

KOMPAKT

Juli 2004

SPEZIAL

Impulse und Informationen der Abteilung Tageseinrichtungen für Kinder im Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln e.V.

KOMPAKT auch online lesen unter
www.katholische-kindergaerten.de

Bensberger Symposium

Qualität außerunterrichtlicher
Bildung und Betreuung von Kindern
im Grundschulalter

Dokumentation der Tagung
am 31. März und 1. April 2004



<p>Vorwort 4</p> <p>Programm 6</p> <p>Verzeichnis Referentinnen und Referenten 7</p> <p>Eröffnung des Symposiums 8 <i>Dr. Winfried Risse</i></p> <p>Wie sind Kinder? 10 Das Kind und seine Lebenswelten im Spiegel der Forschung <i>Dr. Horst Rumpf</i></p> <p>Was Ganztagschulen bieten? 15 Zum Selbstverständnis der Ganztagschulen <i>Jutta Endrusch</i></p> <p>Was Horte bieten? 17 Zum Selbstverständnis der Horte <i>Verena Sommerfeld</i></p> <p>Wie viel und welche Beziehung braucht das Kind? 21 Erkenntnisse der Bindungsforschung <i>Dr. Roland Schleiffer</i></p> <p>Wer macht mit? 28 Kinder als aktive Freizeitgestalter <i>Anke Steenken</i></p> <p>Wie lernen Kinder? 31 Zwischen Fächerkanon und Ganzheitlichkeit <i>Dr. Charmaine Liebertz</i></p> <p>Macht Schule krank? 33 Sozial- und kindermedizinische Befunde <i>Dr. Thomas Fischbach</i></p> <p>Welche Bildung brauchen Kinder? 36 <i>Dr. Richard Münchmeier</i></p> <p>Lernen arme Kinder anders? 40 Bildungsprozesse und soziale Herkunft <i>Gerda Holz</i></p> <p>Wieviel Geld darf Bildung kosten? 44 Zukunftsinvestitionen aus gesellschaftsökonomischer Sicht <i>Dr. Stefan Sell</i></p>	<p>Was bietet noch Orientierung? 46 Wertebildung als Fundament ganzheitlicher Persönlichkeitsentwicklung <i>Matthias Hugoth</i></p> <p>Geht es auch ohne Fachkräfte? 50 Nur am Nachmittag oder auch im Unterricht? <i>Dr. Maria-Eleonora Karsten</i></p> <p>Markt der Möglichkeiten 55</p> <p>Zeitzeugen im Gespräch 56</p> <p>Kinderbetreuung im Wandel 57 Die Perspektive der Familie <i>Dr. Sabine Walper</i></p> <p>Perspektive und Anspruch des Bildungsortes Jugendhilfe 60 <i>Brigitte Rehling</i></p> <p>Zur Qualität von Angeboten für Schulkinder 63 <i>Dr. Rainer Strätz</i></p> <p>Qualitätsaspekte der allgemeinbildenden Schulen 68 <i>Dr. Volker Ladenthin</i></p> <p>Die Bielefelder Laborschule als Ganztagschule 71 <i>Ulrich Bosse</i></p> <p>Rechtliche Rahmenbedingungen 74 <i>Dr. Peter Tettinger</i></p> <p>Perspektive 2010 76 Zukunft des Hortes – Hort der Zukunft <i>Dr. Johann Michael Gleich</i></p> <p>Schlusspodium 79</p> <p>Kommunale Steuerung von Jugendhilfe und Schule ... 80 <i>Karl Janssen</i></p> <p>Hort 2010 82 Kirchenpolitische und pastorale Perspektiven <i>Dr. h.c. Norbert Feldhoff</i></p> <p>Kleine Zitatesammlung 84</p>
--	--



Liebe Leserin,
Lieber Leser,

bei der derzeitigen politischen Diskussion in NRW über die Einführung der Offenen Ganztagsgrundschule und die gleichzeitige Abschaffung der Horte stehen die flächendeckenden Versorgungszahlen und fiskalischen Zwänge im Vordergrund und verdrängen eine Auseinandersetzung mit pädagogischen Qualitätserfordernissen. Die Landesregierung hat weitgehend auf überörtliche Vorgaben zu fachlichen Standards und Qualitäten verzichtet. Die wesentlichste Landessteuerung erfolgt über die Landesförderung, die einen jährlichen pauschalen Landeszuschuss pro Kind pro Jahr vorsieht, der etwa um zwei Drittel unter der durchschnittlichen Landesförderung eines Hortplatzes liegt. Der Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln hat diese Situation zum Anlass genommen, am 31. März und 1. April 2004 zum Bensberger Symposium einzuladen, um wissenschaftliche Erkenntnisse und bewährte Praxismodelle zu bündeln und für zukünftige kommunale und örtliche Entscheidungsprozesse aufzubereiten.

Im Rahmen des Symposiums stand am ersten Tag das Kind im Alter von 6 bis 12 Jahren in seinen unterschiedlichen Lebenswelten Familie, soziales Umfeld und Schule im Mittelpunkt. Seine Entwicklungs- und Bildungsbedürfnisse wurden aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet. Aufschlussreich und provokant waren hier insbesondere die Ausführungen von Prof. Dr. Horst Rumpf, der aus bildungs-, zivilisationstheoretischer und leibphänomenologischer Sicht Antworten geben konnte zur zentralen Frage „Wie sind Kinder?“ und Prof. Dr. Roland Schleiffer, der mit neuesten Erkenntnissen der Bindungsforschung verdeutlichte, wie viel „Gruppe“ ein Kind zu seiner geistigen, körperlichen, emotionalen und moralischen Entwicklung braucht.

Auf diesen Grundlagen aufbauend wurden am zweiten Tag Qualitätskriterien für die Erziehungs- und Bildungsarbeit in Familie, Jugendhilfe und Schule entwickelt. Diese drei Bereiche sollten im Interesse des Kindes optimal miteinander verknüpft werden, ohne ihr spezifisches Eigenprofil aufgeben zu müssen. Welche Grundlagen sich dazu aus der Bildungsforschung ableiten lassen, konnte von Prof. Dr. Richard Münchmeier präzise aufgezeigt werden. Zusätzlichen Diskussionsstoff bot die Beantwortung der Frage „Wie viel Geld darf Bildung kosten?“ durch Prof. Dr. Stefan Sell.

Ziel des Symposiums war die Entwicklung eines differenzierten Qualitätsrahmens außerunterrichtlicher Bildung, Erziehung und Betreuung, der den Ansprüchen kindlicher und familialer Bedarfe entspricht. Dabei bestand große Einstimmigkeit darin, die Zukunft nicht im visionären Versprechen einer „Neuen Schule“ zu suchen, sondern in einem verzahnten Angebot von Hort und Schule, wie es in der Verwaltungsvereinbarung „Zukunft Bildung und Betreuung“ zwischen dem Bund und den Bundesländern im April 2003 als zukunftsweisend und förderungsfähig benannt wurde. Die angestrebte „Zusammenarbeit auf gleicher Augenhöhe“ setzt dabei voraus, dass die Schule nicht zugleich Träger des Hortes, die Schulleitung nicht zugleich Vorgesetzte der Horterzieherinnen und -erzieher ist. Mit „Kooperation“ ist nicht gemeint, dass die Arbeit im Hort ausschließlich an der Schule orientiert werden soll. Kinder brauchen bei der Bewältigung ihrer Entwicklungs- und Bildungsaufgaben viel mehr als Unterricht und Schule. Nicht zuletzt brauchen sie dazu auch „freie Zeit“, die nicht von vornherein verplant ist, und sie müssen das Leben im Hort so weit wie möglich selbst gestalten können. Die Hortförderung des Landes solle fortgesetzt werden, um eine Vielfalt von



Betreuungsangeboten zu gewährleisten. Unterschiedliche Familiensituationen und Kindheitsbiografien erforderten unterschiedliche Angebote. Hort und Schule sollten sich gegenseitig „im Ganztag“ ergänzen und dürfen nicht gegeneinander ausgespielt werden.

Die Veranstaltung mit 250 TeilnehmerInnen aus Wissenschaft, Praxis, Verwaltung, Verbandsbereich und Politik aus der ganzen Bundesrepublik war ein voller Erfolg. Der Austausch der Erfahrungen und Erkenntnisse aus den unterschiedlichen Arbeitsfeldern und Sichtweisen ergab ein differenziertes und fundiertes Design eines erzieherischen und bildenden außerfamilialen und außerunterrichtlichen Betreuungsangebotes. Nicht zuletzt trug der „Markt der Möglichkeiten“ mit der Ausstellung unterschiedlicher bewährter Praxismodelle der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zur Verlebendigung und Illustration bei. Sehr aufschlussreich war auch der Rückblick in die Entstehungsgeschichte der Horte und ihrer bisherigen wissenschaftlichen Praxisreflektion (Erna Moskal, Dr. Elisabeth Siebenmorgen, Heribert Mörsberger u.a.). Das Schlusspodium war sich einig: Mehr Ganztagsangebote – aber mit entsprechender Qualität und unter Berücksichtigung der umfangreichen Erfahrungen der Hortpädagogik, der Ganztagschulpädagogik und der Modellversuche!

„Eine gelungene Einführung in ein kompliziertes Thema. So sind Fachtagungen nicht nur lehrreich sondern auch höchst kurzweilig“. Die meisten der über 250 Teilnehmerinnen und Teilnehmer zeigten sich sehr zufrieden mit dem gebotenen Programm und der gelungenen Organisation.

Die nun vor Ihnen liegende ausführliche Dokumentation ist der fachkundigen, engagierten und zügigen Mitarbeit aller Referentinnen und Referenten zu verdanken. Alle Beiträge stellen die Inhalte der Tagung hervorragend dar und falten sie zum Teil noch erheblich aus.

Unseres Erachtens ist somit ein äußerst aktuelles Grundlagenwerk entstanden. Es würde uns außerordentlich freuen, wenn so die Diskussion vor Ort belebt und angeregt wird und sowohl in Konzeptionen als auch im alltäglichen erzieherischen Handeln Eingang findet.

Sollten Sie an weiteren Exemplaren dieser Dokumentation interessiert sein, können Sie uns gerne anrufen (02 21 / 20 10-2 72).

Ihr

Dr. Johannes Bernhauser
Leiter des Fachbereichs
Kinder, Jugend und Familie

Matthias Vornweg
Leiter der Abteilung
Tageseinrichtungen für Kinder



Mittwoch, 31. März 2004

10.00 Uhr **Eröffnung des Symposiums**
Dr. Winfried Risse, Köln, Diözesan-Caritasdirektor

Kinder

10.15 Uhr **Wie sind Kinder?**
 Das Kind und seine Lebenswelten im Spiegel der Forschung
Prof. Dr. Horst Rumpf, Frankfurt

11.00 Uhr Pause

11.15 Uhr

Forum 1 Was Ganztagschulen bieten?
 Zum Selbstverständnis der Ganztagschulen
Jutta Endrusch, Dortmund
Mathia Arent-Krüger, Dortmund

Forum 2 Was Horte bieten?
 Zum Selbstverständnis der Horte
Verena Sommerfeld, Köln

Forum 3 Wieviel und welche Beziehung braucht das Kind?
 Erkenntnisse der Bindungsforschung
Prof. Dr. Roland Schleiffer, Köln

Forum 4 Wer macht mit?
 Kinder als aktive Freizeitgestalter
Anke Steenken, Hamburg

Forum 5 Wie lernen Kinder?
 Zwischen Fächerkanon, 45-Minuten-Einheiten, abfragbarem Wissen und Ganzheitlichkeit
Dr. Charmaine Liebertz, Köln

Forum 6 Macht Schule krank?
 Sozial- und kindermedizinische Befunde
Dr. Thomas Fischbach, Solingen

13.00 Uhr Mittagessen
 14.30 Uhr **Markt der Möglichkeiten**
 Verbände, Initiativen und Projekte stellen aus

Bildung

15.00 Uhr **Welche Bildung brauchen Kinder?** Einblicke in die aktuelle Bildungsforschung
 Prof. Dr. Richard Münchmeier, Berlin

15.45 Uhr Pause

16.15 Uhr

Forum 7 Lernen arme Kinder anders?
 Bildungsprozesse und soziale Herkunft
Gerda Holz, Frankfurt

Forum 8 Wieviel Geld darf Bildung kosten? Zukunftsinvestitionen aus gesellschaftsökonomischer Sicht
 Prof. Dr. Stefan Sell, Koblenz

Forum 9 Nur fit für den Arbeitsmarkt? Bildung zwischen Lebensbewältigung und Verwertbarkeit
 Prof. Dr. Richard Münchmeier, Berlin

Forum 10 Was bietet noch Orientierung? Wertebildung als Fundament ganzheitlicher Persönlichkeitsentwicklung
 Matthias Hugoth, Freiburg

Forum 11 Geht es auch ohne Fachkräfte? Nur am Nachmittag oder auch im Unterricht? Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte
 Prof. Dr. Maria-Eleonora Karsten, Lüneburg

18.00 Uhr Abendessen

20.00 Uhr **Eine Zeitreise mit Musik**
 Ganztagsbetreuung von Kindern im Grundschulalter vom Hortkongress 1983 bis heute.
 Im Gespräch mit Dr. Reinald Eichholz, Heribert Mörsberger, Erna Moskal, Monika Bette, Dr. Elisabeth Siebenmorgen
 Moderation: Susanne Becker-Huberti

Donnerstag, 1. April 2004

bis 8.45 Uhr Frühstück

8.45 Uhr Morgenlob

9.00 Uhr Einführung in den zweiten Tag
 Dr. Johannes Bernhauser, Köln

Spannungsfelder

9.15 Uhr Perspektive und Anspruch der Bildungsorte Familie, Jugendhilfe und Schule

Statement 1 Familie / Eltern
 Prof. Dr. Sabine Walper, München
 Walburga Stürmer, Essen

Statement 2 Jugendhilfe
 Dr. Rainer Strätz, Köln
 Brigitte Rehling, Frankfurt

Statement 3 Schule
 Prof. Dr. Volker Ladenthin, Bonn
 Ulrich Bosse, Bielefeld

10.30 Uhr Markt der Möglichkeiten

11.00 Uhr

Forum 12 Familie / Eltern
 Prof. Dr. Sabine Walper, München
 Walburga Stürmer, Essen

Forum 13 Jugendhilfe
 Dr. Rainer Strätz, Köln
 Brigitte Rehling, Frankfurt

Forum 14 Schule
 Prof. Dr. Volker Ladenthin, Bonn
 Ulrich Bosse, Bielefeld

13.00 Uhr Mittagessen

Perspektiven

14.15 Uhr **Das Kind im Mittelpunkt**
 – Filmsequenz

14.30 Uhr **Ganztagsbetreuung**
 – Perspektive 2010

Statements und Podium

- aus kirchenpolitischer und pastoraler Sicht
 Generalvikar Dr. Norbert Feldhoff, Köln
- aus sozialwissenschaftlicher Sicht
 Prof. Dr. Johann Michael Gleich, Köln
- aus kommunalpolitischer Sicht
 Karl Janssen, Recklinghausen
- aus jugendpolitischer Sicht
 Dr. Rainer Strätz, Köln
- aus fachpolitischer Sicht
 Frank Jansen, Freiburg
- aus rechtlicher Sicht
 Prof. Dr. Peter Tettinger, Köln

Moderation: Kirsten Boldt, Köln

16.30 Uhr Schlusswort
 Dr. Johannes Bernhauser, Köln

Mathia Arent-Krüger

Referatsleiterin Primarstufe VBE
NRW, Dortmund

Ulrich Bosse

Primarstufenleiter der Laborschule
Bielefeld

Jutta Endrusch

stellv. Landesvorsitzende VBE
NRW, Dortmund

Dr. h.c. Norbert Feldhoff

Generalvikar, Köln

Dr. Thomas Fischbach

Facharzt für Kinder- und Jugendme-
dizin, Solingen

Prof. Dr. Johann Michael Gleich

Katholische Fachhochschule Köln,
Fachbereich Sozialwesen

Gerda Holz

stellv. Direktorin des ISS e.V.,
Frankfurt

Matthias Hugoth

Verband Katholischer Tageseinrich-
tungen für Kinder (KTK), Freiburg

Frank Jansen

Geschäftsführer des Bundesverban-
des KTK, Freiburg

Karl Janssen

Erster Beigeordneter, Recklinghau-
sen

Prof. Dr. Maria-Eleonora Karsten

Universität Lüneburg, Fachbereich
Erziehungswissenschaften

Prof. Dr. Volker Ladenthin

Universität Bonn, Lehrstuhl für
Schulpädagogik

Dr. Charmaine Liebertz

Leiterin der Gesellschaft für ganz-
heitliches Lernen, Köln

Prof. Dr. Richard Münchmeier

FU Berlin, Institut für Sozial- und
Kleinkindpädagogik

Brigitte Rehling

Institut für Sozialarbeit und Sozial-
pädagogik e.V. (ISS), Frankfurt

Prof. Dr. Horst Rumpf

Universität Frankfurt, Fachbereich
Erziehungswissenschaften

Prof. Dr. Roland Schleiffer

Universität Köln, Heilpädagogische
Fakultät

Prof. Dr. Stefan Sell

Fachhochschule Koblenz, Fachbe-
reich Betriebs- und Sozialwirtschaft

Verena Sommerfeld

Diplom-Erziehungswissenschaftle-
rin, Köln

Anke Steenzen

Diplom-Sozialwissenschaftlerin,
Hamburg

Dr. Rainer Strätz

stellv. Leiter des Sozialpädagogi-
schen Instituts (SPI), Köln

Walburga Stürmer

Vorsitzende des Elternvereins NRW
e.V., Essen

Prof. Dr. Peter Tettinger

Universität Köln, Institut für öffent-
liches Recht

Prof. Dr. Sabine Walper

Universität München, Lehrstuhl für
allgemeine Pädagogik

Prof. Dr. Dr. h.c. Reinhard Wiesner

Bundesministerium für Familie, Se-
nioren, Frauen und Jugend, Berlin

Tagungsleitung

Dr. Johannes Bernhauser

Diözesan-Caritasverband Köln

Matthias Vornweg

Diözesan-Caritasverband Köln



Eröffnung des Bensberger Symposiums



In NRW findet seit einem guten Jahr ein Paradigmenwechsel in der außerunterrichtlichen Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern im Grundschulalter statt.

Alarmiert durch die mangelhaften Ergebnisse der PISA Studie und der immer stärker werdenden Forderung nach der Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit hat die Landesregierung ein Projekt zur Expansion von Betreuungsplätzen für Kinder im Grundschulalter aufgelegt.

Es sieht vor, dass 25 % aller Grundschulkinder unseres Landes an 75 % aller Grundschulen bis 2007 ein Ganztagsangebot unter dem Dach der Schule erhalten sollen. So sollen bis dahin etwa 200.000 Plätze an ca. 2.700 Grundschulen

geschaffen werden. Dieses Projekt wird hinsichtlich der Investitionskosten durch das Bundesprogramm „Zukunft, Bildung und Erziehung“ gefördert. Bei der länderspezifischen Umsetzung dieses Bundesprogramms sieht das Land NRW jedoch davon ab, echte Ganztagschulen zu schaffen, sondern möchte die nachmittägliche Betreuung durch Jugendhilfe, Sportvereine, Musikschulen und andere Akteure im Einzugsbereich der Schule sicherstellen. Obwohl die dazu vom Schulministerium erlassenen Richtlinien grundsätzlich auch integrierte Angebote von Schule und Jugendhilfe möglich machen, zeigt die Praxis, dass der Unterrichtsvormittag und die Betreuung am Nachmittag additiv aufeinander folgen. Die Zuständigkeit für dieses Angebot liegt bei den Schul-

trägern der Kommunen. Dort soll es in enger Verknüpfung zwischen den Schulorganen und der kommunalen Jugendhilfe umgesetzt werden.

Das ehrgeizige Ausbauprogramm der Landesregierung trifft auf eine Zeit knappster finanzieller Möglichkeiten der öffentlichen Haushalte, daher können nur wenig Mittel für neue zusätzliche Aufgaben eingesetzt werden. Das Land geht davon aus, dass ein Pauschbetrag von 1.230,00 € pro Kind pro Jahr ausreicht, um einerseits die angestrebten Quantitäten zu erreichen und andererseits Mindestqualitäten für Gruppen von je 25 Kindern abzusichern.

Anders als in anderen Bundesländern z. B. in Sachsen-Anhalt bricht das Land NRW mit seinen gewachsenen und bewährten Traditionen der außerschulischen

Betreuung und Bildung in Horten und Schulkinderhäusern. Gerade das Projekt Schulkinderhaus hat einen großen Innovationsimpuls in der Verknüpfung von Schule und Jugendhilfe gesetzt und die Stärken beider Bildungssysteme fruchtbar und gleichwertig miteinander verknüpft.

Erziehungs- und Bildungsarbeit in Horten und Schulkinderhäusern sollen jedoch bis 2007 nach dem Willen der Landesregierung in die neue Organisationsform der Offenen Ganztagschule überführt und damit praktisch ausgeblendet werden. Auch die Zahl der Offenen Türen mit ihren Schulkinderbetreuungsangeboten soll drastisch reduziert werden, da auch ihre pädagogischen Aufgaben mittelfristig der Schule übertragen werden sollen.

Das Projekt der Landesregierung hat viele kontroverse Diskussionen ausgelöst. Ein breiter gesellschaftlicher Konsens zur Verknüpfung von Quantität und Qualität der Schulkinderbetreuung wurde durch die Landesregierung weder angestrebt noch erreicht.

Eine parlamentarische Debatte und eine Gesetzesinitiative zur Absicherung der Offenen Ganztagsgrundschule erfolgte erst fünf Monate nach Veröffentlichung der ministerialen Richtlinien. Im Erzbistum Köln, das 175 Hortgruppen in pfarrlicher und caritativer Trägerschaft umfasst, stößt besonders die angestrebte Auflösung der Horte auf große Kritik. Daher wurde auf Initiative des Generalvikars Dr. Feldhoff die Aktionsgemeinschaft Pro-Hort gegründet, der inzwischen über 200 Organisationen, Institutionen und Verbände sowie über 400 Einzelpersonlichkeiten angehören. Es geht der Aktion Pro Hort nicht primär um den Erhalt einer bestimmten Organisationsform der außerunterrichtlichen Schulkinderbetreuung, sondern um die Sicherung von pädagogischen Mindestqualitäten für Kinder.

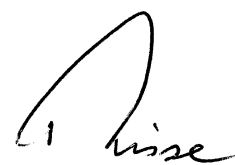
Kommunen begrüßen vielfach das neue Betreuungsprogramm nicht nur wegen der Neuschaffung von Ganztagsangeboten, sondern weil sie durch die Auflösung von Hortgruppen und die erlaubte vollständige Refinanzierung des kommunalen Eigenanteils (410 Euro pro Kind pro Jahr) durch Elternbeiträge deutliche Entlastungen erzielen können.

Angesicht der desolaten kommunalen Haushaltslage steuern zunehmend die Kämmerer die Fachdiskussion in den Kommunen und nutzen so dieses Projekt der Landesregierung zur Konsolidierung ihrer Haushalte. Die Schulen selbst sehen diese Entwicklung ambivalent. Sie sind durchweg an einer bedarfsgerechten und qualifizierten Ganztagsbetreuung ihrer Kinder interessiert, sehen aber die Grenzen der Schule und die begrenzten Möglichkeiten des NRW – Projektes. Natürlich lockt in Einzelfällen das Geld: Mit den Investitionszuschüssen des Bundes können sowohl überfällige und notwendige Reparaturen der Schulgebäude wie auch eine Verbesserung der Raumausstattung (Küche, Turnhalle, Cafeteria, Bibliothek) – sicherlich nur in beschränktem Umfang, aber immerhin (!) – erzielt werden, die allen Kinder, nicht nur den „Ganztagskindern“ zu Gute kämen.

In dieser Auseinandersetzung in NRW sind die Ansprüche und Entwicklungsbedarfe von Kindern zu kurz gekommen. Politiker sprechen von einer quantitativen Qualität und erklären öffentlich, dass der Ausbau der Plätze die Qualität sei. Daher ist es dringend an der Zeit, die Ansprüche der Kinder an Erziehung und Bildung ernst zu nehmen und ihnen eine Stimme zu verleihen.

Diese Tagung wendet sich den wissenschaftlichen Erkenntnissen zum Aufwachsen von Kindern in unserer heutigen Gesellschaft zu und entwickelt daraus Ansprüche an moderne institutionelle Erziehung, Bildung und Betreuung. Insofern trägt unser Symposium sowohl zur Versachlichung als zur Erdung der politischen Debatte bei. Gern hätten wir diese grundlegenden Erörterungen und Überlegungen in NRW vor der Einführung der Offenen Ganztagsgrundschule geführt, aber ich bin sicher, dass der heutige Zeitpunkt nicht zu spät ist, wissenschaftliche Erkenntnisse in die politischen Entscheidungsprozesse mit einzubringen, ihre Praxisrelevanz zu prüfen, verschiedene Praxen in einzelnen Bundesländern zu vergleichen und so zu „Best-Practice-Modellen“ zu kommen, die an Bedarf von Kindern und ihren Familien orientiert sind.

Ich danke allen Mitwirkenden dieses Symposiums. Anerkannte Fachleute aus dem Bereich Schul- und Jugendhilfeforschung, aus der Lern- und Entwicklungspsychologie, aus der Jugendmedizin und der Bildungsökonomie, aus dem Verbandswesen und der Modellentwicklung von Schule und Hort haben sich zur Verfügung gestellt, ihre Erkenntnisse und Positionen hier vorzustellen, mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu diskutieren und Zukunftsperspektiven zu entwerfen. Auch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieses Symposiums bringen reiche Erfahrungen aus unterschiedlichen Praxisfeldern ein, so dass hier in Bensberg ein fruchtbarer interdisziplinärer Dialog entstehen kann, der nach dem morgigen Schluss diese Tagung an vielen Orten und in vielfältigen Bezügen fortgesetzt werden wird. So begrüße ich Sie alle herzlich, wünsche Ihnen dass Sie sich hier wohlfühlen und sich mit Ihren Fragen, Interessen, Erfahrungen einbringen können und gemeinsam den Begriff Kindeswohl auf die Thematik der Ganztagsbetreuung von Kindern im Schulalter durchdeklinieren und fruchtbar werden lassen. Ich wünsche Ihnen und uns allen eine gute und ertragreiche Zeit hier im Kardinal-Schulte-Haus und bin gespannt auf die Arbeitsergebnisse.



Dr. Winfried Risse
Diözesan-Caritasdirektor



Wie sind Kinder?

Das Kind und seine Lebenswelten im Spiegel der Forschung

Horst Rumpf

Grob gesprochen kann man wohl sagen, dass es mindestens zwei Sorten von Umwelten für Kinder in unserer Gesellschaft gibt: Es gibt schulförmige und nicht schulförmige Umwelten, beide unterscheiden sich gewaltig.

In Frage steht, wie diese unterschiedlich gemusterten Umwelten zueinander stehen. Weiter ist zu fragen, welchen Ansprechbarkeiten diese Umwelten entgegenkommen – ja sogar: welche Ansprechbarkeiten sie erzeugen. Kinder sind ja, jeder Blick in die Vielfalt der Kulturen und ihrer Erziehungsbedingungen, erstaunlich plastisch und empfindlich.

Was mit diesen Unterscheidungen gemeint sein kann, will ich an einer vielleicht etwas abseitig wirkenden Geschichte zeigen. Im Abstand wird manches klarer als im Blick auf allzu bekannte Aktualitäten. In der Geschichte steckt, leicht verfremdet, das ganze Problem: „Der Schweizer Lehrer Hans Reutimann erzählt von seinen Erfahrungen als Schulkind in einem Schweizer Dorf vor sieben oder acht Jahrzehnten:

„Ich berichtete (als Schulkind im Schulunterricht) von Prinz, unserem Hund; kein Kind im Dorf hätte ihn mit einem anderen Hund verwechselt. Ich erzählte von Hector, unserm alternden Pferd, das wir liebten und für etwas Besonderes hielten; es gab kein zweites solches Pferd. Der Lehrer hörte es sich abwartend und, seiner Vielklassenschule wegen, immer mit etwas angespannter Geduld an und schien froh zu sein, wenn ich fertig war. Er horchte etwas Bestimmtes heraus, er wartete darauf, und wenn ich

fertig war, hob er es mit zwei Fingern hoch, zeigte es uns und fügte es einem Lebewesen zu, das einfach „das Pferd“ hieß. Er nahm meinem Erlebnis das Eigentliche, das, was mich gedrängt hatte, davon zu erzählen, und legte es zu anderem, das er für ähnlich hielt. Auch Hector büßte dabei ein; er verlor das, was aus ihm Hector machte, und er tat mir leid. Obwohl der Lehrer keinen Hund, kein Pferd, nicht eine einzige Kuh und nie ein neugeborenes Kälbchen besaß, wusste er von ihnen allen etwas, was offenbar wichtiger war als unser einmaliges Erlebnis. Er schien viele Hunde, Dutzende von Pferden und unzählige Kälbchen – vor allem aber DEN Hund, DAS Pferd und DAS Kälbchen zu kennen.

Er wusste Allgemeines, auf das es offenbar ankam und das für alle ein wenig und für keines ganz galt. Indem er unser Erlebnis in ein Abteil legte, das anscheinend darauf gewartet hatte, stellte er sich darüber. Dabei hatte er es gar nicht verstanden; er hatte es nicht wirklich zu sich eingelassen. Wir hatten etwas erlebt, es war uns etwas widerfahren...“

(Hans Reutimann: Bericht von der unteren Wiese. Oder: Die Äpfel der Kindheit. Schaffhausen (Peter Meili) o.J. S.59).

Die Welt kennen lernen

Dieser Bericht macht aufmerksam auf zwei unterschiedliche Arten, die Welt kennen zu lernen – und sich in ihr auf bestimmte Art zu spüren. Sie möglichst deutlich in den Blick zu bekommen, auch in ihrer Unterschiedlichkeit – das wäre wohl ein Schritt dahin, Kinder in ihrer Lebenswelt

intensiver wahrzunehmen als es der alltäglichen Routine möglich ist.

Zunächst: dieses Kind, an das sich der Erwachsene so deutlich erinnert, ist offenbar ein sinnlich ansprechbares Wesen von hoher Empfindlichkeit, besser: von hoher Weltempfänglichkeit. Es ist beeindruckbar von bestimmten einmaligen Besonderheiten seiner Lebenswelt: diesem Hund, diesem Pferd. Beide strahlen eine besondere Atmosphäre aus – in ihren Gesten, ihrem Geruch, ihrer Berührbarkeit sind sie keine toten Objekte, sie sind keine Exemplare, sie sind Lebenspartner. Tag für Tag geht man mit ihnen und ihren immer wieder überraschenden Besonderheiten um – als eine Mischung zwischen vertraut und immer wieder neu kommen sie dem Kind entgegen. Und man mag das durchaus von den Tieren, die in diesem Beispiel erwähnt werden, auf Dinge, auf Menschen, auf Räume, auf das Licht und die Dunkelheit, auf Tages und Jahreszeiten und Zeiten übertragen: Die Welt ist voll von erlebten Bekannten, die einerseits vertraut, aber andererseits voll von Überraschungen, von immer neu zu entdeckenden Zügen sind. An Prinz und Hector, ihrem Gebaren, ihrem Schnüffeln, ihren Freuden und Interessen, an ihrer Schreckhaftigkeit etwa, gibt es immer Neues zu entdecken. Rätselhaft fremd und nahe sind sie, bekannt und unbekannt. Und sie wecken auch Verantwortung, sie bedürfen der Pflege, man kann sie nicht wegschließen wie irgendwelche Dinge. Schließlich: sie lassen ahnen, was Verwundbarkeit, Sterblichkeit ist: sie werden krank, alt. Und das

lässt sie eher noch kostbarer erscheinen – sie in ihrer gebrechlichen Einmaligkeit. Mit ihnen zu leben, das hat auch schicksalhafte Züge.

All das mag man auf die Formel bringen: in der nicht schulförmigen Umwelt spielen sich Szenen ab, in denen Kindern die Welt als vertraute Heimat von nahen besonderen Gegebenheiten entgegenkommt – in denen die Welt überraschend, faszinierend, fremd und vertraut zugleich konkret berührbar wird und herausfordert (freilich nur, wenn sie sich gehalten wissen von einem sozialen Umfeld, das Liebe und Anerkennung und Geborgenheit schenkt). Und Reutimann selbst formuliert eindringlich:

„Die Welt wird erlebt als WIDERFAHRNIS. Als etwas, was unverfügbar auf einen trifft, vertraut zwar, doch auch überraschend. Antlitzhaft, situativ geprägt, von Gefühlen durchmischt: so brandet die Welt diesem Kind an.“

Schule grenzt aus

Es ist nun überhaupt nichts gegen die Kultureinrichtung der Schule gesagt, wenn man im Anschluss an die Reutimann-Erinnerung dazu das Folgende anmerkt. Schule bahnt in unserem Kulturkreis eine sehr andere Umgangsform mit der Welt an. So freundlich der Lehrer, die Lehrerin sein mag – so anheimelnd und bilderreich ein Schulraum arrangiert sein mag: Schule ist räumlich, zeitlich, inhaltlich ausgegrenzt aus dieser primären Lebenswelt. Sie ist Stätte des Unterrichts über Gegebenheiten, die den Horizont der sinnlichen Naherfahrung übersteigen. Hier herrscht die Absicht, Kinder über die Welt in ihren allgemeinen Züge zu belehren. Hier werden Einzelheiten in größere Zusammenhänge gerückt, sie werden erklärt, beurteilt, geordnet und zwar mit Hilfe von gedanklichen Werkzeugen und Kulturtechniken, die durch Übung stufenweise gelernt werden – mit Lehrhilfen, mit Kontrollen in klar abgegrenzten Zeiteinheiten, unter möglicher Ausschaltung von Zufällen. Hier tritt den Kindern prinzipiell nicht die Welt als Widerfahrnis entgegen – hier nimmt sie den Charakter von Lehrstoff an. Und der liegt fest, er liegt gewissermaßen schon in Lehrbücher abgefüllt bereit, bevor es losgeht. Ein anderes Zeitgefühl

herrscht da als in der leicht chaotischen Lebenswelt. Der Lehrstoff ist stuftbar, ist tunlich von spontanen sinnlichen Berührungen und Faszinationen gereinigt – denn solches würde die Lernbarkeit für eine größere Gruppe stören. Es geht um Abstand vom Andrang der Sinnenwelt. Es geht um die Weitung des Horizonts. Das sind unabdingbare Kulturfortschritte im Heranwachsen. Sie bringen ohne Zweifel viele Gewinne.

Aber: je länger die Zeiten sind, die Heranwachsende in unserer westlichen Zivilisation in diesem Schutzraum verbringen, je mehr Lebenszeit zu Schulzeit wird, umso deutlicher wird bewusst, dass diese Schulkultur bald auf dem Trockenen sitzt, wenn sie nicht aufruhet auf einer reichhaltigen Erfahrung mit der sinnlichen Umwelt – einer Erfahrung, die nicht durch planmäßige Unterrichtung zu ersetzen und beizuschaffen ist (so sehr sich moderne Schulen auch darum bemühen). Es liegt doch zutage: Was helfen alle Belehrungen über Hunde und Pferde im Allgemeinen, wenn Kinder nicht etwas erfahren haben, was nur der Umgang, die sinnliche Betroffenheit hergeben kann. Was können Belehrungen über den Umgang sagen wir mit alten Menschen bringen, wenn dem keine Erfahrungsmitgift entspricht. Und Sorgsamkeit gegenüber den Dingen des Alltags, was hilft da Einschärfung von Pflichten, wenn in der vorschulischen Lebenswelt die Dinge achtlos verschlissen und weggeworfen werden.

Es ist aber nicht nur so, dass das Schullernen diese nichtschulischen Umgangsformen (frei von Zeitdruck, von Konkurrenz- und Kontrolldruck, von Standardisierungszwängen in Großgruppen) – dass sie sie wie einen Humusboden braucht. Man muss auch klar sehen: die fortschreitende Verschulungstendenz des Lebens von Heranwachsenden droht auch ihrerseits, diesen Humusboden aufzuzehren und trocken zu legen. Dann gibt es eben nur noch Kurse über all das, was in früheren Zeiten einmal dem laufenden Leben, seinem Zickzack, seiner Durchmischtheit und seinen persönlichen Beziehungen überlassen war. Der Beschulungsfortschritt kann auch etwas kosten. Prinz und Hector werden zu Exemplaren geschrumpft, die in den

Lehrmitteln als Allgemeinwesen auftauchen. Und kein Lehrfilm, keine noch so raffiniert auf sinnlich gemachte CD kann das beschaffen, was der sinnliche Umgang bringt. Und der Lehrer, er kann ja nichts dafür – der merkt vielleicht nicht einmal mehr, was da unterschlagen wird. Er ist auf die Weitergabe von allgemeinem Wissen spezialisiert. Die lebendige Berührung, die Verantwortung für ein bestimmtes Wesen – das ist nicht seine Sache.

Ganz abgesehen von dem Schweizer Beispiel aus einer versunkenen Welt. Hier wird ein brisantes Zentralproblem jeder Erziehung in der modernen Zivilisation deutlich. Wie stehen die primären lebensweltlichen Erfahrungen von Kindern zu den sekundären Aufbereitungen der Welt in Schule, in Medien, die ja bekanntlich unsere Kinder unentwegt umschwirren. Und die als mundfertiger Lehrstoff per Knopfdruck bald schon in jedes Klassenzimmer geliefert werden soll. Man wird die Frage artikulieren müssen: Gerade beim fortschreitenden Verlust einer anregungsreichen Nahumgebung für Kinder, bei der allgegenwärtigen Versiegelung der Welt durch Technik und Ökonomie, bei der Unsichtbarkeit und Unberührbarkeit der Erwachsenenwelt wird die Frage nach unreglementierten Erfahrungsräumen für Kinder dringlich: Nach Erfahrungsräumen, die nicht schulisch imprägniert sind, ohne die aber keine Schulbildung Wurzel fassen kann. Es ist die Frage nach der Qualität und der Wichtigkeit außerschulischer Bildungseinrichtungen. Wer sie als luxuriöse Kindertümelei auffasst und der schulischen Monokultur einverleiben will, tut auch der Schule keinen Gefallen. Kinder brauchen Erfahrungsräume und Beziehungsfelder, die frei sind von Schulgeruch. Womit keineswegs der Wert der Schule als unersetzlichem Medium der Horizonterweiterung bestritten ist.

Menschliche Sinnlichkeit

Ich will die Frage noch etwas weiter treiben – nicht von der Qualität der Inhalte, um die es bei jedem Aufwachsen in die Welt geht, sondern von der Mitgift der Menschen. Und von dem Kurs, den die menschliche Sinnlichkeit durch den technisierten Alltag mitbekommt, ob sie will oder nicht.

Was meint er, der Philosoph und Gesellschaftsforscher Pierre Bourdieu, wenn er schreibt: „Der Körper denkt immer“ (Bourdieu: Theorie der Praxis. Frankfurt/M 1976, S. 199). Denken, das heißt ja so viel wie etwas auffassen, mit etwas umgehen, etwas an sich heranlassen, es sich durch eine bestimmte Tätigkeit anzueignen. Demnach wäre unser menschlicher Körper keine tote, träge Masse, kein vom Gehirn zu benutzendes Instrument, sondern ein weltfühliges, ein weltsensibles Organ: das etwas aus dem macht, was ihm entgegenkommt, worin er sich vorfindet. Das bedeutet: Unsere Sinne sind keine passiven Registrierinstrumente, die bestimmte Reize empfangen. Sie sind Fühler des Geistes, aktive Fühler. Wenn wir sehen, hören, spüren, uns bewegen, dann sind wir immer schon dabei, das auch zu gestalten, zu akzentuieren, was uns aus der Welt zukommt, was an die Sinne anbrandet. Wir setzen uns auseinander. Wir denken (Ich denke immer nur mit dem Knie, hat Beuys einmal pointiert gesagt.) Nein, der Leib ist keine Maschine. Und jeder Blick auf unreglementierte Kinderregsamkeiten beweist das.

Und was bekommt er, dieser Leib, der denkt – was bekommt er, so möchte man burschikos fragen, was bekommt er täglich in unserer westlichen Zivilisation zu denken? Und gar bei Kindern, die noch nicht voll integriert sind? Die Antwort von Bourdieu klingt vielleicht etwas akademisch: Die pädagogische Arbeit an den Kinderleibern soll das Denken des Körpers umpolen: „Der pädagogischen Arbeit kommt die Funktion zu, den „wilden Körper“ und vornehmlich den asozialen Eros, der allezeit und auf der Stelle nach Befriedigung verlangt, durch einen „habituieren“, d.h. zeitlich strukturierten Körper zu ersetzen“ (Bourdieu 1976, S. 199). Ein starkes Bild: Die Erwachsenen haben in den Kindern einen Körperaustausch durchzusetzen, damit sie in der Zivilisation lebensfähig werden. Nennen wir diesen Zweitkörper einmal der Kürze halber Körper 2 – und wenden die Aufmerksamkeit auf alltägliche Erscheinungsformen dieses Körpers.

Da gibt es die Elementarschule des Straßenverkehrs, der sich niemand bei Stra-

fe des Überlebens entziehen kann. Wer ziellos durch die Straßen taumelt, wer losrennt, wann ihm danach ist, wer sich nicht dem Reglement der Ampeln bei der Straßenüberquerung fügt, wird auffällig. Er gefährdet andere und sich selbst. Die Normen der Affektkontrolle, der Selbstbeherrschung müssen dem westlich zivilisierten in Fleisch und Blut übergehen. Den beherrschten Körper brauchen wir auch am Arbeitsplatz, in Verwaltungen, in der Ökonomie, im Kulturbetrieb, im Krankenhaus und so fort. Ein interessanter Ausschnitt dieses Beherrschungslehrgangs ist der Umgang mit der Apparatewelt, ohne die kein Leben hierzulande mehr denkbar ist. Einerseits erleichtert sie auf schier märchenhafte Weise unser Leben physisch – und beschert ungeahnte Gewinne an Freizügigkeit – vergrößert dabei die Reichweite unserer Sinne. Für diesen Gewinn freilich müssen wir bezahlen (was wir freilich kaum mehr merken): Die Apparatewelt verlangt, damit sie funktioniert, Anpassungen. Unser Körper hat sich ihren Vorschriften zu unterwerfen. Man erwäge einmal, wie viel Knopfdrücke und Schalterbedienungen einem zivilisierten Menschenkörper in zehn Stunden abverlangt werden. Diese äußerste Reduktion und Standardisierung von Körperregsamkeiten stellt eine beachtliche Leistung dar. Was heißt es, dass sich die Tür, einer Straßebahn, eines Intercity-Zuges nur mehr auf Knopfdruck öffnet. Der Widerstand der Welt, den ich durch diesen Knopfdruck in den Griff bekomme, ist nicht mehr körperlich zu spüren. Das, was ich körperlich tue, ist mit dem, was dadurch bewirkt wird, nicht mehr durch eine sinnliche Erfahrung verbunden. Ein undurchschauter Mechanismus verbindet mich mit der Welt – und das passiert schier unaufhörlich im modernen Alltag.

Apparatebedienstete

Welche Triumphe über die sinnliche Naherfahrung beschert neuerdings das Handy. Man muss den Bedienungsvorschriften gehorchen, den Körper vorschriftsmäßig dem Apparat anpassen und domestizieren – und wird reich belohnt. Aber man muss auch gehörig einzahlen. Die Kosten sind beträchtlich: Dem Gewinn an Weltbeherr-

schung und Freizügigkeit steht ein Verlust an sinnlicher Weltberührung entgegen. Der Leib schrumpft zur Knopfdruckprothese. Der Zweitkörper 2 fordert die Stilllegung weiter Bereiche der Weltfühligkeit. Und die Anwesenheit eines Menschen an diesem Ort, mit diesen Dingen, in dieser konkreten Umwelt – diese Anwesenheit, die mir das Gefühl gibt, dass ich überhaupt da bin – diese Anwesenheitserfahrung droht zu verkümmern, wenn mein Leib nur vorwiegend ein Apparatebediensteter wird. Was bedeutet es, wenn der lebendige Austausch mit Menschen, die hier und jetzt mir begegnen – wenn dieser Austausch verdunstet und dem Austausch mit Phantombildern, mit Handy- und Phonostimmen weichen müssen. Wer weiß das schon?

Körperstilllegungen

Und damit bin ich wieder bei dem Lernen in Schulkontexten. Der Körper 2 wird auch in den Schulen mit Macht konstituiert. Das hängt mit der Zivilisationsaufgabe der Schule zusammen. Nicht, dass dies prinzipiell von Übel wäre, ganz im Gegenteil. Aber es ist nicht zu übersehen, dass die so gewonnene Weltläufigkeit auch erkaufte werden mit Körperstilllegungen beträchtlichen Ausmaßes. Man tut der Schule gewiss kein Unrecht, wenn man sie auch als Domestikationsagentur sieht. Alles Jähe, Überraschende und Verrückte, auch wohl alles Intime, Persönliche und nicht Messbare hat in ihr keinen rechten Platz. Sinne und Körper sind zu reduzieren. Man beobachte die Sinnesaktivitäten eines Schulkindes: sitzende Körper, schreibende Hände, redende Münder, sehende Augen – und alles das von der Uhrzeit und ihrem Zeiger in Abschnitte geteilt. Alles Spontane, sowie die haptischen, rhythmischen, bewegungsträchtigen Potentiale ruhen. Oder werden allenthalben in so genannten Ausgleichsfächern angesprochen. Aber die tägliche Turnstunde löst das Problem nicht. Denn auch der Sportkörper ist ja in höchstem Maß durchdiszipliniert, eine Erscheinungsform von Körper 2.

Jetzt stellt sich natürlich die Frage, was denn mit dem von Bourdieu genannten „wilden Körper“ passiert. Zunächst – dass es ihn überhaupt gibt und dass er irgendwie unter dem domestizierten Körper 2

rumort, das mag man an Alltagsbeobachtungen von Kindern merken. Wie verrückt scheinen sie sich zu gebärden, wenn sie ins Wasser kommen, im Schwimmbad, in einem Teich. Und ähnlich außer Rand und Band können sie geraten, wenn sie in frisch gefallenem Schnee herumtollen: Wasser und Schnee, beides sind ja nun sehr schwach strukturierte Materien. Kein Wunder, dass sie den Leibern Empfindlichkeiten und Regsamkeiten vorlocken, die in keinen Plan passen. Immerhin: ein Wetterleuchten dessen, dass unter der zivilisierten Sinnlichkeit noch eine andere schläft. Freud sprach einmal von der Verrücktheitslust, die in jedem von uns steckt, die bei Kindern dann und wann durchbricht, wenn die Kontrollen nicht greifen. Man mag auch daran denken, dass es Kinder nicht selten reizt, im Wald, bei einem Ausflug, am Wegrand liegende Baumstämme nicht einfach liegen zu lassen. Sie können nicht anders, sie müssen auf ihnen balancieren, den thrill des Balancierens mit seinen Ungewissheiten auskosten. Eine verrückte Geh-Erschwerung, könnte man denken. Aber es handelt sich ja darum, dass man ausschert aus der geradlinigen Vernünftigkeit: man entlockt den Baumstämmen Sturzgefahren, Widerstände, unabsehbare Widerfahrnisse. Und spürt dabei sich selbst. Erfahrungshunger eines anderen Körpers.

Sind das nur belanglose Spielereien, die sich mit dem Erwachsenenwerden eh verlaufen? Haben sie nichts mit fundamentalen Bedingungen eines Aufwachsens, einer erziehlichen Umwelt zu tun? Sehr viel. Wer seinen Körper vorwiegend nur als funktionierende Bewegungsmaschine, als Apparat unter Apparaten oder als Unterbau des lernenden Kopfes d. h. nur als Körper 2 zu empfinden gelernt hat, dem entgeht das Leben. Der spürt sich nicht mehr in der Welt. Er funktioniert nur noch. Und vielleicht wiederholt sich im Verhältnis von Körper 1 zu Körper 2 das, was oben über das Verhältnis von Prinz und Hector, den vertrauten Lebensgenossen, zu den Lehrstoff-Exemplaren von Hund und Pferd gesagt wurde. Ohne die Regsamkeiten eines Leibes, der sich vielartige Überraschungen und Herausforderungen verschafft, verkümmert die sinnliche Basis

der Menschlichkeit: sie vertrocknet. Ihr fehlt die Feuchtigkeit, der HUMOR. Qualitäten also, die in keinem Fitnessstudio käuflich zu erwerben sind.

Aufgabe der Jugendhilfe

Vielleicht ist der Körper 2 nur mehr eine Art Leiche, wenn der Mensch nicht auch noch einen Körper 1 sozusagen in Reserve, im Untergrund präsent hält. Die Verkümmernungen der Kinderumwelten, die vielen Reglementierungen des Alltags – sie schreien geradezu nach komplementären Erfahrungen, die nicht ins Kontrollschema, nicht ins Schulschema passen. Eine große Herausforderung nicht nur an die familiäre Nahumwelt, sondern auch an außerschulische Erziehungseinrichtung. Ich zweifle, ob die ja an sich begrüßenswerte Initiative zur Ganztagschule das prinzipiell schaffen kann, was da als ansteht. Sie ist leicht überfordert. Den außerschulischen Erziehungseinrichtungen, wächst die Aufgabe einer Quadratur des Kreises zu: das zu begünstigen, was prinzipiell nicht technisch und bürokratisch herzustellen ist, was auch keine Belehrungsmaschine schafft: Erfahrungsmöglichkeiten freizulegen ohne Lehrplan und Kontrolle, mit Sympathie für kindlichen Erfahrungshunger, mit Verständnis für kindliche Langsamkeiten und auch jähe Beschleunigungen; mit Verständnis für den Wunsch nach Verweilen, nach dem heimlichen Ort, für den Hunger nach Geborgenheit und Bestätigung – für all das also, wofür in Schulen kein rechter Platz ist und was auch oft genug nicht mehr ausreichend in der häuslich-familialen Umwelt zu finden ist.

Lust am Unfertigen

Was mit den Regsamkeiten des Körpers 1 gemeint sein kann, mag ein Blick in das Buch von Colin Ward „Das Kind in der Stadt“ (Deutsch Frankfurt/M 1978) deutlicher sehen lassen. Ward, Herausgeber der Zeitschrift „Bulletin of Environmental education“ schlägt vor, Erwachsene nach den schönsten und lebhaftesten Erinnerungen aus der Stadtumwelt ihrer Kindheit zu befragen. Selten sprechen sie – so Ward – „vom Park oder vom Spielplatz, sondern eher von einem leeren Baugrund oder geheimen Verstecken hinter Rekla-

mewänden und Bauzäunen“ (Ward 1978, S. 87). Wenn einmal von Sand die Rede ist, dann nicht so sehr vom präparierten Spielsand, sondern von „Sandhaufen, den Bauarbeiter für kurze Zeit auf der Straße aufgeschüttet haben“ (S. 87). Diese Sandhaufen haben gewissermaßen den Geruch der Ernsthaftigkeit, des wirklichen Lebens, es handelt sich um etwas, was nicht Spielsache für Spielbeamte ist. Und man hat ja Kinder als Spielbeamte bezeichnet, bitter, aber nicht falsch.

Aufschlussreich in diesem Zusammenhang ist auch Wards Beobachtung, wie sehr Kinder fasziniert sind durch weggeworfenes, durch Sperrmüll, durch den so genannten Krempel, mit dem sie immer noch etwas anzufangen wissen. Von einem Erziehungsexperten berichtet Ward, der nicht schlecht staunte, nachdem er in Cardiff zunächst ganz schulmäßig zu Sehenswürdigkeiten geführt worden war. Eine Lehrerin hatte mit den Kindern ein Besichtigungsprogramm entwickelt – ein schönes Beispiel für die Öffnung der Schule, sollte man meinen: Projektunterricht mit Lebensweltbezug. Dann aber folgte ein inoffizieller Teil, der nicht schulisch vorgesehen und abgesegnet war. „Die Zehnjährigen zeigten dem Besucher noch ihren Lieblingsort: einen Bezirk, der vom Bauamt als Wohnviertel aufgegeben war. Da gab es Häuser, in denen Türen und Fenster eingeschlagen waren. Hier und nur hier – konnten sie ihrer Lust am Bauen und Zerstören freien Lauf lassen. Das war ein Ort, wo alles und jedes zu entdecken war, alte Möbel und ausrangierte Gasherde, Holz für Freudenfeuerchen und Ziegelsteine, um damit eine Bude zu bauen. Hier durfte man Dachziegel abreißen, Türfassaden herausschlagen, ganze Sträucher auf den Hinterhöfen ausgraben. In den Augen der Kinder war es ein Ort abenteuerlicher Begegnungen und verbotener Spiele- und eine Gelegenheit, die Lust am Zerstören einmal so richtig auszukosten“ (Ward 1978, S. 41).

Wir erziehungsbeflissenen Erwachsenen möchten rufen: Jetzt reicht's aber. Wir neigen angesichts solcher Geschichten (und denken vielleicht genervt an Sperrmüllbegeisterung von Kindern) zu leiser Entrüstung und sinnen darauf, wie wir wohl den Tätigkeitsdrang dieser jungen

Wildlinge in zivilisierte Bahnen lenken könnten. Dürfen wir das akzeptieren, was da recht unverhohlen verständnisvoll beschrieben wird?

