

## Individuelle Förderung und Bildungsstandards - Möglichkeiten und Grenzen schulischer Integration

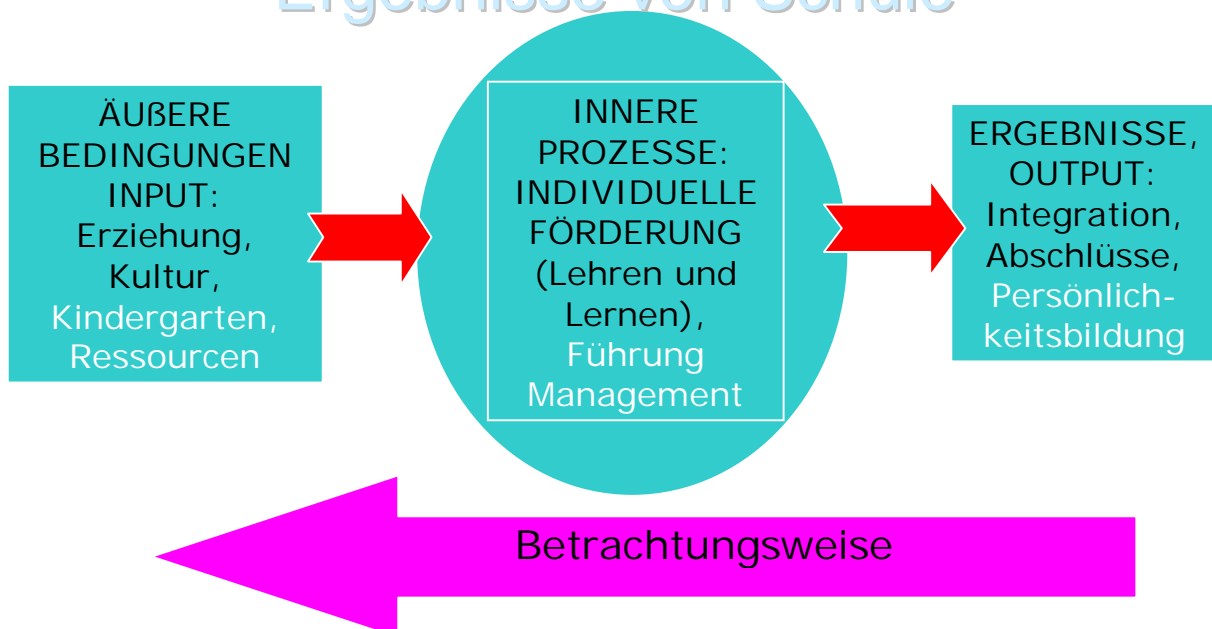
Vortrag anlässlich des Jahresempfangs des Kreisaufländerbeirates des Kreises Offenbach am 09. 11. 2008 in Dietzenbach

### 1. Vorbemerkungen

Die Schulinspektion evaluiert eine Einzelschule, indem sie zunächst ihre Voraussetzungen und äußeren Bedingungen betrachtet, um dann zu analysieren, durch welche Formen des Lehrens und Lernens die jeweilige Schule ihre Ergebnisse erzielt. In meinem Vortrag habe ich für den Weg der Analyse eine entgegengesetzte Richtung gewählt. Ausgehend von den Ergebnissen schulischer Bildung schildere ich einige Charakteristika gelungener Lernprozesse. Anschließend werden die Resultate der Instanzen dargestellt, die wie Familie und kulturelle Vorprägungen die „Eingaben“ in das System Schule bestimmen. Dies geschieht, um Grenzen schulischer Wirksamkeit zu beschreiben, die Integrationsprozesse erschweren. Die Überwindung dieser Grenzen ist nur bedingt eine Ressourcenfrage.

Es ist mir nicht möglich, alle Faktoren, die das Zusammenspiel zwischen Schule und ihrer schulischen Umwelt prägen, detailliert zu beschreiben, dies würde den Rahmen dieses Vortrags sprengen. So kann z. B. den Resultaten der Förderung im Kindergarten sowie den Auswirkungen des Führungsverhaltens von Schulleiterinnen und Schulleitern auf den Schulbetrieb nicht nachgegangen werden.

## Voraussetzungen, Wirkungen und Ergebnisse von Schule



## 1. Ergebnisse schulischer Bildung

Das Bildungssystem steht vor der Aufgabe, etwa 6 Millionen Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund zu integrieren. Dieser Personenkreis unterscheidet sich nach Status und Zeitpunkt der Zuwanderung sowie nach ethnischer Zugehörigkeit und räumlicher Konzentration in einem erheblichen Ausmaß.

Integration bedeutet, Menschen aus verschiedensten gesellschaftlichen Gruppierungen zu Lebens- und Arbeitsgemeinschaften zusammenzufassen. Schulische Integration bedeutet Kinder und Jugendliche zu sozialen Gemeinschaften zusammenzufassen sowie diese Gemeinschaften zu pflegen. Darüber hinaus impliziert schulische Integration die Realisierung der Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler in diesen Gemeinschaften zu den ihnen möglichen Bildungserfolgen zu führen. Dabei sind Lernhindernisse, die aufgrund unterschiedlicher Erziehung und Förderung sowie aufgrund kulturell bedingter Einbindung entstanden sind, abzubauen. Bei ca. 80 % der Schülerinnen und Schüler gelingt diese Aufgabe weitgehend.

Doch die OECD hat mehrfach darauf hingewiesen, dass die Abhängigkeit des Bildungserfolges von sozialer Herkunft und Migrationshintergrund in Deutschland im Vergleich zu anderen Nationen besonders ausgeprägt ist. Insbesondere gelingt es hier weniger gut, Schülerinnen und Schüler beim Erwerb der deutschen Sprache zu unterstützen. Dabei gilt die Sprachkompetenz als wesentlich für den Schulerfolg, bei der Berufswahl und der Teilhabe in anderen gesellschaftlichen Bereichen.

Bereits am Ende der 4jährigen Grundschulzeit verfügen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund über einen erheblichen Leistungsrückstand gegenüber ihren deutschen Mitschülerinnen und Mitschülern. Sie erhalten signifikant weniger eine Übergangsempfehlung zum Besuch der Realschule und des Gymnasiums. Am Ende ihrer Schulzeit verlassen doppelt so viele ausländische Schülerinnen und Schüler die Schule ohne Abschluss wie deutsche.

Bislang liegen kaum wissenschaftlich gesicherte Erkenntnisse vor, welche Maßnahmen zur gezielten Förderung von Kindern und Jugendlichen besonders wirksam sind. Dies betrifft z. B. die Wirksamkeit von Sprachförderkonzepten, Ansätze der Integrationsförderung im Schulalltag und die Frage, wie die interkulturellen Kompetenzen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund als positive Elemente in die Unterrichtsgestaltung eingebracht werden können.

