

GEW

EuWiS

November 2017

Zeitung "Erziehung und Wissenschaft im Saarland" des Landesverbandes der GEW im DGB

tedesco APPRENDRE L'ALLEMAND Duits

Duitse býska gjermanisht „ ELMANI HINBIBEN
germanaj ALMANCA ÖGRENMEK Alemany

DEUTSCH

DaF/DaZ

LERNEN

IMPARARE IL TEDESCO

allemand Gearmáinis
ALMENCE HÜGEN
APRENDER ALEMÁN

njemački, vācu
aleman saksa
German

HEMCKИ LEARNING GERMAN
APRENDER ALEMÃO

BILDUNG. WEITER DENKEN!



Thema: DaF/DaZ

Editorial 03

Thema: DaF/DaZ 04

- 04 Sprache als Aufgabe für alle Fächer
Interview mit Prof. Dr. Stefanie Haberzettl
- 06 Die Kontinuität der Separation
- 07 Sprache, der Schlüssel zur Integration
- 09 Mehrsprachigkeit im Kindergarten

Jugendhilfe 10

- 10 Theaterfestival KLATSCHMOHN:
„Das macht Spaß“

Berufliche Bildung & Weiterbildung 12

- 12 Berufsausbildungschancen junger Migrant_innen
- 13 Ausbildungsqualität endlich verbessern!
DGB-Ausbildungsreport 2017

Schule 15

- 15 „Bildungsrisiko Armut: Was tut Not?“
Herausforderungen und Ansätze für armutsensibles Handeln in frühkindlicher Bildung und Praxis

Gewerkschaft 17

- 17 GEW Ruheständler_innen besuchen den Wintringer Hof
- 18 Ein Pilotprojekt macht Schule

Info & Service 20

- 20 „Forum Schulentwicklung - Anstöße und Aufbrüche“
Seminar

Bücher & Medien 21

- 21 Die radikalisierte Gesellschaft. Von der Logik des Fanatismus
- 22 Bildungsstandards moderne Fremdsprachen für die Oberstufe

Geburtstage & Jubiläen 23

- 23 November 2017
- 23 Schlusswort



Öffnungszeiten der Geschäftsstelle

Mo. - Do.: 09.00 - 12.00 Uhr | 13.00 - 16.00 Uhr
 Fr.: 09.00 - 12.00 Uhr | 13.00 - 15.00 Uhr
 Telefon: 0681 / 66830-0,
 Telefax: 0681 / 66830-17
 E-Mail: info@gew-saarland.de
 Internet: http://www.gew-saarland.de

GEW-Service

Beratungszeiten für Mitglieder in Rechtsfragen

Mo., Di. u. Do.: 08.30 - 16.30 Uhr,
 Mi.: 13.00 - 17.00 Uhr

Landesstelle für Rechtsschutz

Gabriele Melles-Müller,
 Tel.: 0681 / 66830-13,
 E-Mail: g.melles-mueller@gew-saarland.de
 Fr.: 13.00 - 16.00 Uhr unter
 Tel. (priv.): 0170 / 4151006

Beratung für Referendarinnen und Referendare

Andreas Sánchez Haselberger, Tel.: 0681 / 66830-14
 E-Mail: a.sanchez@gew-saarland.de

Beratungsdienst für Auslandsaufenthalt von Lehrkräften

Susanne Torazzina
 Tel.: 0170 / 9655772
 E-Mail: susannetorazzina@t-online.de

Redaktionsschluss

05.10.2017
 (November-Ausgabe)

06.11.2017
 (Dezember/Januar-Ausgabe)

E-Mail: redaktion@gew-saarland.de

Impressum
 Herausgeber

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) im DGB,
 Landesverband Saarland, Geschäftsstelle:
 Mainzer Str. 84, 66121 Saarbrücken
 Tel.: 0681 / 66830-0, Fax: 0681 / 66830-17
 info@gew-saarland.de

Redaktion
 Helmut Bieg,
 Thomas Bock,
 Dr. Judith Frankhäuser (verantw.)
 Anna Haßdenteufel,
 Matthias Römer,
 Helmut Stoll

Anzeigenverwaltung
 Andreas Sánchez Haselberger
 a.sanchez@gew-saarland.de

Satz, Gestaltung
 Bärbel Detzen
 b.detzen@gew-saarland.de

Druck
 COD Büroservice GmbH
 Bleichstraße 22, 66111 Saarbrücken
 Telefon: 0681 / 393530, info@cod.de

Bildnachweis
 u.a. fotolia.de, privat

Titelfoto
 fotolia.de/@samentinow

Namentlich gezeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung der GEW wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Gewähr übernommen.



Liebe Kolleginnen und Kollgen,

als ich 1999 bei der Katholischen Hochschulgemeinde in München meinen ersten Job annahm, nannte sich das Ganze „Deutsch für Flüchtlinge“ (Unterrichtsprojekt von Münchener Studierenden in Kooperation mit dem Münchener Bildungswerk). Im Jahr 2017 mag man sich zunächst an der Bezeichnung „Deutsch für Flüchtlinge“ stoßen - eine zweite Irritation bereitet dem Einen oder Anderen der Themenschwerpunkt „DaF/ DaZ“. Um den geneigten Leser zu beruhigen: Auch in der Redaktion wurde darüber gefachsimpelt, was denn jetzt den genauen Unterschied ausmacht zwischen diesen beiden Bereichen, die hier ganz ungeniert mit Schrägstrich in einem Atemzug zu lesen sind.

„DaF“ bedeutet „Deutsch als Fremdsprache“, „DaZ“ ist die Abkürzung für „Deutsch als Zweitsprache“. Interessanterweise landen wir in diesem Zusammenhang dann doch auch wieder bei der Eingangsbezeichnung: „Deutsch für

Flüchtlinge“: Ist das denn nicht alles eins? Der kleinste gemeinsame Nenner beider Fachrichtungen ist der, dass in beiden Fällen Menschen mit einer anderen Muttersprache Deutsch lernen. Im Falle des Deutsch-als-Fremdsprachenunterrichtes wird der Unterricht vornehmlich im eigenen Land stattfinden - so beispielsweise lernt ein US-Bürger an seiner Universität Deutsch für einen geplanten Auslandsaufenthalt in Deutschland. Einen nicht zu vernachlässigenden, bedeutenden Unterschied macht der Standort insofern aus, als hier außerhalb von Schule bzw. Universität wenig oder gar kein Kontakt mit der deutschen Sprache besteht. Ein Deutsch-als-Zweitsprachenkursus hingegen wird im Land der Zielsprache, vor Ort, abgehalten und ermöglicht den Lernenden eine sog. „Sprachbad“, welches den Zielspracherwerb sehr erleichtern kann und durch den schnellen Lernerfolg motivierend wirkt. Um nun jedoch die Verwirrung komplett zu machen: Warum heißt es denn dann so oft, „DaF-Unterricht für Flüchtlinge“ anstatt „DaZ-Unterricht für Flüchtlinge“? Diesen und weitere Fragen möchte diese Ausgabe der EuWiS auf den Grund gehen.

Nicht nur an den saarländischen Schulen besteht seit einem Anstieg der Flüchtlingszahlen im Jahr 2015 ein erhöhter Bedarf an ausgebildeten Lehrern, die über die Qualifikation DaF bzw. DaZ verfügen; diesem Desiderat wid-

met sich an der Universität des Saarlandes insbesondere Frau Prof. Dr. Haberzettl, Lehrstuhlleitung und Geschäftsführende Professorin der Fachrichtung Germanistik mit ihrem Lehrangebot, das sich insbesondere an Lehramtskandidaten aller Schulformen richtet. Ein Interview mit Frau Prof. Dr. Haberzettl führt Matthias Römer. Aus dezidiert beruflich Perspektive schildert Thomas Bock Berufsausbildungsmöglichkeiten junger Migrant_innen.

In Saarbrücken-Dudweiler bietet das LPM fortlaufend Veranstaltungen für Pädagogen verschiedener Schulformen an; einen Einblick in die Arbeit und das Angebot des Instituts (nebst konkreter Tipps für den Unterricht in sprachlich heterogenen Lerngruppen) gibt Helmut Stoll. Janna Degener widmet sich den Herausforderungen, die im Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten auftreten. Der Bericht „Kontinuität der Separation“ befasst sich mit den Schwierigkeiten der Inklusion von Schüler_innen mit Migrationshintergrund an Berliner Schulen und leitet davon mögliche Orientierungspunkte für eine nachhaltige Inklusion an Schulen ab.

Ich wünsche eine aufschlussreiche Lektüre!

Dr. Judith Frankhäuser

ANZEIGE



Wir drucken für unser Leben gern



COD Büroservice GmbH
 Mainzer Straße 35 66111 Saarbrücken
 Tel. 0681 39353-51 Fax 0681 6852301
 print@cod.de www.cod.de



Sprache als Aufgabe für alle Fächer

Interview mit Prof. Dr. Stefanie Haberzettl, Inhaberin des Lehrstuhls für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität des Saarlandes



Stefanie Haberzettl lebt mit ihrem Mann und ihren drei schulpflichtigen Kindern seit 2011 in Saarbrücken und vertritt an der UdS das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Nach dem Studium der Fächer Germanistik, Romanistik und Musikwissenschaft in München und Erlangen und einem literaturwissenschaftlichen Abschluss an der französischen Universität Rennes II sattelte sie auf das Studium für Lehramt an Gymnasien um und machte schließlich an der Universität Augsburg das erste Staatsexamen in Deutsch und Französisch.

Durch ihre Arbeit als Hilfskraft im Rahmen einer Langzeitstudie zum Deutscherwerb von Gastarbeiterkindern - wie man es seinerzeit noch ausdrückte - wurde ihr Interesse am Thema Mehrsprachigkeit geweckt und sie arbeitete als wissenschaftliche Mitarbeiterin in zwei entsprechenden Forschungsprojekten an der Universität Potsdam, wo sie 2001 mit einer Arbeit zum Erwerb der deutschen Morphosyntax durch Kinder mit den Erstsprachen Russisch bzw. Türkisch promoviert wurde.

2003 wechselte sie auf eine Juniorprofessur an der Universität Bremen und 2008 auf eine reguläre Professur an der Universität Oldenburg, von wo aus sie 2011 ins Saarland berufen wurde. Ihrem Interesse für die deutsche Grammatik und den Grammatikerwerb ist sie treu geblieben. Weitere Schwerpunkte sind der Erwerb der deutschen Bildungssprache, die Sprachdidaktik sowie Diagnostik und Testen.

EuWiS:

Lehrstuhl für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache lautet die offizielle Bezeichnung Ihres Arbeitsplatzes. Können Sie unseren Lesern kurz erläutern, worin der Unterschied zwischen beiden Begriffen besteht und in welchen Bereichen Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre liegen?

Prof. Dr. Stefanie Haberzettl:

Eine Fremdsprache lernt man im Unterricht und sie spielt im Alltagsleben keine Rolle, weil

sie in der Umgebung nicht gesprochen wird. Eine Zweitsprache wird erworben, indem man ihr im Alltagsleben permanent ausgesetzt ist, und zwar ohne „Steuerung“ durch eine Lehrkraft und/oder durch ein Lehrwerk. Daher ist auch oft von „ungesteuertem“ versus „gesteuertem“ Zweitspracherwerb die Rede. Ich verwende diese Begriffe, weil sie als Fachtermini eingeführt und gängig sind - aber eigentlich scheinen sie mir etwas irreführend. Der Ausdruck „ungesteuerter Zweitspracherwerb“ könnte die Assoziation aufkommen lassen, dass es sich dabei um einen „ungeordneten“ Prozess handelt. Dies ist jedoch nicht der Fall!

Eine bestimmte kognitive Prädisposition des Menschen und überindividuell gültige Strategien, mit denen Lerner sich schrittweise das System der zu lernenden Zielsprache erschließen, sorgen dafür, dass sich die genannten Schritte prinzipiell vorhersagen lassen. Diese Erwerbssequenzen könnte man als so etwas wie ein „natürliches Curriculum“ bezeichnen, und das passt wiederum zu einem anderen Begriffspaar, in dem der „natürliche Zweitspracherwerb“, eben z.B. von DaZ, vom „unnatürlichen Zweitspracherwerb“, z.B. von DaF, unterschieden wird. Doch auch das ist ein wenig unglücklich, denn im Unterricht wird der Lerner nicht zu einer Marionette oder einem Roboter, sondern bleibt kognitiv aktiv und verarbeitet den zielsprachlichen Input nicht grundsätzlich anders als im sogenannten Sprachbad. Davon bin ich überzeugt, und diese Sprachverarbeitungsprinzipien stehen im Zentrum meines wissenschaftlichen und didaktischen Interesses. Ich möchte dazu beitragen, dass der Zweit- und Fremdsprachenunterricht immer besser wird, indem wir immer mehr über die Art und Weise der Inputverarbeitung herausfinden und die Lehr-Lern-Szenarien immer besser auf die Lerner abstimmen.

Abgesehen von dem in meinen Augen wesentlichen gemeinsamen Kern beim Erwerb einer Sprache als Fremd- oder Zweitsprache lässt sich bezogen auf die äußeren Bedingungen im wahren Leben oft die Grenze zwischen DaF und DaZ nicht leicht ziehen. Einwanderer und ihre Kinder lernen Deutsch im alltäglichen Leben, auf der Straße, in Geschäften, im Job, in der Schule - aber sie besuchen auch Sprachkurse, bekommen Förderunterricht, arbeiten autodidaktisch mit Elearning-Programmen oder Youtube-Lehrfilmchen. Und Deutschlerner im Ausland müssen sich nicht mit ihren

Kursbüchern begnügen, sondern haben heutzutage mannigfaltigen Zugang zu authentischen Sprachdaten und benutzen die Fremdsprache als Instrument in authentischen Kommunikationssituationen.

EuWiS:

Angesichts einer hohen Zahl von Migranten der ersten Generation an den saarländischen Schulen hat Deutsch als Zweit- und Fremdsprache eine stärkere Bedeutung in der Bildungsdiskussion gewonnen. Was sind für Sie die wichtigsten qualitativen Voraussetzungen um sich dieser Herausforderung zu stellen?

Prof. Dr. Stefanie Haberzettl:

Die wichtigste Voraussetzung wäre (gewesen...), dass die Schulentwicklung auf die gesellschaftlichen Entwicklungen reagiert - und zwar schnell, damit nicht ganze Generationen von Schülerinnen und Schülern das Nachsehen haben und Lehrerinnen und Lehrer über Jahre hinweg von ihren Arbeitsbedingungen frustriert sind. Denn diese können noch so gut ausgebildet sein: mit Verantwortung für zu viele Kinder oder Jugendliche lässt sich auf deren heterogene Voraussetzungen und Bedürfnisse nicht angemessen reagieren. Aber natürlich ist eine gute (Weiter-) Qualifizierung der Lehrkräfte schon das A und O, wobei es um eine ganze Reihe von Kompetenzen geht, von der interkulturellen Bildung über profunde Kenntnisse zur deutschen Sprache bis hin zu den Fähigkeiten der Didaktisierung und der Methodenwahl.

