

Mack, Wolfgang

Lernförderung und Lebensweltorientierung. Herausforderungen für Hauptschulen nach PISA

Die Deutsche Schule 94 (2002) 4, S. 426-441



Quellenangabe/ Reference:

Mack, Wolfgang: Lernförderung und Lebensweltorientierung. Herausforderungen für Hauptschulen nach PISA - In: Die Deutsche Schule 94 (2002) 4, S. 426-441 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-275284 - DOI: 10.25656/01:27528

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-275284>

<https://doi.org/10.25656/01:27528>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Wolfgang Mack

Lernförderung und Lebensweltorientierung

Herausforderungen für Hauptschulen nach PISA

Die Ergebnisse von PISA machen auf Defizite im unteren Bildungsbereich aufmerksam und legen es nahe, nach Interventionsmöglichkeiten und Ansätzen der Förderung für Jugendliche mit schwacher und extrem schwacher Lesekompetenz zu suchen. Fast ein Viertel der 15-Jährigen in Deutschland gehört zu der Gruppe schwacher und extrem schwacher Leser, deren Lesekompetenz nicht über die als Mindestanforderung definierte Kompetenzstufe I hinausreicht (Baumert u.a. 2001). Ein großer Teil dieser schwachen und extrem schwachen fünfzehnjährigen Leser besucht eine Hauptschule! Diese Ergebnisse sind ein Skandal. Sie weisen auf einen dringenden Handlungsbedarf im unteren Bildungsbereich hin, insbesondere in Hauptschulen. Wie sieht die Situation an Hauptschulen aus, was können Hauptschulen tun und wie können Schülerinnen und Schüler aus den unteren Statusgruppen, aus Familien mit einem niedrigen Bildungsniveau der Eltern und aus Familien mit Migrationshintergrund besser gefördert werden? Wie können geeignete Maßnahmen für Jugendliche, bei denen diese Faktoren zusammentreffen, aussehen, insbesondere für Jungen, die eher als Mädchen zu dieser in Bezug auf ihre beruflichen Integration „potenziellen Risikogruppe“ (Baumert u.a. 2001, S. 400) gehören? Wie kann der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, Bildungsbeteiligung und Kompetenzentwicklung, den PISA belegt, wenn nicht aufgehoben, so doch gelockert werden?¹

Nun ist das Ergebnis von PISA nicht nur ein Resultat der Arbeit der Hauptschulen. Zurecht wird eine frühe Sprachförderung im Vor- und Grundschulalter insbesondere für Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund angemahnt. Und ob die Organisation des Schulsystems in Deutschland in der bisherigen Form förderlich für Kinder und Jugendliche der unteren Statusgruppen ist, muss bezweifelt werden. Dennoch lassen die Ergebnisse von PISA den Schluss nicht zu, die Auflösung der Hauptschulen würde die geschilderten Defizite überwinden. Die PISA-Studie gibt keinen Hinweis darauf, dass schulsystembezogene Interventionen diesem Missstand schwacher Lesekompetenz bei einer großen Gruppe fünfzehnjähriger Schülerinnen und Schüler beheben könnten. Vielmehr legt PISA zunächst Interventionen und Förderungen unterhalb der Ebene des Schulsystems nahe. In diesem Beitrag möchte ich nach Möglichkeiten von Hauptschulen suchen, basale Kompetenzen von Jugendlichen, die zu dieser „po-

¹ Der enge Zusammenhang von sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb wird auch im Vergleich zwischen den Bundesländern für alle Länder bestätigt, allerdings bestehen erhebliche Unterschiede zwischen einzelnen Ländern (vgl. Baumert u.a. 2002, S. 174ff).

tenziellen Risikogruppe“ gehören, zu fördern. Dabei sollen Ansatzpunkte gesucht werden, wie schulische Bemühungen zur Förderung basaler Kompetenzen mit den lebensweltlichen Bedingungen und Erwartungen der Jugendlichen besser in Einklang gebracht werden können. Dazu werden Ergebnisse einer empirischen Studie des Deutschen Jugendinstituts vorgestellt, in der das Verhältnis von Schulen zu den Lebenswelten ihrer Schülerinnen und Schüler untersucht worden ist, konzeptionelle Überlegungen zur Weiterentwicklung von Schulen im unteren Bildungsbereich, deren Schülerinnen und Schüler überwiegend in benachteiligten Lebenslagen aufwachsen, diskutiert und beispielhaft Ansätze und Möglichkeiten von Hauptschulen aufgezeigt.

1. Förderung der Lesekompetenz an Hauptschulen – Ansätze und Möglichkeiten im Anschluss an PISA

PISA selbst liefert einige Hinweise, welche Faktoren die Entwicklung der Lesekompetenz beeinflussen. Diese Faktoren sind von Schulen teilweise direkt steuerbar, teilweise liegen sie in den sozialen Bedingungen und kulturellen Orientierungen der Schülerinnen und Schüler begründet, die von Schulen nicht beeinflusst werden können. Der Schluss allerdings, der häufig gezogen wird, dass Schulen deshalb sich damit nicht auseinandersetzen müssten und nichts tun könnten, ist falsch. Schulen können sehr wohl im Unterricht und in der Gestaltung des Schullebens im außerunterrichtlichen Bereich dazu beitragen, dass die lebensweltlichen Voraussetzungen und Erwartungen und die schulischen Angebote und Förderkonzepte besser zusammenpassen. Natürlich sind den Schulen selbst dabei auch Grenzen gesetzt. An diesen Stellen können Schulen mit anderen Institutionen zusammenarbeiten, die mehr Erfahrungen und Wissen haben und dafür auch kompetent sind. Das ist insbesondere die Jugendhilfe. Bisherige Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Schule und Institutionalisierungen in Form von Schulsozialarbeit können und müssen auch im Zusammenhang mit Fragen von Förderung von basalen Kompetenzen ausgebaut und verbessert werden.

Einen wichtigen Ansatzpunkt zur Verbesserung schulischer Interventionen bietet das Modell zur Vorhersagbarkeit der Entwicklung der Lesekompetenz, auf das sich die internationale PISA-Studie stützt. Neben der kognitiven Grundfähigkeit beeinflussen die Decodierfähigkeit, das Lernstrategiewissen und das Leseinteresse die Entwicklung von Lesekompetenz (vgl. Baumert u.a 2001, S. 128f). Der wichtigste Faktor zur Vorhersage der Lesekompetenz ist die kognitive Grundfähigkeit, doch auch die anderen Faktoren sind nicht zu unterschätzen. „Der wohl wichtigste Befund (...) besteht darin, dass die Variablen Lernstrategiewissen, Decodierfähigkeit und Leseinteresse neben der kognitiven Grundfähigkeit einen eigenständigen Beitrag zur Erklärung interindividueller Unterschiede in der Lesekompetenz leisten. Da mit gutem Grund angenommen werden kann, dass die drei genannten Faktoren beeinflussbar sind, geben die Ergebnisse wertvolle Hinweise für gezielte Fördermaßnahmen.“ (ebd., S. 129) Damit verbundene didaktisch-methodische Herausforderungen und Aufgaben stellen sich in allen Schulen. Hauptschulen stehen, insbesondere in benachteiligten Stadtteilen in Großstädten und mit einer Schülerschaft, die sich überwiegend aus Kindern und Jugendlichen aus den unteren Statusgruppen zusammensetzt, vor der zusätzlichen Aufgabe, lebensweltlich nicht erworbene und erwerbbar Dispositionen zu wecken und zu fördern. Dazu muss die Hauptschule allerdings auch die Lebenswelten ihrer Schülerinnen und Schüler ken-

nen, sich für ihren Geschmack und ihre Interessen, ihre jugendkulturellen Umgangs- und Ausdrucksformen interessieren, in ihren Lebensstilen mädchen- und jungenspezifische Leseinteressen entdecken, sich darauf einlassen und mit ihnen konstruktiv auseinander setzen (s. Hiller 1989).