Dubs beobachtete, dass Lehrkräfte dazu neigen, sich der guten Schüler vertieft anzunehmen und dies gerade dann, wenn schwächere noch Erziehungsprobleme bereiten. Dabei benötigen gerade die schulschwachen Schülerinnen und Schüler mehr „Caring“, also Zuwendung, Verstärkung und Führung, also eine strengere Lenkung des Unterrichts. „Es geht um die Frage: Wie helfen wir Kindern, ihre eigenen Lernprozesse zu steuern - denn gerade das können die Schwachen nicht“ (Interview in der NZZ vom 19. 02. 2006).

Für die Förderung von Schülerinnen und Schülern hat neben dem Bereich Bildung und Erziehung in der Schule aber auch der Bereich Familie eine wesentliche Bedeutung. Dubs führt hierzu aus: „Die Bereitschaft, zu lernen, die Leistungsmotivation, wird sehr früh im Leben geprägt, und deshalb spielt hier das Elternhaus die entscheidende Rolle. Wenn ein Kind mit Eltern aufwächst, die keine Anregungen geben können, die also zum Beispiel wenig sprechen oder spielen mit ihrem Kind, dann kommt es zu Defiziten, die auch der beste Lehrer mit dem besten Unterricht nicht

überwinden kann“ (a.a.O.). Die Ergebnisse der Hirnforschung, insbesondere von Gerald Hüther und Manfred Spitzer, bestätigen Dubs' Aussage.

Liegen nun die Ursachen des Umstands, dass Schule 20 % der Schülerinnen und Schüler entweder gar nicht oder nur bedingt zu Bildungserfolgen führen kann, an Strukturdefiziten der Schule und an der Professionalität der Lehrkräfte oder an elterlichen Erziehungshaltungen und den Auswirkungen von kulturell bedingten Divergenzen?

## 2. Individuelle Förderung und Bildungsstandards

Durch Bildungsstandards werden den Schulen Ziele vorgegeben, die sie als Lernergebnisse in der Regel bei den Schülern zu erreichen haben. Die Realisierung dieser Ziele wird regelmäßig und systematisch überprüft. Während die Kultusministerien bislang durch Lehrpläne vorgeschrieben haben, welche Inhalte im Unterricht durch die Schulen zu erreichen sind („Input-Orientierung“), legen sie nun Kompetenzen (also Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften) von Schülerinnen und Schülern fest, die sie in den jeweiligen Fächern zu einem bestimmten Zeitpunkt (z. B. am Ende der 4. Jahrgangsstufe und bei Abschlussprüfungen) im Durchschnitt erworben haben sollen („Output-Orientierung durch Regelstandards“).

Es ist vorgesehen, dass regelmäßig durch zentrale Tests die Realisierung der Bildungsstandards in den einzelnen Fächern und für jeden Schüler überprüft werden soll. Dies dient dazu, auf regionaler Ebene der Bildungsverwaltung, aber auch Schulen, Lehrkräften, Eltern und Schülern im Rahmen Rückmeldungen über die Wirksamkeit schulischer Bildung geben.

Bildungsstandards stellen somit eine Meßlatte dar und dienen der Schul- und Unterrichtsentwicklung. **Eine Verbesserung des Unterrichts stellt sich durch die Formulierung der Bildungsstandards und deren normierter Überprüfung nicht automatisch ein.** Die einzelne Schule ist aufgefordert, Rückschlüsse über ihre Selbstwirksamkeit zu ziehen und Verbesserungen in Unterricht und Erziehung einzuleiten. Auf welchen Focus sollte sich dabei das Interesse der eigenständigeren Schule richten?

Der OECD – Wirtschaftsbericht 2008 würdigt sowohl die Einführung der Bildungsstandards als auch die entsprechenden Überprüfungsinstrumente. Jetzt käme es allerdings darauf an, *„die einzelnen Schulen und Lehrkräfte für die Fortschritte aller Schülerinnen und Schüler rechenschaftspflichtig zu machen und den leistungsschwächeren Schülern individuelle Unterstützung zukommen zu lassen, um sie rasch auf das erforderliche Niveau zu bringen.“*

Der Lernerfolg der Schüler hängt offenbar stark vom Lehrer ab und von dessen Willen bzw. dessen Fähigkeit, individuelle Förderung im Unterricht zu gestalten. Dabei ist es unstrittig, dass Lehrkräfte Rahmenbedingungen benötigen (z. B. Räume, Ausstattung, Schulorganisation, Schulklima, Fortbildung), die sie befähigen, diese Aufgabe gut zu erfüllen. Bevor didaktische und pädagogische Anforderungen an Lehrkräfte konkretisiert werden, ist zu klären, was eigentlich unter „individueller Förderung“ zu verstehen ist.

Prof. Jürgen Seewald weist darauf hin, dass der Förder-Begriff ursprünglich aus dem Bergbau stammt und im übertragenen Sinne meint, „etwas Wertvolles ans Licht befördern“. Förderung gilt somit als wesentliches Merkmal für jede pädagogische Tätigkeit. Angesichts der zunehmenden Heterogenität der Schülerinnen und Schüler be-

nötigt Schule individualisierende Entwicklungskonzepte, um bei jedem Kind und jedem Jugendlichen Bildungsprozesse anzuregen<sup>1</sup>.

Individuelle Förderung begreift Seewald als Lern-Entwicklungsförderung. Hier beschreibt er drei Modelle:

- Das „Schlagloch-Modell“: Entsprechend einer defizitorientierten Sichtweise von kindlichen Bildungsprozessen, grenzt man diagnostisch den bei einem Kind wahrgenommenen Mangel ein und versucht diesen durch gezielte Förderangebote auszufüllen. „Je größer das Loch, umso intensiver die Förderung zur Auffüllung des Lochs“ (S. 6). Dieses Modell hat sich in der Praxis als nicht erfolgreich erwiesen.
- Das „Teufelskreismodell“: Es geht davon aus, dass die Lernentwicklung stärker im Zusammenhang mit der Gesamtentwicklung des Kindes gesehen werden muss. Mislungene Lernprozesse führen zu Selbstwertproblemen, die das Kind in seinem Verhalten manifestiert; dies wiederum hat Auswirkungen auf seine Lernbereitschaft und –fähigkeit sowie auf die Haltung seiner Lehrkräfte und die Meinung seiner Eltern. Zentrale Einsicht ist, „dass das Selbstkonzept des Kindes darüber entscheidet, ob Förderung auf fruchtbaren Boden fällt oder nicht“ (S.7). Das Kind wird als Akteur seiner Entwicklung gesehen; emotionale, motivationale und kognitive Identitäts-Aspekte des Kindes werden beachtet. Es gilt, bestehende Teufelskreise an verschiedenen Stellen anzugehen (z. B. Ansätzen bei Stärken, Auszeit für Lernkontrollen, Elterngespräche).
- Das „systemisch-ökologische Modell“: Dies ist eine Ausweitung des „Teufelskreismodells“. Individuelle Förderung als isolierte Veranstaltung wird erweitert um den Aspekt „individualisierte Förderung in wachstumsorientierten Kontexten“. „Förderlich wirken dann nicht nur einzelne Inseln, sondern der Förder-Gedanke findet Eingang in die Organisationskultur (einer Schule, PB) und prägt damit den gesamten Schulalltag, wenn auch verschieden stark“ (S.8).

