

DIGITALES ARCHIV

ZBW – Leibniz-Informationszentrum Wirtschaft
ZBW – Leibniz Information Centre for Economics

Speich, Mark (Ed.)

Book

Love you Goethe : elf Geschichten über soziale Ungleichheit in der Bildung und was man dagegen tun kann

Provided in Cooperation with:

ZBW Open Access

Reference: (2014). Love you Goethe : elf Geschichten über soziale Ungleichheit in der Bildung und was man dagegen tun kann. Berlin : Tempus Corporate GmbH.

This Version is available at:

<http://hdl.handle.net/11159/942>

Kontakt/Contact

ZBW – Leibniz-Informationszentrum Wirtschaft/Leibniz Information Centre for Economics
Düsternbrooker Weg 120
24105 Kiel (Germany)
E-Mail: [rights\[at\]zbw.eu](mailto:rights[at]zbw.eu)
<https://www.zbw.eu/econis-archiv/>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Dieses Dokument darf zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Sofern für das Dokument eine Open-Content-Lizenz verwendet wurde, so gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

<https://zbw.eu/econis-archiv/termsfuse>

Terms of use:

This document may be saved and copied for your personal and scholarly purposes. You are not to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public. If the document is made available under a Creative Commons Licence you may exercise further usage rights as specified in the licence.

Love you Goethe

*Elf
Geschichten
über
soziale
Ungleichheit
in der
Bildung
und was
man dagegen
tun kann*

Love you Goethe

Love you Goethe

Wir danken
den Studierenden der
Deutschen Journalistenschule
in München, die die hier
veröffentlichten Reportagen
geschrieben haben
(siehe Autorenverzeichnis).
Zugleich gilt unser Dank der
Deutschen Journalistenschule
und ihrem Leiter
Jörg Sadrozinski sowie
der Dozentin Christine Meffert
vom ZEITmagazin, ohne die
die Entstehung dieses Buches nicht
möglich gewesen wäre.

*Elf
Geschichten
über
soziale
Ungleichheit
in der
Bildung
und was
man dagegen
tun kann*

ZAHLEN EIN GESICHT GEBEN

Die Idee dieses Buches

Wir kennen die Statistik, aber zu wenig ist über die Menschen dahinter bekannt: 29,1 Prozent – also fast ein Drittel – aller Kinder wachsen in einem erwerbslosen, armutsgefährdeten oder bildungsfernen Elternhaus auf, und viele von ihnen bleiben auf ihrem schulischen und beruflichen Weg hinter ihren Mitschülern aus besser gestellten Verhältnissen zurück. Der aktuelle Bildungsbericht umschreibt dies abstrakt als „starke soziale Ungleichheit bei der Bildungsbeteiligung“ (BB 2014). Doch jedes dieser Kinder hat ein Gesicht und eine eigene Geschichte. Die Vodafone Stiftung Deutschland, die sich für die Verbesserung der Bildungschancen sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher einsetzt, wollte diese Geschichten kennenlernen, um ihre Probleme besser zu verstehen und stärker bekanntzumachen.

Deshalb haben wir uns diesmal nicht an Wissenschaftler gewandt, sondern an Journalisten. Wir baten die Deutsche Journalistenschule in München, Studierenden ihres aktuellen Jahrgangs dieses Thema als Arbeitsaufgabe zu stellen. Sie sind ausgeschwärmt, um zu erfahren, auf welche Probleme sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche im deutschen Bildungssystem stoßen und wie sie damit umgehen. Die Geschichten, mit

denen sie zurückgekommen sind, sind erschreckend, machen zugleich aber auch Mut. Denn einerseits zeigen sie alle, dass manchen Kindern und Jugendlichen besonders viele Hürden im Weg stehen. Andererseits zeigen sie alle aber auch, dass es immer wieder hochmotivierte und engagierte Menschen gibt – Lehrer, Schulleiter, Sozialarbeiter und sehr oft Ehrenamtliche –, die ihnen helfen, ein paar dieser Hürden zu überwinden.

Aus all diesen Geschichten scheint also eine klare Botschaft heraus: Es gilt, die Ursachen der sozialen Ungleichheit im deutschen Bildungssystem zu bekämpfen und zugleich all jene Helfer zu unterstützen, die jeden Tag sozial benachteiligten jungen Menschen bei ihren Bildungsaufstiegen ganz praktisch zur Seite stehen. Dabei geht es um die Zukunftschancen dieser Kinder, um die Fachkräfte von morgen und um den Zusammenhalt in der Gesellschaft. Deshalb bleibt dies eine Aufgabe für uns alle – Staat, Wirtschaft und Zivilgesellschaft. Die hier veröffentlichten Reportagen sind natürlich nur einzelne Episoden, aber sie alle sind Teil einer großen Erzählung. Das Ende dieser Erzählung steht keinesfalls fest. Lassen Sie uns gemeinsam alles dafür tun, dass sie gut ausgeht.

Dr. Mark Speich
Geschäftsführer
Vodafone Stiftung Deutschland

Sebastian Gallander
Leiter Thinktank
Vodafone Stiftung Deutschland

*Es geht um die
Zukunftschancen
dieser Kinder, um
die Fachkräfte von
morgen und um den
Zusammenhalt in
der Gesellschaft*

INHALT

- 8 Die offiziellen Zahlen – Überblick zur sozialen Ungleichheit in der Bildung in Deutschland**
Johanna Börsch-Supan und Teresa Stumpf

Die Geschichten hinter den Zahlen – Elf Reportagen über Wege aus der Bildungsbenachteiligung

- 27 Einsame Kämpferin**
Viktoria Morasch
- 37 Aus Beobachtungen lernen**
Tobias Dirr
- 45 Hundert Prozent**
Anna Schughart
- 53 Die Sprache der Kunst**
Jana Felgenhauer
- 61 „Sie lernen zu kämpfen, um nicht kämpfen zu müssen“**
Thorsten Glotzmann
- 69 Jassin ist die Ausnahme**
Saskia Ibrom
- 79 Letzte Hoffnung Schule**
Mirjam Wlodawer
- 87 Der Deutschlehrer aus Kattowitz**
Rabea Zühlke
- 95 Der Irrgarten der Sprache**
Dalia Antar
- 105 Eine harte Familie**
Andreas Wenleder
- 113 Die Aufsteigerinnen**
Timo Steppat

DIE OFFIZIELLEN ZAHLEN

Überblick zur sozialen Ungleichheit in der Bildung in Deutschland

Johanna Börsch-Supan und Teresa Stumpf

Sozioökonomische Herkunftsmerkmale, vor allem das Einkommen und der Bildungsstand der Eltern, bestimmen in Deutschland weiterhin in drastischer Weise die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen. Insbesondere Kinder aus sozial schwachen Verhältnissen, oft mit Migrationshintergrund, haben es in der deutschen Bildungslandschaft noch immer schwer. Dies ist insofern alarmierend, als sich altersmäßig frühe Bildungsentscheidungen und soziale Ungleichheiten im Bildungserwerb dauerhaft im Lebenslauf manifestieren und die sozioökonomische Position als Erwachsener innerhalb der Gesellschaft nachhaltig beeinflussen (Hillmert 2014; Dumont et al. 2014).

Die vom aktuellen Bildungsbericht (BB 2014) aufs Neue aufgezeigte starke soziale Ungleichheit ist bei der Bildungsbeteiligung wie im Kompetenzstand von Kindern und Jugendlichen zu beobachten. Kinder aus bildungsnahen¹ Elternhäusern und ohne Migrationshintergrund machen schon lange vor der Einschulung vielfältigere Erfahrungen mit Bildungsangeboten in Spielgrup-

pen, Kindertagespflege oder Kindertageseinrichtungen (BB 2014, S.56). Je älter Kinder werden, desto weiter öffnet sich diese Schere: In der Altersgruppe der Sechsjährigen nehmen Kinder aus bildungsaffinen Elternhäusern zu 32 Prozent mehr an Sportangeboten teil als Gleichaltrige aus bildungsfernen Familien. Ein ähnliches Muster zeigt sich in der frühkindlichen Musikerziehung (BB 2014, S. 48f). Diese herkunftsbedingten Effekte werden mit der Einschulung nicht schwächer, sondern stärker, und beeinflussen entscheidend die Empfehlung und Wahl späterer Schulformen einhergehend mit dem angestrebten Bildungsabschluss. So sind die weiterführenden Schulen in hohem Maße durch den sozioökonomischen Hintergrund ihrer Schülerinnen und Schüler segregiert. In der fünften Jahrgangsstufe am Gymnasium liegt der Anteil von Kindern aus sozioökonomisch starken Verhältnissen mit 64 Prozent gut dreimal so hoch wie der Anteil von Kindern aus schwächeren Elternhäusern (21 Prozent). Bei den Neuntklässlern beträgt die Diskrepanz mit 64 zu 15 Prozent sogar mehr als das Vierfache (BB 2014, S.75f).

Daten aus der TIMSS und der IGLU-Studie² 2011 belegen zudem die herkunftsbedingten Unterschiede bei der Lese- und Rechenkompetenz: Schüler aus bildungsfernen Elternhäusern liegen im Durchschnitt ein Lernjahr hinter Kindern von Akademikereltern zurück (IFS 2011). Auch Schüler aus einkommensschwachen Familien, sol-

¹ Bildungsnah bzw. bildungsaffin bezeichnet – wie auch der Begriff Akademikereltern – Eltern mit einem (Fach-)Hochschulabschluss. Als bildungsfern gelten Eltern, die weder eine abgeschlossene Berufsausbildung noch eine Hochschulzugangsberechtigung haben.

² TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) erfasst das mathematische und naturwissenschaftliche Grundverständnis von Schülern am Ende der 4. Klasse. Mit der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) wird das Leseverständnis von Schülern am Ende der Grundschulzeit unter den Aspekten Verstehensprozess und Leseintention erfasst.

che mit Migrationshintergrund sowie Kinder von Alleinerziehenden schneiden in diesen Leistungstests deutlich schlechter ab (Wößmann 2003; SVR 2014). Die soziale Abhängigkeit der Leistungen ist in Deutschland damit weiterhin auf einem international durchschnittlichen bis hohen Niveau (BB 2014, S. 8).

Die Ursachen für die ungleiche Verteilung von Bildung und die Entwicklung von Kompetenzen sind vielfältig und komplex. Als besonders prägend gelten die familiären Herkunftsbedingungen eines Kindes und sein Umfeld (Dumont et al. 2014). Dieser sogenannte *primäre Herkunftseffekt* (Boudon 1974) bezieht sich unter anderem auf klassenspezifische Sozialisationsprozesse sowie unterschiedliche Unterstützungspotenziale der Eltern, die sich auf die Bereitstellung einer stimulierenden häuslichen Umgebung wie die Förderung (frühkindlicher) Aktivitäten und die Sprachkultur innerhalb der Familie auswirken. Kinder, die diese frühe Förderung nicht oder nur reduziert erfahren, geraten gegenüber ihren Altersgenossen schon früh in Rückstand. Eine einschlägige US-amerikanische Studie fand Mitte der 1990er Jahre beispielsweise heraus, dass Kinder aus sozial schwachen Familien im Schnitt nur zirka 600 Wörter pro Stunde hörten, während es bei Akademikerkindern etwa 2.100 waren. Die Forscher schätzen, dass ein Kind aus benachteiligten Verhältnissen damit im Alter von drei Jahren gut 30 Millionen Wörter weniger zu Hause gehört hatte als seine privilegierten Altersgenossen (Hart & Risley 1995).³ Was wie Zahlenspiele anmutet, schlägt sich ganz konkret in der Feststellung des frühkindlichen Sprachstands vor der Einschulung nieder: So gelten 34 Prozent der Kinder von Eltern mit einem niedrigen Bildungsabschluss vor ihrer Einschulung als sprachförderbedürftig (gegenüber 20 Prozent der Kinder von Eltern mit hohem Bildungsabschluss) (BB 2014, S. 62).

Über sozialschichtabhängige Leistungs- und Kompetenzniveaus hinaus wirkt der *sekundäre Herkunftseffekt*, der klassenspezifisches Entscheidungsverhalten analysiert. Abhängig vom sozialen Hintergrund beurteilen Eltern Kosten und Nutzen höherer Schulabschlüsse unterschiedlich und haben unterschiedliche Vorstellungen über den Wert von Bildung. So gilt ein akademischer Bildungsweg in manchen Familien schlichtweg nicht als üblich, während Akademikereltern – auch entgegen den Empfehlungen von Lehrern⁴ – ihre Kinder weitaus häufiger in einem Gymnasium einschulen lassen (Dumont et al. 2014). Ein Hauptaspekt in diesem Entscheidungsprozess ist das Motiv des Statuserhalts, also die Vorstellung, dass Kinder einen mindestens genauso hohen Bildungsabschluss erreichen sollten wie ihre Eltern.

Oft jedoch wissen Eltern gar nicht um die verschiedenen schulischen und beruflichen Optionen im Bildungssystem. Viele fühlen sich durch die hohe Komplexität schulischer und beruflicher Übergangsformen, gepaart mit sich ständig ändernden Berufsbezeichnungen und Ausbildungsinhalten verunsichert (Baum & Wagner 2014; Timmermann 2014). Ein begrenzter Zugang zu den relevanten Informationen aufgrund bürokratischer Hürden und sprachlicher Defizite oder durch Alltagsorgen ausgelastete Kapazitäten machen es ihnen schwer, ihre Kinder optimal zu unterstützen.

³ Für ähnliche Studienergebnisse aus Deutschland siehe: Stanat, P. & Felbrich, A. (2013). Sprachförderung als die Sicherung von Mindeststandards im Bildungssystem: Ansatzpunkte und Herausforderungen. In: D. Deißner (Hrsg.), Chancen bilden: Wege zu einer gerechteren Bildung – ein internationaler Erfahrungsaustausch. Wiesbaden: Springer VS, S. 79–100.

⁴ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird hier und im Folgenden auf die Verwendung von Paarformen verzichtet. Stattdessen wird die grammatikalisch maskuline Form verallgemeinernd verwendet (generisches Maskulinum). Diese Bezeichnungsform umfasst gleichermaßen weibliche und männliche Personen, die damit selbstverständlich gleichberechtigt angesprochen sind.

In dieser Situation ist es besorgniserregend, dass Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Verhältnissen von schulischer Seite häufig mit Hindernissen und ungleicher Behandlung kämpfen müssen. Sowohl die ÜBERGANG-Studie⁵ als auch die IGLU-Studie auf Basis national repräsentativer Stichproben belegen, dass Schulnoten und die Empfehlung an die weiterführende Schule unabhängig von erbrachter Leistung auch von der familiären Herkunft abhängen: Kinder aus sozioökonomisch schwachen Familien bekamen bei gleicher Testleistung nicht nur schlechtere Noten als Kinder aus sozioökonomisch stärkeren Familien, sondern hatten auch eine signifikant geringere Chance auf eine Gymnasialempfehlung (Dumont et al. 2014).⁶ Damit entscheidet soziale Herkunft und nicht notwendigerweise Leistung über Bildungschancen; ein Umstand, der für die Bildungsrepublik Deutschland mit ihrem Anspruch als demokratisch-egalitäre Leistungsgesellschaft schlichtweg inakzeptabel ist (Allmendinger 2012).

So komplex und verwoben die Ursachen für ungleiche Bildungschancen in Deutschland sind, so vielfältig und vernetzt müssen die Initiativen sein, um die Startchancen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland anzugleichen. Die Unterscheidung in primäre und sekundäre Herkunftseffekte kann wiederum dazu genutzt werden, Politikmaßnahmen in zwei grundsätzliche Ansätze zu strukturieren. Bei starken primären Effekten gilt es, die Bildungschancen von Kindern so weit wie möglich von den Merkmalen des Elternhauses zu entkoppeln, indem Kinder ab dem frühkindlichen Alter formale Bildungsinstitutionen besuchen. Kindertageseinrichtungen und Ganztagschulen tragen damit die Verantwortung, zu geringe elterliche Unterstützungs- und Förderpotenziale zu kompensieren.⁷

Wer ist sozial benachteiligt?

Von einem **bildungsfernen Elternhaus** spricht man, wenn kein Elternteil einen Abschluss des Sekundarbereichs II oder einen entsprechenden beruflichen Abschluss vorweist. 11,5 % aller Kinder in Deutschland wachsen in bildungsfernen Elternhäusern auf. Alleinerziehende und Eltern mit Migrationshintergrund haben häufiger einen niedrigen Bildungsstand. Eine **soziale Risikolage** wird angenommen, wenn kein Elternteil erwerbstätig ist. Bei zwei Dritteln aller Kinder in Deutschland sind beide Eltern erwerbstätig, bei 9,4 % kein Elternteil. Bei nahezu jedem dritten Kind (32,1 %) von Alleinerziehenden geht der alleinerziehende Elternteil keiner Erwerbstätigkeit nach. Auch Kinder von Familien mit Migrationshintergrund sind mit 13,3 % häufiger von einer sozialen Risikolage betroffen. Familien befinden sich in einer **finanziellen Risikolage**, wenn ihr Einkommen unter der Armutsgefährdungsgrenze von 60 % des Durchschnittseinkommens liegt. 2012 waren 18,8 % der Kinder in Deutschland einem finanziellen Risiko ausgesetzt. Wiederum sind Kinder von Alleinerziehenden mit 40,8 % besonders häufig von dieser Risikolage betroffen. Auch bei Kindern mit Migrationshintergrund ist der Anteil mit durchschnittlich 30,2 % sehr hoch. Der Anteil von Kindern, die in Familien aufwachsen, die von allen drei Risikolagen betroffen sind, lag 2012 bei durchschnittlich 3,4 %. Allerdings ist bei Alleinerziehenden gegenüber Paarerziehenden mit 11,7 % ein siebenmal höherer Anteil von Kindern allen drei Risikolagen ausgesetzt. Auch in der Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund ist dieser Wert mit 6,2 % vergleichsweise hoch. Von mindestens einer Risikolage sind 29,1 % aller Kinder betroffen. Besonders stark sind Kinder mit türkischem Hintergrund Risikolagen ausgesetzt: 68,2 % dieser Kinder mindestens einer, 10,8 % allen dreien.

(Quelle: BB 2014, S.23f)

⁵ Die ÜBERGANG-Studie ist eine wissenschaftliche Studie, die länderübergreifend den Übergang von der Grundschule auf die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems untersucht. Sie wird im Rahmen der Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) erhoben.

⁶ Gründe hierfür sehen Bildungsforscher unter anderem darin, dass Lehrkräfte in ihre Empfehlungen auch das zu erwartende Unterstützungspotenzial der Familie mit einbeziehen (Dumont et al. 2014).

⁷ Die Datenlage zur kompensatorischen Wirkung von Ganztagsangeboten an Schulen ist in Deutschland noch sehr dünn. Eine vorläufige Studie kommt zu dem Ergebnis, dass sich insgesamt nur sehr kleine Effekte zeigen, die zudem eher beim sozialen Lernen als bei verbesserten Schulleistungen liegen. Jegliche messbaren Effekte sind abhängig von Dauer und Intensität der Teilnahme sowie der Angebotsqualität, wobei ein hoher Verbindlichkeitsgrad der Teilnahme bei Ganztagsangeboten entscheidend ist (Züchner & Fischer 2014).

Der zweite Ansatz fokussiert hingegen darauf, die Erziehungs- und Bildungskompetenzen von Eltern gezielt zu fördern und sie somit in ihrer Rolle als primäre Erzieher und Bildungsvermittler zu stärken. Denn die Familie ist der erste und lebensbegleitend wichtigste Bildungsort für Kinder (Büchner et al. 2010). Bereits im frühkindlichen Alter werden in der Interaktion von Eltern und Kind entscheidende Weichen für Entwicklungs- und Lernprozesse gestellt.⁸ Während der Kindheit und Jugend treffen Eltern dann immer wieder zentrale Bildungsentscheidungen, die, wie oben beschrieben, sozialschichtspezifischem Verhalten unterliegen. Bei hohen sekundären Effekten sind daher Maßnahmen sinnvoll, die beispielsweise zur Reduktion der Bildungskosten für finanzschwache Eltern führen oder bildungsfernen Eltern die Erfolgsaussichten von unterschiedlichen Bildungswegen besser vermitteln (Deutsche Akad. der Naturforscher Leopoldina et al. 2014).

Die Startbedingungen, die Kinder und Jugendliche in ihrem Elternhaus vorfinden, haben nicht nur bedeutende Auswirkungen auf individuelle Bildungsbiografien, sie haben auch gesamtgesellschaftliche Konsequenzen für Humankapital und Gemeinwohl sowie Produktivität und Wachstum. Eltern und der vermeintlich häuslich-private Bereich von Erziehung, Betreuung und der Vermittlung erster Bildungsgrundlagen tragen damit auch eine enorme öffentliche Verantwortung. Weder Eltern noch Schulen können allein die Verantwortung für erfolgreiche Bildungsverläufe tragen. Es bedarf einer Förderung beider Ansätze, sodass sich Familie und öffentliche Einrichtungen wechselseitig ergänzen und die vielbeworbene Bildungs- und Erziehungspartnerschaft entsteht (Büchner et al. 2010).

Die Gesichter hinter den Zahlen

Hinter all diesen zitierten wissenschaftlichen Studien, Statistiken und Kategorien verbergen sich Familien, Individuen und Einzelschicksale. Das Ziel dieses Sammelbandes ist es, einen Einblick in diese realen Lebensgeschichten zu ermöglichen und Geschichten zu präsentieren, die gleichermaßen symptomatisch wie auch jede für sich einzigartig sind.

Obwohl die überragende Bedeutung des Elternhauses für den Bildungserfolg von Kindern gerade in Deutschland sehr gut belegt ist, wird der Bildungsort Familie in der aktuellen Bildungsdebatte weitestgehend vernachlässigt. Der Staat stellt auf unterschiedliche Weise Eltern und Familien Unterstützungsleistungen zur Verfügung,⁹ ihre Beantragung ist allerdings freiwillig. Zudem gibt es eine ungeheure Vielzahl an Eltern-Kind-Kursen, Elterntrainings und Familienbildungsangeboten, die von ganz unterschiedlichen Akteuren veranstaltet werden. Doch diese Angebote wahrzunehmen erfordert nicht nur Motivation und Eigeninitiative, sondern auch Zeit und eine Reihe von Kompetenzen. Studien zeigen immer wieder auf, dass Unterstützungsangebote gerade Eltern in sozial schwierigen Lagen zu selten erreichen und damit auch die Bildungschancen von Kindern nicht nachhaltig beeinflussen können. Woran liegt dies?

Viele Eltern sind mit eigenen Problemen stark überlastet. Dabei würden sie gern helfen; gerade Eltern mit

⁸ Die überragende Bedeutung einer gezielten frühkindlichen Förderung wird in einer aktuellen Stellungnahme renommierter Wissenschaftler unterschiedlicher deutscher Wissenschaftsakademien aus biologischer, psychologischer, linguistischer, soziologischer und ökonomischer Perspektive beleuchtet (Deutsche Akad. der Naturforscher Leopoldina et al. 2014).

⁹ Zu denken ist hierbei vor allem an Eltern- und Betreuungsgeld, Kindergeld und Kinderzuschlag sowie die Leistungen aus dem Bildungs- und Teilhabepaket.

