

Talentiert? Na klar! Begabungen entdecken und fördern

BildungsRegion
Aachen



Dokumentation
zum Bildungstag
am 24. November 2017



StädteRegion
Aachen

BildungsRegion

Aktive Region

Nachhaltige Region

Soziale Region

Dokumentation zum Bildungstag am 24. November 2017: „Talentierte? Na klar! Begabungen entdecken und fördern“

Kooperationspartner Bildungstag 2017:

Zentrum für schulpraktische
Lehrerbildung Aachen



Inhalt

Dokumentation zum Bildungstag am 24. November 2017: „Talentierte? Na klar! Begabungen entdecken und fördern“	2
Bildungstag: Netzwerk und fachliche Unterstützung – für alle, die Bildungsverantwortung übernehmen.....	4
Abendveranstaltung.....	5
Begrüßung und Auftakt zur Abendveranstaltung	6
Vortrag: Bildungsaufstieg – (K)eine Frage von Leistung allein?.....	7
Praxistag	36
Praxisforen	39

Bildungstag: Netzwerk und fachliche Unterstützung – für alle, die Bildungsverantwortung übernehmen

Der Bildungstag ist die größte Netzwerk- und Fortbildungsveranstaltung im städteregionalen Bildungsnetzwerk der StädteRegion Aachen. Der Titel des Bildungstags 2017 lautete „Talentierte? Na klar! Begabungen entdecken und fördern“. Über 500 Bildungsverantwortliche besuchten die Veranstaltung, die am 24. November in der Maria Montessori Gesamtschule und im Krönungssaal im Rathaus der Stadt Aachen stattfand.

Die zentrale Frage lautete: Wie können wir jungen Menschen die Chance geben, das Beste aus ihren Talenten und Begabungen zu machen – unabhängig von Herkunft oder Hintergrund? Dazu konnten 14 Praxisforen und ein Vortrag von Aladin El-Mafaalani Antworten geben.

Jeder Mensch hat etwas, was er besonders gut kann. Manche Stärken und Begabungen sind offensichtlich, manche (noch) verborgen. Kinder und Jugendliche haben unterschiedliche Interessen, Erfahrungen und Lebenshintergründe – Vielfalt gehört zum Bildungsalltag. Sie wird oft als Schwierigkeit thematisiert – dabei bietet die Anerkennung von Vielfalt die Möglichkeit, jeden jungen Menschen in seiner Einzigartigkeit und mit seinen Potenzialen in den Blick zu nehmen und zu fördern. Auf individuelle Interessen einzugehen, Lerngelegenheiten zu schaffen, ein gutes Lernumfeld zu bieten und Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen – darum geht es. Dann können sich Talente entfalten.

Seit 2009 holt das Bildungsbüro bundesweit und international renommierte Bildungsexpertinnen und -experten in die Region. Davon profitieren Bildungsverantwortliche – insbesondere pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte aus Kitas, Schulen, außerschulischen Lernorten, der offenen Jugendarbeit, Beratungsstellen, Weiterbildungseinrichtungen oder Kommunalverwaltungen. Sie erhalten Ideen, Anregungen und Handwerkszeug für die Gestaltung ihrer täglichen Arbeit. Im Fokus steht die multiprofessionelle und institutionsübergreifende Zusammenarbeit. Bei der Auswahl der Angebote hat das Bildungsbüro auch 2017 die Anforderungen und Anregungen aus dem regionalen Bildungsnetzwerk berücksichtigt.

Kooperationspartner des Bildungstags 2017 waren das Kommunale Integrationszentrum der Stadt Aachen, das Kommunale Integrationszentrum der StädteRegion Aachen, das Bildungswerk Aachen, das Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung Aachen und die Maria Montessori Gesamtschule Aachen.

Abendveranstaltung



Begrüßung und Auftakt zur Abendveranstaltung



Moderiert wurde die Abendveranstaltung von Burcu Aydin, Vera Kaim und Pia Kraushaar, die im Bildungsbüro der StädteRegion Aachen ein Freiwilliges Soziales Jahr absolvieren. Nach der Begrüßung der Teilnehmenden und dem Dank an die Kooperationspartner und Gastgeber des Bildungstags berichteten Burcu

Aydin, Vera Kaim und Pia Kraushaar von ihren persönlichen Erfahrungen, ihren Talentförderern, aber auch von Situationen, die nicht immer ganz so leicht zu meistern waren.

Im Anschluss begrüßte Susanne Schwier, Beigeordnete für Bildung und Kultur, Schule, Jugend und Sport bei der Stadt Aachen die Teilnehmenden. In einem kurzen Interview ging sie auf die Möglichkeiten ein, mit denen das städteregionale Bildungsnetzwerk Talent- und Begabungsförderung unterstützen kann.



Vortrag: Bildungsaufstieg – (K)eine Frage von Leistung allein?

Prof. Dr. Aladin El-Mafaalani

(redaktionell überarbeitete Mitschrift)



Vielen Dank für die wunderbare Einführung.

Ich wurde angekündigt, um über das Thema Talentförderung und Talentforschung – für mich umfasst es der Begriff Begabungsforschung besser – zu reden. Zudem spreche ich über das Thema Benachteiligung. Dazu möchte ich ein-

gangs kurz etwas sagen: Zu Beginn meiner wissenschaftlichen Arbeit habe ich mich mit Benachteiligtenförderung und Forschung zu sozialer Ungleichheit im Bildungssystem beschäftigt. Und dann kam die Frage: Was ist eigentlich mit denen, die das überwinden, also mit den Kindern und Jugendlichen, die in armen Verhältnissen aufwachsen und gegen die statistische Wahrscheinlichkeit den Aufstieg doch schaffen? Dieses Thema fasse ich heute unter dem Label „Begabungsforschung“ zusammen. Aber ich habe ein Problem damit und möchte damit beginnen. Problematisch ist für mich der Begriff Begabung oder vielmehr unsere Vorstellung von Begabung. Ich skizziere das an zwei Aspekten. Einmal kurz an den uns vorliegenden internationalen Bildungsergebnissen. Zum anderen an dem Phänomen, dass bestimmte Staaten extrem erfolgreich und andere trotz vieler Reformen und Bemühungen weniger erfolgreich sind. Im Hauptteil geht es darum, welche Dinge beachtet werden sollten, um Begabungen dort zu entdecken, wo sie bisher nicht gesehen wurden.

Unsere Vorstellung von Begabung ist problematisch

Begabung – eine schwierige Definition

Begabung könnte man, zumindest gibt es Kooperationsstrukturen mit der erziehungswissenschaftlichen Forschung und der Bildungsforschung, vereinfachend kategorisieren. PISA, IGLU, TIMSS – diese Ihnen bekannte Studien kategorisieren verschiedene Kompetenzbereiche bzw. Kompetenzdomänen. Je nach Studie ist Kompetenzstufe 4 oder 5 das Beste. Und jetzt kommt das Spannende, worüber meiner Meinung nach viel zu wenig gesprochen wird: Nehmen Sie das Fach Mathematik oder mathematische Kompetenzen – es gibt Staaten, in denen

die Kinder zu dreißig, vierzig Prozent, in manch einem Staat sogar zu fünfzig Prozent in Mathematik die höchste Kompetenzstufe erreichen. Und dann gibt es so hoch entwickelte Länder wie Kanada und Deutschland, in denen erreichen gerademal fünf Prozent diese Kompetenzstufe. Also, es gibt Staaten, in denen *die Hälfte* der Kinder die höchste Kompetenzstufe schaffen. Diese Kinder lösen komplexe Aufgaben, können also richtig gut Mathematik. Bei uns sind es nur fünf Prozent. Das ist ein Riesenproblem. Auch die fünf Prozent bei uns sind richtig gut. Die könnten jetzt weiter gefördert werden, aber das ist nicht das dringliche Thema. Das Problem ist die geringe Anzahl derjenigen, die diese hohe Kompetenzstufe schaffen. Wenn wir uns die Staaten angucken, in denen die Prozentzahl hoch ist, sind dies fast ausschließlich asiatische Länder. Ich mache mir dann immer die Mühe und gebe mich mit diesen Studien nicht zufrieden, sondern schaue mir andere Studien an. Ist der IQ in diesen Ländern höher? Nein, der ist sogar in den meisten Staaten im Durchschnitt niedriger. Das heißt, Kinder mit niedrigerem IQ, mit Schulklassen im Durchschnitt von fünfzig Kindern in der Klasse, mit sehr autoritärem Unterricht, wo man auswendig lernt – wo alle Bildungsforscher in den westlichen Staaten gesagt haben: wer so lernt, kann nicht transferieren, kann nicht kreativ sein – diese Kinder lösen also sehr komplexe Mathematikaufgaben. Ich oute mich: Ich könnte diese Aufgaben trotz Mathematik-Leistungskurs und wirtschaftswissenschaftlichem Studium nicht so ohne weiteres unter Zeitdruck lösen. Was diese Kinder lösen, ist wirklich anspruchsvoll. Und wenn Sie das zusammennehmen: Es kann nicht am IQ liegen, es kann auch nicht am Wasser oder an der Luft liegen, dann kommen wir zu dem Schluss, dass wir genauer suchen müssen.

In Deutschland schaffen nur fünf Prozent der Kinder die höchste Kompetenzstufe in Mathematik

Begabung: Fleiß oder eine „göttliche“ Gabe?

Ich kann es nicht beweisen, ich schlage Ihnen nur eine ziemlich gut begründete These bzw. Hypothese vor: In den Staaten, in denen die hohen Kompetenzstufen in hoher Zahl erreicht werden, glaubt man nicht an Begabung. Nehmen Sie Vietnam, China, Japan. In diesen Staaten gibt es Sprichwörter wie: „Alle Kinder sind gleich begabt, aber unterschiedlich fleißig“. Bei uns hingegen sind Argumente wie „Ich kann Mathe halt nicht“ oder „Wir haben einen langweiligen Mathelehrer“ gesellschaftlich akzeptiert. Das führt dazu, dass wir nur fünf Prozent Schüler mit Kompetenzstufe 5 haben.

Und wie gesagt, es gibt Staaten, die ebenfalls langweilige Lehrer haben und fünfzig Kinder in der Klasse ... Sie wissen, worauf ich

In asiatischen Staaten glaubt man nicht an Begabung, nur an unterschiedlichen Fleiß

hinaus möchte. Es geht um die Vorstellung, dass es Begabungen gibt, die göttlich eingepflanzt oder angeboren sind. Selbst wenn wir Wissenschaftlern – Erzieher, Psychologen, Soziologen – uns zusammen setzen und uns einigen sollen, wie wir Begabung definieren, streiten wir uns. Sechs Leute, alle mit Professorentitel, die Begabungsforschung machen, können sich nicht darauf einigen, was Begabung ist. Das liegt daran, dass wir immer in einer Diskrepanz stehen. Entweder sind alle begabt, dann brauchen wir keine Begabungsforschung. Oder es sind nur ganz wenige begabt. Dann ist zu fragen, hängt es mit dem IQ zusammen, hängt es mit Fleiß zusammen, hängt es mit einem guten Lehrer zusammen? Sie merken, ich bin nicht sicher, womit es zusammenhängt. Das Problem ist, dass gesellschaftlich und kulturell bei uns akzeptiert ist, dass man Begabung einfach hat oder nicht. Selbst ein populärer Philosoph sagt: „Mathematik ist ein klassisches Begabungsfach“. Da bekomme ich Gänsehaut.

Zieht man also das Feld so auf, ist der Begriff Begabung ebenso wie der Begriff Talent alleine schon ein Problem. Beschäftigt man sich mit konfuzianistischen Gesellschaften wie Vietnam, ist denen natürlich klar, dass nicht jeder Mensch mit Fleiß ein Ronaldo, ein Messi oder ein Mozart werden kann. Sie wissen aber, dass jeder ein Musikinstrument beherrschen kann, jeder einen Sport auf einem hohen Niveau ausüben kann. Nicht unbedingt als Erstligaprofi, aber vielleicht als Fußballer in der dritten oder vierten Liga. Ob es weiter nach oben geht, hängt von vielen anderen Faktoren ab. Bezogen auf die Schule sagen Ihnen die dortigen Bildungsverantwortlichen, dass das, was abgefragt wird, eigentlich jeder kann. Doch natürlich gibt es auch dort ein paar Prozent an Kindern, die es nicht schaffen. Diese stehen als „Versager“ unter enormen Druck. In jeder Variante gibt es also Probleme.

Trotz Fleiß wird nicht jeder ein Mozart. Aber jeder kann ein Instrument beherrschen

Dieser Vergleich ist mir nur als Gedankenexperiment wichtig. Denn was in anderen Gesellschaften und Kulturen funktioniert, kann nicht einfach übertragen werden. Aber welches Konzept wir auch nehmen, wir kommen nicht richtig weiter. Nehmen wir also wieder die Daten. Fünf Prozent in der höchsten Kompetenzstufe. Das ist zu wenig. Wie kriegen wir mehr hin? Nur indem wir Benachteiligte in die hohe Kompetenzstufe bringen. Und das bringt mich dazu, Benachteiligtenforschung und Begabungsforschung zu kombinieren. Dazu werde ich Ihnen jetzt einiges erzählen.

Ich fange an, etwas zur Datenlage, zu allgemeinen Tendenzen im Bildungswesen und zu Benachteiligung im Bildungswesen zu erzählen. Danach kommt der wichtigere Teil: Was macht eigentlich die Situation, in benachteiligten Verhältnissen aufzuwachsen, mit den Kindern? Was ist die besondere Herausforderung

aus der Perspektive der Kinder? Das bezieht sich auf alle Kinder und Jugendlichen, die in benachteiligten Milieus aufwachsen. Erst im vorletzten Schritt spreche ich über Migration. Und ganz zum Schluss sage ich noch etwas dazu, wie man den Ausgleich benachteiligter Verhältnisse systematisch vorantreiben könnte.