Der Neurobiologe Gerald Hüther fordert, Lernmilieus so sinnvoll wie möglich für Kinder zu arrangieren. *„Was keinen Sinn macht, was einen Schüler emotional nicht berührt, worauf er sich nicht einlässt und was er sich nicht selbst erarbeiten kann, braucht man auch nicht zu unterrichten. Tut man es trotzdem, so macht der Schüler eine Erfahrung, die schlimmer ist als das Verpassen des Unterrichtsstoffes: nämlich die, dass Lernen sinnlos ist, dass es keine Freude macht, sich Wissen anzueignen und dass es auf ihn nicht ankommt, er eigentlich nicht gesehen wird“* (Hüther, Gerald; Interview in der hz – Quelle: [www.adz-netzwerk.de](http://www.adz-netzwerk.de)).

Individuelle Förderung in der Schule verzichtet also auf eine Ausrichtung entsprechend dem „Schlagloch-Modell“. Sie begreift Schülerinnen und Schüler als Akteure ihrer eigenen Entwicklung, vermeidet es, Teufelskreise entstehen zu lassen bzw. öffnet Teufelskreise, damit Entwicklung wieder gelingt. Sie erweitert das individuelle Förderparadigma um den systemisch-ökologischen Ansatz und gestaltet das gesamte Setting von Schule im Sinne eines anregenden Lern- und Lebensraumes. Welche

---

<sup>1</sup> Andererseits ist Schule auch die gesellschaftliche Aufgabe übertragen worden, die Berechtigung zu beruflichen Karrierechancen zu eröffnen. Neben Bildung und Erziehung gibt es demnach auch einen Selektionsauftrag. Somit besteht die Gefahr, dass sich Lehrer zu ihrer eigenen Entlastung vorwiegend am Selektionsauftrag orientieren. „Bezogen auf den Förderauftrag wirkt sich der Selektionsauftrag problematisch aus. ... Der Widerspruch zwischen beiden Teilaufträgen ist nicht auflösbar, sondern nur aushaltbar“ (Seewald, Jürgen: Expertise für das BLK-Projekt „Lernen für den GanztTag“ zum Thema: Individuelle Förderung im GanztTag, o. J., S. 5).

lernpsychologischen und neurobiologischen Prinzipien hat der Lehrer dabei zu beachten?

- a. *Emotionalität und Kognition sind beim Lernen zwingend miteinander verbunden.* Der Hirnforscher Manfred Spitzer schreibt: Was den Menschen umtreibt sind nicht Fakten und Daten, sondern Gefühle, Geschichten und vor allem andere Menschen“ (Spitzer, Manfred: Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens. 2002. S. 160). Dabei sind es Vertrauen, Anerkennung und Begeisterung, die das Lernen vorantreiben, während Angst und Abwertung Lernprozesse behindern. Auch Piaget erkennt in Gefühlen den Motor der Kognition (Piaget, Jean: Intelligenz und Affektivität in der Entwicklung des Kindes. 1995) und zieht einen Vergleich zum Automobil, das ohne Benzin nicht fahren kann.
- b. *Die Motivation und die Glaubhaftigkeit des Lehrers ist für den Schüler ein hoher Motivationsfaktor.* Das Engagement und die Begeisterungsfähigkeit des Lehrers wirken ansteckend und motivierend auf die Lernenden. Und mit ihrer Motiviertheit steigt auch ihre Gedächtnisleistung. Dementsprechend gilt es, eine Beziehung zwischen dem Lernenden und dem Lernstoff herzustellen. In der Regel wird diese Beziehung durch den Lehrer hervorgerufen und geprägt. *Gute Lehrer stellen hohe Anforderungen an ihre Schülerinnen und Schüler und helfen ihnen dabei, entsprechende Leistungen zu erbringen.* Die Realisierung hoher Leistungen stärkt wiederum die Lernbereitschaft und das Selbstvertrauen von Kindern und Jugendlichen.
- c. *Der Lernprozess ist Bestandteil des Gesamtentwicklungsprozesses.* Lernen gelingt in Lebenszusammenhängen, in denen auch weitere Bereiche der Identität eines Kindes und Jugendlichen Resonanz erfahren. Christian Pfeiffer sieht Schule somit vor der Aufgabenstellung, neben der Anbahnung von Bildungsprozessen in verschiedenen Lernbereichen auch die „Lust auf das Leben“ zu wecken und zu gestalten.

Und was bedeutet dies für die pädagogische Professionalität von Lehrkräften gegenüber Schülerinnen und Schülern? Rolf Dubs beschreibt diese Haltung als „Caring“: „Beim Caring bemüht sich eine Lehrperson, Gefühle sowie Denken und Handeln ihrer Schüler, vor allem durch gutes Beobachten und aktives Zuhören, zu verstehen. Die Schüler zunächst so zu akzeptieren, wie sie sind, ihre Ängste, Unsicherheiten und Probleme zu erkennen, um ihnen im vertrauensvollen, unterstützenden Dialog zu helfen, ihr Lernen zu verbessern und sich als Persönlichkeiten weiterzuentwickeln und die eigenen Möglichkeiten und Grenzen richtig einzuschätzen“ (Dubs, Rolf: „Caring“ oder die Sorge ums Schülerwohl. In: NZZ vom 01. 10. 2002). Je mehr Schüler spüren, „dass eine Lehrkraft an ihren Lernfortschritten interessiert ist, und je mehr sie die Gewissheit haben, bei Lernproblemen unterstützt zu werden, desto besser entwickeln sich die Lernbereitschaft und die Lernfreude“ (a.a.O.). Mit Dubs kann somit der Anspruch an Lehrkräfte, die individuelle Förderung realisieren und die Teufelskreise, in denen Kinder verstrickt sind, öffnen wollen, konkretisiert werden:

**Lernen bedeutet, eine Beziehung zwischen Schüler und den Lerninhalten auf der Grundlage einer gesicherten und bedeutsamen persönlichen Beziehung zwischen Lehrer und Schüler herzustellen. Dabei passt der Lehrer die kognitiven Anforderungen an das Kind seinem Entwicklungsstand insofern an, dass er maßvolle Überforderungen in Lernarrangements gestaltet. Der Lehrer versteht den Erkenntnisprozess des Kindes, begleitet ihn und bietet bei Bedarf seine Unterstützung an. Am Ende des Lernprozesses würdigt der Lehrer das Lernergebnis des Kindes und den Prozess seines Lernens.**

In guten Schulen wird deutlich, dass diese Praxis eindeutig und effektiv abverlangt wird. Dies schließt ein, dass eine gute Schule in Bezug auf die Erziehungs- und Lehrleistungen der Lehrkräfte Ansprüche vertritt, überprüft und durchsetzt.

