



Praxisforschungsprojekt

Bildungsräume – Eine Evaluation außerschulischer Hilfen für Schülerinnen und Schüler aus Immigrantenfamilien

Leitung: Dr. Sven Sauter, Institut für Sonderpädagogik, Johann Wolfgang Goethe-Universität

Studentische Projektgruppe:

Susanne Brien & Katharina Seitz (Mörfelden)

Marlene Gernandt & Lotte Müller (Schwalbach),

Sorana Samarescu & Catrin Trageser (Frankfurt am Main)

Das Projekt

Welche Indikatoren für den Erfolg oder Misserfolg von außerschulischen Hilfen für Kinder und Jugendliche aus Einwandererfamilien lassen sich am Beispiel der Hausaufgabenhilfe aufstellen? Unter dieser grundsätzlichen Fragestellung haben wir in unserem Praxisforschungsprojekt im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität im Sommersemester 2003 drei verschiedene Hausaufgabenhilfen für Schülerinnen und Schüler aus Immigrantenfamilien untersucht. Es waren die Hausaufgabenhilfe in Mörfelden, die Schülerhilfe in Schwalbach/Ts. und die Hausaufgabenhilfe im Mädchenbüro in Frankfurt-Bockenheim. Für die hier dokumentierte Auswertung werden die beiden Angebote in Mörfelden und Schwalbach herangezogen.

Vorab ist es mir wichtig zu betonen, dass wir in dieser Untersuchung eine explorative Perspektive eingenommen haben. Für unser Vorgehen bedeutete dies, dass wir anhand von drei Einrichtungen *exemplarisch* untersucht haben, wie die sich die komplexen Wechselwirkungen und Voraussetzungen für schulischen Erfolg von Kindern aus Einwandererfamilien im Zusammenspiel von Hausaufgabenhilfe und Schule in Form und Inhalt durchdringen können.

Bei der Präsentation unserer Befunde werden wir von daher keine einzelnen und einfach zu identifizierende „Faktoren“ benennen können, die für den schulischen Erfolg oder Misserfolg bei Schülerinnen und Schülern aus Immigrantenfamilien entscheidend sind. Warum dies so ist, das werde ich im Folgenden erläutern. Wir entwickeln allerdings aus den empirischen Befunden Hypothesen und Fragestellungen, die für diese Thematik wichtige Anschlussperspektiven bietet. Wir hoffen, dass wir mit diesen Hypothesen und Fragen, einen anerkennenden und reflexiven Blick auf die vielschichtige Arbeit der Hausaufgabenhilfe werfen können, der dabei hilfreich ist, eine weitgehend selbstverständliche und alltägliche Praxis der Hausaufgabenhilfe in ein anderes Licht zu rücken. Vielleicht erscheinen in dieser Hinsicht weit reichendere Zusammenhänge und Fragestellungen, als es bislang üblich ist, wenn es um den schulischen Erfolg und die Chancengleichheit von Kindern und Jugendlichen aus Einwandererfamilien im deutschen Bildungssystem geht.

Der diskursive Rahmen, in dem Hausaufgabenhilfe gegenwärtig steht

Zunächst möchte ich kurz skizzieren, in welchem Rahmen wir die Hausaufgabenhilfe gegenwärtig diskutiert sehen. Dies zu klären ist vor allen Dingen wichtig, weil wir denken, dass sich die Hausaufgabenhilfe dazu positionieren muss. Auch unsere Hypothesen stehen im Kontext dieser zentralen Debatten. Wir haben drei Hauptströmungen identifiziert, die sich gegenseitig beeinflussen.

- Es handelt sich dabei zum einen um die aktuelle Diskussion der Ganztagschule. Es ist erstaunlicherweise das einzige Thema, das seit den Befunden der PISA-Studie in der Bildungspolitik, zumindest in Hessen, mehr oder weniger ambitioniert verfolgt wird. Für die Hausaufgabenhilfe bedeutet dies zugespitzt die Klärung der Frage, ob sie als „Produkt“ von einer Schule gewissermaßen eingekauft werden kann und will, wenn sich diese Schule zur Ganztagschule umwidmen möchte. In diesem Zusammenhang entstehen weit reichende Fragen: Wird damit Bildung unwiderruflich zur Ware? Welche Konsequenzen hat dies für die Hausaufgabenhilfe? Wie gestaltet sich in diesem Zusammenhang die Kooperation mit der Schule?
- Zum anderen ist die zentrale Aussage der PISA-Studie selbst bedeutsam, weil darin – wieder einmal mehr – die Chancenungleichheit des deutschen Bildungssystems klar aufgezeigt werden konnte: Schulerfolg ist eng gekoppelt an den sozialen Status der Eltern. Dieser Befund bedeutet vor allem für Schülerinnen und Schüler aus Immigrantenfamilien eine massive Bildungsbenachteiligung. In diesem Kontext steht die Frage nach der Ausrichtung des Bildungssystems zwischen Integration und Separation zur Klärung an. Es erscheint uns wichtig, der Frage nachzugehen, ob die Hausaufgabenhilfe als *integrativer Ort* wirken kann, der die Homogenitätserwartungen der Schule nicht zum Maßstab nehmen muss und darum angemessen fördern kann.
- Darüber hinaus haben wir eine wichtige theoretische Position hinsichtlich eines spezifischen Ortes sonderpädagogischen Förderung bzw. den vielschichtigen Voraussetzungen für den Schulerfolg von Immigrantenkinder in den Studien des Schweizer Schulpsychologen und Sonderpädagogen Andrea Lanfranchi (vgl. dazu Lanfranchi 1995; 2002) gefunden. Seine weit reichenden Befunde aus zwei bedeutenden Studien machen deutlich, dass eine maßgeschneiderte Förderung von Immigrantenkinder an den *Nahtstellen* der Systembereiche im Bildungssystem erfolgen muss, wenn sie nachhaltig wirken soll. Vor allem die außerschulischen Bildungsbereiche, wie vorschulische Erziehung oder auch Hausaufgabenhilfe (das wäre hinsichtlich unserer Fragestellung eine Erweiterung dieser These) sieht er als „*transitorische Räume*“ folgenreich für den Schulerfolg wirken.

Diese Übergangsräume liegen in ihrer vielschichtigen Bedeutung quer zu den üblichen und oftmals schlichten Deutungsmustern über Schulerfolg oder Misserfolg von Immigrantenkinder, die Gründe für Schulversagen im Schüler selbst, der Familie oder der „Kultur“ der Immigranten suchen. Wir verfolgen eine andere Vorgehensweise und lassen diese komplexe Thematik nicht auf ursächliche und geradlinige Ursache-Wirkungs-Bedingungen reduzieren. In diesem Zusammenhang fragen wir danach, ob die Hausaufgabenhilfe als *Übergangsraum* gesehen werden kann, indem sie als relevanter Lernort – jenseits des hierzulande überbewerteten Bereiches der *formalen Bildung* in der Schule – dabei hilft, Übergänge zu gestalten und vor allem zu bewältigen (z.B. Übergänge im Schulsystem, von der Grundstufe zur Sekundarstufe und weiter, von der Schule in den Beruf; aber auch als Ort, um eine Ablösung von den Eltern, die eine Entwicklungsaufgaben für *alle* Jugendlichen darstellt, pro-

beweise mit bedeutsamen Erwachsenen, nämlich den BetreuerInnen der Hausaufgabenhilfe durchzuspielen).

