

Verein
für
Kommunalwissenschaften e.V.



Aktuelle Beiträge
zur Kinder- und Jugendhilfe 40

5. Berliner Diskurs zur Jugendhilfe

Startchancen verbessern – Für ein neues Verständnis von Bildung in der Jugendhilfe

Dokumentation des Diskurses
am 8. November 2002 in Berlin

Dieser Diskurs wurde aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert.

Impressum:

Herausgeber:

Verein für Kommunalwissenschaften e. V.

Ernst-Reuter-Haus · Straße des 17. Juni 112 · 10623 Berlin

Postfach 12 03 21 · 10593 Berlin

Redaktion, Layout und Satz:

Roland Kühne

Fritz-Kirsch-Zeile 24

12459 Berlin

Herstellung:

Verein für Kommunalwissenschaften e. V.

Berlin 2003

Hinweise zur Download-Ausgabe:

Der vorliegende Tagungsband wird vom Verein für Kommunalwissenschaften e.V. nicht mehr als Druckfassung aufgelegt. Es besteht die Möglichkeit, die Fachbeiträge und Diskussionen aus dem Internet herunter zu laden. Die Texte sind schreibgeschützt.

Inhaltsverzeichnis	Seite
Vorwort	5
LANDESRAT MARKUS SCHNAPKA <i>Leiter des Landesjugendamtes Rheinland, Köln, und Vorsitzender der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (BAGLJÄ)</i>	
<u>I. Bildung in früher Kindheit – Bildungsperspektiven</u>	
Plädoyer für eine ernsthafte Bildungspolitik zur frühen Kindheit	7
PROF. DR. BURKHARD MÜLLER <i>Professor am Institut für Sozialpädagogik des Fachbereiches Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Universität Hildesheim</i>	
Diskussion über Bildungsperspektiven in früher Kindheit	17
<u>II. Politische Ansichten, politische Einsichten?</u>	
Startchancen im frühen Kindesalter verbessern – Schwerpunkte in Nordrhein-Westfalen	27
CORNELIA PRÜFER-STORCKS <i>Staatssekretärin im Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf</i>	
Diskussion über Erfordernisse und Konzepte frühkindlicher Bildung	33
<u>III. Bildungsinvestitionen: Was ist für die kommenden Jahre geplant?</u>	
Kindergärten und Schulen aus kommunaler Sicht: Kindergärten und mehr! Potenziale stärken	53
KARL JANSSEN <i>1. Beigeordneter der Stadt Recklinghausen, Nordrhein-Westfalen</i>	
Diskussion zum Verhältnis zwischen Kindergärten und Schulen	59
Zur Entwicklung der Kindergärten aus Sicht eines freien Trägers	62
ILSA DILLER-MURSCALL <i>Stellvertretende Bundesgeschäftsführerin der Arbeiterwohlfahrt e. V., Bonn</i>	
Diskussion über Bildungserfordernisse	71

Vorher, nachher: Übergänge aus Sicht der Grundschule, Optimierung des Schulanfangs: Fachliches und soziales Lernen in einer integrierten Eingangsphase unter Einbeziehung förderdiagnostischer Aufgaben (FLEX)	76
---	-----------

REGINE BRANZKE

Leiterin der Grundschule Schomberg in Spremberg, Brandenburg

Diskussion zum Übergang vom Kindergarten zur Grundschule	90
---	-----------

Übergänge zwischen den Bildungsstufen gestalten	95
--	-----------

WOLFGANG NOETZEL

Leiter der Rudolf-Virchow-Oberschule Berlin-Marzahn/Hellersdorf

Diskussion zum Übergang von der Grund- zur Oberschule	100
--	------------

Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Diskurses	107
---	------------

Literaturhinweise	110
--------------------------	------------

Vorwort

Seit dem ersten Erscheinen der PISA-Studie wird die deutsche Bildungslandschaft gründlich erschüttert – und diese Erschütterung tut ihr gut. Die schlechten Noten, die unser Bildungssystem im internationalen OECD-Ranking erhält, sind Anlass dafür, mit Nachdruck die Schwächen zu korrigieren und die Stärken auszubauen. Dazu gehört, Bildungspolitik weiter zu verstehen und zu profilieren als in der Einführung von Schulpolitik. Erziehung und Bildung wollen im Kontext gestaltet und verantwortet werden und das bedeutet, dass sowohl die Schule als auch die Jugendhilfe ihr Selbstverständnis neu schärfen müssen. Das traditionsreiche Suchen nach Zuständigkeitsgrenzen ist dabei passé. Schule und Jugendhilfe werden sehr viel mehr Wert auf Kooperation und Verknüpfung legen müssen als bislang.

Der Zeitpunkt für ein solches Revirement ist denkbar ungünstig, denn die öffentlichen Kassen sind auf allen Ebenen allzu knapp ausgestattet; die Bereitschaft, in neues Engagement – sei es auch noch so sinnvoll –, in Ressourcen zu investieren, ist gering. Doch ohne diese Investition in die Zukunft und ohne den Mut zur Verabschiedung von lieb gewordenen zu alten Zöpfen wird Deutschland seine schwache Bildungsnote eher verschlechtern statt verbessern. Der Zeitpunkt zur bildungspolitischen Neuorientierung ist zwar finanzpolitisch ungünstig, aber einen besseren wird es nicht mehr geben.

Die Kommunen erleben einen Konkurrenzdruck ganz eigener Art untereinander, denn ihnen gehen teilweise die Menschen aus. Eine Großstadt wie Essen verliert jährlich 6.000 Menschen, die Stadt Schwerin hat gerade die 100.000-Grenze nach unten durchbrochen. Eine Stadt ohne Menschen wird nicht überleben und die Entscheidung, wo die Menschen hinziehen oder wo Kinder in die Welt gesetzt werden, wird mehr und mehr von der Ausstattung der sozialen Infrastruktur bestimmt. Die Menschen lassen sich dort nieder und gründen dort Familien, wo es gute Kindergärten, gute Schulen, gute Freizeitmöglichkeiten und kulturelle Angebote gibt – diese Faktoren sind für die Einwohnerentwicklung nicht weniger relevant als beispielsweise der Arbeitsmarkt oder die Umwelt. Bildungs- und Erziehungseinrichtungen sind Standortfaktoren, deren Wirkung nicht hoch genug geschätzt werden kann. Wir werden auf die Verbindung von Bildungs- und Erziehungsleistungen rechnen, um ein besseres Lernresultat zu erreichen.

Der 5. Berliner Diskurs hat das Nebeneinander von Jugendhilfe und Schule kritisch unter die Lupe genommen und Konturen für ein Miteinander skizziert. Wir laden Sie zum Lesen ein und setzen darauf, dass Sie Elemente finden, die Sie begrüßen oder irritieren, aufregen oder bewegen, in jedem Falle aber nicht kalt lassen. Denn die Investition in die Zukunft, die junge Menschen mit Erziehung und Bildung erhalten, ist eine der schönsten – und nachhaltigsten – Aufgaben dieser Gesellschaft.

LANDESRAT MARKUS SCHNAPKA

*Leiter des Landesjugendamtes Rheinland, Köln, und Vorsitzender
der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (BAGLJÄ)*

Plädoyer für eine ernsthafte Bildungspolitik zur frühen Kindheit

PROF. DR. BURKHARD MÜLLER

*Professor am Institut für Sozialpädagogik des Fachbereiches
Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Universität Hildesheim*

1. Aktuelle Aspekte zum Problem

In der Berliner Kultusverwaltung heißen sechs- oder siebenjährige Kinder, die in die Schule kommen, ganz offiziell „Lernanfänger“. Die Formulierung unterstellt offenkundig: Vor der Schule gibt es noch kein Lernen. Alle, die hier versammelt sind, brauche ich nicht darüber zu belehren, dass dies Unsinn ist. Wir wissen, dass Kinder sehr viel gelernt haben müssen, ehe sie in die Schule kommen. Wir wissen, dass die Lernchancen dieser frühen Jahre für das ganze Leben von entscheidender Bedeutung sind und wir wissen auch, dass diese Chancen für in Deutschland aufwachsende Kinder in hohem Maße verschieden sind und diese Unterschiede in späteren Jahren nur schwer auszugleichen sind. Die PISA-Studie hat das im Detail belegt.

Über zwei Dinge ist aber hier und heute zu reden; zum einen – wenn auch nur am Rande – darüber, dass dieses Wissen über die elementare Bedeutung frühkindlicher Lernprozesse im deutschen Bildungssystem kaum eine Rolle spielt. Die Vorstellung der Berliner Kultusverwaltung von den „Lernanfängern“ kommt nicht von ungefähr. Was für Kinder im Vorschulalter getan wird, läuft unter dem Motto „Versorgung, Betreuung, Vereinbarkeit von Familie und Beruf“, selbst wenn im § 22 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes zu den Tageseinrichtungen der Begriff „Bildung“ neben „Erziehung“ immerhin vorkommt.

Wenn aber neuerdings von der Notwendigkeit geredet wird, dass auch kleine Kinder Bildungseinrichtungen brauchen, dann wird dabei faktisch an Erziehungseinrichtungen gedacht. Für das, was die Schule an Erziehung leisten soll, aber offenbar nicht schafft, soll schon im Vorfeld der Boden bereitet werden. An Erziehung zum sozialverträglichen Verhalten, zur Integration in die Regeln der Gesellschaft oder zur gewaltfreien Konfliktregelung denken die einen; an Erziehung zum frühen Umgang mit dem Computer, an Training von Sprach- und Denkfähigkeit sowie an die für den späteren Schulerfolg und den Standort Deutschland wichtige Fähigkeit denken die anderen. Bildung, wie es eigentlich dem Sinn dieses Begriffs entspricht, wird kaum mit gedacht.

Den Begriff der Bildung haben die Klassiker der pädagogischen Theorie wie Humboldt ausdrücklich im Unterschied zu Erziehung verstanden. Erziehung kommt von ziehen, heranziehen. Bildung verweist darauf, dass sich etwas bildet, sich etwas sammelt – wie ein See, ein Gebirge, eine Gestalt. Bildung heißt nach diesem Verständnis in Bezug auf kindliches Lernen in erster Linie „Selbst-Tätigkeit des Kindes zur Aneig-

nung von Welt“.¹ Erziehung dagegen heißt: „*Tätigkeit von Erwachsenen zur Förderung von Kindern*“.² Wie aber eine Erziehung möglich wird, die die Selbst-Tätigkeit von Kindern zur Aneignung von Welt zum Ausgangspunkt nimmt und ihre systematische Förderung betreibt, ja die „*Kinder als Akteure ihrer eigenen Entwicklung betrachtet*“,³ davon ist in der ganzen von PISA angestoßenen öffentlichen Debatte kaum die Rede.

Natürlich müssen kleine Kinder erzogen werden, mit Geduld, Phantasie und ohne Überforderung. Aber auch junge Hunde müssen so erzogen werden. Man sollte es dennoch unterlassen, junge Hunde bilden zu wollen – und auch nicht glauben, Kinder seien etwas Ähnliches wie junge Hunde, nämlich Wesen, die man – wenn man nur ebenso nett wie konsequent mit ihnen umgeht – zu dem Verhalten bringen kann, das man für wünschenswert hält, ohne sich viel darum zu kümmern, wie solche Wesen sich selbst verstehen. Wenn aber Hartmut von Hentig Recht hat, der mit guten Gründen sagt, dass „*das kleine Kind in ungleich höherem Maß sein eigener Lehrmeister ist, als es später der Schüler sein wird*“,⁴ dann könnte es sein, dass auch Erziehung aus ziemlich anderen Gründen gelingt – oder auch misslingt – wie sich das die meisten Erziehenden vorstellen.

Landläufiges Verständnis geht davon aus, dass Erziehung zuerst kommt und Bildung erst später, wenn die Selbstverantwortung gewachsen ist, die Kinder schon groß sind und ihren eigenen Weg suchen müssen. Ich gehe demgegenüber davon aus, dass der Bildungsbegriff im strengen Sinn gerade für kleine Kinder von hoher Bedeutung ist. Gerade hier gilt: „*Ob ‚Wirkungen‘ guter Absichten eintreten, hängt entscheidend von der Perspektive des Erzogenen ab, davon, ob die pädagogisch adressierte Person (also das Kind B. M.) mit den Intentionen des Erziehenden in gegebenen Situationen und Kontexten etwas anfangen, ob er sie für sich fruchtbar machen kann.*“⁵

Gerade im Elementarbereich macht es deshalb einen großen Unterschied, ob man der Erziehung jenen Bildungsbegriff zugrunde legt oder nicht. Ich möchte im Folgenden diesen Unterschied und seine praktischen Konsequenzen deutlich machen, indem ich in drei Schritten vorgehe:

- Ich möchte zunächst skizzieren, in welchem Sinne der Bildungsbegriff als „Selbst-Tätigkeit zur Aneignung von Welt“ nach neuem Forschungsstand auf kleine Kinder anwendbar ist.⁶

¹ siehe Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (Hrsg.): *Forscher, Künstler, Konstrukteure*, Neuwied: Luchterhand (2002) S. 41

² ebenda

³ siehe Roux, Susanna: *Wie sehen Kinder ihren Kindergarten?* Weinheim und München: Juventa (2002) S. 10

⁴ zitiert nach Liegle, Ludwig: *Brauchen Kinder Kindergärten?* In: *Neue Sammlung*, Seelze-Velber: Friedrich 41 (2001), S. 336

⁵ siehe Honig, Michael S.: *Pädagogische Qualität als erziehungswissenschaftliches Problem*, In: *Neue Praxis*, Neuwied: Luchterhand 32 (2002), S. 222

⁶ vgl. Winterhager-Schmid, Luise u. a. (Hrsg.): *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* 12, Gießen: Psychosozial (2002)

- Ich möchte zweitens etwas zur Frage sagen, woran sich eine Pädagogik orientieren muss, die solche Selbst-Tätigkeit fördern will und weshalb es dafür weniger wichtig ist, ob Erzieherinnen und Erzieher die genau richtigen Erziehungsziele haben, sondern ob sie fähig sind, den Kindern genaue Aufmerksamkeit zu schenken.
- Ich möchte schließlich etwas über die institutionellen Herausforderungen sagen, vor denen wir stehen, wenn wir ernsthaft von einem Bildungssystem für die frühe Kindheit reden wollen.

2. Frühkindliche Bildung als selbsttätige Aneignung von Welt

Traditionell gibt es zwei auch aktuell diskutierte Vorstellungen über kindliche Entwicklung, die sich gegenüberstehen. Die eine sieht Kinder eher als passives Resultat der auf sie einwirkenden Einflüsse: des Elternhauses, der Medien, der Konsumwelt etc. Wenn das Ergebnis unerfreulich ist, dann werden diese Einflüsse dafür verantwortlich gemacht und entsprechend skandalisiert.

Das andere Modell geht vom aktiven Kind, ja schon vom „aktiven Säugling“ aus.¹ Nach diesem Modell brauchen Kinder zwar gute Versorgung und ein anregendes Milieu, aber im Wesentlichen wissen sie selber, was gut für sie ist. Entscheidend ist demnach nur, dass die Kinder ausprobieren können, was sie selber wollen – sofern es sich nicht gerade um das Überqueren gefährlicher Autostraßen handelt. Erfolgreiche Entwicklung von Kindern heißt nach diesem Modell, dass diese entfalten dürfen, was schon in ihnen steckt. Sie brauchen dazu neben ordentlicher Versorgung erwachsene Gesprächspartner, die sie als gleichberechtigte Teilnehmer der „Familienkonferenz“ oder (Kita-Konferenz) respektieren sowie ein medienreiches Kinderzimmer. Aber sie brauchen eigentlich keine Autoritäten, auch nicht unbedingt Vorbilder, weil die Erwachsenen ohnehin die Welt nicht kennen, in der die Kinder einst leben werden und auf die sie sich vorbereiten müssen (Margret Mead).

Beide Modelle verbinden sich oft mit der Vorstellung, dass – richtige Förderung vorausgesetzt – kindliche Entwicklung sich beschleunigen lasse.² Entweder dadurch, dass man bessere Lerntechnologien und ihren früheren Einsatz fordert, oder dadurch, dass man die Kinder möglichst früh als beinahe schon mündige Mitbürger und Konsumenten behandelt, die schon wissen, was für sie gut ist; am besten beides.

Blickt man demgegenüber auf den Stand der Forschung zur frühkindlichen Entwicklung, so kann man da – grob skizziert – einen erstaunlich breiten Konsens finden, dass beide Vorstellungen von kindlicher Entwicklung etwas Richtiges sehen, aber dennoch beide den Kern der Sache verfehlen – so kann man das von der neueren Psychoanaly-

¹ vgl. Göppel, Rolf : Frühe Selbständigkeit für Kinder – Zugeständnis oder Zumutung, In: Winterhager-Schmid, Luise u. a. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 12, Gießen: Psychosozial (2002) S. 32-52

² vgl. Winterhager-Schmid, Luise: Die Beschleunigung von Kindheit, In: Winterhager-Schmid, Luise u. a. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 12, Gießen: Psychosozial (2002), S. 15 ff.

se der „Objektbeziehungen“ ebenso sagen wie von der so genannten Bindungsfor-
schung, von der Kognitionspsychologie der Schule Piagets, von der empirischen Ver-
haltensbeobachtung von Säuglingen und Kindern; auch die Systemtheorie und die an
ihr orientierte Hirnforschung sagen letztlich dasselbe.¹

Aus all diesen Perspektiven ergibt sich unter dem Strich, dass die fortschrittlichen Ad-
vokaten des selbständigen, aktiven Kindes eines richtig sehen: Wir müssen uns von
der Vorstellung verabschieden, Kindern etwas Erwünschtes einfach „beibringen“ zu
können, „weil *Erziehung keinen direkten Einfluss darauf hat, welche Art von Welt die
Kinder konstruieren*“.²

Kinder sind Konstrukteure, Erforscher, künstlerische Gestalter ihrer eigenen Welten,
von denen die meisten Erwachsenen nicht besonders viel Ahnung haben. Andererseits
aber nehmen Erwachsene – ob sie wollen oder nicht – sehr massiv darauf Einfluss, als
Bezugspersonen wie als Gestalter der Umwelt von Kindern: Sie sind diese Umwelt.
Was immer Kinder sind und tun, es ist Echo der Welt, in der sie zu leben glauben:
Manchem Kind haben sich bereits früh schon Vorstellungen einprägt, die es empfin-
den lassen, in einer eher bedrohlichen Welt zu leben; andern dagegen – zum Glück im-
mer noch häufiger – in einer Welt zu leben, die normalerweise freundlich und unter-
stützend ist, freilich auch fremd, irritierend, Angst und Neugier weckend und Grenzen
setzend; manche auch in einer Welt, die zwar warm und behaglich ist, aber Neugier,
Forscherdrang und eigene Gestaltungslust bestraft.

All das können wir bei Kindern bewirken. Wir können aber weder die erwünschten
Vorstellungen und Gefühle des Kindes herstellen, noch die unerwünschten vertreiben,
sondern nur versuchen, sie zu verstehen und darauf zu antworten.

Auf den ersten Blick klingt das ähnlich wie jenes Modell vom aktiven, selbständigen
Kind. Es ist aber insofern etwas anderes, als das Kind die „innere Welt“, die es befä-
higt, sich die äußere Welt anzueignen, selbst erst bilden muss, dies aber nicht aus sich
heraus leisten kann. Es handelt sich um ein Paradoxon. Der Kinderarzt Winnicott³
sagt beispielsweise in Bezug auf das allererste Lernen des Säuglings: das Kind müsse
die Brust, die es nährt, für sich erfinden, müsse diese als inneres Bild in sich aufneh-
men. Damit es das aber kann, müsse die Brust vorher real vorhanden sein.

Sie können das, so merkwürdig es klingt, bei kleinen Kindern vom Säuglingsalter an
selbst beobachten. Ein Säugling, der Hunger hat, schreit und wenn er gefüttert wird,
ohne das Empfinden zu bekommen, **sich selbst** Nahrung zu beschaffen, spuckt der
Säugling in die Gegend umher. Beides zu Recht. Das Kind braucht vielerlei Hilfen,

¹ vgl. zusammenfassend Schäfer, Gerd, E.: Selbst-Bildung als Verkörperung präreflexiver Erkenntnistheorie, In:
Winterhager-Schmid, Luise u. a. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 12, Gießen: Psychosozial
(2002), S. 120 ff.

² siehe Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (Hrsg.): Forscher, Künstler, Konstrukteure, Neuwied: Luchterhand
(2002), S. 42

³ siehe Winnicott, Donald W.: Vom Spiel zur Kreativität, Stuttgart: Cotta (1974), 7. Aufl. Klett-Cotta (1993), S. 21 ff.

um wachsen zu können; aber es braucht genau so die Erfahrung oder – besser gesagt – die Illusion, das, was ihm fehlt, **selbst** herbeischaffen zu können. Denn sonst kann es kein inneres Bild von seinen eigenen Fähigkeiten entwickeln, sich nicht als „Werk seiner selbst“ (Pestalozzi) erleben und bleibt auf dem Niveau des – gut oder schlecht erzogenen – jungen Hundes.

Etwas Analoges sagt übrigens die neuere Hirnforschung: Das Gehirn muss die Fähigkeit zur differenzierten Wahrnehmung, zur Steuerung des Bewegungsapparats, zur Entwicklung von Gefühlen, von Phantasie und Geistestätigkeit erst „erfinden“. Es muss sich sozusagen selbst programmieren und dabei das, was es wahrnehmen kann, als Wahrnehmbares codierend erschaffen. Damit es dies aber kann, müssen die entsprechenden Reize und Impulse der Außenwelt, die es dazu befähigen, real vorhanden sein und auf das Gehirn einwirken. Je nach Art dieser Anregungen differenziert das Gehirn diese Fähigkeiten aus. Und in keinem Alter geschieht dies so intensiv und folgenreich wie in der frühen Kindheit. Entsprechendes gilt für die Aneignung sozialer Fähigkeiten. Ein Kindergartenkind, das sich entwickeln soll, muss die reale Welt, die es umgibt, die sozialen Rollen, die Konflikte und Versöhnungen, die es erlebt, im Spiel neu erfinden. Aber dazu muss die reale Welt ihm den Stoff auf eine Weise geben, dass es diesen verarbeiten kann.

Man kann deshalb sagen: Das Kind ist einerseits „noch aktiver“ als es in jenem Fortschrittsmodell unterstellt wird, denn es muss sich nicht nur selbsttätig seine Umwelt aneignen, sondern zugleich sich selbst als aneignungsfähiges Subjekt erzeugen. Aber es ist andererseits unendlich abhängig von der Art, in der ihm die Eltern, die Erwachsenen sowie die Umwelt begegnen, weil es nur dort das Seelenmaterial findet, aus dem es sich selbst, sein Denken, sein Fühlen, seine Phantasietätigkeit erschaffen kann.

Demnach gibt es schon gute Gründe, die Einflüsse der Erwachsenen, die Erziehungsstile und Sozialisationsmilieus, die Art von Autorität, die Kinder erleben etc. für sehr wirksam zu halten. Was diejenigen, die dies betonen, oft übersehen, ist nur, dass nicht die Einflüsse als solche und schon gar nicht die damit verbundenen guten Absichten entscheidend sind, sondern das, was die Kinder daraus machen. Jedenfalls für die pädagogische Frage, wie die guten Einflüsse gestärkt, wie Kinder besseres Baumaterial für ihre innere und äußere Welt bekommen können, muss man nicht unbedingt wissen, ob nun Fernsehen Kindern schadet oder nicht, ob strenge Eltern besser sind als kompromissbereite, ob Krippenerziehung schädlich und die Betreuung durch die Mutter zu Hause gut für das Kind ist. Man muss auch nicht über das didaktisch optimale Spielzeug verfügen. Viel wichtiger ist, ob Erwachsene wahrnehmen können, was Kinder mit all dem machen, wie sie daraus den Stoff ihrer Selbst- und Weltaneignung ziehen, und wichtig ist, ob die Erwachsenen darauf in einer unterstützenden Weise reagieren können.

3. Die Art der Förderung von den Kindern lernen

Über welche Erkenntnisse muss ein am Bildungsbegriff orientiertes Erziehungsverständnis für die frühe Kindheit verfügen? Meine These ist, dass es zwar eine Menge

Erkenntnisse gibt, die belegen, wie wichtig frühkindliche Lernerfahrungen als Basis späterer Fähigkeiten sind. Es gibt aber noch zu wenig Einsicht darüber, wie dies in ein pädagogisches Konzept umzusetzen sei. Ich möchte dies an zwei Beispielen kurz verdeutlichen.

Beispiel 1

Die Bindungsforschung lehrt uns, dass die Fähigkeit zu tolerantem sozialen Verhalten, zum Aushalten von Widersprüchen, zum Vertreten eigener Meinungen die frühkindliche Erfahrung ist, die es einem kleinen Kind erlaubt, ein inneres Bild von mütterlichem Gehaltensein so in sich aufzubauen, dass das Kind allein sein kann, ohne sich verlassen zu fühlen und von da aus die Entdeckungsreise in die Welt antreten kann. Es gibt beispielsweise Forschungen, die zeigen, dass zum Fundamentalismus und Ethnozentrismus neigende Jugendliche häufig solche sind, bei denen diese innere Gebundenheit nicht entstehen konnte.¹

Wie aber können Pädagoginnen und Pädagogen, die mit Dreijährigen arbeiten, es zum Beispiel lernen, genau zu beobachten, welche Arten von Sicherheit Kinder brauchen, wenn sie als Dreijährige in den Kindergarten kommen und lernen müssen, neue Bindungen im Vertrauen auf die Sicherheit einzugehen, die sie bisher erworben haben? Wie gestaltet man solche Prozesse? In Deutschland gibt es dazu noch sehr wenig Forschung,² anders als beispielsweise in angelsächsischen Ländern oder Belgien, wo dies – wie überhaupt die empirische Kindheitsforschung – schon eine längere Forschungstradition hat und ein wichtiger Gegenstand ist.³

Beispiel 2

Wir wissen, dass Phantasietätigkeit, Rollenspiel und überhaupt Spiel die entscheidenden Medien sind, mit deren Hilfe Kinder sich Welt so aneignen können, dass sie gleichzeitig etwas ist, was sie selbst geschaffen haben und was doch zugleich eigene Bezüge zu einer realen ermöglicht.⁴ Wie aber Kinder dabei vorgehen, darüber weiß man wenig und noch weniger darüber, wie Erwachsene eine Pädagogik entwickeln können, die spielerische Phantasie anregt, Kindern hilft, eigene innere Konflikte weiterzuentwickeln und zu verarbeiten.

¹ vgl. Hopf, Christel u. a.: Familie und Rechtsextremismus, Weinheim und München: Juventa (1995), S. 79 ff.

² vgl. aber Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (Hrsg.): Forscher, Künstler, Konstrukteure, Neuwied: Luchterhand (2002); siehe Fthenakis, Wassilios E.; Eirich, Hans (Hrsg.): Erziehungsqualität im Kindergarten, Freiburg i. B.: Lambertus (1998); vgl. Honig, Michael, S. u. a. (Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern, Weinheim und München: Juventa (1999); Roux, Susanna: Wie sehen Kinder ihren Kindergarten? Weinheim und München: Juventa (2002)

³ zum Beispiel Laevers, Frederic: Qualität frühkindlicher Erziehung: Was wir von Praxis und Forschung in Flandern lernen können. In: Fthenakis, Wassilios, E., Textor, Martin. R. (Hrsg.): Qualität von Kinderbetreuung. Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich. Weinheim: Beltz (1998), S. 231-253; vgl. Garbarino, John; Stott, F. M. (Hrsg.): What Children can tell us, San Francisco: Jossey-Bass (1989)

⁴ vgl. Schäfer, Gerd E.: Bildungsprozesse im frühen Kindesalter, Weinheim und München: Juventa (1995)

Es ist außerdem bekannt – Donata Elschenbroich (2001) hat es beispielsweise genau beschrieben –, dass Kinder Forscher und Konstrukteure und diese Fähigkeiten entscheidend für ihre späteren Fähigkeiten sind. Was aber weiß man darüber, wie an solche Aktivitäten bewusst angeknüpft werden kann, wie sie gefördert werden können? Praktische Versuche und auch ein bisschen Forschung gibt es schon dazu,¹ aber wir sind weit davon entfernt, dass eine solche Selbstbildung fördernde Pädagogik ein fachlicher Standard wäre.

Die Folgen dieses Mangels beschreibt beispielsweise der Sachverständigenrat „Bildung“ der Hans-Böckler-Stiftung sehr genau: *„Gegenwärtig dominieren in Deutschland Vorstellungen von einer kindlichen Förderung, die auf das Sozialverhalten, seine Emotionalität sowie seine Motorik zielt; der Förderung der kognitiven Entwicklung dagegen wird jedoch eher mit Skepsis begegnet, so, als sei das intellektuelle Lernen dieser Altersstufe wenig angemessen. Zu früh, so ist die Befürchtung, werde das Kind einem externen Leistungsdenken unterworfen.“*²

Im Klartext heißt das: Unter intellektueller Förderung wird verstanden: Kindern Wissen beibringen, das Erwachsene haben, möglichst so, dass man es messen und prüfen kann. Förderung der kognitiven Entwicklung heißt hier aber nicht: verstehen, was Kinder neugierig macht, Nahrung für diese Neugier herbeischaffen, die kindliche Forschungs- und Entdeckungsarbeit als solche ernst nehmen und sich daran unterstützend beteiligen. Solange das so bleibt, wird es auch nicht viel helfen, wenn die Förderung der Böckler-Stiftung umgesetzt wird, kognitive Förderung als „integralen Bestandteil der umfassenden frühkindlichen Bildung“ zu verstehen. Denn dann ist zu befürchten, dass tatsächlich nicht mehr zustande kommt als „Verschulung“ von Kinderleben.

4. Institutionelle Herausforderungen

Wenn es bei uns zu all dem noch viel zu wenig pädagogische Konzepte gibt, so liegt dies vielleicht schon an dem gängigen Verständnis des „Konzepts“. Darunter verstehen wir gewöhnlich ein begründetes System von Angeboten und Verhaltensweisen Erwachsener, die Kindern förderlich sind. Und da gibt es von den „Spielgaben“ des alten Fröbel über die Montessoripädagogik bis hin zum Situationsansatz für das soziale Lernen von Kindern viele gute Ideen, die auch in die Ausbildungen und Ausstattungen für die Durchschnittspraxis eingeflossen sind, wenn auch vielleicht noch nicht genug.

Der Kernpunkt ist aber möglicherweise gar nicht das neue, das bessere, das jetzt endlich „bildungszentrierte“ Konzept, sondern die Frage: *„Wie können sich Erzieher(in)*

¹ zum Beispiel Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate: Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit – Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen, Neuwied: Luchterhand (2002)

² siehe Hans-Böckler-Stiftung, Sachverständigenrat: Reformempfehlungen für das Bildungswesen, Weinheim und München: Juventa (2002), S. 97

und Kind im alltäglichen Umgang so verständigen, dass dabei die Eigeninterpretation der Wirklichkeit durch das Kind zum Tragen kommt und nicht übergangen oder durch die Meinung der Erwachsenen überdeckt wird?“¹ Ist dies die Leitfrage für die Entwicklung pädagogischer Konzepte, dann ändert sich der Gehalt des Wortes „Konzept“.

- Dann lautet die erste Frage nicht mehr: Was müssen Erzieherinnen planen, anbieten und tun, um Kinder optimal zu fördern, sondern was hilft ihnen selbst, das, was Kinder tun, aus der Sicht der Kinder, deren „Eigeninterpretation der Wirklichkeit“ genau wahrzunehmen?
- Dann lautet die zweite Frage nicht mehr: Was ist eine gute Arbeitsorganisation der Kindertagesstätte, sondern wie muss eine Kindertagesstätte organisiert sein, damit aus den Beobachtungen der Kinder flexibel Konsequenzen gezogen werden können?
- Dann lautet die dritte Frage nicht mehr: Wie motiviert die Kindertagesstätte Eltern zur Mitarbeit, sondern wie verlässlich und glaubwürdig macht sie Eltern ihre Wahrnehmungen des Kindes transparent?

Schäfer nennt **drei Kriterien für ein pädagogisches Handeln, das die Selbstorganisation kindlicher Lernprozesse unterstützt:**

- Es ist in der Lage, *„auf die kindlichen Ergebnisse zu warten, sich von ihnen überraschen zu lassen und sein Handeln an den Lernwegen zu orientieren, die sich aus diesen unvorhersehbaren Wendungen heraus erkennen lassen“*.²
- Es betrachtet kindliche Aktivitäten nicht mit gezielter oder gar „fixierender“, sondern mit „**offener**“, *„schweifender Aufmerksamkeit für Zusammenhänge“*.³ Also statt des rationalen Blicks auf erwünschte oder auch problematische Verhaltensweisen eher *„eine ästhetische Aufmerksamkeit für emotionale Beziehungen, kindliche Denk- und Wahrnehmungsformen“*,⁴ eine Art musikalischen Gehörs dafür.
- Die Fähigkeit zur Verständigung mit Kindern ist wichtiger als das Verstehen. Genauer, es geht es um *eine andere Art des Verstehens*, eines, das auf „**pädagogisches Bescheidwissen**“ verzichtet, das abwarten und zuhören kann; zum anderen ein Verstehen, das sich nicht auf das Rationale, Kognitive, Sprachliche beschränkt, sondern emotionale, ästhetisch-spielerische, symbolische oder einfach *„handlungsmäßige“* Formen der Verständigung pflegt – bis hin zu Formen des „Einklangs“, die sich dem bewussten Verstehen ganz entziehen.⁵

1 siehe Schäfer, Gerd E.: Das frühe Kindesalter und die Pädagogik der Erwachsenen, In: Liebau, Eckard; Wulf, Christoph (Hrsg.): Generation, Weinheim: Deutscher Studienverlag (1996), S. 248

2 ebenda S. 254

3 ebenda S. 255

4 ebenda S. 255

5 ebenda S. 256

Was brauchen wir, damit eine solche auf Bildungsförderung zielende Pädagogik der frühen Kindheit Normalfall wird, nicht erfreuliche, aber seltene Ausnahme bleibt? Vier Aspekte scheinen mir dafür entscheidend.

Erstens: Wer bildungsfördernde Einrichtungen will, braucht gebildete Erzieherinnen und Erzieher. Gebildete Menschen sind solche, die sich auf den Standpunkt anderer stellen können, ohne den eigenen zu verlieren. Wer dies im Umgang mit Kindern von normalen Erzieherinnen erwartet, muss als Skandal benennen, dass sie von allen pädagogischen Berufen hinsichtlich Aufwand für Ausbildung und Bezahlung am untersten Ende stehen. Weil Deutschland auch dabei im Ländervergleich zu den Schlusslichtern gehört, braucht es sich über seine PISA-Ergebnisse nicht zu wundern.

Zweitens: Wir brauchen noch mehr praktische Modelle, die zeigen, wie eine die Kinderperspektive ins Zentrum stellende Kindertagesstätte auch unter Normalbedingungen funktionieren kann. Es genügt nicht, wenn die Fachleute nach Reggio in Italien oder Pen Green in England pilgern müssen, statt auf näherliegende Modelle für „best practice“ verweisen zu können. Einzelnes gibt es zwar und Ansätze wie die „Nationale Qualitätsinitiative“ sind immerhin Versuche zu einer breiter verankerten Debatte über pädagogische Standards, aber: Auf das Ganze bezogen sind das Schwalben, die noch keinen Sommer machen.

Drittens: Es gibt auch kaum Forschungskapazitäten, die für eine bessere Bildungspolitik verlässliche Grundlagen schaffen könnten. Professuren für die Erziehung in früher Kindheit kann man in Deutschland an einer Hand abzählen. Empirische Forschung, vor allem auch hinsichtlich des Zusammenspiels von familialer Erziehung und öffentlichen Förder- und Bildungseinrichtungen im Elementarbereich müsste ein Schwerpunkt der bildungspolitischen Anstrengungen sein.

Viertens: Schließlich – und das ist vor allem das, wozu dieser Diskurs etwas beitragen kann – ist eine fachpolitische Offensive nötig, Weil der ganze Elementarbereich in Deutschland bisher vor allem als Versorgungs- und Betreuungsaufgabe, als frauen- und beschäftigungspolitisches Ja sowie als bevölkerungspolitisches Feld, nicht aber als wichtiger Bildungsbereich behandelt worden ist,¹ gelten Argumente wie die hier vorgetragenen schnell als Lyrik von Pädagogen, die politisch keinen Stellenwert hat. Wie man die pädagogischen Argumente in fachpolitische Strategien umsetzt, war nicht mein Thema. Ich wollte zum Schluss meines Vortrages nur daran erinnern, dass dies das Ziel sein muss. Vielleicht gelingt es, dass es in zehn Jahren keinen Bildungspolitiker mehr gibt, der sechsjährige Schulkinder noch als „Lernanfänger“ bezeichnet.

¹ siehe Liegle, Ludwig: Brauchen Kinder Kindergärten? In: Neue Sammlung, Seelze-Velber: Friedrich 41 (2001), S. 335 ff.

Literatur

- Elschenbroich, Donata: Das Weltwissen der Siebenjährigen, München: Kösel (2001)
- Fthenakis, Wassilios E.; Eirich, Hans (Hrsg.): Erziehungsqualität im Kindergarten, Freiburg i. B.: Lambertus (1998)
- Garbarino, John, Stott, F. M. (Hrsg.): What Children can tell us, San Francisco: Jossey and Bass (1989)
- Göppel, Rolf: Frühe Selbständigkeit für Kinder – Zugeständnis oder Zumutung, In: Winterhager-Schmid, Luise u. a. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 12, Gießen: Psychosozial (2002) S. 32 ff.
- Hans-Böckler-Stiftung, Sachverständigenrat: Reformempfehlungen für das Bildungswesen, Weinheim und München: Juventa (2002)
- Honig, Michael S.: Pädagogische Qualität als erziehungswissenschaftliches Problem, In: Neue Praxis, Neuwied: Luchterhand 32 (2002), S. 216 ff.
- Honig, Michael S. u. a. (Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern, Weinheim und München: Juventa (1999)
- Hopf, Christel u. a.: Familie und Rechtsextremismus, Weinheim und München: Juventa (1995)
- Laewen, Hans-Joachim, Andres, Beate, Hedervari, E.: Die ersten Tage in der Krippe – Ein Modell für die Gestaltung der Eingewöhnungssituationen von Kindern in Krippen, Neuwied: Luchterhand (2000), 3. Aufl.
- Laewen, Hans-Joachim., Andres, Beate (Hrsg.): Forscher, Künstler, Konstrukteure, Neuwied: Luchterhand (2002)
- Laewen, Hans-Joachim, Andres, Beate: Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit – Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen, Neuwied: Luchterhand (2002)
- Liegle, Ludwig: Brauchen Kinder Kindergärten? In: Neue Sammlung, Seelze-Velber: Friedrich 41 (2001), S. 335 ff.
- Laevers, Frederic: Qualität frühkindlicher Erziehung: Was wir von Praxis und Forschung in Flandern lernen können, In: Fthenakis, Wassilios, E., Textor, Martin. R. (Hrsg.): Qualität von Kinderbetreuung. Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich, Weinheim: Beltz (1998), S. 231-253
- Roux, Susanna: Wie sehen Kinder ihren Kindergarten? Weinheim und München: Juventa (2002)
- Schäfer, Gerd E.: Bildungsprozesse im frühen Kindesalter, Weinheim und München: Juventa (1995)
- Schäfer, Gerd E.: Das frühe Kindesalter und die Pädagogik der Erwachsenen, In: Liebau, Eckard; Wulf, Christoph (Hrsg.): Generation, Weinheim: Deutscher Studienverlag (1996), S. 245-257
- Schäfer, Gerd E.: Selbst-Bildung als Verkörperung präreflexiver Erkenntnistheorie, In: Winterhager-Schmid, Luise u. a. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 12, Gießen: Psychosozial (2002), S. 120 ff.
- Winnicott, Donald W.: Vom Spiel zur Kreativität, Stuttgart: Cotta (1974), 7. Aufl. Klett-Cotta (1993)
- Winterhager-Schmid, Luise: Die Beschleunigung von Kindheit, In: Winterhager-Schmid, Luise u. a. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 12, Gießen: Psychosozial (2002), S. 15 ff.

Diskussion über Bildungsperspektiven in früher Kindheit

MODERATION: LANDESRAT MARKUS SCHNAPKA

Leiter des Landesjugendamtes Rheinland, Köln, und Vorsitzender der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (BAGLJÄ)

Landesrat Markus Schnapka: Die Thesen von Prof. Müller sind zur Diskussion freigegeben. Zuvor erlaube ich mir eine persönliche Meinung: Ein wenig hat das vorgetragene Konstrukt bei mir die Assoziation aufkommen lassen, dass es sich um ein pragmatisch, systemgesteuertes Laissez Faire handele, das Institutionen unter Umständen ganz schön entlasten könnte.

Prof. Dr. Dr. Dr. Wassilios Fthenakis, Direktor des Staatsinstitutes für Frühpädagogik, München: Zunächst bedanke ich mich für das interessante Referat von Prof. Müller; ich fand es sehr gut, weil damit Akzente für eine Diskussion gesetzt wurden, die nicht ohne Kontroversen verlaufen wird. Ich habe auch gut die Dualität verstanden, die aufgebaut wurde: auf der einen Seite das inkompetente Kind, auf der anderen Seite das sich selbst bestimmende Kind. Das ist wichtig, weil diese Dualität in der fachlichen Debatte nicht existiert, weder national noch international. Stattdessen wird eine völlig andere Debatte geführt, die nämlich die beiden Elemente von Bildung kontrastiert, nämlich solche Modelle, die auf post-konstruktivistischen Annahmen aufbauen –, dazu zähle ich auch die von Prof. Müller erwähnten Beispiele – und diejenigen Modelle, die sich mehr sozial-konstruktivistischen Annahmen verpflichtet fühlen.

Die Konsequenzen, die sich aus beiden Modellen ergeben, zeigen gegenwärtig deutlich, dass einige unvereinbare Positionen existieren. Wer ein Bildungssystem auf konstruktivistischen Annahmen aufbaut und in der Konsequenz Selbstbildungsprozesse und die Selbständigkeit des Kindes betont, muss wissen, dass er gegenwärtig international ziemlich allein steht. Wir werden in Kürze ein Buch mit 26 Originalbeiträgen aus 14 Ländern der Welt präsentieren, in denen die modernsten Bildungskonzepte erläutert werden. Dort wird deutlich: Sie werden in keinem Land der Welt mehr den Ansatz finden, moderne Bildung könne auf der Grundlage konstruktivistischer Annahme entwickelt werden. Stattdessen befürwortet man ein verändertes Verständnis von Bildung, welches Bildung nicht mehr primär als entwicklungszentrierten Ansatz konzeptualisiert, sondern Bildung als einen sozialen Prozess definiert, an dem zwar die Kinder aktiv beteiligt sind, aber auch die Eltern, die Fachkräfte und andere Mitwirkende.

Das heißt, wenn man Bildung als sozialen Prozess definiert, wird man ein völlig anderes Szenario von Bildung in den Einrichtungen für Kinder bis zu sechs Jahren antreffen. Zwei Beispiele: In dem eben erwähnten Buch „**Frühpädagogik international**“ wird deutlich, wie die Konstruktion des Konzeptes für das eigene Geschlecht als soziale Konstruktion begriffen wird und nicht als Konstruktion des Kindes. Oder: Frau Whitehead aus England beschreibt die Prozesse der Stärkung früher Sprachkompe-

tenz. Sie zeigt eindrucksvoll, dass wir keinen Schritt weiterkommen werden, wenn wir Bildung nicht als sozialen Prozess definieren. Deshalb scheint es mir ausgesprochen wichtig zu sein, darauf zu achten, dass man heute in Deutschland nicht mehr den Versuch unternimmt, das zu wiederholen, was wir schon seit 30 Jahren tun. Durch die Proklamation des Situationsansatzes hat Deutschland die Entwicklung international verpasst. Wenn wir jetzt die Bildungsfrage aufwerfen und diese auf einer Ebene betrachten, die konstruktivistischen Ansätzen entspricht, bestünde die Gefahr, den Rückstand auszuweiten. Ich kann deshalb nur vor einem solchen Vorgehen warnen.

