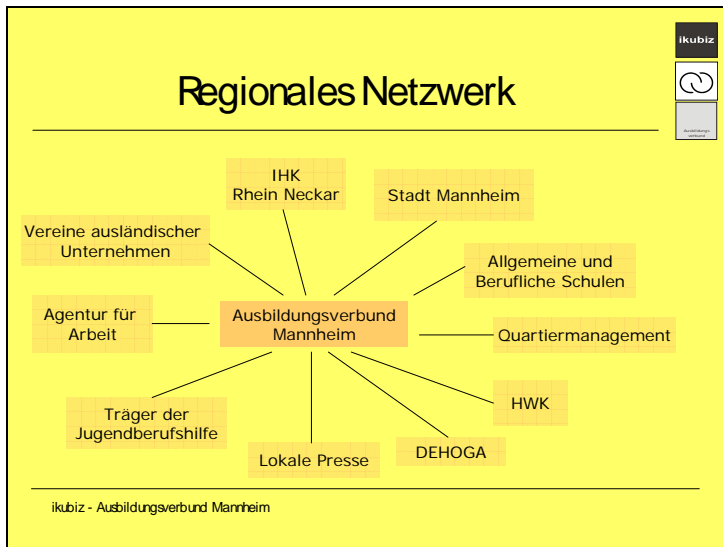
- Unterstützung bei der Bewerbung
- Kontakt zu Ausbildungsbetrieben
- Vermittlung von Praktika
- Ergänzungsunterricht
- Sozialpädagogische Begleitung
- abH Vermittlung

ikubiz - Ausbildungsverbund Mannheim

Ausbilderkurse

- Qualifizierung in Kooperation ikubiz und BZE
- Berufsbegleitende Kurse
- Fortbildungsangebot für Verbundauszubildende
- IHK-Prüfung (AdA-Schein)

ikubiz - Ausbildungsverbund Mannheim



- ## Bundesweites Netzwerk
- KAUSA
 - BMBF
 - BIBB
 - Bundesausländerrat
 - Friedrich-Ebert-Stiftung
 - Wirtschaftsministerium BW
 - Bildungswerk der hessischen Wirtschaft
 - Türkisches Generalkonsulat
 - Zentrum für Türkeistudien
- ikubiz - Ausbildungsverbund Mannheim

- ## Finanzierung
- Stadt Mannheim 
 - Europäischer Sozialfonds 
 - Wirtschaftsministerium Baden-Württemberg 
 - Agentur für Arbeit 
 - Freudenberg Stiftung 
- ikubiz - Ausbildungsverbund Mannheim

Forum 6 Demokratie als Alltagskultur in Kindergarten und Schule

Das Referat von Sascha Wenzel drehte sich um zentrale Begriffe der Demokratiepädagogik, die zugleich auf der Studienreise der BAG der RAA und der Freudenberg Stiftung in Kanada beobachtet werden konnten. Sowohl die Erfahrungen des BLK-Modellversuchs „Demokratie lernen und leben“ als auch der kanadischen Kolleg/innen weisen folgende Elemente als **Charakteristika für „gute Schule“** aus:

- to care for: sich um Kinder (und Eltern) sorgen, z.B. Schulen und Kindergärten aus ihrer Perspektive betrachten
- Lernen als individuellen Akt begreifen (selbstwirksames Lernen)
- Pflege einer Willkommens- und Anerkennungskultur, welche im Wesentlichen erkennbar ist an der Haltung des pädagogischen Personals
- gemeinsame Aushandlung von Regeln
- Lernprozesse zulassen und Zeit geben; "die Bildung" gehört nicht allein dem Lehrpersonal

Frauke Hildebrandt hob an Beispielen hervor, dass Erfolge demokratischer Bildungsprozesse im Wesentlichen von der Wahrhaftigkeit und Echtheit der Kommunikation des pädagogischen Personals abhängen und gleichzeitig alle Demokratisierungsbemühungen mit Abwehrmechanismen der Betroffenen zu rechnen haben.