Migrationshintergrund haben vergleichsweise hohe Bildungsaspirationen für ihre Kinder (SVR 2014). In vielen Fällen sind die Kontakt- und Informationshürden allerdings zu hoch und ziehen die eingeschränkten Kompetenzen und Ressourcen von Eltern nicht ausreichend in Betracht. Informationen – in Broschüren wie im Internet – sind häufig nicht nur textüberladen, sondern in viel zu komplexer Sprache verfasst. Anträge für staatliche Unterstützungsleistungen bergen oft hohe administrative Hürden wie zum Beispiel schwer verständliche, lange Antragsformulare und aufwändige Behördengänge (IfD 2012). Nicht jede alleinerziehende Mutter besitzt den unbändigen Willen und die Initiative von Ella Reimer, die nach einem langen Tag abends noch Jurabücher wälzt, um im Dschungel des deutschen Rechts- und Verwaltungssystems Förderstunden für ihren Sohn einzuklagen. Die Geschichte dieser ungewöhnlichen Frau hat Viktoria Morasch in ihrer einfühlsamen Reportage „Einsame Kämpferin“ festgehalten.

Kurs- und Beratungsangebote für Eltern sind in vielen Fällen nicht niedrigschwellig genug angelegt: Sie sind kostenpflichtig oder finden an Orten statt, die sich außerhalb der gewohnten Umgebung von Familien befinden. Neben diesen strukturellen und administrativen Hürden gilt es für Eltern mit Migrationshintergrund, interkulturelle Hürden zu überwinden. Eltern ganz allgemein sind zudem sehr sensibel, was die Aufbereitung und Kommunikation von Angeboten angeht; sie wollen nicht als „Problemfälle“ bezeichnet werden, die es zu bearbeiten gilt. Das Projekt Opstapje wählt daher den Zugang zu Eltern über ihre Kinder. Als niedrigschwelliges Angebot kommen Opstapje-Mitarbeiter, wie die von Tobias Dirr begleitete Susanne Großkopf, beispielsweise regelmäßig zu Familien nach Hause und spielen dort mit den Kindern. Die Eltern lernen aus diesen Beobachtungen, wie sie ihre Kinder im

frühkindlichen Alter spielerisch gezielt fördern können. Die Freude und die Fertigkeiten der Kinder geben dabei auch den Eltern mehr Selbstvertrauen.

Obleich die Eltern in den allermeisten Fällen den wichtigsten Bezugspunkt für Kinder und Jugendliche darstellen und am nachhaltigsten auf ihre Bildungschancen und -erfolge einwirken, begleitet eine Vielzahl von Akteuren Kinder in ihrem Bildungsverlauf. Diese Erzieher und Pädagogen, Sozialarbeiter und Psychologen sowie die Institutionen, für die sie arbeiten – Kita, Schule, Jugendamt, Jugendzentrum und Jobcenter –, gilt es miteinander zu vernetzen, um für Kinder eine Umgebung zu schaffen, in der sie sich nach ihren Potenzialen entfalten können.

Die steigende Heterogenität ihrer Schülerschaft sowie das sozioökonomische Bildungsgefälle ist für jede einzelne Schule in Deutschland unabhängig von ihrer Form eine Herausforderung. Zudem sehen sich gerade sogenannte „Brennpunktschulen“ einem immer breiter und anspruchsvoller werdenden Auftrag zur Bildung, Sozialisation und teilweise sogar Erziehung gegenüber, um herkunftsbedingte Verhaltens- und Kompetenzunterschiede aufzufangen und auszugleichen. Der Schulleiter Jürgen Walther stemmt mit seinem engagierten Kollegium an einer Münchener Mittelschule genau diese Herausforderung: Kein Schüler verlässt seine Schule ohne Schulabschluss. „Hundert Prozent“ heißt deshalb die Reportage von Anna Schughart, die diese ungewöhnliche Schule vorstellt, in der 80 Prozent der Schüler einen Migrationshintergrund haben. Neben gezielten Weiterbildungsmaßnahmen für die Lehrer beruht der Erfolg der Schule auf einem großen Netzwerk an Partnerschaften. Vor allem Ehrenamtliche unterstützen die Schule mit Fördermaßnahmen wie Lesehilfen oder stellen als Berufspaten Zukunftswege vor, die die Schüler in ihrem familiären Umfeld nicht kennenlernen

würden. Dies zeigt, dass dem lokalen Sozialraum angepasste Schulkonzepte für die Bildungschancen von Kindern aus sozial benachteiligten Elternhäusern echte Durchschlagskraft haben können.¹⁰

Auf ähnlichen Ideen beruhen die Programme KUKS und „Fit for Life“, die Jana Felgenhauer und Thorsten Glotzmann für ihre Reportagen besucht haben. Das Bildungsprogramm „Fit for Life“, das an mehreren Ganztagschulen in Baden-Württemberg stattfindet, hat zum Ziel, Schülern durch ein breites Angebot an Aktivitäten – sei es in Sport, Mode, Design, Film oder der Berufsorientierung – Anregungen und Ideen für die Zukunft zu geben und sie in der Entfaltung ihrer Persönlichkeit zu fördern und zu unterstützen. Bei KUKS – „Kinder, Kunst und Schule“ – besuchen Künstler aus Tanz, Theater, Musik und Bildender Kunst regelmäßig Grundschulen in Münchener Stadtvierteln, in denen Armut- und Migrationsraten besonders hoch sind. Ohne Notendruck befördern Bewegungs-, Improvisations- und Bastelübungen die Kreativität von Schülern, stärken individuelles Selbstbewusstsein und soziale Kompetenz. Ein Angebot wie KUKS ist wichtig, da gerade im musischen und kulturellen Bereich eine hohe soziale Selektivität stattfindet (BB 2014, S. 85).

Mit der entsprechenden individuellen Förderung können Schulen sogar einem Flüchtling wie Jassin, der bis zu seinem 15. Lebensjahr nie eine Schule besucht hatte, zu einer Mittleren Reife verhelfen. Die ungewöhnliche Geschichte dieses Bildungserfolgs erzählt die Reportage „Jassin ist die Ausnahme“ von Saskia Ibrom. In ähnlicher Art und Weise beschreibt Mirjam Wlodawer, wie Bildung für jugendliche unbegleitete Flüchtlinge mit dem Münchener Projekt FLÜB&S zur Hoffnung auf einen Aufenthaltsstatus und eine Integration in Deutschland wird.

Jenseits der Wichtigkeit von vernetzten Angeboten für Schüler zeigen die Reportagen auch, dass es innerhalb dieser Kooperationen immer wieder außergewöhnliche Individuen sind – Menschen, die sich entschließen, die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zu ihrem Beruf oder ihrer Passion zu machen –, die an den Stellschrauben im deutschen Bildungssystem drehen, um der Chancenungleichheit zu begegnen. Rabea Zühlke erzählt die Geschichte von Paul Jesufek, der als Sohn polnischer Einwanderer nach Deutschland kam. Er kämpfte sich über die Hürden und Herausforderungen des deutschen Schulsystems und entschied sich dazu, seine Erfahrungen als Lehrer an Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Elternhäusern weiterzugeben. Engagierte und motivierende Lehrer sind das Rückgrat einer Schule und können viel Einfluss auf die Lernmotivation sowie die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler ausüben (RSA 2014; IfD 2013). Gleichzeitig könnten viele Schulen ihre Förderprogramme nicht ohne das Engagement von Ehrenamtlichen realisieren. Sie geben beispielsweise als Berufspaten ihre unterschiedliche Erfahrung an Schüler weiter oder springen bei speziellen Förderbedarfen ein. Dalia Antar stellt in ihrer Reportage „Der Irrgarten der Sprache“ den Rentner Siegbert Rudolph vor, der seinen Ruhestand dazu nutzt, Jugendliche mit Legasthenie zu unterstützen.

Unter dem Leitmotto „Mitmachen möglich machen“ unterstützt das Bundesministerium für Arbeit und Soziales mit dem Bildungs- und Teilhabepaket seit 2013 unter anderem die Teilnahme von Kindern aus sozial benachteiligten Familien an extracurricularen Aktivitäten wie

¹⁰ In diesem Sinne plädiert die Bildungsforscherin Jutta Allmendinger im Rahmen von länder- oder bundesweit festgelegten Maßstäben oder Standards für eine verstärkte Autonomie von Schulen (Allmendinger 2014).

Sport- und Musikunterricht. Eine altersgerechte Freizeitgestaltung bildet nicht nur musische oder sportliche Fähigkeiten aus, sondern beugt vor allem auch sozialer Ausgrenzung vor. Der Frage, ob Sportvereine dieser Anforderung tatsächlich gerecht werden können, geht Andreas Wenleder in seiner Geschichte „Eine harte Familie“ nach. Kurden, Türken, Deutsche, Albaner und Russen boxen im Verein von 1860 München gemeinsam, genau wie Gymnasiasten und Hauptschüler. Jeden Tag gelingt hier für einige Stunden Integration und ein Miteinander jenseits herkunftsbedingter Merkmale. Das Boxen fördert Konzentration, Disziplin, Koordination und Selbstbewusstsein. Gleichzeitig sind Trainer Oliver Schöfer und Leiter Ali Cukur Ansprechpartner für die jungen Boxer, die sich ihnen mit Sorgen und Nöten anvertrauen, wie auch für deren Eltern. Damit sind sie Teil des Netzwerks, das Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung und Bildung fördert und unterstützt. Und wiederum sind es in Sportvereinen sowie in anderen Bereichen der Jugendarbeit und Freizeitgestaltung Ehrenamtliche, die sich für Kinder und Jugendliche einsetzen.

Den Abschluss dieses Bandes bildet Timo Steppat mit seiner Reportage „Die Aufsteigerinnen“. Er erzählt darin die Geschichte dreier Frauen – Großmutter, Mutter und Tochter. Die Geschichte beginnt in einem kleinen Dorf in Italien mit einem Mädchen, das nicht zur Schule gehen darf, und endet zwei Generationen später mit einer jungen, ambitionierten Studentin. Die Geschichte von Lola, Maria und Lourdes zeigt auf, dass Bildungsaufstieg auch Zeit brauchen kann. Manchmal bedarf es mehrerer Generationen, bis der Aufstieg gelingt – gerade dann, wenn sich Migration und soziale Herkunft als Hemmschuh darstellen.

In Deutschland hängen die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen noch immer zu stark von

der sozialen Herkunft ab. Das ist nicht nur in hohem Maße ungerecht und somit eine Gefahr für Solidarität und Zusammenhalt in unserer Gesellschaft, sondern auch eine Verschwendung von Potenzial und damit zukünftigem Wohlstand. Die folgenden Geschichten zeigen, dass Kinder und Jugendliche viele unterschiedliche Helfer auf ihrem Bildungsweg benötigen. Sie zeigen aber auch, dass mit dem Einsatz dieser Menschen Bildungsaufstiege selbst bei widrigen Umständen gelingen können.

Referenzen

Allmendinger, J. (2014). Barrieren abbauen – ein gerechtes Bildungssystem gestalten. In: Stiftung der Deutschen Wirtschaft (Hrsg.), *Bildungsübergänge gestalten*. Hamburg: Murmann, S. 27–36.

Allmendinger, J. (2012). *Schulaufgaben. Wie wir das Bildungssystem verändern müssen, um unseren Kindern gerecht zu werden*. München: Pantheon.

Baum, S. & Wagner, W. (2014). Kooperation mit Eltern am Übergang Schule–Beruf: Erfahrungen der Schulsozialarbeit und Ergebnisse des Modellprojektes „Gemeinsam in die Zukunft“. In: N. Pötter (Hrsg.), *Schulsozialarbeit am Übergang Schule–Beruf – Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 187–207.

(BB) Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*. New York, NY: John Wiley & Sons.

Büchner, P., Keil, S. & Liegle, L. (2010). Familie als Ort von Bildung, Erziehung und Betreuung. In: BMFSFJ (Hrsg.), *Familie – Wissenschaft – Politik. Ein Compendium der Familienpolitik*. Berlin, S. 140–154.

Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina e.V., acatech – Deutsche Akademie der Technikwissenschaften e.V. & Union der deutschen Akademien der Wissenschaften e.V. (Hrsg.) (2014). *Frühkindliche Sozialisation: biologische, psychologische, linguistische, soziologische und ökonomische Perspektiven*. Berlin: Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina.

Dumont, H., Maaz, K., Neumann, M., & Becker, M. (2014). Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I: Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. In: K. Maaz, M. Neumann & J. Baumann (Hrsg.), *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter*. Wiesbaden: Springer VS, S. 141–165.

Hart, B. & Risley, T.R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experiences of Young American Children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

Hillmert, S. (2014). Bildung, Ausbildung und soziale Ungleichheiten im Lebenslauf. In: K. Maaz, M. Neumann & J. Baumann (Hrsg.), *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter*. Wiesbaden: Springer VS, S. 73–94.

(IfD) Institut für Demoskopie Allensbach (2013). *Hindernis Herkunft. Eine Umfrage unter Schülern, Lehrern und Eltern zum Bildungsalltag in Deutschland*. Berlin/Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland. Verfügbar unter: http://www.vodafone-stiftung.de/pages/thinktank/studien_und_empfehlungen/studien_und_publicationen/empfehlungen___studien/subpages/allensbach-studie_-_hindernis_herkunft/index.html, Stand: 09.07.2014.

(IfD) Institut für Demoskopie Allensbach (2012). *Akzeptanzanalyse I. Staatliche Familienleistungen aus Sicht der Bürgerinnen und Bürger: Kenntnis, Nutzung und Bewertung*. Verfügbar unter: http://www.ifd-allensbach.de/uploads/tx_studies/AKZ_I_Schlussbericht.pdf, Stand: 09.07.2014.

(IFS) Institut für Schulentwicklungsforschung (2011). *Präsentation zur Pressekonferenz: Ergebnisse IGLU/PRILS 2011 und TIMMS 2011*. Verfügbar unter: http://ifs-dortmund.de/assets/files/presse/IGLU_TIMSS_2011_Pressekonferenz.pdf, Stand: 07.07.2014.

(RSA) Spencer, N., Jonathan, R. & Louise, B. (2014). *Schüler richtig motivieren*. London: Royal Society of Arts; Berlin/Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland. Verfügbar unter: http://www.vodafone-stiftung.de/pages/presse/publicationen/subpages/-schueler_richtig_motivieren-/index.html, Stand: 09.07.2014.

Stanat, P. & Felbrich, A. (2013). *Sprachförderung als die Sicherung von Mindeststandards im Bildungssystem: Ansatzpunkte und Herausforderungen*. In: D. Deißner (Hrsg.), *Chancen bilden: Wege zu einer gerechteren Bildung – ein inter-nationaler Erfahrungsaustausch*. Wiesbaden: Springer VS, S. 79–100.

(SVR) Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (Hrsg.) (2014). *Deutschlands Wandel zum modernen Einwanderungsland. Jahresgutachten 2014 mit Integrationsbarometer*. Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration.

Timmermann, D. (2014). *Das Bildungssystem der Übergänge*. In: Stiftung der Deutschen Wirtschaft (Hrsg.), *Bildungsübergänge gestalten*. Hamburg: Murmann, S. 77–105.

Wößmann, L. (2003). *Familiärer Hintergrund, Schulsystem und Schülerleistungen im internationalen Vergleich*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, B21–22, S. 33–38.

Züchner, I. & Fischer, N. (2014). *Kompensatorische Wirkungen von Ganztagschulen – Ist die Ganztagschule ein Instrument zur Entkopplung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg?* In: K. Maaz, M. Neumann & J. Baumann (Hrsg.), *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter*. Wiesbaden: Springer VS, S. 349–367.

*DIE GESCHICHTEN
HINTER DEN ZAHLEN*

*Elf Reportagen über
Wege aus der
Bildungsbenachteiligung*

EINSAME KÄMPFERIN

Fast jede fünfte Mutter in Deutschland erzieht ihre Kinder ohne Partner. Oft haftet dem Begriff „alleinerziehend“ das Gefühl des Scheiterns an: eine kaputte Beziehung, ein zerbrochenes Ideal von Familie. Dabei sind viele dieser Frauen Heldinnen, die ihren Kindern auch ohne Mann alles bieten wollen. Ella Reimer ist eine von ihnen. Sie will, dass ihre Kinder ihre Talente entfalten. Doch dazu, meint sie, brauchen sie das Abitur

Text: Viktoria Morasch

Es ist zehn nach sechs. Ella Reimers Wecker klingelt. Schnell streicht sie sich den Schlaf aus den Augen, zieht den Rollladen hoch. Ein warmer Frühlingstag. Den Kindern wird heute eine leichte Jacke reichen. Eine kurze Dusche, dann Butterbrote schmieren. Kinder wecken, eins, zwei, drei. Auf dem Tisch stehen frische Tulpen. Die Zeit reicht nur für ein schnelles Frühstück. Aber Musik und Kerzenlicht, das muss sein. Alina, Ella Reimers älteste Tochter, kommt morgenmuffelig aus ihrem Zimmer. Sie wird bald 14. Das Vogelgezwitscher am Morgen nervt sie. Sie greift in den Brotkorb. „Verkrüppelt“, fällt ihr zu der Form ihres Brötchens ein. Daniel ist elf und schläft noch. „Mama, Traubensaft“, ruft der fünfjährige Tobias, der im Pyjama auf dem Flur steht. Ella Reimer lacht und fordert das Zauberwort. Sie ist 39, groß und schlank. Ihr blondes Haar reicht bis zur Schulter. Die zwei Grübchen in den blassen Wangen lassen sie zart und mädchenhaft aussehen.

Es ist alles wie im Film, sie die geduldige Mutter. Jetzt müsste ihr gutaussehender Mann aus dem Bad kommen. Er müsste nach Aftershave riechen und sich die Krawatte zurechtziehen, bevor er ihr einen Kuss auf die Wange drückt. Doch da ist niemand. Ella Reimer spricht mit leichtem russischen Akzent, sie ist alleinerziehend und wohnt in einer Hochhaussiedlung in der Nähe von Köln. Wenn sie morgens aufsteht, tut sie es wie jemand, der seinen Körper nur kurz abgelegt hatte. Dann läuft alles automatisch.

Ella Reimer steht am Fenster und beobachtet ihre Tochter, wie sie zur Schule schlendert. Seit einem Jahr hat Alina einen neuen Schulweg. Er führt nicht mehr ins Gymnasium, sondern in die Realschule. Und seit einem Jahr streitet sich Alina oft mit ihrer Mutter. „Ich wollte auch nicht auf die Realschule“, sagt Alina, „ich kannte nur

ein Mädchen da, sonst keinen.“ Ella Reimer und ihre Tochter haben ein gleiches und doch unterschiedliches Problem: Der einen geht es darum, dazuzugehören und Freunde zu haben, der anderen geht es ums Abitur und die berufliche Zukunft. Alina hat inzwischen neue Freunde gefunden. Ihr gefällt es gut auf der Realschule. Ihre Mutter kann das nicht verstehen: „Es kommt nichts von ihr, kein Ehrgeiz. Wie kann ihr egal sein, was sie später mal machen wird?“, fragt sie. Von Norden her sieht Ella Reimer die Straßenbahn kommen. Alina wird sie verpassen. Aber Zurufe aus dem achten Stock sind hoffnungslos. Ob Alina heute eine gute Note mit nach Hause bringt? Hoffentlich ist beim Abendessen irgendetwas aus ihr herauszukriegen. So still und in sich gekehrt wie Alina sei sie mit 14 auch gewesen, erzählt Ella Reimer. Und gute Noten hatte sie auch keine. „Aber Alina kann sich doch nicht mit mir vergleichen!“

Als Ella Reimer 14 war, bekam der Eisener Vorhang Risse. Ihre Familie in Kasachstan hatte deutsche Wurzeln und wollte die Sowjetunion auf schnellstem Wege verlassen. Ella Reimer war nie gut in der Schule. Chancen hatten ohnehin nur die Kinder, deren Eltern in der Partei waren. Ihre aber waren religiös. Die Schulleiterin stand sonntags vor der Tür des Gemeindehauses und notierte die Namen derer, die herauskamen. Am nächsten Tag wurden sie dann in der Klasse vorgelesen. Als Ella Reimer von dem Plan erfuhr, nach Deutschland auszureisen, hörte sie ganz auf zu lernen. Ihre Noten würden doch in Deutschland niemanden interessieren. Sie gab ihren Traum auf, Hebam-

Wenn sie morgens aufsteht, tut sie es wie jemand, der seinen Körper nur kurz abgelegt hat. Dann läuft alles automatisch

me zu werden. Wozu sollte sie sich bemühen? Sie wusste nicht, was sie in Deutschland erwartete. Ihr Nachname war deutsch, dennoch hatte sie Angst vor dieser Sprache. Dann landete sie in Ingolstadt. Zu fünft in zwei Zimmern. Toilette und Dusche auf dem Gang. „Es war wie im Ferienlager“, sagt sie, „wir trafen uns im Hinterhof. Alle sprachen weiter russisch. Wir waren total abgeschottet.“

Für Ella Reimers Vater hatte das Leben in Ingolstadt nichts von Urlaubsstimmung. Fünf weitere Kinder warteten in Kasachstan darauf, ausreisen zu dürfen. Er hatte das Haus und den Hof verkauft, nun war er Fröhrentner in Deutschland. Das Lebensziel, die Ausreise aus der Sowjetunion, war erreicht. „Er kam sich zum ersten Mal in seinem Leben nutzlos vor. Das ließ er an mir und meiner Mutter aus“, sagt Ella Reimer. Wenn sie zu spät nach Hause kam und sich in die Wohnung schlich, stand er schon vor ihr. Er traf sie mit dem, was er gerade zur Hand hatte. Die Mutter erduldet alles und wandte sich noch stärker dem Glauben zu. Ella Reimer lernte Deutsch

*Von da an saß
sie jeden Abend
mit ihrer Tochter
am Tisch und
machte mit ihr
Hausaufgaben.
Nachts eignete sie
sich das Wissen
selbst an*

und machte den Hauptschulabschluss. „Ich war sehr verträumt, eher eine Spätzünderin. Damals hat mir niemand gesagt, dass ich auch weiterlernen könnte“, sagt sie. Nach einer Pause fügt sie hinzu: „14, das ist ein schwieriges Alter.“

Alina findet ihr Alter okay, sie wäre aber lieber älter. „So 17 oder 18 wäre gut.“ Sie ist schüchtern und verunsichert. Manchmal scheint es, als wüsste sie selber nicht, ob sie etwas ironisch meint oder nicht. Ein Kind im 1,80 Meter großen Körper einer Frau. Die meisten Fragen beantwortet

sie mit „Weiß nicht“. Heute ist Alina in der siebenten Klasse. Sie gehört nicht zu den besten Schülern, ist aber auch nicht besonders schlecht. Deutsch ist ihr Lieblingsfach. In Englisch und Mathe steht sie Vier. Was sie mal werden will? Kosmetikerin vielleicht. Ella Reimer lächelt und streicht ihr liebevoll über den Kopf. Seit der Trennung von ihrem Mann versucht sie, Alina weniger unter Druck zu setzen. In Alinas Kinderzimmer liegt neben dem Schminkköfferchen ein Buch. „Zerbrich mich nicht“ heißt es. Ella Reimer findet gut, dass sie mal wieder liest. „Warum hast du dir genau dieses Buch ausgesucht? Worum geht es da?“, fragt sie ihre Tochter, obwohl sie schon weiß, wovon das Buch handelt. Alina antwortet mit einem Schulterzucken. „Zerbrich mich nicht“ ist der autobiografische Roman eines Mädchens, das nach der Scheidung seiner Eltern mager-süchtig wird und auf Abwege gerät. Eine Mitschülerin habe es ihr empfohlen.