Der Bildungstrichter spiegelt mit deutlichen Zahlen die Chancenungleichheit

Ich beginne mit der allgemeinen Datenlage. Da sie Ihnen wahrscheinlich bekannt ist, halte ich es kurz. Sie kennen alle den Bildungstrichter des Deutschen Studentenwerks. 100 Kinder werden in privilegierten Verhältnissen geboren, 100 Kinder werden in benachteiligten Verhältnissen geboren. Der Anteil Kinder aus benachteiligten Verhältnissen wird von Bildungsetappe zu Bildungsetappe kleiner: So sind auf dem Gymnasium von den 100 Kindern nur noch etwa 20 Prozent. Das Abitur erreichen nur noch zehn Prozent und an der Hochschule landen weniger als zehn Prozent. Beim Hochschulabschluss verliert sich der Anteil fast völlig. Nehmen wir die privilegierten Verhältnisse. 100 Kinder werden geboren, davon machen derzeit 77 einen Hochschulabschluss. Hier verliert man auf den verschiedenen Bildungsetappen nicht so viele Kinder. Das ist die biografische Perspektive auf Bildungsgerechtigkeit.

Wenn Sie TIMSS, IGLU oder PISA nehmen, dann ist die durchschnittliche Wahrscheinlichkeit aufzusteigen von zwei Kindern mit gleich guter Kompetenzstufe und gleich getestetem IQ für das privilegierte Kind dreimal so hoch wie für das Kind aus der Mittelschicht. Wir reden hier noch nicht einmal von benachteiligten Kindern – der Vergleich wäre ganz fies.

Nicht der IQ selektiert, sondern die Familienverhältnisse

Unabhängig von der Leistung gibt es also diese deutliche Diskrepanz. Aber auch die Leistungen sind schon unterschiedlich. Wenn wir alle Kinder nehmen, die privilegiert aufwachsen, dann haben sie ein höheres Leistungsniveau. Das hat etwas mit der Förderung zu tun, mit dem Umfeld. Darauf komme ich gleich noch. Das Entscheidende ist hier, dass die soziale Herkunft bezogen auf Schichten bzw. auf das Bildungsniveau der Eltern schon fast alles erklärt. Fast alles.

Der Migrationshintergrund erklärt gar nicht mehr so viel. Wenn wir die Schichtzugehörigkeit der Eltern kontrollieren, dann verschwindet praktisch der Effekt Migrationshintergrund. Wohingegen, wenn wir uns nur den Migrationshintergrund angucken, ohne die Schichtzugehörigkeit zu kontrollieren, dann ist der Effekt nicht so groß. Das heißt, die Schichtzugehörigkeit ist viel wichtiger als der Migrationshintergrund.

Die Schichtzugehörigkeit ist wirksamer als der Migrationshintergrund

Migrationsspezifische Besonderheiten

Das führt jetzt dazu – ich mache es ein wenig komplexer –, dass man voreilig sagt, der Migrationshintergrund spielt also keine Rolle. Doch die Tatsache, dass arme Kinder mit Migrationshintergrund und arme Kinder ohne Migrationshintergrund die gleich schlechte Wahrscheinlichkeit für Bildungserfolg haben, ist eigentlich besorgniserregend. Eigentlich müssten die Migrantenkinder besser sein. Und zwar aus zwei wesentlichen Gründen. Erstens: Es hat in Deutschland wie in fast allen Ländern Europas in den 1970–iger Jahren eine Bildungsexpansion gegeben. Die Anzahl der Abiturienten hat sich verdoppelt, die Anzahl der Studenten hat sich verdoppelt bzw. verdreifacht. Das hat alles bei den Migranten nicht stattgefunden. Glauben wir also an Talent und Begabung und zwar so, dass das nicht gleich verteilt ist, dann heißt das, bei der „urdeutschen Bevölkerung“ hat man in breite Schichten Bildung integriert. Wohingegen die Migranten von der Bildungsexpansion, also der Verbreiterung von höheren Bildungsabschlüssen, nicht profitiert haben. Also müssten bei gleicher sozialer Schichtzugehörigkeit die Migrantenkinder talentierter, begabter sein.

Das stellen wir in manch einem Staat fest. Dort sind Migrantenkinder, wenn man die Schichtzugehörigkeit kontrolliert, besser als die einheimischen Kinder. Woran kann das noch liegen? Nicht nur an der Bildungsexpansion, sondern auch daran, dass Migranten motivierter sind. Überall auf der Welt ist das zu sehen. Eltern mit Migrationshintergrund – das wird am Ende meines Vortrags noch einmal eine Rolle spielen – haben in der Regel höhere Erwartungen an ihre Kinder. Und die psychologische Bildungsforschung, ebenso die soziologische, zeigt recht deutlich, dass hohe Erwartungen an Erfolg sehr gut korrelieren mit Erfolg. Man sollte also immer – individualisiert für jedes Kind – mehr erwarten, als gerade möglich ist. Diese hohe Bildungserwartung, Bildungsaspiration – nehmen Sie das Beispiel der türkischen Gastarbeiter – wurde in einer deutschen Studie schon 1971 nachgewiesen. Die Universität Osnabrück hat in dieser Studie gezeigt, dass türkische Eltern höhere Erwartungen an die Bildung ihrer Kinder und höhere Erwartungen an den Erfolg ihrer Kinder stellen als deutsche Eltern. Das ist also kein neuer Befund. Es war nur gemächlich zu sagen, die Migranten interessieren sich nicht so für Bildung und daran kann man nichts machen. Der Befund, dass der Migrationshintergrund keine große Rolle spielt, muss also kritisch bewertet werden. Denn es gibt zwei wesentliche Gründe, warum Migrantenkinder eigentlich besser abschneiden müssten: Die Bildungsexpansion und die hohen Erwartungen der Eltern.

Eltern mit Migrationshintergrund haben in der Regel eine hohe Bildungserwartung an ihre Kinder

Das erste Paradoxon von Bildungsexpansion

Wenn wir jetzt schauen, wie sich bisher die Bildungs- und Teilhabechancen verbessert haben – denn das steht außer Zweifel –, dann wurde das in Deutschland fast ausschließlich über Bildungsexpansion erreicht – über die Ausweitung der Zugänge zu höherer Bildung. Anders ging es bisher nicht. Denn es gibt zwei Probleme, warum es anders zwar geht, aber schwierig wird. Erstes Problem: Man müsste die Dinge ausgleichen, die im Milieu der Kinder nicht so optimal laufen. Das wäre zu schaffen. Darüber reden wir nachher. Das zweite Problem: Wenn Sie die Chancen von Benachteiligten verbessern, ohne zu expandieren, heißt das, Sie müssen Privilegierten Privilegien wegnehmen. Und das ist wirklich das größte Problem in der Bildungspolitik, dass man das nicht machen kann.

Was passiert also? Es entsteht bei der Bildungsexpansion ein interessanter Prozess. Die Chancen verbessern sich wirklich für alle. Für alle! Auch für die Kinder der Oberschicht. Und zwar interessanterweise in einem Gleichschritt. In der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts haben sich für alle die Chancen ungefähr verdoppelt. Ich veranschauliche das mit einer Analogie: Wenn Sie mein Gehalt verdoppeln und das Gehalt meines Sekretärs verdoppeln, dann verdoppeln Sie auch den Unterschied zwischen uns beiden. Damit haben wir das erste Paradoxon von Bildungsexpansion: Wenn sich für alle die Chancen verdoppeln, vergrößert sich die Ungleichheit. Das ist ein Effekt, den man schon in den siebziger, achtziger Jahren messen, aber nicht kommunizieren konnte. Ulrich Beck nannte ihn später den „Fahrstuhleffekt“. Alle steigen eine Etage auf und haben damit eine schönere Aussicht aus dem Gebäude. Sie haben das Gefühl, nach oben gekommen zu sein. Allen geht es besser und nun kommt ein Soziologe daher und sagt: „Hallo Leute, an der Ungleichheit hat sich nichts verändert“. Das konnte man nicht kommunizieren, weil jeder die Wahrnehmung hatte, dass sich seine Situation verbessert hat. Und das ist nicht trotz, sondern wegen der Bildungsexpansion passiert. Weil sich die Chancen für alle verbessert haben, hat sich die Ungleichheit vergrößert. Mit dem gleich folgenden zweiten Paradoxon will ich Sie weiter dafür sensibilisieren, dass wir nicht versuchen sollten, alles über Bildungsexpansion zu lösen.

*Der „Fahrstuhleffekt“:
Weil sich für alle die
Chancen verbessern,
vergrößert sich die
Ungleichheit*

Das zweite Paradoxon von Bildungsexpansion

Das zweite Problem von Expandieren bedeutet, eine Inflation von hohen Bildungsabschlüssen zu bekommen. Damit sind die hohen Bildungsabschlüsse aber auch nicht mehr so viel wert. Benachteiligte Kinder schaffen jetzt zwar ein

Abitur, aber das Abitur ist nicht mehr so viel wert. Sollten wir irgendwann französische Verhältnisse haben – dort schaffen über 90 Prozent der Schüler ein Abitur – dann ist ein Abitur fast gar nichts mehr wert. Und was ist dann etwas wert? Vitamin B – ein leistungsfremdes Kriterium. Darüber verfügen aber wieder nur die Privilegierten. Es gibt nicht wenige Soziologen in Frankreich, die die Aufstände in den Vorstädten damit in Zusammenhang bringen. Die Jugendlichen haben alle Abitur. In der Schule wurde ihnen versprochen: „Sei fleißig und dann wirst du etwas“. Dann studieren sie und merken auf einmal, dass alle Jaques und François, mit denen sie zusammen studiert haben, super Jobs bekommen und sie selbst nicht. Eine Koppelung von Ungleichheit und Diskriminierung, zusammenhängend mit dem, was ich Expansion genannt habe. Dieser zweite Effekt der Inflation ist noch komplexer. Ich sage es jetzt einmal in einem Satz, der sich einfach anhört, aber weitreichende Folgen hat: Hohe Abschlüsse, mittlere Reife, Abitur, Hochschulabschlüsse, werden immer wichtiger und sind immer weniger wert. Das ist ein Problem, das gesellschaftlich zu verschiedenen weiteren Paradoxien führt. Das führe ich aber an dieser Stelle nicht weiter aus.

Hohe Bildungsabschlüsse werden immer wichtiger – gleichzeitig verlieren sie an Wert

Das dritte Paradoxon von Bildungsexpansion

Der dritte Effekt ist vielleicht der interessanteste und den können Sie noch nirgendwo nachlesen. Er ist nicht leicht zu verstehen. Stellen Sie sich zwei Menschen vor. Der eine ist ein Wissenschaftler und sagt: „Leute, von Dekade zu Dekade wird es besser“. Er meint damit die Kompetenzen und den IQ der Kinder. Das wird tatsächlich regelmäßig gemessen und wird wirklich immer besser. Was in der Generation, die ungefähr 1970 volljährig wurde, ein durchschnittlicher IQ von 100 war, ist in der Generation, die 2010 achtzehn wurden, ein vergleichbarer Wert von 121. Das heißt, der Durchschnitt ist heute fast hochbegabt im Vergleich zum Durchschnitt 1970. Ein deutlicher Anstieg von Dekade zu Dekade. Stetig erhöhen sich der IQ und die Kompetenzen. Einzige Ausnahme: die Rechtschreibung. Seit rund fünfundzwanzig Jahren stellt man Kindern in Grundschulen ohne weitere Erläuterungen die Aufgabe, einen Aufsatz zu schreiben, der mit ihnen selbst zu tun hat. Die Aufsätze werden immer länger. Die Sätze werden immer länger. Der verwendete Wortschatz wird immer größer. Aber: Wer so viele Risiken eingeht, macht auch mehr Fehler. Die Komplexität der Sprache und auch die Verständlichkeit der Sprache ist keineswegs schlechter, sondern eher besser geworden. So, jetzt sind da der Wissenschaftler

Von Dekade zu Dekade steigen Kompetenzen und IQ der Kinder

oder die Wissenschaftlerin, die sagen, dass alles besser geworden ist.

Und jetzt stellen Sie sich den Lehrer vor. Der Lehrer sagt: „Unmöglich! Das kann nicht sein. Es wird immer schwieriger.“ Wir kommen damit zum dritten Paradoxon der Bildungsexpansion. Die Leistungen der Kinder haben sich verbessert. Weil wir besser fördern, weil Eltern besser erziehen, weil weniger Gewalt im Spiel ist, aber auch, weil die Ernährung besser geworden ist, die Hygiene usw. Die Kinder werden immer fitter. Aber wenn wir im Schulsystem schneller expandieren als der Leistungszuwachs ist, dann führt das zu einem Sinken der durchschnittlichen Leistungsfähigkeit in jeder Institution.

Weil die Kinder fitter werden, sinkt die durchschnittliche Leistungsfähigkeit in fast jeder Bildungsinstitution

Nochmal: Stellen Sie sich vor, der IQ steigt um fünf Prozent!

Oder die Leseleistung steigt um fünf Prozent. Die Fähigkeiten steigen also um fünf Prozent. Aber in dem Zeitraum, in dem alles sich „nur“ um fünf Prozent verbessert, lassen wir 20 Prozent mehr Kinder auf das Gymnasium. Dann heißt das, im Gymnasium ist die durchschnittliche Leistungsfähigkeit gesunken. Da jetzt die besten Realschüler – zumindest in einer idealen Welt – nun auf dem Gymnasium sind, ist der Durchschnitt in der Realschule gesunken. Da die besten Hauptschüler jetzt auf der Realschule sind, ist in der Hauptschule der Durchschnitt gesunken. Und da jetzt die besten Förderschüler auf der Hauptschule sind, ist der Durchschnitt auch dort gesunken. Überall sinkt die durchschnittliche Fähigkeit der Kinder, während sie in der gesamten Generation gestiegen ist. Ein paradoxer Effekt.