Ohne jetzt direkte Empfehlungen an die außerschulische Erziehung für die Bereitstellung abbruchreifer Häuser ableiten zu wollen – lohnt es, den Kern dieser Beobachtungen bewusst zu machen: Die andere Seite dieser vandalismusverdächtigen Aktivitäten ist die Lust am unfertigen Ort. Die Dinge und die Räume haben wieder den Reiz der schwach bearbeiteten Materie. Sie haben etwas von ihrer Bestimmtheit abgelegt. Sie sind nicht fixfertige Gebrauchsdinge, auf Knopfdruck zu bedienen, vorsichtig zu behandeln. Die Festlegung auf bestimmte Zwecke ist sozusagen abgeblättert. Und dabei taucht der Reiz des Unbekannten auf – der vielfachen Verwendbarkeit. Das alles lockt jetzt zu Berührungen und zu Tätigkeiten, die nicht vorgeschrieben und vorgezeichnet sind. Der Körper 1 ist am Werk.

Kein Kümmerleib

Einer der sorgsamsten Kenner der Kindheit in der deutschen Pädagogik, ausgewiesen durch vielerlei Veröffentlichungen, durch große Vertrautheit mit der wissenschaftlichen Literatur, der emeritierte Tü-

binger Pädagoge Andreas Flitner, schreibt (und das liest sich wie ein Kommentar zu Bourdieus These von der Austreibung des wilden Körpers):

„Aber auch die Leiblichkeit und Sinnlichkeit der Kinder ist anders als der Kümmerleib des erwachsenen Zeitgenossen von der intensiven Freude des Einsatzes von Gliedern und Sinnen bestimmt, dem unerschöpflichen Erkunden und Schauen. Kinder wollen dabei sein, wollen die Möglichkeiten des eigenen Leibes erfahren, verlängern, trainieren. Sie wollen Wälder und Felder, Müllhalden und Bauplätze erforschen, über Zäune klettern, Abkürzungswege finden. Sie schlagen sich durch fremde Gärten. Bauplätze oder Materialien sind Anziehungspunkte von hohem Reiz. Kletterbäume und Baumgehäuse sind ihr Revier. Überall möchten sie Zeugen sein, bei Feuerwehreinsätzen, Verkehrsunfällen, bei Umzügen und Versammlungen, beim Einsatz großer Baumaschinen. Unersättlich ist ihr Bedürfnis nach Verkleidung, Maskierung, Auftritt und Drama, nach Tanz, Szene und Bewegung. Unerschöpflich auch ihre Bereitschaft, ihrem Körper etwas hinzuzutun, ihre Organe zu verlängern und sich mit Prothesen aller Art, mit Schlappen oder Stiefeln der Erwachsenen, mit Rollschuhen, Stelzen, Skiern oder Schlittschuhen

zu versehen, auf Balken, Baumstämmen oder Gartenmäuerchen zu balancieren, zu gleiten, ihre Geschicklichkeit zu üben, ihre Kräfte zu steigern“

(Andreas Flitner: Für das Leben oder für die Schule? Weinheim – Basel 1987, S. 54 f.)

Ich komme zum Schluss: Diese Hinweise wollten aufmerksam machen auf einen Umgang mit der Welt, auf eine Erfahrungsform, die zu verkümmern droht, wenn die Normen der Technik, der Ökonomie, der Planbarkeit und Kontrolle weiter ins Leben gerade von Kindern in der sensiblen Phase der Entwicklung eindringen. Es könnte sein, dass der Verlust von Erfahrungsvitaminen dann auch die von der Zivilisation geforderten Fähigkeiten unterspült. Wenn die Kindheit durchrationalisiert würde – weil das ja ökonomischer und billiger ist als langwierige, umwegreiche Annäherungen an die wirkliche Welt, dann könnte es sein – um ein Wort der großen französischen Mystikerin Simone weil leicht abzuwandeln: Wir könnten verschwinden, ohne da gewesen zu sein.

Kurz gesagt: Die schulförmigen Spielarten von Kinderumwelten bedürfen der nicht schulförmigen als Widerpart. Monokulturen sind lebensfeindlich.





Was Ganztagschulen bieten?

Zum Selbstverständnis der Ganztagschulen

Jutta Endrusch

Ich beginne mit einer Aussage der Ministerin für Schule, Jugend und Kinder:

„Erfahrungen in anderen europäischen Ländern haben uns gezeigt, dass Kinder, die ganztags die Schule besuchen, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten optimaler entfalten können. Denn in der Ganztagschule gibt es mehr Zeit für Kinder und ein positives Zusammenspiel von Unterricht, Freizeit- und Fördermaßnahmen. Die Zeit wird damit nutzbar gemacht für die individuellen Förderbedarfe des einzelnen Kindes. Die Entwicklung der Grundschulen zu offenen Ganztagsgrundschulen eröffnet eine große Optionsvielfalt für alle Beteiligten. Sie schafft für deutlich mehr Kinder die Möglichkeit des ganztägigen Verweilens in der Schule, führt die im Bildungs- und Erziehungsprozess beteiligten Professionen zusammen, ermöglicht darüber hinaus die Einbeziehung sozialer, kultureller und sportlicher Organisationen und erleichtert den Eltern die Wahrnehmung ihrer Berufstätigkeit. Offen heißt: Schule ist mehr als Unterricht und öffnet sich in das Gemeinwesen; sie wird zum Lern- und Lebensort für Kinder.“

So weit, so gut. Bleibt die Frage: Leistet die offene Ganztagsgrundschule, wie sie in NRW eingeführt wurde, das, was die Ministerin hier beschreibt und von ihr erwartet?

Wenn wir aus den PISA-Ergebnissen etwas gelernt haben, dann Folgendes: Bildung beginnt bereits im Elementar- und Primarbereich, und deshalb müssen diese

Bereiche vor allem qualitativ aufgewertet werden. Ganztagschule heißt, auch wenn man in andere europäische Länder blickt, nicht angehängte Verwahrung nach dem Unterricht. PISA-Koordinator Andreas Schleicher hat in einem Zeitungsinterview zwei Jahre nach PISA gesagt:

„Wenn man den Ganztags wie derzeit nur als Betreuungsangebot vorsieht, dann hat das keinen Wert für Bildung. Die Idee muss sein: Wie können wir ganztägiges Lernen zur Realität werden lassen. Wenn das nur Sportvereine und Musikschulen übernehmen, bringt das nichts.“

Ganztagsangebote im Sinne von Ganztagschule müssen mehr als reine Betreuung und Aufsicht sein. Ganztagsbetreuung muss nach unserer Ansicht in ein schulisches Gesamtkonzept integriert sein. Ganztagschulen dürfen nicht den Charakter von Verwahranstalten erhalten, sondern ihr pädagogischer Auftrag muss eindeutig definiert und in ein schulisches Gesamtkonzept integriert sein. Darüber hinaus brauchen sie professionell ausgebildetes Personal, seien es Lehrerinnen und Lehrer, seien es Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, seien es Erzieherinnen und Erzieher oder andere Professionen. Wir brauchen eine Ganztagschule mit pädagogischem Gesamtkonzept für Unterricht und Schulleben – nicht als Paukschule, sondern als Lern-, Erfahrungs- und Lebensraum zur allseitigen Förderung von Kindern und Jugendlichen. IGLU hat gezeigt, dass Kinder aus anregungsarmen

Elternhäusern in unserem Schulsystem benachteiligt sind und bleiben. Schule leistet keinen Ausgleich. Also muss die Schule in die Lage versetzt werden, dies zu leisten. Nur so gewinnen wir mehr Chancengerechtigkeit. Das alles aber leistet die offene Ganztagsgrundschule, wie sie in NRW eingeführt wurde, nicht! Das Konzept der offenen Ganztagschule, wie es die Landesregierung vorgelegt hat, ist keine Antwort auf PISA, sondern lediglich eine Mogelpackung, deren Inhalt nicht hält, was das Etikett verspricht. Dem VBE fehlt mit Blick auf PISA vor allem eine eindeutige Beschreibung des Ziels. Das vorliegende Konzept macht nicht einmal eine Aussage darüber, ob die so genannte offene Ganztagschule nur ein Zwischenschritt auf dem Weg zu einem echten Ganztagschulkonzept ist. Er sichert lediglich ein flächendeckendes Betreuungsangebot. Gut, wenn man das will, wenn das der Landesregierung reicht, dann soll sie dazu stehen und es den Eltern sagen, aber sie soll Eltern mit einem Namen nichts vorgaukeln, was sie nicht halten kann.

Mogelpackung

Das Modell der offenen Ganztagschule ist kein pädagogisches Ganztagschulkonzept – weder vom qualitativen Standard noch von der Lehrerausstattung her. Es bietet gegenüber den bestehenden Angeboten lediglich eine quantitative Erweiterung in den Nachmittag hinein, aber keine qualita-

tive Verbesserung des Unterrichtsangebots und stellt somit bestenfalls eine Antwort auf die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen für Familien dar, aber nicht die nach PISA notwendige Erweiterung der Lern- und Förderzeiten. Deutlich wird dies auch dadurch, dass das Land es zulässt, dass die zur Verfügung gestellten Lehrerstellenanteile von den Kommunen kapitalisiert werden können. Und auch das wird verschwiegen: Wir hätten mehr Unterricht dringend nötig. In Bayern hat ein Grundschüler 500 Stunden mehr als in NRW. Ich halte es für eine gefährliche Illusion zu glauben, dass mit der Öffnung des Zeitfensters in den Nachmittag hinein automatisch ein unterrichtlicher Mehrwert erreicht wird, der zu mehr Bildungsqualität und Chancengerechtigkeit führt. Für problematisch halte ich auch die Finanzierung der Personalkosten der offenen Ganztagschulen, die zu zwei Drittel vom Land und zu einem Drittel von den Kommunen sichergestellt werden soll. Viele Kommunen sind, auf gut Deutsch gesagt, pleite und können die notwendigen Zuschüsse nur bedingt leisten. Aus Sicht einer Lehrgewerkschaft: Das Land hat auch nicht sichergestellt, dass es zu keiner Mehrbelastung der ohnehin besonders belasteten Schulleitungen an Grundschulen kommt. Es fehlen klare Aussagen, wie der pädagogische und verwaltungstechnische zeitliche Mehraufwand ausgeglichen werden soll. Die Schulleitungen an Grundschulen können nicht immer mehr und mehr an Belastung schultern.

Echte Ganztagschule

Um Ganztagschule nach pädagogischen Grundsätzen einzurichten, bedarf es einer gewaltigen finanziellen Anstrengung von Bund, Ländern und Kommunen. Ganztagschulen müssen vor allem auf eine ausreichende Versorgung mit Lehrern bauen können, das heißt, es muss einen Stellenzuschlag von bis zu 30 Prozent geben. Die muss das Land stellen und nicht die Kommunen. Außerdem müssen entsprechende Rahmen- und Arbeitsbedingungen für Schüler/innen und Lehrkräfte geschaffen werden. Deshalb muss die Landesregierung endlich schlüssige Finanzierungskonzepte erstellen und die Rahmenbedingungen für

eine Ganztagschule mit pädagogischen Grundsätzen klären. Wirkliche Ganztagschulen mit einem pädagogischen Konzept haben die einmalige Chance, Lern- und Lebensort zugleich zu sein, den traditionellen 45-Minuten-Takt des nur am Vormittag stattfindenden Unterrichts zu überwinden, Lernprozesse zu rhythmisieren, Projektlernen und altersgemischte Lerngruppen zu ermöglichen sowie individuelle Stütz- und Fördermaßnahmen anzubieten.

Das Ganztagskonzept einer Schule sollte auf jeden Fall folgende Gestaltungselemente enthalten: Unterrichtsbezogene Ergänzungen einschließlich Hausaufgabenbetreuung, themenbezogene Vorhaben und Projekte, individuelle Förderung und Freizeitgestaltung. Um ein solches Konzept aber umsetzen zu können, müssen Schulen erst einmal entsprechend ausgestattet werden: Sie benötigen genügend Personal, d. h. Lehrer/-innen, Sozialpädagogen/-innen und Erzieher/-innen und sie benötigen ein entsprechendes Raumangebot für Bildungs-, Freizeit- und Betätigungsbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler. Ganztagschulen brauchen ein deutlich anderes, ein aufgewertetes Raumangebot.

Ist die offene Ganztagschule wirklich besser als die bisherigen Angebote?

Unter den Betreuungsangeboten, die es vor der Einführung der offenen Ganztagschule gab – den Hort bzw. das Schulkinderhaus, die altersgemischte Gruppe im Kindergarten, Schülertreffs in Tageseinrichtungen (SiT), Schule von acht bis eins und 13Plus – ragt besonders positiv der Hort heraus, da er durch das Verhältnis von Erzieherinnen zu Schulkindern intensivste Förderung sichert. Diese Einrichtung war und ist insbesondere wichtig, für Kinder mit sozialen und individuellen Defiziten. In einem Beschluss der Grünen auf ihrer Landesdelegiertenkonferenz 2003 heißt es zum Thema Nachmittagsbetreuung wörtlich:

„Wir begrüßen, dass das Konzept der Landesregierung vorsieht, das Nebeneinander von Offener Ganztagschule und anderen, bisherigen Formen der Nachmittagsbetreuung so lange wie nötig beizubehalten und zu finanzieren, und dass Angebote der Nachmittagsbetreuung nur dann abgebaut

werden, wenn im gleichen Sozialraum entsprechende Angebote der Offenen Ganztagschule entstehen.“

Das ist ein krasser Widerspruch zur gegenwärtigen Situation! Genau das wird nicht erreicht. Vielmehr werden qualitativ hochwertige Angebote wie die Horte zugunsten von Billiglösungen abgebaut. Die Landesregierung zerschlägt vorhandene Strukturen und opfert qualitativ hochwertige Angebote endgültig einem flächendeckenden minderen Angebot.

Wenn das Ministerium argumentiert, wir brauchen mehr Betreuung für mehr Kinder, weil wir immer mehr Kinder mit Defiziten haben, dann brauchen wir qualitativ hochwertige dem Hort vergleichbare Angebote. Wenn das Land aber feststellt, das können wir uns nicht leisten und daraus den Schluss zieht, alles in Angeboten der Ganztagschule aufgehen zu lassen, ist das ein Skandal. Mit Blick auf die personelle Ausstattung der Ganztagschulen fährt die Landesregierung wissend ein unzureichendes Notprogramm, das sie auf dem Rücken der Kinder mit besonderen sozialen Defiziten finanziert. Die offene Ganztagschule ist nach Ansicht des Landes bei dem vorgegebenen Rahmen nur dann zu finanzieren, wenn bewährte Systeme aufgegeben werden. Unserer Ansicht nach müsste es jedoch so sein, dass das Land woanders Subventionen abbaut, um die Qualität von Ganztags zum Wohle der Kinder zu sichern. Dies belegt, die offene Ganztagschule ist ein Sparprogramm. Darüber kann auch nicht hinwegtäuschen, wenn die Landesregierung mit Zahlen jongliert und feststellt, eine Ganztagschule hätte nur Anspruch auf 20 % Lehrstellenzuschlag, eine Ganztagsgrundschule erhielte jedoch 60 %. Dies ist Augenwischerei. Ebenso führt die Landesregierung die Eltern hinter das Licht, wenn Sie behauptet, die Ganztagschule führe zu mehr Unterricht wohl wissend, dass nicht einmal 10 % der Kommunen den Stellenzuschlag von 0,1 Stellen in Unterricht umwidmen. Auch dass die Möglichkeit besteht, auf nicht pädagogisches Personal zurückzugreifen, macht deutlich, welche Qualität die offene Ganztagschule hat. Fest steht und dies ist noch einmal verschärft worden, dass bis zum Jahr 2007 keine Parallelstrukturen

mehr bestehen dürfen, dass heißt 13Plus, der Schülertreff und die Horte werden aufgelöst, Kommunen, die die Ganztagschule nicht anbieten, werden keine Förderung durch das Land mehr erhalten. Dies ist ein Offenbarungseid!

Wenn wir im Land offene Ganztagschulen haben, die weitaus besser sind, als das die Rahmenbedingungen der Landesregierung

erwarten lassen, dann liegt dies vor allem an dem hohen Engagement der Pädagogen und Betreuungskräfte vor Ort.

Fazit: Die offene Ganztagsgrundschule bleibt weit hinter dem zurück, was der Titel verspricht. Sie ist keine Antwort auf PISA, sie ist kein Beitrag zur Verbesserung der Bildungssituation in NRW, allenfalls

eine Erweiterung öffentlicher Betreuungsangebote. Mit Blick auf die anderen europäischen Länder – ich habe die Ministerin eingangs zitiert – habe ich den Eindruck, dass die verantwortliche Politik mit dem einen Auge strahlend nach Finnland guckt und sich das andere zuhält, damit es das hausgemachte Elend im eigenen Land nicht sieht.



Was Horte bieten?

Zum Selbstverständnis der Horte

Verena Sommerfeld

Selten hat der Hort so große öffentliche Aufmerksamkeit erhalten wie seit der Entscheidung des Landes NRW, sie zugunsten der „Offenen Ganztags-Grundschule“ abzuschaffen. In der Wirtschaft würde dieser Vorgang Verdrängungswettbewerb genannt. Allerdings entscheiden auf dem „Markt“ der Schulkindbetreuung nicht die Kunden über das beste Angebot. Hortplätze sind teurer als ein Platz in der nordrhein-westfälischen Variante der Offenen Ganztags-Grundschule. Die „Marke“ Hort hat nur dann eine Überlebenschance, wenn begründet werden kann, was Mehrausgaben rechtfertigt. Was also bietet der Hort?

Das Image des Hortes

In Nordrhein-Westfalen wie in allen alten Bundesländern besuchen nur bis 5% der Schulkinder einen Hort. Außerhalb der davon betroffenen Familien dürften nur wenige die pädagogische Arbeit des Hortes kennen. Von der Schule hat jeder aus eigenen Erfahrung ein Bild. Je weniger

bekannt eine Institution in der Öffentlichkeit ist, desto leichter ist es auch, sie in Frage zu stellen. Einen Vorteil hatte die Nischensituation des Hortes im Westen Deutschlands vielleicht doch: unbeeinflusst von öffentlichen Interessen und Aufträgen konnten sich in Horteinrichtungen vielfältige und die Perspektive von Kindern berücksichtigende Praxiskonzepte entwickeln.

Was sind die Vorzüge der Hortbetreuung und welche Nachteile gibt es aus der Sicht der Nutzer, also von Kindern und Eltern? In den Augen der den Hort besuchenden Kindern liegt seine Attraktivität in seinen kommunikativen Möglichkeiten wie Freunde treffen, miteinander spielen, reden und „Quatsch machen“, stellt eine Studie des DJI fest (Hössl u.a., 1999). Allerdings kommen diese Vorzüge dann vor allem zum Tragen, wenn – wie in den neuen Bundesländern – viele Kinder den Hort besuchen. Ist dies nicht der Fall, werden Kinder im Hort von ihren Schulfreunden getrennt.

Kinder, die den Hort besuchen, wünschen sich noch mehr Gelegenheit zu unbeaufsichtigten Aktivitäten und wollen ihren Lieblingsbeschäftigungen nachgehen: Musik hören, Computer, Video, Spiele, Bücher lesen, Radfahren, Skateboard fahren. Neben solchen selbstinitiierten und individuellen Aktivitäten schätzen Hortkinder aber auch „interessante Ausflüge“ und Gemeinschaftserlebnisse wie Geburtstagsfeiern. Aus der Sicht der Kinder liegt die Attraktivität des Hortes in der freien, wenig reglementierten Gestaltung – auch als Entlastung zur Pflichtveranstaltung Schule. Sind diese Möglichkeiten – den Nachmittag in kleinen Gruppen nach eigenen Vorstellungen zu gestalten – nicht gegeben, verlieren vor allem ältere Kinder das Interesse am Hortbesuch (Hössl, ebenda).

Für Eltern von Hortkindern liegen die Vorzüge in erster Linie in der sicheren, zuverlässigen Betreuung, die ihnen ermöglicht, Familie und Beruf zu vereinbaren. Dies ist für die wachsende Zahl allein

erziehender Eltern besonders wichtig. Eltern legen zudem großen Wert auf die Erledigung von Hausaufgaben im Hort. Insgesamt sind ihre Erwartungen – mehr noch in den neuen als in den alten Bundesländern – „schul- und lernorientiert“, dies gilt vor allem für Eltern mit einem geringeren Bildungslevel (Hössl, ebenda).

Zwar können auch Lehrerinnen und Lehrer indirekt als Nutznießer des Hortes betrachtet werden, jedoch gibt es keine empirischen Daten, wie sie die Arbeit des Hortes bewerten. Dies kann durchaus als Zeichen gewertet werden für die geringe Bedeutung, die der Hort sowohl in den Augen der Schule wie der erziehungswissenschaftlichen Forschung hat.

Ein positives Image hat der Hort bei Trägern der Jugendhilfe. Anwesende Träger der Jugendhilfe bewerteten im Rahmen des „Bensberger Symposiums (April 2004)“ den Hort als qualifizierte Einrichtung mit professionellem Fachpersonal. Über die Vernetzung von Familie, Schule, Hort und Jugendamt könne so eine Heimunterbringung von Kindern vermieden werden. Bei den unmittelbaren Nutzern hat der Hort durchweg ein positives Image. Gleichwohl gibt es in den alten Bundesländern auf Grund des geringen Platzangebots ein „Imageproblem“, wie Fachkräfte während des „Bensberger Symposiums“ bemerkten. Horte werden von Nichtnutzern häufig noch als „Notfall-Einrichtungen“ für den Fall gesehen, dass allein Erziehende oder beide Elternteile erwerbstätig sein „müssen“ oder als „Reparatureinrichtungen“ zum Ausgleich schwieriger Lebenslagen. In dieser Sichtweise lebt die Entstehungsgeschichte des Hortes als Fürsorgeeinrichtung für bedürftige Kinder fort. Erst wo der Hort ein flächendeckendes Angebot ist, kann sich – wie für die Schule – Normalität entwickeln.

Der sozialpädagogische Auftrag des Hortes

Hortkonzeptionen haben sich inzwischen von der fürsorglich-kompensatorischen Tradition gelöst und verstehen sich als sozialpädagogische Einrichtungen für alle Kinder. Kern dieses Selbstverständnisses ist, dass der Hort eine Einrichtung außerhalb der Schule ist. Dies ist nicht in einem

räumlichen Sinn zu verstehen – es gibt zahlreiche Horte auf dem Gelände oder im gleichen Gebäude wie die Schule –, sondern als institutionelle Trennung. Der Hort arbeitet nach anderen pädagogischen Prinzipien als die Schule in ihrer derzeitigen Form.

Lebenswelt- und Alltagsorientierung

Entsprechend dem Selbstverständnis der Kinder- und Jugendhilfe sollen Horte einen Lebensraum bieten, in dem die Selbstständigkeit der Kinder unterstützt wird und der ihnen Orientierung und Bindung ermöglicht (siehe Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder, NRW). Darunter ist zu verstehen, dass so wenig wie nötig institutionelle Zwänge und Barrieren errichtet werden, die beispielsweise dazu führen, dass alle Kinder zur gleichen Zeit essen, Hausaufgaben machen, Beschäftigungen nachgehen müssen, kurz: dass der Tagesablauf normiert ist.

Angestrebt wird stattdessen ein Alltag, den die Kinder ähnlich individuell und flexibel wie zu Hause gestalten können. Der Tagesablauf berücksichtigt, dass die Bedürfnisse von Kindern nach der Schule individuell verschieden sind und täglich wechseln können zwischen Ruhebedürfnis, Stressabbau durch Bewegung bis zur aufmerksamen Zuwendung im Gespräch mit der Erzieherin.

Viele Horteinrichtungen berücksichtigen diese unterschiedlichen Bedürfnisse durch ein vielfältiges Raumkonzept, das den Kindern sowohl Alleinsein wie zu zweit oder in Klein- und Großgruppen sein ermöglicht. Neben Funktionsräumen, z.B. für Sport oder Werken, gibt es Räume mit wohnungsähnlicher Einrichtung (wie Sofas, Polster), die Kinder nach eigenem Geschmack mit Bildern und Symbolen aus der Kinder- und Pop-Kultur dekorieren. Das Raumkonzept des Hortes berücksichtigt auch den Wunsch nach nichteinsehbaren Nischen und Räumen, in die das kontrollierende Auge von Erwachsenen nicht reicht. In Schulen bleibt Kindern zu diesem Zweck oft nur der Rückzug auf die Toiletten.

Der Hort soll Kindern Gelegenheit geben, ihren Alltag zu bewältigen und selbständig zu gestalten. Das kann beispielsweise

heißen: Hortkinder gehen für sich oder für die Gemeinschaft einkaufen, erledigen Besorgungen, beteiligen sich an Alltagsroutinen wie Aufräumen, Tisch decken, Kochen, laden Freunde und Schulkameraden in den Hort ein und verlassen nach Absprache den Hort, um z.B. einen Sportkurs zu besuchen.

Zum Selbstverständnis des Hortes gehört auch, dass Kinder an allen Entscheidungen über die sie betreffenden Angelegenheiten partizipieren. In der Praxis heißt das beispielsweise, dass in Kinder-Konferenzen über Raumnutzung, Raumgestaltung, Kursangebote, Ausflüge bis zur Verwendung von Geldbeträgen entschieden wird. Partizipation als Einübung der Spielregeln der Demokratie bezieht sich auch auf die Gemeinschaft selbst: gemeinsam mit ihren Erzieherinnen und Erziehern stellen Kinder Verhaltensregeln auf und überwachen ihre Einhaltung.

Selbstständigkeit unterstützen

Neben der Gestaltung eines Lebensraums ist ein weiterer Auftrag des Hortes, die Selbstständigkeit der Kinder zu unterstützen. Versteht man Selbstständigkeit als zunehmende Verfügung über Zeit und Raum, dann lassen sich Betreuungseinrichtungen für Schulkinder anhand dieser Dimensionen vergleichen: Selbstständigkeit würde dann behindert durch eine von Erwachsenen oder die Zwänge der Institution verordnete Zeit- und Raumstruktur, etwa durch festgelegte Zeittakte und Raumpläne für Angebote. Selbstständigkeit würde dagegen gefördert, wenn Erwachsene sich so verstehen, dass sie Arrangements und Gelegenheiten schaffen, die eine Vielfalt von Initiativen der Kinder ermöglicht und auch die Überschreitung von Grenzen innerhalb und außerhalb der Institution zulässt.

„Offene Zeitplanung und freies Zusammentreffen sind Voraussetzungen dafür, dass Kinder von sich aus sozial aktiv werden und Situationen herstellen“

(Zeiber, in: Pesch 2000).

Sozial aktiv werden heißt ganz praktisch: als Kind auf andere zugehen und sich verabreden, Interessen aushandeln, Spielpartner auswählen, sich behaupten, gemeinsam Entscheidungen treffen.

Einerseits verlangt unsere Gesellschaft von jedem, selbst aktiv zu sein und aus vielen Möglichkeiten und Konsumangeboten auszuwählen, andererseits fehlt Kindern diese Erfahrung in einem verregelten und verplanten Alltag. Institutionen, die die Selbständigkeit von Kindern unterstützen wollen, müssen deshalb versuchen, sich möglichst wenig institutionell zu verhalten (Zeiger, ebenda).

Soziale Aushandlungsprozesse unterstützen und Spielregeln einüben

Die Anerkennung der Gleichaltrigengruppe (peer-group) für die Entwicklung von Kindern im Alter von 6 bis 12 Jahren gehört zu den pädagogischen Grundorientierungen zeitgemäßer Hortarbeit. In dieser Entwicklungsphase werden der Status und die sozialen Beziehungen in der Gruppe zum Gradmesser des Wohlbefindens von Kindern. Zwar bleiben Erwachsene (Erzieherin, Lehrer oder Übungsleiter)

weiterhin wichtig. Gleichzeitig werden sie aber auch kritisch betrachtet, ihre Autorität wird hinterfragt. Vieles, was Kinder interessiert, erfahren sie nun auch von und mit Freunden, bei gemeinsamen Erkundungen der Umgebung und durch Diskussionen miteinander. Lothar Krappmann nennt das Alter zwischen 6 und 12 das „Streitalter“: Die Kinder setzen sich oft hart und unerbittlich auseinander über Normen, Werte, Bedürfnisse, Beziehungen. Für die Persönlichkeitsentwicklung sind diese Aushandlungs- und Klärungsprozesse sehr bedeutsam:

„Nur unter Gleichaltrigen kann man lernen, Regeln auszuhandeln, nur unter Gleichen lernt man, Regeln aus Einsicht und gegenseitiger Verpflichtung statt aus Gehorsam zu befolgen.“

(Krappmann, in: Pesch 2000).

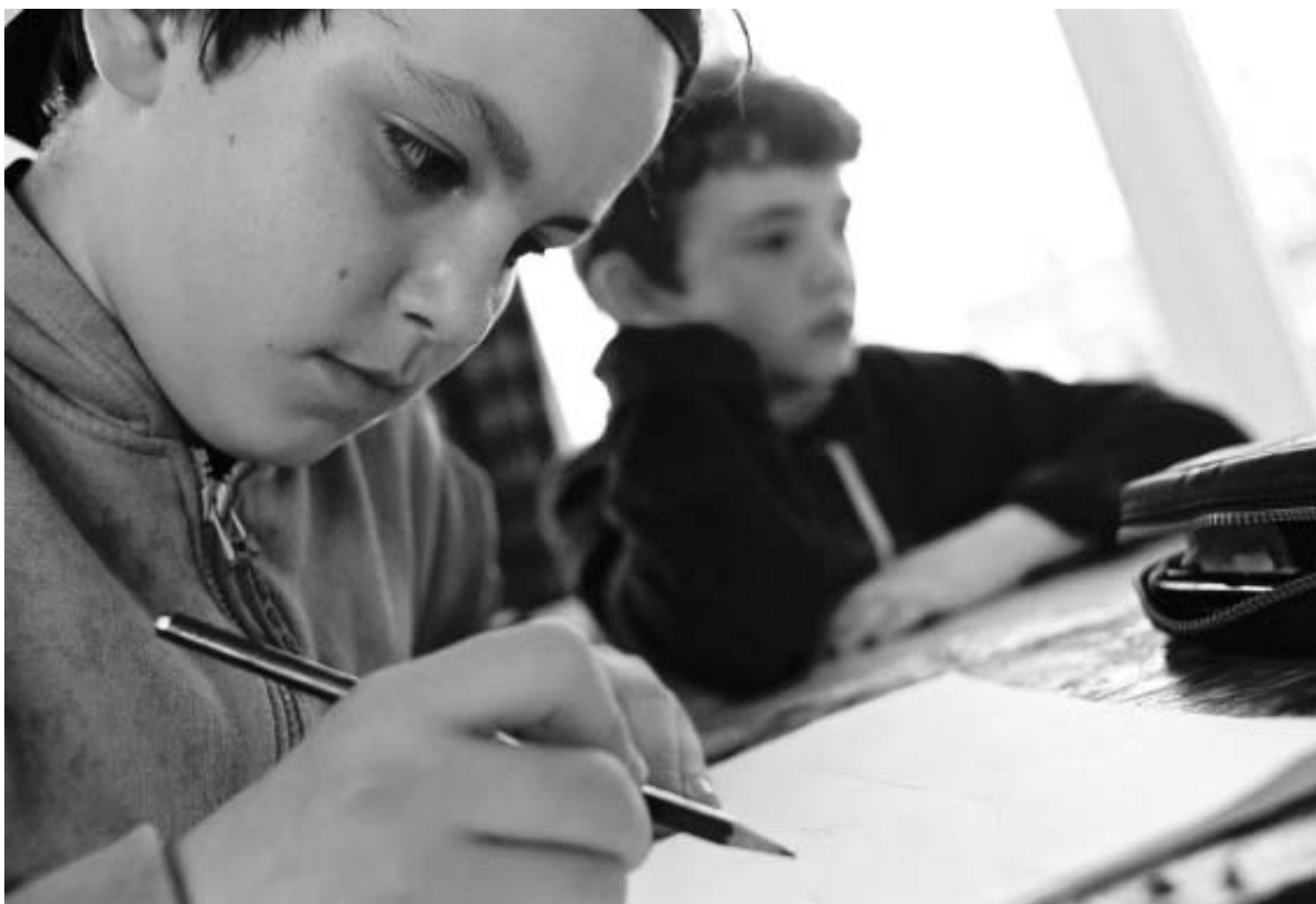
Diese Art sozialer Kommunikation stellt sich bei von Erwachsenen angeleiteten Angeboten nicht ein. Den Kindern ein

Erfahrungsfeld dafür zur Verfügung zu stellen, ist nicht konfliktfrei, jedoch:

„Aufgabe des Hortes ist es nicht, Schule fortzusetzen oder Kinder zu kontrollieren, sondern vor allem die Beziehungen der Kinder untereinander, Kinderfreundschaften, Kinderspiel und auch Kinderstreit möglich zu machen. Wenn der Hort das nicht schafft, wird er ebenso viele Probleme produzieren, wie er vermeintlich behebt.“

(Krappmann, ebenda)

An die Pädagogen stellt der konzeptionelle Auftrag des Hortes hohe Anforderungen. Sie brauchen Erfahrung und Gespür für die richtige Balance zwischen Freiraum und Auseinandersetzung sowie professionelle Kompetenzen, um mit den Kindern eine Streit- und Verhandlungskultur zu etablieren (van Dieken, Rohrman, Sommerfeld, 2004). Kinder finden im Hort sowohl Freiräume als auch Vertrauenspersonen, an denen sie sich bei Kummer und Sorgen wenden können (Hössl, 1999).



Und wo bleibt die Bildung?

Im Zuge der Bildungsdiskussion nach PISA steht im Vordergrund, welchen Beitrag pädagogische Einrichtungen zur Bildung von Kindern zu leisten vermögen. Erfreulicherweise wird damit auch der Bildungsbegriff neu befragt. Dies eröffnet Möglichkeiten für außerschulische Einrichtungen, sich mit einem eigenständigen Bildungsverständnis einzubringen, das – anders als dies für die bislang Schule gilt – nicht an Unterricht gebunden ist. „Bildung zielt gleichzeitig auf die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit, die Teilhabe an der Gesellschaft und die Vorbereitung auf künftige Lebensabschnitte,“ formuliert das „Forum Bildung“ als übergreifenden Gedanken. Die Autorin Elke Heidenreich drückt es populärer aus: „*Es gibt einen wichtigen Unterschied, und zwar den zwischen Bildung und Wissen. Wissen ist Lesen, Schreiben, Rechnen und sich zu erinnern, wie der längste Fluss der Erde heißt. Bildung ist dagegen Herz, Fühlen können, Mitleid haben, Empathie und Sympathie. Was wir brauchen, ist nicht mehr Wissen, sondern mehr Bildung.*“

(Zeitschrift freigeist 1/2004)

Der eigenständige Bildungsauftrag des Hortes bezieht sich keineswegs nur auf die Inhalte von Projektgruppen und Arbeitsgemeinschaften im Hort und schon gar nicht auf den Beitrag zur Erledigung der Hausaufgaben. Er verbindet vielmehr die genannten Aspekte sozialer, emoti-

onaler und kognitiver Entwicklung. Das Qualitätsverständnis sowie Merkmale für eine „beste Fachpraxis“ bei der Bildung, Erziehung und Betreuung von Schulkindern ist zuletzt im Rahmen der Nationalen Qualitätsinitiative des BMFSFJ umfassend dargelegt worden (Strätz u.a., 2003).

Fazit: Die Positionierung des Hortes auf dem „Markt“ der Schulkindbetreuung

Horte sollten nicht versuchen, mit anderen Formen der Schulkindbetreuung durch die Anzahl angebotener Arbeitsgemeinschaften zu wetteifern. Dies können große Institutionen wie Schulen möglicherweise sogar besser.

Der „Wettbewerbsvorteil“ liegt auf einem anderen Gebiet. Es geht ja nicht darum, Kinder am Nachmittag zu beschäftigen oder zu unterhalten. Horte können – mit entsprechenden Rahmenbedingungen – Einrichtungen sein, in denen Kinder einen Gestaltungsraum und engagierte Erwachsene vorfinden, die ihre Eigeninitiative und Kreativität herausfordern und Impulse für ihre individuelle Entwicklung setzen.

Die Realisierung dieses Anspruchs steht und fällt allerdings mit der Professionalität von Pädagogen. Angesichts der Verlockung, Geld durch den Einsatz ehren- und nebenamtlicher Kräfte einzusparen, muss immer wieder gefragt werden, welches Angebot der Schulkindbetreuung Folgendes leisten will und kann:

- kontinuierliche, zuverlässige und auch belastbare Beziehungen zu Kindern zu halten,
- aus der Kenntnis der individuellen Lebenssituation und der Fähigkeiten jedes einzelnen Kindes lerntüchtige und individuell bedeutsame Situationen und Aufgaben zu gestalten,
- in einer flexiblen Planung Angebote wie offene Lernarrangements zu kombinieren sowie
- offen zu sein für die Herausforderungen, die Kinder stellen und an denen sie wachsen.

Bei der Beantwortung dieser Fragen haben Horte viel zu bieten.

Literatur:

Hössl, Alfred; Kellermann, Doris; Lipski, Jens; Pelzer, Susanne: *Kevin lieber im Hort oder zu Hause?* Eine Studie zur Nachmittagsbetreuung von Schulkindern. München 1999

Krappmann, Lothar: *Die Entwicklung der Kinder im Grundschulalter und die pädagogische Arbeit des Hortes.* In: Pesch / Berry, Neuwied 2000.

Pesch, Ludger; Berry, Gabriele: *Welche Horte brauchen Kinder?* Ein Handbuch. Neuwied 2000

Strätz, Rainer; Hermens, Claudia: *Qualität für Schulkinder.* Weinheim 2003

Van Dieken, Christel; Rohrmann, Tim; Sommerfeld, Verena: *Richtig streiten lernen.* Neue Wege in der Konfliktbewältigung unter Kindern. Freiburg 2004

Zeher, Helga: *Wer bestimmt über den Kinderalltag?* In: Pesch/Berry, Neuwied 2000.



Wie viel und welche Beziehung braucht das Kind?

Erkenntnisse der Bindungsforschung

Roland Schleiffer

I. Bindungstheorie: eine Beziehungswissenschaft par excellence

Eine einheitliche Beziehungswissenschaft, d.h. eine Wissenschaft, die mit zwischenmenschlichen Beziehungen befasst ist, gibt es noch nicht. Stattdessen lässt sich eher von unterschiedlichen Beziehungsforschungen als von einer Beziehungsforschung sprechen (Mikula 1993). Gründe hierfür dürften zum einen darin liegen, dass es so viele ganz unterschiedliche Beziehungstypen gibt, etwa Eltern-Kind-Beziehungen, Geschwisterbeziehungen, Partnerbeziehungen, Freundschaftsbeziehungen, Berufsbeziehungen oder Nachbarschaftsbeziehungen, mithin Beziehungen, deren Gemeinsamkeiten sich eben nicht leicht fassen lassen. Zum anderen ist der Gegenstand einer solchen Beziehungswissenschaft nur schwer zu definieren, reklamieren doch die beiden Grundlagenwissenschaften, Psychologie und Soziologie, eine Zuständigkeit für die Erforschung von Beziehungen. Für den kommunikativen Sachverhalt wäre die Soziologie zuständig, während es sich bei dem Konstrukt Beziehungsfähigkeit etwa um ein individuelles Merkmal handelt, mit dem sich die Beziehungspsychologie beschäftigt.

Asendorp und Banse (2000, 141ff.) nennen in ihrer „Psychologie der Beziehungen“ die folgenden 7 wichtigsten Paradigmen der heutigen Beziehungsforschung:

- psychoanalytische Ansätze,
- kognitive Ansätze,
- evolutionsbiologische Ansätze,

- bindungstheoretische Ansätze,
- austauschtheoretische Ansätze,
- systemische Ansätze sowie
- Netzwerkansätze.

Unter diesen Paradigmen dürfte dem bindungstheoretischen Ansatz eine herausragende Bedeutung zukommen. Nach Mikula (1993) ist „eines der Themen, das von Vertretern verschiedener Disziplinen aufgegriffen wurde, und wo sich so etwas wie eine Integration von Erkenntnissen verschiedener Disziplinen abzeichnet, (...) das Konzept der Bindung, oder allgemeiner die Bedeutung frühkindlicher Beziehungserfahrungen für zwischenmenschliche Beziehungen in späteren Lebensphasen.“ Demnach handelt es sich bei der Bindungstheorie um eine Beziehungswissenschaft par excellence, „die nicht nur als Erklärungsrahmen für die Dynamik von Eltern-Kind-Dyaden, sondern für vielfältige Beziehungsnetzwerke im Laufe der Entwicklung dient“

(Suess 2003).

Insofern sollte von Interesse sein, ob von Seiten der Bindungstheorie Erkenntnisse vorliegen, die die Diskussion um die außerunterrichtlicher Betreuung von Kindern im Grundschulalter befördern könnten. Dies soll im Folgenden geschehen. Zunächst (II) sollen in Kürze einige Grundlagen der Bindungstheorie dargestellt werden. Danach wird auf die Entwicklung der Bindungsbeziehungen im Grundschulalter eingegangen, wobei besondere Bedeutung dem Verhältnis von Bindung und Lernen zukommt (III). Abschließend (IV) soll die außerunterrichtliche Betreuung



von Kindern im Grundschulalter aus einer bindungstheoretischen Perspektive betrachtet werden.

II. Einige Grundlagen der Bindungstheorie

Biologische Verankerung

Die **erste Phase** der Bindungsforschung ist mit dem Namen von John Bowlby, dem britischen Kinderpsychiater und Psychoanalytiker (1907 – 1990), untrennbar verbunden. Nach Bowlby lässt sich auch beim Menschen ein Bindungsverhaltenssystem nachweisen, das sich im Verlauf der Evolution entwickelt hat und dem die Funktion zukommt, dem Kind das Überleben zu sichern. In Situationen der Gefahr produziert ein Kind besondere Bindungsverhaltensweisen wie Suchen bzw. Rufen, Weinen, Nachfolgen, Anklammern sowie Protest bei Trennung. Diese Signale sollen den Eltern die Gefahr anzeigen und sie dazu bringen, ihr Kind zu schützen. Das diesem korrespondierende Pflegeverhalten der Eltern ist ebenfalls biologisch verankert. Beim Bindungsverhaltenssystem handelt es sich um ein primäres Motivationssystem, dessen Ausbildung sich nicht auf den Nahrungs- oder Sexualtrieb zurückführen lässt, wie die traditionelle psychoanalytische Lehrmeinung postulierte. Dabei besteht zum Erkundungssystem ein antagonistisches Verhältnis. Die Kindern angeborene Neigung zur Exploration der Umgebung wird gehemmt, wenn das Bindungsverhaltenssystem aktiviert ist.

Bindungsmuster

Die **2. Phase** der Bindungsforschung ist mit der Person von Mary Ainsworth verbunden, der es gelang, mit der Fremden Situation ein Untersuchungsverfahren zu entwickeln, das es ermöglicht, die unter naturalistischen Bedingungen beobachteten individuellen Unterschiede im Bindungsverhalten von Kleinkindern auch im Forschungslabor zu beobachten. Im 2. Lebensjahr haben sich die Bindungsmuster so weit verfestigt, dass sie mittels der „Fremden Situation“ verlässlich zu beobachten sind. Dieses Beobachtungsverfahren umfasst acht Episoden von jeweils dreiminütiger Dauer, wobei das Kind zweimal für kurze Zeit von der Mutter getrennt wird. Es wird vor allem darauf geachtet, wie sich das Kind verhält, wenn es wieder mit seiner Mutter zusammenkommt.

Nach Ainsworth lassen sich die Beobachtungsdaten drei unterschiedlichen Bindungskategorien zuordnen, dem Muster der sicheren Bindung, dem Muster der unsicher-vermeidenden Bindung sowie dem der unsicher-ambivalenten Bindung. Die Entwicklung dieser organisierten Bindungsmuster lässt sich auf die Besonderheiten der affektiv getönten Erfahrungen der Kinder mit ihren primären Bezugspersonen zurückführen. Ein Kind, dessen Mutter aufmerksam und feinfühlig sowohl die Bindungs- als auch Erkundungsbedürfnisse wahrnimmt und auf sie reagiert, lernt, dass es sich auf die Mutter verlassen kann, wenn es nötig ist. Auf dieser sicheren Basis kann es sich dann auch vertrauensvoll Neugier leisten.

Im Gegensatz zu solchen sicher gebundenen Kindern lernen Kinder, deren Mütter sich durch ihre Bindungsbedürfnisse eher bedrängt fühlen, dass vor allem ihre Autonomie geschätzt wird. In Erwartung einer kommenden Enttäuschung vermeiden sie es, ihren Bindungswünschen Ausdruck zu verleihen, obwohl ihr Bindungssystem durchaus aktiviert ist, wie sich an biologischen Parametern, etwa an der erhöhten Cortisolexkretion, nachweisen lässt. Die Bindungsqualität dieser Kinder wird unsicher-vermeidend benannt.

Daneben gibt es Kinder, denen es nicht gelingt, die Antwortbereitschaft ihrer Mutter hinreichend sicher einzuschätzen, weil

diese sich in Abhängigkeit von ihrer aktuellen eigenen Befindlichkeit unterschiedlich verhält. Eine solche Mutter wird für ihr Kind in hohem Maße unvorhersehbar. Geht es ihr gut, ist sie durchaus eine einfühlbare Mutter. Wenn nicht, muss das Kind viel unternehmen, etwa schreien, um sich der mütterlichen Unterstützung zu versichern. Da das Bindungsverhaltenssystem dauernd aktiviert ist, können sich diese Kinder Neugier kaum leisten. Vielmehr sind sie damit beschäftigt, sich ihrer Bezugsperson zu versichern. Sie suchen die Nähe zur Mutter, auch um an ihr ihre Wut und Enttäuschung auszulassen. Dieses Bindungsmuster wird daher unsicher-ambivalent genannt.

Die mit der fremden Situation gewonnenen empirischen Befunde gaben zudem Anlass für die Konstruktion einer vierten Kategorie, der sog. unsicher-desorganisierten Bindung. Bei einer Reihe von Kindern waren nämlich widersprüchliche Verhaltensweisen zu beobachten, die sich den oben beschriebenen Mustern nicht zuordnen ließen. Die Kinder laufen etwa zur Mutter zu, wenden sich dabei aber ab, unterbrechen ihre Bewegung und verharren, ohne von der Mutter aufgenommen zu werden. Sie scheinen insgesamt ängstlich und verwirrt zu sein. Dieser Bindungstyp erwies sich als entwicklungspsychopathologisch besonders interessant. So zeigen die meisten misshandelten Kinder, aber auch Kinder von depressiven Müttern oder Müttern, die früher als Kind selbst ein Trauma erlitten, das sie noch nicht haben verarbeiten können, dieses widersprüchliche Bindungsverhalten. Dass die Erfahrung eines Kindes, misshandelt zu werden, zu widersprüchlich sein muss, um in eine kohärente Erwartungsstruktur organisiert werden zu können, ist ohne weiteres verständlich. Schließlich handelt es sich bei Eltern, die ihr Kind misshandeln, missbrauchen oder diesem Treiben tatenlos zuschauen, um die Bindungspersonen, von denen das Kind Schutz und Sicherheit erwartet. Das Bindungssystem wird daher gerade von der Person provoziert, die in der Lage ist, als Bindungsperson das Bindungssystem zu deaktivieren. Kinder, deren Mütter ein Trauma noch nicht ausreichend haben verarbeiten können,

müssen erleben, dass sie mit ihren ängstlich getönten Bindungsbedürfnissen bei ihren Müttern Angst hervorrufen, die das eigentlich angemessene Pflegeverhalten unterbindet. Diese Kinder werden mit ihrer Angst daher eine Situation hervorrufen, die sie noch ängstlicher werden lässt, eine paradoxe Situation, die zu verwirrend ist, als dass sie sich in ein eindeutiges Konzept verarbeiten ließe.

Selbstbilder

Die **3. Phase** der Bindungsforschung ist gekennzeichnet durch eine Hinwendung von der Verhaltensebene zur Ebene der Repräsentanzen. Betonte Bowlby anfangs auch unter einer evolutionsbiologischen Perspektive vor allem die Schutzfunktion des Bindungsverhaltens, wurde nun die Bedeutung der Bindung für die lebenslange emotionale und kognitive Entwicklung deutlich. So wird sich etwa bei einem Kind, das immer wieder erlebt, dass seine Bindungswünsche auf wenig Resonanz auf Seiten der Eltern stoßen, die Überzeugung ausbilden, dass seine Bedürfnisse nicht der Rede wert sind. Dagegen wird eine feinfühlig Bezugsperson, die die Bedürfnisse ihres Kindes genau wahrnimmt, ihrem Kind ausreichend Gelegenheit geben, sich als Ursache von Wirkung erleben zu können. Ein solches Kind wird eher ein gutes Selbstbild entwickeln können. Insofern erfahren die Bindungskonzepte eine jeweils personenspezifische Ausprägung. Das Kind internalisiert seine Erfahrungen mit seinen Bezugspersonen und konstruiert Erwartungsstrukturen bezüglich deren Verhalten. Mit Hilfe dieser Arbeitsmodelle, der sog. internal working models, verarbeitet es die Erfahrungen mit seiner Welt.

Ob sich beim Kind eine sichere oder unsichere Bindungsorganisation ausbildet, hängt auch ab von dem Wert, den seine Bezugspersonen Bindungen generell beimessen. Diese Bindungshaltung der Erwachsenen ist geprägt durch die Verarbeitung der eigenen Bindungserfahrungen in ihrer Kindheit. Diese Bindungsrepräsentanz lässt sich mit einem besonderen Instrument untersuchen, dem Adult Attachment Interview, dem AAI, einem halbstrukturierten Interviewverfahren, bei dem auf die narrative Kohärenz

der Antworten auf Fragen nach früheren Bindungserfahrungen und insbesondere Trennungserlebnissen geachtet wird. Es zeigte sich, dass die Bindungsstrategien von Kindern denen von Erwachsenen ähnlich sind.

Die Bindungshaltung ist auch verantwortlich für die häufig zu beobachtende intergenerationale Transmission von Bindungserfahrungen. Offenbar hat die Bindungsrepräsentation der Mutter einen noch stärkeren Vorhersagewert für die jeweilige Bindungsorganisation ihres Kindes als die Feinfühligkeit ihres Verhaltens.

Zwischen der Bindungsorganisation im Kindesalter und der im Jugendalter gibt es eine hohe Kontinuität. Allerdings lässt sich keineswegs umstandslos von problematischen Bindungserfahrungen in der Kindheit auf eine unsichere Bindungshaltung im Erwachsenenalter schließen. Die inneren Arbeitsmodelle sind plastisch. Die Bindungskonzepte werden sich in Richtung Unsicherheit ändern vor allem durch so genannte kritische Lebensereignisse wie etwa Scheidung der Eltern, Tod eines Partners oder andere traumatisch wirkende Ereignisse. Umgekehrt kann eine spätere Gelegenheit, die eigenen ungünstigen Bindungserfahrungen zu verarbeiten, vor allem die Partnerschaft mit einem Menschen, für den die Wichtigkeit von Bindungsbeziehungen außer Frage steht, das Bindungskonzept auch positiv verändern. Aber auch anlässlich psychotherapeutischer oder pädagogischer Interventionen sind solche bindungskorrigierende Erfahrungen zu erhoffen (vgl. Schleiffer 2004).

Unsichere Bindung ist riskant

Insbesondere die Operationalisierbarkeit der Bindungskonzepte durch die Untersuchungsmethoden der Fremden Situation sowie des Erwachsenenbindungsinterviews führte zu einer Einbeziehung bindungstheoretischer Überlegungen in die entwicklungspsychologische und entwicklungspsychopathologische Forschung. Inzwischen besteht eine breite Übereinstimmung darüber, dass es sich bei einer unsicheren Bindungsorganisation um einen Risikofaktor handelt, der also die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass

sich eine psychische Störung herausbildet bzw. die Entwicklung des Kindes ungünstig verläuft. Vor allem scheint dem desorganisierten Bindungsmuster ein besonderer Risikowert zuzukommen, wie inzwischen auch eine Reihe von Längsschnittstudien belegen. Der Zusammenhang zu externalisierenden Störungen etwa, also zu aggressivem und dissozialem Verhalten, findet sich allerdings nur bei solchen Kindern, bei denen multiple, kumulativ wirksame Risikofaktoren bestehen. So tragen desorganisiert-unsicher gebundene Kinder häufig auch ein hohes biologisches Risiko. Vor der Geburt sind es etwa der Alkohol- oder Drogenkonsum der Mutter oder schlechte Ernährungsbedingungen, nach der Geburt etwa Misshandlungen, die zu körperlichen Schäden führen, die, wie man heute vermuten muss, auch die Hirnentwicklung betreffen. Umgekehrt lässt sich eine sichere Bindung als ein protektiver Faktor bewerten, der den Einfluss von Risikofaktoren mindert.