Wenn Ella Reimer über die Schullaufbahnen ihrer Kinder spricht, wird ihre Stimme etwas lauter. Immer wieder lacht sie, als wolle sie aus ihren Worten alle Spuren von Frust und Verzweiflung wischen. Ihr jüngster Sohn Tobias braucht einen Kindergarten, in dem er bis nachmittags betreut wird, damit sie arbeiten kann. Den Antrag hat sie bereits abgeschickt. Der elfjährige Sohn Daniel ist Legastheniker. Zweimal die Woche fährt sie mit ihm zur Therapie. Die sollte das Sozialamt bezahlen, tut es aber nicht. Die Klage vor dem Verwaltungsgericht läuft. Weil ihre Rechtsschutzversicherung die Kosten für das Verfahren nicht trägt, sitzt Ella Reimer abends vor Jurabüchern und schreibt ihre Briefe selbst.

Als Alina in der Grundschule war, sagte ihre Lehrerin einmal, sie sehe sofort, wer ein Gymnasiumskind sei. Alina sei eine, meinte die Lehrerin. Die erste Auszeichnung des Systems, Alina hatte es geschafft. In der fünften

Klasse träumte sie davon, Latein zu studieren. Sie hatte sich als einziges Mädchen gegen Französisch entschieden. Dann bekam sie eine neue Klassenlehrerin. Die fragte die Kinder in den ersten Tagen, was ihre Eltern beruflich machen. Arzt, Professor, Anwältin? Alinas Mutter ist gelernte Verkäuferin, arbeitete zu dem Zeitpunkt aber nicht. Ihr Vater war bei der Bundeswehr und will jetzt Beamter werden. Kindern ist Status egal. Lehrern nicht. In der sechsten Klasse wurden Alinas Noten plötzlich schlechter. Ella Reimer war zum dritten Mal schwanger, als

„Er hat sich seine Jobs immer in anderen Städten gesucht, war überfordert vom Familienleben und kam nur am Wochenende“

Alina nach Hause kam und meinte: „Ich muss jetzt mit den dummen Kindern in den Förderunterricht.“

Ella Reimer eilte in die Sprechstunde der neuen Lehrerin. „Das war das erste Mal, dass ich Vorurteile so stark zu spüren bekam“, sagt sie. Sie zieht die Augenbrauen zusammen. Die Erinnerung macht sie noch heute wütend. „Welche Sprache sprechen Sie zu Hause?“, fragte die Lehrerin. „Deutsch“, sagte Ella Reimer verwundert, „mein Mann ist Deut-

scher, meine Kinder können kein Russisch.“ „Sie wohnen hinten in den Hochhäusern. Hat Ihre Tochter überhaupt Platz und Ruhe, um zu lernen? Und wieso ist sie auf diese Schule gekommen, ist das noch das Einzugsgebiet?“ Ella Reimer fehlten die Argumente, sie war sprachlos. Was redete die Frau da?

Von da an saß sie jeden Abend mit ihrer Tochter am Tisch und machte mit ihr Hausaufgaben. Nachts eignete sie sich das Wissen selbst an. Ribbecks Birnbaum, deutsche Grammatik, „ich wusste ja nicht mal,

was ein Adjektiv ist.“ Ein Mädchen aus dem Haus gab Nachhilfe in Englisch.

Nach einem weiteren Elternabend saß Ella Reimer weinend im Auto. Was sie sich dabei gedacht habe, das Kind aufs Gymnasium zu schicken, hatte die Lehrerin gefragt. Hatte die Lehrerin vielleicht Recht? Hatte sie ihr Kind überschätzt? „Was macht man dann?“, fragt sie sich noch heute, „durch Beschwerden macht man sich nur noch unbeliebter.“ In den Augen der Lehrerin ist Ella Reimer überbesorgt und verblendet. „Ich werde die Schulleitung der Realschule vorwarnen, was Sie für eine Mutter sind“, meinte sie zum Abschied.

Seit fünf Jahren führten Ella Reimer und ihr Mann Dominik* da schon eine Fernbeziehung. „Er hat sich seine Jobs immer in anderen Städten gesucht, war überfordert vom Familienleben und kam nur am Wochenende“, sagt sie. Für die Kinder hatte er wenig übrig. Familie war für ihn: „Du und deine Kinder.“ Im Urlaub: „Ich bin doch nicht hier, um auf deine Kinder aufzupassen.“ Später dann: „Wenn du dich scheiden lässt, werdet ihr schon sehen, was ihr davon habt.“ Wenn Ella Reimer mit ihm über die Trennung reden wollte, setzte sich ihr Mann zu den Kindern auf das Sofa. So glaubte er sie unter Kontrolle zu bekommen. Er wusste, sie würde ihnen nie wehtun. In ihrer Gegenwart ging das Spiel weiter.

Zum nächsten Elterngespräch nahm Ella Reimer ihren Mann mit. Auch für die Schule interessierte er sich wenig. Dennoch sprach die Lehrerin nur mit ihm: „Ich war wie Luft für sie.“ Ihr Mann war Deutscher. „Da hat sich ihr Bild von mir geändert, sie hat mich aus der Schublade geholt.“ Hauptschulabschluss, Akzent, Hochhaus. Alina

* Name von der Redaktion geändert

musste trotzdem auf die Realschule wechseln. Um das zu ändern, war es zu spät.

Auf dem Fensterbrett im Wohnzimmer steht neben einer weißen Orchidee ein digitaler Bilderrahmen. Der kleine Tobias sieht sich die Fotos vom letzten Urlaub in Italien an. Eine fünfköpfige Familie mit Sonnenbrand. Sandburgen, schokoladeneisverschmierte Münder, ein Finger vor der Linse und Froschperspektive. Ella Reimer steht neben ihrem Mann, bemüht sich um ein Lächeln. „Da bin ich ganz buckelig, ich wollte mich nur verstecken“, erzählt sie, „er hat sich so danebenbenommen.“ „Wer?“, fragt

„Mein eigenes Leben bleibt auf der Strecke“

Tobias. „Ein Mann, den ich kenne“, antwortet sie. Dreimal die Woche geht Ella Reimer arbeiten. Sie sortiert Briefe für ein privates Postunternehmen. An zwei Vormittagen hat sie frei. Frei heißt Arzttermine, Behördengänge und Haushalt. Abends schläft sie oft erschöpft vor dem Fernseher ein. „Mein eigenes Leben bleibt auf der Strecke“, sagt sie, „der Kopf ist so voll, ich sitze nur, wenn ich esse.“

Eines Abends meldet sie sich auf einer Dating-Plattform an. Ohne Foto. „Sie sollten mir nicht wegen meines Aussehens schreiben.“ Sie sucht einen Mann. Keinen Geizkragen, kein Sächsisch, keine Ähnlichkeit mit Boris Becker. Es soll ein Witz sein. Eigentlich sucht sie nach jemandem, der sie in keiner Weise an ihren Mann erinnert. „In der realen Welt triffst du immer auf die gleichen Männer“, sagt sie, „deswegen habe ich es im Internet versucht.“ Viele schreiben ihr. Einer davon ist Marcel. Marcel ist in Sachsen aufgewachsen und heißt Becker mit Nachnamen. Ella Reimer findet ihn witzig, sie telefonieren. Seit zwei Monaten treffen sie sich regelmäßig.

Marcel ist Krankenpfleger, braungebrannt, Mitte Vierzig und Vegetarier. Er läuft die Treppen bis zum achten Stock. Wenn er von seiner Arbeit im Krankenhaus erzählt, hört Ella Reimer fasziniert zu. Sein Wissen beeindruckt sie. Sie hätte gern studiert, vielleicht Medizin. Als sie schwanger war, hat sie Dostojewski und Tolstoi gelesen. Auch Hesse, Frisch und Grass. Ihr Hauptschulabschluss ist vielleicht nur ein biografischer Unfall. Einmal in der Woche, wenn Marcel sie besuchen kommt, gehen die beiden spazieren. Immer den gleichen Weg. Am Fluss entlang, durch die Innenstadt, hinauf zu einer Burg. Oben angekommen ist sie atemlos, er blickt durch die Lücken eines Holztores in einen versteckten Klostergarten. „Neugierig wie ein kleiner Junge“, lacht Ella Reimer. Sie gehen in eine kleine Kirche. Dunkel und kühl ist es dort. Die Fenster färben das Licht blau. Niemand ist da. Ella Reimer und Marcel sitzen in der zweiten Reihe. Sie flüstern, immer wieder kichert sie leise. „Das ist unser Ruheort“, sagt sie beim Hinausgehen.

Eine halbe Stunde hin, eine halbe zurück. Ein paar Minuten Stille in der Kirche. Das ist die Zeit, die nur ihnen gehört. Dann tauchen die Hochhäuser wieder auf. An einer Ampel hält sie ihn fest, damit er nicht bei Rot geht. Auch er wird bei ihr zum Kind. Es scheint, als könne sie Menschen nur mütterlich begegnen. „Mütterlich zu sein, hilfsbereit, das ist doch nichts Schlechtes“, sagt sie. Alle Frauen in ihrer Familie seien so, sie hätten es so vorgelebt bekommen.

Die Ampel ist rot. Kein Auto in Sicht. Vielleicht will Ella Reimer diesen Augenblick auch hinauszögern. Ein letztes Mal frei durchatmen. Stillstehen. Sie weiß, sie wird eine Woche auf dieses Gefühl warten müssen.

AUS BEOBACHTUNGEN LERNEN

Es ist wichtig, mit den eigenen Kindern zu spielen. Aber nicht alle Eltern sind dazu in der Lage. Diesen Eltern vermittelt das Bildungsprojekt „Opstapje“ neue Spieltechniken

Text: Tobias Dirr

S tuhlbeine knirschen am Boden. Geschirr klappert in der Spüle. Sechs Frauen räumen hastig den Frühstückstisch frei. Um sie herum toben kleine Kinder. Acht oder zehn. Die genaue Zahl verschwimmt in der Bewegung. Auf dem Tisch liegen Buntstifte und hartgekochte Eier. In zwei Wochen ist Ostern. Achmed*, ein dunkelblonder Junge mit weichem Gesicht, greift sich ein Ei,

Opstapje bedeutet „Sprungbrett“

schlägt es wortlos auf den Tisch und beginnt es zu schälen. „Du sollst es anmalen, nicht essen“, sagt Nuria* und blickt ein wenig erschrocken in die Runde. Die anderen Frauen lachen. Nurias Miene hellt sich auf. Sie lächelt schüchtern und streicht Achmed über die schulterlangen Haare. Er ist ihr jüngster Sohn. Nuria kommt aus der Türkei. Sie trägt ein rosa Kopftuch, ein rosa Kleid, ihr rundes Gesicht schimmert rosa. Seit zwei Jahren nimmt sie am Projekt „Opstapje“ teil.

Opstapje bedeutet „Sprungbrett“. Das Konzept kommt aus Holland. Es richtet sich vor allem an Familien, die Bildungs- und Betreuungsangebote für Kleinkinder kaum nutzen. In München gibt es drei Anlaufstellen. Susanne Großkopf ist die Koordinatorin des Projekts. Jeden Mittwoch trifft sich Großkopf mit den Familien zum Frühstück. „Insgesamt betreuen wir 15 Familien, es kommen aber nie alle. Bei dem Frühstück geht es darum, dass die Frauen sich kennenlernen, sich austauschen. Viele von ihnen haben wenig soziale Kontakte“, sagt Großkopf.

Heute sind vier Mütter gekommen. Nuria, Duram*, Nigin* und Leila*. Zwei Türkinnen und zwei Ira-

kerinnen. Vier Geschichten. Die eine geht so: Nigin wächst in einem kleinen Dorf im kurdischen Teil des Irak auf. Mit Anfang Zwanzig beschließt sie, ihre Heimat zu verlassen. Ein Schlepper bringt sie und andere Flüchtlinge mit einem Boot in die Türkei und von dort nach Deutschland. Das war vor fünf Jahren. Heute ist Nigin 28 Jahre alt, aber ihrem Gesicht liest man Erschöpfung ab, das Lächeln wirkt gebrochen. Nigin erzählt mit leiser Stimme, dass sie der Glaubensgemeinschaft der Jesiden angehört, einer religiösen kurdischen Minderheit. „Das habe ich schon mal gehört, bei uns nennt man euch Teufel“, sagt Nuria. Über die Jahrhunderte wurden die Jesiden ihres Glaubens wegen verfolgt, deswegen ist Nigin aus dem Irak geflohen. „Wir glauben auch an einen Gott“, entgegnet Nigin. Das Gespräch bricht ab. Stifte klappern, ein Ei fällt auf den Boden.

„Opstapje“ ruht auf zwei Säulen, dem Frühstück und den Hausbesuchen. Zu jeder Einrichtung von „Opstapje“ gehören zwei Hausbesucherinnen. Eine von ihnen ist Nurdam Bauer. Die quirlige Frau mit den wilden roten Haaren musste in den siebziger Jahren aus der Türkei fliehen. „Ich war Teil einer linksradikalen Studentenbewegung, die verboten wurde. Die Mitglieder hat der Staat verfolgt.“ Sie stammt aus einer wohlhabenden Istanbul-Familie. Bevor sie fliehen musste, hatte sie Journalismus studiert. „Ich habe meiner Mutter erst vor ein paar Jahren erzählt, warum ich nach Deutschland gegangen bin.“ In Deutschland arbeitete sie in einer Wäscherei, dann machte sie eine Ausbildung zur OP-Schwester, später wechselte sie ins Sozialamt. Seit vier Jahren ist sie eine der Hausbesucherinnen von „Opstapje“. „In Deutschland konnte ich nicht mehr studieren, mein Deutsch war zu

Wenn Kinder spielen, bedeutet das häufig Chaos und Unordnung

* Name von der Redaktion geändert

schlecht. Aber Bildung ist wichtig. Ich bin froh, dass ich bei Opstapje helfen kann, den Leuten zu vermitteln, dass es sich lohnt zu lernen.“

Alle zwei Wochen besucht Nurdan Bauer die Familien zu Hause. Dort soll sie den Eltern vermitteln, wie sie besser mit ihren Kindern umgehen können. „Viele Mütter und Väter können nicht richtig mit ihren Kindern spielen“, sagt sie. Das habe unterschiedliche Gründe. Manche Eltern vergäßen über ihre eigenen Probleme die Kinder und hätten dann keine Kraft, sich mit ihnen zu beschäfti-

„Viele Eltern wissen gar nicht, dass es Kinderscheren gibt. Sie haben große Angst, dass sich ihr Kind verletzen könnte, und setzen es lieber vor den Fernseher“

gen. Andere könnten keine Grenzen setzen oder seien zu streng. „Wenn Kinder spielen, bedeutet das halt häufig Chaos und Unordnung. Vielen ist aber die Ordnung wichtiger – für den Status“, sagt Bauer. „Ich zeige den Eltern, dass es guttut, mit den Kindern zu spielen, dass es nicht schwer ist.“ Sie zeigt ihnen, dass alleine ein Kinderlied wie *Hänsel und Gretel* dem Kind Freude bereitet. Dass es gar nicht viel zum Spielen

braucht. Eine Schere, ein Blatt Papier. „Viele Eltern wissen gar nicht, dass es Kinderscheren gibt“, sagt Bauer. „Sie haben große Angst, dass sich ihr Kind verletzen könnte, und setzen es lieber vor den Fernseher.“

Jeden Freitag trifft sich Nurdan Bauer mit Susanne Großkopf zum Anleitungsgespräch. Hier schildert sie ihre Erfahrungen in den Familien. Sie erzählt über die Fortschritte der Kinder, aber auch der Eltern. Denn „Opstapje“ richte sich nicht in erster Linie an die Kinder, sondern an die Eltern, sagt Susanne Großkopf. „Wenn man

so will, benutzen wir die Kinder, um an die Eltern heranzukommen.“ Im besten Fall entsteht so ein positiver Ping-Pong-Effekt. Beobachtungslernen. Die Hausbesucherinnen gehen in die Familien, spielen mit den Kindern, und die Eltern lernen Spieltechniken kennen, entdecken aber auch die Freude an ihren Kindern. „Viele haben wenig Selbstvertrauen, das geben sie dann an ihre Kinder weiter.“

Die Hausbesuche folgen einem genauen Ablauf. In einem Leitfaden sind viele Spiele – klassische Kinderspiele – mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden aufgelistet. Dazu bekommen die Hausbesucherinnen Anweisungen, worauf sie achten sollen, welche Fragen sie stellen sollen. Wie reagieren die Eltern? Spielen sie mit? Kommt es zum Austausch zwischen Eltern und Kindern? Und manchmal erfahren auch die Eltern neue Geschichten über den Partner, die bislang im Verborgenen schlummerten.

Bauer besucht Mila Stepowitz*. Die putzt gerade die Wohnung, immer wieder bleibt sie lange vor der Schlafzimmertür stehen und lässt den Staubsauger absichtlich aufheulen. Ihr Mann Avram* schläft. Unterdessen spielt Bauer mit der kleinen Tochter Nina*. Drei Becher stehen zwischen den beiden. Bauer versteckt eine Münze unter einem der Becher und mischt sie durch. Aber Nina lässt sich nicht austricksen. Inzwischen ist Avram aufgestanden. Die Stimmung zwischen den Eheleuten ist angespannt. Avram geht mit Nina auf den Balkon. Waghalsig tobt das kleine Mädchen herum. Plötzlich packt Avram seine Tochter und hebt sie über die Brüstung, für einen kurzen Moment nur. Dann setzt er sie wieder behutsam auf den Boden. Er habe ihr einen Schrecken einjagen wollen, damit sie aufpasst, sagt Avram zu Bauer. Denn als kleiner Junge sei er selbst aus dem Fenster gefallen. „Seine Frau hat das nicht gewusst, er hat das das erste Mal erzählt“, sagt Bauer, „danach haben sie wieder miteinander geredet – sehr liebevoll.“

Zwei Tage nach dem Familienfrühstück sitzen Bauer und Großkopf in einem Besprechungszimmer. Sie reden über Bauers Eindrücke von den Familien, die sie in der letzten Woche bei den Hausbesuchen gesammelt hat. Eine Mutter bereitet ihr Sorgen. Die Frau kümmere sich sehr gut um das Kind. „Sie macht alle Spiele mit, aber ihr geht es nicht gut, das merkt man. Vielleicht braucht sie einen Psychologen. Wenn ich da bin, erzählt sie viel und weint. Ich war viel länger da.“ Eigentlich ist immer nur eine halbe Stunde eingeplant. „Für viele Frauen sind die Hausbesucherinnen wichtige Vertrauenspersonen, aber Nurdan muss aufpassen, dass sie sich da nicht zu sehr reinziehen lässt“, sagt Großkopf. Denn selten schafft es Bauer, die halbe Stunde einzuhalten. Meistens bleibt sie über eine Stunde bei den Familien. Dabei sei es wichtig, eine professionelle Distanz zu wahren, sagt Großkopf. Um die Probleme besser beurteilen zu können. Nurdan Bauer und die anderen Hausbesucherinnen bekommen zwar Schulungen, wie sie sich bei den Hausbesuchen verhalten sollen. Eine professionelle Ausbildung haben sie aber nicht. Viele der Hausbesucherinnen sind wie Nurdan Bauer nicht in Deutschland geboren. „Dadurch dringen sie besser zu den Müttern und Vätern durch, die meist einen Migrationshintergrund haben“, sagt Susanne Großkopf. Sie selbst ist nur bei einem ersten Treffen anwesend, bei dem es darum geht, die Familie kennenzulernen. „Hebammen, das Sozialamt oder Lehrer vermitteln uns die Familien.“ Wenn Kinder Sprachdefizite haben, wenn die Entwicklung verzögert ist oder wenn externe Betreuer merken, dass den Kindern zu wenig Zeit gewidmet wird. „Wir versuchen dann, die Familien zu erreichen.“ Aber nicht alle Familien nehmen das Angebot sofort an. „Wir bleiben da beharrlich, melden uns immer mal wieder, um den Familien das Gefühl zu geben: Hey, da kümmert sich jemand wirklich.“ Es gehe nicht da-

rum, die Defizite zu thematisieren. Vielmehr wolle man die Empfindsamkeit der Eltern für ihre Kinder schärfen. Oft handele es sich dabei um ganz einfache Dinge: „Schau, wie dein Kind auf dich reagiert, und reagiere darauf. Ein Kind darf laut sein. Ein Kind darf schmutzig sein.“ Viele Eltern seien einfach verunsichert, wie sie sich verhalten sollen. Auch weil sie gerade als Migranten im Alltag häufig mit Anfeindungen zu kämpfen hätten.

So erzählt Nuria beim Frühstück in der Dachauer Straße, dass sie in der Öffentlichkeit oft gesagt bekomme, ihr Kind sei zu laut. Selten sei der Ton dabei freundlich. „Bei deutschen Kindern sagt nie jemand was.“ Die anderen nicken. Nuria hat drei Kinder, mit ihrem jüngsten Sohn Achmed ist sie bei „Opstapje“. Bei den Älteren hat sie Fehler gemacht, glaubt sie. Ihr ältester Sohn habe Probleme in der Grundschule, weil er sich nicht konzentrieren kann und unruhig ist. Vielleicht hat Nuria zu wenig Grenzen gesetzt, sagt Bauer. Mit ihrem jüngsten Sohn laufe es besser. Der sei sehr ausgeglichen.

Die Eier sind nun alle bemalt. Kringel, Blumen, Sonnen. Auch der Tisch hat Farbe abbekommen. Eines der Kinder hat sich mit einer weitläufigen grünen Spirale verewigt. Zum Abschluss des Vormittags versammeln sich alle in der Mitte des Zimmers, sie bilden einen Kreis und spannen ein buntes Tuch zwischen sich auf. Oben auf dem Tuch liegt ein roter Ball, der hin- und herrollt. Und derjenige, vor dem er kurz verweilt, wird mit einem Abschiedslied bedacht. Die Kinder hüpfen schreiend unter dem Tuch herum. Auf dem Tisch liegt ein Osterei – bemalt mit einer Deutschlandfahne.

*Ein Kind darf
laut sein.
Ein Kind darf
schmutzig sein*

HUNDERT PROZENT

Früher war die Münchener Mittelschule an der Wiesentfelser Straße ein Problemfall. Inzwischen gehört sie zu den besten Schulen in Deutschland

Text: Anna Schughart

Ali und Denis langweilen sich. Heute Morgen sind die beiden Jungen zu spät zum Unterricht gekommen. Deshalb sitzen sie jetzt hier auf dem Gang an kleinen runden Tischen. Der Gang läuft über Eck, Denis sitzt an dem einen, Ali an dem anderen Ende. Reden können sie nicht miteinander. Alle ihre Freunde sind jetzt in der Mittagspause, nur sie müssen hier rumlungern, ohne Beschäftigung, ohne Handy, ohne Gesellschaft. „Sie könnten ja abhauen, kein Lehrer bewacht sie, doch sie tun’s

Sie könnten ja abhauen, kein Lehrer bewacht sie, doch sie tun’s nicht

nicht“, sagt Schulleiter Jürgen Walther. „Noch zwei Minuten, Herr Walther“, ruft einer der beiden Zuspätkommer. Für Jürgen Walther ist die Tatsache, dass Ali und Denis an ihren Tischen sitzen bleiben, obwohl kein Lehrer ihre Anwesenheit überprüft, mehr als nur Gehorsam. Sie steht symbolisch für das, was die Schule, die Lehrer und die vielen Ehrenamtlichen hier erreicht haben. Die Mittelschule an der Wiesentfeller Straße liegt in Neuaubing, nicht gerade der schickste Stadtteil Münchens. Um die Schule herum stehen große Wohnblöcke. Auch das Schulgebäude ist keine Augenweide. Ende der Sechziger gebaut, Beton, lange Flure, aber: viel Licht, viel Grün und sauber.