Der Versuch, ohne Bezug zur internationalen Entwicklung Bildungskonzepte für Kinder unter sechs Jahren zu entwickeln, wird zum Scheitern verurteilt sein. Das hängt mit dem Aspekt zusammen, dass Deutschland seine Struktur für Bildung nicht entwickelt hat. Das betrifft die Forschung genauso wie die Einrichtungsformen. Deutschland ist überhaupt nicht kreativ, wenn es darum geht, die Frage zu beantworten, unter welchen strukturellen und organisatorischen Bedingungen sich moderne Bildungsprozesse realisieren lassen. Hier ist Entwicklungsarbeit zu leisten und unter Mitwirkung von Forschung und Praxis sind neue Konzepte zu erstellen. Das gilt auch für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern in diesem Land.

Es fehlt auch das methodische Instrumentarium für die Steuerung des Systems mittels Evaluation. Wir geben Milliarden Euro für den sozialen Sektor dieses Landes aus, ohne zu reflektieren, wie notwendig es ist, auch zu wissen, wie effektiv diese Mittel eingesetzt werden. Hier haben wir ein großes Defizit und zwar nicht in erster Linie, weil wir nicht wissen, wofür wir das Geld ausgeben, sondern weil wir die Chance zur Korrektur und Selbstentwicklung verpassen. Die Erneuerung des Systems im Bereich der Bildung scheint mir der zentrale Aspekt der ganzen Bildungsdebatte zu sein.

Heribert Mörsberger, *Mitglied i. R. des Geschäftsführenden Vorstandes des Deutschen Caritasverbandes e. V.*: Ich möchte zunächst aus einer ganz anderen Perspektive als Prof. Fthenakis eine Anmerkung machen und werde anschließend aus jugendhilfepolitischer Sicht zu einem Diskussionspunkt von Prof. Fthenakis Stellung nehmen.

Die aktuelle Diskussion hat geradezu fatale Parallelen zu den bildungspolitischen Auseinandersetzungen im Anschluss an die Veröffentlichung des Strukturplans für das Bildungswesen durch die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates im Jahre 1970. Seinerzeit standen die Begriffe „Begabung“ und „Lernen“ im Vordergrund und es wurde die Bedeutung frühkindlicher Förderung für den Erfolg in den späteren Bildungsstufen betont. Man stritt sich heftig um die Frage, ob deshalb das Einschulungsalter abgesenkt oder der Bildungsauftrag des Kindergartens ausgeweitet werden sollte. Spätestens mit dem im Jahre 1975 vorgelegten Bildungsgesamtplan durch die inzwischen geschaffene Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung konnte diese Diskussion als beendet betrachtet werden. Der Kindergarten wurde allgemein als Bildungseinrichtung mit einem spezifischen sozialpädagogischen Profil definiert und sollte entsprechend weiterentwickelt werden. Die damalige Frontbildung zwischen Betreuung und Bildung wurde zugunsten einer Verbindung beider Funktionen überwunden.

Ich frage mich, ob mit der von Prof. Müller vorgenommenen begrifflichen Unterscheidung zwischen Bildung und Erziehung nicht erneut jene Kontroverse belebt wird, die wir seinerzeit überwunden zu haben glaubten.

Nun zur jugendhilfepolitischen Bewertung: Die Forderungen, die von Prof. Müller hinsichtlich notwendiger Entwicklungsschritte und Qualifizierungsprozesse für den vorschulischen Bereich gestellt wurden und die auch Prof. Fthenakis formuliert hat, entsprechen nach meinem Eindruck weitestgehend den Zielsetzungen in der oben erwähnten bildungspolitischen Diskussion des vergangenen Jahrhunderts. Seinerzeit wurden auch erfolgreich Modelle entwickelt und in die allgemeine Praxis umgesetzt. Diese insgesamt erfreuliche Entwicklung ist freilich ins Stocken geraten und wurde teilweise sogar – insbesondere aus finanzpolitischen Gründen – wieder zurückgenommen. Es stellt sich deshalb die Frage, ob wir nicht gut beraten wären, schlicht das fortzuführen und auf breiter Basis umzusetzen, was wir bereits vor 30 Jahren begonnen hatten, zumal bei genauerer Betrachtung dieser Entwicklungsprozess – trotz mancher Rückschläge – insgesamt in eine gute Richtung lief, auch wenn wir vom Ziel noch weit entfernt sind. Bevor nach neuen Lösungen gesucht wird, sollten die vorhandenen Erkenntnisse ernst genommen und konsequent umgesetzt werden.

Wir sollten auch nicht so tun, als gebe es nur ganz wenige Experten der Vorschulerziehung. Bei allem Respekt vor Prof. Schäfer und anderen Fachwissenschaftlern plädiere ich für ein breiteres Expertenverständnis, wenn es um vorschulische Erziehung geht. Eine wichtige Erfahrung der Modellversuche und des Erprobungsprogramms im vergangenen Jahrhundert war die hohe Bedeutung von Praxiswissen und der Erfolg von enger und kollegialer Zusammenarbeit zwischen Fachkräften aus der Praxis mit Fachkräften aus Wissenschaft und Forschung. Die Respektierung der jeweils anderen Fachkompetenz als unverzichtbare Voraussetzung für eine erfolgreiche Qualifizierung der Arbeit und ihrer Strukturen war eine der wirkungsvollsten Effekte der damaligen Entwicklungsprozesse. Wir sollten heute an diese Erkenntnis anknüpfen, auch weil ich überzeugt bin, dass auf diese Weise eine stärkere politische Durchsetzungskraft gewonnen werden kann.

Landesrat Markus Schnapka: Vielen Dank auch für diesen Beitrag. Ich meine, wir haben jetzt genug Stoff und Probleme angerissen. Deshalb bitte ich Prof. Müller um Antworten und seine Positionen.

Prof. Dr. Burkhard Müller, *Professor am Institut für Sozialpädagogik des Fachbereiches Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Universität Hildesheim:* Ich bin echt verblüfft über die Reaktionen meiner Kollegen, vor allem darüber, dass ich gesagt haben soll, es handle sich um ein pragmatisch systemgesteuertes Laissez Faire. Prof. Fthenakis hatte wohl sogar aus meinem Referat herausgehört, dass ich ein militanter Konstruktivist sei.

Prof. Dr. Dr. Dr. Wassilios Fthenakis: Das habe ich Ihnen nicht unterstellen wollen, sondern mich auf die Wirkungen von Thesen bezogen ...

Prof. Dr. Burkhard Müller: Diese Antithese war meines Erachtens aber kein Versuch, differenzierte bildungstheoretische Argumentation darzustellen, sondern ein Versuch, das gängige Bildungsverständnis, also die öffentlich wirksamen Diskurse über Bildung nachzuzeichnen. Die Frage, was in der Bildungsdiskussion sachlich notwendig wäre, ist etwas anderes. Unter diesem Blickwinkel habe ich eine These vertreten, die eigentlich unter dem Strich genau das Gegenteil dessen ist, was Prof. Fthenakis mit dem geschilderten Gegensatz zwischen Konstruktivismus und frühkindlicher Erziehung als sozialem Prozess mir unterstellt hat. Als Gegensatz formuliert, wäre das tatsächlich ein haarsträubender Unsinn.

Wenn ich hingestellt werde als jemand, der den „Situationsansatz“ oder gar die antiautoritäre Erziehung aus den siebziger Jahren wieder aus der Kiste hervorheben will, so entspricht das nicht der Wahrheit. Ich behaupte nicht, dass Erziehung nicht notwendig sei, sondern dass es einen Unterschied macht, ob man Erziehung und Bildung gleichsetzt oder nicht.

Wahr ist, dass am Ursprung des Bildungsbegriffs ein Spannungsverhältnis zwischen Erziehung und Bildung neu gedacht wurde: Bildung als Eigentätigkeit von Kindern und Jugendlichen – Erziehung als Tätigkeit Erwachsener. Ich habe gesagt, dass das etwas ist, was ein ernst zu nehmender Impuls sein müsste, gerade für die Erziehung in früher Kindheit und im Übrigen auch für den Erziehungsbegriff der Jugendhilfe, aber nicht, dass Kinder am besten allein zurecht kommen.

Wenn man Erziehungseffekte organisieren will, dann ist es vielmehr gerade dann kontraproduktiv, sich schöne Erziehungskonzepte auszudenken statt auf subjektive Entwicklungsmöglichkeiten zu achten und dafür offene Unterstützungsprozesse zu organisieren. Wenn also ein Erziehungsverständnis, mit dem systematisch dies versucht wird, „Laissez Faire“ genannt wird, dann handelt es sich genau um die schreckliche Vereinfachung, die ich ein bisschen zu bekämpfen versuche.

Landesrat Markus Schnapka: Gong zur zweiten Runde. Prof. Fthenakis möchte direkt antworten. Bitte.

Prof. Dr. Dr. Dr. Wassilios Fthenakis: Wenn mein Beitrag als Kritik oder sogar Angriff verstanden wurde, so tut es mir Leid. Für mich war das eine Antwort auf eine intellektuelle Herausforderung. Ich habe gesagt und dabei bleibt es: Wenn die geschilderte Qualität, die Prof. Müller konstatiert hat, so gemeint ist, wie sie bei mir und einigen Kolleginnen und Kollegen in dieser Runde angekommen ist, dann handelt es sich um eine Debatte, die in dieser Form im fachlichen Bereich weder national noch international existiert.

Ich habe zweitens gesagt: Wenn wir heutzutage vernünftig – im Sinne der vorhandenen Alternativen – das Problem ansprechen und unbedingt eine Positionierung vornehmen wollen, dann bietet sich im Wesentlichen die Positionierung einerseits nach konstruktivistischen und andererseits nach sozial-konstruktivistischen Ansätzen an. Dass das kein Unsinn ist, muss ich nicht näher erläutern.

Prof. Dr. Burkhard Müller: Sozial-konstruktivistisch – das ist ja schon besser.

Prof. Dr. Dr. Dr. Wassilios Fthenakis: Das habe ich von Anfang an genauso gesagt. Es gibt eine konstruktivistische und es gibt eine sozial-konstruktivistische Position und beide implizieren Unterschiedliches. Ich habe hervorgehoben, dass – international betrachtet – momentan die Debatte über das gewandelte und veränderte Bildungsverständnis für die Kinder unter sechs Jahren mehr auf der Ebene des Sozial-Konstruktivismus geführt wird. Das war die Botschaft, die ich weiterreichen wollte.

Karl Späth, Referent für Erziehungshilfen im Diakonischen Werk der Evangelischen Kirche Deutschlands, Stuttgart: Ich habe Zweifel, ob uns diese Begriffsklärungsversuche tatsächlich bei der Lösung der Probleme, um die es eigentlich gehen sollte, viel weiterbringen. Was ich im Referat von Prof. Müller vermisst habe, ist der Bezug zu dem Kontext, in dem wir hier und heute diskutieren, nämlich zu den Ergebnissen der PISA-Studie, falls da überhaupt ein Bezug besteht.

Wenn wir aus der Perspektive der Jugendhilfe mit PISA und den Konsequenzen und den Folgen für unser gesamtes Sozialisationssystem diskutieren – ich sage bewusst Sozialisationssystem, weil das Schule, Bildung und Jugendhilfe mit einbezieht –, dann müssen wir doch zunächst einmal die Befunde benennen, die uns Sorgen machen und die uns herausfordern. Was sind aber die wichtigen Befunde der PISA-Untersuchung? Die Befunde sind doch nicht, dass die Fünfzehnjährigen eine Generation von Bildungsinvaliden sind oder – anders ausgedrückt – die Opfer eines seit 30 Jahren falsch programmierten Bildungssystems.

Die letzte, also die 13. Shell-Jugendstudie entwirft ein völlig anderes Bild der Generation der Zwölf- bis Fünfundzwanzigjährigen. Es geht nicht darum, festzustellen, dass das Bildungssystem mit Blick auf die gesamte Generation der jungen Menschen versagt hat. Sondern der Befund, der uns herausfordern muss, ist doch der, dass es kein Land unter den untersuchten Ländern gibt, in welchem ein solch enger Zusammenhang zwischen sozialer Lage und Bildungserwerb, zwischen sozialen Handicaps und den aus den Handicaps resultierenden Hemmschwellen beim Erwerb von Lebensführungskompetenz besteht. Ein großer Teil der Generation der Fünfzehn- bis Fünfundzwanzigjährigen – dazu gehören auch zwei meiner eigenen Kinder – hat ein sehr hohes Niveau von Bildung erreicht, völlig unabhängig davon, wie man Bildung definiert. Aber Deutschland hat wie kein anderes Land im OECD-Bereich diese große Diskrepanz zwischen – vereinfacht ausgedrückt – den guten und den schlechten Schülern. Dies zeigt sich bei der untersuchten Fähigkeit, Texte zu verstehen, besonders deutlich.

Warum gibt es in Deutschland einen solch engen Zusammenhang zwischen sozialer Lage und Bildungserwerb? Dann muss man doch nicht begründen, ob das tatsächlich mit einem insgesamt falschen Bildungsverständnis zusammenhängt oder damit, dass gesellschaftliche Institutionen, die dazu da sind, diesen negativen Zusammenhang zu kompensieren, ob diese Institutionen ihre Aufgabe erfüllen. Diese Aufgaben müssen unter anderem die Schulen erfüllen, denn sie sollen soziale Benachteiligungen ausgleichen.

Aber die gesellschaftliche Institution, die dafür jedes Jahr 17 bis 18 Milliarden Euro zur Verfügung gestellt bekommt, ist die Jugendhilfe, die nach § 1 SGB VIII den Auftrag hat, dafür zu sorgen, dass soziale Benachteiligungen nicht eintreten oder eingetretene soziale Benachteiligungen kompensiert werden. Wenn wir hier als Jugendhilfe-fachleute sitzen, müssen wir uns doch die Frage stellen: Kann die Jugendhilfe diesen gesellschaftlichen Auftrag erfüllen? Warum erfüllt sie diesen nicht? Ich kann noch nicht erkennen, inwieweit die Diskussion um das richtige Bildungsverständnis und die richtigen Bildungskonzepte ein Beitrag zur Lösung dieses eklatanten Problems ist, das in Deutschland so stark ausgeprägt ist wie in keinem anderen Land.

Was muss denn nun geschehen, damit dieser Zusammenhang zwischen sozialer Lage und Bildungserwerb aufgebrochen wird? Das habe ich bisher in dem Referat von Prof. Müller wie auch in der Diskussion noch nicht erkannt.

Prof. Dr. Burkhard Müller: Das Versagen des deutschen Bildungssystems besteht nicht darin, dass es große Differenzen hinsichtlich der Startchancen gibt, sondern dass der Ausgleich der verschiedenen Startchancen so wenig gelingt. Als Folge gibt es notwendigerweise und völlig zu Recht darüber eine Schuldiskussion. Es gibt auch eine intensive Diskussion um die Ganztagschule. Dass das notwendig ist, um den erstrebten Ausgleich zu schaffen, ist völlig klar. Das war aber nicht das Thema meines Referates, und das ist im Übrigen auch nicht die Aufgabe der Jugendhilfe. Mein Thema war die Bedeutung des Vorschulbereiches. Und da ist die Aussage von Hartmut von Hentig, dass kleine Kinder weit mehr als Schüler ihren eigenen Lernprozess selber steuern, wirklich ein Schlüsselsatz. Daraus muss meines Erachtens die Vorschulpädagogik Konsequenzen ziehen.

Natürlich ist ein Diskurs zum Bildungsbegriff noch kein neues Konzept. Ich meine trotzdem, dass wir uns im Prozess einer grundsätzlichen Umorientierung befinden, auch gegenüber dem Situationsansatz. Dieser hat das allenfalls in seinen Entwicklungen aufgenommen, ging aber in seiner traditionellen Form auch so vor, dass gute Absichten von Erwachsenen – diesmal von „fortschrittlichen“, liberalen oder gar antiautoritären – den Kindern übergestülpt wurden. Statt dessen ist es notwendig, soziale Interaktionsprozesse mit und zwischen Kindern, die ihre Welt gleichzeitig selbst konstruieren, zum Ausgangspunkt zu machen; also **sozialer** Konstruktivismus in der Tat und nichts anderes.

Richard Isselhorst, Leiter des Jugendamtes der Landeshauptstadt Düsseldorf: Ich wundere mich immer wieder aufs Neue, dass im Zusammenhang mit der PISA-Studie so schnell der Rückgriff auf die kindliche Frühförderung und die Kindergärten erfolgt. Die Fünfzehnjährigen, die im Kontext der PISA-Studie befragt worden sind, haben neun Jahre zuvor den Kindergarten verlassen, wenn sie denn überhaupt einen besucht haben. Wir wissen, dass damals zumindest in Westdeutschland lediglich 48 Prozent der Kinder einen Kindergarten besucht hatten. Damit will ich hervorheben, dass allein schon vom Zahlenmaterial her überhaupt kein Rückschluss zulässig ist.

Ein zweiter Aspekt: Es wird immer wieder zu Recht der wirklich krisenhafte Punkt angeführt, dass die soziale Segregation in der Bildung verstärkt wird, statt dass es zu ei-

ner Integration kommt. Andererseits wird betont, dass bei der Erziehung im Kindergarten viel zu sehr auf die emotionale und soziale Förderung gesetzt wird und zu wenig das Kognitive gefördert werden würde. Das kann doch eigentlich nur den Schluss zulassen, bis zum sechsten Lebensjahr eines Kindes sei die soziale Entwicklung in den Kindergärten als Basis geschaffen worden. Danach muss dann aber etwas Entscheidendes passiert sein, weil man sich wiederum wundert, dass nachweislich soziale Kompetenz verloren gegangen ist. Und auch die „mangelhafte kognitive Förderung“ deckt sich mit anderen Beobachtungen nur zu einem kleinen Teil. Meine Wahrnehmung ist, dass Kinder in und kurz nach ihrer Kindergartenzeit voller Begeisterung für Bilderbücher und auch für die ersten Lesebücher sind. Wenn man heutzutage einem Fünfehnjährigen ein Buch zeigt, läuft dieser schneller als man gucken kann ... Es muss zwischenzeitlich irgendetwas passiert sein, dass ihm das vergrault worden ist.

Die nordrhein-westfälischen Untersuchungen zur Vorschulerziehung in Kindergärten und Klassen während der siebziger Jahre haben gezeigt: Die Kinder, die den – stärker lernorientierten – Vorschulkindergarten besuchten, hatten im ersten und zweiten Grundschuljahr einen Vorsprung im kognitiven Bereich, sowohl, was das soziale Verhalten angeht, als auch, was den Umgang mit kognitiven Fähigkeiten betrifft. Die Kinder, die nur im Vorschuljahr den Kindergarten besuchten, hatten im ersten und zweiten Grundschuljahr einen Vorsprung im kognitiven Bereich, wobei dieser Vorsprung im dritten Schuljahr nicht mehr nachweisbar war; die anderen hatten aufgeholt.

Dennoch bin ich davon überzeugt, dass sich die Jugendhilfe hinsichtlich der frühkindlichen Erziehung nicht zurücklehnen darf, indem man pauschalisierend meint, mit PISA nichts zu tun zu haben. Ich glaube, dass die Jugendhilfe in den vergangenen Jahren – insbesondere seit der Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz und aufgrund der Umstände, mit denen dieser Rechtsanspruch auf einen Platz für die Drei- bis Sechsjährigen eingeführt wurde – auf unerträgliche Weise auf das Thema der Betreuung reduziert worden ist. Die Jugendhilfe sollte sicherstellen, dass Frauen und Männer, Mütter und Väter arbeiten gehen konnten; die Jugendhilfe sollte mit ihrem Angebot garantieren, dass keine Abtreibungen vorkommen etc. Es wurde tatsächlich versucht, das Thema „Bildung“ auszublenden und zwar bis in die jüngste Zeit hinein, in der Vertreter der Kommunalen Spitzenverbände mehrfach behauptet hatten, dass Bildung nicht die Pflicht der Kindergärten und der sozialpädagogischen Einrichtungen der Jugendhilfe sei. Und weil das nicht so sei, hätten sie auch keine finanziellen Folgen zu tragen.

Wenn jetzt Bildung als Auftrag „käme“, müsse eben das jeweilige Land die Bildungskosten im Kindergarten bezahlen. Hirnrissiger Unsinn! Denn alle wissen doch, dass der Bildungsauftrag in den aktuellen Gesetzen zur Jugendhilfe steht. In den jüngsten Papieren des Deutschen Städtetages hat sich Gott sei Dank eine Änderung vollzogen. Daran haben viele Fachleute und Fachpolitiker gearbeitet. Ich hoffe, dass sich das nun so fortsetzen wird.

Die Jugendhilfe muss die innere Verzahnung von Erziehung und Bildung deutlich machen, gerade im kindlichen Frühförderungsbereich. Die sprachliche Unterscheidung,

die Prof. Müller getroffen hat, kann ich weder von der Sprachentwicklung noch vom Inhaltlichen her nachvollziehen. Der Begriff „Bildung“ ist nicht nur selbstreflektiv, es bildet sich doch etwas und es wird auch etwas gebildet.

Die Jugendhilfe muss danach schauen, ob sie sich in der Vergangenheit in der Diskussion nicht auf das Betreuen hat zurückdrängen lassen. Hat sich die Jugendhilfe darauf reduzieren lassen, die soziale Förderung allein zu sehen oder fast ausschließlich zu sehen? Inwieweit wurde in der Jugendhilfe Bildung gemacht? Sind die positiven Beispiele, die es überall gibt, ausreichend bekannt gemacht und gewürdigt worden? Ich meine, da haben wir einiges zu tun, vor allem bei der Sprachförderung. Damit meine ich nicht nur die Sprachförderung für zugewanderte Kinder, sondern aus den verschiedensten externen Einflüssen heraus müssten wir feststellen, dass die sprachliche Entwicklung der drei- bis sechsjährigen Kinder zu wünschen übrig lässt und dass wir gerade als Profis auf dem Feld entscheidend daran arbeiten müssen, um die Lage wesentlich zu verbessern. Gleichzeitig stellen wir fest, dass in der Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher dieses Thema vernachlässigt wird.

Was wir auch prüfen müssen, ist, welche Auswirkungen die technische und gesellschaftliche Medienentwicklung hat. Welchen Bildungs- und Lerneinflüssen unterliegen denn Kinder heute aus dieser Richtung? Die Drei- bis Sechsjährigen haben sowohl das Fernsehen als auch den Computer zu Hause ständig vor Augen, werden damit groß, haben Umgang damit. Es gibt aber die Meinung, dass die moderne Kommunikationstechnik in Kindergärten nichts verloren hätte; diese wird mitunter sogar verteuert, anstatt zu überlegen, wie man moderne Kommunikationstechnik denn fördernd einsetzen könnte. Schließlich gehen die Kinder zu Hause auch damit um. Was machen wir, um das Neue gezielt und fördernd einzusetzen?

Ich meine, wir müssen in der Jugendhilfe stärker danach schauen, welche Möglichkeiten es gibt. Die Entwicklung hat zum Glück in den vergangenen Jahren einen sehr positiven Verlauf genommen. Was müssen wir denn tun, damit unsere Kinder in den nächsten vier Jahren nicht in Ecken abgedrängt werden oder in Sackgassen geraten, vor allem in der Schule? Was muss Jugendhilfe gemeinsam mit der Schule tun, um eine wirklich umfassende Förderung zu betreiben? Dann stimme ich Prof. Müller wieder zu: Diese umfassende Förderung muss natürlich so geschehen, dass Kinder mit ihren eigenen Kompetenzen zu fördern sind und eben nicht konstruktivistisch heranzugehen. Da müssen wir vielleicht noch einmal kritischer zu uns selbst sein. Wir dürfen nicht so tun, als würden wir bereits alles wissen.

Prof. Dr. Dr. Dr. Wassilios Fthenakis: Ich möchte einige Anmerkungen machen.

Erstens: Die PISA-Studie gibt keine Auskunft über die Ursachen dessen, was hier und heute konstatiert wurde. Sie bildet auch nicht die Referenz, wenn es darum geht, einen Vergleich auf OECD-Ebene vorzunehmen. Es gibt eine zweite Studie – sie heißt „Starting Strong“ –, in der die Systeme der Betreuung der Kinder unter sechs Jahren miteinander verglichen wurden, auf die ich hier allerdings nicht näher eingehen kann. Diese Studie ist aber doch in einem Punkt sehr interessant. Im Gegensatz zu anderen Ver-

gleichsuntersuchungen, die auf solchen Kriterien aufbauten, zieht die PISA-Studie die Kompetenzen von Kindern heran. Wir wissen auf der anderen Seite, dass diese Kompetenzen in den ersten Jahren entstehen und gefördert werden können. Insofern haben wir eine inhaltliche Debatte ins Haus bekommen, die legitim ist. Wir haben nämlich die Frage zu beantworten, wie mit Bildungskonzepten auf die Stärkung von kindlichen Kompetenzen reagiert wird. Zu diesen gehören auch das Verständnis eines Textes, die Annäherung an die Schriftkultur sowie an die Sprache etc.

Die internationale Entwicklung ist seit Mitte der neunziger Jahre fast ausschließlich auf die Stärkung von Kompetenzen fokussiert und dies praktisch von der Geburt des Kindes an. Das Paradebeispiel ist die Stärkung früher Sprachkompetenz; diese Stärkung beginnt bereits lange bevor ein Kind sein erstes Wort gesprochen hat. Insofern haben wir eine Debatte, die wir unbedingt führen müssen.

Zweitens: Ein ausgesprochen wesentlicher Aspekt ist die Entkoppelung zwischen dem sozialen Kontext und der Schulfähigkeit sowie der schulischen Laufbahn von Kindern. Eines der Probleme liegt meines Erachtens im Verständnis und in der Qualität der Organisation des Bildungskonzepts selbst. Die deutschen Bildungspläne und Konzepte sind dekontextuell entworfen. Sie berücksichtigen also wenig den Kontext; sie sind so genannte stumpfe Instrumente, wenn es darum geht, zu reflektieren, was in dem Kontext eines Kindes passiert. Hauptfragen, mit denen wir uns beschäftigen müssen, lauten deshalb: Welche Auswirkungen hat Armut, nicht nur auf die individuelle Entwicklung des Kindes, sondern auf die Leistungsfähigkeit des Systems? Oder: Wie verhalten wir uns im Bildungsbereich sozialen Ausgrenzungsprozessen gegenüber? Oder: Wie reagieren wir auf die gewachsenen Mobilitätsanforderungen?

Ich kann Ihnen eine Reihe von Problemfeldern benennen, etwa Veränderungen im Kontext der Familie, für die die Bildungssysteme von heute noch keine Antwort haben und sich so selbst als insensitiv erweisen. Und wenn man darauf eine Antwort finden will – schließlich tauschen wir uns heute über eine Thematik aus, bei der es darum geht, die Jugendhilfe mit der Bildungspolitik zusammenzubringen –, bin ich mir nicht einmal sicher, ob wirklich die Institution der Bildung die richtige Interventionsebene für die Bearbeitung dieses Problems bietet. Denn eine kanadische Studie, eine Längsschnittstudie, in der die Frage untersucht wurde, wie man soziales Risiko reduzieren und wie man auch Kindern, die unter Risikobedingungen aufwachsen, helfen kann, normale Entwicklungsmaße zu erreichen, zeigte, dass der beste Kanal nicht die Institution „Schule“ ist, sondern die Stärkung der elterlichen Kompetenzen in der Familie. Das heißt, wenn wir wirklich entkoppeln wollen, sind wir schlecht beraten, nur über die gängigen Institutionen der Bildung zu gehen, sondern hier böte sich eine sehr gute Gelegenheit, Jugendhilfe und Bildungspolitik sinnvoll miteinander zu verbinden.

Landesrat Markus Schnapka: Vielen Dank. Ich gebe nun Prof. Müller die Gelegenheit, auf die unterschiedlichen Anmerkungen und Positionen zu reagieren.

Prof. Dr. Burkhard Müller: Es ist jetzt natürlich etwas schwierig, auf die doch ausführlichen Koreferate angemessen zu reagieren. Vielem von dem, was Herr Isselhorst

oder Prof. Fthenakis gesagt haben, kann und will ich gar nicht widersprechen. Ich selbst wollte nicht gegen Erziehung das Wort reden. Aber es gibt trotzdem einen Aspekt, auf den ich noch einmal insistieren möchte und zwar am Beispiel der Leitlinien der Internationalen Weltorganisation für die Erziehung in früher Kindheit (OMEP/ACEI).¹ Dort wird deutlich davon gesprochen, dass wir ein Curriculum für die frühe Kindheit brauchen, ein erzieherisches Curriculum – so wird es formuliert – der Sozialerziehung, kognitiven Erziehung usw. Das scheint zunächst einmal meiner Position, dass Vorsicht bei dem Erstellen von Lehrplänen für Kinder angebracht sei, zu widersprechen. Wenn man aber sieht, was dabei inhaltlich unter Curriculum verstanden wird, dann ist es etwas völlig anderes, als das, was in der deutschen Schuldiskussion unter Curriculum verstanden wird, wo man darunter eben Lehrpläne versteht und zu lernende, erwünschte Inhalte.

Hier steht als Kern des Curriculums: *„Das Kind steht im Zentrum des Curriculums. Alle Kinder sind kompetent und ihr Lernen muss in Erfahrungen verwurzelt sein, die ihrem Entwicklungsstand und ihrer Kultur angemessen sind. Ein gutes Curriculum der frühen Kindheit richtet sich an das ganze Kind und berücksichtigt körperliches, kognitives, sprachliches, kreatives sowie soziales und emotionales Wachstum. Das oberste Ziel des Curriculums der frühen Kindheit ist es, Weltbürger zu erziehen, die kompetent, liebevoll und empathisch sind.“*² Und jetzt zeigen Sie mir ein deutsches „Curriculum“, das diese Kriterien erfüllt!

Landesrat Markus Schnapka: Das ist eine provokante Botschaft für den Diskurs ...

Karl Späth: Ich möchte Prof. Müller dazu ermuntern, das deutsche Bildungssystem nicht so schlecht zu reden, wie er dies hier tut. Unsere Kinder sind doch in ihrer Mehrheit keine Bildungsinvaliden.

Landesrat Markus Schnapka: Das, was wir jetzt haben, ist erst der Start einer Debatte. Wir haben einen ganzen Tag Zeit, uns auch auf die Dinge zu besinnen, die uns einen. Jetzt einigen wir uns auf eine wohlverdiente Pause.

¹ Es handelt sich um „Global Guidelines“ der World Association for Early Childhood Education (Organisation pour l'Éducation Pré-scolaire: OMEP/Association for Childhood Education International: ACEI), die auf dem International Symposium for Early Childhood Education and Care for the 21st Century in Rüschlikon, Schweiz, vom 5. Juli 1999 beschlossen wurden.

² zitiert nach GEW Hauptvorstand (Hrsg.): Dokumente, (Dok 2002/10/04), Übersetzung: Tessa Hermann, Berlin (2002), S. 3

Startchancen im frühen Kindesalter verbessern – Schwerpunkte in Nordrhein-Westfalen

CORNELIA PRÜFER-STORCKS

*Staatssekretärin im Ministerium für Frauen, Jugend,
Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf*

Zunächst darf ich mich herzlich für Ihre Einladung bedanken. Ich finde, Sie haben für Ihren Berliner Diskurs ein zentrales Thema gewählt, welches nicht nur unter aktuellen Gesichtspunkten – Stichwort PISA – von Bedeutung ist. Startchancen zu verbessern und insbesondere ein neues Verständnis von Bildung in der Jugendhilfe anzustreben, ist auch das Bemühen der nordrhein-westfälischen Landesregierung. Es ist aber nicht so, dass erst mit PISA die Diskussion über den Bildungsauftrag des Kindergartens begonnen hat. Nordrhein-Westfalen hat in einem bereits seit 1972 geltenden Kindertagesstättengesetz den Bildungsauftrag klar präzisiert und immer wieder an die Notwendigkeit frühkindlicher Bildungsprozesse erinnert sowie die entsprechenden Rahmenbedingungen geschaffen.

Dennoch war PISA ein wichtiger Impuls, denn er hat noch einmal offengelegt, dass wir nicht das geschafft haben, was wir erreichen wollten, nämlich die ausreichende Förderung insbesondere benachteiligter Kinder und Jugendlicher und auch der Kinder mit Migrationshintergrund.

Weil Sie im ersten Teil des 5. Berliner Diskurses zur Jugendhilfe darüber gesprochen haben, wie es sein sollte, kann ich jetzt darüber sprechen, wie es sein kann, jedenfalls in Nordrhein-Westfalen. Ich maße mir nicht an, Sie darüber belehren zu wollen, wie es überall sein sollte, sondern ich möchte Ihnen die Überlegungen und Konsequenzen vorstellen, die in Nordrhein-Westfalen aus der Debatte über frühkindliche Bildung sowie über die Ergebnisse der PISA-Untersuchung gezogen wurden – und zwar im Bereich der Jugendhilfe.

Den PISA-Schock als Chance nutzen

Die PISA-Ergebnisse haben nach dem ersten Schock zunächst dazu geführt, dass ein Grummeln zwischen den beiden Systemen „Jugendhilfe“ und „Schule“ aufkam. Die Jugendhilfe wehrte sich aus meiner Sicht zu Recht dagegen, dass die Erkenntnis, wonach 15-Jährige die Bildungserwartung nicht erfüllt haben, irgendetwas mit dem Kindergarten zu tun habe. Die Rolle der Schule wurde in der Diskussion übersprungen, während andere sich ärgerten, weil Vertreter der Jugendhilfe äußerten, dass sie den Bildungsauftrag seit Jahren schon habe und ihn auch erfülle. Man meinte, dass im Bereich der Jugendhilfe eigentlich keine Konsequenzen gezogen werden müssten. Aber nach meiner Beobachtung war das nur die erste Reaktion, die erste Abwehrhaltung vielleicht.

Es folgte eine Phase des intensiven und offenen Nachdenkens, auch des Offenlegens von Defiziten in beiden Systemen. Es ist zwischenzeitlich zu einem deutlichen Aufeinanderzugehen der beiden Systeme gekommen; für Nordrhein-Westfalen kann ich das jedenfalls bestätigen.

Ich denke, PISA war auch wichtig, um dies zu einem bedeutenden Thema zu machen. Man denke nur an die Koalitionsvereinbarungen auf Bundesebene. Wann hat in Deutschland je in einer Koalitionsvereinbarung von Regierungsparteien so viel über Bildung und frühkindliche Bildung gestanden?

Die Bundesregierung will diesen Prozess unterstützen: Deutschland soll den Konsequenzen aus PISA folgend einen Spitzenplatz einnehmen; dazu brauchen wir materielle Anstrengungen und länderübergreifende Strukturreformen. Alle Kinder sollen unabhängig von ihrem Wohnort gleiche Chancen auf Bildung haben, das heißt, wir brauchen auch nationale Bildungsstandards. Die Einhaltung dieser Bildungsstandards soll durch unabhängige wissenschaftliche Evaluationen überprüft, dabei aber der einzelnen Einrichtung mehr Bildungsautonomie gegeben werden. Es geht um die Entwicklung von Empfehlungen für die Weiterentwicklung des Bildungswesens durch eine internationale unabhängige Expertenkommission; alle zwei Jahre soll ein nationaler Bildungsbericht vorgelegt werden. Schließlich geht es auch um eine Qualitätsoffensive zur Verbesserung des Unterrichts; alle Kinder sollen vor der Einschulung über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen.

Das ist für eine Koalitionsvereinbarung auf Bundesebene sehr viel zu diesem Thema. Das ist sicherlich eine einmalige Situation und die Schwerpunktsetzung findet sich auch in Festlegungen finanzieller Art wieder, was sich ausdrücklich begrüße.

Bildung als ganzheitlichen Prozess begreifen

PISA hat viel Bewegung in die Diskussion gebracht, was auch dem Kindergarten gut getan hat. Ich glaube, es besteht die Chance, auch über Lippenbekenntnisse hinaus – womit ich nicht sagen will, dass alles nur Lippenbekenntnisse waren – den Bildungsauftrag noch gezielter, nachdrücklicher umzusetzen und zu präzisieren.

Manches finde ich überraschend in der Debatte: Es ist Tatsache, dass wir bereits lange Zeit in der Fachwelt über besondere Benachteiligungen von Kindern in Problemlagen diskutieren, dass dies auch immer wieder von Bundes- und Landesregierungen in den Jugendberichten festgehalten wird, es aber trotzdem offenbar des Anstoßes von außen bedurfte, um zur Lösung dieses Problems neue Impulse zu geben und uns bewusst zu machen, dass es bisher eben nicht gelungen ist, soziale Unterschiede im deutschen Bildungs- und Erziehungssystem auszugleichen.

In Nordrhein-Westfalen findet die Debatte in allen gesellschaftlichen Bereichen statt; sie wird aber zum Teil auch noch reflexartig geführt. Wenn zum Beispiel die Arbeitgeberverbände fordern, es sei nun Zeit für eine Zunahme der Effektivität des Bildungssystems

und dies ausschließlich auf die Schule fokussiert wird, finde ich das zu kurz gegriffen. Ich glaube, eine Verengung auf das Thema „Schule und Schulorganisationsfragen“ oder „Leistungsstandardisierung“ allein wird uns nicht weiterbringen – genauso wenig wie ein Festhalten an bisherigen Leitnormen in der Schule. Aber auch in der Kinder- und Jugendhilfe muss man vermeiden, sich in Stellungnahmen zu erschöpfen, in denen zum Ausdruck gebracht wird, dass man eigentlich schon immer neue Wege gegangen ist. Wenn man die richtigen Konsequenzen aus PISA ziehen will, muss man über den eigenen Tellerrand hinausschauen und zu persönlichen Veränderungen bereit sein. Ich meine, dass wir – grob zusammengefasst – folgende **Lehren aus PISA** ziehen können:

1. Wir müssen von dem herkömmlichen Verständnis von Bildung wegkommen, das ausschließlich mit dem Ort der Schule verbunden ist und wo sich bisher fast alles um kognitive Wissensvermittlung dreht. Ich denke, dass wir die Probleme, vor allem die sozialen, mit dem herkömmlichen Verständnis allein nicht lösen können. Wir brauchen ein umfassendes Bildungsverständnis, zu dem auch die emotionale, soziale und kulturelle Entwicklung gehört. Bildung ist eindeutig mehr als das Lernen in der Schule.
2. Bildung fängt im frühen Kindesalter an, im frühesten Kindesalter. Wir haben diese Phase der kindlichen Entwicklung lange Zeit nicht sehr aufmerksam beobachtet, haben sie für eine Phase der ausschließlich emotionalen Entwicklung gehalten. Wir haben gedacht, dass in dieser Phase das Spielen und nicht das Lernen dominiert. Inzwischen wissen wir, dass das Spielen ein Lernen mit anderen Mitteln ist. Den Bildungsauftrag des Kindergartens zu stärken und zu präzisieren, ist deshalb meines Erachtens die konsequente Antwort, um die Grundfertigkeiten und Grundfähigkeiten der heranwachsenden Kinder frühzeitig zu stärken.
3. Bildung ist kein Vorgang, der nur auf die Schule fokussiert sein kann. Die wesentlichen Grundfähigkeiten, vor allem die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen, werden schon in der Familie gelegt. Die Familie ist die erste Bildungsinstitution; sie begleitet und unterstützt das Kind sehr lange. Bedeutsam sind auch außerschulische Lernprozesse. Zu Recht weist die Europäische Union in ihrem Memorandum für ein lebenslanges Lernen auf den Stellenwert informeller Bildung hin. Das heißt auch, wir müssen die Kompetenzen der außerschulischen Einrichtungen mit einbeziehen: freie Träger der Jugendhilfe sowie die Familienbildung etc.

Auch wenn sich die PISA-Studie auf die Untersuchungen der Schulleistungen konzentriert, weist die Schule doch implizit auf die Bedeutung der Familie und der sozialen Gruppen hin. Wenn wir PISA wirklich ernst nehmen, dann heißt das auch, die Eltern in ihrer Erziehungskompetenz zu stärken.

Entwicklungsperspektive für Kindergarten und Ganztagsgrundschule

Grundlage für jede Bildungsarbeit im Kindergarten ist meines Erachtens, dass jedes Kind die Chance hat, einen Kindergarten zu besuchen. Die zweite wichtige Grundlage

besteht darin, dass dieser Besuch kontinuierlich über drei Jahre hinweg erfolgt. Das ist die Basis, damit der Kindergarten auch zur Chance werden kann.

Für Nordrhein-Westfalen haben wir das geschafft. Der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz wurde im Durchschnitt gewährleistet; es wurde eine Versorgungsquote von knapp 97 Prozent erreicht. Sehr bedeutsam ist auch, dass inzwischen die Quote bei den Migrantenkindern im dritten Kindergartenjahr bei 94 Prozent liegt. Erfreulich ist, dass in Nordrhein-Westfalen heutzutage acht von zehn Migrantenkindern den Kindergarten kontinuierlich drei Jahre lang besuchen. Diese Kinder haben in ihrer Entwicklung sehr aufgeholt. Deshalb halte ich auch die Diskussion über einen Zwang, den Kindergarten besuchen zu müssen, für abwegig, sei das nun für deutsche Kinder oder für Migrantenkinder.

Nach der gewaltigen Anstrengung, den Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz in den neunziger Jahren realisiert zu haben, ist jetzt die Phase gekommen, wo der Bildungsauftrag stärker im Vordergrund steht: als qualitativer Aspekt. Das ist positiv durch die Ergebnisse der PISA-Studie sowie durch die Debatte um Verbesserung der Lern- und Leistungskompetenzen der Schülerinnen und Schüler ausgelöst worden, um die es primär ging. Dadurch ist auch der Kindergarten nicht nur als Betreuungs- und Erziehungseinrichtung, sondern als Bildungseinrichtung in das Blickfeld gerückt worden. Jetzt wird mehr Augenmerk auf die Bedeutung und Förderung frühkindlicher Bildungsprozesse gelegt.

Wir wollen in Nordrhein-Westfalen zur Stärkung des Bildungsauftrages des Kindergartens eine Bildungsvereinbarung mit allen Trägern, den Wohlfahrtsverbänden, den Kirchen und den Kommunen zu Bildungszielen und Bildungsbereichen abschließen. Aufgabe soll es sein, unter Erhalt der methodischen und pädagogischen Vielfalt eine stärkere Einigkeit und Verbindlichkeit zu erreichen. Es geht uns dabei – das möchte ich ganz ausdrücklich sagen – nicht darum, den Kindergarten zu verschulen. Es geht darum, die Zeit vor der Schule zielgenauer zu nutzen, aber mit den Methoden des Kindergartens.

Zielgenauer heißt für mich, dass der Kindergarten die Kinder besser auf das Schulleben vorbereitet. In einem fachlichen Diskurs haben alle Beteiligten die Chance, auch die Erzieherinnen und Erzieher, die schließlich vor Ort die Entwicklungsprozesse der Kinder initiieren und begleiten müssen, ihre Auffassung zu notwendigen Veränderungen im Kindergarten darzulegen. Sie können sich vorstellen, dass dies nicht immer im Konsens, sondern auch manchmal sehr kontrovers verläuft. Dabei geht es ebenso um Rahmenbedingungen wie auch um inhaltliche Schwerpunkte, auf die sich der Kindergarten konzentrieren sollte. Es geht auch darum, inwieweit der Bildungsbegriff eröffnet wird, denn – und das ist unstrittig – der Kindergarten hat auch die Aufgabe, Kinder auf die Schule vorzubereiten.

Es zeichnet sich jedenfalls ab, dass die Diskussion um PISA und die allgemeine gesellschaftliche Reflexion über die Bildungsförderung auch in den nordrhein-westfälischen Kindertagesstätten einen erheblichen Impuls gibt.