Das würde bedeuten, dass man an den gemeinschaftlichen Schulformen eine Verbesserung merken müsste, beispielsweise an den Grundschulen. Tatsächlich klagen die Grundschulen am wenigsten. Schon ein erster Hinweis. Vielleicht ist die Verbesserung aber auch darauf zurück zu führen, dass die Grundschullehrkräfte bessere Arbeit machen. Das kann ich nicht sagen. Die Selektion ist noch nicht per se des Teufels Werk. Aber die Selektion kombiniert mit einer Expansion, die schneller von statten geht als die gesamte Leistungsentwicklung, führt zu diesem dritten paradoxen Effekt. Ohne eine zielgerichtete Bildungsreform verändert sich so der Auftrag der Institution. Das sehe ich zum Beispiel an unserer Hochschule. Die allermeisten Hochschullehrer sind wirklich geschockt, ich zitiere: „wer mittlerweile so alles bei uns studiert“. Und sie meinen damit nicht Leute bestimmter Herkunft, sondern dass nicht mehr davon ausgegangen werden kann, dass zur Verfügung gestellte Texte auch verstanden werden. Meine Kollegen, die nicht alle Bildungsforscher sind, haben mir beispielsweise nicht geglaubt, dass die gesamte Generation, der jetzt 22-Jährigen fitter ist als Generationen davor. Das heißt, wir haben hier drei paradoxen Effekte von Expansion.

Expansion, ich wiederhole noch einmal, ist die bisherige Lösung der Verbesserung der Bildungschancen von Benachteiligten. Immer aber war es so, dass sich die Chancen für alle verbessert haben und der Unterschied sich dadurch kaum verändert hat.

Das vierte Paradoxon von Bildungsexpansion

Es gibt noch einen vierten paradoxen Effekt, den ich ganz kurz beschreiben möchte. Er bezieht sich auf Räume. Wir haben das zum Beispiel in Dortmund und anderen Städten untersucht. Überall dort, wo in Armutsquartieren, also in Stadtteilen, in denen Armut konzentriert ist, über zehn Jahre richtig viel investiert wurde, um Kindern bessere Bildungschancen zu ermöglichen, sagen am Ende alle: „Es ist schlimmer geworden!“ Da sind wir aufgefordert, genauer hin zu schauen. Wie kann es sein, dass Kommunen oder das Land EU-Mittel und sonstige Gelder investieren und es hat keinen Effekt? Wir schauten uns das genauer an und stellten fest, es gab enorme Effekte. Sehr gute Effekte. Aber auch paradoxe Effekte.

Nehmen Sie die Bildungsbeteiligung der Kinder in der Dortmunder Nordstadt. Das ist vermutlich der ärmste Stadtteil in Nordrhein-Westfalen. Die Kinder dort haben in den zehn Jahren messbar deutlich höhere Bildungschancen bekommen, ohne dass die Bildungschancen im Rest der Stadt gestiegen sind. Ein Effekt, den ich normalerweise für kaum möglich halte. Also, bei den Privilegierten keine Steigerung, sondern nur bei den Benachteiligten! Und zwar ganz klar bis hin zu einer deutlich gestiegenen Gymnasialbeteiligung. Aber wozu führte das, dass die Menschen fitter gemacht wurden? Menschen, die man fit macht, sind flexibel. Mobil. Und sie verlassen den Stadtteil. Wenn aber viele den Stadtteil verlassen, führt das dazu, dass Wohnraum frei wird, die Mietpreise relativ zur Stadt sinken, und dadurch in der nächsten Generation erneut arme, einkommensschwache Haushalte angezogen werden. Tatsächlich ist dann die nächste Generation im Durchschnitt problematischer als die letzte. Das heißt, die Beobachtung der Lehrkräfte, genau wie bei dem dritten Paradoxon, ist nicht falsch. Sie muss nur in ein Gesamtbild gebracht werden. Gerade aufgrund der Erfolge haben sie bei der nächsten Schülergeneration noch schwierigere Voraussetzungen.

*Bildung macht
Menschen fitter,
flexibler und mobiler*

Sie merken, expandieren ist gemütlich, aber expandieren ist nicht die Lösung. Deshalb kommen wir jetzt zu dem Thema, was man bei Kindern, die in armen, sehr benachteiligten Verhältnis-

*Expandieren ist gemütlich,
aber expandieren
ist nicht die Lösung*

sen aufwachsen, machen kann. Wer sich diese Frage stellt, muss erst einmal den Kontext Armut verstehen.

Selbst wenn benachteiligte Kinder mit viel Engagement von Ehrenamtlichen, von Lehrkräften usw. das Abitur schaffen, entscheiden sie sich mit hoher Wahrscheinlichkeit dafür, nicht auf die Hochschule zu gehen. Diejenigen, die doch zur Hochschule gehen, brechen mit einer höheren Wahrscheinlichkeit ab. Und die, die doch einen Abschluss machen – und jetzt haben wir nur noch ganz wenige – brauchen länger, bis sie einen qualifikationsadäquaten Arbeitsplatz finden.

Es gibt eine Untersuchung von Michael Hartmann. Er hat sich gefragt, wieso sich das Einkommen von Diplom-Informatikern so spreizt. Zwischen 40.000 und 300.000 DM lag es damals auseinander. Hartmann hat nachgeforscht, womit der Unterschied korreliert. Das einzige, was er gefunden hat, waren die Eltern der Informatiker. Diese Menschen scheinen also ihre Herkunft bei sich zu führen. Dafür gibt es in der Wissenschaft einen Begriff. Die meisten haben ihn wahrscheinlich schon einmal gehört: den Habitusbegriff oder die Habitus-theorie von Pierre Bourdieu.

Der Habitus – die „Unterwasserströmung“ eines Menschen

Habitus, was ist das? Habitus ist der Versuch, einen Begriff dafür zu finden, dass Menschen ihre Herkunft nicht mehr loswerden. Das sagt zumindest die eine Schule. Oder kaum noch loswerden, das sagt die andere Schule. Ich gehöre zu „kaum noch loswerden“. Also der Habitus ist ein Denk- und Handlungsmuster, ein Wahrnehmungsmuster. Man kann auch sagen, eine sozial gelernte Mentalität, ein sozialer Charakter, der sozusagen die „Unterwasserströmung“ eines Menschen ist. Wenn Sie am Meer stehen, sehen Sie oben immer nur die Wellen. Sie sehen mehr oder weniger gleichmäßig aus. Aber jeder Meeresforscher wird Ihnen sagen, dass die Unterwasserströmung viel relevanter ist als das, was man von oben sieht. Und der Habitus ist sozusagen die Unterwasserströmung, die Grammatik des Lebens, das Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsmuster eines Menschen. Ich mache es gleich mit einem Beispiel deutlich, das vergleicht, welchen Unterschied es ausmacht, mit dem Habitus arm oder reich aufzuwachsen. Vorab noch kurz ein Hinweis, warum ich mich immer auf den Unterschied zwischen arm und reich fokussiere. Das, was ich gerade thematisiere, funktioniert bei den unteren 20 Prozent und den oberen 20 Prozent der Bevölkerung sehr gut. Die Mittelschicht ist mit 60 Prozent das spannendste überhaupt. Sie kann nämlich nicht

Der Herkunftseffekt ist langfristig wirksam

vorhergesagt werden. Dazu braucht es in der Milieuforschung unendlich viele Blasen. Die oberen und unteren Schichten aber sind sich ziemlich ähnlich. Deswegen konzentriere ich mich auf sie und beim Thema Benachteiligung ist das sicher gut nachvollziehbar.

Der Habitus macht den „feinen“ Unterschied

Der Habitus hat mit dem gesamten Menschen zu tun, der Wahrnehmung von Ästhetik, moralischen Vorstellungen, dem Umgang mit seinem Körper usw. Alleine darüber mache ich normalerweise zwölf Vorlesungen – aber wir machen es heute kurz. Nehmen Sie das Thema Nahrungsaufnahme. Sie werden gleich staunen, wie ich von Nahrungsaufnahme zu Bildung komme. Stellen Sie sich bitte einmal vor, wie elitär gespeist wird. Da kommen große Teller auf den Tisch, die weitgehend leer sind. Im Verhältnis relativ wenig Nahrung zu ziemlich viel Besteck. Das Essen ist ein sehr langwieriger Prozess. Vier, fünf Gänge oder mehr kann das dauern und es bleibt mehr oder weniger dem Zufall überlassen, ob Sie satt werden. Das gehört nämlich nicht zum Spiel.

Die Nahrungsaufnahme hat noch eine andere interessante Facette. Es gibt in diesen exklusiven Restaurants immer Gäste, die mit dem Besteck geübt umgehen und es gibt Gäste, die reden nicht mit vollem Mund. Aber es gibt auch Elitäre, beispielsweise Künstler, die reden vielleicht mit vollem Mund. Daran erkennen Sie die Schichtzugehörigkeit also nicht. Die Serviette ist es! In einem elitären Kontext ist die Serviette an sich schon wertvoll. Sie ist in der Regel weiß und riesig und das Spiel – auch Paul Bourdieu hat das Wort Spiel immer benutzt – hat folgende implizite Regel: Die Serviette darf nicht benutzt werden. Sie muss nach dem fünften Gang noch genauso sauber sein wie nach dem ersten.

Ich war einmal in Frankreich in einem solchen Restaurant. Wenn dort ein Kellner sah, dass die Serviette aus Versehen benutzt wurde und ein Fleck drauf war, brachte er sofort eine neue. So als dürfe man die Serviette nicht beschmutzen. Merken Sie, das ist das Spiel. Das sagt Ihnen aber keiner. Das heißt, diejenigen, die die Serviette benutzen, vermitteln sofort, sie sind zum ersten Mal da oder zumindest sind sie nicht hineingeboren in dieses Ambiente.

Implizite Spielregeln

Jetzt hört sich das so an, als würde ich diese Art der Nahrungsaufnahme toll finden. Aber was ich gerade beschreibe, ist eine hochgradig entfremdete Form der Nahrungsaufnahme. Von der eigentlichen Funktion entfremdet. Jeder Anthropologe wird Ihnen sagen, dass Nahrungsaufnahme ganz zentral damit zu tun hat, satt zu werden. Damit, nicht zweieinhalb Stunden auf das Essen zu

warten, nicht große Teller zu benutzen, auf denen kaum etwas drauf ist. Das heißt, es ist eine entfremdete Form der Nahrungsaufnahme.

Und jetzt gehen Sie zu den „Unteren“. Wie isst man „unten“? Mittelgroße Teller, vollgepackt. Ein Teller soll satt machen. Und immer weniger Besteck. Heute sind wir teilweise so weit, dass gar kein Besteck mehr gebraucht wird. Aber Sie brauchen zwei Papiertücher und die brauchen Sie wirklich. Vergessen Sie das Thema Gesundheit – es geht um Funktion und die Logik der Praxis. Es ist funktional optimierte Nahrungsaufnahme. Also das eine entfremdet von der eigentlichen Funktion und das andere funktional optimiert. Funktional deshalb: Es geht schneller, es gibt einen Zeitbezug und man wird ganz sicher satt. Übertragbar ist dies auf viele Bereiche wie etwa Musik, aber an der Nahrungsaufnahme lässt es sich am witzigsten beschreiben.

Der Habitus reproduziert sich in allen Lebensbereichen

Elitäre Musik, das ist Musik, zu der man nicht tanzen und nicht singen kann. Anthropologen würden Ihnen sagen, dass Musik zentral dadurch entstanden ist, dass Menschen zusammen Krach gemacht haben, sich gemeinsam bewegt und gesungen haben. Da kommt Musik ursprünglich her. Gehen Sie in die Oper und wippen mit, bekommen Sie schon Probleme. Singen Sie mit, werden Sie rausgeschmissen, bevor Sie die erste Strophe zu Ende gesungen haben.

Elitärer Jazz, Restaurants, aber auch Wohnräume – überall gelten die gleichen Aspekte. Auf der einen Seite haben wir große Räume, die weitgehend leer sind. Auf der anderen Seite, mittelgroße und volle. Jetzt könnte gesagt werden: Die reichen Leute haben halt mehr und die anderen weniger Platz. Aber wenn man auf die Zahl der Haushaltsmitglieder schaut und auf das Volumen der Möbel, hat die Unterschicht mehr Möbel als die Oberschicht. Dies sind im Übrigen ausländische Studien, in Deutschland wird das meines Wissens nicht untersucht. Sie können noch viel mehr Lebensbereiche nehmen. An der Hochschule machen wir beispielsweise Jugendforschung. Aus habitustheoretischer Sicht ist es hochgradig plausibel, dass Kinder, deren Eltern in die Oper gehen, Punks werden. Punk ist entfremdete Form der Musik. Eine entfremdete Form des Umgangs mit dem Körper, eine entfremdete Form des Tanzens. In den siebziger und achtziger Jahren haben sich immer alle die Frage gestellt: Punk ist so links, warum gibt es in den USA keine schwarzen Punks. Keine „Unterschichts-Menschen-Punks“? Warum sind das alles Mittelschichts- und Oberschichtskinder, die Punks geworden sind? Diese Frage kann man aus habitustheoretischer Sicht ganz einfach beantworten. Hat man damals nur eben nicht gemacht.

Es kommt nämlich nicht auf die Ideologie an. Kinder und Jugendliche lassen sich praktisch nie von Ideologien beeinflussen, sondern von Praxis. Und die Praxis ist mal zugänglich und mal nicht. Zugänglich ist sie beispielsweise beim Hip-hop. Funktional optimierte Musik. Da wird getanzt, man bewegt sich, der Körper spielt eine große Rolle. Man tanzt in einem vergleichsweise herkömmlichen Sinne und kann mitsingen. Dabei muss man nicht einmal singen können, sondern man kann mitsprechen. Dies ist nochmal ein zusätzlicher Funktionalitätsaspekt. Was die Schichtzugehörigkeit angeht, kann man damit die Schwerpunkte dieser beiden Szenen beschreiben. Solche habitustheoretische Studien machen wir beispielsweise auch für Jugendbewegungen wie den Salafismus.

Leben in struktureller Knappheit

Wenn wir das übertragen: Ein Kind wächst in Armut auf. Dann ist diese Armut eine massive Knappheit, eine strukturelle Knappheit. Alles ist knapp: Geld, Möglichkeiten der Freizeitgestaltung, Möglichkeiten der Anerkennung. Und im Zustand der Knappheit ist es total schlau, den Alltag so zu gestalten, dass man den Mangel managt. „Management von Mangel“ – ein Begriff, den ich in wissenschaftlichen Texten benutze – ist also habituelle Routine. Kinder entwickeln diese Routine. Mangel managt sich am besten, wenn man kurzfristig denkt, funktional denkt und unsicherheitsvermeidend denkt. Kurzfristig, funktional und unsicherheitsvermeidend – jeder, der mit Bildung zu tun hat, muss an dieser Stelle eigentlich Gänsehaut bekommen. Aber ich sage Ihnen: Die Kinder machen das schlauerweise!