Die jeweiligen Bindungskonzepte im Kindes- und Jugendalter sind nicht nur für deren aktuelle psychische Befindlichkeit von Bedeutung, sondern haben auch Einfluss auf deren weitere psychosoziale Entwicklung. Letztlich entwickelt sich das Selbstkonzept komplementär zum Bindungskonzept. Der Selbstwert eines Kindes, das gelernt hat, in Notzeiten sich eben nicht auf die Hilfe von Seiten seiner erwachsenen Bezugspersonen verlassen zu können, wird deutlich eingeschränkt sein. Es hat lernen müssen, im Zweifelsfall nicht ausreichend der Rede und der Aufmerksamkeit seiner Bezugspersonen wert zu sein. Umgekehrt wird sich ein Kind, das die Erfahrung hat machen dürfen, auf die Unterstützung seiner Bezugspersonen bauen zu können, der Resonanz in seiner sozialen Umwelt sicher sein können. So ließen sich Beziehungen zwischen den aktuellen Bindungsrepräsentation von Jugendlichen und einer Reihe von Anpassungsvariablen in diesem Alter nachweisen, etwa bezüglich des Umgangs mit Belastungen, der Gestaltung von Beziehungen nicht nur zu den Eltern, sondern gerade auch zu den Gleichaltrigen, und damit auch künftiger Partnerschaften. Vor allem für die Regulierung subjektiver Un-

sicherheit und negativer Affekte innerhalb eines Beziehungskontextes ist Bindung von großer Bedeutung (Zimmermann u. Becker-Stoll 2001).

Zusammenfassung

Zusammengefasst lassen sich drei zentrale Thesen der Bindungstheorie formulieren (Grossmann u. Grossmann 2003):

- Unterschiedliche Eltern-Kind-Bindungsqualitäten bedingen individuelle Unterschiede im Vertrauen gegenüber anderen und, als Folge davon, im Selbstvertrauen.
- Unterschiedliche Bindungserfahrungen mit den Eltern beeinflussen die Bereitschaft, bei emotionaler Belastung andere um Hilfe zu bitten und selbst Hilfe zu geben.
- Bindungserfahrungen mit den Eltern beeinflussen die Fähigkeit von Kindern und Erwachsenen, Freundschaften und neue Bindungen aufzubauen.

III. Bindung in der Grundschule

Einschränkend muss gesagt werden, dass das Thema Bindung im Grundschulalter noch weitgehend ein Desiderat bildet, vor allem weil es für diese Altersgruppe noch wenig überprüfte Untersuchungsmethoden gibt. Die Bindungskonzepte von 6- bis 10-jährigen Kindern lassen sich einerseits nicht mehr ausschließlich auf der Verhaltenzebene untersuchen. Andererseits sind sie in ihrer kognitiven Entwicklung noch nicht so weit, dass Interviewmethoden wie etwa das AAI anzuwenden wären. Dieser Sachverhalt ist umso bedauerlicher, als die Grundschulzeit und insbesondere die Einschulung aus bindungstheoretischer Sicht von besonderem Interesse sein muss. Es lässt sich sagen, dass die Grundschule die erste Bewährungsprobe für die Güte der dem Kind zur Verfügung stehenden Bindungskonzepte, seiner inneren Arbeitsmodelle bedeutet. Zwei Gründe sind zu nennen.

Zum einen wird das Kind in der Schule zwangsläufig mit einer erheblichen Zahl neuer Personen konfrontiert, denen unterschiedliche und teilweise gänzlich unvertraute Funktionen zukommen, so mit Lehrerinnen und Lehrern, aber auch mit anderen Kindern, den Mitschülern, zu de-

nen sich ganz unterschiedliche Beziehungen entwickeln. Mit all diesen Personen muss das Kind irgendwie zurechtkommen. Die Bindungsrelevanz dieser neuen Beziehungen ist dabei auf einem Kontinuum anzusiedeln. Sie reicht von einem Kind, mit dem man zusammen Hausaufgaben macht, über einen Spielkameraden, zu einem Freund, zu einem Lehrer, von dem man Wissen vermittelt bekommt, bis hin zur Klassenlehrerin, die durchaus die Rolle einer Bindungsperson im eigentlichen Sinne übernehmen kann.

Selbstwert entscheidet

Die dem Kind zur Verfügung stehenden Bindungskonzepte dürften dabei mehr oder weniger flexibel die Erwartungen koordinieren, die das Kind an seinen jeweiligen Interaktionspartner stellt. Insofern beeinflusst der Grad der Bindungssicherheit die Beziehungsfähigkeit des Schülers. Vermittelt wird dieser Zusammenhang auch durch den Selbstwert, der bei bindungssicheren Kindern in der Regel höher ist. Diese trauen sich selbst mehr zu, und ihnen wird mehr zugetraut. Sie haben eine hohe Meinung von sich, von dem Anderen und von Beziehungen überhaupt. Als sozial kompetent eingeschätzt, sind sie beliebter. Daher schaffen sie es auch leichter, Unterstützung zu bekommen, sowohl von den Mitschülern als auch von ihren Lehrern.

Am deutlichsten werden sich die jeweiligen Bindungskonzepte in Beziehungen auswirken, denen Bindungsrelevanz zukommt. Da dies am ehesten in asymmetrisch konfigurierten Beziehungen zu erwarten ist, betrifft dies die Beziehung zu den Lehrern und Erziehern. Ein bindungssicheres Kind wird die Lehrerin um Hilfe bitten, wenn sein Bindungssystem aktiviert ist, im Vertrauen darauf, dass diese dies auch tut. Dass die Klassenlehrerin gerade zu Beginn der Schulzeit immer wieder als Bindungsperson gebraucht wird, ist in der Grundschule nur allzu leicht zu beobachten. Ein bindungssicheres Kind wird dabei die Bindungshierarchie einhalten und seine Lehrerin gewissermaßen als schulisches Elternsubstitut behandeln. Ein unsicher gebundenes Kind tut sich dagegen mit der Anpassung an die neue Umgebung

schwerer. Es wird eher wenig von seiner Lehrerin erwarten, wie es von sich selbst auch nicht allzu viel erwartet.

Zum anderen weist die Schulsituation Merkmale auf, die durchaus geeignet sind, das Bindungssystem zu aktivieren. Schließlich ist die Grundschule die erste außerfamiliäre Institution, der man nicht entgehen kann. Im Unterschied zur Familie, in der man definitionsgemäß mit allem, was man vorbringt, Resonanz erwarten darf (Luhmann), muss sich das Kind in der Schule anderen Kommunikationsregeln unterwerfen. Es muss sich sowohl damit abfinden, dass hier keineswegs alle seine kommunikativen Beiträge auf Interesse stoßen und insofern anschlussfähig sind, als auch damit, dass manche Beiträge sich unbeabsichtigt als anschlussfähig erweisen. In einer solchen Situation werden die dem Kind zur Verfügung stehenden Bindungsressourcen bedeutsam, die darüber entscheiden, ob das Kind es sich leisten kann, das Explorationssystem zu aktivieren. Mit anderen Worten: das Kind muss sich ausreichend sicher fühlen, um lernen zu können. Ein bindungssicheres Kind wird die besten Chancen haben, diese Entwicklungsaufgabe zu meistern. Aber u. Allen (1987) haben diesbezüglich die Hypothese einer „secure readiness to learn“ formuliert. Dieser Zusammenhang zwischen Lernmotivation und dem Grad der Bindungssicherheit wurde inzwischen durch eine Reihe empirischer Befunde bei desorganisiert-unsicher gebundenen Kindern abgesichert (Schleiffer). Zusammengefasst sind diese Kinder in ihren Explorationsaktivitäten gehemmt, haben weniger Frustrationstoleranz und weniger Selbstvertrauen. Ihre Konzentrationsfähigkeit ist schlechter, und sie erreichen im Intelligenztest schlechtere Ergebnisse. Ihre Schulleistungen sind dementsprechend geringer (Moss u. St-Laurent 2001). Sie sind häufiger lernbehindert. Darüber hinaus zeigen sie häufiger Verhaltensauffälligkeiten, die einem Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom ähneln. Eher misstrauisch lassen sie sich ungerne helfen, weil sie Hilfe als Kontrolle befürchten. Umgekehrt ist von ihnen auch wenig Mithilfe zu erwarten. Das affektive Klima ist eher negativ.

Wie sich die Beziehung zwischen dem

Kind und seiner Lehrerin entwickelt, hängt aber keinesfalls nur von Faktoren auf Seiten des Kindes und hier von dessen intrafamiliären Bindungserfahrungen ab. Diese Beziehung wird selbstverständlich auch beeinflusst durch die jeweilige Persönlichkeit der Lehrerin, die wiederum eine bestimmte Reaktionsweise auf das Verhalten ihrer Schüler nahe legt. Da die Lehrer-Schüler-Beziehung zumindest im Grundschulalter immer auch Bindungsaspekte beinhaltet, lassen sich Parallelen zur Eltern-Kind-Beziehung ziehen (Pianta et al. 1995, Julius 2001). Kinder, die ihre Lehrerin als feinfühlig und unterstützend erfahren, werden zu ihr eine Beziehung eingehen, die einer sicheren Bindungsbeziehung ähnelt. Solchermaßen sicher an die Lehrerin gebundene Schüler nutzen diese als sichere Basis und geben ihr gewissermaßen als „Alliierte“ der Eltern eine Art Vertrauensvorschuss. Die Schulsituation aktiviert ihr Bindungssystem kaum, weshalb Bindung dort „kein Thema“ ist. Vis-à-vis solcher Schüler wird es der Lehrerin auch leicht fallen, notfalls als sichere Basis zur Verfügung zu stehen. Sie erlebt die Beziehung zu solchen Schülern als eng (Pianta et al. 1995).

Bei unsicher gebundenen Kindern dürfte eine „normale“ Feinfühligkeit auf Seiten der Lehrerin nicht ausreichen. So werden Kinder mit unsicher-vermeidenden Strategien, die sich, ihre Autonomie betonend, gegen die Beziehungsasymmetrie wehren, diese leicht ärgerlich machen. Die Lehrerin wird sich in dieser Beziehung kaum als wichtig erleben können und wenn, dann nur in negativer Weise. Sie erlebt die Beziehung daher überwiegend als konfliktreich (Pianta et al. 1995). Dagegen betonen Kinder mit unsicher-verstrickten Strategien aufgrund eines dauerhaft hyperaktiven Bindungssystems die Asymmetrie der Beziehung und ihre Abhängigkeit von der Lehrerin. Eine dauernde Beschäftigung mit Beziehungsfragen hindert sie am Lernen. Sich an die Lehrerin klammernd vernachlässigen sie auch die Beziehungen zu ihren Mitschülern, was sie bei diesen unbeliebt macht. Sie „nerven“. Die Lehrerin erlebt diese Schüler als abhängig (Pianta et al. 1995).



Einfluss der Lehrkräfte

Es stellt sich die Frage, ob überhaupt und wenn ja, welche Einflussmöglichkeiten einer Lehrerin gegeben sind, um diese Beziehung zu verändern. Angesichts der bekannten Stabilität von Bindungskonzepten, ist diesbezüglich Skepsis durchaus angebracht. Weiß man allerdings um die Balance zwischen Bindungs- und Explorationssystem als Voraussetzung für die Fähigkeit zum Lernen und zum Wissenserwerb, dann gehört es durchaus zu den Aufgaben einer Lehrkraft, Schülern bindungskorrigierende Erfahrungen zu ermöglichen, die diese Balance verbessern könnten. Schließlich geht es in der Schule um die Vermittlung von Wissen. Julius (2002) hat sich eingehend mit den Interventionsstrategien beschäftigt, die sich der Lehrerin anbieten sowohl bei bindungsvermeidendem sowie bei bindungsverstricktem Verhalten ihrer Schülerinnen und Schüler.

Grundsätzlich zeichnen sich bindungskorrigierende Erfahrungen dadurch aus, dass sie den gewohnten Bindungskonzepten zuwiderlaufen. Es geht mithin um die Vermittlung von Diskontinuitätserfahrungen (Julius 2001), d.h. um die Konfrontation mit einem Verhalten, das den geläufigen Erwartungen des Kindes zuwiderläuft. Ein komplementäres, mithin erwartungskon-

formes Verhalten von Seiten der Lehrerin wäre nur geeignet, ein weiteres Mal das unsichere Bindungskonzept zu bestätigen. Dass ein solches Vorgehen mühevoll ist, dürfte außer Frage stehen, versucht der Schüler doch oft genug mit Mitteln, die sich in Unkenntnis der zugrunde liegenden Psychodynamik eben nur als Verhaltensstörung beobachten lassen, eben solche „passenden“ Reaktionen bei seiner Lehrerin zu provozieren. Für den Schüler ließe sich in einem solchen Falle die Welt doch wieder als vorhersehbar erleben, sind ihm diese komplementären Verhaltensweisen doch aus seinem familiären Kontext nur allzu vertraut. Um unsere Welt vorhersehbar zu gestalten, nehmen wir alle bekanntlich durchaus manche Unannehmlichkeiten in Kauf.

Auch dürfte ein solches Vorgehen das Selbstkonzept der Lehrerin nicht selten strapazieren. Schließlich ist es durchaus riskant, immer wieder Beziehungsangebote einem bindungsvermeidendem Kind zu machen, das dieses erst einmal souverän ausschlägt, zumal in einer Situation, in der man von anderen Personen beobachtet wird wie in einer Schulklasse. Hier gilt es, dem Schüler die Furcht zu verringern, eine gefühlsbetonte Beziehung einzugehen, und ihn zu ermutigen, Gefühle zu zeigen und dies nicht als Schwäche zu denunzieren.

Nach Bowlby gehört zu den wesentlichen Merkmalen einer gesunden Persönlichkeit „die Fähigkeit, sich vertrauensvoll auf andere zu verlassen, wenn es die Gelegenheit erfordert, und zu wissen, auf wen man sich verlassen kann“ (Bowlby 1982, 132). Die Lehrerin sollte feinfühlig auf die Autonomie- und Kontrollbedürfnisse des Kindes reagieren und dieses den Grad der Nähe bzw. der Distanz selbst bestimmen lassen. Bei einem eher bindungsverstrickten Schüler ist es wichtig, ihm Schule als eine Umwelt zu vermitteln, die von ihm als hinreichend konsistent und vorhersagbar erlebt werden kann. Die angemessene entwicklungsfördernde pädagogische Strategie bestünde darin, den Schüler zu einem Verzicht auf sein regressiv-kleinkindhaftes Verhalten und zu einem gekonnteren Umgang mit Enttäuschung zu ermutigen im Vertrauen auf eine „trotzdem“ zuverlässige Zuwendung seitens seiner Lehrerin (Julius 2001).

Lehrkräfte dürften durchaus geeignet sein, bindungskorrigierende Erfahrungen zu vermitteln. Dass die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung für die schulischen Erfahrungen der Kinder von ausschlaggebender Bedeutung ist, dürfte außer Zweifel stehen (Pianta et al. 1995). „Stronger and wiser“ (Bowlby 1982, 159) als ihre Schüler können sie Bindungsfunktionen

übernehmen, zumal sie doch recht viel Zeit gemeinsam mit diesen verbringen. Zumindest zeitweise sollten Eins-zu-Eins-Beziehungen auch in der Schule möglich sein. Schüler, die ihre Lehrerin als feinfühlig wahrnehmen, werden zu ihr eine Beziehung mit sicherer Bindungsqualität aufbauen können. Eine solch „ausreichend gute“ Lehrerin ist fürsorglich und wertschätzend, engagiert und affektiv kompetent. Sie verfügt neben Taktgefühl über einen ausreichenden Selbstwert, der es ihr ermöglicht, die allfälligen Kränkungen, die sich im entwicklungsfördernden Umgang mit bindungsunsicheren Schülern zwangsläufig einstellen, ohne nachhaltige Beschädigung zu überstehen. Sie kennt die Biographien ihrer Schüler. Sie verfügt über profundes entwicklungspsychologisches Wissen, aber auch über eine ausreichende Selbsterfahrung bezüglich ihren eigenen Beschränkungen.

Um eine „sichere Basis“ anbieten zu können, bedarf die Lehrerin der eigenen Sicherheit und ausreichenden Selbstsicherheit. Insofern sind die Lehrkräfte zur Erfüllung einer Funktion als Bindungsperson auf die kollegiale Achtung, ja auf einen fürsorglichen Umgang angewiesen, auf eine Schulkultur, die zur Diskussion über schwierige Kinder und problematische Situationen in der Klasse ermuntert (Opp u. Wenzel 2003).

IV. Die außerunterrichtliche Betreuung von Kindern im Grundschulalter unter bindungstheoretischem Aspekt

Auch unter bindungstheoretischen Aspekt kann die Bedeutung der Schule nicht hoch genug eingeschätzt werden. Diese Institution ist ohne Zweifel „das wichtigste außerfamiliäre Lernumfeld der Kinder, das mit zunehmendem Alter immer mehr an Bedeutung gewinnt“ (Opp u. Wenzel 2003). Hier vor allem erweitert das Kind seine soziale Kompetenz, wozu auch die altersentsprechende Weiterentwicklung des Bindungsverhaltens gehört. Trifft diese Bewertung schon auf die Schule in ihrer traditionellen organisationalen Verfasstheit zu, dürfte sich ihre Bedeutung als Schutz- oder Risikofaktor noch erhöhen, wenn sie sich zunehmend nicht

mehr nur auf das Unterrichten beschränkt, sondern zusätzlich auch Aufgaben der außerunterrichtlichen Betreuung übernimmt wie etwa im Falle der „Offenen Ganztagsgrundschule“.

Aus bindungstheoretischer Sicht lassen sich einige der oben ausgeführten Überlegungen auch auf diese neue Situation übertragen bzw. weiterentwickeln. Einschränkung muss betont werden, dass bislang nur empirische Studien zur außerfamiliären Betreuung von Kindern im Vorschulalter vorliegen, die sich aus entwicklungspsychologischen Gründen nicht auf ältere Kinder übertragen lassen. So ließ sich bei der umfassenden Studie des amerikanischen National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) eine „dosisabhängige“ Beziehung zwischen der Dauer einer frühen Fremdbetreuung und dem Ausmaß an Verhaltensauffälligkeiten, insbesondere im Sinne von feindseligem Verhalten auch zu Erwachsenen, beobachten (Greenspan 2003), auch wenn diese Verhaltensstörungen kaum jemals klinisch relevant wurden. Auch verbietet der erheblich unterschiedliche sozialpolitische Kontext der ausländischen Beiträge zur „Child Care-Debatte“ (vgl. Love et al. 2003) eine umstandslose Übertragung auf deutsche Verhältnisse. So dürfte schon die Qualität der außerfamiliären Betreuung von Kindern hierzulande doch höher einzuschätzen sein als etwa in den Vereinigten Staaten (Ahnert u. Lamb 2003). Allerdings lassen die Befunde den Schluss zu, dass sich eine qualitativ gute außerfamiliäre Betreuung von Risikokindern im Vorschulalter durchaus protektiv und kompensativ auswirken kann. Vor allem brauchen solche Kinder Kontinuität und Stabilität ihrer Betreuung, um sich wohl zu fühlen (De Schipper et al. 2003).

Ohne Beziehung keine Bildung

Dieser Befund, dass es entscheidend auf die Qualität der Betreuung ankommt, vor allem wenn diese gegenüber einer eher konfusen Familiensituation kompensativ wirksam sein will, lässt sich durchaus auch auf die aktuelle Debatte über die außerunterrichtliche Betreuung von Kindern im Grundschulalter übertragen. Soll die Schule eine „positive Gegenerfahrung

zu ihren hoch belasteten Lebenswelten“ bieten (Opp u. Wenzel 2003, 92), darf ein solches Beziehungsangebot sowohl für die Kinder als auch für deren Eltern nicht im Sinne einer Konkurrenz erlebt werden. Angesichts der in zunehmendem Maße der Schule übertragenen Erziehungsaufgaben dürfte auch die Beziehung zwischen Eltern und Schule immer wichtiger werden, ist doch nur allzu bekannt, dass professionelle Erzieher erst einmal die Eltern gut behandeln müssen, wollen sie für die Kinder von Nutzen sein. Um eine zumindest wohl wollende Neutralität gegenüber offensichtlich nicht „ausreichend guten“ Eltern einnehmen zu können, bedarf es auf Seiten der Betreuerinnen einer beträchtlichen persönlichen wie auch fachlichen Stabilität.

Gerade vulnerable Kinder bedürfen eines konstanten Beziehungsangebotes von Seiten sensibler und gut ausgebildeter Betreuer, sollen sich bindungsrelevante Beziehungen entwickeln. Wie bereits ausgeführt, drückt sich deren Vulnerabilität nicht selten in einem Verhalten aus, das es Lehrerinnen und pädagogischen Betreuern nicht leicht macht, eine gefühlsbetonte Beziehung zu ihnen einzugehen. Bindungssichere Schüler sind in der Regel netter. Vor allem vis-à-vis pädagogisch nicht ausgebildeten Betreuern ist daher die Gefahr nicht von der Hand zu weisen, dass gerade die Kinder, die eine Beziehung zu einer feinfühlig Bindungsperson für ihre positive Weiterentwicklung nötig haben, mit ihrem Verhalten eine Beziehungsaufnahme gerade erschweren im Sinne des bekannten Hilfeparadoxes, wonach diejenigen, die der Hilfe in besonderer Weise bedürfen, nicht oder nur schwer in der Lage sind, das ihnen angemessene Hilfsangebot anzunehmen und zu nutzen aus der Furcht heraus, in einem solchen Falle als hilflos dazustehen. Handelt es sich bei den außerunterrichtlichen Betreuern nicht um professionelle Fachkräfte, sondern um „Amateure“ (lat.: amare = lieben), dann ist die Gefahr nicht von der Hand zu weisen, dass sie eine Zurückweisung ihres freiwilligen und durchaus liebevollen Engagements nur als kränkend erleben und sich von solch schwierigen Kindern zurückziehen. In diesem Falle würden von diesem neuen

außerunterrichtlichen Angebot vor allem die kompetenteren und beliebteren Kinder, mithin diejenigen, welche Hilfe und ausgleichende Förderung nicht oder kaum nötig haben, profitieren. Aber auch auf die weniger beliebten Kinder, vor allem auf die bindungsunsicheren, würde das bekannte Bibel-Zitat zutreffen: „Ich sage euch: Wer hat, dem wird gegeben werden; wer aber nicht hat, dem wird auch noch weggenommen, was er hat.“ (Lk 19, 26).

Literatur:

- Aber, J.L., Allen, J.P. (1987). *Effects of maltreatment on young children's socioemotional development: an attachment theory perspective*. *Developmental Psychology* 23, 406 – 414.
- Asendorpf, J., Banse, R. (2000): *Psychologie der Beziehung*. Bern: Huber.
- Ahnert, L., Lamb, M.E. (2003): *Shared experience: establishing a balance between home and child care settings*. *Child development* 74, S. 1044 – 1049.
- Bowlby, J. (1982). *Das Glück und die Trauer. Herstellung und Lösung affektiver Bindungen*. Stuttgart: Klett-Cotta., S. 159.
- De Schipper, J.C., Tavecchio, L.W.C., van IJzendoorn, M.H., Linting, M. (2003): *The relation of flexible child care to quality of center day care and children's socio-emotional functioning: A survey and observational study*. *Infant Behavior & Development* 26, S. 300 – 325.
- Greenspan, S.I. (2003): *Child care research: A clinical perspective*. *Child development* 74, S. 1064 – 1068.
- Grossmann, K., Grossmann, K.E. (2003): *Elternbindung und Entwicklung des Kindes in Beziehungen*. In: Herpertz-Dahlmann, B., Resch, F., Schulte-Markwort, M., Warnke, A. (Hrsg.): *Entwicklungspsychiatrie*. Stuttgart: Schattauer, S. 115 – 135.
- Julius, H. (2001): *Bindungstheoretisch abgeleitete, schulische Interventionen für verhaltensauffällige Kinder*. *Heilpädagogische Forschung* 27, S. 175 – 187.
- Love, J.M., Harrison, L., Sagi-Schwartz, A., van IJzendoorn, M.H., Ross, C., Ungerer, J.A., Raikes, H., Brady-Smith, C., Boller, K., Brooks-Gunn, J., Constantine, J., Kisker, E.E., Paulsell, D., Chazan-Cohen, R. (2003): *Child care quality matters: How conclusions may vary with context*. *Child Development* 74, S. 1021 – 1033.
- Luhmann, N. (1990): *Sozialesystem Familie*. In: Luhmann, N.: *Soziologische Aufklärung 5. Konstruktivistische Perspektiven*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 196 – 217.
- Mikula, G. (1993): *Epilog: Ausgewählte Anmerkungen zur Beziehungsforschung*. In: Auhagen, A.E., von Salisch, M. (Hrsg.): *Zwischenmenschliche Beziehungen*. Göttingen: Hogrefe, S. 301 – 307.
- Moss, E., St-Laurent, D. (2001): *Attachment at school age and academic performance*. *Developmental Psychology* 37, S. 863 – 874.
- Opp, G., Wenzel, E. (2003): *Schule: Schutz- oder Risikofaktor kindlicher Entwicklung*. In: Brisch, K.H., Hellbrügge, T. (Hrsg.): *Bindung und Trauma*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 84 – 93.
- Pianta, R.C., Steinberg, M.S., Rollins, K.B. (1995): *The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment*. *Development and Psychopathology* 7, S. 295 – 312.
- Schleiffer, R. (2002): *Desorganisierte Bindung als gemeinsamer Risikofaktor für Dissozialität und Lernbehinderung*. In: Schröder, U., Wittrock, M., Rolus-Borgward, S., Tänzer, U. (Hrsg.): *Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 108 – 120.
- Schleiffer, R. (2004): *Der heimliche Wunsch nach Nähe. Bindungstheorie und Heimerziehung*. 2. Auflage, Münster: Votum 2001.
- Suess, G.J. (2003): *Stärkung der Beziehungsfähigkeit als Antwort auf Gewalt in der Gesellschaft und in der Familie*. *Zentralblatt für Gynäkologie* 125, S. 151 – 156.
- Zimmermann, P., Becker-Stoll, F. (2001) *Bindungsrepräsentation im Jugendalter*. In: Gloger-Tippelt, G. (Hrsg.): *Bindung im Erwachsenenalter*. Bern: Huber, S. 251 – 274.





Wer macht mit?

Kinder als aktive Freizeitgestalter

Anke Steenken

Weil Kinder in unserer Gesellschaft als Konsumenten und Kunden „entdeckt“ sind und „angesprochen“ werden, möchte ich zuerst die Frage „Wer macht mit?“ kritisch bedenken.

Mitmachen – bei was und mit wem und wozu? Die „Mitmach-Angebote“ sind so zahlreich, wie es „Märkte der Möglichkeiten“ gibt. Wie können Kinder in dieser Unübersichtlichkeit wählen, was wirklich zu ihnen passt; haben sie dazu überhaupt eine Möglichkeit? Lassen wir, die Erwachsenen, ihnen denn noch den Spielraum, Angebote abzulehnen, wenn sie, die Kinder, aus welchem Grund auch immer, nicht mitmachen wollen? Wären wir bereit und fähig, in dieser Verweigerung einen authentischen Ausdruck des kindlichen Subjekts wahrzunehmen, das sich vor-formulierten, vor-gedachten, vor-geplanten Aktivitäten entgegenstellt, weil es darin instinktiv eine Absicht spürt, mit der dieses Kind oder ein anderes Kind eigentlich nicht einverstanden ist und nicht konform geht, jedenfalls im Augenblick?

Freizeit ist unabdingbar

Und andersherum gefragt: sind authentische Äußerungen und Vorschläge eines Kindes denn „frei“, sind sie nicht vorgeformt, geprägt von seinen Erfahrungen, von der Umgebung, in der es aufwächst? Stehen sie nicht in der ähnlichen Spannung wie Erwachsene, sie selbst sein und dazugehören zu wollen? Ist der Begriff

„Freizeit“ – im Unterschied zu Arbeitszeit, Familienzeit, also institutionell geformter Zeit – überhaupt sinnvoll? Die Grenzen sind doch durchlässig. In ihren Rollenspielen zeigen uns Kinder, wie sie „die Welt der Erwachsenen“ wahrnehmen, und welche „Rolle“ sie darin spielen möchten. Vor allem Rollen, mit denen Macht und Anerkennung verknüpft sind. Aber, durchaus mit Humor begabt, auch Rollen des Opfers, wenn sie sich z.B. theatralisch an die Brust fassen und „tot umfallen“, vom Spielkameraden „erschossen“. Ein Jungenspiel. Und die Mädchen? Wie sorgende und dirigierende „Mütter“ treten sie auf, in der Umkehrung auch als „Baby“, parallel dazu „immer schön“, oft auch „so stark wie ein Junge“, aber „tot“? Das habe ich nie beobachten können. „Schneewittchen im Glassarg“ – wer hat dieses Märchen erfunden, was kommt in diesem Bild zum Ausdruck?

Offene Fragen sind, glaube ich, immer beunruhigend, jedenfalls für Erwachsene, die durch den Prozess der Beherrschung des Körpers, auch Sozialisation und Enkulturation genannt, hindurchgegangen sind. Professor Rumpf hat uns heute Morgen diesen Prozess in Erinnerung gerufen und mit den Wörtern Körper 1 und Körper 2 nahe gebracht. Körper 1: der natürliche Körper, sinnlich auch im Denken, weltempfänglich; die Sinne als „Fühler des Geistes“, erfahrungsbereit und lernfähig. Körper 2: der beherrschte Körper, geformt

von Ansprüchen, Normen und Traditionen, die von außen kommen und nolens volens verinnerlicht werden. Wer oder wo ist in diesem Menschen-Sein das, was wir „ich“ nennen? Ist dieses „ich“ ein Patchwork, kann es sich nur behaupten und entwickeln, wenn es sich selbst als ein zwischen Körper 1 und Körper 2 versteht, akzeptiert, bewegt? Auf diese Frage riskiere ich die Antwort: ja. Und setze hinzu: je größer der Spielraum, oder, um ein anderes Wort zu gebrauchen, das Experimentierfeld, für das Dazwischen Sein (= inter esse), desto mehr Entwicklungsperspektiven für das „ich“ und folglich desto weiter sein Welt- und Wissenshorizont. Allerdings: nicht ohne Begrenzung. Nicht nur der Körper 2 ist von Regeln und Traditionen beherrscht; der Körper 1 ist auch begrenzt: durch ein Geschlecht und durch Naturgesetze.

Wenn Freizeit als die Zeit definiert ist, in der Kinder außerhalb institutioneller Zielsetzungen ihr eigenes „Dazwischen sein“ leben und gestalten, erhalten Pädagogen, erst recht „Freizeitpädagogen“ eine paradoxe Aufgabe: mit ihrem eigenen „Dazwischen sein“, ihrem eigenen Interesse und Können den Kindern die Möglichkeit zu eigener Aktivität zu geben. Zwei Mal „Eigenes“ – und wer oder was bestimmt nun, was getan wird?

Vier Wege der Pädagogik

1. Der Pädagoge und die Pädagogin geht vom eigenen Interesse und Können aus

und macht den Kindern ein Angebot zum Mitmachen, z.B. eine „Segel AG“. In diesem Fall ist er und sie „Meister“, die Kinder sind „Lehrlinge“.

2. Der Pädagoge und die Pädagogin definiert sich als Leiter und Leiterin der Kindergruppe. Die Kinder bringen ihre Wünsche und Vorschläge ins Gespräch und handeln miteinander aus, was sie wollen und wie sie ihr Ziel erreichen können. In diesem Fall sind Pädagogen Moderatoren.

3. Zwischen Kindern und Pädagogen kommt etwas auf, das weder von der einen, noch von der anderen Seite „bestimmt“ wird, sondern von außen in die Beziehung eindringt: eine neue Technik (z.B. Computer; Handys; jeux dramatique; „Rollen-spiel“), ein anderes kulturell bestimmtes Weltbild (z.B. Yoga), ein literarischer Bestseller (z.B. Harry Potter), eine neue Institution (z.B. das Universum in Bremen), eine „neue“ Bildungsdebatte (nach PISA). In diesem Fall sind Pädagogen und Pädagoginnen „wie Kinder“: Anfänger, Lernende. Je nach Interessenlage und finanziellen und organisatorischen Möglichkeiten werden sie Autodidakten oder zugleich „Reisebegleiter“ und „Mitreisende“ zu Experten. Wenn sie Fortbildungen besuchen, um etwas „Neues“ zu lernen, sind sie hinterher bestimmt noch nicht „Meister“, bringen aber diesen Aspekt doch schon ein in ihre Arbeit mit den Kindern.

4. Die Pädagogen und Pädagoginnen lassen die Kinder los; sie lassen sie „aus dem Haus“ gehen. Dieser Fall tritt ein, wenn die Kinder in ihrer schulfreien Zeit aus welchen Gründen auch immer andere Lern-Situationen als aktive Freizeitgestaltung aufsuchen: eine Jugendmusikschule, Ballettschule, Pfadfindergruppe, einen Mathe-, Philosophen- oder Fußballclub etc. In diesem Fall sind insbesondere Hort-Pädagogen Mit-Eltern, und das ist vielleicht der schwierigste Aspekt ihrer Rolle, der ein doublebind ausdrückt: gehen lassen und verantwortlich bleiben wollen und müssen. In einer kulturell gemischten Gesellschaft intensiviert sich die Schwierigkeit, wenn konkurrierende Weltbilder und Lebensvorstellungen einander gegenüberstehen, „Brücken“ erst noch gebaut und neue Formen der Toleranz entwickelt

und geübt werden müssen. An dieser Stelle betritt der Faktor ZEIT die Bühne, dessen EIGENSINN weder aktiv, noch passiv zu gestalten ist.

Zur Veranschaulichung: Wenn Kinder z.B. in ihrer „Freizeit“ eine zweite Schule besuchen – bei Kindern aus Migrantenfamilien geschieht das – sind sie dann keine „aktiven Freizeitgestalter“, nehmen sie Schaden? Oder erwerben sie – langfristig gesehen – eine Kompetenz, die ihnen vielleicht mehr gibt, als „freies Spiel“, eine „Zirkus-AG“ oder Ähnliches: Die Kompetenz, sich in zwei Kulturen auszukennen, nicht nur in der dominanten Kultur des Landes, in dem sie jetzt leben. Kann sein, dass sie als Kinder wütend sind oder traurig, wenn sie jetzt nicht mitmachen können bei den Freizeitaktivitäten der anderen Kinder, seien es Angebote oder ‚eigene‘ Spiele. Später könnte diese ‚fremdbestimmte Zeit‘ für sie von großem Nutzen sein: „zwischen zwei Welten zuhause“ sein und „Brücken bauen“ zu können.

Institution geschützter Freizeit

Der Hort als Institution neben Elternhaus, allgemeiner Schule sowie vieler ‚Spezialschulen‘ (Musik, Fußball, Malen, Computer, Religion ...) könnte eine echte Zwischen-Einrichtung sein, eine Lebensform, die den Kindern die Erfahrung ermöglicht, dass sie bleiben und gehen, woanders sein und wiederkommen können. Im Hort könnten Kinder den Übergang leben lernen, bis sie von sich aus bereit sind, ihre Kindheit loszulassen, ohne dazu „getrieben“ worden zu sein, und ohne darin „gefangen“ gehalten zu werden. Im Hort, der meines Erachtens besser im Bereich Kita als unter dem Dach der Schule angesiedelt ist, weil er wirklich Ortswechsel bietet, erleben die Kinder ihr „größer werden“ wirklich selbst, und nichts, gar nichts kann die eigene Erfahrung ersetzen. Wir sollten ein Netz schaffen, das die Kinder als Modell verlässlichen Zusammenhalts (inklusive Konflikte natürlich) vor Augen haben und in sich selbst als unverlierbare Erinnerung behalten können.

Von unseren Kindern wird viel persönliche Flexibilität verlangt werden: die Fähigkeit, sich auf Veränderungen einzulassen und für neue Probleme neue Lösungen

zu finden. Wie sollen sie diese Fähigkeit anders als durch Tätigkeit erwerben? Wie sollen sie tätig werden können ohne einen sicheren Rückhalt? Wie sollen sie Lust zur Veränderung entwickeln können, wenn die sie umgebenden Institutionen (Familie, Kita, Schule usw.) sich gegeneinander abschotten, schlecht übereinander reden, sich in Wirklichkeit nicht gut kennen und nichts Gemeinsames miteinander ausprobieren? Es geht um „Patchwork“, ja, aber nicht als Flickwerk, sondern als Lebenskunst (So wie Patchwork-Decken oder Kleidungen ja auch Handwerk und Ästhetik vereinen).

Ich möchte nun die Diskussions-Schritte darstellen, die wir im Forum 4 gemacht haben. Mein Text fasst die Diskussions-ergebnisse zusammen:

1. Wertequadrat: Werkzeug der Orientierung

Der Kommunikationspsychologe Friedemann Schulz von Thun stellt im 2. Band seines Buches „Miteinander reden“ (rororo 1994) das „Werte- und Entwicklungsquadrat“ vor. Es stammt ursprünglich von P. Helwig (Charakterologie, 1967) und wurde von Schulz von Thun meiner Ansicht nach auf präzise, witzige und nützliche Weise zu einem „Werkzeug“ weiter-entwickelt. Die Prämisse ist, in meinen Worten kurz gefasst, folgende: Jede Kraft ist auf eine Gegenkraft bezogen; jede Entwicklung folgt einer Dynamik, die nie „ganz“ erkennbar ist; wer für sich Orientierung finden möchte, braucht ein positives Spannungsverhältnis zwischen zwei Werten (Tugenden, Leitprinzipien, Merkmalen), um sich nicht in konträrer Gegensätzlichkeit und Übertreibung zu verlieren. Mit diesem Werkzeug kann jeder „spielen“, wobei Spontaneität und klare Logik zusammen gehen.

Wir haben uns im Forum vorgestellt, dass Kinder als aktive Freizeitgestalter vor einer Vielzahl von Angeboten und konkurrierenden Ansichten stehen. Wie können sie da wählen, oder wählen lernen? Wie kann ihnen der Hort nützlich sein? Die VIELFALT wurde im Forum übereinstimmend als Wert begrüßt. Wir waren uns auch schnell einig darüber, dass Vielfalt allein

zu Chaos führt. Welcher Wert kann also die Balance zu Vielfalt halten? Genannt wurden: Regeln, Schwerpunkte, Struktur, Konzentration; Orientierung auf Kinder, Generativität. Auch diese Seite allein endet hat ihre Schattenseite: Zwanghaftigkeit, Einseitigkeit, Inhaltsleere, Borniertheit; Jugendwahn. Der interessierte Leser und die interessierte Leserin mögen sich dieses Quadrat selbst aufzeichnen und mit den Begriffen „spielen“. Ich habe für mich die Sache so gewählt:

Vielfalt	Generativität
Chaos	Jugendwahn

Auf Striche und Kreuze verzichte ich hier in der Darstellung. Jeder möge den Gedanken selbst nachvollziehen: In einer Gesellschaft mit „Jugendwahn“ ist „Vielfalt“ bedroht, weil Kindheit ebenso wie Alter verpönt ist; im „Chaos“ kann „Generativität“ nicht gedeihen, weder im Sinne von Kinder bekommen und für sie sorgen, noch im Sinne einer als sinnvoll erachteten Arbeit, für die das Wort „Werk“ steht. Aber hier geht es um politische Fragen, die weder pädagogisch, noch psychologisch zu lösen sind. Allerdings können Kinder „Politik lernen“, wenn sie „ihre Sache“ im Auge zu behalten und zu gestalten lernen. Mit dem Werkzeug „Werte- und Entwicklungsquadrat“ könnten Kinder und die sie begleitenden Pädagogen ausloten, bei was und mit wem sie „mitmachen“ wollen.

2. Faszinationen im Vergleich: Faszinationen in unserer Kindheit und was machen Kinder heute in ihrer „Freizeit“

Bei diesem Schritt wird erzählt. Erinnerungen kommen hoch, Sichtweisen werden verglichen. Es wird viel gelacht, und es kommt zu erstaunlichen Entdeckungen.

Kindheitserinnerungen der Forumsteilnehmer/-innen:

Räuber und Gendarm, Verstecken im Dunklen, durch Wald und Gebüsch kriechen, Seil springen, Gummitwist, Hüpfekästchen, Fadenspiele, Kibbel Kappel,

Glanzbilder (Oblaten) tauschen, bolzen, Fußballbilder witschen, Verbotenes tun, Äpfel klauen

Beobachtungen, was Kinder heute besonders gern machen:

Karten und Figuren aus Filmen sammeln und tauschen, Briefpapierseiten sammeln / tauschen / ordnen, play-stations, gameboys, PC – zusammen mit anderen Kindern, Handy, Fußball, Völkerball, Spiele im Wald.

3. Reflexion: Methoden und Organisationsformen

Im Erzählen und Diskutieren wurde deutlich, dass es einen „nostalgischen Blick“ auf die Kinder gibt, der ihnen nicht gerecht wird. Der Hinweis darauf, dass Kinder gern zusammen am PC arbeiten, stellt die verbreitete These in Frage, der PC würde zu Autismus führen. Ebenso die „markt- und kulturkritische“ Aversion gegen die Halloween-Begeisterung der Kinder. Sich genauer anzusehen, an was Kinder bei solchen Aktivitäten so viel Spaß haben, bringt ein „Wiedererkennen“ hervor: sich verkleiden, sich und andere erschrecken und gruseln, und dann die „Befreiung“ mit Geschenken.

Und dies: sich von den Erwachsenen abgrenzen, auch und gerade von den „Verständnis-vollen“. Überhaupt: sich abgrenzen, selbst der Akteur sein, radikal: „Versteck“, „Verbotenes tun“. Kinder als aktive Freizeitgestalter brauchen auch nicht gestaltete Spielräume. Sie tun da was, was die Erwachsenen nichts angeht.

Wie schaffen wir „freie“ Erfahrungsräume für Kinder?

Die Frage ist von Horterziehern allein nicht zu beantworten. Städteplanung, Wissenschaftler, Unternehmen und Kommunalpolitik sind mitbetroffen und mitgemeint. Gefragt sind Projekte, die Breschen schlagen in die middle-age-Kultur, die Kultur der, ungefähr, 25 – 55 Jährigen. Und ein soziales Klima, bedarfsweise Hilfen, für Eltern, um ihre Kinder guten Gewissens loslassen und sich als letztlich vertrauenswürdig erweisen zu können.

Bei der Frage nach den Kita-Räumen kommt „Abseitiges“ in den Blick: unfertige

Räume, Abstellkammern, Boden, Keller. Was „leer“ ist, was „umfunktioniert“ werden kann, wo eine „Recycling-Ästhetik“ erlaubt ist und entwickelt werden kann. Als Innenarchitekten kommen die Kinder selbst zum Zug. Soweit Pädagogen hinzugezogen werden als Berater und „mitmachen“ wollen, kommt es – wieder – auf Sprechen und Zuhören an. Und auf eine Haltung, die wahrhaftiges DIENEN bezeugt: die Pläne der Kinder ernst nehmen, sie mit Fragen dazu bringen, ihre! Sache genau zu überlegen, Verantwortlichkeit ermöglichen, Ideen und Realisierungsmöglichkeiten aufkommen und reifen lassen, Kontakte knüpfen, Zeit lassen. Ist schon mal jemand mit den Schulkindern durch die Kita gegangen, durch alle Räume, um ihre Meinung zu Raumaufteilung und Einrichtung zu hören? Sie sind Kinderexperten in Raumfragen, sie haben Ideen, sie machen in ernsthaft geführten Gesprächen keine unsinnigen Vorschläge, sie sind nicht blöde. Ich bin davon überzeugt, dass für ein solches Projekt Schulkinder zu gewinnen wären. Es wäre nach meiner Vorstellung ein echtes kinderpolitisches Projekt, denn natürlich müssten Pläne begründet, gezeichnet, im Modell gebaut, mit den anderen Kindern und Erwachsenen diskutiert – und umgesetzt werden. Es gibt Ansätze zu solchen Projekten für die Gestaltung von „Spielplätzen“. Warum nicht die Räume der Kita von den Kindern auf den Prüfstand stellen lassen.

Wir haben auch das „allein gehen lassen“, z.B. bei Halloween, besprochen. Als Kinder haben wir das auch gemacht, im Norden hieß diese Aktion „Rummeln“. Da werden Erwachsene mit Sprüchen angemacht, von verkleideten Kindern. Die Sprüche müssten heute erst wieder gesammelt oder eben neu erfunden werden. Der Witz der Sache liegt im Bruch von Gewohnheiten, im Darstellen des „Unmöglichen“. Vielleicht gehört es zur Absurdität unserer Zeit, dass der virtuell geglättete Allerlei-Alltag nur noch mit einem Rückgriff auf Traditionen gebrochen werden kann, auch wenn sie „woanders“ herkommen.

4. Modelle: Komplementarität und Kooperation

Da der Hort mit seinem Angebot zwischen

Elternhaus und Schule steht, kann er sich nur unter einer Bedingung Solidarität sichern: er muss sich selbst als komplementär verstehen – und nützlich machen. Komplementär ist nicht „ergänzend“, sondern „gegenüber“. Horterzieher erfahren sehr genau, wie Familie und Schule auf Kinder wirken: was sie freut, was sie bedrückt, wovor sie Angst haben, wonach sie sich sehnen. Sie können also Erfahrungen ins Gespräch bringen, von denen beide Systeme, Familie und Schule, profitieren könnten. Worin besteht das eigene Interesse der Horterzieher? Dass es den Kindern gut geht, dass sie selbst etwas mit den Kindern zusammen machen können, woran sie Interesse und Vergnügen haben. Dass

sie geachtete und unverzichtbare Teilnehmer der „Bildungslandschaft“ sind, in der unsere Kinder aufwachsen.

Um diese Stellung erobern zu können, müssten Horterzieher lernen, Verhandlungspartner zu sein. Dazu gibt es viele Fortbildungen. In der Verhandlung mit Lehrern, Eltern oder z.B. mit einer Jugendmusikschule geht es um joint venture: die einen „haben“ etwas, was der andere nicht „hat“ – und umgekehrt. Wie beides zusammen geführt werden kann, ist zunächst offen. Da hilft nicht Nettigkeit und Kumpellei, da geht es um klare Verabredungen und Organisation. Auch der Hort kann sich gesellschaftlichen Veränderungen nicht entziehen. Wenn diese „Betreu-

ungsform“ erhalten werden soll, muss sie kooperieren mit anderen Fachkräften und Institutionen. Die Träger sollten Erfahrungen, die es schon gibt, ohne Schönfärberei auswerten, damit andere davon wirklich lernen können. Nach „innen“ ist die Frage, wie Horte bzw. – in altersgemischten Gruppen – Schulkinderzieher kitaübergreifend kooperieren können. Nach „außen“ ist die Frage, welche Kooperationen unter welchen Bedingungen erfolgreich und fruchtbar sein können. Die Aufgabe, die auf den Hort zukommt in der aktuellen „Bildungsreform“, ist hoch komplex. Insofern wird sie eine „rückkoppelnde Wirkung“ auf die Träger haben, an die sich dann die Frage richtet: „Wer macht mit?“



Wie lernen Kinder?

Zwischen Fächerkanon, 45-Minuten-Einheiten, abfragbarem Wissen und Ganzheitlichkeit

Charmaine Liebertz

Kinder stehen heute unter einem hohen Erwartungs- und Erfolgsdruck: Sie sollen sowohl fachliche Fähigkeiten und Kenntnisse auf höchstem Niveau erlernen als auch emotional-soziale Kompetenzen. Der Ruf nach kognitiven Leistungen und abfragbarem Wissen wird nach PISA immer lauter. Dabei wird übersehen, dass wir in jedem Augenblick unseres Daseins eine Einheit von Kopf, Herz und Hand (Pestalozzi) bilden.

Die neuen Erkenntnisse der Hirn-, Intelligenz- und Lernforschung belegen, dass wir den Menschen in seiner Ganzheit sehen und fördern müssen, mit all seinen Anlagen und Bedürfnissen, seinen Interessen und Gefühlen. Spielen und Lernen heißt, sich bewegen, mit allen Sinnen entdecken, erforschen, ertasten und erleben. Denn je mehr neuronale Schaltungen wir im kindlichen Hirn aktivieren, umso intensiver fördern wir vernetztes Lernen und Denken. Und dies ist in früher Kindheit stärker ausbaubar als bisher angenommen. Eine weitere Erkenntnis aus der neuro-

wissenschaftlichen Forschung: Wir lernen optimal und effektiv, wenn möglichst viele Sinne und beide Hirnhälften eine gelungene Symbiose eingehen!

Unser ganzheitlich arbeitendes Gehirn verdient ganzheitliches Lernen und Erziehen. Es gibt keine Dichotomie von Gedanke – Gefühl, von Lernen – Erziehen, von Spielen – Lernen!

Rolle der Erziehenden

Welche Konsequenzen hat dies auf das neue Rollenverständnis des Erziehers? Bislang haben wir zwei Rollenvorstellun-

gen in der Berufsgeschichte bevorzugt.
Der Erzieher als:

- planender und kreativer Architekt, hier dominiert ein pädagogischer Optimismus, d.h. Erziehung ist für alles verantwortlich und planbar,
- pflegender Gärtner (daher auch Begriff des Kindergartens), hier dominiert ein pädagogischer Pessimismus, d.h. die genetischen Anlagen des Kindes entwickeln beinahe unabhängig von Umwelteinflüssen nach einem festgelegten Programm (Montessori: Biologischer Bauplan).

Wenn jedoch in der Funktionsweise des Gehirns keine dualen Vorstellungen existieren, sondern ganzheitlich-systemische Prinzipien, dann ist auch die duale Vorstellung des Erziehers als Gärtner oder Architekt nicht mehr aktuell, genauer gesagt nicht mehr hirngerecht.

Zudem wird dabei ignoriert, dass das Gehirn selbst zunehmend zum wesentlichen Motor seiner Entwicklung wird. Es greift auf vorhandene Strukturen zurück und erweitert diese in einem selbstorganisatorischen Prozess. Hirnforscher bezeichnen dies als Selbstreferentialität des Gehirns. Dem werden die beiden alten Bilder vom Gärtner oder Architekt nicht mehr gerecht. Ein Architekt kann seinen Plan verändern, ausradieren, wegwerfen und neu beginnen. Das Gehirn kann dies nicht: Jeder Lerninhalt bedeutet eine strukturelle Veränderung des neuronalen Netzwerkes, jeder input hinterlässt Spuren, die nicht auszuradieren sind, das Gehirn integriert Neues mit Altem, Neues beeinflusst Altes und vor allem das Alte stets das Neue! Namhafte Pädagogen und Neurodidak-

tiker fordern heute daher selbstorganisierte Lernformen auf der Basis einer Kompetenzpädagogik, bei der sich der erzieherische Erfolg daran bemisst, die individuellen Begabungen des Kindes zu entdecken und zu fördern. Hierauf muss in Zukunft die Ausbildung der Erzieherin zielen (neue Hirn- und Intelligenzforschung, individuelle Beobachtung der Kinder und individuelle Angebote)

Vor allem aber die effektive und gleichberechtigte Zusammenarbeit von Kindergärten, Horten und Schulen, gleiche Anerkennung und gleicher Lohn. Lernen ist heute mehr als nur der Erwerb von Wissen und Kulturtechniken. In einer globalisierten Welt wird sich jeder über Internet alle Informationen und jedes Wissen kaufen können. Und in einer Gesellschaft, die ihre Wissensmenge alle fünf Jahre verdoppelt, ist die Quantität von Informationen zweitrangig geworden. Die Qualität, mit ihnen umzugehen und sie effektiv einzusetzen, ist heute für Kinder entscheidend! Sie sollten, wo immer und so lange wie möglich, persönliche und konkrete Erfahrungen machen und an den Phänomenen lernen.

Lernen ist Leben

Kinder lernen optimal, wenn sie ihre Welt ganzheitlich erfahren können. Dann erst lernen sie hirngerecht d.h. Wahrnehmen, Fühlen, Denken, Behalten und Bewegen bilden eine Einheit. Es geht um eine Neubesinnung unseres pädagogischen Auftrags: Eines Auftrags, der Kindern das Lernen mit allen Sinnen – mit Kopf, Herz und Hand – und das bei hoher Effektivität, ermöglicht!

Jeder, der den vielseitigen intellektuellen und emotionalen Reifungsprozess begleitet, sollte sich bewusst werden, dass sie neben dem curricularen, verschulten Lernen im Fächerkanon auch freie, offene Lernanlässe und spielerische Lernmethoden brauchen. Unsere Kinder, die heute zunehmend ein Leben nach vollem Terminkalender führen, brauchen vor allem Freiräume, in denen sie aus ihrem alltäglichen Miteinander wertvolle Lerninhalte beziehen können. Lernen ist aus der Sicht der Hirnforschung mehr das Funktionieren im 45-minütigen Zeittakt und mehr als das Erfüllen von normierten Lernvorgaben. Lernen ist Leben!

Literatur:

Damasio, Antonio R.: *Descartes Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. München 2001, 6. Aufl.

Eliot, Lise: *Was geht da drinnen vor? Die Gehirnentwicklung in den ersten fünf Lebensjahren*. Berlin 2001.

Fthenakis, Wassilios (Hrsg.): *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. Freiburg. I. Br. 2003.

Greenfield, Susan A.: *Reiseführer Gehirn*. Heidelberg, Berlin 1999.