Entscheidend ist ein gesichertes Selbstverständnis von Lehrkräften, sich für die Förderung aller der von ihnen unterrichteten Schülerinnen und Schüler verantwortlich zu fühlen und ihre Tätigkeit auch regelmäßig zu überprüfen. Hierfür gibt es noch keine wirksamen Evaluationsinstrumente. Christian Pfeiffer und Bernhard Bueb schlagen deshalb vor, dass sich Lehrer regelmäßig - wie in der Schweiz - durch ihre Schüler hinsichtlich ihrer Lehrkompetenz und ihres Engagements befragen lassen.

**Gelingt es den Schulen nicht, wissenschaftlich gesicherte Ansprüche an individuelle Förderung und Professionalität nachhaltig zu etablieren, so wird sie ihre Potentiale an pädagogischer Wirksamkeit nicht ausschöpfen. Häufig fehlt Schulen nicht das Wissen darüber, wie Lernen gelingt und wie individuelle Förderung zu gestalten ist, sondern die Fähigkeit, die Umsetzung dieses Wissens als Pflicht intern auch gegenüber denjenigen Lehrkräften zu vertreten, die Nachholbedarf haben. Die Gültigkeit des „Caring“ und die Norm, die Umsetzung der Ergebnisse der Neurobiologie zur gelebten Praxis werden zu lassen, verlangt offene Türen, kollegialen Austausch, offenes Lob, konstruktive Kritik und eine Veränderung der Lehrerarbeitszeit (ganztägige Anwesenheit in der Schule).**

Vermeidet eine Schule dagegen konsequente Schulentwicklung für Schülerinnen und Schüler, so ist sie in erhöhtem Maß auf die Nacharbeit von Eltern am Nachmittag angewiesen, damit die Kinder und Jugendlichen die Bildungsstandards erreichen.

### 3. Bildungseinstellungen und Erziehungskompetenzen von Eltern

Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung von Sinus Sociovision im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung gibt Auskunft über die unterschiedlichen Lebenssituationen von Eltern und ihren Befindlichkeiten. Ein eindeutiger Befund der Studie mit dem Titel „Eltern unter Druck“ besteht in der Feststellung, dass die Mehrzahl der Eltern wenig Vertrauen in das öffentliche Bildungssystem hat. *„Die Kritik der befragten Eltern reicht von der schlechten Ausstattung der Schulen, zu großen Schulklassen, Überforderung der als wenig engagiert und häufig als schlecht ausgebildeten Fachkräfte bis hin zu starren Strukturen und wenig innovativen Konzepten“* (Merkle, Tanja und Wippermann, Carsten: Eltern unter Druck. 2008. S. 12).

Besonders Eltern gehobener Milieus reagieren darauf, indem sie die Förderung ihres Kindes möglichst zu einem frühen Zeitpunkt selbst in die Hand zu nehmen. Mit Eintritt in die Grundschule setzt sich der Bildungsdruck fort. Mütter verzichten gelegentlich auf eine eigene Erwerbstätigkeit oder investieren Geld in private Bildungseinrichtungen, um ihrem Kind möglichst den Wechsel auf das Gymnasium zu ebnen.

Nach einer Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom Januar 2008 (Dohmen, Dieter; Erbes, Annegret; Fuchs Kathrin; Günzel, Juliane: Was wissen wir über Nachhilfe? Sachstand und Auswertung der Forschungsliteratur zu Angebot, Nachfrage und Wirkungen. Berlin 2008) nimmt vermutlich jeder vierte Schüler in der Sekundarstufe I und II aktuell bezahlte Nachhilfe in Anspruch, hier ist die private Nachhilfe (z. B. durch Freunde und Verwandte) nicht berücksichtigt. Für kommerziellen Zusatzunterricht verwenden Eltern zwischen € 50 und € 150.- pro Monat und Kind bzw. Jugendlicher, Nachhilfe wird meist über Monate und Jahre in

Anspruch genommen. Die Ausgaben insgesamt werden im Jahr auf über 1 Mrd. Euro geschätzt, wobei in Deutschland der Nachhilfeunterricht stark an Bedeutung ansteigt.

Innerhalb der Familien wächst dem Bildungserfolg der Kinder ein überragender Stellenwert zu. „In dem Maße, in dem der erreichte Schulabschluss zum Schlüsselbegriff für gesellschaftlichen Erfolg oder Misserfolg wird, avanciert das Ideal der bestmöglichen Entwicklung aller kindlichen Fähigkeiten zum allgemeinen Leitwert ... Damit die Kinder den Anforderungen der Schule gerecht werden können, helfen fast 40% der Eltern häufig bis regelmäßig bei den täglichen Hausaufgaben. Dabei geht es noch nicht um eine gezielte Vorbereitung auf die Klassenarbeiten“ (Merkle, Tanja und Wippermann, Carsten: Eltern unter Druck. 2008. S. 13).

Bildung wird häufig als Mittel der Abgrenzung gegenüber den Milieus am unteren Rand der Gesellschaft verstanden. Die Studie konstatiert ein deutliches Auseinanderklaffen zwischen unteren und oberen Milieus und sieht Deutschland auf dem Weg in eine neue Art Klassengesellschaft. Die Trennungslinie verläuft hierbei nicht nur über Einkommen und Vermögen, sondern u. a. auch über Bildungskapital und Bildungspläne bezüglich des Nachwuchses.

