

**Petition: Familienergänzende
Kinderbetreuung fair finanzieren**

**Der Frühbereich zwischen
Bildung, Betreuung und Erziehung**

**Frühe Bildung basiert auf Neugier
und verlässlichen Beziehungen**



Frühe Bildung



thema

Frühe Bildung

Die Arbeitsbedingungen im Frühbereich müssen ebenso verbessert werden wie Ausbildung und Entlohnung des Personals. Um die pädagogische Qualität zu erhöhen, ist es nötig, zukünftig auch die Zusammenhänge von Betreuung mit Bildung und Erziehung stärker zu beachten.

04 «Familienergänzende Kindertagesbetreuung»

Zur Förderung von Kindern braucht die Tagesbetreuung gute strukturelle Rahmenbedingungen. Um die nötigen Reformen finanzieren zu können, hat der vpod eine Kampagne lanciert.

09 Vom sozialen zum pädagogischen Auftrag – Familienergänzende Kinderbetreuung im Spannungsfeld von Betreuung, Bildung und Erziehung

Menschen sind von Beginn an lernende Wesen. Auch die Familienergänzende Kinderbetreuung muss deshalb die Voraussetzungen dafür schaffen, dass Kinder sich entsprechend ihrer eigenen Ansprüche und Bedürfnisse bilden können.

15 Frühe Bildung basiert auf Neugier und verlässlichen Beziehungen

Frühe Bildung kann nur in dem Masse gelingen, in dem auch die Lernweise von Kleinkindern berücksichtigt wird. Diese lernen eigenaktiv, ganzheitlich und vor allem in Alltagssituationen. Dabei sind sie besonders auf soziale Resonanz angewiesen.

22 Auch buddeln bildet

Insbesondere für Kinder aus sozial benachteiligten Schichten sind Förderprogramme im Vorschulalter wichtig. Noch wichtiger jedoch ist eine Kultur der Wertschätzung und der Anerkennung.

bücher

25 Curriculum Weltgeschichte – Curriculum UNO

Anhand von Paul Kennedys «Parlament der Menschheit» wird deutlich, was ein «Curriculum Uno» im Geschichtsunterricht an Schweizer Schulen leisten könnte.

26 Geschichtensäckchen

Ein neues Buch mit Spielanregungen zur Sprachförderung von ein- bis vierjährigen Kindern.

27 Theorie der Bildung

Eine Einführung in die neuhumanistische Konzeption von Bildung und deren (kritische) Rezeption.

28 Schulreform als Wiederholungszwang. Zur Analyse der Bildungsinstitution

Die soziologische Analyse untersucht, wie die Bildungsreformen sich im Spannungsfeld von demokratischem Anspruch auf Chancengleichheit und funktionaler Herstellung von Differenzen bewegen.

aktuell

31 Kritische Bemerkungen zur gegenwärtigen Bildungsdebatte

Ein Gespräch mit Alain Pichard über die laufenden Reformvorhaben.

film

33 Nachhaltigkeit, Rückkehr und Tourismus. Der Traum vom Hotel

Helle Toft Jensens Film über die Rückkehr eines Migranten und die Problematik des Tourismus im Senegal.

international

35 Keine Toleranz für die «Mädchenbeschneidung»

Projekte in Genf und Zürich klären an den Schulen über die Genitalverstümmelung auf.

37 Wahat al-Salam / Neve Shalom – die Oase des Friedens

Seit mehr als dreissig Jahren leben jüdische Israelis und Palästinenser jüdischer Staatsbürgerschaft in einer Dorfgemeinschaft zusammen. Die dortige Schule ist ein Ort der Begegnung und des Austauschs zwischen den Konfliktparteien.



Impressum

Redaktion / Koordinationsstelle:

Birmensdorferstr. 67, Postfach 8279, 8036 Zürich
 Tel. 044 266 52 17
 Fax 044 266 52 53
 mail: johannes.gruber@vpod-bildungspolitik.ch
 Homepage: www.vpod-bildungspolitik.ch
 Herausgeberin: Trägerschaft im Rahmen des vpod
 Einzelabonnement: Fr. 40.– pro Jahr (5 Nummern)
 Einzelheft: Fr. 8.–
 Kollektivabonnement: Sektion ZH Lehrberufe;
 Lehrberufsgruppen AG, BL, BE (ohne Biel), LU, SG.
 Satz: erfasst auf Macintosh
 Gestaltung und Layout: Sarah Maria Lang, New York
 Titelseite: Zeichnung Ruedi Lambert
 Druck: Ropress, Zürich

Das aktuelle Heft und die früheren Ausgaben sind auf unserer homepage zu finden:

www.vpod-bildungspolitik.ch

Dort sind auch weitere Infos und Tipps sowie der Inseratetarif einzusehen.

Erscheint 5 x jährlich

Redaktionsschluss Heft 164: 19. Oktober 2009

Auflage Heft 161: 3500 Exemplare

Zahlungen:

PC 80 - 69140 - 0, vpod bildungspolitik, Zürich

Inserate: Gemäss Tarif 2009; die Redaktion kann die Aufnahme eines Inserates ablehnen.

Redaktion: Verantwortlich im Sinne des Presserechts: Johannes Gruber

Redaktionsgruppe: Christine Flitner, Markus Holenstein, Werner Kallenberger, Ruedi Lambert (Zeichnungen), Urs Loppacher, Thomas Ragni, Ruedi Tobler

Beteiligt an Heft 161: Thomas Jaun, Claude Kupfer, Peter Meier-Apolloni, Silvia Nyffenegger, Susi Oser, Alain Pichard, Heidi Simoni, Yvonne Tremp, Corina Wustermann, Sybille Zürcher

Die Schweiz ist das wettbewerbsfähigste Land der Welt, so lautet das Ergebnis des Global Competitiveness Report des WEF. Das Ranking wurde durchgeführt auf Basis der Auswertung öffentlicher Statistiken und von Interviews mit «Wirtschaftsführern». So wurden 13 000 ausgewählte Vertreter der globalen ökonomischen Elite unter anderem gefragt: «How well does the educational system in your country meet the needs of a competitive economy?» Die hiesigen Manager zeigten sich offenbar zufrieden. Ihre Antworten trugen zum Spitzenplatz der Schweiz bei, indem sie unseren Schulen hinsichtlich Wettbewerbsfähigkeit zu einem zweiten Platz im Ranking verhalfen. Kontrastiert man diese subjektive Einschätzung mit den einbezogenen statistischen Daten zum Erziehungswesen, so kommt es zu interessanten Differenzen. Beim Zugang zur Primar-, Sekundar- und Hochschulbildung belegt die Schweiz die Plätze 92, 49 und 46. Auch bei den Ausgaben für die staatliche Schulbildung (Anteil am Volkseinkommen) liegt die Schweiz lediglich auf Platz 41 und damit hinter einer Reihe von afrikanischen Ländern.

Abgesehen von der Fragwürdigkeit solcher Rankings ist «Wettbewerbsfähigkeit» ein ökonomisches und kein pädagogisches Kriterium. Schulen, Kindergärten, Horte und Krippen sind dann gut, wenn sie ihren Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag erfüllen. Dass eine hohe pädagogische Qualität des Bildungswesens auch positive Effekte auf das gesellschaftliche «Humankapital» hat, mag zwar sein, dies sollte jedoch nicht die vorrangige Perspektive sein, aus der wir die Institutionen des Bildungsreichs betrachten und zu verbessern suchen.

Reformen sind gerade im Frühbereich dringend notwendig. Um diese finanzieren zu können, hat der vpod unter anderem die Petition «Familienergänzende Tagesbetreuung fair finanzieren» lanciert. Wie Christine Flitner in ihrem Beitrag ausführt, sollte aber auch beim Ausbau der Familienergänzenden

Kinderbetreuung die Maxime «Qualität vor Quantität» gelten und die Tagesbetreuung nicht nur aus der Perspektive einer Vereinbarkeit von Familie und Beruf betrachtet werden (S. 4-8). Wenn wir wirklich gute Betreuungseinrichtungen wollen, dann müssen auch die Arbeitsbedingungen, die Qualifikation und die Löhne der in der Kinderbetreuung Tätigen verbessert werden.

Darüber hinaus gilt es nach Thomas Jaun zu berücksichtigen, dass Bildung, Betreuung und Erziehung stark miteinander verschränkt sind (S. 9-14). Den Erziehungswissenschaften zufolge sind Kinder von Beginn an lernende Wesen. Heidi Simoni und Corina Wustmann stellen fest, dass «Frühe Bildung» dann erfolgreich ist, wenn Kinder anerkannt und zu selbsttätigem Lernen ermutigt werden. (S. 15-21).

Nur wenn die Einrichtungen des Frühbereichs diesen Erkenntnissen folgen und allen Kindern zugänglich sind, ist es möglich jedes Kind individuell zu fördern und dabei, wie Susi Oser betont, auch die «Chancengleichheit» für Kinder aus benachteiligten Familien zu erhöhen (S. 22-24). Der Bildungserfolg misst sich dabei nicht nur – und auch nicht in erster Linie – in schulischen Titeln, sondern im Erwerb von Urteilsvermögen, Verantwortungsbewusstsein und Handlungsfähigkeit. Unsere Kinder werden diese Kompetenzen brauchen. Nicht zuletzt um die Probleme zu lösen, die uns diejenigen eingebracht haben, für die die «Wettbewerbsfähigkeit» das Mass aller Dinge ist.



Johannes Gruber
Redaktor vpod-bildungspolitik

Frühe Bildung



«Familienergänzende Kindertagesbetreuung»

Beim Thema «familienergänzende Kinderbetreuung» treffen verschiedene, sich teilweise widersprechende Ansprüche aufeinander: das Ziel des schnellen zahlenmässigen Ausbaus zur Förderung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf auf der einen und bildungs- und sozialpolitische Ziele auf der anderen Seite. Eine sinnvolle Tagesbetreuung muss beiden Seiten gerecht werden. Fakt ist im Augenblick jedoch, dass die qualitativen Ziele zugunsten der quantitativen zurückgesetzt werden.

Christine Flitner, Zentralsekretärin vpod

Der zügige Ausbau der Tagesbetreuung wird heute bis weit in bürgerliche Kreise gefordert, die pädagogische und sozialpolitische Diskussion zum Thema findet aber exklusiv unter Fachleuten statt und hat kaum Auswirkungen auf die Politik. Die verheerenden Folgen dieser Ignoranz gegenüber den pädagogischen Aspekten der Tagesbetreuung lassen sich am Beispiel der deutschen Stadt Hamburg ablesen. Der gut gemeinte zügige Ausbau der Kindertagesstätten seit 2003 ging dort voll und ganz auf Kosten der Qualität; Betreuungs- und Arbeitsbedingungen haben sich massiv verschlechtert, und man muss in der Folge von einem echten Zweiklassensystem in der Kinderbetreuung reden, wie der detaillierte Evaluationsbericht vom April 2007 zeigt. «Die akribischen Analysen mahnen nachdrücklich eine Umsteuerung im Sinne einer Bildungs-Sozialpolitik an, bei der Bildungsrechte, Bildungsbedarf und die Perspektive der Kinder im Vordergrund stehen

– so wichtig zugleich das Ziel der Vereinbarkeit von Familie und Beruf bleibt.»¹

In welchem pädagogischen, gesellschaftlichen und sozialpolitischen Umfeld bewegt sich die familienbegleitende Kindertagesbetreuung? Zahlreiche Themen kreuzen sich hier, und es gibt zur Zeit viele ungelöste Fragen, die sich direkt oder indirekt auf die Qualität der Betreuung auswirken.

Integration

Die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz hängen in erheblichem Mass von ihrem Elternhaus ab; der Schule gelingt es nicht wirklich, einen Ausgleich zu schaffen. Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern und Kinder mit Migrationshintergrund haben sehr viel schlechtere Chancen, die Schule erfolgreich zu durchlaufen und schliessen ihre Ausbildung sehr viel häufiger ohne einen Abschluss der Sekundarstufe II ab. Insbesondere Jugendliche aus Ländern der zweiten Einwanderungswelle (Slowenien,

Kroatien, Bosnien-Herzegowina, Serbien-Montenegro, Mazedonien, Türkei, Portugal), weisen auf der Sekundarstufe II eine vergleichsweise tiefe Beteiligungsquote auf (50 %; Schweizer: 74 %).

Verschiedene Studien kommen jedoch zu dem Ergebnis, dass die Tagesbetreuung vor der Schule und während der Schulzeit dazu beitragen kann, diese Misserfolgsrate zu senken. Andrea Lanfranchi hat gezeigt, dass Kinder aus Immigrantenfamilien, die im Vorschulalter familienergänzend betreut werden, den Übergang zur Schule besser bewältigen als Kinder, die sich ohne diese Unterstützung behaupten müssen.² Und auch eine Studie im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung in Deutschland hat gezeigt, dass der Besuch einer Kinderkrippe einen hohen Einfluss auf den späteren Bildungserfolg hat, gerade bei Kindern, die zu Hause wenig Förderung erhalten.³ Allerdings kann das nur gelingen, wenn die Betreuungseinrichtungen auf der Grundlage von pädagogischen Konzepten arbeiten und der Betreuungsschlüssel ausreichend ist. Faktisch wird die integrative Wirkung von den Kantonen und Gemeinden durch die notorische Unterfinanzierung der Einrichtungen und durch prohibitive Elternbeiträge hintertrieben.

Kinderbetreuung fair finanzieren

Die notorische Unterfinanzierung der Kindertagesbetreuung führt dazu, dass Qualität und Arbeitsbedingungen leiden. Der vpod lanciert daher eine Petition für eine faire Finanzierung der Kinderbetreuung durch Bund, Kantone und Gemeinden.

Mit der Petition wird der Bundesrat aufgefordert, für eine ausreichende und faire Finanzierung der ausserfamiliären Kinderbetreuung zu sorgen. Dafür ist jährlich mindestens 1 % des Bruttoinlandproduktes BIP in Form von öffentlichen Geldmitteln zur Verfügung zu stellen, gemäss den Empfehlungen der OECD und den Forderungen des Netzwerks Kinderbetreuung der EU.

Damit soll sichergestellt werden, dass

- > genügend qualitativ gute Plätze in Kindertagesstätten angeboten werden
- > die Kinder gut betreut und altersgerecht gefördert werden
- > genügend gut ausgebildetes und fair entlohntes Personal zur Verfügung steht
- > die Kosten für alle Familien erschwinglich sind und der Elternanteil an den Vollkosten höchstens ein Drittel ausmacht.

Der Bund soll sich dabei dauerhaft finanziell engagieren und die Beteiligung der Kantone und Gemeinden verbindlich regeln.

Die Petition kann auf der Website www.kitas-fair-finanzieren.ch unterzeichnet werden.

Segregation

Die einkommensabhängige finanzielle Beteiligung der Eltern an den Kosten der Tagesbetreuung führt in den meisten Kantonen heute dazu, dass Mittelstandseltern und Besserverdienende mit privaten Lösungen günstiger fahren, insbesondere wenn sie mehr als ein Kind haben. Ausserdem lohnt sich für viele Paare die doppelte Berufstätigkeit nicht wirklich, weil der Zweitverdienst vollständig von den Kosten für die Kinderbetreuung aufgefressen

1 A. Hilger, J. Kastner, P. Strehmel (2006), S. 4

2 A. Lanfranchi (2002)

3 T. Fritschi und T. Oesch (2008)

wird.⁴ Das führt zur Segregation in den Betreuungseinrichtungen: öffentliche Krippen für die Wenigverdienenden, private Lösungen für die anderen.

Auf der anderen Seite verlangen manche Kantone, dass die Eltern arbeiten oder sich ausbilden, wenn sie einen Betreuungsplatz haben wollen. Das führt dazu, dass Kinder von Arbeitslosen keinen Zugang zur Tagesbetreuung haben, obwohl die soziale Einbindung gerade für sie möglicherweise besonders wichtig wäre. Das Ziel der Tagesbetreuung muss es sein, dass Kinder aller sozialen Schichten zusammen spielen und lernen. Die Tagesbetreuung muss daher ohne Hürden breit zugänglich sein, das heisst sie muss analog zur Volksschule für die Eltern gratis sein. Wo das politisch (noch) nicht durchsetzbar ist, muss sie sehr günstig sein und sollte auch für Gutverdienende keinesfalls mehr als ein Drittel der Vollkosten betragen (ca. Fr. 700.-).

Strukturelle Rahmenbedingungen

Die Rahmenbedingungen für die Tagesbetreuung sind bisher noch viel zu wenig diskutiert, und sie werden vielerorts stärker von den finanziellen Bedingungen diktiert als von pädagogischen und sozialpolitischen Überlegungen. Von den Betreuungseinrichtungen werden hohe Auslastungszahlen und Flexibilität verlangt, ohne dass sie personell entsprechend ausgestattet sind. Wenn mit dem gleichen Personal flexiblere Betreuungszeiten angeboten werden müssen (z. B. abends bis 19 Uhr), dann

Erzieherinnenstreik in Deutschland

Seit Wochen gehen Beschäftigte im Sozial- und Erziehungsdienst in Deutschland auf die Straße. Sie kämpfen zusammen mit den Gewerkschaften GEW und ver.di für einen besseren Gesundheitsschutz und bessere Bezahlung. Beides ist dringend notwendig. Denn die körperlichen und psychischen Belastungen steigen ständig, und die Bezahlung ist mehr schlecht als recht. Vollzeitbeschäftigte erhalten ein Einstiegsgehalt von 1.922 Euro! Die meisten gehen sogar nur mit 800 bis 900 Euro netto nach Hause, weil sie keinen Vollzeitjob erhalten. Im Juni kam es in Köln zu einer machtvollen Kundgebung mit 30 000 Teilnehmenden.

heisst das zwangsläufig, dass während der Hauptzeiten weniger Leute zur Verfügung stehen. Der angestrebte Ausbau wird teilweise über die Erhöhung der Gruppengrössen, Einstellung von Auszubildenden, Praktikantinnen und anderem unausgebildetem Personal erreicht. Gemäss einer Befragung des Krippenverbandes KitaS ist mehr als die Hälfte des Personals in Krippen nicht einschlägig ausgebildet. Bei den durch die Anstossfinanzierung geschaffenen Plätzen verfügen etwa 42 % über keine Fachausbildung.⁵

Der gesetzliche Rahmen für die familienergänzende Kinderbetreuung in der Schweiz bildete bisher die Pflegekinderverordnung von 1977, deren Thema eigentlich die «Aufnahme von Kindern zur Pflege und Adoption» ist. Derzeit ist eine grundlegende Revision in der Vernehmlassung. Neu wird die Tagesbetreuung in einem eigenen Abschnitt behandelt, und es wird ein Rahmen für die Kantone definiert, der allerdings sehr allgemein bleibt und zur Senkung der ohnehin schon minimalen Qualitätsstandards führen wird, falls er in der vorliegenden Form verabschiedet wird. So sieht der Entwurf vor, dass nur ein Viertel der Betreuungspersonen eine abgeschlossene Ausbildung vorweisen muss – im Hinblick auf die notwendige Qualitätssteigerung eine blanke Katastrophe.⁶

Auch wo bereits kantonale Bestimmungen vorliegen – vor allem in städtischen Agglomerationen mit ausgebauter Tagesbetreuung – sind sie unzureichend und orientieren sich in ihren Vorgaben stärker an den finanziellen Gegebenheiten als an pädagogischen Erwägungen. So finden sich etwa beispielsweise in keinem Kanton Vorschriften zu den Betreuungsschlüsseln, die an den Erkenntnissen von pädagogischen oder psychologischen Fachleuten orientiert sind. Das liegt nicht daran, dass es keine klaren Empfehlungen von Fachleuten gäbe. Auch wenn die Empfehlungen teilweise leicht voneinander abweichen, sind sich doch alle Fachpersonen darin einig: Kleinkinder zwischen 0 und 3 Jahren brauchen intensive Betreuung und kleine Gruppen, mit höchstens 4 Kindern pro Gruppe bei den Kleinsten. Ausserdem sprechen sich neuere Empfehlungen aufgrund der gestiegenen Anforderungen und der zusätzlichen Erkenntnisse über die Entwicklung von Kleinkindern und frühkindliches Lernen für kleinere Gruppen und günstigere Betreuungsschlüssel aus.⁷ Kein einziger Kanton

bezieht sich in seinen Empfehlungen auf solche Erkenntnisse.

Auch bezüglich der Arbeitsbedingungen schweigen sich die kantonalen Richtlinien aus. Der vpod hat aus diesem Grund Qualitätsrichtlinien für die Kindertagesbetreuung erarbeitet, welche Fragen der Strukturqualität und der Arbeitsbedingungen behandeln.⁸ Sie können allerdings nicht den fehlenden verbindlichen Rahmen von Bund und Kantonen ersetzen. Hier besteht nach wie vor eine Lücke. Die Rahmenbedingungen wie Gruppengrössen, Betreuungsschlüssel, Ausbildungsvoraussetzungen usw. müssen auf der Grundlage von pädagogischen Konzepten zusammen mit den Fachverbänden entwickelt werden. Sie müssen von den kantonalen Erziehungsdirektionen vorgegeben werden und für alle Anbieter von Tagesbetreuung gelten, unabhängig davon, ob sie eine öffentliche oder eine private Trägerschaft haben.

Arbeitsbedingungen

Die durchschnittliche Betreuungseinrichtung stützt sich heute auf ein ausgebautes System von Vorpraktikantinnen, Praktikantinnen, Auszubildenden und Ungelernten, ohne die sie gar nicht funktionieren könnte. Viele dieser Personen machen unter der Anleitung der ausgebildeten Kräfte eine engagierte und gute Arbeit. Trotzdem sind sie Ausdruck der Geringschätzung, die dem Bereich der Kinderbetreuung, insbesondere der Kleinkinderbetreuung, entgegengebracht wird, der – so der Unterton – im Prinzip ja auch ohne Ausbildung erledigt werden kann.

Die Geringschätzung zusammen mit den vergleichsweise niedrigen Löhnen führen zu häufigem Burn-out und einer hohen Fluktuation. Das bedeutet für die Kinder wiederum, dass sie mit häufigen Wechseln bei den Bezugspersonen konfrontiert sind – pädagogisch alles andere als wünschenswert. Die hohe Belastung führt ausserdem dazu, dass viele Betreuerinnen nur teilzeit arbeiten wollen. Da Teilzeitlöhne in dieser Branche nicht zum Leben reichen, wird Kinderbetreuung zum typischen «Zusatzverdienst», auch das eine Abwertung.

Die Arbeitsbedingungen müssen daher dringlich verbessert werden. Zu den Mindeststandards gehört ausser pädagogisch sinnvollen Betreuungsschlüsseln bezahlte kinderfreie Arbeitszeit für die Planung, Vor- und Nachbereitung, Elterngespräche etc.

Für diese mittelbare pädagogische Arbeit muss mindestens 20 % der Arbeitszeit zur Verfügung stehen. Ausserdem braucht es Fachberatung, Supervision und bezahlte Weiterbildung. Schliesslich müssen auch die Löhne so sein, dass Kontinuität beim Personal gewährleistet ist. Vergleichsmassstab müssen die Arbeitsbedingungen und Löhne von Lehrpersonen sein.

