

**Schulische Betreuung von Kindern beruflich Reisender
unter besonderer Berücksichtigung
der Kultur- und Bildungsidentität**

Von dem Fachbereich Erziehungswissenschaften

der Universität Hannover

zur Erlangung des Grades eines

Doktors der Philosophie

Dr. phil.

genehmigten Dissertation

von

Regierungsschuldirektor

Franz-Josef Käter

geboren am 16. Juli 1944 in Löningen

2003

Referent:

Prof. Dr. Manfred Bönsch

Korreferent:

Prof. Dr. Herwig Oelschläger

Tag der Promotion:

16. Juli 2003

Schulische Betreuung von Kindern beruflich Reisender unter besonderer Berücksichtigung der Kultur- und Bildungsidentität

Kinder aus Familien beruflich Reisender wachsen in einem Milieu auf, das sich im schulischen wie im familiären Bereich von dem nicht-reisender Schülerinnen und Schüler in vielen Bereichen unterscheidet.

So liegt es in der Natur ihres Reiselebens, dass ihnen weniger Zeit für den Schulunterricht zur Verfügung steht. Diese Kinder befinden sich deshalb in der schwierigen Situation, Schulkenntnisse und Qualifikationen außerhalb des Klassenzimmers erwerben zu müssen.

Grundlagen sozialen Lernens in der Schule fehlen größtenteils, da die Kinder immer wieder neu in bereits fest gebildete Lerngruppen kommen und kaum die Möglichkeit haben, in diese Gruppen integriert zu werden. Schul- und Spielkameraden sind schwer zu finden, Freundschaften kaum zu pflegen.

Die besondere Lebens- und Lernsituation der Kinder beruflich Reisender (Schausteller, Zirkusangehörige, Binnenschiffer und weitere reisende Berufsgruppen) macht daher gezielte Bildungsmaßnahmen erforderlich, damit die Erfüllung der Schulpflicht und das Recht auf Bildung für diese Kinder gesichert werden können. Die Notwendigkeit solcher geeigneten Maßnahmen zur schulischen Betreuung der Kinder beruflich Reisender ist mit der entsprechenden Entschließung des EU-Rates der Bildungsminister vom 22.05.1989 unterstrichen worden.

Da keine statistischen Angaben über die betroffenen schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen existieren, kann der Frage der Schulpflichterfüllung und der Bildungsbeteiligung der Kinder aus Familien beruflich Reisender nur schwer nachgegangen werden. Aus Erfahrungswerten kann nur grob geschätzt werden, dass z.B. in Niedersachsen ca. 500 – 600 Kinder im schulpflichtigen Alter betroffen sein dürften.

Die vorliegende Ausarbeitung geht daher auch auf der Grundlage narrativer Interviews der Frage nach, welche Regelungen zur Beschulung von Kindern beruflich Reisender zu treffen sind, die neben der unverzichtbaren Wahrung der Kultur- und Bildungsidentität zu einer verbesserten schulischen Betreuung und Bildungsbeteiligung führen.

Ziel der Arbeit ist es – und dazu werden praktikable Wege aufgezeigt – die in vielen Kreisen der Gesellschaft bestehenden Vorurteile gegenüber den Reisenden abzubauen, deren Lebensumstände aufzuzeigen, der Frage der Notwendigkeit des schulischen Lernens nachzugehen und schließlich eine

situationsangemessene Betreuung und Förderung dieser Schülerinnen und Schüler – insbesondere während der Reisezeit – zu gewährleisten und somit die Bildungsbeteiligung dieser Schülergruppe nachhaltig zu verbessern.

Schlagwörter:

Reisen als Lebensgrundlage

Wahrung der Kultur –und Bildungsidentität

Netzwerk der Lernangebote für Reisende

Attending to the scholastic needs of children of itinerant parents, with special consideration of cultural and educational identity

Children from families whose parents' employment requires that they travel frequently (e.g., fairground workers, circus performers, boatsmen and bargemen on inland waterways and those having other itinerant and migrant jobs) grow up in an environment in which family life and schooling are quite different from those of pupils whose parents are not itinerant.

By the very the nature of their constant travel these itinerant children have less time available for lessons in school. As a consequence, they find themselves in the difficult situation of having to acquire scholastic knowledge and educational qualifications outside the classroom.

The basics of social learning in the school environment is, to a great extent, missing in these children because they repeatedly come into new learning groups that have already been established and they hardly have the possibility of being integrated into these groups. It is difficult for them to find classmates and playmates, to cultivate friendships.

Thus, the special living conditions and learning circumstances of children of itinerant parents make it necessary to undertake specific educational measures so that the requirement of compulsory school attendance can be satisfied and that these children's right to a proper education be assured. The necessity of such suitable measures for the scholastic care of children of itinerant parents was emphasized by the appropriate resolution passed by the EU Council Ministers of Education on 22 May 1989.

There is no statistical information available about these school-age children and youth from itinerant families. Consequently, the question about their fulfilling the requirement of compulsory school attendance and classroom participation is difficult to determine. Based on experience it can only be roughly estimated that, e.g., in Lower Saxony approximately 500 to 600 school-age children are affected.

This text is also based on interviews and investigates which regulations for the schooling of children of itinerant parents are to be made, what can be done to better attend to their schooling and their education, while at the same time preserving their cultural and educational identity.

The goal — and practical ways will show how to reach it — is to break down the prevalent prejudices found in many parts of our society against itinerant workers. As a result of their living circumstances it is necessary to investigate their children's learning process in the school and then to assure a supervision and support suitable to them, especially during the time of their itinerancy, in order to bring about a sustained improvement in the education of this special group of pupils.

Key words:

Travel as a way of life

Safeguarding cultural and educational identity

Network of learning possibilities for children of itinerant parents

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	1
1. Einleitung	3
1.1. Untersuchungsgegenstand	3
1.2. Standortbestimmung	3
1.3. Erkenntnisinteresse und Fragestellung	4
1.4. Inhaltlicher Aufbau und Methode	7
2. Statistiken – Überblick über verfügbare Daten	9
2.1. Grundsätzliches	9
2.2. Gruppe der beruflich Reisenden	9
2.3. Gesamtpopulation der reisenden Berufsgruppen in der EU	11
2.4. Sinti und Roma	17
2.5. Sonstige	18
2.6. Abgänge und Abschlüsse in den öffentlichen Schulen Niedersachsens	18
3. Sozioökonomische Rahmenbedingungen	20
3.1. Grundsätzliches	20
3.2. Binnenschifffahrt	20
3.3. Zirkuswelt	23
3.4. Rummelplatz / Schausteller	28
4. Die Lebens- und Lernlage reisender Kinder und Jugendlicher	33
4.1. Kinder-, Jugendlichen- und Erwachsenenbefragungen	33
4.2. Grundlagen für den Zugang zur schulischen Situation der reisenden Kinder und Jugendlichen	33
4.3. Methode der Datenerhebung	36
4.4. Durchführung von Interviews	37
4.5. Einschub: Eindrücke und Erlebnisse als Mitreisender	40
4.6. Dokumentation der Daten	41
4.7. Datenanalyse und -auswertung	44
5. Schulische Situation reisender Kinder	51
5.1. Erfahrungsbericht einer Betroffenen	51
5.2. Bericht einer Außenstehenden	54
5.3. Erhebung zur schulischen Situation der Kinder reisender Berufsgruppen im Bereich der Bezirksregierung Hannover	54
5.3.1. Grundsätzliches	54
5.3.2. Darstellung – Methodenwahl	55
5.3.3. Auswertung der Ergebnisse	55
5.3.4. Zusammenfassung	61
6. Determinanten der Lebensführung und -gestaltung von beruflich Reisenden	62
6.1. Grundsätzliches	62
6.2. Leben auf der Reise	63
6.3. Arbeiten auf der Reise	66
6.4. Lernen auf der Reise	67
7. Kulturelle Identität der Reisenden als Stützpfiler für schulische Stabilisierungsmaßnahmen	69
8. Bildungsverständnis und Bildungsfreundlichkeit der Reisenden	73
9. Definitionsversuch des Begriffes „Bildung“	76
10. Bildung als Anspruch der Reisenden und Verpflichtung der Gesellschaft	80
11. Bildung durch Reisen	82
12. Bildung und schulisches Lernen	85
12.1. Grundsätzliches	85
12.2. Bedeutungsverlust und Bedeutungszuwachs von Schulen	86
12.3. Anforderungen an das „Haus des Lernens“	87
13. Bedeutung der schulischen Lernumwelt	89
14. Schulisches Lernen	97

15. Kontinuität des Lernens.....	99
16. Unterrichtsangebote und Unterrichtsdefizite im Spiegelbild der Realität.....	104
17. Schulische Betreuung während der Reise im Spannungsfeld zwischen Anspruch und Realität	108
18. Möglichkeiten für die Beschulung von reisenden Kindern in EU-Staaten.....	111
18.1. Grundsätzliches	111
18.2. EFECOT	111
18.3. Überblick über die Situation in verschiedenen Ländern.....	113
18.4. Hinweise	119
18.5. Zusammenfassung.....	120
19. Konzeptionen zur verbesserten schulischen Förderung von reisenden Kindern in der Bundesrepublik Deutschland.....	123
19.1. Grundsätzliches	123
19.2. Stammschule	125
19.3. Stützpunktschulen.....	126
19.4. Schultagebuch.....	126
19.5. Versuch einer kritischen Analyse	127
19.6. Zirkusschulen	130
19.7. Internatsunterbringung	131
19.8. Kindergärten und Schulkindergärten.....	134
19.9. Berufliche Bildung für Reisende	135
19.9.1. Situationsdarstellung	135
19.9.2. Lösungsansätze	136
20. Chancen und Grenzen schulischer Organisationsgefüge	138
20.1. Grundsätzliches	138
20.2. Organisationsmodelle	141
20.3. Fernunterricht.....	141
20.3.1. Begriffsklärung	141
20.3.2. Merkmale des Fernunterrichts.....	142
20.3.3. Herausforderungen an den Fernunterricht.....	143
20.3.4. TOPILOT – Modellversuch.....	144
20.3.5. Technischer Ansatz des TOPILOT-Projekts	147
20.3.6. Lehr-/Lernpakete des TOPILOT-Projekts	148
21. Informations- und Kommunikationstechnologien – Entwicklungen und Auswirkungen auf reisende Schüler	151
21.1. Einführung	151
21.2. Nutzung von IuK	152
21.3. Entwicklungstendenzen: Flex-Trapeze-Projekte	153
21.4. Auswirkung der Nutzung von IuK-Technologien auf die Unterstützung des Lernverfahrens.....	157
21.5. Kritikansätze.....	160
22. Schulbüro als Stützpfiler des Netzwerkes.....	161
22.1. Grundsätzliches	161
22.2. Schulische Organisationsformen in der Zusammenschau	166
23. Akzeptanz der Angebote / Evaluationsergebnisse.....	168
24. Elternarbeit mit reisenden Berufsgruppen.....	169
25. Paradigmenwechsel bei reisenden Kindern als Denkansatz.....	175
26. Schlussbemerkung und Schlussfolgerungen.....	177
Literaturverzeichnis	179
Curriculum vitae.....	191
Anlagen	195

Vorwort

Schon in frühen Kindertagen führte die Wohnortnähe meines Elternhauses zu einem für Reisende eingerichteten Lagerplatz dazu, neugierig die Lebensgewohnheiten von reisenden Bevölkerungsgruppen zu beobachten. Da mein Vater aus Mitleid mit den Kindern, die nach seiner Befürchtung in den häufig schlecht gepflegten Holzwohnwagen im Winter hätten erfrieren können, für den Einbau von neuen Fenstern und Türen sorgte und ich ihm dabei zur Hand gehen durfte, ergaben sich unweigerlich erste Kontakte. Diese ersten Begegnungen und Eindrücke haben wohl mein Interesse geweckt und mich motiviert, das Leben auf der Reise näher kennen zu lernen. Schon damals als Kind fiel mir auf, dass diese Kinder vormittags in der Schule nur sehr selten anzutreffen waren. Mein Verständnis für den von meinen Eltern bei mir eingeforderten regelmäßigen Schulbesuch hielt sich daher sehr in Grenzen. Gern hätte ich zumindest in diesem Fall mit den reisenden Kindern getauscht.

Diese frühkindliche Einschätzung wurde im Laufe des Erwachsenwerdens natürlich überwunden mit der Einsicht, dass schulische Bildung eine unverzichtbare Notwendigkeit darstellt. Offenkundig haben meine Biographie und die schulische Begleitung, die ich erfahren durfte, dazu geführt, dass ich mich entschied, den Beruf eines Pädagogen zu ergreifen. Seit Dienstantritt sind meine Interessen als Lehrer, als Schulleiter und als Schulaufsichtsbeamter aus schulfachlichen Gründen auf Bevölkerungs- und Schülergruppen fokussiert, die in den Schulen in der Regel von den Lehrkräften zusätzliches Engagement einfordern. Dazu zählen vorrangig Schüler ausländischer Herkunft und solche, die als deutsche Aussiedler den Unterricht besuchen, um einen Schulabschluss zu erreichen.

Die Situation der Schüler, die ihre beruflich reisenden Eltern begleiten, ist in den Statistiken überhaupt nicht erfasst. Hinsichtlich ihrer Schullaufbahn und Schulabschlüsse liegen keine exakten statistischen Erhebungen vor.

Der Blick aus dem Fenster meines Dienstzimmers fällt auf den Schützenplatz der Landeshauptstadt Hannover, der als Austragungsort für viele Veranstaltungen über die Grenzen des Landes hinaus bekannt ist und mobilen Bevölkerungsgruppen, die beruflich reisen, über einen kürzeren oder längeren Zeitraum als Aufenthaltsort dient. Dieser Blickkontakt hat das Interesse für den Bildungsweg dieser Menschen geweckt. Insbesondere die dort spielenden Kinder haben – als ich mich mit Schul- und Unterrichtsverweigerung zu beschäftigen hatte – meine Aufmerksamkeit und die Fragestellung nach ihrer schulischen Betreuung ausgelöst. Die Tatsache, dass viele ausländische und ausgesiedelte Jugendliche den Übergang von der Schule in den Beruf nicht schaffen, ist eine schwerwiegende Hypothek für die Betroffenen. Ohne Schulabschluss keine Lehrstelle – ohne Lehrstelle keine Ausbildung – ohne Ausbildung keinen Job. Dieser „Teufelskreis“ muss durchbrochen werden.

Die Ergebnisse dieser Studie sowie die daraus entwickelten schulorganisatorischen Maßnahmen sollten Ausgangspunkt einer verstärkten Diskussion in Politik und Schulverwaltung sein, um eine Optimierung der Bildungsangebote und -chancen dieser Kinder und Jugendlichen zu erreichen. Bei der Aufbereitung dieses Themas musste ich erfahren, welch langer und steiniger Weg zwischen der Idee und dem Umsetzen der vorliegenden Ergebnisse liegt.

Zwecks besserer Lesbarkeit habe ich bei den Bezeichnungen für die Bevölkerungsgruppen auf die ständige Angabe der weiblichen Variante verzichtet. Ich bitte, die Bezeichnungen jeweils als geschlechtsneutral aufzufassen.

1. Einleitung

1.1. Untersuchungsgegenstand

Den Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit bilden beruflich Reisende, d.h. Erwachsene mit ihren Kindern im schulpflichtigen Alter. Im Besonderen sollen die Strukturen, die Lebensrhythmen und die Funktionsweisen der reisenden Gewerbe sowie gängige Zuschreibungen, Denk- und Handlungsmuster analysiert und ihre Folgen für die Lebenssituation der mitreisenden Kinder dargestellt werden, wobei speziell deren schulische Situation ins Blickfeld rückt.

Es ist für die Themenstellung wichtig, das Gesamtsystem der reisenden Betriebe zu erfassen, da es den dominierenden sozialen Kontext darstellt, in den Kinder wie Erwachsene eingebettet sind. Erst ein genauer Blick auf die konkrete und alltägliche Lebens- und Erfahrungswelt der betroffenen Personen bietet Möglichkeiten der Interpretation und auch Einsichten in ihre allgemeinen Denk- und Handlungsstrukturen und in weiterer Folge in ihren Zu- und Umgang mit dem spezifischen Themengebiet „Schulisches Lernen“ für die reisenden Kinder. Der Untersuchungsgegenstand „reisende Gewerbe“ wird im Sinne der Systemtheorie aufgefasst, die „soziale Systeme als eigenständige emergente Ganzheiten, die unabhängig von dem jeweiligen Akteuren eine eigene Dynamik entfalten“ (vgl. Froschauer/Lueger 1998, S. 27), sieht.

1.2. Standortbestimmung

Kinder und Jugendliche aus Familien beruflich Reisender wachsen in einem Milieu auf, das sich im schulischen wie im familiären Bereich völlig von dem nicht reisender Schüler unterscheidet.

Es liegt in der Natur ihres Reiselebens, dass ihnen weniger Zeit für den Schulunterricht – sofern er überhaupt in Anspruch genommen wird – zur Verfügung steht. Sie befinden sich deshalb in der schwierigen Situation, Kenntnisse und Qualifikationen außerhalb des Klassenzimmers erwerben zu müssen. Grundlagen sozialen Lebens in der Schule fehlen, da die Kinder und Jugendlichen immer wieder in bereits fest gebildete Lerngruppen kommen und nie ernsthaft die Möglichkeit haben, in diese Gruppen integriert zu werden. So sind Schul- und Spielkameraden schwer zu finden, Freundschaften kaum zu pflegen.

Die Zeit, außerhalb der Unterrichtszeit zu lernen, ist stark begrenzt, da die schulpflichtigen Kinder oft den Eltern im Geschäft helfen. Durch diese Aktivitäten lernen die Kinder jedoch anderes als Gleichaltrige.

Es ist keine Frage, dass die Schule auch für die reisenden Schüler zuständig ist, da sie gemäß ihrem Bildungsauftrag einen wesentlichen Beitrag für die Erziehung und für die Vermittlung der erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten zur Lebensbewältigung der Heranwachsenden zu tragen hat.

Die besondere Lebens- und Lernsituation der Kinder beruflich Reisender macht gezielte Maßnahmen erforderlich, damit die Erfüllung der Schulpflicht und das Recht dieser Kinder auf Bildung gesichert werden können. Die Notwendigkeit solcher geeigneten Maßnahmen zur schulischen Betreuung der Kinder beruflicher Reisender ist mit der Entschließung des EU-Rates der Bildungsminister über die schulische Betreuung der Kinder von Binnenschiffen, Zirkusangehörigen und Schaustellern vom 22.05.1989 (siehe Anlage, S. 259) sowie mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.03.1991 unterstrichen worden. Die Bundesländer haben auf der Grundlage der o.a. Beschlüsse die schulische Bildung der Kinder beruflich Reisender – wie noch später dargestellt wird – auf sehr unterschiedliche Weise zu regeln versucht. Diese Regelungen genügen dem Anspruch auf Kontinuität in der schulischen Begleitung allerdings nicht hinreichend.

Die zur Verfügung stehende Literatur ist als qualitativ sehr dürftig zu bezeichnen und setzt sich vorwiegend mit den wirtschaftlichen Bedürfnissen – weniger mit schulischen Problemen – auseinander.

Zur Theorie der begleitenden Bildung existieren nur wenige Veröffentlichungen, die vornehmlich in den letzten Jahren durch die bundesweit bzw. europaweit tätigen Interessenvertretungen der Reisenden BERID (*Verband zur Förderung der schulischen Bildung und Erziehung der Angehörigen reisender Berufsgruppen in Deutschland*) und EFECOT (*European Federation for the Education of the Children of the Occupational Travellers*) vorgenommen wurden. Die Theorie des Lernens auf der Reise ist zwar zum Gegenstand zahlreicher Veröffentlichungen, vor allem in Zeitschriften, geworden, in denen vermeintliche oder tatsächliche Schwächen der länderspezifischen Konzepte aufgegriffen werden, aber nur unter dem defizitären und daher notwendigerweise eingegengten Aspekt von Innovation. Eine Beschreibung der Methodenwahl fällt hinsichtlich wissenschaftlicher Erhebungen schwer, da die vorliegende Literatur fast ausschließlich die Lebensbedingungen der Reisenden, nicht jedoch deren Anspruch auf Bildung thematisiert.

Die umfassendsten Auseinandersetzungen stammen von Werner Heidermann (1988) und von Bernhard Clausen (Hrsg., 1989), die aus Sicht von Erlebnisdarstellungen betroffener Erwachsener zu dem Ergebnis kommen, dass die Notwendigkeit der schulischen Betreuung unverzichtbar gegeben ist, ohne jedoch eine tragfähige Konzeption anzubieten.

1.3. Erkenntnisinteresse und Fragestellung

Diese Abhandlung will dazu beitragen, die nicht zufrieden stellende Bildungssituation der reisenden Kinder und Jugendlichen zu beschreiben, zu analysieren und durch Anregungen für organisatorische Maßnahmen zu verbessern. Ein wesentliches Ziel ist dabei, der schulischen Bildung der Reisenden im Bewusstsein der Bildungspolitiker und der Lehrkräfte den ihr zukommenden Stellenwert zuzuweisen und tragfähige Konzeptionen für alternative Organisationsmodelle zu entwickeln. „Immer geht es darum, aufgrund von Analysen Hilfe und Anregung zur Veränderung schulischen

Lernens in Richtung auf mehr Menschlichkeit, Gerechtigkeit, Toleranz, Selbstbestimmung zu geben“ (Bönsch 1982, S. 41).

Die Tatsache, dass das Land Niedersachsen die relativ große Zahl schulpflichtiger Kinder der Bevölkerungsgruppe der Mobilen zwar in den Schulen aufnimmt und ihre Anwesenheit duldet, aber weitgehend ohne ein spezifisches Curriculum mit einem Eintrag in das „Nachweisheft“ nach wenigen Tagen wieder auf die Reise entlässt, habe ich als eine Herausforderung empfunden, mich mit diesen Menschen und mit deren Bildungsansprüchen und Bildungsmöglichkeiten intensiver zu beschäftigen. Für diese Kinder kann eine Teilhabe am sozialen und gesellschaftlichen System der Bundesrepublik Deutschland aber nur gelingen, wenn sie in die Lage versetzt werden, selbstbestimmt ihr Leben zu gestalten und Bildungschancen wahrzunehmen, die auch den Sesshaften angeboten werden.

Ich habe mich im Schuljahr 1996/97 entschlossen, eine regionale Erhebung zur schulischen Situation der reisenden Schüler im Bereich der Bezirksregierung Hannover durchzuführen, da ich der Auffassung bin, dass gezieltes und bedarfsgerechtes Handeln nur auf der Basis gesicherter Daten über die schulische Situation der reisenden Kinder möglich ist.

Das Ergebnis war eindeutig: Um den kurzzeitig anwesenden Schülern nur halbwegs gerecht werden zu können, müssen Lerninhalte reformiert und die Arbeitsweise von Schule und deren Bemühungen um Homogenisierung überdacht werden. Die „Betreuung“ der reisenden Kinder muss durch weiterführende Lernprozesse mit dem Ziel des Erreichens tragfähiger Bildungsabschlüsse ersetzt werden.

Die Ursachen für die unbefriedigende Bildungssituation sind vielfältig. Vorschnell wird für den sporadischen Schulbesuch der Reisenden die permanente Mobilität, das Fehlen eines unterstützenden Hintergrundes bis hin zu schulunfreundlichen Einstellungen der Familien als Erklärungsansatz angegeben. Eine solch einseitige Auslegung reicht für eine Analyse der Bildungssituation von reisenden Kindern nicht aus.

Oft verhindern nicht hinreichend reflektierte Interpretationen wie „Die Kinder sind ja ohnehin nur 2–3 Tage in der Schule und reisen dann weiter“ das Erkennen der sehr differenzierten Lebenssituation der Reisenden und der Ursache – und damit auch die Behebung – der vergleichsweise niedrigen Partizipation der Reisenden im Bildungssystem.

Institutionelle Ursachen, strukturelle und gesellschaftliche Dimensionen für das Nichtvorhandensein von schulischen Konzepten werden dagegen selten in Betracht gezogen.

Eine Vielzahl von persönlichen Gesprächen mit den betroffenen Erziehungsberechtigten sowie die Mitreise auf einem Binnenschiff und die Begleitung eines Familienzirkus waren neben den täglichen Beobachtungen die Grundlage für die Aufbereitung der Fragestellung nach schulischer Begleitung der Zielgruppe.

Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit liegt somit darin, die Strukturen, Funktionsweisen und den Lebensrhythmus des Systems „beruflich Reisender“ zu ermitteln und darzustellen, insbesondere unter der Fragestellung, welche Bedeutung

das mobile Leben, das ständige Reisen für das Leben der Erwachsenen, der Familien und vor allem für das schulische Lernen von Kindern hat. Es sollen konkrete und umsetzbare Varianten des schulischen Lernens herausgearbeitet und Zusammenhänge zwischen Erklärungen und Funktionsweisen des Reisens und den Handlungen, die im Kontext des schulischen Lernens relevant erscheinen, hergestellt, und Konzeptionen entwickelt werden, die realisierbar sind, auf Akzeptanz stoßen und vor allem eine Kontinuität im Lernprozess ermöglichen.

Systeme nehmen ihre Umwelt gemäß eigenen Relevanzen wahr, drücken dies durch Kommunikation und Handlungen aus und verweisen somit auf sich selbst. Diese Selbstdarstellung ist einem System möglich, in dem es sich zu seiner Umwelt abgrenzt (vgl. Froschauer/Lueger 1998, S. 28–34). Gelingt es, sich einem System – in diesem Fall dem System des Reisens – und seiner systeminternen Funktionsweise verstandesmäßig zu nähern, so können auch systeminterne Ordnungen – wie die Notwendigkeit des schulischen Lernens – transparenter gemacht werden.

Im Zentrum der Arbeit steht demnach die Frage, inwieweit und in welcher Form Strukturen und Funktionsweisen des Systems „beruflich Reisende“ Auswirkungen auf das Leben und das schulische Lernen von reisenden Kindern haben.

Im Einzelnen ergeben sich daraus folgende zu klärenden Fragen:

- Welche Daten liegen für das reisende Gewerbe vor und wie sind sie wirtschaftlich einzuordnen?
- Wie stellen sich die sozioökonomischen und strukturellen Rahmenbedingungen dar?
- Welche Bedeutung haben diese Strukturen und die daraus resultierenden Strukturfolgen des Reisens für das Leben und Lernen von Kindern der Reisenden?
- Welches Bildungsverständnis kann als Grundlage für die Entwicklung eines begleitenden schulischen Lernens angenommen werden?
- Welche Modelle schulischen Lernens – auch im Ausland – gibt es für Kinder, deren Eltern den Aufenthaltsort ständig wechseln müssen?
- Welche Zusammenhänge bestehen zwischen den schulischen Angeboten und den spezifischen Lebensrhythmen?
- Welche Methoden der qualitativen Forschung erscheinen für die Erhellung der Lebenswelt geeignet und tragfähig?
- Welche zusätzlichen Erkenntnisse über den Alltag der Reisenden, ihrer Vorstellungen, Probleme, Wünsche und Ängste können über das bisher Bekannte hinaus für eine Fortentwicklung der schulischen, individuellen Betreuung gewonnen werden?
- Sind die entwickelten Konzeptionen zur Verbesserung der schulischen Situation der Kinder Reisender auch unter Einbeziehung ausländerspezifischer Organisationsformen hinsichtlich der Umsetzbarkeit und Akzeptanz sowohl bei den Reisenden und den Lehrkräften als auch bei den Schulbehörden als tragfähig zu bezeichnen?

Sicher gibt es daneben noch weitere Gesichtspunkte und spezielle Forschungsinteressen im Hinblick auf die Lebens- und Lernsituation der Reisenden, deren Besprechung jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

1.4. Inhaltlicher Aufbau und Methode

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in folgende Teile: Der erste Teil umfasst Beschreibungen der Lebenssituation und statistische Daten der Bezugsgruppen, sofern überhaupt verfügbar. Die sozioökonomischen Rahmenbedingungen werden ebenso beschrieben wie die Lebens- und Lernbedingungen der reisenden Kinder. Den zweiten Schwerpunkt der Arbeit bilden die Vorstellung einer qualitativen Studie zur Erhebung von Aussagen über Reisende, Angaben zur verwendeten Methode des qualitativen Interviews sowie die ausführliche Darstellung der Ergebnisse der Untersuchung dar. Die schulische Situation von Kindern Reisender stellt einen weiteren Schwerpunkt dar, der durch Interviews, eigenes Erleben in Form der Mitreise und Bearbeitung von allerdings recht dürftig vorhandener Literatur manifestiert wurde. Daran anschließend werden zeitgemäße Elemente eines Bildungsbegriffes eingeblendet, die als Grundlage für den Aufbau eines kontinuierlichen Lernangebotes für reisende Kinder herangezogen werden können und dem Verständnis von Bildung bei Reisenden entsprechen. Im letzten Teil werden dann mögliche Alternativen schulischer Angebote zur Verbesserung einer kontinuierlichen Unterrichts- und Lernorganisation vorgestellt und die Fragen der Umsetzbarkeit und Akzeptanz bei den Betroffenen beleuchtet. Es bleibt anzumerken, dass das Land Niedersachsen im Schulverwaltungsblatt 4/2002, Seite 125–127 nicht zuletzt auf der Grundlage der Ergebnisse eines Vorabdrucks dieser Arbeit den Erlass „Schulische Bildung von Kindern aus Familien beruflich Reisender an allgemein bildenden Schulen“ veröffentlicht hat (siehe Anlage).

Die Forschungsaktivitäten im Untersuchungszeitraum konzentrieren sich vor allem auf Befragungen der Beteiligten und auf Erfahrungswerte im Umgang mit den reisenden Schülern in den Schulen. Dabei gehe ich im Einzelnen so vor, dass ich zuerst vorhandene Daten und Fakten getrennt nach Berufsgruppen aufnehme. Bei der Beschreibung der Lebenssituation und der schulischen Biographie von Betroffenen werde ich einige Wiederholungen in Kauf nehmen, da sich nicht nur trennscharfe Unterschiede ausmachen lassen.

Eine solche Strukturierung ist sinnvoll, denn bevor neue bildungspolitische Maßnahmen eingeleitet werden können, müssen zunächst einmal die tatsächliche Situation der Reisenden und der Stand der bisher praktizierten administrativen Maßnahmen bekannt sein. Diese möglichst umfassend darzustellen, ist daher Aufgabe des ersten Teils der Untersuchung: Wie ist die besondere Situation der reisenden Kinder? Wie viele Kinder Reisender gibt es in den Schulen und wie sind im Vergleich zu Sesshaften deren Verhaltensweisen und Ansprüche? Wie haben die Verantwortlichen für die schulische Bildung – Kultusministerien, Schulaufsichtsbehörden, Lehrer in den Schulen – bisher auf diese Herausforderung reagiert?

Die schulische Ist-Situation der Betroffenen wird dann mittels einer Befragung dargestellt, die in den betroffenen allgemein bildenden Schulen durchgeführt und durch eine Reihe von Interviews mit den Betroffenen selbst ergänzt wurde. Dabei kam es darauf an, die verschiedenen Einschätzungen und Umgehensweisen der Schulen mit der Zielgruppe herauszuarbeiten und vorhandene Defizite zu verdeutlichen.

Von besonderem Interesse ist, welches Verständnis von Bildung vorherrscht und ob neben dem Bildungswert des Reisens überhaupt ein zusätzlicher Schulbesuch für Reisende von Bedeutung ist. Deshalb kommt der Beantwortung der Frage besondere Bedeutung zu, ob der Lebensrhythmus der Reisenden und ihr Bildungsanspruch mit dem vorhandenen Organisationsgefüge von Schule überhaupt in Einklang zu bringen sind. Dabei sind die Unterschiede zu den Sesshaften herauszuarbeiten, da Schule fast ausschließlich nach deren Ansprüchen abläuft.

Weiterer Schwerpunkt der Soll-Ist-Analyse ist eine detaillierte Darstellung der tatsächlichen Lebenssituation dieser Kinder. Aus der Situationsanalyse und dem Meinungsbild sowohl der Lehrkräfte als auch der reisenden Eltern werden Vorschläge für die Organisation schulischer Angebote abgeleitet. Außerdem wird Aufschluss darüber gewonnen, ob vorhandene Strukturen überhaupt angenommen werden.

Abschließend werden die pädagogischen Folgerungen aus der Soll-Ist-Analyse gezogen und tragfähige Modellangebote beschrieben. Im Mittelpunkt dieses Forschungsanliegens stehen schulpflichtige Schüler, deren kontinuierlicher Schulbesuch als wünschenswert angesehen wird. Die Möglichkeiten der Umsetzung sind aber bisher nur in Ansätzen genutzt worden und werden kritisch beleuchtet.

2. Statistiken – Überblick über verfügbare Daten

2.1. Grundsätzliches

Die amtlichen Statistiken differenzieren nur zwischen ausländischen und deutschen Staatsangehörigen. Beruflich Reisende werden bestenfalls – sofern sie sich Interessengruppierungen angeschlossen haben – als Mitglieder gezählt. Zahlenmäßige Angaben, die hinsichtlich der Kinderzahl, der Zugehörigkeit zu Schulstufen und -formen eine zuverlässige Größenordnung darstellen, fehlen nicht zuletzt auch aufgrund der Mobilität der Bezugsgruppen.

2.2. Gruppe der beruflich Reisenden

Zur Gruppe der beruflich Reisenden zählen u.a.:

- Schausteller
- Binnenschiffer
- Zirkusangehörige
- Hochseilartisten
- Wandermusiker
- Puppenspieler
- Dompteure
- Artisten
- Akrobaten
- Clowns
- Zauberkünstler
- Hypnotiseure
- Seiltänzer
- Feuerspucker
- Bänkelsänger
- Wahrsager
- Sinti/Roma
- Eisverkäufer

Diese sicher nicht vollständige Auflistung macht unter Hinweis auf den ständigen berufsbedingten Standortwechsel bereits die Problematik der Datenerhebung deutlich, zumal auch die zuständigen Einwohnermeldeämter eine Erstellung von Statistiken für diese Bevölkerungsgruppe nicht leisten. Eine Aufbereitung zahlenmäßiger Angaben über die verschiedenen Berufsgruppen ist somit aufgrund der Mobilität der Bevölkerungsgruppe mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden.

Exakte Daten über die Anzahl der schulpflichtigen und schulpflichtig werdenden Kinder der Bezugsgruppen konnten aus vielerlei Gründen nicht erhoben werden. Zum einen werden weder durch Erhebungen der statistischen Ämter der Länder und des

Bundes noch durch schulische Statistiken ethnische Zugehörigkeiten erfasst. Zum anderen gibt es zwischen den Bezugsgruppen Überschneidungen: z.B. Sinti und Roma, die den Berufsgruppen Schausteller oder Zirkus angehören. Es gibt Zirkusangehörige, deren Gewerbescheine die Berufsbezeichnung Schausteller ausweisen. Sinti und Roma sind nicht als Sinti und Roma, sondern als Deutsche bzw. Ausländer erfasst. Ganzjährig Reisende, d.h. Familien ohne feste Winterquartiere, sind mit den zur Verfügung stehenden Mitteln kaum erfassbar.

Die in der Folge angegebenen Zahlen sind Hochrechnungen bzw. Schätzungen auf der Basis unterschiedlicher Erhebungen (regional, länderbezogen, jahrgangsbezogen etc.). Geht man von den zusammengetragenen Angaben der Kommission Europäischer Gemeinschaft (KEG-Studie 1985–1988) aus, dann ergibt sich folgendes Bild (vgl. auch Tab. 1):

Die Zahl der Binnenschifferfamilien in den Mitgliedsstaaten (B, F, D, NL) ist in den letzten Jahren stark rückläufig. Bezüglich der Zahl der Zirkusangehörigen und Schausteller hat europaweit keine nennenswerten Änderungen gegeben, obwohl die Zahlen für die BRD durch die Wiedervereinigung stark angestiegen sind. Das Betätigungsfeld für Jahrmärkte und Zirkusse hat sich im Verlauf der letzten Jahre vergrößert. Einige Zirkusse schlagen ihre Zelte für lange bzw. längere Zeiträume – manchmal 2–3 Jahre – in verschiedenen Ländern auf. Dabei handelt es sich vorrangig um die mittleren und großen Unternehmen, in denen es dementsprechend viele Artisten und Arbeiter mit ihren Familien gibt. Es besteht oft Unkenntnis darüber, wie viele Kinder/Jugendliche sich im schulpflichtigen Alter im Zirkustross befinden und unterrichtet werden.

Tabelle 1

Berufsgruppe	Anzahl der		
	Unternehmen	Gesamt- Population	Kinder im schulpflichtigen Alter
Binnenschiffer	1.751	8.761	1.526
Zirkusangehörige	230		1.200
Schausteller	7.500		4.000
Gesamt	9.481	8.761	6.726

Anmerkungen zu den Tabelle 1:

1. Eine differenzierte Datenangabe ist nicht in dem erwünschten Maße möglich, da keine offiziellen gesamtstaatlichen und länderspezifischen Statistiken verfügbar sind.
2. Die Problematik reisender Gruppen wurde weder durch irgendeine Behörde oder Institution, durch eine Schule oder ein Institut noch in irgendwelchen Zählungen oder Untersuchungen berücksichtigt.
3. Seit der Vereinigung Deutschlands hat sich die Zahl derjenigen, die diesen Berufsgruppen angehören bzw. familiär mit ihnen verbunden sind, enorm erhöht. Das trifft besonders auf den Zirkus- und Schaustellersektor zu.
4. Die Zahl der Kinder ist insbesondere in Familienzirkussen sehr hoch.

5. Was die in der Tabelle angegebene Zahl der Schaustellerunternehmen anbelangt, so sollte darauf hingewiesen werden, dass es sich hierbei um diejenigen Unternehmen handelt, die Mitglied eines Berufsverbandes sind. Es gibt darüber hinaus noch eine Reihe von Unternehmen (insbesondere die so genannten „Komödianten“), die keinem Berufsverband angehören.

2.3. Gesamtpopulation der reisenden Berufsgruppen in der EU

In der Europäischen Union sind folgende beruflich Reisende als organisierte Hauptgruppen beziffert:

- Binnenschiffer
- Zirkusangehörige
- Schausteller
- Sinti und Roma
- Sonstige

Tabelle 2

Berufsgruppe	Betriebe	Personen
Binnenschiffer	10.260	28.281
Zirkusangehörige*	549	13.560
Schausteller**	35.832	114.361
Sonstige***	nicht registriert	267.880
Gesamt	46.641	424.082

Anmerkungen:

(*) Zirkusangehörige (Berechnungsmethode):

Anhand der verfügbaren Daten aus drei Mitgliedstaaten (E, I u. L) ist es möglich, die durchschnittliche Zahl der Zirkusangehörigen pro Unternehmen zu berechnen. In diesen drei Mitgliedsstaaten gibt es 173 Unternehmen mit insgesamt 4.271 Angehörigen. Daraus kann man für den übrigen Teil der EU schlussfolgern, dass 549 Unternehmen insgesamt etwa 13.560 Angehörige haben.

(**) Schausteller (Berechnungsmethode):

In 8 Mitgliedstaaten (B, D, E, G, IRL, I, L, NL) gibt es insgesamt 21.322 Familien (x) mit 21 942 Kindern im schulpflichtigen Alter (y). Daraus resultiert, dass jede Familie 1,03 Kinder (x/y) in dieser Altersgruppe hat. Nehmen wir diese Anzahl (1,03) als Durchschnittswert für die übrigen Mitgliedsstaaten (F), so ist anhand dessen eine Schätzung der Gesamtpopulation im Schaustellersektor der EU möglich (ausgenommen UK, für das weder die Zahl der Unternehmen noch die der Familien bekannt ist).

(***) Sonstige Berufsgruppen ohne festen Wohnsitz (Berechnungsmethode):

- Aus 2 Mitgliedsstaaten (P, E) gibt es Angaben für andere Berufsgruppen mit häufig wechselndem Aufenthaltsort (Saisonarbeiter, fahrende Händler).
- 4 Mitgliedsstaaten verfügen außer für Binnenschiffer, Zirkusangehörige und Schausteller über keinerlei Angaben zu bestimmten Gruppen.

- Die verfügbaren Daten ermöglichen keine genaue Berechnung der Gesamtpopulation. Eine Schätzung ist erforderlich, um eine gewisse Vorstellung hinsichtlich dieser Größe zu erlangen.
- Aus den verfügbaren Daten geht hervor, dass die Familien in den einzelnen Gruppen im Durchschnitt die folgende Anzahl Kinder haben:
 - Zirkusangehörige (E/I/NL) 1,76 / Familie
 - Schausteller (B/D/E/G/IRL/I/L/NL) 1,03 / Familie
 - Binnenschiffer (B/D/F/NL) 0,76 / Familie
 - Saisonarbeiter (E) 2,92 / Familie (Erntehelfer/Bauarbeiter)

Die durchschnittliche Kinderzahl pro Familie liegt in den oben genannten Gruppen bei 1,62. Berücksichtigt man die Zahl der erfassten Familien (Saisonarbeiter/fahrende Händler) sowie die geschätzte durchschnittliche Kinderzahl pro Familie (1,62), dann kann die Gesamtpopulation auf mindestens 267.880 beziffert werden.

Nach einer Umfrage des Deutschen Schaustellerverbandes e.V. Bonn umfasste 1979 das Schaustellergewerbe in der BRD ca. 5.000 Betriebe, in denen insgesamt 12.000 Familienangehörige arbeiteten; hinzu kamen ca. 9.000 Angestellte (Vorarbeiter, Facharbeiter, Werbefachleute, Geschäftsführer), sowie ca. 12.400 Aushilfskräfte. Neuere Schätzungen und Erhebungen lassen auch unter Berücksichtigung der Wiedervereinigung weit höhere Zahlen vermuten. Ausgehend von derzeit etwa 6.500 Familien mit laut Statistik durchschnittlich zwei Kindern leben heute rund 13.000 Kinder in diesem Milieu. Von diesen sind knapp 30 %, also 4.000 Kinder, im schulpflichtigen Alter. Dabei sind noch die schulpflichtigen Kinder der Angestellten zu berücksichtigen, die im Gegensatz zu den Aushilfskräften häufig im Familienverband mitreisen.

Das Erheben von Daten über die verschiedenen Gruppen von Reisenden bereitet erhebliche Schwierigkeiten. Ein großer Teil der Daten ist unvollständig und teilweise ist es sogar unmöglich genaue Zahlen zu ermitteln. Die Mobilität dieser Bevölkerungsgruppen erschwert das Sammeln verlässlicher Daten; es besteht die Gefahr von Mehrfachzählungen oder gar Nichterfassung.

Tabelle 3

Belgien

Bevölkerungsgruppe	Unternehmen	Familien	Gesamtbevölkerung	Schulpflichtige Kinder
Schiffahrende	1.500	1.600	5.000	
Zirkus	7		74	14
Schausteller	1.380	1.186	2.300	
Andere Reisende inkl. Sinti und Roma			9.000	

Deutschland

Bevölkerungsgruppe	Unternehmen	Familien	Gesamtbevölkerung	Schulpflichtige Kinder
Schiffahrende	500			
Zirkus	400			
Schausteller	10.000	10.000		
Andere Reisende inkl. Sinti und Roma			120.000	

Frankreich

Bevölkerungsgruppe	Unternehmen	Familien	Gesamtbevölkerung	Schulpflichtige Kinder
Schiffahrende	2.660	>1.000	3.259	1.643
Zirkus	140	4.000		
Schausteller	25.000	30.000		
Andere Reisende inkl. Sinti und Roma		350.000		

Luxemburg

Bevölkerungsgruppe	Unternehmen	Familien	Gesamtbevölkerung	Schulpflichtige Kinder
Schiffahrende				
Zirkus				
Schausteller	50	50	160	55
Andere Reisende inkl. Sinti und Roma			100	

Griechenland

Bevölkerungsgruppe	Unternehmen	Familien	Gesamtbevölkerung	Schulpflichtige Kinder
Schiffahrende				
Zirkus				
Schausteller	110	600		300
Andere Reisende inkl. Sinti und Roma			160.000	

Irland

Bevölkerungsgruppe	Unternehmen	Familien	Gesamtbevölkerung	Schulpflichtige Kinder
Schiffahrende				

Zirkus / Schausteller		92		173
Andere Reisende inkl. Sinti und Roma			22.000	6.500

Italien

Bevölkerungsgruppe	Unternehmen	Familien	Gesamtbevölkerung	Schulpflichtige Kinder
Schiffahrende Fischer			270.000	
Zirkus	140	15.000	75.000	
Schausteller	15.000	15.000	75.000	
Andere Reisende inkl. Sinti und Roma			100.000	

Niederlande

Bevölkerungsgruppe	Unternehmen	Familien	Gesamtbevölkerung	Schulpflichtige Kinder
Schiffahrende	4.560	4.560	12.000	2.749
Zirkus	13	46	169	43
Schausteller	1.200	1.200	2.950	450
Andere Reisende inkl. Sinti und Roma			35.000	

Großbritannien

Bevölkerungsgruppe	Unternehmen	Familien	Gesamtbevölkerung	Schulpflichtige Kinder
Schiffahrende				22
Zirkus				139
Schausteller				1.116
Andere Reisende inkl. Sinti und Roma			90.000	28.570

Spanien

Bevölkerungsgruppe	Unternehmen	Familien	Gesamtbevölkerung	Schulpflichtige Kinder
Schiffahrende				
Zirkus	30	300	1.200	600
Schausteller	3.500	3.500	10.000	3.000
Saisonarbeiter		7.000	48.157	20.457
Andere Reisende inkl. Sinti und Roma			475.700	

Ungarn

Bevölkerungsgruppe	Unternehmen	Familien	Gesamtbevölkerung	Schulpflichtige Kinder
Schiffahrende				
Zirkus				

Schausteller				
Andere Reisende inkl. Sinti und Roma			555.000	74.241

Österreich

Bevölkerungsgruppe	Unternehmen	Familien	Gesamtbevölkerung	Schulpflichtige Kinder
Schiffahrende				
Zirkus	11			
Schausteller				
Andere Reisende inkl. Sinti und Roma			20.000	

Portugal

Bevölkerungsgruppe	Unternehmen	Familien	Gesamtbevölkerung	Schulpflichtige Kinder
Schiffahrende				
Zirkus	7		139	29
Schausteller				
Andere Reisende inkl. Sinti und Roma			40.000	

Innerhalb des reisenden Vergnügungsgewerbes bilden die Zirkusreisenden bzw. reisenden Artisten mit ihrem Annexpersonal die zweite große Gruppe. Neben den ca. 10 großen Zirkusunternehmen, die stets eine größere Zahl fremder, mit ihren Familien reisenden Artisten unter Vertrag haben, nimmt die Zahl der kleinen Familienzirkusse seit Jahren – nicht zuletzt auch nach der Wiedervereinigung – erheblich zu. Sie wird von der Evangelischen Zirkusseelsorge auf etwa 120 oder mehr geschätzt (vgl. Faber 1984, S. 12ff.). 1990/91 wurden ca. 180 Zirkusse gezählt, unter ihnen ca. 165 reine Familienzirkusse. Diese Zahlen beziehen sich auf die alten Bundesländer. Seit der Wiedervereinigung ist die Zahl stark angestiegen, so dass mittlerweile etwa 230 Betriebe existieren dürften.

Die Kinderzahl insbesondere bei Familienzirkussen ist relativ hoch, zumal inzwischen auch vermehrt Artisten aus den östlichen Ländern von kleineren Unternehmen engagiert werden, die früher als reine Familienbetriebe arbeiteten und in der Regel als „kinderreich“ eingestuft werden.

Die Auswertung dieser Zahlen und von Taufzahlen der Zirkusseelsorge ergibt, dass von ca. 1.200 schulpflichtigen Kindern ausgegangen werden kann. Für diesen „Familienzirkus-Boom“ werden in den Fachzeitschriften mehrere Gründe genannt: Kinderreichtum, im Vergleich zu den Schaustellern engere Bindung an das eigene Milieu einerseits, Aussichtslosigkeit des Überwechsels in andere Zweige des Reisegewerbes oder gar in bürgerliche Berufe andererseits. Viele der ehemaligen Zirkusleute wechselten dennoch in den ersten Jahren nach dem zweiten Weltkrieg in das damals rasch blühende Schaustellergewerbe und bauten dort mit kleinen Geschäften eine gesicherte Existenz auf. Dieser Markt ist heute ebenfalls übersättigt, so dass für Zirkuskinder nur die Möglichkeit besteht, das elterliche Unternehmen fortzuführen oder einen eigenen kleinen Zirkus unter Einsatz aller Familienmitglieder

zu gründen. Daraus ergibt sich innerhalb des Zirkusgewerbes eine sich immer mehr verschärfende Konkurrenz, so dass fast alle jungen und mittlerweile auch die Mehrzahl der traditionsreichen Kleinzirkusse am Rande ihres Existenzminimums bleiben. (vgl. Carroll 1982)

2.4. Sinti und Roma

Der Zentralrat der Deutschen Sinti und Roma lehnt die Angabe von Zahlen ab.

Sämtliche Angaben über Zahlen der Sinti und Roma sind Schätzwerte. Angaben aus der Literatur liegen etwas über den von Liégeois recherchierten Zahlen (aus dem für die Kommission der Europäischen Gemeinschaften erstellten Bericht, 1988).

Danach wurden 1988 zwischen 70.000 und 90.000 Sinti und Roma geschätzt. Davon sollen 20.000 über eine fremde Staatsangehörigkeit verfügen.¹

Die Gesellschaft für Bedrohte Völker, Göttingen, schätzte 1991 die Zahlen auf

40.000 Sinti,
20.000 deutsche Roma,
50.000 bis 60.000 ausländische Roma.

Aufgrund der seit 1990 erfolgten Zuwanderung aus osteuropäischen Ländern dürfte inzwischen die Zahl weit höher sein. Es gibt keine Schätzungen über die Zahl der schulpflichtigen Kinder.

Grundsätzlich ist die Zuordnung der Sinti und Roma zu den Fahrenden als fragwürdig zu bezeichnen, da ein großer Anteil in den letzten Jahren Immobilien erworben oder angemietet und somit das ursprünglich auf Mobilität ausgerichtete Leben weitgehend aufgegeben hat.

¹ Quelle: Mareile Krause, Verfolgung durch Erziehung, Ammersbek b. Hamburg 1989, S. 103.

2.5. Sonstige

Nicht unerwähnt bleiben darf die große Zahl zirkusähnlicher Unternehmen, wie Ponyreitbahnen und Wanderzoos, traditionelle Hochseilartisten-Gruppen, die Hell-Driver-Shows und die Trecker-Truck-Veranstalter. Diese Unternehmen sind zahlenmäßig nicht erfasst, sie arbeiten als reine Familienunternehmen und sind nur selten einer beruflichen Interessenvertretung beigetreten.

Die Besuche der Darbietungen legen die Vermutung nahe, dass auch bei diesen Berufsgruppen von einer recht hohen Kinderzahl ausgegangen werden muss. Die Aufenthaltsorte werden in der Regel schon nach wenigen Tagen gewechselt und die Auf- und Abbaumaßnahmen werden durch die Akteure und deren Familienangehörige selbstständig durchgeführt. Offenkundig ist nicht nur bei den Auftritten selbst, sondern insbesondere auch bei der Abwicklung sämtlicher anfallenden Arbeiten schon aus wirtschaftlichen Gründen die Mithilfe der Kinder gefragt.

Die Eltern im Reisegewerbe erwarten, dass einmal übernommene oder zugewiesene Pflichten erfüllt werden – das trifft für alle Reisenden zu. Im engen Familienverband, in dem einer auf den anderen angewiesen ist und schon durch die mobile Lebensweise einer vom anderen abhängig ist, kann es kein Ausweichen oder Verweigern geben. Dies machen die Eltern ihren Kindern – wie das Umfrageergebnis zeigt – sehr früh bewusst.

2.6. Abgänge und Abschlüsse in den öffentlichen Schulen Niedersachsens

Ausweislich einer 1979 im Auftrag des Deutschen Schaustellerbundes durchgeführten Befragung besuchten damals 55,2 % der Kinder eine Schule am Wohnort, 25,8 % besuchten Schulen auf der Reise und 19 % ein Internat. Von den tatsächlich am Unterricht teilnehmenden Schülern erreichten 68,7 % einen Hauptschulabschluss, den Sekundarabschluss I 26,8 % und das Abitur 4,5 % der Kinder (vgl. Biermann 1997). Dieses Zahlenmaterial ist hinsichtlich der Verlässlichkeit jedoch nach Auffassung der EFECOT stark anzuzweifeln, da mit dieser Umfrage nur der organisierte, bildungsfreundliche und mit Sicherheit finanziell und sozial besser gestellte Schaustellerkreis erreicht wurde.

Erhebungen im Raum Köln/Bonn ergaben ein völlig anderes Bild. Hier gingen 51,8 % der Kinder auf der Reise zur Schule, 18,5 % am Wohnort, 14,8 % waren in Heimen, Internaten oder bei einer Pflegefamilie untergebracht. Aussicht auf einen Realschul- oder Gymnasialabschluss hatten jeweils nur 3,8 % der Kinder (vgl. Biermann 1997). Gemäß Statistik „Die niedersächsischen allgemeinbildenden Schulen in Zahlen“ für das Schuljahr 1999/00 werden Vergleichswerte für Sesshafte hinsichtlich des Erreichens/Nichterreichens von Schulabschlüssen wie folgt angegeben:

Tabelle 4

Schuljahr 1998/99	Ohne Hauptschul- abschluss	Mit Hauptschul- abschluss	Realschul- abschluss	Hochschulreife Gymnasium IGS	BBS/u.a.
Sesshafte	5,7 %	21,8 %	43,6 %	22,2 %	6,7 %
Reisende	Zahlenangaben durch Schaustellerbund 68,7 %				

Vergleicht man die o.a. Zahlen, so ist zunächst davon auszugehen, dass 100 % der „Sesshaften“ der Schulpflicht nachkommen und die prozentualen Anteile der erreichten Schulabschlüsse mit geringen Abweichungen den Normal-Standardwert der Vorjahre erreichen. Bei den reisenden Schülern ist der tatsächliche Anteil derjenigen, die eine Schule mit dem Ziel besuchen, auch einen Schulabschluss zu erreichen, statistisch zwar nicht zu belegen, aber die Zahlenangabe 5,7 % für Sesshafte und 68,7 % für Reisende ohne Hauptschulabschluss ist eindeutig und alarmierend zugleich. Die schulische Situation der reisenden Kinder und Jugendlichen ist von deren überproportional hohem Anteil an Schulabgängern ohne oder mit nur gering qualifiziertem Abschluss geprägt, so jedenfalls lautet das Ergebnis der in der Anlage aufgenommenen Interview-Fragen. Im Folgenden sollen die Ursachen dieses Phänomens aufgezeigt werden.

3. Sozioökonomische Rahmenbedingungen

3.1. Grundsätzliches

Es ist im Folgenden angezeigt, zunächst die sozioökonomischen Rahmenbedingungen herauszuarbeiten, die die besondere Lebensweise sowie die damit einhergehende bildungsrelevante Konsequenz beschreiben. Dabei fließen die Erkenntnisse, die sich aus den erwähnten Interviews ergeben haben, in die Beschreibung ein. Gewisse Überschneidungen und Parallelen der Lebensrhythmen der Bezugsgruppen werden dabei zu beobachten sein. Da der Lebensrhythmus, die berufliche Situation, die familiären Bezüge und die Rahmenbedingungen des Erwerbslebens innerhalb der reisenden Bevölkerung sehr differenziert zu betrachten sind, soll im Folgenden eine getrennte Darstellung der Zielgruppen erfolgen.

3.2. Binnenschifffahrt

In der Europäischen Gemeinschaft kann in den Ländern Belgien, Deutschland, Frankreich und Niederlande von einer ökonomischen, aktiven Binnenschifffahrt mit ca. 16.500 Fahrzeugeinheiten im Jahre 1984 und von ca. 9.500 schulpflichtigen Kindern gesprochen werden. Allein in Deutschland lebten 1998 nach Angaben von BERID etwa 2.500 Familien mit 1.850 Kindern an Bord eines Fahrzeuges, das im Rahmen der Binnenschifffahrt die Erwerbsgrundlage darstellt. Der Transport auf den europäischen Binnenwasserstraßen ist die Domäne typischer Familienunternehmen, die in der Regel durchschnittlich zwei schulpflichtige Kinder haben.

Im Zeitraum von 1979 bis 1988 war hinsichtlich der Gesamtzahl der Schiffe und der transportierten Tonnage ein Rückgang von 20,3 % zu verzeichnen. Gleichwohl wurde 1988 die Überkapazität auf diesem Gebiet noch auf 20 % des Frachtraums geschätzt, denn das strukturelle Ungleichgewicht zwischen Angebot und Nachfrage bestand aus folgenden Gründen fort:

- dem plötzlichen Rückgang in der Kohleförderung, einem Erzeugnis, von dem immer eine große Nachfrage nach den Leistungen der Binnenschifffahrt ausging;
- der Krise in der Eisen- und Stahlindustrie, wodurch der Transport von Erzen auf den Binnenwasserstraßen zurückging und die Firmen, die Bedarf an diesen Produkten hatten, veranlasst wurden, nach neuen Standorten in der Nähe großer Häfen Ausschau zu halten, um von dort aus einen leichten Zugang zu den aus Übersee importierten Mineralien zu bekommen;
- der Krise im Bausektor, die eine Verringerung des Transportes von Sand, Zement und Kies – also der typischen Produkte – für die Binnenschifffahrt mit sich brachte. Allein für die Rheinschifffahrt machen Baumaterialien 47 % der gesamten Transportgüter aus.

Folgende Faktoren sind für den Rückgang der Tonnage und des Frachtraumes und somit für den Wettbewerb von besonderer Bedeutung:

- das im Wesentlichen protektionistische Eingreifen von Mitgliedsstaaten in den Markt der Binnenschifffahrt;
- unverhältnismäßig hohe Investitionen in die Transport- und Sicherheitsausrüstungen in Anbetracht der tatsächlichen Markterfordernisse;
- steuerliche Regelungen, die den Schiffbau in bestimmten Ländern fördern und somit zu erheblichen Ungleichgewichten in den EU-Ländern führen;
- fehlende Flexibilität bei kleinen flachen Schiffen und
- unzureichende Anpassung an die neuen Erfordernisse, die sich aus der Nachfrage ergeben.

Die Binnenschiffer müssen aus den genannten Gründen täglich um neue Aufträge kämpfen und neue Ladungen bei ausgefeilter Logistik erobern. Der harte Wettbewerb im Konkurrenzkampf hat unter der Zielsetzung, dass immer weniger Schiffe immer größere Ladekapazitäten erhalten, die kleineren Schiffe entweder verdrängt oder auf die wirtschaftlich weniger attraktiven kleineren Flüsse ohne größere Anlegeplätze, Industrieanlagen und Auftraggeber verwiesen. Aus dem Überlebenskampf der Binnenschiffer heraus lässt sich der Umstand erklären, dass zahlreiche Organisationen und Verbände für eine relativ kleine Bevölkerungsgruppe berufliche, soziale, kulturelle und auch bildungspolitische Belange vertreten. Hinsichtlich der schulischen Betreuung ergeben sich Konsequenzen, die zum einen die immer notwendiger werdenden Bildungsqualifizierungen dieses Berufsstandes betreffen und zum anderen die Möglichkeit des Ausstieges aus dem Beruf des Binnenschiffers beinhalten und Wege der beruflichen Umorientierung aufzeigen müssen.

Um diese Bedürfnisse einschätzen zu können, muss man sich nicht nur einen Überblick über die wirtschaftliche Lage verschaffen, sondern sich vielmehr der Schifferfamilie zuwenden. Das verfügbare Wissen um die Lebensformen an Bord – oder auch auf dem Festplatz – bildet die Grundvoraussetzung für die Einschätzung notwendiger und realisierbarer Bildungsangebote.

Der Schifferbetrieb ist ein typischer Familienbetrieb. Nicht nur die Ehepartner, sondern auch die Kinder leben in der Regel an Bord und sind häufig auch als Fahrzeugführer aufeinander angewiesen. Man fährt von einem Anlegeplatz zum anderen und ist bemüht, die Ladung zeitgerecht zu löschen bzw. aufzunehmen, um Anschlussaufträge zu erhalten. Infolge des reisenden Daseins können die Familienmitglieder kaum tragfähige Kontakte mit der Gesellschaft, die am Ufer oder im Binnenland lebt, aufnehmen oder pflegen. Man kann weder ein soziokulturelles Engagement entwickeln noch eine Bindung zu Nachbarn oder Verwandten unterhalten. Dennoch ist festzustellen, dass es im Schiffermilieu viele Freunde und Nachbarn gibt. Es sind aber ausschließlich Menschen von den in der Nähe liegenden Schiffen. Man fühlt sich auf Grund der gleichen Lebens- und Berufslage intensiv verbunden.

Eine Schifferfamilie muss sich an Bord mit einem beschränkten Raumangebot zurechtfinden. Roof und Steuerhaus dienen gleichzeitig als Wohnung, Aufenthaltsraum und Betriebsraum, so dass hohe Anforderungen an das Ehe- und Familienleben eine zwangsläufige Folge darstellen. Den meisten Eltern ist bewusst, dass die Größe der Familie, die Gesundheitspflege, die pränatale und postnatale Versorgung sowie die ärztliche Betreuung neben den Bildungsansprüchen und den kulturellen Angeboten des Festlandes nur in Verbindung mit einem ausgeprägten

Berufsethos in Einklang zu bringen sind. Ohne Abenteuerlust, ohne Risikobereitschaft, ohne körperliche Fitness, ohne Verantwortungsgefühl, ohne Geschäftstüchtigkeit und Familienfürsorge ließe sich das Schifferleben nicht als Lebensinhalt und Lebensunterhalt erklären.

Die Kinder müssen an Bord mit wenig Platz zum Spielen auskommen und mit den vielen Gefahren an Bord fertig werden. Nicht nur die schmalen Gangbords, die Öffnung der Laderäume, die schräg liegenden Lukendeckel müssen gemieden werden, sondern häufig auch Aufenthaltsorte, die die Gefahr des Ertrinkens mit sich bringen. Auch am Anlegeplatz und dessen Umkreis gibt es wenige Möglichkeiten zum lustbetonten und kindgerechten Spielen, zumal gerade in den Hafenanlagen zahlreiche Gefahrenpotentiale lauern.

Schifferkinder leben – insbesondere in der Kleinkindperiode – in der Regel auf sehr engem Raum und sind von der oft lauten und hektischen Alltagswelt weitgehend abgeschlossen. Der andauernde Motorenlärm sowie die durch die Familie vorgegebene festgelegte Anzahl der Bezugspersonen stellen weitere Faktoren dar, die auch hinsichtlich der schulischen Bildung und des Lernens in der Stille eine nicht unerhebliche Rolle spielen.

Schifferkinder wachsen im Schutz einer innigen, leicht kalkulierbaren Familienzuewendung auf und bauen in Anbetracht des dauernden Zusammenseins eine recht enge Beziehung zu den Eltern und den Geschwistern auf. Die Großeltern oder auch die Verwandten erhalten erst zu einem späteren Lebenszeitpunkt die ihnen zukommende Familiennähe, da sie aufgrund seltener Begegnungen und Wohnortferne nicht die ständigen Begleiter sein können.

Schon sehr früh wird das Kind mit dem Berufsleben der Eltern an Bord bekannt gemacht, sämtliche Handgriffe der Eltern können im Sinne des handelnden Umgangs mit dem Lernobjekt in direkter Nähe nachvollzogen und eingeordnet werden. Das Kleinkind erfährt, dass der Vater mit einer Handbewegung die Richtung des Schiffes ändern oder einen Ladekran in Bewegung setzen kann. Der Vater wird somit zur Identifikationsfigur, die einmalig bleiben muss. Kein Wunder also, dass Jungen den Vater häufig zum Idol machen und ihm nacheifern, andere männliche Bezugspersonen werden in der Regel mit mehr Distanz betrachtet. Diese Erfahrung und Einsicht ergab sich als ein Resultat während meiner Mitreise an Bord eines Binnenschiffes.

Solange das Kind an Bord lebt und der kontinuierliche Ortswechsel an der Tagesordnung ist, kann es auch kaum zu sozialen Kontakten mit anderen Kindern kommen, sofern man diese nicht gelegentlich am Anlegeplatz flüchtig trifft. Ältere Brüder oder Schwestern spielen in der Gemeinschaftserziehung eine zumeist untergeordnete Rolle, da sie während der Woche meistens im Internat sind und nur hin und wieder an den Wochenenden oder in den Schulferien zur Verfügung stehen.

Auch hinsichtlich des aktiven Wortschatzes ist nach Angaben der EFECOT (vgl. EFECOT 1995) bei Schifferkindern ein Unterschied zur Sprache der an Land lebenden festzustellen und zu erklären, nämlich

- eine häufige Verwendung von Fachtermini,
- ein seltenes Vorkommen abstrakter Wörter,
- eine häufige Verwendung von Ein-Wort-Sätzen und

- ein Nichtverwenden von Hilfsverben.

Die Verwendung von Fachausdrücken hängt zweifelsfrei mit der Lebensgrundlage der Familie zusammen und rankt sich fast ausschließlich um die Begriffe des Fahrens, der Schiffsbedienung, der Fracht und der Frachtpreise. Die auf dem Schiff oft erhebliche Entfernung zum Gesprächspartner und der Lärm an Bord lassen eine Kommunikation nur bei Verwendung treffender und aussagekräftiger Wörter und Fachbegriffe zu, manchmal reicht für die Verständigung auch nur die Körpersprache aus.

Das enge Zusammenleben an Bord sowie das zumeist gemeinsame Erleben des Tages mit seinen Eindrücken und Besonderheiten lassen dem Kind kaum eine Möglichkeit, den Eltern von Erlebnissen zu berichten, die es allein erfahren hat. Solche Berichte – so zeigen die Interviews – beziehen sich eigentlich immer auf Ferienerlebnisse. Die engen Wohnverhältnisse, der Lebensrhythmus sowie die gesamten Umstände der Lebensbewältigung an Bord beeinflussen offenkundig nicht nur den Spracherwerb, sondern wirken sich auch nachhaltig auf den Erwerb von breit gefächerten Sozialkompetenzen und schließlich auch auf ein Lernen im weitesten Sinne ohne einseitige Betonung von Lernfeldern aus. Im Kapitel „Haus des Lernens“ wird auf die schulischen Erziehungseinflüsse gesondert eingegangen, die gerade auch für Kinder von Binnenschiffern unverzichtbar sind.

Diese durch Befragung zusammengetragenen Daten und Fakten lassen neben zahllosen Pressemitteilungen und Abhandlungen in den Fachzeitschriften den Wert der schulischen Ausbildung im Hinblick auf den Bedarf einer systematischen geistigen Vorbildung, um z.B. in der freien Wirtschaft am Wettbewerb kalkulierend und betriebswirtschaftlich denkend erfolgreich teilnehmen zu können, erkennen und belegen den deutlich von dieser Berufsgruppe über ihre Interessenvertretungen vorgetragenen Anspruch auf schulische Bildung ihrer Kinder. Dabei erhält die Schule vorrangig die Rolle der reinen Wissensvermittlung zugewiesen.

Nicht nur die hoch entwickelte, technische Ausstattung an Bord ist komplizierter geworden und verlangt eine fach- und sachgerechte Bedienung, sondern auch der immense Konkurrenzdruck erfordert immer bessere theoretische und praktische Kenntnisse, auch hinsichtlich einer marktgerechten Betriebsführung. Die Notwendigkeit einer tauglichen Schulbildung und einer unverzichtbaren Berufsbildung ergibt sich auch aus der Tatsache, dass immer mehr Schiffer – und auch Frauen der Schiffer – selbst längere Zeit zur Seefahrtsschule gehen, um die geforderten Patente zu erwerben. Dadurch bedingt haben sie den Wert der schulischen Bildung auch im Hinblick auf ein lebenslanges Lernen in Verbindung mit Berufswechsel einzuschätzen gelernt.

3.3. Zirkuswelt

Die Römer verstanden unter „circus“, das sie wiederum dem griechischen „kirkos“ entlehnt hatten, die ellipsenförmige Rennbahn für Wagenrennen. Der „römische Circus“, gemeint ist hier der „circus maximus“ in Rom, fasste während der Kaiserzeit 200.000 Zuschauer und im 4. Jahrhundert n. Chr. gar 385.000 Personen. Bis zum Ende des „Römischen Reiches“ gab es 100 Zirkusschauplätze mit aufregenden, blutigen Kämpfen zwischen Mensch und Tier, atemberaubender Reiterakrobatik und mit

anderen Kunststücken. Überdies war der Zirkus auf der einen Seite einer der wenigen Plätze, an denen sich das Volk Gehör verschaffen konnte, auf der anderen Seite war er der einzige Ort, wo Männer und Frauen gleichermaßen Zutritt zu öffentlicher Unterhaltung hatten.

Im Alten Rom zeigten die Artisten, die den Zirkus in heutiger Zeit überhaupt ausmachen, ihre Künste und Possen ausnahmslos auf der Straße. Das änderte sich auch im Mittelalter nicht, und der Begriff „Zirkus“ ging völlig verloren. Erst in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts wechselte der Ort der Handlung. Die Manege wurde zum Mittelpunkt zirkensischer Arbeit. Bei aller Faszination für diese uns angeblich so fremde Glitzerwelt ist der Zirkus erst mit unserer modernen Gesellschaft entstanden und daher eine bürgerliche Einrichtung, die um 1760 mit den „englischen Reitern“ ihren Anfang nahm und bis zum heutigen Tage wenig von ihrer Beliebtheit eingebüßt hat.

In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts entwickelte sich also zuerst in England das, was wir heute unter Zirkus verstehen. Der englische Offizier Philipp Astley (1742–1814) eröffnete 1768 bei London eine Reitschule und bot Schauveranstaltungen mit Pferden dar. Schon ein Jahr später ließ er die Galerie, auf der die Zuschauer saßen, überdachen und erweiterte sein Kunstreitprogramm durch Artisten, Akrobaten und Clowns. Damit begann der unaufhaltsame Siegeszug des Zirkus. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstanden in England und Frankreich prunkvolle Zirkusbauten. Den Mittelpunkt der Zirkusaufführungen bildeten die Pferdenummern (als Freiheitsdressuren und Schauspiele), in denen die Handlung hauptsächlich durch Pferd und Reiter bestimmt war. Von einem Zirkuszelt kann man eigentlich erst seit der Entwicklung des Chapiteaus durch die Amerikaner sprechen, und zwar in den sechziger Jahren des 19. Jahrhunderts – einem Zelt, das schnell ab- und aufzubauen ist, indem es an zwei oder vier Masten hochgezogen wird. In Europa setzte sich das Zelt als Veranstaltungsort erst nach 1900 endgültig durch. (vgl. Schmitt/Degener 1991, S. 18ff.; Schulz/Ehlers 1988, S. 10ff.)

In Deutschland ist Ernst Renz zu nennen, der mit seinem Zirkus 1846 nach Berlin kam. Durch ihn wurde Berlin zum Zentrum der Zirkuskunst in Europa. Er brachte Clownpantomime und Wasserpantomime erstmals nach Deutschland; außerdem soll hier die Figur des „dummen August“ geboren worden sein.

Anfang des 20. Jahrhunderts kam der Zeltzirkus aus Amerika nach Deutschland, und mit ihm kamen nicht nur Errungenschaften wie die Sägespäne und das „Drei-Manegensystem“, sondern er überraschte sein Publikum mit völlig anders gestalteten Programmen. Freiheitsdressuren in der offenen Manege und Reitereien spielten überhaupt keine Rolle mehr, dafür entwickelte sich die Akrobatik als eigenständige Disziplin. Aus diesen akrobatischen Hochleistungen entstanden die Sensationsnummern, die besonders nach dem Ersten Weltkrieg in keinem Zirkusprogramm fehlen durften.

Die deutschen Zirkusunternehmen Sarrasani und Krone entwickelten sich in dieser Zeit zu den bedeutendsten in Europa. Sie lernten schnell von ihren amerikanischen Vorbildern. Das Nummernprogramm setzte sich jetzt endgültig mit Raubtierdressuren, Sensationsnummern, Akrobatik und Clownerie durch. Der Nummernzirkus hatte sich bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts etablieren können und blieb dann weit bis in die sechziger Jahre bestimmend. Am Ende der sechziger Jahre hatte der Zirkus mit

Konkurrenzen zu kämpfen, die die Gesellschaft selbst enorm verändern sollten: Kino und Fernsehen. Die modernen Medien schienen den Zirkus zu verdrängen, die Besucherzahlen blieben immer mehr hinter den Erwartungen zurück.

Heute reisen in Deutschland einige Großzirkusse und ca. 200 Familienzirkusse verschiedener Größe. Während die Groß- oder Engagementzirkusse Künstler engagieren, wird in den Familienzirkussen das Unternehmen über Generationen von den Eltern an die Kinder weitergegeben. Sie sind Allroundkünstler, die in ihren Vorstellungen alte Traditionen weitertragen.

