

AGF

Arbeitsgemeinschaft der deutschen
Familienorganisationen e.V.



EAF



Kinder in guten Händen – Zum Zusammenhang von Familien- und Bildungspolitik

Dokumentation des Fachseminars

**vom 29. bis 30. Oktober 2002
in Berlin**

© Dezember 2002

Herausgeberin: Arbeitsgemeinschaft der Deutschen
Familienorganisationen (AGF) e.V.
Celsiusstraße 112
53125 Bonn
Fon: 0228 / 25 84 64
Fax: 0228 / 25 41 79

Federführung 2001/2002: Verband Alleinerziehender Mütter und Väter (VAMV)
Bundesverband e.V.
Hasenheide 70
10967 Berlin
Fon: 030 / 695 97 86
Fax: 030 / 69 59 78 77

Bericht: Inge Michels, wissenschaftliche Referentin, VAMV
Brigitte Winkler, Geschäftsführerin, AGF


Verantwortlich: Brigitte Winkler

**Das Fachseminar wurde gefördert vom Bundesministerium für Familie, Senioren,
Frauen und Jugend (BMFSFJ)**

Inhalt

Übersicht Tagungsprogramm	Seite 4
Edith Schwab Begrüßung	Seite 6
Prof. Dr. Ludwig Liegle Die bildungspolitische Bedeutung der Familie – Folgerungen aus der PISA-Studie	Seite 7
Sven Borsche Die Bedeutung der Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe	Seite 13
Renate Hendricks Wie können sich Eltern in die Bildungsdebatte einbringen?	Seite 26
Prof. Dr. Tassilo Knauf Ganztag als Chance – Zur Chancengleichheit in Deutschland	Seite 33
Steffen Reiche, MdL Bildung ist kein Luxus	Seite 41
Inge Michels Zusammenfassung der Arbeitsgruppenergebnisse	Seite 49
Inge Michels Zusammenfassung der Podiumsdiskussion	Seite 51
Referent/innen	Seite 52
Teilnehmer/innen	Seite 53
Anlagen Folien Vortrag Frau Hendricks	Seite 57

PROGRAMM

Dienstag, 29. Oktober 2002 

- 13.30 Uhr Eröffnung und Begrüßung
Edith SCHWAB, VAMV
AGF-Vorsitzende
- 13.45 Uhr - Zukunft Familie -
Renate SCHMIDT (*abgesagt*)
Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
- 14.30 Uhr Die bildungspolitische Bedeutung der Familie – Folgerungen
aus der PISA-Studie
Prof. Dr. Ludwig LIEGLE
Wissenschaftlicher Beirat für
Familienfragen beim BMFSFJ
- 15.15 Uhr Die Bedeutung der Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe
Sven BORSCHE
Bundesjugendkuratorium
- 15.45 Uhr *Kaffeepause*
- 16.30 Uhr Arbeitsgruppen
„Zusammenarbeit von Familien, Einrichtungen,
Verbänden und Organisationen“
- 18.00 Uhr Präsentation AG-Ergebnisse und Zeit für Fragen
- 18.30 Uhr *Abendessen*
- 20.00 Uhr *Für Interessierte:* Spaziergang zum Regierungsviertel mit Besuch der
Reichstagskuppel (Bundestag)

PROGRAMM

Mittwoch, 30. Oktober 2002

- 09.15 Uhr Wie können sich Eltern in die Bildungsdebatte einbringen?
Renate HENDRICKS
Vorsitzende Bundeselternrat
- 10.00 Uhr Ganzttag als Chance - Zur Chancengleichheit in Deutschland
Prof. Dr. Tassilo KNAUF
Universität Essen
- 10.45 Uhr *Kaffeepause*
- 11.00 Uhr Arbeitsgruppen
„Anforderungen an die Arbeit der Familienverbände“
- 12.30 Präsentation AG-Ergebnisse und Zeit für Fragen
- 13.00 Uhr *Mittagessen*
- 14.30 Uhr Bildung ist kein Luxus
Steffen REICHE
Minister für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg; Mitglied des Forum Bildung
- 15.00 Podiumsdiskussion
Die Aufgabe der Familienverbände in der Bildungsdiskussion
Moderation:
Inge MICHELS, VAMV
- 16.00 Uhr Ende der Veranstaltung

Edith Schwab

**Bundesvorsitzende des Verbandes alleinerziehender Mütter und Väter (VAMV) e.V. und
Vorsitzende der Arbeitsgemeinschaft der deutschen Familienorganisationen e.V. (AGF)**

Begrüßung

Auf Einladung der AGF, der Arbeitsgemeinschaft der deutschen Familienorganisationen, haben wir alle uns hier heute getroffen, um in einem Fachseminar zum Thema Kinder in guten Händen miteinander zu arbeiten und zu diskutieren. Ziel dieser Fachtagung ist, den Zusammenhang von Familienpolitik und Bildungspolitik stärker zu beleuchten.

Spätestens seit der Diskussion um die Ergebnisse der PISA-Studie ist die Bildungspolitik wieder in aller Munde. Seit PISA geht es in der öffentlichen Diskussion um einen Leistungsvergleich von Schüler/innen im internationalen Kontext wie auch innerstaatlich um einen Vergleich der Studien in einzelnen Bundesländern.

Es geht um Schulstrukturen und Lerninhalte, es geht um Halbtags- und Ganztagschulen und auch darum, ob nun der Bund oder weiterhin die Länder für den Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler zuständig sein sollen.

Diese Diskussion ist überfällig und wir begrüßen ausdrücklich, dass die neue Bundesregierung aus der Erkenntnis, dass Bildung eine der Schlüsselressourcen des 21. Jahrhunderts ist, Schlussfolgerungen gezogen hat. Der rot-grüne Koalitionsvertrag läßt in diesem Bereich die Handschrift der Familienverbände deutlich erkennen.

Allerdings: Bildungspolitik ist ohne Familienpolitik nicht denkbar. Die Keimzelle von Bildung ist die Familie. Der wissenschaftliche Beirat des Familienministeriums formuliert zu Recht: "Bildung fängt in der Familie an." Lernbereitschaft und Bildungsinteresse werden vom Kleinstkindalter an in den Familien geweckt. Sie sind die Voraussetzung für jedweden Bildungserfolg. Eltern tragen damit eine entscheidende Verantwortung für die Bildungsbiografie ihrer Kinder.

Um dieser Verantwortung gerecht werden zu können, bedarf es jedoch verschiedener Grundvoraussetzungen und Faktoren, von denen ich nur drei beispielhaft nennen möchte:

1. Der Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung zeigt nochmals deutlich den Zusammenhang auf von Armut und Bildung. Die finanziell gesicherte Ausstattung von Kindern und Familien ist Grundvoraussetzung einer verbesserten Bildungspolitik. Familienlastenausgleich und Familienleistungsausgleich, Steuergerechtigkeit, Vereinbarkeit sind nur wenige Schlagworte.
2. Die Bereitschaft der Eltern, in die Bildung ihrer Kinder zu investieren, ist weiter abhängig von ihrem eigenen Wissen über die Bedeutung von Bildung für die Zukunft ihrer Kinder.
3. Und zum dritten müssen Eltern davon überzeugt sein, dass die zur Verfügung gestellten Bildungsangebote einen wichtigen Beitrag leisten können für die Entwicklung ihrer Kinder. Bildungsbewusste Eltern fordern Qualität.

Eine langfristige Anhebung des Bildungsniveaus und damit der schulischen Leistungen unserer Kinder und Jugendlichen ist daher untrennbar verbunden mit Maßnahmen zur Unterstützung der Bildungsvoraussetzungen in den Familien.

Welche Maßnahmen das sein können, darüber nachzudenken haben wir heute und morgen Gelegenheit.

Ich wünsche unserer Tagung einen guten Verlauf.

Vielen Dank

Prof. Dr. Ludwig Liegle

Die bildungspolitische Bedeutung der Familie. Folgerungen aus der PISA-Studie

Kurzgutachten des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen - Zusammenfassung

Die öffentliche Debatte über die Folgerungen, die aus den Ergebnissen der PISA-Studie zu ziehen sind, lässt nach Auffassung des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen zentrale Erkenntnisse der PISA-Studie außer acht, denn diese Debatte bezieht sich fast ausschließlich darauf, wie schulisches Lernen besser zu organisieren und Lerninhalte und Leistungsstandards zu vereinheitlichen seien. Die PISA-Studie belegt jedoch in Übereinstimmung mit den Befunden früherer wissenschaftlicher Untersuchungen, dass die grundlegenden Fähigkeiten und Bereitschaften für schulische Lern- und lebenslange Bildungsprozesse der nachwachsenden Generation in den Familien geschaffen werden. Die Familie muss daher als die grundlegende Bildungsinstitution der Kinder und Jugendlichen anerkannt werden. Sie ist der ursprüngliche und begleitende Ort der Bildung von Humanvermögen. Sie wirkt sich auch auf die Wahl der Schulform und auf den Schulerfolg aus. Die Familie ist der Ausgangspunkt für außerfamiliäre Bildungsprozesse der Kinder. Daher ist eine enge wechselseitige Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule, sowie zwischen Kindertagesstätten und weiteren Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe dringend erforderlich.

Die Verengung der aktuellen Debatte auf Probleme der Schulorganisation und Leistungsstandardisierung führt dazu, dass sich die Forderungen an das politische Handeln von Bund, Ländern und Kommunen weitgehend auf schulpolitische Maßnahmen beschränken. Der Beirat macht darauf aufmerksam, dass Kinder und Jugendliche nur dann individuell gefördert werden können und Chancengleichheit nur dann realisiert werden kann, wenn Familien in ihrer Leistungsfähigkeit gefördert und ihre Leistungen unterstützt werden. Dies ist auch eine zentrale Aufgabe der staatlichen Bildungspolitik.

Der Beirat versteht sein Plädoyer für verstärkte familienbezogene Maßnahmen der Politik nicht als Absage an notwendige Bildungsreformen im Bereich der Schule und des Kindergartens. Er sieht vielmehr in der gezielten und nachhaltigen Verbindung von Maßnahmen der Bildungspolitik mit Maßnahmen der Familien-, Kinder- und Jugendhilfepolitik die wichtigste Folgerung, die aus den Ergebnissen der PISA-Studie zu ziehen ist.

Die bildungspolitische Bedeutung der Familie - Folgerungen aus der PISA-Studie

Wer mit Familienpolitik befasst ist, bewegt sich in einem Spagat zwischen familienunterstützenden und familienergänzenden Maßnahmen. Das gilt für die wissenschaftliche Politikberatung ebenso wie für die praktische Politik.

Der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen beim BMFSFJ – ein ehrenamtliches Gremium der Familienpolitikberatung, dem ich seit 30 Jahren angehöre – hat eine Reihe von Gutachten über familienunterstützende Maßnahmen vorgelegt: Familie und Wohnen (1975); "Familie und Arbeitswelt" (1984); "Erziehungsgeld, Erziehungsurlaub und Anrechnung von Erziehungszeiten in der Rentenversicherung" (1989); "Familie und Beratung" (1993); "Gerechtigkeit für Familien. Zur Begründung und Weiterentwicklung des Familienlasten- und Familienleistungsausgleich (2001)". Andere Gutachten des Beirats waren schwerpunktmäßig auf familienergänzende Maßnahmen bezogen: "Familien mit Kleinkindern" (1980) und "Kinder und ihre Kindheit in Deutschland. Eine Politik für Kinder im Kontext der Familienpolitik" (1998). Der Beirat hat jedoch immer betont, dass eine rationale Politik für Familien beide Maßnahmetypen – familienunterstützende und familienergänzende – miteinander verbinden muss; besonders deutlich kommt dies im Gutachten "Leistungen für die nachwachsende Generation in der Bundesrepublik Deutschland" (1979) sowie im jüngsten Kurzgutachten "Die bildungspolitische Bedeutung der Familie. Folgerungen aus der PISA-Studie" (2002) zum Ausdruck.

Das Thema Bildung ist in besonderer Weise dazu angetan, den notwendigen Zusammenhang beider Perspektiven (familienunterstützende und familienergänzende Maßnahmen) aufzuzeigen. Das

mir gestellte Thema "Die bildungspolitische Bedeutung der Familie" verstehe ich so – und damit schlage ich gleichsam eine neue Formulierung des Themas vor: "Welche Folgerungen sind für die Politik – insbesondere die Bildungspolitik – aus der Einsicht in die Tatsache zu ziehen, dass die Familie die erste und wichtigste Bildungsinstitution im Leben der Kinder darstellt?" Selbstverständlich können Folgerungen für die Politik letzten Endes nur von der Politik selber gezogen werden, nicht von Vertreter/innen der Wissenschaft (wie dem Wiss. Beirat) und nicht von Vertreter/innen der Bedürfnisse und Interessen von Familien (wie den Familienverbänden).

Die einseitige Prioritätensetzung in der derzeitigen Familienpolitik: Ausbau der familienergänzenden Betreuung. Die derzeit im Vordergrund stehenden Folgerungen der Politik weisen in dieser Hinsicht eine deutliche Einseitigkeit auf: es geht – jedenfalls auf der Bundesebene – in erster Linie um den Ausbau von Ganztagsbetreuung im Schulalter, im Vorschulalter und im Kleinkindalter, um familienergänzende Maßnahmen also.

Warum nenne ich den jetzt geplanten forcierten Ausbau von Ganztagsbetreuung einseitig? Weil damit aus der PISA-Studie eine Lehre gezogen wird, die nur die eine Welt des Kindes – Bildung und Erziehung in öffentlichen Einrichtungen – zu stärken sucht, die andere Welt des Kindes aber – Bildung und Erziehung in der Familie - unberührt lässt. Es steht außer Frage, dass in Deutschland – auch im innereuropäischen Vergleich – ein Ausbau und eine Stärkung der öffentlichen Bildung und Erziehung ansteht, und dies gilt in hervorgehobenem Maße für die Kleinkindererziehung; die Zielsetzung, die ja auch im KJHG verankert ist, soll hier gar nicht angezweifelt werden.

Wenn es allerdings – im Zeichen der PISA-Studie – um die Bildungsprozesse der Kinder, um den früheren Erwerb von Kompetenzen geht, so ist doch zu fragen, was man sich vom Ausbau öffentlicher Einrichtungen verspricht. Es ist zwar richtig: In der PISA-Studie wird die Vermutung geäußert: "Ein Beitrag zur Erklärung (des höheren Leistungsniveaus von Sekundarschüler/innen in bestimmten Ländern) könnte sein, dass die Vorschulerziehung in vielen OECD-Ländern eine wesentlich größere Bedeutung besitzt als in Deutschland." (Deutsches PISA-Konsistorium 2001, S. 415 und 472).

Viel gewichtiger als diese Vermutung sind jedoch die Befunde und Analysen der PISA-Studie, welche auf die grundlegende Bedeutung der Bildungsprozesse in den Familien für die langfristige Kompetenzentwicklung bei Kindern und Jugendlichen verweisen, und zwar zum Guten wie zum Schlechten. Will sagen: das kulturelle und soziale Kapital in Familien bildet die entscheidende Grundlage für die Entwicklung von Lernbedürfnissen, Interessen, Leistungsmotivation. Wenn es also gelingen könnte, das kulturelle und soziale Kapital in denjenigen Familien, in welchen es schwach ausgebildet ist, zu stärken, so wäre das der vermutlich wichtigste Beitrag zu einer zukunftsorientierten Bildungspolitik. Anders und allgemeiner gesagt: eine gute Familienpolitik ist zugleich die beste Bildungspolitik.

Ich will dieses Problem noch von der anderen Seite her – der Seite der öffentlichen, familienergänzenden Institutionen beleuchten: Es wäre eine Illusion zu meinen, der Ausbau von Tageseinrichtungen – und auch der Ausbau von Ganztagsbetreuung – sei gleichbedeutend mit "mehr Bildung", mit einer Verbesserung des Erwerbs von Basiskompetenzen bei Kindern. Was Tageseinrichtungen zu den Bildungsprozessen der Kinder beitragen, hängt von ihrer pädagogischen Qualität ab. Und wir wissen aus der Qualitätsforschung (z.B. Tietze u.a., Wie gut sind unsere Kindergärten, Neuwied 1998): Die Kindergärten in Deutschland weisen eine nur mittelmäßige Qualität auf, und das heißt, ihr Beitrag zur Bildung der Kinder ist mäßig. Dass dieser Befund in verstärktem Maße sich einstellen wird, wenn jetzt im Schnellschussverfahren öffentliche Kleinkindererziehung ausgebaut wird, liegt auf der Hand. Insofern sollte die oben zitierte Vermutung der PISA-Studie über die "größere Bedeutung" der Vorschulerziehung in vielen OECD-Ländern nicht allein qualitativ, sondern insbesondere qualitativ interpretiert werden.

Neben dem Qualitätsargument gibt es ein zweites Argument, das geeignet ist, die hochgesteckten Erwartungen an einen Bildungsboom durch Ausbau und Reform der Tageseinrichtungen (und Schulen) zu relativieren. Es ergibt sich aus dem Vergleich der Wirkung von Bildungsanregungen in Tageseinrichtungen und in Familien. Die vorliegende – nicht nur auf Deutschland bezogene – For-

schung zeigt: Die Bildungsprozesse, die Kinder in Familien erfahren, wirken nachhaltiger auf ihren Kompetenzerwerb als die Bildungsprozesse, die Kinder in Tageseinrichtungen erfahren. Am Beispiel der Studie von Tietze: Die Entwicklung der Sprachkompetenz – ein Schwerpunkt der derzeitigen bildungspolitischen Debatten und Reformaktivitäten – wird stärker von den Familien als von den Kindergärten geprägt. Die sozialen Kompetenzen, die Kinder in Familien erwerben, scheinen auf andere Handlungskontexte übertragbar, jene, die sie im Kindergarten erwerben, scheinen auf den Kontext Kindergarten beschränkt. Warum das so ist? Wir sind weit davon entfernt, das wirklich zu wissen.

Es gibt allerdings einen systematischen Zusammenhang, der gut belegt ist: den Zusammenhang zwischen Bindung und Bildung, der nicht nur in der Bindungsforschung, sondern mittlerweile auch in der Hirnforschung nachgewiesen ist (vgl. K. Gebauer/G. Hüther [Hrsg.]: Kinder brauchen Wurzeln, Düsseldorf 2001).

Wenn man die vorgetragenen Argumente ernst nimmt, gibt es zwei sehr unterschiedliche Folgerungen: Die eine ist eher resignativ und besagt: Lasst uns Tageseinrichtungen ausbauen und verbessern, aber verbindet damit keine hohen Erwartungen an ihren Beitrag zu den Bildungsprozessen der Kinder; was das KJHG bedarfsgerechten Ausbau nennt, hat ja auch nichts zu tun mit den Bildungsbedürfnissen und Bildungsansprüchen der Kinder, sondern mit den Bedürfnissen und Ansprüchen von Eltern, Familie und Beruf vereinbaren zu können.

Bildungsinstitutionen als Orte der Elternbildung

Die zweite Folgerung, die mir näher liegt, lautet: Wenn denn die Familie die erste und wichtigste Bildungsinstitution darstellt, dann müssen familienunterstützende Maßnahmen immer einen wichtigen Aspekt der Politik ausmachen. Will sagen: Die familienergänzenden Einrichtungen müssen selber zu Orten der Unterstützung und Anregung der Erziehungs- und Bildungsprozesse in den Familien werden. Tageseinrichtungen sollten Familien nicht nur entlasten, sondern stärken, und zwar auch in ihrer Erziehungskompetenz. Das ist ein alter, Fröbelscher Gedanke. Wir müssen Fröbel für die heutige Zeit weiterdenken, und wir sollten daran denken, dass der PISA-Schock durch den Befund ausgelöst worden ist, dass nirgendwo sonst der Zusammenhang zwischen niedrigem Bildungsniveau von Familien und niedrigem Kompetenzniveau von Jugendlichen so "straff" ausfällt wie in Deutschland. Diese Überlegungen führen zur Forderung einer bewussten Familienorientierung im Bildungssystem, und ich meine damit zunächst einmal in der vorschulischen Bildung. Und mit Familienorientierung meine ich zuvörderst einen bestimmten Weg zur Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern: eine gleichsam aufsuchende Elternbildung.

Die Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern ist zu einem wichtigen Programmpunkt der Regierung sowie bei den staatlichen und nichtstaatlichen Trägern der Kinder- und Jugendhilfe und in den Familienverbänden geworden: Das Bundesfamilienministerium fördert ein Online-Familienhandbuch „Stärkung der Erziehungskompetenz in der Familie“, das vom Staatsinstitut für Frühpädagogik in München erarbeitet worden ist; die Arbeitsgemeinschaft der deutschen Familienorganisationen (AGF) hat zu einer Tagung eingeladen, die im Rahmen des Themas „Zusammenhang zwischen Familien- und Bildungspolitik“ Perspektiven der Elternbildung erörtern soll und dabei anknüpft an ein Gutachten des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen beim Bundesfamilienministerium „Die bildungspolitische Bedeutung der Familie: Folgerungen aus der PISA-Studie“; in Baden-Württemberg (um ein Bundesland als Beispiel zu nehmen) hat das Landesjugendamt ein Projekt „Familien im Zentrum“ initiiert, und die Liga der freien Wohlfahrtsverbände hat bei der Landesstiftung ein Projekt „Stärkung der Erziehungskraft der Familie durch den Kindergarten“ beantragt. Allerdings sind hohe Erwartungen an die langfristige Wirkung der jetzt begonnenen Kampagne nicht angebracht. Es gibt keine Anzeichen dafür, dass der heutigen Konjunktur ein anderes Schicksal widerfahren sollte als derjenigen vor einem Vierteljahrhundert: Damals gab es zum Beispiel das Projekt „Elternführerschein“, eine breite wissenschaftliche und öffentliche Debatte zur „Professionalisierung der Elternrolle“ (vgl. z.B. Dauber/Liegle/Süssmuth 1977) und ein vom Bundesfamilienministerium gefördertes Projekt „Qualifizierung von Erzieherinnen für Elternarbeit vom

Elementarbereich aus“ (Keil/Süssmuth 1986). Alle diese Initiativen sind mehr oder weniger im Sande verlaufen.

Vermutlich kann eine langfristig wirksame Unterstützung und Förderung der Erziehungskompetenz möglichst vieler Eltern nur gelingen, wenn sie über isolierte Maßnahmen (wie z.B. den Elternführerschein von 1976) und Projekte hinausgeht. Ausgangspunkt muss die Einsicht sein: Elterliches Verhalten ist tief verankert in der Lebens- und Erziehungsgeschichte einer Person und folgt weithin unbewussten Reaktionen auf Lebensäußerungen von Kindern. Mit Rücksicht auf diese Tatsache wäre zu denken an vielfältige Formen der Elternbildung, die sich dadurch vom Elternführerschein unterscheiden, dass sie kein punktuell Initiationsritual, sondern lebensbegleitende Anregung und Hilfestellung darstellen. Dafür sind insbesondere Situationen und Maßnahmen geeignet, in welche so gut wie alle Kinder einbezogen sind und in welchen Fragen der kindlichen Entwicklung und Erziehung sowie die Praxis von Elternschaft ohnehin zu Themen werden: Vorsorgeuntersuchungen und Schwangerenberatung; Betreuung, Erziehung und Bildung in den Tageseinrichtungen für Kinder (Elternarbeit von Seiten der Erzieherinnen sowie Zusammenarbeit zwischen Eltern und Erzieherinnen); Unterricht in den Schulen (antizipatorische Elternbildung als Ergänzung des Sexualkundeunterrichts). Die Voraussetzung dafür, dass die genannten Einrichtungen einen originären Beitrag zu einer lebensbegleitenden Elternbildung leisten können, ist allerdings eine entsprechende Qualifizierung der Fachkräfte (Ärztinnen und Ärzte, Erzieherinnen, Lehrerinnen und Lehrer), die bislang fehlt.

Daneben sollten all jene Angebote der Elternbildung weiter ausgebaut werden, die Eltern jeder Zeit abrufen können, wenn sie in bestimmten Situationen und aus bestimmten Anlässen der Information, Beratung oder Hilfe bedürfen (vgl. dazu Wissenschaftlicher Beirat 1993), wie zum Beispiel: Elternbriefe; Elternseminare; Ehe- und Familienberatungsstellen; Elternbildungsangebote in Rundfunk- und Fernsehsendungen und Online-Informationsdiensten (wie das erwähnte Familienhandbuch); Veranstaltungen in den Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung sowie in den wissenschaftlichen Hochschulen zu Fragen des Haushalts, der Ehe und Familie sowie der Entwicklung und Erziehung im Lebenslauf.

Die Absage an einen Elternführerschein, die mit diesen Hinweisen nahegelegt wird, hat freilich einen Preis: Es können *nicht alle* Eltern angesprochen werden. Und vermutlich bleiben dabei insbesondere die Eltern von „Stresskindern“ – diejenigen Familien also, deren Kommunikationsstrukturen durch das häufige Auftreten von „Teufelskreisen“ gekennzeichnet sind – außen vor. Diese Adressatengruppe ist in besonderer Weise auf Beratung und Hilfe angewiesen, gleichzeitig jedoch nimmt sie die vorhandenen Beratungs- und Hilfsangebote häufig nicht in Anspruch; und auch die obligatorische Teilnahme an Veranstaltungen zum Erwerb eines Elternführerscheins wäre nicht geeignet, diese Familien zur Veränderung ihrer Umgangsformen zu befähigen.

