

Inhalt

| | |
|--|-----------|
| Eröffnungsrede | 3 |
| Hep Monatzeder | |
| Referate | |
| Dr. Gundel Schümer | |
| Soziale Herkunft, Bildungsbeteiligung und Schulleistungen von Jugendlichen aus Migrantenfamilien | 7 |
| Prof. Dr. Ingrid Gogolin | |
| Chancengleichheit – Eine Illusion | 21 |
| Prof. Dr. Hans Thiersch | |
| Bildung und Jugendhilfe – Bildung als Lebenskompetenz in einer multikulturellen Gesellschaft | 33 |
| Prof. Dr. Albert Scherr | |
| Die Kinder- und Jugendhilfe als Bildungsort – hat dieses Konzept genügend Substanz für einen Paradigmenwechsel? | 43 |
| Prof. Dr. Dr. Dr. Wassilios Fthenakis | |
| Wie zeitgemäß ist unser Bildungskonzept? Bildungsqualität im Umbruch | 49 |
| Workshops | |
| Dr. Edgardis Garlin, Dr. Angela Guadatiello | |
| KIKUS – Sprachförderung Deutsch (und Erstsprachen) im Kindergarten | 55 |
| Wunibald Heigl | |
| Der ART-Koffer: Anti-Rassismus-Training für Jugendliche | 61 |
| Ulrike Kopp, Zeynep Baydemir, Nesrin Gül, Anja Martens | |
| Städtische Wilhelm-Busch-Realschule München: Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage | 69 |
| Achim Seipt | |
| Das Lichttalerprojekt – ein Selbsthilfeprojekt für Kinder und Jugendliche | 73 |
| Karl-Heinz Hummel | |
| Bildungspotenziale der Jugendhilfe nutzen | 81 |
| Angelika Berchtold | |
| Die moderne Kinderkrippe als interkulturelle Bildungsstätte | 87 |
| Helga Vajda | |
| Null Bock auf Job? | 91 |
| Programm der Fachtagung „Bildung und Chancengleichheit“ | 97 |



Eröffnungsrede

Sehr geehrte Damen und Herren,

ich begrüße Sie sehr herzlich zur diesjährigen Fachtagung „Interkulturelle Verständigung“. Die Fachtagungen unter diesem Titel haben bereits eine gewisse Tradition in München. Sie findet in diesem Jahr zum achten Male statt. Und für viele Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowohl der Stadtverwaltung als auch der Einrichtungen freier Träger, die sich mit Migrationsarbeit beschäftigen, hat sie einen festen Platz im herbstlichen Terminkalender gefunden. Aufgegriffen werden immer aktuelle Themen, die in der interkulturellen Arbeit eine wichtige Rolle spielen. Und so war es in diesem Jahr geradezu zwingend, angesichts der Ergebnisse der PISA-Studie bildungspolitische Fragen in den Mittelpunkt zu stellen und sich Gedanken zur Reform des Bildungswesens zu machen.

Es gehört weiterhin zur Tradition der Fachtagung, dass Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Forschung eingeladen werden, die uns wichtige Anregungen für die Umsetzung auf kommunaler Ebene geben können. Ich freue mich daher sehr, Frau **Dr. Gundel Schümer** vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin, begrüßen zu dürfen. Sie hat wesentlich an der PISA-Studie mitgewirkt und wird uns heute die Befunde für die Jugendlichen aus Migrantenfamilien und die Ursachen dieser Befunde näher erläutern. Weiter begrüße ich ganz herzlich Frau **Prof. Dr. Gogolin** vom Institut für international und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Lange vor PISA hat Frau Prof. Dr. Gogolin sich mit dem Thema der sprachlichen Bildung und Erziehung in Einwanderungsgesellschaften befasst. Das Forschungsprogramm Faber (= Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung) ist eng mit ihrem Namen verbunden. Vielen Dank für Ihr Kommen!



Auf eine dritte Gepflogenheit dieser Tagung möchte ich noch hinweisen, die mir wichtig erscheint. Sie wird getragen von einer Reihe von Einrichtungen: Von Anfang an arbeiten hier **das Sozialreferat/Stadtjugendamt, die Stelle für interkulturelle Zusammenarbeit, die Initiativgruppe – Interkulturelle Begegnung und Bildung e.V. sowie die beiden Fachhochschulen – Staatliche und Katholische Stiftungsfachhochschule** – kooperativ und produktiv zusammen. In diesem Jahr ist noch das Schulreferat der Stadt als weiterer Partner dazugekommen.

Die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudie PISA gaben und geben Anlass, über das Bildungssystem der Bundesrepublik intensiv nachzudenken. Eines der erschreckendsten Resultate war wohl die Erkenntnis, dass in keinem anderen Industrieland die soziale Herkunft so entscheidend ist für den Schulerfolg,

wie es in Deutschland der Fall ist. Was uns nachdenklich stimmen muss, ist die Tatsache, dass es uns in Deutschland schlechter als in anderen Ländern gelingt, soziale Unterschiede durch Bildung auszugleichen.

Den sorgenvollen Mienen aller Verantwortlichen in Politik, im Bildungsbereich und im Elternhaus müssen nun Taten folgen. Welche hier notwendig sein werden, damit werden Sie sich an den beiden Tagen – heute und nächsten Montag – intensiv beschäftigen. Eins ist mit Sicherheit gewiss. Zu Zeiten knapper Haushaltskassen wird man nicht umhinkommen, Prioritätensetzungen vorzunehmen.

Nach der Veröffentlichung des Ländervergleichs hat es in Bayern Töne der Frohlockung gegeben, denen ich mich nicht anschließen kann. Auch hier gibt es viel zu tun. Die jahrelangen Erfahrungen und Beobachtungen hinsichtlich der besonderen Benachteiligung und Ausgrenzung von Kindern ausländischer Herkunft in unserem Schulsystem sprechen eine andere Sprache. Die statistischen Zahlen sagen uns: Auch in München sind ausländische Schülerinnen und Schüler im Verhältnis zu deutschen Schülerinnen und Schülern in Förder- und Hauptschulen **über-**, in Gymnasien **unterrepräsentiert**.

Wichtig ist hier, sich die Frage zu stellen, wie sich dieses Missverhältnis für die Migrantenkinder in unserem Bildungssystem erklären lässt und wie die Situation verbessert werden kann. Oder anders gesagt: grundlegend verändert werden muss.

In unserer Stadtgesellschaft leben Menschen aus über 180 Nationen. Dem steht ein Schulsystem gegenüber, das nicht nur „deutsch“ heißt, sondern es auch ist. Die Schulen in Deutschland – von wenigen Modellen abgesehen – leugnen die multikulturelle Zusammensetzung ihrer Schülerschaft. Die Lehrpläne sind monokulturell auf die deutsche Mehrheitsgesellschaft ausgerichtet. Das Gleiche gilt für die Zusammensetzung der Lehrerschaft.

Sprachen- und Kulturenvielfalt werden als zusätzliche Lernressourcen nicht oder zu selten zugelassen. Im Bereich der Kinderkrippen und Kindertagesstätten kommen wir in München langsam – aber immerhin! – voran.

Wir haben erkannt, dass alle Anstrengungen zur Verwirklichung von Chancengleichheit und Integration bereits lange vor der Schule beginnen müssen. Wichtiges Schlagwort ist hier **Bildung von Anfang an**. Weichen für Bildungschancen und damit für Lebenschancen werden bereits früh gestellt. Neben dem wichtigen Lernen in der Familie sind die Möglichkeiten der Kindertageseinrichtungen zur Unterstützung früher Bildungsprozesse deutlich besser zu nutzen. Im europäischen Vergleich wird bei uns von den Möglichkeiten zur Förderung von Bildung in den Kindertagesstätten noch nicht ausreichend Gebrauch gemacht.

Ein weiteres wichtiges Schlagwort ist für mich: **eine Schule für alle**. „Eine Schule für alle“ verlangt von der Schule und den Lehrkräften ein Eingehen auf die individuellen Schwächen und Stärken von Kindern und Jugendlichen. Im gegliederten Auslaufschulwesen steht dagegen die jeweilige Schulart im Mittelpunkt. Ich erinnere in diesem Zusammenhang an das separierende System der so genannten „zweisprachigen Klassen“.

Schulabgängerinnen und Schulabgänger mit schlechten Deutschkenntnissen, fehlenden Englischkenntnissen, viele Schülerinnen und Schüler ganz ohne Abschluss, so gut wie keine Übertritte auf Realschulen oder Gymnasien sowie unzureichende Allgemeinbildung für eine qualifizierte Ausbildung waren die unrühmlichen Resultate.

Ganz nebenbei bemerkt, kommen wir mit der Schwerpunktsetzung auf die individuellen Schwächen und Stärken unserer Kinder und Jugendlichen ganz automatisch weg von Ethnisierungen und anderen falschen Kategorisierungen.

Meine Forderung nach einem flächendeckenden Angebot von **Ganztageschulen** schließt sich nahtlos an. Ganztageschulen leisten einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der Bildungschancen benachteiligter Kinder und Jugendlichen.

Unser Bildungswesen erfüllt den Auftrag nach Förderung und Integration von Migrantenkindern noch immer nicht hinreichend. Dabei wirken sich – ich habe bereits darauf hingewiesen – auch die frühen Entscheidungen über die Schullaufbahn aufgrund des gegliederten Schulsystems negativ aus. **Der unzureichende Zugang zu Bildung birgt große Risiken für die Personen mit Migrationshintergrund wie für die gesamte Gesellschaft.** Deshalb muss die Förderung und Integration von Migrantinnen und Migranten zentrales Element von Bildung in allen Bildungsbereichen werden: Bildung muss Offenheit und Akzeptanz unterschiedlicher Kulturen fördern. Andere Kulturen und Sprachen sind als Bereicherung und Chance für ausländische und deutsche Kinder zu verstehen. Lassen wir diese Chance nicht an uns vorbeiziehen!

In diesem Sinne wünsche ich der Tagung gutes Gelingen und viel Erfolg!

Hep Monatzeder
Bürgermeister





Dr. Gundel Schümer

Soziale Herkunft, Bildungsbeteiligung und Schulleistungen von Jugendlichen aus Migrantenfamilien

Ergebnisse der OECD-Studie PISA 2000

Seit der Veröffentlichung von „PISA 2000“ erwartet man von denen, die die Studie durchgeführt haben, immer häufiger Empfehlungen zur Reform des Bildungswesens. Vorschläge zur Verbesserung der Situation lassen sich aus den Befunden aber gar nicht so einfach ableiten. Das gilt auch für Ergebnisse, die Jugendliche aus Migrantenfamilien betreffen.

- PISA ist keine Längsschnittuntersuchung und kann daher keine Ursachen-Wirkungs-Zusammenhänge aufdecken.
- Mithilfe von Fragebögen sind zwar einige der Bedingungen erfasst worden, unter denen Schülerleistungen zu Stande kommen; diese Bedingungen geben aber kaum Anhaltspunkte für Schulreformen:
 - **Schwerpunkt der Schüler- und Elternbefragung** waren die Lebens- und Lernbedingungen der Jugendlichen in der Familie und in der Freizeit, d.h. Bedingungen, die bildungspolitisch nur schwer zu beeinflussen sind.
 - **Schwerpunkt der Schulleiterbefragung** waren die Lern- und Arbeitsbedingungen an den einzelnen Schulen. Sie lassen sich prinzipiell mit bildungspolitischen oder pädagogischen Mitteln verändern. Das Problem ist, dass in jedem Staat nur rund 150 Schulen und in jeder Schule nur rund 30 15-Jährige erfasst worden sind. Folglich können keine sicheren Aussagen zum Zusammenhang der Leistungen mit den schulischen Rahmenbedingungen in den OECD-Staaten ge-

macht werden, jedenfalls nicht in Staaten mit föderalistischen Strukturen und gegliederten Schulsystemen, wie wir sie in Deutschland haben.

- Vergleiche der Kontextbedingungen der Schülerleistungen in den einzelnen OECD-Staaten sind kein Ersatz für fehlende Kausalanalysen. Dafür ist viel zu wenig über die ökonomischen, politischen und gesellschaftlichen Grundlagen der verschiedenen Erziehungs- und Bildungssysteme und ihre kulturellen Kontexte bekannt. Solange diese Hintergrundinformationen fehlen, läuft man Gefahr, Schulsystemen und Schulen gute oder schlechte Leistungen zuzuschreiben, die sie überhaupt nicht zu verantworten haben.
- Dies gilt auch für die Ergebnisse des Ländervergleichs, der in der Bundesrepublik Deutschland durchgeführt wurde. Sicher kann man sich hier wesentlich leichter Zusatzinformationen zu den Verhältnissen in den einzelnen Ländern beschaffen als im Fall der OECD-Staaten. Die Bedeutung der Kontextbedingungen einzuschätzen, ist aber gar nicht so einfach, denn beim Ländervergleich hat man es mit einer sehr kleinen Untersuchung zu tun: Sie bezieht sich lediglich auf 16 Untersuchungseinheiten. Aussagen über Zusammenhänge der Leistungen mit den schulischen Rahmenbedingungen sind unter diesen Umständen außerordentlich riskant.

Kurz, so groß die PISA-Studie ist, so schwer ist es, Schülerleistungen auf Bedingungen

zurückzuführen, die in den Schulsystemen einzelner Bundesländer oder einzelner OECD-Staaten gegeben sind. Dementsprechend wird das Thema „Soziale Herkunft, Bildungsbeteiligung und Schulleistungen von Jugendlichen aus Migrantenfamilien“ hier in erster Linie deskriptiv behandelt. Zunächst werden einige für Deutschland wichtige Ergebnisse des internationalen Leistungsvergleichs dargestellt und im Hinblick auf den Beitrag der Jugendlichen aus Migrantenfamilien ausgewertet. Im zweiten Abschnitt wird auf eine Reihe von Unterschieden zwischen Jugendlichen aus Migrantenfamilien und anderen Familien hingewiesen und gezeigt, dass kulturell und sozial benachteiligte Schülerinnen und Schüler in Deutschland nicht besonders erfolgreich sind. Der dritte Abschnitt befasst sich mit institutionellen Bedingungen des Lernens in Deutschland und ihren Konsequenzen für kulturell und sozial benachteiligte Schülerinnen und Schüler. Zum Schluss sollen ein paar Fragen aufgeworfen werden, die Anregungen zur Lösung von Problemen geben können. Empfehlungen, die sich aus den Ergebnissen der PISA-Studie ableiten ließen, gibt es – wie bereits gesagt – nur wenige.

Im Rahmen eines kurzen Beitrags, der sich mit inhaltlich wichtigen Ergebnissen von PISA 2000 befassen soll, ist es kaum möglich, ausführlich auf die Anlage und die Durchführung der Untersuchung einzugehen. Informationen dazu, wie die Ergebnisse zu Stande gekommen sind, d.h. wie die Stichproben gebildet wurden, wie die Leistungstests und die Fragebögen aussahen und wie die Daten verarbeitet und ausgewertet wurden, sind in den Veröffentlichungen zu PISA 2000 zu finden, und zwar im PISA-Bericht der OECD, der auch in deutscher Übersetzung vorliegt, und in den beiden vom deutschen PISA-Konsortium herausgegebenen Untersuchungsberichten. Bibliografische Angaben zu den Veröffentlichungen sind am Schluss des Beitrags aufgeführt. Der Beitrag selbst basiert auf den Ausführungen im achten und neunten Kapitel des ersten deutschen Ergebnisberichts (siehe Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 323–509).

Ergebnisse des internationalen Leistungsvergleichs

Die für Deutschland wichtigen Ergebnisse des internationalen Schulleistungsvergleichs lassen sich in wenigen Sätzen zusammenfassen:

1. Die in Deutschland getesteten 15-Jährigen haben Leistungen erbracht, die unter dem Durchschnitt der Leistungen in den OECD-Staaten liegen. Dies gilt für alle drei Untersuchungsbereiche, die Lesekompetenz, die mathematische Grundbildung und die naturwissenschaftliche Grundbildung.
2. Der Abstand zwischen guten und schlechten Schülerleistungen ist in Deutschland größer als in allen anderen OECD-Staaten, d.h. schwache Schülerinnen und Schüler bleiben in Deutschland weiter als anderswo hinter leistungsstarken Schülerinnen und Schülern zurück.
3. Die Testleistungen hängen in Deutschland enger mit der sozialen Herkunft der Jugendlichen zusammen als in allen anderen OECD-Staaten, d.h. die seit langem angestrebte Gleichheit der Bildungschancen ist nicht verwirklicht worden.
4. Jugendliche aus Migrantenfamilien sind vergleichsweise schlecht in die deutsche Gesellschaft und Kultur integriert. Ihre Leistungen liegen in allen PISA-Tests unter den Durchschnittswerten für die Bundesrepublik.

Die niedrigen Leistungen der ausländischen Schülerinnen und Schüler sind in der Presse verschiedentlich dafür verantwortlich gemacht worden, dass Deutschland bei den internationalen Leistungsvergleichen so schlecht abgeschnitten hat. Diese Interpretation der Ergebnisse ist falsch: Dass die Leistungen der in Deutschland getesteten 15-Jährigen unter dem OECD-Durchschnitt liegen, ist nicht den ausländischen Jugendlichen zuzuschreiben. Die 15-Jährigen, in deren Familien Deutsch gesprochen wird, und die 15-Jährigen, deren Eltern beide in Deutschland geboren sind, haben in den Leseverständnistests keine wesentlich höheren Rangplätze erreicht als



die Gesamtheit der in Deutschland getesteten Jugendlichen. Deutschland rückt von Rangplatz 21 lediglich auf Platz 18 beziehungsweise Platz 17 vor, wenn man die 15-Jährigen ignoriert, die zu Hause nicht Deutsch (bzw. nicht die Testsprache) sprechen oder deren Väter und Mütter nicht im Land geboren sind.

Folgen kultureller und sozialer Benachteiligung

Deutschland ist faktisch seit Jahrzehnten ein Einwanderungsland. Rund 22 % der in PISA erfassten 15-Jährigen haben Väter oder Mütter, die nicht in Deutschland geboren sind. Wie Tabelle 1 zeigt, gibt es hinsichtlich der Ausländeranteile große Unterschiede zwischen den alten und den neuen Bundesländern.

Betrachtet man nur die 15-Jährigen in den alten Bundesländern, kommt man auf 27 %, deren Väter oder Mütter nicht in Deutschland geboren sind; in den neuen Ländern sind es noch nicht einmal vier Prozent. Der Anteil der 15-Jährigen, deren Eltern beide im Ausland geboren sind, beträgt in den neuen Bundesländern nur 1,6 %, in den alten Ländern ist er dagegen höher als 19 %. Viele der zugewanderten Väter und Mütter sind Arbeitsmigranten aus Süd- und Südosteuropa oder deutschstämmige Aussiedler aus den ehemaligen Sowjetrepubliken, aus Polen und Rumänien.

Daneben gibt es Bürgerkriegsflüchtlinge, Asylbewerber und Zuwanderer aus der Europäischen Union oder anderen Staaten.

Obwohl die Migranten zum großen Teil schon lange in Deutschland leben, unterscheiden sie sich deutlich von der deutschen Bevölkerung (siehe Tab. 2, S. 10). Annähernd zwei Drittel der ausländischen 15-Jährigen kommen aus

Arbeiterhaushalten: In rund 30 % aller Fälle handelt es sich um Haushalte von un- oder angelernten Arbeitern, in knapp 34 % um Haushalte von Facharbeitern und

Arbeitern mit Leitungsfunktionen. Bei den 15-Jährigen aus deutschen Haushalten machen beide Gruppen zusammen nur rund 40 % aus.

Dafür kommen annähernd 39 % von ihnen aus Haushalten von Angehörigen der „oberen“ und „unteren Dienstklasse“ (siehe Kasten, S. 10); bei den ausländischen Jugendlichen gehören nur 19 % zu dieser Gruppe.

Hinsichtlich der Bildungsbeteiligung gibt es ebenfalls enorme Unterschiede zwischen den Jugendlichen aus Migrantenfamilien und aus deutschen Familien (siehe Abb. 1, S. 11).

Mehr als zwei Drittel der 15-Jährigen mit in Deutschland geborenen Eltern gehen auf Realschulen oder Gymnasien; der Anteil der Schülerinnen und Schüler in Hauptschulen liegt unter 25 %. Jugendliche aus national gemischten Familien besuchen etwas häufiger Hauptschulen und etwas seltener Realschulen, im Übrigen ist ihre Bildungsbeteiligung aber der der deutschen 15-Jährigen vergleichbar.

Tabelle 1: Nicht in Deutschland geborene Eltern der 15-Jährigen nach Region (in % der 15-Jährigen insgesamt, Standardfehler in Klammern)

| nicht in Deutschland geboren | Region | | insgesamt |
|------------------------------|-------------|-------------|------------|
| | alte Länder | neue Länder | |
| Vater | 23,1 (1,0) | 2,9 (0,6) | 19,0 (0,9) |
| Mutter | 22,2 (1,0) | 2,0 (0,5) | 18,0 (0,9) |
| beide Eltern | 19,2 (0,9) | 1,6 (0,4) | 15,3 (0,8) |
| mindestens ein Elternteil | 27,1 (1,1) | 3,8 (0,6) | 21,7 (0,9) |

Quelle: Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 341.

EGP-Klassen, d.h. soziale Klassen, nach Erikson, Goldthorpe und Portocarero (1979) werden auf der Basis von Angaben zum ausgeübten Beruf bestimmt.

- Zur oberen Dienstklasse zählen Angehörige von freien akademischen Berufen, leitende Angestellte und Beamte im höheren Dienst, selbstständige Unternehmer mit mehr als zehn Mitarbeitern und Hochschullehrer. Entscheidend für die Zuordnung zu dieser sozialen Klasse ist das Ausmaß der Verantwortung, der Entscheidungsbefugnisse und der Autonomie bei der Berufsausübung.
- Zur unteren Dienstklasse gehören Beamte im mittleren und gehobenen Dienst, Angehörige von Semiprofessionen, Angehörige des mittleren Managements und technische Angestellte, die nicht manuell tätig sind. Sie alle verfügen über weniger Macht, Verantwortung und Autonomie als die Angehörigen der oberen Dienstklasse.
- Zu den Routinedienstleistenden in Handel und Verwaltung zählen diejenigen, die die klassischen Büro- und Verwaltungsberufe ausüben, aber auch Angestellte mit niedrig qualifizierten, nicht manuellen Tätigkeiten, zum Beispiel Verkaufs- und Servicetätigkeiten, die oft keine Berufsausbildung erfordern.
- Zu den Selbstständigen gehören im Wesentlichen die manuell tätigen Selbstständigen, die weniger als zehn oder keine Mitarbeiter beschäftigen, aber ein hohes Maß an Autonomie bei der Ausübung ihres Berufs besitzen.
- Zur Klasse der Facharbeiter und Arbeiter mit Leitungsfunktionen zählen nicht nur alle abhängig Beschäftigten mit manueller Tätigkeit und abgeschlossener Berufsausbildung, sondern auch Vorarbeiter und Meister, Aufsichtskräfte und Techniker, die manuell tätig sind.
- Zur Klasse der un- und angelernten Arbeiter werden sowohl diejenigen gerechnet, die manuelle Tätigkeiten mit niedrigem Anforderungsniveau ausüben, als auch gelernte und ungelernete Arbeiter, die in der Land-, Forst- und Fischwirtschaft oder der Jagd tätig sind.

Ganz anders sieht es bei den 15-Jährigen aus, deren Eltern beide zugewandert sind. Nur 15% von ihnen gehen auf Gymnasien, annähernd 50% besuchen Hauptschulen. Ihre Bildungsbeteiligung entspricht der der deutschen Schülerinnen und Schüler vor dem Einsetzen der Bildungsexpansion und dem Zuzug von Kindern und Jugendlichen aus dem Ausland.

Die in PISA gemessene Lesekompetenz der Jugendlichen aus Migrantenfamilien bleibt weit hinter den durchschnittlichen Leistungen der 15-Jährigen aus deutschen oder national gemischten Familien zurück (siehe Abb. 2). Nur 80% der Jugendlichen, deren Eltern beide im Ausland geboren sind, erreichen im Lesen mindestens Kompetenzstufe I, d.h. 20% sind nicht in der Lage, einfachen Texten Informatio-

Tabelle 2: Familien der 15-Jährigen nach Sozialschichtzugehörigkeit und Geburtsland der Bezugsperson im Haushalt (in %, Standardfehler in Klammern)

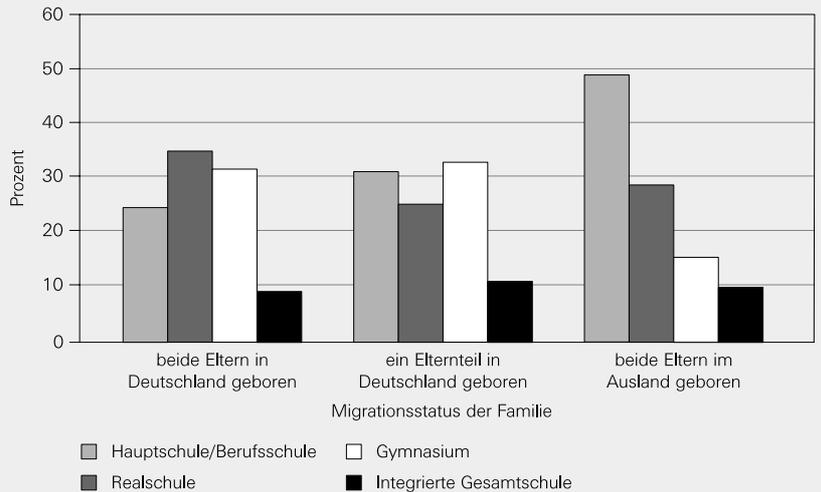
| Sozialschicht der Bezugsperson im Haushalt* (EGP) | Geburtsland der Bezugsperson im Haushalt ¹ | | insgesamt |
|---|---|------------|------------|
| | Deutschland | Ausland | |
| Angehörige der oberen Dienstklasse | 20,9 (0,6) | 10,5 (1,0) | 19,1 (0,6) |
| Angehörige der unteren Dienstklasse | 17,9 (0,8) | 8,5 (1,0) | 16,2 (0,7) |
| Routinedienstleistende in Handel und Verwaltung | 8,0 (0,4) | 6,0 (0,8) | 7,6 (0,4) |
| Selbstständige | 13,4 (0,6) | 11,6 (1,0) | 13,1 (0,5) |
| Facharbeiter und Arbeiter mit Leitungsfunktion | 22,2 (0,8) | 33,5 (1,8) | 24,2 (0,8) |
| un- und angelernte Arbeiter, Landarbeiter | 17,5 (0,7) | 29,9 (2,1) | 19,7 (0,8) |

* Angabe für den Vater oder, wenn diese fehlt, für die Mutter bzw. deren Ersatzperson.

nen zu entnehmen, sie zu interpretieren oder zu bewerten. Kompetenzstufe III, die unseren Lehrplänen entsprechend von 15-Jährigen prinzipiell erreicht sein sollte, wird nur von knapp 30% der ausländischen Schülerinnen und Schüler erreicht. Ebenso schlecht ist es um ihre mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung bestellt.

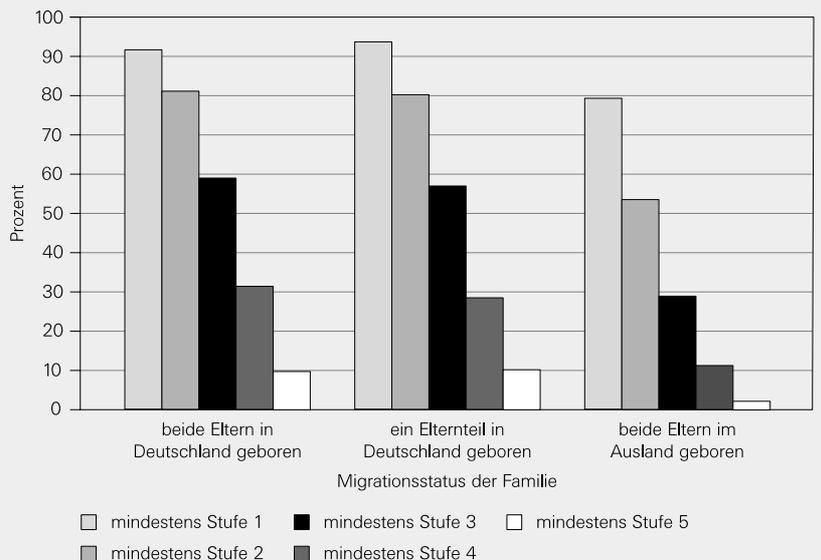
Die Gründe für die unterdurchschnittlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler aus Migrantenfamilien werden sichtbar, wenn man die soziale Stellung ihrer Eltern, die Dauer ihres Aufenthalts in Deutschland und die in ihrer Familie gesprochene Sprache betrachtet. Dass zwei Drittel der ausländischen 15-Jährigen aus Arbeiterfamilien kommen und dass die Testleistungen in Deutschland stark von der sozialen Herkunft der Schüler abhängen, wurde bereits festgestellt. Wie Tabelle 3 (S. 12) zeigt, gibt es außerdem einen engen Zusammenhang der Leistungen der Jugendlichen aus Migrantenfamilien mit der Dauer ihres Aufenthalts in Deutschland. Die ausländischen 15-Jährigen, die im Land geboren sind (Tab. 3, Zeile 2), haben in allen drei Leistungsbereichen weniger Punkte erreicht als die deutschen 15-Jährigen, aber wesentlich mehr als die ausländischen Schülerinnen und Schüler, die erst im Vorschul- oder Grundschulalter oder sogar erst in der Sekundarstufe I zugewandert sind: Im Lesen beträgt der Abstand zwischen den Leseleistungen der in Deutschland geborenen und der in der Sekundarstufe I zugewanderten ausländischen 15-Jährigen über 100 Punkte. Auch für die beiden anderen in PISA erfassten Leistungsbereiche gilt: Je länger die Getesteten bereits in Deutschland leben, desto besser sind ihre Leistungen. Im Übrigen hängen ihre Leistungen auch damit zusammen, ob in ihren Familien Deutsch oder die Sprache des Herkunftslandes gesprochen wird. Wie aus Tabelle 3 hervorgeht, sind die Leistungen derjenigen, deren Eltern besser integriert sind und zu Hause Deutsch mit ihren Kindern sprechen, in allen drei Testbereichen um mindestens 60 Punkte besser als die Leistungen der Jugendlichen, die in einer fremden Sprachkultur zu Hause sind.

Abbildung 1: 15-Jährige nach Migrationshintergrund der Familie und Bildungsgang; ohne Sonderschüler (in %)



Quelle: Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 373.

Abbildung 2: 15-Jährige nach Migrationsstatus der Familie und mindestens erreichter Kompetenzstufe im Lesen (in %)



Quelle: Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 357.

Die Effekte der Sozialschichtzugehörigkeit, der Verweildauer in Deutschland und der Umgangssprache der Familie sind mithilfe einer

Tabelle 3: Kompetenzen von 15-Jährigen nach Migrationsstatus der Familie, Verweildauer des Jugendlichen in Deutschland und Umgangssprache in der Familie (Mittelwerte, Standardfehler in Klammern)

| Migrationsmerkmale | Kompetenzen (Mittelwerte) | | |
|---|---------------------------|------------|---------------------|
| | Lesen | Mathematik | Naturwissenschaften |
| Migrationsstatus | | | |
| ■ beide Eltern in Deutschland geboren | 495 (2,6) | 503 (2,6) | 501 (2,5) |
| ■ ein Elternteil in Deutschland geboren | 492 (6,3) | 480 (8,9) | 486 (9,6) |
| ■ beide Eltern im Ausland geboren | 421 (6,1) | 426 (7,2) | 414 (6,8) |
| Verweildauer in Deutschland | | | |
| ■ seit Geburt | 469 (6,1) | 461 (7,6) | 464 (8,8) |
| ■ Zuwanderung im Vorschulalter | 431 (11,1) | 433 (12,2) | 421 (11,4) |
| ■ Zuwanderung im Grundschulalter | 419 (8,7) | 426 (10,3) | 410 (10,3) |
| ■ Zuwanderung in Sekundarstufe I | 367 (11,1) | 383 (17,1) | 368 (13,6) |
| Umgangssprache in der Familie | | | |
| ■ Deutsch | 465 (5,2) | 459 (6,7) | 458 (7,4) |
| ■ nicht Deutsch | 396 (8,8) | 400 (10,0) | 392 (9,4) |

Quelle: Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 378.

multiplen Klassifikationsanalyse überprüft worden (siehe Tab. 4). Die Ergebnisse zeigen, dass die Leistungsunterschiede zwischen den drei Schülergruppen unterschiedlicher nationaler Herkunft deutlich abnehmen, wenn man nacheinander ihre Sozialschichtzugehörigkeit, ihre Verweildauer in Deutschland und die Umgangssprache ihrer Familie kontrolliert. Wenn alle drei Einflussgrößen gleichzeitig kontrolliert werden, schrumpfen die Unterschiede zwischen den Gruppen von 73 Punkten

auf 11 Punkte und sind nicht mehr signifikant. Das heißt, für die schlechteren Leistungen der Migrantenkinder ist nicht primär die soziale Lage oder die kulturelle Distanz ihrer Elternhäuser verantwortlich, sondern ihre mangelnde Beherrschung der deutschen Sprache. Ein Erfolg versprechender Ansatz zur Anhebung des Bildungsniveaus der Kinder von Zugewanderten dürfte daher die möglichst frühe und intensive Förderung ihrer sprachlichen Fähigkeiten sein.

Tabelle 4: Lesekompetenz von 15-Jährigen nach Migrationshintergrund der Familie vor und nach Kontrolle von Sozialschichtzugehörigkeit der Eltern (EGP), Verweildauer in Deutschland und Umgangssprache in der Familie (Mittelwerte)

| Migrationsstatus | Lesekompetenz (Mittelwerte) | | | |
|---------------------------------------|--|--|--|--|
| | unkorrigierte Werte (Standardfehler in Klammern) | unter Kontrolle von Sozialschichtzugehörigkeit (EGP) | unter Kontrolle von Sozialschichtzugehörigkeit und Verweildauer in Deutschland | unter Kontrolle von Sozialschichtzugehörigkeit, Verweildauer und Umgangssprache in der Familie |
| beide Eltern in Deutschland geboren | 495 (2,6) | 492 | 488 | 484 (nicht signifikant) |
| ein Elternteil in Deutschland geboren | 492 (6,3) | 489 | 492 | 490 (nicht signifikant) |
| beide Eltern im Ausland geboren | 422 (6,1) | 439 | 459 | 479 (nicht signifikant) |

Quelle: Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 378.

Selbstverständlich gehört zur sprachlichen Förderung auch die Förderung der Lesemotivation. Dass die Lesemotivation der in Deutschland getesteten Jugendlichen erschreckend niedrig ist, haben die Ergebnisse des internationalen Vergleichs gezeigt. Alle 15-Jährigen hatten die Frage zu beantworten, wie viel Zeit sie täglich damit verbringen, zu ihrem Vergnügen – also nicht für die Schule – zu lesen. Der Anteil derer, die nie zu ihrem Vergnügen lesen, beträgt in den OECD-Staaten im Durchschnitt rund 32 %, in Deutschland sind es rund 42 % (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 114). In allen Staaten sind es überwiegend Jungen, die nie lesen. Ihr Anteil ist in Deutschland aber extrem hoch: Über 54 % der Jungen, aber nur 29 % der Mädchen gehören zur Gruppe der Nichtleser; die entsprechenden Durchschnittswerte betragen in den OECD-Staaten 40 % und 23 % (siehe Tab. 5).

Im Vergleich zu den Geschlechterdifferenzen sind die Differenzen zwischen den Schülergruppen unterschiedlicher ethnischer Herkunft unbedeutend. Ob in den Migrantenfamilien Deutsch oder eine andere Sprache gesprochen wird, ist im Hinblick auf die Lesemotivation der Jugendlichen ebenfalls unerheblich. Die eben behandelten Geschlechterdifferenzen sind dagegen in allen Schülergruppen sehr groß. Offenbar betrachten Jungen – unabhängig von ihrer ethnischen Herkunft – Lesen als eine Beschäftigung, die sich nicht mit ihren Vorstellungen von Männlichkeit verträgt. Wenn man

diese Vorstellung ändern könnte, würde man sicher viel zur Förderung der Lesemotivation und der Lesekompetenz von Jungen beitragen.

Institutionelle Bedingungen des Lernens in Deutschland

Die institutionellen Bedingungen des Lernens in Deutschland unterscheiden sich in vieler Hinsicht von den Bedingungen in anderen Ländern. Dies lässt sich unter anderem daran ablesen, wie sich die 15-Jährigen in verschiedenen OECD-Staaten auf die einzelnen Klassenstufen verteilen. Wie Tabelle 6 (S. 14) zeigt, gibt es Staaten, in denen die Mehrzahl der 15-Jährigen die zehnte oder sogar schon die elfte Klassenstufe besucht, in anderen befinden sich die meisten erst in der neunten Klassenstufe. In einigen Staaten verteilen sich die Gleichaltrigen auf vier oder mehr Klassenstufen der Sekundarstufe, in anderen sind alle oder doch so gut wie alle in ein und derselben Klassenstufe anzutreffen. Deutschland gehört zu den OECD-Staaten, in denen noch nicht einmal ein Viertel der 15-Jährigen die zehnte Klassenstufe besucht und in denen relativ viele erst die achte oder allenfalls die siebte Klassenstufe erreicht haben.

