Nummer 193 / November 2015

vpod **bildungspolitik**

Zeitschrift für Bildung, Erziehung und Wissenschaft

Frühe Bildung und Migration

Interkulturelle Perspektive heisst Umgestaltung

Förderung von Herkunfts- und Zweitsprache

Frühe Bildung und Migration

Beiträge zur Veranstaltungsreihe «Frühe Bildung aus interkultureller Perspektive»: Welche Bildungsangebote braucht es für Kleinkinder mit Migrationshintergrund?

04 Interkulturelle Perspektive
Für Kinder mit Migrationshintergrund müssen die FBBE-Institutionen umgestaltet werden.

06 Zwischenbilanz
Resultate einer Weiterbildungsreihe des VPOD.

08 Frühe Deutschförderung
In welcher Form nützt der Sprachunterricht Kleinkindern?

12 Herkunftssprachen einbeziehen
Empfehlungen zur Förderung der Erstsprache.

13 Sparen auf wessen Kosten?
Es braucht bessere Arbeitsbedingungen für SpielgruppenleiterInnen.

15 Interkulturelle Sensibilität
Plädoyer für ein ungenutztes Potential.

bücher

17 Zurück zum Spiel
Für mehr freies Spielen in Kindergärten.

19 Bildung und Herkunft
Zur sozialen Wahrscheinlichkeit des Übertritts.

19 Finanzmacht und Geldpolitik
Widerspruch 66 ist erschienen.

aktuell

20 Kurznachrichten

22 Für Bildung und Revolution
Schule in Venezuela.

26 Zwischen Auftrag und Willkür
Die Kolumne «Volksschule ohne Selektion».

regionen

28 Einander helfen
Das Schulhaus «Hirschengraben» in Zürich.

29 Bildung wahren statt sparen!
Die Baselbieter Finanzstrategie 16-19 verhindern.

film

30 Abi
Zwei Filme über das Zusammenleben von Kindern aus verschiedenen Kulturkreisen.

vpod b — Zeitschrift für Bildung, Erziehung und Wissenschaft

Ausgewählte Artikel der aktuellen Nummer der vpod bildungspolitik sind auch auf unserer Homepage zu finden. Jeweils zwei Monate nach Erscheinen sind die vollständigen Hefte als pdf abrufbar:

vpod-bildungspolitik.ch

Impressum

Redaktion / Koordinationsstelle

Birmensdorferstr. 67
Postfach 8279, 8036 Zürich
Tel: 044 266 52 17
Fax: 044 266 52 53

Email: redaktion@vpod-bildungspolitik.ch
Homepage: www.vpod-bildungspolitik.ch

Herausgeberin: Trägerschaft im Rahmen des Verbands des Personals öffentlicher Dienste VPOD

Einzelabonnement: Fr. 40.– pro Jahr (5 Nummern)
Einzelheft: Fr. 8.–

Kollektivabonnement: Sektion ZH Lehrberufe; Lehrberufsgruppen AG, BL, BE (ohne Biel), LU, SG.

Satz: erfasst auf Macintosh
Layout: Sarah Maria Lang, Brooklyn
Titelseite Foto: ende / photocase.de
Druck: Ropress, Zürich

ISSN: 1664-5960

Erscheint fünf Mal jährlich

Redaktionsschluss Heft 194:
16. November 2015

Auflage Heft 193: 3500 Exemplare

Zahlungen:
PC 80 - 69140 - 0, vpod bildungspolitik, Zürich

Inserate: Gemäss Tarif 2011; die Redaktion kann die Aufnahme eines Inserates ablehnen.

Redaktion
Verantwortlich im Sinne des Presserechts
Johannes Gruber

Redaktionsgruppe
Christine Flitner, Markus Holenstein, Ernst Joss, Ute Klotz, Ruedi Lambert (Zeichnungen), Urs Loppacher, Thomas Ragni, Martin Stohler, Ruedi Tobler, Peter Wanzenried

Beteiligt an Heft 193
Karin de Fries, Daniel Gassmann, Theres Hammel, Hildegard Hefel, Birgit Henökl-Mbwisi, Hans Joss, Karin Keller, Françoise Muret-Lorach, Susi Oser, Claudia Sacchetti, Dorothee Schmid, Kerstin Wenk

mages / photocase.de

Stolze neun Kurse zählt mittlerweile die Weiterbildungsreihe des VPOD «Frühe Bildung aus interkultureller Perspektive», ein zehnter wird unter dem Titel «Lerngelegenheiten für Kinder bis 4» Juni 2016 stattfinden. Es ist Zeit, zumindest eine Zwischenbilanz zu ziehen (vgl. S. 6-7) und unsere Erkenntnisse und Forderungen zu formulieren (vgl. S. 4-5), die sich aus der Arbeit an dieser Reihe wie auch aus unserem Engagement im Bereich «Frühe Bildung» insgesamt ergeben: «Interkulturelle Perspektive heisst Umgestaltung!».

Pierre Bourdieu hat in seinen Analysen des französischen Bildungssystems herausgearbeitet, dass dessen gesellschaftliche Funktion die Reproduktion sozialer Ungleichheit ist. Gerade indem Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen finanziellen, sozialen und kulturellen Ressourcen in der Schule formal gleich behandelt werden, werden Unterschiede offiziell erst hergestellt und als Ergebnis «gerechter» Leistungstests legitimiert. Wo kann eine Bildungspolitik ansetzen, die mit den von Bourdieu beschriebenen Mechanismen brechen will?

Dass Bildung von Geburt an beginnt, dass Kinder am besten lernen, wenn sie über ein anregungsreiches Umfeld verfügen und sich im freien Spiel selbstbestimmt das aneignen können, für das ihr Interesse geweckt wird, sind wichtige Einsichten des aktuellen Frühförderdiskurses (vgl. S. 17-18). Dass «Frühe Bildung» zu mehr «Chancengleichheit» oder «Chancengerechtigkeit» beitragen soll, ist ein ehrenwertes Ziel, welches aber nicht so leicht zu erreichen sein dürfte. Karin Keller etwa zeigt in der Zusammenfassung von eigenen Forschungsergebnissen die Wirkungen früher Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund in der Zweitsprache Deutsch auf: Zwar profitieren die Kinder von den Fördermassnahmen, gerade für die Kinder «statusniedriger Einwanderergruppen» wären jedoch «umfangreiche und dauerhafte kompensatorische Massnahmen unumgänglich» (vgl. S. 11).

Will man die Chancengleichheit im Schweizer Bildungssystem tatsächlich erhöhen, braucht es wesentlich mehr finanzielle Mittel. Über den Frühbereich hinaus müssten über alle Bildungsstufen hinweg die Fördermassnahmen ausgebaut und die Entwicklung zu einer inklusiven «Volksschule ohne Selektion» vorangetrieben werden. Dafür Mehrheiten zu gewinnen, ist eine der Aufgaben gewerkschaftlicher Bildungspolitik.

Johannes Gruber
Redaktion vpod bildungspolitik

Interkulturelle Perspektive heisst Umgestaltung

Sollen mit «früher Bildung» auch die Kinder mit Migrationshintergrund erreicht werden, müssen die FBBE-Institutionen konsequent interkulturelle Perspektiven einbeziehen – bei der pädagogischen Arbeit wie der Organisationsentwicklung. Erkenntnisse und Forderungen.
Von Christine Flitner und Johannes Gruber

Frühe Bildung hat heute Hochkonjunktur. Auch in der Politik kommt langsam an, worauf Fachleute schon länger hinweisen: Ein Kind ist in seinen ersten Jahren kein vor sich hin dämmerndes vegetatives System, sondern ein aufnahmefähiges und neugieriges Wesen, welches jede gebotene Gelegenheit ergreift, sich Neues anzueignen. Es ist an den Erwachsenen, diesen Bildungshunger zu befriedigen und die Angebote entwicklungsgerecht zu gestalten.

Nach wie vor werden in der Schweiz Bildungschancen sozial vererbt. So kommen etwa 75 Prozent der Schülerinnen und Schüler in den Realschulen aus den unteren sozialen Schichten. Dabei kommt es zu einer Kopplung mit dem Faktor «Migrationshintergrund»: «In den unteren Sozialschichten – und dazu gehören auch junge Menschen mit benachteiligendem Migrationshintergrund – wird das Leistungspotenzial nicht wirklich ausgeschöpft. Und zwar in überwiegendem Ausmass nicht etwa deshalb, weil sie dumm sind, sondern weil sie zu wenig gefördert werden. Die jungen Menschen aus diesen Milieus bilden damit wahrscheinlich die grössten Gruppen der Minderleister.» (vgl. Stamm 2012, S. 19).

Die Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund unterscheiden sich jedoch von den Chancen der gleichaltrigen Schweizerinnen und Schweizern auch durch eine grössere Polarisierung. So gibt es bei gleichem Bildungshintergrund der Eltern zwar mehr Menschen mit Migrationshintergrund, die keine post-obligatorische Ausbildung haben, es weisen aber auch verschiedene Studien darauf hin, dass bei verschiedenen Gruppen von Migrantinnen und Migranten bzw. deren Kindern eine defizitorientierte Sicht nicht angebracht ist. Unter anderem zeigt sich, dass unter den Kindern mit Eltern ohne berufliche oder tertiäre Ausbildung die Kinder mit Migrationshintergrund eine wesentlich höhere Chance haben, eine Maturitätsschule zu absolvieren (vgl. Bader / Fibbi 2012, S. 8). Es wird deutlich, dass diese Kinder trotz aller Benachteiligungen enorme Ressourcen mobilisieren und Leistungen vollbringen können.

Damit ist das Potenzial lediglich angedeutet, das bei Kindern mit Migrationshintergrund vorhanden ist. Auch nur annähernd ausgeschöpft dürfte dies erst werden, wenn die Schule konsequent diese Kinder fördert und dabei auf ihre spezifischen Bedürfnisse Rücksicht nimmt. Die Bedeutung kultureller Vielfalt muss von Beginn der Bildungslaufbahn der Kinder mit berücksichtigt werden. In den frühen Jahren vor Schule und Kindergarten ist das die Aufgabe der Institutionen «Frühe Bildung, Betreuung und Erziehung». Mit der Reihe «Frühe Bildung aus interkultureller Perspektive» (vgl. Zwischenbilanz S. 6-7) hat der VPOD deshalb seine Arbeit für

sör alex / photocase.de

die interkulturelle Bildung an den Schulen auf den vorschulischen Bereich ausgeweitet. Welche Erkenntnisse lassen sich festhalten?

Zweit- und Erstsprache fördern

Sprachkenntnisse sind eine entscheidende Basis für die Integration und für den Schulerfolg. Die Vertiefung und Verbesserung der Sprachkenntnisse muss daher aus interkultureller Perspektive einen wichtigen Platz in der frühen Bildung einnehmen. Die Förderung der Lokal- und Unterrichtssprache, die für die Kinder mit Migrationshintergrund in der Regel die Zweitsprache darstellt, ist ohne Frage wichtig. Doch der Spracherwerb in der Herkunftssprache (oder den Herkunftssprachen) und der Zielsprache hängen eng zusammen. Es ist daher wichtig, nicht nur die Zielsprache zu fördern, sondern auch die Beherrschung der Herkunftssprache muss gezielt aufgebaut werden. Bei kleinen Kindern ist insbesondere ein implizites Sprachenlernen angebracht, das sich situativ in den lebensweltlichen Bezügen der Kinder ereignet und sich vom klassischen schulischen Lernen stark unterscheidet. Ziel dieses Sprachenlernens ist nicht nur die Ausbildung mehrsprachiger Kompetenzen, sondern auch die Förderung einer Identität, welche die verschiedenen Sprachen und Kulturen gleichberechtigt einbezieht.

Pädagogische Qualität

Bei Bildungseinrichtungen entscheidet die Qualität über deren Erfolg. Dies betrifft zuallererst das Pädagogische. Damit das Fachpersonal mit Heterogenität und Diversität konstruktiv umgehen kann, braucht es Weiterbildungsmöglichkeiten, die dem Geiste einer «Pädagogik der Vielfalt» verpflichtet sind. Für die alltägliche Arbeit sind Methoden und Instrumente vonnöten, mit denen systematisch Lernprozesse unterstützt werden können, zum Beispiel eine Orientierung an Konzepten wie dem FBBE-Orientierungsrahmen, die Anwendung von Tools wie die Bildungs- und Lerngeschichten. Wichtiger als die Arbeit mit Plänen und Techniken ist aber, dass den Kindern mit Migrationshintergrund echtes Interesse entgegengebracht wird; dass Vielfalt nicht sanktioniert, sondern explizit gefördert wird, indem auch das Fachpersonal und die Lernumgebung möglichst vielfältig sind. Es ist ein Bruch mit monokulturellen Normalitätsvorstellungen notwendig, ein pädagogisches Umdenken, das langfristig auch zum Abbau von Vorurteilen in der Gesellschaft führen dürfte.

Bedeutung der Elternarbeit

Wie die Eltern akzeptiert und einbezogen werden, wirkt sich massgeblich auf den Erfolg der Bildungsanstrengungen aus. Damit wird auch die Frage nach dem zugrundeliegenden Integrationsbegriff aufgeworfen, den jede Einrichtung diskutieren sollte: Integration nicht als einseitige Anpassungsaufgabe, sondern als interaktiver Prozess. Die Arbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund unterscheidet sich nicht wesentlich von der mit einheimischen Eltern. Respekt und gegenseitige Wertschätzung sind auch hier die Voraussetzungen für eine gelingende Zusammenarbeit. Die Art des Migrationshintergrunds ist ebenso relevant wie die sozio-ökonomischen Bedingungen, unter denen die Eltern in der Schweiz leben. Sind diese etwa von Vertreibung oder Flucht traumatisiert und befinden sich nun in prekären Lebensverhältnissen ohne geregeltes Einkommen, in der Angst, die Eidgenossenschaft wieder verlassen zu müssen, so gilt es dies zu berücksichtigen und Brücken zu bauen.

Über Sensibilität zu Inklusion

Will man die Kinder mit Migrationshintergrund wirklich fördern, ist auch Sensibilität für interkulturelle Fragen vonnöten. Dies ist alles andere als selbstverständlich. Um eine Kita integrativ zu gestalten, braucht es darüber hinaus (pädagogische) Konzepte. Wertschätzung und Pflege von Unterschieden und Gemeinsamkeiten müssen institutionell als Ziele definiert und regelmässig reflektiert werden. Und sie müssen in die Aus- und Weiterbildung des pädagogischen Personals einfliessen: Interkulturelle Kompetenzen sind in die Ausbildungspläne zu integrieren, sowohl auf Ebene der Grundausbildung (FaBe Kinderbetreuung) als auch bei den Weiterbildungen (HF Kindererziehung).

Frühe Bildung aus interkultureller Perspektive heisst, dass Kitas so (um)gestaltet werden, dass jedes Kind seinen individuellen Voraussetzungen gemäss gefördert werden kann. Das ist ein hoher Anspruch und braucht Konzepte, Qualifikationen und Ressourcen. Es bedeutet, vom Kind aus zu denken und die Kinder in ihrem jeweiligen Entwicklungsstand wahrzunehmen.

Es ist nicht damit getan, Aufgaben an einzelne Personen zu delegieren, die begrenzte Zeitgefässe zur Verfügung haben, um mit ausgewählten Kindern Sprachübungen zu machen. Das braucht es zwar je nach Voraussetzungen der Kinder auch, aber die Umgestaltung der Kitas muss grundlegender sein. Dafür bietet etwa der «Index für Inklusion», ein Handbuch für die Entwicklung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praxis in Kindertageseinrichtungen, Anregungen, wie die Umgestaltung angegangen werden kann.

Rahmenbedingungen anpassen

Bisher handelt es sich bei allen Anstrengungen zur frühen Bildung in der Schweiz um befristete Projekte, welche von Bundesstellen, Stiftungen oder Vereinen finanziert und von engagierten ErzieherInnen und anderen Fachpersonen umgesetzt werden. Zwar nimmt eine ganze Reihe von Kindertagesstätten unterdessen an dem einen oder anderen Projekt teil, doch eine allgemeine Einbindung in den Alltag von Kitas hat noch nicht stattgefunden. Dabei ist es vordringlich, dass die Qualität im Bereich der familienergänzenden Kinderbetreuung vorankommt. Eine Befragung zur Arbeitszufriedenheit in Zürich zeigt im Übrigen auch, dass die Zufriedenheit der Mitarbeitenden steigt, wenn die Kita mit einem pädagogischen Konzept arbeitet – unabhängig davon, welches Konzept es ist. Allerdings braucht es dazu auch die nötigen Rahmenbedingungen, damit die Arbeit nicht vom Engagement und der unbezahlten Zusatzarbeit der Mitarbeitenden abhängig ist.

Es braucht Ressourcen

Die meisten Kitas sind heute unterfinanziert. Das zeigt sich unter anderem in den unzureichenden Stellenschlüsseln und in der grossen Anzahl von unausgebildetem Personal (PraktikantInnen, Ungelernte), die in der pädagogischen Arbeit eingesetzt werden. Für die interkulturelle Arbeit braucht es ausreichend finanzielle Mittel, so dass die Gruppengrössen und die Ausbildungen des Personals den Zielsetzungen entsprechen.
Auch für die Elternarbeit und die Zusammenarbeit der verschiedenen Personen braucht es Zeit, das heisst zusätzliche Mittel. Die ErzieherInnen brauchen Vor- und Nachbereitungszeit und die entsprechende Infrastruktur wie auch unterstützendes Material (Spielzeug, Bücher).

Faire Arbeitsbedingungen

An einigen Orten werden heute SpielgruppenleiterInnen beauftragt, spezielle Sprachförderung anzubieten. Damit will man möglichst früh auch Kinder (und deren Eltern) erreichen, die nicht in Kitas gehen. Das Ziel ist begrüssenswert, die Arbeitsbedingungen der SpielgruppenleiterInnen sind allerdings lamentabel: sie erhalten minimale Stundenlöhne oder Pauschalhonorare, welche den Ansprüchen an die Arbeit und dem Aufwand, den sie leisten müssen, nicht im entferntesten gerecht werden. Das zeigt den geringen Stellenwert, welcher der Arbeit trotz der Lippenbekenntnisse von offizieller Seite gegeben wird.

Interkulturelle Kompetenzen in der frühen Bildung sind nicht nur aus gesamtgesellschaftlicher Perspektive ein Muss, sie sind auch eine Chance, die überfällige Qualitätsentwicklung in den Kindertagesstätten und Spielgruppen voran zu treiben. Dazu braucht es öffentliches Engagement und die notwendige finanzielle und personelle Ausstattung. ■

Literatur

Bader, D. und Fibbi, R. (2012). Kinder mit Migrationshintergrund: ein grosses Potenzial. SFM, Neuenburg / GS EDK, Bern.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hg.) (2015). Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Gemeinsam leben, spielen und lernen. Handreichung für die Praxis. Frankfurt.

Stamm, Margrit (2012). Migranten mit Potenzial. Begabungsreserven in der Berufsbildung ausschöpfen. Dossier Berufsbildung 12/4.

Zwischenbilanz

Frühe Bildung aus interkultureller Perspektive 1-10. Resultate der Weiterbildungsreihe des VPOD für Fachpersonal im Bereich Frühe Bildung, Betreuung und Erziehung. Von Johannes Gruber

Seit 2010 engagiert sich der VPOD in der Weiterbildung für das Fachpersonal im Bereich Frühe Bildung, Betreuung und Erziehung. Ziel ist die Sensibilisierung für interkulturelle Fragestellungen, die umso wichtiger ist, als die Schweiz von einer immer heterogener werdenden Kinderschar bevölkert wird. Inzwischen fanden neun Kurse statt, für 2016 ist ein zehnter fest eingeplant. Hier finden sich kurze Inhaltsbeschriebe der Vorträge sowie Verweise auf im Anschluss publizierte Artikel, die auf unserer Homepage www.vpod-bildungspolitik.ch unter der Rubrik «Service» heruntergeladen werden können.

1 Gute Kindertagesstätten für Kinder mit Migrationshintergrund

Eliza Spirig Mohr, Marie-Meierhofer-Institut für das Kind, Zürich, 6. November 2010

Viele Migrantenfamilien befinden sich in einer belastenden Lebenssituation. Eine Unterstützung der Kinder in Form einer familienbegleitenden Betreuung sollte diesen ermöglichen, ihre neue Umwelt aktiv zu entdecken. In Kindertagesstätten ist auf eine hohe Qualität der pädagogischen Konzepte und der materiellen Ausstattung zu achten. Wichtig ist insbesondere auch, dass die ErzieherInnen die Bedürfnisse der einzelnen Kinder wahrnehmen, diese richtig interpretieren und angemessen auf diese reagieren. Damit die Kitas die Ausgangslage der Kinder tatsächlich verbessert, sollten eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern eingegangen, Sprache und interkulturelle Kompetenz der Kinder gefördert und die Kitamitarbeitenden interkulturell geschult werden. Als Beispiel für den förderlichen Umgang mit Kindern und deren Familien wird die Methode der «Bildungs- und Lerngeschichten» angeführt, mit der die konkreten Lernprozesse der Kinder erfasst werden. Weitere Förderung knüpft an diese an.

> bildungspolitik 171, S. 26-31

2 Es ist normal, dass wir verschieden sind

Petra Wagner, Leiterin des Projekts «Kinderwelten» in der internationalen Akademie an der Freien Universität Berlin, 26. März 2011

Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten kann Vorurteile bewusst machen und diese abbauen. Dabei gilt es die Identität aller Kinder zu stärken, diesen Erfahrung mit Vielfalt zu ermöglichen, kritisches Denken über Fairness und Gerechtigkeit anzuregen sowie gegen Unrecht und Diskriminierung aktiv zu werden. Dies ist eine Herausforderung für die pädagogischen Fachkräfte: «Sie sind aufgefordert, immer wieder kritisch zu überprüfen, wie weit sie in der Lage sind, Menschen eine Lebensgestaltung zuzugestehen, die sich von ihrer eigenen unterscheidet. Es ist ein Vorgang der ‹Dezentrierung›.» Kinderwelten, die Fachstelle für vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung, hat als didaktisches Mittel ein Familienspiel entwickelt, das eine spielerische Auseinandersetzung mit vielfältigen Familienkonstellationen und -kulturen ermöglicht.