Ein Klassenlehrer sollte über die wichtigsten Informationen darüber verfügen bzw. in der Lage sein, sich diese zu beschaffen, aus welcher Region der Welt Schüler X kommt, welche Sprache(n) er beherrscht und in etwa auf welchem Niveau, mündlich und schriftlich. Er muss über Strategien verfügen, wie mit Irritationen über die kulturelle Prägung umzugehen ist, und zwar mit den Irritationen auf Seiten der Schüler, aber auch mit seinen eigenen Irritationen den Schülern gegenüber. Auch Lehrkräfte, die nicht Deutsch oder andere philologische Fächer gelehrt haben, sollten die deutsche Sprache nicht nur können, sondern auch kennen, und zwar vor allem im Hinblick auf die Frage, was besonders schwierig zu lernen ist und wo also mit Geduld auf einen stellenweise vielleicht sehr langsamen Lernfortschritt reagiert werden muss. Welche Tricks es gibt, um den Lernern über solche Stolpersteine zu helfen, und wie man Zweit-

schriftlernern oder Analphabeten das deutsche Schriftsystem vermittelt, ist natürlich das Aufgabengebiet derjenigen, die Sprachunterricht im engeren Sinn erteilen und sich darum kümmern, dass Neuankömmlinge/Seiteneinsteiger möglichst schnell ihr Fundament in der Zweitsprache Deutsch aufbauen können. Aber welche Methoden geeignet sind, Schülerinnen und Schülern dabei zu helfen, ihre sprachliche Basiskompetenz auszubauen und schriftsprachliche Strukturen beherrschen zu lernen, rezeptiv beim Lesen wie produktiv beim Schreiben und im Unterrichtsdiskurs, geht durchaus die Vertreter aller Fächer an. Hier muss wirklich ein Umdenken erfolgen: Sprachförderung kann und muss in jedes Fach integriert werden.

EuWiS:

Glauben Sie, dass die Schulen für diese Herausforderungen im Moment gut gerüstet sind?

Prof. Dr. Stefanie Haberzettl:

Das glaube ich nicht, und ich kann nur den größten Respekt vor denjenigen haben, die sich tagtäglich darum bemühen, trotz Überlastung ihren Schülern gute Lehrer zu sein, individuell auf sie einzugehen, spontan auf plötzlich auftretende Notsituationen zu reagieren, nebenbei noch das einerseits unüberschaubar gewordene, andererseits oft enttäuschende Angebot an Sprachfördermaterialien zu sichten, etc. Die schlechte Ausstattung unserer Regelschulen und die, wie man so hässlich sagt, dünne Personaldecke ist eine Schande für unser reiches Land. Meines Erachtens wäre ein Team an zwei hauptamtlichen Lehrkräften für eine Klasse die nötige Grundausrüstung - und wenn durch die Inklusion oder die quasi von einem Tag auf den anderen notwendige Integration mehrere Kinder aus Kriegsgebieten ein binnendifferenzierender Unterricht selbst für ein solches eingespieltes Team nicht mehr zu bewältigen ist, sollten punktuell zusätzliche Kollegen mithelfen, die idealerweise besonders gut für die jeweilige „Herausforderung“ qualifiziert sind, sei es durch sonderpädagogische Studien oder durch einen DaF/DaZ-Schwerpunkt.

Mir ist klar, dass viele bei solchen Äußerungen die Augen verdrehen, weil das von mir skizzierte Szenario an eine Utopie grenzt. Und selbstverständlich könnte auch in den bestehenden Verhältnissen vieles besser laufen, und eine Hand voll zusätzlicher Lehrerstunden mag im konkreten Fall schon den entscheidenden Impuls für eine nachhaltig bessere Lehr-Lern-Situation in einer Klasse liefern. Mit ist aber wichtig, klar zu machen, als wie ärmlich mir unsere Schulen oft erscheinen, und dass wir m.E. mit der Arbeitsverdichtung am

Ende der Fahnenstange angekommen sind. Wenn die Anforderungen noch weiter steigen, werden womöglich die Hochleistungssportler unter den Lehrkräften kollabieren, und diejenigen, die nicht zu extrem hohen Leistungen fähig sind (aber trotzdem gute Lehrer sein können!) einen inneren Widerstand entwickeln und die Motivation verlieren, sich selbst weiterzuentwickeln und sich in die Schulentwicklung einzubringen.

EuWiS:

Die Vermittlung der Bildungssprache gilt als Aufgabe aller Fächer. Inwieweit kann Deutsch als Zweit- und Fremdsprache diese Grundaufgabe des Unterrichts unterstützen?

Prof. Dr. Stefanie Haberzettl:

Lehrer und Lehrerinnen, die im Bereich DaF/DaZ qualifiziert sind, zeichnen sich durch eine erhöhte Sensibilität für die Komplexität bestimmter sprachlicher Lerngegenstände aus, sei es für Stolpersteine der Grammatik (ich sage hier nur exemplarisch: Genus, Kasus, Numerus...), sei es die sog. konzeptionelle Schriftlichkeit, die sich von der Alltagssprache unterscheidet und tatsächlich systematisch in der Schule vermittelt werden muss. Mit diesem Hintergrund und bei entsprechendem Engagement können sie sich für die Schulentwicklung ihres Standorts einsetzen und Überzeugungsarbeit leisten. Die DaZ-Lehrkräfte können auch auf ganz konkreter Ebene als Multiplikatoren dienen und dazu beitragen, dass einzelne Kollegen ein Bewusstsein für die Sprache in ihrem Fach entwickeln - wobei dies die letztgenannten natürlich nicht davon enthebt, sich selbst in geeigneten Programmen weiterzubilden.

DaZ-/DaF-Spezialisten können aber beratend tätig sein und punktuell konkrete Hilfestellung geben, wenn es um die kritische Prüfung von Aufgabenstellungen bzw. deren Formulierung geht, die Bereitstellung von Zusatzmaterialien, die verzahnt mit dem Fachunterricht im engeren Sinne bildungs- und fachsprachliche Kompetenzen anbahnen oder erweitern helfen, etc. Davon profitieren dann übrigens nicht nur die Kinder oder Jugendlichen, die noch nicht so lange Deutsch lernen, sondern auch Kinder, die nur mit Deutsch als Erstsprache aufgewachsen sind, aber aufgrund eines nicht so guten Umfelds über einen eingeschränkten Wortschatz und geringere Formulierungskompetenzen verfügen als privilegierte Altersgenossen, oder in Deutschland geborene Kinder mit Migrationshintergrund, für die letzteres auch gelten kann - aber nicht zwangsläufig gilt: Eine Studie des Lehrstuhls mit 350 saarländischen Siebtklässlern hat gezeigt, dass sich die Probleme, die ein- versus mehrsprachig aufwachsende

Schülerinnen und Schüler mit der Bildungssprache haben, weder quantitativ noch qualitativ unterscheiden.

EuWiS:

Wie wirkt der Lehrstuhl und die von ihm vertretenen Inhalte in die Lehrerbildung an der Universität des Saarlandes? Würden Sie sich in diesem Bereich Veränderungen wünschen?

Prof. Dr. Stefanie Haberzettl:

Wir beteiligen uns immer wieder an DaZ-Weiterbildungsmaßnahmen des LPM und bieten einen Teilzeit-Aufbaustudiengang DaF/DaZ an, in dessen Rahmen man berufsbegleitend in einer Regelstudienzeit 64 CP Kompetenzen sowohl für die Sprachförderung bzw. den Sprachunterricht von Erwachsenen erwerben kann, u.a. für Integrationskurse, aber auch für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Unsere Absolventen arbeiten z.B. auch als Sprachförderlehrer an Regelschulen.

Unseren Hauptauftrag sehe ich jedoch darin, dafür zu sorgen, dass angehende Lehrerinnen und Lehrer sich schon in der ersten Ausbildungsphase mit den Themen der Mehrsprachigkeit (eines zum Teil ja sehr großen Teils) ihrer Schüler, mit Sprachförderkonzepten und den Anforderungen des sprachsensiblen Fachunterrichts auseinandersetzen. Auf dem Weg dahin befinden wir uns noch nicht einmal auf halber Strecke: Zwar müssen nun zumindest alle angehenden Deutschlehrer der Sekundarstufe I und II ein DaZ-Modul belegen, aber es umfasst nur 3 CP und kann nicht viel mehr leisten, als ein Bewusstsein anzubahnen. Von einem verpflichtenden DaZ-Modul für Sek-Lehramtsstudierenden aller Fächer, wie es z.B. in NRW schon seit Jahren üblich ist, sind wir noch weit entfernt.

Andererseits bieten wir mit einem studienbegleitend absolvierbaren Zertifikat „Sprachförderung und DaZ“ eine Qualifizierungsmaßnahme an, die durch den Umfang von 24 CP schon als substantiell gelten kann, und das sich auch größter Beliebtheit erfreut. Auch wenn der Großteil dieser Zertifikatsstudenten aus philologischen Fächern kommen, haben wir doch immer mehr Kandidaten aus den Naturwissenschaften, was wir natürlich sehr begrüßen - s.o. die Kommentare zum Thema sprachsensibler Fachunterricht!

Leider können wir bei weitem nicht alle Interessenten aufnehmen, die Warteliste ist lang und im jetzt anlaufenden Wintersemester müssen wir sogar eine Nullrunde einlegen, weil wir an unsere Grenzen stoßen. Die personelle Ausstattung des Lehrstuhls ist leider nicht groß, und in Zeiten der Schuldenbremse,

in denen z.B. die Professur für die deutsche Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts oder - trotz des Europaschwerpunkts unserer Uni - ein Fach wie die Slavistik gestrichen wird, sind Personalaufstockungen nicht zu erwarten. Allerdings würde ich mir hier auch eine engere Zusammenarbeit mit dem Bildungsministerium wünschen, etwa in Form einer Lehrabordnung. Die Studierenden und der Lehrstuhl würden sich sehr über einen Dozenten bzw. Kollegen freuen, mit dessen Hilfe die universitäre Ausbildung und die Schulpraxis noch enger aufeinander bezogen würden, als in

dem Maße, in dem uns das uns im Moment gelingt.

Ich möchte allerdings unsere Leistungen auch nicht schlechtreden. Wir bekommen viel positives Feedback von unseren Studierenden und es gibt ein immer größeres Interesse z.B. an Themen für Staatsexamensarbeiten, die Fachwissenschaft im Bereich von MINT, MINT-Fachdidaktik und Aspekte der Sprachförderung miteinander verbinden. Bei unseren Studenten ist das Konzept des sprachsensiblen Fachunterrichts wirklich schon angekom-

men. Und wenn ich an die Abschlussarbeiten von den Studierenden des Primarstufen-Lehramts denke, die ich in letzter Zeit gelesen habe und die oft so hervorragend wissenschaftlich fundiert und gleichzeitig so kreativ bei der Entwicklung von Fördermaterial waren, macht mich das sehr froh und optimistisch. ■

Das Interview führte Matthias Römer

Die Kontinuität der Separation

In der Zeitschrift Die Deutsche Schule (DDS) erschien im Heft 3 ein interessanter Artikel unter dem o. g. Titel, der sich mit der Separation der Vorbereitungsklassen in Berlin in der Tradition separierter Beschulung auseinandersetzt. Da diese separierte Beschulung kein alleiniges Berliner Phänomen ist, soll der Artikel und seine Kernaussagen hier kurz zusammengefasst werden. Wer den ganzen Artikel lesen möchte, kann dies im Netz tun, bzw. sich das Heft 3/2017 bestellen.

Der Artikel fußt auf einer an Berliner Grundschulen durchgeführten Studie aus dem Jahr 2016 und versucht aus organisationssoziologischer und -psychologischer Sicht zu zeigen, dass separierte Beschulung in einer historischen Tradition steht, deren Begründung eben nicht nur auf den reinen Spracherwerb abzielt.

Die Autoren zeigen, dass die separierte Beschulung für die Schulen eine Möglichkeit ist, eine kurzfristige Lösung für das Problem ‚Migration‘ zu generieren, die sich durch tradierte Weitergabe verstetigt. Dass die separierte Beschulung in einem historischen Kontext steht, belegt der Rückgriff auf die Separation in den 70er Jahren in Berlin, in denen eigene Klassen nach Nationalitäten gebildet werden mussten, wenn der Ausländeranteil in den einzelnen Klassen 25 % überschritten hatte. Begründet wurde die separierte Beschulung damals zum einen mit einer ‚besseren‘ Deutschförderung, zum anderen unter Hinweis auf den zu erwartenden geringeren Bildungserfolg der ‚leistungsunwilligen‘ Kinder aus fremden Kulturen. Die Autoren konstatieren dazu: „Die Institution Schule entledigte sich mit der separierten Beschulung ausländischer Kinder der Notwendigkeit, ihre Vorschriften, Abläufe und Inhalte der migrati-

onsgesellschaftlichen Realität anzupassen.“ Die Regelung der Ausländerregelklassen nach der 25 %-Regel wurde in Berlin erst 1995 abgeschafft.

Dennoch bestanden separierte Klassen weiter. Begründung hierfür waren in erster Linie die mangelnden Sprachkenntnisse und die Hoffnung einer besseren Beschulung mit Deutsch als Fremdsprache in diesen separierten Klassen. Nach einer kurzen Zwischenphase mit nur wenig Separation wurde ab 2011 mit dem vermehrten Zuzug von Migranten aus Osteuropa wieder begonnen, diese zu separieren und so genannte Willkommensklassen ins Leben zu rufen. 2016 existierten an Berliner Schulen rund 1.000 solcher Klassen.

Die Untersuchung im Jahr 2016 in 18 Willkommensklassen an 13 Berliner Grundschulen zeigt folgende Ergebnisse:

- Die Separierung war dauerhaft. Eine Teilnahme am Regelunterricht ist zwar in Teilen vorgesehen, wurde aber aus organisatorischen Gründen nur sehr selten umgesetzt.
- Es gibt keinen Fachunterricht, der altersangemessen ist. Eine Leistungsdokumentation fand nur in wenigen Fällen statt. Das lag vor allem daran, dass die damit betrauten Lehrerinnen und Lehrer keine Erfahrung im Regelschulbetrieb hatten, vermuten die Autoren.
- Es gab kein verbindliches Curriculum. Was unterrichtet wurde, hing individuell von der Lehrkraft ab.
- Die Mehrzahl der befragten Lehrkräfte hielt die separierte Beschulung für sinnvoll

und begründeten es u. a. mit einer mangelnden ‚kulturellen Passfähigkeit‘ der Kinder.