Die von Land zu Land variierenden Anteile der 15-Jährigen in den verschiedenen Klassen-

Tabelle 5: Angaben der 15-Jährigen zur Frage, wie viel Zeit sie jeden Tag damit verbringen, zum Vergnügen zu lesen (nach Geschlecht, in %)

| | OECD gesamt | | Deutschland | |
|------------------------------------|-------------|--------|-------------|--------|
| | Mädchen | Jungen | Mädchen | Jungen |
| Ich lese nicht zum Vergnügen. | 23,3 | 40,1 | 29,1 | 54,4 |
| bis 30 Minuten täglich | 31,7 | 30,0 | 30,4 | 23,7 |
| zwischen 30 und 60 Minuten täglich | 26,1 | 18,2 | 23,0 | 12,7 |
| ein bis zwei Stunden täglich | 13,8 | 8,3 | 11,6 | 5,8 |
| mehr als zwei Stunden täglich | 5,1 | 3,4 | 5,9 | 3,3 |

Quelle: Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 263.

stufen hängen mit Unterschieden in den Einschulungsmodalitäten, der Versetzungspraxis und der Schulorganisation zusammen. In vielen OECD-Staaten gibt es keine Schulfreifprüfungen, keine Sonderschulen für Lernbehinderte und kein Sitzenbleiben, sondern alle Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs werden neun Jahre lang gemeinsam unterrichtet. Zu den Staaten mit Einheitsschulsystemen, in denen lernschwache Kinder und Jugendliche nicht ausgegrenzt werden, gehören unter anderem Finnland und Schweden. In anderen OECD-Staaten bestehen dagegen starke Tendenzen zur Bildung von Lerngruppen, die hinsichtlich ihrer Lernvoraussetzungen und ihrer Leistungsfähigkeit möglichst homogen sind. Zu diesen Staaten zählt Deutschland.

In allen Ländern der Bundesrepublik werden die folgenden Maßnahmen zur Homogenisierung von Lerngruppen praktiziert:

- Zurückstellungen noch nicht „schulreifer“ Kinder vom Schulbesuch,
- Überweisungen lernschwacher Kinder in Sonderschulen für Lernbehinderte,
- das „Sitzenlassen“ von Kindern beziehungsweise Jugendlichen, die das Klassenziel nicht erreicht haben,
- die Aufteilung von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Leistungen auf verschiedene Schulformen oder Schulzweige,
- die Bildung von Niveauekursen innerhalb von Schulen der gleichen Schulform,
- Zurückstufungen von Schülerinnen und Schülern, die den Leistungsanforderungen der gewählten Schulform nicht genügen, in eine weniger anspruchsvolle Schulform beziehungsweise in einen weniger anspruchsvollen Schulzweig oder Niveauekurs.

All diese Maßnahmen machen wiederholte Leistungsmessungen erforderlich, an denen es folglich in deutschen Schulen nicht fehlt.

Tabelle 7 zeigt anhand der PISA-Daten, wohin die eben aufgeführten Maßnahmen führen. Die erste Spalte belegt, dass 39% aller in Deutschland getesteten 15-Jährigen im Verlauf ihrer neun oder zehn Schulbesuchsjahre

Tabelle 6: 15-Jährige ausgewählter Länder nach Land und Klassenstufe (in %)

| | 15-Jährige aus Klassenstufe ... | | | |
|--------------------------|---------------------------------|-------------|-------------|------------|
| | 5, 6, 7, 8 | 9 | 10 | 11, 12, 13 |
| Neuseeland | – | – | 6,9 | 93,1 |
| Vereinigtes Königreich | – | 0,0 | 33,7 | 66,3 |
| Japan | – | – | 100,0 | – |
| Südkorea | – | 0,9 | 98,5 | 0,6 |
| Norwegen | 0,0 | 0,8 | 98,4 | 0,8 |
| Australien | 0,1 | 6,8 | 75,8 | 17,3 |
| Kanada | 2,3 | 13,0 | 83,1 | 1,5 |
| Italien | 1,3 | 16,3 | 76,6 | 5,8 |
| Belgien | 5,6 | 28,1 | 65,4 | 0,9 |
| OECD-Durchschnitt | 5,6 | 37,1 | 48,9 | 8,4 |
| Vereinigte Staaten | 3,6 | 39,6 | 56,4 | 0,4 |
| Frankreich | 7,4 | 36,5 | 53,3 | 2,7 |
| Österreich | 5,0 | 46,3 | 48,6 | 0,0 |
| Deutschland | 15,9 | 60,5 | 23,5 | 0,1 |
| Schweiz | 20,6 | 65,2 | 14,0 | 0,2 |
| Schweden | 2,1 | 97,5 | 0,4 | – |
| Finnland | 11,2 | 88,8 | – | – |

Quelle: Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 413.

Tabelle 7: 15-Jährige nach Schulkarriere und Migrationsstatus (in %)

| | 15-Jährige insgesamt | beide Eltern in Deutschland geboren | ein Elternteil im Ausland geboren | beide Eltern im Ausland geboren | Sprache der Familie nicht Deutsch |
|--|-------------------------|---|---|---------------------------------------|---|
| Sonderschüler | 3,5 | k.A.* | k.A.* | k.A.* | k.A.* |
| Zurückgestellte | 10,5 | 7,8 | 8,2 | 22,5 | 21,1 |
| Wiederholer | 24,1 | 18,8 | 28,8 | 39,5 | 44,9 |
| Absteiger | 9,8 | 9,9 | 11,8 | 10,8 | 10,5 |
| Schüler mit mindestens einem Misserfolg | 39,1 | 31,6 | 41,2 | 58,9 | 65,8 |
| ■ darunter: Schüler mit mehr als einem Misserfolg | 8,8 | 4,9 | 7,6 | 13,9 | 17,7 |
| Schüler mit glatter Schulkarriere | 60,9 | 68,4 | 58,8 | 41,1 | 34,2 |

* Sonderschüler wurden nicht nach dem Geburtsland ihrer Eltern gefragt. Da ihre Angaben fehlen, sind die Anteile der Schüler mit Misserfolgen (in den Spalten 2 bis 4) unterschätzt.

Eigene Berechnungen auf der Basis der Daten von „PISA 2000“.

mindestens einen gravierenden Misserfolg zu verkraften hatten; in annähernd neun Prozent aller Fälle waren es sogar zwei oder mehr Misserfolge: 3,5% der 15-Jährigen wurden bei der Einschulung oder im Verlauf des ersten Schuljahrs auf Schulen für Lernbehinderte überwiesen. 10,5% wurden bei der Einschulung zunächst um ein Jahr zurückgestellt. Rund 24% mussten im Verlauf ihrer Schulzeit mindestens eine Klasse wiederholen und fast zehn Prozent mussten aus einer anspruchsvollen Schule der Sekundarstufe I in eine weniger anspruchsvolle Schule „absteigen“, zum Beispiel aus einem Gymnasium in eine Realschule oder aus einer Realschule in eine Hauptschule. Aufstiege sind ebenfalls möglich, kommen aber vergleichsweise selten vor.

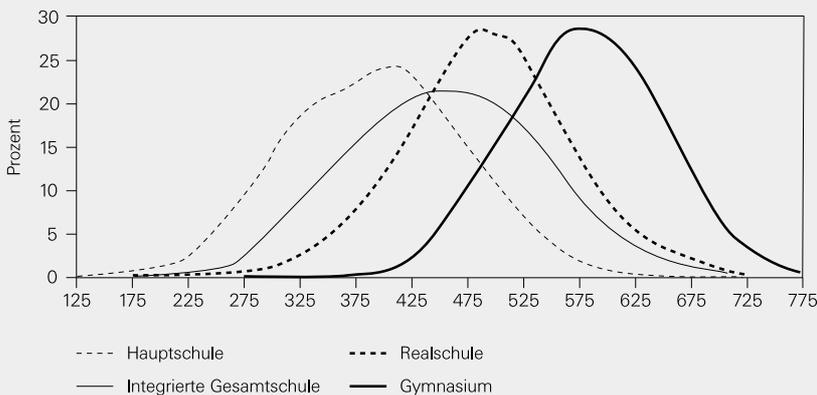
Unter den wenig erfolgreichen Schülerinnen und Schülern sind keineswegs nur Jugendliche aus Migrantenfamilien, sondern auch deutsche Jugendliche, und zwar insbesondere diejenigen, die aufgrund ihrer soziokulturellen Herkunft benachteiligt sind. Wie Tabelle 7 (Spalte 2) zeigt, gehören beinahe 32% der deutschen 15-Jährigen zu den Schülerinnen und Schülern, die durch die Schulstruktur bedingte Demütigungen zu verkraften hatten. Bei den Jugendlichen aus Familien mit einem im Ausland geborenen Elternteil sind es 41%

und bei denjenigen, deren Eltern beide im Ausland geboren sind, rund 59%. In der besonders benachteiligten Gruppe derer, die zu Hause nicht Deutsch sprechen, gehören sogar rund 66% zu den Schülerinnen und Schülern ohne „glatte“ Schullaufbahn. Annähernd 18% hatten bereits zwei oder mehr Misserfolge zu verkraften und sind wahrscheinlich inzwischen ohne Abschluss aus der allgemein bildenden Schule abgegangen.

Die Maßnahmen zur Bildung leistungshomogener Lerngruppen haben die erwünschten Wirkungen, allerdings auch eine Reihe unerwünschter Nebenwirkungen. Zunächst einmal führen sie zu großen Leistungsunterschieden zwischen den Schülerinnen und Schülern der verschiedenen Schulformen bzw. Bildungsgänge (siehe Abb. 3, S. 16). Bei 15-Jährigen im gymnasialen Bildungsgang liegt die mittlere Leseleistung mit 582 Punkten erheblich über dem OECD-Durchschnitt von 500 Punkten, bei 15-Jährigen im Bildungsgang der Realschule mit 494 Punkten geringfügig darunter. In Integrierten Gesamtschulen und im Bildungsgang der Hauptschule werden dagegen nur Mittelwerte von 459 bzw. 394 Punkten erreicht.

Wie Abbildung 3 zeigt, überlagern sich die einzelnen Verteilungen der Lesekompetenz

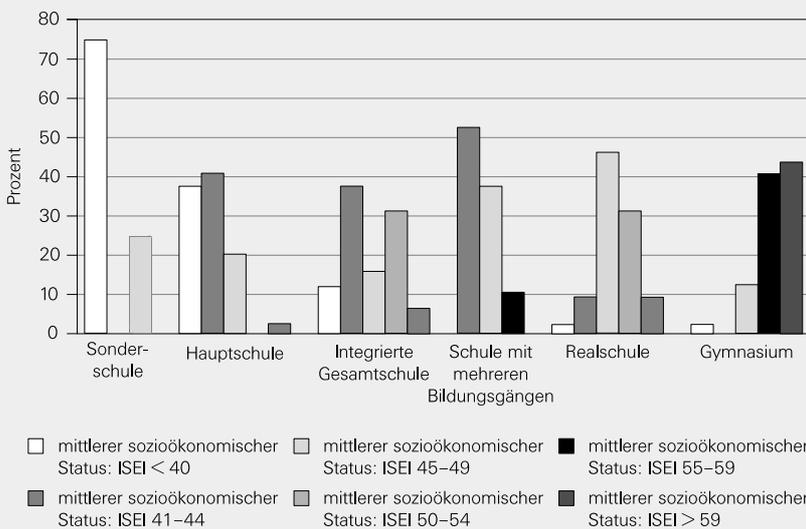
Abbildung 3: Verteilung der Leistung der 15-Jährigen im Lesen nach Bildungsgang¹



¹Schüler aus Schulen mit mehreren Bildungsgängen (19 Schulen) wurden ihrem Bildungsgang entsprechend aufgeteilt.

Quelle: Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 121.

Abbildung 4: Schulen nach Schulform und mittlerer Sozialschicht (in %)



Quelle: Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 460.

sehr stark. Dies gilt nicht nur für leistungsmäßig „benachbarte“ Bildungsgänge, sondern auch noch für so unterschiedliche Bildungsgänge wie den des Gymnasiums und den der Hauptschule, d.h. gemessen an ihrem Lese-

verständnis könnten etliche Hauptschüler ebenso gut im Gymnasium sein, während etliche Gymnasiasten auch Hauptschulen besuchen könnten. Dass es in verschiedenen Bildungsgängen zum Teil vergleichbare Leistungen gibt, und zwar in allen drei Testbereichen, liegt daran, dass es – aufgrund der Plastizität der menschlichen Entwicklung – keine wirklich zuverlässige Übergangsdagnostik geben kann.

Trotz der Überlappungen der Verteilungen der individuellen Leistungen im Lesen bilden sich in den Schulen der verschiedenen Schulformen unterschiedliche Lernmilieus aus. Sie werden sichtbar, wenn man für jede Schule die Mittelwerte derjenigen Merkmale der 15-Jährigen berechnet, die für die Beschreibung von Lernmilieus relevant sind, und anschließend die Verteilung dieser Mittelwerte auf die Schulen der verschiedenen Schulformen betrachtet. Abbildung 4 zeigt, wie sich die Mittelwerte der sozialen Herkunft der 15-Jährigen auf die Schulen der verschiedenen Schulformen verteilen. Dabei wird eine unerwünschte Nebenwirkung der Selektion nach Leistung sichtbar, nämlich die soziale Segregation der Jugendlichen, die Schulen verschiedener Schulformen besuchen.

Offensichtlich sind die zur gleichen Schulform gehörigen Schulen einander in der sozialen Zusammensetzung ihrer Schülerschaft recht ähnlich. Besonders deutlich ist die Sonderstellung der Gymnasien einerseits und der Sonderschulen andererseits: Über 40% der Gymnasien haben eine Schülerschaft, die in der Mehrheit der oberen Mittelschicht angehört; ihre Väter oder Mütter sind Akademiker, Führungskräfte und selbstständige Unternehmer mit mindestens zehn Angestellten. Umgekehrt konzentrieren sich in Sonderschulen und einem Teil der Hauptschulen Jugendliche aus sozial schwachen Familien; ihre Väter oder Mütter haben schlecht bezahlte Jobs, die keine Berufsausbildung erfordern und wenig Ansehen genießen. Bei den übrigen Schulformen findet man häufiger Schulen, die hinsichtlich der sozialen Zusammensetzung ihrer Schülerschaft miteinander vergleichbar sind.

Die in Abbildung 4 angesprochene sozioökonomische Stellung der Familien, aus denen die 15-Jährigen kommen, wurde nach dem International Socio-Economic Index (ISEI) von Ganzeboom u.a. (1992) bestimmt. Dabei handelt es sich um eine Berufsrangskala mit einem Minimum von 16 und einem Maximum von 90 Punkten. Die Skala wird – ebenso wie die EGP-Klassen – auf der Basis von Angaben zur Berufsausübung gebildet. Entscheidend für den Punktwert eines Berufs auf der Skala sind die zur Berufsausübung erforderlichen Qualifikationen und das Einkommen, das im Normalfall mit ihm verbunden ist.

Mit der sozioökonomischen Herkunft der Schülerinnen und Schüler hängen weitere soziodemografische Merkmale zusammen, z.B. das Bildungsniveau der Eltern oder die Migrationsgeschichte und die Struktur der Familie. Folglich kommt es in den Schulen der verschiedenen Schulformen auch zu einer Konzentration von Jugendlichen, die einander hinsichtlich ihrer familiären Herkunft ähnlich sind (siehe Tab. 8). Selbstverständlich bleibt das Lernmilieu der zu den verschiedenen Schulformen gehörigen Schulen nicht unbeeinflusst von der Zusammensetzung ihrer Schülerschaft.

Wie aus Tabelle 8 hervorgeht, beträgt der Anteil der 15-Jährigen aus Arbeiterfamilien in den

Hauptschulen und in den Schulen mit mehreren Bildungsgängen im Durchschnitt rund 63%, in den Gymnasien dagegen nur rund 22%. Umgekehrt beträgt der mittlere Anteil der Eltern mit Hochschulreife in den Gymnasien 62% und in den Hauptschulen lediglich 13%. Jugendliche aus Migrantenfamilien machen in einer durchschnittlichen Hauptschule 40% der 15-Jährigen aus, in einem „normalen“ Gymnasium dagegen nur knapp 14%. Auch der Prozentanteil der Jugendlichen mit allein erziehenden Müttern oder Vätern variiert mit der Schulform: Er beläuft sich auf rund 13% in Gymnasien und auf rund 20% in Integrierten Gesamtschulen. Dass sich die beiden Schulformen in dieser Hinsicht so deutlich voneinander unterscheiden, dürfte damit zusammenhängen, dass Integrierte Gesamtschulen – im Unterschied zu Gymnasien – häufig als Ganztageschulen geführt werden.

Die Beschreibung der verschiedenen Schulformen anhand von Durchschnittswerten verdeckt, dass es zum Teil große regionale Unterschiede zwischen Schulen derselben Schulform gibt, und das heißt auch, dass sich mit der Zusammensetzung der Schülerschaft verbundene Probleme in einzelnen Schulen dramatisch zuspitzen können. Dies wird hier für die Schulform gezeigt, die von den auslän-

Tabelle 8: Zusammensetzung der Schülerschaft an Schulen unterschiedlicher Schulformen (mittlere Prozentwerte der Schulen)

| Schulform* | soziodemografische Merkmale der Schülerschaft | | | |
|------------------------------------|---|--|-------------------------------|--------------------------------------|
| | Anteil der Arbeiterfamilien | Anteil der Familien mit Hochschulreife | Anteil der Migrationsfamilien | Anteil der allein erziehenden Eltern |
| Hauptschule | 62,9 | 13,3 | 40,0 | 18,7 |
| Schule mit mehreren Bildungsgängen | 63,2 | 27,5 | 7,2 | 17,3 |
| Integrierte Gesamtschule | 51,4 | 35,9 | 23,4 | 19,9 |
| Realschule | 42,5 | 28,1 | 20,3 | 14,0 |
| Gymnasium | 21,7 | 61,5 | 13,7 | 13,2 |

* Die Zweige kooperativer Gesamtschulen sind den entsprechenden Schulformen zugeordnet.

Tabelle 9: Gruppierung von Hauptschulen nach Merkmalen der Zusammensetzung der Schülerschaft (Gruppenmittelwerte)

| Cluster | Zahl der Schulen | Merkmale der Zusammensetzung der Schülerschaft (mittlere Prozentwerte der Schulen) | | | |
|---------------------------------------|------------------|---|-------------------------------|---|--------------------------------------|
| | | Anteil der Familien mit Hochschulreife | Anteil der Migrationsfamilien | Anteil der Familien mit nicht deutscher Verkehrssprache | Anteil der allein erziehenden Eltern |
| Cluster 1: mittlerer Migrantenanteil | 21 | 15,6 | 21,3* | 6,4* | 18,6 |
| Cluster 2: hoher Migrantenanteil | 20 | 12,3 | 49,8* | 16,1* | 18,6 |
| Cluster 3: sehr hoher Migrantenanteil | 7 | 11,2 | 72,5* | 50,4* | 20,2 |

* Signifikante Unterschiede mindestens auf dem 5%-Niveau.

Quelle: Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 464.

dischen Jugendlichen am häufigsten besucht wird, nämlich für die Hauptschule (siehe Tab. 9).

Tabelle 9 gibt ausgewählte Ergebnisse von Clusteranalysen wieder, die die in PISA erfassten Hauptschulen nach einigen demografischen Merkmalen ihrer Schülerschaft gruppieren. Wie man sieht, sind die Unterschiede zwischen den drei Clustern oder Gruppen von Hauptschulen hinsichtlich der sozioökonomischen Stellung der Eltern und ihrem Bildungsniveau nicht unerheblich. Gravierender sind freilich die Differenzen zwischen ihnen hinsichtlich der Anteile an 15-Jährigen aus zugewanderten Familien: Im ersten Cluster beträgt der durchschnittliche Anteil der ausländischen Schülerinnen und Schüler rund 21 %, im zweiten Cluster rund 50% und im dritten Cluster annähernd 73%. Der Anteil derjenigen, die zu Hause nicht Deutsch sprechen, liegt im dritten Cluster über 50%. In den zum ersten Cluster gehörigen Schulen beträgt der mittlere Anteil der 15-Jährigen, die zu Hause nicht Deutsch sprechen und folglich wohl nur unzureichend mit der deutschen Sprache vertraut sind, dagegen lediglich zirka sechs Prozent. Man kann annehmen, dass sie wesentlich bessere Chancen zum Deutschlernen haben als diejenigen, in deren Schulen beziehungsweise Klassen die deutschen Schülerinnen und Schüler in der Minderheit sind.

Resümee

Wer in den vergangenen Monaten die Zeitungen aufmerksam gelesen hat, weiß, dass es nicht an Vorschlägen dazu fehlt, wie schwache Schülerinnen und Schüler und insbesondere auch Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien besser als bisher gefördert werden können. Im Gespräch sind:

- mehr Kindergartenplätze und Vorschuleinrichtungen,
- Sprachförderung vor der Schule und in der Schule,
- Ferienkurse,
- ein größeres Angebot an Ganztageschulen und dergleichen mehr.

Gegen die meisten dieser Vorschläge ist – zumindest auf den ersten Blick – nicht viel einzuwenden. Man muss sich freilich auch die Frage stellen, wie viel Erfolg den Maßnahmen voraussichtlich im Fall von Kindern und Jugendlichen beschieden ist, die zu Hause nicht Deutsch sprechen. Wahrscheinlich wäre es sinnvoll, die sprachliche Förderung dieser Kinder und Jugendlichen durch sozialpolitische Maßnahmen zu stützen, zum Beispiel durch Maßnahmen, die die Konzentration von Zuwanderern in einzelnen Wohnvierteln verhindern, oder durch Sprachförderungsmaßnahmen für erwachsene Migrantinnen und Migranten.

Ferner muss man sich die Frage stellen, wie viel Erfolg zusätzlicher Sprachunterricht oder Ferienkurse, die von schwachen Schülerinnen und Schülern zu besuchen sind, wohl im Fall von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien haben, die in Schulen mit einem Ausländeranteil von mehr als 50% oder sogar von mehr als 70% sind. Auf diese bildungspolitische Frage gibt es bislang keine befriedigende Antwort, zumal hier bedacht werden muss, welche Maßnahmen auch von der deutschen Bevölkerung akzeptiert werden. Man ist hier wiederum auf sozialpolitische Maßnahmen zur Förderung ethnischer Integration angewiesen, aber auch auf bildungspolitische Maßnahmen, die die oben beschriebene soziale Segregation im Schulwesen verhindern oder wenigstens erheblich verringern können.

Schließlich ist auch zu fragen, wie viel Erfolg Förderstunden oder Ferienkurse im Fall von Kindern und Jugendlichen haben dürften, die vorwiegend extrem negative Schulerfahrungen gemacht haben. Wie gezeigt wurde, blickt die Mehrzahl der Jugendlichen aus Migrantenfamilien auf gravierende schulische Misserfolge zurück. Ist es denkbar, dass diese Schülerinnen und Schüler positive Einstellungen zum Lernen und ein positives Bild ihrer eigenen Leistungsfähigkeit entwickeln? Es mag nicht auszuschließen sein, aber es ist sicher nicht sehr wahrscheinlich, dass sie diese Voraussetzungen für gute Leistungen besitzen. Vielleicht wäre es wichtiger, den wenig erfolgreichen Schülerinnen und Schülern zunächst einmal positive Schulerfahrungen zu ermöglichen, anstatt sie – in der besten Absicht – erneut auszugrenzen.

Man kann annehmen, dass Kinder und Jugendliche, die sich in der Schule wohl fühlen, sozial-emotional eher bereit sind, die Ziele, Inhalte und Methoden der Schule zu akzeptieren, die Autorität der Lehrerinnen und Lehrer anzuerkennen und die in der Schule geltenden Regeln zu befolgen. Man kann ferner annehmen, dass sich Kinder oder Jugendliche dann in der Schule wohl fühlen, wenn sie erfolg-

reich sind und das Gefühl haben, dass sie als Person anerkannt sind. Dieses Gefühl entwickeln wohl in erster Linie leistungsstarke Schülerinnen und Schüler, jedenfalls im deutschen Schulsystem. Kinder und Jugendliche, die weniger erfolgreich sind, machen dagegen wiederholt die Erfahrung, dass man nicht viel gilt, wenn man den Leistungsanforderungen der Schule nicht genügen kann. Das führt häufig dazu, dass sie – je nach Temperament – entweder resignieren und still leiden oder sich gegen die Anforderungen zur Wehr setzen und durch renitentes Verhalten zeigen, dass sie die Normen der Schule nicht akzeptieren. Wer hier Abhilfe schaffen wollte, müsste nicht nur die Schulorganisation, sondern auch die Unterrichtsorganisation in unseren Schulen ändern. Anregungen dazu kann man sich im Ausland, zum Beispiel in den nordischen Ländern, holen.

Literatur

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basis-kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2002): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.

Erikson, R./Goldthorpe, J. H./Portocarero, L. (1979): Intergenerational Class Mobility in Three Western European Societies: England, France and Sweden. In: *British Journal of Sociology* 30. S. 341–415.

Ganzeboom, H. B. G./de Graaf, P. M./Treiman, D. J./de Leeuw, J. (1992): A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. In: *Social Science Research* 21. S. 1–56.

OECD (ed.) (2001): Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000. Paris: OECD.

OECD (Hrsg.) (2001): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000. Paris: OECD. (Knowledge and Skills for Life. Deutsch.)

<http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa>



Chancengleichheit – Eine Illusion¹

Niemand, der sich die Frage nach der Chancengleichheit im deutschen Schulsystem je ernsthaft gestellt hat, kann von den Ergebnissen der PISA-Studie überrascht worden sein. Wenn man sich nämlich aus der Perspektive Benachteiligter mit der Leistungsfähigkeit der deutschen Schulen eine Weile befasst hat, dann sieht man in den PISA-Resultaten zahlreiche Bestätigungen vorheriger Befunde. So plakativ wie möglich und also etwas unseriös zusammengefasst lautet die wichtigste Botschaft aus der PISA-Studie: Das deutsche Schulsystem funktioniert meisterlich im Sortieren von Schulkindern nach Merkmalen, auf die die Schule keinen Einfluss hat – ich nenne nur Geschlecht, soziale Herkunft, Migrationsgeschichte. Bei der Meisterprüfung hingegen, den Kindern Leistung von diesen Merkmalen unabhängig zu ermöglichen, ist Deutschland durchgefallen.

Sie mögen es mir glauben oder nicht – aber: Genau aus diesem Grunde stimmt mich PISA froh und optimistisch. Die eindrucksvolle Bestätigung struktureller Schwächen des deutschen Schulsystems kann, wenn sie nur offensiv gewendet wird und wenn sich die Fachwelt nicht die Hoheit über die Diskussionen nehmen lässt, zu grundlegenden Veränderungen führen – Veränderungen, die unseren Schulen helfen, zu dem zu werden, was sie immer schon sein wollen: nämlich gute Schulen.

Ich will Sie gern an meinem Frohsinn und Optimismus teilhaben lassen. Dazu stelle ich Ihnen im ersten Teil meines Beitrags zunächst meine Lesart von zentralen Ergebnissen der PISA-Studie vor; sodann entwickle ich vor diesem Hintergrund einige Andeutungen zum drängendsten Innovationsbedarf, den ich sehe.

PISA-Resultate

Deutlicher als alle Vorgänger-Untersuchungen stützt sich PISA auf ein bildungstheoretisches Konzept, das zudem den Charme besitzt, ausführlich erläutert zu sein. Dies versetzt die interpretierende Person in die Lage, die Vergleichsnormierung, die mit dem Instrument vorgenommen wird, beurteilen zu können. Mit der genügenden Vorsicht wird zudem auf die Begrenzungen hingewiesen, die mit dem gewählten Ansatz verbunden sind. Es ist ganz klar gesagt, dass hier ein Ausschnitt zur Debatte steht – also keineswegs das, was „Bildung“ insgesamt ausmacht. Dazu heißt es wörtlich im Bericht: „Man kann gar nicht nachdrücklich genug betonen, dass PISA keineswegs beabsichtigt, den Horizont moderner Allgemeinbildung zu vermessen, oder auch nur die Umriss eines internationalen Kerncurriculums. Es ist gerade die Stärke von PISA, sich solchen Allmachtsfantasien zu verweigern (...).“ (Deutsches PISA-Konsortium 2002, S. 21)

Die Untersuchung konzentriert sich auf Lesekompetenz, mathematische Modellierungsfähigkeit und naturwissenschaftliche Kompetenz – und damit auf Basisfähigkeiten, die nicht die einzigen, aber wichtige Voraussetzungen für die Orientierung in der Welt darstellen.

¹ Dieser Vortragstext basiert auf mehreren schon publizierten Beiträgen, unter anderem meinem Gutachten für das Forum Bildung und dem Aufsatz „Mathematikunterricht ist Deutschunterricht. Über das fachliche Lernen in mehrsprachigen Klassen.“ Beitrag zur Festschrift zu Ehren von Hans-Jürgen Krumm, hrsg. 2002 von Hans Barkowski und Renate Faistauer. Hohengehren, Schneider-Verlag.

Dies ist aus meiner Sicht ein gut gewählter Ausschnitt aus einem umfassenden Konzept von Bildung. Er rekuriert auf Kompetenzen, die – ob man diese Aussicht liebt oder nicht – von den Nachwachsenden in unseren hochgradig kompliziert gewordenen und rasant sich ändernden Gesellschaften immer stärker verlangt werden.

Des Weiteren ist begrüßenswert, dass außerdem ein gesellschaftstheoretisches Konzept im Hintergrund des Instrumentes steht. Der Ermittlung der kontextuellen Bedingungen schulischer Leistungen liegt ein allgemeines Rahmenmodell zugrunde, in dem die Interdependenzen berücksichtigt sind, die zwischen der kulturellen, sozialen und ökonomischen Lebenslage eines Menschen und seinen Bildungschancen bestehen. Gefragt wird, wie weit das „ererbte“ kulturelle und soziale Kapital eines jungen Menschen seine Bildungschancen beeinflusst. Ein öffentliches allgemein bildendes Schulsystem in einem demokratischen Verfassungsstaat verfehlt sein Ziel, wenn es nicht für eine relative Unabhängigkeit der Chancen auf Bildungserfolg vom ererbten oder erworbenen Kapital einer Familie sorgt.

Auch hier hat das PISA-Konsortium große Sorgfalt an den Tag gelegt, indem es deutlich darauf hinweist, dass die interpretierten Zusammenhänge zwischen den Bedingungen schulischer Leistung und den ermittelten Leistungen zwar Hinweise auf Interventionsmöglichkeiten ergeben, aber keinesfalls erlauben, kausale Aussagen zu treffen. Es wird nicht verschwiegen, dass dies schon aufgrund der querschnittlichen Anlage der Untersuchung nicht möglich ist. Beansprucht wird allerdings, dass PISA „ein hervorragendes exploratives Instrument (sei), das sehr wohl geeignet ist, unsere Wissensbasis in dem komplexen Anwendungsfeld von Schule, Unterricht und Lernen erheblich zu erweitern und damit die Voraussetzung rationaler Diskurse zu verbessern“ (a.a.O., S. 33).



Eine solche Verortung erlaubt es eigentlich nicht, einen simplifizierenden, ökonomistischen Gebrauch von den Ergebnissen zu machen, wie dies von vielen befürchtet wird. Anders als in den Reaktionen auf TIMSS, die sich weitgehend in kurzatmigen Forderungen oder Verordnungen von mehr von dem Gleichen erschöpften – mehr Mathematik, mehr naturwissenschaftlicher Unterricht, mehr Rechentrainings, straffere Führung des Unterrichts durch Curricula und Lehrpläne usf. –, kann nach PISA die Frage auf die Tagesordnung kommen, welche grundlegenden strukturellen Fehlentwicklungen im deutschen Schulsystem es sind, aufgrund derer den Schülerinnen und Schülern in Deutschland wichtige kulturelle Basiskompetenzen anscheinend nicht in gleicher Qualität vermittelt werden wie anderswo. Wenn diese Frage nicht auf die Tagesordnung kommt – was sich inzwischen auch schon abzeichnet –, so tragen wir, die Expertinnen und Experten für Bildung und Erziehung, dafür ein Stück Verantwortung. Denn es ist an uns, öffentlich klarzumachen, was mit Rekurs auf PISA oder vergleichbare Untersuchungen an Änderungen des Bildungswesens legitimierbar ist und was nicht.

Die Item-Konstruktionen des PISA-Instrumentariums lenken bei der Suche nach Antworten auf die Frage, welche grundlegenden Fehlentwicklungen im deutschen Schulsystem vorfindlich seien, auf die prominente Rolle, die „Sprache“ für Lernerfolgchancen besitzt. Zu den gemessenen Leistungsbereichen gehört ein explizit sprachlicher, wie schon erwähnt: die „Lesekompetenz“, betrachtet als die Fähigkeit zum verstehenden Umgang mit vielschichtigen Texten. Auch die beiden weiteren in die Untersuchung einbezogenen Leistungs-

bereiche „mathematische Grundbildung“ und „naturwissenschaftliche Grundbildung“ sind in einem bedeutenden Maß sprachlich belegt. Nicht die Kenntnis mathematischer bzw. naturwissenschaftlicher Sätze und Regeln oder die Beherrschung von Lösungsroutinen steht im Vordergrund, sondern die Fähigkeit zur begrifflichen Durchdringung der Rolle und Funktion, die die Mathematik bzw. die Naturwissenschaften in der Welt innehaben.

Für das Lösen von Aufgaben auf den höchsten Kompetenzstufen ist es erforderlich, dass die Schülerinnen und Schüler einen reflexiven Zugang zu den unterschiedlichen Modi der Welterfahrung entwickelt haben; sie müssen ferner in der Lage sein, diese Nachdenklichkeit auf alltagsweltliche Aufgabenstellungen anzuwenden, die mathematische oder naturwissenschaftliche Konzepte enthalten. Es zeigt die „sprachhaltige“ Auffassung von den beiden nicht explizit sprachlichen Leistungsbereichen an, dass sie im Englischen bezeichnet wurden mit „Mathematical Literacy“ und „Scientific Literacy“ – Begriffe, in denen anders als im Begriff „Grundbildung“, der für das Deutsche gewählt wurde, die erforderliche Grundfähigkeit des Verfügens über Sprache noch erhalten ist.

Den sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler ist mithin in dieser Untersuchung eine überaus bedeutende, die Schule insgesamt durchdringende und Fächergrenzen kreuzende Rolle zugesprochen worden. Ein nicht überraschendes, sondern vollkommen einleuchtendes Ergebnis der Studie ist, dass Defizite in der Lesekompetenz sich kumulativ auf die Leistungsmöglichkeiten in anderen Sachgebieten auswirken. Eine hohe mathematische oder naturwissenschaftliche Leistungsfähigkeit ist demnach unwahrscheinlich, wenn

keine weit reichende, mindestens rezeptive Kompetenz zum Durchdringen komplexer und abstrakter Texte vorhanden ist.

Eine besonders eindringliche Illustration dieses Befundes ergibt sich aus der Auswertung der Leistungen von Schülerinnen und Schülern aus zugewanderten Familien – übrigens in dieser Studie keineswegs zum ersten Mal.² PISA-Daten bestätigen das auf verschiedenste Weise immer wieder erhaltene Ergebnis, dass die Bildungschancen dieser Schülerinnen und Schüler auch nach einem halben Jahrhundert der faktischen Einwanderung nach Deutschland nach wie vor deutlich geringer sind als die von Gleichaltrigen aus einheimischen nicht gewanderten Familien.

Die PISA-Analysen ergeben, dass dem Leistungsbereich „Lesekompetenz“ ein enorm hoher Erklärungswert dafür zukommt. Zweifellos sind die Faktorenbündel „soziale Lage“ und „kulturelle Distanz“ ebenfalls einflussreich auf die anhaltenden Disparitäten der Bildungsbeteiligung, aber „Lesekompetenz“ besitzt den durchgreifendsten Effekt. Die Suche nach den Ursachen dafür muss eigentlich erst beginnen. Es wird noch zu einer vertieften Auswertung der Daten zum Bereich der Kinder mit Migrationshintergrund kommen und es steht weiterhin zu hoffen, dass bei dieser Spurensuche nicht allein der Part der Betroffenen im Zentrum steht – also ihre Lebensumstände für das Versagen der Schule verantwortlich gemacht werden. Blicke es bei dieser Konzentration, dann wäre an dieser Stelle das Mühen um eine bessere Schule beendet; man hätte ja in den Betroffenen selbst den Schuldigen gefunden und könnte sich bequem zurücklehnen.

Hoffen wir, dass dies nicht die Aussicht ist, der wir entgegengehen; hoffen wir, dass die Spurensuche sich auch auf die Schule und den Unterricht beziehen wird, den die Kinder, die nicht erfolgreich sind, genießen dürfen. Denn dass hierin die Hauptursachen für das Debakel liegen, ist überaus nahe liegend. Ich nenne Ihnen dafür einige wichtige Argumente.

² Erinnert sei hier z.B. an die entsprechenden LAU-Befunde oder TIMSS und andere Studien (vgl. z.B. Lehmann/Peek/Gänsfuß 1997; Lehmann/Gänsfuß/Peek 1999; Schwippert/Schnabel 2000; Freie und Hansestadt Hamburg (2002).

Das Deutsch der Schule

Fest steht – und PISA hat dies untermauert: Es ist vor allem die Beherrschung der Schulsprache Deutsch, die dafür verantwortlich ist, welche Bildungserfolgchancen ein Kind aus zugewanderter Familie in Deutschland besitzt. Unzureichende Lesekompetenz im Deutschen bewirkt eine Beeinträchtigung des Kompetenzerwerbs in allen akademischen Bereichen.