Die Mittelschule an der Wiesentfeller Straße – das war früher eine von diesen Hauptschulen, vor denen sich besorgte Grundschulleitern fürchten. „Das Kollegium war toll, nur die Schule war schwierig“, sagt Walther. Aggressivität lag in der Luft; viele Schüler fanden keinen Job und keine Lehrstelle; viele, die die Schule ohne Abschluss verließen.

Die Herausforderungen, vor denen die Schule steht, sind riesig: Von den 270 Schülern und Schülerinnen haben 80 Prozent einen Migrationshintergrund und rund

die Hälfte hat schlechte Deutschkenntnisse. Unterstützung durch die Eltern ist nur schwierig zu bekommen. Doch obwohl die Probleme nicht kleiner geworden sind, hat die Mittelschule an der Wiesentfeller Straße einen Weg gefunden, mit ihnen umzugehen. Im letzten Schuljahr haben alle Schüler ihren Abschluss geschafft, ganze 100 Prozent. 84 Prozent haben sogar den Qualifizierenden Hauptschulabschluss gemacht. Jürgen Walther und Elsbeth Zeitler, seine Stellvertreterin, schauen sich stolz an, wenn man sie auf diese Quote anspricht. Es war kein leichter Weg. Das Kollegium hat viel dafür getan. 2001 schloss sich die Schule dem „Netzwerk innovativer Schulen“ an. In Zusammenarbeit mit der Ludwig-Maximilians-Universität München wurden die Kollegen weitergebildet, die Schule weiterentwickelt.

Wenn Jürgen Walther durch das Schulgebäude läuft, kann er jeden seiner Schüler mit Namen ansprechen. „Ah, der Ali, wenn der mich sieht, läuft er ein bisschen schneller.“ Ali grinst. Walther trägt lange Strümpfe und Turnschuhe zu seiner knielangen Lederhose. Er hat ein nettes Gesicht, kurze, abstehende Haare und einen wachen Blick. Vor einem Klassenzimmer machen ein paar Schüler Trubel. Walther bleibt stehen, ruft den Schülern zu, hebt den Arm und macht eine beschwichtigende Handbewegung. Sofort wird es still.

Das Credo der Schule ist: Niemand darf zurückgelassen werden. An der Mittelschule gibt es zahlreiche Förderprogramme, früh werden die Schüler auf ihre Zeit nach der Schule vorbereitet. Das beginnt schon in der siebenten Klasse. Die Schule hat ein großes Netzwerk an Partnerschaften aufgebaut. Die Wirtschaftsjuvenoren München und das Projekt „Sprungbrett“ stellen zum Beispiel Berufspaten. In der Reihe „Vorbilder“ besuchen regelmäßig junge Migranten die Klassen und beantworten

den Schülern die Frage: „Wie hast du es geschafft, erfolgreich zu werden?“ Es sind nur zwei von vielen verschiedenen Kooperationen und Angeboten.

„Lesen ist cool“ behauptet eines der Kunstwerke, mit denen die Wände im Keller verziert wurden. Hier unten trifft sich der Leseklub. Simon und Erdogan aus der fünften Klasse spielen noch eine Partie Billard, bevor es losgeht. „Immer am Anfang und am Ende dürfen wir fünf Minuten spielen“, erzählt Simon. Emre kommt eh zu spät. Dann lesen die drei Jungs „Gregs Tagebuch“. Die Geschichten über den zwölfjährigen Greg wären nicht gerade Ruth Bramms erste Wahl gewesen, aber die ehemalige Gymnasiallehrerin, die jetzt ehrenamtlich den Schülern beim Lesen hilft, hat den Kindern die Entscheidung über die Lektüre überlassen.

Geringe Lesekompetenz ist eines der größten Defizite, das die Kinder beim Wechsel von der Grundschule auf die Mittelschule mitbringen. „Eigentlich ist die Mittelschule nicht so konzipiert, dass man diese Schwäche aufhängt und behebt, aber wenn wir das nicht fördern würden, dann würden die Schüler das in den Beruf mitschleifen“, sagt Konrektorin Zeitler. In der Grundschule hatten es ihre Schüler schwer, findet sie. Der Druck der Eltern, die ihre Kinder unbedingt auf das Gymnasium bringen möchten, verhindere, dass sich die Lehrer ausreichend um die schwachen Kinder kümmern können. Langsamere Kinder halten den Unterricht auf. Doch die Schüler wollen lernen: „Vorher hatte ich nie Lust zu lesen, seit ich hier bin, schon“, sagt Simon und lutscht an seinem Lolli.

In den ersten beiden Schuljahren, in den fünften und sechsten Klassen, leisten die Lehrer vor allem „Erziehungsarbeit“ – wie sie es nennen. „Das geht von ‚Bitte‘ und ‚Danke‘ sagen bis: Nicht auf den Boden spucken“, sagt Walther. Gleichzeitig merken die Schüler durch das

vielfältige Angebot wie zum Beispiel die Schach- oder die Schulgarten-AG und die intensive Förderung plötzlich: „Ich bin ja im Mittelpunkt!“ Ein Gegensatz zur Grundschule. „Die ersten zwei Jahre sind hart für die Lehrkräfte, doch dann übergeben sie eine einigermaßen geordnete Klasse und dann kann man anfangen, auf die Abschlüsse hinzuarbeiten“, sagt Walther. In den ersten beiden Schuljahren werden die Schüler auch auf ihre Schule eingeschworen. Mit Erfolg: „Das ist ihr Viertel und wir sind ihre Schule“, sagt Zeitler. „Die schlimmste Strafe ist eigentlich, wenn jemand die Schule verlassen muss“, pflichtet Walther ihr bei.

„Diese Schule ist die beste, auf der ich je war“, findet Christina, die schon vier verschiedene Schulen besucht hat. In der letzten wurde sie gemobbt, weil sie die Neue war. Als sie das einem ihrer Lehrer anvertraute, meinte der nur: „Das ist normal.“ „Hier gehen die Schüler viel freundlicher miteinander um, und mit den Lehrern kann man reden. Schlägereien oder Mobbing gibt’s hier eh nicht. Und wenn, dann ist die Sache schnell wieder gegessen“, sagt die Neuntklässlerin.

In der neunten Stufe sollen sich die Schüler und Schülerinnen vor allem auf ihren Abschluss konzentrieren. Christina nimmt trotzdem an einem Projekt der Schule teil: Sie besucht Grundschulen und Altenheime und liest dort vor. Aber natürlich bereitet sich Christina auch auf die Abschlussprüfungen vor. An der Mittelschule in der Wiesentfelser Straße wird nachmittags in kleinen Gruppen unterrichtet, in Christinas Klasse sind diese Einheiten noch einmal nach Lernfortschritt unterteilt. Nach ihrem Abschluss würde Christina gerne auf eine Wirtschaftsschule gehen, doch wenn das

„Das ist ihr Viertel und wir sind ihre Schule“

nicht klappt, hat die 14-Jährige einen Plan B: Bürokauffrau. Auf die Idee hat sie das Projekt „Beruf coaching“ in der achten Klasse gebracht.

Die Mittelschule an der Wiesentfeller Straße hat eine hundertprozentige Erfolgsquote. Im Wesentlichen liegt das an der Kombination dreier Dinge: „Sehr engagierte Lehrer, die Lust haben, auf einem so hohen pädagogischen Niveau zu unterrichten“, sagt Walther. „Dass wir

alles, was wir haben, in die Förderung stecken“, sagt Zeitler. Nicht zu vergessen: das riesige Netzwerk an Menschen, die die Schule unterstützen – vom Jugendpolizist über die Schulsozialarbeiterin bis hin zur Lesepatin. Doch die beiden Schulleiter würden sich auch mehr Unterstützung vom Staat, dem Land und der Kommune wünschen: mehr Sozialpädagogen, mehr Lehrerstunden, ausreichend

Räumlichkeiten. „Das kann man eigentlich nicht alles in ehrenamtliche Hände legen, so wie wir es tun. Das ist eine gesellschaftliche Aufgabe“, findet Zeitler.

Vor dem Büro von Schulleiter Walther hängen die Preise, die die Schule in den letzten Jahren gewonnen hat. Der Sonderpreis des Deutschen Hauptschulpreises aus dem Jahr 2005 zum Beispiel. Oder die großen Plaketten vom Wettbewerb „Starke Schule. Deutschlands beste Schulen, die zur Ausbildungsreife führen“, bei dem die Schule im vorherigen Jahr nicht nur in Bayern, sondern auch in Deutschland den ersten Platz belegte. Doch besonders stolz ist Walther auf eine Auszeichnung, die man neben den großen Schildern fast übersieht: 2010 war die Schule für den Deutschen Schulpreis nominiert. Zwischen

Gymnasien, Montessori- und Privatschulen war die Schule aus München ein Exot. Schulleiter Walther tippt auf den Bilderrahmen: „Bei unserer Vorstellung kam denen das Wort ‚Hauptschule‘ nicht über die Lippen.“

„Das kann man nicht alles in ehrenamtliche Hände legen. Das ist eine gesellschaftliche Aufgabe“

DIE SPRACHE DER KUNST

Das Projekt „KUKS“ der BürgerStiftung München gibt Kindern aus allen sozialen Schichten die Möglichkeit, sich mit Theater, Tanz, Musik und Bildender Kunst auseinanderzusetzen

Text: Jana Felgenhauer

Zwanzig Kinder mutieren plötzlich zu Wölfen. Sie kriechen über den Boden und fangen aus vollem Hals an zu jaulen. Ein ohrenbetäubender Lärm. Damit das Ganze noch ein bisschen gefährlicher aussieht, fletschen einige von ihnen die Zähne und imitieren mit ihren kleinen Händen bedrohliche Werwolf-Gesten, so wie sie das vermutlich in Fantasyfilmen beobachtet haben. Es vergehen nur wenige Minuten, dann werden die Wölfe wieder zu Kindern.

„Wolfmaschine“ heißt diese Übung. Ausgedacht hat sie sich die Schauspielerin Susanne Er, die an diesem Montagmorgen in der zweiten Klasse einer Grundschule im Münchener Osten zu Gast ist. Die Schauspielerin trägt Jeans, ein lässiges Hemd und schulterlanges blondes Haar. Im Klassenzimmer der 2d ist sie nicht weniger präsent als auf einer Theaterbühne, wenn sie mit ihrer dunklen, entschlossenen Stimme zu den Kindern spricht. Vor ihr

„Was ist Geduld?“ – „Dass man beim Warten nicht ausflippt“

sitzen 21 bunte Schüler. Es gibt geblühte Kinder, gestreifte, gepunktete, hier und da hüpfen Actionfiguren über Pull-over. Auch das Klassenzimmer ist bunt: An den Wänden hängen unzählige Lernhilfen, eine Girlande mit bunten Buchstaben ist durch den Raum gespannt, dahinter reihen sich etwa zwanzig Bilder mit fast identischen, anrührend-verkorksten Laubbäumen drauf. Die Klassenlehrerin ist an diesem Morgen nur Statistin und sitzt auf einem der winzigen Stühle inmitten ihrer Schüler.

Susanne Er ist eine von rund zehn Künstlern aus Tanz, Theater, Musik und Bildender Kunst, die das Schulprogramm „Kinder, Kunst und Schule“ (kurz KUKS) unterstützen. Es findet in München mittlerweile an fünf

Schulen statt, immer in „benachteiligten“ Stadtvierteln, da wo Armuts- und Migrationsraten besonders hoch sind. Im Gegensatz zum regulären Unterricht gibt es hier keinen Notendruck und weniger Sprachbarrieren. Improvisationsübungen wie die „Wolfmaschine“ macht die Schauspielerin mit den Kindern, um Blockaden zu lösen, die Kreativität der Schüler anzuregen und das soziale Miteinander zu stärken. Sie selbst ist nicht nur gelernte Schauspielerin, sondern veranstaltet auch Improvisationsworkshops für Unternehmen. Heute möchte Susanne Er, dass sich die Kinder mit dem Begriff Geduld auseinandersetzen. Sie fragt in die Runde: „Was ist Geduld?“ Felix* antwortet als Erster: „Dass man beim Warten nicht ausflippt.“ Nach der kleinen Gesprächsrunde folgt eine kurze Entspannungsübung. Die Kinder sollen nun ihre Augen schließen, in sich hineinhorchen und ihre Gefühle anschließend der Klasse mitteilen. Sinn der Übung ist, den Kindern bewusztumachen, im „Hier und Jetzt“ zu leben, eine Technik, um Alltagsstress und Zukunftssorgen für einen kurzen Moment ausblenden zu können. Ben* sagt, er habe eine Art Fahrstuhl im Körper, mit dem er, wenn dieser nach unten fährt, in die Vergangenheit reisen und, andersrum, in die Zukunft fahren kann. Die Schauspielerin macht ein erstauntes Gesicht, so eine fantasievolle Antwort hat sie nicht erwartet.

Die Grundschule, an der Susanne Er heute unterrichtet, hat einen Migrantanteil von etwa sechzig Prozent. Im Vergleich zu den anderen Schulen, an denen KUKS angeboten wird, ist das wenig. Laut der KUKS-Koordinatorin Regine Leonhardt liegt der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund bei über achtzig Prozent. Leonhardt spricht von „sozialen Brennpunkten“, an denen die Schüler oft mit ihrer eigenen Identität zu kämpfen hätten, weil die Eltern aus unterschiedlichen Nationen kommen und die Familie sich nun in Deutschland zurechtfinden muss. Hin-

zu kämen häufig Probleme wie Arbeitslosigkeit, Armut, Alkoholismus und Drogenmissbrauch. „Dann kommen die Kinder in eine Schule, an der sie mit vielen anderen Schülern aus ebenso schwierigen Verhältnissen unterrichtet

„Die Sprache der Kunst ist vielfältig“

werden. Natürlich führt das zu Problemen“, sagt Leonhardt. Zudem seien die Lehrpläne sehr sprachfixiert, weshalb die Kinder, die schlecht oder gar kein Deutsch können, vom ersten Tag an zum Scheitern verdammt sind. Deswegen versucht das KUKS-Projekt, die Schüler zum Beispiel mit Tanz oder Theater anzusprechen, wo Geschichten entstehen, ohne dass viel gesprochen werden muss. Das Programm, das von verschiedenen Stiftungen wie der BürgerStiftung München und vielen privaten Spendern finanziert wird, erstreckt sich über drei Jahre – von der zweiten bis zur vierten Klasse. Ziel ist es, die Kreativität, künstlerische Ausdrucksfähigkeit und die soziale Kompetenz der Schüler zu fördern. „Die Sprache der Kunst ist vielfältig“, sagt Leonhardt. Natürlich könne man nicht erwarten, dass die Schüler nach dem KUKS-Unterricht auch in Mathe und anderen Fächern plötzlich besser werden. Aber die Kinder würden Wertschätzung erfahren, wenn sie tanzen, schauspielern oder ein Objekt basteln und sehen, dass sie etwas geschaffen haben.

Mittwochmorgen an derselben Grundschule, wieder haben die Kinder der zweiten Klasse KUKS-Unterricht. Diesmal geht es in den Werkraum, wo die Schüler schon von Paul Hahn erwartet werden. Hahn ist Grafiker, Zeichner, Maler, Fotograf und seit sechs Jahren Dozent im KUKS-Projekt. Der Künstler, der ursprünglich aus Berlin kommt, ist ein sanfter Mann Mitte Fünfzig, mit einer Märchenonkelstimme, die einen sofort in den Bann zieht. Um den Berichten der Schüler aufmerksam folgen zu können,

muss er sich ständig ganz nah zu ihnen herunterbeugen, weil ihre zarten Stimmen sonst im großen Geräuschwirrwarr des Raumes untergehen. Für Hahn ist die Arbeit mit ihnen zwar eine Möglichkeit, seinen Lebensunterhalt zu finanzieren, weil er von seiner Kunst allein nicht leben kann. Doch man merkt, dass ihn die Schüler wirklich interessieren.

Heute haben die Schüler zwei Unterrichtsstunden lang Zeit, mit verschiedenen Materialien und Werkzeugen herumzuxperimentieren und zu basteln, was immer sie möchten. Zwanzig identische Laubbäume sollen hier nicht entstehen. Es wird geklebt, gesägt und gemalt, die Kinder geben einander Tipps und lassen sich von den Ideen der anderen inspirieren – wenn ein Kind anfängt zu sägen, sägen plötzlich vier. Ein Mädchen bettet eine zerknautschte Puppe aus Pappmaschee in ein Bett aus Wattebäuschen, ein Junge zeigt stolz seinen selbstgemachten Ping-Pong-Schläger, ein anderer schlendert lustlos mit einem Maschinengewehr umher, das er aus Rohrverkleidung konstruiert hat. Liljana* versucht etwas unbeholfen, ein Haus aus Pappstückchen zu bauen. Hilfe möchte sie aber keine. Schüchtern erzählt sie, dass sie noch nicht so gut Deutsch sprechen könne, weil sie erst vor zwei Jahren aus der Ukraine nach Deutschland gekommen ist. Paul Hahn bastelt mittlerweile mit einer Mädchengruppe einen Puppenwagen. Er schwingt die Heißklebepistole, um die verschiedenen Teile an dem Objekt aus Karton zu befestigen. Es hat einen stabilen Griff und Räder, die sich bewegen. Nach seiner Voll-

Anna wird von Herrn Hahn nicht zum Mitmachen aufgefordert, weil „auch Langeweile wichtig sein kann, um auf Ideen zu kommen“

endung schieben die Mädchen den Wagen samt Pappmaschee-Puppe durch das Schulhaus. Anna*, die eine Weile gelangweilt herumsitzt, wird von Herrn Hahn nicht zum Mitmachen aufgefordert, weil „auch Langeweile wichtig sein kann, um auf Ideen zu kommen.“

Aus der angrenzenden Sporthalle ertönt Musik wie aus einem Abenteuerfilm. Die Parallelklasse hat dort gerade KUKS-Unterricht mit der Tänzerin Susanne

Casten-Jarosch. Bevor die Künstlerin zu dem Projekt gestoßen ist, hat sie eine Tanz- und Musikpädagogik-ausbildung in Wien absolviert und selbst in verschiedenen Compagnien getanzt. Heute unterrichtet sie an mehreren Schulen und entwirft Choreografien. Die Turnhalle bietet den Schülern viel Raum, um sich zu entfalten. Das tut ihnen gut, weil viele in sehr beengten Verhältnissen wohnen, erzählt die Klassenlehrerin Antje

Schmidt* flüsternd. Die Choreografie, die sich Casten-Jarosch zusammen mit den Kindern ausgedacht hat, behandelt das Thema Piraten. Das erklärt die dramatische Musik, die durch die Halle schallt und die Kinder begleitet, wenn sie über einen imaginären Fluss springen sollen.

Als die Schüler vom Tanzunterricht erfahren, reagierten einige erst einmal ablehnend: „Die Jungs haben am Anfang immer Angst, dass ich mit ihnen Ballett mache“, berichtet Casten-Jarosch. Seit September hätten viele Schüler in ihren motorischen Fähigkeiten große Fortschritte gemacht. Viele hätten nicht einmal richtig „galoppieren“ können. KUKS gebe den Kindern die Chance, für eine kurze Zeit den Zwängen der Schule zu entfliehen, findet die Tänzerin. „Sie lernen hier, um die Ecke zu denken,

und nehmen ein gutes Gefühl mit, wenn sie selbst etwas gestalten können.“

Wenn man sieht, wie begeistert die Kinder auf die Schauspielerin, die Tänzerin und den Grafiker reagieren, wird klar, dass bei der Beschäftigung mit Künsten die Herkunft der Kinder, die Bildung der Eltern und Geld keine Rolle spielen müssen. In einem imaginären Wolfsrudel, so scheint es, sind für einen kurzen Moment alle gleich.

„Die Jungs haben am Anfang immer Angst, dass ich mit ihnen Ballett mache“

*„SIE LERNEN ZU
KÄMPFEN, UM
NICHT KÄMPFEN
ZU MÜSSEN“*

Sinem Carkacioglu und Laura Assasie besuchen eine Ganztagschule in der schwäbischen Gemeinde Ehningen. Das Bildungsprogramm „Fit for Life“ soll ihr Selbstbewusstsein stärken. Doch wann ist ein Kind fit fürs Leben? Ein Nachmittag mit Jumpstyle und Taekwondo

Text: Thorsten Glotzmann

Vier, fünf und: Jumpstyle! Beine und Haare fliegen durch die Luft. Aus einem CD-Player schallt elektronische Musik, sie erinnert an Scooter und gibt den Takt vor. Leichtfüßig tanzen und springen sie, die Mädchen aus der fünften Klasse der Friedrich-Kammerer-Schule. Die Gemeinschaftsschule in der schwäbischen Gemeinde Ehningen liegt etwa eine halbe S-Bahn-Stunde von Stuttgart entfernt. Es ist ein sonniger Mittwochmittag. Im Jumpstyle-Kursraum sind die Fenster geöffnet. Draußen vor dem Raum sitzt Sinem Carkacioglu. Die

Was ihr die Familie nicht bieten kann, bietet Sinem die Schule

Elfjährige soll sich mit zwei Mitschülerinnen eine eigene Choreografie ausdenken. Doch die drei sind nicht ganz bei der Sache, sie lachen und albern herum, ihr Notizblock ist noch leer.

„Ich tanze gerne“, sagt Sinem. Deswegen hat sie den Kurs gewählt. Der Mittwochnach-

mittag ist nämlich unterrichtsfrei. Stattdessen können sich die Kinder einen von mehreren Kursen aussuchen: Taekwondo, Fußball, Kochen, einen offenen Raum gestalten oder eben Jumpstyle, frei von Noten und Leistungsdruck. „Fit for Life“ nennt sich das Bildungsprogramm, das außerhalb des Schulunterrichts stattfindet und das es an mehreren Ganztagschulen in Baden-Württemberg gibt. Es soll die Schülerinnen und Schüler für den Lebensalltag fit machen, ihnen dabei helfen, zu eigenständigen und selbstbewussten Persönlichkeiten heranzuwachsen.

Für einen zweistündigen Nachmittagskurs ist das ein hoher Anspruch. Manche sehen darin bloße Beschäftigungstherapie, andere eine Chance: Sinem kommt so mit einer Sportart in Berührung, die sie sonst nicht kennengelernt hätte. Zweimal die Woche geht sie ins Karate-

Training, Jumpstyle war neu für sie. Sie kommt aus einem Elternhaus, das Forscher als bildungsfern beschreiben. Was ihr die Familie nicht bieten kann, das bietet ihr die Schule, in- und außerhalb des Unterrichts: Anregungen, Ideen für die Zukunft. Sie will den Realschulabschluss, danach aufs Gymnasium, vielleicht studieren. „Wenn, dann Deutsch“, sagt die Schülerin. Denn Deutsch ist ihr Lieblingsfach. Sie mag es, Pronomen und Prädikate zu bestimmen, Satzglieder probeweise umzustellen. Wenn sie „Umstellprobe“ sagt, lächelt sie übers ganze Gesicht. Nur in Mathe tut sie sich schwer, eine Zeit lang hatte sie Nachhilfeunterricht. „Jetzt will ich das aber nicht mehr“, sagt Sinem. Dabei dreht sie den Kopf zur Seite. Sie redet nicht gern darüber.

Ihr Traumberuf? „In einem Flugzeug arbeiten“, so Sinem. Als Pilotin? Nein. Die richtige Berufsbezeichnung fällt ihr gerade nicht ein. Sie versucht, es zu erklären. Möchte sie sich vielleicht um die Flugzeuggäste kümmern? Genau, sie möchte Stewardess werden. Ein Flugzeug hat sie schon von innen gesehen, sie kennt es von den Flügen in die Türkei, nach Afyon in Westanatolien, wo ein Teil ihrer Familie lebt.