Ausbildung

Angesichts des Ausbaus ist jetzt schon klar, dass die Zahl der Ausbildungsplätze nicht mit dem zukünftigen Bedarf an Betreuungspersonen im Bereich der familienexternen Kinderbetreuung übereinstimmt, umso mehr, als viele dem Beruf wegen der schlechten Bedingungen bald wieder den Rücken zukehren. Obwohl ein Praktikum nicht mehr Teil der Ausbildung ist, setzen nach wie vor viele Einrichtungen PraktikantInnen ein, ohne ihnen einen Ausbildungsplatz garantieren zu können. Wenn die Tagesbetreuung mehr sein soll als sichere und saubere Versorgung von Kindern, dann muss das Personal hohe Anforderungen in Bezug auf Kompetenzen und Qualifikationen erfüllen. Unter Fachleuten herrscht Konsens, dass die Qualität der Kindertagesbetreuung in hohem Masse von der Ausbildung der Betreuungspersonen abhängt, und dass auch in frühester Kindheit Bildung und Betreuung eng miteinander verknüpft sind.⁹

In der Schweizer Politik hat sich diese Einsicht noch nicht wirklich durchgesetzt. 2006 wurde die bisherige Ausbildung zur Kleinkindererzieherin durch die dreijährige Lehre als Fachangestellte Betreuung, Fachrichtung Kinderbetreuung (FaBe) ersetzt, welche neu schon mit 16 Jahren begonnen werden kann. Kein anderes europäisches Land sieht für Erzieherinnen einen so frühen Ausbildungsbeginn vor – im Gegenteil: Insbesondere die Länder mit ausgebauter Tagesbetreuung bilden die Erzieherinnen auf Tertiärniveau aus, was im Übrigen auch

4 Vgl. Monika Bütler (2006); égalité.ch, Conférence romande de l'égalité (2009)

5 Anstossfinanzierung 2003 - 2009.

6 Vgl. Entwurf zur Kinderbetreuungsverordnung KiBeV 2009, Art. 19

7 Eine tabellarische Auflistung der Empfehlungen verschiedener Fachorganisationen, z. B. des EU-Netzwerks «Kinderbetreuung und der Deutschen Gesellschaft für Sozialpädagogik und Jugendmedizin», findet sich in der vpod-Broschüre «Qualitätsrichtlinien für die Kindertagesbetreuung», vpod Zürich/ Lausanne 2009

8 Vgl. vpod-Qualitätsrichtlinien 2009

9 Vgl. dazu unter anderem M. Stamm (2009) und «Early Childhood Education and Care in Europe», Brüssel 2009

«Braucht es eine Lizenz zum Kinderhüten?», «Kinderbetreuung nur noch mit Diplom», «Anmassender Blick des Staates in die Kinderstuben» titelte die Presse zum Entwurf der neuen Kinderbetreuungsverordnung, die zur Zeit in Vernehmlassung ist. Und in den Leserbriefseiten ist die Rede von «Schikanieren statt fördern», «Bürokratismus bis zum Exzess» und «dass man sogar die Grossmutter als Betreuung anmelden muss». Besonders auf den letzten Punkt haben sich zahllose KommentatorInnen eingeschossen und geisseln ihn als Ausbund von sinnloser Überregulierung.

Tatsächlich kann von Überregulierung in der neuen Kinderbetreuungsverordnung (früher: Pflegekinderverordnung) überhaupt keine Rede sein, ganz im Gegenteil:

Der schnelle Ausbau der familien- und schulergänzende Tagesbetreuung in den letzten Jahren hat bedauerlicherweise dazu geführt, dass die Aufmerksamkeit stark auf dem quantitativen Aspekt liegt, während qualitative und bildungspolitische Gesichtspunkte vernachlässigt werden. Die neue Kinderbetreuungsverordnung KibeV muss daran gemessen werden, wieweit sie geeignet ist, dieses Defizit zu beheben und die Qualität in der familienbegleitenden Kinderbetreuung zu gewährleisten.

Leider sind die Bestimmungen im jetzt vorgelegten Entwurf jedoch viel zu diffus, um eine Qualitätssteigerung einzuleiten. Sie werden im Gegenteil an vielen Orten zur Senkung der ohnehin schon prekären Qualität führen.

Insbesondere ist es völlig unakzeptabel, dass nur ein Viertel der anwesenden Betreuungspersonen in einer Kinderbetreuungseinrichtung eine abgeschlossene Ausbildung vorweisen können muss. Es müsste vielmehr den Kantonen zwingend vorgeschrieben werden, dass ausschliesslich ausgebildetes Personal eingesetzt wird.

Darüber hinaus ist schwammig davon die Rede, dass es «eine genügende Zahl von Betreuungspersonen» brauche. Auch das ist viel zu diffus. Es gibt differenzierte Überlegungen und Hinweise von Fachleuten, wie viele Kinder welchen Alters eine Betreuungsperson sinnvollerweise betreuen kann, wenn die pädagogische Qualität gewährleistet sein soll. Bedauerlicherweise hat bisher kein einziger Kanton in der Schweiz Regelungen zum Betreuungsschlüssel aufgestellt, welche den Überlegungen der Fachleute gerecht werden. Hier müsste die Kinderbetreuungsverordnung regelnd eingreifen.

Und wie sieht es jetzt mit der Lizenz für die Grossmutter in Wirklichkeit aus? Tatsächlich sind Verwandte, Schwägernte und Grosseltern in der Tagesbetreuung ausdrücklich von der Bewilligungspflicht ausgenommen (Art. 8), völlig unabhängig davon, wie lange sie die Kinder betreuen. Dagegen schreibt die Verordnung für Vollzeitbetreuungen eine Bewilligungspflicht vor, auch für Verwandte. Vollzeitbetreuungen sind Betreuungen, die sowohl tagsüber als auch nachts erfolgen und mindestens 2 Tage und 2 Nächte pro Woche stattfinden. Im Sinne des Kinderschutzes ist das eine sinnvolle und gemässigte Regelung, umso mehr, wenn man sich vor Augen führt, dass Misshandlung und Kindsmisbrauch überwiegend im Kontext verwandtschaftlicher Beziehungen stattfinden. Jedes Meerschweinchen geniesst heutzutage einen ausformulierten Schutz, und die Tierschutzbestimmungen füllen viele Seiten. Das sollte zu denken geben.

Christine Flitner

in der Fachliteratur befürwortet wird. Auch in der Westschweiz war die Ausbildung zur Kleinkinderzieherin bis zur Einführung der Berufslehre auf Ebene der Fachschulen und Fachhochschulen angesiedelt. Die Einführung der Ausbildung zur Fachangestellten Betreuung stellt dort daher eine echte Absenkung des Ausbildungsniveaus dar. Von Seiten der Trägerschaften erhöht sich dort jetzt auch zunehmend der Druck, weniger tertiär Ausgebildete und mehr FaBes einzustellen. Zu viele Menschen in der Schweiz

halten tatsächlich eine anspruchsvolle Ausbildung in diesem Bereich nach wie vor für unnötig oder «übertrieben».

Frühförderung

Nicht erst seit Pisa ist klar, dass Frühförderung und Früherziehung in der Schweiz bisher sträflich zu kurz kommen. Die späte Einschulung führt dazu, dass ein Teil der Kinder ihre Lernkarriere schon mit Defiziten beginnt, die später kaum noch oder nur

mit hohem Mitteleinsatz bewältigt werden können.

Margrit Stamm von der Universität Fribourg hat im Auftrag der Schweizer Unesco-Kommission eine ausführliche Grundlagenstudie zum Thema «Frühkindliche Bildung in der Schweiz» vorgelegt, die den Status quo zum Thema Bildung und Betreuung von 0-6 in der Schweiz aufzeigt und Handlungsfelder und Aufgaben definiert, die in Zukunft bearbeitet werden müssen.¹⁰ Sie kommt zu dem Schluss, dass die Schweiz im internationalen Vergleich bestenfalls mittelmässig dastehe, und ortet drei Bereiche als Schwächen mit hohem Entwicklungsbedarf, nämlich die internationale Anschlussfähigkeit, die Förderung benachteiligter Kinder und solcher mit besonderem Bildungsbedarf sowie die Sicherung der pädagogischen Qualität. Auch der grosse Widerstand breiter Kreise gegenüber dem Ansinnen, Bildung in der frühen Kindheit zu verankern, stellt eine Hürde dar. Dabei beruht er in erster Linie auf dem Missverständnis, es handle sich bei frühkindlichen Bildungskonzepten einfach um eine Vorverlegung der Schule und nicht die «bewusste Anregung der kindlichen Aneignungstätigkeit durch Erwachsene»¹¹. Aus der Bestandsaufnahme entwickelt die Autorin auch Handlungsempfehlungen. Unter anderem plädiert sie dafür, die Professionalisierungsfrage weiter voranzutreiben, indem vermehrt die erforderlichen Inhalte und nicht ausschliesslich das Ausbildungsniveau diskutiert werden. Um die pädagogische Qualität zu sichern, müssten ausserdem Bildungspläne entwickelt werden.

Wieweit diese und weitere Handlungsempfehlungen – mehr Forschung, mehr Investitionen, engere Kooperation der involvierten Stellen und anderes mehr – Eingang in die Politik finden, bleibt abzuwarten. Die bisherigen Diskussionen lassen aber befürchten, dass auch diese Empfehlungen wenig Widerhall finden werden.

Die Entwicklung der Tagesbetreuung drückt einen grundlegenden Wandel des Familienverständnisses in unserer Gesellschaft aus – da hat die Rechte durchaus recht. Bedenklich ist aber, wie sehr auch die Linke durchgehend neoliberale Argumente bemüht, um die Tagesbetreuung zu rechtfertigen. So gibt es unterdessen ungezählte Studien, die den ökonomischen Nutzen der Tagesbetreuung belegen – für die investierenden Gemeinden (in Form von höheren Steuern und geringeren Sozi-

alausgaben)¹², für die Frauen (in Form von pekuniär messbarem Know-How-Erhalt)¹³, für die Kinder (in Form von besserem Schulerfolg und späteren besseren Berufschancen)¹⁴, für die Familien (in Form von höherem Einkommen). Diese Studien haben fraglos dazu beigetragen, der teilweise äusserst irrationalen Diskussion um die «Fremdbetreuung» von Kindern einige rationale Argumente hinzuzufügen, und die notwendigen Mehrheitsverhältnisse in Gemeindeversammlungen sind wohl vor allem über solche Argumente herzustellen. Dennoch bleibt in dieser Sichtweise völlig auf der Strecke, dass es hier zu allererst um ein Recht der Kinder auf umfassende Förderung und Bildung gemäss ihren Fähigkeiten und Bedürfnissen geht. Wer an der Tagesbetreuung spart, spart an der Bildung der nächsten Generation und enthält ihr ein fundamentales Recht vor.

Dass sich diese Erkenntnis nur so zögerlich durchsetzt, liegt nicht zuletzt daran, dass ein wichtiger Akteur in diesem Bereich sich zur Zeit extrem bedeckt hält. Die Erziehungsdirektorenkonferenz EDK will sich nach dem unerwarteten Gegenwind bei den HarmoS-Abstimmungen beim Thema Kinderbetreuung offenbar nicht mehr exponieren. Dabei müssten gerade die Erziehungsdirektoren hier jetzt das Heft in die Hand nehmen und die Tagesbetreuung unter ihre Fittiche nehmen, indem sie ihr den nötigen Bildungsauftrag gibt.

In der Kinderbetreuung wird die Basis gelegt dafür, wie das Leben gemeistert werden kann. Lernfähigkeit, Sozialverhalten. Problemlösungsverhalten und vieles mehr wird in der frühen Kindheit, aber auch noch im Schulalter eingeübt und vertieft – oder auch nicht. Die familienexterne Kinderbetreuung kann selbstverständlich nicht alle Probleme lösen, die im Bereich der Vorschule und Schule bestehen. Sie hat aber sehr viel mehr zu bieten als nur die sichere Aufbewahrung von Kindern, während ihre Eltern bei der Arbeit sind. Beim Thema «familienergänzende Kinderbetreuung» treffen

10 M. Stamm (2009)

11 Stamm (2009), 10

12 Z. B. Til Knittel; Michael Steiner (2003); Karin Müller Kucera, Tobias Bauer (2001) am Beispiel von Zürich. Ähnliche Untersuchungen, die eine Rendite von 1.8 bis 3 Franken pro investiertem Franken ausweisen, gibt es auch für weitere Orte, z.B. Horw und Bern

13 Eine empirische Untersuchung aus Deutschland zeigt, dass die Entwertung der Berufserfahrung aufgrund eines Ausstiegs aus der Vollerwerbstätigkeit etwa 60 % pro Unterbrechungsjahr beträgt. Das heisst bei einem Jahr Elternzeit schlägt eine vorangegangene 10jährige Berufserfahrung nur noch mit effektiv vier Jahren Lohnsteigernd zu Buche. Vgl. Katharina Spiess (2007)

14 A. Lanfranchi (2002), C. Anger (2007), T. Fritschi (2008)

verschiedene, sich teilweise widersprechende Ansprüche aufeinander: das Ziel des schnellen zahlenmässigen Ausbaus zur Förderung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf auf der einen und bildungs- und sozialpolitische Ziele auf der anderen Seite. Eine sinnvolle Tagesbetreuung muss beiden Seiten gerecht werden. Fakt ist im Augenblick jedoch, dass die qualitativen Ziele zugunsten der quantitativen zurückgesetzt werden. ■

Literaturverzeichnis

Anger, Christina (2007): «Renditen der Bildung» Köln.

Anstossfinanzierung 2003 - 2009. Bilanzberichte. Bundesamt für Sozialversicherung. www.bsv.admin.ch/praxis/kinderbetreuung/01153/index.html?lang=de

Bütler, Monika (2006): «Arbeit lohnt sich nicht – ein zweites Kind noch weniger. Zur Rolle der Subventionierung von Krippeplätzen für das (Arbeitsmarkt-)Verhalten der Frauen.» Diskussionspapier/Vortrag St. Gallen, Februar

«Early Childhood Education and Care in Europe» (2009), Brüssel egalite.ch, Conférence romande de l'égalité (2009): «Quand le travail coûte plus qu'il ne rapporte» Etude sur l'impact de la fiscalité et des frais de crèche sur l'activité professionnelle des femmes en Suisse romande. <http://www.egalite.ch/quand-le-travail-coute.html>

Europäische Stiftung zur Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen (2009): «Kinderbetreuung in Europa». www.eurofound.europa.eu

«Familien, Erziehung, Bildung» (2008), Bericht der Eidgenössischen Koordinationskommission für Familienfragen

«Familienergänzende Tagesbetreuung für Kinder. Anforderungen an Qualität, Arbeitsbedingungen und Ausbildung». vpod-Broschüre 2008

Fritschi, Tobias; Thomas Oesch (2008), «Volkswirtschaftlicher Nutzen von frühkindlicher Bildung». Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung

«Gute Tagesbetreuung für Kinder. Qualität und Arbeitsbedingungen. Pour un service public de l'enfance. La qualité en jeu» Dokumentation der vpod-Tagung vom 13. Juni 2008, Bern

Hilgers, Andrea; Jens Kastner, Petra Strehmel (2007): Die Lage in den Kitas im Jahr 2006. Endbericht für die Max-Traeger-Stiftung, Hamburg.

Knittel, Till; Michael Steiner (2003): «Betriebswirtschaftliche Effekte familienfreundlicher Massnahmen - Kosten-Nutzen-Analyse»; Prognos Berlin.

Lanfranchi et al. (2002): «Schulerfolg bei Migrationskindern dank transitorischer Räume im Vorschulbereich», Sammelband des NFP 39

Müller, Karin; Tobias Bauer (2001): «Volkswirtschaftlicher Nutzen von Kindertagesstätten. Welchen Nutzen lösen die privaten und städtischen Kindertagesstätten in der Stadt Zürich aus?» Sozialdepartement der Stadt Zürich.

Osterwald, S., R. Oleschak, A. Müller: Finanzhilfen für familienergänzende Kinderbetreuung. Evaluation des Impacts. Bern, Bundesamt für Sozialversicherungen (Forschungsbericht 12/05)

SAKE (2006). Schweizerische Arbeitskräfteerhebung 2006, Neuchâtel, Statistisches Bundesamt.

Spiess, Katharina (2007): «Kinder, Krippen, Kosten» DJI Fakten.

Stamm, Margrit (2009): «Frühkindliche Bildung in der Schweiz», Eine Grundlagenstudie im Auftrag der Schweizerischen UNESCO-Kommission

vpod (2009): Qualitätsrichtlinien für die Kindertagesbetreuung. Broschüre. Zürich

Vom sozialen zum pädagogischen Auftrag – Familienergänzende Kinderbetreuung im Spannungsfeld von Betreuung, Bildung und Erziehung

Die Notwendigkeit des Ausbaus von Plätzen der familien- und schulergänzenden Kinderbetreuung (FEB) ist heute mehrheitlich unbestritten. Gestritten wird hingegen darum, welche Aufgaben die FEB erfüllen soll. Während man sich auf der einen Seite vor allem ein «A-la-carte-Angebot» erhofft, von dem Eltern und Arbeitgeber profitieren, möchte man auf der anderen Seite die FEB als pädagogische Einrichtung verstanden wissen, die in erster Linie die Bedürfnisse der Kinder ins Zentrum stellt. Auch wenn sich beides gegenseitig prinzipiell nicht ausschliesst, stecken dahinter zwei grundsätzlich verschiedene Perspektiven auf die Kinderbetreuung. Aus der Sicht der aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisse und auf Grund von gesellschaftspolitischen Problemen ist klar, in welche Richtung sich die FEB entwickeln muss.

Thomas Jaun

Seit rund zehn Jahren genießt die schul- und familienergänzende Kinderbetreuung (FEB) in der Schweiz eine zuvor nie dagewesene Aufmerksamkeit. Im gleichen Zeitraum hat sie sich rasant entwickelt. Deutlich zeigt sich dies an der Zunahme von Betreuungsplätzen, etwas verborgener findet man aber auch Ansätze und Projekte zur Verbesserung der Betreuungsqualität. Initialzündungen für diese Entwicklung waren sicher der von Nationalrätin Jacqueline Fehr initiierte parlamentarische Vorstoss zur Anstossfinanzierung von Betreuungsplätzen und der Start der Familienplattform, an der sich neben Familienorganisationen auch der Schweizerische Arbeitgeberverband beteiligt hat.

Das zentrale Argument, das dem Ausbau der FEB zum Durchbruch verhalf, war die Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Sie diente als eigentliche Klammer für Anliegen aus unterschiedlichen weltanschaulichen Lagern. So erhoffte man sich verbesserte Ausbildungs- und Berufschancen für Frauen, ausreichende Betreuungsplätze für benachteiligte Familien, einen Schritt zur Autonomie in der Lebensgestaltung von Familien und schliesslich waren Unternehmen auf einem ausgetrockneten Arbeitsmarkt dringend auf gut qualifizierte Frauen angewiesen.

Während in der ersten Zeit vor allem die Vorschulbetreuung von der Unterstützung profitieren konnte, wird im Moment, auf Grund neuer Vorgaben in verschiedenen



Angaben zum Autor

Thomas Jaun ist Projektleiter der neuen höheren Fachschule für Kindererziehung in Zug. Als ehemaliger Leiter einer Berufsschule für Kleinkinderzieherinnen und von kindundbildung.ch hat er sich intensiv mit den aktuellen Bedingungen und der Zukunft der familienergänzenden Betreuung, speziell mit frühkindlicher Bildung auseinandergesetzt. Er ist Co-Projektleiter der Praxisprojektes «bildungskrippen.ch» und Präsident des Netzwerks Kinderbetreuung Schweiz.

Kantonen, der Ausbau der schulergänzenden Betreuung vorangetrieben. Bis heute ist die Vereinbarkeit von Beruf und Familie das wichtigste Argument für den Ausbau der FEB geblieben. Augenfällig ist bei der ganzen Diskussion, dass darin die wichtigste Anspruchsgruppe, nämlich die Kinder, kaum eine Rolle spielen.

Selbstredend scheint man davon auszugehen, dass mit dem Erfüllen des Betreuungsbedarfs von Eltern oder von Arbeitgebern automatisch auch die Bedürfnisse der Kinder berücksichtigt werden. Beim näher Hinsehen wird aber schnell deutlich, dass die Auseinandersetzung mit den Bedürfnissen von Kindern in der FEB nicht wirklich stattfindet und dass Betreuung ganz traditionell mit dem liebevollen Erfüllen von Grundbedürfnissen der Kinder gleichgesetzt wird (ganz nach dem Motto «sauber-sicher-satt» und nett).

Die politische Forderung, die sich daraus ergibt heisst folglich: FEB soll kostengünstig, auf die Bedürfnisse der Arbeitswelt und der Eltern ausgerichtet und möglichst wenig reglementiert sein. Stellvertretend fasst diese Haltung der bisher zuständige Bundesrat in einem Interview zusammen: «Die Krippen sind zu teuer. Denn oft haben die Kantone zu strenge Auflagen erlassen. Diese müssen gelockert werden. Einige wollen gar ein Fachhochschuldiplom für Krippenbetreiber. Das ist übertrieben!»¹

Erwachsenenbedürfnisse sind nicht Kinderbedürfnisse

Die Meinung, dass die Bedürfnisse der Kinder in der Betreuung durch eine gute Versorgung der Eltern mit Betreuungsplätzen miterfüllt werden, beruht auf veralteten Vorstellungen der Kinderbetreuung und auf Klischees über Kindheit, über Erziehung und Bildung, die zwar immer noch weit ver-

breitet sind, aber schon lange nicht mehr den Erkenntnissen entsprechen, die wir heute über die Entwicklung und das Lernen von Kindern haben.

Zum einen wissen wir, dass der Mensch grundsätzlich ein lernendes Wesen ist und zwar vom Beginn seines Lebens weg. Bei der Geburt bringt ein Kind bereits Anlagen und Kompetenzen mit, die ihm dazu verhelfen, in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt, aktiv und eigenständig Erfahrungen und Lernprozesse zu machen und sich erstes Wissen über die Welt und erste Kompetenzen anzueignen². Kinder nehmen also nicht einfach auf, was ihnen angeboten oder verordnet wird, sondern steuern ihre eigenen Entwicklungsprozess wesentlich mit. Wolf Singer, der Direktor des Instituts für Hirnforschung am Max Planck-Institut, sagt dies so: «Eine wichtige Erkenntnis ist, dass das werdende Gehirn in all diesen Reifungsprozessen die Initiative hat. Es ist keinesfalls so, dass da eine «Tabula rasa» zur Welt kommt, die sich in beliebiger Weise prägen lässt.»³

Damit Kinder aus dieser Auseinandersetzung mit der Umwelt profitieren, das heisst ihr Potential entfalten und eine gute Entwicklung durchlaufen können, braucht es einige zentrale Komponenten. Der bekannte deutsche Neurobiologe Gerald Hüther bringt es folgendermassen auf den Punkt: «Eigentlich braucht jedes Kind drei Dinge: Es braucht Aufgaben, an denen es wachsen kann; es braucht Vorbilder an denen es sich orientieren kann und es braucht Gemeinschaften, in denen es sich aufgehoben fühlt. Wenn wir das für unsere Kinder bereitstellen könnten, hätten wir keine Probleme mehr.»⁴

Anders gesagt brauchen Kinder für ihre Entwicklung vertrauensvolle, verlässliche und verfügbare Beziehungen zu Erwachsenen⁵, sie brauchen andere Kinder in Gemeinschaften und sie brauchen eine Vielzahl von Möglichkeiten, um ihre Erfahrungen, ihr Wissen, ihre Vorstellungen oder ihre Fähigkeiten aller Art ausbauen zu können. Dazu sind Raum, Zeit und die Möglichkeit notwendig, sich auf vielfältige Weise anregen zu lassen.

Nimmt man das heutige Wissen ernst, so wird es schnell klar, dass die Bedürfnisse von Kindern und von Eltern nicht einfach deckungsgleich sind. Die Flexibilität der Betreuung, wie sie von Eltern oder von Arbeitgebern verlangt wird, steht im Widerspruch zum Anspruch der Kinder auf Konstanz in

der Betreuung oder auf stabile Kindergruppen. Die verbreiteten Teilzeitstellen in der FEB – darunter auch viele sehr kleine Stellenpensen – erschweren besonders in der Vorschulbetreuung die Möglichkeit, dass sich Kinder auf vertraute Bezugspersonen stützen können. Und nicht selten behindern die knappen Ressourcen die Einrichtungen daran, sich den einzelnen Kindern widmen oder ihre eigene Arbeit weiterentwickeln zu können.

Will man einen Ausbau der FEB, bei dem nicht nur Eltern und Arbeitgeber profitieren, so kommt man nicht darum herum, sich mit den Bedürfnissen der Kinder in den Einrichtungen auseinanderzusetzen und Lösungen für den Umgang mit unterschiedlichen Bedürfnissen zu suchen.

Von der Lückenbüsserei zur Chance für die Entwicklung

Einer der grundlegendsten Irrtümer, dem man in der Diskussion um die FEB immer wieder erliegt, ist die Meinung, man könne im Alltag Betreuung, Bildung und Erziehung voneinander trennen. Es gibt im übrigen für keinen der Begriffe allgemeingültige Definitionen, das heisst wenn von Betreuung, von Erziehung oder von Bildung die Rede ist, so kann jeweils sehr Unterschiedliches damit gemeint sein.