Die kritische Frage danach, ob mit den gemessenen Fähigkeiten die „tatsächlichen“ Sprachkompetenzen zugewanderter Kinder und Jugendlicher angemessen abgebildet werden, muss hier nicht gestellt werden. Anders gesagt: PISA bildet die tatsächlichen sprachlichen Fähigkeiten von Kindern mit Migrationshintergrund nicht ab, denn es lässt ihre Zwei- oder Mehrsprachigkeit unbeachtet. Aber das spielt für die Überlegungen hier keine Rolle. Schließlich geht es bei PISA nicht um eine „faire“ Beurteilung der tatsächlichen Fähigkeiten von Kindern oder Jugendlichen, sondern um ein Urteil über solche Leistungsbereiche, die de facto für die Zuerkennung von Bildungserfolg bzw. ihre komplementäre Seite, die negative Auslese, ausschlaggebend sind. Manche hier Anwesende ahnen vielleicht, wie sehr ich dies bedauere – aber fest steht, dass im gegenwärtigen Erscheinungsbild der Schule die besonderen Sprachfähigkeiten Zugewanderter, vor allem ihre Formen von Mehrsprachigkeit, nicht zu diesen Leistungsbereichen zählen. Ich bin auch in dieser Hinsicht hoffnungsfroh, dass sich das einmal ändern kann – aber darüber müsste ich an anderer Stelle berichten.

Aus der Perspektive derjenigen, die sich mit den Folgen von Migration für Bildung und Erziehung beschäftigen, überrascht dieses Ergebnis jedenfalls nicht. Es könnte, besäße dies nicht einen allzu zynischen Grundton, dankbar aufgegriffen werden als willkommene Schützenhilfe für Argumentationen, die auf der Basis von Forschungsergebnissen über die Auswirkungen der wachsenden sprachlichen und kulturellen Pluralität in der Schüler-

schaft seit langem geführt werden – allerdings, ohne allzu viel öffentliche Resonanz erfahren zu haben. Hauptlinie dieser Argumentationen ist es, dass es nicht nur die dem „eigentlichen Geschäft“ der Schule – dem Unterricht – zunächst äußerlichen Zusammenhänge sind, die zu Selektionseffekten führen.

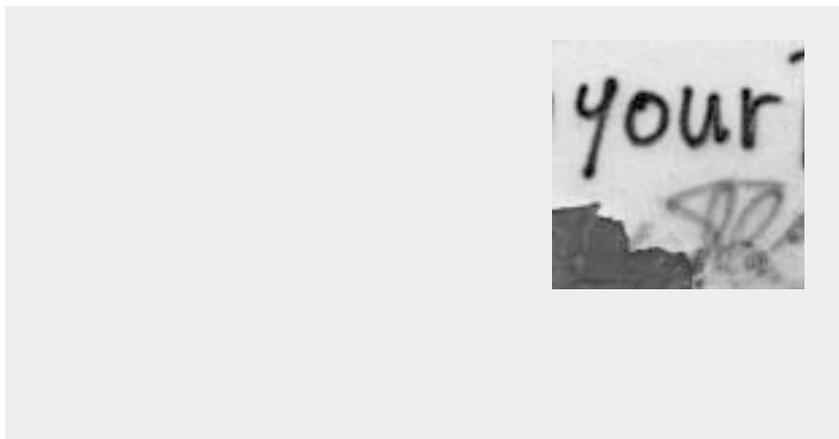
Vielmehr liegt es auf der Hand, dass Selektionseffekte auch in der Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse selbst liegen. Die von PISA ermittelte starke Rolle der Lesekompetenz verweist eben auf einen der Zusammenhänge, auf die aus interkultureller Perspektive seit langem hingewiesen wird: nämlich darauf, dass die deutsche Schule es systematisch versäumt, jene spezifischen sprachlichen Kompetenzen zu vermitteln, die die *conditio sine qua non* für den Bildungserfolg sind. Es geht um die Vermittlung des Deutschen – nicht als Sprache des Lebens oder der alltäglichen Unterhaltung, sondern als Sprache der Schule.

Das Deutsch, das den Kindern aktiv und passiv in der Schule abverlangt wird, hat die eigenen Gesetzmäßigkeiten einer Fachsprache – oder (je nachdem, wie weit man im Bildungsgang ist) sogar einer Wissenschaftssprache. Damit aber unterscheidet es sich sehr deutlich von den Sprachvarianten, die in der täglichen Kommunikation eine Rolle spielen. Für sprachlernende Menschen ist es besonders gravierend, dass diese Unterschiede vor allem im strukturellen Bereich liegen. Gewiss ist es unerlässlich, den mit einer Sache sich verbindenden Fachwortschatz zu vermitteln bzw. sich anzueignen. Damit ist aber noch kein wesentliches Lernproblem gelöst: Hauptmerkmal und zugleich Hauptschwierigkeit der Sprache der Schule bilden nämlich die immer komplizierter werdenden grammatischen Formen, in die die „Fach-Vokabeln“ eingebettet sind.

Zu den Besonderheiten der deutschen Sprache gehört ihre wunderbare strukturelle Flexibilität. Diese ermöglicht es, das „eigentliche“ inhaltliche Signal einer Äußerung in einem komplexen Gefüge von Wörtern geradezu zu verstecken. Denken Sie etwa an das Phänomen der trennbaren Verben: Es ist zwar nicht vollkommen beliebig, wo die beiden Teile des Verbs in einer Äußerung erscheinen – aber es können sich zahlreiche Äußerungselemente zwischen ihnen befinden, bis hin zu ganzen Verkettungen von Satzformen, und dennoch hängt die Chance, richtig zu verstehen, davon ab, dass man die beiden Teile als zueinander gehörig identifiziert. Solche strukturelle Komplexität ist ein besonderes Merkmal der – nicht nur schulischen – Fachsprachen.

Je länger eine Schülerbiografie dauert, desto höher ist der fach- oder wissenschaftssprachliche Anspruch, den der Unterricht stellt. Das bedeutet unter anderem: Verlangte sprachliche Leistung wird immer abstrakter, die inhaltlichen Signale werden immer stärker in sprachlichen oder anderen abstrakten Strukturen verborgen – dazu gehört etwa die innere Ordnung von Texten oder ihr grafischer Aufbau. Die Sprache der Schule entfernt sich mithin immer weiter von den Gesetzmäßigkeiten der alltäglichen Sprache. Als grobe Charakterisierung kann gelten: Schulsprache – verstanden als die Sprache der Schule und die Sprachen der Fächer – hat mit den Regeln schriftsprachlicher Kommunikation deutlich mehr gemeinsam als mit alltagssprachlichen mündlichen Gesprächsweisen.

Für die Vermittlung dieser sprachlichen Fähigkeiten aber besitzt die Schule fast ein Monopol. Es ist an ihr, Kindern den Zugang zur Schrift und zum Schrifttum zu vermitteln. Dies gilt weniger für Kinder aus gehobener Sozial- und Bildungsschicht; sie haben die Chance, die sprachlichen Varianten, um die es in der schulischen Fach- oder Wissenschaftssprache geht, auch zu Hause zu lernen oder zu üben, und dies trifft selbstverständlich prinzipiell auch für diejenigen zu, die aus zugewanderten Familien kommen und mehr-



sprachig aufwachsen. Alle anderen Kinder aber haben so gut wie keinen anderen Lernort dafür als die Schule.

Ergebnisse international vergleichender interkultureller Unterrichtsforschung nähren den Verdacht, dass insbesondere die Grundschule in dieser Hinsicht bislang systematisch versagt. Dies ist nicht primär der einzelnen Lehrkraft oder der Einzelschule als Schuld zuzurechnen. Es ist vielmehr eine Folge der historischen Traditionen, in denen unser Schulsystem steht. Infolge dieser Traditionen wird nämlich im schulischen Bildungsprozess prinzipiell davon ausgegangen, dass die Beherrschung der deutschen Sprache in ihrer Standardvariante – also der Variante, der die Sprache der Schule noch am nächsten ist – quasi die Mitgift ist, die alle Kinder selbstverständlich in den Bildungsgang einbringen. Daher werden die sprachlichen Mittel, die benötigt werden, um einen Gegenstand zu durchdringen, im Prinzip als weitgehend vorhanden vorausgesetzt.

Etwas von dieser Grundauffassung – die ich einen monolingualen Habitus genannt habe (vgl. Gogolin 1994) – durchdringt auch das PISA-Konsortium (man möge mir nach dem vielen freundlichen Lob auch einen deutlichen

Tadel gestatten): Auch dort ist die Rede von der „muttersprachlichen Kompetenz“, die zum Kernbestand der Literalität gehöre. „Die Muttersprache“, so heißt es etwa im Band „PISA 2000“, „ist das Medium der sprachlichen Aneignung der eigenen Kultur (...)“ (S. 20) und für die Erzeugung von Lesekompetenz als fächerübergreifender Schlüsselqualifikation liege „die Hauptverantwortung zunächst beim muttersprachlichen Unterricht“ (S. 21). Es ist mir fast ein bisschen unerklärlich (außer, wenn ich an den monolingualen Habitus denke), dass ein so kluges und gebildetes Gremium wie das PISA-Konsortium nicht bemerkt, dass die deutsche Schule eine Schule des Deutschen ist, nicht eine Schule „der Muttersprache“. Wäre sie eine „Schule der Muttersprache“, dann müsste allein in Hamburg in zirka 120 verschiedenen Sprachen Schule gehalten werden (und es ist anzunehmen, dass dies in München nicht viel weniger Sprachen wären).

Das Konstrukt „Muttersprache“ ist ebenso ein ideologisches Konstrukt wie das der „eigenen Kultur“ – beide rekurren nicht auf vorfindliche Wirklichkeiten. Beide Konstrukte verdanken sich dem 19. Jahrhundert, in dem der Nationalstaat europäischer Prägung geschaffen wurde. Damit einhergehend entstand erst die Idee, dass Menschen, die in einem Staatsgebilde leben, „normalerweise“ einsprachig seien, und zwar alle in derselben Sprache; und dass sie das Produkt einer quasi einverleibten gemeinsamen Erinnerung, einer „einheitlichen Nationalkultur“ seien, der sie sich alle gleichermaßen zugehörig fühlten. Die Wirklichkeit aller Staaten der Welt aber ist vielsprachig und die Nationkonzepte, die sich so stark auf den öffentlichen Glauben an die „Normalität Einsprachigkeit“ stützen können wie etwa das deutsche, sind weltweit die Ausnahme.

Eine Folge der monolingualen Grundüberzeugung, die als Abbild der gesamtgesellschaftlichen Grundauffassung selbstverständlich auch in der deutschen Schule vorherrscht, ist es, dass die komplexen Strukturen des

Deutschen, in die die Inhalte des Unterrichts eingewoben sind, gar nicht systematisch und explizit vermittelt werden. In unseren Unterrichtsuntersuchungen haben wir herausgefunden, dass die Vermittlung solcher strukturellen Merkmale bestenfalls zufällig und spontan geschieht. Dabei fehlen in der entscheidenden Phase für den Aufbau schulsprachlicher Kompetenz – in der Grundschule nämlich – weitgehend die Kenntnisse und die Mittel für eine systematische Vermittlung der besonderen strukturellen Anforderungen des Deutschen. Wir haben in unserer Forschung erfahren, dass es ein bevorzugtes Lehrmittel bei der meist eher zufälligen Vermittlungspraxis ist, von einem ausgebildeten Sprachinstinkt der Kinder auszugehen. Ich nenne Ihnen dafür ein Beispiel:



In einer niederländischen Grundschule erlebten wir Rechtschreibunterricht, in dem es um das orthografische Problem der Auslautverhärtung ging. Das funktioniert im Niederländischen wie im Deutschen: Man hört am Ende eines Wortes vielleicht einen hart gesprochenen Konsonanten – man sagt ja beispielsweise „Hunt“, nicht „Hund“ –, aber man schreibt den weichen. Die niederländische Lehrerin versuchte, den Kindern dieses Problem mit einem auch aus der deutschen Grundschule bekannten Mittel nahe zu bringen: mit dem Hinweis auf die Pluralbildung, bei der die lautliche Qualität der Schreibweise wieder näher kommt. Ihre Anweisung an die Kinder lautete also: „Du musst die Wörter länger machen.“

Du musst mehr davon machen“. An der Tafel stand eine Wortliste, mit der die Kinder auf diese Weise üben sollten – und das ging gut, bis die Lehrerin bei Hacer ankam, einem zweisprachigen Mädchen mit türkischer Familiensprache. Hacer hatte „Schildpad“ als Beispiel zu bearbeiten. Die Lehrerin sagte: „Mach es mal länger; mach mal mehr davon.“ Hacer tat das brav. Sie sagte „Schiiiiilpad“ – so lang, wie ihr Atem dafür reichte.

Was zeigt uns das? Mit der Aufforderung, zu verlängern oder zu vermehren, appelliert die Lehrerin an den Sprachinstinkt, nämlich das instinktive Wissen über Pluralbildung der Kinder. Dieser Appell aber kann bestenfalls das Ergebnis eines gründlichen Lernprozesses sein, nicht aber der Weg zum Ziel. Dies gilt zumal beim mehrsprachig aufwachsenden Menschen, dessen Sprachgefühl sich anders ausprägt als bei dem Menschen, der in einer Sprache lebt. Der Appell an das mitgebrachte Gefühl kann also, wie im berichteten Beispiel, allenfalls in die Irre führen; den erforderlichen Lernprozess anleiten kann diese Praxis nicht.

Wohlgemerkt: Ein Kind – auch ein mehrsprachig aufwachsendes –, das einen in dieser Weise ungenügenden Sprachbildungsprozess in der Schule durchläuft, kann dennoch dem Augenschein nach „gut Deutsch“ können – es kann also durchaus zur fließenden Alltagskommunikation im Stande sein. Aber es fehlen ihm die spezifisch schulsprachlichen Kompetenzen, von denen der Bildungserfolg letztendlich abhängt. Die Abhängigkeit von der Leistung der Schule in dieser Hinsicht ist umso höher, je weiter die Lebensumstände eines Kindes davon entfernt sind, dass es der historisch gewachsenen Konzeption „des Normalschülers“ entsprechend erzogen und sozialisiert wird. Im deutschen Verständnis zeichnet sich dieser Schüler durch Zugehörigkeit zur Mittelschicht und durch Einsprachigkeit aus, nicht nur in dem Sinne, dass er in einer einzigen Sprache lebt und lernt, sondern auch im Sinne der Vorstellung, dass die Standardvariante des Deutschen, von der die

schulspezifische Sprache ein Ableger ist, sich quasi natürlicherweise durch das Aufwachsen auf deutschem Boden einstelle. Diese Vorstellung ist es, die auch aus dem Gebrauch des Wortes „Muttersprache“ spricht, wie er in den PISA-Berichten vorkommt.

Eine besonders eindrucksvolle Demonstration dieses Verständnisses liegt in der Abstinenz, die im Felde des Fachunterrichts nach wie vor gegenüber der Frage geübt wird, welche sprachlichen Leistungen zu erbringen sind, wenn die Sache begriffen werden soll. Weil schon dies nicht zum Problem wird, bleibt erst recht außer Acht, unter welchen sprachlichen Lebensumständen, mit welchen sprachlichen Bildungsvoraussetzungen Schülerinnen und Schüler darangehen, sich die Sache zu erobern.

Die fatalen Folgen dieser Tradition zeigen sich nun in den PISA-Ergebnissen – und hier komme ich auf einen der Gründe für meinen eingangs erwähnten Optimismus zu sprechen. Die Folgen zeigen sich nämlich nicht nur bezogen auf die Situation einer randständigen Schülergruppe – der Kinder mit Migrationshintergrund, deren Bildungsschicksal die breite Öffentlichkeit überhaupt nicht interessiert. Sie zeigen sich vielmehr als ein generelles, die Schülerschaft insgesamt betreffendes Problem, und das erst veranlasst den schockierten Aufschrei der Öffentlichkeit über das Ergebnis. Genau dies aber nährt die Hoffnung darauf, dass es zu einer gründlichen Revision des Verständnisses von sprachlicher Bildung und sprachlichem Lernen kommen könnte.

Notwendig ist es, der politischen und der Laien-Öffentlichkeit diese Zusammenhänge zu verdeutlichen und Konzeptionen der allgemeinen sprachlichen Bildung zu entwickeln und zu etablieren, die nicht monolinguale Habitus voraussetzen und erzeugen, sondern sprachliche Sensibilität und Flexibilität – was auch einschließt: die Fähigkeit zur Mehrsprachigkeit. Einige Worte will ich nun abschließend noch darauf verwenden, woran die Umsetzung einer solchen Vorstellung in schulische Praxis ansetzen müsste.

Sprachförderung in der vielsprachigen Gesellschaft muss Förderung von Mehrsprachigkeit sein

Hierbei sind – selbstverständlich neben vielem anderen – kognitions- und spracherwerbstheoretische Erkenntnisse zu berücksichtigen. Diese verdeutlichen, dass die Bildungsvoraussetzungen von Kindern aus zugewanderten Familien entscheidend vom Aufwachsen in zwei (oder mehr) Sprachen beeinflusst sind. Im Ergebnis eines primären Sprachaneignungsprozesses unter der Bedingung, dass sich die Sprache der Familie von der Umgebungssprache unterscheidet, stehen Varianten von Zwei- oder Mehrsprachigkeit, die unter allen Umständen die Wahrnehmungs- und Verarbeitungsweisen des im Deutschen dargebotenen Lehrstoffs beeinflussen. Als ebenso gesichert kann gelten, dass der bei solchem Primärspracherwerb zu Stande kommende Sprachbesitz als ein Gesamtprodukt aufzufassen ist, das nur dann adäquat weiterentwickelt werden kann, wenn es in allen seinen Teilen schulisch gefördert wird. Daraus folgt:

1. Jeder Unterricht – nicht nur der Unterricht im Fach Deutsch – muss eine Sprachlehr- und Sprachbildungsfunktion erfüllen und dabei berücksichtigen, dass mehrsprachiges Aufwachsen die weitere Sprachverarbeitung insgesamt beeinflusst.
2. Kinder, die in zwei Sprachen leben, müssen in jeder dieser Sprachen in das Lesen und Schreiben eingeführt werden.

Zu Punkt 1

Zum ersten Punkt habe ich bereits ausgeführt, worum es geht – nämlich um die Vermittlung der spezifischen Sprache der Schule. Der Unterricht des Deutschen in der Schule müsste, würden die sprachlichen Bildungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ernst genommen, systematisch als ein Unterricht angelegt werden, dessen Adressaten Mehrsprachige sind. Ich möchte darauf hinweisen, dass eine solche Grundentscheidung zwar speziell denen zugute käme, die in mehr als einer Sprache aufwachsen. Aber sie würde sich auch als Gewinn erweisen für Kinder, die vordergründig einsprachig im Deutschen aufwachsen. Für die Ersteren ist das Deutsche die zweite Lebenssprache; das macht die Forderung selbstevident. Für sehr viele aus der zweiten Gruppe aber ist das Deutsch der Schule tendenziell auch eine Zweitsprache – es steht in mehr oder weniger großer Distanz von ihrer familialen und alltagsprachlichen Praxis. Daher werden auch sie profitieren von einem Unterricht, der im Stande ist, eine Brücke zwischen ihrer sprachlichen Lebenserfahrung und den Sprachanforderungen der Schule zu schlagen.

Als Forschungsgegenstand im Anschluss an PISA ist hier anzumelden, dass die Wahrnehmung der Sprachlehrfunktion des Unterrichts im Mittelpunkt stehen müsste, und zwar insbesondere des Fachunterrichts, bei dem in dieser Hinsicht größte Desiderate zu vermuten sind. Die sog. Fachwissenschaften und Fach-



didaktiken scheinen sich bislang noch kaum um die Frage bemüht haben, welche Probleme und Herausforderungen mit dem Unterrichten in sprachlich heterogenen Schülergruppen verbunden sind.

Zu Punkt 2

Nach allen seriösen Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung ist es bei Kindern, die in zwei Sprachen aufwachsen und leben, unvermeidlich, dass beide Sprachen zugleich die Sprachentwicklung und die Sprachproduktion beeinflussen. In einem positiv verlaufenden Sprachaneignungsprozess gelingt es nach und nach, dass den Kindern die unterschiedlichen „Spielregeln“, nach denen ihre beiden Sprachen funktionieren, bewusst werden und dass sie von ihren beiden Sprachen auch explizit und planvoll Gebrauch machen können.

Von einem bestimmten Augenblick an ist die Weiterentwicklung dieser Fähigkeiten nicht mehr ohne schulische Unterweisung möglich. Es ist dies der Augenblick, in dem Zugang zur Schrift erst weitere Sprachaneignung ermöglicht; ohne die Beherrschung der Schrift bleiben ganze Welten von Sprachproduktion für die Sprachaneignung verschlossen.

Ein Verzicht auf Alphabetisierung in zwei Sprachen wird – neben den im Finanziellen und Organisatorischen liegenden Legitimationen – häufig mit dem Verweis darauf begründet, dass die Kinder doch bestmögliche Deutschkenntnisse besitzen müssten. Dies ist nicht zu bestreiten und wird auch von mir so vertreten. Unbegründet aber ist die Annahme, dass ein Verzicht auf das Lesen- und Schreibenlernen der Sprache, in der die Kinder außer dem Deutschen leben, zur Förderung der Deutschkenntnisse beitragen würde. Forschungsergebnisse, die bislang vor allem aus den USA, Kanada, Australien und dem skandinavischen Raum vorliegen, widerlegen diese Behauptung und legen genau die gegenteilige Auffassung nahe.³

Nach dieser Forschung hat das Aufwachsen in zwei Sprachen prinzipiell sehr günstige Voraussetzungen für die sprachliche und allgemeine geistige Entwicklung zur Folge. Die Alphabetisierung in beiden Sprachen ist aber die Voraussetzung dafür, dass sich der gesamte Sprachbesitz eines mehrsprachigen Kindes entfalten kann. Damit erst ist die Chance eröffnet, dass das förderliche Potenzial für sprachliche und intellektuelle Entwicklung, das in Mehrsprachigkeit angelegt ist, in eine erfolgreiche Bildungskarriere umgemünzt wird (und nicht – wie es derzeit in der Realität der Fall ist – durch schulische Bildung in ein Defizit verwandelt wird).

Im deutschen Kontext konnte eine Prüfung dieser Forschungsergebnisse bislang nicht erfolgen, weil es de facto keine schulische Praxis gibt, die die Bedingungen erfüllt, die sich als notwendig für den Erfolg erwiesen haben. Die Hauptbedingungen sind:

- Die Alphabetisierung in beiden Sprachen muss nach einer abgestimmten Konzeption und in enger Zusammenarbeit erfolgen. Es ist nicht nötig, dass die Kinder in beiden Sprachen die Grundlagen der Schriftlichkeit neu erlernen, sondern es geht im Unterricht um den Brückenschlag zwischen den beiden Schriftsystemen, die im Leben eines Kindes eine Rolle spielen. Modelle des außerschulischen muttersprachlichen Unterrichts, wie wir sie in Deutschland überwiegend vorfinden, können diese Bedingung nicht erfüllen.
- Die Unterrichtung der Sprache der Familie muss kontinuierlich über einen längeren Zeitraum erfolgen. Messbare positive Ergebnisse zeigen sich nämlich nicht kurzfristig, sondern erst nach längerer Zeit; auszugehen ist davon, dass zirka sechs Jahre Unterricht erforderlich sind. Dies ist im Übrigen ein generalisierbares Ergebnis der internationa-

³ Vgl. hierzu z.B. die auch für Nichtspezialisten gut verständliche Darstellung von Elke Montanari (2002).

len Forschung: Nachhaltig positive Einflüsse auf die sprachliche und sonstige schulische Entwicklung von Kindern, die in einem eher bildungsfernen Milieu leben, erbringen keine kurzfristigen Interventionsmaßnahmen, sondern nur solche mit einem langen Atem.

Als Gegenstand der PISA-Folgen-Forschung wären hier Langzeitstudien anzumelden, in denen die Effekte von Unterricht, der systematisch auf Zweisprachigkeit Rücksicht nimmt, mit solchen verglichen werden, in dem dies nicht geschieht. Ein kleines bisschen verlässt mich allerdings mein eingangs geäußerter Optimismus in Bezug auf diese Anmeldung. Bei der Beobachtung der augenblicklich geführten Debatten fällt ins Auge, dass das Beharren auf der Relevanz von Ergebnissen wie den erwähnten dazu führt, dass man sogleich unter Ideologieverdacht gestellt wird. Dies ist zwar angesichts des zur Verfügung stehenden Wissens darüber, wie die „Normalvorstellung Monolingualität“ zu Stande kam und welche Funktionen sie erfüllt, ein interessanter Befund. Mich interessiert rein akademisch, wieso angesichts der historischen Fakten die „Normalvorstellung Einsprachigkeit“ von den Vertretern positiver Wissenschaftsauffassungen nicht unter Ideologieverdacht gestellt wird. Aber ich will hier nicht mit dem pessimistischen Verdacht enden, dass sich der monolinguale Habitus am Ende doch durchsetzen wird, sondern Ihnen zum Schluss einen weiteren Grund für meinen Optimismus vorstellen.

Was uns PISA auch vor Augen führt, ist nämlich, dass schulische Bildung tatsächlich möglich ist. Die Ergebnisse des internationalen Vergleichs zeigen, dass eine Entkoppelung des engen Zusammenhanges von Bildungserfolg und ererbtem kulturellen und sozialen Kapital gelingen kann – wenn auch nicht völlig, so aber doch in weitaus höherem Maße, als dies derzeit in Deutschland geschieht. Das heißt im Klartext: Die Schule ist handlungsmächtig; sie hängt nicht an den Schicksalsfäden, die durch die zufällige Zusammensetzung ihrer Schülerschaft gesponnen sind. Die PISA-Studie ergibt Indikatoren für einige der Bedingungen, die herzustellen wären, damit die Schule ihre Handlungsmacht entfalten kann. Wir sollten diese ernsthaft prüfen und sorgsam darüber nachdenken, wie sie – falls sie denn der Prüfung standhalten – verwirklicht werden könnten.



Literatur

Baumert, J. & Lehmann, R. (1997): TIMSS. Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.

Baumert, J. u.a. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.

Demidow, I. (1999): Fachlernen in der Zweitsprache Deutsch: Wie zweisprachige Schüler(innen) Physik verstehen. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 5, 2, S. 15–32.

Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport (2002): Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9. Kurzfassung der Ergebnisse des wissenschaftlichen Berichts. Hamburg: Mimeo.

Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster/New York: Waxmann-Verlag.

Gogolin, I. (2001a): Bildung und Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten. In: Arbeitsgruppe Forum Bildung (Hrsg.): Förderung von Chancengleichheit. Bonn: BMB+F.

Gogolin, I. (2001b): Sprachstandsdiagnosen. In: Helbig, G. u.a. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter. S. 1007–1016.

Gogolin, I. & Kaiser, G. (2000): Mathematiklernen im Kontext sprachlich-kultureller Diversität. Antrag an die DFG. Hamburg: Universität Hamburg, Typoskript.

Helmke, A. & Reich, H. H. (2002): Die Bedeutung der sprachlichen Herkunft für die Schulleistung. z.P.v. in: Zeitschrift für Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung, 15. Jg.

Lehmann, R./Peek, R./Gänsfuß, R. (1997): Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule.

Lehmann, R./Gänsfuß, R./Peek, R. (1999): Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule.

Montanari, E. (2002): Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule. München: Kösel-Verlag.

Neumann, U. (2000): „Man schreibt, wie man spricht, wie man schreibt“. Über Sprachunterricht in einer deutschen Grundschulklasse. In: Gogolin, I./Kroon, S. (Hrsg.) (2000): Man schreibt, wie man spricht. Ergebnisse einer international vergleichenden Fallstudie über Unterricht in vielsprachigen Klassen. Münster/New York: Waxmann-Verlag. S. 187–209.

OECD (2001a): PISA 2000 – Programme for the International Student Assessment. Schülerleistungen im internationalen Vergleich. Im Auftrag der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung. 50 S. Berlin: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa>

OECD (2001b): PISA 2000 – Programme for the International Student Assessment. Schülerleistungen im internationalen Vergleich. Beispielaufgaben Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften. Berlin: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa>

Reich, Hans H. (2000; 2001): Hamburger Sprachstandsmessung Deutsch-Türkisch. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Typoskripte.

Schwippert, K. & Schnabel, K. U. (2000): Mathematisch-naturwissenschaftliche Grundbildung ausländischer Schulausbildungsabsolventen. In: Baumert, J./Bos, W./Lehmann, R. (Hrsg.): TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Band 1. Opladen: Leske + Budrich. S. 282–300.

GOLOS
Mein Kind wird einmal
das was ich jetzt bin!"

KENDINIE Ein Ge-
win

SIKEN für die
Gesellschaft

KOWBOY

Bildung und Jugendhilfe – Bildung als Lebenskompetenz in einer multikulturellen Gesellschaft

Die große Bildungsdiskussion

Alle reden von Bildung – und wir in der Jugendhilfe auch. Das Problem aber ist, dass unsere Diskussion – mit dem Verweis auf Ansätze, Konzepte und nicht unbeträchtliche Erfolge – ganz unter uns bleibt. Die allgemeine öffentliche Diskussion braucht uns offenbar nicht: Wir wollen uns beteiligen, wollen gehört sein, aber man hört uns nicht. „Weit hinten kommt weinend das Händchen herbei ...“ war ein Kindervers aus meiner Jugend.

Es hat keinen Zweck, die Situation zu beklagen. Sie muss analysiert werden. Was mit Bildung gemeint ist, wird im allgemeinen Sprachgebrauch ebenso wie z.B. im Gegenstand von Bestsellern (beispielsweise bei Schwanitz) deutlich: Bildung ist Weltwissen, ist Unterweisung, Unterricht und Information, ist Schule. Das ist nun sicher auch nicht das primäre Geschäft der Jugendhilfe – ihre Themen sind soziales Lernen, Ressourcenarbeit, Hilfen zur Lebensbewältigung. Mit Bildung und Bildungswesen – so verstanden – haben wir auch immer schon Probleme gehabt: Jugendhilfe agiert in der Parteilichkeit für die, die im Bildungswesen oft die Verlierer sind, sieht es also gleichsam von unten. Warum also, so die nahe liegende Frage, reden auch wir von Bildung und bleiben nicht bei unserem Geschäft?

Die derzeitige Situation aber ist vertrackter: Bildung wird allerorten beredet, weil sie in die Krise geraten ist. Vielfältige Untersuchungen, zuletzt die PISA-Studien, decken Defizite auf, die Deutschland in seinem Selbstbewusstsein und als Leistungsstandort treffen. Die Diskussion ist erregt, Tagungen jagen einander, der Beratungskonzern McKinsey hat gerade Ergebnisse einer groß angelegten Reihe von Diskussionsforen veröffentlicht.

Diese Diskussion bezieht sich im Mainstream zunächst auf Fragen der Schulorganisation (auch neue Anschlussmöglichkeiten für schulisches Lernen z.B. in den Kindertagesstätten), auf Unterrichtsform und – nicht zuletzt – auf Prüfungen. Dieser Mainstream der Diskussion aber entspricht den PISA-Ergebnissen nur bedingt; Michael Winkler hat pointiert formuliert, in ihm werde PISA missverstanden. Die Ergebnisse verweisen nämlich vor allem auch darauf, dass das Bildungswesen seine Intention, Bildungschancen für alle zu eröffnen, also Bildung und Gerechtigkeit zu verbinden (wie es vor allem im Bildungsaufbruch der 70er Jahre noch einmal pointiert wurde), nur höchst unzulänglich erfüllt: Deutschland besetzt hier im internationalen Vergleich einen beschämenden und kläglichen Endplatz. Dies aber verlangt, dass über Rahmenbedingungen des Bildungswesens neu diskutiert wird, vor allem über neue Aufgaben einer Familienpolitik und deren Ziel, vorhandene Ressourcen in der Familie zu stützen.

Jenseits der Familienpolitik kommt Jugendhilfe ins Spiel: In ihren gleichsam das Bildungswesen stützenden und kompensierenden Angeboten gibt es aus der Jugendhilfe schon jetzt vielfältige Konzepte und erfolgreiche Praxen.

Diese Situation ist für die Jugendhilfe doppeldeutig. Sie wird in einer neuen Weise gebraucht; und die derzeitige sozial- und bildungspolitische Großwetterlage in ihrer politischen Intention – von der Sozialgesellschaft hin zur Bildungs- und Informationsgesellschaft

(Blair, Schröder) – macht diese Aufgaben attraktiv. Der Jugendhilfe bietet sich die Chance, im Trend gesellschaftlicher Dringlichkeit aus dem Schatten zu treten, an Status und an Geld zu gewinnen.

Dass die hier zur Diskussion stehenden Aufgaben für die Jugendhilfe wichtig sind und ausgebaut werden müssten, kann nicht zur Diskussion stehen; zur Diskussion stehen aber Bedeutung und Struktur dieser Aufgaben im Spektrum der Aufgaben der Jugendhilfe. Bindet Jugendhilfe sich zu eng an das Bildungswesen, dann könnte es sein, dass sie das Erstgeburtsrecht ihres Eigenauftrags, ihrer eigenen Arbeitszugänge verkauft gegen das Linsengericht der notwendigen und willkommen geheißenen Unterstützung im Bildungswesen.

Um hier weiterzukommen, scheint es mir notwendig, grundsätzlicher nach den Funktionen von Bildung, Bildungswesen und Jugendhilfe zu fragen. Dazu gibt es in der Sozialpädagogik einen eigenen Diskurs – z.B. Mollenhauer, Sünker, Winkler, Liebau, Mack, Böhnisch, Schröder, Bundesjugendkuratorium – mit ganz eigenen Beiträgen zu einem Bildungsverständnis, das sich auch auf genuine Aufgaben der Jugendhilfe bezieht. Meine folgenden Überlegungen stehen in diesem Kontext.

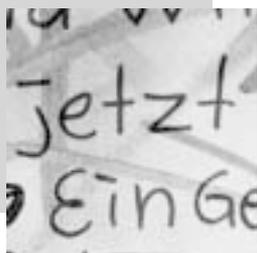
Begriffsbestimmung

Ich will die so unübersichtliche Situation zu klären versuchen, indem ich Tatbestände und Begriffe unterscheide; dazu aber will ich zunächst die Skizze – schematisiert und knapp – einer Bildungsbiografie geben, um vor diesem Hintergrund Begriffe zu bestimmen.

Ein Mädchen wird in gegebene Verhältnisse hineingeboren, also in die Familie, die wiederum in ihrer spezifischen Kultur lebt. Das Mädchen ist unfertig, ein „Neuling“ in ihren Lebensverhältnissen, auf Lernen angewiesen. Sie hat Grundbedürfnisse nach Versorgung, Pflege und Vertrauen, sie ist neugierig, will

verstehen und lernen. Allmählich wachsen ihre Möglichkeiten, sie erfährt, was sie kann, was die anderen erwarten, wo sie sich anstrengen muss, sie erfährt, was gilt, was nicht gilt, was erlaubt und nicht erlaubt ist. Sie bildet sich ein Bild von sich, von sich in ihrem Geschlecht, von den anderen Menschen und der umgebenden Welt. Sie erwirbt sich – wie man formuliert – soziales und kulturelles Kapital. So heranwachsend gerät sie in Konflikte zwischen ihren Grundbedürfnissen und den Erwartungen und Möglichkeiten im sozialen Feld. In den zunehmend dramatischer werdenden Auseinandersetzungen mit der Familie und der Schule profilieren sich die verschiedenen Kompetenzen; in Kämpfen, Suchbewegungen, Anstrengungen und Bestätigungen ergibt sich ein Bild von der Wirklichkeit, ein Bild von der eigenen Position in dieser Wirklichkeit und damit ein Verhältnis zu ihr und zu sich selbst, eine Geschichte ihrer selbst. Diese Entwicklungen ergeben sich in der Auseinandersetzung in ganz unterschiedlich strukturierten Arrangements, also idealtypisch gesehen im Nacheinander erst in der Familie und ihren so ganzheitlichen und unterschiedlichen Anregungen und Aufgaben im eher offenen Umgang im Medium eines allgemeinen Interesses und Wohlwollens am Kind; im Kindergarten mit seiner Gruppe und offenen Aufgaben und schließlich in der Schule, in der im Klassenverbund vielfältige Erfahrungen und Interessen sich konzentrieren auf die strukturierten, curricular geordneten, vornehmlich kognitiven Aufgaben. In der Berufsausbildung setzen sich die Spezifizierung und die Leistungserwartungen dann noch einmal fort. Vielleicht ist ihre Entwicklung nicht so glatt: Die Familie ist schwierig, die Eltern streiten, zeitweise werden sie durch Familienhilfe unterstützt. Das Mädchen hat Schwierigkeiten in der Schule, es braucht Beratung; in der Jugendarbeit, im Mädchenklub findet sie Freundinnen und jene Distanz zu ihren Verhältnissen, die sie in sich selbst sicher werden lässt.

Gewiss ist dies sehr vereinfacht, es genügt aber hoffentlich, ein Grundmoment deutlich zu machen: Der Mensch findet sich in Ver-

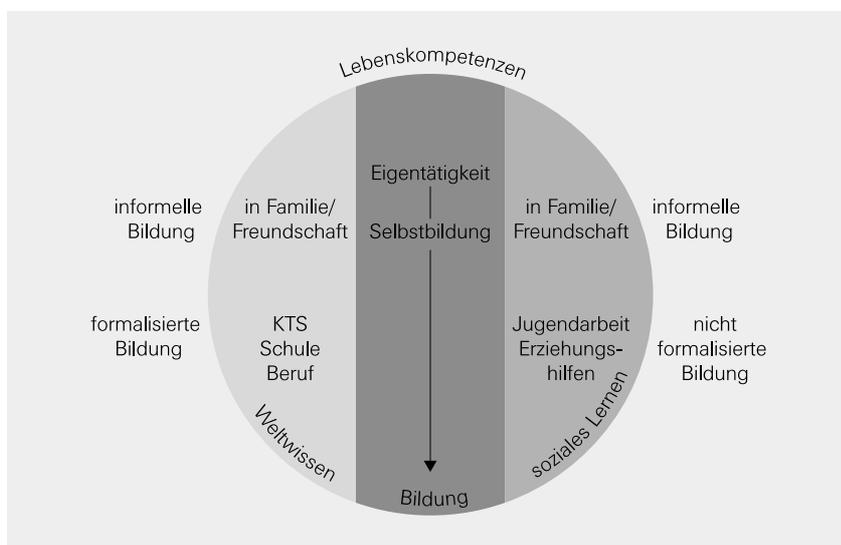


hältnissen, die er sich lernend aneignet, in verschiedenen Phasen, Stufe um Stufe. In diesem Prozess der Aneignung von Wirklichkeit, der Ausbildung der eigenen Kompetenzen und des Bildes von sich findet er sich – jedenfalls in unserer Gesellschaft – in vielfältigen und vielfältig unterschiedlichen Lebensarrangements: in der Familie, in den Einflüssen der Medien, in der Gruppe der Gleichaltrigen und in Institutionen, die im weiteren Sinn um des Lernens willen organisiert sind, also im Kindergarten, in der Schule, in der Berufsausbildung, in der Jugendhilfe. Im Durchgang durch die unterschiedlichen Erfahrungsräume sucht der Mensch in Übernahme, Auseinandersetzung und Abgrenzung die Möglichkeiten seiner individuellen, eigenen Lebensgestaltung und darin die Anerkennung durch andere und die Anerkennung für sich und seinen Lebensentwurf.