Zusätzlich zu diesem „Familienkernstück“ können dann noch Zirkusartisten und/oder andere Mitarbeiter engagiert sein. Ihr Engagement ist gewöhnlich für die Dauer einer Tournee vorgesehen und hängt davon ab, wie schnell die Showprogramme erneuert werden. Neben der Stamm-Mannschaft reist immer noch eine variable Gruppe anderer Mitarbeiter mit, die fast ausnahmslos ihre Familien und Kinder mit auf die Reise nehmen.

Bei der Arbeit im Zirkus unterscheidet man zwei Zeitabschnitte, nämlich den Winterabschnitt (November bis März) und den Sommerabschnitt (April bis Oktober) – nur wenige Unternehmen sind, aus Gründen der hohen Kosten für Heizung und Tierfutter und der widrigen Auf- und Abbaubedingungen, das ganze Jahr hindurch unterwegs. Die Anzahl der Vorstellungen an dem jeweiligen Ort und die Anzahl der Tourneeorte bestimmen, wie häufig sich der Tross in Bewegung setzt – in der Regel bleiben die Zirkusse nur wenige Tage an einem Ort.

Diese Zirkusleute erhielten und erhalten auch heute noch nicht die gesellschaftliche Anerkennung und staatliche Unterstützung, die ihnen zusteht. Das Mitleid mit ihrer wirtschaftlichen Situation, das u.a. auch bei Bettelaktionen der Zirkusse zum Ausdruck kommt, wird jedoch ausgeklammert. Dabei ist die soziale, wirtschaftliche und künstlerisch-handwerkliche Situation dieser Kulturszene am Rande der Gesellschaft besorgniserregend. Dazu ein paar Stichworte:

- Selbstaussbeutung und Schwerstarbeit von Erwachsenen und Kindern,
- schlechte Schulbildungssituation für Zirkuskinder (manchmal bis zu 300 Schulwechsel in 7 Jahren),
- mangelnde unternehmerische Fähigkeiten der Zirkusleitung,
- wenige geeignete Auftrittflächen in Städten und Gemeinden,
- keine Einbeziehung der Zirkusse in das städtische Kulturangebot,
- seltene Bezuschussung der Auftritte und anderer Projekte,
- komplizierte, erschwerende Genehmigungsverfahren und Auflagebedingungen,
- große Überwinterungsprobleme für Menschen,
- das Fehlen geeigneter Unterkünfte und Stellplätze, beheizter Räume, ausreichender Pflege und Versorgung für Tiere,
- fehlende Übungsplätze,
- Mangel an Fortbildungsangeboten für die künstlerische Weiterentwicklung der Zirkusleute sowie qualifizierter beruflicher Ausbildung.

Das Betreiben eines Zirkus ist ein hartes Geschäft. Insbesondere während einer Tournee laufen viele Aktivitäten in einem enormen Tempo nacheinander ab: Vorbereitung der Tournee, Erledigung von Verwaltungsarbeiten, Reisen, Auf- und Abbau, Wartung und Instandsetzung von Material und Ausrüstung, Vorstellungen,

Pflege und Versorgung der Tiere sowie Auf- und Abbauen der Reklameschilder. Darüber hinaus muss trainiert werden, und es gilt, neue Nummern für die kommende Saison einzustudieren. Diese hier aufgezeigten Aktivitäten werden in den Zirkusunternehmen von Männern, Frauen und Kindern durchgeführt.

Im Laufe der letzten Jahre hat sich der Eindruck verstärkt, dass sich das Reiseverhalten insofern verändert, als die Zirkusse bestrebt sind, sich auf kleinere Regionen zu beschränken, um dadurch ein vertrauterer Umfeld und ein mehr und mehr sesshaftes Leben aufzubauen. So ist zu beobachten, dass die schulpflichtigen Kinder nicht mit ihren Eltern reisen, sondern zurückbleiben und bei Familien, bei Verwandten oder Freunden wohnen und auch am Wohnort die Schule besuchen. Das ist insbesondere dann zu beobachten, wenn für die Kinder ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde und die Eltern an der Förderung ihrer behinderten Kinder interessiert sind. Da im Schuleinzugsbereich eines Landkreises häufig nur wenige adäquate Schulangebote vorgehalten werden und sich zudem personale Bezüge aufgebaut haben, verzichten einige Eltern auf die Mitnahme ihrer Kinder, die sie dann aber aufgrund des günstigen Aktionskreises in der Regel häufig besuchen. Die unstrittig höchste Zahl der Zirkuskinder bleibt jedoch bei den Eltern und begleitet sie auf der Reise, so berichten die Berufsverbände BERID.

Das Berufsleben und das Familienleben spielen sich gleichzeitig ab, so dass die Kinder stets in ein äußerst geschäftiges Umfeld eingebunden sind. Ständig stürmen Eindrücke, Erfahrungen und die Strapazen des Zirkuslebens auf die Heranwachsenden ein. Von klein auf werden sie in das Zirkusunternehmen einbezogen, sowohl als Artisten als auch bei Arbeiten wie beispielsweise der Tierpflege und dem Programmheftverkauf. Dies führt dazu, dass sich viele Zirkuskinder schon in frühem Alter in mehreren Sprachen verständigen können, weil sie sich fast immer in einer international zusammengesetzten „Truppe“ bewegen. Viele von ihnen sind sehr kreativ, einfallsreich, künstlerisch begabt und flexibel im Verhalten. Die Kinder werden in die Arbeitsabläufe je nach Lebensalter einbezogen und müssen somit zahlreiche Erfahrungen und Eindrücke verarbeiten. Durch ihre spezielle Lebensart werden sie veranlasst, sich stellenden Problemen mit eigenen Strategien auf der Grundlage ihrer kulturellen Identität zu begegnen.

Zirkuskinder leben in der Nähe der Eltern, die in der Mehrzahl eine außerfamiliäre Unterbringung ihrer Kinder ablehnen. In Internaten, die grundsätzlich auch für Zirkuskinder offen stehen, befindet sich nach Auskunft von BERID kein Mitglied von Zirkusfamilien, da Familien- und Berufsleben der Eltern eine Einheit bilden und die Arbeitskraft der Kinder für vielfältige Tätigkeiten benötigt wird.

Da häufig in der Nacht gereist wird, bleibt eine Störung der für die kindliche Entwicklung erforderlichen Nachtruhe nicht aus. Viele Zirkuskinder sind in eine Kultur eingebunden, die Eigenständigkeit und Unabhängigkeit betont, so dass in der Literatur viele Zirkuskinder trotz der Vielfalt der Einflüsse als auffallend egozentrisch und individualistisch veranlagt beschrieben werden, da ihnen alternative Lebensformen in anderen sozialen Bezügen nicht bekannt werden.

Erwähnenswert ist hinsichtlich der beruflichen Ausbildung von Zirkuskindern der Hinweis, dass diese fast ausschließlich durch die Eltern beansprucht und durchgeführt wird – nur wenige vertrauen die Ausbildung ihrer Kinder einer Zirkusschule an.

Dieses hat neben wirtschaftlichen Engpässen auch mit der engen Familienzusammengehörigkeit zu tun.

Die Winterperiode mit eingestellter Reisetätigkeit bietet den Zirkuskindern die beste Gelegenheit, in die Schule zu gehen. Die Unterrichtsteilnahme von Zirkuskindern ist für die betreffende Schule eine große Attraktion und nicht selten wird das Thema „Zirkus“ spontan in den Lehrplan aufgenommen und die Zirkuskinder werden als Auskunftsquelle genutzt.

Dieses hat laut Mitteilungen der reisenden Eltern zur Folge, dass Zirkuskinder immer wieder – insbesondere während der Winterperiode – über das Zirkusleben berichten müssen. So gehen die wenigen Schultage vorbei und es bleibt für das Zirkuskind nur wenig Gelegenheit, selbst aus anderen Lernfeldern und Themenbereichen einen Lerngewinn zu erzielen. Vor allem aber nimmt dabei die Lernmotivation ab und es ist allzu verständlich, dass für viele Zirkusleute die Schulzeit ein ziemlich negatives Erlebnis geworden ist.

3.4. Rummelplatz / Schausteller

In verschiedenen Sprachen entdeckt man einen gemeinschaftlichen Ursprung bei den Worten „Forum Mercatum“ und „Feriae“. Im Laufe der Jahrhunderte wurden sie umgebildet in Markt, Foire, Fair und Foor.

Im alten Rom gab es die „Nudinae“ mit der Bedeutung, dass an jedem neunten Tag das Volk zum Kaufen und Verkaufen sowie zum Zuhören der Verkündigung von neuen Gesetzen zusammengerufen wurde. Dieses Treffen bot dem Volk auch Gelegenheit, sich an den freien und heiligen Tagen – also zu Feiertagen – zu amüsieren. Die Römer gründeten im Zusammenhang mit Völkerwanderung und Eroberungsfeldzügen diese Märkte auch im westlichen und nordwestlichen Europa. Während der Jahrhunderte entwickelten sich die Jahrmärkte immer weiter und bildeten bald die Haupterwerbsquelle für viele Familien.

Nachdem der Amerikaner Lamarkus A. Thomson im Jahre 1844 in Orkans die erste Achterbahn in Betrieb genommen hatte, tauchten recht bald auch in Europa die ersten spektakulären Fahrgeschäfte auf den Rummelplätzen auf.

Im neunzehnten Jahrhundert wurden die Karusselle noch durch den Einsatz von Pferden in Bewegung gesetzt und in den ersten Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts erschienen die technisch noch recht primitiven Cinemas mit einer Dampfmaschine für die Stromerzeugung auf den Jahrmärkten. Nach Erfindung der Elektrizität gab es neue Techniken, um z.B. Autoskooter, Schaukeln, Berg- und Talbahnen etc. zu entwickeln.

Die soziale und kulturelle Geschichte der verschiedenen europäischen Länder ist unstrittig auch durch das Leben auf den Jahrmärkten mitgeprägt worden:

Der Jahrmarkt

- brachte Auskünfte über die Weltlage, über die Wunder der Natur, über die Geheimnisse des menschlichen Körpers;
- war die Wiege des Zirkus, des Tiergartens und des Kinos;
- bereitete für die Theater ein aufmerksames Publikum vor;
- reicherte mehrere Sprachen um Hunderte von Ausdrücken und Wortschöpfungen an;
- bot die Grundlage für interkulturelle Treffen und für das Erlernen von sozialen Kompetenzen.

Der Beruf des Schaustellers wird nach wie vor von folgenden Merkmalen geprägt:

- saisongebundene, mobile Lebensweise,
- eine berufstypische Unterkunft im Wohnwagen oder Caravan,
- eine spezifische Mentalität des Verkaufens von Gegenständen oder des Anbietens von Aktivitäten, die Vergnügungen auslösen sollen.

Der übergroße Teil der Jahrmarktsbetriebe besteht laut BERID aus Familienbetrieben, die einen Schwerpunkt hinsichtlich des Verkaufens, des Vergnügens, der Schau, des Glücksspiels oder des Wettkampfs gebildet haben. Der Jahrmarktsbetrieb stellt eine

arbeitsintensive Tätigkeit dar und bot nach Pressemitteilung des deutschen Schaustellerbundes 1998 allein in der Bundesrepublik neben 14.000 Familienangehörigen noch weiteren 25.000 Personen einen saisonbedingten Arbeitsplatz mit befristetem Arbeitsverhältnis während der Auf- und Abbauzeiten. Der Kauf von neuem Material, die Wartung und die Anschaffung neuer, hochtechnischer Geräte erfordern immense Kapitalinvestitionen, um in dieser Weise den Betrieb anziehend, konkurrenzfähig und modern halten zu können. Die Gesamtinvestition der Jahrmarktsbetriebe belief sich 1987 auf 28 Millionen €, 1998 sollen es mehr als 50 Millionen € gewesen sein.

Der eindeutig hohe Wirtschaftsfaktor erfordert ein Engagement von Schulpolitikern. Vom wirtschaftlichen Aspekt ausgehend, muss unter Einbeziehung der zahlreichen Zulieferbetriebe ein hohes öffentliches Interesse an dem Erhalt dieses Wirtschaftszweiges – nicht zuletzt auch an dessen Bildungsangebot – gegeben sein. Die verschiedenen Jahrmarktsbetriebe stellen einerseits gegenseitig große Konkurrenten dar, andererseits ist bei den Schaustellern eine stark ausgeprägte Verbundenheit und Solidarität – ähnlich wie bei den Binnenschiffern und den Zirkusangehörigen – festzustellen. Neben den logistischen Aufgabenstellungen müssen sich die Schausteller mit sehr unterschiedlichen Betriebsvorschriften, Versicherungsaufgaben und Sicherheitsvorschriften auseinandersetzen und eine aufwändige Verwaltung unterhalten, um z.B. eine termingerechte Energieversorgung sowie einen betriebsbedingt geeigneten Standplatz am nächsten Aufenthaltsort zu sichern. Die Zahl der Umzüge wird besonders von der Betriebsgröße und der Dauer der Jahrmärkte bestimmt, die wiederum von dem Ort, dem Dorf, der Klein- oder Großstadt abhängt. In den Großstädten dauern Jahrmärkte oft mehrere Wochen – in jedem Fall wird der Lebensrhythmus durch Transporttage, Auf- und Abbautage und Aufenthalt für bestimmte, kürzere oder auch längere Zeit an einem Standort in mobilen Wohneinheiten bestimmt.

Obwohl man kaum von einer deutlich abgegrenzten Verteilung der Aufgaben sprechen kann, übernehmen die Familienmitglieder je nach Altersstufe die ihnen zugedachten Rollen in der Bewältigung des Alltags. Die Frauen der Schausteller treten häufig als Betriebsführerinnen auf, sie führen die Verhandlungen, übernehmen Verwaltungsarbeiten und sind verantwortlich für die Kasse und die Verteilung der Tätigkeiten des Hilfspersonals. Vor allem aber trägt die Schaustellerfrau den größten Teil der Erziehungsaufgaben, selbstverständlich ist sie auch für die Haushaltsführung verantwortlich. Die Kooperation mit der Schule und den dort unterrichtenden Lehrkräften wird ihren Anknüpfungspunkt ebenfalls bei den Müttern finden; die später beschriebene Elternarbeit muss sich vornehmlich auf Kooperation mit den Müttern, auf deren Lebensrhythmus und Interessenrahmen einstellen, jedenfalls ist diese These das Ergebnis der Interviews.

Der Schaustellermann dagegen fühlt sich im Allgemeinen für die technische und praktische Organisation des Betriebes zuständig, gibt sein Können und Wissen den ständig helfenden und anwesenden Kindern kontinuierlich weiter und beschäftigt sich somit hauptsächlich mit der Ausbildung für den Betrieb.

Der Erziehungsstil wird deutlich von den täglichen Erfordernissen wie Geschicklichkeit im Betrieb, Selbstständigkeit und Flexibilität geprägt. Diese Eigenschaften sind in der Schule zu berücksichtigen, zu fördern und in den Kanon von Erziehung und Bildung einzubeziehen.

Für die meisten Schaustellerkinder ist der Wohn- und Spielraum oft sehr beschränkt; die Phantasie der Kinder bezieht sich auf Spielgegenstände, die aus Gründen des Platzangebotes nicht üppig vorhanden sein können und stets einen festen, unveränderten Platz haben. Dieser Tatbestand ist bei der Konzeption der schulischen Betreuung und deren methodischer Umsetzung als Herausforderung zu nutzen, indem einerseits das vorhandene Spielvermögen genutzt und andererseits durch Angebote im „Haus des Lernens“ ergänzt wird. Das Zusammenleben mit mehreren Personen auf engstem Raum beeinflusst den Prozess der Sozialerziehung, da Gewohnheiten und Befindlichkeiten der Mitbewohner beachtet werden müssen und klare Gesetzmäßigkeiten das soziale Verhalten bestimmen. Dies führt in den Schaustellerfamilien zu starkem Selbstempfinden, einer engen Bindung innerhalb der Familie, insbesondere zwischen Eltern und Kindern. Schaustellerkinder wohnen und leben stets in einer sehr belebten und von Lärm bestimmten Umwelt, zahlreiche Eindrücke und Erfahrungen folgen einander in recht kurzen Zeitabständen und der Rummel des Jahrmarktgeschehens beeinflusst Schlafgewohnheiten und Nachtruhe der Schaustellerkinder. Die intensive Einbindung der Eltern in den Jahrmarktsbetrieb führt dazu, dass die Kinder häufig auf sich selbst gestellt sind und eigene Strategien des problemlösenden Denkens und Handelns entwickeln. Schon im jungen Alter haben sie einen direkten Zugang zur Technik und Elektronik und erleben, wie hochtechnisierte „fliegende Bauten“ auf- und abgebaut werden und Besucher anlocken. Schaustellerkinder lernen schon früh den Umgang mit Bargeld und dessen sichere Aufbewahrung.

Die frühzeitige Einbindung der Heranwachsenden auf der einen Seite und der Bewegungsfreiraum auf der anderen Seite erzeugen ein hohes Spannungspotential und sind eine Herausforderung für die Schulen. Trotz oder wegen der vielen Wanderungen haben Schaustellerkinder kaum oder gar keine Berührung mit den Nichtjahrmarktsleuten. Sie entwickeln oft eine Neigung zu Egozentrik und Individualismus und fühlen sich mit dem elterlichen Betrieb so sehr verbunden, dass nach Erhebung von BERID im Jahre 1997 76 % der Jungen und 73 % der Mädchen sich keinen Beruf außerhalb der Jahrmarktswelt vorstellen können.

Aufgrund der sozioökonomischen Faktoren ist der Schulbesuch der Schaustellerkinder als sehr sporadisch zu kennzeichnen. Eine große Zahl der Schaustellerkinder besucht die Schule in der Nähe des Jahrmarktes, da es an mobilen, mitreisenden Schulen mangelt und eine Internatsunterbringung in der Regel aus Gründen der engen Familienbindung und auch aus wirtschaftlichen Gründen nicht in Betracht kommt.

Das Unterrichtsangebot für Schaustellerkinder kann ohne besondere organisatorische und pädagogisch abgestimmte Maßnahmen nicht zulänglich funktionieren, zumal auch nicht betreute Fernstudienangebote wenig effektiv bleiben müssen. In diesem Zusammenhang sollte auch auf die spezifische Berufsbildung und Berufsausbildung hingewiesen werden, die am 13.–14.01.1999 in Berlin als Schwerpunktthema der Kultusministerkonferenz-Sitzung behandelt wurde. In einem nachfolgenden Kapitel soll zur beruflichen Ausbildung ein Problemaufriss erfolgen.

Während die Besucher der Jahrmärkte zunächst den Eindruck haben, dass die Schausteller und die Betreiber von Fahrgeschäften sich nur mit den angenehmen Dingen des Lebens beschäftigen müssen, so wird auf den zweiten Blick deutlich, mit welchen Problemen sich der Berufsstand tatsächlich auseinander zu setzen hat. Er hat

mit Einflüssen zu kämpfen, die er nicht steuern oder verändern kann, so z.B. mit geschäftsschädigendem Wetter. Auf andere Faktoren müssen die Schausteller gezielt einwirken, um überhaupt konkurrenzfähig zu bleiben. Immer neue Veranstaltungsformen und neue Märkte müssen entwickelt werden, um in einem Zeitalter der Reizüberflutung die Besucher für sich zu gewinnen. Dieses setzt nicht nur körperliche Fitness, sondern ein Management und ständige Professionalisierung im Bereich der Werbung, der Logistik, der Technik usw. bis hin zu Kenntnissen von Sicherheitsnormen und Verkehrsvorschriften beim Transport der oft sperrigen Ladungen mit großen Schwerlastwagen voraus. Rund 200 Millionen Besucher kommen in der Bundesrepublik zu den etwa 10.000 Volksfesten und Weihnachtsmärkten mit ca. 800 Millionen € Jahresumsatz im Jahr 1998.

Der starke Zusammenhalt der Familien untereinander wurde auf der Delegiertentagung im Januar 1999 in Berlin dadurch deutlich, dass nahezu alle Interessensvertreter mit ihren Familien anreisten und der Charakter eines großen Familientreffens durch einen großen Galaball unterstrichen wurde.

Die besonders schöne Seite der Schaustellertätigkeit ist, dass Menschen aller Altersklassen, ob arm oder reich, angesprochen und Abwechslungen zugelassen werden. Bunte Farben bestimmen den zum Teil grauen Alltag. Die Möglichkeiten des gemeinsamen Erlebens und Vergnügens sowie die Pflege von Brauchtum und Geselligkeit tragen zur Festigung der kulturellen Identität bei.

Die Beschreibung der Lebensbedingungen der Reisenden mag auf die Notwendigkeit der differenzierten Herangehensweise an die sich zwangsläufig aufdrängende Frage nach deren Bildungsanspruch und deren Schulfreundlichkeit hinweisen.

Rummel in Zahlen²

Rund 5.000 Schaustellerbetriebe beschicken in Deutschland jährlich 14.000 Volksfeste. Die Volksfeste verzeichneten im Jahr 2000 rund 170 Millionen Besucher (ohne Weihnachtsmärkte). Sie sind damit in der Freizeitwirtschaft führend – zum Beispiel vor öffentlichen Bädern (160 Mio.), Kinos (149 Mio.), Theatern (33,8 Mio.) oder der 1. Fußball-Bundesliga (9,3 Mio.). Vor allem in der Folge des 11. September kam es 2001 zu Umsatzeinbußen zwischen 10 und 15 Prozent.

Der durchschnittliche Besucher hält sich drei Stunden auf Volksfesten auf und gibt 45 Mark aus. 9,6 Prozent der Volksfestbesucher lassen den Geldbeutel stecken. Der Gesamtumsatz auf Volksfesten summierte sich im Jahr 2000 auf 7,7 Milliarden Euro. Die Nettowertschöpfung beträgt rund 3,6 Milliarden Euro. Davon entfallen 1,7 Milliarden auf die Schausteller, 1,9 Milliarden auf andere Branchen wie Gastronomie, Verkehrsunternehmen, Einzelhandel. Die Kommunen erlösen aus den Standgebühren der Schausteller pro Jahr rund 138 Millionen Euro und weitere 170 Millionen aus Steuereinnahmen.

Die größte Gruppe unter den Volksfestbesuchern bilden mit 25,5 Prozent die Angestellten – vor der Gruppe der Schüler, Auszubildenden und Studenten. In Süddeutschland werden Volksfeste häufiger besucht als in Norddeutschland. Rein rechnerisch ergibt sich die Zahl von 45 700 Vollarbeitsplätzen in der

² Quelle: Die Bedeutung des Wirtschaftsfaktors Volksfest, Marktstudie im Auftrag des Deutschen Schaustellerbundes aus dem Jahre 2001.

Schaustellerbranche. Es werden jedoch viele Aushilfskräfte beschäftigt, die weniger verdienen als fest angestellte Mitarbeiter. So ist die Gesamtzahl der Beschäftigten weitaus höher.

Die Anschaffung einer Groß-Achterbahn vom Typ „Euro-Star“ kostet 21 Millionen Euro, hinzu kommen die Kosten für die erforderlichen Transportfahrzeuge in Höhe von 4 Millionen Euro. Insgesamt werden die Fahrgeschäfte immer teurer. Gleichzeitig veralten sie immer schneller. Die Umsätze steigen dagegen nicht in gleichem Umfang wie die Kosten. Dieses Missverhältnis treibt manche Schaustellerbetriebe in die roten Zahlen und führt zu einem Investitionsstau.

4. Die Lebens- und Lernlage reisender Kinder und Jugendlicher

4.1. Kinder-, Jugendlichen- und Erwachsenenbefragungen

Auf dem Kongress der EFECOT vom 14.–16. Nov. 1997 in Blankenberg/Belgien meldete sich vor ca. 250 Teilnehmern eine Frau zu Wort, die sinngemäß ausführte:

Ich bin in einem Zirkus geboren, dort aufgewachsen und habe nie in meinem Leben eine Schule besucht. Meine Eltern haben mir alles beigebracht, was nach ihrer Meinung für mich wichtig war. Heute habe ich selber vier Kinder und bin bemüht, ihnen einen regelmäßigen Schulbesuch zu ermöglichen. Sie sollen imstande sein, all das zu bewältigen, was ich nicht kann. Täglich erfahre ich im Umgang mit den Verwaltungen der Festplätze und den Behörden, dass ich immer geschäftsuntüchtiger werde, denn ich kann weder lesen noch schreiben und – wie Sie alle bemerken werden – nicht einmal fehlerfrei sprechen. Ich werde nicht müde werden, dafür einzutreten, dass unsere Kinder die vom Staat auferlegte Schulpflicht auch einlösen können. Bitte helfen Sie mir dabei.

Diese Äußerungen einer Zirkusinhaberin haben mich nicht nur tief beeindruckt, sondern sie haben hinsichtlich der Frage, ob häusliches Lernen zwingend durch schulisches Lernen ergänzt werden muss, ein weiteres Untersuchungsfeld – auch der Sozialpsychologie – angesprochen. An den entscheidenden biographischen Stellen, dem Schulbesuch, den Bildungsabschlüssen, der Berufsausbildung und der Einstellung in ein Arbeitsverhältnis, dürfte die Situation der Reisenden wesentlich schlechter sein als die der Sesshaften. Neben der Analyse der konkreten Bildungssituation der reisenden Kinder gilt es daher, die Lebenssituation, die kulturelle Einbindung und den gesellschaftlichen Status zu beleuchten, um eine Grundlage für Handlungs- und Verbesserungsansätze zu entwickeln, vor allem durch die Einbeziehung aller Beteiligten: Lehrer mit Erfahrungen im Umgang mit Reisenden, die betroffenen Schüler, die Interessenvertretungen sowie vor allem die Erziehungsberechtigten. Insbesondere war für die Aufbereitung des gewählten Themas wichtig, die Betroffenen mit ihren sehr unterschiedlichen Berufsausübungen, ihrem Lebensrhythmus, ihren Vorstellungen, Wünschen und Perspektiven – auch hinsichtlich der Zukunftsprognose für ihre Kinder – zu Wort kommen zu lassen und eigene Eindrücke vom Leben der Schausteller, Zirkusbetreiber, Binnenschiffer und anderer reisender Berufsgruppen zu gewinnen, um die weit verbreitete defizitäre Sichtweise auf die Reisenden durch diesen Perspektivwechsel umzukehren.

4.2. Grundlagen für den Zugang zur schulischen Situation der reisenden Kinder und Jugendlichen

Bei dem Vorhaben stellte sich sehr bald die Frage, wie Zugang zum untersuchten Feld gefunden wird, zumal eine qualitative Erhebung aus verschiedenen Gründen eher als eine quantitative Forschung auffällig ist. Offene Interviews sind eng mit der Person des Forschers verknüpft und verlangen ein wesentlich weiter gehendes Sich-Einlassen vom untersuchten Subjekt und vom Forscher, als dies beim Ausfüllen eines

Fragebogens erforderlich ist. Das Maß an Offenlegung des eigenen Alltags und der eigenen Befindlichkeit ist bei Aufzeichnung der Gespräche kaum kalkulierbar, zumal der teilnehmende Beobachter in der Regel für einen längeren Zeitraum in das untersuchte Feld kommt. Methodologisch gesehen wird diese Forschung damit ihrem Untersuchungsgegenstand eher gerecht, alltagspraktisch gesehen ist sie mit wesentlich umfangreicheren Zumutungen für die beteiligten Personen verbunden.

Die Frage, wie sich ein geeigneter Zugang zu einem Feld und den darin besonders interessierenden Personen und Prozessen gewinnen lässt, verdient besondere Aufmerksamkeit.

Die Person des Forschers hat bei qualitativer Forschung eine besondere Bedeutung, da sie mit ihren kommunikativen Fähigkeiten zum zentralen Instrument der Erhebung und Erkenntnis wird und nicht als „Neutrum“ im Feld und im Kontakt mit den zu befragenden und zu beobachteten Subjekten agieren kann (vgl. Flick 1995, S. 71). Der Fragende nimmt bestimmte Rollen und Positionen ein oder bekommt diese zugewiesen. Ob und zu welchen Informationen er Zugang findet, hängt wesentlich von der Einnahme oder Zuweisung der Rolle ab. Insofern war die Entscheidung für die teilnehmende Beobachtung durch meine Mitreise eindeutig und zweifelsfrei, da eine aktive Teilnahme meinerseits an dem Alltagsgeschehen mit dem Forschungsanliegen eng verbunden war. Durch das Eintauchen in den zu beobachtenden Arbeitsprozess und die eigene „Mitgliedschaft“ gelang die Lösung des Dilemmas, nämlich zwischen Teilnahme und Beobachtung die erforderliche Distanz zu wahren, recht gut. Aus der deutlichen Rollenwahrnehmung einerseits und der handfesten Mithilfe bei der Bewältigung von Alltagsaufgaben andererseits – z.B. Auf- und Abbau – ergab sich eine persönliche Akzeptanz und gleichzeitig eine Beobachter-Perspektive.

Das spontane Aufsuchen und Ansprechen von reisenden Familien – so z.B. während der Mittagspause auf dem Schützenplatz der Landeshauptstadt Hannover – ergab die Notwendigkeit, auch situationsbedingt eine verdeckte Rolle einzunehmen. Den Befragten kann – wie an anderer Stelle deutlich wird – aus diversen Gründen das Untersuchungsinteresse nicht bei den ersten Kontakten offen gelegt werden, da Beratungsangebot schnell mit Aufsichtsfunktion hinsichtlich bestehender Schulpflichterfüllung vertauscht und somit unerwünschte Befürchtungen ausgelöst werden könnten. Die Fähigkeit der Herstellung einer möglichst offenen, angstfreien und berufsbezogenen Gesprächsatmosphäre spielte eine zentrale Rolle, um überhaupt eine Bereitschaft zur Auskunftserteilung zu erreichen.

Neben dem Problem der Erreichbarkeit von Einzelpersonen ergaben sich auch Fragestellungen der Ethik im Kontakt mit Forschungssubjekten. Damit sind Fragen des Vertrauens-, Interessens- und Datenschutzes für die Betroffenen und der Umgang des Forschers mit den eigenen Zielen angesprochen.

Während der Befragungen und der begleitenden Beobachtungen entstand insgesamt das Problem der Abwägung von Nähe und Distanz im Verhältnis zu den Reisenden, der Offenlegung des Erkenntnisinteresses, der Transparenz und auch der Vereinbarung der wechselseitigen Erwartungen und Ziele.

Von der Form des Zugangs, den das Untersuchungsfeld und seine eigene Person ermöglichen, hängt für den Forscher entscheidend ab, wie aufschlussreich seine

Beschreibungen der untersuchten Fälle sind bzw. wie sehr die gewonnenen Erkenntnisse auf eine Bestätigung dessen begrenzt bleiben, was er vorher schon wusste (vgl. Flick 1995, S. 77).

4.3. Methode der Datenerhebung

Im deutschen Sprachraum stehen im Gegensatz zu den USA, wo die methodische Diskussion lange Zeit um Beobachtung als Mittel zur Datenerhebung kreiste, offene und qualitative Interviews im Vordergrund (z.B. bei Hoffman-Riem 1980; Kohle 1978; Hopf 1978, 1991).

Die Datenerhebung der vorliegenden Arbeit erfolgte mittels qualitativer Interviews³. Es wurde in erzählgenerierender Weise mit offenen Fragen gearbeitet, die den Befragten die Möglichkeit geben, ihre persönlichen Denk- und Handlungsmuster darzustellen und die Strukturierung des Gegenstandes weitgehend selbst vorzunehmen. „Interviews geben den Befragten selbst das Wort, sie erhalten im Interview die Gelegenheit über ihre Biographie, Weltsicht, Erfahrungen und Kontexte zu berichten und machen diese Informationen damit der Forschung zugänglich“ (Friebertshäuser 1997, S. 371).

Leitfragen-Interviews haben Aufmerksamkeit erfahren, da in der relativ offenen Gestaltung der Interviewsituation die Sichtweisen des befragten Subjekts eher zur Geltung kommen als in standardisierten Interviews oder Fragebögen.

Nach Flick (vgl. Flick 1995, S. 94ff.) lassen sich mehrere Typen des Leitfaden-Interviews unterscheiden:

- das fokussierte Interview,
- das halb standardisierte Interview und
- das problemzentrierte Interview.

Während das fokussierte Interview insgesamt für die Entwicklung von Leitfaden-Interviews Pate gestanden hat, enthält das halb standardisierte Interview unterschiedliche Fragetypen und wird ergänzt durch Vorstellungen zur Strukturierung seiner Inhalte während der Datenerhebung. Das problemzentrierte Interview ergänzt Vorschläge zur Dokumentation von Kontext und zur Auslagerung sekundärer Informationen.

Die in die Entwicklung eines Leitfadens eingehende Arbeit schließt aus, dass sich der Forscher als inkompetenter Gesprächspartner darstellt. Die Orientierung an einem Leitfaden schließt auch aus, dass das Gespräch sich in Themen verliert, die nichts zur Sache tun, und erlaubt zugleich dem Experten seine Sache und Sicht der Dinge zu extemporieren. (Menser und Nagel 1991, S. 448)

Der in der Anlage aufgenommene Leitfragenkatalog ist auch hinsichtlich des Zuschnitts der Fragestellungen auf das Untersuchungsfeld zu beziehen und hat seinen Ursprung in den persönlichen Erfahrungen des Forschers und in seinem sozialen Kontext. Die Entscheidung für die – oft auch engen – Fragestellungen hängt zumeist von lebenspraktischen Interessen des Forschers und seiner Einbindung in bestimmte soziale oder historische Kontexte ab. Mit der konkreten Fragestellung ist jeweils auch

³ Friebertshäuser definiert „Interview“ als „eine verabredete Zusammenkunft (...), die sich in der Regel als direkte Interaktion zweier Personen miteinander gestaltet, die sich auf der Basis vorab getroffener Vereinbarungen und damit festgelegter Rollenvorgaben als Interviewer und Befragter begegnen“ (Friebertshäuser 1997, S. 371)

eine Reduktion der Vielfalt und damit Strukturierung des untersuchten Feldes verbunden: Bestimmte Aspekte werden in den Vordergrund gestellt, andere werden als weniger wesentlich in den Hintergrund gerückt bzw. ausgeschlossen.

4.4. Durchführung von Interviews

Die unmittelbare Nähe meines Dienstsitzes zum Festplatz der Landeshauptstadt hat mir seit 1987 immer wieder die Möglichkeit der Gesprächsführung mit dort gastierenden Zirkusangehörigen und Schaustellern eröffnet (s. auch Vorwort), zuletzt mit dem Zirkus „Fliegenpilz“ im März 2001. Dieses geschah zunächst wenig zielgerichtet. Das Interesse an dem mobilen Lebensrhythmus und dem unbekümmerten Spielen der Kinder eröffnete zwangsläufig Gesprächssituationen mit hohem Informationsgehalt. Der Zugang zu den Reisenden gelang in der Regel immer dann problemlos, wenn man Interesse an den oft wunderschönen Wohnwagen, den Fahrzeugen oder aber einfach an den Belastungen – bedingt z.B. durch regnerisches Wetter – zeigte.

Erstaunlich schnell weitete sich ein belangloses Gespräch aus, wenn man zunächst und uneingeschränkt die Befindlichkeit der Gesprächspartner in den Mittelpunkt rückte. Hochinteressante Informationen zum Geschäft, zum Zirkus oder über die bevorstehende Reiseroute wurden übermittelt. Das Auftauchen der naturgemäß „neugierigen Kinder“ und deren Ansprache führten zu neuen Gesprächsinhalten, nämlich zum „Plaudern“ über Kinder. Ein vorsichtig signalisiertes Interesse an der Frage des Schulbesuchs erfuhr recht unterschiedliche Reaktionen der Gesprächspartner. Die einen verwiesen unverzüglich auf die zwar bestehende und bekannte Schulpflicht, die man aber aus Gründen des Nichtkennens der örtlichen Schulangebote nicht erfüllen könnte, andere wiederum öffneten die Wohnwagentür und luden spontan zu einem Gespräch zum Thema Schulbesuch ein. Auf diesem Wege gelang es, etwa 50 Interviews an verschiedenen Orten durchzuführen und die in der Anlage aufgezeigten Leitfragen einzubringen, deren Beantwortung sich in den nachfolgenden Situationsdarstellungen widerspiegelt.

Eine Aufzeichnung der in der Regel 60–90 Minuten dauernden Gespräche mit dem Tonbandgerät wurde durchgehend nicht gewünscht, da die Betroffenen trotz Zusicherung absoluter Vertraulichkeit eine Strafverfolgung aus Gründen der Schulpflichtverletzung befürchteten oder auch schlechte Erfahrungen im Umgang mit Medien gemacht hatten.

Die Gespräche fanden ausschließlich im häuslichen Rahmen der Befragten statt. Eine Terminvereinbarung zwecks Durchführung eines Interviews gelang nur in wenigen Fällen, vornehmlich bei größeren Unternehmen oder bei Interessenvertretungen. Auffallend in diesem Zusammenhang ist die Tatsache, dass die Gewinnung der reisenden Eltern für das Interview häufig spontan oder aber über Mund-zu-Mund-Propaganda erfolgte.

Trotz der vorhandenen Interview-Leitfäden mit den felderschließenden Fragenkomplexen wurde eine größtmögliche Offenheit gegenüber den Befragten und ihren Äußerungen realisiert. Mit der offen formulierten Eingangssequenz sollte der Erzählfluss der Interviewpartner stimuliert und das Interesse an der Bezugsgruppe der

Reisenden signalisiert werden. Die Zusicherung der Anonymität und des außerdienstlichen Interesses an der schulischen Situation der reisenden Schüler haben die Bereitschaft für die Auskunftserteilung deutlich begünstigt.

Von den Befragten wurden im Sinne von Leitfragen (siehe Anlage) einige wesentlich erscheinende Themenbereiche aufgelistet, die entweder von der interviewten Person aktiv in der Erzählung angesprochen, oder aber – nötigenfalls von der Interviewerin – in das Gespräch eingebracht wurden. Die Einstiegsfrage, die eine längere Erzählsequenz anregen sollte, lautete zum Beispiel bei erwachsenen Personen „Wie sind Sie zum Zirkus gekommen?“. Bei Kindern wurde die Frage „Was machst du im Zirkus?“ gestellt.⁴

Weitere Fragerichtungen wurden durch gesprächsimplizite Fragen nach

- der Besonderheit, dem Typischen des Zirkus,
- dem Leben auf der Reise und seiner Bedeutung für Erwachsene und Kinder,
- dem praktizierten Schulbesuch der Zirkuskinder,
- Wünschen einer Änderung der schulischen Situation von reisenden Kindern und Initiativen in diese Richtung

repräsentiert.

Bei jenen der genannten Themenbereiche, die im Laufe des Gespräches nicht von den befragten Personen angesprochen wurden, wurde – am Ende des Interviews – durch zielgerichtetes Nachfragen eine Klärung angestrebt. Dabei wurden keinesfalls alle Leitfragen in die Beantwortung einbezogen, sondern nur die, die sich in der jeweiligen Situation anboten. Um den natürlichen Verlauf des Gespräches nicht zu beeinflussen, gleichzeitig aber nicht Gefahr zu laufen, notwendige Informationen – etwa demographische Angaben – nicht zu erheben, wurde eine Checkliste verwendet, die – je nach Gesprächsverlauf – mit den erwachsenen Befragten am Ende des Gespräches durchgegangen wurde (vgl. Oswald 1997, S. 76). Die in dieser Liste verzeichneten Ergebnisse werden, aus Gründen der zugesicherten Anonymität, in der Arbeit nicht explizit dargestellt, flossen aber sehr wohl – soweit dies zielführend war – in die Analyse ein.

Auf eine Aufzeichnung der Gespräche wurde während der Gesprächsführung verzichtet. nachträglich wurden Interviewprotokolle verfasst, in denen das Zustandekommen des Gespräches, eine kurze Beschreibung des Systemumfeldes und der konkreten zeitlichen und räumlichen Rahmenbedingungen sowie Bemerkungen über den Gesprächsverlauf und über Informationen, die nach dem Interview gegeben wurden, aufgezeichnet wurden (vgl. Froschauer/Lueger 1998, S. 41f.; Lamnek 1995b, S. 94–99).

Die Daten und Gesprächsergebnisse wurden in einem Prozess mit teilnehmender Beobachtung oder auch mit wiederholten Befragungen erhoben. Nach der Rezeption der Forschungsansätze, die in der im Anhang ausgewiesenen Fachliteratur zum Kontext der Reisenden zu finden sind, muss noch einmal auf das Fehlen von zuverlässigen Dokumenten, Statistiken und auch wissenschaftlichen Untersuchungen hingewiesen werden. Dieser Umstand rückt bereits die eigentlich durchgehende Problematik in den Mittelpunkt: „das Reisen“.

⁴ Über Möglichkeiten und Grenzen qualitativer Interviews mit Kindern berichtet Heinzel (vgl. Heinzel 1997, S. 396–413).

Die vorhandenen Quellen sind das Ergebnis von Momentaufnahmen und als Erhebungen der Interessenvertretungen anzusehen. Dabei muss berücksichtigt werden, dass die Reisenden sich nur zu einem geringen Anteil den Berufsvertretungen angeschlossen haben. Dieses hat nicht nur mit den über viele Jahrzehnte fehlenden Interessenvertretungen zu tun, sondern hängt vielmehr eng mit der mobilen Lebensführung und den nicht leicht erkennbaren Zuständigkeiten der Behörden zusammen. In einigen nachfolgenden Kapiteln wird auf diese Besonderheit noch intensiver eingegangen werden müssen.

Um eine Untersuchung durchzuführen, stehen bekanntlich eine ganze Reihe von Möglichkeiten zur Datenerhebung zur Verfügung, beispielsweise Fragebögen, Interviews, Beobachtung, um nur einige zu nennen. Gemeinsam ist diesen Methoden, dass sie quasi „offiziell“ sind, die Person bzw. Personen, die Gegenstand der Untersuchung sind, wissen dies auch. Daneben gibt es aber auch Vorgehensweisen, bei denen dem Untersuchten idealerweise nicht bewusst ist, dass er Information für eine Untersuchung liefert, die so genannten verdeckten Methoden, zu deren bekanntesten die teilnehmende Beobachtung zählt. Für welche der Methoden man sich entscheidet, wird neben den mit jeder Methode verbundenen Vor- und Nachteilen auch von der Erhebungssituation mitbestimmt werden.

Bei meiner eigenen Untersuchung wurde die Wahl der Methode vorwiegend durch die Erhebungssituation bestimmt. Mir war wichtig, dass durch die Datenerhebung niemand belästigt wird. Da ich durch teilnehmende Beobachtung allein nicht die für meine Arbeit benötigten Informationen bekommen hätte, entschloss ich mich zu einer Kombination der Methoden, d.h. eine durchgeführte Befragung sollte durch teilnehmende Beobachtung ergänzt werden. Durch diese Kombination erhoffte ich mir zwei Vorteile: zum einen, an die von mir benötigten Informationen zu kommen, und zum anderen, dass niemand belästigt werden würde. Zusätzlich bot diese Vorgehensweise den Vorteil, dass, zumindest weitgehend, die Natürlichkeit der Situation gewährleistet bleiben und somit die Informationen gegenüber anderen Verfahren in wesentlich geringerem Maße dem Einfluss der sozialen Erwünschtheit unterliegen würden. Dass diese Vorgehensweise neben den oben genannten Vorteilen auch eine ganze Fülle von Schwierigkeiten mit sich bringt, braucht nicht extra betont zu werden. Um einen vertieften Zugang zum gewählten Thema zu finden, schien die Methode der Gesprächsführung und des Interviews als am besten geeignetes methodisches Design – nicht nur bei den Betroffenen, sondern auch im Rahmen von Fachtagungen bei den Experten.

Mit dem Begriff Expertin und Experte sind häufig ausschließlich die Fachleute und Wissenschaftler gemeint, die über ein spezialisiertes Fachwissen verfügen. Es handelt sich um Personen, die sich im Auftrage von EFECOT oder BERID arbeitsalltags- bzw. lebensweltbezogen sehr nah an dem Forschungsproblem befinden. Nach Romppel/Vahedi (vgl. Romppel/Vahedi 1998, S. 5) sprechen Experten quasi für andere mit – daher genügt eine geringe Zahl; sie haben in der Regel „etwas zu sagen“, haben eine „Botschaft“.

Während der Teilnahme an Fachtagungen gibt es seit einigen Jahren immer wieder Gelegenheit, die Experten zu hören und anzusprechen, die sowohl felderschließende Informationen als auch Handlungsoptionen zur schulischen Situation der reisenden Kinder liefern können. Ihre Aussagen und Einschätzungen werden bei der Beschreibung des Ist-Zustandes in den nachfolgenden Kapiteln aufgegriffen. Der Ansatz, neben den so definierten Experten die Eltern und auch ihre Perspektive zur Geltung kommen zu

lassen, schien für eine adäquate Erkenntnisbildung über den zu erforschenden Problembereich unabdingbar, zumal die kulturelle Einbindung der Bezugsgruppen so am besten deutlich werden konnte. Die theoretischen Hintergründe sowie die vorhandenen langjährigen Erfahrungen bezüglich der schulischen Situation von Minderheitsgruppierungen gewährleisteten das vorausgesetzte Vorwissen und das zwingend erforderliche Feingefühl im Umgang mit Eltern, die ihre Kinder nicht regelmäßig in die Schule schicken.

Die Grundlage für die Interviews bildete ein Gesprächsleitfaden mit dem anzusprechenden Themenbereich, der in der konkreten Gesprächssituation als eine Art „Gedächtnisstütze“ mit Orientierungspunkten fungierte. Es handelt sich grundsätzlich um eine offene Interviewsituation mit einer sehr flexiblen Handhabung der Gesprächsführung, die vor allem auch Ad-hoc-Fragen ermöglichte (vgl. Meuser/Nagel 1997, S. 471ff.).

Bei allen Gesprächen ging es vorrangig darum, die Betroffenen zu Wort kommen zu lassen und dadurch ihre Handlungs- und Interventionsstrategien zur Ausgestaltung und Verbesserung der schulischen Situation der reisenden Kinder in Erfahrung zu bringen, und zwar auch aus der Sicht des eigenen Bildungsanspruches.

Grundlage für die Untersuchung zur schulischen Situation der Reisenden waren in der Zusammenschau:

- zugängliche Daten und Statistiken zur Bevölkerung und Bildungssituation auf EU-Ebene,
- Erkenntnisse, die der Autor im Rahmen einer Mitreise auf einem Binnenschiff sowie mit einem Zirkus gewinnen und auswerten konnte,
- offene Interviews mit den Betroffenen und mit Experten,
- die Ergebnisse der durchgeführten schriftlichen Befragung über Vorgehensweisen der allgemein bildenden Schulen im Regierungsbezirk Hannover im Falle der spontanen Anmeldung eines reisenden Kindes,
- Arbeitstagungen mit den Berufsverbänden,
- Konzeptionen/Erlasslage der Bundesländer hinsichtlich der Beschulung Reisender,
- Zeitungsberichte,
- Fachzeitschriften,
- Literatur,
- Gespräche mit Zirkusseelsorgern/Kirchenvertretern

4.5. Einschub: Eindrücke und Erlebnisse als Mitreisender

Die persönliche Kontaktaufnahme zu Reisenden, die ich im Rahmen von Arbeitstagungen und anlässlich von Besuchen auf Festplätzen näher kennen lernte, führte zu Einladungen, das alltägliche Leben durch Mitreisen hautnah zu verfolgen. So konnte ich für eine Woche Gast auf einem Binnenschiff im Rhein/Main-Gebiet sein, das Stückgüter transportierte. An Bord befanden sich der Schiffseigner, seine Ehefrau und ein fünfjähriges Kind sowie ein Matrose. An den Wochenenden stieß ein zwölfjähriger Junge dazu, der während der Woche in einem Internat in Mannheim

untergebracht war und von der Mutter regelmäßig nach Schulschluss am Freitag an Bord gebracht wurde, um dann am späten Sonntagabend wieder in das Heim zurückzukehren.

Die Erlebnisse an Bord habe ich im nachfolgenden Kapitel „Binnenschiffer“ weitgehend unter Berücksichtigung von Datenschutzgesichtspunkten dargestellt. Dem Wunsch der Gastgeber, keinen Namen zu nennen, komme ich selbstverständlich nach.

Ein Einstieg in die Lebenswelt der Betroffenen war in besonders eindrucksvoller Weise durch die 14-tägige Begleitung eines Familienzirkus im Großraum Berlin/Brandenburg möglich. Die Besitzerin betreibt mit ihrem Ehemann, ihren sechs Kindern (alle schulpflichtig) und zwölf Angestellten ein Unternehmen, das im herkömmlichen Sinne Tiere (Pferde, Kamele, Zebras, Hunde, Löwen, Elefanten) zur Begeisterung des Publikums einsetzt. Natürlich gab es auch einen Clown. Der Aufenthalt an einem Standort beträgt in der Regel eine Woche, dann wird ein neuer Ort aufgesucht. Während der Begleitung durfte ich einen damit verbundenen Auf- und Abbau des Unternehmens sowie den aufwändigen Transport erleben. Während der Dauer der Reise ist mir erst bewusst geworden, wie sehr sich das mobile Leben von dem ortsgebundenen unterscheidet, insbesondere für die Kinder.

Hinsichtlich des von der Mutter sehr stark eingeforderten Schulbesuchs ihrer Kinder musste ich erleben, wie hilflos die Schulen im Umgang mit reisenden Schülern sind oder auch sein müssen. Mein Versuch, als „Onkel der Familie“ zwei Kinder in der Schule für einige Tage anzumelden und großes Interesse an der Betreuung „meiner Enkel“ zu signalisieren, fand nicht das gewünschte Echo. Unmissverständlich wurde von der Schulleiterin die durch die Anmeldung ausgelöste Zusatzbelastung in den Klassen angesprochen und gleich darauf hingewiesen, nicht auch noch „Fahrende“ individuell betreuen zu können. Bereits nach dem ersten Schultag zeigten die beiden Kinder keine Motivation die Schule wieder aufzusuchen. Erst persönliche Gespräche mit den Klassenlehrerinnen und das unvermeidbare Aufdecken meines persönlichen, dienstlichen Interesses an der schulischen Betreuung „meiner Kinder“ lösten in der Schule geradezu eine Hektik und ein reichhaltiges Angebot an individuellen Förderangeboten aus. Noch heute, so habe ich unlängst erfahren, besteht zwischen den Lehrerinnen und der Zirkusfamilie ein guter Kontakt, der durch das gegenseitige Schreiben von Briefen und Führen von Telefonaten gepflegt wird.

4.6. Dokumentation der Daten

Die in der teilnehmenden Beobachtung, bei den Leitfaden-Interviews und auch den narrativen Interviews erhobenen Daten müssen in der qualitativen Forschung dokumentiert und aufbereitet werden. Wesentliche Schritte dieser Aufbereitung sind im Interview die Aufzeichnung des gesprochenen Wortes und die anschließende Verschriftung. Bei Beobachtungen ist die Dokumentation von Handlungen und Interaktionen der wichtigste Schritt (vgl. Flick 1995, S. 186). In beiden Fällen sollte die kontextuelle Anreicherung von Aussagen bzw. Handlungsweisen durch die Dokumentation des Prozesses der Datenentstehung in Kontextprotokollen, Forschungsbüchern oder Feldnotizen ein wesentlicher Bestandteil der Datenerhebung sein. Die untersuchten Zusammenhänge werden in Texte überführt, an denen sich die eigentlichen Analysen durchführen lassen. Der Prozess der Fixierung besteht nach

Flick (ebd.) im Wesentlichen aus drei Schritten: der Aufzeichnung der Daten, ihrer Aufbereitung (Transkription) und der Konstruktion einer neuen Realität in und durch den erstellten Text.

Bei der Entscheidung hinsichtlich der Möglichkeiten und Probleme der Datenaufzeichnungen, die sich vorrangig durch akustische und audiovisuelle Aufzeichnungsmöglichkeiten, durch Feldnotizen, durch Forschungstagebücher und durch Dokumentationsbögen ergeben, musste jedoch die Befindlichkeit der Interviewpartner die oberste Priorität erhalten. Wie bereits an anderer Stelle ausgeführt, legten die Interviewpartner ausnahmslos Wert auf Diskretion und auf die Zusicherung der absolut vertraulichen Behandlung der Mitteilungen. Somit ergab sich zwangsläufig die durchgehende Praxis, während des Gesprächs von dem Einsatz technischer Medien und auch von handschriftlichen Aufzeichnungen Abstand zu nehmen, dieses auch im Interesse eines ungestörten Erzählflusses. Da das zwischenzeitliche Verlassen des Feldes unmöglich war, wurden gedächtnisstützende Notizen so bald wie möglich nachgeholt. Das Aufzeichnen von Feldnotizen bereitete jedoch eine Anzahl von Problemen, dabei sind auch Unterscheidungen von gesehenen und gehörten Ereignissen sowie die notwendige Trennung von Eindrücken oder Interpretationen eingeschlossen.

Nach Loffland und Loffland (vgl. Flick 1995, S. 189) sollen Aufzeichnungen möglichst unverzüglich erfolgen. Um aber eine durch Rückzug bedingte gewisse Künstlichkeit im Verhältnis zu Interaktionspartnern im Feld zu vermeiden, liegt in der nachträglichen Notierung der Eindrücke nach Beendigung des Feldkontaktes eine tragfähige Alternative. Dabei empfehlen die o.a. Autoren dem Beobachter eine „klösterliche Strenge“ hinsichtlich der Einhaltung des Gebots der Aufzeichnung unmittelbar nach dem Feldkontakt und weiterhin ebenso viel Zeit für die sorgfältige Notation des Beobachteten zu veranschlagen, wie er für die Beobachtung selbst aufgewendet hat. Beim nachträglichen Festhalten von Daten und Fakten sowie Eindrücken ist einerseits darauf zu achten, dass sich später immer noch unterscheiden lässt, was beobachtet und was vom Beobachter interpretierend oder zusammenfassend kondensiert wurde. Andererseits ist zu testieren, dass jeder Forscher mit der Zeit sowie zunehmender Erfahrung und Routine einen persönlichen Stil entwickelt, um Notizen zu erstellen und auszuwerten.

Insgesamt betrachtet beginnt spätestens bei den Feldnotizen die Herstellung der Wirklichkeit im Text. Sie ist zudem wesentlich von der selektiven Wahrnehmung und Darstellung durch den Forscher geprägt. Dabei bezieht sich nach Flick (vgl. Flick 1995, S. 190) die Selektivität hier nicht nur auf die Aspekte, die nicht berücksichtigt werden, sondern vor allem auch auf diejenigen, die Eingang in die Notizen finden. Erst die Aufzeichnung hebt einen Vorgang aus seinem Ablauf und seiner alltäglichen Vergänglichkeit und macht ihn zum Ereignis, dem Forscher, Interpreten und Leser die Aufmerksamkeit immer wieder zuwenden können. Um diese Selektivität der Aufzeichnung zu reduzieren oder zumindest zu relativieren, bietet sich die Ergänzung durch das Anlegen von Dokumentationsbögen an. Damit fließen die subjektiven Sichtweisen in die Daten ein und werden zugänglich – auch das Beifügen von Photos, Skizzen, Karten und anderem visuellen Material mindert das rein subjektive Wahrnehmen.

Um tatsächlich alltägliches Verhalten in natürlichen Situationen in den Blick zu bekommen, wurde nur so viel aufgezeichnet, wie zur Beantwortung der Leitfragen

unbedingt erforderlich war. Bei der Durchführung von Interviews galt grundsätzlich der Verzicht auf Aufzeichnungen; stattdessen wurden Dokumentationsbögen angelegt, die neben den Leitfragen nachträglich aus den dargestellten Gründen ausgefüllt wurden. Der in der Anlage beigefügte Dokumentationsbogen war durch die zu stellenden Leitfragen bestimmt, die sich auf die berufliche Situation der Interviewten, auf die familiären und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen, vor allem aber auf die schulische Bildung bezogen.

Die mehr oder weniger umfassende Aufzeichnung des jeweiligen Falls, die Dokumentation des Entstehungskontextes und die Transkription sollen das Material in einer spezifischen Weise aufbereiten. Das Erkenntnisprinzip des Verstehens lässt sich dadurch realisieren, dass die Darstellungen oder Abläufe von Situationen möglichst von innen heraus analysiert werden können. Die Dokumentation muss dazu genau genug sein, um Strukturen darin noch freilegen zu können, und sie muss Zugänge unter unterschiedlichen Perspektiven ermöglichen. Die Aufbereitung zielt in der Regel darauf ab, den Fall in seiner jeweiligen Spezifik und Struktur zu dokumentieren, so dass er sich auch in seiner Gestalt rekonstruiert und hinsichtlich seiner Tektonik – den Regeln, nach denen er funktioniert, dem Sinn, der ihm zugrunde liegt, den Bestandteilen, die ihn ausmachen – analysieren und zerlegen lässt. Die Texte, die auf diesem Weg entstehen, konstruieren die untersuchte Wirklichkeit auf besondere Weise und machen sie als empirisches Material interpretativen Prozeduren zugänglich. (vgl. Flick 1995, S. 194f.)

Den befragten Personen wurde selbstverständlich Datenschutz und Anonymität zugesichert und gewährt (vgl. Friebertshäuser 1997, S. 393). Aus diesem Grund erfolgt die Darstellung der Ergebnisse ohne personenbezogene Angaben, die möglicherweise eine Identifikation der interviewten Person ermöglichen könnten.

4.7. Datenanalyse und -auswertung

Im folgenden Kapitel wird die ausgewählte Methodik näher erläutert, der Verlauf und die Inhalte der Interviews in den Grundzügen beschrieben. Bei der Auswahl der Ansprechpartner kam es darauf an, sowohl felderschließende Informationen als auch Handlungsoptionen zur schulischen Situation der reisenden Kinder zu erhalten. Zur Erfassung der Lebensbedingungen und des Spannungsfeldes zwischen Schulpflichterfüllung und tatsächlicher Umsetzung haben nicht standardisierte Interviews einen Einblick ermöglicht. Die Auswertung der Interviews unter den Fragestellungen des Gesprächsleitfadens wird nachfolgend differenziert vorgenommen, zentrale Ergebnisse werden im anschließenden Resümee zusammengefasst. Zu bemerken ist, dass in der vorliegenden Befragung stets die besondere Situation der Reisenden zu beachten ist und grundsätzlich die Vorlage von Fragebögen vornehmlich aus Gründen

- der Angst vor staatlicher Kontrolle,
- der Ungeübtheit im Umgang mit Formblättern,
- der mangelnden Ausbildung der Lesefähigkeit,
- der Zeitbeanspruchung
- und in vielen Fällen auch aus Mangel an Schreibfähigkeit

nicht möglich ist.

Der Gesprächsleitfaden mit den anzusprechenden Fragenkomplexen ist als Interview-Gerüst zu verstehen und lässt eine Auflistung der Antworthäufigkeiten nicht zu, da auf ständig wechselnde Rahmenbedingungen Rücksicht zu nehmen war und eine größtmögliche Offenheit gegenüber den Befragten und ihren Äußerungen realisiert werden sollte, zudem sollte der Erzählfluss der Interviewpartnerpartner stimuliert werden.

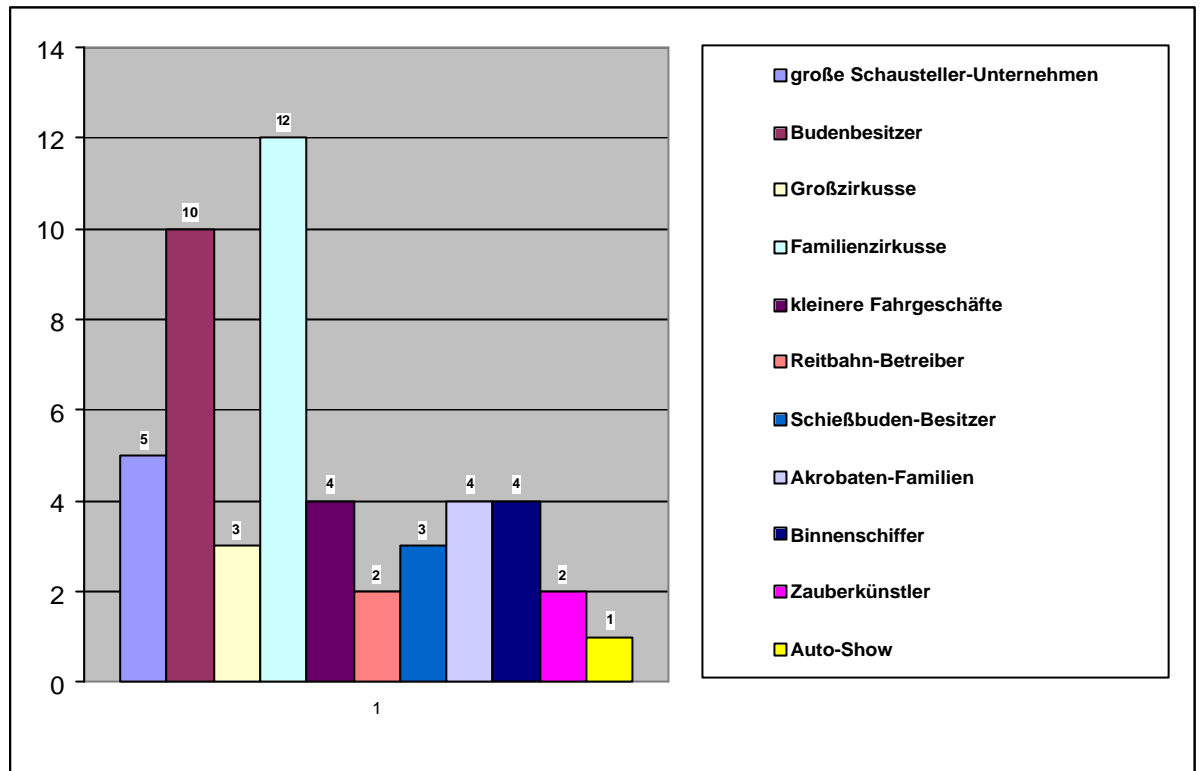
Auswahl der Befragten

Um eine möglichst facettenreiche Grundlage für die Datengewinnung erreichen zu können, wurde bei der Auswahl der Befragten auf ein breites Spektrum geachtet. Aus zeitlichen Gründen wurden die Befragungen neben der jeweils einwöchigen Mitreise auf einem Binnenschiff (Rhein-Main) und einem Familienzirkus (Land Brandenburg) vornehmlich auf dem Festplatz der Landeshauptstadt Hannover sowie in den Städten Oldenburg und Bremen und in der Region Hannover durchgeführt. Bei der Auswahl der 50 Befragten ist davon ausgegangen worden, dass möglicherweise die Betriebsgröße und die unterschiedlichen Gewerbe als wichtige Variablen für das Bildungsniveau und die Schulfreundlichkeit relevant sein könnten. So wurden fünf große Schausteller-Unternehmen, zehn Budenbesitzer, drei Großzirkusse, zwölf Familienzirkusse, vier kleinere Fahrgeschäfte, zwei Reitbahn-Betreiber, drei Schießbuden-Besitzer, vier Akrobaten-Familien (Roncalli), vier Binnenschiffer, zwei Zauberkünstler und die „Hell-Driver“ als Auto-Show-Reisende befragt.

Als vorgezogenes Resümee muss an dieser Stelle bereits festgehalten werden, dass sich nach der „Aufwärmphase“ die Väter in der Regel zurückzogen, als

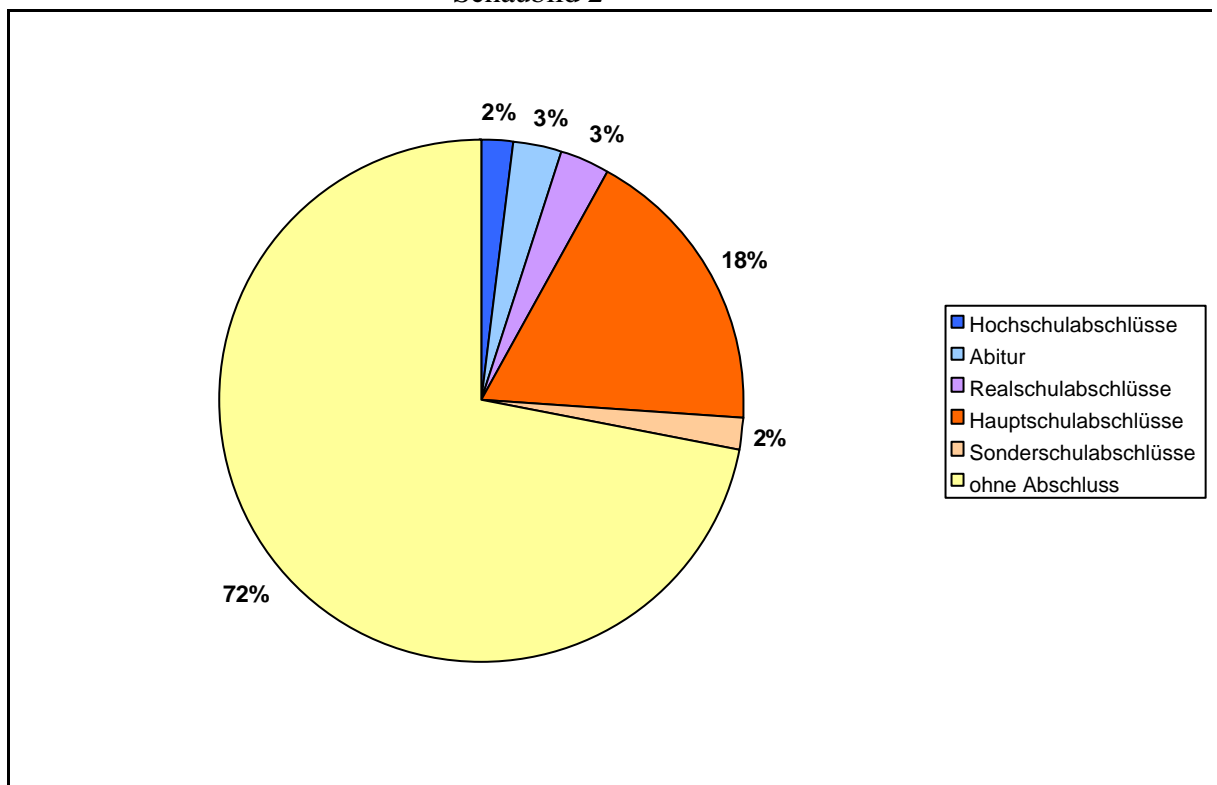
schulspezifische Fragenkomplexe in den Vordergrund rückten. Des Weiteren konnte eine Parallele zwischen der Betriebsgröße und dem erreichten Schulabschluss der Befragten gezogen werden. Die Betreiber von Großunternehmen verfügten – bis auf eine Ausnahme – über qualifizierte Schulabschlüsse, in zwei Fällen lagen Universitätsabschlüsse vor.

Schaubild 1



Berufsgruppen der Befragten

Schaubild 2



Schulabschlüsse der Befragten

Ergebnisse der Befragung

Die in den Gesprächen angesprochenen Lebens- und Erwerbssituationen sind teilweise in den Kapiteln „Sozioökonomische Rahmenbedingungen“ und „Die Lebens- und Lerngewohnheiten von Kindern und Jugendlichen beruflich Reisender“ aufgenommen und berücksichtigt worden. Der Schwerpunkt der nachfolgenden Auswertung soll daher auf Angaben zu und Einschätzung der schulischen Sozialisation der Betroffenen gelegt werden. Dabei wird die Sichtweise der Befragten wie folgt geordnet:

- a) aus der Sicht der Eltern
- b) aus der Sicht der Schüler

Aus der Sicht der Eltern

Im Verlauf der Interviews wurde schnell deutlich, dass die Eltern im Zusammenhang mit der schulischen Sozialisation deutliche Zeichen der Scham und der Hilflosigkeit signalisierten. Sie begrüßten zwar die verstärkten Anstrengungen, den eigenen Kindern ein schulisches Angebot zu ermöglichen, aber wussten nicht, wie ein Schulbesuch stattfinden und an wen sie sich um Hilfe wenden sollten.

Ich möchte meinen Kindern gern helfen, aber ich weiß nicht, wo ich hingehen soll. Die Schulen kenne ich nicht und dort, wo ich meine Kinder für einige Tage anmelden wollte, wurde ich meistens unfreundlich behandelt. Gelang eine Aufnahme in die Klasse, dann haben meine Kinder den Lernstoff nicht verstanden, wussten nicht, was die Lehrer wollten oder wie sie sich selbst ausdrücken sollten. Sie saßen oft hinten in der Klasse, haben sich zurückgezogen, sich geschämt und wollten dann am nächsten Tag nicht wieder in die Schule.

Die reisenden Mütter üben unter Hinweis auf Erfahrungswerte massive Kritik am Umgang der Schulen mit den Eltern und den Kindern. Die Leistungsanforderung sei zu hoch und weder gäbe es individuelle Unterstützungsangebote während des Unterrichts noch eine notwendige häusliche Unterstützung bei den Hausaufgaben. Mehr oder weniger informiert über schulische Belange, scheinen viele reisende Eltern den Bereich Unterrichtsteilnahme eher der Schule selbst, den Behörden und ihren Kindern zu überlassen. Einige Eltern übertragen unreflektiert die Verantwortung für eine erfolgreiche Schullaufbahn der Schule und den Politikern.

Viele Reisende stehen der Institution Schule kritisch gegenüber, haben aber in Abhängigkeit vom eigenen Bildungsabschluss einen sehr unterschiedlichen Wissensstand bezüglich der möglichen unterstützenden Maßnahmen. Von Seiten der Eltern wird häufig die fehlende Sensibilisierung der Lehrkräfte gegenüber den andersartigen Lernvoraussetzungen kritisiert. Gleichzeitig nehmen reisende Eltern sehr deutlich zur Kenntnis, dass diese Nichtbeachtung der Lernvoraussetzungen eine deutliche Benachteiligung in ihren Chancen beinhaltet: „Aber die Ansprüche waren oft zu groß von den Lehrern. Sie erwarten, dass unsere Kinder gleich in Mathematik mitmachen können, und es wird keine Rücksicht auf sie genommen. Also die wurden genauso behandelt wie die Kinder, die immer da sind. Das gilt auch für die Benotung und das ist falsch.“

Neben der als ungerecht empfundenen Behandlung ihrer Kinder in der Schule wird von den reisenden Eltern auch auf die psychischen und demotivierenden Folgen dieser Situation hingewiesen.

Weiterhin charakterisierten viele Interviewpartnerinnen als besonders problematisch die Tatsache, dass der Kontakt zur Schule nur über ihre Kinder stattfinden würde. Sie würden gern mit den Lehrkräften allein über ihre Kinder sprechen, bekämen aber nur den Hinweis auf Elternsprechtag und -zeiten.

Das Fehlen der Möglichkeit der Selbstartikulation führt zu einer geänderten Rolle im Kontext schulischer Erziehung. In fast allen Fällen manifestiert sich dies in einer sichtbaren Passivität und Zurückhaltung, trotz des sehr großen Interesses am schulischen Erfolg der Kinder. Es lässt sich deutlich erkennen, wie diese ursprünglich engagierten Eltern sich wegen der „Ernüchterung“ aus dem Schulgeschehen zurückziehen und sich ausgeschlossen fühlen.

Das Einmischen bei eventuellen Problemen im Bereich der Schule wurde von den meisten Befragten als nicht machbar und opportun bezeichnet. So sagte ein Vater, dass er dies gern täte, aber nicht über hinreichende Rhetorik und Verhandlungsgeschick verfüge – im Übrigen müsse sein Kind dann sein mögliches Fehlverhalten in der Schule „ausbaden“. Diese Aussage verdeutlicht, dass Unvermögen und Unsicherheit oft nicht nur zu einem Verzicht auf jegliche Kritik seitens der Reisenden in schulischem Kontext führt, sondern auch zu Angst, dass diese „Inkompetenz“ sich negativ auf ihre Kinder auswirken könnte.

