

# AGF

Arbeitsgemeinschaft der deutschen  
Familienorganisationen e.V.



**EAF**



**Was Kinder brauchen!  
Was brauchen Kinder?**

**Kindgerechte Bildungs- und  
Betreuungskonzepte**

**Dokumentation des  
Fachseminars**

**24. bis 25. Juni 2003  
BERLIN**

© Juli 2003

Herausgeberin: Arbeitsgemeinschaft der Deutschen Familienorganisationen (AGF) e.V.  
Courbièrest. 12  
10787 Berlin  
Fon: 030 / 219 62-513  
Fax: 030 / 219 62-638

Federführung 2003/2004: Deutscher Familienverband (DFV) e.V.  
Luisenstraße 48  
10117 Berlin  
Fon: 030 / 308 829 60  
Fax: 030 / 308 826 61

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

Technische Redaktion Sandra Szaldowsky, AGF

Redaktion und Verantwortlich: Brigitte Winkler, AGF

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

## Inhalt

<b>Übersicht Tagungsprogramm</b>	Seite 4
<b>Brigitte Winkler</b> Begrüßung	Seite 6
<b>Malte Ristau-Winkler</b> Grußwort: Familienpolitik ist Bildungspolitik	Seite 8
<b>Dr. Susanne Mayer</b> Deutschland armes Kinderland – leben wir an den Bedürfnissen unserer Kinder vorbei?	Seite 9
<b>Dr. Jörg Maywald</b> Was Kinder brauchen: Grundrechte und Grundbedürfnisse	Seite 14
<b>Heinz Durner</b> Halt geben und Loslassen: Bedürfnisse von Schulkindern	Seite 23
<b>PD Dr. habil. Liselotte Ahnert</b> Frühe Kindheit – Bindungs- und Bildungsgrundlagen	Seite 31
<b>Ellen Wenzel</b> Kindgerechte Schule – Ergebnisse aus Schüler/innenbefragungen	Seite 36
<b>Heide Bambach</b> Bericht aus der Praxis: Laborschule Bielefeld	Seite 46
<b>Dipl. Päd. Kati Jauhiainen</b> Bericht aus der Praxis: Schulen in Finnland	Seite 53
<b>Inge Michels</b> Zusammenfassung der Podiumsdiskussion	Seite 56
<b>Referent/innen</b>	Seite 57
<b>Teilnehmer/innen</b>	Seite 58

## PROGRAMM

**Dienstag, 24. Juni 2003**

- 13.30 Uhr      Eröffnung und Begrüßung  
Brigitte WINKLER  
Geschäftsführerin der AGF
- 13.45 Uhr      Familienpolitik ist Bildungspolitik  
Malte RISTAU-WINKLER  
Abteilungsleiter Familie im BMFSFJ
- 14.00 Uhr      Deutschland armes Kinderland - leben wir an den  
Bedürfnissen unserer Kinder vorbei?  
Dr. Susanne MAYER  
ZEIT-Redakteurin und Publizistin
- 14.30 Uhr      Was Kinder brauchen: Grundrechte und Grundbedürfnisse  
Dr. Jörg MAYWALD  
Deutsche Liga für das Kind
- 15.15 Uhr      Halt geben und Loslassen: Bedürfnisse von Schulkindern  
Heinz DURNER  
Ehrevorsitzender des Deutschen Philologenverbandes
- 16.00 Uhr      *Kaffeepause*
- 16.30 Uhr      Frühe Kindheit - Bindungs- und Bildungsgrundlagen  
PD Dr. habil. Lieselotte AHNERT  
FU Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaften und Psychologie
- 17.15 Uhr      Diskussion im Plenum
- 18.30 Uhr      *Abendessen*

## PROGRAMM

**Mittwoch, 25. Juni 2003**

- 09.15 Uhr Kindgerechte Schule – Ergebnisse aus  
Schüler/innenbefragungen  
  
Ellen WENZEL  
Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung,  
Uni Halle-Wittenberg
- 10.00 Uhr „Spitze! Schulen am Wendekreis der Pädagogik“  
Videofilm - Dokumentation von Reinhard Kahl
- 11.00 Uhr *Kaffeepause*
- 11.20 Uhr Rückfragen zur Dokumentation
- 11.30 Uhr Berichte aus der Praxis  
  
Heide BAMBACH  
Leiterin der Primarstufe der Laborschule Bielefeld  
  
Dipl.-Päd. Kati JAUHAINEN  
Pädagogin in der Erwachsenenbildung,  
ehem. Schülersprecherin in Finnland
- 13.00 Uhr *Mittagessen*
- 14.00 Podiumsdiskussion  
Familienverbände und Bildungspraxis im Gespräch  
  
Peggi LIEBISCH, Verband Alleinerziehender Mütter und Väter / VAMV  
Stephan RAABE, Familienbund der Katholiken / FDK  
Dr. Marcus OSTERMANN, Deutscher Familienverband / DFV  
Sabine MUNDOLF, Evangelische Aktionsgemeinschaft für Familienfragen / EAF  
Ellen WENZEL  
Kati JAUHAINEN  
  
Moderation:  
Inge MICHELS, VAMV
- 15.30 Uhr Ende der Veranstaltung

Tagungsorganisation: Brigitte WINKLER, AGF  
Moderation / Konzeption: Iris EMMELMANN, DFV

## **Brigitte Winkler**

**Geschäftsführerin der Arbeitsgemeinschaft der deutschen Familienorganisationen e.V. (AGF)**

### **Begrüßung**

Unter der Federführung des Deutschen Familienverbandes e.V. (DFV) führt die Arbeitsgemeinschaft der deutschen Familienorganisationen e.V. (AGF) heute und morgen wieder ein Fachseminar zur Zusammenarbeit von Familien und Bildungseinrichtungen vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Bildungsverantwortung für Kinder durch, zu dem ich Sie sehr herzlich begrüße. Ich darf Ihnen die besonderen Grüße von Herrn Dr. Albin Nees, dem Vorsitzenden der AGF, übermitteln. Herr Dr. Nees bedauert es sehr, Sie heute nicht persönlich begrüßen zu können, aber leider halten ihn aktuelle Ereignisse in Dresden fest, die er als Staatssekretär im sächsischen Staatsministerium für Soziales mit auf den Weg bringt.

Wir wollen bei diesem Fachseminar aus der Sicht der Kinder (dem Kindeswohl) beleuchten, welche Bildungs- und Betreuungskonzepte sie wirklich benötigen. Wir wollen versuchen, die Erkenntnisse und Forderungen aus der Sicht der Wissenschaft, der Praxis, der Publizistik und der Verbände zu bündeln, um uns schlau zu machen und Handlungsanleitungen für die eigene familien- und bildungspolitische Arbeit zu gewinnen und um eine Forum für Austausch, Vernetzung und gegenseitigem Lernen zu schaffen. Das Fachseminar knüpft damit an das letzte AGF-Seminar von Oktober 2002 an und führt die Diskussion mit neuen Argumenten weiter.

Sie erinnern sich vielleicht – zumindest waren viele von Ihnen auch im Herbst hier in Berlin – das Thema der letztjährigen Tagung war „Kinder in guten Händen – Zum Zusammenhang von Familienpolitik und Bildungspolitik“. Heute und morgen wollen wir die Ergebnisse aufgreifen und unter anderem vor dem Hintergrund der weiteren Konsequenzen aus der PISA-Studie und der IGLU-Studie weiterentwickeln.

Dabei soll es insbesondere um die Frage gehen, was Kinder tatsächlich brauchen, welche kindgerechten Bildungskonzepte und Betreuungskonzepte aus der Sicht der Kinder nötig sind. Ebenso soll es natürlich auch dieses Mal wieder um die Bedeutung der Bildungspolitik für die Familienverbände gehen und dem daraus folgenden notwendigen Unterstützungsbedarf für Familien.

Sie werden gleich den Vortrag von Frau Dr. Susanne Mayer, ZEIT-Redakteurin und Publizistin hören. Sie sagt,

- dass ein Ganztagskindergarten oder eine Ganztagschule noch keine Familienpolitik machen
- dass Kindergärten und Schulen Stätten der Bildung sind
- und es verboten sein sollte, in diesem Zusammenhang das Wort ‚Betreuung‘ in den Mund zu nehmen.

Es geht um Förderung, sagt sie, und um die von Erwachsenen zu spät gelernte Einsicht, dass unsere Kinder nicht an einem Vormittag all das aufnehmen können, wozu die Kinder in den Nachbarländern bis nachmittags Zeit haben. Welche Konsequenzen bedeutet das für die Bildungs- und Betreuungspolitik in Deutschland? Sehr gespannt bin ich, was uns Herr Malte Ristau-Winkler, Leiter der Abteilung 2 „Familie, Wohlfahrtspflege, Bürgerschaftliches Engagement“ im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) in seinem Grußwort dazu berichtet.

Bildung ist längst ein Thema, das in einem engen Zusammenhang mit Kinderbetreuung oder besser Kinderbildung gesehen werden muss. Der Stellenwert der Bildung ist für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen und damit für Familien immer größer geworden. Er hat für die soziale Integration in die Gesellschaft, für die Chancen auf dem Arbeitsmarkt, für die persönliche Entwicklung eine immer stärkere Bedeutung.

Insofern ist es wichtig, Familien mit Ihrer Erziehungskompetenz und den bestehenden Erziehungsschwierigkeiten insbesondere vor dem Hintergrund ihrer Verantwortung für ein ganzheitliches Aufwachsen ihrer Kinder ernst zu nehmen und sie zu unterstützen. PISA und IGLU haben vieles aufgerüttelt. Eltern sind verunsichert und haben Angst, dass ihre Kinder zu wenig lernen. Kindergärten oder Kindertagesstätten spüren diese Verunsicherung ganz direkt. Viele wollen aus dem Kindergarten eine Vorschule machen. Die Vorschulpädagogik ist so häufig in der öffentlichen Diskussion wie selten zuvor.

Bei der Diskussion um den Ausbau von Kinderbetreuungsplätzen und der besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf darf es nicht nur um eine möglichst umfassende zeitliche Betreuung gehen. Es darf auch nicht um darum gehen, die Kinderbildung am besten durch eine Vorschule nach dem Modell der bisherigen Grundschule zu ersetzen. Auch bei der Gestaltung der Schulpolitik, der Lehrpläne, der Belastungen für Lehrer/innen und der Ausweitung von Ganztagschulen darf es nicht nur um die Verlängerung von zeitlicher Anwesenheit mit denselben Strukturen, Formen und Methoden gehen. Schulen müssten z.B. vielmehr von Modellen frühkindlicher Pädagogik lernen. Wie das in den nordischen Ländern und in einigen deutschen Schulen funktioniert, werden wir morgen hören.

Ich denke, wir sind uns darüber einig, dass Kinder ein Anrecht auf umfassende, fördernde und chancengleiche Bildung und Ausbildung haben, auf gleiche Ausgangschancen und Möglichkeiten für ein erfolgreiches Aufwachsen. Doch fragen wir in ausreichendem Maße die Kinder, was sie wollen? Das Kind als Konstrukteurin ihrer selbst, als Architektin ihrer eigenen Bildungsprozesse sollte Eckpfeiler jeden pädagogischen Handelns sein. Einen Einblick in das, was Schülerinnen und Schüler für wichtig erachten, bekommen wir morgen Vormittag.

Unterstützungsfunktionen nehmen auch die Einrichtungen der Familienverbände wahr bzw. im Konzert mit Einrichtungen und Diensten in der familialen Infrastruktur. Sie zu befragen und mit der Bildungspraxis ins Gespräch zu bringen wird Aufgabe der abschließenden Podiumsdiskussion morgen Nachmittag sein.

Ich hoffe, wir hoffen, Ihnen ein ausgewogenes, spannendes und interessantes Programm ausgesucht und zusammengestellt zu haben. Besonders bedanken möchte ich mich an dieser Stelle bei

- Iris Emmelmann vom Deutschen Familienverband, ohne die das Fachseminar so nicht zustande gekommen wäre und bei
- Inge Michels vom Verband Alleinerziehender Mütter und Väter, die uns in der Vorbereitung sehr unterstützt hat.

Ich freue mich über die Vielzahl der Anmeldungen und die Rückmeldungen derer, die nicht kommen können; Dies zeigt, dass wir das Thema richtig gewählt haben. Ich bedanke mich schon jetzt bei allen Referentinnen und Referenten und freue mich auf die gemeinsame Arbeit in den kommenden zwei Tagen.

## **Malte Ristau-Winkler**

### **Grußwort: Familienpolitik ist Bildungspolitik (aufgezeichnet von B. Winkler)**

Herr Malte Ristau-Winkler, Leiter der Abteilung 2 „Familie, Wohlfahrtspflege und bürgerschaftliches Engagement“ im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), hält ein engagiertes Grußwort in freier Rede, das aufgrund eines organisatorischen Fehlers leider nicht aufgezeichnet wurde. Insofern werden hier nur einige Textpassagen von Seiten der Veranstalterin auszugsweise wiedergegeben:

Herr Ristau-Winkler überbringt auch die Grüße der Bundesfamilienministerin, Renate Schmidt, und begrüßt, dass die AGF in ihrer Reihe der zurückliegenden Veranstaltungsthemen zum Zusammenhang von Familienpolitik und Bildungspolitik sich erneut mit der Frage von Bildung und Betreuung, dieses Mal aus der Sicht der Kinder, beschäftigt.

Aus seiner Sicht und aus Sicht des Ministeriums brauchen Kinder Zeit: Zeit in der Familie und Zeit für andere Kinder. Deutschland brauche eine Zukunft für die Familie, die sich in einer nachhaltigen Familienpolitik und in qualitativen Verbesserungen bei der Bildung und Betreuung für Kinder wieder finde. Dies habe sich die Bundesregierung als ein wesentliches Ziel gesetzt. Unsere Gesellschaft müsse zukunftsfähig gemacht werden, was einer gemeinsamen Verantwortung von Staat, Verbänden, Wirtschaft, Wissenschaft und Gesellschaft bedürfe. Eine Förderung von Familie und Bildung sei besonders wichtig für die Entwicklung eines innovationsfähigen Humankapitals sowie des sozialen Zusammenhalts. Eine gute und frühe Förderung der Kinder werde benötigt.

Auch von einer besseren Balance von Familie und Arbeitswelt profitierten die Familien, denn sie würden bei der Koordination von Berufs- und Privatleben entlastet. Eine familienfreundliche Personalpolitik bringe zudem für Unternehmen Wettbewerbs- und Standortvorteile sowie Kosteneinsparungen. Deutschland gäbe vergleichsweise viel Geld für Familien aus. Im EU-Vergleich liegen wir im oberen Drittel. Dieses viele Geld habe in Deutschland jedoch bei Kriterien wie Geburtenrate, Frauenerwerbstätigkeit oder Armut zu unbefriedigenden Ergebnissen geführt. Ein Blick über die Grenzen zeige, dass dort, wo es mehr Kinderbetreuungsangebote gibt, dort, wo eine Balance von Familie und Beruf erleichtert wird, auch die Geburtenrate höher ist.

Deshalb leite die Bundesregierung einen Paradigmenwechsel ein, weg von einer Fixierung auf monetäre Familienpolitik, verstärkt hin zu einer Familienpolitik wirksamer Infrastrukturen und familienunterstützender Dienstleistungen. Das erfolgreichste Mittel gegen Familienarmut sei die Möglichkeit zur Erwerbsarbeit. Die Kinderbetreuung soll bedarfsgerecht ausgebaut werden, dabei setze man auf differenzierte Angebote: in guter Qualität, zeitlich flexibel, bezahlbar und vielfältig. Vielfalt bedeute sowohl Ganztagschulen und Horte, als auch Ganztagskindergärten und Kleinkindbetreuung, in Krippen oder durch Tagesmütter. Mit einem qualitätsorientiertem Ausbau der Kinderbetreuung setze die Bundesregierung auf frühe Förderung unserer Kinder.

Mit strategisch angelegten Initiativen sollen zudem Kräfte gebündelt und Netzwerke relevanter gesellschaftlicher Akteure für die Fläche gebildet werden. Unter dem Dach der „Allianz für die Familie“ sind Initiativen für eine bessere Balance von Familie und Arbeitswelt gebündelt. Starke Partner aus Wirtschaft, Verbänden und Politik haben vereinbart, sich für eine familienfreundliche Arbeitswelt und Unternehmenskultur einzusetzen. Die Umsetzung hin zu mehr Familienfreundlichkeit müsse in erster Linie vor Ort erfolgen. In einer groß angelegten Initiative „Lokale Bündnisse für Familie“, die Anfang 2004 bundesweit gestartet wird, engagierten sich deshalb Unternehmen, Kommunen, Kammern, Verbände, Kirchen und Wohlfahrtsverbände. Die lokalen Bündnispartner/innen setzten sich für Verbesserungen von Lebensbedingungen für Familie in den Städten und Gemeinden ein.

Die aufgezeigten Themen seien auch wesentlicher Bestandteil des 7. Familienberichtes der Bundesregierung, der unter dem Titel „Zukunft Familie - Gesellschaftlicher Wandel und sozialer Zusammenhang“ auch Trendszenarien, Perspektiven und Empfehlungen aufzeigen werde.



**Dr. Susanne Mayer**

## **Deutschland armes Kinderland – leben wir an den Bedürfnissen unserer Kinder vorbei?**

Sehr geehrte Frau Winkler, sehr geehrte Damen und Herren,

Sie haben mir eine Hausaufgabe gestellt, nämlich die Frage: „Leben wir an den Bedürfnissen der Kinder vorbei“. Ich möchte Ihnen mit einer Frage antworten. „Welches sind denn die Bedürfnisse von Kindern?“

Die Antwort scheint so einfach. Weiß sie nicht im Grunde jeder? Die Bedürfnisse von Kindern sind:

1. zu leben. Das bedeutet: genug zum Essen zu haben, vor Kälte geschützt zu sein, Liebe und Zuwendung zu erfahren – wir reden hier also vom Leben im Sinne von: Überleben
2. sich zu entfalten. Alle Fähigkeiten auszubilden – das ist zunächst körperlich gemeint, heißt wachsen und stark werden, die Freude und Kraft der Bewegung spüren, und die meisten von Ihnen wissen, dass diese Bewegung gleichzeitig eine Bedingung ist für die geistige und seelische Entwicklung unserer Kinder: Damit sie sich stark fühlen, sich und anderen vertrauen können, die Neugier auf die Welt ausleben und so in der Wahrnehmung, in der Entfaltung ihrer Sinne und ihres Intellekts, wachsen.
3. sozial eingebettet sein. Das Kind braucht uns und seinen Platz unter uns, inmitten der Gesellschaft. Es gedeiht nur, wenn es in unserem Leben fest verankert ist, wenn es das Gefühl hat, dazuzugehören und zum Ganzen der Familie und der Gesellschaft auch etwas beitragen zu können. Nur so entwickelt sich das Kind zu einem Erwachsenen, der für sich und für uns und das große Ganze Verantwortung übernimmt.

Alles Selbstverständlichkeiten, werden Sie sagen und damit haben Sie Recht. Die Bedürfnisse des Kindes sind auf einer ganz fundamentalen Ebene genau so, wie sie ihm und uns zur besten Entfaltung dienen. Alle Tiere, die Pflanzenwelt nicht minder, stellen deshalb auch die Bedürfnisse der kommenden Generation in den Mittelpunkt ihres Seins. Wo sich die Gemeinschaft ansiedelt, wie sie lebt, sich ernährt, die Form der Geselligkeit – all das dient, jedenfalls bei Pflanzen und Tieren, vor allem dem einen großen Ziel: die Zukunft zu sichern, durch die Nachkommen. Nur die Menschen machen es anders.

In der Kultur der Menschen stehen erstaunlicherweise viele andere Dinge im Mittelpunkt: die wichtigen Arbeitsplätze. Die wünschenswerten Konsumraten. Das erstrebte Wachstum – damit ist keinesfalls das Wachstum der Kinder oder Bevölkerung gemeint, sondern das von Bruttosozialprodukt und Aktienindex. Es ist einzigartig bei der Gattung Mensch, dass nicht die Kinder im Zentrum des Seins sind, sondern am Rand. Die Berücksichtigung ihrer Bedürfnisse gilt als zweitrangig. Bestenfalls. Nicht selten gilt sie – mit Ausnahme der Sonntagsreden, aber doch in der so genannten Realpolitik – als vernachlässigenswert.

Die Menschen, könnte man sagen, verhalten sich also auf gewisse Weise nicht artgerecht. Oder, andersherum, böse betrachtet: Vielleicht war es ja eine notwendige Voraussetzung für die Herausbildung des homo oeconomicus, die ursprüngliche artgerechte Lebensweise zu überwinden (auch wenn das, wie wir jetzt sehen, zur drohenden Entvölkerung ganzer Landstriche führt, weil diese sich unter den ökonomisch angeblich so sinnvollen Bedingungen nicht fortpflanzen). Vielleicht war es nur unter der Bedingung Vernachlässigung von Fortpflanzung und Erziehung der Kinder möglich, das zu entwickeln, was wir als Wohlstandsstaat empfinden – die Produktion, ungebremst durch andere Interessen, der hohe Konsum, weil immer mehr Menschen ihr Einkommen mit immer weniger anderen teilen müssen, weil jene 75 Milliarden Euro, die wir nach Berechnung des Wirtschaftswissenschaftler Meinhard Miegel sparen, weil so viele Kinder weniger zu versorgen sind, weil wir auch diese 75 Milliarden in den Konsum stecken konnten statt in die Ausbildung von Kinder. Man könnte die These aufstellen, dass wir nicht zuletzt durch Kinderarmut reich geworden sind.

Wäre es nicht so bedrückend, jene rasante Entwicklung in einen kindentleerten Greisenstandort vor sich zu sehen, man könnte geradezu mit interessiertem ethnologischem Interesse beobachten, wie wir uns da hineinmanövriert haben.

Was haben wir nur gemacht?!

Wir haben die Bedürfnisse von Kindern auf die vielfältigste Weise verletzt, man könnte sagen, auf eine geradezu fatale, sich ergänzende Weise.

1. Statt vorrangig die Lebensbedürfnisse von Kindern zu erfüllen, haben wir Kinder zu Wesen erklärt, die für die Gemeinschaft eigentlich unwichtig sind und ihr Wohlergehen zur Privatangelegenheit erklärt. Wir haben sie vom Zentrum der gesellschaftlichen Fürsorglichkeit an den Rand geschoben, wo sie, ausgerechnet Kinder, nicht selten in der Armut leben. In einer reichen Gesellschaft sind die Kinder die ärmsten, eine Entwicklung, die rasant fortschreitet. Es gibt Regionen, beispielsweise in Berlin oder in Hamburg, wo es der öffentlichen Speisung bedarf, um Kinder satt zu kriegen. In Hamburg ist die Zahl der sozialhilfebedürftigen Kinder und Jugendlichen von rund 13.000 im Jahr 1980 auf rund 45000 im Jahr 2002 gestiegen, um mehr als 300 Prozent, im gleichen Zeitraum die der älteren Bürger/innen in der Sozialhilfe von rund 8000 auf 9500.

Die armselige Situation ist rechtlich verankert, beispielsweise im Steuerrecht, wo Kindern nur die Hälfte des allen Bürger/innen gewährten steuerrechtlichen Existenzminimums zusteht und ihre Ausgaben für Bildung steuerlich nur im eingeschränkten Maße abzugsfähig sind. Die Familiengemeinschaft der Eltern mit ihren Kindern kann, anders als die höher bewertete Ehe, keine Splitting-Effekte geltend machen, was insbesondere die Kinder allein erziehender Eltern gegenüber unbeschäftigten Ehepartner(innen) zurücksetzt. Während Zukunftsfürsorge durch Zahlungen in Aktienfonds steuerlich begünstigt wird, gilt die Versorgung von Kindern im Wesentlichen als Maßnahme der privaten Lebensführung. Bei der Erhebung von Sozialabgaben wird ein Haushaltsbrutto zu Grunde gelegt, als sei es irrelevant, ob noch Kinder im Haushalt leben, sie wären sie ein Nichts, als wären sie gar nicht da. Auch so werden Kinder arm gemacht. Nicht wenige Reformen des angeblichen Sozialstaates verschärfen diese Situation, weil beinahe alle Maßnahmen Kinder härter treffen, weil sie in Familien leben, in denen das Haushaltseinkommen geteilt werden muss, ich nenne die Erhöhung der Gassteuer, die Praxisgebühr, die Zuzahlungen, der Wegfall der Entfernungspauschale oder der Eigenheimzulage.

Aber ich möchte nicht nur von materieller Armut sprechen, sondern auch von der Bildungsarmut, die nun von TIMSS oder PISA dokumentiert ist. Wir leben angeblich in einer Wissensgesellschaft – und jedes 10. Kind verlässt die Schule, ohne Abschluss, weil wir zu oft darin versagen, auch nur die Grundlagen der Bildung zu vermitteln: lesen, schreiben, rechnen.

Auch hier erfahren wir beinahe täglich von weiteren Verschlechterungen – von der Kürzung des Etats für Bücher, der Personalkürzung in Kitas oder Schulen, bis zur Verkürzung der Schulzeit.

2. Wie die Entfaltung der Kinder behindert wird durch Armut – wie sie Krankheiten verstärkt, die Seele belastet, durch zu enge Wohnungen die Bewegung beeinträchtigt, ist hinreichend untersucht worden. Leider wird die Schuld für fehlende Bewegung dann gerne den Eltern zugeschoben, man wirft ihnen vor, die Kinder vor dem Fernseher oder Computer zu parken. Die übliche Elternbeschimpfung ist in der Tat viel einfacher, als ehrlich nach den Bedingungen zu fragen, die unser Kinder in der Entfaltung ihrer körperlichen und geistigen Fähigkeit beeinträchtigen.

Da stünde der **Verkehr an erster Stelle**.

Seit den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts haben wir zusätzliche 40 Millionen Autos auf die Straßen geschickt, ohne grundlegend zu überlegen, wie bei dieser Motorisierungsflut die Sicherheit der Menschen herzustellen ist. Die Konsequenz: Alle 13 Minuten kommt in diesem Land ein Kind unter die Räder und wird verletzt. Die meisten der über 200 im Verkehr getöteten Kinder sind übrigens im Auto ihrer Eltern gestorben, wo sie nicht selten sitzen, auf den langen öden Fahrten zur Schule oder zum Kindergarten, zum Sport oder zu den Freunden – gerade um sie vor einem Verkehrsunfall zu schützen. Die andere Hälfte der verkehrstoten Kinder ist gestorben, weil sie zu Fuß oder mit dem Fahrrad an ihrem so genannten Heimatort unterwegs sind, dort, wo sie eigentlich ge-

schützt sein sollten. Wir finden diese Zahlen merkwürdigerweise noch nicht einmal alarmierend finden, wir reden nicht davon, dass die toten und verletzten Kinder ein Skandal sind, sondern freuen uns auf merkwürdige Weise, dass es Jahr für Jahr weniger verletzte und tote Kinder im Verkehr gibt, wie sollte es auch anders sein, bei implodierenden Kinderzahlen...

In Frankfurt wurde festgestellt, dass von 17482 Zusammenstößen die Hälfte auf zu schnelles Fahren zurückzuführen ist: „Wo es möglich ist, wird gerast!“ In Hamburg waren unter 119 kontrollierten Fahrer/innen 107 Raser/innen.

Es gibt keinerlei Überlegungen, die Situation zu ändern. In Hamburg kamen allein in diesem Juni schon drei Kinder mit schweren Kopfverletzungen ins Krankenhaus, eines davon wurde tatsächlich vor seiner Schule angefahren, vor der die Polizei gerade eine Sicherheitsübung durchführte. Aber es ist kein Problem von Hamburg. Die Dimension der suizidalen Verkehrspolitik zeigt sich, wenn wir auf Europa schauen, wo seit Ende des 2. Weltkrieges 2,5 Millionen Menschen auf den Straßen starben. In USA sterben im Jahr mehr Menschen im Verkehr als Amerikaner im gesamten Vietnamkrieg (55.000 Menschen).

Dies ist nicht nur eine traurige, sondern insgesamt eine ungesetzliche Situation. Die UN Charta über die Rechte der Kinder gibt ihnen ein Recht auf Gesundheit. Es ist auch eine Situation, die über die Verletzung oder Tötung von Kindern hinaus für die Kindheit dramatische Konsequenzen hat.

Fragen wir Herrn Bleyer, der in der Hamburger Schulbehörde für Verkehrsfragen zuständig ist, er kann erklären, dass der Bewegungsradius der/des deutschen Schülerin/Schülers sich von 20 Kilometern eingeeignet hat auf 4 Kilometer – am Tag, ein Verlust von 16 Kilometern Bewegungsfreiheit täglich!