Versuche einer wirksamen Hilfe für diese Adressatengruppe stützen sich daher auf einen anderen Typus von Elternbildung: eine gleichsam *aufsuchende* Elternbildung („Geh-Struktur“). Beispiele dafür sind: das *home-tutoring*-Programm im Rahmen des „Headstart“-Projektes in USA; das in Israel entwickelte und vom Deutschen Jugendinstitut adaptierte *Home Intervention Program for Preschool Youngsters (HIPPY)*; das in den Niederlanden entwickelte (und ebenfalls vom DJI adaptierte) Elternbildungsprogramm *opstapje* („Schritt für Schritt“); die *early excellence centers* in Großbritannien mit ihrer Verbindung von Qualitätsmanagement, Aus- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Elternarbeit/Elternbildung. Diese internationalen Beispiele verweisen noch einmal auf die besonderen Chancen von Elternbildungsmaßnahmen, die ihren Ausgang vom öffentlichen Bildungssystem – hier: von Tageseinrichtungen für Kinder im Vorschulalter – nehmen.

(Aufsuchende) Elternbildung ist ein Beispiel für Maßnahmen, bei welchen beide Momente zusammenkommen: Ergänzung und Unterstützung der Erziehungstätigkeit von Familien.

Eine wichtige Variante familienergänzender Tagesbetreuung: Tageseltern

Ein weiteres Beispiel dieser Art – ebenfalls ein mögliches Korrektiv für den derzeitigen forcierten Ausbau von öffentlicher Kleinkinderziehung: Kommunale Tageseltern. In Dänemark kommt das ungewöhnlich hochentwickelte Betreuungsangebot für 0-3-Jährige – etwa die Hälfte der Altersgruppe – dadurch zustande, dass die meisten dieser Kinder in Familientagespflege betreut werden. Selbstverständlich stellt auch Familientagespflege eine familienergänzende Maßnahme dar, aber eben eine nicht institutionen-, sondern eine familienförmige Maßnahme, die für Kinder in den ersten Lebensjahren möglicherweise die bessere Umwelt bietet. In unserem Zusammenhang ist jedoch ein anderer Aspekt noch wichtiger: Der Ausbau von Familientagespflege impliziert im dänischen Modell nicht nur eine Ergänzung der Erziehungstätigkeit von Familien, sondern deren Unterstützung und Anregung. Denn die von der Kommune angestellten Tageseltern – größtenteils selber Eltern eigener Kinder - erhalten eine familienpädagogische Qualifikation sowie eine soziale Absicherung ihrer Tageselternstätigkeit. Tageselternstätigkeit wird hier zu einer sozusagen normalen – freilich nicht außer-, sondern innerhäuslichen Erwerbs- bzw. Berufstätigkeit; und darin liegt einer von mehreren Faktoren, die dazu führen, dass in Dänemark über 70% der Frauen erwerbstätig sind, und zwar unabhängig davon, ob sie Kinder haben oder nicht. Wir haben es hier also mit einem Beispiel von Bildungspolitik - Kleinkindbildungspolitik zu tun -, wo Bildungspolitik und Familienpolitik zusammenwirken, in diesem Fall eine nicht-monetäre Familienpolitik.

Familienorientierte Bildungspolitik im Rahmen von Schule und Hochschule

Die Verbindung von Bildungspolitik und Familienpolitik – bislang habe ich mich dabei auf die vorschulische Bildung konzentriert. Selbstverständlich soll diese Forderung auch für die weiteren Stufen und Einrichtungen des Bildungssystems gelten.

Familienorientierung des *Schulsystems*, d.h. zum Beispiel: Elternarbeit und Elternbildung von der Schule aus (was freilich eine entsprechende Qualifizierung der Lehrkräfte zur Voraussetzung hat); Einführung von Themen der Familie, des Haushalts, der Elternschaft in den Curricula der Schulen; die Vermittlung von Daseins-, Lebens-, Haushaltskompetenzen für alle – eine familienbezogene Herausforderung der Ziele und Inhalte von Bildung, eine Herausforderung, die insbesondere von Rosemarie von Schweitzer, der damaligen Vorsitzenden der Sachverständigenkommission für den Fünften Familienbericht immer wieder formuliert worden ist.

Familienorientierung der *Hochschulsysteme*, d.h. zum Beispiel Maßnahmen zur Unterstützung der Vereinbarkeit von Studium und Elternschaft, familienfreundliche Gestaltung des Studiums (Stichwort: Teilzeitstudium) und des Prüfungswesens, familienfreundliche Gestaltung von BAFÖG (bislang sind Teilzeitstudierende nicht berechtigt, BAFÖG in Anspruch zu nehmen).

Familienorientierung des Bildungssystems – zu diesem Thema hat es bereits 1995 ein Symposium gegeben, veranstaltet vom Hochschul-Informations-System (HIS) und dem Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung an der Universität Hannover, gefördert vom Bundesbildungsministerium. Dieses Signal ist jedoch weitgehend ohne Wirkung geblieben.

Damit schließt sich der Kreis: Der Schock der PISA-Studie hat bildungspolitische Initiativen hervorgerufen. Im Großen und Ganzen handelt es sich dabei allerdings um Bildungspolitik der altbekannten Art. Mehr vom Gleichen, das Gleiche in besserer Qualität. Mehr sprachliche Bildung und einheitliche Bildungsstandards zum Beispiel und dann – ein neuer Akzent – Ausbau der institutionellen Betreuung, auch als Ganztagsbetreuung und Ganztagschule. Eine Bildungspolitik, die Familie allenfalls in der Weise im Blick hat, dass sie Familien von ihren Erziehungsaufgaben entlasten und ihre Erziehungstätigkeit ergänzen will. Eine Bildungspolitik, die blind ist gegenüber dem grundlegenden Befund der PISA-Studie; die Familie stellt die erste und nachhaltig wichtigste und wirksamste Bildungsinstitution dar.

Die damit nahegelegte Herausforderung, Bildungspolitik mit Familienpolitik zu verbinden, Bildungspolitik als Familienpolitik zu gestalten, wird kaum begriffen, kaum aufgegriffen.

Zusammenfassung

Eine Bildungspolitik, die im Lichte der Befunde der PISA-Studie Familie im Blick hätte, müsste darauf aus sein, die Erziehungstätigkeit der Familie nicht nur zu ergänzen, sondern zu unterstützen und anzuregen. Dies würde bedeuten:

- Familienbezogene Bildungspolitik in Gestalt der monetären Unterstützung der Erziehungstätigkeit der Familie: von der Erfüllung der diesbezüglichen Auflagen des Bundesverfassungsgerichts bis hin zu weitergehenden Fördermaßnahmen im Sinne etwas des Modells Erziehungsgehalt / Familiengeld;
- Familienbezogene Bildungspolitik in Gestalt des Ausbaus und der Integration der bereits vorhandenen Beratungsdienste für Familien;
- Familienbezogene Bildungspolitik in Gestalt von "aufsuchender" Elternbildung von den Institutionen des Bildungssystems aus (Tageseinrichtungen für Kinder, Schulen);
- Familienbezogene Bildungspolitik in Gestalt einer verstärkten Familienorientierung des Bildungssystems (Schulen und Hochschulen).

Es liegt nahe – aus der Sicht der Wissenschaften wie aus der Sicht der Familienverbände -, die genannten Folgerungen und Forderungen aus den Befunden der PISA-Studie abzuleiten. Und der Schock, der von dieser Studie ausgegangen ist, scheint auch ein geeigneter Anlass für politisches Handeln zu sein; Lernen durch Schock – das war die Vision des Club of Rome anlässlich seines ersten Berichtes über das menschliche Dilemma, über die Grenzen des Wachstums. Aus den bislang sichtbaren Reaktionen der Politik auf den PISA-Schock lassen sich freilich wenig Anzeichen für einen visionären Lernprozess ablesen. Dafür wird nicht zuletzt das Argument der leeren Staatskassen herhalten müssen. Eine nüchterne Bilanzierung würde wohl zeigen, dass die skizzierte familienbezogene Bildungspolitik – wenn man einmal von dem aufwendigen Modell des Erziehungsgehalts bzw. Familiengeldes absieht – langfristig weniger öffentliche Mittel beanspruchen würde als der derzeit geplante Ausbau der Ganztagsbetreuung, einmal ganz abgesehen davon, dass noch keiner ausgerechnet und gesagt hat, was das kostet und wer das bezahlen soll – der Bund, die Länder oder die Gemeinden, und wie hoch die Kosten für die Familien werden in Gestalt von Elternbeiträgen für die Ganztagsbetreuung.

Mein Argument läuft aber gar nicht auf ein Entweder-Oder hinaus. Es geht vielmehr darum, familienergänzende und familienunterstützende Maßnahmen miteinander zu verbinden. Und wenn dabei auf die Grenzen der Staatsfinanzen verwiesen wird, dann würde ich sagen: lieber die familienergänzenden Maßnahmen reduzieren – die Besuchsquote von Einrichtungen der Kleinkinderziehung muss ja nicht gleich von 1,5 auf 20 Prozent hochgefahren werden – als auf eine familienunterstützende Familien- und Bildungspolitik verzichten.

Sven Borsche

Die Bedeutung der Bildung für die Kinder- und Jugendhilfe

Einleitung

Für die Einladung, bei Ihrem Fachseminar mitzuwirken, bedanke ich mich. Ich nehme dies auch als Fortsetzung der Zusammenarbeit mit dem Bundesjugendkuratorium (BJK), die wir mit dem Expert/innengespräch Ende Juni d.J. in Vorbereitung der Thesen „Bildung ist mehr als Schule“ begonnen hatten, nämlich Vertreter/innen verschiedener Bildungsorte an einen Tisch zu bringen. Diese Zusammenarbeit wird hoffentlich durch das neu zu berufende BJK fortgesetzt werden.

Das mir vorgegebene Thema „Die Bedeutung der Bildung für die Kinder- und Jugendhilfe“ trägt dem Umstand Rechnung, dass wir spätestens seit der Veröffentlichung der PISA-Studien wieder eine allgemeine bildungspolitische Debatte haben, in der auch die Kinder- und Jugendhilfe aufgerufen ist, sich - neu - zu positionieren. Auf dem Hintergrund meiner Tätigkeit als Sekretär des Bundesjugendkuratoriums, das sich bereits mit seinen Thesen „Gegen den irrationalen Umgang der Gesellschaft mit der nachwachsenden Generation“ mit dem Thema Bildung befasst hatte, gliedere ich meinen Beitrag wie folgt:

1. Bildung in der jugendhilferechtspolitischen Debatte
2. Aktuelle Positionen zum Bildungsauftrag der Kinder- und Jugendhilfe
3. Leipziger Thesen des BJK
4. Herausforderungen für Kinder- und Jugendhilfepolitik
5. Koalitionsvertrag - für neue Weichenstellungen in der Bildungsdebatte

1. Bildung in der jugendhilferechtspolitischen Debatte

Zunächst also zu einigen historischen Akzenten bezüglich des Verhältnisses von Jugendhilfe und Bildung:

- Schon das **Reichjugendwohlfahrtsgesetz von 1922** hatte jedem Kind ein Recht auf Erziehung zugesprochen. Seit dieser Zeit hat es auch mehr oder weniger ausgeprägt eine Debatte über einen eigenständigen Sozialisations- oder Erziehungsauftrag der Jugendhilfe gegeben. Ein besonderer Akzent resultierte dann später aus den Bestrebungen, die gesetzliche Grundlage der Jugendhilfe, das Jugendwohlfahrtsgesetz, in ein modernes Jugendhilferecht umzugestalten. Hierbei wird die „Ausgestaltung der Jugendhilfe zu einem selbständigen, die Erziehung und Bildung in Elternhaus, Schule und Beruf unterstützenden Erziehungsträger“ angestrebt.

- In dem vom damaligen Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit in seiner Schriftenreihe **1974** herausgegebenen Band „**Mehr Chancen für die Jugend - zu Inhalt und Begriff einer offensiven Jugendhilfe**“ wurde davon ausgegangen, dass die „Neuverteilung der Erziehungsaufgaben“, wie sie in Bildungsreform und Bildungsplanung zum Ausdruck kam, eine Herausforderung an die Jugendhilfe darstellte, Standort und Aufgabenstellung zukunftsweisend und umfassend zu reflektieren. So wurde damals unterstellt, dass sich beispielsweise die Bemühung um eine Schulreform mit der Einführung der Ganztagschule offensichtlich quantitativ und qualitativ verändernd auf die außerschulische Jugendarbeit auswirken müsse. Ferner war es um die Überprüfung der Frage gegangen, ob nicht über die Bereiche der Elementarerziehung und der außerschulischen Jugendbildung hinaus weitere Aufgabenfelder der Jugendhilfe, wie z.B. Heimerziehung und ihr Vorfeld erzieherischer Maßnahmen, Bestandteil des Bildungsgesamtplans werden sollten.

Auch die Herabsetzung des Wahlalters und die Bemühung um eine Verlagerung der Volljährigkeit auf achtzehn Jahre und der damit verbundenen Altersgrenzen veranlassten zu der Erkenntnis, dass in absehbarer Zukunft die heranwachsende Generation in einem Zeitraum von achtzehn Jahren weitgehend jene Fähigkeiten, Einsichten und Verhaltensweisen erlangen muss, die in der Ge-

sellschaft von mündigen Bürgern erwartet werden. Zweifellos hätten auch die Institutionen der Jugendhilfe neben Familie, Schule und den Einrichtungen der Berufsausbildung sowie Freizeitgestaltung dafür einen Beitrag zu leisten, dass Kinder und Jugendliche darauf vorbereitet werden, das Leben verantwortlich zu führen. Umfang und Zielsetzung dieses Beitrages können nur in einer Gesamtansicht und Wertung **aller** Sozialisationsinstanzen gegenwärtiger und absehbar zukünftiger Gesellschaft deutliche Konturen erhalten.

Darüber hinaus war es erstaunlich, dass sich in den Bemühungen um eine einheitliche Bildungsgesamtplanung für die Bundesrepublik Deutschland zwar Aussagen finden wie „Abbau von Milieusperren“, „Einüben sozialer Verhaltensweisen“, „laufende pädagogische Beratung“, „individualpsychologische Betreuung“, „Kompensation individuell oder vom Milieu bedingter Behinderungen“, sich aber an keiner Stelle Strukturen zeigten, die klar erkennen ließen, dass aus diesen allgemeinen Forderungen auch Konsequenzen im Hinblick auf die Gestaltung des neuen Bildungssystems gezogen wurden.

Es wurde schon damals mit Nachdruck gefordert, dass das neue Bildungssystem nicht länger an der Jugendhilfe vorbeigeplant wird. Auch dürfte die Befürchtung unbegründet sein, durch ein gemeinsames Planen werde Jugendhilfe künftig in dem Bildungssystem aufgehen und damit selbst weitgehend überflüssig. Bei einer recht verstandenen Kooperation - die freilich zwei selbständige und möglichst gleichwertige Partner bedinge - ging es nicht in erster Linie um die Wahrung von Positionen, sondern um das Einbringen der jeweils spezifischen Gesichtspunkte in das Gesamtsystem.

- In der **Begründung des Regierungsentwurfs für ein Jugendhilfegesetz von 1978** wird noch der Begriff der Erziehung und seine Abgrenzungen in Wissenschaft und Praxis erörtert. Der Gesetzentwurf verwandte den Begriff „Erziehung“ in einem weitgefassten Sinne und verstand darunter sowohl Personalisation und Sozialisation als auch Betreuung und Bildung. Diese seien in unterschiedlicher Ausprägung Teil jeder Leistung der Jugendhilfe. Erziehung ohne Bildung wäre nicht Erziehung, die das Grundrecht des Minderjährigen auf Achtung seiner Menschenwürde und Entfaltung seiner Persönlichkeit verwirklichen könnte, sondern Verweigerung einer solchen Erziehung; sie würde den Erziehungszweck schlechthin verfehlen. Dies gelte für die Kindergartenerziehung nicht anders als für die Erziehung in Pflegefamilien und in Heimen. Im besonderen wäre Jugendhilfe, verkürzt auf eine Verwahrfunktion, nicht Jugendhilfe, sondern Schädigung von Minderjährigen.

- Der **Begriff der Bildung** als Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe taucht dann erstmals im Wortlaut des Gesetzes im **SGB VIII/Kinder- und Jugendhilfegesetz von 1990** auf, und zwar in den Bereichen der Jugendarbeit (*Außerschulische Jugendbildung*), der Jugendsozialarbeit (sozialpädagogisch begleitete *Ausbildungsmaßnahmen*), der Familien*bildung* sowie der Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen („Die Aufgabe umfasst die Betreuung, *Bildung* und Erziehung des Kindes“ (§ 22 Abs. 2)).

Unbestritten war damals, so die Begründung, die allgemeine Bedeutung der Kindergartenerziehung für Kinder vom vollendeten 3. Lebensjahr bis zum Schuleintritt. Kinder dieser Altersstufe bedürfen eines ganzheitlich orientierten familienergänzenden Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebots (BR-Drucksache 505/89, S. 58 ff.).

In der einschlägigen Kommentierung wird in diesem Zusammenhang ausgeführt, dass mit den drei Elementen Betreuung, Bildung und Erziehung der ganzheitliche und umfassende Auftrag der fachlichen Arbeit in Tageseinrichtungen zum Ausdruck gebracht werden soll. Während unter Betreuung vor allem die Versorgung und Aufsicht zu verstehen ist, stehen Bildung und Erziehung in einem inneren Zusammenhang und sind je nach Verständnis sogar teildentisch. Nach dem allgemeinen Sprachgebrauch steht beim Begriff Bildung die Wissensvermittlung im Vordergrund, während Erziehung vor allem die Weitergabe sozialer, ethischer und religiöser Wertvorstellungen umfasst. Da an die einzelnen Elemente keine unterschiedlichen Rechtsfolgen geknüpft werden, sondern durch die Trias der umfassende Arbeitsauftrag verdeutlicht werden soll, kommt es auf eine Abgrenzung der Elemente zueinander bei der Anwendung des Gesetzes nicht an. Wie man diese Auffassung der fehlenden Notwendigkeit einer Begriffsbestimmung auch werten mag: Deutlich wird bereits

hier, dass die auch heute noch bis in den aktuellen Koalitionsvertrag gebräuchliche Bezeichnung „Tagesbetreuung“ verkürzend und irreführend ist.

Zur Außerschulischen *Jugendbildung* finden sich keine begrifflichen Erläuterungen in der Gesetzesbegründung. Mit Blick auf die vorgesehenen sozialpädagogisch begleiteten Ausbildungsmaßnahmen wird nur Bezug auf die in der Praxis erfolgte Einführung von Bildungsmaßnahmen im Übergangsbereich von Familie, Schule und Beruf genommen, die einen Einstieg in den Beruf vorbereiten oder überhaupt erst ermöglichen. Und über die Verwendung des Begriffs der Familien- und Elternbildung ist in der Begründung nicht mehr verzeichnet, als dass damit die Einbeziehung aller Familienmitglieder gemeint sei.

- Die früheren **Jugendberichte** - an sich wesentliche Dokumente der jeweiligen Standortbestimmung - geben bildungstheoretisch und -politisch noch nicht genügend her. Erst der **10. Jugendbericht 1998** stellt fest, dass die derzeit vorherrschenden Bedingungen in Wirtschaft, Politik und Gesellschaft ebenso wie das wachsende Bewusstsein für die Abhängigkeit von Bildung, Ökonomie und Demokratie und die widerstreitenden Interessen in diesen gesellschaftlichen Bereichen einen wesentlichen Hintergrund für ein erneut erwachtes Interesse an Bildungsprozessen im Kindesalter bilden.

Über lange Zeit wurden die sowohl für das Zusammenleben in einer Demokratie als auch für das Funktionieren der Wirtschaft erforderlichen Kompetenzen im Rahmen der familiären Kindererziehung ausgebildet. Die Veränderungen in der Arbeitsteilung zwischen Männern und Frauen sowie die geringer werdende Akzeptanz einer bereits seit längerem diagnostizierten „strukturellen Rücksichtslosigkeit“ der Gesellschaft gegenüber der Familie bedingen, dass Eltern die Verantwortung für die nachwachsende Generation nicht mehr ausschließlich als private Aufgaben wahrnehmen wollen und können. Aber nicht nur die veränderten Kapazitäten der Familien sind hier zu nennen. Von mindestens ebenso großem Gewicht ist die Frage, auf welche Zukunft hin Kinder heute erzogen werden sollen. Viele Erwachsene stehen mit dem Blick auf die heranwachsende Generation den Auswirkungen der globalen Konkurrenz, der Krise der Arbeitsgesellschaft, der zunehmenden Armut, der Fragilität der sozialen Sicherungssysteme und der tradierten Werteordnungen hilflos gegenüber. Viele sind durch prognostizierten Auswirkungen der demographischen Entwicklung, die massive Konflikte der Generationen nach sich ziehen und den gesellschaftlichen Konsens weiter gefährden könnten, verunsichert. Viele ängstigt überdies das Ausmaß an Umweltzerstörung, die Entwicklung der neuen Medienwelten und die Übermacht der Prinzipien der Konsumgesellschaft.

Bildung und Erziehung ermöglichen u.a. die Entfaltung von sozialen Fähigkeiten, die für das Zusammenleben in der Demokratie grundlegend sind und die Basis für alles spätere Lernen bilden. Damit sind diese Prozesse auch für eine funktionierende Wirtschaft unverzichtbar. Andererseits gefährden Eigengesetzlichkeiten der Ökonomie wie Rationalität, Effizienz, Vertrauen in die Machbarkeit und Beherrschbarkeit von Prozessen sowie ein strenges Kosten-Nutzen-Denken die Investition in Bildungsprozesse, die an ganz anderen Maximen ausgerichtet sein müssen, wenn sie erfolgreich verlaufen sollen. Und deren Nutzen wird darüber hinaus erst mehrere Jahren später deutlich. Soweit der 10. Jugendbericht.

In den zuvor genannten Auszügen kommen viele Fragestellungen zum Zuge, die grundsätzlich heute noch Gültigkeit haben. Bei der weiteren Arbeit wird es daher neben der erforderlichen Aktualisierung auch darauf ankommen zu ermitteln, an welchen Widerständen die notwendigen Antworten bislang gescheitert sind, um ähnliche Misserfolge zu vermeiden zu versuchen.

2. Aktuelle Positionen zum Bildungsauftrag der Kinder- und Jugendhilfe

Bezüglich der Positionierung der Kinder- und Jugendhilfe in der aktuellen Bildungsdebatte sind insbesondere zwei Stellungnahmen hervorzuheben, das Bundesjugendkuratorium und der Elfte Kinder- und Jugendbericht.

2.1. Bundesjugendkuratorium

Das Bundesjugendkuratorium hatte sich in seinen Thesen „Gegen den irrationalen Umgang der Gesellschaft mit der nachwachsenden Generation“, die bereits eingangs angesprochen worden waren, zunächst allgemein mit dem Generationenverhältnis auseinandergesetzt. Trotz aller Beteuerungen, die Jugend sei die Zukunft der Gesellschaft, und unbeschadet der Ergebnisse neuerer Untersuchungen, „die“ Jugend schaue positiv/er in die Welt: Das **strukturelle Verhältnis zwischen den Generationen** in der Bundesrepublik ist prekär. Unklarheiten im Aufzeigen von Perspektiven und Vernachlässigung innovativer Voraussetzungen in den zentralen Bereichen Arbeit, Bildung und Erziehung prägen die gesellschaftliche Realität. Was fehlt, ist der Aufbruch der Gesellschaft im Spiegelbild ihrer nachwachsenden Generation, konsequent und umfassend.

Statt dessen wird die nachwachsende Generation in ihrer Chancenstruktur zunehmend gespalten. Wenn aber Förderungsmöglichkeiten mangelhaft sind, bleiben Potentiale ungenutzt, werden junge Menschen vielfach um eine für sie entscheidende zweite Chance gebracht. Der Druck auf die Eltern, ihren Kindern eine Perspektive zu gewährleisten, nimmt zu, kann aber von den Beteiligten immer häufiger nur noch mit Hilfe externer Beratung und Unterstützung gesteuert werden, die wiederum selbst tendenziell unzureichender wird.

Neben den Bereichen Zukunft als Ressource, Arbeit, Jugendpolitik und Familie hat sich das BJK dann besonders mit dem Schwerpunkt **Bildung** befasst:

„Bildung entscheidet über Lebenszugänge und Teilhabechancen. Sie ist der Schlüssel einer zukunfts offenen, sozialen und ökonomisch erfolgreichen Entwicklung von Gesellschaft und Individuum.

Die Bildungssysteme in Deutschland sind weitgehend auf traditionelle Institutionen fixiert und auf den Erwerb von festgefügtten Bildungsabschlüssen in definierten Lebensphasen ausgerichtet:

- Schule zeigt erhebliche Schwierigkeiten, ihre Schüler/innen individuell zu fördern; sie kann sich nur unzureichend auf die tatsächlichen Lebenslagen des Kindes und des Jugendlichen einstellen und nur zögerlich auf die immer neuen Anforderungen der Gesellschaft und auf ihren strukturellen Wandel angemessen reagieren. Die gesellschaftlich gewünschte Integration wird im Ergebnis häufig zu einem Faktor der Selektion mit gravierenden Folgen für das so ausgegrenzte Individuum.
- Das System der beruflichen Bildung bezieht sich noch zu oft auf überkommene Berufsbilder und Berufsabschlüsse und reagiert auf den gesellschaftlichen Bedarf mit jahrelanger Verspätung und einer unübersichtlichen Erweiterung von Berufsbildern.
- Sowohl in der Platzierung in und durch Bildungseinrichtungen (Kindergärten, gegliedertes Schulsystem, Abschlüsse) als auch im Übergang in eine berufliche Ausbildung und eine Berufstätigkeit sind Kinder bzw. Jugendliche mit Migrationshintergrund deutlich schlechter gestellt als deutsche, und zwar mit gravierenden Folgen für ihre berufliche und soziale Teilhabe.