Darüber hinaus stellte sich im Interview mit einigen Eltern heraus, dass im Falle des sonderpädagogischen Förderbedarfs nahezu keinerlei Sachkenntnisse vorliegen, obwohl das Erfordernis deutlich erkennbar schien. Es besteht kein Zweifel daran, dass der Bereich Sonderschule als ein komplexes Problemfeld zu definieren und als solches im Zusammenhang mit der „reisenden Bevölkerung“ zu untersuchen ist. Dies ist jedoch im Rahmen dieser Studie nur ansatzweise möglich. Eindeutig ergibt sich aus den Befragungen in diesem Zusammenhang ein großer Bedarf an Informations- und Aufklärungsarbeit. Gleichzeitig ist von zentraler Bedeutung, beim Überweisungsverfahren zur Fördereinrichtung eine besondere Sensibilität und Berücksichtigung der spezifischen Lebensbedingungen sowohl der reisenden Kinder als auch ihrer Eltern zu fordern. Besonders interessant und deutungsreich ist die Feststellung mancher Eltern, dass sie sich völlig ausgeschlossen von schulischen Angeboten – angefangen vom Kindergarten bis zur beruflichen Bildung und Ausbildung – fühlen, obwohl sie in fast allen Fällen ein großes Interesse an dem Bildungsweg ihres Kindes äußern. Solange zwischen den reisenden Eltern und der Schule ein großes Gefälle da ist und es zu keinem gegenseitigen Kennenlernprozess kommt, ist mit keiner Optimierung ihrer Zusammenarbeit bzw. der Akzeptanz zu rechnen. Nicht nur die Eltern, sondern auch die Schule hat für eine gedeihliche Zusammenarbeit zu sorgen. Sonst wird sich die oft erlebte Kluft zwischen den Reisenden und der Schule nicht überwinden lassen.

Aus der Sicht der reisenden Schüler

Einen besonderen Stellenwert haben die Erfahrungen der reisenden Schüler mit der Institution Schule. Es sollte erfragt werden, welche Erwartungen sie an die vielen Schulen hatten, die sie während der Reise kennen lernen mussten.

Von den etwa 100 befragten Schülern haben bis auf acht alle sporadische oder auch länger andauernde Erfahrungen mit der Schule auf der Reise gemacht.

Die Antworten und Erlebnisdarstellungen der befragten schulpflichtigen Kinder fallen sehr unterschiedlich aus und lassen große Zurückhaltung und ein deutliches Zögern erkennen. Bis auf einige wenige geben alle zunächst an, nur hin und wieder in die Schule gegangen zu sein, häufiger sei das während der Winterzeit gewesen.

Nach einer Phase des Erzählens über Erlebnisse auf den Festplätzen sprachen viele ungehindert aus, dass sie sich in der Schule nicht wohl fühlen, weil sie einfach nicht „mithalten“ könnten und auch keine schulische Unterstützung erhielten – weder von den Eltern noch von den Lehrkräften.

Eine etwa elfjährige Analphabetin berichtet:

Es war sehr schwer für mich in einer fünften Klasse, der ich zugewiesen wurde. Die anderen haben angefangen zu schreiben und so, und ich, also ich musste malen. Ich fühlte mich gedemütigt – ich wollte weglaufen. Ja, wenn die mir so eine Aufgabe gaben, konnte ich gar nicht lesen und gar nicht schreiben. Und da, das Schwerste war, weil ich, ich konnte gar nicht fragen, um was es geht. Und da habe ich stundenlang nichts gemacht und einfach dagesessen. Ja, das war schlimm für mich.

Die Schülerin begründete letztendlich ihre Scheu vor dem Schulbesuch mit diesen Erlebnissen.

Bei allen Widersprüchen und Unterschieden in der Berichterstattung über schulische Erfahrungen konnte der Eindruck gewonnen werden, dass weder eine kontinuierliche Unterrichtsteilnahme – sondern ein Besuch an verschiedenen Orten – noch eine individuelle Förderung stattfand. Von allen Schülern wurde ihr mobiler Lebensrhythmus als erhebliche Beeinträchtigung empfunden. Diese Lebensbedingungen würden zudem in der Schule missachtet. Nur wenige berichteten, dass ihnen in der Schule Lerninhalte vermittelt worden und darüber hinaus auch emotionale Zuwendung und Anerkennung sowie das Gefühl, ernst genommen zu werden, zuteil geworden seien.

Da sich die reisenden Kinder unmittelbar in dem Spannungsfeld zwischen ihren Erziehungsträgern – Schule und Eltern – bewegen und mit beiden Seiten in Kontakt sind, sogar oft als einzige Mittler fungieren, schien es unabdingbar, in diesem Zusammenhang ihre Einblicke und Erfahrungen zu erfassen. Bereits an dieser Stelle soll festgehalten werden, dass sich bei der Beurteilung des Interesses ihrer Eltern am Schulgeschehen und am Schulerfolg alle der befragten Kinder einig waren. So wurde in jedem Interview über ein großes Interesse seitens des Elternhauses berichtet, allerdings fast gleichzeitig mit der Anmerkung, dass es sich wegen der ständigen Weiterreise kaum lohne, eine Schule aufzusuchen, zumal sich diese nur wenig und ungern um sie kümmern. Auffallend ist, dass diese Einschätzung in Bezug auf die

Notwendigkeit des Bildungserwerbs und andererseits hinsichtlich der Umsetzung eines Schulbesuchs mit den Aussagen der befragten Eltern ohne Einschränkung übereinstimmt. Auf den ersten Blick legen die Ergebnisse der Auswertung der Interviews mit den Reisenden eine Zufriedenheit mit dem Kooperationslevel zwischen Eltern und Schule nahe. Es lässt sich jedoch auf den zweiten Blick der Eindruck gewinnen, dass der geschilderte Kontakt zur Schule als schwierig umzusetzen gilt und als eine ausgezeichnete, willkommene Begründung für Schul-absentismus herangezogen wird. Die einzige Möglichkeit für eine Änderung der gegenwärtigen Zustände im Beziehungsgeflecht zur Schule sehen die befragten Kinder nur in der Forderung, von einer mitreisenden Lehrerin begleitet zu werden. Dabei verweisen einige auf Erlebnisse und Erfahrungen in den Niederlanden.

5. Schulische Situation reisender Kinder

5.1. Erfahrungsbericht einer Betroffenen

Der von Michaela Kaiser, die sich als Betroffene artikuliert, vorgelegte Erfahrungsbericht über die eigenen schulischen Erlebnisse (siehe Kaiser 1989, S. 53f.) möge einen Einblick in die auch heute noch vielfach anzutreffende Realität geben. Die Berichterstatterin zeigt in nachvollziehbarer Weise unter Darstellung eindrucksvoller Situationsschilderungen ihre schulische Biographie auf. Dabei wird deutlich, dass die Betroffene die gesamte Bandbreite an unterschiedlichen Organisationsformen der schulischen Betreuung – soweit diese überhaupt stattfinden konnte – selber erlebte und dabei vor allem die Mühen aufzeigt, die schul- und bildungsfreundliche Reisende auf sich nehmen, um überhaupt ansatzweise einen halbwegs kontinuierlichen Unterrichtsbesuch zu ermöglichen. Sie berichtet wie folgt:

Ich weiß nicht mehr genau, wann ich mit dem Lesen und Schreiben begonnen habe, aber es muss ziemlich früh gewesen sein. Meine weitestgehenden Erinnerungen reichen zum Jahre 1961, als wir in Ost-Berlin im Januar dort arbeiteten. Das war kurz vor meinem sechsten Geburtstag. Meine Mutter unterrichtete mich.

Sonst waren wir zu dieser Zeit in einem Winterquartier in Banteln, und ich besuchte dort die Volksschule. Das war immer eine schöne Zeit, und ich erinnere mich, dass ich sehr gern zur Schule ging und gern lernte. Im Frühjahr, wenn wir wieder auf Tournee gingen, besuchte ich öfter Schulen in der jeweiligen Gastspielstadt. Leider kann ich nicht genau sagen, wie oft ich das tat, weil ich nun meine Mutter nicht mehr dazu befragen kann. Jedenfalls, wenn ich solche Schulen aufsuchte, war mir das immer mehr als peinlich, da man angestarrt wurde, ausgefragt und im übrigen wenig Möglichkeit hatte, richtig am Unterricht teilzunehmen. Wenn ich kam, wurde das sehr oft als Anlass genommen, die ganze Klasse in den Zirkus-Zoo zu führen. Dann musste ich erzählen, wie so mein Alltag abläuft, alle schrieben einen Aufsatz über das Thema Zirkus, wir malten oder zeichneten Zirkusmotive, und das ca. zwanzigmal pro Saison.

Dass ich unter diesen Umständen nicht in der Klasse weiterkam, kann man sich wohl denken. Ich will den betroffenen Lehrern auch keinen Vorwurf machen. Sie hatten damals überhaupt keinen Überblick über unsere schulischen Leistungen, und für die wenigen Tage, die ich an ihrer Schule zubrachte, konnten sie wohl schlecht den Unterricht auf mich umstellen.

Dann war da auch das Problem der Schulbücher, die in jeder Schule unterschiedlich waren. Ich bekam meist ein oder zwei Exemplare geliehen, was aber auch nicht optimal war, so nahm ich z.B. im Rechnen zwei- oder dreimal während eines Jahres dasselbe durch, während andere Sachen völlig unter den Tisch fielen.

Hätte mich meine Mutter nicht während dieser Zeit noch nebenbei unterrichtet, so wäre der Schulabschluss wohl nicht möglich gewesen. Unnötig zu erwähnen, dass dieser Unterricht mit wieder anderem Material vorgenommen wurde. Jedenfalls waren diese Schulbesuche auf Reisen immer ein rechtes Spießrutenlaufen, das ich bald zu verabscheuen begann.

Ich weiß nicht mehr, wann wir damit aufhörten. Jedenfalls ging ich fortan nur noch im Winter, wenn wir fast vier Monate im Winterquartier waren, zu einer festen Schule, und im Sommer unterrichtete mich ausschließlich meine Mutter. Das klappte auch ganz prima, zumal damals der Klassenwechsel im Frühjahr vorgenommen wurde.

Mein letztes Schuljahr verbrachte ich in der Zirkusschule des Zirkus Knie. Da bekam ich sogar ein Abschlusszeugnis.

Das Unterrichten ist meiner Mutter sicher nicht leicht gefallen, obwohl sie es gerne tat. Aber was für eine Leistung sie tatsächlich vollbrachte, das erfuhr ich erst, als mein Sohn alt genug war, damit anzufangen.

Ich habe ihn die ersten zwei Jahre unterrichtet, weiter war es nicht möglich. Meine Geduld reichte einfach nicht, und ich war froh, als wir 1982 nach Finnland gingen und dort eine Zirkusschule bestand. Wir blieben dort auch die darauffolgende Saison.

Die Lehrerin war direkt von einer Schule in Helsinki, unterrichtete in vier Sprachen und bereitete die finnischen Kinder auf die Prüfung im Herbst vor. Meinem Sohn hat es dort sehr gefallen, und er beendete die dritte Klasse mit guten Noten.

Daraufhin arbeiteten wir in Irland, wo es leider keine Kinder in den anderen Geschäften gab, also auch keine Schule. Nun machte ich wieder weiter, aber ohne viel Fortschritt. Aber so sage ich mir, 85 sind wir in Deutschland bei Zirkus Krone, und die haben eine Schule.

So fing mein Sohn im Frühjahr dort an und rückte im Herbst in die vierte Klasse. Dort aber ergaben sich Probleme, da wir nach Beendigung der Saison in unser Winterquartier nach Dassel fuhren und er in diesem Ort die vierte Klasse der Grundschule besuchte.

Binnen kurzer Zeit bemerkten wir den Unterschied der Anforderungen. Er brauchte einige Wochen, bis er den fehlenden Stoff aufgearbeitet hatte, und ich kann nur von Glück sprechen, dass mein Sohn gerne lernt und sehr aufnahmefähig ist. So begann ich zu begreifen, dass dieses Wechseln der Schulen auch nicht das Optimale darstellt, zumal er in der Zirkusschule nicht genügend gefordert wird und dann wieder fauler würde im Lernen.

Bei den Ansprüchen, die in einer Hauptschule oder gar im Gymnasium heute gestellt werden, würde er in ein bis zwei Jahren stecken bleiben. Durch die Vermittlung von Pfarrer Leuschner und Professor Claußen kam ich dann auf das Schülerheim in Hannover, das ganz in unserer Nähe [ist] und zu der Zeit gerade in Betrieb genommen wurde.

Mein Sohn ist nun seit August 1986 dort und besucht die Orientierungsstufe. Es gefällt ihm sehr gut, aber er kommt auch immer gern wieder zu uns. Im Sommer sehen wir ihn nur zu den Ostern-, Sommer- und Herbstferien. Im Winter hole ich ihn jedes Wochenende ab. Es ist nicht zuletzt auch eine finanzielle Belastung, die ständige Fahrerei, aber es ist nun leider nicht zu umgehen.

Ich bin froh, dass es dieses Schülerheim gibt, und danke den Verantwortlichen. Sie ermöglichen meinem Sohn eine gute Schulbildung und die Erhaltung des

Familienkontaktes. Er darf mich anrufen und wird von den Betreuerinnen auch zur Bahn gebracht und abgeholt. Natürlich wäre es noch schöner, wenn Zirkusschulen so weit gediehen wären, dass Kinder und Eltern nicht getrennt leben müssten.

5.2. Bericht einer Außenstehenden

Im nachfolgenden Situationsbericht von Klara Winter (s. Claußen 1989) wird aus dem Blickwinkel einer Außenstehenden der „schulische Alltag“ wie folgt beleuchtet:

„Ein Zirkuskind hatten wir heute in der Klasse, das musste in der Ecke sitzen und malen und durfte nicht lernen“, erzählte mir ein kleines Mädchen aus der Bekanntschaft und zeigte mir damit einmal mehr Auswirkungen der Behandlung von reisenden Kindern in der Schule. Oft schon hatten mir Menschen vom Zirkus, Erwachsene und Kinder, vom Schulalltag ihrer Kinder auf Reisen erzählt. Es sind Mitmenschen, die sich nicht damit abfinden konnten, dass ihnen die Möglichkeit genommen oder nicht gewährt ist, ihren Kindern die gleiche Schulbildung, wie sie ‘private’ Kinder erhalten können, zu geben, die Pflicht zum Besuch der Schule für sie zu einer reinen Schulstunden-Absitzpflicht verkommt, die von den Behörden durchgesetzt wird.

So war es für mich besonders wichtig, das auch einmal von einem ‘privaten’ Kind bestätigt zu bekommen, einmal zu hören, wie ‘private’ Kinder die Situation der reisenden Kinder sehen. Vielfach sieht die Schulpflicht der Zirkus- und Schaustellerkinder so aus, dass die Kinder aus ihrem ‘exotischen’ Leben berichten (zur Erbauung der Privaten?) und ihre Fertigkeiten demonstrieren sollen: „Du kommst vom Zirkus, dann erzähl doch einmal, zeig uns einmal, was Du dort machst.“ So wiederholt es sich von Schule zu Schule mit nur wenigen Ausnahmen. Für die Lehrer und Schüler ist das möglicherweise eine Bereicherung des Schulalltags, praxisnah und aus dem Leben gegriffen. Da bietet sich Stoff für den Kunst-Unterricht, im Deutsch-Unterricht wird möglicherweise ein themenbezogener Aufsatz geschrieben. Das Zirkuskind ‘darf’ derweil malen. Wieder einmal geht es nach Hause mit der Erfahrung, etwas in den Unterricht eingebracht zu haben; hier und da sah es ein mehr oder weniger verstecktes Grinsen über die ungewohnten Ausdrucksworte. Seinen eigenen Bedürfnissen jedoch ist wieder einmal gar nicht oder kaum nachgegangen worden.

5.3. Erhebung zur schulischen Situation der Kinder reisender Berufsgruppen im Bereich der Bezirksregierung Hannover

5.3.1. Grundsätzliches

Parallel zu den Gesprächen mit betroffenen reisenden Eltern und Schülern erschien eine Bestandsaufnahme in einer Region der eigenen Zuständigkeit – nämlich im Bereich der Bezirksregierung Hannover – auch aus Gründen des persönlichen Zugangs zu vielen Schulleitungen organisatorisch geboten, zumal in diversen Dienstbesprechungen mit den zuständigen Regionaldezernenten eine problemlose Rückkoppelung möglich war. Geleitet von der Annahme, dass das öffentliche Schulwesen in Niedersachsen – in ganz Deutschland – insgesamt als leistungsfähig und effektiv eingestuft wird, sollten Erfahrungen mit reisenden Kindern im Nahbereich abgerufen und somit eine ergänzende Situationsdarstellung erreicht

werden. Die hohe Anerkennung sollte trotz ständiger Kritik und Einforderung von Reformen auf die Frage abzielen, ob diese Leistung der Schule sich auch auf die Kinder beruflich Reisender bezieht, die in der Regel über dieselbe Sprache, Schrift und Kultur verfügen. Anhand nachfolgend zitierter Umfragen der Bezirksregierung Hannover vom 17.10.96 sollte also ein Überblick über die tatsächlichen schulischen Erfahrungswerte hinsichtlich der Beschulungspraxis und des Bildungsverhaltens der fahrenden Eltern gewonnen werden. Das Anschreiben an die Schulen sowie die Fragenkomplexe sind in der Anlage beigefügt.

5.3.2. Darstellung – Methodenwahl

Bei der Befragung „Zur schulischen Situation der Kinder von beruflich Reisenden“ handelt es sich um eine Vollerhebung aller Schulen im Bezirk Hannover. Das Erhebungsinstrument ist ein schriftlicher, standardisierter Fragebogen. Dieser besteht zum überwiegenden Teil aus offenen Fragen ohne vorgegebene Antwortkategorien und einer geschlossenen Frage (Frage 2), bei der Antwortmöglichkeiten vorgegeben sind. Diese Methodenwahl ergab sich aus der Tatsache, dass Schulen dieses Verfahren kennen, möglichst bei der Beantwortung nicht eingeengt werden sollten und zudem das Maß der zusätzlichen Belastung durch eine weitere Erhebung möglichst niedrig sein sollte.

5.3.3. Auswertung der Ergebnisse

Die Auswertung der ca. 700 Fragebögen, die eine Rücklaufquote von 96 % auswiesen, gestaltete sich bezogen auf die Fragekomplexe im Überblick wie folgt:

Die Umfrage in den allgemein bildenden Schulen im Bereich der Bezirksregierung Hannover wurden aus den im Vorwort erwähnten Gründen und andererseits auf Drängen des Schaustellerverbandes, auch in Hannover die schulische Betreuung der reisenden Kinder besser abzusichern, durchgeführt. Dabei wurden auch diejenigen Bezugsgruppen aufgelistet, die sich aus beruflichen oder anderen Gründen auf Reise befinden, so z.B. die Sinti und Roma. Die zuletzt genannte Gruppe ließ nach Kenntnis der Umfrageabsicht durch einen Interessenvertreter auf dem Beschwerdeweg mitteilen, dass sie nicht in die Erhebung einbezogen werden möchte, andere Vertreter dagegen bedankten sich in schriftlicher Form für das von der Schulbehörde gezeigte Engagement.

Auffallend ist in diesem Zusammenhang, dass die Gruppe der Sinti und Roma nach den Schaustellern die zweitgrößte Gruppe mit wechselnden Schulstandorten darstellt und von den berichtenden Schulen als die Schülergruppe mit den größten schulischen Problemen empfunden wird. Aus den bereits erwähnten Gründen wird im Rahmen dieser Ausführungen auf eine Untersuchung der schulischen Situation von Sinti und Roma verzichtet, obwohl deren Brisanz gerade dieses erfordern würde.

Hinsichtlich der Quantitäten der genannten Bezugsgruppen ist folgende Rangordnung zu beziffern:

1.	Schausteller	50 %
2.	Sinti u. Roma	30 %
3.	Zirkusangehörige	15 %
4.	Fahrende	3 %
5.	Binnenschiffer	2 %

Aussagen zur Aufnahme und Einschulung:

- Aufnahme erfolgt durch altersgerechte Zuweisung in eine Klasse. Stundenplan, Schulbücher (oder Fotokopien aus Schulbüchern) werden ausgehändigt;
- die Schulen sind überwiegend über die anstehende Aufnahme nicht vorab informiert; eine Reihe von Aussagen gibt aber Erfahrungen wieder, wann mit den Schülern zu rechnen ist (Schützen- und andere Volksfeste, Ankündigungen von Zirkussen usw.);
- das von den Schülern vorgelegte Schulbesuchsheft (Schultagebuch) wird im Sekretariat oder bei der Klassenleitung verwahrt; diese Unterlage zeigt häufig lückenhafte Eintragungen zum Schulbesuch. Auch bietet das Heft keine Möglichkeit differenzierter Aussagen zum Lernstand der Schüler; damit kann keine Lernausgangslage erhoben werden;
- Schülerbegleithefte oder Lehr- und Lernmittel der Stammschule sind offenkundig unbekannt – sie werden in keinem Fall erwähnt.

Dargestellte Problembereiche in Stichworten:

- zahlreich festzustellende Schulversäumnisse durch den ständigen Ortswechsel;
- häufig sind die Schüler nur schwach motiviert;
- aufgrund der regelmäßig kurzen Schulbesuchsdauer ist eine Integration in die Klassengemeinschaft nicht möglich – keine Teilnahme am Schulleben und an besonderen Schulveranstaltungen;
- Schüler bleiben „Besucher“
- dieser „Besucherstatus“ wird aber auch in Einzelfällen als positiv dargestellt (Schüler berichten von ihrem „anderen Leben“ – interessant für die Schüler der Klasse);
- Schüler haben oft keine Chance, dem Regelunterricht zu folgen;
- Defizite im Erwerb der Kulturtechniken auch bei Klassenwiederholung;
- Eltern haben häufig selbst nur lückenhafte Schulerfahrungen und daraus folgend Bildungsdefizite;
- Eltern sind häufig nur sehr begrenzt bildungsinteressiert;
- in Einzelfällen gegenteilige Aussagen: Eltern wünschen den Schulerfolg und halten Kontakt zu den Schulen – überwiegend jedoch zur Stammschule;
- Erziehungsziele, Wertvorstellungen und allgemein anerkannte Bildungsvorstellungen werden als konträr und konfliktauslösend zwischen sesshaften und reisenden Eltern bezeichnet;
- Schulbesuch der reisenden Kinder erfolgt – wenn überhaupt – häufiger im Winterhalbjahr an der Stammschule.

Vorschläge der Schulen zur Situationsverbesserung

- Neugestaltung des Schulbesuchsheftes;
- rechtzeitige Ankündigung des Schulbesuches, damit die Schule sich vorbereiten kann;
- zusätzliche Bereitstellung von Lehrerstunden zur Förderung und Beschulung außerhalb des Regelunterrichts;
- Internatsbeschulung als Lösungsvorschlag;
- Begleitung der Schüler durch mobile Lehrkräfte (auf den Festplätzen, Mitreise im Zirkus)
- Einrichtung von „fahrenden Schulen“;
- Präsenz von schulischen Einrichtungen auf den Festplätzen;
- Einbeziehung von Sozialpädagogen in die schulische Betreuung der reisenden Kinder.

Mit dem Schuleintritt der Kinder ergeben sich aus dem Mitreisen der Kinder eine Reihe von Problemen, da der Rhythmus der Reise ein anderer als der der Schule ist. So sind die Kinder zum Schulanfang bereits auf der Reise, denn die Reisesaison dauert von Februar oder März bis November, Dezember oder Januar. Ein weiteres Problem ist, dass die Eltern an bis zu 40 verschiedenen Orten gastieren. Dies hat für die Kinder einen 40-maligen Schulwechsel zur Folge. Die Kinder müssen sich auf jeweils andere Schulen, Klassen, Lehrkräfte und z.T. auch Lehrbücher einstellen. Sie müssen sich schnell orientieren und integrieren, um nicht als Außenseiter ausgegrenzt zu werden. Mit dem ständigen Schulwechsel gehen die Kinder unterschiedlich um. Manche verhalten sich so unauffällig wie möglich, sind zurückhaltend und beteiligen sich kaum am Unterricht. Andere Kinder wiederum zeigen stolz ihre besonderen Fähigkeiten, z.B. ein akrobatisches Kunststück, oder sie laden Mitschüler zum Zirkus bzw. Jahrmarkt ein. In beiden Fällen werden sie kaum von selbst eventuelle Lernprobleme ansprechen. Mitunter müssen die Kinder erst lernen, Schwächen zu benennen und sich Hilfe zu holen. Sicher spielt dabei eine Rolle, dass die Erziehung durch die Eltern darauf gerichtet ist, dass die Kinder früh selbstständig ihre Probleme meistern. Die sehr engen Familienbeziehungen tragen sicherlich auch dazu bei, dass sie sich „Fremden“ gegenüber nur langsam öffnen.

Kinder und Jugendliche wachsen mit der Doppelbelastung Schule und Hilfe im Betrieb auf. Ihre Lernlust unterscheidet sich nicht von der der anderen Kinder, jedoch ist durch die Reisezeit die Unterrichtszeit an den Schulen beschnitten. Die Reisetätigkeit schränkt auch ihre Freizeit im Sinne einer von Pflichten freien Zeit, über die sie frei verfügen können, ein. Fahrende Kinder und Jugendliche werden früh mit den Mühen des Erwerbslebens der Erwachsenen konfrontiert. Lernen auf die übliche Art ist Lernen in einer festen Gemeinschaft unter Anleitung einer Lehrkraft, die die Entwicklung der Kinder fördert und zu der sie ein Vertrauensverhältnis entwickeln. Die Gruppe der Lernenden bildet ein Beziehungsgeflecht, in dem der Einzelne seinen Platz findet. Die Rahmenbedingungen des Lernens bleiben im Wesentlichen unverändert: Klassengemeinschaft, Lehrkräfte, schulinterner Lehrplan, Unterrichtsräume, Schule und Schulweg sind immer gleich. Ein solcher Lernprozess ist von Stabilität geprägt. Dieses Lernen ist Kindern Fahrender nicht möglich. Auf der Reise lernen sie an unterschiedlichen Schulen. Dadurch wird der Lernprozess ständig unterbrochen und unter veränderten Rahmenbedingungen fortgesetzt. Die Lehrkräfte kennen sie nicht und müssen sich, um sie sinnvoll zu unterrichten, erst ein Bild von

ihrem Lernstand machen. Dies ist aufgrund der geringen Aufenthaltsdauer von einigen Tagen nur beschränkt möglich. Die Schulen unterrichten nach unterschiedlichen schulinternen Lehrplänen mit jeweils anderen fachlichen Schwerpunkten, die auch didaktisch unterschiedlich umgesetzt werden. Zwischen dem fahrenden Kind und der Klassengemeinschaft bestehen keine Beziehungen. Damit dennoch zielgerichtet und kontinuierlich Wissen, Kenntnisse und Kompetenzen erworben werden können, sind Stabilisierungselemente notwendig. Die Rahmenbedingungen beeinträchtigen den Lernprozess so nachhaltig, dass ein Hilfsprogramm nötig ist.

Bei der Darstellung der schulischen Betreuung von Kindern Reisender wird ebenfalls auf die Interviews und Leitfragen Bezug genommen. Es ist eine differenzierte Aufschlüsselung der Erfahrungen wegen der sehr unterschiedlichen Lebensbedingungen und der vorhandenen Fähigkeiten und Möglichkeiten der Eltern, sich mit ihren eigenen Qualifikationen und Mitteln um die Schulbildung ihrer Kinder zu kümmern, unabdingbar notwendig. Während die Mehrzahl der Kinder von Binnenschiffen aufgrund der Unterbringung in Internaten oder auch bei Verwandten die Bildungsmöglichkeiten regelmäßig nutzt, besuchen reisende Zirkuskinder nur sehr unregelmäßig eine Schule. Ursache dafür ist, dass Zirkusse während der Reisesaison in einer Vielzahl von Orten gastieren und meistens nur wenige Tage an einem Ort bleiben. Das Problem der Mobilität und die sich daraus ergebenden Konsequenzen sind mehrfach erwähnt worden.

Das Leben der mitreisenden Kinder richtet sich – ebenso wie das ihrer Eltern – nach Gegebenheiten des Zirkusbetriebes. Sie nehmen an der Reise teil und wählen – falls sie auch im Schulalter mitreisen – eine Variante des schulischen Lernens, die mit dem Reisen kompatibel ist. Schulische Entscheidungen werden bei den Eltern angesiedelt; die Direktion nimmt eine zurückhaltende Position ein, sofern nicht eigene schulpflichtige Kinder mitreisen. Diese abwartende Haltung ist umso ausgeprägter, je geringer die familiäre Bindung ist und je stärker der Unternehmerstandpunkt betont wird. Innerhalb der Gruppe der Reisenden wird (zumindest) eine schulische Mindestbildung – vor allem im Rahmen der so genannten Kulturtechniken – für die mitreisenden Schülerinnen angestrebt, zumal diese auch für künstlerische Berufe als notwendig erachtet wird. Die Erwartungen bezüglich des Ergreifens nicht reisender Berufe der Kinder sind gering. Dennoch wird Bildung für jene Kinder, die im eigenen Unternehmen tätig sein werden/sollen, als 'zweites Standbein', das einen – etwa durch Unfall bedingten – Wechsel in einen bürgerlichen Beruf ermöglicht, als Absicherung betrachtet.

Die Gründe, auch im Schulalter im Betrieb zu verbleiben, liegen darin, dass kein stationärer Aufenthalt des Kindes möglich und/oder gewollt ist, und/oder dass die Kinder Aufgaben innerhalb des Unternehmens übernehmen, und/oder dass eine frühe künstlerische Ausbildung geboten werden soll.

Die Möglichkeiten des Schulbesuches für diese Kinder sind:

- die Besuche stationärer Schulen am jeweiligen Spielort,
- der häusliche Unterricht (beziehungsweise für ausländische Kinder, deren Heimatland ein solches zur Verfügung stellt, die Bearbeitung eines Lernprogramms),
- das Beschäftigen eines Privatlehrers beziehungsweise
- das Gründen einer mitreisenden Schule im jeweiligen Unternehmen.

Letztgenannte Variante gibt es derzeit in den Niederlanden als staatliche Einrichtung. Das Leben und (schulische) Lernen außerhalb des eigenen Betriebes, bei dem Bildung als „erstes Standbein“ fungieren soll, ist dann möglich, wenn es sesshafte Verwandte/Bekannte gibt oder das nicht mitreisende Kind ein (finanzielle Belastungen hervorrufendes) Internat besucht. Es ist mit einer Trennung von Familie und Unternehmen verbunden, erhöht die Durchlässigkeit hin zu bürgerlichen Berufen außerhalb des eigenen Betriebes und birgt die „Gefahr“, dass die selbstverständliche Fortsetzung der familiären Tradition entfällt, da vermehrte Außenkontakte bestehen und keine so starke Identifikation mit der Welt der Reisenden zu erwarten ist.⁵

Das Lernen soll sich an der Bedeutung für den Alltag, für die Lebenswelt, für das nächste Jahrzehnt und darüber hinaus sowie an Verknüpfungen mit wissenschaftlichen Prozessen orientieren (vgl. Pressemitteilung MK vom 18.07.02 Nr. 80/02).

Die gegenwärtige Situation der reisenden Kinder und Jugendlichen ist von deren überproportional hohem Anteil ohne oder mit nur gering qualifiziertem Abschluss geprägt. Allgemein wurde von den befragten Schülern mangelnde Schulbildung bei häufiger Unterbrechung gemeinsamer Lernschritte als Ursache dieses Phänomens genannt. Weniger bekannt jedoch waren die Wahrnehmung und Erklärung des Schulmisserfolges durch die reisenden Schüler durch sie selbst und ihre Eltern. Adäquate Lösungs- und Verbesserungsansätze zu dem Phänomen der Schulferne, die sich auf eine Untersuchung der tatsächlich erlebten Schulsituation stützen können, waren hingegen nicht zugänglich. Die wichtigsten Erkenntnisse der Studie und die daraus im Folgenden noch abzuleitenden Schlussfolgerungen lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Das Bildungsniveau reisender Schüler betreffend lässt sich feststellen, dass der erreichte Schulabschluss mit der Schulfreundlichkeit der Eltern sowie deren Schulabschlüssen korreliert. 60 % der befragten reisenden Schüler, die die Schulen nach sporadischen Besuchen ohne Abschluss verließen, haben Eltern, die ebenfalls keinen Abschluss erreichten. Trotz der grundsätzlichen Bereitschaft der Schulen, ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag auch für reisende Kinder optimal zu gestalten, mangelt es jedoch an Praktikabilität und konsequenter Umsetzung in die Praxis der alltäglichen Unterrichtsarbeit.

Vonnöten ist eine intensive Betreuung und individuelle Förderung der Bedürfnisse der einzelnen Kinder. Hier fühlen sich die Schulen überfordert. Der Kenntnisstand der Lehrerschaft über die Lebenssituation der Reisenden ist defizitär und muss als stark ergänzungsbedürftig bezeichnet werden. Auch an notwendigen Hilfsmaterialien zur Unterrichtsgestaltung für reisende Kinder herrscht großer Mangel. Die Ergebnisse des Interviews zeigen explizit, dass es zu einer Verbesserung des Zusammenwirkens zwischen den Reisenden und den Schulen kommen muss. Die Ursachen für die in diesem Kontext aufgezeigten Schwachstellen sind auf beiden Seiten zu suchen. Den Schulen können hierbei als Defizite generell eine unzureichende Informations- und Aufklärungsarbeit, ein geringes Kompensationsbemühen sowie unzureichende Kenntnisse über die kulturellen und sozialen Hintergründe der Reisenden attestiert werden. Die Lehrkräfte sind aufgrund der vorgefundenen Bedingungen nicht dazu in der Lage, wesentlich über vereinzelte Bemühungen hinaus diese Gruppe der reisenden

⁵ Auch Heidermann stellt fest, dass „diese vom Schulbesuch auf der Reise ausgehende Determination beim Besuch einer gleichbleibenden Schule (...) überwunden [erscheint]“ und – bei einer als durchaus problematisch zu bezeichnenden Trennung von Zirkus und Eltern – „viele der dort betreuten Kinder sich für einen anderen Arbeitsbereich als den Zirkus [entscheiden]“ (vgl. Heidermann 1988, S. 324).

Kinder zu fördern und den Eltern eine tragfähige Beratung anzubieten. Auf Seiten der Eltern sind eine deutlich erkennbare Zurückhaltung dem regelmäßigen Schulbesuch gegenüber, unzureichender Informationsstand, Schwellenängste, ungeeignete Verhandlungsstrategien im Gespräch mit Lehrkräften sowie ein abweichendes Verständnis von deren Erziehungsauftrag festzustellen.

Die befragten Eltern thematisierten vor allem Schwierigkeiten, die im Lebensrhythmus und in allgemeinen gesellschaftlichen Restriktionen begründet sind. Hierzu wurde u.a. genannt:

- ein erschwerter Zugang zu Informationen über das Bildungssystem,
- ein Nichteinlösenkönnen der vormittäglichen Schulbesuchszeit,
- ein Nichtverstandenwerden in den Schulen und
- Erfahrungen von Diskriminierungen.

Die vorgenannten Sachverhalte lassen sich in ihrer Gesamtheit als Ursache der hohen Zahlen von reisenden Kindern ohne Schulabschluss bezeichnen. Maßnahmen zur Verbesserung dieser Situation fallen zunächst in den Verantwortungsbereich von Eltern, vor allem aber in den von Schulen, der Schulverwaltung und der Verwaltung auf Landes- und kommunaler Ebene. Hierbei ist das vorrangige Ziel zu verfolgen, die eigenverantwortliche Teilhabe der Reisenden am Bildungsweg ihrer Kinder im Rahmen ihrer Partizipation an der Gestaltung ihrer Lebensbereiche und ihrer Mitverantwortung für das Gemeinwohl zu fördern. Konkret bedeutet dies, dass die Schule neue Wege der Ansprache und der Kommunikation mit reisenden Eltern finden muss. Dringend notwendig ist eine gezielte Informations- und Aufklärungsarbeit über das zu schaffende Schulangebot für reisende Kinder und Jugendliche sowie über Begleitungsmöglichkeiten während der Reise. In diesem Zusammenhang muss insbesondere auch über eine intensiviertere Sensibilisierung der Lehrkräfte den reisenden Schülern gegenüber nachgedacht werden. Vor dem Hintergrund der begrenzten Ressourcen der am Schulbildungsprozess beteiligten Institutionen und Interessengruppen bei gleichzeitig steigendem Handlungsbedarf, empfiehlt sich eine Öffentlichkeitsarbeit mit dem Ziel für die Reisenden eine eigene „Lobby“ zu schaffen. Insgesamt lässt sich in der Auswertung der Interviews mit den Reisenden konstatieren, dass diese Bezugsgruppe in vielen Bereichen einen Nachholbedarf hat, vor allem bei der Nutzung schulischer Angebote.

Bei der Auswertung der im Rahmen der vielen Gespräche/Interviews und Erhebungen erfassten Informationen wurde die strukturierende Inhaltsanalyse vorgenommen. Diese Inhaltsanalyse weist als sozialwissenschaftliche Methode (vgl. Mayring 1997) mehrere Spezifika auf. Als eine Form der qualitativen Inhaltsanalyse will sie einen Text nicht einfach wiedergeben, sondern untersucht ihr Material theoriegeleitet. Dies bedeutet, dass die Materialanalyse unter Rückkoppelung zu ausgewiesenen Leitfragen ausgewertet und gleichzeitig interpretiert wird, ohne dabei vom konkreten Material abzuweichen. Sie knüpft hierzu an die Erfahrungen anderer mit dem untersuchten Material an. Grundmerkmale der Inhaltsanalyse nach Phillip Mayring (vgl. Mayring 1997) sind: Kommunikation als Gegenstand, das systematische Vorgehen und dass Inhaltsanalyse ihr Material nicht ausschließlich für sich analysieren will (wie z.B. die Textanalyse), sondern als Teil des Kommunikationsprozesses. Sie ist eine schlussfolgernde Methode, darauf haben vor allem amerikanische Kommunikationswissenschaftler hingewiesen. Die in diesen Gesprächen und Interviews gewonnenen Erkenntnisse und die daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen sollen in den

weiteren Abhandlungen dargestellt und gewichtet werden, ohne eine statistische Angabe von Antworthäufigkeiten vorzunehmen.

Als vorgezogenes Resümee ist festzuhalten, dass die gegenwärtige schulische Situation der reisenden Kinder und Jugendlichen von einem überproportional hohen Anteil an Schulabsentismus und von einer besorgniserregend hohen Quote mit nur gering qualifiziertem Abschluss geprägt ist. Dieses wiederum ist als eine Herausforderung zu verstehen, adäquate Lösungs- und Verbesserungsansätze zu diesem Phänomen zu erarbeiten. Dabei ist die Frage zu stellen, ob das bestehende Schulsystem der Lebensart und den Bildungsansprüchen der genannten Schülerschaft und von deren Eltern überhaupt gerecht werden kann.

5.3.4. Zusammenfassung

Im Ergebnis drängt sich der Eindruck auf, dass die Zielgruppe der fahrenden Kinder in den Schulen bei oberflächlicher Betrachtungsweise keine Problemgruppe besonderer Art darstellt, sondern als „verwaltungsmäßig“ relativ leicht zu lösender „Durchlaufposten“ eingestuft wird. Bei näherem Hinsehen ist die schulische Förderung dieser Schülergruppe als relativ geringwertig anzusehen. Der Grund für die vorherrschende Betrachtungsweise der Schule ist allein in der trivialen Tatsache zu suchen, dass diese Kinder auf den Lehrer und damit auf die weiteren Verantwortlichen keinen steigenden Leistungsdruck ausüben, weil sie nämlich weiterziehen, bevor ihre schwierige Situation offenbar wird und nach Lösungen verlangt.

Es ist festzuhalten, dass zumindest im Bereich der Bezirksregierung Hannover offenkundige Defizite in der schulischen Begleitung der reisenden Kinder zwar vorhanden sind, aber wegen der Quantität kaum Bedeutung erhalten. Die Ursachen dafür sind vielfältig, resultieren aber vorrangig aus der „Ausklammerung“ dieser Schülergruppen aus dem öffentlichen Bewusstsein und dem Nichtvorhandensein von staatlich getragenen Schulkonzepten. Schulen neigen – wie die Befragung gezeigt hat – dazu, eine Verdrängung zu praktizieren und andere Zuständigkeiten aufzuzeigen – statt auch im Sinne einer Profilbildung eigene Innovationen anzustreben. Die Frage nach dem jeweils heranzuziehenden Erlass kann letztlich keine Antwort auf das zu bewältigende Problem der Beschulung reisender Kinder darstellen.

6. Determinanten der Lebensführung und –gestaltung von beruflich Reisenden

6.1. Grundsätzliches

Die Vorstellungen von den Lebens- und Lerngegebenheiten schulpflichtiger Kinder und Jugendlicher sind in unserer Gesellschaft trotz intensiver Reformversuche im Allgemeinen festgelegt. Man geht von einem Schulsystem aus, das die Kinder nach Erreichen der Schulfähigkeit zwar in recht unterschiedlicher Weise, aber dennoch fortlaufend bis zum Eintritt in das Berufsleben in einer gut funktionierenden Solidargemeinschaft begleitet.

Obwohl der in der Vergangenheit häufig praktizierte Lebensrhythmus der Familien, nämlich Kinder nach Abschluss eines Schulvormittags zu unterschiedlichen Zeiten vornehmlich durch die Mütter „aufzufangen“, erhebliche Veränderungen erfahren hat, so sind doch die Grundzüge wie

- Vormittagsunterricht mit pünktlichem Beginn um 8.00 Uhr,
- Erledigung von Hausaufgaben im Elternhaus,
- Treffen mit Klassenkameraden auf dem Schulweg,
- Förderunterricht,
- Betreuung nach Unterrichtsschluss,
- Elterninformationen,
- halbjährliche Leistungsbewertungen,
- Kontaktpflege zwischen Schule und Elternhaus,
- Veranstaltung von Schulfesten,
- Angebote von diversen schulischen und außerschulischen Aktivitäten mit der Klassengemeinschaft

im Kern erhalten geblieben.

Kaum jemand scheint dabei zu bemerken, dass diese mittlerweile als unverzichtbar bezeichneten Ansprüche als eine Errungenschaft unserer Gesellschaft zu definieren und an die Sesshaftigkeit gebunden sind. Die Mobilität von Familien mit schulpflichtigen Kindern ist als sehr eingeschränkt zu bezeichnen, jedenfalls fällt auf, dass An- und Ummeldungen von Schülern aus Gründen des Wohnortwechsels fast ausnahmslos zum Schuljahresbeginn erfolgen. Die Begründung ist leicht nachzuvollziehen: Die Kinder sollen möglichst die vertrauten Lebens- und Lerngegebenheiten im Interesse eines kontinuierlichen Bildungsweges nicht verlieren. Aus eigener Erfahrung weiß ich zu berichten, dass im Falle eines beruflich notwendigen Wohnortwechsels insbesondere die schulische Betreuung, die möglichst störungsfrei verlaufen sollte, als Entscheidungsfaktor mit hoher Priorität angesehen wird.

In den eingangs erwähnten Umfragen durch den Verfasser und spontanen Meinungsäußerungen zur schulischen Situation von Kindern reisender Eltern musste ich deutliche Hilflosigkeit und gravierende Defizite hinsichtlich auch nur annähernd hinreichender Sachkenntnisse feststellen. Wer einen festen Wohnsitz hat, lebt anders

als jemand, dessen Lebensrhythmus vom Reisen geprägt ist. Diese Prägung ist tiefgreifender, als es sich ein Ansässiger vorstellen kann. Reisende Berufsgruppen reisen nicht im Sinne von „verreisen“, also um einen Zielort zu erreichen, sondern ihr Leben ist das Reisen.

Um die Lernvoraussetzungen der Schaustellerkinder zu verstehen, muss man versuchen, Einblick zu nehmen in ihre spezielle Lebensweise und in die sich daraus ergebenden Ausprägungen im Leben und Lernen dieser Kinder. Eine Gegenüberstellung mit der Lebensweise der „Privaten“, wie die Reisenden die Sesshaften nennen, kann helfen, diese Unterschiede deutlich zu machen.

6.2. Leben auf der Reise

Die nachfolgenden Beschreibungen sind als Ergebnis der von mir durchgeführten Interviews und der Familienbesuche zu verstehen:

Wer in einem Haus mit Garten wohnt, der wohnt anders und lebt anders als jemand, dessen normale Wohnung ein Wohnwagen ist. Dieser Wohnwagen, der so viel kosten kann wie ein Reihnhaus, ist Arbeits- und Lebensraum der Familie. Er ist ihr Treffpunkt und Zuhause. Er beeinflusst auch den Umgang miteinander, denn ein solches Wohnen fordert in besonderer Weise gegenseitige Rücksichtnahme und Anpassung an den Tagesablauf, dem sich jeder fügen muss. Es ist unter diesen Bedingungen nicht möglich, laut zu reden oder Musik zu hören, ohne dass die ganze Familie und auch die Menschen in den benachbarten Wagen mithören müssen.

Entsprechend konsequent, auf die Lebensverhältnisse abgestimmt, und gleichzeitig großzügig ist auch die Erziehung: Die Kinder müssen sich diesen Bedingungen anpassen, auch wenn sie ansonsten große Freiheiten genießen. Wenn sie über einen eigenen Wohnbereich verfügen, dann hat er eine Größe von ca. 2 x 2,5 m und ist mit Bett, Tisch und Wandschrank ausgefüllt. Die Notwendigkeit, im Hinblick auf die häufigen Ortswechsel alles sorgfältig zu packen, beschränkt die Aufbewahrungsmöglichkeiten auf das unbedingt Notwendige. Eine Sammlung von Spielzeug kann auch deshalb nicht angelegt werden. Es gibt aber auch kaum eine Spielfläche, natürlich auch keine Arbeitsfläche, auf der man unbehelligt oder ohne andere zu behindern spielen oder arbeiten kann.

Schließlich ist es völlig unmöglich, ein angefangenes Spiel oder gar ein Bauwerk länger stehen zu lassen. Spielzeug, das seinen Reiz verloren hat, kann nicht weggelegt und später wieder aufgenommen werden. Es geht „verloren“, um Neuem Platz zu machen. So ist vieles „zum alsbaldigen Verbrauch bestimmt“. Was wirklich aufgehoben wird, hat auch einen ganz besonderen Wert. Eine Sammelleidenschaft, etwa für Briefmarken, Bierdeckel, Bücher oder Puppen, kann sich unter diesen Umständen nicht entwickeln. Besitz kann hier nicht angehäuft werden.

Wie sich im nachfolgenden Kapitel zeigen wird, unterscheiden sich die so lebenden, reisenden Kinder von den „neuen Kindern“, die in entscheidender Hinsicht vom Fernsehen und der Fernsehwerbung, ebenso vom elektronischen Spielzeug, überhaupt von den modernen Medien sozialisiert sind. Lernstörungen, Störungen der Persönlichkeitsentwicklung, Verlust sozialer Werte und Egoismus machen sich in der

Schule bemerkbar und machen nachholende Lern- und Erziehungsmaßnahmen bei den „neuen Kindern“ erforderlich.

Reisende Kinder lernen aufgrund der räumlich eingeengten Kapazitäten mit dem Vorhandenen auszukommen. Eine Qualifikation, die im unmittelbaren Zusammenhang mit dem Reisen und den damit verbundenen Lebens- und Wohnbedingungen steht. Das enge Zusammenleben lässt ein Gefühl der Zusammengehörigkeit, der Sicherheit und Geborgenheit entstehen, das in dieser Intensität und Konsequenz außerhalb des reisenden Milieus kaum mehr existiert.

Außerhalb des Wohnwagens und des Geschäftes, außerhalb des Festplatzes liegt ein sich ständig veränderndes, fremdes Territorium, das weder den Kindern noch den Eltern vertraut ist oder vertraut werden kann. So vollzieht sich ihr Leben auf der Insel „Wagen“ und „Geschäft“. Der Festplatz und der Standplatz der Wohnwagen sind sozusagen die Dörfer, in denen sie leben und die – unabhängig von ihrer jeweiligen Position – ihren konstanten und gewohnten Lebensbereich darstellen.

Dem Geschäft muss sich alles andere unterordnen: der Wohnort, der Tagesablauf, der Schlaf. Steht ein Wohnwagen in der Nähe des Festplatzes, dann ist der Lärm die Begleitmusik, auch im Schlaf. Und weil die Arbeit bis spät in die Nacht dauert, muss morgens länger geschlafen werden. Trotzdem aber sollen die Kinder pünktlich zur Schule kommen, so jedenfalls verlangt es unser Schulsystem. Natürlich sind auch die Mütter ganztägig im Geschäft tätig. Das bedeutet nicht nur, dass sie auf dem Platz mithelfen müssen, dass sie die Bücher führen usw., sondern sie müssen oft auch für Angestellte mitkochen, für sie mitdenken und mitsorgen. Da bleibt kaum noch Zeit, sich auch noch um die Schulaufgaben der Kinder zu kümmern, sofern diese die Schule überhaupt besuchen.

Unter den Nachbarn auf dem Platz gibt es viele gute Bekannte und Freunde, die man immer wieder trifft und mit denen man engen Kontakt hält. Begegnungen mit Menschen außerhalb des Milieus sind wegen der kurzen Verweildauer meist flüchtig, deshalb lohnt es sich auch kaum, Gefühle zu investieren oder zu versuchen, dauerhafte Kontakte zu knüpfen.

Auch die geschäftlichen Kontakte zu den Besuchern sind nur flüchtig und führen nur selten zu sozialen Bindungen. Im Bereich ihrer Interessensgebiete jedoch pflegen die Schausteller ein reges Vereinsleben. Die Erfahrung, sich in ansässige Gruppen, Vereine oder Gesellschaften einzufügen, können Schausteller allenfalls außerhalb der Saison machen und auch dann nur in sehr beschränktem Maße. So fehlt ihnen auch die Gelegenheit, sich in örtlichen Vereinen zu profilieren und damit, zumindest im engeren Kreis des Stadtteils, Ansehen zu gewinnen. Diese Kreise haben mit ihrem Leben ohnehin nur wenig gemein, da Lebensrhythmus, kulturelle Eigenheiten und häufig auch Wert- und Normvorstellungen stark divergieren.

Es ist paradox: Kinder, die ständig reisen, sind noch nie „verreist“, so wie wir das Wort verstehen: Sie kennen weder Urlaubsreisen noch Schulausflüge. Auch Familienausflüge sind selten, denn hierfür fehlen die Voraussetzungen, d.h. der geregelte Wechsel zwischen Arbeit und Freizeit.

Der Sonntag ist der arbeitsreichste Tag. Der folgende Montag ist nicht der Ruhetag, sondern der Tag des Abbauens und der Reise. Welche Zeit sollte da für Ausflüge und

Besichtigungen bleiben? Allenfalls Regentage sind ruhige Tage, aber auch sie erlauben es nicht, Geschäft und Wohnwagen im Stich zu lassen, um einen Ausflug zu machen.

6.3. Arbeiten auf der Reise

Heute haben nur wenige Kinder eine Vorstellung von der beruflichen Tätigkeit ihrer Eltern. Noch weniger kennen deren Arbeitsplatz. Für Schaustellerkinder und andere reisende Kinder dagegen ist die Verbindung zwischen „Arbeit“ und „Wohnen“ außerordentlich eng. Beide Bereiche durchdringen einander. Obwohl sie ihren Standort ständig wechseln, bleiben ihr Arbeitsplatz und auch ihre Wohnung immer dieselben. Die Kinder kennen aber nicht nur die Arbeit und den Arbeitsplatz der Eltern, sie helfen auch schon früh und verantwortlich mit. Dazu gehört etwa, die Kasse zu führen oder Angestellte zu überwachen, als deren Vorgesetzte sie häufig schon in frühen Lebensjahren auftreten. Auch bei Verhandlungen sind sie anwesend, und schon früh dürfen sie Aufträge selbstständig erledigen. Dabei wachsen sie so in diese Aufgabe hinein, dass sie oft schon mit 14 Jahren, wenn ihre Mitschüler noch mit der Eisenbahn spielen, verantwortlich ein eigenes Geschäft führen. Die hierfür notwendigen Qualifikationen sind vielfältig.

Sie reichen vom kaufmännischen Geschick über handwerkliche Fähigkeiten bis hin zum Organisationstalent und zur Menschenkenntnis. Wollte man eine Berufsausbildung für Schausteller schaffen, dann müsste sie Elemente aus den folgenden Bereichen enthalten:

Berufskraftfahrer (für überlange und überschwere Lastzüge), Kfz-Mechaniker, Schlosser, Tischler, Sicherheitsingenieur, Elektriker, Elektroniker, Hydrauliker, Werbefachmann, Rekommandeur (Anpreiser), Maler, Dekorateur, Steuerberater, Einkäufer, Einzelhandelskaufmann, Marktforscher, Buchhalter, Manager, Ausbilder usw.

Besonders wichtig in diesem Beruf ist ein großes Selbstbewusstsein. Viele Entscheidungen müssen kurzfristig, praktisch sofort, getroffen werden. Alle diese Qualifikationen erwerben die Kinder aber nicht theoretisch in der Schule, sondern praktisch im Betrieb, in den sie langsam hineinwachsen. „Learning by doing“ ist vorherrschendes Lernprinzip.

Schausteller sind, anders als viele andere Kleinunternehmen, noch nicht so stark von Konzernen oder Großbetrieben abhängig, sondern relativ selbstständig. Andererseits kennen sie weder Tariflohn noch Krankengeld, weder Arbeitszeitregelung noch bezahlten Urlaub und auch keine gewerkschaftliche Unterstützung. Lediglich ihre Berufsvereinigung versucht, ihre Forderungen zu artikulieren.

Die relative Unabhängigkeit der Reisenden als freie Unternehmer wird stark beschränkt durch ihre Abhängigkeit von jeweils wechselnden und überall anders taktierenden örtlichen Behörden und deren Bestimmungen. Diese entscheiden über Standplätze, Kosten, Bedingungen und Auflagen, ohne die Schausteller zu beteiligen und ohne selbst durch diese Entscheidung betroffen zu sein. Dazu werden diese Entscheidungen jede Woche neu und anders und woanders und durch andere getroffen, aber immer müssen sie von den Schaustellern pedantisch eingehalten werden, denn ihr Wohlergehen ist davon abhängig. Dieses Erlebnis löst zwangsläufig eine Distanz zu Behörden und zur Institution Schule aus, die in vielen Bereichen der Schulorganisation die behördlichen Strukturen übernommen hat und häufig schon bei der Anmeldung eines Kindes Verwaltungsvorgänge auf Grund einer Flut von

Formularen auslöst, die häufig eine Überforderung der Eltern darstellen und die Schulfreundlichkeit stark belasten.

Nicht geringer als die Abhängigkeit von Behörden ist die vom Wetter, von der Jahreszeit, der wirtschaftlichen Lage und der Konkurrenz. Oft ist unter diesen Umständen ein Überleben nur dadurch möglich, dass man sich innerhalb der Verwandtschaft gegenseitig hilft und auch bei Bedarf einen Standplatz teilt, wenn eine Familie keinen eigenen Platz mehr bekommen konnte. Gegen Schäden durch Betriebs- oder Platzausfall, durch Unwetter oder Vandalismus kann man sich nur mit unbezahlbar hohen Prämien versichern lassen. Die Einnahmen sind wechselhaft und immer unsicher. Im Winter, außerhalb der Weihnachtsmärkte, bleiben sie ganz aus. Weniger als die Hälfte der Tage eines Jahres ermöglichen einen Verdienst. Deshalb muss immer ein gewisses Betriebskapital zurückgelegt oder gegen Kredite aufgenommen werden. Ansprüche auf Arbeitslosengeld oder auf Sozialhilfe sind selten und dann nur mit großen Schwierigkeiten durchzusetzen.

6.4. Lernen auf der Reise

Die nachfolgenden Situationsbeschreibungen stellen die Ergebnisse der Interviews dar:

Was reisenden Kindern zugemutet und was ihnen vorenthalten wird, ist im Vergleich mit einer bloßen Schilderung des üblichen Schuleintritts leicht zu beschreiben. Dieses geschieht im Verlauf weiterer Abhandlungen detailliert. Reisende Kinder müssen immer wieder die Schule, die Klasse, die Lehrkraft, die Schulbücher, die Lerngruppe wechseln, und dies ohne irgendeine zusätzliche Förderung oder psychologische Betreuung.

Die abweichenden Lebens- und Lerngegebenheiten sind auf den ersten Blick als problematisch, belastend und grundsätzlich als entwicklungshemmend zu bezeichnen. Bei genauer Betrachtung verfügen gerade diese Kinder aber über Kompetenzen, die von der Schule und auch von der Gesellschaft zu wenig abgefragt und noch weniger gewürdigt werden. Reisende Kinder und Jugendliche übernehmen schon sehr früh Aufgaben, die von handwerklich anspruchsvollen Tätigkeiten bis hin zur selbstständigen Leitung eines kleinen Geschäftes und der Arbeitsanweisung gegenüber Angestellten reichen. Hilfe, Förderung und Bestätigung für diese Leistungen erhalten die Heranwachsenden aber nicht von der Schule, sondern von ihren Eltern oder Kollegen. Sie sind es gewohnt, in vielen Bereichen über ihr Leben selbst zu entscheiden und darin auch von Erwachsenen respektiert zu werden.

Diese besonderen sozialen Kompetenzen werden in der Schule – besonders bei Jungen – manchmal als Arroganz oder Aufsässigkeit missverstanden und als Störung empfunden und bewertet. Die für die Verbesserung der im nachfolgenden Kapitel näher beschriebenen Schulsituation dieser Kinder zu entwickelnden Strategien setzen voraus, dass die mit diesen Aufgaben befassten Lehrkräfte auch darauf vorbereitet und motiviert sind, sich den vielfältigen Problemen zu stellen, die damit verbunden sind. Dazu gehört nicht nur eine mitfühlende Anteilnahme, sondern auch eine umfassende Kenntnis der besonderen Bedingungen, unter denen diese Kinder leben.

Die Vermutung, die Entwicklung der Schaustellerkinder sei durch Defizite geprägt, kennzeichnet die einseitige Sichtweise der Ansässigen. Tatsächlich verfügen diese Kinder über eine Reihe besonderer Fähigkeiten und Kompetenzen, die sich aus den dargestellten Lebensbedingungen ableiten. Dazu zählen:

- ausgeprägte Mobilität und Flexibilität,
- sprachliche Gewandtheit (Ausnahme: Schifferkinder),
- Annehmen neuer Lebensgegebenheiten,
- rechtzeitiges Zurechtfinden in der Umwelt,
- Erkundungsvermögen,
- Durchsetzungsvermögen,
- Einteilen des Tagesablaufes,
- Zugehen auf fremde Mitmenschen,
- Ausüben unterschiedlicher handwerklicher Tätigkeiten,
- Umgang mit Geräten und Tieren,
- Geschäftstüchtigkeit,
- Sozialkompetenzen.

Die Schule ist aber so auf die Bedürfnisse der Ansässigen ausgerichtet, dass sie Fähigkeiten und Kompetenzen, die außerhalb dieser Bedürfnisse oder auch außerhalb ihres Erfahrungshorizontes liegen, oft gar nicht wahrnimmt und deshalb auch nicht anerkennen kann.

Während in der Schule für viele Kinder, die als Angehörige einer Minderheit einer besonderen Förderung bedürfen, zusätzliche Lehrerstunden vorgesehen sind, genießen die Kinder Reisender nicht das Privileg einer besonderen Aufmerksamkeit und Förderung.

Da es vorhersehbar ist, dass sie bald wieder wegziehen, sehen manche Lehrkräfte einen engagierten Einsatz für diese Kinder als weniger wichtig an. In vielen Schulen werden sie als Gäste angesehen, die vorlieb nehmen müssen mit dem, was übrig bleibt. Rechtlich und moralisch gesehen sind sie aber Schüler mit einem Anspruch auf ordnungsgemäße Förderung. Dafür ist die Schule verantwortlich.

Durch die kurze Verweildauer bedingt, wird die Verantwortung der Schule für Unterricht und Erziehung dieser Schüler nicht geringer, sondern eher noch größer. Eine Besinnung auf die oben dargestellten ausgeprägten Fähigkeiten und Kompetenzen dieser Kinder müsste als Chance – nicht als Belastung – verstanden werden, nämlich auch den Kindern von Reisenden – wie allen anderen – den Zugang zu einer bestmöglichen schulischen Bildung zu gewähren und ihre vielfältigen Fähigkeiten auszubauen und den sesshaften Kindern zugänglich zu machen. Das Zusammensein der reisenden Kinder mit den „neuen Kindern“ muss Schule zu neuen Ideen, zu Innovationen und zu veränderten Lernansätzen herausfordern.

7. Kulturelle Identität der Reisenden als Stützpfiler für schulische Stabilisierungsmaßnahmen

Nachdem im vorangegangenen Kapitel einige Zahlen und Daten zu den Bezugsgruppen – soweit überhaupt möglich – aufgezeigt wurden, sollen nunmehr die sehr unterschiedliche Lebensweise der Zielgruppen, ihre familiären Bezüge und ihre wirtschaftliche Lage mit der Fragestellung nach Beachtung ihrer kulturellen Identität bei der Entwicklung staatlich getragener Bildungsangebote in den Mittelpunkt gerückt werden. Nur aus der Kenntnis der sehr differenzierten Lebensgewohnheiten und Lebensrealitäten sowie des Bedingungsgefüges werden sich zielgerichtet und kontinuierlich schulische Stabilisierungselemente aufbauen lassen, sofern diese wiederum mit der kulturellen Identität in Einklang zu bringen sind und eine tragfähige Akzeptanz erfahren sollen.

Bei der Definition des Begriffs Kultur stößt man in der Fachliteratur auf umfangreiche Abhandlungen, die sich im Kern wie folgt zusammenfassen lassen:

Kultur (lateinisch *cultura*: Bebauung, Ausbildung; von *colere*: hegen und pflegen, bedauern, tätig verehren), im ursprünglichen Sinne die Pflege und Bearbeitung des Bodens (*agricultura*: Bodenkultur), sodann im übertragenen Sinne die Pflege und Veredelung der körperlichen und geistigen Anlagen des Menschen (Körperkultur, Geisteskultur). Daran anschließend meint Kultur im heutigen, umfassenden Begriffsverständnis die Gesamtheit der einer Kulturgemeinschaft eigenen Lebens- und Organisationsformen sowie den Inhalt und die Ausdrucksformen der vorherrschenden Wert- und Geisteshaltung, auf die diese sozialen Ordnungsmuster gründen. Zur Kultur zählen im Einzelnen weiterhin die *Kultursysteme*, d.h. die besonderen Sitten und Bräuche, das jeweilige Bildungs- und Erziehungssystem, Wissenschaft und Technik, Religion, Sprache und Schrift, Kunst, Kleidung, Siedlungs- und Bauwesen sowie das politische, das wirtschaftliche und das rechtliche System.

Hermann Bausinger (vgl. Bausinger 1978, S. 204) beschreibt die Identität wie folgt: „Identität bezeichnet die Fähigkeit des Einzelnen, sich über alle Wechselfälle und auch Brücken hinweg der Kontinuität seines Lebens bewusst zu bleiben.“ Diese Definition soll helfen, den Begriff der „kulturellen Identität“ im Rahmen dieser Abhandlung ein wenig zu erläutern: Die Umgebung, in der ein Kind aufwächst, entscheidet nach Auffassung von Asit Datta (vgl. Datta 1994) darüber, welcher Kultur es angehört. Die Familie, die Nachbarschaft, die Religion, die Sprache, der Staat, später auch die Schule, der Freundeskreis, die Bezugsgruppen u.v.a. bestimmen, welche Kultur erworben wird. Das so erworbene kulturelle Wissen ist wie ein Rezept, nach dem das eigene Verhalten ausgerichtet wird, die Welt und Wirklichkeit interpretiert werden, Dinge wahrgenommen, Urteile darüber gefällt werden, was gut und was schlecht ist. Auch von diesem erworbenen Wissen hängt es ab, welche Wünsche und Lebenspläne entstehen und welche Phantasien entwickelt werden.

1972 definierte Tylor (vgl. Tylor 1972) den Kulturbegriff so: „Kultur ist jenes komplexe Ganze, welches Wissen, Glauben, Kunst, Moral, Recht, Sitte und Brauch und alle

anderen Fähigkeiten und Gewohnheiten einschließt, welche der Mensch als Mitglied der Gesellschaft erworben hat.“ Diese Art der Definition bezeichnet Viveló (vgl. Viveló 1980) als totalistisch und unterscheidet sie von einer zweiten Art, die er als mentalistisch bezeichnet. Nach dieser ist Kultur

ein System von gemeinsamen Wissensinhalten und Glaubensvorstellungen, mit Hilfe derer Menschen ihre Wahrnehmungen und Erfahrungen ordnen und Entscheidungen treffen und in deren Sinne sie handeln. So ist Kultur also ein System von sozial verteilten Ideen, eine Art von gedanklichem Code, dessen sich die Menschen bedienen, um sich selbst und die Welt zu interpretieren und ihre Handlungen auszudrücken. (Viveló 1980)

Viveló zieht eine Kombination der beiden Definitionen vor.

In einer homogenen Gesellschaft gibt es verschiedene Mikrokulturen. Selbst wenn alle einer Sprachgemeinschaft angehören, haben unterschiedliche Gruppen Schwierigkeiten, sich miteinander zu verständigen, und dies nicht nur wegen der regionalen Unterschiede. Die Jugendsprache ist anders als die der älteren Generation, die Sprache der Bauern ist z.B. anders als die der Finanzbeamten. Nicht nur die Sprache, sondern auch das „Deutungsmuster“, das Kalpaka und Rähzel als „die Landkarte der Bedeutung“ bezeichnen, ist nach der Gruppen-, Schichten- und Geschlechtszugehörigkeit verschieden. (vgl. Kalpaka/Rähzel 1990)

Diese Landkarten der Bedeutung spielen eine wesentliche Rolle bei der Identitätsfindung eines Individuums. Weder die Landkarten noch die Identität einer Person bleiben, wie sie sind, sie verändern sich merklich und unbemerkt ständig unter äußeren Einflüssen und führen somit eine fortlaufende Identitätsveränderung des Individuums herbei.

So wird ein Diplomat eines Landes in der Regel aus einer Großstadt kommen, vielleicht zur selben Religionsgemeinschaft gehören und dieselbe Muttersprache wie sein Landsmann haben, der aus einer ländlichen Gegend kommt, kaum eine Schule besucht hat und hier seinen Lebensunterhalt durch sozial niedrige Lohnarbeit verdient, aber eine völlig verschiedene „Landkarte der Bedeutung“ mit sich tragen (vgl. Datta/Narr 1989). Selbst wenn eine Minderheitsgruppe – wie es bei den Bezugspersonen in der Regel der Fall ist – aus ein und demselben Land kommt, unterscheidet sie sich in ihren Mikrokulturen. Dennoch hat jede Kulturgemeinschaft trotz unzähliger und erheblicher Differenzen von Subkulturen untereinander ein gemeinsames Repertoire von Werten und Normen, das die Makrokultur oder „Mainstreamkultur“ ausmacht und im Herbst 2000 bei politischen Auseinandersetzungen vielfältige Definitionen und Formulierungsversuche – wie z.B. „Leitkultur in Deutschland“ oder „nationale Identität“ – auslöste. Auch eine so verstandene Makrokultur ist, abgesehen von toten Kulturen, nicht wie ein Endprodukt, sondern wie ein fortwährender Prozess mit ständigen Wandlungen zu begreifen.

Die spezifische Lebensweise der Reisenden wird im nachfolgenden Kapitel dargestellt. Ihre kulturelle Identität kann nie als vollkommen statisch bezeichnet werden, denn je mehr eine Kultur mit anderen interagiert, desto mehr bereichert und verändert sie sich. Auf den Festplätzen treffen viele Subkulturen, Lebensrhythmen, Wert- und Normvorstellungen, Sitten und Bräuche aufeinander. Somit bieten sich Gelegenheiten, aus den Erfahrungen der Nachbarn zu lernen, vielseitige Kontakte zu knüpfen und von den kulturellen Identitäten – auch von kulturellen Leistungen anderer Gruppierungen –

zu profitieren. Trotz solcher Interaktionen verliert eine Kulturgemeinschaft ihre Eigenständigkeit nicht, weil Kulturen gewissermaßen Widerspiegelungen der Traditionen sind.

So zahlreich die Austauschprozesse auch sein mögen, die im Laufe der Geschichte zwischen den verschiedenen Kulturen stattgefunden haben, und obwohl keine dieser Kulturen als ganz unvermischt gelten kann, so ist es doch eine Tatsache, dass kulturelle Unterschiede real bestehen und dass man Kulturen, deren jede eine eigene Physiognomie besitzt, in einem zeitlichen und räumlichen Rahmen definieren kann. (Leiris 1979)

Neben den Mikrokulturen wird in der Literatur von Minderheitskulturen gesprochen (vgl. Bennett 1990). Diese sind genauso vielfältig wie die Mikrokulturen in der Kulturgemeinschaft.

Mikrokulturen leiden nach Bennett (vgl. ebd.) unter Diskriminierung und Unterordnung in der Gesellschaft, sie sind durch kulturelle Eigenheiten – das kann auch das Reisen sein – oder physische Merkmale von der Mainstream-Gruppe unterscheidbar, sie werden mit den gleichen Hindernissen konfrontiert und bilden häufig deshalb eine kollektive Identität, sie werden von der Dominantgruppe mit einer niedrigen Stufe in der Sozialhierarchie definiert – so findet z.B. selten eine Heirat außerhalb der Minderheitengruppe – der Reisenden – statt. Diese These wurde nahezu uneingeschränkt durch die Interviews bestätigt.

Um im Gleichgewicht zu bleiben und nicht auf Schlingerkurs zu geraten, muss das Navigationssystem des „Selbst“ bestimmte zeitlich und örtlich fixierte Punkte ansteuern können (vgl. Drewes 1993). Die Lebensplanung der Reisenden ist durch eine Vielzahl von Unwägbarkeiten – wie im nächsten Kapitel dargestellt werden soll – beeinträchtigt, so dass das „Navigationssystem“ zumindest hinsichtlich der Schulbildung tangiert ist.

Schon in den ersten Lebenstagen erleben die Kinder der Reisenden das „Kofferkinder“-Schicksal, das ständige „Hin-und-her-verfrachtet-Werden“. Dadurch kann Urvertrauen nicht so wie bei Sesshaften aufgebaut werden. Eine stabilisierende Kontaktpflege ist kaum möglich und lässt somit tragfähige soziale Bindungen gar nicht erst entstehen. Die unzweifelhaft bestehenden festen Familien- und Arbeitsverbände sind mehr zweck- als sozialorientiert.

Identität gewinnt man über die Identifikation mit bedeutsamen, „signifikanten anderen“ (vgl. Mead 1978) Verweigern diese die Anerkennung, wird das Selbstwertgefühl beschädigt.

Nach Tylor (s. Tylor 1972) wird

unsere Identität teilweise von der Anerkennung oder Nicht-Anerkennung oft auch von der Verkennung durch die anderen geprägt, so dass ein Mensch oder eine Gruppe von Menschen wirklichen Schaden nehmen, eine wirkliche Deformation erleiden kann, wenn die Umgebung oder die Gesellschaft ein einschränkendes, herabwürdigendes oder verächtliches Bild ihrer Herkunft zurückspiegelt. Nichtanerkennung oder Verkennung kann eine Form der Unterdrückung sein, kann den anderen in ein falsches, deformiertes Dasein einschließen.

Unbewusst reagieren sesshafte Schüler – wie sich später zeigen wird – auf das Vorurteil den Reisenden gegenüber genau in der Richtung, die reisende Kinder wiederum zum Schulabsentismus verleiten könnte und ihre Ursachen in oben angegebener These von Tylor hat.

Gelingt eine schulische Einbindung der reisenden Kinder nicht oder zieht sie sich in die Länge, kann es zu einer Retardierung der sozialen Identitätsbildung kommen. Das in jeder Beziehung stützende System der Familie wird zum „Zufluchtsort“ oder aber es erfolgt eine Abkehr im Einklang mit psychiatrischen Auffälligkeiten von den tradierten Wert- und Normvorstellungen des Elternhauses. Bei reisenden Familien ist mir die totale Abkehr nur in wenigen Einzelfällen bekannt geworden.

Es wird also der Frage nachzugehen sein, inwieweit der schulische Organisationsrahmen sich so aufbereiten lässt, dass die als unverzichtbar anzusehende kulturelle Identität der reisenden Bevölkerungsgruppe bewahrt, ja gepflegt werden kann. Aufgabe der Pädagogik wäre es daher, den heranwachsenden reisenden Kindern bei der sozialen Selbstverantwortung zu helfen. Sie müssten in die Lage versetzt werden, kulturelle Präferenzen zu entwickeln, bewusst anzunehmen, zu verwerfen oder Bindungen reflektiert einzugehen. Künftige Identitätsentwürfe würden sich dabei aus vielfältigen, insbesondere auch schulischen Quellen speisen.