Fragen wir die Kinderärzte Professores Zöpfel und Zierer, die in München die Untersuchungen der Schulanfänger/innen auswerten und die gesundheitlichen Kosten der beengten Kinderhaltung auflisten: 40 Prozent der Kinder Haltungsfehler. 84 Prozent zu hohe Blutfettwerte, 75 % der Erstklässler/innen schwache Bauchmuskeln, 50 Prozent können nicht 30 Sekunden auf einem Bein stehen. Die Sportleistungen der Kinder haben um 10 Prozent abgenommen seit 1999: 11-Jährige springen heute 16 Zentimeter kürzer als noch vor 35 Jahren, meldet der Deutsche Sportverband. Statt Kindern Platz zu machen, stellen wir sie ruhig, zehntausende von Kindern bekommen Ritalin.

Das alles beschreibt die körperliche Seite der Einengung. Die andere können wir die seelischen Folgen einer Freiheitsberaubung nennen, die zum Beispiel darin besteht, dass Kinder nicht selten jeden Tag eine Stunde und mehr festgeschnallt werden, in extra angefertigten Sesseln mit eingebauter Fesselung, die wir Sicherheitskindersitze nennen. Stunden um Stunden der Kindheit werden so festgezurrnt verbracht – in einem Auto, in dem sie nur zum Hinterkopf ihrer Mutter Kontakt aufnehmen können. Wir empfinden das perverserweise als Fürsorglichkeit, und bedenken nicht, was es bedeutet, wenn Kinder nicht mehr einfach aus dem Haus dürfen, nicht mehr spielen dürfen mit Kindern, zu denen sie selber Kontakt aufnehmen können, wenn Kinder nur noch Kontakte haben, die ihre Mütter arrangieren, wenn sie nur noch spielen können, während Elternaugen sie gnadenlos beäugen.

Es gibt auch Folgen der Wahrnehmung, nicht nur bei Kindern, auch bei den Erwachsenen zeigt sich eine Verzerrung der Perspektive. Wie gesagt, wir nennen es Fürsorglichkeit, wir empfinden die Taxidienste, mit denen Eltern nicht selten mehr als 15 Prozent ihrer Kinderzeit verbringen, als eine Form von Mütterlichkeit, wir merken gar nicht mehr, wie leicht sich unsere Maßstäbe verschieben. Nur manchmal erschrecken wir, wenn wir zum Beispiel lesen, dass in England mittlerweile 45 Prozent der Kinder verboten wird, am Wasser zu spielen, 36 Prozent der Kinder nicht auf Bäume klettern und 23 Prozent nicht auf Spielplätzen und Schulhöfen Fahrrad fahren dürfen. Ach ja, in einer Hamburger Schule wurden jüngst in der Pause die Türen verschlossen, um zu verhindern, dass die Kinder draußen im Schnee spielten. Es scheint, wir sind zu allem bereit - nur dazu nicht, unsere Verkehrssituation auf Kinder einzustellen, die Umwelt so zu gestalten, dass sie für Kinder (und nicht nur für Kinder!) erfreulich ist. Von einer Konferenz der Städteplaner war neulich zu hören, man

müsse aus der Stadt wieder zum Erlebnisraum machen, gemeint war, rechts und links vom Verkehrsstau grafisch gestaltete Wände aufzustellen, auf denen Filme ablaufen sollten, um etwas Bewegung in die Szenerie – man könnte mutmaßen, vielleicht sogar Filme von Kindern, warum auch nicht, wenn es in den Städten kaum noch echte Kinder zu sehen gibt.

3. Wir haben uns daran gewöhnt, dass Kinder am Rand unseres Lebens stehen – in unserer **Lebensplanung**, in der alles so wichtig ist, der Schulabschluss, die Ausbildung, die Liebe, der Lifestyle, der Wellness, die Karriere, alles, nur nicht die Kinder. Wenn auch alle Leute bei Umfragen mit überwältigender Mehrheit sagen, sie wünschten sich eine eigene Familie – konkrete Planung, das leisten die jungen Menschen nur hinsichtlich der beruflichen Laufbahn oder des nächsten Urlaubs. Und: Ihre Eltern haben es ihnen nicht anders beigebracht.

Der Preis ist bitter: eine hohe Kinderlosigkeit, gerade unter den gut ausgebildeten Menschen, die sich nicht selten jenseits der 30 wieder finden mit ihrem Kinderwunsch, immer öfter in der Praxis des/der Fortpflanzungsmediziner/in.

Am Rand stehen die Interessen der Kinder, wenn wir unser Leben planen, auch oft, wenn wir versuchen, mit ihnen zu leben. In der **Arbeitswelt** müssen Eltern vor allem so tun, als hätten sie keine Kinder, es gilt nicht selten als unprofessionell, auch nur zu erwähnen, dass es überhaupt etwas zu vereinbaren gibt (oder auch nur anzudeuten, dass die Arbeit kein Selbstzweck ist, sondern dass wir arbeiten, um für uns und unsere Kinder den Lebensunterhalt zu verdienen).

Zum Thema Vereinbarkeit fällt heute meist das Stichwort „Ganztagsbetreuung“, ergänzt durch „Flexibilität“. Selten aber sind Diskussionen, in denen konkret erörtert wird, was Ganztags eigentlich heißt, was dann im Ganzen noch von der Familienzeit übrig ist, was mit Betreuung gemeint ist, zum Beispiel welche Qualität, wer denn flexibel sein soll, nur die Kinder oder auch die Arbeitswelt? Man möchte mal die Frage aufwerfen: Wie viele Stunden darf es denn noch sein, für Mamapapakind, unter den Bedingungen der Berufstätigkeit aller Eltern? Morgens eine Stunde, abends sogar zwei? Wie viel Familienzeit wollen wir uns gewähren, für gemeinsame Mahlzeiten, und für was sonst müsste solche Zeit da sein? Um gemeinsam zu spielen? Auch den Haushalt führen? Die Hausaufgaben machen, Nachhilfe geben? Mal einfach abhängen? Oder will das genau mal wieder keiner wissen, wer denn die Wäsche macht, und wann?

Es gibt Beispiele, wie das hochflexible Betreuungsmodell laufen kann. Frankreich zum Beispiel, wir hören, dass in Paris die Nach-Ganztagsbetreuung ein großes Thema ist, durch Kinderfrauen, die Kinder von der Ganztageseinrichtung abholen und nach Hause und ins Bett bringen, weil Papa und Mama noch arbeiten. Aus den USA berichtet die Soziologin Arlie Hochschild vom Stress der Eltern, die morgens hastig die Kinder in der Einrichtung abliefern und abends so spät einsammeln, dass nur noch Zeit für ein hastiges Essen bleibt, nicht selten inmitten des Mülls, der noch vor Frühstück liegen geblieben ist. Aus der Schweiz hören wir, dass die im Kindergarten abzuholenden Kleinen schon im Schlafanzug stecken, und man sie nur noch ins Bett schieben muss. Sind das Vorbilder? Oder eher Norwegen, wo klar ist, um 16 Uhr holen alle die Kinder ab, damit noch was Zeit füreinander bleibt? Für wen eigentlich?

Wenn wir von **sozialer Einbettung** reden, dürfen wir im Übrigen nicht vergessen darüber nachzudenken, *mit wie vielen Kindern unsere Kinder eigentlich zusammen sind*. In Zeiten der demographischen Einbrüche finden sich immer mehr Kinder unter immer weniger anderen Kindern. Wie viele Vettern gibt es noch, oder Kusinen? Wie viele Kinder in der Nachbarschaft, in welchen Altersgruppen? Vermutlich nicht viele, auch dies ist eine Form der sozialen Deprivation – und kann nicht dadurch ausgeglichen werden, dass Mama und Papa jetzt mit ihrem Einzelkind spielen, als wären sie selber noch Kinder. **Kinder brauchen Kinder, soviel steht fest.**

Sie brauchen Kinder, weil sich nur im Austausch mit Kindern, untereinander, ohne Erwachsenen, jene Spiele, diese Sprache, das Lachen, der Witz, die Interessen, die Kunstfertigkeiten entwickeln, die man auch als Kinderkultur bezeichnen kann. Das kann im Übrigen kein Babyturnen, keine Musikfrüherziehung, kein Tenniskurs ersetzen.

## Welche Ideen also gibt es, um den Bedürfnissen unserer Kinder besser Rechnung zu tragen, sie durchzusetzen auf der politischen Agenda, jeden Tag im Alltag?

### A. Wir müssen Kinder in ihre Rechte einsetzen.

Dazu brauchen wir eine/n **Kinderombudsmann/frau**, wie ihn die norwegischen Kinder zu Seite haben, eine/r mit Mut und Charisma, der/die ohne Rücksicht auf Parteiinteressen und Wahlzyklen öffentlich vertritt, im Bundestag, aber auch in den Medien, was Kinder brauchen. Zum Beispiel Bildung ohne Billigkomponente, eine Reform von Steuerrecht, Sozialsystem und Wahlrecht. Die Erfahrungen sind gut. Eine Studie des norwegischen Parlaments kam zu dem Schluss, dass der Ombudsmann/die Ombudsfrau sich als außerordentlich erfolgreich erwiesen hat, den Kindern eine Stimme zu geben *und auch bestehenden Gesetzen zu mehr Durchschlagkraft verhalf*.

### B. Wir müssen Kindern Platz in unserem Leben geben.

Das betrifft Wohnquartiere, in denen Fußgängerzonen vorherrschen, wie wir sie heute leider nur aus den Einkaufszonen kennen – Spielräume, nicht nur auf eingezäuntem Terrain, sondern im öffentlichen Raum. Das schafft Platz für freie Kommunikation unter den Kindern, für Spiel und Spaß, für freie Zeit der Eltern, die aus dem Taxidienst entlassen sind. Auf kommunale Seite bedeutet das erfreulicher Weise auch weniger öffentlichen Betreuungsbedarf, wie die Studie von Baldo Blinkert aus Freiburg gezeigt hat.

Wir müssen uns vom Gedanken lösen, dass eine zusätzliche Sportstunde, wie in Hamburg jüngst vorgeschlagen, oder gar eine Kinderaktionshalle, wo sie toben dürfen, natürlich nur nach erfolgtem Transportweg, selbstverständlich gegen Benutzungs-Gebühr, jene 16 Kilometer zurückgeben können, die wir ihnen täglich an Bewegung nehmen.

Wir brauchen eine **Vision der kindgerechten Verkehrsplanung**, der sicheren Schulwege, wie sie in **Vision Zero** enthalten ist, die nun in der Schweiz und in Schweden das Leitkonzept ist. Sie bedeutet: Wir akzeptieren nicht mehr die Unvermeidbarkeit von Unfällen, wir wollen ZERO Verkehrstote, nach diesem Konzept gestalten wir den öffentlichen Raum neu.

C. Kinder brauchen für ihre Entwicklung gute Schulen, Vorbilder dafür gibt es reichlich, nicht nur in Skandinavien, auch im eigenen Land, als Beispiel sei die Laborschule Bielefeld genannt oder die Helene Lange Schule in Wiesbaden. Es fehlt nicht an Konzepten, sondern dem Willen, sie umzusetzen. Eine gute Schule gibt Kindern auch die Elternzeit zurück, die diese im Augenblick für unfreiwillige Nachhilfestunden opfern.

D: Damit Kinder auf Kinder treffen, brauchen wir eine neue Vernetzung – zum Beispiel in den Wohnquartieren, in **Nachbarschaftshäusern**, für die es so exzellente Vorbilder gibt wie die **Mütterzentren**, in denen sich Eltern und Kinder, Freund/innen, Nachbar/innen treffen, zum Austausch, zur gegenseitigen Hilfe, für Geselligkeit. Es wird eine große Aufgabe sein, auch die wachsende Schar der in die Untätigkeit gezwungenen jungen Alten und Kinderlosen in die große Aufgabe einzubinden, die es ist, die Bedürfnisse von Kindern und ihre Zukunft in den Mittelpunkt der Gesellschaft zu stellen.

Es mangelt nicht an Ideen und Vorbildern. Es braucht allerdings mehr als Konferenzen, Beratungen im Expertenkreisen, wie sie landauf, landab seit langem stattfinden, ohne dass aus ihnen etwas in die Welt dringen würde. Dazu sind Expert/innen meist zu leise. Wünschen wir uns, dass sie lauter werden, vielleicht auch aggressiver, sagen wir es ruhig: mutiger. Wie man das macht? Attac, finde ich, hat schon ansatzweise Antworten gefunden. Die neue Lösung könnte sein:

**Kids attac!**

## **Was Kinder brauchen: Grundrechte und Grundbedürfnisse**

Wenn es um die Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern geht, sind unterschiedliche Sichtweisen möglich. Bedürfnisse der Eltern (genauer: der Mutter und des Vaters) und weiterer Familienmitglieder sowie der Familie insgesamt spielen ebenso eine Rolle wie die Interessen von Arbeitgebern, Stadtplanern und Gemeindegemeinern. Nicht zuletzt müssen die Einstellungen zu familienergänzenden Einrichtungen vor dem Hintergrund gesellschaftspolitischer Veränderungen und in einem soziokulturellen Kontext verstanden werden.

Vielleicht ist es Ihnen bereits aufgefallen: Bei meiner Aufzählung aller möglichen Perspektiven hat eine Sichtweise gefehlt. Es ist die des Kindes. Welche Bedürfnisse und welche Rechte Kinder haben – was Kindern zusteht – gerät in dem Gemengelage widerstreitender Interessen nur allzu leicht aus dem Blick.

Ich freue mich daher, dass die Arbeitsgemeinschaft der deutschen Familienorganisationen bei dieser Tagung die Perspektive des Kindes in den Mittelpunkt stellt.

Die Sichtweise des Kindes ist nicht irgendeine Perspektive unter vielen. Das Kindeswohl – also das was Kindern gut tut und das was sie selbst wollen (denn der Kindeswille ist integrierter Bestandteil des Kindeswohls, auch wenn das Kindeswohl nicht im Kindeswillen aufgeht) – stellt sowohl in der internationalen Rechtsordnung als auch nach deutschem Recht einen Gesichtspunkt dar, der bei allen Kinder betreffenden Entscheidungen mit Vorrang zu berücksichtigen ist. Was aber ist das eigentlich, das Wohl des Kindes? Wie ist es zu fassen, vielleicht sogar zu definieren?

Das so genannte Kindeswohl ist vermutlich der am meisten strapazierte und zugleich am heftigsten umstrittene Begriff, wenn es darum geht, Entscheidungen für und mit Kindern zu treffen und zu begründen. Was wann und unter welchen Umständen im wohlverstandenen Interesse eines Kindes oder Jugendlichen liegt, darüber gehen die Meinungen bei Jurist/innen, Mediziner/innen, Psycholog/innen, Pädagog/innen, Sozialarbeiter/innen und nicht zuletzt bei Eltern oder Elternteilen häufig weit auseinander. Als Konstante im zumeist dissonanten Konzert der unterschiedlichen Positionen kann allenfalls ausgemacht werden, dass die Kinder und Jugendlichen selbst zu der Frage, was in ihrem besten Interesse liegt, häufig nicht einmal gehört werden.

Am schwersten trifft es wahrscheinlich die Zunft der Jurist/innen. Einerseits ist das Kindeswohl zu Recht die zentrale Norm und der wichtigste Bezugspunkt im Bereich des Kindschafts- und Familienrechts. Auf den wenigen Seiten des mit „Elterliche Sorge“ überschriebenen Fünften Titels des Vierten Buchs des Familienrechts im BGB wird allein mehr als zwanzig Mal der Begriff des Kindeswohls bemüht. Gemäß § 1666 BGB stellt eine mögliche Gefährdung des Kindeswohls die zentrale Begründungsnorm und daher das Einfallstor dar für einen legitimen Eingriff des Staates in das grundgesetzlich verbürgte Elternrecht. Der Begriff des Kindeswohls ist der Schlüsselbegriff im Spannungsfeld von Elternrecht und staatlichem Wächteramt und das zentrale Instrument zur Auslegung von Kindesinteressen. In § 1697 a BGB wird das Kindeswohl sogar zum allgemeinen Prinzip familienrichterlicher Entscheidungen erhoben. Denn dort heißt es: „Soweit nicht anderes bestimmt ist, trifft das Gericht in Verfahren über die in diesem Titel geregelten Angelegenheiten diejenige Entscheidung, die unter Berücksichtigung der tatsächlichen Gegebenheiten und Möglichkeiten sowie der berechtigten Interessen der Beteiligten dem Wohl des Kindes am besten entspricht.“

Auch im Sozialrecht ist das Wohl des Kindes ganz oben angesiedelt. In § 1 Abs. 3 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII) heißt es u.a., dass „Jugendhilfe (...) Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl schützen (soll)“.

Andererseits – und darin zeigt sich das Dilemma – steht an keiner Stelle irgendeines Gesetzes, was unter dem Kindeswohl eigentlich zu verstehen ist. In der Sprache der Jurist/innen handelt es sich hierbei nämlich um einen so genannten unbestimmten Rechtsbegriff, der sich einer allgemei-

nen Definition entzieht und der daher einer Interpretation im Einzelfall bedarf. An dieser Stelle allerdings ist die Juristerei mit ihrem Latein am Ende und auf außerjuristische Erkenntnisse insbesondere aus den Medizin- und Sozialwissenschaften angewiesen.

Hier jedoch – in den Humanwissenschaften – sah es lange Zeit nicht viel besser aus. Zwar behaupten die in den von mir bereits genannten Bereichen tätigen Fachkräfte immer wieder im Einzelfall zu wissen, was das Beste für ein Kind oder einen Jugendlichen sei. Vor die Aufgabe gestellt, allgemeine Voraussetzungen des Kindeswohls anzugeben, mussten aber auch sie allzu oft kapitulieren. Bestenfalls wurde der Versuch unternommen, durch die Angabe negativer Bedingungen, bei deren Vorliegen das Kindeswohl keinesfalls gesichert sei, einen Ausweg aus der Misere zu finden.

Welche Konsequenzen sind hieraus zu ziehen? Sollten wir möglicherweise überhaupt aufgeben, nach einer Definition des Begriffs Kindeswohl zu suchen? Handelt es sich um eine Schimäre, der wir nachjagen? Sollten wir zulassen, dass sich jede Profession, jede Interessengruppe, letztlich jeder Einzelne einen eigenen Begriff zulegt nach dem Motto „anything goes“? Löst sich der Begriff des Kindeswohls auf in den unterschiedlichen Perspektiven der jeweils Beteiligten?

Ich glaube nein. Im Gegensatz zu manchen Auffassungen bin ich der Ansicht, dass eine extreme Relativierung oder gar Aufgabe des Kindeswohl-Begriffs weder zu rechtfertigen noch zu verantworten, ja sogar, dass sie mit fatalen Folgen besonders für die schutzbedürftigsten Kinder verbunden wären. Ich vertrete in diesem Vortrag vielmehr die Meinung, dass unser Wissen um die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern so weit fortgeschritten ist, dass es zumindest in den Grundzügen heute möglich ist, zu einer positiven, allgemeingültigen und kulturunabhängigen Bestimmung des Begriffs Kindeswohls zu gelangen.

Meine These ist, dass für eine Bestimmung des Kindeswohls ein Bezug sowohl auf die Grundrechte als auch auf die Grundbedürfnisse (Basic Needs) des Kindes notwendig ist, ein Wechselbezug also zwischen dem, was Kindern zusteht und dem, was Kinder brauchen, ein Wechselbezug zwischen normativen Setzungen und deskriptiven Beschreibungen dessen, was für eine gesunde Entwicklung unabdingbar ist.

Ein am Wohl des Kindes (the best interest of the child) ausgerichtetes Handeln wäre demzufolge dasjenige Handeln, das die an den Grundrechten und Grundbedürfnissen von Kindern orientierte jeweils am wenigsten schädigende Handlungsalternative (least detrimental alternative) wählt. Was aber sind die Grundrechte und Grundbedürfnisse von Kindern?

Mein Vortrag umfasst sieben Punkte:

- (1) Warum Kinderrechte?**
- (2) Ein Blick zurück**
- (3) Die UN-Kinderrechtskonvention – Ein Grundgesetz für alle Kinder**
- (4) Kinderrechte in Deutschland**
- (5) Kinderrechte und Elternrechte – Spannungsfeld aber kein Gegensatz**
- (6) Grundbedürfnisse von Kindern**
- (7) Recht haben und Recht bekommen ...**  
**Perspektiven zur Umsetzung und Stärkung der Kinderrechte**

### **(1) Warum Kinderrechte?**

Kinder und Rechte – passt das überhaupt zusammen? Wer mit Erwachsenen über Kinderrechte spricht, hört immer wieder die gleichen Vorbehalte: „Kinder haben doch heute schon viel zu viele Freiheiten. Und jetzt sollen sie auch noch Rechte bekommen? Wir hatten in unserer Kindheit überhaupt keine Rechte!“ „Ich bin dagegen, jetzt auch noch die Kindheit zu verrechtlichen. Wir haben doch schon mehr als genug Gesetze. Muss das denn sein?“ „Kinderrechte sind etwas für Länder der Dritten Welt. Bei uns geht es den Kindern gut. Da sind Kinderrechte doch völlig überflüssig.“

Kinder als Träger eigener Rechte anzusehen, ist historisch neu und auch heute im Bewusstsein vieler Erwachsener nicht fest verankert. Das hängt mit dem überlieferten Bild vom Kind zusammen. Über Jahrtausende hinweg galten Kinder als noch nicht vollwertige Menschen, den Erwachsenen in jeder Hinsicht unterlegen und ihnen daher rechtlich nicht gleichgestellt. Im Verhältnis der Generationen waren die jüngsten und schwächsten Mitglieder der Gesellschaft zugleich diejenigen mit den geringsten Rechten.

Inzwischen hat sich vieles verändert. Die Grund- und Menschenrechte gelten auch für Kinder. In einem wegweisenden Urteil stellte das Bundesverfassungsgericht 1968 ausdrücklich fest, dass das Kind „ein Wesen mit eigener Menschenwürde und einem eigenen Recht auf Entfaltung seiner Persönlichkeit im Sinne der Artikel 1 Abs. 1 und Artikel 2 Abs. 1 Grundgesetz (GG) ist“ (BVerfG 24, 119, 144). Dass ein solches Urteil überhaupt notwendig wurde, zeigt, dass dies bis dahin nicht selbstverständlich war. Seitdem wurde die rechtliche Stellung der Kinder in vielen Bereichen verbessert. Bei der Umsetzung der Kinderrechte gibt es allerdings auch heute noch große Defizite: Mehr als Erwachsene sind Kinder in Deutschland von Armut und sozialer Ausgrenzung betroffen. Viele erhalten nicht die bestmögliche gesundheitliche Versorgung. Grenzwerte für Umweltbelastungen orientieren sich an Erwachsenen. Gewalt gegen Kinder kommt - vor allem in Form seelischer Verletzungen und entwürdigender Behandlungen - erschreckend häufig vor. Vielen Erwachsenen, die Kinder schlagen, fehlt noch immer ein Unrechtsbewusstsein. Kinder ausländischer Herkunft leiden unter Diskriminierung. Besonders verbreitet und schwer zu erkennen sind Missachtung und Gleichgültigkeit gegenüber Kindern: vielen Kindern wird einfach nicht zugehört. Ihre Wünsche werden nicht ernst genommen. An wichtigen, sie betreffenden Entscheidungen werden sie nicht beteiligt. Und wenn es um Planungen geht, werden die Bedürfnisse von Kindern oft schlichtweg vergessen.

## **(2) Ein Blick zurück**

Ein Blick in die Geschichte zeigt, wie sich Einstellung und Verhalten der Erwachsenen zu den Kindern allmählich gewandelt haben. Unter dem Titel „Hört ihr die Kinder weinen“ heißt es bei Lloyd de Mause: „Die Geschichte der Kindheit ist ein Alptraum, aus dem wir gerade erst erwachen. Je weiter wir in der Geschichte zurückgehen, desto unzureichender wird die Pflege der Kinder, die Fürsorge für sie, und desto größer die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder getötet, ausgesetzt, geschlagen, gequält und sexuell missbraucht wurden. (...) Bei antiken Autoren (gibt es) hunderte von eindeutigen Hinweisen darauf, dass das Umbringen von Kindern eine allgemein akzeptierte alltägliche Erscheinung war. Kinder wurden in Flüsse geworfen, in Misthaufen und Jauchegräben geschleudert, in Gefäßen eingemacht, um sie darin verhungern zu lassen, auf Bergen und an Wegrändern ausgesetzt als Beute für Vögel, Futter für wilde Tiere, die sie zerreißen würden“ (Lloyd de Mause 1977, S. 12 und 46).

Auch wenn Eltern in der Antike durchaus zu Mitgefühl fähig und ihnen die Kinder nicht gleichgültig waren, ist doch festzustellen, dass Kinder lange Zeit nicht als vollwertige Menschen galten. Bezeichnend ist, dass das griechische und lateinische Wort für Kind („pais“ bzw. „puer“) zugleich auch „Sklave“ und „Diener“ bedeutet. Im patriarchalischen römischen Recht lag es in der Hand des Vaters, ein neu geborenes Kind anzunehmen oder dem Tode auszusetzen (ius vitae et necis).

Tief greifende Veränderungen in unserem Kulturkreis setzten mit dem Aufkommen des Christentums ein. Es ist wohl kein Zufall, dass es erst eines Massenmordes an Kindern durch den römischen Statthalter Herodes bedurfte, um das Bild vom Kind nachhaltig zu verändern und Kinder anzuerkennen als den Erwachsenen zumindest vor Gott gleichgestellte Menschen. In Folge der sich allmählich durchsetzenden christlichen Fürsorgepflicht (Caritas) wurden Kindesaussetzungen verboten und erste Kinderschutzeinrichtungen gegründet. 787 n.Chr. öffnete in Mailand das erste Asyl für ausgesetzte Kinder.

Im Zuge der Aufklärung wandelte sich das Bild vom Kind erneut. Zu der Anerkennung des eigenständigen Lebensrechts des Kindes trat die Auffassung hinzu, dass Kinder einer besonderen Förderung bedürfen. Die Kindheit als „Erfindung der Moderne“ (Philippe Ariès) – als Lebensabschnitt



mit eigenen Bedürfnissen – wurde geboren. Der Kindergarten und die Schule kamen als Orte der Erziehung zur Familie hinzu. Im 18., vor allem aber im 19. Jahrhundert wurden erstmals Arbeitsschutz- und Misshandlungsverbotsgesetze erlassen.

Eine weitere Phase der Anerkennung kindlicher Rechte setzte in der Mitte des vorigen Jahrhunderts ein. Unter dem Eindruck des Ersten und Zweiten Weltkriegs mit ihrem massenhaften Kinderelend forderten zunächst der Völkerbund 1924 und später dann die daraus hervorgegangenen Vereinten Nationen 1959 alle Staaten auf, den besonderen Schutz von Kindern und die Fürsorge für sie zu gewährleisten. Im Rahmen des von den Vereinten Nationen 1979 ausgerufenen Internationalen Jahres des Kindes wurde der Plan geboren, die bis dahin bestehenden Deklarationen in eine völkerrechtlich verbindliche Form zu bringen. Als Ergebnis zehnjähriger Beratungen wurde schließlich am 20. November 1989 in der 44. Vollversammlung der Vereinten Nationen die Konvention über die Rechte des Kindes (UN-Kinderrechtskonvention) einstimmig verabschiedet.

Nun, zu Beginn des 21. Jahrhunderts hat es sich endlich weit gehend durchgesetzt, Kinder von ihrer Geburt an als Subjekte und Träger eigener Rechte zu betrachten, die ihre spezifischen Fähigkeiten in die menschliche Gemeinschaft einbringen. Die Vorstellung, Kinder als noch nicht vollwertige Menschen anzusehen, ist unhaltbar geworden. Kinder sind Menschen in einer sensiblen Entwicklungsphase, die des besonderen Schutzes, der Förderung und der Beteiligung bedürfen. Der jüdische Arzt und Pädagoge Janusz Korczak hat diese neue Sicht auf das Kind bereits vor mehr als fünfzig Jahren prägnant zusammengefasst: „Das Kind wird nicht erst ein Mensch, es ist schon einer.“

### **(3) Die UN-Kinderrechtskonvention – Ein Grundgesetz für alle Kinder**

Kinder und Jugendliche bis 18 Jahre stellen mehr als die Hälfte der Weltbevölkerung. Die in der UN-Kinderrechtskonvention niedergelegten Mindeststandards haben zum Ziel, die Würde, das Überleben und die Entwicklung aller Kinder auf der Welt sicherzustellen. Inzwischen wurde die Konvention von 191 Staaten ratifiziert. Das sind mehr, als die Vereinten Nationen Mitglieder haben. Einige Staaten, darunter Deutschland, haben zusammen mit der Ratifizierung einschränkende Interpretations- oder Vorbehaltserklärungen hinterlegt. In den 54 Artikeln der Konvention werden Kindern umfassende Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte zuerkannt. Die in dem „Gebäude der Kinderrechte“ wichtigsten Rechte finden sich in den Artikeln 2, 3, und 12.

Der Artikel 2 enthält ein umfassendes Diskriminierungsverbot. Das heißt, alle Rechte gelten für jedes Kind unabhängig von Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Anschauung, nationaler, ethnischer oder sozialer Herkunft, Vermögen, Behinderung, Geburt oder sonstigem Status des Kindes, seiner Eltern oder seines Vormunds.