Demgegenüber sind Erziehungs- und Bildungsauftrag strikt miteinander zu verbinden. Zudem müssen Bildungskarrieren als ein von Lebensphasen unabhängiger Prozess begriffen werden. Es ist daher erforderlich, das Konzept eines institutionell entgrenzten „**Sozialen Bildungsforums**“ zu entwickeln und umzusetzen, welches verschiedene Bausteine mit jeweils alters- und anforderungsspezifischen Elementen kombiniert und ein neues Verhältnis von **formellem und informellem Lernen** ermöglicht.

Übergreifend dazu müssen die veränderten Bildungs- und Erziehungseinrichtungen insbesondere der ethnischen und sozialen Heterogenität von Familien gerecht werden und den Kindern und Jugendlichen, gerade auch in ihrer Rolle als Jungen und Mädchen, Entwicklungs- und Bildungschancen bieten. Ferner sind Eltern durch eine **Bildungsberatung** in der Wahrnehmung ihrer Erziehungsverantwortung zu stärken.“

Das BJK hat dann versucht, **Bildung aktuell zu definieren**. Im Kern meint Bildung danach das Bedürfnis und die Kompetenz des Menschen zur selbstvergewissernden Reflexion lebensgeschichtlicher und aktueller Erfahrungen, als Fundament eines vernunftbestimmten Selbstverständnisses und rationalen Bezuges zur Welt und einer (selbst-)verantwortlichen – auf Gegenwart und Zukunft gerichteten – relativ autonomen Lebenspraxis.

Im internationalen Diskurs wird zunehmend unterschieden zwischen formellen, nicht-formellen und informellen Transfermöglichkeiten und Lernsituationen von Wissen, Erfahrung und Lebenspraxis. Unter formeller Bildung wird das gesamte hierarchisch strukturierte und zeitlich aufeinander aufbauende Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystem gefasst. Unter nicht-formeller Bildung jede Form organisierter Bildung und Erziehung außerhalb des formellen Systems, die im Gegensatz zu dessen weitgehend verpflichtenden Charakter und unvermeidlichen Leistungsoptionen generell freiwilliger Natur ist und Angebotsformen aufweist. Unter informeller Bildung werden lebenslange Bildungsprozesse gefasst, die sich im Kontext von Familie, Nachbarschaft, Arbeit und Freizeit etc. abspielen. Durch diese Systematik gelingt es, die Vielfalt möglicher und tatsächlicher Bildungsorte nicht nur adäquat zu kennzeichnen, sondern sie auch strukturell und funktional aufeinander zu beziehen. Erst in dieser Breite entwickelt sich eine sach- und subjektangemessene Perspektive für moderne Bildungsprozesse, eine Sichtweise freilich, die mit ihrer Komplementarität der Möglichkeiten ein Durchbrechen klassisch-formaler Bildungsmonopole anregt und neue subjektorientierte Kooperationsformen der einzelnen Bildungssegmente nahe legt.

Mit der Differenzierung und Zusammenführung formeller, informeller und nicht-formeller Bildungssegmente entsteht ein neues Verständnis und damit ein für die einbezogenen Bereiche gleichzeitig entlastendes aber auch anspruchsvolles Verhältnis zueinander. Dabei muss unterschieden werden zwischen Kernfunktionen und Überlappungen von Strukturen und Institutionalisierungsformen einerseits und handlungsbezogenen Subjektkompetenzen als Vermittlungskompetenzen einzelner Individuen andererseits, die oft wesentlich flexibler agieren. Alle modernen sozialwissenschaftlichen Erkenntnisse der Kinder- und Jugendforschung weisen in diese Richtung und stützen derartige Überlegungen. Die Verpflichtung der nachwachsenden Generation gegenüber und die Sorge um die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft verdichten sich angesichts der vielfältig vorliegenden Analysen zu der Forderung nach einer entsprechenden Umsteuerung des Bildungsdiskurses für alle Kinder und Jugendlichen in Deutschland.

Eine so konzipierte Bildung ist auch **gesellschaftliche Bildung**, die in ihrer Rahmung und inhaltlichen Bestimmung sowohl kulturelle, soziale, politische und ökonomische Grunddimensionen umfasst und entsprechende Lern- und Erfahrungsorte als Angebote und Möglichkeiten bedarf. Dieses sicherzustellen ist der Kern einer modernen Bildungspolitik.

Mit Blick auf die **Kinder- und Jugendhilfe** unterscheidet man bisher in der Regel zwischen „bildungsnahe“ und „bildungsferne“ Arbeitsfeldern. So gelten etwa der Kindergarten, die Jugendbildungsarbeit oder der Bereich der musisch-kulturellen Bildung als „der“ Beitrag der Jugendhilfe zur Bildungslandschaft. Heimerziehung, Beratung oder Familienhilfe dagegen fühlten sich eher Konzepten von „Hilfe“ oder „Therapie“ verpflichtet. Diese sektorale Aufspaltung verfehlt die Beschäftigung mit der gegenwärtigen Herausforderung. Wenn gilt, dass Bildung an allen Orten und durch jede Erfahrung – insbesondere durch Begegnung mit Menschen und Gruppen – sich ereignet, müssen alle Einrichtungen, Maßnahmen und Handlungsfelder der Jugendhilfe ihre direkte oder indirekte, bewusst geplante oder implizite Bildungshaltigkeit reflektieren und entwickeln.

Die Alltagsnähe, die flexiblen Lernformen und die erfahrungsfördernden Felder der Jugendarbeit, der Kulturarbeit, der Hort- und Kindergartenpädagogik, um nur einige Beispiele zu nennen, bieten – eingebettet in soziales Lernen - ein hohes Maß an Selbstbestimmtheit. Sie unterstützen autonomes und gleichzeitig verantwortungsbewusstes Denken und Handeln und fördern damit eine Lebensführung, deren Eckpfeiler Verantwortung gegenüber den Mitmenschen und Verantwortung gegenüber sich selbst darstellen. Die Stärken der Jugendhilfe liegen also in ihren spezifischen Arbeitsansätzen und Methoden und darin, dass sie Raum für informelle und nicht-formelle Bildungsprozesse bereit stellt.

Darüber hinaus erreicht die Jugendhilfe mit ihren Angeboten im Spektrum der Hilfen zur Erziehung, der Jugendsozialarbeit und der Jugendstraffälligenhilfe Personen, deren Zugang zu den traditionellen Bildungsinstitutionen gefährdet oder bereits verstellt ist. Die Bildungsleistung der Jugendhilfe besteht in diesen Arbeitsfeldern darin, dass sie gemeinsam mit ihren Adressaten deren bisherige Strategien der Lebensführung und Lebensbewältigung reflektiert und nach neuen Ansatzpunkten für einen gelingenden Alltag sucht. Dies stellt bereits einen Bildungsprozess *sui generis* dar. Zudem zielt dieser auf gelingendere Lebensführung ausgerichtete Bildungsprozess in der Regel auch darauf, die Subjekte zu befähigen, am Bildungssystem im engeren Sinne (Schule, Ausbildung) (wieder) teilzuhaben.

Jugendhilfe initiiert erfolgreich auch formelle Bildungsprozesse, etwa in seminaristischen Formen der (politischen) Jugendbildung oder im Rahmen der Jugendberufshilfe. Doch ihre Bildungsleistungen erschöpfen sich darin keineswegs. Der besondere gesellschaftliche Stellenwert der Jugendhilfe im Bildungssystem ergibt sich aus ihrer originären Funktion als Befähiger: Jugendhilfe stärkt mittels ihrer Dienste und Angebote junge Menschen in ihrer Handlungskompetenz, unterstützt sie in ihrer Suche nach Lebensorientierung, trägt dazu bei, dass Kinder, Jugendliche und Familien Fähigkeiten ausbilden, den Alltag auch in kritischen Lebenssituationen und belasteten Lebenslagen zu bewältigen und Zukunftsperspektiven entwickeln. Jugendhilfe legt die persönlichen und sozialen Ressourcen der Menschen zur Führung, Gestaltung und zur Bewältigung ihres Lebens frei. Sie greift dabei auf bestehende Netzwerke in Familie, Quartier, Gemeinwesen und soziale Infrastruktur zurück. Jugendhilfe ist damit insbesondere ein vielfältiger Ort nicht-formeller, selbstbestimmter, lebenspraktischer und reflexiver Bildungsprozesse.

Die Jugendhilfe ermöglicht in hohem Maße Bildungsprozesse, die sich durch Formen partizipativen, kooperativen und selbstbestimmten Lernens auszeichnen. Aber auch die Jugendhilfe ist, im Widerspruch zu ihrem generellen Selbstverständnis, keineswegs frei von Zwangsstrukturen. Die „freiheitsentziehenden Maßnahmen“ im Rahmen der Jugendhilfe zeigen auf, wo die Grenzen des jugendhilfespezifischen Bildungsbeitrags liegen, nämlich dort, wo auch sie Freiwilligkeit und die Mitwirkung der jungen Menschen an ihren professionellen Settings nicht gewährleistet.

Insgesamt bedeutet das hier zugrunde gelegte umfassende Bildungsverständnis, dass außergewöhnliche Anstrengungen der Profession erforderlich sind. Es wird nicht ohne erhebliche Mühe möglich sein, sich in den unterschiedlichen Handlungsfeldern auf jeweils spezifische Ausgestaltungen der neuen Figur der gesellschaftliche Bildung einzustellen. Dabei ist gleichzeitig festzuhalten, dass auch die „Formulierung des §1 KJHG, die das Recht junger Menschen auf Förderung ihrer Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit feststellt, einen eigenständigen Bildungsauftrag enthält. Bildungstheorien fassen nämlich die Persönlichkeitsentwicklung (kognitive, ästhetische, moralische Kompetenzen, Entfaltung von Sprach- und Handlungsfähigkeit) sowie die Befähigung zu vernünftig begründeter Selbstbestimmung (= Eigenverantwortung) als eine zentrale Zielsetzung von Bildungsprozessen. Ein auf die Vorgaben des KJHG bezogener Bildungsbegriff ist jedoch als Bestimmung des Selbstverständnisses der Kinder- und Jugendhilfe bislang nicht explizit formuliert sowie kein fundierendes Element des professionellen Selbstverständnisses, obwohl im fachtheoretischen Diskurs diesbezügliche Vorschläge diskutiert werden“ (Albert Scherr)

2.2. Elfter Jugendbericht

Seit Ende Januar diesen Jahres liegt nunmehr der 11. Jugendbericht unter dem Motto „Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung“ vor:

In seinem Abschnitt „Bildung als Ziel der Kinder- und Jugendhilfe“ führt der 11. Jugendbericht aus:

§ 1 Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) nennt „Entwicklung und Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ als Ziel der Förderung junger Menschen durch die Kinder- und Jugendhilfe und als ihr Recht. Wenn Bildung nicht nur Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt, sondern auf der Grundlage der Persönlichkeitsbildung auch Kompetenzen zur

Lebensbewältigung, und wenn Bildungsprozesse angesichts der Pluralität der Wertwelten und der Vielfalt des Kompetenzerwerbs nicht nur in der Schule stattfinden, sondern an unterschiedlichen Bildungsorten, dann lassen sich Entwicklungen und Erziehung einerseits und Bildung andererseits nicht mehr grundsätzlich trennen, dann ist eine solchermaßen verstandene Bildung auch ein Ziel der Kinder- und Jugendhilfe. Das KJHG nennt deshalb an verschiedenen Stellen Bildung auch ausdrücklich als Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe, z. B. als außerschulische Jugendbildung im § 11 Abs. 2 oder als Familienbildung im § 16 Abs. 2.

Die Kinder- und Jugendhilfe hat dieses Ziel auch faktisch immer schon verfolgt. Sie greift nämlich nicht nur ein, wenn andere Institutionen versagen, z. B. wenn schulische Bildungswege misslingen, sondern vermittelt vielmehr selber Kompetenzen, insbesondere in der Kinderbetreuung, in der Jugendarbeit und in der Jugendsozialarbeit. Sie schafft durch die Hilfen zur Erziehung Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse, und sie fördert die Erziehung in der Familie. Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe ist freilich jeweils durchaus etwas Unterschiedliches, je nachdem ob es z. B. um Bildung im Kindergarten, um Bildung in der Familie oder um die außerschulische Jugendarbeit geht. Angesichts der Aufgaben, die durch Bildung heute in der Gesellschaft zu erfüllen sind, und angesichts fortbestehender und neuer Formen sozialer Ungleichheit soll Kinder- und Jugendhilfe dazu beitragen, dass alle Kinder und Jugendlichen den Herausforderungen einer lernenden Gesellschaft begegnen und ihr eigenes Leben in einer offenen Gesellschaft selber gestalten können.“

Dementsprechend lautet die fünfte Empfehlung des 11. Jugendberichts, dass es darum geht, den Bildungsauftrag in allen Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe qualifiziert wahrzunehmen und zu erweitern.

3. Leipziger Thesen von Bundesjugendkuratorium (BJK), Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht und Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ)

In den ersten Monaten nach Veröffentlichung der Streitschrift waren verschiedene positive Ansätze erkennbar, die es nach Ansicht des BJK zu verstärken galt. Außerdem ließ die für Sommer / Herbst 2002 vorgesehene (und schließlich schon auf Juni vorgezogene) Bekanntmachung der bundesländerspezifischen PISA-Ergebnisse erwarten, dass sich die Bildungsdebatte wieder ausschließlich auf schulspezifische Aspekte reduzieren würde. Daher beschloss das BJK, sich erneut in öffentlichkeitswirksamer Weise im Sinne der Jugendhilfe zu Wort zu melden.

In Kooperation mit den Mitgliedern der ehemaligen Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht - die sich ebenfalls pointiert in analoger Weise zum Verhältnis von Jugendhilfe und Bildung geäußert hatte - wurde eine Erklärung entwickelt, die unter der Überschrift „Bildung ist mehr als Schule“ die bildungspolitischen Thesen der Streitschrift mit der Forderung der Jugendberichtscommission nach einer stärkeren öffentlichen Verantwortungsübernahme für das Aufwachsen der nachwachsenden Generationen verbanden.

Im folgenden die Thesen im Wortlaut:

(1) Bildung ist mehr als Schule

Bildung ist der umfassende Prozess der Entwicklung und Entfaltung derjenigen Fähigkeiten, die Menschen in die Lage versetzen, zu lernen, Leistungspotenziale zu entwickeln, zu handeln, Probleme zu lösen und Beziehungen zu gestalten. Junge Menschen in diesem Sinne zu bilden, ist nicht allein Aufgabe der Schule. Gelingende Lebensführung und soziale Integration bauen ebenso auf Bildungsprozesse in Familien, Kindertageseinrichtungen, Jugendarbeit und der beruflichen Bildung auf. Auch wenn der Institution Schule ein zentraler Stellenwert zukommt, reicht Bildung jedoch weit über Schule hinaus.

(2) Bildung muss Zukunftsfähigkeit sichern

Bildung entscheidet nicht nur über den ökonomischen Erfolg einer Gesellschaft, sondern vor allem auch über Lebensperspektiven und Teilhabechancen jedes einzelnen jungen Menschen. Sie ist grundlegend für die materielle Sicherheit und die Entfaltung der Persönlichkeit sowie Schlüssel zu einer zukunfts offenen, sozialen und ökonomisch erfolgreichen Entwicklung jedes Einzelnen und der Gesellschaft. Bildungsanstrengungen haben sich nicht allein an der Sicherung ökonomischer Perspektiven zu orientieren, sondern müssen auch den Bedürfnissen und Interessen der jungen Menschen Rechnung tragen.

(3) Das deutsche Bildungssystem verstärkt soziale Ungleichheit

Die PISA-Ergebnisse haben bestätigt, dass in Deutschland von Chancengleichheit im Bildungswesen keine Rede sein kann. Schulerfolg und Bildungsperspektiven sind in hohem Maße durch die soziale Herkunft bestimmt. Um die Teilhabechancen aller Kinder und Jugendlichen zu sichern, müssen Bildungs- und Sozialpolitik aufeinander bezogen werden.

Das heißt, dass Sozialpolitik für junge Menschen auf die Sicherung von Bildungserfolg und Bildungspolitik verstärkt auf den Ausgleich von Benachteiligungen hin ausgerichtet werden muss. Das Scheitern von nahezu einem Viertel der Schülerinnen und Schüler an einem erfolgreichen Schulabschluss ist ein Beleg für diese Notwendigkeit.

(4) Selektion behindert Bildung

Das gegliederte Schulsystem (Grundschule, Sonderschule/Förderschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium) hält nicht, was es bislang verspricht: Eine den individuellen Fähigkeiten angemessene Förderung wird weder für begabte noch für benachteiligte junge Menschen gewährleistet.

Vielmehr findet eine soziale Entmischung statt, die die Bildungserwartungen junger Menschen mit ungünstigen Startvoraussetzungen weiter verschlechtert. Nirgendwo ist die Kluft in den Schulleistungen zwischen „oben“ und „unten“ so groß wie in Deutschland. Derzeit diskutierte schulbezogene Vorschläge, wie etwa die Vorverlegung des Einschulungsalters, vermehrte Schulleistungstests oder der bloße Ausbau einer Eliteförderung greifen zu kurz. Alle Reformen müssen daran gemessen werden, ob sie dazu beitragen, den Leistungsstandard für alle zu erhöhen.

(5) Eltern sind keine Lückenbüsser

Die grundlegenden Fähigkeiten und Bereitschaften für lebenslange Bildungs- und schulische Lernprozesse werden in Familien gelegt. Die Familie muss daher in ihrer Bedeutung als maßgebliche Bildungsinstitution für Kinder und Jugendliche anerkannt und gefördert werden. Eine Gesellschaft, die jedoch zuallererst den Eltern die Misere an der Bildung anlastet, schiebt ihre eigene Verantwortung ab. Ein derartiges Vorgehen lässt die Familie weitgehend mit den strukturell bedingten Defiziten allein und setzt auf private Lösungen, die viele Eltern überfordern und herkunftsbedingte Ungleichheiten weiter verstärken. Hier muss die öffentliche Verantwortung für das Aufwachsen junger Menschen durch eine differenzierte Förderung wahrgenommen werden.

(6) Chancengleichheit für junge Migrantinnen und Migranten

Die Bildungsdiskriminierung junger Migrantinnen und Migranten verhindert eine gelingende Integration in die Gesellschaft. Die Lösung dieses Problems darf nicht nur im Ausgleich von migrationsbedingten Differenzen bzw. damit verbundenen Defiziten gesucht werden. Sie liegt insbesondere in der Akzeptanz von kultureller Vielfalt und in der Orientierung an den bislang zu wenig genutzten Ressourcen. Sie können durch die Förderung von Zweisprachigkeit und die Fähigkeit, sich in unterschiedlichen ethnisch-kulturellen Kontexten zu orientieren, realisiert werden. Dies erfordert eine konsequente Verbreitung und Weiterentwicklung von interkultureller Bildung.

(7) Bildung endet nicht mit dem Schulabschluss

In der Bildungsdebatte wird zu wenig berücksichtigt, dass Veränderungen in der Arbeitswelt, dass Jugendarbeitslosigkeit und Ausbildungsnot massive Konsequenzen für alle mit Bildung befassten Institutionen haben. Der Übergang in den Beruf muss daher sehr viel stärker in den Blick genommen werden. Berufliche Bildung vermittelt nicht nur Kompetenzen für Erwerbsarbeit, materielle Unabhängigkeit und ökonomischen Erfolg, sondern hat auch eine identitätsbildende Funktion im Lebenslauf der einzelnen jungen Menschen. Jeder junge Mensch sollte das Recht auf einen

grundlegenden schulischen Abschluss haben und die Möglichkeit einer „zweiten Chance“ in der berufsqualifizierenden Ausbildung erhalten.

(8) Geschlechtergerechtigkeit als Bildungsauftrag

Bildung beeinflusst das Geschlechterverhältnis. Schulerfolge von Mädchen täuschen nicht darüber hinweg, dass das Bildungssystem weiterhin ein geschlechtsspezifisches Berufswahlverhalten fördert. Dieses wirkt sich auf dem Arbeitsmarkt insbesondere zu Lasten von Frauen aus. Durch Bildung allein lassen sich diese Muster nicht aufbrechen. Dennoch bleibt das Ziel der Geschlechtergerechtigkeit zentraler Auftrag aller Bildungsbereiche.

(9) Kinder- und Jugendhilfe eröffnet ein breites Bildungsangebot

Angebote und Dienste der Kinder- und Jugendhilfe bieten einen spezifischen Erfahrungs-, Erlebnis- und Erkenntnisraum und dienen der allgemeinen Förderung junger Menschen. Mit je eigenen Zielsetzungen und vielfältigen Inhalten, Methoden und Arbeitsweisen wird in der Kinder- und Jugendhilfe ein breites Bildungsangebot eröffnet, das in enger Wechselwirkung zu Familie, Schule und beruflicher Bildung steht. Die direkten oder indirekten, bewusst geplanten oder impliziten Bildungspotenziale müssen in den Angeboten und Diensten sichtbar gemacht und weiterentwickelt werden. Vor allem in der Differenz zu der Formalisierung schulischer Angebote liegt das spezifische Profil und die Chance der Kinder- und Jugendhilfe, junge Menschen zu erreichen und anzuregen.

(10) Bildung erfordert neue Formen der Vernetzung

Die verschiedenen Bildungsinstitutionen haben einen je eigenen Bildungsauftrag. Auf der Grundlage der Bedürfnisse und Interessen junger Menschen müssen die Bildungsaufgaben von Familie, Jugendhilfe, Schule und Berufsausbildung neu verbunden und aufeinander abgestimmt werden. Dabei sind vor dem Hintergrund heterogener und komplexer Lebenslagen die Übergänge zwischen den Bildungsorten neu zu gestalten. Unabdingbar ist daher eine übergreifende Verknüpfung der unterschiedlichen Bildungsinstitutionen und der politischen Verantwortlichkeiten.

(11) Ganztagsangebote als Bildungsinitiative

Der flächendeckende Ausbau der Ganztagschulen bzw. der Ganztagsbetreuung wird als ein probates Mittel angesehen, der Bildungsmisere wirksam zu begegnen. Längeres Verweilen in der Schule oder bloße Betreuung in außerschulischen Einrichtungen allein bewirken jedoch noch keine höhere Qualität von Bildung. Ganztagsangebote benötigen vielmehr innovative Konzepte, die auf einem integrativen Bildungsbegriff basieren. Ein modernes, ganztägiges Bildungsangebot in und um die Schule herum schafft neue Räume für gemeinsam verantwortete Bildungserfahrungen und kann Modell für eine zukünftige umfassende Entwicklung junger Menschen sein. Zielperspektive ist u.a. mehr Zeit zur Förderung individueller Begabungen und zur Anerkennung und Einbeziehung nicht durch Schule vermittelter Kompetenzen sowie erweiterte Möglichkeiten zum Ausgleich fehlender Ressourcen im familiären Umfeld und zur Förderung politischer Bildung und sozialen Lernens.

Da diese Thesen weder innerhalb der Jugendhilfe unbestritten sind noch außerhalb der Jugendhilfe bisher viel Wirkung zeigen konnten, auch, weil sie noch keinen hohen Bekanntheitsgrad erreicht haben, läuft seit Mitte September Mitzeichnungsaktion mit dem folgenden Tenor:

Die jungen Menschen in der Bundesrepublik brauchen dringend leistungsfähige Bildungssysteme, die ein gelingendes Hineinwachsen in Erwerbsarbeit und private Existenz unterstützen. Die gegenwärtige Ordnung einer strukturell auf Selektion setzenden gegliederten Schule und die fehlende oder unzureichende Einbeziehung der unabdingbaren Potenziale von Bildungs- und Lernorten außerhalb des formellen Sektors erschweren einem großen Teil der nachwachsenden Generation die Chance erfolgreicher Biographiegestaltung.

PISA hat erneut den fundamentalen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungschicksal aufgezeigt. Dessen ungeachtet zielen aktuelle Reformüberlegungen immer noch zu einseitig auf eine Verbesserung der Rahmenbedingungen für kognitives Lernen in der Schule. Gefordert ist jedoch eine viel weiter reichende Reform des Bildungswesens, die an einem umfassenden

Bildungsverständnis und einer wechselseitigen Kooperation aller Bildungsorte mit dem Ziel gesellschaftlicher Integration ansetzen muss.

Mit der Erklärung „Bildung ist mehr als Schule - Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte“, die vom *Bundesjugendkuratorium (BJK)*, der *Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht* sowie der *Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ)* herausgegeben wurde, soll eine Plattform für all diejenigen geschaffen werden, die über die bisherigen Vorschläge in der Bildungspolitik hinaus gehen wollen. Nur eine möglichst breites und geschlossenes Bündnis für eine andere Bildungspolitik unter Einschluss der Jugendhilfe kann einen Prozess des Umdenkens einleiten.

Als Zeichnungsschluss ist der 31. Oktober vorgesehen. Die bis dahin gesammelten Unterschriften sollen dann den Bundes- und Landesminister/innen für Bildung und für Jugend, der Jugendministerkonferenz, der Kultusministerkonferenz, den Arbeitgeberverbänden sowie den Gewerkschaften zur Verfügung gestellt werden.