Zusammenfassend halten die Autoren fest: „Kinder werden aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse sowie einer unterstellten mangelnden kulturellen Passfähigkeit für nicht beschulbar im Regelbetrieb erklärt und die Ausgestaltung der getrennten Beschulung erfolgt weitgehend konzeptlos: Die Organisation ist von großer Kurzfristigkeit gekennzeichnet, und nach wie vor werden Parallelstrukturen etabliert, anstatt strukturelle Änderungen vorzunehmen. Die Praxis der Trennung, aber auch der Charakter des Vorläufigen, der Migration als ein die Schule letztlich nicht tangierendes Randphänomen festschreibt, statt die Strukturen den neuen politisch-gesellschaftlichen Verhältnissen anzupassen, zeigt, wie stark die Schule der historischen Kontinuität treu bleibt [...]“

Diese Tradition ungeplanten und ziellosen Agierens ist typisch für den Umgang mit Migration in der Bildungspolitik. Die Forschung spricht von einer so genannten ‚Adhocracy‘ und umschreibt damit die Unfähigkeit zu langfristigen Lösungen, die das Problem umfassend angehen, sondern das Festhalten an ‚administrativ-organisatorischen Ad-hoc-Lösungen‘.

Dieses spannende Resümee der Autoren für die Berliner Situation ist sicherlich auch in Teilen auf andere Bundesländer übertragbar. Ob es auch für das Saarland gilt, sollen die damit befassten Personen am besten selbst entscheiden. ■

Matthias Römer

Foto: fotolia.de/@magele-picture (geändert)

Sprache, der Schlüssel zur Integration

Die hohen Zuwanderungszahlen (besonders seit dem Jahr 2015) stellen Gesellschaft und Politik vor Herausforderungen, die vor den Schulen natürlich nicht Halt machen. Die erfolgreiche Integration derjenigen Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch in die Schulen und somit in die deutsche Gesellschaft ist eine der wichtigsten Aufgaben unserer Zeit. Dabei kommt dem Erwerb bzw. dem Erlernen der deutschen Sprache eine Schlüsselrolle zu, denn nur mit ausreichenden Deutschkenntnissen ist es für die zugewanderten jungen Menschen möglich, ihren Weg über die Schule in den Beruf zu finden und sich somit aktiv in die Gesellschaft einzugliedern. Zwar gab es schon immer Schülerinnen und Schüler, die Deutsch nicht als Muttersprache haben oder in der Familie andere Sprachen sprechen, jedoch ist die Förderung des Deutschen als Zweitsprache (DaZ) in den letzten Jahren vor dem Hintergrund der gestiegenen Zuwanderungszahlen verständlicherweise immer wichtiger geworden.

Festzustellen ist, dass die Gruppe der Zugewanderten bei weitem nicht homogen ist. Natürlich unterscheiden sich die Menschen hinsichtlich ihrer Herkunft und - damit meist verbunden - auch ihrer Muttersprache, die eine andere als Deutsch ist. Aktuell spielen vor allem die außereuropäischen Länder Syrien, Afghanistan bzw. der Iran, in dem viele der afghanischen Jugendlichen aufgewachsen sind, sowie einige afrikanische Staaten (vor allem Eritrea) die größte Rolle bezüglich der Herkunft der Jungen und Mädchen, die in den verschiedenen Schulformen beschult werden müssen. Doch nicht nur hinsichtlich der Herkunft handelt es sich um keine homogene Gruppe, selbst wenn dies oftmals durch die allgemeine begriffliche Zuschreibung „Flüchtlinge“ intendiert ist. Auch wenn man sich eine Gruppe hinsichtlich der Herkunftsregion herausucht, bedeutet dies nicht, dass alle die gleiche Muttersprache haben müssen. So sprechen zwar viele Syrer Arabisch in ihren Familien, jedoch gibt es auch viele, die kurdische Muttersprachler sind und Arabisch in ihrer Heimat z.B. in der Schule gelernt haben. Hinzu kommen viele Sprachkontakte auf der Flucht nach Deutschland. Demnach ist der Begriff DaZ - Deutsch als „Zweit“sprache zumindest dem Namen nach nicht ganz zutreffend. Dennoch ist DaZ - Deutsch als „Ziel“sprache für die jungen Zugewanderten von enormer Bedeutung und kann ihnen manche Tür auf dem Weg in eine gelingende Integration öffnen.

Die Heterogenität hinsichtlich Herkunft und Muttersprachen führt beim Erlernen der deutschen Sprache zum Teil zu sehr unterschiedlichen Voraussetzungen. Teilweise sind die jungen Menschen ausschließlich in einem anderen Schriftsprachsystem alphabetisiert, manchmal sogar überhaupt nicht, weil sie über keine oder kaum Schulbesuchsjahre verfügen. Andere hingegen haben bereits weitere Fremdsprachen auf Grundlage der lateinischen Schrift erlernt oder einen Schulabschluss in ihrer Heimat absolviert. All dies führt zu einer höchst komplexen Situation innerhalb der Schülerschaft mit der sich die Lehrkräfte auseinandersetzen und ihren (Sprach-)Unterricht entsprechend der Adressaten anpassen müssen. Natürlich spielen hier auch persönliche Faktoren ein, wie beispielsweise das Verarbeiten von Kriegserlebnissen oder ein Kulturschock, der je nach Herkunftsland verschieden ausfallen kann.

Bereits 2009 wurde das „Beratungszentrum Deutsch als Zweitsprache“ am Landesinstitut für Pädagogik und Medien (LPM) eingerichtet, um Sprachfördermaßnahmen in Schulen zu verankern bzw. die Kolleginnen und Kollegen auf dem weitreichenden Feld der Sprachförderung zu schulen. Es unterstützt Lehrkräfte aller Schulformen bezüglich des Unterrichts in DaZ und bei der Umsetzung der durchgängigen Sprachbildung im Regelunterricht aller Fächer. Einen Schwerpunkt der Fortbildungsarbeit und somit eine Antwort auf den gestiegenen Förderbedarf im Bereich DaZ stellen die modularisierten Fortbildungsreihen „Bildungsoffensive Sprachförderung für junge Flüchtlinge und Seiteneinsteiger_innen“ (FLOSS) dar, die es bereits im dritten Jahr sowohl für den Grundschulbereich als auch für die weiterführenden Schulen gibt. Durch den Erwerb eines Zertifikats im Rahmen der Fortbildungsreihe und in Kooperation mit dem Lehrstuhl für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der Universität des Saarlandes können sich Lehrkräfte für die Arbeit im Bereich DaZ professionalisieren. Darüber hinaus bietet das Beratungszentrum auch Einzelveranstaltungen an, die die zunehmende Nachfrage an Fortbildungen in dem Bereich abdecken sollen. Hier können interessierte Lehrkräfte Unterstützungsmöglichkeiten und Praxistipps bekommen, wie der DaZ-Unterricht, aber auch besonders der sprachensible Unterricht in allen Fächern gestaltet werden kann. (siehe Kasten)

Schließlich ist zu erwähnen, dass sich die Förderung von DaZ aber auch an Kinder und

Jugendliche mit Förderbedarf in der deutschen Muttersprache richtet. Vor allem der kontinuierliche Aufbau von Kompetenzen in der Bildungs- und Fachsprache muss im schulischen Kontext in den Vordergrund treten, denn auch muttersprachlich deutsche Schülerinnen und Schüler haben dabei oft Probleme. Daher ist es erforderlich, die Lehrkräfte aller Fächer für einen adäquaten Einsatz von Sprache in allen Fächern zu sensibilisieren, denn es kann nicht gelingen, die Schülerinnen und Schüler ausschließlich im additiven DaZ-Unterricht im Bereich der Bildungs- und Fachsprache zu fördern. „Die Verfügbarkeit über sprachliche Mittel wird vor allem über Fachinhalte aufgebaut, so dass Lerner sprachliche Formen und kognitive Konzepte vernetzen können. Systematische Wortschatz- und Grammatikübungen, die vom fachlichen Lernen losgelöst sind, werden dadurch obsolet. Vielmehr bestimmen Themen und Inhalte, die für das fachliche Lernen relevant sind, den Aufbau sprachlicher Repertoires.“ (VOLLMER & THÜRMAN 2010, S. 128). Der additive DaZ-Unterricht ist jedoch wichtig, um die grundlegenden Kompetenzen in der deutschen Sprache aufzubauen. Damit Sprachbildung im Schulalltag aber durchgängig und nachhaltig verankert werden kann, muss der Unterricht in allen Fächern stärker als bisher die Sprache als Schlüssel zum Lernerfolg im Blick haben. Dies kann gelingen, wenn der Fachunterricht sprachsensibel gestaltet wird, denn „Fachlernen ohne Sprachlernen ist blind, Sprachlernen ohne Fachlernen ist hohl.“ (LEISEN 1994, S. 16).

Prinzipien eines solchen sprachsensiblen Unterrichts sind u.a. die Bereitstellung von geeigneten Fördermaterialien oder sprachlichen Hilfen, Ressourcen- statt Defizitorientierung, diagnosegestützte individuelle Förderung und die Vermittlung eines adäquaten Bildungs- und fachsprachlichen Niveaus. Additive Sprachförderung in DaZ und integrative Maßnahmen innerhalb eines sprachsensiblen Fachunterrichts müssen viel stärker miteinander verzahnt werden. Nur dann kann Sprachbildung auch durchgängig realisiert werden. Von besonderer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang auch die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften. Dies muss ein Ziel für die Kollegien der einzelnen Schulstandorte sein – und zwar aller Schulformen.

Ein sinnvoll aufgebauter und zielorientierter sprachsensibler Fachunterricht unterstützt die Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Muttersprache beim Spracherwerbsprozess

Einige grundlegende Tipps für den Unterricht in sprachlich heterogenen Lerngruppen

Lehrersprache

Langsames, deutliches, artikuliertes Sprechen auf Hochdeutsch kann oft schon für das Verständnis helfen.

Erklärungen bei Nachfragen möglichst paraphrasieren und Synonyme verwenden. Manchmal ist ein synonymes Wort bekannt, aber das von der Lehrkraft verwendete Wort noch nicht. Auch Gestik, Mimik bzw. auf Gegenstände zeigen kann sehr nützlich sein, denn Körpersprache ist oftmals universal verständlich.

Tafelanschrieb

Immer Druckschrift verwenden! Schreibschrift wird von Lernenden, die in einem anderen Schriftsystem alphabetisiert wurden, als eine grundlegend andere Schrift wahrgenommen und daher oft nicht verstanden.

Aufgabenstellungen

Der Nominalstil des Deutschen verursacht oft Probleme. Hilfreich ist es, eine Aufgabenstellung zu verbalisieren bzw. zu paraphrasieren. So kann erreicht werden, dass die Lernenden zunächst einmal verstehen, was zu tun ist. Noch besser: Die Lernenden in eigenen Worten erklären lassen, was zu tun ist, um das Verständnis abzufragen.

Neues (Fach)vokabular

Neue Wörter am besten immer nach der mündlichen Einführung an die Tafel schreiben, um so auch die Graphie zu visualisieren. Dabei am besten den Artikel (in verkürzter Schreibweise) anschieben und nach Möglichkeit auch den Plural:

- r Stuhl, -'e
- e Frau, -en
- s Haus, -'er

Feststehende Wendungen (Substantive der Fachsprache mit dem dazugehörigen Verb) gemeinsam einführen (z.B. „eine Kraft wirkt auf...“, „eine Spannung liegt an...“).

Hilfen hinsichtlich Komposita und trennbaren Verben geben (z.B. ab|nehmen oder nach den einzelnen Bestandteilen eines zusammengesetzten Substantivs fragen, z.B. Haus|aufgaben|heft)

Wörter werden teilweise falsch erkannt, besonders Komposita, z.B. Blumentopferde oder Sprungarten, weil ein Teil des Wortes bekannt zu sein scheint. Dadurch kann das Textverständnis extrem beeinträchtigt werden.

Als Verständnishilfe können Wortlisten (Glossare) herausgegeben werden, damit neues, für die Unterrichtseinheit wichtiges Vokabular vorab gelernt werden kann.

Auch Worthilfen („Wortgeländer“) für die methodische Arbeit helfen sehr („Das Diagramm zeigt...“, „Die Werte nehmen im Zeitraum von ... bis ... zu/ab...“).

Vokabelhefte

Die Lernenden sollten in allen Fächern ein Vokabelheft führen. Im Fremdsprachenunterricht dreisprachig (z.B. Englisch, Deutsch, Herkunftssprache).

Textverständnis

Texte können mit einfachen Methoden aus der Fremdsprachendidaktik den Lernenden zugänglich gemacht werden. Ggf. bietet es sich auch einmal an, Texte sprachlich zu vereinfachen.

Für viele Übungen (Lückentexte, Buchstabenalate etc.) gibt es (kostenlose) Software (z.B. Zarb, Mausclick oder online beim Goethe-Institut: <http://www.goethe.de/lhr/prj/ug/deindex.htm>).

Lernende mit Herkunftssprachen, die von rechts nach links geschrieben/gelesen werden (z.B. Arabisch) haben oft Probleme beim Lesen und Schreiben von Diphthongen bzw. Vokalverbindungen (z.B. ei vs. ie). ■

und Materialien für einen sprachsensiblen Fachunterricht entwickelt. Die im Cornelsen-Verlag erscheinende Reihe „Prima ankommen im Fachunterricht“ bietet z.B. Material für die Fächer Deutsch, Mathematik sowie Gesellschaftswissenschaften (Geschichte, Erdkunde, Politik) und Naturwissenschaften (Biologie, Physik, Chemie) aller Klassenstufen von 5-10. Alle Schulen des Saarlandes wurden außerdem als Akuthilfe des Ministeriums für Bildung und Kultur über das LPM in Zusammenarbeit mit dem Beratungszentrum DaZ mit „Sprachförderboxen“ mit vielfältigem Material ausgestattet. Besondere Erwähnung verdient darüber hinaus das Material, welches von der Arbeitsgruppe „GW-Unterricht differenziert und sprachsensibel“ (GUDiS) im Auftrag des Ministeriums erstellt wurde. Die Handreichungen zu unterschiedlichen Themen des GW-Lehrplans an Gemeinschaftsschulen stehen zum kostenlosen Download im Internet zur Verfügung: <https://www.saarland.de/209628.htm>. Wünschenswert wäre es, wenn sich ähnliche Arbeitsgruppen in den weiteren Fächern bilden würden. Denn zusammenfassend kann man festhalten: „Sprache ist in der Schule konstitutiv für das Lehren und Lernen in jedem Fach, das gilt für den Physikunterricht ebenso wie für den Geschichts- oder Biologieunterricht. Inhalte werden primär über Sprache vermittelt und mittels Sprache gelernt. Ohne Sprache ist Wissenserwerb im Fachunterricht nicht möglich - Sprache ist ein zentrales Medium des Lernens in jedem Fach.“ (SCHMÖLZER-EIBINGER 2013, S. 25). ■

Daniel Berghoff

Literatur:

KLIEME, E. (2006): Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie. Frankfurt am Main. Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_03_01-DESI-Ausgewaehlte-Ergebnisse.pdf (Zuletzt geprüft am 10.10.2017).