Weitere Schutzrechte finden sich in Artikel 8: Schutz der Identität; Artikel 9: Schutz vor Trennung von den Eltern; Artikel 16: Schutz der Privatsphäre; Artikel 17: Schutz vor Schädigung durch Medien; Artikel 19: Schutz vor jeder Form körperlicher oder geistiger Gewaltanwendung, Misshandlung oder Vernachlässigung einschließlich des sexuellen Missbrauchs; Artikel 22: Schutz von Kinderflüchtlingen; Artikel 30: Schutz von Minderheiten; Artikel 32: Schutz vor wirtschaftlicher Ausbeutung; Artikel 33: Schutz vor Suchtstoffen; Artikel 34: Schutz vor sexuellem Missbrauch; Artikel 35: Schutz vor Entführung; Artikel 36: Schutz vor Ausbeutung jeder Art; Artikel 37: Schutz in Strafverfahren und Verbot von Todesstrafe und lebenslanger Freiheitsstrafe; Artikel 38: Schutz bei bewaffneten Konflikten.

In Artikel 3 ist der Vorrang des Kindeswohls festgeschrieben, demzufolge das Wohl des Kindes bei allen Gesetzgebungs-, Verwaltungs- und sonstigen Maßnahmen öffentlicher oder privater Einrichtungen vorrangig zu berücksichtigen ist. Wer für die Entwicklung des Kindes Verantwortung trägt, ist verpflichtet, das Kind entsprechend seinem Entwicklungsstand bei der Wahrnehmung seiner Rechte zu unterstützen. Ergänzende Förderrechte sind festgelegt in Artikel 6: Recht auf Leben und Entwicklung; Artikel 10: Recht auf Familienzusammenführung; Artikel 15: Recht auf Versammlungsfreiheit; Artikel 17: Zugang zu den Medien; Artikel 18: Recht auf beide Eltern; Artikel 23:

Recht auf Förderung bei Behinderung; Artikel 24: Recht auf Gesundheitsvorsorge; Artikel 27: Recht auf angemessenen Lebensstandard; Artikel 28: Recht auf Bildung; Artikel 30: Recht auf kulturelle Entfaltung; Artikel 31: Recht auf Ruhe, Freizeit, Spiel und Erholung; Artikel 39: Recht auf Integration geschädigter Kinder.

Nach Artikel 12 hat jedes Kind das Recht, in allen Angelegenheiten, die es betreffen, unmittelbar oder durch einen Vertreter gehört zu werden. Die Meinung des Kindes muss angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife berücksichtigt werden. Weitere Beteiligungsrechte der Kinder sind niedergelegt in Artikel 13: Recht auf freie Meinungsäußerung sowie auf Informationsbeschaffung und -weitergabe und in Artikel 17: Recht auf Nutzung kindgerechter Medien.

Neben den so genannten materiellen Rechten sind eine Reihe von Verfahrensregeln von Bedeutung. Hierzu gehören neben der Definition des Begriffs „Kind“ (alle Menschen von 0-18 Jahren) die Verpflichtung der Staaten zur Umsetzung der Kinderrechte (Artikel 4) und zur Bekanntmachung der Kinderrechte (Artikel 42), die Einsetzung eines UN-Ausschusses für die Rechte des Kindes (Artikel 43), die Berichtspflicht über die Maßnahmen zur Verwirklichung der Kinderrechte (Artikel 44) sowie die Mitwirkungsmöglichkeiten von Nicht-Regierungsorganisationen (Artikel 45).

#### **(4) Kinderrechte in Deutschland**

Deutschland hat die UN-Kinderrechtskonvention 1992 ratifiziert, allerdings nicht uneingeschränkt. In einer Interpretationserklärung wurden Vorbehalte besonders im Hinblick auf die rechtliche Situation solcher Kinder formuliert, die aus Krisengebieten nach Deutschland geflohen sind. Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge haben demnach nicht die gleichen Rechte wie die deutschen Kinder. Auf Grund ausländerrechtlicher Vorschriften ist ihr Wohl beispielsweise in punkto Bildung und Gesundheitsfürsorge nachrangig gegenüber anderen Erwägungen.

Trotz dieser Einschränkungen ist es auch bei uns in den letzten zwanzig Jahren zu einem Perspektivenwechsel gekommen. Kinder werden rechtlich nicht mehr als Objekte der Erwachsenen, sondern als Subjekte und damit als Träger eigener Rechte betrachtet. So wurde im Zusammenhang mit der umfassenden Sorgerechtsreform von 1980 der Übergang von der elterlichen „Gewalt“ zur elterlichen „Sorge“ vollzogen. Außerdem wurde der Paragraph 1626 (Abs. 2) in das Bürgerliche Gesetzbuch (BGB) eingefügt, der erstmals die Mitsprache von Kindern und Jugendlichen an allen sie betreffenden Entscheidungen ihrer Eltern rechtsverbindlich festlegt. Seitdem heißt es dort: „Bei der Pflege und Erziehung berücksichtigen die Eltern die wachsende Fähigkeit und das wachsende Bedürfnis des Kindes zu selbständigem verantwortungsbewusstem Handeln. Sie besprechen mit dem Kind, soweit es nach dessen Entwicklungsstand angezeigt ist, Fragen der elterlichen Sorge und streben Einvernehmen an“.

Das 1990 in Kraft getretene Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) benennt Kinder und Jugendliche ausdrücklich als Träger eigener Rechte. Gemäß Paragraph 8 haben sie das Recht, sich in allen Angelegenheiten der Erziehung und Entwicklung an das Jugendamt zu wenden und dort auch ohne Kenntnis ihrer Eltern beraten zu werden. Nach den Paragraphen 35a und 42 haben Kinder und Jugendliche einen eigenen Anspruch auf Eingliederungshilfe bei seelischer Behinderung bzw. auf Inobhutnahme; 1996 kam in Paragraph 24 KJHG der Anspruch des Kindes auf den Besuch eines Kindergartens vom vollendeten dritten Lebensjahr an hinzu, der ebenfalls als Anspruch des Kindes und nicht als Recht der Eltern ausgestaltet wurde.

Die Kindschaftsrechtsreform von 1998 brachte neben der weit gehenden Gleichstellung ehelicher und nicht-ehelicher Kinder das Recht des Kindes auf Umgang mit beiden Eltern (§ 1684, Abs. 1 BGB) und die Möglichkeit, Kindern in besonders konflikträchtigen gerichtlichen Kinderschutzverfahren einen eigenen Verfahrenspfleger (Anwalt des Kindes) zur Seite zu stellen (§ 50 FGg).

Letztes Glied in der Kette bedeutender Kinderrechte in Deutschland ist das am 8.11.2000 in Kraft getretene Gesetz zur Ächtung der Gewalt in der Erziehung. Seitdem haben Kinder in Deutschland auch im Verhältnis zu den eigenen Eltern ein Recht auf gewaltfreie Erziehung. Die nun geltende

Neufassung des § 1631 Abs. 2 BGB lautet: „Kinder haben ein Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Erziehungsmaßnahmen sind unzulässig.“

In der Begründung für das Gesetz heißt es ausdrücklich, dass damit keine Kriminalisierung der Konfliktlagen im Vordergrund steht, sondern Hilfen für die betroffenen Kinder, Jugendlichen und Eltern. Ergänzend wurde daher im § 16 Abs. 1 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) die Pflicht der Jugendbehörden angefügt, „Wege aufzuzeigen, wie Konfliktsituationen in der Familie gewaltfrei gelöst werden können.“

Mit der Verabschiedung eines Rechts von Kindern auf Erziehung ohne Gewalt genügt Deutschland zusammen mit neun weiteren Ländern (Dänemark, Finnland, Israel, Kroatien, Lettland, Norwegen, Österreich, Schweden und Zypern) nun auch den in der UN-Kinderrechtskonvention formulierten internationalen Ansprüchen, demzufolge „die Vertragsstaaten (...) alle geeigneten Gesetzgebungs-, Verwaltungs-, Sozial- und Bildungsmaßnahmen (treffen), um das Kind vor jeder Form körperlicher oder geistiger Gewaltanwendung, Schadenszufügung oder Misshandlung, vor Verwahrlosung oder Vernachlässigung, vor schlechter Behandlung oder Ausbeutung einschließlich des sexuellen Missbrauchs zu schützen, solange es sich in der Obhut der Eltern oder eines Elternteils, eines Vormunds oder anderen gesetzlichen Vertreters oder einer anderen Person befindet, die das Kind betreut.“

### **(5) Kinderrechte und Elternrechte – Spannungsfeld aber kein Gegensatz**

Die Anerkennung des Kindes als Träger eigener Rechte ist Ausdruck für einen tief greifenden Wandel im Verhältnis der Erwachsenen zu den Kindern. Hier zeigt sich der Übergang zu einem neuen Generationenverhältnis. An die Stelle der Unterordnung des Kindes unter den Willen und die Macht der Eltern tritt eine Beziehung auf der Basis gleicher Grundrechte, in der die Würde und die Rechte des Kindes neben denen der Erwachsenen einen selbstverständlichen Platz einnehmen.

Dieser Perspektivenwechsel darf aber nicht zur Folge haben, tatsächlich bestehende Unterschiede zwischen Erwachsenen und Kindern einfach einzuebnen: Kinder sind keine kleinen Erwachsenen. Auf Grund ihres Alters, auf Grund ihrer sich noch entwickelnden körperlichen und geistigen Fähigkeiten und Möglichkeiten bedürfen Kinder des besonderen Schutzes und der besonderen Fürsorge. Kinder brauchen eigene Kinderrechte. Sie brauchen ein Recht auf Kindheit, und zwar auf einen Schon- und Spielraum, in dem Verantwortlichkeit wachsen und eingeübt werden kann.

In dieser Spannung zwischen Gleichheit einerseits – Kinder sind genauso Menschen – und Differenz andererseits – Kinder haben altersbedingte spezifische Bedürfnisse – liegt das besondere Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern. Immer mehr setzt sich deshalb durch, das Elternrecht ausschließlich als pflichtgebundenes, treuhänderisches Recht zu verstehen, das seine Grenze am Wohl des Kindes findet.

Das in Art. 6 Abs. 2 des Grundgesetzes festgeschriebene Elternrecht ist das einzige Grundrecht, das als fremdnütziges Recht ausschließlich zugunsten eines Dritten, nämlich des Kindes, ausgeübt werden darf. Elternrecht heißt daher vor allem Elternverantwortung. Diese Verantwortung beinhaltet das Recht und die Pflicht der Eltern, „das Kind bei der Ausübung (seiner) anerkannten Rechte in einer seiner Entwicklung entsprechenden Weise angemessen zu leiten und zu führen“ (Artikel 5 der UN-Kinderrechtskonvention).

### **(6) Grundbedürfnisse von Kindern**

Für die körperliche und seelische Gesundheit von Kindern ist die Befriedigung elementarer Bedürfnisse unabdingbar. Erste Versuche einer Konkretisierung basaler kindlicher Bedürfnisse sind in der Kindeswohl-Trilogie von Goldstein, Freud und Solnit (1974, 1982, 1988) zu finden. Zu den grundlegenden Bedürfnissen rechnen sie Nahrung, Schutz und Pflege, intellektuelle Anregungen und Hilfe beim Verstehen der Innen- und Außenwelt. Außerdem brauche das Kind Menschen, die

seine positiven Gefühle empfangen und erwidern und sich seine negativen Äußerungen und Hassregungen gefallen lassen. Sein Selbstgefühl und seine Selbstsicherheit im späteren Leben bleibe abhängig von seiner Stellung innerhalb der Familie, d.h. von dem Gefühl geschätzt, anerkannt und als vollwertiges Familienmitglied betrachtet zu werden.

Von Fegert (1999) stammt der Versuch, die in der UN-Kinderrechtskonvention formulierten Normen in sechs große Bedürfnisbereiche (Basic Needs of Children) zu übersetzen und die negativen Folgen bei deren Nichtbeachtung zu beschreiben. Hierzu gehören (1) Liebe, Akzeptanz und Zuwendung: Der Mangel an emotionaler Zuwendung kann zu schweren körperlichen und psychischen Deprivationsfolgen bis hin zum psychosozialen Minderwuchs und „failure to thrive“ (nicht organisch bedingten Gedeihstörungen) führen; (2) Stabile Bindungen: Bindungsstörungen zeigen sich bei kleinen Kindern zunächst in Auffälligkeiten der Nähe-Distanz-Regulierung und können später zu massiven Bindungsstörungen führen; (3) Ernährung und Versorgung: als Folgen einer Mangel- oder Fehlernährung treten Hunger, Gedeihstörungen und langfristig körperliche sowie kognitive Entwicklungsbeeinträchtigungen auf; (4) Gesundheit: Mängel im Bereich der Gesundheitsfürsorge führen zu vermeidbaren Erkrankungen mit unnötig schwerem Verlauf, z.B. infolge von Impfmängeln, Defektheilungen etc.; (5) Schutz vor Gefahren von materieller und sexueller Ausbeutung: psychisch können diese Belastungen zu Anpassungs- bzw. posttraumatischen Störungen führen, die durch eine Fülle von Symptomen und teilweise langfristige Erkrankungsverläufe gekennzeichnet sind; (6) Wissen, Bildung und Vermittlung hinreichender Erfahrung: Mängel in diesen Bereichen führen zu Entwicklungsrückständen bis hin zu Pseudodebilität (vgl. Fegert 1999, S. 326 f.).

Ein weiterer Versuch einer positiven Bestimmung des Kindeswohls stammt von Brazelton und Greenspan. In ihrem Beitrag „Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern“ (The Irreducible Needs of Children) beziehen sie in Ergänzung zu Fegert die soziale und kulturelle Dimension ein und kommen zu folgendem Katalog: das Bedürfnis nach (1) beständigen liebevollen Beziehungen; (2) körperlicher Unversehrtheit und Sicherheit; (3) individuellen Erfahrungen; (4) entwicklungsgerechten Erfahrungen; (5) Grenzen und Strukturen; (6) stabilen und unterstützenden Gemeinschaften; (7) einer sicheren Zukunft für die Menschheit (vgl. Brazelton und Greenspan 2002).

## **(7) Recht haben und Recht bekommen ... Perspektiven zur Umsetzung und Stärkung der Kinderrechte**

Ich will fünf Punkte nennen:

- (1) Kinder besser informieren  
Kinder, die ihre Rechte kennen, sind besser vor Gewalt und anderen Gefährdungen geschützt. Kinder müssen daher weitaus mehr als bisher ihre Rechte vermittelt bekommen. Eltern und Pädagog/innen sollten sich über die Rechte der ihnen anvertrauten Kinder informieren und sich als treuhänderische Verfechter der Kinderrechte verstehen.
- (2) Eltern unterstützen  
Eltern – aber auch Erzieher(innen) und Lehrer(innen) –, die Kinder an den sie betreffenden Entscheidungen beteiligen, kommen eher ohne Gewalt aus. Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechten. Partizipation ist der Schlüssel für den Übergang des Kindes von der Fremd- zur Selbstkontrolle. Eltern sollten mehr als bisher erfahren und lernen können, wie sie ihre Kinder im Alltag beteiligen.
- (3) Kinderrechte in die Einrichtungen für Kinder tragen  
Kinderrechte sollten Eingang in alle Kindergärten, Schulen, Kirchen sowie in die Sport- und Freizeiteinrichtungen finden. Nicht nur als Unterrichtsgegenstand, sondern als Selbstverpflichtung. Ich schlage vor, die Kinderrechte zum Bestandteil der Schulordnungen zu machen.

(4) Beratung und Hilfe für Kinder verbessern

Notwendig sind neuartige und bessere Angebote in den Bereichen Kinder- und Jugendhilfe, Bildung und Kinder- und Jugendgesundheit, die Kinder selbst erreichen können. Es geht um niedrigschwellige Angebote und verlässliche Hilfen aus einer Hand an den Orten, an denen sich Kinder sowieso täglich aufhalten. Bei der Ausgestaltung dieser Angebote sollten wiederum die Kinder und Jugendlichen einbezogen werden. Ludwig Salgo hat in Anlehnung an angelsächsische Vorbilder ein dreistufiges Info- und Beratungssystem für Kinder und Jugendliche vorgeschlagen, das von öffentlicher Aufklärung über Rechtsberatungsstellen für Kinder bis zur Etablierung spezialisierter Interessenvertreter(innen) in gerichtlichen und behördlichen Verfahren reicht (Salgo 2001).

(5) Politik und Wirtschaft an den Bedürfnissen und Rechten von Kindern orientieren

Ich habe einen Traum. Noch vor dreißig Jahren war es ungewöhnlich, Gesetze und Verordnungen, Produkte und Dienstleistungen – allgemein Entscheidungen in Wirtschaft und Politik – auf ihre Umweltverträglichkeit hin zu überprüfen. Heute kommt kein Unternehmen, keine politische Partei mehr am Thema Umweltschutz vorbei.

Heute dagegen ist es noch ungewöhnlich, wirtschaftliche und politische Entscheidungen systematisch und quer zu den Ressorts auf ihre Vereinbarkeit mit den Bedürfnissen und Rechten von Kindern hin zu überprüfen. Ich träume davon, dass in dreißig Jahren kein Unternehmen und keine politische Partei mehr an den Kindern vorbeikommt.

Wie wir dorthin gelangen können? Politische Fragen sind Machtfragen. Es muss beunruhigen, dass schon in wenigen Jahren die durchschnittliche Wählerin und der durchschnittliche Wähler älter als fünfzig Jahre sein werden. Alle Gewalt geht vom Volk aus, heißt es in unserem Grundgesetz. Zum Volk gehören auch die Kinder. Ich glaube, wir müssen an's Wahlrecht ran. Jedem Kind eine Stimme, von Geburt an. Bis zur nötigen Reife stellvertretend über die Eltern, früher als heute höchstpersönlich. Das würde die Republik zu Gunsten von Kindern verändern. Nachhaltig.

Ich komme zum Schluss: Anfang Mai 2002 fand in New York eine Sondergeneralversammlung der Vereinten Nationen zu Kindern – der so genannte Weltkindergipfel – statt. Als Vertreter der deutschen Nicht-Regierungsorganisationen konnte ich vor Ort erleben, wie erstmals in der Geschichte Kinder in der Vollversammlung der Vereinten Nationen zu Wort kamen und gehört wurden. Ihre zentrale Botschaft lautete, dass Kinder nicht nur die oft zitierte Zukunft sind, sondern dass sie hier und jetzt schon da sind und ihre Rechte einfordern. In den Verhandlungen und Diskussionen wurde deutlich, dass die globale Vernetzung der Themen und Konflikte dazu führt, dass das Wohl jedes einzelnen Kindes mehr und mehr mit dem Wohl aller Kinder dieser Welt verbunden ist.

Auf das Thema Kinderrechte reagieren viele Erwachsene mit Misstrauen und reflexhafter Abwehr. Auf die Frage etwa, ob Interesse bestehe, im Unterricht einen von mir präsentierten „Koffer voller Kinderrechte“ zu behandeln, antwortete der Klassenlehrer eines meiner Kinder: Dann müssen wir aber auch über die Pflichten reden!

Lassen Sie mich darauf mit den Worten der vier Kinder und Jugendlichen antworten, die als deutsche Kinderdelegierte in New York dabei waren. In einer Pressemitteilung im Vorfeld des Weltkindergipfels schreiben sie: „Das Gegenteil von Rechten sind nicht die Pflichten, sondern das Unrecht. Dagegen engagieren wir uns.“

Ich danke Ihnen!

## Literatur

Ariès, Philippe: Geschichte der Kindheit, München 1978

Brazelton, T. Berry und Greenspan, Stanley: Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern, Stuttgart 2002

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien, Bonn 2000

Fegert, Jörg M.: Welches Wissen erleichtert dem Verfahrenspfleger die Kommunikation mit Kindern? In: Familie, Partnerschaft, Recht, 2. Jg. (1999), Heft 6, S. 321 – 327

Goldstein, Joseph, Freud, Anna, Solnit, Albert J.: Jenseits des Kindeswohls. Frankfurt/M., 1974

Goldstein, Joseph, Freud, Anna, Solnit, Albert J.: Diesseits des Kindeswohls. Frankfurt/M., 1982

Goldstein, Joseph, Freud, Anna, Solnit, Albert J.: Das Wohl des Kindes. Frankfurt/M., 1988

Korczak, Janusz: Das Recht des Kindes auf Achtung; Göttingen 1970

de Mause, Lloyd: Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit, Frankfurt/M. 1977

National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland: Pressemitteilung vom 12.4.2002

Salgo, Ludwig: Berücksichtigung des Kindeswillens, in: frühe Kindheit, 4. Jg., Heft 2/2001, S. 14-21)

**Heinz Durner**

## **Halt geben und Loslassen: Bedürfnisse von Schulkindern**

*So lange Kinder klein sind  
gib ihnen tiefe Wurzeln,  
wenn sie älter geworden sind,  
gib ihnen Flügel*

(aus Indien)

Ausgehend von diesem Zitat und ergänzt durch ähnlich weise Sprüche

*Wenn Wind aufkommt,  
bauen die einen Mauern  
und die anderen Windräder*

(aus China)

und erinnernd an den Spruch

*Kinder müssen mit  
den Erwachsenen  
sehr viel Geduld aufbringen*

(Saint Exupery)

möchte ich die Überschrift erklären und begründen,  
um daraus die Vision für eine moderne Schulkultur zu entwickeln

### **„Schule als Lebensraum“**

#### **These 1 In welche Zukunft gehen wir? Welche Zukunft wollen wir?**

Die Welt, in der wir leben, verändert sich mit zunehmender Beschleunigung. Prozesse, die früher viele Jahrzehnte, gar Jahrhunderte gedauert haben, laufen heute innerhalb von Jahrzehnten, ja auf einzelnen Gebieten innerhalb eines Jahrzehnts ab.

Die Faktoren dieses Prozesses sind die Globalisierung, die rapide Bevölkerungszunahme und der beschleunigende Zuwachs an Wissen und die Tatsache, dass naturwissenschaftliche Erkenntnisse und Techniken immer rascher in neue Verfahren und elektronisch gesteuerte Anlagen umgesetzt werden. Dabei spielen die Medien als solche ein gesellschaftliches Phänomen sondergleichen, nicht nur technisch-ökonomisch, sondern in ihrer weit- und tiefgreifenden geistigen und kulturellen Auswirkung.

## Erläuterungen:

Wir erleben eine Tendenz zu einer Machtverschiebung weg von den demokratisch legitimierten Institutionen unseres Gemeinwesens hin zu den sogenannten „**Kräften des Marktes**“ und zu denen, die in der Lage sind, diese Kräfte zu beherrschen. Wir stehen mitten in der Gefahr, dass der jeweilige Wettbewerbsvorteil den Ausschlag gibt und der Markt sich weltweit als letzte und höchste Instanz etabliert: Der entfesselte, von allen Verpflichtungen gegenüber dem Gemeinwohl freie, sich nur noch am „Shareholder value“ orientierte Wettbewerb wird zum maßgebenden Leitbild.

### **Im Abseits: Art. 14, Abs. 2 Grundgesetz, Sozialstaatsprinzip „Eigentum verpflichtet“**

Die Bestimmung unseres Grundgesetzes - das ist das in Art. 14, Abs. 2 formulierte Sozialstaatsprinzip „Eigentum verpflichtet“ gerät mehr und mehr in Abseits. Und so wird das Prinzip der Gerechtigkeit und der Vorrang demokratisch legitimierter Verantwortung immer rascher aufgegeben werden.

Wir wissen, dass es eine völlig falsche Erziehung wäre, junge Menschen nur in Skepsis und Ablehnung gegenüber den uns erwartenden Entwicklungen zu begegnen. Und ebenso gilt es, ihnen die Chancen und die Faszination kommender Jahrzehnte darzustellen.

Wesensmerkmale dieser sich abzeichnenden Welt von morgen sind nicht nur die neuen Technologien wie Nanotechnologie, Quantenphysik, Mikrosystemtechnik, Molekulartechnik, Zell- und Biotechnologie, Software- und Computertechnik, Verkehrsleittechnik, Luft- und Raumfahrttechnik oder Medizintechnik, sondern **ebenso ihre marktorientierte Verbindung zu Produkten**, die zukünftig sich entwickelnde Bedürfnisse des Menschen befriedigen. **Auf den Menschen komm es an!**

## **These 2 Wir leben in einer Medienwelt**

Wir erleben die totale Öffentlichkeit unseres Lebens, den Wegfall der Privatsphäre, das Aufgehen in einer Funwelt, den Verlust an Stille, Ruhe und Geborgenheit. Das überall zeitgleich „Dabeiseinkönnen“ hat - nicht nur geographisch - eine neue, eine schier unentrinnbare globale Öffentlichkeit geschaffen, der wir uns längst hingeben, ohne hinreichend zu bedenken, was wir damit aufgeben.

### **Wie gehen wir mit dieser totalen Öffentlichkeit um?**

#### **Wie verarbeiten wir die Ergebnisse und Konsequenzen?**

Wir erfahren alles, aber was wissen wir wirklich? Wir sind überall sogleich instant dabei, aber verstehen wir auch, worum es geht? Wir sehen alles, was sich begibt, aber blicken wir auch durch? Immer schneller, und wegen der täglichen Gigafrage des Geschehens, immer knapper, immer kürzer zugeschnitten werden uns alle Begebnisse, die sich irgendwie ereignen, alle Probleme, alle Freuden, alle Leiden der Welt nach Hause getragen. Aber trifft es uns, freuen wir uns, leiden wir mit oder stumpfen wir nicht zunehmend ab angesichts der Abundanz, die uns am Ende dann doch nicht trifft?

**In welchem Umfang kann der Mensch noch selbstentscheidend sein Leben gestalten?** Der Schriftsteller Wilhelm Willems hat das in seinem Werk „Der geerdete Himmel“ treffend formuliert:

„Man will uns einwickeln“

Man will uns einwickeln -  
in Zeitungen und Zeitschriften  
mit Lifestyle, Berichterstattung,  
Schlagzeilen, Statements, Bildern,  
mit dummem, raffiniertem, verlogenern,



sexualisiertem und überflüssigem Zeug  
und vernebelt unseren Verstand

Man will uns einwickeln  
in Banknoten, Wertpapiere, Aktien  
mit Renditen und Gewinnen  
mit Wirtschaftlichkeit und Fortschritt  
mit Wachstum und globalen Erfordernissen  
und setzt auf unser naives Vertrauen

Man will uns einwickeln  
in Programme und Resolutionen  
mit Lügen und Halbwahrheiten  
mit Behauptungen und Unterstellungen  
und missbraucht unsere Ängste und Träume

Man will uns einwickeln  
man wickelt uns ein  
- und wir lassen uns einwickeln.

In diesem Sinne ist ein breiter Aufbruch, ja eine offensive Gegenbewegung gefordert. Ein Aufbruch, bei dem der Einzelne sich selbst wieder auf die Werte und Tugenden besinnt, die den Menschen an den Menschen erinnern - wie H. Popper formulierte.

Wir dürfen die Schüler in ihrem Ausgeliefertsein an die globalisierten und mediengelenkten Wirtschaftskräfte nicht allein lassen, müssen sie den hinterfragenden Widerstand lehren: Behauptungen in Frage stellen, feierliche Erklärungen von ihren Worthülsen befreien, den Kaiser nackt nennen, grundsätzlich zweifeln, Widerstand gegen den Zeitgeist einimpfen.

Dazu ist eine Erziehung und Bildung notwendig, die die Frage der Verantwortung des Einzelnen gegenüber seinen Mitmenschen in den Mittelpunkt stellt! Wie gehen wir miteinander um? Was bedeuten wir uns für einander?

### **These 3 Die neuen Kommunikationstechnologien verändern die Gesellschaft und die Arbeitswelt des Menschen**

Das Internet ist zum neuen Symbol des Weltwissens geworden. Es bietet eine unübersehbare Datenfülle. Aber Daten sind noch kein Wissen. Wo alles gewusst werden könnte, kommt es vielmehr auf die Klärung der Frage an, was wir wissen wollen sollen.

**Computer** und **Internet** sind nützliche und effiziente **Werkzeuge**. Sie sind Hilfsmittel und weniger Gegenstand des Lernens. Schulen und andere Bildungsinstitutionen können dazu beitragen, dass die Kompetenz, sie zu nutzen, als eine dem Lesen, Schreiben und Rechnen vergleichbare Kulturtechnik möglichst allen zur Verfügung steht. Aber die Bereitstellung technischer Mittel und die Schulung, sie zu bedienen, sichern noch nicht den Lernerfolg. Der zentrale Bildungsauftrag muss lauten: **Lernen**, aus der **unermesslichen Menge verfügbarer Daten diejenigen herauszugreifen**, die **lebensdienlich** sind.

Die Suche nach dem rechten Wissen ist aber mehr als die Frage nach einer möglichst sachgerechten und effizienten Auswahl und Begrenzung. Weil wir mehr sind, als wir gelernt haben und jemals lernen können, brauchen wir weiter reichende Maßstäbe zur Beurteilung des Wissens. Die **alte Unterscheidung zwischen Wissen und Weisheit erhält eine neue Aktualität**.