Einfluss auf die Entwicklung der Lesekompetenz haben auch jugendkulturelle Orientierungen und die Aktivitäten der Jugendlichen in ihrer Freizeit. Dabei spielen die Gleichaltrigen-Gruppen eine besondere Rolle. PISA unterscheidet zwischen Cliques mit „aggressiven Orientierungen“, in denen Konflikte eher körperbezogen und gewaltförmig gelöst werden, und Cliques, deren Mitglieder Freude am Lesen in der Freizeit haben. Angehörige der ersten Gruppe weisen in der Tendenz eine Lesekompetenz auf niedrigerem Niveau auf als Jugendliche, die der zweiten Gruppe zugeordnet werden können. Auch zwischen den Freizeitaktivitäten und der Lesekompetenz besteht eine Korrelation: „Schülerinnen und Schüler, die in ihrer Freizeit besonders aktiv sind, zeigen auch die besseren Leseleistungen“ (ebd., S. 486). Hinsichtlich der Mediennutzung besteht ein Zusammenhang zwischen den Präferenzen für bestimmte Genres und den Leseleistungen der Jugendlichen: Jugendliche mit Vorlieben für und einem höheren Konsum von Porno-, Horror- und Gewaltfilmen erreichen niedrigere Kompetenzstufen als Jugendliche, die eher „informativ Sendungen“ im Fernsehen bevorzugen (vgl. ebd., S. 487ff).

Jugendkulturelle Orientierungen und Präferenzen in der Freizeitgestaltung und der Mediennutzung können von Schulen nur in eingeschränktem Umfang beeinflusst werden. Sie können, wie die Autoren des deutschen PISA-Konsortiums schreiben, attraktive Angebote machen, insbesondere im außerunterrichtlichen Bereich (vgl. ebd., S. 489). Ob Hauptschulen geeignete und attraktive Lerngelegenheiten im Unterricht und im außerunterrichtlichen Bereich anbieten können, die gegenläufige Erfahrungen zu den in den Familien und Gleichaltrigengruppen dominanten ermöglichen, und zwar insbesondere mit Blick auf die „potenzielle Risikogruppe“ der Jungen aus den unteren Statusgruppen, kann nur durch entsprechende Projekte erprobt und mit Leistungstests evaluiert werden. Aus vielen Projekten und Versuchen wissen wir jedoch bereits jetzt, dass es unter anderem darauf ankommt, dass schulische Angebote von den Jugendlichen akzeptiert werden und dass ihnen dadurch neue Perspektiven eröffnet werden im Vergleich zu ihren primären kulturellen Orientierungen in den Familien und Milieus. Deshalb stellt sich die Frage, welche über den Unterricht hinausgehenden Angebote es an Hauptschulen in welchem Umfang gibt. Dazu ermöglichen Ergebnisse des Projekts „Schulentwicklung und Lebenswelten“² des Deutschen Jugendinstituts erste Annäherungen.

2. Lebensweltorientierung schulischer Angebote – Entwicklungsbedarf vor allem bei Hauptschulen

In dem Projekt „Schulentwicklung und Lebenswelten“ haben wir nach Ansatzpunkten und Möglichkeiten gesucht, wie sich Schulen für die lebenswelt-

2 Das Projekt wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von 1997 bis 2001 durchgeführt von Erich Raab, Hermann Rademacker (beide 1997 bis 2001) und Wolfgang Mack (1999 bis 2001).

lichen Themen und Belange öffnen und wie die Ressourcen und Erfahrungen der Jugendhilfe bei der pädagogischen Entwicklung von Schulen nutzbar gemacht werden können, wie also Schulen lebensweltorientierter gestaltet werden können. Die Frage nach dem Verhältnis von Schulen zu den Lebenswelten ihrer Schülerinnen und Schüler und deren Eltern wird mit vielfältigen Veränderungen in den Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen aktuell, eine besondere Brisanz erhält sie in Stadtteilen und Regionen, die Kindern und Jugendlichen nur begrenzt Aufenthalts- und Bewegungsmöglichkeiten, kaum Freizeitangebote und insgesamt wenig förderliche Bedingungen für ihre Entwicklung bieten. Die Lebensprobleme, die viele Kinder und Jugendliche aus ihrem Alltag in die Schule mitbringen, führen bei vielen auch zu Lernschwierigkeiten, die sie allein nicht bewältigen können. Durch die Veränderungen in den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen entsteht auch ein neuer Bedarf an Lern-, Betreuungs- und Beratungsangeboten, der durch die bisherige Aufgabenverteilung zwischen Schule, Eltern und Jugendhilfe nicht gedeckt wird.

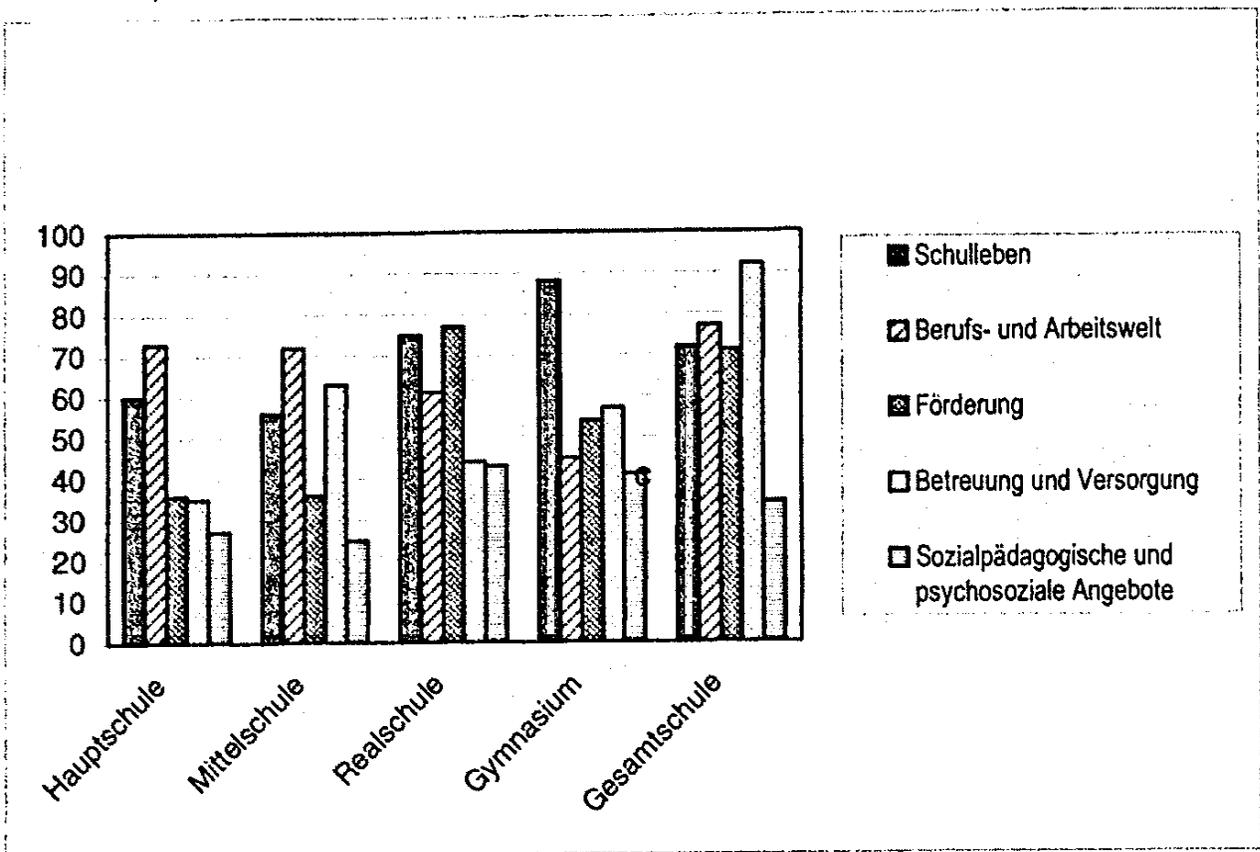
Aufgrund der besonderen Problemsituation in Großstädten wurden in dem Projekt sechs Stadtteile in Dresden, Duisburg und München ausgewählt. Diese Stadtteile repräsentieren unterschiedliche soziale Milieus – von traditionellen Arbeitermilieus und kleinbürgerlichen Milieus bis zu liberal-intellektuellen und bürgerlich-konservativen Milieus. Wir haben in diesen Stadtteilen unter anderem Jugendliche im Alter zwischen 14 und 16 Jahren und ein Elternteil befragt zu ihren Erfahrungen mit Schulen, ihren Erwartungen an Schulen, die Jugendlichen auch nach ihren Aktivitäten und Interessen in der Freizeit und beide Gruppen nach soziodemographischen Angaben.