> bildungspolitik 172, S. 25-28

3 Erstsprachenförderung im Frühbereich

Judith Häusermann, Schulpsychologischer Dienst des Kantons Aargau, 29. Oktober 2011

Der Sprachförderdiskurs in der Deutschschweiz bezieht sich immer noch vorwiegend auf die Zweitsprache Deutsch. Und dies, obwohl Studien die Bedeutung der Herkunftssprache für die Schulentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund zeigen. Ziel der Erstsprachenförderung im Frühbereich sollte der Aufbau einer mehrsprachigen Kompetenz und Identität sein. Dies ist nachhaltiger als der Fokus auf schnellerem und besserem Deutscherwerb und kurzfristigem Schulerfolg. Die Sprachförderung bei Kleinkindern sollte vom persönlichen und informellen Austausch der Kinder untereinander ausgehen. Das implizite Sprachenlernen der Kinder sollte unterstützt werden. Für den Erwerb schulisch-kognitiver Sprachkompetenzen und expliziten Unterricht sind diese noch zu klein. Die Modelle des HSK-Unterrichts, die bilingualen Modelle sowie die begleitenden Massnahmen sind auch für den Frühbereich zu empfehlen. Eine möglichst integrierte Erstsprachenförderung wird dabei der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Kinder am meisten gerecht.

> bildungspolitik 174, S. 4-8

4.1 Sprachförderung für Kinder unter 4 Jahren

Karin Keller, promovierte Psychologin, 22. September 2012

Aus der Begleitstudie zu dem Projekt «Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten» geht hervor, dass sich die Deutschkenntnisse von fremdsprachigen Kindern durch den Besuch von frühen Bildungseinrichtungen verbessern. Für fremdsprachige Kinder statusniedriger Einwanderergruppen müsste der Zugang zu Kindertagesstätten und Spielgruppen jedoch erleichtert werden, damit umfangreiche und dauerhafte Förderung möglich ist.

> bildungspolitik 193, S. 8-11

luxuz:.. / photocase.de

4.2 Sparen auf Kosten von Kleinkindern und Frauen

Theres Hammel, Spielgruppenleiterin und Vorstandsmitglied des Dachverbands Basler Spielgruppen, 22. September 2012

Spielgruppen haben im Kanton Basel-Stadt zwar einen Leistungsauftrag, über ausreichende Mittel und öffentliche Unterstützung für ihre Arbeit verfügen sie jedoch nicht. Nötig wären eine direkte finanzielle Unterstützung des Kantons, zusätzliche Stellenprozente für Fachpersonal, kindergerechte Räumlichkeiten, spezifisches Spiel- und Fördermaterial sowie eine Fachstelle im Departement.
> bildungspolitik 193, S. 13-14

5 Welches Bildungsverständnis für den FBBE-Bereich?

Isabelle Rüttimann, Erziehungswissenschaftlerin, Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz, 1. Juni 2013

Der neue FBBE-Orientierungsrahmen bietet konkrete pädagogische Handlungsanregungen für die Praxis in Kitas, Spielgruppen und Tagesfamilien im Umgang mit Heterogenität von Vorschulkindern. Diese zielen insbesondere auf die Inklusion und Akzeptanz von Verschiedenheit: Kinder profitieren für ihre Entwicklung sowohl von Gemeinsamkeiten wie auch von Unterschieden in Gemeinschaften.

Wenn sie in angemessener Weise dabei begleitet werden, gehen kleine Kinder offen und neugierig auf Neues zu und begegnen anderen Menschen in unbefangener Weise. Von besonderer Bedeutung sind Bildungs- und Erziehungspartnerschaften von Eltern und Erziehenden, die gemeinsam für die Bildung und Entwicklung Verantwortung übernehmen. Wichtig ist dabei unter anderem die Begleitung und Gestaltung von Übergängen, wie sie die Migration oder ein Eintritt in eine Kindertagesstätte oder Spielgruppe darstellen.
> bildungspolitik 183, S. 11-13

6 Der «Index für Inklusion» in der Erziehungspraxis

André Dupuis, Diplom-Pädagoge, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft GEW, 9. November 2013

Der «Index für Inklusion» ist ein Handbuch für die Entwicklung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praxis in Kindertageseinrichtungen. Die deutsche Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft ist der Herausgeber der deutschen Fassung. Das Handbuch ist ein Orientierungsraster für Einrichtungen, die Inklusion umsetzen möchten. Es enthält drei Dimensionen: die Entfaltung inklusiver Kulturen, die Etablierung inklusiver Leitlinien und die Entwicklung inklusiver Praxis. «Bei der Arbeit mit dem Index ist es wichtig, dass alle, die damit zu tun haben, einbezogen sind. Diese ist ein offener Prozess, sowohl vom Anfang her – womit auch immer begonnen wird –, aber auch hinsichtlich des Verlaufs beziehungsweise der Richtung der Arbeit. Da dieser Prozess nicht wirklich abgeschlossen sein wird, werden zwar Ergebnisse und Erkenntnisse gesammelt werden, es wird aber kein wirkliches Ende geben. In diesem Sinne ist Inklusion Weg und Ziel zugleich.»
> bildungspolitik 185, S. 22-23

7 Interkulturelle Kompetenzen in der Elternarbeit

Claudia Taverna, Leiterin Fachdienste und Integration Rapperswil-Jona, und Marisa Hangartner, Leiterin der Sprachbrücke Rapperswil-Jona, 20. September 2014

Die Arbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund unterscheidet sich nicht grundlegend von der Arbeit mit Schweizer Eltern. Viele Erziehungsberechtigte stellen sich dieselben Fragen und haben dieselben Ziele mit Blick auf ihre Kinder. Der Wechsel von einer Gesellschaft in eine andere kann sich aber für Eltern mit Migrationshintergrund zusätzlich erschwerend auswirken. Sie brauchen Möglichkeiten, ihre Rolle zu reflektieren. Um diese zu schaffen, gilt es mittels interkultureller Elternarbeit Brücken zu bauen. «Schliesslich ist es wichtig, dass sich sowohl die Betreuungs- und Lehrpersonen wie auch die Eltern den Kindern zuwenden. Als wichtigste Bezugspersonen sollten sie sich mit dem jeweiligen Kind austauschen, offene Ohren haben und ein ‹echtes Interessse an Gefühlen, Worten, Liedern, Geschichten, Eindrücken und Fragen, die es vom jeweils anderen Ort mitbringt.›»
> bildungspolitik 190, S. 28-30

8 Erstsprachenförderung im Frühbereich

Françoise Muret-Lorach, Ausbildnerin, HSK-Lehrperson, Spielgruppenleiterin, 22. November 2014

Die Erstsprachenförderung gilt es an den Institutionen «Früher, Bildung, Betreuung und Erziehung» aufzunehmen beziehungsweise noch weiterzuentwickeln. Als zentrale Bezugspersonen sollten jedoch auch die Eltern den Spracherwerb begleiten und bei diesem mitwirken. Im Artikel finden sich Anregungen, Ideen, Empfehlungen, Tipps dazu...
> bildungspolitik 193, S. 12-13

9 Wie mit Vielfalt umgehen?

Claudia Sacchetti, Fachexpertin für Integration und interkulturelle Fragen an Schulen, Primarlehrerin, 6. Juni 2015

Der Umgang mit Heterogenität an Bildungseinrichtungen wird aufgrund des gesellschaftlichen Wandels zunehmend wichtiger. Interkulturelle Sensibilität wird zur «Schlüsselkompetenz für das 21. Jahrhundert». Diese ist nötig, um Kinder fördern und dabei mit den Eltern zusammenarbeiten zu können. Für institutionelle Evaluationsprozesse ist das Modell der interkulturellen Sensibilitätsentwicklung nach Bennett hilfreich. Wissen kann in Workshops erworben und Arbeit an den eigenen Fähigkeiten in Trainings eingeübt werden.
> bildungspolitik 193, S. 15-16

10 Lerngelegenheiten für Kinder bis 4 (Voranzeige)

Ein Kurs der Weiterbildungsreihe «Frühe Bildung aus interkultureller Perspektive»
Termin und Ort: Samstag, 4. Juni 2016, 13:30 – 17:30 Uhr, vpod Zentralsekretariat Zürich
Referentin: Muriel Degen, lic. rer. soc., Bildungsdirektion Kanton Zürich, Projektleiterin «Lerngelegenheiten für Kinder bis 4»

In ihren ersten Lebensjahren lernen Kinder so viel wie in keiner späteren Lebensphase. Sie sind neugierig und erkunden die Welt. Eltern haben dabei eine wichtige Rolle inne. Wie kann man diese dazu anregen, Bildungsanlässe für die Förderung ihrer Kinder im Alltag wahrzunehmen und zu nutzen?

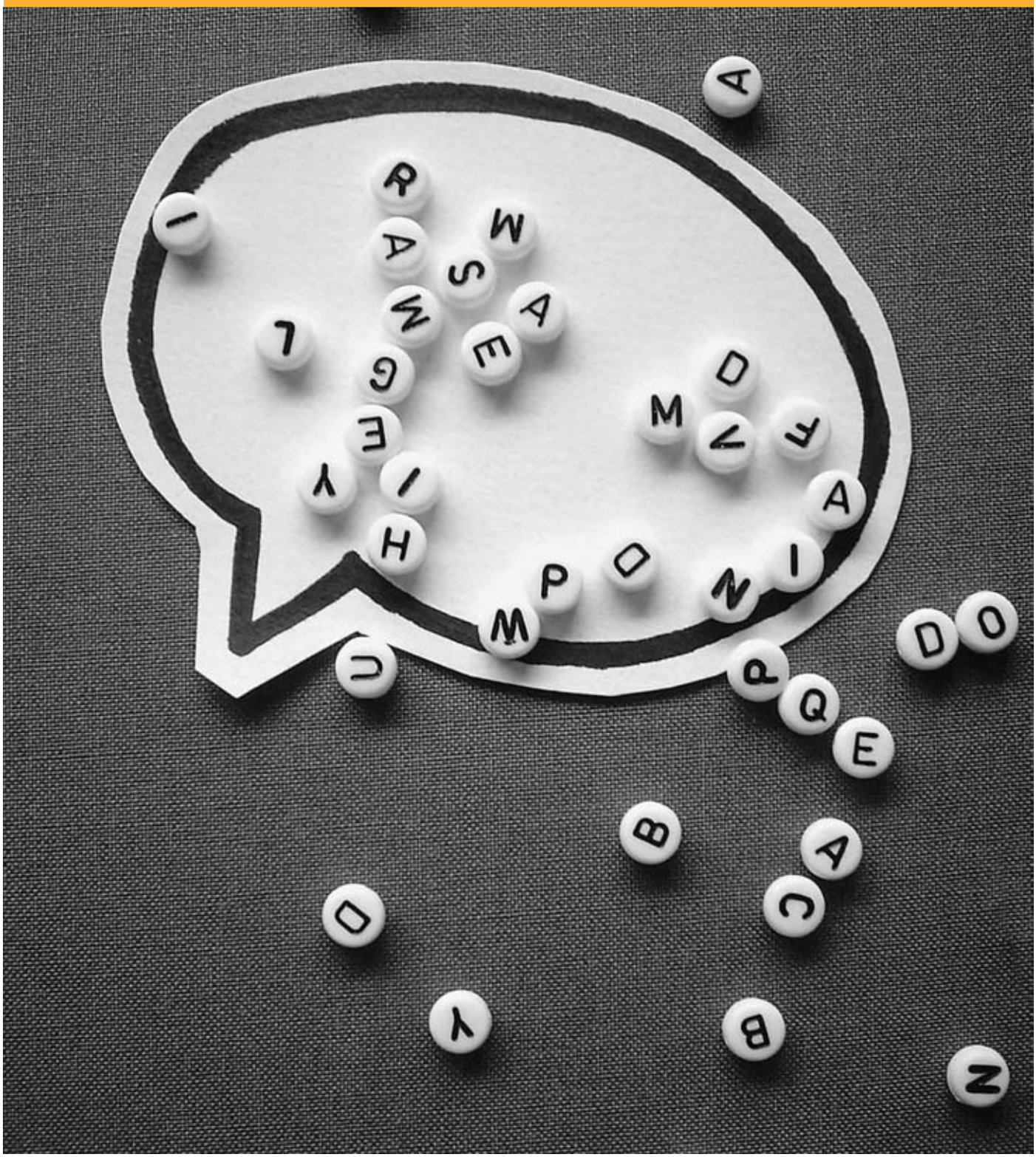
Im Auftrag der Bildungsdirektion Zürich wurden 40 Filme über frühkindliches Lernen im Alltag erstellt, die zeigen, wie Kinder lernen und welche Unterstützung sie dabei brauchen.

Die Teilnehmenden lernen die Konzeption der Kurzfilme über frühkindliches Lernen «Ich sehe was was siehst du?» kennen sowie Erfahrungsberichte aus der Erziehungspraxis.

Vgl. Anzeige auf Seite 32, voraussichtliche Publikation eines Beitrags nach der Veranstaltung in bildungspolitik 198, September 2016. ■

Wer profitiert von der frühen Deutschförderung?

Frühe Bildungseinrichtungen könnten zur Förderung des Spracherwerbs sozial benachteiligter Kinder einen wichtigen Beitrag liefern. Dies ist jedoch abhängig von der Qualität der Einrichtungen und den Zugangsmöglichkeiten. Von Karin Keller



knallgrün / photocase.de

In verschiedenen Kantonen wurden in den letzten Jahren Projekte zur Förderung fremdsprachiger Kinder im Vorschulbereich lanciert. Nicht selten angestossen durch die Sorgen um Ausgaben für unterstützende Massnahmen zur «Integration» von «Problemschülern» ins Bildungs- und Wirtschaftssystem sind eine Reihe von Bildungsbehörden daran, unterschiedliche Vorschulprojekte zur Förderung der Deutschkenntnisse einzuführen. Die Frühfördermassnahmen sind häufig mit hohen Erwartungen verbunden und werden gerne als Königsweg zum Abbau ungleicher Bildungschancen präsentiert. Auch innerhalb der Lehrerschaft finden sie meist positives Gehör, wohl nicht zuletzt weil sie versprechen, der zunehmenden Heterogenität der Schülerschaft entgegenzuwirken.

Dieser Beitrag zielt darauf ab, die Förderung fremdsprachiger Kinder im Vorschulbereich auf Grundlage umfassender Daten der Basler Geburtskohorten 2005 bis 2011 des Forschungsprojekts «Zweitsprache» (2009-2014)[1] zu diskutieren. Konkret soll hier der Frage nachgegangen werden, (1) über welche Deutschkenntnisse mehr- und fremdsprachige Kinder im Vergleich zu deutschsprachigen Kindern verfügen, (2) welche Wirkung Sprachfördermassnahmen bzw. der Besuch von Bildungseinrichtungen im Vorschulalter haben und (3) wie diese Massnahmen im Kontext der kindlichen Entwicklung insgesamt zu beurteilen sind.

Enorme Diskrepanzen

In einem ersten Schritt interessiert, welche Diskrepanzen zwischen den Deutschkenntnissen mehr- und fremdsprachiger Kinder und ihren deutschsprachigen Altersgenossen bestehen. Häufig wird davon ausgegangen, dass Kinder mit Deutsch als Zweitsprache zwar etwas geringere Deutschkenntnisse aufweisen, sich dieser Rückstand aber gerade im Vorschulalter mit verhältnismässig geringem Aufwand und Leichtigkeit aufholen lässt. Unsere Befunde skizzieren jedoch ein anderes Bild. Es zeigte sich, dass der Unterschied zwischen den Deutschkenntnissen mehrsprachiger Kinder und den Deutschkenntnissen monolingual deutschsprachiger Kinder beträchtlich ist: Die Deutschkenntnisse mehrsprachiger Kinder lagen im Alter von 19 Monaten deutlich unter dem Wert monolingual deutschsprachiger Kinder. Gemäss dem entwicklungspsychologischen Förderkriterium von «minus einer Standardabweichung», das in der psychologischen Praxis häufig als Kriterium zur Implementierung von Fördermassnahmen verwendet wird, besteht bei 83 Prozent der fremd- und mehrsprachigen Vorkindergartenkinder ein Förderbedarf in der deutschen Sprache. Dies weist darauf hin, dass die Deutschkenntnisse eines Grossteils der fremd- und mehrsprachigen Kinder deutlich unter dem Wert liegt, der vom monolingual ausgerichteten Schweizer Bildungssystem erwartet wird – und es erstaunt wenig, dass die Arbeit pädagogischer Fachpersonen und Lehrkräfte als je länger je anspruchsvoller beschrieben wird. Nicht unerwähnt bleiben soll an dieser Stelle auch, dass die festgestellte Diskrepanz zwischen den monolingual deutschsprachigen und den mehrsprachigen Kindern deutlich stärker ausfällt als in anderen klassischen Einwanderungsstaaten wie beispielsweise Deutschland oder den USA (siehe z. B. Dubowy, Ebert, von Maurice & Weinert, 2008). Dies ist sehr wahrscheinlich auf das verhältnismässig wenig ausgebaute und staatlich nur gering unterstützte hiesige frühkindliche Bildungs- und Betreuungssystem zurückzuführen (vgl. OECD, 2012).

Zudem zeigte sich in unserer Untersuchung, dass sich der Abstand in den Deutschkenntnissen zwischen deutschsprachigen und fremdsprachigen Kindern in der Vorkindergartenzeit nicht etwa verringerte, sondern weiter vergrösserte. In der Altersspanne von 43 bis 59 Monaten erzielten Kinder mit Deutsch als Zweitsprache zwar beachtliche Fortschritte in der deutschen Sprache. Diese Fortschritte sind jedoch etwa nur halb so gross wie diejenigen ihrer deutschsprachigen Altersgenossen (13.4 Punkte versus 26.0 Punkte im Sprachentwicklungstest SETK-2). Das heisst, sie befinden sich in einer Sprachsituation, in der sie etwa doppelt so viel Zeit benötigen um denselben Entwicklungsschritt zu vollziehen. Zusammengefasst bedeuten die Befunde, dass die fremdsprachigen Kinder nicht nur über deutlich geringere Deutschkenntnisse als ihre Peers verfügen, sondern die Schere zwischen deutsch- und fremdsprachigen Kindern sich unter den aktuellen Bedingungen weiter öffnet. Es besteht eine Dynamik, der ohne intensive kompensatorische Bildungsmassnahmen wohl kaum entgegengewirkt werden kann.

Eine heterogene Gruppe

Zusätzlich zum grossen Sprachrückstand gegenüber den einheimischen Kindern gilt es zu bedenken, dass auch innerhalb der Gruppe fremdsprachiger Kinder ein grosses Gefälle besteht. Bei der repräsentativen Stichprobe der Geburtskohorte 2009/10 reichte das Spektrum bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache von keinen Deutschkenntnissen bis hin zu einem sehr differenzierten sprachlichen Ausdruck in Deutsch. Ein grosser Anteil von zwei Fünfteln (39.5 Prozent) stand noch ganz am Anfang ihres Deutschspracherwerbs. Es sind dies Kinder, die bis zu ihrem vierten Lebensjahr offenbar noch kaum oder nur sehr selten mit der deutschen Sprache in Kontakt gekommen sind. Weitere zwei Fünftel (38.5 Prozent) der Kinder konnten bereits erste Erfahrungen mit der deutschen Sprache sammeln und verstehen einzelne häufig gehörte Wörter. Eine Minderheit dieser Kinder ist in der Lage, sich mit einfachen Äusserungen verständlich zu machen, auch wenn ihre Kommunikationsmöglichkeiten noch deutlich eingeschränkt sind. Die verbleibenden 22.0 Prozent der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache verfügten über relativ gute Deutschkenntnisse, konnten ihre Bedürfnisse mitteilen und an einem Gespräch teilhaben. Innerhalb einer Jahrgangsklasse beträgt die Entwicklungsspanne hinsichtlich der deutschsprachlichen Voraussetzungen rund vier Jahre, was so gross ist wie in keinem anderen Entwicklungsbereich. Um dieser Heterogenität gerecht zu werden, sind ein reiches pädagogisches Repertoire sowie geeignete Arbeits- und Einrichtungsbedingungen erforderlich.

«Zusammengefasst bedeuten die Befunde, dass [...] die Schere zwischen deutsch- und fremdsprachigen Kindern sich unter den aktuellen Bedingungen weiter öffnet.»

Betrachten wir auch hier wieder die Entwicklung der Deutschsprachkenntnisse mehrsprachiger Kinder über die Zeit, fällt auf, dass eine beachtlich hohe Rangreihenstabilität von r = .75 besteht. Dies heisst, dass hinsichtlich der Position eines Kindes innerhalb der Gruppe eine relativ grosse Konstanz – zumindest über die betrachteten 16 Monate – festzustellen ist. Kinder, die im Vorkindergartenalter über geringe Kenntnisse verfügten, hatten in der Regel auch bei Eintritt in den Kindergarten die geringsten Kompetenzen in der deutschen Sprache. Es scheint als würden sich, unter den aktuell bestehenden Bedingungen, bereits im Vorschulalter die Unterschiede hinsichtlich der deutschen Sprache eher verfestigen als abbauen.

Werfen wir nun einen Blick auf die Faktoren, von denen das Niveau der Deutschkenntnisse eines bestimmten Kindes konkret abhängt: Wie zu erwarten ist, verfügten Kinder mit häufigen Kontakten zu deutschsprachigen Kindern und Erwachsenen in der Nachbar- und Verwandtschaft oder Kinder mit einem deutschsprachigen Elternteil über höhere Deutschkenntnisse. Doch ist nicht nur der Umfang des Sprachkontakts für die Deutschkenntnisse relevant, sondern sind diese auch

beträchtlich durch die soziale Lage der Familie und individuelle Merkmale des Kindes geprägt. Fremd- und mehrsprachige Kinder von Eltern mit einem Hochschulabschluss und Kinder von Eltern mit einem höheren Einkommen verfügen bereits im Vorschulalter über signifikant höhere Deutschkenntnisse als Kinder von Eltern mit keinem oder dem obligatorischen Schulabschluss. Der Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen ist beträchtlich. Die sprachliche Anregung, die Eltern-Kind-Kommunikation, aber auch das elterliche Sprach- und Leseverhalten sind je nach Bildungsstand der Eltern unterschiedlich. Es ist anzunehmen, dass gerade in der frühkindlichen Phase, in der häufig die Eltern die ausschliesslichen Sozialisationsinstanzen sind, sich die gesellschaftlichen Unterschiede sehr deutlich und stark in den kindlichen Kompetenzen niederschlagen. Ein in Bezug auf die Eltern häufig kontrovers diskutierte Frage ist, welche Rolle den elterlichen Deutschkenntnissen fremdsprachiger Familien zukommt. In unserer Untersuchung zeigte sich, dass zwar eine Korrelation zwischen den Deutschkenntnissen der Eltern und den Deutschkenntnissen der Kinder besteht. Ob ein direktes Lernen von den Eltern stattfindet oder der Zusammenhang auf Drittvariablen zurückzuführen ist und beispielsweise Ausdruck des gesellschaftlichen Eingebundenseins der Familie ist, bleibt aber unklar. Allerdings ergaben weiterführende Analysen, dass Kinder von Eltern, die zu Hause «Deutsch und die Herkunftssprache» sprechen und Kinder von Eltern, die «hauptsächlich die Herkunftssprache» sprechen, sich bezüglich ihrer Deutschkenntnisse nicht unterschieden. Das weist darauf hin, dass das zusätzliche Verwenden der deutschen Sprache zur Herkunftssprache für die Deutschsprachentwicklung keine Vorteile mit sich bringt (Keller, Trösch, Loher & Grob, submitted). Daraus kann geschlossen werden, dass für das Erlernen der deutschen Sprache weniger die Eltern von Relevanz sind als Personen des familienexternen Umfelds (siehe nachfolgender Absatz). Zudem kann aufgrund der Literatur davon ausgegangen werden, dass das elterliche Verwenden der Umgebungssprache zusätzlich zur Herkunftssprache ungünstige Effekte auf die Entwicklung und den Erhalt der Herkunftssprache hat (z.B. De Houwer, 2007).