## **Bedeutung für die Schule:**

Ohne wenn und aber: Der Umgang mit Computer, Internet oder Power Point ist eine Kulturtechnik und muss in jeder Schule vermittelt werden. Das Programm „Schulen ans Netz“, ein Programm von vielen, war hierfür richtungweisend.

Doch ist in den letzten 10 Jahren die **Bedeutung des Computers** für die Bildung maßlos **überschätzt** und die **Bedeutung des Lesens** (These 4) **unterschätzt** worden. Die Ergebnisse der großen wissenschaftlichen Untersuchungen vom Massachusetts Institute for Technology / USA und der Hebräischen Universität in Jerusalem belegen die Nachteile einer zu frühen Dominanz des Computerlernens.

„**Wissen ist Macht**“ sagte Francis Bacon 1597, heute würde er hinzufügen: „**Halbwissen ist Ohnmacht!**“

Es ist unser gesellschaftliches Problem, mit der unendlichen Informationsschwemme zurecht zu kommen. Information ist nicht Wissen und Wissen allein ist noch nicht Bildung! Wir müssen den Schülern begreifbar machen, wie diese Informationsflut unser Leben verändert. Wir müssen ihm das Gefühl geben für Geschwindigkeit und Prioritäten: Nicht alles, was schneller und raffinierter ist, muss auch besser sein.

## **These 4 Sprachförderung**

Die wichtigste Bildungsaufgabe unseres Landes besteht in der frühen Sprachförderung unserer Kinder. Eine gute Sprache der Kinder ist die beste Voraussetzung für Bildung. Sprache ist ein wunderbarer schöpferischer Prozess und muss lebenslang weiterentwickelt werden.

„**Die Grenzen unserer Sprache sind die Grenzen unserer Welt**“ spricht der Philosoph L. Wittgenstein.

Und die Literaturnobelpreisträgerin Nadine Gordimer sagt: „**Nicht das Werkzeug hat den Menschen zum Menschen gemacht, sondern das Wort.**“

Sprache ist eben mehr als nur Mittel zur Verständigung. Sprache ist der Schlüssel in jenem Tor, das uns die Welt öffnet.

Kriminologen, Pädagogen, Psychologen und Therapeuten berichten: Sprachlosigkeit ist die Schwester der Gewalt. Wer nicht gelernt hat, Konflikte verbal auszutragen, löst sie mit der Faust. „**Die Pistole ist das Schreibwerkzeug der Analphabeten**“, sagt der Sprachforscher Barry Sanders.

## **Sprachschwäche ist eine Hauptursache für Ich-Schwäche.**

Die Lehrerinnen und Lehrer, die es mit der Spracherziehung von Kindern und Jugendlichen zu tun haben, müssen heute bei einer überall beobachtbaren „Sprachnivellierung“ und „Sprachverrohung“ gegen den Strom schwimmen - und das ist schwer. Die Lust der Kinder am Verstehen und Begreifen einer Sache, ehemals ablesbar an ihren großen staunenden Augen, droht heute durch ein technisches Schlaraffenland erstickt zu werden.

## These 5    Emotionales Fundament

Kinder und Jugendliche brauchen ein emotionales Fundament, um besonders in belastenden Lebenssituationen daraus Kräfte zu schöpfen. Musik, Kunst, Sport und Theater sind für die Persönlichkeitsentwicklung eines jungen Menschen von unschätzbarem Wert.

**Musikerziehung** hat ihren eigenen Wert und es sollte eigentlich überflüssig sein, hier zu begründen, warum wir unseren Kindern schaden, wenn wir ihnen den Weg in die Musik versperren. Die KMK 1998: Musik leistet einen unverzichtbaren Beitrag zur Erziehung des jungen Menschen (Deshalb wurde auch anschließend der Musikunterricht in allen Schularten gekürzt!)

Kinder, die Musik betreiben, zeige eine deutlich höhere Leistungsbereitschaft, Konzentrationsfähigkeit, höhere abstrakte Denkleistung und zeigen bessere Schulleistungen (Untersuchungen Prof. Bastian).

Ebenso ist bei Kindern mit musikbetontem Unterricht die soziale Kompetenz ausgeprägter.

Der **Kunstunterricht** lockt und weckt vor allem die Phantasie und die kreativen Potenziale in einem Menschen. Es ist vor allem die wachsende Identifizierung mit einem entstehenden Kunstwerk, aber auch das Begreifen, viele Gegenstände und Bereiche des Lebens mit „künstlerisch-kreativen“ Augen zu sehen.

PISA muss für alles herhalten: so wird auch der Bewegungsmangel in Zusammenhang gebracht mit den schlechten Schulleistungen.

**In der Tat:** Eine Untersuchung der Universität München durch Prof. Zöpfel hat die erschreckende Erkenntnis gebracht, dass bei rund 50 % der Kinder Bewegungs- und Verhaltensstörungen festgestellt wurden, die auf fehlende **sportliche Fitness** zurückzuführen sind: 50 % der Kinder können nicht 30 sec. lang den Einbeinstand durchführen, Haltungsschwächen, zu schwache Bauchmuskulatur, Kreislaufstörungen bei geringen Leistungsanforderungen, z.B. bei einem 400- oder 800-m-Lauf.

Kinder ziehen viel Selbstbewusstsein aus sportlichen und körperlichen Leistungen, Geschicklichkeit und Kraft. Das Aggressionspotenzial bei Kindern mit viel Sport nimmt spürbar ab.

Keine Tätigkeit prägt so spürbar das Persönlichkeitsbewusstsein eines Menschen wie das **Theaterspiel**. Hier laufen in einem jungen Menschen Entwicklungen ab - das Einbringen und Beherrschen kognitiver, emotionaler und sozialer Kräfte - die ihn ein Leben lang prägen.

## These 6    Sozialverantwortung

Für das Leben in der Gemeinschaft - von der Kleinzelle bis zum Staat - ist die Sozialverantwortung von größter Bedeutung. Jeder Bildungsprozess ist letztlich immer eine Vermittlung von Werten, Verhaltenscodes, von Maximen und von Rüstzeug für das Leben, die Persönlichkeit und den Arbeitsmarkt.

Welche Gesellschaft wollen wir? Wonach soll eine Gesellschaft und in ihr das freie Individuum streben?

Solidarverantwortung als Bildungsziel umfasst also im Wesentlichen zwei Komponenten: Zum einen die Herausbildung und Fortentwicklung der Fähigkeit beim Menschen, für jemanden einzustehen, sich solidarisch zu erklären, solidarisch zu fühlen, solidarisch zu handeln, gemeinsam verantwortlich zu sein. Der junge Mensch muss darüber hinaus gelernt haben, Verantwortlichkeit zu

übernehmen, die ihn über die reine Fähigkeit hinaus auch dann konkret handeln lässt durch entsprechend ausgeprägte Werte, die sein Tun und sein Bewusstsein leiten.

Viele Menschen sind bereit, sich solidarisch zu verhalten, verfügen aber nicht immer über die Kompetenz, Solidarität wirksam in die Tat umzusetzen.

Daraus ergeben sich eine Reihe von Konsequenzen für das Leben und Erziehen in der Schule:

- Die Konzentration solidarischer Orientierungen besonders bei der jüngeren Altersstufe auf überschaubare Nahwelten.
- Die Ausweitung solcher Aktivitäten auf die mittlere Distanz, wie etwa die Kommune, die Region oder umgebende gesellschaftliche Strukturen.
- Der Blick in die Gesellschaft, auf den Staat, handeln für unsere Welt.

Hier wird die Frage deutlich: welchen Platz nimmt jeweils die **Familie**, die **Schule**, die **Arbeitswelt**, die **Zivilgesellschaft**, die **Lebenswelt**, die große **Politik** ein?

Welche Rolle spielen die Grundwerte wie **Solidarität**, **Freiheit** und **Gerechtigkeit** für den Zusammenhang der Gesellschaft, für die Legitimation der Politik, für die Erzeugung von Loyalitäten?

## **These 7 Die Würde des Menschen ist unantastbar (Art. 1 GG).**

Es gibt ein Prinzip - **die goldene Regel** - die seit Jahrtausenden in vielen religiösen und ethischen Traditionen der Menschheit zu finden ist und sich bewährt hat:  
***Was du nicht willst, das man dir tu', das füg' auch keinem andern zu.***

Diesen Satz aus dem Grundgesetz und die Goldene Regel führe ich bewusst auf, weil sie Richtschnur und Orientierung für alles Handeln ist. Menschenwürde ist der Kern der abendländischen Sittlichkeit. Kants Begründung des kategorischen Imperativs ist auf diesen Begriff angewiesen. Die Würde des Menschen ist ein christliches Element in unserem weltlichen Grundgesetz

(Jesus von Nazareth lässt sich nicht davon abhalten, mit Menschen umzugehen, die Aussätzige oder Ehebrecher oder Zöllner sind.)

Prof. Dr. H. Küng leitet in seinem Weltethos daraus vier umfassende uralte Richtlinien ab, die sich in den meisten Weltreligionen dieser Welt finden:

- 1. Verpflichtung auf eine Kultur der Gewaltlosigkeit und der Ehrfurcht vor allem Leben**
- 2. Verpflichtung auf eine Kultur der Solidarität und eine gerechte Weltwirtschaftsordnung**
- 3. Verpflichtung auf eine Kultur der Toleranz und ein Leben in Wehrhaftigkeit**
- 4. Verpflichtung auf eine Kultur der Gleichberechtigung und der Partnerschaft von Mann und Frau!**

Freilich bieten die Religionen mehr als Ethos, das Christentum ganz besonders. Und als praktizierender Christ möchte ich auf dieses spezifisch Christliche hinweisen, was uns von der ethischen Ebene auf die des eigentlich Religiösen führt, wohler letztlich die Frage nach dem Lebenssinn beantwortet werden muss!  
**(Einen Halt haben!)**

## These 8 Schule als Lebensraum gestalten: Welches Leben wollen wir?

Eine von den Schülern ungeliebte Schule kann kein förderlicher Lebensraum sein. Kinder und Jugendliche müssen den Lern- und Erziehungsraum Schule als Lebensraum begreifen, wo sie sich mit ihrer ganzen Persönlichkeit einbringen können.

Mit Kopf, Herz und Hand, mit Leib und Seele lernen - die positive Gestaltung einer kreativen Lernumgebung ist die beste Voraussetzung, die Effizienz von Unterricht, Erziehung und Bildung zu erhöhen.

PISA könne „**viele wichtige Leistungen einer wirklich pädagogischen Schule nicht erfassen**“ sagt Hartmut von Hentig, „**etwa, was es bedeutet, wenn ein Kind bei seinen Kaninchen im Schulzoo Trost findet und gleichzeitig erfährt, was es heißt, gebraucht zu werden. So etwas passiert am Computer nicht!**“

In einer als Lebensraum gestalteten Schule ist es viel leichter, die Eigenverantwortung, Eigenständigkeit und Eigeninitiative von jungen Menschen einzufordern und zu fördern. Schüler begreifen die Schule als ihre Schule und werden auf allen Ebenen aktiv, von der Schülermitverantwortung bis zur Mitgestaltung von Unterricht und Arbeitsgemeinschaften von der „Umwelt- oder Eine-Welt-Gruppe“ bis zur Organisation eines Schülercafes!

Den jungen Menschen **vertrauen** und ihnen **Verantwortung geben** ist die **beste Grundlage** für eine **stabile Persönlichkeitsentwicklung**.

**Wir müssen uns entscheiden, damit fängt alle Pädagogik an**, sagt Hartmut von Hentig:

- Wollen wir eine Homepage-Öffentlichkeit, in der jeder sich an jeden wendet und sich in die Folgenlosigkeit einübt, in das Nicht-Verantwortens-Müssen dessen, was man in die Welt gesetzt hat?
- Wollen wir die fortgesetzte Beschleunigung, die fortgesetzte Entsinnlichung, die Preisgabe der Unmittelbarkeit, multa statt multum?
- Wollen wir die digitale Vernetzung mit immer mehr Unbekannten, statt Verbindung und Auseinandersetzung mit denen, die uns angehen und die wir angehen?
- Wollen wir das in der geschilderten Veranstaltung erlebte **Untergehen der Aufmerksamkeit** im großen Geräusch und der ständigen Überblendung?
- Wollen wir die Zunahme von „Schein“, die Verdrängung der erfahrbaren Wirklichkeit durch die „virtuelle“, des Kostbaren und Widerständigen durch das Verfügbare und Geläufige, unseres Hundes durch ein Mega-Tamagotschi?

## **These 9: Liebe - Zuneigung - partnerschaftliches Ernstgenommensein**

Kinder und heranwachsende Jugendliche brauchen die Liebe der Eltern, die Zuneigung der Lehrerschaft und das partnerschaftliche Ernstgenommensein

**„Erziehung ist Liebe. Sonst nichts!“**

Diese knappe, aber vielsagende Aussage des Pädagogen Frobenius aus dem 17. Jahrhundert sagt alles.

**„Damit fängt alle Pädagogik an. Wir müssen uns entscheiden, die Kinder zu mögen“!**

**Zeit haben** für die jungen Menschen, ihnen **Geborgenheit** geben, mit **Phantasie und Kreativität** ihre Welt **mitzugestalten**“, ihnen **Partner/in und Erzieher/in** sein - darauf beruht auch im 21. Jahrhundert das wesentliche **Fundament von Schule**.

## **Frühe Kindheit – Bindungs- und Bildungsgrundlagen**

Die lange Geschichte der Pädagogik und ihrer Versuche, kindgerechte Bildungs- und Betreuungskonzepte zu entwickeln, hat zu den unterschiedlichsten Konzeptionen geführt, die durch das Bild vom Kind in der Gesellschaft geprägt, aber auch von der zunehmenden Akzeptanz der kindlichen Bedürfnisse und vom aktuellen Wissen um die Entwicklungsverläufe getragen wurde. Im Gegensatz zur Erwachsenen-Bildung, bei der das Bildungsangebot unmittelbar auf das Bildungsziel ausgerichtet werden kann, ist es in der Frühen Kindheit und Vorschulzeit von entscheidender Bedeutung, in welcher Art und Weise die Vermittlung von Bildung auf die Bedürfnisse und die wachsenden Kompetenzen des Kindes Bezug nimmt. Es ist deshalb unstrittig, dass die Programmatik pädagogischen Handelns nur vom Kind ausgehen kann und infolgedessen Frühpädagogik als angewandte Entwicklungspsychologie zu begreifen ist. Bildungs- und Betreuungskonzepte müssen infolgedessen die altersbedingten Besonderheiten – und zwar nicht nur in der Denkentwicklung, sondern auch in der Emotions- und Verhaltensentwicklung des Kindes – reflektieren. Dies ist umso wichtiger, je jünger die Kinder sind. Mit der nachdrücklichen Forderung der Bundesregierung, „die frühkindliche Bildung gezielt fördern und dazu Standards entwickeln zu wollen, die sicherstellen, dass die Kindertagesstätten ihren klaren Auftrag der Bildung, Betreuung und Erziehung optimal umsetzen“ (Erste Bundesfachtagung zu Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter drei Jahren am 20.9.2002 in Essen), sind besondere Herausforderungen an die heutige Frühpädagogik gestellt.

### **Der Begriff der Bildung in der frühen Kindheit**

Die moderne Pädagogik versteht heute unter Bildung „die Anregung aller Kräfte eines Menschen, damit sie sich entfalten (...) und zur tätigen Aneignung der Welt und einer sich selbst bestimmenden Individualität führen“ (von Hentig, 1996). In der tätigen Aneignung der Welt bildet sich auch das Kind. Bildung ist damit mehr als Information und mehr als Wissen; sie ist auch Erfahrung, die zu vorausschauendem und kompetentem Handeln befähigt. Indem das Kind ein Bild von der Welt erarbeitet, erarbeitet es auch ein Bild von der eigenen Person und entwickelt in diesem Selbstfindungsprozess seine soziale Identität. Wegen dieser wichtigen entwicklungspsychologischen Prozesse soll frühkindliche Bildung auch in Zukunft nicht darauf hinauslaufen, schulische Bildungsangebote vor zu verlagern (wie etwa der frühzeitige Umgang mit Zahlen und Buchstaben). Frühkindliche Bildung sollte eher Möglichkeiten erschließen, um die Entwicklung von Kompetenzen zu fördern, die die Basis für die spätere schulische Entwicklung bilden. Da Bildungs- und Betreuungsangebote nur dann von den Kindern richtig wahrgenommen werden können, wenn sie in gut funktionierende Beziehungsstrukturen eingebettet sind, ist es für eine allgemeine Bildungsbereitschaft vor allem wichtig, dass das Kind soziale Beziehungen aufbaut und sich in diesen Beziehungen emotional sicher fühlt, um sie für die Wissensaneignung aktiv nutzen zu können.

### **Die Bedeutung der Bindungsbeziehung für die frühe Bildung**

Zentral in den Beziehungserfahrungen des Kindes sind Bindungsbeziehungen, die das Kind zunächst in seiner Familie erwirbt. Bindungsbeziehungen bezeichnen starke affektive und innige Beziehungen, wie sie ein Kind normalerweise zu seinen Eltern entwickelt. Charakteristisch für so genannte sichere Bindungsbeziehungen ist die emotionale Sicherheit, die ein Kind in einer solchen Beziehung gewinnt, in der die Eltern sensitiv auch auf seine Selbstentfaltungsbedürfnisse eingehen. Sie bewirkt, dass sich das Kind die Welt neugierig erschließt, Lust am Erkunden hat und offen für neue Erfahrungen ist. Die Kommunikation in solchen Beziehungen ist emotional authentisch, d.h. das Kind kann auch seine negativen Emotionen artikulieren, die dann von den Eltern aufgefangen und emotional reguliert werden können, was vor allem in Belastungs- und Konfliktsituationen wichtig ist. Sicher gebundene Kinder gelten von daher als aufgeschlossen, sozial zugänglich und emotional balanciert. Dagegen sind Kinder aus so genannten unsicheren Bindungsbeziehungen auf die eigenen Bewältigungsmechanismen angewiesen, was nicht selten zu Überforderungen und emotionaler Unausgeglichenheit führt. Da Erwartungen an soziale Unterstützungen kaum vorhanden sind, gelten Kinder aus unsicheren Eltern-Kind-Bindungen als sozial weniger aufgeschlossen und zugänglich (Holmes, 2002).

Scheint die Weichenstellung für die frühe Bildungsbereitschaft des Kindes damit in der Familie zu liegen und steht das Kind damit bereits mehr oder weniger aufgeschlossen weiteren zusätzlichen (außerfamiliären) Bildungsangeboten gegenüber? Die Forschung der letzten 20 Jahre zeigt, dass Kinder in Kindertagesstätten (im folgenden kurz: KiTa's genannt) Beziehungen zu den Erzieherinnen aufbauen, die unabhängig von den familiären Beziehungserfahrungen des Kindes, und damit aber auch unbelastet sind. Letzteres eröffnet deshalb für die, normalerweise als familienergänzend charakterisierten Bildungsangebote der KiTa's die Möglichkeit, kompensatorisch dort wirksam zu werden, wo Familien keine entwicklungsadäquaten Angebote bereitstellen.

### **Bindungsbeziehungen zur Erzieherin während der Tagesbetreuung**

Es kann keinen Zweifel darüber geben, dass Kinder in KiTa's bedeutungsvolle Beziehungen mit ihren Erzieherinnen eingehen. Selbst Kleinkinder lassen sich von ihnen führen und anregen, wenden sich ihnen aber auch in misslichen und belastenden Situationen zu, um sich trösten zu lassen und Sicherheit zu gewinnen. Allerdings sind diese Beziehungen entwicklungspsychologisch anders als Mutter-Kind-Bindungen zu interpretieren und scheinen funktional zunächst auf die Betreuungssituation in der KiTa beschränkt zu bleiben. Damit sind sie kein Ersatz für Eltern-Kind-Bindungsbeziehungen, aber wichtig im pädagogischen Umgang mit den Kindern, vor allem mit Kleinkindern. Mit zunehmendem Alter werden Erzieher-Kind-Bindungen allerdings weniger ausgebildet, während die Beziehungen innerhalb der Kindergruppe dann eine immer wichtiger werdende Rolle spielen.

Sichere Erzieher-Kind-Bindungen entstehen in Kindergruppen, in denen die Gruppenatmosphäre durch ein empathisches Erziehverhalten bestimmt wird, das gruppenbezogen ausgerichtet ist und die Dynamik in Gruppensituationen reguliert. Dieses Erziehverhalten bildet sich insbesondere in kleinen und stabilen Gruppen aus (Ahnert, im Druck). Infolgedessen ist die Forderung nach Betreuungsbedingungen, die diese Beziehungsstrukturen befördern (kleine Gruppen, wenig Wechsel der Erzieherinnen), nach wie vor von Dringlichkeit. Kindgerechte Bildungsprogramme erübrigen sich allerdings keinesfalls durch sichere Erzieher-Kind-Bindungen. Auch bei guter Gruppenatmosphäre und emotional unterstützenden Beziehungsstrukturen sollten erzieherische Anregungen nicht nur spontan entstehen. Systematische Bildungsanstrengungen sind für die Erzieherin jedoch um so lohnender, je ausgeprägter sie sich auf einen emotional unterstützenden Dialog mit dem Kind beziehen kann. Es wundert deshalb nicht, dass einige Forschungsstudien (Howes, Hamilton, & Philipsen, 1998; Oppenheim, Sagi, & Lamb, 1988) sogar längerfristige Auswirkungen sicherer Erzieher-Kind-Bindungen auf die Sozialentwicklung von Kindern nachgewiesen haben. Danach wurden Kinder mit sicheren Bindungserfahrungen vor dem Schuleintritt mit hoher Lernmotivation und in froher Erwartung auf die neuen Beziehungen zu den Lehrern beschrieben und als empathischer und kooperativer, aber auch unabhängiger und zielorientierter ausgewiesen.

Der moderne Schulfähigkeit-Begriff legt heute keine Kriterien mehr fest, nach denen selektiert (schulfähig/nicht schulfähig) werden soll. Er verzichtet damit weitgehend auf die Zurückstellung von Schulanfängern und will dagegen den Anfangsunterricht an die individuellen Besonderheiten der Kinder anpassen. Befragt man jedoch Erzieherinnen und Primarstufenlehrerinnen über ihr Verständnis von Schulfähigkeit, werden immer wieder Sozial- und Kommunikationsverhalten sowie die Konfliktfähigkeit des Schulanfängers als wichtiger eingeschätzt als die klassischen intellektuellen Fähigkeiten wie Denkfähigkeit, Gedächtnis, Mengenerfassung (Kammermeyer, 2001).

### **Frühe Kinderfreundschaften und die Entwicklung von Sozial- und Kommunikationskompetenzen**

Das Sozial- und Kommunikationsverhalten des Kindes sowie seine Bildungsbereitschaft werden aber auch in Interaktion mit Kindern schon früh ausgebildet. Dabei scheinen drei Aspekte von besonderer entwicklungspsychologischer Bedeutung (vgl. Ahnert, 2003):

(1) Interaktionen zwischen Kindern schaffen Bedingungen, in denen soziale Bedeutungen in einer Weise kommuniziert werden wie dies in der Kommunikation mit Erwachsenen nicht der Fall ist. Insbesondere im Rahmen fiktiver Spiel-Szenarien eröffnen sich spezifische Möglichkeiten für



Kleinkinder, an der Alltagswirklichkeit anderer Kinder teilzuhaben, sich gegenseitig anzuleiten, Erfahrungen auszutauschen und voneinander zu lernen.

(2) Die Interaktionen zwischen Kindern können darüber hinaus auch einen Schutzraum für den Umgang mit Gefühlen gewähren und das Erkunden von Vertrauen fördern. Wie Analysen von Interaktionsthemen zeigen, bringt das Kind neben Alltäglichkeiten häufig auch Themen mit hoher emotionaler Valenz in das Spiel ein. Spielt ein Kind beispielsweise „Angst-vor-der-Dunkelheit“ und elaboriert dieses Thema mit einem anderen Kind, hängt die Fortführung der Interaktion davon ab, ob dieses Kind emotional unterstützend sein kann und Vertrauen gebildet wird. Hughes und Dunn (1997) behaupten sogar, dass das Interesse an bestimmten Themen die Interaktion mit einem Peer dauerhaft begründen und die eigentliche Grundlage für eine frühe Freundschaftsbeziehung sein könnte.

(3) Interaktionen in der Kindergruppe ermöglichen es, Techniken des sozialen Austauschs zu erproben und damit zu erlernen, wie soziale Angebote überprüft, Dialogstrukturen gegenseitigen Handelns aufgebaut, Regeln eingehalten und Kompromisse erarbeitet werden können. Vor allem sind es die Konflikte, die dem Kind die Diskrepanzen eigener Handlungsabsichten zu denen eines anderen bewusst werden lassen und zum Aushandeln zwingen. Hartup und Moore (1990) meinen, dass in den wenig optimalen Konfliktlösungen der Kinder sogar eine spezifische entwicklungspsychologische Herausforderung liegt, die dem Kleinkind zumindest die Bedeutung eines Konsenses erlernen lässt, während die Konfliktlösungen mit einem Erwachsenen lediglich die Akzeptanz des kompetenteren Lösungsvorschlags abfordert. Die Erwachsenen-Kind-Interaktion lässt damit kaum Konflikte entstehen, während sie in Kindergruppen nahezu vorprogrammiert sind. Hier lernt das Kleinkind jedoch, wie man mit Konflikten umgeht und dabei seine eigene Kommunikationsfähigkeit bewahrt, damit der Interaktionsprozess nicht gänzlich abbricht.

### **Die veränderte Rolle der Familie bei Beanspruchung einer Tagesbetreuung**

Es ist erstaunlich, dass trotz dieser so anders gearteten Erfahrungen, die KiTa-Kinder in Vergleich zu hausbetreuten Kindern machen, die Forschung der letzten Jahre immer wieder bemüht ist nachzuweisen, dass sich KiTa-Kinder nicht anders als hausbetreute Kinder entwickeln, zumindest keinen Entwicklungsrisiken ausgesetzt sind. Dabei muss man aber auch ganz deutlich im Auge behalten, dass Kinder in Tagesbetreuung ja nicht in diesen KiTa's *anstatt* zu Hause aufwachsen. KiTa-Kinder bewegen sich täglich in einem geteilten Betreuungsfeld, bei dem die Familie nach wie vor eine zentrale Rolle spielt (Ahnert, 2002).

Allerdings haben Forscher auch immer wieder die Vermutung geäußert, dass ein KiTa-Kind nicht einfach nur KiTa-Erfahrung zu seinen sonstigen Erfahrungen in der Familie dazugewinnt, sondern dass sich auch der Familienalltag und die Eltern-Kind-Interaktion mit der Beanspruchung einer Tagesbetreuung verändern. Wenn die Erfahrungen eines KiTa-Kindes in seiner Familie jedoch auch noch andere als in Familien sein sollen, die keine KiTa in Anspruch nehmen, muß man versuchen, den Einfluss der KiTa-Erfahrungen von der Familienerfahrungen getrennt zu bewerten.

Um dies leisten zu können, haben wir im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend in Berlin eine Studie zum Alltag von Kindern durchgeführt (Ahnert, Rickert, & Lamb, 2000) und dabei die volle Bandbreite der kindlichen Erfahrungen zu Hause und in der KiTa erfahren? Wir waren vor allem daran interessiert herauszufinden, was KiTa- und hausbetreute Kinder zu vergleichbaren Zeiten erleben. Dabei wurde festgestellt, dass hausbetreute Kinder über den Tag verteilt ein etwa gleichmäßiges Ausmaß an Zuwendung erhielten, während die KiTa-Kinder weit weniger Zuwendung in der KiTa, dafür aber mehr Zuwendung bekamen, wenn sie mit ihren Eltern vor und nach der KiTa zusammen waren. Damit wurde deutlich, (1) dass Erzieherinnen nicht in der Lage sind, Betreuung für ein einzelnes Kind in dem Ausmaß zu bieten wie dies Eltern tun und (2) dass Eltern von KiTa-Kindern offensichtlich diesen Mangel in den Zeiten kompensierten, in denen sie mit ihren Kindern zusammen waren. Vor allem waren es die Zeiten vor dem Schlafen gehen, die für individuelle, innige Zuwendungen benutzt wurden. Die Studie hat damit eindeutig belegt, dass Familien, die außerfamiliäre Betreuung in Anspruch nehmen, ihre Betreuungsmuster verändern und offensichtlich vor allem dort kompensatorisch wirken, wo Erzie-

herinnen nur eingeschränkt wirken können. In dieser Studie wurde aber auch der emotionale Zustand des Kindes (Quengeln) registriert und festgestellt, dass KiTa-Kinder sich hierbei anders als hausbetreute Kinder verhalten. Während die hausbetreuten Kinder nach der kurzen Zeit am Morgen im Tagesablauf hin und wieder mal quengelten, quengelten die KiTa-Kinder kaum während der KiTa-Betreuung, allerdings dann ausgiebig, wenn sie von ihren Eltern abgeholt wurden. Dabei haben wir auch feststellen müssen, dass die Eltern leider wenig angemessen auf diese Stress-Signale ihrer Kinder reagierten.