Kinder unterscheiden nicht zwischen Bildungs-, Erziehungs- oder Betreuungssituationen. Kinder lernen, begreifen, verstehen oder eignen sich an, wo sich etwas bietet, dass ihren Interessen beziehungsweise auch ihren Entwicklungsbedürfnissen entspricht. Lernerfahrungen können sich deshalb sowohl aus der Beziehung mit Erwachsenen, als auch aus dem Spiel mit anderen Kindern oder aus der individuellen Beschäftigung mit Räumen, Materialien, Büchern, Filmen, Computern usw. ergeben. Bildung und Erziehung kann jederzeit und überall stattfinden, sowohl spontan wie geplant. Und so gut wie dies für die Familie oder die Schule gilt, trifft dies ebenso auch für alle anderen Orte zu, wo Kinder

¹ Bundesrat Pascal Couchepin in einem Interview in der Sonntagszeitung vom 25. März 2007, Seite 3

² Vgl. u.a. Manfred Spitzer (2002): Lernen. Heidelberg und Berlin, S. 201ff und Gert E. Schäfer (2005): Bildung beginnt mit der Geburt. Weinheim und Basel (2. erweiterte Auflage), S. 75ff

³ Zitat aus dem Film «Kinder!», von Reinhard Kahl (Archiv der Zukunft 2008)

⁴ Zitat aus dem Film «Kinder!», von Reinhard Kahl (Archiv der Zukunft 2008)

⁵ vgl. Heidi Simoni (2008): «Was Kinder in schwierigen Lebenslagen stärkt; Vortrag anlässlich des 50-jährigen Bestehens des Marie Meierhofer-Instituts». In: mmi Jahresbericht 2007, Zürich, S. 34

ausserhalb der Familie regelmässig betreut werden.

Bei der künstlichen Abspaltung von Bildung, Erziehung und Betreuung (die sprachlich so klar nur im Deutschen möglich ist) handelt es sich aber nicht einfach um eine Differenzierung unterschiedlicher Aufgaben. Dahinter versteckt sich, was für die FEB bis heute eine hohe Hürde ist, eine Hierarchisierung, bei der die Bildung vorne und die Betreuung am Ende steht. Während für die Bildungsarbeit auf allen politischen Ebenen Systeme mit speziellen Institutionen und Behörden und mit gut ausgebildetem Personal zuständig sind, denen vergleichsweise viele Mittel zur Verfügung stehen, wird Betreuung vielfach als eine Art sinnvolle Freizeitbeschäftigung betrachtet. Um Kinder in der Betreuungslücke der Eltern zu hüten, so eine weit verbreitete Meinung, sind weder einschränkende Rahmenbedingungen noch eine gute Ausbildung des Personals erforderlich.

Dieses Bild der Betreuungsarbeit ist durchaus auch bei einem Teil der Erzieherinnen und Erzieher verankert. Selbst im Kreis der Berufsleute wird die eigene Aufgabe ab und an als Betreuungs- und nicht als Erziehungsarbeit gesehen. Beginnt man dann erst noch von Bildung zu sprechen, so trifft man, mit dem Hinweis auf die drohende Verschulung der Kindheit, oft auf Unverständnis.

Wird die Arbeit mit Kindern in familienergänzenden Angeboten alleine als Betreuungsaufgabe verstanden, so entspricht sie in ihrem Kern einem «Freizeitangebot»: Die Betreuerinnen singen, spielen, malen und basteln mit den Kindern, damit diese zufrieden sind und bleiben, bis sie zwecks Erziehung wieder in die Obhut der Eltern gelangen. Dieses Freizeitprogramm, das heute durchaus anspruchsvoll sein kann, mit Projekten, Kreativräumen, wertvollen Spielen und Büchern erhebt trotzdem nicht den Anspruch mehr zu sein als hochqualifiziertes Kinderhüten. Aus dieser Sicht auf die Arbeit mit Kindern gibt es verständliche Gründe dafür, dass hohe Flexibilität und minimale Kosten die wichtigsten Ansprüche an die Kinderbetreuung sind und man kann

begreifen, dass öffentlich immer wieder die Frage gestellt wird, ob eine berufliche Ausbildung oder qualitative oder strukturelle Vorgaben für die Betreuung von Kindern überhaupt notwendig seien. Beschränkt man den Zweck der Betreuungsarbeit also auf die Organisation und Durchführung von sinnvollem kindlichem Freizeitvergnügen, so liegt ihr eigentlicher Wert darin, dass die Kinder in der Zeit, in der sie betreut werden, nichts Dümmeres machen. Dieser Schluss mag zwar zugespitzt sein, er zeigt aber, das in der FEB immer noch die Verwahrungsidee mitschwingt, ein sozialer Aspekt, bei dem es darum geht, die Zeit, die



notwendigerweise nicht zu Hause bei der Mutter (in seltenen Fällen beim Vater) verbracht werden kann, möglichst gut über die Runden zu bringen.

Die umgekehrte Idee, dass nämlich die familienergänzende Kinderbetreuung nicht Lücken füllt, sondern zusätzliche Chancen für die Entwicklung der Kinder bieten kann, sozusagen als Mehrwert zu dem, was die Familie oder die Schule bereits leistet, spriesst da und dort als zartes Pflänzchen. Diese Idee erfordert aber in vielen Belangen ein Umdenken. Betreuungsarbeit müsste sich konsequent nach den Bedürfnissen der Kinder ausrichten und Betreuungseinrichtungen müssten als Orte des Lernens, des Forschens und der vielfältigen Erfahrungsmöglichkeiten ganz im Dienste der Entwicklung, der Lern- und Entdeckungsfreude der einzelnen Kinder stehen. Bildung, in einem

offenen und ganzheitlichen Verständnis müsste ein zentraler, selbstverständlicher und anerkannter Teil der Betreuungsarbeit werden.

Die Angst vor der Bildung

Dass wir uns schwer tun mit Bildung in der FEB, hängt wesentlich mit der beschriebenen Abspaltung der Aufgaben zusammen. Der Begriff Bildung ist in unserem Sprachgebrauch für die formale Bildung, das heisst zum Beispiel für die Schule reserviert. Obschon in andern Bereichen wie der Erwachsenenbildung der Bildungsbegriff heute weit gefasst wird und sowohl formale Bildungselemente (wie schulische Abschlüsse, Diplome usw.) wie auch informelle Bildung beinhaltet (Kompetenzen aus Berufs- und Lebenserfahrung, Freiwilligenarbeit, Freizeitbeschäftigungen usw.) und obschon wir wissen, dass jeder Mensch den deutlich grösseren Teil seiner Kompetenzen auf informelle Weise erwirbt⁶, verbinden wir Bildung in Bezug auf Kinder hartnäckig mit der Schule.

Hinter einer solchen Haltung steckt nicht zuletzt auch ein mechanistisches Bildungsverständnis. Dieses geht davon aus, dass Bildung vermittelt oder wie eine Medizin verabreicht werden kann.

Der Bildungserfolg beruht dabei auf der «richtigen Rezeptur», also darauf, ob die Bildungsinhalte richtig systematisiert werden, optimal in Fachbereiche und Klassenstufen aufgeteilt sind und mit angepassten methodisch-didaktischen Settings an die Kinder herangetragen werden. In seiner reinen Form entspricht dieses Klischee dem Bild des «Nürnberger Trichters», mit dem man leere Kinderhirne nach und nach mit Wissen, Kompetenzen und Fertigkeiten abfüllt, welche sie zur Bewältigung ihres Lebens als Teil der Gesellschaft und als Arbeitskraft im ökonomischen System benötigen.

Bildung wird aus dieser Perspektive als eine Art Produktionsprozess verstanden, den alle Kinder durchlaufen müssen. Die

⁶ Vgl. Günther Dohmen (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn



Vermittlung von Bildung geht von einem Durchschnittskind aus, das auf jeder Stufe der Bildungssystematik in der vorgegebenen Zeit die vordefinierten Bildungsziele erreicht. Der Ansporn der Kinder richtet sich darum nicht in erster Linie darauf, in der für sie vorgegebenen Schulzeit, möglichst vielfältige und nachhaltige Bildungserfahrungen zu machen, sondern möglichst der Vorstellung einer Durchschnittsentwicklung zu entsprechen. Werden, wie durch die PISA-Studien offenbart, die Bildungsziele nicht mehr in befriedigender Weise erreicht, dann braucht es veränderte Rohstoffe und Prozessoptimierungen, sprich eine längere Schulzeit, Frühenglisch und mehr Lektionen in den Schlüsselbereichen.

Es ist klar, dass eine solche Idee von Bildung unangenehme Gefühle weckt und nicht wenige wohl an eigene leidvolle Schulerfahrungen erinnert. Man ruft nach Disziplin und mehr Strenge um Kinder einzupassen, die sich aus einem der vielen Gründe, die es dafür gibt, Mühe mit dem Bildungsmechanismus bekunden. Dies führt dann wohl auch zum Reflex vieler Eltern, ausserhalb der Schulzeit alles heraushalten zu wollen, was nach Schule aussieht. Dieser Reflex wird schliesslich auch der Schule nicht gerecht, die vielerorts nicht mehr diesem mechanistischen Bild entspricht.

Bildung beschränkt sich nicht auf den schmalen, aber durchaus wichtigen Ausschnitt des Wissens und der Fertigkeiten, welche die Schule vermittelt. Bildung findet nicht nur in den dafür vorgesehenen Institutionen statt. Der kleinere Teil der Bildung erfolgt nach Lehr- und nach Stundenplan, vermittelt und angeleitet. Die Mehrheit von

Bildungsprozessen wird nicht von speziell ausgebildeten Fachpersonen begleitet. Es gilt also von der mechanistischen Sicht auf die Bildung Abschied zu nehmen. Der Erfolg von Bildung liegt definitiv nicht in der Optimierung des Produktionsprozesses. Viel entscheidender ist die Frage, wie es gelingt, Kinder mit ihren eigenen Voraussetzungen auf ihren eigenen, individuellen Entwicklungswegen mitzunehmen und sie dabei zu unterstützen. Es kann also nicht darum gehen, Bildung möglichst gut zu «machen», sondern alles daran zu setzen, dass Bildung möglichst gut gedeihen kann.

Bildung als gemeinsamer Nenner

Die Frage, die sich für die FEB also stellt ist nicht, ob Bildung stattfinden soll oder nicht. Die Frage lautet viel mehr, ob man sich bewusst den Entwicklungs- und Bildungsbedürfnissen der betreuten Kinder stellen oder ob man Lern- und Bildungsprozesse einfach dem Zufall überlassen will. Geht man von einem weitgefassten Bildungsbegriff aus und sieht man Bildung nicht als Produktionsprozess an, sondern als aktive Weltaneignung jedes einzelnen Menschen, dann wird es offensichtlich, dass Bildung in allen Lebensräumen der Kinder eine wichtige Rolle spielt. Bildung ist so gesehen der gemeinsame Nenner für alle Erwachsenen, die sich um das Wohl und eine möglichst gute Entwicklung der Kinder sorgen. Bildung wird so zur gemeinsamen Aufgabe der Familien, der Schule und der FEB.

Im Krisenfall hat man die FEB bereits als Bildungs- und Erziehungsort entdeckt.

Nämlich dann, wenn es darum geht, gegen die grossen herkunftsbedingten Unterschiede von Kindern beim Schuleintritt anzukämpfen oder die grosse Zahl der unbetreuten Kinder zu vermindern. In Frühförderkonzepten oder in Integrations- oder Sprachförderungsprojekten spielen Kindertagesstätten oder Horte bereits heute eine wichtige Rolle. Das weist darauf hin, dass man sich zum Beispiel von Behördenseiten bewusst ist, dass die Institutionen der FEB mehr bieten als die Versorgung der Grundbedürfnisse der Kinder, und etliche Einrichtungen schon seit langer Zeit ihren Beitrag zur Integration und zur Sprachförderung leisten.

Die Einrichtungen der Kinderbetreuung haben das Potential, um einen Beitrag für die Entwicklung, das Lernen und die Bildung der Kinder leisten zu können. Dies gilt nicht nur für Kinder aus benachteiligten Situationen. Integration ist eine Aufgabe, die sich allen Kindern stellt, dasselbe gilt für den Erwerb der Sprache oder die Aneignung von kognitiven und motorischen Kompetenzen.

Wenn dieses Potential heute noch nicht ausgeschöpft wird, dann hängt dies mit den fehlenden Rahmenbedingungen und mit der unklaren Aufgabe der familienergänzenden Kinderbetreuung zusammen. Grundsätzlich kann die FEB einen Betreuungsrahmen bieten, der es ermöglicht, auf die Interessen und Bedürfnisse der einzelnen Kinder einzugehen und Bildungsprozesse von Kindern zu begleiten und zu unterstützen. Für die Umsetzung fehlen aber in vielen Einrichtungen genügend qualifiziertes Personal, genügend Zeit für die pädagogi-

sche Arbeit und eine angemessene räumliche und materielle Ausstattung.

Die FEB wird im ganzen Land ausgebaut und sie ist bereits heute vor allem in städtischen Gebieten ausreichend verfügbar. Einkommensschwächere Familien können dank Subventionen oder dank Beiträgen von Unternehmen die FEB in Anspruch nehmen. Solange aber der Auftrag und die Finanzierung der FEB nicht geklärt sind, wird der Zugang zu freien und qualitativ guten Plätzen zufällig und örtlich sehr unterschiedlich bleiben.

Einrichtungen der FEB verfügen heute grösstenteils über Grundkompetenzen für die pädagogische Arbeit. In den meisten Betrieben arbeitet Personal mit anerkannten Ausbildungen. Viele Einrichtungen verfügen über pädagogische Konzepte und immer mehr findet man darin Bildungsziele, auch wenn sie vielleicht nicht als solche erkannt oder benannt sind. Natürlich ist es noch ein weiter Weg von einem pädagogischen Konzept zu Bildungsarbeit in der Praxis. Aber der Boden, auf dem man aufbauen kann ist vorhanden. Für die Weiterentwicklung der Arbeit braucht es aber Investitionen in die Kompetenzen der Mitarbeitenden, in die Konzeptarbeit und deren Umsetzung, in die Umgestaltung von Einrichtungen und nicht zuletzt in die Zusammenarbeit mit den Eltern und der Schule.

Von einer sozialen zu einer pädagogischen Aufgabe

Wie beschrieben verfügt die Familienergänzende Kinderbetreuung zwar über gute Voraussetzungen, um Bildungsarbeit zu leisten. Um dieses Potential auch nutzen zu können, braucht es aber wesentliche Veränderungen in ihrem Umfeld. Die FEB leidet darunter, dass sie mit einer sozialen Aufgabe verbunden wird, die sie zwar immer noch erfüllt, die aber nicht mehr vordergründig ist. Der FEB haftet immer noch der Nimbus an vor allem als Lückenbüsserin für Kinder aus bedürftigen Familien da zu sein. Das gilt auch für die schulergänzende Betreuung, selbst wenn sie heute mehrheitlich in der Verantwortung der Schule liegt. Die Realität ist aber eine andere. Die Zahl der arbeitstätigen Frauen steigt laufend, längst sind Kinder aus Mittel- und Oberschichtsfamilien in den Betreuungseinrichtungen zu finden und Kinder werden nicht nur aus ökonomischer Notwendigkeit ausserhalb der Familie betreut.

Politisch wird die Vorschulbetreuung meistens beim Sozialen und die schulergänzende Betreuung im Bildungsbereich angesiedelt. Dies hat mit der Geschichte und mit Traditionen zu tun. Geht man vom bereits beschriebenen Bildungsbegriff aus, macht diese Trennung keinen Sinn mehr. Die gesamte Bildungs- und Erziehungsaufgabe müsste als Ganzes betrachtet und die einzelnen Elemente miteinander verzahnt werden. Dafür aber braucht die FEB einen pädagogischen Auftrag und Verbindlichkeiten, die einen Rahmen dafür geben, (wie zum Beispiel Bildungspläne, die sehr offen und schmal gehalten werden können). Selbstverständlich braucht jedes dieser Elemente, also die Vorschulbetreuung, die schulergänzende Betreuung oder die Schule eine eigenständige Positionierung. Die Kita kann nicht die vorverlagerte Schule sein und der Schülerclub soll mehr bieten können als die Erledigung der Hausaufgaben. Das Einbinden in ein gemeinsames System erleichtert es aber, sich gegenseitig als Ergänzung zu sehen und voneinander zu profitieren, statt sich gegenseitig abzugrenzen und zu konkurrenzieren, wie es heute oft der Fall ist.

Das Bildungsverständnis muss sich auch auf die Arbeit des Personals in den Betreuungseinrichtungen auswirken. Freizeitanimation oder Gestaltung von pädagogischen Programmen für Kinder kann nur noch ein Element der Arbeit sein. Damit Erzieherinnen und Erzieher in der Zukunft vermehrt auf individuelle Interessen und Entwicklungsbedürfnisse von Kindern eingehen können, sind neue Kompetenzen erforderlich. Es braucht eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Grundlagen des Lernens, der Entwicklung und Bildung von Kindern und es braucht zusätzliche methodische Kompetenzen und Werkzeuge, um diese Arbeit machen zu können.

Die Ausbildung zur Fachperson Betreuung mit einer allfälligen Zusatzqualifikation als Leitungsperson reicht als höchste Qualifikationsstufe nicht mehr aus. Der Ausbau der tertiären Stufe muss, vor allem in der deutschen Schweiz, vorangetrieben werden (in der Romandie hat sie ja bereits Tradition). Kantone und Betriebe sind gefordert, die Höheren Fachschulen für Kindererziehung auf den Weg zu bringen und die höheren Ausbildungen in den einzelnen Einrichtungen zu fördern.

Die FEB muss sich daran gewöhnen, dass in Zukunft nicht mehr alle Personen alle Aufgaben erfüllen können. Wie in an-

deren Berufsfeldern auch braucht es eine Ausdifferenzierung der Kompetenzen. So ist es durchaus vorstellbar, dass in einer Kita oder in einem Hort die Berufsleute unterschiedlich spezialisiert sind, zum Beispiel als Fachpersonen für Säuglinge, für frühkindliche Bildung, für Integration, für Sport oder Musik. Zudem gehört zu einem Beruf, in dem man mit Menschen arbeitet, die Auseinandersetzung und Reflexion mit der eigenen Arbeit, den Entwicklungen im Umfeld und neuen Erkenntnissen aus der Forschung. Dafür müssen Weiterbildungen einen höheren Stellenwert erhalten und die Zeit- und Finanzbudgets entsprechend angepasst werden.

Will man die FEB langfristig mit einem eigenen Platz ins Bildungssystem integrieren, so wird sich auch die Frage der Ausbildung nochmals neu stellen. Um auf gleicher Augenhöhe mit der Schule zusammenarbeiten zu können ist eine ähnliche Ausbildung des Personals erforderlich. Die Frage wird sich stellen, ob es für die FEB, anders als dies der zuständige Bundesrat im hier und jetzt sieht, nicht auch Hochschulbildungen braucht. Dass dies nicht pure Spekulation ist, zeigen Ideen und Projekte die an verschiedenen Fachhochschulen und Universitäten verfolgt werden.⁷

Umdenken als Ausgangspunkt

Ob die Bildung in einigen Jahren wirklich der gemeinsame Nenner von Familie, Schule und FEB ist, hängt sehr davon ab, ob es gelingt, die heutigen verstaubten Vorstellungen von der Entwicklung der Kinder, von Bildung und Erziehung und dem Leben der Familien über Bord zu werfen. Ziel ist es nicht, wie immer wieder gerne moniert wird, an der Bedeutung der Familie in unserer Gesellschaft zu rütteln oder Kinder dem Staat zur Erziehung zu übergeben. Aber drängende Probleme, wie die mangelnde Chancengleichheit für Kinder beim Schuleintritt, finanzielle und soziale Probleme, die sich vielen Familien stellen oder die hohe Anzahl von nicht betreuten Kindern in der unterrichtsfreien Zeit, lassen sich nicht durch das Verteilen von schwarzen Petern an Eltern oder Schule beheben.

Gerne vergessen wir, dass wir in einer Zeit leben, die sich in Vielem nicht mehr

⁷ Zum Beispiel an der PH Thurgau und Universität Konstanz: Masterstudiengang Frühkindliche Entwicklung und Erziehung (MA FEE); Universität Fribourg: Master of Science in Education «Frühkindliche Bildung und pädagogische Beratung»

der Zeit in der Mitte des letzten Jahrhunderts gleicht, in der heutige Familienbilder geprägt wurden. Wir leben in einer Gesellschaft, in der es immer weniger Kinder gibt und dafür immer mehr Erwachsene, welche keinen realen Bezug zu Kindern und ihren Anliegen haben. Die Lebens- und Erfahrungsräume der Kinder sind enorm geschwunden. Eltern kämpfen mit Einflüssen auf ihren Lebensalltag, die sich vorherige Generationen nicht vorstellen konnten. Die Folgen des technischen Fortschritts, die Möglichkeiten und die Wirkung von Medien oder des Konsums erzeugen immer wieder neue Probleme, für die es keine Standardlösungen gibt. Wir erlauben uns den Zynismus, dass Marketing aller Art selbstverständlicherweise in die intimen Sphäre der Familie vordringen darf, die Frage aber, welche Bedürfnisse Kinder für ihr Aufwachsen brauchen und mit welchen Angeboten Familien dabei unterstützt werden können, bereits als ungebührlicher Eingriff in die Hoheit der Familie verschrien wird.

Familien sind das Zentrum des Aufwachsens der Kinder und Eltern die wichtigsten Personen. Daran rüttelt kein familienergänzendes Angebot. Trotzdem muss es möglich sein, Kinder nicht einfach als Teil der Familie, sondern als Subjekt mit eigenen Bedürfnissen und eigenen Ansprüchen zu betrachten. Es muss möglich sein, unabhängig vom familiären Kontext die Frage zu stellen, was Kinder für eine gute Entwicklung brauchen und wie Familien bei dieser Aufgabe unterstützt werden können. Familien bleiben auch in Zukunft das Zentrum des Aufwachsens von Kindern. Dieses Zentrum sieht heute anders aus als vor dreissig oder vor fünfzig Jahren und es wandelt sich weiter. Eltern bei der schwierigen Aufgabe des Bildens und Erziehens zu unterstützen ist darum keine erzieherische Bankrotterklärung, sondern ein Akt der gesellschaftlichen Solidarität, vergleichbar mit der Unterstützung der Familien bei der Pflege ihrer betagten und kranken Mitglieder. In diesem Sinn ist die FEB ein «Service public», der wie der bisherige Kindergarten nicht obligatorisch, aber zumindest ausreichend verfügbar sein sollte.

Wer im Bezug auf die Unterstützung von familienergänzender Betreuung gern den bösen Staat ins Felde führt oder indoktrinierende Erziehungssysteme aus Diktaturen an die Wand malt, müsste konsequenterweise seine Kinder aus der Schule nehmen. Kaum eine Institution ist in unserem Land der-

massen staatlich durchorganisiert, durchgeplant und kontrolliert wie die Schule. Im übrigen sind die Argumente, die gegen eine FEB gerichtet sind, welche auch Bildungs- und Erziehungsaufgaben übernimmt, den Argumenten nicht unähnlich, mit denen vor rund 150 Jahren die Einführung der Schulpflicht bekämpft wurde. Damit die Diskussion nicht im Abstrakten hängen bleibt, ist der Besuch von Einrichtungen und Ländern zu empfehlen, in welchen die FEB ein Teil des Bildungssystems ist oder die Arbeit in der FEB durchaus auch als Teil der Bildung verstanden wird. Man kann dabei nicht ernsthaft behaupten, dass die Bedeutung der Familien in Deutschland, England, Schweden oder Finnland geringgeschätzt wird und die Eltern dort die Erziehungsverantwortung dem Staat übergeben.

FEB im Taka-Tukaland

Es ist natürlich nicht möglich, Konzepte anderer Länder in die Schweiz zu importieren. Aber der Besuch der nordischen Länder lohnt sich, weil man dort den einen oder anderen Leuchtturm entdeckt, welcher einem den Weg in der Schweiz weisen kann. Zwei solcher Leuchttürme aus Schweden zum Schluss.