Frühe Bildungseinrichtungen

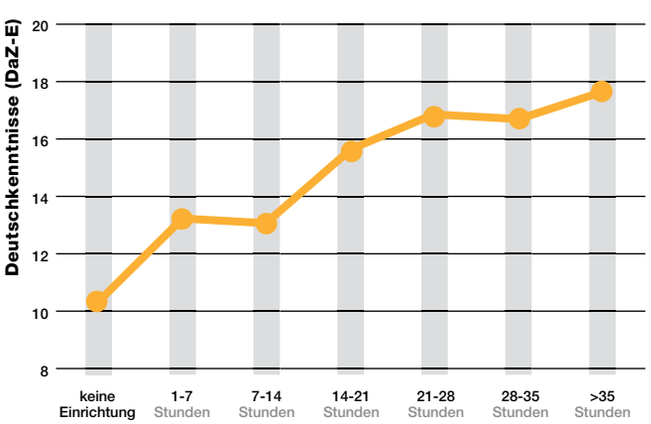
Unterschiede in den Deutschkenntnissen unter mehrsprachigen Kindern waren auch entsprechend des Besuchs einer frühen Bildungseinrichtung festzustellen. In den vergangenen Jahren wurde wiederholt nachgewiesen, dass frühkindliche Bildungseinrichtungen von guter Qualität die sprachliche, kognitive und sozialemotionale Entwicklung der Kinder begünstigen. Aus unserer Stichprobe ging hervor, dass mehrsprachige Kinder, die im Vorkindergartenalter eine frühe Bildungseinrichtung besuchten, über höhere Deutschkenntnisse verfügten als mehrsprachige Kinder, die ausschliesslich familial betreut wurden (Keller, Trösch, Loher & Grob, 2015). Positive Effekte zeigten sich beim Betreuungsumfang sowie der Betreuungsqualität. Je höher die wöchentliche Betreuungsintensität war, je länger die Einrichtung besucht wurde und je günstiger die Qualität ausfiel, desto bessere Deutschkenntnisse waren bei den Kindern festzustellen. Bei der Betreuungsintensität und bei der Betreuungsdauer bis zu einem Umfang von 24 Monaten in den ersten drei Jahren zeigten sich nahezu lineare Zusammenhänge zu den Deutschkenntnissen (Abbildungen unten). Die Resultate weisen darauf hin, dass frühe Bildungseinrichtungen einen wichtigen Beitrag zum Erlernen der deutschen Sprache bei mehrsprachigen Kindern leisten. Bei Kindern mit einem ausgewiesenen Sprachförderbedarf zeigte sich bei einem Einrichtungsbesuch von wenigen Halbtagen pro Woche nach einem Jahr ein Vorteil von sieben Entwicklungsmonaten gegenüber Kindern, die keine Einrichtung besuchten (Grob et al., 2014). Allerdings wurde ebenfalls deutlich, dass sich die Diskrepanz zu den Kindern ohne Sprachförderbedarf und den deutschsprachigen Kindern nicht verringerte.

Selektiver Zugang

Interessanterweise zeigten sich im Zugang zu frühen Bildungseinrichtungen deutliche Unterschiede je nach sozialem Status der Einwanderergruppe. Kinder von Einwanderergruppen eines niedrigen sozialen Status (gemessen am Einkommen in der Schweiz) besuchten nicht nur seltener eine frühe Bildungseinrichtung als Kinder statushoher Einwanderergruppen, sondern wiesen auch mit 9.9 versus 14.5 Wochenstunden über eine signifikant geringere Betreuungsintensität und mit 7 versus 11 Monaten über eine signifikant geringere Betreuungsdauer in den ersten drei Lebensjahren auf (Keller, Troesch, Loher & Grob, 2015). Damit sind gerade Kinder einer Einwanderergruppe eines niedrigeren sozialen Status in der Schweiz von einer besonders grossen Benachteiligung betroffen. Zum einen ist in der Schweiz das familienergänzende Betreuungsangebot massiv geringer als in anderen industrialisierten Ländern – bei den Drei- bis Vierjährigen beträgt die Teilhabequote früher Bildungseinrichtungen 22 Prozent gegenüber dem OECD-Durchschnitt von 72 Prozent (OECD, 2012). Zum anderen sind die Zugangschancen von Kindern statusniedriger Einwanderergruppen zu Betreuungsplätzen gegenüber den Möglichkeiten einheimischer Familien und Familien statushöherer Einwanderergruppen geringer.

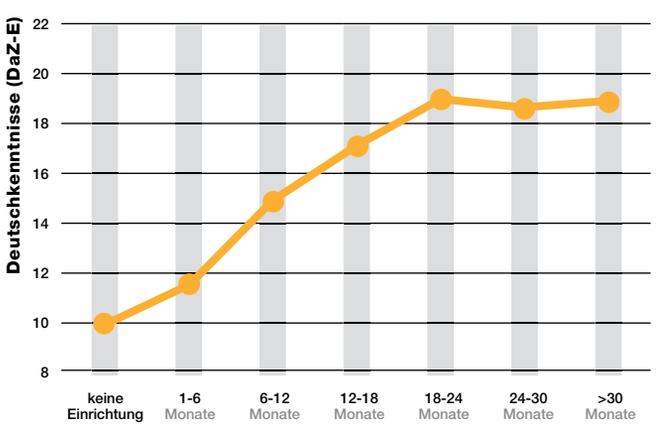
Deutschkenntnisse mehrsprachiger Kinder differenziert nach der wöchentlichen Betreuungsintensität

(kontrolliert für Alter, Geschlecht, Familiensprache, elterliche Deutschkenntnisse, Betreuungsdauer)



Deutschkenntnisse mehrsprachiger Kinder differenziert nach der Betreuungsdauer

(kontrolliert für Alter, Geschlecht, Familiensprache, elterliche Deutschkenntnisse, Betreuungsintensität)



Abdruck der Grafiken mit Genehmigung des Hogrefe-Verlags, entnommen aus: «Frühe Bildung», 4(3), S. 148

Gleichzeitig ging aus den Analysen hervor, dass der positive Effekt frühkindlicher Bildung bei Kindern statusniedriger Einwanderergruppen grösser ist als der Effekt bei Kindern statushoher Einwanderergruppen und sie – sofern ihnen die Möglichkeit des Einrichtungsbesuchs gewährt wird – stärker vom Angebot profitieren können (Keller, Troesch, Loher & Grob, 2015). Die Resultate lassen vermuten, dass frühkindliche Einrichtungen je nach familiärem und sozialem Hintergrund der Kinder eine andere Bedeutung besitzen und gerade Kinder aus benachteiligten Familien sowie Kinder mit wenig Kontakten zu anderen Kindern durch den Besuch einer familienergänzenden Einrichtung ihren Erfahrungshorizont erweitern können. Noch stärker als bei statushöheren Einwanderergruppen, denen eine grössere Zahl an Betreuungs- und Freizeitangeboten offen steht, kommt der frühen Bildung bei Kindern statusniedriger Einwanderergruppen möglicherweise eine einzigartige Bedeutung zu. Der Befund dieser differentiellen Effekte weist darauf hin, dass frühe Bildungseinrichtungen das Potential haben gesellschaftlicher Benachteiligung entgegenzuwirken. In der Realität gestaltet sich allerdings der Zugang zu qualitativ guten Einrichtungen gerade für Familien statusniedriger Einwanderergruppen schwieriger. Obwohl die allermeisten Familien es begrüssen würden, ihre Kinder bereits ab dem zweiten oder dritten Lebensjahr familienergänzend betreuen lassen zu können, verfügen sie meist nicht über die Mittel, den Kindern an mehreren Tagen pro Woche den Besuch einer frühen Bildungseinrichtung zu finanzieren.

Qualität

Vor dem Hintergrund der zentralen Bedeutung von Kindertagesstätten und Spielgruppen für Kinder aus bildungsfernen sozialen Gruppen stellt sich insbesondere die Frage der Qualität der Einrichtungen. Die im Projekt mit der international anerkannten Qualitätsskala KES-R (Tietze, Schuster, Grenner & Rossbach, 2005) durchgeführten Qualitätseinschätzungen von 63 Einrichtungen wiesen auf eine mittlere Qualität hin, wobei das Spektrum von unzureichend bis gut reichte (Grob, Keller & Trösch, 2014). Vermutlich gibt dies ein realistisches Bild der Situation in der Schweiz allgemein wieder, wo für die frühkindliche Bildung im Durchschnitt lediglich 0.2 Prozent des BIP ausgegeben wird, während der entsprechende OECD-Mittelwert bei 0.5 Prozent liegt.

Die Qualität der Einrichtung erwies sich gemäss unseren Analysen nicht nur für die allgemeine Entwicklung sondern auch für die Deutschkenntnissen der mehrsprachigen Kinder als relevant. Mehrsprachige Kinder, die eine Einrichtung besserer Qualität besuchten, verfügten über höhere Deutschkenntnisse. Interessanterweise zeigte sich nicht nur wie erwartet in der Subdimension «sprachliche und kognitive Anregung» ein signifikanter Zusammenhang zu den Deutschkenntnissen, sondern alle untersuchten Qualitäts-Subdimensionen waren mit den Deutschkenntnissen der Kinder assoziiert und entsprechend von ähnlich hoher Bedeutung für die Sprachentwicklung. Das deutet darauf hin, dass den Erzieherinnen-Kind-Interaktionen beim Spracherwerb eine zentrale Bedeutung zukommt. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Qualitätskomponente nicht isoliert betrachtet werden kann, sondern im Zusammenhang mit den Bedingungen in der Einrichtung insgesamt steht wie die räumlich materielle Ausstattung und die Arbeitsbedingungen. Gerade auch im Vergleich zu Deutschland fällt auf, dass in Schweizer Einrichtungen häufig Möglichkeiten für den fachlichen Austausch, die kollegiale Unterstützung, die Leitbildarbeit und Weiterbildungen fehlen.

Fazit

Insgesamt geht aus unserer Untersuchung hervor, dass sich die Deutschkenntnisse von fremdsprachigen Kindern durch den Besuch von frühen Bildungseinrichtungen verbessern. Die Fortschritte sind im Vergleich zur Sprachentwicklung von deutschsprachigen Kindern allerdings als eher bescheiden zu beurteilen. Wir konnten auch sehen, dass Kinder statusniedriger Einwanderergruppen, die besonders vom Angebot früher Bildung profitieren würden, über einen erschwerten Zugang zu Kindertagesstätten und Spielgruppen verfügen. Soll dieser Dynamik entgegengewirkt werden, sind umfangreiche und intensive dauerhafte kompensatorische Massnahmen unumgänglich. Wird dies unterlassen, werden die Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder bereits im Vorschulbereich weiterhin vor allem durch ihre soziale Herkunft bestimmt. Wie wir sehen konnten, haben sich die Diskrepanzen allein schon bei den Deutschkenntnissen über die Zeit noch vergrössert. Aus entwicklungspsychologischer Sicht scheint es zudem sinnvoll, den Blick nicht nur auf die Deutschkenntnisse zu richten, sondern den Kindern Möglichkeiten für ihre soziale, emotionale und kognitive Entwicklung zu bieten. Ausserdem scheint es angezeigt, in frühen Bildungseinrichtungen wie auch in der Schule insgesamt der sprachlichen und kulturellen Vielfalt mehr Beachtung zu schenken und die Herkunftssprache der Kinder zu stärken. ■

1 Das Forschungsprojekt «Zweitsprache» wurde an der Universität Basel unter der Leitung von Professor Alexander Grob von Karin Keller, Larissa Trösch und Sarah Loher realisiert. Die Datenanalysen basieren auf einer Längsschnittstichprobe von 586 deutsch- und fremdsprachigen Kindern im Alter von 43 Monaten zum ersten und 59 Monaten zum zweiten Messzeitpunkt sowie den repräsentativen Sprachstanderhebungen der Geburtskohorten 2009/2010 und 2010/2011 mit insgesamt 3640 Kindern.

Literatur

Dubowy, M., Ebert, S., von Maurice, J., & Weinert, S. (2008). Sprachlich-kognitive Kompetenzen beim Eintritt in den Kindergarten. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 40(3), 124-134.

De Houwer, A. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. Applied Psycholinguistics, 28, 411-424.

Grob, A., Keller, K. & Trösch, L. M. (2014). Wissenschaftlicher Abschlussbericht ZWEITSPRACHE. Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten.

Keller, K., Trösch, L. M. Loher, S., & Grob, A. (2015). Deutschkenntnisse von Kindern statusniedriger und statushoher Einwanderergruppen: Der Einfluss des familialen und extrafamilialen Sprachkontexts. Frühe Bildung, 4(3), 144-151.

Keller, K., Trösch, L. M. Loher, S., & Grob, A. (submitted). Umgebungs- oder Herkunftssprache? Der Einfluss des elterlichen Sprachengebrauchs auf den Zweitspracherwerb ihrer Kinder. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie.

OECD (2012). Education at a Glance 2012: OECD Indicators. OECD Publishing. Zugriff am 31.8.2015 unter http://www.oecd.org/edu/EAG%202012_ebook_EN_200912.pdf

Tietze, T. Schuster, K. M., Grenner, K., & Rossbach, H. G. (2005). Kindergarten-Skala (KES- R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität. Weinheim: Beltz.

knallgrün / photocase.de

Erstsprachen schätzen, einbeziehen und fördern

Empfehlungen, wie die Entwicklung der Erstsprachen bei kleinen Kindern gefördert werden kann. Die Erstsprachenförderung gilt es auch an den Institutionen «Früher Bildung, Betreuung und Erziehung» aufzunehmen beziehungsweise noch weiterzuentwickeln. Von Françoise Muret-Lorach

Dieser Beitrag möchte Anregungen und Beispiele dafür geben, wie Kinder mit einer anderen Ausgangssprache als der lokal üblichen beim Spracherwerb gefördert werden können – als Ergänzung zur allgemeinen Sprachförderung in der Kita, der Spielgruppe sowie dem Kindergarten.

Mehrsprachige Identität

Die Erstsprache bzw. die Erstsprachen der Kinder spielen eine entscheidende Rolle für das Gelingen der Identitätsbildung. Daher dürfen diese in den Institutionen «Früher Bildung, Betreuung und Erziehung» nicht vernachlässigt werden. Die Aufwertung der Erstsprachen geht nicht zu Lasten der Lokalsprache oder anderer Sprachen, diese erhöht auch die allgemeinen sprachlichen Kompetenzen. Gerade im Frühbereich gibt es die Möglichkeit, Grundlagen dafür zu schaffen, dass die Kinder alle ihre Sprachen als gleichwertig empfinden und diese als Teil ihrer Identität anerkennen. Um dies zu erreichen, sollten bei der pädagogischen Arbeit die Lebenswelten aller Kinder und ihrer Eltern oder Familien im Mittelpunkt stehen. Jedes Kind soll die Chance haben, sich in den Unterrichtsräumen und den Lernangeboten wiederfinden zu können. Es muss die Achtung und Wertschätzung seiner Sprache(n) direkt erleben und erfahren können, damit es ihm so selbst möglich wird, eine positive Identität als Sprecher / Sprecherin aufzubauen.

Worauf achten?

Es gilt jedes Kind zu akzeptieren und als gleichwertig mit anderen Kindern zu behandeln, unabhängig von Erstsprache und kultureller Herkunft. Was sollte bei einem solchen Ansatz der Erstsprachförderung beim Spiel- und Lernmaterial, bei der Einrichtung, bei der Raumgestaltung und bei der Kooperation mit den Eltern berücksichtigt werden? Die Eltern sind – besonders im Frühbereich – die zentralen Bezugspersonen der Kinder. Das Sprachförderkonzept sollte im Gespräch mit den Eltern thematisiert werden, das heisst, dass die Fachkräfte verdeutlichen, welchen Stellenwert die Erstsprache für die Entwicklung der Zweitsprache «Deutsch» hat. Zusätzlich lernen die Eltern, wie die Sprachentwicklung ihres Kindes von ihnen unterstützt werden kann (siehe unten: Flyers für Eltern), was sie mit ihren Fähigkeiten und Ressourcen zu dieser beitragen können. Wichtig ist, dass die Eltern die Lernfortschritte der Kinder wahrnehmen, bei diesen mitwirken und gemeinsam mit ihren Kindern etwas unternehmen (zum Beispiel Bibliotheksbesuche, Spielnachmittage, gemütliches Beisammensein oder Leseanimationen). Wir müssen als erzieherische Fachkräfte nach Möglichkeiten suchen, wie wir auch ohne Kenntnisse der Erstsprachen der Kinder diese wertschätzen und in unsere Arbeit einbeziehen können. ■

Anregungen und Ideen

- Sammeln, welche Sprache(n) von den Kindern zu Hause gesprochen werden und den Fachkräften vertraut sind
- Die korrekte Aussprache von Namen und Vornamen des Kindes einüben (eventuell bei Eltern nachfragen)
- Eine Wand im Eingangsbereich mit Begrüssungsformen oder Glückwünschen zum Geburtstag in verschiedenen Sprachen einrichten (eventuell bei Eltern nachfragen)
- Einen wichtigen Begriff (kann die Hauptfigur einer Geschichte, eine Frucht oder ein Alltagsgegenstand sein) in der jeweiligen Sprache schreiben und dazu ein Bild zeigen (eventuell bei Eltern nachfragen)
- Aufzählen von Zauberwörtern in verschiedenen Sprachen
- Begrüssung oder Abschied in verschiedenen Sprachen

Empfohlenes Material

CD mit Kinderreimen; Fingerverse; Lieder in verschiedenen Sprachen; Weltkarte; mehrsprachige Bilderbücher; Wand mit verschiedenen Schriften; Spiele und Gegenstände aus verschiedenen Ländern; Sachbilderbücher und Bilderbücher, die die Welt aus verschiedenen Blickwinkeln thematisieren und deren Vielfalt positiv beschreiben usw.

Spiele

- Aufmerksames Hinhören, Geräuschdosen, Körpergeräusche, Geräusche drinnen und draussen raten
- Spielerisch Laute wahrnehmen und bilden, vergleichen mit den Erstsprachen der Kinder. Ein Beispiel dazu sind die Laute des Hahnes, die spielerisch erlebt werden können: «Kikiriki» (Deutsch), «Cocorico» (Französisch), «Cocococo» (Portugiesisch).
- Zahlen in verschiedenen Sprachen aufzählen
- Geschichten mit dem fliegenden Teppich miteinander erleben. Eine Fachperson erzählt mit Hilfe der Kinder eine Geschichte. Wir reisen nach Afrika oder wir fahren in die Schweizer Berge: Welche Tiere sehen wir? Tiere imitieren und raten.

Erzählen und Vorlesen

- Geschichten in der Gruppe erzählen und die gleiche Geschichte zu Hause wiedergeben (zum Beispiel «Die kleine Raupe Nimmersatt»)
- Bibliotheksbesuch mit Eltern und Kinder

united lenses / photocase.de

• Mehrsprachige Geschichten zum Beispiel «Wer hilft dem Osterhasen» von Silvia Hüsler oder «Besuch vom kleinen Wolf» (siehe Liste)

• Zweisprachige Erzählsituation (zum Beispiel Deutsch/Türkisch, Einbezug der Eltern)

Fachbücher zum Thema

• Osuji, Wilma (2010): Die 50 besten Spiele zum interkulturellen Lernen. Verlag Don Bosco Medien GmbH, München.

• Viernickel, Susanne; Völkel, Petra; Focali, Ergin (2009): Sprachen und Kultur sichtbar machen, interkulturelle Bildungsarbeit mit Kleinstkindern. Verlag Bildungsverlag EINS GmbH, Troisdorf.

• Ringler, Maria (2004): Kompetent mehrsprachig: Sprachförderung und interkulturelle Erziehung im Kindergarten. Verlag Brandes und Apsel Verlag GmbH, Frankfurt a.M.

• Nodari, Claudio; De Rosa, Raffaele (2003): Mehrsprachige Kinder. Haupt Verlag, Bern.

• Cathomas, Rico; Carigiet, Werner (2008) Top-Chance Mehrsprachigkeit. Schulverlag, Bern.

• Schader, Basil (2011): Deine Sprache – meine Sprache. Handbuch zu 14 Migrationssprachen und Deutsch. Lehrmittelverlag Zürich.

• vpod bildungspolitik, Nummer 174 sowie 188/189.