4. Herausforderungen für Kinder- und Jugendhilfepolitik

In Ergänzung der Leipziger Thesen werden abschließend noch einige zentrale Herausforderungen für Kinder- und Jugendhilfepolitik aufgelistet, die zum Teil bereits in den zuvor aufgeführten Leipziger Thesen aufgegriffen worden sind:

- Die PISA-Studie bringt auch wichtige Erkenntnisse für die Jugendhilfe, sowohl im positiven Bereich (wenn die Jugendlichen einen erfolgreichen Kindertagesstättenbesuch hinter sich gebracht haben, gehören sie tendenziell zur Leistungsspitze) als auch im negativen Bereich (wie kann es trotz der Angebote der Kinder- und Jugendhilfe dazu kommen, dass sich so viele Jugendliche im negativen Leistungsbereich befinden bzw. ausgegrenzt werden?).
- Es ist zu klären und zu beschreiben, welche Bildungsimpulse konkret von der Kinder- und Jugendhilfe ausgehen. Dies macht nach innen Reflexionen und bei Bedarf Änderungen, nach außen eine Dokumentation und Präsentation sowie ggf. den Ausbau von Forschung erforderlich.
- Dabei muss insbesondere das bildungspolitische Selbstverständnis der Kinder- und Jugendhilfe erörtert werden. So sind etwa Widersprüche zwischen dem Vorwort der Bundesjugendministerin zur Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums und den Inhalten der Streitschrift selbst unverkennbar.
- Der Debatte über eine „Kindergartenpflicht“ kann nicht ausgewichen werden, insbesondere dann, wenn es um die Verringerung von Selektion geht, und wenn die Erörterungen nicht nur auf die Notwendigkeit eines besseren Spracherwerbs nichtdeutscher Herkunft beschränkt werden.
- Der Ausbau der notwendigen Ganztagsbetreuung kann nur im Zusammenwirken aller Bildungsträger gelingen.
- Der Beitrag der Kinder- und Jugendhilfe zu einer „individuellen Bildungsplanung“ ist zu konkretisieren.
- Die Anregung zur Schaffung von sozialen Bildungsforen auf allen Ebenen ist zu konkretisieren. Dazu muss das Bildungsverständnis der Streitschrift sowohl innerhalb als auch außerhalb der Kinder- und Jugendpolitik erörtert werden.
- Die bildungspolitische Debatte muss auch in Jugendhilfeausschüssen angestoßen bzw. aufgegriffen werden. Es darf nicht sein, dass sich die Politik wieder auf die Schule zurückzieht, weil

sie greif- und handhabbarer erscheint.

- Eine Zusammenarbeit mit anderen Ressorts (Bildung, Familie, Finanzen u. a.) ist auch deswegen erforderlich, damit die Geschicke der Kinder- und Jugendhilfe nicht wieder von außen bestimmt werden, wie das etwa im Zusammenhang mit der Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz der Fall gewesen war.
- Die Schule muss von der Kinder- und Jugendpolitik kritisch begleitet werden. Es ist zu fragen, wo die Gründe liegen, dass etwa nicht bis zur achten Klasse auf Noten verzichtet wird, dass ausführliche Diagnosen und Gespräche von Lehrern mit Schülerinnen und Eltern nicht stattfinden, und dass nicht dem Prinzip gefolgt wird, dass prinzipiell eine Abgabe von Schülerinnen an andere Schulen nicht möglich ist.
- Bei der etwaigen Einführung eines Bildungsrates (auf Bundesebene) +ist die Kinder- und Jugendhilfe zu beteiligen.
- Die Kinder- und Jugendpolitik muss sich in Fragen der Bildung grundsätzlich so bald wie möglich positionieren, damit sie sich bei der nunmehr im Anschluss an den Koalitionsvertrag konkret werdenden Debatte – etwa im Rahmen des 4-Milliarden-Programms (siehe unten 5.) zu Gehör melden und Einfluss nehmen kann.
- Kinder- und Jugendpolitik muss sich auch mit Tendenzen der Privatisierung des Bildungswesens im Rahmen der Privatisierung von Dienstleistungen - insbesondere im Zusammenhang mit der Rolle des Gemeinwesens - auseinandersetzen.
- Es muss erneut geklärt werden, ob im Rahmen des „Aufwachsens in öffentlicher Verantwortung“ Artikel 6 Grundgesetz noch zeitgemäß ist oder ob er nicht erweitert werden muss, indem er durch die Verankerung des Rechts von Kindern auf Förderung ihrer Entwicklung ergänzt wird..
- Last not least ist erneut die Debatte anzustoßen, ob die Kinder- und Jugendhilfe angesichts veränderter gesellschaftlicher Herausforderungen immer noch der richtige Begriff ist.

5. Koalitionsvertrag - für neue Weichenstellungen in der Bildungsdebatte

Der neue Koalitionsvertrag bietet nunmehr im Interesse von jungen Menschen auf oberster Ebene explizite Anknüpfungspunkte für neue Weichenstellungen für die Kinder- und Jugend/hilfe/politik in der Bildungsdebatte. Zur näheren Erläuterung werden im Folgenden einige einschlägige Aussagen aus dem Koalitionsvertrag angesprochen:

- In der Präambel wird festgehalten, dass die „Förderung von Bildung, Familie, Gesundheit, Integration und bessere öffentliche Dienstleistungen als drängendste Aufgaben der Gegenwart“ zu den vier Aufgaben gehört, die alles andere überragen.
- Im zweiten Kapitel „Mehrbeschäftigung, starke Wirtschaft und solide Finanzen“ wird hervorgehoben, dass die Finanzierung für das Ganztagsschulprogramm, die erforderliche Verbesserung der Betreuungseinrichtungen für die unter 3-jährigen, das Jump-Plus-Programm zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit u. a. gesichert ist.
- Das vierte Kapitel hat die Überschrift „Kinderfreundliches Land und bessere Bildung für Alle“. Darin wird u.a. festgehalten:
 - Politik für Kinder ist eine Querschnittsaufgabe, die nur im Zusammenspiel aller Politikbereiche gelingen kann.
 - Ein bedarfsgerechtes und verlässliches Betreuungsangebot für Kinder bis 16 Jahre ist ober-

tes Ziel der Familienpolitik in den nächsten Jahren.

- Wir werden 10.000 zusätzliche Ganztagschulen aufbauen und die Betreuung der Kinder unter drei Jahren qualitativ und quantitativ deutlich verbessern.
- Wir werden alle an Fragen der Kinderbetreuung Beteiligten - Bund, Länder, Kommunen, freie Träger, Unternehmen - zu einem Gipfel für Bildung und Betreuung einladen, auf dem wir gemeinsam Vereinbarungen über die bedarfsgerechte und qualitativ hochwertige Kinderbetreuung treffen werden.
- Wir werden dafür sorgen, dass die Kindertageseinrichtungen mehr als bisher zu Einrichtungen der frühkindlichen Bildung werden.
- Wir wollen zu einer Zusammenführung und engerer Zusammenarbeit zwischen schulischen und außerschulischen Bildungseinrichtungen kommen. Wir werden die Angebote der außerschulischen Jugendbildung stärken und in enger Kooperation mit der Institution Schule gestalten.
- Eine gute und qualifizierte Berufsausbildung ist ein Kernstück jeder modernen Bildungspolitik und eine wichtige Form der Zukunftsvorsorge. Jeder junge Mensch, der will und kann, soll eine Berufsausbildung erhalten. Dabei kommt der Wirtschaft - auch in ihrem eigenen Interesse - eine besondere Verantwortung zu.
- Die Maßnahmen für Jugendliche mit schlechteren Startchancen, junge Erwachsene ohne abgeschlossene Berufsausbildung, Geringqualifizierte und Menschen mit Behinderungen oder gesundheitlichen Einschränkungen werden bedarfs- und zielgerecht weiterentwickelt. Die Förderung Jugendlicher mit Migrationshintergrund werden wir verstärken, damit eine bessere Integration in die Gesellschaft gelingt. Unser Ziel ist: Kein junger Mensch darf nach der Schule in die Arbeitslosigkeit entlassen werden. Dazu bedarf es des Zusammenwirkens von Wirtschaft, Städten und Gemeinden, der Arbeitsverwaltung und der Schulen.

- Im sechsten Kapitel „Solidarische Politik und Erneuerung des Sozialstaats“ heißt es

- Kinder wachsen in unserer Gesellschaft anders auf als früher. Neben den Familien tragen zunehmend auch gesellschaftliche Gruppen und Institutionen Verantwortung für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In einer breiten Allianz mit Kindern und Jugendlichen wollen wir die Zukunftschancen unserer jungen Generation verbessern und sie zum mitgestalten gewinnen.
- Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund dürfen in unserer Gesellschaft nicht ausgegrenzt werden. Wir werden deshalb für sie und ihre Familien unterstützende, stabilisierende, betreuende und chancenverbessernde Integrationsmaßnahmen gezielt weiterentwickeln.

Die aus dem Koalitionsvertrag zitierten Passagen und der Koalitionsvertrag insgesamt sind notwendigerweise noch allgemein und in der Regel nicht unmittelbar handlungsanweisend. Der Koalitionsvertrag gibt aber vielfältige Anknüpfungspunkte, um im Interesse von Kindern und Jugendlichen die Bildungslandschaft zu verbessern.

Dabei kann die Kinder- und Jugendhilfepolitik - über die bereits weiter oben aufgelisteten Gesichtspunkte hinaus - in vielfältiger Weise auf den Zehnten Jugendbericht („Für eine neue Kultur des Aufwachsens“) und den Elften Jugendbericht („Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung“) zurückgreifen. Und familienpolitisch gibt der wissenschaftliche Beirat für Familienfragen mit seinem aktuellen Gutachten „Die bildungspolitische Bedeutung der Familie —Folgerungen aus der PISA-Studie“ eine Menge wichtiger Hinweise, die für eine Qualifizierung der Bildungspolitik von existentieller Bedeutung sind. So stellt das Gutachten fest, dass

- die Familie als die grundlegende Bildungsinstitution der Kinder und Jugendlichen anerkannt werden muss, weil sie der ursprüngliche und begleitende Ort der Bildung von Humanvermögen

ist und sich daher auch auf die Wahl der Schulform und auf den Schulerfolg auswirkt,

- Kinder und Jugendliche nur dann individuell gefördert werden können und Chancengleichheit nur dann realisiert werden kann, wenn Familien in ihrer Leistungsfähigkeit gefördert und ihre Leistungen unterstützt werden, sodass dies auch eine zentrale Aufgabe der staatlichen Bildungspolitik ist; und
- dass ein Plädoyer für verstärkte familienbezogene Maßnahmen der Politik nicht als Absage an notwendige Bildungsreformen im Bereich der Schulen und des Kindergartens verstanden werden darf;
- vielmehr eine gezielte und nachhaltige Verbindung von Maßnahmen der Bildungspolitik mit Maßnahmen der Familien-, Kinder- und Jugendhilfepolitik die wichtigste Folgerung ist, die aus den Ergebnissen der PISA-Studie zu ziehen ist.

Schlussbemerkung

Mit den zuvor gemachten Ausführungen über „Die Bedeutung der Bildung für die Kinder- und Jugendhilfe“ sollte im Übrigen zugleich deutlich werden, dass sich auch die Familienpolitik und damit die Arbeit der Familienverbände verstärkt dem Thema Bildung widmen und die Zusammenarbeit der verschiedenen Bildungsträger fördern müssen. Ich wünsche Ihnen, dass Sie bei dieser Arbeit Erfolg haben, und freue mich insoweit auf die weitere Zusammenarbeit.

Ich danke für Ihre Aufmerksamkeit.

Renate Hendricks

Wie können sich Eltern in die Bildungsdebatte einbringen?

**„PISA - Chance oder Rückschritt für das Bildungssystem in Deutschland?“
Statement gehalten bei der Tagung der Kultusminister/innenkonferenz am 5. März 2002**

Allgemeine Vorbemerkungen

Versetzung gefährdet, Ausverkauf der Bildung, Kultusminister/innen unter Druck, das deutsche Schulsystem vor dem Scheitern, die deutschen Schüler/innen sind kollektive Nichtswisser/innen und gefährden die Gesellschaft von morgen. So öder so ähnlich konnte man in den letzten Wochen Überschriften oder Kommentare in den Medien nachlesen.

Tatsache ist, dass wir seit drei Monaten über die Ergebnisse von PISA diskutieren. Die Podiumsdiskussionen nehmen zu, der Bildungstourismus ebenfalls, genauso wie die Aussagen und Analysen. Dennoch stellen sich bei den Eltern Beklemmungen ein, weil nicht klar ist, wohin die Entwicklung läuft. Wird es wirklich Veränderungen geben, gibt es die Bereitschaft zum Handeln, so wie es der Sachlage entsprechen würde?

Wir haben vielmehr die langjährige Erfahrung, dass Veränderungen auf Widerstände stoßen und dies um so mehr, als liebgewonnene Vorstellungen zur Disposition gestellt werden müssten. Dies lässt sich auch an den Schuldzuweisungen ablesen, die es in alle Richtungen gibt. Vorsichtige kritische Aussagen oder gar nur die Fragestellung an die Lehrer/innenprofessionalität haben zu heftigen Reaktionen bei den Betroffenen geführt. Was wiederum nicht verwundert, genießt doch der Berufsstand der Lehrer/innen in Deutschland ohnehin nicht den besten Ruf – und das schon seit Jahrzehnten.

Auch die Beschlüsse der Kultusminister/innenkonferenz in der Folge von PISA sind zunächst nur Absichtserklärungen, die nichts darüber aussagen, in welchem Zeitraum, mit welchen konkreten Maßnahmen und Unterstützungen sowie mit welchem finanziellem Engagement von Seiten der Länder diese Beschlüsse umgesetzt werden. Entsprechende Signale müssen bald folgen, wenn man die Ernsthaftigkeit der Beschlüsse nicht in Frage stellen will.

Die Formulierung in der Presseerklärung der KMK, „die Politiker werden die Befunde zunächst sorgfältig analysieren, um angesichts der komplexen Problematik tragfähige und erfolgversprechende Ansatzpunkte für Interventionen zu gewinnen“, ist zunächst einmal voll zu begrüßen. Nichts wäre schlimmer, als unüberlegte und aktionistische Maßnahmen, die scheitern vorprogrammiert wäre.

Bedenklich stimmt dann jedoch der folgende Satz, „dass man sich weitere Erkenntnisse aus den Ländervergleichen erhofft“. Dies klingt dann doch schon wieder danach, dass hier die Reaktionen auf die lange Bank geschoben werden. Die vorliegenden Ergebnisse der PISA-Studie geben wahrlich genügend Anhaltspunkte für umgehende Analysen, Diskussionen und Konzeptentwürfe. Dies gilt umso mehr, als bei der großen Mehrheit ernstzunehmender Fachleute eine erstaunliche Übereinstimmung in der Diagnose und auch bei den Lösungsansätzen der Probleme herrscht. Hierauf kann und sollte unverzüglich aufgebaut werden.

Eine im wörtlichen Sinne maßgebende Verantwortung für das Desaster an den deutschen Schulen tragen die Kultusminister/innenkonferenz, die Kultusminister/innen der Länder und die zugehörigen Regierungen und Parlamente. Obwohl Schulleistungsuntersuchungen in den 60iger und 70iger Jahren für Deutschland bereits ähnlich schlechte Ergebnisse ausgewiesen haben wie TIMSS und PISA heute, wurden sie nicht zum Anlass genommen, die Leistungen von Schulen in den Blickpunkt der weiteren Diskussionen, Bildungsplanungen und der Professionalisierung zu nehmen. Nein, man entschied sich statt dessen lieber dafür, an weiteren Test nicht teilzunehmen, schloss die Augen und frönte seinen tradierten Bildungsvorstellungen.

Während in anderen Ländern intensive Entwicklungsprozesse eingeleitet wurden, stützten sich Schulpolitiker/innen in Deutschland in den letzten 30 Jahren auf ideologische Überzeugungen und Annahmen, die im wesentlichen in Strukturfragen oder in der Dauer der Schulzeit bis zum Abitur ihre jeweilige unterschiedliche Ausprägung erhielten. Heute wissen wir, zu welch katastrophalen Ergebnissen diese Strategie geführt hat.

Hinzu kam im übrigen die rigorose Reduzierung der Ressourcen für die Bildung. Wer die vielen Proteste der Eltern, aber auch der Lehrer/innen in den vergangenen 15 Jahren gegen Stundenausfall und Lehrer/innenmangel als realitätsfernen Lobbyismus abgetan hat, darf sich heute über die Ergebnisse nicht wundern.

Es war gut und richtig, dass die Kultusminister/innen der Länder den Beschluss gefasst hatten, sich an PISA zu beteiligen. Es ist auch richtig, dass zukünftig eine transparente und valide auf Daten gestützte Berichterstattung erfolgen soll. Ein Beschluss, wie dieses erfolgen soll, steht allerdings noch aus. Klare Aussagen dazu fehlen, und erst recht sind noch keine Positionen dazu bezogen, wie die einzelnen Gruppen in den Prozess einbezogen werden sollen. Es bleibt also spannend.

Schafft die KMK es zukünftig, Standards und Vergleichsuntersuchungen zuzulassen und der Öffentlichkeit die Ergebnisse regelmäßig zugänglich zu machen, sowie über eingeleitete Maßnahmen und deren Wirkung zu berichten? Dies könnte der Anfang für eine regelmäßige, objektive Bildungsberichterstattung sein, die für dieses Land dringend erforderlich ist.

Über internationale Tests werden zugleich auch internationale Bildungsstandards definiert. Dies wird bei PISA besonders deutlich. Hinter solchen Standards verbergen sich internationale Vorstellungen über Curricula. Bisher wissen wir nicht, ob wir diese Curricula in Deutschland akzeptieren. Es hat darüber bisher keine offene oder gar öffentliche Diskussion gegeben.

Daher wissen wir auch nicht, ob diese Standards und die damit verbundenen Bildungsziele sich mit unseren Vorstellungen von Bildung decken und zukünftig in den Schulen verfolgt werden müssen. Das ist nicht selbstverständlich. Unsere derzeitigen Curricula werden diesen Standards jedenfalls nicht vollgerecht. Doch ist zu vermuten, dass letztlich nicht wenig von diesen Vorstellungen auch in Deutschland Akzeptanz finden wird. Wenn dies jedoch der Fall ist, dann müssen auch die Curricula dringend geändert werden.

Es erscheint deshalb dringend notwendig, darüber eine Entscheidung herbeizuführen. Es ist ein Unterschied, ob ich von Schiller die Räuber und von Goethe den Faust, von Böll die Ansichten eines Clowns, von Droste-Hülshoff die Judenbuche oder von Andersch Sansibar oder der letzte Grund lese, oder ob ich lerne Tabellen, Statistiken, Fußnoten, Sachtexte und Schemadarstellungen zu lesen, zu interpretieren und anzuwenden. Und auch die Skills, die in dem einen oder dem anderen Fall gefordert und gefördert werden, sind unterschiedlich.

Es ist offensichtlich, dass unsere Schüler/innen den Umgang mit den genannten pragmatischen Kontexten bislang zu wenig gelernt haben. Und ich möchte hier deutlich darauf hinweisen, dass auch unsere Lehrer/innen auf diese Form der Wissensvermittlung nicht vorbereitet sind und ihre Ausbildung einer anderen Form von Wissenschaftlichkeit entspricht.

Aus Kanada ist mir z. B. bekannt, dass Lehrer/innen jährlich mit entsprechenden Schulleistungstests konfrontiert werden. Unter anderem müssen die Lehrer/innen dort ähnliche Testaufgaben lösen, damit sie wissen, welche Fertigkeiten und welches Können sie den Schüler/innen vermitteln müssen. Zudem werden mit den Schulen regelmäßig Zielvereinbarungen getroffen, welche Testergebnisse im kommenden Jahr erreicht werden sollen.

Wenn wir zu dem Ergebnis kommen, dass diese internationalen Curricula die richtigen sind - und derzeitige Art und Weise, wie wir über PISA diskutieren, unterstellt dies implizit -, dann müssen wir alles tun, dass unserer Schülerinnen und Schüler zukünftig eben diese Inhalte lernen und wir zukünftig auch (wieder?) Spitzenplätze einnehmen können.

Lassen sie mich es gleich vorwegschicken, ich bin davon überzeugt, dass uns dies gelingen kann, wenn wir die richtigen Entscheidungen treffen und umsetzen und bereit sind, in den Bildungsbe- reich mehr Geld zu investieren - in dieser Reihenfolge. Ich bin überzeugt, dass eine Verbesserung der Schulen nicht nur von der Investitionsbereitschaft der Länder und des Bundes abhängt, aber ganz ohne eine Erhöhung der Mittel wird sie bestenfalls in sehr bescheidenem Umfang möglich sein.

Die Veränderung in unseren Schulen benötigt jedoch an erster Stelle Veränderungen in den Köp- fen der Beteiligten. In den Köpfen der Politiker/innen, der Lehrer/innen, der Gewerkschaften, der Eltern, Arbeitgeber/innen und auch der Schülerinnen und Schüler. Also kurz in den Überzeugun- gen und Haltungen, die diese Gesellschaft gegenüber der Bildung und der Schule einnimmt.

Denn deutsche Schüler/innen sind nicht dümmer und nicht leistungsunfähiger als Schüler/innen anderer Länder, aber sie lernen unter anderen Bedingungen.

Lassen sie mich einige bildungspolitische Thesen aus Elternsicht vortragen:

Deutschland schafft keine familienfreundliche Atmosphäre, Kinder werden mehr als Belastung oder Luxus denn als Zukunftssicherung unserer Gesellschaft betrachtet.

Bildung erfährt längst nicht in allen Bevölkerungsgruppen die Wertschätzung, die notwendig ist, um insgesamt ein bildungsfreundliches Klima zu erzeugen.

Wissenschaftliche Untersuchungen waren bislang nicht Grundlage für Bildungsplanung, Bildungs- investitionen, Lehrer/innenbildung sowie Unterrichtsgestaltung in den Schulen.

Es gibt zu wenig verbindliche Standards, an denen sich die Akteurinnen und Akteure orientieren können, statt dessen gibt es anspruchsvolle Curricula, deren Vorgaben die meisten Lehrer/innen nur unter Zeit- und Leistungsdruck erreichen.

Es gibt weder eine Förderkultur noch eine Feedback-.Kultur noch eine Kultur des Miteinanders an den Schulen.

Bildungsberichterstattung ist ebenfalls nicht als Kultur in Deutschland ausgebildet. Es fehlen Sys- teme einer regelmäßigen Rückmeldung auf Länder- und erst recht auf Bundesebene.

Die Ausgaben für Bildung liegen bereits seit Jahren unter dem OECD-Durchschnitt. Trotzdem kommt immer wieder die Forderung von Politiker/innen auf, dass die Bildungshaushalte zur Fi- nanzkonsolidierung der Länder und der Kommunen beitragen sollen.

Veränderungen beginnen in den Köpfen – die Profession der Lehrerinnen und Lehrer muss sich verändern.

Veränderungen beginnen in den Köpfen der Beteiligten. Lehrer/innen spielen dabei eine entschei- dende Rolle. Sie müssen diese Veränderungen in den Schulen wollen und sie umsetzen. Dazu gehört ein weitergehendes Professionsverständnis als es heute durch Ausbildung, Fortbildung und Praxis begründet ist. In die Aus- und Fortbildung muss investiert werden und Fortbildung muss im Zweifel angeordnet werden. Es kann zukünftig nicht ausnahmslos das Prinzip der Freiwilligkeit angewandt werden, wenn Veränderungen in den Schulen tatsächlich greifen sollen.

Der Begriff der „pädagogischen Freiheit“ muss unter dem Vorzeichen neuer Akzente und Verpflich- tungen diskutiert und angewandt werden. Kultusminister/innen der Länder dürfen nicht vor unpopu- lären Maßnahmen zurückscheuen, wenn diese angezeigt sind.

Die Erkenntnis aus der OECD-Studie, dass diejenigen Länder bessere Ergebnisse bei PISA erzielt haben, deren Lehrer/innen eine Hochschulausbildung haben, ist eine Ohrfeige für die deutsche Lehrer/innenausbildung. Denn wir haben diese Ausbildung, aber dennoch nicht die entsprechen- den Ergebnisse. Die Lehrer/innenausbildung muss deutlich verändert und verbessert werden. Die Maßnahmen sind regelmäßig zu überprüfen und in der Praxis zu evaluieren.

PISA hat festgestellt, dass die Lehrenden die Schüler/innen in ihren Stärken und Schwächen nicht ausreichend diagnostizieren, Fehlentwicklungen nicht rechtzeitig wahrnehmen und keine entspre- chende Förderung vornehmen. Diagnose, Wahrnehmung, Beratung der Schüler/innen und der

Eltern müssen deshalb zukünftig eine größere Rolle spielen. Das Verantwortungsspektrum der Lehrer/innen muss sich erweitern, sie müssen nicht nur Verantwortung für ihren Unterricht übernehmen, sondern für die Förderung der einzelnen Schüler/innen und für die Schule als Ganzes.

Dies erfordert Zeit, insbesondere gemeinsame Zeit, die Schüler/innen mit ihren Lehrer/innen in der Schule verbringen. Es scheint deshalb ratsam zu sein, die Arbeitszeit der Lehrer/innen neu zu definieren und den Arbeitsplatz in der Schule einzurichten. Bei der Klassenbildung in Deutschland dürften Klassen mit mehr als 25 Schüler/innen nicht mehr gebildet werden. PISA hat gezeigt, dass bei Klassenstärken über 25 die Wahrscheinlichkeit für gute Ergebnisse geringer wird.