LEISEN, J. (Hrsg.) (1994): Handbuch des deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU). Didaktik, Methodik und Unterrichtshilfen für alle Sachfächer im DFU und fachsprachliche Kommunikation in Fächern wie Physik, Mathematik, Chemie, Biologie, Geographie, Wirtschafts-/Sozialkunde. Bonn.

SCHMÖLZER-EIBINGER, S. (2013): Sprache als Medium des Lernens im Fach. In: BECKER-MROTZEK, M. et al. (Hrsg.) (2013): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster, S. 25-40. (= Fachdidaktische Forschungen Bd. 3).

VOLLMER, H. J. & THÜRMAN, E. (2010): Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In: AHRENHOLZ, B. (Hrsg.) (2010): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. 2., durchgesehene und aktualisierte Auflage. Tübingen, S. 107-132.

und bei der sprachlichen Anwendung des neuen Sachfachwissens und sorgt nicht zuletzt dafür, die Erweiterung der fremdsprachlichen Kompetenzen in der deutschen Sprache voranzutreiben. In wissenschaftlichen Studien (z.B. durch die DESI-Studie der KMK am Beispiel der Fremdsprache Englisch) konnte nachgewiesen werden, dass das integrierte Lernen von Sprache und Fach signifikant zur Stärkung der Fremdsprachenkennt-

nisse beiträgt (vgl. KLIEME 2006, S. 8). Gleichzeitig profitieren aber genauso deutschsprachige Schülerinnen und Schüler von diesem Ansatz, da sie ebenfalls an den Umgang mit Bildungs- und Fachsprache sukzessive herangeführt werden müssen.

In den letzten Monaten haben auch die Schulbuchverlage auf die zunehmende sprachliche Heterogenität in den Schulen reagiert

Mehrsprachigkeit im Kindergarten

Die frühen Jahre eignen sich besonders gut zum Sprachenlernen. Doch in vielen Einrichtungen lassen die Rahmenbedingungen noch zu wünschen übrig. In allen Teilen der Welt gibt es Kindergärten und Kindertageseinrichtungen, kurz Kitas, in denen Kinder vor dem Schuleintritt Deutsch als zweite oder dritte Sprache lernen können. Einige kommen ohnehin aus deutschen Familien, andere besuchen einen deutschsprachigen Kindergarten, weil sie zum Beispiel später einmal in einem deutschsprachigen Land studieren sollen.

Von den rund drei Millionen Kindern, die in Deutschland Tageseinrichtungen besuchen und noch nicht zur Schule gehen, sprechen laut Angaben des Statistischen Bundesamts rund 550.000, circa 18 Prozent, in ihren Familien vorrangig eine andere Sprache als Deutsch (Stand: März 2016). In Großstädten wie Berlin oder Hamburg liegt der Anteil bei knapp 30 Prozent. Gerade hier ist der Bedarf für eine frühe Sprachförderung meist hoch.

Sprachbad oder Förderstunden

Wissenschaftlich belegt ist inzwischen, dass das kindliche Gehirn auf eine mehrsprachige Sprachentwicklung eingestellt ist und deshalb eine zweite oder auch dritte Sprache schnell aufnehmen kann. Was Kinder dazu benötigen, sind „sprechende Vorbilder.“ Das sogenannte Immersionsmodell, das auch die Basis für die Arbeit vieler bilingualer Kitas darstellt, wird häufig als Königsweg zur Mehrsprachigkeit dargestellt. Bei der Immersion (auf Deutsch: Eintauchen) wird in der Kindertagesstätte die zu erlernende Sprache konsequent im gesamten Tagesablauf und für alle Anlässe neben der Muttersprache verwendet. „Die Kinder tauchen im Alltag in ein Sprachbad ein: Sie bekommen im Optimalfall in beiden Sprachen ein qualitativ und quantitativ reichhaltiges Sprachangebot, indem die Erwachsenen ihre eigenen Handlungen sprachlich begleiten und viel mit den Kindern reden. So lernen sie, verschiedene Alltagssituationen sprachlich zu

bewältigen“, erklärt die Germanistikprofessorin Petra Gretsch von der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Doch die Anzahl der bilingualen Kitas in Deutschland ist mit rund 1.000 (Stand 2014) verschwindend gering, auch wenn sie sich laut Angaben des Vereins Frühe Mehrsprachigkeit an Kitas und Schulen (FMKS e.V.) in den Jahren von 2004 bis 2014 verdreifacht hat.

Wenn Kinder in einer herkömmlichen Kita im Ausland Deutsch als Fremdsprache lernen, passiert das gewöhnlich in zeitlich begrenzten Sprachfördereinheiten. Dabei werden sie mit Liedern, Reimen, Erzählungen und kleinen Sprachroutinen an die neue Sprache herangeführt. Die Kinder sollen sie reproduzieren und imitieren, um sprachsensibler zu werden und Freude am Sprachenlernen zu entwickeln.

Personal und Materialien sind wichtig

Sowohl der Immersionsansatz als auch der klassische Fremdsprachenerwerb in Fördererheiten gehen davon aus, dass neben der deutschsprachigen Erzieherin pädagogisches Personal zur Verfügung steht, das die zweite Sprache beherrscht. Die als „native speaker“ eingesetzten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sprechen mit den Kindern in der zweiten Sprache, wobei sie auch die Kultur des Landes vermitteln. Während sie beim Immersionsmodell immer anwesend sind, kommen sie beim klassischen Fremdsprachenlernen in der Regel nur stundenweise mit den Kindern zusammen. Außerdem sollten Materialien wie etwa Kinderbücher in beiden Sprachen vorhanden sein.

Die meisten Einrichtungen in Deutschland sind nicht auf die Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache ausgerichtet. Sie werden aber von vielen Kindern besucht, die Deutsch als Zweitsprache lernen. Anders als in den Konzepten der Immersion oder des frühen Fremdsprachenunterrichts vorgesehen, werden diese Kinder in ihren Familien- oder Herkunftssprachen institutionell in der Regel

überhaupt nicht gefördert – was auch den Zweitspracherwerb erschweren kann.

Sprachförderung digital und spielerisch

Die persönliche Ansprache lässt sich wohl auch nicht durch den Computer oder das Smartphone ersetzen. Dennoch wird die Verwendung digitaler Medien zur Sprachförderung in der Kita diskutiert. Der gemeinnützige Verein Zentrum für kindliche Mehrsprachigkeit etwa bietet seine Lernmaterialien KIKUS (Kinder in Kulturen und Sprachen) auch in digitaler Form an. „Mithilfe der Sprachlern-Software lassen sich unsere Bildkarten an die Wand projizieren und sogar anhören, was für größere Lerngruppen – zum Beispiel in Flüchtlingsunterkünften – interessant ist“, erklärt Mitarbeiterin Eva Götz. Außerdem sei es motivierend, wenn sie am PC oder Laptop arbeiten können. Und die Eltern können mitlernen. Seit der Veröffentlichung der ersten Version von KIKUS digital 2012 haben sich bereits über 16.000 Nutzer in über sechzig Ländern registriert, berichtet Eva Götz. Mittlerweile ist eine achtsprachige Version verfügbar.

Germanistik-Professorin Heidi Rösch von der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe setzt bei der Deutschförderung auf eine Mischung der Methoden: „Man kann Themen wie den Satzbau oder die Verwendung von Flexionen auch mit jüngeren Vorschulkindern systematisch einführen. Das sollte spielerisch passieren. Beim Üben der Präpositionen – etwa „auf“ – könnte man also auf einen Tisch klettern. Darüber hinaus sollte man mit den Kindern auch Bilderbücher ansehen und zum Beispiel über den Zoobesuch sprechen, also immersiv arbeiten.“ Die Expertin betont zudem die Bedeutung von sprachbewusstem pädagogischen Personal. „Sie sollten eine hohe Affinität zu Sprache haben, zum Beispiel selbst eine Fremdsprache gelernt und dies auch reflektiert haben.“ Und es gelte, in den Kitas sprachintensive Situationen zu schaffen: „Die Erzieherin sollte die Sprache als zentrales Kommunikationsmedium nutzen und die Kinder motivieren, sie aktiv und kreativ zu gebrauchen.“ Eine gezielte Förderung der Mehrsprachigkeit bereits im Vorschulalter ist in vielerlei Hinsicht wichtig: Sie kann das Selbstwert- und Zugehörigkeitsgefühl, die Schulleistungen, auf lange Sicht auch die Berufs- und Zukunftsaussicht verbessern. ■

Janna Degener

Linguistin, arbeitet als freie Journalistin in Königs Wusterhausen bei Berlin

Lizenz:



Foto: fotolia.de/©Robert Kneschke



Theaterfestival KLATSCHMOHN: „Das macht einfach Spaß“

Von Aschenputtel bis zur Rocky Horror Picture Show: Kinder und Jugendliche mit Behinderungen spielen an Förderschulen und Grundschulen Theater und gewinnen so an Selbstvertrauen. Ein Bericht zum inklusiven Theaterfestival Klatschmohn in Hannover.

Auf der Theaterbühne stehen fünf Stühle, auf denen fünf Jugendliche sitzen. Vor ihnen knien fünf Klassenkameraden, mit Blick ins Publikum. Nach und nach stellen sich die Laienschauspieler dem Publikum in ihren Rollen z.B. als schöner Prinz oder hässliches Mauerblümchen vor - immer wenn sie sprechen stehen sie auf, so dass ihre bunten Kostüme voll zur Wirkung kommen. In der Mitte steht die Hauptperson, gespielt von Jannis: „Ich bin de Aschkegremer“, sagt er voller Überchwang - und bevor die Zuschauer sich fragend anschauen können, springt der vor Jannis kniende Übersetzer auf und bringt Licht ins Dunkel: „Ich bin Aschenputtel.“

„Aschkegremer - Ostfriesisch für Anfänger“ heißt das Theaterstück, dass die 14 bis 19 Jahre alten Schüler der Auricher Förderschule für körperliche und motorische Entwicklung aufführen. Dabei bringen sie dem Publikum auf dem inklusiven Theaterfestival Klatsch-



Gruppenfoto "Aschkegremer" Schule am Extumer Weg, Aurich, Leitung: Manfred Brüggemann, Lenchen Holthuis

mohn in Hannover, das zumeist an Plattdeutsch nicht gewohnt ist, viele neue Wörter und Ausdrücke bei. „Antrekken“ ist das plattdeutsche Wort für „anprobieren“, „bitje later“

heißt „etwas später“, „Bring mi mej danzmontur“ bedeutet „Bring mir mein Ballkleid“. Die unterschiedlich stark behinderten Schüler stellen mit viel Spielwitz ihr schauspielerisches Talent unter Beweis, nehmen sich selbst auf den Arm („Ist das Russisch? Die Sprache versteht doch kein Schwein!“) und bringen damit die vielen Zuschauer immer wieder zum Lachen. Am Ende des rund 20-minütigen Stückes gibt es viel Beifall, und die Schauspieler sind so begeistert, dass sie dem Publikum zuklatschen. „Ich verkleide mich gerne, kann hier Platt sprechen, das macht einfach Spaß. Ich spiele gerne Theater“, sagt Jannis.

Einstudiert wurde das Stück im Wahlpflichtfachkurs Theater der Förderschule Aurich. Ab dem achten Jahrgang haben die dortigen Schüler die Wahl zwischen wöchentlich zwei Stunden in Musik, Töpfern, Werken oder eben Theater. Bislang kam immer ein WPK Theater zustande - das Interesse der Schüler daran ist groß, nicht zuletzt, weil in jeder Unterrichtsstunde auch gespielt wird. „Ich gebe keinen festen Stoff vor. Die Schüler schreiben gerne Sketche, so entwickelt sich mit der Zeit ein Stück und ihre Ideen fließen mit ein“, sagt Förderschullehrer Manfred Brüggemann. Seit zehn Jahren zeigen seine Schüler in Hannover ihre besonderen Bearbei-



"Die kleine Hexe", Inklusionsklasse Grundschule Duingen, Leitung Britta Jandt



"Die andere Prinzessin", Fröbelschule Wunstorf, Leitung Alexandra Bruhn

tungen von Stoffen wie der Rocky Horror Picture Show.

Brüggemann betont: „Für Aufführungen werden oft fertige Stücke präsentiert, die lange einstudiert wurden. Es soll perfekt sein, gerade für Eltern, die zuschauen. Das ist ein Fehler, denn diese Stücke haben mit den Jugendlichen nichts zu tun. Bei uns muss kein Text auswendig gelernt werden, dass ergibt sich automatisch bei den Proben.“ Lenchen Holthuis, pädagogische Mitarbeiterin im WPK Theater, lenkt den Blick auf die besondere Leistung der Jugendlichen: „Nicht alle Schüler können Plattdeutsch. Es ist ganz viel Konzentration nötig. Jeder bekommt eine Rolle und steht am Ende des Schuljahres mit dem Stück auf der Bühne.“

Britta Jandt, Leiterin der zwischen Weser und Leine gelegenen Grundschule Duingen, hat für ihre 4. Klasse eine Bühnenfassung des Kinderbuches „Die kleine Hexe“ von Otfried Preußler geschrieben. Einstudiert hat sie es weitgehend außerhalb des Unterrichts. „Wir haben in der Vergangenheit in Alfeld selbst einen Theatertag organisiert und das hatte den Kindern so gut gefallen, dass sie mich überredet haben, dass sie dieses Jahr wieder vor Publikum auftreten und wir für das Festival „Klatschmohn“ ein Stück vorbereiten. Das war schon eine sehr große Motivation“, sagt Jandt. Zu den 16 Schülern, die in Hanno-

ver auf der Bühne standen, gehören drei Kinder mit Behinderungen oder Beeinträchtigungen und zwei Kinder, die noch nicht lange in Deutschland leben. Jandt: „Das Theaterspielen erhöht den Zusammenhalt einer Gruppe. Es geht mir aber nicht vornehmlich darum, behinderte und nicht-behinderte Kinder dadurch näher zusammenzubringen, sondern es ist für alle gleich wichtig, z.B. vor einem Publikum aufzutreten. Ob man sich dafür begeistern kann, hat nichts damit zu tun, ob ein Kind behindert ist oder nicht.“

Jandt hat lange an einer Förderschule eine Theater AG geleitet. „Fitte Grundschulkinder können schneller einen Text auswendig lernen, einige haben eine größere Auffassungsgabe. Aber das sagt noch nichts darüber aus, wie sicher sie sich auf einer Bühne bewegen. Bei Förderschülern wird durch das Spielen das Selbstbewusstsein gefördert, sie wollen zeigen: „Wir können auch was“, sagt Jandt.