*Management von
Mangel ist habituelle
Routine*

Versetzen Sie sich in jemanden, der oder die mit massiver struktureller Knappheit zu tun hat. Zum Beispiel ein Insolvenzverwalter. Wenn ein Insolvenzverwalter bestellt wird, erwarten wir von ihm eine kurzfristig funktionierende Lösung. Er soll nicht mit unsicheren Methoden kommen, sondern die Lösung muss klappen. Nehmen Sie jetzt das Gegenteil. Wenn ein Unternehmen wie Apple oder Facebook expandiert, weil alles super läuft, dann planen sie langfristig. Wo wollen wir in zwanzig Jahren stehen? Sie denken in abstrakten Visionen. Nicht funktional, sondern abstrakt. Und sie denken in Alternativen. Das ist das Gegenteil von Unsicherheitsvermeidung.

Eine andere Analogie. Wenn ich mit den Oberbürgermeistern von großen deutschen Städten plaudere, dann merke ich schon nach fünf Minuten bzw. nach fünf Sätzen, ob die Kommune Haushaltssperre hat oder nicht. Zwei Beispiele: In Freiburg haben die Verantwortlichen darüber nachgedacht: Freiburg 2040 – wo wollen wir hin? In Duisburg oder Dortmund werden die Fragen anders gestellt. Und zwar notwendigerweise. Notwendigerweise heißt: Das ist klug. Die Kontextbedingungen zwingen einen dazu.

Die „Insolvenzverwalter-Strategie“ ist im Kontext der Knappheit klug

Jetzt kommt das Problem: Kinder, die mit diesem Muster aufwachsen – ein Jahr ist kein Problem, aber die gesamte Kindheit –, verinnerlichen dieses Muster so sehr, dass sie es nie wieder loswerden. Der Insolvenzverwalter macht es professionell. Wenn er nach Hause geht, darf er wieder anders denken. Den Kindern wird es einverleibt. Es wird die eigene Mentalität. „Arbeitermentalität“ hat man es früher genannt. Andere sagen, und zu denen gehöre ich auch, das Muster lässt sich teilweise wieder wegbekommen bzw. variabler machen, aber es ist sehr schwer. Und zwar so schwer, dass es regelgerecht schmerzt, daran etwas zu ändern. Das heißt der erste Punkt wäre: Es ist das Beste, gar nicht in dauerhafter Armut aufzuwachsen.

Entfremdung – der Preis des Aufstiegs

Jetzt kommt die Frage, was ist mit denen, denen es gelungen ist von unten nach oben aufzusteigen? Festzustellen ist erst einmal, dass sie dieses Muster, welches ich eben mit den Begriffen kurzfristig, funktional und unsicherheitsvermeidend beschrieben habe, in einem langsamen Prozess transformiert, also verändert haben. Dieser Prozess bedeutet dann aber, dass sie sich genauso entfremden wie die Art der Nahrungsaufnahme entfremdet ist. Sie entfremden sich zum Beispiel von den eigenen Eltern. Dinge, die in der Kindheit und Jugend wertvoll waren, werden in diesem Prozess entwertet. Das müssen sie erstmal aushalten. Kinder und Jugendliche halten das wunderbar aus, soweit keine weitere Krise dazu kommt. Aber wir wissen alle, diese Krisen kommen. Sie halten nicht an, nur weil man gerade unter Druck steht. Eltern merken das auch. Aber von beiden Seiten – weder von Eltern noch von Kindern – ist dies bewusst reflektiert. Es ist eine diffuse Wahrnehmung. Die Eltern merken, dass mit dem Kind während des Aufstiegs etwas passiert. Eigentlich müssten sie glücklich und stolz sein, dass das Kind in die richtige Richtung geht, aber irgendwie passt man nicht mehr zusammen. Dazu verhalten sich Eltern ganz unterschiedlich, darauf gehe ich gleich noch ein.

In unserer Studie, in der es um Aufsteiger ging, haben die Teilnehmenden im Anschluss das Buch geschenkt bekommen. Fast alle haben sich danach gemeldet und mit mir sehr emotionale Gespräche geführt. Sie dachten, ihr erzähltes Schicksal wäre ein individuelles Schicksal. In der Studie dann zu lesen, dass das 100 Mal genauso passiert ist, empfanden sie als Befreiung.

Entfremdung ist kein Einzelschicksal, sondern typisches Phänomen des Aufstiegsprozesses von Benachteiligten

Nun waren das beruflich etablierte Erwachsene. Ich bin mir nicht sicher, ob Kinder und Jugendliche das ebenfalls als Befreiung empfinden würden. In jedem Fall aber macht es Sinn, so etwas zu thematisieren. Für die Feststellung von Begabung und Talent ist das total wichtig, denn erstens: Wir haben praktisch null Prozent, von dem was wir „Unterschicht“ nennen, sagen wir SGB II-Haushalte, in der Begabtenförderung. Also auch null Prozent der Lehrkräfte sehen in diesen Kindern irgendeine Begabung. Und von den 100 Fällen, die wir ganz detailliert analysiert haben, gab es nicht einmal eine Handvoll, wo jemand das Talent und die Begabung schon in der Kindheit gesehen hat.

Das kann man erklären. Es ist keine böse Absicht. Kinder, die kurzfristig denken, funktional denken und Unsicherheit vermeiden, verhalten sich nicht so, wie wir uns Begabung vorstellen.

Klassische Begabungskonzepte müssen scheitern

Wir haben immer die Hoffnung, so ein richtig begabtes Kind, da machen wir die Tür auf und dann spielt das gerade ein bisschen Geige. Das ist Quatsch. Unsere Vorstellung, was ein begabtes Kind macht, hängt weitgehend davon ab, was die Eltern gemacht haben. Wir nennen es Begabung, aber de facto sind es Eltern. Der Grund zum Beispiel, warum die soziale Ungleichheit unserer Gesellschaft am stärksten im Kulturbetrieb zu messen ist, hat damit zu tun, dass man mit vier, fünf oder sechs Jahren anfangen muss ein klassisches Musikinstrument zu lernen. Und wenn die Eltern nicht musizieren, keine Instrumente im Haus sind, dann kann man es halt nicht. Dementsprechend haben wir praktisch keine Aufsteiger in der klassischen Musikszene. Ebenso wie in fast allen elitären Formen der Kunst. Nicht, weil benachteiligte Kinder das nicht könnten, sondern weil sie spätestens als Grundschulkind anfangen müssten zu üben. Darauf muss man erstmal kommen.

Wir nennen es Begabung, aber de facto sind es die Eltern

In elitären Formen der Kunst haben Aufsteiger in Deutschland Seltenheitswert

Aufsteigen ja, sich verändern nein?

Schön wäre es – das lernen wir von den Skandinaviern –, wenn das Lernen eines Musikinstruments in der Schule stattfindet. Jedes Kind hat da eine Geige liegen. Das heißt immer noch nicht, dass das Kind auch Geige lernen will, aber sie liegt da. Und schon damit erhöht sich die Wahrscheinlichkeit. Das messen wir an den klassischen Musikern dort. Allein die Tatsache, dass es nicht daran hängt, dass die Eltern das Kind zum Geigenunterricht fahren, sondern der Geigenunterricht an der Schule stattfindet, hat einen direkten Effekt. Sonst wird nichts weiter gemacht. Es gibt keinen Motivationskurs „Lern Geige!“. Der Unterschied ist ausschließlich, dass die Geige in der Schule vorhanden ist und es nicht davon abhängt, welche Entscheidung die Eltern treffen. Das ist ein Beispiel.

Ein anderer, nur noch kurz thematisierter Punkt ist, dass wir nicht erkennen, dass Kinder aus sehr benachteiligten Verhältnissen aufsteigen wollen. Die Kinder wollen aufsteigen und ich sage Ihnen dazu etwas Irritierendes: Ein klassischer Aufstiegswunsch ist untypisch für die, die aufgestiegen sind. Alle armen Kinder wollen aufsteigen. Wenn ein Aufstiegswunsch günstig wäre, müssten alle aufgestiegen sein. Alle armen Kinder wollen nicht mehr arm sein. Ihnen muss man nicht sagen: „Gib dir Mühe, damit aus dir etwas wird!“ Aber der Aufstiegswunsch basiert sozusagen auf dem amerikanischen Traum vom Tellerwäscher zum Millionär. Der Traum hat nicht so viel mit Bildung zu tun. Für diesen Traum haben wir inzwischen eine ganze Industrie, die diesen Traum ablenkt. Castingshows sagen: „Komm her, du musst nur einen guten Tag haben und du wirst reich und berühmt werden. Dann musst du nicht mehr zur Schule gehen.“ Oder der Traum Fußballprofi zu werden, all solche Wünsche. Es sind ganze Industrien, die diese Wünsche benachteiligter Kinder entdeckt haben, um damit richtig Kasse zu machen. Das ist sozusagen ein Wettbewerb mit unseren Bildungsinstitutionen.

Der Aufstiegsraum hat oft nicht viel mit Bildung zu tun – und ganze Industrien machen ihn sich kommerziell zunutze

Nein, die, die es geschafft haben, hatten kein klassisches Aufstiegsmotiv. Sie wollten etwas verändern. Zum Beispiel wollten sie nicht reich und berühmt werden, sondern sie hatten das Gefühl, fremdgesteuert zu sein.

Fremdgesteuert nicht von „bösen“ Eltern, sondern vom Zwang der Knappheit. Sie wollten mehr Autonomie. Oder manche interessierten sich für etwas und wollten es einfach können.

Die, die es geschafft haben, wollten an sich selbst etwas verändern

Kompetenzzuwachs als Hauptmotiv. Lange Rede kurzer Sinn: Die Aufsteiger wollten an sich etwas verändern – an sich selbst.

Wohin gegen der Aufstiegstraum reich und berühmt zu werden, heißt: ich bleibe so wie ich bin. Es braucht nur ein bisschen Geld und Leute, die mich mit Ruhm beträufeln ...

Lernen zu planen

Der andere Punkt: Wer kein Aufstiegsmotiv hat, hat auch keinen Plan. Ein Riesenproblem. Bei Begabung setzen wir implizit immer einen Plan voraus. Das sind Leute, die irgendetwas gut können und das, was sie gut können, wollen sie weiter verbessern. Dahinter steht planvolles Handeln. Aber gerade die, die aufsteigen, können wenig planen. Jeder der sich mit Planungswissenschaften beschäftigt weiß, es braucht enorm viel Wissen, um planen zu können. Es gibt eine Untersuchung von einem Kooperationsprojekt der Universitäten Bremen und Berlin. Sie haben Jugendliche ohne Ausbildungsplatz, die also im Übergangssystem waren, gefragt: „Was willst du jetzt machen?“ Die beste Wahrscheinlichkeit nach fünf Jahren gut versorgt zu sein, war bei denen, die gesagt hatten: „Ich habe keine Ahnung, ich warte mal ab, ich habe keinen Plan“. Diese Jugendlichen hatten nach fünf Jahren die beste Situation und diejenigen, die einen dezidierten Plan hatten – wo jeder Wissenschaftler mit seiner elitären Brille gesagt hätte, das ist ein guter Plan, das hört sich gut an, mach das mal! – bei dieser Gruppe mit der besten Prognose hat es nicht funktioniert. Mit dem wichtigen Zusatz: wenn die Jugendlichen benachteiligt waren. Bei Nicht-Benachteiligten sind Pläne wunderbar. Je benachteiligter jemand ist, desto schwieriger ist es, Pläne zu machen. Also, wenn man diesen Kindern helfen will, geht es nicht darum zu sagen: Komm plan mal was! Denk langfristig! Es geht darum zu verstehen, dass wir ihnen helfen müssen zu planen und nicht das Planen voraussetzen. Indem wir helfen, langfristige Perspektiven zu entwickeln. Indem wir helfen, nicht mehr nur funktional, sondern auch abstrakt denken zu können.

Planen können setzt viel Wissen voraus

Je benachteiligter man ist, desto schwieriger ist es, Pläne zu machen

Um das jetzt auf Unterricht herunter zu brechen: Im Unterricht ist es hipp, offene Unterrichtsformen zu haben. Das ist auch gut. Offene Unterrichtsformen sind gut, aber es gibt schon erste Hinweise darauf, dass unterdurchschnittlich gemachter offener Unterricht den Abstand zwischen privilegierten und armen Kindern vergrößert. Weil arme Kinder unsicherheitsvermeidend sind. Sie können deshalb mit einer unstrukturierten Offenheit und schlecht gemachtem offenen Unterricht überhaupt nicht umgehen. Und diejenigen, die von Zuhause das Denken in Alternativen und in Abstraktionen gelernt haben, können damit ganz gut

umgehen. Heißt: Der Umgang mit Offenheit muss gelernt werden. Er darf nicht vorausgesetzt werden. Um das noch einmal deutlich zu machen, weil ich oft falsch verstanden wurde: Offener Unterricht, Kreativität in der Schule muss gut gemacht sein, nie halbherzig. Denn jetzt kommt ein Problem: Frontalunterricht, ob er gut oder schlecht gemacht ist, lässt die Schere nicht auseinandergehen – alle sind gleich gelangweilt ...

Migrationsspezifika im Aufstiegsprozess

Alles, was ich bisher gesagt habe bezieht sich auf Armut oder starke Benachteiligung. Jetzt erst beginne ich über den Unterschied zu sprechen, den es macht, in einer Migrantenfamilie oder einer Nicht-Migrantenfamilie benachteiligt zu sein. Mich stört nämlich, dass es eine Diffusität gibt, was migrationsbedingt ist und was nicht. Ich widerspreche keinem Forscher wenn ich sage, dass die Wahrscheinlichkeit aufzusteigen in etwa gleich schlecht ist.