Ich versuche dies in einem Bild noch einmal zu schematisieren (siehe Abbildung).

Viererei möchte ich noch einmal besonders akzentuieren:

- Zunächst: Der Mensch bildet sich in der lernenden Aneignung von Wirklichkeit. Bildung, so verstanden, meint Bildung als Selbsttätigkeit. Sie ist Kraft, Motor und Organisationsprinzip aller Aneignung.
- Der Mensch bildet sich in der Aneignung unterschiedlicher Lebensfelder: Er bildet sich – gleichsam in einer ersten Stufe – zunächst im Umgang, er bildet Lebenskompetenzen aus, indem er ebenso auf pädagogisch-erzieherische Absichten, also auf Regeln, auf Vorbilder, auf Geschichten, auf Unternehmungen, stößt wie auf vielfältige Erfahrungen, die nicht eigens pädagogisch inszeniert sind, aus denen heraus er aber Orientierungen, Anregungen und Provokationen entnimmt: Solche Bildung wird als informelle Bildung bezeichnet.
- Der Mensch bildet sich in unserer Gesellschaft – in einer zweiten Stufe – auch in Institutionen, die um der Erziehung und Bildung willen geschaffen sind, also in Schulen mit ihrer Konzentration auf Unterricht und



- Weltwissen in der Struktur des Curriculums und – vielleicht – in Einrichtungen der Jugendhilfe, die zum sozialen Lernen, zur Lebensbewältigung Hilfen anbieten. Beide, Schule und Jugendhilfe, sind im Unterschied zur informellen Bildung formalisierte, nämlich institutionell und professionell geordnete pädagogische Arbeitsfelder; ihre unterschiedlichen Themen und Arbeitsformen werden in formalisierte und nicht formalisierte Bildungsarrangements unterschieden.
- Im Prozess der Selbstbildung im Durchgang durch unterschiedliche informelle und formalisierte und nicht formalisierte Lernerfahrungen findet der Mensch sein Profil und sein Bild von sich; Bildung, so verstanden, meint auch die Zielprojektion, den Entwurf, auf den hin der Bildungsprozess sich orientiert.

Wenn diese Unterscheidungen zutreffen, werden die Probleme, die wir heute mit den Begriffen haben, deutlich. Bildung nämlich bezeichnet unterschiedliche Tatbestände:

- Bildung meint Selbstbildung als Prozess, orientiert an Bildung als Ziel;
- Bildung meint Lebensbildung, die Aneignung also sozialen und kulturellen Kapitals, die Ausbildung von Lebenskompetenzen;
- Bildung meint vor allem aber – darin gleichsam spezialisiert – Weltwissen, Information, Stoff und
- Bildung meint schließlich die strukturierten,



curricular geordneten, formalisierten Einrichtungen zum Erwerb von Weltwissen.

- Die außerdem für den Bildungsprozess wichtigen Arrangements und Institutionen der Bildung als soziales Lernen, z.B. in Einrichtungen der Jugendhilfe, firmieren zwar als nicht formalisierte Bildung, werden üblicherweise aber nicht unter dem Begriff Bildung subsumiert, sie firmieren unter dem Titel Erziehung.

In diesen unterschiedlichen Bedeutungen ist der Bildungsbegriff eigentümlich schillernd. Selbstbildung und Bildung als Stoff im curricularen Angebot sind sehr unterschiedliche Tatbestände. Indem sie aber mit dem gleichen Wort bezeichnet werden, fällt der Glanz von Selbstbildung auf die curricularen Arrangements. (In der Diskussion lässt sich auch nicht selten beobachten, dass die Schwierigkeiten im Umgang mit dem Stoff dadurch gleichsam weggeredet werden, dass man auf Bildung als Selbstbildung überschwenkt.)

Indem ausgegliedert aus dieser offenen Vieldeutigkeit die pädagogisch eigenen Unterstützungen des sozialen Lernens nicht unter dem Bildungsbegriff subsumiert werden, wird schon in der Terminologie ihre Nachrangigkeit deutlich: Erziehung als spezifische Form des Umgangs steht parallel zum Unterricht als der anderen spezifischen Form des pädagogischen Umgangs. Erziehung aber hat, indem sie üblicherweise nicht unter Bildung subsumiert wird, keinen Horizont auf Lebensbildung und Zielprojektion. Der erzogene Mensch jedenfalls ist – im allgemeinen Sprachverständnis – noch nicht der gebildete Mensch.

Wenn ich nun im Schema und der neuen Terminologie folgend die Aufgaben der Jugendhilfe als eine spezifische – von der Schule unterschiedene – Notwendigkeit eines Beitrags zur Bildung als Selbstbildung dargestellt habe, wird damit der Anspruch der Jugendhilfe deutlich: Jugendhilfe ist nicht – wie es der Titel Erziehungshilfe suggerieren könnte – der Bildung nachgeordnet, sondern bezogen auf Bildung als Selbstbildung und darin der schulischen Bildung parallel geordnet.

Zu diesen Unterscheidungen scheint mir noch eine Zusatzbemerkung notwendig. Die verschiedenen Segmente im Bildungsgeschehen lassen sich zwar mit den unterschiedlichen Begriffen der informellen, der formalisierten und nicht formalisierten Bildung bezeichnen und unterscheiden. Die Terminologie aber scheint mir nur bedingt glücklich. Bildung als Selbstbildung ist in diesen Unterscheidungen nicht ausdrücklich repräsentiert, insofern decken sie nicht das ganze Bildungsgeschehen. Vor allem aber ist das Verständnis von Jugendhilfe als nicht formalisierter Bildung problematisch, weil die Bezeichnung vom Negativen her bestimmt ist – wie es allerdings der Tradition in der Definition von Jugendhilfe entspricht: Schon Gertrud Bäumer hat Sozialpädagogik ja als alles verstanden, was nicht Familie und was nicht Schule ist. Es wird auf Dauer gesehen darauf ankommen, für die Aufgaben der Jugendhilfe einen eigenen, positiv besetzten Ausdruck zu finden – zurzeit konkurrieren z.B. Hilfe zum Empowerment oder Hilfen zur Lebensbewältigung; dies aber ist hier nicht das Thema.

Die Entwicklung des Bildungsbegriffs

Die Entwicklung in der Terminologie und die in ihr gegebene Ungleichgewichtigkeit des Bildungsbegriffs im Kontext der curricularen Bildungsangebote und des sozialen Lernens ist Ergebnis der historischen Entwicklung im Deutschland der letzten 300 Jahre. Ich beschränke mich auf skizzenhafte Verweise.

Bildung als Lebensbildung im Umgang gab es – und gibt es – immer. Sie ist anthropologisches Faktum und darin ein zentrales Thema von Sozialisationstheorien. Für die Neuzeit charakteristisch aber ist der Ausbau spezifischer pädagogisch institutionalisierter Inszenierungen. Die Neuzeit ist bestimmt durch spezifische Anforderungen an Rationalität, an Wissen, an Selbstbeherrschung. Sie verlangen

neue und aufwändige Formen der Unterstützung. Dem Gesetz der Neuzeit entsprechend werden sie in der Form von Arbeitsteilung, als Einrichtung eigener, spezialisierter Institutionen und zugehöriger Professionen praktiziert. Die Schule entsteht – und wird in der Ausweitung der allgemeinen Schulpflicht und in den Differenzierungen des allgemeinen und des berufsbildenden Schulwesens und schließlich in der zunehmenden Intensivierung und Verlängerung des Schulbesuchs zu der für die Neuzeit charakteristischen, dominanten Lerninstitution.

Damit aber ist nur ein Segment der Unterstützungen im Bildungsprozess institutionalisiert, das des Erwerbs von Weltwissen in curriculärer Organisation. Gewiss ging damit die Hoffnung einher, zugleich und in ihm notwendige Unterstützungen auch zum sozialen Lernen bieten zu können. Das Konzept des erziehenden Unterrichts zielte genau darauf und die Rede des 19. Jahrhunderts von der sozialpädagogischen Schule zeigt, dass in der Schule zugleich auch die sozialen Aufgaben mit bewältigt werden sollten. Im Verlauf der Entwicklung aber verselbstständigt sich die Konzentration auf Wissen, Weltwissen, Information und curriculare Struktur; ein Bildungsbegriff, der darauf bezogen ist, wird dominant: Bildung als Weltwissen, als Aneignung von Stoff.

Die Unterstellung der Integration von Weltwissen und sozialem Lernen aber erwies sich schon in der deutschen Klassik in Bezug auf diejenigen, deren Lebensressourcen eingeschränkt waren, als illusionär. Pestalozzi forderte elementare Bildung als Allgemeinbildung für alle. Er sah aber, dass Arme zusätzliche Unterstützung brauchten. Für arme oder verwaiste – herumstreunende – Kinder entstanden Häuser der Arbeitserziehung und der Heimerziehung.

Dieses auf Lebenskompetenzen bezogene Segment im Bildungswesen hat sich im 19. Jahrhundert neben der schulischen Entwicklung ausgebaut – in den Rettungshäusern, in den Einrichtungen von Diakonie und Caritas. Dies muss ich hier nicht weiter verfolgen. Für unsere Diskussion wichtig ist nur, dass

und warum Sozialpädagogik sich aus dieser Randstellung – als zusätzliche, kompensatorische Hilfe für Menschen in besonderen Schwierigkeiten – heraus entwickeln musste. Die Moderne steht im Zeichen gesellschaftlicher Verwerfungen, Verwerfungen zwischen Reich und Arm, zwischen in neuer Weise ungleich verteilten Ressourcen und Partizipationschancen, Verwerfungen vor allem aber durch die Pluralisierung von Lebenslagen, z.B. für Menschen unterschiedlicher ethnischer Herkunft, ebenso aber auch für die geschlechtsspezifisch geprägten Lebensverhältnisse. Die Moderne ist charakterisiert durch die Individualisierung der Lebensweisen und Lebensführung, durch den Verlust also vorgegebener traditionaler (und weitgehend autoritärer) Lebensmuster hin zu offenen, freieren Lebensmustern, die mit Chancen zu neuen Optionen auch Belastungen und Zumutungen in der Orientierung mit sich bringen. In diesem Zusammenhang erweitert sich das Arbeitsprofil der Sozialen Arbeit und der Jugendhilfe, die auf Probleme bis in die Mitte der Gesellschaft vordringen. Sie bezieht sich nun ebenso auf alte und neue Randständigkeit wie auf neue Probleme der Desorientierung. Indem so in der Brüchigkeit der modernen Gesellschaft, in dem, was seit den 20er Jahren als sozialpädagogische Verlegenheit bezeichnet wird (Böhnisch/Schröer), neue, erweiterte Aufgaben sich stellen, erweitert sich Sozialpädagogik gleichsam zur zweiten Hälfte des Unterstützungsangebots zur Lebens- und Selbstbildung; es entsteht ihr reich gefächertes Angebot von der Tagesbetreuung über Erziehungshilfen zur Jugendarbeit und zur regional orientierten Ressourcen- und Infrastrukturpolitik. Darauf zielte die Rede vom sozialpädagogischen Jahrhundert (wie Thomas Rauschenbach und ich es formuliert haben). In diesen Entwicklungen hat der heutige Anspruch – Soziale Arbeit und Jugendhilfe – als eigenständiges Segment von Bildung zu verstehen, sein fundamentum in re.

Bildung als Selbstbildung und Lebensentwurf

Diese Hinweise zu institutionellen Entwicklungen und dem darin gegebenen Aufstieg der Sozialpädagogik aber reichen nicht, um die heutige Bildungssituation zu verstehen. Sie geht nämlich einher mit Veränderungen auch in dem, was unter Bildung als Selbstbildung und Lebensentwurf verstanden werden muss.

Ich gehe noch einmal auf das klassische Bildungskonzept zurück und nehme schon gemachte Hinweise wieder auf. Die moderne, so aufwändige Institutionalisierung der Unterstützung des Selbstbildungsprozesses hat ihren Grund auch darin, dass Bildung gesellschaftlich-normativ verstanden wurde. Diese normative Profilierung wird in Pestalozzis pädagogischer Anthropologie besonders deutlich: Im Zustand der Natur – so heißt es bei ihm – ist der Mensch gut, voller Wohlwollen, aber schwach; in den gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen verfängt er sich in Macht- und Konkurrenzkämpfen, in Strukturen von Macht und Unterdrückung, die für die Unterdrückten Armut ebenso in materieller wie in menschlicher Hinsicht bedeutet: Sie werden ausgebeutet, es interessiert – wie es heißt – an ihnen nur die „Dienstform“, sie trauen sich selbst nicht, sie stehen in Angst und Gleichgültigkeit gegeneinander. Wenn gegen solche Strukturen Selbstbildung gelingen soll, braucht es – so Pestalozzi – Möglichkeiten, an die im Mensch liegenden Anlagen zur Selbstgestaltung seines Lebens anzuknüpfen, ihm also die Erfahrung von Wohlwollen, Freundlichkeit und Interesse zu ermöglichen und ihn zu stabilisieren. Darauf zielt Pestalozzis Konzept der Familien- und Muttererziehung, in dem der Mensch in einer reichen Umgebung den Reichtum seiner Möglichkeiten (Kopf, Herz und Hand) ausbilden kann und darin im Zutrauen zur Wirklichkeit Zutrauen zu sich, seinen Möglichkeiten und Kräften findet: „Alles, was es lieb macht, das will das Kind. Alles, was ihm Ehre bringt, will es, alles, was große Erwartungen in ihm rege macht, das will es. Alles, was in ihm Kräfte erzeugt, was

es aussprechen macht, ich kann es, das will es.“ So, modern geredet, in der Ermöglichung und Erfahrung von Anerkennung, wird der Mensch „Werk seiner selbst“, fähig also ebenso, sein Leben selbst verantwortet zu leben (sich also als Subjekt seiner selbst zu erfahren), wie zu Wohlwollen und Liebe gegenüber den anderen.

Dieses klassische Bildungskonzept – Selbstbildung verstanden im Kontext von Gerechtigkeit, von Reichtum der Welterfahrung und als Gestaltungskraft zum Subjekt der eigenen Verhältnisse – gilt als Grundstruktur sicher auch für unsere Gegenwart. Das klassische Konzept aber ging einher mit gesellschaftlichen Verhältnissen und einer Wirklichkeits-sicht, wie sie so nicht mehr gilt: Es ging aus von einer gleichsam natürlichen Übereinstimmung von Weltaneignung und Selbstbildung; in der Selbstbildung von der Passung der Individualität und Idealität – also der Passung der Individualität zu einem allgemeinen Konzept eines guten, humanen Lebens.

Auf die vielfältigen Diskussionen zur Problematik dieses klassischen Bildungskonzepts – Bildung beispielsweise benutzt als Ideologie, um den Status des Bürgertums zu befestigen, Bildung hoch gegriffen, deshalb in der Realität nicht realisierbar und nur in der Weltabgewandtheit klassischer Vorbilder und allgemeiner abstrakter Denk- und Verhaltensmaximen, Bildung realisiert als Instrument von Selektion – will und muss ich hier nicht eingehen. Es genügt zu markieren, wie das Bildungskonzept für die neuen Möglichkeiten und Herausforderungen unserer gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation profiliert werden muss. Die Unübersichtlichkeit der Verhältnisse repräsentiert sich nicht nur in einer schier unermesslich gewachsenen Fülle von Wissen und Informationen, sondern auch in der Vielfältigkeit und Konkurrenz von Weltdeutungen und Lebensentwürfen. Selbstbildung ist verwiesen auf die Fähigkeit des Aushandelns, anders formuliert: der Entscheidung zwischen Alternativen und der Entscheidung zu dem, was ich wähle. Diese Fähigkeit des Aushandelns und Sich-Entscheidens ist umso wichti-

ger, als sie in der Moderne hoch gefährdet ist: Auswahl und Entscheidung überfordern, es liegt nahe, sich in einfache Strukturen zurückzuziehen, zum Beispiel in Abgrenzungen und Abwertungen anderer Möglichkeiten, etwa in fundamentalistisch orientierte Gesellschafts- und Lebensbilder und Verhaltensweisen (die Schwierigkeiten, sich in einer multikulturellen Gesellschaft zu orientieren, haben hierin ebenso ihren Grund wie die vielfältigen Ansätze zu Ausgrenzung und Gewaltbereitschaft). Und: Wenn – in der Offenheit heutiger Verhältnisse – allgemein verbindliche Zielkonzepte zur Lebensplanung nicht mehr gegeben sind, wird Selbstbildung ein offener Prozess; das Bild, das der Mensch von sich und seiner Geschichte findet, ist brüchig; Keupp redet von der „Patchwork“-Identität. Bildung wird ein Suchprozess ins Offene hinein. Damit gewinnen Konstituentien des klassischen Bildungskonzepts – Individualität und Prozess – neue und riskante Bedeutung. Daran müssen sich die pädagogisch inszenierten Unterstützungen des Bildungsprozesses orientieren: Die Kräfte der Selbstständigkeit müssen gestärkt werden, die Ressourcen, über die der Mensch in seinen Erfahrungen – in seiner Umgebung und in seiner Lebensgeschichte – verfügt, müssen gesehen, respektiert und gestützt werden, der Suchprozess darf nicht durch unangemessene generalisierende Vorgaben eingeengt werden.

Ein so für die Gegenwart konkretisiertes Bildungskonzept markiert, so scheint mir, auch im Kontext der Diskussion einer interkulturellen Bildung notwendige Aufgaben: Pädagogische Unterstützungen sind notwendig und nur hilfreich, wenn sie bezogen sind auf die je eigenen, spezifischen Ressourcen, also auf Kenntnis und Respekt vor den unterschiedlichen ethnischen Lebensmustern (so wie es zum Beispiel für den schwedischen Kindergarten gefordert wird, wenn die Doppelerfahrung in Kultur und Sprache als Bildungsziel formuliert ist). Die Anerkennung aber der eigenwilligen Bildungsprozesse in der Realität spezifischer Ressourcen und Erfahrungen bleibt allzu oft unter Schematismen

verdeckt – z.B. in Bezug auf Motivationen in der Lebensgestaltung in und zwischen den Kulturen. Und: Die Anerkennung eigensinniger Bildungsprozesse der Migrantinnen und Migranten ist in unserer Gesellschaft ein Problem aller, nicht nur der Minderheitsgruppen, sondern ebenso der Mehrheitsgruppen. Zygmunt Bauman – der englische Sozialphilosoph – sieht in unserer so unübersichtlichen, offenen Gesellschaft im Migranten den Prototyp der Moderne: In ihrer Erfahrung mehrerer Kulturen und zwischen ihnen sind die Angehörigen von Minderheitenkulturen denen der Mehrheitskultur überlegen; dies anzuerkennen ist offenbar schwierig, faszinierend jedenfalls ist es, zu konstatieren, wie wenig es gelingt, die daraus resultierenden Erfahrungen und Kompetenzen als spezifischen Gewinn zu sehen und zum Beispiel innerhalb unseres Bildungssystems zu verrechnen. Schließlich: Diese Betonung des Eigensinns kultureller Differenzen darf nicht dazu verführen, die in unserer Gesellschaft gegebenen materiellen und sozialen Verhältnisse zu überspielen. Randständigkeit und Unterschichtung der Migrationen prägen die Faktizität in unserer Gesellschaft.



Konsequenzen für das Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe

Was ergeben sich nun aus solchen Überlegungen für Konsequenzen im Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe? Ich bilanziere in einigen Thesen.

- Die heutigen Fragen nach Bildungsprozess, Selbstbildung und pädagogisch inszenierten Unterstützungen in Schule und Jugendhilfe können sinnvoll auf den klassischen Bildungsbegriff zurückbezogen werden, müssen seine Intentionen aber modern auslegen, also die Auseinandersetzung mit der Welt konkretisieren für die zerbrochene, vielgestaltig-unübersichtliche heutige Wirklichkeit, die Prozesshaftigkeit von Bildung auslegen als offenen Suchprozess zu einer je eigenen Individualität; sie müssen

Gerechtigkeit in der Unterstützung im Bildungsanspruch konkretisieren in Doppeltgestalt non-formalisierter und formalisierter, schulischer und jugendhilfespezifischer Einrichtungen.

Darin ist die Situation widersprüchlich: Die Profilierung offener individueller Eigenständigkeit und Selbstgestaltung in der Selbstbildung wächst parallel mit dem Aufwand und dem Bedeutungszuwachs in den diesen Prozess unterstützenden Institutionen mit den darin gleichsam strukturell gegebenen Vorgaben und allgemeinen Erwartungen.

- Die beiden Bereiche pädagogischer Inszenierungen haben unterschiedliche Möglichkeiten, auf die spezifischen Bedingungen und Forderungen der Moderne zu reagieren – jedenfalls in den strukturell gegebenen Zugängen; die die Praxis so oft bestimmenden Schwierigkeiten im Alltag, in denen Möglichkeiten so oft nicht nur verschüttet, sondern auch konterkariert sind, kann ich hier nicht diskutieren.
- Schule als Repräsentant von Weltwissen und curricular geordneter Vermittlung von Wissen und kognitiven Kompetenzen dehnt sich in der Wissens- und Informationsgesellschaft notwendig aus und wird in ihren darauf bezogenen curricularen Arrangements und Ansprüchen anspruchsvoller. Jugendzeit – im weiten Sinn genommen – wird Schul-, wird Lern- und Ausbildungszeit.
- Auch Jugendhilfe und Soziale Arbeit – bezogen auf soziales Lernen und Lebenskompetenzen – differenzieren sich; sie aber agieren im Medium einer auf individuelle und situative Bedingungen hin orientierten Hilfeplanung und versuchen – so zum Beispiel im Zeichen des Konzepts Lebensweltorientierung – die gegebenen Ressourcen in den Lebensverhältnissen zu sehen, zu stärken und nutzbar zu machen; im reich gefächerten individualisierten Angebot, in den neuen Intentionen integrierter und flexibler Hilfen ist Jugendhilfe – so jedenfalls scheint es mir – in besonderer Weise

bestimmt durch die heutigen gesellschaftsstrukturellen Gegebenheiten und ein Versuch, in ihren offenen, individualisierten Bedingungen zu agieren. Dass die Vielfältigkeit im Angebot – die sich ja auch in der Vielfältigkeit der Trägerstrukturen spiegelt – besondere Abstimmungsprozesse erfordert und die so in vielem offene und ungeschützte Arbeit besondere Formen der Praxisberatung, der Teambesprechungen und Supervision, ist evident. Dass Jugendhilfe – von hier aus und gleichsam strukturell gesehen – besondere Zugänge auch zu den Problemen einer multikulturellen Gesellschaft hat, ist evident.

- So gesehen scheint die Jugendhilfe der Schule in manchem überlegen: Deren curriculare Vorgaben erschweren – trotz aller Ansätze zu Projektunterricht und vielfältigen Formen des differenzierten, gegliederten Unterrichts – den Zugang zu individuellen Bildungsprozessen, gegenüber der staatlich-hierarchischen Ordnung wird die Selbstständigkeit der einzelnen Schulen erst eingeklagt, in Bezug auf die – in allen offenen Begleitungen und Unterstützungen so notwendige – Absicherung der pädagogischen Aktivitäten durch Kollegialbesprechungen und Supervision ist die Schule – der Jugendhilfe gegenüber – unterentwickelt. So zu argumentieren aber ist nicht ungefährlich; könnte es doch dazu verführen, nun – gleichsam in der Umkehr zu den gegebenen, eingefahrenen Verhältnissen zwischen Jugendhilfe und Schule – die Jugendhilfe als die für die Bildung eigentlich zuständige Institution zu verstehen und Schule nachzuordnen; wenn die Diskussion in den letzten Jahren in der Jugendhilfe solchen Verführungen auch – jedenfalls in Spuren – erlegen ist, hat das dazu geführt, dass Burkhard Müller ebenso wie Norbert Struck eindringlich mahnen: Jugendhilfe dürfe sich nicht „überlupfen“, also nicht sich in eine Sichtweise versteigern, die sie der Realität gegenüber blind mache. Die nämlich ist bestimmt durch die gegebene

Dominanz des Bildungswesens und der in ihr gegebenen Vorgaben zum Verständnis des Bildungsprozesses.

- In der gegebenen Realität wäre viel gewonnen, wenn es gelänge, die prinzipielle Gleichberechtigung der Ansätze zu sehen und zu akzeptieren. Dies bedeutete ja, dass das zur Zeit gegebene Finanz- und Statusgefälle zwischen den Arbeitsbereichen als Problem bewusst und Stück um Stück angegangen würde. Es ist langfristig in unserer Gesellschaft nicht begreifbar, warum – wenn alle Leistungen in Geld verrechnet werden – gerade soziale Leistungen von diesem Prinzip ausgenommen werden sollen.

Unabhängig von solchen Status- und Geldproblemen aber kommt es in der gegebenen Situation auch darauf an, sich wechselseitig zu respektieren, damit die gegenseitige Anerkennung der notwendigen und eigensinnigen Forderungen nicht immer belastet ist mit Vorurteilen in unausgesprochenen Selbstverständlichkeiten, von der Art zum Beispiel, dass Schule selbstverständlich vor dem Hintergrund des Status von Schule – gestützt durch Gesetz und staatlich geregelte Vorgaben – mit gleichsam unanfechtbarer Selbstverständlichkeit agiert, während Jugendhilfe – komplementär dazu – ins Moralisieren verfällt und für sich die Anwaltschaft für die eigentlichen Interessen des Kindes in Anspruch nimmt. Jugendhilfe und Schule also müssen ebenso nebeneinander wie aufeinander bezogen agieren.

Jugendhilfe muss zum einen ihr eigenes Geschäft in ihrem eigenen Sinn betonen und – damit nehme ich meine Anfangsbemerkung wieder auf – gegen den Zeitrend in ihrer Bedeutung und Notwendigkeit darstellen und politisch offensiv vertreten. Jugendhilfe muss zum Zweiten offen sein für vielfältige Kooperationen, für Kooperationen, in denen sie ihre Erfahrungen und ihre eigensinnigen Kompetenzen zur Geltung bringt, z.B. in der Schulsozialarbeit, z.B. im Zusammenspiel von Schule und

Jugendarbeit und – vor allem – im Kontext der überall diskutierten neuen regionalen Infrastrukturpolitik; dass es zurzeit noch keine sozialpädagogisch kräftige Diskussion zur Ganztageschule gibt, verweist auf eine überfällige Bringschuld der Sozialpädagogik.

- Das Nebeneinander von Schule und Jugendhilfe aber muss auch bedeuten, dass sich die wechselseitigen Zugänge und Erfahrungen provozieren. Eine neue Öffnung zu Fragen von Weltwissen und Kulturgehalten in der Jugendhilfe ist fällig. Im Bereich der Kindertagesstätten ist sie im Gang (siehe Beitrag von W. Fthenakis, S. 49 ff.).

Literatur

- Bauman, Z. (1995):** Ansichten der Postmoderne. Hamburg.
- Böhnisch, L. & Schröer, W. (2001):** Pädagogik und Arbeitsgesellschaft. Weinheim.
- Liebau, E. (1992):** Die Kultivierung des Alltags. Das pädagogische Interesse an Bildung, Kunst und Kultur. Weinheim/München.
- Mack, W. (1999):** Bildung und Bewältigung. Weinheim.
- Mollenhauer, K. (1983):** Vergessene Zusammenhänge. München.
- Münchmeier, R./Otto, H.-U./Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.) (2002):** Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen.
- Niemeyer, C. (1999):** Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Münster.
- Pestalozzi, J.H. (1944):** Gesammelte Werke. Zürich.
- Sünker, H. (1989):** Bildung, Alltag und Subjektivität. Weinheim.
- Thiersch, H. (1986):** Die Erfahrung der Wirklichkeit. Weinheim.
- Thiersch, H. (2000):** Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. 4. Aufl. Weinheim/München.
- Winkler, M. (1988):** Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart.



Die Kinder- und Jugendhilfe als Bildungsort – hat dieses Konzept genügend Substanz für einen Paradigmenwechsel?

Im Kontext der aktuellen Bildungsdiskussion ist die Kinder- und Jugendhilfe aufgefordert zu klären, worin ihr Beitrag zur Bildung in der so genannten Wissens- und Informationsgesellschaft liegt. Die inzwischen mit erheblicher Resonanz in der Fachöffentlichkeit in Gang gekommene Debatte (siehe dazu Bundesjugendkuratorium 2001; Münchmeier/Otto/Rabe-Kleberg 2002; Scherr 2000, 2002a/b; Winkler 2000) reagiert darauf, indem auf der Grundlage eines erweiterten Bildungsbegriffs die Bildungsdimension unterschiedlicher Felder der Kinder- und Jugendhilfe offensiv hervorgehoben wird. Dies geschieht nicht zuletzt in der Absicht, in Zeiten der anhaltenden Krise und Kritik des Sozialstaats befürchtete Infragestellungen des Sinns und der Legitimität der sozialen Dienstleistungen abzuwehren. Darauf bezogen bin ich aufgefordert, im Rahmen dieses Statements eine Einschätzung zur der Frage zu formulieren, ob ein Verständnis von

Jugendhilfe als Bildungsort genügend Substanz für einen Paradigmenwechsel hat. Diese Formulierung enthält eine Provokation: Sie fordert nämlich zu einem Nachdenken darüber auf, ob **Bildung als Leitorientierung** an die Stelle bislang einflussreicher Leitorientierungen wie Erziehung, Beratung, Betreuung, Integration, Prävention oder soziale Dienstleistung treten kann oder soll.

Diesbezüglich ist zunächst wenig plausibel davon auszugehen, dass Bildung künftig als ein Paradigma beansprucht werden kann, das **exklusiv** und **umfassend** dazu geeignet ist, zu bestimmen, was in der Jugendhilfe geschieht bzw. geschehen soll. Denn Bildung ist zum Beispiel nicht identisch mit Sozialisation und Erziehung und ein Verständnis von Jugendhilfe als familienergänzende bzw. familienersetzende Erziehung ist ersichtlich auch künftig nicht gänzlich überflüssig. Insofern ist es wohl angemessener, bescheidener danach zu fragen, ob sich **Bildung als eine Querschnittsaufgabe** der Kinder- und Jugendhilfe fassen lässt, die zu einer Überprüfung und Weiterentwicklung des etablierten Selbstverständnisses auffordert. Eine solche Neuorientierung in Richtung auf Bildung als Querschnittsaufgabe und die Verständigung auf einen gemeinsamen Bildungsbegriff wird seitens des Bundesjugendkuratoriums in seiner Streitschrift „Zukunftsfähigkeit sichern!“ (2001) nachdrücklich vehement eingefordert. Meines Erachtens enthält selbst diese bescheidenere Forderung genügend Diskussionsbedarf, den ich im Weiteren etwas verdeutlichen will.



Die Ambivalenz des Bildungsdiskurses

Eine erste und zentrale Problematik ergibt sich daraus, dass die aktuelle Bildungsdebatte sich nicht erst seit der Veröffentlichung der Pisa-Studien primär an ökonomischen Gesichtspunkten orientiert. Nicht zufällig spricht die Bundesjugendministerin (s. Bergmann 2001) in ihrem Vorwort zur Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums von „Bildung und Ausbildung“ als Schlüssel zu den Zukunftschancen junger Menschen und betont, dass es darum gehen muss, Kindern und Jugendlichen die Chance zu geben, „sich in das Erwerbsleben zu integrieren“. Hintergrund dessen ist die im politischen Diskurs einflussreiche Annahme, dass sich die Bundesrepublik zu einer Wissensgesellschaft entwickelt, in der **Bildung im Sinne von arbeitsmarkt-gängiger Qualifizierung** an Bedeutung für die Gesellschaft und für individuelle Lebenschancen gewinnt. Eine Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Bildungsauftrag der Kinder- und Jugendhilfe kann diesen Zusammenhang nicht ausblenden. In diesem stehen nun aber nicht die Bedürfnisse und Interessen von Kindern und Jugendlichen, sondern die gesellschaftlichen, insbesondere ökonomischen Qualifikationsanforderungen im Zentrum. Folglich handelt es sich im Fall der gegenwärtigen Bildungsdebatte um einen für die Kinder- und Jugendhilfe hoch ambivalenten Diskurs, einen Diskurs, der erkennbare Chancen und Risiken in sich enthält.

Risiken

Das zentrale Risiko liegt in einer keineswegs unwahrscheinlichen Entwicklung in Richtung auf eine Indienstnahme der Kinder- und Jugendhilfe durch eine solche Arbeitsmarkt-, Bildungs- und Sozialpolitik, die nur noch solche Leistungen als legitim und förderungswürdig anerkennt, die einen erkennbaren Beitrag zur direkten oder indirekten Qualifizierung für den Arbeitsmarkt leisten.

Riskant wäre eine solche Entwicklung deshalb, weil damit eine solche Sozialarbeit und Sozialpädagogik, die auf der rechtlichen Grundlage des § 1 KJHG/SGBVIII darauf zielt, Orte der nicht funktionalen Eigentätigkeit, der zweckfreien Sozialität und der eigensinnigen Selbst-Bildung zur Verfügung zu stellen, grundsätzlich infrage gestellt wäre. Mit dem Seitenblick auf die gleichzeitigen Diskurse um den Abbau des Sozialstaates bzw. seinen Umbau zu einem aktivierenden Sozialstaat wäre es m.E. naiv, die Gefahr der Funktionalisierung der Jugendhilfe für im Kern bildungsökonomisch gefasste Strategien und Kalküle aus dem Blick zu verlieren. Dies auch deshalb, weil bereits in den 90er Jahren Tendenzen einer Funktionalisierung der Jugendhilfe hoch einflussreich waren. Bis vor kurzem war hierfür allerdings nicht Bildung, sondern vielmehr Prävention der Leitbegriff. Und die Widerständigkeit der Jugendhilfe gegen eine solche Funktionalisierung war eher gering, da die Angst vor Legitimationsverlusten die Anpassungsbereitschaft fördert.

Chancen

Zugleich aber bietet der Diskurs um Bildung in der Wissensgesellschaft eine bedeutsame Chance. Denn mit guten Gründen lässt sich argumentieren, dass ein Verständnis von Bildung als Selbst-Bildung und **Subjekt-Bildung** (siehe Scherr 1997) dazu geeignet ist, eine zentrale und unverzichtbare Perspektive der Jugendhilfe auszuweisen: Bezeichnet man mit Bildung die Prozesse, in denen Individuen sich vor dem Hintergrund ihrer lebensgeschichtlichen und aktuellen Erfahrungen zu selbstbewussten und selbstbestimmungsfähigen Subjekten ihrer Lebenspraxis bilden, dann kann man die Unterstützung von Bildungsprozessen durchaus als eine zentrale und gemeinsame Aufgabe aller Teilbereiche der Kinder- und Jugendhilfe bestimmen. Beratung, Betreuung, pädagogische Beziehungsarbeit, sozialarbeiterische Hilfen usw. lassen sich entsprechend als unterschiedliche Herangehensweisen begreifen, die

darauf ausgerichtet sind, emotionale, kognitive, ökonomische, rechtliche und soziale Behinderungen und Beeinträchtigungen selbstbestimmter Lebenspraxis zu überwinden und Individuen zur Inanspruchnahme von Bildungschancen zu befähigen (s. Scherr 2002a). Ein solches Verständnis von Kinder- und Jugendhilfe als umfassend und integrativ verstandene Selbst-Bildung mit dem Ziel der Entwicklung autonomer Urteils-, Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit ist zudem nicht erst in Reaktion auf die aktuelle Bildungsdebatte formuliert worden, sondern kann eine ehrwürdige (sozial-)pädagogische Tradition für sich in Anspruch nehmen. Im Verhältnis zu einer Diskussion, die ein erweitertes Verständnis von Bildung einfordert, das sich nicht auf organisierte Wissensvermittlung beschränkt, kann die Kinder- und Jugendhilfe insofern durchaus darauf verweisen, dass sie nicht erst seit kurzem mit einem solchen Bildungsverständnis operiert. Und dies gilt nicht nur für diejenigen Bereiche, in denen es gezielt um Klärungsprozesse des eigenen Selbstverständnisses, also um Identitätsbildung oder um explizite ästhetische oder politische Bildung geht. Auch so genannte „bildungsferne“ Bereiche wie die Heimerziehung lassen sich dann konzeptionell als Bildungspraxis beschreiben, wenn sie ihre Zielperspektive darin sehen, jeweilige Adressatinnen und Adressaten zu einer eigenverantwortlichen Lebensgestaltung zu befähigen.