Drei Bereiche der Bildung

Gemäß der UNESCO-Definition kann im Bildungsbereich unterschieden werden zwischen den Bereichen des *formalen*, des *non-formalen* und des *informellen* Sektors. Unter formaler Bildung ist das institutionalisierte und national oder lokal organisierte Bildungssystem wie Schule zu verstehen, das anerkannte Zertifikate vergibt. Nicht-formale Bereiche kennzeichnen beispielsweise Vereine oder die Hausaufgabenhilfen, in denen geplante und organisierte Bildungsprozesse angeboten werden. Die Teilnahme daran beruht im wesentlichen auf Freiwilligkeit. Der Bereich der informellen Bildung kann über Eltern, peer-groups, Netzwerke usw. vermittelt werden. Adama Ouane, Direktor des UNESCO-Instituts für Pädagogik in Hamburg weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass hierzulande den *Verbindungen* der drei Bereiche zu wenig Beachtung geschenkt wurde. Die Bildungssysteme haben den Lernprozessen und damit den Lernenden selbst zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet: „Formale Bildung wurde als wertvollste und einzig wahre Bildungsform herausgestellt, während Bildung und Lernen außerhalb der Schule [...] aus dem Blickfeld gerieten und abgewertet wurden.“ (Ouane 2002).

Es ist also keine Übertreibung zu behaupten, dass in Deutschland die drei verschiedenen Bereiche überwiegend additiv und isoliert nebeneinander her arbeiten. Vor diesem Hintergrund erscheint es uns wichtig, die komplexen Bildungsaufgaben und -angebote zu untersuchen, die sich im Feld der gemeinsamen pädagogischen Arbeit von Schule und außerschulischen Lernarrangements herstellen können.

Was ist schulischer Erfolg?

In der Einleitung habe ich es bereits kurz angedeutet: Es ist nicht einfach zu definieren, was schulischer Erfolg in diesem Kontext bedeutet. Einfacher fällt es sicherlich zu definieren, was unter schulischem Misserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Immigrantenfamilien ganz allgemein zu verstehen ist. Kinder aus Immigrantenfamilien sind im deutschen Bildungssystem *strukturell* benachteiligt. Dies zeigt eindeutig ein Blick auf die offiziellen Statistiken der empirischen Bildungsforschung. Dieser Befund äußert sich im Allgemeinen in einem seit Jahren steigenden Trend der auffallenden Überrepräsentation von Schülern aus Zuwandererfamilien an marginalisierten und marginalisierenden Schulformen:

„Schüler/innen aus Zuwandererfamilien sind im Durchschnitt überrepräsentiert in Vorklassen und Schulkindergärten, sowie in der Sonderschule für Lernbehinderte, Haupt-, und Gesamtschule.(...) Unterrepräsentiert sind Kinder aus Zuwandererfamilien hingegen in den Realschulen und Gymnasien. Schüler ausländischer Herkunft sind fast doppelt so stark an den Hauptschulen und weniger als halb so stark an Gymnasien vertreten, als es ihrem Anteil an den Schülern

der allgemein bildenden Schulen insgesamt entspricht.“ (Karakasoglu-Aydin 2001, 281f.)

Darüber hinaus ist die Zahl der ausländischen Kinder *ohne* Schulabschluss im Jahr 2000 gestiegen. Im Vergleich zum Jahr 1999 erhöhte sich der Anteil der ausländischen Schüler ohne Hauptschulabschluss um 0,5 Prozentpunkte auf 19,9 %. Die meisten ausländischen Kinder verließen die Schule mit dem Hauptschulabschluss (40,2%). An zweiter Stelle folgte der Realschulabschluss mit 28,9 % und nur knapp jeder Zehnte (9,8%) machte das Abitur. Das sind die nüchternen Zahlen des Statistischen Bundesamtes.

Der Blick auf die Statistiken und Zahlen aus der quantitativen Bildungsforschung ist alarmierend und der Trend zum Beispiel bei Sonderschulüberweisungen von Kindern aus Immigrantenfamilien nimmt stetig zu. So lag der Zahlenwert beispielsweise für Hessen im Jahr 2002 bei 26% (vgl. Migrationsreport Hessen, 2002), im Bundesdurchschnitt waren es im Jahr 1999 noch 14,7% (Powell/Wagner 2001). Im Vergleich dazu die Zahlen aus dem Schuljahr 1980/1981: Der Anteil der ausländischen Schüler an Sonderschüler betrug zu dieser Zeit in Hessen 11,4%, im Bundesdurchschnitt 9,3% (Handbuch für Hausaufgabenhilfe 1984, 8).

In dieser Hinsicht sind die Zahlen für Sonderschulüberweisungen, über die Verteilung von Schulabschlüssen an den unterschiedlichen Schulformen und zu den Schulabgängern ohne Abschluss wichtige Indikatoren für die Bildungsbeteiligung und die Partizipationschancen im deutschen Bildungssystem. Dass es dabei sehr schlecht um die gerechte Verteilung dieser Chancen aussieht und die Kinder und Jugendlichen aus Immigrantenfamilien von den im Bildungssystem wirkenden Selektionsmechanismen, vor allem denen der Schule, am stärksten getroffen werden, das muss an dieser Stelle nicht weiter hervorgehoben werden. Die Zahlen dazu sind eindeutig. Allerdings sollten die Befunde über die Aussonderung nicht überraschen, da die empirische Bildungsforschung bereits seit den 1960er-Jahren nachweist, dass die Bildungsbeteiligung hierzulande sehr eng mit der sozialen Herkunft der Eltern zusammenhängt. Dazu braucht es nicht die aktuellen Befunde aus der PISA-Studie, die nach wie vor diese Diagnose bestätigt, obwohl ich in einem anderen Zusammenhang gleich darauf zurückgreifen werde.