Neue Formen der Rechenschafts- und Feedbackkultur müssen in einer möglichst selbständigen Schule hinzukommen. Das Selektionsprinzip muss einer Förderkultur weichen. Derzeit fördern wir wenig, fordern - speziell nach den Curricula - schon relativ viel, aber wir selektieren sehr massiv. Der Umgang mit der Heterogenität der Schüler/innen ist auch im gegliederten Schulwesen der Normalfall, aber auf diesen Normalfall gehen die Lehrer/innen viel zu wenig ein. Die deutschen Schulen produzieren zudem zu viele Sitzenbleiber. Damit wird Lebens- und Lernzeit von Schüler und Schülerinnen nutzlos verschwendet, zudem werden Stigmatisierungen erzeugt, die für die Lernmotivation abträglich sein können.

Schülerinnen und Schüler müssen vermehrt Subjekt der Lernprozesse werden. Dazu gehören unter anderem eigenständige Arbeit, Teamarbeit, Kooperation unter den Schüler/innen, auch Teamteaching. Lernen setzt trivialerweise voraus, dass Schüler/innen begreifen, was sie eigentlich lernen sollen. Dennoch werden viele Unterrichtsstunden über die Köpfe zumindest eines erheblichen Anteils der Schüler/innen hinweg gehalten. So wird das Curriculum durchgezogen, ohne bei den Schüler/innen anzukommen.

Schülerinnen und Schüler müssen den Lernprozeß aktiv begleiten, selbst tätig werden können. Sie müssen Freiräume für selbstgesteuerte Lernprozesse erhalten, sie müssen angstfrei und ohne Notendruck arbeiten können. Phasen der lehrer/innenzentrierten Unterweisung benötigen sie ebenso wie Gruppenarbeit, Projektarbeit, Teamarbeit oder Zeit für Recherche. Um das zu erreichen muss die methodische Kompetenz der Lehrer/innen erweitert werden.

Schüler/innenleistungen hängen in großem Maße vom Schul- und vom Unterrichtsklima ab. Auch hier müssen deutsche Schulen sich verbessern. Dazu benötigen sie aber nicht nur programmatische Aufforderungen, sondern massive und systematische Unterstützung mit der Zielrichtung, die soziale Kompetenz der Lehrer/innen einschließlich der Schulleitungen zu steigern. Zu besseren Schulen gehört eine Lehrer/innenschaft, die nicht nur akademische Leistungen betont und fachlich hohe Anforderungen an die Schüler/innen stellt, weil dadurch nur wenig Leistungsbereitschaft bei den Schüler/innen geweckt wird.

So beschrieb eine kanadische Schulleiterin die Fähigkeit von deutschen Lehrer/innen zu unterrichten folgendermaßen: Sie können Unterrichtsstunden perfekt vorbereiten und niederschreiben. Sie halten diese Stunden auch tatsächlich. Sie wissen aber nicht, was ihre Schüler/innen denken, sprechen, kommunizieren, was sie lernen, was sie von der Stunde mitnehmen, weil sie dieses im Unterricht nicht hinterfragen und auf Einwände oder Fragen ihrer Schüler/innen unzureichend eingehen oder diese nicht zulassen.

Frühe Förderung ist wichtig und benötigt bessere Rahmenbedingungen. Eine gute Frühförderung sowie eine verbesserte Primarstufe stellen das Fundament einer guten Bildung dar. Die Rahmenbedingungen in den Grundschulen sind zu verbessern. Einsparungen aufgrund zurückgehender Schüler/innenzahlen - wie unlängst aus einigen Ländern zu hören - sind in der jetzigen Situation absolut kontraproduktiv. Eltern haben für den langjährigen Sparkurs immer weniger Verständnis. Der Unmut ist derzeit besonders groß.

Auch geplante Schulschließungen sollten nicht zu neuem Schüler/innentourismus genutzt werden. Stattdessen sollte mit innovativen Schulkonzepten der Erhalt der schulischen Einheit vor Ort ermöglicht werden.

Ab der Grundschule müssen organisch angelegte Ganztagschulen angeboten werden. Letztere würden nicht nur einen Schub in der Schulentwicklung bedeuten, sondern werden auch von einem großen Teil der Eltern gewünscht und ermöglichen zudem eine größere Chancengleichheit. Im Nebeneffekt könnten damit auch erreicht werden, dass die Berufszufriedenheit der Lehrer/innen sich erhöht.

Migrantenkinder und deren Familien benötigen eine spezielle intensive Sprachförderung. Insbesondere die Mütter müssen in Sprachprogramme mit einbezogen werden, damit sie über unsere Kultur, die Bildungsziele und -vorstellungen informiert werden und ihre Kinder zu Hause besser unterstützen können. Die Elternarbeit muss neben den alten Formen neue Akzente setzen, um alle Eltern besser in die Bildungs- und Erziehungsarbeit mit einzubeziehen. Insbesondere für Migranteneltern und für Eltern aus bildungsfernen Schichten taugen die jetzigen Formen der Elternbeteiligung und -mitwirkung an der Schule nicht, sie sind zu formal. Schule müsste sich zudem den Eltern gegenüber mehr öffnen und Kontakte und Begegnungen im Alltag ermöglichen. Allzu oft erleben Eltern die Schulen ihrer Kinder als Festung.

Deutsche Schulen fördern die Kinder am besten, die auch zu Hause eine Förderung erfahren.

PISA stellt fest, dass unsere Schüler/innen nicht genügend lernen. Weder die Spitzengruppe wird richtig gefördert, aber erst recht nicht die Kinder und Jugendlichen, die aus benachteiligten Familien kommen. Im Ergebnis fördert die Schule jene Kinder am besten, die bereits vom Elternhaus eine gute Förderung erhalten. Unsere Schulen sind Mittelschichtschulen. Bei uns werden soziale Nachteile durch ungleiche Bildungschancen in einem zu großen Maße verstärkt. Chancengleichheit wird bislang nicht erreicht. Die durchschnittliche Bildungsqualität für alle Schüler/innen und Schüler muss in Deutschland verbessert werden, speziell Kinder und Jugendliche aus sozio-ökonomisch schwächeren Schichten müssen mit besseren Ergebnissen die Schulen verlassen.

Die Schulen müssen besser werden. Dabei sind erhebliche strukturelle und organisatorische Probleme zu bewältigen. Die Anordnung von längeren Schulzeiten in schlechten Schulen, die pure Ausweitung unserer Schulen zu Ganztagschulen oder gar oberflächliche Strukturveränderungen werden nicht automatisch und jedenfalls nicht ausreichend zu besseren Leistungsergebnissen führen. Das gilt auch für Ferienakademien oder Überlegungen, den Samstagsunterricht wieder einzuführen. Der Schlüssel für eine Veränderung liegt in einer Verbesserung des Unterrichtes. Dies war übrigens auch schon ein Ergebnis der TIMSS-Studie.

Eltern wollen besseren Unterricht und bessere Schulen. Aus naheliegenden Gründen wollen Eltern dies jetzt und nicht in 10 Jahren, wenn ihre Kinder die Schulen verlassen haben. Ein gutes Schüler/innen-Lehrer/innen-Verhältnis führt zu einer deutlichen Leistungssteigerung. Das Verhältnis zwischen Schüler/in und Lehrer/in weist zudem eine hohe Korrelation zu Disziplin und Unterrichtsklima auf. Wir werden also auch diesen Faktor nicht aus den Augen verlieren dürfen.

Eltern wünschen sich ein an Lernreizen reiches und attraktives Umfeld in der Schule. Aufenthaltsräume für Schüler/innen, Bibliotheken, Medienräume, Computerräume, ausreichende kreative und musische und sportliche Angebote müssen vorgehalten werden. Schulen sollen auch am Nachmittag geöffnet sein, damit Schüler/innen die dortigen Lernräume nutzen und zugleich Hilfestellung durch Lehrer/innen oder ältere Schüler erhalten können. Dies ist bislang nur an wenigen Schulen in Deutschland der Fall. Nur jede sechste Schule in Deutschland hat eine Schulbibliothek.

Lehrer/innenausbildung

Die Lehrer/innenausbildung muss nach pädagogischen Grundsätzen reformiert werden. Für den Lehrer/innenberuf ist eine gute Ausbildung ebenso wichtig wie eine regelmäßige Fort- und Weiterbildung, die zum festen Bestandteil des beruflichen Alltags gehört. Lehrer/innen müssen in der Ausbildung neben fachlichem Wissen methodisches Rüstzeug, lernpsychologische Kenntnisse, Beratungsfähigkeit sowie analytische Techniken erlernen. Leitbild muss dabei sein, den Schüler oder die Schülerin in den Vordergrund zu stellen und nicht das Curriculum. Personale Kompetenzen zu besitzen ist für den Lehrer/innenberuf eine wichtige Voraussetzung, die nur teilweise durch

eine Ausbildung erworben werden kann. Hierzu müssen Studierende rechtzeitig die richtigen Hinweise und Signale bekommen, um eine falsche Berufswahl zu vermeiden.

Unterstützungssysteme

Schulen brauchen ergänzende Unterstützung. Es darf nicht bei Forderungen, Erlassen, Absichtserklärungen oder Arbeitsaufträgen an die Schulen bleiben. Systematische Verbesserung des Unterrichts und des Schulklimas benötigen kompetente, von außen kommende Unterstützung und systematische Beratung des Systems. Dazu gehören auch: Weiterbildung, Training, Supervision.

An dieser Stelle ist auch die Schulaufsicht zu nennen. Sie hat es nicht geschafft, die Schulen zu besseren Ergebnissen zu führen und insofern trägt sie eine wesentliche Verantwortung. Von zweifelhaften Entscheidungen bei der Personalentwicklung weiß wohl jede/r zu berichten, die/der in die personellen Vorgänge der Schule Einblick hat. Die individuelle Förderung der Schulen ist unterentwickelt, und von Aufsicht ist ebenfalls oft wenig zu spüren. Viele Eltern können davon traurige Lieder singen, wenn sie versucht haben, zweifelhafte Vorgehensweisen oder Entscheidungen von Schulen über die Schulaufsicht zu korrigieren.

Als personelle Unterstützung im Schulalltag werden Sozialarbeiter/innen benötigt, die die erzieherischen Aufgaben und die Kontakte nach außen zu den Eltern und zu Institutionen kontinuierlich pflegen und unterstützen. Auch Schulpsycholog/innen, teilweise Mediziner/innen und anderes Beratungspersonal gehören in die Schulen. Insbesondere in sozialen Brennpunkten müssen Schulen zu Servicezentren werden, in denen die Schüler/innen und deren Eltern umfassende Hilfen erhalten können. In Nordamerika z. B. wird das alles schon praktiziert.

Eltern

In jedem OECD-Land kann der Zusammenhang zwischen dem sozio-ökonomischen Hintergrund und der Leistung der Schüler/innen in der Schule hergestellt werden. Diese Korrelation ist jedoch bei uns ganz besonders massiv, weil die Bildungseinrichtungen es nicht schaffen, eine kompensierende Förderung in der Schule zu garantieren.

Deutschland ist ein Land, in dem die musische, sportliche, kulturelle Förderung der jungen Generation in weitem Teilen ausschließlich durch das Elternhaus sichergestellt wird. Hier sind auch die enormen Beträge zu nennen, die Eltern für Nachhilfe ihrer Kinder ausgeben. Insofern ist der wohlfeile Vorwurf, die Eltern kümmern sich zu wenig um die Bildung ihrer Kinder, weitgehend unberechtigt. In einigen Aspekten mag er zutreffen, da auch Eltern sich den Versuchungen der Konsumgesellschaft nicht verschließen können.

Tatsächlich wird dieser Vorwurf auch weniger als konstruktiver Beitrag erhoben, sondern er dient vor allem dazu, von den Versäumnissen der Schule abzulenken. Denn unzweifelhaft gibt es eine nicht geringe Anzahl von Eltern, die ihren Kindern nicht die Förderung angedeihen lässt, die wir uns wünschen. Das sind aber in aller Regel solche, die aufgrund ihrer eigenen Benachteiligung zu einer ausreichenden Förderung gar nicht in der Lage sind. Hier sind also selbstgerechte Forderungen völlig wirkungslos. Notwendig wäre vielmehr eine kompensatorische Förderung nicht zuletzt durch die Schule – von wem denn sonst?

Es ist im übrigen auch nicht zutreffend, dass Eltern nur noch mit der Anwältin/dem Anwalt die Schule betreten, wie dies in einer sonst seriösen Zeitung unlängst wieder behauptet wurde. Eltern sind in der Mehrzahl sehr geduldig, ja frustriert, weil sie über Jahrzehnte mit einer Obrigkeitsschule konfrontiert werden, in der ein Kontakt auf gleicher Augenhöhe nur schwerlich möglich ist. Eltern erleben die Schule als einen Ort, den sie am besten nur zu Elternsprechtagen oder zu vorangemeldeten Zeiten aufsuchen sollten. Hier werden wir uns noch um eine erheblich verbesserte Kultur des Miteinanders bemühen müssen, wenn Synergieeffekte zwischen Elternhaus und Schule entstehen sollen.

Weder der Austausch über Erziehungsabsprachen noch über Erziehungskonzepte oder über gemeinsame Vereinbarungen sind bisher im Alltag deutscher Schulen die Regel.

Bund, Land, Kommune sind gefordert!

Wenn Schule verbessert werden soll, geht es um weitreichende Veränderungen, zu denen Geld ebenso notwendig ist wie der Mut umzudenken und Dinge neu zu gestalten. Alle Beteiligten, das Land, die Kommunen, die Schulleitungen und Lehrer/innen sowie die Eltern und Schüler/innen sind gefordert, zu überlegen, wie Verbesserungen und Veränderungen an eingeleitet werden können.

Die jeweiligen Rollen sind dabei ganz naheliegend: Das Land ist für die allgemeinen Vorgaben, die Lehrer/innenaus- und -fortbildung und ausreichende Personalmittel zuständig. Die Kommunen haben die erforderlichen organisatorischen und sachlichen Voraussetzungen zu schaffen, Eltern und Schüler müssen Engagement, Unterstützung und Leistungsbereitschaft einbringen. Die entscheidende Wende kann und muss aber in den Schulen vor Ort durch die dort Tätigen erfolgen.

Hierfür ist der Blick ins benachbarte oder fernere Ausland ebenso hilfreich wie die Bereitschaft, sich zu verändern, Hilfe einzufordern und Prozesse anzustoßen. Das Prinzip der Freiwilligkeit ist dabei zweifellos von Vorteil. Es darf aber auch in einer demokratischen Gesellschaft nicht die uneingeschränkte Richtschnur sein.

Siehe auch unter „Anlagen“: Kopien der Vortrags-Folien

Prof. Dr. Tassilo Knauf

Ganztags als Chance – Zur Chancengleichheit in Deutschland

Die Ganztagschule: Chancengleichheit und Lernkultur nach der PISA-Studie

Es gibt nicht viele Begriffe, die wie der der Chancengleichheit Wechselbäder öffentlicher Bewertung erfahren haben.

Nachdem 1965 mit Georg Pichts Buch „Die deutsche Bildungskatastrophe“ der Bildungsnotstand in Deutschland ausgerufen wurde, avancierte der Begriff Chancengleichheit zu einem politischen, sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Topbegriff, auch zum Modewort. Als dann in den 70er Jahren die Bildungsreformbemühungen im Dickicht gegenläufiger Interessen stecken blieben, wurde auch der Begriff Chancengleich entzaubert. Nun steigt sein Marktwert wieder.

Dies hat vor allem auch mit der Ende 2001 veröffentlichten PISA-Studie zu tun. Die Studie enthält eine Reihe bis heute nicht verkräfteter Befunde zur Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungssystems. Z.B., dass 25 % der 8-Klässler nun mühevoll lesen können, dass 10 % der 8-Klässler beim Lesen noch unterhalb der niedrigsten Kompetenzstufe liegen, dass 42 % der Jugendlichen nicht gern lesen, dass in keinem anderen der 32 untersuchten Länder Kinder so häufig zurückgestellt werden oder sitzen bleiben (nämlich 36 %) und vor allem auch, dass in keinem anderen Land eine so enge Bindung des Schulerfolgs an die soziale Herkunft besteht.

Die Suche nach Schuldigen oder verursachenden Faktoren für ein solches Debakel ist in Deutschland sehr stark auf ein Entweder-Oder fixiert. Ist die Schulstruktur oder der Unterrichtsprozess schuld an der Situation? Eine systemische Gesamtsicht bezieht aber Struktur- *und* Prozessfaktoren ein.

In meinem Vortrag werde ich auf beides eingehen. Ein wichtiges Strukturphänomen, das sich in den desillusionierenden PISA-Ergebnissen zum Ausdruck bringt, ist die beispiellose Parzellierung des deutschen Bildungssystems. Diese konkretisiert sich auf mehreren Ebenen.

Die Zuständigkeit für Bildung verteilt sich auf 16 Länder, aber versteht auch zwischen Ländern und Kommunen sowie zwischen Schul- und Jugendministerien etwa bezüglich der gesamten vor- und außerschulischen Bildung.

Kinder müssen bereits mit zehn Jahren auf verschiedene Bildungsgänge mit gestuften Leistungserwartungen verteilt werden. Fast alle Länder der Welt gehen von einer vorsichtigeren, eher abwartenden Position in Hinblick auf die Leistungsselektion aus.

Insgesamt durchlaufen Kinder immer wieder neue Institutionen des Bildungs- und Erziehungswesens mit eigenen Orten, Regeln, Bezugspersonen. In Niedersachsen konnten bis vor kurzem 3- bis 14-Jährige nicht weniger als 7 hintereinandergeschaltete Bildungs- und Erziehungsinstitutionen durchlaufen: Krippe, Kindergarten, Vorschule, Vorklasse, Grundschule, Orientierungsstufe, weiterführende Schule. Die Vorschule ist jetzt abgeschafft, wird dafür in Mecklenburg-Vorpommern gerade eingeführt. In den skandinavischen Ländern lernen Kinder in dieser Zeit nur zwei Einrichtungen kennen.

Im Sekundarbereich leisten wir uns ein hochdifferenziertes System getrennter Bildungsgänge vom Gymnasium bis zu den verschiedenen Typen der Sonder- und Förderschulen. Wir meinen damit, den verschiedenen Begabungen gerecht zu werden. Begabungen sehen wir dann aber nur quantitativ nach dem Notenschnitt in den Hauptfächern, nicht qualitativ nach den unverwechselbaren, individuellen Begabungsprofilen. Zugleich wird Lehrern in den einzelnen Schulformen die Illusion vermittelt, man könnte vom Ideal einer homogenen Lerngruppe ausgehen. Unterricht kann dementsprechend weiterhin als lehrerzentrierter Frontalunterricht erteilt werden, dessen problematische Effizienz durch die PISA-Studie noch einmal deutlich gemacht wurde.

Zwischen Schule und außerschulischem Leben wird in Deutschland scharf getrennt. So beteiligen sich hier nur wenig mehr als 10 % der Lehrer an der außerschulischen Förderung von Kindern, im OECD-Durchschnitt sind dies über 70 %, wie eine kürzlich vorgelegte Studie ergeben hat.

Schließlich bleiben wir in Deutschland bei dem nach dem 1. Weltkrieg ausgeprägten Modell der Vormittagsschule stehen und sehen zu wenig die Bedeutung der Kategorie Zeit als Qualitätsdimension öffentlicher Bildung.

Worin liegen nun die Vorzüge eines geänderten Modells ganztägiger Erziehung und Bildung. Dieser Frage möchte ich nun nachgehen. Vorläufig vier theseartige Antworten auf die Frage: Warum sollen wir unser Bildungssystem auf ganztägige Einrichtungen umstellen?

Warum also Ganztagschule?

- 1. Um den schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrag zu unterstützen.**
- 2. Um Kindern in einer sich verändernden Lebenswelt entwicklungsnotwendige Erfahrungen zu vermitteln.**
- 3. Um Familien zu unterstützen und zu entlasten.**
- 4. Um die Teilhabe von Frauen am beruflichen, sozialen und kulturellen Leben zu erleichtern.**

Punkte 1 und 2 sowie 3 und 4 gehören jeweils zusammen. Sie machen die pädagogische und die gesellschaftliche Funktion der Ganztagschule aus.

Zu Funktion 1, der Unterstützung des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags: Dieser Aspekt ist seit Vorlage der PISA-Studie in den Brennpunkt öffentlichen Interesses getreten. Die Kultusministerkonferenz hat bereits Anfang Dezember 2001 auf die Vorlage der Studie reagiert und einen Maßnahmenkatalog mit 7 Punkten beschlossen. Eine dieser vorgeschlagenen Maßnahmen ist der Ausbau ganztätiger Erziehungs- und Betreuungsangebote.

Warum ist die Ganztagschule als ein Stützfaktor für die Verbesserung von Schülerleistungen so hoch zu gewichten? Ein empirisches Argument ist der Befund, dass die Länder mit deutlich positiveren Ergebnissen in der Vergleichsstudie über ausgebaute schulische oder schulnahe Ganztagsstrukturen verfügen (→ Skandinavien). Es drängt sich die Frage auf: Warum ist es denn so, dass Ganztagschulen einen positiven Effekt auf Lernleistungen haben können? Kommt es dabei ausschließlich auf die Vermehrung von Unterrichtszeiten an? Wahrscheinlich nicht, denn ein differenzierter Vergleich von reinen Unterrichtszeiten wird nicht zu den vielleicht erwarteten Divergenzen führen (so erhalten Kinder in Finnland weniger Unterricht bis zur Hochschulreife als in Deutschland, wie die letzte OECD-Erhebung ergibt). Eine rein quantitative Betrachtung nach dem Motto „mehr input = mehr output“ greift zu kurz. Wissen wir doch um Grenznutzenphänomene; z.B. hinsichtlich der Grenzen von Konzentration, Aufnahmebereitschaft, konstant Halten von Interesse.

Statt nach quantitativen Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen zu suchen, mag es sinnvoller sein, nach qualitativen Wirkungsbeziehungen zu suchen. Aus der systemisch-konstruktivistischen Erziehungswissenschaft, die sich als Theoriegrundlage in der Pädagogik in den letzten Jahren vielfach durchgesetzt hat, wissen wir u.a.,

- dass Lernen ein subjektbezogener Vorgang ist, dessen Wirkung vom Grad der persönlichen, auch emotionalen Beteiligung abhängt,
- dass Lernanstrengungen vom Lernenden umso mehr aufgewendet werden, je stärker Lernen mit der Lösung der eigenen Probleme etwas zu tun hat,
- dass Lernen ein Vorgang ist, dessen Effizienz vom optimalen Zusammenwirken aller subjektiven Voraussetzungen im Körper-Geist-Seele-Umwelt-System des lernenden Subjekts abhängt, wobei das Nutzen von persönlichen Stärken und Erfolgen, aber auch das Kompensieren individueller Schwachstellen eine große Rolle spielen. Wir wissen schließlich auch, dass soziale, kulturelle, räumlich-gegenständliche wie auch sinnlich-ästhetische Rahmenbedingungen unser Lernen erheblich beeinflussen können.

Als ich vor fünf Jahren eine relativ neue Grundschule in Stockholm besucht habe, wurde mir klar, was das bedeutet. Grundschule hatte kaum etwas mit unserer Grundschule zu tun (so umfasste

sie mit dem Elementarbereich 12 Jahrgänge). Auf vier Ebenen möchte ich dies erläutern. Sie haben alle mit der Ganztagschule und ihrer Qualität zu tun:

Ebene Zeit:

Völlig aufgegeben war in der besuchten Schule das System des Schultags als Abfolge von fachgebundenen, im Stundenplan ausgewiesenen Lektionen. Vielmehr gab es ein komplexes System mit zeitlichen Fixpunkten und variablen Aktionszeiten, das immer wieder den Lernbedürfnissen angepasst wurde und das von den einzelnen Schülerinnen und Schülern flexibel interpretiert wurde. Zu den Fixpunkten gehörten zum einen etwa 20minütige Phasen zum Vokabel-, Rechtschreib- und Mathe-Training; aber auch die tägliche Morgen- und Abschlussversammlung, wo Arbeitsvereinbarungen getroffen bzw. Ergebnisse vorgestellt und gemeinsam eingeschätzt wurden. Daneben gab es speziell angesetzte Beratungstermine zwischen Lehrkraft und einzelnen Schülerinnen und Schülern. Und es gab Zeiten, in denen Kleingruppen wahlweise einen der zahlreichen Funktionsräume nutzen konnten:

- Bibliothek
- verschiedene PC-Räume
- verschiedene Holz-, Textil-, Metallwerkstätten
- Malatelier
- Töpfer- und Bildhaueratelier
- Gesprächsecken und spezielle „Wohnzimmer“ für jede Lerngruppe
- Fotolabor
- Küchen
- Theaterräume

Es gab Zeiten für Erkundungen in Stadt und Natur, die mit bestimmten Projektthemen verbunden waren (z.B. Lebensalltag muslimischer Migrantenkinder oder Bäume in der Stadt). Dann gab es Zeiten, die speziell für altersgemischte Gruppen vorgesehen waren, mit dem Ziel des voneinander Lernens, des Hilfe Nachfragens und Anbietens, des sich auf andere Einstellens und des auf sie Eingehens. Es wurde auch Zeit vorgesehen für das Herstellen von Lerndokumenten (an den Wänden, auf speziellen Ausstellungstafeln oder in Heften unterschiedlichen Formats). Dem Autorenstolz, dem Ausdruck von Selbstwirksamkeit, aber auch der Förderung wechselseitiger Anteilnahme am Lernerfolg wurde so eine große, die Lernmotivation stabilisierende Bedeutung beigemessen.