Was wir im Kindergarten intensivieren, setzen wir für Kinder im Grundschulalter fort. Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule muss pädagogisch sinnvoller gestaltet werden. Es muss mehr Kontakt zwischen Tageseinrichtungen und Grundschulen geben. Dazu gehört auch, dass sich Entwicklungsprozesse von Kindern zum Aufstellen individueller Förderpläne in der Grundschule gut ergänzen lassen. Grundschullehrerinnen müssen erfahren, mit welchen Schwierigkeiten, aber auch mit welchen Stärken Kinder ausgestattet sind. Dies geht natürlich nicht ohne die Einwilligung der Sorgeberechtigten. Dabei ist natürlich der Datenschutz besonders zu beachten. Aber dort werden wir Akzente setzen müssen.

Die Förderung von Grundschülern wollen wir aber nicht allein auf die Betreuungsangebote nach der Schule konzentrieren. Wir streben die offene Ganztagsgrundschule an. Der Landtag hat der Landesregierung den Auftrag gegeben und wir sind dabei, diese offene Ganztagsgrundschule zu entwickeln. Dabei ist klar, dass der Akzent auf das Zusammenführen von zwei Verantwortungsbereichen gelegt werden soll: auf die Verantwortung des Landes für den schulischen Unterricht und die dadurch zu vermittelnden Lerninhalte einerseits und andererseits durch die Kommunen, mit dem Ziel, die Jugendhilfe mehr an die Schule zu holen. Es geht um eine andere Schule und um eine andere Bildung, das müssen wir uns klar machen.

Das heißt, dies wird eine Veranstaltung unter dem Dach der Schule, unter der Organisation des Schulträgers, aber unter Einbeziehung der Jugendhilfe, der Wohlfahrtsverbände und freien Träger sowie unter Einbeziehung von Einrichtungen auch außerhalb dieser Systeme, also Kunstschohlen, Jugendmusikschulen und Sportvereinen, aber „auf gleicher Augenhöhe“.

Die Schule soll allerdings der Ort für die Einheit von Bildung, Erziehung und Betreuung sein. Das engere Zusammenwirken von Schule und Jugendhilfe zielt auf die Zusammenarbeit zweier Professionen ab, unter Beibehaltung ihrer spezifischen Aufgabe. Es geht nicht um ein Verschmelzen.

Ich glaube, es gibt mindestens **drei gute Gründe für die offene Ganztagsgrundschule**.

- **Erstens** bedarf es für Schulkinder einer anderen Kombination auch unterschiedlicher Formen des Lernens, um sich ganzheitlich bilden zu können.
- **Zweitens** brauchen wir vor allem für benachteiligte Kinder eine besondere Förderung, wie sie eben nur ein Ganztagsangebot bieten kann.
- **Drittens** dürfen wir die Vereinbarkeit von Beruf und Familie nicht gerade an der Schwelle vom Kindergarten in die Schule scheitern lassen. Deshalb brauchen wir auch mehr Betreuung.

Um all das recht bald erreichen zu können, wollen wir zum Schuljahresbeginn 2003/2004 mit der offenen Grundschule starten. Wichtig ist, dass neben Lehrerinnen und Lehrern pädagogische Fachkräfte einbezogen werden. Ich schließe damit Ergän-

zungskräfte nicht aus, aber mir ist es schon wichtig, dass eine pädagogische Förderung durch Fachkräfte gesichert wird. Dazu gehört auch die Mitwirkung von anderen Fachleuten, beispielsweise aus Musikschulen und Sportvereinen.

Schlussbemerkungen

Ich hoffe, dass uns mit dem, was wir uns vorgenommen haben, die Weiterentwicklung der frühkindlichen Bildung gelingen wird. Es sind zwei Gestaltungsprozesse, die von allen Beteiligten ein hohes Engagement erfordern. Zugleich wissen wir, dass die materiellen Ressourcen nicht steigen werden, denn die öffentliche Hand befindet sich in einer Haushaltskrise. Das gilt für alle Ebenen. Wir werden als Land aber unseren Beitrag dazu leisten, denn Bildung ist die Zukunft unserer Kinder und ohne Bildungsressourcen werden wir sie nicht zukunftsfähig machen.

Wenn wir das schaffen, werden wir uns nach meiner Überzeugung vor den nächsten PISA-Untersuchungen keine Sorgen machen müssen.

Diskussion über Erfordernisse und Konzepte frühkindlicher Bildung

MODERATION: LANDESRAT MARKUS SCHNAPKA

Leiter des Landesjugendamtes Rheinland, Köln, und Vorsitzender der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (BAGLJÄ)

Landesrat Markus Schnapka: Von Frau Prüfer-Storcks haben wir einiges über politische Ansichten und Einsichten gehört. Aber wie kommen die beiden Systeme Jugendhilfe und Schule zusammen? Zu dieser Fragestellung ist jetzt die Debatte möglich. Ich meine, das Beispiel aus Nordrhein-Westfalen bietet genügend Ansatzpunkte, um weitere Fragen stellen und vielerlei Antworten finden zu können.

Dr. Hubertus Schröer, *Leiter des Jugendamtes der Landeshauptstadt München:* Die Ansichten aus Nordrhein-Westfalen fand ich schon beeindruckend. Ich möchte eine ergänzende Frage stellen: Frau Prüfer-Storcks hat die Krippen nur am Rande, unter dem Aspekt der Betreuung erwähnt. Aber wir denken, dass gerade die Krippe ein ganz bedeutender Ort für Bildung zu werden beginnt, denkt man etwa an aktuelle Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie. Ich möchte die Frage nach der Verbindung der verschiedenen Orte von Jugendhilfe stellen.

Es wurde in dem Referat stark auf Kindergärten und Schule fokussiert. Das sind in der Tat die klassischen Einrichtungen, die auch in der Bevölkerung als Orte von Bildung und nicht nur von Erziehung und Betreuung akzeptiert sind. Ich meine, die Krippe gehört in sehr viel stärkerem Maße als bisher dazu. Auch der Hort ist ein Angebot, das eine sehr wichtige Rolle spielt, und es sind die offene Kinder- und Jugendarbeit sowie die Kinder- und Jugendkulturarbeit, die den eigenständigen Bildungsanspruch der Jugendhilfe über die Kindererziehung hinaus repräsentieren. Ich meine, die Zusammenschau dieser Ansätze ist genau das, was mir nach PISA notwendig erscheint. Alles, was heute bisher gesagt wurde, ist in den großen Zügen völlig richtig. Hinsichtlich der bildungspolitischen Ansätze besteht nach meinem Eindruck Übereinstimmung der Ansichten.

Gerade jetzt sind wir mit den knappen Kassen der Kommunen konfrontiert. Jetzt ist genau der Punkt erreicht, wo wir um den Erhalt der Kinder- und Jugendarbeit werden kämpfen müssen und vor allem um den Erhalt der Kinder- und Jugendkulturarbeit. Das sind die Bildungsorte der Jugendhilfe, die neben der institutionalisierten Kindertagesbetreuung einen ganz wichtigen Einfluss haben und das abdecken, was an Kompetenzen zu fehlen scheint – neben Schule, ergänzend zur Schule und vernetzt mit Schule. Das ist es, was ich jetzt von der Politik erwarten würde: eine heftige Unterstützung von Jugendhilfe, dass gerade diese Felder nicht abgebaut werden, um nicht zunehmend in die sehr teuren erzieherischen Hilfen investieren zu müssen. Es geht also darum, dass die Bereiche der außerschulischen Bildungsarbeit nicht platt gemacht werden, sondern dass vor dem Hintergrund der festgestellten Bildungsmisere für sozial

benachteiligte Kinder und Jugendliche und solche mit Migrationshintergrund Strukturen für Beteiligung und Befähigung erhalten bleiben und mit den formellen Bildungs-orten vernetzt werden. Und das war zu wenig aus dem Konzept von Frau Prüfer-Storcks herauszuhören. Ich denke, wenn Nordrhein-Westfalen als großes, bedeutendes Bundesland dabei mit gutem Beispiel vorangeht, wäre das für die anderen Länder sehr wichtig.

Noch eine Frage: Eine meiner Mitarbeiterinnen, die für den Krippenbereich zuständig ist, brachte neulich von einer Tagung die Alarmbotschaft mit, es gäbe schon wieder Tendenzen, die Kindergärten unter dem Aspekt der Bildung aus der Jugendhilfe herauszunehmen. In München beispielsweise sind die Kindergärten dem Schulbereich zugeordnet. Das ist eine 30jährige Tradition, die von der Münchner SPD besonders hochgehalten wird. Gibt es Tendenzen, den Kindergarten tatsächlich wieder derart zum Bildungsort zu erklären, dass Bildung gegen Soziales ausgespielt und die unheilvolle Spaltung zwischen einem sozialpädagogischen und einem schulpädagogischen Verständnis von Bildung wiederbelebt wird, die in den vergangenen Jahren glücklicherweise zunehmend überwunden schien? Ich meine, das wäre ein Schritt hinter Pestalozzi zurück, der heute auch schon einige Male zitiert worden ist.

Landesrat Markus Schnapka: Vielen Dank, Herr Dr. Schröder. Ich bitte bei den folgenden Wortmeldungen ein wenig darauf zu achten, dass in erster Linie Fragen an die Staatssekretärin gestellt werden sollten, weniger ausgefeilte Statements. Das ist keine Kritik an Dr. Schröder, sondern eine prophylaktische Bemerkung des Moderators.

Heribert Mörsberger, Mitglied i. R. des Geschäftsführenden Vorstandes des Deutschen Caritasverbandes: Zunächst möchte ich anmerken, dass das Gesamtkonzept Nordrhein-Westfalens außerordentlich sympathisch klingt. Ich nehme allerdings auch eine Gefahr wahr. Dr. Schröder hatte in seinen Anmerkungen den Hauptakzent auf die frühkindliche Erziehung gesetzt, aber das Thema der Tagung lautet: „Bildung in der Jugendhilfe“. Deutet das nicht auf eine bedenkliche thematische Enge der Fragestellung? So wie es falsch wäre, Jugendhilfe und Schule auseinander zu drängen, wäre es ein fataler Fehler, innerhalb der Jugendhilfe zu differenzieren, zwischen bildungsorientierten Bereichen einerseits und den sonstigen Arbeitsfeldern der Jugendhilfe andererseits. Ich sehe hier einen dringenden Klärungsbedarf.

Damit hängt ein zweiter Punkt zusammen: Es ist verständlich, mit dem Hinweis auf eine Bedarfsdeckung zu 97 Prozent den Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz als realisiert zu bezeichnen, auch wenn damit lediglich der quantitative Aspekt beleuchtet wird. Frau Prüfer-Storcks hat auch darauf hingewiesen, dass jetzt die Qualitätsoffensive beginnt. Aber, was heißt Rechtsanspruch? Tatsächlich meint der Rechtsanspruch mehr als die Erreichbarkeit eines Kindergartenplatzes, denn es kommt vor allem darauf an, was dort passiert. Ich habe dem Referat entnommen, dass jetzt der inhaltliche Aspekt konkret überprüft werden soll. So weit, so gut.

Hier ist aber auf ein weiteres Problem hinzuweisen. Frau Prüfer-Storcks hat hervorgehoben, der Kindergarten solle die Kinder gezielt fördern, damit diese in der Schule

besser bestehen können. Muss dieser Aspekt nicht ergänzt werden um die Prüfung der Frage, was wir dazu beitragen können, dass die Schule besser auf die Kinder vorbereitet ist? Unser gesamtes Schul- und Bildungssystem ist doch immer in der Gefahr, sich eher theoretisch-abstrakt zu entwickeln, indem Stoffpläne gemacht werden usw. Es wird leider zu wenig darüber nachgedacht, wie wir das System „Schule“ auf die wirklichen Lebens- und Lernbedürfnisse der Kinder abstellen können.

Eine vorletzte Bemerkung zu dem Impuls der Staatssekretärin: In Nordrhein-Westfalen – so wurde ausgeführt – soll die Betreuungsquote für die unter dreijährigen Kinder erhöht werden. Sind Sie mit mir der Meinung, dass die Betreuungsangebote für diese Altersgruppe auch Bildungsangebote sind beziehungsweise sein müssen?

Schließlich zur offenen Ganztagschule: Persönlich freue ich mich über diese Pläne schon deshalb, weil meine Enkelkinder im nächsten Jahr in die Schule kommen. Aber ich vermag bislang nicht zu erkennen, wie dieses Konzept strukturell gestaltet und trägerpolitisch wie organisatorisch umgesetzt werden soll. Wann und wo gibt es dazu nähere Informationen? In welcher Form sollen die Träger der Jugendhilfe, insbesondere der freien Jugendhilfe, in diesen Neugestaltungsprozess und die entsprechenden politischen Entscheidungsvorgänge einbezogen werden? Für mich sind dieses wichtige Vorfragen, von deren Klärung abhängen wird, ob der aus meiner Sicht sehr ehrgeizig erscheinende und vernünftig klingende Plan tatsächlich umgesetzt werden soll.

Richard Isselhorst, *Leiter des Jugendamtes der Landeshauptstadt Düsseldorf*: Wenn denn in München schon so lange die Kindergärten zu dem Bereich Schule gehören, müsste nach der Theorie so mancher Leute die Bildungssituation der Kleinkinder in München viel besser sein als anderswo. Mich würde darauf eine Antwort interessieren.

Was die Bildungssituation der unter dreijährigen Kinder anbelangt, so haben wir diese Altersgruppe in Nordrhein-Westfalen gegenwärtig mit weniger als drei Prozent in den Tageseinrichtungen. Insofern scheint mir hier keine Priorität der Bildungsarbeit gegeben zu sein. Zu berücksichtigen ist, wie weit wir Erfahrungen aus der Bildungsarbeit mit drei- bis sechsjährigen Kindern für eine noch früher einsetzende Förderung nutzen können. Die in Nordrhein-Westfalen für die Kleinstkinder ganz überwiegend praktizierte Form der altersgemischten Gruppe von sechs Monaten bis sechs Jahren ist auch als Form der integrierten Bildungsform von unschätzbarem Wert und sollte keinesfalls aufgegeben werden.

Wichtiger ist sicher, junge Eltern über Familienbildungs- und Beratungsangebote sehr früh zu erreichen und sie in ihren Möglichkeiten der Förderung – auch der Bildungsförderung – zu stärken, gleichzeitig Überforderungen der Kinder durch zu ehrgeizige Eltern entgegenzuwirken.

Von erheblicher Bedeutung ist die Frage, inwieweit die Bildungsdiskussion die offene Kinder- (und Jugend-)arbeit einbezieht beziehungsweise auf sie zurückschlägt. Gestützt auf ein umfassendes Verständnis von Bildung, wie es gerade auch in der Streitschrift „Zukunftsfähigkeit“ des Bundesjugendkuratoriums und den Leipziger Thesen

zur Bildung (AGJ, BJK u. a.) zum Ausdruck kommt, muss meines Erachtens die offene Kinder- (und Jugend-)arbeit in ihrer Bildungsorientierung stärker akzentuiert werden. Wenn wir den Anspruch haben, als örtliche Träger der Jugendhilfe auch hier eigenverantwortlich zu sein, müssen wir uns meiner Meinung nach an die eigene Nase fassen.

Landesrat Markus Schnapka: Vielen Dank. Ich möchte noch einmal darauf hinweisen, dass wir uns bei der Vorbereitung auf dieses Thema schon auf den Übergang vom Elementar- zum Primarbereich konzentriert haben. Es soll jetzt nicht um die gesamte Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule gehen, etwa im Bereich der offenen Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit. Startchancen haben wir so verstanden, dass es mit der Geburt losgeht. Wir nehmen heute und hier diese erste Lebensphase genauer in den Blick. Bitte, Frau Prüfer-Storcks.

Cornelia Prüfer-Storcks, Staatssekretärin im Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf: Wenn ich einen Bereich nicht ausdrücklich erwähne, bedeutet das natürlich nicht, dass ich diesen gering schätze. Das möchte ich ganz deutlich hervorheben. Ich habe mich auf die Übergangssproblematik sowie auf die Problematik des Bildungsauftrages des Kindergartens konzentriert. Das heißt selbstverständlich nicht, dass ich die Jugendhilfe nicht über den Kindergarten hinaus für eine Bildungsinstanz halte. Ich meine auch, das muss so bleiben und auch das muss intensiviert werden.

Es ist nicht so, dass wir jetzt meinen, nur der Kindergarten und die Schule sind für die Bildung zuständig und die Jugendhilfe darüber hinaus nur noch für das Auffangen besonderer sozialer Problemfälle. Das ist nicht der Fall. Die Praxis zeigt übrigens auch das Gegenteil. Ich beziehe selbstverständlich auch die Krippe in den Bildungsauftrag mit ein. Wenn ich von einem Betreuungsangebot spreche, heißt das nicht, dass ich den Bildungsaspekt in Abrede stelle. Ich hatte auch darauf hingewiesen, dass wir stärker die frühkindliche Bildung in den Blick nehmen müssen. Bisher wurde eher hervorgehoben, dass dies eine Phase der emotionalen Bildung sei; diese Phase wurde unter dem Bildungsaspekt etwas vernachlässigt. Uns muss deutlich sein, dass auch das Spielen gelernt werden muss, weshalb es mit zur Bildung gehört.

Ich stelle nicht die eigenständige Rolle der Jugendhilfe in Frage, wenn ich über die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule spreche. Ich habe allerdings bei manchen Kommunen den Eindruck, dass es Überlegungen gibt, die beiden Bereiche zusammenzulegen. Meistens dominiert dann die Schule bei solchen Diskussionen. Mitunter wird auch in der Konzentration aller möglichen Angebote im Rahmen der Schule ein Allheilmittel für zahlreiche Probleme gesehen, was ich so nicht nachvollziehen kann.

Ich soll nach den Anmerkungen in dieser Diskussion gesagt haben, dass sich der Kindergarten stärker darauf konzentrieren müsse, was die Schule von den Kindern erwartet. Das habe ich ganz ausdrücklich nicht in meinem Impuls gesagt. Ich habe betont, dass sich die Schule viel stärker auf das Kind einstellen muss. Sie muss danach schau-

en, auf welchem Entwicklungsstand jedes Kind ist, um den Entwicklungsprozess bruchlos fortsetzen zu können. Die Schule kann nicht erwarten, dass ihr Kinder fertig „geliefert“ werden, und die einen bestimmten, von ihr definierten Stand haben. Vielmehr muss sich die Schule auch frühzeitiger um den Förderbedarf sowie um unterschiedliche Entwicklungen kümmern. Schule muss meiner Meinung nach stärker auf die Erzieherinnen und Erzieher eingehen und mehr Offenheit für diese Profession und diese Erfahrungen zeigen, als sie das bisher tut. Da sehe ich eher den Bedarf bei der Schule, sich stärker zu öffnen und dabei auch davon zu profitieren, dass es Menschen gibt, die ein Kind drei Jahre lang in seiner Entwicklung bewusst erlebt haben und es in seinen Stärken und Schwächen kennen.

Wie soll nun die offene Ganztagschule funktionieren? Wir arbeiten im Moment an einem Fördererlass, der die Funktionsweise be- und umschreiben soll. Nach Vorstellungen des Landes Nordrhein-Westfalen soll sie von den Kommunen als Schulträger organisiert werden; sie soll an der Schule oder in unmittelbarer Umgebung der Schule stattfinden, damit wirklich der Ort „Schule“ für die Kinder zum Mittelpunkt wird. Es sollen als Kooperationspartner auch freie Träger einbezogen werden, auch Organisationen des Sports und der Kultur, die sich bereits heute in der Ganztagsbetreuung von Schulkindern engagieren.

Zur Finanzierung ist festzustellen: Das Land wird einen bestimmten festen Anteil geben, die Kommunen müssen einen Anteil leisten. Der wird sich etwa im Rahmen von zwei Dritteln zu einem Drittel halten. Wir werden auch Elternbeiträge für die außerunterrichtlichen Angebote erheben. Wir würden uns etwas vormachen, wenn wir glaubten, das alles aus staatlichen und kommunalen Mitteln finanzieren und solche ehrgeizigen Ziele ohne einen Elternbeitrag erfüllen zu können. Und wenn dann noch ein Trägeranteil hinzukommen könnte, wäre das umso besser.

Auch die Bedarfsplanung muss vom Schulträger vorgenommen werden. Der Träger sollte diese Planung natürlich in Kooperation mit der Jugendhilfe leisten. Ich habe dabei die Kommune als Schulträger im Blick. Die Bedarfsplanung kann nicht von der einzelnen Schule vorgenommen werden, denn durch sie werden Akzente innerhalb einer Kommune gesetzt. Ob beispielsweise eine Schule einen höheren Bedarf als eine andere hat, kann nur durch die Kommune ausgeglichen werden.

Es wird natürlich eine Übergangsphase geben. Man kann ein solches System nicht von heute auf morgen umstellen. Aber unsere Vorstellung ist schon, dass nach einem mehrjährigen Prozess die Ganztagsbetreuung von Schulkindern in der Schule stattfindet. Das heißt, wir werden dann keine Hortangebote mehr für Schulkinder in Tageseinrichtungen haben. Wir wollen diese Leistungen in der Schule konzentrieren. Auch die Kommunen, die bisher Mittel in Hortangebote fließen lassen, sollten diese dann nach unserer Vorstellung in die offene Ganztagschule einbringen.

Landesrat Markus Schnapka: Vielen Dank, Frau Prüfer-Storcks. Ich glaube, Sie haben alle bisherigen Fragen prägnant beantwortet. Deshalb möchte ich zu weiteren Problemen überleiten. Bitte.

Prof. Dr. Dr. Dr. Wassilios Fthenakis, *Direktor des Staatsinstitutes für Frühpädagogik, München*: Die meisten Positionen, die Frau Prüfer-Storcks vorgetragen hat, sind meiner Meinung nach in Einklang zu bringen mit den Ansprüchen, die die Fachlichkeit vertritt. Das Entscheidende für mich ist die Frage nach dem Bildungsplan. Bis jetzt war es so, dass die Erzieherinnen und Erzieher beziehungsweise jede Einrichtung selbst entscheiden sollten, nach welchem Konzept gearbeitet wird. Heute haben wir international eine veränderte Position: Der Staat besinnt sich seiner Verantwortung und beginnt zu regulieren. Und einer der Regulierungsmechanismen ist der Entwurf eines Bildungsplanes, der – wie Sie zu Recht sagten – eine Orientierungslinie für das bietet, was geschehen soll.

Nun wissen wir aber auch, dass der Orientierungsplan allein nicht ausreichen wird, wenn man will, dass das System so ausbalanciert wird, dass die Qualität in den Einrichtungen gesichert und weiterentwickelt wird. Neben dem Bildungsplan betrachtet man gegenwärtig das gesamte System der Qualifizierung der Fachkräfte, das gesamte System der Steuerung der Qualität mittels Evaluation sowie die Forschungsförderung als Aufgabe staatlicher Regulierung. Das heißt, wenn wir wollen, dass das System angemessen reguliert wird, dann müssen wir auf allen diesen Ebenen etwas tun.

Andererseits befürwortet man genauso eine starke Deregulierung, vorausgesetzt, Mechanismen vor Ort garantieren eine angemessene Umsetzung, die nicht eine neue Stratifizierung von Qualität, sondern eine Anhebung des gesamten Niveaus bedingen.

Es handelt sich hierbei um ein strukturpolitisches Problem, dem man sich stellen sollte. Deshalb meine Frage: Wie denkt das Land Nordrhein-Westfalen mit diesem Regulierungsbedarf umzugehen, den das Feld braucht, um Qualität zu sichern?

Meine nächste Anmerkung bezieht sich auf das Konzept des Übergangs und dessen Regelung. Ich habe selbst im Staatsinstitut für Frühpädagogik in den achtziger Jahren zehn Jahre lang daran gearbeitet, wie man den Übergang vom Kindergarten zur Schule gestalten sollte. Wir hatten so ziemlich alles probiert, was möglich und machbar war; dafür wurde eine Unmenge an Geld investiert, aber viel ist leider nicht herausgekommen. Ich möchte Ihnen heute verraten, warum das so war. Hier meine Antwort und zugleich eine „teure“ Einsicht: Das Problem beruhte darauf, dass europaweit Übereinkunft darüber bestand, eine strukturelle Kontinuität zwischen den Bereichen des Bildungssystems – Kindergarten und Schule – herstellen zu wollen. Das wurde operationalisiert, indem man versuchte, das Curriculum anzupassen. In den ersten Grundschulklassen hatte man Lesecken, Spielecken und ähnliches eingerichtet. Zweitens eine personelle Kontinuität: Es wurden die Lehrkräfte aus den Schulen ein Jahr vor der Einschulung in Kindergärten geschickt, damit sie die künftigen Schüler frühzeitig kennen lernen konnten. Dann wurde die jetzt in Nordrhein-Westfalen favorisierte Maßnahme eingeführt: gemeinsame Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern sowie Erzieherinnen und Erziehern. Nichts davon hat funktioniert.

Warum nicht? Das Phänomen hat nichts mit der Kontinuitätshypothese zu tun, weil es selbst höchst diskontinuierlich verläuft. Das heißt, wenn ein Kind vom Kindergarten

in die Schule wechselt, verändert sich dieses Kind auf der individuellen Ebene, genauso auf der familialen Ebene und mit dem gesamten Kontext. Es entwickelt sich etwas Neues; das Kind definiert sich selbst neu, wenn es in die Schule kommt, und es distanziert sich von der Identität des Kindergartenkindes.

Ich will damit nur andeuten, dass wir es mit diskontinuierlich verlaufenden Prozessen zu tun haben. Und diese brauchen eine andere Antwort. Wenn es uns meiner Meinung nach nicht gelingt, die Chancen von Diskontinuität in dieser Lebensphase wirklich zu nutzen, werden wir mit den Instrumenten, die auf strukturelle Kontinuität ausgerichtet sind, keinen Schritt weiterkommen. Ich würde Ihnen sogar raten, auf die Erfahrungen des Staatinstitutes für Frühpädagogik zurückzugreifen, um Geld zu sparen.

Prof. Dr. Burkhard Müller, *Professor am Institut für Sozialpädagogik des Fachbereiches Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Universität Hildesheim*: Zum Thema der Organisationsmöglichkeit im Rahmen der offenen Ganztagsgrundschule möchte ich folgende Frage stellen: Auf der kommunalen Ebene gibt es mit dem Jugendamt eine fachliche Steuerungsebene für Fragen der Jugendhilfe. Als Schulträger ist die Kommune aber keine Steuerungsebene, die für Fragen der Bildungsqualität zuständig wäre. Wie lässt sich da eigentlich ein fachlich qualifizierter, konstruktiver Dialog auf gleicher Augenhöhe organisieren?

Karl Janssen, *1. Beigeordneter der Stadt Recklinghausen, Nordrhein-Westfalen*: Ich werde mich in meinem Statement auch auf Fragen beschränken.

Erste Frage: Stimmt das Etikett Ganztagsgrundschule? Soweit ich Frau Prüfer-Storck verstanden habe, reden wir über Schule am Vormittag und Betreuung am Nachmittag. Wenn das dann so sein soll, ist das für mich keine Ganztagsgrundschule. Oder denkt man an eine Mischung, daran, dass auch Unterricht im Sinne von Förderung am Nachmittag stattfinden soll? Das wäre etwas Neues.

Zweite Frage: Was soll mit dem Hort werden? Ich frage das mit dem Erziehungshilfe-hintergrund. Fällt der etwa weg? Und wenn der Hort nicht mehr sein soll, dürfte auch die Begeisterung von Herrn Mörsberger wegfallen, denn das beträfe auch den Caritasverband.

Dritte Frage: Unter wessen Trägerschaft sollen die Veränderungen verwirklicht werden? Es wurde erwähnt, dass die Kompetenz für das nordrhein-westfälische Modell beim Land liege. Dem will ich nicht kategorisch widersprechen. Es bleibt trotzdem die Frage, wo die Kompetenz liegen soll. Wenn man die Kommune favorisiert, dann stellt sich auch dort die Frage, wo dort die Kompetenz angesiedelt sein soll – im Schulverwaltungsamt oder bei den Lehrern?

Landesrat Markus Schnapka: Vielen Dank. Ich bringe mich an dieser Stelle ein, nicht als Moderator, sondern als Fragesteller. Welche Rolle soll bei dieser kommunalen Konstruktion das Jugendamt spielen, wenn die Bildungsinstanzen Jugendhilfe und Schule so zusammengebracht werden sollen?

Cornelia Prüfer-Storcks: Was Prof. Dr. Fthenakis als Bildungsplan beschrieben hat, entspricht nicht hundertprozentig dem, was in Nordrhein-Westfalen geplant ist. Wir wollen keine staatliche Vorgabe über Methoden zur Erfüllung des Bildungsauftrages. Das Land strebt eine freiwillige Vereinbarung mit den Trägern über Bildungsziele an. Dabei sollen die Methoden in ihrer Vielfalt nicht vorbestimmt oder eingeschränkt werden. Es soll vorrangig um eine Verständigung über die Ziele gehen, die erreicht werden sollen.

Was Prof. Dr. Fthenakis über Kontinuität und Diskontinuität hervorgehoben hat, ist interessant, aber ich bin keine Pädagogin und deshalb bei diesem Problem nicht der kompetente Diskussionspartner. Nur kann ich mir schwer vorstellen, dass gleichzeitig für jedes Kind dieser Wechsel abrupt stattfindet. Es wird immer unterschiedliche Entwicklungsstände der Kinder geben und es wird meiner Meinung nach auch ein kontinuierlicher Prozess sein. Ich glaube, dass wir da mit einer offenen Ganztagschule auch die richtige Antwort auf diesen Sachverhalt geben, weil wir – und das beantwortet eine weitere Frage – durchaus zu einer anderen Mischung von Betreuung und Bildung, von Lernen und Spielen kommen wollen. Dazu gehört auch, dass wir im Tagesablauf zu einer anderen Rhythmisierung des Unterrichts kommen. Wenn ich von einer offenen Ganztagschule spreche, dann spreche ich nicht davon, dass am Vormittag Schulunterricht ist, anschließend ein Teil der Kinder nach Hause geht, ein anderer da bleibt, weil dieser noch betreut werden muss. Vielmehr gehört zu einer offenen Ganztagschule auch eine Verpflichtung; das ist dann ein ganztägiges Angebot. Das heißt, die Eltern müssen sich dann auch für ein Jahr verpflichten, dieses Angebot mindestens ein Jahr lang wahrzunehmen. Das eröffnet auch die Chance, Formen von Unterricht, Betreuung sowie spezielle Förderung und individuelle Förderung über einen ganzen Tag hinweg gestreckt zu konzipieren.

Ich denke, diejenige Instanz, die die Kompetenz hat, ein solches pädagogisches Gesamtkonzept zu entwerfen, ist die einzelne Schule, die das passgenau für ihre Kinder macht. Deshalb muss das nicht zentral vom Schulträger einer Kommune für alle Schulen einer Stadt vorgegeben werden, sondern die Kompetenz, ein Schulprogramm zu machen, liegt bei der Schule selbst. Wir wollen in Nordrhein-Westfalen den Schulen sehr viel mehr Freiräume bieten als bisher. Dazu gehört auch die Beschränkung auf Rahmenbedingungen durch das Land. Wir in Nordrhein-Westfalen nennen diesen Typ von Schule ganz bewusst eine offene Ganztagschule.

Hinsichtlich der Horte ist eine Übergangsphase geplant, die mehrere Jahre umfassen wird. Aber unser Ziel ist wirklich, dass die Betreuung der Grundschulkinder perspektivisch in der Schule erfolgt. So werden wir am Ende dieses Prozesses keine Horte mehr haben. Wann dieser Zeitpunkt sein wird, diese Frage kann ich hier und heute nicht beantworten. Ich meine, ein solcher Veränderungsprozess wird schrittweise erfolgen. Ich stelle mir vor, dass zunächst von dem Angebot zur offenen Ganztagschule auch die Kommunen Gebrauch machen, die jetzt Horte haben und sich auf das neue System einlassen und damit einen Wechsel vollziehen wollen.

Landesrat Markus Schnapka: Vielen Dank. Eine noch nicht beantwortete Frage war die nach der Rolle des Jugendamtes ...

Klaus Schäfer, *Stellvertretender Leiter der Abteilung Kinder, Jugend, Familie und Senioren im Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf*: Das Jugendamt spielt die Rolle so, wie es sich selbst in diesen Veränderungsprozess einbringt. Wir werden die Rolle des Jugendamtes nicht verordnen können. Frau Staatssekretärin hat hervorgehoben, dass sich die offene Ganztagsgrundschule und die sich daraus ergebenden fachlichen wie auch bedarfsorientierten Aspekte aus einer gemeinsamen Schulentwicklung und Jugendhilfeplanung zusammensetzen. Völlig unabhängig davon, ob Kommunen den Kindergarten dem Schulverwaltungsamt oder dem Schulamt zuordnen, bleibt die Zuständigkeit des Jugendhilfeausschusses und des Jugendamtes für die Jugendhilfeplanung bestehen. Dann müssen sich auch das örtliche Jugendamt sowie die freien Träger in diesen Prozess einbringen. Wir werden auf der Landesebene versuchen, mit den öffentlichen und freien Trägern Kooperationsvereinbarungen als Muster abzuschließen, die bis auf die kommunale Ebene vollzogen werden können. In diesen Vereinbarungen werden auch entsprechende Verbindlichkeiten enthalten sein.

Dass die Schulträger einen gewissen Vorrang in diesem Prozess haben, hat etwas damit zu tun, dass die Schulen der zentrale Ort sein werden. Trotzdem wird die Jugendhilfe im Gesamtprozess eine ganz entscheidende Rolle spielen. Das nordrhein-westfälische Konzept hat zur Prämisse, dass dies nur in einer engen Kooperation aller Beteiligten möglich ist.

Karl Späth, *Referent für Erziehungshilfen im Diakonischen Werk der Evangelischen Kirche Deutschlands, Stuttgart*: Ich habe immer noch nicht ganz verstanden, was unter offener Ganztagschule im Unterschied zu Ganztagschule verstanden werden soll. Eine weitere Frage zum Thema „Bildungsplan und Föderalismus“: Frau Staatssekretärin, Sie haben als Landespolitikerin sicherlich zu Recht auf den Föderalismus mit Blick auf die Zuständigkeit für Bildungsthemen und Bildungsfragen hingewiesen. Im Schulbereich ist das selbstverständlich, im universitären Bereich auch. Dort gibt es aber einen Zusammenhang zwischen fachlicher Zuständigkeit und Finanzierungszuständigkeit. Im Bereich des Kindergartens haben wir – und das ist nicht nur marginal – eine grundsätzlich andere Situation. Weil das Land im Kindergartenbereich keine eigene Finanzierungsverantwortung besitzt, hat es auch keine Zuständigkeit für die fachliche Ausgestaltung. Aus rechtlicher Sicht ist im Bereich der Kindertageseinrichtungen die örtliche Ebene Kostenträger und damit auch zuständig für die inhaltliche Konzipierung und Ausgestaltung der Arbeit in den Kindertageseinrichtungen.

Meine Frage lautet nun: Kann man erwarten, dass es auf der Basis freiwilliger Vereinbarungen gelingt, das zu realisieren, was als notwendig angesehen wird, nämlich: auf Landesebene eine fachliche Orientierung für alle zu geben, an die sich auch alle halten werden? Denn in der Praxis sieht es doch so aus, dass weniger der Jugendamtsleiter als Fachinstanz, sondern eher sein Kämmerer darüber entscheidet, welche finanziellen Mittel für den Kindergarten zur Verfügung stehen. Wenn wir also die Situation haben, dass die örtliche Zuständigkeit für den Kindergarten unhinterfragt bleibt sowie die Aufsicht und die Zuständigkeit für die Erteilung der Betriebserlaubnis auch noch auf die örtliche Ebene verlagert wird, dann müssen wir davon ausgehen, dass die Idee, die

wir haben und die wir alle für richtig halten, eine verbindliche fachliche Orientierung auf Landes- oder gar auf Bundesebene für diesen wichtigen Sozialisationsbereich zu geben, kaum zu realisieren sein wird.

Und als weiteres Problem kommt noch hinzu, dass wir aufgrund der Trägerkonstruktion vor allem im konfessionellen Bereich die Situation haben, dass sich eine große Zahl von Kindertageseinrichtungen in der Trägerschaft von Institutionen, nämlich von Kirchengemeinden befindet, die keine pädagogischen Institutionen sind.

Ich bin zum einen Mitarbeiter des Diakonischen Werkes, aber ich bin zugleich auch Mitglied einer Kirchengemeinde und in dieser Funktion für die drei Kindergärten unserer Kirchengemeinde mit zuständig. Auch wenn es in den Kirchengemeinderräten sehr engagierte, pädagogisch interessierte Mitglieder gibt, ist die Kirchengemeinde keine pädagogische Institution, die imstande wäre, fachlich kompetent als Träger einer pädagogischen Einrichtung „Kindergarten“ zu fungieren, was im Sinne einer Vereinheitlichung des inhaltlichen Konzeptes von Kindergärten erforderlich wäre. Man muss bei den anstehenden Veränderungsprozessen auch mit bedenken, ob diese angesichts der derzeitigen Trägerkonstruktion gelingen können.

Siegfried Haller, *Leiter des Jugendamtes der Stadt Leipzig*: Man hat natürlich jetzt große Lust, über Steuerungsfragen zu reden. Man könnte auch über die Positionen von Herrn Späth streiten, was ich hier und jetzt nicht beabsichtige. Ich empfand den Vortrag von Frau Prüfer-Storcks so, dass sich Nordrhein-Westfalen in Bewegung zeigt. Das möchte ich ausdrücklich als positiv bewerten und nun ganz kurz drei Fragen stellen.

Erstens: Schließen Sie bei dieser Bewegung, in der sich das Land befindet, die doch sehr vielfältigen und komplexen Erfahrungen aus dem Osten Deutschlands ein?

Zweitens: Wie wollen Sie – Herr Späth hat es angesprochen – die höchst unterschiedlichen und rechtlich kodifizierten Trägerschaften, Zuständigkeiten und Finanzierungsregelungen behandeln? Offene Ganztagsschule bedeutet nach meinem Verständnis, dass Schule Pflicht ist und man demzufolge hingehen muss, mit allen Konsequenzen. Aber alles, was in der Jugendhilfe getan wird, ist freiwillig; dort wird ein offenes Angebot gemacht. Das klingt nach einer Mischung. Ich möchte fragen, wie das zusammenpasst oder zusammengefügt werden soll?

Drittens: Ich komme auf Prof. Dr. Fthenakis zurück. Welche konkrete Evaluationsstrategie wird dabei in Nordrhein-Westfalen verfolgt?

Ilsa Diller-Murschall, *Stellvertretende Bundesgeschäftsführerin der Arbeiterwohlfahrt e. V., Bonn*: Ich möchte auf zwei Aspekte aufmerksam machen. Ich denke, wir sind uns hier im Plenum darüber einig, dass es wichtig ist, kontinuierliche Entwicklungsverläufe herzustellen. Dabei ist die Frage nach der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule eine Schlüsselfrage. Allerdings haben wir bereits vielfältige Erfahrungen gemacht; so hat es sogar schon gemeinsame Erlasse von Kultur- und Sozialministerien zur Kooperation gegeben. Sie haben leider auch zu nichts geführt. Des-

halb frage ich Frau Prüfer-Storcks direkt: Was nährt Ihre Hoffnung, dass dieser Anlauf zur Kooperation in Nordrhein-Westfalen zum Erfolg führt?

Ein zweiter Aspekt: Ich könnte mir vorstellen – wenn ich einmal jenseits von Trägerinteressen diskutiere –, dass eine Gesamtverantwortung von Schule für Kinder tatsächlich auch dazu beitragen könnte, dass Schulen zu Orten werden, an denen Pädagogik passiert. Die Schule hat sich bisher nicht für Pädagogik zuständig fühlen müssen, sondern reduziert auf Wissensvermittlung. Das könnte deshalb vielleicht sinnvoll sein. Meine damit verbundene Frage stelle ich vor dem Hintergrund der Erfahrungen von Schulsozialarbeit. Wir wissen, dass sozialpädagogische Fachkräfte der Jugendhilfe als Erfüllungsgehilfen von Schule gesehen wurden. Ich könnte mir vorstellen, dass die Hierarchie, die die pädagogischen Berufe heute untereinander immer noch haben, auch hier durchschlägt. Deshalb frage ich: Was sollte freie Träger langfristig dazu motivieren, mitzumachen?

Landesrat Markus Schnapka: Vielen Dank für die interessanten Fragestellungen. Ich schlage vor, diese zunächst zu beantworten.

Cornelia Prüfer-Storcks: Vielleicht ist es in Baden-Württemberg doch ein wenig anders als in Nordrhein-Westfalen. Es dämmt mir langsam. Das Land Nordrhein-Westfalen zahlt jährlich 900 Millionen Euro für die Kindertagesstätten. Insofern ist das Land ein bedeutender Finanzier. Wir haben auch ein Kindertagesstättengesetz, in dem eine Reihe von Vorgaben enthalten sind. Viele Menschen meinen, es seien zu viele Vorgaben; vor allem Kommunen wünschen sich manchmal weniger. Ich glaube auch nicht, dass wir allein darauf vertrauen können, wenn wir eine staatliche Zuständigkeit haben, eine staatliche Regelungskompetenz und eine ausschließlich staatliche Finanzierung, dass alles besser gelingen würde. Die Ergebnisse von PISA jedenfalls deuten auf etwas anderes hin, denn die Schule wird schließlich staatlich organisiert und reguliert und trotzdem sind die Ergebnisse schlecht.

Deshalb sehe ich aus dieser Perspektive nicht das Problem. Ich will zunächst versuchen, den Bildungsauftrag im Kindergarten über die freiwillige Vereinbarung zu stärken. Es wurde darauf hingewiesen, dass wir es nicht nur mit Kommunen zu tun haben, sondern mit ganz unterschiedlichen Trägern mit eigenen Wertvorstellungen. Aber jenseits bestehender Unterschiede gibt es viele Gemeinsamkeiten; es gibt gemeinsame Ziele, auf die man sich verständigt hat. Ob es gelingt, diese Ziele zu erreichen, das wird beständig evaluiert werden. Die Beteiligung ist zunächst einmal freiwillig, wobei ich davon ausgehe, dass es im Interesse aller Träger liegt, mehr als bisher zu tun und bessere Erfolge zu haben. Deshalb gehe ich nicht gleich zu Beginn hin und drohe, dass bei keinem Erfolg das Geld weggenommen wird. Selbstverständlich könnte man auch Überlegungen anstellen, ob die Erreichung von Bildungszielen auch etwas mit der Finanzierung zu tun haben sollte. Aber das ist ein Thema, das ich nicht mit dem ersten Schritt behandeln möchte. Ich versuche es erst einmal auf die geschilderte Art und Weise.

Was wir schon machen, ist, dass wir auch dazu beitragen, die Erzieherinnen und Erzieher zu qualifizieren. Wir streben auch eine Zertifizierung von Kindergärten an. Es

existieren Bildungspläne einzelner Kindergärten, die genutzt werden können, beispielsweise als Visitenkarte oder Qualitätsausweis im Internet, was aber nicht zentral vorgegeben ist.

Die Frage nach dem Unterschied zwischen offener Ganztagschule und Ganztagsschulen möchte ich so beantworten: Die Ganztagschule ist für mich nach dem herkömmlichen Verständnis eine verpflichtende staatliche Veranstaltung. Die offene Ganztagschule ist keine ausschließlich staatliche Sache; es ist ein Angebot. Wenn man allerdings als Eltern von dem Angebot Gebrauch macht, ist daran eine einjährige Verpflichtung zur Teilnahme verbunden. Dieses Angebot ist dann naturgemäß verbindlich. Offene Ganztagschule bezieht kommunale Finanzierungsanteile, Elternbeiträge und – wenn möglich – Trägeranteile mit ein. Da muss man gar nicht drum herum reden. Das ist natürlich auch der finanziellen Situation geschuldet. Wenn wir auf absehbare Zeit einen quantitativ starken Ausbau haben wollen, können wir uns nicht für die Variante einer staatlichen Ganztagschule entscheiden, weil schlicht und einfach die Mittel fehlen, die Konzepte dann auch offensiv umzusetzen.