Ein Themenblock der Befragung widmete sich auch den außerunterrichtlichen Angeboten der Schulen. Die Jugendlichen und ihre Eltern wurden befragt, welche Angebote sie kennen und wie wichtig sie diese Angebote finden. Nahezu alle befragten Jugendlichen kennen Klassenreisen und Ausflüge an ihrer Schule. Etwas weniger sagen, an ihrer Schule gäbe es eine Schülerzeitung, Freizeitangebote, einen Schulchor und Angebote der Berufsberatung. An der Hälfte der Schulen gibt es nach Auskunft der Jugendlichen Hausaufgabenhilfen, eine Cafeteria, Betriebspraktika und Mittagessen, ein Schulorchester und Drogenberatung. Hingegen werden schulpsychologische Angebote und Schulsozialarbeit seltener genannt.

Klassenreisen und Ausflüge, Schülerzeitung, Schulchor und -orchester haben wir dem eher traditionellen Bereich des außerunterrichtlichen *Schullebens* zugeordnet. Berufsberatung und Betriebspraktika stellen *berufs- und arbeitsweltbezogene Angebote* dar; Hausaufgabenhilfen sind ein wichtiges Instrument der zusätzlichen *Förderung* der Schülerinnen und Schüler. Schulische Freizeitangebote, Cafeterien und Mittagessensangebote haben wir in der Kategorie „*Betreuung und Versorgung*“ zusammengefasst, Drogenberatung, schulpsychologische Angebote und Schulsozialarbeit als „*sozialpädagogische und psychosoziale Angebote*“ der Schule. Ein Vergleich der Angebotsstruktur nach Schularten macht Unterschiede sichtbar (Abb. 1).

Dem Gymnasium werden von den Jugendlichen die meisten außerunterrichtlichen Angebote im Bereich des *Schullebens* bescheinigt. Angebote mit Bezug zur *Berufs- und Arbeitswelt* gibt es an der Gesamtschule, der Hauptschule und

Abb. 1: Angebote nach Schularten. Ergebnisse der Schülerbefragung (Mittelwerte in Prozent)



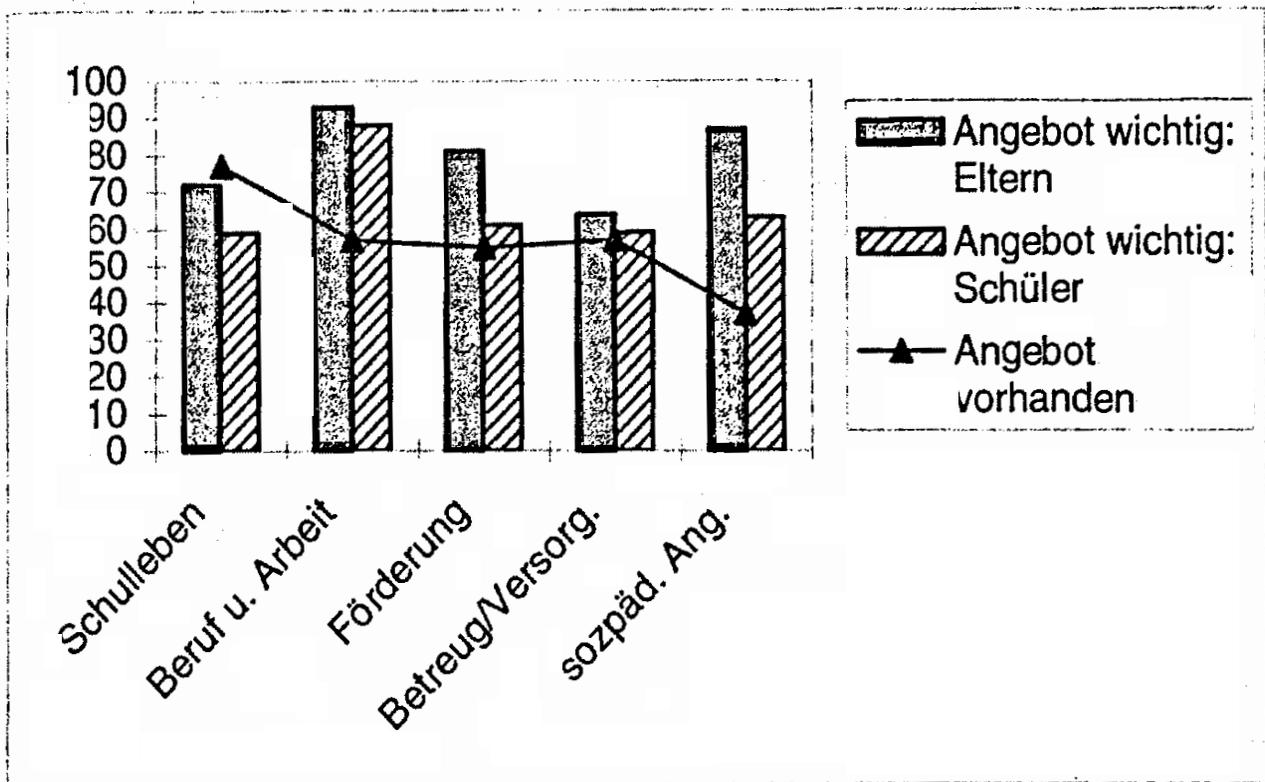
der Mittelschule besonders häufig, *Förderangebote* in der Realschule und ebenfalls in der Gesamtschule; dagegen fallen die Mittelschule und die Hauptschule in diesem Bereich deutlich ab. In der Gesamtschule kommen Angebote im Bereich *Betreuung und Versorgung* besonders häufig vor, aber auch an den Mittelschulen und den Gymnasien ist dieser Bereich relativ stark. *Sozialpädagogische und psychosoziale Angebote* sind an den Schulen insgesamt weniger oft vorhanden, allerdings schneiden Realschule und Gymnasium in diesem Bereich relativ gut ab. Es scheint also, dass sich auch im Bereich der außerunterrichtlichen Aktivitäten die ungleiche Verteilung der Chancen durchsetzt, die das Schulsystem insgesamt kennzeichnet, ja, dass sie dort vielleicht sogar noch verstärkt wird.

Diese schulischen Angebote entsprechen jedoch nicht den Erwartungen ihrer Nutzer. So wünschen sich Jugendliche und ihre Eltern in erster Linie Angebote, die sich auf die Berufs- und Arbeitswelt beziehen, dann folgen sozialpädagogische und psychosoziale Angebote. An dritter Stelle rangiert bei beiden Gruppen, allerdings mit unterschiedlicher Gewichtung, der Bereich der Förderung. Bei diesen Angeboten zeigen sich die größten Unterschiede zwischen Angebot und Nachfrage (vgl. Abb. 2).

Vergleicht man die Wünsche der Eltern mit denen ihrer Kinder, so zeigt sich, dass die befragten Eltern größeren Wert auf schulische Angebote legen als ihre Kinder, und zwar in allen Bereichen. Besonders große Differenzen zeigen sich bei den Bereichen „Schulleben“, „Förderung“ und „sozialpädagogische und psychosoziale Angebote“.