Kulturelle Spezifika sind für die Heranwachsenden – insbesondere für Reisende – in sehr unterschiedlichem Maße bedeutsam; subjektiv bedeutsame Symbole, Gewohnheiten, Sitten und Bräuche dienen der Selbstdefinition und ermöglichen die Anerkennung bzw. Ablehnung des oder der anderen. Dieses muss bei der Entwicklung eines Schulkonzeptes für Reisende stets beachtet werden. Kulturelle Differenzen sind also in ihrer subjektiven und auch objektiven Bedeutung pädagogisch relevant. Eine objektive Relevanz kann es im Übrigen nur für den geben, der ein unhistorisches, versachlichtes Verständnis von Kultur hat und eine „kulturelle Prägung“ im mechanistischen Verständnis annimmt. (vgl. Auernheimer 1996)

Im Rahmen der durchgeführten Gespräche auf Festplätzen im Jahr 1999 äußerte sich eine Schaustellerin wie folgt:

Aber es gibt nun einmal Spielregeln und Gewohnheiten, mit denen wir als Reisende aufgewachsen sind. Das muss man zur Kenntnis nehmen, zumal niemand von uns bereit wäre, das einfach abzustreifen. Ich sehe mich als Deutsche mit eigenem Lebensstil und eigenen Regeln für meine Lebensgestaltung.

Hier wird ein Beispiel für kulturelle Identität und Selbstdefinition deutlich, das für die gesamte Bezugsgruppe als symptomatisch gelten dürfte und durch das Reisen geprägt ist. Von der Zuversicht und Erfahrung ausgehend, dass Kontakte und insbesondere Kooperationen zur Annäherung und zur Entdeckung von Gemeinsamkeiten führen, ist der von der Schule ausgehende Beitrag für die Einlösung dieser Zielvorgabe nicht zu unterschätzen. Jegliches Schulangebot wird die kulturellen Identitäten der Reisenden dabei mit Prinzipien wie Respekt, Offenheit, aktivem Zuhören als eine Grundhaltung der Kommunikation belegen müssen. Schüler müssen lernen, dafür offen zu sein, dass der andere anders ist, als man dachte. Das gilt für sesshafte wie für reisende Schüler gleichermaßen.

8. Bildungsverständnis und Bildungsfreundlichkeit der Reisenden

Bei der Abklärung des Bildungsverständnisses ist eine sehr differenzierte Betrachtung angezeigt, die insbesondere auch die historische Entwicklung vor dem Hintergrund der wirtschaftlichen Bedingungen und des Zeitgeistes zu berücksichtigen hat. Die Einstellung zur Schulbildung korreliert maßgeblich mit dem eigenen Bildungsstand, der wiederum auch den Sozialstatus wesentlich bestimmt. In Gesprächen, die vor allem – wie eingangs beschrieben – auf dem hannoverschen Schützenplatz geführt wurden, konnte eine eher negative Einstellung festgestellt werden. Die reisenden Eltern, die selbst im Rahmen der Möglichkeiten hin und wieder zur Schule gegangen sind, meinen, dass das Kind eher praktische Erfahrungen sammeln sollte, um effektiv im Familienbetrieb mitarbeiten zu können. Die in der Vergangenheit häufig vorgebrachte Ergänzung der voraussichtlichen Übernahme und Weiterführung des elterlichen Geschäftes ist heute weniger oft zu hören, zumal die Geschwisterkonstellation und ein harter Konkurrenzkampf die Existenz und die Lebensplanung der eigenen Kinder maßgeblich bestimmen.

Erkannt wird, dass der Umgang mit moderner Technik, mit technisch hoch entwickelten Geräten und veränderten Kommunikationssystemen eine Schulbildung erfordern, die durch die eigene nicht mehr abgedeckt wird. Darüber hinaus wurde in Gesprächen auch durchaus eine eigenständige Berufsentwicklung der Kinder eingeräumt, zumindest in solchen Situationen, in denen das Unternehmen nicht mehr ausreichende Erträge brachte. Aus den bereits dargelegten Gründen konnten die Eltern früher zwar hin und wieder unterwegs eine Schule besuchen, sie erlangten jedoch in der Regel keinen Schulabschluss. Ein verändertes Reiseverhalten, die Entwicklung eines Bewusstseins über die Bedeutung einer schulischen Qualifikation sowie das Einheiraten von Sesshaften führten neben der stärkeren Betonung der Konkurrenzfähigkeit und der geistigen Mobilität zu einem bürgerlichen Bildungsbewusstsein.

So erfreulich diese Entwicklung zu sein scheint, so wenig realistisch wäre eine Verallgemeinerung. Auch heute noch ist in vielen Fällen sowohl bei Erwachsenen als auch bei Kindern ein Bildungsniveau anzutreffen, das als schlecht zu bezeichnen ist und als Analphabetismus registriert werden muss. Das eigene defizitäre Bildungsniveau wird verständlicherweise in der Regel ungerne eingestanden und durch die Tatsache, dass wenige Kontakte zur bürgerlichen Gesellschaft bestehen, somit auch nicht zwingend offenkundig.

Im Jahre 1884 brachte die Forderung eines unbekanntenen Verfassers, ein „Institut an geeigneter Stelle speziell nur für Kinder von reisenden Geschäftsbesitzern“ (vgl. Levine/Bane 1975) einzurichten, eine bis heute nicht abgeschlossene Diskussion um eine angemessene Schulbildung in Gang.

Im Zusammenhang mit der Forderung nach stationären Bildungseinrichtungen wurde die zwangsläufige Folge der – zumindest zeitweise – erforderlichen Trennung von der Familie in die Diskussion einbezogen; dieses löste die Sorge aus, die eigenen Kinder könnten entfremdet, aus ihrem vertrauten Milieu herausgenommen und die stark ausgeprägte familiäre Bindung zerstört werden. Die für eine Unterbringung der Kinder erforderlichen finanziellen Mittel können, trotz Gewährung von staatlichen Zuschüssen aus dem Jugendhilfefonds, die meisten Reisenden aus den dargestellten Gründen der wirtschaftlichen Engpässe nicht aufbringen.

Zudem sind sie auf die tatkräftige Mithilfe eines jeden qualifizierten und vertrauenswürdigen Familienmitgliedes angewiesen, so dass man auf den Vorteil einer kontinuierlichen Schulbildung weitgehend verzichtet; häufig fehlt es auch an der Einsicht, dass eine gute Schulbildung von Nutzen sein könnte, denn schließlich habe man seinen Betrieb auch so „über die Runden gebracht“. Dieser eher negativ besetzte Eindruck erfährt in Diskussionen und Gesprächen mit den Betroffenen, die an Fachtagungen der Verbände teilnehmen, eine nicht unbedeutende Richtungsänderung: Die Folgen der bruchstückhaften Aneignung von Wissen, bedingt durch ca. fünfundzwanzig – bis dreißigmöglichen Schulwechsel während der Saison, werden erkannt und anhand von Beispielen aufgezeigt. Es wird zunehmend als defizitär empfunden, dass die Kinder zwar auf dem Festplatz lebensnah und praktisch ausgebildet werden, ihnen aber die theoretische Fundierung fehlt; ihre Begabungen und Fähigkeiten auf Gebieten außerhalb des täglichen Einsatzes werden nicht erkannt, so dass eine zielgerichtete Förderung ausbleibt.

Neben der Tatsache, dass aufgrund der hohen Mobilität keine Freundschaften zu Mitschülern aufgebaut werden können und auch keine für die Entwicklung wünschenswerte Lehrer-Schüler-Beziehung entstehen kann, werden das hohe Maß an Ausfallstunden sowie das Missverhältnis von Arbeitsrhythmus der Eltern und von Schulbesuchszeiten als die Bildung ungünstig beeinflussende Faktoren erkannt.

Oft wird darauf hingewiesen, dass das Bildungsverständnis der Reisenden durch das hilflose Verhalten der Lehrkräfte und auch der Schulbehörden wesentlich beeinflusst würde. Ein Schaustellerkind berichtet: „Meistens geben sie einem was zum Abschreiben und setzen einen nach hinten. Bücher bekommt man nur manchmal – und dann sehen die Direktoren einen misstrauisch an, ob man die Bücher auch wieder zurück gibt“ (vgl. Claussen 1989). Der Eindruck von Desinteresse und Hilflosigkeit vieler Lehrer, teilweise erheblichen Ressentiments und Vorurteilen sowie der Hinweis auf uneinlösbare Vorschriften der Kultusministerien hinsichtlich der Schulpflichterfüllung kennzeichnen die Bildungseinstellung vieler reisender Eltern.

Die Behörden belassen es häufig dabei, die Eltern über Schulpflicht, Schulzwang und Ordnungswidrigkeiten, abgedruckt im Schulbesuchs-Nachweisheft, zu belehren. So wird in Paragraph 13 der schleswig-holsteinischen Schulbesuchsordnung ausgeführt: „Schulpflichtige Kinder von Gewerbebetreibern, die ein Reisegewerbe ausüben und ihre Kinder mit sich führen, haben die Schule des jeweiligen Aufenthaltsortes zu besuchen. Ist ein regelmäßiger Schulbesuch dieser Kinder nicht gesichert, so ist dem Erziehungsberechtigten das Mitführen der Kinder zu untersagen.“ Ähnliche Formulierungen und Auflagen sind auch in den schulgesetzlichen Bestimmungen anderer Bundesländer zu finden, dabei ist auffallend, dass über das Recht auf Bildung oder darüber, dass Schule auch sinnvoll sein könnte, nur vorsichtig oder gar nicht informiert wird.

Solange weder Eltern und Kinder noch die Lehrkräfte im regelmäßigen Schulbesuch einen Sinn sehen und sich für eine durchgreifende Verbesserung der Schulpflicht engagieren, darf man keine Verwunderung darüber empfinden, dass hinsichtlich des Erwerbs von Schulabschlüssen die Kinder beruflich reisender Eltern weit hinter anderen Minderheitsgruppierungen rangieren und in der amtlichen Statistik der Schulen nicht geführt werden. Eine Atmosphäre der reinen Schulpflichterfüllung verhindert nicht nur eine leistungsgerechte Förderung der Schüler, eine pädagogische Einflussnahme auf die Kinder, eine schulische Sozialisation sowie den Aufbau

außerfamiliärer Beziehungen, sondern erzeugt darüber hinaus bildungsunfreundliche Eltern.

Auch der Lehrer verliert seine Funktion als Pädagoge, er fungiert lediglich als Einträger der Ab- und Anmeldezeiten und entwickelt unweigerlich in Unkenntnis der tatsächlichen Lebensbedingungen in Verbindung mit latent vorhandenen Ressentiments eine naive Persönlichkeitstheorie.

Zusammenfassend lässt sich die Einstellung der Reisenden zur Bildung mit allgemein gültigen und abgesicherten Erkenntnissen nicht beschreiben – sie hängt von vielen Determinanten ab, die sich u.a. beziehen auf

- familiäre Erfahrungen,
- berufliche Entwicklung,
- wirtschaftliche Verhältnisse,
- schulische Angebote vor Ort,
- Engagement der Lehrkräfte,
- Informationstechniken der Kommunen,
- schulische Elternarbeit,
- Bildungsstand der Eltern.

Festzustellen ist jedoch, dass die Hilflosigkeit im Hinblick darauf, eine kontinuierliche Schulbildung anzubieten, auf vielen Ebenen der Verantwortungsträger verkannt wurde und erhebliche Anstrengungen zur Aufhebung der „pädagogisch unverantwortlichen“ Schulsituation angelaufen sind.

9. Definitionsversuch des Begriffes „Bildung“

Der Begriff der Bildung gehört seit dem Ende des 18. Jahrhunderts zu den philosophisch-pädagogischen Grundbegriffen im deutschen Sprachraum, er ist seitdem zu einer zentralen Kategorie der Pädagogik geworden. In ihn sind philosophisch-anthropologische und philosophisch-theologische Komponenten eingegangen, denn das Verständnis dessen, was Bildung sein soll, ist bestimmt von der Auffassung über die Natur bzw. das „Wesen“ des Menschen und von der über seine Bestimmung. Seit der Mitte des 19. Jahrhunderts wurde der Schule die Aufgabe zugewiesen, Bildung zu vermitteln. Infolge der unterschiedlichen Auffassungen bestimmen verschiedene Bildungsbegriffe das Schulwesen. Formuliert wurde die Aufgabe unter dem Anspruch einer allgemeinen Bildung, die alle Bereiche menschlichen Daseins zu umfassen hatte. In der Realität verkam dieser Anspruch allerdings, und zwar nicht nur wegen seiner „Aufteilung“ in unterschiedliche, graduell abgestufte Bildungskonzeptionen für die verschiedenen Schulformen, sondern auch wegen seiner prinzipiellen Verlagerung. Die Idee einer allseitigen Kräftebildung, die dem Bildungsbegriff des deutschen Humanismus noch zugrunde lag, verflachte später zu der einer reinen „Sachbildung“, in der es auf die möglichst umfassende Kenntnis bestimmter Wissensgebiete ankam. Man kann sagen, dass mit dem quantitativen Aufbau des Schulwesens für die Schule Bildung entsprechend reduziert und zugeteilt wurde. In diesem Kapitel soll in aller Kürze dargestellt werden, wie sich die Auffassung von schulischer Bildung darstellen lässt und diese auf die Bedürfnisse der Reisenden übertragen werden kann.

Die vorliegende Sekundärliteratur setzt sich entweder jeweils mit einer Konzeption auseinander oder beschäftigt sich mit der Entwicklung in einem Schulfach. Sie behandelt dann zwar mehrere „übergeordnete“ Konzeptionen, aber nur unter dem fachspezifischen und daher notwendigerweise eingengten Aspekt. Die Theorie des wissenschaftsorientierten Lernens ist zum Gegenstand zahlreicher Veröffentlichungen, vor allem in Zeitschriften, geworden, in denen vermeintliche oder tatsächliche Schwächen des Konzepts aufgegriffen werden. Eine Darstellung und Erörterung der umfassenden Auseinandersetzungen kann im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden. Das Ziel dieser Ausarbeitung ist nicht die Auseinandersetzung mit den einzelnen Konzepten an sich. Es sollen vielmehr die zurzeit anerkannten wissenschaftlichen Standpunkte in die Erarbeitung schulischer Konzeptionen einbezogen werden.

Bildung soll im Folgenden als individueller, aber auf die Gesellschaft bezogener Lern- und Entwicklungsprozess verstanden werden, in dessen Verlauf die Befähigung erworben wird,

- den Anspruch auf Selbstbestimmung und die Entwicklung eigener Lebens- und Sinnbestimmungen zu verwirklichen,
- diesen Anspruch auch für alle Mitmenschen anzuerkennen,
- Mitverantwortung für die Gestaltung der zwischenmenschlichen Beziehungen und der ökonomischen, gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Verhältnisse zu übernehmen und
- die eigenen Ansprüche, die Ansprüche der Mitmenschen und die Anforderungen der Gesellschaft in eine vertretbare, den eigenen Möglichkeiten entsprechende Relation zu bringen.

Nach Bönsch (vgl. Bönsch 1982) ist „der gebildet, der nicht nur sein Wissen und seine Sprache kultiviert, sondern der auch Sorge dafür trägt, dass sein Nachbar, allgemeiner sein Mitbürger, auch lebenswerte Verhältnisse gewinnt. Bildung ist damit individuell und gesellschaftlich verpflichtende Bildung“. Wenn Bildung der Entfaltung und Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit, der Fundierung der beruflichen Existenz, der Optimierung menschlichen Zusammenlebens dient, dann muss der Einzelne seine Chancen und Möglichkeiten auf der Grundlage seines Bildungsstandes kritischer reflektieren, um situationsbedingt Bildungselemente aufzufrischen oder neu zu erwerben. Somit ist Bildung nie abgeschlossen und bedeutet ein lebenslanges Lernen.

Nach v. Hentig (vgl. v. Hentig 1997) versteht man heute unter Bildung u.a. „die Belehrung und authentische Erfahrungen ermöglichende Selbstfindung und Selbstbestimmung gegenüber dem Systemcharakter der Gesellschaft“. In diesem Sinn geht der Bildungsbegriff über die bloße Wissenssammlung weit hinaus und umfasst auch die Fähigkeit zu eigenverantwortlichem, in allen Lebenssituationen kompetentem Handeln. Nach Aufzeigen der Elemente des Bildungsbegriffs wird für die Gruppe der Reisenden zu klären sein, auf welche Art und Weise Bildung erworben und als Auftrag der Gesellschaft definiert und realisiert werden kann.

Die Arbeit in der Schule muss von erweiterten Aufgaben ausgehen, um für die veränderte Aufwachsens- und Lebenssituation – insbesondere bei Reisenden – die notwendigen Kompetenzen entwickeln zu können. Dabei wird insbesondere der Frage nachzugehen sein, ob für diese Klientel der Begriff Bildung auf die Lebenssituation der Reisenden bezogen neu zu definieren ist, ob der Bildungserwerb neben dem Lernort Familie auch auf schulisches Lernen angewiesen ist, kontinuierlich oder sporadisch stattfindet und ob das bestehende Schulsystem überhaupt in der Lage ist, auf den Lebensrhythmus der reisenden Bevölkerungsgruppen Rücksicht zu nehmen.

Die entscheidende Frage in der Auseinandersetzung scheint mir die zu sein, ob die wissenschaftsorientierte Schule dem Anspruch gerecht werden kann, auf ein Leben in einer von den Wissenschaften bestimmten Gesellschaft vorzubereiten. Die Diskussion darüber erfolgt – auch wenn dies nicht immer ausgesprochen wird – unter dem Postulat, dass die Schule eine allgemein bildende Funktion hat und behalten muss. Einig ist man sich darin, dass Wissenschaftsorientierung als alleiniges didaktisches Prinzip nicht ausreicht.

Die von den eher konservativen Kritikern vertretene Ansicht läuft darauf hinaus, dass durch die Wissenschaft einseitig der Intellekt gefördert wird und die emotionalen, musischen und praktischen Fähigkeiten vernachlässigt werden und dass dabei die Hilfe zur sittlich-moralischen Orientierung ebenfalls zu kurz kommt. Stellvertretend für diese Ansicht kann Menzes Äußerung stehen:

Wird Wissenschaftsorientierung ausschließlich und konsequent gehandhabt, so wird die ohnehin kopflastige Schule um eine Kreativitätsschule ergänzt werden müssen, in der auch Herz und Hand die richtige Stelle hätten, in der jene Fähigkeiten wieder zu entwickeln wären, wie Phantasie, Witz, Geschmack, Urteilskraft, die die Schule im Zuge ihrer Verwissenschaftlichung Zug um Zug zurückgedrängt hat und in der soziales Lernen eine vorzügliche Stelle hätte. Es bliebe dann allerdings zu fragen, ob bei einem in der Bildungsreform so herausgestrichenen Prinzip solche Konsequenzen nicht hätten vorweg eingesehen und vermieden werden können. (Menze 1980, S. 185)

Daneben stehen die Kritiker, die die Mängel der einseitigen oder einer zu engen Anwendung des Prinzips hervorheben und damit zu einem differenzierten Gebrauch aufrufen. Dazu gehören sowohl die, die vor der Verabsolutierung der Erkenntnisse der Wissenschaft warnen (Interessenbindung), als auch jene, die ihre Systematik für zu weit entfernt von den Erfahrungen der Schüler halten (Schülerorientierung). Beide Ergänzungen gehören insofern zusammen, als sie die Lebensorientierung der wissenschaftsorientierten Bildung sicherstellen sollen. Man kann es auch in folgender Leitfrage formulieren: Wie kann die Kenntnis wissenschaftlicher Inhalte, Strukturen und Methoden dazu dienen, den heranwachsenden Menschen urteilsfähig, kritikfähig und handlungsfähig werden zu lassen?

Ich gehe nachfolgend im Sinne einer Zusammenfassung auf den Bildungsbegriff und -anspruch von H. Roth zurück. Roths Auffassung von Bildung beruht auf der anthropologischen Überzeugung, dass der Mensch als Gattungswesen ebenso lernfähig wie lernbedürftig ist. Dieser Zustand ist genetisch vorgegeben, ohne dass die Lernfähigkeit genetisch begrenzt wäre. Die individuelle Ausprägung der Fähigkeiten eines Menschen hängt zwar auch von seinen Anlagen ab, sehr viel entscheidender, sowohl für den Umfang als auch für das Niveau, sind aber die Lehr- und Erziehungsprozesse.

In der Begabungstheorie stellt Roth fest, dass Begabung keineswegs linear aus dem genetischen Potenzial abzuleiten ist, sondern als Ergebnis von Lehr- und Sozialisationsprozessen aufgefasst werden muss. Sie ist also durch die Qualität und das Niveau der Lehrprozesse entscheidend zu beeinflussen. Akzeptiert man diesen 'neuen' Begabungsbegriff, dann ist zwangsläufig eine Festlegung des schulischen Niveaus aufgrund der „Begabung“ (verstanden als genetisches Potential) nicht mehr möglich. Erst die neue Begabungstheorie macht es möglich, das Konzept des wissenschaftsorientierten Lernens für alle zu vertreten, denn dieses kann nur dann für realisierbar gehalten werden, wenn es keine ausschließlich anlagendeterminierte Begrenzung der Begabung mehr gibt. Roth weist sogar ausdrücklich auf die Gefahr einer Retardierung der kognitiven Fähigkeiten – der Intelligenz – hin, wenn die Lehr- und Lernprozesse allzu früh auf einem einmal erreichten Niveau stehen bleiben. Aber eben nicht nur die Begabungen, sondern alle Handlungsfähigkeiten entwickeln sich durch Lernprozesse und sind damit abhängig von der Zielsetzung und der Qualität der Lehr- und Erziehungsprozesse.

Der entscheidende Punkt ist für Roth, dass die Freiheit des Menschen in seiner Handlungsfähigkeit liegt, aber die Handlungsfähigkeit auch die Voraussetzung für seine Freiheit ist. Freies (unabhängiges, mündiges, verantwortungsbewusstes) Handeln ist nur möglich, wenn der Mensch durch Lernen „handlungskompetent“ geworden ist: Sachen und Menschen gegenüber. Diese freie mündige Handlungsfähigkeit nennt Roth Bildung, sie wird im Bildungsprozess erworben: Er unterteilt sie in den Erwerb von Sachkompetenz, Sozialkompetenz und Individualkompetenz. In einer Wissenskultur können diese Kompetenzen nur über die rationalen Strukturen der Wissenschaften erworben werden. In erster Linie gilt das für die Erlangung der Sachkompetenz, in der der Mensch intellektuell mündig wird. Die Schule muss die Lernprozesse als wissenschaftsorientiertes Lernen „optimal organisieren“, denn die Institution Schule ist auf die Gesellschaft bezogen, die sie unterhält. Ein anderes als das wissenschaftsorientierte Lernen für alle Kinder ist in einer Demokratie des 21. Jahrhunderts nicht mehr zu verantworten, denn weder kann

es eine Bewältigung der gegenwärtigen Probleme anders als durch Rationalität geben, noch dürfen Kinder von vornherein von der Erlangung dieser Fähigkeiten ausgeschlossen werden.

Man könnte ... einwenden, Wissenschaft als ausschlaggebender Orientierungspunkt sei zu einseitig, der letzte Bezugspunkt möge Religion, Weltanschauung, das 'Leben' oder dergleichen heißen; wir gehen aber davon aus, dass heute nur noch eine Hoffnung besteht, Menschen und Welt ... zu einen, nämlich über jene Rationalität, die an den Wissenschaften zu denken gelernt hat. (Roth 1969a, S. 10).

Roth leugnet keineswegs, dass die Menschen über unterschiedliche Fähigkeiten verfügen, da also auch die Lernprozesse zu graduell unterschiedlichen Ergebnissen führen können. Die individuelle Ausprägung – qualitativ und quantitativ – darf aber keineswegs von vornherein aufgrund einer für „kognitive Prozesse ungeeigneten geistigen Potenz“ festgelegt werden. Der Hinweis auf die „unzureichenden Anlagen“ ist nämlich für den Einzelnen und für die Gesellschaft eine allzu bequeme Entschuldigung und ein nützlicher Vorwand für die Zuweisung von qualitativ unterschiedlichen Bildungsmöglichkeiten, die oft aus ganz anderen Erwägungen erfolgt. Es gilt vielmehr zu fragen, ob nicht Versäumnisse und Mängel in Erziehung und Unterricht für die eingeschränkte Lernfähigkeit verantwortlich sind.

Neben der Sachkompetenz sind Sozialkompetenz und Individualkompetenz erforderlich. Das sachlich richtige Handeln muss auch sozial angemessen sein und moralisch verantwortet werden. Bildung ist deswegen keineswegs nur auf das wissenschaftsorientierte Lernen zur Erlangung der Sachkompetenz beschränkt, sondern Sozialkompetenz und Individualkompetenz müssen zur Sachkompetenz hinzukommen. Nur wenn die Menschen in der Lage sind, aus sozialer und eigener moralischer Verantwortung zu handeln, ist die Entwicklung der Gesellschaft in Richtung auf eine gerechtere und freiere möglich. Bildung muss deswegen in gleichem Maße Handlungsfähigkeit „für die Welt, wie sie ist, und für die Welt, wie sie sein könnte“, anstreben (vgl. Roth 1976, S. 46).

10. Bildung als Anspruch der Reisenden und Verpflichtung der Gesellschaft

Das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland formuliert in Artikel 2 (vgl. BGBl 1996, S. 1) den Anspruch auf die freie Entwicklung der Persönlichkeit, in Artikel 5 und 6 werden die Rechte der freien Meinungsäußerung und die Pflege und Erziehung der Kinder als natürliches Recht der Eltern und als die ihnen zuvörderst obliegende Pflicht ausgewiesen. Auf dieser Grundlage haben die Bundesländer in Ausübung der Kulturhoheit in die Schulgesetze eine Verpflichtung zum Schulbesuch aufgenommen. Eine Forderung, die sich in allen europäischen Nachbarstaaten mit Ausnahme von Österreich und Dänemark in nahezu identischer Weise wiederfindet. Die Verfassungen der Länder Österreich und Dänemark sehen dagegen eine „Unterrichtspflicht“ vor und verzichten somit auf den förmlichen Anspruch auf einen Schulbesuch.

Das Europäische Parlament hat am 16. März 1984 eine Entschließung zur Schulausbildung von Kindern, deren Eltern keinen festen Wohnsitz haben, angenommen, die am 22. Mai 1989 unter der Drucksache 89/C 153/01 – siehe Anlage, Seite 31–33 – an alle Mitgliedsstaaten die Aufforderung formuliert, den betroffenen Kindern, ungeachtet des Gemeinschaftslandes, in dem sie sich befinden, eine angemessene Erziehung und Ausbildung zu gewährleisten. Gemäß Beschluss des Schulausschusses der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland vom 01.03.1991 ist bestimmt, dass die auf der Reise befindlichen Kinder ihre eigenen Schulbücher in allen Bundesländern benutzen. Ebenso sind Eintragungen in das Schultagebuch in allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland vorzunehmen. Für das Land Niedersachsen ist nach § 63 Abs. 1 NSchG (vgl. Nieders. GVBL, S. 383) schulpflichtig, wer im Land Niedersachsen seinen gewöhnlichen Aufenthalt oder seine Ausbildungs- oder Arbeitsstätte hat. Diese Schulpflicht besteht für eine Dauer von zwölf Jahren (§ 65 Abs. 1 NSchG). Dabei wird unterschieden zwischen der Schulpflicht im Primarbereich und im Sekundarbereich I, deren Schulen von Schülern mindestens neun Jahre lang zu besuchen sind, und der Schulpflicht im Sekundarbereich II (§§ 66 und 67 NSchG).

Die Gruppe der reisenden Schüler ist hinsichtlich der schulischen Betreuung in besonderer Weise zu betrachten, da ihr Lebenszuschnitt u.a. durch die extreme Mobilität, durch unregelmäßigen Schulbesuch mit wechselnden Lehrern mit unterschiedlichen Erziehungsstilen und durch frühzeitige Mitarbeit im elterlichen Betrieb geprägt ist.

Die bisherigen Ausführungen zeigen bereits, dass die schulische Bildung in Deutschland insgesamt mit hohem Personal- und Sacheinsatz verbunden ist und dass besondere, kostenintensive Regelungen für diverse Randgruppen getroffen wurden.

Auffällig ist jedoch die Zurückhaltung vieler Kultusministerien der Länder, diejenigen Schülergruppen in den Blick zu nehmen, die aufgrund der Reisetätigkeit und der ständig wechselnden Aufenthaltsorte eine häufig wechselnde schulische Umgebung erfahren. Selbst schulpolitisch engagierte Abgeordnete in den Länderparlamenten haben große Probleme, die schulische Situation dieser Berufsgruppen zu erkennen und bildungspolitisch angemessen zu reagieren. Bestenfalls erinnern sich verantwortliche Schulpolitiker, dass während der eigenen Schulzeit hin und wieder „Kirmeskinder“

auftauchen, die man aber kaum als gleichwertige Mitschüler anerkannte, da sie ja nur wenige Tage blieben. Vergleicht man die Anstrengungen der Bundesländer hinsichtlich der Sicherstellung von Fördermaßnahmen für benachteiligte und lernschwache Schülergruppen mit den Aktivitäten und schulaufsichtlichen Regelungen für die Reisenden, so ist ein augenfälliges Ungleichgewicht hinsichtlich der Konzeptionen, der Fach-Sachmittel und des Personaleinsatzes zu konstatieren.

Zahlreiche und vielfältige Maßnahmen haben dazu geführt, dass das Schulangebot insgesamt bunter und lebendiger geworden ist und grundlegende Reformen eingeleitet und zum Teil auch zu Ende geführt wurden, so z.B.

- die Modernisierung der Lerninhalte, der Methoden und der Formen der Leistungsbewertung in den traditionellen Schulfächern,
- die Einbeziehung neuer Fächer und Fachbereiche, zum Beispiel im gesellschaftskundlichen Bereich, im wirtschaftlich-technischen Sektor, in Bezug auf Informationstechniken,
- die Sicherung größerer Eigenständigkeit der einzelnen Schule bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts sowie die Einbeziehung von Schülern und Eltern in die Ausgestaltung des Schullebens und auch des Unterrichts,
- die Auseinandersetzung mit den ungleichen Bildungs- und Berufschancen von Mädchen,
- die „Öffnung der Schule“ für situationsbezogenes Lernen, für aktuelle Probleme und für die Lernmöglichkeiten des schulischen Umfeldes,
- die Förderung von Schülern, die aufgrund ihrer Lebensumstände und Schulbiographien zeitweise besonderer Unterstützung bedürfen, zum Beispiel im Fall der Kinder von Aussiedlern und Ausländern.

Diese ausschnitthaft genannten Veränderungen, die im Rahmen der staatlichen Verantwortung und der Kulturhoheit der Länder vorangetrieben worden sind, ermöglichen, dass in den Schulen aller Schulformen die Sensibilität gegenüber den veränderten und unterschiedlichen Rahmenbedingungen von Unterricht und Erziehung wachsen und zugleich die Fähigkeit entwickelt werden konnte, auf diese Situation differenziert zu antworten.

Die Schulen und das Schulsystem insgesamt sind durch die intensive innere Reform in ihren Arbeitsansätzen und Handlungsformen eigenständiger und verantwortungsbewusster geworden.

Bei allen Bemühungen um Einzelerneuerungen ist es den Schulen bisher nicht gelungen – wie eine nachfolgende Bestandsaufnahme zeigen wird – der Beschulung der reisenden Kinder eine überzeugende und lernfördernde Konzeption zu verleihen, die dem Bildungsanspruch und dem Lebensrhythmus der Reisenden gerecht werden könnte.

Der Anspruch auf Bildung einer Minderheitengruppe einerseits und die Verpflichtung der Gesellschaft auf Sicherstellung und Einlösung andererseits lassen sich bisher nur in vorsichtigen Pilotprojekten in einigen Bundesländern ansatzweise in Einklang bringen.

11. Bildung durch Reisen

Oscar Wilde führte aus: „Reisen veredelt den Geist und räumt mit all unseren Vorurteilen auf.“ Diese und ähnliche Formulierungen stellen unverkennbar auf den Bildungswert von Reisen ab. Wenn an anderer Stelle des vorliegenden Untersuchungsansatzes festgestellt wurde, dass für die Kinder beruflich Reisender das Reisen schlechthin das Leben bedeutet, drängt sich die Frage auf, ob die besondere Lebenssituation der Zielgruppe – nämlich das Reisen – nicht letztlich einen Schulbesuch ersetzt. Dieser Fragestellung soll im Folgenden nachgegangen werden.

Das Reisen – der Tourismus – ist eines der vornehmsten Instrumente unseres Jahrhunderts in der Völkerverständigung geworden. Durch das Reisen lernen sich Menschen unterschiedlicher Sprachen, Religionen, politischer Richtungen und wirtschaftlicher Stellungen kennen. Sie kommen miteinander ins Gespräch, lernen andere Einstellungen und Geisteshaltungen verstehen. Reisen bilden – egal welcher Reisekategorie angehörig – in der Fachliteratur die Voraussetzung für gegenseitiges Kennenlernen und Verstehen.

Begegnungen mit anderen Menschen fordern zum Dialog auf, sie schlagen Brücken, verändern Einstellungen und räumen mit festgefühten Vorurteilen auf. Das ständige Weiterreisen führt zu Begegnungen, wobei Begegnungen nicht nur auf Menschen, sondern auf Natur, Geschichte und Kunst bezogen sind, wohl wissend, dass diese Begegnungen und die damit verbundenen Erfahrungen notwendig sind, um Zukunft verantwortlich mitgestalten zu können. Viele Reiseveranstalter legen Wert auf die Feststellung, nicht nur kognitive Erkenntnisse zu vermitteln, sondern bei den Reisen vor allem auch soziale Lernziele im Auge zu haben. Die Teilnehmenden sollen auf den Reisen die Gemeinschaft und Gemeinschaftsfähigkeit (wieder) kennen lernen, da keiner für sich allein reist und jeder auf die Gemeinschaft angewiesen ist.

Während der Reise soll jeder die Balance zwischen Individualinteressen einerseits und Anforderungen an die Gemeinschaft andererseits finden. Eingedenk des Martin-Buber-Satzes „Alles wirkliche Leben ist Begegnung“ haben Reisen auch ihren Sinn darin, neben der äußeren Mobilität vor allem Neugier zu wecken, Toleranz zu leben und Verständnis auch für auf den ersten Blick Unverständliches aufzubringen und bereit zu sein, die Eindrücke aufzunehmen und infolge der verdichteten Erfahrungen eigene Verhaltensänderungen zuzulassen. Neue Eindrücke, die jeder Reisetag mit sich bringt, stellen eine Herausforderung dar und bieten ein Lernpotential, das mit konventionellen „Trockenkursen“ in der Schule nicht angeboten werden kann. Als typisches Beispiel sind die „Sprachreisen“ zu nennen, die in der Begegnung mit Menschen eines anderen Landes einen beträchtlichen Lernzuwachs erzeugen.

An anderer Stelle dieser Abhandlung wird bei der Beschreibung der Lebenssituation auf die Chance der reisenden Zirkuskinder verwiesen, nebenbei und spielerisch eine Fremdsprache zu erlernen, die unter Saisonvertrag genommene Mitreisende sprechen. Die reisenden Kinder lernen zwar die Grundzüge der gesprochenen Sprache, aber sie erfahren nicht eine Sprachreflexion im Sinne vergleichender Sprachbetrachtung. Trotz erheblichen Lerngewinns muss – wie an anderen Beispielen noch zu belegen sein wird – auf den deutlichen Unterschied zu einem Sprachstudium hingewiesen werden.

Spricht man das Lernfeld Reisen direkt an, dann muss konstatiert werden, dass es zwar – wie bei Fernreisen – von Konfrontationserlebnissen zehrt, aber ständig begleitet wird von der Möglichkeit, sich beliebig in westlich standardisierte touristische Einrichtungen zurückzuziehen oder auch „nach Hause“ zu begeben, um über die Metakommunikation ein Hinterfragen der eigenen Wahrnehmungen und Deutungen vorzunehmen. Ständig auf Reise Befindliche müssen sich mit den Gewohnheiten in der konkreten Alltagsstruktur auseinander setzen. Den Austausch über selbst erlebte und gestaltete unterschiedliche Alltagswelten zum Hebel für Lernprozesse zu machen, kann nicht gelingen.

Während für touristisch Reisende die natürlichen Ängste vor dem Fremden ein Anreiz für das Lernen darstellten, weil es hierbei ja darum geht, die eigene beschränkte Erfahrungsdichte in der Begegnung mit anderen aufzuheben, werden beruflich Reisende in der Regel die Fremdheit der anderen Wirklichkeit nicht oder kaum wahrnehmen, so dass eigene Erfahrungs- und Lebenszusammenhänge nicht oder kaum aufgebrochen werden.

Es gilt zu bedenken, dass geografische Mobilität nicht nur Reaktion auf die Verweigerung der materiellen und immateriellen Satisfaktion im eigenen Territorium ist, sondern auch psychisch-geistige Mobilität nicht nur „Weg-von“-, sondern auch „Hin-zu“-Mentalität beinhalten kann. Eine anthropologische Vorgabe, die verkümmern oder zur Kompetenz werden kann. Zur Entwicklung von Kompetenz bedarf der Mensch kommunikativer Lernhilfen. Die Reisenden haben die Chance, sich auf fremde Mentalität und Kultur einzulassen, um ggf. die eigene zu relativieren. Ein optimales Lernfeld für die Entfaltung – zumindest der erwachsenen Reisenden – ist bei dieser Thesenbildung demnach gegeben. Und wenn nach einigen Tagen des Aufenthaltes in einer mehr oder weniger vertrauten Umgebung eine neue Fertigkeit sich in die Persönlichkeit zu integrieren beginnt, ist die Zeit der Abreise gekommen. Die Aufenthaltsdauer lässt in der Regel nur einen Umbruch und eine beginnende Erweiterung zu, letztlich ist sie zu kurz, um Selbstverständliches in dem Bereich des Gewohnten durch kontinuierliches Lernen zu erzeugen.

Zum Verarbeiten der vielen Eindrücke während der Reise braucht man Zeit. Ohne Verweilen am Ort gelingt es nicht, tragfähige Lerngewinne zu erzielen, weil man durch eilige Weiterreise ständig abgelenkt wird und neue Veränderungen erfährt.

Eine Relativierung des Eigenen kann nur in einer weiteren Relativierung innerhalb des gesellschaftlichen Umfeldes in der Vielfalt ihrer Erscheinungsformen gelingen. Das Reisen stellt ein optimales Lernfeld für die Entfaltung der Persönlichkeit dar – allerdings erst dann, wenn Bildungsgrundlagen geschaffen wurden. Wer sich wirklich mit fremder Mentalität und Kultur einlässt, relativiert die eigene, sofern diese im eigenen Bewusstsein tief verankert ist.

Reisende lernen natürlich im weitesten Sinne während ihrer Reise, ob sie wollen oder nicht, sei es, dass sie sich in der neuen Umgebung zurechtfinden müssen, sei es durch Kontakte mit anderen Reisenden oder mit Einheimischen oder auf Spaziergängen, Einkaufsfahrten oder bei behördlichen Verwaltungsabläufen.

Diese subjektiven Aneignungs- und Verständigungsbemühungen als Formen des „Eigenlernens“ und des „Angetan-Seins“ als „nicht distanzierte Formen der

Weltvergegenwärtigung“ sind es, die in diesem Zusammenhang unsere Aufmerksamkeit verdienen.

Der mobile Lebensrhythmus beinhaltet wichtige Erkundungs- und Erprobungsfelder, die selbstständiges Entdecken und Handeln ermöglichen. Während in der Schule häufig das bloße theoretische Aufgreifen von Teilwirklichkeiten möglich ist, lässt permanentes Reisen ganzheitliche Erfahrungen zu, an die ein weiteres Fragen und Handeln durch persönliche Betroffenheit anknüpfen kann.

Nicht Lehrgegenstände werden „veranschaulicht“, sondern die Erlebnisse selbst stellen ursprüngliche Lernfelder dar. Allerdings wird in einem nachfolgenden Kapitel zu fragen sein, ob die im Lebenszusammenhang angesprochenen Inhalte nicht Anlass und Grundlage für weiteres, vertiefendes Lernen in der schulischen Gemeinschaft sein müssen.

Analysiert man die während der Reise hervorgetretenen Momente des Lernens, dann sind Inhalts- und Beziehungsaspekte, Individualitäten des Lernprozesses, entwicklungspsychologische und physiologische Bedingungen im Kern angesprochen. Das Lernen auf der Reise kann als eine motivierende und lustvolle Tätigkeit wahrgenommen werden, es gibt Möglichkeiten zur Improvisation und Spontaneität, hervorragende Experimentier- und Forschungsfelder sind ständig vorhanden. Reisenden Kindern bieten sich fast täglich wechselnde ganzheitliche Erfahrungen einer komplexen Lebenswirklichkeit an, die eine andere Qualität als eine Bestätigung oder Veranschaulichung und Anwendung von theoretisch vermitteltem Schulwissen haben.

Es bleibt abzuklären, ob diese Erfahrungen und Auseinandersetzungen mit realen Lebenssituationen ohne vorbereitende oder ergänzende schulische Betreuung der reisenden Kinder dem im nachfolgenden Kapitel dargestellten Bildungsanspruch genügen oder gar den Unterrichtsbesuch ersetzen können.

12. Bildung und schulisches Lernen

12.1. Grundsätzliches

Die bildungspolitischen Anstrengungen orientieren sich am Bildungsauftrag der Schule, der in § 2 NSchG (vgl. Nieders. GVBL, S. 383) beschrieben ist. In den Gesetzesbestimmungen zu den einzelnen Schulformen sowie in den Verordnungen und Erlassen wird der Bildungsauftrag kaum konkretisiert. Der unübersehbare und beschleunigte Strukturwandel in der Wirtschafts- und Arbeitswelt hat das Schulmonopol für Bildung in Frage gestellt und notwendig erscheinen lassen, dass die in der Schule erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Qualifikationen stets weiterzuentwickeln sind und deshalb bereits in der Schule die Bereitschaft und die Kompetenzen für ein „lebenslanges Lernen“ vermittelt werden. Die Pluralisierung der gesellschaftlichen Lebensformen, die Internationalisierung der Lebensverhältnisse und der Wandel bezüglich der Regeln, Normen und Werthaltungen, die menschliches Zusammenleben bestimmen sollen und erst ermöglichen, unterstreichen die soziale Integrationsfunktion von Schule und ihre Bedeutung als Raum gemeinsamer sozialer Erfahrungen. Auf die Chancen einer modernen Schule, die bereits an anderer Stelle als „Haus des Lernens“ bezeichnet wurde, wird in einem nachfolgenden Kapitel hingewiesen – insbesondere auf die veränderten Aufgabenfelder, um mit der Pluralisierung der gesellschaftlichen Lebensformen einigermaßen lernfördernd umgehen zu können.

Soziale und ökonomische Veränderungen bedeuten veränderte Anforderungen an eine zukunftsorientierte Bildung, die sich auch auf diejenigen erstrecken muss, denen ein kontinuierlicher Schulbesuch nicht möglich ist.

Nicht das Spektrum des Lernens muss völlig neu definiert werden, sondern Erziehungs- und Unterrichtsziele werden neuen Schwerpunkten zugeordnet werden müssen. Stärker als die Differenzierungen nach Schulformen und den von Diehm/Radtke (vgl. Diehm/Radtke 1999) angesprochenen Homogenisierungsbemühungen in der Schule sollten künftig die einzelnen Schulen mit ihren Zielvorstellungen und Profilen das Bild der Schule im Bewusstsein der Schüler, der Lehrer, der Eltern und der Öffentlichkeit bestimmen. Das Konzept der Schule als Lernstätte muss um den entscheidend wichtigen Begriff „Lebensraum“ erweitert und mit Inhalt gefüllt werden, es muss ein „Haus des Lernens“ entstehen. Die Schule der Zukunft muss ein Ort sein, wohin Kinder und Jugendliche gerne gehen, den sie bereichert durch neue Erfahrungen und Kenntnisse verlassen, dazu motiviert, neue und andere Orte des Lernens kennen zu lernen. Dieser Anspruch – übertragen auf Reisende – wäre die Grundlage für das Aufsuchen des „Hauses des Lernens“.

Moderne Schulen haben zwischenzeitlich nicht nur erkannt, dass veränderte Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen ein Überdenken des Bildungsauftrages der Schule, sondern auch eine Erweiterung ihrer Aufgaben in Bereiche hinein erfordern, die bisher als außerschulisch galten, so wäre für die sesshaften – aber insbesondere für die reisenden – Schüler ein Ausbau der Angebote auf folgenden Gebieten förderlich:

- ein Angebot von Betreuungs- und Aktivitätsmöglichkeiten und die freie Entscheidung für oder gegen ihre Nutzung,
- eine Angebotsvielfalt, die von der „klassischen“ Ganztagschule bis zu außerunterrichtlichen Ergänzungsangeboten reicht,
- die Pluralität der Angebote in den Gestaltungsformen.

Betreuungsangebote für die Jüngeren und Möglichkeiten für alle, auf Freizeit- und Sportaktivitäten auf dem Schulgelände und auf seine Einrichtungen zurückgreifen zu können, geben der Schule auch als Lebensraum Gestalt. Die Schule ist auf die Vielfalt von Begegnungsmöglichkeiten, auf die Einbeziehung von Eltern und außerschulischen Partnern, auf erlebbare unterschiedliche gesellschaftliche und berufliche Rollen und somit auch auf die Einbeziehung beruflich reisender Kinder und Eltern angewiesen.

Die Integration behinderter Mitschüler, von Kindern aus anderen Herkunftsländern mit eigenen Kulturen und auch derjenigen, die nur zeitlich befristet am Unterricht als Reisende teilnehmen, kann dazu beitragen, gesellschaftlichen Ausgrenzungstendenzen durch das Erlernen eines verständnisvollen Miteinanders schon in der Schule zuvorzukommen. Das Bildungsziel Solidarität ist am wirkungsvollsten durch gemeinsames Tun erreichbar. Auch die Internationalisierung der Bildung beginnt mit gelingenden sozialen Beziehungen in Kindergarten und Schule. Die Fähigkeit, für sich selbst und für andere Verantwortung zu übernehmen, ist ein wichtiges Element der Persönlichkeitsentwicklung und des demokratischen Zusammenlebens. Kinder, Jugendliche und Erwachsene sollen sich einander mit ihren unterschiedlichen Fähigkeiten, Interessen, Lebensvorstellungen, Wertschätzungen und Wertsetzungen in der Schule begegnen. Auch angesichts veränderter und erweiterter Aufgaben bleibt das Charakteristikum der Institution Schule, Lernprozesse und die damit verbundenen individuellen und sozialen Erfahrungen gezielt zu ermöglichen, anzuregen, zu unterstützen und zu beurteilen – nämlich das Lernen.

Das so verstandene Lernen, dieser erweiterte Lernbegriff, der die Schule der Zukunft prägen muss, erfordert anders gestaltete Lernsituationen. Sie müssen Fachlichkeit und überfachliches Lernen, individuelle und soziale Erfahrungen, Praxisbezug und die Einbeziehung des gesellschaftlichen Umfeldes miteinander verknüpfen.

12.2. Bedeutungsverlust und Bedeutungszuwachs von Schulen

„Meine Eltern“, so sagte die Kongressteilnehmerin in Blankenberge am 14.11.97, „haben mir das beigebracht, was sie für wichtig hielten. Eine Schule habe ich nie besucht“.

Im nachfolgenden Kapitel ist daher zu klären, welchen Stellenwert die Schule unter der Prämisse hat, dass das häusliche und familiäre Umfeld dauerhaft prägend ist.

Die Bedeutung der Schule für die Bildung der Zukunft wird vor allem durch die neuen Technologien und Medien in Frage gestellt. Der von diesen beschleunigte Strukturwandel in der Wirtschaft und Arbeitswelt macht es notwendig, die in Schule und beruflicher Ausbildung erworbenen Qualifikationen immer wieder zu erneuern und weiterzuentwickeln. Schulische Bildung wird ihre Aufgabe stärker als in der

Vergangenheit darin sehen müssen, die Bereitschaft und die Kompetenzen für ein lebenslanges Lernen zu vermitteln.

Die neuen Technologien und Medien relativieren die Rolle der Schule in Bildungszusammenhängen auch deshalb, weil diese eine Pluralisierung von Lernwegen bewirken. Sie werden Bildungsangebote ermöglichen, die außerhalb institutionalisierter Lernprozesse individuell genutzt und den jeweiligen Zielen, Bedürfnissen und Möglichkeiten der Nachfrage angepasst werden können.

Die Pluralisierung der gesellschaftlichen Lebensformen, die Internationalisierung der Lebensverhältnisse und der Wandel der Werte weisen aber auch auf eine größere Bedeutung der Schule in der Gesellschaft der Zukunft hin. Diese Entwicklungen verlangen eine sehr grundsätzliche Prüfung ihres Selbstverständnisses und ihrer Arbeitsformen, denn sie verändern in Kernbereichen die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen und deren Lebensperspektiven. Bildendes Lernen wird sich in der Schule der Zukunft dann vollziehen können, wenn diese in ihrer sozialen Integrationsfunktion gestärkt und als Lebensraum erfahren wird, in dem die Fähigkeit zur Selbststeuerung in gemeinsamen sozialen Erfahrungen vermittelt wird.

12.3. Anforderungen an das „Haus des Lernens“

Schulisches Lernen in der Gesellschaft der Zukunft muss Kompetenzen vermitteln, die den Anforderungen an einen vernünftigen Umgang mit den Entwicklungschancen und den Problemen der modernen Welt genügen. Auf diese Kompetenzen hin müssen Bildung und Ausbildung organisiert werden. Das bedeutet nicht, dass es keine stabilen Bildungsbestände mehr gäbe. Zu diesen Beständen gehört nach wie vor ein großer Teil des disziplinären und fachlichen Wissens. Für die Schule heißt dies, auch an disziplinären und fachlichen Ausbildungselementen festzuhalten. Der Generalist ohne disziplinäre und fachliche Kompetenzen ist auch in der Schule kein Bildungsideal.

Unterricht sollte dabei sowohl fundamental als auch exemplarisch sein und neben dem fachlichen Lernen auch überfachliches und soziales Lernen einschließen. Er sollte fundamental sein, insofern es darum geht, Wissens- und Bildungsfundamente zu legen. Er sollte exemplarisch sein, insofern es sich hier niemals um Vollständiges, gegenüber jeder Entwicklung Abgeschlossenes handeln kann. Das, was gelernt wird, muss auch für anderes stehen, das noch nicht gelernt, das oft noch unbekannt ist. Letzteres macht auch das Erfordernis eines mit fundamentalen und exemplarischen Formen des Unterrichts verbundenen überfachlichen Lernens, zum Beispiel anhand wohlbestimmter Dimensionen und Schlüsselprobleme – Beispiele sind Umwelt, Gesundheit und Energie –, deutlich. Fundamentales und exemplarisches, überfachliche Element einschließendes Lernen folgt dem Ziel, das Lernen und den Umgang mit Gelerntem und Ungelerntem zu lernen. In diesem Sinne, nicht im Sinne einer bloß quantitativ orientierten Wissensvermittlung, sollte die Schule ein „Haus des Lernens“ sein.

Die Schule ist ein wesentliches institutionelles Element in gesellschaftlichen Entwicklungen, mit denen sie verbunden ist. Diese zwingen die Schule zur institutionellen Bescheidenheit gegenüber ihren tatsächlichen

Entwicklungsmöglichkeiten, zur institutionellen Selbstkritik gegenüber mitverantwortenden Entwicklungen und zu einem neuen institutionellen Optimismus gegenüber den immer schwieriger werdenden Aufgaben einer Schule des Lebens. Das macht zugleich ihre Grenzen und ihre Zukunft aus.

13. Bedeutung der schulischen Lernumwelt

Die Addition der Kultushaushalte der einzelnen Bundesländer ergibt eine Gesamtsumme von ca. 30–32 Milliarden Euro, die das Schulwesen im Vergleich zu anderen Ländern als recht kostenintensiv erscheinen lässt. Spektakuläre Vorgänge in den Schulen und entsprechend angelegte Presseartikel bieten Grund genug, die Frage zu stellen, wozu die Schule eigentlich da ist und ob sie bei Beachtung der enormen außerschulischen Einflüsse ihre lernwirksame, gesellschaftliche Relevanz und ihren institutionellen Zweck überhaupt erfüllt.

Die neuere wissenschaftlich ausgerichtete Pädagogische Psychologie forderte erst in den späten sechziger Jahren eine Berücksichtigung ökologischer Perspektiven für eine Theorie der Schule (vgl. Wilhelm 1969). Nicht mehr der Lernende allein stand im Mittelpunkt des Interesses, sondern auch die Frage nach den Bedingungen der Lernumwelt und der wechselseitigen Beeinflussung zwischen dem Schüler und der Umgebung, in der er lernt (vgl. Wehnes 1991).

Man ging dazu über, Einfluss auf die Umweltkomponente zu nehmen und Lernbedingungen wie z.B. Lernzeit oder Qualität des Unterrichts zu optimieren. Es entwickelte sich eine „Psychologie des Unterrichts“, die eine Komplexität des pädagogischen Feldes aufzeigte und sich zur Wissenschaft der Unterrichtsgestaltung entwickelte.

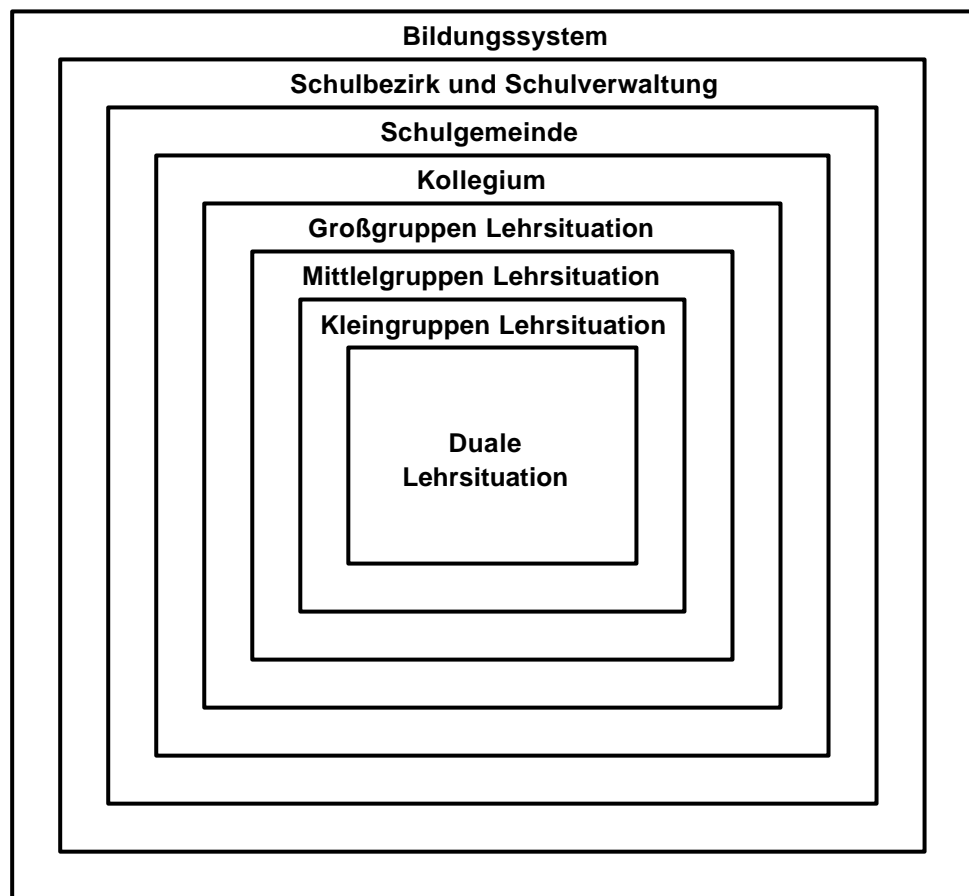
Heute sind es vor allem Begriffe wie Leistungsstress, Schulangst, Vandalismus, Anonymität, Gewalt, Drogenkonsum und Erfahrungsarmut, die als „Mangelerscheinungen“ der Institution Schule eine Auseinandersetzung mit den Bedingungen der schulischen Umwelt erfordern.

Es werden Verwissenschaftlichung der Lehrpläne, Ausweitung des Fachlehrersystems, Vergrößerung der Schulen, Bürokratisierung und Verrechtlichung als Ursachen für die breite Kritik am derzeitigen Schulwesen benannt (vgl. Dietrich 1979).

Ökologisch gesehen wird die Schule als Lebenswelt gesehen, die „Menschen in Beziehungen“ bringt und ihnen eine Entwicklung wie in anderen alltäglichen Lebensbereichen bieten soll. Eine Vielzahl theoretischer und empirischer Ansätze belegt die Notwendigkeit einer ökologischen Orientierung und bezieht die Bedingungen der Lernumwelt wie die duale Lehrsituation zwischen Lehrer und Schüler, Schulklasse, Schule, Schulverwaltung und Bildungssystem als wesentliche Faktoren für das schulische Lernen mit ein.

Die Lehr-Lernsituation als geschachteltes System

(nach Kleber 1985)



Die größte Beeinflussungsdichte besteht nach Kleber (vgl. Kleber 1985) in den inneren Systemen, d.h. in der dualen Lehrsituation bis zur Schulklassensituation, während sie nach außen abnimmt. In den inneren Systemen lassen sich am ehesten Veränderungen realisieren, da hier direkte Wirkungen auf die individuelle Lernsituation der Schüler bestehen. Es ist aber auch davon auszugehen, dass von dem Lehrerkollegium und der Schulgemeinde ein starker Einfluss auf die allgemeine Lehrsituation ausgeht. Treiber und Schneider (vgl. Treiber und Schneider 1978) bezogen in einer Analyse den Schulort, Merkmale der Schule und des Unterrichts ein und konnten durch diese verschiedenen Ebenen immerhin 55 % im Bereich der Leistungsschwankungen als Bedingungsfaktoren von Abweichungen vom mittleren Leistungsniveau in Schulklassen aufklären.

In einer Studie an Londoner Gesamtschulen wurden hinsichtlich der Bedeutung der schulischen Einflüsse auf das Lernverhalten neben den Eingangsvoraussetzungen der Schüler eine breite Palette schulischer Merkmale wie Größe und Ausstattung der Schule bis hin zu Variablen wie Lehrerverhalten, Lob und Tadel oder Übertragung von Verantwortlichkeiten einbezogen. Kriterien auf der Schülerseite waren Merkmale des Verhaltens, ihre Anwesenheit im Unterricht und Prüfungsleistungen.

Im Ergebnis war festzustellen, dass Unterschiede zwischen den Schulen weniger aus deren strukturellen Merkmalen als vielmehr aus situativen Momenten (Lehrerverhalten, Umgang mit Lob und Tadel, Übertragung von Verantwortlichkeiten) resultierten. Als weitere Beeinflussungsfaktoren sind architektonische und räumliche Merkmale zu nennen, diese beziehen sich insbesondere auf die Sitzposition innerhalb des Klassenverbandes, auf die Ausstattung des Klassenzimmers, auf Rückzugsmöglichkeiten in Außenräumen, auf die ästhetische Gestaltung von Klassen und Schulen sowie deren Pausenhöfen.

Schüler haben nach einer Untersuchung von Schießl (vgl. Schießl 1981) ein Gespür für die Gestaltung der Umgebung und nennen folgende Erlebensdimensionen:

1. Gemütlichkeit
2. baulicher Zustand
3. Eignung für schulisches Lernen
4. Ruhe
5. Sauberkeit
6. Vertrautheit

Offenkundig ist es ein originäres Bedürfnis der Schüler auch in der Schule eine Lebenswelt zu schaffen, in der sie sich wie in allen anderen Lebensbereichen entwickeln und Erfahrungen machen können, über die das häusliche Umfeld nicht unbedingt verfügt.

Im Zusammenhang mit der Analyse von Vor- und Nachteilen „großer“ bzw. „kleiner“ Schulen ging man vom Behavior-setting-Ansatz (vgl. Bäuerle 1971) aus, der geeignet ist, auch die Ausgangsfrage „Wozu ist Schule da?“ zu beleuchten.

Danach wird durch die Größe einer Schule die Bereitschaft

- zur Teilnahme an außerschulischen Aktivitäten,
- zur Übernahme von Verantwortung in Bezug auf schulische Angelegenheiten und Unternehmungen,
- zur Entwicklung von Kompetenzen,
- zur Einlassung auf Konfliktsituationen und deren Lösungsmöglichkeiten sowie
- zum Aufbau von Kontakten zu Klassenkameraden wesentlich beeinflusst.

Unabhängig von Schulgröße, von Schulorganisation und Schulsystemen eröffnen Schulen grundsätzlich andere Handlungs-, Erfahrungs-, Lern- und Interpretationsspielräume, als es ein wie immer geartetes häusliches Umfeld vermag.

Darüber hinaus können diese schulischen Situationen von den handelnden Personen unterschiedlich genutzt und in Abhängigkeit von Einstellungen und Handlungsintentionen der Lehrer eine soziale Beziehungsebene in einer Schule entwickelt werden.

Dass die Schüler im direkten Umgang mit dem Geschlecht der Lehrperson unterschiedliche Erfahrungen hinsichtlich Wärme, Vorschriften, Regeln, Werthaltungen, Interessen, sozialer Interaktion, Ehrgeiz, Pflichtbewusstsein und Auswirkung des Lebensalters machen, ist im Kontext der schulischen Einflüsse hoch anzusiedeln und als pädagogisch außerordentlich wertvoll zu bezeichnen. Auch das

Miteinander von Jungen und Mädchen in einer Klasse lässt Erfahrungen zu, die ein Elternhaus in der Regel nicht bieten kann. Das Unterrichtsengagement und die Zufriedenheit mit dem Unterricht scheinen von einer Konstellation „Jungen und Mädchen im Klassenverband“ günstig beeinflusst zu werden – ebenfalls eine schultypische Beeinflussung, die durch das psychosoziale Klima der Klasse weitere Ausprägungsgrade erfährt.

Wir sehen, dass sich die schulische Umwelt aus einer Vielzahl von Einzelaspekten zusammensetzt, die jeweils für sich wirksam sein können, jedoch erst in ihrer Gesamtheit die Besonderheit der Schule ausmachen. Dazu gehören Merkmale der Schüler genauso wie außerschulische Bedingungen. Der Handlungsrahmen in der Schule hebt sich deutlich von dem häuslichen ab. Er wird in seiner Wirkungsweise durch situativ-dynamische Elemente geprägt, die durch konkrete Verhaltensweisen von Schulleitungen, Lehrerkollegien und Schülerschaft entstehen. Schulen können nur dann einen Einfluss auf die Entwicklung eines Kindes und von dessen Persönlichkeitsaufbau nehmen, wenn die Merkmale der Schule mit dem häuslichen Hintergrund des Kindes und dem allgemeinen sozialen Kontext im Zusammenhang stehen.

Diese Feststellung begründet sich darin, dass jeweils wichtige Anteile des Heranwachsens in der häuslichen Umgebung und des Lebensumfeldes in dem bereits beschriebenen „Haus des Lernens“ aufgenommen und versehen mit neuen, zusätzlichen Anregungsimpulsen reifend und vervollkommnend ausgebaut werden. Der Staat hat nach Giesecke (vgl. Giesecke 1997) ein großes Interesse daran, die Kinder und Jugendlichen so auszubilden, dass sie den Standard an Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zumindest erreichen, möglichst sogar übertreffen können, um das wirtschaftliche und das darauf basierende soziokulturelle Überleben zu sichern. Dabei geht es nicht nur um die Förderung herausragender Begabungen, sondern auch um eine höchstmögliche Bildung für alle, nicht nur im Sinne eines demokratischen Bürgerrechts auf Bildung, sondern auch zum Zwecke der Mobilisierung des verfügbaren Humankapitals.

Nach Auffassung von Giesecke muss das Nachdenken über Schule bei ihrer gesellschaftlichen Funktion ansetzen. Die Schule als gesellschaftliche Institution bietet eine Chance für Individualisierung mit Wettbewerbscharakter und stellt somit eine gesellschaftliche Funktion dar. Im Gegensatz zum Elternhaus hat die Schule mit den ihr gegebenen Möglichkeiten des Unterrichts die Aufgabe,

jedem Kind die Chance zu geben, seine Fähigkeiten im optimalen Maße zu entfalten, damit es in einer Gesellschaft voller Optionen eine individuell befriedigende Balance zwischen objektiven Anforderungen und subjektiven Bestrebungen finden und darauf seine persönliche Lebensplanung z.B. in beruflicher Hinsicht gründen kann. (Giesecke 1997)

Der Verfasser geht in seiner Forderung an Schule so weit, dass er es nicht dem Kind oder seinen Eltern überlässt, ob es in der Schule lernen will oder nicht. Die Entwicklung der Fähigkeiten ist für ihn weder Luxus noch Selbstzweck. Er weist darauf hin, dass jeder auf Schulbildung angewiesen ist, um einmal damit seinen Lebensunterhalt verdienen zu können. In der Schulpraxis – so berichten Schulen – taucht immer häufiger die Frage von finanziell gut gestellten Schülern auf, wozu sie eigentlich die Mühe des Lernens für die spätere wirtschaftliche Absicherung noch auf

sich nehmen sollen, zumal die finanzielle Absicherung durch Erbschaft gesichert sei. Eine Frage, die in den Umfragen in den Schulen des Regierungsbezirks Hannover im Jahre 1996 auch häufig von reisenden Kindern gestellt wurde, die den elterlichen Betrieb weiterführen möchten.

Giesecke (vgl. Giesecke 1995) beantwortet die Frage wie folgt:

Die Schule ist deshalb unentbehrlich, weil selbst die einfachsten Erwerbsmöglichkeiten, die unsere Gesellschaft zur Verfügung hält, eines Mindestmaßes an systematischer geistiger Vorbildung bedürfen, um sachgerecht und sozial kalkulierbar ausgeübt werden zu können. Die kulturelle Erfindung „Unterricht“ erlaubt uns, unsere ursprüngliche Verhaftung an die Unmittelbarkeit

des alltäglichen Lebens zu überschreiten und „auf Vorrat“ zu lernen, nämlich für noch unbekanntere spätere Verwendungssituationen. Diese Chance der Schule ist keiner anderen Sozialisationsinstanz gegeben, und deshalb markiert sie deren einzigartige Bedeutung im Konzert der übrigen Sozialisationsfaktoren wie „Familie, Freizeit, Massenmedien und Jugendszene“.

Wenn man die wirtschaftliche Situation der Reisenden ins Blickfeld rückt und weiß, dass ein harter Überlebenskampf – zumindest in den kleineren Unternehmen – stattfindet, dann muss die Lebensperspektive der Kinder und der Jugendlichen Bedeutung bekommen. Während früher die Lebensplanung für die meisten Menschen weitgehend durch Übernahme des elterlichen Betriebes festgelegt und die beruflichen Optionen sehr gering waren, hat heute prinzipiell jedes Kind die Chance und oft auch die Aufgabe, sich zu emanzipieren und durch eine fundierte Schulbildung einen eigenen beruflichen wie sozialen Status zu erarbeiten. Zusammenfassend lässt sich stichwortartig die Notwendigkeit eines Schulbesuches nicht primär mit Wissensvermittlung, das könnte unter günstigen Bedingungen auch eine Familie leisten, sondern mit der unabdingbaren Identitätsbildung, die der sozialen Resonanz bedarf, begründen.

Giesecke (s. Giesecke 1997) fasst seine Überlegungen wie folgt zusammen:

- Die heutigen Kinder wachsen auf in einer pluralistischen Gesellschaft, d.h. in einer solchen, deren Einwirkungen auf den Prozess des Heranwachsens so widersprüchlich sind wie die einzelnen Sozialisationsfaktoren selbst.
- Dieser Pluralismus ist konstitutiv für unser freiheitliches politisches System und könnte – wenn überhaupt – nur gemeinsam mit diesem wieder beseitigt werden.
- Jeder Sozialisationsfaktor (z.B. Fernsehen, Konsumsystem, Gleichaltrigen-Szene) hat seine eigentümliche Bedeutung für den Prozess des Heranwachsens, die durch pädagogische Faktoren wie Schule und Familie nicht substituiert werden kann; insofern sind die Bedingungen für das traditionelle Konzept von „Erziehung“ historisch verschwunden.
- Familie und Schule sind nur Teile des gesamten Sozialisationskonzeptes und können diesen im Ganzen weder steuern noch planen noch kontrollieren. *Erziehung* im traditionellen Verständnis einer ganzheitlichen Einwirkung muss also dem Konzept partikularer, begrenzter *Interventionen* weichen.

- Die pluralistische Sozialisation verlangt von den Heranwachsenden spezifische, historisch neuartige Anstrengungen und ist folgerichtig auch mit spezifischen Möglichkeiten des Scheiterns verbunden.
- Zu den von den Heranwachsenden zu lösenden Aufgaben gehören insbesondere das Ausbalancieren widersprüchlicher Erwartungen, damit verbunden die Individualisierung von Lebensentwürfen und der Aufbau eines tragfähigen Wertesystems aus dem Bestand der pluralistischen Alternativen.
- Diese Aufgaben verlangen frühe Selbstständigkeit und Autonomie, aber auch frühe Übernahme der Verantwortung für sich und andere, und erfordern somit ein anderes Bild von Kindheit, als es allgemein im pädagogischen Bewusstsein überliefert ist.
- Die Aufgabe der pädagogischen Institutionen Familie und Schule besteht im Wesentlichen darin, mit ihren je eigenen Möglichkeiten, diese Verselbstständigungsprozesse optimal zu fördern und zu unterstützen.

Giesecke (ebd.) weist indirekt auch auf die Begrenztheit von Schule hin, die im Schulalltag von Missmut und Überdruß geprägt ist – und zwar bei allen Beteiligten. Trotz erheblicher innerer Reformen scheint die Schule zu kranken – und zwar an einem Widerspruch: Kinder und Jugendliche zeigen inzwischen massenhaft veränderte Verhaltensweisen und Bedürfnisse, aber die Schule insgesamt hat sich noch nicht darauf eingestellt. Die Gesellschaft hat eine neue Form angenommen, aber unser Schulsystem hat damit nicht immer Schritt gehalten.

Schule ist keinesfalls um der maximalen Entwicklung des einzelnen Individuums willen entstanden und vorhanden, gar um der Humanisierung der Menschen willen, sondern als Instanz zur Vermittlung des Sozialerbes nur daran interessiert, eine ausreichend große Anzahl von durchschnittlich befähigten Individuen zur Reproduktion der Gesellschaft hervorzubringen. Wenn das Schulsystem dies leistet, ist es funktionstüchtig, auch wenn nicht alle Schüler die Ziele von Schule erreichen, ja egal, wie viele Individuen auf der Strecke bleiben – zu denen zählen dann auch die reisenden Kinder. Schule kann weder Menschheit und Welt verbessern noch das Lebensglück der Individuen realisieren, sie kann lediglich die bestehenden Zustände in die neue Generation hinein verlängern, indem sie die Kenntnisse und Fähigkeiten ihrer Klientel an den gesellschaftlichen Standard anzupassen versucht und innerhalb gewisser Grenzen deren Verhalten formt – allerdings in humaner Form und so, dass die einfache Reproduktion qua Fähigkeitsentwicklung der Subjekte zur erweiterten Reproduktion tendiert.

Es geht um den Widerspruch zwischen den aktuellen Bedürfnissen der Kinder – auch der reisenden – und den Anforderungen gesellschaftlicher Reproduktion an Schule. Dieser Widerspruch ist unauflösbar und konfliktträchtig und kann nur durch engagierte Lehrkräfte produktiv gestaltet werden, indem sie auf die subjektiven Bedürfnislagen und auf Verhaltensdispositionen von reisenden Kindern Rücksicht nehmen und durch Anpassung der Schule an die kulturellen und lebensbedürftigen Gegebenheiten der reisenden Individuen eine Änderung herbeiführen.

Die Kunst der Schule und der darin tätigen Lehrkräfte besteht darin, immer zugleich beides zu leisten, nämlich Individuum und Gesellschaft qua Schule zu vergesellschaften und zu individualisieren.

Schule hat nach Hensel neben den bereits dargestellten folgende Aufgaben (vgl. Hensel 1995) zu leisten:

- nachholende Sozialerziehung,
- Entwicklung der Arbeitshaltung,
- Reform curricularer und organisatorischer Vorgaben,
- Entwicklung ansprechender Unterrichtsmethoden,
- Entfaltung schulkultureller, ästhetisch bildender und medienerzieherischer Themen,
- Beitrag zur humanen Sozialisierung und zu Fragen der Lebensführung.

Da bekanntlich Defizite im Sozialverhalten und in der Arbeitshaltung durch häusliche und gesellschaftliche Zusammenhänge immer wieder neu produziert werden, ist die Schule gefordert, eine nachholende und ständig, bis zum Ende der Schulzeit, begleitende Sozialerziehung und Entwicklung der Arbeitshaltung zu leisten.