Dimensionen von Subjekt-Bildung

■ Subjekt-Werdung

Entwicklung von Sprach-, Handlungs- und Reflexionsfähigkeit, Erfahrung von Selbstwirksamkeit, Erweiterung der Spielräume selbstbestimmten Handelns

■ Selbstachtung

Entwicklung des Selbst(wert)gefühls und grundlegender Selbstkonzepte durch Erfahrungen sozialer Anerkennung bzw. Missachtung

■ Selbstbewusstsein

Entwicklung des Wissens über eigene Fähigkeiten, Bedürfnisse und Interessen sowie eines rational begründeten Selbstverständnisses (individuelle und soziale „Identitäten“)

■ Selbstbestimmung

Entwicklung von Potenzialen zu einer eigensinnigen und eigenverantwortlichen Lebensgestaltung in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Möglichkeiten und Zwängen

Bestimmt man Bildung als Subjekt-Bildung, als Ermöglichung und Förderungen einer autonomen Lebenspraxis, dann gewinnt man so zwar einen Gesichtspunkt, auf den sich alle Formen pädagogischen und sozialarbeiterischen Handelns beziehen lassen. Die in einem so gefassten Bildungsbegriff enthaltenen normativen Implikationen sind jedoch in der Kinder- und Jugendhilfe keineswegs unstrittig und auch nicht vereinbar mit anderen einflussreichen Paradigmen. Zwar lässt sich ein Verständnis von Kinder- und Jugendhilfe als Hilfe zur **Lebensbewältigung**, wie es insbesondere Lothar Böhnisch in zahlreichen Veröffentlichungen entwickelt hat, durchaus mit einem Verständnis von Kinder- und Jugendhilfe als Subjekt-Bildung vereinbaren, sofern Lebensbewältigung nicht verkürzt als Zurechtkommen mit den gesellschaftlichen Zwängen und Anforderungen verstanden wird, mit denen Einzelne in ihren jeweiligen Lebenszusammenhängen konfrontiert sind, sondern die Dimension der bewussten Lebensgestaltung eingeschlossen wird.

Präventionsorientierte Bildung

Nicht problemlos kompatibel aber ist ein Verständnis von Kinder- und Jugendhilfe als Bildung mit einer **Präventionsorientierung**, wie sie gegenwärtig nicht zuletzt in Gestalt sozialräumlicher Konzepte einflussreich ist. Denn Präventionskonzepte gehen von einer

Problem- und Defizitorientierung aus. Sie rücken den Eigensinn und die Autonomiepotenziale von Einzelnen primär als eine mögliche Ursache abweichenden Verhaltens in den Blick. Hierin liegt eine prinzipielle Spannung zu einer Bildungsorientierung, die keiner präventiven Logik des Verdachts folgt, sondern einer Logik des Zutrauens in Möglichkeiten selbstbestimmter Lebensführung (siehe Scherr 1998; Lindner/Freund 2001).

Ein Verständnis von Jugendhilfe als Bildungsort hat also möglicherweise nicht zu wenig, sondern zu viel Substanz, um sich ein umfassendes und integratives Paradigma für die Jugendhilfe zu eignen. Dies ist jedenfalls dann der Fall, wenn die Jugendhilfe nicht bereit ist, auf Distanz zu der Zuweisung eines präventiven Auftrags zu gehen.

Damit soll nun nicht behauptet sein, dass Bildung im Sinne moralischer, sozialer und politischer Lernprozesse oder Bildung als Qualifizierung nicht auch gewalt- und kriminalpräventive Wirkungen haben **kann**. Diese sind keineswegs ausgeschlossen und in beschreibbarer Weise sogar wahrscheinlich. So verbindet sich interkulturelle Bildung ja auch mit der Hoffnung, dass sie einen Beitrag zum Abbau von Vorurteilen und Feindbildern leistet, die fremdenfeindliche Gewalt legitimieren; arbeitsmarktgängige Qualifikationen verringern die Wahrscheinlichkeit strafrechtlicher Sanktionen und krimineller Karrieren. Es macht aber konzeptionell einen erheblichen Unterschied, ob man mögliche präventive Effekte von Bildung quasi billigend oder erfreut in Kauf nimmt oder ob man aber die Leistungsfähigkeit von Jugendhilfe zentral an ihren präventiven Effekten misst. Insofern gibt es keinen Ausweg aus einer Kontroverse über entweder Bildung oder Prävention als Leitbegriff der Jugendhilfe.

Kernelemente eines Bildungsbegriffs der Kinder- und Jugendhilfe

1. Der Bildungsauftrag der Kinder- und Jugendhilfe kann nicht sinnvoll auf funktionale Bildung in den Organisationen des Bildungssystems verkürzt werden.
2. Kernbestandteile von Bildung sind das Bedürfnis und die Fähigkeiten, in Auseinandersetzung mit den je eigenen biografischen und aktuellen Erfahrungen zu einem rational begründeten Selbst- und Weltverständnis zu gelangen sowie auf dieser Grundlage eine autonomere eigenverantwortliche Lebensgestaltung zu verwirklichen.
3. Subjekt-Bildung zielt nicht nur auf Lebensbewältigung im Sinne der Erfüllung vorgegebener sozialer Anforderungen und Erwartungen, sondern darüber hinaus auf die Entwicklung eines Lebensentwurfs, der sich nicht auf alltägliche Lebensbewältigung reduziert, sondern das aktive Entwerfen und Gestalten einer autonomen Lebenspraxis einschließt.
4. Kinder- und Jugendhilfe als Hilfe zur Lebensbewältigung bewegt sich zu einem erheblichen Teil im Vorfeld der psychosozialen Befähigung ihrer Adressaten zur Teilnahme an Bildungsprozessen. Solche Hilfen sind ein wesentlicher und unverzichtbarer Bestandteil der Kinder- und Jugendhilfe. Es ist nicht sinnvoll, die Differenz zwischen solchen sozialadministrativen, erzieherischen und quasi-therapeutischen Hilfen einerseits und genuinen Bildungsprozessen sprachlich bzw. begrifflich einzuebnet, um Kinder- und Jugendhilfe so mittels einer bloß rhetorischen Operation als Bestandteil organisierter Bildung auszuweisen.

Konsequenzen für die Ausbildung in der Sozialen Arbeit

Ich schließe mit einer knappen Bemerkung zum Zusammenhang von Bildung und Ausbildung in der Sozialen Arbeit. Soll Jugendhilfe als Bildungsort gestaltet werden, dann impliziert dies erhebliche Anforderungen an die Ausbildung des Personals. Wer die Neugier, die Urteilsfähigkeit, die Kreativität oder die Lebensplanungskompetenzen von Kindern und Jugendlichen fördern will, benötigt selbst entsprechende Fähigkeiten, also mehr und anderes als geschulte Empathie und ausgewählte Methodenkenntnisse. Insofern kritisiert das Bundesjugendkuratorium (2001) zu Recht das „strukturell zu niedrige“ und „wissenschaftsferne Ausbildungsniveau für Erzieherinnen und Erzieher sowie eine schlechte Bezahlung, also fehlende Attraktivität und Entwicklungsmöglichkeiten im Beruf“. Dieses Problem stellt sich in ähnlicher Weise jedoch auch für die Absolventen der Fachhochschulen und bezogen auf den Arbeitsmarkt auch der Universitäten. Auf absehbare Zeit ist jedoch nicht mit einer Erhöhung des Qualifikationsniveaus, sondern eher mit einer Absenkung in Folge der Etablierung sechssemestriger BA-Studiengänge zu rechnen. Zudem gewinnen mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz, der eine einheitliche Rahmenprüfungsordnung für die Fachhochschulen verabschiedet hat, sozialarbeitswissenschaftliche fachwissenschaftliche und curriculare Orientierungen an Einfluss, die Hilfe, also nicht Bildung, als zentrale Orientierungen setzen. Deshalb ist als eine praktische Konsequenz aus der Forderung nach einer bildenden Kinder- und Jugendhilfe nicht zuletzt eine Debatte um den Bildungsbeitrag der einschlägigen Ausbildungs- und Studiengänge zu fordern.

Kontakt

Prof. Dr. Albert Scherr
Paul-Münch-Straße 1
76829 Landau

Literatur

Bergmann, C. (2001): Vorwort. In: Bundesjugendkuratorium 2001. S. 4–6.

Brenner, G. (1999): Die Jugendarbeit in einer neuen Bildungslandschaft. In: deutsche jugend, Heft 6, S. 249–258.

Bulmahn, E. (2000): Education and Science in Changing Society. Rede anlässlich der Jahrestagung der AAAS am 19.2.2000.

Bundesjugendkuratorium (2001): Zukunftsfähigkeit sichern. Für ein neues Verhältnis von Jugendhilfe und Bildung. Berlin.

Europäische Kommission (2000): Memorandum über lebenslanges Lernen. Brüssel.

Hafeneger, B. & Schröder, A. (2001): Jugendarbeit. In: Otto, H.-U. & Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied. S. 840–850.

Linder, W. & Freund, T. (2001): Der Prävention vorbeugen? In: deutsche jugend. Heft 5, S. 212–220.

Münchmeier, R./Otto, H.-U./Rabe-Kleberg, U. (2002): Bildung und Lebenskompetenz. Opladen.

Scherr, A. (1997): Subjektorientierte Jugendarbeit. Weinheim und München.

Scherr, A. (1998a): Jugendkriminalität, Sicherheitspaniken und präventive Soziale Arbeit. In: Neue Praxis. Heft 6, S. 577–591.

Scherr, A. (2000): Emanzipatorische Bildung des Subjekts. In: deutsche jugend, Heft 5, S. 203–208.

Scherr, A. (2002a): Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit. Aufgaben und Selbstverständnis im Spannungsverhältnis von sozialpolitischer Indienstnahme und aktueller Bildungsdebatte. In: Münchmeier, Otto, Rabe-Kleberg, a.a.O., S. 93–106

Scherr, A. (2002b): Jugendarbeit in der Wissensgesellschaft. In: deutsche jugend, Heft 7/8, S. 313–319

Spinner, H. (2001): Informationsgesellschaft. In: Schäfers, B., Zapf, W. (Hrsg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. Opladen. S. 319–334

Winkler, M. (2000): Bildung und Erziehung in der Jugendhilfe. In: Müller, S. u.a. (Hrsg.): Soziale Arbeit. Neuwied. S. 595–620.

40 Pozarevac
41 Prizren/Istock
42 Sofia/Plovdiv
43 Zlatar/Medjugore
44 Pleternica/Nustar
45 Sinj/Split
46 Bukarest
47 Prag/Brünn

AUTOBUS OBERBAYERN



Wie zeitgemäß ist unser Bildungskonzept? Bildungsqualität im Umbruch

Vorbemerkung

Zunächst soll eine klarstellende Anmerkung vorausgeschickt werden. Wenn wir die Situation der Elementarerziehung in diesem Land beurteilen wollen, dann ist die PISA-Studie nicht der geeignete Bezugsrahmen. Sie ist keine Längsschnittstudie; sie kann nicht repräsentativ abgesichert sagen, wo die Ursachen liegen; und sie ist derzeit selbst auf Spekulationen angewiesen, wenn sie uns empfiehlt, etwas im Elementarbereich aufzuarbeiten.

Viel interessanter wäre eine andere Studie, die im Sommer vorigen Jahres in Stockholm von der OECD präsentiert wurde, an der zwölf europäische und zwei außereuropäische Länder, nämlich Australien und die USA, teilgenommen haben (siehe Übersicht 1). Die Situation im jeweiligen Land wurde dabei durch Experten von außen und nicht aus dem untersuchten Land selbst ermittelt. Wir waren mit der Evaluation des US-amerikanischen Systems beteiligt. (Nebenbei gesagt: Die Bundesrepublik hat sich an dieser Untersuchung nicht beteiligt.) Ein Großteil der Erkenntnisse aus dieser Untersuchung ist bereits im Internet zu finden. Sie machen deutlich, dass eine völlig neue Debatte aufflammen müsste gerade über die Situation hier zu Lande.

Übersicht 1: OECD-Studie „Starting Strong“ (2002)

Der Untersuchung liegen sieben Fragenkomplexe zugrunde, entlang denen die Systeme von Bildung und Betreuung von Kindern verglichen wurden:

- Ausbau des Systems, um einen chancengerechten Zugang für alle Kinder zu sichern
- Verbesserung der Angebotsqualität
- Koordinieren von Kindertageseinrichtungen und Fachdiensten
- Strategien der Finanzierung
- Qualifizierung und Arbeitsbedingungen der Fachkräfte
- Rahmenpläne für die pädagogische Arbeit
- Beteiligung von Eltern, Familien und Gemeinwesen

Zur gegenwärtigen Situation

Wer Bildungsreformen in diesem Land mit Denkkategorien zu unternehmen versucht, die in den bisherigen Strukturen beheimatet sind, begibt sich in eine ausweglose Lage, denn das Problem ist tief greifender Natur, was ich im Folgenden kurz erläutern möchte. Wenn man nicht bereit ist, wirklich grundlegende Veränderungen einzuleiten, wird man in einigen Jahren von der nächsten PISA-Untersuchung kaum bessere Ergebnisse präsentiert bekommen. Worum es geht, ist also nicht die Diskussion einer einfachen Reform (siehe Übersicht 2).

Übersicht 2: Argumente und Hintergründe für eine Bildungsreform

- das gesellschaftliche Argument
- das nationale Argument
- das wirtschaftliche Argument
- das kontextuelle Argument
- das familiale Argument
- das pädagogische Argument

Die erste und **zentrale** Frage, die uns bewegen sollte, lautet: Von welcher Qualität muss künftig die Bildung unserer Kinder sein, damit wir ihnen im Hinblick auf **ihre** Zukunft gerecht werden? Zu bedenken ist dabei: Die Welt, für die wir ein Bildungskonzept zu entwerfen haben, hat sich in so hohem Maße gewandelt, dass die bislang verwendeten Bildungskonzepte gar nicht mehr Grundlagen für eine zukünftige Bildungspolitik bereitstellen können. Die Welt, in der heute Kinder zu erziehen sind, ist eine kulturell vielfältige, sozial höchst komplexe, eine unsichere und von Brüchen und Diskontinuitäten gekennzeichnete Welt geworden. Auf diese Differenziertheit, auf diese Pluralität kann man nicht mit einem einzigen Bildungskonzept für alle reagieren, sondern man muss das Bildungskonzept daraufhin befragen, ob es in der Lage ist, im Blick auf die angesprochene kulturelle Diversität, soziale Komplexität und auf die kontextuellen Veränderungen wirklich angemessene und zeitgemäße Antworten zu geben.

Zweitens weicht das Verständnis von Bildung, welches dieser Konzeption zugrunde liegt, von demjenigen ab, für das wir bislang optiert haben. Die Aufgabe von Bildung wird hier primär funktional gesehen mit Blick auf eine Stabilisierung des Systems und eine Stärkung des wirtschaftlichen Rahmens. Hier muss es zu Änderungen kommen. Bildung kann vom Ansatz her nicht mehr – und hierüber besteht ein internationaler Konsens – individuumzentriert erfolgen. Vielmehr ist **Bildung als sozialer Prozess** zu verstehen, was bedeutet, dass dieser Prozess nicht nur das Kind selbst im Auge haben darf, sondern auch die Eltern

und die Fachkräfte als Ko-konstruierende beteiligt zu sehen sind.

Zu klären ist aber auch, ob wir für ein Bild vom Kind optieren, das **ein kompetentes Kind ist, das von Anfang an seine soziale Realität, sein Lernen selbst mitkonstruiert**. Allein die Durchsetzung schon dieses Anspruchs könnte zu tief greifenden Reformen führen, was die Stellung des Kindes in den Institutionen und was das Verhältnis zwischen Pädagogen und Kind angeht.

Der dritte Punkt, auf den es ankommt, ist folgender: Ein zeitgemäßes Bildungskonzept hat zu berücksichtigen, dass Bildung in einem Kontext realisiert wird, also auch kontextuell eingebettet zu sehen ist. So besteht beispielsweise in der Überwindung des gängigen, national ausgerichteten Curriculums eine große Herausforderung, welche wir bislang überhaupt nicht diskutiert haben. Man kann aber nicht, aufbauend auf der Dominanz der Muttersprache und der Stärkung der ethnischen Identität allein, Kinder auf eine Welt hin erziehen, die offen ist, die globalisiert ist, die von einem Menschen Mobilität, Fremdsprachenkompetenz und kulturelle Aufgeschlossenheit, kurz kosmopolitische Kompetenz, verlangt (siehe Übersicht 3).

Aus Gesellschaft und Wirtschaft kommen neue Anforderungen auf die Menschen zu und es werden dementsprechende, neue Kompetenzen erwartet. Diese Kompetenzen sind nicht mehr spezifisch für den wirtschaftlichen Bereich, nicht mehr nur für die berufliche Karriere erforderlich, sondern für das ganze Leben eines Menschen. Die Entwicklung der Wirtschaft kommt uns hier in gewisser Weise entgegen, indem sie neben der bloßen erfolg-

Übersicht 3: Kontextuelle Veränderungen im Erziehungs- und Bildungskonzept stärker reflektieren

Insbesondere sind folgende Aspekte zu berücksichtigen:

- stärkere geografische Mobilität
- kulturelle Diversität
- Armut
- soziale Ausgrenzung

reichen **Vermittlung** von Wissen immer mehr vom Einzelnen auch Kompetenzen in der **Anwendung** von Wissen verlangt. In dieser Situation ist eine große Chance enthalten, die wir wahrnehmen müssen, indem wir Curricula entwerfen, die nicht – wie bis jetzt – einseitig auf die berufliche Kompetenz Erwachsener ausgerichtet sind, sondern auf Lebenskompetenz insgesamt. So ist in unserem Land ein Problem, dass wir sehr viel im makrosozialen Bereich investieren, aber mikrosozial gesehen fast zusammenbrechen, weil gerade diejenigen Kompetenzen, die heute im mikrosozialen Bereich verlangt werden, kaum Bestandteil des bisherigen Bildungskonzepts waren.

Wir müssen also die Bildungskonzepte hinterfragen, inwieweit sie auf kontextuelle Veränderungen reagieren, etwa die gewachsenen Anforderungen an geografische Mobilität, die Bewältigung zunehmender kultureller Diversität, von Armut und sozialer Ausgrenzung. Die PISA-Untersuchung hat z.B. gezeigt, dass das bisherige Konzept geradezu in besonderer Weise dafür geeignet ist, soziale Ausgrenzungen zu produzieren. Die Entwicklung von Curricula muss deshalb international orientiert erfolgen – wer heute Bildung auf der nationalen Ebene definieren will, hat das 21. Jahrhundert noch nicht erreicht. Es ist erstaunlich, wie wenig Reflexion bislang über die Qualität und die Implementationsbedingungen von Bildungsprogrammen erfolgte und wie wenig über die Konsequenzen politisch diskutiert wird, obwohl es hier um eine wichtige, wenn nicht sogar die wirklich zentrale Frage geht.

Was ist zu tun?

Anstatt eine Politik der kleinen Schritte einzuleiten oder Schuldzuweisungen vorzunehmen oder dort anzuknüpfen, wo man sicher sein kann, keinen zu stören, sollte ein erster Schritt in der Analyse von Bildungsprogrammen und der in ihnen enthaltenen Standards auf internationaler Ebene bestehen. Einige Unterschiede zeichnen sich bereits ab.

- In Deutschland wird vor allem versucht, die Entwicklung des Kindes zu stärken, die Entwicklung seiner Autonomie und Selbstständigkeit zu unterstützen. Die Förderung der sozialen Mitverantwortung steht demgegenüber zurück. Genauso wird zwar der Anspruch verfolgt, Wissen zu vermitteln, aber nicht gleichermaßen die Kompetenz gestärkt, mit Wissen umzugehen, z.B. wie man Wissen speichert, wie man Wissen organisiert und auch, wie man es sozial verantwortungsvoll einsetzt.
- Es besteht ein Defizit bei der kognitiven Förderung der Kinder. Der Gesamtbereich der Literacy, darunter auch die Sprachentwicklung, wurde erheblich vernachlässigt. Die Förderung der Sprachfähigkeit beginnt lange vor dem ersten gesprochenen Wort und ist ein sozialer Prozess, der schon mit der Geburt auf nonverbaler Ebene zwischen Eltern und Kind eingeleitet wird. Das macht aufmerksam auf ganz andere Prozesse, nämlich gerade **nicht** die schulische Vorverlegung der Sprachförderung in den Kindergarten, sondern die Förderung von Kommunikation, von Intimität, von nonverbaler Interaktion, bereits im frühesten Kindesalter innerhalb der Familie.
- Weiterhin wird der Bereich der Vermittlung naturwissenschaftlichen Wissens neu zu bewerten sein.
- Zu betonen ist auch die Wertdimension im Bildungskonzept. Diese bedeutet einen veränderten Stellenwert der sozialen Mitverantwortung. Sie vermittelt dem Kind, Kompetenz nicht nur für sich selbst zu



Übersicht 4: Der zentralen Steuerung und Regulierung bedürfen m. E. folgende Bereiche:

- Erziehungs- und Bildungskonzept
- Professionalisierung der Fachkräfte
- Weiterentwicklung und Steuerung durch Evaluation
- Forschungsförderung

Übersicht 5: Konsequenzen und Perspektiven für eine Bildungsreform bzw. Neuregulierung des Systems von Kindertageseinrichtungen in Deutschland

- Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder – quantitativer und qualitativer Ausbau
- Entwicklung, Implementation und Evaluation eines Erziehungs- und Bildungskonzeptes für Kinder unter zehn Jahren
- Neuregulierung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder: Regulierung vs. Deregulierung?
- Stärkung elterlicher Kompetenz durch die Institutionen der Jugendhilfe und der Familienbildung, bei Nutzung neuer Technologien
- Reform der Ausbildung und Entwicklung eines Konzepts zur Professionalisierung der Fachkräfte, das europäischen Standards entspricht

entwickeln, sondern auch für andere Verantwortung zu übernehmen; oder auch die Kompetenz zur Distanzierung dort, wo das Kind meint, das mache ich nicht mit (so etwa wie im schwedischen Curriculum).

- Genuiner Bestandteil des neuen Curriculums sollte sein, dass Unterschiede bejaht werden sollten und diese Unterschiede als Rahmen für erweiterte Lernerfahrung und für zusätzliche Lernprozesse zu nutzen, statt zu versuchen, sie zu eliminieren. Nach wie vor fehlt ein Rahmenplan, ein Rahmenkonzept, das Erzieherinnen und Erzieher bei ihrer Arbeit Orientierung gibt, ohne jedoch, wie häufig bei schulischen Curricula, damit Kreativität einzuengen.
- Seit Mitte der neunziger Jahre gibt es bereits eine entsprechende Entwicklung in Europa: 1996 etwa haben die Norweger ihren Bildungsplan entworfen, 1998 die Schweden und 2000 die Engländer, doch in Deutschland wurde die Diskussion noch nicht einmal aufgenommen. Es ist nicht nachzuvollziehen, dass das reichste Land Europas gerade diese Aufgaben so sehr vernachlässigt hat. Dabei zählt am wenigsten das Argument der leeren Kassen, denn hier liegt nicht das Problem. Das Problem, das wir haben, ist vielmehr ein Bewertungsproblem und ein Verteilungsproblem, nicht aber primär ein ökonomisches Problem.
- Wir müssen die Formen, in denen Kinder heute betreut werden, weiterentwickeln (siehe Übersicht 5). Die bisherige Konzeptualisierungsweise von Kinderkrippen, Kindergärten, Horten und Schulen darf nicht in dieser Form Modell für unsere Zukunft sein. England hat gezeigt, was zukunftsfähig ist, z.B. dadurch, dass Angebote für Kinder, Angebote für Familien und Professionalisierungsangebote für die Fachkräfte in eine Einrichtung integriert wurden.
- Auch bestehen hier zu Lande noch große Probleme mit der Dokumentation der Arbeit, die mit Kindern geleistet wird, einschließlich der Evaluation dieser Arbeit. Zwischen Eltern und Erzieherinnen in den Einrichtungen müssen sich partnerschaftliche, ko-konstruktiv orientierte Formen der Zusammenarbeit entwickeln.
- Ich stehe skeptisch solchen Ansätzen gegenüber, die meinen, dass mit Steuerungsinstrumenten wie Gutscheinen ein so komplexes System wie das Bildungssystem gesteuert werden kann – ich kenne übrigens kein einziges Land, in dem dieses System bislang auch nur den geringsten Erfolg hatte. Die aus der gegenwärtigen Betriebswirtschaft motivierte Debatte um das Verhältnis von Kunde und Dienstleistung ist aufzuheben zugunsten einer Orientierung an Partnerschaft und Ko-Konstruk-

tion. Eltern und Erzieherinnen bzw. Erzieher, die an der Entwicklung und Stärkung des Kindes in diesem Sinne arbeiten, können nicht Kunden und Dienstleistende einer Einrichtung sein.

Ein hochinstitutionalisiertes Land ist gut beraten, das Ausmaß wie die Schwerpunkte seiner Institutionalisierung immer wieder zu hinterfragen. Das Bildungssystem in der Bundesrepublik hat in verschiedener Hinsicht eine Ebene erreicht, wo es eigentlich dereguliert werden muss. Natürlich gibt es Bereiche wie die Verwaltungsvorschriften, die Finanzen, die Organisation, die hochreguliert sind und auch sein müssen. Auf anderer Ebene allerdings, auf der eine Regulierung notwendig wäre, nämlich der Ausbildung und des Systems der Professionalisierung der im Bildungsbereich tätigen Kräfte, kann nur ein absoluter Mangel an Regulation festgestellt werden. Das kann nicht der Gemeinde und auch nicht der einzelnen Einrichtung überlassen werden. Reguliert werden muss der Bildungsplan oder das Bildungskonzept und reguliert werden muss auch das Monitoring-System, die Qualitätssicherung und deren Weiterentwicklung. Hier handelt es sich um Aufgaben, die nicht delegierbar sind. Über alles andere kann man nachdenken, etwa die Einbettung in die alltägliche Arbeit der Einrichtung. Wir befinden uns heute mitten in der Diskussion der Frage: „Wie werden wir Qualität konzeptualisieren und messen?“ Ich bin kein Anhänger von Vorschlägen, die glauben machen wollen, dass mit einem einzigen Ansatz die Pluralität und Komplexität dieses Feldes evaluiert werden kann. Was wir dagegen brauchen, ist eine neue Strukturierung, die Anhebung der Qualität der Ausbildung und vor allem eine breite Debatte, die die Eltern genauso einschließt wie die Politik und die Öffentlichkeit.

Der vorliegende Text ist mit freundlicher Genehmigung des Verfassers sowie des Jugendamtes Leipzig folgender Broschüre entnommen: **Jugendamt Leipzig (Hrsg.) (2002): Die PISA-Studie – eine Herausforderung an die Kommunalpolitik.**

Kontakt

Prof. Dr. Dr. Dr. Wassilios Fthenakis
 Universität München
 Institut für frühkindliche Pädagogik
 Prinzregentenstraße 24
 80538 München
 Tel.: (089) 21 23 42 00
prof.fthenakis@extern.lrz-muenchen.de





Dr. Edgardis Garlin, Dr. Angela Guadatiello

KIKUS – Sprachförderung Deutsch (und Erstsprachen) im Kindergarten

... aus der Praxis für die Praxis ...

Das Projekt KIKUS unterstützt den Spracherwerb von Kindern nichtdeutscher Erstsprache der Altersgruppe der Drei- bis Sechsjährigen. Durch gezielte, spielerische Förderung der deutschen Sprache wird den Kindern eine Chance gegeben, ihre Grundschullaufbahn auf eine bessere Basis zu stellen. Gleichzeitig wird über die Eltern-Kind-Zusammenarbeit die Erstsprache gefördert. Im Workshop wurden das Konzept von KIKUS und Erfahrungen an zehn Münchner Kindergärten vorgestellt.

wichtige bildungspolitische Maßnahme gesehen, um Bildungsbenachteiligungen entgegenzuwirken. Ein weiteres Ergebnis der PISA-Studie steht im Zusammenhang mit dem Beherrschungsgrad der Verkehrssprache. Darin wird eindeutig festgestellt, dass sprachliche Defizite sich auf alle Wissensdomänen negativ auswirken. Wer also in der Schule nicht gut Deutsch kann, kann auch nicht gut in den anderen Fächern sein (Baumert et al. 2001, S. 374 und S. 376 ff.). Die Autoren der PISA-Studie betonen immer wieder, dass aufgrund der Heterogenität der Zuwandererfamilien die Analysen, die Jugend-

liche mit Migrationserfahrung betreffen, schnell an Grenzen stoßen. Die diesbezüglichen Ergebnisse

PISA 2000 und bildungspolitische Forderungen

Die Diskussion um PISA macht die Brisanz der Thematik deutlich: Die Studie stellt u.a. fest, dass für Jugendliche, die aus einer Familie mit Migrationserfahrung stammen, der Grad ihrer Lesekompetenz eine entscheidende Rolle für ihre Bildungskarriere bedeutet. Daraus folgend wird eine frühe Sprachförderung als eine

können zunächst einmal nur explorativ sein. Sie implizieren jedoch deutlich die bildungspolitische Konsequenz einer frühen Sprachförderung Deutsch für Kinder nichtdeutscher Erstsprache(n).

Wie kann eine solche institutionalisierte frühe Deutschförderung aussehen?

Das KIKUS-Projekt: Entstehung und Verlauf

KIKUS – Sprachförderung Deutsch (und Erstsprachen) im Vor- und Grundschulalter ist aus der Praxis heraus entstanden und in seiner Zielsetzung und seinem Aufbau für die Praxis konzipiert. Das Projekt nahm im Schuljahr 1998/1999 – also lange vor PISA – in einem Münchner Schulkindergarten seinen Anfang. Die Leiterin jenes Schulkindergartens stellte fest, dass sie mit sechs Kindern ihrer zwölfköpfigen Gruppe, die nichtdeutscher Erstsprache waren, keine schulvorbereitende Arbeit leisten konnte, weil diese Kinder nicht in der Lage waren, in der deutschen Sprache zu handeln, z.B. etwas zu erzählen, einer Geschichte zu folgen, Fragen zu stellen oder Konflikte in der Kindergruppe sprachlich zu lösen. Sie suchte sich professionelle Unterstützung von außen. Der erste, 1998/99 dort durchgeführte Sprachförderungskurs ging in eine Pilotstudie ein (siehe Garlin & Guadatiello 2002). Im folgenden Schuljahr 1999/2000 wurden zwei Kurse durchgeführt; im Schuljahr 2000/2001 waren es bereits fünf. Zwischen 1998 und 2001 haben insgesamt 62 Kinder im Alter zwischen drei und sieben Jahren mit 16 verschiedenen Erstsprachen an der Sprachförderung teilgenommen.



Im Schuljahr 2001/2002 wurde von der GESUS e.V. und der Evangelischen Ausländerarbeit München ein Kooperationsprojekt durchgeführt, an dem sich zehn Münchner Kindergärten beteiligten. Zusätzlich wurde in den Sommerferien ein einrichtungsübergreifender Kurs für Einschulkinder angeboten. Insgesamt 139 Kinder wurden in 18 Gruppen im Deutschen gefördert. Diese Kinder sprachen 30 verschiedene Erstsprachen. Zehn pädagogische Fachkräfte haben an der im Rahmen des Projekts angebotenen Praxis-Fortbildung teilgenommen; neun von ihnen führen im Schuljahr 2002/2003 die Deutschförderung nach der KIKUS-Methode eigenständig in ihrer Einrichtung durch. Dabei werden sie durch ein Praxis-Coaching unterstützt.

Im aktuellen Schuljahr 2002/2003 wurde das KIKUS-Projekt Teil des neu gegründeten gemeinnützigen Vereins Zentrum für kindliche Mehrsprachigkeit e.V. Die enge Kooperation mit der Evangelischen Ausländerarbeit München besteht weiterhin. Bislang nehmen 13 Einrichtungen am diesjährigen KIKUS-Programm teil und neun pädagogische Fachkräfte machen die Praxis-Fortbildung mit. Darüber hinaus werden fünf neue KIKUS-Kursleiterinnen und neun Praktikantinnen – überwiegend Studentinnen der Fächer Deutsch als Fremdsprache und Sprachheilpädagogik an der Universität München – in den Kursen eingesetzt.

Ziele: Chancengleichheit, Integration, Mehrsprachigkeit

KIKUS hat es sich zur Aufgabe gemacht, Kinder nichtdeutscher Erstsprache(n) vor ihrem Schuleintritt in dreierlei Hinsicht zu unterstützen:

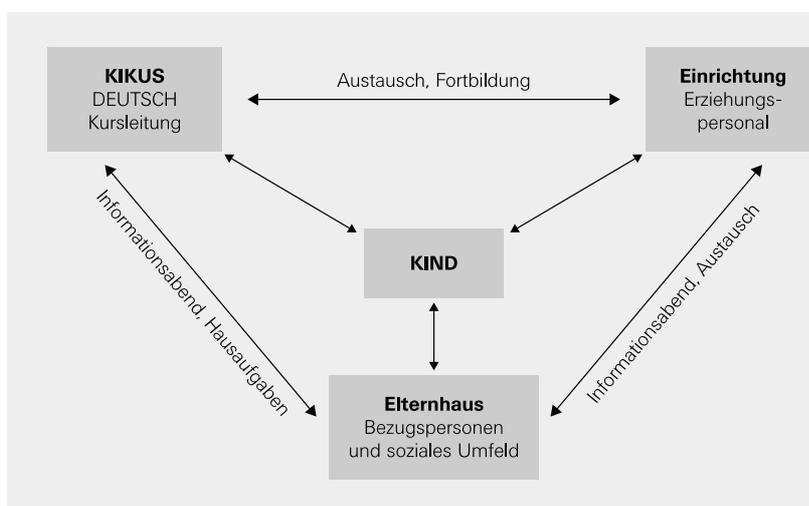
- Sie sollen eine angemessene Chance erhalten, den Erwartungen im deutschen Schulsystem gerecht zu werden. Deshalb wird ihnen sowohl ein Sprachwissen wie Wortschatz und grammatische Strukturen als auch ein gesellschaftsspezifisches Musterwissen über sprachliche Handlungsmuster vermittelt, die bei Schuleintritt stillschweigend vorausgesetzt werden. Erst damit kann bildungspolitisch von einer tatsächlich gegebenen Chancengleichheit für alle Kinder gesprochen werden.
- Sie sollen eine professionelle und systematische Begleitung in ihrem Erwerb des Deutschen als (erste) Fremdsprache bekommen, die sie aus ihrem – anderssprachigen – Elternhaus nicht bekommen können. Denn erst durch die deutsche Sprache können sie aktiv am Kindergarten- und Schulalltag partizipieren und haben damit tatsächlich die Möglichkeit zur Integration in die hiesige Gesellschaft.
- Sie sollen eine systematische mehrsprachige Früherziehung erhalten, die ihre Erstsprache(n) einschließt. Die Mehrsprachigkeit stellt eine wichtige Ressource dar, die im Zuge der europäischen und internationalen Entwicklung immer wieder betont wird und im Arbeitsleben sehr gefragt ist. Sie wird im Rahmen des Projektes durch eine gezielte Eltern-Kind-Arbeit gefördert.

Drei Bausteine

Die Umsetzung der Ziele wird mithilfe dreier Bausteine erreicht. Im Zentrum dieser Bausteine steht das Kind mit seinen Lernbedürfnissen und seinen sprachlichen Kompetenzen (siehe unten stehende Grafik).

Der erste Baustein ist die Durchführung von Kinderkursen (KIKUS) Deutsch, die in den jeweiligen Kindergärten von KIKUS-Kursleiterinnen oder fortgebildeten Erzieherinnen durchgeführt werden. Dabei handelt es sich um eine regelmäßig, in einem gesonderten Raum stattfindende gezielte Sprachförderung in der Kleingruppe (ein- bis zweimal pro Woche, 60–90 Minuten, maximal zehn Kinder). In den kindergerechten Fördereinheiten werden didaktische Inhalte auf spielerische Art und Weise systematisch vermittelt. Dabei bilden linguistische Ergebnisse aus dem Bereich des Spracherwerbs (siehe Garlin 2000) und der fremdsprachlichen Lehr- und Lernforschung die Grundlage der KIKUS-Methode.

Die Umsetzung der Ziele wird mithilfe dreier Bausteine erreicht, in deren Zentrum das Kind mit seinen Lernbedürfnissen und sprachlichen Kompetenzen steht.



Der zweite Baustein besteht in der engen Kooperation mit der Kindertagesstätte. Sinnvoll ist die Präsenz einer pädagogischen Fachkraft aus der Einrichtung im KIKUS – sofern dieser nicht von einer solchen selbst durchgeführt wird. Dies führt zu einem fruchtbaren Austausch auf verschiedenen Ebenen: Arbeitsthemen können aufeinander abgestimmt werden, Lerninhalte des Sprachförderungskurses können in die Großgruppen „hinausgetragen“ und dort situativ aufgegriffen und vertieft werden, Beobachtungen über Veränderungen bei den Kindern können der Kursleitung rückgemeldet werden.

Darüber hinaus besteht das Angebot eines differenzierten Fortbildungsprogramms für pädagogische Fachkräfte (Praxis-Fortbildung, Zwei- und Fünf-Tages-Fortbildung, Praxis-Coaching) mit dem Ziel, eine Deutschförderung nach der KIKUS-Methode in der eigenen Einrichtung selbstständig durchführen zu können. Inhalte der Fortbildungsseminare sind etwa die Organisation eines Sprachförderungskurses in der eigenen Einrichtung, die Vermittlung von Sprachtheorie und Lehr-/Lernforschung bezüglich Erstspracherwerb und kindlicher Mehrsprachigkeit und vor allem praktische Übungen, Reflexion und Austausch anhand von Videoaufzeichnungen und Protokollen.

Der dritte Baustein ist die Zusammenarbeit mit den Eltern. Mithilfe spezifischer Arbeitsblätter, die im Laufe der KIKUS-Arbeit konzipiert wurden und sich bewährt haben, wird der Rahmen für eine häusliche Eltern-Kind-Arbeit vorgegeben. Durch die Eltern-Kind-Arbeit werden die Erstsprache(n) der Kinder gefördert. Damit wird ihre gegebene Mehrsprachigkeit anerkannt. Die Erstsprache(n) erfahren eine Aufwertung und eine Wertschätzung. Dies wirkt sich in der Praxis sehr positiv auf die Kooperationsbereitschaft der Eltern aus, was wiederum positive Folgen für den Lernerfolg der Kinder im Deutschen und in ihrer/ihren Erstsprache(n) hat. Um die Eltern bzw. Bezugspersonen der Kinder über die Wichtigkeit der Zusammenarbeit zu informieren, wird bei Kursbeginn ein Elterninformationsabend veranstaltet.