Ganz schnell fällt einem in Schweden, egal mit wem man sich unterhält, der positive Unterton auf, mit dem über Kinder gesprochen wird. In Gesprächen über Kinder, Erziehung und Bildung sind immer zuerst die Chancen und Potentiale ein Thema, bevor man zu den Problemen kommt. Anders, als man es sich von uns her gewohnt ist, stehen an erster Stelle nicht Defizite und Probleme, sondern die Frage, wie Hindernisse in der Bildung bewältigt werden könnten. Massnahmen zur kulturellen und sprachlichen Integration, die Förderung der Gleichberechtigung und demokratisches Verständnis haben darum in Schweden von der Kinderbetreuung bis zur Schule einen hohen Stellenwert.

Schweden hat ein Bildungssystem, das von Anfang an auch die Tagesbetreuung und die Eltern miteinbezieht. Kitas in Schweden sind nicht verschulter als Kitas in der Schweiz, auch wenn sie einen Bildungsauftrag haben und ins Bildungssystem gehören. Die Schule und die FEB arbeiten Hand in Hand. Lehrkräfte wie die Erzieherinnen und Erzieher, die für die Freizeitbetreuung zuständig sind, haben ihren Arbeitsplatz an der Schule. Das ermöglicht eine weitge-

hende Teamarbeit. So wie Lehrkräfte sich selbstverständlich in der Freizeitgestaltung engagieren, so selbstverständlich übernehmen Freizeitbetreuerinnen und -betreuer Aufgaben im Schulbetrieb. Die Grundlagen dafür werden in der Ausbildung gelegt. Wer in der FEB oder in der Schule mit Kindern arbeitet, macht dasselbe Grundstudium. Die Spezialisierung erfolgt später. Dies ermöglicht letztendlich das Zusammenwachsen der Lebensräume der einzelnen Kinder und einen starken Einbezug der Eltern. Nicht wenige Schulen oder Kitas sind heute auch ein Begegnungsort für Erwachsene geworden.

Möglich ist das in Schweden sicher auch darum, weil die Gleichberechtigung der Frauen weit fortgeschritten ist, die Kinder gesellschaftlich einen anderen Stellenwert haben, weil auch ohne immer wieder beschworene Familienromantik wirklich etwas für Familien getan wird und weil die Schweden und Schwedinnen die Rolle des Staates als willkommene Unterstützung und nicht als permanenten Angriff auf die persönliche Freiheit sehen.

Aber auch in der Schweiz kann man einen Aufbruch wahrnehmen. Der von der Schweizerischen UNESCO-Kommission in Auftrag gegebene Bericht «Frühkindliche Bildung in der Schweiz»⁸ hat Zeichen für den Frühbereich gesetzt. Spannend sind zudem zwei Projekte, die sich mit der Umsetzung von frühkindlicher Bildung in der Praxis befassen und an denen insgesamt fast 40 Kindertagesstätten aus der Schweiz teilnehmen⁹. Demnächst werden ausserdem die ersten Ausbildungsgänge der höheren Fachschulen für Kindererziehung starten¹⁰. Ergänzend dazu setzt sich das Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz im Moment mit den Grundlagen für Bildungspläne in der Schweiz auseinander, ein Bericht soll gegen Ende dieses Jahres erscheinen¹¹. Dies alles sind Anzeichen dafür, dass trotz Widerstand gegen mehr fachliche Professionalität in der Kinderbetreuung und trotz den aktuell beschränkten Finanzen die Entwicklung der FEB zu einer anerkannten Institution, welche Kindern Entwicklungs- und Bildungschancen bietet und Familien bei ihrer Aufgabe unterstützt, in vollem Gange ist. ■

8 Margrit Stamm (2009): Frühkindliche Bildung in der Schweiz, Freiburg

9 Projekt «bildungskrippen.ch»: www.bildungskrippen.ch; Projekt «Bildungs- und Resilienzförderung im Frühbereich»: www.mmzuerich.ch

10 Höhere Fachschule für Kindererziehung in Zug: www.hfkindererziehung.ch; BFF Bern: www.bffbern.ch

11 www.netzwerk-kinderbetreuung.ch

Frühe Bildung basiert auf Neugier und verlässlichen Beziehungen

In der aktuellen Bildungsdiskussion stehen fachlich zum einen das enorme Entwicklungspotential der frühen Lebensjahre (Hüther, 2007) und zum andern das lebenslange Lernen im Vordergrund: «Bildung» beginnt mit der Geburt. Mit zunehmender Deutlichkeit wird klar, dass wichtige Grundsteine für spätere Bildungschancen und die lebenslange Bildungsbiografie eines Menschen in den ersten Lebensjahren gelegt werden. Entgegen früherer Annahmen bestätigt die neuere Forschung, dass Säuglinge bereits von Geburt an neugierig und «bildungshungrig» sind und versuchen, mit all ihrer Energie und allen Sinnen, die Welt um sie herum zu erkunden und zu verstehen (Gopnik, Kuhl & Meltzoff, 2000).



Heidi Simoni und Corina Wustmann

Was ist frühe Bildung?

Frühe Bildung ist von ihrer Art und von ihrer Bedeutung her eigenständig und vollwertig, also weder im Hinblick auf spätere Bildungsprozesse defizitär noch «nur» im Hinblick darauf wertvoll. Darauf zu bauen bedeutet die selbstbildenden Aktivitäten von kleinen Kindern in ihrem natürlichen Lebensumfeld zu erkennen und zu unterstützen. Jedes Kind setzt sich «von Anfang an» aktiv mit sich und der Welt auseinander. Die Frage ist deshalb nicht, ob wir frühe Bildung befürworten oder nicht. Kleine Kin-

der bilden sich sowieso. Die Frage ist, ob und wie wir sie dabei begleiten wollen und unterstützen können. Frühe Bildung beinhaltet weder «Lektionenunterricht» und instruktive Vermittlung von Wissen noch das vorverlegte Erlernen der Kulturtechniken Lesen, Schreiben, Rechnen. Die Förderung früher Bildung geht ausdrücklich nicht mit einer «Verschulung» der ersten Lebensjahre einher (vgl. dazu Simoni und Wustmann, 2008a).

Die Bedeutung der Erwachsenen wird bei diesem Bildungsverständnis in erster Linie darin gesehen, Kindern wichtige Erfahrungsfelder zur Erkundung und Erschliessung der Welt zu ermöglichen (Ahnert, 2006; Fthenakis, 2004; Laewen

2008; Schäfer, 2008). Kleine Kinder brauchen aufmerksame Erwachsene, die ihnen vielfältige Anregungs- und Kommunikationsmöglichkeiten bereitstellen, die auf ihre Signale reagieren und ihnen den nötigen Spielraum lassen, selbst initiativ zu sein und zu explorieren (Wustmann und Simoni, in Druck).

Frühpädagogische ExpertInnen sind sich heute darin einig, dass frühkindliche Bildung eigenaktiv und ganzheitlich erfolgt, nicht über Belehrung und reine Wissensvermittlung. Kleine Kinder lernen nicht einseitig mit dem Kopf, sondern über Bewegung, Nachahmen, Ausprobieren, Beobachten, Fragen und Wiederholen. Lernen in der frühen Kindheit spielt sich in alltäglichen

Angaben zu den Autorinnen:

Corina Wustmann, Diplom-Pädagogin, ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Marie Meierhofer-Institut für das Kind in Zürich. Vorher war sie Wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut e.V. und Staatsinstitut für Frühpädagogik in München sowie an der Pädagogischen Hochschule der FHNW in Solothurn. Zu Ihren Arbeitsschwerpunkten gehören die Themen Resilienz, Frühkindliche Bildungsprozesse und Bildungsförderung im Frühbereich sowie schulisches und subjektives Wohlbefinden von Kindern.

Heidi Simoni, Dr. phil. und Fachpsychologin für Psychotherapie FSP, ist Leiterin des Marie Meierhofer-Instituts für das Kind in Zürich. Ihre fachlichen Schwerpunkte in der Beratung, Lehre und Forschung sind die frühe Entwicklung von Kindern in Familien und familienergänzenden Kontexten sowie Fragen zu Schutz, Förderung und Beteiligung von Kindern.

Korrespondenzadresse:

Marie Meierhofer-Institut für das Kind
Schulhausstrasse 64, CH-8002 Zürich
Email: simoni@mmizuerich.ch,
wustmann@mmizuerich.ch

Situationen ab und ist auf soziale Resonanz angewiesen. Gespeist wird frühes Lernen durch die grosse Neugier und Aufmerksamkeit kleiner Kinder.

Frühe Entwicklungsprozesse hängen von der Dynamik zwischen zwei Motiven ab, nämlich dem Bedürfnis nach Sicherheit sowie dem Bedürfnis nach Anregung. Kleinkinder sind einerseits existentiell angewiesen auf Fürsorge und Schutz durch Erwachsene. Andererseits ist bereits ein Säugling sehr aktiv und interessiert. Er wählt aus, reagiert, löst Reaktionen aus und gestaltet damit sowohl seine Entwicklung als auch sein Umfeld mit. Er kann seine Fähigkeiten – und seien sie auch noch so bescheiden – ausgesprochen kompetent einsetzen, um seine Fähigkeiten zu erweitern und dabei soziale Unterstützung zu finden. Wo die optimale Balance zwischen Sicherheit und Anregung liegt, hängt von individuellen Charakteristika eines Kindes, von den Entwicklungsaufgaben, die es gerade beschäftigen, und von seinen bisherigen Lebenserfahrungen ab.

Die unterschiedlichen Rollen der erwachsenen Personen und dem Kind bezüglich früher Entwicklung und Bildung zukommen, könnten wie folgt zusammengefasst werden (vgl. Laewen, 2008): Bildungsprozesse sind der Beitrag des Kindes selbst zu

seiner Entwicklung. Es setzt sich ab Geburt aktiv und neugierig mit sich und der Welt auseinander. Die Betreuung und Erziehung sind die Beiträge des Erwachsenen zur Entwicklung und Bildung eines Kindes. Er/sie ist dem Kind ein verlässliches Gegenüber, er/sie ermutigt es und fordert es heraus, er/sie ist aufmerksam für seine Fragen und sucht gemeinsam mit ihm Antworten darauf. Bildung wird ko-konstruiert, entsteht also in einem gemeinsamen Prozess und im engen Austausch zwischen einem Kind und seinem Umfeld (Fthenakis, 2004).

Trotz teilweise kontroverser Einschätzungen spricht ausserdem vieles dafür, dass bereits frühe soziale Erfahrungen unter Kindern für die gesunde Entwicklung und den Erwerb vielfältiger Kompetenzen bedeutsam sind (Krappmann, 1993; Wüstenberg und Schneider, 2001; Simoni et al., 2008). Bereits 1980 stellt Vandell aufgrund von empirischen Erkenntnissen zusammenfassend fest, dass Interaktionen von Kleinkindern mit Erwachsenen bzw. mit anderen Kindern sowohl ähnliche wie ganz unterschiedliche Erfahrungen ermöglichen. Überlappende und spezifische Erfahrungen, die sich in den beiden Kontexten ergeben, tragen zur Entwicklung und Sozialisierung des kleinen Kindes bei (Vandell, 1980).

Chancengleichheit verbessern

Untersuchungen über Bildungs- und Gesundheitsbiografien zeigen unter anderem auch für Deutschland und die Schweiz, dass an erster Stelle die sozial-familiale Herkunft eines Kindes über seine Lebenschancen entscheidet. Welche Schlüsse lassen sich daraus ziehen?

Wir könnten bestimmten Eltern absprechen, wertvoll für ihre Kinder zu sein und diese möglichst früh dem elterlichen Einfluss zu entziehen versuchen. Vorschnelle (Ab-)Wertungen bestimmter Familien werden allerdings dem komplexen Zusammenspiel zwischen Familie und Gesellschaft im Hinblick auf die kindliche Entwicklung sicher nicht gerecht. Naheliegender ist eine doppelte Folgerung: Erstens sind Familien für das Aufwachsen kleiner Kinder offensichtlich entscheidend wichtig. Zweitens können Eltern ihre Aufgaben – ebenso offensichtlich – nicht unabhängig von sozialen Rahmenbedingungen erfüllen. Aus beidem ergibt sich die gesellschaftliche Herausforderung, die Chancengleichheit von Kindern zu verbessern und ganz früh

sowohl bei der Stärkung wie bei einer funktionalen Ergänzung der Familie anzusetzen.

Die Rahmenbedingungen, unter denen kleine Kinder heute bei uns aufwachsen, zeichnen sich durch teilweise widersprüchliche Eigenheiten aus. Im nationalen und im internationalen Recht wird festgehalten, dass Kindern Rechte auf Schutz, Förderung und Partizipation zustehen und die Interessen der Kinder prioritär zu berücksichtigen sind. Gleichzeitig werden Kinder tendenziell aus dem öffentlichen Raum verdrängt. Oft können sie sich nur an der Hand oder im Auto von Erwachsenen und in besonderen Kinderreservaten ausser Haus bewegen. Ein zunehmender Teil unserer Kinder wächst in Kleinstfamilien auf, oft in einer gewissen Isolation und ohne vertraute Nachbarn. Sie erfahren bis zum Schuleintritt eine äusserst «kinderarme» Welt. Andere Kinder leben zwar in einer Grossfamilie, aber unter anregungsarmen Verhältnissen.

Armut zeigt sich in verschiedenen Formen, die alle für ein betroffenes Kind potentiell gravierende Auswirkungen auf seine Entwicklung und Bildungsbiografie haben können. Mit den Worten von Prof. Fragnière lässt sich die Hauptwirkung von Familienarmut sehr treffend als «Unvermögen, Pläne schmieden zu können» beschreiben (Fragnière, 2003: «l'incapacité de faire des projets»). Wenn Eltern sich als ohnmächtig erleben und sich keinen Weg aus einer sozial desolaten Situation (mehr) vorstellen können, hat dies gerade für die Entwicklungsperspektive ihrer Kinder schwerwiegende Konsequenzen: Unter gewissen Umständen macht für Eltern eine Investition in die Gegenwart und in die Zukunft der eigenen Kinder keinen Sinn. Dann ist der Ratenkauf eines Flachbildschirms naheliegender als die Bezahlung einer Kita.

Nicht wenige kleine Kinder haben heute entweder zu eingeschränkte Möglichkeiten Erfahrungen zu sammeln oder sie machen in einzelnen Förderkursen isolierte Erfahrungen. Wie wir aus der entwicklungspsychologischen Praxis und Forschung ebenso wie aus der Neuropsychologie wissen, ist beides einer gesunden Entwicklung abträglich: Die Entfaltung des kindlichen Potentials ist auf vielfältige Erfahrungen mit allen Sinnen und auf vielschichtige Verknüpfungen dieser Erfahrungen angewiesen. Die Basis jeglicher Entwicklung ist dabei ein stärkendes, anregendes und vertrautes soziales Umfeld mit anderen Kindern und verschiedenen Erwachsenen.



Verhältnisprävention – Brückenangebote – individuelle Förderung – Kinderschutz

Die Anerkennung und Unterstützung früher Bildungsprozesse gehören zur Verhältnisprävention. Es geht zuallererst darum, Voraussetzungen zu schaffen, die für alle Kinder förderlich sind und sie ab Geburt, ganzheitlich und individuell in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Verhältnisprävention umfasst neben institutionellen Angeboten wie Kindertageseinrichtungen oder Spielgruppen auch beratende und begleitende Angebote für Familien sowie insgesamt eine kinder- und familienfreundliche Gestaltung des privaten, halböffentlichen und öffentlichen Raumes. Frühe Förderung in diesem Sinne und ein am einzelnen Kind orientiertes Bildungsverständnis kommen allen kleinen Kindern zugute; auch Kindern mit «besonders besonderen» Begabungen oder Kindern mit «besonders besonderen» Bedürfnissen.

Manche Familien, die in benachteiligten und benachteiligenden Verhältnissen leben, brauchen Brücken, damit sie eine gute Infrastruktur ebenso selbstverständlich nutzen können wie eine Mittelstandsfamilie. Sie sind auf sozial und finanziell niedere Zugangsschwellen und auf Brückenangebote angewiesen. Beispiele für letzteres sind so genannte home based Programme wie schritt:weise¹, literacy Projekte wie Buchstart oder «Schenk mir eine Geschichte»² sowie Spielgruppen mit besonderen Qualitätsmerkmalen (Bildungs-

direktion Kanton Zürich, 2009). So ist beispielsweise der Besuch einer Spielgruppe, in der die Leiterinnen einen bewussten und anregenden Umgang mit der Sprache pflegen, für Kinder und Eltern aus fremdsprachigen und aus «sprachfernen» Familien eine wichtige Brücke in den Kindergarten und ins schulische Bildungssystem.

Manche Kinder sind für ihre Entwicklung und Bildung auf eine spezifische, individuumsbezogene Unterstützung angewiesen. Dazu gehört der Begriff der «Frühförderung», der aus der Heilpädagogik stammt. Er meint die gezielte therapeutische und pädagogische Förderung eines Kindes, das individuelle Entwicklungsdefizite oder -schwierigkeiten hat und deshalb zum Beispiel logopädischer oder bewegungstherapeutischer Förderung bedarf.

Wenn ein Kind durch Vernachlässigung, körperliche und seelische Misshandlung oder sexuelle Ausbeutung in seiner Entwicklung und in seiner Gesundheit gefährdet wird, sind Kinderschutzmassnahmen notwendig. Deren Art und Intensität müssen sich nach den Defiziten bezüglich Beziehung, Betreuung, Erziehung in einer bestimmten Familie richten.

Es ist nützlich und wichtig zwischen den skizzierten Ebenen der Prävention, gruppen- und individuumsbezogener Förderung und dem Kinderschutz zu unterscheiden. Selbstverständlich sind sie jedoch nicht

1 Vgl.: Verein zur frühen Förderung sozial benachteiligter Kinder
a:primo: www.a-primo.ch/

2 Vgl.: Schweizerisches Institut für Kinder- und Jugendmedien
SIKJM: www.sikjm.ch/d/

als unabhängig voneinander zu verstehen: Internationale Vergleiche zeigen, dass ein hohes durchschnittliches Niveau bezüglich Gesundheitsversorgung und Bildung mit einem eher kleinen Gefälle zwischen Privilegierten und Benachteiligten einhergeht, was den zusätzlichen Förderbedarf für bestimmte Gruppen eher gering werden lässt (Bremberg, 2008).

Belastete soziale Verhältnisse stellen ein Risiko für die kindliche Entwicklung dar: Der Deutsche Kinder- und Jugendsurvey KiGGS zeigt eindrücklich, wie sich die Zugehörigkeit zu einer tiefen sozialen Schicht über den Pfad «Prekäre soziale Situation fi Psycho-sozialer Stress fi Beeinträchtigende Erziehungs- und Entwicklungsbedingungen» auf Kinder negativ auswirken kann (Schlack, 2008).

Von kinderfreundlichen Verhältnissen und einem zeitgemässen Bildungsverständnis für den Frühbereich profitieren auch Kinder mit einem besonderen Förder- und/oder Schutzbedarf. Trotzdem ist es sehr wichtig, dass deren spezifische Bedürfnisse nicht zu kurz kommen. Dieses Risiko besteht, wenn der spezifische Förder- und Unterstützungsbedarf entweder gar nicht als solcher erkannt oder (nicht mehr) anerkannt wird, oder wenn die Unterstützung nicht koordiniert erfolgt. Angesichts der – manchmal inflationär anmutenden – politischen Präsenz des Themas Frühe Förderung, besteht ausserdem die Gefahr, dass die finanziellen und personellen Ressourcen für heilpädagogische Frühförderung (integriert in andere institutionelle Angebo-



te oder ergänzend dazu) und für «frühe Hilfen»³ nicht mehr gesprochen oder gekürzt werden.

Die Bedeutung eigener Wirksamkeit und aufmerksamer Menschen

Wie Kinder sich trotz belasteter Umstände gesund entwickeln können, ist Inhalt der sogenannten «Resilienz». Das Konzept und die Forschung dazu beschäftigen sich mit der psychischen Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken. Der dementsprechende Fokus vermeidet den defizitären Blick auf das Kind und umfasst auch die Potentiale eines Kindes, die zum fortlaufenden Erwerb neuer Fähigkeiten und Kompetenzen und zur erfolgreichen Bewältigung seiner angemessenen Entwicklungsaufgaben benötigt werden (Wustmann, 2005). Widerstandsfähigkeit ist in ganz unterschiedlichen Lebenssituationen bedeutsam: Beim Aufwachsen unter Armutbedingungen, in einer durch die Scheidung der Eltern belasteten Lebensphase, während herausfordernder Übergänge usw. Eine hohe Widerstandsfähigkeit können Kinder in schwierigen Situationen mobilisieren, wenn sie sich selber etwas zutrauen und ihre bereits erworbenen Fähigkeiten nutzen können.

Auf Seiten des Individuums sind es bestimmte «emotionale, kognitive und soziale Kompetenzen», die einen Menschen stär-

³ Vgl. dazu: Frühe Hilfen und Interdisziplinäre Vernetzung (Frühförderung interdisziplinär; Zeitschrift für Frühe Hilfen und frühe Förderung benachteiligter, entwicklungsauffälliger und behinderter Kinder, Schwerpunkt Heft 2, 2009)

ken. Trotz unterschiedlicher individueller Voraussetzungen kann ein kleines Kind diese Kompetenzen erst in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt erwerben und entfalten. Deshalb sind für die gesunde Entwicklung unter schwierigen Umständen in allererster Linie Menschen bedeutsam, die sich für das Kind an sich, seine Bedürfnisse, Wünsche und Fragen interessieren. Dies können nicht zuletzt aufmerksame Menschen ausserhalb des engsten Umfeldes des Kindes sein. Das Potential aufmerksamer Erwachsener besteht darin, dem Kind Orientierung zu ermöglichen, kindgerechte Information anzubieten, seine Fragen zu hören, mit ihm Antworten zu suchen und es dabei so weit herauszufordern, dass es Erfahrungen von Selbstwirksamkeit erleben kann, die seiner Persönlichkeit und seinem Entwicklungsstand entsprechen (Wustmann, 2008).

Eine sichere soziale Basis sowie die Erfahrung von Selbstwirksamkeit spielen für die Entwicklung und Lernprozesse in den ersten Lebensjahren eine zentrale Rolle. Sie speisen die Fähigkeiten, neugierig und beharrlich zu sein, sich zu konzentrieren und zu engagieren. Insbesondere in der Gestaltung familienergänzender Betreuung ganz kleiner Kinder müssen die beiden Aspekte und deren Zusammenspiel auch beim Fehlen besonderer Belastungen gebührend beachtet werden (GAIMH, 2009).

Kindertageseinrichtungen zu Bildungseinrichtungen für alle Kinder machen

Zur Ebene der Verhältnisprävention gehört eine ausreichende Anzahl qualitativ guter

Betreuungsplätze für Kinder im Vorschulalter. Eine Kita kann einem kleinen Kind eine geschützte, anregungsreiche Umgebung mit frühen, regelmässigen Kontaktmöglichkeiten zu anderen Kindern bieten. Sie kann es Eltern ermöglichen, ihrer Verantwortung gegenüber ihren Kindern in emotionaler und materieller Hinsicht gerecht zu werden. Gefragt ist ausserdem im Sinne des oben skizzierten Bildungsverständnisses eine Perspektivenerweiterung von der blossen Betreuung zur frühkindlichen Bildung (EKFF, 2009; Stamm, 2009). Die Betreuung und Bildung von Kindern in Kitas sind eine Ergänzung zur Familie, die den vielfältigen Familienformen sowie den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Gegebenheiten entspricht und einen Beitrag zur Realisierung von Chancengleichheit leisten kann.

Das Kürzel FBBE (Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung) bezeichnet ein umfassendes, mehrdimensionales Konzept, das sich mit Formen und Bedingungen des Aufwachsens junger Kinder zwischen null und sechs Jahren beschäftigt. Es umfasst die Bedürfnisse des Kleinkindes nach Schutz und Zugehörigkeit ebenso wie seinen angeborenen Drang, sich ein Bild von der Welt zu machen. Kern der FBBE ist deshalb eine anregungsreiche, liebevolle und beschützende Umwelt mit Bezugspersonen, die einen bewussten, erzieherischen Umgang mit dem Kind pflegen (vgl. dazu: Stamm, 2009, S. 21).