Unterschiedliche Hausaufgabenhilfen – gleiche Aufgabenstellung

Ich komme an dieser Stelle zurück zu der Problemstellung unserer Untersuchung. Sie hatte nicht zum Ziel, möglichst zahlreiche repräsentative und quantitative Datensätze zu erheben oder Thesen zur ungerechten Bildungsbeteiligung von Immigrantenkindern zu bestätigen bzw. zu verwerfen. Wir haben eher mit einem Mikroblick auf den *sozialen Raum* der Hausaufgabenhilfe drei verschiedenen Einrichtungen untersucht, die sich im Prinzip nicht unmittelbar miteinander vergleichen lassen. Worin unterscheiden sich nun diese Hausaufgabenhilfen? Sie sind beispielsweise grundsätzlich verschieden hinsichtlich

- der pädagogischen Konzeption

- der Gruppengröße
- der Zusammensetzung der Beteuergruppen
- der Dauer ihres Bestehens
- der Unterbringung
- der Trägerschaft
- der Lokalisierung im Bereich von Stadt-Zentrum und Peripherie

Dennoch haben alle drei Hausaufgabenhilfen wichtige Aspekte gemeinsam. Zum einen verbindet sie alle die Klientel, für die das Angebot konzipiert ist. Alle von uns untersuchten Hausaufgabenhilfe werden ausschließlich von Schülerinnen und Schülern aus Immigrantenfamilien besucht. Auch die Anliegen der Hausaufgabenhilfen sind gleich: Es geht in allen drei Einrichtungen um die Bereitstellung außerschulischer Hilfen, damit die Chancengerechtigkeit für Kinder aus Immigrantenfamilien im deutschen Bildungssystem erhöht werden kann. Dieses Anliegen ist mehr oder weniger expliziert und bildet die Grundlage der Arbeit mit den Kindern.

Wir haben versucht, uns diesen drei konzeptionell unterschiedlichen Einrichtungen unter einer Fragestellung zu nähern, die ausführlicher Auskunft darüber geben kann, wie voraussetzungsvoll eine angemessene Förderung von Kindern aus Immigrantenfamilien ist. Unter einer vorab entwickelten, dreifachen Perspektive auf unser Untersuchungsfeld haben wir vor allem versucht, Strukturfragen zu stellen. Das heißt im Zusammenhang mit den eben angedeuteten Diskussionssträngen (Ganztagsschule, Chancengleichheit und spezifische Förderung von Immigrantenkinder) die Hausaufgabenhilfen zu analysieren. Zum anderen wollten wir unter einer Akteursperspektive untersuchen, wie sich die Schülerinnen und Schüler die Hausaufgabenhilfe aneignen. Das heißt, wie sie selbst dieses Angebot im Vergleich zur Schule erleben und mit Bedeutung füllen.

Es war unser Anliegen die Hausaufgabenhilfe auch im sozialstrukturellen Raum zu analysieren um besser sehen zu können, ob und wie sie sich als Teil eines lokalen Bildungsnetzes versteht, und ob darin sozialräumliche Teilungsprozesse sichtbar gemacht werden können. Unter der sonderpädagogischen Perspektive einer kritischen Bewertung der traditionellen Konzepte der schulischen Förderung von so genannten lernschwachen Schülern geht es uns schließlich darum, die Möglichkeiten und Grenzen im Zusammenwirken von formalen und nicht-formalen Bildungsarten genauer auszuloten.

Die Dominanz der formalen über die nicht-formalen Lernorte – und ihre Konsequenzen

Als formaler Lernort kann die Schule gelten, aber auch vorschulische Bildungseinrichtungen wie Kindergarten und andere frühpädagogische Einrichtungen lassen sich darunter zusammenfassen. Die Hausaufgabenhilfe verstehen wir unter Bezugnahme

auf die bereits dargelegte UNESCO-Definition als nicht-formalen Bildungsort. Diesen Punkt gilt es nun genauer zu diskutieren, weil für uns die Positionierung der Hausaufgabenhilfe im Bildungsraum ein wichtiger Bezugspunkt unserer Überlegungen ist. Konkret heißt dies – und das wäre schon vorab eine erste These, die sich damit abzeichnet –, dass wir die Hausaufgabenhilfe als bedeutenden Teil eines Bildungsnetzes *im Stadtteil* sehen. Bildungserfolg von Immigrantenkindern hängt unter anderem wesentlich davon ab, wie es gelingt eine konsequente Verzahnung und Vernetzung formaler und nicht-formaler, informeller Lernorte und Bildungsangebote hervorzu- bringen (vgl. Schroeder 2002, 323).

Zunächst möchte ich jedoch noch kurz auf die Kategorisierung bzw. die Konstruktion lernschwacher Immigrantenkinder eingehen, bevor der Begriff informeller Lernort weiter entfaltet wird. Dies geschieht vor dem Hintergrund, um deutlich herauszuarbeiten, wie die bisherigen Konzepte der Förderung von Schülerinnen und Schülern aus Immigrantenfamilien auf prinzipiell heiklen Vorannahmen aufbaut.

In den Leitlinien der Integrationspolitik der Hessischen Landesregierung aus dem Jahr 2002 heißt es in diesem Zusammenhang beispielweise:

„dass Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg bei ausländischen Jugendliche eher unterdurchschnittlich sind. 71% der Schüler mit ausländischer Staatsangehörigkeit erhalten ein Abschlusszeugnis gegenüber 85 % der deutschen Mitschüler. Das Abitur erreicht gegenwärtig jeder zehnte Schüler ohne deutsche Pass, aber jeder Dritte deutsche Mitschüler.“ (S. 8)

So sieht die Hessische Landesregierung die unterdurchschnittlichen Leistungen von Immigrantenkinder im hessischen Bildungssystem. Ein Befund den sie mit der schon erwähnten Bildungsforschung teilt, wenngleich die Konsequenzen, die sich daraus ergeben unterschiedlicher nicht sein können.

Bekanntlich hat das hessische Schulgesetz nach seiner Änderung im Jahr 2002 eine entscheidende Hürde bei der Einschulung eingebaut. Es wurde ein neues Einschulungsverfahren umgesetzt, das weit reichende Konsequenzen hat: Werden bei der vorgezogenen Schulanmeldung, die nun etwa elf Monate vor dem eigentlichen Schulentritt liegt, Defizite in der Sprachbeherrschung festgestellt, kommt es zu einer Zurückstellung von der Einschulung. Die Kinder werden daraufhin in schulischen „Vorlaufkurse“ mit dem Ziel unterrichtet, bessere Deutschkenntnisse zu erwerben, damit die Lernausgangslage verbessert wird (vgl. Hessisches Kultusministerium 2002). Diese Vorlaufkurse sind zwar als freiwillige Angebote vorgesehen, faktisch haben Eltern kaum Möglichkeiten diese Zurücksetzung bei als nicht ausreichend erachteten Deutschkenntnissen zu umgehen, wollen sie keine gravierenden Nachteile für die weitere Schulkarriere ihrer Kinder riskieren. Es hat sich in der konkreten Umsetzung dieser Neuregelung gezeigt, dass es durchaus zu einzelnen, sinnvollen Erweiterungen im Angebot der Sprachförderung kam, geleistet durch kreative und pragmatische Ausführungen dieses Erlasses von engagierten Pädagoginnen und Pädagogen. Problematisch ist aber weiterhin die Tendenz der *Förderung durch „Verbesserung“* und die im Erlass aus dem Kultusministerium unklare Regelung der Zusammenarbeit der Schule mit anderen Bildungseinrichtungen, die auf *Kann-*

Regelungen beruht und strukturelle Schwierigkeiten der Kooperation zwischen den unterschiedlichen Segmenten der Bildung kaum zu berücksichtigen vermag.