Die Arbeitsblätter und weitere erprobte Lehr-/Lernmaterialien werden derzeit veröffentlicht.



Gesamtgesellschaftliche Perspektiven einer frühen sprachlichen Regelförderung

Das KIKUS-Projekt wird wissenschaftlich begleitet. Die in Kürze erscheinende wissenschaftliche Dokumentation basiert auf Videoaufzeichnungen. Die sprachwissenschaftlichen Analysen weisen deutlich darauf hin, dass die Kinder in ihren sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten im Laufe der Deutschförderung entscheidende Fortschritte machen. Doch diese Ergebnisse allein werden nicht über die Zukunft des KIKUS-Projektes entscheiden. Vielmehr werden es bildungspolitische Schritte sein müssen. Wir hoffen, mit unserer Arbeit deutlich zu machen, wie entscheidend eine frühe sprachliche Regelförderung für Kinder nichtdeutscher Erstsprache(n) für ihre gesamte individuelle und soziale Entwicklung ist.

Kontakt

www.kikus-muenchen.de
Dr. Edgardis Garlin
 Projektleitung
 Tel.: (0 89) 3 14 68 67

Literatur

Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (= Deutsches PISA-Konsortium) (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.

Garlin, Edgardis (2000): Bilingualer Erstspracherwerb. Sprachlich handeln, Sprachprobieren, Sprachreflexion. Eine Langzeitstudie eines deutsch-spanisch aufwachsenden Geschwisterpaares. München: Verlag für Sprache und Sprachen.

Garlin, Edgardis & Guadatiello, Angela (2002): DaF in Kinderschuhen: Deutschförderung in (Schul-)Kindergärten – Ein Praxisbericht. In: Wolff, Armin & Lange, Martin (Hrsg.): Materialien Deutsch als Fremdsprache. Heft 65. Europäisches Jahr der Sprachen: Mehrsprachigkeit in Europa. Fachverband für Deutsch als Fremdsprache: Regensburg. S. 511–517.



Wunibald Heigl

Der A.R.T.-Koffer: Anti-Rassismus-Training für Jugendliche

Entstehung und Wirkung eines neuen, kreativen Ansatzes zur Demokratieverziehung

Der Anstoß zur Beschäftigung mit kulturellen Differenzen ging an einer Münchner Schule (außerhalb des Unterrichts) **von Schülerinnen und Schülern** aus. Anlass war nicht ihre Furcht vor dem Fremden, sondern ihr Befremden über das Befremden anderer – über offene und latente Fremdenfeindlichkeit innerhalb und außerhalb der Schule. Betroffen waren die Jugendlichen, weil sie selber oder ihre Freunde als „fremd“, als „nicht zugehörig“ aus unserer Gesellschaft ausgeschlossen werden sollten.

Aus der persönlichen Betroffenheit erwuchs der **Wunsch nach Informationen** über „Fremde bei uns“ (später auch über „Was wollen die Neonazis?“), weil die Schülerinnen und Schüler die Erfahrung gemacht hatten, dass Jugendliche wie Erwachsene ihre Vorurteile gerne rationalisieren und mit Pseudowahrheiten wiederum andere beeindrucken.

Daraus entstand **A.R.T., das Anti-Rassismus-Training**, in dem sich ältere Schülerinnen und Schüler intensiv schulten, um in Rollenspielen, Diskussionen und mit viel Recherchearbeit jene Sicherheit zu gewinnen, mit der sie dann ihre jüngeren Mitschülerinnen und Mitschüler beim klassenweisen Besuch in der „Woche des Miteinander“ zumindest ein Stück weit immunisierten gegen fremdenfeindliche Versuchungen, z.B. aus den Medien, von zu Hause, von den Freunden usw. Diese Arbeit war zumindest so erfolgreich, dass viele von den jüngeren Schülerinnen und Schülern nach einigen Jahren nun ihrerseits nach dem A.R.T.-Programm verlangten, um dann in jüngere Klassen zu gehen.

Zugleich **erweiterten die Schülerinnen und Schüler ihre Lebenswelt**: Sie gewannen beim Verfassen und Verteilen von Flugblättern gegen Fremdenfeindlichkeit im Stadtviertel eine Sicherheit auch gegenüber Erwachsenen, weil sie Fühlen, Denken und Handeln in einem Punkt zur Deckung brachten und dabei lernten, den anderen auch in seiner Furcht oder Verblendung ernst zu nehmen – und sie gewannen neue Freunde.

Sie entwickelten aber auch ihre Fähigkeit zur **praktischen Solidarität**: Diese beschränkte sich nicht nur darauf, Flüchtlinge zum Schulfest einzuladen oder eine Patenschaft für Schulen in der „Dritten Welt“ zu etablieren, sie führte auch zur jahrelangen, regelmäßigen Betreuung von Flüchtlingskindern, wobei die emotionale Zuwendung mindestens so wichtig war wie die Hausaufgabenbetreuung.

Auch ihre **Kreativität** stellten die Schülerinnen und Schüler in den Dienst der **interkulturellen Verständigung**: Ausstellungen entstanden (z.B. „Das Recht, fremd zu sein“; „Total rechts“, „Sozialabbau ist Wasser auf die Mühlen der Rechtsradikalen“), Malaktionen veränderten Schulen (z.B. „Sprayen gegen Rechts“) und selbst geschriebene und gespielte Theaterstücke begeisterten Jugendliche und Erwachsene (z.B. „Deutschsein ist alles“ oder „all equal – all different“).

Neue Trainingsmethoden (z.B. ADAM-Aktivitäten), bei denen Ausgrenzung über Gefühle erfahrbar und der Analyse zugänglich werden, wurden begeistert aufgenommen.



1990 wurden die SMV der Münchner Schule und ihr beratender Lehrer Wunibald Heigl mit einer Theodor-Heuss-Medaille ausgezeichnet für ihren „beispielgebenden und ausdauernden Einsatz in der Auseinandersetzung mit ausländerfeindlichen und rechtsextremistischen Tendenzen in- und außerhalb der Schule“. Weitere Auszeichnungen (auch für Einzelprojekte des A.R.T.-Programms) folgten:

- 1991 durch die Initiative „Demokratisch Handeln“, Tübingen
- 1993 durch das Stadtjugendamt München
- 1994 School Award, Hamburg
- 1998 Oberbürgermeister LH München
- 2000 Comenius-Institut Berlin

Diese öffentlichen Anerkennungen stärkten das Selbstwertgefühl und schufen eine **Tradition des Engagements für Minderheiten**, welche die Schule, an der das A.R.T.-Projekt entstanden war, insgesamt so stark beeinflusste, dass trotz widriger äußerer Bedingungen (hoher Prozentsatz von rechtsradikalen Wählern im Stadtteil, Verschlechterung der sozialen Bedingungen mit Auswirkungen auf den Ausbildungsmarkt, Situation der Freizeitheime, Ethnisierung von sozialen Problemen und kriegerische Wirren in den „Heimatländern“ der Minderheiten) ein Klima der Toleranz und der Verständigungsbereitschaft der Versuchung des Nationalismus kaum eine Chance ließen.

Didaktisches Konzept

„Belehrung kommt gegen Erfahrung nicht an“, aber: „Die Praxis solidarischen Lernens schafft Erfahrung“

Schulische Erziehung zum positiven Umgang mit Fremden (Erziehung gegen Rassismus) wird meist im **kognitiven** Bereich den Hebel ansetzen. Das Ziel dieser Erziehung ist **Aufklärung**. Den Schülerinnen und Schülern soll klar werden: Die Welt ist komplizierter, als viele Vereinfacher uns sagen wollen; Vorurteile haben oft eine politische Funktion; sie sollen z.B. von gesellschaftlichen und politischen Defiziten ablenken. Lassen wir uns ein auf die Verunsicherung, die jedes Infragestellen von Klischees zunächst bedeutet; informiert euch möglichst genau. Benutzt euren gesunden Menschenverstand: Kann es sein, dass Italiener faul sind, Türken schmutzig, Polen uns beklaugen wollen – droht Deutschland wirklich eine Flut, ist unsere „Rasse“ in Gefahr?

Im kognitiven Bereich wird in den Schulen sicher noch zu wenig getan; Unterricht reicht jedoch (allein die Zeit, die zur Verfügung steht) meist nicht aus. Sinnvolle Ergänzung bieten freie **Arbeitsgemeinschaften** an der Schule (Vorteil: jahrgangsübergreifende Gruppen bringen lebensnähere Erfahrungen als der Klassenverband, kein Unterricht im herkömmlichen Sinn), möglichst mit Bezug zu anderen Gruppen im Stadtteil (Bürgerinitiative, Jugendgruppe der Pfarrgemeinde, Freizeitstätte, Sportverein etc.), die am selben Thema (z.B. „Fremde bei uns“) arbeiten wollen. Wenn Schülerinnen und Schüler etwas für sie Wichtiges gelernt haben, wollen sie dies auch zeigen und dafür Anerkennung gewinnen. Spätestens jetzt muss die zweite Komponente der Erziehung gegen Rassismus greifen: der **emotionale Faktor**. Die emotionale Lernbereitschaft kann gut zum Einstieg genutzt werden. Emotionales Lernen spricht besonders junge Menschen an, sie wollen selber etwas tun, z.B.:

- Ausstellungen, die in der Schule gezeigt werden, möglichst sogar selber erstellt wurden,
- Besuch in einer Flüchtlingsunterkunft,
- Deutschunterricht für Flüchtlingskinder,
- Schulfest mit Einladung an Flüchtlingskinder, mit ausländischem Essen und Musik, mit Kulturbeiträgen, mit Geldsammlung für Projekte in Entwicklungsländern,
- Flugblätter gegen Fremdenfeindlichkeit gestalten und verteilen etc.

Voraussetzung ist, dass die Lehrerin/der Lehrer mitmacht, organisatorisch und inhaltlich berät, sich auf Vorschläge einlässt. Wichtig ist auch, dass die Schülerinnen und Schüler der AG ihre Vorstellungen **an der ganzen Schule** propagieren (Projektstage, Schulfest, offene Schulpartys, ...), möglichst viele Nicht-AG-Mitglieder zur zeitweisen Mitarbeit gewinnen und ein gewisses Maß an Kontinuität bei nachwachsenden Schülergenerationen gewährleistet wird. Schließlich wirkt auch die Vernetzung, z.B. mit anderen Schulen oder mit nichtschulischen Organisationen im Stadtteil, stabilisierend. So lernen junge Menschen Solidarität durch erlebte Erfahrungen.

Ganzheitliche Erziehung gegen Rassismus bedeutet die Verbindung von emotionalem und kognitivem Lernen, das sich abwechselt, gegenseitig ergänzt und so die Voraussetzung schafft für neue soziale Kompetenzen im Umgang mit Fremden. Im Folgenden ein möglicher Einstieg.

„Emotionen wecken und diese in Lerneffekte umsetzen“

Zunächst soll gezeigt werden, wie durch **Peer Education** – Erziehung von Jugendlichen durch (fast) Gleichaltrige – der kognitive und motivationale Erfolg einer Erziehung zu Toleranz und Solidarität verstärkt wird. Anschließend wird das Programm Erwachsenen zum Einsatz in Schulklassen angeboten. Dieses A.R.T.-Modell wurde seit 1990 mit Schülerinnen und Schülern entwickelt.

Vielen jungen Menschen reicht es längst nicht mehr, den üblichen, einmaligen Schweigekreis im Schulhof (vergleichbar der Gedenkminute im Betrieb) zu veranstalten, angesichts immer neuer Meldungen über Gewalttaten mit rechtsextremistischem Hintergrund. Sie engagieren sich langfristig und dauerhaft. Aber sie wollen nicht nur sich selber verändern, sondern auch ihre Umwelt.

Aus diesem Bestreben entstand das Programm A.R.T., ein Anti-Rassismus-Training, das einige wenige, engagierte junge Leute (z.B. ab Klasse 9) in die Lage versetzt, in **Zweiergruppen** mit möglichst vielen Klassen (ab Jahrgang 5) einer Schule (die eigene Schule, evtl. aber auch z.B. die benachbarte Hauptschule) ein erstes Minimaltraining zu antirassistischem Fühlen und (Nach-)Denken durchzuführen.

Die künftigen Trainerinnen und Trainer brauchen zunächst Zeit (z.B. für ein A.R.T.-Wochenendseminar), um mit einem Coach (z.B. Lehrerin oder Lehrer), der/die unterstützt, managt und koordiniert, ihre Möglichkeiten und Ziele abzustecken. Derartige Seminare können für Schülerinnen und Schüler aus dem Großraum München über das Bayerische Seminar für Politik e.V. organisiert werden. Die Praxis hat gezeigt, dass so ausgebildete Trainerinnen und Trainer schon nach zwei oder drei Schulstunden in einzelnen Klassen – vielleicht sogar an der ganzen Schule – das Bewusstsein und Verhalten gegenüber Fremden entscheidend ändern können. Dass sie sich durch diese neue Erfahrung selber verändern werden, versteht sich von selbst.

Natürlich kann das A.R.T.-Programm auch von **einer Lehrerin, einem Lehrer, Sozialpädagogen, Erzieherinnen** etc. in **Schule, Nachmittagsbetreuung oder Schullandheim** nach kurzer Vorbereitung durchgeführt werden. Dadurch geht zwar der Vorteil des Peer Teaching verloren; dies muss aber dann kein Nachteil sein, wenn andere „neue Gesichter“ (z.B. Sozialpädagogen, die ins Schullandheim kommen) dieses Training – vielleicht in Verbindung mit anderen Bausteinen zur interkulturellen Erziehung –

als etwas Neues, Besonderes von außen in die Klasse bringen. Sollte der „normale“ Deutschlehrer oder die Klassenlehrerin dieses Programm durchführen wollen, empfiehlt es sich, eine Kollegin/einen Kollegen mit einzubeziehen und den Schülerinnen und Schülern auch dadurch deutlich zu machen, dass es sich nicht um „normalen“ Unterricht handelt.

Praktische Umsetzung

Das A.R.T.-Projekt ist aus der jahrelangen konkreten Arbeit mit Schülerinnen und Schülern entstanden und orientiert sich an den Interessen der Jugendlichen. Es will Vorurteile abbauen und präventiv rechtsextremen Denkmustern entgegenreten. Dabei setzt es auf das Prinzip der **Erziehungsarbeit von Jugendlichen mit Jugendlichen (Peer Teaching)**. Es arbeitet in zwei Schritten nach dem Motto (W. Benz) „Emotionen wecken und diese in Lerneffekte umsetzen“:

Teil 1: Fremde bei uns

Schülerinnen und Schüler ab Klasse 9 (die künftigen Trainerinnen und Trainer) bereiten sich darauf vor, z.B. in einer Projektwoche jeweils zu zweit in einer Doppelstunde mit Klassen der Unter- oder Mittelstufe zum Thema „Fremde bei uns“ zu arbeiten. Nach ausgiebigen Recherchen stellen sie sich in Rollenspielen auf die jeweilige Zielgruppe ein und stellen Fragen:

- Wer ist überhaupt „Ausländer“?
- War ich schon einmal „Ausländer“?
- Was sind „Asylanten“?
- Wie viele „Ausländer“ gibt es?
- Woher kommen sie und warum?

Kopiervorlagen für Karikaturen und Statistiken sowie didaktische Anleitungen finden sich im „Arbeitsbuch gegen Ausländerfeindlichkeit“. Weiteres Material und ein Schülertraining bietet das Bayerische Seminar für Politik e.V. als Workshop nach Vereinbarung an.

Teil 2: Was wollen die Neonazis?

Die Trainerinnen und Trainer bereiten sich auf eine Doppelstunde vor. Sie arbeiten vor allem mit Videoausschnitten, die – gezielt ausgewählt und kommentiert – in der Diskussion die Methoden rechtsextremer Verführer deutlich machen. Besonders geeignet ist der Film „Wahrheit macht frei“; bei entsprechender Vorbereitung kann er schon in der Unterstufe eingesetzt werden.

Das A.R.T.-Programm lässt sich mit Maßnahmen zur allgemeinen Gewaltprävention ebenso verbinden wie mit neuen Ansätzen zur Demokratie- und Toleranzerziehung, die emotionales und handlungsorientiertes Lernen fördern. Wo A.R.T. erfolgreich ist, kann es die **Lebenswelt der Jugendlichen erweitern**: Sie entwickeln eigene Formen praktischer Solidarität mit Minderheiten und geben damit vielen Erwachsenen ein Beispiel interkultureller Verständigung.

Das A.R.T.-Projekt will auch einen Beitrag zum europäischen Projekt „Schule ohne Rassismus“ leisten. Diese Bewegung hilft seit 1995 auch in Deutschland, Grenzen des Glaubens, des Geschlechts, der Hautfarbe, der Nationalität und der Behinderung zu überwinden. Da „Schule ohne Rassismus“ besonders an Eigeninitiative und Kreativität der Schülerinnen und Schüler appelliert, ist A.R.T. sehr gut zum Einstieg geeignet. Auch im Rahmen des Modells K.I.D.S. München oder des OLWEUS-Programms zur Gewaltprävention kann A.R.T. eine wichtige Ergänzung sein.

Zielgruppe

Der A.R.T.-Koffer ist ein Angebot für Schulklassen, für Jugendgruppen, für Initiativen und Vereine. Er wendet sich an alle, die mehr wissen wollen über Rassismus und Fremdenfeindlichkeit. Und zwar nicht nur bei anderen, sondern auch bei sich selber, denn rassistische Gefühle und Einstellungen sind keinem von uns fremd.

Aber wir können etwas tun gegen die moderne Seuche Rassismus, z.B. mit dem A.R.T.-Koffer. Der Koffer wendet sich an Erwachsene, vor allem aber an Jugendliche; die Materialien sind für den Einsatz ab zirka zwei Jahren geeignet, den Einsatz selber können Jugendliche ab zirka 15 oder 16 Jahren managen. Dafür brauchen sie die Hilfe (das Coaching) von Lehrerinnen und Lehrern, Jugendleiterinnen und -leitern, Sozialarbeiterinnen und -arbeitern und/oder sie holen sich Hilfe bei uns (s.u.).

Der A.R.T.-Koffer im Einsatz

Wie funktioniert der A.R.T.-Koffer?

„Selbst gesteuertes Arbeiten“, „ganzheitliches Lernen“ und „Peer Teaching“ sind drei Methoden, die wir seit Jahren in der Jugendarbeit innerhalb und außerhalb der Schule als Gewinn für die Jugendlichen und für uns selber erfahren haben.

- „Selbst gesteuert“, weil die Materialien Angebote sind, aus denen man wählen und die man ergänzen kann. Die Anleitungen sind Vorschläge für den Einsatz und keine starren Regeln.
- „Ganzheitlich“, weil wir Gefühle und Kreativität ebenso ansprechen wollen wie Wissensdurst, Spieltrieb und Freude an Teamwork.
- „Peer Teaching“ nennt sich die Arbeit von Jugendlichen mit (fast) Gleichaltrigen. Es hat sich gezeigt, dass Jugendliche zu Jugendlichen oft leichter Zugang finden als Erwachsene und dass sie auch eher auf den erhobenen Zeigefinger verzichten.

Alle Materialien sind in der Arbeit mit Jugendlichen erprobt, häufig sogar mit ihnen entwickelt. Auf diesen Erfahrungen beruhen die Anleitungen.

Die Materialien werden beispielsweise folgendermaßen eingesetzt: Eine Gruppe von älteren Schülerinnen und Schülern bietet den sechsten oder siebten Klassen ihrer Schule an, mit interessierten Unterstufenschülerinnen und -schülern einen Projekttag (besser mehrere) zum Thema „Fremde bei uns“ oder zur Frage „Was wollen die Neonazis?“ zu machen. Dazu stellt der A.R.T.-Koffer eine Fülle von Materialien bereit, in die man sich allerdings erst einarbeiten sollte. Wir unterstützen euch dabei.



Wie kommt man an den A.R.T.-Koffer?

Ohne Vorbereitung kein Koffer! Eine Möglichkeit: Wir führen mit den Jugendlichen an einem Tag Trainings zur Toleranz- und Demokratieerziehung durch und weisen sie (und die/den erwachsenen Coach) bei dieser Gelegenheit in den Gebrauch des Koffers ein. Noch besser ist es, wenn die Jugendlichen an den zweitägigen A.R.T.-Seminaren teilnehmen, wo sie den Koffer selbst erproben können.

Die Ausleihe des Koffers erfolgt bundesweit kostenlos (die Bundeszentrale für politische Bildung hat 100 Koffer finanziert) über derzeit 19 Stellen (Stand: März 2003). In Bayern sind dies:

- Bayerisches Seminar für Politik e.V., Oberanger 38/I, 80331 München, bsp@baysem.de (8 Koffer),
- Staatliches Schulamt Rosenheim, Königstr. 11, 83022 Rosenheim (4 Koffer).

Eine rechtzeitige Terminvereinbarung ist anzuraten.

Was bringt der A.R.T.-Koffer?

Der A.R.T.-Koffer bringt Anregungen und ein Angebot an Materialien, aus dem man wählen und das man ergänzen kann. Er eignet sich zur Gestaltung von Projekttagen oder auch als Ideenfundus für eine längere, gemeinsame Arbeit am schwierigen Thema „Rassismus“. Diese gemeinsame Arbeit kann viel Spaß machen und euch zeigen, was an (vielleicht unvermuteter) Kreativität in den Jugendlichen steckt.

Die Materialienliste gibt einen umfassenden Überblick über den Inhalt des Koffers – wir empfehlen den Einsatz in folgender Reihenfolge der Themenblöcke:

- 1. Rassismus – was ist das?** (roter Ordner)
 - 30 Fotos (DIN A4) mit Kurzbeschreibung
 - 2 Folien und Vorschlag für die Erstellung einer Wandzeitung

- 2. Folien – Fakten – Fun** (grüner Ordner)

- 30 Folien bzw. Kopiervorlagen zum Knacken von Vorurteilen, z.T. mit ausführlichen Vorschlägen für den Einsatz in Gruppen

- 3. Special für Computerfreaks** (gelber Ordner)

- 1 CD „Mit anderen Augen“: neuer Rassismus in Europa
- 1 CD „Global lernen“: Leben in der einen Welt, jeweils mit Hinweisen
- 1 CD „Dunkle Schatten“: Videospiel zum neuen Rechtsextremismus in Deutschland

- 4. Doku-Film zum Gruseln** (gelber Ordner)

- 1 Video „Wahrheit macht frei“: Gesamtversion, plus Info-Blätter für fünf Szenen

- 5. Spiele für alle** (blauer Ordner)

- 2 Masken (Farbfolie) mit Anleitung zum szenischen Spiel
- 1 Rollenspiel mit Kurzanleitung: „MO-NI & GA-GA“
- 1 Brettspiel mit Anleitung: „Das Spiel ums Überleben“

- 6. Das Planspiel & der Sketch** (blauer Ordner)

- 1 Planspiel mit ausführlicher Anleitung für die Gruppe: „Ein Jugendtreff für alle“
- 1 Sketch mit Regieanweisung zum Nachspielen: „Deutschsein ist alles!“

- 7. Video zum Staunen** (gelber Ordner)

- 1 Video: „Gas-Station“; Film über vier junge Leute aus der Skinszene mit Arbeitsblättern und Anregungen zum eigenen Engagement
- 1 Video: „Das ist Pierre ...“: 5 Clips zum Lachen und Nachdenken

- 8. Kreativ gegen rechts: Musik & Spraysen** (gelber Ordner)

- 1 Textfolie zur CD „Sascha“ (Die Toten Hosen)
- 1 Textfolie zur CD „Die Härte“ (Herbert Grönemeyer)
- 1 Textfolie zur CD „Operation § 3“ (Advanced Chemistry)
- 2 Farbfolien: „Spraysen gegen Rechts“

9. Weitere Materialien & Anregungen:

- 1 „Arbeitsbuch gegen Ausländerfeindlichkeit“
- 1 „Interkultureller Antirassismuskalender“
- 1 Buch „Spiele, Impulse und Übungen“
- 1 „Antirassismus-Lexikon“
- 1 Broschüre: „12 Seiten Medizin gegen Ausländerhass“, dazu Buttons, Aufkleber etc.
- 1 Info-Blatt zur kostenlosen Ausleihe der Ausstellung „Total rechts!“

Gutachten zum A.R.T.-Koffer

„Rassismus und Fremdenfeindlichkeit sind gesellschaftliche Probleme, denen nur mit Engagement gegen Ausgrenzung und gegen Vorurteile begegnet werden kann. Die Basis für solch wichtiges Engagement ist in der Schule und in der Jugendarbeit zu legen. Dafür hat Wunibald Heigl das A.R.T.-Sozialtraining entwickelt. Das dazu notwendige Material hat er in einem so genannten A.R.T.-Koffer zusammengestellt. Darin befinden sich unter anderem Foto- und Foliensätze, Videos, CD-ROMs, Spielmaterial, ...

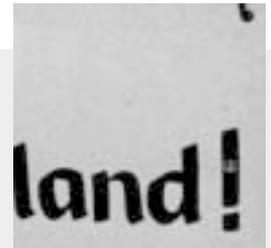
Man merkt, dass hier viel Erfahrung und methodisch-didaktische Kompetenz in konkrete und sehr gut brauchbare Hilfsmittel umgesetzt wurden. Für alle jene, die sich in ihrer erzieherischen Arbeit für mehr Toleranz und für eine breite Entwicklung demokratischer Umgangsformen einsetzen, ist der A.R.T.-Koffer eine äußerst sinnvolle Unterstützung.“

Karlheinz A. Geißler, Professor für Pädagogik

Kontakt

Pädagogisches Institut, EGR
Wunibald Heigl
 Herrnstr. 19
 80539 München
 Tel.: (0 89) 4 39 09-5 09
 Fax: (0 89) 4 39 09-5 10
 w.heigl@link-m.de

Der vorliegende Text von Wunibald Heigl ist – leicht modifiziert – der A.R.T.-Website entnommen: <http://home.link-m.de/art>



Weitere Informationen

Bayerisches Seminar für Politik e.V.: Oberanger 38/I, 80331 München, Tel. (0 89) 2 60 90-06, Fax -07, bsp@baysem.de

Heigl, Wunibald (1996): Arbeitsbuch gegen Ausländerfeindlichkeit. Weinheim: Beltz.

www.anti-rassismus-training.de
info@anti-rassismus-training.de

germanise
germanise
germanise
GERMAN / germaniser
germaniser
germaniser

**Ulrike Kopp, Zeynep Baydemir, Nesrin Gül,
Anja Martens**

Städtische Wilhelm-Busch-Realschule München: Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage

Zielsetzung

Das Projekt „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ hat die Ziele,

- Toleranz gegenüber anderen Menschen zu fördern,
- Jugendliche gegenüber Vorurteilen zu sensibilisieren,
- gegen jegliche Form von Diskriminierung oder Herabsetzung anderer zu arbeiten und
- das Engagement von Schülerinnen und Schülern für demokratische Denk- und Handlungsmuster zu unterstützen.

Neben diesen sachbezogenen Zielen werden durch das Projekt auch die persönlichen und kommunikativen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler gefördert. Sie müssen lernen, ihre Positionen zu erarbeiten, gegenüber anderen sachgerecht zu vertreten, Aktivitäten zu planen, durchzuführen und ihre Arbeit vor einem Publikum zu präsentieren.

Mit dem Projekt wird nicht nur ein wesentlicher Baustein unseres Schulprofils – Gemeinschaft/Leben – realisiert, sondern grundsätzlich das Zusammenleben an der Schule und in der Gesellschaft thematisiert und für einen gewalt- und vorurteilsfreien Umgang miteinander geworben.

Entstehung und Verlauf des Projekts

Initiiert wurde das Projekt im Schuljahr 2000/2001 wesentlich von Schülerinnen und Schülern der neunten und zehnten Klassen, die statt auf Intoleranz nur betroffen zu reagieren,

offensiv darstellen wollten, dass sie von sich und anderen an der Schule tolerantes Verhalten einfordern.

Die Jugendlichen gingen zuerst daran, mit Unterstützung der Lehrkräfte eine Arbeitsgruppe zu gründen, die das Ziel haben sollte, den offiziellen Titel „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ zu erarbeiten.

Alle Klassen wurden über das geplante Projekt informiert und interessierte Mitglieder für eine Arbeitsgruppe geworben.

Ein erstes Teilziel der Arbeitsgruppe bestand im Schuljahr 2001/2002 darin, den offiziellen Titel einer „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ zu erwerben. Dieser Titel wird von der Bundesorganisation „Aktion Courage“ vergeben und ist an verschiedene Vorbedingungen geknüpft, die die Arbeitsgrundlage der Gruppe bildeten:

- Mindestens 70% aller Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, aber auch des Verwaltungspersonals müssen mit ihrer Unterschrift ihr Einverständnis erklären, dass man die Ziele der „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ unterstützt. Diese Ziele beinhalten die Bereitschaft, an der Schule gegen Gewalt und diskriminierende Äußerungen oder Handlungen zu arbeiten und Aktivitäten in diesem Sinn zu unterstützen.
- Es müssen an der Schule regelmäßig Aktionen gegen Diskriminierung und Gewalt durchgeführt werden.
- Ein prominenter Pate muss gefunden werden, der die Schule bei diesem Vorhaben ideell unterstützt.

Unterschriftensammlung

Mitglieder der Arbeitsgruppe besuchten alle Klassen der Schule, informierten über ihr Vorhaben und sammelten Unterschriften für eine „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“. Auch das Kollegium und das Verwaltungspersonal wurde angesprochen. Über 80 Prozent aller an der Schule Tätigen erklärten schließlich ihre Bereitschaft, das Ansinnen zu unterstützen.

Im Verlauf dieser Unterschriftensammlung kam es in den Klassen zu teilweise sehr interessanten Diskussionen, die trotz konträrer Positionen offen und sachlich geführt wurden.

Gesicht zeigen

„Gesicht zeigen“ war die erste große Aktion der Arbeitsgruppe. Nach einem bekannten Vorbild ließen sich etwa 170 Schüler und Schülerinnen fotografieren. Die Fotos wurden auf Kärtchen aufgeklebt, auf denen die Jugendlichen in einer kurzen Stellungnahme erklärten, warum sie für Toleranz und gegen Rassismus Gesicht zeigen. Die Begründungen waren sehr unterschiedlich. Viele meinten, alle Menschen müssten gleichberechtigt sein, andere schrieben, auch sie wollten nicht herabgesetzt werden. Manche verwiesen auf ihre ausländischen Freunde oder darauf, dass sie selbst Kinder von Ausländern seien. Ein Mädchen führte an, dass sie einen ganz lieben schwulen Onkel habe, eine andere, dass das Blut bei jedem rot ist. Die Karten mit den Fotos und der Stellungnahme wurden auf ein sieben Meter langes Plakat geklebt, die Überschrift „Ich zeige Gesicht für Toleranz, gegen Rassismus, weil ...“ darauf gesprayt und das Ganze in der Schule ausgestellt. In einem kurzen Videofilm wurden die Aktion festgehalten.

Sendung bei Radio Feuerwerk

Auf ein Angebot von Radio Feuerwerk hin arrangierten wir einen Termin bei dem Sender, um das Projekt vorzustellen.

Titelverleihung

Die Veranstaltung wurde von der Arbeitsgruppe und der betreuenden Lehrkraft vorbereitet, wobei auch andere schulischen Gruppen mit einbezogen wurden, z.B. der Wahlkurs Schulsportspiel oder die Hip-Hop-Gruppe. Außerdem erklärten sich einzelne Schülerinnen und Schüler bereit, die Veranstaltung mit ihren tänzerischen und musikalischen Fähigkeiten zu unterstützen.

Im Vorfeld hatte sich besonders die Suche nach einem prominenten Schirmherrn unserer Aktion, der bei der Veranstaltung anwesend sein sollte, als schwierig herausgestellt. Obwohl in München viele bekannte Künstlerinnen und Künstler und Sportlerinnen und Sportler leben, ist es ausgesprochen kompliziert, Kontakt zu ihnen aufzunehmen, und wir hatten oftmals keine Chance, den von den Mitgliedern des Arbeitskreises favorisierten Berühmtheiten unser Anliegen überhaupt vorzustellen.

Den Sänger Lou Bega konnten wir dann als Schirmherrn gewinnen. Er war von den Jugendlichen vor allem deshalb vorgeschlagen worden, weil er in unserem Stadtteil Neuperlach aufgewachsen war und als dunkelhäutiger Schwarzer unserer Forderung nach Toleranz sicherlich nicht abgeneigt wäre. Lou Bega kam zu unserer Veranstaltung und erklärte in einer Rede, warum er die Ziele der Arbeitsgruppe unterstützt.

Bemerkenswert war, dass der Vormittag nahezu ausschließlich von den Schülerinnen und Schülern moderiert wurde, die es einiges an Überwindung kostete, vor 700 Jugendlichen und den geladenen Gästen aufzutreten, dies aber mit großer Souveränität meisterten.

Plakataktionen

In der Aula stellte die Arbeitsgruppe immer wieder eigene oder fremde Plakate aus, die für Toleranz warben oder Anstöße zum Nachdenken über das eigene Verhalten anderen gegenüber boten. Der Anlass für die Plakate war beispielsweise die Fußball-WM. Während des Turniers waren an der Schule einige

anonyme türkenfeindliche Schmierereien aufgetaucht, die wir anhand eines Plakats thematisierten.

Antirassismus- und Toleranztraining

Sieben Schülerinnen und Schüler wurden im Schuljahr 2001/02 in einem Wochenendkurs des Pädagogischen Instituts der Landeshauptstadt München zu Antirassismus- und Toleranztrainern ausgebildet. Ihr erworbenes Wissen konnten die Jugendlichen beispielsweise am Tag der offenen Tür anwenden, an dem sie mit Besuchergruppen arbeiteten.

Anti-Gewalt-Projekt

Schülerinnen und Schüler des Arbeitskreises wurden dazu ausgebildet, das polizeiliche Anti-Gewalt-Projekt „Zusammgrauft“ zusammen mit einer ebenfalls geschulten Lehrkraft durchzuführen. Mitte Juli wurde auf diese Weise in drei achten Klassen gearbeitet. Auch hier geht es darum, Vorbehalte gegenüber anderen abzubauen und offen miteinander umzugehen.

Ergebnisse, Perspektiven

Es gibt keine Endergebnisse des Arbeitskreises „Schule ohne Rassismus“. Die dargestellten Aktionen bilden Zwischenergebnisse, aber Sinn einer „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ ist es, sich diesen Titel auch in Zukunft zu verdienen. Niemand wird so vermessen sein zu behaupten, an unserer Schule gäbe es kein diskriminierendes Verhalten, es besteht aber die deutliche Aufforderung an alle, dem entgegenzuwirken.

Die Auszeichnung bedeutet eine Verpflichtung, weiterhin mit den unterschiedlichsten Aktivitäten auf die genannten Ziele hinzuwirken. Für das kommende Schuljahr sind neue Aktivitäten geplant. Angedacht sind ein Afrika-Tag und ein internationales Essen. Auf jeden Fall wird „Zusammgrauft“ auch in weiteren Klassen von den

Mitgliedern der Arbeitsgruppe durchgeführt. Außerdem wird an einem Konzept gearbeitet, die Arbeitsgruppe „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ und eine geplante Mediatorengruppe zu koppeln. Beide Arbeitskreise verfolgen

identische Ziele: Erziehung zu Toleranz und demokratischem Verhalten sowie gewaltfreier Umgang mit Konflikten.

Weitere Zwischenergebnisse sind, dass viele an der Schule für den toleranten Umgang miteinander sensibilisiert wurden, viele Schülerinnen und Schüler sind stolz auf den erarbeiteten Erfolg und identifizieren sich mit ihm. Die aktiv beteiligten Jugendlichen haben Selbstvertrauen und Mut gewonnen.

Beteiligung

Im Schuljahr 2001/02 bildeten etwa 15 bis 17 Schülerinnen und Schüler der Klassen 7 bis 9 den Kern der Arbeitsgruppe, die bei Bedarf auf die Hilfe und Mitarbeit weiterer Jugendlicher zurückgreifen konnte.

Den Jugendlichen steht eine betreuende Lehrkraft zur Seite, die allerdings nur eine unterstützende Funktion hat. Entscheidungen werden in der Gruppe gefällt, da auch eine Umsetzung nur dann möglich ist, wenn alle Mitglieder des Arbeitskreises sie mittragen. Von den Lehrkräften und dem Elternbeirat der Schule haben wir bislang nur Zustimmung und Unterstützung erfahren.



Kontakt

Wilhelm-Busch-Realschule
Ulrike Kopp
 Krehlebogen 16
 81737 München
 Tel.: (089) 62 71 33-0
 Fax: (089) 62 71 33-26



Achim Seipt

Das Lichttalerprojekt – Ein Selbsthilfeprojekt für Kinder und Jugendliche

„Die Straße bestimmte mein Leben /
sollte mir das wiedergeben / was mir
genommen / all die Zeit /
übrig blieb nur die Hoffnungslosigkeit /
streunte herum wie ein verlassenes Kind /
ein beschriebenes Blatt im
stürmischen Wind /
für Schlagzeilen gut / mit verletztem Mut /
das Ghetto macht einsam /
bringt Hunger nach Wut.“

© Text: S. Korbmacher-Schulz
von der CD „SchlagZeilenLife“ der Gruppe „Leonalto“

Das Lichttalerprojekt, ein Selbsthilfeprojekt für Kinder und Jugendliche, ist eingebunden in die pädagogische Handlungsausrichtung „Stärkung der Stärken und Schwächung der Schwächen“. Es ist ein für soziale Brennpunkte besonders geeignetes Selbsthilfeprojekt, das einen Kreis neuer Lebenserfahrungen für die Kids anbietet. Bei Lichttaler handelt es sich um ein Kooperationsprojekt zwischen dem CLUB, Stadtteilhaus für Kinder und Jugendliche im Hasenberg (KJR München-Stadt), und dem gemeinnützigen Verein ghettokids – Soziale Projekte e.V.