Doch nicht allein der Schulstress belastet Familien. Ein weiteres Ergebnis der Sinusstudie betrifft den Erziehungsdruck der Eltern. „Viele Eltern sind verunsichert, ein Drittel fühlt sich im Erziehungsalltag oft bis fast täglich gestresst, die Hälfte immerhin gelegentlich .... in vielen Milieus (ist) der Trend zu beobachten, dass eine ganzheitliche Erziehungsphilosophie abgelöst wird durch die Suche nach praktischen und kurzfristig wirksamen Rezepten für kurzfristig anstehende Probleme. Auch dieses funktionale, themen- und situationsbezogene Denken ist Ausdruck von Hilfsbedürftigkeit und eben nicht von innerer Gelassenheit und Selbstsicherheit ... Viele sind von Selbstzweifeln geplagt, die sie in der Öffentlichkeit kaschieren“ (S. 14/15). Offensichtlich ist bei vielen Eltern das intuitive Gespür für die richtige Erziehung verloren gegangen. Stattdessen suchen sie das Beste für sich aus verschiedenen Erziehungsstilen heraus und konsultieren Erziehungsratgeber.

Sie treten gegenüber ihrem Kind nicht als distanzierte Autoritätspersonen auf sondern nehmen das Kind als Lebens- und Gesprächspartner wahr. Sie akzeptieren das Kind mit seinen eigenen Wünschen, Bedürfnissen und Rechten. Eltern versuchen, sich in die Perspektive des Kindes zu versetzen und nivellieren dabei eigene Bedürfnisse und Erziehungsansprüche. Sie richten alles darauf aus, dass ihr Kind keinen Schaden nimmt. Doch warum misslingen dann Erziehungsprozesse?

Der Kinder- und Jugendpsychiater Michael Winterhoff (Warum unsere Kinder Tyrannen werden. 2008) beschreibt, dass Erwachsene infolge gesellschaftlicher Fehlentwicklungen und aufgrund von eigenen Probleme zunehmend nicht in der Lage sind, sich abgegrenzt und strukturierend gegenüber ihrem Nachwuchs zu verhalten und diesem dadurch eine normale Entwicklung seiner eigenen Psyche zu ermöglichen. „Wir befinden und mittlerweile in einem Ausnahmezustand, in dem Kinder zu Erziehern ihrer Eltern geworden sind und diese rein lustbetont steuern können, ohne Grenzen aufgezeigt zu bekommen ... diese Kinder (sind) psychisch gar nicht in der Lage ..., ihr Verhalten als falsch zu empfinden“ (S. 13/14).

Winterhoff kritisiert es, wenn Eltern ihre Kinder als Partner ansehen und nicht mehr in der Lage sind, deren psychischen Entwicklungsstand zu erkennen und zu beachten. „Kinder müssen wieder als Kinder gesehen werden. Heute sind wir dazu übergegangen, sie uns als kleine Erwachsene ebenbürtig zu machen und damit restlos zu überfordern“ (S. 18/19). Wenn Grenzsetzung und eine respektvolle und konsequente Spiegelung ihres Verhaltens aufgrund von Harmoniebedürfnissen vermieden werden

und Kinder ihre Wünsche weitgehend ausleben dürfen, dann bleiben sie auf dem psychischen Reifegrad eines Kleinkindes stehen.

Dies hat wiederum Folgen für ihre Fähigkeit, soziale Beziehungen einzugehen und zu lernen. Lernen bedeutet auch, lustbetontere Bedürfnisse zugunsten der Entwicklung der Selbstständigkeit zurückzustellen. Wer dies nicht gelernt, der kann auch nur bedingt Verantwortung für seinen eigenen Lernprozess übernehmen. Er ist auch nicht mehr in der Lage, in einer Gruppe von 25 – 30 Gleichaltrigen am Wissenserwerb zu partizipieren. Die Konzentration wird abgeschaltet, der Betroffene ist weder geistig noch emotional im Unterricht anwesend. So gibt es z. B. Schüler, die sich darauf verlassen, dass ihre Mutter oder die Schülerhilfe ihnen nachmittags mit hoher Zuwendungsintensität den Unterrichtsstoff exklusiv erklärt.

Die Unfähigkeit, das Verhalten und die Wünsche von Kindern und Jugendlichen einzugrenzen (auch wenn es die Entwicklung ihrer Psyche erfordert) hat noch eine weitere Auswirkung auf ihr Lernverhalten. Dies zeigen verschiedene Untersuchungen zum Medienkonsum.

Eine Untersuchung des kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen (KFN) belegt, dass Schülergruppen, die bei PISA schlechte Ergebnisse erzielten, auch deutlich öfter Fernseher, Spielkonsolen und Computerspiele als die anderen Schülergruppen nutzen. Schulnoten fallen umso schlechter aus, je mehr Zeit die Kinder mit Medien sich beschäftigen und je brutaler die Inhalte sind (Christian Pfeiffer, KFN).

Der übermäßige Medienkonsum von Kindern wird auch von dem Hirnforscher Manfred Spitzer als schädlich für ihren Bildungserfolg angesehen. „Es gibt Untersuchungen, die den Zusammenhang belegen. Eine der besten kam aus Neuseeland: Dort hat man mehr als 1000 Menschen vom Babyalter an 30 Jahre lang begleitet und auch ihren TV-Konsum dokumentiert. In der Gruppe, die im Alter von fünf Jahren weniger als eine Stunde täglich ferngesehen hat, haben heute mehr als 40 Prozent einen Hochschulabschluss; knapp zehn Prozent sind Schulabbrecher. In der Gruppe mit über drei Stunden Fernsehen täglich sind nur knapp zehn Prozent Hochschulabgänger, aber 25 Prozent Schulabbrecher ... Wenn man jetzt weiß, dass der TV-Konsum deutscher Kinder heute bei etwa drei Stunden am Tag liegt, dann sind diese Kinder vergleichbar mit jener ‚Verlierer-Gruppe in Neuseeland‘ (Spitzer, Manfred. Interview im TAGESSPIEGEL vom 22. 06. 2007). Spitzer folgert: „Der massiv gestiegene Medienkonsum bedroht unsere wirtschaftliche Zukunft.“

Auch Gerald Hüther warnt vor den Folgen übermäßiger Computernutzung durch Kinder: „... in ihren virtuellen Welten, finden sich diese Kinder mit ihrem so angepassten Gehirn ja hervorragend zurecht. Die dabei aktivierten Nervenzellverschaltungen werden immer stärker gebahnt und stabilisiert. Es entwickelt sich quasi eine auf diese Computerspiele spezialisierte, enorm reaktionsschnelle und abstrahierende Intelligenz - auf Kosten anderer, seltener aktivierter Verschaltungen“ (Hüther, Gerald: Kinder-Computersucht: Killerspiele aus der Sicht der Hirnforschung. Interview vom 07. 05. 2007. Quelle: [www.philognosie.net](http://www.philognosie.net)).