Liebertz, Charmaine: *Das Schatzbuch ganzheitlichen Lernens*. Grundlagen, Methoden und Spiele für eine zukunftsweisende Erziehung. München 5. Aufl. 2003.

Liebertz, Charmaine: *Spiele zum ganzheitlichen Lernen*. München 3. Aufl. 2004.

Liebertz, Charmaine: *Das Schatzbuch der Herzensbildung*. Grundlagen, Methoden und Spiele zur emotionalen Intelligenz. München 2004.

Rau, Johannes: *Den ganzen Menschen bilden – wider den Nützlichkeitszwang*. Weinheim 2004.

Spitzer, Manfred: *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg 2002.



Macht Schule krank?

Sozial- und kindermedizinische Befunde

Thomas Fischbach



„Wo kämen wir hin,
wenn alle sagten:
Wo kämen wir hin.
Und keiner ginge,
um einmal zu schauen,
wohin man käme,
wenn man ginge.“

(Kurt Marti)

Im Lebensbereich Schule erleben Eltern, Schüler und Lehrer besonders hautnah die gesellschaftlichen Veränderungen mit. Im dem Maße, wie Eltern immer weniger Erziehungsaufgaben an ihren Kindern wahrnehmen (können), fallen diese Sozialisierungsaufgaben zusätzlich zur Wissensvermittlung der Schule zu. Dort treffen sie auf ein wandlungsresistentes Schulsystem, das vom Träger Staat nur unzureichend unterstützt wird. Laut dem 1. Europäischen Bildungsbericht ist uns unser Schulsystem gerade einmal 4,53 % des BIP wert. Damit liegen die Investitionen im europäischen Vergleich im unteren Bereich. Wen wundert es da, dass auch das pädagogische Schulkonzept veraltet und dem Mangel geschuldet ist? In der weiteren Konsequenz entstehen Frust und Unzufriedenheit bei all denjenigen, die sich in diesem System bewegen müssen, also bei Schülern ebenso wie Lehrern. Und auch die Eltern sollte man nicht vergessen.

These 1: Schule macht tatsächlich immer mehr Schüler wie Lehrer krank.

1. Schule macht Lehrer krank

Immer mehr Lehrer verlassen immer früher den Schuldienst, zumeist versehen mit der Diagnose eines Burnout-Syndroms. So quittierten im Land Berlin im Jahre 2002 ca. 67% der Lehrerinnen und Lehrer wegen Dienstunfähigkeit den Schuldienst, bundesweit ist die Hälfte der Pädagogen bereits mit 60 Jahren in Pension. Psychische Belastungen durch Lärm, übergroße Klassen, disziplinelose und aggressive Schüler mit Gewaltbereitschaft oder ostentativem Desinteresse schaffen so manchen Pädagogen bereits deutlich vor der Altersgrenze. Im Zusammenhang mit staatlich verordnet höherer Pflichtstundenzahl und einem beständigen Negativimage in der Bevölkerung als „fauler Sack im Staatsdienst“ gehen immer mehr Lehrerinnen und Lehrer in die innere Emigration und steigen schließlich entnervt und ausgebrannt aus dem Rennen. Das Burnout-Syndrom stellt medizinisch betrachtet eine Anpassungsstörung des Lehrers/der Lehrerin an die besonderen Belastungen des Berufs dar. Ob ein Pädagoge nun erkrankt oder nicht, hängt nicht von der objektiven, sondern der individuell erlebten (subjektiven) Be-

anspruchung ab. Diese wiederum gründet sich in individuellen Eigenschaften als Folge der persönlichen Lebensgeschichte. So haben die Betroffenen oftmals in ihrer Kindheit unter mangelnder Zuwendung gelitten und wollen dies im Arbeitsleben mit den ihnen anvertrauten Schülern anders machen. Daher finden sich unter den „ausgebrannten“ Pädagogen gehäuft Lehrer wieder, die in jungen Jahren besonders engagiert und motiviert gewesen sind. Das „burning out“ beginnt dann in dem Moment, wo der Betroffene bemerkt, dass er immer nur gibt und nichts oder wenig zurückbekommt. Warnsymptome des „Burning out-Syndroms“ sind Hyperaktivität mit dem Gefühl der Unentbehrlichkeit, das Gefühl, nie Zeit zu haben unter Verleugnung eigener Bedürfnisse, Energiemangel und chronische Müdigkeit ebenso wie eine erhöhte Unfallgefährdung. Dieser Initialphase folgt dann das Vollbild der Erkrankung mit negativer Arbeitseinstellung, Empathieverlust, Verständnislosigkeit für die Sorgen und Nöte anderer, Zynismus und schließlich privaten Kontakt- und Beziehungsstörungen.



Warnsymptome des Burning out

Hyperaktivität – Verleugnung eigener Bedürfnisse – Energiemangel – Gefühl der Unentbehrlichkeit – Verdrängung von Misserfolgen, Enttäuschungen – Unausgeschlafenheit – Gefühl, nie Zeit zu haben – Chronische Müdigkeit – Erhöhte Unfallgefahr

Folgen des Burning out

Desillusionierung – Negative Einstellung zur Arbeit – Fluchtgedanken – Zynismus – Verlust positiver Gefühle – Widerwillen – Kälte – Eifersucht – Größere Distanz – Überdruß – Empathieverlust – Partnerprobleme – Meidung von Kontakt – Auf-die-Uhr-Sehen – Verständnislosigkeit – Probleme mit den eigenen Kindern

Ein funktionierendes Sozialgefüge und größtmögliche Selbständigkeit innerhalb der Lehrerschaft eines Kollegiums mit guten Kommunikations- und Kooperationsstrukturen hilft hier ebenso präventiv wie ein hohes Maß an Teamarbeit, regelmäßige Balintgruppen und/oder Supervisionen. Sinnvoll ist die Einrichtung einer Stelle für Konfliktmanagement/Mediation sowie die Erweiterung der Lehrerausbildung um den Bereich Entwicklungspsychologie.

2. Schule macht Schüler krank

Der schulsystem-immanente Mangel an Selbstbestimmungsrecht für die Schülerinnen und Schüler innerhalb des Systems Schule macht krank. So konnte die WHO-Studie Österreich 2000 deutlich machen, dass Gesundheit die Möglichkeit der Selbstkontrolle voraussetzt. Es ließ sich zeigen, dass Schüler, die sich selbst als selbstkontrolliert und emanzipiert einschätzten, dreimal so gesund wie der Durchschnitt und sogar sechsmal so gesund wie die unterste Schülergruppe waren. (Wolfgang Dürr, 2000). Dem steht gegenüber, dass sich nur etwa 15% der deutschen Schülerinnen und Schüler in der Schule wohlfühlen und jeder fünfte Schüler unter psychiatrischen bzw. psychosomatischen Auffälligkeiten leidet. Hier sind Kopf- und Bauchschmerzen, Übelkeit, Inappetenz, Schul- und Versagensangst ebenso zu nen-

nen wie Einnässen, Einkoten, Zähneknirschen und Nägelbeißen. So haben 63% der Schüler Angst vor schlechten Noten, 54% fürchten sich davor, etwas Falsches zu sagen, 50% fürchten sich davor, an die Tafel gerufen zu werden und 58% vergessen vor lauter Furcht das zuvor Gelernte. Weiterhin geben 60% der Schüler an, dass Lehrer Schüler vor der ganzen Klasse blamieren, 44% fühlen sich von Pädagogen durch Notenandrohungen bedroht. Die Problematik gipfelt darin, dass 40% der Schüler regelmäßig Kopfschmerztabletten, 6% der über 12-Jährigen Aufputschmittel und 18% Beruhigungsmittel, meist auf ärztliche Verordnung, einnehmen. Führt man sich vor Augen, dass die vielbemühnte und -zitierte PISA-Studie einen eindeutigen Zusammenhang zwischen dem Erleben des schulischen Umfelds und der Leistung aufzeigen konnte, wird vieles klarer.

Eine besondere Facette krankmachenden Schülerverhaltens stellt das Mobbing dar. Hierunter ist das bewusste Ausgrenzen einzelner Mitschüler aus der Klassengemeinschaft durch psychische und/oder physische Gewalt. Psychische Repressalien (Beziehungsaggression) sind meist von längerer Dauer als körperliche, denen insbesondere Jungen vermehrt ausgesetzt sind. Da Mobbingopfer aus Angst vor noch größeren Repressalien meist weder mit

Eltern noch mit Lehrern über ihr Problem sprechen, ist eine hohe Sensibilität der Lehrer für die oftmals psychosomatischen Ersatzbeschwerden erforderlich. Die Methoden des Mobbing sind vielfältig und werden in dargestellt:

Methodik des Mobbing

Ignorieren der Opfer (stummes Mobbing) – Schlecht über das Opfer reden – Gerüchte und Lügen über das Opfer verbreiten – Unfreundliches Verhalten – Beschimpfungen und Beleidigungen – Verpetzen und Anschwärzen – Androhen oder Anwendung von körperlicher Gewalt – Erpressung von „Schutzgeld“ – Diebstahl / Beschädigung von Opferigentum

Die negativen Folgen des Mobbing in der Schule sind vielfältig und betreffen sowohl Täter wie Opfer. Während Mädchen eher weniger zu leiden haben als Jungen, da sie meist in kleineren, austauschbaren Gruppen organisiert sind, werden Jungen zumeist von der ganzen Klassengemeinschaft gemobbt und häufiger auch physisch misshandelt. Kurzfristige Negativfolgen für das Opfer sind Schulangst, Leistungsabfall, psychosomatische Erkrankungen, Schulschwänzen, Isolation und zunehmend schwindendes Selbstwertgefühl. Insbesondere die mit dem Mobbing verbundenen Probleme des Erwerbs von Sozialkompetenz stellen eine bedrohliche Langzeitfolge für die Opfer dar. Die Täter sind durch ein fehlendes Gerechtigkeitsbewusstsein charakterisiert und unterliegen daher stark dem Abdriften in die Dissozialität.

Lösungsansätze bestehen in einer verstärkten Vermittlung Sozialen Lernens in der Schule und die damit verbundene Übertragung emotionaler Intelligenz. Soziales Lernen steht für Begriffe wie Kommunikationstraining ebenso wie für Konfliktbewältigung durch Streitschlichter oder Mediatoren. Erfolgreich kann auch ein Anti-Aggressivitätstraining sein, das den Täter mit dem Opferleid konfrontiert und Mitgefühl erwecken helfen kann. Schließlich leisten anonyme Mobbing-Telefone und anonyme Online-Beratungsdienste wie www.kidsmobbing.de wertvolle Dienste.

Psychosomatische Beschwerden von Schülerinnen und Schülern

Kopfschmerzen – Bauchschmerzen – Übelkeit – Appetitstörungen – Schlafstörungen – Angst vor der Schule (50%) – Einnässen – Zähneknirschen im Schlaf – Nägelbeißen – Einkoten – Versagensangst – Angst vor schlechten Noten (63%) – Vergessen des vor der Prüfung Gelernten (58%) – Angst vor der Tafel zu stehen (50%) – Angst, etwas Falsches zu sagen (54%) – Behauptung: Lehrer drohen mit Noten (44%) – Lehrer blamieren Schüler vor der Klasse (60%) – Händezittern vor Prüfungen (46%) – Benutzung von Beruhigungsmitteln (18%) – Arzt verordnet Beruhigungs- oder Stärkungsmittel (12%) – Regelmäßige Einnahme von Kopfschmerzmitteln (40%) – Einnahme von Aufputschmitteln (6% der über 12-Jährigen) – Herzklopfen bei der Rückgabe von Klassenarbeiten (61%)



These 2: Schule macht krank, weil das zugrunde liegende Schulkonzept keine befriedigenden Antworten auf den gesellschaftlichen Wandel hat.

Die Veränderung der Lebenswirklichkeit für Kinder und Jugendliche verlangt neue Antworten in der Pädagogik, wenn wir zukünftig weniger schulranke Kinder, Jugendliche und Lehrer beklagen wollen. Welche gesellschaftlichen Veränderungen liegen zugrunde und machen Umdenken nötig? Zum einen leben viele, und zwar immer mehr Kinder und Jugendliche in inkompletten Familien mit allein erziehenden Elternteilen. Zum anderen leidet auch die klassische „Zweielternfamilie“ an der immer öfter zu beobachtenden Doppelberufstätigkeit der Eltern. Kinder können dem Lebenstempo ihrer Eltern nicht mehr folgen und die Eltern scheitern zunehmend am Spagat zwischen Erziehungspflichten einerseits und Anforderungen eines immer mehr Flexibilität fordernden Arbeitsmarktes andererseits. Dies führt oftmals zu Geborgenheitsverlust und Mangel an geistig-seelischer Orientierung. Kinder vereinsamen. Der Informationsaustausch zwischen deutschen Eltern und ihren Kindern ist im OECD-Vergleich unterdurchschnittlich. In einem anderen Zusammenhang, dabei ging es um die bedrohliche Abnahme der kindlichen Sprachkompetenz in Deutschland, sprach der Mainzer Sprachforscher Professor Heinemann von der „sprachlosen Familie“. An die Stelle der innerfamiliären Kommunikation treten die Medien. Reizüberflutung durch TV und Computer überfordern das kindliche Nervensystem und lassen Kinder schneller ermüden bzw. überreizt reagieren.

Auf der anderen Seite nehmen trotz vollmundiger Versprechungen und Prognosen die wirtschaftlichen Probleme in unserem Land stetig zu. Es ist eine Tatsache, wenn wir heute vom „Kind als Wirtschaftsrisiko“ sprechen müssen, lebt doch inzwischen jedes 7. deutsche Kind unterhalb der Armutsgrenze. Mit zunehmender wirtschaftlicher Not steigt jedoch die elterliche Leistungserwartung an die Kinder aus Sorge wegen möglicherweise fehlender Karrierechancen.

Wenn also Schule aus den skizzierten Gründen immer mehr erzieherische Aufgaben des Elternhauses übernehmen muss, dann brauchen wir ein Mehr an personellen und sächlichen Mitteln wie räumlichen Voraussetzungen, um ein hierzu notwendiges neues pädagogisches Schulkonzept zu entwickeln und zu realisieren. Dieses neue Schulkonzept muss Freude am gemeinsamen Unterricht in heterogenen Lerngruppen ermöglichen und ein Selbstbestimmungs- und -gestaltungsrecht des Schülers implementieren. Lehrer und Schüler müssen in einer helfenden, empathischen Arbeitsbeziehung zueinander stehen. Gegenseitige Rücksichtnahme und Taktgefühl verhindern Demütigung und Bloßstellung einerseits und nehmen Schülern die Angst vor der Schule. In einem Arbeitsbündnis muss ein Ich-stärkender Unterricht jedem Schüler eine reelle Erfolgchance belassen. Der menschliche Bezug zwischen Lehrer und Schüler führt zur Arbeitszufriedenheit

und Leistung. Dabei muss der Pädagoge empathisch und authentisch zugleich sein. Hingegen stört unpädagogisches Handeln weniger Lehrer das Lernen vieler Kinder und darf kein innerschulisches Tabuthema sein. Es ist als Mobbing zu ahnden und Lehrerkollegen wie Eltern müssen den Schülern hier hilfreich zur Seite stehen. Lehrer müssen anerkennen, dass das „gute Wort“ im Schüler Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl schafft. Dies jedoch ist die Voraussetzung für Tüchtigkeit.

Auch unpädagogische staatliche Verordnungen und Reglementierungen, die Lehrer und Schüler unter ungerechtfertigten Druck setzen (Zensurauslese, Lernstoffdiktat, Prüfungsrichtlinien ...) gehören auf den Prüfstand. Tabus und Denkverbote behindern pädagogischen Fortschritt und verursachen Denkhemmung.

Wenn uns die Realisierung eines so skizzierten Schulkonzepts gelingt, sind die weiteren Fragen nach Schulform, Ganztags- oder Halbtagschule etc. zweitrangig wichtig. Wagen wir also mehr Demokratie in deutschen Klassenzimmern und denken dabei an die mahnenden Worte des großen Bertolt Brecht:

*„Was an Dir Berg war,
Haben sie geschleift.
Und dein Tal
Schüttete man zu
Über Dich führt ein bequemer Weg.“*



Welche Bildung brauchen Kinder?

Richard Münchmeier

1. Bildung ist elementar für Kinder

Die Bildung ihrer Jugend – von Kindheit an – ist die wichtigste Ressource für die Zukunft der Gesellschaft. Die Kinder sind von Geburt an Individuen, die sich selbst bilden. Deshalb muss die Unterstützung ihrer Bildungsprozesse im Zentrum aller Reformanstrengungen stehen.

Das Bildungsvermögen als Selbst-Bildung ist – wie wir heute wissen – durchaus in den Kindern angelegt. Es gehört zu ihrer Überlebensausstattung, wie die Evolutionsbiologen uns sagen. Goethe war es, der in „Dichtung und Wahrheit“ schrieb: „Wüchsen die Kinder fort, wie sie sich andeuten, wir hätten lauter Genies.“ Ein anderer großer Denker – Freud – sprach von der „strahlenden Intelligenz“ der kleinen Kinder. Neurobiologen sprechen von einem verschwenderisch reichem Potential und können heute erklären, wie sich in frühen Jahren wesentliche Gehirnstrukturen durch die Aktivitäten der Kinder bilden, oder hier auch entscheidende Entwicklungsphasen verstreichen und -schritte versäumt werden können.

Moderne Entwicklungspsychologen beschreiben das kleine Kind als Alien, d.h. als Fremden, der in eine fremde, unverständliche Welt hineingeboren wird, und sich diese erklären muss. Es muss sie für sich selbst neu konstruieren, um sie überhaupt verstehen und sich aneignen zu können. Bildung als eigen-sinniger Prozess des kindlichen Subjektes ist also von wahrhaft grundlegender Bedeutung, und zwar von

Anfang an. Der Eigenanteil des Subjektes wächst selbstverständlich, darf aber auch beim kleinsten Kind nicht übersehen werden. Im Gegenteil: v. Hentig betont: „Das kleine Kind ist in ungleich höherem Masse sein eigener Lehrmeister, als es später der Schüler sein wird.“ (1996, 39)

2. Bildung ist ein umfassender Prozess

Vor dem Hintergrund der derzeitigen öffentlichen Diskurse über Bildungsdefizite und Bildungsreformen muss das Verständnis von Bildung gegen drei Einseitigkeiten bzw. Verkürzungen verteidigt werden. Gegen diese Verkürzungen ist festzuhalten an der Parole: „Bildung ist mehr!“

Bildung ist mehr als Wissenserwerb

In der derzeitigen Diskussion finden sich Verkürzungen des Verständnisses von Bildung und die Reduktion von Bildung auf Qualifikationserwerb. Problematisch ist, dass in vielen Diskussionen Bildungsprozesse vordergründig unter dem Gesichtspunkt ihrer Zweckmäßigkeit und Verwertbarkeit konzipiert, bewertet und durchgeführt werden. Deutlich wird dies vor allem in der einseitigen Betonung der notwendigen Qualifikationserfordernisse der Arbeitskräfte in einer sich globalisierenden Wirtschaft. Deutlich wird dies aber auch in einem verkürzten Verständnis der so genannten Wissensgesellschaft, das Bildungsprozesse auf Informationsmanagement reduziert. Bildung ist aber mehr als

Wissenserwerb; sie ist Ressource der Lebensführung und Lebensbewältigung, der Persönlichkeitsentwicklung, Grundlage für Teilhabe an der Gesellschaft, der Politik und Kultur.

Bildung ist mehr als Schulbildung

Nicht alles, was Bildung angeht kann im Kontext von Schule (bzw. dessen was man als „Bildungssystem“ bezeichnet) eingelöst werden. Zur Landschaft der Bildung gehören Institutionen, Einrichtungen, aber auch informelle Zusammenhänge und Gemeinschaften. Im internationalen Sprachgebrauch unterscheidet man:

- formelle,
- nicht-formelle,
- informelle Bildung.

Unter formeller Bildung wird das gesamte hierarchisch strukturierte und zeitlich aufeinander aufbauende Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystem gefasst, mit weitgehend verpflichtendem Charakter und unvermeidlichen Leistungszertifikaten.

Unter nicht-formeller Bildung ist jede Form organisierter Bildung und Erziehung zu verstehen, die generell freiwilliger Natur ist und Angebotscharakter hat.

Unter informeller Bildung werden ungeplante und nicht-intendierte Bildungsprozesse verstanden, die sich im Alltag von Familie, Nachbarschaft, Arbeit und Freizeit ergeben, aber auch fehlen können. Sie sind zugleich unverzichtbare Voraussetzung und „Grundton“, auf dem formelle und nicht-formelle Bildungsprozesse aufbauen.

Erst das Zusammenspiel dieser drei Formen ergibt Bildung im umfassenden Sinn. Deshalb müssen sie strukturell und funktional aufeinander bezogen werden. Sowohl Jugendhilfe wie Schule (und alle anderen Bildungsbereiche) müssen ihre Bildungsangebote in der wechselseitigen Durchdringung dieser Ebenen begreifen und Räume für die prinzipielle Vielgestaltigkeit von Bildungsgelegenheiten offen halten.

Bildungsqualität ist mehr als individuelle Leistung

Bildung ist nicht reduzierbar auf eine individuelle Leistung. Gerade PISA hat gezeigt: Lernleistungen sind abhängig von der Qualität des Aufwachsens und der sozialen Umwelt. Dies fordert geradezu die Kooperation von Bildungspolitik und Jugendpolitik heraus. Bildungspolitik greift zu kurz, wenn sie nur in formelle Bildung investiert und die anderen Bereiche übergeht. Die Verpflichtung gegenüber der nachwachsenden Generation und die Sorge um die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft erfordern demnach eine entsprechende Umsteuerung des Bildungsdiskurses. Dies verlangt nicht zuletzt auch neue Kooperationsformen zwischen den bislang gegeneinander abgeschotteten Bildungsinstitutionen wie Familie, Jugendhilfe und Schule.

Bildung ist grundsätzlich als der umfassende Prozess zu verstehen, in dessen Verlauf alle Kräfte mit dem Ziel angeregt werden, sich die Welt anzueignen und die Persönlichkeit zu einer sich selbst bestimmenden Individualität zu entfalten, oder wie Hartmut von Hentig es kurz gefasst hat, als ein Prozess, in dem die Dinge geklärt und die Personen gestärkt werden.

Bildung in diesem Sinne kann durchaus in der Tradition Humboldts verstanden werden. Schauen wir uns die einzelnen Elemente an.

Bildung wird verstanden als

- Anregung aller Kräfte: Anregung, nicht Zwang, nicht Vorschrift, aller Kräfte, nicht nur der kognitiven, auch der sozialen, der emotionalen, der ästhetischen,
- als Aneignung der Welt: Aneignung als aktiver, subjektiver Prozess, der Welt,

d.h. das Fremde zum eigenen machen, nicht nur vorbestimmte „Bildungsinhalte“,

- als harmonisch-proportionierliche Entfaltung: keine einseitige Spezialisierung, entfalten: nicht von außen hineinstopfen, sondern eigene Potentiale entwickeln, der Mensch wird nicht gemacht, er entwickelt sich selbst,
- als sich selbst bestimmende Individualität: Einzigartigkeit der Persönlichkeit sowie
- als die Menschheit bereichernder Wert: soziale Zusammenhänge, Bildung ist nicht Selbstzweck.

3. Voraussetzung eines angemessenen Bildungsverständnisses ist ein angemessenes Verständnis von Kindheit

Bildungsprozesse von Kindern können nur dann von Erwachsenen arrangiert, produktiv unterstützt und begleitet werden, wenn Kinder nicht als defizitär sondern als vollwertige und ganzheitliche Personen gesehen und anerkannt werden. Und vor allem bei kleinen Kindern gilt ganz besonders: Bildung basiert auf Bindung, d.h. auf verlässlichen Beziehungen

- zu anderen Kindern – den Ko-Konstrukteuren -, den Peers und
- zu den Erwachsenen, den Eltern und Erziehern.

Deshalb setzt die Bildung der Kinder die beständige Selbstbildung aufseiten der Eltern und Erzieherinnen voraus; das ist es, was der große Hermann Nohl mit „pädagogischem Takt“ meinte.

Von Nohl können wir wieder neu lernen: beim Verhältnis von Bildung und Bindung, geht es nicht um An-Bindung (Einschränkung) oder um Abhängigkeit (hierarchisch). Es geht weder um Ausschließlichkeit (immer die gleiche Person) noch um gegenseitiges Verschmelzen (frühe Mutter-Kind-Dyade). Es geht um etwas viel Komplexeres und Schwierigeres: es geht um wechselseitige Anerkennung, Wertschätzung, Hochachtung und – lassen Sie mich ganz bewusst dieses Wort gebrauchen – es geht um RESPEKT. Respekt des Kindes vor dem Erwachsenen, gewiss – aber auch – und dies ist hier das Thema: Respekt des Erwachsenen vor dem Kind.

Zugespielt: Vor dem Kind im Prozess der Selbst-Bildung.

Vom lateinischen Wort her gesehen bedeutet Respekt: Zurücktreten und Hinschauen (re = zurück, zurücktreten, Abstand halten und spectare = anschauen). Wir müssen versuchen, Kinder zu verstehen, sie wahrzunehmen, zu begreifen, was für Bildungsprozesse beim Kind ablaufen, wo es Unterstützung braucht (Souffleuse), wo es einen Mitspieler braucht (Komparsen) – nach Nohl aber vor allen Dingen, wo nicht.

Entsprechend muss gefragt werden:

- Wie können die Bildungsprozesse der Kinder nicht gestört werden, wie können sie gesichert werden, wie können sie angeregt, gefördert, erweitert werden (professionelles Handeln)?
- Wie kann die personale und materielle Umwelt des Kindes so gestaltet werden, dass Bildungsprozesse stattfinden (der Auftrag der Jugendhilfe und des Kindergartens nach KJHG §1.3,4 ließe sich durchaus auch so verstehen)?
- Wie kann das Verständnis der Gesellschaft (der Institutionen, der Politik etc.) für Bildungsprozesse von Kindern gefördert werden (Advokat, Aufklärung)?

4. Elementare Bildung ist mehr als Betreuung

Vielfach werden Angebote der Ganztagschule oder bisher Hort- und Nachmittagsangebote der Jugendarbeit lediglich als Angebote an Eltern und Familien verstanden, deren Zweck es ist, die Kinder zu „betreuen“ und die Mütter für Erwerbsarbeit freizustellen. Auch wenn diese Unterstützung der Familien eine wichtige sozialpolitische Aufgabe ist, so darf diese nicht die bestimmende Idee für die Entwicklung der Kinderziehung sein.

Ganztagschulen oder Nachmittagsbetreuung müssen vielmehr in erster Linie als erweiterte Bildungsangebote verstanden und deshalb im Bildungsinteresse der Kinder gestaltet werden. Es fragt sich, ob die Schule mit ihrer traditionellen Konzentration auf Unterricht hierfür alleine in der Lage, gerüstet und geeignet ist. Die Forderung nach Kooperation mit der Jugendhilfe sollte sich nicht aus Ter-

rainverteidigung oder Bereichsegoismus verstehen. Sie sollte vielmehr als Mittel der Neugestaltung und Qualitätserhöhung von Bildungsgelegenheiten für Kinder aufgefasst werden.

Das durch Alltagsnähe, flexible Lernformen und erfahrungsfördernde Felder gegebene Zusammenspiel von formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsmöglichkeiten, wie es z.B. für die Jugendarbeit, die kulturelle Jugendbildung, die Hort- und Kindergartenpädagogik typisch ist, bietet grundsätzlich die Chance zu einem hohen Maß an Selbstbestimmung, zu vielfältigen Gelegenheiten der Aneignung kognitiver und sozialer, ästhetischer und moralischer Kompetenzen. Es kann autonomes und gleichzeitig verantwortungsbewusstes Denken und Handeln unterstützen und Handlungsfähigkeiten fördern, deren Eckpfeiler Verantwortung gegenüber den Mitmenschen und Verantwortung gegenüber sich selbst sind.

Der Auftrag wie die besonderen Möglichkeiten der Jugendhilfe im Zusammenhang mit der Einlösung des Rechts auf Bildungszielen also darauf

- Kompetenzen der Alltags- und Lebensbewältigung anzubieten,
- Kinder zur Selbstbildung anregen, Gelegenheitsstrukturen für eigenaktives Lernen, anregungsreiche Umwelten zur Verbesserung der Sprachkompetenz zu schaffen,
- Vielfalt der Bildungslandschaft zu garantieren, damit nicht alles, was mit Bildung zu tun hat unter dem Dach von Schule stattfinden muss.

Dies bedeutet auch gegenzuhalten gegen Billiglösungen (Schule am Vormittag, Betreuung am Nachmittag) und für Qualität z. B. in der Ganztagsbetreuung einzutreten.

5. Elementare Bildung ist nicht allein Privatsache

Eltern- und Familienverbände beklagen sich darüber, dass der Staat die Familien in ihrer vielfältigen und schwierigen Erziehungsaufgabe allein lässt, ihnen wenig Ressourcen zur Verfügung stellt, also seiner öffentlichen Verantwortung für das Aufwachsen nur unzureichend gerecht wird. Eltern sind aber auf gesellschaftli-

che Unterstützung und Ressourcen angewiesen, sie brauchen die Partnerschaft der öffentlichen Erziehung und Bildung. Könnte eine wie es eben angedeutet wurde – neu gedachte und neu konzeptionierte Ganztagschule, in der Jugendhilfe und Schule kooperieren, sich ergänzen und durchdringen, für Kinder und Familien nützliche Angebote bereitstellen?

Was brauchen Familien und Kinder heute? Wer das wissen will, muss über die ganz normalen alltäglichen Aufgaben der Familie nachdenken. Vor allem aber muss der Wandel der Familie bedacht werden.

Wandel der Familie

Die Nachkriegsgeschichte der Familie weist zunächst einen dominanten Trend zur so genannten „Gattenfamilie“ (Ehepaar mit wenigstens einem Kind) auf. Die Form der Drei- bzw. Mehrgenerationenfamilie macht heute nur noch eine verschwindend kleine Minderheit aller Haushalte aus (1997:2,1 %). Familie bezeichnet deshalb heute nicht mehr einen Ort des Zusammenlebens mehrerer Generationen, sondern einen „Kleinfamilienhaushalt“ mit weiter gewordenen verwandtschaftlichen Bezügen.

Aber auch die Gattenfamilie ist deutlich im Rückgang begriffen. Ihr Anteil an allen Haushalten sank auf nur noch ein Drittel. Ursächlich hierfür ist sowohl die Abnahme der „Heiratsneigung“ wie die wachsende Anzahl Kinderloser.

Einzelkinder

Als Folge hiervon hat der Anteil der Einzelkinder zugenommen. Hierdurch ergibt sich für die Jugendhilfe ein besonderer Handlungsbedarf. Denn Einzelkinder sind auf Gleichaltrigenkontakte außerhalb der Familie angewiesen, sei es auf Kontakte in den informellen Cliquen, sei es in institutionellen Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit oder auf dem expandierenden Markt kommerzieller Angebote (in Freizeit- und Spielfarmen, Clubs, Sport- und Kulturangeboten usw.).

Diese „Entlastungsmöglichkeiten“ in der Gleichaltrigenengeselligkeit werden auch deshalb wichtiger, weil die Einzelkinder in einer familiären Kommunikationsstruktur leben, die von ihren Eltern dominiert

wird, in der das Kind die an Kinder gerichteten Wünsche und Erwartungen der Eltern alleine zu erfüllen hat. Gerade in Konfliktsituationen mit den Eltern haben diese Kinder und Jugendlichen wenig Entlastungs- und Unterstützungsmöglichkeiten durch Geschwister.

Die Notwendigkeit zu solchen infrastrukturellen Leistungen als neuem Aufgabenschwerpunkt in der Jugendhilfe wird auch deutlich, wenn man sich Folgendes vor Augen hält: Die Kinder von Einzelkindern werden onkel- oder tantenlos aufwachsen und keine Cousinen oder Cousins haben, also die ersten Schritte zur Lockerung der Einbindung in die Herkunftsfamilie (Ferien bei Onkel oder Tante, Reisen mit Cousinen oder Cousins) nicht mehr innerhalb verwandtschaftlicher Strukturen machen können. Wir gehen – wie Reinhard Lempp schon vor Jahren geschrieben hat – auf die „onkellose Gesellschaft“ zu.

Von Sozialpsychologen wird angesichts des geschwisterlosen Aufwachsens vieler Kinder auf eine potentielle Gefahr hingewiesen: Es könnten damit die Grundvoraussetzungen für soziale Solidarität in der Gesellschaft gefährdet werden. Denn bisher galt v.a. die „Geschwisterrivalität“ als psychologischer Lernort für die Fähigkeit, eigene Interessen zu verfolgen und gleichzeitig konkurrierende Interessen zu respektieren, Zuwendung und Liebe (der Eltern) teilen zu können, also Kompromisse zu schließen – Lernerfahrungen, die für das „soziale Klima“ der Gesellschaft auf der Ebene mitmenschlicher Beziehungen unverzichtbar sind. Die „moralische Haltung“ der „organischen Solidarität“ wurde nach allgemeiner Auffassung bisher am ehesten in der Mehr-Kinder-Familie eingeübt.

Verinselung der Kindheit

Der Kinderalltag hat sich in der letzten Generation verändert: Er findet an einer Mehrzahl von „Spezialorten“ statt, zu denen die Kinder „transportiert“ werden; der Kinderalltag unterliegt der „Verinselung“: Kinder müssen sich der Logik und den Regeln dieser Inseln (Institutionen, Kindereinrichtungen) unterwerfen, müssen ihren Alltag genauso planen und einteilen wie die Erwachsenen, müssen lernen, sich

in unterschiedlichen sozialen Kontexten jeweils situationsadäquat zu verhalten. Gelingt dies den Kindern nicht, wird dies – wie bei den Erwachsenen – als „Fehlverhalten“ sanktioniert. Tendenziell müssen Kinder die gleiche Menge von Sozialbeziehungen „bewältigen“ wie Erwachsene.

Alltägliche Belastungen des Schülerseins

Gute schulische Abschlüsse bedeuten nicht mehr quasi automatisch gute berufliche Chancen. Sie sind zwar nach wie vor eine notwendige, aber für sich genommen keineswegs mehr eine hinreichende Voraussetzung für entsprechende berufliche Karrieren. Insbesondere an der biographischen Schwelle beim Übergang vom Jugend- ins Erwachsenenleben gehören Arbeitslosigkeit, Warteschleifen, Umwege und Zwischenbeschäftigungen für eine große Gruppe zur normalen Situation.

Wegen der tendenziellen Abwertung der unteren Bildungsabschlüsse zugunsten höherer, sowie wegen der durch den generell verengten Arbeitsmarkt verursachten höheren interindividuellen Konkurrenz wächst die Nachfrage nach so genannten „weiterführenden“ Bildungsgängen und höheren Bildungsabschlüssen. Diese Anhebung bedeutet natürlich gleichzeitig, dass sich die Bedeutung, die Schulerfolg für den weiteren Lebensweg hat, nicht nur objektiv, sondern auch in der subjektiven Wahrnehmung enorm gesteigert hat. Die individuelle Erfolgs- bzw. Versagensbilanz wird damit enorm erhöht. Die subjektiven Ängste, den angestrebten Schulabschluss und damit auch Berufschancen nicht zu erreichen, wachsen.

Insbesondere bei auftretenden Schulleistungsschwierigkeiten fühlen sich die davon betroffenen Jugendlichen in ihren beruflich-biographischen Zukunftschancen besonders betroffen und reagieren mit Versagensgefühlen. Wie stark diese Versagensängste sich ausprägen, ist in erster Linie abhängig von dem Erwartungsdruck durch die Eltern und von den emotionalen Beziehungen zwischen Eltern und Kindern.

Je stärker die Schule von ihren Leistungsanforderungen und von ihrer selektiven Platzierungsfunktion her wahrgenommen

wird, desto stärker wächst das – von der empirischen Jugendforschung dokumentierte – Bedürfnis nach einer „Gegenwelt“, die in der Freizeit und den wechselnden Szenen der Jugendkultur gesucht wird. Schule wird so weniger mit Spaß, Gemeinschaft und Erleben in Verbindung gebracht. Der Bedarf nach „Wildsein“, nach „Undiszipliniertsein“, lustvoll „Über-die-Stränge-schlagen“, „Sich-austoben“ nimmt zu, je früher die Leistungen der Selbstdisziplinierung (N. Elias) abverlangt werden. Gleichzeitig aber werden die Toberäume, die Bolz- und Spielplätze, an denen sich ungebärdiges Jugendleben entfalten kann, in unserer Gesellschaft immer knapper. So drängen die nicht auslebbaren Bedürfnisse in die „geordnete Welt“ hinein und suchen sich die „Zwischenräume“ (Böhmisch) zwischen den Institutionen: den Schulpausenhof, die Schülerfreizeit, das Wochenendseminar, den Bahndamm usw. Für die „Verwalter der Ordnung“ (Eltern, Lehrer, Pädagogen, Hausmeister) entsteht die Frage, ob sie den Hintergrund solcher „Wildheit“ verstehen und wie sie mit diesen „Störungen“ umgehen. Die Gefahr, eine weitere Spirale in einem Teufelskreis in Gang zu setzen, also auf die aus dem „Leiden“ an zu viel Regeln ausbrechende Regellosigkeit mit neuen Regeln (z.B. verschärfte Hausordnung) zu reagieren, ist sicher nicht immer leicht zu vermeiden.

Vom Gehorsam zur Selbstständigkeit. Wandel der Sozialisationsweisen

Die Erziehungsstile in Elternhaus und Schule haben sich, wie Untersuchungen übereinstimmend zeigen, in den letzten Jahren auffallend verändert. Während am Beginn der 1950er-Jahre „Gehorsam und Unterordnung“ noch für 25% der Bevölkerung ein wichtiges Erziehungsziel waren, gilt dies heute nur noch für weniger als 5%. Dagegen hat das Erziehungsziel „Selbstständigkeit und freier Wille“ einen Anstieg der Zustimmung von 28% auf fast 80% erfahren. Von ähnlichen Veränderungen ist der Erziehungs- und Umgangsstil in der Schule gekennzeichnet. Eltern und Schule setzen also heute mehr auf Selbstständigkeit und Eigenkompetenz als optimale Voraussetzungen für das Vorankommen in der Wettbewerbs- und

Leistungsgesellschaft als auf Erziehung zur Bedürfnislosigkeit, Bescheidenheit, Ein- und Unterordnung.

Hinter diesem Wertewandel im Bereich der Erziehung steht die so genannte „Enttraditionalisierung“ der Muster unserer Lebensführung. Damit ist gemeint, dass traditionelle Muster und Leitbilder ihre einerseits verbindliche (sozial-kontrollierende), andererseits orientierende (und damit entlastende) Funktion verloren haben. Dies betrifft insbesondere traditionelle religiöse Muster, aber eben auch die „Einordnungs- und Bescheidenheitskultur“ die noch in den fünfziger Jahren wirksam war. „Enttraditionalisierung“ bedeutet also sowohl eine größere „Freisetzung“ aus traditioneller Bindung und Kontrolle und verspricht damit eine größere „Pluralisierung“ der legitimen Lebensmuster; es bedeutet aber andererseits auch einen höheren Druck auf die Individuen und damit eine „Individualisierung“ der Lebenschancen und der Verantwortung für den eigenen Lebensweg.





Lernen arme Kinder anders?

Bildungsprozesse und soziale Herkunft

Gerda Holz

1. Zur Kindheit und zum normalen Alltag von Kindern in Deutschland gehört heute Armut

Derzeit ist jedes/r 7. Kind/Jugendliche relativ arm und jedes/r 14. Kind/Jugendliche lebt von Sozialhilfe. Vor allem die jüngsten Altersgruppen (Kinder unter 10 Jahren)

zählen seit 20 Jahren zu den armutsgefährdetsten Bevölkerungsgruppen, weit mehr als die Erwachsenen. Diese Situation setzt sich ungebrochen fort und gewinnt zum Teil noch an Dramatik.

Besonders betroffen sind vor allem Ein-Eltern-Familien (d.h. in der Regel allein

erziehende Mütter), Familien mit Migrationshintergrund und Familien mit mehr als zwei Kindern. 2001 waren 46,4 % der Kinder in aller Ein-Eltern-Familien arm. Im Vergleich dazulag ihr Anteil 1998 bei 29,1 %.

Entwicklung der Armutsrisiken* von Kindern und Jugendlichen in Deutschland 1998 bis 2001 (in %)

Haushaltstyp/ Nationalität	unter 7 Jahre			7 bis unter 18 Jahre		
	1998	2001	Veränderung	1998	2001	Veränderung
Deutsche	15,6	13,3	-2,3	13,1	14,2	1,1
AusländerInnen**	25,0	29,1	4,1	25,3	28,8	3,5
Kind/Jugendlicher aus Familienhaushalt***	15,4	11,7	-3,7	12,9	13,7	0,8
Kind/Jugendlicher aus Ein-Eltern-Familie	29,1	46,4	17,3	25,9	32,5	6,6
Kind/Jugendlicher ohne Geschwister	15,8	9,7	-6,1	9,0	10,0	1,0
mit einem Geschwister	13,8	13,1	-0,7	11,8	12,3	0,5
mit zwei Geschwistern	40,6	21,9	-18,7	21,4	22,0	0,6
mit drei+ Geschwistern	45,7	54,3	8,6	35,2	48,1	12,9

* Weniger als 50 Prozent des Durchschnittsnettoeinkommens im Monat (nach Haushaltsbedarfen der alten OECD-Skala gewichtet)

** Hier: Kind lebt in einer Familie mit einem nicht-deutschen Haushaltsvorstand.

*** Kind lebt mit beiden Eltern oder mit einem Elternteil plus Partner(in) zusammen.

Datenbasen: SOEP 1998 und 2001.

Quellen: Berechnung des DIW; eigene Darstellung

Wie ist Armut zu definieren?

Armut

- ist immer zu erst Einkommensarmut = d. h., dass die betroffenen Personen nicht genügend Geld zur Verfügung haben,
- ist zugleich eine Lebenslage, die die Handlungsspielräume der Betroffenen in den verschiedenen Dimensionen (Gesundheit, Bildung, Wohnen oder soziale Integration) gravierend einschränkt;
- führt zur Unterversorgung in den verschiedenen Lebenslagebereichen;
- schließt die gleichberechtigte Teilhabe an den Aktivitäten und den Lebensbedingungen der Gesellschaft aus. Sie führt zu sozialer Ausgrenzung.

Arm ist in Deutschland,

- wer weniger als 50 % des durchschnittlichen Nettoeinkommens (nach Haushaltsgröße gewichtet) zur Verfügung hat (EU-Definition).
- wer Anspruch auf Sozialhilfe hat.

Armut erhält dann ein spezifisches Kindergesicht, wenn sie aus Sicht des Kindes definiert wird und folgende Dimensionen umfasst.

(1) Materielle Situation des Haushalts („familiäre Armut“)

(2-5) Dimensionen der Lebenslage des Kindes

Materielle Versorgung des Kindes: Grundversorgung, d. h. Wohnen, Nahrung, Kleidung, materielle Partizipationsmöglichkeiten

(3) „Versorgung“ im kulturellen Bereich: kognitive Entwicklung, sprachliche und kulturelle Kompetenzen, Bildung

(4) Situation im sozialen Bereich: soziale Kontakte, soziale Kompetenzen

(5) Psychische und physische Lage: Gesundheitszustand, körperliche Entwicklung

Die angeführten fünf Dimensionen ermöglichen es, bezogen auf die kindlichen

Lebensbedingungen den Spielraum der Entwicklungsmöglichkeiten und damit auch die Teilhabe- und Lebenschancen des Kindes einzuschätzen.

2. Armut im Vorschulalter hinterlässt deutliche Spuren und ist prägend für die Zukunft der Kinder

Die Entwicklung und die Zukunftschancen von armen und nicht-armen Kindern lassen sich anhand der vier zentralen Lebenslagebereiche eines Kindes empirisch vergleichen und bewerten (Tab. 1).

Kindheit ist eine eigene Lebensphase mit vielfältigen Entwicklungs- und Anpassungsleistungen und Kinder bewältigen einen Alltag, der sowohl „kindliches Wohlergehen trotz Armut“ als auch „multipler Deprivation trotz Wohlstand“ bedeuten kann. Bezogen auf arme und nicht-arme Vorschulkinder finden sich folgende Unterschiede (Tab. 2).

Es finden sich stets Risiko- und Schutzfaktoren für ein Aufwachsen im Wohlergehen. Mit Schutzfaktoren sind Merkmale gemeint, die die potentiell schädlichen Auswirkungen kindlicher Lebensbelastungen vermindern oder ausgleichen. Hier finden sich vor allem zwei Gruppen: personale Ressourcen des Kindes und soziale Ressourcen, die in der Umwelt des Kindes (inner- und außerhalb der Familie) liegen. Folgen sozialer Benachteiligung bei unter 6-jährigen Kindern können vermindert werden. Zu den Schutzfaktoren zählen u.a.:

- komplexe Betrachtung und Bearbeitung = kind-, eltern-, familien- und umweltbezogen,
- Sicherung, Förderung und Stärkung der Kindes in seiner gesamten Lebenssituation und seinen Verhaltensweisen,
- Bereitstellung öffentlicher Güter und Dienstleistungen für Kinder und Eltern,

Tab. 1: Anteil der Kinder mit Einschränkungen in den vier zentralen Dimensionen der kindlichen Lebenslage (arme/nicht-arme Kinder im Vergleich)

Dimension	Arme Kinder		Nicht-arme Kinder	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Grundversorgung	220	40	598	15
Kultureller Bereich	203	36	586	15
Sozialer Bereich	219	36	618	18
Gesundheitszustand	225	31	640	20

Quelle: „Armut im Vorschulalter“ 1999, Berechnungen des ISS.

Tab. 2: Kindspezifische Lebenslagen von Vorschulkindern – 1999

	Arme Kinder	Nicht-arme Kinder	Gesamt
Wohlergehen	23,6 %	46,4 %	40,2 %
Benachteiligung	40,3 %	39,8 %	40,0 %
Multiple Deprivation	36,1 %	13,7 %	19,8 %
Gesamt	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Wohlergehen = Keine aktuelle Beeinträchtigung, gute Zukunftschancen

Benachteiligung = Einschränkung in der Gegenwart/Zukunft in wenigen Bereichen

Multiple Deprivation = Benachteiligungen in Gegenwart/Zukunft in vielen Bereichen

Cramers V = 0,275, p < 0.01

Quelle: „Armut im Vorschulalter 1999“. Berechnungen des ISS

- Entlastung der Eltern und Stärkung der elterlichen Kompetenz,
- Stabilisierung der Familiensituation und Förderung eines positiven Familienklimas,
- Förderung von familiären Netzwerken sowie
- Förderung der sozialen Integration und Partizipation.

Mit Risikofaktoren sind Merkmale gemeint, die die Wahrscheinlichkeit des Auftretens einer Störung bei einem Kind im Vergleich zu anderen Kindern erhöhen. Es finden sich wiederum zwei Gruppen: biologische und psychologische Merkmale des Kindes sowie psychosoziale Merkmale der Umwelt. Die genannten Faktoren zeigen sich bereits ab dem frühesten Kindesalter und wirken allgegenwärtig. Armut der Familie ist dabei einer der gravierendsten Risikofaktoren. Soziale Benachteiligung von unter 6-jährigen Kindern hat vielfältige und mehrdimensionale Ursachen. Zu den Risikofaktoren zählen u.a. :

- familiäre Einkommensarmut,
- (Langzeit-)Arbeitslosigkeit der Eltern,
- Geringer Bildungs- und Berufsstatus der Eltern,
- Migrationshintergrund,
- Trennung/Scheidung der Eltern,
- Aufwachsen in Familien mit vielen Geschwistern,
- Aufwachsen in einer Ein-Eltern-Familie,
- Aufwachsen in belasteten Quartieren,
- Aufwachsen in Multiproblemfamilien/problematischen Sozialmilieus,
- gestörtes Familienklima,
- schlechte Eltern-Kind-Beziehung,
- wenig kindzentriertes Familienleben,
- geringe Erziehungs-, Bildungs-, Versorgungskompetenzen der Eltern,
- geringes oder fehlendes familiäres und soziales Netzwerk,
- elternbedingte Belastungen,
- ungünstiges Gesundheitsverhalten (Rauchen, Alkohol),
- gesundheitliche Beschwerden (z.B. psychosomatische Erkrankungen) sowie

- geringe Nutzung von Gesundheitsdienstleistungen.

3 Armut im Grundschulalter bedeutet nicht selten andauernde Benachteiligung, mangelhafte Förderung und fehlende soziale Inklusion

Gerade multipel deprivierte Kinder aus armen Familien weisen im Grundschulalter die gravierendsten Benachteiligungen auf. Arme Kinder kommen verzögert in die Schule und schaffen die Anpassung an den Schulalltag wegen der zusätzlichen Mehrfachbelastungen nicht. Bereits in den ersten beiden Schuljahren werden Benachteiligungen durch die Schule nicht mehr ausgeglichen sondern verschärft, wie es die AWO-ISS-Studie belegt. 1999 wurden von den untersuchten rund 1.000 Vorschulkindern 69 % der armen, aber 88 % der nicht-armen Kinder regulär eingeschult. Erste Zwischenauswertungen bei der Wiederholungsbefragung 2003/04 weisen auf die weitere höchst unterschiedlichen Schullaufbahnen hin:

Schulische Laufbahn der 10-jährigen Kinder der AWO-ISS-Studie im Jahr 2004

Voraussichtlicher Schulbesuch nach der 4. Klasse	Arm	Nicht-Arm
Förderschule	4,7 %	0,6 %
weiterhin Grundschule (d.h. Klasse wiederholt)	12,5 %	6,8 %
Hauptschule	14,1 %	10,7 %
Realschule	26,6 %	21,5 %
Gymnasium	3,1 %	30,5 %
Gesamtschule	17,2 %	10,2 %
Förderstufe/Orientierungsstufe	9,4 %	11,3 %
Grundschule 5. Klasse (Berlin)	4,7 %	5,6 %
weiterhin Grundschule (da erst 2000 eingeschult)	6,3 %	1,1 %
Sonstige	1,6 %	1,7 %

Gesamt (n=241)

ISS-Studie „Armut im späten Grundschulalter – 1. Erhebungswelle 2004“; eigene Berechnungen.

Die IGLU- und die PISA-Studie zeigen die Probleme insgesamt fortgesetzt und auch für ältere Schulkinder (15-jährige). So verwundert die empirische Erkenntnis nicht: Arme Kinder besuchen mehrheitlich die Hauptschule und nicht das Gymnasium. Arme Jungen erreichen maximal einen

Hauptschulabschluss, oftmals noch nicht mal diesen und arme Mädchen schaffen höchstens den Realschulabschluss.

4 Soziale Inklusion am Anfang der Schulzeit ist Grundlage für eine erfolgreiche Schulkarriere

Der Schuleintritt liegt in einer kindlichen Entwicklungsphase, in der sich die soziale Inklusion außerhalb der Familie und damit verbunden die eigenständige Herausbildung sozialer Kompetenzen der Kinder vollzieht. Vor allem die Integration in kultur- / bildungs- und sozialförderliche Sozialisationsräume gelingt bei armen Kindern nicht.

Maßnahmen zur Förderung sozialer Inklusion aller Kinder werden schon in der Grundschule nicht ausreichend realisiert und wenn, dann soll das dem allgemeinen Verständnis nach vor allem durch außerschulische und familiäre Aktivitäten gefördert werden. Diese Aktivitäten wiederum haben kaum Bezug zum Schulalltag. Eine Trennung, die vor allem die armen Kinder

materiell und emotional überfordert. Verschärfend kommt hinzu, öffentliche Unterstützung durch vielfältige Betreuungs- und Förderangebote von Grundschulkindern ist kaum vorhanden.

5 Das gedeihliche Aufwachsen und die Bildung der (armen) Kinder ist Verantwortung aller

Aufwachsen in Armut hat lebenslange Folge und bedarf der Gegenmaßnahmen. Ohne Erhöhung der finanziellen Aufwendungen des Staates können die Folgen nicht aufgefangen werden. Es müssen die elterlichen Ressourcen gestärkt, die institutionellen Rahmenbedingungen verbessert und das Bewusstsein aller, für das Aufwachsen von Kindern verantwortlich zu sein, gefördert werden. Dazu hat die Schule zusammen mit der Kinder- und Jugendhilfe den wesentlichen Beitrag zu leisten. Zentrale Herausforderungen sind hier u.a.:

- Armutsprävention,
- Leitlinie „Prävention nicht Reaktion“,
- Zielgruppe „Alle Kinder“ und Teilgruppe „armutsgefährdete Kinder“,
- Neue Ansätze und Maßnahmen „Armutsprävention“ (kind-, eltern-, familien-sozialraumbezogen),
- Sicherung einer lokalen „Präventionskette“ ab Geburt als abgestimmtes Angebot in Arbeitsteilung durch viele Anbieter,
- Interessenvertretung für armutsgefährdete, arme Familien, um Teilhabe zu sichern,
- Effizienzorientierung,
- zentrales Kriterium ist das „Outcome“ der Maßnahmen,
- Beleg der Wirkung der Arbeit durch kontinuierliche (Selbst-)Evaluation,
- Budget für Aufgaben im Sozialraum,
- Eigenbeitrag der KundInnen,
- Kooperation mit Arbeitsmarkt, d.h. (Mit-)Sicherung der Erwerbstätigkeit von Eltern und erwerbsfähigen Jugendlichen z.B. im Rahmen der PSA,
- Mitverantwortung für den Sozialraum, d.h. (Mit-)Gestaltung einer sozialen und kindergerechten Stadt sowie
- Kooperation „Bürgerschaftliches Engagement“ mit einer Vielzahl von Initiativen und Personen vor Ort (Ver-einen, Sozialinitiativen, Migrantenselbstorganisationen).