Neben dem Sprechtheater werden auf dem jährlich stattfindenden Festival Klatschmohn Tanzaufführungen, Maskentheater, Schwarzlichttheater und Musiktheater dargeboten. „Musik spielt bei unseren Theaterstücken eine große Rolle, einige Schüler stehen dann mit Instrumenten auf der Bühne und liefern die musikalische Begleitung“, sagt Alexandra Bruhn. Die Förderschullehrerin leitet seit vielen Jahren an ihrer Schule in Wunstorf bei

Hannover eine Theater-AG. Sie spricht davon, dass die Arbeit schwieriger geworden ist - durch die Inklusion, also die zunehmende Beschulung von behinderten Kindern an Grundschulen, sei die Zahl der Lehrerstunden an Förderschulen gesunken. Bruhn: „Die meisten Arbeitsgemeinschaften können deswegen bei uns nicht mehr stattfinden. Unsere freiwillige Theater-AG läuft aber noch weiter, weil das Interesse der Schüler daran so groß ist.“

Bruhn unterstreicht die Vielseitigkeit des Theaterspiels und die Chancen auch für diejenigen mit Sprachproblemen: „Wir machen viele Übungen zur Körpersprache, zur Mimik und Gestik. Die Schüler lernen dadurch viel über ihren eigenen Körper und sind begeistert bei der Sache. So entwickelt sich eine besondere Dynamik, bei der die Älteren den Jüngeren und nicht so Erfahrenen helfen.“ Die Jugendlichen im Alter von 14 bis 16 Jahren bestimmen dabei die Themen, die auf der Bühne dargestellt werden sollen wie Mobbing, Krieg, Flüchtlinge. „Wir hatten auch schon mal eine lesbische Prinzessin. Insgesamt ist das Interesse an klassischen Stoffen wie z.B. Romeo und Julia sehr groß. Dabei haben die Schüler entschieden, dass es ein positives Ende gibt, weil sie jüngeren Zuschauern nicht zumuten wollten, dass am Ende jemand auf der Bühne stirbt“, sagt Bruhn. ■

Joachim Göres

Fotos: Dieter Kempa

Das inklusive Theaterfestival KLATSCHMOHN feiert im kommenden Jahr sein 20jähriges Jubiläum. Es findet vom 11. bis 13. Juni 2018 im Kulturzentrum Pavillon in Hannover statt.

Kooperationspartner des inklusiven Theaterfestivals KLATSCHMOHN: Kulturelle Kinder- und Jugendbildung der Landeshauptstadt Hannover (Projektleitung)

Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover

Fröbelschule Wunstorf

Alice-Salomon-Schule Hannover, Fachbereich Heilerziehungspflege Kulturzentrum Pavillon

Weitere Informationen: www.projekttheater-klatschmohn.de

Berufsausbildungschancen junger Migrant_innen

In ihrem vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) jüngst veröffentlichten Beitrag „Ausbildungschancen von Ausbildungsstellenbewerberinnen und -bewerbern mit Migrationshintergrund“ nimmt die Autorin Ursula Beicht die Entwicklung der Erfolgsaussichten junger Migrant_innen auf dem bundesdeutschen Berufsausbildungsmarkt in den Blick. Grundlage für ihren Beitrag sind die BA/BIBB-Bewerberbefragungen zwischen 2004 und 2016. Was die Chancengerechtigkeit angeht, so kommt die Autorin zu einem sehr ernüchternden Ergebnis. Hier eine Zusammenfassung des Beitrags, der im Internet unter <http://dnb.dbb.de/abrufbar> ist.

Im Zuge der Flüchtlingskrise kam in den letzten beiden Jahren eine hohe Zahl überwiegend jüngerer Menschen nach Deutschland, von denen viele wahrscheinlich für längere Zeit oder auf Dauer bleiben werden (OECD 2017). Zuwanderung fand in Deutschland aber auch vorher schon in relativ großem Umfang statt. Eine große Herausforderung besteht in den kommenden Jahren darin, den jungen Menschen mit einer Zuwanderungsgeschichte ebenso gute Bildungs- und Qualifizierungschancen zu bieten wie denjenigen ohne Migrationshintergrund. Bisher schneiden allerdings Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien in der allgemeinbildenden Schule deutlich schlechter ab, der Weg in eine Berufsausbildung ist für sie erheblich schwieriger und langwieriger, und sie bleiben viel häufiger ohne einen Berufsabschluss.

Geringere Chancen bei gleicher Qualifikation

Wie eine multivariate Analyse für das Jahr 2016 ergab, können die schlechteren Einmündungschancen der Bewerber_innen mit Migrationshintergrund in duale Ausbildung keinesfalls allein auf ihre im Schnitt geringeren schulischen Qualifikationen zurückgeführt werden. Vielmehr wurde deutlich, dass auch unter Berücksichtigung vieler bedeutender Einflussfaktoren für sie die Wahrscheinlichkeit einer erfolgreichen Ausbildungssuche signifikant niedriger ist als für die Vergleichsgruppe ohne Zuwanderungsgeschichte. Dies bedeutet: Selbst unter ansonsten gleichen Voraussetzungen gelingt es Migrantinnen und Migranten erheblich seltener in duale Ausbildung einzumünden als Jugendlichen ohne Migrationshintergrund.



Damit bestätigte sich wiederum, was in den vergangenen Jahren viele auf unterschiedlicher Datenbasis durchgeführte Analysen immer wieder ergeben haben: Jugendliche mit einer Zuwanderungsgeschichte haben auch unter vergleichbaren Bedingungen weit größere Schwierigkeiten beim Übergang in betriebliche bzw. duale Berufsausbildung als diejenigen ohne Migrationshintergrund. Welches die Gründe für diese schlechteren Chancen der Migrantinnen und Migranten sind, konnte bisher im Rahmen von Befragungen Jugendlicher jedoch nicht geklärt werden.

Mögliche Gründe

Da nach den bisherigen Studien die Ursachen für die Chancennachteile der Jugendlichen mit Migrationshintergrund weder allein in ihren schulischen Qualifikationen, ihren Such- und Bewerbungsprozessen oder ihren Berufsinteressen noch in den Bedingungen auf dem Ausbildungsmarkt in ihrer Wohnregion liegen, müssen sie noch an anderer Stelle gesucht werden. Vieles spricht dafür, dass die Gründe eventuell in den betrieblichen Auswahlverfahren bei der Besetzung der Ausbildungsstellen gefunden werden

könnten. So deuten verschiedene Studien darauf hin, dass es hierbei zu Benachteiligungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund kommt. So ergab beispielsweise eine regionale Betriebsbefragung, dass ein – wenn auch nur kleinerer – Teil der Betriebe generell Jugendliche ohne Migrationshintergrund bevorzugte und vor allem muslimische Jugendliche nicht akzeptieren würde (Scherr/Janz/Müller 2013). Eine andere Studie, in der ein umfangreicher schriftlicher Bewerbungstest bei Ausbildungsbetrieben erfolgte, kam zu dem Ergebnis, dass männliche Bewerber mit türkischem Namen häufiger eine Absage erhielten, seltener zu Vorstellungsgesprächen eingeladen wurden und öfter keinerlei Rückmeldung bekamen als männliche Bewerber mit deutschem Namen; die fiktiven Bewerbungsschreiben eines Jugendlichen mit guten schulischen Qualifikationen waren dabei – bis auf den Namen – identisch gewesen (Schneider/Yemane/Weinmann 2014).

Nach theoretischen Überlegungen könnte die geringere Berücksichtigung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im betrieblichen Auswahlverfahren bei der Besetzung der Ausbildungsstellen darauf zurückzuführen

sein, dass ihre Schulabschlüsse für die Betriebe eventuell einen geringeren „Signalwert“ besitzen: Gute Schulabschlüsse würden demnach bei ihnen weniger als Signal für ein hohes zu erwartendes Lern- und Leistungspotenzial anerkannt werden als bei Jugendlichen ohne Zuwanderungsgeschichte (Becker 2011). Es wäre aber auch möglich, dass für Betriebe andere als unmittelbar leistungsbezogene Aspekte bei der Bewerberauswahl relevant sind. So könnte die Einschätzung, ob Jugendliche mit Migrationshintergrund von der Belegschaft oder den Kunden akzeptiert würden, ein wichtiges Kriterium sein (Imdorf 2015). Was letztlich die tatsächlichen Gründe für die Benachteiligung der Migrantinnen und Migranten bei der Besetzung von Ausbildungsstellen sind und inwieweit betriebliche Diskriminierung hierbei eine Rolle spielt (vgl. z. B. Scherr 2014; Scherr 2015), ist derzeit noch unklar. Hier besteht weiterhin ein erheblicher Forschungsbedarf.

Zukünftige Herausforderungen

Für die Integration der in den letzten beiden Jahren nach Deutschland geflüchteten jungen Menschen ist es zentral, dass sie – möglichst im Rahmen einer regulären betrieblichen Berufsausbildung – Qualifikationen erwerben, die auf dem deutschen Arbeitsmarkt verwertbar sind. Unter den gemeldeten Ausbildungsstellenbewerbern und -bewerberinnen des Jahres 2016 waren sie erst äußerst selten vertreten. Die jungen Geflüchteten müssen in der Regel zunächst die deutsche Sprache erlernen und oft noch den Erwerb schulischer Qualifikationen nachholen. Anschließend ist es erforderlich, dass Betriebe auch bereit und in der Lage sind, sie auszubilden. Die Ausbildung von Geflüchteten bedeutet für Betriebe eine große Herausforderung.

In den kommenden Jahren bedarf es aber nicht nur im Hinblick auf die berufliche Qualifizierung junger geflüchteter Menschen

großer Anstrengungen. Insbesondere müssen auch die Ausbildungsmöglichkeiten im dualen System für die große Zahl junger Migrantinnen und Migranten, die schon in Deutschland geboren sind oder bereits längere Zeit hier leben, verbessert werden. Vor diesem Hintergrund erscheint es dringend erforderlich, dass in Betrieben eventuell bestehende Vorbehalte gegenüber jungen Migrantinnen und Migranten abgebaut und diesen – unabhängig davon, ob sie der 1., 2. oder 3. Zuwanderungsgeneration angehören – bessere Chancen auf einen Ausbildungsplatz eröffnet werden. ■

Thomas Bock

Foto: fotolia.de/@Frank Gärtner

Ausbildungsqualität endlich verbessern!

DGB-Ausbildungsreport 2017



dungsplan vor, eine Überprüfung der Ausbildungsinhalte ist ihnen daher nur schwer möglich. Mehr als jeder zehnte Azubi (11,5 Prozent) übt regelmäßig ausbildungsfremde Tätigkeiten aus. Die Abstimmung zwischen Betrieben und Berufsschulen ist oft schlecht. Das sind einige Ergebnisse des Ausbildungsreports, den die DGB-Jugend nun zum zwölften Mal in Folge vorstellt.

„Die duale Ausbildung sorgt für die Fachkräfte von morgen, Probleme bei der Qualität der Ausbildung bleiben aber ein Dauerthema“, sagt die stellvertretende DGB-Vorsitzende Elke Hannack. Deshalb müsse der Gesetzgeber einschreiten: „Die nächste Bundesregierung muss endlich das Berufsbildungsgesetz im Sinne der Auszubildenden reformieren. Jahr für Jahr klagen gerade die Branchen über Nachwuchssorgen, die für ihre schlechten Ausbildungsbedingungen bekannt sind – da darf die Politik nicht länger wegschauen. Bund und Länder sollten außerdem einen Pakt für Berufsschulen schließen, mit dem sie sich verpflichten, die Berufsschulen technisch zu modernisieren und für die notwendigen Lehrkräfte zu sorgen.“

Über ein Drittel der Auszubildenden leistet regelmäßig Überstunden. Fast genauso vielen (35,4 Prozent) liegt kein betrieblicher Ausbil-

gespannt, auch wenn es im letzten Jahr 43.000 unbesetzte Ausbildungsstellen gab. Ihnen gegenüber stehen 280.000 junge Menschen, die im letzten Jahr keinen Ausbildungsplatz gefunden haben. Insbesondere Hauptschulabsolventen haben es schwer auf dem Ausbildungsmarkt. Die Arbeitgeber müssen endlich ihre Bestenauslese beenden. Die assistierte Ausbildung muss über 2018 hinaus beibehalten und ausgebaut werden.“

Auf die Berufsschulen als diesjährigen Schwerpunkt des Ausbildungsreports ging DGB-Bundesjugendsekretärin Manuela Conte ein: „Nur die Hälfte der befragten Auszubildenden fühlt sich durch den Besuch der Berufsschule gut auf die theoretische Prüfung vorbereitet. Zwar bewerten 58 Prozent die fachliche Qualität der Berufsschule als „sehr gut“ oder „gut“, aber die Abstimmung zwischen Betrieb und Berufsschule lässt häufig zu wünschen übrig. Die bessere Verzahnung der beiden Lernorte muss deshalb im Berufsbildungsgesetz festgeschrieben werden.“ Digitalisierung, Arbeit 4.0 und die gestiegenen Anforderungen an die Auszubildenden erfordern jetzt konkrete Maßnahmen, sagte Conte. „Wir brauchen einen modernen gesetzlichen Rahmen und Rechtssicherheit für Auszubildende, sichere Perspektiven nach der

Ausbildung und einheitliche Qualitätsstandards für die Ausbildung.“

Conte verwies auch auf die mangelhafte Ausstattung der Berufsschulen: „Es gibt hier einen regelrechten Investitionsstau, sowohl was Gebäude und Lehrmittel, aber auch was die personelle Ausstattung betrifft. Auch darunter leidet letztlich die Qualität der Ausbildung. Die Kultusminister müssen endlich ihre Politik ändern und mehr Geld investieren. Dringend notwendig ist mehr qualifiziertes Lehrpersonal und zeitgemäß ausgestattete Berufsschulen.“

Zwar sind die meisten Auszubildenden (71,9 Prozent) mit ihrer Ausbildung zufrieden – es gibt aber erhebliche Branchenunterschiede: Mechatroniker, Industriekaufleute und Industriemechaniker sind über Durchschnitt zufrieden. Friseurinnen und Friseure, Auszubildende in Teilen des Hotel- und Gaststättenbereichs und Fachverkäufer des Lebensmittelhandwerks, bewerten ihre Betriebe hingegen mangelhaft. „In diesen Ausbildungsberufen bleiben in jedem Jahr viele Ausbildungsstellen unbesetzt und die Abbruchquoten während der Ausbildung sind hoch. Schlechte Ausbildungsqualität bleibt nicht folgenlos“, sagte Manuela Conte.