Der Anspruch früher Bildungs- und Resilienzförderung bedeutet für die pädagogische Arbeit in Kitas, kontinuierlich jedes Kind individuell in den Blick zu nehmen, um Beziehungsangebote zu gewährleisten, Ressourcen zu aktivieren und mögliche Be-

lastungen frühzeitig erkennen zu können. Wie lässt sich die kindliche Umgebung so gestalten, dass die Kinder für die «Zone der nächsten Entwicklung» (Vygotsky, 1978) herausgefordert werden? Das gelegentliche Beobachten der Kinder ohne eine systematische Auswertung ist dafür nicht ausreichend. Unerlässlich ist eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem «Bild vom Kind», mit Bildungsprozessen von Kindern sowie mit den Aufgaben, die den Erwachsenen in der Unterstützung von Kindern zukommt. Als Leitsatz für pädagogisches Handeln kann gelten, jedes Kind in der Gemeinschaft mit den anderen Kindern und Erwachsenen in seinen eigenen Stärken zu stärken, um die Schwächen zu schwächen (Neuhäuser, 2004).

Zur Realisierung des skizzierten frühpädagogischen Bildungsverständnisses sind methodisch-didaktische Überlegungen und eine entsprechende Ausbildung der ErzieherInnen notwendig (Viernickel und Simoni, 2008). Viele pädagogischen Fachkräfte vermögen durchaus «intuitiv» zu erfassen, wie sie Kinder am besten fördern können. Die Erfahrung zeigt jedoch, dass das Berufsfeld hier deutlich an seine Grenzen stösst und pädagogisches Handwerkzeug, kontinuierliche fachliche Unterstützung (Leu, 2006) sowie adäquate Arbeitsbedingungen unabdingbar sind. Dies bedeutet, dass der Beruf der KleinkinderzieherIn in jeder Hinsicht einer Aufwertung bedarf.

Das Qualitätsniveau macht den Unterschied

Die Ergebnisse verschiedener Untersuchungen belegen, dass eine hohe Qualität familienergänzender Betreuung einen positiven Einfluss auf die soziale und kognitive Entwicklung von Kindern hat und damit nachhaltig einen Beitrag zur Chancengleichheit leistet. Die Ergebnisse der internationalen Wirksamkeitsuntersuchungen geben allerdings auch die Bedeutung der pädagogischen Qualität von Kindertageseinrichtungen stark zu bedenken. In vielen Studien weist der überwiegende Grossteil der untersuchten Kindertageseinrichtungen lediglich eine «mittelmässige» Qualität auf (vgl. Rossbach, 2005; Rossbach, Kluczniok und Isenmann, 2008; The NICHD Early Child Care Research Network, 2005; ECCE-Study Group, 1997).

Insbesondere Kinder aus so genannten bildungsfernen Kontexten profitieren

in Hinblick auf ihre Bildungswege entscheidend von qualitativ hochwertigen Kindertageseinrichtungen, da sie hier ein vielfältigeres und breiteres Anregungsniveau für neue Erfahrungen erleben können als dies im Elternhaus möglich wäre. Im Rahmen des Schweizerischen Nationalen Forschungsprogramms 39 (NFP 39) zum Thema Migration wurden in der Schweiz rund 900 Kinder im Alter von 4 bis 6 Jahren untersucht. Es konnte festgestellt werden, dass der Besuch einer familienergänzenden Einrichtung insbesondere Kindern aus Migrationsfamilien als kultureller Übergangsraum dient und so den Schulstart erleichtert. Allerdings scheint die erfolgreiche Bewältigung des Schuleintritts alleine nicht automatisch zu einem nachhaltig vorteilhaften Schulverlauf beizutragen. Die berichteten Forschungsergebnisse legen vielmehr nahe, dass nachhaltig günstige Effekte früher familienergänzender Betreuung auf die Bildungswege von Kindern von bestimmten Qualitätsmerkmalen dieser Betreuung abhängen dürften (Lanfranchi, in Druck).

Der Besuch einer guten Kita ist für jedes Kind eine Bereicherung, weil sie ihm ergänzend zur Familie reichhaltige Erfahrungen mit der materiellen Umwelt und mit einer Gemeinschaft ermöglicht. Kindertagesbetreuung von mangelhafter Qualität hingegen dürfte sich insbesondere auf Kinder negativ auswirken, die aus einem sozial benachteiligten oder belasteten Umfeld stammen.

Was beinhaltet gute Qualität?

Für den Frühbereich hat sich das systematische Beobachten, Dokumentieren und Begleiten der individuellen Bildungs- und Entwicklungswege von Kindern als zentrales Merkmal der pädagogischen Qualität einer Kita herausgestellt. Notwendig ist eine «pädagogische Grundhaltung», die es ermöglicht, sich als Erwachsener auf die kindliche «Weltsicht» einzulassen und eine individuelle Förderung umzusetzen (unter anderem Leu, 2005; Viernickel und Völkel, 2005; Bensel und Haug-Schnabel, 2005; Flämig, 2008; Wustmann und Simoni, in Druck). Die kontinuierliche Beobachtung und Dokumentation wird in Qualitätshandbüchern als Kriterium professionellen Handelns bzw. als notwendige professionelle Kompetenz beschrieben (Tietze und Viernickel, 2003).

Eine gute pädagogische Qualität entspricht im Kern einer hohen pädagogischen Prozessqualität. Sie lässt sich jedoch nicht darauf reduzieren. Für die Beurteilung der pädagogischen Qualität institutioneller Kinderbetreuung wird deshalb heute üblicherweise zwischen kulturellen, strukturellen und prozessualen Merkmalen unterschieden. Zu ersteren gehören die Orientierung und die Werthaltung der Fachpersonen. Zu den mittleren gehören die materielle Ausstattung einer Einrichtung, und auch Merkmale wie Grösse und Zusammensetzung der Kindergruppe sowie das Zahlenverhältnis von Kindern und Erwachsenen. Zu letzteren schliesslich gehören zum einen die pädagogische Prozessqualität (verstanden als Interaktions- und Anregungsqualität) und zum anderen innerbetriebliche Abläufe. Konzeptuell und im Konkreten muss sowohl den Bedürfnissen jüngerer als auch älterer Kinder Rechnung getragen werden. Erfahrenen und motivierten ErzieherInnen mag es durchaus auch unter ungünstigen Umständen gelingen, Kinder individuell und als Gruppe zu fördern. Die Forschung zeigt jedoch, dass mit der Verschlechterung der strukturellen Bedingungen oder mit einer schwachen pädagogischen Führung erhebliche Risiken verbunden sind: Die Kinder sind gestresster, können sich schlechter konzentrieren und weniger aufeinander einlassen. Qualitativ gute Bedingungen auf allen Ebenen garantieren zwar noch keine hohe pädagogische Qualität. Sie erhöhen jedoch die Wahrscheinlichkeit dafür systematisch.

Als wichtige Voraussetzungen zur Erreichung einer hohen pädagogischen Qualität können folgende Punkte gelten:

- Eine Grösse, Zusammensetzung und Kontinuität der Kindergruppe(n), die es dem einzelnen Kind ermöglichen, mit den anderen Kindern vertraut zu werden und persönliche Beziehungen einzugehen.
- Ein anregendes Umfeld, mit Innen- und Aussenräumen, die vielfältige Möglichkeiten für konzentriertes ruhiges und bewegtes Spiel sowie für Erholung bieten.
- Pädagogische Konzepte und eine Organisation des Alltags, welche die unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnisse jüngerer und älterer Kinder, sowie teilzeitlich und vollzeitlich betreuter Kinder so berücksichtigen, dass sie individuell und als Gemeinschaft begleitet werden können.
- Ein professionelles Selbstverständnis der Fachkräfte, bei dem Beobachten, Doku-

mentieren, Reflektieren und Austauschen bedeutsam sind.

- Eine Grösse, Zusammensetzung und Kontinuität der Kindergruppe, die es den ErzieherInnen ermöglichen, die einzelnen Kinder und die Kindergruppe zu kennen und individuell auf deren Bedürfnisse und Interessen zu reagieren.

- Materielle/finanzielle Ressourcen, die es den pädagogischen Fachkräften auf allen Stufen der Hierarchie erlauben, ausreichend Zeit mit den Kindern zu verbringen.

Bildungsrahmenplan als roter Faden

International drückt sich die Anerkennung der Bedeutung frühkindlicher Bildung und der Notwendigkeit entsprechend qualitativ hochwertiger Betreuungsangebote im Bemühen vieler Länder aus, Bildungscurricula oder Rahmenkonzepte für den Frühbereich zu entwickeln. Diese verdeutlichen nicht nur die gesellschafts- und bildungspolitische Aufwertung des Frühbereichs sondern dienen auch als Orientierungsgrundlage für die pädagogischen Fachkräfte (vgl. zum Beispiel Schweden, Neuseeland, Grossbritannien, Deutschland; vgl. dazu OECD, 2001, 2006; für einen Überblick: Oberhuemer, 2004). Mit diesen Rahmenplänen bzw. Bildungskonzepten soll sich nachhaltig eine Lernkultur etablieren, die das «lebenslange Lernen» als roten Faden einer menschlichen Biographie versteht.

Eine Perspektivenerweiterung der Betreuung um den Bildungsaspekt fordert

auch die Eidgenössische Koordinationskommission in ihrer jüngsten Publikation (EKFF, 2009). Im internationalen Vergleich zeigt sich die Situation in der Schweiz deutlich entwicklungsbedürftig: Bislang liegen in der Schweiz weder eine inhaltliche frühpädagogische Bildungsforschung noch eine systematische, flächendeckende Datenbasis oder bewährte Bildungskonzepte für den Frühbereich vor (vgl. Viernickel und Simoni, 2008). Eine Trendwende könnte die von der Schweizerischen UNESCO-Kommission geförderte Studie «Frühkindliche Bildung in der Schweiz: Eine Grundlagenstudie zur nachhaltigen Etablierung der Thematik in Gesellschaft, Politik und Wissenschaft» (vgl. Stamm, 2009) sein, welche immerhin den Status Quo des Frühbereichs in der Schweiz beschreibt.

Ein Bildungsverständnis, das Selbstbildungsprozesse betont, darf sich allerdings nicht auf die (kleinen) Kinder beschränken. Auch Kindertageseinrichtungen sollen ihr eigenes pädagogisches Konzept entwickeln und umsetzen können. Allerdings kann dies nicht im luftleeren Raum geschehen. Die Institutionen und die Erzieherinnen sind auf eine Gesellschaft angewiesen, die ihre Leistungen anerkennt und ein interessantes Gegenüber ist. Wir müssen uns deshalb als Gesellschaft ernsthaft Gedanken über unser Bildungssystem machen und uns darüber verständigen, was wir unter früher Bildung verstehen. Ein Bildungsplan für den Frühbereich (kein Lehrplan!) soll keine fixen Lernvorgaben enthalten, sondern der Orientierung und der Kommunikation von

Eltern, Fachkräften und PolitikerInnen über gemeinsame Ziele und deren Realisierung dienen.⁴ Zusammenfassend könnte er dazu beitragen,

- die ersten Lebensjahre als eigenständige Bildungszeit innerhalb einer umfassenden Bildungsbiografie anzuerkennen,
- auf die Neugier und Beziehungslust von kleinen Kindern zu bauen und natürliche Lernprozesse zu unterstützen,
- die Rolle des Kindes und die Rolle der Kindergruppe anzuerkennen,
- die Rolle der Erwachsenen zu überdenken und auf Bildungsbegleitung statt auf Instruktion und Lektionen zu setzen.

Eckpfeiler eines zeitgemässen Bildungsverständnisses

Folgendes (Simoni und Wustmann, 2008b) kann als Basis für «kindorientierte» Bildungskonzepte im Frühbereich gelten:

- Kinder sind von Geburt an kompetent, aktiv und wissbegierig. Sie versuchen, die Welt mit all ihren Sinnen zu entdecken und zu verstehen.
- Frühkindliche Bildung heisst, selbst tätig sein, erkunden, fragen, beobachten und kommunizieren
- Kinder müssen nicht «gebildet» werden. Sie bilden sich selbst.

⁴ Das Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz (www.netzwerk-kinderbetreuung.ch/) erarbeitet zur Zeit unter dem Arbeitstitel «Bildungspläne für die familien- und schulergänzende Kinderbetreuung. Einblick in die wissenschaftlichen Grundlagen, Übersicht über die internationalen Entwicklungen und Überlegungen zu Bildungsplänen in der Schweiz» ein Grundlagenpapier zum Thema.



Bestelltalon 161

Unser Magazin und die vom vpod herausgegebenen Broschüren können auch über unsere homepage: www.vpod-bildungspolitik.ch bestellt werden.

- Ich abonniere die «vpod bildungspolitik» (Jahresabonnement = 5 Hefte: Fr. 40.–)
- Ich möchte die «vpod bildungspolitik» kennenlernen
(Senden Sie mir die nächsten drei Hefte unverbindlich zur Probe)
- Ich bestelle ____ Ex. der Broschüre «vpod-Qualitätsrichtlinien für die Kindertagesbetreuung» (gratis)
- Ich bestelle ____ Ex. der Broschüre «Familienergänzende Tagesbetreuung für Kinder. Anforderungen an Qualität, Arbeitsbedingungen und Ausbildung» (gratis)
- Ich bestelle ____ Ex. der Broschüre «Familienergänzende Tagesbetreuung für Kinder. Vom notwendigen Übel zur sozial- und bildungspolitischen Selbstverständlichkeit» (gratis)
- Senden Sie mir die Liste mit dem Themen-Überblick in «vpod bildungspolitik»
- Ich interessiere mich für den Beitritt zum VPOD im Kanton

Name: _____ Vorname: _____

Strasse: _____

Ort (PLZ): _____

Beruf: _____ Tel: _____

Datum: _____ Unterschrift: _____

Bitte einschicken an: vpod bildungspolitik, Postfach 8279, 8036 Zürich

● Bildungsprozesse in der frühen Kindheit sind ganzheitlich und vollziehen sich im unmittelbaren, natürlichen Lebensumfeld des Kindes. Sie sind mit den alltäglichen Handlungen des Kindes verbunden.

Lernen in der frühen Kindheit ist Erfahrungslernen

Frühe Bildungsprozesse basieren auf den sozialen Beziehungen des Kindes zu Erwachsenen und Peers. Kinder stehen in einem wechselseitigen Austausch mit ihrer sozialen Nahumwelt und ko-konstruieren gemeinsam Wissen. Die frühkindlichen Bildungsprozesse sind deshalb «Beziehungsprozesse». Vertrautheit, Bezogenheit und die Qualität der Interaktionen bilden das Fundament für die Bildungs- und Entwicklungsprozesse in der frühen Kindheit.

Frühkindliche Bildungs- und Entwicklungsförderung zielt darauf ab, Kindern eine anregungsreiche Lernumgebung bereitzustellen, in der Kinder vielfältige Erfahrungen mit sich und der Welt sammeln können. Eine anregungsreiche Lernumgebung bietet den Kindern – entsprechend ihren Interessen, Fragen und Fähigkeiten – Gelegenheiten für neue Herausforderungen.

Instruierende Lektionen zur Vermittlung von Wissen entsprechen nicht den Lernprozessen kleiner Kinder. Lektionen und Kurse werden weder ihren Bedürfnissen nach Eigenaktivität noch ihrer Zeiterfahrung gerecht. Für den Erwerb von Konzentrationsfähigkeit als Basis für Lernprozesse und kreative Aktivitäten sind Kinder auf Rhythmen und frei verfügbare Zeit im Alltag angewiesen.

Ein zeitgemässes Bildungsverständnis verbindet die Dimensionen «Spielen», «Lernen» und «Entwicklung». Es setzt an den Potentialen und Fähigkeiten der Kinder an, nicht an ihren Defiziten.

Pädagogische Fachkräfte sind «Bildungs- und Entwicklungsbegleiter» (keine Trainer oder Instruktoren). Sie beobachten die Kinder kontinuierlich in ihren Bildungs- und Entwicklungsprozessen und bieten ihnen auf der Basis ihrer Beobachtungen neue Herausforderungen an.

Kindertageseinrichtung und Familie verbindet in diesem Sinne eine «Bildungs- und Erziehungspartnerschaft»: Eine gemeinsame Verantwortung für die Begleitung und die Bildungsförderung des Kindes. ■

Literaturverzeichnis

Ahnert, L. (2006). Anfänge der frühen Bildungskarriere: Familiäre und institutionelle Perspektiven. *Frühe Kindheit*, 6, 18-23.

Bensel, J. und Haug-Schnabel, G. (2005). *Kinder beobachten und ihre Entwicklung dokumentieren. Kindergarten heute spezial*. Freiburg: Herder.

Bildungsdirektion Kanton ZH (2009). *Rahmenkonzept Spielgruppe plus. Spielgruppen mit einem Schwerpunkt in der Sprachförderung*. Zürich.

Bremberg, S. (2008). *Die soziale Ungleichheit in der Gesundheit vermindern: Präventionsstrategien für Kinder, Jugendliche und Familien in Schweden, Präsentation anlässlich der Tagung «Lebenschancen fördern! Neue Ansätze in der Prävention für Kinder, Jugendliche und Familien»* 30. Oktober 2008, Kultur-Casino Bern.

www.lebenschancen.infodrog.ch/pdf/Sven%20Bremberg.pdf (2.8.2009)

European Child Care and Education (ECCE) – Study Group (1997).

European Child Care and Education Study. *Cross national analyses of the quality and effects of early childhood programmes on children's development*. Berlin: Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Psychologie und Sportwissenschaft, Institut für Sozial- und Kleinkindpädagogik.

EKFF (Hrsg.) (2009). *Familien- und schulergänzende Kinderbetreuung. Eine Bestandesaufnahme der Eidgenössischen Koordinationskommission für Familienfragen EKFF*.

Fragnière, Jean-Pierre (2003). *Une possibilité de définir la pauvreté c'est la considérer comme l'incapacité de faire des projets*, in: *Revue der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft*, Oktober/November, 10-12.

Fthenakis, W. E. (2004). *Der Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen: ein umstrittenes Terrain?* http://www.familienhandbuch.de/cmmain/f_Aktuelles/a_Kindertagesbetreuung/s_739.html (1.7.2009).

Flämig, K. (2008). «Bildungs- und Lerngeschichten» fördern den Bildungsweg des Kindes. *undKinder*, 81, 81-87.

GAIMH (Hrsg.) (2009). *Verantwortung für Kinder unter drei Jahren. Empfehlungen der Gesellschaft für Seelische Gesundheit in der Frühen Kindheit (GAIMH) zur Betreuung von Kleinkindern in Krippen*. <http://www.gaimh.org/files/downloads/9ba95420453df8831b493fe754f19a02/GAIMHFertig2409.pdf> (2.8.2009)

Gopnik, A., Kuhl, P. & Meltzoff, A. (2000). *Forschergeist in Windeln: Wie Ihr Kind die Welt begreift*. Kreuzlingen, München: Hugendubel.

Hüther, G. (2007). *Resilienz im Spiegel entwicklungsneurobiologischer Erkenntnisse*. In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (2., neu bearb. Aufl., S. 45-56). München: Ernst Reinhardt.

Krappmann, L. (1993). *Die Entwicklung vielfältiger sozialer Beziehungen unter Kindern*. In A. Auhagen und M. von Salisch (Eds.), *Zwischenmenschliche Beziehungen* (S. 37-58). Göttingen: Hogrefe.

Laewen, H.-J. (2008). *Bildung, Lernen, Erziehung – Begriffe klären und Praxis reformieren*. *undKinder*, 81, 73-79.

Lanfranchi, Andrea (in Druck). *Der Einfluss familien- und schulergänzender Betreuung auf den Schulerfolg. Follow-up der NFP 39-Studie «Schulerfolg von Migrationskindern – Auswirkungen transitorischer Räume»*, Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN).

Leu, H. R. (2005). *Lern dispositionen als Gegenstand von Beobachtung*. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Guck mal! Bildungsprozesse des Kindes beobachten und dokumentieren* (S. 66-78). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Neuhäuser, G. (2004). *An den Stärken oder an den Schwächen ansetzen? Die Stärken stärken, um die Schwächen zu schwächen*. *TPS Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 2, 17-19.

NICHD Early Child Care Research Network (2005). *Child Care and Child Development. Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth development*. New York.

Oberhuemer, P. (2004). *Bildungskonzepte für die frühe Kindheit in internationaler Perspektive*. In W. E. Fthenakis und P. Oberhuemer (Hrsg.), *Frühpädagogik international: Bildungsqualität im Blickpunkt* (S. 359-383). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

OECD (2001). *Starting Strong I: Early childhood education and care*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

OECD (2006). *Starting Strong II: Early childhood education and care*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Rosbach, H.-G. (2005). *Effekte qualitative guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien*. In Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), *Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht* (S. 55-174). Band 1. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut e.V.

Rosbach, H.-G., Klucznik, K., Isenmann, D. (2008). *Erfahrungen aus internationalen Längsschnittuntersuchungen*. In H.-G. Rosbach und S. Weinert (Hrsg.), *Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung* (S. 7-88). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung

Schäfer, G. (2008). *Bildung des kindlichen Anfängergeistes*. *undKinder*, 81, 63-72.

Schlack, Hans G. (2008). *Wie (un)gesund sind Kinder in Deutschland? Fakten, Einschätzungen, Handlungsbedarf*. *Frühförderung interdisziplinär*, Jg./Heft???, 147-154.

Simoni, H., Herren, J., Kappeler, S. und Licht, B. (2008). *Frühe soziale Kompetenz unter Kindern*. In T. Malti & S. Perren (Hrsg.), *Entwicklung und Förderung sozialer Kompetenzen in Kindheit und Adoleszenz* (S. 15-34). Stuttgart: Kohlhammer.

Simoni, H. und Wustmann, C. (2008a). *Bildung beginnt mit der Geburt. Für ein zeitgemässes Bildungsverständnis*. *Neue Zürcher Zeitung*, 17.3.2008.

Simoni und Wustmann (unter Mitwirkung des MMI-Teams) (2008b). *Ein zeitgemässes Bildungsverständnis für den Frühbereich*. *Jahresbericht Marie Meierhofer-Institut für das Kind*.

Stamm, M. (2009). *Frühkindliche Bildung in der Schweiz. Eine Grundlagenstudie zur nachhaltigen Etablierung der Thematik in Gesellschaft, Politik und Wissenschaft (im Auftrag der unesco Kommission)*. <http://www.fruehkindliche-bildung.ch/forschung/studien.html>

Tietze, W. und Viernickel, S. (Hrsg.) (2003). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog* (2., unveränd. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Vandell, D. (1980). *Sociability with peer and mother during the first year*. *Developmental Psychology*, 16, 360.

Viernickel, S. und Völkel, P. (2005). *Beobachten und dokumentieren im pädagogischen Alltag*. Freiburg i. Br.: Herder.

Viernickel, S. und Simoni, H. (2008). *Frühkindliche Erziehung und Bildung*. In Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen EKFF (Hrsg.), *Familien, Bildung, Erziehung* (S. 22-34). Bern: EKFF.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wüstenberg, W. und Schneider, K. (2001). *Entwicklungspsychologische Forschung und ihre Bedeutung für Peer-Kontakte im Kleinkindalter*. In A. von Schlippe, G. Lösche & C. Hawellek (Eds.), *Frühkindliche Lebenswelten und Erziehungsberatung. Die Chancen des Anfangs* (S. 67-78). Votum.

Wustmann, C. (2005). *Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung: Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 192-206.

Wustmann, C. (2008). *Stärkende Lern dialoge zwischen Erwachsenen und Kind: Warum wir das Potenzial von Dialogen stärker nutzen sollten*. *undKinder*, 80, 89-96.

Wustmann, C. und Simoni, H. (in Druck) *Frühkindliche Bildung und Resilienz*. In M. Stamm (Hrsg.), *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung: Was kann die Schweiz lernen?*

Auch buddeln bildet

Bildungspläne im Frühbereich boomen in viele Ländern. Doch der meist eher kognitiv ausgerichtete Bildungsansatz wirft auch Fragen zum Nutzen und zur Chancengerechtigkeit auf. Zwei Lehrstücke für Vorschulprogramme.