Ihre Jumpstyle-Choreografie haben die Schülerinnen zuletzt beim Tag des offenen Klassenzimmers vorgeführt. „Für sie ist es wichtig, zu sehen, dass sie etwas erreicht haben“, erklärt Jörg Hanselmann. Der Sozialarbeiter betreut das Projekt „Fit for Life“, das vor drei Jahren mit der Einführung des Ganztagesbetriebs begann. „Seitdem hatten wir auch Kurse zu Mode und Design oder Film“, berichtet Hanselmann. „Mit einer Filmemacherin haben die Schüler schon einen eigenen Film gedreht und geschnitten.“

Doch wann ist ein Kind wie Sinem fit fürs Leben, was muss sie gelernt haben, wenn sie mit der Schule fertig ist? „Das kommt auf den Kurs an“, sagt der 37-jährige

Sozialpädagoge. „Im Jumpstyle-Kurs sollen die Kinder den eigenen Körper besser kennenlernen. Beim Fußball lernen sie strategisches Denken, den Teamgedanken.“ Sinem sagt, sie sei durch die Jumpstyle-Auftritte mutiger geworden. Die Eltern wissen das zu schätzen. „Für manche ist ihr Kind einfach gut aufgehoben, andere loben das breitgefächerte Angebot und erzählen, dass ihr Kind grinsend nach Hause kommt, weil es Spaß hatte.“

Bei Serdar Ertürk lernen die Kinder, wie man kämpft, um nicht kämpfen zu müssen. Ertürk unterrichtet Taekwondo, seit 2012 auch an der Ehninger Schule.

Er sagt: „Manchmal wundern sich die Eltern, dass ihr Kind auf mich hört.“ Eigentlich kein Wunder, denn der 53-Jährige strahlt Ruhe und Selbstsicherheit aus. Seit vierzig Jahren praktiziert er den koreanischen Kampfsport. Das Geistige sei für ihn entscheidend, sagt Ertürk, der an einer Wirbelsäulenkrankheit leidet. „Wenn

es nach den Ärzten ginge, müsste ich ein Krüppel sein. Ich müsste längst nach vorne gebeugt gehen“, erklärt er und macht einen Buckel. Doch Serdar Ertürk räumt der Krankheit keine Macht über seinen Körper ein. Ein Grundprinzip des Taekwondo sei es, über den Dingen zu stehen. „Es ist nicht selbstverständlich, dass wir Glück und Erfolg haben“, sagt der Trainer. „Ein Kampfsportler weiß das und ist daher nicht so leicht aus dem Konzept zu bringen.“ Das vermittelt er den Schülerinnen und Schülern. Er begegnet ihnen auf Augenhöhe: „Ich kommandiere sie nicht wie Soldaten herum, ich spreche ihre Sprache. Und sie merken, dass ich ihnen nichts vorschreibe.“

„Laura tritt in der Schule mutiger auf, sie hat eine sichtbar veränderte Körperhaltung“

„Dem anderen immer in die Augen schauen“, ruft Ertürk den Kindern zu. „Dann fängt er gar nicht an, mit euch zu kämpfen.“ Im Musiksaal der Schule stehen sich die Schülerinnen und Schüler gegenüber. Serdar Ertürk schlägt Polster aufeinander. Das Startsignal. „Kiap“, schreit Laura Assasie. Die Elfjährige hat die Fäuste vor dem Oberkörper geballt, sie macht einen Schritt nach vorn, ihr linkes Bein schnell nach oben – ein Kick. „Kiap ist ein koreanisches Wort, ein Kampfschrei, wenn man sich zum Beispiel in einer Notlage befindet“, erklärt Laura. Für sie ist Serdar Ertürk eine wichtige Bezugsperson, er hat sie zur Taekwondo-Kämpferin gemacht.

Laura ist ziemlich groß für ihr Alter, größer als die meisten anderen in ihrer Klasse. Sie trägt den weißgelben Gürtel, trainiert im Verein und hat schon bei der Deutschen Meisterschaft gewonnen. Ihr Ziel ist der schwarze Gürtel. Wer sie kämpfen sieht, ahnt, was Selbstbewusstsein bedeutet: Wachsam und konzentriert wartet sie auf Ertürks Signal, ihre Bewegungen sind klar und kontrolliert. „Sie tritt in der Schule mutiger auf, im Vergleich zur Grundschule hat sie eine sichtbar veränderte Körperhaltung“, sagt Hanselmann über sie. „Disziplin ist das wichtigste Wort“, sagt sie selbst. Wer seinen Taekwondo-Anzug zu Hause vergisst, zahlt fünf Euro in die Klassenkasse, Ertürk selbst das Doppelte. Von dem Geld gehen die Kursteilnehmer am Ende Eis essen.

Lauras Vater arbeitet für einen Automobilzulieferer, ihre Mutter im Elektrofachhandel und in der Gastronomie. Sie selbst will Stewardess werden, genau wie Sinem. Beide träumen vom Fliegen, von der Sicherheit und Eleganz, die eine Flugbegleiterin ausstrahlt. Überdies teilen sie eine Vorliebe für den Deutschunterricht: „Ich mag es, Geschichten zu schreiben“, sagt Laura. Für Laura wie für Sinem geht es genau darum: Geschichten zu schreiben, ihre

eigenen. Ihre Schule soll sie dabei unterstützen: Während die fünften bis siebenten Klassen Taekwondo-Kicks trainieren oder Jumpstyle tanzen, ist die achte Klasse im Tagespraktikum, zum Beispiel bei Unternehmen in der näheren Umgebung. „Oft ist das Praktikum das Sprungbrett zum Ausbildungsplatz“, sagt Jörg Hanselmann. Neben Praktikum und Work-Camp gibt es auch Berufspatenschaften.

*Für Laura wie
für Sinem geht es
genau darum:
Geschichten zu
schreiben,
ihre eigenen*

Die sechzehn Paten sind selbst berufstätig oder im Ruhestand, sie helfen ihren Schützlingen beim Schreiben des Lebenslaufs und geben Rat. Ehrenamtlich.

„Mit unseren Projekten zeigen wir, dass wir nicht nur für Probleme da sind“, sagt Jörg Hanselmann, der seit mehr als drei Jahren an der Friedrich-

Kammerer-Schule arbeitet. Trotzdem gebe es Eltern, die die Schulsozialarbeit ablehnten, „die sagen, das brauchen wir nicht.“ Man kann niemanden zu Gesprächen zwingen. „Nur wenn Gewalt im Spiel ist, bekommen es die Eltern mit uns zu tun“, erklärt Hanselmann.

Haben Eltern finanzielle Schwierigkeiten, versuchen die Schulsozialarbeiter, Hürden aus dem Weg zu räumen. „Wir zeigen ihnen, wie und wo sie Unterstützung beantragen können, zum Beispiel das Bildungspaket“, erklärt Franziska Locher. Die 22-Jährige war zuvor Praktikantin und Leiterin des Kochkurses, seit letztem Jahr ist sie Hanselmanns Kollegin. „Wir helfen beim Ausfüllen der Unterlagen und suchen die Ansprechpartner“, sagt sie. „Aber die Eltern müssen diesen Schritt erst einmal tun.“

Wer gibt schon gern zu, Probleme mit dem eigenen Kind zu haben? Wer redet gern darüber, dass das nötige Geld fehlt, um die Tochter oder den Sohn in Schule

und Sport zu unterstützen? Was Familien nicht leisten können, das können Lehrer, Schulsozialarbeiter, Trainer und Ehrenamtliche in die Schulen tragen. Nur so kam der koreanische Kampfschrei „Kiap“ zu Laura Assasie, die „Umstellprobe“ zu Sinem Carkacioglu. Wenn Laura eines Tages die Schwarze-Gürtel-Prüfung besteht, schreibt sich Sinem vielleicht in Germanistik ein. Vielleicht arbeiten die beiden dann auch an Bord eines Lufthansa-Jets. Wer weiß?

JASSIN IST DIE AUSNAHME

Dies ist die Geschichte eines afghanischen
Flüchtlings an einer deutschen Schule

Text: Saskia Ibrom

Die Schulglocke läutet, Dutzende Kinder und Jugendliche strömen aus den Klassenzimmern die Treppen der Mittelschule hinab zum Ausgang. Manche von ihnen grölen, manche kichern, einige stolzieren wie auf einem Laufsteg, wenige schlurfen die Stufen lustlos hinunter. Wolfgang Goss steht am Ende der Treppe, er kann jetzt nicht reden. Er muss sich anstrengen, um die richtigen Schüler aus der Menge zu fischen. Sie kriegen Zettel von ihm in die Hand gedrückt, auf denen Termine zur Berufsberatung und für Eignungstests stehen. Die Ju-

Viele Schüler werden dieses Jahr nur den Hauptschulabschluss schaffen, ein paar Unglückliche noch nicht einmal den

gendlichen freuen sich, Goss zu sehen. Er ist der Sozialpädagoge der Schule. Sie feixen rum, machen ihre Späße. Viele Schüler werden dieses Jahr nur den Hauptschulabschluss schaffen, ein paar Unglückliche noch nicht einmal den. Trotzdem träumen sie davon, Pilot, Anwalt oder Arzt zu werden. Die Pädagogen müssen sie dann auf den Boden der Tatsachen zurückholen. Das ist Alltag an der Mittelschule an der Implerstraße in München, denn hier kann jeder

hinkommen: Flüchtlinge, Migranten, Schulversager. Aber selten kommt jemand wie Jassin. Eigentlich nie. Sein Lehrer sagt: „Jassin ist die absolute Ausnahme.“

Jassin Akhlaqi wurde in Ghor geboren, einer afghanischen Provinz westlich von Kabul. Er ist wohl etwa 17 Jahre alt, genau weiß er es nicht, denn es gibt keine Geburtsurkunde. Seine schwarzen Haare sind akkurat geschneitten, die Weste passt zu seinem karierten Hemd. Fest schüttelt er einem zur Begrüßung die Hand und hält die Tür auf. Mit seiner Mutter und seinen drei Geschwis-

tern floh Jassin erst in den Iran, dann nach Deutschland. Seit zweieinhalb Jahren besucht er den Unterricht an der Mittelschule, die auch die Möglichkeit zur Mittleren Reife bietet. Seit zweieinhalb Jahren erst geht Jassin zur Schule, vorher hatte er nie die Gelegenheit dazu. Dieses Jahr macht er seinen Mittleren Schulabschluss.

In Afghanistan lebte Jassin mit seinen Eltern und Geschwistern, zwei jüngeren Schwestern und einem kleinen Bruder. Bis sein Vater Probleme bekam. „Jemand wurde umgebracht, und es wurde behauptet, dass der Mörder mein Vater gewesen ist“, so erzählt es jedenfalls Jassin. Er spricht langsam, manchmal muss er kurz überlegen, doch sein Deutsch ist erstaunlich präzise. Wörter wie „Aufenthaltsgenehmigung“ oder „Migrationshintergrund“ gehen ihm leicht über die Lippen.

Jassins Vater kommt bei einem Verkehrsunfall um, das sei jetzt sieben Jahre her. Seine Mutter flieht schließlich mit den Kindern in den Iran. Wovor genau sie flieht, will oder kann Jassin nicht erzählen. Im Nachbarland schlägt sich die Witwe als Putzfrau durch, Jassin arbeitet auf dem

Bau, er ist der Älteste der Geschwister. Im Iran müsse man als Flüchtling für alles bezahlen, sagt er. Für Pässe, für Papiere, für Unterricht. Aber das Geld ist knapp. Jassin kann nicht zur Schule gehen. Schließlich vertraut die Mutter sich und ihre kleine Familie einem Schleuser an. Der besorgt ihnen gefälschte Pässe. Per Flieger geht es nach München. So lautet Jassins Version der Flucht nach Deutschland. Warum München, warum Deutschland? „Das hat der Schleuser eben so beschlossen“, behauptet Jassin. In München sei es sauber und sehr schön, habe der gesagt.

Seit zweieinhalb Jahren erst geht Jassin zur Schule, vorher hatte er nie die Gelegenheit dazu

Doch Jassin empfindet Deutschland am Anfang überhaupt nicht als schön. „Die ersten drei Tage hat es nur geregnet“, sagt er. In Afghanistan und im Iran regne es vielleicht mal einen Tag, an den anderen beiden Tagen scheine dann wieder die Sonne.

In München wird die kleine Familie durch die Asylbewerberheime gereicht. Eins ist schlimmer als das andere. Jassin erzählt: „Es gab nur Duschräume ohne Trennwände, alle mussten zusammen duschen. Das war schrecklich.“ Immer noch kann er keine Schule besuchen.

*„Jassin ist das beste Beispiel dafür, wie es gehen kann.“
Gehen kann an einer Schule, die für viele deutsche Eltern keine Option zu sein scheint*

Es gibt zwar einen Hort im Wohnheim, aber dafür ist Jassin viel zu alt. Immerhin kann er bei einem Deutschkurs für Erwachsene mitmachen. Die Teilnehmer dort brauchen einen Tag, um einen einzigen Satz zu lernen.

Michael Böhner ist jetzt Jassins Klassenlehrer. Und begeistert von ihm. Jassin sei nicht nur sehr klug, fleißig, höflich, durchsetzungsfähig – „der ist auch noch ein super Mensch“, sagt Böhner. Er ist sich sicher: „Jassin ist das beste Beispiel dafür, wie es gehen

kann.“ Gehen kann an einer Schule, die für viele deutsche Eltern keine Option zu sein scheint. An der Schule gibt es 16 deutsche Kinder, alle anderen haben einen Migrationshintergrund. Sie sind Afghanen, Somalier, Iraker, Iraner, Bulgaren, Griechen oder Spanier. Die Mittelschule an der Implerstraße hieß früher mal Hauptschule. Jetzt gibt es Ganztagsklassen, die entweder zum Hauptschulabschluss, zum Qualifizierenden Hauptschulabschluss oder zur Mittleren Reife führen.

Drei Monate lebt Jassin in Deutschland, da wird er an der Mittelschule eingeschult. Seine Familie bekommt eine Aufenthaltsgenehmigung und eine Wohnung. Doch Jassin spricht immer noch nur seine Muttersprache Dari, ein paar Wörter Englisch, die er im Iran aufgeschnappt hat und so gut wie kein Deutsch. Er kommt in eine Ü-Klasse. Das Ü steht für Übergang. Die Mittelschule an der Implerstraße hat drei solcher Klassen. Dort werden die Flüchtlingskinder erst einmal aufgenommen. So eine Klasse beginnt im September mit vier, fünf, vielleicht sechs Schülern und hat am Ende so viele Schüler wie eine normale Klasse – die Kinder werden das Jahr über eingesammelt, denn die Familien planen ihre Flucht nicht nach deutschen Stundenplänen.

Neben der Schule spielt Jassin begeistert Fußball und engagiert sich für Flüchtlingsprojekte

Jassin versteht zu Beginn im Unterricht kein Wort, aber er geht trotzdem jeden Tag zur Schule. Mathe, Deutsch, Ethik, Sport und Kunst von acht bis ein Uhr. Penibel schlägt er jedes Wort im Wörterbuch nach. Er versucht, die Textaufgaben in seinem Mathebuch zu verstehen, er macht freiwillig in den Ferien einen Intensiv-Deutschkurs an der Volkshochschule. Nach zehn Monaten wechselt Jassin in den M-Zweig. Das sind die Schüler, die nicht den Hauptschulabschluss, sondern die Mittlere Reife machen. Das sind die Erfolgreichen an dieser Schule.

„So etwas hatten wir noch nie!“, sagt Wolfgang Goss und freut sich. Er freut sich oft, wenn er über Jassin spricht. Jassin sei etwas Besonderes. Die beiden umarmen sich, wenn sie sich verabschieden. Neben der Schule spielt Jassin begeistert Fußball und engagiert sich für Flüchtlingsprojekte. Wäre er in Deutschland aufgewachsen, dann

wäre der Junge sofort aufs Gymnasium gekommen, da ist sich Goss sicher. Der Sozialpädagoge trägt Brille, ein kariertes Hemd und eine Lederweste, Jeans und Turnschuhe. An der Pinnwand in seinem Büro hängen Schulpläne, Visitenkarten von möglichen Arbeitgebern für die Jugendlichen und von einer Dolmetscherin. Auf einem Regal liegt ein Buch über afghanische

Für Jassin war die Schule das Beste, was ihm passieren konnte

Volkskunst, von der Ablage unter seinem Computertisch lugt ein Was-ist-was-Band hervor, daneben das Alte Testament. An der Wand hängt ein Bild von einem Boot, mit Wasserfarben und grobem Kinderpinsel gemalt, unterzeichnet ist es mit „J.“

Wolfgang Goss nerven die ständigen Negativberichte über Schulen wie seine Mittelschule. An seiner Schule kümmern sich die Lehrer und Pädagogen, findet er. Es gibt verschiedene AGs, in denen die Kinder und Jugendlichen Fußball oder Theater spielen, Hip-Hop tanzen oder am Computer arbeiten können. Jassins Klassenlehrer erklärt: „Wir unterrichten nicht nur, wir erziehen auch, sozialisieren, gewöhnen die Kinder an einen regelmäßigen Tagesablauf.“ Am schlimmsten sei es, wenn die Kinder den Eltern egal seien. „Dann müssen wir teilweise auch die Elternrolle übernehmen“, sagt er.

Für Jassin war die Schule das Beste, was ihm passieren konnte. Seine Mutter besteht darauf, dass er lernt. Seinen Mitschülern versucht er so gut zu helfen, wie es geht. Schlechte Noten kann Jassin so erklären: „Wenn sich Sechzehnjährige Sorgen um das Bleiberecht ihrer Familie machen müssen, dann können sie sich nicht gut auf den Unterricht konzentrieren. Dann hat man Druck.“ Den Druck kennt er ganz gut, auch seine Familie musste auf die

Aufenthaltserlaubnis warten. Gekonnt erklärt Jassin den Unterschied zwischen Duldung, Gestattung und Aufenthaltserlaubnis, macht mit wenigen Worten klar, was das für die Familien bedeutet. „Die Aufenthaltserlaubnis ist am besten, man kann arbeiten und eine Wohnung haben. Da muss man sich erst mal keine Sorgen machen.“ Für seine Familie gilt die Erlaubnis noch bis nächstes Jahr, erst dann muss er sich wieder Gedanken machen.

„Flüchtlingskinder sind in der Schule meistens sehr gut“, sagt Wolfgang Goss. Das seien motivierte Leute, die oft aus gebildeten Schichten stammen. Gerade die Afghanen habe er als liberale und offene Menschen kennengelernt. Es gebe an der Schule aber auch Problemkinder, die sich nicht an Deutschland und den deutschen Lebensstil gewöhnen können. Einem sehr gläubigen muslimischen Jungen wollte Goss erklären, wie hoch die Lebenserwartung in Deutschland ist. Der Junge entgegnete, dass dieses Wissen „haram“, also verboten sei, da Gott für jeden Einzelnen entscheidet, wann er ihn zu sich nimmt.

„Wenn sich Sechzehnjährige Sorgen ums Bleiberecht machen, können sie sich nicht gut auf den Unterricht konzentrieren“

Allerdings lässt sich der Erfolg oder Misserfolg eines Schülers nicht allein durch seine Staatszugehörigkeit oder seine kulturelle Prägung vorhersagen, stellt Goss fest. „Wir haben ein Mädchen aus Somalia, das macht sich hervorragend in der Schule, obwohl der kulturelle Hintergrund ein ganz anderer ist.“ Ein Junge, der ebenfalls aus Somalia stammt, schaffe es wiederum nicht, sich an Uhrzeiten und Termine zu halten. Generell fänden Väter und Jungs schwieriger in das deutsche Schulumfeld. Die müs-

se man an die Hand nehmen. Angehende Lehrer müssten schon in der Ausbildung mit solchen Fällen konfrontiert werden. Bislang gebe es nicht einmal spezielle Schulbücher für die Ü-Klassen. „Mit einem normalen Deutschbuch brauchen Sie da erst gar nicht zu kommen“, sagt Goss. Und es müsste mehr Sozialpädagogen geben. Denn dass Goss an der Mittelschule an der Implersstraße noch vier Kollegen und Kolleginnen hat, ist eher ungewöhnlich.

Kürzlich wurde Jassin bei einem Fußballturnier seines Vereins zum besten Spieler gewählt. Fußball ist Jassins großes Hobby, er fühlt sich in seiner Mannschaft gut aufgehoben. Niemand mache sich über ihn lustig, keiner wolle ihn ausschließen. In Deutschland ist Jassin mittlerweile gut angekommen, auch wenn er davon träumt, eines Tages wieder nach Afghanistan zu gehen, um beim Aufbau des Landes zu helfen. Dafür hat er ein klares Ziel vor Augen: „Ich möchte Jura studieren.“ Er hat zwei Praktika bei Anwaltskanzleien gemacht und sich gut über den Studiengang informiert: „Es dauert zehn Semester, danach kommt noch das Referendariat.“ Niemand versucht, ihm den Plan auszureden, keiner will ihn auf irgendeinen Boden der Tatsachen zurückholen. Denn Jassin kann es tatsächlich schaffen.

LETZTE HOFFNUNG SCHULE

Sie sind jung, sie sind motiviert, sie sind unerwünscht. Jugendliche Flüchtlinge in Deutschland haben oft eine mehrjährige Odyssee hinter sich und kaum eine Chance zu bleiben. Einen Ausweg bietet das Münchener Projekt FLÜB&S. Hier können junge Flüchtlinge einen Schulabschluss erwerben. Gelingt das nicht, droht die Abschiebung

Text: Mirjam Wlodawer

Männer leisten einfach mehr als Frauen. Oder können Frauen etwa hundert Kilo schleppen?“, fragt Emran* spöttisch. Demonstrativ zieht er den Ärmel seines T-Shirts hoch und küsst seinen angespannten Bizeps. Die Jungs in der Klasse johlen. Nur Ramin* in der letzten Reihe bleibt still. Unter den 24 Schülern, die heute den Deutschunterricht der Münchener Flüchtlingschule FLÜB&S besuchen, hat sich eine hitzige Diskussion über die Rechte von Frauen entfacht. Die 20 pubertierenden Jungs, die meisten von ihnen aus Afghanistan, versuchen, sich lauthals zu übertrumpfen. Vor allem der 18-jährige Emran mit seinem fitnessstudio-gestählten Oberkörper und den gegelten Haaren gefällt sich in der Machopose. Hofft er so, den vier Mädchen in seiner Klasse zu imponieren? Jelica* jedenfalls bleibt unbeeindruckt. „Stell dir vor, Emran“, sagt die 20-Jährige und grinst, „es gibt auch Arbeit, die man mit dem Kopf macht, nicht mit den Armen.“

Jelica ist eine der wenigen jungen Frauen, die die FLÜB&S-Schule besuchen. Weil sie mit 16 Jahren in der Türkei zwangsverheiratet werden sollte, flüchtete Jelica nach Deutschland. Ihre Geschichte ist jedoch eine Ausnahme. Die meisten minderjährigen Flüchtlinge, die Deutschland erreichen, sind keine Mädchen, sondern junge Männer aus Afghanistan oder Afrika. Ihre Familien schicken sie nach Europa, damit sie hier ein besseres Leben finden. Glaubt man den Erzählungen der Jugendlichen, waren die meisten noch Kinder, als sie ihre Reise antraten – kaum älter als zwölf Jahre.