Nähe oder Distanz der Schulen zu den außerschulischen Lebenswelten ihrer Schülerinnen und Schüler werden vor allem bei *lebensweltorientierten Angeboten* deutlich. Dazu gehören Angebote mit Bezug zur Berufs- und Arbeits-

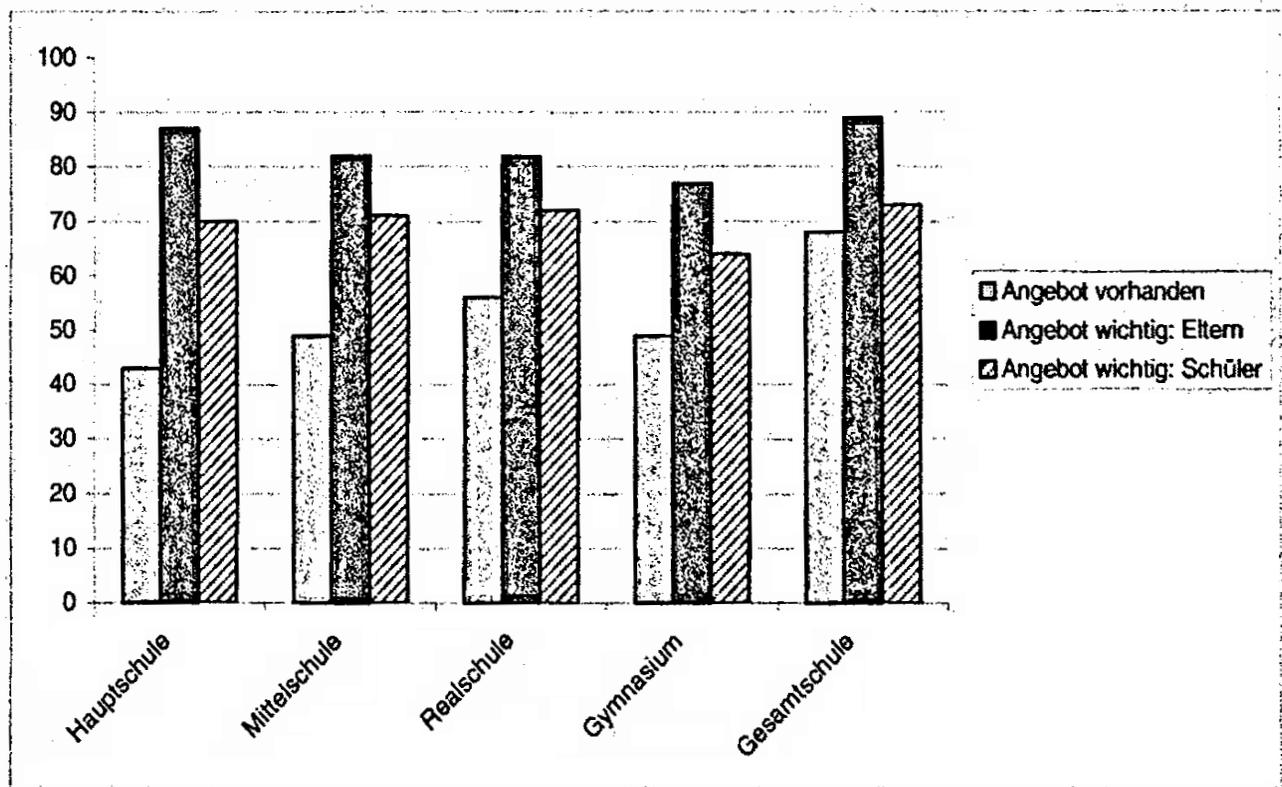
Abb. 2: Vorhandene Angebote und Bedeutung für Eltern und Schüler (Prozent der Befragten)



welt, im Bereich der schulischen Förderung, der Betreuung und Versorgung sowie sozialpädagogische und psychosoziale Angebote. Ihnen ist gemeinsam, dass sie auf einen Bedarf reagieren, der zu einem großen Teil aus den Bedingungen der außerschulischen Lebenswelten resultiert. Aufschlussreich ist dabei vor allem ein Vergleich nach Schularten (Abb. 3).

Die niedrigsten Prozentpunkte erhält die Hauptschule, die höchsten die Gesamtschule. Mittelschule, Realschule und auch das Gymnasium rangieren in

Abb. 3: Lebensweltorientierte Angebote der Schule (Prozent der Befragten)



der Mitte. Insgesamt sind die Unterschiede beim vorhandenen Angebot, sieht man von der Gesamtschule ab, allerdings nicht besonders groß. Anders sieht es jedoch aus, wenn man das Verhältnis von vorhandenem Angebot und den Erwartungen der Nutzer vergleicht. In der Gesamtschule fällt die Differenz zwischen den vorhandenen und den als wichtig eingestuften Angeboten am geringsten aus: der Lebensweltbezug der Gesamtschule scheint sehr ausgeprägt zu sein. Auch beim Gymnasium ist der Abstand zwischen Angebot und Nachfrage relativ gering. Dagegen zeigt sich bei der Hauptschule das größte Missverhältnis, die Differenz zwischen vorhandenem lebensweltorientiertem Angebot und der Bedeutung, die Jugendliche und ihre Eltern diesem Bereich beimessen, ist dort am größten. Wie aus anderen Forschungen bekannt, kumulieren dabei gerade in den (städtischen) Hauptschulen sehr oft Probleme, die mit der Lebenssituation ihrer Schülerinnen und Schüler zusammenhängen. Die Probleme, die Jugendliche bereits in die Schule mitbringen, haben vielfältige Ursachen, sie können z.B. von Arbeitslosigkeit der Eltern, von beengten Wohnverhältnissen, schlechten Freizeitangeboten in den Stadtteilen, Konflikten der Jugendlichen untereinander bis hin zu Gewalt, Erpressungen und Bandenbildungen resultieren. In der Schule zeigen sich solche Probleme dann sehr häufig in Form von Lernschwierigkeiten. Die Schulen sind auf diese Situation oft nicht vorbereitet und häufig überfordert, darauf angemessen zu reagieren. Sie bieten wenig Hilfen zur Bewältigung in solchen Situationen, im Gegenteil; sie tragen durch ihre Unkenntnis der Lebenslagen ihrer Schülerinnen und Schüler noch dazu bei, Konflikte und Schwierigkeiten zu verschärfen. Die Daten aus unserer Untersuchung legen es nahe, den Lebensweltbezug der Hauptschule genauer zu betrachten, um bestimmen zu können, welche zusätzlichen Angebote an manchen Hauptschulen eingerichtet werden müssten.

Diese Einschätzungen bestätigen sich, wenn man die Ergebnisse der quantitativen Befragungen mit den qualitativen Interviews kontrastiert, die wir mit Schulleitern und -leiterinnen, Elternsprecherinnen und -sprechern und mit „Stadtteilexperten“ aus der Jugendhilfe, aus Arbeitsämtern, Kultureinrichtungen und der Polizei durchgeführt haben. So wird das Fehlen schulischer Unterstützung für Eltern und ihre Kinder aus unteren Statusgruppen von einer Elternsprecherin einer Hauptschule in folgender Interviewpassage kritisch kommentiert:

„Was ich immer schade finde ist, dass die Kinder wirklich den ganzen Nachmittag alleine sind. Gut, es gibt ein paar Freizeitheime, aber so richtig, was ich überhaupt ganz wichtig finde, ist die Vorbereitung auf die Schule bei den Schulkindern. Das finde ich halt problematisch. (...) Viele Schüler lernen halt nicht beaufsichtigt daheim und machen nicht richtig ihre Hausaufgaben. Es kümmert sich auch niemand drum. Ich meine, solche Kinder sind halt immer sich selber überlassen. (...) Viele Eltern können vielleicht auch gar nicht helfen. Aber, was ich weiß, sind auch Hortplätze für Hauptschüler auch nicht zur Verfügung, wer soll ihnen denn helfen, wenn es die Eltern nicht können oder keine Zeit haben. (...) Das ist eine Katastrophe. (...) Das ist wirklich ein Punkt, wo sich was ändern muss. Ich kann nicht eine Leistungsgesellschaft machen, und dann sagen, jetzt bist du 18 und jetzt musst du es können, und mich nicht kümmern.“

In diesem Auszug aus einem Interview wird sehr deutlich fehlende Unterstützung für Eltern aus unteren Statusgruppen durch die Schule und Einrichtun-

gen der Tagesbetreuung benannt. Über diesen Mangel an Betreuung und Unterstützungsangeboten hinaus wird im selben Interview scharf kritisiert, dass Schülerinnen und Schüler, wenn sie sich in der Schule aufhalten, wenig Anregung und Förderung finden.