Ein zweiter Gesprächsgang beschäftigte sich mit den Bedingungen für die Umsetzung demokratiepädagogischer Projekte: **„Wie kommen gute Ideen in die Bildungsinstitutionen hinein und was verändert diese?“**

Folgende Elemente tragen zum Gelingen des demokratischen Wandels von Bildungsinstitutionen wie Schule und Kita bei:

- externe Unterstützung der Einrichtung: Es geht hier sowohl um externe Beraterinnen und Berater, die beratend und moderierend mit heterogenen Gruppen in Schule arbeiten können und mit ihrer Außensicht einen spezifischen Zugang haben. Wichtig ist für diese eine klare Auftragsklärung, da die Interessen von Eltern, Schüler/innen, Schulleitung und Lehrkräften nicht notwendig deckungsgleich sind.
- Multiprofessionalität auf möglichst gleicher Augenhöhe in den (Veränderungs-) Teams: Demokratische Schulkultur fordert die Beteiligung der verschiedenen „Stakeholder“ heraus und sollte in den Veränderungsteams repräsentiert werden.
- Kooperation mit der Umwelt der Einrichtungen (gerade wenn es darum geht, Verantwortung abzugeben, entstehen hier allerdings auch Konfliktpotenziale): Nach wie vor ist die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule schwierig. Dies betrifft nicht nur die gegenseitige Anerkennung sondern häufig unklare gemeinsame Zielsetzungen. Auch hier geht es um eine für alle Beteiligten durchsichtige Auftrags- und Zielklärung.
- gegenseitige Anerkennung der am Prozess beteiligten: „Kinder, die unter prekären Umständen leben, haben ärmere Anerkennungsbilanzen als jene, die in bindungsreichen und bildungszugewandten Familien aufwachsen. Schulen sollten Orte sein, in denen sich die Anerkennungsbilanzen aller Menschen füllen, die dort zusammenkommen.“ Anerkennung können dabei nur diejenigen zeigen, die Anerkennung erfahren haben („positive Anerkennungsbilanzen“).
- das Vorhandensein von Anreiz- und Gelegenheitsstrukturen für die Akteure: Anreiz- und Gelegenheitsstrukturen sind natürlich materielle Ressourcen, aber auch Zeit, Unterstützungsangebote, reformfreundliche Umwelt.
- schließlich eine Vernetzung von Akteuren auf gleicher Augenhöhe und die gemeinsame Entscheidung über eine gemeinsame Entwicklungsperspektive und einen gemeinsamen Entwicklungsauftrag.

Redner/innen und Teilnehmer/innen der Podiumsdiskussionen

Siegfried Arnz ist als Oberschulrat der Senatsbildungsverwaltung zuständig für die Bereiche Hauptschulen, Eigenverantwortliche Schule und Soziale Stadtentwicklung.

Kathleen Cowan, ehemalige Schulleiterin, ist nun Superintendent of Education des Toronto District School Board.

Cem Dalaman ist promovierter Politikwissenschaftler und Redaktionsleiter der türkischen Redaktion von Radio Multikulti.

Dr. Walid Hafezi ist Mitarbeiter der RAA NRW im Referat „Außerschulische Maßnahmen/ Fort- und Weiterbildung“.

Antje Hofert leitet für die RAA Berlin Bildungs- und Qualifizierungsprojekte zur Selbsthilfeförderung von Roma und Sinti in Berlin.

Dr. Sabine Hornberg, Institut für Schulentwicklungsforschung, Universität Dortmund, ist Projektleiterin der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) 2006.

Sigrid Klebba ist stellvertretende Bezirksbürgermeisterin und Bildungsstadträtin im Berliner Bezirk Friedrichshain-Kreuzberg.



Dr. Wilfried Kruse, Sozialforschungsstelle Dortmund (sfs). Zentrales Forschungsinteresse: Entwicklung von Arbeit und Bildung in europäischer Perspektive.

Dr. Uli Paetzel engagiert sich in seiner Funktion als Bürgermeister der Stadt Herten stark im Bereich der Integrationsförderung.

Christian Petty, Geschäftsführer der Freudenberg Stiftung. Publikationen über interkulturelles Lernen, Fragen der Bildungsreform und des studentischen Widerstands im Dritten Reich.

Prof. Dr. Frank-Olaf Radtke, Professor für Erziehungswissenschaften an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main. Seine Forschungsschwerpunkte sind Erziehung und Migration, Erziehung und Profession/ Organisation.

Dale E. Shuttleworth, PhD aus Toronto ist Executive Director der Training Renewal Foundation, des GED Preparation Centre und des BEST Institute of Technology. Außerdem ist er Präsident von Can-Learn International.

Berlin: Das Ziel ist gesellschaftlicher Klimawandel
15 Jahre RAA Berlin und RAA Neue Länder

Seit 15 Jahren arbeiten die "Regionalen Arbeitsstellen für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule (RAA)" in den neuen Bundesländern daran, die Bildungsqualität unter Mitwirkung von Eltern und Familien, Lehrern und Schülern, Kitas, Ausbildern und Migrantenorganisationen zu verbessern. In Berlin-Neukölln fand Ende September das Jubiläumsfest statt. Dabei gab es viel Zuspruch vom Senat und – einen neuen Namen.