„Allein in München leben zwischen 800 und 900 unbegleitete minderjährige Flüchtlinge“, sagt Goran

Ekmesic. Der 30-jährige Sozialpädagoge hat mehrere Jahre für den Bundesfachverband unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge gearbeitet, nun betreut er die Schüler von FLÜB&S. Weil in Deutschland etwa 80 Prozent der Asylanträge abgelehnt werden, ist die Schule für die Jugendlichen meist die einzige Chance, nach ihrem 18. Geburtstag in Deutschland bleiben zu können. Nur wer sich in einer Ausbildungs- oder in einem Arbeitsverhältnis befindet, ist vor einer Abschiebung relativ sicher.

„Der Erwerb des Schulabschlusses ist deshalb auch immer ein Wettlauf gegen die Zeit“, erklärt Ekmesic. In nur zwei Jahren lernen die Jugendlichen Deutsch und erwerben den Mittleren Schulabschluss. Die meisten von ihnen haben jahrelang keine Schule besucht. Fünf Prozent der Jugendlichen müssen erst einmal lesen und schreiben lernen. Den Mittelschulabschluss schaffen dennoch fast alle. Jedes Jahr gibt es sogar einige besonders ehrgeizige Schüler, die den Qualifizierenden Mittelschulabschluss (Quali) erwerben.

Ramin will einer von ihnen sein. Der 18-jährige Afghane hat schmale Hände und ein zurückhaltendes Lächeln. Er gehört zu den besten Schülern dieses Jahrgangs, aber im Unterricht sitzt er am liebsten in der letzten Reihe. Die lautstarke Diskussion im Deutschunterricht heute Morgen hat Ramin aufmerksam beobachtet. Beteiligt hat er sich nicht. „Die Jungs provozieren manchmal die Mädchen in unserer Klasse“, sagt er. „Aber man darf das nicht zu ernst nehmen. Letztendlich sind wir alle befreundet.“

Ramin spricht nahezu akzentfrei Deutsch. Nur selten fällt ihm ein Wort nicht ein. Dabei ist er erst vor

*„Der Erwerb
des
Schulabschlusses
ist immer ein
Wettlauf
gegen die Zeit“*

* Name von der Redaktion geändert

zwei Jahren nach Deutschland gekommen. Sechs Jahre befand sich Ramin auf der Flucht. Anstatt zur Schule zu gehen, lebte der Jugendliche auf der Straße. Tags trieb ihn der Hunger durch die Stadt, nachts schlief er auf Parkbänken. Bei seinem Versuch, nach Europa zu kommen, wäre Ramin fast im Meer ertrunken.

Heute wohnt Ramin in einem kleinen hellblauen Zimmer in einer betreuten Wohngemeinschaft für Jugendliche und träumt davon, Medizin zu studieren. Vor

seinem Fenster liegt ein dicker Stapel Bücher. Khaled Hosseinis *Drachenhäufiger* ist Ramins liebstes Buch. 384 Seiten auf Deutsch, die ihn an seine Heimat Afghanistan erinnern. Ramin erzählt, dass er zwölf Jahre alt war, als er Afghanistan verlassen musste. Mitten in der Nacht drangen bewaffnete Taliban in das Haus seiner Familie ein. Sie ermordeten Ramins Vater, einen Polizeikommissar. Ramins Mutter wurde schwer verletzt. Mit seinem sechs

Jahre älteren Bruder flüchtete Ramin in den Iran. Als ein Schlepper sich weigerte, die beiden gemeinsam in die Türkei zu bringen, wurden die Brüder getrennt. Bis heute weiß Ramin nicht, ob sein Bruder noch lebt.

Die Erinnerungen lassen Ramin nicht los. Manchmal kommt ihm alles wie ein seltsamer Traum vor. Dann stellt er sich vor, dass er auf einmal aufwacht und sich in seinem Bett in Afghanistan befindet, im Haus seiner Familie. „Alles ist so, als sei nichts geschehen“, sagt er. „Mein Vater lebt, meine Mutter und meine Geschwister sind da. Und ich bin nicht der Ramin, der ich jetzt bin.“

Wie Ramin sind viele jugendliche Flüchtlinge traumatisiert. Nicht nur die Erinnerungen an die Flucht, auch

die Angst, nach ihrem 18. Geburtstag abgeschoben zu werden, lässt viele Jugendliche depressiv werden. Manche versuchen, sich das Leben zu nehmen. Um sie mit ihren Problemen nicht allein zu lassen, arbeitet neben Goran Ekmescic ein weiterer Sozialpädagoge an der FLÜB&S-Schule.

Mit seinen braunen, verwuschelten Haaren und dem jugendhaften Lächeln ist der 30-jährige Ekmescic für die Jugendlichen so etwas wie ein großer Bruder, dem sie ihre Sorgen anvertrauen können. Ein Bruder, der sie hin und wieder neckt und mit Scherzen aufmuntert. „Der lockere Umgang mit ihnen ist ganz wichtig“, sagt Ekmescic. „Sie sehnen sich geradezu danach, nach Jahren der Flucht endlich wieder wie Jugendliche behandelt zu werden und nicht wie Erwachsene.“

In der Schule können die jungen Flüchtlinge wieder ganz normale Jugendliche sein. Jugendliche, die bunte T-Shirts und Turnschuhe tragen, die sich scherzhaft in die Rippen kneifen und im Pausenraum laut Musik aufdrehen. Afghanischer, iranischer oder afrikanischer Pop dröhnt dann durch alle Räume. Ekmescic nennt das Ganze grinsend „Pausenparty“. „Da kommt bei manchen die Pubertät zurück“, glaubt er.

Seit Ramin die Schule besucht, geht es ihm besser. Zum ersten Mal, seit er vor sechs Jahren Afghanistan verlassen hat, hat er das Gefühl, seinem Schicksal nicht mehr ausgeliefert zu sein. Früher hat Ramin oft daran gedacht, sich das Leben zu nehmen. Aber jetzt hat er ein Ziel. Seine Mutter, die er verletzt in Afghanistan zurückließ, sei auch Ärztin gewesen, sagt Ramin. Sie habe sich immer gewünscht, dass er eines Tages ihren Beruf ergreift.

Medizin studieren – das ist ein ambitionierter Traum für einen jungen Flüchtling. Doch Ramin hat genau darüber nachgedacht, wie er seinen Plan verwirklichen kann. Er will ein weiteres Jahr die Schule besuchen und

In der Schule können die Flüchtlinge wieder ganz normale Jugendliche sein

dann eine Ausbildung als Dolmetscher machen. „Dann spreche ich viel besser Deutsch, kann mein Abitur nachholen und Medizin studieren“, sagt er.

Auch Goran Ekmescic kennt Ramins Pläne. Er berät die Jugendlichen, die im Sommer die Schule verlassen werden, in Hinblick auf ihre Zukunftspläne und hilft ihnen, eine Ausbildungsstelle zu finden. Nur sehr wenige Schüler wollen wie Ramin eine weiterführende Schule besuchen. Denn das Risiko, ohne eine feste Ausbildungsstelle abgeschoben zu werden, ist groß. „Ramin hat das Potenzial, das zu erreichen, was er will. Aber es ist ein gefährlicher Weg, den er wählt“, erklärt Ekmescic. „Wenn er sich

entscheidet, ein weiteres Jahr zur Schule zu gehen, kann es passieren, dass er abgeschoben wird.“

Ramin weiß, dass er ein hohes Risiko eingeht. Aber er will seinen Traum nicht aufgeben. Er erzählt, dass seine Sachbearbeiterin beim Jugendamt nichts von seinen Plänen hält. Sie habe ihm gesagt, er soll eine Ausbildung machen. „Für das

Jugendamt ist das billiger“, sagt Thorsten Groß*. Er betreut Ramins Wohngruppe. Seit Wochen versucht er, das Jugendamt davon zu überzeugen, dass Ramin ein weiteres Jahr zur Schule gehen darf. „Aber es ist leider Glückssache, ob den Flüchtlingen ein weiteres Schuljahr genehmigt wird. Das hängt vom jeweiligen Sachbearbeiter ab.“ Die Sachbearbeiterin von Ramin ist momentan nicht erreichbar. Ramin ist beunruhigt. Er hat eine Stiftung gefunden, die die Kosten für das Schulgeld übernehmen würde. Jetzt muss er sich dringend in der Schule anmelden. Es gibt nur wenige Plätze. Doch er hat immer noch keine Genehmigung vom

Jugendamt. Er hat angerufen, hat Mails geschickt. Keine Reaktion. Martin Schulte*, der Leiter von Ramins Wohngruppe, geht davon aus, dass es den Mitarbeitern des Jugendamtes zurzeit nicht möglich ist, alle Anfragen zu bearbeiten. „In München ist die Situation durch die hohe Zahl der minderjährigen Flüchtlinge besonders angespannt.“

Was macht Ramin, wenn er keinen Platz mehr in der Schule bekommt? Darüber will der junge Afghane lieber nicht nachdenken. Er klammert sich an seinen Traum, als sei der die Rettungsleine, die ihn von seiner Vergangenheit in die Zukunft führt. „Die Schule ist die letzte Hoffnung, die mir geblieben ist“, sagt er.

„Ramin hat das Potenzial, zu erreichen, was er will. Aber es ist ein gefährlicher Weg“

DER DEUTSCHLEHRER AUS KATTOWITZ

Pauls Eltern kamen mit ihm aus Polen ohne Abschluss, ohne Job und ohne Sprachkenntnisse nach Deutschland. In der Schule verstand er nicht viel. Jetzt bringt er anderen Kindern Deutsch bei

Text: Rabea Zühlke

Genau 14 U-Bahn-Stationen. So lange dauerte es von seiner Dortmunder Wohnung bis nach Scharnhorst. Über eine halbe Stunde fuhr die Bahn. Erst unterirdisch, dann über triste Felder bis zu aneinandergereihten Plattenbauten. Endhaltestelle: Scharnhorst Innenstadt. Immer wenn Paul Jesufek ausstieg, war die U-Bahn schon leer. Hier wollte niemand hin, erzählt Jesufek.

Der Dortmunder Norden ist bekannt für Drogenhandel, Prostitution und Gewalt. Noch etwas weiter nördlich liegt die Gesamtschule Scharnhorst. Ein trister, grauer Betonbau. Plattenbauten nebenan. Hier wollen die Kinder keine Architekten, Ärzte, Ingenieure werden. Ihr Ziel: Kein Hartz IV. Nicht das Schicksal ihrer Eltern teilen.

Wochenlang fuhr Jesufek zur Gesamtschule Scharnhorst. Hier machte er während seines Lehramtsstudiums ein Praktikum. In dieser Zeit dachte er oft an seine Kindheit an einer ähnlichen Schule. Er erinnerte sich an einen kleinen Jungen, der kaum ein Wort Deutsch sprach, Second-Hand-Klamotten trug und mit seinem Ranzen über den asphaltierten Schulhof lief. Beobachtet von Halbstarken, die rotzend auf den Bänken lungerten und heimlich Zigaretten rauchten. Doch in diesen Wochen lief er mit stolzer Haltung in den Klassenraum. Etwas hatte sich geändert. Jesufek hatte sich geändert.

Das war im Winter vor drei Jahren. Die meisten seiner Kommilitonen gingen für ihr Praktikum an Gymnasien. An nette Jungen- oder Mädchenschulen, katholische Eliteschulen. Jesufek nicht. Er suchte eine im Brennpunkt. Da, wo keine Akademikerkinder zur Schule gehen – sondern Arbeiterkinder. Kinder aus sozial schwachen Familien. Die meisten von ihnen mit Migrationshintergrund. So wie Jesufek vor zwanzig Jahren.

Paul Jesufek kommt aus einer Arbeiterfamilie. Sein Vater war im Ruhrgebiet Bergarbeiter, bis das Zechen-

sterben kam und der Vater die Arbeit verlor. Seine Mutter ging putzen, um Paul ab und zu ein paar Mark zustecken zu können. Sie hatten weder viel Geld in der Tasche noch Reclam-Bücher im Regal.

An diesem frühlingshaften Apriltag sitzt Paul Jesufek vor einer kleinen Patisserie in München. Das Sze-neviertel passt zu seiner Ray-Ban-Brille, den hippen Turnschuhen und seinem Undercut. Auf dem Tisch: ein Buch von Juli Zeh. Schwere Kost an diesem sonnigen Tag. „Kaffee schwarz“, sagt Jesufek und grinst die Kellnerin schelmisch an. Das sei sein Frühstück, sagt er und zieht den Tabak aus seiner Lederjacke. Geübt dreht er sich eine Zigarette. Noch ein paar Minuten Pause, bis es in den nächsten Stunden in Rekordzeit durch die Neue, die Alte und die Pinakothek der Moderne gehen wird. Zum Schluss wird er sich das Haus der Kunst anschauen. „Hier sind die geilsten Dinger“, sagt er. Mit seinen Kollegen aus dem Referendariat ist Jesufek für ein paar Tage in der Stadt. Wie Urlaub sei der Kurztrip für ihn. Viel Zeit für Kunst und Kultur habe er nämlich sonst nicht, als Referendar müsse er viel arbeiten.

„In Deutschland gibt's nur die Illusion einer Chancengleichheit“, sagt Jesufek

Bis Jesufek sein Studium abschloss, war es ein langer Weg mit vielen Hindernissen. Immer wieder stand ihm seine Vergangenheit, seine Herkunft im Weg. „In Deutschland gibt's nur die Illusion einer Chancengleichheit“, sagt Jesufek. Damit spielt er auf das französische gleichnamige Buch von Pierre Bourdieu an. Jesufek hat ein Faible für diesen Autor. Für Landarbeiter, Bauern und Arbeiter bestehe, so zitiert er den Franzosen, nur eine symbolische Chance auf einen Hochschulbesuch. Der So-

zialwissenschaftler hat in einer Studie nachgewiesen, dass hingegen Kinder aus privilegierten Klassen mit sechzigprozentiger Wahrscheinlichkeit die Hochschule erreichen.

„Heute gibt's ein Schulgesetz, dass jeder ein Recht hat, individuell gefördert zu werden“

Die soziale Herkunft ist für den gesamten Bildungsgang also ausschlaggebend.

Die Berufsgruppe der Eltern ist nicht nur in Frankreich entscheidend für die Ausbildung der Kinder. Auch in Deutschland ist die Chancengleichheit eine Illusion. Etwa zwölf Prozent aller Kinder wachsen in Familien auf,

in denen kein Elternteil den Abschluss des Sekundarbereichs II hat. Den Sprung auf die Universität schaffen nur 24 Prozent. Bei Akademikerfamilien sind es 70. Das ist die deutsche Wirklichkeit.

Als Arbeiterkind ist es schwierig. Das hat Jesufek früh gemerkt. Andere Kinder lernten Klavier, spielten Theater oder bekamen Hilfe bei den Hausaufgaben. Jesufek nicht. Seine Eltern konnten ihm nicht helfen. Trotzdem hat er es geschafft: Paul Jesufek hat sich durchgebissen. Nach seinem Referendariat wird er einer von den gerade mal sechs Prozent der deutschen Lehrkräfte sein, die einen Migrationshintergrund haben.

Vor knapp 25 Jahren flohen seine Eltern im Zuge des Kalten Krieges aus Oberschlesien nach Deutschland. Da war Paul sieben Jahre alt. Sprach, wie seine Eltern, kein Wort Deutsch. Sein Vater arbeitete vorher in der Nähe von Kattowitz in einer Mine. In der Stadt siebzig Kilometer nordwestlich von Krakau gibt es viele Kohle- und Erzlagerstätten. „Das war das polnische Ruhrgebiet“, sagt Jesufek. Deswegen seien seine Eltern dann nach Hagen gezogen. Sein Vater hoffte, im Ruhrgebiet Arbeit zu finden.

„Hagen ist die nördlichste Stadt des Ruhrgebiets, die den Anschluss zum Strukturwandel verpasst hat“, sagt er. „Viel Industrie gab es hier nicht, dafür viele Migranten.“ Mit seinen Eltern lebte er in einer kleinen Zwei-Zimmer-Wohnung, in der es immer nach Eintopf und Gewürzen roch, erinnert sich Jesufek. Seine Eltern schliefen im Wohnzimmer. Er hatte ein eigenes kleines Zimmer.

Jesufek nimmt einen Schluck unverdünnten, ungesüßten Kaffee. Er lächelt gezwungen. Er wolle nicht bemitleidet werden. Das wurde er früher oft. Besonders von seinen Lehrern. Sie bemitleideten den kleinen Jungen, der schlechtes Deutsch sprach und immer wieder Fünfen im Zeugnis hatte. Geholfen hätten ihm die Lehrer trotzdem nicht, sagt er. Jesufek schielt auf das aufgeschlagene Buch. Deutsche Literatur, sagt er, sei seine Rettung gewesen. „Und hier, das hier: Juli Zeh. Die betrachtet die Gesellschaft durch ihre scharfen Augen.“ Jesufek nimmt das Buch in die Hand, blättert ohne zu lesen durch ein paar Seiten, bis er es wieder auf den Tisch legt.

An die Grundschulzeit erinnert Jesufek sich nicht gern. Seine Sätze werden kürzer, seine Mimik fast statisch. Seine Mutter habe ihn jeden Tag zur Schule zwingen müssen. Er war ein kleiner Junge mit einem großen Schulranzen – voller Lehrbücher, in einer Sprache, die er nicht verstand. „Wie sollte mir auch meine Mutter Deutsch erklären? Die sprach selbst kein Wort.“ Er fühlte sich einsam, missverstanden.

„Heute gibt's ein Schulgesetz, dass jeder ein Recht hat, individuell gefördert zu werden“, sagt Jesufek. „Das ist inzwischen zumindest in NRW ...“ Jesufek schaut auf die andere Straßenseite: Kinder mit Schulranzen laufen von der Schule nach Hause. Ein paar Minuten sagt er nichts. Schließlich drückt er seine Zigarette aus. „Na ja, obwohl das jetzt auch nur eine Farce ist.“ Jetzt, wo er Teil

dieses Systems ist, kann er das beurteilen. „Wie soll man denn bei dreißig Schülern einen individuell fördern? Dafür hast du doch gar keine Zeit.“ Trotzdem versucht Jesufek es. Oft sitzt er nach der Schule noch mit einzelnen Schülern zusammen. Da versucht er herauszufinden, warum sie dem Unterricht nicht folgen können.

Als Jesufek 14 war, wurden seine Noten auf der Gesamtschule allmählich besser. Die katholische Gemeinde vermittelte ihm eine Nachhilfelehrerin: Kathrin. Eine junge, hübsche Frau aus Polen, die akzentfrei Deutsch sprach. Das imponierte ihm. Wie konnte eine Polin besser Deutsch sprechen als seine deutschen Mitschüler? Jede Woche trafen sie sich in der Gemeinde. Mal zum Lernen, mal einfach nur zum Quatschen. Mit ihr las Jesufek *Die drei Fragezeichen* und *TKKG*. So entwickelte sich seine Liebe zur deutschen Sprache.

In der Oberstufe fiel ihm dann irgendwann Dürrenmatt in die Hände. Für den Migranten eine Herausforderung. „Da habe ich mir die Zähne ausgebissen“, sagt er. Trotzdem blieb er dran. Er liebte die Geschichten.

Nicht nur die Literatur bewunderte er, sagt Jesufek. Auch die Kunst hat es ihm angetan. Finster dreinblickende Reiter hängen in seiner Wohnung über dem Fernseher. Stolz präsentiert er die Fotos auf seinem iPhone. Direkt gegenüber zwei schwarze Wölfe, die ihre Zähne zeigen. „Mit Acryl auf Leinwand, dann sieht's am besten aus“, sagt Jesufek. Neben seinem Bett hängt ein zwei Meter großes Gemälde: ein deutscher Schäferhund. Der wache über ihn. Er hat sie alle selbst gemalt.

Früher hat es Jesufek genervt, wenn er als Arbeiterkind bezeichnet wurde. Heute ist er stolz: Er sei ein polnisches Arbeiterkind, das besser Deutsch spricht als die meisten Einheimischen. „Na, eigentlich passt das ja gar nicht so ins Weltbild der ganzen Politiker, was?“ Paul

Jesufek grinst. In seiner jetzigen Schule im Oberbergischen Land gibt es viele Kinder aus sozial schwachen Familien. „Auf'm Land gib'ts eben weniger Akademiker“, sagt Jesufek. Es mache ihm zu schaffen, dass er sich oft nicht genug Zeit für die Schüler nehmen kann.

„Deutschland braucht echt mehr Lehrer“, fordert er.

Vielen Schülern aus seiner siebenten Klasse gehe es wie ihm am Anfang: in Deutsch eine Dauerfünf. „Wenn ich nicht selbst erlebt hätte, wie schwer es mit so einem Hintergrund ist, dann würde ich an den Schülern verzweifeln“, sagt er. Jesufek macht vor den Jugendlichen kein Geheimnis aus seiner Vergangenheit. Er will ihnen Mut machen. Wenn einer von ihnen sich verbessert, erfüllt ihn das mit Stolz. Paul Jesufek ist sich sicher: Für seine Schüler ist seine Vergangenheit keine Schwäche, sie ist eine Stärke. Sie hören ihm zu, sie vertrauen ihm.

*Für seine Schüler
ist seine
Vergangenheit
keine Schwäche,
sie ist eine Stärke*

DER IRRGARTEN DER SPRACHE

In Deutschland sind offiziellen Zahlen zufolge bis zu fünf Prozent der Kinder und Jugendlichen von einer Legasthenie betroffen. Vor allem finanziell benachteiligte Eltern stehen der Lese- und Rechtschreibschwäche ihrer Kinder oft hilflos gegenüber. Schulen sind häufig überfordert, private Sprachtherapien teuer. Zum Glück gibt es ehrenamtliche Helfer wie Siegbert Rudolph

Text: Dalia Antar

Ninas Hand gleitet nervös an ihr Ohr. Mit ihren Fingern zwirbelt sie eine Strähne und dreht sie hinter ihr linkes Ohr, immer wieder. Eine, zwei, drei, vier Sekunden, dann kommt das Wort: ZWÖLF. Erst zögerlich. Dann katapultiert sie es mit einer Kopfbewegung aus dem Mund. Ihr schräger blonder Pony fällt kurz nach vorn. Sie streicht die Haare aus dem Gesicht. Ihre Stimme ist leise, aber bestimmt.

Die Zwölfjährige sitzt in der Schulbibliothek, vor ihr ein Laptop. Die erste Übung beginnt. Einzelne Wörter erscheinen auf dem Monitor. In den nächsten 45 Minuten ist der Blick der Sechstklässlerin auf den Bildschirm gerichtet – wie eingefroren. „Ich habe mich anfangs gewundert und ihrer Mutter gesagt, sie soll mit ihr zum Augenarzt, aber sie ist wirklich so konzentriert“, sagt Siegbert Rudolph nach dem Unterricht. „Du hast dich ganz schön durchgekämpft“, lobt er die Schülerin.

Einmal in der Woche treffen sich beide in der Pestalozzi-Mittelschule in Oberasbach, in der Nähe von Nürnberg. Nina will lesen – und nimmt dafür viel auf sich. Sie leidet wie rund fünf Millionen Menschen in Deutschland

an Legasthenie, einer der häufigsten kinder- und jugendpsychiatrischen Erkrankungen. Legasthenie ist nicht heilbar. Und dennoch: Frühförderung und Therapien sind für die Wortblindheit, wie die Störung Anfang des 20. Jahrhunderts genannt wurde, unerlässlich, um als Betroffener ein unbeschwerteres,

wenn auch nicht beschwerdefreies Leben führen zu können. Siegbert Rudolph setzt dort an, wo es an staatlicher Hilfe fehlt.