Reisende Kinder werden in der Schule die Art und Weise des Umgangs miteinander erlernen müssen. Ein gemeinsam erarbeiteter Regelkanon ermöglicht nicht nur die Durchführung von Unterricht, sondern stellt einen Bewertungsmaßstab für das Verhalten in der Klassengemeinschaft dar, er hilft, Konflikte zu regulieren. Gesetzte Maßstäbe müssen den Kindern einsichtig sein, nur so zeigen unverzichtbare Vereinbarungen Wirkung: Pünktlichkeit bei Unterrichtsbeginn, Bereitstellen von Arbeitsmitteln, Melden statt unbeherrschten Rufens, Hilfen geben und Bedürfnisse des Essens und Trinkens auf die Pause verschieben, Stillezeichen erkennen und akzeptieren.

Da einige Kinder hyperaktiv sind und häufig ihre Sinne nicht bewusst koordinieren und steuern können, sollte die Schule Körperwahrnehmungs-, Bewegungskoordinations- und Orientierungsübungen anbieten. Bauchatmung als Entspannungstechnik, Muskelanspannung und -entspannung, Schwere- und Wärmeübungen lassen sich mit viel Geduld seitens der Lehrkräfte im Klassenverband neben vielfältigen Entspannungsübungen und Konzentration auf Sinnesleistungen wie Schweigen, Flüstern und Körperruhe zum Abbau der Defizite der Kinder in der Klasse problemlos durchführen.

Frühzeitig sollten Kinder in der Schule „das Lernen lernen“, um zu erleben und zu erfahren, auf welche Art und Weise der Einzelne lernt, welche Kontrollen der eigenen Lernzeit möglich sind und wie das Gelernte, z.B. durch Anlegen von Lernkarteien, gesichert werden kann. Wichtig ist für viele Schüler, das Spiel in der Schule zu vertiefen, insbesondere das Miteinanderspielen, um zu sozialem Verhalten zu kommen. In diesem Zusammenhang sei auf die Bedeutung der Rollenspiele verwiesen, die deutlich fachunterrichtliche Leistungen der Kinder darstellen und in der häuslichen Umgebung kaum praktiziert werden.

Als weiteres Element schulischer Aufgabenstellung muss die Anwendung von Gruppenarbeit als Form sozialen Lebens, als Institut zur Einübung bestimmter Verhaltensweisen erprobt werden, wobei die Kinder sich im Klassenraum in Tischgruppen statt in Reihen oder Nachbarschaften zusammensetzen und der Unterricht

von der Frontalform unter anderem auch auf Gruppenarbeit umgestellt wird. Kinder lernen auf diesem Wege, aufeinander zu hören, positiv und lernfördernd aufeinander zu reagieren und gemeinschaftlich zu handeln, Lösungsstrategien zu entwickeln und Ergebnisdarstellungen zu variieren. Trotz gebotener Kritik am Gruppenunterricht – z.B. hinsichtlich der Möglichkeit des Untertauchens lernschwächerer Schüler – kann bei aufmerksam agierenden Lehrkräften diese Form der Unterrichtsmethodik die erzieherische Potenz lerneffektiv entfaltet werden. Auch Angebote von Arbeitsgemeinschaften sind als Beiträge der Schule für Gemeinschafts- und Toleranzbildung zu gewichten, in denen persönliche Vorlieben der Schüler berücksichtigt und zur Entfaltung kommen können. Klassenfahrten als Sozialisationsfahrten zu planen und als Projekte sozialen Lernens durchzuführen, bietet eine weitere Chance für die Schule.

Diese wenigen Beispiele sollen genügen, um den Lernort Schule einerseits von den Möglichkeiten der Elternhäuser abzugrenzen und zu zeigen, dass insbesondere für reisende Kinder die bereits erwähnte Äußerung eines Kongressteilnehmers in Blankenberg/Belgien am 14.11.97, „Meine Eltern haben mir das beigebracht, was sie für wichtig hielten. Eine Schule habe ich nie besucht.“, nicht tragfähig sein kann.

Wie viele Menschen sprechen noch in hohem Alter von „ihren Klassenkameraden“, von „Schulfreundschaften“, die über ein ganzes Leben gepflegt wurden und eine Stütze in Krisenzeiten darstellten. Hätte sich nicht der Schulbesuch schon gelohnt, wenn die Erfahrung der Freundschaft ihren Ursprung in der Schule hatte?

Für reisende Kinder bietet der Schulbesuch – auch an verschiedenen Orten – riesige Chancen, die nicht nur im Bereich der Wissensvermittlung und der Ausstattung in Richtung Lebens- und Existenzabsicherung anzusiedeln sind, sondern eine Identitätsbildung und Persönlichkeitsfestigung im sozialen Umfeld ermöglichen.

14. Schulisches Lernen

Im Kontext dieser Arbeit wird der Begriff „Lernen“ ausschließlich „im Zusammenhang mit dem Erwerb von Wissen und Fertigkeiten verwendet, wie er in der Schule stattfindet“ (vgl. Keck/Sandfuchs 1994, S. 208).⁶

Die Rechtsgrundlage für den Bereich des schulischen Lernens ist in Niedersachsen im Schulpflichtgesetz verankert. Es sieht vor, dass Kinder, die sich dauernd in Niedersachsen aufhalten, mit dem auf ihr vollendetes sechstes Lebensjahr folgenden 1. September schulpflichtig sind. Um von einem dauernden Aufenthalt sprechen zu können, ist kein fester Wohnsitz in Niedersachsen erforderlich, sondern eine Aufenthaltsdauer von mindestens sechs Monaten. Bei kürzerem Aufenthalt besteht die Berechtigung zum Schulbesuch (vgl. Brezovich 1998, S. 39).

Es handelt sich beim hier angesprochenen schulischen Lernen um eine Form des institutionalisierten und zielorientierten Lernens, welches weitgehend⁷ auf eine Reproduktion der Gesellschaft abzielt und gleichzeitig die Orientierungs- und Handlungsfähigkeit des einzelnen Individuums erhöhen soll (vgl. Fend 1981, S. 6ff., 14ff. u. 256ff.). Auf einfache Inhalte bezogen bedeutet das etwa: „Jede Generation muss z.B. wieder Lesen und Schreiben lernen, wenn die Gesellschaft nicht in einen primitiveren Zustand zurückfallen will“ (ebd., S. 3).

Neben der „systematischen Organisation von Lernprozessen“ (ebd., S. 18) – oder besser gesagt durch sie – erfüllt eine institutionalisierte Schule gesellschaftliche Funktionen: die Qualifikations-, die Selektions-, die Legitimationsfunktion (ebd., S. 13–49). Im Zusammenhang mit der Qualifikationsfunktion des Schulsystems kann der These, dass „das Schulsystem wichtige Funktionen für den Produktionsbereich erfüllt, indem es die Heranwachsenden mit jenen Qualifikationen ausstattet, die für den Arbeitsprozess notwendig sind“ (ebd., S. 19), jener Ansatz gegenübergestellt werden, der darauf hinweist, dass „das humane Ziel der optimalen Förderung und des Rechtes auf Bildung“ (ebd., S. 29) anzustreben sei. Durch die Selektions- beziehungsweise Allokationsfunktion des Schulsystems konnte – wie Fend darstellt – nicht jene absolute soziale Mobilität und Chancengleichheit ermöglicht werden, die ursprünglich erhofft wurde, wenn auch eine verbesserte soziale Gleichheit/Ausgewogenheit durch ein breites Bildungsangebot angenommen werden kann (vgl. ebd., S. 29–39). Schulsysteme stellen – durch latente Lernprozesse – auf eine Legitimation der bestehenden Gesellschafts- und Herrschaftsverhältnisse ab und sind somit als (eine) soziale Beeinflussungsinstanz konzipiert (vgl. ebd., S. 39–54; S. 55f.; S. 96ff.).

Eine Besonderheit für das Individuum, die mit einem Schulbesuch einhergeht und hier hervorgehoben werden soll, ist das Knüpfen spezifischer Sozialbeziehungen, die sich von jenen im Elternhaus wesentlich unterscheiden. Es sind dies einerseits Lehrer-Schüler-Beziehungen und andererseits soziale Beziehungen zu Gleichaltrigen. Schule wird somit zum „interpersonalen Interaktionskontext“ (ebd., S. 165). Ausgewählte und geschulte Personen sind für die Vermittlung von Kulturgütern zuständig. Schüler haben

⁶ Unterschiedliche kontroversielle und kritische Ansätze zum Lernen an sich und zum Lernen im schulischen Kontext finden sich etwa bei Holzkamp oder Illich (vgl. Holzkamp 1995; Illich 1995).

⁷ Neben reiner sozio-kultureller Reproduktion zeichnen sich moderne Gesellschaften auch durch eine (wenn auch geringfügige) Veränderung der gesellschaftlichen Gesamtkultur aus (vgl. Fend 1981, S. 7).

zu diesen Lehrpersonen eher „vorübergehende, zeitlich begrenzte und instrumentale Beziehungen“, die „vermutlich auch andere Lernprozesse“ bedingen (vgl. ebd., S. 112). Auch die *peer-group* (Gruppe der Gleichaltrigen) ermöglicht Lernprozesse: Sie gewährt in zentralen Problembereichen Unterstützung durch Meinungs- und Informationsaustausch, übt eine Spiegelfunktion aus, die eine Selbsteinschätzung erlaubt, ermöglicht das spielerische Erlernen sozialer Verhaltensweisen und übernimmt (fallweise) eine kompensatorische Funktion (vgl. ebd., S. 190). Diese Übernahme von und Konfrontation mit unterschiedlichen sozialen Rollen erscheint für die Entwicklung wesentlich und bereichernd. In der ausgewiesenen Literatur (vgl. Bönsch u.a.) wird Lernen wie folgt definiert: „Allgemeine Bezeichnung für den Erwerb von Wissen und Aneignung von motorischen und sprachlichen Fertigkeiten.“

In der Psychologie versteht man unter Lernen die durch Erfahrung entstandenen, relativ lange überdauernden Verhaltensänderungen. Lernen kann somit als Prozess verstanden werden, der bestimmte Organismen befähigt, aufgrund früherer Erfahrungen und durch organische Eingliederung weiterer Erfahrungen situationsangemessen zu reagieren. Lernen ist allerdings nur dann gegeben, wenn ausgeschlossen werden kann, dass dieselben Verhaltensänderungen auf angeborene Reaktionstendenzen (z.B. Reflexe), Reifeprozesse (z.B. Altern) oder auf vorübergehende Veränderungen des Organismuszustandes (z.B. Ermüdung) zurückgehen. Menschliches Lernen ist eine überwiegend einsichtige, aktive, sozialvermittelte Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten, Überzeugungen und Verhaltensweisen. Die dabei auftretenden Lernvorgänge lassen sich in vier Lernphasen einteilen:

1. Vorbereitungsphase
2. Aneignungsphase
3. Speicherungsphase
4. Erinnerungsphase

Lernen und Gedächtnis stehen in einem engen Zusammenhang. Lernen bezieht sich auf Verhalten nach Erfahrungen oder Übungen. Gedächtnis dagegen bezieht sich auf die Prozesse der Einspeicherung von Erfahrungsrepräsentationen und ihren Ablauf, um z.B. neue Situationen bewältigen zu können.

Für reisende Kinder ergeben sich im Zusammenhang mit der mobilen Lebensweise lernstörende Faktoren, die sich sowohl auf den Bereich der personalen Bezüge, auf Sachbegegnungen als auch auf Lernschritte des Wiederholens und Übens in der Klassengemeinschaft beziehen.

15. Kontinuität des Lernens

Im Rahmen dieser Abhandlungen sind immer wieder die Begriffe Diskontinuität und Kontinuität im Zusammenhang mit dem schulischen Lernen aufgenommen worden, so dass es notwendig erscheint, der Frage nachzugehen, ob das Lernen im Kindesalter überhaupt eine Kontinuität erfordert.

Wird man sich bewusst, dass gerade bei der Beschreibung der Lebensbedingungen der reisenden Kinder besondere Qualifikationen wie Geschicklichkeit, Selbstbewusstsein, Lebenstüchtigkeit und Flexibilität aufgefallen sind, so hat der Erwerb dieser Kompetenzen zweifelsfrei in der jeweiligen Situation und im spontanen Problemlösungsverhalten stattgefunden. Durch Wiederholung ähnlicher Bedingungen konnten diese Qualifikationen ausgeweitet und gefestigt werden.

Lernen ist ein aktiver Prozess, der durch Lernbereitschaft und Zeitabfolge bestimmt ist. Das Erlernte gerät in Vergessenheit, wenn nicht eine stabile Zuordnung zu Erinnerungsbahnen erfolgt, die ständig bemüht werden müssen. Das Neue muss in Verbindung zu bereits Bekanntem gesetzt werden können, man muss sich auf das Neue einlassen, sich damit beschäftigen und Strukturen, Verknüpfungen, Hierarchien zu bereits Bekanntem herstellen können. Dieses funktioniert umso besser, je mehr Sinne bei der Informationsaufnahme eingesetzt und je häufiger die individuell sehr unterschiedlich ausgeprägten Lernwege genutzt werden. Während die einen die Wahrnehmung des Gehörten durch Sprachbilder, Grafiken oder Bilder unterstützen, notieren andere einige Stichworte, Kernsätze oder Formeln.

Je mehr man sich mit dem Lernstoff auf unterschiedlichen Sinneskanälen beschäftigt, handelnd mit ihm umgeht, in ihm eine eigene Ordnung schafft, desto eher erreicht man den Lernerfolg. Dieser wiederum ist die unabdingbare Voraussetzung für die Bereitschaft des Lernenden, sich mit der nächsten Herausforderung auseinander zu setzen und sie zu meistern. Wendet man sich den in der Pädagogischen Psychologie verankerten Lerntheorien zu, so findet man ein differenziertes Angebot an Lernbegriffen und Abgrenzungen sowie grundlegende theoretische Ansätze zur Erklärung von Lern- bzw. Veränderungsprozessen.

In den nachfolgenden Ausführungen soll nach exemplarischer Darstellung anerkannter Lerntheorien insbesondere eine Analyse von alltäglichen Lernsituationen aus den Bereichen der elterlichen Erziehung und Einflussnahme bei Reisenden dem schulischen Unterricht gegenübergestellt werden. Dabei wird die Frage der Kontinuität im Lernprozess eine besondere Aufmerksamkeit erfahren müssen. Darüber hinaus soll der Kontinuitätsbegriff auch auf Personalbezüge, Rahmenbedingungen und Lernumfeld bezogen werden. Die skizzierten Ergebnisse werden bei der Vorstellung eines Lösungsansatzes hinsichtlich der Realisierung von Lernangeboten für Reisende als Grundlage und Begründung heranzuziehen sein.

Kehren wir zu dem Gedankenansatz des Hinterfragens der Notwendigkeit einer Kontinuität im Lernen zurück. Oder anders gefragt: Ist ein ein- oder zweistündig pro Woche erteiltes Unterrichtsfach als Beispiel für Kontinuität heranzuziehen, zumal man weiß, dass Unterrichtsausfälle und Ferien immer wieder nicht vermeidbare Unterbrechungen darstellen? Jeder Schulpraktiker kann aus eigener Erfahrung

berichten, wie schwer sich Schüler nach den Sommerferien tun, den Anschluss an die Lerninhalte und Unterrichtsangebote wiederherzustellen.

Wie ist es um Lernende bestellt, die als schulpflichtige Kinder aus bekannten Gründen keinen regelmäßigen Schulbesuch praktizieren können oder, schlimmer noch, auf Grund von Kriegs-wirren und traumatischen Erlebnissen keine Chance haben, überhaupt einen Unterricht zu besuchen, sondern um das Überleben kämpfen müssen.

Unter dem Eindruck von Krieg, Gefangenschaft und Vertreibung haben in der leidvollen Geschichte und in der Gegenwart langandauernde Unterbrechungen jeglichen organisierten Lernens stattgefunden, trotzdem kann man anhand der Biographie der Betroffenen in vielen Fällen den Nachweis von Bildung und guten Lernständen erbringen.

Der These, dass Kontinuität des Lernens und der personalen, sozialen und familiären Bezüge eine Gewähr für erfolgreiches Lernen darstellt, wäre entgegenzuhalten, dass Schüler scheitern, obwohl sie diese doppelte Kontinuität genießen, und andere erfolgreich sind, die sie nicht hatten. Der zentrale Begriff der Kontinuität soll im Folgenden näher beleuchtet und es sollen Dimensionen herausgearbeitet werden, die den Ansatz für die Realisierung von Bildungsangeboten für Reisende begründen. Einen wissenschaftlich abgesicherten Zugang zu der Fragestellung, ob ein kontinuierlicher Schulbesuch im Hinblick auf Leistungsfähigkeit, Bildung und Ausbildung überhaupt erforderlich ist, erhält man in der Literatur kaum.

Kontinuität, Einschätzbarkeit und Verlässlichkeit sind Faktoren, die das schulische Lernen entscheidend beeinflussen. Wie Studien belegen, ist bei unregelmäßigem Unterrichtsbesuch eine Veränderung des definierten Intelligenzquotienten die unvermeidbare Folge. Ein Verzicht auf schulische Förderung kann den Aufbau von Lern- und Lösungsstrategien sowie die Entwicklung anspruchsvoller Denkleistungen nicht leisten. Lebensleistungen und geschäftliche Cleverness können durchaus auch aus außerschulischen Erfahrungen und sozialen, familiären Bezügen erwachsen. Eine erfolgreiche Lebensbewältigung kann ohne kontinuierliche Schulbildung gelingen, nur wird sie eine flexible und mit Reflexionsvermögen versehene geistige Durchdringung von Sachverhalten wohl kaum zur Folge haben.

Obwohl das Bildungssystem zunehmend weniger als Vorreiter und Katalysator gesellschaftlichen Wandels, sondern immer mehr als dessen Schlusslicht angesehen wird und für die individuelle Sinnfindung immer weniger bewährte Handlungsmuster und institutionelle Bindungen zur Verfügung stehen, kann der Lernort Schule auf der Basis der Mündigkeit des Einzelnen eine tragfähige Grundlage der Entwicklung des Individuums zu reflektierter Selbstständigkeit und eigenständiger Aneignung der Welt und Auseinandersetzung mit ihr sicherstellen.

Jeder Mensch hat ein Anrecht auf diese Bildung, ungeachtet seiner gesellschaftlichen Stellung und seiner spezifischen Lebenssituation; besondere Bildungsbemühungen sind für alle diejenigen notwendig, die die Anforderungen solcher Persönlichkeitsentwicklung gar nicht oder nur mit Schwierigkeiten entwickeln können. Dazu zählen vor allem auch die Kinder, die ihre reisenden Eltern begleiten und ein Leitbild verfolgen. Ein solches Leitbild kann auf eine Vielzahl von Verhaltensweisen (Tugenden) zielen:

- selbstständig und in Verantwortung gegenüber sich und anderen Entscheidungen zu treffen,
- als Bürger, Bürgerin einer demokratischen Gesellschaft zu handeln,
- angesichts des gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandels mit Unsicherheiten umzugehen und in der persönlichen Lebensgestaltung wie den gesellschaftlichen Gestaltungsmöglichkeiten innovativ tätig zu sein,
- sich der Notwendigkeit des sozialen Zusammenhalts einer Gesellschaft bewusst zu sein und daran das eigene Handeln auszurichten,
- Solidarität mit den Mitmenschen praktisch zu zeigen,
- mit der Heterogenität der Gesellschaft und der Vielfalt von Kulturen und Ethnien selbstbewusst und vorurteilslos umzugehen,
- konfliktfähig zu sein und zugleich Konflikte gewaltlos durch Kompromisse beizulegen,
- Frauen und Männern gleiche Rechte und Lebensmöglichkeiten zuzuerkennen,
- sich der Begrenztheit der natürlichen Ressourcen bewusst zu sein, daran das eigene Verhalten auszurichten sowie auf entsprechendes Verhalten anderer Menschen zu dringen.

Kennzeichen einer Persönlichkeit sind eigenständige Handlungsfähigkeit sowie ein selbstbewusstes Verhältnis zu den jeweiligen Anforderungen, aber auch die Kenntnis der eigenen Möglichkeiten und Grenzen. Eine solche Handlungsfähigkeit ist auch ein Beitrag zur emotionalen Stabilität. International wird oft von „entrepreneurship“ gesprochen: Gemeint ist die Fähigkeit, das eigene Leben in die Hand zu nehmen, mit der Lebenszeit sorgfältig umzugehen und entsprechende Handlungsstrategien zu entwickeln. Es ist Aufgabe der Bildungseinrichtungen, die Handlungsfähigkeit junger Menschen bewusst zu fördern; durch erhöhte Verantwortung für das Lernen, durch Entscheidungen im eigenen Bildungsweg, durch Möglichkeiten der Selbstorganisation, aber darüber hinaus durch „Orte“ des Handelns. Die Schule ist als Ort des „Lebens“, der Freizeiterziehung wie der Öffnung zur Kommune zu gestalten.

Ein selbstbewusster Mensch verfügt über Maßstäbe für das eigene Handeln. Das Bildungssystem ist den Grundwerten des Grundgesetzes verpflichtet. Die Anerkennung der Würde eines jeden Menschen ist für jedes pädagogische Handeln bestimmend. Lehrer sind dafür Vorbilder. Junge Menschen brauchen vielfältige Gelegenheiten, ihre eigenen Wertmaßstäbe in Auseinandersetzungen mit den Werten des Grundgesetzes und anderen Werten zu entwickeln, zu erproben und zu korrigieren. Sie müssen, ausgehend von alltäglichen Geschehnissen, ihr eigenes Handeln und die zugrunde liegenden Maßstäbe reflektieren lernen. Auch Unterrichtsfächer wie Religion, Ethik, Lebensgestaltung, Religionskunde, aber auch jedes andere Fach, in dem menschliches Handeln auf dem Prüfstand steht, eignen sich für solche Reflexion. Diese Chance darf reisenden Kindern nicht vorenthalten werden.

Wesentliches Merkmal einer selbstbewussten Persönlichkeit ist es, unterschiedliche Meinungen und damit Konflikte auszuhalten, sich also zur eigenen Position zu bekennen und diese gegen andere Menschen zu behaupten. Für eine zivile Gesellschaft ist es allerdings ebenso wichtig, dass Menschen ihre Differenzen friedlich austragen. Kompromissfähigkeit und das Bemühen um Konsens sind für eine Demokratie grundlegend. Die Fähigkeit, Konflikte gewaltlos auszutragen und mit Kompromissen leben zu können, ist eine der vordringlichen Anforderungen in Erziehung und Bildung junger Menschen.

Die Internationalisierung des Lebens, die Migration, die Entwicklung der Europäischen Union, der Tourismus u.a.m. lassen stärker als früher Menschen unterschiedlicher Herkunft, Einheimische und Zuwanderer, zusammenkommen und zusammenleben. Fremdenfeindlichkeit ist eine Bedrohung für jede moderne Gesellschaft. Die entstehenden Probleme können nur gelöst werden, wenn alle Menschen die Fähigkeit erwerben, mit unterschiedlichen Kulturen und Ethnien im eigenen Land sowie in anderen Ländern umzugehen. Interkulturelle Kompetenz wird zur Grundbedingung für das Leben. Voraussetzung ist sowohl ein sicheres Bewusstsein der eigenen kulturellen Herkunft als auch die Offenheit für andere Kulturen. Es bedarf unter Beachtung der Grundwerte des Grundgesetzes jeweils der gesellschaftlichen Klärung, welche Gemeinsamkeiten eine Gesellschaft braucht und welche Differenzen zulässig und möglich sind.

Alle Bildungseinrichtungen, nicht nur die mit Zuwandererkindern und reisenden Kindern, haben die Aufgabe, auf das Leben mit anderen Kulturen vorzubereiten und Interkulturalität zu praktizieren. Zwar ist allein schon das Zusammenleben in den Bildungseinrichtungen sehr wichtig, es bedarf aber zusätzlicher Anstöße zur Förderung des Verständnisses. Jede Bildungseinrichtung muss eine "Kultur" des wechselseitigen Respekts der Individuen und Kulturen und eine pädagogische Praxis der Verschiedenheit entwickeln. Angestrebte Qualifikationen sind Empathie für andere sowie die Akzeptanz von Differenzen und der Umgang mit ihnen.

Bildung impliziert die Fähigkeit zu lebensbegleitendem Lernen. In den Bildungseinrichtungen ist daher eine Lernkultur zu entwickeln, die die Neugier von Kindern und Jugendlichen weckt und pflegt sowie die Lust zum Lernen stärkt. Jugendliche sind in ihrem Lernen und bei Lernerfolgen zu ermutigen. Zur Lernfähigkeit gehört die Fähigkeit zum selbstbestimmten, reflexiven wie handelnden Umgang mit Veränderungen und Innovationen, einem wesentlichen Charakteristikum gegenwärtigen Lebens. Der Umgang mit Neuem soll Freude bereiten. Die Fähigkeit, neue, auch alternative Lösungen zu finden, ist zu fördern; daher ist auch der Umgang mit Fehlern erheblich zu verändern, denn Fehler sind notwendige Schritte auf der Suche nach eigenständigen Lösungen. Lernsituationen und Leistungsüberprüfungen sind deutlich zu trennen. Auch Leistungsbewertungen müssen Jugendliche stärken und sie motivieren, das bisher Gezeigte zu optimieren.

Verlässliche Kompetenz fördert das Selbstbewusstsein junger Menschen. Dies ist die Grundlage für die Teilhabe an der Gesellschaft. Selbstständigkeit in Lernprozessen und Lernorganisationen bedarf eines Konsenses über Ziele und Standards des Lernens sowie der Transparenz darüber. Jugendliche brauchen verbindliche Informationen darüber, was sie erreichen sollen. Auf die Qualität der Wissensvermittlung wie der Entwicklung der Fähigkeiten und Fertigkeiten ist außerordentliches Gewicht zu legen. Leistungen und Qualitätsstandards dürfen sich aber nicht nur auf den Bereich der Kulturtechniken und des abfragbaren Wissens beziehen. Jeder Lernprozess, in dem Kinder und Jugendliche sich Neues und Fremdes aneignen, indem sie gewohnte Verhaltensmuster ändern, indem sie sich besonders für das Schulleben engagieren, ist Leistung.

Eine Bildungseinrichtung, deren wesentliches Ziel die Eigenverantwortlichkeit von Menschen im Lernen und Handeln ist, braucht Eigenverantwortung in der Gestaltung ihrer Arbeit. Beispielhaftes „Vorleben“ durch die Erwachsenen ist für Jugendliche von besonderer Bedeutung. Schüler können zudem nur dann Verantwortung übernehmen,

wenn die Entscheidungswege in der Schule kurz und persönlich zurechenbar sind. Der gewichtigste bildungspolitische Einwand gegen mehr Eigenverantwortung der Schulen rührt aus der Befürchtung her, dass Chancengleichheit für Jugendliche und Vergleichbarkeit der Schulen gefährdet seien. Tatsächlich jedoch sind soziostrukturelle Unterschiede nach wie vor vielfach für die Bildungswege von Kindern und Jugendlichen ausschlaggebend. Insofern bietet die Eigenverantwortung der Einrichtungen überhaupt erst die Chance, die jeweiligen spezifischen Lebensbedingungen und Bedürfnisse Jugendlicher auch bei der Gestaltung und Ausstattung der Schule zu berücksichtigen. Ein Schulprogramm für „Reisende“ stellt eine Chance für Schulen dar. Die Studien sowie die sich anschließenden Ausführungen lassen den Schluss zu, dass die Verantwortung und die wesentliche Zuständigkeit der Lehrkräfte sowie deren Professionalität dem individuellen Unterricht, dem einzelnen Kind zu gelten haben und nur an dieser Stelle wirksam werden können.

Der „Dreh- und Angelpunkt“ für den Erfolg jeder Bildungs- und Erziehungsbemühung ist das Wechselspiel zwischen Lehrer und Schüler, der angesichts der Chancen und Gefahren des gesellschaftlichen Wandels zwei Kriterien als unerschütterlich empfinden muss – nämlich Verlässlichkeit und Kontinuität in der schulischen Betreuung. Alle aufzubauenden Konzeptionen und Organisationsmodelle können daher nur tragfähig und erfolgversprechend sein, wenn sie den reisenden Kindern die Einlösung der o.a. Kriterien sichern. Insofern wird bei den Darstellungen der realisierbaren Umsetzungen das Moment der „Kontinuität“ die tragende Säule darstellen müssen. Das Verständnis von Kontinuität beinhaltet dabei durchaus zeitliche Unterbrechungen, die bei Reisenden unvermeidbar sind.

Der als Schauspieler bereits erwähnte André Eisermann teilte mir auf die Frage nach der Notwendigkeit einer kontinuierlichen Schulbildung im Juli 1999 mit, dass er sich als Kind eines Schaustellers in seinem Leben zuvor recht gut habe entwickeln und viele Erfolge habe erleben dürfen, dennoch fehle ihm in vielen Bereichen die Grundeinsicht in geschichtliche, erdkundliche, mathematische und andere natur- und geisteswissenschaftliche Disziplinen. Dieses führte ihn zur zwingenden Notwendigkeit des „Nachlernens“ von Sachverhalten und Zusammenhängen, die jedes Schulkind zwangsläufig in der Schule erfahre.

Im Rahmen der NDR-Talkshow am 04.10.02 und am 07.10.02 (NDR 3, Abendprogramm) erzählte der Schauspieler dem interessierten Publikum u.a.:

Ich habe nicht so sehr aus Büchern gelernt, sondern vor allem von den Menschen, die mich umgeben. Das hat mich geprägt und dazu geführt, dass ich heute noch die Nähe zu den Menschen liebe und brauche, nämlich zum Publikum. Der Applaus macht mich stark und ermutigt mich, mit Menschen umzugehen. Ich mag nicht allein sein – auch nachts nicht. Mein ständiger Ortswechsel – ich habe 220 Schulen besucht – steckt heute noch in mir – ich bin ständig unterwegs, unruhig auf der Suche nach neuen Herausforderungen. Ich hatte ein wunderbares Leben.⁸

⁸ André Eisermann hat auf der Buchmesse 2002 in Frankfurt sein Buch „Erste Reihe – Mitte“ vorgestellt.

16. Unterrichtsangebote und Unterrichtsdefizite im Spiegelbild der Realität

Ein Deutsch-Unterricht z.B., der die Bedürfnisse der Zirkuskinder einbezieht und der sich hierbei anbieten würde, wird, nach den Erzählungen, nicht durchgeführt. Gedankenlosigkeit, Überforderung der Lehrkräfte und auch Bequemlichkeit sind die Gründe dafür. Eigenschaften, die ja nur allzu menschlich sind, verhindern die Nutzung dieser Chance. Zu große Klassenfrequenzen und die Tatsache, dass viele Pädagogen schon durch ihren normalen Schulalltag überfordert sind, nehmen der einzelnen Lehrkraft die Möglichkeit, diese Kinder den Erfordernissen entsprechend zu fördern.

Täglich bzw. wöchentlich wechselnde Gastspielorte, uneinheitliche Lehrpläne und Schulbücher machen einen kontinuierlichen Unterricht unmöglich. Eine Übermittlung des Wissenstandes an die nächste Schule ist zu zeitraubend und umständlich. Zudem sind die Lehrkräfte dadurch, dass sie relativ selten mit den Problemen reisender Kinder konfrontiert werden und ihnen entsprechendes Material fehlt, gar nicht in der Lage, so schnell, wie es nötig wäre, zu reagieren und ihren Lehrstoff so zu gestalten, wie diese Schüler es beanspruchen könnten.

Bevor die Lehrkraft merken kann, was da eigentlich passiert, ist das „Gastspiel“ des Kindes an der Schule bereits beendet. Außerdem verliert die Lehrkraft beim Wechsel des Gastspielortes die Schüler wieder aus den Augen. Fortschritte, die sich aus ihrer Mühe ergeben, können von ihr nicht beobachtet werden. Der Anreiz, sich zu engagieren, fehlt auch von dieser Seite. Diese und ähnliche Feststellungen lassen sich aus den Berichten betroffener Schulen im Rahmen der Befragungen – siehe Anlage S. 35–37 – ableiten.

Die Situation ist durch Hilflosigkeit auf beiden Seiten gekennzeichnet. In Generationen gewachsene Sprachlosigkeit und Zeitmangel auf der Seite der Reisenden und Unverständnis auf der Seite der Lehrer tragen nicht gerade zur nötigen Vertrauensbildung bei. Durch fortschreitende Lern-Defizite, die sich von Generation zu Generation weiterentwickeln, ist auch die Familie nicht mehr in der Lage, weiterzuhelfen.

Trotz der negativen Erfahrungen, die die Kinder täglich machen müssen, kann man auch immer wieder miterleben, dass sie jeden Tag erneut eifrig in die mitfahrende Schule gehen, um begierig jeden gebotenen Lehrstoff aufzusaugen. Sie hören jeden Tag aus den Bemerkungen der Erwachsenen, wie sehr diese es bedauern, nicht die Möglichkeit gehabt zu haben, mehr zu lernen. Die Schwierigkeiten, die ihnen z.B. im Umgang mit den Behörden erwachsen, weil sie sich nicht mit dem Behördendeutsch zurechtfinden, und ihre Umgangssprache, die sie häufig in eine Außenseiterposition drängt, machen ihnen tagtäglich ihre Benachteiligung bewusst.

So müssen reisende Kinder sich damit abfinden, dass im Falle eines vermeintlichen Diebstahls erst einmal sie verdächtigt werden. Eine Aufklärung, die ihre Unschuld beweist, wird oft nur am Rande zur Kenntnis genommen. Man muss sich anscheinend, z.B. bei einem Zirkuskind, nicht unbedingt dafür entschuldigen, dass man es ungerechtfertigt verdächtigt hat. Schließlich haben wir ja alle unsere Vorurteile. Und trotzdem trifft man immer wieder Zirkuskinder an, die nicht zur Schule gehen können,

aber zum Ausdruck bringen, dass sie eigentlich gern andere Kinder in der Schule treffen möchten.

Eine an der Situation der „privaten“ Kinder gemessene „Überbehütung“ der Zirkuskinder birgt eine weitere Außenseiterposition dieser Kinder in sich, die sie aus dem Klassenverband heraushebt. So genannte „Schlüsselkinder“ gibt es in der Zirkuswelt nicht. Die Großmutter ist dort eine Respektperson, die ein ausgefülltes Leben hat. Die Kinder finden stets einen erwachsenen Ansprechpartner vor, stets ist ein sorgendes, wachsames Auge in der Nähe. So sieht sich mancher Zirkus versucht, eine eigene mitreisende Schule einzurichten und den Instanzenweg zu beschreiten, um dieser Schule eine staatliche Anerkennung als private Ersatzschule zukommen zu lassen. Die Kinder sollen nicht neben dem Besuch ihrer Schule auch noch die Stunden in der „Zirkuskinder-Bewahr-anstalt“, also in der öffentlichen Schule, absitzen.

Weiterhin müssen sie sich bemühen, eine Institution zu finden, die ganz oder teilweise die Kosten übernimmt. Ich konnte einmal miterleben, wie Kinder eines Familien-Zirkus vor Freude außer Rand und Band gerieten, als sie erfuhren, dass ihre Familie sich um die Einrichtung einer eigenen Schule bemühen wollte, in der sie endlich wirklich etwas lernen würden. Die erfolglose Suche nach einer geeigneten Lehrkraft war dann die Klippe, an der die Aktion scheiterte. Mit Zirkuskindern und – so die Aussage der angesprochenen Initiativ-Gruppe arbeitsloser Lehrer – Zigeunerkindern sah man unüberwindliche Probleme auf sich zukommen. Näheres Nachfassen deckte dann die wahren Hinderungsgründe auf, nämlich die Schwierigkeit, sich aus der Sesshaftigkeit zumindest für einige Zeit zu lösen, die Trennung oder Mitführung von Familie, die ungesicherte Perspektive, sich zu engagieren, ohne zu wissen, ob man der Situation gewachsen sein würde. Die Unsicherheit einer späteren Integration in den Schuldienst nach einer 'reisenden Tätigkeit' erschien den Lehrkräften unüberwindlich.

Die besonderen Bedingungen, die Kinder reisender Eltern im Zusammenhang mit dem Schulbesuch zu erfüllen haben, werden im Vergleich von „sesshaften-privaten“ und „reisenden“ Schulpflichtigen recht deutlich. Man braucht sich mit Gerhard Schulz zur Wiesch (vgl. Schulz zur Wiesch 1996) nur den „normalen“ Weg vor Augen zu halten, den Kinder beim Übergang in die Grundschule gehen:

Schon im Kindergarten werden sie langsam auf ihren Schuleintritt vorbereitet. Mit ihrer Gruppe besuchen sie „ihre“ Schule und erhalten oft auch einen Gegenbesuch, vielleicht sogar von ihrer zukünftigen Klassenlehrerin. Auf Elternversammlungen wird über Fragen der Einschulung und der Schulreife gesprochen. Die Eltern erhalten Zettel, auf denen die nützlichen Dinge aufgelistet sind, die man in der Schule braucht und die dem Kind von den Verwandten und Freunden geschenkt werden können. Nach der Schulanmeldung und der Schuluntersuchung folgen Gespräche zwischen den Eltern und der Schulleiterin. Auch der Schulwegeplan wird besprochen; kurz, alles bereitet sich auf die Schule vor. Der erste Tag wird dann auch festlich begangen und mit der Schultüte versüßt. So freuen sich alle Kinder auf den Schulanfang.

In der Schule werden sie dann herumgeführt. Alles wird ihnen gezeigt. Sie erfahren, wozu die vielen Räume dienen. Ihre Klasse ist geschmückt und ihr Platz ist mit ihrem Namen gekennzeichnet. So empfangen und willkommen geheißen, können sie sich wohl fühlen. Die Atmosphäre für ein angstfreies und fröhliches Lernen ist geschaffen.

Nach wenigen Tagen kennen sich alle Kinder. Die Lehrerin besitzt ihr uneingeschränktes Vertrauen. Ihr Urteil setzt sogar das der Eltern außer Kraft. In einem fröhlichen Miteinander werden Regeln und Arbeitsweisen eingeübt. Jedes Kind fühlt sich angenommen und erfährt erste Erfolge beim Erwerb der Kulturtechniken. Durch eine kontinuierliche Beobachtung erhält die Lehrerin ein Bild von der Entwicklung des Kindes. Darüber hinaus hält sie engen Kontakt mit den Eltern, um möglicherweise aufkommende Schwierigkeiten frühzeitig erkennen und abmildern zu können. Zusätzliche Fördermaßnahmen dienen dazu, Schwächen zu beheben und Stärken zu fördern. Alles Lernen baut aufeinander auf. Die Anforderungen entsprechen den Leistungsmöglichkeiten der Kinder. Um einen kontinuierlichen und von äußeren Einflüssen und Brüchen möglichst ungestörten Lern- und Entwicklungsprozess zu sichern, gilt das erste und zweite Schuljahr als Einheit. Diese sicherlich plakative Darstellung des üblichen Schuleintritts allein lässt schon erkennen, was reisende Kinder alles entbehren müssen, was ihnen zugemutet und was ihnen vorenthalten wird.

Während bei der einen Gruppe von Kindern, wie es durchaus richtig ist, innerhalb der ersten beiden Jahre weder die Klasse noch die Lehrerin gewechselt werden soll, muss die andere Gruppe damit fertig werden, jede Woche die Schule, die Klasse, den Lehrer, die Bücher, alles zu wechseln, und dies ohne irgendeine zusätzliche Förderung. Dabei hätten gerade die reisenden Kinder es nötig, an die Hand genommen zu werden. Allein schon der Zwang, sich jede Woche in der neuen Gruppe durchsetzen zu müssen, absorbiert einen großen Teil ihrer eigentlich für das Lernen notwendigen Kraft.

Die Schaustellerkinder besuchen den Kindergarten auch immer nur für eine kurze Zeit. Wenn nach Ostern die Vorbereitungen für die Einschulung laufen, sind sie auf der Reise und damit unerreichbar. Am Tage der Einschulung stehen sie dann vor einer fremden Schule. Sie kennen niemanden, und niemand kennt sie. Niemand hat auch auf sie gewartet oder sie erwartet. Niemand freut sich auf sie. Kein Stuhl ist für sie reserviert, kein Tisch mit ihrem Namensschild beklebt, kein Buch für sie gekauft und keine Mappe beschriftet. Niemand weiß so recht, wohin sie sollen, bis sie schließlich irgendeiner Klasse gleichsam untergeschoben werden. Sie sind für jeden eine Last. Sie merken das selbst, es wird ihnen oft aber auch unmissverständlich deutlich gemacht. Kann man es der Lehrerin in dieser Situation übel nehmen, wenn sie jetzt keine Zeit findet, sich um dieses „Kuckucksei“ zu kümmern, das ihr da gänzlich unvorbereitet ins Nest gelegt wurde? Wohl kaum!

Diese Situation, in der sich Kinder anbieten und um Aufmerksamkeit buhlen müssen, in der sie behandelt werden wie Gäste, die keine Extras verlangen können, bevor nicht die eigenen Kinder versorgt worden sind, ist nicht nur für Kinder, sondern wäre auch für jeden Erwachsenen deprimierend. Diese Situation ist aber keineswegs einmalig, sie wiederholt sich vielmehr in regelmäßigen Abständen oft 20-mal im Schuljahr und (fast) überall ähnlich. Tatsächlich ist die Erfahrung schulischen Unterrichts viel mehr durch schulische Defizite gekennzeichnet als durch Lernerfolge: Die Reisenden haben keine „eigene“ Schule, keinen vertrauten Klassenraum oder gar einen Stammplatz. Das Verhalten der Lehrerin ist für sie nicht einschätzbar, Lehrstil und -methode sind ihnen fremd. Sie haben keine Bezugsperson und können so kein stabiles Lehrer-Schüler-Verhältnis entwickeln. Sie haben kein eigenes Lernmaterial. Sie erfahren keine ermutigende Hilfe und Förderung. Ein kontinuierlicher Aufbau von Lernprozessen ist ihnen unbekannt. Nicht einmal einen logischen stofflichen Aufbau des Unterrichts

erfahren sie. Planvolle, regelmäßige Wiederholungen, die das Gelernte absichern, kennen sie nicht. Sie beherrschen keine Fachsprachen, kennen keine logischen Regeln oder gar Lösungsstrategien und sind in gewissem Grade unfähig zur gedanklichen Auseinandersetzung mit Problemen. Sie erhalten weder Zeugnisse, noch werden sie regelrecht versetzt. Sie erreichen natürlich in der Regel auch keine Abschlüsse, wie oben zahlenmäßig belegt wurde (s. S. 17).

Diese hohe soziale Kompetenz einerseits und die Egozentrik andererseits sind in der Schule nicht nur nicht „gefragt“, sondern sie werden – besonders bei Jungen – eher als Aufsässigkeit gedeutet und damit als Störung empfunden. Das Problem der fehlenden Passung zwischen den Leistungen dieser Kinder und den Anforderungen der Schule lässt sich sogar bis in den Bereich des Sports verfolgen.

Nicht reisende Kinder sind in der Schule mit vielen Dingen vertraut, die stets dieselben bleiben.

Dazu gehören:

- das Schulgebäude,
- der gewohnte Klassenraum,
- die bekannte Klasse,
- die Erwachsenen, zu denen Kinder Beziehungen aufgebaut haben,
- die Lehrer, die oft für Jahre dieselben bleiben.

Das Leben von Kindern aus Schausteller- und Zirkusfamilien ist gekennzeichnet durch saisonbedingtes Reisen und andauernden Standortwechsel. Die Kinder müssen in jedem Jahr eine Vielzahl von Schulen besuchen. Das bedeutet ständigen Wechsel von Lehrkräften und Klassenkameraden sowie die Konfrontation mit unterschiedlichen Unterrichtskonzepten, Methoden und Lerninhalten.

Die meisten reisenden Kinder

- kennen weder ein gewohntes Klassenzimmer noch einen eigenen Platz, außer bei einem Besuch der Stammschule;
- müssen sich dem Verhalten verschiedener Lehrer anpassen;
- können keine feste Schüler-Lehrer-Beziehung entwickeln;
- erhalten selten ermutigende Hilfe;
- lernen nie einen kontinuierlichen, systematischen Aufbau von Lernprozessen kennen;
- erfahren nur selten übereinstimmende Lernmethoden.

Reisetage, Auf- und Abbau am Platz, Hilfe im Geschäft, alles führt dazu, dass die effektive Lernzeit erheblich reduziert wird.

Das derzeitige Schulsystem kann diesen Kindern die notwendige zusätzliche Förderung nicht bieten, es garantiert ihnen nicht einmal ihr Recht auf kontinuierliche Wissensvermittlung.

Durch ihren ständigen Wohnortwechsel sind sie vom Schulunterricht ausgeschlossen, gleichzeitig verhindert er, dass ihre Schulprobleme überhaupt erkannt werden.

Die Verbesserung der Schulsituation dieser Kinder, deren Leben von ständigem Wechsel, damit auch von entsprechender Diskontinuität geprägt ist, muss vor allem auf Kontinuität, die Schullaufbahn stabilisierende und Lernerfolge ermöglichende Elemente abzielen.

Leben und Lernen sesshafter Kinder und der Kinder beruflich Reisender

Sesshafte haben	Reisende haben
eine Wohnung	einen Wohnwagen
eine feste Spielgemeinschaft	wechselnde Spielgruppen
Platz zum Spielen	kaum Platz zum Spielen
eine Schule	wechselnde Schulen
ein Lehrerkollegium	wechselnde Lehrkräfte
bestimmte Unterrichtsstile	wechselnde Unterrichtsstile
feste Lehr- und Lernmaterialien	wechselnde Lehr- und Lernmaterialien (außer Deutsch, Mathe, Englisch)
eine Klasse, feste Lerngruppen	wechselnde Klassen und Lerngruppen
Lehrer-Eltern-Kontakte	selten vorhandene Lehrer-und-Elternkontakte
Freiräume, Freizeit, Spiel	kaum Freiräume für Freizeit und Spiel
	Mitarbeit im elterlichen Betrieb
Lernen und Freizeit	Lernen und Arbeit, wenig Freizeit

17. Schulische Betreuung während der Reise im Spannungsfeld zwischen Anspruch und Realität

Wenn immer wieder die Beschulung der reisenden Kinder als äußerst defizitär bezeichnet und anhand von konkreten Fakten belegt wird, erleben die unmittelbar Betroffenen permanent Gefühle des Abgeschobenseins, der Ausgrenzung oder bestenfalls des wohlwollend-staunenden In-Augenschein-Genommenseins.

Auch bildungspolitische Diskussionen haben in der Vergangenheit aufgrund entsprechender Bewusstseinslagen und anderer Akzentuierungen – nicht zuletzt auch mit Rücksicht auf die Haushaltslage der Länder – eine geordnete Beschulung der Kinder beruflich reisender Eltern nicht in den Vordergrund gerückt.

Dieser Tatbestand ist eng damit verknüpft, dass die unmittelbar und mittelbar Betroffenen aufgrund der geringen Größenordnungen keine stabile Lobby aufbauen konnten, die als Wählerpotential ins Gewicht fällt. Claußen macht in diesem Zusammenhang auch unter Hinweis auf die Traditionen der Lebensweise auf ein „organisationssoziologisches Dilemma“ aufmerksam (vgl. Claußen 1989).

Auch im Zuge von Demokratisierungsdebatten und -kampagnen sowie des Aufzeigens alternativer Lebensformen – dazu zählt das Leben auf Reisen – konnte ein lebhaftes Engagement für die schulische Versorgung nicht erzeugt werden. Selbst etablierte Sozialwissenschaften, von der Pädagogik über die Soziologie bis zur Politologie,

haben eine Zuwendung zur Lebenslage oder zur Schulsituation bisher nur in wenigen Ansätzen leisten können.

In der Folge bleiben die Chance der Aufklärung über innergesellschaftliche Missstände, eine Beratung der Politräger und der Aufbau einer gezielten Interessenvertretung sowie die Herstellung von Öffentlichkeit ungenutzt. In die Betrachtung der Situation muss auch die langwährende Tradition der Passivität auf der Betroffenenenseite einbezogen werden.

Missverstanden, beiseite gedrängt, vernachlässigt und wegen anderweitiger Problemnöte bzw. gewachsener Eigentümlichkeiten der spezifischen Lebensweise nicht in der Lage, für eine Veränderung der Misere zu streiten, haben sich viele Betroffene über lange Zeit in die missliche Situation beinahe schon wie in ein unabwendbares Schicksal gefügt, ohne über den Mangel an Schulbildung glücklich zu sein – sei es, dass manche Kinder sich dem üblichen Schulbesuch ohne ausreichende Kompensation zu entziehen versuchen, oder sei es, dass ihre Eltern die Regelmäßigkeit des Unregelmäßigen vernachlässigen (vgl. Claußen 1989). Die schulisch beklagenswerte Unterversorgung ist nach Claußen nicht als isoliertes Phänomen zu betrachten und weder durch pädagogische Gedanken noch durch emotionale Sensibilität zu verbessern, sondern erfordert Reflexionsbemühungen, die sich auf exakte, empirische Bestandsaufnahmen, auf bildungsökonomische, gesellschaftstheoretische, kulturpolitische und ethnographisch-soziologische Erwägungen beziehen.

Nach Faber (vgl. Faber 1982a) beschäftigten sich einige vorliegende Erschließungen der Lebenswelt der nicht sesshaften Berufs- und Bevölkerungsgruppen vornehmlich mit deren Charaktereigenschaften, Sozialisationspraktiken und Bildungsgewohnheiten. Diese Studien tragen vorwiegend zur Verbreitung von Vorurteilen und dadurch wenigstens indirekt zur Situationsverschlechterung und auch zur Abschottung von den berechtigten Belangen bei.

Nach Faber (vgl. Faber 1982b) sind behutsame Studien vorhanden, die neben fundierter Empirie vor allem auch Empathie für die Betroffenen ausstrahlen und etliches von der realen Lebensweise und Alltagsphilosophie der Betroffenen zu vermitteln versuchen oder gar diese selbst zu Wort kommen lassen.

Erhebungen und Studien können letztlich nur dann von gesellschaftlich-praktischem Wert sein, eine Bewusstseinsveränderung durch Aufhebung sozialer Barrieren und Organisation politischer Interessenvertretung auslösen, wenn sie bemüht sind, einerseits

das Besondere – nämlich die unverwechselbare, eigentümliche Lebensweise – zu würdigen und zu schützen sowie andererseits das Allgemeine – nämlich die gesetzmäßigen Wesenheiten des gesellschaftlichen Ganzen in seiner typischen bis repräsentativen Auswirkung auf soziale Minderheiten – freizulegen, konstruktiv und engagiert zu kritisieren sowie in eine Beziehung zu möglichen, wenn auch derzeit nur schemenhaft sichtbar werdenden Alternativen schulorganisatorischer und curricularer Art zu setzen. (Claußen 1989)

Regelmäßige Berichterstattungen in verschiedenen Fachzeitschriften und Broschüren – siehe Anlage, Seite 88ff. und 163ff. – haben in den letzten Jahren einige Aktivitäten

aufzeigt, die den Zustand der pädagogischen Unterprivilegierung als nicht mehr länger hinnehmbar kennzeichnen. Dazu kommt, dass in gut besuchten öffentlichen Veranstaltungen sich auch diejenigen zu Wort melden, die als Betroffene eine bessere Schulbildung einfordern.

So spricht der Hauptdarsteller in dem Film „Caspar Hauser“, André Eisermann, anlässlich der Film Premiere über die eigene Schulbiographie als Schaustellerkind und fordert die Gesellschaft auf, die Bildungswünsche der Reisenden nicht zu vernachlässigen.

Auch kirchliche Einrichtungen treten zunehmend häufiger mit der Darstellung der eigenen Hilfestellungen – aber noch deutlicher mit der Thematisierung der Schulprobleme der Reisenden – an die Öffentlichkeit. Organisierte und nicht organisierte Sympathieträger wenden sich zunehmend an Politiker und Kultusbürokratien, um Ideen für eine Abhilfe einzubringen. Die Einrichtung von Zirkusschulen oder auch staatlich geförderten Modellschulen mit dem Ziel der landesweiten Institutionalisierung wird immer lautstärker eingefordert.

In jüngster Zeit ist auch zu beobachten, dass massenmedial vermittelte Kenntnisse über die Lebensstandards und Bildungsangebote innerhalb der bürgerlich-sesshaften Bevölkerung eine Entwicklung hervorgerufen haben, die eine Mobilisierung und Geltendmachung der eigenen Bedürfnisse – auch der schulischen – seitens der Reisenden ausgelöst haben. Die bisherige Apathie ist einer deutlich erkennbaren Energie gewichen, die schulische Misere nicht länger stumm oder beklagend hinzunehmen.

So haben betroffene Unternehmer von kleinen Familienzirkussen im Land Nordrhein-Westfalen die Einrichtung einer stationären Ersatzschule, die auf die Belange der Zirkuskinder im weitesten Sinne Rücksicht nimmt, bei der zuständigen Kultusbehörde im Jahre 1997 erreicht.

Die bereits mehrfach erwähnten Fachtagungen unter Beteiligung der Kulturpolitik und Kultusverwaltung der Betroffenen, von Vertretern der Pädagogik und der Kirchen, von Sozialwissenschaften und Massenmedien werden von Argumenten und Schlussresolutionen getragen, die eine Verbesserung der schulischen Bildungschancen einfordern.

Das Engagement von Funktionären sowie von Verbänden führte zur Behandlung des Themas im Europäischen Parlament und schließlich zur bereits zitierten Verabschiedung der Empfehlung zur Beschulung von Kindern reisender Eltern.

Wenn auch greifbare Ergebnisse nur vereinzelt zu verzeichnen sind, so wurde die Aufmerksamkeit der interessierten Teilöffentlichkeit geweckt. Diese Entwicklung führte zum Aufzeigen des gegenwärtigen Ist-Zustandes, löste jedoch im Rahmen von Studien und Staatsexamina sowie von Diplomarbeiten auch Hinweise und Vorschläge für praktikable und erfolgversprechende Organisationsstrukturen aus. Neben der Impulsgebung für weiterführende Anstrengungen wird jedoch deutlich auf Versäumnisse hingewiesen, die unsere Gesellschaft in ihrem Umgang mit reisenden Schülern kennzeichnen.

In fast allen Beiträgen und Darstellungen wird exemplarisch eine kritische Bestandsaufnahme neben einer vorsichtigen Perspektiventwicklung geleistet, der Sache nach gleich lautende Forderungen an die Gesellschaft formuliert, nämlich eine organisatorische und curriculare Reform einzuleiten und der atypischen Lebensweise gemäße Regelschulen oder Ersatzschulen zu entwickeln, „in denen Teilhabe an den Errungenschaften von Kultur und Zivilisation, aber auch die Entwicklung und Pflege eigener Identität und das tolerante Nebeneinander mit den Angehörigen anderer Bevölkerungsgruppen gewährleistet sind“. (vgl. Auernheimer 1988).

Fazit:

Das Spannungsfeld liegt zwischen Vorurteil, Abschottung, der „anderen Lebensform“ der Reisenden, der Gettoisierung und totalintegrativen Anpassung an die bürgerliche Gesellschaft sowie der zunehmenden Einsicht in die Notwendigkeit einer qualitativ hoch stehenden schulischen Bildung in Verbindung mit einem nicht unbeträchtlichen Maß an Hilflosigkeit auf allen Ebenen.

18. Möglichkeiten für die Beschulung von reisenden Kindern in EU-Staaten

18.1. Grundsätzliches

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln eine Analyse der Lern- und Lebenssituation erfolgte, soll nun ein Einblick in Maßnahmen auf europäischer Ebene gegeben werden. Im folgenden Abschnitt wird die europäische Organisation EFECOT, die sich für eine Verbesserung der schulischen Möglichkeiten von Kindern Reisender einsetzt, näher vorgestellt. Außerdem wird ein Überblick über (eventuell) vorhandene Maßnahmen in europäischen Staaten, die schulisches Lernen für reisende Kinder unter positiven Voraussetzungen gewährleisten sollen, gegeben. Den Abschluss dieses Kapitels bilden aufgezeigte Möglichkeiten und Vorschläge, die Niedersachsen einen Einstieg in die in Europa existierenden Initiativen zur Verbesserung der schulischen Situation von Kindern beruflich Reisender bieten könnten.

18.2. EFECOT

Im Dezember 1988 wurde EFECOT, die *European Federation for the Education of the Children of the Occupational Travellers*, ins Leben gerufen. „Das grundlegende Anliegen von EFECOT liegt in der Förderung von Initiativen sowie in der Ergreifung und Entwicklung von Initiativen zugunsten verbesserter Unterrichts- und Lernvoraussetzungen für Kinder von Binnenschiffen, Schaustellern und Zirkusleuten“ (De Zutter 1999, 8.3). Um dieses Ziel, angemessene Erziehungsmöglichkeiten für die reisende Berufsbevölkerung in Europa, zu verwirklichen, arbeitet die Organisation mit einer Vielzahl von Organisationen in

einem europäischen Netzwerk zusammen. In diese Kooperation mit über 150 Partnern, die in 14 europäischen Ländern beheimatet sind, „werden alle Akteure einbezogen (...): die Entscheidungsträger, die Erziehungsverantwortlichen sowie die Vertreter der Zielgruppen (Eltern, Jugendliche und Berufsorganisationen aus den unterschiedlichen Sektoren)“ (Knaepkens 1999, S. 7).

Anhaltspunkt und Rahmenwerk für die Aktivitäten von EFECOT ist die Resolution des Rates der Bildungsminister vom 22. Mai 1989 (vgl. Standaert 1999, S. 9).

Das Europäische Parlament hat am 16. März 1984 eine EntschlieÙung zur Schulausbildung von Kindern, deren Eltern keinen festen Wohnsitz haben, angenommen, in der es die Kommission ersucht, gemeinsam mit den Mitgliedsstaaten und im Einvernehmen mit den Organisationen, die die Eltern dieser Kinder vertreten, Maßnahmen einzuleiten, die diesen Kindern ungeachtet des Gemeinschaftslandes, in dem sie sich befinden, eine angemessene Erziehung und Ausbildung gewährleisten. (...) Die gegenwärtige Lage ist allgemein gesehen und insbesondere im Bereich der schulischen Betreuung besorgniserregend. (EFECOT 1996/97a, S. 30)

Im Folgenden sollen jene Punkte aus der EntschlieÙung des Jahres 1989 angeführt werden, welche den Pflichtschulbereich betreffen:

Der Rat und die im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen werden sich um die Förderung einer Reihe von Maßnahmen auf dem Gebiet der schulischen Betreuung der Kinder von Binnenschiffen, Zirkusangehörigen und Schaustellern bemühen, mit denen (...) ein globaler und struktureller Beitrag zur Beseitigung der Haupthindernisse für den Zugang dieser Kinder zur Schulausbildung entwickelt werden soll. (EFECOT 1996/97a, S. 31)

Auf der Ebene der Mitgliedsstaaten wird in diesem Zusammenhang angestrebt, die Unterrichtung jener Kinder, deren Familien häufig ihren Aufenthaltsort wechseln, zu verbessern sowie diesen Kindern den Zugang zu Stammschulen zu erleichtern. Letzteres soll durch folgende Maßnahmen erreicht werden: Förderung von mobilen Bildungseinrichtungen (soweit angebracht), Förderung von Stammschulen, welche die Kinder von Zirkusangehörigen während der Winterpause aufnehmen, (gegebenenfalls) Förderung der Bestellung ambulanter Berater, welche die Eltern bei der Beaufsichtigung des Fernunterrichts unterstützen, (gegebenenfalls) Einführung von Schulbesuchsheften zum Nachweis des Schulbesuchs und der schulischen Leistung.

Weiter wird auf nationaler Ebene angeführt: (in geeigneten Fällen) Förderung der Unterbringung der Schüler in Internaten oder Pensionaten, Ermutigung der zuständigen Einrichtungen zur Information der Lehrkräfte sowie die Förderung der Unterstützung jener Personen, die mit Erziehungs- und Bildungsaufgaben von Zirkuskindern betraut sind (vgl. EFECOT 1996/ 97a, S. 32). Maßnahmen auf Gemeinschaftsebene betreffen die Förderung einzelstaatlicher Initiativen und die Durchführung von Pilotprojekten. Die Kommission trägt für die Abstimmung und Ergänzung dieser Maßnahmen mit anderen Gemeinschaftsmaßnahmen und für den Erfahrungs- und Gedankenaustausch Sorge (vgl. ebd., S. 32).

Zur Umsetzung der oben erwähnten EntschlieÙung von 1989 werden seit 1990 von EFECOT Bildungsaktionen und -projekte koordiniert und durchgeföhrt.⁹ Die konkreten Tätigkeiten von EFECOT liegen in folgenden Bereichen: Beratung über gute Schulmöglichkeiten sowohl für Eltern, Jugendliche, Lehrkräfte und Verbände als auch für europäische, nationale und regionale Institutionen (Ministerien, Europäische Kommission); Planung und Durchführung von Projekten in Zusammenarbeit mit den europäischen Partnerinnen und Mitgliedern; Organisation von Studienbesuchen, Seminaren, Konferenzen und Kongressen; Bündelung, Veröffentlichung und Verbreitung von schriftlichem und audiovisuellem Material zur Bildung von beruflich Reisenden. Eine genaue Auflistung und Beschreibung der Bildungsprojekte 1999/2000 findet sich im „Arbeitsprogramm 99-00“ von EFECOT (vgl. EFECOT 1999, S. 13–55). Durch schriftliche Veröffentlichungen von EFECOT ist es – unter anderem – auch möglich, die derzeitige schulische Situation von Kindern beruflich Reisender in den (meisten) Ländern der Europäischen Union zu umreiÙen, wie dies im nächsten Abschnitt geschehen soll. Weitere Informationen über den Unterricht von Kindern, deren Eltern Zirkusunternehmer beziehungsweise -mitarbeiter sind, stammen aus einem Experteninterview¹⁰ mit Ruud van de Rakt, der dem zentralen Koordinationsteam von EFECOT angehört, beziehungsweise aus den für diese Arbeit geföhrt und analysierten Interviews selbst, die über europäische Maßnahmen Auskunft geben.

18.3. Überblick über die Situation in verschiedenen Ländern

Spanien

Aufgrund des milden Klimas ist es in Spanien möglich, das ganze Jahr über zu reisen, was folglich bedeutet, dass der Besuch einer Winterquartierschule wegfällt. Im spanischen Schulsystem sind die einzelnen Regionen (Comunidades) relativ autonom, was zu folgender Aussage bezüglich der schulischen Situation (beruflich) reisender Kinder föhrt: „Some regions are better provided to meet the educational needs of travellers than other regions and the way of organising this can be typical of that region“ (Provoost 2000, S. 13). Die schulische Betreuung von Zirkuskindern ist bislang zentral geregelt. Das spanische Unterrichts- und Kultusministerium in Madrid stellt großen Zirkussen – mit mindestens sechs Kindern im Alter zwischen sechs und 16 Jahren – eine mobile Lehrkraft zur Verfügung. Diese Lehrkräfte, die sich freiwillig bewerben und mit Hilfe eines Auswahlverfahrens bestimmt werden, erhalten keine spezielle Zusatzausbildung, werden aber von erfahrenen Kollegen beraten. Einmal jährlich wird ein dreitägiges Seminar für alle Zirkuslehrkräfte in Madrid veranstaltet. Ein Kooperationsvertrag regelt, dass die Besetzung der Lehrerstellen vom Ministerium und die Ausstattung der fahrenden Klassenzimmer vom jeweiligen Zirkus zu leisten sind (vgl. Provoost 2000, S. 14 u. Jimenez 1999, S. 47). „Circus parents consider these travelling teachers as a perfect solution“ (Provoost 2000, S. 14). „However, the educational situation of smaller circuses is less rosy“. Die rege

⁹ Seit 1995 werden diese Projekte hauptsächlich im Rahmen des Sokrates-Programms (Comenius, Aktion 2), aber auch in anderen Programmen der EU (z.B. Leonardo da Vinci, Telematics Applications Programme, Kaleidoscope) organisiert (vgl. EFECOT 1999, S. 5 ff.).

¹⁰ Bezüglich Methode und Vorgehen bei einem Expertinneninterview sei auf einen Aufsatz von Meuser und Nagel verwiesen (vgl. Meuser/Nagel 1997, S. 481–491).

Reisetätigkeit kleiner Zirkusse und die geringere Motivation der Eltern, ihre Kinder, die im Betrieb mithelfen müssen, in die Schule zu schicken, wird hierfür ebenso als Grund vermutet wie eine abwertende Behandlung in den Schulen (ebd., S. 15). Ein wenig verwundern mag diese aktuelle Situationsbeschreibung angesichts der Tatsache, dass das Unterrichts- und Kultusministerium von Spanien bereits seit 1986, aufgrund eines königlichen Erlasses (aus dem Jahre 1983), ein pädagogisches Ergänzungsprogramm entwickelt. Zielgruppe dieses Programms sind ausdrücklich die Kinder beruflich Reisender: Zirkuspersonal, Schausteller und Saisonarbeiter, Stützlehrer, spezielle Tutoren sowie Sozialarbeiter, die für eine bessere schulische Integration sorgen sollen, sind ebenso Teil des Programms wie gezielte, teilweise mit Gehaltserhöhungen verbundene Schulungen für jene Lehrkräfte, die die betroffenen Kinder unterrichten (vgl. Jimenez 1999, S. 47 u. Provoost 2000, S. 13f.).

Belgien

Belgische Zirkuskinder reisen – laut van de Rakt – in der Regel nicht mit ihren Eltern mit, sondern verbleiben während der Reisesaison überwiegend bei Verwandten. Eine reisende Schule ist aus diesem Grund nicht vorhanden. Die Kinder besuchen die stationäre Schule des Wohnortes. Flämische Behörden übernehmen aber sehr wohl die Kosten für jene Lehrerstunden, die aus der schulischen Betreuung für Kinder durchreisender Zirkusse erwachsen. Im Falle eines Gastspieles eines niederländischen Zirkus in Belgien etwa übernimmt Belgien die Gehaltskosten der Lehrer für die Zeit des Aufenthaltes im Gastland (vgl. van de Rakt 2000).

Dänemark

Bereits im Jahre 1997 wurde vom dänischen Unterrichtsministerium die Einrichtung eines fünfjährigen Pilotprojektes akzeptiert, welches vorsieht, einem großen dänischen Zirkus, Zirkus Arena, das Mitführen einer mobilen Schule zu ermöglichen. Die Zielsetzung dieses Projektes ist es, via E-Mail und Mobiltelefon die enge Zusammenarbeit der reisenden Schule und der Winterquartierschule zu ermöglichen (vgl. Wagner 1997, S. 27). Der Zirkusdirektor erklärte sich bereit, für Schulwagen und -ausstattung aufzukommen, die Abgeltung der Lehrerstunden sollte vom Bildungsministerium, mittels den einzelnen lokalen Ebenen zur Verfügung gestellten Geldbeträgen, übernommen werden. Die Stadt Slagelse, in welcher der Zirkus sein Winterquartier eingerichtet hat, erklärte sich zu einer Teilfinanzierung bereit. Die Finanzierung der Schule innerhalb der Reisesaison zu regeln, gestaltet sich sehr schwierig, da der Zirkus unterschiedliche Regionen und somit auch unterschiedliche Zuständigkeitsbereiche bereist (vgl. van de Rakt 2000). Obwohl die Notwendigkeit einer derartigen Schule unumstritten scheint, scheiterte das Projekt bislang an Finanzierungsfragen. Mittlerweile wurde vom Zirkus ein Schulwagen angekauft, der – ohne Lehrerin – während der Reisesaison mitgeführt wird. Über Veröffentlichungen durch die Presse wird nun versucht, die zuständigen Behörden und die Bevölkerung über die noch immer uneingelöste Zusage des Pilotprojektes zu informieren und somit eine baldige Lösung zu erzielen (vgl. van de Rakt 2000).

Frankreich

Gualdaroni, französischer Minister für Erziehung, Forschung und Technologie, spricht davon, dass kleinere Zirkusunternehmen häufig innerhalb eines beschränkten Einzugsgebietes reisen und regelmäßig zu ihrem festen Wohnort zurückkehren,

beziehungsweise Mitarbeiter größerer Betriebe, die Tournées auf Vertragsbasis unternehmen, ohne Familie reisen (vgl. Gualdaroni 1999, S. 13). „In Frankreich lebt die Mehrheit der Personen, die der sogenannten reisenden Berufsbevölkerung angehören, unter ähnlichen Verhältnissen wie die sesshafte Bevölkerung. (...) Die Kinder werden demzufolge an einer Schulanstalt des Einzugsgebietes aufgenommen, die sie auf regelmäßiger Basis besuchen.“ Schulische Sondermaßnahmen für tatsächlich reisende Kinder sind im Grundschulbereich solche mit Strukturen geschlossener Natur, wie etwa die Einrichtung spezifischer Auffang- oder Sonderklassen, und solche mit offener Struktur, bei denen ein separierter Unterricht nur für einige Fächer angeboten wird. Unterstützende Planstellen wurden für jene Lokalisationen geschaffen, in denen ein regelmäßiger Zustrom reisender Kinder verzeichnet wird. Um die Schulaufnahme reisender Kinder zu verbessern, werden derzeit in Frankreich unterschiedliche Modelle der Schulnachführung erprobt, welche die Aufnahme des Kindes in eine angemessene Klasse erleichtern sollen. Für die Sekundarstufe attestiert Gualdaroni: „Auch wenn die Anzahl reisender Kinder gering ist, so werden beachtliche Anstrengungen an zahlreichen Schulen unternommen, um die Jugendlichen im Alter von 12 bis 16 Jahren einzuschulen“ (Gualdaroni 1999, S. 15). Auf Sekundarschulebene werden teilweise spezifische (Aus-)Bildungsangebote als Wahlmöglichkeit angeboten, welche die Zirkuskunst betreffen. Die Fortbildung jener Lehrkräfte und Direktoren, die nicht-sesshafte Kinder aufnehmen und unterrichten, sowie die Erstellung von pädagogischem Hilfsmaterial erfolgt über CEFISEM¹¹, die Ausbildungs- und Informationszentren für die Einschulung der Kinder der reisenden Bevölkerung (vgl. Gualdaroni 1999, S. 15).

Van de Rakt berichtet, dass einige Großzirkusse Frankreichs mitreisende Privatlehrkräfte beschäftigen, deren Leistungen vom Zirkus bezahlt werden. Ein französisches Zirkusunternehmen, Golden Circus, forderte vor etwa sechs Jahren eine staatlich finanzierte Lehrerstelle für eine mitreisende Lehrerin an, welche auch bewilligt wurde. Dies bedeutet, dass ausschließlich die Lehrerin aus öffentlichen Mitteln bezahlt wird, alle anderen Ausgaben, wie etwa Schulwagen, Schulausstattung, Reisekosten, sind vom Zirkusunternehmen zu tragen (vgl. van de Rakt 2000). Nach Beendigung der Primarstufe werden die Kinder der staatlichen Schule des Golden Circus im *Centre National d'Education à Distance* (CNED) eingeschrieben und absolvieren die Sekundarstufe – wie viele andere reisende Schüler auch – mittels Fernunterricht (vgl. EFECOT 1998, S. 34). Das CNED verfügt über den Status einer normalen Schulanstalt und betreut Schüler, die aus familiären Gründen einer häufigen Reisepflicht nachkommen (müssen), und solche, denen aus gesundheitlichen Gründen oder aufgrund von Auslandsaufenthalten kein herkömmlicher Schulbesuch möglich ist. Das CNED von Toulouse ist für den Grundschulbereich zuständig, jenes von Rouen für die Schüler der Sekundarstufe. „Das Nationale Bildungsministerium hat eine spezifische Lehrplanstelle der zweiten Stufe im CNED von Rouen eingerichtet, um einen Anpassungsunterricht für Kinder reisender Familien anzubieten, die altersmäßig auf Sekundarschulebene zu schulen sind, aber enorme Schulrückstände aufweisen“ (Gualdaroni 1999, S. 17). Die Europäische Union finanziert dieses zwei Schul-jahre dauernde Projekt mit.

Irland

¹¹ CEFISEM steht für Les centres de formation et d'Information sur la scolarisation des enfants des migrants.

Durch eine Umfrage aus dem Jahre 1992 gelang es, unter Zusammenarbeit von EFECOT, dem Irischen Schaustellerverband (*Irish Showmans Guild*) und dem *Department of Education and Science*, demographische Daten über Schausteller- und Zirkusfamilien zu erhalten (vgl. EFECOT 1998, S. 33). Auf der Grundlage der erhobenen Daten empfahl man ein schulisches Unterstützungssystem für diese Kinder in Irland einzurichten (vgl. O'Grady 1999, S. 25).

1994 wurde ein Pilotprojekt gestartet, dessen inhaltlicher Aufbau durch eine Kooperation mit europäischen Partnern, welche bereits Erfahrungen im Unterricht von reisenden Kindern aufweisen, entstand (Gold Card Project). Das Projekt-Programm, welches mittlerweile offiziellen Status erlangt hat, sieht für Eltern reisender Kinder die Möglichkeit vor, beim jeweils regionalen *Educational Center* eine Förderlehrkraft anzufordern. Diese Lehrer betreuen die Kinder auf der Reise, nach den normalen Schulzeiten, und helfen bei der Bearbeitung des Lernpaketes, welches durch die Basislehrkraft der Winterquartierschule zusammengestellt wurde. Ein Aufzeichnungssystem (*Blue Folder*) soll kontinuierliches Lernen gewährleisten. Während der reisefreien Zeit besuchen die Schüler die Basisschulen, (vgl. EFECOT 1998, S. 33; EFECOT 1996/97b, S. 30ff.; O'Grady 1999, S. 25ff.)