„Dass die Kinder einfach nichts tun. Das geht in der Schule los, die machen pausenlos Blödsinn, weil sie Was kannst du da machen. Da müsste sich schon einiges ändern. Das ist nicht in Ordnung so.“

Viele Schulen, insbesondere jedoch Hauptschulen, sind nicht eingerichtet, diese Erwartungen an Schule zu befriedigen. Viele Schulen nehmen diesen Bedarf gar nicht wahr und viele Eltern sind nicht in der Lage, ihre Erwartungen an Schule so zu artikulieren, dass sie von der Schule aufgegriffen werden können. In dem Projekt „Schulentwicklung und Lebenswelten“ haben wir feststellen können, wie seitens der Schule ein Desinteresse der Eltern an schulischen Belangen beklagt wird, wir haben andererseits in den Elternbefragungen ein großes Interesse an Schule herausgefunden, insbesondere bei Eltern, die selbst nur über einen einfachen Bildungsabschluss verfügen, die beide keinen deutschen Pass besitzen und bei Eltern, deren Kinder eine Hauptschule besuchen. Ihr Interesse, besser, ihre Besorgtheit um den Schulerfolg ihrer Kinder, wird von den Schulen vermutlich nicht verstanden, ihre Versuche, sich einzumischen und ihre Interessen zu artikulieren, kommen in der Schule nicht an und werden von den Schulen nicht aufgegriffen und für eine konstruktive Zusammenarbeit genutzt. Es scheint, dass sich auch hier die Distanz zwischen der Schule und der durch sie repräsentierten Kultur und den Lebenswelten von Familien in benachteiligten Lebenslagen spiegelt (vgl. Mack/Raab/Rademacker).

In den Schulen, auch in den Hauptschulen, gibt es immer noch Vorstellungen, Schule und außerschulische Lebenswelten könnten getrennt voneinander betrachtet werden und hätten nichts miteinander zu tun. Bemühungen, den schulischen Betrieb zu verbessern, geraten aber an Grenzen, wenn die diesen Betrieb maßgeblich beeinflussenden äußeren Faktoren nicht mit bedacht werden. Wir plädieren deshalb für eine klare an den Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler orientierte Schulentwicklung.

Das Verhältnis der Schule zu den außerschulischen Lebenswelten ihrer Nutzer, den Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern, ist insgesamt nicht besonders gut entwickelt, so ein Ergebnis unserer Studie. Überraschend ist, dass die Hauptschulen dabei im Vergleich mit anderen Schulformen relativ schlecht abschneiden, dass die Diskrepanz zwischen schulischen Angeboten und den Erwartungen der Jugendlichen und ihrer Eltern größer ist als in den anderen Schulformen und dass hier der größte Entwicklungsbedarf besteht. Stellt sich bei vielen anderen Schulen, insbesondere bei den Gesamtschulen und Gymnasien, durch die Gestaltung des Unterrichts und das Angebot im außerunterrichtlichen Bereich am Nachmittag – bei manchen Schulen mit einer Vielzahl attraktiver und anspruchsvoller Arbeitsgemeinschaften und offenen Angeboten im musischen, kulturellen und sportlichen Bereich – eine Entsprechung zwischen den Schulen und den Herkunftsmilieus ihrer Schülerinnen und Schüler ein, ist bei den Hauptschulen seltener zu beobachten, dass Schule und außerschulischen Lebenswelten zueinander passen und sich gegenseitig ergänzen. Sicher, auch dort gibt es Ausnahmen, Hauptschulen mit einem interessanten Angebot am Nachmittag und mit vielfältigen Kooperationen zu anderen Ein-

richtungen und Vereinen in der näheren Umgebung, sie sind allerdings seltener, und meist tragen sie nicht dazu bei, die Distanz zwischen schulisch inszenierter und außerschulisch erlebter Kultur zu überbrücken. So haben wir indifferent-prekäre Verhältnisse von Schulen zu den Lebenswelten ihrer Nutzer vor allem bei Hauptschulen festgestellt.

Wie kann diese Distanz verringert werden? Wie müssen Hauptschulen gestaltet sein, dass sie die Kompetenzen auch derjenigen besser fördern, die laut PISA zu den potenziellen Risikogruppen zählen? Mit dieser Frage will ich mich im nächsten Abschnitt befassen.

3. Benachteiligte Jugendliche in der Hauptschule – bildungs- und bewältigungstheoretisch betrachtet

Für eine bessere Förderung basaler Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern gibt PISA für die Hauptschule, wie für die anderen Schulformen auch, Anhaltspunkte. Bei der Lesekompetenz stellen insbesondere Lernstrategien und das Leseinteresse wichtige Faktoren dar, die Einfluss auf die Kompetenzentwicklung haben. Schulische Förderung kann und muss deshalb im Zentrum des Unterrichts beginnen, mit einer besseren und effektiveren Vermittlung von methodischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler und mit der Schaffung von anregenden Lernumwelten, die zum Lesen einladen und herausfordern. Begleitet werden muss dies, insbesondere in der Hauptschule, mit einer besseren Sprachförderung, die, darin besteht in der bildungspolitischen Diskussion Konsens, bereits im Vorschulalter beginnen und in der Grundschule fortgesetzt werden muss, insbesondere bei Kindern, die in Familien aufwachsen, in denen kaum oder nur sehr wenig Deutsch gesprochen wird. Zur Schaffung anregender Lernumwelten tragen auch außerunterrichtliche Angebote am Nachmittag bei. Sie sollten, wie wir in unserer Untersuchung herausgefunden haben, insbesondere in Hauptschulen, dringend ausgebaut werden. Gute Beispiele gibt es auch in vielen Hauptschulen.

Die von den Autoren der PISA-Studie selbst vorgelegten Vorschläge und die meisten Forderungen in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion beziehen sich auf diesen Bereich der Lern- und Leseförderung. Sie bewegen sich damit im Horizont von bildungstheoretischen Überlegungen und Vorgaben. So wichtig und unerlässlich sie sind, sie reichen keineswegs aus, um aus der Misere herauszukommen. Auch der beste Unterricht erreicht nicht sein Ziel, wenn die Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Lebenssituation, aufgrund unbewältigter Probleme, aufgrund von Belastungen unterschiedlichster Art sich nicht darauf einlassen können.

Deshalb schlage ich vor, die Situation an Hauptschulen und die Förderung basaler Kompetenzen bei Jugendlichen aus benachteiligten Lebenslagen nicht nur bildungstheoretisch, sondern auch bewältigungstheoretisch zu diskutieren. Bildung und Lebensbewältigung stehen in einem engen Wechselverhältnis, das sich immer dann prekär auf gewünschte Bildungserfolge auswirkt, wenn Bewältigungsaufgaben nicht gelöst werden. Dies ist in vielen Hauptschulen, insbesondere in den Städten und dabei wiederum verschärft in den benachteiligten Stadtteilen, der Fall.

Bewältigung gehört traditionell nicht zum schulpädagogischen Vokabular. Den Begriff als Prinzip oder Kategorie schulischen Handelns darzustellen, ist rela-

tiv neu. Mit Fragen der Lebensbewältigung befasst sich die Sozialpädagogik, Aufgabe vieler sozialpädagogischer Angebote und Leistungen ist es, Hilfen zur Lebensbewältigung anzubieten und die Adressatinnen und Adressaten dieser Maßnahmen dazu befähigen, ihre Bewältigungsprobleme selbständig wieder zu bearbeiten und befriedigend zu lösen. Bewältigung als sozialpädagogischer Begriff hat allerdings auch eine schulpädagogische Bedeutung. Angesichts des von der Jugendforschung seit Mitte der achtziger Jahre konstatierten strukturellen Wandels der Jugendphase wird auch die Schule vermehrt mit Bewältigungsleistungen und -problemen von Jugendlichen konfrontiert, ohne sie bisher adäquat bearbeiten zu können (vgl. Hornstein 1990; Brater 1997). Besonders eindrücklich wird dies im unteren Bildungsbereich sichtbar. Solange die Schule davon ausgehen konnte, dass Bewältigung gelingt, war Bildung kein Problem. Mit den komplexeren und komplizierteren Anforderungen an das Bewältigungshandeln von Jugendlichen, insbesondere in benachteiligten Lebenslagen der unteren Statusgruppen, wird zugleich auch das Gelingen deren Bildungsprozesse problematisch.