Susi Oser

Der US-amerikanische Wirtschaftswissenschaftler James Heckmann erhielt den Nobelpreis für die Entwicklung von Theorien und Methoden zur Analyse selektiver Stichproben. Er hat Freude an Zahlen – und an Lebensläufen. «Statt darüber zu sinnieren, wie ein schöneres, besseres und gerechteres Leben aussehen könnte, rechnet er einfach nach. Und schaut, was sich wirklich rentiert» (Sawlewski, 2009). Auch zu den Ergebnissen des Perry Preschool Projekts hat Heckmann Berechnungen angestellt und mit seinen Resultaten selbst die Fachwelt verblüfft.

Das Perry Preschool Programm

Im Jahr 1962 wurden in einem vor allem von Schwarzen bewohnten Problemviertel in der Stadt Ypsilanti in Michigan 3-jährige benachteiligte afro-amerikanische Kinder gesucht, die einen niedrigen IQ hatten und aus Familien mit geringem Einkommen stammten. 123 beteiligten sich schliesslich am Projekt. 65 Kinder bildeten die Kontrollgruppe, sie besuchten keine Vorschule. Die übrigen 58 erhielten ein «hochwertiges Vorschulprogramm»: Zwei Jahre lang ging jedes Kind an fünf Tagen der Woche für jeweils 2 Stunden in die Vorschule, wo auf selbstbestimmte Aktivitäten geachtet wurde. Die Betreuerinnen und Betreuer gaben Impulse, unterstützten die Kinder in ihren Plänen, führten mit ihnen Gespräche über ihr Tun. Auf fünf bis sechs Kinder kam eine «Lehrerin», die überdurchschnittlich gut bezahlt wurde. Diese hatte ausserdem die Aufgabe, jede Familie wöchentlich 1 Stunde lang zu besuchen. Ein teures Programm! Anfänglich wurden die Versuchs- und die Kontrollgruppe jährlich untersucht, später in grösseren Abständen. In den ersten Jahren zeigten sich in Bezug

auf den Intelligenzquotienten abflachende Unterschiede: Die Kinder der Kontrollgruppe holten den anfänglichen Vorsprung der Versuchsgruppe bald ein. Das Projekt wurde nichts desto trotz weitergeführt. Dann lieferten die Daten den Forschern eine kleine Sensation: «Als die Kinder ungefähr 14 Jahre alt waren, begannen wir plötzlich ziemlich grosse Leistungstest-Effekte zu finden», erzählt der heutige Projektleiter Lawrence Schweinhart. Spätere Untersuchungen mit 15, 19, 27 und mit 40 Jahren lieferten erstaunliche Ergebnisse: «Erst fanden wir Unterschiede bei der High-School Abschlussquote, dann entdeckten wir, dass die Einkommen der Vorschulkinder höher waren, sie häufiger Arbeit hatten und weniger Verbrechen begingen.»

James Heckmann war skeptisch, als er von diesem Erfolg erfuhr, denn ein «konsistentes Ergebnis» von 15 Jahren eigener Forschung war, «dass die volkswirtschaftliche Rendite für so genannte aktive Arbeitsmarktprogramme ziemlich niedrig war.» Und nun sollte ein zweijähriges Vorschulprogramm auf Dauer solch enorme

«Das Ziel von Bildung ist nicht, Wissen zu vermehren, sondern für das Kind Möglichkeiten zu schaffen, zu erfinden und zu entdecken, Menschen hervorzubringen, die fähig sind, neue Dinge zu tun.»

Jean Piaget, Schweizer Psychologe, 1896 - 1980

Auswirkungen zeigen? Während mehrerer Jahre überprüfte er die umfangreiche Datensammlung aus der Perry Preschool Studie. Sie hielt allen Nachrechnungen stand. «Die ökonomischen Untersuchungen zeigen, dass die Verbesserungen vor allem durch nicht-kognitive, soziale und emotionale

Fähigkeiten zustande kommen. Nicht der IQ der Kinder wird gehoben, sondern ihre Motivation.» Das führe zu mehr Schulbesuch, besserer Berufsausbildung, höherem Verdienst und weniger Verbrechen. «Indem man die Motivation dieser Leute verändert und ihre nicht-kognitiven Fähigkeiten, schafft man eine grundsätzlich neue Umwelt für sie. Sie gehen dann mit einer ganz anderen Einstellung in die Welt hinein.» Kaum ein Finanzprodukt am Markt werfe so viel Profit ab wie das Perry Preschool Programm. Heckmann errechnete eine Rendite von 17 Prozent, wovon knapp 13 Prozent an die allgemeine Öffentlichkeit geht. Der Rest kommt den damaligen Vorschulkindern selber zugute.

Das Beste für die Benachteiligten

Heckmanns Ergebnisse liessen aufhorchen, verleiteten aber auch zu vorschnellen Schlüssen. Vorschulprogramme an sich sind keine Heilsbringer. Die hohe Rendite des Perry Preschool Programms konnte nur erzielt werden, weil es sich an die spezifische Zielgruppe armer, benachteiligter Kinder richtete und weil es ein qualitativ hochwertiges Vorschulprogramm war. Heckmann gibt zu bedenken, dass es in westlichen Gesellschaften eine gesunde, funktionierende obere Mittelklasse gebe: «Diese Ressourcen müssen wir nicht ergänzen.» Von einem «rein rationalen Standpunkt aus ist es überhaupt nicht klar, dass wir ein zentralisiertes Betreuungssystem brauchen. Wir sollten die Gruppe gezielt unterstützen, die es am meisten benötigt.» Wir lernen: Verbesserungen kommen vor allem durch nicht-kognitive, soziale und emotionale Fähigkeiten zustande. Und: Es gilt zu differenzieren, zu individualisieren, zu überlegen, wer was braucht.

Lernwerkstatt Natur

Lehrstück zwei. Mühlheim an der Ruhr. Gerd E. Schäfer, Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Köln und Projektleiter der «Lernwerkstatt Natur», ist zusammen mit einigen Erzieherinnen unterwegs, ausgerüstet mit Kamera und Notizblöcken. Objekte der Beobachtung sind Kinder «an der Arbeit», wie diese ihr eigenes Tun nennen. Jeweils für eine Woche kommen Kindergärten aus der Stadt in die Lernwerkstatt, ein Glashaus mitten im Wald. Von hier aus werden Expeditionen unternommen - entsprechend den Vorstellungen der Kinder. Hier «sollen sich Kinder als kleine Forscher betätigen und die Kin-

ist es darauf angewiesen, eigenständig seine Erfahrungen zu überprüfen, zu erweitern und zu vertiefen (...). Wissen kann man nicht einfach von anderen übernehmen, insofern kann man Kinder nicht bilden. Bildung ist im frühen Kindesalter in erste Linie Selbstbildung.» (Uni Köln) Die wichtigste Erkenntnis, die er und seine MitarbeiterInnen «zusehends durch diese Werkstatt gewinnen, ist, dass der Alltag wichtiger ist als alle speziellen Programme» (Kahl, 2008). Ein Widerspruch zu den Erkenntnissen des Perry Preschool Programms? Keineswegs. Hier wird nur verschwiegen, dass das Angebot, das man den Kindern macht, das eigentliche Programm ist: eine anregende Umwelt und Bezugspersonen, welche die

Bei Krippenbesuchen in Aarau und in Winterthur lernte ich Teams kennen, die sich mit Begeisterung für die Umgestaltung ihrer Tagesstätte und die Veränderung ihrer Rolle engagieren. Sie beobachten und dokumentieren das Tun der Kinder, erarbeiten entsprechende Bildungsanlässe, bereiten eine didaktisch gut überlegte Lern- und Experimentierumgebung vor, in der die Kinder nach eigener Wahl spielen, forschen, lernen und ausprobieren. Die Treppenstufen sind mit Zahlen beschriftet, Piktogramme visualisieren den Tagesablauf und die Inhalte von Schubladen, über dem Esstisch hängen beschriftete geometrische Figuren, im Keller steht eine Werkbank, in einem Raum ein Leuchttisch, ein Zimmer ist zum



dergärten sollen auf neue Ideen kommen» (Kahl, 2008). Die Kinder mantschen, budeln, klettern, schauen, probieren aus, kreieren ihre eigenen Experimente, werweisen, philosophieren. «Der Sog der Sachen ist unerhört. Am liebsten würden die Kinder in der Materie baden», kommentiert Reinhard Kahl in seinem Film «Kinder», den er unter anderem hier gedreht hat. Und auch Gerd E. Schäfer ist sichtlich beeindruckt von den kindlichen Tätigkeiten und Leistungen: »Schöpfen und Giessen wird über Tage ausprobiert, mit Sieb, ohne Sieb, mit Sand im Sieb, Blättern im Sieb, Tieren im Sieb.« Er betrachtet das Kind als «Akteur seiner Entwicklung» und meint damit, dass sich Kinder ihr Wissen über sich selbst und die Welt aktiv und mit eigenen Mitteln aneignen. «Je jünger ein Kind ist, desto mehr

Kinder in ihren eigenen Plänen unterstützen und begleiten – wie im Perry Preschool Programm. Der Unterschied liegt darin, dass es hier für die einzelnen Kinder keine Kontinuität gibt und dass die Familien nicht einbezogen sind.

Bildungskrippen

Wie in vpod bildungspolitik März 2009 dargestellt, haben Bildungspläne im Frühbereich Hochkonjunktur – als Antwort auf den PISA-Schock. In der deutschsprachigen Schweiz schliessen sich so genannte Bildungskrippen, die nach einem bewährten deutschen Ansatz (infans) arbeiten, mit dem Ziel zusammen, diesen an schweizerische Verhältnisse anzupassen und ein nationales Netzwerk zu bilden.

Bewegungsraum umfunktioniert. Eindrücklich und oft auch einleuchtend. Neben den Bildungskrippen existieren Vorschuleeinrichtungen mit anderen Schwerpunkten: Bewegungskindergärten, Waldspielgruppen, Bauernhofkrippen, Musikkindergärten ... Und überall trifft man auf engagierte, in ihre Tätigkeiten vertiefte, entdeckende und experimentierende Kinder, sichtlich fröhlich und lebensfroh. Welcher Ansatz ist der richtige?

Braucht es Bildungspläne?

An der letztjährigen Tagung des Netzwerks Kinderbetreuung zum Thema Bildungspläne hob Heidi Simoni vom «Marie Meierhofer Institut für das Kind» eine wichtige Frage mit roter Farbe hervor: «Was wissen

wir darüber, was die heutigen Kinder in ihrer Zukunft brauchen?» (Oser, 2009). Darüber wissen wir tatsächlich wenig. Aber wir wissen immer mehr über das, was sie jetzt brauchen, um sich optimal entwickeln zu können. Erinnert sei an ein zentrales Ergebnis der Perry Preschool Studie: Verbesserungen kommen vor allem durch nicht-kognitive, soziale und emotionale Fähigkeiten zustande. Das gilt in erster Linie für benachteiligte Kinder. Wie steht es mit den Kindern aus bildungsnahen Familien?

In einer österreichischen Rundfunksendung erläuterte Helmut Fennes vom Institut für Erziehungswissenschaften in Innsbruck das zentrale Anliegen einer frü-



hen Förderung auf einleuchtende Weise: «Jedes Kind muss das Gefühl haben, dass es etwas kann und dies gut kann. Das führt zu Selbstvertrauen und dies wiederum ist die Grundlage für eine positive Einstellung zum Lernen, zur Bereitschaft, Herausforderungen anzunehmen und diese zu meistern. Aus Studien in nicht formellen Bildungssektoren weiss man, dass gerade diese Art von Lernumgebung sehr positive Auswirkungen hat auf die persönliche und soziale Entwicklung und damit in der Folge auch auf die kognitive Entwicklung» (Salzburger Nachtstudio 2007). Unzählige Studien kommen zu ähnlichen Ergebnissen: Entscheidend für die kindliche Entwicklung ist der emotionale Teil in der Be- und Erziehung. Offensichtlich sind weniger die Ausrichtung der Inhalte oder didaktische Feinheiten ausschlaggebend für den Bil-

dungserfolg. Was den diesbezüglich so unterschiedlichen Konzepten gemeinsam ist, hat schon die früheren, ebenso vielfältigen reformpädagogischen Ansätze verbunden. Es ist die Grundhaltung gegenüber dem Kind: eine Kultur der Wertschätzung und der Anerkennung, der Ermutigung und der Förderung selbsttätigen Lernens, verknüpft mit einer Umgebung, welche von den Fähigkeiten des einzelnen Kindes ausgeht und diese anregt und unterstützt. Dies ist im Wald ebenso möglich wie in einer ausgeklügelten strukturierten Bildungsumgebung.

Eine Aussage Remo Largos, basierend auf den Ergebnissen seiner Langzeitstudie zur kindlichen Entwicklung, ist bedenken-

wert: Das heute aufgrund der so genannten Neuroplastizität oft für schier unbegrenzt gehaltene Entwicklungspotential erweist sich in seinen verschiedenen Bereichen als genetisch begrenzt: «Vielleicht stehen wir bereits näher an der unüberwindbaren Obergrenze des Bildungspotenzials, als wir wahrhaben wollen. Verbesserungen sind vor allem bei Kindern der sozial benachteiligten Schichten noch zu erzielen, kaum mehr bei denjenigen der Mittel- und Oberschicht.» Dafür spricht unter anderem, dass der Flynneffekt – eine in den hoch industrialisierten Ländern mittlere Zunahme von 3 IQ-Punkten alle zehn Jahre – seit 20 Jahren bei Kindern mit hohem IQ nicht mehr nachweisbar ist.

Bildungspläne schaden sicher nichts, wenn sie – wie dies bei den Bildungskrippen in der Schweiz der Fall ist – mit einer

Kultur der Wertschätzung verbunden sind, wenn sie die Kinder vielseitig anregen und nicht auf rein kognitive Leistungen ausgerichtet sind. Wichtiger jedoch wären grosszügige Investitionen in gezielte Programme für benachteiligte und gefährdete Kinder – mit dem Vorteil, dass sich die Grosszügigkeit erwiesenermassen lohnt: für die einzelnen Kinder ebenso wie für die Gesellschaft als Ganzes.

Was braucht die Gesellschaft?

Auch wenn wir nicht wissen, was die heutigen Kinder in der Zukunft brauchen: Unsere gesellschaftlichen Probleme machen eigentlich deutlich, dass es nicht primär an kognitiven Leistungen fehlt, sondern an sozial-emotionalen Fähigkeiten und Werten, die vom «eigentlichen» Wissen zum Handeln führen. Wir brauchen verantwortungsbewusste Menschen, die sich der Einsicht zu stellen vermögen, dass ein radikales Umdenken angesagt ist im Umgang mit unseren Ressourcen, mit der Umwelt, mit der Arbeitsverteilung, mit den Einkommensverhältnissen, mit Migrantinnen und Migranten, mit der konsequenten Umsetzung der Menschen- und der Kinderrechte etc. Wir brauchen Menschen, deren Bildung handlungswirksam wird, weil sie nicht vorab aus im Kopf angesammeltem Wissen besteht, sondern mit innerem Wachsen und mit Überzeugungen verbunden ist. Da sind neben Vorschulprogrammen auch Tageseinrichtungen und Schulen gefordert, die humane und kritische Werthaltungen vermitteln; Institutionen, welche die Kinder stärken in ihrem Selbstvertrauen, in ihrem eigenständigen, sozialen und umweltbewussten Denken und Handeln, in ihrer Fähigkeit, sich auf Unbekanntes einzulassen und radikal neue Wege einzuschlagen. ■

Quellenangaben

<http://bildungskrippen.ch/cms/>

Kahl, Reinhard (2008): *Kinder! Ein Film über das Lernen der Kinder. Vorabversion. Archiv der Zukunft, Hamburg.*

Largo, Remo, Martin Beglinger (2009): *Schülerjahre. Wie Kinder besser lernen. Piper.*

Oser, Susi (2009): *Bildungspläne: Ein Gewinn für den Frühbereich? vpod bildungspolitik, Nr. 158, Zürich.*

Salewski, Sybille (2009): *Lernen zahlt sich aus. Der Ökonom James Heckmann berechnet den Wert frühkindlicher Bildung. Deutschlandradio Kultur, 26.2.2009.*

Salzburger Nachtstudio (2007): *Lebensraum Schule. ORF, 5.12.2007*

Uni Köln: http://www.hf.uni-koeln.de/data/eso/File/Schaefer/Konzeption_LernwerkstattNatur.pdf

Curriculum Weltgeschichte – Curriculum UNO

Markus Holenstein

Seit Finanzmärkte, Handel und Verkehr im Zeitalter der Globalisierung beschleunigt expandieren, zu verdichteten Vernetzungen führen und damit nationalstaatliche Grenzen sprengen, sieht sich auch die Geschichtswissenschaft vor neue Herausforderungen gestellt: Geschichte kann nicht länger nur mehr aus nationalstaatlicher oder regionaler, zum Beispiel europäischer Perspektive gesehen werden, da sie eine globale geworden ist. Diese Entwicklung findet ihren Niederschlag auch in einer neuen Konzeption der Geschichtsschreibung, der «global history». Sie wird namentlich von US-amerikanischen Historikern wie William H. McNeill, L. S. Stavrianos und Peter N. Stearns vertreten. Ihr Focus richtet sich auf übergreifende Interdependenzsysteme, die sich in einer Periode beschleunigter Globalisierungsprozesse gut nachzeichnen lassen.¹ Global history erforscht ebenso Interdependenzen menschlicher Gesellschaften und deren Umwelten seit dem Eintritt des Menschen in die Geschichte. Bereits im Paläolithikum und Neolithikum trugen Wanderungen und Kommunikation zwischen menschlichen Gruppen zur Schaffung weiträumiger Netzwerke sowie zur Verbreitung von Techniken und neuer Ideen bei. Ca. 30 000 v. Chr. fanden zum Beispiel die Jagdinstrumente Pfeil und Bogen im eurasisch-afrikanischen Raum Verbreitung; 100 n. Chr. erreichte die Nachricht dieser Innovation auch die Inuit. Beziehungen auf der Basis der Segelschiffahrt existierten bereits zwischen den sumerischen Stadtstaaten, den Kulturen am Indus und Ägypten.

Mit dem Forschungsansatz der global history werden weltweite Vernetzungen in den Zeiträumen vor und nach 1492 untersucht und so genannte «big questions» (Beziehung Mensch – Umwelt, Strukturen und Vergleiche von Gesellschaften) angegangen. Damit wird der rein nationalstaatliche Rahmen der Geschichte gesprengt. Die neue Perspektive, gleichsam auch eine neue «mental map», ist in den Geschichtsunterricht sämtlicher Stufen zu integrieren. Ein bis anhin auf die eigene Landesge-

schichte ausgerichtetes Curriculum muss grundlegend überholt werden – für manche Unterrichtende und nationalistisch eingestellte (Bildungs)PolitikerInnen ein eher ungewöhnliches Unterfangen ...

Curriculum UNO

Ein Beispiel, anhand dessen sich die weltweiten politischen und ökonomischen Veränderungen seit 1945 treffend aufzeigen lassen, ist die Geschichte der UNO, vom bekannten US-Historiker Paul Kennedy in seinem Standardwerk «Parlament der Menschheit» packend beschrieben und analysiert.² Der Autor bettet die Entwicklung der UNO in die Geschichte weltweiter Veränderungen seit 1945 ein: Ende des Kalten Kriegs, Untergang des sowjetischen Kommunismus, Klimawandel, vermehrtes Auftreten innerstaatlicher Gewalt, wirtschaftliche Globalisierung, Terrorismus und wachsende Bedeutung der Zivilgesellschaft. Bis anhin sich konkurrenzierende Staaten wie Russland, USA und China gehen aufeinander zu, um internationale Friedensregelungen zu treffen: ein völlig anderes Beziehungsmuster als zum Beispiel die europäische Mächtokonstellation zu Bismarcks Zeiten oder 1919 nach dem Friedensvertrag von Versailles. Wie hat die UNO auf diesen Wandel internationaler Strukturen reagiert? Hat sie die daraus erwachsenden neuen Aufgabenbereiche in ihre Agenda aufgenommen und die eigenen Funktionsmechanismen daran anpassen können? Hat sie ihre hehren Ziele – Frieden, Menschenrechte, Toleranz und Wohlstand – seit ihrer Gründung konsolidiert?

Kennedy kommt in seiner Analyse der Geschichte der UNO zum Schluss, dass die Weltorganisation trotz grosser Rückschlä-

¹ Vgl. dazu Susanne Popp, Johannes Forster (Hg.) (2003): Curriculum Weltgeschichte. Interdisziplinäre Zugänge zu einem global orientierten Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts., WOHENSCHAU-Verlag. Zu beachten sind der aufschlussreiche, in die Thematik einführende Artikel von William H. McNeill und der detaillierte Vorschlag für ein Weltgeschichtscurriculum an der italienischen Schule von Luigi Cajani, der leider 2001 von der Mitte-Rechts-Regierung durch ein sich wieder an nationalstaatlicher Geschichte orientierendes Unterrichtskonzept ersetzt wurde.

² Paul Kennedy (2007): Parlament der Menschheit. Die Vereinten Nationen und der Weg zur Weltregierung. München, Verlag C.H. Beck.



Parlament der Menschheit. Die Vereinten Nationen und der Weg zur Weltregierung.
Paul Kennedy. Verlag C.H. Beck, München 2007, 400 S., ca. 43 CHF.

ge eine positive Bilanz aufzuweisen hat. Zu nennen sind etwa die Verhinderung von noch mehr aggressiven Handlungen durch die UNO-Sicherheitskräfte, die Förderung der Menschenrechte durch die Menschenrechtspakete und -konventionen sowie die Antidiskriminierungspolitik (aber auch eine oftmals zu defensive Haltung gegenüber Menschenrechtsverletzungen!), die unterschätzte Knochenarbeit zahlreicher Unter- und Spezialorganisationen wie UNICEF, UNESCO, UNDP, UNHCR, UNRWA etc. Sie alle wirken mittels weicher Missionen in den Bereichen Gesellschafts-, Kultur- und Umweltpolitik – nicht zu vergessen die verschiedenen UNO-Weltkonferenzen zur Diskussion von Lösungen von Weltproblemen. Eine intakte Umwelt bspw. ist ein existenzieller Sicherheitsfaktor. 1972 bereits hatte die UNO ihre erste Umweltschutzkonferenz einberufen und 1987 mit dem Brundtland-Bericht, 1992 mit der Konferenz von Rio sowie 1997 mit dem Kyoto-Protokoll dokumentiert, dass sie die Umweltpolitik sehr wohl als neuen Aufgabenbereich in ihren Aktivitätenkatalog aufgenommen hat.

Dem stehen schwerwiegende Versäumnisse wie zum Beispiel die Nichtverhinderung von Genoziden in Ruanda und Bosnien und die relative Hilflosigkeit beim Zerfallen von Staaten wie Somalia und Haiti gegenüber, ebenso strukturelle Mängel der Organisation selbst, zum Beispiel das problematische Funktionieren des Sicherheitsrates, dessen Beschreibung breiteren Raum im Buch einnimmt, die schwache Wirkung der Politik des Wirtschafts- und Sozialrates (ECOSOC) angesichts der zunehmenden Kluft zwischen Arm und Reich respektive Süden und Norden.

Um solche Mängel zu beheben und auf neue weltpolitische und weltwirtschaftliche Veränderungen reagieren zu können, diskutiert der Autor verschiedene Reformvorschläge für die Weltorganisation. Dabei

kristallisiert er folgende Punkte heraus:

1. Die UNO ist als Gesamtorganisation nicht zu verkleinern, vielmehr sind ihre Effektivität und Handlungsmöglichkeiten zu erhöhen.
2. Die Struktur des Sicherheitsrates ist schwerlich grundlegend zu verändern, da die fünf festen Mitglieder nicht bereit sind, ihre Privilegien aus der Hand zu geben. Die Gesamtzahl der Sicherheitsratsmitglieder könnte eventuell heraufgesetzt und das Vetorecht nur noch mit zwei Stimmen der fünf festen Mitglieder durchgesetzt werden.
3. Die verschiedenen Einheiten für Kriseninterventionen und die dafür notwendigen finanziellen Mittel von Weltbank, UNDP und regionalen UNO-Banken sind besser zu koordinieren. Der Sicherheitsrat benötigt ein kompetentes Beratungsorgan für sicherheitspolitische Angelegenheiten.
4. Massnahmen für den Wiederaufbau kri-

senbetroffener Gebiete ist nach erfolgten Einsätzen mehr Beachtung zu schenken.