Portugal

In Portugal existieren – nach Angaben von van de Rakt – bisher noch keine konkreten Projekte, welche die schulische Betreuung von Zirkuskindern betreffen (vgl. ebd., 2000). Sehr wohl bewusst ist man sich in Portugal aber über die schulische Problematik, die sich für die Kinder aus einem Leben auf der Reise ergibt. Die Suche nach angemessenen Lösungsmöglichkeiten hat bereits begonnen. Forschungsarbeiten, insbesondere im Zusammenhang mit der Zirkusgemeinschaft, sollen in diesem Bereich vorhandene Informationsmängel beheben (vgl. Trindade 1999, S. 35ff.). Vorstellbare Maßnahmen liegen beispielsweise in den Bereichen einer verbesserten Beziehung und Information zwischen Schule und Elternhaus, einer Schulung der Lehrkräfte oder einer Förderung nationaler und transnationaler Partnerschaften, um einen Schulzugang für die betroffenen Personen zu ermöglichen, und im Einsatz von Durchführbarkeitsstudien über bereits entwickelte Projekte für die Zirkusgemeinschaft (vgl. ebd., S. 37).

Trindade, Mitglied des portugiesischen Unterrichtsministeriums, spricht von zwei Projekten, die in Portugal entwickelt wurden, deren Durchführung jedoch – so lässt sich aufgrund der Angaben von van de Rakt vermuten – noch ausstehen dürfte. Es sind dies zum einen Unterrichtsmaterialien für reisende Kinder der ersten Klasse, welche im Rahmen des Projektes „Lern mit mir“ ausgearbeitet werden, zum anderen ein Pilotprojekt, welches vorsieht, dass schriftliches Unterrichtsmaterial von der Stammschule und der Einsatz von Internet-Funktionen die schulische Situation optimaler gestalten sollen (ebd., S. 37f.)

Vereinigtes Königreich

Im Vereinigten Königreich, bestehend aus England, Wales, Schottland und Nordirland, ist die Organisation des Schulsystems dezentralisiert. England besteht aus über 120 *LEAs, Local Educational Authorities*. Mehr als die Hälfte dieser lokalen Autoritäten (Schulsprengel) bieten in *Travelling Education (Support) Services* Sonderdienste für reisende Kinder an. Die zur Verfügung gestellten Lehrer besuchen

Zirkuseltern und -kinder, beraten diese und bringen die Kinder gegebenenfalls auch zur Schule. Ebenso wird mittels Fortbildungsveranstaltungen versucht, das Bewusstsein über die Bedürfnisse reisender Kinder bei den Klassenlehrern zu verbessern und geeignete Materialien und Aufzeichnungssysteme für die betroffenen Schüler zu entwickeln.

Im Unterricht wird häufig ein Lernpaket bearbeitet, das die Schüler von der Winterquartierschule mitbringen. Die Finanzierung dieses Services bestreitet das *Department for Education and Employment* gemeinsam mit den zuständigen *LEAs* (vgl. Van de Rakt 2000; EFECOT 1996/97b, S. 9f.; Exchange House Travellers Service 1999, S. 1ff.). Auch in Wales existiert ein dem englischen Modell ähnliches Unterstützungssystem für den Schulbesuch von Kindern beruflich Reisender. Die Projekte reichen von der Erarbeitung von Fernlernmaterialien über spezielle Verbesserungen für den Schulbesuch auf der Sekundarstufe bis hin zu bewusstseinssteigernden Maßnahmen (vgl. Exchange House Travellers Service 1999, S. 5)

In Schottland bestehen keine speziellen *Traveller-Education-Service*-Gruppen. Die einzelnen Schulen verfügen aber über Mitarbeiter, welche für die individuelle Betreuung beruflich Reisender zur Verfügung stehen (vgl. EFECOT 1996/97b, S. 15). Seit 1994 ist in Schottland die „Garantie des Schulplatzes als Recht“ (Jordan 1999, S. 41) festgelegt. Dies bedeutet, dass Kinder nach der Reisesaison wieder in ihre Basisschule zurückkehren können. Die Reiseperiode, in der die Kinder die Stammschule nicht besuchen, gilt als „Authorized Absence“ (ebd., S. 42); in diesem Zeitraum wird ein von der Basisschule vorbereitetes Lernpaket bearbeitet.

Im Jahr 1991 wurde das *Scottish Traveller Education Programme (STEP)* eingerichtet. Es sieht seine Aufgabe vor allem in der Aufklärungsarbeit über die speziellen Bildungsbedürfnisse der reisenden Bevölkerungsgruppe und ist – in Zusammenarbeit mit lokalen, nationalen und internationalen Einrichtungen – um eine Verbesserung der Praxis im angesprochenen Bereich bemüht (vgl. Jordan 1999, S. 43; Exchange House Travellers Service 1999, S. 9).

Nordirlands bildungspolitischer Schwerpunkt bezüglich des Unterrichts reisender Kinder liegt auf einem verbesserten Verständnis für das Leben auf der Reise bei Lehrern und auf dem gemeinsamen Unterricht für sesshafte und reisende Kinder. Jenen Gebieten, die eine hohe Anzahl reisender Schüler zu betreuen haben, werden so genannte *Traveller Liaison Teachers* zur Verfügung gestellt, welche für Lehrerfortbildung und andere unterstützende Maßnahmen zuständig sind. (vgl. Exchange House Travellers Service 1999, S. 7f.)

1980 wurde NATT, die *National Association of Teachers of Travellers*, geschaffen. Diese Organisation bildet eine Plattform für die Lehrkräfte reisender Kinder und „hat dazu beigetragen, die Netzwerke innerhalb der lokalen Bildungsbehörden weiterzuentwickeln und die Kontinuität und Qualität der Unterstützung für die Ausbildung der reisenden Kinder zu verbessern“ (Wild-Smith 1999, S. 55).

Eltern von Zirkuskindern haben sich im Jahr 1998 zur *Circus Parents Association* zusammengeschlossen und – in Zusammenarbeit mit NATT – unter anderem die Feststellung der Größe der Zirkusgemeinschaft vorangetrieben (vgl. Wild-Smith 1999, S. 56).

Niederlande

1955 wurde in den Niederlanden die Stichting Rijdende School (Stiftung Fahrende Schule) auf Initiative von Schaustellern hin gegründet. Seit Jahren werden auch Zirkuskinder durch fahrende Schulen betreut (vgl. Redemeijer 1999, S. 32; Van de Rakt 2000). Die Stiftung fungiert als Träger der Fahrenden Schule, Schulerhalter ist der Staat (vgl. van de Rakt 2000). „Die Stiftung hat die Aufgabe, Schausteller- und Zirkuskinder während der Reisesaison zu unterrichten und sie außerhalb der Saison zu beraten und ihnen Förderunterricht zu erteilen“ (EFECOT 1996/97a, S. 14).

Mehr als 20 Lehrerstellen und 15 Schulwagen stehen für die regionale Betreuung reisender Schüler zur Verfügung. Seit 1992 werden zusätzlich drei so genannte Minischulen eingesetzt, welche Unterstützungsaktivitäten sowie den Unterricht von kleinen Schülergruppen gewährleisten. Eine mobile Schule wird im Zirkusbereich für mehr als zehn Schüler angeboten. Minischulen verkehren zwischen zwei Veranstaltungsorten mit insgesamt sieben Kindern. Es wird versucht, die Methode der jeweiligen Winterschule beizubehalten (vgl. EFECOT 1996/97b, S. 24; Stichting Rijdende School 1999, S. 2).

Van de Rakt hebt besonders das Bemühen um flexible Lösungsmöglichkeiten für die Unterrichtsorganisation im Zirkusbereich hervor. So berichtet er von einer Finanzierungsaufteilung zwischen Staat und Zirkusunternehmen bei zu geringer Schülerzahl oder von der Anstellung einer deutschen Lehrkraft für ein Unternehmen, in dem deutschsprachige Schüler die Mehrheit bilden (vgl. van de Rakt 2000).

In den reisenden Schulen wird von Mitte März bis Anfang November Unterricht erteilt. Während der Winterpause besuchen die Kinder die Schule am Winterverbleib der Eltern. Auch für die Lehrkräfte ergibt sich daraus eine saisonale Aufgabenteilung. Während der Sommerperiode liegt der Schwerpunkt auf der Unterrichtstätigkeit in den mobilen Bildungseinheiten, die Winterperiode wird für die Kontaktaufnahme zwischen Winterschule, Eltern und Schülern sowie für die Überarbeitung und Verbesserung des Unterrichtskonzeptes für die Reisesaison genutzt (vgl. Stichting Rijdende School 1999, S. 3f.). Ein besonderer Schwerpunkt der oben erwähnten Lehrertätigkeiten lag auf der Erarbeitung eines praktikablen Dokumentations- und Nachführungssystems (blaue Mappe), welches den Schülern kontinuierliches Lernen, sowohl beim Wechsel von einer Region in die nächste während der Reise als auch beim Übergang von der reisenden zur Stammschule, ermöglichen soll (vgl. van de Rakt 2000). Seit 1997 arbeitet die Stiftung an der Begleitung von Schülern auf Entfernung. Das bedeutet, Kinder, denen ein Schulbesuch nicht möglich ist – etwa, weil sie im Ausland reisen –, werden via E-Mail bei der Bearbeitung ihres Hausaufgabenprogrammes unterstützt. (vgl. Stichting Rijdende School 1999, S. 3f.; van de Rakt 2000)

Schweden

Schweden verfügt – laut van de Rakt – über eine überaus geringe Anzahl einheimischer Zirkusbetriebe. Projekte für eine schulische Betreuung von reisenden Zirkuskindern existieren nicht (vgl. van de Rakt 2000).

In so genannten *circus schools* oder *youth circusses* trainieren Kinder und Jugendliche und treten während der Sommerferien mit dem jeweiligen Zirkus auf. Aus der Angabe „The children/youth are training themselves to their own disciplines during spare time after ordinary school work“ (EFECOT 1998, S. 24) geht nicht klar hervor, ob es sich bei diesen Einrichtungen um Institutionen im Sinne eines Freizeitvereines handelt oder ob dabei tatsächlich von Schulen die Rede ist, in denen neben einer Allgemeinbildung im Freizeitbereich eine artistische Ausbildung gelehrt wird.

Finnland, Italien, Griechenland und Luxemburg

Über den Unterricht finnischer Zirkuskinder liegen keine Angaben vor (vgl. van de Rakt 2000).

Van de Rakt berichtet im Zusammenhang mit den Möglichkeiten in Italien über ein spezielles Internat für Zirkuskinder, welches sowohl Allgemeinbildung als auch eine Zirkusausbildung für seine Schüler anbietet. Viele der Kinder von Zirkusunternehmen beziehungsweise -mitarbeitern in Italien besuchen auch lokale Schulen. Ob es eine Unterstützung für Zirkuskinder gibt und wie diese gegebenenfalls organisiert ist, ist nicht bekannt (vgl. ebd.).

Das italienische Unterrichtsministerium, *Ministerio della Pubblica Istruzione*, bietet für Kinder von im Ausland arbeitenden Italienern die Möglichkeit, über ein Lernpaket, in welchem der zu bewältigende Lernstoff aufbereitet ist, mit der italienischen Schule in Verbindung zu bleiben und durch Prüfungen den Lernerfolg nachzuweisen.

Griechenland hat keine eigenen Zirkusse. Gelegentlich gastieren italienische Zirkusse in Griechenland (vgl. ebd.).

Auch in Luxemburg gibt es keine einheimischen Zirkusbetriebe. Eine internationale Tournee führt manche französischen, deutschen oder italienischen Großzirkusse durch Luxemburg (vgl. ebd.).

18.4. Hinweise

Abschließend noch zusammengefasste Hinweise zu den Bundesländern (vgl. Andrae 2000, S. 78; Bezirksregierung Arnsberg 1999/2000, S. lff.; Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung 2000, S. lff.):

- In Baden-Württemberg arbeiten seit dem Schuljahr 1999 zwei mobile Bereichslehrkräfte; eine personelle Erweiterung ist vorgesehen.
- Berlin bietet nahe Stützpunktschulen, verzichtet jedoch auf den Einsatz von Schultagebüchern.
- Brandenburg verfügt über ein flächendeckendes System von Stamm- und

Stützpunktschulen mit Bereichslehrkräften; Schultagebücher werden verwendet. In Bremen werden Schultagebücher eingesetzt; der Einsatz einer mobilen Lehrkraft (Vertrauenslehrkraft) wird erwogen.

- In Hamburg werden die Kinder in Stützpunktschulen – ohne weitere Unterstützungsangebote – unterrichtet.
- Hessen bietet den flächendeckenden Einsatz von Bereichslehrern und den Einsatz des Schultagebuches. Die Stammschulen erarbeiten einen individuellen Lern- und Förderplan für jedes Kind. Mobile Schulen und Kontakte zu den Stützpunktschulen sind nicht vorgesehen.
- In Mecklenburg-Vorpommern will man künftig auf die Situation der Zirkuskinder vermehrt eingehen. Niedersachsen verfügt seit dem 01.08.02 über Angebote für den Unterricht (beruflich) reisender Schüler; erste Maßnahmen für den allmählichen Aufbau von Stamm- und Stützpunktschulen sind geplant.
- Nordrhein-Westfalen arbeitet sowohl mit Betreuungslehrkräften (mobile Lehrkräfte) als auch mit reisenden Zirkusschulen.
- In Schleswig-Holstein ist ein Bereichs- und Vertrauenslehrer tätig; Schultagebücher werden eingesetzt.
- Thüringen verfügt seit dem Schuljahr 1999/2000 über einen Schulwagen mit mobiler Lehrkraft.
- Sachsen-Anhalt beschäftigt eine mobile Lehrkraft im Schulmobil. Bayern arbeitet mit dem Modell Stammschule/Stützpunktschule/Schultagebuch; parallel dazu läuft ein Pilotprojekt, *Mobile Bereichslehrer für Zirkus- und Schaustellerkinder*¹².
- In Rheinland-Pfalz gibt es bisher keine Initiativen bezüglich der schulischen Förderung beruflich Reisender.
- Über die Bundesländer Sachsen und Saarland sind keine Informationen verfügbar.

Van de Rakt begründet die zahlreichen Aktivitäten bezüglich einer (verbesserten) Bildung von Zirkuskindern in Deutschland unter anderem damit, dass – nach dem Fall der Berliner Mauer – Westdeutschland sich in dieser Frage – auf Druck der Eltern – den besseren schulischen Angeboten für Kinder Reisender des (ehemaligen) Ostens annähern musste (vgl. van de Rakt 2000). Mit BERID, dem Verband zur Förderung der schulischen Bildung und Erziehung von Kindern der Angehörigen reisender Berufsgruppen in Deutschland e. V., wurde 1991 auch in Deutschland eine Interessensvertretung für Binnenschiffer-, Schausteller- und Zirkuskinder und deren Eltern gegründet (vgl. Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung 1995, S. 24; Bezirksregierung Arnsberg 1999, S. lf.).

18.5. Zusammenfassung

EFECOT, die *European Federation for the Education of the Children of the Occupational Travellers*, ist eine europäische Organisation, die sich in Kooperation mit nationalen und internationalen Partnern für die Optimierung der Lern- und

¹² Dieses Pilotprojekt wird in Projektbeschreibungen des Münchner Staatsinstitutes für Schulpädagogik und Bildungsforschung näher erläutert (vgl. Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung 1999a und 1999b).

Unterrichtsvoraussetzungen von Kindern, deren Eltern der reisenden Berufsbevölkerung angehören, einsetzt. Um diese Zielsetzung zu erreichen, wurden Bildungsaktionen und Bildungsprojekte, die von EFECOT koordiniert, durchgeführt und dokumentiert werden, ins Leben gerufen. Das gesetzliche Rahmenwerk für diese Initiativen bildet eine Resolution des Rates der Bildungsminister, in der sich das Europäische Parlament bereit erklärt, Maßnahmen für eine zufrieden stellende Schulausbildung von Kindern, deren Eltern über keinen festen Wohnsitz verfügen, einzuleiten.

- Auf der Ebene der derzeitigen Mitgliedsstaaten der Europäischen Union sind die Bemühungen bezüglich der Schulsituation von Zirkuskindern unterschiedlich weit fortgeschritten.
- In Spanien werden Zirkussen mit mindestens sechs Schulkindern mobile Lehrkräfte zur Verfügung gestellt. Für kleinere Zirkusbetriebe konnte noch keine zufrieden stellende Lösung des Schulproblems erreicht werden.
- Für belgische Zirkuskinder wird mehrheitlich die Variante des stationären Aufenthaltes bei Verwandten oder Bekannten der Familie gewählt, andere Modelle sind nicht vorhanden. Ein Pilotprojekt für einen dänischen Zirkus wurde bereits 1997 vom zuständigen Ministerium gewährt, jedoch noch nicht verwirklicht.
- In Frankreich wird über unterschiedliche Varianten des schulischen Lernens von reisenden Kindern berichtet: Es gibt die Möglichkeit, dass das Zirkusunternehmen nur innerhalb eines kleinen Radius reist und somit der Besuch der Schule des Heimatortes möglich ist. Für tatsächlich reisende Kinder werden auf der Primarstufe Verbesserungen über ein Schulnachführungssystem angestrebt, die einen möglichst reibungslosen Wechsel der unterschiedlichen Schulklassen gewährleisten sollen. Auf der Sekundarstufe existieren einige spezifische Angebote, die auch Bereiche der Zirkuskunst beinhalten. Neben diesen Varianten gibt es in Frankreich auch private und staatlich teilfinanzierte Zirkusschulen und ein Fernlerninstitut (*Centre National d'Education à Distance*).
- Irland ermöglicht beruflich reisenden Eltern, für ihre Kinder eine Förderlehrkraft beim jeweiligen regionalen *Education Center* anzufordern. Die Kontinuität des Lernprozesses wird durch ein spezielles Aufzeichnungssystem zu erreichen versucht.
- Das dezentralisiert organisierte Schulsystem des Vereinigten Königreiches bietet regional unterschiedliche Lösungsansätze für das – meist über Lernpakete vollzogene – schulische Lernen von Zirkuskindern. Eine nationale Organisation, die *National Association of Teachers of Travellers*, trägt zur qualitativen Weiterentwicklung der einzelnen Programme bei. England stellt über *Travelling Education (Support) Services* beratende Lehrer zur Verfügung, welche die Kinder nötigenfalls auch zur Schule bringen. Wales bietet ebenfalls ähnlich strukturierte Unterstützungssysteme. Schottland siedelt die Problemlösung in den einzelnen Schulen an, die über speziell für die Betreuung reisender Schüler geschulte Mitarbeiter verfügen. Das *Scottish Traveller Education Programme* übernimmt beratende und Informationsfunktionen. Nordirland bietet durch Fortbildungsveranstaltungen, die von den *Traveller Liaison Teachers* gehalten werden, für Lehrkräfte eine Unterstützung. Besonders erwähnenswert ist eine im Vereinigten Königreich existierende Interessengemeinschaft der Eltern von Zirkuskindern, die *Circus Parents Association*, welche mit der Organisation *National Association of Teachers of Travellers* zusammenarbeitet.

- Die niederländische Stichting Rijdende School (Stiftung Fahrende Schule) bietet mit eigenen Lehrerstellen und Schulwagen eine regionale Betreuung für reisende Schüler. Ein Dokumentations- und Nachführungssystem soll kontinuierliche Übergänge zwischen den einzelnen (mobilen) Schulen schaffen. Die Stiftung bietet neben den mobilen Schulen (ab zehn Schülern) und Minischulen, die zwischen verschiedenen Standorten pendeln, auch eine Fern-Begleitung von Schülern, die mittels elektronischer Medien vorgenommen wird.
- Schweden verfügt über wenige einheimische Zirkusbetriebe, ebenso wie Finnland; Luxemburg und Griechenland weisen keine eigenen Zirkusse auf. Dementsprechend gibt es auch keine schulischen Projekte. Portugal weist bisher ebenfalls keine spezifischen schulischen Projekte für Kinder beruflich Reisender auf. Aus dem Bewusstsein einer schulischen Problematik heraus beginnen jedoch Forschungsarbeiten und die Suche nach Lösungsansätzen.
- Italien bietet Zirkuskindern ein spezielles Internat. Praktiziert wird ebenso der Schulbesuch der Schulen am jeweiligen Spielort, wobei keine Angaben über spezielle Unterstützungsmaßnahmen vorliegen. Für im Ausland reisende Schüler bietet das italienische Unterrichtsministerium die Möglichkeit von Lernpaketen, die von der Stammschule zur Verfügung gestellt werden.
- Deutschland erarbeitete für Kinder beruflich Reisender einerseits ein Konzept von Stamm- und Stützpunktschulen, welches durch ein (teilweise eingesetztes) Schultagebuch Transparenz beim Schulwechsel ermöglichen soll, andererseits – in einigen Bundesländern – das Modell reisender Schulen. Das erstgenannte Modell wird – in manchen Fällen – durch Lehrer, die beratend tätig sind und ein Bindeglied zwischen der Stammschule und den wechselnden Schulen auf der Reise bilden, ergänzt. Deutschland weist ebenso eine Elternvereinigung – den *Verband zur Förderung der schulischen Bildung und Erziehung von Kindern der Angehörigen reisender Berufsgruppen in Deutschland e. V. (BERID)* – auf.
- Auch für Österreich wäre das gemeinsame Interesse und die Zusammenarbeit von Eltern von Zirkuskindern eine Voraussetzung dafür, an einem Erfahrungsaustausch und an europäischen Kooperationen, die den Schulbesuch reisender Kinder betreffen, teilzunehmen und damit eine Möglichkeit zu schaffen, an politisch Verantwortliche heranzutreten.

19. Konzeptionen zur verbesserten schulischen Förderung von reisenden Kindern in der Bundesrepublik Deutschland

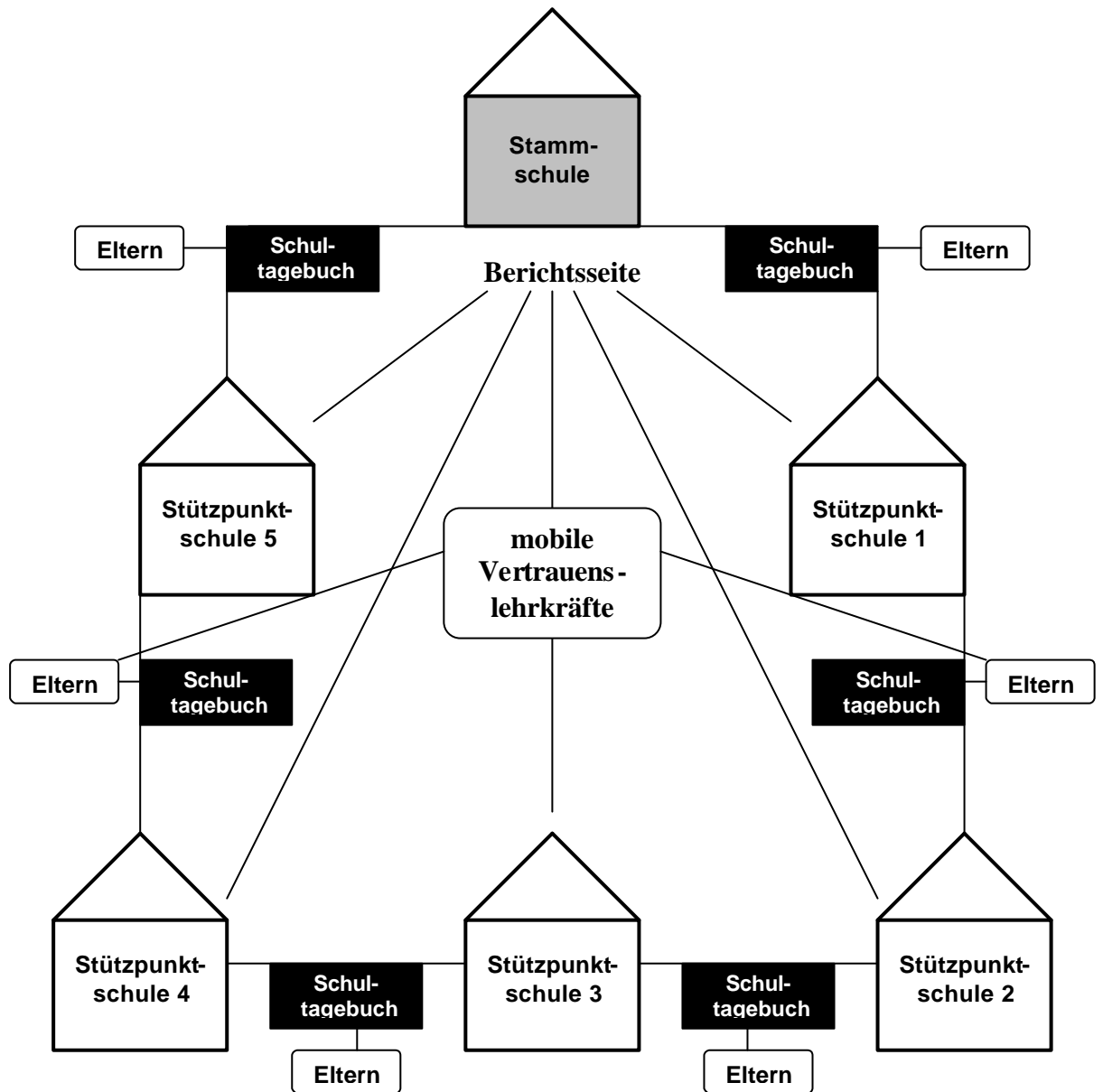
19.1. Grundsätzliches

Eine bundesweit angelegte Synopse der Konzepte schulischer Angebote zeigt, dass die Schulen sich in der Regel weder in pädagogischer und didaktischer noch in organisatorischer Hinsicht auf die Betreuung und das schülerorientierte Unterrichten der reisenden Kinder eingestellt haben, so dass diese sich den Bedingungen der jeweiligen Schule anpassen müssen, nicht umgekehrt.

Aufgrund der gesammelten Daten im Zusammenhang mit Schulbesuchen durch Zirkuskinder kann zweifelsfrei für diese Gruppe hinsichtlich des Schulbesuchs ein Defizit testiert werden, zumal kaum staatliche Maßnahmen und Konzeptionen für einen Unterrichtszugang dieser Zielgruppe in den Bundesländern entwickelt wurden. In Anbetracht des internationalen Charakters und der länderübergreifenden Aktivitäten der Zirkusbetriebe sowie der besonderen Mobilität dieser Bevölkerungsgruppe müssen geeignete Maßnahmen getroffen werden, die ein Höchstmaß an Koordination zwischen „Stammschulen“ und „Winterschulen“ garantieren und eine Abstimmung der Arbeitspläne und den umfassenden Einsatz moderner Kommunikationstechniken sowie eines begleitenden Unterrichts beinhalten. Auf die Möglichkeiten einer mitreisenden Schule wird an dieser Stelle gesondert hingewiesen.

In den nachfolgenden Kapiteln werden zu den Erfordernissen einige konstruktive Lösungsvorschläge gemacht. Dabei wird in Anlehnung an Köck (vgl. Köck 1991, S. 303) und Ramseger (vgl. Ramseger, Zeugnisreform in Schleswig-Holstein, Kiel, 1994, S. 112) ein Leistungsbegriff vertreten, der auf schulorientiertem Unterricht basiert. Dieser Unterricht erfordert Organisationsformen, die in nachfolgenden Ausführungen auch unter Einbeziehung des dargelegten Bildungsbegriffes dargestellt werden.

Unter der Federführung des Kultusministeriums Nordrhein-Westfalen ist – auch in Abstimmung mit anderen Bundesländern – ein Schulkonzept entwickelt worden, das vor allem auf stabilisierende Elemente abzielt. Als Kernpunkte des Modells sind Stamm- und Stützpunktschulen sowie das Schultagebuch zu nennen.



Quelle: Die schulische Förderung der Kinder und Jugendlichen, die ihre beruflich reisenden Eltern begleiten, Frank Tollmien, Uni GH Essen (1997, S. 24)

19.2. Stammschule

Die Stammschule wird von den Kindern während der reisefreien Zeit – also zumeist während der Wintermonate – besucht. Die Lehrkräfte der Stammschule haben die Aufgabe übernommen, zumal sie die Einzigen sind, die die reisenden Schüler über einen längeren Zeitraum unterrichten, als Bezugspersonen zu fungieren, an die sich das Kind unabhängig von jeweiligen Aufenthaltsorten der Familie wenden kann. Der Klassenlehrer oder die Klassenlehrerin betreut das Kind auch während der Reise, indem mit den Eltern und den Kindern feste Vereinbarungen hinsichtlich des selbstständigen Lernens anhand des ausgehändigten Lehr- und Lernmaterials getroffen werden. Darüber hinaus nimmt die Stammschule gegebenenfalls Kontakt mit den Stützpunktschulen auf, um Lernstände, Lernrückstände, individuelle Fördermaßnahmen, didaktische Schwerpunktsetzungen etc. abzuklären und vor allem bei der Berichterstattung anhand des Schultagebuches beratend zu helfen. Nach Abschluss der Reisesaison werden Schwierigkeiten, die durch den ständigen Ortswechsel entsprechende Lerndefizite hervorgerufen haben, analysiert und Maßnahmen zum Zwecke der Heranführung an den Lernstand der Klasse in der Stammschule ergriffen.

Die Stammschule führt zudem die Schülerakte und fertigt auch auf der Grundlage der Lernstandsbeschreibungen in den Schultagebüchern sowie der eigenen Aufzeichnungen und Beobachtungen die Zeugnisse aus. Zudem zeichnet die Stammschule für die Beratung der Eltern – auch im Hinblick auf die Schullaufbahn – verantwortlich; dieses geschieht häufig durch einen Vertrauenslehrer, der für das Wohl der reisenden Kinder im schulischen und sozialen Bereich zuständig ist.

Da direkte, persönliche Gespräche aufgrund der fehlenden Ortsnähe kaum geführt werden können und die Reiseroute oft nicht bekannt ist, ist der Einsatz moderner Kommunikationsmittel – wie Mobiltelefon und Telefax – kaum verzichtbar. Die Kontaktaufnahme zwischen der Klasse und dem reisenden Schüler wird durch Briefwechsel, durch Klassenausflüge zu den Festplätzen und durch Einladungen zu Schulfesten der Stammschule und gegebenenfalls durch Darbietungen der „reisenden Elternhäuser“ gepflegt.

Die Stammschulen als „Heimatschulen“ für die reisenden Kinder nehmen folgende Aufgaben wahr:

- Ausgabe des Schultagebuchs
- Ausgabe der Bücher und Lernmittel
- Schullaufbahnberatung
- Führung des Schülerstammlatts
- Leistungsbeurteilung
- Ausstellung der Zeugnisse
- Vorbereitung der Lernprozesse auf der Reise
- Aufarbeitung von Lerndefiziten
- intensive Förderung durch Fördermaßnahmen
- Begleitung des Lernens aus der Ferne
- Kontakte zu den Stützpunktschulen

- Kontakte zu den Eltern
- Kontakte zu den „Schulbüros“

19.3. Stützpunktschulen

Entsprechend der Verweildauer besuchen die Kinder während der Reisesaison Schulen in der Nähe der Fest- oder Zirkusplätze. Einige Bundesländer haben Schulen ausgewählt, die sich auf den Besuch reisender Schüler in besonderer Weise vorbereitet und eingestellt haben. Sie ermitteln den erreichten Lernstand und richten bei entsprechender Zusatzversorgung mit Lehrerstunden gegebenenfalls Fördermaßnahmen ein. Um einen kontinuierlichen Lernaufbau zu sichern, werden die Lernpläne der Stammschule sowie die mitgebrachten Schulbücher und Materialien eingesetzt.

Zur Umsetzung des Konzeptes ist ein hohes Maß an Fachkompetenz und an Bereitschaft erforderlich, sich den Herausforderungen – auch bei kurzer Verweildauer – zu stellen. Persönlicher Einsatz bei der Vermittlung von Hausaufgabenhilfe, bei der Kontaktaufnahme mit den Eltern und der Stammschule sowie gegebenenfalls auch im Bereich der sozialpädagogischen Betreuung ist unabdingbar. In jedem Fall ist eine regelmäßige Information der Stammschule über alle den Lernprozess beeinflussenden Faktoren sowie über die Ankunft und die Dauer des Aufenthaltes in der Stützpunktschule erforderlich.

Die Stützpunktschulen sind auf die Verweildauer der Reisenden von wenigen Stunden bis zu 3 Wochen eingestellt und pädagogisch wie organisatorisch auf die Betreuung vorbereitet:

- Einstellung auf besondere Betreuung
- Kontaktaufnahme mit der Stammschule
- Kontaktaufnahme mit den Eltern
- Berücksichtigung des individuellen Lernstands
- Förderunterricht
- sorgfältige Führung des Schultagebuchs
- Erstellung eines Lernberichts
- Rückmeldung an die Stammschule
- Ermöglichung von Hausaufgabenbetreuung
- Hinweise zur Weiterarbeit
- Kontakt mit „Schulbüros“

19.4. Schultagebuch

Das Schultagebuch stellt eine Dokumentation des Lernstandes dar und ist für den weiteren Lernprozessaufbau der nächsten Stützpunktschule oder der Stammschule notwendig. Entsprechend der dort gemachten Eintragungen kann von der ersten Unterrichtsstunde an den Bedürfnissen der einzelnen Schüler Rechnung getragen und

können Lernrückstände zielgerichtet aufgedeckt werden. Die Stammschule erhält durch die Zustellung einer Kopie die notwendigen Informationen, um die schulische Entwicklung zu verfolgen und begünstigend beeinflussen zu können.

Das Schultagebuch dokumentiert den Lernfortschritt des Kindes, dient der Information der Eltern und Lehrkräfte, gibt Hinweise zur schulischen Weiterarbeit und enthält

- den Schulbesuchskalender,
- Minimallernziele,
- eine Dokumentation der Lernfortschritte,
- Hinweise über den Leistungsstand,
- Grundlagen für die Leistungsbewertung,
- Hinweise für Lehrkräfte,
- Informationen für Stamm- und Stützpunktschulen,
- Informationen für Eltern.

Alle Bemühungen um eine angemessene Schulbildung können erfahrungsgemäß nicht auf eine unterstützende Mitwirkung der Eltern verzichten; dieses zeigt sich nicht nur bei Vorhandensein eines sonderpädagogischen Förderbedarfs, sondern insbesondere bei der Beschulung der Kinder von beruflich Reisenden.

19.5. Versuch einer kritischen Analyse

Mit Beginn des Schuljahres 1990 wurde im Land Nordrhein-Westfalen die Einführung des Schulkonzeptes Stammschule/Stützpunktschule/Schultagebuch vorgenommen und eine wissenschaftliche Begleitung durch die Universität GH Essen vereinbart. Die Ergebnisse und Schlussfolgerungen zum Modellversuch „Gewährleistung einer schulabschlussbezogenen Förderung (HS-Abschluss) der Jugendlichen aus Schaustellerfamilien in der Sek. I“ (vgl. Tollmien 1997) stellen neben einigen kurzen Pressenotizen der EFECOT im Wesentlichen die zurzeit verfügbare Grundlage für eine kritische Analyse dar.

Bei der Untersuchung der Funktionalität und Effektivität des Schulkonzeptes wurden drei Faktoren in den Vordergrund der Begleitforschung gerückt:

1. der Informationsstand
2. die Akzeptanz
3. der Informationstransfer

Für die Evaluierung des Modellversuches wählte man folgende methodische Instrumente aus, die in der Kombination ihrer Qualität und Quantität zum einen solide Daten und zum anderen ein komplexes Bedingungsgefüge möglichst differenziert und ohne einengende Fixierung auf vorab angenommene Kausalbeziehungen ermöglichen sollten:

- halb standardisierte schriftliche Befragung (Probandengruppe: ausgewählte Lehrkräfte der Stamm- und Stützpunktschulen sowie Eltern),
- standardisierte schriftliche Befragung (Probandengruppe: exemplarisch ausgewählte reisende Kinder und Jugendliche),

- Interviews (Probandengruppe: ausgewählte Lehrkräfte der Stamm- und Stützpunktschulen, Eltern sowie Kinder und Jugendliche),
- teilnehmende Beobachtungen in den Klassen,
- Gruppendiskussionen (Probandengruppe: Lehrkräfte der Stamm- und Stützpunktschulen sowie Vertreter der Schulämter) und
- Dokumentenanalyse (Analysegegenstand: Schultagebücher).

Als besondere Schwierigkeit bei diesem Ansatz erwies sich zwangsläufig die hohe Fluktuation der Probanden. Die Umsetzung des „angekoppelten“ Schulkonzeptes beinhaltet in jedem Fall für alle Beteiligten ein hohes Maß an Flexibilität und für die Lehrkräfte die unabdingbare Auflage, differenzierende Unterrichtsangebote zu planen und eine individuelle Schülerbetreuung zu gewährleisten. Die in den Schulen ausgearbeiteten Förderkonzepte müssen aufgrund der recht unterschiedlichen Lernstände der reisenden Kinder noch einmal spezifiziert werden. Aufgrund der kurzen Verweildauer sind gravierende Hemmnisse strukturell und zeitlich vorgegeben, da eine Lernstandsanalyse einerseits und die Modalitäten der Einrichtung von Fördermaßnahmen andererseits nicht an einem kurzen Schultag zu leisten sind.

Lerndefizite, die sich im Vergleich zum Lern- und Leistungsstand der permanent Anwesenden zwangsläufig während der Reisezeit aufbauen, können nach Auffassung und Erfahrung von Pädagogen nur bei einem längeren, durchgehenden Aufenthalt verringert oder abgebaut werden.

Auch die Eintragungen in den Schultagebüchern – sofern sie überhaupt ausgefüllt bzw. zur Kenntnis genommen werden – beinhalten keine direkten Hinweise auf den jeweilig erreichten Stand innerhalb des Lernprozesses, sondern geben im Allgemeinen nur relevante Informationen zu den Unterrichtsinhalten und -themen. Die praktische Umsetzung der Weiterleitung von Informationsdaten an die Stammschule, die auch für die Leistungsbewertung im Rahmen der Zeugniserteilung, für die Versetzung und die Vergabe von Abschlüssen erforderlich ist, setzt ein engagiertes Verwaltungshandeln voraus und trägt nur formal zur Verbesserung der schulischen Belange der reisenden Kinder bei.

Hinsichtlich der Elternbeteiligung und der Kontakte seitens der Schule mit den Eltern ist eine auffällige Zurückhaltung zu beobachten, dieses hängt sicherlich auch mit der allgemein anzutreffenden Schwellenangst allen öffentlichen Einrichtungen gegenüber zusammen. Die Begleiterhebung konnte neben Informationsdefiziten auch feststellen,

dass nicht in allen Fällen die Bereitschaft bestand, zusätzlich zu den innerhalb des Schulbetriebes bereits gegebenen Aufgaben noch weiteren Ansprüchen gerecht zu werden. Bei der Abwägung von Interessen und Bedürfnissen zwischen reisender und der ganzjährig anwesenden Schülerschaft wurde immer wieder zu Ungunsten der reisenden Schülerschaft entschieden. (Tollmien 1997).

Des Weiteren musste konstatiert werden, dass – solange keine reisenden Schüler an der eigenen Schule unterrichtet werden mussten – kein Anlass gesehen wurde, sich mit dem Konzept im Rahmen von Konferenzen auseinander zu setzen und die in der Umsetzung des Erlasses der NRW-Empfehlungen für den Unterricht von „Kindern beruflich Reisender“ vermutete Mehrarbeit im Vorfeld zu leisten.

Neben dem Hinweis auf eine nicht gegebene qualitative und vor allem quantitative Unterrichtsversorgung wiesen Lehrkräfte auf die nicht einlösbaren Aufgaben hin, dass sie

- während des regulären Unterrichts den Lern- und Leistungsstand der reisenden Schüler zu eruieren hätten,
- nachprüfen müssten, welche Themen und Aufgaben bearbeitet wurden und nun bearbeitet werden sollten,
- eine Arbeitsatmosphäre und Unterrichtsform zu wählen hätten, in der die Schüler mit ihren eigenen Materialien arbeiten können,
- zusätzlich zur Betreuung der ständigen Schülerschaft den reisenden Schülern Hilfe gewähren sollen,
- die Leistungen nachprüfen müssten und nach Abschluss der Stunde bzw. des Aufenthaltes konkrete Aussagen über Lern- und Leistungsstand im Schultagebuch festzuhalten hätten (vgl. Tollmien 1997).

Ausgehend von der Annahme, dass aus der mehr negativen Einschätzung nach intensiverer Handhabung eine positivere werden könnte, ist bei zu vielen reisenden Kindern die Diskontinuität im Lernen bisher nicht durch stabilisierende Elemente hinreichend aufgehoben worden.

Die Durchsicht der Schultagebücher lässt unschwer eine beliebige Aneinanderreihung von Lerninhalten erkennen, die der schuleigenen Arbeitsplanung, nicht aber den schülerorientierten und spezifischen Lernbedürfnissen der Reisenden angepasst waren. Der ständige Wechsel von Themen und Inhalten begünstigt die Diskontinuität im Lernen und erschwert folgerichtig auch zutreffende, abgesicherte Aussagen zum Leistungsstand. Die Untersuchungsergebnisse verdeutlichen, dass ein Schulkonzept neben der Pflege der personalen Ebene und der Definition der didaktischen Schwerpunktsetzung ein ausreichendes Controlling und die schulaufsichtlich garantierte und begleitete Einforderung der Konzeptumsetzung beinhalten muss.

Die dargestellten Kritikpunkte lassen zwar das Bemühen erkennen, die schulische Betreuung der reisenden Kinder durch handfeste Materialien und Organisationsmaßnahmen zu begleiten, jedoch ist eine tragfähige Effektivität nicht gegeben, da

- der Kommunikationsfluss zwischen den Schulen nicht hinreichend gegeben ist,
- die Lehrkräfte sich in der Handhabung des Instrumentariums nicht auskennen,
- die Feststellung des jeweiligen Lernstandes zu viel Zeit in Anspruch nimmt,
- die Lernrückstände nicht in der knapp bemessenen Zeit erkannt und angegangen werden können,
- die Vertrautheit zwischen Schule und Elternhaus zu brüchig erscheint,
- die Schultagebücher nur in verkürzter Form und stichwortartig Auskünfte über Themenbereiche, nicht aber über den Stand des Lernprozesses geben,
- die Einhaltung und Optimierung der Kooperation zwischen den Schulen schulaufsichtlich nicht begleitet wird,
- die Kontinuität des Lernprozesses ständig durch Standortwechsel unterbrochen wird,
- eine Bereitschaft der Schulen, qualifizierte und abgesicherte Schulabschlussprofile zu verleihen, folgerichtig kaum gegeben ist.

Im Ergebnis ist dieses Modell zwar als ein Schritt in die richtige Richtung der schulischen Begleitung zu werten, jedoch aufgrund der dargestellten reichhaltigen Erschwernisse und strukturellen Abhängigkeiten als wenig effektiv zu bezeichnen.

19.6. Zirkusschulen

Unter den Möglichkeiten, der Schulpflicht gerecht zu werden, kommen neben der Internatsunterbringung, dem Besuch verschiedener Schulstandorte, der Unterbringung bei einer Pflegefamilie und Fernschulen für reisende Familien mit schulpflichtigen Kindern auch mitreisende Schulen in Betracht.

Das Mitführen einer eigenen Schule stellt eine seltene Variante dar und ist vornehmlich bei größeren Unternehmen anzutreffen, deren Besitzer selbst schulpflichtige Kinder haben. Die Unterrichtung wird in der Regel in einem mobilen Schulwagen von einer Lehrkraft durchgeführt, die finanziell vom Zirkus selbst getragen wird. Während der Winterpause besuchen die Zirkuskinder die Schule am Heimatort und werden hin und wieder bei der Erledigung der Hausaufgaben oder beim Abbau der Lernstandsrückstände zusätzlich nachmittags durch die eingestellte Lehrkraft betreut. Die mitreisende Schule berücksichtigt einerseits die Bedürfnisse der Familie nach einem Zusammensein und andererseits ermöglicht sie auch bei kleineren Lerngruppen eine kontinuierliche Erziehungsarbeit und Wissensvermittlung.

Unabhängig von der Statusfrage der Zirkusschulen – also der staatlichen Anerkennung – und den Regelungen hinsichtlich der Ferien- und Unterrichtszeiten ist eine mobile Schuleinrichtung am besten geeignet, auf die persönlichen und familiären Rahmenbedingungen sowie die oft sehr unterschiedlichen Lernausgangslagen, Sprachstände und individuellen Förderbedürfnisse Rücksicht zu nehmen.

Der Lehrer oder die Lehrerin entscheidet über die zu treffenden Organisationsmaßnahmen und die Auswahl der Kriterien für Gruppenbildung und Unterrichtsorganisation, ohne dabei auf die oft zeitraubenden Entscheidungsprozesse und zähflüssigen Organisationsstrukturen der Schule achten zu müssen.

Die Lehrkraft kann mit dem Wochenplan arbeiten, sich Zeit für persönliche Zuwendung und Gespräche nehmen, ohne die übrigen Kinder während dieser Zeit zu vernachlässigen.

Die in jeder Beziehung äußerst heterogen zusammengesetzten Lerngruppen erfordern selbstverständlich in einem hohen Maß Differenzierungsangebote und pädagogischen Einfallsreichtum, der sich insbesondere auch auf außerschulische Lernorte und Lernangebote beziehen muss, um Zirkuskinder auch „in der Außenwelt“ lebensstüchtig zu machen.

Man wird auf erhebliche Einschränkungen hinsichtlich des Fachunterrichts, der zur Verfügung stehenden Lehr- und Lernmittel, der Gestaltung des Lernortes, der Bewegungsfreiheit, des Einsatzes technischer Medien und andere hinweisen müssen, dennoch kann diese Beschulung der Zirkuskinder am ehesten die Forderung nach Schaffung stabilisierender Elemente einlösen.

Im internationalen Vergleich nimmt der Zirkus im Zusammenhang mit dem Stellenwert als Kulturträger auch unter schulischer Sichtweise vor allem in den Niederlanden insofern eine auffallende Position ein, als es dort bei staatlicher Finanzierung der Sachkosten und der Einstellung von Lehrkräften die „Fahrende Schule“ gibt.

Geräumige Sattelschlepper mit modernster Ausstattung und einem Anschaffungspreis von ca. 150–175.000 € stehen auf größeren Kirmesplätzen für alle reisenden Kinder zur Verfügung oder begleiten einen Zirkus täglich, sofern dieser mehr als 10 schulpflichtige Kinder bei sich hat. Bei Unterschreiten dieser Mindestfrequenz kommt der Schulwagen einmal wöchentlich und erteilt für die restlichen Tage entsprechende Aufgaben.

Durch die Einteilung in Zuständigkeitsbereiche und permanente Kontaktpflege der begleitenden Zirkuslehrer untereinander ist auch bei Verlassen des Reisegebietes eine nahezu lückenlose, kontinuierliche Beschulung gewährleistet. Die Schulen sind als Ersatzschulen staatlich anerkannt und unterrichten nach den Richtlinien des Landes.

Neben der Veränderung der Reisezeiten und der Mobilitätssteigerung haben in den einzelnen Mitgliedsländern – Staaten der EFECOT – auch freie oder gebundene Schulkonzepte eine Auswirkung auf die Beschulung der Zirkuskinder mit sich gebracht. In der ehemaligen DDR führte das vereinheitlichte Schulsystem – so wie heute in der Türkei – für die reisenden Kinder bei regelmäßigem Schulbesuch an verschiedenen Standorten zu einem relativ problemlosen Einsteigen in den Unterricht, da jede Schule das gleiche Schulbuch benutzte und ein „Gleichschritt“ in der Behandlung vorgeschriebener Themen und Inhalte verordnet war.

Die Frage, ob auf diesem Wege unter Verzicht auf Individualisierungs- und Differenzierungsangebote ein individueller Lernfortschritt erreicht wurde, darf als „untersuchungswürdig“ aufgeworfen werden, zumal dabei alle Homogenisierungsbemühungen der individuellen Lernlage der Schüler nicht hinreichend Rechnung tragen können.

19.7. Internatsunterbringung

Die Schiffer- und auch Schaustellereltern gehen zunehmend dazu über, in ihre familiäre Lebensplanung die vom Staat auferlegte Schulpflicht ihrer Kinder einzubeziehen. Für Schiffereltern gibt es eigentlich nur folgende drei Möglichkeiten, der Schulpflicht nachzukommen:

1. Die Ehefrau des Schiffers geht mit dem Kind an Land. Dies führt zu hohen zusätzlichen Kosten, da in einem Familienunternehmen in der Regel die Ehefrau mitarbeitet und nun nicht mehr zur Verfügung steht, d.h. durch zusätzliches Personal ersetzt werden muss. Außerdem wird eine doppelte Haushaltsführung notwendig. Hinzu kommt die Gefahr der Entfremdung der Eheleute.
2. Verwandte oder Großeltern nehmen das Kind auf.
3. Das Kind wird in einem Internat untergebracht.

Im Falle der Lösung gemäß Punkt 3 stellt sich die Frage der Finanzierung. In Deutschland ist es seit 1991 durch Einführung des § 21 im Kinder- und Jugendhilfegesetz möglich, einen Antrag auf Unterstützung bei notwendiger Unterbringung zur Erfüllung der Schulpflicht beim zuständigen Jugendamt der Gemeinden zu stellen.

Der § 21 KJHG besagt:

Können Personensorgeberechtigte wegen des mit ihrer beruflichen Tätigkeit verbundenen ständigen Ortswechsels die Erfüllung der Schulpflicht ihres Kindes oder Jugendlichen nicht sicherstellen und ist deshalb eine anderweitige Unterbringung des Kindes oder Jugendlichen notwendig, so haben sie Anspruch auf Beratung und Unterstützung. In geeigneten Fällen können die Kosten der Unterbringung in einer für das Kind oder den Jugendlichen geeigneten Wohnform übernommen werden, wenn und soweit dies dem Kind oder dem Jugendlichen und seinen Eltern aus ihren Einkommen und Vermögen nicht zuzumuten ist.

Diese Regelung sieht als Pflichtangebot Beratung und Unterstützung vor. Die Kosten der Unterbringung können ganz oder teilweise vom Jugendhilfeträger übernommen werden, dabei ist die Zumutbarkeit nach dem Einkommen und Vermögen der Eltern entscheidend.

Die Beteiligung der öffentlichen Jugendhilfe an den Kosten liegt also im Ermessen des öffentlichen Trägers. Dieser Ermessensspielraum wird bereits bei der Frage nach der Zuständigkeit im Fall einer Schifferfamilie ausgeübt. Ist von dem ständigen polizeilichen Wohnsitz oder aber dem Liegeplatz für die Annahme und Bearbeitung eines Antrages sowie ggf. Beihilfegewährung auszugehen?

Nach Darstellung von Antragstellern sind diese und ähnliche Schwierigkeiten offenkundig vorprogrammiert und kaum lösbar. Wird einem Antrag stattgegeben, so werden die Eltern zur Hilfe herangezogen, d.h. die Eltern müssen sich an den Kosten gemäß ihrem Einkommens beteiligen. Das Einkommen sowie bestimmte feste Ausgaben der Eltern wie Rentenversicherungsbeiträge, Versicherungsbeiträge, Zahlungen für Bausparverträge, Lebenshaltungskosten der im Haushalt lebenden Personen etc. werden berücksichtigt. Der Rest des zur Verfügung stehenden Einkommens kann zur Hilfe herangezogen werden, in Ausnahmefällen bis zur vollen Höhe der Internatskosten. Unter Umständen verbleibt den Eltern dann selbst Einkommen in etwa in Höhe des Sozialhilfesatzes.

Zuständig ist das Jugendamt, in dessen Bereich das Kind zuletzt vor Antragstellung gelebt hat. Bei einem Kind der Angehörigen reisender Berufsgruppen ist dieses oftmals schwer feststellbar und deshalb strittig.

In der letzten Zeit häufen sich jedoch die Fälle der Antragsablehnung aus Kostenersparnisgründen. Man beschränkt sich auf die Beratung und empfiehlt allenfalls die Unterbringung des Kindes in einer Pflegefamilie, da dieses wesentlich kostengünstiger ist, oder plädiert dafür, dass die Mutter das Kind selbst an Land betreuen möge.

Dieses hat dazu beigetragen, dass die Belegungszahlen in den Schifferkinderheimen rückläufig sind und deren Existenz gefährdet ist. Alle Träger der Heime haben sich

deshalb schon nach weiteren ergänzenden Aufgaben umsehen müssen, um wirtschaftlich zu arbeiten.

Es gibt in der BRD noch insgesamt fünf Schifferkinderheime, davon vier, in denen noch Schifferkinder sind:

- Würzburg
- Mannheim-Almenhof
- Minden
- Mannheim-Seckenheim
- Nikolausburg (zzt. keine Schifferkinder)

Außerdem gibt es noch einige andere Internate, in denen sich Schifferkinder befinden:

- Taben Roth (Saar)
- bei Sinsheim
- bei Osnabrück
- das Schaustellerheim Sonnenhof in Feuchtwangen

Die Kosten für die Internatsunterbringung eines Kindes in einem Schifferkinderheim belaufen sich je nach Einkommen der Eltern und der Leistungen der Internate auf zwischen 900 € und ca. 3.000 € monatlich. Es handelt sich um einen Betrag, den die Eltern nicht allein aufbringen können, schon gar nicht bei mehreren schulpflichtigen Kindern.

Wird einem Antrag stattgegeben, so übernimmt zunächst das Jugendamt die vollen Heimkosten. Am Ende eines jeden Geschäftsjahres müssen die Eltern dann – wie bereits beschrieben – ihre Einkommensverhältnisse neu belegen. Je nach Höhe des Einkommens wird dann der Eigenanteil der Eltern berechnet. Ist ein Geschäftsjahr einmal besser ausgefallen, bedingt durch Verzicht auf Urlaub oder durch Ausbleiben größerer Reparaturkosten usw., so ist mit höheren Nachzahlungen an das Jugendamt zu rechnen oder es kann sogar vorkommen, dass dann der Betrag ganz von den Eltern zu tragen ist.

Die Eltern bezahlen daher nach Recherchen von BERID für 1997 sehr unterschiedliche monatliche Beträge. Zurzeit liegen diese zwischen €100 und €900 monatlich pro Kind.

Da die deutschen Eltern im Vergleich zu den westeuropäischen Nachbarn z.T. erheblich höhere Jahresbeträge für die Unterbringung ihrer Kinder in Internaten aufbringen müssen, stellt diese Tatsache im Vergleich mit den Wettbewerbern auf dem europäischen Binnenschiffmarkt eine erhebliche Wettbewerbsverzerrung dar.

Eine weitere Möglichkeit ist die Antragstellung beim Jugendamt nach §§ 27–34 des KJHG – Hilfe zur Erziehung. Als Voraussetzung ist formuliert: „Wenn eine dem Wohl des Minderjährigen entsprechende Erziehung nicht gewährleistet ist, besteht ein Anspruch auf Hilfe zur Erziehung.“

Laut Frankfurter Lehr- und Praxiskommentar zum KJHG ist das Wohl des Minderjährigen nicht gewährleistet, wenn die konkrete Lebenssituation durch Mangel oder soziale Benachteiligung gekennzeichnet ist. Mangel an Anregung, an pädagogischer Unterstützung, aber auch Mangel an Ausbildungsmöglichkeiten besteht, wenn Mangel an geeignetem Wohnraum vorliegt oder wenn die Möglichkeiten zur Freiheitsentfaltung im

öffentlichen und politischen Raum eingeschränkt sind, wenn Benachteiligung im Bildungsbereich existiert usw. Für den Rechtsanspruch muss hinzukommen, dass das Sozialisationsfeld des Minderjährigen nicht in der Lage ist, aus eigenen Kräften diese Mangel- und Defizitsituation abzubauen, so dass erzieherische Hilfebedürftigkeit besteht.

Die meisten Schiffereltern – so lauteten die Wortbeiträge anlässlich der Arbeitssitzungen und Fachtagungen der EFECOT – lehnen jedoch eine solche Auslegung der Situation ihrer Kinder ab, da sie eventuell Nachteile im späteren Lebenslauf für die Kinder befürchten. Für sie kommt daher die Antragstellung nach diesen §§ nicht in Betracht.

19.8. Kindergärten und Schulkindergärten

Kindergärten sind Einrichtungen für Kinder im vorschulischen Alter bis zum Beginn der Schulpflicht (6. Lebensjahr). Sie werden von freikirchlichen, privaten oder kommunalen Trägern unterhalten. In den Ländern liegt die Aufsicht über Kindergärten und Schulen vielfach bei unterschiedlichen Ministerien. Die Kindergärten sind grundsätzlich offen für alle Kinder.

Derzeit werden Anstrengungen unternommen, ein ausreichendes Angebot an Kindergartenplätzen zu schaffen.

Es gibt einige Maßnahmen von Trägern, um auf die speziellen Belange der Kinder von Reisenden einzugehen, z.B. Plätze für Kinder von Schaustellern bereitzuhalten, zusätzlich eingerichtete Angebote während einer Kirmes zu schaffen oder mobile Kindergartenbetreuung anzubieten.

Zunehmend werden von Grundschulen im Rahmen ihres Erziehungs- und Bildungsauftrages auf die Bedürfnisse von reisenden Schülern abgestimmte pädagogische Angebote der Betreuung zu entwickeln sein.

Vor allem für Lernanfänger, die das Lesen und Schreiben auf der Reise lernen, bedeutet der zwangsläufige ständige Schulwechsel eine erhebliche Belastung. Aus diesem Grund wurde für den Lese- und Schreiblernprozess eine Sonderaufgabe einer Fibel für Reisende entwickelt, die der besonderen Situation Rechnung trägt. Die Verwendung dieser Fibel für Reisende ist auf mehrere Bundesländer ausgedehnt worden.

Auch ein fibelbegleitender Videolehrgang ist konzipiert, der den Lese- und Schreiblernprozess auf der Reise unterstützen und vertiefen soll und zum möglichst selbstständigen Umgang mit der Fibel als Leitmedium anregt. Weitere Zielgruppen des Videolehrgangs sind neben den Kindern beruflich Reisender auch Kinder reisender Sinti und Roma und Fahrender, darüber hinaus kann er auch für die Alphabetisierung Erwachsener, für langzeiterkrankte Kinder und weitere Bezugsgruppen eingesetzt werden.

19.9. Berufliche Bildung für Reisende

19.9.1. Situationsdarstellung

Festgestellt werden muss vorab, dass im Bereich der beruflichen Bildung in Analogie und Fortsetzung zum allgemein bildenden Bereich nicht auf die Erfordernisse der beruflich Reisenden abgestellt wurde.

Schwierige Rahmenbedingungen – häufig wechselnder Standortwechsel, mangelnde spezifische berufliche Kenntnisse – führen dazu, dass ein erheblicher Teil der Jugendlichen den elterlichen Betrieb ohne gesicherte Grundkenntnisse in der Wirtschaft, in der Verwaltung und in der Technik führt. Aber auch reisende Unternehmer stehen im Wettbewerb und müssen immer anspruchsvollere Anforderungen erfüllen.

Ein Schausteller zum Beispiel benötigt für seine Betriebsführung fundierte Kenntnisse sowohl aus dem Bereich der Werbung, des handwerklichen und des kaufmännischen Bereiches als auch Grundkenntnisse in der Logistik und in der Durchführung und Einhaltung von Unfallverhütungsvorschriften – von soliden handwerklichen Fähigkeiten einmal ganz abgesehen.

Das Gedicht „Der Schausteller“ veranschaulicht den Anforderungsreichtum und die Vielfalt dieses Berufs, der eigentlich mehrere Berufe umfasst.

Der Schausteller

*Auf- und ab- und unterbauen,
Anker schlagen, Pfähle hauen,
Masten stellen, Front ausrichten
Und mit Bierweiß Löcher dichten,*

*Wagen streichen und lackieren,
Farben mischen, aufpolieren,
Leinwand nähen, Seile spleißen,
Knoten schlagen, die nicht reißen,*

*Schriften malen, Eintrittsschilder,
renovieren alte Bilder,
Wagen winden, Platten schleppen,
Blitzabbau und Aushilfsdeppen,*

*Wagen packen und verladen,
Kurzschluss finden, Motorschaden,
Trecker fahren und rangieren,*

*Neon an- und abmontieren
Und das Neuste gleich kapieren.
Geht mal irgend etwas schief.
Tag und Nacht auf dem „Qui vive“,*

*Deutsch gut sprechen, Briefe schreiben
Und stets auf dem Teppich bleiben,
ab und zu den Mund aufmachen,
und dann wieder freundlich lachen,*

*kalkulieren, Bücher führen,
die Reklametrommel rühren,
in der Not improvisieren
und nicht nur den Wagen schmieren,*

*Reise-Route, Pläne machen
Und noch tausend and're Sachen ...
Doch das, was im Herzen steckt,*

Tiere pflegen und dressieren,

macht den Schausteller erst perfekt!

*löten, schweißen, Blech beschlagen,
Wasser legen oder tragen,
schreinern, zimmern, nivellieren,
Orgelnoten reparieren,*

(unbekannter Verfasser)

Der so häufig zitierte „Teufelskreis“ schließt sich bei Reisenden spätestens bei dem Begriff „Ausbildungsfähigkeit“ wenn von beruflicher Ausbildung gesprochen wird, da kaum ein reisendes Gewerbe „über diese Qualifikation“ verfügt. Reisende Betriebe sind in der Regel weder personell noch organisatorisch in der Lage, die in der Ausbildungsordnung vorgeschriebenen Mindestnormen zu erfüllen, somit dürfen und können sie förmlich nicht ausbilden.

Das Erreichen von beruflichen Bildungsabschlüssen scheitert, weil zum einen kein Schulabschluss erreicht wird und zum anderen die Voraussetzungen zur anerkannten Ausbildung im Betrieb fehlen.

Dieser Sachverhalt führt zu der eingangs erwähnten früh programmierten beruflichen Lebensperspektive, nämlich zur Übernahme und Fortführung des elterlichen Betriebes.

19.9.2. Lösungsansätze

Die Mobilität der Zielgruppe erfordert die Entwicklung eines Bildungsganges, der auf Zeitvorgabe, auf die große Bandbreite der Ausbildungsnotwendigkeiten sowie auf vorhandene Strukturen einer beruflichen Ausbildung im zumeist elterlichen Betrieb ohne Ausbildungsanerkennung Rücksicht nehmen kann.

Der spezifischen Lebensweise müssen auch flexible Methoden des Lernens – insbesondere auch in der beruflichen Ausbildung – angepasst werden. Es geht im Kern um die Entwicklung eines geeigneten Berufsbildungsangebotes, das sowohl organisatorische als auch inhaltlich-fachliche Aspekte des berufsbezogenen Alltags berücksichtigt.

Die Verbesserung der Bildungssituation liegt im Interesse der Reisenden und stellt ein dringendes Anliegen des betroffenen Personenkreises dar, zumal mit einer spezifischen beruflichen Bildung gerade auch die Leistungsfähigkeit der kleinen und mittelständischen Betriebe gestärkt werden kann.

Infolge der Entwicklung von Lernmodulen, die den allgemein bildenden und fachrichtungsspezifischen Lernbereich abdecken, müssen Praktika und entsprechende Abschlussprüfungen die wesentlichen Inhalte für die Führung eines Unternehmens und für seine Wettbewerbsfähigkeit auf dem europäischen Markt vermitteln.

Der Kenntniserwerb muss verschiedene Formen des Lernens berücksichtigen, z.B. Blockunterricht, Fernunterricht, Selbststudium und Praktika.

Nach erfolgter Prüfung erwirbt der beruflich Reisende eine durch die zuständigen Institutionen anerkannte berufliche Erstausbildung, die ihn im System der Berufsbildung und deren Abschlüssen gleichstellt. Chancengleichheit gegenüber der Bevölkerung mit festem Wohnsitz zu wahren oder herzustellen, muss die Aufgabe der nächsten Jahre sein.

Dass die berufliche Tätigkeit der Reisenden aufgrund der Vielschichtigkeit nicht den bekannten Berufsfeldern zuzuordnen ist, liegt neben der Notwendigkeit organisatorischer Sonderregelungen auf der Hand. Die jüngsten Diskussionen um die Frage der Entwicklung von Berufsbildern, die auf „Schausteller“ oder „Zirkus“ hinauslaufen, lassen eine große Zurückhaltung hinsichtlich der Spezifizierung erkennen, da einerseits die Festlegung eines zu erreichenden Prüfungsniveaus und andererseits eine Öffnung des Berufsbildes auch für Außenstehende befürchtet werden.

Der Impuls, eine beruflich solide Ausbildung zu erhalten, ist deutlich von der Einsicht der überlebensnotwendigen Professionalisierung oder auch Qualifizierung für die Betriebsangehörigen zum Zwecke der Betriebserhaltung geprägt. Die mit den beruflich Reisenden diesbezüglich geführten Gespräche und die Arbeitsergebnisse bei diversen Fachtagungen der Reisenden lassen die Beschreibung der Erwartenshaltungen der Betroffenen wie folgt zu:

- Sowohl im Schausteller- als auch im Zirkusbereich gibt es eine grundsätzliche Offenheit zur Frage der beruflichen Qualifizierung. Die zunehmende Technisierung der Geschäfte, die Komplexität der Märkte und die wachsende Zahl von Vorschriften erfordern auch in diesen Berufsfeldern einen höheren Grad an Professionalisierung.
- Allerdings stößt weder im Schausteller- noch im Zirkusbereich zurzeit die Entwicklung förmlicher Berufsbilder mit der Zielsetzung eines Ausbildungsberufs „Zirkusfachkraft“ bzw. „Schausteller/-in“ auf Akzeptanz bei Eltern und Verbänden. So wird befürchtet, dass bei Einführung eines Berufsbildes und einer entsprechenden Berufsausbildung auch Branchenfremde als zusätzliche Konkurrenz auftreten und die hergebrachten Strukturen der Schaustellergeschäfte als Familienbetrieb gefährden könnten. Außerdem könnten Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt in der Weise entstehen, dass im Schaustellerbereich zurzeit viele als Ungelernte und als Hilfsarbeiter beschäftigte durch Ausgebildete verdrängt werden.
- Um bei Eltern, Betrieben und Verbänden Ängste zu nehmen und die Bereitschaft zur Schaffung geordneter Berufsausbildungen zu stärken, wird als Einstieg in die Vermittlung systematisch angelegter Berufsbildungsangebote die sinnvolle, d.h. auf die Lebens- und Berufssituation der Schausteller und Zirkusangehörigen zugeschnittene Gestaltung der Berufsschulpflicht angesehen. Sollte die Sinnhaftigkeit solcher Angebote erkennbar werden, würde auch die Akzeptanz für eine geordnete Berufsausbildung steigen.
- Wegen der mobilen Lebensweise und der entsprechenden beruflichen Tätigkeit können reisende Jugendliche ihrer Berufsschulpflicht in der Regel nicht nachkommen. Sowohl die schulorganisatorischen Strukturen als auch die

schulfachlichen Rahmenbedingungen der Regelberufsschulen sind für reisende Jugendliche ungeeignet. Es ist deshalb erforderlich, neue schulorganisatorische und schulfachliche Formen und Angebote zu entwickeln, die diesen Jugendlichen gerecht werden.

Für die Reisenden müssen adäquate – auf die Reisetätigkeit Rücksicht nehmende – berufsbildende Angebote erprobt werden, die

- auf Ausbildungstradition in den Familienbetrieben,
- auf langjährige Berufserfahrung anstelle eines Qualifikationsnachweises,
- auf die Möglichkeit des Einsatzes von mobilen Werkstätten,
- auf den begleitenden Bereichsberufsschullehrer,
- auf Ausbildung durch ergänzenden Fernunterricht,
- auf Einbeziehung von Eltern und interessierte Erwachsene während der Lernphase,
- auf Einbeziehung von Erfahrungen und Qualifizierungen von Fachschulen und
- auf Abschlussprüfungen, die vor Ort durchgeführt werden,

großen Wert legen.

Dass die berufliche Tätigkeit der Reisenden aufgrund der Vielschichtigkeit nicht den bekannten Berufsfeldern zuzuordnen ist, liegt neben der Notwendigkeit organisatorischer Sonderregelungen auf der Hand.

Die jüngsten Diskussionen um die Frage der Entwicklung von Berufsbildern, die auf „Schausteller“ oder „Zirkus“ hinauslaufen, lassen – wie bereits erwähnt – eine große Zurückhaltung hinsichtlich der Spezifizierung erkennen. Der Impuls, eine beruflich solide Ausbildung zu erhalten, ist deutlich von der Einsicht der überlebensnotwendigen Professionalisierung oder auch Qualifizierung für die Betriebsangehörigen zum Zwecke der Betriebserhaltung geprägt.

20. Chancen und Grenzen schulischer Organisationsgefüge

20.1. Grundsätzliches

Die Benachteiligung der schulpflichtigen, reisenden Kinder in der Schule ist als Spiegelbild des gesellschaftlichen Gefüges zu verstehen und gibt gleichzeitig Hinweise auf beträchtliche Mangelercheinungen, die zum großen Teil auch auf die gesellschaftliche Stellung dieser Bezugsgruppen zurückzuführen sind.

Die moderne, oft wenig reflektierende und oberflächlich agierende Gesellschaft glaubt häufig Minderheiten integriert zu haben, indem sie auf die formalen Gegebenheiten für die Schulpflichterfüllung hinweist und durch das Schulbesuchs-Nachweisheft den ordnungsgemäßen Schulbesuch offiziell bestätigt, ohne zu erkennen, dass unter den gegebenen Rahmenbedingungen diese Kinder so gut wie keine Bildungschancen haben.

Das bestehende Schulsystem ist auf Kontinuität des Lernens ausgerichtet. Auch methodisch noch so ausgefeilte und motivierende Unterrichtsführungen können auf die möglichst ununterbrochene Teilnahme am Unterricht und an gruppenspezifischen Prozessen nicht verzichten, um Lernstände zu verändern und verantwortungsbewusstes Handeln zu erreichen.

Diesem unverzichtbaren Anspruch steht das Leben auf der Reise diametral gegenüber. Die Diskontinuität ist feste Minusvariante in allen Bemühungen, schulische Lernangebote und akzeptable Organisationsmodalitäten zu entwickeln.

Selbst staatlich finanzierte Heim- und Internatsunterbringungen bieten keine Gewähr für die erforderlichen stabilisierenden Elemente des Lernens, da die Trennung von den Eltern wiederum schwerwiegende Probleme für die Psyche des Kindes mit sich bringt und die Diskontinuität im Lernen über eine Zerrissenheit des Familienlebens wiederum relevant werden könnte.

Unter normalen Bedingungen kann bei den ansässigen Familien die Beziehung zum Kind, das im Internat untergebracht ist, am Wochenende und in den Ferien intensiv gepflegt werden. Dieses stellt sich aufgrund der Tatsache, dass für die reisenden Familien die Hauptarbeitszeit auf das Wochenende fällt, hier völlig anders dar, da der Zeitfaktor keine hinreichende Zuwendung zum „Wochenend-Kind“ zulässt.

Sowohl Ankoppelungs- als auch Begleitsysteme erfordern zunächst und vor allem eine engagierte Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen und -gewohnheiten der reisenden Kinder durch die Gesamtkonferenzen. Weder Erlasse noch Verordnungen erreichen aufgrund der Eigendynamik schulischer Einrichtungen kurzfristig eine gewünschte Umsetzung der Zielformulierungen.

Nach Tollmien (vgl. Tollmien 1997) scheint eine gewisse Abwehr gegenüber neuen Anforderungen durch institutionalisierte Gebilde beobachtbar zu sein, vor allem dann, wenn diese Anforderungen nicht von innen erwachsen, sondern von außen angetragen werden. Gewünschte Veränderungen innerhalb der Schule finden am ehesten statt, wenn die Institution und die dort Agierenden hiervon einen Vorteil haben oder erwarten können.

Bezogen auf die reisenden Schüler muss die Frage gestellt werden, welche Bildung, welche Themen und Inhalte für das jeweilige Individuum von Interesse und Relevanz sind, um den aktuellen Lebensbezug herzustellen und eine positive Rückkoppelung – auch der Eltern – auf die Einstellung zur schulischen Bildung auszulösen.