Vieles erinnerte an reformpädagogische Ideen, an Petersens Jenaplan oder die Lehrer-Schüler-Vereinbarungen, die Assignments Helen Parkhursts. Aber alles wirkte frisch, lebendig, auf die Lerninteressen der Kinder im Computerzeitalter bezogen. Es gab auch frei gestaltbare Zeitphasen, in denen Spiel, Entspannung, Gespräche, Mahlzeiten als Elemente von Schulleben und Schulkultur von den Schülerinnen und Schülern selber gestaltet werden konnten.

Zeit als anthropologische Kategorie hat einen Doppelcharakter: Zeit konkretisiert sich in **individuellen und sozialen Zeiten**. Individuelle Zeiten haben viel mit der Identität der Person zu tun. Wir alle haben unsere Zeitrhythmen, in denen sich der ausbalancierte Wechsel des Bedürfnisses nach Aktivität und mehr Entspannung ausdrückt. Und wir haben alle auch persönliches Tempo, das sich motorisch, aber auch in geistigen Aktivitäten und in unserem emotionalen Haushalt ausdrückt. Effektives Lernen hat viel mit unseren persönlichen Zeitrhythmen und unserem persönlichen, natürlich nicht immer gleichen Tempo zu tun. Wenn wir Lernen mit unseren individuellen Zeitstrukturen in Verbindung, möglichst in Übereinstimmung bringen können, fällt Lernen leichter, ist weniger belastend und ermüdend.

Meine These ist: Lebenslanges Lernen gelingt dann eher, wenn wir Übereinstimmungen gefunden haben zwischen den Anstrengung hervorrufenden Herausforderungen des Lernens und unserem biopsychischen System. Wenn derartiges gelingt, brauchen Heranwachsende und später Erwachsene zum Lernen, zur Auseinandersetzung mit neuem, nicht mehr stets einen Lehrer als Aufgabensteller, Mahner, Antreiber, Krisenmanager. Bei Petersen und Montessori ist dies schon vor mehr als 75 Jahren herausgearbeitet worden.

Die Zweite Dimension der Zeit, ihr sozialer Charakter, darf natürlich nicht vergessen werden: Dazu gehören

- sich verabreden
- Verabredungen einhalten
- gemeinsames Planen
- Erfahrungen austauschen
- sich helfen
- anderen etwas erklären oder erklärt bekommen
- gemeinsam etwas herstellen
- etwas Vorstellen oder Vorführen
- sich streiten
- Konflikte lösen.

Hier sind die Bezüge zu Petersen besonders deutlich. Sein Reflektieren, Durchspielen und Gestalten von Gemeinschaftlichkeit in **Spiel und Arbeit, Gespräch und Feier**, macht auf die pädagogische Dimension sozialer Zeiten aufmerksam. In der Stockholmer Schule erlebte ich eine Zeitkultur als Pflege sowohl individueller als auch sozialer Zeiten. In dieser Zeitkultur konnten Heranwachsende Erfahrungen gewinnen über die Notwendigkeit, aber auch die Attraktivität des allein verantwortlich Seins für die Nutzung der Zeit, aber auch über die Attraktivität gemeinsam gestalteter Situationen.

Ebene Raum:

Wenn ich jetzt die **Ebene Raum** anspreche, kann ich auf Vieles zurückgreifen, was schon in Zusammenhang mit den Zeit-Strukturen erwähnt wurde. Auch Räume haben individuelle und soziale Dimensionen: Ich habe einen Lieblingsort, ich brauche einen Rückzugsbereich, ich benötige Freiräume zur eigenen Nutzung, zum sich Bewegen; die zu große Nähe anderer, eine zu große Personendichte stören mich und ich möchte meine Arbeits-, Lern- und Spielumgebung mit gestalten, um mich in ihr auszudrücken.

Auf der anderen Seite geben Räume Gemeinschaften einen Rahmen, ein Territorium, sie drücken Gemeinschaft aus, so wie in vorindustrieller Zeit die Großfamilie das „ganze Haus“ genannt wurde oder wie es im Mittelalter Fluchtburgen für die Dorfgemeinschaft gab. Räume in Erziehungs- und Bildungseinrichtungen haben vorrangig fünf Funktionen:

Sie vermitteln Geborgenheit, eine Heimwelt, wie es in den 20er Jahren der Philosoph Edmund Hüserl genannt hat. Kinder brauchen solche Heimwelten für ihre Entwicklung; denn sie sind Bereiche der Verlässlichkeit, die **Sicherheit und Orientierung** geben. Sie haben viel mit dem Urvertrauen als Energiequelle für personale Stabilisierung zu tun. Ulrich Beck hat das Fehlen von Heimwelten mit der Orientierungslosigkeit Jugendlicher in Verbindung gebracht, die zur ersatzweisen Abgrenzung z.B. in Fremdenhass führen kann.

Aktivierung zu Lernaktivitäten durch auffordernde Bereitstellung von Materialien und Lernressourcen, aber auch durch eine aktivierende, ansprechende, wohnliche Atmosphäre (wie sie sich Petersen in der Schulwohnstube vorgestellt hat). Ressourcenbereitstellung kann einen herausfordernden Charakter gewinnen, wenn Räume werkstattähnlich gestaltet sind, d.h. wenn sie viele Handlungsanlässe sichtbar machen durch übersichtliche Präsentation von Werkzeugen, Materialien, Anleitungen, Hilfsmitteln, die individuell, ohne Schwellen und selbständig genutzt werden können. Freinets Ateliers stehen diesen pädagogischen Prinzipien nahe.

Förderung von Orientierung, **Klarheit als eine Grundlage für die Ausbildung kognitiver Landkarten**. Montessori war dieser Gesichtspunkt in der Charakterisierung der Vorbereiteten Umgebung sehr wichtig. Helle, klar gegliederte Räume mit übersichtlich z.B. nach Fächern strukturierter Materialpräsentation sind wesentliche Gestaltungsmerkmale bei Montessori. Darin kommt das Prinzip des „Weniger ist mehr“, das im Gegensatz zu der überbordenden Reizvielfalt von vermeintlich kinderfreundlichen Räumen steht, die man oft in Grundschulen vorfindet. In Schweden wird diese montessorische Grundüberzeugung weitergeführt durch das Funktionsraumprinzip in Schulen: Jede Lerngruppe kann wählen.

Förderung der Kommunikation und Zusammenarbeit der Kinder durch Raumformen und -größen, die für Kleingruppenbildung stimulierend sind, durch große Tische, auf denen gemeinsam Materialien genutzt, Texte ausgewertet oder Gegenstände, z.B. Bilder, hergestellt werden können

und durch gesprächsfördernde Sitzgruppen. In der Stockholmer Schule hatte dafür jede Klasse ein kleines Wohnzimmer sowie bewegliche Sessel und Bänke, die in Flurnischen oder auf der Terrasse vor dem Wohnzimmer platziert werden konnten.

Eine weitere Funktion von Schulräumen ist in Schweden die Herstellung vielfältiger **Dokumentationsflächen**, auf denen Kinder einzeln oder in Gruppen z.T. ohne Lehrerhilfe Arbeitsergebnisse oder anderes, was ihnen wichtig ist, ausstellen. Dies in Klassenräumen, Fluren, Foyers, der Bibliothek, Speiseräumen, z.T. unter Nutzung der Wände, von Stellflächen, Vitrinen, Ausstellungstischen. Übernommen wurde damit das Prinzip der „sprechenden Wände“ aus der in Schweden mehr noch als in Italien verbreiteten Reggio-Pädagogik. Die sprechenden Wände machen Räume persönlich, heimatlich, identifizierbar, unverwechselbar, geben Lernergebnissen einen Stellenwert (man stellt ja nur das aus, was einem bedeutungsvoll ist). Sie fördern den Autorenstolz der Schülerinnen und Schüler, entsprechen dem Werksinn Erik Eriksons, und sie entreißen das Lernen durch seine Sichtbarmachung der Flüchtigkeit des nur Prozesshaften.

In der Stockholmer Schule und in schwedischen Schulen generell ist noch ein Aspekt wichtig: Die **Verbindung von drinnen und draußen**. Klassenräume sind nicht die exklusiven Lernorte für Kinder. Jede Klasse hat eine Freiluftterrasse und andere Aktionsflächen im Außengelände: kleine Theaterbühnen und -tribünen, Gärten, Spielhäuser, Kletterbäume, Wasserläufe. Es ist dies insgesamt eine Art intermediäre Zone, die zwischen dem Haus des Lernens und der Fülle der **Entdeckungsorte in der Welt draußen** vermittelt. Sie liefert zugleich kleine Probefelder für das Forschen und Erkunden an originalen Orten in Natur und Stadt.

Ich habe die Dimension Zeit und Raum so ausführlich besprochen, weil aus einer systemischen Gesamtsicht die Ganztagschule einen pädagogischen Qualitätssprung nur dann erreichen kann, wenn in ihr auch qualitative Bedingungen geschaffen werden für **selbstmotiviertes Lernen**, „**Eigen-Lernen**“, für ein **stimulierendes, sozusagen ansteckendes Lernen** in der Kleingruppe und für die Übernahme von Eigenverantwortung für das kompetenter werden Wollen.

Menschliches Leben als Kette von Situationen wird durch die Dimensionen Raum und Zeit in hohem Maße definiert. Das hat vor fast 2½ Tausend Jahren schon Aristoteles konstatiert. Die moderne Wissenssoziologie (wie sie von Berger und Luckmann vertreten wird) knüpft an diese Denktradition an. Weitere lebensbestimmende Dimensionen sind soziale Beziehungen und das aktivierte Handlungsrepertoire der Menschen. Zurückkommend auf die Stockholmer Schule kann ich zur letzten Kategorie, dem aktivierten Handlungsrepertoire der Schülerinnen und Schüler sagen, dass es mir den Atem verschlagen hat, wie breit schon bei jüngeren (z.B. 7- bis 8-jährigen) Kindern das Spektrum schulbezogener, lernbezogener Handlungen war, die sich etwa um die traditionellen Kulturtechniken rankten. Ich nenne ein paar:

- Mahlzeiten vorbereiten
- Feste, Ausstellungen, Aufführungen vorbereiten
- dafür Werbestrategien entwickeln und diese in der Öffentlichkeit umsetzen
- fotografieren, scannen, layouten
- Heft- und Wanddokumentationen von Lernprozessen anlegen
- ein Portfolio mit eigenen Leistungen anlegen und eigenes Lernen nach Stärken und Schwächen beurteilen
- Internet-Recherchen durchführen und mit anderen Quellen verknüpfen
- Interviews realisieren, protokollieren und auswerten
- einfache Tabellen anlegen und mit Text und Bildern verbinden
- schnitzen und einfache Schreinerarbeiten erledigen
- mehrere Textilproduktionstechniken wie Weben, Sticken oder Stricken erproben, u.v.a.

Es sind dies Handlungen, die sowohl Sinnlichkeit als auch Abstraktion integrieren. Natürlich gibt es das alles auch bei uns. Aber die bei uns dominierende Vormittagsschule gibt der Vielfalt an Handlungsmodalitäten und damit der Allseitigkeit personaler Entwicklung nur nischenhafte Räume. In der Vormittagsschule kann Vielfalt und Ganzheitlichkeit menschlichen Handelns nur in kümmer-

formen realisiert werden. Damit bleibt die Trennung von Schule und Leben, wie sie für das deutsche Bildungssystem in der PISA-Studie noch einmal nachdrücklich vor Augen geführt wurde, bestehen.

In der wissenssoziologischen Interpretation von Lebenssituationen spielen **personale Aspekte und soziale Beziehungen** eine besondere Rolle. So wie beim Spektrum schulbezogener Handlungen war man bei der skizzierten Stockholmer Schule bemüht, die **Monokultur von Lehrer-Schüler-Beziehungen zu überwinden**. Dies fiel relativ leicht schon deshalb, weil es 3 verschiedene Lehrer/innen-Rollen gab:

- Vorschullehrer/innen
- Grundschullehrer/innen
- Freizeitlehrer/innen

Das macht schon eine Differenzierung in der Qualifizierung und im Funktionsprofil aus. Im Anschluss an Petersen geht es hier aber auch um eine qualitative Erweiterung pädagogischer Rollen: Die oft missverstandene pädagogische Führungslehre Petersens beinhaltet ja ein Begleiten und Verstehen mit dem Ziel, die Selbstführung Heranwachsender zu stärken (oder die Selbstregierung → Kant, Humboldt). So gibt es in Stockholm differenzierte, z.T. zurückgenommene Grade der Beaufsichtigung und Betreuung. Den Kindern wird z.B. etwas zugetraut, wenn sie auf Bäume klettern. Dies impliziert einen Vertrauensvorschuss, eine Form der Wertschätzung, aber auch die Erwartung von Selbstverantwortung. In der Stockholmer Schule waren in der Lehrer-Schüler-Interaktion auch Ideen der Reformpädagogin Helen Parkhurst erkennbar. So war es charakteristisch, dass vormittags zwischen Lehrer und einzelnen Kindern oder Kindergruppen Arbeits- oder **Zielvereinbarungen** getroffen wurden. Nachmittags, je nach Aufgabe manchmal erst nach Tagen, wurden dann erfüllte Aufgaben besprochen und im Gespräch beurteilt. Lerndokumente wurden gesammelt und turnusmäßig in Form eines Portfolios zusammengestellt und von Lehrer und Schüler beurteilt.

Daneben gab es aber (wie bei Petersen) **straff geführte kurze Lernsequenzen** mit Trainingscharakter, etwa um Grammatik zu üben. Erkennbar war so eine situations-, aufgaben-, fach-, aber auch schülerbezogen sehr ausdifferenzierte Lernkultur mit zahlreichen Parallelen zu reformpädagogischen Konzepten.

Ich habe diese Details angesprochen, um einen Argumentationsstrang konkret zu machen: die schulpädagogische Argumentation zugunsten der Ganztagschule. Eine differenziertere Lernkultur, wie ich sie skizziert habe, lässt sich eben nur realisieren, wenn sich das schulische Zeitbudget verbessert und damit die Hektik und Stereotypisierung des von Petersen gezeigten „Fetzenstundenplans“ überwunden werden kann.

Die kindheitssoziologischen, familien-, frauen- und beschäftigungspolitischen Argumentationslinien pro Ganztagschule möchte ich nur skizzieren. Die kindheitssoziologische Argumentation geht davon aus, dass im Rahmen gesamtgesellschaftlicher Pluralisierungs- und Individualisierungstendenzen Kindheit sich in den letzten Jahrzehnten so verändert hat, dass sich auch die Schule und ihr Auftrag verändern muss. Drei Schwerpunkte veränderter Kindheit sprechen insbesondere für das Ziehen schulorganisatorischer Konsequenzen:

die rückläufige Intensität und Kontinuität sozialer Beziehungen sowohl zwischen ungefähr Gleichaltrigen als auch zwischen Kindern und Erwachsenen

die Entsinnlichung, Mediatisierung und Verhäuslichung von Erfahrungen

die Auflösung eines ganzheitlich erfahrbaren Lebensraums in eine Verinselung verschiedener kindlicher Lebensbereiche.

Die **Rückläufigkeit sozialer Erfahrungen** drückt sich in veränderten Familienkonstellationen aus: Ein-Kind-, Ein-Eltern-Familien, Wechsel erwachsener Bezugspersonen, aber auch im Bedeutungsverlust von Straßensozialisation und Nachbarschaftscliquen. Schule als Ganztagschule kann einen kompensatorischen Rahmen schaffen, in dem Kinder Erprobungszeiten und -räume erhalten für unterschiedliche Formen von sozialer Kommunikation, Kooperation, Verpflichtungen, Verantwortlichkeiten oder auch für experimentelles sich Einlassen auf andere.

Wie wir von Piaget, der psychomotorischen und neurobiologischen Forschung her wissen, sind die **Gegenständlichkeit und Körperlichkeit von Erfahrungen für die kindliche Entwicklung unverzichtbar**. Die im Lebensalltag entstehende Lücke kann die Ganztagschule mit ihrem erhöhten Zeitbudget durch eine Fülle von körper- und sinnesbezogenen Handlungsmöglichkeiten schließen. Dafür gibt es z.B. Werkstätten, Tierhaltung, einen Garten, Sport- und Tanzangebote, Bewegungsflächen und Klettermöglichkeiten. Und die Verinselung kindlicher Lebensbereiche kann aufgefangen werden durch die Verknüpfung von Schule und Schulumfeld (→ Stockholm), das gemeinsame Aufsuchen außerschulischer Erfahrungsfelder und die Nutzung von Angeboten außerschulischer Träger.

Die **familien-, frauen- und beschäftigungspolitischen Argumentationslinien pro Ganztagschule** hängen zusammen. Vorrangig fünf Einzelargumente spielen in diesem Zusammenhang eine Rolle:

Familien, vor allem sozial benachteiligte, brauchen Entlastung und Unterstützung.

Allein Erziehende müssen mit ihren Kindern eine verbesserte Chance erhalten, ihren Alltag lebenswürdig und materiell gesichert zu gestalten.

Alle Frauen haben ein Recht auf Gleichstellung in Bezug auf die Partizipation am beruflichen, gesellschaftlichen und kulturellen Leben.

Das 3-Phasen-Modell, wie es mit Babyphase in den 50er Jahren entwickelt wurde, funktioniert immer weniger, weil heutzutage die Qualifikationen von Frauen anspruchsvoller, aber auch anfälliger geworden sind für das Veralten und Entwerten, wenn ihre Nutzung unterbrochen wird.

Unsere Wirtschaft kann immer weniger auf die in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegenen Qualifikationen von Frauen verzichten.

Das Gleichstellungs- und das Wirtschaftsargument haben sich erst in den letzten drei Jahrzehnten ausgeprägt und sind bis heute nicht völlig unumstritten. Noch immer ist die Vorstellung verbreitet, es wäre doch besser, wenn Frauen zugunsten der Familie auf den Beruf verzichten. Zahlreiche Untersuchungen belegen jedoch, dass die Qualität und Wärme der Mutter-Kind-Beziehung von der emotionalen Intensität, nicht von der täglichen Dauer der Interaktion abhängen.

Qualitätsmerkmale und Problemkonstellationen von Ganztagschulkonzepten

Abschließend möchte ich Qualitätsmerkmale, aber auch Problemkonstellationen von Ganztagschul-Konzepten zusammenfassend charakterisieren:

Qualitätsmerkmale von Ganztagschulen lassen sich zu einem großen Teil aus der Beschreibung von Aufgaben der Ganztagschule ableiten, die schon 1968 der damalige Deutsche Bildungsrat formuliert hat.

Im 1. Punkt wird darauf aufmerksam gemacht, dass die Erweiterung des Zeitrahmens mit einer veränderten Gesamtkonzeption von Unterricht einhergehen muss. Ziel wären **mehr Vielfalt, mehr Differenzierung und Flexibilität innerhalb der Lernkultur**.

Punkt 2 verweist auf die Chance der Ganztagschule, flankierend zu einem modifizierten Unterrichtskonzept, **das Lernen unterstützende Situationen** anzubieten, die u.a. den langsamer Lernenden, den Kindern mit Lernproblemen, zu Gute kommen.

Die Punkte 3 und 4 verweisen andererseits auf die Chance der Ganztagschule, kompensatorisch zum Verlust an unmittelbaren, sinnlichen und motorischen Erfahrungen wirksam zu werden. Eine Ganztagschule soll **Bewegte Schule** sein, eine **musische Schule**, eine **Schule der Schulkultur**.

Die Punkte 5 bis 8 beschäftigen sich mit den Kompensationschancen der Ganztagschule in Hinblick auf den erwähnten Verlust an sozialen Erfahrungen. Dies wird verknüpft mit dem Anspruch auf **Förderung von Selbständigkeit, Eigen- und Mitverantwortung, Politik- und Demokratiefähigkeit** der Heranwachsenden. Hartmut von Hentig, Gründer der Ganztagschule Laborschule in Bielefeld, hat gefordert, dass Schule als Polis verstanden werden müsse, als Handlungsfeld für Interessenartikulation, gemeinsame Planung und Gestaltung, aber auch für Konflikte und Konfliktlösungen, denn Politik heißt vor allem auch Entfaltung einer Streitkultur.

Der Punkt 9 könnte heute auch so verstanden werden, dass die Ganztagschule die Chance haben sollte, das **Spektrum von pädagogiknahen Professionen zu erweitern**.

Insgesamt sollte die Ganztagschule die Spannungsbögen zwischen pädagogisch notwendigen Gegensätzen kultivieren, aber auch immer wieder ausbalancieren, z.B. die Spannung zwischen

- **Lernen und Spiel**
- **Bewegung und Ruhe**
- **Anspannung und Entspannung**
- **selbstgestaltetem und gemeinsamem Tun**
- **Lernen in funktionalen Räumen und an Orten der außerschulischen Lebenswelt**
- **zwischen der Schärfung des eigenen Programms als Schule und der Kooperation mit außerschulischen Trägern**
- **zwischen Vielfalt der Angebote und Vermittlung von Orientierung durch Wiederkehr verlässlicher Strukturelemente des Schullebens.**

Die von der Landesregierung Rheinland-Pfalz in den letzten Jahren vorangetriebene Initiative zum Ausbau von Ganztagschulen (2006 soll es ein Netz von 300 Ganztagschulen geben) hat eine anschlussfähige Schwerpunktbildung für die pädagogische Arbeit der Ganztagschulen entwickelt: Schulen müssen sich für den Ausbau der Ganztagschule mit einem Konzept bewerben. Dieses muss auf die vier Gestaltungselemente eingehen:

- Unterrichtsbezogene Ergänzungen
- Themenbezogene Vorhaben und Projekte
- Förderung
- Freizeitgestaltung.

Rheinland-Pfalz hat aber auch mit den **Grundproblemen der Ganztagschule** zu kämpfen:

- die Frage der Finanzierung
- die Frage, ob die Ganztagschule verpflichtend oder fakultativ sein soll (das wäre im zweiten Fall eine offene Ganztagschule, die heute eher favorisiert wird, für die aber die so wichtige differenzierte Zeitrhythmisierung schwieriger herstellbar ist)
- die Frage, wie soll im Personal der Anteil von Lehrkräften und sozialpädagogischen und anderen pädagogischen Fachkräften verteilt sein.
- die Frage, wie kann eine Integration von schul-, sozial- und freizeitpädagogischen Handlungskonzepten und die Entstehung von Teams mit Vertretern unterschiedlicher Professionen erreicht werden.
- die Frage, wie können für Ganztagschule Qualitätssicherungssysteme aufgebaut werden, die garantieren, dass nicht von oben zentralistisch Ganztags-Angebote entwickelt werden, die an qualitativen und quantitativen Bedarfen und an den lokalen Chancen vorbei gehen. Das heißt positiv gewendet, es müssen lokal Konzepte, Schulprogramme entwickelt werden, die genau auf die Bedingungen vor Ort abgestimmt sind.
- die Frage, wie können Beteiligungsmodelle realisiert werden, die auch den Eltern die Möglichkeit geben, als Akteure bei Planung, Umsetzung und praktischer Weiterentwicklung von Ganztags-Angeboten gelebte Demokratie zu verwirklichen.

Steffen Reiche, MdL

Bildung ist kein Luxus

Ich freue mich über die Einladung der Arbeitsgemeinschaft der deutschen Familienorganisationen und darüber, dass Sie auf Ihrer Tagung auf der Folie, dass das Aufwachsen von Kindern „in gute Hände“ gehört, den Zusammenhang von Familienpolitik und Bildungspolitik in den Mittelpunkt der Diskussion stellen. Sie haben mich gebeten, zum Thema „Bildung ist kein Luxus“ etwas zu sagen. Das tue ich sehr gerne, zumal Ihr Thema anknüpft an zwei vorangegangene Veranstaltungen, die ich besucht habe. Zum einen war das die erste brandenburgische Familienbildungsmesse in Groß-Glienicke, nicht weit von Potsdam entfernt, die sich nicht nur den vorhandenen und notwendigen Angeboten der Familienbildung im Land Brandenburg widmete, sondern insbesondere den Zusammenhang von Familienbildung und Kindertagesstätte bzw. Schule thematisierte. Zum anderen war das eine Tagung des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes in Köln, die unter dem Titel „Kinder kommen zu(m) Wort“ stand.

Ich freue mich im Übrigen, dass Sie mich nicht nur als brandenburgischen Bildungsminister eingeladen haben, sondern auch als Mitglied im Forum Bildung. Das ist mir – glaube ich – bisher in nationalen Zusammenhängen so auch noch nicht gegangen. Dies zeigt aber, dass hier Menschen und Organisationen vertreten sind, die sich explizit dem Bildungsgedanken als Querschnittsaufgabe unserer Gesellschaft zugewandt haben, wie das übrigens für die Familienpolitik ebenso gilt.