*Siegbert Rudolph
setzt dort an,
wo es an
staatlicher Hilfe
fehlt*

„Nina erinnert mich sehr an Nadine“, sagt Rudolph nach der Lesestunde in der Schulbibliothek. 2010 war Nadine seine erste Schülerin, kurz nachdem er bei den Aktivsenioren in Nürnberg angefangen hatte. Mehr als 350 Rentner und Rentnerinnen beraten in Bayern kleinere und mittlere Unternehmen bei ihrer Gründung und Weiterentwicklung, unterstützen aber auch Schüler beim beruflichen Einstieg. Kurz nach Rudolphs Start bei den AktivSenioren wollte er mit Schülern über ihren Berufswunsch sprechen. Und dann kam Nadine ins Klassenzimmer, ein schüchternes, unsicheres Mädchen. Anderthalb Jahre hatte sie damals noch bis zum Abschluss. Designerin wollte Nadine werden, erinnert Rudolph sich. Als sie ihren Berufswunsch in ein Formular eintragen sollte, stockte sie. D-E-S-... Immer wieder setzte sie den Stift an. Bis sie ihm schließlich gestand, dass sie an Legasthenie litt.

Mehrmals wöchentlich führt Rudolphs Weg durch das Wohngebiet am Fußballplatz vorbei in die Schule. „Ein herrlicher Tag.“ Rudolph, ein großer, schlanker Mann schaut in den wolkenlosen Himmel, seine Brillengläser blitzen im Sonnenlicht. Es ist ruhig, die Straßen sind leer. Mittagszeit. Über seiner linken Schulter hängt die schwarze Laptop-Tasche mit den Unterrichtsmaterialien. Einige Senioren haben sich auf einem Boulefeld neben dem Fußballplatz mit ihren Fahrrädern versammelt. Er schaut kurz zur Seite. „Ich könnte auch einer von ihnen sein“, sagt er, allerdings habe er dafür gar nicht die Zeit. Er lacht. Der 69-Jährige hat sich für den „Unruhestand“ entschieden.

Als Diplom-Betriebswirt war Rudolph bis 2009 Vorstand einer Genossenschaft für Datenverarbeitung mit über 40.000 Mitarbeitern. Vor mehr als fünf Jahren kam die Rente. Der Nürnberger lebt mit seiner Ehefrau in einem Wohngebiet mit sauberen Straßen und viel Grün. Ein gutes Leben, finanziell abgesichert, doch Rudolph

merkte schnell, dass er seinen Ruhestand nicht mit Kochen verbringen wollte, wie er es ursprünglich vorhatte – auf seiner Webseite nennt er sich „der Lesekoch“. Ein halbes Jahr dauerte es, dann brauchte er eine neue Herausforderung.

Rudolph sitzt in seinem Büro. Dort, wo er früher als Vorstand wichtige Entscheidungen traf und Unterlagen vorbereitete, türmen sich jetzt Schulbroschüren und Fachbücher zu Legasthenie in den Regalen. Grüne Hefter stapeln sich auf dem Mahagonischreibtisch. Rudolph dokumentiert penibel die Stärken, Schwächen und Fortschritte seiner Schützlinge – während und nach jeder Sitzung. Der Ordner mit den „abgeschlossenen Schülern“ liegt dahinter im Regal.

Die Unterrichtsmaterialien auf seinem Laptop sind die Arbeitsgrundlage des Ex-Managers. PowerPoint statt Bücher, Klicken statt Blättern. Alles hat er selbst entworfen – bis auf eine kleine Uhr am Bildschirmrand, die während der Übungen die Lesegeschwindigkeit misst. Dieses kleine Extra musste er in Auftrag geben. Die Uhr, wie alle anderen Materialien, zahlt der Rentner aus eigener Tasche. „Das kann ich schon bezahlen, das sind nur Kleinigkeiten“, winkt Rudolph ab. Legastheniker lesen bei Wörtern meist den Anfang und erfinden den Rest, sie springen durch den Satz. Bei seinem Programm lernen Schüler silben-, wort- oder satzweise, bestimmen die Geschwindigkeit, in der die Wörter auf dem Bildschirm erscheinen. Die Silben sind markiert. GE-MÜ-SE. Jede Silbe erscheint einzeln nacheinander. Jede Präsentation geht 45 Minuten, eine Übungsstunde.

Rudolph hatte vorher selten etwas mit Kindern zu tun. Sein einziges Kind ist vor Jahren in die Vereinigten Staaten ausgewandert, Enkel hat er nicht. Als er auf das Thema aufmerksam wurde und anfing, Kinder zu unterrichten, ahnte er noch nicht, welche Aufgabe sich daraus

entwickeln würde. Und welche Probleme es bei der Therapie von Kindern mit Lese- und Rechtschreibstörung gibt.

Frühförderung ist wie das Fundament eines Hauses, erklärt Rudolph. „Wenn die Basis – das Lesen und Schreiben – nicht ausreichend unterrichtet und gefördert wird, dann steht alles, was man darauf aufbaut, auf instabilen Pfeilern.“ Die Eltern müssen für teure Therapien selbst aufkommen, die Krankenkassen übernehmen die Kosten meist nicht. Dabei gibt es in Grundschulen gute Förderungsansätze. So besuchen beispielsweise Lernpaten die Schulen und lesen mit den Kindern in kleinen Gruppen. Nach dem Legasthenie-Erlass in Bayern besteht die Förderung von Kindern mit Legasthenie aus zwei Säulen: dem sogenannten Notenschutz und dem Nachteilsausgleich. Begriffe, die zum Beispiel bedeuten, dass bei Prüfungen Schülern mehr Zeit zur Verfügung steht. Doch es gibt Probleme: Wohin soll die nachfolgende Klasse ausweichen, wenn ein betroffener Schüler noch in der Klasse sitzt und seine Arbeit schreibt? Oft fehlt nicht nur der Raum, sondern auch die Zeit für Förderung und Lehrpersonal. So gibt es zwar das Programm der „Individuellen Förderung“, bei dem bis zu 15 Kinder mit unterschiedlichen Lern- und Leseschwächen von einem Lehrer betreut werden. Doch den Schulen ist es freigestellt, welche Förderung sie anbieten: für Hochbegabte, Legastheniker oder Migranten. Sind 15 Schüler mit Legasthenie in der Klasse, ist die Förderung nur minimal, da die Störung bei jedem Schüler unterschiedlich stark ausgeprägt ist. „Individuelle“ Unterstützung sieht anders aus.

„Frühförderung ist wie das Fundament eines Hauses“, sagt Rudolph

Es gibt viele Kinder wie Nadine und Nina. Schüler, die auf eine persönliche Förderung angewiesen sind – wenn andere Therapien versagt haben oder die Eltern sie sich nicht leisten können.

Bei einigen Kindern mit Legasthenie treten durch den sozialen Druck und die Leistungsanforderungen Angstzustände oder Verhaltensstörungen auf. Bei akuten psychischen Störungen des Kindes wie Schlafmangel, Depressionen und Suizidgedanken, die durch Legasthenie verursacht sind, können Eltern beim Jugend-

amt ein ärztliches Gutachten beantragen. Erst dann gibt es eine Chance, dass die Therapiekosten übernommen werden. Viele Familien haben bis dahin schon Schlimmes durchlebt. Doch nicht jede Therapie ist geeignet. Mittlerweile ist der Markt groß und unübersichtlich. Der Bundesverband für Legasthenie und Dyskalkulie hat aus

diesem Grund vor einiger Zeit Listen mit empfehlenswerten, unbedenklichen Therapiemethoden auf seiner Webseite veröffentlicht.

Der Bedarf an ehrenamtlichen Helfern für Kinder mit Legasthenie ist ungebrochen hoch. Das merkte auch Rudolph schnell. Lehrer und Schulleiter schätzen seinen Einsatz, die Nachfrage steigt. Zugleich wollen immer mehr Ehrenamtliche helfen. Mittlerweile schult der pensionierte Betriebswirt zukünftige Kollegen, auch Senioren, die nach der Schule mit Kindern von Migrantinnen, leistungsschwachen Schülern und Kindern mit Legasthenie arbeiten. Sie laden Rudolphs Unterrichtsmaterialien auf ihrem Laptop hoch und gehen seine PowerPoint-Übungen durch. „Mein Herz schlägt für dieses Projekt und für die Kinder“, sagt Rudolph.

*„Mein Herz
schlägt für
dieses
Projekt,
die Kinder“*

Heute unterrichtet der Rentner 13 Schüler in Grund- und Mittelschulen und bereitet Lesestunden vor. Er scannt Texte aus Schulmagazinen und arbeitet sie in das Lernprogramm ein, stundenlang, mit großer Leidenschaft und Pflichtgefühl. Für Rudolph ist es besonders wichtig, die Kinder zu motivieren und „sie da abzuholen, wo sie stehen.“ Er habe bei allen Kindern bisher eine deutliche Verbesserung gemerkt. Sie seien diszipliniert und motiviert. Bei besonderem Förderungsbedarf bietet Rudolph den Kindern Telefonunterricht an. Das macht er auch bei Nina. Dann verabredet er sich, meist am Wochenende, zum Lesen mit ihr, und beide gehen die Übungen auf der PowerPoint-Präsentation gemeinsam durch.

Es ist später Nachmittag. Der „Unruheständler“ sitzt auf seinem Drehstuhl im Büro und wirkt unruhig. „Nein, nervös bin ich nicht, angespannt“, sagt er lächelnd und schaut zu Boden. Es klingelt.

Das letzte Mal gesehen haben sich Rudolph und Nadine vor anderthalb Jahren. Nadine ist jetzt im dritten Ausbildungsjahr – nicht zur Designerin, sondern zur Industriemechanikerin. Rudolph ist mit ihr die Bewerbungsunterlagen durchgegangen, schließlich hat er oft genug auf der anderen Seite gegessen, hat Bewerber unter die Lupe genommen. Ein paar Sachen habe er bei der Bewerbung korrigiert. Dann warf Nadine ihre Bewerbung in den Briefkasten. In der Bewerbungsmappe auch ihr Zeugnis mit dem Vermerk: Legasthenie. Kurze Zeit später kam die Einladung zum Vorstellungsgespräch. Und zum schriftlichen Aufnahmetest. Nadine bekam die gleiche Zeit wie jeder andere Mitbewerber. Zwei Monate werde es dauern, bis man sich bei ihr meldet, sagte die Firma ihr am Tag der Prüfung. Es dauerte drei Tage, dann kam die Zusage. Von ihrem ersten Gehalt lud sie Rudolph und seine Ehefrau zum Essen ein.

Eine zierliche junge Frau steht im Hausflur. Blondierte Haare, seitlicher Pony. „Du hast dich ja richtig verändert und deine Haare waren vorher dunkler“, sagt Rudolph. Beide lachen. Er tritt einen Schritt vor und schüttelt ihre Hand. Beide gehen in das Büro am Ende des Flures. Diesen Weg sind sie am Wochenende oft gegangen, wenn die Schule geschlossen hatte. Manchmal fuhr Rudolph auch nach Markt Erlbach zu ihr nach Hause. Nadine erinnert sich noch gut an ihr erstes Treffen. „Ich habe Designe-

„Ich hatte
Angst, dass die
Leute denken,
ich bin
dumm“, sagt
Nadine

rin 15-, 16-mal falsch geschrieben. Ich hatte Angst, dass die Leute denken, ich bin dumm.“ In der zweiten oder dritten Klasse, Nadine erinnert sich nicht mehr genau, habe eine Lehrerin sie aus der Klasse geholt und ihr eine Schreibaufgabe gegeben. Dabei stellte man ihre Legasthenie fest. Es folgten Therapiestunden. „Die Lehrerin hat

sich nicht mit mir befasst, sondern einfach ihr Programm durchgezogen.“ Nadine bekam mehr Zeit für die Klausuren, Deutsch wurde nicht benotet. Aber ihre Probleme verschwanden nicht. Als Rudolph ihr 2010 den Unterricht anbot, sei sie zuerst skeptisch gewesen. „Aber er meinte es wirklich ernst“, erzählt Nadine. Ohne seine Hilfe, ist sie sich sicher, hätte sie es nicht geschafft. „Dafür bin ich ihm sehr, sehr, sehr dankbar.“

Als sich Nadine verabschiedet, schenkt Rudolph ihr ein Buch, *Wir braten Sie gern*, von Bastian Sick. Der Irrgarten der deutschen Sprache – heute macht er Nadine weniger Angst.

EINE HARTE FAMILIE

Für Jugendliche aus sozial schwachen Familien übernimmt der Staat mit dem Bildungspaket den Mitgliedsbeitrag im Sportverein. Das Ziel: soziale Ausgrenzung verhindern. Können Sportvereine diese Aufgabe erfüllen? Ein Besuch in einem Münchener Boxclub

Text: Andreas Wenleder

Wenn sich die jungen Boxer von 1860 München aufwärmen, werden sie ganz zahm. Sie spielen Basketball, ein Sport mit wenig Körperkontakt. Doch wie man schwere Schläge einsteckt, lernen sie auch hier. Zwei Boxer prallen unter dem Korb hart aufeinander. Der kleinere der beiden geht zu Boden. Es wird still – kein Jammern, kein Reklamieren. Sofort hilft ihm der Angreifer wieder auf die Beine. „Freiwurf an der Seitenlinie“, ruft Trainer Oliver Schöfer. Der Ball fliegt zurück ins Spielfeld.

Kurz nach Beginn des Aufwärmens schleichen zwei Teenager in die alte Turnhalle der Wittelsbacherschule direkt an der Isar. „Fünf vor, nicht zehn nach“, schreit Schöfer und lässt die beiden an der Seitenlinie schmoren. „Wer zu spät kommt, muss normalerweise zehn Liegestütze machen. Heute lasse ich das mal durchgehen“, sagt er. Mehr als zwanzig Jugendliche betreut der Trainer.

Die Gruppe ist bunt gemischt. Zehnjährige trainieren mit Achtzehnjährigen. Zwei Mädchen sind auch dabei. Dazu kommt heute noch ein ganz junger Boxer, der sich unter die Jugendlichen gemischt hat. Berkay ist erst fünf Jahre

alt und bereit für sein erstes Training. Sein großes Vorbild ist der Opa, Ali Cukur, Leiter der Boxabteilung des Vereins. An der Seitenlinie feuert Berkay die Großen an. Jeder Korb ist für ihn ein Erlebnis. Vorsichtshalber hat er seine kleinen Boxhandschuhe schon an den Händen.

„Er will seinen Opa stolz machen. In den Ring würde ich ihn aber noch nicht schicken“, sagt Berkays Vater. „Die Kinder lernen hier Selbstbewusstsein, Selbstbeherrschung und Disziplin. Man muss zuhören können.“ Nach dem Aufwärmen ist die Disziplin im Boxraum neben der

Turnhalle deutlich zu spüren. Fast keiner der Jugendlichen redet. Konzentriert bandagieren sie ihre Hände. Von der Decke hängen dicht gedrängt die Sandsäcke. An manchen Stellen ist das rote Kunstleder von kleinen Rissen durchzogen. Vor einem großen Spiegel prüft ein Junge, um die 15, die Entwicklung seiner Oberarmmuskeln. „Drei Runden Schattenboxen. Nur gerade Hände“, ruft Trainer Schöfer. Fäuste fliegen durch die Luft. „Das ist nicht der aggressive Sport, für den ihn viele halten. Wenn du dreimal einen an den Kopf bekommst und immer noch ruhig bleibst, heißt das was“, sagt Berkays Vater und übt mit seinem Sohn vor dem Spiegel die ersten Geraden.

An der Wand gegenüber hängt ein Poster. Darauf lächelt eine blonde Boxerin. „Botschafterin für Integration“ steht in Großbuchstaben über dem Foto. Daneben klebt ein Zeitungsartikel an der Wand. Der Artikel handelt von einem armenischen Boxer, der nicht eingebürgert werden soll. Das Thema Integration betrifft viele zwischen den Sandsäcken. Kurden boxen gemeinsam mit Türken, Deutsche mit Albanern und Russen. „Niemand soll auf den anderen herabschauen. Beim Boxen ist der Umgang miteinander noch normaler als in anderen Sportarten. Bei uns trainieren gleichzeitig Sonderschüler und Gymnasiasten“, sagt Ali Cukur. Seit 1997 leitet er die Boxabteilung. Cukur vertraut auf die Kraft seines Sports, gerade bei sozial ausgegrenzten Jugendlichen. Zusammen mit Sozialpädagogen leitet er Boxkurse für Straftäter, die ein Anti-Aggressions-training machen müssen. In Bad Tölz arbeitet er für ein Integrationsprojekt, die Methode auch hier: Boxen.

Die Jugendlichen in der Boxhalle dürfen jetzt an die Sandsäcke. „Wir machen eine Kombination: Führungshand, Schlaghand, einen Schritt zur Seite und noch mal die Schlaghand bringen“, sagt Schöfer. Die Sandsäcke wackeln. Schlag folgt auf Schlag. Ein hektischer Rhythmus

Das Thema Integration betrifft viele zwischen den Sandsäcken

entsteht. Im Trainingsring macht sich währenddessen eines der Mädchen zum Einzeltraining mit dem Coach bereit. „Sie ist ein großes Talent“, sagt Schöfer. „Wir warten nur noch, bis die Zahnspange rauskommt. Dann geht’s los mit den Wettkämpfen.“ Oliver Schöfer ist selbst erst 30. Schon seit fünf Jahren betreut er die Jugendlichen des Vereins. „Am meisten freut mich, dass ich den Jugendlichen etwas mitgeben kann fürs Leben, etwas Positives. Boxen stärkt das Selbstbewusstsein und vermittelt Erfolge.“ Ein Ziel, das Schöfer auch im Beruf verfolgt. Er ist Erzieher im Kindergarten. Im Boxverein ist ihm der Zusammenhalt am wichtigsten. „Es ist wie eine Familie. Vor einiger Zeit war ich auf Wohnungssuche, der Verein hat mich da unterstützt“, sagt Schöfer.

Das Bild der großen Familie ist auch Abteilungsleiter Cukur sehr wichtig. Auch wenn seine eigene Familie unter der Leidenschaft fürs Boxen manchmal gelitten hat, wie er einräumt. Manche der Boxer sagen Papa zu ihm. Manchmal aus Spaß, manchmal mit mehr Ernst. „Ich habe mir schon viel Liebeskummer anhören müssen“, sagt Cukur. Regelmäßig steht er auch mit den Eltern der Jugendlichen in Kontakt. Oft rufen sie ihn an, wenn sie mit ihren Kindern nicht mehr zuechtkommen. „Bei mir war einmal ein kurdischer Junge. Im Training war er immer anständig, aber er konnte seine Clique nicht verlassen“, sagt Cukur. Die Eltern des Jungen hatten das gute Verhältnis zwischen Boxschüler und Trainer bemerkt. Die Mutter bat Cukur um Hilfe. Er sprach mit dem Jungen, Erfolg hatte er aber nur kurz. Der junge Kurde verließ zwar die Clique, doch ein Gericht verurteilte ihn wegen eines früheren Diebstahls. „Ich konnte nicht immer mit ihm arbeiten“, seufzt Cukur.

Immer wieder schicken ihm Sozialarbeiter sogenannte Problemjüngliche. Im Boxtraining treffen

viele von ihnen zum ersten Mal auf Regeln. Regeln, die feststehen. Verstöße werden im Boxing unmittelbar bestraft. Jeder Tiefschlag hat Konsequenzen. Einer dieser Problemjünglichen war Mehmet, Münchens stadtbekanntester Schläger, der bei Cukur noch Musil hieß und noch kein Medienphänomen war. „Während er bei mir war, hat er nichts angestellt. Bei der Abschiebung war er schon lange wieder raus aus dem Boxclub“, sagt Cukur. Doch es gibt auch gelungene Beispiele: Ein junger Serbe verbrachte die Zeit außerhalb des Boxtrainings in einem Freundeskreis, der immer wieder die Grenze zur Kriminalität überschritt. In der Schule in Neuperlach war der Junge dagegen nur positiv aufgefallen. Die Schule meldete sich bei Cukur. Am Ende wurde der junge Serbe sogar Schulsprecher. „Ein anderer Schläger ist heute Informatiker“, sagt Cukur. „Er sagt heute noch, dass er ein übler Typ war. Aber er hat immer trainiert.“

Probleme in der Schule hat Emil nicht. Der 16-Jährige geht aufs Gymnasium, zehnte Klasse. Emil hat sich einen Kopfschutz übergezogen. Der Mundschutz blitzt zwischen den Lippen hervor. Ihm gegenüber steht Markus, auch 16. Die beiden dürfen heute gegeneinander im Sparring antreten. Mit den Boxhandschuhen vor dem Gesicht stehen sie sich gegenüber. An den Ringseilen beobachtet Trainer Schöfer konzentriert den Übungskampf. Emil dominiert von der Ringmitte aus. Markus läuft um ihn herum. Er ist etwas kleiner als Emil. Die fehlende Reichweite muss er mit Schnelligkeit ausgleichen. „Nimm nicht alle Schläge“, ruft ihm Schöfer zu. „Lieber mal ausweichen,

Die Eltern des Jungen hatten das gute Verhältnis zum Trainer bemerkt. Die Mutter bat ihn um Hilfe

eine Meidbewegung machen.“ Markus ist bald mit der Realschule fertig. Er beginnt danach eine Ausbildung zum Einzelhandelskaufmann. Seine Helden sind die Klitschkos, eigentlich auch Mike Tyson. Emil hat schon andere Kampfsportarten ausprobiert. „Boxen ist das Edelste. Es geht um Fairness und Respekt und null Komma null Aggression außerhalb des Boxrings“, sagt der Gymnasiast.

Das Leben außerhalb des Boxrings lässt sich aber nicht immer ausschalten. Die Boxer bringen ihre Probleme mit in den Club. Wenn Cukur kann, versucht

er zu helfen: „Bewerbungen schreiben kann ich nicht gut, aber ich habe Leute, die können das und helfen dann. Ich würde auch zum Vorstellungsgespräch mitgehen, wenn es sein muss“, sagt Cukur. Es geht ihm um die Ehre seiner Boxfamilie: „An erster Stelle kommt die Schule, an zweiter Stelle das Benehmen draußen und erst an dritter Stelle der Sport. Ich will keine Schule am Telefon haben, weil ein 1860-Boxer geschlägert hat. Keiner soll sagen:

Das ist der letzte Krattler* und der boxt bei 1860.“ In diesen Momenten geht es auch um seine eigene Ehre.

„An erster Stelle kommt die Schule, an zweiter das Benehmen und erst an dritter Stelle der Sport. Ich will keine Schule am Telefon haben, weil ein 1860-Boxer geschlägert hat“

* Süddeutsche Bezeichnung für einen Nichtsnutz (Anm. der Redaktion)

DIE AUFSTEIGERINNEN

Von der Großmutter, die in Spanien nicht zur Schule durfte, über die Mutter, die als Kind nach Deutschland kam, bis zur Enkelin, die studiert.
Eine Familiengeschichte

Text: Timo Steppat

Lola erinnert sich noch genau an den einen Montagmorgen. Es war früh, halb sieben. Sie hatte sich angezogen und ihre Tasche gepackt, um mit ihren Brüdern zur Schule zu laufen. Sieben Kilometer über kleine Feldwege bis nach Pozoblanco, einem kleinen Dorf zwei Autostunden von Córdoba entfernt. Sie freute sich schon, eigentlich freute sie sich jeden Morgen auf die Schule. Ihre Brüder warteten draußen auf sie, da kam ihr Vater auf sie zu. „Du musst heute zu Hause bleiben, wir brauchen dich hier“, sagte er. Lola stellte ihre Tasche ab, wechselte die guten Anziehsachen gegen ein einfaches Kleid und half an

Nach drei Monaten war Lolas Schulzeit zu Ende

diesem Tag im Haushalt. Am nächsten Morgen wollte sie wieder losgehen, wieder sagte ihr Vater, sie müsse bleiben. Zweimal ging das noch so, bis sie am Freitagmorgen direkt

die Arbeitskleidung anzog und ihre Schulsachen unter der Matratze verstaute. Das Rechenheft blieb für immer dort. Nach drei Monaten war Lolas Schulzeit zu Ende.