5. Sozial- und wirtschaftspolitische Massnahmen sind zu koordinieren und gezielt zu treffen, um ein Zusammenbrechen des Weltwirtschafts- und -finanzsystems zu verhindern, die 60 ärmsten Länder zu rehabilitieren und die Umwelt zu retten.
6. Die Zusammenarbeit mit den NGOs (zum Beispiel Frauen- und Flüchtlingsorganisationen), die sich von ihrer Funktion her gut in den Wirkungskreis der UNO einbauen lassen, ist zu stärken.
7. Die Generalversammlung soll kreativ neue Aktionsmöglichkeiten nutzen und die Zusammenarbeit mit dem Sicherheitsrat ausbauen. Sie könnte zu einem Weltparlament ausgestaltet werden.
8. Eine Tobintax (!) kann der UNO neue Finanzierungsquellen erschliessen. Kennedy unterzieht die UNO mit diesen

Vorschlägen keiner Radikalkur. Die Weltorganisation wird auch so weiterhin mit Rückschlägen rechnen müssen. Doch existiert keine Alternative zu ihr, um globale Probleme konkreten Lösungen entgegenzubringen.

Ein Curriculum UNO im Geschichtsunterricht der betreffenden Stufen, verknüpft mit der Geschichte weltpolitischer und weltwirtschaftlicher Transformationen seit 1945, drängt sich auch für die Schweizer Schule auf, um weltweite politische, wirtschaftliche und soziale Fragestellungen höher zu gewichten und eine häufig vorkommende, sehr schweizzentrierte Sichtweise geschichtlicher Prozesse endlich abzulegen. Wahrscheinlich wird sich dann die nationalistische Rechte zu Wort melden, doch lohnt es sich, sie auch auf diesem Feld zu bekämpfen. ■

Geschichtensäckchen

In dem Buch «Geschichtensäckchen» wird eine Alternative zum Vorlesen von Bilderbüchern vorgestellt. Das Praxisbuch zeigt, wie darstellendes Erzählen funktioniert und wie man es einsetzt.



Yvonne Tremp

Von Gehirnforschung und Entwicklungsförderung wussten unsere Mütter und Grossmütter noch nicht sehr viel. Intuitiv erkannten sie aber die Chancen, die in den kleinen Geschichten für kleine Kinder stecken. Zeugen

Geschichtensäckchen. Material- und Spielanregungen für 1-bis 4-jährige Kinder. Antje Bostelmann (Hg.). Verlag an der Ruhr. Mülheim an der Ruhr 2009, 97 S., ca. 30 CHF.

davon sind die unzähligen Streichelreime, Knuddelrituale und Fingerverse, welche an die nächste Generation weitergegeben wurden. Für die Betreuung von Kindern in Krip-

pen und Kindergärten bedeutet dies, dass Rituale und Materialien benötigt werden, welche die Entwicklung der ganz Kleinen genauso effektiv fördert, wie die täglichen spontanen Interaktionsspiele zwischen den Eltern und dem Kind.

Ein solches Material ist das «Geschichtensäckchen». Die ErzieherInnen bereiten eine kleine kurze Geschichte, die Darstellung eines Reimes oder Liedes vor und verstecken die benötigten Gegenstände in einem Beutel, einem Körbchen oder in einer Schachtel. Kleine Geschichten, erzählt mit Hilfe von einfachen Alltagsgegenständen und Spielmaterialien, die alle schnell zur Hand haben, dienen vor allem der Unterstützung des Spracherwerbs, können aber auch im Bereich der musikalischen Förderung und im Bereich der Entwicklung basaler mathematischer Kompetenzen eingesetzt werden. Die Methode des darstellenden Erzählens unterstützt vor allem die kognitive und emotionale Verarbeitung von alltäglichen Situationen und Handlungsabläufen aus der Lebenswirklichkeit der Kinder. Bei Einjährigen stehen die Einzelpersonen-Geschichten aus dem Umfeld der Kleinkinder im Vordergrund.

Ab dem zweiten Lebensjahr können zwei Akteure in den Geschichten auftreten und der Rahmen der Alltagserfahrung kann je nach Entwicklungsstand erweitert werden. Weiter folgen Geschichten mit verschiedenen Figuren, wirklichen Handlungen und Spannungsbögen. Geschichten, Reime und Lieder fördern dabei die Entwicklung der Kinder auf ganzheitliche Art und Weise. Ob im Morgenkreis, beim Warten auf das Essen oder als festes Ritual vor dem Einschlafen – die kleinen Geschichten lassen sich jeder-

zeit in den Krippen- und Kindergartenalltag integrieren. Schnell beginnen die Kinder von sich aus, nach den Säckchen zu fragen, wenn ihnen das Material erst einmal vertraut ist und die Säckchen gut sichtbar im Raum aufbewahrt werden.

Die 22 Beispielgeschichten im Buch sind nach Schwierigkeit gegliedert und anschaulich mit Fotos gestaltet. Zu jedem Säckchen enthält das Praxisbuch Materialangaben und weiterführende Handlungsideen. Es zeigt, wie man Säckchen selbst gestalten

kann und worauf man beim Geschichtenerfinden achten sollte. Natürlich eignen sich die Säckchen nicht nur für die Krippe und den Kindergarten, sondern auch für zu Hause – eine abwechslungsreiche und sinnvolle Alternative zu Bilderbüchern. Warum nicht einmal an einem Elternabend «Geschichtensäckchen» selber herstellen lassen und dabei den Eltern die Bedeutung des darstellenden Erzählens aufzeigen? ■

Theorie der Bildung

Mit ihrer «Theorie der Bildung» rekonstruiert Eva Borst die kritischen Gehalte des neuhumanistischen Bildungsbegriffs, indem sie dessen Rezeption in den Bildungstheorien des 20. Jahrhunderts erläutert. Sie führt damit anschaulich vor Augen, in welchem Gegensatz ein kritischer Begriff von Bildung zu seiner bürokratischen und ökonomistischen Zurichtung innerhalb einer kapitalistischen «Wissensgesellschaft» steht.

Johannes Gruber

Für Eva Borst sind mit «Bildung» stets auch Prozesse des «Lernens», der «Sozialisation» und der «Erziehung» verbunden. Doch «Bildung» geht für die Autorin über diese hinaus, indem sie die Menschen in die Lage versetzt, die Selbstverständlichkeit des Gelernten und Anerzogenen in Zweifel zu ziehen.

Als ein solches Verständnis von Bildung in der bürgerlichen, frühkapitalistischen Gesellschaft des 18. Jahrhunderts historisch entsteht, entspricht dies genau den Anforderungen der Subjektwerdung des modernen Menschen hinsichtlich «Selbsttätigkeit», «Reflexionsfähigkeit» und «Urteilsvermögen». Der im Zeitalter der Aufklärung erfolgte Bruch mit dem Traditionalismus bewirkte eine «existenzielle Unsicherheit», die eine solche Konzeption von Bildung bewältigen sollte. Dass gerade im deutschsprachigen Raum dieser emphatische Begriff von Bildung entsteht, hat wohl seine Ursache im verhängnisvollen politischen Scheitern des deutschen Bürgertums, das nach Borst zu «kulturellen Kompensationsleistungen» (45) führte. Diese zeigten sich vor allem in einer Idee von Bildung, die sich nicht funktionalistisch im Dienste der Produktion legitimierte, sondern als Beitrag zur Freiheit des Individuums verstand.

Als pädagogische Reformbewegung des 18. Jahrhunderts vertraten die Philanthropen ein Erziehungs- und Bildungskonzept,

das auf gesellschaftliche wie wirtschaftliche Nützlichkeit ausgerichtet war und «das kaum Rücksicht auf die Eigenheiten und die Besonderheiten des Individuums nimmt» (55). Gegen diese Einseitigkeit wandte sich der neuhumanistische Bildungsgedanke. Dessen bedeutendster Vertreter Wilhelm von Humboldt vertrat ein Konzept von Bildung, das auf die Schulung von «Vernunft, Sinnlichkeit und Einbildungskraft» zielt. Mit der Herausbildung intellektueller Kräfte soll das Individuum auch dazu fähig werden, die gesellschaftliche Wirklichkeit zu kritisieren und zu verbessern. Bildungspolitisches Ziel des Neuhumanismus ist also eine möglichst umfassende Bildung für alle als Selbstzweck. Eva Borst zeigt in ihrem Buch wie kritische Bildungstheorien im 20. Jahrhundert an dieses Bildungskonzept anknüpfen.

So versuchte die geisteswissenschaftliche Pädagogik eine umfassende und «ganzheitliche» Bildung einzufordern, wurde dabei aber von nationalkonservativem und rassistischem Gedankengut durchsetzt: «War Humboldts Bildungstheorie orientiert an Vernunft, Humanismus, einem liberal-demokratischen Staat und an einer kosmopolitischen Identität, an einem Weltbürgertum also, so ging es den geisteswissenschaftlichen Pädagogen um Gefühl, Intuition und um die Entwicklung einer deutsch-nationalen Identität.» (106)

Der Verfall der neuhumanistischen Bildungsidee war einer der Analysegegenstän-



Theorie der Bildung. Eine Einführung.
Eva Borst.
Schneider-Verlag,
Hohengehren 2009,
212 S., ca. 28 CHF.

de der Kritischen Theorie. Adorno zufolge war eine solche Bildung immer schon nicht nur Instrument der politischen Emanzipation des Bürgertums, sondern auch Privileg und Distinktionsmerkmal, «Bildungsmonopol der bürgerlichen Klasse, die es verstand, ihre politische und ökonomische Vormachtstellung zu befestigen und Bauern, Proletarier und zu einem grossen Teil auch Frauen die Partizipation an gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen zu versagen.» (112) Strebte die neuhumanistische Konzeption eine umfassende Bildung an, so kommt es im Laufe der geschichtlichen Entwicklung nach Horkheimer/Adornos «Dialektik der Aufklärung» zur Vorherrschaft der «instrumentellen Vernunft», deren moderner Ausdruck die Verwertungslogik der kapitalistischen Wirtschaftsordnung ist. Dementsprechend wird eine darauf ausgerichtete «Halbbildung» zum typischen Merkmal der Gesellschaften. «Halbbildung» versteht Adorno als Mittel der Anpassung,

der Integration und des Konkurrenzkampfes zur Selbsterhaltung.

Auch Wolfgang Klafki versucht mit seinem Konzept der «Kategorialen Bildung» und der Propagierung einer «kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft» kritisch an die klassischen Bildungstheorien anzuschließen. Zentrales Anliegen Klafkis ist es, eine ideologiekritische Sicht auf die unterschiedlichen gesellschaftlichen Interessen zu entwerfen und die Frage danach zu stellen wie «die daraus resultierenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse auf die Subjektgenese wirken und die Entwicklung zu einer mündigen Persönlichkeit verhin-

dern». Ihm zufolge ist es Aufgabe der Pädagogik dem entgegenzuwirken. Sie soll die Heranwachsenden bei der Ausbildung selbständiger Urteils- und Handlungsfähigkeit unterstützen, indem sie für Kinder und Jugendliche Räume schafft, an dem diese «die Auseinandersetzung mit sich selbst und den Anderen in einer positiven Weise» (145) bewältigen können. Klafkis Allgemeinbildungskonzept fordert in diesem Sinne die Erziehung zu Selbstbestimmung, Mitbestimmung, Solidarität, (Selbst)Kritikfähigkeit, Argumentationsfähigkeit und Empathie.

Leitmotiv für Heinz-Joachim Heydorns Bildungstheorie sind die Zusammenhänge

von Bildung und Herrschaft. Die institutionalisierte Bildung ist für ihn kontrolliert von politischen und ökonomischen Interessen und vor allem auf Anpassung bzw. die Erzeugung eines mit der kapitalistischen Verwertungslogik kompatiblen Subjekts ausgerichtet. Gegen diese Zurichtungen propagiert Heydorn Bildungsprozesse, die auf Mündigkeit zielen, indem gesellschaftliche Determinierungen bewusst gemacht und kritisiert werden, «um gegebenenfalls Position gegen unterdrückende und diskriminierende Strukturen zu beziehen.» (169)

■

Schulreform als Wiederholungszwang. Zur Analyse der Bildungsinstitution

In ihrem lesenswerten Fachbuch zur gegenwärtigen Situation im Bildungswesen liefern die Soziologen Martin Albert Graf und Erich Otto Graf bildungstheoretische und -politische Anregungen. Insbesondere die Vielfalt verarbeiteter wissenschaftlicher Literatur bildet eine Fundgrube für Fachleute.

Werner Kallenberger

Schule ist bekanntlich ein sozialer Ort, wo Spannungen auftreten und sich Probleme der Gesellschaft spiegeln. Dabei will unsere obligatorische Volksschule grundlegendes Wissen vermitteln und eine primäre Chancengleichheit in Bildung für das weiterführende Lernen und Leben ermöglichen. Die damit zusammenhängenden Methoden und Interpretationen wecken dabei – je nach politischem Standort – unterschiedliche Erwartungen bzw. Widersprüche, die sich auch in den aktuellen Schulreformen zeigen. Die Autoren und Brüder Martin Albert Graf / Erich Otto Graf erläutern im 2. Kapitel auf einer theoretischen Ebene zentrale Probleme der Grundspannung (Anomie) von Bildung und Realität. Gemäss der Theorie der strukturellen und anomischen Spannung leiden zum Beispiel gebildete und engagierte Lehrpersonen darunter, dass ihr Prestige, Einkommen und ihre Macht sehr weit unter jenen von zum Teil weniger Gebildeten, aber einflussreichen und vermögenden Managern oder Bürokraten liegen.¹ Die Autoren betonen,

dass die im Kontext der neoliberalen Diskussion eingeführte «Qualitätssicherung» das der Bildungssituation zugrundeliegende Spannungsverhältnis zwischen Bildung und Qualifikation nicht lösen kann. «Versagen relevante Teile der Wirtschaft, wollen entsprechend Wirtschaftskreise eine andere Schule haben; versagt der Staat, soll die Schule besser auf den Staat vorbereiten; kommt der Umweltschutz nicht weiter, soll die Schule Ökologie lehren usw.» oder noch etwas pointierter formuliert: die (Volks-) «Schule übernimmt hier [...] eine kulturelle Containerfunktion für missglückte oder aufgeschobene gesellschaftliche Innovationen» (S. 12). Die Schule werde so zu einem Ort des «Kulturkampfes», der Regelung des «Interkulturellen», der Hierarchisierung des «Subkulturellen» und letztlich zu einem «Ausdruck der sich verändernden gesellschaftlichen Kräfteverhältnisse» (S. 13).

Bildungssoziologie ist weitgehend unbekannt bzw. unpopulär, da sie in einer kapitalistischen Gesellschaft permanent Ungleichheiten aufdeckt und kritisiert. Sie hinterfragt Funktionen, bezweifelt Legitimationen und fragt nach dem Nutzen bzw. Interesse von Massnahmen bzw. Akteuren.

Zudem macht sie unsichtbare strukturelle Zusammenhänge bewusst und erschwert «einfache Lösungen». Wissenschaft unterscheidet, kritisiert, relativiert Aussagen und «Wahrheiten». Das stört viele Leute, vor allem auch die Bürokratie und Politik. Die Autoren leisten hier einen wesentlichen Aufklärungsbeitrag, auch wenn ihre grundsätzlich kritischen Positionen meines Erachtens nicht immer konsequent scheinen.

Bildungspolitischer Exkurs

Die gesellschaftliche Funktion des Bildungssystems zählt heute zu den umstrittensten Politik-Themen, was sich unter anderem auch in der Tagespresse und den Leserbriefen vermehrt zeigt. Die konservative (tendenziell ältere, ländliche, religiöse) Bevölkerungsgruppe möchte zurück zur «guten alten Schule» der Nachkriegszeit, wo Ruhe und Ordnung sowie Respekt vor dem einen Klassenlehrer herrschte; die neoliberalen Wirtschaftskreise fordern eine effizientere, verwertbare auf das «moderne Leben» und die angelsächsisch globalisierte Welt ausgerichtete, möglichst auch englischsprachige und stärker privatisierte

«Wirtschaftsschule»; die reformerischen Kräfte wünschen sich schliesslich eine pädagogisch primär auf die Kinder und ihre Allgemeinbildung orientierte öffentliche, harmonisierte Volksschule mit einem integrierenden Team von nicht überforderten und engagierten Fachleuten, die auch in Teilzeit ihre immer noch anspruchsvoller werdende Bildungs- und Erziehungsarbeit leisten können. Diese drei Zielrichtungen entsprechen auch weitgehend dem ideologischen Spektrum von SVP/EDU Auns; von FDP/GLP/-Wirtschaftsverbänden; bzw. von SP/GP/Gewerkschaften und Lehrerorganisationen. Die CVP ist wie so oft auch hier gespalten und propagiert eine «familienfreundliche Lösung». Die faktisch entscheidende bzw. ausführende Bildungsbürokratie versucht dann, allen entgegen zu kommen, ohne es allen recht machen zu können! Die postulierten Reformen werden so auch zu einem politisch und wirtschaftlich bedingten Wiederholungszwang.

Die Soziologen Graf betonen in ihrer konzeptionellen Kritik zu Recht, dass Bildung nicht nur als nationalstaatlicher Standortwettbewerb, sondern generell als gesellschaftliche Aufgabe, Machtstruktur und Ressource zu verstehen ist. Sie verweisen dabei auf Pierre Bourdieu², der schon 1983 auf die Ungleichverteilungen zentraler Werte in unserer Gesellschaft verwiesen hat, wie «Zertifikate, Berufs- und Einkommenschancen, Wissens- und Deutungszugänge sozialer Gruppen [...] mit (über bildungsbedingt) privilegierten Zugängen zu verschiedenen Kapitalformen...» (S. 36). Ihre These der «weit überschätzten Funktion des Bildungswesens» als «Qualifikation, der Vermittlung von Wissen, Fertigkeiten und erwünschten Verhalten, der Erzeugung verwertbarer Eigenschaften am Individuum» (S. 38) scheint mir überprüfenswert. Der früher zentrale Einfluss der Volksschule auf die Gesellschaft dürfte heute offensichtlich geringer geworden sein, da nun die Medien und weiterbildenden Schulen sowie Peer-Groups das Verhalten und die Berufswahl der Mehrheit stärker beeinflussen wie vor ein, zwei Generationen.

Für zutreffend halte ich auch folgende Argumentationen: «Im völligen Widerspruch zur (postulierten) Leistungsgesellschaft steht das Vererben nichtpersönlicher Dinge, insbesondere von Vermögenswerten im grossen Umfang [...] [es] zeigt sich der Anachronismus neoliberaler Ideologie, wenn die Erbschaftssteuer statt das Vererben

abgeschafft wird» (S. 42). «Das Bildungssystem führt nun mit Hilfe seiner internen Selektivität soziale Unterschiede auf individuelle Leistungsunterschiede [...] zurück und ermöglicht so, das knappe Gut Bildung und die davon abhängenden knappen Güter Beruf, Einkommen, Sozialprestige und Vermögen usw. auf eine quasi unverantwortbare, individuelle Eigenschaft zurückzuführen» (S. 45).

Diese sozialbedingten Selektionsprozesse schaffen ideologisch auch eine Quasilegitimation, dass es ja nur gerecht sei, wenn besser Gebildete auch (automatisch) einen höheren Sozialstatus erreichten. Ein weiterer zentraler Widerspruch ist jener zwischen Qualifikation und Selektion. «Die Selektivität des Bildungssystems reduziert die Zahl der erreichbaren Qualifikationen unabhängig von der Eigenschaft der Absolventen und verschafft so den Qualifikationen eine künstliche Knappheit [...]» (S. 52). Selektion und Zuteilung (Allokation) künftiger Berufschancen und Einkommen hängen bekanntlich eng zusammen. Das zeigt sich zum Beispiel an den Studienzeitsbeschränkungen, welche es Studierenden aus Unter- oder Mittelschichten, welche noch auf einen Arbeitserwerb angewiesen sind, zunehmend verunmöglicht, in den verkürzten Studienzeiten zum Abschluss zu kommen.

Bildung als Institution

Auf Zwang bzw. Über- und Unterordnung beruhende Institutionen wie die Schule bezeichnete 1987 der Österreicher Gerhard Schwarz³ – nicht zu verwechseln mit dem gleichnamigen Wirtschaftsredaktor der NZZ – als «die heilige Ordnung der Männer». In solchen Gebilden, die vor allem in der Wirtschaft anzutreffen sind, gelte, dass die Zentrale Entscheidungs-, Wahrheits-, Weisheits- und Dependenz-Axiome besitzt bzw. geltend macht, was in einer demokratischen Schule nicht mehr möglich sein sollte. Die Institution Schule muss so systemlogisch die Bedürfnisse der Einzelnen dem Allgemeininteresse unterordnen. Jürgen Habermas nannte dies 1981 die Mediatierungs- und Kolonialisierungstendenzen sowie deren Pathologisierungstendenzen gegenüber der Lebenswelt.

Die Schule hat als Institution demzufolge die Aufgabe die Leistungs- und Werte-Ideologie unserer kapitalistischen Gesellschaft zu reproduzieren bzw. permanent zu wiederholen! Dies widerspricht einem eman-



zipatorischen Bildungsverständnis. Graf/Graf erläutern diese Widersprüche am Beispiel der in Zürich eingeführten inoffiziellen Oberstufenreform, indem die Notenskala faktisch mit pädagogischen Argumenten im unteren Bereich nicht mehr angewendet werde (und vor Eintrittsprüfungen an weiterführende Schulen im mittleren Notenbereich nach oben gedrückt werde, so dass die Bildungsdirektion einen Notenschnitt von 3.5 als Ausgleich für die zu hohen Erfahrungsnoten verlangte, da die Gymnasien den Sekundarschulen sonst zu viele Schüler wegnähmen, vgl. NZZ 31.5. + TA 4.6.09.) Die Autoren verweisen auch auf die zunehmende Schulsozialarbeit, welche an Stelle der überforderten Lehrkräfte in kritischen Quartieren «die spezifische Kontrolle des sozialen Raumes der Schule» (S. 65) übernehmen müssten.

Die Volksschule befindet sich somit in einem permanenten Spannungsfeld und Wiederholungszwang, zwischen dem demokratischen Anspruch auf Chancengleichheit und dem Ort, an welchem Differenzen hergestellt bzw. sichtbar werden. Sie nennen

¹ Vgl. Peter Heintz (1982): Ungleiche Verteilung. Macht und Legitimität. Möglichkeiten und Grenzen der strukturtheoretischen Analyse. Diessenhofen: Rüegger

² Pierre Bourdieu (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital und soziales Kapital. In: R. Kreckel: Soziale Ungleichheiten. Sonderband 2, Soziale Welt: Göttingen, S. 183-198

³ Gerhard Schwarz (1987): «Die heilige Ordnung der Männer». Patriarchalische Hierarchie und Gruppendynamik. Opladen: Westdeutscher Verlag

dies die «Stunde Null» der Leistungsideo-
logie (vgl. Ab. 6: Legitimationsfunktion, Un-
bewusstmachung und Enteignung, S. 66).
Die Autorenbrüder Graf betonen, dass die
Bildungsvision einer humanistischen bzw.
emanzipatorischen Schule ursprünglich
eine bildungsbürgerliche und später sozi-
aldemokratische Vorstellung der «Hebung
der Arbeiterklasse durch Kultivierung» war
(S. 74). Für Kleinbürger sind Bildungspro-
zesse aber gefährlich: «sie zerstören die
Ruhe des Arrangements, die Einrichtung in
der Enge, der Selbstbeschränkung als unbe-
wusst gemachter Ausdruck der Fremdbes-
chränkung» (S. 75). So stimmen denn auch
paradoxe Weise vor allem bildungsferne
Menschen sowie neoliberale Karrieristen
für eine nicht-integrierte Leistungsschule
mit starken Führungsstrukturen.