Den Begriff Bewältigung entfalte ich in drei Dimensionen: als Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, als Bewältigung von Krisen im Alltag und als Bewältigung von risikoreichen Lebenssituationen (vgl. Mack 1999). Die erste Bedeutung von Bewältigung wird in der Entwicklungspsychologie thematisiert und erforscht (Coping-Forschung). Jugendliche bewältigen im Prozess des Aufwachsens viele entwicklungsbedingten Aufgaben, allerdings kommt eine kleine, dennoch nicht unbeträchtliche Gruppe von Jugendlichen mit diesen Bewältigungsaufgaben nicht zurecht und sucht Auswege in Form von aggressivem, gewaltförmigen, gesundheitlich ruinösen und anderem sozial abweichendem Verhalten. Bewältigung von Krisen im Alltag, die zweite Dimension, ist Aufgabe und Gegenstand sozialpädagogischer Hilfe und Unterstützung. Dies trifft auch für diejenigen Jugendlichen zu, die mit den „normalen“ Entwicklungsaufgaben nicht zurechtkommen. Bewältigung risikoreicher Lebenssituationen umfasst die dritte Dimension des Begriffs. Diese Bedeutung von Lebensbewältigung an den „Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft“, die einem Teil der heranwachsenden Generation keine Perspektive für eine gesellschaftlich anerkannte und geforderte Sozialintegration bietet, haben Lothar Böhnisch und Werner Schefold hervorgehoben und als leitendes Prinzip für die Sozialpädagogik buchstabiert (Böhnisch/Schefold 1985).

Lebensbewältigung heißt dann zunächst „über die Runden kommen“, wobei offen bleibt, in welchen Formen dies geschieht (Böhnisch/Schefold 1985, S. 76). „Das Konzept Lebensbewältigung signalisiert somit den Abschied von der Vorstellung, die Widersprüche und Disparitäten des gesellschaftlichen Lebens könnten von einzelnen Menschen in fortlaufenden Akten der Balance, des Vereinbarmachens, der Versöhnung bewältigt werden – die integrierte Gesamtpersönlichkeit um jeden Preis.“ (ebd., S. 77)

Lebensbewältigung in dieser Bedeutung kann als Versuch aufgefasst werden, Handlungsfähigkeit in den Widersprüchen des Alltags aufrecht zu halten, es ist eine Form von „Normalisierungshandeln“ in anomischen Strukturen (Böhnisch 1994). Normalisierungshandeln ist eine Bewältigungsstrategie, mit der „das Individuum psychosoziale Handlungsfähigkeit, die Erhaltung des eigenen Selbstwerts und die Anpassung an anomische Sozialstrukturen gleichermaßen zu er-

reichen sucht. Verfügt der Einzelne dabei nicht über sozialintegrative Mittel, welche diese Handlungsfähigkeit in einem positiven Bezug zur herrschenden Normalität setzen können, wird dieses Bewältigungsmuster gesellschaftlich nicht anerkannt, bzw. negativ zensiert und sanktioniert.“ (Böhnisch 1994, S. 183f)

In dieser dreifachen Bedeutung gebrauche ich den Begriff „Bewältigung“ (vgl. Mack 1999, S. 269f) auch im Kontext schulpädagogischer Reflexionen für Schulen im unteren Bildungsbereich. Ich plädiere dafür, Bildung und Bewältigung als Bezugspunkte und Begründungshorizonte schulischer Arbeit zu wählen. Dies scheint mir, vor dem Hintergrund des hier nur angedeuteten Strukturwandels der Jugendphase und den daraus resultierenden Friktionen zwischen der Schule und ihren Schülerinnen und Schülern, für alle Schulen sinnvoll. Dringend geboten halte ich dies jedoch für Schulen, deren Schülerinnen und Schüler zu erheblichen Anteilen unter Bedingungen aufwachsen, die nur im Muster von Lebensbewältigung als Normalisierungshandeln in anomischen Strukturen angemessen verstanden werden können.

In einem Interview mit einer Sozialarbeiterin in Marxloh, einer der sechs Stadtteile, in denen wir im Projekt „Schulentwicklung und Lebenswelten“ die Beziehungen von Schulen zu den ihrem Umfeld untersucht haben, wird dieses Handeln von (männlichen) Jugendlichen in anomischen Strukturen sichtbar. Marxloh, im Duisburger Norden gelegen, ist geprägt von einer sehr hohen Arbeitslosigkeit aufgrund des Strukturwandels in der Stahlindustrie und einem hohen Anteil türkischer Bewohnerinnen und Bewohner. Es gibt kaum Kontakte zwischen Deutschen und Türken, soziale Integration durch Arbeit ist für Jugendliche nur schwer erreichbar, viele wenden sich deshalb auch früh von der Schule ab. Dies schildert die Sozialarbeiterin so:

„Und das sind Jugendliche, die von Schulsystem abschlussmäßig völlig daneben liegen. Also, da gibt es kaum einen, der einen Schulabschluss hat oder schafft. Die mit 18 in der 8. Klasse irgendwo sitzen und für sich beschlossen haben, Perspektive habe ich keine, also warum gehe ich da überhaupt noch hin. Also sehr viel schwänzen und es cool finden, einfach nicht zur Schule zugehen, keine Aufgaben zu machen, mit der Polizei zur Schule geholt zu werden oder solche Sachen. Das ist halt auch oft ein großer Gruppendruck. (...) Es ist völlig uncool sich für Schule zu engagieren. Und das ist oft ein ganz, ganz großer Druck, der da besteht. Die Macht, die haben diese Jugendlichen für die, wie gesagt, vom Kopf her der Zug abgefahren ist (...). Die jobben dann viel zwischendurch, Geldverdienen spielt eine große Rolle, so Markenkleider zu haben und diese Requisiten für ein Handy zu besitzen, ich weiß nicht was, ist unheimlich wichtig geworden, dafür wird geklaut und gejobbt. Das ist so. Das ist deren Lebenswelt.“

In diesem Verständnis verstehe ich die beiden Begriffe „Bildung“ und „Bewältigung“ als Grundbegriffe einer Pädagogik der „Jugendschule“. Als Jugendschule bezeichne ich Schulen dann, wenn sie sich auf die Lebenslagen von Jugendlichen einlassen, insbesondere benachteiligte und riskante Lebenslagen, und wenn sie versuchen, die Lebenssituationen der Jugendlichen konstruktiv als Ausgangs- und Bezugspunkt schulischer Arbeit zu machen. „Bewältigung“ braucht als Grundbegriff einer Pädagogik der Jugendschule „Bildung“ als Komplementärbegriff. Bewältigung verweist auf den Alltag und die soziale Lage der Jugendlichen, Bildung auf den weiten Horizont, auf das Fremde und Unbekannte, das diesen Alltag übersteigt und vor bornierter Beharrung schützt. Bildung aller-

dings ohne Bezug zur Kategorie der „Bewältigung“ bleibt in ihrem idealistischen Zugriff weltfremd und droht so, ohne Korrektiv, zu einer ideologischen Veranstaltung zu verkommen: bedeutungslos und abgehoben von den vitalen Interessen und den lebensweltlich bedingten Problemen der Jugendlichen.

Perspektiven einer Jugendschule habe ich bereits an anderen Stellen dargelegt³. An dieser Stelle möchte ich darauf aufbauend mögliche Folgerungen für Hauptschulen skizzieren, von denen ich annehme, dass sie geeignet sind, basale Kompetenzen von Jugendlichen, insbesondere von Jungen und jungen Männern, aus den unteren Statusgruppen und aus bildungsferneren Schichten besser zu fördern.

4. Schulleistungen und Lebenswelten – Möglichkeiten einer jugendorientierten Pädagogik für die Hauptschule

Wenn – wie PISA nahe legt – ein enger Zusammenhang zwischen lebensweltlichen Bedingungen und der Entwicklung basaler Kompetenzen besteht, wenn wesentliche Faktoren, die einen Einfluss auf die Entwicklung der Kompetenzen haben, von den lebensweltlichen Bedingungen geprägt sind, muss Schule im Bemühen, die Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler besser zu fördern, auch diese außerschulischen Faktoren berücksichtigen und beachten. Wie wir im Projekt „Schulentwicklung und Lebenswelten“ herausgefunden haben, besteht ein großer Bedarf, Schulentwicklung stärker lebensweltorientiert zu gestalten. Im unteren Bildungsbereich, in Schulen, deren Schülerinnen und Schüler überwiegend den unteren Statusgruppen der Gesellschaft angehören, das sind insbesondere Hauptschulen, ist dies dringlicher als in anderen Schulen⁴.