Damit keine Missverständnisse entstehen: Eine angemessene Sprachkompetenz ist notwendige Voraussetzung für Bildungserfolg. Dieser Punkt ist unstrittig. Nur bleibt fraglich, wie und wo diese Sprachkompetenz erlangt werden soll und kann. Dazu bieten sich eine Vielzahl an Maßnahmen an, von denen die separierenden sicherlich den problematischsten Weg weisen. Für einen hinreichenden Bildungserfolg von Kindern aus Einwandererfamilien reichen alleine die sprachfördernden Maßnahmen kaum aus.

Dennoch darf die tatsächliche Aussage und der symbolische Gehalt dieser Regelung nicht unterschätzt werden. Als Reaktion auf die PISA-Befunde wurden die scheinbar „Schuldigen“ für das schlechte Abschneiden Deutschland im internationalen Leistungsvergleich schnell identifiziert: Die Kinder aus Immigrantenfamilien zögen, durch ihre schlechten Deutschkenntnisse, das deutsche Bildungssystem im internationalen Ranking nach unten auf Platz 21. Im geschilderten Zusammenhang waren dies häufig geäußerte administrative Redeweisen.

Dass diese Deutung nicht nur falsch ist, sondern auch die Wirklichkeit schlicht entstellt, das zeigt sich, wenn man die Definition, die in der PISA-Studie verwendet wurde, um den qualitativ erweiterten Begriff von „Kindern mit Migrationshintergrund“ näher analysiert. Es wurde danach gefragt, ob einer oder beide Elternteile im Ausland geboren sind. Damit konnten sowohl Kinder von Spätaussiedler, die ja bei Eintritt in die Bundesrepublik qua Staatsangehörigkeitsgesetz einen deutschen Pass erhalten erfasst werden, als auch Kinder ausländischer Eltern, die in Deutschland geboren sind. Auch Kinder aus binationalen Familien konnten mit in dieser Kategorie erfasst werden.

Nach dieser Berechnungsweise haben etwa 27% der fünfzehnjährigen, diese Altersgruppe wurde bei PISA befragt, einen Migrationshintergrund. An dieser Erweiterung im Verständnis macht sich auch die Einschränkung der hessischen Definition deutlich: Die Frage nach nicht-deutscher Staatsangehörigkeit oder Passbesitz (konkret: der ausländische Schüler) ist nicht trennscharf und kann sich der veränderten Wirklichkeit der Einwanderung und deren Folgen in der deutschen Gesellschaft keinesfalls adäquat annähern.

Unter der Perspektive dieser verdinglichenden Definition von Migrationshintergrund wundert es nicht, dass es vor allem Sprachfördermaßnahmen sind, die als drängendes Problem der Integrationspolitik der Hessischen Landesregierung behauptet werden. Zwar werden diese Sprachfördermaßnahmen im schulischen und im außerschulischen Bereich angesiedelt, doch letztlich entscheidet die *Schule* im Eingangstest über die Einschulung oder den Besuch eines so genannten Vorlaufkurses. Damit stellt sich die Schule als zentrale Verteilungsinstanz von Bildungskarrieren über alle anderen Bildungseinrichtungen, und das *Bildungssystem* wird wiederum verengt auf das *Schulsystem*, da die Schule durch ihr Koordinierungs- und Steuermonopol auch über das Bildungsmonopol verfügt und Bildungskarrieren schon im Vorfeld beeinflusst bzw. eine bestimmte Richtung vorgibt.

In diesem Zusammenhang erscheint uns die Frage relevant, wie es unter dieser dominierenden Perspektive des schulischen Bildungsmonopols möglich erscheint, die Hausaufgabenhilfe als außerschulischen Lernort zu würdigen, der Teil des lokalen Bildungsnetzes ist? Diesen nicht-formalen Lernort sehen wir allerdings im Lichte unserer Befunde als außerordentlich wichtig an, da er ein wichtiges Fundament hervorbringen kann, auf das sich schulische Lernprozesse aufbauen können. Diese Lernprozesse können allerdings nur innerhalb einer gemeinsamen Bildungsarbeit zur vollen Entfaltung gebracht werden können. Darauf wird noch ausführlicher zurückzukommen sein.

Wichtige Befunde aus unserer Analyse exemplarisch hervorgehoben

Da in diesem Beitrag unmöglich alle unsere Befunde ausführlich vorgestellt werden können, möchte ich einige wichtige Erkenntnisse im Lichte der bisherigen Überlegungen exemplarisch hervorheben.

Als ersten wichtigen Befund möchte ich aus unserer Forschung herausgreifen, wie ein anderes Bild der Migration und des etwas unangemessen wirkenden Begriff „Migrationshintergrund“ gezeichnet werden kann. Die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler der Hausaufgabenhilfen, die wir untersucht haben, ist in Deutschland geboren und hat umfassende Erfahrungen mit dem deutschen Bildungssystem von Anfang an. Diese Kinder und Jugendlichen müssen aber nicht unbedingt die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen. Wichtig war uns, unsere Ergebnisse gemäß der erweiterten Definition „Migrationshintergrund“ (wie in der PISA-Studie definitorisch erweitert) zu erfassen.

Erstaunlich dabei war, dass die meisten der Kinder in Deutschland geboren sind und vor allem: dass sie das deutsche Bildungssystem bislang kontinuierlich durchlaufen haben. Das heißt, sie waren in der Mehrzahl in Kindergärten, bevor sie in die Grundschule eingeschult worden sind. Es wäre nicht übertrieben zu behaupten, dass diese Kinder mittlerweile zur „Normalität“ im deutschen Schulsystem gehören, dass sie hier angekommen sind, auch wenn sich ihre Eltern – metaphorisch gesprochen – teilweise noch auf Wanderschaft befinden. Dabei bildet sich die Struktur der Anwerbepolitik der Bundesregierung ab den 1950er Jahren im Mittelmeerraum auch hinsichtlich der Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler in den Hausaufgabenhilfen ab.