An der repräsentativen Befragung haben sich 12.191 Auszubildende aus den laut Bundesinstitut für Berufsbildung 25 häufigsten Ausbildungsberufen beteiligt.

Ausbildungsreport 2017: Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick

Auch wenn 71,9 Prozent der Auszubildenden

ihrer Ausbildung zufrieden sind:

- 36,2 Prozent der Auszubildenden müssen regelmäßig Überstunden machen
- 4,2 Stunden arbeiten die Auszubildenden, die regelmäßig Überstunden machen müssen, durchschnittlich pro Woche mehr
- 13,4 Prozent der Auszubildenden bekommen für ihre Überstunden weder einen Freizeitausgleich noch eine Bezahlung
- 11,6 Prozent der Auszubildenden unter 18 Jahren müssen in der Woche mehr als 40 Stunden arbeiten, obwohl das gesetzlich verboten ist.
- 35,4 Prozent der Auszubildenden haben keinen betrieblichen Ausbildungsplan obwohl dieser gesetzlich vorgeschrieben ist.
- 11,5 Prozent der Auszubildenden müssen „häufig“ oder „immer“ ausbildungsfremde Tätigkeiten ausüben
- 10,3 Prozent der Auszubildenden steht ihr_e Ausbilder_in „selten“ oder „nie“ am Ausbildungsplatz zur Verfügung
- 10,3 Prozent der Auszubildenden werden „selten“ oder „nie“ von ihrem_ihrer Ausbilder_in betreut
- 736 Euro ist die durchschnittliche Ausbildungsvergütung über alle Ausbildungsjahre, Berufe und das Geschlecht hinweg (tariflicher Durchschnittswert 854 Euro). In männlich dominierten Berufen liegt die Ausbildungsvergütung mit durchschnittlich 729 Euro um etwa 17 Prozent über dem der von Frauen bevorzugten Berufen (621 Euro).
- 42,6 Prozent der Auszubildenden im letzten Ausbildungsjahr wissen noch nicht, ob sie im Anschluss an ihre Ausbildung über-

nommen werden

- 24,7 Prozent der Auszubildenden haben „immer“ oder „häufig“ Probleme, sich nach der Ausbildung in der Freizeit zu erholen .

Themenschwerpunkt 2017: Qualität der Berufsschule

- 58 Prozent der Auszubildenden finden die fachliche Qualität des Berufsschulunterrichts „sehr gut“ oder „gut“
- Nur die Hälfte (50,4%) der Auszubildenden fühlt sich durch den Besuch der Berufsschule gut auf die theoretische Prüfung vorbereitet.
- Die Atmosphäre macht's: 84 % der Auszubildenden, die sich „sehr gut“ auf die Abschlussprüfung vorbereitet fühlen, bewerten die Lernatmosphäre in der Berufsschule „immer“ oder „häufig“ als gut.
- Die Abstimmung zwischen Betrieb und Berufsschule ist entscheidend: Nach wie vor bewerten nur die Hälfte (49,6%) der Auszubildenden die Abstimmung als „sehr gut“ oder „gut“ mit Auswirkungen auf die Zufriedenheit mit der fachlichen Qualität des Berufsschulunterrichts und die Vorbereitung auf die theoretische Prüfung.
- Mit 21,5 Auszubildenden im Schnitt pro Klasse ist die durchschnittliche Klassenstärke seit 2012 noch gestiegen.

(red.)

Den kompletten Ausbildungsreport gibt es unter www.dgb.de zum Download.

„Bildungsrisiko Armut: Was tut Not?“

Herausforderungen und Ansätze für armutsensibles Handeln in frühkindlicher Bildung und Praxis

Wer sich bei der Anmeldung zu dieser Veranstaltung im Rahmen der Reihe AK-THEMA zur Bildungspolitik eine Symbiose aus wissenschaftlichem Vortrag und praktischen Beispielen erhoffte, der wurde meiner Meinung nach nicht enttäuscht. Wie im Programm angekündigt, folgten auf den Impulsvortrag drei thematische Workshops, die das Spektrum von der frühkindlichen Bildung bis zur Frage nach der Anschlussfähigkeit Schule-Beruf von Kindern und Jugendlichen in prekären Lebenssituationen beleuchteten.

Begrüßung

In seiner Begrüßung dankte Roman Lutz von der Arbeitskammer zunächst den verschiedenen Kooperationspartnern (u.a. dem ILF, dem LPM, der GEW), begrüßte neben Eugen Roth, dem stellvertretenden Landtagsvorsitzenden und Jürgen Renner, dem bildungspolitischen Sprecher der SPD auch die Vertreter_innen der GEW. Schade, dass außer Birgit Jenni, der stellvertretenden Vorsitzenden der GEW, dann keiner der Genannten für die thematischen Workshops Zeit hatte.

Impulsvortrag

Der aus Westbavern stammende 30-Jährige Dr. Fabian van Essen, der heute als Vertretungsprofessor für das Fachgebiet „Behinderung und Inklusion“ an der Hochschule für Gesundheit in Bochum tätig ist, ging im Rückgriff auf seine Dissertation aus dem Jahr 2013 „Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus“ der Frage nach, in welchem Zusammenhang diese drei Begriffe stehen. Oder anders formuliert: Warum gibt es den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Armut, der sich auch heute noch darin zeigt, dass von 100 Akademikerkindern 81 in die Sekundarstufe II gelangen (71 von ihnen beginnen ein Studium). Von 100 Kindern von Nichtakademikern schaffen es dagegen nur 45 in die Sekundarstufe II (24 beginnen ein Studium).

Gleich zu Beginn lud Fabian van Essen seine Zuhörerschaft ein, auch während des Vortrags Fragen zu stellen, wovon dann auch rege Gebrauch gemacht wurde. Aber nicht nur deshalb war es eine Freude, dem Vortrag zuzuhören. Fabian van Essen erklärte zunächst die Entstehung sozialer Ungleichheit gemäß der Theorie der Kapitalarten nach Pierre Bourdieu, dem großen französischen Soziologen und Sozialphilosophen. Für diesen ist das kulturelle Kapital (nicht das ökonomische

Kapital, also das, was ein Mensch verdient oder besitzt, und auch nicht das soziale Kapital, also zu welcher Gruppe ein Mensch dazugehört) entscheidend bei der Erklärung ungleicher schulischer Leistungen von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft. Nach Bourdieu muss inkorporiertes kulturelles Kapital durch Lernen erworben werden, schlägt sich in dem, was wir Bildung nennen nieder und zeigt sich für Fabian van Essen in den formalen Bildungsabschlüssen und der Erziehung. Diese prägen den Habitus, den ein Mensch ausbildet, also wie einer/e spricht, tanzt, lacht, was und wie er/sie liest, welche Bekannte und Freunde jemand hat, das alles beschreibt die eigene Position im sozialen Raum. Der Habitus strukturiert sich durch die Lebensbedingungen, ist also abhängig vom Herkunft, Einkommen und dem Rollenanspruch einer Person und stellt das sogenannte einverleibte Orientierungswissen dar. Dieses entsteht durch wiederholte Erfahrungen bezogen auf die Wahrnehmung, das Denken und das Handeln und entwickelt sich bis zum 30. Lebensjahr.

Natürlich, so Fabian van Essen, müssen nicht alle Menschen habituell gleich sein, dennoch ist die zentrale Frage, ob eine Gesellschaft wollen kann, dass der Habitus über die Bildungsmöglichkeiten entscheidet und Bildung als Distinktionsgenerator fungiert, wo sich die oberen Schichten über Privatschulen, Auslandsaufenthalte und private Universitäten nach wie vor abgrenzen können.

Jugendlichen immer wieder zu sagen, obwohl es de facto nicht der Fall ist, ‚wenn du dich nur anstrengst, kannst du es schaffen‘, hilft da nicht weiter. Vielmehr sei es immens wichtig, dass Kinder und Jugendliche immer da, wo sie zu Hause kein stabiles Beziehungsangebot haben, in Kita und Schule ein verlässliches Angebot erfahren.

Auch auf die Frage, wie Schule zu mehr Chancengerechtigkeit verhelfen kann, geht Fabian van Essen in seinem Vortrag ein und er betont, dass das nicht dadurch geschehe, dass alle die gleiche Aufgabe bekommen. „Wenn man Ungleiche gleich behandelt, verstärkt man die Ungleichheit“ (P. Bourdieu). Es brauche vielmehr, so Fabian van Essen, eine Unterrichtsgestaltung aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler und vor dem Hintergrund ihres biographischen Kontextes. Es brauche individuelle (Leistungs-)Rückmeldungen, da diese für den Lernerfolg wirksamer

sein als Ziffernnoten. Und so hat auch die Frage, wie Schule funktioniert, für Fabian van Essen ganz viel mit der Vorstellung des jeweiligen politischen Systems zu tun: z.B.: Will ich alles für alle im Gleichschritt? (eingedenk der Tatsache, dass Kinder aus einkommensschwachen Familien bis zum Alter von drei Jahren einen GAP von 30 Millionen Wörtern haben gegenüber Gleichaltrigen aus einkommensstarken Verhältnissen) ; Will ich an der institutionellen Diskriminierung von Schule festhalten? Will ich mich einem erweiterten Inklusionsbegriff anschließen, der wegführt von einer Notengebung, die nur der Selektion dient?

Am Schluss seines Vortrags geht Fabian van Essen noch auf den Zusammenhang zwischen der Attestierung eines „Förderbedarfs“ im Förderschwerpunkt Lernen“ und der sozialen Herkunft dieser Schülerinnen und Schüler ein: 80 bis 90% kommen aus einkommensschwachen Familien, damit sei diese Schule eine Schule der Armen, der Arbeitslosen und Sozialhilfeempfänger. Außerdem sei der Begriff „Lernbehinderung“ eine soziale Konstruktion und keine organische Schädigung und zudem das Bildungskapital vieler Jugendlicher beim Schulaustritt ausgesprochen niedrig. Was wiederum konkret bedeutet, dass der Zugang zu betrieblichen Ausbildungsplätzen für diese Jugendlichen erschwert und damit Erwerbsmöglichkeiten auf dem ersten Arbeitsmarkt für die meisten blockiert bleiben – damit zementierten sich soziale Ungleichheiten. Vor dem Hintergrund seiner Dissertation sei die Existenz der Förderschule Lernen mit Blick auf Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit nicht legitimierbar. Damit aber für eben diese Schülerinnen und Schüler kein neues Exklusionsrisiko drohe, brauche es eine pädagogisch sinnvoll begleitete und reflektierte Abschaffung dieser Schulform.

Das wird sicher noch ein weiter Weg und deshalb erscheint es sinnvoll, sich mit Möglichkeiten der Unterstützung auseinander zu setzen, was im Workshop „Schulische Förderung von Kindern in schwierigen Lebenslagen“, moderiert von Petra Schroeder (LPM), versucht wurde. Drei Impulsgeber verschiedener Schulformen stellten die Situation „ihrer“ Kinder vor dem Hintergrund folgender Fragen dar:

- Wie wird in Ihrem Bereich deutlich, dass Armut ein Bildungsrisiko ist?

ANZEIGE

WENN NIEMAND MEHR ÜBER INHAFTIERTE JOURNALISTEN IN DER TÜRKEI SCHREIBT, SIND DANN ALLE WIEDER FREI?



REPORTER OHNE GRENZEN E.V. - WWW.REPORTER-OHNE-GRENZEN.DE - SPENDENKONTO IBAN: DE26 1009 0000 5067 7770 90 - BIC: DEVODE33

REPORTER OHNE GRENZEN
FÜR INFORMATIONSFREIHEIT

■ Welche Unterstützungsangebote gibt es an ihrem System?

■ Welche Maßnahmen wären zusätzlich sinnvoll und notwendig?

Für die Bach-Grundschule-Neunkirchen hob Schulleiter Uwe Sander hervor, dass viele „seiner“ Kinder keinen Arbeitsplatz und wenig strukturgebende Vorbilder zu Hause hätten (viele Kinder stehen morgens alleine auf, haben weder Schulmaterial noch ausreichend Essen dabei; kommen sie nach der Schule nach Hause, ist oft niemand für sie da). Die 80 Hortplätze, die der Schule zur Verfügung stehen, deckten längst nicht den tatsächlichen Bedarf. Es brauche mehr Räume, mehr pädagogisch ausgebildetes Fachpersonal, Sprachförderkräfte und fest an der Schule angesiedelte Schulsozialarbeit um einen individuellen Lernfortschritt der äußerst heterogenen Schülerschaft (mehr als 45% der Kinder haben einen Migrationshintergrund und/oder Fluchterfahrung) zu gewährleisten.

Für die Förderschule am Ludwigsberg in Saarbrücken berichten Irina Boutros-Krieger und Bettina Kunze von der Stigmatisierung, die den Kindern und Jugendlichen, die diese Schule besuchen, in der Gesellschaft anhafte.

Mehr als 50% litten unter „sichtbarer Armut“, d.h. sie haben keine witterungsangepasste Kleidung und Schuhe, kein Arbeitsmaterial, kein Essen, mangelnde Hygiene (da es zu Hause oft keine Waschmaschine gibt) führe dazu, dass manche dieser Kinder stinken...

Um diesen Missständen zu begegnen hat die Schule zwei Projekte ins Leben gerufen: das Frühstücksprojekt soll garantieren, dass alle Kinder und Jugendlichen einmal am Tag ein gesundes Essen bekommen. In allen Klassen wird morgens das, was von einer Schülergruppe vorbereitet wird, gemeinsam gegessen; obwohl nicht alle die 2€ dafür aufbringen können, wird niemand ausgeschlossen. Das zweite Projekt, der „Kleiderladen“ wird von ca. 15 Schüler_Innen organisiert: gut erhaltene Kleidung und Schuhe werden vorsortiert und zu bestimmten Öffnungszeiten kostenlos an Schülerinnen und Schüler abgegeben. In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass sich die Schule über gut erhaltene (Sport-)Kleidung und (Sport-)Schuhe freut!!!

Für die Gemeinschaftsschule Sulzbachtal in Dudweiler berichtet Barbara Roth, seit vielen Jahren an dieser Schule als Förderlehrerin tätig, dass in fast jeder Klasse ungefähr fünf

Kinder seien, die von Armut betroffen sind. Zentrales Problem kommt hier beim Ausfüllen der Anträge auf „Bildung und Teilhabe“ zu Tage: viele Eltern dieser Kinder könnten nur unzureichend lesen und schreiben. Barbara Roth bemängelt, dass in vielen Fällen die Erziehungspartnerschaften, die in der Grundschule oft gut funktionierten, mit dem Übergang in die weiterführende Schule abbrechen. Nicht nur deshalb lautet eine ihrer wesentlichen Forderungen „eine Schule ohne Brüche“, d.h. eine Schule von der Klasse 1 bis 10.