Maßnahmen zur Förderung der Leseleistungen können sich nicht nur auf didaktisch-methodische Verbesserungen im Unterricht beschränken, sie müssen im Unterricht und im außerunterrichtlichen Bereich der Schule ansetzen, beides muss Gegenstand von Schulentwicklung werden. Und sie müssen so beschaffen sein, dass sie auch für Jugendliche in schwierigen Lebenslagen interessant sind. Zusätzlich zu diesen *attraktiven Lerngelegenheiten* müssen Hauptschulen auch *sozialpädagogische Unterstützung und Beratung* anbieten und sensibel sein für die lebensweltlich wichtigen Themen und Fragen. Beides, Lernen und sozialpädagogische Unterstützung kann nicht in getrennte Arbeitsbereiche der Schule verlagert werden, beides muss vielmehr miteinander verbunden und aufeinander abgestimmt werden. Die Integration der unterschiedlichen Angebote der Schule zu einem in sich sinnvollen Ganzen kann nicht nur Aufgabe der Schülerinnen und Schüler sein, diese Integration muss zunächst von allen, die an der Schule arbeiten, Lehrerinnen und Lehrern und sozialpädagogischem Personal, geleistet werden.

3 Konzeptionelle Entwürfe einer Jugendschule enthält der von mir herausgegebene Band „Hauptschule als Jugendschule“ (Mack 1995); theoretische Begründungen für eine Pädagogik der Jugendschule die Studie „Bildung und Bewältigung“ (Mack 1999).

4 Eine lebensweltorientierte Schulentwicklung und eine jugendorientierte Pädagogik ist auch an anderen Schulformen sinnvoll und notwendig. Mit Schwierigkeiten von Jugendlichen in vielerlei Formen als Folge von Wandlungen im Prozess des Aufwachsens und von widersprüchlichen Erwartungen an Jugend müssen sich auch andere Schulen auseinandersetzen.

Eine besondere Herausforderung für Hauptschulen stellt die Entwicklung von jungen- und Mädchenspezifischen Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten dar. Dabei liegt ein besonderer Nachholbedarf bei adäquaten Angeboten für Jungen. Bisher befassen sich jungenspezifische Angebote in der Schule vor allem mit Fragen der Gewaltprävention. Dies ist notwendig, darauf allein kann sich Jungenförderung nicht beschränken. Jungenspezifische Ansätze sind in der Jugendhilfe, insbesondere der Jugendarbeit weiter entwickelt, dabei gibt es auch gute Erfahrungen mit der Kooperation von Schulen (vgl. Sturzenhecker/Winter 2002). Von diesen Ansätzen und Erfahrungen können auch Hauptschulen profitieren.

Was können Hauptschulen tun, auch in sozial benachteiligten Stadtteilen? Ich möchte abschließend einige Beispiele von Schulen vorstellen, in denen modellhaft sichtbar wird, über welche Möglichkeiten Schulen zur Förderung von basalen Kompetenzen für Jugendliche in benachteiligten und schwierigen Lebenslagen verfügen. In diesen Beispielen wird auch sichtbar, wie die beiden Prinzipien, Schaffung von anregenden Lernumwelten und Sensibilität für die Lebenssituation der Jugendlichen und darauf bezogene Unterstützungsangebote, realisiert werden können.

4.1. Produktives Lernen und Hilfe zur Lebensbewältigung in der Produktionsschule „BuntStift“ Kassel

„BuntStift“ wurde 1992 nach dem Vorbild dänischer Produktionsschulen gegründet. Manche Jugendliche, die bei „BuntStift“ arbeiten und lernen, haben ihre Schulpflicht bereits absolviert, sind aber noch berufsschulpflichtig, andere sind noch schulpflichtig. Viele haben meist problematische Karrieren hinter sich, viele sind in der regulären Schule gescheitert oder haben den Besuch der normalen Pflichtschule abgebrochen. „BuntStift“ verbindet Arbeiten und Qualifizierung miteinander. Dafür gibt es fünf Arbeitsfelder: Büro, Metallwerkstatt, Holzwerkstatt, Hauswirtschaft und Recycling. In diesen Bereichen arbeitet die Produktionsschule als Betrieb auf dem freien Markt. Der Betrieb bildet selbst aus, er beschäftigt aber auch noch schulpflichtige Jugendliche als Schülerinnen und Schüler in berufsvorbereitenden Maßnahmen, die in der Regel vom Arbeitsamt oder über das Jugendamt finanziert werden. Die Jugendlichen arbeiten dabei als Angestellte bei „Buntstift“ in einem dieser fünf Bereiche. Neben diesen Arbeitsbereichen lernen die Jugendlichen auch in besonderen Projekten. Für die Jugendlichen besteht bei „BuntStift“ zudem die Möglichkeit, den Hauptschulabschluss nachzuholen. In regelmäßigen Ausbildungs- bzw. Arbeitsgesprächen werden die Lernprozesse gemeinsam mit den Jugendlichen besprochen. Die Jugendlichen können sich auch mit persönlichen Problemen an ihre Arbeitsberater wenden. Zu diesen Gesprächen wird in der Regel ein Psychologe als externer Berater hinzugezogen, wenn die persönlichen und privaten Probleme besonders massiv sind. Bei Bedarf werden die Jugendlichen dann an externe Beratungsstellen vermittelt.

4.2. Arbeiten und Lernen in der Stadt: Stadt-als-Schule Berlin (in: Liebau/Mack 2000, S. 40)

Der Name ist Programm. Junge Menschen, „die mit Formen traditionellen Bildungserwerbs in Konflikt geraten sind“, sollen in der Stadt-als-Schule Berlin „durch lebensverbundenes, selbsttätiges Lernen mit ‚Ernstcharakter‘“ (Grie-

ser, S. 10) einen neuen Zugang zu Bildung finden. An drei Tagen pro Woche lernen die Jugendlichen dieser Schule an Orten in der Stadt: Betriebe, soziale, kulturelle oder politische Einrichtungen. Die Stadt-als-Schule hat mittlerweile Kontakt zu über 1000 Einrichtungen, die Praxisplätze anbieten. Dort sind die Jugendlichen jeweils für zwei bis drei Monate tätig. „Als außerschulische Lernorte für Schüler und Schülerinnen der Stadt-als-Schule kommen prinzipiell alle Orte in Frage, an denen Menschen eine Arbeitsleistung erbringen. (...) Jugendliche sollen dort einen authentischeren Einblick in das berufliche, soziale, gesellschaftliche, kulturelle und politische Leben bekommen, als es die Schule durch Unterricht nur aus ‚zweiter Hand‘ bieten könnte. Sie sollen vor allem Gelegenheit haben, selbst aktiv tätig zu werden. Sie müssen die Gelegenheit zur Mitarbeit erhalten, sie sollten eigenverantwortlich Aufgaben übernehmen, sie sollen eigene Vorhaben durchführen und dabei Sachverhalte erkunden, sie sollen eigenes Verhalten erproben, mit Arbeitsmitteln und Materialien experimentieren, ihren Lernprozess aktiv in die Hand nehmen.“ (ebd., S. 31) Im schulischen Teil des Lernens an der Stadt-als-Schule werden diese Erfahrungen und Beobachtungen ausgewertet, reflektiert und in einen größeren Zusammenhang eingeordnet. Nicht alle Betriebe sind allerdings für dieses Praxislernen geeignet. Die Ansprüche der Schule an die Betriebe sind hoch: „Vielmehr kommt es jedoch darauf an, dass einzelne Menschen, die dort arbeiten, ihre Arbeit selbst gern tun und diese Bedeutung gern weitervermitteln. Sie sollten neben ihrer fachlichen Kompetenz die Bereitschaft haben, Jugendliche teilhaben zu lassen, sie zu beraten, ihnen ein ‚offenes Ohr zu schenken‘ bei ihren Fragen und vielleicht auch bei ihren persönlichen Problemen. Ein ‚Glücksgriff‘ bei Praxisplätzen ist immer dann getan, wenn die Experten von ihrer Tätigkeit selbst ‚Feuer und Flamme‘ sind und andere mit dieser Begeisterung ‚entzünden‘ können.“ (ebd., S. 31)⁵

4.3. Theaterspiel als kulturpädagogische Praxis

An der Grund- und Hauptschule Altingen wird Theater gespielt. Seinen Platz hat das Theaterspiel mitten im Unterricht, es ist kein Zusatz, sondern Teil des regulären Unterrichts. Ungewöhnlich ist nicht nur, dass Theater im Unterricht gespielt wird, ungewöhnlich ist auch, dass dabei ein Schauspieler und eine Rhythmiklehrerin regelmäßig und kontinuierlich mit den Kindern und Jugendlichen zusammen arbeitet. Die Grund- und Hauptschule Altingen beschäftigt auch andere Expertinnen und Experten, die keine Lehrer sind.