Der Sozialraum Hasenberg-Nord

Sozialraum ist Lebensraum, Heimat und sozialer Mikrokosmos, in dem sich gesellschaftliche Prozesse und Versäumnisse widerspiegeln. Je nach Grad sozialer und räumlicher Segregation häufen sich in bestimmten Gebieten einer Kommune die Problemlagen. Das Quartier und Stadtteilviertel Hasenberg-Nord hat als sozialer Brennpunkt eine lange Geschichte.

Die Heterogenität der Stadtteilbevölkerung wächst. Das Quartier, als eine Konzentration von sozialen Problemen oder besser „ein Viertel, in dem Menschen unter großen Schwierigkeiten zu leben versuchen“, beinhaltet ein heterogenes und sehr konfliktreiches Milieu. Der Anteil der ausländischen Jugendlichen im Hasenberg (2.421) im Alter zwischen zehn und 18 Jahren stellt fast die Hälfte (43%) der Jugendlichen. Viele Kinder und Jugendliche sind nicht nur von den Chancen einer Teilhabe an einem normalen gesellschaftlichen Leben ausgeschlossen, sondern durch das Aufwachsen unter „Gleichartigen“ hinsichtlich der Sozialisation doppelt benachteiligt.

Die räumliche Konzentration von sozialen Problemlagen prägt Verhaltens- und Denkweisen, die dazu führen können, dass sich die Kinder und Jugendlichen immer weiter von den Normen und Verhaltensweisen der „normalen“ Gesellschaft entfernen. Das **Quartier als Lernraum** ist hier angesprochen. Soziales Lernen erfolgt in vielschichtigen Bereichen, die Schule und die Peergroup sind hier wesentliche Momente des Lernraums. In einer direkten Nachbarschaft, wo überwiegend sozial Diskriminierte, Auffällige, Modernisierungsverlierer wohnen, wo mehr „abweichende“ Verhaltensweisen und Normen repräsentiert sind, geht ein enormer Anpassungsdruck

auf die Kinder und Jugendlichen aus. Die Kultur der Abweichung wird zur dominanten Kultur, wobei Kinder und Jugendliche kaum die Möglichkeit haben, andere Erfahrungen zu machen. Diese Einschränkung der Erfahrungswelt stellt eine massive Benachteiligung dar, „weil sie die Möglichkeit sozialen Lernens beschränkt und einen Anpassungsdruck in Richtung Normen und Verhaltensweisen erzeugt, deren Übernahme von der übrigen Gesellschaft mit Ausgrenzung beantwortet wird.“¹ Das Quartier hat eine eindeutige Sozialisationswirkung. Es entstehen „Ghettos ohne Mauern“ (Hess/Mechler 1972). Viele Jugendliche verteidigen ihren negativ besetzten Stadtteil, besetzen diesen Stadtteil als ihren sozialen Raum und drängen darauf, dass andere zu diesem Stadtteil keinen Zutritt haben, sie reproduzieren im Prinzip die Ghettoisierung, die von außen auch an diesen Stadtteil herangetragen wird (Thiele 1998).

Im Münchner Armutsbericht 2000 steht der 24. Stadtbezirk Feldmoching-Hasenberg an zweiter Stelle von 25 Stadtbezirken hinsichtlich des Sozialhilfebezugs von Kindern und Jugendlichen. Dabei weist Hasenberg-Nord

¹ „Aufwachsen im Ghetto“ von H. Häußermann, Aufwachsen und Lernen in der Sozialen Stadt, S. 47.

Armut ist Vorenthalten von Lebenschancen.

als Stadtteilviertel bzw. Quartier eine ausgesprochen hohe Quote auf. Abbildung 1 gibt einen Überblick über die zu unterscheidenden Armutskriterien. Armut ist ein Prozess der Verweigerung grundlegender Chancen und Wahlmöglichkeiten für die menschliche Entwicklung und nicht nur die Folge eines ungenügenden Einkommens. **Kulturarbeit ist hier der sinnvollste Ansatz**, um Kinder und Jugendliche vom Rand der Gesellschaft in ihre Mitte zurückzubringen.

Zielgruppenbeschreibung

Die am Projekt beteiligten Kinder und Jugendlichen kommen aus unterschiedlichen Kulturgruppen. Sie kommen unter anderem aus Deutschland, aus der Türkei, aus Griechenland, aus dem ehemaligen Jugoslawien, aus Italien, Kroatien, Serbien und Spanien. Es sind Sinti und Roma, Kosovo- und makedonische Albaner.

Viele Kinder und Jugendliche weisen gemeinsame Merkmale auf, die in Abbildung 2 (siehe Seite 75) zusammengestellt sind.

Abbildung 1: Armutskriterien

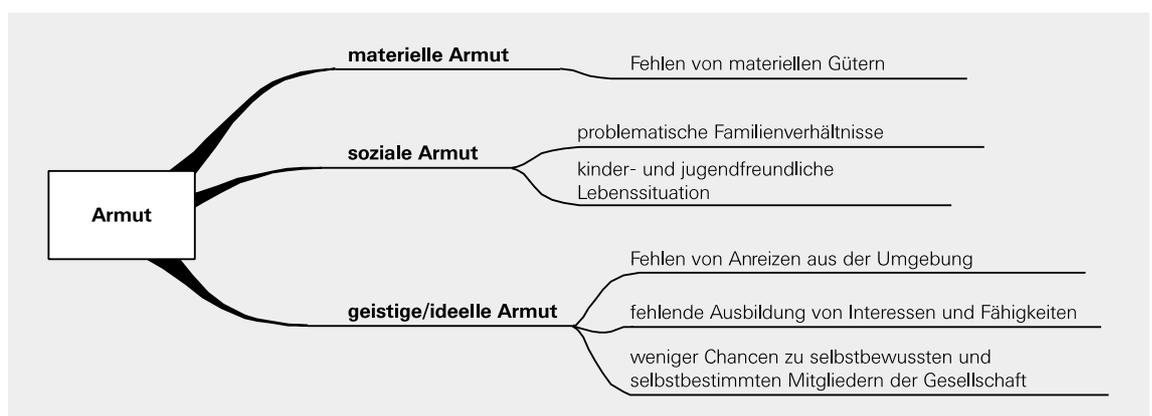
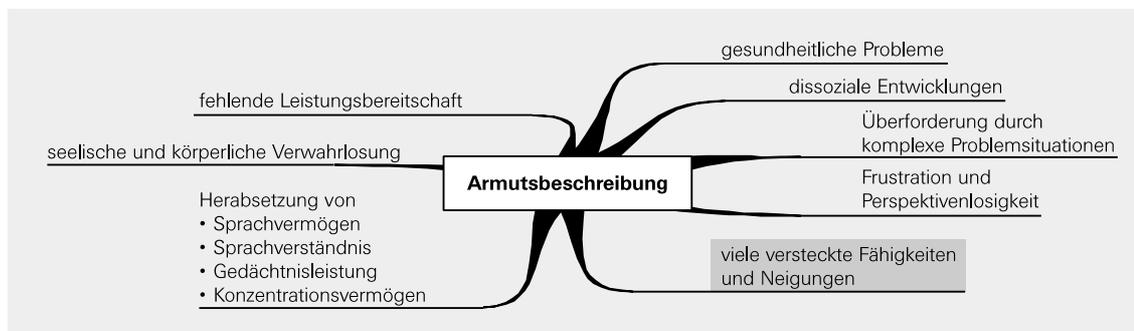


Abbildung 2: Gemeinsame Merkmale der Kinder und Jugendlichen

Nicht die Armut macht gewalttätig, sondern die Leere.

Das Lichttalerprojekt setzt hier an den vielen versteckten Fähigkeiten und Neigungen an. Bedeutsam ist hierbei, dass das Lichttalerprojekt überwiegend von so genannten „sehr problematischen Kindern und Jugendlichen“ angenommen wird, die erfahrungsgemäß schwer zu erreichen sind. Zudem hat die praktische Erfahrung gezeigt, dass der Lichttaler besonders für ausländische Kinder und Jugendliche eine Möglichkeit darstellt, eine Tür in unser Gesellschaftssystem zu öffnen, die es ihnen ermöglicht, ihrer Wahlheimat sozial, emotional und sprachlich näher zu kommen.

Zielsetzungen

Ziel des Lichttalerprojektes ist die Schaffung neuer Lebenserfahrungen und die Förderung der Kinder und Jugendlichen im kreativen, sprachlichen, sportlichen, schulischen, sozialen und interkulturellen Bereich. Die praktizierte Methode der Anknüpfung an den Stärken und Fähigkeiten dient der Entwicklung von Selbstvertrauen und Verantwortung und hilft, den Kreislauf von Armut, Gewalt, Kriminalität und Sprachlosigkeit zu durchbrechen. Kinder und Jugendliche können eigene Begabungen entdecken, neue Bereiche kennen lernen und sich somit unterschiedliche Kompetenzen aneignen. Die positive Lebensgestaltung durch erbrachte Eigenleistung im Tauschsystem

Lichttaler bedingt ein stabiles sozial-emotionales Kompetenzverhalten und hat wesentlichen (positiven) Einfluss auf die Biografie der beteiligten Kinder.

Gesetzliche Grundlage der Projektarbeit

■ § 1 SGB VIII/KJHG

Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.

■ § 11, Abs. 3 SGB VIII/KJHG

Zu den Schwerpunkten der Jugendarbeit gehören: 1. außerschulische Jugendbildung mit allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung.

Methode

Die Methode ist ein zielgruppenorientiertes Tauschsystem des Gebens und Nehmens, wobei der Lichttaler als imaginäre Währung das Bindeglied darstellt. Für eine festgelegte Zeiteinheit einer Gebe-Aktion bekommen die Kinder und Jugendlichen eine vereinbarte Anzahl von Lichttalern. Die Kinder und Jugendlichen bieten an, was sie im kreativen, musischen, sportlichen, sprachlichen, schulischen und sozialen Bereich gut können, z.B. Hip-Hop-Unterricht für Gleichaltrige oder Jüngere, Hausaufgabenhilfe, Einkaufen für behinderte Menschen, Sauberkeitsaktionen im eigenen Stadtteil usw.

Gebe-Aktionen der Kinder und Jugendlichen sind in keinem von Erwachsenen vorgefertigten Katalog aufgelistet. Die Kids sollen eigene Ideen entwickeln und selbst bestimmen, welche Tätigkeiten sie ausführen wollen. Somit stehen zunächst ihre Stärken und nicht ihre Schwächen und Defizite im Mittelpunkt. Für die dabei verdienten Lichttaler „kaufen“ sich



die Kinder und Jugendlichen – wie mit richtigem Geld – verschiedene Aktivitäten, sog. **Nehme-Aktionen**, z.B. einen Breakdance-Kurs bei einem Profi, Instrumentalunterricht, einen Computer-, Koch- oder Kosmetikkurs, Englischunterricht etc. Nur Handeln zählt. Geld spielt keine Rolle.

Die konsequente Orientierung an den Interessen und Bedürfnissen der Zielgruppe ist bei allen Angeboten die wesentliche Ausrichtung.

Einen Überblick über die einzelnen Gebe- und Nehme-Aktionen bieten die Abbildungen 3, 4 und 5 (Seite 77, 78, 79).

„Tue ich etwas, so bekomme ich etwas“

Tabelle: Das Währungssystem (Ausschnitt) innerhalb des Lichttalerprojektes

| Klasse | 1.–2. | 3. | 4.–5. |
|----------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Arbeitszeit (Stunden) | max. 2 Std./Woche | max. 3 Std./Woche | max. 4 Std./Woche |
| 0,5 | 2 Lichttaler | 2 Lichttaler | 1 Lichttaler |
| 1,0 | 4 Lichttaler | 4 Lichttaler | 2 Lichttaler |
| 1,5 | 6 Lichttaler | 5 Lichttaler | 3 Lichttaler |
| 2,0 | 8 Lichttaler | 6 Lichttaler | 4 Lichttaler |
| 2,5 | – | 7 Lichttaler | 5 Lichttaler |
| 3,0 | – | 8 Lichttaler | 6 Lichttaler |
| usw. | – | – | usw. |
| Dauer der „Patentverträge“ | 4 Wochen | 8 Wochen | 12 Wochen |
| Bonus | 4 Lichttaler | 8 Lichttaler | 12 Lichttaler |

Das Währungssystem

Das Prinzip des Währungssystems, auf dem die Aktionen des Lichttalerprojekts beruhen, ist in der Tabelle (Seite 76) dargestellt: Bei einer Arbeitszeit von einer Stunde bekommt die Schülerin bzw. der Schüler in den ersten drei Klassen vier Lichttaler; Schülerinnen und Schüler der vierten und fünften Klasse erhalten für ihre selbst gewählte Tätigkeit zwei Lichttaler usw.

Generell kann festgestellt werden, dass Kinder der Klassen eins bis vier sich bisher die Lichttaler ausschließlich in Gruppenaktivitäten verdient haben. Für einzelne Gebe-Aktionen sind sie schwer zu gewinnen.

Für die verdienten Lichttaler können vielfältige Angebote genutzt werden. Sie werden wie folgt berechnet:

- zwei Lichttaler je Angebotseinheit:
Musikunterricht, Tanzunterricht, Computerunterricht, Sprachenunterricht, Sportaktionen, Workshops etc.
- vier Lichttaler:
diverse Sonderaktionen

Vernetzung im Sozialraum

Die Vernetzung kinder- und jugendspezifischer Initiativen, Vereine und Organisationen ist eine wichtige Arbeitssäule. Dadurch ergänzen sich vielseitige Ressourcen, Talente und Fähigkeiten; die Synergieeffekte sind enorm.

Abbildung 3: Gebe-Aktionen

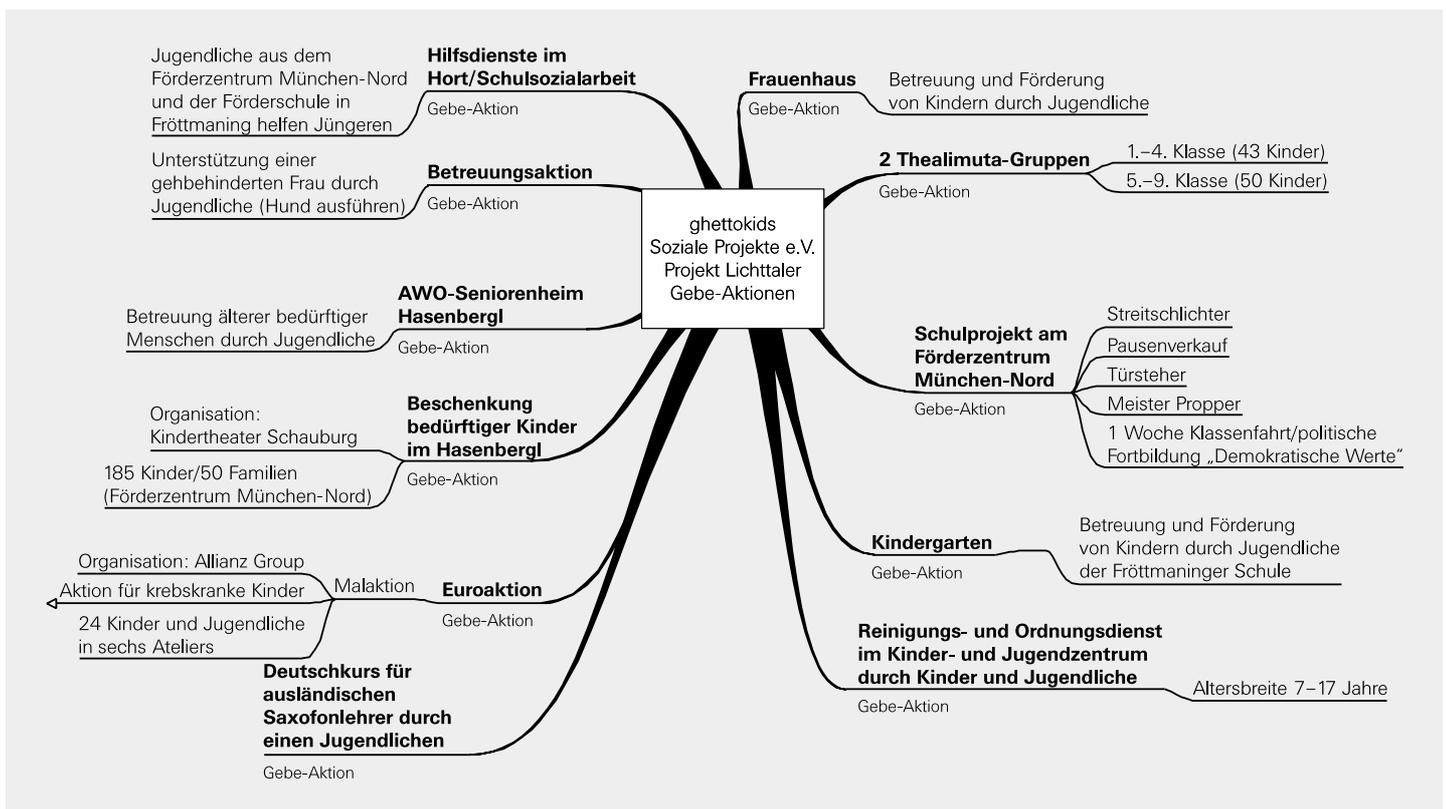
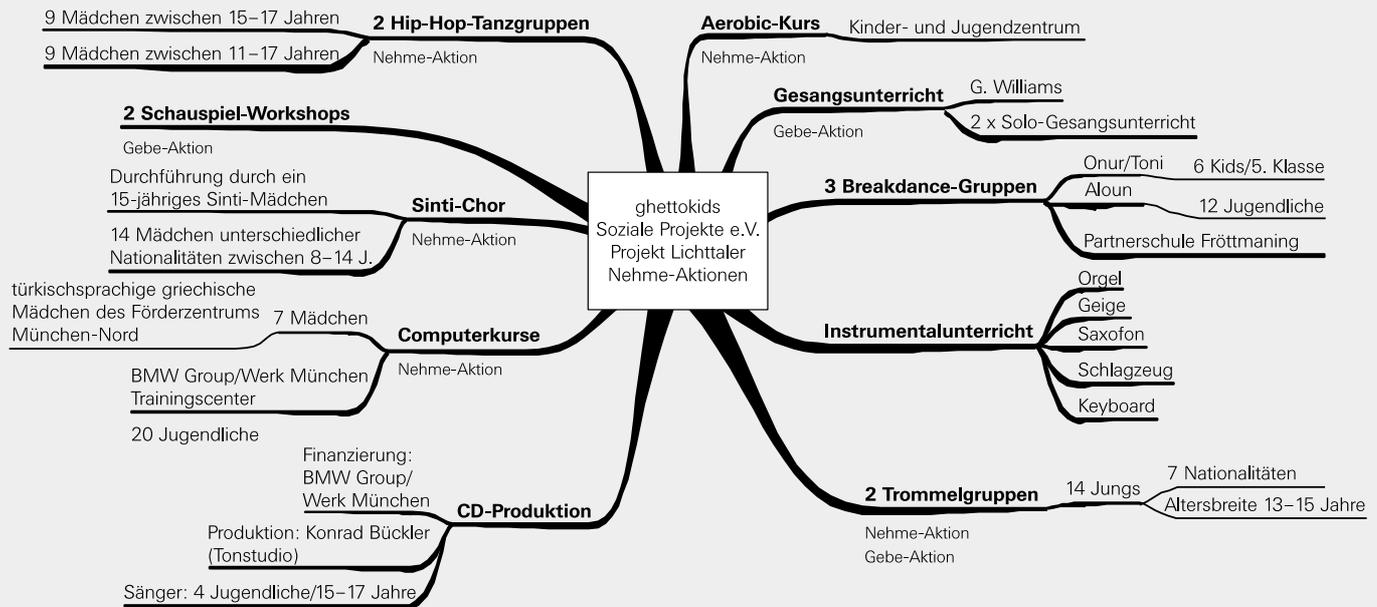


Abbildung 4: Nehme-Aktionen



Wirkung

Das Projekt vermittelt viele Bausteine, die von den jungen Menschen in ihrer Entwicklung genutzt werden können. Der Kerngedanke **„Selbstverwirklichung durch eigenes Tun“** ist das wichtigste Prinzip der nachhaltigen Situationsveränderung von benachteiligten jungen Menschen. Nicht nur konsumieren, sondern: Die Angebote, die sie sich erst „verdienen“ müssen, vermitteln das Gefühl, etwas zu können und für sich selbst sorgen zu können. Das Lichttalerprinzip schafft eine Haltung der Wertschätzung der Angebote und eine stärkere Motivation, ein ausgewähltes Angebot wahrzunehmen.

Die vielfältigen Aktivitäten bereichern das Zusammenleben und reduzieren merklich gravierende Streitigkeiten und körperliche Auseinandersetzungen. Schulleistungen verbessern sich und der Schulbesuch wird häufig regelmäßiger.

Organisationform und Finanzierung

- Verein ghettokids – Soziale Projekte e.V.
- Kooperation mit Schulen und der Jugendhilfe, hier u.a.: Der CLUB – Stadtteilhaus für Kinder und Jugendliche im Hasenberg (KJR München-Stadt) und Förderzentrum München-Nord
- Finanzierung durch städtische Mittel, durch eigenen „Verdienst“ durch Auftritte, Spenden und Mitgliedsbeiträge sowie durch Sponsoring (Notwendigkeit einer intensiven Öffentlichkeitsarbeit)

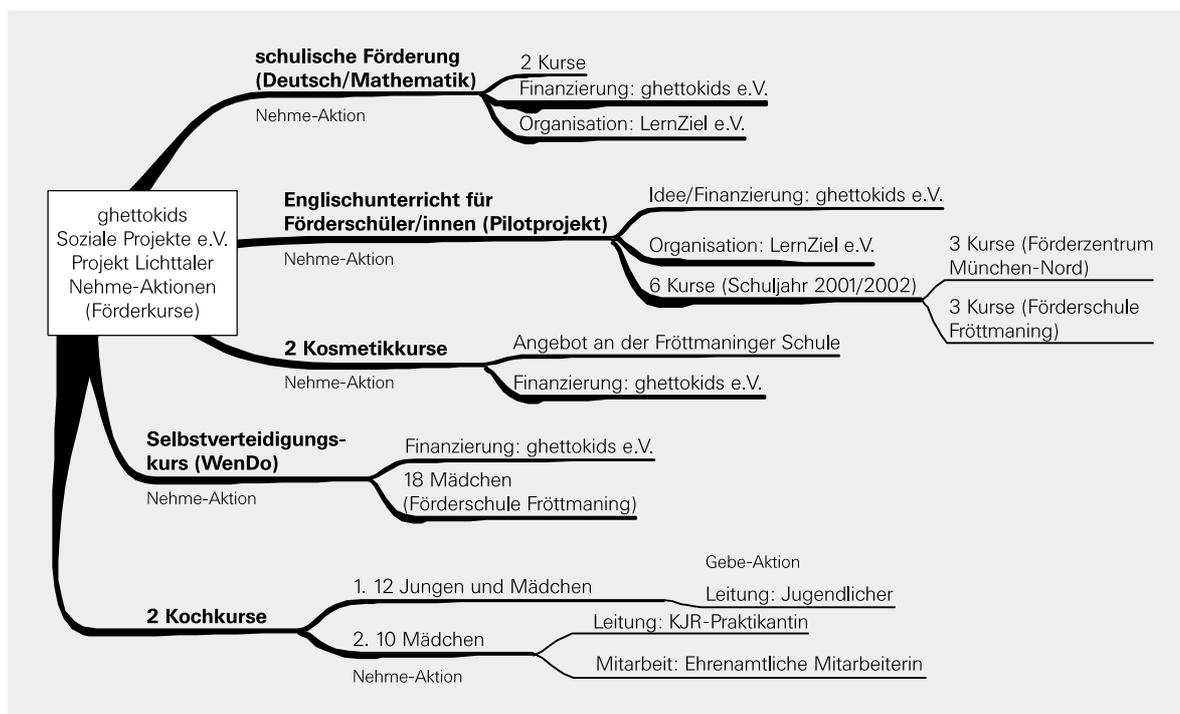
Lichttaler, ein seit Jahren funktionierendes Selbsthilfeprojekt für Kinder und Jugendliche, kann also als Projekt der engen Verzahnung zwischen schulischer und außerschulischer Bildungsarbeit mit hohem Wirkungsgrad bezeichnet werden – ein Projekt mit großem Potenzial der Nachahmung, zumal sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche in allen Städten Deutschlands anzutreffen sind.

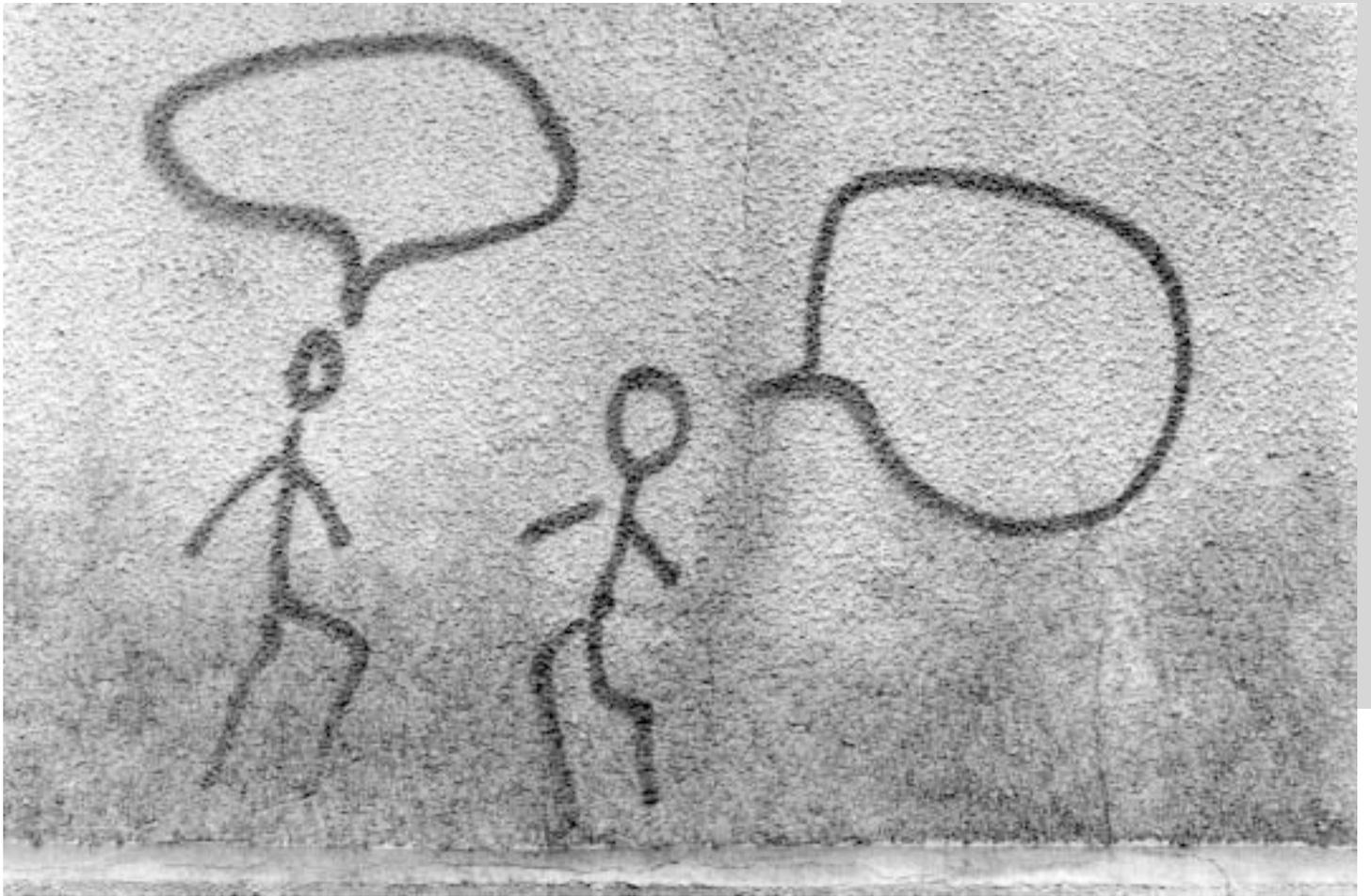


Weitere Informationen

www.lichttaler.de
 www.derclub-online.de
 info@lichttaler.de
 info@derclub-online.de

Abbildung 5: Nehme-Aktionen (Förderkurse)





Bildungspotenziale der Jugendhilfe nutzen

Der Bildungsauftrag der Jugendhilfe

Das Sozialgesetzbuch (SGB), Achtes Buch (VIII), Kinder und Jugendhilfe (KJHG), formuliert in § 1 das Recht jedes jungen Menschen auf Förderung seiner Entwicklung und Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit. Diese programmatische Erklärung beinhaltet auch einen Bildungsauftrag. Dieser wird insbesondere in den §§ 11 (Jugendarbeit), 12 (Förderung der Jugendverbandsarbeit), 13 (Jugendsozialarbeit), 16 (Allgemeine Förderung der Erziehung in der Familie), 14 (Erzieherischer Kinder- und Jugendschutz) und 22 (Grundsätze der Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen) spezifiziert.

Mit ihren Bildungsangeboten wendet sich die Jugendhilfe an alle jungen Menschen. Darüber hinaus ist ihr aufgetragen, sich insbesondere um die Bildungschancen für benachteiligte Kinder und Jugendliche zu kümmern. Zudem sind geschlechtsspezifische Aspekte zu berücksichtigen. Aufgrund der Komplexität dieses Auftrages ist von einem ganzheitlichen Verständnis von Bildung auszugehen.

Zum Bildungsauftrag gehört nicht nur die kulturelle Reproduktion, die Weitergabe und Fortentwicklung des kulturellen Erbes, sondern in verstärktem Maße auch die Ermöglichung interkultureller Verständigungsprozesse.

Bei der Umsetzung dieses Bildungsauftrages geht es darum, die spezifischen Potenziale der Jugendhilfe zu nutzen. Sie ermöglichen ergänzende, z.T. alternative Bildungsprozesse. Worin liegen diese besonderen Potenziale der Jugendhilfe?

Um diese Potenziale darzustellen, muss auf das der Jugendhilfe (und insbesondere der Jugendarbeit) zugrunde liegende Aneignungskonzept kurz eingegangen werden. Dabei

knüpfen wir an den Beitrag von Prof. Thiersch von heute Vormittag an. Er hat den Prozess des Heranwachsens, des Lernens als Aneignung von Realität erklärt, mit der sich Kinder bzw. junge Menschen als Lernsubjekte auseinander zu setzen haben. Es sind unterschiedliche Realitäten, die erziehende bzw. bildende Wirkung haben.

- So setzen sich junge Menschen auseinander mit den intentionalen Erziehungs- und Bildungsangeboten des Kindergartens, der Schulen, der Hochschulen. Hier begegnen sie der Realität **formeller Bildung**.
- Sie setzen sich auseinander mit den Angeboten der **nichtformellen Bildung**, wie sie etwa in der Jugendhilfe oder der Berufswelt zu finden sind.
- Dann gibt es aber auch noch die für Bildungs- und Erziehungsprozesse sehr wirksamen Erfahrungswelten der Familie, der Freundeskreise, der Szenen, der Vereine, des Sports, der Medien- und Freizeitkultur usw. Dieser Teil der Erfahrungslandschaft repräsentiert die Realität **informeller Bildung**. Bildungsforscher haben herausgefunden, dass Kinder und Jugendliche heute etwa 60–70% ihrer bildungsrelevanten Erfahrungen in dieser Realität gewinnen. Daher haben die Erfahrungspotenziale in diesem Teil der Realität so großes Gewicht sowohl im Hinblick auf Chancen als auch Gefährdungen für die Persönlichkeitsentwicklung. Die Institutionen der intentionalen Bildung und Erziehung sollten dies bei ihren Angeboten entsprechend berücksichtigen.

Die Kinder- und Jugendhilfe nimmt im Spektrum der Bildungsangebote zwischen formeller und informeller Bildung eine mittlere Position ein, aus der heraus sich zwei Ansatzpunkte für die Unterstützung junger Menschen in ihrem (Selbst-)Bildungsprozess ergeben.

- Es geht erstens um die Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe, wobei insbesondere der Jugendarbeit Aufgaben im Bereich der Bildung gestellt sind, weil sie mit ihren Methoden und Zugriffsweisen auf Kultur(en) Aneignungsformen fördern kann, welche die Möglichkeiten schulischer Didaktik übersteigen bzw. ergänzen. Dabei muss Jugendarbeit ihren Status als eigenständige Sozialisationsinstanz wahren, z.B. als Anbieter von Schulkulturarbeit.
- Es geht zweitens um Verknüpfungen mit Orten, Ereignissen, Gelegenheiten in der Sphäre der informellen Bildung. Hier können Potenziale für Bildungsprozesse erschlossen werden, wenn die Jugendarbeit die für ihre Lernkultur konstitutiven Merkmale nicht aus dem Blick verliert:
 - Die Interessen und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen stehen im Vordergrund.
 - aktive Beteiligung an der Organisation von Erfahrung

- Freiwilligkeit der Teilnahme
- Spielräume für „Lernen in eigener Regie“
- Ästhetik und Sinnlichkeit der Erfahrung sind im Spiel.
- Pluralität der Träger der Kinder- und Jugendarbeit gewährleistet die Vielfalt und Vielgestaltigkeit der Bildungsangebote.

In ihrer Mittlerrolle ist die Bildungsarbeit im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe – gerade im kommunalen Handlungsfeld – prädestiniert, im Sinne eines umfassenden Konzepts von Bildung die spezifischen Bildungsqualitäten verschiedener Sozialisationsfelder (Familie, Kindertagesbetreuung, Schule, Angebote der Jugendhilfe) miteinander zu verknüpfen. Die Kooperation zwischen den verschiedenen Angebotsstrukturen potenziert deren Bildungsarbeit. Aus dieser Einsicht ergibt sich die Konsequenz institutionenübergreifender Zusammenarbeit.

Im folgenden zweiten Teil unseres Beitrags informieren wir über den Stand der Bemühungen in München, um durch Kooperation von Institutionen zu einem Gesamtsystem von Bildung, Erziehung und Betreuung im kommunalen Rahmen zu kommen.



Handlungsziele aus der Sicht der Kinder- und Jugendarbeit in München

Die nachfolgenden Handlungsziele sind in einem gemeinsamen Diskussionsprozess zwischen Jugendamt und freien Trägern entwickelt worden. Sie beziehen sich deshalb auf den Arbeitsbereich der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Dieser Horizont ist durch Einbeziehung weiterer Aufgabenfelder zu erweitern.

Die formulierten Ziele richten sich z.T. an den öffentlichen Träger (als Produktverantwortlichen), z.T. an die freien Träger (Leistungserbringer), z.T. an beide.

Da die Diskussion über dieses Zielpapier noch nicht abgeschlossen ist, sind die Ziele, was die Festlegung der Verantwortlichkeit, der einzusetzenden Ressourcen sowie des Zeitpunkts für die Zielerreichung betrifft, in der Regel noch unvollständig beschrieben.

Was wollen wir erreichen?

1. Partizipation junger Menschen ist durchgängiges Qualitätsmerkmal, auch benachteiligte Gruppen haben Zugang zu den vernetzten Bildungsressourcen in der Stadt.
2. Dem hohen Stellenwert von Selbstbildungsprozessen in der außerschulischen (nicht-formellen) Bildung entspricht die relative „Zieloffenheit“ von Lernarrangements in der Kinder- und Jugendarbeit.
3. Produktionen/Projekte sind besonders geeignete Erfahrungsfelder für motivierende, umfassende (Kompetenzspektrum) und wirkungsvolle Bildungsprozesse. Sie werden auch und gerade für Integrationsprozesse genutzt.
4. Der Bildungsauftrag der Kinder- und Jugendarbeit wird offensiv thematisiert. Die Kinder- und Jugendarbeit in München positioniert sich in der aktuellen Bildungsdebatte.
5. Ein „kommunales Bildungsforum“ ist in München eingerichtet. Es sorgt für die Vernetzung von Bildungsangeboten.
6. Ein Innovationsfonds fördert die Entwicklung neuer Modelle, die Erfahrungen werden publiziert.
7. Projekte der kulturellen Kinder- und Jugendbildung in Kooperation mit Ganztageschulen werden ausgebaut.
8. Die Chancen der neuen Medien für die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen werden genutzt.
9. Regionale Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit verstehen sich als „Häuser des Lernens“.
10. Die bildungsorientierte Praxis der Kinder- und Jugendarbeit wird in einschlägigen Ausbildungsinstitutionen thematisiert. Studierende interessieren sich für die Kinder- und Jugendarbeit.
11. Ein Katalog der Felder „informeller Bildung“ bzw. der Gelegenheiten informeller Bildung steht zur Verfügung.
15. Ein Katalog „Qualitätsmerkmale von Bildungsprozessen in der Kinder- und Jugendarbeit“ liegt vor. Er dient den verschiedenen Praxisprojekten zur Konzeption von Bildungsangeboten.
16. Ein Katalog der „Kulturpädagogischen Angebote“ dient den Schulen bei der Planung von Kooperationsprojekten.
17. Das kommunale Netzwerk der EDV-gestützten Kommunikation im Feld der Kinder- und Jugend(kultur)arbeit wird ausgeweitet.