In Mörfelden zum Beispiel kommen 65 % der Eltern von den Schülerinnen und Schülern, die die Hausaufgabenhilfe besuchen, aus der Türkei. Ihre Kinder sind jedoch zum größten Teil hier in Deutschland geboren, nämlich zu 94%. Für Mörfelden gesprochen also ein wichtiger Befund: Die Eltern kommen größtenteils aus den klassischen Anwerbeländern wie der Türkei, Italien, Spanien. Wir haben kein Elternpaar vorgefunden, bei dem Vater und Mutter in Deutschland geboren sind. In 10 Fällen haben Vater und Mutter ein unterschiedliches Geburtsland, wobei das meist Deutschland ist. Viele Familien haben (das geht aus dem Jahresbericht der Hausaufgabenhilfe Mörfelden hervor) die deutsche Staatsbürgerschaft. Damit kann man zumindest formal behaupten, dass wir es in dieser Hinsicht mit einer *gelungenen Integrationsleistung* auf Seiten der Einwanderer zu tun haben: Sie haben sich in ihrer

neuen Heimat niedergelassen und dokumentieren dies auch formal mit dem Erwerb der deutschen Staatsbürgerschaft.

Wenn wir auf der einen Seite von gelungenen Integrationsleistungen sprechen, dann geht es dabei aber auch um die Integrationsfähigkeit des deutschen Bildungssystems. Dieser Aspekt gewinnt an Bedeutung, wenn man sich vor Augen führt, dass die Mehrzahl der Kinder in der Hausaufgabenhilfe in der Regel schon ab dem dritten Lebensjahr – seit Besuch des Kindergartens – in Kontakt mit diesem Bildungssystem stehen. Ein Mehr des Gleichen hinsichtlich der sogenannten Förderung von Einwandererkinder zu legitimieren, eine durchweg positive Bewertung der bisherigen Leistungen der *Schule* zur Integration in diesem Zusammenhang scheint kaum möglich, denn sonst wären die von uns befragten Schülerinnen und Schüler nicht *prinzipiell* in riskanten Bildungsverläufen. Nicht nur – aber vor allem – die Schule ist vor diesem Hintergrund gefordert unter dem Begriff Chancengleichheit die Entkoppelung der Schulleistungen von der sozialen und kulturellen Herkunft voranzutreiben. Weil dies der Schule in aller Regel aus strukturellen Gründen nicht gelingt, sind die Schülerinnen und Schüler auf die Hausaufgabenhilfen als zusätzlichen Bildungsort angewiesen.

Dies allein zu behaupten, ohne die Aneignungsperspektive zu beachten und die komplexen Wechselwirkungsprozesse in Rechnung zu stellen, die im Bildungsraum Hausaufgabenhilfe vorfindbar sind, hieße sich den Blick zu verstellen auf die gewissermaßen *sonder-* und *sozialpädagogischen Dimensionen* der Hausaufgabenhilfe. Hier werden durch spezifische Förderung und Herstellung fördernder und anregender Lern-Milieus die grundlegenden Voraussetzungen für den schulischen Erfolg gelegt, dies geschieht allerdings nicht unmittelbar, sondern kann nur aus den Lernbiographien rekonstruiert werden.

So explizit wie diese Dimension beispielsweise in der Konzeption der Hausaufgabenhilfe Mörfelden, im Mädchenbüro in Bockenheim vorliegt, oder auch aus der praktischen Arbeit in Schwalbach heraus entsteht, ist es erkennbar, dass die „Beziehungsarbeit“ ein wesentliches Ziel der Arbeit in der Hausaufgabenhilfe ist. Die Art der Beziehungsangebote, die vor Ort gemacht werden, wirken weit reichend auf die Art und Weise, wie sich die Schülerinnen und Schüler mit „bedeutsamen Erwachsenen“ umgeben, die ihnen dabei helfen Übergänge zu gestalten und vor allem zu bewältigen. In Mörfelden haben wir dazu eine schöne Redeweise vorgefunden, die gleichsam als Metapher für diese Deutung gelten kann: „*Wir gehen in Herbert*“ sagen die Schülerinnen und Schüler dort, wenn sie die Hausaufgabenhilfe umschreiben. Damit meinen sie den Leiter der Einrichtung Herbert Böhnke. Diese Redeweise ist aber keineswegs als eine Abwertung der anderen Betreuer und Betreuerinnen zu verstehen, sondern zeigt auf, wie eng diese persönlichen Bindungen verlaufen.

Ein Zitat aus den Fragebögen für die Betreuer und Betreuerinnen der Hausaufgabenhilfe in Mörfelden mag dies verdeutlichen

„Ich hatte am Anfang Probleme, meinen Einsatz zu werten. Die Arbeit bzw. der Erfolg ist eigentlich nicht messbar. Mittlerweile merke ich aber öfters Fortschritte bei den Kindern und das kann ich als ‚Ergebnis‘ akzeptieren. Diese Fortschritte sind nicht immer

nur gute Noten, sondern auch das Miteinander zwischen den einzelnen Kindern bzw. den Kindern zu mir.“

Diese dort kontinuierlich vorfindbaren, verlässlichen Mentoren kann es gar nicht genug geben. In der Regel reichen die Eltern aus, besser ist aber im Verlauf der Jugendphase – vor allem für Jugendliche aus Einwandererfamilien –, einen „Überschuss“ an diesen Mentoren zu haben. Es ist dieser kontinuierliche Verfügbarkeit an Mentoren, der die Hausaufgabenhilfe zu einem „guten Ort“ macht. Die Betreuerinnen und Betreuer stellen verlässliche Fixpunkte im Leben der Kinder dar und bieten verschiedene Beziehungsebenen an.

An dieser Stelle wäre die Geschichte einer Schülerin zu erzählen, die aus einer sog. Multiproblemfamilie kommt und bereits vielfach Erfahrungen mit der Jugendhilfe sowie der Kinder- und Jugendpsychiatrie gemacht hat. Obwohl sie schon lange nicht mehr als Schülerin die Hausaufgabenhilfe in Mörfelden besucht, so kommt sie doch in Krisenzeiten immer wieder dort vorbei, quasi um aufzutanken, und sich bei „ihrer Betreuerin“ Rat zu holen, mit der sie weiterhin in Briefkontakt steht. Das vertrauensvolle Verhältnis hat also lange währenden Bestand und wirkt stabilisierend.

Sehr wichtig ist auch, wie es Praxis der von uns untersuchten Hausaufgabenhilfen ist, einen regelmäßigen Austausch mit den Lehrkräften zu suchen. Beispielhaft geschieht dies bei der Schülerhilfe Schwalbach durch eine hohe Präsenz im Lehrerzimmer. Der informelle Austausch über schulischen Erfolg oder Probleme einzelner Schüler oder Schülerinnen sowie die Mitteilung von Beobachtungen in der Hausaufgaben- bzw. Schülerhilfe kann einen anderen Blick auf Lernerfahrungen aus einem Lernfeld jenseits der Schule vermittelnd zu den Einschätzungen der Lehrkräfte eröffnen.