Spitzer folgert, dass Medien- und Computerkonsum schlechteste Voraussetzungen für die Motivation zum Lernen in der Schule sind: „Heute gilt alles andere als viel spannender und die Schule nur noch als langweilig. Für viele Schüler ist Schule heute eine unangenehme Unterbrechung ihrer Freizeit, und die besteht nun mal häufig aus Fernsehen und Computerspielen. ... Freiburger Kollegen haben dazu vor einigen Jahren eine interessante Studie gemacht. An mehr als 200 Schülern maßen sie während 23 Stunden Herzfrequenz, Blutdruck und Hautwiderstand, also Größen, die über



die emotionale Erregtheit Auskunft geben. Ergebnis: Während die Schüler immer wieder behaupten, sie hätten großen ‚Schulstress‘, sind sie rein physiologisch kurz vor dem Tiefschlaf, ihre emotionale Beteiligung ist vollkommen am Boden. Am Nachmittag dagegen vor dem Bildschirm gehen die Emotionen rauf und runter, aber die Kinder sagen, sie würden sich dabei entspannen. Was können Lehrer noch tun, wenn sie vor dösenden, übermüdeten Kindern stehen, die erst wieder beim Computerspiel am Nachmittag richtig aufwachen?“ (a.a.O.).

Dabei will Spitzer nicht pauschal die Lehrer von ihrer Verantwortung freisprechen, die mit Abstand wichtigste Variable für den Lernerfolg sei die Lehrerpersönlichkeit. Aber die schwache Aufnahmebereitschaft und –fähigkeit der Schülerinnen und Schüler sei ein wesentliches Hindernis.

Wenn Familien Kindern nicht mehr helfen können, psychisch zu reifen, und wenn sie deren Medienkonsum nicht erheblich einschränken, so haben Lehrer zunehmend mehr Erziehungsaufgaben zu erfüllen, die sie physisch und psychisch belasten. Rolf Dubs bestätigt: „Erziehen heißt neben anderem Grenzen setzen ... Je weniger die Eltern Grenzen setzen (weil sie beruflich und familiär überbelastet, persönlich überfordert oder an der Entwicklung ihrer Kinder desinteressiert sind), desto mehr entstehen Probleme in den zwischenmenschlichen Beziehungen und im Umgang mit den Sachen in der Schule, und umso mehr müssen die Lehrkräfte Herausforderungen erzieherischer Art begegnen, bis hin zu subtilen und offenen Formen von Gewalt. Haben sie die Kraft zu erziehen, so stoßen sie nicht selten auf den Widerstand von Eltern, die immer noch nicht bemerkt haben, dass alle Formen von permissiver Erziehung endgültig gescheitert sind ... Allgemein ausgedrückt nehmen die Belastungssituationen solange weiter zu, als die Eltern die Schule mit ihren Lehrpersonen nicht wieder stärker von außerschulischen Erziehungsaufgaben entlasten und sich die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus nicht verbessert“ (Festrede von Rolf Dubs zum 50jährigen Jubiläum des Verbandes der Lehrer an berufl. Schulen Bayern, 2000).

Wenn Schüler nicht ausreichend seitens des Elternhauses auf schulische Lernprozesse vorbereitet sind, so müssen zusätzliche Ressourcen, z. B. für individuelle Förderprozesse, aufgebracht werden. Dies wäre dann zu vermeiden, wenn Schule und Eltern einen Konsens über Inhalte und Formen der Erziehung finden.

#### **4. Bildungseinstellungen von Eltern mit Migrationshintergrund**

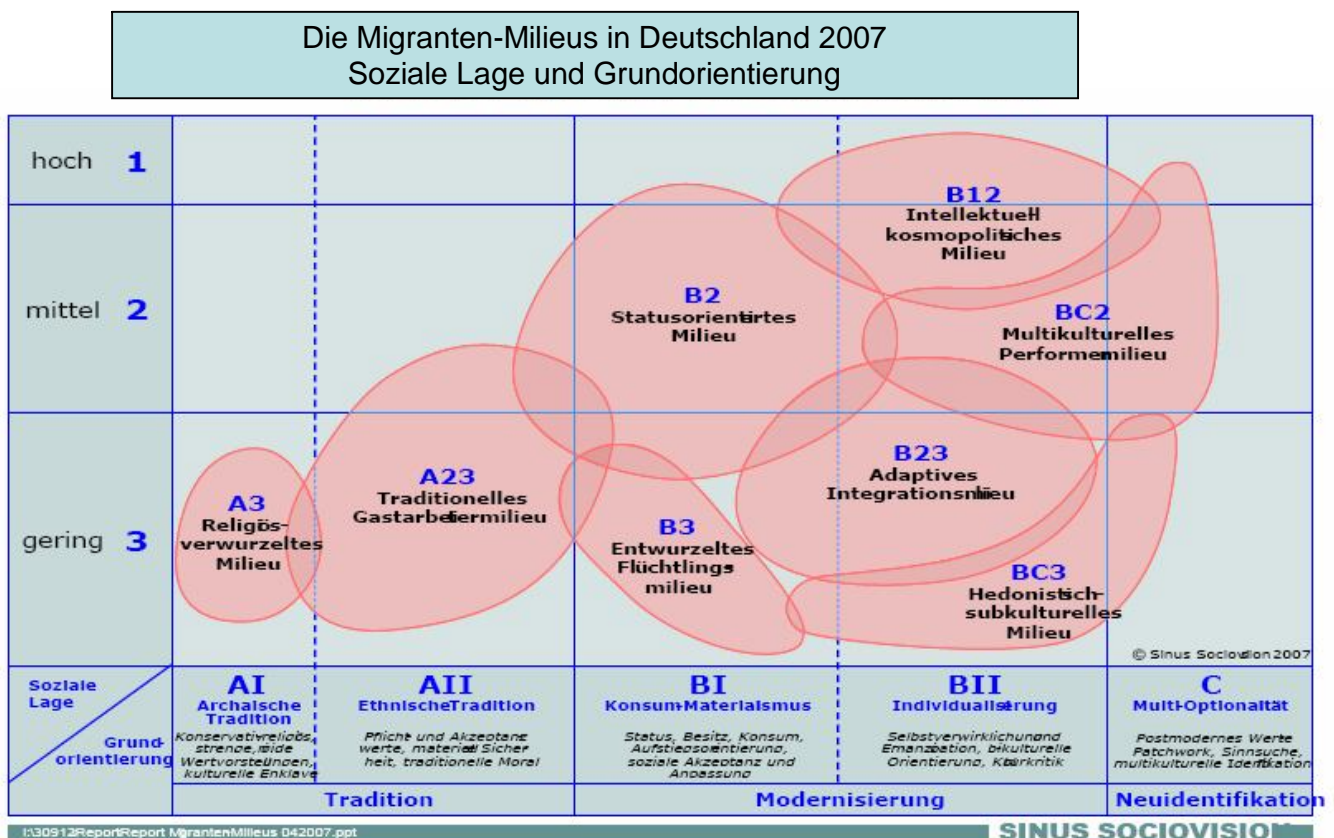
Nach den Daten des Statistischen Bundesamtes 2006 umfasst die Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund 15,3 Millionen Menschen, dies sind 19 % der Wohnbevölkerung. Sie unterscheiden sich in

- Personen mit ausländischer Staatsangehörigkeit (47%);
- Deutsche mit Migrationshintergrund, die seit 1950 zugewandert sind (32%) und
- Deutsche mit mindestens einem zugewanderten Elternteil (21 %).