Die Frage nach den Erfahrungen im Osten Deutschlands kann ich – ehrlich gesagt – nicht beantworten, weil mir nicht genau klar ist, was damit gemeint ist. Ich wäre dankbar, wenn das noch präzisiert werden könnte.

Siegfried Haller: Im Osten Deutschlands haben wir im Schnitt eine Krippenversorgungsquote, die bei einem Drittel liegt; in manchen Oberzentren noch darüber. Im Regelfall hat man im Bereich der Horte, auch schulnaher Horte, eine Vollversorgung, dass heißt, jeder, der einen Hortplatz möchte, bekommt einen.

Es existieren eine ganze Reihe von spannenden Untersuchungen über den schillernden Bildungsbegriff aus DDR-Zeiten, der auch seine Auswirkungen im Norden Europas mit der Folge hatte, dass dort ganz bestimmte Vereinbarungen getroffen wurden, die ganz stark auf die didaktischen und methodischen Überlegungen aus der DDR-Pädagogik zurückgingen und die heutzutage aus Skandinavien sozusagen „reimportiert“ werden. Ich will hier kein Koreferat halten; ich möchte nur deutlich darauf hinorientieren – ich stamme aus Deutschlands Westen und leite jetzt ein Großstadtjugendamt in Deutschlands Osten –, dass wir wirklich nicht so tun sollten, als gäbe es in Deutschland keine Erfahrungen, die gründlichst zu verstehen, auszuwerten und für unsere neuen Überlegungen aufzubereiten sind.

Cornelia Prüfer-Storcks: Ich kann diese Frage auch nur insofern beantworten, dass wir uns selbstverständlich von Fachleuten beraten lassen. Wir entwickeln auch den Bildungsplan nicht im Ministerium; das wird natürlich von Experten gemacht. Ich gehe davon aus, dass sie solche Erfahrungen auch berücksichtigen.

Es ist noch gefragt worden, ob es tatsächlich zu einer besseren Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe kommt, wenn die Kooperation nun verbindlich gemacht wird. Ich kann nicht unbedingt von einem Selbstläufer ausgehen. Aber ich muss mich immer fragen, was denn die Alternative wäre. Ich glaube, dass die Bereitschaft und die

Lernfähigkeit auf beiden Seiten vorhanden ist. Ich bemerke, dass die PISA-Ergebnisse weder von der Schule noch von der Jugendhilfe ignoriert oder einfach hingenommen werden; ich sehe schon auf beiden Seiten die große Bereitschaft, zu einer Änderung und Verbesserung der Gesamtsituation zu kommen und Konsequenzen aus diesen Ergebnissen zu ziehen. Bei der Frage nach der Zusammenarbeit werden wir durch gute Beispiele Zeichen setzen können.

Warum die freien Träger dabei mitmachen sollen, ist natürlich eine Frage, die sich ganz grundsätzlich immer bei der Kinderbetreuung stellt. Warum engagieren sich freie Träger in der Kinderbetreuung? Sie müssen sich dort auch mit einem finanziellen Anteil einbringen. Ich setze dieselbe Bereitschaft und Motivation, die die Träger heutzutage für die Betreuung von Kindern mitbringen – welcher Altersgruppe auch immer –, auch für das neue System grundsätzlich voraus. Ob das dann in dem bisherigen Umfang geschieht, ist noch eine andere Frage. Ich meine, wir werden die freien Träger natürlich nur motivieren, sich einzubringen, wenn wir ihnen auch die Chance geben, am Konzept mitzuwirken und nicht von der Schule vereinnahmt zu werden, ohne dass sie inhaltlich mitreden und mitgestalten können. Das würde so nicht funktionieren.

Landesrat Markus Schnapka: Ich meine, das gilt für kommunal verantwortete Angebote ebenso. Ich möchte gleich zur letzten Runde dieser Diskussion überleiten und bitte um Wortmeldungen.

Dr. Gisela Ulrich, *Leiterin des Referates Jugendhilfe I – Hilfe zur Erziehung, Jugendsozialarbeit, Jugendschutz, Jugendarbeit (örtliche Ebene) im Sächsischen Staatsministerium für Soziales, Dresden:* Mich würde interessieren, warum man in Nordrhein-Westfalen die offene Ganztagschule nur auf den Grundschulbereich beschränkt. Hätten wir nicht unter Umständen auch Möglichkeiten, das Miteinander von Jugendhilfe und Schule zu verbessern, wenn wir von vornherein darauf orientieren würden, alle Schulformen mit den verschiedensten Altersgruppen zu berücksichtigen?

Ein zweiter Aspekt: Wäre es nicht hilfreich, eine Offensive zu starten, die an den § 81 SGB VIII anknüpft, der bestimmt, dass die Jugendhilfe mit der Schule zusammenzuarbeiten hat? Eine ähnlich verpflichtende Regelung für die Zusammenarbeit der Schule mit der Jugendhilfe könnte ein Anstoß für die Schule sein, stärker auf die Jugendhilfe zuzugehen. Meines Wissens ist das in den Schulgesetzen der Länder bislang unterschiedlich geregelt: Zum Teil wird analog dem SGB VIII verfahren, zum Teil wird eine Empfehlung zur Zusammenarbeit ausgesprochen oder es gibt dazu keinerlei Aussagen. Etwas mehr Verbindlichkeit für die Schule in dieser Angelegenheit könnte sicher nicht schaden, auch wenn wir uns dessen bewusst sind, dass gesetzliche Regelungen allein noch gar nichts bewegen.

Eine weitere Möglichkeit, hier ein Stück voranzukommen, sehe ich in einer verstärkten Sensibilisierung der örtlichen Jugendhilfeausschüsse für diese Problematik. Eigentlich ist es eine ureigene Angelegenheit dieser Gremien, zumal dort die Vertreter der Bereiche Jugendhilfe und Schule vereint sind und insbesondere in Zeiten knapper Kassen ein fundamentales Interesse daran haben müssten, durch ein gelingendes Mit-

einander von Schule und Jugendhilfe sowohl fachlich-inhaltliche als auch finanzielle Synergieeffekte zu erzielen.

Manfred Ritzau, *Referent des Vorstandes des Internationalen Bundes (IB) – Freier Träger der Jugend-, Sozial- und Bildungsarbeit e. V., Berlin*: Ich habe eine Frage zur Qualifizierung: Können Sie mir sagen, welche Konzepte es in Nordrhein-Westfalen gibt, um die Erzieherinnen und Erzieher auf diese Aufgabe vorzubereiten? Schließlich haben wir im Referat von Prof. Dr. Müller gehört, dass es sich um einen völlig neuen Ansatz handelt, in den Bereichen der Krippe und der Bildung neuartige inhaltliche Schwerpunkte zu entwickeln, die bisher bei der Ausbildung nicht vermittelt wurden. Wie sollen in Nordrhein-Westfalen die Fortbildung sowie die notwendige Netzwerkkompetenz gesichert werden? Schließlich haben wir es mit verschiedenen Philosophien zu tun. Wenn Schule und Jugendhilfe, Lehrerinnen und Erzieherinnen zusammentreffen, bedarf es eigentlich einer Form der Kooperation, die gelernt werden muss.

Bernhard Eibeck, *Referent für Jugendhilfe beim Hauptvorstand der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Frankfurt/Main*: Mit dem, was Frau Prüfer-Strocks zur inhaltlichen Kooperation von Jugendhilfe und Schule sagte, wurde bereits eine meiner Fragen beantwortet. Ich kann schon verstehen, dass man gern einen Zuständigen haben will, der etwas auf den Weg bringt, denn sonst funktioniert es nicht. Man muss sich entscheiden, in Nordrhein-Westfalen hat man sich für die Schule entschieden.

Ich möchte nur einen kleinen Hinweis auf ein konzeptionelles Problem geben. Man hat auf der einen Seite den Schulbereich und die Schulpflicht und damit auch das Verbot, Schulgeld zu erheben. Auf der anderen Seite wurde hervorgehoben, dass in Nordrhein-Westfalen pädagogisch und bildungspolitisch ein Schritt zur Verzahnung von schulischen und außerschulischen Angeboten und von verschiedenen Varianten pädagogischer Arbeit getan werden soll, beispielsweise auch an Nachmittagen Schulunterricht zu geben, also die bisherigen Zeitrhythmen zu entzerren. Wenn künftig aber Elternbeiträge erhoben werden sollen, sehe ich ein Problem. Denn Elternbeiträge kann man nur für die Betreuungszeit nehmen. Wenn aber Kinder verpflichtet sind, nachmittags zwischen 15 und 16.30 Uhr am Deutschunterricht teilzunehmen, würden wir eine ziemlich eigenartige Verschränkung bekommen. Man würde durch die Hintertür an Schulen eine Art Schulgeld in Form von Betreuungsgeld einführen.

Heinrich Korn, *Stellvertretender Leiter des Jugendamtes der Landeshauptstadt Stuttgart*: Daran schließt sich auch meine Frage an. Wenn das Angebot keine Betreuung im Sinne des Kinder- und Jugendhilfegesetzes ist, gibt es keine Befreiungsmöglichkeit von Teilnehmerbeiträgen, also keine Gebühren oder Entgeltstaffelung nach sozialen Gesichtspunkten. Die Betreuung findet auch nicht kostenlos im Rahmen des Unterrichts statt. Es ist mir unklar, wie man in Nordrhein-Westfalen ein solches Angebot einordnet. In Baden-Württemberg gibt es ähnliche Angebote an Privatschulen. Dort wird aber ein Schulgeld verlangt. An diese Schulen gehen Kinder und Jugendliche, deren Eltern über ein gewisses Einkommen verfügen und ihre Kinder maximal gefördert und betreut wissen wollen. Die anderen, deren Chancen wir eigentlich verbessern wol-

len, fallen im vorliegenden Konzept etwas hinunter. Deshalb meine konkrete Frage: Wie soll versucht werden, Ungleichheiten hinsichtlich der Bildungschancen zu verhindern, wenn ein Entgelt verlangt wird?

Sven Borsche, *Sekretär des Bundesjugendkuratoriums, Bonn*: Ich glaube, dass Veränderungen im Bildungsbereich vom Anspruch her so etwas wie ein Selbstläufer sind, vor allem, wenn man sich daran erinnert, was sich während der vergangenen Wochen und Monate ergeben und ereignet hat. Es sind nun hier und heute eine ganze Menge strukturelle Fragen aufgeworfen worden, die trotzdem ganz erheblich sind. Frau Prüfer-Storcks erwähnte, dass man irgendwo anfangen müsse, ehe man beispielsweise die offene Ganztagschule flächendeckend verwirklichen kann. Es wird sich auf jeden Fall um einen Prozess handeln, worauf sich meine zwei Fragen beziehen.

Erstens: Handelt es sich dabei um einen Prozess, der insofern in Stufen abläuft, als dass man zunächst einige Modellversuche startet, bevor man ein flächendeckendes Angebot entwickelt?

Zweitens: Es werden mit einer offenen Ganztagschule viele emotionale, grundsätzliche und traditionelle Dinge in Frage gestellt; für manche weniger, für manche mehr. Gibt es eine inhaltliche Kampagne etwa in dem Sinne, dass man verlangt, das Modell der offenen Ganztagschule in jedem Jugendhilfeausschuss zu erörtern? Muss man nicht verschiedene Plattformen haben, wo das neue Konzept grundsätzlich diskutiert wird, damit man über eine solche Kampagne einen Bewusstseinswandel für die Bedeutung erstens der Bildung generell und zweitens zur Umsetzungsproblematik für verschiedene Bereiche erreicht? Das müsste notwendigerweise auch mit anderen Bundesländern gemeinsam erörtert werden. Denn es kann meiner Meinung nach nicht sein, dass sich die Dinge in Nordrhein-Westfalen in eine ganz andere Richtung entwickeln als beispielsweise im Nachbarland Niedersachsen. Auch in jedem einzelnen Bundesland müssen die neuen Konzepte auf breitest mögliche Art bekannt gemacht werden. So einfach, wie uns das Konzept möglicherweise während dieser Diskussion erscheint, ist es bei weitem nicht. Kurz: Wie steht es um ein Kampagnenkonzept?

Cornelia Prüfer-Storcks: Wir sind im Moment noch dabei, das Gerüst zu erstellen, die Richtlinien. Dass das dann auch kommunikativ begleitet werden muss, ist klar. Ich glaube aber nicht, dass wir dieses Konzept auch noch mit anderen Ländern abstimmen müssen.

Es soll selbstverständlich auch eine Umsetzung in unterschiedlichen Stufen geben. Wir beginnen – wie ich bereits erwähnte – mit den Kommunen, die im Moment Horte in eigener Trägerschaft haben und eine unmittelbare Möglichkeit haben, diese Horte in das neue System zu überführen. Das sind Bedingungen, die auch aufgrund der finanziellen Situation existieren. Wenn wir nicht bereits im ersten Schritt mehr Mittel in das System geben können, dann müssen wir die Mittel nehmen, die wir im Moment für die Ganztagsbetreuung zur Verfügung haben, und das sind Hortmittel. Wir wollen solche Kommunen einbeziehen, die bereit sind, Horte in das Angebot der offenen Ganztagsbetreuung zu überführen. Die Kommune kann dann die Mittel nehmen, bekommt

Mittel des Landes hinzu und kann mit den Trägern sprechen, ob sich diese auch mit einbringen.

Natürlich brauchen wir eine Bewusstseinsänderung, aber das können wir auch abverlangen. Es geht aber in erster Linie darum, dass wir für unsere Kinder ein besseres System bekommen. Deshalb mache ich mir nicht so die großen Sorgen um diejenigen, die in den Bereichen professionell arbeiten. Wir müssen von den Fachkräften auch abverlangen können, dass sie sich auf neue Dinge einstellen und entsprechende Bewusstseinsänderungen mitmachen.

Was den Charakter der Ganztagschule und die Frage der Elternbeiträge betrifft, möchte ich Folgendes sagen: Die offene Ganztagschule ist nach dem Konzept, das ich vorgeschlagen habe, keine ausschließlich staatliche Veranstaltung, sondern eine Kombination von Schule und Jugendhilfe. Das heißt aber nicht, dass die Schule strikt in Vormittag und Nachmittag eingeteilt wird. Man kann durchaus eine Lehrerin oder einen Lehrer am Nachmittag einsetzen und eine Erzieherin oder einen Erzieher am Vormittag etwas gestalten lassen. Die Frage der Rhythmisierung hat keine zwangsläufigen Auswirkungen auf die Frage, ob man Elternbeiträge nehmen kann. Die Beiträge werden für die zusätzlichen Angebote der Jugendhilfe an der jeweiligen Schule genommen, beispielsweise auch für ein Mittagessen, für ein Angebot des Sports oder für zusätzliche Musikförderung.

In dem Erlass ist auch vorgesehen, dass die Höhe der Elternbeiträge nicht vorgegeben wird, sondern die einzelne Kommune Elternbeiträge festlegt. Sie sollen sozial gestaffelt sein, so wie bei den Kindertagesstätten. Es ist beabsichtigt, eine Höchstgrenze anzugeben. Ansonsten wird die Entscheidung bei der Kommune liegen. Sie minimiert dadurch ihren eigenen finanziellen Anteil. Insofern handelt es sich bei dem nordrhein-westfälischen Konzept um eine Kombination von Schule und Jugendhilfe. Die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe ist in Nordrhein-Westfalen im Schulverwaltungsgesetz klar geregelt und vorgegeben.

Klaus Schäfer: Ich möchte die Frage nach der Qualifizierung der Erzieherinnen und Erzieher beantworten. Ein wichtiges Stichwort ist bereits gefallen, dass Erzieherinnen, die im Rahmen der offenen Ganztagsgrundschule tätig sind, auch eine Netzwerkkompetenz brauchen. Das heißt, sie müssen auch den Alltag mitorganisieren, müssen Kooperationsbezüge herstellen und müssen vor allen Dingen zwischen Schule, Eltern und Kindern vermitteln können. In Nordrhein-Westfalen bestehen bereits Erfahrungen, was solche Netzwerkkompetenzen sind und wie sie vor Ort nutzbringend eingebracht werden können. Denn die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule ist ja nichts Neues, sondern wird seit Jahren praktiziert. Auf diesen Erfahrungen werden wir aufbauen. Deshalb werden gegenwärtig auch – im Rahmen des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule – mit Trägern und Fortbildungsstätten Konzepte entwickelt, wie den Erzieherinnen entsprechende Fähigkeiten vermittelt werden können.

Helfen werden uns dabei die Fachberaterinnen, die auch für Horterzieherinnen zuständig sind. Angesiedelt sind diese bei den kommunalen und freien Trägern. Diese Fach-

beraterinnen haben die Aufgabe der Fort- und Weiterbildung sowie der direkten Beratung. Im Wesentlichen kommt natürlich auch auf die Landesjugendämter eine wichtige Rolle zu. Sie können diesen Prozess unterstützen und die entsprechenden Fähigkeiten vermitteln.

Hinzu kommen Erfahrungen und Kenntnisse aus Evaluationsprozessen. Hiervon versprechen wir uns vor allem, dass wir auch durch den Transport positiver Beispiele Erzieherinnen und Lehrerinnen motivieren können, diesen – zugegebenermaßen am Anfang immer schwierigen – Prozess mitzugehen. Erzieherinnen und Lehrerinnen müssen merken, dass im Rahmen der offenen Ganztagsgrundschule sowohl für sie als für die Kinder, aber auch für die Eltern etwas dabei „herauskommt“. Dann werden sie auch bereit sein, sich neuen Aufgaben und Herausforderungen zu stellen. Denn gerade für die Erzieherinnen ist die Verortung in der Schule auch mit einer Steigerung der Attraktivität ihrer Profession verbunden.

Cornelia Prüfer-Stocks: Eine Frage war noch offen geblieben. Es wurde gefragt, warum sich das neue Konzept nur auf Grundschulen bezieht. Wir fangen dort an, wo das Problem und wo der Bedarf an Bildung und Betreuung am größten ist. Es ist auch nicht so, dass es in Nordrhein-Westfalen keine Ganztagsgrundschulen und keine Ganztagssschulen gäbe. Es existieren bereits 360 Ganztagssschulen, die meisten davon im Bereich der Sekundarstufe I; nur 19 von ihnen sind im Bereich der Grundschulen angesiedelt.

Landesrat Markus Schnapka: Ich möchte einen weiteren Aspekt aufgreifen, eine Frage, die eher einen etwas abstrakten Charakter hat. Frau Prüfer-Storcks hat ein klares Bekenntnis zum Föderalismus in den Raum gestellt. Es ist aber so, dass bei der PISA-Studie herausgekommen ist, dass besonders die Staaten ein sehr gutes Ergebnis vorweisen können, die kein föderales System im Bereich der Bildung vorhalten. Es wird immer Finnland als Beispiel genannt, Kanada ist angesprochen, auch Neuseeland, vorwiegend Staaten, die über viel Raum und wenig Bevölkerung verfügen, aber die sich eben eine Zersplitterung des Bildungssystems in dieser Form nicht leisten. Ausgerechnet diese Staaten sind die Spitzennationen nach der PISA-Studie. Ich frage deshalb: Ist das Bekenntnis zum Föderalismus noch zeitgerecht?

Die andere Frage zielt auf die Trilogie, die auch im Kinder- und Jugendhilfegesetz verankert ist: Erziehung, Bildung und Betreuung. Der Begriff der Betreuung ist in der Diskussionsrunde immer einmal wieder erwähnt worden. Auch die Bundesregierung hatte zu dem Diskurs „Bildung und Betreuung“ aufgerufen. Wir bewerten Sie den Begriff „Betreuung“? Ist dieser noch zeitgemäß oder müsste man nicht sogar auf diesen Begriff verzichten, wenn man die drei Begriffe überdenkt und sich vergegenwärtigt, was angesichts der Finanzierungsbewegungen an Verdrängungsmechanismen stattfindet?

Sven Borsche: Über der Trias „Erziehung, Bildung und Betreuung“ steht auch nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz ein Oberbegriff; das ist die Förderung von Kindern und Jugendlichen. Es geht mir nicht nur um den Begriff der Betreuung, sondern auch um den Begriff der Hilfe, der Jugendhilfe. Ist das eigentlich noch ein Begriff, den

wir in der Debatte, in der wir über Bildung und den Bildungsanspruch der Jugendhilfe diskutieren, überhaupt noch über den engeren Raum der Jugendhilfe hinaus transportieren können? Wäre es nicht viel sinnvoller, den Begriff zu verändern und künftig nicht von Kinder- und Jugendhilfe, sondern von Kinder- und Jugend**förderung** zu sprechen. Es ist mir nicht richtig wohl dabei, den Begriff der Betreuung immer wieder zu nutzen. Auch in dem Koalitionsvertrag der Regierungsparteien finde ich diesen Begriff schwierig, weil er keine Assoziationen hervorruft.

Siegfried Haller: Ich habe eine ganz konkrete Frage zu einem Spezialthema, das bereits in der Debatte aufgetaucht war. Wenn es stimmt, dass frühkindliche Bildungsprozesse insbesondere auf die Sprachkompetenz abheben müssen, so stellt sich die Frage, was das für das Konzept in Nordrhein-Westfalen bedeutet.

Ich will meine Frage an einem Beispiel festmachen. Wir reden mehr oder weniger über Formen und Strukturen, weniger über Inhalte. Ich kann es nur kurz ausführen. Aber Sprachkompetenz, Sprachförderung sowie Lesekompetenz und Leseförderung – daran orientieren sich viele Untersuchungen – sind das Wesentliche, was auch Kindergärten, also der Elementarbereich, frühkindlich an den kindlichen Entwicklungsphasen orientiert, als Neugierde, Spaß und Orientierung vermitteln kann; ich meine: muss, und zwar viel intensiver als bisher. An diesem Punkt festgemacht, lautet für mich die Frage: Inwieweit ist beispielsweise das Thema der Sprachförderung in dem nordrhein-westfälischen Konzept ausdifferenziert und damit enthalten?

Prof. Dr. Dr. Dr. Wassilios Fthenakis: Wenn wir die europäische Entwicklung der vergangenen zehn Jahre zur Kenntnis nehmen, dann existiert ein sehr konstanter Trend: Der frühpädagogische Bereich wird als Bildungsbereich ausgewiesen. Wenn wir diese Tatsache politisch konsequent behandeln wollen, stellt sich für mich die Frage: Ist dieser Bereich den anderen Bildungsbereichen gleichwertig und verhält sich der Staat in seinen Verpflichtungen analog? Die Konsequenz wäre, wirklich dazu überzugehen und zu akzeptieren, dass der vorschulische Bereich ein Bildungsbereich ist, der demzufolge auch voll staatlich finanziert werden muss. Was darüber an Betreuungsbedarf existiert, dafür kann die Jugendhilfe mit den Eltern und den Kommunen ihren Beitrag leisten. Das große Problem und daher die zentrale Frage lautet: Wie stehen wir zu dem Bildungsauftrag?

Sie werden Ihre Zielvereinbarungen mit den Trägern einleiten und vielleicht auch erreichen. In Bayern machen wir das andersherum. Wir werden einen verbindlichen Bildungsplan entwickeln, zunächst in einer Kommission, die ich leite. An dieser Kommission beteiligen sich alle, die Spitzenverbände, die Fachkräfte, die Wirtschaft, die Lehrerinnen und Lehrer und auch die Eltern. Das Ziel besteht darin, dass es ab 2005 einen verbindlichen Orientierungsplan geben wird, der – wie Sie zu Recht sagten – nicht curricular à la Schulcurriculum orientiert ist, sondern Richtlinien gibt, innerhalb derer die jeweilige Einrichtung bei Wahrung methodischer Vielfalt und Freiheit ihren konkreten Plan vorlegen muss. Wir verknüpfen dies mit einer verbindlichen Evaluationsstrategie. Und das dritte Element, welches wir einführen: Wir binden die Eltern nicht mehr als Kunden ein, sondern als Mitverantwortende und Mitgestaltende. So soll

auch der Elternbeirat abgeschafft werden. Stattdessen wird es einen Ausschuss geben, in welchem die Fachkräfte gemeinsam mit den Eltern, den Trägern und der Kommune die Verantwortung für die Einrichtung tragen werden.

Die Frage, die ich an Frau Prüfer-Storcks richten möchte, lautet: Warum gehen wir in der Bundesrepublik Deutschland wieder den alten Weg, den aus meiner Sicht falsch verstandenen Föderalismus als Begründungsmuster heranzuziehen, um letztlich unterschiedliche Qualität in den Bildungssystemen zu konservieren? Warum können wir uns nicht dazu entschließen, alle Kräfte, die wir haben, zusammenzubringen, um ein einheitliches Konzept für ganz Deutschland zu entwerfen und es dann dem jeweiligen Bundesland zu überlassen, wie innovativ, wie phantasievoll und mit wie vielen Investitionen die Implementation eines solchen Konzeptes stattfinden kann? Das ist meine Anregung. Wir sollten alte Fehler nicht wiederholen, indem jedes Land eigene, handgestrickte Ansichten mit Legitimationsrückgriff auf das föderale System auf den Weg bringt.

Landesrat Markus Schnapka: Jetzt ist es noch einmal brisant politisch geworden. Und deshalb gebe ich das Wort gleich weiter.

Cornelia Prüfer-Storcks: Zunächst einmal zum Föderalismus. Herr Schnapka, wissen Sie, dass die positiven Bildungsergebnisse in den nordischen Ländern zustande gekommen sind, weil das keine föderal organisierten Länder sind? Ich kann das ursächlich nicht darauf zurückführen. Ich tue mich dabei auch schwer, ein Land mit fünf Millionen Einwohner wie Finnland mit Deutschland zu vergleichen. Ich meine, wir sollten auch dieser Debatte nicht zu viel Bedeutung beimessen. Aber genauso wenig wie im Föderalismus nicht das Allheilmittel liegt, birgt auch eine nationalstaatliche Orientierung nicht das Rezept. Auch ein föderalistisch organisiertes System ist durchaus in der Lage, sich auf nationale Standards und Ziele zu verständigen. Die Frage ist nur, ob wir dafür eine Bundesregierung brauchen, die das den Ländern zentral vorgibt.

Können die Länder das nicht auch gemeinsam miteinander erarbeiten und umsetzen? Ich bin davon überzeugt, dass die Länder das genauso gut können. Dafür müssen wir nicht die Verfassung unseres Staatssystems ändern. Und ob das handgestrickt wäre oder nicht, sei dahingestellt. Die Frage ist immer, wie viel professioneller Fachverstand mit einfließt. Das kann auf beiden Ebenen gut oder schief gehen. Daran will ich die Debatte keineswegs festmachen. Aber ich warne davor, jetzt das Heil darin zu suchen, dass durch eine Zentralisierung und aufgrund von nationalen Vorgaben durch die Bundesregierung schon irgendein Problem gelöst wäre.

Bei dieser Debatte, ob wir den Begriff „Betreuung“ noch verwenden sollten, war ich ehrlich gesagt fassungslos. Darüber rege ich mich innerlich auch ein bisschen auf, denn die Betreuung ist für mich eine gleichberechtigte Säule. Betreuung gehört genau so dazu wie Bildung und Erziehung. Und erzählen Sie einmal einer berufstätigen Mutter, dass auf Betreuung jetzt nicht mehr so viel Wert gelegt werden würde, der Staat jetzt nur noch für die Bildung zuständig sei und ansonsten müsse sie für den Rest sehen, wie sie das organisieren könne. Da schimmert mir eine Form der Privatisierung

von Kindererziehung und Kinderbetreuung durch, die ich nicht mitmachen würde. Ich finde, diese Diskussion ist meines Erachtens auch müßig. Im Übrigen wird eine solche Haltung der tatsächlichen pädagogischen Arbeit bei der Betreuung nicht gerecht.

Sprachkompetenz und Sprachfeststellung. Ich hatte bereits erwähnt, dass in Nordrhein-Westfalen die Sprachförderung intensiviert werden soll. Dazu gehört natürlich auch, dass wir die entsprechende Ausbildung und Fortbildung der Erzieherinnen und Erzieher organisieren. Wir haben hier auch Materialien erarbeiten lassen. Es wird darüber hinaus ein Verfahren entwickelt, das in den Einrichtungen eine Sprachfeststellung durch die Erzieherinnen und Erzieher ermöglicht.

Landesrat Markus Schnapka: Mit diesem eindeutigen Bekenntnis zum Föderalismus sowie seinen Optionen und Möglichkeiten und mit dem eindeutigen Bekenntnis zur Trilogie, das heißt neben der Erziehung und Bildung auch die Betreuung als tragende Säule, soll die Debatte ausklingen. Ich meine, das war ein gutes Fazit für eine lange, interessante und bewegte Diskussionsrunde. Frau Prüfer-Strocks, ich bedanke mich im Namen des Veranstalters sehr herzlich bei Ihnen, dass sie sehr präzise alle Fragen aus dem Auditorium beantwortet haben, auch unbequemen Fragen nicht ausgewichen sind und sich ein wenig konstruktiv aufgeregt haben.

Kindergärten und Schulen aus kommunaler Sicht: Kindergärten und mehr! Potenziale stärken

KARL JANSSEN

1. Beigeordneter der Stadt Recklinghausen, Nordrhein-Westfalen

1. Vorbemerkungen zum Thema

Der heutige 5. Berliner Diskurs zur Jugendhilfe steht unter dem Thema „Startchancen verbessern – für ein neues Verständnis von Bildung in der Jugendhilfe“. Ich meine aber, wir brauchen kein neues Verständnis von Bildung in der Jugendhilfe, zumindest nicht für den Bereich der Jugendhilfe, der in unseren Statements thematisiert werden soll – für den Kindergarten. In Nordrhein-Westfalen hat der Kindergarten seit vielen Jahren einen Bildungsauftrag zu erfüllen. Aus der Sicht der Jugendhilfe sind Bildung, Erziehung und Betreuung im Kindergarten nicht in Einzelsegmente aufzuteilen. Das Aufwachsen ist ein vielfältiger Prozess, den Erzieherinnen und Erzieher seit vielen Jahren – mitunter sehr erfolgreich – begleiten. Die Jacke anziehen, den Sand wegfegen, der Besuch beim Förster, das Decken des Mittagstisches, das Betrachten eines Bilderbuches, das Konstruieren mit Bausteinen, das Hämmern an der Werkbank – immer handelt es sich um einen komplexen Prozess von Bildung, Erziehung und Betreuung.

Die Statements des dritten Komplexes dieses Diskurses stehen weiterhin unter der Fragestellung: Was ist für die nächsten Jahre im Bereich der 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 Prozent aller Kinder unter drei Jahren, wie es im Koalitionsvertrag der Regierungsparteien festgehalten ist. Wer tritt dafür nun finanziell ein?

Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ist für viele Familien auch ein entscheidender Faktor bei der Wohnortwahl. Vor dem Hintergrund zurückgehender Einwohnerzahlen und ungünstiger demographischer Entwicklungen besteht in vielen Kommunen ein großes Interesse, junge und ökonomisch unabhängige Familien in der jeweiligen Stadt zu halten oder für diese Stadt zu gewinnen. Dies ist ein entscheidendes Zukunftsproblem für viele Kommunen. Also kann und muss trotz finanzieller Engpässe die Frage nach den Bildungsinvestitionen von Kindergarten und Schule in den Fokus der Kommune genommen werden.

2. Der gemeinsame Auftrag von Kindergarten und Schule in der Kommune

Im § 1 Absatz 1 SGB VIII ist formuliert, dass jeder junge Mensch ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und ge-

meinschaftsfähigen Persönlichkeit hat. Im § 1 Absatz 3 Satz 1 steht das Ziel, junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung zu fördern und dazu beizutragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen.

- Das gemeinsame Ziel ist die Entwicklung von Kindern außerhalb des Elternhauses.
- Es geht um das Lernen, das Fördern und Begleiten sowie um das Erziehen.
- Eigentlich müsste das Lernen große Freude bereiten, denn Lernen ist eine Überlebensfähigkeit, ein Grundbedürfnis wie Essen und Trinken; es entspricht unseren angeborenen Anlagen, beim Lernen ähnlich intensive Freude erleben zu können wie bei anderen lustvollen Tätigkeiten. Das sehen wir bei jedem kleinen Kind, leider aber bei wenig Erwachsenen, wenn wir beobachten, mit welchem Gusto sie sich Neuem nähern, wie fasziniert sie ihre ersten eigenen Anfänge bei Lernprozessen erleben.
- Leider bauen Menschen durch negative Erlebnisse einen neuen „Schaltkreis“ im Gehirn auf –, der extrem durch Schule verursacht wird.
- Statt Freude macht sich Unlust breit und das Lernen wird als Stress und als etwas Unangenehmes empfunden, das Lernen ist eine unangenehme Arbeit.
- Das Lernen fällt immer dann leicht, wenn jeder Einzelne entscheiden kann, wenn man das Tempo, die Reihenfolge der Inhalte, die Art des Vorgehens, die Anzahl von Wiederholungen und die Menge der Pausen selbst bestimmen kann. Ist dies der Fall, dann sind Menschen – ob jung oder älter – selbstgesteuerte Systeme, die sich entfalten und entwickeln.
- Kommt aber jemand und will uns seine Art des Lernens aufzwingen, verschwindet die Freude und Lernen wird zu einer unangenehmen Arbeit, schlimmstenfalls zu einer Tortur.

3. Schlussfolgerungen

- Die Kinder gehören in den Mittelpunkt! Lehrerinnen und Lehrer sowie Pädagoginnen und Pädagogen müssen jedes Kind als Auftrag begreifen! Kinder zu formen und zu ihrer Entwicklung beizutragen, muss Spaß machen!
- Die Kinder müssen als einzigartige Individuen wahrgenommen und wertgeschätzt werden. Ihre Persönlichkeitsstruktur und Lebensgeschichte muss beachtet, ihre Würde muss respektiert und all ihre Entwicklungsbereiche müssen berücksichtigt und gefördert werden.
- Kinder lernen nicht für die Schule, sondern für ihr Leben!
- Es gibt keinen trockenen Lernstoff und keine trockene Theorie, sondern nur trockene Theoretiker!

- Wenn sich Schüler in Zukunft per Multi Media via Datenautobahnen fast jeden Wissensstoff auf unterhaltsame Weise aneignen können, werden sie sich nicht länger der Frustration eines Mathematiklehrers aussetzen, der erstens unfähig ist, ihnen zu erklären, wozu Wurzelziehen gut ist, und der zweitens ihnen nicht beibringen kann, wie man diesen Stoff lernt.
- „Fachidioten“, die keine Pädagoginnen und Pädagogen sind, behindern das Bildungssystem, und Pädagoginnen und Pädagogen, die keinen Spaß an Kindern haben, können Kinder nicht in ihrer Entwicklung fördern und zu eigenverantwortlichen Persönlichkeiten formen.
- Die Fachkräfte in Kindergarten und Schule müssen die Eigeninitiative von Kindern fördern und selbst besser lernen, Verantwortung zu übernehmen!
- Kindergarten und Schule sollten mehr Allgemeinbildung vermitteln und zum lebenslangen Lernen befähigen! Das Wesentliche muss abrufbar, nicht alles muss gelernt sein.
- Kindergarten und Schule sollten stärker die Kreativität von Kindern fördern!
- Kindergarten und Schule sollten umfassender den Erwerb sozialer Kompetenzen und das Denken in breiteren Zusammenhängen fördern und gewährleisten!

4. Was für die kommenden Jahre geplant werden sollte

- 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 von Erzieherinnen und Erziehern muss verbessert und der Stellenwert der Erzieherinnenausbildung (Bachelor) besser anerkannt werden.
- Keine Verschulung des Kindergartens – eher mehr Kindergartenmethoden in die Schulen.
- Elternhaus und Schule brauchen eine stärkere Unterstützung bei auffälligen Erziehungsproblemen. Die Erziehungshilfen gehören nicht in den Streichkatalog einer Kommune. Die Erziehungshilfesysteme müssen sogar ausgebaut werden.

Wir wissen, was für eine gute Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder erforderlich ist. Die Länder, die bei der PISA-Studie gut abgeschnitten haben, machen es uns vor:

- kleinere Gruppen – übrigens auch in Grundschulklassen von maximal 16 bis 18 Kindern;

- einen Personalschlüssel von etwa 1:8 bei Kindergartenkindern, bei jüngeren mindestens 1:5;
- ein einheitliches Curriculum, das die Bildungsziele verbindlich festlegt;
- sehr gut qualifiziertes Personal mit Ausbildungsgängen wie ein Fachhochschulstudium oder ein Lehramtsstudium.

Diese strukturellen Neuorientierungen können nicht allein von den Kommunen ausgehen. Sie könnten diese Veränderungen auch gar nicht finanzieren. Aber bei der Frage, wie die Startchancen verbessert werden können, gibt es genügend praktische Erkenntnisse in vielen Ländern Europas und darüber hinaus, derer wir uns bedienen könnten.

Mein Beitrag heißt auch „Kindergärten und mehr!“, weil aus der Sicht der Jugendhilfe der Kindergarten beziehungsweise die Tageseinrichtungen für Kinder, wie es in Nordrhein-Westfalen heißt, mehr ist als Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern. Eine Tageseinrichtung für Kinder hat ihren Platz im Sozialraum und ist vor allem für Eltern mit kleinen Kindern von großer Bedeutung.

In dem jüngst erschienenen „HzE-Bericht 2000 – Entwicklung und Stand der Hilfen zur Erziehung in Nordrhein-Westfalen“¹ wird darauf verwiesen, dass es kaum eine Inanspruchnahme von Hilfen zur Erziehung bei Kindern unter sechs Jahren und ihren Familien gibt. Das wird unter anderem damit erklärt, dass die Kindertagesbetreuung als mittlerweile etabliertes Regelangebot für Kinder zwischen drei und sechs Jahren nicht nur bestimmte individuelle Verhaltensauffälligkeiten und familiäre Probleme wahrnehmen, sondern auch kompensieren.² Tageseinrichtungen für Kinder kooperieren beispielsweise eng mit Beratungsstellen. Deshalb ist es kaum zu verstehen, dass in Nordrhein-Westfalen im Bereich der kommunalen Beratungsstellen für das nächste Jahr erhebliche Kürzungen der Landeszuschüsse angekündigt wurden.

Die **Perspektiven** für den Kindergarten liegen aus kommunaler Sicht in den kommenden Jahren **in einem präventiven Dienstleistungskonzept für Familien**. Wir haben in Recklinghausen die Idee, dass in Zukunft Tageseinrichtungen für Kinder konzeptionell und finanziell in einen größeren Aufgabenzusammenhang gestellt werden, als das bisher geschieht.

Die Aufgabenbereiche **„Prävention“** und damit verbunden **„Familienbildung und Familienunterstützung“** sollen stärker in den Blick genommen werden. Vor allem sollen damit Startchancen verbessert werden.

In einer aktuellen Vorlage spricht der Landesjugendhilfeausschuss Westfalen-Lippe davon, dass Familienbildung und Familienförderung gerade Mütter und Väter mit eher

¹ siehe Landesjugendamt Westfalen-Lippe und Universität Dortmund (Hrsg.): HzE-Bericht 2000 – Entwicklung und Stand der Hilfen zur Erziehung in Nordrhein-Westfalen, Dortmund (2001)

² ebenda S. 26

niedrigem sozioökonomischen Status nicht erreicht und kommt zu dem Resümee: *„Die Jugendhilfe lässt gerade diejenigen Eltern unter dreijähriger Kinder allein, die Unterstützung benötigen.“*¹

Aber 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 in einem öffentlichen Raum, in einer öffentlichen Institution, der sie einen Teil der Erziehungsaufgabe für ihre Kinder abgibt. Bemerkenswert ist dabei, dass die Tageseinrichtung freiwillig besucht wird. Niemand hat Eltern gezwungen, ihr Kind im Kindergarten anzumelden. Kinder besuchen Kindergärten in der Regel über einen langen Zeitraum. Rund 80 Prozent aller Kinder zwischen drei und sechs Jahren besuchen drei Jahre eine Kindertageseinrichtung, weit über 90 Prozent mindestens zwei Jahre.

Auch der Aufbau von Nachbarschaftshilfen, Elternbriefe, Elternschule und die Zusammenarbeit mit Kinderärzten gehören zum Programm „Kindergärten und mehr“. Abschließend ist noch die Sprachförderung als zentrale Aufgabe von Tageseinrichtungen für Kinder zu erwähnen.

5. Verknüpfungsfelder von Kindergarten und Schule in der Kommune

Wir brauchen meines Erachtens 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 abstimmen zu können.

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. Kinder- und Jugendhilfe muss dabei an den Bedarf anknüpfen. Der Freizeitbedarf ist stark an den Betreuungsbedarf über den Mittag geknüpft. Dabei kommen Versorgung (Mittagessen), Schulaufgaben und besonders auch die persönliche Annahme der Kinder und Jugendlichen in den Fokus zeitgemäßer Jugendhilfe. In den Systemen „Schule“, „Kindergarten“ und „Jugendarbeit“ muss es gelernt werden, gemeinsame Raum- und Zeitressourcen zu nutzen. Sozialpädagogen und Erzieher in die Schule und Lehrer in den Kindergarten und das Jugendheim! – sollte eine Devise lauten.

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. Die Grundschulkindbetreuung muss in der Trägerschaft der Jugendhilfe durch Flankierung schulischer Ressourcen bleiben.

¹ siehe Mitteilungen des Landesjugendhilfeausschusses Westfalen-Lippe, Nr. 152/2002

6. Anforderungen an Schule, damit sie mit Jugendhilfe kooperieren kann

- Die Systeme sind geprägt von der Annahme: „Wir (Schule) hier oben, ihr (Jugendhilfe) da unten.“
- Der Dualismus zwischen Kommunen und den Ländern hat sich als nachteilig erwiesen. Die Kompetenzaufteilung zeichnet sich weder durch Transparenz noch durch Bürgernähe aus. Die Kommunen sollten für die Schulen die Personalhoheit übernehmen und auch die Fachaufsicht wahrnehmen. Das Land regelt nur noch die Rahmenbedingungen und Standards und verabschiedet sich von der Eingriffsverwaltung.
- Lehrer sollten zukünftig keine Beamten mehr sein und an den BAT angegliedert werden. Das hieße auch 38,5 Wochenstunden im Schuldienst vor Ort oder im Außendienst unter Arbeitszeitkontrolle durch der Schulleitung. 30 Tage Urlaub reichen auch für Lehrerinnen und 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 Lehrerinnen und 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, viel zu praxisfern, das pädagogische Schmalspurbegleitstudium zu dürftig, zu beliebig und zu theoretisch.
- Die Lehrer müssen frühzeitig lernen, wie Wissen vermittelt wird. Dazu brauchen sie sozialpädagogische Grundkenntnisse.
- Vor Beginn des Lehrerstudiums muss geklärt werden, ob man für den Beruf geeignet ist. Mathematische Auswahlverfahren nutzen gar nichts. Während des Studiums muss es ausreichende Praxistests geben.
- Insbesondere Professoren sollten auch einmal eine Schule von innen gesehen haben, damit sie Bodenhaftung und Realitätsbewusstsein behalten.
- Es gilt die Aussage, dass aus einem artigen Schüler nicht unbedingt ein toller Lehrer wird. Lehrerin oder Lehrer wird man aus Berufung, weil man die Anlagen eines Pädagogen und Spaß und Freude an Kindern und Jugendlichen hat. Das gilt für die Fachkräfte in den Kindergärten genau so.