In diesem Jahr sind von der Society for Research in Child Development zwei Publikationen für eine öffentliche Diskussion ausgeschrieben worden, die zeigen, dass (1) lange Aufenthaltszeiten in außerfamiliärer Betreuung überzufällig mit Verhaltensproblemen – insbesondere aggressiven kindlichen Verhaltensweisen – im Zusammenhang stehen und dass (2) Kinder in außerfamiliärer Tagesbetreuung Veränderungen im circadianen Rhythmus der Cortisolausschüttung zeigen. Sie zeigen am Nachmittag, wenn die Cortisolproduktion normalerweise auf dem niedrigsten Niveau der Tagesproduktion angelangt ist, weitaus höhere Werte an als jene, die man bei den gleichen Kindern an den Nachmittagen des Wochenendes findet. Dies wird als eine dauerhafte Stress-Aktivität gedeutet.

Aus der Perspektive unserer eigenen Forschung (vgl. auch Ahnert & Lamb, 2003) – und wie es u.a. die Quengel-Muster nach einem KiTa-Aufenthalt nahe legen – wird offensichtlich, dass Eltern in einer Weise gebraucht werden, die insbesondere die emotionale Bedürfnisse des Kindes individuell bedient. Lange Aufenthaltszeiten in außerfamiliärer Betreuung können diese Bedürfnisse des Kindes extrem erhöhen, dabei jedoch gleichzeitig die Fähigkeit der Eltern (nach einem langen Arbeitstag) vermindern, adäquat darauf einzugehen. Lange Aufenthaltszeiten sind deshalb nicht notwendigerweise als extensive Einwirkungen von Tagesbetreuung auf kindliches Verhalten zu interpretieren, sondern eher als verminderte Möglichkeit zu sehen, die emotionalen Bedürfnisse des Kindes ausbalancieren zu können. Selbst wenn KiTa's eine ausgezeichnete Betreuungsqualität vorweisen, haben sie dafür – bedingt durch die Gruppenbetreuung und die besondere Art der Beziehungsstrukturen – nur eingeschränkte Möglichkeiten (siehe oben). Familien, die KiTa's in Anspruch nehmen, müssen sich deshalb auf die erhöhte Beanspruchung des Kindes im KiTa-Alltag einstellen, vor allem auf die emotionalen Bedürfnisse des Kindes sensitiv reagieren und damit versuchen, seine Bildungsbereitschaft und Kommunikationsfähigkeit zu erhalten.

*Der Beitrag erschien in einer erweiterten Fassung in „Frühe Kindheit“, Heft 5, Herausgeber: Deutsche Liga für das Kind.*

## Beobachtungseinheiten:

Abbildung 1: Durchführungsdesign der Studie

Zuwendung (wie oft das Kind beobachtet oder etwas an ihm überprüft wird, Blickwechsel zwischen einem Erwachsenen und dem Kind), Kommunikation (kommunizieren mit dem Kind oder der KiTa-Gruppe), Stimulation (mit oder ohne Objekte), körpernahe und körperferne Beruhigungstechniken, Emotionales Ausdrucksverhalten (lächeln, verbaler und körperbezogener Ausdruck positiver Affekte, Enttäuschungen und Frustrationen), wie oft und lange sich ein Erwachsener in Nähe des Kindes befindet und Versorgung (Füttern, Anziehen, Waschen, Windeln usw.).

Quengeln oder Weinen des Kindes

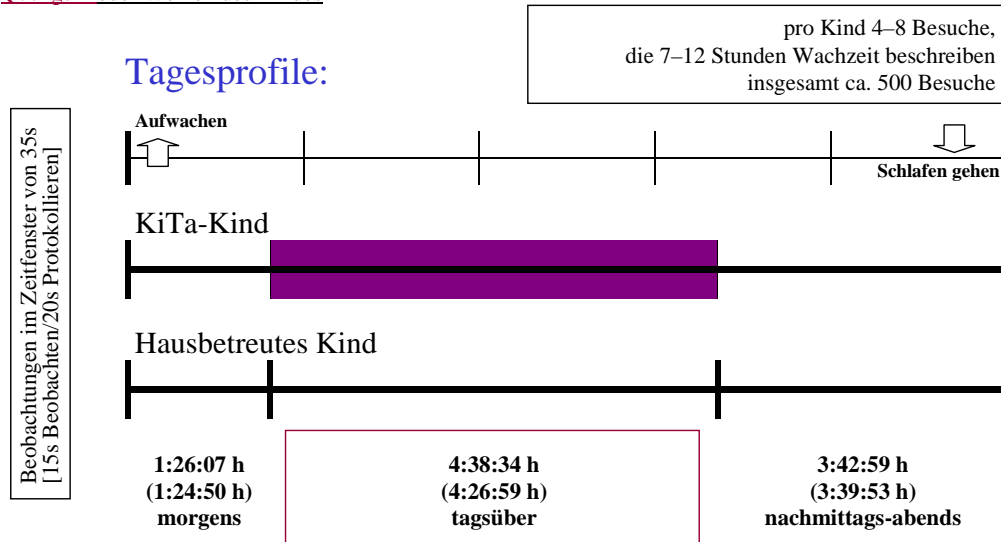
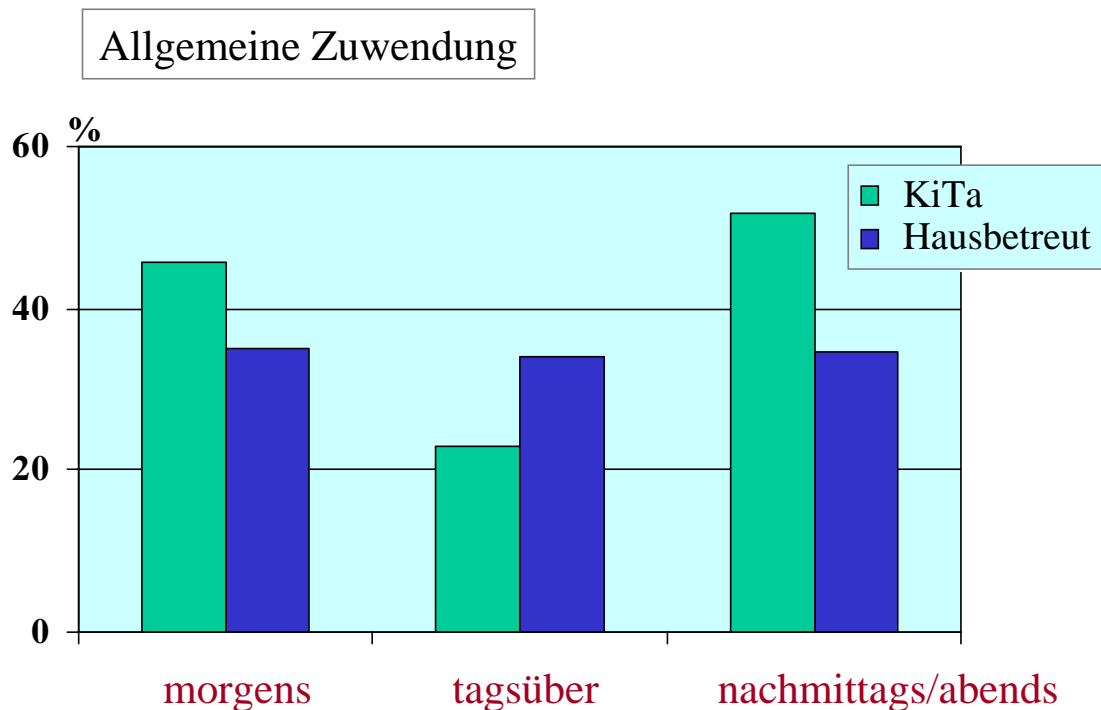


Abbildung 2: Ergebnisbeispiel der Studie (Auszug aus Ahnert, L., Rickert, H. & Lamb, M. E. (2000). Shared caregiving: Comparison between home and child care. *Developmental Psychology*, 36, 339–351.)



## **Kindgerechte Schule – Ergebnisse aus Schüler/innenbefragungen**

### **Einleitung**

Die Schule, die ein Kind besucht, und vor allem die Menschen, denen es dort begegnet, sind meist an Zufälle gebunden. Es kann ein gutes Los sein, so dass das Kind in besonderer Weise von der Qualität seiner Schule profitieren wird. Im umgekehrten Fall führt dieser Zufall dazu, dass Kinder unter ihrer Schule leiden, und das nicht nur, solange sie sie besuchen.

Für Kinder, deren Aufwachsen durch erhebliche Entwicklungsrisiken bedroht ist, kann dieser Zufall zum Schicksal werden und weiterreichende Konsequenzen haben. Im Rahmen ihrer Studie über die Kraft von Kindern (Resilienz) hat Emmy Werner festgestellt, dass alle widerstandsfähigen Kinder sich an eine/n Lehrer/in erinnern können, die/der für ihren erfolgreichen Werdegang besondere Bedeutung hatte.

Also gibt es Schulen und auch Lehrer/innen, die nicht nur in guter Erinnerung bleiben, sondern auch maßgeblich verantwortlich gemacht werden für einen positiven Lebensweg.

Im Gegenzug dazu spürt man „das Leiden“ mancher Schulen selbst als Fremde/r, sobald man über ihre Schwelle tritt. Nicht nur die/der Fremde ist dort fremd und entwickelt ein Gefühl der Erleichterung, wenn sie/er das Gebäude wieder verlassen kann. Dabei ist es nicht die Substanz oder Ausstrahlung des Hauses allein. Es sind vielmehr die Menschen, denen man in diesen Schulen begegnet, die Routinen, die jeden persönlichen Freiraum beschränken, das Gleichmaß, das die Tage beherrscht und die ständige Sehnsucht nach dem erlösenden nächsten Wochenende. Lehrer/innen, Schüler/innen und Eltern begegnen sich als Gegner/innen auf einem Feld, auf dem scheinbar täglich ums Überleben gekämpft wird.

An diesen Orten wird vor allem das beeinträchtigt, was die zentrale Aufgabe der Schulen ist – das Lernen und Lehren. Denn auch die Lehrkräfte verlieren unter solchen Bedingungen Kraft und Motivation für neue Aufgaben und versuchen, sich durch Abgrenzung und Routinen zu entlasten.

Im Kontrast zu dieser Situation steht eine Idee von Schule, bei der ein wohlwollendes Interesse am Anderen, Akzeptanz und Engagement für die/den Einzelne/n von Schüler/innen und Lehrer/innen vermittelt und wahrgenommen werden - eine fürsorgliche Schule. Erkennbar ist diese Schule daran, dass sowohl die Schüler/innen wie auch die Lehrer/innen gerne in diese Schule gehen, die einen wesentlichen Teil ihrer Lebenszeit ausmacht; dass die Eltern das Gefühl haben, dass ihre Kinder in dieser Schule gut aufgehoben sind und dass sie selbst willkommen sind, wenn sie die Schule ihrer Kinder besuchen.

Aus der Forschungsperspektive heraus stellt sich die Frage, wie diese normativen Vorstellungen operationalisiert und empirisch überprüft werden können. Zu fragen bleibt weiterhin, was Schulen über ihre eigene Situation wissen müssen, um individuelle Wege und Lösungen zu entwickeln und welche Art der Erhebung oder welches Instrument diese Informationen zugänglich machen kann. Im Fazit dieser Überlegungen steht der Begriff der *Schulkultur*, der im Sinne eines additiven Konzeptes verschiedene Aspekte des schulischen Lebens aufgreift und diese sowohl schulübergreifend als auch bezogen auf die Einzelschule darstellen lässt.

Dieses Wissen sollte erweitert werden um die Perspektive der Kinder und Jugendlichen auf ihre individuelle emotionale und soziale Situation im Rahmen der Schule und auch außerhalb. Im Begriff *Schülermerkmale* wurden diese Inhalte summiert und mit den Angaben zur Schulkultur kontrastiert.

Im Folgenden werden dieses Konzept sowie ein für Schülerbefragungen entwickelter Fragebogen vorgestellt und zentrale Ergebnisse unter dem Aspekt einer fürsorgenden Schule diskutiert.

## **Zentrale Faktoren von Schulkultur und Schüler/innenmerkmalen**

Auf der Basis einer breiten Analyse vorliegender Ergebnisse der Schulqualitätsforschung wurden die folgenden Faktoren ermittelt, zunächst logisch konstruiert und im Anschluss an die Erhebung durch Faktorenanalysen empirisch gesichert. Diese sind unter dem Begriff der Schulkultur summiert.

Unter Schulkultur werden hier die Art der pädagogischen und strukturellen Gestaltung alltäglicher Prozesse, der Umgang der Pädagog/innen mit gehäuft auftretenden wie auch außergewöhnlichen pädagogischen Herausforderungen und die Formen des täglichen Miteinanders, wie sie für die jeweilige Schule kennzeichnend sind, verstanden. Diese sind auf der einen Seite in eine spezifische Ausstattungssituation mit räumlichen, materiellen und personellen Ressourcen und auf der anderen Seite in mehr oder weniger stabile Verbindungen zu potentiellen Kooperationspartner/innen eingebettet. Schulkultur ist damit ein theoretisches Konstrukt, das sich in spezifische Inhaltsbereiche gliedert und auf dieser Ebene als Fragen formulieren lässt.

Folgende Faktoren wurden unter dem Schwerpunkt Schulkultur erfasst:

- Schulklima
- Schulökologie
- Unterricht und förderspezifische Maßnahmen
- Partizipation
- Kooperation

Diesem, die Charakteristik der Schule betreffenden inhaltlichen Schwerpunkt steht ein zweiter umfangreicher Themenkomplex gegenüber, der als Schüler/innenmerkmale bezeichnet wurde. Dabei handelt es sich um spezifische Kriterien, die der Erfassung des Selbstbildes von Kindern und Jugendlichen dienen. Diese Schüler/innenmerkmale fokussieren zum einen die aktuelle emotionale und soziale Situation der Kinder. Darüber hinaus aber auch ihre Auseinandersetzung mit ihrer bisherigen Entwicklung, antizipierte Erwartungen an ihre persönliche Zukunft, ihre sozialen Beziehungen sowie verschiedene Formen individueller Selbstwirksamkeit. In Abgrenzung zu anderen Arbeiten der Schulqualitätsforschung wird dem Bereich der schulischen Leistungen nur ein sehr knapper Fokus eingeräumt.

Folgende Faktoren kennzeichnen den Schwerpunkt Schüler/innenmerkmale:

- soziale Beziehungen
- Position in der Schul- und Klassengemeinschaft
- schulbezogene sowie soziale Selbstwirksamkeit
- biografische Bewertungen
- Problembewusstsein und Copingstrategien (Problembewältigung)
- Lebensfreude
- schul- und persönlichkeitsbezogene Selbsteinschätzung

Das Design dieser Studie ist zunächst der spezifischen Entwicklungsproblematik von Kindern mit schwerwiegenden Auffälligkeiten im sozialen und emotionalen Erleben und Verhalten verpflichtet, bei deren pädagogischer Betreuung und Förderung die Entwicklung eines stabilen Selbstwertes maßgebliches Ziel ist. Es handelt sich um Kinder und Jugendliche, die Schulen zur Erziehungshilfe besuchen. Dahinter steht der Gedanke, dass Fürsorge an diesen Schulen ein legitimer Aspekt der pädagogischen Arbeit ist und dass diese Schulart angesichts ihrer komplexen pädagogischen Herausforderungen Handlungsspielraum und Ressourcen für die Umsetzung von Fürsorge entwickeln sollte.

### Empirische Erhebung

Im Ergebnis entstand ein Fragebogen, der zur Erfassung von Schulkultur und individuellen Schülermerkmalen aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen eingesetzt wurde. Der Fragebogen wurde an elf Schulen (eines Bundeslandes) eingesetzt, die als Sonderschulen für Kinder und Jugendliche mit speziellem Förderbedarf im sozialen und emotionalen Erleben fungieren.<sup>1</sup> In die Be-

---

<sup>1</sup> Der Fragebogen entstand im Rahmen eines Forschungsprojektes, das vom Kultusministerium des Landes SA gefördert wurde.

fragung waren die Klassenstufen 3-7 einbezogen, so dass insgesamt 340 Jungen und Mädchen daran teilnahmen. Der Spezifik dieses Schultyps entspricht zum einen eine vergleichbar kleine Klassenstärke (in Praxi durchschnittlich 8-10 Kinder) sowie ein Geschlechterverhältnis von 1:10 zugunsten der Jungen.

Es wurde auf die Verwendung einfacher und prägnanter Formulierungen zurück gegriffen, die für die befragte Zielgruppe möglichst anschlussfähig sind. Einige Beispiele aus beiden Themenbereichen sind nachfolgend aufgeführt.

z.B.: "Bist Du gern mit den Kindern in Deiner Klasse zusammen?"

"Streitet Ihr Euch viel in Deiner Klasse?"

"Feiert Ihr in Deiner Klasse, wenn Du Geburtstag hast?"

"Gefällt Dir Dein Klassenraum?"

"Kannst Du mit entscheiden, wie Dein Klassenraum aussieht?"

"Kennst Du Dich in Deinem Schulhaus gut aus?"

"Findest Du den Unterricht bei Deiner/m Klassenlehrer/in interessant?"

"Macht Ihr im Unterricht zusätzliche Pausen?"

„Hilft Dein/e Klassenlehrer/in den schwächeren Schüler/innen?“

"Weißt Du, warum Du an dieser Schule bist?"

"Gehst Du gern an diese Schule?"

"Hast Du einen besten Freund/eine beste Freundin?"

"Glaubst Du, dass Dein Leben sich gut entwickeln wird?"

"Macht Dir Dein Leben Spaß?"

"Kannst Du auch in einer ganz neuen Klasse schnell Freunde finden?"

"Kannst Du Deine Zensuren verbessern, in dem Du Dich besonders anstrengst?"

"Wenn Dich jemand ärgert, schaffst Du es dann trotzdem, ruhig zu bleiben?"

"Wenn es Dir nicht gut geht, kümmert sich dann jemand aus der Klasse um Dich?"

"Fühlst Du Dich in Deiner Klasse einsam?"

Für die Beantwortung der Fragen wurden Antwortkategorien in einer Dreifachskalierung angeboten. Dabei handelt es sich in den meisten Fällen um jeweils eine bejahende bzw. verneinende Skala sowie eine Mittelposition. (z.B. ja-teilweise-nein)

### **Befragungsergebnisse unter dem Schwerpunkt "fürsorgliche Gemeinschaft"**

Zur Darstellung ausgewählter Befragungsergebnisse werden folgende Merkmale fürsorglicher Gemeinschaften exemplarisch thematisiert:

1. die individuelle Beziehung zwischen den Kindern und ihrem/ihrer Klassenlehrer/in
2. die Position der Kinder innerhalb der Schul- und Klassengemeinschaft (Integration)
3. Fürsorgehandlungen der Pädagog/innen

1.) Der Beziehung eines Kindes zu seinen Lehrer/innen insbesondere zum/zur Klassenlehrer/in wird eine nachhaltige Wirkung auf die kindliche Entwicklung eingeräumt. Dies gilt umso mehr für Kinder, die mit einem Belastungsrisiko für eine gelingende emotionale und soziale Entwicklung geboren werden oder durch verschiedene Ereignisse und Umstände ihrer frühkindlichen Entwicklung als entwicklungsgefährdet gelten. Dass diese Risiken durch schützende Faktoren in ihrem Einfluss auf die kindliche Entwicklung abgeschwächt oder aufgehoben werden können, wird seit der Kauai-Studie Emmy Werners auch durch zahlreiche spätere Arbeiten bestätigt (Grossmann 2003). Wesentliches Gewicht bekommen dabei emotionale Bindungen zu Personen, die als Ersatz für die Eltern auftreten. Im außerfamiliären Feld zählen hierzu vor allem die Lehrer/innen, da sie einem für die Kinder bedeutenden Lebensbereich angehören und aus ihrer Profession heraus Verantwortung für die kindliche Entwicklung übertragen bekommen.

Kinder, die eine Schule zur Erziehungshilfe besuchen, haben ein erhöhtes Entwicklungsrisiko, da ihren individuellen Bedürfnissen und Problemen im Bereich der regulären Schulbetreuung nicht mehr entsprochen werden konnte. Sehr häufig haben sie Trennungs- und Verlusterfahrungen, einen Wechsel von Bezugspersonen und Aufenthalte in Pflege- und Betreuungseinrichtungen erlebt. In diesem Sinne muss ein Fokus der sonderschulischen Betreuung dieser Kinder auf der Gestaltung transparenter und belastbarer Beziehungen liegen.

Im Fragebogen wurde dieser Faktor über mehrere Fragen (Items) erfasst, die sowohl das Fürsorgeverhalten des Klassenlehrers/der Klassenlehrerin, sein/ihr Auftreten gegenüber dem Kind als auch die Akzeptanz des Pädagogen/der Pädagogin durch das Kind beinhalten. Dabei wurde eine Beziehungsgestaltung fokussiert, die weniger auf zufälligen Sympathien als vielmehr auf einer Auseinandersetzung mit der Lebenswelt und individuellen Problemlage jedes Kindes beruht, und darüber hinaus die Reflexion der eigenen Rolle innerhalb der Lebenswelt der Kinder erkennen lässt.

Die Befragungsergebnisse haben eine deutliche Differenz im Antwortverhalten der Kinder und Jugendlichen unter den beteiligten Schulen ergeben.

### **Grafik 1:** Beziehung zum Klassenlehrer (ausgewählte Schulen im Vergleich)

In der Auswertung wurde erkennbar, dass es innerhalb einer Schule unterschiedliche Aussagen der Kinder und Jugendlichen gibt, die nach einer weiterführenden Analyse in der Mehrzahl der Fälle auf die Situationen in einzelnen Klassen rückführbar sind. Deutlich wird aber auch, dass es Anzeichen dafür gibt, dass dieser zunächst eher individuell anmutende Aspekt zum Charakteristikum einer ganzen Schule werden kann. Finden wir auf der einen Seite eine Schule, bei der knapp die Hälfte der Kinder und Jugendlichen eine eher schlechte Beziehung zum/zur Klassenlehrer/in wahrnimmt, so gibt es auf der anderen Seite die Situation, dass 2/3 der Kinder einer Schule eine sehr positive individuelle Beziehung zum/zur Klassenlehrer/in angeben und der verbleibende Teil zumindest ein durchschnittliches Lehrer/innen-Schüler/innen-Verhältnis bestätigt. In der Interpretation dieser Daten wird deutlich, dass es neben einem eher personenabhängigen Verhältnis zu den Kindern auch Schulkulturen gibt, die tragfähige Beziehungsangebote auf der Ebene der ganzen Schule fördern oder aber auch erschweren.

Über die theoriegeleiteten Annahmen hinaus wurde im Zuge der Datenauswertung untersucht, welche Bedeutung die Beziehung zu den Lehrkräften für die befragten Kinder und Jugendlichen hat.

Ein signifikanter Zusammenhang lässt sich zum Sicherheitsgefühl an der Schule nachweisen. Auf die Frage, ob sie sich an ihrer Schule sicher fühlen, haben die Kinder und Jugendlichen in etwa gedrittelt auf die Skalen verteilt geantwortet. Die Verhältnisrechnungen haben ergeben, dass das Gefühl der Sicherheit (oder auch Unsicherheit) nicht primär an das Vorkommen gewaltsamer oder bedrohlicher Auseinandersetzungen unter den Kindern gebunden ist. Kinder, die sich an ihrer Schule sicher fühlen, waren nicht deutlich seltener verprügelt, bedroht oder beschimpft worden. Die Grafik veranschaulicht viel mehr, dass dieses Gefühl der Sicherheit in einem ausgeprägten Verhältnis zur Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehung steht.

### **Grafik 2:** Verhältnis vom Sicherheitsgefühl der Kinder zu ihrer Beziehung zu den Lehrkräften (alle beteiligten Kinder unabhängig von der Zugehörigkeit zu einer ausgewählten Schule)

Wo die Schule zu einem Ort der Bedrohung und Unsicherheit geworden ist, kann sie nicht als Schutzfaktor kindlicher Entwicklung betrachtet werden. Andererseits zeigt sich, dass ein bestehendes Fürsorgeverhalten der Lehrkräfte einen bedeutenden Einfluss auf die Situationswahrnehmung der Kinder hat und als Schutz vor Belastungssituationen erlebt wird.

2.) Die Schule ist das wichtigste außerfamiliäre Lernfeld der Kinder, dessen Bedeutung mit zunehmendem Alter wächst. Mit diesen Lernprozessen ist nicht nur die Entfaltung kognitiver Fähigkeiten verbunden. Schule stellt vor allem das Handlungsfeld dar, in dem die Kinder Bindungsverhalten lernen und Beziehungskompetenzen erwerben (Opp/Wenzel 2003). Damit ist die Position in

der Gemeinschaft der Gleichaltrigen nicht nur für das aktuelle Erleben der Kinder sondern auch für ihre spätere Entwicklung von entscheidender Bedeutung. In diesem Sinne zählt zu den Kriterien einer fürsorglichen Gemeinschaft vor allem auch eine peer-Situation, die das einzelne Kind bzw. die/den einzelne/n Jugendliche/n wahrnimmt, akzeptiert und integriert.

Mehrere Items wurden zur Erfassung der Zugehörigkeit des einzelnen Kindes zur Gemeinschaft der Schule herangezogen und unter dem Begriff Integration summiert. Hierbei handelt es sich vor allem um verschieden Aspekte des Fürsorgeverhaltens der Kinder untereinander oder aber auch um das Gefühl, Außenseiter/in dieser Gemeinschaft zu sein. Auch hier ergab sich in der Auswertung ein etwa gedritteltes Bild von gut integrierten (36%), weniger gut integrierten (41%) und eher nicht integrierten (23%) Kindern und Jugendlichen.

Dabei sind vor allem die Angaben der Kinder im Vergleich unter den Schulen bemerkenswert.

### **Grafik 3:** Zugehörigkeit der Kinder und Jugendlichen (ausgewählte Schulen im Vergleich)

Eher gut integrierte Kinder geben mehrheitlich bessere Beziehungen zu ihren Lehrkräften und Mitschüler/innen an, sie bewerten ihre Schule deutlich positiver, haben insgesamt zuversichtlichere Erwartungen an ihre biografische Entwicklung und geben deutlich häufiger an, dass ihnen ihr Leben Spaß macht.

Dagegen haben eher nicht integrierte Kinder seltener einen besten Freund/eine beste Freundin und sie sind auch die statistisch größte Gruppe, die keine/n Erwachsene/n als Freund/in betrachtet. Sie lösen ihre Probleme nach eigenen Angaben häufiger durch ausagierendes Verhalten oder Resignation (versus gemeinsame Problemlösung mit Erwachsenen oder Freund/innen) und ihr allgemeiner Selbstwert ist geringer als in den Vergleichsgruppen. Auch bei dem Faktor der Zugehörigkeit (Integration) läst sich ein deutlicher Zusammenhang zum Sicherheitsgefühl der Kinder und Jugendlichen darstellen.

Ähnlich wie bei der Gestaltung der Beziehungen zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen ist auch hier eine deutliche Tendenz schulspezifischer Charakteristika zu erkennen.

Die Differenzen unter den befragten Schulen lassen erkennen, dass es auf der einen Seite gelingen kann, Fürsorgestrukturen zu installieren, die sich nicht nur im Verhältnis der Erwachsenen zu den Kindern sondern auch in der Gemeinschaft der Kinder untereinander ausdrücken. Auf der anderen Seite häufen sich an einzelnen Schulen Kinder und Jugendliche, deren ohnehin risikobehaftete Entwicklung durch eine Schulsituation erschwert wird, die durch Mangel an Fürsorge und affektive Zuwendung für diese Kinder als ein zusätzlicher Risikofaktor betrachtet werden kann.

3.) Es gehört zu den pädagogischen Aufgaben von Schulen zur Erziehungshilfe, den besonderen Förderbedarf der Jungen und Mädchen zu diagnostizieren und in Entwicklungsschwerpunkten für das einzelne Kind schriftlich zu fixieren. Dieser Eingangsdagnostik soll sich eine kleinschrittige Planung von Erziehungs- und Entwicklungszielen anschließen, die in regelmäßigen Abständen evaluiert wird. Diese Förderplanung müsste sinnvoller Weise mit dem betreffenden Kind gemeinsam besprochen und ausgewertet werden, um einerseits die Erwartungen an die Veränderung seines Verhaltens offen zu kommunizieren und es andererseits an diesem Prozess aktiv zu beteiligen.

Im Sinne von Fürsorge drückt sich darin die Akzeptanz des Kindes durch den Pädagogen/die Pädagogin, Zuversicht für eine gelingende Bewältigung der Entwicklungsziele und eine gemeinsam getragene Verantwortung für die Erreichung dieser Vorsätze aus. Nachfolgende Auswertungen können dem Kind helfen Erfolge wahrzunehmen und motivierend wirken. Die Ergebnisse unserer Befragung zeigen eine diesbezüglich sehr differente pädagogische Praxis an den einzelnen Schulen.