Meine These aber, die ich in vielen Jahren immer weiterentwickelt und empirisch begründet habe, lautet: Das Grundproblem ist diametral unterschiedlich. Schauen wir auf das Verhältnis zwischen Kind und Familie. Arme Familien, die seit vielen Generationen in Deutschland ansässig sind, haben im Vergleich zu Migrantenfamilien eine geringere Erfolgserwartung und geringere Loyalitätserwartungen. Andersherum: Migrantenfamilien haben sehr hohe Erfolgserwartungen und das ist super. Aber Migrantenfamilien haben auch sehr hohe Loyalitätserwartungen. Was heißt Loyalitätserwartung? Loyalitätserwartung heißt: „Werde erfolgreich, aber bleib genauso wie wir sind!“ Diese persönliche Veränderung, das Ändern des Habitus – das habe ich vorhin schon beschrieben – ist ein schmerzhafter Prozess. Man muss sich verändern, um erfolgreich zu werden. Bildung, das heißt wenn ein Weltbild und ein Selbstbild in Relation gebracht werden, verändert Menschen immer. Verändert sie grundlegend und führt meist sogar zu einer Krise. Es gibt kaum Bildungsstudien, wo Bildung nicht auch mit einer biografischen Krise zusammengebracht wird.

Gleich schlechte Chancen, komplett anderes Grundproblem

Diese Familien erwarten also, sei erfolgreich, bleib aber wie wir sind. Und die Kinder spüren etwas, dass man wissenschaftlich belegen kann. Sie spüren diffus, nicht reflektiert: Wenn ich erfolgreich bin, kann ich nicht loyal sein. Bleibe ich loyal, kann ich nicht erfolgreich sein. Ein klassisches Dilemma. Ich kann nicht beides, aber die Eltern wollen beides. Für sie, die sie selbst ein mühsames Leben hatten und sich nicht etablieren konnten, macht die Migration nur Sinn, wenn die Kinder erfolgreich sind. Aber auch das bringt nichts, wenn sich die

Kinder entfremden. Also will man beides und die Kinder haben das Gefühl, beides nicht zu schaffen. Jetzt kann man sagen, es gibt doch Leute, die das hinkriegen. Es muss ja nicht alles gleichzeitig passieren.

Gleichzeitig gezogen und geschoben

Untersuchungen zeigen, dass Kontaktabbrüche fast immer in Migrantenfamilien stattfinden. Fast immer sind es Übergangsphänomene. Wenn die Tochter später Richterin geworden ist, verzeihen die Eltern alles. Die Phase kann sechs Monate dauern oder zwanzig Jahre dauern. Das hängt davon ab, was konkret in der Familie passiert. Aber es wird als Dilemma wahrgenommen. Nehmen Sie das Bild: Migrantenkinder werden geschubst – „werde erfolgreich!“ – und gezogen – „bleib wie wir sind!“ Jetzt wird es leider noch problematischer, denn sie werden auch von der Gesellschaft geschubst. Mit typischen Formulierungen wie „bei Euch ...“ wird Distanz aufgebaut. Gleichzeitig lautet die Botschaft: „Pass dich an!“. Also geschubst und gezogen von beiden Seiten. Was passiert, wenn man von zwei Seiten gleichmäßig geschubst und gezogen wird? Man bleibt einfach stehen. Man wird zwar durchgeschüttelt, aber man bleibt stehen.

*Loyalitätserwartung:
Werde erfolgreich, aber
bleib wie wir sind!*

Einheimische Familien schubsen nicht und ziehen nicht – zumindest nicht so sehr. Mit dem Ergebnis: Man bleibt stehen. Damit haben Sie jetzt die gleiche Wahrscheinlichkeit bildlich beschrieben. Aber, ob man stehen bleibt, weil man von zwei Seiten geschubst und gezogen wird oder, ob man stehen bleibt, weil man in Ruhe gelassen wird, das ist aus der Wahrnehmungsperspektive ein ganz großer Unterschied. Jetzt könnte gesagt werden, wir müssen den Eltern ohne Migrationshintergrund wieder die Motivation herholen, damit sie mehr Erwartungen an ihre Kinder haben. Und wir müssen den Eltern mit Migrationshintergrund die Loyalitätserwartung abgewöhnen. Es ist beides fast unmöglich. Es lässt sich mit Elternarbeit versuchen. In resignierten Milieus aber die Motivation zu steigern, ist nicht durch Worte zu schaffen. Da muss ein Angebot gemacht werden. Ein Angebot wäre zum Beispiel ein Arbeitsplatz, Anerkennung, Würde usw. Das werden wir so einfach nicht hinbekommen. Das wäre ein großes politisches Projekt. Einfallen würde mir dazu vieles, aber das sprengt hier den Rahmen.

*Was passiert, wenn man
von zwei Seiten geschubst
und gezogen wird? Man
bleibt stehen*

Professionelle Elternarbeit ist wichtig

Elternarbeit könnte helfen, den Migranteltern die Loyalitätserwartung abzugewöhnen. Doch in einer Studie, die ich 2011/2012 zusammen mit Ahmed Toprak durchgeführt haben, haben wir gesehen, dass Eltern, die das Gefühl haben, man nimmt ihnen das Kind weg – weil man zum Beispiel sagt: „Du hinderst dein Kind bei der Entwicklung“ oder „Hör auf von deinem Kind so traditionelle Sachen zu erwarten“ – noch mehr ziehen. Und das würden Sie alle genauso machen.

Machen Sie ein Gedankenexperiment. Sie wandern nach Japan aus und hätten die Wahl, dass Ihr Kind Japaner wird, nur noch japanisch spricht und Sie mit ihm auch nur noch japanisch reden. Oder Sie wünschen sich, dass Ihr Kind in Tokio erfolgreich ist, aber weitgehend so bleibt wie Sie. Dann wünschen Sie sich, wenn Sie gesund sind, die zweite Variante. Die erste ist eine psychische Störung. Denn wie krank muss man sein, wenn man sich für seine Kinder etwas wünscht, was man selbst überhaupt nicht ist. Dahin tendieren Eltern nun mal nicht. Mit dieser Tatsache müssen wir arbeiten. Gerade das spricht für Elternarbeit. Aber bei Elternarbeit, darauf deuten alle möglichen Studien hin, kann man mehr falsch machen als bei der Arbeit mit Kindern. Deswegen ist Elternarbeit so wichtig, dass sie auf keinen Fall jeder machen kann. Mit Eltern zu arbeiten ist eine herausfordernde Sache, wohingegen einem Kinder alles Mögliche verzeihen. Gerade im Kontext Migration haben Eltern schlimme Sachen erlebt, haben nicht in den seltensten Fällen, sondern in der Regel Identitätskrisen. Erwischt man einen falschen Augenblick, kann das problematische Prozesse in Gang bringen. Und deswegen: Elternarbeit ist ganz wichtig. Gerade darum aber muss man sich zurückhalten bzw. kann nicht jeder das machen. Es ist auch zu viel verlangt, dass Ehrenamtliche Elternarbeit übernehmen. Ehrenamtlichkeit ist gut in einem zwischenmenschlichen, freundschaftlichen Austausch auf Augenhöhe. Sobald Ehrenamtliche, die Elternarbeit nicht gelernt haben, versuchen Fachkräfte zu ersetzen, ist die Gefahr von negativen Effekten gegeben.

*Elternarbeit ausbauen –
aber nur professionell*

Jetzt vergessen wir noch einmal Migration und kehren zurück zu Begabung. Wie will man denn eigentlich Begabung bei einem Kind feststellen, das ein von permanenten Knappheitsproblemen geprägtes Handlungsmuster hat? Stellen Sie sich ein Kind vor in armen Verhältnissen, in einem armen Stadtteil. Die Kinder, die sich so verhalten, wie es Lehrkräfte oft stört, verhalten sich adäquat zu den Rahmenbedingungen. Wenn dort ein Kind zwei Stunden am Tag die Süddeutsche Zeitung lesen würde, dann würde ich mir Sorgen machen. Das wäre kein an die Rahmenbedingungen angepasstes Verhalten, sondern eine große Überberr-

schung. Und wenn jetzt im Migrationskontext auch noch Loyalitätsprobleme und tief in die Identität eingreifende Probleme hinzukommen, dann haben wir so viele Störgeräusche, dass wir mit unserer herkömmlichen Vorstellung von Begabung und Talent nicht weiterkommen. Das ist die eigentliche Problematik. Damit komme ich auch zum allerletzten Teil und zur Frage: Worauf müssen wir achten? Ich gebe im Prinzip niemals politische Tipps. Ich nenne nur Aspekte, die für Begabungsförderung und Chancengleichheit relevant sind und ich weiß, es spricht total viel gegen die Machbarkeit.

Was müsste – ohne Expansion – passieren? Drei Visionen

Aufgreifen der habituellen Prägung

Was würde Sinn machen? Bezogen auf Unterricht so etwas wie individuelle Förderung und so etwas wie ein Ganztagschulprogramm. Das sind zwei Begriffe, mit denen jeder etwas anfangen kann. Bezogen aber auf das Thema, das ich heute ausgebreitet habe, bedeutet es etwas ganz anderes, als das, was derzeit praktiziert wird. Es bedeutet nämlich: Die Kinder haben ein Handlungsmuster, das sich, selbst wenn wir sie mit großer Mühe und großen Pauken in der Schule unterstützen, nicht so sehr ändert, dass sie die nächsten Etappen ohne Förderung bestehen. Das heißt, wenn das nicht angenommen wird, wenn nicht auf der nächsten Stufe jemand ist, der die gleichen Mühen investiert, werden die Kinder – mit einer höheren Wahrscheinlichkeit zumindest – scheitern. Das belegt die Statistik. Wenn wir also etwas verändern wollen, dann müssen wir aufhören, nur noch Lernprozesse zu optimieren. Dann müssen wir anwendungsorientiert denken. Kinder brauchen viel mehr Anwendungsorientierung, als Lehrkräfte zurzeit in diesem Begriff sehen. Was Lehrer anwendungsorientiert finden, ist oft auf ihren eigenen Habitus bezogen. Ich weiß, dass das für bestimmte Fächer und Themen schwierig ist, aber trotzdem. Anwendungsorientiert unterrichten heißt, die Kinder wirklich mit dem Ziel abzuholen, Abstraktionen zu lernen, in Alternativen zu denken und die unsicherheitsvermeidende Mentalität abzulegen. Nicht nur damit die Kinder mitkommen und den Abschluss machen, sondern damit sie in Zukunft mit dem Gelernten flexibler umgehen können. Denn im Augenblick pauken alle, geben sich Mühe, machen klasse Arbeit. Aber wenn es sich auf der nächsten Stufe nicht fortsetzt, scheitert es.

Wir müssen aufhören, nur noch Lernprozesse zu optimieren und anfangen anwendungsorientiert zu denken

Das komplette Angebot der Gesellschaft in der Schule

Der Aspekt „Ganztagsprogramm“: Was passiert im Unterricht? Es geht nicht mehr nur um Lernen, sondern um Bildung, um Abholen und um Diversifizieren. Und damit meine ich, dass privilegierte Kinder durchaus Handwerken lernen können, Anwendungsorientiertes lernen können und die benachteiligten Kinder lernen das, was man sonst nur erfährt, wenn man privilegiert ist. Wenn ich an Schulen bin, wird mir manchmal richtig übel. Da wollen Lehrer den Kindern im Musikunterricht entgegenkommen, also wird Hiphop gemacht. Das ist eine Katastrophe. Richtig ist: Hiphop ist ok, aber auch die elitäre Klassik. Die Schule muss alles abbilden, was das Leben zu bieten hat.

*Die Schule muss das Leben
in seiner ganzen Vielfalt
abbilden*

Denn arme Kinder leiden an einer Sache: Sie erleben einen viel zu kleinen Ausschnitt des Lebens. Und wenn die Schule sich dann denkt, Hiphop können die ganz gut, dann machen wir das jetzt, dann ist dies eindeutig nicht die richtige Schlussfolgerung. Unbedingt also sowohl Hiphop als auch in die Oper gehen. Sowohl in der Schule Pommes essen als auch mal so richtig zusammen kochen. Und durchaus mal ausprobieren, wie das ist mit großen Tellerlern und kaum etwas drauf. Es geht nicht darum, dass etwas besser oder schlechter ist. Es geht darum, dass man alles einmal erlebt hat. Dass in der Schule alles gelernt wird – eine Vision.

*Arme Kinder erleben einen
viel zu kleinen Ausschnitt
des Lebens*

Was könnte man tun, um ohne Expansion die Chancen anzugleichen? Da wäre beispielsweise eine Schule, in der anlasslos, am besten wöchentlich, Kinderärzte da sind, Zahnärzte da sind. Sie untersuchen unabhängig davon, wer die Eltern sind, die Zähne der Kinder. Damit nichts schon so früh schiefgeht. Eine Schule, in der Psychologinnen und Psychologen da sind, Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen, Erzieher. In die Musiker kommen. Jedes Musikinstrument liegt einfach herum. Jedes Musikinstrument wird erlernt und zusätzlich zum Musikinstrument muss jeder singen lernen. Diese kollektiven Aktivitäten müssen auf jeden Fall sein. Jeder und jede muss Sport machen, usw., usw. Alles, was unsere Gesellschaft, unsere Kultur zu bieten hat, findet in der Schule statt. So „einfach“ könnte es sein, die ungleichen Lebenschancen auszugleichen. Davon würden alle profitieren, denn die Privilegierten erleben zwar 80 Prozent vom gesamten Kuchen, aber ihnen fehlen auch 20 Prozent. Und das könnte man wunderbar ausgleichen. Also bezieht sich der zweite Punkt nicht nur auf Bildung.

Die optimierte Schule müsste sich im Ganztagschulprogramm auf alles beziehen, was den Habitus ausmacht. Essen, Gestalten, Gärtnern, Handwerken. Künstler müssten in die Schule und dort ihre „Base“ haben.