Diskussion zum Verhältnis zwischen Kindergärten und Schulen

MODERATION: LANDESRAT MARKUS SCHNAPKA

*Leiter des Landesjugendamtes Rheinland, Köln,
und Vorsitzender der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (BAGLJÄ)*

Landesrat Markus Schnapka: Ich eröffne hiermit die Diskussion zum ersten Thema des großen Komplexes, den wir als Praxisperspektive bezeichnen können. Praxisperspektive bedeutet nicht, dass wir jetzt über Gruppenkonstellationen oder Ähnliches debattieren wollen. Es geht dem Veranstalter vielmehr darum, dass die Institutionen, die die Praxis des Elementarbereiches der Bildung vertreten, ihre Visionen und Entwicklungsperspektiven darstellen.

In der ersten Diskussion zur Praxisperspektive beziehen wir uns nun auf das Referat von Herrn Janssen. Welche Anmerkungen und Meinungen gibt es dazu?

Siegfried Haller, Leiter des Jugendamtes der Stadt Leipzig: Herr Janssen, ich fühle mich sehr gespalten. Auf der einen Seite gebe ich Ihnen Recht, was Ihre Schelte an die Profis angeht, will aber andererseits ausdrücklich die Fachkräfte der Jugendhilfe einschließen. Wenn Sie davon ausgehen, dass Lehrer eine bestimmte Berufung brauchen, um den Stress auszuhalten – schließlich hat man es mit Menschen zu tun und nicht mit Sachgegenständen –, dann gilt das für die Jugendhilfe mindestens genauso.

Ich hatte meinen beruflichen Einstieg beim Schulpsychologischen Dienst des Landes Rheinland-Pfalz. Heute bin ich Jugendamtsleiter. Übrigens über gute, intensive Jahre in der Stadtentwicklungsplanung. Ich warne davor, die Thesen von Herrn Janssen weiterhin fortzuschreiben; wir werden so nicht zusammenkommen. Es existieren andere Systeme mit anderen Kompetenzen. Ich habe vor jedem Lehrer einen hohen Respekt, der sechs Stunden hintereinander 200 Schüler „auszuhalten“ hat – schließlich kann man sich seine Schüler nicht aussuchen – und sich um einen guten Unterricht bemüht. Ich gebe Ihnen Recht, dass wir im Bereich der Schule Qualitätsprobleme haben; aber die existieren im System der Jugendhilfe auch. Ich plädiere dafür, sich nicht an einer Klagewand zu versammeln – die Jugendhilfe steht selbst mit dem Rücken an einer solchen Wand –, sondern darauf zu achten, dass wir auf einem offenen Feld und auf Augenhöhe aufeinander zugehen.

Wo ich Ihnen ausdrücklich zustimmen möchte, ist die Kommunalisierung der Bildung. Doch bis dahin ist es noch ein ganz weiter Weg.

Prof. Dr. Dr. Dr. Wassilios Fthenakis, Direktor des Staatsinstitutes für Frühpädagogik, München: Ich habe vergleichbare Gefühle, aber darauf kommt es ja nicht an. Ich möchte lieber die Schelte zurückgeben, die Sie mir zuteil werden ließen, indem ich auf den ersten Aspekt des Referates von Herrn Janssen kurz eingehe und hervorhebe: Ge-

rade jetzt brauchen wir eine Bildungsreform. Ich möchte Ihnen auch sagen, warum. Wenn man wirklich untersucht, was die Kinder im Sinne der Stärkung von Kompetenzen lernen, dann werden Sie sehen, dass das gegenwärtige System kaum geeignet ist, das zu leisten. Die Kinder tun im Kindergarten sehr viel gut Gemeintes, aber ob sie dabei lernen, zu dieser Frage haben wir aus fachlicher Sicht begründete negative Hinweise. Insofern ist das ein ernstes Problem der Qualität, das man nur mit Fachlichkeit und wirklich fundierten Kenntnissen lösen kann. Ich verweise auf die Arbeiten meiner Kollegin Frau Professor Pramling Samuelsson, die das schwedische System untersucht hat.

Übrigens hat man in Schweden begonnen, ernste Konsequenzen zu ziehen. Die Kinder machen sehr viel, allerdings lernen sie in den Einrichtungen nicht hinreichend. Hier ist eine Kopernikanische Wende zu vollziehen. Aus den Aktivitäten wirklich Lernprozesse zu aktivieren und zu moderieren, ist ein Hauptproblem bei einer modernen Bildungsreform.

Ein zweiter Aspekt: Man kann das Strukturproblem nicht mit individuellen Anstrengungen bewältigen. Wenn man in einem Land Strukturprobleme hat, etwa bei der Ausbildung des Personals – und Strukturprobleme dieser Art besitzen eine Menge Weiterungen –, dann muss man auch strukturell darauf reagieren. Ich sehe nicht ein, warum es etwa in Südtirol möglich sein soll, Lehrer und Erzieher in einem gemeinsamen Ausbildungsgang auf universitärem Niveau mit gleichem Abschluss auszubilden, nicht aber in Bayern oder anderswo in der Bundesrepublik Deutschland. Jedenfalls ist das finanzielle Argument, das mir in letzter Zeit verstärkt vorgehalten wird, nicht schlüssig.

Meine dritte Anmerkung: Wenn man in der Tat präventiv werden will, wie das Herr Janssen verlangt hat, dann muss man neue Wege gehen. Ich habe beispielsweise in Südtirol eine Kindertagesstätte kennen gelernt, wo Angebote für Eltern entwickelt wurden, deren Kinder unter einem Jahr alt sind. Die Eltern wurden eingeladen, zwölf Wochen hintereinander die Samstage in der Einrichtung zu verbringen. Viele Familien kamen. Es wurde dort die Chance genutzt, diesen Eltern zu helfen, Kompetenz zu erwerben, mit ihrem Kind zu kommunizieren, richtige Ziele zu setzen. Man ist auf die Probleme der Eltern eingegangen und entfaltet somit ein echtes präventives, auf Familienhilfe hin fokussiertes Angebot. Ich habe lange in Deutschland gesucht, um ein vergleichbares Angebot zu finden.

Wenn wir also mit einer Verknüpfung zwischen Jugendhilfe und Schule ernst machen wollen, müssen wir kreativ werden und echte Öffnungen einleiten, auch mit Konsequenzen für das System selbst. Wenn wir das so salopp und über weite Strecken amüsant abhandeln wie Herr Janssen, fürchte ich, dass wir nur die Resistenz des Systems gegenüber Veränderung verstärken werden.

Karl Janssen, 1. Beigeordneter der Stadt Recklinghausen, Nordrhein-Westfalen: Die Ambivalenz der Kritik habe ich jetzt auch. Ich kenne das auch, dass ich mich jahrelang nur gewehrt habe und nur das im Stillen gesagt, was ich jetzt laut formuliert habe. Die Jugendhilfe hat sich in der Vergangenheit nie hervorgewagt, sich mit dem System

„Schule“ kritisch auseinanderzusetzen; die Jugendhilfe ordnet sich unter. Ich bin der Meinung, dass Schule nach wie vor von der Jugendhilfe lernen kann, was wir auch deutlicher diskutieren sollten.

Freilich kann Jugendhilfe nicht die Strukturen ändern. Wenn diese beiden Systeme eine Chance haben wollen und sollen, müsste es in der Tat eine Strukturhilfe geben, die von der Politik durchgesetzt werden müsste. Deshalb brauchen wir die Angleichung der Systeme in den Kommunen. Auch wenn sich der Deutsche Städtetag aus finanzieller Angst dagegen wehrt, bin ich der Meinung, dass eine solche Angleichung dringend erforderlich ist. Meiner Meinung nach gehört das auch nicht in die Verantwortung irgendwelcher Schulverwaltungsämter, sondern in der Tat in die Jugendhilfe. In dem Bereich, über den wir reden und der nach der PISA-Studie Kritikpunkte brachte, sind wir in der Jugendhilfe stärker, weshalb sich Jugendhilfe nicht zu verstecken braucht.

Sicherlich muss man nicht an allen Stellen so markant provozieren, wie ich das hier und heute getan habe. Ich meine, ich bin noch in der Lage, mich mit Lehrerinnen und Lehrern an einen Tisch zu setzen, was ich weiterhin gern tue. Aber ich meine, man muss den Lehrern vor allem damit helfen, indem das System „Schule“ verändert wird. Ich weise darauf hin: Die Systeme sind ungleich, ungleich in der Besoldung, in der Arbeitszeit, in der Ausbildung sowie in der Erwartung. Die Systeme werden auch nicht besser, wenn man sie einfach zusammenbringen würde. Die Ungleichbehandlungen müssen verschwinden. Dann wäre auch eine bessere Kooperation mit den unterschiedlichsten Professionen möglich.

Ich bin natürlich auch für eine Bildungsreform. Am Anfang meines Vortrages wollte ich deutlich machen, dass der Bildungsbegriff für den Kindergarten deutlich formuliert ist, zumindest in Nordrhein-Westfalen. Dass dieser definierte Begriff stärker mit Leben gefüllt werden muss, ist klar. Ich meine aber, dass wir damit weit vor PISA mit der Qualitätsdebatte in den Kindergärten einen riesigen Schritt gemacht haben. Eine solche Qualitätsdebatte würde ich mir auch für Schulen und insbesondere für Grundschulen wünschen. Auch dabei gäbe es ein Kooperationsfeld.

Landesrat Markus Schnapka: Vielen Dank für die vielfältigen Anregungen. Auch ich merke, dass wir nicht in der Lage sind, auf alle Probleme erschöpfende Antworten zu geben. Das freilich war auch nicht die Absicht des Veranstalters. Vielmehr soll dieser 5. Berliner Diskurs des Vereins für Kommunalwissenschaften e. V. Standpunkte für die weitere Debatte markieren und begründen. Mit diesem kurzen Statement möchte ich diese Gesprächsrunde beenden.

Zur Entwicklung der Kindergärten aus Sicht eines freien Trägers

ILSA DILLER-MURSCHALL

Stellvertretende Bundesgeschäftsführerin der Arbeiterwohlfahrt e. V., Bonn

1. Rückblick in die Vergangenheit – aus der Geschichte lernen?

Von Anbeginn meiner beruflichen Sozialisation, das heißt seit mehr als 30 Jahren, engagiere ich mich in unterschiedlichen Funktionen für die Erziehung, Bildung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen.

Insbesondere in den vielen Jahren, in denen ich auf der Bundesebene - im westlichen Teil Deutschlands - bei der AGJ in den achtziger und neunziger Jahren den Vorsitz des Fachausschusses „Kindheit und Familie“ innehatte, haben wir uns in zahlreichen Stellungnahmen und Veranstaltungen dafür eingesetzt, der Erziehung und Bildung von Kindern zu einem höheren Stellenwert zu verhelfen. Überzeugt von den Erkenntnissen der Bildungsreform und Forschungsergebnissen in den siebziger Jahren waren wir bezüglich deren Umsetzung bereits Anfang der achtziger Jahre sehr besorgt. Eine viel beachtete Stellungnahme hatte daher damals den treffenden Titel „Bildungsreform im Elementarbereich: Stillstand auf halber Strecke?!“

Für uns war nicht einzusehen,

- dass die kleinsten Kinder die am geringsten qualifizierten Pädagoginnen und Pädagogen haben müssen;
- warum in die Erziehung und Bildung der unter Sechsjährigen, gemessen an den Investitionen für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II, minimale Mittelflossen und
- dass der Kampf um die falsch interpretierten Erkenntnisse der Hospitalismusforschung immer wieder die Frage der Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu einem individuellen Problem, insbesondere der Mütter, werden ließ – dies vor allem unter educatorischen Motiven, ähnlich wie beim Ehegattensplitting.

Als Verband prangerten wir die mangelnde Verantwortung von Jugendämtern für den Bereich der 0- bis 3-Jährigen an und den dadurch unkontrolliert wachsenden, so genannten grauen Betreuungsmarkt.

Nach der Wende gründete die Arbeiterwohlfahrt die „Interessengemeinschaft zum Erhalt der Kindertageseinrichtungen in den neuen Bundesländern“. Einerseits wollten wir die Strukturen und die pädagogischen Konzeptionen kennen lernen; andererseits wollten wir die unsystematische Schließung von Einrichtungen aufhalten. Viele übereilte Schließungen konnten tatsächlich verhindert werden, vor allem durch Beratung

und Fortbildung der in der Interessengemeinschaft engagierten Sprecherinnen und Sprecher – dies vor allem, bevor die Länderstrukturen entwickelt und das Kindergartengesetz erlassen wurden.

Im Rahmen des MFT-Programms (Multiplikatoren-Fortbildung für Tageseinrichtungen für Kinder) von Freier Wohlfahrtspflege und Kommunalen Spitzenverbänden engagierten wir uns durch Qualifikation von Fachberaterinnen und pädagogischer Praxis. Nach Umstrukturierung und konzeptioneller Erneuerung hat es in den neuen Bundesländern einen Anpassungsprozess nach unten gegeben; ist eine ähnlich unbefriedigende finanzielle Ausstattung eingetreten wie im Westen.

2. Die Arbeiterwohlfahrt als Träger der Freien Wohlfahrtspflege

Die Arbeiterwohlfahrt, der Verband, für den ich hier spreche, hat ihre Wurzeln in der Arbeiterbewegung. Sie ist der einzige Wohlfahrtsverband, der von einer Frau gegründet und aus einer politischen Partei hervorgegangen ist. Das Grundverständnis der Arbeiterwohlfahrt war – und daran hat sich auch nichts geändert –, politisch Einfluss zu nehmen. Sozialpolitische Interessensvertretung anstatt karitativer Arbeit.

Heute steht unser Verband mehr denn je vor der Aufgabe, sozialpolitische Interessenvertretung mit Anforderungen an ein modernes Dienstleistungsunternehmen zu verknüpfen. Betriebswirtschaftliche Grundsätze und Qualitätsentwicklung sind für die Umsetzung unverzichtbar. Diese Leitorientierungen sind der Bezugsrahmen, auf dem wir die neuen und aktuellen Entwicklungen der sozialen Arbeitsfelder gestalten.

3. Die Arbeiterwohlfahrt als Träger von Kindertageseinrichtungen

Die Arbeiterwohlfahrt hat Kindertageseinrichtungen von Anbeginn nicht ausschließlich als „pädagogische Inseln“, sondern als Säule der sozialen Grundversorgung verstanden. Durch sie kommt der Staat seiner Sozialverpflichtung zur Chancengleichheit und Herstellung sozialer Gerechtigkeit nach, wie es substanziell ähnlich im Elften Jugendbericht als „Kultur des Aufwachsens“ beschrieben wurde. Für die Arbeiterwohlfahrt hatten Kindertagesstätten immer den Auftrag, allen Kindern gleiche Entwicklungs- und Bildungschancen zu ermöglichen und die Lebensbedingungen von Eltern und Kindern zum Ausgangspunkt ihrer Bemühungen zu machen. Dementsprechend wurde auch zu Zeiten konservativer Familienpolitik der Bedarf von Eltern, insbesondere von Frauen, bei der Angebotsstruktur berücksichtigt.

So wurde beispielsweise in den achtziger Jahren ein Modellprojekt zur Qualifizierung von Ganztagsbetreuung zusammen mit dem Deutschen Jugendinstitut (DJI) durchgeführt – ein Projekt, aus dem übrigens die konzeptionellen Ideen der Kinderhäuser hervorgingen. Die Arbeiterwohlfahrt war damals der einzige freie Träger, der Ganztagsbetreuung offensiv pädagogisch qualifizieren und weiterentwickeln wollte und auch dazu bereit war. Dafür musste sich die Arbeiterwohlfahrt von konservativen Familien-

politikern „beschimpfen“ lassen. Einer Umfrage von damals zufolge gab es in unseren Kindertageseinrichtungen zu dreiviertel Plätze mit sechs und mehr Stunden. Gegenwärtig bieten alle Träger Ganztagsplätze an. Die Bereitstellung bedarfsgerechter Angebotsstrukturen ist eines der zentralen Anliegen, die endlich auch auf der öffentlichen Agenda steht.

In den Einrichtungen der Arbeiterwohlfahrt gab es immer auch Plätze für unter dreijährige Kinder – manchmal als einziger Träger in einer Kommune. Im Jahr 2000 betrug der Anteil der Plätze für Kinder unter 3 Jahren 10 Prozent an der Gesamtheit der Plätze; 20 Prozent der Plätze waren für sechs- bis 14-jährige Kinder bestimmt. Ausgangspunkt für die pädagogische Arbeit ist das Leitbild,¹ das Bild vom Kind² sowie die sich daraus ableitenden Qualitätsforderungen.

Der Bundesvorstand der Arbeiterwohlfahrt hat vor einigen Jahren eine Qualitätsoffensive eingeleitet. Wir sichern und entwickeln die fachliche Qualität durch die Implementierung eines Qualitätsmanagementsystems; Doppelstrategie: Leitbild AWO und ISO. Der Bezirk Ostwestfalen-Lippe der Arbeiterwohlfahrt hat 2002 als erster AWO-Verband seine 112 Kindertageseinrichtungen zertifiziert.

Dabei geht es bei den Qualitätsmanagementverfahren auf der Grundlage der ISO nicht primär um die Zertifizierung. Vielmehr geht es darum, dass Träger in die Lage versetzt werden, die Qualität der Einrichtungen zu definieren und Maßnahmen zu ihrer kontinuierlichen Verbesserung einzuleiten, anders ausgedrückt: einen Qualitätsentwicklungsprozess zu ermöglichen. Das ist eine zentrale Aufgabe der Träger, die öffentlich gefordert wird und auch in den Diskussionen der nationalen Qualitätsinitiative eine große Rolle spielt.

4. Die Arbeiterwohlfahrt und die bildungspolitische Debatte nach PISA

Es gibt wohl keine bildungspolitische Veröffentlichung, die nicht nur in der Fachöffentlichkeit, sondern auch in den Medien so viele Turbulenzen hervorgerufen hat wie die PISA-Studie. Interessanterweise wird übersehen, dass die frühkindliche Bildung überhaupt kein Gegenstand der PISA-Studie war und die untersuchten 15-jährigen Kinder nur zum Teil eine Kindertageseinrichtung besucht hatten.

Mit der Diskussion um PISA rückt das Bildungsverständnis der Jugendhilfe sowie der sozial- und bildungspolitische Kontext des Kinder- und Jugendhilfegesetzes wieder in den Vordergrund, auf dessen Grundlage allen Kindern gleiche Bildungschancen durch eine frühe ganzheitliche Förderung im Kindergarten ermöglicht werden sollen.

Fünf Schwerpunkte ergeben sich aus der Sicht der Arbeiterwohlfahrt **für die Kindertageseinrichtungen in der Zukunft:**

¹ siehe Thesen zum Leitbild der Arbeiterwohlfahrt auf Seite 69 dieser Publikation

² siehe Thesen der Arbeiterwohlfahrt zum Bild vom Kind auf Seite 69 dieser Publikation

- die Umsetzung des Bildungsauftrages,
- die Notwendigkeit fachlicher und fachpolitischer Steuerung,
- die Qualifizierung der Erzieherinnenausbildung,
- die Festlegung politischer Rahmenbedingungen sowie
- die an Nachhaltigkeitskriterien orientierte Finanzierung.

4. 1. Die Umsetzung des Bildungsauftrages

Seit die Kindertageseinrichtungen einen fest geschriebenen Bildungsauftrag haben, wird über seine Umsetzung gestritten. Bereits in den siebziger Jahren wurde in Westdeutschland – ausgelöst durch den Sputnikschock – eine kontroverse Diskussion zu der Frage geführt: Wodurch lernen unsere Kinder effektiver: durch eine verschulte Frühförderung, indem die Kinder ein Jahr früher in die Schule kommen, oder durch eine ganzheitliche Förderung in Tageseinrichtungen für Kinder?

Dass die DDR dabei andere Wege ging, sei der Vollständigkeit halber angesprochen. Vieles, was heute diskutiert wird, war strukturell angelegt.

Dass die Forderung nach früherer Einschulung durch die PISA-Studie wieder erhoben wird, belegt eher die fachliche Unkenntnis – oder aber andere, fiskalisch begründete Interessenslagen – derjenigen, die das befürworten. Auf der Grundlage der PISA-Ergebnisse kann man nur davor warnen, denn danach ist das System „Schule“ nicht in der Lage, seine bisherigen Kernaufgaben zu erfüllen, geschweige denn neue Aufgaben zu übernehmen.

Die Umsetzung des Bildungsauftrages muss aus der Beliebigkeit heraus und darf nicht von dem Können und Wollen einzelner Einrichtungen beziehungsweise Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter abhängig sein.

Für eine konsequente Umsetzung **benötigen wir ein wissenschaftlich fundiertes Bildungskonzept,**

- das Ziele und Inhalte formuliert,
- dessen Umsetzung überprüfbar wird und
- das die methodisch didaktische Umsetzung beschreibt.

Die Arbeiterwohlfahrt unterstützt daher die Vereinbarung im Koalitionsvertrag der Regierungsparteien über ein nationales Bildungscurriculum. Allerdings fordern wir hier die Beteiligung der freien Träger ein, die immerhin für über 50 Prozent der Einrichtungen verantwortlich sind.

4. 2. Die Notwendigkeit fachlicher und fachpolitischer Steuerung

Ein vorliegendes Einrichtungskonzept ist zwar die Voraussetzung für die Umsetzung, sichert sie aber nicht. Wir brauchen Steuerungsinstrumente, wie wir sie aus den Qualitätsmanagementsystemen kennen. Für die Herstellung von Bildungsqualität und die kontinuierliche Weiterentwicklung ist daher zuerst der Träger verantwortlich, nicht die einzelne Mitarbeiterin oder der einzelne Mitarbeiter. Wir halten es für erforderlich, dass der Träger ein Qualitätsmanagementsystem implementiert, in dem Zuständigkeiten, Aufgaben und Ziele, Zielüberprüfung und systematische Qualitätsentwicklung sichergestellt wird.

4. 3. Die Qualifizierung der Erzieherinnenausbildung

Wir brauchen Erzieherinnen und Erzieher, die Bildungsprozesse systematisch gestalten, reflektieren und weiterentwickeln können, die ihr Alltagshandeln in vielfältige theoretische Bezüge setzen, die Eltern nicht „als Objekte pädagogischer Belehrung“, sondern als Kunden und Partner verstehen, die mit anderen Institutionen im Gemeinwesen kooperieren und das erforderliche Controlling als Unterstützung und nicht als Misstrauen gegenüber ihrer fachlichen Arbeit verstehen. Deshalb **muss das Qualifikationsniveau der pädagogischen Fachkräfte deutlich angehoben werden:**

- Wir benötigen eine Verbesserung der Ausbildung. Nur wer selbst gebildet ist, kann Kinder erziehen und bilden.
- Nötig ist eine kontinuierliche Qualifizierung durch die Verpflichtung zu Fort- und Weiterbildung. Träger, die ein Qualitätsmanagementsystem implementiert haben, verpflichten sich, im Kontext von Personalentwicklung für die Weiterqualifizierung des Personals entsprechende Angebote zur Verfügung zu stellen.

Nachgedacht werden sollte über ein gemeinsames pädagogisches Grundstudium für Erzieherinnen sowie Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer mit anschließender Spezialisierung. Statusunterschiede, die die Kooperation zwischen Kindergarten, (Hort) und Schule erschweren, wären gegenstandslos. Dass diese Veränderungen auch eine annähernd gleiche Bezahlung bedingen, sei der Vollständigkeit halber erwähnt.

4. 4. Die Festlegung auf politische Rahmenbedingungen

Die Träger leisten viel, um eine fachlich kompetente Arbeit zu ermöglichen. Dabei sind sie von den Rahmenbedingungen abhängig, wie Länder und Kommunen sie setzen. Diese wurden in den vergangenen Jahren deutlich schlechter und durch PISA hat sich offensichtlich der Trend lediglich verlangsamt; dieser konnte leider nicht gestoppt werden.

Das Herstellen von Bildungsqualität hat aber seinen Preis und ist nicht zum Nulltarif zu haben. Die Verschlechterung der Rahmenbedingungen für die pädagogische Arbeit senkt auch das Niveau der Bildungsqualität. So ist es beispielsweise eine fachliche Binsenweisheit, dass die Sprachentwicklung erheblich davon abhängig ist, wie viel und wie oft Erzieherinnen und Erzieher mit Kindern sprechen. Im Klartext heißt das, dass die Erhöhung der Gruppenstärken direkte Auswirkungen auf die sprachliche Entwicklung der Kinder hat; damit wird Bildungsqualität reduziert. Es drängt sich die Frage auf, ob diejenigen, die Entscheidungen über die Erhöhung der Gruppenstärke treffen, das Ziel „Bildungsqualität“ überhaupt im Blick haben.

Dieses Problem können Träger nicht lösen, sondern vielmehr sind sie davon betroffen. Deswegen befürworten wir **neue Finanzierungsmodelle und eine bessere Finanzausstattung**. In der aktuellen Praxis gilt folgende Gleichung: Kleine Kinder = kleine Investitionen, große Kinder = große Investitionen! Aber diese Gleichung muss umgedreht werden. Die kleinsten Kinder müssen die besten Erzieherinnen und Erzieher haben. Auch das Thema der Beitragsfreiheit für Kindertagesstätten muss unter dem Gesichtspunkt der gleichen Chancen für die Erziehung und Bildung aller Kinder auf der Tagesordnung bleiben.

5. Thesen für die konzeptionelle Weiterentwicklung der Kindertagesstätten

1. Kindertagesstätten müssen in die Lage versetzt werden, den Bildungsauftrag konsequent und nachprüfbar umzusetzen.
2. Die Rahmenbedingungen müssen sicher stellen, dass für jedes Kind ein Bildungs- und Entwicklungsplan erstellt wird, in dem Entwicklungsfortschritte und Maßnahmen dokumentiert werden. Wir plädieren damit nicht für eine Verschulung der Kindertagesstätten.
3. Kindertagesstätten sind zentrale, stadtteilorientierte Jugendhilfeeinrichtungen. Sie haben eine Schlüsselrolle im Sozialraum.
4. Kindertagesstätten müssen sich als Angebot für Kinder und Eltern verstehen und sich für die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen öffnen beziehungsweise andere Angebote ins Haus holen. Kindertagesstätten können Kontakte und Beziehungen „stiften“.
5. Kindertagesstätten sind die einzige Jugendhilfeinstitution, in der Eltern drei Jahre lang nicht als Klienten, sondern als Kunden und Partner aus- und eingehen. Die Zusammenarbeit mit Eltern, die Beteiligung am pädagogischen Konzept, die Einführung eines systematischen Beschwerdemanagements sind zentrale Aspekte der Arbeiterwohlfahrt.
6. Kindertagesstätten müssen als Anwälte der Kinder Einfluss auf deren Lebenssituation nehmen und beispielsweise Benachteiligungen und Armutslagen im Blick haben.

Sie sind ganz besonders wichtig für Eltern mit spezifischen Problemlagen, die von sich aus den Weg zu anderen Institutionen nicht finden würden.¹

7. Die Förderung der interkulturellen Arbeit muss ein Schwerpunkt der Arbeit der Arbeiterwohlfahrt sein.

6. Blick in die Zukunft – aus der Vergangenheit lernen

Ich bin weit davon entfernt zu behaupten, wir hätten in den achtziger und neunziger Jahren für alle anstehenden Fragen und Problemlagen die richtigen Antworten gehabt. Sicher bin ich mir jedoch, dass die Überzeugungen und die Grundannahmen, die pädagogischen, fachlichen, wissenschaftlichen Erkenntnisse auf einem hohen Niveau bestanden. Allerdings fehlte der politische Wille, diese auch wirklich in die Praxis umzusetzen und die dafür notwendigen Mittel zur Verfügung zu stellen.

Die gesamtgesellschaftliche wirtschaftliche Lage ist natürlich immer ein wesentlicher zu berücksichtigender Faktor bei der Investition in nicht produktive Bereiche. Das wissen wir alle. Wir wissen aber auch, dass es letztlich auf die Frage der politischen Prioritäten einer Gesellschaft ankommt, in welche Bereiche sie investiert.

Betrachtet man die aktuelle Situation unter demographischen Gesichtspunkten und unter dem Stichwort der Nachhaltigkeit, muss festgehalten werden, dass die geringen Investitionen in die Zukunftschancen unserer Kinder und Jugendlichen und die Inkaufnahme des Verheizens der pädagogischen Fachkräfte mehr als fahrlässig ist. PISA bietet uns die Quittung dafür. Ich bin weit davon entfernt, Schadenfreude darüber zu empfinden; viel mehr überwiegt bei mir ein „Na endlich“!

Weitere Schützenhilfe bietet uns der neueste Bildungsbericht der OECD „Bildung auf einen Blick 2002“, der Kosten und Nutzen von Bildungsangeboten miteinander verrechnet. Der Bericht belegt eindrucksvoll, dass sich Bildung neben dem jeweils individuellen Nutzen, insbesondere für eine Volkswirtschaft, rechnet und sogar der gesellschaftliche Nutzen höher zu bewerten ist als der individuelle, da Bildung als die „mit Abstand wichtigste Produktivkraft in Zeiten der Globalisierung“ gesehen wird. Während in nahezu allen OECD-Staaten im Schnitt 12,7 Prozent der öffentlichen Haushalte für Bildung ausgegeben werden, sind es in Deutschland nur 9,7 Prozent. Beim Brutto-sozialprodukt liegen wir im Bereich der Bildungsausgaben bei 0,4 Prozent gegenüber einem Prozent im europäischen Mittel.

Aus dem PISA-Schock aufgewacht, stellt sich die Frage, ob wir anders als in den achtziger Jahren die gesellschaftliche und politische Kraft aufbringen, diese wesentliche

¹ siehe Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Berlin (2002), darin wird den Kindertageseinrichtungen eine Schlüsselrolle bei Armutsphänomenen zugewiesen; siehe auch Sozialbericht 2000 „Gute Kindheit – schlechte Kindheit“, Arbeiterwohlfahrt (Hrsg.), Bonn: Bundesverband-Verlag (2000), Nr. 10, S. 107

Zukunftsinvestition gemeinsam zu schultern. Dazu gehört zum Beispiel eine erheblich verbesserte Finanzausstattung, so die Bereitstellung von einem Prozent des Bruttosozialproduktes wie im europäischen Durchschnitt.

Wenn vorhandene Erkenntnisse wider besseres Wissens nicht umgesetzt und die Chancen der aktuellen Situation nicht genutzt werden, verschlafen wir die Zukunft und handeln fahrlässig. Wir brauchen den „großen Wurf“: eine grundlegende Reform unseres Bildungssystems, in dem Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten neu geregelt werden müssen. Es ist allerhöchste Zeit zum Umsteuern. Das Wegdelegieren von Verantwortlichkeit und Zuständigkeiten in einzelne Segmente geht nicht mehr, zum Beispiel in die Jugendhilfe, die Schule, die freien und öffentlichen Träger, an die Eltern oder die Pädagogen.

Wer zwischen Bildung und Jugendhilfe noch immer einen Gegensatz sieht, hat nichts gelernt und nichts begriffen. Wir benötigen einen Bildungsgipfel, bei dem sich alle Verantwortlichen an einen Tisch setzen. Bund und Länder dürfen dabei nicht aus ihrer Verantwortung entlassen werden. Wir benötigen politisch definierte Ziele als Vorgaben für Entscheidungen, das heißt eine klare Definition von politischem Ziel und Willen. Das Vergesellschaftungsdefizit der Bildung und Erziehung muss aufgelöst werden, zum Beispiel durch einen befristeten Solidaritätszuschlag für Bildung.

An dieser Reform mitzuwirken ist der Arbeiterwohlfahrt als freier Träger eine selbstverständliche Verpflichtung!

7. Thesen zum Leitbild der Arbeiterwohlfahrt

„Wir sind fachlich kompetent, innovativ, verlässlich und sichern dies durch ehren- und hauptamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Wir bieten Dienstleistungen mit hoher Qualität an.“

„Wir unterstützen Menschen, ihr Leben eigenständig und verantwortlich zu gestalten und fördern alternative Lebenskonzepte.“

„Wir sind ein Mitgliederverband, der für eine sozial gerechte Gesellschaft kämpft und politisch Einfluss nimmt.“

„Wir fördern demokratisches und soziales Denken und Handeln. Wir haben gesellschaftliche Visionen.“

8. Thesen der Arbeiterwohlfahrt zum Bild vom Kind

Kinder lernen für eine ungewisse Zukunft, die niemand präzise vorhersagen kann; andererseits leben Kinder im Hier und Jetzt. Ihr Denken, Fühlen und Handeln orientiert sich an ihren aktuellen Erfahrungen. Deshalb gestalten die Tageseinrichtungen ihren pädagogischen Auftrag im Spektrum von gegenwärtigen kindlichen Bedürfnissen und

zukunftsorientierten Kompetenzen nach fachwissenschaftlichen, gesellschaftlichen und ethischen Einstellungen und Erkenntnissen.

Im Verständnis der Arbeiterwohlfahrt bestimmen folgende Grundannahmen das Bild vom Kind:

- Alle Kinder sind von Natur aus neugierig und verfügen über große Entwicklungspotenziale. Sie wollen sich die Welt auf ihre kindspezifische Weise aneignen. Für ihren Bildungsprozess brauchen sie familiäre und außerfamiliäre Erfahrungsräume.
- Kinder brauchen Erwachsene, die ihr kindgemäßes spezifisches Erleben der Welt ernst nehmen, verstehen und unterstützen; sie vor Gefahren schützen und ihre Meinungen, Erwartungen und Wünsche berücksichtigen.
- Kinder brauchen die Erfahrungen mit anderen Kindern. Im Kontakt mit anderen Kindern können sie soziale, emotionale, kreative und kognitive Kompetenzen weiterentwickeln.
- Kinder brauchen zur Orientierung und Differenzierung ihrer Wahrnehmung alltagsentsprechende verlässliche Strukturen, die ihnen für ihre Entwicklung Freiraum und Sicherheit bieten.
- Kinder haben eigene Sozial- und Grundrechte, die in der UN-Kinderrechtskonvention verankert sind. Alle Kinder haben ein Grundrecht auf Bildung, Erziehung und Betreuung, unabhängig von ihrer Herkunft, ihrem Geschlecht, ihrer kulturellen und ethnischen Orientierung und unabhängig von der Lebenssituation der Eltern.

Diskussion über Bildungserfordernisse

MODERATION: LANDESRAT MARKUS SCHNAPKA

Leiter des Landesjugendamtes Rheinland, Köln,

und Vorsitzender der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (BAGLJÄ)

Landesrat Markus Schnapka: Herzlichen Dank, Frau Diller-Murschall. Thema dieser Diskussionsrunde ist die Entwicklungsperspektive aus der Sicht freier Träger der Jugendhilfe. Dazu eine Anmerkung: Ich finde es sehr angenehm, dass wir mit dem wunderbaren deutschen Begriff des Kindergartens umgehen, weniger mit dem Begriff der Kindertageseinrichtungen. Das ist fachlich sicher präzise, lenkt aber letztlich von dem ab, was im Zentrum steht. Und gerade die Länder, die von Deutschland und seinem Elementarsystem gelernt haben, hatten sich auch dafür entschieden, den deutschen Begriff „Kindergarten“ zu übernehmen. Die Überschrift dieser Diskussionsrunde lautet schlicht, aber sehr ergreifend: „Kindergarten aus Sicht eines freien Trägers.“

Heinrich Korn, Stellvertretender Leiter des Jugendamtes der Landeshauptstadt Stuttgart: Mich bewegt die Frage der Einbindung der freien Träger der Jugendhilfe in das zu schaffende System sehr. Die freien Träger bringen in der Regel auch Eigenmittel in die Betreuungsangebote ein. Die Träger wollen auch ein bestimmtes Trägerprofil nach außen tragen. Heute morgen war bereits die Rede davon, wie sich eine große Kirchengemeinde in die neue Struktur einbinden lässt. Wie lassen sich denn große Träger einbinden, die ihr eigenes Profil und ihre eigenen Gremien haben? Wie sichern wir die Qualität bei kleinen Initiativen, die vielleicht ehrenamtlich betrieben werden?

Die Trägerpluralität ist ein wichtiger Wert, den man nicht aufgeben darf. Deshalb frage ich mich: Inwieweit sind die Träger ohne hundertprozentige Finanzierung der öffentlichen Hand bereit, sich in diesen Auftrag einzubringen? Und wenn ja, brauchen wir dann nicht so ein ähnliches Instrument wie die im Gesetz verankerte Jugendhilfeplanung für die Themen „Qualitätsmanagement“ und „Fortbildung“, um das unterschiedliche Niveau der verschiedenen Träger anzugleichen?

Prof. Dr. Dr. Dr. Wassilios Fthenakis, Direktor des Staatsinstitutes für Frühpädagogik, München: Ich habe im Staatsinstitut für Frühpädagogik eine Untersuchung durchführen lassen – es ist die erste ihrer Art –, eine große Studie über die Struktur und das Wesen der Trägerschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Wenn man sich diese Daten ansieht, kann ich nur eine gute Prognose treffen. Wer das System steuern will, indem man Vereinbarungen mit den Trägern direkt trifft, wird nur Heterogenität produzieren, weil das System selbst so tief heterogen ist, dass nichts anderes zustande kommen kann. Ich habe sehr genau die Qualifikationen untersucht. Maximal 30 Prozent der Träger sind fachlich überhaupt in der Lage, zutreffend wahrzunehmen, was im Feld passiert. Insofern kann ich nur vor dem warnen, was offensichtlich jetzt in Nordrhein-Westfalen beabsichtigt wird. Es kann trotz besseren Wissens politisch nicht verantwortet werden, eine solche Qualität der Steuerung in das System hineinzubringen.

Ein zweiter Aspekt: Die Diskrepanz, die wir momentan erleben – ich bin Mitglied der Nationalen Qualitätsinitiative und weiß genau, was wir dort tun und wie wir denken – gründet sich auf eine sehr widersprüchliche Situation mit Blick auf die Qualität, deren Messung und die Evaluation. Wir haben eine Entwicklung, die durch die Träger selbst und die Verbände eingeleitet wurde, in Anknüpfung an die ISO-Norm oder an Qualitätsmanagementsysteme der unterschiedlichsten Art. Es werden diverse Handbücher herausgegeben. Dann haben wir die Nationale Qualitätsinitiative, die in sich wiederum keineswegs stimmig ist, weil darin auch sich widersprechende Philosophien zum Tragen kommen.

Einen Widerspruch müssen wir nächstes Jahr diskutieren: Welche Normen liegen einem Evaluationskonzept zugrunde? Die meisten Systeme, die ich kenne – vor allem jene, die als so genannte objektive Verfahren an die Einrichtungen mit dem Anspruch gerichtet werden, soziale Vergleiche zwischen den Einrichtungen anzustellen –, werden mit Sicherheit eine Standardisierung in einem Höchstmaß im Feld nach sich ziehen. Damit werden sie dem modernen Bildungskonzept zutiefst widersprechen, weil moderne Konzepte mit Evaluationsmaßnahmen – international gesehen – diese Philosophie längst aufgegeben haben, also eine Philosophie, die Standards definiert, diese an alle Kinder richtet und dann soziale Vergleiche anstellt. Das ist Vergangenheit.

In Zukunft ist eine völlig andere Philosophie nötig, nämlich keine interindividuellen Vergleiche heranzuziehen, sondern intraindividuelle Fortschritte. Deswegen werden Sie sehen, dass Qualitätsmerkmale und Evaluationsinstrumente, wie sie in den neuen Curricula zur Anwendung kommen, völlig anderer Natur sind. In Neuseeland ist das Forschungscurriculum ein gut evaluiertes. Dort werden Sie zum Beispiel den Lerngeschichtenansatz als Evaluationsinstrument finden. Das ist – wenn man so will – ein fortgeschriebenes Protokoll über die Lernentwicklung eines Kindes. Und wenn dieses Kind in die Schule kommt, dann hat die Lehrerin ein ganzes Repertoire an Informationen über dessen Entwicklungsfortschritte zur Verfügung. Die Erzieherin hat sozusagen einen Spiegel gefertigt, der wiedergibt, inwieweit sie dem Kind helfen konnte etc. Deshalb wird es sehr wichtig sein, im Kontext der Neuorientierung von Bildungskonzepten auch kritisch die Frage aufzuwerfen, von welcher Qualität die Evaluation sein wird.

Heribert Mörsberger, *Mitglied i. R. des Geschäftsführenden Vorstandes des Deutschen Caritasverbandes e. V.*: Ich möchte kurz zu einigen Diskussionsbeiträgen Stellung nehmen, in denen kritisch Rolle, Stärken und insbesondere Schwächen kleiner Träger beurteilt wurden. Ich will mich ganz allgemein zu den kritischen Anfragen zur Rolle der freien Träger und in diesem Zusammenhang auch zu dem internationalen Vergleich äußern, den Prof. Dr. Fthenakis eingebracht hat.

Ich meine, hier wurden doch diese zweifellos berechtigten kritischen Hinweise zu isoliert betrachtet oder bewertet. Pluralität und Verschiedenartigkeit in der Trägerstruktur ist doch auch ein Faktor, der sehr positive Aspekte beinhaltet, was wohl niemand ernsthaft bestreiten wird. Und was jedoch den vielfach berechtigten Hinweis auf die

mangelnde Fachkompetenz eines „kleinen Trägers“ betrifft, so wird übersehen, dass diese Träger in der Regel nicht allein stehen. Ich denke etwa an die katholischen oder evangelischen Kirchengemeinden, aber auch an Elterninitiativen oder andere kleine, sonstige örtliche Vereine, für die es seit vielen Jahren ein differenziertes System hoch qualifizierter Fachberatung und fachverbandlicher Unterstützung gibt. Die Trägerfunktion wird dort bis zu einem gewissen Grad „arbeitsteilig“ wahrgenommen. Das die einzelne Einrichtung übergreifende Fachberatungs- und Fachverbandssystem übernimmt Aufgaben, die der örtliche Träger (allein) nicht qualifiziert erfüllen kann, der „kleine“ Träger aber erfüllt vor Ort seine spezifische – und wie ich meine unverzichtbare – gesellschaftspolitische Funktion einer bürgernahen Institution. Ich meine, dieses gerade in unserem Lande gewachsene gesellschaftspolitische Kapital pluraler Strukturen in der freien Jugendhilfe darf bei unserer Diskussion nicht außer Acht gelassen werden.

Ich meine, dass hier auch der Vergleich mit den kommunalen Selbstverwaltungsorganen nicht ganz angemessen ist. Auch in einer kleineren Kommune wird man nicht immer davon ausgehen können, dass die einzelne Kommune und erst recht nicht die Verwaltung und innerhalb der Vertretungskörperschaft dieser Kommune immer über die notwendigen Kompetenzen verfügt hat, um alle Fachfragen einer Trägerschaft in der Sozialpädagogik – wie auch in anderen Institutionen kommunaler Verantwortung, so beispielsweise in Gymnasien oder Krankenhäusern – umfassend bewältigen zu können. Aber auch dort hat sich ein Stütz- und Vernetzungssystem entwickelt und bewährt, durch das auch sichergestellt wird, dass Stärken genutzt und auch vor Ort erhalten bleiben und die damit verbundenen Schwächen durch ein übergreifendes solidarisches System überwunden werden. Ich denke, diesen Aspekt darf man nicht aus dem Blick verlieren, womit ich keine Gegenrede gegen die Notwendigkeit der Identifikation von Schwächen gehalten haben will. Mir scheinen diese ergänzenden Hinweise auch deshalb notwendig zu sein, weil gerade die Jugendhilfe wie kaum ein anderes Arbeitsfeld in unserem Lande zur Entwicklung solcher bewährten, bürgernahen Strukturen beigetragen hat.

Karl Späth, *Referent für Erziehungshilfen im Diakonischen Werk der Evangelischen Kirche Deutschlands, Stuttgart*: Wir müssen die Erkenntnisse von Prof. Fthenakis ernst nehmen oder wir müssten klar sagen, dass uns das nicht interessiert. Nach der Untersuchung von Prof. Fthenakis sind 70 Prozent der Träger nicht imstande, die an sie gerichteten fachlichen Anforderungen zu erfüllen. Wenn die Wissenschaft zu diesem Ergebnis kommt, dann müssen wir das ernst nehmen. Denn unter der fehlenden Trägerkompetenz leiden doch auch die Fachkräfte in den Einrichtungen.