Theoretische Einordnung und Ausblick

Da wir die Wirklichkeit nicht nur verdoppeln, sondern auch analytisch fassen möchten, versuche ich zum Abschluss noch eine kurze theoretische Skizze anzufertigen, mit der unsere Befunde in einen größeren Rahmen gestellt werden. Wie anfangs erwähnt, stammt eine unserer Leithypothesen aus einer Studie des Schweizer Schulpsychologen und Sonderpädagogen Andrea Lanfranchi. Er hat in seiner Studie *„Immigranten und Schule“* bereits 1995 darauf aufmerksam gemacht, dass Schulerfolg bzw. Schulversagen von Immigrantenkinder nicht nur als individuelles „Versagen“, sondern auch im Kontext von Familienorientierungen zu sehen ist. Er spricht in diesem Zusammenhang von „Wirklichkeitskonstrukten“ der Immigrantenfamilien bei der Bewältigung der Einwanderung, die sich unmittelbar auf die Schulkarriere der Kinder auswirken. Lanfranchi hat als Schulpsychologe keinerlei Ambitionen an einseitigen Schuldzuschreibungen, sondern versucht zu analysieren, welchen Zugang Einwanderer zu Ressourcen haben, welche Unterstützung sie durch das System öffentlicher Hilfen geboten bekommen und vor allem wie sie davon Gebrauch machen und machen können. Besonders wichtig in diesem Zusammenhang ist es zu untersuchen, welche Hindernisse ihnen dabei im Wege stehen. Dabei sieht er auch ganz klar die Bedeutung der Übergänge für Immigrantenkinder als zentrale Problemfelder an.

Das Thema von Lanfranchi sind Strukturtransformationen, die er jedoch nicht nur auf der Seite der Immigranten einfordert (und dann stellt sich die weitreichende Frage, wer sie dabei unterstützt), sondern auch im Schulsystem *nachhaltig* realisiert sehen möchte. Er legt unmissverständlich dar, dass es die Kinder, als die Schwächsten im System sind, die letztlich die größten Bewältigungsleistungen erbringen müssen (vgl. Lanfranchi 1995, 250). Dieser Zugang, der auf einer sorgfältigen Analyse von drei Einwanderer-Familien, ihrer Migrationgeschichte und den schulischen Karrieren ihrer Kinder aufbaut, scheint mir besonders geeignet, um die strukturellen Schwächen im Schulsystem hervorzuheben, die vor allem Kinder aus Einwandererfamilien treffen.

Lanfranchi macht in diesem Zusammenhang verschiedene Systemebenen sichtbar (Schule, Elternhaus, Lehrer, Kind und Lebensumwelt), die alle miteinander in Verbindung, besser gesagt: in Wechselwirkung stehen. Das heißt, dass es zunächst klar sein muss, dass Immigrantenkinder, das was sie für das Erreichen von Schulerfolg brauchen, sich nicht ausschließlich aus eigener Anstrengung holen können (vgl. ebd. 264). Sie brauchen dazu vor allem ein entwicklungsförderndes Potential und einen Zugang zu angemessenen und fördernden "Lern-Umwelten". Eine dieser fördernden Lern-Umwelt sehen wir in der Hausaufgabenhilfe/Schülerhilfe realisiert (vgl. dazu ausführlich: Lanfranchi 2002).

Das bedeutet ferner, dass sich alle individuellen Lernmaßnahmen als zu kurzfristig erweisen, wenn sich das Lernumfeld nicht prinzipiell verändert. Veränderungen werden aber erst dann wirksam und entfalten weit reichende Folgen, wenn sie an den Nahtstellen – oder wenn man so will – an den Überschneidungsbereichen zwischen Familienwelten und Schulwelten ansetzen. Diese Überschneidungsbereiche brauchen aber eine Vermittlung. Diese Aussage möchte ich thematisch noch weiter zuspitzen und auch auf die Überschneidungsbereiche im Schulsystem und darüber hinaus erweitern. Das heißt, dass es nicht allein um die konkreten Übergänge der eingewanderten Familien und ihren neuen Lebenswelten geht, folglich von einer ländlich geprägten hin zu einer urbanen Lebensweise, sondern vielmehr auch um die Übergänge im Bildungssystem insgesamt. So heißt es bei Lanfranchi (1995, 272): "Schulerfolg von Immigrantenkinder bzw. ihr Erwerb von Lern- und Leistungsstörungen hat *sehr wenig* mit den personalen Merkmalen des Kindes und *sehr viel* mit den Übergängen von rural-partikularistischen zu urban-universalistischen Strukturen der Familiengruppe zu tun, das heisst mit den Ressourcen der Familie, zwischen Bewahren der Tradition und Zulassen von Innovationen balancieren zu können."

Meine Erweiterung dazu: Die Übergänge, die sich innerhalb des Bildungssystems, von der vorschulischen Bildungseinrichtung in die Grundschule, von dort auf die Sekundarstufe, zwischen schulischen und außerschulischen Bildungseinrichtungen und weiter in berufsqualifizierende Maßnahmen oder in Einrichtungen der höheren Bildung ergeben, spielen dabei ebenfalls eine bedeutende Rolle und müssen auf ihre Entscheidungsstrukturen, Förderpotenziale und erweiternden Unterstützungsangebote hin überprüft werden.

Kommen wir nun im Ausblick auf diese Nahtstellen als zentralen Begriff zurück, so bietet sich ein Bild kaum noch zu sortierender Unübersichtlichkeit, denn davon gibt es im Bildungssystem eine Vielzahl. Vor allem die Übergänge, also das was Lanfran-

chi mit "Nahtstellen" bezeichnet, sind in aller Regel unorganisiert, beliebig, zufällig und selten pädagogisch organisiert. Betrachtet man alleine die Übergänge von vorschulischen Einrichtungen in die Grundschule, von dort zur weiterführenden Schule, oder die Überweisung in die Sonderschule; oder auch die Rücküberweisung – so sie denn überhaupt erfolgt – zurück in die Regelschule: Im Prinzip haben wir es dabei mit *unbegleiteten* und desorganisierten Übergängen zu tun. Ein hoch spezialisiertes Bildungs- und Erziehungssystem verschiebt das "Schülermaterial" von einer zur nächsten Abteilung, ohne dass jemand an den wichtigen Schaltstellen Verantwortung übernehme, eine über die Institution hinaus weisende Zielperspektive angeben könnte, geschweige denn sich (institutionell abgesichert) hinreichend mit Informationen über den Sach- und Leistungsstand versorgt und andere Institutionen berät und – das erscheint mir am wichtigsten – weit reichende Anschlussperspektiven für den Bildungsverlauf eröffnet.

So kommt es in der Folge zu der Konsequenz, dass Bildungsprozesse für strukturell benachteiligte Schülerinnen und Schüler viel zu schnell abgeschlossen werden, anstatt Zugangswege dazu eröffnen zu können. Man kann in diesem Kontext durchaus behaupten, dass allem Reden und aller erziehungswissenschaftlichen Programmatik über die ‚Öffnung der Schule‘ zum Trotz, die Schule als ein *geschlossener Raum* (vgl. Hiller 1989, 21) erscheint.