Die soziale Durchmischung

Der dritte Punkt ist am unwahrscheinlichsten: eine soziale Durchmischung der Schülerschaft. Unrealistisch erst recht bei den Erwachsenen. Aus gutem Grund. Wenn wir zum Beispiel in Aachen perfekt durchmischen wollten, würde das heißen, wir lösen, wo Sie wohnen. Und wir lösen auch, wer Ihr Nachbar ist. Das will hier sicher keiner. Das heißt, eine Durchmischung bekommen wir realistisch bei den Erwachsenen nicht hin. Bei Kindern wäre es möglich, wenn es gewollt wäre. Sie können sich sicher vorstellen, welche Eltern darauf keine Lust hätten.

Ich wiederhole noch einmal die drei Optionen: eine soziale Durchmischung unter den Kindern, das komplette Angebot unserer Gesellschaft in der Schule und ein Aufgreifen dessen, was sozusagen die habituelle Prägung der Kinder ist und dieses in die Breite gehen lassen. Schon ökonomische Interessen sollten uns dazu bringen. Schließlich studieren die Privilegierten „alle“ Kunstgeschichte und die nicht Privilegierten können im Moment nicht Informatik oder Ingenieurwissenschaft studieren, weil zu wenige von ihnen Abitur machen. Wenn man den Aufstieg zulässt, bleibt immer etwas von der funktionalen Orientierung erhalten. Die bringt die Aufsteigenden nicht zum Kunstgeschichte- oder zum Literaturwissenschaftsstudium, sondern genau zu den Fächern, die uns fehlen. So einfach könnte es sein, aber es ist noch immer unrealistisch.

Sie haben so aufmerksam zugehört, vielen Dank. Jetzt bin ich gespannt auf Ihre Fragen.

Frage: Sie haben eben aufgezählt, was an der Schule alles nötig wäre, z.B. Erzieher, Psychologen oder auch die Musikinstrumente und haben am Ende gesagt, dass das zwar gut wäre, aber unrealistisch. Warum ist das unrealistisch? Warum setzt man nicht beispielsweise für jedes Kind ein Musikinstrument ein? Es gibt ja sogar das Programm: Für jedes Kind ein Instrument. Warum nicht überall?

El-Mafaalani: Sie haben vollkommen Recht. Das sollte eigentlich überhaupt nicht unrealistisch sein. Seit einiger Weile haben wir ordentliche Überschüsse im staatlichen Haushalt. Milliarden. Und die Überschüsse kommen wahrscheinlich auch noch die nächsten Jahre. Im Wahlkampf sind sich alle einig, mehr in Bildung zu investieren. Aber wenn dann die Wahlen vorbei sind, dann wollen zwar alle immer noch mehr in Bildung investieren, aber das wovon ich spreche, hieße alle Überschüsse müssten in Bildung fließen und die Politik ist froh, wenn sie fünf Prozent in Bildung steckt. Das, was ich meine, bedeutet eine viel größere Veränderung als aus Hauptschule, Realschule und Gymnasium eine Schule zu machen. Das können sie leicht. Die Gebäude stehen schon usw. Ich meine: Alle Sportvereine hören auf, Sportvereine irgendwo zu sein und kommen in die Schule. Alle Musikvereine bzw. -kurse müssen, wenn sie für Kinder angeboten werden, in die Schule kommen. Wir müssten die Regel haben, ein Kinderarzt darf sich nur in einer Stadt niederlassen, wenn er einen Tag in der Woche in der Schule praktiziert. Das setzen Sie mal durch. Die Diskussion um die Reform der Schulformen sollte man abbrechen, nicht weil sie sinnlos ist, sondern weil sie viel zu aufwändig ist für etwas, das nicht so relevant ist. Es geht nicht darum, wie man das Ganze nennt, sondern was da drin passiert. Das bedeutet nicht nur viel Geld investieren, sondern tiefgreifende Veränderung. Und das halte ich für unrealistisch, aber ich gebe Ihnen Recht, es sollte nicht unrealistisch sein.

Frage: Wir haben gerade in Nordrhein-Westfalen das Problem, dass die benachteiligten Städte und Regionen größere Schwierigkeiten haben, überhaupt noch Lehrkräfte zu bekommen – in den Grundschulen herrscht riesiger Mangel – und die anderen bevorteilten Regionen, sie hatten Freiburg erwähnt, sind immer noch gut ausgestattet. Wir erleben also zurzeit, dass die benachteiligten Kinder weiter abgehängt werden, weil das Personal nicht zur Verfügung steht, Unterricht ausfällt und so zusätzliche Angebote völlig unmöglich werden. Es gibt ein Konzept, was aber überhaupt nicht konsequent umgesetzt wird: Sozialindex. Das heißt, es muss mehr an Ressourcen genau dahin gehen, wo Kinder benachteiligt sind und wo zusätzlich was erfolgen muss. Aber was können wir tun, damit Nordrhein-Westfalen dieses Problem einigermaßen in den Griff bekommt? Damit tatsächlich ein Wandel passiert?

Antwort: Die Frage kann ich nicht gut beantworten. Die Grundüberlegung gibt es ja auch in anderen Staaten, selbst in den USA und in Kanada. In einen Stadtteil mit besonders vielen Problemen wird mehr investiert, auch in die Schulen, als in einen anderen Stadtteil. Es gibt sogar die Überlegung, dass man als Lehrkraft mehr verdient. Das wären Möglichkeiten, darauf zu reagieren. Aber ich sage Ihnen, schon das würden nicht alle Lehrgewerkschaften hier teilen. Das ist ein grundsätzliches Problem. Bei allem, worüber ich heute geredet habe, würden sie in etwa die Hälfte der Schulvertreter, seien es Eltern oder Lehrer, nicht auf Ihrer Seite haben. Das ist ein strukturelles Problem. Das, was für Kinder sinnvoll wäre, passt anderen Beteiligten nicht so gut „in den Kram“. Aber die Grundidee ist brauchbar und wird auch in anderen Ländern angewandt.

Frage: Sie haben eben gesagt, dass es hinsichtlich der armen Kinder mit Migrationshintergrund und ohne einen grundlegenden Unterschied gibt und zwar, dass die Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund hohe Erfolgserwartungen haben, denn schließlich ist man emigriert, hat vieles zurückgelassen und dass deswegen der Loyalitätsdruck sehr hoch sei und dass es bei den einheimischen Familien eher so ist, dass der Erfolgsdruck und der Loyalitätsdruck nicht so hoch sind. Da wüsste ich gerne, wie Sie zu der Einschätzung kommen und ich bezweifle die auch ein bisschen aus der eigenen Biografie und weiteren Beobachtungen heraus. Ich bin zum Beispiel in meiner großen Familie – meine Mutter hat neun Geschwister – das einzige Kind, das Abitur gemacht, dann Soziologie studiert und einen Hochschulabschluss gemacht hat. Und ich empfand, und kenne auch andere Fälle, einen hohen Loyalitätsdruck. Das gesagt wird: „Guck nur, dass du nicht abhebst! Dass du die Familie nicht verrätst! Dass du das nicht zum Thema machst! Dass du nicht eingebildet wirkst auf Familienfesten usw.“ Wie kommen Sie deshalb zu Ihrer Annahme?

El-Mafaalani: Sie haben vollkommen Recht, es gibt noch Teile, wo es Loyalitätserwartungen gibt. Die werden nur viel schwächer. Andere sprechen sogar von traditionslosen bis hin zu würdelosen Milieus und in diesen Milieus will man nicht, dass die Kinder das reproduzieren. Loyalitätserwartungen sind nicht positiv. Die Erwartung, sei so wie wir sind, macht die Schwäche der eigenen Position schon deutlich. Vielleicht haben Sie jetzt noch ein, zwei Beispiele, wo das nicht so ist. Aber diese Loyalitätserwartungen sind ganz wesentlich geringer als bei allen Migrantengruppen. Wir haben uns Vietnamesen, Libanesen, Türkeistämmige usw. angeschaut. Dort muss man aufgrund der Migration viel mehr Loyalitätserwartungen reproduzieren. Zum Beispiel bezogen auf die Sprache, die anders ist. Bezogen auf den Glauben, der in der Regel anders ist, als der, der hier gelebt wird. Bezogen auf die Sitten, bezogen auf die Vorstellung von einem gu-

ten Leben. Während Ihre Mutter wahrscheinlich sagen würde, wenn man hier so lebt wie eine typische Frau der deutschen Mittelschicht, so lange man nicht arrogant und hochnäsiger ist, fände sie das super. Dieses Passungsverhältnis gibt es bei Migranten ganz häufig nicht. Durch die Migration ist das in einer deutlichen Schiefelage. In der gefühlten Schiefelage ziehen die Eltern die Kinder stärker. Also ist der Unterschied relational gemeint. Es gibt durchaus Loyalitätserwartungen auch in einheimischen Familien und Milieus, aber sie sind – ich betone es nochmal – wesentlich geringer als in Migrantenfamilien. Dazu muss ich sagen, dieser Begriff Loyalitätserwartung ist abstrakt. Wozu diese Loyalitätserwartungen da sind und worauf sie sich beziehen, hängt von der Familie ab. Es gibt auch Migrantenfamilien, die nicht religiös sind. Dann erwarten diese Familien eine andere Loyalität. Es gibt wieder andere die beziehen Loyalität auf Nationalbewusstsein, wie „Sag, du bist Syrer!“ Also mit dem Begriff Loyalitätserwartung haben Sie jetzt alle eine Fantasie. Es kann ganz Unterschiedliches bedeuten. Es bedeutet aber in der Regel, dass die Kinder und Jugendlichen sich einer Herausforderung gegenüber sehen, bei der sie das Gefühl haben, dass man beides nicht hinbekommt. Aber nochmal: In der Intensität gibt es entscheidende Unterschiede.

Frage: Zu der Zeit, als ich studiert habe, das war so Ende der achtziger Jahre, da betonte man noch in politisch-universitären Zusammenhängen, Arbeiterkind zu sein. Und in der Arbeiterklasse – Klasse ist ja heute ein verpönte Begriff – wurde in den Familien gesagt: „Vergiss nicht, du kommst aus der Arbeiterschicht! Wir verdienen unser Geld ehrlich.“ usw. Diese Loyalitätserwartung hat also auch etwas zu tun mit Stolz auf eine bestimmte soziale Schicht. Das nur noch als Anmerkung.

El-Mafaalani: Das stimmt, aber es ist zunehmend verlorengegangen.

Frage: Im Moment wächst eine Generation von Grundschulkindern heran, bei der viele Eltern sagen, die Kinder müssen auf das Gymnasium. Und wenn die auf dem Gymnasium sind, dann sind sie sehr intensiven Anforderungen ausgesetzt und sie machen dann auch sehr jung Abitur. Können Sie für diese Kinder aus Ihrer Sicht eine Prognose abgeben? Welchen Effekt haben die hohen Leistungsanforderungen, denen sie ausgesetzt sind?

El-Mafaalani: Also das kann ich nicht prognostizieren. Ich sehe das Problem und über das Problem kann man sprechen. Es gab eine Zeit, die ist noch nicht so lange her, da war ich noch Student, da haben ganz viele gesagt, in Deutschland dauere alles viel zu lange. Die Leute werden hier erst mit dreißig Jahren fertig usw. Alle haben gemeckert und als dann die Wirtschaft auf den Zug aufge-

sprungen ist, als die Unternehmer sagten, das kann doch so nicht bleiben, was ist dann passiert? Einschulung mit fünf, Gymnasialzeit verkürzt, Wehrpflicht abgeschafft und Bachelor statt Diplom. Und ratzfatz haben wir Jahre gekürzt und haben tatsächlich den Effekt, dass die Abschlüsse viel früher gemacht werden. Aber auch die Abbruchquote ist ein bisschen gestiegen durch den Druck. Und besser ist eigentlich nichts geworden. Ich will keine Prognose abgeben, wenn das System so leistungsorientiert ist und mit so wenig Zeitfreiheit verbunden ist. Aber ich kann Ihnen nur sagen: Alles, von dem ich gerade erzählt habe, was wichtig ist, wurde nicht gemacht. Es wurde beschleunigt, gekürzt, effizienter gemacht. Aber das, was ich beschrieben habe, hat nichts mit Effizienz zu tun. Und deswegen würde ich tendenziell sagen: Ich weiß nicht, ob es schadet, aber auf jeden Fall bringt es nichts für die Thematik, die wir heute besprochen haben.

Und bezogen auf die hohe Anzahl von Leuten, die unbedingt aufs Gymnasium wollen, das stimmt, so wie Sie es beschrieben haben. Wichtig ist aber zu sagen, dass wenn man so denken möchte: Die, die da nicht hingehören, weil sie nicht leistungsstark genug sind, sind eher privilegierte Kinder. Bei der Pisa-Studie kann man über alles Mögliche meckern, z.B. dass da nicht Bildung im eigentlichen Sinne untersucht wird, aber das, was die machen, kann man trotzdem wunderbar verwenden.

Beispiel Kompetenzstufe 3 also der mittlere Bereich, das, was normal ist. In Skandinavien würde man mit Kompetenzstufe 3 eine gute Chance haben, Abitur zu machen. Bei Kompetenzstufe 3 ist es in Deutschland so, dass man nicht sagen kann, auf welche Schule das Kind geht. Man kann in jeder Schule sein. Wenn man die Abbildung sieht, sieht es zufällig aus. Und das, wo alle glauben, gerade in Deutschland wäre alles schön sortiert. Da müsste man doch eine Kompetenzstufe hören und wissen, auf welcher Schule man damit ist. Nein, bei Kompetenzstufe 3, da sind die meisten Kinder drin, ist es völlig durcheinander. Und dann muss man nur gucken, wer sind die Eltern – und schon ist es nicht mehr durcheinander. Witzig oder? Also eigentlich überhaupt nicht witzig, aber erstaunlich. Denn mit der gleichen Kompetenzstufe, gibt es eine Überschneidung in der Abbildung. Es gibt eine Punktzahl, da ist die Wahrscheinlichkeit auf Hauptschule oder Gymnasium zu sein, gleich. Und das einzige, was erklärt, warum ein Kind mit der Punktzahl auf dem Gymnasium ist und ein anderes Kind mit der gleichen Punktzahl auf der Hauptschule, ist: Wer sind die Eltern? Die mit dem höheren Status, da sind die Kinder auf dem Gymnasium, die mit dem niedrigeren, da sind sie auf der Hauptschule. Das ist die Thematik. Wir würden es uns leichter machen mit einem einheitlichen Schulsystem. Es muss kein Ein-

heitsschulsystem sein, aber ein einheitlicheres. Vielleicht mit zwei Säulen. Aber nochmal: Die Schulformen sind nicht mein Thema.