Literatur:

Butterwegge, Christoph; Holm, Karin; Zander, Margherita (2003): *Armut und Kindheit*. Ein regionaler, nationaler und internationaler Vergleich. Opladen.

Chassé, Karl August; Zander, Margherita; Rasch, Konstanze (2003): *Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen*. Opladen.

Forum Bildung: www.forum-bildung.de

Hense, Margarita; Buschmeier, Gisela (2002): *Kindergarten und Grundschule Hand in Hand*. Chancen, Aufgaben und Praxisbeispiele. München.

Hock, Beate; Holz, Gerda; Wüstendörfer, Werner (2000a): *Folgen familiärer Armut im frühen Kindesalter – Eine Annäherung anhand von Fallbeispielen*. Frankfurt a.M.

Hock, Beate; Holz, Gerda; Wüstendörfer, Werner (2000b) *Frühe Folgen – langfristige Konsequenzen? Armut und Benachteiligung im Vorschulalter*. Frankfurt a.M.

Hock, Beate; Holz, Gerda; Simmedinger, Renate; Wüstendörfer, Werner (2000): *Gute Kindheit – Schlechte Kindheit? Armut und Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. Frankfurt a.M.

Holz, Gerda; Skoluda, Susanne (2003) *Armut im frühen Grundschulalter*. Frankfurt a.M.

Meier, Uta; Preuß, Heide; Sunnus, Eva Maria (2003): *Steckbrief von Armut. Haushalte in prekären Lebenslagen*. Wiesbaden

Münchmeier, Richard; Otto, Hans-Uwe; Rabe-Kleberg, Ursula (Hg.) (2002): *Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben*. Opladen.

Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2003): *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen.

Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Prenzel, Manfred; Schwippert, Knut; Walthert, Gerd; Valtin, Renate (Hg.) (2003): *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster.

Richter, Antje (2000): *Wie erleben und bewältigen Kinder Armut?* Aachen.

Richter, Antje; Holz, Gerda; Altgeld, Thomas (Hg.) (2004): *Gesund in allen Lebenslagen. Förderung von Gesundheitspotenzialen bei sozial benachteiligten Kindern im Elementarbereich*. Frankfurt a.M.



Wie viel Geld darf Bildung kosten?

Zukunftsinvestitionen aus gesellschaftsökonomischer Sicht

Stefan Sell

Die geplante Ausweitung der „Offenen Ganztagsgrundschule“ in NRW steht in einem allgemeinen Kontext des Ausbaus ganztägiger Schulangebote. Die grundsätzlichen Argumente für diese Entwicklung sind vor allem arbeitsmarkt- und sozialpolitischer Natur, zunehmend angereichert mit bildungspolitischen Zielen. Eine gleichsam „klassische“ Argumentationslinie aus der Sozial- und Arbeitsmarktpolitik fokussiert auf das Themenfeld „Vereinbarkeit von Beruf und Familie“ und stellt ab auf die zunehmende Erwerbstätigkeit vor allem der Mütter. Hinzu kommt ein steigender Anteil an Ein-Eltern-Familien. Eine Ausweitung der ganztägigen Schulangebote fungiert in diesem Kontext vor allem als Betreuungsangebot zur Ermöglichung eines vorhandenen oder latenten Arbeitsangebots. Empirisch gestützt wird dieser Ansatz durch vorliegende Forschungsbefunde zu den Problemen der praktischen Vereinbarkeit von Beruf und Familie, die immer wieder zeigen, dass aus Sicht der betroffenen Mütter die Betreuungsprobleme „mit der Schule erst richtig anfangen“ – weniger also der vorschulische Bereich steht im Mittelpunkt der kritischen Wahrnehmung der betroffenen Mütter, sondern (ganz im Sinne eines für sie relevanten Betreuungscontinuums, das nicht am Übergang zur Schule endet) die tradierte Organisation des deutschen Schulwesens als Halbtagschule in Verbindung mit den sehr langen Ferienzeiten und den häufigen Unterbrechungen des Schulalltags.

Offene Ganztagsgrundschule als Billiglösung

Genau in diesem Spannungsfeld bewegen sich z.B. Konzepte wie die der „Offenen Ganztagsgrundschule“ in Nordrhein-Westfalen, bei denen man den angedeuteten fiskalisch motivierten Strang exemplarisch verdeutlichen kann. Die Landesregierung NRW hat beschlossen, dass bis spätestens 2007/2008 alle Horte und sonst bestehenden außerschulischen Ganztagsangebote für Grundschulkindern unter dem Dach und unter der Regie der Schule zusammengeführt werden. An 75% der Grundschulen sollen für 25% der Schüler/innen unter Beteiligung der Jugendhilfe, der Sportvereine, Musikschulen, Bibliotheken und sonstiger Vereine und Institutionen im Sozialraum nachmittägliche Betreuungsangebote geschaffen werden. Dabei verzichtet die Landesregierung weitgehend auf überörtliche Vorgaben zu fachlichen Standards und Qualitäten. Die Landessteuerung erfolgt über die Landesförderung, die einen jährlichen Landeszuschuss pro Kind pro Jahr vorsieht, der etwa um zwei Drittel unter der durchschnittlichen Landesförderung eines Hortplatzes liegt. Die offene Ganztagschule wird finanziert durch die eingesparten Mittel aus der Hortförderung, durch einen kommunalen Eigenanteil, durch Elternbeiträge und sonstige Quellen. Bei der politischen Diskussion über die Einführung der Offenen Ganztagschule stehen die flächendeckenden Versorgungszahlen und fiskalischen Zwänge im Vordergrund und verdrängen eine Auseinandersetzung mit pädagogi-



schen Qualitätserfordernissen. Das Land Nordrhein-Westfalen will bis 2007 etwa 200.000 Kindern einen Platz in den neuen Ganztagschulen anbieten.

Qualität hat ihren Preis

Die Horte sind bei den Eltern aufgrund der sozialpädagogischen Konzeption und der Betreuungsschlüssel sehr beliebt. Als Angebot der Jugendhilfe bestehen die Horte in der Regel aus ca. 20 Kindern im Alter von 6 bis 14 Jahren, die von zwei Betreuerinnen begleitet werden. Das Angebot wird auch in den Ferienzeiten aufrechterhalten. Der Finanzierungsanteil der Eltern liegt mit durchschnittlich 42 Euro im Monat weit niedriger als die rund 100 Euro, die bei offenen Ganztagschulen anvisiert sind. Aufgrund der besonderen Betreuungsdichte ist der Hort aber mit durchschnittlichen Kosten von über 5.000 Euro pro Kind und Jahr deutlich teurer als die Bezuschussung eines Ganztagschulplatzes in NRW mit 1.230 Euro im Jahr (820 Euro vom Land und 410 Euro von der Kommunen). Allein diese wenigen Zahlen verdeutlichen, dass es auf Dauer keine Parallelstrukturen von Hort und offener Ganztagschule geben wird und angesichts der Haushaltslage der öffentlichen Gebietskörperschaften ist die Befürchtung eines Absenkens von Standards mehr als berechtigt – es sei denn, dieser fiskalischen Eigendynamik wird politisch etwas entgegengesetzt.

Wir haben es mit zwei fundamentalen Problemsträngen zu tun: Zum einen die defizitäre Wahrnehmung der Eigenständigkeit und der damit verbundenen

Qualitätsstandards der außerschulischen Hortangebote und zum anderen – hier im Mittelpunkt stehend – die Anreize aus den gegebenen, eigentlich nur historisch zu verstehenden Finanzierungssystemen. Vereinfachend gesagt: Die Finanzierung der Betreuungsangebote nicht nur für die Krippen- und Kindergartenkinder, sondern auch der Hortkinder obliegt zu einem wesentlichen Teil der kommunalen Ebene, ergänzt um Landesmittel, während der Schulbereich eine duale Finanzierungsstrukturaufteilung zwischen Kommune und Land hat. Die Kosten für die Hortbetreuung werden in ihrer Höhe im Wesentlichen von den Personalkosten determiniert, die wiederum durch Personalschlüssel pro Gruppe bzw. bezogen auf eine bestimmte Kinderzahl fixiert sind. Die Einführung der offenen Ganztagschule eröffnet nun – nicht per se, aber sehr wohl in der nordrhein-westfälischen Variante – die Option einer deutlichen Absenkung der Kostenbelastung der kommunalen Ebene.

Unterfinanziert

Alle internationalen Vergleichsstudien verdeutlichen eine zentrale Schwachstelle der deutschen Bildungsarchitektur: „Unten“ wird zu wenig und „oben“ relativ gesehen „zu viel“ ausgegeben. Der Elementar- und Primarbereich ist mithin unterfinanziert – zugleich auch noch durch Zuzahlungsregelungen im vorschulischen Bereich in Form von Elternbeiträgen belastet, die auch bei den Horten greifen. In der Sekundarstufe II und auch an den Hochschulen findet sich eine (immer relativ gesehen) „üppige“ Finanzierung, die nachgewiesenermaßen die starken sozialen Selektionseffekte des deutschen Bildungssystems auch noch „subventioniert“ – z. B. durch die faktische Gebührenfreiheit des Studiums.

Die neueren empirischen Forschungsergebnisse zeigen mehr als nur ansatzweise, dass es hinsichtlich der volkswirtschaftlichen wie auch der individuellen positiven Nutzeffekte einen klaren Zusammenhang zwischen dem Zeitpunkt der Investition und der Qualität der Intervention gibt: Vereinfacht gesagt gilt die Formel „Früh investieren statt später reparieren“ bzw.

„Auf den Anfang kommt es an“.

Die Kosten-Nutzen-Relationen für den Elementarbereich (also für die Kinder bis 6 Jahre), die aus den jüngeren Forschungsarbeiten in den USA, Kanada, Großbritannien und auch aus der Schweiz abgeleitet werden können, bewegen sich in einem Spektrum von 1:2 (Kanada bei hoher Qualität der Bildung und Betreuung) über 1:4 (Zürich-Studie) bis hin zu 1:7 aus den amerikanischen Studien (wobei der hohen Nutzen dort vor allem aus den deutlich reduzierten Kriminalitätskosten stammt). Allerdings – und das erschwert den Transport dieser Ergebnisse in die Politik – fallen die Nutzen natürlich erst zu einem größeren Teil zeitversetzt nach der Investition in die frühkindliche Bildung und Betreuung an.

Hinzu kommt speziell für Deutschland die Problematik der bereits skizzierten „föderalen Finanzierungsverflechtungsfälle“. Darunter ist zu verstehen, dass die Kosten im Elementarbereich vor allem (zu 85%) auf der kommunalen Ebene anfallen, während die Nutzen überwiegend auf der Ebene der Bundesländer und des Bundes zum Tragen kommen. Aus dieser Problematik leitet sich ab, dass es einen wirklich bedarfsgerechten Ausbau der Infrastruktur erst dann geben wird, wenn es einen kosten-nutzen-fundierten Finanzierungsverbund geben würde.

Für den Bereich der Schulkinder liegen leider keine belastbaren empirischen Ergebnisse vor, die den Kosten entsprechenden Nutzen gegenüberstellen. Dies erweist sich jetzt in NRW angesichts des primär fiskalisch motivierten Abbaus der Horte und die „Überführung“ in die „offene Ganztagschule“ als strategische offene Flanke.

Nach Berechnungen des DIW aus dem Jahr 2001 benötigen wir für eine bedarfsgerechte Betreuung für alle Krippen-, Kindergarten- und Grundschul Kinder im Jahr 2006 einen Betrag in Höhe von 21 Mrd. € statt der gegenwärtig etwa 10 Mrd. €, die nach Abzug der Elternbeiträge von der öffentlichen Hand für die Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen ausgegeben werden. Zur Finanzierung der zusätzlich notwendigen 12 Mrd. € plädiert das DIW für die Einrichtung einer parafiskalischen

beitrags- und steuerfinanzierten „Familienkasse“, in die alle Bürger einzahlen müssten. Dies wird derzeit wohl kaum politisch durchsetzbar sein, obgleich es aus Sicht einer notwendigen Finanzierungsstabilität sicherlich eine attraktive Perspektive wäre. Zudem sind die 21 Mrd. € nur eine Untergrenze, vor allem wenn man weitergehende Qualitätskriterien berücksichtigen wollte, wie sie sich mit der bildungspolitischen Aufladung der Kindertageseinrichtungen andeuten.

Politische Forderung

Zentrale politische Forderung aus finanzierungssystematischer Sicht müsste sein, dass die Bundesländer und vor allem auch der Bund entsprechend der auf diesen Ebenen anfallenden Nutzen in die dauerhafte Finanzierung der Bildungs- und Betreuungsangebote einbezogen werden. Nur eine Anschubfinanzierung begrenzt auf die Investitionskosten wie im laufenden 4 Mrd. Euro-Programm der Bundesregierung zum Ausbau der Ganztagschulen wird die Grundproblematik der Frage, wie die laufenden Kosten gedeckt werden können, nicht lösen und angesichts der kommunalen Finanzsituation jeden nennenswerten, geschweige denn qualitativ hinreichenden Ausbau blockieren.

Ein „pessimistisches“ (realistisches?) Szenario

Bei durchschnittlichen Kosten eines Hortplatzes von über 5.000 € und demgegenüber einer Bezuschussung eines Ganztagschulplatzes in Höhe von 1.230 € jährlich ist die angekündigte Auflösung der Horte allein aus fiskalischen Gründen nicht mehr aufzuhalten. Die additive Betreuung an den Schulen wird dazu führen, dass der Ansatz der Ganztagschule möglicherweise desavouiert wird in Richtung auf eine Wahrnehmung als Angebot für „Migranten- und sonstige Problemkinder“ und damit die bereits bestehende hohe soziale Selektivität des Schulsystems in Deutschland noch befördert.

Ein optimistisches Szenario?

Nicht nur das Finanzvolumen, sondern auch das neue Finanzierungssystem wird auf der Basis kosten-nutzen-analytischer

Überlegungen ausgestaltet. Dies würde bedeuten, dass man auf der Grundlage der vorliegenden Evidenz die qualitativen Anforderungen an die Bildungs- und Betreuungsinfrastruktur bestimmt (genügend internationale Standards sind ja vorhanden) und dann erst über Finanzierungsquellen nachdenkt. Mittelfristig wird es neben zusätzlichen Finanzierungsquellen auch Umschichtungen geben können, z.B. durch Einsparungen im teuren Jugend-

hilfebereich aufgrund der präventiven Schwerpunktsetzungen in einem neuen System der Kinder- und Jugendhilfe. Grundvoraussetzung für mehr Geld in diesem Bereich wäre aber (was gerne in der Diskussion vergessen wird), dass der Bereich der Ausgaben für Bildung und Betreuung nicht mehr als staatliche Konsumausgaben definiert wird, sondern als Zukunftsinvestitionen, die dann aus der Berechnung des Defizitkriteriums

des Europäischen Stabilitätspaktes herausgenommen werden müssten. Auch im optimistischen Szenario wird sich die Parallelstruktur Schule und Hort auflösen müssen – allerdings nicht im Sinne einer Überführung der „teuren“ Horte in die Billig-Variante der offenen Ganztagschulen, sondern im Sinne eines Zusammenwachsens unter Berücksichtigung der Qualitätskriterien der Kinder- und Jugendhilfe.

Was bietet noch Orientierung?

Wertebildung als Fundament ganzheitlicher Persönlichkeitsentwicklung

Matthias Hugoth



I. Einleitung

Die folgenden Thesen gehen von der Tatsache aus, dass es keine wertneutrale Erziehung und Bildung gibt. Die pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und Schulen müssen sich – wollen sie ihre Arbeit aus einer ethischen Verantwortung heraus verrichten –, dessen bewusst sein, dass ihre eigenen Wertvorstellungen und -haltungen stets in den Umgang mit den Kindern einfließen und sie dadurch auch die Wertentwicklung der Kinder bestimmen.

Wenn es also stimmt, dass die Kinder unter einer – mehr oder weniger starken, oft unreflexen – Einflussnahme ihrer Erzieherinnen, Lehrerinnen und Lehrer stehen, dann sollte dieser Vorgang bewusst und transparent gemacht werden. Das heißt:

Für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Schulen empfiehlt es sich, zwischen den Erziehenden eine Verständigung über die Intention, die Inhalte und Methoden der wertbezogenen Einflussnahme zu erzielen und ein Konzept für eine in den Kontext der gesamten pädagogischen Arbeit eingebundene Wertebildung zu entwickeln. Denn nur so kann vermieden werden, dass sich in die Erziehungs- und Bildungsarbeit „blinde Passagiere“ in Form von unbewussten bzw. subtilen Beeinflussungen einschleichen. Doch nicht nur aus Gründen der Redlichkeit ist eine Wertebildung auf der Grundlage eines transparenten und plausiblen Konzeptes vorzunehmen. Wertebildung ist auch vom Kind und den seine Persönlichkeitsentwicklung konstituierenden

Faktoren her zu begründen: Kindern das Angebot einer kompetenten Vermittlung und Einübung von Werten vorzuenthalten, würde bedeuten, dass die pädagogisch Verantwortlichen eine bedeutsame Dimension der Persönlichkeitsentwicklung vernachlässigten.

In den folgenden Thesen wird begründet, warum ein solches Verhalten nicht zu verantworten ist; es wird ferner dargelegt, worin konkret die Bedeutung der Wertebildung für eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung besteht, und welche Konsequenzen daraus für die pädagogische Praxis zu ziehen sind. Besonders der letztgenannte Gesichtspunkt bringt es mit sich, dass die Sprache, mit der die Thesen formuliert sind, einen stark normativen und appellativen Charakter erhält.

II. Thesen

1. Die Welt, in der unsere Kinder hineinwachsen, ist gekennzeichnet durch komplexe Lebenszusammenhänge, durch eine unüberschaubare Fülle an Informationen und Botschaften und durch einen Pluralismus an Weltanschauungen und Werthaltungen. Um fähig zu werden, in solchen Kontexten einen eigenen Standpunkt zu finden, eine eigene Werthaltung zu entwickeln und eigene Meinungen und Ideen gegenüber anderen zu vertreten, brauchen Kinder von klein auf eine pädagogische Unterstützung und Begleitung.

Wertebildung dient Kindern zur Orientierung und Standortfindung in einer komplexen Lebenswelt, in der sie mit divergierenden und oft auch widersprüchlichen Werthaltungen von Erwachsenen konfrontiert werden.

2. Sobald Kinder die Standpunkte und Einstellungen der Menschen zu den Dingen des Lebens und zu den anderen Menschen zu differenzieren lernen, wollen sie auch wissen, was für sie selbst wichtig und wertvoll ist. Eltern, Erzieherinnen, Lehrerinnen und Lehrer sind es ihnen deshalb schuldig, sie mit Werten vertraut zu machen und sie herausfinden zu lassen, welche von diesen Werten für sie maßgebend sein sollen. Der Erwerb der Fähigkeit zu einer „Unterscheidung der Geister“ und zu einer Entscheidung für bestimmte Werte gehört wesentlich zur Persönlichkeitsentwicklung unserer Kinder.

Bei ihrer Suche nach dem, was für sie maßgebend ist, müssen Kinder die Chance erhalten, Werte kennen- und sie unterscheiden zu lernen; sie müssen ferner dazu befähigt werden, sich für bestimmte Werte zu entscheiden. Die Entfaltung solcher Fähigkeiten sind konstitutive Elemente der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung.

3. Zu den Akteuren im Feld der Wertebildung von Kindern im Grundschulalter gehören neben den Kindern selbst die Familien, die pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und die Lehrpersonen in den Grundschulen. Zwischen diesen Akteuren ist eine Abstimmung über die Ziele, Inhalte und Methoden der Wertebildung unbedingt notwendig,

weil sonst die Kinder Gefahr laufen, dass sie auf unterschiedliche Einstellungen und Botschaften ihrer erwachsenen Bezugspersonen treffen, die sie irritieren und ratlos machen. Zu den Abstimmungen gehört zum einen ein Eingehen auf die Fragen und Bedürfnisse der Kinder, zum anderen eine Einigung oder zumindest ein Austausch zwischen den Eltern und den pädagogischen Fachkräften sowie zwischen diesen selbst über die Werte, die vermittelt werden sollen, über die Art und Weise, wie dies geschehen soll, und über die Ziele, die damit verfolgt werden. Die Erwachsenen sind für die Kinder bei ihrer wertepädagogischen Arbeit letztlich nur glaubwürdig, wenn sie ihre Interessen und Ziele transparent machen.

Eine der wesentlichen Voraussetzungen für das Gelingen der Wertebildung von Kindern im Grundschulalter gehört eine Abstimmung der Akteure – Kinder, Familien, pädagogische Fachkräfte – über die Ziele, Inhalte und Methoden der Vermittlung von Werten.

4. Die pädagogischen Fachkräfte, die für die Initiierung, Begleitung und Unterstützung der Wertebildungsprozesse der Kinder zuständig sind, müssen sich bewusst sein, welche Werte sie selbst für maßgebend halten und warum sie dies tun. Eine solche Selbstvergewisserung macht zum einen die Reflektion der in der eigenen Biographie weichenstellenden Personen, Ereignisse und Entwicklungen erforderlich – also sich darüber Klarheit zu verschaffen, wie die Prozesse der Aneignung eigener Werthaltungen verlaufen sind; zum anderen beinhaltet eine Selbstvergewisserung der Gründe für eigene Wertüberzeugungen und ihres Stellenwertes für die pädagogische Arbeit immer wieder eine Auseinandersetzung mit aktuellen Werteentwicklungen in der Gesellschaft und in der unmittelbaren Lebenswelt von Erzieherinnen, Lehrerinnen und Lehrer.

In pädagogische Maßnahmen der Wertebildung sind die pädagogischen Fachkräfte stets auch als Personen einbezogen. Es genügt nicht, darüber Auskunft zu geben, warum bestimmte Werte „auf dem Programm“ stehen; die Kinder wollen auch wissen, wie

es mit der persönlichen Einstellung der Erziehenden zu diesen Werten bestellt ist. Um authentisch und damit glaubwürdig Wertebildung zu praktizieren, ist seitens der pädagogischen Fachkräfte eine Vergewisserung eigener Werthaltungen und der daraus resultierenden Einstellungen und Verhaltensweisen unverzichtbar.

5. Für das Verhältnis von Erwachsenem und Kind im Prozess der Wertebildung ist das Bild entscheidend, dass der Erwachsene von Kindern hat. Wertebildung wirkt sich für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes dann förderlich aus, wenn das Kind als ein Subjekt respektiert wird, das grundsätzlich in der Lage ist, sich eigene Theorien und Bilder von sich, von der Welt und von der Bedeutung der Dinge der Welt für das eigene Leben zu konstruieren und diese Konstrukte auch mit anderen zu kommunizieren. Damit diese grundsätzlich im Kind angelegten Fähigkeiten der Konstruktion und Kommunikation entwickelt werden können, braucht das Kind Anregungen, Begleitung und Unterstützung von Erwachsenen, die als Ko-Konstrukteure angieren sollten.

Wertebildung erfolgt durch die Konstruktionen, die das Kind bei der Gewinnung von Erkenntnissen und Einsichten, bei seinem Schlussfolgerungen und der Bestimmung eigener Standpunkte und Haltungen erstellt. Die sie unterstützenden und begleitenden Erwachsenen sollten deshalb die Rolle von Ko-Konstrukteuren wahrnehmen.

6. Die den Wertebildungsprozess von Kindern im Grundschulalter unterstützenden und begleitenden Eltern und pädagogischen Fachkräfte stützen sich bei der Begründung und Vermittlung ihrer Werte auf normative Bezugsgrößen wie Weltanschauungen, Menschenbilder und religiöse Traditionen. In unserem Kulturraum gehört die christliche Religion noch immer zu den maßgebenden Bezugsgrößen für die Entwicklung von Werthaltungen und werteorientierten Handlungsformen. In christlich ausgerichteten Kindertageseinrichtungen und Schulen spielen in der Wertebildung erwartungsgemäß solche Werte eine zentrale Rolle, die von der christlichen Auffassung von Gott und Welt,

vom Leben und vom Menschen abgeleitet werden. In nichtchristlich orientierten pädagogischen Einrichtungen sollte die christliche Religion zumindest als eine der in der Geschichte unseres Landes lange Zeit führende und für große Teile der Bevölkerung auch heute noch maßgebende normative Bezugsgröße vorgestellt werden.

Das Ethos des christlichen Glaubens und das christliche Menschenbild war in der Geschichte der abendländischen Kultur und ist bis heute in unserem Land eine der maßgebenden normativen Bezugsgrößen für die Begründung, Ausformulierung und Umsetzung von Werten. Dieser Tatsache sollte bei der Bestimmung der Ziele und Inhalte einer werteorientierten Bildungsarbeit mit Schulkindern Rechnung getragen werden, indem der christliche Glaube als eine sinnvolle Präferenztheorie (weltanschauliche Bezugstheorie) benannt wird.

7. Dem Anspruch einer ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung, die alle Bereiche des Menschseins einbezieht, können pädagogische Fachkräfte nur gerecht werden, wenn sie keine Engführung vornehmen bei der Bestimmung der Werte, die den Kindern vermittelt bzw. zur Auseinandersetzung bekannt gemacht werden sollen. Der gegenwärtig vorherrschende Zeitgeist präferiert eindeutig materialistische und utilitaristische Werte. Wertebildung in pädagogischen Einrichtungen für Schulkinder muss ein breiteres Wertespektrum zugänglich machen und zu einer kritischen Auseinandersetzung mit den zeitgeistbedingten Werten befähigen.

Eine ganzheitliche Persönlichkeitsbildung verbietet eine Engführung des Spektrums der Werte, zu denen bei der Wertebildung einen Zugang ermöglicht werden soll. Wertebildung heißt hier: dem Trend gegensteuern, der auf eine einseitige Festlegung auf materialistische und utilitaristische Werte hinausläuft.

8. Eine christlich orientierte Wertebildung liegt auf der Linie einer ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung. Die Vorzüge einer solchen Wertebildung sollten demnach auch in die aktuelle Bildungsdebatte eingebracht werden. Sie ist hier allerdings

nur dann glaubwürdig, wenn zum einen die pädagogischen Fachkräfte in ihrer eigenen christlich geprägten Werthaltung und -praxis überzeugen und wenn zum anderen bei den Christen in unserem Land und ihrer Institution, der Kirche, auf glaubwürdige Standpunkte und Verhaltensweisen verwiesen werden kann

Eine christlich orientierte Wertebildung wird im Vergleich mit den hierzulande vorherrschenden Werteinstanzen dem Anspruch von Ganzheitlichkeit am ehesten gerecht. Das muss allerdings von den Christen und ihrer Kirche auch im gesellschaftlichen Leben und besonders in den Lebenswelten unserer Kinder und vornehmlich in den von ihnen besuchten pädagogischen Einrichtungen belegt werden.

9. In nahezu allen Lebensräumen, also auch in Kindertageseinrichtungen und Schulen, leben unsere Kinder mit Kindern aus anderen Kulturen und Religionen zusammen. Dabei erleben sie auch, welche Werte und Normen in diesen anderen Kulturen und Religionen maßgebend sind und wie sie das Leben der Menschen bestimmen. Wertebildung sollte bei der Frage, woher die Menschen hierzulande ihre Werte und Normen ableiten, neben der christlichen Religion auch die religiösen Traditionen vorstellen, die durch Menschen in unserem Land repräsentiert werden. In der Begegnung mit andersreligiös bestimmten Werten und Normen lernen die Kinder zum einen – wenn sie Vergleiche zwischen den ihnen vertrauten Werthaltungen mit denen der anderen anstellen – die eigenen normativen Bezugsgrößen besser kennen; zum anderen erhalten sie durch das Kennenlernen dessen, was für Andersgläubige wert und heilig ist, eine Grundlage dafür, diese besser zu verstehen und gemeinsam nach Annäherungen und Übereinstimmungen zu suchen.

Eine christlich ausgerichtete Wertebildung muss immer auch offen sein für interreligiöse Begegnung, für Austausch und für gemeinsame Aktionen mit solchen Menschen, Kindern und Familien, die einer anderen Religion und Kultur angehören.

10. Die Praxis der Wertebildung muss den Lernvoraussetzungen der Kinder Rech-

nung tragen. Das bedeutet: Wertebildung braucht Zeit, erfolgt in Aneignungsprozessen, für deren Tempo die Kinder Regie führen sollten, benötigt Räume des Erprobens, erfolgt über Personen, Medien, im Spiel, in der Begegnung und Konfrontation, mit Kopf und Herz, über Bilder, Empfindungen, Fantasien und Geschichten.

Wertebildung hat nichts mit Morallehre und mit Maßnahmen von Disziplinierung zu tun. Sie erfolgt mit der methodischen Vielfalt, mit der auch andere Lern- und Aneignungsprozesse von Kindern im Vor- und Grundschulalter initiiert, begleitet und unterstützt werden.

11. Damit Erzieher/-innen und Lehrer/-innen ihre Kompetenzen für die Initiierung, Begleitung und Unterstützung von Wertebildungsprozessen stetig weiterentwickeln können, sollten ihnen kontinuierlich entsprechende Fort- und Weiterbildungen angeboten werden. In diesen sollte sowohl eine Auseinandersetzung mit den Inhalten und praktischen Konsequenzen von Werten als auch die Optimierung ihres methodischen Repertoires ermöglicht werden.

Die Weiterentwicklung der für die Wertebildung erforderlichen Kompetenzen sollte zum festen Bestandteil der Fort- und Weiterbildungsangebote für Erzieherinnen, Lehrerinnen und Lehrer gehören.

12. Bei der wertebezogenen Erziehung und Bildung von Kindern im Grundschulalter ist eine Abstimmung zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen im Blick auf das grundsätzliche Verständnis von Wertebildung und in Bezug auf die pädagogischen Maßnahmen unerlässlich. Nur so kann den Kindern das, was sie für die Aneignung von Werten und für das Einüben wertebezogener Verhaltensweisen an Vorgaben, an Begleitung und Unterstützung brauchen, auf eine verantwortbare Weise gewährt werden. Denn Kindertageseinrichtungen und Schulen setzen in der Regel bei Wertebildungsprozessen unterschiedliche inhaltliche Akzente und wenden auch unterschiedliche Methoden an. Dies sollte nicht zu einer Konkurrenz zwischen beiden pädagogischen Institutionen führen, sondern in

einen synergetischen Bezug zueinander gesetzt werden.

Auch in Bezug auf die Initiierung, Begleitung und Unterstützung von Wertebildungsprozessen sollten, wie dies bei anderen Bildungsbereichen bereits selbstverständlich ist, Abstimmungen und komplementäre Arbeitsweisen zwischen Kindertageseinrichtungen und Schulen vorgenommen und entwickelt werden.

Literatur:

Grundsätzliche Ausführungen zur Frage nach der Bedeutung von Werten für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern – Grundsätze einer Ethik für Erzieherinnen

Thomas Ebers / Markus Melchers: *Vom Wert der Wertedebatte. Anmerkungen und Orientierung.* Freiburg: Herder Verlag 2002

Matthias Hugoth: *Handeln aus Verantwortung: Zur Wiederentdeckung der Werte in der pädagogischen Arbeit. Elemente einer kleinen Ethik für Erzieherinnen*, in: Jahrbuch „Zeitenwende“ des Bayerischen Landesverbandes Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder 1999/2000, S. 154-167

Ders.: *Kompetent entscheiden – verantwortlich handeln. Ethische Grundlagen für Erzieherinnen.* München: Don Bosco Verlag (im Druck)

Ders.: *Kindertageseinrichtungen als Ort der Wertebildung. Möglichkeiten und Formen der Toleranzerziehung*, in: Rita Watermann / Matthias Hugoth (Hrsg.): *Unternehmen Kindergarten & Co. Management- und Führungsaufgaben erfolgreich umsetzen.* Landsberg: mvg Verlag 2003, S. 1-12 (Lose-Blatt-Sammlung)

Bildung von Anfang an. Der Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen in kirchlicher Trägerschaft. Herausgeber: Verband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (KTK) – Bundesverband/Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder (BETA). Freiburg/Stuttgart 200

Literatur für die Praxis der Werteerziehung in der Familie und in pädagogischen Einrichtungen

Susanne Porsche: *Kinder wollen Werte. Ein Leitfaden für Eltern – für eine neue Ethik in der Erziehung.* München: Südwest-Verlag 2003

Elke Leger: *Wie Kinder Werte lernen. Ein Buch für Eltern.* Freiburg: Herder Verlag 2003 (Herder Spektrum 5347)

Susanne Stöcklin-Meier: *Was im Leben wirklich zählt. Mit Kindern Werte entdecken.* München: Kösel Verlag 2003

Armin Krenz: *Wie Kinder Werte erfahren. Wertevermittlung und Umgangskultur in der Elementarpädagogik.* Freiburg: Herder Verlag 1999

Robert Coles: *Kinder brauchen Werte. Wie Eltern die moralische Intelligenz fördern können.* Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2001 (Reihe: Mit Kindern leben; rororo Sachbuch 60982)

Themenhefte der Fachzeitschrift „Welt des Kindes“:

1/1997 – Wahrnehmen und erleben

2/2000 – Spurensuche: Religiöse Erfahrungen von Kindern

Bücher zur Diversitätspädagogik und Toleranzerziehung

Christa Preissing / Petra Wagner (Hrsg.): *Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen.* Freiburg: Herder Verlag 2003

Matthias Hugoth: *Fremde Religionen – fremde Kinder? Leitfaden interreligiöse Erziehung.* Freiburg: Herder Verlag 2003





Geht es auch ohne Fachkräfte?

Nur am Nachmittag oder auch im Unterricht?

Maria-Eleonora Karsten

1. Die Entwicklung eines fachlich qualitätsvollen, tragfähigen und zukunftsgerichteten Kooperations- und Koordinationsmodells von Bildung, Erziehung und Betreuung im Grundschulalter erfordert vor allem beteiligte Fachmensch:

- Schule – Lehrkräfte/ Lehrer/Lehrerinnen
- Jugendhilfe – Erzieher/innen/ Sozialpädagogen/innen
- Eltern – vor allem Mütter, aber auch Väter
- Kinder – Mädchen und Jungen
- Sport – Hauptamtliche und Ehrenamtliche
- Musik – Lehrer/innen und Freizeitmusiker/innen
- Kultur – Kunstschaffende und Museen
- Bibliotheken – Fachpersonal

Die eine gemeinsame soziale und bildungsaktivierende Infrastruktur im Sozial- und Lebensraum der Kinder bilden, ein grundlegendes Umdenken über den Rahmen jeder einzelnen Institution, Einrichtung, Organisation, Angebot oder Verein hinaus (Sozialraumbroschüre Karsten u. a. 2003).

In einem solchen Verständnis von gesellschaftlicher, öffentlicher Verantwortung für den Lebens- und Bildungsraum öffnet sich das heute noch geltende Fachprinzip, das an korrespondierenden Institutionen

und Einrichtungen gebunden war, hin zu einer lebens- und bildungsraumbezogenen Gesamtperspektive. Nicht Addition in der Perspektive von Kindern und Institutionen, Fachakteur/innen und Müttern/ Eltern ist das Prinzip, sondern Zusammenhänge in den Biographien herstellen und pädagogisch-sozial gestaltete Zusammenarbeit der Fachkräfte mit zivilgesellschaftlichen Akteur/innen.

Seit der Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums (AGJ/ Bundesjugendkuratorium/Sachverständigenkommission für den 11. Kinder- und Jugendbericht 2002) sind alle an zukünftiger Bildung Interessierten (Münchmeyer 2004) sicher, dass Bildung in Kindertagesstätten, Hort und Schule ganz wesentlich auf das zukünftige gesellschaftliche Leben vorzubereiten hat.

Die Vielschichtigkeit der zukünftigen Gesellschaft und die daraus erwachsenen Anforderungen an Bildung, so stellte das Bundesjugendkuratorium heraus. Es wird davon ausgegangen, dass die Gesellschaft der Zukunft eine mehrdimensional zu denkende Gesellschaft sein wird. Mindestens ist Gesellschaft zu denken als

- eine Wissensgesellschaft, in der Intelligenz, Neugier, lernen wollen und können, Problemlösen und Kreativität eine wichtige Rolle spielen;
- eine Risikogesellschaft, in der die Biografie flexibel gehalten und trotzdem

Identität gewahrt werden muss, in der der Umgang mit Ungewissheit ertragen werden muss und in der Menschen ohne kollektive Selbstorganisation und individuelle Verantwortlichkeit scheitern können;

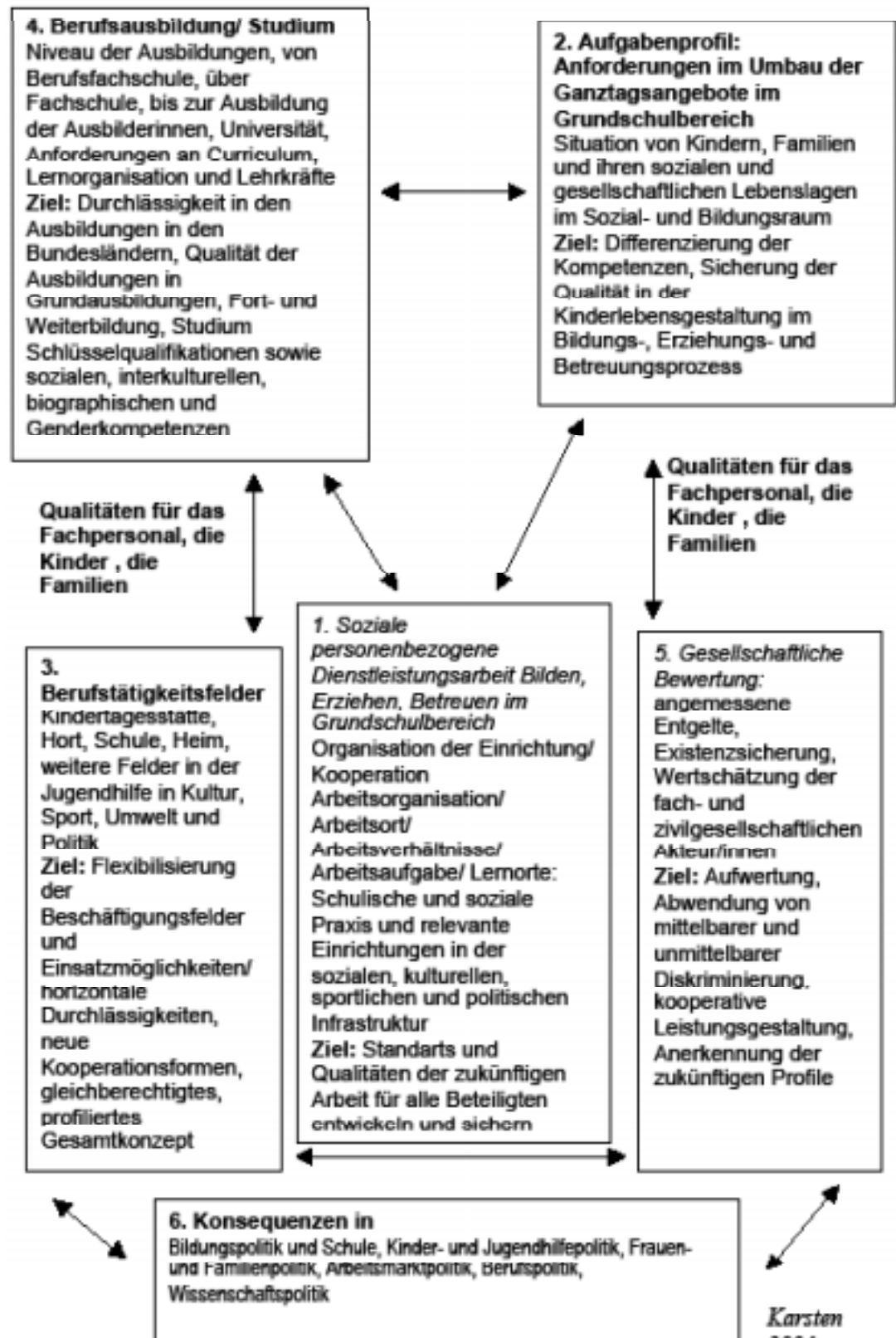
- eine Arbeitsgesellschaft, der die Arbeit nicht ausgegangen ist, in der aber immer höhere Anforderungen an die Menschen gestellt werden,
- eine Gesellschaft, die demokratisch bleiben muss, in der die Menschen an politischen Diskursen teilnehmen und frei ihre Meinung vertreten können, öffentliche Belange zu ihren Angelegenheiten machen, der Versuchung von Fundamentalismen und Extremen widerstehen und bei allen Meinungsverschiedenheiten respektieren können;
- Zivilgesellschaft, die in ihren vielfältigen Formen der Partizipation, Solidarität, sozialen Netzen und der Kooperation der Bürger, egal welchen Geschlechts, welcher Herkunft, welchen Berufs, welchen Alters, gestärkt werden muss;
- eine Einwanderungsgesellschaft, in der Menschen verschiedener Herkunft, Religion, Kultur und Tradition integriert werden müssen, vorhandene Konflikte und Vorurteile überwunden und Formen des Miteinander-Lebens und -Arbeitens entwickelt werden müs-

sen, die es allen erlauben, ihre jeweilige Kultur zu pflegen, aber auch sich wechselseitig zu bereichern (vgl. BMFSFJ 2002b).

Und pointiert auf die differenzierten Kompetenzen Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zu eröffnen in Kita, Hort und Schule aufbauend zu erwerben.

- Zusammenhangskompetenz als Grundlagenkompetenz um Beziehungen zwischen den Dingen und Verhältnissen herzustellen,
- Identitätskompetenz, als ein gelernter Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität,
- technologische Kompetenz um gesellschaftliche Wirkungen von Technik zu begreifen,
- Gerechtigkeitskompetenz um Sensibilität für Enteignungserfahrungen, für Recht und Unrecht, für Gleichheit und Ungleichheit zu entwickeln,
- ökologische Kompetenz für den pfleglichen Umgang mit Menschen, Natur und Dingen,
- historische Kompetenz, als Erinnerungs- und Utopiefähigkeit, die dazu befähigt, z. B. Zeit emazipativ zu nutzen, die eigene Existenz im historischen Zusammenhang zu begreifen und eine freieren Blick für Zukunft und politische Gegenwartbewältigung zu bekommen,
- ökonomische Kompetenz, als Kompetenz wirtschaftliche Zusammenhänge als gesellschaftliches Projekt zu begreifen und den Arbeitsmarkt wieder in den Horizont menschlicher Zwecke zurück zu führen (vgl. Negt 2002).

2. Wesentliche Felder einer integrierten Gesamtkonzeption zur Sicherung der Qualität im Grundschulbereich sind dementsprechend:



In diesem Feld der institutionell-organisierten, öffentlich verantworteten Bildungsangebote zwischen Schule und Jugendhilfe nimmt der Hort eine wesentliche Rolle ein. Ihm kommt für Koordination und Kooperation schon deswegen diese Rolle zu, weil er als Jugendhilfeangebot auf Freiwilligkeit basiert, sozialpädagogische und kinder- und jugendspezifische

Facherfahrungen bündelt und in dieser Form der Organisation leichter aktivierend in der Lebensgestaltung der Kinder wirken kann. Insbesondere gegenüber der Grundschule ist hier der Hort im Gesamtfeld der Jugendhilfe ein wesentlicher Partner, wenngleich alle andere Jugendhilfe ebenfalls kooperativ einbezogen werden könnten.

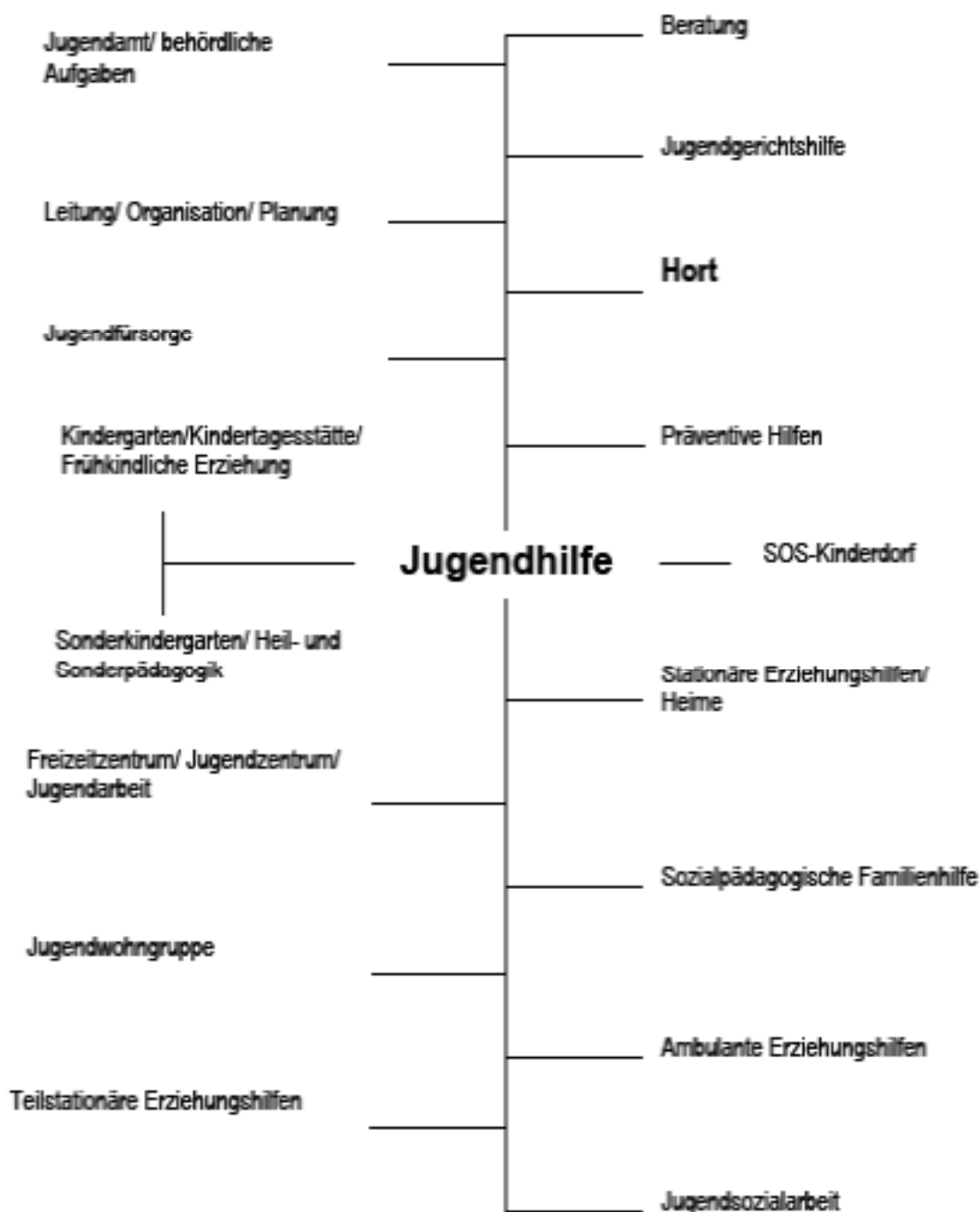
Werden dagegen die heute viel diskutierten Konzeptionen für eine „Bildung der Zukunft“, wie das Beispiel von prognos in Kombination mit der Vereinigung Bayrische Wirtschaft oder „Der Baum der Erkenntnis“ als Gesamtkonzeption Schwedischer Bildungsorganisation (Halmstadt 2004) intensiver betrachtet, so fällt auf, dass das Schwedische Modell vor allem die Grundorientierung des menschlichen Daseins zu Bildungszielen formuliert:

- Demokratie
- Intellektuelle Entwicklung
- Gefühlsmäßige Entwicklung
- Solidarität
- Motorische Entwicklung
- Verantwortung
- Soziale Entwicklung
- Gleichheit
- Sprachliche Entwicklung
- Sicherheit

Hierfür wird in der Zeit vom 1.-6. und 6.-16. Lebensjahr individualisiertes Lernen, sich Bilden nach je eigenen Zeitintensitäten für alle Kinder und Jugendlichen vorgesehen. Demgegenüber sieht das prognos-Modell eine neue, geregelte Struktur, Zeit- und Institutionenabfolge des Lernens vor und der Hort wird zusammen mit Kita und Krippe für jüngere Kinder vorgesehen.

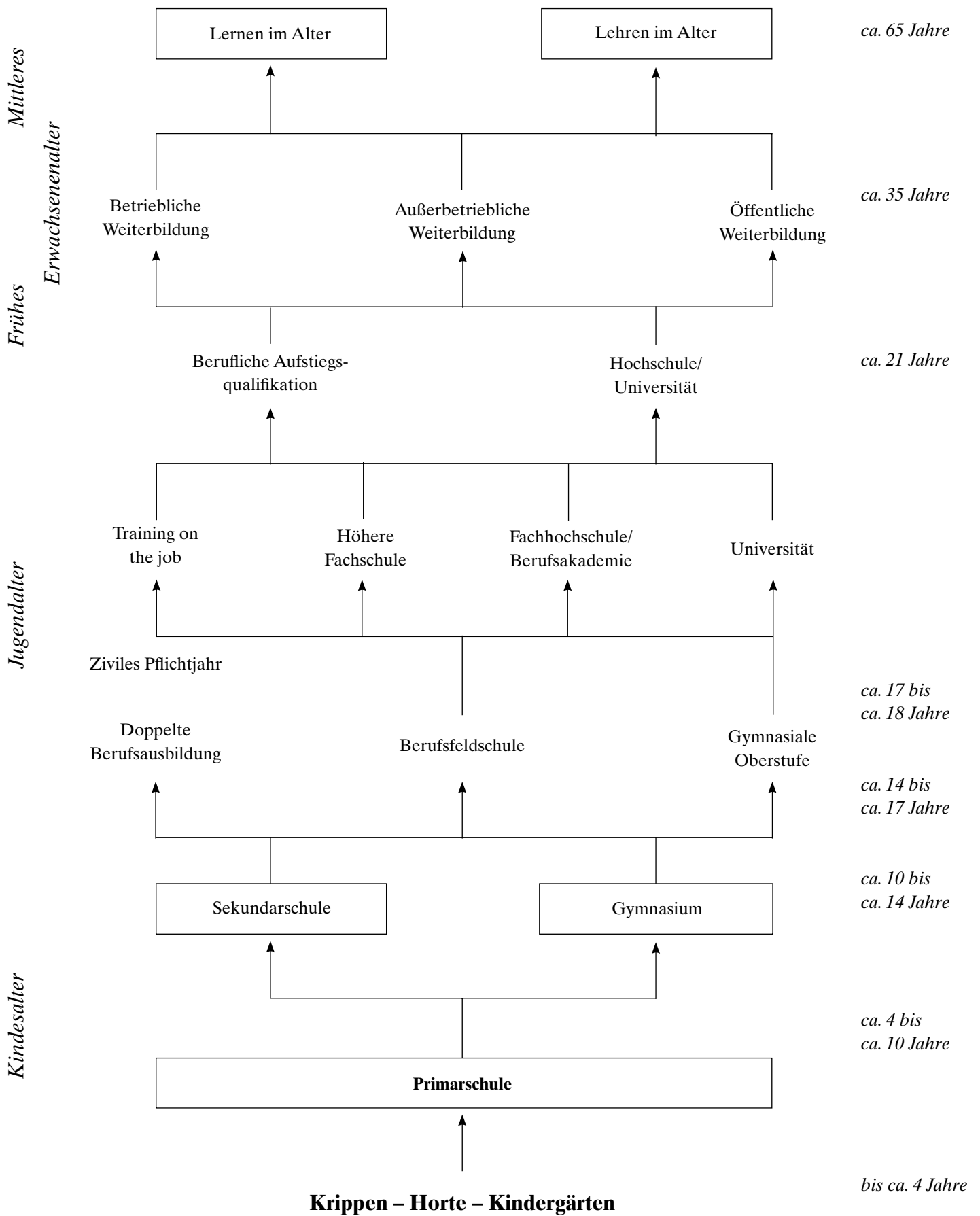
Auch für den Grundschulbereich wird aber nicht von Bildung, sondern von aktivem Lernen, von Wissensaneignung und kooperativem Lernen ausgegangen. Damit soll eine Antwort auf die Zukunftstrends der Arbeitswelt gegeben werden. Ein optimales Verständnis sieht Unterricht heute nicht mehr als ausschließliche Tätigkeit des Lehrens, sondern als Aktivität des Lernenden.