Wenn eine Erzieherin im Kindergarten kein kompetentes Gegenüber auf der Trägerseite hat, dann leidet darunter auch die Qualität der fachlichen Arbeit in der Einrichtung. Das muss nicht zwangsläufig heißen, dass die gegenwärtige Trägerkonstruktion völlig aufgegeben wird, aber das muss zum Beispiel dazu führen – es gibt bereits Konzepte dafür –, dass sich nicht eine einzige Gemeinde, sondern künftig ein ganzer Kirchenbezirk als Träger von 40 bis 50 Einrichtungen etabliert, für die dieser eine professionelle Gesamtverantwortung und Gesamtleitung übernimmt. Wir haben im

Bereich der Diakonie ein Qualitätsmanagement-Handbuch für die Kindertageseinrichtungen entwickelt und ich versuche mir vorzustellen, wie eine normale Kirchengemeinde mit diesem Qualitätsmanagement-Handbuch umgehen soll. Dabei gibt es doch genau die Probleme, die Prof. Fthenakis identifiziert hat. Wir dürfen die System- und Strukturprobleme, vor allem die Trägerfrage, nicht übersehen, wenn wir uns über die Qualitätsentwicklung im gesamten Bereich der Kindertageseinrichtungen Gedanken machen.

Landesrat Markus Schnapka: Vielen Dank. Ich habe Subsidiarität bisher immer als Kraft verstanden. Jetzt entwickelt sie sich offenbar eher als Hemmnis für Qualitätssicherung ...

Klaus Schäfer, *Stellvertretender Leiter der Abteilung Kinder, Jugend, Familie und Senioren im Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf:* Das ist eine grundlegende Debatte, die wir führen müssten. Deswegen meine ich, dass man sie hier an dieser Stelle nicht führen kann. Ich halte eine solche Debatte auch für falsch. Bei mir klingen nur die Ohren, wenn mit dem Begriff „Qualitätsdefizite“ ein System in Frage gestellt wird, das – und da will ich Herrn Mörsberger ausdrücklich unterstützen – nicht nur von uns gewollt, sondern auch als unsere Stärke gegenüber anderen europäischen Ländern angesehen wird. Die Frage, die sich daraus ergibt, lautet: Welche Konsequenzen ziehen wir daraus und mit welchem Qualitätsbegriff arbeiten wir? Ich bin ehrenamtlich bei einem Träger engagiert, der Kindergärten hat. Nun bin ich zufällig auch professionell mit diesem Thema ausgebildet und vertraut. Aber ich würde mich nie zum Maßstab nehmen, indem ich einem anderen Vorstandsmitglied die Qualität absprechen würde, das ehrenamtlich tätig ist und auch Entscheidungen zu treffen hat. Es wäre eine andere Qualität.

Ich plädiere sehr dafür, diesen Zusammenhang zu einem anderen Zeitpunkt zu einem Thema zu machen. Ich glaube, dass wir sehr intensiv darüber nachdenken müssen, was wir erstens alles unter Qualität verstehen, zweitens wie wir Qualitätssicherung auf unterschiedlichen Ebenen machen und wie sich drittens unterschiedliche Qualitätskompetenzen in einem solchen System einfinden. Dann kämen wir möglicherweise zu einem anderen Ergebnis. Es ist völlig klar, dass in jedem System Stärken und Schwächen liegen. Ich möchte aber gern, dass wir die Stärken eines Systems – und die würde ich immer noch in der Dualität von öffentlichen und freien Trägern der Jugendhilfe sehen –, noch stärker herausarbeiten und versuchen, die Schwächen abzubauen. Würden wir das nicht tun, kämen wir in eine ganz fatale Debatte, dass professionelle Fachkräfte darüber entscheiden, was Qualität ist und was Qualität nicht ist. Das würde ich für einen falschen Weg halten.

Landesrat Markus Schnapka: Vielen Dank. Meine Damen und Herren, ich bitte jetzt um Verständnis dafür, dass mit Rücksicht auf die beiden noch kommenden Referate diese Diskussion nur als eine solche vermerkt werden kann, die wir nicht zu Ende führen können, für die es vielleicht später einen Platz geben kann. Vielleicht sieht der Verein für Kommunalwissenschaften e. V. einen Termin vor, wo dies dann wirklich so ordentlich diskutiert werden kann, wie es das Thema verdient.

Zur Abrundung des Themas bitte ich jetzt Frau Diller-Murschall, einige resümierende Anmerkungen zu machen.

Ilsa Diller-Murschall, *Stellvertretende Bundesgeschäftsführerin der Arbeiterwohlfahrt e. V., Bonn*: Unterschiedliche Entwicklungen und Disparitäten sind überall gesellschaftliche und menschliche Realität. Insofern würde ich meine Hand nicht dafür ins Feuer legen, dass alle unsere Einrichtungen so arbeiten, wie ich mir das vorstelle. Das kann wahrscheinlich niemand von Ihnen hier im Raum.

Entscheidend ist vielmehr, dass wir uns als Verband auf den Weg gemacht haben. Ob der Weg, den die Arbeiterwohlfahrt eingeschlagen hat, in zwanzig Jahren als guter Weg bezeichnet werden wird, vermag ich natürlich nicht vorherzusagen. Andererseits gab es keinen Grund, weiter abzuwarten. Wir haben die Sache selbst in die Hand genommen und danach geschaut, wie die pädagogische Qualität definiert, operationalisiert und überprüft werden kann. Ziel war es überdies, die Eltern, die vielen Ehrenamtlichen sowie alle anderen Partner gemeinsam in ein System zu bekommen. Wenn das gelingt, können wir uns im Rahmen dieses Systems immer wieder überprüfen, ob und wie wir unsere eigenen Ansprüche erfüllen.

Einem kleinen Missverständnis möchte ich in dieser Runde begegnen. Es handelt sich nicht um einen statischen Prozess, sondern um einen dynamischen Prozess. Aber vielleicht ist dies eine eigene Veranstaltung wert.

Landesrat Markus Schnapka: Herzlichen Dank. Mit diesem kurzen Statement von Frau Diller-Murschall möchte ich diese Debatte abschließen.

Vorher, nachher: Übergänge aus Sicht der Grundschule, Optimierung des Schulanfangs: Fachliches und soziales Lernen in einer integrierten Eingangsphase unter Einbeziehung förderdiagnostischer Aufgaben (FLEX)

REGINE BRANZKE

Leiterin der Grundschule Schomberg in Spremberg, Brandenburg

1. FLEX – ein veränderter Start in den Schulalltag

Im brandenburgischen Schulgesetz wird im § 19 zum Bildungsgang der Grundschule im Absatz 5 geregelt, dass die Jahrgangsstufen 1 und 2 als flexible Eingangsphase (FLEX) geführt werden können. Da erst ab dem Schuljahr 2003/04 dies auf der Grundlage vorliegender Rechtsverordnungen als Regeleinführung möglich ist, war bis zu diesem Zeitpunkt die Realisierung der flexiblen Schuleingangsphase nur als Schulversuch möglich.

Dieser Schulversuch hatte gleichzeitig die Aufgabe, die verbindlichen Rahmenbedingungen zu ermitteln. Grundlage für die inhaltliche Organisationsstruktur bilden die Zielstellungen der Kultusministerkonferenz für die Arbeit in der Grundschule und der sonderpädagogischen Arbeit – **siehe Abbildung 1.**

2. Vorstellung der Arbeit im Schulversuch im Land Brandenburg

Wie ist das Kollegium der Grundschule Schomberg dazu gekommen, eine wichtige Rolle bei der Gestaltung des veränderten Schulanfangs in Brandenburg zu übernehmen? Zunächst waren Diskussionen im Schulalltag der Auslöser für Veränderungen. Die Besonderheiten hinsichtlich der Heterogenität der Lernanfänger wurden von den Lehrerinnen der Grundschule im Anfangsunterricht besonders intensiv wahrgenommen.

Im Kollegium bestand eine große Offenheit, sich veränderten Bedingungen auch durch eigene Veränderung zu stellen. Dies bedeutete konkret, dass bereits seit der Bildung der Grundschule im Land Brandenburg 1991 der Gedanke der Integration von Kindern mit Besonderheiten im Schulalltag gelebt wurde und die Lehrerinnen des Kollegiums vielfältige Fortbildungen zum Erfahrungsaustausch nutzten. Das erforderte aber auch, Unterrichtsprozesse auf der Grundlage der Besonderheiten einzelner Kinder zu planen und „neu“ zu denken.

Bereits seit dem Schuljahr 1996/97 wurde der Anfangsunterricht aus diesem Grund neu strukturiert, indem die Kinder in jahrgangsstufenübergreifenden Klassen des ersten und zweiten Lernjahres gemeinsam unterrichtet wurden; es gab einen rhythmisierten Tagesablauf und die Einbeziehung offener Unterrichtsformen.

Struktur der integrierten Eingangsphase

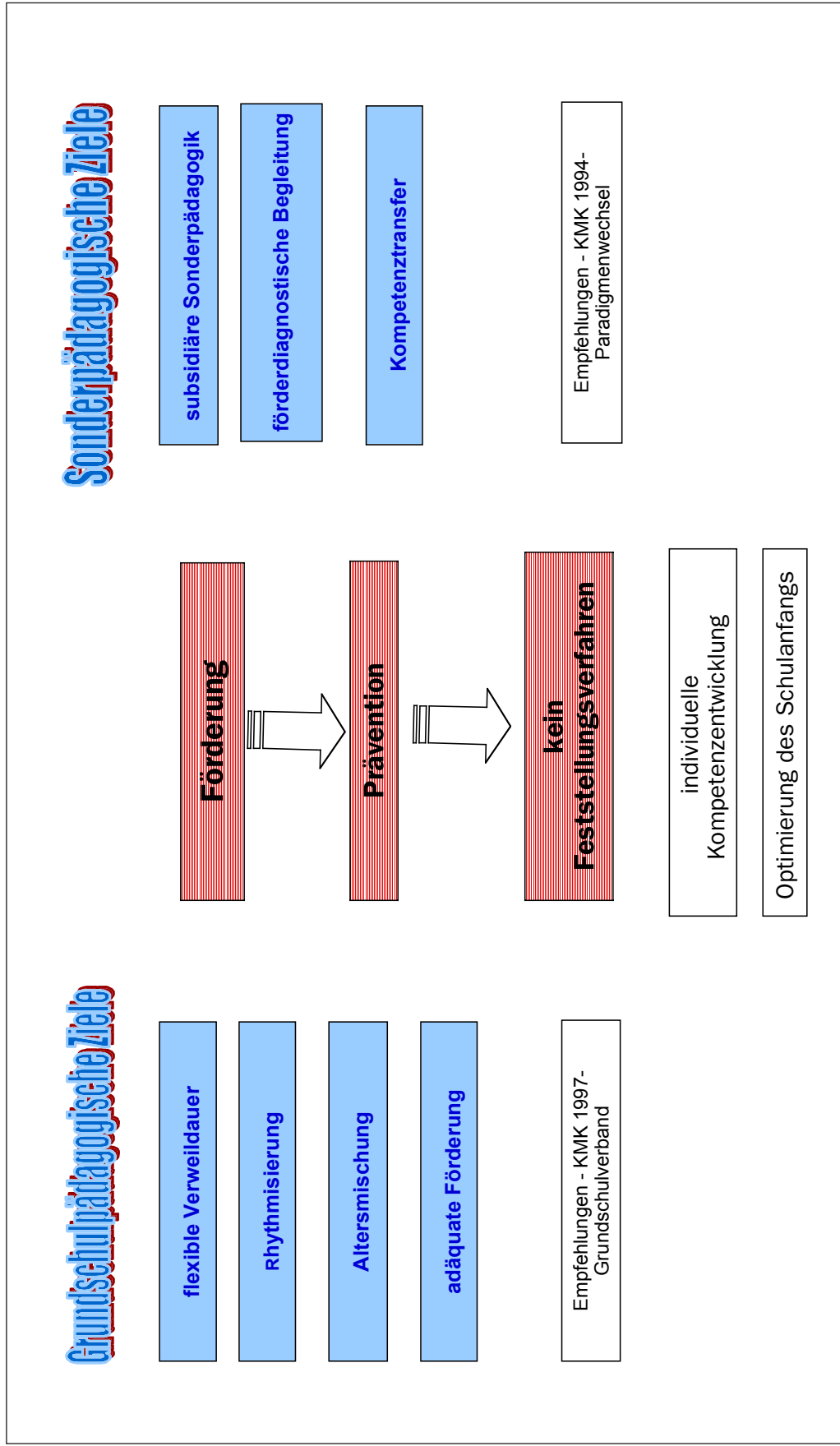


Abbildung 1

Auf Grundlage dieser Voraussetzungen wurde der Antrag der Schule am 8. Juni 1999 positiv mit der Eröffnung des Schulversuches durch das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg beantwortet. Um die Vergleichbarkeit herstellen zu können, wurde eine zweite Grundschule, die Grundschule 5 in Forst-Eulo einbezogen. Der Schulversuch wurde durch den Staatssekretär im Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Frank Szymanski, in den Räumen der Grundschule Schomberg feierlich auf den Weg gebracht und damit eine innovative Veränderung der Grundschule im Land Brandenburg ermöglicht.

3. Bedeutung des Schulversuches FLEX

Wenn wir den Eltern bei der Schulanmeldung oft erstmalig begegnen, signalisieren sie uns meist sofort, welche besonderen Fähigkeiten ihre Kinder besitzen und bringen damit eine Erwartungshaltung zum Ausdruck, dass auch zukünftige Lehrerinnen ihr Kind so sehen. Befragt man Eltern nach den ersten Schulwochen oder auch Schuljahren nach ihrer Erfahrung, kommen mitunter neben positiven Bemerkungen zum Lernen ihrer Kinder in der Grundschule auch kritische Gedanken. Die Ursachen sind so verschiedenartig wie die Kinder, denen wir in unserer täglichen Unterrichtspraxis begegnen.

Wie sieht die Situation nun aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer aus? In Gesprächen mit Lehrerinnen des Anfangsunterrichtes äußern die Betroffenen neben den brandenburgischen Problemen im Zusammenhang mit der Beschäftigungssicherung oftmals auch ihre Unzufriedenheit mit der Situation am Schulbeginn so: zu volle Klassen, zu wenig Teilungsstunden und der berechtigte Hilferuf, wie mit der Belastungssituation durch die heterogene Lerngruppe am Schulanfang umgegangen werden kann.

Ich könnte an dieser Stelle die umrissene Problemlage mit vielfältigen Details weiter ausschmücken und in ein gemeinsames Klagen über schwierige Bedingungen ausufern lassen. Doch das bringt uns nicht weiter. Auf der anderen Seite bieten Konflikte und Probleme auch immer die Chance, eigene Kreativität zu entwickeln und Veränderungen zielgerichtet zu planen. Die Entwicklung der flexiblen Schuleingangsphase stellt eine wirkungsvolle Antwort auf die beschriebene Problematik dar.

4. Pädagogische Standards in der FLEX

Für die Arbeit im Schulversuch wurden die nachstehend aufgeführten Standards entwickelt, die für die Arbeit in der FLEX als verbindlich zu betrachten sind:

1. Es gibt je nach individueller Entwicklung der Kinder eine flexible Verweildauer von einem Jahr bis zu drei Jahren in der Schuleingangsphase mit der Maßgabe einer zielgruppenspezifischen Förderung schneller und langsam lernender Kinder.
2. Es sollen alle schulpflichtigen Kinder ohne Zurückstellung aufgenommen werden. Wiederholung und Ausschulung sind nicht vorgesehen. Es erfolgt eine Unterstüt-

zung der vorzeitigen Schulaufnahme ab fünf Jahren. Kinder, die individuell eine längere Lernzeit zum Durchlaufen der Schuleingangsphase benötigen, können diese ein drittes Jahr besuchen; es gibt keine Anrechnung eines dritten Schulbesuchsjahres auf die Vollschulzeitpflicht.

3. Die Kinder lernen in jahrgangsstufenübergreifenden Gruppen unter Ausgestaltung unterrichtsorganisatorischer Strukturen und didaktisch-methodischer Arrangements zum individuellen Kompetenzerwerb in einem unterstützenden sozialen Kontext. Prägend sind Prinzipien des offenen Unterrichts, der Sozialerziehung und eines rhythmisierten Tagesablaufs mit festen Schulzeiten.
4. Kindern mit vermutetem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich der Sprache, des Verhaltens und des Lernens werden ohne Feststellungsverfahren aufgenommen und stattdessen förderdiagnostisch begleitet.
5. Zur Realisierung der oben genannten Kriterien gibt es eine verbesserte Zusammenarbeit von Kindergarten und Schule im Vorfeld der Schulaufnahme.

Seit dem Schuljahr 2001/02 besteht auch die Möglichkeit, eine flexible Schulaufnahme innerhalb des Schuljahres zu verwirklichen. Dies ist auch besonders für solche Kinder gedacht, die schneller als andere lernen oder vom Schulbesuch zurückgestellt wurden. Die Struktur der Arbeit in der FLEX wird in der **Abbildung 2** deutlich.

5. Ergebnissicherung im Schulversuch durch die Erarbeitung der FLEX-Handbücher

Zur Ergebnissicherung in der FLEX wurden folgende Handbücher zur zielgruppenspezifischen Förderung vorgelegt, die die Qualitätssicherung landeseinheitlicher Standards bei der Modellversuchsausweitung und der Regeleinführung ab Schuljahr 2003/04 unterstützen sollen:

- **Handbuch 1:** Standards, Qualitätsbereiche und Indikatoren der pädagogischen Arbeit an FLEX-Schulen,
- **Handbuch 2:** Differenzierungsmodelle für die zielgruppenspezifische Förderung,
- **Handbuch 3:** Schneller lernende Kinder in der FLEX – Entscheidungshilfe und Verfahrensleitfaden für eine kürzere Verweildauer,
- **Handbuch 4:** Unterstützung frühzeitig aufgenommener Kinder in der FLEX – Entscheidungshilfe und Verfahrensleitfaden für eine vorzeitige Aufnahme,
- **Handbuch 5:** Entscheidungshilfe und Verfahrensleitfaden bei längerer Verweildauer,
- **Handbuch 6 a:** Verfahrensleitfaden zur förderdiagnostischen Begleitung,
- **Handbuch 6 b:** Anregungen für die Arbeit in der flexiblen Eingangsstufe,

Ziele der Optimierung des Schulanfangs

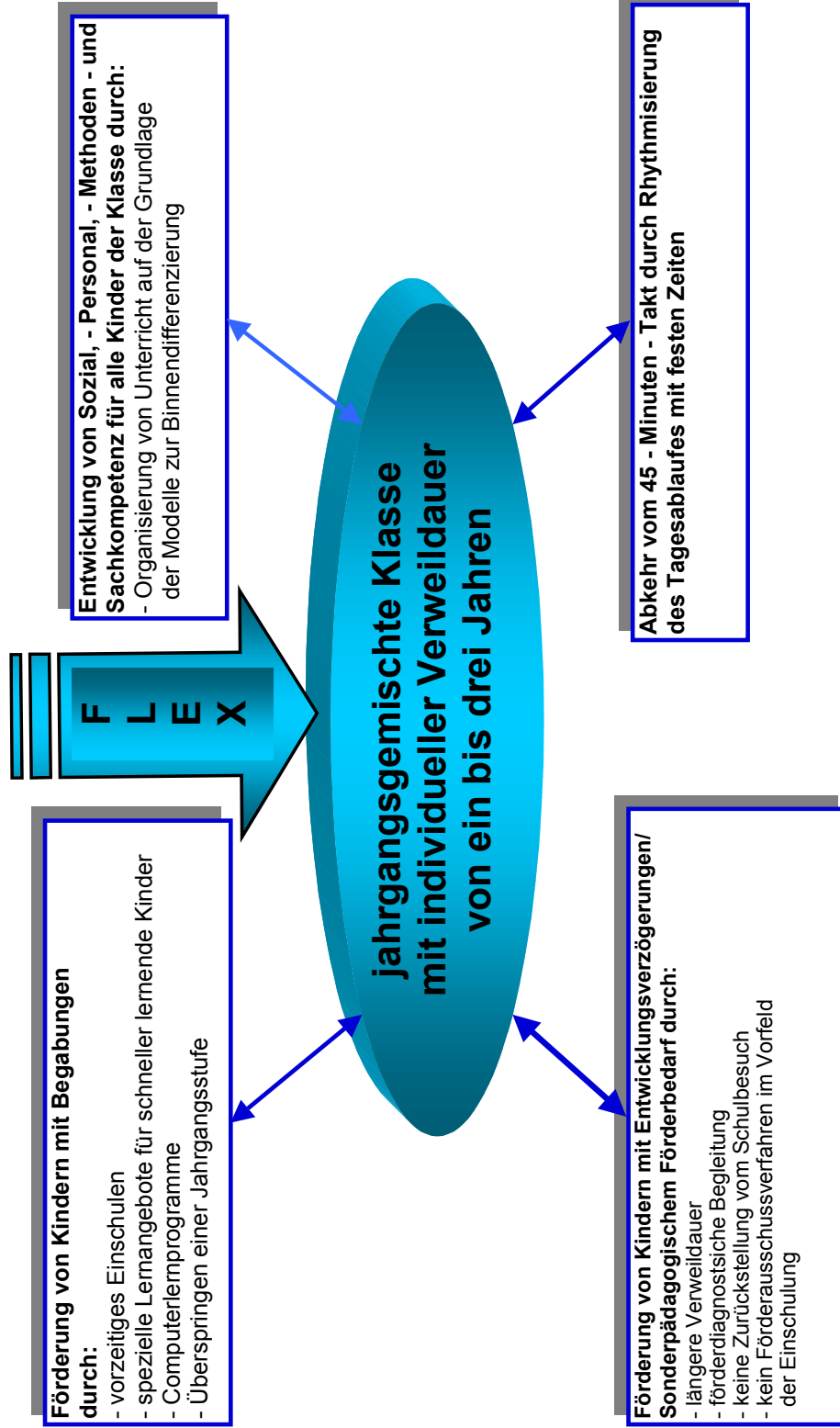


Abbildung 2

- **Handbuch 7:** Der Übergang von der FLEX in die Jahrgangsstufe 3,
- **Handbuch 8:** Die Zusammenarbeit zwischen Kita und Schule und ihre Berücksichtigung unter dem Gesichtspunkt der FLEX.

6. Beginn der Arbeit in zwei Grundschulen und Vorbereitung der Regeleinführung

Ich möchte nun über die ersten Ergebnisse des Schulversuches FLEX in Spremberg und Forst sprechen. Gestatten Sie mir zuvor aber einen kurzen Rückblick auf das Jahr 1999. Am 8. Juni 1999 hatte sich eine kleine Gruppe von rund 30 Personen – kaum von der Öffentlichkeit wahrgenommen – in der Grundschule Schomberg zusammengefunden, um den Schulversuch FLEX für zwei Schulen des Landes Brandenburg zu beginnen, wozu der Staatssekretär im Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Frank Szymanski, sozusagen den Startschuss gab. Vorausgegangen waren engagierte Bemühungen der Referatsleiterin für Grundschulen im Brandenburger Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Katja Sieger, der zuständigen Schulrätin für die Primarstufe im Staatlichen Schulamt Cottbus, Karin Kohle, der Referentin im Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg, Katrin Liebers, sowie der Schulleitungen und den Lehrerinnen der beteiligten Schulen.

Inzwischen befinden sich seit dem Schuljahr 2001/02 insgesamt 20 Schulen in der ersten Ausweitung des Schulversuches, der mit der Beendigung des Schuljahres 2002/03 abgeschlossen wird. Seit zwei Jahren bereiten sich 58 Schulen vor, so dass ab dem Schuljahr 2003/04 insgesamt 78 Schulen nach dem veränderten Konzept im Anfangsunterricht auf der Grundlage der Erfahrungen des Schulversuches arbeiten werden.

7. Zur Entwicklung des Schulversuches

Ich werde nun die ersten Schritte skizzieren, die wir seit Beginn des Schuljahres 1999/00 gegangen sind.

In der Grundschule Schomberg in Spremberg gab es bereits seit 1996 Erfahrungen zum veränderten Anfangsunterricht, die basierend auf dem Projekt zur veränderten Eingangsstufe im brandenburgischen Ort Neu-Zittau gesammelt wurden. Dies gab den Lehrerinnen Sicherheit und ermutigte sie, die Herausforderung, die der Schulversuch mit sich bringt, anzunehmen und gleichzeitig die Kolleginnen der Grundschule 5 in Forst in der Vorbereitung durch Hospitationen und gemeinsame Gespräche zu unterstützen.

Sicherheit besaßen die Kolleginnen bei der Organisation der im Schulversuch entwickelten Modelle der Binnendifferenzierung, so dass sie sich auf die Fragen des Schulversuches konzentrieren konnten – **siehe Abbildung 3.**

Modelle der Binnendifferenzierung im Schulversuch FLEX

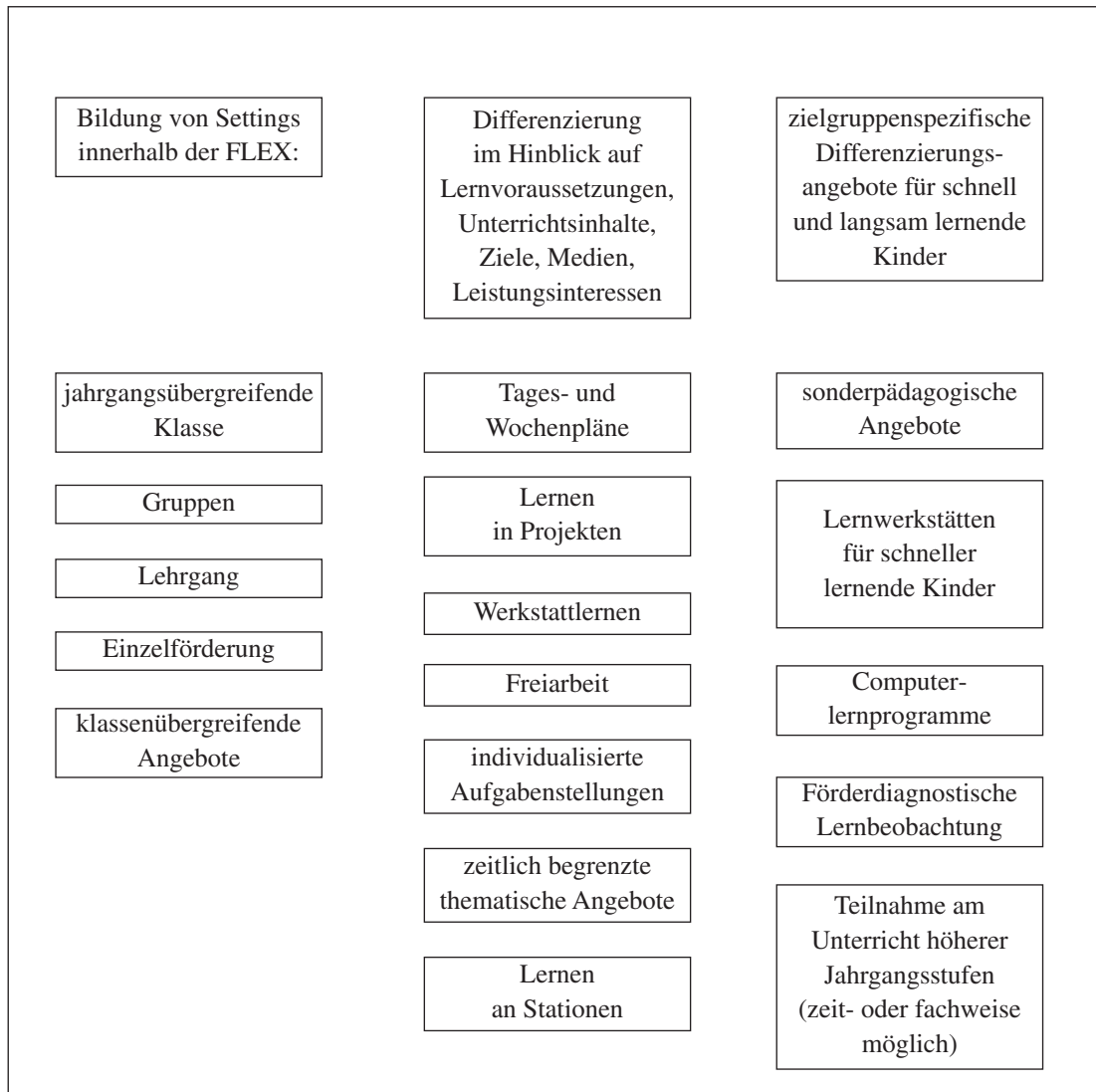


Abbildung 3

© R.Branzke

Einen großen Raum nahmen im ersten Schulversuchsjahr neben den täglichen Planungsaufgaben in den Teamberatungen die Inhalte und Schwerpunkte des Schulversuches ein, die in den pädagogischen Standards beschrieben sind. Dabei waren es nicht so sehr die Fragen des offenen Unterrichtes, die thematisiert wurden, sondern insbesondere solche, die sich mit der zielgruppenspezifischen Förderung einzelner Kinder, aber auch mit der förderdiagnostischen Lernbeobachtung und dem sonderpädagogischen Kompetenztransfer beschäftigten. Auch die Planung des jahrgangsgemischten Arbeitens im Anfangsunterricht wurde wöchentlich beraten.

Die Erörterung der Fragen, wie man die besonderen Fähigkeiten einzelner Kinder erkennt und wer welche Aufgabe im Team übernimmt, nahm viel Zeit in Anspruch. Dabei mussten die Lehrerinnen lernen, mit Unfertigem umzugehen und selbstständig Lösungsstrategien zu entwickeln. Die Zusammenarbeit im Team ist in der **Abbildung 4** dargestellt.

Lehrerkooperation in der FLEX

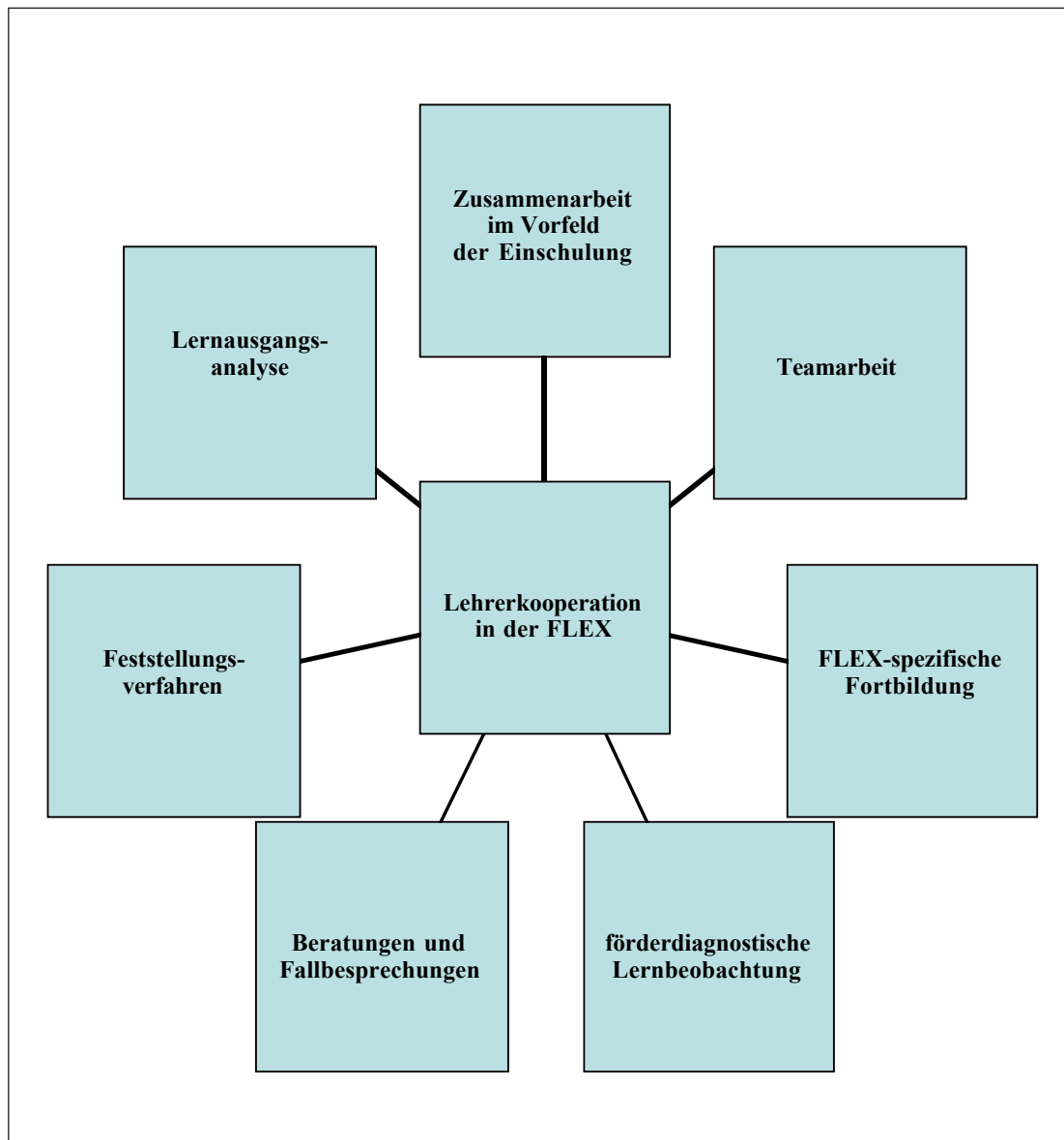


Abbildung 4

© R.Branzke

Dieser Prozess verlief mitunter auch kontrovers. Doch Diskussionen, in denen alle Teammitglieder offen ihre Ideen einbrachten, ermöglichten einen gemeinsamen Lernprozess, von dem alle Beteiligten profitieren konnten.

Im Prozess der Ergebnissicherung war es möglich, die Handbücher zu erarbeiten. Sie sollen neben der Beschreibung der inhaltlichen Arbeit in der FLEX Antworten auf Rechtsfragen geben, die im Zusammenhang mit den einzelnen Schwerpunkten des Schulversuches zu beachten sind. Damit erhalten Schulleitungen sowie Lehrerinnen und Lehrer und natürlich auch die Eltern die notwendige Sicherheit bei der Umsetzung der pädagogischen Standards.

Gleichzeitig ermöglichen die durch die Lehrerinnen in Forst und Spremberg erarbeiteten, im Handbuch erfassten Unterrichtsbeispiele zu den Modellen der Binnendifferenzierung Anregungen für die tägliche Praxis in der FLEX. Daneben geben die Erfahrungsberichte Einblick, mit welchen Schwierigkeiten und Problemen die Lehrerinnen gerungen haben und wie sie diese bewältigten. Die Handbücher, in denen auf die individuelle Verweildauer eingegangen wird – die Handbücher 3 und 5 – werden jeweils durch Lernbiographien ergänzt, die nacherlebbar machen, wie der Prozess der kürzeren oder längeren Verweildauer für ein Kind verlaufen ist.

Vorläufig sind diese Handbücher nur von den gegenwärtig 20 Schulen der Ausweitung im eigenen Netzwerk des Schulversuches abrufbar. Sie werden jedoch in der gedruckten Fassung am Ende des Jahres 2003 erscheinen. Gegenwärtig werden die Handbücher unter den Bedingungen der Ausweitung des FLEX-Projektes einer kritischen Prüfung unterzogen und ergänzt.

8. Nähere Erläuterung einiger Standards der Arbeit in der FLEX

8. 1. Individuelle Verweildauer

Die vielfach beschriebene Heterogenität, mit der Kinder heute in die Grundschule aufgenommen werden, erscheint in der Diskussion zum Anfangsunterricht mitunter als Problem. Der Wunsch nach einer homogenen Lerngruppe wird geäußert. Dies entspricht jedoch nicht der Situation unseres Alltags.

So bietet die Heterogenität aber auch eine Chance, vielfältige soziale Erfahrungen zu sammeln, die Kinder in ihrer familiären Umgebung nicht immer machen können und die neben Fach- und Sachwissen für ihre Teilnahme am gesellschaftlichen Leben erforderlich und gerade auch in Brandenburg von täglicher Brisanz sind. Damit erschließt die natürliche Umgebung der Klasse ein Lernfeld, in welchem Kinder Toleranz und Achtung im gemeinsamen Miteinander erfahren und Ausgrenzungen verhindert werden.

Die Heterogenität birgt aber auch die Anforderung in sich, Grundschule zu verändern und diese so zu gestalten, dass sie den Erwartungen der Kinder mehr gerecht wird.

8. 2. Zielgruppenspezifische Förderung

Den Kern der FLEX bildet die jahrgangsgemischte Klasse, die sich anteilig aus Erst- und Zweitklässlern zusammensetzt. Somit ist ein Wechsel zwischen den Jahrgangsstufen entsprechend der individuellen Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler möglich. Zur Ermittlung der Lernausgangslage werden bereits im Vorfeld der Einschulung vielfältige Informationen gesammelt, die unter anderem auf der Grundlage von Hospitationen in den Kindergärten, Gesprächen mit Kindern und Eltern und dem „Schnuppertag“ in der Schule beruhen – **siehe Abbildung 5.**

Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule

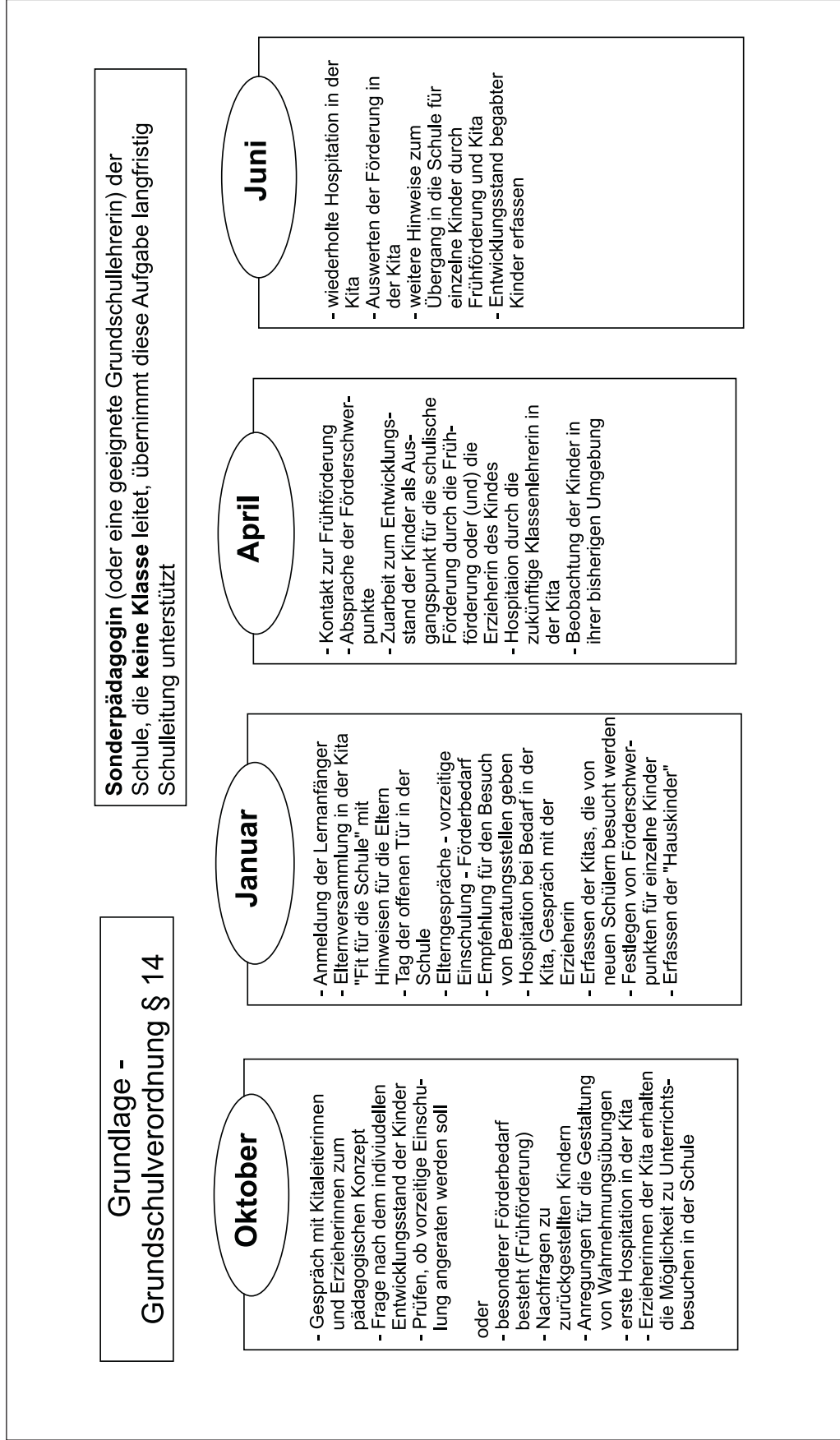


Abbildung 5

In der ersten Schulwoche wird das Kieler Einschulungsverfahren als weiterer Beobachtungsschwerpunkt eingesetzt und die Differenzierungsproben 1 und 2 nach Breuer/Weuffen durchgeführt. Im Zusammenhang mit diesen Ergebnissen und den Beobachtungen der ersten Schulwochen werden dann bis zu den Herbstferien durch die Klassenkonferenzen die Kinder benannt, für die ein Förderplan erstellt wird. In diesem Förderplan wird die individuelle Lernausgangslage des Kindes festgehalten und die Zone der nächsten Entwicklung formuliert. Daneben gibt es die Festlegung von Förderschwerpunkten für einzelne Kinder, um zeitweilige Probleme zu kompensieren.

Eine Zielgruppe, für die in der FLEX Förderpläne erstellt werden, sind die schneller lernenden Kinder. Gerade das Thema der Begabung wird in jüngster Zeit immer wieder sehr stark thematisiert. Dies ist für uns durch die Teilnahme am Schulversuch eher bedeutsam geworden, zumal in der vergangenen pädagogischen Praxis unsere Aufmerksamkeit immer wieder besonders auf Kinder mit Entwicklungsverzögerungen gelenkt worden war. Kinder, deren besondere Kompetenzen nicht frühzeitig erkannt wurden, entwickelten sich mitunter zu solchen Kindern, weil sich Verhaltensprobleme aufgrund einer starken Unterforderung einstellten.

Diesen Kindern mehr gerecht zu werden, ist beschriebenes Anliegen der FLEX und deckt sich mit den bildungspolitischen Folgerungen zu ausgewählten Aspekten der schulischen Begabtenförderung der Bund-Länder-Konferenz für Bildungsplanung und Forschungsförderung, veröffentlicht im Heft 91. Auch das vorzeitige Einschulen als beschriebene Praxis in der FLEX kann für diese Schülerinnen und Schüler unterstützend sein.

8. 3. Ergebnisse hinsichtlich der kürzeren Verweildauer

In Spremberg wurden im Schuljahr 1999/00 insgesamt 28 Schülerinnen und Schüler eingeschult; aus dieser Gruppe konnte eine Schülerin auf der Grundlage ihrer Lernvoraussetzungen nach einem Schulbesuchsjahr in die Jahrgangsstufe 3 wechseln. Im Schuljahr 2000/01 wurden 27 Schülerinnen und Schüler aufgenommen, wobei eine Schülerin und zwei Schüler nach einem Jahr in die Klasse 3 aufrücken konnten. In Forst wurde im Schuljahr 2000/01 einem Schüler die individuelle Verweildauer ermöglicht.

Nun bietet das brandenburgische Schulgesetz Kindern in der Grundschule die Möglichkeit, dass sie entsprechend ihrer Entwicklung innerhalb der Jahrgangsstufen 1 bis 5 wechseln können. Doch stellt die FLEX eher ein begabungsförderndes Umfeld dar, so dass insbesondere dieser Prozess für betreffende Kinder wirkungsvoll unterstützt werden kann.