Kindertagesstätten als Teil des Bildungssystems

Ich möchte gerne zunächst über die Rolle des Kindergartens bzw. der Kindertagesstätten als Teil des Bildungssystems reden und den Schwerpunkt legen auf den Gedanken der Partizipation; auf die Bedeutung der Teilhabe von Kindern an unserem Leben, an den Entscheidungen und auf die Mahnung, dass wir Kinder Ernst nehmen müssen als Wesen, denen die Zukunft gehört und denen wir aus der Vergangenheit und Gegenwart das Bestmögliche mitzugeben haben. Beispielsweise ist die Frage des Spracherwerbs von Kindern eine Frage, die nicht zuletzt durch die Ergebnisse der PISA-Studie für uns eine brennende Aktualität gewonnen haben. Sprachvermögen ist eine Basiskompetenz und maßgeblich für alle weiteren Bildungsbemühungen. Nicht nur der Schul- und Berufserfolg hängen davon ab, sondern die Sprache ist eine Voraussetzung, dass wir uns ein Bild von der Welt machen, dass wir in Austausch mit anderen Menschen treten können.

Es ist in den zuletzt vielschichtig geforderten Aktionen ein verkürztes Verständnis von Sprachförderung zu kritisieren. Wenn jetzt allerorten der Ruf nach einer Verbesserung der Sprachkompetenzen der Kinder erschallt, dann sollten wir uns gleichzeitig davor hüten, von Sprachtrainingsprogrammen eine kurzfristige wie langanhaltende Lösung zu erhoffen. Es geht eben bei der Sprachentwicklung von Kindern weniger um das Einüben von Fähigkeiten, sondern darum, dem Kind von klein auf Gelegenheit zum aktiven Sprachgebrauch zu geben. Für Kinder, wie für alle Menschen, ist "sprechen" mehr als "Worte sagen", sondern "mit Sprache etwas zu tun". Kleine Kinder sind also nicht in Sprache zu „unterweisen“, sondern insbesondere der Kindergarten hat die Aufgabe, den Kindern Gelegenheiten zu geben, die Sprache zu nutzen. Die Erzieherin, als eine für das Kind sehr wichtige Person, muss sich durch Sprachäußerungen des Kindes beeinflussen lassen, sie muss es dem Kind gestatten, mit Sprache etwas zu bewirken. Mit Sprache etwas bewirken kann bedeuten, den Anderen zu einer Antwort zu veranlassen, die das angesprochene Thema aufgreift und weiterführt, zumindest widerspiegelt, oder den Anderen zu Handlungen zu veranlassen, sich dem Kind zuzuwenden, aufmerksam zu sein oder Geschichten zu erzählen oder - besser noch - sich anzuhören.

Zum Sprechen gehört es auch, das Umfeld, in dem Sprache sich entwickelt, im Auge zu behalten. Das bedeutet einerseits, häufig Situationen zu schaffen, die Sprechen herausfordern – Spiele, in denen Reime, Rhythmen, Singen etc. vorkommen; Geschichten erzählen über Alltägliches oder Besonderes, das in den Erfahrungen der Kinder eine Rolle spielt; "Tischgespräche" ermutigen; Themen der Kinder identifizieren und im wahrsten Sinne des Wortes "zur Sprache bringen". Diese

letztgenannte Sicht auf die Sprachförderung enthält bereits den Kern der Aussagen zur „Rolle des Kindergartens im Bildungssystem“. Ich denke wir sind uns einig, wenn mit „Kindergarten“ die Einrichtung der Kindertagesbetreuung für alle Kinder vom Kleinstkindalter bis ins Schulalter gemeint ist. Gerade wenn man sich mit der Sprachentwicklung und Sprachförderung beschäftigt, wäre eine Konzentration auf die 3 bis 6jährigen Kinder (was allgemein als Kindergartenalter bezeichnet wird) falsch, weil zu spät einsetzend.

Als Jugend- und Bildungsminister des Landes Brandenburg trage ich Verantwortung für den Kindertagesbetreuungs- wie für den Schulbereich und ich bin froh darüber, beide Bereiche zusammen in einem Haus zu haben. Man mag darüber streiten, ob nicht die Zuordnung der Kindertagesbetreuung zur Kinder- und Jugendhilfe, ob nicht zumindest ihre traditionelle Verankerung im Sozialwesen mit Schuld daran trägt zur Rolle des Kindergartens im Bildungssystems etwas sagen zu müssen – eigentlich rede ich hier darüber, ob ein Schimmel weiß ist. Leider aber haben wir uns in Deutschland mit dieser Frage zu beschäftigen, leider diskutieren wir die Frage des Ausbaus der Kindertagesbetreuung vorrangig unter dem Aspekt der Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

Nicht lange nach dem „Tag der Deutschen Einheit“ zu Beginn diesen Monats ist es vielleicht eine Gelegenheit zu erwähnen, dass in der DDR nicht nur der Kindergarten selbstverständlicher Teil des Bildungswesens war, sondern bereits die Krippe als die 1. Stufe des Bildungswesens angesehen wurde. Bei aller notwendigen Kritik an der ideologischen Überformung der Aufgabe und an der aus heutiger Sicht überholten Vorstellung, man könne Kinder „befähigen“, bleibt doch ein Bewusstsein von der Bedeutung früher Bildung, um das wir uns in unserem gemeinsamen Deutschland noch heftig bemühen müssen. In Deutschland steht also heute, 150 Jahre nach dem Tod von Friedrich Fröbel, dem Begründer der außerfamiliären Bildung und Betreuung von Kindern, die Bildungsaufgabe des Kindergartens noch auf der Tagesordnung. Wir müssen uns durch internationale Studien, durch Aussagen von Jürgen Kluge, von der Unternehmensberatung McKinsey, den Investitionsbedarf im Bildungswesen und insbesondere im Kindergarten vorrechnen lassen und wir brauchen die Stellungnahme von der Vereinigung der Hessischen Unternehmerverbände, um eine grundlegende Reform der Bildungs- und Erziehungsarbeit in den Kindergärten öffentlich diskussionsfähig zu machen.

Erziehungspartnerschaft Eltern – Kindergarten – Schule

Wenn Sie jetzt sagen, „was redet der denn da, der ist doch schließlich als Politiker verantwortlich“, dann haben Sie einerseits recht – andererseits verkennen Sie, dass Politik immer nur das allgemein Mehrheitsfähige umzusetzen in der Lage ist. Die Kritik weist auf alle zurück, die es besser wissen; die wissen, dass von einer qualitativ guten Kindertagesbetreuung nicht nur das Schicksal der einzelnen Kinder, sondern die Zukunftsfähigkeit unseres Gemeinwesens abhängt. Es ist eine Frage von der Zukunftsfähigkeit, auch des ökonomischen Schicksals dieser Republik, wie es uns gelingt, die frühen Bildungsprozesse der Kinder zu unterstützen. Dabei haben wir auch die Erziehungskompetenz von Eltern zu stärken, denn tatsächlich sind die Eltern die erste Stufe eines Bildungssystems (das wurde in der DDR vermutlich absichtlich vergessen).

Alle anderen Stufen bauen darauf auf, können ausgleichen, aber sie würden sich selbst überschätzen und sie würden Eltern ungerechtfertigt aus ihrer Verantwortung entlassen, wenn sie dies vergessen. Die nächste Stufe des Bildungssystems ist der Kindergarten, das ist keine Frage. Höchstens ist es die Frage, wie tragfähig diese Stufe ist. Mit Recht müssen wir uns fragen - und fragen lassen -, ob wir genügend und das Richtige tun, um die Begabungen und Fähigkeiten junger Menschen zu fördern und ihnen alle Entwicklungschancen zu eröffnen. Und die Antwort ist eindeutig „nein“. Wir tun nicht genug und wir müssen noch vieles besser machen.

Wir tun nicht genug: Die Versorgungsgrade (und schon dieses Wort ist entlarvend genug, macht es doch deutlich worum es heute noch zumeist geht), also die Chance für Kinder einen Platz in Kindertagesbetreuung zu erhalten, ist in den westlichen Bundesländern beklagenswert schlecht. Bei aller Anerkennung für die Anstrengungen der letzten Jahre; Kleinkinder, Schulkinder und Kinder mit ganztägigem Betreuungsbedarf sind – ebenso wie ihre Eltern – im Westen dieser Republik

in einer schlechten Situation. Dies gilt eben nicht nur im Vergleich mit den östlichen Bundesländern, sondern es gilt auch im Vergleich zu den meisten europäischen Ländern.

Die Schlusslichter in Europa sind die Länder mit einem konservativen Familien- und Frauenbild und sie sind gleichzeitig die Schlusslichter in den Geburtenzahlen. Der Zusammenhang ist eindeutig und so hat Deutschland demografisch nur als Land mit einer massiven Zuwanderung oder mit einer Kindertagesbetreuung, die ihren Namen verdient, eine Überlebenschance. Aber auch wir müssen noch vieles besser machen: In den Jahren der frühen und grundlegenden Bildungsprozesse leisten wir uns eine zur Beliebigkeit verkommene Pluralität. Jede Erzieherin, jeder Träger, jeder Jugendamtsbereich, jedes Land kocht ein eigenes Süppchen. Ich bin in dieser Frage ein überzeugter Zentralist.

Konsensbestrebungen zur Förderung der frühen Bildung

Wir werden allerdings nur vorankommen, wenn ein nationaler Konsens gesucht und gefunden wird über die Ziele, Inhalte und Wege, die frühe Bildung zu fördern. Daher unterstütze ich nicht nur die Bemühungen der Bundesregierung, nationale Standards zu erarbeiten, sondern habe dies mit angetrieben und in Brandenburg machen wir die ersten Schritte für dieses Ziel zuzuarbeiten.

Wenn ich sage, wir müssen noch vieles besser machen, dann gilt dies auch für die pädagogischen Konzepte. Seit Comenius, über Leontjew bis zu Hartmut von Hentig wissen wir: Bildung kann nicht von anderen gemacht werden, sie erfolgt in selbsttätiger Aneignung von Welt. Gebildet wird ein Mensch weder durch Belehrung und Befähigung noch durch ein sich selbst überlassenes Wachsen Lassen. Eine gute Erzieherin oder ein guter „Kinder-GÄRTNER“ kann weder die Blumen wachsen-machen, und auch durch Ziehen wachsen sie nicht schöner noch schneller – aber auch freundlich, distanzierteres Beobachten lässt den Garten nicht schön werden. Befähigungspädagogik wie Laissez-faire-Erziehung sind beides falsche Ansätze, weil sie Kindern unterfordern; weil sie ihre Neugier und ihre Lernbereitschaft vergeuden. Kindergärten als Bildungseinrichtungen stelle ich mir als Forschungslabore vor, nicht als anregungsarme Spielwiesen noch als Vor-Schule.

Die Schule ist, auch das hat uns PISA gezeigt, ebenso reformbedürftig. Sie ist daher kein Vorbild für den Kindergarten – aber sie ist auch kein Schreckgespenst, vor dem die Kinder größtmöglich bewahrt werden müssen. Schule und Kindergarten haben beide gute Gründe voneinander zu lernen, und wenn ich die in Brandenburg sogenannten Konsultationskitas bei uns im Land besuche oder wenn ich in den Schulen mit flexibler Eingangsstufe im Land Brandenburg bin, dann sehe ich gemeinsame Grundzüge und sehe den Weg einer gemeinsamen Veränderung:

- So wie die Schulen sich vom Lernen im 45-Minuten-Rhythmus verabschieden, wie sie Spielen und Lernen als Einheit begreifen und wie sie versuchen, jedem Kind die Zeit zum Lernen zu geben, die dieses Kind braucht, haben sie viel von einem guten Kindergarten.
- Und so wie ich Kindergärten sehe, die auch die kognitiven Bedürfnisse von Kindern anerkennen, die immer wieder – und nicht nur zufällig – nach Nahrung für den Wissenshunger der Kinder suchen, haben sie viel Ähnlichkeit mit einer guten Schule.

Dies spricht nicht für eine Durchmischung der Systeme:

Ich bin für einen Kindergarten der bis zur Einschulung seine Aufgabe wahrnimmt und ich bin daher gegen eine Vorschule, als Ein-Jahrs-Vorbereitungstraining oder als vorweggenommene Schule. Ich bin aber gegen die Aufrechterhaltung von Feindbildern, ich bin dafür, dass jeder zuerst vor seiner Tür kehrt, sich zuerst mit dem Balken im eigenen Auge beschäftigt - und sich aus einer Position kompetenten Selbstbewusstseins mit der anderen Bildungseinrichtung über Kooperationen verständigt.

Diese notwendige gemeinsame Entwicklung kommt auch in den Stellungnahmen der Kultusminister- wie der Jugendministerkonferenz, den Empfehlungen des Forum Bildung und der Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums zum Ausdruck. Erfreulicherweise scheint mir bei diesen Gremien die Zeit mancher unfruchtbarer Abgrenzung zwischen Schule und Kindertagesstätte zu

Ende zu sein. Ich bin noch nicht sicher, ob dies bei den Fachleuten auch so ist. Wenn von Kita-Erzieherinnen manchmal beklagt wird, sie sollten nun wohl Schuld an den schlechten PISA-Ergebnissen sein, so weiß ich nicht, wo sie das gehört haben. In allen Diskussionen, die ich verfolgt haben, scheint eine bemerkenswerte und erfreuliche Nachdenklichkeit auch und gerade des Schulbereichs auf.

Es gibt m.E. weder in der Schule noch in der Kita Grund für Selbstzufriedenheit – aber auch keinen Grund für gekränkte Resignation; dazu gibt es in allen Bereichen zu viel zu tun. Das Land Brandenburg hat schon 1997 die Initiative zu einem Projekt zur Entwicklung eines „Bildungsauftrages von Kindertageseinrichtungen“ ergriffen und im Bundesministerium und den Jugendministerien der Länder Sachsen und Schleswig-Holstein engagierte und ambitionierte Mitstreiter gefunden. Damals gab es für dieses Vorhaben noch keine sehr breite Zustimmung – vielmehr wurden wir nicht nur heimlich belächelt.

Über drei Jahre hinweg dokumentierten die Wissenschaftler mit Kameras und Fragebögen alltägliche Spielszenen in insgesamt zwölf Kindertagesstätten der drei einbezogenen Bundesländer. Zusammen mit den Erzieherinnen suchten sie nach den besten Wegen zur Erfüllung des Bildungsauftrages. Die Ergebnisse finden sich in dem Buch „Forscher, Künstler, Konstrukteure – Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“, das ich allen Kitas im Land Brandenburg kostenlos zur Verfügung gestellt habe. (Der Luchterhand-Verlag hat dieses Buch und den ersten Band „Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit – Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“ inzwischen verlegt).

Mit diesem Modellprojekt, mit seiner Fortführung und Verbreitung, mit der Erarbeitung von Grundsätzen der Bildungsarbeit (die hoffentlich in ein nationales Curriculum münden) haben wir einen Anfang gemacht; der kommende Weg ist nicht einfach und kurz. Und auch auf diesem Weg gibt es nicht die Einen, die das Wissen haben, und die Anderen, die belehrt werden sollen. So wenig wie belehrte Kinder klug werden, so wenig gilt dies für Erwachsene. Erzieherinnen sollen also nicht über eine bessere Bildungsarbeit belehrt werden, sondern ich hoffe auf die neugierigen, forschenden Erzieherinnen, die sich Gedanken um das Weltwissen machen, das den Kindergartenkindern eröffnet werden soll, ich setze auf die neugierigen Erzieher, die herausfinden wollen, was die Themen der Kinder sind, und die mit den Kindern weiterführende Fragen und Experimente entwickeln. Solche Erzieherinnen sind für die kleinen Lerner die besten Vor-Bilder; und sie zeigen uns, wie man den Bildungs- und Erziehungsauftrag mit Leben füllen und umsetzen kann.

So haben wir uns auf ein gemeinsames großes Forschungsprojekt einzulassen. Es ist zu erforschen, wie wir unseren Kindern am besten helfen diese Welt zu begreifen, und wie wir sie vorbereiten auf eine kommende Welt, die wir alle nicht kennen und nicht vorhersagen können. Die erzieherische Praxis im Tagesbetriebsbereich braucht verlässliche Unterstützung. Sie braucht ein System der Praxisunterstützung und sie braucht dies mehr als neue Modellversuche.

Wir haben in Brandenburg gute Erfahrungen mit „Konsultationskitas“ gemacht, die sich durch einen besonderen fachlichen Schwerpunkt und durch vorbildliche Arbeit auszeichnen und ein Ort der Anschauung, Hospitation und der kollegialen Beratung sind. Wir brauchen Praxisberatung und Fortbildung und vor allem brauchen wir Forschung und Unterstützung durch die Wissenschaft. Es ist nicht länger hinzunehmen, dass nur 5 Lehrstühle in Deutschland sich mit den Fragen der Pädagogik der frühen Kindheit befassen – und z.B. neun Lehrstühle mit christlicher Archäologie. Ich möchte dies auch als ehemaliger Wissenschaftsminister betonen; Wissenschaft muss sich mit den relevanten Fragen dieser Welt befassen, muss nach Erklärungen suchen und muss aber auch Unterstützung für die Praxis bieten.

Sowohl im Umfang der wissenschaftlichen Kapazitäten als auch in der forschenden und dienenden Aufgabe der Sozialwissenschaft für die Praxis muss Deutschland aus seiner Rolle als Entwicklungsland heraus. Donata Elschenbroich mahnt uns, den Schatz der frühen Kindheit nicht zu verschenken. Denn „für die frühen Jahre ist der Kindergarten ein ideales Bildungsmilieu: Hier werden Kinder aller Schichten unter einem Dach versammelt, hier werden noch keine Noten vergeben. Es gibt an den langen Tagen immer wieder pädagogisch unstrukturierte Zeiten, für Irrtümer, für Wie-

derholungen. Und man kann noch anders sein, ohne Nachteil. Im Kindergarten kann wie von selbst in Projekten gelernt werden. Chemie, Mathematik, Physik in der Küche: das Hebelgesetz beim Nüsse knacken, elementare Mengenlehre beim Salzen. Kunst und Mathematik sind noch nicht auseinanderdefinierte Schulfächer. Die Zukunft lernt im Kindergarten.“, aus: Weltwissen der Siebenjährigen, Seite 49)

Familienbildung in Kita und Schule

Lassen Sie mich nun zu der Bedeutung der Familienbildung sowohl in der Kindertagesstätte als auch in der Schule kommen. Dies ist mir in Brandenburg ein besonderes Anliegen, da dort die „zarten Pflänzchen“ erst wachsen, aber dennoch schon gut voranschreiten.

Gegenwärtige Situation:

Die gegenwärtige Situation der Familienbildung in Brandenburg könnte man als quantitativ und qualitativ verbesserungsfähig bezeichnen. Auch die Reichweite der Angebote ist stark begrenzt. Mit dem klassischen Angeboten der Familienbildung werden breite Schichten nicht erreicht.

Familienbildungsangebote als Seminarveranstaltungen haben sicherlich ihre Berechtigung – erreichen aber nur sehr wenige Eltern. Es geht darum, niedrigschwellige Angebote aufzubauen. Sowohl räumlich (kurze Entfernung, bekannter Ort...) als auch inhaltlich (anknüpfend an konkreten Fragen) wie strukturell (keine langen Seminare, sondern Treffen in gemütlichem Kreis) sollen Zugangshürden für Eltern abgebaut werden.

Früher fand Erziehung vor allem im Familienverband (3-Generationenhaushalte, mehrere Kinder) statt und bei Problemen existierte häufig die unterstützende Struktur des Wohnumfeldes (Gespräche mit Nachbarn, anderen Eltern,) Heute finden die Kleinfamilien, die Einkindfamilien, ohne Familienverband und Nachbarschaftsbezug häufig wenig Unterstützung in ihrem Umfeld.

Insofern hat moderne Familienbildung, die Aufgabe die Erziehungsfähigkeit von Familien zu stärken und das Zusammenleben von Eltern und Kindern zu unterstützen. Dies wurde durch das Kinder- und Jugendhilfegesetz aufgegriffen. Im SGB VIII § 16 „Allgemeine Förderung der Erziehung in der Familie“ werden Familienbildung, Familienberatung und Familienfreizeit und –erholung hervorgehoben und als Leistungen der Jugendhilfe genannt. Abs. 2 präzisiert diese Leistungen als *„Angebote der Familienbildung, die auf Bedürfnisse und Interessen sowie auf Erfahrungen von Familien in unterschiedlichen Lebenslagen und Erziehungssituationen eingehen, die Familien zur Mitarbeit in Erziehungseinrichtungen und in Form von Selbst- und Nachbarschaftshilfe besser befähigen sowie junge Menschen auf Ehe, Partnerschaft und das Zusammenleben mit Kindern vorbereiten“*.

Zuständig für die Familienbildung nach § 16 SGB VIII sind die Landkreise und kreisfreien Städten nach § 85 Abs. 1 SGB VIII.

Perspektiven / Visionen

Die Erziehung der Kinder wird vorrangig in elterlicher Verantwortung wahrgenommen. Artikel 6 Abs. 2 Satz 1 GG *„Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht.“* Diese vorrangige Aufgabe der Eltern ist durch die Gesellschaft zu unterstützen und damit sind alle Politikbereiche aufgefordert, ihre Möglichkeiten für die Unterstützung der Familien bei ihren Erziehungsaufgaben weiterzuentwickeln und insbesondere familiäre Belastungsfaktoren wie z.B. Diskriminierung auf dem Wohnungsmarkt, Unvereinbarkeit familiärer Aufgaben mit der Arbeitswelt, mangelnde gesellschaftliche Wertschätzung der Erziehungsarbeit, materielle Schlechterstellung insbesondere kinderreicher Familien und Alleinerziehender abzubauen.

Eine zentrale Rolle spielt hierbei die Sicherung eines vielfältigen Betreuungsangebotes, um Familien und Erwerbstätigkeit vereinbaren zu können. Betreuungsangebote und soziale Infrastruktur müssen sich konsequent an den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen und ihren Eltern ori-

entieren. Damit werden Familien entlastet – stärker aber als in der Vergangenheit müssen wir darauf hinwirken, dass diese Entlastung nicht zu einer Delegation von Verantwortung führt. Rangfolge der Verantwortung darf nicht umgedreht werden in dem Sinne, dass zuerst der Staat, die Gemeinschaft für die Kindererziehung Sorge zu tragen hat und danach die Familie. Es gilt die Familie zu stärken, nicht ihr Aufgaben wegzunehmen.

Die Stärkung der Erziehungskompetenz der Familien erfordert den Ausbau der Familienbildung und ihrer konzeptionellen Weiterentwicklung mit dem Ziel, möglichst viele Eltern zu erreichen. (...) Oberstes Ziel der Familienbildung muss es deshalb sein, Angebote für alle Eltern zu entwickeln. Die öffentlichen Träger der Jugendhilfe (Jugendämter) sollen in Abstimmung mit den Anbietern der Familienbildung und Trägern der Erwachsenenbildung die Arbeitsmethoden, Zugänge und die Öffentlichkeitsarbeit auf den Prüfstand bringen, um eine größere Akzeptanz bei allen – auch bei sozial schwachen – Familien zu erzielen und besser bei Alltagsproblemen zu helfen und Alltagsbewältigungsstrategien zu vermitteln. Wichtige Kooperationspartner sind dabei Kindertagesstätten und Schulen, die den Eltern auch Foren zur Selbstorganisation mit Hilfen in Erziehungsfragen anbieten können. Ein so verstandenes Angebot der Familienbildung bietet auch Übergänge zu intensiveren Beratungsangeboten bei Krisen und besonderen Unterstützungsbedarf. Die Stärkung der Erziehungskraft der Familien, insbesondere die spezifischen Handlungsmöglichkeiten der Familienarbeit und Familienbildung werden Schwerpunkt der JMK 2003 sein. (Zitat aus AGOLJB-Papier S. 3 f)

Die Fähigkeit von Familien Selbsthilfe zu mobilisieren, gehört zu ihren wesentlichen Ressourcen. Diese Kompetenz ist einzubetten in eine Alltagskultur des Zusammenlebens, die das Engagement des Einzelnen wie der Gemeinschaft, die Selbsthilfe und soziales Engagement stärkt. Eine solche Kultur bürgerschaftlichen Engagements wirkt vorrangig auf lokaler Ebene. Daher sind auf lokaler Ebene die Voraussetzungen und Gelegenheiten zu schaffen. „Neben einer sorgfältigen Bedarfsorientierung, systematischen Planung und sensiblen Stadtentwicklung kommt es in Zukunft verstärkt darauf an, die Eigeninitiative und die Selbstverantwortung der Familien zu stärken. Eine wichtige Rolle spielen dabei soziale Netzwerke und Anlaufstellen (wie z.B. Familienzentren) die sach- und generationsübergreifend die Anliegen des Engagements von und für Kinder und Jugendliche in alle gesellschaftlichen Bereiche hin öffnen. Eine Stärkung erfordert zugleich die Verbesserung von Partizipationsmöglichkeiten und von Möglichkeiten zum freiwilligen Engagement. Selbsthilfepotentiale sollten auch genutzt werden, um als Frühwarnsysteme im Sozialraum zu wirken, die Unterstützungsbedarf bei schwierigen Verhältnissen oder riskanten Lebenssituationen erkennen lassen.“ (Zitat aus AGOLJB-Papier S. 5)

Familienbildung sollte sich an Alltagsfragen und Lebensphasen orientieren und ist keineswegs als Krisenintervention zu verstehen. Sie ist nicht nur und nicht einmal vorrangig Hilfe in Notlagen, sondern versteht sich vor allem als Stärkung der Fähigkeiten der Familie. Familienbildung setzt Eltern auch nicht „auf die Schulbank“ und lehrt Sie die Elternrolle auszufüllen, sondern greift Alltagsfragen und Alltagsprobleme auf, schafft Gelegenheiten das Wissen zu erweitern und Fähigkeiten auszubauen. Sie schafft erreichbare und niedrigschwellige Angebote. Es gebietet nicht nur der Respekt vor den Familien, sondern es ist Grundsatz jeder erfolgreichen Bildungsarbeit, dass sie den Sich-Bildenden weder als Zu-Belehrendes-Objekt noch als inkompetenten Hilfeempfänger begreift. Auch Familienbildung ist vorrangig Selbstbildung, die unterstützt, angeregt und herausgefordert werden kann, die aber nicht „gemacht“ werden kann.