Arbeitsaufgaben und Dienstleistungsberufe: Handlungsort Jugendhilfe

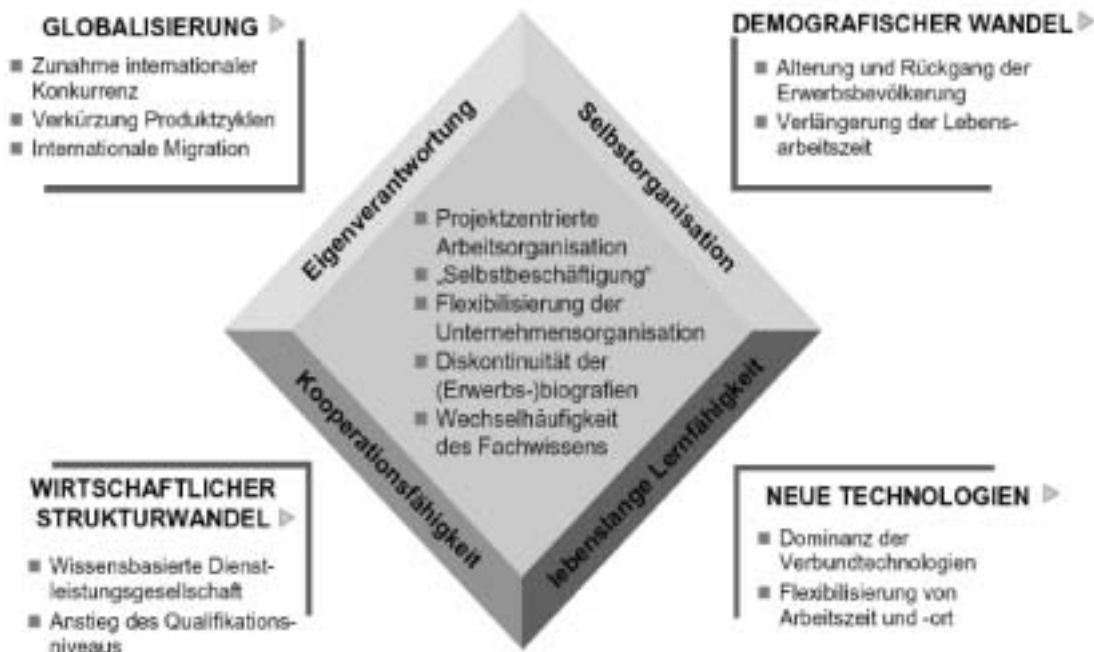


(rekonstruiert aus Statistiken, Berichten und Arbeitsamtinformationen)

Karsten u. a. 1999



(prognos 2004)



Deshalb

- darf Lernen nicht als passiver Vorgang betrieben werden,
- muss lernen konstruktiv sein und mentale Modelle aufbauen,
- muss Lernen Ziele verfolgen,
- muss Lernen den Aufbau von Wissen ermöglichen,
- muss Wissensaneignung durch Unterricht systematisch erfolgen,
- muss Lernen sowohl durch Unterweisung, als auch durch selbständiges Problemlösen stattfinden,
- muss Lernen durch regelmäßiges Üben verbessert werden,
- muss problemlösendes Lernen realitätsnah stattfinden,
- muss Lernen die Lernvoraussetzungen der Individuen berücksichtigen,
- ist erfolgreiches Lernen kooperatives Lernen (Lentzen und Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft e.V. 2004).

Die geschlechtsspezifischen Unterschiede im Lernen sind nicht berücksichtigt, obschon sowohl die ‚Feminisierung‘ des Aufwachsens, überwiegend mit Mütter, Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen durchaus problematisiert wird (Karsten / Rabe-Kleberg 2003).

Und die Ziele des Lehrens und Lernens sind:

- Basiskompetenzen, die elementaren Lebens- und Handlungsfähigkeiten sichern,
- Weltwissen, das Orientierungsmöglichkeiten im privaten und beruflichen Leben bietet,
- Personale Schlüsselqualifikationen für Alltag und Berufsleben,
- Soziale Kompetenzen (prognos 2004).

Werden die gesellschaftlichen Anforderungen an die Zukunft im Grundschulbereich realisiert, so lehrt die erfolgreiche PISA-Nation, das kleinteilig verregelte bis versäulte Einzelinstitutionen den kindlichen Bildungsbestrebungen zuwiderlaufen. Es geht vielmehr darum, Zusammenhänge zu stiften und fachlich auszugestalten. Die Frage: Geht es auch ohne Fachkräfte am Nachmittag? muss angesichts der Verdichtung und Erhöhung der Anforderungen, auch und gerade an die Qualität von Bildung, Lernen und Wissensaneignung deutlich verneint werden.

3. Genau anders herum wird Zukunftsfähigkeit des Grundschulbereichs einschließlich des Hortes aufgebaut, nämlich durch Investitionen in eine hohe Fachlichkeit, Sicherheit, Erwartbarkeit und Kontinuität für die Fachkräfte, die Kinder und die Eltern, insbesondere die Mütter.

Am Beispiel der Berechnungen für die Stadt Zürich im Bereich der Kindertagesstätten lässt sich der Gesamtnutzen sogar ökonomisch bewerten und für Kinder (K), für Eltern (E), für Firmen (F), für Steuerzahler/innen (St) zusammengefasst berechnen. Dies wäre für die Zusammenarbeit im Grundschulbereich, für Schule und Jugendhilfe und Hort zu konkretisieren.

Direkter Nutzen:

- Bessere Integration und Sozialisation der Kinder (K)
- Höhere Erwerbsbeteiligung, zukünftig hoher Lohnsatz, mehr Sozialleistungen (E)
- Bessere Verfügbarkeit qualifizierter Arbeitnehmer/innen (F)
- Zusätzliche Steuern, weniger öffentliche Ausgaben (St)

Indirekten Nutzen:

- Höhere Schulabschlüsse, höhere Lebenseinkommen (K)
- Bessere soziale Integration der Eltern (E)
- Erhöhte Attraktivität als Arbeitgeber/in (F)
- Nutzen aus wirtschaftlichem Wachstumspotential (St)

Intangiblen Nutzen:

Bessere Entwicklung der sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten (K)
Erhöhte Lebensqualität (E)
Erhöhte Standortattraktivität (F)
Erhöhte Lebensqualität (St)
Die Grundschule und die Jugendhilfeeinrichtungen, insbesondere der Hort, könnten hier wesentliche Motoren sein.

Um den gesamten Sozial- und Lebensraum einzubeziehen wären von hier aus weitere Kooperationen sinnvoll.

4. Die punktuelle und begründete Einbeziehung von Akteurinnen und Akteuren der sozialen, kulturellen, sportbezogenen, umwelt-, wissens- und wirtschaftlichen Infrastruktur des Lebens- und Sozialraums ist gebunden

- an ein gesellschaftlich anerkanntes Niveau (vgl. Schweden) in Bildung, Erziehung und Betreuung, gesicherten Standards (aus dem Bereich koo-

perativ entwickelt für Schule, Jugendhilfe...),

- an zeit- und raumbezogenen Kontinuitäten und Erwerbsarbeiten, auch für die Personenbeziehungen (Biographiebezug Differenzierung für Kinder und Jugendliche, Jugend),
- an eine öffentliche Verantwortung für den Gesamtzusammenhang (11. Kinder- und Jugendbericht 2002),
- an die kontinuierliche Dokumentation, Evaluation und Qualitätsentwicklung (in Anwendung des KJHG §78b),
- die angemessene Berücksichtigung der gesellschaftlichen Entwicklungen im Wandel,
- sowie die Kompetenzanforderungen der Zukunft (Negt/prognos).

Auch die bereichsübergreifende Kooperations- und Koordinierungsarbeit setzt Fachlichkeit/ Professionalität und Vernetzungskompetenz voraus. Dieses aber liegt in den Händen der Fachmenschen.

Literatur:

AGJ/ Bundesjugendkuratorium/ Sachverständigenkommission für den 11. Kinder- und Jugendbericht 2002: *Bildung ist mehr als Schule*. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. Pressemitteilung.

Bundesjugendministerium 2002: *11. Kinder- und Jugendbericht*. Berlin

Karsten, M.-E. 2004: *Anhörung zum 12. Kinder- und Jugendbericht*. Jugendhilfetag, Osnabrück

Karsten, M.-E. u. a. 2003: *Sozialraumbroschüre*. Verdi (Hrsg.). Berlin

Karsten, M.-E. u. a. 2003: *Bildungsbroschüre*. Verdi (Hrsg.). Berlin

Münchmeyer, R. 2004: *Welche Bildung brauchen Kinder? Einblicke in die aktuelle Bildungsforschung*. Qualität außerunterrichtlicher Bildung und Betreuung von Kindern im Grundschulalter. Bensberger Symposium 2004

Negt, O. 2002: *Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche*. Göttingen

prognos 2004: *Bildung neu denken! Das Zukunftskonzept*. <http://leb.bildungsrp.de/info/presse2003/2003-11-13c.pdf>

Rabe-Kleberg, U. 2003: *Gender Mainstreaming und Kindergarten*. Weinheim



Markt der Möglichkeiten

In den Fluren des Kardinal-Schulte-Hauses lieferte eine Ausstellung unterschiedlicher pädagogischer Einrichtungen Beispiele für eine gelungene, qualitativ hochwertige Ganztagsbetreuung von Schulkinder. Echte Ganztagschulen, Horte ebenso wie Schulkinderhäuser stellten ihre Konzeption mit praktischen Beispielen vor und vermittelten einen Eindruck davon, wie pädagogischen Qualität in der Erziehung und Betreuung von Schulkindern aussieht und auch in Zukunft aussehen muss.





Die abendliche Talkrunde mit Zeitzeugen zur Entwicklung der Ganztagsbetreuung von Kindern im Grundschulalter war ein kurzweiliger und informativer Blick zu den Wurzeln der Ganztagsbetreuung. Seit mindestens 20 Jahren wissen Fachfrauen und -männer ziemlich genau, wie gute Ganztagsbetreuung mit umfassendem Bildungsauftrag auf der Grundlage kindlicher Bedürfnisse aussehen kann. Auf der politischen Seite wurde dies oftmals ignoriert – übrigens im Gegensatz zu fast allen europäischen Ländern.





Kinderbetreuung im Wandel

Die Perspektive der Familie

Sabine Walper

Erziehung als Herausforderung an Eltern und Gesellschaft

Kinder in ihrer Entwicklung zu begleiten und zu fördern, ist eine zunehmend anspruchsvolle Aufgabe geworden. Kinder sollen zu selbstbewussten, aber auch rücksichtsvollen, leistungsfähigen und verantwortungsvollen Mitgliedern unserer Gesellschaft heranwachsen. Sie müssen in der Lage sein, sich in einer zunehmend individualisierten Gesellschaft zurecht zu finden, die ihren Mitgliedern ein hohes Maß an Eigenverantwortung, Planungsverhalten und Flexibilität abverlangt. Sie müssen ihre Ziele eigenverantwortlich, aber im Abgleich mit den Interessen anderer verfolgen können. Sie müssen auf Wandlungsprozesse auf dem Arbeitsmarkt vorbereitet sein und jene Bildungsressourcen erwerben, die es ihnen erlauben, flexibel auf veränderte Anforderungen und neue Chancen zu reagieren. Nicht zuletzt sollten sie eine staatsbürgerliche Haltung erwerben, die ihnen die Partizipation an und Mitgestaltung von gesellschaftlichen Entwicklungen ermöglicht.

Dies spiegelt sich auch in elterlichen Zielen in der Erziehung ihrer Kinder wieder. Eltern messen heute der kindlichen Selbstbestimmung und Selbständigkeit weitaus größeres Gewicht in ihren Erziehungszielen bei als dies noch bis in die 1960er-Jahre hinein der Fall war (Reuband, 1997). Das Ideal kindlicher Partizipation entspricht einem demokratischen Grundverständnis, verlangt jedoch hohen Einsatz der Eltern

in den heute weit verbreiteten „Verhandlungshaushalten“. Das Ideal, kindliche Bedürfnisse einfühlsam zu respektieren, Raum für die Eigeninitiative der Kinder zu lassen und dennoch Fehlverhalten angemessen zu begrenzen, lässt sich oft nur bedingt einlösen und verwischt leicht angesichts der vielfältigen Anforderungen, mit denen Eltern in ihren anderen Lebensbezügen konfrontiert sind

Eltern stehen in der Erziehung ihrer Kinder fraglos „an vorderster Front“, sind jedoch auf die Kooperation mit Schulen, Betreuungsinstitutionen, Arbeitgebern und Kommunen angewiesen. Besonders deutlich wird dies mit Blick auf die außerfamiliale Betreuung von Kindern durch Institutionen wie Krippe, Kindergarten und Hort oder im Rahmen informeller Arrangements, wie sie Tagesmütter bereitstellen. Sie hat in jüngerer Vergangenheit beträchtlich an Bedeutung gewonnen. Ein offensichtlicher Grund hierfür liegt in der steigenden Erwerbsbeteiligung von Müttern, die familienergänzende Formen der Kinderbetreuung erforderlich macht. So hat sich in Westdeutschland die Erwerbstätigenquote von Frauen mit Kindern im Haushalt gegenüber 1975 um rund 50% von 42,3% auf 63,1% (im Jahr 2000) erhöht. Dies betrifft keineswegs nur Frauen mit älteren Kindern, sondern auch Mütter mit Kindern vor dem Schuleintritt. Mittlerweile ist gut jede 2. westdeutsche Mutter eines Kindes im Alter von unter 6 Jahren erwerbstätig (52,8%), in Ostdeutschland

sind es – bedingt durch die hohe Arbeitslosigkeit mit deutlich rückläufiger Tendenz seit der Vereinigung – 60,8%.

Jenseits dieser Entwicklungen wird aber auch zunehmend das Bildungspotential einer bewusst gestalteten Förderung kindlicher Entwicklung anerkannt. Auch wenn die Diskussion um Bildungsstandards sich stark auf den Kindergarten konzentriert, ist doch deutlich, dass der Hortbereich eine nicht minder wichtige Rolle spielt, wenn es um die Entwicklungsförderung von Kindern geht. Hier werden wesentliche soziale Kompetenzen der Kinder in der gemeinschaftlichen Gestaltung der Gruppenaktivitäten eingeübt, Belastungen der Kinder finden in diesem Kontext ihren Ausdruck und müssen seitens des pädagogischen Personals professionell aufgegriffen werden, und nicht zuletzt bereiten sich die Kinder in diesem Kontext auf den nächsten Schultag vor und erledigen ihre außerschulischen Lernaufgaben.

Der Zugang zu institutioneller Fremdbetreuung unterliegt allerdings beträchtlichen regionalen Schwankungen und variiert zudem für die einzelnen Altersgruppen der Kinder deutlich. Ähnlich wie im Krippenalter gehen auch im Grundschulalter die außerschulischen Betreuungsquoten am Nachmittag deutlich regional auseinander. Mit 59,4% besuchen fast sechsmal so viele 6- und 7-jährige Schüler/innen im Osten eine Nachmittagseinrichtung wie Gleichaltrige im Westen (10,7%; vgl. Engstler, 2001). Damit gehören die Versorgungs-

quoten in beiden Regionen Deutschlands im europäischen Vergleich zu den Extremen: Während Westdeutschland vor allem im Krippen- und Grundschulalter mit Großbritannien, Irland und Spanien zu den Schlusslichtern zählt, nimmt Ostdeutschland mit Finnland und Schweden eine Spitzenposition ein. Damit sind vor allem im Westen die Möglichkeiten einer Vereinbarkeit von Elternschaft und Erwerbstätigkeit begrenzt.

Die Qualität von Bildungs- und Betreuungsangeboten zählt

Außerfamiliale Betreuungsarrangements der Kinder liefern Eltern nicht nur die zeitlichen Freiräume, einer Erwerbstätigkeit nachzugehen, sondern leisten weitaus mehr. In dem Maße, in dem informelle Spielkontexte der Kinder in der Nachbarschaft durch rückläufige Kinderzahlen nicht ohne weiteres gegeben sind, eröffnen außerfamiliale Betreuungsformen (soweit sie nicht als Einzelbetreuung konzipiert sind) den wesentlichen Zugang zu Gleichaltrigen. Schon in diesem Sinne kommt ihnen eine zentrale Bedeutung für die Förderung der kindlichen Sozialentwicklung zu, zumal soziale Lernziele im Rahmen der institutionellen Fremdbetreuung durch Krippe, Kindergarten und Hort fest verankert sind und entsprechende Erfahrungen und Lernprozesse der Kinder durch das geschulte Personal aktiv begleitet werden sollen. Darüber hinaus kann die außerfamiliale Betreuung von Kindern jedoch auch für eine Reihe anderer Lernziele genutzt werden, sei es die Sprachförderung, die Vorbereitung des Schriftspracherwerbs oder im weiteren Sinne die Förderung kognitiver Kompetenzen. Wie vor allem Krippenuntersuchungen in Schweden gezeigt haben, wo beträchtliche Anstrengungen zur Sicherung einer entwicklungsförderlichen Lernumgebung unternommen werden, zeitigen solche Bemühungen schon frühzeitig positive Effekte. Erkennbar ist dies etwa in Vorteilen von Krippenkindern gegenüber ausschließlich in der Familie betreuten Kindern hinsichtlich ihrer Sprachentwicklung. Spezifische Interventionsprogramme zur Kompetenzförderung in der frühesten Kindheit konnten Langzeiteffekte nachweisen, die

bis zu sieben Jahre in die Schulzeit hinein noch sichtbar waren.

Dieses Potential der außerfamilialen Förderung kommt vor allem Kindern aus ökonomisch deprivierten, anregungsarmen Familien zugute. Insofern findet der Grundgedanke kompensatorischer Erziehung hier seine Bestätigung. Entscheidend ist jedoch die Qualität des Betreuungsangebots. So gibt auch nach Befunden der deutschen Kindergartenstudie von Tietze et al.) die Qualität der Institution, insbesondere die Prozessqualität der Interaktion zwischen Erzieher/innen und Kindern, den Ausschlag dafür, wie viel Förderung die Kinder – jenseits familialer Einflüsse – durch die Institution erfahren.

Dass gerade die Prozessqualität und weniger strukturelle Merkmale der Einrichtungen von so entscheidender Bedeutung ist, unterstreicht einen wesentlichen Punkt: Erziehungs- und Beziehungskompetenzen der Interaktionspartner kommen den Kindern nicht nur im familialen Kontext zugute, sondern sind im institutionellen Kontext von nicht minderer Bedeutung. So ist das Kontakt- und Explorationsverhalten von Kindern im Beisein ihrer Betreuer in der Einrichtung davon abhängig, wie involviert und feinfühlig der Fremdbetreuer mit ihnen interagiert. Überlegungen, die Fremdbetreuung der Kinder im Rahmen von Sparmaßnahmen stärker in die Hände von Eltern als freiwillige Helfer zu legen, müssen entsprechend skeptisch stimmen. So warnt auch der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen am BMFSFJ entschieden davor, den quantitativen Ausbau von Betreuungseinrichtungen zu Lasten der Qualität des Angebots voran zu treiben. Dies gilt umso mehr, als Erfahrungen der Kinder in der Betreuungseinrichtung auch auf die Familienbeziehungen zurückwirken. Häufig wechselnde Bezugspersonen, deren mangelnde pädagogische Kompetenz sowie negative Erfahrungen unter Gleichaltrigen belasten die Kinder und können zu Unruhe, ausagierendem Fehlverhalten, aber auch Ängsten und Rückzugstendenzen beitragen. Werden diese in den Familienkontext hineingetragen, so erhöhen sich die Anforderungen an Eltern, ihren Kindern kompetent zu begegnen und die familiären Beziehungen

und Interaktionen zufrieden stellend zu gestalten.

Gerade in solchen Fällen, wo Kinder sich als „schwierig“ erweisen, dürfte es von entscheidender Bedeutung sein, wie Eltern und Erzieher/innen kooperieren, um im Sinne einer Erziehungspartnerschaft negativen Entwicklungen der Kinder vorzubeugen. Wechselseitig abgestimmte Strategien, wie den Belastungen der Kinder und ihrem Fehlverhalten zu begegnen ist, erhöhen die Erfolgchancen. Sie sind jedoch auf ein geschultes Auge der Erzieher/innen, ein gutes Vertrauensverhältnis der beteiligten Parteien und nicht zuletzt auf einen sensiblen Umgang der Erzieher/innen mit den Eltern angewiesen. Solche Erziehungspartnerschaften lassen sich nur sorgfältig mit beträchtlichem Engagement des Betreuungspersonals verwirklichen. Auch hier, in der Elternarbeit, sind also professionelle Kompetenzen der Erzieher/innen gefragt. Eine entsprechende Qualifikation von Erzieher/innen ergänzend zu der im engeren Sinne pädagogischen Qualifikation dürfte wesentlich zum Gelingen solcher Erziehungspartnerschaften beitragen.

Wie viel sind uns die Kinder wert?

Wir wissen viel darüber, was Kinder brauchen. Vieles davon betrifft die Gestaltung des Familienlebens, vor allem der Beziehungen und Interaktionen zwischen Eltern und Kindern. Die entwicklungspsychologische und pädagogische Forschung hat gezeigt, wie man Kinder in ihrer Entwicklung gezielt fördern kann, welches elterliche Erziehungsverhalten ihnen zugute kommt und wie man Eltern in ihrer Aufgabe unterstützen kann. Diese Aufgabe ist, wie gesagt, nicht leicht: Die bewährte Erziehung im Sinne einer „Freiheit in Grenzen“ stellt beträchtliche Anforderungen an Eltern, wenn sie ihren Kindern die optimale Mischung aus verständnis- und liebevoller Zuwendung, Freiräumen zur Erprobung eigener Kompetenzen, aber auch altersangemessene Anforderungen an ihre Kooperationsbereitschaft und eine sinnvolle Kontrolle zugute kommen lassen wollen. Schon hier tut sich ein immenses Aufgabenfeld auf, denn vielen Eltern fällt keineswegs leicht, eine tragfähige, alltags-



praktische Orientierung in der Erziehung ihrer Kinder zu finden. Die Flut von Erziehungsratgebern, die Eltern anraten, wie sie mit Problemen ihrer Kinder umgehen können, aber auch der beträchtliche Zulauf, den Elternkurse haben, zeigen, dass viele Eltern nach Informationen, Leitlinien und praktischen Tipps suchen.

Selbst wenn man alle diese Chancen nutzen könnte und alle erforderlichen Mittel in eine Stärkung der Familien investieren würde, wäre nur ein halber Schritt getan. Die Entwicklung der Kinder muss sich in vielfältigen Kontexten vollziehen, die Familien in ihren Aufgaben entlasten und unterstützen, die aber auch einen eigenständigen Beitrag zur Förderung der Kinder leisten. Die außerfamiliäre Betreuung von Kindern bietet entscheidende Chancen für neue Erfahrungen der Kinder, für ein Hineinwachsen in einen öffentlichen Raum, der sich zwar auch mit der Schule eröffnet, der jedoch im schulischen Kontext nur stark gerahmte Interaktionen mit Lehrer/innen und Mitschüler/innen ermöglicht. Nicht zuletzt angesichts der veränderten familialen Lebensbedingungen muss die Möglichkeit, Kinder in ihrer Kompetenzentwicklung im Rahmen dieser Betreuungsangebote zu fördern, vermehrt genutzt werden.

Die finanziellen Kosten sind nicht unerheblich. Gerade bei leeren öffentlichen Kassen mag es nahe liegen, die Verantwortung für die Kinder wieder vermehrt zu privatisieren. Dies wurde jedoch in Deutschland bislang schon hinreichend getan. Wie die Befunde der PISA-Studie zur schulischen

Entwicklung von Jugendlichen zeigen und wie auch die Befunde der IGLU-Studie für das Grundschulalter unterstreichen, sind in Deutschland die Kompetenzen der Kinder in einem Ausmaß vom familiären Hintergrund abhängig, wie in kaum einem anderen Land. Die Schere zwischen „bildungsnahen“ und „bildungsfernen“ Haushalten, zwischen Arm und Reich, die sich auch in der Entwicklung der Kinder auf tut, lässt sich nicht ohne staatliche Investitionen schließen. Dabei mag gelten, dass nicht alles gut ist, was auch teuer ist. Umso mehr wird es in Zukunft darauf ankommen, die Effizienz von Bildungs- und Betreuungsangeboten sorgfältig zu prüfen und weiter zu entwickeln.

Tragfähige Erziehungspartnerschaften mit den beteiligten Familien sollten dabei ein wesentliches Qualitätsmerkmal von Einrichtungen sein. Das muss nicht mehr kosten, setzt aber voraus, dass das pädagogische Personal auf seine komplexen Aufgaben vorbereitet ist und für seine Bemühungen angemessen honoriert wird. Billige Lösungen stehen in der Gefahr, letztlich die soziale Schere weiter aufzutreiben, denn betuchten Eltern stehen größere Handlungsspielräume offen, sich förderliche Entwicklungskontexte ihrer Kinder zu erschließen.

Literatur:

Baumert, J. & Schümer, G. (2001). *Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb*. In D. PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich (S. 323-407). Opladen: Leske + Budrich.

Büchner, P. (2002). *Kindheit und Familie*. In H.-H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 475-496). Opladen: Leske + Budrich.

Campbell, F. A. & Ramey, C. T. (1995). *Cognitive and school outcomes for high risk African American students at middle adolescence: Positive effects of early intervention*. *American Educational Research Journal*, 32, 743-772.

Caughy, M. O., DiPietro, J. A. & Strobino, D. M. (1994). *Day-care participation as a protective factor in the cognitive development of low-income children*. *Child Development*, 65, 457-471.

Engstler, H. & Menning, S. (2003). *Die Familie im Spiegel der amtlichen Statistik*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Graf, J. (2004). *Unsere Familie - ein starkes Team*. Online-Familienhandbuch.

Lamb, M. E. (1997). *Nonparental child care: Context, quality, correlates, and consequences*. In William Damon (Ed.), *Handbook of child psychology*. Vol. 4.: *Child psychology in practice* (pp. 73-133). New York: John Wiley & Sons.

Lamb, M. E. (1999). *Nonparental child care*. In M. E. Lamb (Ed.), *Parenting and child development in „nontraditional“ families* (pp. 39-55). Mahwah, New Jersey: Erlbaum.

Reuband, K.-H. (1997). *Aushandeln statt Gehorsam*. Erziehungsziele und Erziehungspraktiken in den alten und neuen Bundesländern im Wandel. In L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Familien: eine interdisziplinäre Einführung* (S. 129-153). Weinheim: Juventa.

Schneewind, K. A. (2001). *Kleine Kinder in Deutschland: Was sie und ihre Eltern brauchen*. In A. v. Schlippe, G. Lösche & C. Hawellek (Hrsg.), *Frühkindliche Lebenswelten und Erziehungsberatung*. Die Chancen des Anfangs (S. 124-150). Neuwied: Luchterhand.

Schneewind, K. A. (2002). *Freiheit in Grenzen - Wege zu einer wachstumsorientierten Erziehung*. In H.-G. Krüsselberg & H. Reichmann (Hrsg.), *Zukunftsperspektive Familie und Wirtschaft*. Vom Wert von Familie für Wirtschaft, Staat und Gesellschaft (S. 213-262). Graftschaff: Vektor.

Tietze, W., Meischner, T., Gänsfuß, R., Grenner, K., Schuster, K.-M., Völkel, P. & Roßbach, H.-G. (Eds.). (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten?* Neuwied: Luchterhand.

Vogt, H. (2000). „Wir hätten selbst nicht gedacht, dass so etwas möglich ist.“ - *Ein Hort auf dem Weg zur Familienarbeit*. In G. Berry & L. Pesch (Hrsg.), *Welche Horte brauchen Kinder?* Ein Handbuch (S. 318-392). Neuwied: Luchterhand.

Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (in Druck). *Stärkung familialer Beziehungs- und Erziehungskompetenzen*. Gutachten des wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen am Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Perspektive und Anspruch des Bildungsortes Jugendhilfe



Brigitte Rehling

Prozesse der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern im Grundschulalter werden systematisch gestaltet und gesteuert von Elternhaus, Schule und Jugendhilfe. Traditionell hat Jugendhilfe kompensatorischen Charakter, d.h. sie soll sichern, was andere Sozialisationsinstanzen nicht leisten können. Unter dieser Prämisse neigen wir dazu, Jugendhilfe als Ausfallbürge für Mängellagen zu sehen. Der Inanspruchnahme von Jugendhilfe haftet auch heute noch tendenziell das Etikett des Scheiterns elterlichen Erziehungshandelns an. Dies gilt zwar vorrangig für den Bereich der Erziehungshilfe, kann aber auch bezogen auf den Hortbereich konstatiert werden. Nicht nur gemessen an den in Westdeutschland geringen Platzzahlen scheint es, als würde der Hort als eine für die „Normalfamilie“ eigentlich nicht notwendige Einrichtung erachtet.

Nicht erst seit den Ergebnissen der Pisa-Studie wissen wir, dass unser Schulsystem von Perfektion weit entfernt ist. Tatsache ist: Schule in ihrer derzeitigen Gestalt ist nicht in der Lage, das Bildungspotential der Schüler/-innen auszuschöpfen, sie ist auf ergänzende Leistungen angewiesen. Wer Kinder hat, gerät fast unweigerlich in die Situation, als Nachhilfelehrer fungieren zu müssen. Ohne die Begleitung und Unterstützung, die Schüler/-innen

in ihren Familien zur Verfügung gestellt werden, wäre die Selektivität unseres Schulsystems noch ausgeprägter, würden mehr Schüler/-innen die Anforderungen nicht oder weniger gut erfüllen können. Darüber hinaus zeigt die Statistik, dass ein signifikanter Zusammenhang besteht zwischen Schulerfolg von Kindern und dem Bildungsniveau der Mütter.

Zukunftsbilder

Umso wichtiger erscheinen Entwicklungen, die sich in Zukunft auf Qualität und Quantität dieser ergänzenden familiären Leistungen auswirken werden. So ist zu erwarten, dass

- die demografische Entwicklung und der zu erwartende Arbeitskräftemangel den sowieso zunehmenden Trend zur Erwerbsarbeit von Frauen steigert,
- die Anforderungen des Arbeitsmarktes an die Mobilität, Flexibilität und Verfügbarkeit der Arbeitnehmer/-innen die familiären Erziehungsprozesse eher schwieriger als einfacher machen,
- hohe Trennungs- und Scheidungsraten auch zukünftig auf eine zunehmende Fragilität familiärer Bezüge verweisen,
- ein überproportionaler Anteil gut ausgebildeter Frauen auch weiterhin darauf verzichtet, Kinder zu bekommen

– bei den Akademikerinnen sind dies 42% – und ein steigender Anteil von Schülern/-innen aus eher bildungsfernen Elternhäusern kommen wird,

- eine nicht geringe Anzahl von Familien und Kindern auch weiterhin betroffen sein wird von materieller Armut und daraus nur zu leicht erwachsenden Folgeproblemen.

Schlussfolgerungen

Daraus lassen sich zwei für unser Thema wichtige Schlussfolgerungen ableiten:

Zum einen: Quer durch alle Schichten werden Familien in Zukunft in größerer Zahl angewiesen sein auf eine komplementäre Erziehung, Bildung und Betreuung ihrer Schulkinder. Dieser Bedarf wird, ähnlich wie im Elementarbereich, zum Normalfall.

Zum anderen: Als Instanz, die der Sicherung von Chancengerechtigkeit und einer förderlichen kindlichen Entwicklung sowie der Bearbeitung sozialer Mängellagen verpflichtet ist, ist die Jugendhilfe für die Begleitung von Schülern/-innen nach wie vor wichtig, ihre Bedeutung wird in Zukunft sogar noch zunehmen.

Angesichts unserer Geschichte wurde in Deutschland – insbesondere in den alten Bundesländern – die Erziehung in gesellschaftlicher Verantwortung aus nachvoll-

ziehbaren Gründen eher mit Vorbehalten betrachtet. Es galt eindeutig das Primat elterlicher Erziehungsverantwortung. Welchen Wert wir den außerfamiliären Sozialisationsinstanzen beimessen, lässt sich schließen aus der Quantität und Qualität der Angebote für Kinder im Vorschul- und Schulalter, den Anforderungen an die Qualifizierung des Fachpersonals und an dem Zuschnitt der Aufgaben, die diese Institutionen zu erfüllen haben.

Bezogen auf die Kindertagesbetreuung und die Schule wurde lange Zeit von dem Idealbild einer vollständigen Familie ausgegangen, in der ein Partner – in der Regel natürlich die Mutter – höchstens halbtags erwerbstätig ist und sich am Nachmittag um die Kinder kümmert. Folgerichtig bezieht sich die Platzgarantie im Elementarbereich nur auf die halbtägige Betreuung. Durch die Zunahme der Frauenerwerbsarbeit und der Anzahl berufstätiger Alleinerziehender wurden in den 90er Jahren die Ganztagsplätze in der vorschulischen Kindertagesbetreuung stark ausgebaut. Bei den Plätzen für Schulkinder war dies in viel geringerem Maße der Fall. Nach wie vor müssen sich Eltern in ihrer Lebensplanung damit arrangieren, dass in Westdeutschland nur für etwa 6% der Schulkinder Hortplätze zur Verfügung stehen.

Was die Qualifizierung des Fachpersonals betrifft, so stehen Grundschullehrern/-innen und Erziehern/-innen in der Statushierarchie ihrer jeweiligen Berufsfelder eher am unteren Rand als an der Spitze. Offenbar messen wir der professionellen erzieherischen Arbeit mit Kindern, die in Kindertagesstätten und Horten stattfindet, gesellschaftlich einen geringeren Wert bei als der Wissensvermittlung in Schulen; hier wiederum wird die Lehrkraft an weiterführenden Schulen oder Hochschulen umso besser bezahlt, je älter ihre Zielgruppe ist und je anspruchsvoller der Lehrstoff.

Dahinter steckt ein heute nicht mehr adäquates Verständnis von „Betreuung“, die wir der Kindertagesbetreuung und Hortarbeit zuschreiben sowie ein verkürzender Begriff von Bildung, reduziert auf die Vermittlung von Kulturtechniken und kognitivem, explizitem Wissen. Schulen verstehen sich in diesem Sinne als Bil-

dungsinstitutionen und fühlen sich für Erziehung kaum zuständig.

Pisa-Debatte

Seit die Pisa-Studie eine breite öffentliche und politische Debatte um unser Schulsystem und unseren Bildungsbegriff ausgelöst hat, seit die demografischen Daten unter anderem dem Problem der Vereinbarkeit von Familie und Erwerbsarbeit neue Brisanz verliehen haben, beginnen wir umzudenken. Die Ganztagschule scheint zumindest auf der Ebene der Programmatik eine Antwort auf einige der bisherigen kritischen Anmerkungen darzustellen. In erstaunlich konsensualen Veröffentlichungen und Statements werden Konzepte und Planungen vorgelegt, nach denen die Schule durch eine bessere Öffnung und Vernetzung mit der Jugendhilfe ihre Lernarrangements optimieren und zu einem ganzheitlicheren Bildungsverständnis kommen soll. Schule und Jugendhilfe sollen kooperativ zusammenwirken, um mehr Chancengerechtigkeit und eine bessere Balance von Familie und Beruf zu bewirken.

Leistungsspektrum der Horte

Bevor wir uns der Frage zuwenden, wie es mit der Realisierung dieser Konzepte aussieht, wollen wir uns kurz vergegenwärtigen, welches Leistungsspektrum gute Hortarbeit derzeit aufzuweisen hat. Betont sei, dass nicht jede Einrichtung dieses Werturteil für sich in Anspruch nehmen kann. Zu den Schwächen des Jugendhilfesystems gehört unter anderem der Mangel an einheitlichen Qualitätsstandards und das zu breit gefächerte Qualitätsniveau der Praxis.

Neben den verlässlichen Öffnungszeiten bis mindestens 17:00 Uhr und in Ferienzeiten – die Schließzeit der meisten Horte beschränkt sich auf vier Ferienwochen im Jahr –, dem Mittagessen und der Hausaufgabenbetreuung setzen diese Einrichtungen ein ganzheitliches Bildungskonzept um, bei dem informelle und nicht-formelle Angebote ineinander greifen und die immer auf den „ganzen Menschen“ zielen: beabsichtigt ist die kognitive, körperliche, soziale und seelisch-affektive Förderung unter Berücksichtigung der Individualität

des einzelnen Kindes. Nur beispielhaft lässt sich an dieser Stelle erläutern, auf welche Weise dieser Anspruch umgesetzt wird: Durch Partizipation in Kinderkonferenzen und Gruppenräten wird nicht nur die Idee der Demokratie transportiert sondern demokratische Teilhabe und ihre Regeln unmittelbar eingeübt. Interkulturelle Kompetenz wird vermittelt, in dem den Traditionen, Religionen, Regeln des Miteinander in verschiedenen Kulturen nachgegangen wird. Wissen und Kompetenzen werden erfahrungsorientiert in den unterschiedlichsten Projekten erworben, z.B. handwerkliche und mathematisch-physikalische Fertigkeiten in Bau- oder Reparaturprojekten (Blockhausbau, Fahrradwerkstatt), ökologisches Wissen durch das Aufzeigen von Naturkreisläufen, Sprachkompetenzen durch Theaterprojekte, Hortzeitungen oder einen Kinderliteraturkreis, geschichtliches Wissen durch Erkundung der Traditionen des eigenen Gemeinwesens u.v.m.. In zielgerichteten spielerischen Sequenzen (Interaktionsspiele) erfolgt systematisches soziales Lernen und die Befähigung zur gewaltfreien Konfliktbewältigung. In erlebnispädagogischen Angeboten (Klettern, Flussfahrten, Wanderungen usw.) erfahren die Kinder sich und ihre Grenzen, gleichzeitig wird der soziale Zusammenhalt der Gruppe gestärkt und Eigenverantwortung gefördert. Bewegungsbaustellen und sportliche Aktionen und Angebote fördern die motorische Entwicklung. Hinzu kommt die fast überall übliche Zusammenarbeit mit anderen Institutionen (Schulen, Sportvereine, Musikschulen, Einrichtungen der offenen Jugendarbeit, Soziale Dienste u.a.). Schließlich bietet jeder Hort Raum für das unverzichtbare Freispiel.

Bildungskonzepte

Unter den Schriften, die sich mit der Frage der Bildungsinhalte für Kinder im Grundschulalter beschäftigen, scheinen mir zwei besonders erwähnenswert. Zum einen die Publikation von Donata Elschenbroich „Weltwissen der Siebenjährigen“, zum anderen ein Referatstext von Oskar Negt zum Thema „Was sollen unsere Kinder lernen?“. Während Elschenbroich von der Prämisse ausgeht, dass sich Vorschul- und Grundschulalter ihr Weltverstehen über

Erfahrungen aneignen und den Erziehern daraus die Verpflichtung erwächst, einen umfangreichen Katalog von Erfahrungen zu ermöglichen, füllt Negt den vielzitierten Terminus der „Schlüsselkompetenzen“ mit verändertem Inhalt. Mit den Begriffen „Identitätskompetenz“, „Deutungskompetenz“, „Gerechtigkeitskompetenz“, „historische Kompetenz“, „ökonomische Kompetenz“, „ökologische Kompetenz“ skizziert er Grundlinien einer zukunftsfähigen Bildung. Beide Schriften ergänzen sich, beiden ist gemeinsam, dass sie die Praxis guter Hortarbeit eher bestätigen und fundieren und dabei eine Fülle von Anregungen für ihre Weiterentwicklung liefern.

Zukunftsmodelle

Es sind solche Konzepte und praktischen Erfahrungen, die von Seiten der Jugendhilfe in eine Kooperation mit der Schule eingebracht werden können. Die Experten beider Bereiche sind sich darin einig, dass von dieser Zusammenarbeit beide Seiten nur profitieren können. In den Modellen, in denen diese Kooperation erfolgreich realisiert wird, berichten auch die Fachkräfte von diesem wechselseitigen Gewinn.

Einschränkend muss allerdings gesagt werden, dass sich die Zusammenarbeit der beiden Systeme, die auf ministerieller Ebene oder von kommunalen Magistraten oder Runden Tischen so gemeinschaftlich beschworen wird, im Alltag eher hinderlich und schwierig gestaltet. Weder die Ganztagschulkonzepte noch bundeslandspezifische Regelungen zur Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe scheinen garantieren zu können, dass die Kooperation auch tatsächlich umgesetzt wird. In vielen Planungen für Ganztagschulen setzt man auf ein additives Modell: vormittags Unterricht wie gehabt, nachmittags sozialpädagogische Angebote, wobei es sich bei letzteren nicht unbedingt um die Umsetzung eines durchdachten, zielgerichteten Konzeptes durch ein Fachkräfteteam handeln muss. In manchen Fällen sollen die musischen, sportlichen, kreativen Angebote eher durch eine größere Zahl von Ehrenamtlichen und Honorarkräften durchgeführt werden, während pädagogische Fachkräfte

koordinierende Funktionen zu übernehmen haben. Vor dem Hintergrund der Finanznot in den Kommunen müssen solche Planungen für jeden Kämmerer höchst attraktiv sein. Leicht lässt sich ausrechnen, dass für einen Hort als eigenständige Einrichtung neben der Schule mehr Mittel für Personal und Sachkosten bereit gestellt werden müssen, als für ein entsprechendes Nachmittagsangebot an Schulen.

In Bundesländern, in denen es derzeit nicht oder noch nicht den politischen Willen zur flächendeckenden Einrichtung von Ganztagschulen gibt, berichten Horterzieherinnen häufig von dem vergeblichen Bemühen um Kooperation. Oft beschränkt sich die Zusammenarbeit zwangsläufig darauf, dass Hortfachkräfte Elternabende besuchen oder sich mit Klassenlehrern über einzelne Kinder austauschen. Vorschläge zur wechselseitigen Hospitation oder zur Planung und Durchführung gemeinsamer Projekte werden seitens der Schule häufig abgelehnt.

Die letzten Sätze sowie die vorherigen kritischen Anmerkungen könnten darauf schließen lassen, dass hier allein der Schule der schwarze Peter zugeschoben werden soll. Zur Klarstellung sei deshalb betont, dass die angesprochenen Unzulänglichkeiten und die Zurückhaltung gegenüber Kooperationsideen nicht wegen eines mangelnden Engagements der Lehrkräfte zustande kommen, sondern als Produkt einer Systemlogik betrachtet werden müssen, die sich aufgrund bestimmter Rahmenbedingungen und einer Vielzahl politischer wie administrativer Steuerungsimpulse entwickelt hat. Dass Lehrer/-innen z.B. als „Solisten“ agieren und ihnen Teamarbeit fast unbekannt ist, dass sie ihren Bildungsauftrag unter Berücksichtigung relativ eng umrissener Lehrpläne in großen Klassen und im Dreiviertelstundenrhythmus zu absolvieren haben, diese und andere Merkmale entziehen sich der Einflussnahme der einzelnen Lehrkraft, prägen die Perspektive, mit der die eigene Rolle und die der relevanten Umfelder wahrgenommen wird. Hinzu kommt, dass Lehrkräften Theorie und Praxis der Hortarbeit nicht unbedingt bekannt ist. Wie in anderen hortfremden Arbeitsfeldern trifft man auch in Schulen auf die

Einschätzung, das Leistungsangebot beschränke sich auf Hausaufgabenbetreuung und ein bisschen unverbindliche Freizeit- und Beschäftigungspädagogik. Sinn und möglicher Nutzen einer Kooperation mit Horten erschließt sich für Lehrer nicht selbstverständlich; auf die Anforderungen, die sich aus einer echten Vernetzung und Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe für die Akteure vor Ort ergeben, ist das Lehrpersonal weder durch Ausbildung noch durch die vorhandenen berufspraktischen Erfahrungen vorbereitet.

Ähnliches lässt sich aber auch für die Fachkräfte der Jugendhilfe sagen. Die berufliche Qualifizierung und die alltäglichen Erfahrungen konzentrieren sich auf die Arbeit mit den Schülern/-innen. Auch eine gute Praxis garantiert nicht, dass die Fachkräfte in der Lage sind, sich gegenüber der Schule professionell zu präsentieren und Kooperationsverhandlungen gekonnt und erfolgreich zu gestalten. Im Wege stehen nicht nur die mancherorts vorhandenen Unterlegenheitsgefühle aufgrund des Statusgefälles zwischen ErzieherInnen und Lehrern. Hinderlich ist oft auch, dass man sich bewusst von der Schule und ihrem Bildungsverständnis abgrenzt, ihr unausgesprochen mit dem Vorwurf gegenüber tritt, man selbst leiste die bessere, weil ganzheitlichere Bildungs- und Erziehungsarbeit.

Wenn die allseits gewünschte Kooperation und Vernetzung zwischen Schule und Jugendhilfe im Alltag tragfähig funktionieren soll, so ist eine Grundvoraussetzung, dass sich die Akteure mit wechselseitigem Respekt statt mit offener oder verdeckter Abwertung begegnen. Sie benötigen darüber hinaus spezifische Kompetenzen in Bezug auf Selbstpräsentation, Verhandlungsführung, Netzwerkarbeit und Projektmanagement. Hier sind die politisch Verantwortlichen gefordert, Möglichkeiten für entsprechende Qualifizierung bereit zu stellen.

Keine Frage: der Ausbau der Ganztagschule ist für die Horte als eigenständige Einrichtungen bedrohlich. Es wäre aber fatal, würden sich Träger und Fachkräfte der Hortarbeit nur als Opfer der derzeitigen Entwicklung wahrnehmen. Sie sind gefordert, aktiv gestaltend Einfluss

zu nehmen. Die entscheidende Frage ist nicht, ob Horte räumlich als von der Schule unabhängige Einrichtungen überleben, sondern ob es gelingt, durch das Zusammenwirken von Schule und Jugendhilfe, von Lehrern/-innen und Hortfachkräften die formelle und nicht-formelle Bildung für Schüler/-innen qualitativ weiter zu entwickeln und in einem ganzheitlichen Bildungs- und Erziehungsverständnis miteinander zu verzahnen. Ob dies innerhalb eines Schulgebäudes geschieht oder durch enge Kooperation zwischen zwei räumlich getrennten Institutionen ist zweitrangig. Beides ist möglich, der schlechtere Weg wäre es allerdings, würde man die sozialpädagogischen Elemente völlig dem System Schule unterordnen. Damit die Reformierung der Bildung und Erziehung in gesellschaftlicher Verantwortung gelingen kann braucht es gerade das Element, welches

die Umsetzung dieser Intention und die Verständigung der Akteure so schwierig macht: die Unterschiedlichkeit der Perspektiven, Erfahrungen, des Selbstverständnisses und des gesellschaftlichen Auftrags. Aus eben dieser Unterschiedlichkeit der Systeme kann die Dynamik und Synergie entstehen, die benötigt wird, um den komplexen Anforderungen der Zukunft gerecht werden zu können.

Literatur:

D. Elschenbroich: *Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können*, München 2002

Hochschild, A.R.: *Keine Zeit. Wenn die Firma zum Zuhause wird und zu Hause die Arbeit wartet*. Leverkusen 2002

Hock, Beate / Holz, Gerda: *Folgen familiärer Armut im frühen Kindesalter – eine Annäherung anhand von Fallbeispielen*. Frankfurt 2000a

Hock, Beate / Holz, Gerda: *Frühe Folgen – Langfristige Konsequenzen. Armut und Benachteiligung im Vorschulalter*. Frankfurt 2000b

O. Negt: *Was sollen unsere Kinder lernen?* In: *Veranstaltungsdokumentation „Jugendhilfe in der Wissensgesellschaft“*, Tagungsreihe: *Mehr Chancen für Kinder und Jugendliche – Stand und Perspektiven der Jugendhilfe in Deutschland*, Band 3, Hrg. Bundesministerium für Familie, senioren, Frauen und Jugend (BMFS-FJ) 2003

A. Maihofer, T. Böhnisch, A. Wolf: *Wandel der Familie*, Arbeitspapier 48 der Hans Böckler Stiftung 2001

Meier, Uta (2003): *Kinderfeindlichkeit in Deutschland*. HTML-Seite, abgerufen am 4.10.03 unter: <http://www.elternkompetenz.de/fzmat/doc/familie-ist-zukunft-22.htm>

Rehling, Brigitte: *Qualifizierungsprojekt für Hortfachkräfte*, in: *Zukunfts-Handbuch Kindertageseinrichtungen*, 31. Aktualisierung, August 2002

Rauschenbach, Thomas: *Kitas auf dem Weg zu sozialen Dienstleistungszentren für Kinder und ihre Familien im Sozialraum – 4 Thesen*. In: *Theorie und Praxis der sozialen Arbeit*, 10/2000



Zur Qualität von Angeboten für Schulkinder

Rainer Strätz

Angebote für Schulkinder müssen drei Dinge zugleich leisten: Einen Beitrag zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf, qualifizierte Bildungs- und Erziehungsarbeit sowie präventive Arbeit. Die Reihenfolge bedeutet dabei keine Wertigkeit.

1. Vereinbarkeit von Familie und Beruf

Angebote der Jugendhilfe haben die Öffnungszeiten immer so bemessen, dass Eltern – von Einzelfällen abgesehen

– Berufstätigkeit und Familie miteinander vereinbaren konnten. Dabei war selbstverständlich, dass nicht alle Familien die vollen Öffnungszeiten in Anspruch nehmen; dieser Effekt war bereits in die Personalbemessung und die Dienstplangestaltung eingearbeitet. Es ist zweifelhaft, ob die Öffnungszeiten von Angeboten der Schulen ebenso ausreichen werden. Nach einer Definition der Kultusministerkonferenz (KMK) reicht es nämlich für die Anerkennung als förderungsfähige

Ganztagsschule aus, wenn an drei Tagen in der Woche sieben Stunden Öffnungszeit, also zum Beispiel von acht bis fünfzehn Uhr; angeboten werden, an den anderen Wochentagen reicht die bisherige Unterrichtszeit aus[1]. Ein Angebot dieser Art hat mit der Vereinbarkeit von Familie und Beruf sehr wenig zu tun. Einzelne Länder haben vielleicht höhere Richtwerte, man-

[1] Protokoll der 348. Sitzung des Schulausschusses der KMK am 27./28. März 2003

che Schulen wollen deutlich mehr anbieten als das Minimum. Aber die Frage ist, wie lange weitergehende Öffnungszeiten durchzuhalten sind, wenn sich die KMK-Definition erst einmal bei den Kämmerern herumgesprochen hat.

Wenn die Ganztagschule weniger Öffnungszeit anbietet als viele Familien brauchen, stellt sich die Frage nach einem Anschlussangebot. Je weniger Zeit jedoch zusätzlich benötigt wird, desto schwieriger dürfte es sein, ein solches Zusatzangebot zu organisieren. Vielmehr ist zu befürchten, dass die Ganztagschule einerseits etablierte Angebote der Jugendhilfe verdrängt, andererseits aber den Bedürfnissen vieler Familien nicht gerecht wird. Das betrifft übrigens auch die unterrichtsfreien Tage und die Schulferien.

2. Bildungs- und Erziehungsarbeit

Der Hort war immer der Ort, an dem Kinder nicht nur lernen konnten, wie man „Fahrrad“ schreibt, sondern gelernt haben, wie man ein Fahrrad auseinander nimmt – und damit auch in seiner Funktion verstehen lernt. Schulkinder brauchen Bildungschancen, wobei unter „Bildung“ mehr als schulisches Lernen und weit mehr als die Vermittlung von Wissen zu verstehen ist. Selbst PISA – eine Studie im Schulbereich – ging davon aus, dass es nicht auf Routinewissen ankommt, sondern auf die Fähigkeit, das verfügbare Wissen zur Bewältigung von (Alltags-)Problemen und Handlungszusammenhängen einzusetzen („fächerübergreifende Problemlösekompetenz“). Zur Begründung wird u.A. angeführt, dass es angesichts der rapide sinkenden Halbwertszeit des aktuellen Wissens in der sich abzeichnenden Informationsgesellschaft vor allem darauf ankomme, ständig („lebenslanges Lernen“) neues Wissen zu erwerben, sich verfügbar zu machen und effizient zur Lösung von Problemen einzusetzen.

Eine sehr brauchbare aktuelle Definition von Bildung stammt vom „Forum Bildung“, einer Gruppe, die im Auftrag der Bundesregierung (bereits vor PISA) Empfehlungen zu einer Reform des deutschen Bildungssystems entwickelt hat. Bildung zielt nach dieser Definition gleichzeitig auf

- die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit,
- die Teilhabe an der Gesellschaft sowie
- die Vorbereitung auf künftige Lebensabschnitte.

Der erste Punkt beschreibt den „alten Humboldt“ und sein Bildungsideal: Die Förderung der unverwechselbaren Persönlichkeit mit all ihren Fähigkeiten, Interessen und Einstellungen. Bildungsarbeit in diesem Sinn bedeutet Förderung auf allen Gebieten und will verhindern, dass Menschen zwar „als Originale“ geboren werden, aber „als Kopien“ sterben (vgl. Gruen 1997). Die Förderung der „unverwechselbaren Persönlichkeit“ bedeutet unter anderem, dem Hortkind zu helfen, die eigenen Interessen zu finden und zu vertiefen, die eigenen Stärken und Schwächen wahrzunehmen, zutreffend einzuschätzen und damit umgehen zu lernen, ein Selbstbewusstsein zu entwickeln und zu stabilisieren, das dem Mädchen bzw. dem Jungen hilft, auch mit Belastungssituationen fertig zu werden.