Frage: Ich habe noch eine Frage zu den neuzugewanderten Kindern und Jugendlichen hier bei uns am Gymnasium. Die lernen in zwei Jahren ein hervorragendes Alltagsdeutsch. Aber was ihnen dann fehlt, wenn sie in die Oberstufe wollen, ist die Bildungssprache. Das können sie in diesem Zeitintervall überhaupt nicht lernen. Und das andere Problem, das daraus resultiert, ist, die Jugendlichen werden in der Integration meist in Klassen eingeschult, die so ein oder zwei Jahre jünger sind und da passt es mit der sozialen Entwicklung nicht. Das ist auch eine Hemmschwelle für die Integration, z.B. um Freunde zu finden. Haben Sie da Lösungsideen?

El-Mafaalani: Ich habe dafür keine Idee. Ich kann Ihnen nur sagen, was hier das Problem ist, gerade auch im Vergleich zu anderen Staaten. Es wird doch immer Kanada als Vergleich genommen. Ich bin jedes Jahr in Kanada, denn es ist das interessanteste Land der Welt, wenn man über Bildung und über Migration forscht. Aber was haben die Kanadier für einen Vorteil? Sie geben sich viel mehr Mühe als wir, machen bessere Sachen als wir, aber gleichzeitig haben sie einen Standortvorteil. Sie haben zwei Amtssprachen: Französisch und Englisch. Und es ist schon lange kein Migrant mehr gekommen, der nicht eine der beiden Sprachen zumindest schon ein bisschen konnte. Das, was wir als Standard haben – Menschen kommen und können gar kein Deutsch – das kennen die gar nicht. Das ist schon ein Vorteil.

Und dann machen die Folgendes: Sie haben keine richtige Bildungssprache. Sie lassen eine alltagsnähere Sprache in der Schule zu. Und zwar nicht so, dass man per se eine eins in Englisch oder Französisch bekommt, aber sie lassen es zu, damit man sehen kann, der ist in Mathe super, in Naturwissenschaften ist der super und er spricht halt kein Bildungsfranzösisch. Das, was die Franzosen in Frankreich nicht machen, machen die französischsprachigen Kanadier schon eher.

Das heißt, sie haben zwei Vorteile: Die Menschen, die kommen, können die Sprache schon besser als die Menschen, die nach hier kommen. Und zweitens: Sie machen keinen so großen Unterschied zwischen Alltags- und Bildungssprache. Unter den Rahmenbedingungen hat man natürlich einen gewissen Vorteil. Aber das können wir nicht übertragen. Wenn Sie kanadisches oder US-amerikanisches Fernsehen anmachen, lesen Leute mit Akzent die Nachrichten vor. Undenkbar in Deutschland. Auch undenkbar in Frankreich. Das ist hier eine Kultur, die funktioniert anders. Da muss man eigene Konzepte entwickeln. Es ist

nur wichtig zu wissen, dass in Kanada nicht einfach nur gezaubert wird, sondern es hat bestimmte Gründe, die können wir nicht eins zu eins übertragen.

Aber es ist ein schwerwiegendes Problem, denn Menschen, die im späteren Kindesalter oder als Jugendliche nach Deutschland kommen, können nicht in kurzer Zeit die deutsche Sprache auf hohem Niveau als Bildungssprache lernen. Das ist eine große Herausforderung. Ich kenne kein Land mit vergleichbaren Rahmenbedingungen, wo es besser läuft.

Praxistag

Der Praxistag des Bildungstags richtet sich an Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte und alle anderen Interessierten und Verantwortlichen aus Kitas, Schulen, Jugendbildungsstätten, der offenen Jugendarbeit, außerschulischen Bildungsanbietern, Kommunalverwaltungen, Beratungsstellen und Politik. Den Praxistag zum Bildungstag 2017 besuchten etwa 300 Bildungsverantwortliche.

Wie können Bildungsverantwortliche jungen Menschen die Chance geben, das Beste aus ihren Talenten und Begabungen zu machen – unabhängig von Herkunft oder Hintergrund? Die pädagogischen Fachkräfte beschäftigten sich mit verschiedenen Aspekten der Talent- und Begabungsförderung. Themen waren hier unter anderem die Übergänge, zum Beispiel vom Kindergarten zur Grundschule oder von der Schule in den Beruf, inklusive und diversitätssensible Pädagogik, die Nutzung neuer Medien oder die kulturelle Bildung.

Zum Fördern und Fordern gehören gegenseitige Wertschätzung und Respekt ebenso wie Mut und Führungskompetenz. Wichtig sind außerdem Kreativität und die Bereitschaft, sich auf Neues einzulassen. In den Praxisforen erhielten die Teilnehmenden Informationen und Hinweise zu verschiedenen Bildungs- und Erziehungsbereichen. Es gab fachliche Impulse sowie Zeit für den aktivierenden Austausch während der Diskussions- und Arbeitsphasen. Die Referentinnen und Referenten beantworteten Fragen und lieferten Impulse und Ideen für die Praxis vor Ort.

Auf dem Marktplatz stellten 12 Aussteller Projekte, Initiativen und Best-Practice-Beispiele aus der Region und darüber hinaus vor. Zu Beginn des Praxistags konnten die Teilnehmenden hier die Gelegenheit zum Erfahrungsaustausch nutzen.

Irmgard Braun, Schulleiterin der städtischen Maria Montessori Gesamtschule Aachen, begrüßte die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Praxistages und hieß sie herzlich willkommen. Die Einführung in das Thema übernahmen Burcu Aydin, Vera Kaim und Pia Kraushaar, Freiwillige im Sozialen Jahr im Bildungsbüro der StädteRegion Aachen.





Praxisforen

P01: Pädagogische Führung

mit Prof. Dr. Franz Hofmann (Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Salzburg)

Welches pädagogische Führungsverhalten fördert Persönlichkeitsentwicklung? Für Kinder und Jugendliche sind erwachsene Bezugspersonen wichtige Schlüsselfiguren auf ihrem Entwicklungsweg. Sie sind Vorbilder im Hinblick auf Begabungen und Interessen, aber genauso in puncto Selbststeuerungsfähigkeiten. Daher kommt der Interaktionsqualität zwischen Pädagog/innen und Lernenden eine entscheidende Bedeutung zu.

Franz Hofmann gab vor dem Hintergrund einschlägiger Fortbildungserfahrungen (vgl. www.selbststeuernlernen.net) einen Überblick über die verschiedenen Arten von pädagogischem Interaktionsverhalten und ihre Konsequenzen für inhaltliches Lernen gleichermaßen wie für persönliche Entwicklung. Einen Schwerpunkt bildeten die Chancen und Risiken der einzelnen pädagogischen Führungsstile im Lerncoaching. Die präsentierten Führungsmuster wurden mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern diskutiert und mit eingebrachten Praxisbeispielen verknüpft;

P02: Vielfältig und talentiert: Nutzen wir Diversität doch als Chance!

mit Sevim Dogan und Eveline Kruse (Kommunales Integrationszentrum der Stadt Aachen)

Oft wünschen wir uns homogene Gruppen und Klassen als Voraussetzung für erfolgreiches Lernen. Der Alltag in Bildungseinrichtungen ist aber zumeist von Heterogenität geprägt. Kinder und Jugendliche mit ihren Familien leben ebenso wie pädagogische Fachkräfte selber in verschiedenen Lebensformen, kommen aus unterschiedlichen Ländern, sprechen verschiedene Sprachen, sind unterschiedlich sozialisiert. Einerseits beinhaltet diese Vielfältigkeit Herausforderungen, andererseits kann sie als enormes Potenzial und Ressource genutzt werden.

Praktische Übungen und Anregungen für den (Arbeits-)Alltag zeigten Möglichkeiten auf, wie diese unterschiedlichen Potenziale für alle Beteiligten positiv genutzt werden können. Dabei spielte die interkulturelle Kommunikation eine zentrale Rolle, insbesondere auch in Bezug auf die Mehrsprachigkeit. Beispiele aus der Praxis, Impulse im Hinblick auf Diversitätssensibilität und ein aktiver Austausch rundeten den Workshop ab.

P03: Begabte Kinder erkennen und anerkennen, fordern und fördern mit Monika Kaiser-Haas und Monika Konrad (Mitarbeiterinnen des Landeskompetenzzentrums für Individuelle Förderung (LIF) NRW)

Entdecken und Fördern von Begabungen und Talenten im Kontext inklusiver Bildung: Kinder und Jugendliche sind ein kostbares Gut in unserer Gesellschaft. Sie benötigen Wertschätzung ohne Vorbehalte, Respekt, Zuwendung und Aufmerksamkeit. Dazu gehört, dass Pädagog/innen in Kindertagesstätten und Schulen sie in ihrer Vielfalt angemessen wahrnehmen, wertschätzen, fordern und fördern: durch „Anpassung des Forder- und Förderangebotes an die kindlichen Forder- und Förderbedürfnisse mit dem Ziel einer optimalen Begabungsentfaltung und Persönlichkeitsentwicklung“ (Fischer 2008).

Im ersten Teil zeigte das Praxisforum Möglichkeiten, den Blick auf begabte Kinder und Jugendliche zu erweitern und die Beobachtungen zu dokumentieren. Dabei wurde an Beispielen von Kindern und Jugendlichen gearbeitet, die die Teilnehmenden und die Referentinnen in der Praxis beschäftigen. Im zweiten Teil präsentierten die Referentinnen am Beispiel des schulformübergreifenden Forder-Förder-Projekts Wege des selbstgesteuerten Lernens und Arbeitens, die individuellen Interessen und Begabungen entsprechen.

P04: Talente fördern! Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit Daniela Lang (Lehrerin für Sonderpädagogik und Systemische Therapeutin)

In diesem Praxisforum wurde beleuchtet, wie Kinder mit festgestelltem oder vermutetem Förderbedarf im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen so gefördert und herausgefordert werden können, dass ihre Teilhabe am gesellschaftlichen Miteinander sowie ihr Selbstwert verbessert werden können und sie sukzessive auf herausforderndes Verhalten verzichten können. Der Grundgedanke dabei war, dass man einen neuen Blickwinkel wagt, weg von „Was fehlt diesem Kind zur „Normalität“?“ hin zu „Welche Stärken bringt das Kind mit, die ich stärken kann?“. Dabei ging es um Kinder und Jugendliche aller Altersstufen. Nach einem Impulsvortrag folgte eine Arbeitsphase, in der die Teilnehmenden ein eigenes Praxisbeispiel angeleitet bearbeiten konnten. Dabei flossen neue Gesichtspunkte und der Austausch mit den anderen Teilnehmenden ein.

P05: Immer noch kein Lernzuwachs?! Ressourcenorientierte Sichtweisen und Unterstützungsmöglichkeiten

mit Marlene Kramer und Ricarda Schöttker (Schulpsychologischer Dienst der Stadt Aachen)

Aus organisatorischen Gründen konnten die im Programm zum Bildungstag angebotenen Praxisforen ab einer Mindestanzahl von 15 Anmeldungen stattfinden. Zum Zeitpunkt des Anmeldeschlusses lagen für dieses Praxisforum leider nicht genügend Anmeldungen vor. Wer Interesse daran hat, dass dieses Thema im städteregionalen Bildungsnetzwerk aufgegriffen wird, schreibe bitte eine E-Mail an bildungsbuero@staedteregion-aachen.de

P06: Vom (versteckten) Talent zum Erfolg: Begabte Kinder motivieren und unterstützen

mit Tina-Myrica Daunicht

Leider fällt es nicht allen Kindern und Jugendlichen leicht, die eigenen Fähigkeiten auch in entsprechende Leistungen umzusetzen. Aber woran kann das liegen? Und kann man das ändern? Diese und andere Fragen waren Thema dieses Praxisforums. Als Einstieg in die Thematik wurden zunächst die Bedingungen und Grenzen der Begabungsentfaltung herausgestellt. Die Teilnehmenden erhielten dabei u.a. einen Überblick über bedeutsame „innere“ und „äußere“ Komponenten, wie z. B. Unterforderung, Selbstregulation, Erwartungshaltungen und Umgang mit Misserfolg. Darüber hinaus wurde erarbeitet, anhand welcher Verhaltensmerkmale sich mögliche Risikofaktoren rechtzeitig erkennen lassen.

Auf diesem theoretischen Fundament aufbauend erfolgte eine kritische Reflexion von Schlussfolgerungen für den pädagogischen Alltag. Methoden und Maßnahmen, welche sich in der Arbeit mit begabten Kindern und Jugendlichen bewährt haben, wurden praxisnah erörtert und diskutiert.

P07: Die Reise zur Schatzinsel – Talente fördern im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule

mit Sonja Eiden (Diplom-Psychologin, Systemische Therapeutin, Familientherapeutin (DGSF) und Supervisorin (Basislager Wissen))

Lernen verbinden wir aus unseren eigenen Erfahrungen heraus oft mit „Aufgaben machen“ „still sitzen (können) müssen“, „Büffeln“ und „Auswendiglernen“. Neuere pädagogische Konzepte und Forschungen zeigen jedoch, dass Lernen bei Kindern ganz anders funktioniert. Wenn pädagogische Fachkräfte Kindern die Chance geben, die Welt mit Freude und Begeisterung zu entdecken, können sie oft ungeahnte Potenziale entfalten.

Die Teilnehmenden erkundeten auf dieser symbolischen „Reise zur Schatzinsel“, wie das Denken und das Lernen sich bei Kindern entwickeln und wie sie Talente von Kindern beim Übergang zwischen Kindergarten und Grundschule entdecken, bewahren und zum Glänzen bringen können. Das Praxisforum bot aktuelle Erkenntnisse aus der Hirnforschung, Wissenswertes für den Alltag und Tipps für Ihren speziellen Lernalltag mit Kindern.