Hier kommt nun konkret die Hausaufgabenhilfe ins Spiel. Mir geht es dabei um die schulische und außerschulische Gestaltung von Bildungsprozessen in sozial ungleichen Strukturen und für Schülerinnen und Schüler aus Einwandererfamilien. Wenn ich dabei von „benachteiligten“ Schülern rede, dann sollte klar sein, dass es sich dabei um keinen wertenden Begriff handelt, sondern dass er im Zusammenhang von sozialer Exklusion und den Strukturen von Bildung und sozialer Ungleichheit zu verstehen ist. Gerade hinsichtlich dieser sozialen Exklusion von Kindern aus Einwandererfamilien ist es mir bei den folgenden Überlegungen hinsichtlich der Gestaltung eines Bildungsraumes wichtig, dass dieser gestaltete Bildungsraum sicherzustellen hilft, dass das *Recht auf Bildung* für alle Schüler – ungeachtet sozialer oder ethnischer Herkunft – wirksam gemacht werden kann.

In diesem Zusammenhang erscheint es wichtig, genauer zu untersuchen, wie Schulen auf die Bedingungen von Einwanderung und sozialer Ungleichheit reagieren und reagiert haben. Joachim Schroeder hat dies in seiner historischen und systematisch vergleichenden Studie „Bildung im geteilten Raum“ (2002) für den Hamburger Stadtteil Wilhelmsburg getan, einem Quartier, das seit Jahrzehnten sozialen Teilungsprozessen unterliegt. Schroeder stellte fest, dass gerade auch die Schulen diese sozialen Teilungsprozesse abbilden. Sie bleiben also davon nicht unbeeinflusst. Schulen selbst haben in dieser Hinsicht jedoch nur beschränkte Handlungsspielräume, die dazu selten erkannt werden. Dennoch hat Schule den öffentlichen Auftrag gerade angesichts kultureller, sprachlicher und sozialer Heterogenität gleiche Chancen für alle zu bieten. Welche Lösungsansätze bieten sich für dieses Dilemma an?

Eine mögliche Lösung ist jedoch voraussetzungsvoll und verlangt einen Abkehr von den üblichen Perspektiven: Wenn die Gestaltung des Bildungsraumes sich nicht verengt auf die Entwicklung des lokalen *Schulsystems*, sich nicht erschöpft in der Frage

nach einem speziellen Schulprogramm für diese oder jene Schule, diese oder jene Schülerschaft, sondern vielmehr auf die Entwicklung einer *Bildungslandschaft* abzielt, dann nimmt die Idee des Bildungsraumes konkrete Formen an (vgl. Schroeder 2002).

Bezugspunkt wäre dann das *Bildungssystem* und nicht mehr nur das *Schulsystem*. Der wichtigste Zielpunkt den es dabei anzusteuern gilt, ist zunächst genau dieser genannte Perspektivenwechsel: Schule als *einen* Baustein im Bildungsraum zu sehen. Mögliche daraus folgenden Konsequenzen sind, dass sich die Schulen nämlich als Elemente eines Bildungsnetzes des Stadtteils sehen können, an dem gleichermaßen außerschulische Bildungseinrichtungen beteiligt sind und beteiligt werden müssen. Natürlich kann es in diesem Zusammenhang nicht darum gehen, miteinander in Konkurrenz zu treten, beliebig Bildungsorte zu vermehren mithin ein Mehr des Gleichen anzubieten. Was mit dieser Perspektivenerweiterung möglich wäre, und was ich umreißen möchte, das ist die Tatsache, dass mit der damit gegebenen Möglichkeit gemeinsam geteilter Bildungsverantwortung im Bildungsraum endlich an den Stärken und Ressourcen der lokalen Strukturen anzusetzen wäre, damit die weithin beklagte Separierung im deutschen Schul- und Bildungssystem nicht weiterhin verhindert, dass an dafür geeigneten Orten innerhalb *und* außerhalb von Schulen wirksame Fördermaßnahmen ansetzen können.

Wenn also die Hausaufgabenhilfe als außerschulische Bildungseinrichtung zusammenarbeitet mit der Schule, dann erscheinen individuelle Förderpläne von mehreren Bildungseinrichtungen getragen realisierbar, die die Chancengerechtigkeit von Immigrantenkinder beträchtlich erhöhen können, da sie im regulären Schulsystem *inkludiert* bleiben und nicht auf Sondereinrichtungen vor, nach oder außerhalb der Schule platziert werden. Die Chancengerechtigkeit wäre damit nicht mit einem Schlag aus der Welt räumen, aber dennoch können wichtige Bausteine entstehen, um Ausgrenzung zu verhindern, indem spezifische und kontextuell erweiterte Orte der Förderung etabliert werden, die erst in ihrer Summe und *gelungenen* Kooperation – im Sinne gestalteter Übergänge und Nahtstellen – ihre Wirkung hinsichtlich der Chancengerechtigkeit entfalten.

In diesem Kontext möchte ich für eine relative Autonomie der Hausaufgabenhilfe plädieren, da sie sonst in der Gefahr steht, unter das an den Schulen herrschende Lern-Paradigma eingeordnet zu werden. Unter diesem Lernparadigma sind oftmals veraltete und unangemessene Didaktiken, die Ideologie, dass Schule die einzige Bildungsinstitution sei, ebenso zu verzeichnen, wie eine starke soziale Auslese der Schule. Was macht aber die pädagogische Arbeit der Hausaufgabenhilfe aus? Warum steht sie quer zu dem skizzierten Lernparadigma? Dazu nur einige Stichworte: Hier gibt es einen reichhaltigen Vorrat an Zeit und Raum zum Lernen, es findet eine Periodisierung des Lernens statt (Spiele, Lernen, Hausaufgaben) Selektionskriterien nach sozialen und kulturellen Herkunft spielen keine Rolle (zumindest nicht im Sinne der Auslese bei Leistungsdifferenz). Und vor allem muss sie keine Zertifikate vergeben, die über den weiteren Lern- und Lebensweg entscheiden.

Aus den nun klar erkennbaren Widersprüchen der gegeneinander stehenden Lehr-Paradigmen, wenn man so will, das der Schule und das davon abweichende der Hausaufgabenhilfe, kann eine Erklärung gefunden werden für die prinzipiell riskanten

Übergänge in den pädagogischen Systeme und die aufgezeigten Probleme der Kooperation. Unsere Befunde zeigen deutlich die Tendenz, dass die von den Schule oftmals beschworene Kooperation in der Regel nicht über Absichtserklärungen hinaus geht, oder aber von dem *individuellen* Engagement einzelner Lehrerinnen und Lehrern abhängt. Wenn es zu Aushandlungen von relevanten Entscheidungen bezüglich der Schülerinnen und Schüler kommt, dann gehen in aller Regel die Initiativen der Hausaufgabenhilfe diesen Prozessen voraus. Dies war ein deutlicher Befund unserer Analyse.