Über Lebenswelten und Lebensziele dieser Migranten informiert eine Studie von Sinus Sociovision, die 2006/07 hierzu eine sozialwissenschaftliche Untersuchungen im Auftrag von Vertretern aus Politik, Medien und Verbänden durchgeführt hat (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2007: Lebenswelten von Migrantinnen und Migranten in Deutschland). Die Studie zeigt, dass Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland keine soziokulturell homogene Gruppe sind.

Sie unterscheiden sich nach ihren Lebensstilen, Wertvorstellungen und Vorlieben. Insgesamt konnten acht Migrantenmilieus identifiziert werden.

Die Studie betont, dass die meisten Migranten-Milieus jeweils auf ihre Weise um Integration bemüht sind, sie verstehen sich als Angehörige der multikulturellen deutschen Gesellschaft. Sie führt aus: „Bei drei der acht Milieus erkennen wir starke Assimilationstendenzen ... Bei drei anderen Milieus finden sich zum Teil Haltungen einer aktiven oder passiven Integrationsverweigerung“ (S.2). Der Integrationsgrad hängt von der Bildung und Herkunft der Menschen ab. Allerdings bestätigen Migranten fast durchgehend die mangelnde Integrationsbereitschaft der Mehrheitsgesellschaft und deren geringes Interesse an den neuen Mitbürgern.



Bezüglich der Herkunft, des Selbstverständnisses und der Werteorientierung lassen sich die Milieus wie folgt charakterisieren:

Milieu	Herkunft, Selbstverständnis	Werte
Religiös verwurzeltes Milieu	Archaisch, bäuerliches Milieu, verhaftet in sozialen und religiösen Traditionen der Herkunftsregion	Bewahren der kulturellen Identität, Familienehre, Religiöse Pflichten, strikte Moral, Selbstdisziplin
Traditionelles Gastarbeitermilieu	Traditionelles Milieu der Arbeitsmigranten, das den Traum einer Rückkehr in die Heimat aufgegeben hat	Befriedigender Lebensstandard, gesicherter Arbeitsplatz, traditionelle Familienwerte, Gesundheit und soziale Gerechtigkeit

Entwurzeltes Flüchtlingsmilieu	Sozial und kulturell z. T. traumatisiertes Milieu, will das Überleben sichern, hat keine Integrationsperspektive	ohne Orientierung, Motivationslosigkeit, Festhalten an teilweise sinnentleerten Familientraditionen, Frust
Statusorientiertes Milieu	Aufstiegsorientiertes Milieu, aus kleinen Verhältnissen kommend, will für sich und seine Kinder etwas Besseres erreichen	Zielstrebigkeit, Fleiß, Anpassung, Initiative, materieller Wohlstand, Wunsch nach sozialer Anerkennung in der Mehrheitsgesellschaft
Adaptives Integrationsmilieu	Die pragmatische moderne Mitte, Streben nach Integration und einem harmonischen Leben in gesicherten Verhältnissen	Modernität, Freiheit, Lebensfreude, geordnete Verhältnisse, finanzielle Absicherung, Optimismus und Zufriedenheit
Intellektuell kosmopolitisches Milieu	Aufgeklärtes, nach Selbstverwirklichung strebendes Bildungsmilieu mit einer weltoffenen toleranten Grundhaltung	Individualität, Toleranz, Emanzipation, soziale Gerechtigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Kritik an fundamentalistischen Strömungen
Multikulturelles Performermilieu	Junges, flexibles und leistungsorientiertes Milieu mit multikulturellem Bewusstsein	Autonomie, beruflicher Erfolg, intensives Leben, Selbstverwirklichung, Bereitschaft zur Anpassung an gesellschaftliche Erfordernisse
Hedonistisch subkulturelles Milieu	die unangepasste zweite Generation (noch ohne eigene Kinder) mit defizitärer Identität, die sich den Erwartungen der Mehrheitsgesellschaft verweigert, fühlen sich als Fremde trotz guter Sprachkenntnisse	will Spaß haben, Anerkennung und Erfolg in der Subkultur, Konsum, Rückgriff auf herkunftskulturelle Muster (ohne diese konsequent zu leben)

Selbstverständnis und Werteorientierung der Familien in den jeweiligen Milieus wirken sich auf die Erziehung der Kinder aus und prägen die Bildungserwartungen der Menschen. Milieus, die sich an den Lebensstil der Leitmilieus der Mehrheitsgesellschaft sehr angleichen (Statusorientiertes Milieu, Adaptives Integrationsmilieu, Multikulturelles Performermilieu), vertreten das Ziel, ihren Kindern eine gute bis überdurchschnittliche Bildung und Ausbildung zu ermöglichen. Die Kinder sollen auf das Leben in Deutschland vorbereitet werden, dazu gehören selbstständiges Denken, Durchhaltevermögen und Selbstbewusstsein. Eltern kümmern sich intensiv um die schulische Förderung ihres Nachwuchses und fordern von ihnen Leistungsbereitschaft.

Kinder, die im Bereich des „Entwurzelten Flüchtlingsmilieu“ aufwachsen, erfahren dagegen von ihren Eltern eine Ablehnung der deutschen Sitten und Gebräuche. Die Erziehungsvorstellungen sind nostalgisch geprägt und gebunden an ein verlorenes Ideal einer scheinbar intakten Herkunftsgesellschaft. Von Kindern verlangt man, dass sie ethnische, religiöse und familiäre Traditionen und Normen einhalten. Dement-

sprechend werden sie streng erzogen. Als Schüler stehen sie vor der Situation, die Kulturtechniken der Mehrheitsgesellschaft, die von ihren Eltern entwertet wird, zu erlernen.