Auch die Ergebnisse aus den anderen beiden Workshops wurden verschriftet und sollen den Entscheidungsträgern des MBK und den Schulträgern unterbreitet werden.

Es bleibt zu hoffen, dass dem Bildungsrisiko Armut entschlossen entgegengetreten wird. Denn die Herbeiführung annähernd gleicher Chancen und Lebensbedingungen. Ist kein sozialistischer Restposten, kein Sozialklimbim und kein Gedöns, sondern demokratisches Gebot, wie es Heribert Prantl in seiner Streitschrift „Wir sind viele“ zu Recht sagt. ■

Anna Haßdenteufel

ANZEIGE



Nutzen Sie unsere attraktiven Sonderkonditionen

Dienstunfähigkeitsversicherung
Berufsunfähigkeitsversicherung

Versicherungsschutz
bis 67 möglich!

Sicherheit für den Fall der Dienst- oder Berufsunfähigkeit ist wichtig! Denn dieses Risiko wird oft unterschätzt. Die HUK-COBURG bietet Ihnen Sonderkonditionen bei Neuabschluss einer Dienst- oder Berufsunfähigkeitsversicherung. Damit sparen Sie über die gesamte Laufzeit bares Geld!

Sprechen Sie mit uns. Wir beraten Sie gerne auch persönlich vor Ort:

Geschäftsstelle Saarbrücken

Ralf Brem, Ralf.Brem@HUK-COBURG.de

GEW 2% Nachlass bei Neuabschluss einer Dienst- oder Berufsunfähigkeitsversicherung für Mitglieder der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

HUK-COBURG
Aus Tradition günstig

GEW Ruheständler_innen besuchen den Wintringer Hof



Am 07.09.2017 trafen sich Ruheständler_innen der GEW Kreisverbände Saar Pfalz und Blies. Nicht ohne Stolz stellte der Vorsitzende des einladenden Verbandes Saar Pfalz fest, dass dies bereits das 16. Treffen dieser Art sei. Und für gutes Wetter hatte Walter Weber auch gesorgt. Diesmal fanden wir uns pünktlich um 9.30 Uhr am Wintringer Hof/Kleinblittersdorf ein.

Hier erwartete uns die Natur- und Landschaftsführerin Gabi Hoffmann. Sie konnte bei ihrer Führung mit einer Menge interessanter Details über den ökologisch bewirtschafteten Hof aufwarten. Gegründet wurde der Betrieb von einer Initiative aus Eltern und Lehrern als Werkstatt für Menschen mit Behinderung in Trägerschaft der Lebenshilfe e.V. Obere Saar. Seit 25 Jahren wird nach ökologischen Grundsätzen Landwirtschaft betrieben. Hier werden die Pflanzen vom Samenkorn bis zur fertigen Frucht gezüchtet. Besonders interessant war es zu sehen, wie im Gewächshaus Schädlingsbekämpfung ohne Einsatz von Chemie praktiziert wird. Dabei erfuhr man so ganz nebenbei, dass beispielsweise Fliegen über eine Vorliebe für die Farbe Rot verfügen. An einigen Pflanzen hingen Kästen mit dem mysteriösen Aufdruck: „This is not just a bumblebee“. Wir erfuhren, dass es sich um im Handel erhältliche Hummelkästen handelt, deren „Bewohner“ zum Bestäuben der Pflanzen eingesetzt werden. Dass biologischer Anbau nicht identisch mit Modernitätsferne sein

muss, zeigte der Einsatz von computergesteuerter Wärmeregulierung im Gewächshaus.

Nicht minder beeindruckende Aspekte ergaben sich beim Besuch des Bereiches Tierhaltung. Das engagierte Plädoyer unserer Landschaftsführerin für den Einsatz sog. Hühnermobils (www.huehnermobil.de) war überzeugend und wird sicherlich unter den Teilnehmern beim nächsten Kauf von Eiern oder Hühnerfleisch seine Wirkung nicht verfehlen. Ähnliches gilt auch für die Schweinezucht auf dem Wintringer Hof. Hier haben die gezüchteten Tiere noch lustige Ringelschwänzchen, weil sie nicht kupiert sind. Und ihre Eckzähne sind auch nicht entfernt; denn Schweine, die über ausreichenden Lebensraum verfügen sind ihren Artgenossen gegenüber nicht aggressiv und bissig.

Als Nächstes konnten wir die Obstplantage bestaunen und erfuhren u.a., dass hier nicht weniger als 10 Sorten Äpfel angebaut und jährlich 150.000 Liter Apfelsaft produziert werden.

Von der Obstplantage zur Wintringer Kapelle waren es nur ein paar Schritte. Mochten bei der Besichtigung der Landwirtschaft Gedanken vom friedlichen Landleben aufkommen, so fühlte man sich beim Betreten der schlichten, sehr würdig restaurierten mittelalterlichen Prioratskirche, in die Welt der Mystik entführt. Dazu trug der musikalisch umrahm-

te Vortrag des Kulturreferenten des Regionalverbandes Saarbrücken, Peter Michael Lupp, das Seinige bei. So stiftet der KulturOrt Wintringer Kapelle mit seiner übergroßen Installation eines Weizenhalmes des Bildhauers Hermann Biglmayr mit Sicherheit nicht nur fromme Pilger auf dem Jakobsweg zum Nachdenken über den Wahn exponentiellen Wachstums an.

Dem besinnlichen Abschluss des Vormittags folgte dank der Einladung der GEW das Mittagessen im anliegenden Landgasthaus. Danach ließ es sich der GEW Geschäftsführer, Willi Schirra, nicht nehmen, in gewohnt professioneller Weise über die neuesten Entwicklungen innerhalb der Gewerkschaft zu informieren. Hiernach führte uns ein kleiner Ortswechsel per PKW nach Gräfinthal, wo uns GEW Mitglied und beliebter Landschaftsführer im Bliesgau, Sigfried Hess, die Geheimnisse des dortigen Klosters und Gehöftes näher brachte. Darüber konnte man anschließend im sympathischen Mühlencafé bei hausgemachten Kuchen weiter sinnieren.

Es bleibt ein DANKE SCHÖN an Harald Ley, Walter Weber, Helma Wagner und Willi Schirra dafür, dass es immer noch Sinn macht in der GEW organisiert zu sein. ■

Armin Walz

Foto: Willi Schirra

Ein Pilotprojekt macht Schule

fair childhood

GEW-Stiftung
Bildung statt Kinderarbeit

La Dalia/Matagalpa, Nicaragua - hier ist eine Kinderarbeitsfreie Zone entstanden, in der durch Aktivitäten der nationalen Bildungsgewerkschaft CGTEN-ANDEN in diesem Jahr die Begeisterung für Bildung neu gestärkt werden konnte. Seit Sommer 2017 unterstützt die GEW-Stiftung fair childhood dieses Projekt finanziell.

Die Vorgehensweise

83 Lehrkräfte aus 31 Schulen erhielten eine Fortbildung zu Themen wie Kommunikations- und Verhandlungstechniken, Führungsqualitäten usw. Außerdem hat die Gewerkschaft manchen Schulen einige Lehrmittel geliefert (Spiele, Geschichtsbücher, Tonbandgeräte) und Schmuckmaterial für die Klassenräume.

„Dank der Fortbildung habe ich gelernt, mich besser mit den Eltern auszutauschen“, unterstreicht Marling Cardenal Averruz, Lehrer an der Primarschule von Sliimalila. „Ich habe auch begriffen, warum es wichtig ist, die Klassenumgebung zu verbessern. Mit den Materialien, die wir bekommen haben, konnte ich mit den Kindern die Klasse schmücken. Weil wir gelernt haben, Lernspiele einzusetzen, konnte ich meinen Unterricht verbes-

sern. Und ich konnte mehr Kontakte zu den Verantwortlichen außerhalb der Schule knüpfen; gemeinsam versuchen wir den Eltern zu helfen, die uns Hinderungsgründe nennen, ihre Kinder zur Schule zu schicken.“ Seit Beginn des Projekts Anfang 2016 hat kein Schulkind mehr die Schule von Sliimalila verlassen.

Nach Abschluss der Fortbildung besuchen die Lehrkräfte die Elternhäuser derjenigen Kinder, die kurz vor einem Schulabbruch stehen, um für die Wichtigkeit der Bildung zu sensibilisieren. Sie protokollieren, wie jeder Hausbesuch verlief, zum Beispiel: Welches Engagement für den Schulbesuch zeigten die Eltern? Welche Gründe nannten sie für die Abwesenheit ihrer Kinder?



In monatlichen Elternversammlungen der Schule erörtern die Lehrkräfte Themen, die mit Kinderarbeit, Bedeutung von Bildung und Werten (Selbstbewusstsein, Gewaltfreiheit usw.) zu tun haben.

„Die Lehrkräfte haben es leichter, die Eltern zu überzeugen, einmal wegen unserer Schulung der Lehrer_innen, aber auch, weil wir das Projekt in der Öffentlichkeit der Region sehr breit bekannt gemacht haben und die Unterstützung der Autoritäten bekommen.“, bemerkt Bernarda López, die nationale Projekt-Koordinatorin der Gewerkschaft.

„CGTEN-ANDEN hat Spots gegen Kinderarbeit entwickelt, die breit von den lokalen Radiosendern ausgestrahlt werden. In den Schulen haben wir Schilder gegen Kinderarbeit aufgehängt und den Lehrkräften Caps und Taschen mit Aufdrucken für Bildung gegeben. Etliche Lehrkräfte bemühen sich, zumindest zwei Hausbesuche pro Woche zu machen, auch bei Kindern, die im Unterricht erscheinen. Sie haben begriffen, dass der direkte Kontakt für die Schüler_innen wichtig ist und dass die Eltern das Interesse der Lehrkraft für das Wohlbefinden ihrer Kinder wertschätzen.“, ergänzt López.

Pädagogische Gesprächsrunden sorgen für Verbreitung unter Lehrkräften
Schüler_innen anderer Schulen, an denen



Schulleitungen aus der Region La Dalia berichten, dass Kinder aus der Kinderarbeit zurück an die Schulen kommen und die Abbruchrate deutlich zurückgeht.

„Eine bessere Lernumgebung und besserer Unterricht machen Schulkinder glücklicher. Die Lehrkräfte, die in das Projekt eingebunden sind, fühlen sich besser geschult und sind deshalb begeistert bei der täglichen Arbeit. Sie fordern weitere Unterstützungsmodulare zum korrekten Umgang mit neuerem Unterrichtsmaterial ein, deshalb haben wir einige zusätzliche Kurssitzungen organisiert.“, berichtet die Projektkoordinatorin der Gewerkschaft. „Für meine Gewerkschaft ist dies ein Pilotprojekt. Auf längere Sicht wollen wir gerne weitere solche Projekte in anderen Regionen Nicaraguas durchführen. Wir haben mehrere Artikel und Videos veröffentlicht, um unter den Lehrkräften landesweit die Erfolge dieses Projekts bekannt zu machen.“

Mit der Weiterfinanzierung dieser Arbeit für die Zeit von Sommer 2017 bis Sommer 2019 durch die GEW-Stiftung fair childhood kann die Gewerkschaft CGTEN-ANDEN nun das Projekt auf die Umgebung von Leon ausdehnen und hat begonnen, 107 weitere Lehrkräfte zu schulen. ■

Quelle: Bildungsinternationale

**Bildung
ist ein
Menschenrecht.**





Seminar

„Forum Schulentwicklung - Anstöße und Aufbrüche“

Samstag 18. November 2017, 9 bis ca. 16 Uhr | Politische Akademie der Stiftung Demokratie Saarland, Saarbrücken (Europaallee 18)

Schirmherr:
Minister für Bildung und Kultur
Ulrich Commerçon

gegenüber kommuniziert die Schule hohe Erwartungen, die kombiniert mit individueller Förderung jeden Einzelnen veranlassen, das persönliche Potential vollständig auszuschöpfen.“

Ein geladen sind:

Kollegien der Schulen im Saarland, Schülerinnen und Schüler, Eltern.

Veranstalter:

Stiftung Demokratie Saarland und Landeselterninitiative für Bildung in Kooperation mit der Deutschen Schulakademie sowie dem Landesinstitut für Pädagogik und Medien sowie der Landesschüler- und Gesamtlandeselternvertretung.

Mit dem jährlichen Seminar „Forum Schulentwicklung - Anstöße und Aufbrüche“ wollen die Veranstalter des Saarländischen Schulpriees, die Stiftung Demokratie Saarland und die Landeselterninitiative für Bildung e.V., in Kooperation mit anderen den Austausch und die Verbreitung vorbildlicher reformorientierter Schulpraxis fördern. Orientierungsrahmen sind die Qualitätsbereiche des Preises: Qualität von Unterricht und Lernen, individuelle Förderung und Umgang mit Vielfalt, Verantwortung für sich und andere, Schulklima, Schule als lernende Organisation und Leis-

tungen der Schülerinnen und Schüler. Im Seminar präsentiert der Hauptpreisträger des Deutschen Schulpreises 2016 seinen Aufbruchprozess und seine Praxis. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden eingeladen, daraus Vorstellungen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in ihrem Wirkungskreis abzuleiten. Das Programm orientiert sich aber in erster Linie an den Schlussfolgerungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus den Informationen der Preisträgerschule.

Seminarleitung:

Bernhard Strube, Programmleiter des Saarländischen Schulpriees und Sprecher der Landeselterninitiative für Bildung e.V.

Referentin:

Gisela Grimme, Leiterin der Elisabeth-Selbert-Schule Hameln, Hauptpreisträger des Deutschen Schulpreises 2017

Teilnahme kostenlos. Anmeldung erbeten bei Stiftung Demokratie Saarland, Elena Steinmetz (es@sdsaar.de), oder online unter www.sdsaar.de. Teilnehmende Lehrerinnen und Lehrer erhalten vom Landesinstitut für Pädagogik und Medien eine Fortbildungs-/Teilnahmebescheinigung. ■

Eine herausragende Schule stellt ihren Aufbruchprozess und ihre Praxis vor: die Elisabeth-Selbert-Schule Hameln (Berufsbildende Schule), Hauptpreisträger des Deutschen Schulpreises 2017.

Aus der Laudatio der Jury des Deutschen Schulpreises: „Durch das dichte Geflecht von Förderung und Fürsorge entwickeln sich an der ESS Schülerbiografien, die an anderen Schulen kaum jemand für möglich hielt... Regelmäßig werden die Schülerinnen und Schüler zum Unterricht befragt. Dabei wollen die Lehrkräfte zum Beispiel wissen, ob eine klare Struktur im Unterricht erkennbar ist oder ob sich die Schülerinnen und Schüler gerecht beurteilt fühlen. Das Feedback ist freiwillig und anonym... Neben der pädagogischen Haltung der Lehrkräfte hat die Schulpriees-Jury vor allem die multiprofessionelle Teamarbeit und die konsequente Schulentwicklung beeindruckt... Die Klage mancher Ausbilder, dass die jungen Leute immer weniger leistungsfähig wären, kennt man hier nicht. Denn ihren Schülerinnen und Schülern

ANZEIGE



GEMEINSAM STARK FÜR KINDER.