### **Grafik 4:** Individuelle Förderpläne, die den einzelnen Kindern bekannt sind (ausgewählte Schulen im Vergleich)

Wesentlich ist hierbei, dass die Aussagen der Schülerinnen und Schüler nicht in Frage stellen, dass eine individuelle Förderplanung für sie existiert. Aber sie ist ihnen nicht bekannt. Das Kind wird sozusagen aus dieser Planung ausgespart, es wird weder an der Festlegung differenzierter



Ziele noch an einer Evaluation dieser Planung beteiligt. Es stellt sich die Frage, inwieweit es den Kindern und Jugendlichen real überhaupt möglich ist, erwartetes Verhalten zu zeigen und langfristig Kontrolle über sich selbst zu gewinnen, wenn dieses möglicherweise auf die allgemein verbindlichen Regeln der Klassengemeinschaft reduziert bleibt.

Andererseits lässt sich bei einzelnen Schulen, oder auf Schulebene in einzelnen Klassen, ein hoch strukturiertes und differenziertes Arbeiten mit den Kindern erkennen, dass einen deutlichen Einfluss auf ihre Selbstwirksamkeitswahrnehmung hat. Die Kinder gewinnen das Gefühl der Eigenverantwortung, eigener Fähigkeiten und Kontrolle. Beteiligt zu werden (Partizipation), als Kriterium fürsorglicher Gemeinschaften, dürfte insbesondere in der selbst verantwortlichen und reflexiven Auseinandersetzung mit den eigenen Problemen und Schwächen aber auch Erfolgen und Stärken einen nachhaltigen Effekt auf die sozio-emotionale Entwicklung von entwicklungsgefährdeten Kindern haben. Darüber hinaus wäre zu diskutieren, ob dies nicht für die Entwicklung von Kindern allgemein Gültigkeit besitzt.

Im Sinne einer individuellen Auseinandersetzung mit dem einzelnen Kind haben wir die Jungen und Mädchen gefragt, ob ihr/e Klassenlehrer/in mit ihnen beim Eintritt in die Sonderschule über ihre bisherige Entwicklung und ihre spezifischen Probleme gesprochen hat. Um einen Vergessenseffekt auszuschließen, konzentriert sich die Darstellung in der nachfolgenden Grafik ausschließlich auf Kinder und Jugendliche, deren Eintritt in die Sonderschule zum Befragungszeitpunkt maximal 3 Monate zurück lag. Knapp 50% der neuen Schüler/innen insgesamt gaben an, dass ein solches Gespräch stattgefunden hätte. Auch hier ist eine differenzierte Betrachtung im Vergleich ausgewählter Schulen aussagekräftig.

**Grafik 5:** Gespräche mit neuen Schüler/innen über ihre individuellen Entwicklungsprobleme (nur Kinder, die zum Erhebungszeitpunkt neu an ihre Schulen gewechselt sind; ausgewählte Schulen im Vergleich)

Die Antworten zeigen, dass auch in diesem Aspekt ein die Schule insgesamt charakterisierendes Kriterium besteht. Auf der einen Seite finden wir ein großes Interesse an der Entwicklung und Akzeptanz für das einzelne Kind.

Im Gegensatz dazu scheint es eine Überweisungspraxis zu geben, bei der sich das Kind oder der/die Jugendliche relativ unmündig einem Prozess ausgesetzt sieht. Dies ist insofern kritisch zu diskutieren, als die Überweisung an eine Sonderschule eine erhebliche Stigmatisierungserfahrung für jeden Jungen oder jedes Mädchen bedeuten dürfte.

Kinder, die den Übergang in die Sonderschule ohne Gesprächsbegleitung durch ihre/n neue/n Klassenlehrer/in erlebt haben, geben auch am Häufigsten an, dass ihre Klassenlehrer/innen auch sonst mit ihnen ausschließlich über schulische Inhalte sprächen.

Die im Kontrast dazu stehenden Aussagen von Kindern, die zahlreiche Gespräche mit ihren Klassenlehrer/innen über individuell bedeutsame Themen angeben, bekräftigen den Eindruck bestehender fürsorgender Gemeinschaften an diesen Schulen. Diese Zugewandtheit zeigt sich auch in anderen Aspekten. Insbesondere die Rücksichtnahme der Pädagog/innen auf die aktuelle Gefühlslage der Kinder wird im Vergleich der Schulen wieder zu einem Kriterium der Unterscheidung.

**Grafik 6:** Rücksichtnahme des Klassenlehrers/der Klassenlehrerin auf die individuelle und aktuelle Gefühlslage der Kinder (ausgewählte Schulen im Vergleich)

Insbesondere im direkten Vergleich unter den Schulen zeigt sich, dass es sich nicht um die pädagogischen Ansichten einzelner Lehrer/innen oder das angespannte Verhältnis zwischen wenigen ausgesuchten Erwachsenen zu einigen besonders schwierigen Kindern handelt. Vielmehr offenbaren sich in den Ergebnissen „Schulkulturen“, die das Eine für wert schätzen und das Andere unterlassen, und dies sowohl im positiven wie negativen Sinne.

## Zusammenfassung

Das theoretische Konstrukt einer Schulkultur, die insbesondere unter dem Gesichtspunkt der fürsorglichen Gemeinschaft einen stärkenden und progressiven Einfluss auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen hat, kann im Ergebnis der Schüler/innenbefragung nicht nur bestätigt sondern in seiner Grundcharakteristik umrissen werden. In den Angaben hat sich in mindestens einem Fall eine Situation herauskristallisiert, bei der die Schule ein Schutzfaktor im Leben der dort betreuten Kinder sein dürfte.

Die Kinder werden an dieser Schule bewusst und strukturiert in eine Gemeinschaft integriert, die Beziehungen von Erwachsenen und Gleichaltrigen anbietet. Transparente Strukturen und Verhaltenserwartungen verhelfen den Kindern zu relativ stabilen Verhaltensmustern. Sie erleben sich selbst als aktiv in ihre Entwicklung involviert, können Erfolge wahrnehmen und auf dieser Basis ein stabiles Selbstwertgefühl aufbauen.

Die Schule wird *mit ihnen für sie* gestaltet. Sie begegnen Lehrkräften, die Freude an dieser Begegnung ausstrahlen und Schwierigkeiten als Herausforderungen betrachten, die sie zu bewältigen suchen.

Wenn Schule tatsächlich Schicksal ist, dann ist der Besuch einer Schule wie dieser ein gutes Schicksal. Das spürt auch der/die Fremde, der/die über ihre Schwelle tritt, und nicht lange fremd bleibt.

Wenn wir die Kinder fragen wollten, wann ihnen Schule gut tut und von welchen schulischen Qualitäten sie zumindest in ihrem aktuellen Leben profitieren, dann sprechen ihre Antworten eine deutliche Sprache:

Schule tut gut, wenn sie von Menschen gestaltet wird, die nicht übereinander sondern miteinander reden. Lehrer/innen werden respektiert von Kindern und Jugendlichen, die sich wahrgenommen und ernst genommen fühlen. Die Mädchen und Jungen erwarten in der Schule durchaus Unterricht und auch Herausforderung und Anregung. Aber sie bringen ihr Bedürfnis nach Beziehungen zu Erwachsenen und Gleichaltrigen mit an diesen Ort.

Offenbar ist die in der Hierarchie klar umrissene Rolle des Lehrers/der Lehrerin nicht so einschränkend, dass der/die Erwachsene nicht auch eine fürsorgende Rolle im Leben der Mädchen und Jungen einnehmen kann. Und ganz offenbar trägt ein solcher Umgang miteinander nicht dazu bei, dass Respekt und soziales Verhalten im Rahmen erwarteter Normen abgelegt oder für ungültig erklärt werden.

Im Ergebnis der oben skizzierten Befragung kann durchaus der Eindruck manifestiert werden, dass Kinder erst auf der sicheren Basis einer stabilen und kontinuierlichen Beziehung in der Lage sind, verfestigte kontraproduktive Verhaltensmuster abzulegen und sich auf das „Wagnis“ einer langfristigen Verhaltensänderung einzulassen.

Möglicherweise wird in der Erinnerung dieser Kinder dann eine Schule oder ein Lehrer/eine Lehrerin als maßgebliche/r Wegbereiter/in für ihren erfolgreichen Lebensweg stehen.

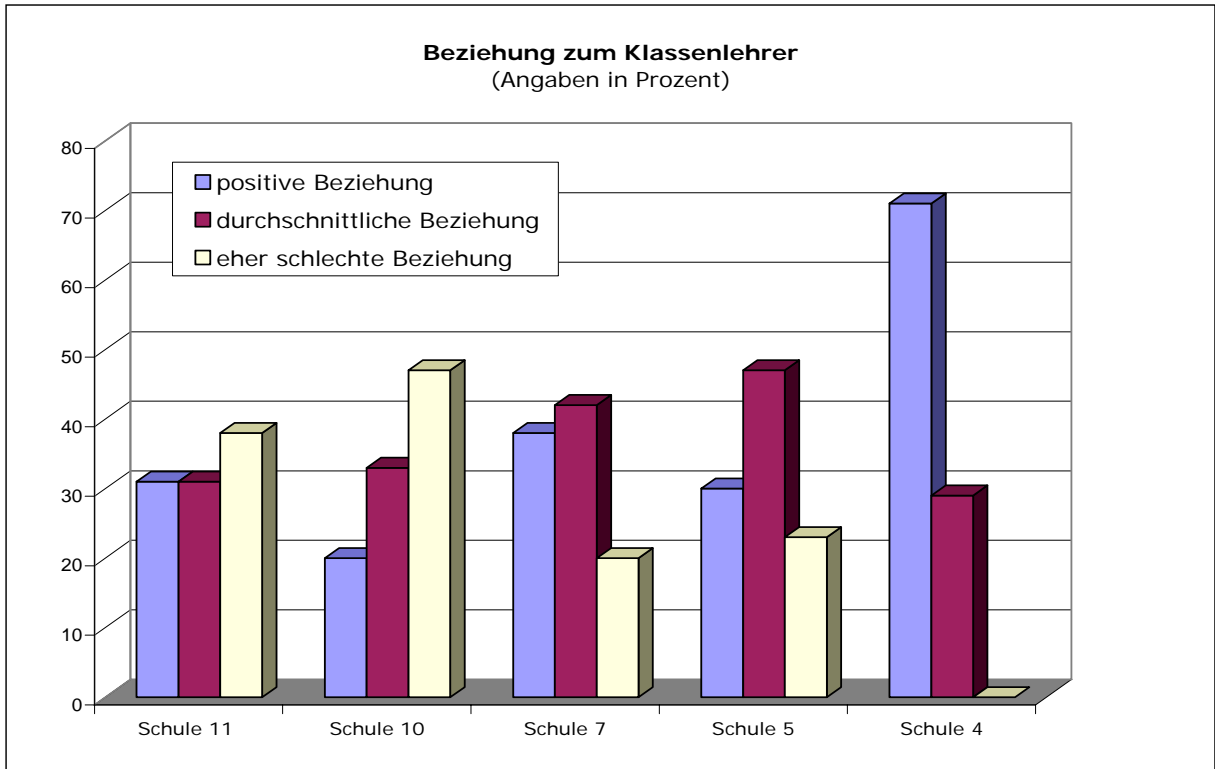
## Literatur

GROSSMANN, K.E.: Emmy Werner: Engagement für ein Lebenswerk zum Verständnis menschlicher Entwicklung über den Lebenslauf. In: Brisch, K. H. & Hellbrügge, Th. (Hrsg.): Bindung und Trauma. Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern. Stuttgart 2003, 15-33

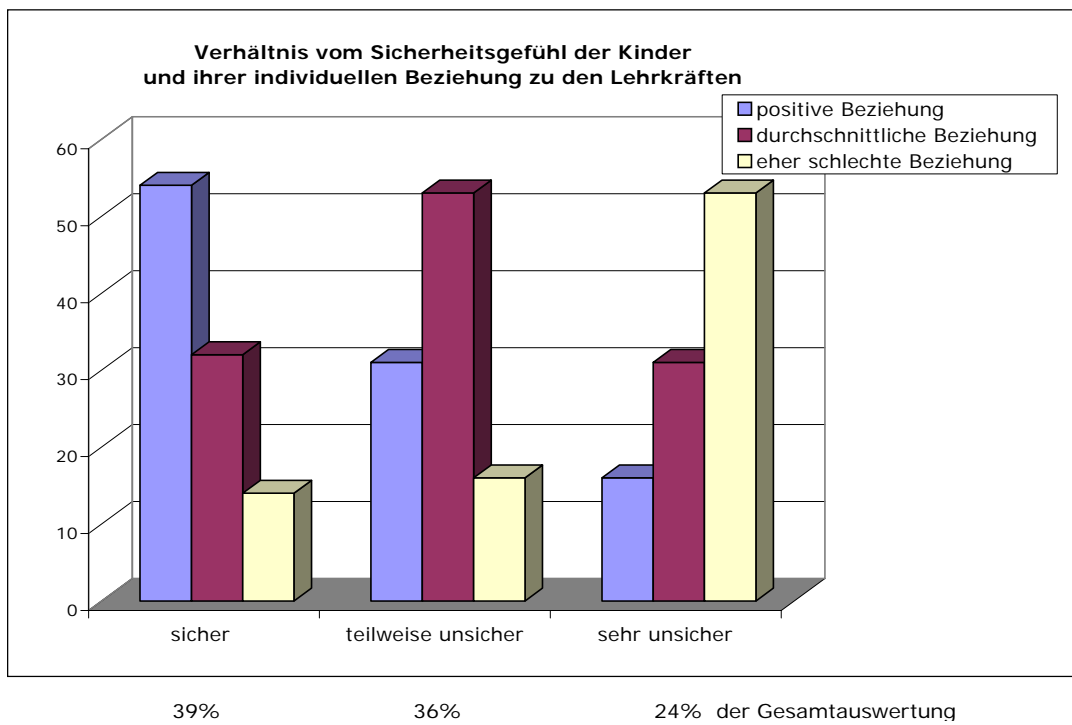
OPP, G. & WENZEL, E.: Schule: Schutz- oder Risikofaktor kindlicher Entwicklung. In: Brisch, K. H. & Hellbrügge, Th. (Hrsg.): Bindung und Trauma. Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern. Stuttgart 2003, 84-93

WERNER, E.: Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In: Opp, G., Fingerle, M. & Freytag, A. (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München 1999, 25-36

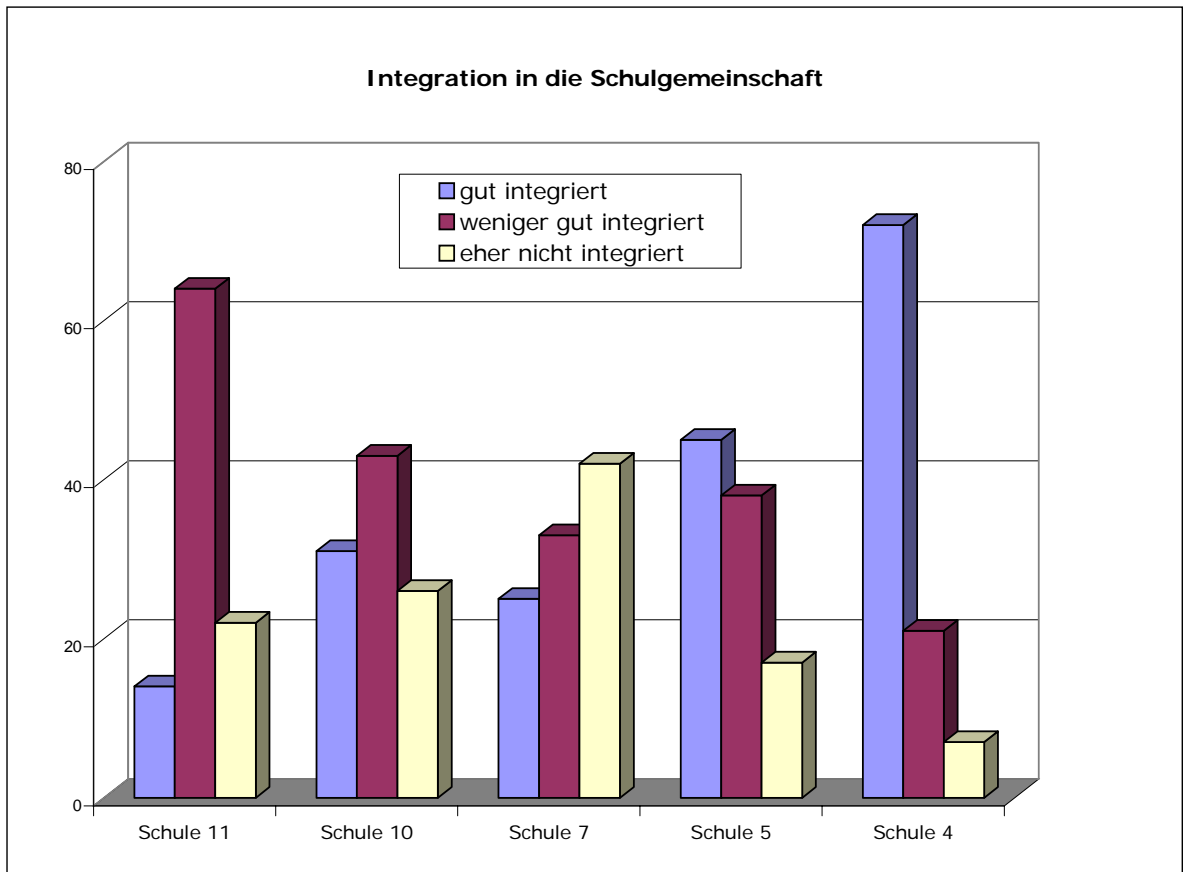
**Grafik 1**



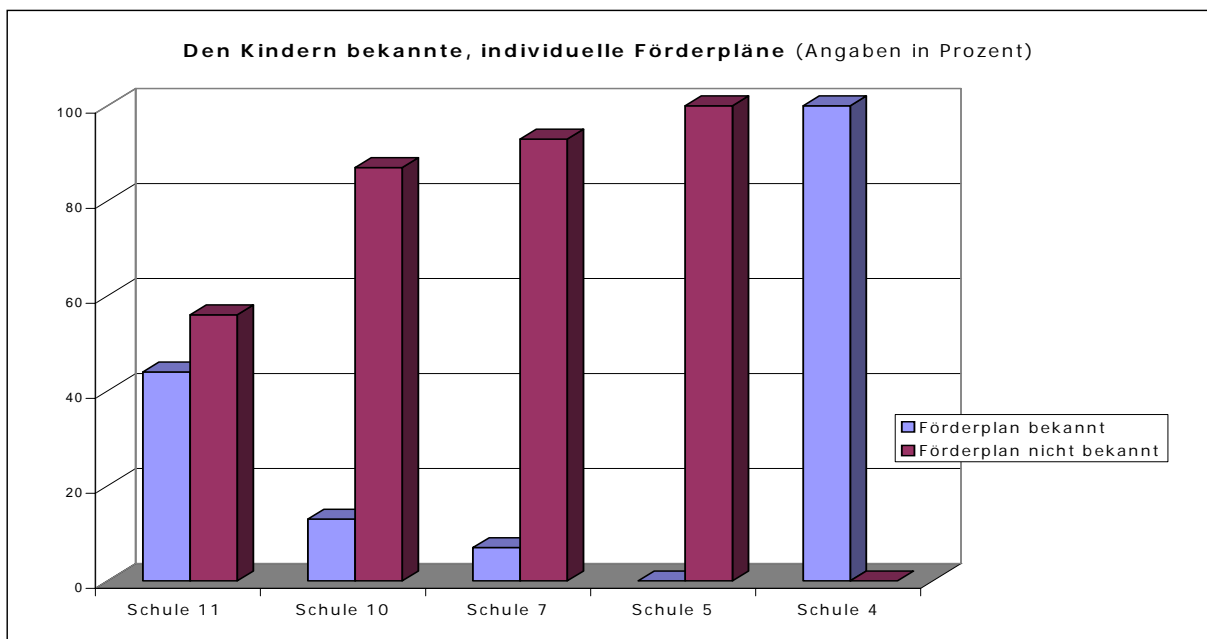
**Grafik 2**



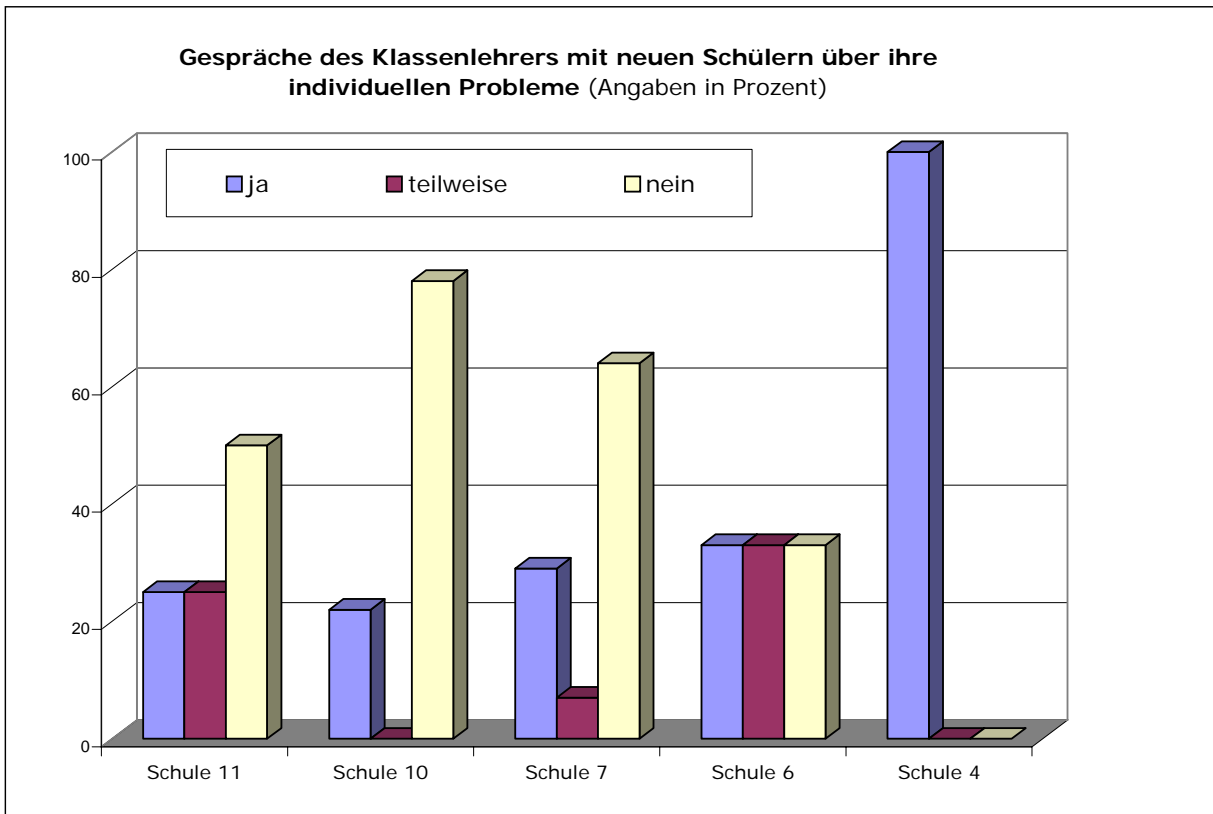
**Grafik 3**



**Grafik 4**

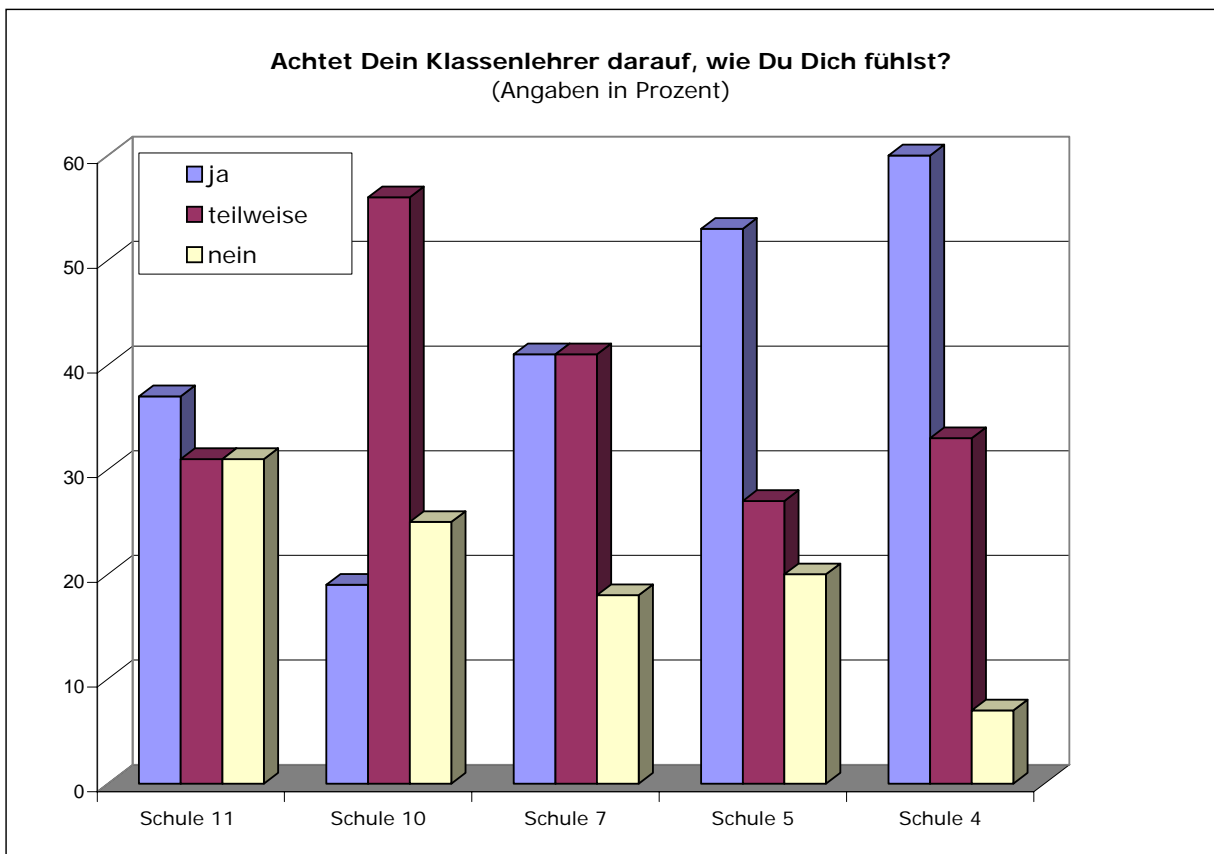


**Grafik 5**



Antwortverhalten unter neuen Schülern insgesamt: ja=32% teilweise=20% nein=48%

**Grafik 6**



## **Heide Bambach**

### **Bericht aus der Praxis: Laborschule Bielefeld**

Sehr geehrte Damen und Herren,  
was Sie von mir hören werden sind Erfahrungen und Erkenntnisse aus dreißig Jahren als Lehrerin in der Primarstufe der Bielefelder Laborschule. Sie ist eine staatliche Versuchsschule des Landes NRW und wurde 1974 eröffnet.

Versuchsschule zu sein bedeutet für uns bis heute: Wir haben die Freiheit und die Bedingungen, um herausfinden zu können, wie die Schule zu einem Ort wird, der „heutigen Kindern beim Aufwachsen hilft“ - sie für ihr gegenwärtiges und künftiges Leben stärkt und bestmöglich ausstattet: mit Haltungen und Einsichten, mit Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnissen und mit Wissen.

#### **Der Rahmen**

Reformschulen sind in vielem anders als Schulen in der Regel. Ich möchte Ihnen deshalb kurz die wichtigsten Merkmale der Laborschule skizzieren, damit Sie den Rahmen für das, was ich Ihnen erzähle, kennen.

Wir nehmen seit jeher zum Beispiel unsere Schülerinnen und Schüler schon als Fünfjährige auf, ohne nach Schulfähigkeit zu fragen, und führen sie ohne äußere Differenzierung nach Leistungen vom Jahrgang 0, dem Vorschuljahr, bis zu den Abschlüssen der Sekundarstufe I – mit der erklärten Absicht, jedem einzelnen Kind gerecht werden zu wollen, auch denen mit besonderen Begabungen und ebenso denen, die es mit dem Lernen besonders schwer haben. Kinder mit Schwierigkeiten in den Bereichen Lernen, Sprache und Verhalten gehören für uns zum normalen Spektrum „heutiger Kinder“ – auch dann, wenn diese Schwierigkeiten so schwerwiegend sind, dass sie andernorts die Überweisung in eine Sonderschule nach sich ziehen würden.

Die Schule ist eine Angebotsschule, und weil sich in der Stadt herumgesprochen hat, dass sie Kindern gut tut – auch und besonders denen, die Schwierigkeiten mit ihrem Leben und dem Lernen haben – werden unverhältnismäßig viele angemeldet, die in Not sind, aus vielerlei unterschiedlichen Gründen.