Nützliche Adressen und Materialien

• Ideen für interkulturelle Leseanimationen
http://www.sikjm.ch/medias/sikjm/literale-foerderung/projekte/interkulturelle-leseanimation/interkulturelle-leseanimation-wasist.pdf

• Lieder für Begrüssung und Abschied in den verschiedenen Sprachen
http://www.buchstart.ch/buchstart/de/buchstartmehrsprachig/Dokumente/begruessung_abschied.pdf

• Eine Auswahl an Links zu mehrsprachigen Büchern, Fachbüchern und Materialien
www.vsa.zh.ch/.../liste_mehrsprachige_buecher.pdf
www.editionspaloma.ch

• Interkulturelle Kalender

• Alphabet-Tabellen in 18 verschiedenen Sprachen: Eine Hilfe zur Aussprache der deutschen Anlaute (von Bernadette Dürr und Renate Weisbrod) erschienen 2005 im Verlag Pestalozzianum

• Spiel- und Bastelideen aus aller Welt
www.welthaus/UnicefSpieleRundUmDieWelt.pdf

Flyers und Informationen für Eltern in verschiedenen Sprachen

• http://www.buchstart.ch/buchstart/de/buchstart-mehrsprachig/index.asp

• http://elternwissen.ch/sprachfoerderung.html

• http://www.leichter-leben-zh.ch/bestellung/broschueren-und-drucksachen/

• http://www.elternbildung.ch/materialien_digitale_medien.html

• http://www.logopaedieundpraevention-hfh

• http://www.ifptest.bayern.de/materialien/elternbriefe.html

Françoise Muret-Lorach ist Ausbildnerin (FA) mit Schwerpunkt Integration, Sprachförderung im Vorschulalter. Sie ist zudem HSK-Lehrperson für Französisch und Spielgruppenleiterin. Kontakt unter: fr.muret@gmail.com

markusspiske / photocase.de

Sparen auf Kosten von Kleinkindern und Frauen

Spielgruppen haben im Kanton Basel-Stadt zwar einen Leistungsauftrag, über ausreichende Mittel und öffentliche Unterstützung für ihre Arbeit verfügen sie jedoch nicht.
Von Theres Hammel

Seit über 40 Jahren existieren in der deutschen Schweiz Spielgruppen. Heute sind sie ein wichtiges Glied in der Bildungslandschaft und ein kompetenter Ort der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE).

Wie lassen sich Spielgruppen einordnen und von der Tagesbetreuung abgrenzen?

Meist sind sie auf privater Basis organisiert und geben ein heterogenes Bild ab. Sowohl von ihrer Struktur her (Einzelfirma, Verein, religiöser Träger etc.), als auch von ihren Ausrichtungen (Waldspielgruppe, Bauernhof-Spielgruppe, Muttersprachliche Spielgruppe, Spielgruppe mit Montessori-Pädagogik, Integrationsspielgruppe, Spielgruppe mit Sprachförderung). Dadurch aber finden Eltern für ihre jungen Kinder auch das geeignete Angebot.

Spielgruppen sind konstante Gruppen von ungefähr 10 Kindern, im Alter von circa zweieinhalb Jahren bis zum Kindergarteneintritt. Die Kinder treffen sich zwei- bis dreimal pro Woche drei bis vier Stunden, sie werden dabei immer von denselben Personen betreut.

Im Zentrum steht das Spiel. Durch vielfältige Angebote werden sowohl Alltagskompetenzen eingeübt wie zum Beispiel Finken anziehen und Hände waschen, als auch motorische Fähigkeiten gefördert wie Hüpfen, Balancieren und Rennen. Die Kinder erhalten die Möglichkeit, ihre Persönlichkeit zu stärken und den sozialen Umgang mit den gleichaltrigen Kindern und mit neuen Bezugspersonen einzuüben.

Frühe Sprachförderung in Spielgruppen

Seit dem «Pisaschock» wurde erkannt, dass eine frühe Förderung, insbesondere eine frühe Sprachförderung sinnvoll ist. Dazu hat der Kanton Basel-Stadt 2008 erste Bestrebungen aufgenommen und das Projekt «Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten» (vgl. S. 8-11) lanciert.

In enger Zusammenarbeit mit den Spielgruppenleitenden der Stadt Basel wurden Sprachleitsätze, Qualitätsstandards und ein Lehrgang zur «frühen Sprachförderung – Schwerpunkt Deutsch» erarbeitet. Die Fachhochschule Nordwestschweiz und die Universität beider Basel begleiteten das Projekt mit ihren Forschungen und erarbeiteten eine Sprachstanderfassung für die Kinder, zudem werteten sie das Projekt aus. 2013 wurde das Projekt vom Grossen Rat verabschiedet. Seither gilt für Kinder mit ungenügenden Deutschkenntnissen ein sogenanntes selektives Obligatorium. Der Kanton Basel-Stadt ist der erste Kanton der Schweiz, der Kinder vor dem Schuleintritt zu einem Besuch in einer Spielgruppe, einer Kita oder einer Tagesfamilie verpflichtet. Er übernimmt die Kosten vollumfänglich.

Dadurch erhalten Kinder aus fremdsprachigen Familien die Möglichkeit, ihre Sprachkompetenzen zu stärken und so besser in die Schule zu starten.

Die Sprachförderung geschieht alltagsintegriert und nach dem Motto: «Sprache findet immer statt» und nicht mit sogenannten Sprachprogrammen (siehe dazu das Lehrwerk «Nashorner haben ein Horn», Klett Verlag).

So weit, so gut

Die Spielgruppenleitenden in Basel-Stadt haben sich, nicht zuletzt durch ihre aktive Mitarbeit an dem Projekt «Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten», erhofft:

- direkte finanzielle Unterstützung zu erhalten. Sie finanzieren sich nach wie vor aus den Elternbeiträgen und fungieren oft ungewollt als Unternehmerinnen. Der Stundenlohn bewegt sich zwischen 18 und 22 Franken und ist abhängig von der Platzbelegung in ihren Gruppen.
- eine bezahlte zweite Fachperson finanziert zu erhalten, weil diese aus den Elternbeiträgen nicht bezahlt werden kann.
- kindergerechte und -sichere Räumlichkeiten (mindestens 60m², Tageslicht, Aussenraum, WC, Wasseranschluss) zur Verfügung gestellt zu bekommen oder aber mindestens zu vertretbaren Mietkonditionen zu erhalten.
- finanzielle Unterstützung bei der Anschaffung von spezifischem Spiel -und Fördermaterial und Mobiliar zu bekommen, mithilfe dessen die Förderung der Kinder auch effizient und qualitativ gut gestaltet werden kann.
- eine Fachstelle für Spielgruppen im zuständigen Departement zu erhalten, sodass ein regelmässiger Austausch mit dem Kanton und die Qualitätssicherung der Arbeit gewährleistet ist.

Unsere Hoffnungen haben sich jedoch bisher als «fromme Wünsche» herausgestellt, die bisher enttäuscht wurden. Um unsere Arbeit jedoch gut machen zu können, müssen wir diese Punkte immer wieder einfordern, bis wir uns schliesslich durchgesetzt haben.

Und so sieht es im Moment aus

Wir Spielgruppenleitenden erfüllen einen Bildungsauftrag des Kantons, nämlich die frühe Sprachförderung. Wir haben eine Leistungsvereinbarung, die besagt, dass wir die Kinder, welche unter das selektive Obligatorium fallen, in unsere Gruppen aufnehmen dürfen. Dazu müssen wir entsprechende Kriterien erfüllen.

Der Kanton aber stellt keine Direktzahlungen an Spielgruppen in Aussicht. Er gibt Direktsubventionen an die Eltern und finanziert den Besuch der Kinder in der Spielgruppe, welche unter das selektive Obligatorium fallen, mit einem Vollkostenbeitrag von circa 15.- Franken pro Stunde (regulärer Elternbeitrag 8.- bis 10.-Franken). Des Weiteren unterstützt der Kanton die Eltern, welche ein geringes Einkommen haben (analog der Reduktion der Krankenkassenprämien) mit maximal 5.- Franken/Stunde auf den regulären Beitrag. Nur selten kann eine zweite Fachfrau finanziert werden. Stiftungen steigen je länger je mehr aus, da der Stiftungszweck oft nicht mit Lohnzahlungen vereinbart werden kann. Durch einen hohen Anteil von Kindern aus dem Obligatorium kann eine zweite Fachfrau dank Vollkostenbeitrag finanziert werden. Jedoch steigen durch einen zu hohen Anteil von fremdsprachigen Kindern auch die Anforderungen an die Leiterinnen – die Qualität der Arbeit dagegen, im Speziellen die der Sprachförderung, nimmt ab.

Oft finden Spielgruppen in privaten Räumen statt oder zum Beispiel im Untergeschoss eines Kirchgemeindehauses. Das Mobiliar muss nach getaner Arbeit weggeräumt werden und durch Mehrfachnutzungen kommt es zu Unstimmigkeiten. Die Mietkosten von Räumlichkeiten sind hoch und nur selten sind geeignete Objekte auf dem Markt. Der Kanton übernimmt weder Mietkosten noch stellt er geeignete Räumlichkeiten (analog den Kindergärten) zur Verfügung.

Jede Spielgruppe kauft ihr eigenes Spiel- und Werkmaterial und bezahlt dies aus den Elternbeiträgen. Auch das Mobiliar muss die Leiterin aus ihrem eigenen Kapital beschaffen (oft im Brocki oder im schwedischen Möbelhaus). Das ungebraucht gelagerte Kindergartenmobiliar wird den Spielgruppen nicht zur Verfügung gestellt.

Beim Kanton gibt es eine Fachstelle Tagesbetreuung und eine Fachstelle Volksschulen. Neu gibt es eine Fachstelle für Sprachförderung – eine Fachstelle für Spielgruppen gibt es dagegen nach wie vor nicht.

«Unsere Hoffnungen haben sich jedoch bisher als ‹fromme Wünsche› herausgestellt [...] Um unsere Arbeit jedoch gut machen zu können, müssen wir diese Punkte immer wieder einfordern, bis wir uns schliesslich durchgesetzt haben.»

Zwischen Stuhl und Bank...

...sind wir leider noch immer und wohl auch noch in ferner Zukunft. Überall wird im Kanton gespart. Das Budget 2015 wurde im Kanton Basel-Stadt von den bürgerlichen Ratsmitgliedern zurückgewiesen. Durch die Schulreform Lehrplan 21 mussten kostenintensive Umgestaltungen von Schulhausstandorten und LehrerInnen-Kollegien vorgenommen werden. Da bleibt wenig Spielraum, wie man uns Spielgruppen gegenüber immer wieder betont.

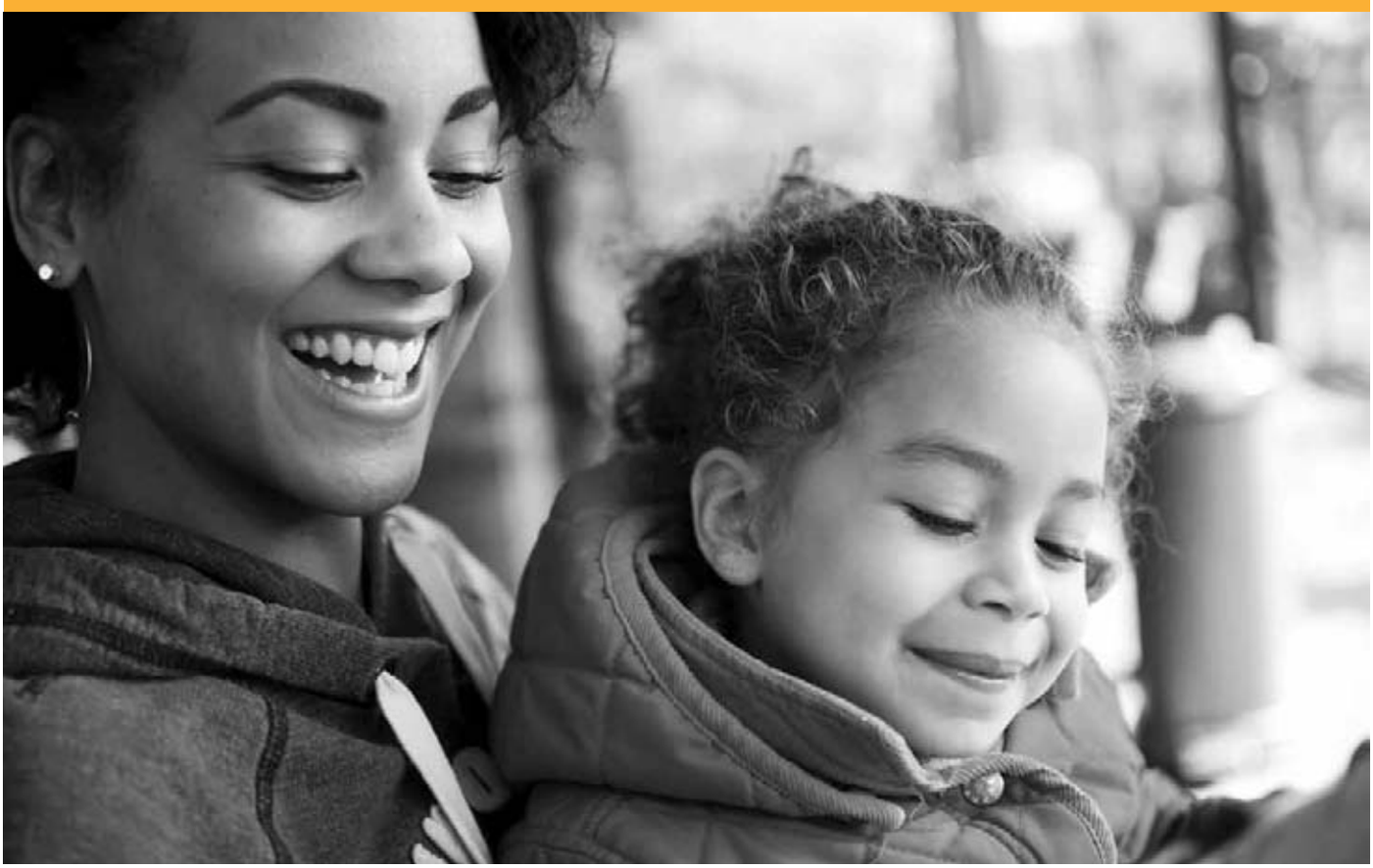
Auf den ersten Blick ist kein direkter Nutzen von Spielgruppen erkennbar. Sie sind nicht geeignet als Betreuungsort, wenn die Eltern berufstätig sind. Aber sie sind Orte für kleine Kinder, an denen diese Kompetenzen erwerben, Zusammenhänge erfahren, spielerisch lernen und ihre Persönlichkeit stärken können.

Spielgruppen werden fast ausschliesslich von Frauen geleitet: diese bilden, betreuen und erziehen die Kleinsten. Die Anliegen dieser zwei Menschengruppen werden leider von der Politik, aber auch von der Gesellschaft, bisher oft noch nicht wirklich anerkannt. Um diese durchzusetzen, müssen wir sie immer wieder einfordern. ■

Theres Hammel ist Spielgruppenleiterin und Vorstandsmitglied des Dachverbands Basler Spielgruppen.

Interkulturelle Sensibilität als «Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts»

Ein Plädoyer für ein ungenutztes Potential in den FBBE-Institutionen, Kindergärten und Schulen sowie in der Elternarbeit. Von Claudia Sacchetti



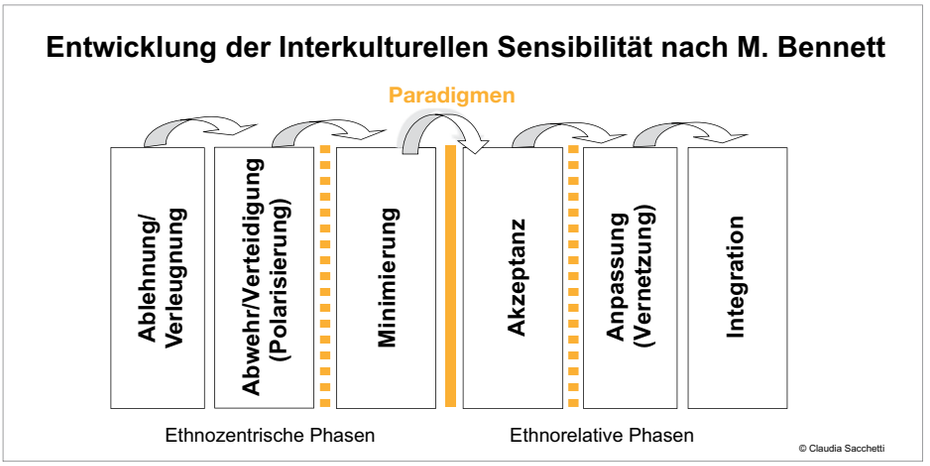
simonthon.com / photocase.de

Gemäss der Studie «Wertewandel Schweiz 2030» von Swissfuture gehört Migration und somit gesellschaftliche Heterogenität zu den Megatrends und Herausforderungen der nächsten Jahre. Dazu gibt es verschiedene Szenarien, wie sich die Gesellschaft entwickeln könnte. Vom Best Case, in dem die Vielfalt als Normalfall erkannt, wertgeschätzt und mit dieser konstruktiv umgegangen wird, bis hin zum Worst Case: ein Clash-Szenario, in dem eine gesellschaftliche «Polarisierung» stattfindet, welche mit Spannungszunahmen und Konflikteskalationen einher geht.

Umgang mit Heterogenität im Bildungssystem

Welche Bedeutung hat dieser Wandel für unser Bildungswesen? Unsere Bildungsinstitutionen widerspiegeln die gesellschaftliche Komplexität und Entwicklung im Umgang mit Heterogenität und sind mit dieser Herausforderung konfrontiert! Nebst einem anspruchsvollen Bildungsauftrag hat etwa die Schule den grössten Integrationsauftrag überhaupt zu leisten und zu bewältigen; Kinder und Jugendlichen unabhängig von familiärer, sozialer und kultureller Herkunft, Geschlecht, Sprache, Religion, Hautfarbe, Leistungstand oder Behinderung usw. zu fördern (Vgl. die «Pädagogik der Vielfalt») und sie im Klassenverband und in der Betreuung am Schulgeschehen teilnehmen zu lassen. Auch die Elternzusammenarbeit ist um so anspruchsvoller, wenn Fachpersonen und Eltern unterschiedliche Werte und Erziehungsziele haben.

Und da kommt die interkulturelle Sensibilität als Lösungsansatz ins Spiel: mit dieser kann mit Komplexität produktiv umgegangen werden. Nicht umsonst wird sie die «Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts» genannt. Die Institutionen Früher Bildung und Erziehung, Kindergärten und Schulen haben deren Potenzial im Umgang mit Vielfalt leider bisher zu wenig erkannt und genutzt. Interkulturelle Sensibilität ist nötig, um die Eltern zu erreichen und die Zusammenarbeit zu verbessern. Das Fachpersonal kann mit ihr die eigene Resilienz (Widerstandsfähigkeit) stärken und flexibler im Umgang mit Heterogenität agieren, anstatt nur zu reagieren. Durch interkulturelle Kompetenz erhöht sich das persönliche Wohlbefinden im Umgang mit Vielfalt. Dies kann entlastend oder allenfalls Burn-Out-präventiv wirken. Für die Bildungsinstitutionen muss der interkulturelle Ansatz auf Entwicklungs- und struktureller Ebene systematisch in Strategien, Konzepte und in der Projektarbeit eingebettet werden, sonst besteht die Gefahr, dass mit diesen nicht die gewünschten Effekte erzielt werden.



Das Modell der interkulturellen Sensibilitätsentwicklung nach M. Bennett (DMIS)

Das Modell zur Entwicklung der interkulturellen Sensibilität nach Bennett (DMIS) ist für die praktische Bildungs- und Erziehungsarbeit ein sehr nützliches Modell. Es postuliert sechs Entwicklungsstufen der Wahrnehmung und des Umgangs mit kulturellen Unterschieden. Diese werden von Erfahrungen und von der Reflexion dieser Erfahrungen beeinflusst. Je komplexer das konstruierte Weltbild in Hinsicht auf kulturelle Unterschiedlichkeit ist, desto sensibler ist die Person in der Wahrnehmung und im Umgang mit diesen Unterschieden.

Die sechsstufige Entwicklung (siehe Bild oben) unterscheidet zwischen ethnozentrischen und ethnorelativen Phasen. Ethnozentrismus (vgl. Rassen/ Kulturideologie) bedeutet, dass jemand die eigene Kultur als «zentral für die Wirklichkeit» erlebt, er oder sie die mit dieser verbundenen Überzeugungen und Verhaltensweisen über die eigene Erstsozialisation verinnerlicht hat und diese bisher wenig bis gar nicht hinterfragt. Ethnorelativismus dagegen ist dann ausgeprägt, wenn die eigenen Überzeugungen und Verhaltensweisen als bloss eine von vielen gangbaren Möglichkeiten der Ordnung von Wirklichkeit wahrgenommen und Kulturen als historische und veränderbare Systeme betrachtet werden.

Auf der Entwicklungs-Skala nehmen die Sensibilität und das Wohlbefinden im Umgang mit Heterogenität von links nach rechts zu.

Ethnozentrische Phasen:

1. Ablehnung/Verleugnung der kulturellen Unterschiede
2. Abwehr/Verteidigung von kulturellen Unterschieden – mit polarisierender Wirkung
3. Minimierung der kulturellen Unterschiede

Ethnorelative Phasen:

1. Akzeptanz der kulturellen Unterschiede
2. Anpassung an die kulturellen Unterschiede, indem man neue Wege beschreitet und Lösungen findet
3. Integration der kulturellen Unterschiede in die eigene Identität

Zum Modell passend gibt es das «IDI-Tool» (Individual Development Inventory). Mit diesem Werkzeug kann die grundlegende Einstellung von Menschen gegenüber kulturellen Unterschieden erfasst werden. Dazu sind 50 Fragen situativ zu beantworten und als Einzel- oder Gruppenprofil zu evaluieren. Das Wissen darüber, in welchem Stadium sich eine Person oder Gruppe befindet, ist beispielsweise für Bedarfsanalysen, Weiterbildungs-, Trainings-, Team- oder für Schulentwicklungsprojekte von grossem Nutzen.

Für die Bildungsinstitutionen ist damit zum Beispiel eine Standortbestimmung im Hinblick auf die unterschiedliche Prägung des monokulturellen Personals und der pluralistischen Zusammensetzung von Schüler- und Elternschaft möglich. Das Schulpersonal in der Schweiz setzt sich zu 90 Prozent aus Schweizer Lehrpersonen aus der Mittelschicht zusammen, die kaum über eigene Migrationserfahrung verfügen. Dagegen sind zum Beispiel in den Schulen der Stadt Zürich zwischen 50-90 Prozent der Schüler- und Elternschaft fremdsprachig und haben Migrationserfahrung. Das führt zu einem oft unbewussten und unterschätzten Spannungsfeld. Wird dieses nicht erkannt, kann dies zu Überlastung für die einzelne Person oder im Team führen. Dies kann anhand des IDI untersucht werden.