P08: Effizienz durch Umwege

mit Judith Klein (Zentrum für Kunsttransfer, [ID]factory der TU Dortmund)

Non-lineares Denken setzt die Welt in Bewegung. Es ist die Ursuppe für Innovationen, neue Sichtweisen, Perspektivwechsel und die Multiplikation der eigenen Stärken. Leider haben wir das in der Schule kaum gelernt. Sowohl unsere Ausbildung, als auch unsere berufliche Tätigkeit sind auf Effizienz gepolt. Je mehr uns die Welt aus den Fugen gerät, desto stärker scheint das Verlangen nach Ordnung, Sicherheit und überschaubaren Systemen. Gleichzeitig rücken Erprobungen der Veränderungsmöglichkeiten ins Abseits, dafür haben wir vermeintlich weder Geld noch Zeit. Selbst unser eigenes Gehirn ist im Alltagsmodus innovationsfeindlich, da es sich am liebsten in Sicherheit wiegt. Wie schaffen wir es, non-linear zu denken? Wie können wir Teil dieser vielversprechenden Ursuppe werden, die unsere Fähigkeiten stärkt und Veränderungen Qualität verleiht? Wie machen wir uns fit für die non-lineare Zukunft?

Judith Klein, selbst Künstlerin mit digitalen Forschungsansätzen, zeigte in einer lustbetonten Erfinderwerkstatt, wie die Kompetenz des non-linearen Denkens im beruflichen Alltag von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften wirksam werden kann.

Bei der Reflektion der praktischen Übung sprachen die Teilnehmenden über Möglichkeiten, das Erlebte auf den Umgang mit den Kindern und Jugendlichen zu übertragen. Dieses Praxisforum richtete sich insbesondere an pädagogische Fachkräfte aus Offenen Ganztagschulen.

P09: Natur-Talente: Stärken-orientierte Erlebnispädagogik

mit Linda Ringering (Dipl.-Sozialpädagogin (Basislager Wissen))

Unterschiedlichste Kinder unter einen Hut zu bringen fällt manchmal schwer. Erlebnispädagogische Spiele und Aktionen, die die Talente und Stärken der Kinder berücksichtigen, bieten eine Möglichkeit Grenzen zu überwinden und Teamarbeit, Kommunikation und Vertrauen zu stärken. Langeweile war gestern: Das Praxisforum gab einen kleinen Einblick in die Grundlagen der Erlebnispädagogik sowie verschiedene Übungen und Aktionen für einen erlebnisreichen Alltags mit Gruppen von Kindern und Jugendlichen aller Altersstufen.

Die Teilnehmenden erhielten praxisorientierte Informationen zur Gestaltung von Erlebnis-Angeboten für drinnen und draußen. Zur Umsetzung in der Praxis konnten sie sich Tipps holen, Fragen stellen und sich mit anderen Fachkräften austauschen. Dieses Praxisforum richtete sich insbesondere an pädagogische Fachkräfte aus Offenen Ganztagschulen.

P10: Individualisierung und Schüleraktivierung mit Tablets

mit Frajo Ligmann (Koordinator iPad-Klassen am Gymnasium der Stadt Würselen, Fachleiter für Informatik an den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung Jülich und Aachen, Apple Education Trainer)

Die Individualisierung von Lernprozessen ist eine zentrale Anforderung an modernen Unterricht. Tablet-Computer wie iPad & Co können bei dieser Aufgabe unterstützen. In diesem Praxisforum wurden Unterrichtsszenarien behandelt, in denen alle Schüler/innen aktiviert werden: Präsentationen, Arbeitsblätter und YouTube-Lehrfilme werden interaktiv aufbereitet und dadurch das Lernen in eigenem Tempo ermöglicht. Der Einsatz webbasierter Multimedia-Quiz-Plattformen macht Spaß und gibt Lehrkräften mehr Möglichkeiten zur Diagnose des Lernerfolgs der Schüler/innen.

Anhand mehrerer Best-Practice-Beispiele zeigte das Praxisforum, wie man Unterricht mit Hilfe von iPads gestalten kann und dabei den Schwerpunkt auf Individualisierung und Schüleraktivierung legt. Die Teilnehmenden konnten dabei mit Tablets selbst in die Schülerrolle schlüpfen.

P11: Persönlichkeitsentwicklung eröffnet Zukunftschancen. Wie organisatorische Hürden überwunden werden können

mit Murat Vural (Chancenwerk e. V.)

Neben Bildung ist die Persönlichkeitsentwicklung wichtig für eine erfolg- und chancenreiche Zukunft von Jugendlichen. Dabei ist es wichtig, junge Menschen zu befähigen und zu motivieren, nicht nur ihr fachliches, sondern auch ihr persönliches Potenzial voll zu entfalten und so ihre Zukunft erfolgreich selbst in die Hand zu nehmen. Der Weg dorthin ist jedoch mit Hürden versehen.

Murat Vural erläuterte in diesem Praxisforum, welche organisatorischen Hürden überwunden werden müssen, um die Persönlichkeitsentwicklung von Schüler/innen nachhaltig zu fördern. Zu den Erfolgsfaktoren gehören ausreichend vorhandene Ressourcen, wie z. B. personelle (Teamkultur), strukturelle und finanzielle Ressourcen sowie erprobte Strategien. Vural verdeutlichte die Aspekte an Praxisbeispielen aus der Arbeit des erfolgreichen Sozialunternehmens Chancenwerk e. V., das er vor über 13 Jahren mitgegründet hat und als Geschäftsführer leitet. Dieses Praxisforum richtete sich insbesondere an Bildungsverantwortliche im Übergang Schule-Beruf-Studium.

P12: Talente entdecken, fördern und begleiten – aber wie? Talentscouting in der Region Aachen

**mit Seren Basogul, Daniela Möller, Gürkan Özkan, Janette Zakrzewski
(Talentscouts für die Region Aachen an der Fachhochschule Aachen und der
RWTH Aachen University)**

Jeder Mensch hat Interessen, Vorstellungen, Ideen und individuelle Fähigkeiten. Jeder junge Mensch hat (verborgene) Talente und braucht Anleitung und den Mut für Versuche, um diese zu entwickeln – das gilt auch auf dem Weg in die berufliche Zukunft. Die Talentscouts für die Region Aachen begleiten Schüler/innen mit Potenzial für ein Studium langfristig im Übergang zwischen Schule und beruflicher Zukunft: Sie halten nach talentierten Jugendlichen Ausschau und ebnen Wege für ein Studium. Es geht dabei vor allem um Kinder aus Familien ohne akademische Erfahrung. Das Angebot der Talentscouts richtet sich an Schulen in der StädteRegion Aachen sowie in den Kreisen Düren, Euskirchen und Heinsberg. Im Rahmen des Praxisforums boten sie den Teilnehmenden die Möglichkeit, Einblick in die Arbeit eines Talentscouts zu gewinnen.

Dazu standen folgende Fragen im Fokus:

- ▶ Was ist ein Talent?
- ▶ Wie kann ich als Lehrer/in oder als pädagogische Fachkraft Talente entdecken und fördern?
- ▶ Was ist Talentscouting?
- ▶ Welche Angebote machen die Talentscouts für die Schulen in der Region?
- ▶ Wie arbeiten die Talentscouts mit Lehrer/innen, pädagogischen Fachkräften in den Schulen und außerschulischen Bildungsakteuren zusammen?
- ▶ Wie ist der aktuelle Stand des Talentscoutings in unserer Region?

Im Praxisforum diente der Austausch zwischen Talentscouts, Lehrkräften und pädagogischem Fachpersonal weiterführender Schulen dazu, Antworten auf diese Fragen zu finden. Es richtete sich insbesondere an Bildungsverantwortliche im Übergang Schule–Beruf–Studium.

P13: Mut zur Kunst: Mit kreativen Lösungen neue Wege gehen

mit Susanne Mix (Kunstakademie Würselen)

Unsere Gesellschaft fordert mehr und mehr eine große Bandbreite an Flexibilität, Ideenreichtum und kreativen Lösungen in Beruf und Alltag. Darauf sind nicht alle Menschen vorbereitet. Scheitern an Aufgaben und das daraus folgende Aufgeben generell gehört leider immer häufiger zu den Lebensläufen vieler. Dass das Scheitern und Fehlermachen jedoch immer auch mindestens eine Chance birgt, kreative Lösungen zu finden und dass dazu manchmal nur eine Portion Mut gehört, lernt man am besten in der Bildenden Kunst.

Das konnten die Teilnehmenden in diesem Praxisforum selber und ganz praktisch erfahren – anhand von neuen Ideen und Techniken in der Gestaltung einer Leinwand: Sie bearbeiteten mit Farbe, Pinsel, Messer, Heißklebepistole und Säge Leinwände in unkonventioneller Form, die übertragbar auf die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aller Altersgruppen ist.

P14: Freiräume aushalten – Partizipative Projekte in der kulturellen Bildung und die Angst vor NICHTS

mit Helmut Wenderoth (Kresch Theater Krefeld)

In einer Mischung aus Vortrag, Performance und praktischen Übungen plädierte Helmut Wenderoth für Freiräume in Projekten und für Projekte in Freiräumen. Er will Schluss machen mit Besserwisserei, erinnerte daran, dass „es“ (das partizipative Projekt in der kulturellen Bildung und das Leben überhaupt) Spaß machen darf, auch wenn es noch nicht perfekt ist und lud ein, die Dinge wieder persönlich zu nehmen. Die Nichtsnutzigkeit, Unbeschwertheit, Frechheit und Freiheit,

die wir bei Picasso als die Seelenverwandtschaft zwischen Kindern und Künstlern so schätzen, all das, was wir an Picasso, Wondratschek, Judith Holofernes und Philosophen bewundern, können wir den konkreten Menschen, mit denen wir Umgang pflegen, gerne erlauben; zum Beispiel auch uns selber. Dann dürfen, können, müssen wir Freiheit und Frechheit aushalten, Schulen werden zu Zukunftswerkstätten als Labore für Veränderungen, mit Nachhilfestunden im Träumen und Nichtstun, unter den Gelingensbedingungen Zeit, Inspiration und Geduld.

P15: Wie aus Neugier Wissen wird

mit Dr. Maria Ploog (Stiftung „Haus der kleinen Forscher“)

Kinder sind kompetent, neugierig und weltoffen. Die Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen Phänomenen und mathematischen wie technischen Problemen fördert Neugier, Lern- und Denkfriede der Mädchen und Jungen sowie ihre sprachliche, soziale und motorische Kompetenz. Die Kinder erleben sich dabei als selbstwirksam, selbstbewusst, anerkannt und stark. Mit ihrem pädagogischen Ansatz nimmt die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ die Kinder mit ihrer Erfahrungswelt und ihren Kompetenzen ernst und unterstützt sowohl ihre Freude am Entdecken und Forschen als auch ihre Fähigkeit, sich mit Problemen und Fragestellungen auseinanderzusetzen.

In diesem Praxisforum lernten die Teilnehmenden das pädagogische Konzept von „Haus der kleinen Forscher“ kennen. Sie konnten selbst mit Alltagsmaterialien entdecken und forschen und sich dabei darüber austauschen, was eine gute Lernbegleitung ausmacht. Weitere Inhalte des Praxisforums vermittelten, welche Zugänge zum Forschen anregen können und wie die Teilnehmenden die methodisch-didaktischen Anregungen aus diesem Praxisforum in den Alltag Ihrer Einrichtung integrieren können. Sie erhielten Ideen und Impulse für eine gelungene Interaktion mit Kindern.

P16: Diversitätssensibilität im pädagogischen Kontext – Anregungen für die pädagogische Praxis aus soziologischer Perspektive

**mit Prof. Dr. Martin Spetsmann–Kunkel
(Katholische Hochschule NRW, Abteilung Aachen)**

Aus organisatorischen Gründen konnten die im Programm zum Bildungstag angebotenen Praxisforen ab einer Mindestanzahl von 15 Anmeldungen stattfinden. Zum Zeitpunkt des Anmeldeschlusses lagen für dieses Praxisforum leider nicht genügend Anmeldungen vor. Wer Interesse daran hat, dass dieses Thema im städteregionalen Bildungsnetzwerk aufgegriffen wird, schreibe bitte eine E-Mail an bildungsbuero@staedteregion-aachen.de

Dank

Die Veranstalter danken allen, die dazu beigetragen haben, dass der Bildungstag 2017 als Netzwerk- und Qualifizierungsveranstaltung gelingen konnte, insbesondere der Stadt Aachen und der städtischen Maria Montessori Gesamtschule Aachen als Gastgeber für Abendveranstaltung und Praxistag.

Danke an die Kooperationspartner des Bildungstags 2017:

Zentrum für schulpraktische
Lehrerbildung Aachen

 Kommunales
Integrationszentrum
StädteRegion Aachen

 Kommunales
Integrationszentrum
Aachen

 BILDUNGSWERK
AACHEN
Kompetenz schafft Perspektiven

 Maria
Montessori
Gesamtschule Aachen
Städt. Gesamtschule der Sekundarstufen I und II

Impressum

Herausgeber

StädteRegion Aachen

Der Städteregionsrat

A 43 Bildungsbüro

52090 Aachen

Telefon: 0241/5198-4300

E-Mail: bildungsbuero@staedteregion-aachen.de

www.staedteregion-aachen.de/bildungsbuero

Stand: Januar 2018

Redaktion: Daniele Fettweis, Barbara van Rey

Bildnachweis.

Alle Veranstaltungsfotos: Sabine Schmidt, das design plus

Kooperationspartner

Maria Montessori
Gesamtschule Aachen
Städt. Gesamtschule der Sekundarstufen I und II



**BILDUNGSWERK
AACHEN**
Kompetenz schafft Perspektiven

 **Kommunales
Integrationszentrum
StädteRegion Aachen**

 **Kommunales
Integrationszentrum
Aachen**

*Zentrum für schulpraktische
Lehrerbildung Aachen*

Sie haben Fragen?

StädteRegion Aachen
Der Städteregionsrat
A 43 – Bildungsbüro
Zollernstraße 10
52070 Aachen

Damit Zukunft passiert.
www.staedteregion-aachen.de/bildungsbuero