Der zweite Punkt betrifft die Staatsbürgerin und den Staatsbürger von morgen: Die Formulierung eigener Standpunkte, die Vertretung eigener Interessen, die Respektierung von Mehrheitsentscheidungen, der Schutz von Minderheiten, die Übernahme von Verantwortung – all das sind Dinge, die in einem guten Hort tägliche Praxis sind. Nur einmal angenommen, ein Maßstab für den Wert einer Gesellschaft wäre die Art, wie sie mit den Schwachen umgeht: Solche Werte können sich in der Kindheit entwickeln.

Und schließlich bedeutet Bildung auch – aber eben nur „auch“ – die Vorbereitung auf künftige Lebens- und Lernabschnitte. Das würde bedeuten, die Kinder auf die Zeit nach dem Hort vorzubereiten, in der sie ihre Interessen dann zum Beispiel in offenen Angeboten der Jugendhilfe oder in Vereinen weiter verfolgen können und auch in der Lage sind, die Anforderungen der Schule selbständig zu bewältigen, indem sie zum Beispiel gelernt haben, ihr Lernen, auch ihr schulisches Lernen, selbst zu organisieren.

Was lernen Kinder?

Von Lilian Katz, einer US-amerikanischen Psychologin, stammt das Modell einer Lernpyramide. Sie besagt, dass Kinder bei allem, was sie tun, auf vier Ebenen gleichzeitig lernen (vgl. Katz 1995 oder Laevers 1998).

- Auf der ersten Ebene erwerben sie Wissen, nicht nur schulisch relevantes, sondern breites Wissen in Bezug auf die verschiedensten sachlichen und sozialen Zusammenhänge, einschließlich der Fähigkeit, sich selbständig Wissen zu beschaffen, Informationen zu bewerten und auszuwählen.
- Auf der zweiten Ebene der Lernpyramide stehen Kompetenzen, zum Beispiel in den Bereichen Motorik, Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit, logisch-mathematische sowie technische Kompetenzen wie auch psycho-soziale Kompetenzen wie Kooperations-, Partizipations- und Mediationsfähigkeit.
- Auf der dritten Ebene stehen Bereitschaften oder „Dispositionen“, z.B. die Bereitschaft, sich auf neue Herausforderungen zu stellen, Kreativität, die Fähigkeit und Bereitschaft, sich realistische Ziele zu setzen und beharrlich zu verfolgen, die Bereitschaft, aus Erfahrung zu lernen.
- Schließlich entwickeln sich auf der vierten Ebene der Lernpyramide Einstellungen wie ein positives Selbstbild, Selbstvertrauen oder eine prosoziale Einstellung.

Lilian Katz behauptet nun, dass auf den oberen Ebenen, also beim Erwerb von Wissen und Kompetenzen, auf die Dauer nicht viel geschehen wird, wenn es auf den unteren, den grundlegenden Ebenen nicht stimmt. Auch Ferdinand Laevers betont, dass wir bei der Gestaltung der Lernerfahrungen von Kindern besonders darauf achten sollten, was sich auf den beiden tieferen Ebenen entwickelt. Nur wenn Lernprozesse auch die Haltungen der Kinder gegenüber Lernerfahrungen ebenso positiv beeinflussen wie ihre Einstellungen zu sich selbst und zu den sozialen Bezügen, in denen Lernen stattfindet, nur dann bleibt Lernen nicht an der Oberfläche. „Deep level learning“ nennt er diese Art von

Lernen, auf die es ankommt.

Zu den für die Bildungskarriere besonders wichtigen Einstellungen gehören die „Selbstwirksamkeitsüberzeugungen“: Jede(r) von uns hat eine stabile Einstellung zum eigenen Erfolg bzw. Misserfolg: Die einen freuen sich auf ihren nächsten Erfolg, die anderen haben Angst vor ihrem nächsten Misserfolg. Diese Selbstwirksamkeitsüberzeugungen („Ich werde es schaffen!“ vs. „Ich werde versagen!“) entwickeln sich in der Kindheit, und zwar vor allem durch glaubhafte Vorbilder und dadurch, dass wir den Kindern helfen, konstruktiv mit ihren Misserfolgen und Erfolgen umzugehen. Ein anderes wichtiges Beispiel für Einstellungen sind die „Geschlechtsrollenstereotype“, schematische und verfestigte Vorstellungen davon, was ein Mädchen bzw. ein Junge typischerweise tun. Auch sie entwickeln sich im Kindesalter und haben handfeste Auswirkungen auf die spätere Bildungskarriere, wie PISA gezeigt hat. Offenbar haben wir die Bedeutung von Bereitschaften und Einstellungen im Bildungsprozess bisher systematisch unterschätzt. Andere tun das nicht, z.B. die 16-jährige Schülerin, die in einer Diskussion über die PISA-Ergebnisse als Beobachtung aus ihrer Klasse sagte: „Viele geben einfach zu früh auf... Wenn der erste Misserfolg kommt oder eine Sache schief läuft, wird oft schon alles einfach hingeschmissen.“

Entwicklungsaufgaben im Hortalter

Bildungsarbeit kann zum Teil nur individualisiert beschrieben werden. Kinder leben in unterschiedlichen Familiensituationen, haben unterschiedliche Interessen, Lernwege und Stärken. Andere Bildungsthemen lassen sich allgemein beschreiben, weil sich allen Kindern im Hortalter typische Entwicklungsaufgaben stellen, bei deren Bewältigung sie Unterstützung brauchen. Die Betrachtung der Entwicklungsaufgaben war eine der Grundlagen für die systematische Entwicklung von Qualitätskriterien für Angebote für Schulkinder (Strätz u.a. 2003) im Rahmen der „Nationalen Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder“.

Die entscheidende Bedeutung der Gruppe der Gleichaltrigen

„Für fehlende Freunde sind die Eltern kein Ersatz mehr. Man braucht Freunde, um sich wohl zu fühlen, um sich zu helfen und um Nöte zu teilen. Somit muss man lernen, bei einem Streit nicht wegzulaufen, sondern ihn auszutragen.“ (Krappmann 1996, S.91) Der Haken besteht nun darin, dass die meisten Kinder dies nicht von vornherein können, dass sie es lernen müssen, dass sie Hilfe und Beratung brauchen bei den Fehlern, die sie dabei zunächst machen, bei den Missverständnissen, die entstehen, und bei den Kränkungen, die sie sich dabei gegenseitig zufügen können. Was in dieser Situation geschieht, beschreibt Krappmann so: „Die Aushandlungen sind deswegen so schwierig, weil die Kinder mit ihren Wünschen und Erwartungen tatsächlich nicht gleich und – jedenfalls zunächst und zumeist – auch nicht bereit sind, geduldig ihre Meinungsverschiedenheiten auszutragen. Sie urteilen vielmehr einseitig, werden schnell erregt und grob und neigen auch zum Drohen und sogar zum Schlagen. Sie streiten so oft, dass man den gesamten Lebensabschnitt auch die Streitphase nennen könnte. In ihr muss man etwas lernen, was jeder beherrschen sollte, das Aushandeln in relativ offenen Situationen von gleich zu gleich.“ (Krappmann 1996, S.89)

Die Gruppe der Gleichaltrigen stellt auch die wichtigste „Informationsbörse“ dar: „Bei einigen Themen wissen die Kinder, dass sie von den Eltern keine guten Antworten erwarten können, weil sie keine Ahnung haben oder die Kinder abwimmeln. Aber auch Auskünfte, die sie erhalten, müssen verarbeitet werden. Das geschieht sehr oft im Gespräch der Kinder untereinander. Sie tragen ihr Wissen zusammen und prüfen, was ihnen verständlich und einsichtig erscheint.“ (Krappmann 1996, S.94)

Die Entwicklung des moralischen Denkens

Kinder im Hortalter wollen wissen, wie menschliches Handeln begründet wird und werden kann. Und sie beobachten sehr genau, inwieweit das, was wir sagen und predigen, übereinstimmt mit dem, was wir

selbst tun. Unsere Glaubwürdigkeit wird geprüft, und das Urteil der Kinder über uns – wie auch über andere Kinder – kann sehr rigoros ausfallen und ziemlich offen und rücksichtslos ausgesprochen werden. Wir sollten das Positive daran sehen: Schulkinder suchen tragfähige Begründungen und Legitimationen für menschliches Handeln und die Regeln des Zusammenlebens, sie suchen glaubwürdige Vorbilder.

Eine moralische Kategorie, die typischerweise einen ersten Orientierungsversuch bei Schulkindern darstellt, ist die Idee einer „Gerechtigkeit durch Gleichheit“. Krappmann hat dies sehr anschaulich geschildert: „Die Vorstellung von Gerechtigkeit, die in diesen Aushandlungsprozessen unter Kindern wurzelt, ist wiederum sehr stark von der Idee der Gleichheit geprägt. Die Kinder leihen sich wechselseitig, spendieren sich wechselseitig, schenken sich wechselseitig, laden sich wechselseitig ein und zwar mit einer gewissen Sturheit. Gleichheit regelt auch die Strafen bei Regelverletzungen oder Zerstörungen, etwa wenn die Beschädigungen des einen durch einen Schaden, der daraufhin dem Übeltäter zugefügt wird, wieder ‚gut‘ gemacht wird.“ (Krappmann 1996, S.90) Diese „Sturheit“, die Krappmann beschreibt, macht Gespräche mit Schulkindern zuweilen mühsam. Dass ein Kind in bestimmter Hinsicht auch einmal anders behandelt werden kann und sollte, um seinen Besonderheiten gerecht zu werden, werden sie nicht ohne Widerspruch hinnehmen. Die Auffassung der Erwachsenen, dass es ebenso eine Gerechtigkeit durch Gleichheit wie auch eine Gerechtigkeit durch Ungleichheit gibt, wird Schulkindern nicht einleuchten. Wir sollten darin nicht ausschließlich das Defizit sehen, sondern den Entwicklungsschritt würdigen, den die Kinder getan haben.

Das Bedürfnis, etwas „Richtiges“ zu leisten und Dinge eigenverantwortlich zu tun „Etwas Richtiges“ – das kann die Reparaturwerkstatt für Fahrräder sein, die in einem Kellerraum des Hortes eingerichtet wird, oder die Hortzeitung, die mit viel Mühe recherchiert, geschrieben, gedruckt und verkauft wird. „Etwas Richtiges“ können Werkstücke sein, die im Werkraum oder in einer Schreinerwerkstatt entste-

hen, sportliche Erfolge, das Anlegen einer Sammlung von Musikstücken im MP3-Format oder von Zeitungsausschnitten über einen Popstar, der Umgang mit einem Haustier oder neue Herausforderungen im künstlerisch-musischen Bereich: Schulkinder sind in der Lage, fast unendlich viel Energie in Dinge zu stecken, die sie interessieren. Auch wenn das nicht immer die Dinge sein müssen, die wir für besonders wertvoll halten: Die Bereitschaft der Kinder, sich zu engagieren, sollten wir würdigen – nicht zuletzt dadurch, dass wir ihnen auch unverplante Zeit zur Verfügung stellen, die sie nach eigenen Vorstellungen ausfüllen können.

Mit Nachdruck machen uns die Kinder darauf aufmerksam, welchen Wert es für sie darstellt, Dinge dieser Art zwar mit Unterstützung von Anderen, aber letztlich eigenverantwortlich geleistet zu haben. Diese Erfahrung fordern sie zu Recht ein, denn: „Da es Kindern dieses Alters noch schwer fallen würde, ohne unterstützende Erwachsene zu leben, fällt nicht auf, dass sie dennoch bereits in vielen Bereichen zu eigenverantwortlichem Handeln fähig sind.“ (Krappmann 1996, S. 86)

Die Entwicklung eines angemessenen Bildes von sich selbst

Diese Entwicklungsaufgabe stellt sich in verschiedenen Hinsichten, vier Beispiele:

Die Entwicklung einer angemessenen psycho-sexuellen Identität

„Mit 5 bis 6 Jahren hat sich die geschlechtliche Identität gefestigt... Nachdem eine kognitive Selbstkategorisierung als männlich oder weiblich sehr früh erfolgt ist, wird in der späteren Kindheit und im Jugendalter dann in der Regel die Stereotypisierung der Geschlechtsrolle verstärkt – nach dem Muster: ‚Ich bin ein Junge (Mädchen), und deshalb möchte ich das tun, was ein Junge (Mädchen) tut.‘“ (Baacke 1999, S. 243) Natürlich ist die Frage, woher Kinder in dieser Beziehung ihre Maßstäbe und ihre Vorbilder hernehmen. Das müssen nicht die unsrigen sein. Es kann sogar passieren, dass Klischees von Geschlechtsrollen, die wir längst überwunden glaubten, wieder auftauchen. Was plötzlich an Vorstellungen

durch Kinderköpfe geistert, ist zuweilen übles 19. Jahrhundert.

Die Aufgabe, mit Gefühlen umgehen zu lernen

Gefühle spielen für Hortkinder eine große Rolle: „Sie begreifen, dass sich zwischen einem Ereignis und einer Emotion noch etwas anderes im menschlichen Geist abspielt und dass es sich nicht um einen direkten Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung handelt. Dieses etwas ist die Bedeutung, die man einem Ereignis zumisst und die von Mensch zu Mensch und von Moment zu Moment verschieden sein kann. Ältere Kinder können also besser relativieren und ihre Einschätzung, wie jemand sich fühlen muss, besser abwägen. Sie begreifen beispielsweise, dass ein Mensch widersprüchliche Gefühle haben kann: Man kann sich über eine gute Note freuen und gleichzeitig todunglücklich sein, dass die beste Freundin eine sehr schlechte Note bekommen hat. Sie verstehen weiterhin, dass Gefühle über ein Ereignis auch von anderen Ereignissen abhängig sind: Wenn einem das Fahrrad an dem Tag gestohlen wird, an dem man hört, dass die Eltern sich scheiden lassen wollen, wird das erste Ereignis ziemlich unwichtig.“ (Baacke 1999, S. 209) Ebenso „... wissen sie, dass das Verhalten von anderen beobachtet werden kann und es manchmal zweckmäßig ist, sich zu verstellen, um etwa gefühlsmäßig nicht verletzt zu werden.“ (Baacke 1999, S. 210)

Die angemessene Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, Stärken und Schwächen

Noch im Kindergartenalter akzeptieren Kinder ohne Schwierigkeiten, dass andere Kinder Dinge können und wissen, die sie selbst nicht kennen und beherrschen, vielleicht auch deshalb, weil sie selbstverständlich davon ausgehen, dass sie „später einmal“ alles erwerben können, was sie nur wollen. Sie sind notorische Erfolgsoptimisten („Das wird schon klappen!“), zumindest sind sie – und das ist wohl lebensnotwendig – Entwicklungsoptimisten („Irgendwann kriege ich das auch hin!“). Kinder im Schulalter dagegen suchen den Wettbewerb und den Vergleich mit Gleich-

altrigen – und die Ergebnisse können sehr schmerzhaft sein. Sie müssen lernen zu akzeptieren, dass manche Fähigkeiten ungleich verteilt sind und auf Dauer ungleich verteilt sein werden. Umso wichtiger ist es, dass sie ihre Stärken einschätzen und positiv bewerten lernen und das Gefühl eigener Schwächen nicht durch Imponiergehabe oder Äußerlichkeiten zu überdecken versuchen.

Umgang mit Sterblichkeit

Die Erkenntnis, dass alle Menschen sterblich sind, also auch sehr nahe stehende Verwandte und Bekannte wie auch das Kind selbst, kann (zumeist im achten oder neunten Lebensjahr) eine massive Krise auslösen, deren Bewältigung alles Andere als einfach ist. (s. Baacke 1999, S. 211)

Die letzten Hinweise mögen insgesamt zu problembeladen klingen. Die Probleme und teilweise schmerzhaften Erfahrungen, die Kinder – und zwar alle Kinder – im Schulkindalter bewältigen müssen, dürfen jedoch nicht verharmlost werden. Kindheit ist eben nicht kinderleicht, und Kinder – alle Kinder – brauchen liebevolle, Anteil nehmende und kundige Begleitung. Es geht rau zu: Erstens sind die Kinder verletzlich, was Gefühle wie Vertrauen und Verlässlichkeit angeht. Zweitens erleben sie auch Dinge, die wir ihnen ersparen wollen, aber nicht können – bis hin zu Ereignissen auf dem Schulweg oder dem Schulhof, die bei strafrechtlich verantwortlichen Erwachsenen als „Beleidigung“, „Nötigung“ oder „räuberische Erpressung“ bezeichnet würden.

3. Präventive Arbeit

Das nächste Beispiel zeigt die Horterzieherin nicht nur in ihrer stützenden, sondern auch in ihrer präventiven Funktion: „S. macht schon seit Tagen einen bedrückten Eindruck, er ist verärgert, dass er nachsitzen musste. Ich nehme mir Zeit, um mit ihm in Ruhe zu reden und es dauert lange, bis er anfängt sich wirklich zu öffnen. Er fühlt sich überfordert, dieser ständige Schulfrust macht ihn fertig. Montags hat er oft seine Hausaufgaben nicht, am Wochenende fehlt ihm die Hilfe von den Eltern, die die deutsche Sprache nicht sprechen. Außerdem schreibt er morgen

eine Englischprobe, dabei ist er erst einmal froh, ‚unsere‘ Sprache so langsam zu begreifen...“ (Cole & Schrödinger 2002, S. 183). Wir können uns ohne Schwierigkeiten ausmalen, was geschähe, wenn dieses Kind nicht das Glück hätte, einen Hort zu besuchen: Massive Schulschwierigkeiten, Wechsel der Schule, Schulabbruch. Eine Gesellschaft kann an Kindern nicht sparen. Sie kann sich höchstens entscheiden, ob sie in hochwertige Förderangebote und präventive Maßnahmen wie den Hort investiert oder später viel mehr Geld in Maßnahmen für Schulabbrecher oder in Hilfen zur Erziehung stecken muss. Kinder im Grundschulalter wirken – verglichen mit den lärmenden 14- oder 15-jährigen, von denen einige die ersten Schlagzeilen in den Medien produzieren – nach außen hin meist unauffällig und wenig belastet. Aber in diesem Alter werden entscheidende Weichen gestellt. Ein Jugendlicher, der durch ein Tötungsdelikt straffällig wurde, ist zum Beispiel in der Presse als „Einzelgänger“ beschrieben worden. Die Frage ist doch: Wann wurde er zum Einzelgänger? Ein anderer Jugendlicher wurde als „geltungssüchtig“ charakterisiert. Aber wann wurden die Grundlagen dafür gelegt?

4. Eine Verzahnung von Hort und Schule als Alternative zur Ganztagschule

Im politischen Raum wird ziemlich selbstverständlich davon ausgegangen, dass mit Ganztagschulen die Kinder besser gefördert werden als bisher. Der wissenschaftliche Nachweis dafür steht jedoch noch weitgehend aus. Eine Bilanzierung der nationalen wie auch der internationalen Forschungslage, die im letzten Jahr beim Deutschen Institut für Internationale pädagogische Forschung (DIPF) unternommen wurde, kommt zu einem ernüchternden Resultat: „Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass aus empirischer Sicht die Wirkung ganztägiger Schulorganisation auf die Entwicklung der Schüler als weitgehend ungeklärt angesehen werden muss. Die in die ganztägige Organisation gesetzten Hoffnungen ... können mit Hilfe vorliegenden Datenmaterials bislang jedenfalls nicht begründet, aber auch nicht

verworfen werden. Für die Zukunft besteht hier einiger Nachholbedarf seitens der empirischen Schulforschung, zu klären, inwieweit die derzeit von der Politik forcierte ganztägige Organisation von Schule überhaupt die erwünschten Wirkungen erzielen kann, unter welchen Bedingungen und in welcher Form dies am effektivsten und effizientesten geschieht.“ (Radisch & Klieme 2003, S. 40)

Ganztagschulen müssen also erst zeigen, was sie leisten können – das gilt umso mehr für die neuen „kostengünstigen“ Varianten, die mit den klassischen Ganztagschulen nicht viele Gemeinsamkeiten haben. Eine bewährte Alternative gibt es längst: Die Verzahnung von Hort und Schule in Form eines Kooperationsmodells. Diese Lösung wird übrigens im Vier-Milliarden-Investitionsprogramm des Bundes ebenso angesprochen[2] wie die Ganztagschule. Die östlichen Bundesländer mit ihrem gut ausgebauten Hortangebot werden auf dieses Modell setzen (vgl. z.B. Wende 2003) In westlichen Bundesländern sind ebenfalls längst Modelle eines miteinander verzahnten Angebots von Schule und Hort in Betrieb. Die Stadt Speyer zum Beispiel hat drei Horte an Schulen, in denen die Verzahnung so weit geht, dass sozialpädagogische Fachkräfte am Unterricht und Lehrkräfte am Hortangebot mitwirken. Der bekannteste ist das „Fliegende Klassenzimmer – FliK[3]“.

Bei Kooperationsmodellen von Hort und Schule wird in der „Verwaltungsvereinbarung“ ein „gemeinsames pädagogisches Konzept“ gefordert. Das ist – selbstkritisch zugestanden – bisher nicht die Regel. Viele

[2] „Gefördert werden Ganztagschulen im Sinne der jeweiligen Landesregelungen, die über ein pädagogisches Konzept verfügen. Ferner werden Schulen einschließlich angegliederter Horte sowie Kooperationsmodelle zwischen Schule und Trägern der Jugendhilfe auf der Grundlage eines gemeinsamen pädagogischen Konzepts gefördert, wenn die Weiterentwicklung zu einem in die Schule fachlich integrierten Ganztagsangebot angestrebt wird.“

Aus der Verwaltungsvereinbarung „Zukunft Bildung und Betreuung“ 2003-2007, abgeschlossen zwischen dem Bund (Bundesministerium für Bildung und Forschung) und den 16 Bundesländern am 29. April 2003

[3] <http://zeppelin-schule-flik.bildung-rp.de/>

Horte definieren ihr pädagogisches Konzept in bewusster Abhebung von dem der Schule, vieles in der täglichen Arbeit läuft nebeneinander her. Zwar ist unstrittig, dass Kinder im Schulalter viel mehr brauchen als Unterricht und dass die Horte ihnen eben dieses „Mehr“ bieten wollen. Angesichts der didaktischen Nähe von moderner Grundschulpädagogik und Hortpädagogik sollte aber mehr Kooperation für beide Seiten ein Gewinn sein.

Kooperation bedeutet:

- Hort und Schule informieren sich wechselseitig über geplante Aktivitäten, z.B. Projekte, und stimmen sie – wenn möglich – zeitlich und inhaltlich miteinander ab,
- Hausaufgabenbetreuung und Förderangebote für einzelne Kinder werden koordiniert,
- die Zusammenarbeit mit den Eltern und mit anderen Institutionen im Stadtteil wird als gemeinsame Aufgabe begriffen sowie
- Horterzieherinnen nehmen an schulischen Aktivitäten ebenso teil wie Lehrkräfte an Aktivitäten im Hort. Dadurch lernen sie nicht nur den beruflichen Alltag der jeweils anderen Institution, sondern auch die Kinder von einer anderen Seite kennen. Umgekehrt erleben die Kinder „ihre“ Erzieherin bzw. Lehrkraft bei solchen Gelegenheiten in einer anderen Rolle.

Mit „Kooperation“ ist nicht gemeint, dass die Arbeit im Hort ausschließlich an der Schule orientiert werden soll. Kinder brauchen bei der Bewältigung ihrer Entwicklungs- und Bildungsaufgaben viel mehr als Unterricht und Schule. Nicht zuletzt brauchen sie dazu auch „freie Zeit“, die nicht von vornherein verplant ist, und sie müssen das Leben im Hort so weit wie möglich selbst gestalten können.

Literatur:

- Baacke, D. (1999): *Die 6-12jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters*. 6. Aufl. Weinheim
- Cole, K. & Schrödinger, H. (2002): *(H)orte für Kinder. Realität, Erwartung und öffentliche Wahrnehmung*. In: KiTa aktuell BY 9/2002, S. 183-186
- Gruen, A. (1997): *Der Verlust des Mitleids. Über die Politik der Gleichgültigkeit*. München

Katz, L.J. (1995): *Talks with teachers of young children: A collection*. New Jersey

Krappmann, L. (1996): *Die Entwicklung der Kinder im Grundschulalter und die pädagogische Arbeit des Hortes*. In: G. Berry & L. Pesch: *Welche Horte brauchen Kinder?* S.85-98

Laevers, F. (1998): *Understanding the world of objects and of people: Intuition as the core*

element of deep level learning. International Journal of Educational Research 29, S. 69-86

Radisch, F. & Klieme, E.: *Wirkung ganztägiger Schulorganisation*. Bilanzierung der Forschungslage DIPF Frankfurt, 2003; Download unter <http://bildungplus.forum-bildung.de/>

Strätz, R.; Hermens, C.; Fuchs, R., Kleinen, K., Nordt, G. und Wiedemann, P.: *Qualität für*

Schulkinder in Tageseinrichtungen. Ein nationaler Kriterienkatalog. Weinheim, Beltz, 2003

Wende, B. (2003): *Qualität von Betreuung, Bildung und Erziehung in sächsischen Kindertageseinrichtungen*. Teil I. In: *KiTa aktuell* MO 9/2003, S.186-187



Qualitätsaspekte der allgemeinbildenden Schule

Volker Ladenthin

Die Fragen nach dem Sinn und der Funktion, nach der Aufgabe und der Wirkung von Schule können nicht einfach als beantwortet vorausgesetzt werden. Sie unterliegen wissenschaftlichen, politischen wertbezogenen Vorannahmen und müssen in jeder historischen Situation – unter veränderten sozialen, politischen oder ökonomischen Umständen – neu beantwortet werden.⁴ In der gegenwärtigen Situation wird deutlich, dass weder die Erkundung der Genese von Schule ausreicht, ihre künftigen Aufgaben zu bestimmen noch die soziologischen Zuschreibungen der letzten Jahre, die Schule diene der Qualifikation, der Sozialisation und der Allokation.

Angesichts einer sich schnell verändernden, sozial wie technisch und ökonomisch hochdifferenzierten Gesellschaft mit globalen Marktchancen und Arbeitsplätzen kann Schule nicht mehr unmittelbar für „den Beruf“ qualifizieren. Denn niemand kann heute mit verbindlicher Sicherheit sagen, wie die Anforderungen der unüberschaubar vielen Berufe in den nächsten 20 Jahren aussehen werden. Ziel von

Schule kann nicht die Qualifikation für diesen oder jenen Beruf, sondern nur die allgemeine Fähigkeit zur spezifischen Qualifikation sein.⁵

In einer multinationalen und faktisch multikulturellen, von Subkulturen gekennzeichneten Gesellschaft kann Schule nicht mehr sozialisieren, weil völlig offen ist, in welche der vielen möglichen Kulturen-Segmente Schule denn sozialisieren sollte.⁶ Schließlich verhindern eine Internationalisierung der Ausbildung, der Wandel des Erwerbslebens mit immer neuen Berufen ohne standardisierte oder institutionalisierte Ausbildungsgänge und die Unsicherheiten auf dem Arbeitsmarkt mit einer weiterhin einzuplanenden hohen Arbeitslosigkeit, dass Schule noch den entscheidenden Einfluss auf die Allokation ihrer Schüler im späteren Berufsleben hat.⁷

In dieser Situation ist der Zugriff auf den Begriff der Bildung als Hauptaufgabe der Schule der Schlüssel zur Lösung des Problems.⁸ Dieser Begriff entstand in einer sozial-ökonomischen Umbruchszeit, in der die Welt bereits so mannigfaltig war,

[4] Da der Darstellungsraum begrenzt ist, verweise ich in den Literaturangaben auf meine ausführlichen Auseinandersetzungen mit den jeweiligen Aspekten. Dort dann auch weitere Literatur. Zum Thema: Pluralismus vgl. z.B. Ladenthin, Volker: *Pluralismus im Schulsystem: Begründungen und Formen*. Nebst einigen Überlegungen zum Konzept der „Selbständigen Schule“ und zur Verwaltungsreform im Bereich der Schuladministration. In: Ladenthin, Volker (Hg.): *Religion und Bildung im Pluralismus*. Münster 2003 (= Münstersche Gespräche zur Pädagogik Bd.19). S.82-102.

[5] Vgl. zur Grundproblematik: Ladenthin, Volker: *Zukunft und Bildung. Entwürfe und Kritiken*. Frankfurt/M. usw. 2004.

[6] Grundsätzlich: Ladenthin, Volker: *Europa und Erziehender Unterricht*. Grundfragen in sich verändernder Zeit. In: *Pädagogische Rundschau* 53 (1999) S.295-305.

[7] Vgl. grundsätzlich: Ladenthin, Volker: *Wirtschaft und Bildung. Notwendigkeiten, Möglichkeiten und Grenzen eines Zusammenhangs*. In: Rekus, Jürgen (Hg.): *Schule und Wirtschaft*. Auf der Suche nach einem neuen Verhältnis. Münster 2002. S.5-25.

[8] Vgl. Ladenthin, Volker: *Was ist ‚Bildung‘? Systematische Überlegungen zu einem aktuellen Begriff*. In: *Evangelische Theologie* 63 (2003) H. 4. S.237-260.

dass man sie allein vom zufälligen Erfahrungswissen heraus nicht mehr verstehen konnte. Bildung ergänzt die zufällige Erfahrung und will Überblick verschaffen. Der Staat hat durch den Bildungsbegriff die Aufgabe bekommen, dafür zu sorgen, dass Partikularinteressen nicht unmittelbar in die Schulstunden hineinregieren, sondern pädagogisch, d.h. sinnvoll vermittelt werden.

Es geht in den allgemein bildenden Schulen nicht um die Ausbildung des Nachwuchses für die eine oder die andere Interessengruppe in der Gesellschaft, sondern es geht darum, Bildung zu erwerben: Bildung als Überblick. Deshalb muss Schule so gestaltet werden, dass ihre Absolventen den Überblick lernen. Bildung zielt auf das Ganze des Wissens. In der Moderne muss Wissen zudem nicht als überliefertes und deshalb wahres, sondern als stets zu denkendes Wissen verstanden werden. Bildendes Lernen besteht darin, unter Anleitung einen methodischen Weg zur Welt zu beschreiten. Folglich ist die Methode das Spezifikum der Schule.⁹ In der Methode erschließt sich das Ganze der Welt. Unterricht ordnet und ergänzt die lebensweltlichen Erfahrungen der Schüler nach didaktischen Gesichtspunkten.

Die Qualität des gebildeten Wissens besteht darin, dass es als methodisch erarbeitetes Wissen systematisch aufgebaut wird. Die Methoden stellen die den Wissenschaften affinen Fächer bereit: Die Fachdidaktik sichert also die methodische Ausrichtung der Schule. Zwar hebt aller Unterricht bei der Erfahrung des einzelnen Schülers an; aber dann ordnet und ergänzt der Unterricht die Erfahrung nach didaktischen Gesichtspunkten – nicht nach politischen, utopischen oder sonst wie lebensweltlichen – ‚authentischen‘ – Wünschen.

Um Leben sinnvoll leben zu können, bedürfen Menschen der überlieferten Kultur. Aber ihre Lebenszeit reicht nicht aus, die gesamte überlieferte Kultur anzueignen. Schule muss aus der überlieferten Kultur das auswählen, was hilfreich erscheint, um sinnvoll leben zu können. Die Wissenschaft, die die Auswahl des Lernstoffs vernünftig reflektiert, ist die „Didaktik“. Didaktik fragt, welches Wissen notwendig ist, um sinnvoll handeln zu können.

Diese Frage nach dem Sinn eines Wissens kann nicht allein von derjenigen Wissenschaft beantwortet werden, die dieses Wissen produziert – weil sie nicht über die Methoden verfügt, auf diese Frage wissenschaftlich Antwort zu geben. Jeder Unterrichts- und Erziehungsakt setzt aber eine Antwort auf die didaktische Frage nach dem Sinn des zu Lernenden voraus.

Das so gebildete Wissen muss fundamental, exemplarisch und elementar für das weitere Gelingen des Leben sein. Es ist dann systemoffen (d.h. es kann ständig ergänzt, revidiert und verbessert werden), anwendungsoffen, (d.h. es ist für mannigfaltige Zwecke verwendbar) und umgangsoffen (d.h. es muss sittlich bewertet werden). Man muss – um gebildet zu sein – wissen wie andere zuvor an dieses Wissen gelangt sind, wie man selbst an dieses Wissen gelangt und künftig gelangen wird. Zum modernen Wissen gehört auch, dass man um die Grenze dieses Wissens weiß. Das Wissen wird so in seiner Geschichtlichkeit und auch in seiner Verbindlichkeit für das individuelle wie soziale Handeln erkennbar. Deshalb erfordert alles Gelernte zugleich die Fähigkeit zu einem verantwortungsvollen, nicht nur durch Sachwissen bestimmten Umgang mit dem Wissen.¹⁰

Die Frage nach dem sittlichen Umgang mit dem Gelernten stellt sich vom Anfang des Lernens an. Moralität ist kein Überbau für Basisqualifikationen, sondern ist Grundausrüstung des Menschen.¹¹

Die Frage nach dem sittlichen Umgang mit dem Wissen wird oft hintangestellt¹² – obwohl doch gerade diese Frage für den Lernenden die wichtigste ist und oft die erste ist, die ihn zum Lernen motiviert.

Das allgemein bildende Schulsystem sorgt also dann in der Gegenwart für die Zukunft, wenn es die Schüler auffordert und anleitet, selbst sach- und sinnbezogen zu denken. Von diesem Prinzip muss Bildungsplanung ausgehen; bezogen auf die sich hieraus ergebenden Normen sollte evaluiert werden.

Im Folgenden möchte ich diese Überlegungen nicht weiter ausdifferenzieren (vgl. dazu das Literaturverzeichnis) sondern Fragen formulieren, die für die Qualitätssicherung von Schulen im inter-

nationalen Maßstab leitend sein sollen. Sie stellen ein Grobraster dar, aus dem eine sinnvolle Aufgabenbestimmung der Schule abzuleiten sind.

1. Bildung

Der Zweck von Schule ist die Bildung der Menschen. Diesem Ziel sind andere Funktionen und Aufgaben untergeordnet, d.h. sie sind nur insoweit erforderlich bzw. zugelassen, wie sie der Bildung des Subjekts dienen. Zudem sind nicht beabsichtigte Wirkungen zu bedenken. Bildung ist die Fähigkeit zum selbstbestimmten sachlich angemessenen und sittlich gültigen Handeln in und mit der natürlichen und kulturellen Welt und mit anderen Menschen unter dem Anspruch eines sinnvoll gelingenden Lebens. Bildung findet unter lebensalterbezogenen und institutionellen Bedingtheiten statt. Bildungsvorgänge sind immer eingeschlossen in interpersonale und oft intergenerationelle Lebensformen. Diese komplexe Zielbestimmung kann ausdifferenziert werden in Unterricht, Erziehung, Fürsorge, Disziplinierung und Lebensform.

2. Unterricht

2.1: Ist der Fächerkanon (d.h. die Summe der Unterrichtsgegenstände) geeignet, ein sachlich gültiges Verhältnis zur natürlichen und kulturellen Welt, zu anderen und zu sich unter dem Anspruch eines sinnvoll gelingenden Lebens herauszubilden? (Vollständigkeit des Bildungsangebots)

2.2: Sind die Unterrichtsinhalte exemplarisch, elementar und fundamental, so dass ein sachlich gültiges Verhältnis zur natürlichen und kulturellen Welt, zu an-

[9] Vgl. die Beiträge in: Rekus, Jürgen: Grundfragen des Unterrichts. Bildung und Erziehung in der Schule der Zukunft. Weinheim und München 1998.

[10] Ladenthin, Volker: Ethik und Bildung in der modernen Gesellschaft. Würzburg 2002.

[11] Ladenthin, Volker; Schilmöller, Reinhard (Hg.): Ethik als pädagogisches Projekt. Grundfragen schulischer Werterziehung. Opladen 1999.

[12] Vgl. z.B.: Stanat, Petra; Kunter, Mareike: Kooperation und Kommunikation. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.); PISA 2000. Opladen 2001. S.299-321).

deren und zu sich unter dem Anspruch eines sinnvoll gelingenden Lebens herausgebildet werden kann? (Allgemeinheit des Bildungsangebotes)

2.3: Sind die Unterrichtsgegenstände und Unterrichtsinhalte so ausgewählt, dass sie Gelegenheit geben, individuelle Neigungen und Begabungen herauszubilden? (Differenzierung des Bildungsangebotes)

2.4: Sind die Unterrichtsgegenstände und Unterrichtsinhalte so angeordnet, dass methodische Fertigkeiten und kognitive Fähigkeiten ausgebildet werden können? (Selbsttätigkeit des Lernprozesses)

3. Erziehung

3.1: Sind die Unterrichtsgegenstände und -inhalte so ausgewählt, dass die sittliche Dimension reflektiert werden kann?

3.2: Sind die Unterrichtsgegenstände und -inhalte in einer Art und Weise thematisiert, dass die sittliche Dimension reflektiert werden kann?

3.3 Sind die Unterrichtsgegenstände und -inhalte so ausgewählt und angeordnet, dass die Frage nach dem Sinn des eigenen Handelns an den Inhalten des Unterrichts, am Unterricht selbst und am Handeln der anderen erfahren bzw. gestellt und reflektiert werden kann?

4. Fürsorge

4.1: Sind die fürsorglichen Bedingungen so beschaffen, dass sie dem individuellen Entwicklungsstand und der sozialen Situation der Schüler insoweit gerecht werden, als sie Bildungsprozesse ermöglichen?

4.2: Sind die fürsorglichen Aufgaben so weit begrenzt, dass die Unterrichts- und Erziehungsaufgaben vollständig wahrgenommen werden können?

5. Disziplin

5.1: Sind die institutionellen Regeln so beschaffen, dass sie dem individuellen Entwicklungsstand und der sozialen Situation der Schüler insoweit gerecht werden, als sie in der Gruppe individuelle Bildungsprozesse ermöglichen?

5.2: Sind die institutionellen Rahmenbedingungen so beschaffen, dass Bildungsprozesse möglich sind?

6. Intergenerationelle Lebensformen

6.1 Sind die Sozialisationsbedingungen reflektiert (und wo möglich beeinflusst, d.h. in Erziehungsmittel umgesetzt)?

6.2 Sind die Lebensformen zwischen den Generationen so gestaltet, dass (unter den Maßgaben der Bildungsaufgabe und der Institution der Schule) die beteiligten Generationen ihre Lebensform authentisch darstellen können und Formen entwickeln, die andere Generation an der eigenen Lebensform teilhaben zu lassen?

Literatur:

Ladenthin, Volker: *PISA – Recht und Grenzen einer globalen empirischen Studie*. Eine bildungstheoretische Betrachtung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 79 (2003) H.3. S.354-375

Ladenthin, Volker: *Was heißt: „Schule als Erziehungsgemeinschaft“ für die Gestaltung von Schule?* In: engagement. [Themenheft: Schule als Erziehungsgemeinschaft] Münster 2003 (= Heft 2/2003). S.97-105

Ladenthin, Volker: *Zum Verhältnis von Familienbildung und Schulbildung*. In: Rekus, Jürgen (Hg.): *Ganztagsschule in pädagogischer Verantwortung*. Münster 2003. S.64-85

Ladenthin, Volker: *Soll und wie soll die Schule erziehen?* In: Wolff, Karin (Hg.): *Ohne Bildung keine Zukunft. Sind unsere Bildungskonzepte noch zeitgemäß?* Frankfurt/M. 2002 (Frankfurter Allgemeine Buch). S.57-70

Ladenthin, Volker: *Erkennen – Werten – Bezeugen: Zu Sinn und Aufgabe Katholischer Schule*. In: Wagner, Marion (Hg.): *Wozu kirchliche Schulen. Profile, Probleme und Projekte: Ein Beitrag zur aktuellen Bildungsdiskussion*. Münster 2001. S.41-61.

Ladenthin, Volker: *Pädagogische Überlegungen zur Schulqualität und ihrer Evaluation*. In: Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (Hg.): *Schulqualität. Beiträge zu einer öffentlichen Diskussion*. (= Arbeitshilfen 154) Bonn 2000

Ladenthin, Volker: *Grundschule als Gemeinschaft – Entwurf für ein Schulprogramm*. In: *Grundschulmagazin* 12 (1997) H.10. S.39-42





Die Bielefelder Laborschule als Ganztagschule

Ulrich Bosse

Die Laborschule in Bielefeld ist eine der ersten staatlichen Ganztagschulen in Nordrhein-Westfalen im Primarbereich. Seit knapp 30 Jahren verfügt sie in dieser Schulstufe über entsprechende Erfahrungen. Die Laborschule ist Ganztagschule nicht im Sinne der derzeit in breiter Entwicklung befindlichen „Offenen Ganztagschulen“, sondern eine sog. „echte“ Ganztagschule. Basierend auf dem Erlass „über Ganztagschulen in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I“ vom 23.10.2003 finden Unterricht und Betreuung für die Schülerinnen und Schüler in Kooperation von Lehrerinnen, Erzieherinnen und Sozialpädagoginnen im Zeitraum von 8.00 bis 16.00 Uhr statt.

Aus dieser Sicht sollen im Folgenden unsere Erfahrungen dargestellt werden, wobei zunächst die besonderen Strukturen der Laborschule vorgestellt werden sollen.

Kurzvorstellung der Laborschule

Die Laborschule wurde 1974 von dem Pädagogen Hartmut von Hentig als staatliche Versuchsschule des Landes NRW an der Universität Bielefeld gegründet. Ihr dauerhafter Auftrag liegt einerseits

- in der Entwicklung neuer Formen des Lernens und Unterrichtens und andererseits
- in der Erforschung von Unterrichtsgeschehen und -abläufen.

Sie ist somit Schule und gleichzeitig wissenschaftliche Einrichtung. Die darin arbeitenden Menschen sind Lehrer, Forscher und Curriculumentwickler in Einem.

An der Laborschule werden die Kinder ab dem 5. Lebensjahr (also ein Jahr vor der sonst üblichen Einschulung) bis zum 10. Schuljahr ohne jegliche äußere Leistungs-differenzierung unterrichtet. Sie ist somit eine radikale Gesamtschule, in der keine Selektion durch Sitzenbleiben oder durch Überweisung leistungsschwacher Schüler an Sonderschulen stattfindet.

Die wesentlichen pädagogischen Leitgedanken der Laborschule

An der Laborschule bemüht man sich, eine „Pädagogik vom Kinde her“ zu praktizieren. Dies bedeutet, dass die unterrichtliche und erzieherische Arbeit sich auf das einzelne Kind, auf dessen individuelle Fähigkeiten und Besonderheiten beziehen muss. Allgemeine Ziele und Kriterien vor Augen wird jede Schülerin und jeder Schüler auf seinem persönlichen Weg dorthin begleitet. „Das Kind dort abholen wo es steht“ lautet entsprechend die Devise.

Entsprechend gestaltet sich auch der Leistungsbegriff an der Laborschule und formt sich die Leistungsbeurteilung und Bewertung. Wir erwarten von unseren Schülerinnen und Schülern, dass sie in ihren schulischen Leistungen so gut sind, wie sie können. Danach melden wir ihnen die Leistungsbewertung zurück. Bei uns ist also jemand nicht in erster Linie „gut“, weil er ein „gutes“ Leistungsergebnis, gemessen z. B. am Klassendurchschnitt oder an allgemeinen Standards, erbracht hat. Eine Schülerin bekommt diese Bewertung, wenn sie ihren Möglichkeiten und

Begabungen entsprechend gut gearbeitet hat und hieran gemessen zu für sie guten Ergebnissen gelangt ist. Aus diesem Grund vergibt die Laborschule bis zum 9. Schuljahr keine Noten, sondern die Schülerinnen und Schüler erhalten ausführliche schriftliche Berichte zu ihrer Lernentwicklung, die mit ihnen und ihren Eltern ausführlich beraten werden.

Der pädagogische Leitsatz wurde von Hartmut von Hentig daher so formuliert, um die Verbindung von individueller Förderung und fachlichen Anforderung zu verdeutlichen: „Die Menschen stärken und die Sachen klären.“

Die Laborschule versteht sich als „polis“, als Gesellschaft im Kleinen. Sie sieht somit ihren pädagogischen Auftrag darin, das Zusammensein der Menschen, Erwachsenen wie Jugendlichen und Kindern, im schulischen Alltag bewusst zu gestalten und zu reflektieren. In der Gemeinschaft der Schule üben und lernen die Kinder das Verhalten in der Gesellschaft im Großen.

Um diese Aufgaben zu erfüllen, gestaltet sich die Laborschule bewusst und gewollt als Lebens- und Erfahrungsraum. Schule ist in unserem Verständnis nicht nur ein Ort des Lernens schulischer Inhalte – das ist sie gewiss in besonderem Maße. Sie ist ein Ort des Lebens und somit ein Raum, in dem die Schülerinnen und Schüler Erfahrungen sammeln. Dies wird sie in einer Gesellschaft umso mehr, in der die Lebensumstände in den Familien, die Berufs- und Arbeitswelt, die Umgebung

und der Raum der Freizeitgestaltung in einem raschen und nachhaltigen Wandel begriffen sind. Die Kinder und Jugendlichen verbringen heute mehr Zeit denn je in Institutionen wie Schulen, Horten und Kindergärten. Diese müssen den gewandelten Verhältnissen Rechnung tragen: die Schule ist mehr und mehr „a place to grow up“ (Paul Goodman).

Einige pädagogische Besonderheiten der Laborschule in der aktuellen Schullandschaft

Seit einigen Jahren wird an nordrhein-westfälischen Grundschulen und in anderen Bundesländern die erste Fremdsprache ab dem 3. Schuljahr unterrichtet. Dieses findet an der Laborschule von Beginn an statt, also seit 30 Jahren. Viele Erfahrungen sind daher in aktuelle Curricula und Unterrichtswerke für den Frühbeginn Englisch auch für die Regelschulen eingeflossen. Gegenwärtig wird eine noch weitere Vorverlegung des Anfangsunterrichts Englisch erwogen, da man weiß, dass der Einstieg in eine Fremdsprache jungen Kindern besonders leicht fällt.

In NRW und in anderen Bundesländern wird aktuell und in den kommenden Schuljahren die „Integrierte Schuleingangsstufe“ eingeführt. In Nordrhein-Westfalen bedeutet dies die Integration des Schulkinder Gartens sowie die jahrgangsübergreifende Betreuung von Kindern des ersten und des zweiten Schuljahres. An der Bielefelder Laborschule werden die jungen Schülerinnen und Schüler auch bereits von Anfang an gemeinsam und jahrgangsgemischt in Gruppen unterrichtet und betreut, die die Altersstufen des Vorschuljahrgangs sowie der ersten und zweiten Schuljahre umfassen. Die hier gewonnenen Erfahrungen sind so eindeutig positiv, dass der jahrgangsübergreifende Unterricht auch auf Gruppen der Klassenstufen 3, 4 und 5 erfolgreich ausgedehnt wurde und in höheren Jahrgängen schon immer in Form von Wahl- und Leistungskursen im Stundenplan verankert ist.

Wie oben bereits angeführt ist die Laborschule eine Ganztagschule und dies bereits ab der Eingangsstufe. Die Gestaltung des Ganztags ist altersgemäß ausgerichtet. Während in den unteren Jahrgängen über-

wiegend Betreuungsangebote am Nachmittag zu finden sind, wächst der Anteil des Nachmittagsunterrichts mit dem Alter der Schülerinnen und Schüler.

Überlegungen zur Ganztagsbetreuung in der Eingangsstufe der Laborschule

Schule hat sowohl einen Bildungs- als auch immer einen Erziehungsauftrag – nicht nur, weil dies in den Richtlinien steht. Diese Aufgaben sind nicht von einander zu trennen. Lehrerinnen und Lehrer nehmen faktisch immer diese Doppelaufgabe wahr. Es kommt darauf an diese Aufgaben sinnvoll zu erfüllen. In einer Schullandschaft, in der das institutionelle Betreuungsangebot sich zunehmend auf den ganzen Tag erstreckt, kommt der Erziehungsfunktion von Schule noch einmal eine besondere Bedeutung zu. Die Laborschule hat sich diesem Auftrag von vorne herein gestellt und gestaltet ihn konzeptionell.

Schule ist Lebens- und Erfahrungsraum für die Schülerinnen und Schüler – ob sie es will oder nicht. Es kommt darauf an, wie dieser Lebensraum gestaltet und gefüllt ist. Dieser Satz gilt für alle Schulen, keine kann sich ihm entziehen. Diese Erkenntnis gewinnt jedoch an Bedeutung in dem Maße, in dem andere Erfahrungsinstanzen für die Kinder und Jugendlichen zunehmend in den Hintergrund treten. Die Diskussion um die „veränderte Kindheit“ erörtert dies seit Langem. Einrichtungen der Bildung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen müssen sich demnach in besonderem Maße der Frage widmen, diesen Lebens- und Erfahrungsraum für die jungen Menschen so zu gestalten, dass dort Erfahrungen, Einsichten und Erkenntnisse mit Lebensrelevanz für Kinder, die das traditionelle Lernangebot für Schüler teilweise weit überschreiten, sinnvoll gemacht bzw. gefunden werden können.

Schulfähigkeit ist kein fertiger Zustand sondern ein Entwicklungsprozess, der vor der Schule beginnt und sich in den ersten Monaten (manchmal sogar Jahren) in der Grundschulzeit weiter entwickelt. Die Laborschule erwartet keine „schulreifen“ Kinder (ein Begriff, der sowieso nicht mehr haltbar ist); ebenso wenig erwartet sie die entfaltete Schulfähigkeit der Fünfjährigen, die die Laborschule in ihrer Eingangsstufe

besuchen. Die Kinder werden aufgenommen, „so wie sie sind“ und auch so betreut und unterrichtet.

Mit ihrem Schuleintritt treten die Kinder in einen neuen Lebensabschnitt. Dieser Schritt ist in der Regel mit einem bedeutenden Entwicklungssprung verbunden. Für viele Menschen ist der Schulbeginn in lebenslanger Erinnerung. Die Laborschule möchte den kleinen Menschen einen umfassenden Lern- und Lebenszusammenhang bieten, in dem es für sie nicht erforderlich ist, im Falle einer Ganztagsbetreuung wieder die Institution wechseln zu müssen. Sie hat sich daher auch im Primarbereich von Anbeginn an als Ganztagschule konzipiert.

Die fünfjährigen Laborschulkinder, die neu eingeschult werden, kommen zusammen mit Schülerinnen und Schülern aus dem ersten und dem zweiten Schuljahr in eine altersgemischte Gruppe und werden dort gemeinsam, je nach ihren individuellen Fähigkeiten und ihrem jeweiligen Lern- und Entwicklungsstand weiter gefördert. Jedes Kind sucht und findet mit Hilfe der Lehrerinnen seine eigenen Lernwege und kommt so zu einem ihm bestmöglichen Erfolg.

Die Grundschule ist eine Schule für alle Kinder. Selektion findet an der Laborschule nicht statt, weder vor noch nach dem Schuleintritt. Weder ein Aufnahmeverfahren noch Schuleignungstest und später weder Sitzenbleiben noch Aussonderung an Sonderschulen und damit aus ihrer sozialen Umgebung unterbrechen die Schullaufbahn von Laborschülern.

Der Grund: Kinder sind unterschiedlich – ob nun in der Jahrgangsklasse oder in der altersgemischten Schuleingangsstufe. Sie unterscheiden sich nach ihrem Alter und ihrem Geschlecht, nach ihrer Herkunft und ihren bisherigen Lebenserfahrungen, nach ihrem kulturellen Hintergrund und ihrer Muttersprache, nach ihrem Leistungsstand und Leistungsvermögen, nach ihren Interessen und Perspektiven, nach ihrer Religion und ihrem Blick auf die Welt ... Schule muss dieser Heterogenität Rechnung tragen.

Und: Die Schule muss die Kinder „dort abholen, wo sie sich befinden“. Sie muss dem Entwicklungs-, Lern- und Leistungs-

stand eines jeden Kindes Rechnung tragen. Dies gilt im Allgemeinen als auch für jeden einzelnen Bildungsschritt an jedem einzelnen Schultag in jeder Unterrichtsstunde: Individualisierung und innere Differenzierung sind daher die Antworten der Laborschulpädagogik. Hochbegabte, normalbegabte und schwächer begabte Schülerinnen und Schüler lernen an der Laborschule in einer Gruppe, unterstützen und profitieren von einander. Dieses gilt übrigens nicht nur in einer Richtung: nicht nur die Schwächeren profitieren von den Stärkeren. Vielmehr erleben sich sehr unterschiedliche Menschen in vielfältiger Hinsicht und oft tritt bei einem vermeintlich lernschwachen Schüler eine Begabung zu Tage, die nur zuvor keine Gelegenheit zur Entfaltung gefunden hatte.

Individualisierung bedeutet nicht Vereinzelung. In heterogenen Gruppen lernen die Schülerinnen und Schüler jeweils bezogen auf ihren individuellen Lernstand. Nicht das Jahrgangcurriculum ist der entscheidende Leitfadens für die Lernentwicklung eines Kindes, sondern sein persönliches Lern- und Leistungsvermögen. Kinder eines Jahrgangs können mitnichten z.B. in Mathematik des vierten Schuljahres in gleichartiger Weise dieselbe Problemstellung bearbeiten. Es gibt eine hohe Zahl von Schülerinnen und Schülern, die hier von weit unterfordert, andere die heillos überfordert dem Unterrichtsgeschehen beiwohnen.