Wissensvermittlung und Sensibilitätsarbeit mit Trainings und Workshops

Interkulturelle Kommunikationstrainings können sehr spannend und humorvoll, irritierend und wissensvermittelnd zugleich sein. Kursteilnehmende geben oft die Rückmeldung, dass es für sie sehr hilfreich und interessant war, zu erkennen, dass es kulturelle Unterschiede hinsichtlich Kommunikationsarten und -Ebenen sowie unterschiedliche Umgangsformen mit Konflikten gibt. Vielen Fachpersonen hilft es zu wissen, dass Eltern spezifische Migrations- und Integrationsprozesse durchmachen und dementsprechend differenziert darauf reagiert werden kann.

Oft wird festgestellt, dass an Elterngesprächen «Bagatellen» wie eine unterschiedliche Intensität des Blickkontaktes oder der Gesprächspause sowie die Kommunikationsunterschiede hinsichtlich direkter (expliziter) und indirekter (impliziter) Kommunikation bereits zu Irritationen und Missverständnissen führen. Werden diese nicht erkannt, können sie zu grösseren Konflikten eskalieren und so den Kommunikationsprozess unterbrechen. Ziel der interkulturellen Kommunikation ist nicht, über hunderte von Kulturen akribisch Bescheid zu wissen. Das würde nur überfordern und den Rahmen sprengen. Es geht hierbei mehr darum, die Kommunikationsgrundlagen zu kennen, Integrations- und Migrationswissen zu haben und ein Bewusstsein für kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu entwickeln. Dies bedeutet insbesondere die Fähigkeit auszubilden, Perspektivenwechsel einnehmen zu können – und dies ab und zu auch zu tun. Auch für Elterngespräche ist es wichtig, das Selbst- und Fremdinteresse im Kommunikationsprozess aufrechtzuerhalten. Nur so kann adäquat und flexibel auf die Situation eingegangen werden. In diesem Sinne: Je interkulturell sensibler – desto flexibler! ■

Claudia Sacchetti ist Fachexpertin für Integrations- und interkulturelle Fragen an Schulen. Sie ist in Italien geboren und im Alter von 10 Jahren nach Zürich gezogen, wo sie als Fremdsprachige Integration an der Schule selbst erlebt hat. Als Primarlehrerin und Hortleiterin hat sie an multikulturellen Schulen und in Schulentwicklungsprojekten gearbeitet und verfügt so auch über eine breite Erfahrung in der Elternarbeit. Als Integrations- und QUIMS-Beauftragte im Schulamt der Stadt Zürich hat sie bis 2013 Strategien und Konzepte erarbeitet und die städtischen Schulen und Behörden bei interkulturellen Fragen beraten. Heute bietet sie mit ComSens interkulturelle Beratung und Trainings, Schul- und Teamentwicklung sowie Projektarbeit mit interkulturellem und Integrations-Fokus an. **www.comsens.ch**

SirName / photocase.de

Zurück zum Spiel!

Regelmässig veröffentlicht Margrit Stamm, emeritierte Professorin für Erziehungswissenschaften an der Universität Fribourg, in ihrem Forschungsinstitut Swiss Education wertvolle Dossiers zu Bildungsthemen. Im hier besprochenen fordert sie vehement und überzeugend eine neue Gewichtung des Freispiels in Kindergärten und Tagesstätten. Von Susi Oser

Wer jahrzehntelang im Bildungsbereich tätig war und dabei einigermassen heil über die Runden gekommen ist, hat wahrscheinlich gegenüber den Pendelbewegungen von Dogmen eine gewisse Gelassenheit entwickelt. Gestern Gruppenarbeit, heute kooperatives Lernen. Heute Frühenglisch, morgen Fremdsprachen ab der Oberstufe. Oder eben: gestern Spiel, heute frühe Bildung, morgen wieder Spiel. Interessant ist jeweils, welche Forschungsrichtung (oder welcher Wirtschaftszweig) neue Hypes begründet, wer sich auf wen beruft, wer auf welchen Zug aufspringt und wer im Dämmerlicht geduldig den eigenen Zug weiterfährt. Erziehungswissenschaft, Entwicklungspsychologie, Hirn- und Bildungsforschung konkurrenzieren und beeinflussen sich mit ihren aktuellen Forschungsergebnissen, haben aber auch ihre je eigenen unterschiedlichen Ausrichtungen und entsprechende Konflikte. Wie in einem grossen Kiosk soll nun der «Verbraucher» wählen, welches Produkt er aus dem Gestell zieht und woran er sich halten will. Kurs 257 oder Modul 65 B? Anerzogenes oder neu Gelerntes? Intuition oder gegenwärtiges Credo? Margrit Stamms Ruf nach einer Rückbesinnung aufs Spiel ist ein Beispiel des Zurückpendelns: eine mutige, aber auch gut belegte Aufforderung zur Abkehr vom heutigen Förderwahn. Die eingestreuten Zitate aus früheren Jahrhunderten zeigen, dass die Erkenntnisse neuer Studien so neu nicht sind.

> **«Spiel ist nicht Spielerei, es hat hohen Ernst und tiefe Bedeutung.»**
>
> Friedrich Fröbel, 1782-1852

Spieldeprivation

Nachdem Affen in den Regenwäldern, junge Füchse am Waldrand, Kinder im und ums Haus seit Jahrtausenden spielen, haben offenbar verschiedene WissenschafterInnen in letzter Zeit den Wert des Spiels neu entdeckt. In der heutigen leistungsorientierten, effizienzgetrimmten Gesellschaft müssen wir ihnen wahrhaft dankbar sein! In den vergangenen fünfzehn Jahren ist das freie Spiel nämlich um 30 Prozent zurückgegangen: in bildungsorientierten Familien wegen einem Zuviel an organisierter Förderung, in Familien aus einfachen Verhältnissen wegen einem Zuviel an Medienkonsum. Stamm spricht von «Spieldeprivation». Weil Spiel allzu oft als Mittel zum Zweck verkauft wird («spielerisch lernen die Kinder ....»), ist ihre klare Definition des Begriffs begrüssenswert: Als Spiel werden alle Aktivitäten bezeichnet, «die vom Kind selbst initiiert sind, intrinsisch motiviert und zweckfrei erfolgen und persönlich gesteuert sind.»

Erfreulicherweise bezieht Stamm auch gesellschaftliche Faktoren mit ein. Sie attackiert die Sicherheitsbranche, aber auch das heutige Bild des gefährdeten, zerbrechlichen Kindes sowie die Risikoscheu unserer Gesellschaft.

Angaben

Prof. Dr. Margrit Stamm: Frühförderung als Kinderspiel. Ein Plädoyer für das Recht der Kinder auf das freie Spiel. Dossier 14/5. Forschungsinstitut Swiss Education, 2014, Bern.

http://margritstamm.ch/dokumente/dossiers/232-fruehfoerderung-als-kinderspiel-2014/file.html

Das Dossier ist nur digital erhältlich.

Fünf Empfehlungen

«Der Verlust und die Unterdrückung des freien Spiels in der frühen Kindheit könnte schwerwiegende Auswirkungen haben», bilanziert Stamm. Es besteht Handlungsbedarf. Sie beschliesst deshalb ihr Dossier mit fünf Empfehlungen.

1. Dem Spiel einen neuen Status zusprechen

Dem Spiel ist mehr Zeit und Platz in der frühkindlichen Bildungsförderung einzuräumen. Es darf nicht weiterhin als Gegenteil von Lernen verstanden werden: «Spiel ist Lernen!»

2. Das kind-initiierte (freie) Spiel in Vorschul- und Schuleingangsstufen «wieder entdecken»

Das Kind braucht genügend Zeit und Raum für sein Spiel. Eine proaktive, zurückhaltende, auf die Vorerfahrungen der Kinder abgestützte Spielbegeleitung sowie eine entsprechend vorbereitete Umgebung sind wichtige Voraussetzungen.

3. Dem Spiel in der Aus- und Fortbildung besonderes Gewicht beimessen

Das Wissen über die Bedeutung des Spiels und die notwendigen Voraussetzungen sowie die entsprechenden pädagogischen Handlungskompetenzen müssen vermittelt werden.

4. Das freie Spiel durch die Eltern bewusst fördern

Eltern müssen die Bedeutung des Spiels verstehen und auch erkennen, dass sie nicht die primär Schuldigen an den heutigen Verhältnissen sind. Sie sollen informiert werden über die nötige Zeit und Ruhe, die Kinder für ihr Spiel brauchen sowie über die Bedeutung von mitspielenden Kindern.

5. Die Kinderfreundlichkeit öffentlicher Räume neu denken

Spielplätze sollen «funktionell unspezifisch» sein, also keine fertigen Ideen liefern, sondern vielfältiges Material bereitstellen, womit sich Kinder erfinderisch und produktiv betätigen können. Stamm fügt ein Beispiel aus Freiburg im Breisgau an. Es gäbe auch hierzulande viele positive Beispiele.

«Die Angst um die kindliche Sicherheit ist heute auf einem beispiellosen und fast schon schizophrenen Niveau angelangt.» Die «überbehütende Sicherheitskultur» schränke den nötigen Freiraum zum selbstbestimmten Welterkunden, zum Lösen von Problemen und zum Wachsen am Scheitern ein. Trotzig propagiert sie «das Recht auf blaue Flecken».

Förderwut als Bärendienst

In Stamms Schrift werden auch die förderwütigen Eltern angesprochen, diejenigen also, die das Beste für ihr Kind wollen und ihnen damit einen Bärendienst erweisen. In der Forschung hat sich der Begriff «Terminkindheit» eingebürgert: Neben all den Kursen und organisierten Freizeitaktivitäten bleibt den Kindern kaum Zeit für das selbstbestimmte, kreative Spiel: Dabei verlernen sie ausgerechnet das, was ihre Entwicklung vorantreibt. Die Forschung zeigt, dass Kinder, welche zu Hause vielfältige Möglichkeiten zum Spielen bekommen, später bessere sprachliche Fähigkeiten haben, aber auch sozial kompetenter, empathischer und kreativer sind. Sie «zeigen mehr Selbstkontrolle und höhere Denkniveaus». «Das freie Spiel», so Margrit Stamm, «ist für Kinder die wichtigste Lernsituation im Hinblick auf ihre gesunde geistige und körperliche Entwicklung». Darüber hinaus ist es «das erste Werkzeug, mit dem Kinder ihre Interessen, ihre Ängste, Enttäuschungen und Sorgen verarbeiten.» Engagiertheit im Spiel «ist Voraussetzung für gelingende Bildungsprozesse».

«Das Spiel ist die höchste Form der Forschung.»

Albert Einstein, 1879-1955

Instruktion behindert

Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass Kinder in instruktionalen Vorschulprogrammen langfristig die schlechteren Karten haben als Kinder in spielorientierten, kindzentrierten Programmen. In Bezug auf das frühe Lesen- und Rechnenlernen beispielsweise zeigt sich, dass die Kinder, die aus eigener Motivation lernten, langfristig zur Spitze gehören, während diejenigen, die durch die Eltern instruiert werden, ihren Vorsprung schon kurz nach Schuleintritt verlieren. Stamm fasst zusammen: «Kinder aus spielorientierten Familien, die sich das Lesen und Rechnen selbst beigebracht haben, sind in der Schule längerfristig erfolgreicher als instruierte Kinder aus ‹spielfreien› Familien.» Schade, wurde nur auf den Erfolg geachtet. Die Ausgeglichenheit wäre auch einen Vergleich wert.

«Das Spiel ist der Weg der Kinder zur Erkenntnis der Welt, in der sie leben.»

Maxim Gorki, 1868-1955

Das Spiel ins Zentrum rücken

Heutige Kindergärten investieren laut einer neueren Studie von Wolfgang Tieze aus Berlin vier bis sechs Mal mehr Zeit in schulvorbereitende Aktivitäten als ins freie Spiel. Die erwiesenermassen entwicklungsfördernde Wirkung des Spiels und die heute mangelnde Spielerfahrung vieler Kinder rufen nach einer neuen Orientierung in der Pädagogik von Kindergärten und Tagesstätten: Das Spiel soll wieder ins Zentrum rücken. Dazu muss die Kompetenz der Spielförderung bei den Fachpersonen gestärkt werden. Sie haben die Aufgabe, Angebote für das freie Spiel «so zu arrangieren, dass die Kinder selbständig in ihr Spiel finden» und sie wo nötig «gezielt zu unterstützen» – immer mit dem Ziel, sich sobald wie möglich «auszufädeln» Die individuellen Vorerfahrungen des Kindes müssen dabei berücksichtigt werden. Notwendig sei eine «oft intuitive Balance zwischen Führen und Wachsenlassen». Das sind bis hin zur Wortwahl wieder neue Töne in der Kindergartenpädagogik!

Nicht alles über Bord werfen

Bleibt die Frage, was bei diesem Pendelrückschlag verloren gehen könnte. Mir fällt das Buch «Weltwissen der Siebenjährigen» der Pädagogin und Kindheitsforscherin Donata Elschenbroich ein. In den 1990er Jahren hatte sie «Menschen allen Alters, aller Schichten und Bildungshintergründe» befragt: Was sollen 7-Jährige wissen, können, erfahren haben? Daraus resultierte ein ungemein vielfältiger Katalog von Bildungsanlässen: In einen Bach gefallen sein. Etwas repariert haben. Gesät und geerntet haben. Ein Museum besucht haben … Das Spiel der Kinder ist Aktion wie Reaktion. Oft spielen sie nach, was sie kennen. Neue Bildungsanlässe dienen dazu, ihre Erfahrungswelt auszuweiten. Der Blick auf den «Input», auf die stete Ausweitung ihrer Erfahrungswelt, darf beim Fokus auf das Spiel als «Output» nicht verloren gehen. Das bewusste Berücksichtigen verschiedener Bildungsbereiche war und ist eine der positiven Seiten der Frühförderung. Wobei es auch da nicht um Instruktion gehen darf, sondern um deren erlebnisorientierte Präsenz im Kindergarten- oder Kita-Alltag. ■

Bildung und Herkunft

Eine neue Dissertation untersucht auf der Basis von Umfragedaten, ob die soziale Herkunft und der Migrationshintergrund der Eltern den Schulübertritt der Kinder beeinflussen. Von Johannes Gruber

Michael Beck: Bildungserfolg von Migranten. Haupt Verlag, Bern 2015. 250 Seiten, Fr. 43.90

Auf der Datenbasis des SNF-Projektes «Determinanten des Bildungserfolges von Migranten im Schweizer Schulsystem (DEBIMISS)» verfasste Michael Beck seine Dissertation über den «Bildungserfolg von Migranten». Im Rahmen von DEBIMISS wurden von 2009 bis 2011 Schülerinnen und Schüler in den Schweizer Gemeinden Bern und Zürich standardisiert und schriftlich befragt, sowie deren Eltern und Klassenlehrpersonen: zuerst zu Beginn der 5. Klasse, dann Ende der 6. Klasse, zu einem Zeitpunkt, als der Übertrittentscheid bereits feststand.

Fähigkeiten und Chancen?

Die Schweiz verfügt über ein Bildungssystem, in dem Selektion früher als in vielen anderen Länder stattfindet, «also die Schüler relativ früh bereits auf Schulformen mit unterschiedlichen Leistungsansprüchen überwiesen werden» (12). Apologeten begründen dies stets mit dem Erhalt der Qualität des Bildungssystems. Beck verweist unter Bezug auf Max Weber darauf, dass eine Funktion eines solchen mehrgliedrigen Bildungssystems auch die Verknappung von Erwerbschancen darstellt. Als Fragestellung der Arbeit formuliert Beck, «ob alle, die formell ‹in der Lage sind›, anspruchsvollere Schullaufbahnen zu besuchen, auch die entsprechenden Chancen bekommen.»(17) Die Arbeit beschränkt sich dabei aufgrund des gewählten Forschungsdesigns auf Daten aus Umfragen und Notenvergabe. Inwieweit die Notenvergabe das Leistungsvermögen tatsächlich adäquat widergibt oder diese Ausdruck der Diskriminierung von Kindern mit Migrationshintergrund durch die Lehrpersonen ist, bleibt ausserhalb des Fokus.

Tatsächlich weisen die Ergebnisse von Studien in Deutschland darauf hin, dass eine «tiefere» soziale Herkunft und Migrationshintergrund negative Auswirkung auf Benotung, Schullaufbahnempfehlungen und Übertrittsentscheid haben.[1] Es kommt also zu einer mehrschichtigen Diskriminierung dieser SchülerInnen: selbst bei gleicher Leistung werden sie schlechter bewertet als Kinder aus Familien mit «höherem» sozioökonomischen Status – mit entsprechenden Auswirkungen bei den Übertrittentscheiden. Entsprechende Effekte lassen sich jedoch nur mithilfe standardisierter Leistungstests messen, was Beck für zukünftige Studien anregt (210).

Was bleibt?

Was bleibt jedoch von dieser aufwändigen Auswertung der DEBIMISS-Daten als Erkenntnis? Immerhin die Bestätigung einer Vermutung: «Je privilegierter die soziale Herkunft, umso höher die Wahrscheinlichkeit eines Übertritts auf die anspruchsvolle Form der Sekundarstufe.» (209)

Interessant ist auch die Diagnose, dass in Bern und Zürich keine Schliessung der anspruchsvolleren Leistungszüge zu bestehen scheint (214), da auch SchülerInnen mit kaum oder nur knapp ausreichenden Noten Zugang zu diesen finden. Bemerkenswert ist hierbei, dass weder in Bern noch in Zürich die Übertrittskriterien in Form von Notenwerten klar definiert sind. Faktisch hat die Empfehlung der Lehrpersonen entscheidendes Gewicht. Im Falle eines Dissenses mit den Eltern wird nach einer Einigung gesucht, in letzter Instanz entscheidet die Schulpflege. Angesichts solcher Unschärfen plädiert Beck dafür, auch Ergebnisse standardisierter Leistungstests beim Übertritt zu berücksichtigen. ■

1 Vgl. etwa K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch und N. McElvany (2010): Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Bonn, Berlin: BMBF.

WIDERSPRUCH – Beiträge zu sozialistischer Politik. Heft 66: Finanzmacht – Geldpolitik.
September 2015. 191 Seiten, Fr. 25.–
www.widerspruch.ch

Finanzmacht und Geldpolitik

Widerspruch Heft 66 ist erschienen. Von Johannes Gruber

Die «Griechenlandkrise» wirft Schlaglichter auf den Zustand der europäischen Währungsunion und demonstriert die Macht der Finanzinstitutionen. In der Schweiz bringt die Nationalbank mit ihrer Schockpolitik Teile der Wirtschaft und Arbeitsplätze in Gefahr. Deutlich wird, welche Macht die Geldpolitik besitzt und was sie auslöst.

Das im September 2015 erschienene WIDERSPRUCH-Heft 66 knüpft an die aktuellen Brennpunkte der Geld- und Währungspolitik an. Es fragt nach ihrer Machtbasis, nach theoretischen Dogmen und praktischen Folgen der Zentralbanktätigkeit für Wirtschaft und Bevölkerung in der Schweiz, in Europa und weltweit. Auch Grundfragen der Geldtheorie und der Geldreform werden erläutert.

Diskussionsbeiträge befassen sich mit dem Aufstieg der nationalen Rechten in der Schweiz, mit Care-Arbeit, mit Geschlechtergerechtigkeit und mit Gramscis Gefängnisbriefen. Ein Essay zu Louis Althusser, Buchbesprechungen und Berichte runden das Heft ab. ■

Kurznachrichten

Zunahme der Asylgesuche

(SEM) Die Schweiz verzeichnete von Anfang Juli bis Ende September 2015 total 12 339 Asylgesuche. Europa sah sich im dritten Quartal 2015 mit den grössten Migrationsbewegungen seit Ende des Zweiten Weltkriegs konfrontiert. Insgesamt wurden in den EU- und EFTA-Staaten mehr als 400 000 Asylsuchende registriert. Aufgrund der Witterung nehmen die Gesuchszahlen ab November voraussichtlich wieder ab.

Im September wurden in der Schweiz 4544 neue Asylgesuche registriert, 645 mehr als im August. Die Zahl der Asylsuchenden aus Eritrea nahm dabei im Vergleich zu August um 14 Prozent auf 1387 ab. Bis Ende September stellten im Jahr 2015 somit 24 212 Personen ein Asylgesuch, 34 Prozent mehr als in den ersten neun Monaten des Vorjahres.

Für eine neue Migrationspolitik, die allen Menschen die gleichen Rechte zugesteht!

Die Migrationskommission des VPOD fordert die Regierung der Schweiz und der anderen europäischen Staaten auf, ihre Migrationspolitik neu auszurichten. Angesichts dramatisch ansteigender Flüchtlingszahlen müssen wir gerade jetzt mehr Hilfe leisten und den Menschen in Not grosszügig Asyl gewähren. Doch dies ist nur das Minimum und reicht bei Weitem nicht aus.

José Saramago, der portugiesische Nobelpreisträger für Literatur, verwies bereits vor Jahren darauf, dass «kein Stacheldraht, keine Zäune, Mauern oder Deportationen die Millionen Menschen, die nach Europa kommen wollen, davon abhalten [werden].» Die Migrationspolitik der europäischen Staaten muss sich darauf einstellen und Zuwanderung ermöglichen – ohne Ansehen von wirtschaftlicher Nützlichkeit, «kultureller Nähe», Herkunft, Klasse, Geschlecht, Religion und Hautfarbe.

Die Verbandskommission Migration des VPOD fordert, dass die Migrationspolitik der europäischen Staaten zukünftig allen Migrantinnen und Migranten die gleichen Rechte wie der einheimischen Bevölkerung zugesteht: Unter anderem das Recht auf freie Niederlassung und auf Existenzsicherung.

Kapitalistische Wirtschafts- und Handelspolitik erzeugt und verstärkt Ungleichheiten, sie verursacht politische Konflikte, Hunger, Krieg – und ist damit verantwortlich für den grössten Teil der Migration. Die Kommissionsmitglieder sind solidarisch mit den Menschen auf der Flucht und treten zusammen mit ihnen ein für eine menschenwürdige und sichere Existenz von allen Menschen.

Europa muss sofortigen Zugang zu Bildung für Flüchtlinge schaffen

(GEW) Das Europäische Gewerkschaftskomitee für Bildung und Wissenschaft (ETUCE) fordert die Regierungen Europas auf, jungen Flüchtlingen nach ihrer Ankunft umgehend Zugang zu Bildung zu gewähren. Nach Angaben von Unicef mussten 52000 Lehrerinnen und Lehrer in Syrien wegen des Bürgerkrieges ihren Job aufgeben, 2,4 Millionen Kinder gehen derzeit nicht zur Schule.