Die Arbeit an einem Theaterstück dauert lange, ein halbes Jahr und länger. In dieser Zeit wird das Klassenzimmer Probenraum und Bühne. Zunächst gibt es eine Idee, grobe Vorstellungen, was gespielt werden soll. Allmählich entstehen Texte. Der Schauspieler-Regisseur entwickelt mit den Kindern ihre Rollen, bis sie für die einzelnen Kinder passen. Requisiten werden gebaut, Kostüme geschneidert, Musik zum Stück komponiert. Mit der Rhythmiklehrerin werden Bewegungen geübt, aus einfachen Figuren werden allmählich schwierigere und choreographisch anspruchsvollere entwickelt. An der Theaterarbeit in der Grund- und Hauptschule Altingen sind in der Regel mehrere Fächer be-

5 Siehe dazu auch den Beitrag von Borkenhagen/Mirow in diesem Heft.

teiltigt. Das bedarf einer guten Planung und einer genauen Abstimmung zwischen allen Beteiligten.

„In den Theaterprojekten werden Schülern Erlebnis- und Erfahrungsmöglichkeiten in besonderer Form ermöglicht. Hier werden Bedingungen geschaffen, in denen sie sich in Beziehung zu sich selbst, zu ihren Mitschülern, Lehrern und Experten, zu ihren Räumen und ihrer örtlichen Umwelt unmittelbar erleben können. Umgekehrt hat man in der Theaterarbeit wie selten sonst die Chance, spielend auf die individuelle Persönlichkeit jedes einzelnen Kindes einzugehen. Theaterspielen bietet neben der hohen Erlebnisqualität – Rollen lernen und vor einer Öffentlichkeit spielen – auch viele andere gestalterische, handwerkliche und inhaltliche Felder der Selbstverwirklichung. Es bringt sinnliches Erleben und Wahrnehmen in die Schule.“ (Scheufele 1996, S. 50)

Auf diese Weise ist Theaterarbeit in der Schule eine hervorragende Möglichkeit der Bildung. Und in ihr kann auch gelernt werden, schwierige Situationen zu bewältigen: „Für uns wurde der Drache zum Symbol für die Bewältigung aller noch so schwieriger Aufgaben und Situationen, ein kleiner Drachenstempel verzierte ab und zu Arbeiten, Hefte oder Kalender, was bedeutet: ‚Gratuliere, wieder einen Drachen bezwungen!‘“ (ebd., S. 62)

In den Beispielen werden unterschiedliche Aufgabenbereiche und Schwerpunkte deutlich: In der Produktionsschule Kassel und in der Stadt-als-Schule Berlin spielt der Bereich Arbeit eine besondere Rolle. Das Beispiel aus der Grund- und Hauptschule Altingen betont die Chancen von Theaterspiel. Andere Hauptschulen haben erfolgreich eine Schülerbibliothek eingerichtet, um den Schülerinnen und Schülern mehr und selbstverständlich Gelegenheiten und Anreize zum Lesen zu ermöglichen als dies in der räumlich und habituell entfernteren Stadtbibliothek möglich wäre. Andere Schulen, wie die Laborschule Bielefeld geben Schülerinnen und Schülern in ernsthafter Weise Gelegenheit, in der Schule Verantwortung zu übernehmen und beteiligen sie an der Regelung der gemeinsamen Angelegenheiten in der Schule.

In diesen Beispielen werden Möglichkeiten und Anlässe für Teilhabe von Schülerinnen und Schülern in der Schule sichtbar: Teilhabe an Arbeit, an kultureller Praxis, an öffentlicher Verantwortung. Wenn Schule Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler ernsthaft fördern will, muss sie ihnen auch ernsthafte Anlässe bieten, die zum Lernen anregen und zu Lesen einladen und herausfordern. Dabei geht es auch um Teilhabe an wichtigen Lebensbereichen. Deshalb ist die Schule als ein Ort zu konstruieren, an dem Teilhabe möglich ist (Liebau 1999). Teilhabe bedeutet auch, die Schulzeit als sinnvolle Lebenszeit für Kinder und Jugendliche zu gestalten, die ihren Sinn nicht nur von dem künftigen Nutzen dessen, was in der Schule gelernt wird, erhalten kann, sondern durch das, was sie Kinder und Jugendlichen an Lebensperspektiven, Erfahrungen und Möglichkeiten zu Verantwortung in der Schule selbst bietet. Wichtige Voraussetzungen, wenn es darum geht zu erfahren, dass sich Lernen lohnt.

Literatur

- Baumert, Jürgen u.a. (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich., Opladen 2001
Baumert, Jürgen u.a. (Hg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen 2002

- Böhnisch, Lothar: Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters. 2. Aufl., Weinheim und München 1993
- Böhnisch, Lothar: Gespaltene Normalität. Lebensbewältigung und Sozialpädagogik an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft. Weinheim und München 1994
- Böhnisch, Lothar; Werner Schefold: Lebensbewältigung. Soziale und pädagogische Verständigungen an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft. Weinheim und München 1985
- Brater, Michael: Schule und Ausbildung im Zeichen der Individualisierung. In: Ulrich Beck (Hg.): Kinder der Freiheit. Frankfurt/M. 1997, S. 149-174
- Grieser, Dorit: Die Stadt-als-Schule Berlin. Bericht an die Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg. Berlin 1999
- Hiller, Gotthilf Gerhard: Ausbruch aus dem Bildungskeller. Langenau-Ulm 1989
- Hornstein, Walter: Aufwachsen mit Widersprüchen – Jugendsituation und Schule heute. Rahmenbedingungen, Problemkonstellationen, Zukunftsperspektiven. Stuttgart 1990
- Liebau, Eckart: Erfahrung und Verantwortung. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe, Weinheim und München 1999
- Liebau, Eckart; Wolfgang Mack: Für das (Erwerbs-)Leben lernen. Die Arbeitsschule und die Erziehung zur Arbeit. In: Schüler 2000: Arbeit. Hg. von Christiane Höke u.a., Velber 2000, S. 38-42
- Mack, Wolfgang (Hg.): Hauptschule als Jugendschule. Beiträge zur pädagogischen Reform der Hauptschulen in sozialen Brennpunkten. Ludwigsburg 1995
- Mack, Wolfgang: Bildung und Bewältigung. Vorarbeiten zu einer Pädagogik der Jugendschule. Weinheim 1999
- Mack, Wolfgang; Erich Raab, Hermann Rademacker: Schulentwicklung und Lebenswelten. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung der Beziehung zwischen Schulen und ihrem sozialräumlichen Umfeld (im Erscheinen)
- Scheufele, Ulrich (Hg.): Weil sie wirklich lernen wollen. Bericht von einer anderen Schule. Das Altinger Konzept. Weinheim, Berlin 1996
- Sturzenhecker, Benedikt; Reinhard Winter (Hg.): Praxis der Jungenarbeit. Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim und München 2002

Wolfgang Mack, geb 1960, Dr. phil., Dipl.-Päd.; seit 1999 Wiss. Referent am Deutschen Jugendinstitut;
 Anschrift: Nockherstr. 2, 81541 München
 Email: mack@dji.de