Im Rahmen der augenblicklich diskutierten Schulprogramme gibt es die Möglichkeit, dass gesamte Kollegien sich mit der Situation der reisenden Schüler freiwillig auseinandersetzen, entsprechende Maßnahmen zur Optimierung des Schulbesuchs dieser Schülergruppen einleiten und dabei ggf. die Chancen der computergesteuerten Datenübertragung bei der Betreuung dieser Schüler während der Reise in die Überlegung einfließen lassen. Überlegungen zur Beschreibung angemessener Unterrichtsformen wie handlungsorientierter, differenzierender, individualisierender und offener Ansätze in verschiedenen Ausprägungen könnten nicht nur die pädagogischen Konferenzen neu beleben, sondern mit Rücksicht auf die reisenden Kinder ein schulisches Handlungskonzept festschreiben.

Die Leistungen, die von Pädagogen zu erbringen sind, müssen ergänzt werden durch schulaufsichtliche Unterstützung und Beratung, aber auch durch Überwachung und Anmahnung sowie durch Bereitstellung fachkompetenter Hilfe und finanzieller Ressourcen.

Dennoch muss konstatiert werden: Das bestehende Schulsystem kann den per Schulgesetz auferlegten Erziehungs- und Bildungsauftrag für die reisenden Schüler nur zu einem geringen Teil erfüllen – die Chancengerechtigkeit in der Bildung erfordert auf der einen Seite ein hohes Maß an Kontinuität und auf der anderen ein Höchstmaß an Flexibilität im Bereich der Organisation von Bildungsangeboten.

Dass sich das schulische Gefüge insgesamt verändern muss, ist den einleitenden Ausführungen „Elemente eines zeitgemäßen Bildungsbegriffs“ sowie den Anforderungen an das „Haus des Lernens“ zu entnehmen. Schule insgesamt befindet sich sowohl hinsichtlich ihres Erziehungs- und Bildungsauftrages als auch im Bereich der Organisation und ihres Selbstverständnisses im Umbruch.

Eine sinnvolle Einbindung in unterrichtliche, didaktische und gesellschaftliche Bedingungen der Bezugsgruppen muss als unverzichtbar mit Rücksichtnahme auf die zum Teil bildungsfernere Elternschaft und die sich deutlich abzeichnende Erwartenshaltung sowie zur Vermeidung naiver Persönlichkeitstheorien betrachtet werden.

Alle Bundesländer sowie die Mitgliedsländer der EU stehen vor der Aufgabe, die vorhandenen Bildungssysteme für die besonderen Bedürfnisse der Kinder Reisender so flexibel zu gestalten, dass sie der mobilen Lebensweise dieser Bevölkerungsgruppe Rechnung tragen. Diese Mobilität ist bundes- und europaweit angelegt. Daher bedarf es einer länderübergreifenden Abstimmung der Maßnahmen, damit die Bildung der Reisenden nicht im vereinten Europa „auf der Strecke“ bleibt.

Folgende Aufgaben sind zu nennen und unverzüglich in Angriff zu nehmen:

Aus- und Fortbildung von Lehrkräften,
Entwicklung von Lehr- und Lernmitteln, einschließlich der Materialien für den Fernunterricht
Abstimmung der Materialien,
vertrauensbildende Maßnahmen zwischen Eltern und Schule, zum Beispiel durch:

- Informationsmaterialien und Gesprächsrunden,
- gezielte Öffentlichkeitsarbeit,
- schulorganisatorische Maßnahmen, Regelung von Zuständigkeiten auf allen Ebenen der Schulverwaltung (Richtlinien, Erlasse),
- Ermöglichung von schulischen und beruflichen Bildungsabschlüssen,
- Förderung und gegebenenfalls Schaffung reisender Zirkusschulen,
- Einrichtung von mobilen pädagogischen Diensten an stärker frequentierten Festplätzen,
- Entwicklung von Ausbildungsmodulen.

Die reisenden Kinder müssen in gleichem Maße Zugang zu schulischen Angeboten finden wie andere Kinder. Dieses hoch gesteckte Ziel zu erreichen, bedarf erheblicher Anstrengungen aller Beteiligten und ist organisatorisch durch das bestehende

Schulsystem nur bei Ausschöpfung des Engagements und des Einfallsreichtums von Pädagogen, Eltern und Schulbehörde zu leisten.

20.2. Organisationsmodelle

Dass die Menschen in einem Land, in dem ein kontinuierliches Lernen im schulischen Umfeld in bestimmten Regionen nicht stattfinden kann, der Schule dennoch einen hohen Wert beimessen, mag folgendes Beispiel verdeutlichen:

„Outback“, das Hinterland, das ist eigentlich so etwas wie ein zweiter Name für den Fünften Kontinent. Alles, was nicht am schmalen Küstenstreifen Australiens liegt, gehört mehr oder weniger zum Outback, einer scheinbar grenzenlosen Landmasse, auf der eine Handvoll Menschen Farmen von der Größe Belgiens bewirtschaften. Das Leben hier hat nichts gemein mit dem urbanen Flair der Metropolen Sydney oder Melbourne oder dem Easy Living der Surfer in Byron Bay oder an der Gold Coast. Die größte Herausforderung der Menschen im Outback sind die gewaltigen Entfernungen. Nachbarn, das sind hier Menschen, die mitunter 100 Kilometer voneinander entfernt wohnen. Doch wie die Australier im Outback mit diesen Entfernungen zu leben gelernt haben, das zeugt von einem erstaunlichen Einfallsreichtum.

Ein gutes Beispiel ist die „School of the Air“ in Alice Springs, im Zentrum des Fünften Kontinents. Es gibt 15 solcher Funkschulen in Australien. Die „School of the Air“ wurde 1950 gegründet und ist damit die älteste. Die rund 140 Schüler leben in mehreren australischen Bundesstaaten und werden per Funkgerät unterrichtet.

20.3. Fernunterricht

20.3.1. Begriffsklärung

Es mangelt kaum an Beweisen und Erfahrungen, die uns darauf schließen lassen, dass der Mensch ab seiner Geburt schon und bis zu seinem letzten Atemzug hinzulernt. Ein bestimmter Teil dieses Lernens wird geplant, ein anderer beiläufig oder sogar zufällig aufgenommen. Die treibenden Kräfte, die diesen Lerndurst nähren, spiegeln womöglich fundamentale menschliche Bedürfnisse wider, wie z.B. beim hungrigen Baby, das bereits in den ersten Lebenstagen lernt, wo seine Nahrungsquelle ist. Andere Gründe können ästhetischer Herkunft sein und Neugierde oder gefühlsmäßige Bedürfnisse stillen. Gleich, welches der Grund oder der Gegenstand des Lernens ist, es ist und bleibt ein lebenslanger Prozess.

Fortgeschrittene Gesellschaften haben einen Großteil ihres Lernprozesses im Kindesalter in Strukturen festgehalten, die voraussetzen, dass gewisse Dinge dank zahlreicher Schul- und Bildungssysteme erlernt, angewandt und getestet werden. Dank eines derartigen institutionellen Bildungsansatzes werden selbstverständlich die Bedürfnisse der meisten

Menschen befriedigt, manche werden jedoch marginalisiert oder sogar völlig ausgegrenzt.

Gleich, welcher Lernkontext angesprochen wird, sei er nun formell oder informell, kann das Lernen definiert werden als *der Erwerb, die Anwendung und das Verständnis neuer Fähigkeiten, Kompetenzen, Konzepte, Werte und Verhaltensweisen, die dem Individuum ermöglichen, sich selbst und die Welt besser zu verstehen und angemessen darauf zu reagieren, was wiederum zu einer ausgeprägteren bürgerlichen Gesellschaft beiträgt*. Die meisten von uns erwerben diese Werte im Rahmen der Familie und der Schule, und wir werden von unseren Eltern und anderen ausschlaggebenden Erwachsenen, wie insbesondere Lehrpersonen, durch diesen Prozess begleitet. Es sind diese tiefgründigen Beziehungen, die dem Lernenden Vertrauen schenken und seine Reife, Selbstachtung und sein Zielbewusstsein aufbauen.

Schulgestützter „Fernunterricht“ findet auf einen Lernprozess Anwendung, der formell geplant und erteilt wird, in dem aber die Nähe aller Erwachsenen, die ansonsten am Prozess teilnehmen wie insbesondere die Lehrpersonen, abwesend ist. Die Eltern sind zwar wie die anderen Eltern anwesend, aber es mangelt aufgrund der zeitlichen und räumlichen Trennung am Fachwissen der Lehrperson.

Folglich können wir den schulgestützten „Fernunterricht“ definieren als :

Durchführung des Lernprozesses dank Rückgriff auf Material, das zum Einsatz in Bereichen entworfen wurde, die die Grenzen des herkömmlichen Lernumfeldes überschreiten. Diese Materialien enthalten die Strukturen, Hilfen, Aktivitäten und Lernziele, die in einem üblichen Lernumfeld bestehen würden. Der Materialentwurf umfasst ebenfalls Mechanismen zur Beurteilung und zum Feedback, so dass der Schüler sein Betragen, Verhalten, Verständnis und seine Motivation in kleinen wie auch in großen Schritten ändern und verstärken kann.

20.3.2. Merkmale des Fernunterrichts

Fernunterricht ist kein neues oder modernes Konzept. In Frankreich wird seit dem Zweiten Weltkrieg zahlreichen Bürgern dank des Nationalen Zentrums für Fernunterricht (CNED) eine zusätzliche Unterrichtsmethode ermöglicht. In Großbritannien waren Fernkurse der Schwerpunkt, um Bürgern eine zweite Chance im Bildungswesen zu bieten. Heute sind sie immer noch das Fundament der Fernuniversitäten. In Australien war der Unterricht über Kurzwellenempfänger die einzige Lösung zur Erteilung des Unterrichts für sehr weit verstreute Bevölkerungsgruppen.

Auch wenn es kein neues Konzept ist, ging und wird auch weiterhin die Verbesserung des Fernunterrichts Hand in Hand mit der Verbesserung und Verbreitung der Kommunikationsmittel gehen. Das Potential des Fernunterrichts, das häufig mit dem des Hochschul- oder Universitätsstudiums verglichen wird, ist endlich zur Unterstützung junger Schüler anerkannt worden. Die Lernbedürfnisse junger Schüler sind im Vergleich zu denen hoch motivierter und kompetenter Studenten grundverschieden. Während ein Student mit mehreren Referenzen, einem Essay und ein wenig Dokumentation seinen eigenen Lernprozess innerhalb einer sechswöchigen Frist organisieren kann, ist dies im

Gegensatz hierzu nicht der Fall bei einem zwölfjährigen Schüler, der einen ganz besonderen Lebensstil hat, kaum lesen und sich noch weniger organisieren kann. Die große Schwachstelle des Fernunterrichts liegt darin, dass er die Lehrperson, die dem Lernenden beisteht, niemals vollständig und zufrieden stellend ersetzen kann.

Merkmale eines guten Fernunterrichts sind demnach :

- seine Eigenständigkeit;
- sorgfältig gewählte Lernziele, die Fortschritte ermöglichen, ohne jedoch den vollständigen Lehrplan zu umfassen;
- das Material wird in bestimmten Zeitrahmen präsentiert und kann vom Schüler gehandhabt werden;
- das Material motiviert den Schüler, steckt Ziele, ist interessant und relevant;
- es enthält Hilfsmittel, durch die der Schüler ständig betreut wird und die ihm helfen, die Fortschritte und Schwierigkeiten zu verstehen, wie z.B. die Möglichkeit mit der entfernten Lehrperson Kontakt aufzunehmen;
- Material mit ansprechender Aufmachung und einfacher Handhabung;
- es kann von Schlüsselpersonen verstanden werden, die in gewisser Hinsicht die Abwesenheit der Lehrperson ausgleichen und dem Schüler beistehen können;
- es bezieht sich auf umsetzbare Fristen und eindeutige Anweisungen, die Feedback ermöglichen;
- es wird in unterschiedlichen Medien präsentiert – mündlich, visuell, geschrieben, graphisch;
- es ist so interaktiv wie möglich, so dass dem Schüler sämtliche Möglichkeiten geboten werden, den Unterricht auf den bevorzugten Lernstil abzustimmen;
- es versucht Antworten auf eine vom Schüler empfundene Isolation zu finden.

20.3.3. Herausforderungen an den Fernunterricht

Eine grundlegende Herausforderung im Fernunterricht ist, dass sich die Lehrperson nicht vor Ort befindet, um näher zu erklären oder zu erörtern. Dies bezieht sich auf:

- den Inhalt des Materials;
- die Anforderungen, die es an den Schüler stellt;
- die Reaktion des Schülers auf das Material und die Einflüsse auf die Motivierung.

Diese Situation wird unter folgenden Umständen erschwert:

- Das erarbeitete Material geht nicht auf die Bedürfnisse, Kompetenzen und Fähigkeiten des Schülers ein;
- das Medium des Materials ist monoton und phantasielos;
- dem Umfeld, in dem der Lernvorgang stattfindet, wird keine Rechnung getragen;
- Zeitpläne, verfügbare Ressourcen, Relevanz und Motivationsthemen werden nicht einbezogen;
- die Unterstützung durch andere Erwachsene wird nicht gefordert;

- der Schüler erfährt nicht, „wie er abschneidet“;
- der Schüler versteht nicht, weshalb er die Themen lernen muss und wie diese in das Rahmenwerk passen.

Diesen Problembereichen sind aber die Chancen gegenüberzustellen, die der Fernunterricht bietet. Diese sind:

- Zugang zu grundlegenden Rechten,
- Zugang zu einer Erziehung, die Qualifikationen ermöglicht,
- Befähigung, Beschlüsse hinsichtlich der Lebensstile zu fassen.

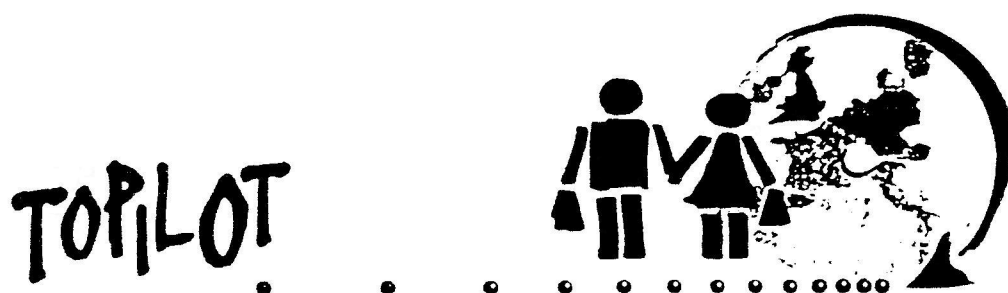
Ein solcher Fernunterricht hat zwar den Vorteil, dass das schulpflichtige Kind im Kreise der Familie verweilen kann und nicht dem ständigen Schulwechsel unterworfen wird, aber er kann nur nach Abschluss des Lese- und Schreiblehrgangs bedingt in Anspruch genommen werden, da Grundschul Kinder nicht nur nach schriftlicher Anleitung arbeiten und lernen können.

Gravierender ist jedoch die bereits ausgeführte Darlegung zu bewerten, dass dem Kind während des Lernprozesses das soziale Umfeld der Gleichaltrigen und der Sozialisations-effekt gänzlich fehlen.

Bei der kritischen Abwägung von Chancen und Grenzen des Fernunterrichts musste bisher immer von der Zielgruppe der Erwachsenen ohne persönliche Betreuung ausgegangen werden.

20.3.4. TOPILOT – Modellversuch

Im Auftrage der EFECOT wurde ein Unterrichtsmodell entwickelt, das auf Fernstudium mit Betreuung unter Ausnutzung der aktuellsten Technologie beruht und im Folgenden als das TOPILOT-Projekt beschrieben wird:



Die Erklärung der Ziele des TOPILOT-Projekts ist am einfachsten, wenn mit dem o.a. Logo begonnen wird. Die wichtigsten Elemente dieses Logos sind einige Schulkinder, eine Compact Disc, ein Pfeil, der in einer Anzahl von Punkten endet, und eine Karte von Europa.

Die Karte von Europa symbolisiert den internationalen Charakter des Projekts. Die dunkler markierten Gebiete sind die Länder, die an dem Projekt teilnehmen, d.h. Belgien,

die Niederlande, das Vereinigte Königreich und Deutschland. Die europäische Karte zeigt die Anerkennung der Unterstützung des Projektes durch die Europäische Union.

Die Schulkinder symbolisieren die wichtigsten Partner des Projektes: Schüler aus verschiedenen Altersgruppen. TOPILOT ist sowohl für Kleinkinder als auch für Schüler in Grund- und Berufsschulen gedacht.

Während die meisten innovativen Lerntechnologieprojekte auf Studenten an Universitäten abzielen, versucht dieses Projekt Schüler in einem viel niedrigeren Alter zu erreichen. Das Vorenthalten von Bildungsmöglichkeiten und Bildungseinrichtungen in einer frühen Altersstufe bringt zwangsläufig das Nichterreichen der Ausbildungsgänge an weiterführenden Schulen oder Universitäten mit sich. In Kenntnis dieser Tatsache musste das Projekt insbesondere auf Lernanfänger abzielen, die eine Betreuung, eine fortlaufende Rückmeldung und Bestätigung benötigen. Die Schüler lernen zu Hause (auf dem Jahrmarkt, im Zirkus oder auf dem Schiff) und werden von einem nicht anwesenden Privatlehrer begleitet. Beim Lernen vor Ort verwendet das Kind ein CD-I-Gerät – Interaktive Compact Disc – in Verbindung mit einigen weiteren Lehrmitteln, z.B. ein Handbuch, ein Übungsbuch, Spiele, Puzzles usw. Die CD-I enthält den Lehrstoff in Form von interaktiver Multimedia und bildet das Verbindungsstück zum fernen Privatlehrer. Diese Verbindung kommt durch mobile Telekommunikation zustande, die im Logo durch den Pfeil und die Punkte dargestellt wird. Der Privatlehrer kann die Lerntätigkeiten des Schülers verfolgen, die Lernresultate beurteilen und im Bedarfsfall Hilfe anbieten. Da für Kinder ohne festen Wohnsitz Lernkontinuität oft nicht möglich ist, kann sie durch eine Art Fernunterricht ansatzweise erreicht werden.

Während der „normalen“ Unterrichtsstunden steht den Lehrern ein umfangreiches Sortiment an Lehrmaterialien – wie z.B. Bücher, Video- und Tonbänder, Bilder oder Spiele – zur Verfügung. Zudem können methodische Entscheidungen hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung – wie Gruppenarbeit, Rollenspiele, Vorlesen, individuelles Arbeiten – das Unterrichtsgeschehen auflockern und neben der Wechselbeziehung zwischen Lehrer und Schüler eine wichtige motivierende und pädagogisch wertvolle Rolle spielen. Der Fernunterricht dagegen muss die Motivationsprobleme auf dem „technischen“ Wege lösen. Die Verschiedenheiten des Unterrichtsmaterials im Klassenraum werden durch das Lehrmaterial in Multimediaform auf der CD-I und die Verwendung von verschiedenen Lehrmitteln parallel zur CD-I, z.B. einem Lehrbuch, einem Spiel, einem Puzzle usw., abgedeckt. Im Multimedialehrmaterial auf der CD-I wird geschriebener und/oder gesprochener Text mit Bildern, Zeichnungen, Animationen oder Videoausschnitten kombiniert. Diese Vielfalt von Informationen macht das Lernen attraktiv und einladend. Die Interaktion mit dem Lehrer in einem Klassenraum wird jeweils zum Teil durch die Interaktion mit dem Lehrstoff auf der CD-I, die Interaktion mit dem Privatlehrer und mit den Eltern über mobile Telekommunikation abgedeckt.

Die Letztgenannten sind ein sehr wichtiger Motivationsfaktor für die Fernschüler. Wenn die Schüler von ihren Eltern kontrolliert und betreut werden, werden sie zum Lernen und Arbeiten motiviert. Eltern sind jedoch oft sehr beschäftigte Personen und haben nicht immer die Zeit oder die Energie, ihren Kindern beim Lernen zu helfen. Beim TOPILOT-Modell können die Privatlehrer ihre Schüler von ihrem Standort aus überwachen. Sie wissen, wann das Kind mit der CD-I gearbeitet hat, welche Lektionen es durchgenommen hat, welche Übungen oder Tests gemacht worden sind und welche Ergebnisse erzielt wurden. Sie können ihre Schüler motivieren, indem sie auf die

Übungen und Tests eingehen. Sie können in Problembereichen unterstützen, indem sie zusätzlich Informationen oder Übungen zur Verfügung stellen. Die Privatlehrer können allerdings auch mit den Eltern Kontakt aufnehmen und diese über die Fortschritte des Kindes auf dem Laufenden halten. Schließlich ist der Lehrstoff auf der CD-I nicht „linear“, d.h. der Schüler hat eine gewisse Freiheit bei der Interaktion; er kann entscheiden, einige Teile auszulassen oder ein Stück zu wiederholen.

Schließlich erlaubt die Verwendung der CD-I in Verbindung mit anderen Lehrmaterialien den Schülern, ihre Lernaktivität flexibel zu gestalten und den Umständen und Bedürfnissen des Familienlebens anzupassen.

20.3.5. Technischer Ansatz des TOPILOT-Projekts

Bei der Beschreibung der Technologie muss zwischen der Station des Privatlehrers, der Station des Schülers und dem Netz für die mobile Telekommunikation unterschieden werden. Die Verwendung von mobiler Telekommunikation entspricht natürlich dem mobilen Lebensstil der Jahrmarkt-, Zirkus- und Schifffahrtsgruppen. Jede Schule des Projekts erhält einen Personal Computer und ein Modem für den Zugriff auf das Internet. Der Computer wird verwendet zur Entwicklung der Lehrpakete, für die Kommunikation innerhalb der Arbeitsgruppen und innerhalb des Projekts und für die Kontrolle und Begleitung der Schüler über das Netz für mobile Telekommunikation.

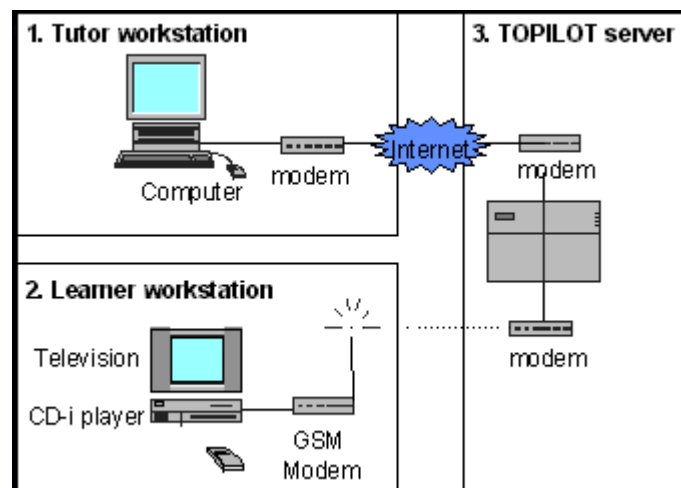
Das Internet wird auf verschiedene Weise verwendet: E-Mail ist das wichtigste Mittel zur Kommunikation zwischen den Partnern, alle Projektdokumente und Lehrmaterialien werden auf einem zentralen Dokumentenserver gespeichert, der über anonymes FTP erreichbar ist. Die Begleitung der Schüler geschieht teilweise über das Internet. Die Schüler werden weder mit Internet noch mit Personal Computer konfrontiert. Eine CD-I ist ein Konsumprodukt, das so problemlos wie ein Audio-CD-Spieler verwendet werden kann. Abhängig vom Alter der Schüler werden verschiedene Bedienungsinstrumente verwendet: Schüler in der Berufsausbildung verwenden eine Fernbedienung, die einem Joystick ähnelt, Kleinkinder erhalten ein Gerät mit einer großen Kugel und zwei Knöpfen – die große Kugel dient zur Bewegung des Zeigers über den Bildschirm –, und die Schüler der Grundschule arbeiten mit einem Gerät mit einer kleinen Kugel und zwei Knöpfen. Die Telekommunikation geschieht mit Hilfe eines kleinen Kastens, der wie ein Handtelefon funktioniert, aber keine Knöpfe oder Schalter hat. Sie wird durch das Programm im CD-I-Gerät betätigt. Der Inhalt der Informationen, die zwischen dem Schüler und dem Privatlehrer ausgetauscht werden, besteht lediglich aus verschlüsselten Informationen über die Aktivitäten des Schülers, verschlüsselten Informationen vom Privatlehrer und kurzen Textnachrichten vom Privatlehrer zum Schüler oder in Ausnahmefällen vom Schüler zum Lehrer. Weitere mögliche Kanäle zum Informationsaustausch sind die normale Briefpost oder das mobile Telefon, die auch im herkömmlichen Fernunterricht verwendet werden.

Das Netzwerk für die mobile Telekommunikation besteht aus einem mobilen Datenübertragungsgerät auf der Seite des Schülers, einem festen Telefonanschluss auf der Seite des Privatlehrers und einem Netzwerk mit einem zentralen Computer zwischen den beiden Seiten. Das Netzwerk wird so konstruiert, dass keine Echtzeitverbindung zwischen Schüler und Privatlehrer nötig ist. Das bedeutet, dass die Schüler ihr CD-I-Gerät verwenden können, wann sie wollen, und die Privatlehrer ihre Schüler kontrollieren oder beurteilen können, wenn sie Zeit haben oder es für notwendig halten. Wenn ein Schüler im Laufe seiner Lerntätigkeit den CD-I-Spieler verwendet hat, wird eine kurze verschlüsselte Nachricht ans Netzwerk geschickt, welche die Angaben zu den durchgeführten Übungen oder Tests oder zu den vom Schüler durchgenommenen Lektionen enthält. Diese Nachricht bleibt im Netzwerk, bis der Privatlehrer sich entschließt, sie zu empfangen oder zu beantworten. Der Privatlehrer beantwortet die Nachricht, indem er zum Beispiel in einer verschlüsselten Nachricht mitteilt, welches Kapitel sich der Schüler als nächstes ansehen sollte, welche zusätzlichen Übungen er benötigt, um das Kapitel vollständig zu begreifen, oder indem er gute oder schlechte Leistungen bestätigt. Diese Antwort bleibt wiederum im Netzwerk, bis der Schüler sein CD-I-Gerät das nächste Mal einschaltet.

Zum Zweck der Kontrolle und der Begleitung der Lernaktivitäten auf der CD-I ist das gesamte Lehrmaterial auf der CD-I so strukturiert, dass jeder Teil (Kapitel, Übung oder Test) seinen eigenen Schlüssel hat. Wenn der Privatlehrer eine Liste mit Schlüsseln erhält, weiß er, was der Schüler tut; andererseits kann er durch das Versenden einer Liste von Codes steuern, auf welche Weise der Schüler das Lehrpaket erarbeitet.

20.3.6. Lehr-/Lernpakete des TOPILOT-Projekts

TOPILOT-Technogramm



Grundsätzlich muss festgestellt werden, dass die Angebote des Fernunterrichts separate Altersgruppen ansprechen und nicht dazu geeignet sind, normale Lernsituationen zu ersetzen, sondern nur im Sinne von Ergänzung fungieren können. Die erste Zielgruppe umfasst die Kleinkinder im Alter von drei bis sechs Jahren, so dass die Zusammenarbeit und die Mitwirkung der Eltern wesentlich sind. Aufgabenstellungen, Kommentare und Hinweise können wegen der noch fehlenden Lesefertigkeit nicht an die Lernanfänger, sondern nur an die Eltern geschickt werden. Die Inhalte des Lehrpaketes kann ein Kind nur mit einem Elternteil gemeinsam erarbeiten und somit einige Grundkenntnisse aufbauen und vertiefen. Das Ziel dieses Lehrpaketes ist der Aufbau von Fertigkeiten und Fähigkeiten, die zur Schulfähigkeit beitragen. Der Schwerpunkt liegt in den Angeboten im Bereich von Hörübungen, des Wiedererkennens und Unterscheidens von Geräuschen und Klängen, des Erzählens von Geschichten, von Übungen des sequentiellen Gedächtnisses der Begriffsbildung, des Ordnen und Sortierens von Formen und von Strukturübungen und zeitlichen Zuordnungsübungen. In einer spielerischen und motivierenden Weise werden Begriffe und Kenntnisse eingeübt, wobei die Mitarbeit der Eltern stark in Anspruch genommen wird.

Die zweite Altersgruppe umfasst die Grundschul Kinder im Alter von 6/7 bis 9 Jahren. Das Lehrpaket für diese Gruppe baut auf den Begriffen und Kenntnissen auf, die für die Kleinkinder entwickelt worden sind, allerdings auf einem weiter fortgeschrittenen Niveau. Die Rolle der Eltern bleibt auch bei dieser Gruppe wichtig. Es werden

anfängliche Lesefähigkeiten vorausgesetzt, so dass ein schriftlicher Informationsaustausch mit dem Privatlehrer ermöglicht wird. Eine spielerische und attraktive Darstellung verhindert wiederum das Gefühl, „lernen zu sollen“. Die Lese- und Schreibfähigkeiten beinhalten die Verwendung von Büchern, das Lernen und Einüben von neuem Wortschatz, das Zuhören und das Lesen von einfachen Erzählungen. Die Rechenfähigkeiten beinhalten grundlegende arithmetische Operationen, Zählen, Kalender- und Zeitbegriffe und Formenwiedererkennung.

Für die 9–14-jährigen Schüler wird zurzeit in enger Zusammenarbeit mit ausgesuchten Schulen in verschiedenen Ländern das Förderungsprogramm erarbeitet.

Die vierte Altersgruppe sind Schüler in der Berufsausbildung im Alter von 14 bis 19 Jahren. Für diese Gruppe wurden zwei Lehrpakete entwickelt. Das Thema des ersten Lehrpakets zielt auf geschäftliche Kenntnisse ab. Den Schülern werden lebensnahe Situationen vorgestellt, in denen sie bestimmte Entscheidungen fällen müssen. Zur Unterstützung der Entscheidung erhalten die Schüler Zugriff auf einige zusätzliche Informationen wie z.B. ein Lehrbuch oder eine Zeitung, oder es werden Orientierungshilfen gegeben, wo und wie die notwendigen Informationen gefunden werden können. Wenn der Schüler seine Entscheidung getroffen hat, wird diese Entscheidung auf der CD-I eingegeben, und er kann sich der nächsten Aufgabe widmen.

Es gibt drei Kenntnisniveaus innerhalb dieses Pakets:

- Gründung eines kleinen Geschäfts
- Führung des Geschäfts
- Erweiterung des Geschäfts

Von den Schülern wird erwartet, dass sie alle drei Niveaus durcharbeiten. In den Fragen auf diesen drei Niveaus werden vier Problemtypen behandelt, die in der wirklichen Geschäftssituation auftreten können:

- finanzielle Kenntnisse
- betriebliche Probleme
- Umgang mit Menschen (z.B. Personalverwaltung)
- Markterfordernisse

Das Thema des zweiten Lehrpaketes für diese Gruppe ist Elektrizität. Es zielt darauf ab, den Schülern die Grundbegriffe der Elektrizität und die Verwendung dieser Begriffe in alltäglichen praktischen Situationen beizubringen. Die Behandlung der praktischen Aspekte der Elektrizität soll gewährleisten, dass der Inhalt des Pakets von jedem verwendet werden kann, der die Grundsätze der Elektrizität im täglichen Leben kennen muss.

Der Inhalt kann ungefähr folgendermaßen eingeteilt werden:

- Grundsätze der Elektrizität
- Einrichtung von Anlagen
- Unterhaltung von Anlagen und
- Sicherheitsaspekte bei der Arbeit mit Elektrizität

Das Lehrpaket enthält Anleitungen und Erläuterungen zu den Begriffen, Übungen, praktische Lektionen und Tests.

Auf der Grundlage der Übungen und Tests ist der Privatlehrer in der Lage, den Schüler zu beobachten und zu beurteilen und ihm bei Bedarf zusätzliche Übungen und Informationen zur Behebung von Problemen zu geben. In der Anlage – Seite 38–41 – ist eine Kurzbeschreibung des Projektes als Broschüre beigelegt.

21. Informations- und Kommunikationstechnologien – Entwicklungen und Auswirkungen auf reisende Schüler

21.1. Einführung

Einfache Vorrichtungen der Kommunikationstechnologien, wie Telefon und Faxgeräte, haben eine wichtige Rolle bei der Entwicklung und Unterstützung einer Reihe von Vorkehrungen für offene Kurse und Fernunterricht (ODL: *Open and distance Learning*) gespielt. Erstaunlicherweise werden sie im Rahmen des Fernunterrichts noch immer ungenügend genutzt. Dabei hat das Mobiltelefon den Weg aufgezeigt, wie Kommunikationstechnologien als direkte und effiziente Arbeitsmittel eingesetzt werden können, um Arbeit aufzuteilen, Nachrichten auszutauschen, Feedback und Unterstützung zu bieten.

Gegenwärtig vollzieht sich jedoch eine mehr fundamentale Entwicklung mit der Synthese von Informations- und Kommunikationstechnologien (IuK). Diese Entwicklung steht mehr und mehr im Mittelpunkt erzieherischer Überlegungen. Einerseits wegen des Bedürfnisses, Kinder auf das elektronische Zeitalter vorzubereiten, andererseits, um die neuen Medien sinnvoll in den Lernprozess einzubauen und um den Zugang zur Schulbildung über verbesserte Gestaltungsmöglichkeiten des Fernunterrichts zu erhöhen.

Leider umfassen die IuK auch ein Paket sich schnell entwickelnder und miteinander verbundener Techniken, wodurch sich langfristiges Planen schwierig gestaltet. Zum Zeitpunkt dieser Ausarbeitung zeichnet sich jedoch eine klare Entwicklung ab, hin zur Beschleunigung, zu mehr Zuverlässigkeit und Flexibilität der Kommunikationssysteme. Diese Entwicklung hat wichtige Auswirkungen auf die fahrenden Schüler. Sie vollzieht sich auch parallel zur Entwicklung verschiedener Anwendungen, die die Interaktion mit dem Fernsehbildschirm, den Mobiltelefongeräten und anderen Vorrichtungen ermöglichen, vergleichbar mit der Art und Weise, wie wir heute unsere Rechner nutzen. Vom erzieherischen Standpunkt aus gesehen, stellen wir uns auch Fragen hinsichtlich der methodischen und didaktischen Aufbereitung der Kenntnisse, des Wissens und der Fähigkeiten, die unsere Kinder in der „Informationsgesellschaft“ brauchen.

Die vorliegenden Anmerkungen gehen nur auf die Auswirkungen jüngster und gegenwärtiger Entwicklungen ein.

- Das erste Thema bezieht sich darauf, wie die IuK im Allgemeinen die Vorkehrungen für fahrende Schüler und Schülerinnen verbessern können.
- Das zweite Thema besteht darin, welche Aussichten für IuK sich heute und in naher Zukunft bieten.
- Beim dritten Thema wird untersucht, inwiefern die „traditionellen“ Ansätze für ODL für Kinder überdacht werden müssen, damit die neuen Technologien so effizient wie möglich eingesetzt werden können.
- Das vierte Thema sind die Auswirkungen neuer Fähigkeiten, neuer Arbeitsmethoden für Lehrpersonen, die sich um fahrende Kinder kümmern, sowie die Rahmenbedingungen für Ausrüstungen und Ressourcen.

21.2. Nutzung von IuK

Die große Herausforderung für den traditionellen Fernunterricht ist seit jeher die „Lücke“ zwischen einerseits den Begleitlehrpersonen und Bezugspersonen und andererseits den Schülern und Schülerinnen. Für die Kinder besteht ein starker Kontrast zwischen der Unmittelbarkeit und dem potentiellen Reichtum der Klasse und der Isolierung, in der der individuelle, unabhängige Lernprozess der fahrenden Schüler und Schülerinnen stattfindet. Vom Standpunkt der Begleitlehrpersonen aus ist es ebenfalls schwierig, wirksame Unterstützung und Feedback zu geben. Die Auswirkung auf die Motivation kann auch bedeutend sein. Wie können die IuK also unterstützend eingesetzt werden?

Erstens: IuK können die Kommunikation verbessern. In einem mobilen Umfeld besteht die Herausforderung darin, nicht-terrestrische Möglichkeiten einzusetzen. Heutzutage ist es bereits möglich, E-Mail-Berichte über Mobiltelefonnetzwerke zu verschicken. Die Kommunikationsrevolution öffnet neue Wege für schnellere und zuverlässigere Übermittlungen über so genannte Mobiltelefone der „dritten Generation“ und über die Benutzung von Satelliten. Es werden Möglichkeiten geschaffen, um Video- und Audioverbindungen herzustellen sowie um Textmaterial per E-Mail zu verschicken. Diese Entwicklungen können die Interaktionen zwischen den Begleitpersonen und den fahrenden Schülern und Schülerinnen (im Falle von jüngeren Schulkindern bedeutet das, zwischen Begleitpersonen und den Eltern) fördern. Sie beinhalten ebenfalls die Möglichkeit, die gleichen Kommunikationsmittel zu benutzen, um Schulkinder/Eltern zu motivieren, ihre Ideen und Erfahrungen mit anderen in kleinen Gruppen auszutauschen.

Zweitens: IuK können benutzt werden, um die Palette und den Umfang von Lehrmaterial und -aktivitäten zu verbessern. Es bestehen bereits Möglichkeiten für Begleitpersonen, Lernaufgaben zu erarbeiten, die auf computerunterstützte Schulprogramme und auf Multimediamaterial auf CD-ROM zurückgreifen. Diese Möglichkeiten verleihen dem Unterricht eine neue Dimension und können von dem motivierenden Faktor gut gestalteter Software und multimedialer Vorzüge profitieren. In der Zukunft werden auch zunehmend interaktive Anwendungen benutzt, die, anders als Standardvorkehrungen wie Maus und Tastatur, Schnittstellen für Ton, Bewegung und zahlreiche Tastvorkehrungen vorsehen. Damit wird nicht nur die Kreativität gefördert, sondern es werden auch Möglichkeiten neuer Anwendungen im Sprachunterricht (Spracherkennung) und in praktisch orientierten Schulfächern aufgezeigt.

Drittes: IuK können die Stärken des Rechners mit denen der Kommunikation verbinden. Sie machen es den Begleitpersonen und den Schülern und Schülerinnen möglich, Material und Botschaften auszutauschen. Schüler können auf Webseiten zurückgreifen und gleichzeitig mit den Begleitlehrpersonen am Computerbildschirm arbeiten (beispielsweise mit einer Zeichnung oder einer multimedialen Übung). Es handelt sich hier nur um einige Beispiele, die die Stärken der neuen Telekommunikationsmöglichkeiten illustrieren. In Zukunft werden sich die IuK noch verbessern und eine Reihe von realen und virtuellen Lernerfahrungen integrieren. Die Herausforderung wird darin bestehen, herauszufinden, welche Kombinationen sich am besten für die fahrenden Kinder eignen.

21.3. Entwicklungstendenzen: Flex-Trapeze-Projekte

In den nächsten Jahren wird die Benutzung von Laptops und tragbaren Rechnern ständig zunehmen. Sowohl die Begleitpersonen als auch die Schüler und Schülerinnen werden einen Rechner zur Verfügung haben müssen. Die größte Herausforderung im Bereich der Kommunikation wird das Schulkind zu bewältigen haben, da es auf Mobiltelefongeräte und Satellitennetzwerke angewiesen ist.

Es ist heutzutage bereits möglich, die zunehmend verfügbaren interaktiven Multimediamaterialien positiv zu nutzen. Meistens handelt es sich dabei um Material auf CD-ROM (die CD-ROM wird allmählich von DVD-Trägern mit größerer Speicherkapazität ersetzt). Die Stärke dieser Materialien besteht darin, dass sie Informationen und Aufgaben in vielen verschiedenen Formaten präsentieren können und die Dynamik bei der Gestaltung ausnutzen: Videomaterial, Simulationen und andere Animationen. Darüber hinaus scheint es selbstverständlich, dass Interaktivität auf dem Bildschirm motivierend und fesselnd auf die Kinder wirkt. Sie können eine Antwort ankreuzen und erhalten unmittelbares Feedback auf ihre Wahl. Trotzdem ist es wichtig, diesbezüglich auch eine Warnung auszusprechen. Es ist bewiesen, dass gutes Design wichtiger ist als die schlaue Benutzung von Medien und dass Computerschnittstellen nicht unbedingt die besten Mittel sind, um Kinder zu Denkübungen in ihren Lernaktivitäten anzustacheln. Multimediamaterialien müssen selektiv eingesetzt werden.

Das Dilemma für Lehrpersonen besteht darin, gutes Material ausfindig zu machen und Möglichkeiten der Anwendung zu finden, wobei das Material als Arbeitsmittel im Lernumfeld benutzt wird. Das Gleiche gilt auch im Rahmen des ODL. Die Herausforderung besteht darin, bewährte Vorzüge aus dem Multimediabereich in das ODL-Programm einzubauen, so dass viel mehr die Stärken der multimedialen Mittel zur Geltung kommen, als dass sie zu einem Selbstzweck werden.

E-Mail-Nutzung

Wie oben erwähnt, ist es heutzutage möglich, Mitteilungen und Berichte per E-Mail auszutauschen. Das kann der Schüler bewältigen, indem er das Mobiltelefon an den im Wohnwagen stehenden Rechner anschließt. E-Mail ermöglicht ebenfalls den Austausch von einfachen Arbeitsblättern in „Beilage“. Man kann auch ein kabelloses Modem und eine kleine Antenne benutzen, um eine Verbindung mit einem Mobiltelefonnetzwerk herzustellen, statt der geläufigen Handapparatur. Da die Begleitpersonen und das Schulkind zu unterschiedlichen Zeitpunkten senden und versenden können – die so genannte ‘asynchrone Kommunikation’ – schafft diese Anwendung Flexibilität. Sie eignet sich auch, um ein ausgeglichenes Feedback unabhängig vom Material zu gestalten und ein flüssigeres Konversationsformat zu schaffen. Allerdings können Probleme bei der Signalübertragung, ähnlich wie bei Mobiltelefongesprächen, die Qualität einschränken – genau wie eine schleppende Datenübertragungsgeschwindigkeit.

GPRS(*General Packet Radio Services*)-Entwicklungen im Mobiltelefonbereich führen zu einer drastischen Erhöhung der Übertragungsgeschwindigkeit und können

intermittierende Signalstärken kontrollieren. Diese Entwicklungen beanspruchen jedoch finanzielle Investitionen und konzentrieren sich meistens auf städtische Gebiete. Aus diesem Grund eignet sich diese Form der Kommunikation wahrscheinlich am besten, um zusätzliches, neues Material für ein bereits bestehendes Lernprogramm einzuführen und/oder ein Vorbild für unterstützenden Austausch aufrechtzuerhalten. Wenn das Schulkind Zugang zum Internet hat, ist es in Theorie ebenfalls möglich Aktivitäten einzuplanen, die Zugriff auf ausgewählte Webseiten bieten. Wegen Signalunterbrechungen und begrenzter Datentransfargeschwindigkeiten aber sind diese Aktivitäten nur in Gebieten möglich, die mit GPRS ausgestattet sind. Für das Schulkind kommt noch der Kostenfaktor hinzu, da die Telefonverbindung während des Besuchs der Webseite erhalten bleiben muss.

Kommunikationsmöglichkeiten per Satellit

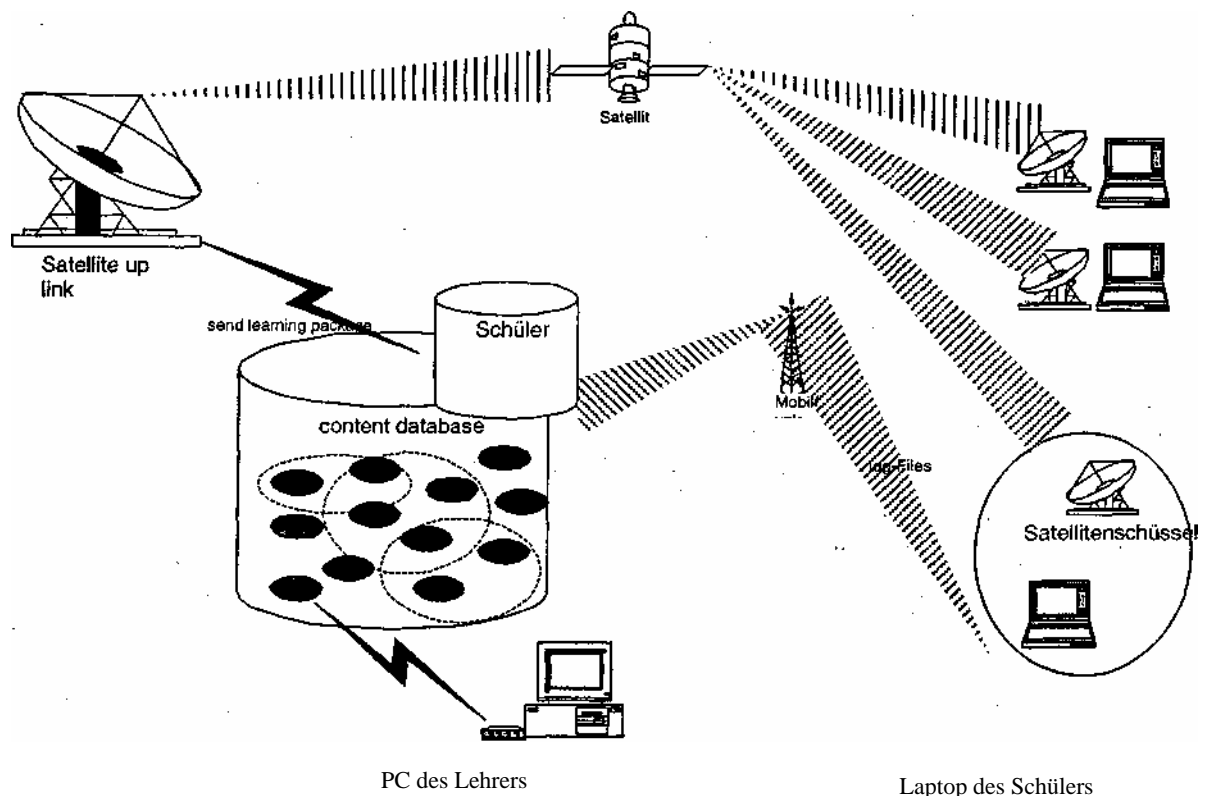
Die zweite wichtige Entwicklung im Bereich der Kommunikationstechnologien ist die Benutzung von Satellitenübertragungen. Satellitensysteme haben eine breite geographische Streuung und die Signalübertragung ist meistens störfrei. Es bestehen verschiedene Systeme und einige funktionieren mit Übertragungsraten, die mit denen einer normalen Telefonverbindung vergleichbar sind. Manche Systeme gewährleisten viel höhere Datenübertragungsraten in eine Richtung, vergleichbar mit Fernsehübertragungen, oder in beide Richtungen, wodurch ein viel umfangreicherer Austausch möglich wird. Der ausschlaggebende Faktor in diesem Bereich ist jedoch der Preis, da große Datenvolumen kostengünstig übertragen werden sollen. Aktuelle Entwicklungen im Kommunikationsbereich finden in einem vereinheitlichten Rahmen („UMTS“ genannt) statt. Dadurch wird das automatische Umschalten zwischen Mobiltelefonsystemen und Satelliten erleichtert, falls die anfänglichen Übertragungsversuche über GRPS scheitern. Aspekte der Gebührenstrukturen und der (damit verbundenen) Umschaltmöglichkeiten sind wahrscheinlich zentral, wenn Kommunikationsverbindungen über Satellit eine realistische und geographisch allgegenwärtige Lösung für die fahrenden Schüler und Schülerinnen darstellen sollen.

Um die Entwicklungsmöglichkeiten auf diesem Gebiet zu illustrieren ist eine Beschreibung von zwei laufenden EFECOT-Projekten, die die Satellitenkommunikation erschließen, wahrscheinlich am geeignetsten. Es handelt sich um die Projekte FLEX und Trapeze. FLEX benutzt den Einrichtungsverkehr, um Material und Mitteilungen von den Lehrpersonen zu den Schulkindern zu verschicken. Die Kommunikation in die andere Richtung (vom Schulkind zur Lehrperson) geht über die Mobiltelefonnetzwerke.

Das FLEX-Kommunikationssystem



Das FLEX-Konzept beruht im Wesentlichen auf einer Bibliothek mit Informationsressourcen der Lehrperson. In der Illustration wird diese als „content database“ umschrieben. Es handelt sich hier nicht um eine gewöhnliche Bibliothek, sondern um einen Server (Computer mit großer Speicherkapazität und spezieller Verwaltungssoftware), der sowohl Multimediaterial als auch eher traditionelle „Einheiten“ beinhaltet, wie Arbeitsdokumente in elektronischer Fassung. Material kann von der Lehrperson auf der spezifischen FLEX-Webseite ausgewählt und in individuelle Lehrpakete gegliedert werden, die wöchentlich über Satellit an die Schüler versendet werden. Die umkreisten Inhalte zeigen ausgewähltes Material für drei Schulkinder. Die Übertragung ermöglicht auch den Begleitlehrpersonen Mitteilungen und Feedback zu vorigen Arbeiten zu versenden. Begleitlehrpersonen können ebenfalls ihr eigenes Material zusammenstellen, es in die Bibliothek aufnehmen und zur Versendung bereitstellen.



Für das Schulkind stellt dieses Umfeld ein dynamischeres Modell für die wöchentlichen Schularbeiten dar. Um den Kreis zu schließen, versendet das Schulkind dann die Ergebnisse, samt der Mitteilungen, über ein Standardmobiltelefonnetzwerk, zurück zum Server: siehe Mobiltelefonverbindung in der Illustration. Ergebnisse und Mitteilungen werden in der „Studentendatenbank“ gespeichert, wo sie von den Begleitlehrpersonen kontrolliert werden. Die Begleitlehrpersonen können demnach die Fortschritte der Schüler beurteilen und entscheiden, welches Feedback und/oder welche neuen Arbeiten zurückgeschickt werden.

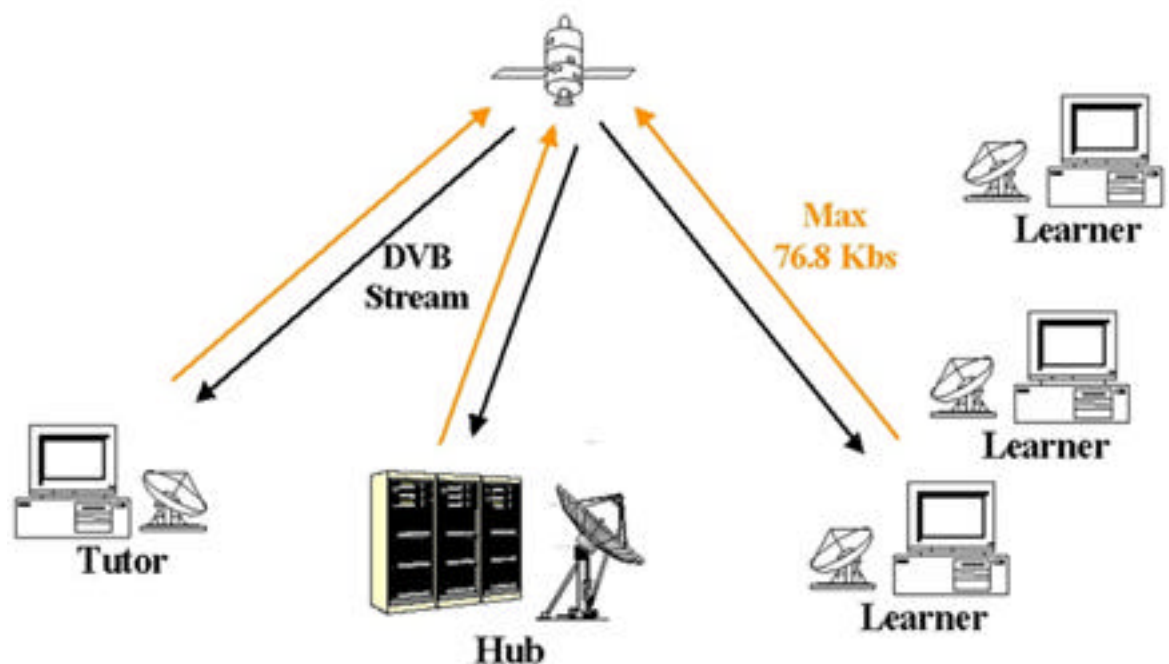


Das Trapeze-Kommunikationssystem



Trapeze beinhaltet ein anderes Konzept und verwendet fortgeschrittenere Technologien mit Satellitenkommunikation in zwei Richtungen, so dass die Schüler und Schülerinnen zusammen mit der Begleitperson gleichzeitig online sind, in einem „Virtuelles-Klassenzimmer“-Umfeld. Während des Pilotprojektes haben die Begleitlehrpersonen mit Gruppen von jeweils fünf Schaustellerkindern gearbeitet, die

sich eingeloggt hatten, um jeden Morgen, an den Wochentagen, die Schule zu besuchen. Der Unterricht begann mit der Versendung von Unterrichtsmaterial und Mitteilungen, die sich auf dem Server befanden. Begleitlehrpersonen und Schüler konnten über Textmitteilungen in einem Chatkanal und über E-Mail miteinander sprechen. Zum Schluss der Unterrichtsstunde wurden Ergebnisse über Satellit zum Server zurückgeschickt. Auf Grund dieser Ergebnisse konnten die Lehrpersonen dann entscheiden, welches Feedback und welches Material für den nächsten Tag vorgesehen waren.



Es handelt sich hier lediglich um zwei Beispiele, die zeigen, was im Rahmen der IuK möglich ist. Sobald mobile Kommunikation stabiler, schneller und kostengünstiger wird, können eine ganze Reihe von Arbeitsmitteln und Möglichkeiten genutzt werden, die im Rahmen terrestrischer Netzwerke vollkommen alltäglich sind. Im Rahmen der Fernunterrichtspraktiken aber stehen sie im Mittelpunkt. Beispiele beinhalten die Benutzung von Anzeigetafeln, Diskussions- und Mailinglisten, Konferenzsystemen und einem spezifisch gestalteten, webgestützten Lernumfeld, das online Lernmaterial und verschiedene Kommunikationsformen kombiniert.

21.4. Auswirkung der Nutzung von IuK-Technologien auf die Unterstützung des Lernverfahrens

Wie bereits erwähnt, haben die IuK die Gestaltung von ODL-Material beeinflusst. Sie haben sich auch auf die Kommunikation ausgewirkt, was Mitteilungen und Austausch von Material betrifft. Gut gestaltetes Multimediamaterial kann die Lernerfahrungen wesentlich aufwerten. Andererseits erfordern die IuK aber auch Zeit und Expertise, die erst aufgebaut werden muss. Es ist wichtig, sich die Zeit zu nehmen, um zu erforschen, welche Möglichkeiten gegenwärtig vorhanden sind und wie diese genutzt werden können. Es ist auch an der Zeit, um über die Entwicklung von neuem Material

nachzudenken. Dabei sollten die Kosten für die Verwendung von bereits bestehenden Softwaregestaltungsmitteln abgewogen werden im Vergleich zur Arbeit mit qualifizierten Softwaregestaltern.

Auch wenn man argumentieren kann, dass sich die grundlegenden Ansätze der gegenwärtigen Phase der IuK-Revolution nicht im Multimediabereich befinden, sondern eher auf der Ebene der verbesserten Kommunikationsmöglichkeiten, sollte man zwischen zwei Überlegungen unterscheiden. In erster Linie ist es möglich geworden, die individuelle Beziehung zwischen der Begleitlehrperson und dem Schüler zu festigen. Diese „Eins-zu-eins“-Beziehung hat den Fernunterricht bis vor kurzem geprägt. Zweitens hat es den Schülern erlaubt, in Gruppen zu arbeiten, wodurch „Gruppenlernen“ in den letzten Jahren mehr und mehr im Zentrum von Fernunterricht für Erwachsene stand. Entwicklungen im Bereich der Textnachrichten, der Audio- und Videokommunikation sind immer häufiger einsatzbereit. Ein recht bekannter amerikanischer Experte hat sogar bereits vom Ableben der Entfernung gesprochen.

Diese Überlegungen zur Kommunikationsentwicklung haben bedeutende Auswirkungen auf die Gestaltung, einschließlich der Gestaltung von eher traditionellen, auf Text beruhenden Lernmaterialien. Verbesserte individuelle Kommunikation bedeutet, dass der Austausch von Material, Begleitung, Kontrolle, Feedback und die Einschätzung von Fortschritten viel flexibler gehandhabt werden können. Die Bemühungen, Lernpakete für eine ganze Saison im Vorraus zu gestalten oder den Austausch von erledigten Schularbeiten und Feedback über Postwege und vereinbarte Treffen zu regeln, sehen im Rahmen der IuK ganz anders aus: Dank des häufigen Informationsaustausches ähnelt der Prozess der Gestaltung und Überwachung des Lernmaterials stets mehr dem Prozess im Klassenzimmer. Eine gute Gestaltung wird nach wie vor wesentlich sein. Der Bedarf, ein Feedback und eine Unterstützung zu integrieren, wird problemloser abzudecken sein. Es wird auch möglich sein, die Vorzüge sowohl der asynchronen Kommunikation, wie E-Mail, einzusetzen als auch der synchronen Kommunikation, wie Videokonferenzverbindungen. In *diagnostic sessions* kann die Begleitlehrperson Software mit dem Schüler teilen, so dass beide gleichzeitig auf getrennten Bildschirmen Aktivitäten ausführen können.

Die Möglichkeit Fernschüler miteinander zu verbinden, so dass sie ihre Erfahrungen und ihre Arbeiten in kleinen Gruppen austauschen und besprechen können, wird von manchen als eine viel wesentlichere Entwicklung betrachtet als die verbesserte Kommunikation zwischen Begleitlehrpersonen und Schülern. Diese Entwicklung stellt eine Öffnung dar, um eine beispielhafte Veränderung im Fernunterricht zustande zu bringen. Dies hat zweifelsohne den erwachsenen Fernschülern erlaubt, ihre eigenen Lebenserfahrungen in den Lernprozess mit einzubringen und von den Anregungen und Unterstützungen ihrer Lernkameraden in vielen verschiedenen Situationen zu profitieren. Zusammenarbeit im Rahmen des Fernunterrichtes mit Kindern wirft interessante Fragen auf, insbesondere was junge Schüler betrifft. Umso mehr Erfahrungen die Lehrpersonen sammeln, was die Möglichkeiten betrifft, desto mehr interessante Gelegenheiten gibt es für den Austausch von Arbeiten (zum Beispiel, Bilder, Geschichten und Zeichnungen), für gemeinsame Projekte, gegenseitige Unterstützung sowie um von der Kultur der reisenden Bevölkerungsgruppen zu lernen und sie zu würdigen. Diese Zusammenarbeit in Gruppen kann ebenso fahrende Kinder mit ihren Klassenkameraden an der Stammschule verbinden. Sie verleiht auch der

Zusammenarbeit mit den Eltern eine völlig neue Dimension, indem sie die Eltern in unterstützenden Netzwerken zusammenbringt.

Verbesserungen der Interaktion zwischen Schulkind/Begleitlehrperson und Schulkind/Schul-kind haben große Auswirkungen auf die Art und Weise, wie wir die Herausforderung des Fernunterrichts in Zukunft angehen. Abgesehen von den selbstverständlichen Dingen, wie Verminderung der Isolierung und größere Flexibilität und Abwechslung in den Lernprogrammen, werfen diese Verbesserungen auch Fragen auf über eine ausgeglichene Unterstützung für die Kinder und über die Kontrolle des Lernprozesses selbst. Mit zunehmenden Kommunikationsmitteln dürfte die problematische Diskussion über die Notwendigkeit, die Kinder als unabhängige, „autonome“ Schüler und Schülerinnen zu erziehen, wohl einen realistischeren Hintergrund bekommen. Vielleicht verändert sich der Kern der Diskussion auch eher hin zur Kompetenzentwicklung des Schülers in einer Unterstützung bietenden elektronischen Welt.

21.5. Kritikansätze

Das Gelingen des beschriebenen Fernunterrichts kann nur effektiv sein, wenn folgende Faktoren gegeben sind:

- optimale Ausstattung mit technischen Geräten,
- Bildungsfreundlichkeit der Eltern,
- Verfügbarkeit von schnellen Hilfen bei Problemlösungen,
- hoch ausgebildete Fertigkeiten im Umgang mit IUK-Medien,
- Schnelle Beseitigung von Störungen,
- Überprüfung des Gelernten durch Stammschulen,
- Koordinierung von Angebot und Bedarfslage durch Lehrer,
- Fähigkeit und Bereitschaft der Eltern zur begleitenden Lernprozesshilfe,
- Elternarbeit im Sinne der Kooperation und Partnerschaft.

Fernunterricht ist grundsätzlich nur als eine zusätzliche, ergänzende Lernhilfe zu verstehen und nicht als Ersatz für das Lernen im „Haus des Lernens“.

22. Schulbüro als Stützweiler des Netzwerkes

22.1. Grundsätzliches

Die Gemeinden und Kommunen, insbesondere aber die größeren Städte verfügen über eine Terminplanung bei der Bereitstellung von Freiflächen. Sowohl Schützenfeste, Volksfeste, Kirmes und Weihnachtsveranstaltungen als auch Zirkusdarbietungen sind als Bereicherung des kulturellen Lebens fester Bestandteil des Angebotes einer Stadt.

Diese Kenntnis ließe die Installierung von Beratungs-/Informationsbüros – zumindest bei größeren und längerfristigen Veranstaltungen – auf dem Festplatz mit deutlicher Kennzeichnung „Schulberatung“ oder „Fahrendes Schulbüro“ zu. Die Eltern der reisenden Kinder müssten bereits bei dem Eintreffen auf dem Festplatz zwangsläufig auf ein gut sichtbar platziertes Schulbüro treffen und dort – ggf. bei gleichzeitiger Entrichtung der Standgebühren – eine Anmeldung der schulpflichtigen Kinder vornehmen. Im Gespräch mit fachkundigem Personal wäre eine Entscheidung über die zeitlich befristete schulische Begleitung herbeizuführen.

Eine fachkompetente, pädagogisch ausgebildete Lehrkraft müsste die reisenden Kinder – nach Schulformen geordnet – in die entsprechend vorbereitete Schule des Standortes übermitteln, sie gegebenenfalls dorthin begleiten, Kontakt mit den dort unterrichtenden Lehrkräften aufnehmen, um in die Lage versetzt zu werden, eine nachmittägliche Hausaufgabenbetreuung oder weiterführende Förderung zu übernehmen.

Das „Schulbüro“ wäre zudem Anlaufstelle für die Eltern und auch Kontaktstelle der Lehrkräfte. Es wäre auf diesem Wege z.B. die Organisation eines Unterrichtsganges der Regelklasse zum Festplatz, zwecks Besuch einer Vorstellung etc. über die vor Ort tätige Lehrkraft problemlos realisierbar.

Darüber hinaus könnte das Schulbüro bei entsprechender Ausstattung durchaus – z.B. in Ferienzeiten – die Funktion der fahrenden Schule nach niederländischem Muster übernehmen und selbst während der vielen Weihnachtsmärkte präsent sein und originäre Aufgaben der Schule übernehmen.

Die sicherlich gegebene Gefahr einer „Ghettobildung“ wäre durch das Aufsuchen von Regelschulen bei längerem Aufenthalt sehr begrenzt, so dass die einzufordernden Sozialkontakte sogar durch Einladungen seitens der reisenden Kinder an Sesshafte in das Schulbüro ausgeweitet werden könnten.

Die Präsenz von Schule auf den Festplätzen erleichtert den Zugang der Eltern zur Institution Schule und ermöglicht gleichzeitig eine bilaterale Interaktion, eine deutlich sichtbare Wertschätzung der Bezugsgruppen sowie das Abbauen von Schwellenängsten.

Neben der Beratung und der schulischen Unterrichtung könnte das „Schulbüro“ sämtliche Funktionen steuern, die zwischen Stammschule in den Wintermonaten und Einsatzschulen wahrgenommen werden, und zudem selbst computergesteuerte Lernprogramme anbieten oder im Rahmen von Modellprojekten betreuen.

Die Lebensumwelt und die Lernbedingungen der reisenden Kinder könnten durch die auf den Festplätzen anwesenden Lehrkräfte in die Schulen praxisorientiert und glaubhaft transferiert werden. Ein Klima des Verständnisses und der gemeinsamen Aufgabenerfüllung könnte entstehen und so der Bildungsanspruch in das angemessene Blickfeld gerückt werden.

Zu der Situation der dort tätigen Lehrkräfte und deren Dienstesinsatz müsste eine Regelung gefunden werden, die nicht nur attraktiv gestaltet werden muss, sondern eine Anbindung an eine Stammschule sicherstellt. Das zu erreichen dürfte vor dem Hintergrund der reichlich zur Verfügung stehenden arbeitslosen Lehrkräfte sowohl beamtenrechtlich als auch tarifrechtlich keine unlösbaren Probleme mit sich bringen, auch eine Ferienregelung im Sinne der Reisenden und der Lehrkräfte stellt keinen Hinderungsgrund dar.

Ein gewisses Defizit in der Betreuung der reisenden Kinder könnte in der fachlichen Qualifizierung der Lehrkräfte gesehen werden, die meistens auf der Grundlage der Prüfungsordnungen in zwei oder drei Fächern ausgebildet wurden und über entsprechende fächerübergreifende Erfahrungen noch nicht verfügen.

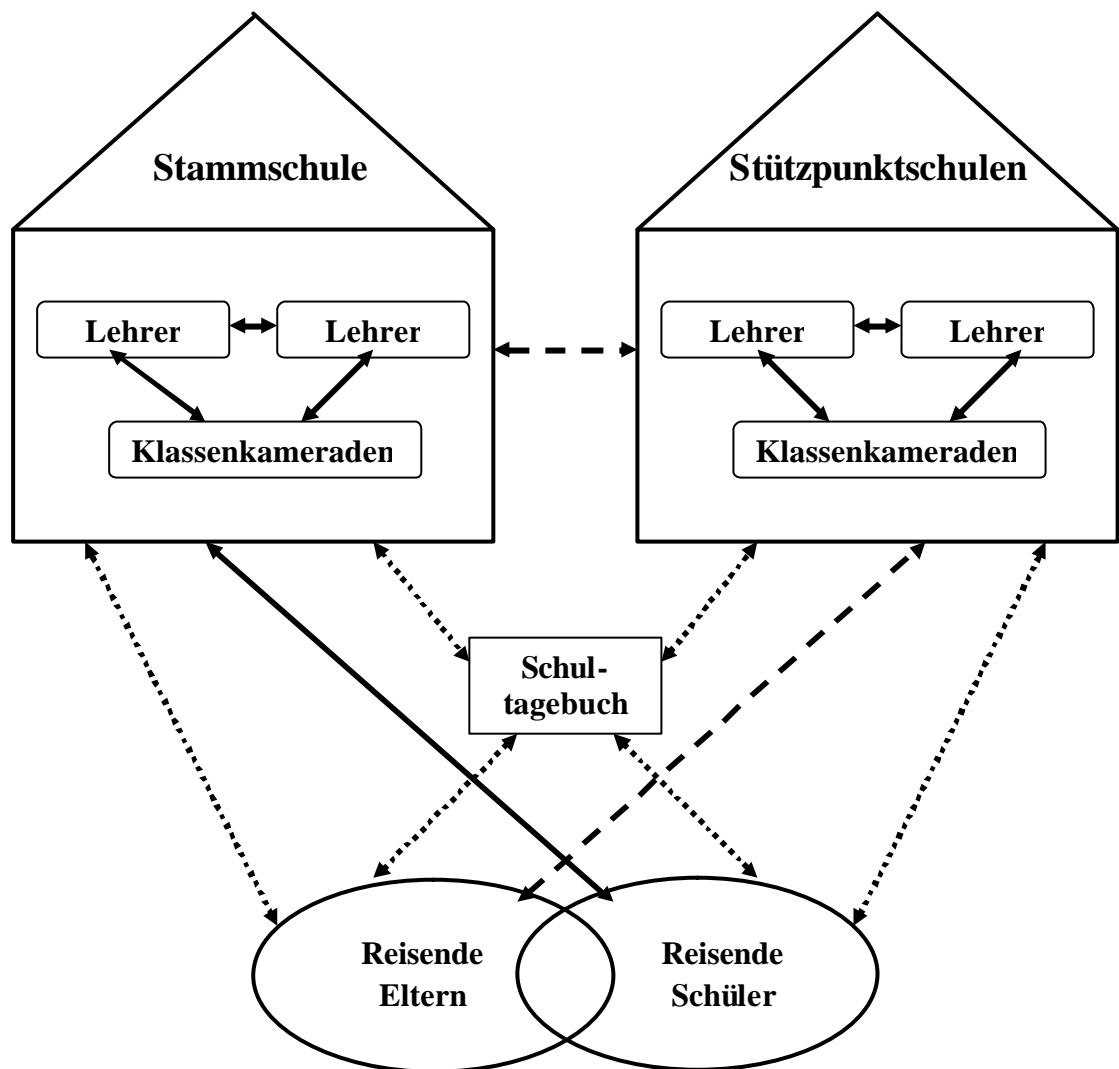
Das dargestellte Organisationsmodell geht jedoch nicht in erster Linie von der ausschließlichen Unterrichtung auf dem Festplatz in der „fahrenden Schule“ aus, sondern akzentuiert die Vermittlerrolle zwischen Eltern, Stammschule und Stützpunktschulen sowie die unterstützende, fördernde Rolle dieser Einrichtung. Da zudem diese Einrichtung nur für den jeweiligen Einzugsbereich eines Landkreises oder einer größeren Stadt zuständig sein kann, ist bei entsprechender Kontaktpflege mit den Schulen das Heranziehen von Fachlehrkräften im Bedarfsfall ohne weiteres möglich. So ist auch die Zusammenarbeit der Grundschule mit den Sonderschulen im Falle des sonderpädagogischen Förderbedarfs erlassmäßig geregelt.

Die Landkreise und Städte könnten ohne weiteres über die Ordnungsämter eine Zusammenschau der Veranstaltungstermine erstellen und somit den gezielten Einsatz des „Schulbüros“ terminlich festlegen.

Bei Verlassen des Einzugsgebietes wäre das betreuende Schulbüro gefordert, die Informationen an die Stützpunktschulen und Stammschulen weiterzugeben. Die Untersuchungen der Universität Essen aus dem Jahr 1997 (vgl. Tollmien 1997) heben im Ergebnis auf eine Forderung nach Verbesserung des Schultagebuches ab, das nach Auffassung der Berichterstatter insbesondere einen reibungslosen Informationsfluss zwischen den Schulen und den Lehrkräften erfordert.