Das Menschenrecht auf Bildung bleibe in Kriegen oftmals auf der Strecke, beklagt das ETUCE. Bildung helfe den Kindern und Jugendlichen, die mit der Flucht alles verloren haben, jedoch wieder auf die Beine zu finden, Armut zu entkommen und mit der Perspektive auf eine bessere Zukunft am sozialen Leben teilzunehmen. Schulen, Lehrpersonen, Gewerkschaften und weitere Bildungseinrichtungen spielten dabei eine wichtige Rolle. Entsprechend müssten unbedingt ausreichend Lehrpersonen und Schulen für die Flüchtlingskinder zur Verfügung gestellt werden, verlangt das Europäische Gewerkschaftskomitee.

Im 1977 gegründeten European Trade Union Committee for Education haben sich 131 Bildungsgewerkschaften und 11 Millionen Lehrerinnen und Lehrer aus 48 europäischen Ländern zusammengeschlossen. Seit 2010 fungiert das ETUCE als Regionalstruktur des internationalen Gewerkschaftsdachverbandes Bildungsinternationale (BI).

Flüchtlinge an die Schweizer Hochschulen

(VSS) Der Verband Schweizer Studierendenschaften begrüsst die Absichtserklärung von swissuniversities vom 17.09.2015 im Bereich Zulassung für Flüchtlinge aktiv zu werden. In diesem Bereich besteht Handlungsbedarf. Neben der Zulassung gilt es auch andere Hürden für Geflüchtete, die ihr Studium fortsetzen möchten, abzubauen.

Der Zugang zu den Hochschulen ist für Flüchtlinge und vorläufig aufgenommene Personen theoretisch gewährleistet. Jedoch sind die Zulassungskriterien häufig nur schwer zu erfüllen. Der VSS sieht Handlungsbedarf: es braucht einen erleichterten Zugang für Personen aus den Fluchtländern! Oft scheitert der Zugang bereits daran, dass die Geflüchteten ihren studentischen Hintergrund nicht beweisen können oder die Abschlüsse von den Schweizer Hochschulen nicht anerkannt werden.

Die Zulassung ist aber nicht die einzige Hürde. Weitere Probleme sind die schlechte Informationslage, ungenügende Sprachkenntnisse oder finanzielle Hindernisse. In allen diesen Bereichen braucht es umfassende Hilfeleistungen. Es ist wichtig, dass wir uns alle solidarisch zeigen und mithelfen, die Situation der Flüchtlinge zu verbessern.

willowman / photocase.de

Flüchtlinge in den Arbeitsmarkt integrieren

(alice) Am 28. August hat der Bundesrat beim Parlament die Annahme der Motion Munz «Ausbildung für Flüchtlinge zur nachhaltigen Arbeitsmarktintegration» beantragt. Mit der Motion wird das Ziel verfolgt, im Rahmen der Fachkräfteinitiative das inländische Potenzial anerkannter und vorläufig aufgenommener Flüchtlinge aller Altersstufen besser zu nutzen.

Kinder zahlen hohen Preis für gesellschaftliche Ungleichheit

(OECD) Soziale Ungleichheit setzt sich über Generationen fort. Wie stark ökonomische, aber auch gesellschaftliche Faktoren die Startchancen von Kindern selbst in weit entwickelten Ländern beeinflussen, zeigt die jüngste Ausgabe des OECD-Berichts «How's Life?». Eins von sieben Kindern in der OECD lebt in relativer Armut, jedes zehnte kommt aus einem Haushalt, in dem niemand einer bezahlten Arbeit nachgeht. Deutschland, Österreich und die Schweiz schneiden bei beiden Indikatoren zwar besser ab als der OECD-Durchschnitt, in die Spitzengruppe der Länder schaffen sie es aber nicht.

UN beschliessen neue Entwicklungsziele bis 2030

(GEW) Die Vereinten Nationen haben sich auf siebzehn neue weltweite Ziele für nachhaltige Entwicklung verständigt. Ziel Nummer vier fordert inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung sowie Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle.

Ganz oben steht der gleichberechtigte und kostenlose Zugang zu Grund- und Sekundarschulbildung für alle Mädchen und Jungen. Erstmalig enthalten ist auch die Forderung nach hochwertiger frühkindlicher Erziehung und Betreuung. Inklusion wird gross geschrieben in den neuen Nachhaltigkeitszielen, etwa wenn gefordert wird, «den gleichberechtigen Zugang der Schwachen in der Gesellschaft, namentlich von Menschen mit Behinderungen, Angehörigen indigener Völker und Kindern in prekären Situationen, zu allen Bildungs-und Ausbildungsebenen (zu) gewährleisten.»

Alle Lernenden sollen «Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt.» Um dies zu gewährleisten, müsse «das Angebot an qualifizierten Lehrkräften unter anderem durch internationale Zusammenarbeit im Bereich der Lehrerausbildung in den Entwicklungsländern» wesentlich erhöht werden.

Jugendbefragung «Schweiz – multikulturelle Gesellschaft»

Die eidgenössischen Jugendbefragungen basieren auf einer Erhebung unter 41240 jungen Schweizer Männern – junge Schweizer Frauen werden nur im Rahmen einer kleinen Stichprobe berücksichtigt. 98 Prozent der jungen Erwachsenen haben eine der vier Landessprachen als Mutter- oder Hauptsprache. In der Befragung konnten bis zu sechs verschiedene Sprachen als Muttersprache(n) angegeben werden. Als Mutter- oder Fremdsprache genannt wurden 126 unterschiedliche Sprachen.

Hinsichtlich der politischen Orientierung fühlt sich ein Drittel der jungen Schweizer Männer mit der Schweizerischen Volkspartei (SVP) verbunden, an zweiter Stelle folgt die Sozialdemokratische Partei (SP), die von 11 Prozent genannt wird. ■

Plenumsveranstaltung am Nationalen Pädagogikkongress in Venezuela, 16.7.2015

Für Bildung und Revolution

Die Frühe Bildung, Betreuung und Erziehung hat in Venezuela einen hohen Stellenwert. Alle Beteiligten werden für ihre Aufgaben ausgebildet: Betreuung, Administration, Ernährung, Bildung und Hausdienst. Dabei werden auch die Familien, die Quartiere und unkonventionellen Betreuungsorte einbezogen. Eine Delegation von ALBA SUIZA[1] hat sich diesen Sommer vor Ort mit der Bedeutung der Bildung für den von der bolivarianischen[2] Revolution ausgelösten gesellschaftlichen Wandel auseinandergesetzt.
Von Karin de Fries

Mitte Juli 2015 organisierte ALBA SUIZA eine vierwöchige Reise und sandte für diese Zeit eine Delegation nach Venezuela. Das Land ist eine Republik und zählt eine Bevölkerung von knapp 31 Millionen. Ein Schwerpunkt war die Beschäftigung mit der Situation und den Herausforderungen im Bildungsbereich. Dies aus der Überzeugung, dass Bildung ein wichtiger Motor für die Erreichung sozialer Gerechtigkeit, Inklusion und Partizipation ist – das heisst ein Motor für den Aufbau eines eigenen lateinamerikanischen Sozialismus.

Ganzheitliche Bildung

Unser erster Eindruck ist ein kämpferischer. Wir nehmen an Schulbesuchen und am Nationalen Pädagogikkongress teil, führen Gespräche mit SchülerInnen und Lehrpersonen sowie den Vize-Ministern und ihren Teams. Wir lernen dabei eine Konzeption, Methodik und Umsetzung von Bildung kennen, die ganzheitlich, integrativ, interdisziplinär und partizipativ ist. Die Schule wird als öffentlicher Ort verstanden, als Teil der Gemeinschaft des Dorfes, des Quartiers oder der Stadt. Die Zusammenarbeit verschiedenster Akteure der Schule und des Umfelds wird nicht nur gesucht, sondern ist institutionell verankert: Eltern und Familie, die Direktion der Schule und der Kader der Ministerien arbeiten zusammen. Eine Schule, ein «Simoncito» (staatliche Krippe) oder ein «Liceo» ist nicht nur ein Ort des Unterrichts und der Abendschulung, sondern auch ein Ort der Gesundheitsversorgung, der Ernährungs- oder Rechtsberatung, des Gemüseanbaus, der Kulturschaffenden und – je nach Lokalität – auch Treffpunkt der Gemeinschaft. Die zehn Ministerien des Sozialbereichs arbeiten zusammen und koordinieren wöchentlich Aktivitäten und Programme. Dazu gehören: Gesundheit, Arbeit und Sozialversicherung, die Kommunen, Frauen und Gleichstellung, indigene Völker, Bildung, universitäre Bildung, Kultur, Ernährung, Jugend und Sport.

Die Delegation von ALBA SUIZA stellt am Kongress das Schweizerische Bildungssystem vor.

Foto oben: Ariane Tonon; Foto unten: Miguel Villafranca

1 ALBA SUIZA ist eine politische Solidaritätsorganisation, in der Einzelpersonen und soziale Organisationen aller Landesteile der Schweiz zusammen kommen: eine Plattform der Solidarität mit sozialen Bewegungen und progressiven Regierungen, die eine Alternative zum neoliberalen Kapitalismus aufbauen. Der ALBA – Bolivarianische Allianz unserer Völker Lateinamerikas – gehören elf Länder an: Nicaragua, Cuba, Venezuela, Ecuador, Bolivien, die Grenadinen, Antigua und Barbuda, Dominica sowie St. Vincent. ALBA SUIZA ist Teil der linken und antiimperialistischen Bewegungen und ist von Regierungen sowie politischen Parteien unabhängig. Sie ist gegen jede Form von Rassismus, Sexismus und Unterdrückung und setzt sich für die Einhaltung der kollektiven und individuellen Menschenrechte und für die Festigung des Friedens in der ganzen Welt ein. www.albasuiza.com

2 «Bolivarianisch» bezieht sich auf Simon Bolívar, den Freiheitskämpfer des 19. Jahrhunderts, der die Unabhängigkeit vom spanischen Kolonialreich anstrebte und für die soziale Gerechtigkeit kämpfte, die er durch eine Vereinigung aller Länder Lateinamerikas verwirklichen wollte.

Bildung für ein gutes Leben

Die bolivarianische Revolution hat grosse Erfolge im Bereich der Bildung erreicht. Die Einrichtung eines eigentlichen Schulsystems ist der erste wichtigste Erfolg, denn ein solches existierte beim Wahlsieg von Hugo Chávez im Dezember 1998 nicht mehr. Die neoliberale Deregulierung, die IWF-Massnahmenpakete und die Gier der Reichen hatten Bildung zu einem Privileg für Wenige gemacht. So war die Alphabetisierungskampagne im Rahmen der «Misión Robinson» der erste Pfeiler im Aufbau eines bolivarianischen Bildungssystems. Dabei wurden knapp 2 Millionen Menschen alphabetisiert. Die «Misión Robinson II» ermöglicht den Abschluss der 6. Klasse für alle, für jung wie alt. Die dritte Phase «Robinson III» beinhaltet Lesekreise, die das Erlernte in den Zusammenhang des Alltags und der gesellschaftlichen Veränderungen stellen. 2005 erklärte die UNESCO Venezuela frei von Analphabetismus. Gleichzeitig wurde und wird das «reguläre» Bildungssystem ausgebaut: die Infrastruktur verbessert oder aufgebaut, Lehrpersonen aus- und weitergebildet, Material, Laptops, Tabletts und Schulbücher erstellt und gratis für alle abgegeben. Das Nachholen des Abiturs und das Studium an einer Universität oder Hochschule sind wie die Früherziehung, die Primar- und Mittelschule kostenlos.

Der Zugang zur Bildung ist in der Verfassung verankert. Jetzt geht es darum, wie das bolivarianische Bildungssystem verbessert und somit die Revolution vorangebracht werden kann. Alle Beteiligten müssen hierfür einbezogen werden. Aus diesem Grund lancierte die Regierung letztes Jahr eine nationale Umfrage zur aktuellen Bildungssituation. Während fünf Monaten fanden mehr als 46000 Treffen und Versammlungen statt. So wurde mehr als sieben Millionen Menschen ermöglicht, sich an der Umfrage über die Bildung zu beteiligen. Es fanden Diskussionen in Klassen und Bildungsinstitutionen sowie offene Befragungen in verschiedenen Gesellschaftssektoren statt. Zudem wurden Meinungserhebungen in der allgemeinen Bevölkerung und Studien zu spezifischen Themen durchgeführt. Resultat dieses Prozesses waren 10 Leitlinien zur Verbesserung der Bildung: die erste – «eine gute Bildung für alle» – beinhaltet den Einbezug der Interkulturalität und Zweisprachigkeit, die Stärkung der Inklusion und Sonderpädagogik sowie die Überwindung der Armut. Nach Angaben der Regierung gibt es noch circa eine halbe Million Menschen, etwa fünf Prozent der Bevölkerung, die in grosser Armut leben. Ende der 90er Jahre lebten noch mehr als siebzig Prozent der Bevölkerung in Armut, vierzig Prozent in extremer Armut. Die andine Bergregion, das weitläufige Amazonasgebiet, die Karibikküste, das immense Flussdelta des Orinoco, Grossstädte oder die steppenartigen Ebenen bieten sehr unterschiedliche Voraussetzungen für die wirtschaftliche Produktion und das gesellschaftliche Leben. Dies muss in die Bildungsarbeit beziehungsweise in die kollektive Wissensschaffung eingeflechtet werden: Eine enge Verknüpfung der Schule mit der lokalen sozio-ökonomischen Entwicklung und deren Akteuren ist Teil des bolivarianischen Bildungsverständnisses. Bildung in Venezuela – von der Früherziehung bis zur universitären und Erwachsenenbildung – versteht sich als Teil des Aufbaus eines «bienvivir» – eines guten Lebens für alle.

Gemeinsame Verantwortung

Der Staat hat die Verantwortung für eine gute Bildung für alle, doch Lehrpersonen, Studierendenschaft, Eltern und Familien, Köchinnen und Arbeiter des Hausdienstes sowie der Kommunalräte der Umgebung stehen ebenso in der Verantwortung, sich an den Entscheidungsprozessen und bei deren Umsetzung zu beteiligen. Im Juli, während unseres Aufenthaltes im Land, wurde der «Präsidialrat der Bildung» gegründet. Dies mit dem Ziel, die Volksmacht («poder popular») im Bildungsbereich zu stärken und eine Bildung und Erziehung mit den Werten der Solidarität, der kreativen Gemeinschaft, der Notwendigkeit des Friedens, Demokratie und Souveränität des Landes zu verankern. Die Präsidialräte treffen sich monatlich auf vier Ebenen: in den Bildungszentren, auf Gemeinde-, kantonaler und nationaler Ebene. Diese Struktur umfasst fünf Kräfte: die StudentInnenföderation der Mittelstufe, das Lehrpersonal, die bolivarianische Bewegung der Familien, die Arbeiter in Bildungsinstitutionen und die Köchinnen. Diese fünf Kräfte treffen sich und haben VertreterInnen in allen Gremien der vier Ebenen. Gemeinsam bestimmen sie die kommenden Schritte zum Ausbau und Verbesserung der Bildungsarbeit, -infrastruktur und -politik. Damit verankern sie die erreichten Bildungserfolge in der boliviarianischen Revolution. Die Struktur des «Präsidialrates» bringt soziale Bewegungen, Bevölkerung und Ministerien zusammen, dies haben wir in anderen Bereichen der Gesellschaft konkret miterlebt: zum Beispiel in der Zusammenarbeit der diversen Organisationen der Frauenbewegung und des Frauenministeriums. Dabei sahen wir, wie konkrete Kampagnen organisiert und durchgeführt wurden, Forderungen oder Änderungen, die in der Kompetenz des Ministeriums oder des Präsidenten sind, diskutiert und nach Bedarf Entscheide eingefordert wurden.

«Der Mensch ist ein soziales Wesen und die Verbindung zwischen Individuum und Gesellschaft ist deshalb gleichzeitig das Instrument der Bildung.»

Jacqueline Pérez, Verantwortliche für Früherziehung in Caracas, Venezuela

Austausch am venezolanischen Bildungskongress

Unsere Delegation wurde eingeladen, am Nationalen Pädagogikkongress teilzunehmen. Dieser fand vom 15. bis 18. Juli in der Hauptstadt Caracas statt. Der Kongress war die Kulmination eines Diskussionsprozesses der Lehrpersonen in ihren Institutionen, an lokalen und kantonalen Bildungskongressen, an denen auch die 1200 Lehrpersonen für den nationalen Kongress gewählt wurden. Anlass dieses Kongresses war die erwähnte nationale Umfrage zur Bildungsqualität. Der aktuelle Bildungsminister Rodulfo Pérez bat uns, am Kongress einen Einblick in das Schweizerische Bildungssystems zu geben. Wir hielten drei Referate zu den Themen: historische und aktuelle Ansätze der Pädagogik und ihre Umsetzung, die Verbindungen und Grenzen zwischen Schule und Quartier sowie das duale Bildungssystem mit Fokus auf den Erfahrungen der Lehrlingsbegleitung der JungsozialistInnen (Jusos). Der kubanische Vize-Minister hielt ein Referat zur Zusammenarbeit beider Länder im Bildungsbereich und eine Delegation aus Bogotá, Kolumbien, berichtete über die Errungenschaften ihrer Paulo-Freire-Schule.

Der Kongress ermöglichte uns mit vielen Lehrpersonen der verschiedenen Regionen zu sprechen. Mit Stolz zeigten sie uns ihre lokalen Forschungsprojekte. Erst später verstanden wir die Bedeutung dieser Projekte. Sie sind Teil der permanenten Weiterbildung der Lehrkräfte. Weiterbildung wird nicht als Kurs- oder Seminarbesuch verstanden, sondern als Reflexion über die eigene Praxis auf der Basis von Fachliteratur, mit dem Ziel Vorschläge für eine neue, verbesserte Unterrichts- bzw. Schulpraxis zu entwickeln. Diese Projekte werden kollektiv, in kleinen oder grösseren Gruppen, erarbeitet, vorgestellt und umgesetzt. Gleichzeitig werden «pädagogischen Samstage» für Lehrpersonen organisiert, ebenfalls Resultat der Landesumfrage zur Bildungsqualität. Sie werden lokal durchgeführt und sind freiwillig. Der Verantwortliche des Ministeriums für Weiterbildung, José Guariguata, hat nicht ohne

Foto Quelle: AVN (agencia venezolana de noticias)

Stolz mitgeteilt, dass 2015 regelmässig ein Drittel der Lehrpersonen an diesen freiwilligen, interaktiven Weiterbildungen teilnimmt. Diese aktive Weiterbildung bedeutet einen Paradigmenwechsel: Nicht intellektuelles Aufnehmen von neuen Inhalten, sondern die Auseinandersetzung mit gemachten Erfahrungen und der Einbezug von Theorie sowie die Erarbeitung von neuen Praxisvorschlägen werden gefordert – kollektiv und ganzheitlich.

Anstösse zu früher Bildung

Während des Nationalen Pädagogikkongresses konnten wir auch länger mit der Vize-Ministerin für Früherziehung («educación inicial») Gisela Toro und drei ihrer Mitarbeiterinnen sprechen. Zu Beginn wollten wir wissen, wie denn die Früherziehung innerhalb des Ministeriums und vor Ort organisiert ist. Wie vielerorts ist diese in zwei Phasen unterteilt: von null bis drei Jahren besuchen die Kinder Krippen, von drei bis sechs Jahren nehmen sie an einer Vorschulbegleitung teil, bis sie in die Primarschule eintreten. Gisela Toro erläuterte, dass die Früherziehung eine grosse Herausforderung darstellt, da sie einerseits die Basis für die integrale Weiterentwicklung des Kindes legt und andererseits bisher aber nur im Familien- beziehungsweise im Nachbarschaftskreis geleistet wurde. Toro betonte, dass so die wichtigen Bildungsanstösse in den verschiedenen pädagogischen Bereichen, der motorischen und psychischen Entwicklung, nicht vermittelt werden können. Um diese im Vorschulalter garantieren zu können, hat das Ministerium eine vielseitige Strategie entwickelt:

- Ausbildung und Weiterbildung des gesamten Personals in Krippen und Kindergärten
- Begleitung und Einbindung der Familien in die Schule, die zu einem öffentlichen Ort wird, an dem Dienstleistungen erhalten und Initiativen eingebracht werden können – aber auch an Weiterbildungen teilgenommen und Verantwortung für die Schule und Umgebung übernommen werden muss
- Präventionsprogramme zur Verminderung von Schwangerschaften in der Adoleszenz und Unterstützungsprogramme für jugendliche Eltern
- Radio- und Medienarbeit zur Förderung der Früherziehung in der Gesellschaft
- Einbindung der «Erziehungsmütter» («madres integrales») ins Ministerium, die aus der Not heraus entstanden sind und die bisher privat organisiert waren
- eine Bildungsoffensive für die «madres integrales», damit sie über die pädagogischen, psychologischen und ernährungswissenschaftlichen Grundlagen verfügen.

Weiterbildung und Begleitung

Die Ausbildung für die «Erziehungsmütter», die gerade in der Sommerpause im Juli und August intensiv geleistet wird, findet lokal in den staatlichen Krippen durch die DirektorInnen und Kleinkinderzieherinnen statt. Dazu gehört: Entwicklung und Psychologie des Kleinkindes, Ernährung und Entwicklung, die Rechte der Jugendlichen und der Familie, Planung und Evaluierung der Arbeit sowie das Wissen über die Wichtigkeit der frühkindlichen Stimulierung aller Sinne und der Kreativitätsförderung. Diese Integration der «madres integrales» ins Ministerium bedeutet für diese Frauen nicht nur die Möglichkeit, eine formelle Ausbildung zu machen, sondern dabei auch einen festen Lohn zu bekommen und arbeitsrechtliche Sicherheit zu haben. Bei dieser Bildungsoffensive in der Früherziehung wurden in den Kantonen positive Piloterfahrungen gemacht, was die Verbreitung in allen Gemeinden erleichtert.