Ein schmucker Hinterhof nahe dem Hermannplatz in Berlin, an der Bezirksgrenze zwischen Kreuzberg und Neukölln. Hier, im interkulturellen Projekt "Kiez Mobil" der RAA Berlin, wurde am Donnerstagabend – im Anschluss an das „Berliner Gespräch der RAA 2006“, das die Bundesarbeitsgemeinschaft der RAA tagsüber in der Kanadischen Botschaft ausgerichtet hatte – das 15-jährige Jubiläum der RAA Berlin gefeiert, deren Name sich von nun an auch neu übersetzt: "Regionale Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie".



Kurz zur Vorgeschichte: Während die RAA in Nordrhein-Westfalen – unter dem Namen "Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien" in fast jeder größeren Stadt verankert – bereits auf eine 25jährige Geschichte zurückblicken kann, feiern die RAA in den neuen Bundesländern nun ihr 15jähriges Bestehen. Das Konzept für diese Unterstützungsagenturen ist also bereits mehr als zwei Jahrzehnte alt, hat sich im Spiegel der praktischen Erfahrungen immer wieder verändert und weiterentwickelt und wird dies wohl auch weiterhin tun. Die 27 RAA in NRW verstehen interkulturelles Miteinander als Chance für die Entwicklung aller Kinder und Jugendlichen – für die hier geborenen, die hier aufgewachsenen und zugewanderten. Mit diesem Arbeitsansatz entwickeln die RAA Programme, Projekte, Produkte und setzen diese vor Ort in Kooperation mit Partnern um. Die RAA werden dort gefördert vom Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration sowie vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW und den jeweiligen Kommunen bzw. Kreisen.

Wie schon 1980/81 in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen war es auch 1991 in erster Linie die in Weinheim/Bergstraße ansässige Freudenberg Stiftung, die nach diesem Vorbild den entscheidenden Anstoß zur Gründung der ersten RAA in den neuen Ländern gab und einen Großteil der Finanzierung übernahm. Anders als in Westdeutschland war es in Berlin, Brandenburg, Sachsen und Mecklenburg-Vorpommern allerdings nicht möglich, die RAA in die vorhandene Struktur der Schulämter zu integrieren; vielmehr wurde ein eingetragener Verein unter dem Namen „Regionale Arbeitsstellen für Ausländerfragen“ als Dach für alle Regionalstellen – zwischenzeitlich 18 an der Zahl – unter Leitung der ehemaligen Ostberliner Ausländerbeauftragten Anetta Kahane gegründet. Ihr Elan wurde auf der Jubiläumsfeier von allen Festrednern besonders gelobt.



Im Osten neuer Fokus: Rechtsextremismus

Anetta Kahane gab den RAA im Osten vor allem eine neue Stoßrichtung. Denn die Situation in den neuen Bundesländern, die schon Anfang der 90er Jahre von einer wachsenden Zahl rechtsextremistischer Gewalttaten geprägt war, erforderte einen neuen Fokus in der Ausrichtung der Arbeitspraxis der RAA – bis heute.

Während sich in den RAA der alten Bundesrepublik der Blick vor allem auf die Integration der ausländischen Kinder und Jugendlichen in den Schulen richtete, erwies es sich im Osten Deutschlands darüber hinaus als dringliche Aufgabe, den Schulen und Jugendeinrichtungen Beratung und Begleitung, Informationen und methodisches Werkzeug, Partner und Geld zur Verfügung zu stellen, um der sie oftmals überfordernden Entwicklung von Fremdenfeindlichkeit und Gewalt wirksam begegnen zu können, aber auch einer oft ausgeprägten Demokratiefreudigkeit.

Erfolgreich wurde auf diese Weise mit daran gewirkt, lokal vor Ort einen gesellschaftlichen Klimawandel herbeizuführen. Als besonders gelungen gilt das RAA-Engagement im sächsischen Hoyerswerda, das sein Image als rechte Pogromstadt verlor – zum anhaltenden Leidwesen der rechtsextremen Szene.