Zu den fördernden Bedingungen im Umfeld gehört insbesondere die jahrgangsgemischte Klasse, in der die Lernanfänger angeregt werden, Aufgaben der Jahrgangsstufe 2 zu lösen und somit ein sukzessiver Wechsel in die höhere Jahrgangsstufe möglich ist. Daneben stellen die Klassenräume mit der vorbereiteten Lernumgebung eine wei-

tere Bedingung dar. Es sind Materialien bis zur Jahrgangsstufe 3 vorhanden, so dass die Kinder während der Freiarbeit ihr didaktisches Unterrichtsmaterial selbst wählen können. Die Arbeit mit schneller lernenden Kindern stellte anfangs auch eine große Herausforderung an alle am Schulversuch beteiligten Lehrerinnen dar.

Die Sonderpädagogik erhält auch im Zusammenhang mit der Förderung schneller lernender Kinder einen veränderten Stellenwert, da auch diese Schülerinnen und Schüler förderdiagnostisch beobachtet werden. Auch für sie werden entsprechende Lernangebote zielgerichtet geplant und im Förderplan fortgeschrieben. In der Vorbereitung auf die kürzere Verweildauer ergibt sich die Notwendigkeit, diese Kinder über einen festgelegten Zeitraum von rund sechs bis acht Wochen mit jeweils einer Einzelstunde pro Woche zu begleiten.

Diese Zeit wird von einer Sonderpädagogin benötigt, um ganz individuell mit dem betreffenden Kind über die Situation des gleitenden Übergangs in die höhere Jahrgangsstufe zu reflektieren. Auch das schneller lernende Kind erhält somit die Gewissheit, dass Unterstützung und Hilfe jeder Zeit eingefordert werden kann.

Ein weiteres Kriterium der pädagogischen Arbeit an FLEX-Schulen stellt die Aufnahme **aller** Kinder in die Grundschule dar, das im nachfolgenden Abschnitt erläutert wird.

8. 4. Aufnahme aller Kinder

Der Bericht über die Schulanfänger im Land Brandenburg „Soziale Lage und Gesundheit“ des Ministeriums für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Frauen aus dem Jahr 1999 greift die Entwicklung der Jahre 1994 bis 1998 im Zusammenhang mit den Einschulungsuntersuchungen auf. Dabei ist besonders der Anstieg schulärztlicher Empfehlungen zur Durchführung eines Förderausschussverfahrens zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs im Vorfeld der Einschulung zu betrachten, der 1994 bei 2,7 Prozent lag und 1998 bereits bei 5,1 Prozent. Es wird auch festgestellt, dass Kinder aus sozial benachteiligten Familien zehnmal häufiger von Behinderung bedroht sind als Kinder aus Familien mit einem hohen Sozialstatus. Auch die Ergebnisse der unlängst veröffentlichten Ergebnisse der PISA-Studie bestätigen dies.

Bisher erfolgte auf der Grundlage der Empfehlung die Einberufung eines Förderausschussverfahrens – mit dem Ergebnis, dass ein Teil der Kinder bereits im Anfangsunterricht die Allgemeine Förderschule besuchte und somit Chancengleichheit für diese Kinder nicht realisiert werden konnte. FLEX bietet eine wirksame Alternative für Kinder mit vermutetem sonderpädagogischen Förderbedarf hinsichtlich einer Lernbehinderung, Sprachauffälligkeiten oder Verhaltensbesonderheiten.

Die Ressourcen der Arbeit der Sonderpädagogin stehen präventiv zur Verfügung und können so genutzt werden, dass Kinder nicht erst den Stempel einer Behinderung aufgedrückt bekommen müssen, sondern die Hilfe unmittelbar zum Kind kommen kann.

Auch Kinder, die nur in einzelnen Bereichen Entwicklungsimpulse benötigen, können über einen begrenzten Zeitraum wirkungsvoll begleitet werden.

8. 5. Das 3. Verweiljahr für Kinder mit Entwicklungsverzögerungen

Gleichzeitig ermöglicht das 3. Verweiljahr die Kompensation von Entwicklungsverzögerungen. So nutzten in Spremberg in den zwei Jahren des Schulversuches sieben Kinder von 55 das 3. Verweiljahr, in Forst waren es zwei von 49 Schülern.

Die Entwicklung in Spremberg ist auch darin zu sehen, dass gerade Eltern von drei Kindern, die bereits im Vorfeld der Einschulung durch die Frühförderung betreut wurden, zielgerichtet diese Schule wählten, um ihren Kindern damit die Chance zu einer normalen Schulentwicklung zu eröffnen. Sie haben die Hoffnung, dass durch die förderdiagnostische Lernbeobachtung Entwicklungsverzögerungen ihrer Kinder auch unter Einbeziehung des 3. Verweiljahres kompensiert werden können. Die Mutter einer Schülerin, die die Empfehlung der Schulärztin zur Zurückstellung erhalten hatte, äußerte ganz konkret bei der Schulanmeldung, dass sie beruhigt der Einschulung ihrer Tochter entgegen sehe, da sie unter Umständen drei Jahre verweilen könne.

Eine weitere Schülerin in Spremberg, die mit großen Verhaltensproblemen ihre schulische Entwicklung begann und sich jetzt im 3. Verweiljahr befindet, konnte sich durch die förderdiagnostische Lernbeobachtung so entwickeln, dass augenblicklich kein Förderplan mehr notwendig ist. Ein Schüler in Forst, der mit dem Entwicklungsstand eines Vierjährigen eingeschult wurde, erhielt innerhalb des ersten Schulbesuchsjahres vielfältige Entwicklungsimpulse, so dass er in den nächsten zwei Schuljahren auch Lernerfolge für sich verbuchen kann. Sicherlich wird er in der nächsten Zeit weiterhin individuelle Aufgaben, vor allem im Fach Deutsch erfüllen, doch konnte sich dieser Schüler mit Hilfe der Rahmenbedingungen, die FLEX bietet, die Schulfähigkeit selbst erarbeiten.

8. 6. Schwerpunkte der förderdiagnostischen Lernbeobachtung

Im Verlauf des Schulversuches haben wir in gemeinsamer Arbeit mit Professor Dr. Gerald Matthes von der Universität Potsdam die Begrifflichkeit verändert. Zuvor stand an dieser Stelle der Begriff der förderdiagnostischen Begleitung. Ziel der Arbeit in der FLEX darf es aber nicht nur sein, Kinder förderdiagnostisch zu begleiten. Aufgabe muss es vielmehr sein, sie im Lernprozess zu beobachten, passende Angebote entsprechend der aktuellen Lernausgangslage zielgerichtet zu planen und dabei die Zone der nächsten Entwicklungsstufe für ein Kind anzustreben.

Als wirkungsvoll wird in diesem Zusammenhang der förderdiagnostische Unterstützungsdialog durch die Sonderpädagogin erlebt. Regelmäßige Fallbesprechungen im Team – Klassenlehrerin, Teilungslehrerin und Sonderpädagogin – ermöglichen es, diesen Prozess zu gestalten. Die Sonderpädagogin bringt ihre Kompetenzen ein und lenkt durch ihren Blick auf die Situation in der jahrgangsgemischten Klasse die Aufmerk-

samkeit besonders auf das individuelle Leistungsvermögen des einzelnen Kindes. Sie gibt somit wichtige Impulse, um Kindern eine individuelle Lernbiographie entsprechend der Zielgruppen des Schulversuches zu ermöglichen.

9. Abschließende Gedanken

Ich habe die Arbeit im Schulversuch für die Grundschulen in Spremberg und Forst begleitet und neben meiner Tätigkeit als Schulleiterin somit vielfältige Erfahrungen sammeln können. Gleichzeitig unterstütze ich die Ausweitung des Schulversuches und die Vorbereitung der Regeleinführung durch die Mitarbeit im landesweiten Team. Neben vielen Anstrengungen im Zusammenhang mit dem Schulversuch bin ich froh, im Interesse der Entwicklung der Kinder hier mitwirken zu können. Als Schulleiterin kann ich „auftanken“, wenn ich mir am Morgen manchmal die Zeit nehme, einmal kurz in die FLEX-Klassen hineinzuschauen. Es ist ganz einfach schön, die Kinder in der offenen Unterrichtsphase froh gestimmt zu sehen, wenn sie sich aus den vielfältigen Freiarbeitsmaterialien auf den Unterrichtstag einstellen, dabei Fachgespräche zum Einsatz des Logico oder entsprechender Computerprogramme führen. Und ganz nebenbei erfahren die Erstklässler, wie ausgepackt wird und der Arbeitsplatz vorzubereiten ist. Auch Eltern zeigen sich offen und interessiert, da regelmäßige Elternberatungen zum Alltag gehören. Sie fühlen sich so einbezogen und können die Entwicklung ihres Kindes in den ersten Schuljahren nachvollziehen.

All dies erfordert natürlich ein hohes Engagement der Lehrerinnen – und vielleicht auch zukünftig der Lehrer –, denn bisher unterrichten in der FLEX lediglich Frauen. Doch wird dies erleichtert, da sich stets ein Team von drei Kolleginnen auch bestimmte Aufgaben teilen kann. Teamarbeit als innovatives Element von Schulentwicklung ist in der FLEX ureigener Bestandteil der Arbeit. Dabei werden neben den pädagogischen Inhalten Absprachen zur Stundenplangestaltung getroffen, da durch die Schulleitung lediglich die Sportstunden und die Zeitpunkte des Teilungsunterrichtes geregelt werden. Auch die Verteilung der Sonderpädagogikstunden wird neben der Lösung vieler organisatorischer Dinge im Team selbständig geplant. Das geht so weit, dass bei Ausfall einer Kollegin des FLEX-Teams solidarisch nach Möglichkeiten der Vertretung gesucht wird. Erfahrungen zur Zusammenarbeit, die im FLEX-Team gesammelt werden, geben positive Impulse für die Entwicklung in der Schule.

Das alles sind Erleichterungen, die neben einer hohen Arbeitszufriedenheit auch für die Lehrerinnen des FLEX-Teams sprechen, so dass sie gar nicht mehr in anderen Jahrgangsstufen unterrichten möchten.

FLEX bietet Lehrerinnen und Lehrern die Chance, Professionalität zu entwickeln, die gerade im Bereich der Schuleingangsstufe dringend erforderlich ist. Die von Lehrerinnen entwickelten Materialien sind mehrmals intensiv nutzbar. Jährlich werden die gesammelten Erfahrungen einer kritischen Reflexion unterzogen, Veränderungen geplant und umgesetzt. Dies führt zu einer kontinuierlichen zielgerichteten Arbeitsweise, die von einer soliden, von Fachwissen geprägten Kompetenz der Lehrkräfte geprägt ist.

Diskussion zum Übergang vom Kindergarten zur Grundschule

MODERATION: LANDESRAT MARKUS SCHNAPKA

*Leiter des Landesjugendamtes Rheinland, Köln, und Vorsitzender
der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (BAGLJÄ)*

Landesrat Markus Schnapka: Wir haben von Frau Branzke etwas über Korridore erfahren, über Übergänge aus Sicht der Grundschule. Frau Branzke ist mit ihrem Beitrag ein eleganter „Schwung“ in Richtung zu Herrn Janssen gelungen, indem sie aufzeigte, dass Initiative und Engagement nicht nur bei der Jugendhilfe geparkt ist und Schule in Bewegung sein kann. Das Modell FLEX beweist tatsächlich, dass nicht alles im Klassensturnus laufen und auch nicht im 45-Minuten-Rhythmus gezirkelt sein muss. Wir haben erfahren, dass Schule durchaus in der Lage ist, mehr zu machen als zu pauken. Vielen Dank für diese Präsentation. Jetzt können Fragen gestellt werden ...

Cornelia Scheplitz, *Leiterin der Abteilung Soziale Arbeit des Amtes für Jugend und Soziales der Stadt Frankfurt/Oder, Brandenburg:* Herzlichen Dank, Frau Branzke, für Ihren interessanten Vortrag. Ich habe zu Ihrem Modell eine ganze Reihe Fragen. Meine Fragenreihe beginnt mit der „Kooperationsfalle“, denn das ist das Problem, das uns heute schon häufiger beschäftigt hat. Berührt wird dabei immer wieder die Zusammenarbeit der Professionen. Wenn man einem Mitarbeiter in sein Arbeitszeugnis hineinschreibt, dass er sich bemühe, seine Arbeit gut zu machen, dann heißt das in der Regel, dass er sie nicht gut genug macht.

Wenn Frau Branzke sagt, dass man sich bemüht, die Zusammenarbeit mit der Kindertagesstätte zu intensivieren, dann entnehme ich aus der Formulierung, dass diese Kooperation so gut nicht ist. Eine meiner Fragen bezieht sich auf Folgendes: Sie sprachen davon, Grenzen zu sehen. Sie sehen solche auch in der unterschiedlichen Trägerschaft, jedenfalls war das ein erwähnter Indikator. Was macht konkret diese Grenzen aus? Welche Rolle spielt dabei die unterschiedliche Trägerschaft?

Zweitens: Irgendwie muss es Ihnen gelungen sein, einen Motivationsschub in den Reihen der Lehrerschaft zu verankern. Woraus schöpfen Ihre Kolleginnen die Motivation, ihre Lust, dieses Projekt durchzusetzen?

Ist drittens vorstellbar, dass sich diese Motivationslust auch auf Erzieherinnen übertragen ließe?

Mich interessiert viertens noch ein weiteres Problem. Irgendwann ist auch die flexible Schuleingangsphase vorbei und es bricht wahrscheinlich das „wahre“ Leben über die Kinder herein. Wie gestalten Sie diese Schnittstelle? Und falls Sie es wissen, würde mich fünftens noch interessieren, ob das Projekt insgesamt teuer war und ob es sich „rechnet“.

Landesrat Markus Schnapka: Es ist wohl kein Wunder, dass die Fragestellungen in dieser Kombination von der kommunalen Ebene kommen. Das waren fünf präzise Fragen. Ich bitte Frau Branzke um erste Antworten.

Regine Branzke, Leiterin der Grundschule Schomberg, Spremberg, Brandenburg: Ich hoffe, dass ich alle Fragen nacheinander beantworten kann. Die letzte Frage ist ganz einfach zu beantworten. Hinsichtlich der Lehrerausstattung ist es natürlich ein teureres Modell. Wir haben 20 Pflichtwochenstunden in der Jahrgangsstufe 1 und 2. Hinzu kommen noch die Teilungsstunden für den jahrgangsspezifischen Unterricht sowie die Stunden für die Sonderpädagogik. Ich meine, eigentlich müssten alle ganz froh sein, dass solche Modelle existieren. PISA gibt uns das Alarmsignal genau für diese Schnittstelle. An welcher Stelle soll denn nun die Förderung wirklich sinnvoll eingesetzt werden, wenn nicht an dieser Stelle, an der die Kinder in den Prozess des schulischen Lernens eintreten – lesen, schreiben, rechnen und die Grundvoraussetzungen erlernen? Es ist sehr wichtig, den Kindern in dieser Phase die Zeit zu geben, die sie brauchen, wofür die nötigen Ressourcen von staatlicher Seite zur Verfügung gestellt werden müssen. Das ist mein Plädoyer. Ich habe glücklicherweise viele Verbündete, die das ebenso sehen.

Der Übergang in Klasse 3 ist eine Schnittstelle, wenn FLEX vorbei ist. Wenn man in einer Schule ein solches Projekt beginnt, verändert sich auch die Schule, das heißt, sie muss sich verändern. Alle Lehrerinnen und Lehrer der Schule haben veränderte Unterrichtsformen in ihr Unterrichtsrepertoire aufgenommen. Somit ist auch der Übergang in Klasse 3 etwas leichter geworden. Wir haben in den vergangenen Jahren auch gelernt, diesem sensiblen Schnittpunkt mehr Aufmerksamkeit zu schenken, womit ich nicht sagen möchte, dass wir manches künftig nicht noch besser machen können.

Die Motivation der Lehrerinnen und Lehrer ist angesprochen und danach gefragt worden. In Brandenburg gibt es im Augenblick eine schwierige Situation; Lehrerinnen und Lehrer müssen gegenwärtig eine Teilzeitverpflichtung eingehen und erteilen 19,18 Stunden, im Bereich der Grundschule 28 Stunden. Das ist natürlich eher motivationshemmend. Wir haben aber mit dem FLEX-Projekt 1996 begonnen. Es kann sich niemand mehr vorstellen, anders zu arbeiten. Es wird immer wieder nach Möglichkeiten gesucht, die Arbeit noch besser zu machen. Die Entwicklung des Schulversuches hatte eine Eigendynamik bekommen. Wir hatten die Aufgabe, neben der eigenen Arbeit weitere Schulen auf die Arbeit nach dem FLEX-Modell vorzubereiten. Das war auf der einen Seite eine große Herausforderung, auf der anderen Seite bedeutete dies für die Kolleginnen auch ein Motivationsschub.

Ich arbeite selbst als Lehrerin nicht in der FLEX. Lehrerinnen und Lehrer sind meist „Einzelkämpfer“ in der Klasse. Ich beobachte – und die Erfahrung bestätigt dies –, dass es auch ein Motivationsschub ist, im Team zu arbeiten. Die Lehrerinnen in der FLEX haben gemeinsam mit der Sonderpädagogin gelernt, dass es ganz angenehm sein kann, wenn man auch Aufgaben verteilt. Im Team liegt zum Beispiel die Verantwortung für jedes Kind. Das war am Anfang gar nicht einfach gewesen, aber inzwischen merken die Kolleginnen, dass es ganz angenehm sein kann, wenn Elterngesprä-

che und vielerlei Klassenveranstaltungen gemeinsam organisiert werden können. Auch die wichtige Beobachtung der Entwicklung eines Kindes liegt auf mehreren Schultern. Es kann zielgerichtet beraten und geplant werden. Auf der Grundlage der aktuellen Lernausgangslage wird die Zone der nächsten Entwicklung für das einzelne Kind geplant und durch die Mitglieder des Teams realisiert. All das sind Dinge, die meiner Meinung nach erleichternd erlebt werden. Motivierend wirkt auch, wenn man als Lehrer selbst beobachten kann, wie Kinder dadurch zielgerichtete Lernfortschritte erreichen können.

Lässt sich das auch auf Erzieherinnen ausdehnen? Ich wünschte mir, dass der Funke noch mehr auf den Bereich der Jugendhilfe überspringen würde. Vielleicht hängt das auch mit den Lehrerinnen direkt zusammen. Wir waren in den vergangenen Jahren sehr mit uns beschäftigt. Die Zusammenarbeit wurde erst in jüngster Zeit so richtig auf den Weg gebracht, indem Beratungen mit Erzieherinnen von Kindergärten durchgeführt werden. Das ist sehr konstruktiv und ich glaube, unsere Anstöße erzielen die beabsichtigte Wirkung. Ich muss aber an dieser Stelle erwähnen, dass sich die Kindergärten in Brandenburg auch in einer schwierigen Situation befinden. Auch Teilzeitbeschäftigung und drohende Kündigungen wirken sich im Bereich der Kindertagesstätten hemmend aus.

Die Frage nach dem Problem der Träger möchte ich so beantworten: Meine Meinung hängt einfach mit meiner DDR-Erfahrung zusammen. Es gab zu DDR-Zeiten eine durchgängige Struktur, der Bereich der Kindergärten gehörte zum Bildungsbereich, es gab eine direkte Verzahnung. Ich empfinde es persönlich als schwieriger, mit den strukturellen Gegebenheiten von heute umzugehen. Ich treffe oft Kolleginnen und Kollegen, die die notwendige Zusammenarbeit praktizieren, aber mitunter gibt es auch bürokratische Hemmnisse und Grenzen. Aus meiner Perspektive ist es auch eine Grenze, dass es Schulen gibt, die mit bis zu 15 Kindergärten in ihrem Einzugsgebiet klar kommen müssen und kooperieren sollen. Wie soll das funktionieren? Diese Aufgabe ist meines Erachtens seitens der Schule kaum zu bewältigen. Deshalb bin ich vor allem Prof. Fthenakis für seine Lösungsansätze dankbar. Ich meine, wir haben es mit einem Feld zu tun, in welchem immer wieder die Suche dominiert; ein Idealkonzept ist leider noch nicht gefunden worden, vielleicht gibt es ein solches auch nicht.

Landesrat Markus Schnapka: Dafür sind die Menschen einfach auch zu unterschiedlich. Vielen Dank, Frau Branzke. Gibt es weitere Nachfragen?

Annegret Krauskopf (MdL), Vorsitzende des Ausschusses für Kinder, Jugend und Familie des Landtages Nordrhein-Westfalen: Frau Branzke hat erwähnt, dass dieses Modellprojekt ein bisschen mehr Geld kostet als die bisherige Elementarschule. Ich selbst empfinde dieses Modell als sehr produktiv und als erstrebenswert. Das ist ähnlich dem Ansatz in Schweden und Finnland, wo in Schulen punktuell mit Kindern in Kleingruppen gearbeitet werden kann, auch klassenübergreifend. In meiner beruflichen Arbeit habe ich bisher erlebt, dass die Initiative immer von Erzieherinnen ausgeht, etwas Gemeinsames zu tun und etwas Neues auf den Weg zu bringen, seien es flexible Öffnungszeiten oder andere Dinge. Aber was passiert? In Spremberg wurde

ein tolles Projekt auf den Weg gebracht. Doch es ist eben ein Projekt, das auf seine Zukunftsfähigkeit hin sicherlich überprüft wird. Wie soll es weitergehen? Gibt es Verhandlungen und Gespräche, um diesen Ansatz in der Schule oder anderswo in Brandenburg zu einer Regel werden zu lassen?

Regine Branzke: Ab dem Schuljahr 2003/04 wird unsere Praxis kein Modellprojekt mehr sein, da unsere Ergebnisse auch im verantwortlichen Ministerium eine positive Resonanz gefunden haben. Wir bereiten jetzt die Regeleinführung vor, das heißt, die Ressourcen müssen fest geschrieben werden. Das Projekt wird in diesem Schuljahr für die 20 Schulen in Brandenburg beendet. Ab kommendem Schuljahr gibt es eine Festbeschreibung in einer Verwaltungsvorschrift, in der definiert wird, was FLEX bedeutet. Auch die Rahmenbedingungen müssen in einer verbindlichen Form fixiert werden. Ich hoffe und wünsche natürlich, dass wir so weiterarbeiten können, weil die Erfahrungen und die Praxis, die wir in diesen Schulen erlebt haben, einfach bestätigen, dass der entsprechende Bedarf vorhanden ist.

Landesrat Markus Schnapka: Vielen Dank, Frau Branzke. Die Möglichkeit zur Nachfrage hat jetzt Prof. Fthenakis. Dann müssen wir auch mit Rücksicht auf die nächste Phase des Diskurses diese Diskussionsrunde beenden.

Prof. Dr. Dr. Dr. Wassilios Fthenakis, Direktor des Staatsinstitutes für Frühpädagogik, München: Einige Probleme, die wir haben, sind hausgemacht. Wenn man die Situation in Europa betrachtet, dann wird man sehen, dass solche Probleme, die uns jetzt beschäftigen, lediglich bei jenen Strukturmodellen vorzufinden sind, bei denen Kinder spät eingeschult werden. Wenn man früh einschult, stellen sich die Fragen völlig anders. Insofern muss man auch erkennen, dass dieses Problem strukturimmanenter Natur ist. Aber die Frage ist natürlich, wie man damit umgeht.

Ich finde es sehr gut, dass Frau Branzke den Ansatz vertritt, dass von der Schule ausgehend eine differenzierte Strategie erforderlich ist, die das einzelne Kind in den Mittelpunkt stellt und angemessen darauf reagiert. Wenn man das als Problem der Regelung der Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule sieht, wäre ich an Ihrer Stelle allerdings ein bisschen weitergegangen, je nachdem, wie man den Übergang konzeptualisiert. Dem vorgestellten Projekt liegt ein Konzeptualisierungsmodell zugrunde, das auf das Kind fokussiert. Aber das Verständnis von Übergängen, wie es heute konzeptualisiert wird, ist breiter angelegt; auch die Familie ist beispielsweise an einem Übergang beteiligt. Und auch im Kontext verändert sich eine Menge. Viele Kinder, die vom Kindergarten in die Schule kommen, verlieren zum Beispiel einen Teil ihres sozialen Netzes. Wir wissen aber, dass die Verfügbarkeit eines sozialen Netzes ein guter prognostischer Faktor für die schulische Anpassung des Kindes ist.

Wenn wir dort anfangen, dann sollten wir ein wenig aufpassen, dass zwei Aspekte nicht zu sehr in den Vordergrund treten, nämlich ein ausschließlich kindorientierter Ansatz beziehungsweise ein Ansatz, der mehr aus der klinischen, aus der restaurativen Pädagogik kommt. Ins Auge gefasst werden sollte ein Ansatz, bei dem wirklich die Chance genutzt wird, einem Kind vielleicht erstmalig Reorganisationskompetenz zu

vermitteln. Wie geht man mit Übergängen um, wie kann man Kompetenz entwickeln, mit Veränderungen umzugehen? Das ist vor allem ein auf Kompetenz ausgerichteter Ansatz, der weniger auf die Frage gerichtet ist, wo die Defizite dieses und jenes Kindes liegen, die möglicherweise mit einer sonderpädagogischen Behandlung angegangen werden sollten.

Das ist sicherlich ein Punkt, über den man weiterhin diskutieren muss, meines Erachtens auch in Spremberg, wobei ich den Spremberger Ansatz als sehr positiv bewerte, vor allem, was die Individualität und die Bereitschaft der Schule angeht, die Dinge anders zu sehen. So etwas kannte man bisher nur vom Kindergarten ...

Regine Branzke: Vielleicht noch der Hinweis: Der Blick auf die Defizite ist eigentlich nicht unser Blick. Wir orientieren uns mehr auf die Stärken der Kinder. Davon gehen wir auch bei der förderdiagnostischen Lernbeobachtung aus. Wir analysieren, was das Kind im Moment gerade kann, und entscheiden, was es als nächsten Schritt tun kann. Das ist unser Ansatz, um auch Sonderpädagogik zu verändern, indem nicht nur in erster Linie auf den Mangel geschaut wird. So wird auch ein optimistischer Blick für das Kind möglich.

Landesrat Markus Schnapka: ... Und auch für uns. Vielen Dank für die sehr interessante Perspektive. Vieles ist gesagt, aber sicherlich noch nicht alles. Trotzdem will ich aus Zeitgründen den Gedankenaustausch zu dem Thema heute abschließen.

Übergänge zwischen den Bildungsstufen gestalten

WOLFGANG NOETZEL

Leiter der Rudolf-Virchow-Oberschule Berlin-Marzahn/Hellersdorf

1. Zur Entwicklung der Rudolf-Virchow-Oberschule

Die Rudolf-Virchow-Oberschule ist eine Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe im Berliner Stadtbezirk Marzahn/Hellersdorf. Sie wurde 1994 als erste neu gebaute Schule im Ostteil Berlins nach der „Wende“ in Betrieb genommen.

Die Schule wird von rund 1.100 Schülern besucht; diese werden von 90 Lehrern und vier Sozialpädagogen unterrichtet beziehungsweise betreut. Schwerpunkte der Bildungsarbeit liegen in den Naturwissenschaften und der Informatik. Das drückt sich in entsprechenden Wahlpflichtkursen in der Sekundarstufe I sowie in Profil- und Leistungskursangeboten in der Sekundarstufe II aus. Es gibt einen bilingualen Zug, das heißt, das Fach Geschichte wird für einige Schüler in der 9. und 10. Klasse in Englisch unterrichtet. Die Schule ist darüber hinaus Integrationsschule für körperbehinderte Kinder.

2. Vorbemerkungen zum Thema „Übergänge“

Der Übertritt von der Grundschule in eine weiterführende Oberschule ist in der Schullaufbahn eines Kindes ein bedeutsamer Schritt. In Berlin erfolgt dieser von der sechsten zur siebenten Klasse. Die schulrechtlichen Rahmenbedingungen werden von der Ausführungsvorschrift „Übergang“ vorgegeben.

Durch geeignete Maßnahmen sollte versucht werden, dass aus einer Bruchstelle eine Nahtstelle wird, sollte versucht werden, zwischen der Grundschule und der Oberschule Brücken zu bauen – zum Wohle der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler.

Die Beteiligten, die an der Gestaltung des Wechsels maßgeblich mitwirken, sind erstens die Grundschulen, zweitens die Kinder und deren Eltern und drittens die Oberschulen. Sicherlich kann man keine strikte Trennung vornehmen. Ich möchte mich in meinem Beitrag jedoch insbesondere der Rolle der Oberschulen in diesem Prozess widmen und darstellen, wie in der Rudolf-Virchow-Oberschule des Berliner Stadtbezirks Hellersdorf/Marzahn dieser Übergang gestaltet wird, wo es Defizite gibt und wo ich Möglichkeiten der Verbesserung sehe.

3. Die Beratung der Schüler und Eltern

Eltern fällt es im Allgemeinen sehr schwer, die Strukturen des gegliederten Schulsystems und der Gesamtschule zu durchschauen und die Möglichkeiten zu erfassen, auf

verschiedenen Wegen zu einem Schulabschluss zu kommen, zumal eine Vielzahl von Sonderwegen existiert, so genannte Schnellläuferklassen, bilinguale Züge, grundständige Züge und unterschiedlichste Profilierungen in Oberschulen.

Das Bezirksamt Marzahn/Hellersdorf gibt jährlich eine Informationsbroschüre heraus, in der sich alle Oberschulen vorstellen.

Von den Grundschulen werden Schulleiter aller vier Schulzweige – Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Gesamtschule – vor dem Anmeldezeitraum zu Beratungsgesprächen eingeladen. Sie referieren dort vor den Eltern und Kindern des sechsten Jahrgangs über Ziele und Struktur des jeweiligen Schulzweiges, beschreiben Anforderungen und Wege zum Schulabschluss und beantworten Nachfragen. Dabei wird sehr differenziert auf die unterschiedlichen Schulprofile und speziellen Angebote der Schulen eingegangen. Vorarbeit wurde in den Grundschulen von den Klassenleitern oft schon geleistet. Leider stellen wir immer wieder fest, dass dabei auch häufig falsche Informationen gegeben werden.

Bedauerlich ist auch, dass dieses Beratungsangebot nicht von allen Eltern wahrgenommen wird. Häufig sind es gerade die Eltern von problematischen Schülern, die fern bleiben.

Ein weiteres Beratungsangebot ist der „Tag der offenen Tür“. Die meisten Oberschulen geben an einem Samstag allen Interessierten Gelegenheit, die Schule näher kennen zu lernen. Die einzelnen Fachbereiche stellen sich vor, die materielle Bedingungen können in Augenschein genommen werden. So sind die Eltern in der Lage, sich ein Bild von der Schule zu machen. Einzelne Schulen bieten darüber hinaus noch Führungen oder Gespräche für Eltern. Insbesondere in den Hauptschulen ist dies üblich.

Abschließend besteht dann für Eltern und Kinder noch einmal die Möglichkeit, sich im Gespräch zur Anmeldung beraten zu lassen. Dabei kann man ganz individuell auf den einzelnen Schüler eingehen und unter dem Blickwinkel von Zeugnissen, Hobbys und Interessen beraten. Auf den Anmeldeformularen werden die Ergebnisse des Gesprächs festgehalten. Diese werden dann bei der Einrichtung des Jahrgangs berücksichtigt.

4. Die Vorbereitung der Schule auf den neuen siebenten Jahrgang

Die Schule hat die Aufgabe, die Voraussetzungen zu schaffen, damit jede Schülerin und jeder Schüler optimal gefördert wird. Dazu müssen die Bedingungen unter Berücksichtigung schulrechtlicher Bestimmungen entsprechend gestaltet werden. Das heißt konkret für die Rudolf-Virchow-Oberschule, dass sich – sobald die beiden Gruppenleiter für die Kerngruppe festgelegt sind – der Jahrgangsausschuss zusammensetzt und über die Verteilung der Schüler berät. Dabei werden auch die zuständigen Sozialpädagogen mit einbezogen.

Folgende Kriterien spielen eine Rolle: paritätische Verteilung nach den leistungsorientierten Grundschulempfehlungen, Verteilung der behinderten Schüler und der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Zusammenstellung des bilingualen Zuges.

Auf der Grundlage der Anmeldeformulare werden die Angebote im Wahlpflichtbereich für den Jahrgang präzisiert und das Ganztagsangebot – die Arbeitsgemeinschaften – nachfrageorientiert geplant.

Die Kerngruppenleiter schreiben die Familien an, stellen sich vor und informieren über die Ergebnisse der Jahrgangsberatung.

5. Die Aufnahme der neuen Schüler zu Beginn des Schuljahres

Wir versuchen, ein offenes und freundliches, dem Schüler zugewandtes Schulklima zu schaffen, weil ich meine, dass das die Grundlage für eine positive Lerneinstellung ist und die Motivation fördert. Darüber hinaus wollen wir erreichen, dass die Schüler die Schule als *ihre Schule* begreifen und annehmen, dass sie sich also mit ihrer Schule identifizieren. Dabei hilft zum Beispiel „Rudi“, das Schulmaskottchen. „Rudi“ ist ein ausgewachsener Grüner Leguan, der im Lichthof in einem Terrarium lebt und von Schülern gepflegt wird. Sein Name erinnert an den Namensgeber der Schule: *Rudolf Virchow*.

Damit sich die neuen Schüler in *ihrer* Schule willkommen fühlen, werden bereits in den letzten Tagen der Sommerferien im Rahmen von Vorbereitungstagen die Unterrichtsräume von den Lehrern eingerichtet. Zum Beispiel werden die Bücher auf den Bänken bereit gelegt. Jeder Schüler erhält ein Hausaufgabenheft und den Schulkugelschreiber des Jahrgangs. Am ersten Tag des Schuljahres werden die neuen Schüler vom Schulleiter begrüßt. Anschließend findet eine Führung durch die Schule statt. Die Schüler lernen die Fachräume, den Schülerklub, den Sportpark, die Mensa, das Biotop und anderes kennen. Diesen Hausdurchgang führen wir auch im Rahmen eines Elternabends mit den Eltern durch.

Das bis hierher Geschilderte zielt in erster Linie darauf, bei den Schülern und Eltern eine Akzeptanz der Schule herzustellen, sie mit den schulischen Rahmenbedingungen vertraut zu machen.

In einem weiteren Schritt versuchen wir, uns so schnell wie möglich mit den individuellen Voraussetzungen jedes einzelnen Schülers vertraut zu machen. Leider müssen wir immer wieder feststellen, dass die Zensuren und Empfehlungen der Grundschulen nicht immer die Leistungsfähigkeit wirklich widerspiegeln. Nicht jede „Zwei“ ist eine „Zwei“, nicht jede „Vier“ auch eine „Vier“.

Deshalb werden in verschiedenen Fächern schriftliche Eingangsleistungstests durchgeführt, um eine angemessene Grundlage für die Einteilung in die Leistungskurse der äußeren Leistungsdifferenzierung zu haben.

6. Defizite in der Übergangsphase

In der Phase des Übergangs werden aber auch die Defizite deutlich. Es gibt eine Diskrepanz zwischen dem, was von Schule erwartet wird, und dem, was Schule wirklich leisten kann, unter anderem aufgrund der Rahmenbedingungen.

In einer Klasse mit 30 Schülern jeden Einzelnen optimal zu fördern, ist illusorisch, zumal es bei der Gesamtschule die Leistungsbreite von schwacher Hauptschulempfehlung bis guter Gymnasialempfehlung gibt. Weder mit Binnendifferenzierung noch durch äußere Leistungsdifferenzierung lassen sich die gewünschten Ergebnisse erzielen. Das gilt ebenfalls für die pädagogische Arbeit.

In jedem Jahr beklagen sich die Kollegen aufs Neue über die mangelnde Selbständigkeit der Siebentklässler. Diese haben nicht gelernt, wie man richtig lernt; die selbständige Erledigung von Hausaufgaben macht große Probleme; das verstehende Lesen sowie die Problemerkfassung fällt vielen Schülern sehr schwer. Auch die Kompetenz, sich sprachlich auszudrücken, ist ungenügend entwickelt usw. Darüber hinaus werden die in der Grundschule erworbenen Kenntnisse als unzureichend ausgebildet und gefestigt bemängelt.

7. Vorschläge zur Problemlösung

Ein Weg der Problemlösung könnte eine engere Verzahnung der Grundschulen mit den Oberschulen sein, mit dem Ziel, die Anforderungen und Zielstellungen abzustimmen und gemeinsam an der Umsetzung zu arbeiten. Zwei „Parallelwelten“, die den Rahmenplan abarbeiten, ohne sich abzustimmen, sind nachteilig für die Förderung von Schülerinnen und Schülern.

Berlin befindet sich gerade in einer Phase der Neuordnung des Bildungssystems. Bei all den Diskussionen, die zur Zeit geführt werden, spielen auch Überlegungen zur Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Grund- und Oberschule eine Rolle.

Denkbar wäre zum Beispiel eine gemeinsame Planung der Umsetzung der Rahmenpläne. So sollte schon in den Grundschulen der Weg der Schüler in den bilingualen Zug oder eine intensive Vorbereitung auf eine naturwissenschaftlich oder musisch orientierte Schule vorbereitet werden. Damit könnten die Interessen und besonderen Begabungen der Schüler stärker berücksichtigt und gefördert werden.

Sehr kritisch ist die immer stärkere Reduzierung von Schulplätzen für Schüler mit Lerndefiziten oder Verhaltensauffälligkeiten zu sehen. Eine Förderung dieser Schüler findet in Klassen mit dreißig Schülern und ohne speziell ausgebildetes Personal de facto nicht statt.

Die gleiche Problematik ergibt sich für die Schüler mit besonderen Begabungen und Talenten. Große Klassenverbände einerseits und die Streichung aller Mittel für den

Ganztagsbetrieb andererseits verhindern eine gezielte Förderung. Solange es ständig neue drastische Einschnitte in der finanziellen und personellen Ausstattung der Schulen gibt, wird sich die Situation ständig verschlechtern.

Einige Defizite sind durch die Anwendung neuer methodischer Ansätze zu beheben. Dazu sollten und werden teilweise schon Weiterbildungsmaßnahmen der Kollegien durchgeführt. Auch dazu müsste es eine Abstimmung zwischen den Grund- und Oberschulen geben.

Eine engere Zusammenarbeit oder Vernetzung der Schulen wäre ein Schritt zur Verbesserung und Effizienzsteigerung der Bildung.

Ich denke, dieser sensiblen Stelle in der Schullaufbahn, dem Übergang zur Oberschule, sollte man zukünftig mehr Augenmerk widmen, um den Schülerinnen und Schülern eine optimale Entwicklung zu ermöglichen sowie Spaß und Freude am Lernen zu erhalten.

Diskussion zum Übergang von der Grund- zur Oberschule

MODERATION: LANDESRAT MARKUS SCHNAPKA

*Leiter des Landesjugendamtes Rheinland, Köln, und Vorsitzender
der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (BAGLJÄ)*

Landesrat Markus Schnapka: „Übergänge zwischen den Bildungsstufen gestalten“ heißt das Thema dieser Gesprächsrunde. Als Referent steht im Programm: Wolfgang Noetzel, Leiter der Rudolf-Virchow-Oberschule Berlin-Marzahn/Hellersdorf, Ganztagschule. Aus der Vorbesprechung zu diesem Diskurs weiß ich nun, dass dieser Termin „Ganztagschule“ so ganz nicht stimmt. Herr Noetzel erwähnte, dass das Geld für die Ganztagsbetreuung den Schulen entzogen worden sei; das Geld werde jetzt anders verteilt. Das bedeutet, die Rudolf-Virchow-Oberschule ist jetzt eigentlich gar keine Ganztagschule mehr, weil man darauf wartet, dass freie Träger der Jugendhilfe dort aktiv werden und den Ganztag moderieren. Ist das richtig?

Wolfgang Noetzel, Leiter der Rudolf-Virchow-Oberschule Berlin-Marzahn/Hellersdorf: Ja, das stimmt. Es sieht so aus, dass wir als Oberschule mit offenem Ganztagsbetrieb diesen Betrieb im Sinne von Unterricht bis 14.00 oder 15.00 Uhr praktizieren. Anschließend werden sowohl in Verantwortung der Schule als auch in Verantwortung von freien Trägern Arbeitsgemeinschaften und Hobbygruppen durchgeführt. Aber gerade in der Woche, als Bundeskanzler Schröder erstmals öffentlich davon sprach, dass der Ganztagschule in Deutschland Vorrang eingeräumt werden soll, erreichte mich ein Schreiben der zuständigen Stadträtin, die mir mitteilte, dass die Mittel für den Ganztagsbetrieb um 100 Prozent gestrichen sind.

Es gibt gegenwärtig an der Rudolf-Virchow-Oberschule noch einige „Verrückte“ im positiven Sinne, so einen Modelleisenbahner, eine Sozialpädagogin, die den Koch- und Backkurs leitet, oder ein Sportlehrer, der Jugendliche trainiert – alle arbeiten nun ehrenamtlich, unentgeltlich. Aber von den ehemals 28 Arbeitsgemeinschaften, die wir am Nachmittag unseren Schülern anbieten konnten, gibt es zur Zeit nur noch fünf oder sechs. Ich war jüngst in einer Schulleitersitzung, in der mitgeteilt wurde, dass die Jugendhilfe darum gebeten habe, Kontakt mit den Oberschulen herzustellen, weil die Jugendhilfe über freie Träger Ganztagsbetrieb organisieren könne; sie habe noch zusätzlich Gelder bekommen. Meine private, persönliche Meinung dazu ist: Die Gelder wurden schlicht und einfach umverteilt.

Landesrat Markus Schnapka: Ich hatte Sie zu diesem Statement gereizt, Herr Noetzel, weil ich meine, dass wir es mit einem interessanten Anachronismus zu tun haben.

In seinem Vortrag sprach Herr Noetzel von zwei Welten; ich dachte erst spontan, dass er damit Jugendhilfe und Schule meinte. Aber wie wir erfahren haben, äußerte er sich über zwei Schulwelten, die nur schwer zueinander finden. Ich bitte um Nachfragen.

Richard Isselhorst, Leiter des Jugendamtes der Landeshauptstadt Düsseldorf: Herr Noetzel erwähnte, dass der Ganztagsbereich bisher durch die Kooperation zwischen Schule und freien Trägern der Jugendhilfe sicher gestellt wurde. In welcher Form funktionierten diese Absprachen? Gab es diese Angebote außerhalb oder in der Schule? Wer waren die Partner?

Wolfgang Noetzel: Eine große Zahl Partner war vertreten, so Jugendklubs, die bestimmte Angebote in die Schule tragen. Es gibt beispielsweise freie Träger, die im Sportbereich sehr aktiv sind. Die gute Sportanlage der Schule bietet sich dafür an. So existiert ein Geben und Nehmen, etwa so: „*Gibst du mir Turnhallenzeiten, gebe ich dir einen Übungsleiter.*“ Auf dieser Grundlage läuft das.

Direkt in der Nachbarschaft der Schule befindet sich ein Jugendfreizeitzentrum. Das ist eine ehemalige Kindertagesstätte, die unmittelbar an die Schule angrenzt. Als die Schule gebaut wurde, hatte ich gehofft, dieses Gebäude für die Schule zu bekommen, um dort einen sozialpädagogischen Bereich der Schule schaffen zu können. Dieser Wunsch ging leider nicht in Erfüllung. Heute arbeiten wir mit dem Jugendfreizeitzentrum sehr eng zusammen; wir erhalten sehr viele Angebote. Interessanterweise gibt es dort Angebote für alle Schülerjahrgänge – von Grundschulkindern bis zu den Abiturienten.