«Ein wichtiger Schritt!», bestätigt Jacqueline Pérez, Verantwortliche der «Simoncitos» im Distrikt der Hauptstadt Caracas. «Simoncitos» werden die staatlichen Krippen genannt, nach Simón Rodríguez, dem Lehrer von Simón Bolívar, Unabhängigkeitskämpfer Südamerikas im 19. Jahrhundert. Und Pérez lehrt uns: «Simón Rodríguez war ein Pionier der Pädagogik. Er verstand die Bildung als eine praktische und soziale Tätigkeit. Der Mensch ist ein soziales Wesen und die Verbindung zwischen Individuum und Gesellschaft ist deshalb gleichzeitig das Instrument zur Ausbildung von Bürgerinnen und Bürgern. Die Schule ist nach Simón Rodríguez ein aktives Zentrum, das praxisorientiert arbeitet und sich an den realen Notwendigkeiten der Lernenden ausrichtet.» «Auf allen Stufen, auch in der Früherziehung», ergänzte Gisela Toro, «und den alten Namen für Krippe, ‹guardería› (Aufbewahrung), können wir mit unserer Konzeption nicht stehen lassen. Wir bewahren die Kinder nicht auf, sondern fördern und begleiten sie vom Mutterleib bis in die Schule.»

Vom Mutterleib bis in die Schule? Dies wollten wir genauer wissen. Was meint ihr damit? Die Betreuung und Begleitung von schwangeren Frauen, so Toro, ist bei uns nicht nur eine Angelegenheit des Gesundheitssystems, sondern auch der Früherziehung. Wir informieren über die Entwicklung des Säuglings im Mutterleib, über die Auswirkungen der Lebensweise der Mutter auf das Kind. Vor allem aber betreuen wir junge Mütter und Väter, die Eltern werden. Präventionsarbeit, Aufklärung und Betreuung von jungen Schwangeren ist Teil der Arbeit unseres Ministeriums. Bei uns werden schwangere Schülerinnen nicht von der Schule gewiesen, sondern bekommen Unterstützung, damit sie Verantwortung übernehmen können: zum einen, ihre Ausbildung abzuschliessen und weiter zu studieren, zum andern, die Betreuung des Säuglings bzw. des Kleinkindes zu leisten. Dies mit Unterstützung der staatlichen Institutionen und Stipendien für den Lebensunterhalt. Das staatliche Bildungssystem in Venezuela ist religionsfrei. Die Diskussion über eine Legalisierung der Abtreibung wird zumindest latent von allen gesellschaftlichen Akteuren geführt. Unsere Aufgabe ist es, Aufklärung und Ausbildung von jungen Frauen und Männern zu garantieren.

Und Sexualunterricht im Vorschulalter? Ist dies Teil der Curricula in Venezuela? Dazu Gisela Toro: «Ein Schwerpunkt ist die Prävention von Schwangerschaften in der Adoleszenz und der sexuellen Gewalt. Präventionsarbeit heisst, die Sexualität der Kinder nicht zu tabuisieren. Sexualität verstehen wir in ihrer ganzheitlichen Bedeutung und die Thematisierung ist selbstverständlich an das Entwicklungsstadium des Kindes angepasst. In diesem Verständnis gibt es auch einen Sexualunterricht in der Früherziehung. Wie in den anderen Bereichen sollen die Themen und Methoden an die Bedürfnisse und den Entwicklungsstand der Kleinkinder angepasst sein. Das heisst, dass in allen Bereichen, auch in der Sexualität, die neugierigen Fragen der Kinder beantwortet und pädagogisch begleitet werden sollen. Dies ist ein weiterer Grund, weshalb wir so viel Wert auf die Ausbildung des gesamten Personals legen: die Betreuung und Lehrkräfte, die ‹Erziehungsmütter›, die Arbeiter und Arbeiterinnen der Institutionen.» Ein Resultat der Landesumfrage zur Bildungsqualität war die Notwendigkeit einer Sexualerziehung, die eine verantwortungs- und genussvolle Sexualität lehrt. In den aktuellen «pädagogischen Orientierungen» des Ministeriums für das laufende Schuljahr sind die 10 Leitlinien der Umfrage aufgenommen worden.

Frühe Bildung für alle

Neben der Ausbildung und Weiterbildung von Fachpersonal sowie der Evaluation der Angebote Früher Bildung ist eine zentrale Herausforderung, dass diese Angebote auch von möglichst vielen wahrgenommen werden. Im kommenden Schuljahr soll landesweit der Kindergarten 98 Prozent der Kinder erreichen; 1998, vor dem Wahlsieg von Hugo Chávez, waren dies lediglich 40 Prozent. Im Krippenbereich soll dagegen neu erst eine Versorgung von 40 Prozent der Kinder erreicht werden. Dies, weil die Kleinkinder bisher zu einem sehr hohen Anteil in der Familie und Nachbarschaft betreut wurden. Dazu Toro: «Die Institutionalisierung der Bildungsanstösse in der Früherziehung ist für uns eine neue und strategische Herausforderung. Wir haben die Verantwortung dafür, dass die Chancengleichheit im Bildungswesen, die in unserer Verfassung verankert ist, umgesetzt wird, dies soll erreicht werden durch die Institutionalisierung des Frühbereichs.» Jacqueline Pérez, verantwortlich für die Früherziehung in der Hauptstadt, ergänzte: «Die Früherziehung im

Einer der 120 neuen «Simoncito» (staatliche Krippe), die im neuen Schuljahr eröffnet wurden.

Bildungsminister Héctor Rodríguez, sitzend am Boden, am Kongress der bolivarianischen SchülerInnenorganisation.

bolivarianischen Venezuela geht davon aus, dass die Verantwortung für die Erziehung der Kinder in der Familie liegt, dass aber der Staat eine Mitverantwortung trägt, und dass nur so die Chancengleichheit für alle ethnischen Gruppen und sozialen Klassen umgesetzt werden kann. Die Phase der Früherziehung ist fundamental und muss daher alle Bereiche der Entwicklung des Kindes umfassen. Die bolivarianische Revolution hat uns eine holistische Erziehung und Bildung gelehrt; im Gegensatz zu früher, wo wir alle Bereiche separat angegangen sind. Bei unserer Revolution haben wir gelernt, die verschiedenen Fähigkeiten der Kinder integral und im Kontext ihrer Umgebung zu fördern. Dinge, die uns unmöglich oder absurd erschienen, sind heute Teil des pädagogischen Alltags geworden. So sehen wir den Schulgarten nicht als eine zusätzliche Tätigkeit, sondern als Teil der Bildungsprozesse, als Teil der Verbindung der Schüler zur Mutter Erde und von dort aus, von dieser Ganzheitlichkeit aus, können wir auch die Potentiale der Kinder weiterentwickeln.» Und Toro weiter: «Wenn wir sagen, die Früherziehung ist eine entscheidende Phase im Leben aller und speziell in Bezug auf die spätere Ausbildung, dann sagen wir dies nicht in einem utopischen Sinne. Wir begleiten die Kinder eng in ihrer psychomotorischen und sprachlichen Entwicklung und fördern sie intellektuell für den späteren Einstieg in die Schule. Kreative und kulturelle Aktivitäten sind je nach Region und Kultur unterschiedlich.»

National wird die musikalische Entwicklung bereits im frühen Kindesalter gefördert. Das nationale Orchester- und Chorsystem der venezolanischen Regierung, das seinen Ursprung in den 70er-Jahren, in der Gründung von Kinder-Sinfonieorchestern des Musikers José Antonio Abreu hat, wurde in den letzten zehn Jahren zu einem landesweiten künstlerischen und sozialpädagogischen Modell. Eine umfassende musikalische Förderung, die Kinder werden weltweit bei ihren internationalen Auftritten bewundert. In Venezuela gibt es aktuell über 1300 Kinderorchester und über 1000 Chöre. Gut 9000 Lehrkräfte betreuen und begleiten über 700000 Kleinkinder, Kinder und Jugendliche in den Orchestern und Chören, wobei zwei Drittel dieser jungen Menschen aus abgelegenen, eher armen Dörfern oder Quartieren stammen.

Aufbruch zum Aufbau

Venezuela ist ein Land im Aufbruch, eine Revolution im Aufbau. Ein sozialistisches Projekt, das Neues schafft, in dem aber auch Fehler gemacht werden und Probleme auftreten. Die bolivarianische Revolution leistet international den Ländern des Südens viel soziale sowie humanitäre Unterstützung und hat auch wichtige regionale und kontinentale Initiativen mitgestaltet: so ALBA, daraufhin UNASUR (Vereinigung der südamerikanischen Staaten) und danach die historische Gründung der CELAC, die Gemeinschaft aller Länder Lateinamerikas und der Karibik. CELAC will die Souveränität aller Länder und den Frieden stärken. Dies liegt nicht im Interesse der multinationalen Konzerne und der Regierungen im Norden, die sich die Ressourcen des südamerikanischen Kontinentes zu Eigen machen wollen. Zusätzlich zur politischen Alternative – Aufbau eines eigenen Sozialismus statt Unterwerfung unter den neoliberalen Kapitalismus – ist das bolivarianische Venezuela ein Land, das geografisch nahe den USA liegt und über die grössten bekannten Erdölvorkommen verfügt. Deshalb erstaunt es nicht, dass es permanent politisch, diplomatisch und wirtschaftlich angegriffen wird – und dies von den Mainstream-Medien mitgetragen wird. Eine geplante militärische Intervention konnte im Februar dieses Jahres vor der Durchführung aufgedeckt und so verhindert werden. Wir waren diesen Sommer Zeugen, wie Provokationen von aussen nach innen getragen wurden: kolumbianische Paramilitärs verbreiteten Terror in Wohnsiedlungen des Wohnprogrammes der Regierung in Caracas und das Nachbarland Guyana vergab Bohrlizenzen an den Multi Exxon in der Grenzregion zu Venezuela, obwohl die staatliche Zugehörigkeit dieses Gebietes erst noch am internationalen Gerichtshof geklärt werden muss. Venezuela antwortet auf die wiederkehrenden Provokationen mit diplomatischem Geschick und Aufklärung. Gemeinsam mit der Bevölkerung wird trotz der gewalttätigen Angriffe der grossbürgerlichen Opposition und internationaler Akteure weiter am Aufbau gearbeitet: der Bildung, der Gleichstellung, der lokalen Entwicklung, der Produktion und der Förderung der Kleinkinder, Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. ■

Karin de Fries ist Ethnologin, Psychodramatikerin und Primarlehrerin. Sie engagiert sich seit Mitte der 1980er Jahre politisch in der Solibewegung Zentralamerika und Internationalismus. Karin de Fries hat 10 Jahre in El Salvador gelebt und gearbeitet. Nach ihrer Rückkehr war sie 11 Jahre für das SAH international als Programmverantwortliche El Salvador tätig. Seit August 2011 arbeitet sie als Primarlehrerin, sie ist «Quereinsteigerin». Karin de Fries ist Präsidentin von ALBA SUIZA, sie hat die Reise mit organisiert und war Teilnehmerin der Venezuela-Delegation.

Foto oben: ANV; Foto unten: Karin de Fries

Volksschule ohne Selektion
Schweiz • Suisse • Svizzera

Volksschule zwischen gesetzlichem Auftrag und Willkür

Warum es den Verein «Volksschule ohne Selektion» braucht. Von Hans Joss

Es ist unbestritten: Die Schweiz verfügt über ein ausgezeichnetes selektives Bildungssystem, sie belegt immer wieder Spitzenpositionen im internationalen Vergleich. Die hohe Systemqualität bestätigen auch die über 20 Nobelpreisträger, welche das schweizerische Bildungswesen hervorgebracht hat. Weltweit einmalig ist die duale Berufsbildung, welche die Verbindung von beruflichem Alltag mit theoretischem Wissen möglich macht. Ein Erfolgsmodell, das viele ausländische Delegationen in die Schweiz führt.

Vor diesem Hintergrund ist nachvollziehbar, dass das selektive Volksschulsystem immer noch mehrheitsfähig ist. Dies umso mehr, als im Kanton Bern die Sekundarschule über eine bald 200-jährige Geschichte verfügt. Die erste Sekundarschule wurde 1830 in Langenthal eröffnet. Zeitlich gelegen zwischen der Französischen Revolution 1798 und der Annahme der Bundesverfassung 1848. Die Sekundarschule ist tief verankert und integriert im geschichtlichen Bewusstsein der Bevölkerung. Ein Modell, dem wir unseren Wohlstand und unseren Reichtum verdanken. Wie ist es möglich, dass eine Minderheit findet, die Selektion müsse abgeschafft werden? Entgegen der Volksweisheit: «Never change a winning team!» (Nimm keine Änderungen vor in einem erfolgreichen Team). Was mit Worten schwer zu fassen ist, zeigt eine Karikatur, gezeichnet von einem Schulleiter im Kanton Bern, im Zusammenhang mit der wieder eingeführten Kontrollprüfung.

Der Zeichner der Graphik erlebt den selektiven Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe nach der 6. Klasse als höchst problematisch und kinderfeindlich. Ein Übergang, gekennzeichnet durch Chancenungleichheit, Diskriminierung, Stigmatisierung, Willkür und fehlendem Respekt gegenüber Kindern. Auch wenn keine äusseren Verletzungen sichtbar sind, verlassen viele Lernende den selektiven Übergang mit massiven psychischen Langzeit- Schäden. Dazu Stefan Wolter, Bildungsstatistiker in der Weltwoche: In keinem Industrieland haben Kinder aus den unteren Schichten so schlechte Chancen wie in der Schweiz. Konkrete Beispiele dazu finden sich unter: www.boggsen.ch. Diese Art und Weise der Selektion ist höchst undemokratisch, ihr fehlt eine gesetzliche Grundlage und Transparenz, sie müsste umgehend gestoppt werden.

Eine schockierende Situation mit Tätern/Täterinnen und unschuldigen Opfern. Begriffe aus dem Strafrecht, weit entfernt von pädagogischem Denken. J.W. Pestalozzi, der Begründer der Volksschule, meinte zur Selektion: «Vergleiche nie ein Kind mit dem andern, sondern jedes mit ihm selbst». Präambel der Bundesverfassung: «...und dass die Stärke des Volkes sich misst am Wohl der Schwachen».

Welche Wahrnehmung trifft zu?

Garantiert die schulische Selektion den Erfolg des Modells Volksschule seit bald 200 Jahren? Oder hat der Schulleiter mit seiner Karikatur Recht, dass Selektion nicht weit von Kindesmisshandlung entfernt ist, dass diese eigentlich strafbare Handlungen sind, die jedoch im Auftrag einer staatlichen Erziehungsinstitution durchgeführt werden und deshalb straffrei bleiben. Bekannte Parallelen aus der jüngeren Vergangenheit: Verdingkinder, Kinder der Landstrasse, Kindsmissbrauch in Heimen.

Was sagt die aktuelle Gesetzgebung zum Thema «Selektion»?

Der Begriff Selektion fehlt sowohl in der Bundesverfassung wie in der bernischen Kantonsverfassung. «Jedes Kind hat Anspruch auf Schutz, Fürsorge und Betreuung sowie auf eine seinen Fähigkeiten entsprechende, unentgeltliche Schulbildung.» (Verfassung des Kantons Bern, unter Soziales) Eine klare, unmissverständliche Forderung, welche eine optimale individuelle Schulbildung verlangt. Ein Auftrag, den die Schule heute nur teilweise erfüllen kann: 20 Prozent einer Abschlussklasse verlassen die Schule nach 9 Jahren mit ungenügenden Fähigkeiten in Lesen und Schreiben. 25 Prozent der Lernenden müssen während neun Jahren eine Klasse wiederholen, 5000 Jugendliche brechen die Volksschule jedes Jahr vorzeitig ab. Volkswirtschaftliche Kosten: 1,1 Milliarden Franken gemäss BASS-Studie.[1] Zahlen, welche die Fragwürdigkeit von Selektion aufzeigen. Kein Schutz, kaum Fürsorge und individuelle Betreuung. Dafür jährlich rückgängige finanzielle Mittel.

Allgemeine Bestimmungen der Bundesverfassung

Einige Stellen aus der Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999 (Stand am 18. Mai 2014), welche einen Bezug haben zum Thema «selektive Volksschule»:

Art. 2, Abs. 3 *Die Schweizerische Eidgenossenschaft sorgt für eine möglichst grosse Chancengleichheit unter den Bürgerinnen und Bürgern.*
Ein uneingelöstes Versprechen, besonders im Bildungswesen muss dessen Umsetzung immer wieder gefordert werden. Es gelingt der obligatorischen Volksschule bei einem der Teil der Lernenden nicht, sozial bedingte Nachteile während 11 Jahren wirksam auszugleichen. Dies ist ein unbestrittener Sachverhalt, der immer wieder durch Forschungsarbeiten bestätigt wird.

Art. 8, Abs. 2 *Niemand darf diskriminiert werden, namentlich nicht wegen der Herkunft, der Rasse, des Geschlechts, des Alters, der Sprache, der sozialen Stellung,*

Aus: Berner Schule, 12.2012

der Lebensform, der religiösen, weltanschaulichen oder politischen Überzeugung oder wegen einer körperlichen, geistigen oder psychischen Behinderung.

Selektive Übergänge während der 11 Jahre dauernden Volksschule teilen die Schülerinnen und Schüler in Gruppen, in erster Linie entlang ihrer sozialen Herkunft: Diskriminierungen aufgrund der Herkunft. Die aktuellen Sparmassnahmen führen dazu, dass Eltern vermehrt Privatstunden und Multicheckprüfungen bezahlen müssen, wollen sie ihren Kindern den Anschluss an die Sekundarstufe 2 ermöglichen (Berufsbildung, Mittelschulen). Das sind monatlich einige hundert Franken. Bekannt sind Fälle ab dem 2. Schuljahr. Wer die entsprechenden Beträge nicht aufbringen kann, läuft Gefahr, dass das Kind keine Anschlusslösung findet, im schlimmsten Fall nach Abschluss der Volksschule direkt zur Sozialhilfe gehen muss.

Art. 9 Schutz vor Willkür und Wahrung von Treu und Glauben

Jede Person hat Anspruch darauf, von den staatlichen Organen ohne Willkür und nach Treu und Glauben behandelt zu werden.

Die in der öffentlichen Schule eingesetzten Selektionsverfahren verfügen über einen hohen Willkür-Anteil. Prüfungen mit vertretbarem prognostischem Wert, gültig für drei Jahre, sind bei Jugendlichen nicht möglich. Das staatliche selektive Schulsystem schützt Jugendliche nicht vor willkürlichen Entscheidungen.

Art. 11, Abs. 1 Schutz der Kinder und Jugendlichen

Kinder und Jugendliche haben Anspruch auf besonderen Schutz ihrer Unversehrtheit und auf Förderung ihrer Entwicklung.

Die öffentliche Schule kann dem Anspruch auf besonderen Schutz und auf Förderung der Entwicklung der Jugendlichen kaum gerecht werden. Zuviel hängt von der individuellen sozialen Herkunft ab. Und von den beschränkten Mitteln der öffentlichen Schule. Vor einigen Jahren erkundigte sich die Erziehungsdirektion mittels einer Umfrage «Wo drückt der Schuh?» 20 Prozent der Oberstufenlehrpersonen teilten mit, sie würden sich ständig überfordert fühlen, sie könnten ihrem Auftrag nicht gerecht werden. Geändert hat sich auf der Oberstufe diesbezüglich nichts. Geplant sind weitere Sparmassnahmen. Achtung: Die anhaltend hohe Zahl Lehrpersonen, die aus gesundheitlichen Gründen (Erschöpfungsdepression) den Schuldienst für längere Zeit unterbrechen müssen, weist darauf hin, dass auch Lehrpersonen in schwierigen Situationen zu wenig Schutz erhalten.

Art. 19 Anspruch auf Grundschulunterricht

Der Anspruch auf ausreichenden und unentgeltlichen Grundschulunterricht ist gewährleistet.

Der Anspruch auf ausreichenden unentgeltlichen Grundschulunterricht ist heute nicht mehr gewährleistet. Das zeigt sich besonders beim Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufswelt. Lernende müssen für eine unverbindliche Schnupperlehre (Dauer 1-2 Wochen) Bewerbungsschreiben verfassen und / oder berufsspezifische Prüfungen absolvieren vor Lehrbeginn, gegen Bezahlung durch die Eltern. 80 Franken pro Multicheck. Das Problem sind nicht die Lehrpersonen, sondern ein öffentliches Schulsystem, das in Teilbereichen seinem Auftrag nicht mehr nachkommen kann, weil die notwendigen Ressourcen eingespart werden – dies bei deutlich zunehmender Chancenungleichheit Die personell unterdotierte Volksschule ist auf die Hilfe von unqualifizierten Drittpersonen angewiesen. Im Kanton Bern begleiten Seniorinnen und Senioren in diesem Jahr während circa 25000 Stunden (Stadt Bern) Lernende im Unterricht. Ohne finanzielle Entschädigung. Mit jährlich organisiertem Erfahrungsaustausch und Reflexion ihrer Arbeit. Freiwillig. Ein Angebot von Pro Senectute, das bei den Lehrpersonen sehr beliebt ist. Zusätzlich können Lehrpersonen Klassenhilfen anfordern im ersten Quartal (30 Franken pro Stunde) und sogenannte SOS-Lektionen in Kindergärten durchführen. Zeitlich beschränkt. Angebote, die ein Gesuch auf dem Dienstweg und einen Schlussbericht verlangen von den Lehrpersonen. Vorgesehen sind Zivildienstleistende, welche Lehrpersonen im Unterricht unterstützen. (Die Schweizer Armee führt jedes Jahr Kurse für betroffene Rekruten durch). Diese an sich gut gemeinten Notlösungen können Lehrpersonen zusätzlich belasten. Aktuelles Beispiel im Kanton Bern: Eine Kindergärtnerin hat 20 Kinder, davon ein Deutsch sprechendes Kind. Sie muss «Deutsch als Zweitsprache» für 19 Kinder organisieren, zusätzlich individuelle Lernförderung für einige Kinder. Das heisst, sie muss vier bis fünf zusätzliche Fachpersonen anleiten und die gesamte Arbeit wöchentlich koordinieren. Zusätzlich hat sie Gespräche mit fremdsprachigen Eltern zu führen. Es ist gut nachvollziehbar, dass die junge Lehrperson gegenwärtig während mehreren Tagen ein vom Arzt verschriebenes Kontrollgerät trägt, zur Messung ihrer Herzfunktion.