18. Spiel als Methode ist in möglichst vielen Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit eingesetzt.
19. Fachtagungen und Symposien sorgen für öffentlichkeitswirksame Darstellung der Bedeutung des Spiels.
20. Das Wohnumfeld der Kinder in München ist attraktiv gestaltet: Es regt die Fantasie und Kreativität an. Es fördert durch Spielanimation auch den Erwerb sozialer Kompetenzen.

Praxis eines interkulturellen Bildungsansatzes in der Jugendarbeit am Beispiel von drei Projekten

Anhand von drei kulturpädagogischen Praxisprojekten beschreibt Gerd Grüneisl (Kultur & Spielraum e.V.) Ansätze und Methoden interkulturellen Lernens für Kinder und Jugendliche.

Bambus, Blech und Kalebassen

Selbst gebautes Spielzeug von Kindern aus der „Dritten Welt“, meist gefertigt aus Materialien wie Getränkedosen, Kisten, Bambus, Autoreifen, Schilfgras etc., wird von Kindern im Rahmen von Werkstätten nachgebaut.

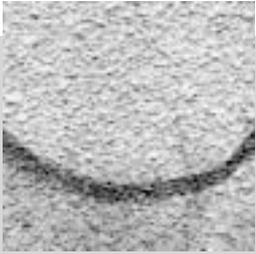
Anhand dieser Gegenstände entwickeln sich verschiedene Programmstränge:

- sinnliche Erfahrung des Lebensalltags von Kindern in anderen Ländern,
- Womit spielten unsere Eltern/Großeltern?
- Einrichtung eines „Museums der Spielzeugträume“.

Das Projekt lief unter anderem als Teilprogramm in der Spielstadt Mini-München.

Kinder in den Favelas von Rio de Janeiro

Eine inszenierte, nachgebaute Straße aus den Favelas in Rio – Bettler, Scherenschleifer und Händler erzählen ihre Lebensgeschichte. Wie sieht eine Stadt aus, die von Slums eingekreist wird? Mit einer spielerischen Inszenierung, die weder durch allzu drastische Darstellung abschreckt noch durch Folklorisierung verharmlost, wird den Kindern das Leben in den Favelas vermittelt. Diese Ausstellung trifft im Rahmen von Schulklassenprogrammen wiederum auf den multikulturellen Kontext der Kinder.



Weltreisen ohne Urlaubsträume

Warum Menschen in einem fremden Land Asyl suchen

Hierbei handelt es sich um eine Ausstellung, in der Migration als historisches Problem, so alt wie die Menschheit, als aktuelle Flucht vor Armut, Krieg, Verfolgung und Hoffnung auf besseres Leben visualisiert und beschrieben wird. Die kognitiven Teile der Ausstellung werden von spielerischen, sinnlichen, musischen und kreativen Elementen wie Spielzeugbau, Kochkursen etc. begleitet. Ein eingerichteter Container für Asylbewerber vermittelt die Lebenswirklichkeit dieser Menschen in unserem Land.

Die drei genannten Ausstellungen und Projekte entstanden wiederum in Zusammenarbeit mit italienischen, senegalesischen und brasilianischen Partnern, waren also in der Produktionsphase für die Macher ein Feld interkultureller Erfahrung und Lernens.

Die Projekte sind ausführlich dokumentiert. Eine genauere Dokumentation ist auf Wunsch bei Kultur & Spielraum e.V., Ursulastraße 5, 80802 München, Tel. (0 89) 34 16 76 erhältlich.

- weltoffe



Die moderne Kinderkrippe als interkulturelle Bildungsstätte

Das Profil der Kinderkrippe heute hat sich zu einer modernen pädagogischen Einrichtung für Kinder unter drei Jahren entwickelt. Längst sind die Kinderkrippen aus der Ecke hervorgerückt, in die sie bis Ende der 80er Jahre noch als reine Versorgungs- und Aufbewahreinrichtungen standen und um Anerkennung in der breiten Öffentlichkeit ringen mussten. Zwischenzeitlich haben sie einen bewegten Wandel erfahren bei ihrer schrittweisen Qualitätsentwicklung hin zu einer modernen, bedarfsorientierten Einrichtung für Kinder. Keine andere Institution des sozialen Bereichs hat in relativ kurzer Zeit einen so starken Veränderungsprozess erfahren. Heute sind Kinderkrippen ein stark nachgefragtes Angebot für berufstätige Eltern.

Die Kinderkrippe hat eine familienergänzende und -unterstützende Funktion. Das Angebot umfasst die Betreuung, Bildung und Erziehung des Kindes und orientiert sich pädagogisch und organisatorisch an den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien.

Bildung bereits in der Kinderkrippe!

Dass Bildung in frühester Kindheit beginnt, wissen wir durch neuere wissenschaftliche Untersuchungen. In der Diskussion um die Veränderung von Bildungsqualität in der Schule müssen sich auch die Institutionen im vorschulischen Bereich über die Gestaltung von Bildungsprozessen Gedanken machen. Die Kinderkrippe als frühe Bildungseinrichtung erlangt damit einen neuen Stellenwert.

Das Kind ist von Geburt an „Akteur seiner eigenen Entwicklung“ und „Gestalter seiner Kultur“ (Gerd E. Schäfer). Dieses Bild vom Kind beinhaltet folgende Grundhaltungen, die in der Pädagogischen Rahmenkonzeption für die städtischen Kinderkrippen in München seit 1997 benannt sind:

- Der Säugling ist kein hilfloses und passives Wesen, sondern setzt sich aktiv mit seiner Umwelt auseinander und bestimmt so seine Entwicklung mit. Die Aufgabe der Erwachsenen ist es, die Signale des Kindes wahrzunehmen und verstehen zu lernen.
- Die oder der Erwachsene bringt dem Kind nicht nur bei, was richtig ist, sondern hilft ihm, es selbst herauszufinden. Die Erwachsenen-Kind-Beziehung und die Beziehung Eltern-Betreuerin wird durch partnerschaftliche Interaktion geprägt.
- Es wird an der Individualität und den Stärken der kindlichen und erwachsenen Persönlichkeit angesetzt.

Um kindliche Bildungsprozesse zu fördern, spielt das Vermitteln von Schlüsselqualifikationen im Alltag der Kinderkrippe eine besondere Rolle. Ziel ist das Lernen in sozialen und kulturellen Zusammenhängen. Dazu gehört die Ermöglichung von Prozessen wie Wahrnehmen, Erleben, Denken, Fantasieren, Fühlen und Spielen. Aber auch das Wissen um Zusammenhänge, die Fähigkeit, immer neu zu lernen, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen, Beziehungen zu leben oder die Fähigkeit, Konflikte zu lösen, sind grundlegende Kompetenzen und Qualitäten, die es zu entwickeln und zu unterstützen gilt.



Interkulturelle Pädagogik in der Kinderkrippe

Die interkulturelle Pädagogik ist Teil der Erziehungsarbeit in der Krippe und damit Teil des Bildungsprozesses. Bilden in der Kinderkrippe beinhaltet somit auch das interkulturelle Zusammenleben von Kindern und Erwachsenen, die interkulturelle Verständigung und Begegnung, die Wahrnehmung von Anderssein bzw. Fremdsein, die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Vorstellungen und Einschätzungen bei den Erziehungskräften und den Eltern, die Neugierde an Kulturen- und Sprachenvielfalt usw. Eine besonders große Rolle für gelungene Bildungsprozesse spielen dabei weniger die Anzahl oder der Umfang von Angeboten als vielmehr die Qualität der Begegnungen und der Interaktionen bei Kindern und Erwachsenen.

Traditionell sind nichtdeutsche und deutsche Kinder im Alter von bis zu drei Jahren zusammen in altersgemischten Gruppen. Das Angebot ist offen für Kinder und Eltern aus allen Nationen und unterschiedlichen Kulturen. Der prozentuale Anteil von nichtdeutschen Kindern ist von Stadtteil zu Stadtteil unterschiedlich. Der höchste Anteil in 2001 war mit fast 60% in einer Einrichtung im Stadtteil Neuperlach zu verzeichnen. Der durchschnittliche Anteil in den nunmehr 40 Kinderkrippen betrug 19%.

Im Rahmen der Weiterentwicklung der Qualität des pädagogischen Angebots verändert sich auch die interkulturelle Pädagogik in der Kinderkrippe und stellt die Betreuerinnen immer wieder vor neue Aufgaben. Aus diesem Grund wird derzeit unter Beteiligung von Leitungs- und Erziehungskräften aus den Münchner Kinderkrippen für die eingangs erwähnte pädagogische Rahmenkonzeption ein eigener Baustein zur interkulturellen Arbeit in der Praxis erarbeitet. Dabei ergeben sich Aufgabenstellungen zu verschiedenen Themenbereichen. Einige davon sind:

Die Sprachentwicklung der unter dreijährigen Kinder

Kinder entwickeln in den ersten Lebensjahren ihre Sprache. Sie bedienen sich vieler verschiedener Ausdrucksformen, um sich verständlich zu machen und mit ihrer Umwelt umzugehen, aber auch die Welt zu begreifen. Dabei gebührt der Erst- bzw. Familiensprache eine besondere Wertschätzung. Sie ist die Sprache, mit der das Kind emotionale Erfahrungen verbindet und die Entwicklung seiner eigenen Identität erlebt.

Durch das Zusammentreffen verschiedener Sprachen in der Kinderkrippe wird die Neugier der Kinder und die Motivation zur Mehrsprachigkeit gefördert.

Die kulturelle Vielfalt in der Kinderkrippe

Eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern ist in der Kinderkrippe Grundvoraussetzung, um vertrauensvolle Beziehungen zu den Kindern aufzubauen. Der Einstieg in die Kinderkrippe erfolgt behutsam durch eine mehrwöchige Eingewöhnungszeit, die sich an den Bedürfnissen der Kinder und Eltern orientiert. Die Kinderkrippe ist ein Begegnungsort für Kinder und Eltern unterschiedlicher Kulturen. Im Vordergrund steht das Zusammenleben in der Einrichtung, das für die Kinder von großer Bedeutung ist. Das Zusammenleben wird geprägt durch gegenseitige Achtung und Toleranz. Die kulturelle Vielfalt wird in der Krippe als Reichtum gesehen, der für Kinder und Eltern erfahrbar gemacht wird. Dazu einige

Beispiele von Angeboten in der Kinderkrippe (Auszug aus der Pädagogischen Rahmenkonzeption für Kinderkrippen der Landeshauptstadt München):

- Beliebte Kinderlieder werden in unterschiedlichen Sprachen gesungen.
- Wir ermuntern Eltern, Kinderspiele und Lieder aus ihrem Herkunftsland mit in die Kinderkrippe zu bringen und für die Kinder erfahrbar zu machen.
- Bei jahreszeitlich bedingten Festen versuchen wir, nicht nur die Feste des eigenen Kulturkreises, sondern auch andere mit einzubeziehen, z.B. Frühlingsfeste oder Jahreswendefeste aus anderen kulturellen Gebieten.
- Eltern können der Köchin Rezepte aus ihrer eigenen Region geben oder auf Festen ein Buffet aus internationalen Gerichten zusammenstellen.
- In einer Krippenzeitung können Eltern darstellen, wie sie ihre Feste begehen.
- Sie können auf Kinderbücher in anderen Sprachen hinweisen oder auf Rituale und Gebräuche in ihrer Familie aufmerksam machen.

- Manchmal bereichern Eltern aus anderen Kulturkreisen unsere Krippenfeste, indem sie die Musik aus ihrer Heimat mitbringen, sei es auf Kassette oder live.

Die interkulturelle Kompetenz der Erziehungskräfte

Für die Erzieherinnen und Erzieher in der Kinderkrippe ist die Aneignung von interkultureller Kompetenz ein fortlaufender Lernprozess. Es gilt, Einstellungen, Haltungen, Emotionen und Handlungen immer wieder zu reflektieren und im Team zu diskutieren. Dazu gehört ebenso die Reflektion der eigenen kulturellen Identität als auch die Bereitschaft, sich mit fremden oder widersprüchlichen kulturellen Normen im Sinne von Weiterentwicklung zu befassen.



Helga Vajda

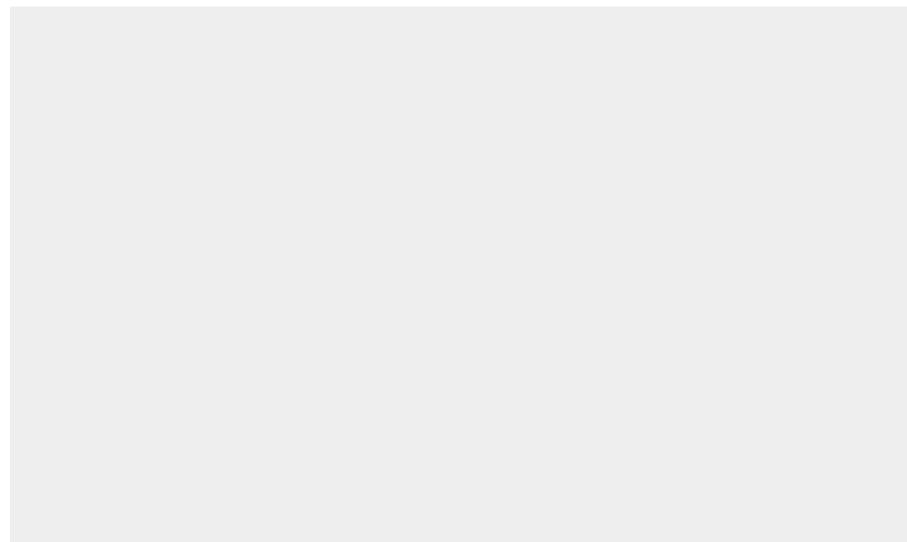
Null Bock auf Job?

Die Situation auf dem Arbeitsmarkt hat sich im Vergleich zu den vergangenen Jahren allgemein verschlechtert, wobei die Arbeitslosenquote in München mit 5,6% bundesweit betrachtet günstig liegt.

Der Anteil der nichtdeutschen Arbeitslosen und Sozialhilfeempfängerinnen und -empfänger ist jedoch gemessen an ca. 23% der Münchner Gesamtbevölkerung in diesen Bereichen überproportional hoch. So sind von insgesamt 44.000 Münchnern im BSHG-Bezug 40% nichtdeutscher Herkunft. Darunter subsumieren sich allerdings auch Flüchtlinge, die aufgrund ausländerrechtlicher Regelungen mit äußerst erschwerten Bedingungen konfrontiert sind in den Arbeitsmarkt einzumünden.

Der Anteil nichtdeutscher Auszubildender ist von ehemals 15% auf 7% gesunken, wobei sie im Handwerk nur noch 5% der Lehrlinge stellen. Die deutlich gesunkene Zahl nichtdeutscher Auszubildender wird nicht durch den verstärkten Besuch weiterführender Schulen kompensiert, da hier der Ausländeranteil nur geringfügig gestiegen ist. Auch bietet das erleichterte Einbürgerungsverfahren keine ausreichende Erklärung für den Rückgang nichtdeutscher Auszubildender, da die Möglichkeit, die deutsche Staatsbürgerschaft anzunehmen, nicht in dem erwarteten Umfang wahrgenommen wurde.

Insgesamt sind die Ursachen, die einer Ausbildungs- bzw. Arbeitsaufnahme entgegenstehen, multipler Natur: Zentrale (Aus-)Bildungsvoraussetzung ist die Beherrschung der deutschen Sprache. Nach wie vor haben Kinder und Jugendliche auch der zweiten und dritten Migrantengeneration zum Teil erhebliche Sprachprobleme, da in den Familien fast ausschließlich muttersprachlich kommuniziert wird und das Freizeitverhalten in überwiegend nationalhomogenen Peergroups stattfindet, so dass sich die Konfronta-



tion mit der Fremdsprache Deutsch häufig auf Unterrichtseinheiten in der Schule begrenzt. Zu große Klassenverbände, die Scham, sich falsch auszudrücken oder zuzugeben, etwas nicht verstanden zu haben, verhindern trotz zusätzlicher Förderstunden eine ausreichende Einübung und Erweiterung der deutschen Sprache. In diesem Zusammenhang ist das Phänomen aufgetreten, dass sich Kinder mit Migrationshintergrund durch die Schule einen Grundwortschatz von 300 bis 500 Begriffen angeeignet haben, den sie fließend, zum Teil akzentfrei beherrschen. In der Kommunikation fällt nicht auf, dass diese Kinder und Jugendliche komplexe Zusammenhänge oder einen gehobenen Sprachgebrauch de facto nicht verstehen (die fließende Beherrschung einer Fremdsprache beginnt ab 2.000 Wörter). Ein weiteres Problem besteht in der doppelten Halbsprachigkeit. Weder die eigene Muttersprache noch Deutsch werden in ausreichendem Maß gesprochen und verstanden. Je perfekter die Muttersprache internalisiert ist, umso einfacher und müheloser werden Fremd-



sprachen erlernt. Die doppelte Halbsprachigkeit wird auch im Zusammenhang mit Entwurzelung und Identitätsproblemen gesehen, so dass neben einer intensiven Sprachförderung häufig therapeutische Hilfen eingeleitet werden müssen.

Der Anteil der nichtdeutschen Schulabgänger (Verlassen der Schule ohne einen Abschluss) ist überproportional hoch. Eine Ursache liegt zum Teil darin, dass ausländische Kinder nicht genügend Unterstützung im Elternhaus erfahren. Der Großteil der in München lebenden Migrantinnen und Migranten ist unterterminierten Lebensverhältnissen zuzuordnen, auch im Bereich der Berufstätigkeit (überwiegend Hilfsarbeiter oder angelernt). Dies bedeutet, dass auch die Eltern nicht die Bildungsvoraussetzungen haben, ihren Kindern schulische Hilfestellungen, z.B. bei den Hausaufgaben, geben zu können. Daneben fehlen finanzielle Möglichkeiten, Nachhilfestunden einzuleiten. Informationen über Jugendhilfemaßnahmen schulbezogener Projekte (z.B. sozialpädagogische Lernhilfe) fehlen oder es besteht kein Vertrauen in diese öffentlichen Institutionen.

Die prekäre finanzielle Situation vieler ausländischer Familien bedingt auch die Berufstätigkeit der Mütter, die häufig selbst nur fragmentarische Deutschkenntnisse besitzen, so dass zum einen die Kinder und Jugendlichen sich selbst überlassen werden, zum anderen nach wie vor ältere Töchter sehr stark mit Aufgaben im Haushalt und der Betreuung jüngerer Geschwister belastet sind. Zudem leiden Mütter ab dem elften Lebensjahr ihrer Söhne zunehmend unter Autoritätsverlust.

Informationsdefizite der Eltern beziehen sich unter anderem auf das duale Ausbildungssystem in Deutschland (in vielen Herkunftsländern wird berufliches Können über „learning by doing“, insbesondere im Handwerk, vermittelt), d.h. dass dreijährige Ausbildungen – z.B. als Brot- oder Fleischfachverkäuferin – abgewertet werden, da die Dauer der Ausbildung nicht nachvollzogen werden kann.

Ausländische Azubis fokussieren sich auf fünf von insgesamt 140 Ausbildungsberufen, so dass davon auszugehen ist, dass die Bandbreite der beruflichen Möglichkeiten nicht bekannt ist. Defizite bestehen in zielgruppenorientierter Elternarbeit auch im Hinblick darauf, dass einige Eltern (insbesondere Migrantinnen und Migranten aus den GUS-Staaten) zu hohe Ansprüche an ihre Kinder stellen („Mein Kind soll Arzt/Ingenieur/Wissenschaftler werden“), missachtend der notwendigen kognitiven Fähigkeiten und schulischen Laufbahn.

Ein Teil der spät eingereisten Jugendlichen ist nicht im Besitz der erforderlichen Bildungsvoraussetzungen zur Einmündung in eine berufliche Ausbildung. Ein anderer Teil kann keine Bildungsabschlüsse belegen (die Nachweise fehlen durch überhastete Flucht) oder sie werden hier nicht anerkannt. Selbst bei vorhandenen Schulabschlüssen kann der Mangel an Schlüsselqualifikationen wie Teamfähigkeit, soziale Kompetenz, Flexibilität eine Ausbildung verhindern, bedenkt man, dass 70% der Ausbildungsberufe im Dienstleistungsbereich liegen.



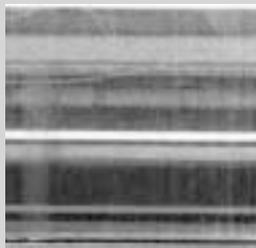
Bildungsvoraussetzungen differenzieren sich pauschal nach dem Herkunftsland, d.h. sie sind abhängig von der sozialen Infrastruktur der Heimat. In jüngster Zeit sind vermehrt Jugendliche und junge Erwachsene aus dem Irak (Kurden) und Afghanistan nach München zugewandert, die aufgrund der langjährigen Bürgerkriegssituation in ihren Herkunftsgebieten nicht beschult wurden (Analphabetismus). Die verstärkte Zuwanderung aus bestimmten Ländern hat unter anderem Auswirkungen auf die Integration in den Arbeitsmarkt. Eine mögliche Erklärung für den Rückgang nicht-deutscher Auszubildender ist der gesunkene Anteil von Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus dem ehemaligen Jugoslawien, die gute Voraussetzungen und hohe Motivation mitbrachten, aber rückgeführt wurden.

Flüchtlinge sind in besonderem Maße durch die gesellschaftliche Marginalisierung unter anderem in der beruflichen Integration gehandikapt. Neben den Problemen mit dem Aufenthaltsstatus (z.B. beeinträchtigen kurzzeitige Fristen der Aufenthaltsgenehmigung, wie bei der Duldung, die Bereitschaft der Arbeitgeber, Flüchtlinge zu beschäftigen, da eine längerfristige Perspektive – wie der Verbleib für drei Ausbildungsjahre – nicht gewährleistet ist) verhindern Traumatisierungen durch Krieg und/oder Flucht eine genügende psychosoziale Stabilität zur Arbeitsbewältigung. Die Ghettoisierung in Gemeinschaftsunterkünften und äußerst beengte Wohnverhältnisse ohne Rückzugsmöglichkeit und Intimsphäre sind Faktoren, die eine Ausbildungs- oder Arbeitsaufnahme erheblich beeinträchtigen. Die Isolierung in den Unterkünften sowie keine oder dürftige soziale Angebote tragen zu Demotivation, Resignation und regressivem Verhalten bei.

Das Bild, das im Ausland über die Lebensbedingungen bei uns herrscht, insbesondere über die wirtschaftliche Situation, entspricht häufig nicht der Realität. Schlepperorganisationen haben ein eigennütziges Interesse daran, Deutschland mit Reichtum gleichzusetzen.

Dies führt zum Teil dazu, dass Sozialhilfe nicht als vorübergehende Hilfe zum Lebensunterhalt gesehen wird. Auch demotiviert der geringe Unterschied zwischen einer schlecht bezahlten Arbeit und Sozialhilfebezug die Arbeitsaufnahme. Mangelnde Anpassungsbereitschaft an den bestehenden Arbeitsmarkt, z.B. durch die Fixierung auf den im Herkunftsland ausgeübten Beruf, kann eine Ursache von Arbeitslosigkeit sein, ebenso Vorurteile der Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber, die verstärkt nach dem 11. September gegenüber orientalischen Migrantinnen und Migranten aufgetreten sind. Das Tragen traditioneller Kleidung wird als Integrationsversäumnis gesehen. Insbesondere Kopftuchträgerinnen werden mit Vorurteilen konfrontiert, z.B. weil es als Zeichen der weiblichen Unterdrückung (nicht als religiöses Symbol) verstanden wird, und erhalten häufig im Dienstleistungsbereich keine Anstellung mit der Begründung, dass der Kunde so ein Auftreten nicht wünscht.

Ein möglicher Hauptfaktor für den gesunkenen Ausländeranteil der Auszubildenden liegt in den merkbar gestiegenen Lebenshaltungskosten, da verstärkt Söhne unterminderter Familien ohne Ausbildung arbeiten möchten, um zum Unterhalt beizutragen.



Die überwiegende Mehrheit der möglichen Ursachen der Bildungsbenachteiligung nicht-deutscher Jugendlicher und junger Erwachsener ist seit Jahrzehnten im Bewusstsein der öffentlichen Institutionen der Landeshauptstadt: Das Arbeitsamt München bietet eine Vielzahl an Qualifizierungsmaßnahmen an, genannt seien:

- Grundausbildungslehrgänge (GAL),
- Berufliche Bildungs- und Eingliederungslehrgänge (BBE),
- Ausbildungsbegleitende Hilfen (AbH),
- Förderlehrgänge,
- Berufsvorbereitungsjahr (BVJ),
- vertiefte Berufsorientierung.

Sowohl das Referat für Arbeit und Wirtschaft als auch das Sozialamt München finanzieren berufliche Bildungsangebote, z.B. überbetriebliche Ausbildungen sozial Benachteiligter und Jugendwerkstätten, eine Jobbörse, Hilfen zur Arbeit, das Projekt Jugendbörse, Deutschkurse, Berufsvorbereitung etc.

Und auch die Jugendhilfe beschränkt sich durch die Vielzahl an schulbezogenen Projekten, Sprachförderungen beginnend im Vorschulalter, interkulturell orientierten arbeitenden Einrichtungen etc. nicht auf Prävention, sondern fördert berufsbezogene Sozialarbeit: In 17 Hauptschulen in München wenden die Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter zirka 30% ihrer Ressourcen für Berufsvorbereitung auf, in Form von:

- Berufsinteressentest,
- Berufsorientierungsprofil,
- Fähigkeitenparcours,
- Berufserweiterungsspiel,
- Unterstützung des Betriebspraktikums,
- Bewerbungstraining,
- Qualikurse,
- Elternarbeit,
- Lehrlingsstammtische ...

Oben genannte Angebote werden daneben durch fünf Einrichtungen freier Träger durchgeführt, wobei der Schwerpunkt auf berufsbezogener Beratung liegt im Sinne von Einzelfallhilfen bis hin zur Lehrstellenvermittlung.

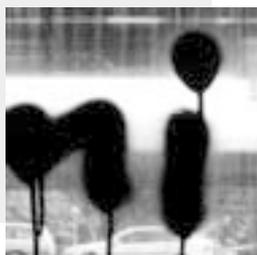
Auf die bedenklich hohe Zahl an Ausbildungsabbrüchen reagierten das Schulreferat, das Arbeitsamt München und das Stadtjugendamt gemeinsam, indem seit dem 01.03.2002 an 13 Berufsschulen Berufsschulsozialarbeit eingeführt wurde, an vier Schulen bestand dieses Angebot bereits. Die Schulsozialarbeit in acht Förderschulen Münchens ist berufsbezogen zum großen Teil auf die Weitervermittlung in Qualifizierungsmaßnahmen konzentriert.

Prognostisch werden all diese Maßnahmen nicht ausreichen, da die für die Jugendberufshilfe relevanten Altersgruppen (15- bis 21-Jährige) in den nächsten Jahren um 15% zunehmen, ein Verdrängungsprozess unter anderem durch die Anwerbung von Azubis aus anderen Bundesländern stattfindet und das Lehrstellenangebot sich in München um zirka 30% verringert.

Kontakt

Helga Vajda

Landeshauptstadt München
Sozialreferat/Stadtjugendamt
S-II-E/J
Orleansplatz 11
81667 München
Tel.: (089) 233-20480





Ich liebe dich,
ÜRGÜN

Bildung und Chancengleichheit

Programm der Fachtagung



1. Fachtag: 14. Oktober 2002

09.30 Uhr Begrüßung

Bürgermeister Hep Monatzeder

09.45 Uhr Referat

Soziale Herkunft, Bildungsbeteiligung und Kompetenzen von Jugendlichen aus Migrationsfamilien

Ergebnisse der OECD-Studie PISA 2000 zeigen, dass Jugendliche aus Migrantenfamilien sich deutlich in den schulischen Leistungen von deutschen Schülerinnen und Schülern unterscheiden. Die Ursachen dieses Befundes werden durch die Untersuchung der Dauer des Aufenthaltes in Deutschland, der in den Familien gesprochenen Sprache und der sozialen Stellung der Eltern sichtbar gemacht und Erfolg versprechende Ansätze zur Anhebung des Bildungsniveaus der Kinder von Zugewanderten erörtert.

Referentin: Dr. Gundel Schümer, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin

11.00 Uhr Referat

Chancengleichheit = Illusion

Untersuchungen zur Bildungsbeteiligung zugewanderter Kinder und Jugendlicher zeigen, dass sie auch nach einem halben Jahrhundert der faktischen Einwanderung in die Bundesrepublik Deutschland keine gleichen Bildungschancen besitzen. Der Beitrag zeigt Hauptursachen dafür auf und stellt die Grundzüge von Reformen des Schulwesens vor, die zur Beseitigung dieses Missstandes eingeführt werden müssten.

Referentin: Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg

11.45 Uhr Diskussion

Moderation: Prof. Dr. Tilly Miller, Katholische Stiftungsfachhochschule München

12.30–14.00 Workshops

Workshop 1

KIKUS – Sprachförderung Deutsch im Kindergarten

Das Projekt KIKUS unterstützt den Spracherwerb von Kindern nichtdeutscher Muttersprache der Altersgruppe der Vier- bis Sechsjährigen. Durch gezielte spielerische Förderung der deutschen Sprache wird den Kindern eine Chance gegeben, ihre Grundschullaufbahn auf eine bessere Basis zu stellen. Gleichzeitig wird die Muttersprache gefördert. Im Workshop werden das Konzept von KIKUS und Erfahrungen an zehn Münchner Kindergärten vorgestellt.

Dr. Edgardis Garlin, Projektleiterin

Workshop 2

ART-Koffer

Art steht für Anti-Rassismus-Training. Der ART-Koffer wurde von Wunibald Heigl vom Pädagogischen Institut entwickelt. Der ART-Koffer ist ein Angebot für Jugendgruppen, Schulklassen, Initiativen und Vereine. Er wendet sich an alle, die mehr wissen wollen über Rassismus und Fremdenfeindlichkeit. Nicht nur bei anderen, sondern auch bei sich selbst, denn rassistische Gefühle und Einstellungen sind keinem von uns fremd. Aber wir können was tun gegen die moderne Seuche Rassismus. Der Koffer wird von zwei Schülerinnen oder Schülern von Wunibald Heigl vorgestellt.



Workshop 3

Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage

Die Idee für eine „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ wurde 1988 von Schülerinnen und Schülern und Fachkräften aus der Jugendarbeit entwickelt. Eine offene Auseinandersetzung mit Diskriminierung und insbesondere Rassismus sollte Bestandteil schulischer Bildung sein. Bis jetzt wurden 100 Schulen mit dem Titel ausgezeichnet, die Wilhelm-Busch-Realschule erhielt als erste Münchner Schule den Titel „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“.

Ulrike Kopp, Projektbetreuerin an der Wilhelm-Busch-Realschule, Schülerinnen und Schüler



2. Fachtag: 21. Oktober 2002

09.15 Uhr Begrüßung

Jugendamtsleiter Dr. Hubertus Schröer

09.30 Uhr Referat

Bildung und Jugendhilfe – Bildung als Lebenskompetenz in einer multikulturellen Gesellschaft

Ausgehend von der aktuellen Diskussion um einen erweiterten Bildungsbegriff mit den Aspekten formelles, nichtformelles und informelles Lernen soll die Beziehung von Jugendhilfe und Bildung erörtert werden.

Referent: Prof. Dr. Hans Thiersch, Universität Tübingen

10.30 Uhr Referat

Welche Bildung benötigt die Einwanderungsgesellschaft? Anmerkungen zum aktuellen Bildungsdiskurs in der Kinder- und Jugendhilfe.

Der Mainstream der aktuellen Bildungsdiskussion fasst Bildung im Kern als Qualifizierung für den Arbeitsmarkt. Die Botschaft lautet: Für die, die sich nicht angemessen ausbilden las-

sen können/wollen, ist kein Platz in der modernen Gesellschaft. Die Fachdiskussion der Kinder- und Jugendhilfe wendet sich gegen diesen verengten Bildungsauftrag. Bildung soll auch auf das Leben in einer demokratischen Gesellschaft vorbereiten. Was sind die Konsequenzen beider Diskussionsstränge?

Referent: Prof. Dr. Albert Scherr, Fachhochschule Darmstadt

11.45 Uhr Referat

Bildungskonzepte im Primärbereich

Zeitgemäße Bildungskonzepte müssen sensibler als bisher auf kulturelle Diversität, soziale Komplexität, auf kontextuelle Veränderungen und Belastungen, wie zum Beispiel Mobilität, soziale Ausgrenzung und Armut reagieren. Im Mittelpunkt steht das Kind und das Anliegen, ihm lernmethodische Kompetenz zu vermitteln und es in seiner Entwicklung zu fördern.

Referent: Prof. Dr. Dr. Dr. Wassilios E. Fthenakis, Direktor des Staatsinstitut für Frühförderung

12.30 Uhr Diskussion

Moderation: Prof. Dr. Tilo Klöck, Fachhochschule München

14.00–16.00 Workshops

Workshop 1

Lichttaler: Stärkung der Stärken – Schwächung der Schwächen

... auch für Sie ist eine Portion Anerkennung reserviert! Lichttaler ist ein Selbsthilfeprojekt für Kinder und Jugendliche. Anhand des Projektes werden praktizierte Arbeitsansätze zwischen schulischer und außerschulischer Bildung erörtert und die vielfältigen Erfahrungen dieser vernetzten Lernkultur dargestellt. Achim Seipt, Leiter im Club, KJR München-Stadt, und Volker Hausdorf, Sozialreferat/ Stadtjugendamt

Workshop 2

Bildungspotenziale der Jugendhilfe nutzen

Jugendhilfe kann als eine Institution nichtformeller Bildung in besonderer Weise wichtige Schlüsselqualifikationen vermitteln und damit das Spektrum schulischen Lernens ergänzen.

Bildungsorientierte Jugendhilfe sollte dabei Verknüpfungen zu Lernfeldern im Alltag von Familie, Nachbarschaft, Arbeit, kulturellen Milieus und Freizeit herstellen.

Johannes Mayrhofer und Karl-Heinz Hummel, Sozialreferat/Stadtjugendamt

Workshop 3

Die moderne Kinderkrippe als interkulturelle Bildungsstätte

Anhand von gelungenen Praxisbeispielen werden Ansätze für interkulturelles Denken und Handeln im Bereich der frühkindlichen Bildungsarbeit vorgestellt und diskutiert.

Angelika Berchtold, Claudia Rickler und Uta Jeß, Sozialreferat/Stadtjugendamt

Workshop 4

Null Bock auf Job?

Immer weniger nichtdeutsche Jugendliche beginnen eine Ausbildung. Der Anteil ausländischer Sozialhilfeempfängerinnen und -empfänger ist überproportional hoch. Die Referentinnen stellen Ursachen vor und diskutieren mit den Teilnehmenden über gegensteuernde Maßnahmen.

Helga Vajda, Sozialreferat/Stadtjugendamt, und Ulrike Sommer, Arbeitsamt, Berufsberatung

Teilnahmekosten pro Fachtag

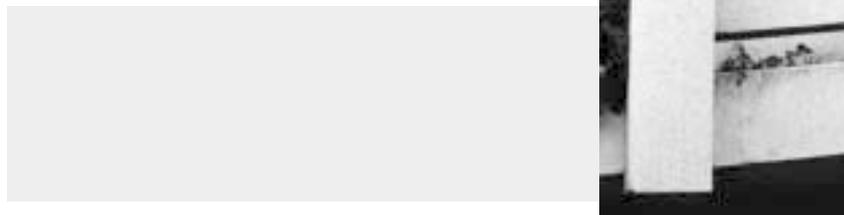
20,- EUR

10,- EUR (ermäßigt)

Zielgruppen sind haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Jugendarbeit, Lehrende und Studierende

Anmeldebedingungen

Die Tagung besteht aus zwei thematisch zusammenhängenden Fachtagen. Es ist möglich, sich nur für einen Tag anzumelden. Bitte tragen Sie auf der Anmeldekarte den gewünschten Tag ein. Die Tagungsgebühr wird im Tagungsbüro in der Zeit von 8.30 bis 9.15 Uhr bezahlt.



Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an:
Tel. (0 89) 2 33-34 37-1 oder -2.

Anmeldeschluss

Dienstag, 1. Oktober 2002

Die Teilnahmeplätze sind begrenzt.

Veranstaltet von

- Schulreferat/Pädagogisches Institut
- Sozialreferat/Stadtjugendamt
Beauftragte für interkulturelle Arbeit
- Stelle für interkulturelle Zusammenarbeit der Landeshauptstadt München
- Initiativgruppe –
Interkulturelle Begegnung und Bildung e.V.

In Kooperation mit

Staatliche Fachhochschule München
Katholische Stiftungsfachhochschule München

Leitung

Sabine Handschuck, Manfred Bosl,
Angela Dellner-Aumann

Veranstaltungsort

Sozialreferat München
Orleansplatz 11, 1. Stock, 81667 München
(U-/S-Bahn: Ostbahnhof)

Die Stelle für interkulturelle Zusammenarbeit wird in Kooperation mit dem Schulreferat auf einer weiteren Tagung „Die Welt trifft sich im Kindergarten ... und spricht viele Sprachen“ voraussichtlich im Dezember 2002 das Thema Frühförderung vertiefen.

Info: Dr. Magarete Spohn, Tel. 2 33-2 52 55



Impressum

Herausgeber und Copyright 2003



Landeshauptstadt
München
Sozialreferat
Stadtjugendamt

Sabine Handschuck
Beauftragte für interkulturelle Arbeit
Orleansplatz 11
81669 München
Tel. (089) 2 33-4 06 55
Fax (089) 2 33-4 06 99

in enger Zusammenarbeit mit dem
Direktorium der Landeshauptstadt München,
Stelle für interkulturelle Zusammenarbeit

Redaktion
konzept 139

Layout und Satz
konzept 139
Schwanthalerstraße 178
80339 München
Tel. (089) 5 02 60 50
www.konzept139.de

Fotos
Volker Derlath, München

Druck
Landeshauptstadt München
Direktorium, Stadtkanzlei