Alltagsnahe und niedrigschwellige Familienbildung setzt dort an, wo Familien anzutreffen und anzusprechen sind. Hier ist Entwicklungsarbeit notwendig. Das vom Landesjugendamt Brandenburg geförderte „Modellprojekte Familienbildung“ – das Projekt hat sich am Donnerstag hier vorgestellt – hat den Auftrag solche Möglichkeiten zu finden und zu erproben. (Beteiligte Landkreise: Potsdam-Mittelmark, Teltow-Fläming und Oberspreewald-Lausitz; Projektträger ist das Institut für Fortbildung, Forschung und Entwicklung an der Fachhochschule Potsdam; der Projektverlauf wird durch das Institut für Sozialpädagogik der FU Berlin wissenschaftlich begleitet)

Solche Orte und Gelegenheiten der Familienbildung sind z.B. der Kinderarzt, das Nachbarschaftszentrum, der Ort der Begegnung, aber auch die Schule und die Kindertagesstätte.

Familienbildung in Kita:

Die pädagogische Arbeit in Krippe, Kindergarten und Hort bezieht sowieso Eltern ein und ist dadurch ausdrücklich und auch nebenbei immer Elternbildungsarbeit. Das Gespräch mit Eltern über die Entwicklung ihrer Kinder, über Vorhaben, Aktivitäten stellt selber Elternbildungsarbeit dar. Auch wenn Eltern Ausschnitte des Erziehungsalltags der Kita erleben können erweitern sie ihren eigenen Horizont und bilden sich. Also ist die Elternarbeit der Kita ein Teil der Familienbildung.

Es wäre aber eine Überforderung des Systems Kita, wenn man ihm die Verantwortung für die Familienbildung auch noch auflasten würde. Aber wir haben mit den Kindertagesstätten einen Rahmen, den über 90% aller Eltern kennen, nutzen und hoffentlich wertschätzen. Damit ist eine hervorragende „Gelegenheitsstruktur“, wie ich es oben genannt habe, vorhanden. Wir würden Chancen verschenken, wenn wir diese Struktur nicht für erweiterte Angebote der Familienbildung **an** Kitas nutzen würden. Hier sind die räumlichen Möglichkeiten vorhanden, hier gehen Eltern täglich ein und aus, sind im Kontakt miteinander und mit den Fachkräften und die Tagesstätte hat Kontakte zu Kinderärzten, Beratungsstellen, den Jugend-, Sozial- und Gesundheitsämtern. Damit bildet die Kita einen Rahmen in und um den herum, niedrigschwellige Angebote der Familienbildung geschaffen werden können. (Nochmals betont; nicht als zusätzliche Aufgabe der Kita selbst, sondern als zusätzliches Angebot an der Kita unter Nutzung der Ressourcen.)

Zm Abschluss will ich als Ergänzung noch kurz als Anknüpfung an das Gesagte meine Vorstellungen der Zusammenarbeit von Schule und Eltern erläutern. Wo liegen Schnittstellen einer Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule:

- Eltern und Schulen tragen **gemeinsam** Verantwortung für die heranwachsende Generation
- Kinder und Jugendliche brauchen Orientierung und verlässliche Werte
- vielfach klagen Lehrkräfte darüber, dass die Kinder und Jugendlichen von ihren Eltern nicht genügend unterstützt werden
- andererseits beklagen Eltern, dass Schulen heute Einrichtungen sind, die sich nur noch als Bildungs-, nicht aber Erziehungseinrichtungen verstehen würden
- oft treten Eltern und Schule nur dann in Kontakt, wenn ein Fehlverhalten vorliegt oder wenn Eltern der Ansicht sind, dass ihr Kind ungerecht behandelt worden ist
- notwendig ist jedoch das Zugehen aufeinander – Eltern und Lehrkräfte müssen Partner im Interesse der Kinder sein
- die verschiedenen Eltern haben eine Vielzahl unterschiedlicher Erwartungen an die Lehrkräfte ; vieles ist wünschens – und erstrebenswert , aber nicht alles ist realisierbar
- mit dieser realistischen Sichtweise lässt sich im Schulalltag vieles bewegen ohne zu resignieren
- Kinder lernen nicht nur von ihren Eltern, sondern auch mit ihren Eltern

- Kinder brauchen täglich Interesse und Anerkennung ihrer (schulischen) Leistungen; aber nicht nur von den Lehrerinnen und Lehrern – vor allem auch von den Eltern
- Eltern sind die wichtigsten Mitarbeiter/innen der Schule, auch wenn sie nicht täglich in der Schule sind

Elternmitwirkung oder Eltern mit Wirkung?

– ein Spiel mit Worten **und** tieferer Bedeutung

Eine partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern ist ein wichtiger Grundstein für die schulische Entwicklung jeden Kindes. Gemäß § 18 der Grundschulverordnung gibt es vielfältige Möglichkeiten der Zusammenarbeit, z.B.:

- Mitarbeit von Eltern bei der Arbeit mit Lerngruppen in einzelnen Phasen des Unterrichtes
- Unterstützung der Lehrkraft bei der Vorbereitung und Durchführung besonderer Lernvorhaben

- Mitwirkung von Eltern bei Lernvorhaben an außerschulischen Lernorten, bei Schulfahrten, Festen und Feiern
- Betreuung von außerschulischen Angeboten

Lehrkräfte haben keineswegs die Aufgabe, die Erziehungsarbeit der Eltern zu übernehmen sondern lediglich zu ergänzen. Aus diesem Grund sollten sich Eltern und Lehrkräfte über Ziele und Methoden der Erziehung und Bildung des Kindes verständigen. Wichtig ist auch, dass Eltern und Lehrkräfte Zeit finden, miteinander zu reden. Eine gute Gelegenheit dazu gibt es z.B. an den Elternsprechtagen, die von den Schulen angeboten werden. Eltern haben in der Schule weitreichende Rechte, z.B.:

- Informationsrechte
- Mitwirkungsrechte
- Beteiligungsrechte

Eltern können, nach Absprache mit den Lehrkräften, im Unterricht hospitieren oder an der Gestaltung des schulischen Lebens teilnehmen. Als Konsequenz aus den PISA-Ergebnissen sind im Bereich der Verbesserung der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus folgende Maßnahmen geplant, die es umzusetzen gilt, z.B. auf **Landesebene**:

- Abschluss eines Erziehungsbündnisses auf Landesebene mit dem Landesrat der Eltern mit dem Ziel, die gemeinsame Erziehungsverantwortung in Schule und Elternhaus zu stärken
- verstärktes Informationsangebot für Eltern bzgl. pädagogischer Fragen
- Elterninformationen zur Erarbeitung der neuen Rahmenlehrpläne

Maßnahmen auf **schulischer Ebene sind folgende**:

- Erstellung eines Planes/Konzeptes für die Zusammenarbeit mit Eltern
- Erziehungsverträge
- Projekte mit Eltern/Veranstaltungen für Eltern

PISA zeigt einmal mehr, dass Schule nur gemeinsam verbessert werden kann - ohne die Unterstützung des Elternhauses bleiben bildungspolitische Konzepte im Ansatz stecken.

Insofern wünsche ich Ihnen, Ihrer Arbeit in den Organisationen und in der Kooperation mit den verschiedenen Beteiligten gutes Gelingen. Ich hoffe und denke, es ist Ihnen deutlich geworden, dass für mich Bildung alles andere als Luxus ist, insbesondere in der frühen Bildungsphase unserer Kinder.

Inge Michels

Zusammenfassung der Arbeitsgruppenergebnisse

In Ergänzung und Reflektion der Fachreferate erarbeiteten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer vielfältige Ansätze, um sowohl das Interesse und Bewusstsein von Eltern an der zunehmenden Bedeutung von Bildung anzuregen als auch Impulse für und an Verbände und Politik zu richten. Zugleich legten sie den Schwerpunkt auf eine wesentlich stärkere Zusammenarbeit aller mit Elternbildung, Schule, Jugendhilfe und Wohlfahrt befassten Professionen und Ehrenamtlichen.

Die zum Teil sehr konkreten und im Detail durchdachten Impulse sind nachfolgend zusammengefasst. Unterscheiden lassen sich die Ergebnisse und Gespräche nach folgenden Aspekten:

Auf kommunaler Ebene wurde diskutiert,

- bei Eltern mehr Bewusstsein für Bildung zu wecken. Dabei sollten Eltern dafür sensibilisiert werden, dass Bildung nicht nur im Zusammenhang mit Leistung sondern auch mit Blick auf die Entfaltung der Persönlichkeit gedacht werden muss.
- eine gemeinsame Stelle, z.B. ein Amt für Kinder und Familie, einzurichten, etwa durch die Zusammenlegung von Jugend- und Schulamt.
- Elternarbeit stärker in der Schule anzubieten und die Räumlichkeiten dort zu nutzen. Gerade Ganztagschulen oder Schulen mit Nachmittagsangeboten würden sich als Schnittstelle für Elternbildung anbieten.
- sich auch darauf zu konzentrieren, den sozialen Nahraum zu stärken, das Umfeld für Familien zu verbessern und Eltern/Betroffene als Fachleute zu begreifen.

Aus den Verbänden / für die Verbände

- wurde ein starker Wunsch nach vernetzter Elternarbeit geäußert (EAF).
- forderte der DGB in der Zusammenarbeit von politischen Akteuren Kontinuität.
- kam der Wunsch von VAMV und GFG, Familienbildung als festen Bestandteil von Bildung zu integrieren.
- wurde vorgeschlagen, Politiker/innen und Wissenschaftler/innen zur internen Schulung häufiger in die Verbände einzuladen.
- forderte PEKIP Strukturen, um Elternarbeit in den Schulen zu ermöglichen.
- forderte die BAGH Mitsprache der Verbände bei der Besetzung familienpolitisch relevanter Stellen.
- wurden alle Verbände aufgefordert, über ganztägige Bildung in Kindertagesstätte und Schule aufzuklären und sowohl innerverbandlich als auch miteinander darüber im Gespräch zu bleiben.
- wurde angeregt, besonders familienfreundliche Schulen auszuzeichnen und dies zu dokumentieren.
- wurde vorgeschlagen, dass die AGF eine Kampagne zur stärkeren Beteiligung von Eltern in Schule und Betreuungseinrichtungen planen sollte.
- wurden die Verbände aufgefordert, sich als Sprachrohr der Familien gegenüber Schule, Einrichtungen und Politik zu verstehen und ihre Lobbyarbeit im Bildungsbereich zu verstärken. Es sollte auch Aufgabe der Verbände sein, Eltern kompetent zu machen, damit diese sich einmischen, einbringen und Einfluss nehmen können.

In der Diskussion um die bundespolitische Dimension des Tagungsthemas wurde erörtert,

- dass Bildungspolitik ebenso wie Familienpolitik als gesamtgesellschaftliche Aufgabe betrachtet werden müsse.
- dass eine kontinuierliche, starke Lobby für Bildung erforderlich sei.
- dass der Begriff Familienbildung aufgewertet werden müsse.

- dass ein Wahlrecht von Geburt an Familien zu mehr politischem Einfluss verhelfen könne.
- dass ein neu einzusetzendes „Familiengremium“ bei allen Gesetzesvorhaben ein Anhörungsrecht oder auch ein Vetorecht haben sollte.
- dass es an der Zeit sei, auf allen Ebenen die Ressorts Bildung, Familie, Arbeit und Beruf zusammenzulegen oder zu verzahnen.
- dass es in Deutschland an durchgehenden Bildungskonzepten mangeln würde.
- dass es in der staatlichen Verantwortung liege, Familien einen wirtschaftlich und institutionell verlässlichen Rahmen zu geben.

Insgesamt wurde konstatiert, dass es in Deutschland ein Mentalitätsproblem gebe, welches es (noch) nicht zulasse, das Thema ganztägige Bildung sachlich - allein unter bildungsrelevanten Gesichtspunkten - zu betrachten. Vor allem die Angst von Eltern vor einem Verlust an erzieherischem Einfluss stehe dem entgegen.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer plädierten deshalb dafür, bei der öffentlichen Diskussion über eine stärkere Ausweitung der ganztägigen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen die grundsätzliche Verantwortung der Eltern für die Erziehung und Bildung ihrer Kinder und damit deren Wahlfreiheit in gleichem Maße einzubringen.

Inge Michels

Zusammenfassung der Podiumsdiskussion

In der Diskussion zum Abschluss der Fachtagung saßen der Minister für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Steffen Reiche, der Bundesgeschäftsführer des Deutschen Familienverbandes, Marcus Ostermann, die Bundesgeschäftsführerin der Evangelischen Aktionsgemeinschaft für Familienfragen, Sabine Mundolf, sowie der Bundesgeschäftsführer des Familienbundes der Katholiken, Stephan Raabe, auf dem Podium.

Im Gespräch wurde deutlich, dass seit der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse das Thema Bildung auch in den innerverbandlichen Diskussionen eine größere Rolle bekommen hat. Ganztagsangebote wie die Ganztagschule werden dabei ebenso in den Blick genommen wie die Fähigkeit von Eltern, sich für die Bildung ihrer Kinder zu engagieren.

Diskutiert wurde darüber, inwieweit solche Ganztagsangebote geeignet sein können, sowohl die bildungspolitischen als auch die sozialpolitischen Probleme, die sich vor allem aus der fehlenden Chancengleichheit unter den deutschen Schülerinnen und Schülern ergeben, zu kompensieren.

Während etwa Stephan Raabe für ein breites plurales Angebot an Erziehungs- und Bildungseinrichtungen in Ergänzung zur Erziehung und Bildung in der Familie eintrat, setzte Marcus Ostermann den Akzent auf die finanzielle Unterstützung der Familien. Sabine Mundolf betonte die familienergänzenden Maßnahmen der Familienbildung.

Um die Bildungs- und Erziehungsvoraussetzungen in den Familien zu stärken, forderte Steffen Reiche einen nationalen Bildungsplan für Kindertagesstätten und regte an, einen Elternpass oder einen Elternführerschein einzuführen.

Konsens herrschte bei der Feststellung, dass grundlegende Ressourcen für die Bildung und Bildungsbeteiligung in den Familien liegen und es Aufgabe der Familienverbände ist, diese zu stärken.

Referent/innen

Sven Borsche
Bundesjugendkuratorium
Kennedyallee 105-107
53175 Bonn

Tel.: 0228 / 377-1841
Fax: 0228 / 377-1842
e-mail: borsche.bjk@t-online.de

Renate Hendricks
Vorsitzende Bundeselternrat
Görrestraße 13
53113 Bonn

Tel.: 0228 / 26 99 283 /-263 /-260
Fax: 0228 / 26 99 216
e-mail: Bundeselternrat@gmx.de

Prof. Dr. Tassilo Knauf
Universität Essen
Fachbereich Erziehungswissenschaften, Psychologie, Sport und Bewegungswissenschaft
45117 Essen

Tel.: 0201 / 183 22 47
Fax: 0201 / 183 42 66
e-mail: tassiloknauf@aol.com

Prof. Dr. Ludwig Liegle
Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen beim BMFSFJ
Universität Tübingen
Institut für Erziehungswissenschaften
Münzgasse 22-30
72070 Tübingen

Tel.: 07071 / 297 49 55
Fax: 07071 / 295 03 0
e-mail: ludwig.liegle@uni-tuebingen.de

Steffen Reiche, MdL
Minister für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg
Steinstraße 104 – 106
14480 Potsdam

Tel.: 0331 / 866 35 05 /-3501
Fax: 0331 / 866 35 07
e-mail: poststelle@mbjs.brandenburg.de

Teilnehmer/innen

Uto R. Bonde
Deutscher Familienverband / DFV, Landesverband Baden-Württemberg
St. Georgener Straße 10, 79111 Freiburg
Tel.+Fax: 07 61/49 24 22
E-mail: UtoRBonde@aol.com

Carolin Brummet
Bundeskanzleramt, Referat Bildung und Forschung
Willy-Brandt-Straße 1, 10557 Berlin
Tel.: 0 18 88/4 00 23 92 - Fax: 0 18 88/4 00 18 32
E-mail: carolin.brummet@bk.bund.de

Dr. Christel Degen
DGB-Bundesvorstand, Abteilung Gleichstellungs- und Frauenpolitik
Henriette-Herz-Platz 2, 10178 Berlin
Tel.: 0 30/24 06 07 28 – Fax: 0 30/24 06 07 61
E-mail: lilo.collm@bundesvorstand.dgb.de

Dr. Irene Falconere, Isabel Trenk-Hinterberger, Jaroslav Kovac
Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend / BMFSFJ, Referat 201
Glinkastraße 18-24, 10117 Berlin
Tel.: 0 18 88/5 55 16 11
E-mail: irene.falconere@bmfsfj.bund.de

Richard Feider
Familienbund der Katholiken / FDK
Lindenstraße 14, 50674 Köln
Tel.: 02 21/21 84 53 - Fax: 02 21/21 71 34
E-mail: Familienbund.Koeln@t-online.de

Michael Feil
Deutsche Bischofskonferenz, Bereich Pastoral
Bonner Talweg 177, 53129 Bonn
Tel.: 02 28/10 32 26 – Fax: 02 28/10 33 34
E-mail: m.veil@dbk.de

Elisabeth Fischer
Bundesarbeitsgemeinschaft Hilfe für Behinderte / BAGH
Kirchfeldstraße 149, 40215 Düsseldorf
Tel.: 02 11/3 10 06 25 – Fax: 02 11/3 10 06 34
E-Mail: redaktion@bagh.de

Dr. Adelheid Gliedner-Simon
Bundesfachausschuss für Familien- und Jugendpolitik der CDU
Klingelhöferstraße 8, 10785 Berlin
Tel.: 0 30/22 07 03 32 – Fax: 0 30/22 07 03 19
E-mail: Adelheid.Gliedner-Simon@cdu.de

Martina Halfmann
Gesellschaft für Geburtsvorbereitung, Familienbildung und Frauengesundheit / GfG
Antwerpener Straße 43, 13353 Berlin
Tel.: 0 30/45 02 69 20
E-mail: gfg@gfg-bv.de

Franz-Josef Hammelstein
Familienbund der Katholiken / FDK
Tempelhofstraße 21, 52068 Aachen
Tel.: 02 41/9 66 04 20 - Fax: 02 41/9 66 04 21
E-mail: Familienbund.nrw@t-online.de

Herrmann-Josef Haas
Familienbund der Katholiken Magdeburg / FdK
Max-Josef-Metzger-Straße 1, 39104 Magdeburg
Tel.: 03 91/5 96 12 61 – Fax: 03 91/5 96 11 83
E-mail: familienbund@bistum-magdeburg.de

Bernd Heimberg, Barbara Witthohn
Diakonisches Werk der Ev.-luth. Landeskirche
Ebhardtstraße 3A, 30159 Hannover
Tel.: 05 11/3 60 42 66 – Fax: 05 11/3 60 41 03
E-mail: geschaefsstelle@diakonie-hannovers.de

Elisabeth Hörsch
Bundeselternrat / BER
Görresstraße 13, 53113 Bonn
Tel.: 02 28/2 69 92 83 – Fax: 02 28/2 69 92 16
E-mail: Bundeselternrat@gmx.de

Eva Jensen, Martin Leinweber
Deutscher Familienverband / DFV, Landesverband Berlin
Genter Straße 53, 13353 Berlin
Tel.: 0 30/45 30 01 17 – Fax: 0 30/45 30 01 14
E-mail: DFV.Leinweber@t-online.de

Elisabeth Küppers
Verband Alleinerziehender Mütter und Väter / VAMV, Landesverband Berlin
Seelingstraße 13, 14059 Berlin
Tel.: 0 30/8 51 51 20 – Fax: 0 30/85 96 12 14
E-mail: vamv-berlin@t-online.de

Claudia Lissewski, Michaela Meyfarth-Riebold,
Arbeiterwohlfahrt Bundesverband / AWO, Mobile Elternschule
Seeburger Chaussee 2, 14476 Groß-Glienicke
Tel.: 03 32 01/5 00 40 – Fax: 03 32 01/5 00 41
E-mail: mes@awobu.awo.org

Horst Lütjens
Deutscher Familienverband / DFV, Landesverband Schleswig-Holstein
Herzogin-Augusta-Straße 31, 25813 Husum
Tel.: 0 48 41/12 51 – Fax: 0 48 41/66 95 74
E-mail: horst.luetjens@t-online.de

Dr. Doris Marquardt
Bundeskanzleramt, Referat Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Sozialhilfe
Willy-Brandt-Straße 1, 10557 Berlin
Tel.: 0 18 88/4 00 23 36 - Fax: 0 18 88/4 00 18 40
E-mail: doris.marquardt@bk.bund.de

Ulrike Martiny
Verband Alleinerziehender Mütter und Väter / VAMV, Landesverband Hamburg
Mayenweg 51, 22297 Hamburg
Tel.: 0 40/51 31 12 73
E-mail: ulrike.martiny@planet-interkom.de

Hansjürgen Meinhardt
Evangelische Aktionsgemeinschaft für Familienfragen / EAF, Württemberg
Oberbettringerstraße 15, 73525 Schwäbisch Gmünd
Tel.: 0 71 71/99 88 02 – Fax: 0 71 71/99 88 03
E-mail: ev.schuldekan.sgd-aa@t-online.de

Sabine Mundolf, Alexander Kamp
Evangelische Aktionsgemeinschaft für Familienfragen / EAF
Auguststraße 80, 10117 Berlin
Tel.: 0 30/28 39 54 00 – Fax: 0 30/28 39 54 50
E-mail: eaf-bund@t-online.de

Marcus Ostermann, Iris Emmelmann
Deutscher Familienverband / DFV
Luisenstraße 48, 10117 Berlin
Tel.: 0 30/30 88 29 60 - Fax: 0 30/30 88 29 61
E-mail: zentrale@deutscher-familienverband.de

Stephan Raabe
Familienbund der Katholiken / FDK
Neue Kantstraße 2, 14947 Berlin
Tel.: 0 30/3 26 75 60 – Fax: 0 30/32 67 56 20
E-mail: info@familienbund.org

Silke Schönrock
Deutscher Hausfrauenbund
Seegefelder Straße 154 a, 13583 Berlin

Karl-Heinz Schulz
Evangelische Aktionsgemeinschaft für Familienfragen / EAF, Landesarbeitskreis Hessen-Nassau
Rossdorfer Straße 22, 60385 Frankfurt/Main
Tel.: 0 69/48 00 24 35 – Fax: 0 69/
E-mail: dw.gesetzliche.betreuung@t-online.de

Dr. Eva Sowa
Mütterzentren Bundesverband, Landesverband der Mütterzentren NRW
Hospitalstraße 6, 44149 Dortmund
Tel.: 02 31/16 21 32
E-mail: Muetterbuero.NRW@t-online.de

Elke Stephan, Marion Unger
SelbstHilfe Initiative Alleinerziehender / SHIA, Landesverband Berlin
Rudolf-Schwarz-Straße 29, 10407 Berlin
Tel.+Fax: 0 30/4 25 11 86
E-mail: SHIA-Berlin@t-online.de

Gisela Steppke-Bruhn
Arbeitskreis Neue Erziehung / ANE
Boppstraße 10, 10967 Berlin
Tel.: 0 30/25 90 06 43 – Fax: 0 30/25 90 06 50
E-mail: ane@ane.de

Antje Straka-Schütze
Prager-Eltern-Kind-Programm / PEKIP
Heltorfer Straße 71, 47269 Duisburg
Tel.: 02 03/71 23 30 – Fax: 02 03/71 23 95
E-mail: pekip@t-online.de

Edith Schwab, Martina Jacob, Peggi Liebisch, Inge Michels, Marion von zur Gathen, Simone Beise
Verband Alleinerziehender Mütter und Väter / VAMV
Hasenheide 70, 10967 Berlin
Tel.: 0 30/69 59 78 6 - Fax: 0 30/69 59 78 77
E-mail: vamv-bv@t-online.de

Helgard Ulshoefer
Deutscher Frauenrat
Tietzenweg 54, 12203 Berlin
Tel.: 0 30/8 33 50 38 – Fax: 0 30/8 02 70 40
E-mail: krebsfisch@aol.com

Wolfgang Ursel
Diakonisches Werk Bayern
Bildungs- und Erholungsstätte Langau
Tel.: 0 88 62/91 02 21 – Fax: 0 88 62/91 02 28
E-mail: eltern@langau.de

Dr. Heidemarie Waninger
Museum Kindertagesstätten in Deutschland – Kita-Museum e.V.
- Familienbildung -
Seeburger Chaussee 2, 14476 Groß-Glienicke
Tel.: 03 32 01/4 08 47 – Fax: 03 32 01/5 04 11
E-mail: info@kita-museum.de

Brigitte Winkler, AGF
Arbeitsgemeinschaft der deutschen Familienorganisationen / AGF
Courbièrestraße 12, 10787 Berlin
Tel.: 0 30/28 39 54 24 – Fax: 0 30/28 39 54 50
E-mail: winkler@aq-familie.de

Anlage

Kopien der Overheadfolien des Vortrags von Frau Hendricks