Diese oftmals mangelnde Anerkennung und Wertschätzung der pädagogischen Arbeit der Hausaufgabenhilfe durch die Schule verwundert insofern, dass es sich dabei ja um eine pädagogische Teilaufgabe handelt und die Schule oftmals darüber klagt zu wenig Zeit zu haben, für die Beziehungsarbeit mit den Schülerinnen und Schülern. Nun hat sich dies als Struktur in den Beispielen abgezeichnet, das heißt aber nicht, dass es keine gelungene Kooperation der Hausaufgabenhilfe bzw. der Schülerhilfe mit den Schulen gegeben hätte. Ganz im Gegenteil, ist es zu einer Zusammenarbeit gekommen. Sie ist jedoch in hohem Maße abhängig vom Willen und dem Engagement einzelner Lehrkräfte in den Schulen. Konzeptionell sind die Kooperationsbeziehungen der Hausaufgabenhilfen mit der Schule abgesichert. Damit diese allerdings nicht zufällig und beliebig durch *individuelles* Engagement zustande kommen, wäre eine *institutionelle* Absicherung durch die Schulen ebenfalls wichtig.

Wer integriert wohin?

Ich habe im Verlauf dieses Beitrages die These entwickelt, dass die Hausaufgabenhilfe möglicherweise als ein *integrativer Ort* zu verstehen sei. Als letzten Punkt möchte ich in diesem Zusammenhang noch kurz das Diktum von Georg Feuser ansprechen, der in seiner wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Integrationspädagogik klar aufzeigte, dass Integration nicht zu haben sei, ohne die Schule grundsätzlich zu verändern (vgl. Feuser 1995, 219). „Integration“, so schreibt Feuser und der Gehalt seiner Aussage dürfte sich mittlerweile weiter verschärft haben,

„steht, wenngleich in der Erziehungswissenschaft zu verorten, in besonderer Weise im Spannungsfeld gesellschaftlich-historischer und sozio-ökonomischer Entwicklungen und Traditionen.“ (1995, 18)

In der Konsequenz heißt dies, dass es wenig aussichtsreich erscheint, in einer auf Segregation und Ungleichheit aufgebauten und weiterhin aufbauenden Gesellschaft in einem kleinen Subsystem, wie dem Bildungssystem integrieren zu wollen, wenn eine klare gesellschaftliche Zielperspektive und damit eine politische Willensbekundung für die Integration fehlt. Dennoch, und dazu sollten uns nicht nur die Ergebnisse des Praxisforschungsprojektes ermuntern, zeigen sich auf einer Mikroebene kleinschrittige, aber wirkungsvolle Prozesse, die eine *Schule für alle* ermöglichen. Diese Prozesse wirken allerdings nur mittelbar und setzen eine anderen Perspektive auf Bildungsprozesse außerhalb der Schule und im Schnittfeld von schulischen und außerschulischen Bildungsprozessen voraus.

Wenn wir also unter dieser Perspektive erkennen können, dass die Hausaufgabenhilfe ein *notwendige* Voraussetzung für den Bildungserfolg von Immigrantenkindern darstellt, und zwar vor allem aus dem Grund, weil das Bildungssystem, so wie es schulisch organisiert ist, Bruchstellen in den Übergängen aufweist und strukturell auf Ungleichheit aufbaut, so wäre eine *hinreichende* Voraussetzung für ihren Bildungserfolg im deutschen Bildungssystem sicherlich eine Strukturveränderung, die an den Nahtstellen im Bildungssystem ansetzt. Was wäre eine Konsequenz dieser Strukturveränderung? Sicherlich fiel es danach leichter die Bedeutung von Übergängen und vor allem *Übergangsräumen* anerkennen und somit zu gestalten zu können. Fernerhin erscheint es uns wichtig, die „Beziehungsarbeit“ als wichtigen Baustein anzuerkennen und vor allem die Veränderungen im gemeinsamen Prozess des Lernens reflexiv in den Blick zu nehmen, also am unteilbaren Bildungsnetz zu arbeiten.

Das wären in groben Zügen die Stichworte, die wir an dieser Stelle nur anreißen können. In dieser Hinsicht sehen wir weiteren Forschungs- und Aufklärungsbedarf für dieses komplexe Thematik.

Voraussetzung dafür ist allerdings eine verstärkte Integrationsarbeit *innerhalb* der pädagogischen Professionen, da sich bei unseren Forschungen gezeigt hat, dass *ein* pädagogischer Bereich alleine (also nur die Schule als Bereich der formalen Bildung, oder die Hausaufgabenhilfen als Bereich der nicht-formalen und außerschulischen Bildung) und aus eigener Anstrengung die Aufhebung der Bildungsbenachteiligungen von Schülerinnen und Schülern aus Immigrantenfamilien unmöglich zu leisten vermag.

Literatur:

Feuser, Georg: Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt 1995.

Handbuch für Hausaufgabenhilfe. Außerschulische Arbeit mit ausländischen Kindern in Frankfurt. Frankfurt 1984.

Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Deutsch-Frühförderung in Vorlaufkursen. Wiesbaden 2002.

Hiller, Gotthilf Gerhard: Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen. Langenau-Ulm 1989.

Karakasoglu-Aydin, Yasemin: Kinder aus Zuwandererfamilien im deutschen Bildungssystem. In: Böttcher, Wolfgang/Klaus Klemm/Thomas Rauschenbach (Hrsg.): Bildung und Soziales in Zahlen. Statistische Daten und Trends im Bildungsbereich. Weinheim 2001.

Lanfranchi, Andrea: Immigranten und Schule. Opladen 1995.

Lanfranchi, Andrea: Schulerfolg von Migrationskindern. Opladen 2002.

Leitlinien der Integrationspolitik der Hessischen Landesregierung. [http://www. Sozialministerium.hessen.de](http://www.Sozialministerium.hessen.de)

Ounae, Adama: Neue Herausforderungen an Erwachsenenbildung und Lebenslanges Lernen. In: unesco heute *online*, Ausgabe 3. März 2002. <http://www.unesco-heute.de/302/ouane.htm>

Powell, Justin J.W./Wagner, Sandra: Daten und Fakten zu Migrantenjugendlichen an Sonderschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Selbstständige Nachwuchsgruppe Working Paper 1/2001. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 2001.

Schroeder, Joachim: Bildung im geteilten Raum. Schulentwicklung unter Bedingungen von Einwanderung und Verarmung. Münster 2002.

Tischler, Lothar/Kisseler, Wolfgang/ Traber, Lioba: Migrationsreport Hessen 2002. Bevölkerung, Ausbildung und Arbeitsmarkt. Forschungs- und Entwicklungsgesellschaft Hessen (FEH), Wiesbaden 2002.