Symbol der Opferberatung



Diese Arbeit ist allerdings auch mühsame Überzeugungsarbeit in den Landesregierungen und Kommunen. So kam es im April 1992 beispielsweise auch in Mecklenburg-Vorpommern zur Eröffnung einer ersten RAA. In Schwerin übernahm ein kleines Team unter Leitung von Renate Voss die Koordination des Modellversuches "Gegen Gewalt und für politische Bildung in den Schulen" der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) an drei Schulen in der Landeshauptstadt. 1994 folgte die Eröffnung der RAA Rostock unter Leitung von Kornelia Fuentes und 1995 auf Initiative der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung der Start der Arbeitsstelle für Schule und Jugendhilfe Mecklenburg-Vorpommern mit Sitz in Waren (Müritz) unter Leitung von Christian Utpatel. "Viel Sichtbares bewegen, geht hier aber nur nach und nach", bilanzierte Utpatel auf Nachfrage am Donnerstagabend. Das NPD-Ergebnis jüngst bei der Landtagswahl in Mecklenburg-Vorpommern habe ja gezeigt, wie viel Handlungsdruck es noch gebe, Bewusstsein für die Demokratie und ihre Werte zu schaffen, jetzt habe das auch das Land erkannt und suche verstärkt nach Fördermöglichkeiten. Die RAA könne dabei "vor allem ein Indikator sein, auf Themen aufmerksam machen und Modelle entwickeln, wie man die Themen anpacken kann. Gesellschaftlichen Wandel kann sie so anstoßen, freilich nicht allein bewirken. Dazu braucht es viele Partner und Mitakteure. Und Verwaltungen, die dazu offen sind". In MVP habe diese Aufgeschlossenheit vielerorts aber leider noch nicht ausgereicht. So musste die RAA Rostock 2005 aufgrund fehlender Unterstützung durch die Hansestadt ihre Tätigkeit bis auf weiteres beenden.

Die RAA Mecklenburg- Vorpommern e. V. hat ihren Sitz inzwischen in Waren (Müritz) und unterhält seit 2001 außerdem für das in ihrer Trägerschaft befindliche „Mobile Beratungsteam für demokratische Kultur“ Regionalbüros in Neubrandenburg, Schwerin und Greifswald. In MVP arbeiten die RAA Schwerin und die RAA Mecklenburg-Vorpommern unter dem einheitlichen Namen "Regionale Arbeitsstellen für Jugendhilfe, Schule und interkulturelle Arbeit".

Wie in die Zukunft gesehen wird? Zwiespältig. Einerseits gibt es durch einzelne Länder, die Freudenberg-Stiftung, Hertie-Stiftung und andere Sponsoren partielle Rückendeckung. Durch den absehbaren Wegfall der Bundesförderung sind aber zahlreiche Einzelprojekte bedroht, für die wichtige Projektmittel fehlen werden. Allein im Mecklenburg-Vorpommern hat der Bund die RAA zu rund einem Drittel getragen. Nun wird eine deutliche Handlungslücke absehbar.

"Äste werden abbrechen"

Britta Kollberg, die Leiterin der RAA Berlin, beschreibt das so: "Wenn die bisherigen Programme gegen Rechtsextremismus kippen, wird uns das vielleicht nicht in unserem Kern betreffen, sondern viele der Äste, die abzubrechen drohen, zum Teil mit ganz frischen Knospen und Blüten. Zum Experimentieren und Erfinden neuer Modelle, um auf neue gesellschaftliche Entwicklungen zu reagieren und vorausschauend vorbeugend zu handeln, braucht man nun mal Mittel. Wichtig ist aber dafür nicht nur Geld, sondern auch die die damit verbundenen Signale sind es: ja, wir anerkennen das Problem und begreifen, dass nicht nur auf der parteipolitischen Ebene eine Lösung gesucht werden muss, sondern auch auf der zivilgesellschaftlichen".



Immerhin aus Berlin gab es dazu gestern frohe Kunde: Der anwesende Bildungsstaatssekretär Thomas Härtel (r.) versprach, dass zumindest der Senat der Bundeshauptstadt alles tun werde, damit keine Lücken entstehen. Zu gut habe man die flankierende Unterstützung durch die praxisnahe Arbeit der RAA Berlin in Schulen schätzen gelernt: "Davon haben wir enorm profitiert", gratulierte Härtel zum Jubiläum. "Anstöße von Außen für den Schulalltag, um dort demokratische Prozesse zu unterstützen, nehmen wir sehr ernst, deshalb achten wir auch darauf, dass solche Projekte nicht den Bach runtergehen." Da aber Teile der Bundesförderung wegzufallen drohen, "werden wir vor allem Lücken schließen müssen, und darum bemühen wir uns". Nicht in allen Bundesländern ist diese Haltung selbstverständlich.