Jetzt sitzt Lola im Wohnzimmer ihrer Tochter Maria in Essen. Es ist eine nette Gegend im Westen der Stadt, in der sich die Leute beim Namen kennen und im Sommer Nachbarschaftsfeste feiern. Die schmalen zweistöckigen Reihenhäuser-Neubauten sind weiß getüncht, auf der verkehrsberuhigten Straße spielen Kinder Fangen. Kuchenteller und halbvolle Kaffeetassen stehen auf dem Esstisch.

„Es ist gut, dass ihr es heute besser habt“, sagt Lola zu ihrer Enkelin und ihrer Tochter. Drei Generationen sitzen am Tisch. Lola, 72, eine Frau ohne Schulabschluss, die von Spanien nach Deutschland auswanderte und 20 Jahre als Putzfrau arbeitete; ihre Tochter Maria, 48, gelernte Arzhelferin, und die Enkelin Lourdes, 24, Studentin.

Manchmal liest man in der Zeitung Erfolgsgeschichten, davon, dass es eine Person aus ganz kleinen Verhältnissen nach ganz oben geschafft hat. In den USA nennt man das ein Tellerwäscher-Märchen. Die Geschichten dienen als Beweis für die Durchlässigkeit einer Gesellschaft, dafür, dass es der schlechtbezahlte Arbeiter zum Millionär schaffen kann, wenn er nur will. Doch in Wahrheit braucht es Generationen, bis aus der Putzfrau eine Akademikerin wird. Es geht Schritt für Schritt.

Lola ist 15, als sie beschließt zu fliehen. „Endlich weg aus dem kleinen Dorf. Aber was kann man schon machen, so jung und ohne Schulabschluss?“ Ihre Eltern würden sich wünschen, dass sie den netten Jungen im Nachbardorf heiratet. Alles bliebe wie es ist: Kochen, Waschen, Putzen, nur nicht mehr für ihre Familie, sondern für einen Mann und Kinder. Aber Lola will etwas anderes, sie will Ärztin werden. Deshalb geht sie nach Madrid. Bei zwei älteren Damen wird sie Hausmädchen. Ihr Plan: Erst mal Geld verdienen, dann zur Schule, später studieren. Doch in Madrid ist es wieder das Gleiche: Kochen, Waschen, Putzen. Sie bekommt dafür nur ein Taschengeld, aber an ihrem freien Tag bleibt ihr wenigstens Madrid, diese laute, wunderbare Stadt, das Gegenteil von Pozoblanco.

Maria ist 15, als sie beschließt, in der Schule die Beste zu sein. Auf der Hauptschule wird gerade aussortiert: In 10a und 10b, in Hauptschulabschluss und Realschulabschluss. Maria will zur zweiten Gruppe gehören, zu denen mit einer Zukunft. Ihre Eltern interessieren sich wenig für die Schule. „Wenn ich mal eine Fünf nach Hause gebracht habe, meinte mein Vater nur: ‚Beim nächsten Mal machst du’s besser‘. Bildung war nicht so wichtig.“ Maria wird ehrgeizig, sie will einen guten Ausbildungsplatz, vielleicht sogar das Abitur machen und studieren. Bloß nicht abhängig sein von einem Mann,

so wie ihre Mutter. „Ja, Geld heißt Unabhängigkeit, das wusste ich damals schon.“

Lourdes ist 15, als sie beschließt, Journalistin zu werden. Bei einem Schüler-Workshop der Essener Lokalzeitung darf sie hinter die Kulissen des Musicals *Aida* blicken. Die Atmosphäre ist angespannt: Tänzer wärmen sich auf, die Musiker stimmen ihre Instrumente und Lourdes steht als Beobachterin mittendrin. „Da wusste ich, dass ich nichts anderes machen will. Geld dafür zu bekommen, immer neue Menschen zu treffen – gibt es einen besseren Job?“ Es läuft gut bei ihr. Sie macht Praktika bei Zeitungen, und nach dem Abitur will sie studieren. „Etwas anderes kam gar nicht infrage. Meine Eltern wollten immer, dass ich zur Uni gehe.“

Maria blickt ihre Mutter an. „Ihr wolltet nie, dass wir studieren“, sagt sie und meint sich und ihre zwei jüngeren Geschwister. Ihre Stimme rutscht leicht nach oben, während sie das sagt, sie klingt fast zornig. Lola zieht ihre große, durchsichtige Hornbrille ab, legt sie auf den Tisch und streicht über ihr mit Blumen besetztes Kleid. Ruhig sagt sie: „Wir waren doch einfache Leute. Studieren, das ist was für Leute mit Geld.“ Maria steht auf, ihre hohen Schuhe klackern auf den hellen Fliesen. Sie rückt die Bilderrahmen auf der Schrankwand aus Buchenholz zurecht und geht in die offene Küche, die sich an das Wohnzimmer anschließt. Lourdes und Lola reden über Spanien, über den letzten Urlaub. Jedes Jahr besuchen ihre Töchter und Enkelkinder Lola in Málaga, wo sie mit ihrem Mann inzwischen wieder lebt. Lourdes kennt ihre Großmutter fast nur aus dem Urlaub. Aus den drei Wochen im Jahr, in denen sie den ganzen Tag zusammen verbringen. Nach ein paar Minuten ist Maria fertig mit dem Einräumen der Spülmaschine. Sie kommt zurück zum Esstisch. „Du wolltest doch auch mal Ärztin werden“, sagt sie zu ihrer Mutter.

Sie klingt wütend, ihre Stimme wird lauter. „Das hast du uns als Kindern erzählt. Du selbst hast das nicht geschafft, und bei uns kam’s gar nicht mehr infrage.“ Maria schimpft auf Spanisch und rückt wieder die Bilderrahmen zurecht. Lourdes schaut auf ihr Handy, es ist ein unangenehmer Moment. Lola schweigt.

Ihren Traum, Ärztin zu werden, gibt Lola nach wenigen Monaten als Hausmädchen auf. „Ich habe pausenlos gearbeitet und aufgehört zu träumen.“ Wenn sie im Sommer für zwei Wochen Urlaub hat, fährt sie zu ihren Eltern. Eines Tages lernt sie auf dem Dorffest Pablo kennen. Lola ist 20, Pablo 24. Beide sind in Pozoblanco geboren, trotzdem haben sie sich nie zuvor gesehen. Seine Eltern waren mit ihm nach Marokko ausgewandert, dort besuchte er ein französisches Gymnasium. „Sein Spanisch war schrecklich. Er klang wie ein Tourist, das war er ja auch.“ Pablo bleibt in Spanien, er bleibt bei Lola. Die beiden heiraten.

„Wir waren doch einfache Leute. Studieren ist was für Leute mit Geld“

Lola wird schwanger, da ist sie gerade 22 Jahre alt. Maria kommt zur Welt. „Ich habe dann nicht mehr gearbeitet. Mein Mann wollte das nicht.“ Sie wohnen in einem Zimmer im Haus ihrer Eltern und Pablo arbeitet als Lkw-Fahrer für Coca Cola. Das Geld ist knapp, nein, eigentlich stimmt das nicht: „Wir waren arm.“ Es ist das Jahr 1967, seit zwanzig Jahren regiert in Spanien der Diktator Franco, das Land ist von Korruption zerfressen. Pablo bekommt nur einen Teil seines Gehalts, und das meistens viel zu spät. „Man konnte sich in Spanien auf nichts mehr verlassen – vor allem nicht, wenn es um Geld ging.“ Deutschland wirbt zu dieser Zeit um spanische Arbeitskräfte. „Pablo wollte lieber nach

Frankreich, aber im Ruhrpott hatten wir Verwandte.“ Ihr Mann kommt erst nach Rüsselsheim, zu Opel, und etwas später zu Thyssen, nach Essen. Nach einem Jahr ziehen auch Lola und ihre Tochter Maria nach Deutschland. „Wir sind nicht vor Franco geflohen, sondern vor dem, was er aus unserem Land gemacht hat.“

*Irgendwann
fragte die Mutter
nicht mehr, Maria
übersetzte ständig.
Beim Arzt, auf
dem Amt, beim
Elternsprechtage*

Maria ist auch 22 Jahre alt, als sie schwanger wird. Mit Lourdes. Sie hat eine Ausbildung zur Arzthelferin gemacht, auch nach der Geburt

arbeitet sie weiter. Ihr Mann José studiert noch, sie verdient das Geld für die junge Familie. Lourdes bleibt morgens, wenn Maria arbeitet, bei Lola.

Was sie mit 22 gemacht hat? Lourdes schaut sich kurz um, denkt nach. Ihre dunkelbraunen, fast schwarzen, halblangen Haare fallen in das schmale Gesicht. „Ich habe studiert. Viertes Semester, würde ich sagen.“ Nach dem Abitur schrieb sie sich für Sozialwissenschaft ein. „Ich wollte direkt an die Uni, ich hatte richtigen Wissenshunger.“ Ein Kind? Heiraten? „In fünf Jahren sehr gerne. Aber erst mal will ich zu Ende studieren und eine journalistische Ausbildung machen“, sagt sie.

Die Kaffeetassen stehen inzwischen auf dem Wohnzimmerisch. Lola, Maria und Lourdes haben es sich auf dem Sofa bequem gemacht. Im riesigen Fernseher läuft eine deutsche Telenovela. Ein Mann brüllt: „Wieso hast du mich ausgerechnet mit ihm betrogen?“ Die Frau, an die sich das richtet, verlässt den Raum und schlägt die Tür zu. Auf dem Sofa redet Maria fast ununterbrochen. Eigentlich soll es ein Flüstern sein, aber längst ist sie lauter

als der Fernseher. Wenn die Schauspieler gerade nichts zu sagen haben, erklärt sie, was in der Serie zuvor geschehen ist. Er hat sie nämlich auch mal betrogen, beide haben sich danach aber zusammengerauft. Lola nickt in regelmäßigen Abständen. Einiges versteht sie von der deutschen Serie, aber längst nicht alles. Nach zwanzig Minuten fängt Lourdes an zu lachen. Aus der halb liegenden Position richtet sie sich auf. „Boah, Mama, kannst du auch mal kurz still sein?“

Es ist wie früher, als Maria noch bei ihren Eltern lebte. Da war sie für Lola der Schlüssel zur Welt, zumindest in Deutschland. Im Fernsehen konnte man noch keine ausländischen Sender empfangen und musste sich mit ARD, ZDF und den dritten Programmen begnügen. Jeden Abend saß die Tochter mit ihrer Mutter auf dem Sofa, und wenn Lola gerade nicht verstand, was im Film gesagt wurde, musste Maria es erklären. Irgendwann fragte die Mutter nicht mehr, Maria übersetzte ständig. „Wenn meine Mutter krank war, bin ich nicht zur Schule gegangen“, sagt sie und lacht. Lola konnte dem Arzt schließlich nicht auf Deutsch erklären, was ihr fehlt. Genau so war es auf dem Amt oder beim Elternsprechtage der Tochter. Zu Hause wurde Spanisch gesprochen, ausschließlich. Die Freunde der Familie waren aus der spanischen Gemeinde. Andere Kontakte gab es nicht. Nur im Supermarkt oder auf der Straße sprach Lola ihre Mischung aus Ruhrpott-Deutsch und Spanisch.

Heute sagt sie nur noch selten etwas auf Deutsch. Sie hat diese Sprache nie besonders gemocht, obwohl sie in diesem Land ihre Kinder aufgezogen hat. Obwohl sie zwanzig Jahre lang im Essener Landgericht gearbeitet hat, ausschließlich mit Deutschen. Obwohl ihre Kinder, ihre Enkel hier leben und im Alltag fast nur noch Deutsch sprechen. „Ich habe mich hier immer wie ein Gast

gefühl“, sagt Lola, „nie als Teil dieses Landes.“ Denn eigentlich wollte sie Spanien gar nicht verlassen, aber hier gab es Arbeit, hier konnte man Geld verdienen. Zwei Monate nachdem ihr Mann in Rente ging, nach 25 Jahren in Essen, verließen sie Deutschland wieder und zogen zurück nach Spanien.

Für Maria gibt es kein Zurück. „Ich habe nie in Spanien gelebt“, sagt sie. Sie steht auf der Terrasse und blickt auf ihren kleinen Garten. Ein Stück Rasen, kleine Blumenbeete am Rand und neben dem Tor ein Schuppen. Die S-Bahn Richtung Dortmund rattert über den nahe gelegenen Bahndamm. „Ich fühle mich in Spanien immer ein bisschen fremd“, sagt Maria. „Essen ist mein Zuhause. Auch wenn mein Mann und ich mal in Rente sind, werden wir nicht ans Mittelmeer ziehen.“ Sie mag Deutschland, sie mag die Pünktlichkeit, die Ordnung, sagt sie und sie mag sogar das schlechte Wetter. „Wenn wir im Sommer bei meinen Eltern sind, wünsche ich mir manchmal, dass es einen bedeckten Tag gibt oder dass es regnet.“ Maria lacht los. Es ist ein lautes, herzliches Lachen. Kurz darauf sagt sie ernst: „Trotzdem bin ich immer anders als die Deutschen. Ich bleibe Spanierin, ich bin Patriotin.“ Es ist ein Widerspruch, der sich nicht auflösen lässt. Maria ist beides, Spanierin und Deutsche, und keins von beidem ist sie so richtig.

Eines war Maria besonders wichtig: Sie wollte die Sprache weitergeben. Zu Hause haben sie und ihr Mann José mit Lourdes und ihrer jüngeren Schwester Stella ausschließlich Spanisch gesprochen. Sie erinnert sich an den Tag, als Lourdes in den Kindergarten kam. Ob die Kleine denn Deutsch könne, fragte die Erzieherin. Maria schüttelte den Kopf. „Kein einziges Wort.“

Lourdes weiß nichts mehr von ihrem ersten Tag im Kindergarten. Sie weiß nur, dass sie irgendwann Deutsch konnte. „Und sie plapperte ununterbrochen“,

erinnert sich Maria. „Im Supermarkt hat sie die Kassiererin immer angesprochen und in ein Gespräch verwickelt.“ Deutsch wurde die Sprache für da draußen, für die Schule, für Freunde, für die Arbeit. Spanisch, das war für Lourdes die Sprache ihres Elternhauses. Die Sprache, in der sie Märchen vorgelesen bekam, in der morgens am Frühstückstisch gesprochen wurde und in der sie sich mit ihren Eltern stritt.

Spanisch kann Lourdes weiterhin fließend sprechen, es bleibt ihre Muttersprache. Aber Deutsch ist ihr heute fast vertrauter. „Das ist die Sprache, in der ich täglich schreibe und rede“, sagt sie. Für spanische Zeitungen arbeiten? „Traue ich mir nicht so recht zu. Ich weiß nicht, ob mein Spanisch ausreicht.“ Vor zwei Jahren hat Lourdes einen deutschen Pass beantragt. „Ich bin jetzt Spanierin und Deutsche.“ Ihre Großeltern und ihre Eltern wollten das viele Jahre nicht, sie wollten zumindest laut Personalausweis Spanier bleiben. Lourdes ist ganz selbstverständlich beides.

Im letzten Jahr hat sie ihren Bachelor gemacht und wurde damit ganz offiziell die erste Akademikerin der Familie. Es gab ein kleines Fest zu ihren Ehren. Besonders stolz waren Maria und Lola auf die Widmung, die Lourdes ihrer Arbeit vorangestellt hat: „A mi madre y a mi abuela – für meine Mutter und für meine Großmutter.“

*Vor zwei Jahren
hat Lourdes einen
deutschen Pass
beantragt.
„Ich bin jetzt
Spanierin und
Deutsche“*

ÜBER DIE AUTOREN

Dalia Antar, Jahrgang 1986, ist in der „Kates-Metropole“ Emmerich weit der holländischen Grenze und in Kairo großgeworden. Sie studierte Soziologie, Anglistik und Romanistik in Sevilla und Frankfurt. Ihr Herz schlägt für die Auslandspolitik: Stationen sind bisher unter anderem das ARD-Studio Kairo, das ZDF-Auslandsjournal und die Deutsche Welle. Sie liebt Sprachen und gutes Essen.

Dr. Johanna Börsch-Supan, geboren 1982, ist Wissenschaftliche Referentin bei der Vodafone Stiftung Deutschland. Sie koordiniert für die Stiftung Studien rund um die Themen Bildung, Integration und soziale Mobilität. Sie studierte Politikwissenschaft, Ethnologie, Entwicklungsökonomie und Geschichte am Dartmouth College, der Universität Heidelberg und der University of Oxford. In ihrer Promotion befasste sie sich mit Generationskonflikten und der sozialen Mobilität von Jugendlichen.

Tobias Dirr ist 1983 in München geboren. Bislang hat es die Stadt aber nicht geschafft, ihn zu verjagen, und so ist er geblieben. Hier studierte er Soziologie und Politikwissenschaft. Mit seiner Band *blek le roc* war er schon Vorband von Status Quo, was aber kein biografischer Höhepunkt war, weil er Status Quo eigentlich nicht mag.

Jana Felgenhauer, geboren 1988 in Görlitz, studierte Deutsch als Fremdsprache und Volkskunde/Kulturgeschichte in Jena, verbrachte ihre Zeit aber lieber bei den Campusmedien. Weitere Redaktionserfahrungen unter anderem bei VICE, Cosmopolitan Online und Musikexpress. Begeistert sich für Musik und Mode (die späten Sechziger!) und Bücher von DBC Pierre.

Thorsten Glotzmann, geboren 1989, hat in Tübingen und Paris Philosophie, Germanistik und Französisch studiert. Mit gedruckter Zeitung groß geworden, Sportartikel ausgeschnitten und in Hefte geklebt. Erste Erfahrungen im Lokaljournalismus, später Praktika im Feuilleton der Süddeutschen Zeitung, bei der Stuttgarter Zeitung und bei SWR2.

Saskia Ibrom, geboren 1988 in Dortmund, hat in Freiburg und Brighton/UK Politikwissenschaft und Neuere Deutsche Literatur studiert. War beim Goethe-Institut in Tokio, bei der Badischen Zeitung in Freiburg und bei The European in Berlin. Liebt das Internet vor allem für seinen Katzen-Content.

Viktoria Morasch, 1988 geboren, hat Kulturwissenschaft und Anglistik in Potsdam und Lissabon studiert. Vor ihrer Zeit an der Deutschen Journalistenschule hat sie Theater gespielt und ist viel gereist: Brasilien, Indien, Russland, Europa – hat aber auch Ausflüge in journalistische Sphären unternommen: Lokalzeitung, Radio und Fernsehen. Sie will Journalistin werden, weil die Sprache ihr liebster Spielzeug ist.

Anna Schughart, 1990 in Dernbach geboren, studierte Deutsche Literatur und Politikwissenschaft in Konstanz. Hat nach einem Praktikum in einem Lektorat gemerkt, dass sie lieber Journalistin werden will. Erste journalistische Erfahrungen sammelte sie bei der Badischen Zeitung und im Lokalteil der Süddeutschen Zeitung.

Timo Steppat, geboren 1989, ist am Niederrhein aufgewachsen und hat in Düsseldorf und Prag Politikwissenschaft und Soziologie studiert. Erste journalistische

Erfahrungen bei der Schülerzeitung, dann im Lokalen und als Chefredakteur der Studentenzeitung Campus Delicti. Stationen bei Cicero und Handelsblatt.

Teresa Stumpf, geboren 1986, ist Doktorandin am Institut für Volkskunde/Kulturanthropologie an der Universität Hamburg. Sie beschäftigt sich mit Themen rund um soziale, räumliche und digitale Mobilität, Stadtentwicklungsprozesse sowie Formen urbaner Resilienz. Sie studierte Psychologie, Kultur- und Kommunikationswissenschaft an der Universität Mannheim und der Zeppe-
lin Universität Friedrichshafen.

Andreas Wenleder, geboren 1988, hat in München Kommunikationswissenschaft studiert. Erste Erfahrungen sammelte er bei einer Lokalzeitung und später bei einem Radiomagazin zu Medienthemen. Nach einem Aus-
flug in die Welt der großen Konzerne hat er gerade noch den Absprung aus der PR-Branche geschafft.

Mirjam Wlodawer, geboren 1983, studierte Germanistik, Philosophie und Sozialwissenschaften in Deutschland, Portugal und der Türkei. Journalistische Erfahrungen sammelte sie unter anderem bei der Westdeutschen Zeitung, dem ZDF-Studio Istanbul und dem Deutschlandfunk.

Rabea Zühlke, 1988 geboren, ist im östlichen Ruhrgebiet aufgewachsen und zur Schule gegangen. Nach dem Psychologie-Studium in Hamburg wollte sie doch lieber journalistisch arbeiten und sammelte Erfahrungen unter anderem bei Tageszeitungen, Magazinen und Online-Redaktionen. Wenn Rabea Zühlke nicht an der DJS lernt, dann ist sie in den Bergen zu finden – mal zum Berglaufen in den bayrischen Alpen, mal zum Bergsteigen im Himalaya.

ÜBER DIE VODAFONE STIFTUNG DEUTSCHLAND

Die Vodafone Stiftung ist eine der großen unternehmens-
verbundenen Stiftungen in Deutschland und Mitglied ei-
ner weltweiten Stiftungsfamilie. Als eigenständige gemein-
nützige Institution und gesellschaftspolitischer Thinktank
fördert und initiiert sie Programme mit dem Ziel, Impulse
für den gesellschaftlichen Fortschritt zu geben, die Ent-
wicklung einer aktiven Bürgergesellschaft anzustoßen und
gesellschaftspolitische Verantwortung zu übernehmen.
Das Förderprofil steht unter dem Leitmotiv „Erkennen.
Fördern. Bewegen.“ und konzentriert sich auf den Bereich
Bildung, Integration und soziale Mobilität. Nähere Infor-
mationen: www.vodafone-stiftung.de

Herausgeber

Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH
Ferdinand-Braun-Platz 1
40549 Düsseldorf
Telefon +49 211 533-5579
www.vodafone-stiftung.de
Verantwortlich: Dr. Mark Speich

Konzeption und Gesamt-Projektleitung

Sebastian Gallander

Wissenschaftliche Redaktion

Dr. Johanna Börsch-Supan

Verlag

TEMPUS CORPORATE GmbH – Ein Unternehmen des ZEIT Verlags

Büro Berlin:

Askanischer Platz 3, 10963 Berlin

Büro Hamburg:

Pressehaus, Buceriusstraße, Eingang Speersort 1, 20095 Hamburg
www.tempuscorporate.zeitverlag.de

Geschäftsführung

Ulrike Teschke, Manuel J. Hartung

Projektleitung TEMPUS CORPORATE

Bianca Amelew, Andreas Lorek

Artdirektion

Judith Hehl

Textchef

Roman Heflik

Korrektorat

Claudia Kühne

Herstellung

Dirk Schmoll

Druck

CPI books GmbH, Leck

© Vodafone Stiftung Deutschland (Hrsg.)
TEMPUS CORPORATE | EDITION SPEERSORT
September 2014
ISBN 978-3-945627-01-3 (PDF)
ISBN 978-3-945627-00-6 (Hardcover)



Vodafone
Stiftung
Deutschland

EDITION
SPEERSORT



ISBN 978-3-945627-01-3 (PDF)
ISBN 978-3-945627-00-6 (Hardcover)