Warum braucht es also den Verein «Volksschule ohne Selektion» noch? Der Verein setzt wichtige bildungspolitischen Akzente. Es ist schweizweit der einzige Verein, der sich kompetent und engagiert einsetzt für eine Schule ohne Selektion, wie sie von der Gesetzgebung eigentlich vorgesehen ist. ■

Siehe auch:

Mehr Bildung für weniger Armut, Freitag, 6. November 2015, Altes Spital Solothurn Kultur & Kongresse, http://margritstamm.ch/images/EB_2015.pdf 9:15 bis 16:45 Uhr

Moser, U., Soziale Schweiz, Chancengleichheit in der Volksschule: http://www.ibe.uzh.ch/publikationen/vortraege/SozialeSchweiz.pdf

Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft: https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19995395/201405180000/101.pdf

Analyse zur Volksschule zuhanden der SP Schweiz, Universität Zürich: http://www.ibe.uzh.ch/publikationen/AnalyseVolksschule0707.pdf

1 http://www.buerobass.ch/studienPopup_d.php?projektId=55

Hans Joss ist promovierter Psychologie FSP. Er war Dozent am Institut für Weiterbildung der PH Bern und wissenschaftlicher Leiter der Langzeitfortbildungen. Derzeit ist Hans Joss als freier Psychologe, Supervisor und Coach tätig. Kontakt E-Mail: hansjoss@swissonline.ch

www.vsos.ch

E-Mail: kontakt@vsos.ch

In der «bildungspolitik» erscheint regelmässig die Kolumne des Vereins «Volksschule ohne Selektion» (VSoS), in der sich Fachpersonen zu drängenden Fragen des Bildungswesens äussern und damit einen Beitrag zur Schulentwicklungsdiskussion leisten.

Der Verein «Volksschule ohne Selektion» strebt die selektionsfreie Volksschule an. Der VSoS mischt sich ein und fordert eine Volksschule,

—> die selektionsfrei ist, das heisst frei von Laufbahnentscheidungen und strukturellen Diskriminierungen vom Eintritt in den Kindergarten bis zum Austritt aus der Volksschule

—> die integrativ ist, das heisst Kinder aller sozialen Schichten und jeglicher ethnischer Herkunft gemeinsam je nach ihren Möglichkeiten und Interessen fördert und Leistung fordert und belohnt

—> die letztlich inklusiv ist, das heisst eine Schule, welche ein Abbild der ganzen Gesellschaft und damit eine Schule für wirklich alle ist.

Einander helfen und gemeinsam Probleme lösen

Im Schulhaus Hirschengraben findet in altehrwürdigen Gemäuern moderner Unterricht statt.
Von Dorothee Schmid

Mit einem Schritt taucht die Besucherin in ein Farbenmeer ein. Im Schulzimmer von Katrin Meier ist alles bunt: Fotos, Zeichnungen, Landkarten, Ordner in Blau- und Violetttönen, Herzen in Rot mit französischen Liebeserklärungen, die Uhr trägt ein grünes Zifferblatt. In einer Ecke hängen Blätter, «Chnörzerli», mit kniffligen Grammatikproblemen. Der Plural von Beutel? Auf jeden Fall in Orange.

Auch die Viert- bis Sechstklässler sind eine bunte Truppe. Ein kleiner Bub trägt ein knallrotes T-Shirt mit dem Schriftzug «Bayern München» auf dem Rücken. Einzig die schwarze Wandtafel bildet einen harten Kontrast, sie ist Zeugin einer langen Schultradition.

Bunter Unterricht

Ein durchdringendes Läuten kündigt die erste Stunde an. Es kommt von einer alten Rasselglocke, imposant wie alles in diesen Räumen. Das Schulhaus Hirschengraben ist ein wahrer Palast, erbaut um 1895: viel Mosaik, verzierte Brunnen, Säulen mit Schnitzereien und Bänke aus Mahagoni. Es ist das prächtigste Schulhaus in Zürich, entstanden in einer Zeit, «als die Stadt noch klotzen durfte» (Tagesanzeiger vom 17.10.12). In diesem altehrwürdigen Bau aus der Gründerzeit findet moderner Unterricht statt. Kooperative und selbstorganisierte Lernformen stehen im Vordergrund. Katrin Meier führt eine altersgemischte Klasse mit 24 Zehn- bis Zwölfjährigen und kann sich nicht vorstellen, anders zu unterrichten. Dieses Modell ermögliche den Kindern voneinander und miteinander zu lernen, alle seien mal die Klügeren und könnten ihre Fähigkeiten zeigen. Katrin Meier ist überzeugt, dass alle gewinnen, die Schwächeren wie die Besseren. «Wir helfen einander und lösen Probleme gemeinsam» steht prominent an der Eingangstür.

24 Schülerinnen und Schüler, 24 Niveaus gibt es in Mathematik und Deutsch. Alle erarbeiten den Stoff nach ihren Fähigkeiten und profitieren von der Vielfalt an Begabungen. Nur zwei Stunden pro Woche werden im Verband der Jahrgangsklasse unterrichtet. Dabei werden Themen behandelt, bei denen alle mitwirken können, beispielsweise Bruchrechnen. Neuer Stoff wird mit jedem Kind einzeln eingeübt.

Viermal pro Woche findet selbstorganisiertes Lernen statt. Immer am Montag tragen die Schülerinnen und Schüler ins Lerntagebuch ein, was sie in der Woche erarbeiten wollen. Die Themen wählen sie selber. Die Kinder wüssten sehr gut, was not tue, nur bei den Viertklässlern müsse sie zu Beginn helfen, die Themen und Ziele festzulegen, betont Katrin Meier.

Entspannte Atmosphäre

An diesem Morgen sind die ersten beiden Lektionen dem selbstorganisierten Lernen gewidmet. Alle sind mit ihren individuellen Aufgaben beschäftigt. Ein Schüler sitzt vor dem Computer und löst einen Test, ein Mädchen zeichnet für einen Vortrag, ein anderes beschreibt ihr Haustier. Ein kleiner Bub sucht und unterstreicht Adjektive mit farbigen Stiften und ein Sechstklässler verfasst auf Englisch eine Zusammenfassung. Alle arbeiten ruhig und konzentriert. Wenn zwei sich unterhalten wollen, gehen sie hinaus. Die einen schlagen in Ordnern nach und holen Hefte und Stifte, andere schnappen sich ein Buch und begeben sich in den hinteren Teil des Zimmers. Dieser ist mit einem Bücherbord, dem braunen Klavier und der ausladenden Polsterecke eine kleine Wohnoase. Zwei Buben haben sich in die Polster gefläzt und lesen Comics, bis sie ihre fertigen Texte vorlegen können. Katrin Meier bespricht derweil Arbeiten, kontrolliert Aufgaben, erteilt Ratschläge und gibt Anweisungen. Es herrscht ein unaufgeregtes Arbeiten in entspannter Atmosphäre.

In der folgenden Französischstunde sind die Viertklässler nicht dabei. Die Älteren sitzen in einem Kreis, einer steht in der Mitte und drischt auf die Vergesslichen ein: Wer die Vokabeln für Früchte nicht schnell genug sagen kann, bekommt eins auf den Kopf. Gewalt im Schulzimmer? Das Schlaginstrument ist eine weiche Zeitungsrolle und das Spiel macht Sinn und augenscheinlich Spass. Das folgende Hörverstehen findet nach Klassen getrennt statt. Während die einen konzentriert die Ohren spitzen, erledigen die anderen schriftliche Arbeiten. Der kleine Bayern-München-Fan befasst sich mit den Präpositionen und schickt Pierre à l'école. Die Besucherin möchte ihn am liebsten in diese bunte Welt begleiten. ■

Dorothee Schmid ist pensioniertes Mitglied der VPOD-Sektion Lehrberufe Zürich.

Dorothee Schmid

Bildung wahren statt sparen!

Eine Breitseite gegen die Baselbieter Finanzstrategie 16-19. Von Kerstin Wenk

Es ist die dritte Sparrunde in Serie im Kanton Basel-Landschaft. Alle wissen, dass der Kanton sich in einer finanziellen Schieflage befindet, weil er in verschiedener Hinsicht über seine Verhältnisse gelebt, zu viel Geld für riesige Strassenprojekte verschwendet und – mit einer ebenso teuren wie erfolglosen Wirtschaftsoffensive – versucht hat, neue Firmen in den Kanton zu holen.

Demonstration der Kantonsangestellten

Unter dem Motto «Mit vereinter Energie gegen die Baselbieter Finanzstrategie» versammelten sich rund 2000 Kantonsangestellte am 10. September vor dem Regierungsgebäude in Liestal und protestierten gegen die insgesamt 132 Sparmassnahmen der Regierung. Erneut trifft es das Kantonspersonal! 400 Stellen sollen in den nächsten vier Jahren gestrichen, die Löhne bereits ab 2016 linear um ein Prozent gesenkt werden. Dies, obwohl das Kantonspersonal seinen Beitrag zu Einsparungen bereits mehr als geleistet hat, indem es seit Jahren keinen Teuerungsausgleich mehr bekommen und dem Kanton dadurch bereits 200 Millionen Franken Lohnkosten «geschenkt» hat.

Der Stellenabbau, die Lohnkürzungen und der direkte Abbau bei der Bildung, diese Massnahmen gefährden die Bildungsqualität und die Zukunft der Kinder und Jugendlichen.

Protest der Lehrpersonen

Die Lehrpersonen treffen diese Abbaumassnahmen gleich mehrfach. Sie bekommen weniger Lohn, haben mehr Pflichtlektionen, die Altersentlastung soll abgeschafft werden, die Klassen werden grösser und heterogener. Weitere Sparmassnahmen im Bildungsbereich sind geplant: eine restriktive Steuerung des Separativen Angebotes der speziellen Förderung, die Verzögerung der Wiederbesetzung von vakanten Stellen (der Unterricht wird in dieser Zeit von nicht ausgebildeten Personen erteilt) sowie die Erhöhung der maximalen Klassengrössen Sek I/II alle Niveaus auf 26/24 Schülerinnen und Schüler.
Das Sparpaket im Bildungsbereich ist strategielos und unüberlegt. Weiter stören sich die Lehrpersonen an der mangelnden Anerkennung und Wertschätzung für ihre Arbeit und dass sie im Zusammenhang mit den Sparmassnahmen immer wieder als Kostensenker herhalten müssen.

Widerstand der SchülerInnen

Aber nicht nur die Lehrpersonen wehren sich vehement, auch die Schülerinnen und Schüler gingen unter dem Motto «Bildung wahren statt sparen» auf die Strasse. Sie kritisieren ebenfalls die Erhöhung der maximalen Klassengrössen, aber auch die Reduktion des Freifachangebotes an den Gymnasien, die Erhöhung der Nutzungsgebühr der Kantonsbibliothek sowie die zukünftigen Kosten für den Instrumentalunterricht an den Gymnasien.

Ablehnung des VPOD

Der VPOD lehnt das Sparpaket vehement ab, denn so kann die Qualität der Bildung nicht mehr garantiert werden. Weiter kritisieren wir, dass ausschliesslich auf der Ausgabenseite Massnahmen ergriffen werden! Ohne gezielte, allenfalls befristete Erhöhungen der Steuern und Mehrbelastung für all jene, die in den letzten Jahren von Steuersenkungen profitiert haben, ist dieses Sparpaket inakzeptabel. Ohne ein Minimum an Ausgewogenheit bei der Haushaltskonsolidierung ist der soziale Frieden im Kanton Basel-Landschaft ernsthaft in Gefahr! ■

Kerstin Wenk ist als Regionalsekretärin für den Bildungsbereich in der Region Basel zuständig.

Abi

Zwei Filme über das Zusammenleben von Kindern aus verschiedenen Kulturkreisen.

Von Birgit Henökl-Mbwisi, Hildegard Hefel und Daniel Gassmann

Was geschieht, wenn man aus Höflichkeit alles aufisst und dann nichts mehr für die anderen da ist?

Die sechsjährige Abigail lebt mit ihren Eltern, die aus Surinam stammen, in einem Wohnblock, in dem Menschen aus den verschiedensten Kulturen wohnen. Auf spielerische Weise zeigen die Abenteuer von Abi, welche Missverständnisse durch die Unkenntnis von Traditionen und Gewohnheiten eines anderen Kulturkreises entstehen – aber auch, wie diese überwunden werden können. Die beiden Filme «Leere Teller» beziehungsweise «Pinguine» sind Teil einer niederländischen Serie, die auf Augenhöhe der Kinder Themen wie «Diversität in der Gesellschaft», «Zusammenleben», «Alltagskultur», «Missverständnisse», «Perspektivenwechsel» aufgreifen. Die Filmemacherin schafft dies mit bewundernswerter Leichtigkeit. Ihre beiden Filme sind manchmal frech, haben keine Angst vor Tabus und bleiben doch immer respektvoll. Insbesondere der Film «Leere Teller» lässt sich gut ab 6 Jahren (und je nach Klasse bereits auch früher) einsetzen.

Zwei Begegnungen, zwei Geschichten

Im ersten Film «Leere Teller» trifft Abi ihren Freund Ilyas, dessen Familie aus Äthiopien stammt. Er lädt sie zum Essen ein. Die Frauen haben ein reiches Mahl zubereitet. Während sie beten gehen, beginnt Abi zu essen – im Glauben, alle Speisen seien für sie. Sie möchte höflich sein und nichts übriglassen, was ihr schliesslich auch gelingt. Als ihr Freund entdeckt, dass die ganze Familienmahlzeit aufgegessen ist, klärt er sie über das Missverständnis auf und gemeinsam versuchen die beiden, rasch ein Essen für alle zu improvisieren.

Im zweiten Film «Pinguine» (empfohlen ab 8 Jahren) beobachtet Abi mit ihrer Freundin drei Musliminnen mit Hijab und gelben Lederschuhen (Babouches). Sie fürchten sich vor den drei Frauen, die sie durch ihren Gang und ihre Kleidung an Pinguine erinnern. Als beim Spiel der Fussball auf dem Balkon der drei Frauen landet, sieht Abi sich gezwungen, ihre Angst zu überwinden und bei den Frauen zu klingeln. Die Frauen behandeln sie sehr freundlich und schenken ihr Süssigkeiten und gelbe Lederschuhe.

Bildung für nachhaltige Entwicklung

Heranwachsende sind zunehmend mit komplexen, globalen Herausforderungen und Entwicklungen konfrontiert, die sie beschäftigen und die sie verstehen wollen. Die gesellschaftliche Leitidee einer nachhaltigen Entwicklung (NE) versteht sich als Antwort auf solche komplexen Phänomene. NE ist eine Zukunftsvision, um globalen Herausforderungen sinnvoll begegnen zu können. Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) trägt dazu bei, dass Kinder und Jugendliche Kompetenzen erwerben, die ihnen ermöglichen, eine zukunftsfähige Welt und Gesellschaft mitzugestalten. Das heisst, dass sie sich mit Inhalten aus verschiedenen Perspektiven auseinandersetzen, vernetztes Denken üben, partizipative und lösungsorientierte Prozesse erproben, ihre Wertvorstellungen am Gemeinwohl messen und ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten erkennen und umsetzen. Die zu den beiden Filmen vorgeschlagenen Aktivitäten tragen zum Erwerb von folgenden überfachlichen Kompetenzen bei:

- sich als Teil der Welt erfahren
- das Leben in einer heterogenen Gesellschaft bezüglich Unterschiede und Gemeinsamkeiten reflektieren
- Ursachen von Missverständnissen erkennen und damit umgehen
- eigene und fremde Werthaltungen einander gegenüberstellen und kritisch hinterfragen
- vorgefasste Meinungen relativieren und Strategien zur Vermeidung von Vorurteilen entwickeln
- gemeinsam kreative Lösungen entwickeln

Lehrplanbezug

Die Themen Heterogenität und Diversität in der Gesellschaft, Zusammenleben, Vorurteile und Klischees werden in den meisten Lehrplänen in den Zielbereichen der fächerübergreifenden Unterrichtsgegenstände

filmeeinewelt

Abi findet neue Freunde – über kulturelle Grenzen hinweg.

beziehungsweise in den allgemeinbildenden Fächern erwähnt. Im Fachunterricht können die Reflexion der Werthaltungen und die Grundsätze der Mitgestaltung des Zusammenlebens in einer kulturell heterogenen Gesellschaft primär im Fach «Natur, Mensch Gesellschaft» aufgegriffen werden, insbesondere in den Themenbereichen «Räume, Zeiten, Gesellschaften» und «Ethik, Religionen, Gemeinschaft» (Lebensweisen und Lebensräume von Menschen erschliessen und vergleichen, Ich und die Gemeinschaft, Leben und Zusammenleben gestalten und sich engagieren, Werte und Normen klären und Entscheidungen verantworten).

Unterrichtsanregungen

Die Impulse (ausführlich auf www.filmeeinewelt.ch) schlagen verschiedene Methoden und unterschiedliche thematische Schwerpunkte für die Bearbeitung der beiden Filme vor. Jeder Impuls ist in sich geschlossen und kann einzeln bearbeitet werden.

- **Unser Essen**

Ziel: Die SchülerInnen setzen sich mit dem Inhalt des Films auseinander, überlegen, wie es zu Missverständnissen kommen kann und erleben, wie vielfältig Essenstraditionen in den Familien sein können.

- **Schmatz nicht so ... oder doch?**

Ziel: Die SchülerInnen lernen, dass in den unterschiedlichen Regionen der Welt andere Tischsitten und Essensgebräuche üblich sind. Zu Beginn der Stunde werden dabei mit den Kindern «Tischsitten» gesammelt, wie z.B. «Iss mit Messer und Gabel!», «Iss den Teller leer!» etc.

- **Probleme lösen ... aber wie?**

Ziel: Die SchülerInnen setzen sich mit ihrem eigenen Umgang mit Misserfolg und kreativen Lösungen auseinander. Der Film wird bei Minute 5:28 gestoppt und die SchülerInnen werden gefragt, was Abi jetzt tun könnte oder was sie selber jetzt an Abis Stelle tun würden.

- **Begegnung mit dem Fremden**

Ziel: Die SchülerInnen setzen sich mit ihrem eigenen Verhalten im Umgang mit Fremden auseinander. Der Film wird dabei zuerst in der Originalfassung (Niederländisch) angeschaut. Die Kinder werden mit einer fremden Sprache konfrontiert, die sie nicht verstehen. Wie reagieren sie darauf? Was haben sie verstanden, was nicht? Was funktioniert auch ohne Worte? Können sie die Geschichte nacherzählen? Anschliessend wird der Film gemeinsam auf Deutsch angeschaut und besprochen.

- **Vorurteile**

Ziel: Die SchülerInnen setzen sich damit auseinander, wie es ist, von anderen aufgrund des Äusseren vorschnell beurteilt zu werden. Sie setzen sich mit Vorurteilen auseinander und überlegen, wie diese überwunden werden können. ■

Hinweis: Das ausführliche Begleitmaterial mit weiteren Unterrichtsideen und Arbeitsblättern ist als PDF auf der DVD und auf der Webseite www.filmeeinewelt.ch vorhanden.

Abi (Leere Teller, Pinguine).
Zwei Kurzfilme von Simone van Dusseldorp, Niederlande 2009,
je 8 Minuten, geeignet ab 6 Jahren
Sprachen: Niederländisch, Deutsch, Französisch

Die beiden Filme sind auf dem VOD-Portal zur Miete (Streaming oder Download) verfügbar (siehe Kasten). Sie sind zudem auf der DVD «anderswo dabeim» mit weiteren 7 Filmen zu Chancen und Herausforderungen der multikulturellen Gesellschaft erhältlich (Preis: Fr. 60.-).
Verkauf und Verleih (DVD):
éducation21, Tel. 031 321 00 22,
verkauf@education21.ch
Ausführliche Informationen: www.filmeeinewelt.ch

Video on Demand (VOD) neu als Flatrate-Abonnement für Schulen

Das Online-Angebot VOD (Download oder Streaming) bietet inzwischen 50 evaluierte, für den Unterricht empfohlene und lehrplankompatible Filme zur Unterstützung von BNE im Unterricht an. Seit diesem Sommer wird neu ein Flatrate-Abonnement für Schulen oder Einzelpersonen (für ein Jahr) angeboten. Sofort nach der verbindlichen Bestellung erhalten Sie den Zugangscode und ein Passwort. Gleichzeitig wird für Sie ein Online-Konto erstellt, wo Sie ihr Passwort ändern können und sehen, welche Filme Sie bereits über VOD bezogen haben. Ab 2016 haben Sie zudem die Möglichkeit, einen Film mit ihrer Klasse zu teilen, damit sich die SchülerInnen einen Film vorbereitend zu Hause ansehen können.

Weitere Informationen:
www.education21.ch/vod

luxuz:.. / photocase.com

Frühe Bildung aus interkultureller Perspektive

Samstag 4. Juni 2016
13:30 – 17:30 Uhr
in Zürich

Lerngelegenheiten für Kinder bis 4

In ihren ersten Lebensjahren lernen Kinder so viel wie in keiner späteren Lebensphase. Sie sind neugierig und erkunden die Welt. Eltern haben dabei eine wichtige Rolle inne. Wie kann man diese dazu anregen, Bildungsanlässe für die Förderung ihrer Kinder im Alltag wahrzunehmen und zu nutzen? Im Auftrag der Bildungsdirektion Zürich wurden 40 Filme über frühkindliches Lernen im Alltag erstellt, die zeigen, wie Kinder lernen und welche Unterstützung sie dabei brauchen. Die Teilnehmenden lernen die Konzeption der Kurzfilme über frühkindliches Lernen «Ich sehe was was siehst du?» kennen sowie Erfahrungsberichte aus der Erziehungspraxis.

Programm

13:30 Uhr	Begrüssung und Einführung
13:45 Uhr	Wie Kinder lernen und welche Unterstützung sie dabei brauchen **Referentin: Muriel Degen,** lic. rer. soc., Bildungsdirektion Kanton Zürich, Projektleiterin «Lerngelegenheiten für Kinder bis 4»
15:15 Uhr	Pause
15:45 Uhr	Erfahrungen zur Arbeit mit den Filmen in der Erziehungspraxis
16:30 Uhr	Statements aus Gewerkschaftsperspektive / Abschlussdiskussion
17:30 Uhr	Kursende

Zielpublikum

Ein Kurs für ErzieherInnen, KindergärtnerInnen, KrippenleiterInnen, FaBes und alle, die sich mit frühkindlicher Bildung beschäftigen.

Kursort: vpod-Zentralsekretariat,
Birmensdorferstrasse 67, Zürich, Saal im 5. Stock.

Kosten: Fr. 50.– /
Für vpod-Mitglieder ist die Teilnahme gratis.

Anmeldungen bis 23. Mai 2016 an:
tanja.lantz@vpod-ssp.ch

AZB
P.P. / Journal
CH-8036 Zürich

Retouren an: vpod, Postfach 8279, 8036 Zürich