Den Kleinsten **KRAFT** zum Leben schenken.



Die radikalisierte Gesellschaft. Von der Logik des Fanatismus

ERNST-DIETER LANTERMANN
DIE RADIKALISIERTE GESELLSCHAFT VON DER LOGIK DES FANATISMUS



Wir werden immer radikaler und fanatischer, nicht nur in politisch-gesellschaftlichen Fragen, sondern auch in ganz alltäglichen Situationen - so die Beobachtung des Sozialpsychologen Ernst-Dieter Lantermann. Er verweist dabei auf die quantitative wie qualitative Zunahme extremer Dispositionen und Handlungsmuster bei Sozialfiguren in unserer neoliberalisierten Gesellschaft wie z.B. Fremdenhasser, Hass-Poster, Rassisten, Wutbürger, «erschöpfte Wertnostalgiker», ängstliche Sicherheitsfanatiker, Islamhasser, militante Natur- und Tierschützer, aggressive Abtreibungsgegner, Fitnessfanatiker, Körper- und Selbstoptimierer, Hardcore-Veganer, Impfgegner und Reiche in Gated Communities. Seit Jahrzehnten erforscht Lantermann, wie sich Menschen in unsicheren Situationen verhalten. In seinem neuen Band möchte er ein tieferes Verständnis für die zunehmende Radikalisierung und Fanatisierung in unserer Gesellschaft vermitteln, das Gemeinsame und zugleich Trennende herausarbeiten und über persönliche, soziale und gesellschaftliche Hintergründe und mögliche Konsequenzen dieser Radikalisierung nachdenken.

Der vorliegende Band gliedert sich in drei Hauptkapitel und in einen kommentierten Anmerkungsapparat. Im ersten Kapitel (der Drang nach Sicherheit) fasst er den aktuellen Forschungsstand der sozialwissenschaftlichen

Disziplinen über die unterschiedlichsten radikalen und fanatischen Haltungen in unserer Gesellschaft zusammen. In den darauffolgenden Kapiteln werden fünf «selbstwertdienliche Radikalisierungsphänomene» exemplarisch aus sozio-psychologischer Sicht beschrieben und analysiert, deren Hintergründe ausgeleuchtet und die persönlichen, sozialen und gesellschaftlichen Folgen gezeigt: Feindseligkeit und Hass gegenüber Fremden/erschöpfte Wertnostalgische/Sicherheitsfanatismus/optimierte Körper und sinnstiftende Mahlzeit. Diese diversen Phänomene der Radikalisierung und Fanatisierung entwickelten sich scheinbar weitgehend parallel, höchst widersprüchlich und unabhängig voneinander.

Doch es gebe - so Lantermann - gemeinsame Nenner und Ziele. Will man diese begreifen, müsse an einer «entscheidenden Stelle des Seelischen» ansetzen, an dem grundlegenden Bedürfnis nach Überschaubarkeit, Gewissheit, Kontrollierbarkeit und Sicherheit: «Werden diese Bedürfnisse auf Dauer nicht erfüllt, erleben Menschen die Unsicherheiten ihrer Lebenssituation als gravierende Bedrohung ihrer Selbstachtung und ihres Selbstwertgefühls. Um dieser schmerzlichen Erfahrung nicht länger ausgesetzt zu sein, schaffen sie sich dann ihre eigenen Gewiss- und Sicherheiten“ (S. 17).

Die Menschen unterschieden sich aber in ihrem Bedürfnis nach Sicherheit und in ihren Handlungsoptionen. Radikalismus und Fanatismus seien daher - so Lantermann - nicht eine zwangsläufige Reaktion auf die Zumutungen und Anforderungen der Gesellschaft, sondern eine von vielen Optionen, die aber immer häufiger gewählt werde. Wie ist es aber dazu gekommen? Die westlichen postmaterialistischen, neoliberalen Gesellschaften hätten mit der Auflösung der traditionellen Formen des sozialen und gesellschaftlichen Zusammenhalts eine fortschreitende soziale Desintegration bewirkt; gleichzeitig ginge die Schere zwischen Arm und Reich immer weiter auseinander. Dadurch würden weitere ambivalente Unsicherheiten geschaffen werden. Während nicht wenige Menschen dies als eine Chance und als einen produktiven Zuegewinn an Wahlfreiheit und sozialer Teilhabe erkannt und ergriffen hätten, befürchteten andererseits viele Menschen eine weitere soziale Spaltung und eine gesellschaftliche Ausschlusslösung. Nach den Forschungen des Autors

zusammen mit seinem Kollegen Heinz Bude habe dies fatale Folgen. Wer das Gefühl habe, gesellschaftlich ausgeschlossen zu sein, verlöre auf Dauer jede Zukunftszuversicht, jedes Vertrauen in sich selbst und in seine soziale Umwelt: “Er erkennt immer weniger den Sinn und die Bedeutung dessen, was er tut und was und warum um ihn herum geschieht. Er verliert jede Gewissheit über den weiteren Gang der Dinge, sodass er nicht mehr weiß, was er eigentlich in der Welt noch ausrichten kann“ (S. 32/33).

Eine wesentliche Ursache der Unsicherheitserfahrung sei die prekäre Lebenssituation, die als Gefährdung der Bedürfnisse, Werte und Überzeugungen und als Angriff auf das Selbstwertgefühl erfahren werde. In unsicheren gesellschaftlichen Verhältnissen neigten die Menschen dazu, ihre Selbstsicherheit durch eine «Selbst-Radikalisierung» zu verteidigen und zurückzuerobern: “Abweichende Meinungen werden nicht mehr toleriert, eigene Überzeugungen für absolut gesetzt. Man wird egozentrisch und empfindet keinerlei Empathie für andere, die nicht zu einem gehören, man identifiziert sich völlig mit der eigenen Truppe, Mitglieder aus anderen Gruppen werden bekämpft. Verhandlungen oder Kompromisse werden strikt abgelehnt, das Heil in der starken Führungspersönlichkeit gesucht. Pluralismus und Multikulturalität werden als Bedrohungen empfunden und daher verächtlich gemacht“ (S. 55/56).

So erkenne der Fremdenhasser, Rassist oder Nationalist dank seiner neu gewonnenen Weltanschauung und klaren Haltung, wer Freund und wer Feind sei; der Fitness- und Wellnessfanatiker ebenso wie der militante Veganer finde sein Heil in der Selbstoptimierung seines Körpers; allen sei gemeinsam sei die Gewissheit, den anderen Menschen moralisch überlegen zu sein. Doch was kann man tun gegen die weitere Ausbreitung dieser Tendenzen zur Radikalisierung und Fanatisierung? Die Motivationspsychologie habe folgende Zusammenhänge empirisch belegt: “Ein Zuviel an Unsicherheit beantworten Menschen mit dem verstärkten Wunsch nach Sicherheit, und dies sehenden Auges auf Kosten ihrer Bedürfnisse nach Unabhängigkeit und Autonomie. Und umgekehrt...Unsere Bedürfnisse, Gefühle und Handlungen entfalten sich in diesem Spannungsverhältnis von Sicherheit und Wagnis“ (S. 43).



Solange es gelänge, das Verhältnis von Sicherheit und Risiko in einer dynamischen Balance zu halten, seien die Menschen in der Regel widerständig gegen das Ungewisse und Unsichere. Das gibt Hoffnung für gesellschaftliches Umsteuern. Lantermann zeigt in seinem knappen Resümee auf, wie wir alle miteinander umgehen sollten: tolerant, humorvoll und mit großem Vertrauen in unsere aktive Zivilgesellschaft, die größer und stärker sei als alle radikalisierten Gruppen; er verweist auf die vorbildlichen Maßnahmen und Initiativen der zivilisierten Stadtgesellschaft in Kassel.

Vor allem müsse man aber einen beharrlichen Dialog auch mit den Radikalisierten und mit den Fanatikern führen und auf ein tolerantes, aber entschiedenes Verhalten mit Humor bauen: "In der Konfrontation mit Fanatikern hilft es wenig, die eigene moralische Überlegenheit auszuspielen, die unüberbrückbaren Differenzen zu beschwören und jeden Dialog zu verweigern" (S. 187/188).

Lantermanns Band gibt einen tiefgreifenden und erhellenden Einblick in die Hintergründe und Ursachen für die zunehmende

Radikalisierung und Fanatisierung in unserer Gesellschaft; er ist wegen des klaren und verständlichen Schreibstils und der beispielhaften Argumentation flüssig zu lesen und bietet reichlich Stoff zur weitergehenden Reflexion eines gesellschaftlich brisanten Themas. ■

Klaus Ludwig Helf

Ernst-Dieter Lantermann: Die radikalisierte Gesellschaft. Von der Logik des Fanatismus
Karl Blessing Verlag, München 2016, 224 Seiten
ISBN: 978-3-89667-577-4
Preis: 19,99 Euro

Bildungsstandards moderne Fremdsprachen für die Oberstufe

2017 wurden die ersten Abiturprüfungen auf der Basis der bundesweiten Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife gestellt. Solch weitreichende Innovationen im Bildungssystem erfordern entsprechende didaktische Unterstützung und Fortbildung. So ist es bedauerlich, dass im Falle der Fremdsprachen erst so spät nach Veröffentlichung der Bildungsstandards im Jahr 2012 entsprechende Literatur erscheint. Dennoch sind diese Publikationen auch jetzt noch für alle Fremdsprachenlehrer/innen eine willkommene Hilfestellung.

Dabei ist der bei Westermann erschienene Band Bildungsstandards aktuell: Englisch/Französisch in der Sekundarstufe II Pflichtlektüre für alle Fort- und Ausbilder_innen, Fachberater_innen und Fachkoordinator_innen. Er kommt aus dem Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungssystem (IQB) und vereint namhafte Autor_innen und Herausgeber_innen aus Universität und Praxis.

Die drei Teile des Bandes widmen sich den theoretischen Grundlagen eines modernen Fremdsprachenunterrichts in der Sekundarstufe II; sie erläutern das Kompetenzstrukturmodell der Bildungsstandards, gehen im Detail auf alle Kompetenzbereiche ein und stellen dar, wie Lernaufgaben in der Sekundarstufe II umgesetzt und weiterentwickelt sowie für die Leistungsfeststellung und Diagnose herangezogen werden können. Im Rahmen dieser Kapitel werden viele Begrifflichkeiten geklärt und Fragen wie zum Beispiel auch der Stellenwert von Inhalten und Themen im Fremdsprachenunterricht diskutiert.

Die theoretischen Ausführungen nehmen dabei immer Bezug zu Lernaufgaben, die dem Band auf einer DVD beigelegt sind. Diese zwanzig Lernaufgaben sind ein Fundus für alle in der Sekundarstufe II Unterrichtenden; in komplexen Arrangements umfassen sie jeweils mehrere Kompetenzbereiche und zeigen modellhaft auf wie die Unterrichtspraxis den Anforderungen der Bildungsstandards gerecht werden kann. Sie decken Kernthemen des Fremdsprachenunterrichts in der Oberstufe ab und können als editierbare Word-Vorlagen mit zugehörigen mp3s, Videodateien, didaktischer Kommentierung und Zusatzmaterialien ohne viel Aufwand gewinnbringend im Unterricht eingesetzt werden.

Auch der von Engelbert Thaler veröffentlichte Band Standardbasierter Englischunterricht zielt darauf ab, die Umsetzung der Bildungsstandards in der Unterrichtspraxis zu begleiten. Zu jedem der 100 Einzelstandards findet sich ein illustrierendes Aufgabenbeispiel, hinzu kommen die Beispiele für Prüfungsaufgaben aus der Aufgabensammlung des IQB (<https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/abi>) sowie Unterrichtsszenarien zu den einzelnen Kompetenzbereichen.

Dieser Band hat eine hohe Alltagstauglichkeit, da er knapp und anschaulich einen guten Überblick bietet. Allerdings verbleibt er in Vielem an der Oberfläche und den Unterrichtsszenarien fehlt es an Komplexität, Situierung und Adressatenbezug. ■

Claudia Bubel



Bernd Tesch, Xenia von Hammerstein, Petra Stanat und Henning Rossa (Hrsg.): Bildungsstandards aktuell: Englisch/Französisch in der Sekundarstufe II
Westermann Verlag 2017, ca. 340 Seiten
ISBN: 978-3-425-04538-2
Preis: 24,95 Euro

Engelbert Thaler: Standardbasierter Englischunterricht – die neuen Abitur-Bildungsstandards in die Praxis umsetzen.
Cornelsen Verlag 2016, ca. 140 Seiten
ISBN: 978-3-589-15008-3
Preis: 19,99 Euro

Bildung. Weiter denken!

GEW



// GEW-SEMINAR //

Angst - ein Zeitgeistphänomen Symptomatik und Bedeutung eines populären Gefühls

11. Dezember 2017 | LPM-Nr.: K4.861-2678

von 14.00 Uhr bis 17.00 Uhr

Bildungszentrum der Arbeitskammer, Kirkel

Referent: Wolfgang Bensel, Dipl. Sozialarbeiter

Die Angst gehört zur menschlichen Existenz. Sie ist von der Evolution dem Individuum als sinnvoller Schutzmechanismus gegeben worden. Sie kann aber in ihrer krankhaften Ausprägung auch ein Leben leidvoll überschatten. Und nicht zuletzt ist Angst ein sozialpsychologisches Phänomen, von dem zu Recht zu sagen ist, es sei kein guter Ratgeber. Die Fortbildung befasst sich mit dieser Bandbreite des Phänomens Angst.

In einem einleitenden Vortrag werden zunächst die klinischen Aspekte der Angst, deren Symptomatik, Diagnose und Therapie dargestellt. Des Weiteren gilt die Aufmerksamkeit der kollektiven Bedeutung des Gefühls, das uns im Zusammenhang mit der hohen Veränderungsgeschwindigkeit und den vielfältigen Herausforderungen unserer Zeit, an vielen Stellen begegnet.

Im Anschluss daran ist ausreichend Raum vorgesehen, um über eigene Erfahrungen mit Ängsten gemeinsam ins Gespräch zu kommen. Die Teilnehmenden sind eingeladen, sich persönlich einzubringen und im offenen Austausch mit den anderen nach konstruktiven Wegen aus der Angst Ausschau zu halten.

Teilnehmerzahl ist auf 12 begrenzt!

Anmeldung nur online unter www.lpm.uni-sb.de