Richard Isselhorst: Geht es dabei nur darum, dass entsprechende Freizeitangebote gemacht werden, oder ist in dem Jugendfreizeitzentrum auch die etwas andere Art der Pädagogik zu finden, die wir uns – anders als in der Sozialpädagogik – manchmal in der Schulpädagogik nicht leisten können? Jedes Jahr stöhnen in Düsseldorf alle Lehrer der Klassen 7 bis 9, dass sie eine so schlimme Klasse noch nie gehabt hätten. Sie werden aber immer weiter stöhnen, solange sie nicht begreifen, dass eben in den Eingangsstufen zur Pubertät verschiedene Störungen immer wieder auftreten. Anstatt Gruppenangebote zu organisieren oder sich Fachleute zu holen, die das können, machen sie weiter ihren Unterricht im 45-Minuten-Takt. Dabei wundern sie sich, dass das nicht funktioniert. Ich frage Herrn Noetzel: Können Ihre Träger und Partner der Jugendhilfe auch solche Angebote in der Schule machen, lässt das System „Schule“ das zu?

Wolfgang Noetzel: Sicherlich in begrenztem Maße. Eine Zusammenarbeit findet gerade jetzt während einer Projektwoche statt. Der Träger Kids & Co. bietet beispielsweise Theater für Kinder an, vor allem Pantomime für Schüler der 7. und 8. Klassen. Mitarbeiter dieses Trägers sowie Lehrerinnen und Lehrer erarbeiten gemeinsam mit den Jugendlichen ein Theaterstück. Pädagogische Fachberatung und Gespräche finden so nicht statt, wie sich das vielleicht Herr Isselhorst vorstellt. Ich glaube, dass die Kompetenz nicht vorhanden ist. Wir haben zu meinem Bedauern häufig festgestellt, dass es nichts bringt, wenn zum Beispiel ABM-Kräfte versuchen, Drogenprävention zu machen.

Prof. Dr. Dr. Dr. Wassilios Fthenakis, Direktor des Staatsinstitutes für Frühpädagogik, München: Ich habe den Eindruck, dass es sich bei der Berliner Virchow-Schule

um eine Institution handelt, die in sich gesehen funktioniert, möglicherweise auch oder vor allem durch den Einsatz ihres Leiters. Aber es drängen sich doch gewisse Fragen auf. Mir ist immer etwas irgendwie verdächtig, das funktioniert. So sieht man das nicht, was nicht funktioniert.

Landesrat Markus Schnapka: Aber Sie sind doch ein Verfechter des Positivansatzes und vermeiden jede Defizitorientierung ...

Prof. Dr. Dr. Dr. Wassilios Fthenakis: Sicher. Ich melde mich nur dann, wenn ich etwas Positives zu sagen habe. Im konkreten Fall habe ich doch die Schule lobend hervorgehoben. Trotzdem habe ich natürlich Fragen. Wenn man in der Schule diese Eingangsdiagnostik einleitet, dann muss man sich vor allem im Lehrerkollegium sehr klar darüber sein, dass wir die Chancen, wirklich echte Stärken von Kindern zu erfassen, genauso wenig haben, wie ihre Schwächen zu identifizieren. Das ist ein heimtückisches Problem, denn wir neigen ziemlich schnell dazu, neue Probleme zu formulieren. Aber es wurde schließlich darauf hingewiesen, dass ein Kind zehnmal öfter die Chance hat, als Problemkind identifiziert zu werden, wenn es aus einer problematischen Familie kommt. Mir stellt sich dann immer die Frage: Ist wirklich das Kind problematisch oder ist die Art und Weise problematisch, wie Fachkräfte dieses Kind bewerten? Aus Studien wissen wir, dass Fachkräfte sehr schnell reagieren und oft zu oberflächlichen Urteilen kommen, wenn sie wissen, wo das Kind herkommt. Insofern müssen wir in den Institutionen eine solche Qualität entwickeln, die es ermöglicht, die Wirkungen und Nebenwirkungen solcher geschilderten Strategien zu erkennen.

Was mich interessiert, fasse ich in folgenden Fragen zusammen: Wie partizipieren Ihre Kinder an Entscheidungen, die Sie in der Schule treffen? Wie sind die Eltern präsent? Wie gestalten sie mit? Wie demokratisch ist dieser Prozess? Ich habe ein wenig den Eindruck – wobei ich Sie bitte, mich zu korrigieren, wenn das nicht zutreffend ist –, dass die Virchow-Schule ein gut organisierter Apparat ist, der weiß, wie er seine Arbeit zu verrichten hat, aber im Wesentlichen das, was wir heutzutage unter demokratischer Organisation von Bildungsprozessen verstehen, mehr der Fachlichkeit, der Zuständigkeit des Personals und der Einrichtung überlässt. Zumindest habe ich aus den Ausführungen Herrn Noetzels nicht entnehmen können, dass in der Schule andere Prozesse als genauso wichtig angesehen werden wie die kindliche Partizipation, die Beteiligung von Eltern etc. Vielleicht können Sie uns darüber noch ein bisschen mehr sagen.

Wolfgang Noetzel: Beispielsweise wird die Professionalisierung der Eingangsdiagnostik über die Fachbereiche gemacht. Die Virchow-Oberschule arbeitet bei der BLK-Studie mit, konkret bei dem Projekt SINUS. Dort werden auch bestimmte Kompetenzen nachgefragt, die auch in den Klassen 7 und 8 mit Hilfe bestimmter Diagnoseverfahren entsprechend hinterfragt werden. Die Frage der Diagnostik wird auf diesem Wege geregelt und meiner Meinung nach ganz gut.

Zur Frage nach der Mitwirkung von Eltern und Schülern in diesem Prozess möchte ich Folgendes kurz und knapp antworten: Die Gremien existieren und arbeiten. Die Gremien arbeiten zwar, jedoch konzentriert sich die Beteiligung der Eltern- und Schüler-

gremien auf Randprobleme. Über schulpolitische und schulstrukturelle Entscheidungen wird innerhalb des Gremiums leider nicht diskutiert, weil auch das Interesse und die Kompetenz der Eltern dazu fehlt. Denn schulstrukturelle Entscheidungen zu treffen, ist wirklich eine Sache, die über die Zeiträume hinausgeht, in denen Eltern etwas mit der Schule zu tun haben.

Ich habe jetzt zum Beispiel gerade die zusätzliche Aufgabe, eine Gesamtschule mit aufzulösen und treffe bereits jetzt Absprachen mit der dortigen Schulleitung, wie die Kolleginnen und Kollegen sowie die übrigbleibenden Kinder dieser Schule in drei Jahren in die Virchow-Schule integriert werden. Das heißt konkret: An der Virchow-Schule werden im nächsten Schuljahr vielleicht nur sechs Klassen aufgemacht, damit die Plätze frei werden für die Kinder der aufzulösenden Schule. Dabei spielt das Votum von Eltern in der schulischen Elternvertretung keine Rolle. Anders sieht es im Bezirkselternausschuss aus, wo die gewählten Elternvertreter mit darüber zu entscheiden haben, welche Schule beispielsweise geschlossen wird und welche nicht.

Cornelia Scheplitz, *Leiterin der Abteilung Soziale Arbeit des Amtes für Jugend und Soziales der Stadt Frankfurt/Oder, Brandenburg*: Ein kurzer Kommentar zu dem letzten Aspekt, zu dem sich Herr Noetzel äußerte. Ich glaube, es ist eine Erfahrung, die wir in anderen Bereichen machen, auch im Bereich der Kindertagesstätten, der ähnliche strukturelle Krisen durchgemacht hat wie heutzutage die Schule:

Die Kräfte von Lehrerinnen und Lehrern, von Schulleiterinnen und Schulleitern sowie von Eltern sind endlich. Die Eltern, die immer noch die Fahne hoch halten, sich einbringen, engagieren und munter bleiben und sich immer wieder einmischen, konzentrieren sich meines Erachtens auf die Momente und Situationen, auf die es wirklich ankommt, auf die existenziellen Fragen – so auf Standortsicherung oder die Reduzierung finanzieller Mittel. Trotzdem sind die Fragen von Prof. Fthenakis spannend. Meines Erachtens besteht die Gefahr, dass die Frage, wie man Eltern und Schülern Lust zum Sich-Einmischen machen kann, vor dem Hintergrund existenzieller Probleme kaum noch Beachtung findet. Die Kraft reicht oft nicht aus, um sich mit dem Thema der Partizipation zu beschäftigen.

Klaus Schäfer, *Stellvertretender Leiter der Abteilung Kinder, Jugend, Familie und Senioren im Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf*: Ich möchte mich auch zu diesem Aspekt äußern. Wenn man die Frage auf Möglichkeiten reduziert, bei schulpolitischen und schulstrukturellen Entscheidungen mitzuwirken, dann merken wir selbst in Stadtteilen, die hoch intellektuell besetzt sind, dass Eltern vor dieser Verantwortung auch ein bisschen zurückschrecken. Das ist nicht nur ein Problem von sozialen Schichtungen. Die Eltern haben sehr stark ihr eigenes Kind im Blick und versuchen, die besten Bedingungen für ihr eigenes Kind zu befördern. Wenn man es darauf reduziert, wird man das Ziel meiner Meinung nach nicht erreichen. Aber wenn wir uns unter dem PISA-Aspekt – und ich will noch einmal unser Thema in Erinnerung rufen – dem Lernen in sozialen Kontexten zuwenden, dann haben wir am Beispiel des Kindergartens darüber diskutiert, wie man Eltern stärker mit einbeziehen kann. Ich bin davon überzeugt, dass wir uns

– mit dem „Wir“ meine ich Schule, Jugendhilfe, Jugendämter, all die Institutionen und Akteure, die sich mit Kindern und Jugendlichen beschäftigen – möglicherweise über andere Formen von Elternarbeit und Kinderbeteiligung Gedanken machen müssen. Es ist bei weitem nicht so, dass in den Kindergärten die Elternbeteiligung automatisch funktioniert. Das ist nicht so, obwohl es auch Elternsprechstunden gibt.

Wenn wir uns die Schule genauer anschauen – vielleicht ist das ein sehr individueller und sehr persönlicher Eindruck, aber es hat sich in vielen Debatten in Nordrhein-Westfalen bestätigt –, so existiert so etwas wie eine Beziehungslosigkeit zwischen Lehrern und Eltern. Die macht mir schon Sorge. Ich kann das nur pauschal sagen, aber im Gymnasium erlebe ich, dass die Lehrer zu den Eltern kaum Kontakte haben. Dort gibt es den klassischen Elternabend, der einmal im Jahr angesetzt wird. Dabei geht es meist nur um organisatorische Dinge. Aber eine Beziehung zwischen Lehrern und Eltern besteht kaum. Das kann man nicht herbeischwören, wobei ich das nicht kritisieren will. Ich glaube, wir müssen Überlegungen anstellen, wie man diesen Zustand verändern kann. Wenn das nicht gelingt, drohen die neuen Konzepte zu scheitern. In Bezug zu diesem Problem ist auch die Kooperation von Jugendhilfe und Schule stärker gefragt. Das kann man dem einzelnen Lehrer nicht überlassen.

Landesrat Markus Schnapka: Ich habe noch eine Frage: Nach der PISA-Studie wird die pädagogische Qualität des Sitzenbleibens sehr intensiv diskutiert. Inwieweit ist es eigentlich sinnvoll, Schülerinnen und Schülern eine Klasse noch einmal wiederholen zu lassen und dabei zu denken, dass dadurch etwas Besseres entsteht als vorher war? Mich würde interessieren, was Herr Noetzel zum Sitzenbleiben meint. Ist das ein wertvolles pädagogische Gut oder gibt es andere Konzepte, wie man fördern statt ausgrenzen kann?

Prof. Dr. Dr. Dr. Wassilios Fthenakis: Ich habe diese Frage nicht aufgeworfen, um zu ergründen, ob die Eltern mitmachen oder fern bleiben. Die Frage des Ob ist für mich eine Qualitätsdimension im System, inwieweit nämlich dieses System wirklich bereit ist, eine dialogische, partizipatorische Ebene mit den Eltern zu schaffen und von sich aus Schritte einzuleiten, die eine solche Perspektive eröffnen.

Das spiegelt auch ein wenig die Bildungsphilosophie wider, die dahintersteckt. In dem Moment, wo Sie gemäß PISA und OECD sagen, dass formell organisierte und informell laufende Bildungsprozesse wichtig sind, muss man konsequenterweise auch das System für die nicht formell organisierten Bildungsprozesse öffnen. In dem Moment, wo man realisiert, dass Informationsvermittlung und der Zugriff auf Informationen heutzutage überhaupt nicht mehr ein Monopol der Bildungsinstitutionen sind, sondern vielfach über die Ressourcen in der Familie laufen, muss man auch ein akutes Interesse daran haben, diese Ressourcen wirklich zu nutzen. Das heißt, es ist für mich nicht die Frage, wie viele Eltern mitmachen oder ob sie dazu bereit wären, sondern es ist eine prinzipielle Frage der Qualität des Systems selbst.

Wolfgang Noetzel: Herr Schäfer sprach mir gerade aus dem Herzen. Genau das Einbeziehen der Eltern in den Schulalltag halte ich für eine ganz wichtige Sache, denn wo kommen die Probleme häufig her? Sie kommen daher, dass Schüler stunden- oder ta-

gewisse schwänzen, dass Eltern nicht erreichbar sind, dass man keine Rücksprache hat und dass es Schuldzuweisungen gibt. Lehrer sagen, Eltern seien nicht in der Lage, ihre Kinder zu erziehen. Eltern schimpfen auf Lehrer, die keine Ahnung hätten. Ich meine, dass wir an einer Stelle sind, wo wir wieder auf bewährte Konzepte zurückgreifen sollten: Hausbesuche halte ich für eine der möglichen Lösungsstrategien.

An der Virchow-Schule wurden drei Steuerungsgruppen geschaffen: Evaluation, Methodik und Pädagogik. Fünf bis sechs Kolleginnen und Kollegen arbeiten in jeder Gruppe mit. Dort wurde auch über den Sinn und Nutzen von Hausbesuchen debattiert. Wir werden der Gesamtkonferenz und der Schulkonferenz den Vorschlag unterbreiten, dass die Klassenlehrer in den Klassenstufen 7 und 9 wieder das Elternhaus besuchen, so, wie es in der Schule zu DDR-Zeiten üblich war. Ich kenne die Widerstände bei Lehrern und Eltern; es gibt auch rechtliche Rahmenbedingungen, die dem entgegenstehen. Trotzdem sehe ich dazu keine vernünftige Alternative. Dann müssen eben die rechtlichen Rahmenbedingungen verändert werden. Für mich sind Hausbesuche eine praktikable Möglichkeit, um den Widerspruch zwischen Elternhaus und Schule aufzulösen. Damit freilich wird keine generelle und tiefgreifende Problemlösung möglich sein; es ist jedoch ein guter und meines Erachtens notwendiger Ansatz, um bestimmte Dinge in den Griff zu bekommen.

Zum Sitzenbleiben möchte ich Folgendes sagen: Solange die Schule mit Bewertungen lebt, müssen wir einerseits mit den positiven Leistungen und andererseits mit dem Versagen umgehen. Die Reglementierung bei Versagen heißt gegenwärtig in Deutschland nun einmal Sitzenbleiben. Ich tendiere in meiner persönlichen Meinung dazu, dass es dabei bleibt, weil ich die Vorteile eines Nicht-Sitzenbleibens im Moment nicht nachvollziehen kann.

Prof. Dr. Dr. Dr. Wassilios Fthenakis: Können Sie sich vorstellen, dass das Sitzenbleiben nicht nur vom Schüler abhängt, sondern vom System selbst? Man bestraft im Grunde genommen den Schüler, indem ihm die Verantwortung zugeschrieben wird, aber man befreit das System von seiner Wirkung.

Wolfgang Noetzel: Leider befreit man das System nicht von seiner Wirkung. Das Sitzenbleiben macht dem System ein riesiges Problem. Bis zur 9. Klasse gibt es 30 Schüler pro Klasse. Wenn in Klasse 8 zehn Schüler sitzen bleiben und zwanzig Schüler kommen dazu, gibt es Schwierigkeiten, die in jedem Jahr auftreten. Mir wäre es lieber, wenn niemand sitzen bleiben würde, weil die damit verbundenen Schwierigkeiten dann nicht bestünden. Aber das ist nicht die direkte Antwort auf die Frage.

Inwieweit hilft man einem Kind, wenn es ein Jahr oder im Extremfall zweimal wiederholt? Da gebe ich Prof. Fthenakis recht: gar nicht. Ein solcher Schüler ist zwei Jahre nach dem Ende der Klasse 7, in der er sitzen geblieben ist, nicht viel schlauer als zuvor. Wie kommt man aber aus diesem Dilemma heraus? Ich kenne darauf die Antwort nicht.

Landesrat Markus Schnapka: Es gibt in anderen Ländern Schulsysteme, die darauf anders reagieren – unter dem Stichwort, das PISA gesetzt hat: fördern statt ausgren-

zen. Die Integrationswirkung einer erfolgreichen Schule wird dort belohnt, was auch die Schulen dazu bringt, Schüler mit Nachteilen anders zu begreifen als eben die deutsche Schule, wo Schüler mit gravierenden Lernschwierigkeiten das aktuelle Schuljahr in einem anderen Klassenverband wiederholen müssen und eher als Hindernisse für Lernen verstanden werden. Der Lerngewinn und Lehrgewinn wird von Pädagoginnen und Pädagogen in Deutschland sowie von Prof. Fthenakis eher als skeptisch eingeschätzt.

Gut. Das war eine offene Frage, die sich mehr und direkt an das Bildungssystem richtet, aber auch eine Frage, die manchmal auch aus dem Blickwinkel der Jugendhilfe gestellt werden muss. Recht vielen Dank für die Beteiligung an dieser Diskussionsrunde.

Damit kommen wir zum Ende des 5. Berliner Diskurses zur Jugendhilfe. Die Frage ist, wie das zusammenwächst, was zusammengehört. Das Nebeneinander von Schule und Jugendhilfe können und dürfen wir uns nicht mehr leisten. Die PISA-Studie zeigt, dass Bildung mehr ist als Schule und Schule aber auch mehr sein muss als pauken. Das Miteinander von Schule und Jugendhilfe muss verbindlich werden, aber nicht einseitig nach dem Muster der gegenwärtigen Schule und selbstredend auch nicht nach einseitiger Ausrichtung der Jugendhilfe.

Im Rahmen der Ausländerarbeit ist einmal versucht worden, den Begriff „Integration“ zu definieren. Die Definition für das Sich-Annähern von dortigen zwei Systemen ist sehr interessant. Integration wird definiert als beidseitige – mit beidseitig ist sowohl die Mehrheit als auch die Minderheit einer Gesellschaft gemeint – Eingliederung unter Wahrung des Besonderen. Bei diesem Diskurs sind eine Menge an wertvollen Andeutungen und Konzepten dargestellt worden, wie dieser Prozess gelingen kann. Ich bedanke mich ganz herzlich bei allen Referentinnen und Referenten; ich bedanke mich auch bei dem Team des Vereins für Kommunalwissenschaften e. V., das diese Tagung ermöglichte.

Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Diskurses

FLORIAN BAIER

*Wissenschaftlicher Mitarbeiter bei Perspective e. V. –
Forschungsinstitut im Bereich der personenbezogenen Dienstleistungen,
Universität Lüneburg und Fachhochschule Lüneburg*

FELIX BARCKHAUSEN

*Referent für Grundsatzfragen der Kinder- und Jugendpolitik
im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Berlin*

CORNELIE BAUER

*Geschäftsführerin der Arbeitsgemeinschaft für Erziehungshilfe (AFET) e. V.,
Hannover*

SVEN BORSCHKE

Sekretär des Bundesjugendkuratoriums, Bonn

UWE BORZICHOWSKI

*Leiter des Fachbereiches Kinder, Jugend und Familie
der Stadt Recklinghausen, Nordrhein-Westfalen*

REGINE BRANZKE

Leiterin der Grundschule Schomberg in Spremberg, Brandenburg

BEATE BRÖCKER

Beigeordnete für Soziales, Jugend und Gesundheit der Landeshauptstadt Magdeburg

ANNEGRET DAHMER

Leiterin des Amtes für Kinder und Familien des Landesjugendamtes Rheinland, Köln

ILSA DILLER-MURSCHALL

Stellvertretende Bundesgeschäftsführerin der Arbeiterwohlfahrt e. V., Bonn

BERNHARD EIBECK

*Referent für Jugendhilfe beim Hauptvorstand
der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Frankfurt/Main*

PROF. DR. DR. DR. WASSILIOS FTHENAKIS

Direktor des Staatsinstitutes für Frühpädagogik, München

SIEGFRIED HALLER

Leiter des Jugendamtes der Stadt Leipzig

RICHARD ISSELHORST

Leiter des Jugendamtes der Landeshauptstadt Düsseldorf

KARL JANSSEN

1. Beigeordneter der Stadt Recklinghausen, Nordrhein-Westfalen

PETER JOSEPH

Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Landtag Sachsen-Anhalt, Magdeburg

HEINRICH KORN

Stellvertretender Leiter des Jugendamtes der Landeshauptstadt Stuttgart

HANS-ULLRICH KRAUSE

*1. Vorsitzender der Internationalen Gesellschaft für erzieherische Hilfen (IGfH),
Leiter des Kinderhauses Berlin-Mark Brandenburg e. V.*

ANNEGRET KRAUSKOPF (MdL)

*Vorsitzende des Ausschusses für Kinder,
Jugend und Familie des Landtages Nordrhein-Westfalen*

KERSTIN LANDUA

*Leiterin der Arbeitsgruppe Fachtagungen Jugendhilfe,
Verein für Kommunalwissenschaften e. V., Berlin*

DR. ROLF-PETER LÖHR

Geschäftsführer des Vereins für Kommunalwissenschaften e. V., Berlin

HERIBERT MÖRSBERGER

Mitglied i. R. des Geschäftsführenden Vorstandes des Deutschen Caritasverbandes e. V.

PROF. DR. BURKHARD MÜLLER

*Professor am Institut für Sozialpädagogik des Fachbereiches
Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Universität Hildesheim*

WOLFGANG NOETZEL

Leiter der Rudolf-Virchow-Oberschule Berlin-Marzahn/Hellersdorf

PETER OTTENBERG

*Leiter des Büros der Bezirksverordnetenversammlung
Charlottenburg-Wilmersdorf von Berlin*

UTA VON PIRANI

Leiterin des Jugendamtes Berlin-Charlottenburg/Wilmersdorf

CORNELIA PRÜFER-STORCKS

*Staatssekretärin im Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Soziales
des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf*

RITA RABE

Dokumentarin im Deutschen Institut für Urbanistik, Berlin

MANFRED RITZAU

*Referent des Vorstandes des Internationalen Bundes (IB) –
Freier Träger der Jugend- Sozial- und Bildungsarbeit e. V., Berlin*

KLAUS SCHÄFER

*Stellvertretender Leiter der Abteilung Kinder, Jugend, Familie und Senioren
im Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes
Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf*

CORNELIA SCHEPLITZ

*Leiterin der Abteilung Soziale Arbeit des Amtes für Jugend und Soziales
der Stadt Frankfurt/Oder, Brandenburg*

LANDESRAT MARKUS SCHNAPKA

*Leiter des Landesjugendamtes Rheinland, Köln, und Vorsitzender
der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (BAGLJÄ)*

DR. HUBERTUS SCHRÖER

Leiter des Jugendamtes der Landeshauptstadt München

KARL SPÄTH

*Referent für Erziehungshilfen im Diakonischen Werk
der Evangelischen Kirche Deutschlands, Stuttgart*

INA STANULLA

*Wissenschaftliche Referentin
der Arbeitsgemeinschaft für Erziehungshilfe (AFET) e. V., Hannover*

DR. GISELA ULRICH

*Leiterin des Referates Jugendhilfe I – Hilfe zur Erziehung,
Jugendsozialarbeit, Jugendschutz und Jugendarbeit (örtliche Ebene)
im Sächsischen Staatsministerium für Soziales, Dresden*

CARSTEN VENHERM

*Leiter des Referates Jugend, Familie und Soziales des KPV-Bildungswerkes e. V.,
kommunalpolitische Vereinigung des Landes Nordrhein-Westfalen*

Literaturhinweise

Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe – AGJ –, Berlin (Hrsg.)

Jugendhilfe & Bildung. 2. Aufl.

Berlin: Selbstverlag (2003); 52 S.

Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission
für Bildungsplanung und Forschungsförderung

Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen.

Vorläufige Leitsätze des Forums Bildung.

Bonn (2001); 7 S.

Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission
für Bildungsplanung und Forschungsförderung

Die zwölf Empfehlungen des Forums Bildung im Überblick.

Bonn (2001); 6 S.

Below, Susanne von

Bildungssysteme und soziale Ungleichheit.

Das Beispiel der neuen Bundesländer.

Opladen: Leske + Budrich (2002); 236 S.; ISBN 3-8100-3531-9

Bericht der Arbeitsgruppe Jugendhilfe und Schule der

Jugendministerkonferenz und Kultusministerkonferenz (vom 29. April 2002).

In: Forum Jugendhilfe, Bonn: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (2002);

Nr. 4; S. 26-38

Beschluss und Stellungnahmen der Jugendministerkonferenz und

Kultusministerkonferenz vom 17. und 18. Mai 2001 in Weimar:

Jugendhilfe in der Wissensgesellschaft.

In: Forum Jugendhilfe, Bonn: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (2001);

Nr. 3; S. 18-28

Bildung fängt im frühen Kindesalter an. Beschluss der

Jugendministerkonferenz vom 6. und 7. Juni 2002 in Osnabrück.

In: Forum Jugendhilfe, Bonn: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (2002);

Nr. 3; S. 19-21

Bildung ist mehr als Schule.

Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte.

**Gemeinsame Erklärung des Bundesjugendkuratoriums,
der Sachverständigenkommission des Elften Kinder- und Jugendberichts
und der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe.**

In: Forum Jugendhilfe, Bonn: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (2002);

Nr. 3; S. 2-4

Brandenburg, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Potsdam (Hrsg.)
Ene, mene, muh - Und was sagst du ...? Sprachkompetenz in der Kita.
Potsdam (2002); 160 S.

Braunschweig, Sozial- und Gesundheitsdezernat (Hrsg.)
Wasserbauer, Ute; Dushe, Henriette (Bearb.)
Horte sind Bildungsorte.
**Projektdokumentation „Modellhafte Umsetzung des Bildungsauftrages
des KJHG in der außerschulischen Kinderarbeit“ Januar 1999 - Juni 2001.**
Braunschweig (2002); 86 S.
(Braunschweiger Hefte zum Jugend-, Sozial- und Gesundheitswesen; 40)

Brenner, Gerd
Jugendbildung im Umbruch.
Schule und Jugendarbeit in einer Orientierungsphase.
In: Deutsche Jugend, Weinheim: Juventa; 50 (2002); Nr. 7/8; S. 299-305

Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter – BAGLJÄ –, Köln
**Betreuungsangebote für Schulkinder in der Diskussion. Positionspapier,
beschlossen in der 92. Arbeitstagung der BAGLJÄ vom 24. bis 26. April 2002**
Köln (2002); 4 S.

Bundesjugendkuratorium (Hrsg.)
Münchmeier, Richard; Otto, Hans-Uwe; Rabe-Kleberg, Ursula (Hrsg.)
Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben.
Opladen: Leske + Budrich (2002); 188 S.; ISBN 3-8100-3511-4

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Berlin,
Bundesjugendkuratorium (Hrsg.)
**Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung
und Jugendhilfe. Eine Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums.**
Berlin/Bonn (2001); 41 S.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Berlin,
Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (Hrsg.)
**Die bildungspolitische Bedeutung der Familie –
Folgerungen aus der PISA-Studie.**
Stuttgart: Kohlhammer (2002); 44 S.; ISBN 3-17-017927-6
(Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Frauen und Jugend; 224)

Coelen, Thomas
**Kommunale Jugendbildung. Raumbezogene Identitätsbildung zwischen Schule
und Jugendarbeit. Pädagogik und kommunale Öffentlichkeit.**
Jugendarbeit und Schule im Hinblick auf eine raumbezogene Identitätsbildung.
Frankfurt am Main: Lang (2002); 313 S.; ISBN 3-631-38711-3

Coelen, Thomas

**„Ganztagsausbildung“ – Ausbildung und Identitätsbildung
von Kindern und Jugendlichen
durch die Zusammenarbeit von Schulen und Jugendeinrichtungen.**

In: Neue Praxis, Neuwied: Luchterhand; 32 (2002); Nr. 1; S. 53-66

Deinet, Ulrich

**Schule und Jugendhilfe haben eigenständige Aufträge. Wie sollte eine
sozialräumliche Verbindung zwischen Jugendhilfe und Schule aussehen?**

In: Sozial Extra, Opladen: Leske + Budrich; 27 (2003); Nr. 2/3; S. 12-16

Deinet, Ulrich

**Schule und Jugendarbeit –
von der Kooperation zur freundlichen Übernahme?**

In: Deutsche Jugend, Weinheim: Juventa; 50 (2002); Nr. 7/8; S. 326-335

Deinet, Ulrich (Hrsg.)

Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis.

Opladen: Leske + Budrich (2001); 244 S.; ISBN 3-8100-3126-7

Deller, Ulrich; Wessels, Ulla

**„Bildungslieferant“ Kindergarten? Ergebnisse und mögliche Auswirkungen
der PISA-2000-Studie auf die Kindertagesstätten.**

In: Jugendhilfe, Neuwied: Luchterhand; 40 (2002); Nr. 4; S. 186-195

Deutscher Städtetag, Berlin/Köln (Hrsg.)

Hebborn, Klaus; Offer, Regina (Bearb.)

**Ganztägige Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen.
Positionspapier des Deutschen Städtetages vom 4. und 5. Februar 2003.**

Berlin (2002); 7 S.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.)

Baumert, Jürgen; Artelt, Claudia; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael;

Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Tillmann, Klaus-Jürgen;

Weiß, Manfred (Hrsg.); Schavan, Annette (Vorw.)

PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich.

Opladen: Leske + Budrich (2002); 254 S.; ISBN 3-8100-3663-3

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.)

Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel,

Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Stanat,

Petra; Tillmann, Klaus-Jürgen; Weiß, Manfred (Hrsg.) Schavan, Annette (Vorw.)

**PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern
im internationalen Vergleich.**

Opladen: Leske + Budrich (2001); 548 S.; ISBN 3-8100-3344-8

Diller, Angelika

**Der PISA-Schock: Konzepte und Finanzierungen
der Kindertageseinrichtungen auf dem Prüfstand.**

In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, Münster: Votum; 53 (2002); Nr. 2; S. 89-94

Franken, Bernd

Wieder aktuell – Kooperation: Der Übergang in die Grundschule.

In: Kindergarten heute, Freiburg i. Br.: Herder; (2002); Nr. 11-12; S. 24-30

Fthenakis, Wassilios E.

Der Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen: ein umstrittenes Terrain?

In: Frühe Kindheit, Berlin: Deutsche Liga für das Kind; 5 (2002); Nr. 1; S. 24-27

Ganztagsschulen - Schulen in die wir gerne gehen.

**Gemeinsame Erklärung von GEW und der BundesschülerInnenvertretung
unter Mitarbeit des Bundeselternrates Juni 2002.**

In: Forum Jugendhilfe, Bonn: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (2002);
Nr. 3; S. 25-28; ISSN 0171-7669

Gernert, Wolfgang

Jugendhilfe und Schule nach der PISA-Studie.

In: Zentralblatt für Jugendrecht, Köln: Heymanns; 89 (2002); Nr. 7-8; S. 245-251

Giesecke, Hermann

Ganztagsschule und außerschulische Jugendbildung.

In: Deutsche Jugend, Weinheim: Juventa; 50 (2002); Nr. 10; S. 440-446

Hebborn, Klaus

Bildung verbessern – aber nicht auf Kosten der Städte.

Die PISA-Studie aus kommunaler Sicht.

In: Der Städtetag, Stuttgart: Kohlhammer; 55 (2002); Nr. 4; S. 107-109

Hebenstreit-Müller, Sabine; Müller, Burkhard

**Verhoben. Kritik der „Streitschrift“ des Bundesjugendkuratoriums
zum Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe.**

In: Sozialmagazin, Weinheim: Juventa; 27 (2002); Nr. 4; S. 24-27

Hebenstreit-Müller, Sabine; Müller, Burkhard

**Warum Kitas in Deutschland noch keine Bildungseinrichtungen sind.
Thesen zu institutionellen Rahmenbedingungen
im Elementarbereich und Konsequenzen aus PISA.**

In: Forum Jugendhilfe, Bonn: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (2002);
Nr. 2; S. 39-41

Hocke, Norbert; Eibeck, Bernhard

Neue Bildung von Anfang an.

In: Frühe Kindheit, Berlin: Deutsche Liga für das Kind; 5 (2002); Nr. 1; 28-29

Honkavaara, Pirjo

**Erziehung und Bildung im frühen Kindesalter
als Bestandteil nationaler Familienpolitik in Finnland.**

In: Forum Jugendhilfe, Bonn: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (2002);
Nr. 2; S. 16-17

Hornstein, Walter

**Jugendhilfe und Bildung zu Zeiten der Bildungsreform der 70er Jahre
und im Zeichen der PISA-Debatte. Parallelen, Unterschiede, Entwicklungen.**

In: Diskurs, München: DJI-Verlag; 12 (2002); Nr. 2; S. 45-50

Hurrelmann, Klaus

**Schulischer Leistungsstress. Wachsender Wettbewerbsdruck
auf Kinder und Jugendliche – nicht erst seit PISA.**

In: Kind, Jugend, Gesellschaft, Neuwied: Luchterhand; 47 (2002); Nr. 2; S. 48-49

Janssen, Karl

PISA & Jugendhilfe – Konsequenzen und Forderungen.

In: Kommunalpolitische Blätter, Rheinbach: Kommunalverlag; 54 (2002);
Nr. 5; S. 19-21

**Jugendhilfe und Schule. Beschluss der Jugendministerkonferenz
vom 6. und 7. Juni 2002 in Osnabrück.**

In: Forum Jugendhilfe, Bonn: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (2002);
Nr. 3; S. 24-25

Kaschuba, Gerrit; Stauber, Barbara

**Gender – Schule – Jugendhilfe: ein feministischer Blick auf den
Bildungsdiskurs.**

In: Forum Jugendhilfe, Weinheim: Beltz Votum; 11 (2003); Nr. 2; S. 78-88

Knauer, Raingard

**Jugendhilfe und Schule in Bewegung.
Oder die Wiederentdeckung eines alten Themas.**

In: Sozialmagazin, Weinheim: Juventa; 28 (2003); Nr. 5; S. 12-19

Knauer, Raingard

Jugendhilfe und Schule. Ansätze für eine konstruktive Zusammenarbeit.

In: Sozialmagazin, Weinheim: Juventa; 28 (2003); Nr. 5; S. 20-22

Kultusministerkonferenz

**Konsequenzen aus der PISA-Studie.
Laufende und geplante Maßnahmen der Länder.**

In: Forum Jugendhilfe, Bonn: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (2002);
Nr.2; S. 33-34

Leipzig, Jugendamt (Hrsg.)

Die PISA-Studie – eine Herausforderung an die Kommunalpolitik.

Die 6. Stadtwerkstatt.

Leipzig: Selbstverlag (2002); 109 S.; ISBN 3-935853-11-4 (Jugendamt; 3/02)

Leu, Hans Rudolf

**Bildungs- und Lerngeschichten. Ein Weg zur Qualifizierung
des Bildungsauftrags im Elementarbereich.**

In: Diskurs, München: DJI-Verlag; 12 (2002); Nr. 2; S. 19-25

Leu, Hans Rudolf

**Bildungs- und Lerngeschichten von Kindern.
Zum Bildungsauftrag von Kindertagesstätten.**

In: DJI-Bulletin, München: DJI-Verlag (2002); Nr. 60/61; S. 8-12

Liegel, Ludwig

Bildungsprozesse in der frühen Kindheit: Der Vorrang von Selbstbildung.

In: Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen
Aufgaben. Bundesjugendkuratorium, Opladen: Leske + Budrich (2002); S. 49-56;
ISBN 3-8100-3511-4

Lindner, Werner

Kinder- und Jugendarbeit in der „Wissensgesellschaft“.

**Zum Spannungsverhältnis von
aktueller Bildungskonjunktur und (notweniger) Bildungsreflexion.**

In: Deutsche Jugend, Weinheim: Juventa; 50 (2002); Nr. 7/8; S. 319-326

Marquard, Peter

Jugendhilfe als Bildung.

**Definitionsansätze und Strategien zur Rekonzeptualisierung von Bildung
als konstitutivem Element in der Kinder- und Jugendhilfe.**

In: Forum Jugendhilfe, Bonn: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (2002);
Nr. 4; S. 46-49

Münchmeier, Richard

Chancen und Risiken für die Jugendhilfe im aktuellen Bildungsdiskurs.

In: Forum Jugendhilfe, Weinheim: Beltz Votum; 11 (2003); Nr. 2; S. 69-77

Negt, Oskar

Was sollen unsere Kinder und Jugendlichen lernen?

In: Forum Jugendhilfe, Bonn: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (2002);
Nr. 4; S. 50-58

Nörber, Martin

**Die neuen Hausherren?! Vom „Reparaturbetrieb“
für soziale Problemfälle zum „Bespäßer“ im Betreuungsangebot?**

In: Sozialmagazin, Weinheim: Juventa; 28 (2003); Nr. 5; S. 23-29

Nörber, Martin

Offene Jugendarbeit und Schule – eine Zukunftsvision.

In: Sozialmagazin, Weinheim: Juventa; 28 (2003); Nr. 5; S. 30

Nörber, Martin

Brückenschlag zwischen Schule und Jugendarbeit.

Die Relevanz von bildungspolitischen

Tendenzen für die Kooperation von Jugendarbeit und Schule.

In: Sozial Extra, Opladen: Leske + Budrich; 27 (2003); Nr. 2/3; S. 17-20

Nörber, Martin

PISA und die Jugend(bildungs)arbeit.

In: Deutsche Jugend, Weinheim: Juventa; 50 (2002); Nr. 7/8; S. 306-312

Otto, Hans-Uwe

Jugendhilfe und Bildung.

In: Jugendhilfe, Neuwied: Luchterhand; 40 (2002); Nr. 4; S. 195-199

Pädagogische Konzepte statt Billiglösungen.

Aufruf des DPWV und andere Bundesorganisationen.

In: Forum Jugendhilfe, Weinheim: Beltz Votum; 11 (2003); Nr. 2; S. 89

Palentien, Christian

Dein Schüler ist auch mein Jugendlicher.

Eine Betrachtung der Kooperation

von Schule und Jugendhilfe aus Sicht der Jugendforschung.

In Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, Frankfurt/Main:

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge; 33 (2002); Nr. 4; S. 106-119

Die PISA-Studie – eine Herausforderung für die Weiterentwicklung der Jugendhilfe. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 6. und 7. Juni 2002 in Osnabrück.

In: Forum Jugendhilfe, Bonn: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (2002);

Nr. 3; S. 22-24

Rauschenbach, Thomas

Kinder- und Jugendarbeit – Wege in die Zukunft?

Eröffnungsvortrag zum bundesweiten Fachkongress „Kinder- und

Jugendarbeit – Wege in die Zukunft“ am 16. September 2002 in Dortmund.

In: Deutsche Jugend, Weinheim: Juventa; 50 (2002); Nr. 12; S. 520-530

Rauschenbach, Thomas

Außerschulische Bildung – ein vergessenes Thema der PISA-Debatte.

In: Neue Praxis, Neuwied: Luchterhand; 32 (2002); Nr. 5; S. 499-504

Rauschenbach, Thomas

Der Bildungsauftrag des Kindergartens – Neubestimmung nach dem PISA-Schock.

In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, Münster: Votum; 53 (2002); Nr. 3;
S. 205-213

Rolle, Jürgen; Schnapka, Markus

Der PISA-Schock ist eine Chance!

Jugendhilfe und Schule gemeinsam für eine bessere Bildungsleistung.

In: Jugendhilfe Report, Köln: Landschaftsverband Rheinland; (2002); Nr. 1; S. 22-23

Schäfer, Gerd E.

Bildung beginnt mit der Geburt.

Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren.

Weinheim: Beltz (2003). 199 S.; ISBN 3-407-56226-8

Schäfer, Gerd E.

Bildungsprozesse im Kindesalter.

Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. 2. Aufl.

Weinheim: Juventa (2001); 300 S.; ISBN 3-7799-0352-0

Schwerpunkt: Bildung im Kindergarten.

In: SpielRäume, Bremen: Amt für Soziale Dienste; 9 (2002); Nr. 24/25; S. 1-44

Schwerpunktthema: Jugendhilfe und Bildung.

In: Forum Jugendhilfe, Weinheim: Beltz Votum; 11 (2003); Nr. 2; S. 68-89

Schwerpunktthema: Jugendhilfe und Schule.

In: Sozial Extra, Opladen: Leske + Budrich; 27 (2003); Nr. 2/3; S. 6-31

Schwerpunktthema: Offene Ganztagschule ... und was macht die Jugendhilfe?

In: Jugendhilfe Report, Köln: Landschaftsverband Rheinland; (2003); Nr. 1; S. 4-16

Schwerpunktthema: PISA

In: Unsere Jugend, München: Reinhardt; 54 (2002); Nr. 6; S. 241-278

Schwerpunktthema: PISA und soziale Bildung.

In: Jugendhilfe, Neuwied: Luchterhand; 40 (2002); Nr. 4; S. 174-199

Schwerpunktthema: Vernetzung Jugendhilfe und Schule.

In: Sozialmagazin, Weinheim: Juventa; 28 (2003); Nr. 5; S. 11-50

Seithe, Mechthild

Der PISA-Schock – was geht er die Jugendhilfe an?

In: Jugendhilfe, Neuwied: Luchterhand; 40 (2002); Nr. 4; S. 174-185

Simon, Titus

Soll Soziale Arbeit die Schule retten?

Über die Wege zur Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule.

In: Sozial Extra, Opladen: Leske + Budrich; 27 (2003); Nr. 2/3; S. 6-8

Stahlmann, Martin

Immer auf die Kleinen ...? PISA und die Folgen:

Eine neue Chance für die Kindertagesstätten.

In: Unsere Jugend, München: Reinhardt; 54 (2002); Nr. 6; S. 259-265

Sting, Stephan

Zwischen dumm und klug.

Perspektiven sozialer Bildung in der Wissensgesellschaft.

In: Neue Praxis, Neuwied: Luchterhand; 32 (2002); Nr. 3; S. 231-241

Struck, Norbert

Bildung und Soziale Arbeit. PISA und die Folgen –

gelingende Lebensführung und

soziale Integration als Aufgabe der ganzen Gesellschaft.

In: Blätter der Wohlfahrtspflege, Stuttgart: Wohlfahrtswerk für Baden-Württemberg; 150 (2003); Nr. 1; S. 5-10

Sturzenhecker, Benedikt

PISA und die Offene Jugendarbeit. Thesen zur Diskussion.

In: Deutsche Jugend, Weinheim: Juventa; 50 (2002); Nr. 4; S. 184-186

Terbuyken, Gregor

Thesen zum Verhältnis Bildung – Jugendhilfe.

In : Evangelische Jugendhilfe, Hannover; Evangelischer Erziehungsverband e. V. 80 (2003); Nr. 1; S. 6-9

Das Thema „Förderung der Familienerziehung und die Hilfen

zur Erziehung als Bildungsförderung“ im Elften Kinder- und Jugendbericht.

In: Forum Jugendhilfe, Weinheim: Beltz Votum; 11 (2003); Nr. 2; S. 68

Wittmann, Helmut

Gemeinsam Bilden und Erziehen. Möglichkeiten und

Grenzen in der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule.

In Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, Frankfurt/Main:

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge; 33 (2002); Nr. 4; S. 90-105

Zimmer, Jürgen

Nicht das Rad neu erfinden! Der Bildungsanspruch

des Situationsansatzes reicht weiter, als PISA es verlangt.

In: Diskurs, München: DJI-Verlag; 12 (2002); Nr. 2; S. 11-18