Modell der Informations- und Kommunikationswege

Je stärker die Linien in ihrem Verlauf unterbrochen sind, desto öfter ist der Informations- u Kommunikationsweg gestört bzw. existiert z.T. gar nicht

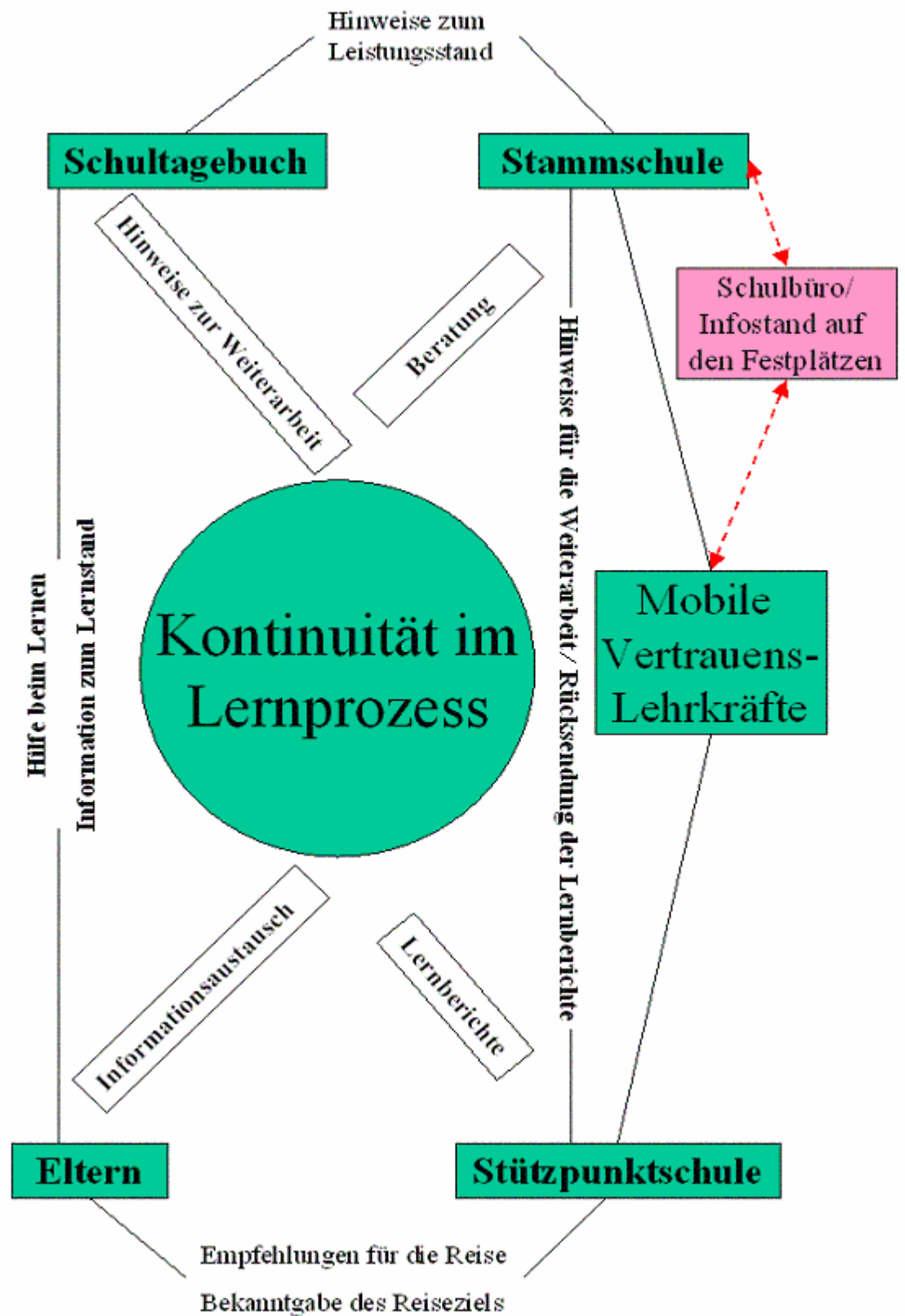


Diese unverzichtbaren Rückkoppelungen bleiben erfahrungsgemäß unwirksam, wenn nicht eine eindeutige Federführung mit schulaufsichtlicher Begleitung konzeptionell und personengebunden vorgesehen und tatsächlich umgesetzt wird. Für den fortlaufenden Schulbesuch ist eine zentrale und an die Stammschule gebundene Koordination via Beratungs-Informationsstelle auf den Festplätzen notwendig. Nur so können schulische Angebote vor Ort ohne Zeitverlust ausgemacht, Unterrichtshilfen direkt und spontan geboten, Lerndefizite erkannt und vor allem die Lernrhythmen, die Lebensumwelt der Kinder sowie deren Einbindung in das Familien- und Betriebsleben gewahrt werden.

Der direkte Kontakt der Lehrkräfte und der jeweiligen Regelklassen zu den Reisenden könnte ebenfalls aufgebaut und tief greifende Vorurteile auf beiden Seiten könnten abgebaut werden. Selbstverständlich kann das dargestellte Modell nur an Orten umgesetzt werden, an denen Verweildauer und Anzahl der schulpflichtigen Kinder bekannt sind und entsprechende Schulen sich sowohl organisatorisch als auch personell auf die schulische Förderung der Reisenden eingestellt haben. Bekannte Argumente der Nichtverfügbarkeit von Unterrichtsstunden und qualifizierten Lehrkräften sind zu entkräften, wenn in dem Kanon des sog. Zusatzbedarfes diese besondere Aufgabe berücksichtigt wird.

Dieses Konzept der Präsenz eines „Schulbüros“ auf den Festplätzen ließe sich unter bestimmten Bedingungen auch auf „Hafenanlagen“ übertragen, sofern längere Liegezeiten vorgesehen sind und die Schiffahrenden schulpflichtige Kinder an Bord haben. Zudem kann es nur als Teil eines Gesamtkonzeptes verstanden werden und schließt die Begleitsysteme wie „Zirkusschulen“ oder „Fahrende Schulen“ sowie „Fernstudien“ keineswegs aus.

Konzept zur schulischen Betreuung der Kinder von beruflichen Reisenden



Das dargestellte Strukturmodell zur Verbesserung der Rahmenbedingungen zielt darauf ab, die reisenden Eltern und Schüler bereits am Tage der Ankunft so zu beraten, dass die Kinder ohne Zeitverlust in entsprechend auf die spezielle Situation vorbereitete Schulen gehen und eine ständige Begleitung – auch am Nachmittag – durch die Pädagogen des „Schulbüros“ erfahren können.

Das „Schulbüro“ auf den Festplätzen übernimmt nachfolgend aufgelistete Aufgaben:

- Begrüßung der anreisenden Familien,
- Organisation der Anmeldung schulpflichtiger Kinder,
- Überwachung der Schulpflichterfüllung,
- Kontakt mit den zuständigen Schulen,
- Gesprächsführung mit den Eltern,
- Hilfestellung, Vermittlung in sozialpädagogischen Problembereichen,
- Anlaufstelle für Lehrkräfte, Schüler und Eltern sowie Kommunen, Gemeinden und Schul-aufsicht,
- Steuerung und Rückkoppelung bei Einsatz computergesteuerter Förderangebote,
- Hilfe bei Hausaufgabenerledigung,
- Durchführung von Fördermaßnahmen,
- Organisation von Unterrichtsgängen der Regelklassen zum Festplatz als außerschulischem Lernort,
- Gestaltung von Freizeitangeboten,
- Überwachung des Schultagebuches (Anwesenheit/Lernbericht),
- Informationsaustausch mit Schulbüros in anderen Zuständigkeitsbereichen im Falle der Reisefortsetzung,
- Zusammenarbeit mit Jugend- und Sozialämtern.

Die Wahrnehmung dieser Aufgaben führt im Ergebnis dazu, dass notwendige Organisationsmaßnahmen umgehend eingeleitet werden und die schulpflichtigen und bildungswilligen Kinder keine Bittsteller oder nur Gäste mehr an den Schulen sind, sondern deren ordnungsgemäße Schüler mit dem Anrecht auf eine angemessene schulische Betreuung.

22.2. Schulische Organisationsformen in der Zusammenschau

Ein grundsätzlich anerkanntes und ausschließlich positiv zu beurteilendes Konzept in der schulischen Betreuung der reisenden Schüler ist aus den bereits dargestellten Gründen weder national noch europaweit ausfindig zu machen. Dieser Tatbestand muss Pädagogen und an Bildung Interessierte nicht nur beunruhigen, sondern motivieren, eine auf stabilisierende Maßnahmen setzende schulische Begleitung mit dem Ziel einer effektiven Unterbringung einzufordern. Dazu ist es unerlässlich, noch einmal in der Zusammenschau die bisher praktizierten und zum Teil dargestellten Begleitsysteme aufzulisten, optisch darzustellen und zu fragen, ob die vorhandenen

schulischen Möglichkeiten überhaupt die Belange der Reisenden in jeder Reisesituation abdecken können:

Ankoppelungssystem

- Stammschule/Winterschule
- Stützpunktschulen
- Schultagebuch

Begleitsystem

- Zirkusschulen
- Fahrende Schulen

Fernschulen

- Fernlehrgänge
- TOPILOT-Modell

Internatsschulen

Elternunterricht

Berufliche Bildung/Ausbildung

Schulbüro als Anlaufstelle und präsenste Schule

23. Akzeptanz der Angebote / Evaluationsergebnisse

Von den zuständigen staatlichen Stellen werden zunehmend Maßnahmen ergriffen, um durch Unterstützungsleistungen die Schulbildung reisender Kinder zu verbessern. Eine deutliche Bereitschaft der Zielgruppen ist zu verzeichnen, sich für die Nutzung sinnvoller Bildungsangebote zu interessieren, zumal die technischen Grundlagen für die Schaffung einer Lernplattform, die unterschiedliche Online- und Offline-Möglichkeiten eröffnet, ein hohes Maß an Attraktivität und Lernmotivation erzeugen. Die Erfahrungen in den Niederlanden und im Bundesland Nordrhein-Westfalen haben gezeigt, dass ein Bildungsangebot – auch zur Erfüllung der Schulpflicht – dann angenommen wird, wenn es auf die besondere Situation der reisenden Berufsgruppen zugeschnitten ist. Wegen der häufig grenzüberschreitenden Reisetätigkeit der Eltern ist von den Bundesländern die Notwendigkeit der Kooperation – auch mit Schulverwaltungen innerhalb von Staaten der EU – erkannt und in Angriff genommen werden.

Noch in den 80er Jahren teilten die befragten Kultusministerien im Rahmen einer Untersuchung mit, dass es Probleme mit den Kindern aus Schausteller- und Zirkusfamilien im schulischen Bereich ihres Bundeslandes nicht gäbe. Wegen fehlender passender Schulangebote und des somit ausbleibenden Schulerfolgs waren sowohl die Eltern als auch die Kinder für den Schulbesuch wenig motiviert. Dies änderte sich erst, als die EU die Ministerratsentschlüsse (siehe Anlage) von 1989 veröffentlichte und die Mitgliedsländer aufforderte, die dort angeregten Maßnahmen umzusetzen. Inzwischen gibt es in der Bundesrepublik Deutschland in allen Kultusministerien beauftragte Referate, die sich mit der Schwerpunktaufgabe „Schulische Betreuung reisender Kinder“ bei gleichzeitiger Unterstützung durch Forschungsinstitute innovativ beschäftigen. Mobile Klassenzimmer nach dem Vorbild der *Stichting Rijdende School* in den Niederlanden sind in einigen Bundesländern als Teil der umgesetzten Initiativen zu nennen. In Nordrhein-Westfalen besuchen zurzeit 90 Zirkuskinder mobile Klassenzimmer, beachtlich viele haben Schulabschlüsse – auch unter Nutzung der beschriebenen IuK-Techniken – erreicht. Das Geheimnis dieser Akzeptanz einerseits und der erfolgreichen Arbeit andererseits besteht in einem binnendifferenzierten Unterricht, der sich organisatorisch und methodisch-didaktisch auf die Bedingungen der Reisenden einstellt und die Kinder nicht nur als Schüler, sondern vor allem auch als Mitarbeiter eines Familienunternehmens wahrnimmt. Eine länderübergreifende Konzeption zur schulischen Versorgung stellt eine Herausforderung dar, die in nächster Zeit angenommen werden muss.

Seitens der Betroffenen und der Bildungsverantwortlichen ist in den letzten Jahren ein gemeinsames Bemühen um eine bessere Schulbildung zu verzeichnen. Unter Punkt 20.5. dieser Ausarbeitung ist der Versuch einer kritischen Analyse – basierend auf einer wissenschaftlichen Begleitung durch die Universität Essen/Ruhr aus dem Jahre 1997 – dargestellt.

Evaluationsergebnisse mit wissenschaftlicher Absicherung sind in der Literatur nicht auffindbar; eine Umfrage in den Bundesländern im Oktober 2002 hat lediglich den Hinweis auf künftige Vorhaben ergeben, so dass dieses Untersuchungsfeld im Rahmen der vorliegenden Arbeit noch nicht abgedeckt werden kann.

24. Elternarbeit mit reisenden Berufsgruppen

In allen Bundesländern regeln Gesetze und Verordnungen die Beteiligung von Eltern an den schulischen Abläufen. Eltern sind in Mitwirkungsstellen vertreten und werden in alle wesentlichen Entscheidungen einbezogen. Ihre Mitwirkung erstreckt sich auf ein umfassendes Recht auf Information, die Diskussion und Verabschiedung von Grundsätzen, auf die Beteiligung an Entscheidungen und auf die aktive Mitarbeit bei Veranstaltungen, gegebenenfalls auch im Unterricht. Obwohl sich die Regelungen in den einzelnen Bundesländern unterscheiden, geht es darum, dem Elternrecht großes Gewicht beizumessen. Es wird im Rahmen der Schulverwaltungsreform dort noch weiter gestärkt, wo unter dem Stichwort „Autonomie von Schule“ Entscheidungen, die bislang der Schulaufsicht oblagen, an die Schule und damit an deren Mitwirkungsstellen delegiert werden.

Nach Gabriel Krichbaum (vgl. Krichbaum 1998) sind der Elternarbeit acht Rollen zuzuordnen:

1. Eltern als Helfer, Sponsoren und Organisatoren
2. Eltern als Mitwirkende
3. Eltern als Partner
4. Eltern als Gegner
5. Eltern als Hilfslehrer
6. Eltern als Kunden
7. Eltern als Egoisten
8. Eltern als immer Abwesende

Allein die Auflistung der o.a. Erscheinungsformen deutet bereits auf die besondere Herausforderung der Elternarbeit mit reisenden Berufsgruppen hin, da alle acht Rollen ein aktives und fortdauerndes Miteinander sowie personale Bezüge der Vertrautheit und das Annehmen des „Hauses des Lernens“ einfordern. Während die Eltern als die primären Erziehungsträger eingestuft werden, wird in unserer Gesellschaft für den Bereich der Bildung primär der Sozialisationsträger „Schule“ verantwortlich gemacht. Die Sozialisationsträger beeinflussen unstrittig über jeweils ihnen zur Verfügung stehende Kanäle das Verhalten der Kinder, dabei wird die Einschätzung der Bildungsnotwendigkeit nicht nur durch Inkongruenz sowie Probleme oder Fehler in einzelnen Sozialisationsbereichen, sondern auch durch Inkongruenz zwischen den verschiedenen Faktoren wesentlich bestimmt.

Neben Konflikten, die sich z.B. aus dem Nebeneinander eines konsequent autoritären Erziehungsstiles im Elternhaus und der schulischen Atmosphäre sozialintegrativer, demokratischer Erziehung ergeben, sind vor allem Konflikte im Bereich der Vermittlung von Werten und Normen zu benennen. Für das Zustandekommen von normabweichenden Einstellungen und Verhalten ist eine vielfältige Wechselwirkung von Ursachen und Bedingungen aus dem soziologischen Bereich und dem von Erziehung und Bildung verantwortlich. Studien und Erfahrungen zeigen, dass es nicht ausreicht, wenn Sozialisationsträger – also Elternhaus, Umwelt, Freunde, Nachbarn, Schule – gegeneinander ausgetauscht werden.

Es kommt vielmehr darauf an, eine Zusammenarbeit mit den Sozialisationsträgern zu versuchen, um zu verhindern, dass widersprechende Erziehungseinflüsse nicht andere

Denkstrukturen und Interpretationen erzeugen und somit weitere Konflikte und Identitätsbrüche provozieren. Dies bedeutet aber nicht, dass Widersprüche nicht auch förderlich sein können. Deshalb müssen alle Personen der Sozialisationsträger, die unmittelbar an der Erziehung von reisenden Kindern beteiligt sind, versuchen, zu einer Zusammenarbeit zu kommen.

Nach Dieter Heim (vgl. Heim 1977) muss es Konflikte zwischen den Erziehungsträgern geben, wenn sie sich für ihren Auftrag engagieren. Gegner setzen auf Druck und Ausspielen von Macht, sie suchen die Auseinandersetzung, die Konfrontation auch unter Einsatz von Argumenten, die die Person des anderen angreifen und in Frage stellen. Das können und dürfen sich Eltern und Lehrkräfte als Erzieher nicht leisten. Ihre Auseinandersetzung geht um Bedingungen, die den ihnen anvertrauten Kindern gelten. Damit sind sie Partner, denen an Kooperation mehr gelegen sein muss als an Konfrontation.

Obwohl in der Literatur kaum Untersuchungen zu finden sind, die sich mit der Praxis schulischer Elternarbeit beschäftigen, kann ich anhand eigener Erfahrungswerte die Feststellung treffen, dass die Häufigkeit der Elternkontakte mit der Abhängigkeit von der Schichtzugehörigkeit korreliert. Nach Befragungen und empirischen Untersuchungen von Baur (vgl. Baur 1972) kann davon ausgegangen werden, dass Elternarbeit sich nur mit einem Teil der Eltern, ca. 60 % bis 70 %, beschäftigt. Von diesem Teil gehört außerdem der größere den höheren sozialen Schichten an.

Die Kontakte zwischen Eltern und Lehrern lassen wiederum eine starke Diskrepanz zwischen individuellen Gesprächen und Gruppenkontakten in Form von Elternabenden erkennen. Bei Baur (vgl. Baur 1972) gaben nur 9,9 % der befragten Eltern an, mit einem Lehrer gesprochen zu haben, während 66,6 % immer die Gruppenveranstaltungen (Elternabende) besucht hatten. Die Elternarbeit entpuppt sich diesen Befragungen gemäß und eigenen Schulerfahrungen zufolge als ein Stiefkind pädagogischer Tätigkeit. Unterstellt man weiterhin, dass individuelle Erziehungs- und Schulprobleme vorwiegend in individuellen Gesprächen besprochen werden können, Elternabende hingegen schulorganisatorischen Themen vorbehalten werden, kann man daraus den Schluss ziehen, dass sich schulische Elternarbeit in der Praxis überwiegend in der Behandlung solcher, aus der Sicht der Schule wichtiger Themen erschöpft. Dazu zählen vor allem Abklärungen von Modalitäten im Zusammenhang mit Schulausflügen, Schulfesten, Organisation, Elternwahlen und Einrichtung von Fördervereinen. Nur selten werden Informationen der Eltern über erlasskonforme Unterrichtsinhalte geleistet. Pädagogische Probleme oder schülerbezogene Innovationsansätze werden kaum thematisiert, es werden vorwiegend Angelegenheiten des Sozialisationsträgers Schule vermittelt.

Da die reisenden Eltern zumindest während der Reisezeiten keinen Bezug zu einer vorübergehend zuständigen Schule aufbauen können, ihr Interesse sich auch nicht auf die Erörterung der gegenwärtigen Ziele schulischer Sozialisation an einem bestimmten Standort beziehen kann, sie aus terminlichen Gründen an den meist abendlich anberaumten Elternabenden, dem Zeitpunkt der Vorstellungen auf den Festplätzen, nicht teilnehmen können, ist diese beschriebene Form der schulischen Elternarbeit mit reisenden Eltern nicht tragfähig. Die besondere Aufgabe einer gezielten Elternarbeit mit Reisenden besteht gerade darin, sich mit den familiären Sozialisationsbedingungen in Einzelgesprächen zu beschäftigen.

Eine rein praxisbezogene Betrachtung der schulischen Elternarbeit wäre nicht überzeugend, wenn nicht zumindest stichpunktartig die theoretischen Grundlagen und Konzeptionen einbezogen und gewichtet würden. In der Fachliteratur wird grundsätzlich zwischen einem kompensatorischen und einem emanzipatorischen Ansatz unterschieden. (Kluge/Schönauer-Jaschinik 1976)

Eine kompensatorische Elternarbeit soll nach Bäuerle (vgl. Bäuerle 1971) die Unterschichteltern zur Übernahme von gesellschaftlich honorierten, mittelschichtspezifischen Wertorientierungen, Einstellungen und Verhaltensweisen ermutigen. Die Eltern sollen angeregt werden, nicht nur auf ein gepflegtes Erscheinungsbild und pünktlichen und regelmäßigen Unterrichtsbesuch zu achten, sondern auch den eigenen Erziehungsstil kritisch zu reflektieren. Dieser Erziehungsstil könnte sich nach Auffassung desselben Autors durchaus vom pädagogischen Normalverhalten der eigenen Schicht bewusst absetzen. Die Orientierung der kompensatorischen Elternarbeit geht von der Zielvorgabe aus, das Verhalten von Unterschichteltern in Richtung auf ein anderes als „richtig“ angesehenes Erziehungsverhalten zu verändern. Eine kritische Betrachtung dieses Ansatzes lässt jedoch bei Benutzung des Begriffes „schichtspezifisch“ den Anspruch kompensatorischer Elternarbeit fragwürdig erscheinen. Ein als schichtspezifisch bezeichnetes Verhalten beinhaltet das Verständnis, dass dieses Verhalten durch eine Schicht und deren sozioökonomische Bedingungen geprägt ist. Stellen wir zum Beispiel einen autoritären Erziehungsstil eines Vaters als ein schichtspezifisches Verhalten fest, so implizieren wir soziale und ökonomische Bedingungsfaktoren, die diesen Vater in seinem Werdegang geprägt haben. Die kompensatorische Elternarbeit hebt auf die Veränderung nur des Elternverhaltens ab und arbeitet somit nur an den Symptomen eines sehr komplexen schichtspezifischen Bedingungsfeldes. Auf der einen Seite versucht kompensatorische Elternarbeit, die Ursache für bestimmte Verhaltensweisen der Kinder anzugehen, auf der anderen Seite betreibt sie in Bezug auf Elternverhalten eine Symptombehandlung, ohne die Bedingungen für ein Verhalten zu berücksichtigen. Es darf diese weiterhin gebräuchliche Form der Elternarbeit hinsichtlich der Effektivität, nämlich kompensatorische Ziele zu erreichen, grundsätzlich – insbesondere aber bezogen auf reisende Eltern – als wenig geeignet bezeichnet werden. Unterschiede in der sozialen Kompetenz „sprachlicher Ausdruck – und Mitteilungsfähigkeit“ sowie Erfahrungswerte mit der Einrichtung Schule zwischen Unterschichteltern einerseits, Mittelschichteltern und selbstbewussten Lehrkräften andererseits machen das Umsetzen der Veränderungs- und Optimierungsabsichten äußerst schwierig.

Für die reisenden Eltern trifft die Beschreibung von Frohn (vgl. Frohn 1997) zu: „Die entfremdete Gesamtsituation macht diese Eltern sprachlos und deshalb nach außen hin desinteressiert und apathisch.“ Der emanzipatorische Ansatz der Elternarbeit wird nach Preuß (vgl. Preuß 1972) als Hilfe zum Durchschauen gesellschaftlicher Abhängigkeitsverhältnisse verstanden, die Lehrer, Schüler und Eltern in einen gemeinsam bestimmten Prozess einbezieht, der zur Aufhebung nicht durchschaubarer Abhängigkeitsverhältnisse, die die bisherige Beziehung zueinander bestimmt haben, führen soll. In der Eltern-Lehrer-Beziehung sollen Vorurteile, Ängste und Lernbarrieren abgebaut und gemeinsame Formen demokratischen Lernens und solidarischer Konfliktbewältigungen angestrebt werden. Die insbesondere in Schaustellerkreisen und Zirkusunternehmen zu hörende Äußerung „Die Schule verdirbt mir nur mein Kind“ wäre als Ansatz für das Aufdecken der Abhängigkeit bzw. Bedingtheit des Verhaltens aller am Erziehungsprozess beteiligten Personen zu betrachten.

Das Ziel der emanzipatorischen Elternarbeit ist Selbstbestimmung statt Fremdbestimmung und Selbstbewusstsein statt Schuldbewusstsein. So sehr dieser Ansatz auch zu begrüßen ist, so sehr fehlen in der Literatur und in der Praxis konkrete Vorschläge für die Umsetzung. Für reisende Eltern ist es wenig hilfreich, die Wirklichkeit in Kategorien einzuteilen und als Gefüge abhängiger Variablen darzustellen. Den Eltern, deren Kinder sich zwangsläufig schon aufgrund des ständigen Ortswechsels in besonderen Problemlagen befinden, kann man wohl kaum mit schichtspezifischen Orientierungsmustern und Handlungsdispositionen eine Hilfe anbieten. Ihnen hilft auch das Durchschauen gesellschaftlicher Abhängigkeitsverhältnisse und die Einsicht in Veränderungsnotwendigkeiten wenig, wenn nicht aus dieser Analyse heraus Strategien entwickelt werden, die von konkreten, ständig präsenten Ansprechpartnern auch in die Tat umgesetzt werden können.

Wenn man das Verhalten von reisenden Kindern hinsichtlich eines regelmäßigen Schulbesuchs ändern will, muss man sich um eine Verhaltensänderung der im erzieherischen Bedingungsfeld tätigen Personen bemühen. Nach Weinert (vgl. Weinert 1976) bezeichnet man sowohl im vorwissenschaftlichen wie im wissenschaftlichen Sprachgebrauch solche Verhaltensänderungen, die ganz oder teilweise als Folge vorausgegangenen Verhaltens erklärt werden, als Lernen. Geht man also davon aus, dass über Elternarbeit Lernen stattfindet und als Lernziel ein verändertes Elternverhalten gilt, erhält die Elternarbeit mit der reisenden Bevölkerung eine didaktische Dimension. Betrachtet man die bereits dargestellten Konzeptionen von Elternarbeit unter dem didaktischen Aspekt, so führt ein am kompensatorischen Ansatz orientierter Lehrer Elternarbeit mit dem Lernziel der Übernahme von gesellschaftlich honorierten, mittelschichtspezifischen Wertorientierungen, Einstellungen und Verhaltensweisen durch.

Die emanzipatorische Elternarbeit müsste ihre Inhalte so wählen, dass sie in einer didaktischen Analyse als geeignet erscheinen. Elternarbeit mit Reisenden bezieht sich jedoch nicht auf Schichten mit ihren soziokulturellen Bedingungen, sondern auf konkrete Familien unterschiedlichster Schicht und Prägung. Sie alle haben eines gemeinsam: schulpflichtige Kinder, die den Schulort ständig wechseln müssen. Diese Eltern müssen sich täglich mit dem Problem der Beschulung ihrer Kinder auseinandersetzen und sind somit selbst Teil dieses Problems geworden. Wenn man unter Verzicht auf eine Kategorisierung die betroffenen Eltern als Personen oder Subjekte bezeichnet, kann man einen ersten Schritt zu einer realitätsnäheren und sich an den Problemen der Betroffenen orientierenden Betrachtungsweise von Elternarbeit machen. In diesem Zusammenhang ist der Gebrauch des Wortes „Subjekt“ als Synonym für „Person“ zu verstehen.

Syntaktisch betrachtet, ist das Subjekt im Gegensatz zum Objekt als handelnde, aktions- und reaktionsfähige Person zu definieren. Unter diesem Ansatz muss Elternarbeit so verstanden werden, dass die Inhalte oder Teile der Inhalte von den Subjekten selbst bestimmt werden. Nach Rogers' (vgl. Rogers 1977) Prämisse, „dass der Mensch im Grunde ein vertrauenswürdiger Organismus sei“ und der Auffassung „Der Mensch hat eine angeborene Tendenz zur völligen Selbstentfaltung“ kann man den Schluss ziehen, dass Elternarbeit primär die Eltern in deren Zielen unterstützen muss. Konsequenterweise müssen die schulische Elternarbeit, die Betreuung und Beratung reisender Bevölkerungsgruppen auf Wertschätzung und Unterstützung schulischer Arbeit abzielen. Rogers vertritt die Auffassung, dass das Individuum im Mittelpunkt der Betrachtung stehen muss, und nicht das Problem. Die Inhalte sind die Subjekte selbst und sie eröffnen

die Möglichkeit der persönlichen Entfaltung. Unter dieser Betrachtungsweise würden Eltern nicht die Rolle von Objekten einer von Lehrern bestimmten Elternarbeit annehmen. Nicht die Probleme, die sich dem Lehrer unter eigenem Blickwinkel darstellen und an Normen angepasst werden könnten, sind als Teilaspekte einer Gesamtpersönlichkeit und einer komplexen Situation zum Inhalt der Elternarbeit zu machen, sondern alles, was die Eltern der reisenden Schüler betrifft oder betroffen macht. Dieser Ansatz kann in der Realisierung nur eine andere Form der Präsenz von Lehrern und Schule bedeuten, nämlich eine Organisationsform der Begleitung.

Über das aktuelle Problemlösungsverhalten hinaus können so, da es seine Motivation aus den Bedürfnissen der Betroffenen bezieht und aufgrund der Selbstbestimmung des Lernprozesses den Fähigkeiten der Subjekte Rechnung trägt, ein Lernen, ein konstruktives Miteinander und vor allem ein Lernvorgang in Gang kommen. Rogers (vgl. Rogers 1977) bezeichnet diese Form des Lernens als signifikantes, bedeutungsvolles, „auf Erfahrung beruhendes Lernen“ und benennt fünf Faktoren, die im Zusammenhang mit Elternarbeit relevant sind. Zunächst ist für das signifikante Lernen von Bedeutung, dass es selbst initiiert wurde, sogar dann, wenn der Antrieb oder der Reiz von außen herrührt. Den reisenden Eltern kann bei vielen Gelegenheiten gezeigt werden, dass es sich lohnt, sich mit schulischer Bildung zu beschäftigen, indem jeder auch noch so kleine Erfolg der Kinder den Eltern gegenüber herausgestellt wird und die Eltern in die Erfolgserlebnisse einbezogen werden. Den Eltern muss die Möglichkeit gegeben werden, andere Verhaltensweisen zu erfahren, zu verstehen, zu entwickeln, zu erproben. Des Weiteren muss Lernen ein persönliches Engagement einschließen – „die ganze Person steht sowohl mit ihren Gefühlen als auch mit ihren kognitiven Aspekten im Lernvorgang“ (vgl. ebd.). Die schulische Entwicklung kann zu einem realen Anliegen der Eltern werden, wenn konkrete Erfahrungen mit der Lernwelt Schule erkennbar Freude, Spaß und persönliche Teilnahme auslösen. Rogers (vgl. ebd.) vertritt die Auffassung, dass Lernen den ganzen Menschen durchdringt und somit das Verhalten, die Einstellungen und somit die Persönlichkeit des Lernenden verändert. Erfahren Eltern mit ihrer ganzen Persönlichkeit das Erziehungsverhalten, so werden sie selbst ein Teil und Inhalt des Lernens. Insofern kann das Verhalten der Eltern durch den Lernprozess nachhaltig verändert werden. Das signifikante Lernen beinhaltet eine Selbstbewertung durch den Lernenden, der weiß, ob es sein Bedürfnis trifft oder ob seine Unwissenheit abgeändert wurde. Diese Selbstbewertung drückt sich im Ausmaß der Zufriedenheit in der Beziehung zwischen Elternhaus und Schule aus, so dass im positiven Fall deutliche Fortschritte auf dem Weg der vertrauensvollen Kooperation zu verzeichnen sind.

Als das wesentlichste Merkmal des Lernens bezeichnet Rogers (vgl. ebd.) die Sinnhaftigkeit. Das Lernen und die Elternarbeit dürfen nicht vom Alltag der Reisenden losgelöst werden, sie müssen alltägliche Sorgen, Probleme und Geschehnisse beinhalten. Die Zusammenarbeit mit reisenden Eltern muss zu einem sinnvollen Bestandteil ihres Lebensbereiches werden. Ein wesentlicher Gesichtspunkt einer subjektbezogenen Elternarbeit ist die Schaffung einer auch pädagogisch ermutigenden Atmosphäre. Als notwendige Bedingungsfaktoren nennt Rogers (vgl. ebd.) das Real-Sein, die Transparenz, das Akzeptieren, Anteilnehmen und Wertschätzen. Neben dem Aussprechen auch von negativen Gefühlen durch den Lehrer müssen Eltern merken, dass auch sie ihre Gefühle leben und mitteilen dürfen. Nur dann, wenn Eltern spüren, dass sie in ihrer Eigenart angenommen werden, besteht überhaupt die Möglichkeit, mit ihnen in den Dialog zu treten. Eine positive Zuwendung versetzt den Lehrer in die Lage, auch wenig erfreuliche Sachverhalte so mitzuteilen, dass die Gesprächspartner sich weder verletzt noch in ihrer Persönlichkeit beurteilt fühlen. Ein einführendes Verständnis als

weiterer Faktor manifestiert sich in verbalen Äußerungen und in Bemühen, die Eltern und deren Standpunkt zu verstehen.

Die Tatsache, dass ein unregelmäßiger Schulbesuch stattfindet, darf keineswegs als Desinteresse oder Bildungsunwilligkeit thematisiert werden, sondern ist vom Blickwinkel der Eltern zu betrachten, die oft existentielle Gründe haben, das Schulkind gelegentlich nicht zum Unterricht zu schicken. Die reisenden Eltern für schulische Anliegen zu interessieren, setzt voraus, dass sich die Schule auch für ihre Probleme interessiert. Eine situations- und subjektbezogene Elternarbeit im Bereich der reisenden Bevölkerung kann nur als Schlüssel für schulische Bildung verstanden werden und schließt die sächliche, organisatorische und personelle Forderung ein, in allen Formen der Zusammenarbeit, auf allen Ebenen und mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln eine Atmosphäre des Vertrauens, der Transparenz und des Verständnisses zu schaffen. Nur so kann ein Umfeld geschaffen werden, welches reisenden Eltern ein signifikantes Lernen im Interesse ihrer Kinder ermöglicht.

25. Paradigmenwechsel bei reisenden Kindern als Denkansatz

Die Überwindung der Vorstellung, dass der durch Reisetätigkeit bestimmte Lebenswandel letztlich hinsichtlich der Ausbildungschancen ein unveränderbarer Defekt im Zusammenhang mit den Lebenschancen sei, beinhaltet eine allgemeine Veränderung in den Denkvorstellungen. Der permanente Schulwechsel wird möglicherweise vorschnell als Indiz für einen bleibenden Defekt hinsichtlich schulischer Bildung, Intelligenz und Charakter und zugleich als Begrenzung für jegliche Art von Erziehung und Förderung eingestuft. Eine Einschätzung, eine Prognose der Entwicklungsmöglichkeiten kann letztlich unter Hinweis auf die Häufigkeit des Schulwechsels nicht aussagekräftig abgesichert werden. Ein Paradebeispiel dafür, wie bei der Akzeptanz der vielfältigen umweltbedingten Lerneinflüsse reale Entwicklungschancen von Individuen gegeben sind, ist die veränderte Sichtweise der Entwicklungsmöglichkeiten von Menschen mit Behinderungen. Durch eine Veränderung des Blickwinkels und die Beachtung eindeutig vorhandener Entwicklungspotentiale, die durch die Reisetätigkeit hervorgerufen und ständig verstärkt werden, kann die Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen sich sehr positiv vom „üblichen Standard“ abheben und deutlich erkennbare Potentiale zeigen, die häufig nicht in den schulischen Lernzielformulierungen enthalten sind; dieses bezieht sich insbesondere auf Motorik- oder soziale Quotienten. Die Behindertenpädagogik hat im Zuge der Umsetzung des Integrations- und Normalisierungsgedankens Abschied von der Annahme genommen, dass durch eine weitere ständige Optimierung der diagnostischen und klassifikatorischen Modelle der Psychologie quasi automatisch auch ein Fortschritt in der Entwicklung der Forderung von Menschen mit Behinderungen zu erzielen sei.

Dieser Grundansatz in der Sonderpädagogik ließe sich auf die schulische Betreuung von reisenden Kindern insofern übertragen, als sich die Beschreibung und Feststellung von Defiziten hin zur Akzentuierung individueller Kompetenzen unter spezifischen Umweltbedingungen wandeln müsste. Aus Defekt-, Schädigungs- oder Differenzangaben sind bekanntlich keine praktikablen Interventionsstrategien im pädagogischen Bereich abzuleiten. Die schulische Betreuung der reisenden Kinder erfordert vehemente Veränderungsnotwendigkeiten mit dem Ziel einer stärker individuell orientierten Kind-Umfeld-Berücksichtigung. Erst aus dem systemischen Denken – aus dem Verständnis der Lebenssituation, der Entwicklung der reisenden Kinder und der Umwelt- und Familienstrukturen – kann eine umfassende ganzheitliche Förderung dieser Schülergruppe gelingen.

Das Konzept des Lernens in alters- und lernhomogenen Gruppen ist unter den beschriebenen Erfordernissen zugunsten von Lernprozessen aufzugeben, die stärker auf Interaktion, Kooperation und Individualisierung sowie auf enge Einbindung der Eltern abheben. Die Konsequenz dieser Vorstellung lässt für reisende Kinder keine Schulen als Großsystem organisierter Lernprozesse zu, keinen ständigen Vergleich mit fiktiven und realen Lerngruppen, keine quantitativen Leistungsmessungen, sondern hebt auf individuelle Veränderungen unter dem Einfluss einer individuell angepassten Intervention ab.

Die Hinwendungen zu den konkreten Lebenswelten, die Mitgestaltung dieser Lebenswelten überlassen dem reisenden Schüler die Welt, die er tätig eingreifend konkret planend mitgestalten kann und will.

Bei diesen Überlegungen werden zunehmend Schulsysteme in ihrer Organisation mit der Annahme, dass Kinder je nach unterschiedlichen Entwicklungspotentialen im Rahmen dieses Potentials vorhersagbare Lebensläufe nehmen, tiefgreifend in Frage gestellt. Das deutsche Schulsystem wird sich insbesondere bei der Gruppe der Reisenden von dem Konzept einer durch Wachstum und Reifung bestimmten Entwicklung im Rahmen vorherbestimmbarer Grenzen verabschieden und Organisationsformen anbieten müssen, die lebenslange individuelle Entwicklung im Rahmen spezifischer Lebens- und Umwelt-Einheiten – nämlich die Kind-Umfeld-Entwicklung – im gesellschaftlichen Rahmen zulässt.

Alltagsfragen, Alltagserfahrungen und Lebensprobleme, die Schüler mitbringen, müssen die Lernsituationen in stärkerem Maße mitbestimmen, sie realitätsnäher werden lassen. In diesen Kontext sind die Erfahrungen, Erlebnisse und Kompetenzen der reisenden Kinder einzuordnen und zu gewichten. Selbst verantwortetes und selbst gestaltetes Lernen setzt den Erwerb eines Repertoires von individuellen Fähigkeiten voraus. Als Lernkompetenzen werden diese mit Vor-erfahrungen und biographischen Denkmustern verbunden und Bestandteil des Handlungsrepertoires einer Person.

Es ist unbestritten, dass Schulbildung die notwendige Grundlage schaffen, nicht aber ein Ersatz für lebenslanges Lernen sein kann. Der Verweis auf die Notwendigkeit, während des gesamten Lebens zu lernen, gibt aber kein Argument zur Entlastung der Schule her. Im Gegenteil: Die in der Schule aufgebaute individuelle Wissens- und Kompetenzgrundlage bestimmt weitgehend, wie im Laufe des Lebens mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit weitergelernt werden kann. Im „Haus des Lernens“ muss deshalb so gelernt werden, dass nicht nur vorrangig auf Prüfungen, Abschlüsse und Berechtigungen hingearbeitet wird, sondern das Lernen als eine das Leben insgesamt tragende individuelle und sozial orientierte Befähigung eingeübt und verstanden wird. Lebenslanges Lernen ist in einer Gesellschaft, in welcher der Einzelne sich immer rascher verändernden Anforderungen ausgesetzt sieht, eine Überlebensnotwendigkeit. Es schafft die Grundlage für persönliche Gestaltungskraft und Lebenszufriedenheit und für die Mitgestaltung der Gesellschaft unter Einbeziehung eigener Wertschätzungen und Lebensperspektiven.

Die Schule ist ein Stück Leben, das es verantwortungsbewusst zu gestalten gilt und nach Auffassung der Bildungskommission NRW (vgl. Bildungskommission NRW 1995) folgende Kriterien erfüllen sollte:

Schule als „Haus des Lernens“

- ist ein Ort, an dem alle willkommen sind, die Lehrenden wie die Lernenden in ihrer Individualität angenommen werden, die persönliche Eigenart in der Gestaltung von Schule ihren Platz findet;
- ist ein Ort, an dem Zeit gegeben wird zum Wachsen, gegenseitige Rücksichtnahme und Respekt voreinander gepflegt werden;
- ist ein Ort, dessen Räume einladen zum Verweilen, dessen Angebote und Herausforderungen zum Lernen, zur selbsttätigen Auseinandersetzung locken;
- ist ein Ort, an dem Umwege und Fehler erlaubt sind und Bewertungen als Feedback hilfreiche Orientierung geben;
- ist ein Ort, wo intensiv gearbeitet wird und die Freude am eigenen Lernen wachsen kann;

- ist ein Ort, an dem Lernen ansteckend wirkt.

Eine so ausgerichtete Schule wird auch diejenigen Kinder „anlocken“, die dem Schulbesuch aus diversen Gründen eher ablehnend gegenüberstehen, aber ihre Pflicht erfüllen müssen.

26. Schlussbemerkung und Schlussfolgerungen

Ermutigende Beispiele hinsichtlich der Wertschätzung schulischer Bildung durch Reisende sind hinreichend bekannt. Nicht wenige Eltern, insbesondere aus der Berufsgruppe der Binnenschiffer, nehmen die hohen Kosten der Internatsbeschulung auf sich und nutzen jede Gelegenheit, an den Wochenenden ein geordnetes Familienleben trotz Bewältigung von z.T. langen Fahrtstrecken zwischen Internat und Liegeplatz zu organisieren. Der Reiserhythmus anderer Berufsgruppen sowie deren Lebensrhythmus mit Abend-/Nachtvorstellungen erfordern ein hohes Maß an Disziplin, um beispielsweise die Kinder morgens pünktlich zur Schule zu schicken. Darüber hinaus sind trotz erschwelter, hinlänglich dargestellter Rahmenbedingungen sämtliche Aufgaben der sesshaften Eltern schulpflichtiger Kinder wahrzunehmen. Zur Erleichterung der oft schwierigen Kontaktaufnahmen mit vielen Schulen an unbekanntem Standorten kann nicht nur das präsenste Schulbüro dienlich sein, sondern auch „Elternfaltblätter“, die wichtige Hinweise zum Abbau der mannigfaltigen Schwierigkeiten enthalten. Beispiele dafür sind in der Anlage auf den Seiten 83–96 auffindbar.

Die dargestellten Konzepte der „Begleitsysteme“ und der „Ankopplungssysteme“ sind als Bestandteile einer sich entwickelnden internationalen Zusammenarbeit mit dem Ziel der Optimierung zu verstehen.

Formale Voraussetzungen für eine den „Menschen auf der Reise“ gemäße Beschulung müssten folgende sein:

1. Anerkennung und Förderung mitreisender Schulen,
2. Betreiben von mobilen Schulen in staatlicher Verantwortung,
3. Schaffen von Voraussetzungen für einen kontinuierlichen Schulbesuch während der Wintermonate in stationären Schulen,
4. Einrichtung und finanzielle Unterstützung von Internatsschulen in besonderen Ausnahmefällen,
5. Entwicklung von Curricula, die den kulturellen Besonderheiten der „Menschen auf der Reise“ Rechnung tragen,
6. Intensivierung der Betreuung der Kinder im Falle des ständigen Schulwechsels,
7. Entwicklung von Konzepten eines Fernstudiums mit Betreuung,
8. Bereitstellung von IUK-Techniken mit Lernprogrammen,
9. Zusammenarbeit mit reisenden Eltern als Partner,
10. das „Haus des Lernens“ muss für alle geöffnet werden – auch für Reisende.

Im Ergebnis ist der Anspruch der Reisenden auf schulische Bildung einzubinden in die Diskussion um notwendige Reformansätze in der Schule, die in der aktuellen Prägung keine Möglichkeit der Betreuung Reisender in zufrieden stellender Weise anbieten kann. Unter Einbeziehung der Veränderungen der Institution Schule durch Reformen, so zum Beispiel in Richtung Ganztagschule und interkultureller Bildung, gibt es

durchaus berechnete Hoffnung, dass auch Reisende eine Bildung im dargestellten Sinne erfahren und Lernen im „Haus des Lernens“ als Grundlage für die Identitätsfindung und -pflege bei durchaus vielfältigen kulturellen Unterschieden stattfindet. Eine modellhafte Lösung der in dieser Abhandlung dargestellten individuellen Bedürfnisse kann es aufgrund der sehr unterschiedlichen Rahmen- und Lebensbedingungen der Reisenden nicht geben.

Dennoch: Das auf der Seite 156 in der Zusammenschau aufgelistete Organisationsgefüge nimmt gerade auf den oben dargestellten Sachverhalt des Reisens in divergierenden Formen Rücksicht. Als zu bündelndes Netzwerk sind unter Einschluss von Sensibilisierung der Bildungsträger und der vor Ort tätigen Pädagogen tragfähige Systeme landesweit zu konzipieren, die Kontinuität, Verlässlichkeit, Vertrautheit und personale Akzeptanz als Grundelemente des Lernens ermöglichen. Schule muss im Rahmen der Profilbildung auf die Zielgruppe zugehen, auf dem Festplatz präsent und bereit sein, auch sozialpädagogisch zu wirken.

Trotz aller Hemmnisse und zusätzlichen Aufgaben geht es um eine lohnenswerte Herausforderung:

„Der Geist des Menschen ist kein Gefäß, das gefüllt, sondern ein Feuer, das entfacht werden will.“ (Plutarch)

Literaturverzeichnis

- Titelfoto EFECOT – Genehmigung v. 10.11.1999.
- Abramyan, I.A. „On the role of verbal instructions in the directions of voluntary movements in children“, in: *Quarterly Newsletter of the Laboratory for Comparative Human Cognition*, 1. 1–4, 1977.
- Adler, A. *Menschenkenntnis*, Frankfurt/M., 1966.
- Aebli, H. *Grundformen des Lehrens*, Stuttgart, 1977.
- Alexander, K./Entwistle, D. *Achievement in the first years of school. Patterns and processes*, Monographs of the Society for Research in Child Development, 53 (Serial No. 2).
- Angermeier, W.-F. *Lernpsychologie*, 1991 (UTB).
- Auernheimer, G. „Der sogenannte Kulturkonflikt“, in: *Bestaunt, aber allein gelassen*, B. Claußen (Hrsg.), Frankfurt/M., 1988.
- Auernheimer, G. „Mit kultureller Differenz umgehen lernen“, in: *Pädagogik* 11/1996, S. 52.
- Barker + Cump. P.V. *Big school, small school*, Standfort University, 1964.
- Bäuerle, W. *Theorie der Elternbildung*, Weinheim, 1971.
- Baur, R. *Elternhaus und Bildungschancen*, Weinheim, 1972.
- Bausinger, H. „Identität“, in: *Grundzüge der Volkskunde*, Darmstadt, 1978, S. 204.
- Berliner, D.C./Rosenshine, B. „The acquisition of knowledge in the classroom“, in: R.C. Anderson, R. Spiro, & W.E. Montague, 1977 (Hgg.): *Schooling and the acquisition of knowledge*; S. 375–396.
- Bennett, C. *Comprehensive Multicultural Education*, Boston, 1990.
- Biermann, G. *Die psychosoziale Entwicklung des Kindes in unserer Zeit*, München, 1997.
- Biermann, G. u.a. *Kindliche Sozialisation und Sozialentwicklung*, München, 1978.
- Bildungskommission NRW *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*, Neuwied, 1995.

- Billie, T. „Early toy preference of four-year old readers and non readers“, in: *Child Development*, 1984, S. 424–430.
- Bönsch, M. *Bedingungen und Dimensionen sozialen Lernens in der Sekundarstufe I*, Essen, 1975.
- Bönsch, M. *Beiträge zu einer kritischen und instrumentellen Didaktik*, München, 1975.
- Bönsch, M. „Ziel und Weg einer gesellschaftsorientierten Bildung“, in: *Frankfurter Hefte*, 1982, S. 41–51.
- Bower, G.H./Hilgard, E.R. *Theorien des Lernens*, 2 Bde., 1983.
- Brenner, C. *Grundzüge der Psychoanalyse*, Frankfurt/M., 1968.
- Caroll, J.B. „The measurement of intelligence“, in: R.J. Sternberg (Hrsg.), *Handbook of human intelligence*, University Press, Cambridge, England, 1982.
- Ceci, J.-S. „How much does schooling influence general intelligence and its cognitive components?“, in: *Developmental Psychology* 27, S. 703–722, 1991.
- Clauszen, B./Kissels, R./Schulz, K. „Bestaunt, aber alleingelassen“, in: *Der Schulalltag von Circus- und Schaustellerkindern: Kritische Bestandsaufnahme und Perspektiventwicklung*, Abhandlung zur Circus und Schaustellerkultur, Band 1, Frankfurt/M., 1989.
- Cleland, M. *Pädagogische Psychologie*, Weinheim, 1994.
- Colemann, F. *Methods and results in the IEA studies of the effects of school and learning*, *Review of Educational Research*, 1975.
- Corell, W. *Lernpsychologie*, Donauwörth, 1961.
- Datta, A. „Interkulturelles Lernen“, in: Lohmann Ingrid: *Dialog zwischen Kulturen*, Münster, 1994.
- Datta, A./Narr, R. „Ausländerkinder“, in: H. Gebhard, F. Johannsen (Hgg.), *Glaubst Du eigentlich an Gott?*, Gütersloh, 1989.
- Deutscher Schaustellerverband e. V. Deutscher Schaustellerbund e.V. Bonn, 1979 Statistik
- De Zutter, R. „EFECOT, bereits 10 Jahre im tatkräftigen Einsatz“, in: EFECOT (Hrsg.), *Travelling on together. 10 years*

- EFECOT, Brüssel, 1999, S. 3.
- Diehm/Radtke *Erziehung und Migration*, Stuttgart, 1999.
- Dietrich, T. *Schulleben im Wandel der Zeit*, München, 1979.
- Drewes, R. *Identität: Der Versuch einer integrativen Neufassung eines psychologischen Konstruktes*, Münster, 1993.
- Edelmann, W. *Lernpsychologie*, Weinheim, 1996.
- EFECOT *Leben und Lernen auf der Reise. Ein Video mit Begleitbroschüre für Lehrerinnen und Lehrer*, available at EFECOT, Brüssel, 1995.
- EFECOT *Newsline*, magazine published with the cooperation of the Commission of the European Commission (Hrsg.).
- EFECOT *Arbeitsprogramm 99-00. Europäisches Netz. In partnership we progress*. Brüssel 1999
- EFECOT *TOPILOT, o.A. 2000a*
- EFECOT *Flex, o.A. 2000b*
- EFECOT *School-based open and distance learning for the occupational travellers (Autor: L. Knaepkens), Brüssel 12/96*
- EFECOT *Handreichung für Lehrkräfte reisender Kinder. Brüssel, 1996/97a*
- Engelhardt, S. *Von der volkstümlichen Bildung zum wissenschaftsorientierten Lernen*, Göttingen, 1988.
- Europäisches Parlament *Die Zukunft der Binnenschiffer in Europa*, Luxemburg, 1993.
- Exchange House Travellers Service (Hrsg.) *Travellers in the United Kingdom, o.A., 1999.*
- Faber, M./Weber, P. *Schaustellerleben*, Bonn, 1984.
- Faber, M. *Schausteller – Volkskundliche Untersuchung einer reisenden Berufsgruppe im Köln-Bonner Raum*, Bonn, 1982.
- Faber, M.-H. „Zur Kultur- und Sozialgeschichte des reisenden Vergnügungsgewerbes“, in: Düsseldorf Messegesellschaft MOWEA, Düsseldorf, 1982.

- Fahrmeier, F.D. „The effect of school attendance on intellectual development in Northern Nigeria“, *Child Development* 46, 1995, S. 281–285.
- Flick, U. *Die qualitative Forschung*, Reinbek b. Hamburg, 1995.
- Flynn, J.R. „Massive IQ gains in 14 nations: What IQ tests really measure“, *Psychological Bulletin* 101, S. 171–191, 1987.
- Frohn, H. „Eltern und Lehrer im Schulkampf“, in: *päd extra* 10, 1974.
- Friebertshäuser, B. „Interviewtechniken – ein Überblick“, in: *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim, München, 1997, S. 371–395.
- Froschauer U./Lueger, M. *Das qualitative Interview zur Analyse sozialer Systeme*, Wien, 1998.
- Fuller, B. „Defining school quality“, In J. Hannaway, M. Lockhead (Hgg.), *The contribution of the social sciences to educational policy and practice, 1965–1985*, S. 33–69). Berkeley, 1987.
- Gage, N./Berliner, D.C. *Pädagogische Psychologie*, Weinheim, 1996.
- Giesecke, H. *Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern*, Stuttgart, 1997.
- Giesecke, H. „Wozu ist die Schule da?“, NDR-Sendung, 1.2.95.
- Glaser, H. „In dem so spießbürgerlichen Deutschland“, in: *DIE ZEIT* vom 9.12.1988.
- Gottschalch, W./Neumann, M./Schönwetter, M./Soijup, G. *Sozialisationsforschung*, Frankfurt, 1971.
- Grundgesetz für die BRD BGBL, S. 1, 1996.
- Handreichungen *Hinweise zum Unterricht für Kinder Fahrender*, Pädagogisches Landesinstitut (Hrsg.), Heft 22, Berlin, 1995.
- Hanushek, F.A. „Throwing money at schools“, *Journal of Policy Analysis an Management* I. 19–41, 1981.
- Heckhausen, W. „Lehrer-Schüler-Interaktion“, in: Weinert, *Funkkolleg Pädagogische Psychologie*, Frankfurt/M., 1974.

- Heidermann, W. *Meistens sitzen wir ganz hinten. Zur schulischen Situation von Circuskindern in der Bundesrepublik Deutschland*, Materialien zu sozialwissenschaftlichen Forschung, Band 5. Frankfurt/M., 1988.
- Heim, D. *Lehrer begegnen Eltern*, München, Wien, Baltimore, 1977.
- Hensel, H. *Die neuen Kinder und die Erosion der alten Schule*, München, 1995.
- v. Hentig, H. *Bildung*, München, 1997.
- v. Hentig, H. *Die Schule neu denken*, München, Wien, 1993.
- Hermann, A. „Fahrendes Volk“, in: *Pfälzische Zeitung*, 1980.
- Hermann, H. *Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung*, Göttingen, 1972.
- Hermann, T. *Psychologie der Erziehungsstile*, Göttingen, 1966.
- Heynemann, S.P./Loxley, W. *The effect of primary school quality on academic achievement across twenty-nine high and low income countries*, in: *American Journal of Sociology* 88, 1162–1194, 1983.
- Irwin, M./Engle, P./
Yarbrough, C./Klein, R./
Townsend, J „The relationship of prior ability and family characteristics to school attendance and school achievement in rural Guatemala“, in: *Child Development* 49, 415–427, 1978.
- Kaiser, M. “Schülererlebnisse als Artistenkind und Mutter“ in: *Bestaunt, aber allein gelassen*, B. Claußen (Hrsg.), Frankfurt/M., 1989.
- Kalpaka, A./Räthzel, N.
(Hgg.) *Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein*, Hamburg, 1990.
- Kleber, E.W. *Ökologie – neue Kriterien für wissenschaftliche Diskussionen, auch für Erziehungswissenschaft*, 1985.
- Klemme, K. u.a. *Bildung für das Jahr 2000*, Reinbek b. Hamburg, 1985.
- Kluge, K.-J. *Pädagogik der Schwererziehbaren*, Berlin, 1969.
- Kluge, K.-J. „Soziale Problematik, Leitbegriffe“, in: Oversberg, M., *Verhaltensformen, Pädagogik, Therapie und Prognose*, Rheinstetten, 1976.
- Kluge, K.-J./Schönauer-Ja- Schulische Elternarbeit – Konzeptionen,

- schik, S. Möglichkeiten und Grenzen, unveröff. Manuskript, Köln, 1976.
- Kniper, P.C. *Die seelischen Krankheiten des Menschen*, Bern, Stuttgart, 1973.
- Knaepkens, L. „EFECOT's Mission: noch immer aktuell!“, in: EFECOT (Hrsg.), *Travelling on together. 10 years EFECOT*, Brüssel, 1999, S. 7f.
- Köck, P. „Praxis der Unterrichtsgestaltung und des Schullebens“, L. Auer, *Leistung in der Schule*, Donauwörth, 1991, S. 303.
- Kösel, E. *Die Modellierung von Lernwelten*, 1993.
- Krüger H.-H./Helsper, W. (Hgg.) *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*, 1996.
- Krichbaum, G. „Die acht Rollen von Eltern“, in: *Grundschule* 19, 1998.
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) *Empfehlungen für den Unterricht von Kindern beruflich Reisender*, Frechen, 1994.
- Lambert, J. „Elternrecht und Elternmitwirkung in der Schule“, in: *Schul-Verwaltung spezial* 1, 2000.
- Lee, F.S. „Migration: A Philadelphia test of the Klingberg hypothesis“, *American Sociological* 16, 227–232, Review, 1991.
- Leiris, M. *Die eigene und fremde Kultur*, Frankfurt/M., 1979.
- Levine, D.M./Bane, M.J. (Hgg.) „Introduction“, in: D.M. Levine, *The inequality controversy Schooling and distributive justice*, Basic Books, New York, 1975, S. iii-xii.
- Lukesch, H. *Auswirkung elterlicher Erziehungsstile*, Göttingen, 1975.
- Marjoribanks, S. *Pädagogische Psychologie*, Weinheim, 1994.
- Mayring, P. *Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen, Techniken*, Weinheim, 1997, S. 12.
- Mead, G.-H. *Geist, Identität und Gesellschaft*, Frankfurt, 1978.

- McFie, J. „The effect of education on African performance on a group of intellectual tests“, *British Journal of Educational Psychology* 3 I, S. 232–240, 1961.
- Meuser, B./Nagel, E. „Expertenwissen und Experteninterview“, in: Hitzler, Ronald u.a.(Hgg.), *Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz und Konstruktion von Wirklichkeit*, Opladen, 1994, S. 180.
- Montessori, M. *Kinder sind anders*, Frankfurt, 1961.
- Moos, R.-H. *The social climate scales on overview*, Palo Alto: Consulting Psychologists Press, 1974.
- Morrison, F „The Slot shift revisited. A natural experiment“, Paper presented at the Annual Meeting of the Psychonomic Society, Seattle, WA, 1989.
- Niedersächsisches Kultusministerium „Eingliederung von deutschen Aussiedlern in die Schule“, Erlass v. 3.7.1984, in: *SVBL*, S. 173.
- Niedersächsisches Kultusministerium „Klassenbildung und Lehrerstundenzuweisung an den allgemeinbildenden Schulen“, Erlass v. 28.2.1995, in: *SVBL*, S. 69.
- Niedersächsisches Kultusministerium *Statistik der allgemein bildenden Schulen in Niedersachsen*, Stand: Schuljahr 1994/95, Laatzen, 1995.
- Niedersächsisches Kultusministerium *Die niedersächsischen allgemein bildenden Schulen in Zahlen*, Stand: Schuljahr 1999/2000, Laatzen, 2000.
- Niedersächsisches Kultusministerium „Unterricht für Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft“, Erlass v. 3.2.1993, in: *SVBL*, S. 27.
- Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG) in der Fassung v. 27.9.1993 in: *Nieders. GVBL*, S. 383. ff
- Ohlmeier, D. (Hrsg.) *Psychoanalytische Entwicklungspsychologie*, Freiburg i.Br., 1973.
- Paulsen, F. „Bildung“, in: *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, in: Flitner, W., *Die Erziehung*, Wiesbaden, 1958, S. 351–357
- Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg *Hinweise zum Unterricht für Kinder Fahrender, insbesondere aus Schaustellerfamilien und aus Familien Zirkusangehöriger, Primarstufe, Sekundarstufe I*, Lud-wigsfelde, 1995.

- Peschke-Holzwarth, J. *Bestaunt, aber allein gelassen*, B. Claußen, (Hrsg.) Frankfurt/M., 1989.
- Preuß, O. „Probleme und Möglichkeiten eines veränderten Verhältnisses zwischen Elternhaus und Schule als Aufgabe der Lehrerbildung“, in: Schleicher, K. (Hrsg.): *Elternmitsprache und Elternbildung*, Düsseldorf, 1972.
- Provost, G. „Qué passa en Espana? What's up in Spain?“, in: *EFECOT* (Hrsg.), *Newsline* 24, 01-00, Brüssel, 2000, S. 9–15.
- Ramseger, J. *Differenzierende Lernerfolgsrückmeldung – eine Chance zur Wiedergewinnung der Pädagogik, Zeugnisreform in Schleswig-Holstein*, 1996
- Reese-Schäfer, W. (Hrsg.) *Identität und Interesse*, Opladen, 1999.
- Rehm, W. *Die psychoanalytische Erziehungslehre*, München, 1968.
- Rogers, C.R. *Die Kraft des Guten*, München, 1978.
- Rogers, C.R. *Lernen in Freiheit*, München, 1977.
- Romppel/Vahedi *Zur interkulturellen Bildungsarbeit*, 1998.
- L. Roth (Hrsg.) *Handbuch für Studium und Praxis*, München, 1991.
- Roth, H. (Hrsg.) *Begabung und Lernen*, Stuttgart, 1972.
- Roth, H. *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*, Hannover, 1973.
- Rutter M. et al. *Fünfzehntausend Stunden*, Weinheim, 1980.
- Rutter, M. „School effects on pupil progress: Research findings and policy implications“, in: L. Shulman, G. Sykes (Hgg.), *Handbook of teaching and policy*, S. 3–41, New York, 1983.
- Schießl, O. *Auswirkungen der Größe einer Schule auf die Erziehungssituation*, München, 1981.
- Schmidt, C./Degener, V. *Zirkus. Geschichte und Geschichten*, München, 1991.
- Schulgesetz für das Land Schleswig-Holstein, 1994 *Bildungsministerium für das Land Schleswig-Holstein, Kiel, 1994*
- Schulz, K./Ehlert, H. *Das CIRCUS-Lexikon. Begriffe rund um die Manege*,

- Nördlingen, 1988.
- Schulz zur Wiesch, G. „Leben und Lernen auf der Reise“, IX/95, Fortbildung DOC VIII, 1996.
- Schulz zur Wiesch, G. „Schulische Betreuung von Kindern aus Schaustellerfamilien“, 1996.
- Schulz zur Wiesch, G. „Leben und Lernen auf der Reise – Die Notwendigkeit der Verbesserung der schulischen Versorgung von Kindern aus Schaustellerfamilien“, in: *Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen* 1, 1993.
- Schulz zur Wiesch, G. „Leben und Lernen auf der Reise – Vertrauenslehrer müssen die Verbindung halten zwischen den Schulen und den reisenden Eltern“, in: *Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen* 1, 1993.
- Schwarz, F.H.G. *Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre* von H.-H. Groothoff, U. Hermann (Hgg.), Paderborn, 1968.
- Seibert/H.J. Serve (Hgg.) *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend*, Marquartstein, 1996.
- Spranger, E. „Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung“, in: G. Bräuer, W. Flitner (Hgg.), *Geist der Erziehung*, Heidelberg, 1969, S. 7–19.
- Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst *Kinder beruflich Reisender, schulische Förderung von Handreichungen zur Schulpädagogik und Bildungsforschung*, München, 1995.
- Stevenson, H. „Influences of schooling on cognitive development“, in: D. Wagner, H.W. Stevenson (Hgg.), *Cultural perspectives on child development*, S. 208–224, San Francisco, 1982.
- Stichting Rijdende School *Informatie Stichting Rijdende School*, available at Stichting Rijdende School, Postbus, 4190 CD Geldermalsen, Geldermalsen, 1996.
- Tausch, R./ Tausch, A.M. *Erziehungspsychologie*, Göttingen, 1973.
- Tenorth, H.-E. (Hrsg.) *Allgemeine Bildung*, Weinheim, München, 1986.
- Tollmien, F. *Die schulische Förderung der Kinder und Jugendlichen, die ihre beruflich reisenden Eltern begleiten*, Essen, 1997.
- Treichel, Martin L. „Schulische Versorgung der Kinder von Fahrenden im

- Land Brandenburg“, in: *Schulverwaltung* 12, 1993.
- Treiber, M. /Schneider, T. *Mehrebenenanalyse sozialstruktureller Bedingungen schulischen Lernens*, Heidelberg, 1978.
- Trudewind, C. *Häusliche Umwelt und Motiventwicklung*, Göttingen, 1975.
- Trudewind, C. in: B. Weidenmann u.a. (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*, Weinheim, 1994, S. 103.
- Tuddenam, R.D., „Soldier intelligence in World Wars I and II“, *American Psychologist* 3, 1948, S. 54–56.
- Tylor, E.B. „Die Kulturwissenschaft“, in: R. König, Axel (Hgg.), *Kulturanthropologie Düsseldorf*, Wien, 1972.
- Vivelo, F.-R. *Handbuch der Kulturanthropologie*, Stuttgart, 1980.
- Walberg, H.J. „Learning and life-course accomplishments“, in: C. Schooler, K. Warner Schaie (Hgg.), *Cognitive functioning an social structure over the life course*, Norwood, NJ, 1987, S. 203–229.
- Wehnes, F.J. „Theorien der Bildung“, in: L. Roth, *Pädagogik, Handbuch für Studium und Praxis*, München, 1991, S. 256–270
- Weidenmann, B. /Krapp u.a. *Pädagogische Psychologie*, München, 1986.
- Weidenmann, B. u.a. (Hgg.) *Pädagogische Psychologie*, Weinheim, 1994.
- Weinert, F. „Lernen“, in: C. Wulff, *Wörterbuch der Erziehung*, München, 1976.
- Winter, K. *Bestaunt, aber allein gelassen*, B. Claußen (Hrsg.), Frankfurt/M., 1989.
- Wilhelm, T. *Theorie der Schule*, Stuttgart, 1969.

Videoaufzeichnungen / Filmbeiträge

- EFECOT Alan Jenkins – Daily life of a showman – UK,
DGXXII – Socrates/Comenius Programme,
Realization: ViPTC
Aufzeichnungen vom 14.-16. November 1997 in
Blankenberge (Belgien)
- EFECOT Ilze Lischer – A Dutch rivercraft family

DGXXII – Socrates/Comenius Programme,
Realization: ViPTC
Aufzeichnungen vom 14.-16. November 1997 in
Blankenberge (Belgien)

EFECOT

Florina Sperlich -Circus life- GE
DGXXII – Socrates/Comenius Programme,
Realization: ViPTC
Aufzeichnungen vom 14.-16. November 1997 in
Blankenberge (Belgien)

Schulz zur Wiesch, G.

Kirmes in Soest,
Kreis Soest, Medienzentrum, Lippstadt, 1994

Schulz zur Wiesch, G.

Schule auf der Reise,
Kreis Soest, Medienzentrum, Lippstadt, 1996

Verzeichnis über Diplomarbeiten

- Autorin: Claudia Auras, Aachen
Titel: Die schulische Situation von Schaustellerkindern unter besonderer Berücksichtigung eines Konzeptes einer "Fahrenden Schule"
Universität: Institut/Lehrstuhl: RWTH Aachen, Fakultät VIII
Herausgegeben: 30.10.1984
- Autorin: Marion Uhse,
Titel: Zur schulischen und außerschulischen Situation von Kindern aus Schaustellerfamilien unter besonderer Berücksichtigung saisonaler Mobilität
Universität: Universität Oldenburg, Studiengang Diplompädagogik
Herausgegeben: 05.06.1985
- Autorin: Christine Lotz
Titel: Heute hier - morgen dort, Schausteller-Sozialisation und kirchliches Handeln
Universität: Evang. Fachhochschule Darmstadt
Herausgegeben: Februar 1985
- Autorin: Nicola König
Titel: Zur Situation der Schausteller unter Berücksichtigung möglicher Ansätze sozialer Arbeit
Universität: Evang. Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe
Bochum
Herausgegeben: 1986

Autorin: Ruth Schneider
Titel: Lebenshintergrund und schulische Versorgung von Kindern
reisender Berufsgruppen als Herausforderung für den
Arbeitsbereich Jugendhilfe und Schule
Universität: Fachhochschule für Sozialwesen Mannheim
Herausgegeben: 27.09.1996

Curriculum vitae



- 16.07.1944 geboren in Lönigen/Meerdorf
- 1965 Abitur am Clemens-August-Gymnasium in Cloppenburg
- 18.02.1968 Prüfung für das Lehramt an Volksschulen an der PHN
- 22.04.1968
Öffentlichen Einstellung in den Schuldienst an der Grundschule für Schüler aller Bekenntnisse in Langen/Nordholte, Landkreis Lingen/Ems
- 15.08.1968 Versetzung an die Öffentliche Volksschule Lengerich/H.
- 23.06.1970 Prüfung nach § 11 Abs. 1.3 NBG nach verkürzter Probezeit
- 27.08.1970 Leiter eines fachdidaktischen Seminars in Langform
- 28.06.1971 Wahl zum Stufenleiter der Orientierungsstufe Lengerich/H.
- 24.01.1972 Ernennung zum Konrektor an der Hauptschule mit Orientierungsstufe und Realschulzweig Lengerich/H.
- 01.08.1972 Übertragung des Amtes eines Stufenleiters an der Orientierungsstufe Lengerich/H.

01.08.1973	Versetzung an die selbstständige Orientierungsstufe im Schulzentrum Cloppenburg
01.07.1975	Übernahme der Leitung dieser Schule, Übertragung des Funktionsamtes eines Rektors an der Orientierungsstufe im Schulzentrum
07.07.1976	Prüfung für das Lehramt an Realschulen
08.11.1976	Ernennung zum Realschullehrer
1976/1977	Geschäftsführender Schulleiter im Schulzentrum Cloppenburg
1971–1978	Leiter und Referent bei Lehrerfortbildungs- und Mittelpunktkursen
1976–1978	Mitglied von Arbeitsgruppen des MK 1. „Erarbeitung des Organisationserlasses“ 2. „Übergang von der Orientierungsstufe zu den weiterführenden Schulen“ 3. „Richtlinienkommission im Fach Deutsch“
1978	Vorschlag der Bez.-Reg. Weser-Ems für Übernahme in die Schulaufsichtsbehörde
1979	Abordnung in das Nds. Kultusministerium, Referent „Kleine Schule“
1980	Referent „Unterrichtsversorgung der
1981	allgemeinbildenden Schulen“
1980	Versetzung an das SAA Cuxhaven -Schulaufsichtsdienst-
1986–1987	Versetzung an das SAA Lüchow-Dannenberg -Schulaufsichtsdienst- Amtsleitung
1987	Versetzung an das SAA Osterholz-Scharmbeck -Schulaufsichtsdienst- Sonderschulen
1988	Versetzung an das SAA Diepholz -Schulaufsichtsdienst -
1989/90 Schulabteilung-	Versetzung an die Bez.-Reg. Hannover - Dezernat für Aussiedler/Ausländerbeschulung
1989–1993	Fach-/Dienstaufsicht – SAA Nienburg
1992/94	Leitung der Messe-Rallye im Auftrage des MK
1994–1997	Fach-/Dienstaufsicht – SAA Hann.-Land III

seit 1989	<ul style="list-style-type: none"> - Generalienbetreuung: - Medien in den Stadt-Kreisbildstellen - Gesundheitserziehung - Schulische Verkehrserziehung - Fachberatung für den Unterricht von Schülern ausländischer Herkunft - Kooperation mit den Generalkonsulaten
1996–1998	<p>Ableistung eines viersemestrigen Aufbaustudiums in Abendform an der Universität Hannover mit den Schwerpunkten „Erwachsenenbildung“, „Erziehung und Migration“, „Kompetenzwissen zum Problembereich Therapie und Beratung“ und „Ausgewählte Methoden qualitativer Forschung“</p>
1998	<p>Leitung von Lehrerfortbildungskursen, Erarbeitung einer Broschüre „Anleitungen für die Durchführung von Sprachfeststellungsverfahren“ im Auftrage des MK</p>
seit 1997	<p>Entwicklung einer Konzeption „Unterricht für Reisende“ im Auftrage des MK</p>
WS 1998/99	<p>Lehrauftrag an der Universität Hannover „Unterricht für ausländische/ausgesiedelte Schülern“</p>
1999	<p>Zuerkennung der Promotionsreife durch die Universität Hannover</p>
1999	<p>Mitglied des Unterausschusses der KMK „Unterricht für Reisende“</p>
ab 01.02.1999	<p>Schulfachliche Betreuung von Schulen mit der gebietlichen Zuständigkeit für Burgdorf/Uetze/Sehnde</p>
20.03.2000	<p>Teilnehmer der Fernsehtalkshow „Integration“</p>
04.07.2000	<p>Mitglied der Expertengruppe MK „Neuorientierung des muttersprachlichen Unterrichts“</p>
01.08.2002	<p>Übernahme der Generalie „Sprachstandsfeststellung vor der Einschulung“</p>
01.06.2003	<p>Betreuung des Modellversuches „Islamischer Religionsunterricht“</p>

Veröffentlichungen

Der Nds. Kultusminister
23.07.1980

Die kleine Grundschule

Schulverwaltung
August 1991, Nr. 1

Schulische Betreuung am Nachmittag –
Modellversuch „Ganztagsbetreuung in Niedersachsen“

Juni/Juli 1992

„Badespaß an der Quelle des menschlichen Lebens“

Anlagen

Informationen zum Interview und zum Interviewten

Datum des Interviews: _____

Ort des Interviews: _____

Zeitdauer: _____

Zur Person des Interviewten: _____

Geschlecht: _____

Alter: _____

Tätigkeiten/Beruf: _____

tätig im Beruf seit: _____

aufgewachsen in: _____

Zahl der Geschwister: _____

Zahl der Kinder: _____

Schulbildung: _____

Schulbesuch: _____

regelmäßig: _____

unregelmäßig: _____

Zahl der Schulwechsel: _____

Schulabschluss: _____

Schulbesuch für eigene Kinder: _____

gewünscht: _____

Vorstellungen, wie Schulbesuch
stattfinden sollte: _____

Arbeitsmaterialien zum Lernen

vorhanden:

Techn. Ausstattung mit IUK-Techniken:

Schultagebücher/Aufzeichnungen:

Erfahrungen mit Schulen auf der Reise:

Besonderheiten des Interviews

(Gesprächsatmosphäre/Störungen etc.):