Ein integratives Schulkonzept setzt einen Unterricht voraus, der für die Eigenheiten der Schülerinnen und Schüler offen ist und im Hinblick auf besondere Stärken und Schwächen von Einzelnen individualisierend verfährt; es braucht Formen des Lehrens und Lernens, in denen jedes Kinder innerhalb der Gemeinschaft der anderen auf eine ihm gemäße Weise herausgefordert und unterstützt werden kann. Keines soll entmutigt werden und keines soll sich dauerhaft langweilen müssen.

Um Kindern gerecht werden zu können braucht es Zeit zum Hinschauen und Zuhören und Einfühlen und Verstehen. Die Schule, aus der ich erzähle, hat mehr Zeit als Schulen in der Regel – sie ist eine Ganztagschule: Wir müssen die Kinder nicht im Takt eines Stundenplans von einer Anforderung zur nächsten hetzen, sondern können ihnen – neben allen Anforderungen, die Schule so mit sich bringt – Zeiten geben, über die sie selbst verfügen. Das ermöglicht uns Lehrerinnen und Lehrern zu entdecken, was die Kinder bewegt, den Kindern ermöglicht es, sich auf die Spur zu kommen und füreinander da zu sein.

Zu einer Schule, die für die Eigenheiten von Kindern offen ist, also auf individuelle Entwicklungen baut und individuelle Belastungen berücksichtigt, gehören Formen der Leistungsbewertung, die sich an der Entwicklung des einzelnen Kindes orientieren und seine Eigenheiten berücksichtigen. Die in der Laborschule entwickelten Lernentwicklungsberichte sind während der gesamten Schulzeit pädagogische Instrumente und werden erst ab Ende des 9. Schuljahres durch Ziffernzeugnisse ergänzt. Ein Lernentwicklungsbericht misst das Kind vorwiegend an sich selbst – seinen Bemühungen, seinen Fortschritten und seinen Möglichkeiten; er ist die Aufzeichnung seiner Eigenheiten, seiner Entwicklung und seiner Leistungen innerhalb der Gemeinschaft, zu der es gehört. An einem solchen Zeugnis ist ablesbar, welche Entwicklung die Lehrerin befördern, verändern oder gegebenenfalls verhindern möchte. Kommt beides zusammen, ein Unterricht, der offen ist für individuelle

Entwicklungen und eine Leistungsbewertung, die sich an Entwicklungen orientiert, dann – so lautet eine unserer wichtigsten Erfahrungen – gibt es unverhofft gute Entwicklungen bei „Sorgenkindern“ und lernstarke Kinder zeigen bisweilen Leistungen von einer Qualität, die man in ihrer Altersstufe nicht für möglich gehalten hätte.

Als Versuchsschule des Landes ist die Laborschule frei von staatlichen Vorgaben und folglich zur internen und externen Evaluation ihrer Arbeit in besonderem Maße verpflichtet. Zur Frage etwa, wie Laborschul-Absolventen sich „in der Welt draußen“ bewähren, gibt es kontinuierlich seit 1985 Forschungsergebnisse. Neben den die pädagogische Arbeit ermutigenden Einzelergebnissen im Hinblick auf soziale Kompetenz, Selbstvertrauen, Leistungszuversicht und Leistungswillen zeigen diese Absolventenstudien, dass die Laborschülerinnen und –schüler sich in allen weiterführenden Einrichtungen auf dem von uns vorhergesagten Niveau bewähren. Mehr als die Hälfte der Laborschul-Absolventen seit 1985 haben das Abitur gemacht, der größere Teil mit guten oder sehr guten Noten; manche gehören zu den besten Abiturienten ihres Jahrgangs – dies alles unter erschwerten Bedingungen, nämlich nicht in der vertrauten eigenen Schule, sondern in Systemen, die den Schülerinnen und Schülern zunächst fremd waren. Etliche der Laborschul-Absolventen, die einen gutem Schulabschluss erreicht haben, gehörten während ihrer ersten Schuljahre zu jenen Kindern, die sich quer zu den für das Regelschulsystem unterstellten Jahrgangsnormen entwickeln: erst nach Jahren kamen Leistungsfähigkeiten zum Vorschein, die zuvor von Lebensschwierigkeiten überdeckt waren; nicht wenige Kinder haben Lernbehinderungen überwunden, weil ihnen während der grundlegenden Schuljahre genügend Zeit gelassen wurde, einen besonders langsamen und gründlichen Anlauf zu nehmen.

### **Unterricht ist nicht genug**

Anfang der siebziger Jahre, als wir die Laborschule planten, war in der bildungsinteressierten Öffentlichkeit nur wenigen bewusst, dass es Aufgabe von Schule sein oder werden könnte, den Kindern nicht nur beim Lernen, sondern auch beim Leben zu helfen. In den allermeisten Grundschulen herrschte ein am Wissenskanon orientierter Fachunterricht und – damit einhergehend – striktes Fachlehrersystem. Auch damals hatte die Wissenschaft ungenutzte Bildungspotentiale bei Vorschulkindern festgestellt, auch damals führte diese Erkenntnis zur Einleitung von „Maßnahmen zur Behebung von Defiziten“, auch damals ging es vornehmlich um den sprachlichen Bereich. „Kompensatorische Erziehung“ hieß die Zauberformel, und sie zielte auf Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache und Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern. Die Arbeit in vorschulischen Einrichtungen war von der Vorstellung bestimmt, man könne Sprachkompetenz, Schulreife und Schulerfolg dadurch befördern, dass man die Kinder Intelligenz-, Sprach- und Funktionstrainingsprogrammen unterzieht und Grundschulinhalte vor verlagert. In Kindergärten wurden die Fünfjährigen von den Drei- und Vierjährigen separiert, in einigen Bundesländern wurden für die Fünfjährigen so genannte Vorklassen eingerichtet und in den Gebäuden der Grundschulen untergebracht. Es gab die wissenschaftlich begleitete Streitfrage „Kindergarten oder Vorklasse – wohin mit den Fünfjährigen?“. Die entsprechende Vergleichsuntersuchung brachte Enttäuschung – für die Befürworter des Kindergartens wie die Befürworter der Vorklassen – und vor allem im Hinblick auf die erhofften Wirkungen der Trainingsprogramme.

In der Laborschul-Primarstufe haben wir erkannt: Unterricht – wie didaktisch kunstvoll auch immer – ist nicht genug; die Mehrheit der heutigen Kinder braucht die Schule auch als freundlichen Ort zum Leben. Diejenigen zum Beispiel, die außerhalb der Schule von den Erwartungen ihrer Eltern verplant werden, brauchen Gelegenheiten, um zu sich selbst zu kommen, eigene Interessen zu finden und ihnen nachzugehen; diejenigen zum Beispiel, die außerhalb der Schule überwiegend sich selbst und den Medien überlassen sind, brauchen unmittelbare Anteilnahme, Ansprache und Zuwendung; Kinder, die sich zwischen mehreren Sprachen und Kulturen zurechtfinden müssen, brauchen Stärkung und Austausch; Kinder, deren familiäres Leben von Armut bestimmt ist, brauchen Versorgung und ab und an auch Verwöhnung, wer zu Hause an Eltern statt erwachsen sein muss, braucht Erholung; alle, die das Zerbrechen ihrer Familien zu verkraften haben, brauchen Beruhigung und Sicherheit in verlässlichen Beziehungen, Verständnis für ihre Ausbrüche und Anerkennung der Balanceakte, die sie außerhalb der Schule leisten. Es ist wichtig zu verstehen, warum manche Kinder zu manchen Zeiten für schulische Dinge nur wenig Kraft haben; es ist wichtig, sich darum zu kümmern, dass sie (wieder) zu Kräften kommen.

„Was ist eine humane Schule?“, fragte Hartmut von Hentig in einem Vortrag am Ende des ersten Laborschuljahres und bilanzierte: „Die an unverarbeiteten Eindrücken reiche, an Halt, Begründung, verstandener und verantworteter Ordnung arme und vor allem friedlose Welt hat ein Bedürfnis nach Verlässlichkeit in den Kindern aufkommen lassen, das alle anderen Bedürfnisse übertrifft.“ Wir haben erkannt, dass „der Schultag an sich“ neben der familiären Lebenswelt eine für Grundschul Kinder besonders bedeutsame Lebenssituation ist und zudem die einzige, auf deren erzieherische Qualität Lehrerinnen und Lehrer nahezu ungehindert Einfluss nehmen können. Dies hat dazu geführt, einen Tageslauf zu erfinden, der den verschiedenen Einzelnen gerecht zu werden versucht, ihre Gemeinsamkeiten betont und ihren Zusammenhalt als Gruppe stärkt.

Bei der Gestaltung des Schultages haben uns folgende Einsichten geleitet:

- Wenn wir wollen, dass sich die sehr verschiedenen Kinder einer Stammgruppe vertragen oder zumindest ertragen, also friedlich miteinander auskommen, dann müssen wir ihnen Gelegenheiten geben, sich jenseits unserer Anforderungen kennen und verstehen zu lernen, ihre Stärken und Schwächen, Vorlieben und Besonderheiten – die je eigenen wie auch die der anderen – zu entdecken und zu berücksichtigen.
- Wenn wir wollen, dass die Kinder der Sprache mächtig werden, also lernen, sich miteinander über Sachen und über Beziehungen zu verständigen, dann müssen wir sehr viele Gelegenheiten schaffen, in denen sie den Austausch miteinander pflegen, weil er ihnen ein Bedürfnis ist.
- Wenn wir wollen, dass die Kinder eigenständig arbeiten, Interessen entdecken und ihnen auf den Grund gehen, ein inneres Maß für die ihnen höchst mögliche Qualität entwickeln und sich über ihre Arbeit mit anderen austauschen, dann dürfen wir sie nicht mit Aufgaben überfrachten, sondern müssen ihnen – neben allen Anforderungen und Aufgaben, die Schule mit sich bringt – Gelegenheiten geben, in denen sie mit Muße eigenen Vorhaben nachgehen können, auf eigene Weise, allein oder zusammen mit Freunden.
- Wenn wir wollen, dass Kinder mit aufmerksamen Augen und Ohren durch die Welt gehen, über Zusammenhänge nachdenken und sich in Beziehungen einfühlen, dann müssen wir ihnen und uns Zeit lassen, das Lernen mit dem zu verbinden, was unmittelbar zu ihrem Leben gehört; denn das bewegt sie besonders, und offensichtlich hinterlassen Anteilnahme von anderen und Gemeinsamkeiten mit ihnen besonders tiefe Spuren in ihren Köpfen und Gemütern.
- Wenn wir wollen, dass sich alle Kinder, also auch die besonders langsam lernenden und die besonders reich begabten, bestmöglich entwickeln, dann müssen wir Situationen schaffen, in denen jedes Kind an ihm gemäßen Herausforderungen lernen kann – im eigenen Tempo und mit dem Maß an Unterstützung, das es gerade braucht.
- Wenn wir wollen, dass aus den verschiedenen Individuen eine tragfähige Gruppe wird, dann müssen wir für Situationen sorgen, in denen die Kinder die Kraft ihres Zusammenhalts erfahren.

### **Schulfähigkeit nicht voraussetzen, sondern ermöglichen**

Da wir die Laborschul-Primarstufe vom Vorschuljahr her entwickeln wollten, hatten wir es im Eröffnungsjahr (1974/75) nur mit Fünfjährigen zu tun, also mit Kindern, von denen wir nichts „Schulreifes“ erwarten durften und denen wir nichts „Schulisches“ abverlangen mussten. Uns war der Druck, aber auch die Entschuldigung genommen, Leistungen der Kinder in den gewohnten schulischen Kategorien sehen und nachweisen zu müssen. Das war für uns Lehrerinnen und Lehrer eine schwierige, weil ungewohnte Herausforderung; es war – rückwirkend betrachtet – eine unserer größten Chancen für die Entwicklung des Schulprofils. Sie ermöglichte uns, die Bedürfnisse, die Interessen, die Nöte und die Stärken von Schulanfängern kennen zu lernen und darauf zu antworten.



Von enormen Entwicklungsunterschieden zwischen gleichaltrigen Grundschulkindern hatten wir bei der Planung der Laborschul-Eingangsstufe aus unserer Praxis als Lehrer/innen in Regel-Grundschulen eine Ahnung; wie groß diese Entwicklungsunterschiede tatsächlich sind, haben wir in den ersten Laborschuljahren entdecken können, weil ihnen unsere pädagogische Aufmerksamkeit in besonderer Weise galt. Inzwischen gibt es in der Erziehungswissenschaft gesicherte Erkenntnisse darüber, dass sich Schulanfänger im Hinblick auf ihre sprachlichen und mathematischen Vorerfahrungen und Fähigkeiten bis zu drei, vier oder gar fünf Entwicklungsjahre voneinander unterscheiden.

Deshalb beginnt die Bielefelder Laborschule mit einer auf drei Jahrgänge hin konzipierten Eingangsstufe, die das Vorschuljahr miteinschließt. In ihr leben und lernen fünf- bis achtjährige Kinder (also Kinder im Vorschulalter, Erst- und Zweitklässler sowie Kinder, die ein zusätzliches Eingangsstufenjahr gewährt bekommen) in jahrgangsübergreifenden Betreuungsgruppen zusammen. Wir haben dieses Eingangsstufenkonzept erfunden, als wir uns nach den Bedingungen eines Schulanfangs fragten, der „Schulreife nicht voraussetzt, sondern ermöglicht“. Der Satz vom „Abholen“ der Kinder stammt aus dieser Zeit und auch die Erkenntnis, dass Schule nur dann wirksam ist, wenn sie an dem anknüpft, was das Kind aus seinem vor-schulischen Leben mitbringt.

Es ist das pädagogische Konzept eines Schulanfangs, der auf Zurückstellung oder Wiederausbildung verzichtet und allen Kindern zugute kommt. Es erlaubt, einzelnen Kindern zusätzliche Zeit für ihre Entwicklung zu geben, ohne dass sie dies mit dem Verlust ihrer Bezugsgruppe bezahlen müssen und besonders leicht lernenden Kindern eröffnet es die Möglichkeit, innerhalb ihrer Bezugsgruppe schneller vorankommen zu können als die Altersgefährten, und anders als beim „Springen“ bleiben sie hierbei innerhalb von gewachsenen Beziehungen.

Innerhalb der Biographie eines Laborschulkindes ist die Eingangsstufe der Ort und die Zeit seiner ersten Begegnung mit schulischen Formen des Lernens und Zusammenlebens. Das Hineinwachsen in eine Gruppe von Fünf-, Sechs-, Sieben- und Achtjährigen – also die beständige Gegenwart von erreichbaren Vorbildern sowie die Erfahrung, zunächst „klein“ zu sein und dann in absehbarer Zeit „groß“ – lässt sich als entscheidendes Bildungserlebnis beschreiben. Denn Lernfreude, Leistungszuversicht und Lebensmut – Voraussetzungen für eine erfolgreiche Schullaufbahn – hängen davon ab, ob die erste schulische Phase im Leben eines Kindes glückt. Wer gleich als Schulanfänger die Erfahrung machen muss, dass er – angeblich – nicht taugt für das, was die Schule von ihm erwartet, wird für alles weitere Lernen beschädigt; wer gleich zu Anfang die Erfahrung macht, dass Schule überwiegend aus Dingen besteht, die nicht zu seinen Fähigkeiten und Interessen passen, der wird sich auf schulisches Lernen über kurz oder lang nur ungern einlassen.

In einer - über mindestens drei Jahrgänge hinweg - altersgemischten Stammgruppe steckt eine erzieherische Kraft, die es sonst nirgends gibt, nämlich die gleichsam naturgegebene Chance zum Rollenwandel und Rollenwechsel innerhalb ein und derselben Bezugsgruppe. Anders als in der Familie - in der man sein Leben lang dazu verdammt oder erwählt ist, der Älteste oder Jüngste oder Einzige zu sein (oder in einer Mittelposition gefangen) – gewinnt man in der altersgemischten Gruppe an Gewicht und Bedeutung, ohne dass sich dies an Körpergröße oder Leistung misst. "Groß" wird man durch die Dauer der Zugehörigkeit zur Gruppe; dieser Status wächst einem zu, um ihn muss man nicht kämpfen. Der Entwicklung von Selbstvertrauen und Lebenszuversicht tut dies gut.

Der achtjährige Florian zum Beispiel, der die Menge fünf mit seinen Fingern (ab)zählen muss, um sie begreifen zu können, ist wichtig für den sechsjährigen Sascha, weil er weiß, wo die Frühstücksbrettchen sind, wie viel Futter das Meerschweinchen braucht, wo der Hausmeister zu finden ist und - am wichtigsten vielleicht - weil er keine Angst (mehr) hat, dort hinzugehen. Für seine Stammgruppe ist Florian wichtig, weil er ihre Rituale und Traditionen kennt und "den Neuen" zeigen kann, "wo's lang geht". Und der ungestüme Marco, dessen Fäuste die Altersgefährten fürchten, hat - gleichsam naturgegeben - Anlass und Chance, sich neuerlich um Freundlichkeit und Rücksicht zu bemühen, denn die zarte Anna schaut bewundernd zu ihm auf, weil er ihr vorlesen kann, und zähmt ihn mit argloser Zuneigung.

In der altersgemischten Gruppe erlebt jedes Kind eine Zeit, in der es klein sein darf, und eine, in der es groß ist, ohne sich dafür recken zu müssen; es kann sich - ohne Ansehensverlust bei den Altersgefährten und ohne Gefahr fürs Selbstbild - mit Jüngeren oder Älteren zusammentun, also das Vertraute nochmals genießen oder das Künftige schon mal proben. Es gibt einen natürlichen Reichtum an Beziehungen; die Kinder regen einander an und lernen auf dem Wege des gemeinsamen Interesses voneinander; Hilfsbereitschaft wird zur selbstverständlichen Haltung. Solcherart Lebenserfahrungen helfen beim Aufbau von Identität und bei der Einfühlung in andere. Und – in der Laborschuleingangsstufe hat sich gezeigt: Was schnell und leicht lernende Kinder durch die Selbstständigkeit profitieren, die ein Schultag in einer heterogenen Gruppe zulässt und zumutet, geht weit über das hinaus, was gleichschrittiger Unterricht ihnen an Aufgaben und Herausforderungen bieten kann.

### **Tageslauf statt Stundenplan**

In den fast 30 Jahren Laborschule haben wir pro Jahr ca. 60 Vorschulkinder (fünfjährige Kinder) in die Schule aufgenommen. Keines musste sich von schulischen Anforderungen überfordert fühlen und keines musste sich mangels Anregungen langweilen. Manche brauchten ein zusätzliches Eingangsstufenjahr, damit sie sich in der für sie notwendigen Ruhe entwickeln konnten; einigen genügten zwei Eingangsstufenjahre. Allen haben die Gemeinsamkeiten mit den Erst- und Zweitklässlern gut getan. Keines war durch den langen Schultag (8.00 bis 15.30 Uhr) mehr angestrengt als durch einen entsprechend langen Kindergarten tag. Die kindgerechte Rhythmisierung des Schultages war von Anfang an eines unserer wichtigsten Anliegen. Wegen der Fünfjährigen, von denen wir keine „Schulfähigkeit“ erwarten durften, war von vornherein klar, dass der Schultag nicht im 45-Minuten-Takt eines Stundenplans verlaufen könnte und von einer Anforderung zur nächsten. Wir hatten täglich für ein ausreichendes Maß an Bewegung, Muße und frischer Luft zu sorgen, wir wollten den Lernprozessen genügend Raum und Zeit für Eigenaktivität und Aneignung lassen. Und so wurde aus dem Laborschultag ein Gefüge aus Lernsituationen und Lerngelegenheiten, bei denen Zeiten mit hohen Konzentrationsanforderungen altersgemäß sinnvoll wechseln mit solchen der Entspannung. Unterrichtsphasen, die vorwiegend von Erwachsenen gelenkt sind, wechseln mit jenen Situationen, in denen die Kinder weitgehend selbst ihre Arbeiten bestimmen. Die „Erzählrunde“ zu Beginn, die „Arbeitszeit“, die „Versammlung“ und die „Gruppenzeit“ im Verlaufe des Schultages geben dem Schultag seinen Rhythmus, vorhersehbare Besonderheiten der einzelnen Tage, wie zum Beispiel Bibliothek, Werkstatt, Schwimmbad, Wald, Turnhalle oder Kochen, gliedern die Woche; besondere Vorhaben, die zur Tradition geworden sind, wie zum Beispiel das Theaterprojekt, die Übernachtungsfahrt, die Weihnachtswerkstatt, das Einschulungsfest, gliedern das Schuljahr.

Während der ersten Laborschuljahre haben wir gelernt, wie wichtig Gelassenheit am Beginn des Schultages ist – Zeit zum Ankommen, Gelegenheit, sich einzufinden. Alle brauchen das – die wohlbehüteten Kinder ebenso wie diejenigen mit schlaflosen Nächten – und auch wir Erwachsenen. Alle tragen den Abend zuvor, die Nacht, den Morgen und die Wichtigkeiten ihres Lebens mit in die Schule hinein; alle brauchen – jeder auf seine Weise - Zeit, sie beiseite zu tun und sich auf das Kommende einzustellen. Ein gemütlicher Schulbeginn tut nicht nur denen gut, die Tee und Zuwendung in der Schule besonders nötig brauchen, vom anfänglichen Klima hängt ab, wie der weitere Tag verläuft, also auch, ob die Kinder aufnahmebereit und aufnahmefähig für schulische Dinge sein werden.

Das Ankommen (der gleitende Schulbeginn) beginnt mit der Öffnung des Schulgebäudes um 8.00 Uhr. Die Kinder treffen im Laufe der nächsten halben Stunde ein und finden sich zusammen; sie haben Gelegenheit, das zu tun, was ihnen besonders lieb oder wichtig ist, und da sie wissen, dass ihnen an jedem Tag eine solche Zeit gehört, stellen sie sich darauf ein, nehmen sie sich etwas vor, verabreden sich, freuen sich aufeinander. Vor allem und während alledem wird miteinander geredet, manche Kinder beginnen ihre Mitteilungen an die Freunde oder die Lehrerin schon, während sie noch ihr Mitgebrachtes ablegen. Manche empfinden den bereitstehenden Tee als Zuwendung, manchen ist das Teekochen als Dienst besonders lieb, manche finden sich zu einem Spiel zusammen, manche tauschen Fußballbilder, mancher nimmt sich eine am Vortag begonnene Arbeit vor, mancher zieht sich mit einem Buch zurück, der „Tierdienst“ versorgt die Tiere ...

Die Morgenrunde als eine erste Gemeinsamkeit der Gruppe schließt sich an; Zeit zum Sich-Austauschen. Weil es diese Erzählrunde an jedem Morgen gibt, verspürt keiner die Pflicht, einfach nur irgendetwas zu erzählen, weil Erzählen jetzt „dran“ ist. Und weil alle wissen, dass im Laufe einer Schulwoche für jeden genug Zeit zum Erzählen sein wird, muss niemand auf den eigenen Redebeitrag fixiert sein, können sie sich zuhörend und antwortend einlassen auf das, was die anderen mitteilen. Die allmorgendliche Erzählrunde verbunden mit anschließendem Vorlesen heißt „Kleine Versammlung“. Klein ist diese Versammlung nur im Vergleich zur „großen“ – nicht an Bedeutung. Denn das morgendliche Erzählen und Vorlesen ist allen Kindern besonders lieb, und für manche ist es die wichtigste Station des Tages überhaupt.

Die „Kleine Versammlung“ mündet in die Besprechung der sich anschließenden Arbeitszeit. Die Arbeitszeit verlangt von den Kindern, bestimmte Aufgaben im Bereich der Kulturtechniken zu erledigen, und sie erlaubt ihnen, nach eigenen Vorstellungen zu arbeiten. Und weil sie wissen, dass ihnen täglich eine solche Zeit gehört, stellen sie sich darauf ein, nehmen sich etwas vor, denken und arbeiten auch außerhalb der Schule darauf hin, verabreden sich zu gemeinsamen Vorhaben oder finden sich über gemeinsame Interessen zusammen.

Gegen 10.15 Uhr ist in der Eingangsstufe gemeinsames Frühstück, in manchen Gruppen ist es das Einüben von gesunder Ernährung mitsamt den dazugehörigen hauswirtschaftlichen Verrichtungen. Eine Spiel- und Bewegungszeit schließt sich an, zugleich Kaffee- und Gesprächstreff für die Erwachsenen am runden Tisch inmitten von Kindern.

Danach - als Gemeinsamkeit von drei oder vier Betreuungsgruppen - die „Große Versammlung“. Ansagen und Vorführungen der einen für die anderen, Bewegungslieder und -spiele für alle, gemeinsames Musizieren, Ankündigungen und Planungen gruppenübergreifender Vorhaben und – vermutlich als Wichtigstes – das Gefühl von „so-viele-sind-wir-alle-zusammen“. Nach der Versammlung ist „Gruppenzeit“, also Arbeit an einer gemeinsamen Sache; vorhersehbare Besonderheiten der einzelnen Tage, wie zum Beispiel Bibliothek, Werkstatt, Schwimmbad, Turnhalle, Kochen, gliedern die Woche.

Ein solcherart an den Kindern und ihren Möglichkeiten orientierter Schultag passt für Fünfjährige ebenso gut wie für Achtjährige; er tut den meisten Achtjährigen ebenso not wie den Fünfjährigen.

Von Anfang an war uns klar, dass ein solches Konzept von Anfangsunterricht viel Zeit braucht, möglichst den ganzen Tag von 8.00 bis 16.00 Uhr, jedenfalls aber einen verlässlichen Schulvormittag ergänzt durch den Nachmittag als Angebot. Den Ganzttag für alle können wir aus personellen Gründen nicht anbieten, wohl aber einen vollen Schulvormittag. Das Nachmittagsangebot wurde zunächst überwiegend von Eltern wahrgenommen, deren Kinder sonst nachmittags unbetreut gewesen wären. Aber es dauerte nicht lange, bis die „Ganztagskinder“ von anderen um den Schulnachmittag beneidet wurden. Inzwischen wollen fast alle Eingangsstufen-Eltern das Nachmittagsangebot für ihr Kind – sei es aus pädagogischen Gründen oder um ihrem Beruf nachgehen zu können. Noch lassen unsere Ressourcen dies nicht zu. Deshalb müssen die Vorschulkinder um 12.15 Uhr die Schule verlassen (WALDHORT); für die Jahrgänge 1 und 2 dauert der Schultag bis 15.30 Uhr.

## **Fazit**

Wir erfahren – und auch unsere vielen Besucher/innen spiegeln es uns –, dass ein solcher Schultag die Kinder entspannen, aneinander interessieren und miteinander vertraut machen kann. Wir erfahren, wie Zuneigung und Anteilnahme innerhalb einer Kindergruppe zur tragenden Kraft von Lernprozessen werden kann und dass konkurrierende Abgrenzungen einzelner Kinder sich dann erübrigen. Wir haben erkannt, dass die Fähigkeit eines Kindes, sich anderen freundlich zuzuwenden, mit dem Grad seiner eigenen emotionalen Sicherheit zusammenhängt und es darum wichtig ist, dass jedes Kind ein möglichst hohes Maß an Geduld und Einfühlung erfährt, damit es mit anderen geduldig und einfühlsam sein kann. Wir haben erkannt, dass Leistungszuversicht eine der entscheidenden Bedingungen für Leistungsfähigkeit ist und es darum besonders in den grundlegenden Schuljahren wichtig ist, die Leistungsanforderungen den Möglichkeiten der einzelnen Kinder

anzupassen: Jedes muss die Erfahrung machen, dass es mit Anforderungen gut zurecht kommt, wenn es bereit ist, sich zu bemühen.

Wir haben Heterogenität sehen und verstehen, schätzen und nutzen gelernt: Heterogenität der Herkunft, des Geschlechts, der Begabungen und – in besonderer Weise – der Lebensalter. Wir haben erkannt: Was Kinder voneinander und manchmal auch füreinander lernen, ist mindestens ebenso viel und wichtig wie das, was wir Erwachsenen ihnen beibringen können. Und was schnell und leicht lernende Kinder durch die Selbständigkeit profitieren, die ein Schultag in einer heterogenen Gruppe zulässt und zumutet, geht weit über das hinaus, was gleichschrittiger Unterricht ihnen an Aufgaben und Herausforderungen bieten kann.

## **Bericht aus der Praxis: Schulen in Finnland**

### **Eine Schule für die Kinder! –Die Gemeinschaftsschulen in Finnland**

In Finnland wird das „Kindsein“ auch während der Schulzeit gefördert. Das ganzheitliche Lernen ist ein Selbstverständnis, das in den Schulen umgesetzt wird. Ein Kind geht als „ganzer Mensch in die Schule“, mit all seinen/ihren psychischen und körperlichen Bedürfnissen und Belangen. Seit Anfang letzten Jahres existiert zu dieser Ansicht auch eine gesetzliche Regelung: Erziehung hat Vorrang vor der Lehre. Eine der Konsequenzen daraus ist, dass die Fachlehrer/innen der Gemeinschaftsschulen und der Gymnasialen Oberstufen sich in den Erziehungswissenschaften und der Psychologie weiterbilden müssen.