Die Ausrichtung an den individuellen Lernständen und dem persönlichen Lernvermögen erfordert einen besonderen Blick für Kinder. Lehrerinnen und Lehrer sowie Erzieherinnen und Sozialpädagoginnen an der Laborschule kennen ihre Kinder sehr genau und nehmen sie in erster Linie als Persönlichkeiten wahr – erst dann sind sie auch Schülerinnen und Schüler.

Diese Haltung zum Kinde muss in einer übereinstimmenden Weise in den Unterrichts- wie auch in den Betreuungsphasen einer Ganztagschule bestehen und leben. Aus diesem Grunde arbeiten an der Laborschule alle pädagogischen Kräfte eng zusammen und tauschen sich über einzelne Kinder wie auch Kindergruppen regelmäßig und intensiv untereinander aus.

Ganztagsangebote sind von daher in den

pädagogischen Prozess der Schule einzubinden und nach den Erfordernissen der Kinder zu gestalten. Rein additive Betreuungs-, Beschäftigungs- oder Kursangebote unterliegen der Gefahr, sich pädagogisch unverbunden aneinander zu reihen. Inhalte müssen sich aufeinander beziehen, Lernprozesse sollen in ihrer Gesamtheit gestaltet werden und die betreuenden Personen müssen mit einander verbunden sein, um den Erziehungsauftrag von Schule erfüllen zu können.

Der individuellen Blickweise auf die Schülerinnen und Schüler im Unterricht und in der Betreuung entspricht auch die Leistungsbewertung an der Laborschule. Bis zum Ende des 9. Schuljahres gibt es dort anstelle der Schulnoten ausführliche schriftliche Berichte zur Entwicklung des Lern- und Sozialverhaltens der einzelnen Schüler. Maßstab ist auch hier nicht der Klassendurchschnitt sondern wieder die individuelle Leistungsfähigkeit des Einzelnen. Nicht am durchschnittlichen Leistungsergebnis wird gemessen, sondern an der gezeigten Bereitschaft des Kindes, die ihm möglichen Leistungen auch zu erbringen. Ein Kind wird dann eine gute Beurteilung erhalten, wenn es aus sich das Beste herausgeholt hat, das ihm möglich ist. Ein Schüler mit hervorragenden Leistungsergebnissen, der doch nicht die ihm zur Verfügung stehenden Möglichkeiten ausgeschöpft hat, wird auch dieses in seiner Beurteilung zurück gemeldet bekommen.

Kinder benötigen für ihre Entfaltung gedeihliche Bedingungen und klare Strukturen. Dabei helfen ihnen eine dem Kind angemessene Rhythmisierung des Schultages, den Kindern verständliche und sinnvolle Regeln sowie von ihnen akzeptierte Riten – diese finden sie vor und entwickeln sie in ihrer Gruppe und mit ihren Lehrerinnen und Lehrern sowie den Erzieherinnen und Erziehern gemeinsam weiter. So lernen und leben die Schülerinnen und Schüler in der Schuleingangsstufe der Laborschule nach einem immer gleich bleibenden Tagesplan statt Stundenplan. Dies ermöglicht ihnen ein hohes Maß an Vertrautheit, an Verlässlichkeit und somit an Orientierung:

08:00	Gleitender Unterrichtsbeginn
08:45	Morgenversammlung in den Gruppen
09:00	Arbeitszeit: Lesen, Schreiben, Rechnen
10:15	Gruppenfrühstück und Pause
10:45	Gruppenzeit: Projekte, Vorhaben, Themen
11:45	Schlussversammlung
12:00	Schulschluss für einen Teil der Kinder
12:15	Mittagessen für die Ganztagskinder
12:45	Nachmittagsbetreuung
15:30	Schulschluss

(Ab dem kommenden Schuljahr werden die Ganztagszeiten bis 16:00 Uhr ausgedehnt.)

Ganztätige Betreuung in der Schule findet vor dem Hintergrund gewandelter gesellschaftlicher Verhältnisse von Kindheit statt. Sie trägt diesem ganzheitlichen Verständnis von Bildung und Erziehung Rechnung. Hier liegt eine – inzwischen allgemein anerkannte – Aufgabe von Schule. Ob die „Offene Ganztagschule“ und die „Integrierte Schuleingangsstufe“, wie sie derzeit in Nordrhein-Westfalen landesweit eingeführt werden sollen, diesem Wandel so Rechnung tragen, dass die Entwicklung und Entfaltung der Kinder möglichst optimal gefördert werden, bleibt abzuwarten. Die Laborschule ist einen anderen Weg gegangen und wird diesen weiter ausbauen.

Literatur:

- Heide Bambach: *Ermutigen. Nicht Zensuren*. Lengwil am Bodensee (Libelle, ISBN 3-909081-68-1)
- Hartmut von Hentig: *Die Menschen stärken, die Sachen klären*, Stuttgart (Reclam, ISBN 3-15-008072-X)
- Laborschule Bielefeld: *Eine Vorstellung*, Bielefeld 2002 (zu beziehen über leitung@laborschule.de)
- Susanne Thurn/Klaus-Jürgen Tillmann (Hrsg.): *Das Beispiel Laborschule Bielefeld – Unsere Schule ist ein Haus des Lernens*, Reinbek bei Hamburg 1997 (vergriffen)

Rechtliche Rahmenbedingungen

für einen Paradigmenwechsel in der Nachmittagsbetreuung von Schulkindern

Peter J. Tettinger / Jörg Ennuschat

Zusammenfassung des Rechtsgutachtens

- Die Einführung der Offenen Ganztagschule dient einem in der Verfassung des Landes NRW markierten Verfassungsziel. Nach Art. 8 Abs. 1 S. 3 LV NRW hat die staatliche Gemeinschaft dafür Sorge zu tragen, dass das Schulwesen den kulturellen und sozialen Bedürfnissen entspricht. Angesichts der wachsenden Zahl alleinerziehender Mütter und Väter sowie der zunehmenden Berufstätigkeit beider Elternteile zählen Schulen, welche auf Wunsch der Eltern die Betreuung der Kinder über den Vormittag hinaus verlässlich sicherstellen, zu den sozialen Bedürfnissen i.S.d. Art. 8 Abs. 1 S. 3 LV NRW. Dem Landesgesetzgeber kommt ein Gestaltungsspielraum bei der Konzeption der Offenen Ganztagschule zu.
- Grenzen dieses Gestaltungsspielraums sind einmal die Vorgaben von Grundgesetz und Landesverfassung. Die bundesrechtlichen Vorgaben des SGB VIII für Kindertageseinrichtungen sind ebenfalls bedeutsam für die Offene Ganztagschule, soweit deren außerunterrichtliche Angebote betroffen sind. Dies gilt jedenfalls dann, wenn Kommunen ihre Pflichten aus § 24 S. 2 und 3 SGB VIII innerhalb der Offenen Ganztagschule erfüllen wollen, so wie dies § 10 Abs. 5 GTK in der Fassung des Schulrechtsänderungsgesetzes 2003 vorsieht.
- Ob das Land – wie in § 10 Abs. 5 GTK n.F. erfolgt – überhaupt ermöglichen darf, die bundesrechtlichen Verpflichtungen aus § 24 SGB VIII nicht in „Tageseinrichtungen“ i.S.d. §§ 22 Abs. 1, 24 SGB VIII, sondern in Schulen zu erfüllen, kann bezweifelt werden, wenn man darauf abstellt, dass Schulen keine „anderen Einrichtungen“ i.S.d. § 22 Abs. 1 SGB VIII sind. Diese Zweifel an der Vereinbarkeit des § 10 Abs. 5 GTK n.F. mit bundesrechtlichen Vorgaben können allenfalls dann ausgeräumt werden, wenn die Offene Ganztagschule den Anforderungen des SGB VIII in jeder Hinsicht entspricht.
- Solange für den ganztägigen Besuch einer Offenen Ganztagschule auch tatsächlich Freiwilligkeit gewährleistet wird, ist die Abwehrdimension der Kindes- und Elterngrundrechte nicht berührt. Eine pflichtige Ganztagschule stieße hingegen auf erhebliche verfassungsrechtliche Bedenken.
- Kinder und Eltern haben keinen Anspruch auf Erhalt der bisherigen Hortangebote.
- Aus den Grundrechten der Kinder und Eltern in Grundgesetz und Landesverfassung NRW, aus weiteren Verfassungsnormen und aus den bundesrechtlichen Vorgaben des SGB VIII leiten sich objektivrechtliche Direktiven für die Ausgestaltung der Offenen Ganztagschule ab.
- Im Mittelpunkt aller Erwägungen hat das Kindeswohl zu stehen (vgl. Art. 2 Abs. 1 und Art. 6 Abs. 2 GG, Art. 6 Abs. 1 und 2 sowie Art. 8 Abs. 1 S. 1 LV NRW, § 1 Abs. 1 SGB VIII). Eltern und Familie sind nach den Wertentscheidungen von Grundgesetz und Landesverfassung die besten Garanten für das Kindeswohl. Die Anliegen der Offenen Ganztagschule, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu verbessern sowie – indirekt – die Wirtschaft zu fördern, sind verfassungsrechtlich legitimiert. Diesen Belangen kommt aber kein Vorrang vor dem Kindeswohl zu. Eine kindeswohlbezogene Anforderung an die Offene Ganztagschule ist es, ausreichenden Raum für Bestimmungs- und Wahlrechte der Eltern zu schaffen. Die objektiv-rechtliche Wertentscheidung zugunsten des Kindeswohls hat Auswirkungen auf die Qualitätsstandards der Offenen Ganztagschule. Der Landesgesetzgeber orientiert sich hierbei an der Qualität der Horte (vgl. § 10 Abs. 5 GTK n.F.).
- Die Konzeption der Offenen Ganztagschule ist darauf angelegt, dass sowohl öffentliche als auch freie Träger der Jugendhilfe ihre Angebote für Grundschüler (Horte, Schulkinderhäuser) einstellen und ggf. in die „Durchführung“ der außerunterrichtlichen Angebote der Offenen Ganztagschule einbezogen werden.
- Die Tätigkeit freier Träger – und hier insbesondere die Hortarbeit – unterfällt dem Schutz der Grundrechte (Art. 2 Abs. 1, 4 Abs. 1 und 2, u.U. 12, 140 GG i.V.m. Art. 137 Abs. 3 WRV). Ob deren Abwehrgehalt vor der Konkurrenz der Offenen Ganztagschule schützt, ist zweifelhaft. Ebenso zweifelhaft ist es, ob Grundrechte oder das Mitwirkungsrecht nach Art. 6 Abs. 4 LV NRW konkretisierbare Finanzierungsansprüche begründen.
- Ein objektiv-rechtliches Subsidiaritätsverhältnis i.S.d. eines strikten Vorrangs der Angebote freier Träger gegenüber den Angeboten der öffentlichen Hand lässt sich weder aus Verfassungsrecht noch aus § 4 Abs. 2 SGB VIII ableiten. Die Grundrechte, das Mitwirkungsrecht nach Art. 6 Abs. 4 LV sowie die Bestimmungen des SGB VIII verpflichten den Staat jedoch

zur Zurückhaltung bei eigenen Angeboten der Nachmittagsbetreuung von Schulkindern. Dabei muss er auch Folgewirkungen der Einführung der Offenen Ganztagschule im Primarbereich in Rechnung stellen, wenn etwa ihr Angebot – ohne dass dies Intention der Landesregierung wäre – die Hortarbeit für ältere Kinder und Jugendliche beeinträchtigen kann, weil Horte vielfach nur funktionsfähig sind, wenn sie alle für die Hortarbeit in Betracht kommenden Altersgruppen zu erreichen in der Lage sind.

11. Die Offene Ganztagschule wird dem Gebot zur Zurückhaltung gerecht, wenn sie – je nach den tatsächlichen Gegebenheiten – eine Vielfalt von Angeboten unterschiedlicher Träger und Wertorientierungen ermöglicht, wenn sie freie Träger nicht nur „in die Durchführung“ der Angebote einbezieht (so aber Nr. 2.8 RE-OGTS), sondern gewährleistet, dass freie Träger in Erfüllung selbstgestellter Aufgaben und unter Verfolgung selbstgesetzter Ziele „auf gleicher Augenhöhe“ mit Schule und Schulträger außerunterrichtliche Angebote bereit stellen können. Dann erhalten die freien Träger innerhalb der Offenen Ganztagschule eine Position, die ihrer bisherigen Position im eigentlichen Jugendhilfesektor gemäß den Vorgaben des SGB VIII materiell entspricht (vgl. § 10 Abs. 5 GTK n.F.).

12. Die Kommunen werden durch die Offene Ganztagschule in doppelter Hinsicht in ihrem Selbstverwaltungsrecht berührt: als Schulträger und als Träger der öffentlichen Jugendhilfe. Daraus ergeben sich originäre materielle Rechtspositionen, denen allerdings hier nicht näher nachgegangen werden kann.

13. Elternbeiträge für außerunterrichtliche Angebote sind grundsätzlich mit Art. 9 Abs. 1 LV NRW vereinbar. Je weiter allerdings die Integration von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten fortschreitet, d.h. je weiter beide Angebote durch ein gemeinsames pädagogisches Konzept geprägt sind und wechselseitig aufeinander bezogen werden, desto problematischer wird die Differenzierung



zwischen unentgeltlichem Unterricht und kostenpflichtigen Angeboten, zumal dann, wenn im Zuge der „besseren Rhythmisierung des Schultages“ beide Angebote nicht länger zeitlich in große Blöcke getrennt werden, sondern sich täglich mehrfach abwechseln.

14. Die wesentlichen Regelungen zur Offenen Ganztagschule muss der parlamentarische Gesetzgeber treffen. Der Parlamentsvorbehalt gilt uneingeschränkt, wenn die Offene Ganztagschule mit Eingriffen in Grundrechtspositionen der Schüler und ihrer Eltern verbunden ist (z.B. im Falle der Erstreckung der allgemeinen Schulpflicht auf Ganztagschulen). Dasselbe gilt bei Eingriffen in Grundrechte der freien Träger der Jugendhilfe oder bei einer Beeinträchtigung des kommunalen Rechts auf Selbstverwaltung; von letzterer wäre spätestens dann auszugehen, wenn Kommunen explizit verpflichtet würden, ihre Hortangebote für Schulkinder zugunsten der Betreuungsangebote in der Offenen Ganztagschule aufzulösen.

15. Bei Wahrung der Freiwilligkeit der Offenen Ganztagschule können die An-

forderungen an den Parlamentsvorbehalt im Falle einer Erprobungsgesetzgebung vorläufig gelockert werden. Raum für eine solche Erprobungsgesetzgebung ist jedoch nur, wenn, soweit und solange es sich um eine erprobungswürdige und -bedürftige Regelungsmaterie handelt, die Erprobung ergebnisoffen ist, die Betroffenen (hier: Kommunen, freie Träger der Jugendhilfe und Eltern) in der Erprobungsphase maßgeblichen Einfluss auf die spätere Konzeption haben, insbesondere hinreichend bei allen vorläufigen Entscheidungen beteiligt sind, und die Erprobung von einer Evaluation begleitet wird, aus welcher der Gesetzgeber Konsequenzen abzuleiten bereit ist.

16. Eine vorläufige Absenkung der Anforderungen an den Parlamentsvorbehalt setzt die Einbeziehung der Betroffenen voraus, hat also Konsequenzen für das Verfahren. Weitere Beteiligungsrechte begründen § 80 Abs. 3 SGB VIII, § 10 Abs. 1 GTK, § 16 SchMG, das Schulrechtsänderungsgesetz 2003 sowie das Verfassungspostulat der Kooperation von Staat und Kirche. Hingewiesen sei ferner auf das Regelungsmodell des § 21 Abs. 1 S. 10 GTK, wonach die oberste Landesjugendbehörde verpflichtet ist, bei der Erprobung neuer pädagogischer Konzepte im Bereich der Tageseinrichtungen für Kinder das Verfahren u.a. mit den Trägerzusammenschlüssen der freien Jugendhilfe abzustimmen.

17. Die freien Träger der Jugendhilfe – und hier vor allem die Kirchen – sind (in Orientierung an § 80 Abs. 3 SGB VIII) „in allen Phasen“ und „frühzeitig“ in die Entwicklung und zukünftige Ausgestaltung der Offenen Ganztagschule einzubeziehen. Dasselbe gilt für die Kommunen.

18. Dies setzt zunächst umfassende und frühzeitige Information voraus. Fristen für Stellungnahmen dürfen nicht zu kurz bemessen sein. Bei der Entwicklung der Konzeption für die Offene Ganztagschule muss das Ministerium offen für Vorschläge der Betroffenen sein. Das Verfahren muss auf möglichst weitgehende inhaltliche Einbeziehung der Betroffenen gerichtet sein.

Perspektive 2010

Zukunft des Hortes – Hort der Zukunft

Johann Michael Gleich

Hort ist wichtigste Angebotsform

Für eine zahlenmäßig bedeutsame Gruppe von Kindern und Jugendlichen stellen Horte derzeit eine der wichtigsten Angebotsformen außerunterrichtlicher Bildung und Betreuung dar, gleichgültig ob wir damit familienpolitische, arbeitsmarktpolitische, sozial-, jugend- oder schulpolitische Aspekte verbinden wollen. Alleine diese Aufzählung verweist schon darauf, dass wir es hier mit einem Thema zu tun haben, das von umfassenderer gesellschaftlicher Bedeutung sein mag. Ein zentrales Problem unserer Gesellschaft besteht heute nämlich darin, dass es ihr nur in sehr unzureichendem Maße gelingt, sich an Veränderungen anzupassen, sei es nun im Bereich der Wirtschaft, der Technik, des Sozialen, der Kultur, der Gesundheit, der Bildung oder der Familie. Besonders schwer tun wir uns bei unseren Anpassungsproblemen offensichtlich mit den Wechselwirkungen zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen. Dies gilt in besonderem Maße für das Thema, das wir uns für die vergangenen beiden Tage vorgenommen haben, der Frage nach der Zukunft des Hortes.

PISA-Ergebnisse

Ich hoffe, Sie sehen es mir nach, wenn ich hierbei auf ein Thema zurückgreife, das bei manchen inzwischen nur noch konditionierte Reflexe des Gähnens hervorruft – die Ergebnisse der PISA-Studie von 2001. Ich weiß nicht genau, was Sie mit dieser Studie in Verbindung bringen, ich nenne Ihnen vorsichtshalber deshalb

nochmals die Kernbotschaft: Die Studie ist schlichtweg der Beleg dafür, dass, im internationalen Vergleich, ein beunruhigend hoher Anteil junger Menschen bei uns nicht über die Kompetenzen verfügt, die für eine befriedigende Lebensführung und aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben unabdingbar sind. Und über was diskutieren wir? Wir diskutieren vorwiegend darüber, wie schulisches Lernen besser zu organisieren sei, wie man Leistungsstandards vereinheitlichen könnte oder welche Elemente des nicht gerade optimal funktionierenden Schulsystems eventuell gar in den Vorschulbereich zu übernehmen seien. Die Studie hat aber ganz andere Erkenntnisse hervorgebracht. Sie beschreibt Rahmenbedingungen, die notwendig sind, um die zuvor genannten Kompetenzen zu entwickeln. Zwei wichtige Bereiche werden dabei besonders erwähnt, stehen in einem besonderen Bezug zueinander. Dies ist zum einen der Einfluss und die Bedeutung institutioneller Kontexte, also beispielsweise Organisation von Schule oder Schultypen, zum anderen sind es die informellen Kontexte, also zum Beispiel die Bedeutung und der Einfluss der Herkunftsfamilie, soziale Netze und deren Unterstützungspotenziale. Die Erkenntnisse der Studie sind weder neu noch überraschend und finden sich bereits im fünften Familienbericht erwähnt: *„Die Qualität des Humanvermögens, das in der Familie vermittelt und angeeignet wird, erweist sich als die wichtigste Voraussetzung und wirksamste Grundlage der*



lebenslangen Bildungsprozesse der Individuen, sowie des Fortbestandes und der Weiterentwicklung der Gesellschaft“.

Notwendige Basiskompetenzen

Der Aktionismus in Folge der PISA-Studie erstreckt sich leider weitgehend auf Reformvorschläge des institutionellen Kontextes der Schule. Auch hier stoßen wir offensichtlich erneut auf die Schwierigkeit, Wechselwirkungen mit zu berücksichtigen. Ein nur unzureichend funktionierendes Schulsystem wird nicht dadurch besser, dass Kinder früher in solch ein System eingegliedert werden oder mehr Zeit in diesem System verbringen müssen. Der Erwerb der Voraussetzungen zur Entwicklung von Basiskompetenzen, wie sie die PISA-Studie erfasst, erfolgt zwar schon sehr früh, es erfolgt aber, dies ist ein ganz wichtiger Aspekt, in einem Netz von Bildungs- und Lernorten. Wichtige Voraussetzungen für späteres schulisches Lernen werden so beispielsweise weitgehend in familialen Umwelten erprobt und vermittelt: Neugier, Experimentierfreude, Umgang mit Erfolg oder Misserfolg, Stolz auf Erreichtes. Solche für das Kind und seine soziale und kognitive Entwicklung wichtigen Anregungen mögen heute, dies ist teilweise Ergebnis veränderter familialer Lebensbedingungen, aber auch arbeitsmarktpolitischer Anforderungen, nicht immer vollständig und von allen Familien gleichermaßen dem Kind vermittelt werden, insbesondere Familien in prekärer Einkommenssituation, und die

Zahl dieser Familien steigt kontinuierlich an, sind hier besonders gefährdet. Genau an dieser Stelle treffen wir dann aber auf die Frage nach dem Vorhandensein möglicher ergänzender Ressourcen für Kinder und Eltern. Neben sozialen Netzen, wie Freundes- und Bekanntenkreis, sind dies in besonderem Maße die Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Die diesen Einrichtungen zugeschriebene gesellschaftliche Funktion, die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu fördern, bekommt so vor dem Hintergrund veränderter familialer Lebensbedingungen ein wesentlich höheres Gewicht, wird für viele Kinder und Familien zu einem immer wichtigeren Baustein in einem Konzept lebenslaufunterstützender Bildung.

Familiale Biographien

Schüler im Grundschulalter kommen heute vielfach mit völlig unterschiedlichen familialen Biographien und Lernausgangslagen in die Schule. Voraussetzungen für die erfolgreiche Vermittlung von lebensnotwendigen Kompetenzen sind deshalb oft äußerst ungleich verteilt. Solche nicht nur von der PISA-Studie belegten sozialen Disparitäten lassen sich erfolgreich nur innerhalb eines Netzwerks von Bildungsorten und unter Berücksichtigung komplexer Wechselwirkungen angehen. Innerhalb des Netzwerkes bedarf es einer Kooperation, die auf die jeweils persönliche Unterstützung des einzelnen Kindes ausgerichtet ist. Hier geht es nicht einfach um die Erwartung der Schule an die Familie, es geht ebenso um die Einwirkung der Familie auf den Bildungs- und Erziehungsprozess in Schule und in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, es geht um Einwirkungen der Jugendhilfe auf die Eltern, um Anforderungen gegenüber den Kindern besser gerecht zu werden, es geht auch darum, Kinder an solchen Prozessen partizipieren zu lassen. Sich innerhalb solch eines Netzes zu bewegen, vorhandene Potentiale der Institution Schule und Familie individuell und je nach Bedarf zu ergänzen, ist eine anspruchsvolle Herausforderung, die großer fachlicher Kenntnisse und Erfahrungen bedarf und für eine beachtliche Zahl von Kindern und Jugendlichen derzeit so

nur vom Hort erfüllt werden kann. Die Ergebnisse der PISA-Studie unterstützen diese Sichtweise.

Fachlicher Diskurs notwendig

Es sollte kein Zweifel daran bestehen, dass es in den nächsten Jahren erheblicher Anstrengungen bedarf, die Konzeptionen des Hortes zu präzisieren, pädagogische Schwerpunkte genauer zu bestimmen – hier sei nochmals auf die Partizipation von Jugendlichen, veränderte Formen der Zusammenarbeit mit Eltern, aber auch auf Funktionen der Prävention und Integration verwiesen. Vor allem aber steht die Aufgabe an, eine Vielzahl von Kooperationsformen zwischen Hort, Familie und Schule auszubauen, neu zu entwickeln, zu ergänzen und zu erproben. Solch ein Prozess bedarf der fachlichen Diskussion und sorgfältigen Absprache und er ist vor allem dringlich. Am Ende dieses Prozesses mögen verschiedenste, heute noch völlig unbekannte Kooperationsformen, unterschiedlichste Berufsfelder und Ausbildungswege der beteiligten Fachkräfte stehen, die Erfahrungen, die man in den vergangenen Jahren mit den Horten zusammengetragen hat, werden dabei als äußerst wichtiger Bestandteil einfließen und Teil solcher Kooperationsformen bleiben, entsprechende Vorhaben in verschiedenen Bundesländern verweisen auf solche Entwicklungen.

NRW zerstört Ressourcen

Die gegenwärtigen Entwicklungen in NRW haben mit solch einem Prozess allerdings nichts zu tun. Dieses Vorhaben berücksichtigt weder zentrale Forderungen, die sich aus der PISA-Studie ergeben, noch stellt es einen überzeugenden Beitrag zur Lösung des zu Beginn erwähnten notwendigen gesellschaftlichen Anpassungsprozesses dar, vielmehr zerstört es kurzfristig wichtige Ressourcen für Gruppen von Kindern und Jugendlichen.

Kinder brauchen Horte

Auch wenn dies nicht für alle Kinder und Jugendliche gilt, die einen Hort besuchen, einzelne Gruppen von Kindern und Jugendlichen sind in besonderem Maße auf die Unterstützung der Fachkräfte im

Hort angewiesen und seien hier deshalb beispielhaft genannt: Kinder aus armen Familien und Familien mit Migrationshintergrund.

Gesellschaftlicher Umbruch

„Der Prozess der Verarmung der Gesellschaft hat begonnen, wir entwickeln uns hin zu einer Drittwelt-Ökonomie“ so die Aussage des Sozialwissenschaftlers Norbert Wohlfahrt im Rahmen einer Diskussion zum Thema „Sozialstaat im Umbruch“ (Caritas in NRW 2/04, 26). Tatsächlich gehen die meisten Expertinnen und Experten aus dem Bereich der Armutsforschung davon aus, dass wir uns mitten in einem grundlegenden strukturellen Umbruch innerhalb der Gesellschaft befinden, der am ehesten mit dem Begriff der neoliberalen Modernisierung zu umschreiben ist. Kindheitsarmut ist hierbei nur eine erkennbare Konsequenz, die sich mittelfristig auf weitere Bevölkerungsgruppen ausweiten wird. Diskontinuierliche Erwerbsverläufe, Wegfall der Arbeitslosenhilfe in ihrem ursprünglichen Sinn, Senkung des Rentenniveaus, Einführung von Niedrig-Lohntarifen all dies sind zunächst nur ganz wenige Beispiele oder Indikatoren für diese Veränderungen. Ursprung dieser Entwicklung ist ein zunehmender Vorrang ökonomischer Maßstäbe vor kulturellen oder sozialen Maßstäben einer Gesellschaft. Bevölkerungsgruppen mit den geringsten „Reserven“ im Sinne ökonomischer Ressourcen, dies sind derzeit vor allem die Familien, trifft diese Entwicklung als erstes, generell handelt es sich hierbei aber letztlich um ein Auseinanderfallen in Arm und Reich. War etwa die Nachkriegszeit in vielfältiger Weise durch eine große Zahl von gesellschaftlicher Konstruktionen von Solidarität gekennzeichnet, erwähnt wurden bereits an anderer Stelle beispielsweise die Rentensicherung und das Bundessozialhilfegesetz, so führt der unter dem Namen Globalisierung eröffnete umfassende Standortwettbewerb zu immer rasanteren Entwicklungen der Grenzüberschreitung nicht nur zwischen Kulturen und Gesellschaften, sondern immer stärker auch zu Grenzüberschreitungen innerhalb der Gesellschaften. Der Wirtschaftswissenschaft-

ler Gerhard Beisenherz hat diese Entwicklung sehr zutreffend als Entwicklung zu einem gesellschaftlichen Management von Inklusions- und Exklusionsprozessen bezeichnet: „An die Stelle einer Philosophie der Reintegration tritt das Management von Inklusions- und Exklusionsprozessen. Damit wird Exklusion wieder denkbar, legitimiert durch die Figur der umfassenden Selbstverantwortlichkeit des Selbst-Unternehmers. Nur wer im Sinne dieses neuen Leitbildes zumindest seine eigene Armut selbst bekämpfen kann, gilt als sozial Zugehöriger, und primär an diesen richtet sich eine an Effektivität orientierte Hilfe.“ (Beisenherz, Opladen 2002, 49¹³). Forderungen nach immer mehr Eigeninitiative, Anpassungsfähigkeit, Selbstbeteiligung, nach eigener finanzieller Absicherung in allen erdenklichen Lebenslagen, die bewusste Aufgabe von Maßnahmen der Betreuung, Integration, Reintegration sind in vielfältiger Weise Beleg für diesen grundlegenden gesellschaftlichen Wandel. Berührt von diesem Wandel sind übrigens neben den unmittelbar Betroffenen, also etwa vielen Familien mit Kindern, auch Gruppen von mittelbar Betroffenen, das sind etwa Professionelle, die aufgrund von sozialen Kontakten zu unmittelbar Leidenden, teilweise mit völlig neuen oder veränderten beruflichen Anforderungen konfrontiert werden. Gerade Erzieherinnen und Erzieher stellen solch eine klassische Gruppe mittelbar Betroffener dar, die über ihre Arbeit mit den Kindern und notwendigerweise auch damit verbunden über die Kontakte zu deren Eltern von den beschriebenen gesellschaftlichen Veränderungen bzw. Folgen der neoliberalen Modernisierung direkt betroffen sind. Inzwischen liegen eine ganze Reihe von Untersuchungen vor, die auf die Folgen solcher Benachteiligungen durch Armutslagen bei Kindern, Jugendlichen und deren Familien hinweisen. Ob solche möglichen Folgen nun tatsächlich auftreten, ist stark davon abhängig, inwieweit die Betroffenen über entsprechende indivi-

duelle und gesellschaftliche Ressourcen und Potentiale verfügen, sie Zugang zu solchen Ressourcen haben. Neben allgemeinen gesellschaftlichen Aspekten und vor allem der Familie, sowie die sozialen Netze, sind insbesondere die professionellen Unterstützungssysteme hierbei von enormer Bedeutung.

Folge der Kinderarmut

Kaum ein Zweifel kann darin bestehen dass die Tageseinrichtung für Kinder und hier insbesondere der Hort, bei der Betrachtung von Ressourcen zur Bekämpfung oder Milderung der Folgen von Kindheitsarmut eine herausgehobene Funktion spielt, ähnliches gilt für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Gerade der über einen längeren Zeitraum sich erstreckende und alltägliche Kontakt mit Kindern, Jugendlichen und deren Familien stellt nicht nur Basis für differenziertere Wahrnehmungen von Armutsfolgen durch die Fachkräfte dar, gleichzeitig bestehen auch günstige Voraussetzungen für den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses zwischen Erzieherinnen und Erzieher auf der einen Seite und nicht nur den Kindern sondern ebenso den Eltern auf der anderen Seite.



[13] Beisenherz, H. Gerhard: Kinderarmut in der Wohlfahrtsgesellschaft. Das Kainsmal der Globalisierung. 396 S., Opladen Leske + Budrich: 2002

Funktionen der Horte

Vor allem vier wichtige mögliche Funktionen verdeutlichen die potentiell hohe Bedeutung der Ressource Hort im Zusammenhang mit einer prekären Lage von Kindern und deren Familien:

- Kompensationsfunktion,
- Frühwarnfunktion,
- Entlastungsfunktion sowie
- Vermittlungsfunktion.

Sicherlich als der klassische Ansatz ist zunächst einmal die Kompensationsfunktion des Hortes anzusehen. Auch vom beruflichen Selbstverständnis der Erzieherinnen und Erzieher dürfte es unstrittig sein, dass hierin eine spezifische Aufgabe dieser Berufsgruppe zu sehen ist. Vor dem Hintergrund der Zielsetzung, Kinder bei der Entwicklung zu einer eigenständigen, selbstbewussten und verantwortlichen Persönlichkeit zu begleiten und zu unterstützen, kommt der Beachtung benachteiligter Kinder und Jugendlicher durch die Erzieherinnen und Erzieher eine besondere Bedeutung zu. Förderung und Ausbau kindlicher Fähigkeiten und damit auch Stärkung und Stabilisierung des Selbstbewusstseins stellen originäre Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte in den Einrichtungen dar, die an dieser Stelle von großer Bedeutung sind.

Probleme und Schwierigkeiten, die als Folge von Armutslagen entstehen, werden oft im Umfeld der Familie wenig wahrgenommen. Erst in der Tageseinrichtung und im Hort treten häufig Probleme und Schwierigkeiten, die durch Armutslagen mit verursacht sind, deutlicher zu Tage, werden dort zum ersten mal von professionellen Fachkräften wahrgenommen. Defizite in der körperlichen und geistigen Entwicklung, Probleme und Auffälligkeiten im Sozialverhalten, oder in Bereichen der kognitiven Entwicklung können, entsprechende fachliche Kenntnisse bei den Erzieherinnen und Erziehern vorausgesetzt, Ausgangspunkt für eine Vielzahl von präventiv ausgerichteten Hilfe- und Unterstützungsmaßnahmen sein. Neben den notwendigen Kenntnissen über die Zusammenhänge und entsprechenden differenzierten Wahrnehmungsfähigkeiten setzt dies allerdings auch umfassende Kenntnisse über vorhandene Hilfe und

Unterstützungsnetze bei den Fachkräften voraus. Darüber hinaus bedarf es in diesem Zusammenhang auch entsprechender Kontakte zu diesen Hilfe- und Unterstützungsnetzen von Seiten der Erzieher und Erzieherinnen, wollen sie tatsächlich wichtige Vermittlerfunktionen erfüllen.

Verbesserungen der finanziellen Lage armer Familien hängen häufig eng mit den Möglichkeiten der Betreuung von Kindern zusammen. Betreuungsangebote für Kinder und Jugendliche stellen grundsätzlich eine wichtige Voraussetzung für die Aufnahme einer Berufstätigkeit und damit einer Verbesserung der gesamten Lebensbedingungen der Familie dar. Vor allem den vorhandenen Öffnungszeiten der Einrichtungen und den vorhandenen Betreuungskapazitäten kommt so eine wichtige Bedeutung gerade für arme Kinder und deren Familien zu.

Fazit

Dass die Tageseinrichtung und der Hort für Kinder und Jugendliche Ausgangspunkt für eine Vielzahl von präventiv ausgerichteten Hilfe- und Unterstützungsmaßnahmen für Kinder sein kann, wurde bereits im Zusammenhang mit der Frühwarnfunktion erwähnt. Armut von Familien führt darüber hinaus durch finanzielle Sorgen, damit einhergehende enge Wohnverhältnisse, Krankheit oder Suchtverhalten bei Eltern zu permanenten Stress-Situationen und Überforderungen, die sich leicht zu Problemen der Partnerschaft aber auch der Erziehung und des Umgangs mit Kindern ausweiten können. Auch wenn in diesem Zusammenhang die fachliche Qualifikation von Erzieherinnen und Erzieher deutlich überschritten wird, sind sie doch in der Lage, entsprechende Zugänge zu weiteren Hilfe- und Unterstützungssystemen herzustellen und hier zu vermitteln.

Schichtzugehörigkeit und soziale Herkunft bestimmen, ebenso wie Migrationshintergrund, in Deutschland in erheblichem Maße die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen. Der Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen, wie sie gerade der Hort mit seinen professionellen Fachkräften darstellt, ist ein entscheidender Faktor für die späteren gesellschaftlichen Partizipationsmöglichkeiten und -chancen von Kindern und Jugendlichen.

Wie bereits erwähnt, ist es sicherlich notwendig, in den nächsten Jahren die Konzeption des Hortes zu präzisieren und in seinen pädagogischen Schwerpunktsetzungen genauer zu beschreiben, sowie bestehende Kooperationen zu verstärken und zu ergänzen, eine Alternative zum Hort und seiner, von der Bedeutung her eher steigenden gesellschaftlichen Funktion, wie sie zuvor angedeutet wurde, ist aber derzeit nicht einmal in Ansätzen zu entdecken.



Auf dem abschließenden Podium nahmen die Teilnehmer aus kirchenpolitischer, pastoraler, sozialwissenschaftlicher, kommunal- und jugendpolitischer sowie aus rechtlicher Sicht Stellung zu Zielen und Erwartungen für die Zukunft. Ihre Forderungen und Einschätzungen lagen dicht beieinander:

- Kein Einsatz gegen die Offene Ganztagschule, aber ein Einsatz für die qualitative Weiterentwicklung
- Kein Wegfall der Horte, denn das wäre gleichbedeutend mit einem Wegfall von Qualität und Pluralität.
- Ein breites Angebot von Ganztagsbetreuung, das den unterschiedlichen Bedürfnissen von Familien ebenso entspricht wie den unterschiedlichen Biografien von Kindern.
- Kooperation von Schule und Jugendhilfe auf gleicher Augenhöhe, wie es sie in anderen Bundesländern seit langem gibt.
- Ganzheitliche pädagogische Konzepte und verbindliche Qualitätsstandards für die Offene Ganztagsgrundschule.

Kommunale Steuerung von Jugendhilfe und Schule unter dem Gesichtspunkt einer bürgernahen und bedarfsorientierten Bildung und Betreuung

Karl Janssen

Als Überschrift über meinem Statement wurde mir die Frage nach der kommunalen Steuerung von Jugendhilfe und Schule gestellt. Es fällt mir leicht, etwas über die kommunale Steuerung von Jugendhilfe zu sagen. Da fällt mir sofort die kommunale Verpflichtung ein, das Kinder- und Jugendhilfegesetz mit seinen differenzierten Zielen und seinem Bildungsauftrag und allem voran die kommunale Selbstverantwortung in Kooperation und Schulterschluss mit freien Trägern. Zur kommunalen Steuerung von Schule habe ich nur eingeschränkte Einfälle. Die Verantwortung für Gebäude, Sekretärinnen und Hausmeister. Der Rest wird von anderen bestimmt.

Lassen sie mich mit dem gemeinsamen Konsens beginnen, den es ja in der Tat gibt. Dieser Konsens ist das gemeinsame Anliegen die Ganztagsbetreuung von Schulkindern zu verbessern. Dieses Anliegen ist grundsätzlich richtig. Die aktuelle Debatte, die wir führen, stellt nicht die Frage nach dem „ob“ sondern ausschließlich nach dem „wie“.

Die Landesregierung verspricht mit ihrem Konzept der offenen Ganztagschule eine Verbesserung der Bildungsqualität und Chancengleichheit, die bessere Verknüpfung von Schule und Jugendhilfe sowie Verlässlichkeit und Sicherheit für die Eltern. Zudem will sie mit diesem Konzept eine Antwort auf die PISA Konsequenzen geben.

Lassen sie mich aus Sicht der Jugendhilfe das gemeinsame Ziel formulieren. Hier hilft das Kinder und Jugendhilfegesetz: § 1 Abs. 1 SGB VIII - Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Ent-

wicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.

§ 1 Abs.3 Satz 1 - junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen. Das gemeinsame Ziel ist die Entwicklung von Kindern außerhalb des Elternhauses. Es geht um lernen, fördern, begleiten und betreuen und auch erziehen. Die Kinder gehören in den Mittelpunkt! Lehrer und Pädagogen müssen jedes Kind als Auftrag begreifen! Kinder zu formen, muss Spaß machen!

Die Kinder müssen mehr als einzigartige Individuen wahrgenommen und wertgeschätzt werden. Ihre Persönlichkeitsstruktur und Lebensgeschichte muss beachtet werden, ihre Würde muss respektiert werden und alle ihre Entwicklungsbereiche berücksichtigen und fördern. Kinder lernen nicht für die Schule, sondern fürs Leben!

Schule muss die Eigeninitiative von Kindern fördern und mehr lernen Verantwortung zu übernehmen! Schule sollte mehr Allgemeinbildung vermitteln und zum lebenslangen Lernen befähigen! Das Wesentliche muss sitzen nicht alles muss gelernt sein. Schule sollte stärker die Kreativität von Kindern fördern! Schule sollte umfassender den Erwerb sozialer Kompetenzen und das Denken in breiteren Zusammenhängen fördern und Gewähr leisten!

Ich gehe davon aus, dass die meisten von Ihnen diese Zielaspekte unterschreiben können. Gibt das Konzept der offenen Ganztagschule hier Grund zur Hoffnung?



Meine Antwort ist aus Sicht der Jugendhilfe ein klares „Nein“! Die so genannte offene Ganztagschule ist eine Billigbetreuung von Schulkindern am Nachmittag und hat nichts mit Bildungs- und schon gar nichts mit Betreuungsqualität zu tun. Der Anspruch Ganztagschule ist richtig. Ich wäre sehr dafür. Das würde aber bedeuten:

- ganzheitliches pädagogisches Konzept,
- Schule über den ganzen Tag verteilt,
- individuelle Förderung von Schülern,
- Verzahnung von Unterricht, Sonderförderung und Freizeit in Schule sowie
- verlässliche Zusammenarbeit mit den Eltern.

Zugegebenermaßen sind die zukünftig wegfallenden SIT Gruppen in ihrer Betreuungsqualität auch sehr eingeschränkt. Sie werden aber unter dem fachlichen Dach der kommunalen Jugendhilfe, eingebettet in ein Einrichtungssystem verschiedenster Institutionen, erfolgreich geführt.

Der Wegfall der Hortgruppen ist schlimm. Horte versorgen schon heute einen großen Teil von Kindern mit Erziehungshilfehintergrund, gemeinsam mit „gesunden“ Kindern. Die Horte fallen ja nicht weg – sie fallen nur aus der Landesförderung und werden notwendigerweise zukünftig Erziehungshilfeeinrichtungen sein, die ausschließlich durch die Kommunen finanziert werden müssen. Ein klassischer Fall aus dem Feld der bekannten Kostenverschiebung auf die Kommunen. Schlimm ist, dass die Kinder mit Erziehungshilfehintergrund

im Rahmen der Billigbetreuung an offenen Ganztagschule nicht versorgt werden können, die Mischung mit den anderen Kindern wegfällt und im ausschließlichen Rahmen der Erziehungshilfe zu einer nicht zu unterschätzenden Stigmatisierung führt.

Der erfolgte Zuständigkeitswechsel unter der Federführung der Schulverwaltung in Kooperation mit der Jugendhilfe ist falsch. Die kommunalen Schulverwaltungen haben in der Regel weder die fachliche Kompetenz noch die notwendige Erfahrung im Feld der Ganztagsbetreuung von Kindern.

Richtig ist die Verknüpfung der Schulentwicklungsplanung mit der Jugendhilfeplanung vor Ort. Als Instrument empfehle ich die Bildung von örtlichen Planungsgruppen, die in Ihrer Organisation nahe an der Verwaltungsführung sein müssen. Diese Planungsgruppen müssen alle Planungsbereiche einer Kommune mit einbeziehen. Die Reduzierung auf Schule und Jugend greift zu kurz.

Für mich nur sehr schwer nachvollziehbar sind die hoffnungsvollen Zielaussagen mit Blick auf die Verknüpfung mit den PISA Ergebnissen. Das gesamte Modell der Landesregierung steht unter dem Etikett der Effektivität und der Steigerung der Qualität unseres Bildungssystems. Dieses Modell ist mit heißer Nadel gestrickt und man wird den Verdacht nicht los, dass ein großer Teil der Intention populistisch geprägt ist, ähnlich wie die Ankündigungen der Bundesregierung, die Versorgung der Kinder unter drei mit 20% zu sichern.

Von Siegern lernen

Dabei könnten wir, wenn wir wollten, von den Gewinnerländern von PISA lernen. Diese Länder haben eine pädagogische Gesamtkonzeption von Bilden, Betreuen und Erziehen. Diese Länder haben nicht die Trennung der Systeme Kindertagesbetreuung hier und Schule da. In diesen Ländern verbleiben die Kinder viel länger im Klassenverband und es wird erst viel später differenziert als in Deutschland. In diesen Ländern werden insbesondere schwächere Kinder im Klassenverband zusätzlich gefördert statt zurückgesetzt. In diesen Ländern wird mit kleineren Schulklassen begonnen, um die individuel-

le Förderung intensiv gestalten zu können. Bei uns verkleinern sich die Klassen in den Oberstufen. In diesen Ländern arbeiten im Bereich der Frühpädagogik keine ungelerten Kräfte. Die Gewinnerländer haben ein einheitliches, offenes Bildungscurriculum. In diesen Ländern wird die Ganztagschule durch Lehrer und pädagogische Fachkräfte geleistet. Bei uns gehen die meisten Lehrer nachmittags nach Hause und zukünftig kommen die Laienkräfte in die Schule.

Welche Verknüpfungsfelder haben Schule und Jugendhilfe?

Es ist unabdingbar – wir brauchen eine engere Verzahnung von schulischer und außerschulischer Bildungsarbeit. Die Kooperation von Schule und Jugendhilfe muss verstärkt werden, nicht nur um Ressourcen zu bündeln, sondern auch um Erziehungs- und Bildungsprozesse besser aufeinander abzustimmen. Die Schule ist für Kinder und Jugendliche neben der Familie die am stärksten prägende Lebenswelt. Kinder- und Jugendhilfe ist in der Freizeit ergänzend zwischen Schule und Elternhaus aktiv. Der Freizeitbedarf knüpft sich stark auch an den Betreuungsbedarf am Mittag an. Hier kommen Versorgung (Mittagessen), Schulaufgaben und besonders auch die persönliche Annahme der Kinder und Jugendlichen in den Focus zeitgemäßer Jugendarbeit. Die Systeme Schule und Jugendarbeit müssen es lernen, gemeinsamen Raum- und Zeitressourcen zu nutzen. (z.B. Sozialpädagogen/-innen in die Schule und Lehrer/-innen in das Jugendheim!) Kindergarten und Grundschule müssen eng verknüpfte Partner sein. Insbesondere die Grundschule kann vom Kindergarten lernen, dass die Familie für die kindliche Entwicklung wesentlich ist und sie kann erkennen, dass es Sinn macht, mit den Eltern eine Erziehungspartnerschaft einzugehen und die Familienerziehung durch Maßnahmen der Elternarbeit positiv zu beeinflussen.

Neue Schule

Wie muss Schule aussehen, damit sie mit Jugendhilfe kooperieren kann? Die Systeme sind geprägt von der Annahme – wir (Schule) hier oben, ihr (Jugendhil-

fe) da unten. Der Dualismus zwischen Kommunen und den Ländern hat sich als nachteilig erwiesen. Diese Kompetenztrennung zeichnet sich weder durch Transparenz noch durch Bürgernähe aus. Die Kommunen sollten für die Schulen die Personalhoheit und die Fachaufsicht wahrnehmen. Das Land regelt nur noch die Rahmenbedingungen und Standards und muss selbstverständlich die Finanzierung sicherstellen.

Lehrer sollten zukünftig keine Beamten mehr sein und an den BAT angegliedert werden. Das heißt auch 38,5 Std. im Schuldienst vor Ort oder im Außendienst und unter Arbeitszeitkontrolle der Schulleitung. 30 Tage Urlaub reichen auch für Lehrer. Die restlichen Ferienzeiten sind für die Schule und insbesondere für die Förderung von Einzelschülern und für die Elternarbeit zu nutzen. Nachhilfe ist nicht Sache der Eltern sondern Sache der Lehrer. Die Besoldungsstrukturen in der Jugendhilfe und in der Schule müssen angeglichen werden. Die Lehrerausbildung muss grundlegend reformiert werden. Das Fachstudium ist viel zu wissenschaftlich abgehoben, viel zu praxisfern, das pädagogische Schmalspurbegleitstudium zu dürftig, zu beliebig und zu theoretisch. Die Lehrer müssen lernen, wie Wissen vermittelt wird. Hierzu brauchen sie sozialpädagogische Grundkenntnisse. Vor Beginn des Lehrerstudiums muss geklärt werden, ob man für den Beruf geeignet ist. Mathematische Aussiebverfahren helfen hier gar nicht. Während des Studiums muss es ausreichende Praxistests geben. Insbesondere Professoren sollten auch mal die Schule von innen sehen, damit sie Bodenhaftung und Realitätsbewusstsein behalten. Es gilt der Satz. Ein artiger Schüler wird nicht unbedingt ein toller Lehrer. Lehrer wird man aus Berufung, weil man die Anlagen eines Pädagogen hat und Spaß und Freude an Kinder und Jugendlichen, genau so wie bei den Fachkräften in der Kinder und Jugendhilfe. Ohne diese Motivation wird es keine qualifizierte Ganztagschule geben, die den nächsten PISA Test übersteht.

Zukunft

Die Statements des heutigen Nachmittags stehen weiter unter der Fragestellung, was

ist für die nächsten Jahre mit Blick auf 2010 im Bereich „Bildungsinvestitionen“ geplant?

Was glauben Sie, was ein kommunaler Beigeordneter und Jugenddezernent in diesen Tagen zum Thema „Investitionen“ sagen wird? Uns fehlen jegliche Spielräume für Investitionen. „Bildungsinvestitionen“ sind davon nicht ausgenommen. Mit großer Sorge verfolgen wir deshalb die Diskussion um die Schaffung von Plätzen für 20% aller Kinder unter 3 Jahren, wie es im Koalitionsvertrag festgehalten ist. Wer tritt hierfür finanziell ein?

Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ist für viele Familien auch ein entscheidender Faktor bei der Wohnortwahl. Auf dem Hintergrund zurückgehender Einwohnerzahlen und ungünstiger demographischer Entwicklungen vieler Kommunen besteht ein großes Interesse, junge und ökonomisch unabhängige Familien in der Stadt zu halten oder für die Stadt zu gewinnen. Dies ist eine entscheidende Zukunftsfrage vieler Kommunen.

Also kann und muss trotz finanzieller Engpässe die Bildungsinvestition von Kindergarten und Schule in den Focus

der Kommune. Was ist also geplant für die nächsten Jahre oder besser was sollen wir planen? Der Kindergarten ist das Fundament des Bildungssystems. Die Kindergartenzeit darf nicht verkürzt werden. Wir brauchen deutliche personelle und finanzielle Investitionen für die Tagesbetreuungseinrichtungen. Die Qualitätsdebatte muss weitergehen. Die Ausbildung und auch der Status der Erzieherausbildung (Bachelor) muss verbessert werden. Keine Verschulung des Kindergartens – eher mehr Kindergartenmethoden in die Schulen. Elternhaus und Schule brauchen starke Unterstützung bei auffälligen Erziehungsproblemen. Die Erziehungshilfen gehören nicht in den Streichkatalog einer Kommune. Die Erziehungshilfesysteme sind auszubauen. Die Perspektiven für den Kindergarten liegen aus kommunaler Sicht in den kommenden Jahren in einem präventiven Dienstleistungskonzept für Familien. Wir haben die Idee, dass in Zukunft Tageseinrichtungen für Kinder konzeptionell und finanziell in einen größeren Aufgabenzusammenhang gestellt werden, als es bisher geschieht. Die Aufgabenbereiche Prävention und damit verbunden Fa-

milienbildung und Familienunterstützung sollen mehr in den Blick genommen werden. Vor allem sollen damit Startchancen verbessert werden. Gerade Tageseinrichtungen für Kinder können im Hinblick auf junge Familien Teil eines Frühwarn- und Unterstützungssystems sein.

Wenn ein Kind in die Tageseinrichtung kommt, öffnet sich die junge Familie erstmalig hinein in einen öffentlichen Raum, eine öffentliche Institution, der sie einen Teil der Erziehungsaufgabe der Kinder abgibt. Bemerkenswert ist hierbei, dass die Tageseinrichtung freiwillig besucht wird. Niemand hat Eltern gezwungen, ihr Kind im Kindergarten anzumelden. Und dies über einen langen Zeitraum. Ca. 80% aller Kinder zwischen 3 und 6 Jahren besuchen 3 Jahre die TEK, weit über 90% mindestens 2 Jahre.

Auch der Aufbau von Nachbarschaftshilfen, Elterbriefe, Elternschule und die Zusammenarbeit mit Kinderärzten – gehört zum Programm „Kindergärten und mehr“. Abschließend ist noch die Sprachförderung als zentrale Aufgabe von Tageseinrichtungen für Kinder zu erwähnen.

Hort 2010

Kirchenpolitische und pastorale Perspektiven

Dr. h. c. Norbert Feldhoff

Hort 2010 bedeutet für mich, dass wir auch in Zukunft ein plurales, vielfältiges und qualitatives Bildungs- und Betreuungsangebot für Kinder im Schulalter vorhalten, das die Elternrechte und ihre Erziehungskompetenzen stärkt. Gleichzeitig gehe ich davon aus, dass Eltern zunehmend Unterstützung in ihrer Erziehungsaufgabe brauchen und die Gesellschaft – auch die Kirchen – diese Herausforderung anneh-

men und die damit verbundenen Aufgaben subsidiär wahrnehmen.

Ein plurales und vielfältiges Angebot bedeutet:

Es sind verschiedene Anbieter familierergänzender Erziehung mit ihren jeweils unterschiedlichen Wertvorstellungen und Konzepten vorhanden, damit Eltern ihr verbrieftes Wunsch- und Wahlrecht aus-