„Kinder und Jugendliche, die im ‚Religiös-verwurzelten Milieu‘ sowie im ‚Traditionellen Gastarbeitermilieu‘ aufwachsen, leben im Alltag zwischen gegensätzlichen Kulturen“ (Merkle, Tanja und Wippermann, Carsten: Eltern unter Druck. 2008. S. 75). Zu Hause lernen sie, dass sie sich einer rigiden Moral der Familiengemeinschaft unterwerfen müssen. Diese Moral orientiert sich an traditionellen Auffassungen der Herkunftskultur und an traditionell geprägten religiösen Vorstellungen. Sie erleben das Elternhaus als kulturelle Enklave in der Mehrheitsgesellschaft.

„In den (öffentlichen) Schulen werden den Jugendlichen jene Werte vermittelt, die zu Hause sowie an konservativen Koranschulen tabuisiert oder diffamiert werden ... Für diese Kinder und Jugendlichen besteht die kognitive und emotionale Schwierigkeit, hier eine Balance zu finden und die Unvereinbarkeit der Ansprüche beider Lebenswelten auszuhalten. Gleichzeitig spüren sie gegenüber ihren Eltern die Überlegenheit, in beiden Kulturen zu leben ... Insbesondere die Zweisprachigkeit ist für sie ein Vorteil gegenüber den Eltern - wenn diese kein Deutsch sprechen“ (a.a.O.)

Einerseits benötigen die Eltern ihre Kinder beim Außenkontakt (z. B. als Übersetzer). Andererseits erleben sie, dass sich ihre Kinder außerhalb des Elternhauses in ganz anderen Welten bewegen, die sie nicht kennen und auch nicht verstehen und akzeptieren wollen. Wenn ihre Kinder die Werte, die Freiheiten und Lebensstile der Mehrheitsgesellschaft attraktiv finden, so haben diese Eltern das Gefühl, persönlich zu versagen. Mit dem damit einhergehenden Gefühl der Entfremdung und des Verlusts können viele Eltern nicht umgehen. „Die häufige Anwendung von autoritären Erziehungsmitteln ... ist Ausdruck dieser Hilflosigkeit“ (a.a.O., S.76).

Welche Erkenntnisse und Aufgaben lassen sich aus der Studie für Unterricht und Erziehung in Schulen ableiten?

- Ein Großteil der Eltern mit Migrationshintergrund bereitet ihre Kinder durch Erziehung und Förderung gut auf schulische Bildungsprozesse vor. Sie akzeptieren grundsätzlich Lebensstile und Werte der Leitmilieus in der Mehrheitsgesellschaft, unterstützen schulische Maßnahmen und engagieren sich in der Schule.
- Besondere Beachtung verdienen in der Schule Kinder und Jugendliche, die in gegensätzlichen, oft unvereinbaren kulturellen Welten leben und mit erheblichem emotionalem und kognitivem Aufwand eine psychische Balance finden müssen. Hierbei erfahren sie selten Unterstützung außerhalb der Schule. Diese Kinder können aufgrund der für sie schwer lösbaren Aufgabe mit Lern- und Verhaltensproblemen reagieren, obwohl sie aufgrund ihrer kognitiven und sozialen Fähigkeiten am Lernprozess erfolgreich partizipieren könnten. Sie benötigen nicht die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs oder ein zusätzliches Lernpensum zur Kompensation ihrer Lerndefizite. Stattdessen benötigen sie Erwachsene, die ihnen mit interkultureller Kompetenz begegnen und mit ihnen einfühlsam kommunizieren.

## 5. Zusammenfassung und Folgerungen

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass bei der Bewältigung der Aufgaben, Integration durch individuelle Förderung zu gestalten, drei Problembereiche von Bedeutung sind:

- 1) Das Caring und das Engagement des Lehrers und sein Vermögen, sich in einem Höchstmaß für die Lern- und Persönlichkeitsentwicklung seines Schülers verantwortlich zu fühlen, sind die entscheidenden Kriterien für dessen Schulerfolg. Schule steht vor der Aufgabe, diese Art von individueller Förderung nachhaltig im Rahmen ihrer Schulentwicklung zu installieren. Viele Lehrkräfte und viele Schulen arbeiten bereits in diesem Sinne. Andere Schulen bewältigen noch nicht die Herausforderung, eine Einstellungsänderung von Lehrkräften in Bezug auf ihre Schüler, in Bezug auf ihre Arbeitszeit (Arbeitsplatz ganztägig in der Schule) und in Bezug auf ihr professionelles Selbstverständnis herbeizuführen.
- 2) Offensichtlich sind zunehmend mehr Schüler durch ein Misslingen ihrer psychischen Entwicklung emotional, kognitiv und sozial schlecht auf Lernen in einer Gruppe von 20 – 30 Gleichaltrigen vorbereitet. Die Konzentration von Schülerinnen und Schülern auf das Lernen am Vormittag wird darüber hinaus verstärkt durch übermäßigen Medienkonsum (stundenlanges tägliches Fernsehen, beginnende Computerspiel-Sucht) stark behindert. Die schädlichen Auswirkungen dieses „Medienmissbrauchs“ auf die Entwicklung des Denkvermögens und auf die Emotionalität von Kindern sind durch die verschiedenen Untersuchungen eindeutig nachgewiesen. Es fällt schwer, sie für eigene Anstrengungen zu begeistern und sie zur Verantwortung für selbstgesteuertes Lernen zu veranlassen.
- 3) Schließlich steht Schule vor der Aufgabe, Selbstwert- und Orientierungsdefizite bei Schülerinnen und Schülern, die in zwei Kulturen leben, zu bewältigen. Förderung benötigen auch Kinder und Jugendliche, die aufgrund der strikten Abneigung ihrer Familie gegen die Kultur der Mehrheitsgesellschaft nicht lernen können, sie wehren sich z. B. gegen das Deutschlernen. Die Voraussetzung dafür, dass diese Kinder besser lernen können, erfordert es, dass die Isolation ihrer Herkunftsfamilien innerhalb der Mehrheitsgesellschaft überwunden wird.

Jeder dieser Aufgabenbereiche erfordert es, dass die jeweils handelnden Akteure: Schule, Familien, Migranten bzw. Mehrheitsgesellschaft ihrer Verantwortung gerecht werden und damit ihren Teil zum Schulerfolg der Kinder und Jugendlichen beitragen:

- Schule bei der Gestaltung professionell gestalteter individueller Förderung und des „Caring“,
- Familien bei der Wahrnehmung ihrer Erziehungsaufgabe sowie bei der Einschränkung des Medienkonsums von Kindern und Jugendlichen und
- die betroffenen Migranten sowie die Mehrheitsgesellschaft bei der Überwindung kultureller Gegensätze.

Gelingt den Akteuren dies nicht, so muss zusätzliche Unterstützung finanziert werden, damit die betroffenen Kinder für Bildungsprozesse erreichbar bleiben und Kompetenzen gemäß den Bildungsstandards entwickeln können.