### **Rahmenbedingungen**

Die finnischen Regelschulen sind Gemeinschaftsschulen, an denen alle Kinder ab dem siebten Lebensjahr, für neun Jahre in einem heterogenen Klassenverband unterrichtet werden. Der Unterricht ohne Leistungsdifferenzierung ist sowohl für die Lehrer/innen als auch für die gesamte Organisation der Schule eine ständige Herausforderung. Es bietet den Schülern und Schülerinnen die Sicherheit an, sich erst als 15 - 16-Jährige endgültig entscheiden zu müssen, ob sie Abitur machen oder ihren Beruf lieber an einer Fachschule erlernen wollen. Das Schulsystem ist so aufgebaut, dass mehrere Wege zur Hochschulreife führen und einzelne Teile der Abschlussprüfungen beliebig häufig wiederholt werden können. Die zehnte Klasse nach der Regelschule ermöglicht den „spät motivierten“ genau so wie den lernschwachen Schüler/innen, den versäumten Stoff nachzuholen oder für ein konkretes Berufsziel zu lernen. Der Erfolg des Schulsystems wird von der Statistik belegt: Im Jahr 2000 erreichten in Finnland 83,2% der Altersgruppe 20 – 24 Jahre und 84% der Altersgruppe 25 – 29 Jahre einen Abschluss an einer Fachhochschule oder Universität.

### **Die Schule wird für die Schüler vorbereitet**

Die Verpflichtung der Gemeinschaftsschulen, alle Schüler/innen anzunehmen und neun Jahre lang zu fördern, hat dazu geführt, dass die Lehrer/innen Diagnosen stellen, wie dem Kind schon möglichst früh geholfen werden kann, um die Lernziele der Schule zu erreichen. Schon vor dem Schulanfang erkundigen sich die Lehrer/innen oder Sonderpädagog/innen, welche Kinder mit welchen Hintergründen oder besonderen Problemen eingeschult werden. In Grundschulen gibt es Sondergruppen für Schüler/innen mit besonderen Auffälligkeiten (u.a. Entwicklungsstörungen, geistige und körperliche Defizite etc.). Die Fachleute - Schulsozialpädagog/innen (Kurator/innen) , Ärzt/innen, Psycholog/innen, Gesundheitsfürsorger/innen und Schulhelfer/innen nehmen an den Beratungen teil, während derer die besonderen Hilfsmaßnahmen erörtert werden. Das Hauptziel ist, dass auch ein behindertes Kind seinen/ihren eigenen Fähigkeiten entsprechend gefördert wird und so bald und so viel wie möglich am normalen Unterricht teilnehmen kann.

### **Das Wohlbefinden als Voraussetzung für ganzheitliches Lernen**

Die Kinder werden erst mit sieben Jahren eingeschult und vor der Einschulung gibt es weder im Kindergarten noch in der Vorschule ein gezieltes Training für die späteren Schulfächer. Das ABC und das Einmaleins sind immer noch Aufgaben der Schule. Dafür wird während der vorschulischen Erziehung besonders auf das körperliche und geistige Wohlbefinden, soziale Kompetenzen und Förderung der eigenen persönlichen Entwicklung und Kreativität geachtet. Dies sind die Grundvoraussetzungen für ganzheitliches Lernen, auf die an der Gemeinschaftsschule aufgebaut werden.

Die langen Unterrichtspausen ermöglichen natürliche Bewegung auf dem Schulhof und Erholung von der geistigen Anstrengung. Das gemeinsame Mittagessen – gesunde Kost, das ein Drittel von dem täglichen Nahrungsbedarf eines Kindes decken soll – ist für die Kinder, deren Eltern außer Haus sehr beschäftigt sind, oft die einzige ausgewogene Mahlzeit am Tag. Das körperliche und psychische Wohlbefinden der Schüler/innen ist auch das Zentralthema der Arbeitsgruppe, die in den meisten Schulen einmal wöchentlich tagt. Unter Leitung des Schulrektors/der Schulrektorin beraten der/die Kurator/in, ein/e Psycholog/in, die Schulgesundheitsfürsorge, die Sonderpädagog/innen und abwechselnd die zuständigen Klassenlehrer/innen, wie die akuten Probleme der Schüler/innen am besten zu lösen seien.

Der/die Kurator/in und der/die Schulsozialarbeiter/in gehören schon seit zwanzig Jahren zum Schulteam, eine Schulkrankenschwester/ein Schulkrankenpfleger steht den halben Tag lang zu Verfügung und ein Arzt/eine Ärztin hat regelmäßig Sprechstunden an der Schule. Seit zwei Jahren hat jede Gemeinschaftsschule in Helsinki eine/n Schulpsycholog/in, der/die an wenigstens zwei Tagen der Woche anwesend ist.

### **Das Geheimnis der Lesekompetenz der finnischen Schüler**

In Finnland wird viel gelesen (80 kg Zeitungen per Einwohner/in) und die Bibliotheken werden oft besucht (12,5 mal jährlich per Einwohner/in, es werden jeweils 20 Bücher ausgeliehen). Das ist kein Zufall. Fast jede Schule hat eine eigene Bibliothek oder eine öffentliche Bücherei in der Nähe. Die Zusammenarbeit zwischen Bibliotheken und Schulen ist ein Teil des Schulsystems. Die Kinder werden ständig zum Lesen ermutigt. Die Schüler/innen bringen ihre Privatbücher mit in die Schule, die sie auch während des Unterrichts lesen können, nachdem die eigenen Aufgaben erledigt worden sind. Es werden gemeinsame Lesetage oder -stunden veranstaltet, während derer unterschiedliche Bücher gegenseitig vorgestellt werden oder jede/r ihre/seine Lektüre für sich alleine liest. Dabei wird nicht überprüft, was gelesen wird.

Ein Beispiel: Ich besuchte im September eine Gemeinschaftsschule in Helsinki. Sofort in der Eingangshalle fiel mir die Bibliothek mit ihren Glaswänden auf, die mit ihren vielen bunten Büchern sehr einladend wirkte. Ein Mittelpunkt der Schule, den die Schüler/innen beliebig nutzen können. Der Rektor erzählte, dass sie auch Dichter/innen und Schriftsteller/innen zu Lesungen an die Schule einladen, damit die Schüler und ihre Eltern der Literatur lebensnah begegnen können. Zwei Mal im Jahr gibt es in der Schule einen "Buch- und Bonbontag". Die Kaufleute der Umgebung spenden Süßigkeiten, die in dem Moment in den Mund gesteckt werden, in dem der Rektor durch den Lautsprecher alle 550 Schüler/innen auffordert, ihre Lieblingsbücher aufzuschlagen und das Lesen mit dem süßen Geschmack eine Stunde lang einfach zu genießen.

### **Evaluation statt Schulaufsicht**

Bei der Betrachtung der finnischen Schulkultur wird mir das alte Sprichwort: „Gut geplant ist halb gemacht“, deutlich. Es wird auf allen Ebenen des Schulwesens evaluiert. Jede Schule macht jährlich Befragungen für sich, ob die geplanten Lernziele in einzelnen Fächern erreicht wurden und ob das körperliche und psychische Wohlbefinden der Schüler/innen und des gesamten Personals ausreichend gut ist. Die Eltern werden in diese Befragung mit einbezogen. Die Ergebnisse der Befragungen werden bei der Planung des nächsten Schuljahres berücksichtigt. Das Zentralamt für Unterrichtswesen untersucht jedes zweite Jahr die Lesekompetenz der Schüler/innen des ganzen Landes. Erfolge des Mathematikunterrichts werden ein Mal alle vier Jahre geprüft. Der Gesundheitszustand und das Wohlbefinden der Schüler/innen werden im Abstand von zwei Jahren befragt. Auch das Schuldezernat in Helsinki prüft jedes Jahr, wie es seine Dienste verbessern könnte. Die Ergebnisse der Befragungen dienen allein der Verbesserung der Qualität der Schulen. Öffentliche Rankinglisten der einzelnen Schulen oder Kommunen wären in Finnland undenkbar. Die Schulen können ihre Ergebnisse nach dem finnischen Landesdurchschnitt messen und daraus ihre Schlussfolgerungen ziehen. Die Untersuchungen sind aussagekräftiger als die der Pisa-Studie, da hier auch die Schüler/innen selbst ihre Leistungen und Fähigkeiten einschätzen und darüber hinaus die Qualität des Unterrichts geprüft wird.

### **Die Schüler/innen sind selbst ihre besten Schulmeister/innen**

In Finnland ist die Benotung erst ab der siebten Klasse Pflicht. Davor können die Lehrer/innen selbst entscheiden, wie sie ihren Schüler/innen vermitteln wollen, auf welchem schulischen Leistungsniveau sie sich gerade befinden. Für die Lehrer/innen und die Schule gibt es drei grundlegende Fragen, gleichgültig ob sie die Leistungen ihrer Schüler/innen benoten oder schriftlich darstellen:

- 1) Sind die angestrebten Unterrichtsziele erreicht worden?
- 2) Hat der/die Schüler/in sein/ihr Wissen vertieft und versteht er/sie die Zusammenhänge?
- 3) Kritische Betrachtung: Ist das Leistungsniveau angemessen? Sinnvoll? Wem nützt der Unterricht am meisten? u.a.

Die Beurteilung soll immer analytisch und informierend sein. Die Schüler/innen sollen verstehen, was und warum sie lernen, wie sie ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelt haben und wie sie diese aktiv anwenden können. Die Kinder lernen schon in der ersten Klasse, ihre eigenen Lernprozesse selbst einzuschätzen. Ziel der Selbsteinschätzung ist es, das eigene Leistungsniveau realistisch zu betrachten, die eigenen Fähigkeiten zu entdecken, weiter zu entwickeln und zu erfahren, inwieweit die eigene Arbeitsleistung die Ergebnisse beeinflusst. Es gibt sehr unterschiedliche Methoden der Selbstbeurteilung von Seiten der Schüler/innen. Auch in diesem Fall können die Lehrer/innen selbst auswählen, ob sie Portfolien, Lerntagebücher, Fragebögen, Einzelgespräche, formlose schriftliche Beurteilung oder mehrere Methoden gleichzeitig benutzen. Die Eltern sind an den Auswertungen der Selbsteinschätzungen ihrer Kinder beteiligt.

### **Voneinander miteinander lernen**

In den finnischen Schulen arbeiten mehrere Berufsgruppen zusammen. Seit dem einheitlichen Schulsystem gehören mindestens zwei Sonderpädagog/innen zum Kollegium. Auf die Kurator/innen, besonders in der Gegend um Helsinki, möchte keine/r mehr verzichten. Durch die zunehmende Integration der geistig und körperlich behinderten Kinder an den Regelschulen - die Sonderschulen sind aufgelöst - ist eine neue Berufsgruppe entstanden, die der Schulassistent/innen. Sie absolvieren ihre einjährige Ausbildung entweder berufsbegleitend oder direkt an der Berufsschule. In Helsinki arbeiten 1 - 9 Schulassistent/innen an einer Schule, je nach Größe der Schüler/innengruppe mit lang- oder kurzfristigen Behinderungen.

Die Schüler/innen sind daran gewöhnt, dass mehrere Lehrer/innen und Arbeitsgruppen gleichzeitig in einem Raum arbeiten. Auch für Lehrer/innen ist es wichtig, einen regelmäßigen kollegialen Austausch miteinander zu führen. In den meisten Schulen wird betont, dass auch das Küchenpersonal und der/die Hausmeister/in mit zum Arbeitsteam gehören und sie ebenso gleichberechtigt für die Erziehung der Schüler/innen zuständig sind. Jede/r Erwachsene an der Schule ist für die Kinder ein Vorbild in gutem Benehmen. Wenn die Erwachsenen die Kinder respektieren, werden auch sie von den Kindern respektiert.

Beispiele: Zu Schulanfang versammeln sich alle Mitarbeiter/innen und Schüler/innen in der Aula und der/die Schulleiter/in stellt den Schüler/innen die Mitarbeiter/innen vor: „Wir alle, 60 Erwachsene, sind eure Bezugspersonen hier an der Schule“. Mir fiel auch auf, dass derselbe Rektor den Kindern oft die Tür öffnete und die Kinder sich höflich dafür bedankten. Wenn ein Gast in die Klasse kam standen die Kinder auf und begrüßten diesen freundlich.

In Finnland ist es allgemein üblich, dass Schüler/innen die Klassenräume nur mit Hauschuhen oder Socken betreten und für die Sauberkeit ihrer Umgebung selbst zuständig sind. Für die Gemütlichkeit der Schule sorgen die vielen Grünpflanzen, für deren Pflege die Schüler/innen mit verantwortlich sind. Im Hauswirtschaftsunterricht der siebten Klasse absolvieren die Schüler/innen bei den Reinigungskräften ihrer Schule ein Praktikum. Neben umweltbewusstem Reinigen lernen sie auf diese Weise auch, die Arbeit der Reinigungskräfte zu respektieren.

Was deutschen und finnischen Schulen gemein ist, ist das Sparen auf allen Ebenen. Das Geld in den Kommunen ist knapp und die staatlichen Mittel sind begrenzt. Der Staat fordert von den reicheren Kommunen noch mehr Unterstützung, damit die gute Qualität des Schulunterrichts auch in den ärmeren Regionen gewährleistet werden kann. Weiterhin gibt es (berechtigte) Kritik an der Bezahlung der Lehrer/innen, sie verdienen fast die Hälfte von ihren deutschen Kollegen. Viele sind auch unzufrieden, weil 16% der Schüler/innen keinen weiterführenden Schulabschluss erreichen, der die Voraussetzung für das Studium an den Fachhochschulen ist.

In einem Punkt sind sich jedoch alle Finninnen und Finnen einig: Das existierende Schulsystem soll weitergeführt werden. Und mein Beitrag zeigt auch, dass es an den finnischen Schulen vieles gibt, was zwar Kreativität und Anstrengung von allen am Schulalltag Beteiligten fordert, aber nicht notwendigerweise besonders viel Geld.

## Inge Michels

### Zusammenfassung der Podiumsdiskussion

Teilnehmer/innen der Podiumsdiskussion:

Peggi Liebisch (Bundesgeschäftsführerin VAMV), Sabine Mundolf (Bundesgeschäftsführerin EAF), Marcus Ostermann (Bundesgeschäftsführer DFV), Stephan Raabe (Bundesgeschäftsführer FDK), Kati Jauhiainen (Diplom-Pädagogin in der Erwachsenenbildung, Fachfrau für das finnische Bildungssystem), Ellen Wenzel (Universität Halle-Wittenberg, Fachbereich Rehabilitationspädagogik)

Ziel der Podiumsdiskussion war es, dass die Familienverbände als Initiatoren des Fachseminars sich mit den Ergebnissen der beiden Tage aus verbandspolitischer Sicht auseinandersetzen konnten. Die teilnehmenden Geschäftsführer/innen hatten in diesem Zusammenhang Gelegenheit, dem Plenum die bildungspolitischen Schwerpunkte ihrer Verbände zu erläutern.

Im Verlauf der Diskussion wurde dabei der Wunsch formuliert, dass die Familienverbände im Rahmen der AGF versuchen sollten, trotz unterschiedlicher Blickwinkel auf das Spannungsfeld Bildung/Betreuung in einigen Punkten gemeinsam politisch zu handeln. So schlug Marcus Ostermann vor, sich für ein Familienwahlrecht stark zu machen. Peggi Liebisch favorisierte eine gemeinsame Kampagne der Familienverbände. Stephan Raabe sprach sich dafür aus, sich auf qualitative Standards in Kinderbetreuungseinrichtungen und finanzielle Rahmenbedingungen für Familien zu einigen. Sabine Mundolf setzte sich dafür ein, weniger die Interessen der Eltern, vielmehr die Bedürfnisse der Kinder in den Mittelpunkt der politischen Arbeit zu setzen.

Kati Jauhiainen wies jenseits aller politischer Debatten noch einmal auf den aus ihrer Sicht grundlegenden Unterschied zwischen Finnland und Deutschland hin: Im Unterschied zum deutschen Bildungssystem orientiere sich das finnische nicht am Defizit des einzelnen Kindes, sondern an seinem Können. Sie halte demzufolge eine veränderte positivere Einstellung der Bevölkerung zur Entwicklung von Kindern für unerlässlich, um das deutsche Bildungs- und Betreuungssystem nachhaltig zu verändern.

Ellen Wenzel benannte als ein wesentliches Merkmal einer guten Schule Fürsorge, die sich durch wohlwollendes Interesse am anderen äußere. Dementsprechend fühlten sich die Schulkinder am wohlsten und seien am lernbereitesten, die von tragfähigen Beziehungen zu ihren Lehrer/innen berichten konnten. "Kinder suchen in der Schule Beziehungen", brachte die Wissenschaftlerin das Ergebnis ihrer Studie auf den Punkt.



## Referent/innen

PD Dr. habil. Lieselotte Ahnert  
Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaften und Psychologie  
Tichauer Straße 46, 13125 Berlin  
Tel.: 0 30/94 38 02 06  
Fax: 0 30/37 22 96 12 93  
E-mail: [lieselotte.ahnert@karow.berlin](mailto:lieselotte.ahnert@karow.berlin)

Heide Bambach  
Laborschule Bielefeld  
Hammerschmidtstraße 6, 33615 Bielefeld  
Tel.: 05 21/ 1 06 28 77  
Fax: 05 21/  
E-mail: [heide.bambach@uni-bielefeld.de](mailto:heide.bambach@uni-bielefeld.de)

Heinz Durner  
Deutscher Philologenverband  
Waldstraße 18, 82041 Oberbiberg  
Tel.: 0 89/6 15 59 26

Dipl.-Päd. Kati Jauhiainen  
Oudenarder Straße 32, 13347 Berlin  
Tel.: 0 30/45 08 91 39  
E-mail: [Kati\\_jauhiainen@yahoo.com](mailto:Kati_jauhiainen@yahoo.com)

Dr. Susanne Mayer  
Die Zeit  
Espellohweg 61, 22607 Hamburg  
Tel.: 0 40/3 28 02 47  
E-mail: [smayer@zeit.de](mailto:smayer@zeit.de)

Dr. Jörg Maywald  
Deutsche Liga für das Kind in Familie und Gesellschaft  
Chausseestraße 17, 10115 Berlin  
Tel.: 0 30/28 59 99 70  
Fax: 0 30/28 59 99 71  
E-mail: [post@liga-kind.de](mailto:post@liga-kind.de)

Malte Ristau-Winkler  
Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/BMFSFJ  
Glinkastraße 18-24, 10117 Berlin  
Tel.: 0 30/2 06 55 16 00  
Fax: 0 30/2 06 55 41 60  
E-mail: [Malte.Ristau-Winkler@bmfsfj.bund.de](mailto:Malte.Ristau-Winkler@bmfsfj.bund.de)

Ellen Wenzel  
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Fachbereich Erziehungswissenschaften  
Institut für Rehabilitationspädagogik  
Selkestraße 9 10, 06122 Halle  
Tel.: 03 45/5 52 37 67  
Fax: 03 45/  
E-mail: [e.wenzel@paedagogik.uni-halle.de](mailto:e.wenzel@paedagogik.uni-halle.de)

## Teilnehmer/innen

Renato Albustin  
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft/GEW  
Alleestraße 6A, 14469 Potsdam  
Tel.: 03 31/2 71 84 41, Fax: 03 31/27 18 45 41  
E-mail: [Albustin@gew-brandenburg.de](mailto:Albustin@gew-brandenburg.de)

Uto R. Bonde  
DFV, Landesverband Baden-Württemberg  
St. Georgener Straße 10, 79111 Freiburg  
Tel.: 07 61/4 70 27 95, Fax: 07 61/51 78 30  
E-mail: [UtoRBonde@aol.com](mailto:UtoRBonde@aol.com)

Magret Bonin  
SchulTID  
Redaktion & V.i.S.d.P.  
Lübecker Straße 29 a, 23795 Bad Segeberg  
Tel.: 0 45 51/69 64  
E-mail: [bonins@web.de](mailto:bonins@web.de)

Dipl.-Päd. Katja Braukhane, Christiane Ehmann, Eva-Maria Merz  
Berliner Institut für Frühpädagogik  
Petersburger Straße 91, 10247 Berlin  
Tel.: 0 30/74 73 58 69, Fax: 0 30/74 73 58 67  
E-mail: [braukhane@fruehpaedagogik-berlin.de](mailto:braukhane@fruehpaedagogik-berlin.de)

Regina Bruder  
Bundesarbeitsgemeinschaft Elterninitiativen/BAGE  
Einsteinstraße 111, 81675 München  
Tel.: 0 89/4 70 65 03, Fax: 0 89/41 90 28 38  
E-mail: [kk.ev@t-online.de](mailto:kk.ev@t-online.de)

Marlene Dwertmann  
Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/BMFSFJ  
Rochusstraße 8-10, 53123 Bonn  
Tel.: 02 28/9 30 20 28, Fax: 02 28/9 30 48 57  
E-mail: [Marlene.Dwertmann@bmfjsfj.bund.de](mailto:Marlene.Dwertmann@bmfjsfj.bund.de)

Rolf Erdmeier  
FDK, Landesverband Nordrhein-Westfalen  
Tempelhofstraße 21, 52068 Aachen  
Tel.: 02 41/9 66 04 20, Fax: 02 41/9 66 04 21  
E-mail: [Erdmeier-Bielefeld@t-online.de](mailto:Erdmeier-Bielefeld@t-online.de)

Magda Göller  
Zukunftsforum Familie e.V.  
Oppelner Straße 130, 53119 Bonn  
Tel.: 02 28/66 85 259, Fax: 02 28/66 85 209  
E-mail: [goe@awobu.awo.org](mailto:goe@awobu.awo.org)

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](mailto:Adelheid.Gliedner-Simon@cdu.de)

Nebahat Güçlü  
Interkulturelle Begegnungsstätte/IKB  
Rendsburger Straße 10, 20359 Hamburg  
Tel.: 0 40/39 35 15, Fax: 0 40/3 90 87 98  
E-mail: [IKBeV@hamburg.de](mailto:IKBeV@hamburg.de)

Susanne von Hel  
Universität Münster, Institut für Politikwissenschaften  
Scharhorststraße 100, 48151 Münster  
Tel.: 02 51/6 18 97 45, Fax: 02 51/  
E-mail: [vonhel@uni-muenster.de](mailto:vonhel@uni-muenster.de)

Gundel Hessemer, Christian Schoenfelder  
Arbeitskreis Neue Erziehung/ANE  
Boppstraße 10, 10967 Berlin  
Tel.: 0 30/25 90 06 43, Fax: 0 30/25 90 06 50  
E-mail: [franz@ane.de](mailto:franz@ane.de)

Eva Jensen, Martin Leinweber  
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](mailto:DFV.Leinweber@t-online.de)

Albrecht Kaul  
CVJM-Gesamtverband  
Im Druseltal 8, 34131 Kassel  
Tel.: 05 61/3 08 72 58, Fax: 05 61/3 08 72 40  
E-mail: [kaul@cvjm.de](mailto:kaul@cvjm.de)

Bettina Konrath  
Landesvereinigung für Kinderbetreuung in Tagespflege NRW  
c/o Familiäre Tagesbetreuung e.V.  
Vaalser Straße 108, 52074 Aachen  
Tel.: 02 41/8 79 35 12, Fax: 02 41/  
E-mail: [konrath@familiaere-tagesbetreuung-ac.de](mailto:konrath@familiaere-tagesbetreuung-ac.de)

Günther Koolmann, Marcus Ostermann, Iris Emmelmann, Katharina Chichester  
Deutscher Familienverband/DFV  
Luisenstraße 48, 10117 Berlin  
Tel.: 0 30/30 88 29 60, Fax: 0 30/30 88 29 61  
E-mail: [post@deutscher-familienverband.de](mailto:post@deutscher-familienverband.de)

Peggi Liebisch, Inge Michels  
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: [kontakt@vamv-bundesverband.de](mailto:kontakt@vamv-bundesverband.de)

Claudia Lissewski  
Arbeiterwohlfahrt/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](mailto:mes@awobu.awo.org)

Sabine Mundolf  
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](mailto:eaf-bund@t-online.de)

Michaela Müller  
SchulTID  
Archiv & Vertrieb  
Geschwister-Scholl-Straße 29 c, 23795 Bad Segeberg  
Tel.: 01 62/36 30 299  
E-mail: [schultid@aol.com](mailto:schultid@aol.com)

Frauke Obländer  
DFV-Verlag  
Im Stebich 9, 53639 Königswinter  
Tel.: 0 22 44/90 38 33, Fax: 0 22 44/90 38 34  
E-mail: [verlag@deutscher-familienverband.de](mailto:verlag@deutscher-familienverband.de)

Stephan Raabe, Markus Warnke  
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](mailto:info@familienbund.org)

Anne-Kathrin Oeltzen  
Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/BMFSFJ  
Glinkastraße 18-24, 10117 Berlin  
Tel.: 0 30/2 06 55 16 22, Fax: 0 30/2 06 55 41 60  
E-mail: [anne-kathrin.oeltzen.agf@bmfsfj.bund.de](mailto:anne-kathrin.oeltzen.agf@bmfsfj.bund.de)

Maria Rocholl  
Referentin für Familien- und Elternbildung  
Paritätisches Bildungswerk, Bundesverband, Büro Berlin  
Bamberger Straße 41, 10779 Berlin  
Tel./Fax: 0 30/21 96 89 63  
E-mail: [m.rocholl@web.de](mailto:m.rocholl@web.de)

Klaus Rudolph  
EAF, Landesverband Rheinland  
c/o Landeskirchenamt  
Hans-Böckler-Straße 7, 40476 Düsseldorf  
Tel.: 02 11/4 56 25 35, Fax: 02 11/4 56 26 94  
E-mail: [Klaus.Rudolph@ekir-lka.de](mailto:Klaus.Rudolph@ekir-lka.de)

Silke Schönrock  
Deutscher Hausfrauen-Bund  
Coburger Straße 19, 53113 Bonn  
Tel.: 02 28/23 77 18, Fax: 02 28/23 88 58  
E-Mail: [hausfrauenbund@t-online.de](mailto:hausfrauenbund@t-online.de)

Karl-Heinz Schulz  
EAF, Landesarbeitsgemeinschaft Hessen-Nassau  
c/o Evangelischer Regionalverband  
Kurt-Schumacher-Straße 23, 60311 Frankfurt/Main  
Tel.: 0 69/9 21 05 68 21, Fax: 0 69/9 21 05 78 21  
E-mail: [khschulz@ervffm.de](mailto:khschulz@ervffm.de)

Gudrun Sixtus, Monika Placke  
VAMV, Landesverband Niedersachsen  
Bocksmauer 19, 49074 Osnabrück  
Tel.: 05 41/2 55 84, Fax: 05 41/2 02 38 85  
E-Mail: [vamv.niedersachsen@t-online.de](mailto:vamv.niedersachsen@t-online.de)

Alexandra Schwaczka  
VAMV, Landesverband Berlin  
Seelingstraße 13, 14059 Berlin  
Tel.: 0 30/8 51 51 20, Fax: 0 30/  
E-mail: [vamv-berlin@t-online.de](mailto:vamv-berlin@t-online.de)

Prof. Dr. Maria Thiele-Wittig  
Deutsche Gesellschaft für Hauswirtschaft  
Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Haushaltswissenschaft  
Philippstraße 2, 48149 Münster  
Tel.: 02 51/8 32 92 84, Fax: 02 51/8 32 92 39  
E-mail: [drieschq@uni-muenster.de](mailto:drieschq@uni-muenster.de)

Robert Wessels  
Kommissariat der Deutschen Bischöfe, Katholisches Büro in Berlin  
Hannoversche Straße 5, 10115 Berlin  
Tel.: 0 30/28 87 80, Fax: 0 30/28 87 81 08  
E-mail: [post@kath-buero.de](mailto:post@kath-buero.de)

Brigitte Wiesner-Ganz  
Bundesarbeitsgemeinschaft Evang. Familien-Bildungsstätten  
Olpe 35, 44135 Dortmund  
Tel.: 02 31/54 09 27, Fax: 02 31/54 09 24  
E-mail: [wiesner-ganz@bagfamilie.de](mailto:wiesner-ganz@bagfamilie.de)

Brigitte Winkler, AGF  
Arbeitsgemeinschaft der deutschen Familienorganisationen/AGF  
Courbièrestraße 12, 10787 Berlin  
Tel.: 0 30/21962743, Fax: 0 30/219627638  
E-mail: [winkler@ag-familie.de](mailto:winkler@ag-familie.de)

Anja Wolfert  
Foersterstraße 6, 14612 Falkensee  
Tel.: 0 33 22/24 25 96, Fax: 0 33 22/24 25 98  
E-mail: [anja.wolfert@t-online.de](mailto:anja.wolfert@t-online.de)

Leonia Wuss, Dr. Irene Wittek, Renate Zylla  
Sichtwechsel  
Händelallee 22, 10557 Berlin  
Tel./Fax: 0 30/3 96 23 59  
E-mail: [info@sichtwechsel.de](mailto:info@sichtwechsel.de)