Als pensionierter Lehrer für Recht und
Kommunikation teile ich auch die Ansicht,
dass die Sprache sehr stark auf das Lernen
und den Unterricht einwirkt. Nur über Den-
ken, Sprache und Handlung kann die Schule
«die soziale Macht durch die vermeintliche
Sachlichkeit hindurch analysieren und al-
lenfalls kritisieren» (S. 84). Gregory Bateson⁴
verwies schon 1972 in seiner Ökologie
des Geistes auf die häufig stattfindende Ver-
wechslung von Inhalt und Form. Diesen Ty-
pierungsfehler begehen auch so manche
Lehrkräfte, welche mit einer simplen, infan-
tilisierten, unpräzisen Sprache versuchen,
komplexe Sachverhalte zu vereinfachen.
Dadurch fördern sie jedoch nur das verbrei-
tete Ressentiment gegen eine anspruchsvolle
Sprache. Kinder sollen gefordert, aber
nicht über- oder unterfordert werden: «man
sollte zwischen einer Menükarte und dem
Menü unterscheiden können [...] die Menü-
karte ist die Veranschaulichung des Menüs,
nicht das Menü die Veranschaulichung der
Karte» (S. 85). Die beiden Autoren betonen
denn auch, dass die Schule neben den vom
Lehrplan vorgeschriebenen Inhalten und
Zielen noch ein gegenteiliges, verstecktes
Programm enthält, das der «Kontrolle der
Heterogenität, der Unbewusstmachung sozi-
aler Unterschiede der Vorbereitung auf
instrumentelles Handeln und der eigenen
(systemischen) Verwertbarkeit dient». Zu-
sammenfassend kommen die Soziologen
Graf/Graf hier zum Schluss, dass die öffent-
liche Schule ein Raum ist, «in welchem die
kulturelle Entwicklungsdynamik einer auf
kapitalistischer Verwertungslogik basie-
renden Gesellschaft kontrolliert, das heisst
ihrer kritischen Potentiale weitgehend ent-

schärft und in verwertbare Bahnen gelenkt
wird» (S. 86).

Der Ethnologe Mario Erdheim bezeich-
net diese Funktion der Institutionen als
«Kühlsystem» der so genannt heissen, das
heisst dynamischen, modernen Kulturen,
die zu ihrer Reproduktion von Entwicklung,
Veränderungen und Spannungen abhän-
gen.⁵ Die Schule ist somit regelmässlich auch
«unzeitgemäss» veraltet indem sie gesell-
schaftliche Verhältnisse stabilisiert und
neutralisiert. Wir können als Menschen
nicht immer «flexibel», «leistungsorientiert»
oder angepasst sein, obwohl dies von den
«Erfolgreichen» grundsätzlich erwar-
tet wird. (vgl. Richard Sennett, *Der flexible
Mensch*, Berlin 2000)

In der Schule hören oder vermitteln wir
oft den Satz «Ihr lernt nicht für die Schule,
sondern für das Leben.» Das stimmt nur
sehr bedingt. Die Autoren meinen dazu
nur trocken: «Was das Leben ist, weiss al-
lerdings niemand, bevor es nicht gelebt
wird» (S. 87). Wer den Schulstoff auswendig
gelernt hat, bekommt eine gute Note, auch
wenn er/sie (für das Leben) kaum etwas
begriffen hat. Mit einem Notenschnitt von
mindestens 4.5 kann man dann das Gymna-
sium erreichen und wird mit einiger Wahr-
scheinlichkeit im Leben mehr profitieren.
Solange dies so bleibt, wird auch der Run
auf die weiterführenden Schulen verständ-
licherweise anhalten! Die Volksschule hat
sich seit dem 19. Jahrhundert als Teil der
staatlichen Bürokratisierung zu einer So-
zialisationsagentur von ganz entschei-
dender Bedeutung entwickelt. «Mit Hilfe der
Volksschule wird über die Herkunftsmilieus
hinweg eine gemeinsame Lebenswelt mit
geteiltem Deutungshorizont institutionalisiert»
(S. 89).

Im 3. Kapitel nehmen die Soziologen Graf
eine «gesellschaftliche Verortung» der Schu-
le vor. Jürgen Habermas⁶ verwies bereits
1979 auf die Notwendigkeit zunehmender
Legitimation bei zunehmender Ungleich-
heit. Da wir seit zwei Jahrzehnten unter
dem neoliberalen Druck der wirtschaftlichen
Verwertung von Schule stehen, erhöhte sich
auch der demokratische und pädagogische
Gegendruck auf die bisher sehr anerkannten
emanzipatorischen Lehr- und Lernziele
unserer Schule. Bekanntlich nehmen wir
soziale Probleme subjektiv unterschiedlich
wahr. Unsere Autoren erkennen mit Robert K.
Merton grundsätzlich dann ein soziales
Problem, «wenn es eine wahrgenommene
Kluft gibt, zwischen dem

was ist und dem, was die Leute denken,
wie es sein sollte» (S. 100). Da die Schule
offensichtlich für viele Eltern und Schüler
nicht so ist, wie sie nach ihrer Meinung sein
sollte, besteht somit auch ein grundlegen-
des soziales Schulproblem! Die Schulpolitik
beschränkt sich nach Graf/Graf – je nach
politischer Windrichtung – auf Hilfe oder
Repression. Dies widerspricht allerdings
dem Prinzip der Verteilungsgerechtigkeit,
wie es John Rawls⁷, der bekannteste libe-
rale Gerechtigkeitsphilosoph, formuliert.
Rawls plädiert dafür, dass nach dem Gesell-
schaftsvertrag nur solche Handlungen als
gerecht zu akzeptieren bzw. zu legitimieren
seien, welche auch den am schlechtesten
Gestellten eine Verbesserung bringen.
Heute sind wir davon weit entfernt, auch
wenn die Schulreformen tendenziell sozial
Schwächere eher begünstigen. Die Auto-
ren verstehen Schule als ein System, das
Funktionsbeiträge zu verschiedenen Struk-
turen leistet, ohne dass sich die «Teilsyste-
me zu einem widerspruchsfreien Ganzen
vereinen» (S. 103). Dabei stehen sich immer
die Ziele einer emanzipatorischen und ei-
ner rein ökonomischen Schule gegenüber.
Diese unterschiedlichen Erwartungen sind
logischerweise nicht gemeinsam erfüllbar,
weshalb wiederum systembedingt Pro-
bleme virulent werden. Besonders aktuell
erscheinen dabei Fragen der Geschlechter-
gleichheit, der Integration von Migranten-
kindern oder der Prävention von Gewalt.
Privatschulen bieten hier begüterten Eltern
einen Ausweg zur besonderen Förderung
ihrer Sprösslinge, bzw. ihrer Sozial- und Hu-
mankapitalbildung.

Im 4. Kapitel konzentrieren sich die Au-
toren auf Legitimationsprobleme und die
Schule als Ort anomischer Spannung. In
ihrem bildungssoziologischen Exkurs zum
Zusammenhang von Differenzierung, Wer-
ten, Status und Spannungen im System
unterteilen die Autoren die drei (Zürcher)
Schultypen in «Gymnasium (universalis-
tisch, bildungsorientiert), Sekundarschule
(fleissorientiert), Real/Oberschule (parti-
kularistisch, pädagogikorientiert)» (S. 172).
Da unser Schulsystem von der Ausrichtung
mittelschichts-, bzw. aufstiegsorientiert ist,
werden diese drei Schultypen auch gesell-

4 Gregory Bateson (1983 / 1972): *Ökologie des Geistes* (6. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp

5 Mario Erdheim (1982): *Die gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp

6 Jürgen Habermas (1979): *Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus* (5.A.). Frankfurt aM: Suhrkamp

7 John Rawls (1972): *A Theory of Justice*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press

schaftlich als «untere, mittlere bzw. höhere» Schulen bewertet. So stellen sich dann auch entsprechend im Gymnasium am wenigsten bzw. in der Real-/Oberschule am meisten Legitimations- und Sozialprobleme.

Die Bildungssoziologen Graf/Graf belegen meines Erachtens überzeugend, dass Schulreformen aus systemischen und operationellen Gründen immer nur als «Teilreformen» durchgeführt werden können, da andernfalls eine Revolution zuerst die gesellschaftlichen und ökonomischen Bedingungen grundsätzlich verändern müsste. Sie plädieren für mehr freiwillige Reformen, da nur so das «Legitimationsdefizit auf der

Ebene des Gesamtsystems» durch «Partikularisierung einerseits und eine Teillegitimation am Ort der Betroffenheit andererseits umgangen» werden könne (S. 200). Untersuchungen aus Basel zeigen, dass Lehrkräfte an mangelnder Konformität und nicht am Anteil fremdsprachiger Kinder usw. ausbrennen. Nach Graf/Graf sind es deshalb «die systemimmanenten Störungen, die die Bildungspolitik und Bildungsverwaltung generiert, die die Probleme eskalieren lassen, also falsche, missglückte, unüberlegte und unkoordinierte Reformen, und weniger die externen, von der Schule nicht verantwortbaren Bedingungen wie der Anteil fremd-

sprachiger Kinder» (TA 32.1.2002). Ich halte diese Schlussfolgerung durchaus für frag- und diskussionswürdig. Meines Erachtens reproduzieren Bildungsbükratien vor allem die jeweils herrschenden ideologischen Vorstellungen in Wissenschaft, Wirtschaft und Gesellschaft. Dass sie dabei nicht einfach dem «gesunden Menschenverstand» folgen, entspricht der Logik einer immer komplexer und widersprüchlicher werdenden Gesellschaft. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit diesem «Wiederholungszwang» würde sowohl unseren Schulen helfen wie auch der Bildungspolitik neue Freiheitsräume ermöglichen. ■

Kritische Bemerkungen zur gegenwärtigen Bildungsdebatte

Alain Pichard ist seit mehr als 30 Jahren Lehrer und engagiert sich seit langem bildungspolitisch. In einem Gespräch mit der vpod bildungspolitik, für die er bereits einige Beiträge verfasst hat, äussert er seine Skepsis gegenüber den laufenden Reformvorhaben der öffentlichen Schule wie HarmoS, früher Fremdsprachenunterricht, Bildungsstandards und Lehrplan 21.

Vpod bildungspolitik: Alain, du bist seit vielen Jahren aktives Mitglied im vpod. Nun hast du einen Aufruf mitinitiiert, der Skepsis gegenüber den laufenden bildungspolitischen Reformen äussert, die – zumindest teilweise – vom vpod unterstützt werden. Wird deiner Ansicht nach alles nur schlechter?

Alain Pichard: Vorerst einmal, die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS) beinhaltet einige positive Neuerungen. So möchte man eine gewisse Vergleichbarkeit des schweizerischen Schulsystems gewährleisten (Standards), ermöglicht eine frühere Einschulung der Kinder und setzt (endlich) auf Tagesstrukturen. Offensichtlich war aber die Versuchung schliesslich doch zu gross, in das HarmoS-Paket weitere Dinge hineinzupacken, welche das an und für sich gute Projekt zu einem Wunschprojektkatalog der Bildungsbükratie machen.

vpod bildungspolitik: Zum Beispiel kritisiert du den obligatorischen 2-jährigen Kindergarten.

Alain Pichard: Ich habe mich immer für ein Angebot des zweijährigen Kindergartens ausgesprochen. Aber in einem liberalen

System ist es für uns unvorstellbar, diesen massiven Eingriff des Staates in die Privatsphäre für alle obligatorisch zu erklären. Es ist unmöglich, sich vorzustellen, dass Eltern, die ihre Kinder nicht mit vier Jahren in die Schule schicken wollen, strafrechtlich verfolgt und ihre Kinder zwangsweise in die Schule eingegliedert werden. Auch wenn es sich um eine Minderheit von Eltern handelt, denke ich, dass es hier unkomplizierte Ausnahmeregelungen braucht [...] Am ehesten denke ich, dass wir das erste Kindergartenjahr grundsätzlich als freiwillig erklären sollten. Es beherrschen viele Illusionen die Debatte. Der Kanton der Tessin, der seine Kinder als einziger Kanton bereits nach HarmoS-Kriterien früh einschult, hat im kantonalen Vergleich der PISA-Tests den letzten Platz erreicht. Kinder eignen sich nicht für «Verschulung», Kinder lernen ganzheitlich im Spiel, in einem sozialen Ar-

rangement. Sie lernen situationsbedingt, nicht orientiert an einem didaktischen Ansatz oder in schulähnlichen Kursen. Die simple These, «je früher, je besser» wurde bereits in den siebziger Jahren widerlegt.

vpod bildungspolitik: Auch der frühe Fremdsprachenunterricht ist dir ein Dorn im Auge. Was sind deine Argumente?

Alain Pichard: Mit der Verpflichtung, eine erste Fremdsprache ab der 3. und eine zweite ab der 5. Klasse zu unterrichten, wird in die HarmoS-Vereinbarung eine Bestimmung aufgenommen, die in keinem Kanton erfolgreich umgesetzt wurde. Statt vorerst die verlangten Fähigkeiten in beiden Fremdsprachen am Ende der obligatorischen Schulzeit zu definieren und Versuchsergebnisse aus einzelnen Kantonen abzuwarten, werden alle Kantone zu etwas verpflichtet, wovon niemand wirklich weiss, wie es herauskommen wird.

Ich betrachte die flächendeckende Einführung von Frühfranzösisch oder Frühenglisch als eine aus Aktivismus geborene Kurzschlussmassnahme, deren Kosten und Ertrag in keinem zu rechtfertigenden Verhältnis stehen. Dieselbe Wirkung könnte mit einem professionell organisierten Schü-

Das HarmoS-Konkordat ist nach dem Beitritt der zehn Kantone SH, GL, VD, JU, NE, VS, SG, ZH, GE, TI für diese am 1. August 2009 in Kraft getreten. In den Kantonen BE, ZG und Ur finden am 27. September, nach Redaktionsschluss dieser Nummer, Abstimmungen über HarmoS statt.

leraustausch zu einem Zehntel der Kosten erreicht werden.

Und vergessen wir nicht: Ziel von HarmoS wäre ja eigentlich die Harmonisierung. Wenn im Kanton Bern jetzt ab der 3. Klasse Französisch gelernt wird und in Zürich Englisch, dann ist das ja aus der Logik der HarmoS-Befürworter ein Rückschritt.

vpod bildungspolitik: Was hältst du von Bildungsstandards?

Alain Pichard: Ich bin grundsätzlich für Standards. Sie ermöglichen eine gewisse Vergleichbarkeit der Schulabschlüsse und können – klug eingesetzt – zu einer wertvollen Standortbestimmung beitragen. Ausserdem sind die Standards getestet und somit vielen herkömmlichen Testen überlegen. PISA hat sicher eine positive Auswirkung auf die bildungspolitische Debatte in unserem Lande. Die Beliebigkeit, mit der viele Lehrkräfte ihre Kinder unterrichteten, ohne nach Ziel und Effekt zu fragen, wurde damit zur Diskussion gestellt. Ausserdem hat PISA auch die Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit im Schweizer Bildungswesen deutlich gemacht.

Ich bin allerdings erstaunt, wie unkritisch die Linke gegenüber der Idee der Standards ist. Denn ihre Gefahren sind immens. Alle Tests, die dazu verwendet werden, Urteile über Zugänge, Graduierungen oder Promotionen zu fundieren oder gar festzulegen sind problematisch. Sie dienen nicht primär der Förderung, sondern der Zu- und Abweisung innerhalb eines selektiven Systems. Das lehne ich klar ab [...] Bei aller Zustimmung zu PISA dürfen wir nicht vergessen, dass der PISA-Test nicht nur Unterschiede misst, sondern auch Schlussfolgerungen konstruiert, welche die lokalen Bildungstraditionen völlig ausser Acht lassen. Mit anderen Worten, ein simples methodisch fragwürdiges Testverfahren erzeugt eine globale Rangordnung, ohne dass die Legitimität dieses Verfahrens überhaupt debattiert würde. Ich staune immer wieder über die Rückschlüsse und Interpretationen der PISA-Tests und frage zurück: Wer kontrolliert PISA?

PISA und die dahinterstehende Ideologie will viel mehr. Und viele Lehrer sehen in den Tests auch eine Verlockung. Sie können sich fortan auf vorgegebene Standards berufen, mit denen sie nichts zu tun haben. Die Resultate sind klar, messbar, vergleichbar und...rekursicher. Das heisst, kein

Krach mehr mit Eltern bei verfehlter Aufnahmeprüfung. Das heisst aber auch: Standardisierung auf Kosten der Imagination, der Querdenkerei, des kritischen Geistes.

vpod bildungspolitik: Wie beurteilst du die Bestrebungen zur Vereinheitlichung der Lehrpläne im Rahmen des sogenannten «Lehrplan 21»?

Alain Pichard: In der gegenwärtigen Debatte ist es müssig, auf die Erfolge des Schweizer Bildungswesens hinzuweisen. Gefragt sind Vereinheitlichung, Standardisierung, Standortwettbewerb. Oft mit fragwürdigen Behauptungen und weit übertriebenen Problemanalysen (zum Beispiel das marginale Problem des Umzugs von Schülerinnen und Schüler in einen anderen Kanton). Die Idee der Vereinheitlichung der Lehrpläne (pro Landessprache) folgt dieser Logik. [...]

Übrigens auch aus einer urlinken Optik empfiehlt sich grösste Zurückhaltung. Die Idee hinter Kompetenzmodellen, Standards, Harmonisierung und einheitlichen Lehrplänen sind ja – und das ist vielen überhaupt nicht bewusst – Teil eines breiten, massgeblich von Mc Kinsey, BCG&Co vorangetriebenen Audit-Gesellschaft, die weit weniger Spielraum für Kreativität, Offenheit und Vielfalt gewähren. Wir machen uns so zu Steigbügelhaltern einer Vermarktlichung nach ökonomischen Denkmodellen.

vpod bildungspolitik: Wo müssen Reformen also deiner Ansicht nach ansetzen, damit sie Wirkung zeigen?

Alain Pichard: HarmoS bringt mit seinen Umtrieben eine Fokussierung auf Strukturen. Letztendlich sind für uns nicht die Strukturen entscheidend, sondern die Unterrichtsqualität. Und die hängt massgeblich von der Persönlichkeit, den interaktiven Qualitäten und dem Engagement der Lehrpersonen ab. Hier beobachten wir mit Sorge eine Entwicklung, die den Schulen die finanziellen Mittel und Kompetenzen entzieht und diese immer mehr in monströse Organisationsprozesse, ausserschulische Institutionen und therapeutische Zusatzangebote investiert. Diesen Prozess gilt es zu stoppen, bzw. wieder zu kehren. Unsere Lehrkräfte müssen – mit klaren Zielvorgaben – in die Lage versetzt werden, ihren Auftrag zu erfüllen. Die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung leidet an einem Theorie-Praxis-Gefälle. Es ist unbedingt nötig, nach

der Grundausbildung ein mindestens einjähriges Praktikum für angehende Lehrende einzuführen. Ausserdem benötigen die Schulen ein Weiterbildungsbudget, über welches sie selber verfügen können. Das Weiterbildungsmonopol der kantonalen PHs muss aufgehoben werden.

vpod bildungspolitik: Was meinst du damit konkret, wenn du sagst, dass die Kinder im Zentrum der Schule stehen sollen?

Alain Pichard: Die Entwicklung, Bildung und den Lernfortschritt von Kindern, vor allem von kleinen Kindern, zu fördern ist ein schwieriges und komplexes Unterfangen.

Die gegenwärtige Reformdebatte vernachlässigt konsequent die Bedürfnisse der Kinder in der Schule. Die vom Kinderpsychologen Largo gestellten Fragen müssen wieder ins Zentrum der Bildungsdebatten rücken: Wie sind die Beziehungen zwischen Lehrern, Kindern und Eltern? Wie wird unterrichtet? Wie lernen Kinder? Vor allem müssen wir aufhören, im Rahmen einer Fächerfokussierung die Anzahl der Lehrkräfte an einer Klasse weiterhin zu erhöhen. [...] Ich plädiere für eine Überarbeitung von HarmoS, die Beschränkung auf das ursprünglich machbare und notwendige und für Direktinvestitionen in die Schule, in den Unterricht, in die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte.

vpod bildungspolitik: Was also ist dein Fazit hinsichtlich der laufenden Reformprozesse?

Alain Pichard: Mit grosser Sorge bemerke ich bei den von der Bildungsbürokratie vorangetriebenen Reformprojekten, dass auf Widerstand und Einwände mit Zugeständnissen, Beschwichtigungen und einer saloppen «Anything-goes-Haltung» reagiert wird. Damit droht aber unser System vollends von zum Teil massiven Widersprüchen gelähmt zu werden.

Individualisierung und Standards, Autonomie und vereinheitlichte Lehrpläne, Vereinheitlichung und eine gewisse Rücksicht auf die multikulturelle Vielfalt unseres Landes, Bologna-Masters und ein duales Berufsbildungssystem, Bedürfnisse des Kindes und Marktorientierung sind nun einmal zusammen nicht zu haben. Wir sind dabei, ein hybrides Modell aufzubauen, das heisst, die totale Überforderung der Lehrkräfte ist vorprogrammiert. ■

Nachhaltigkeit, Rückkehr und Tourismus

Der Traum vom Hotel

Es ist schwierig, nach langen Jahren in der Fremde nach Hause zurückzukehren. Genau dies versucht der 45-jährige Jean-Marie da Silva alias Jeannot. Er will im Herzen des Dorfes Popenguine in Senegal seinen Jugendtraum verwirklichen und ein Hotel bauen. In den 25 Jahren in Belgien hat er aber vergessen, wie «sein» Dorf funktioniert. Für die Einheimischen ist er deshalb wie ein Weisser, der sich zu wenig um die Belange des Dorfs kümmert. Der Traum der Rückkehr zu den eigenen Wurzeln gestaltet sich als schwierig. Der neue Film der Fachstelle «Filme für eine Welt» erzählt davon, wie Jeannot mit seinem Hotelprojekt einen Perspektivenwechsel in doppelter Hinsicht erlebt – ein Beispiel für Globales Lernen im wahrsten Sinne.



Peter Meier-Apolloni

Obwohl Jeannot sein Hotelprojekt als Beitrag zur Entwicklung des Dorfes sieht, merkt er, dass er nicht willkommen ist. Der Bau des Hotels stösst auf Widerstand, die Eröffnung findet viel später als geplant statt. Und dann bleiben auch die Touristen aus. Jeannot versteht lange nicht, was eigentlich schief läuft. Bis sich der Taxifahrer Birane dafür einsetzt, den Hotelbesitzer und den Rat der Dorfältesten zusammenzubringen. Und endlich bewegt sich etwas, einerseits im Herzen von Jeannot, andererseits aber auch in der Dorfgemeinschaft, die sich mit den Auswirkungen des globalen Tourismus konfrontiert sieht. Der erste Schritt für das nötige Vertrauen ist getan.

Fremd im eigenen Land

Die Filmemacherin Helle Toft Jensen lässt uns hautnah teilhaben an der beschwerlichen Rückkehr von Jeannot in sein Heimatland. Wer glaubt, als Senegalese falle es ihm leichter, wieder Wurzeln zu

schlagen, sieht sich getäuscht. Die langen Jahre in Belgien haben ihn geprägt und zu einem Fremden im eigenen Land gemacht. Entscheidend ist offenbar nicht die Herkunft allein – der weisse Barbetreiber Christian ist in Popenguine besser integriert.

Nebst Jeannots Schwierigkeiten weist der Film auch auf die Probleme hin, die durch den (Massen)Tourismus in der zwar funktionierenden, aber wirtschaftlich gebeutelten Dorfgemeinschaft entstehen. Stimmungsvolle Bilder des Ferienparadieses mit Strand, Sonne, Freizeitaktivitäten werden mit dem überfallartigen Einfallen von Touristen konterkariert. Im Film haben aber auch Humor und Witz ihren Platz. Dadurch gewinnt der Film eine gewisse Leichtigkeit, welche den schwierigen Wieder-Annäherungsprozess und das Fremdsein im eigenen Land etwas abmildert.

Traum oder Albtraum?

Popenguine erscheint uns als Ort, wo man gerne hinfliegen möchte. Aber zu welchem Preis? Das Streben nach einer für alle tragbaren Lösung beschäftigt die Dorfbevölkerung, die sich vermehrt auf ihre



Geschichte und kulturellen Werte besinnt. Das Traumhotel lässt uns deshalb mit gemischten Gefühlen zurück und lässt die Frage offen, ob die Gratwanderung zwischen wirtschaftlichem Aufschwung und Schaffen von Arbeitsplätzen und dem Erhalt der kulturellen Identität und der dörflichen Struktur gelingt. Wir als Betrachtende dieses Films bzw. als potentielle Reisende sind ebenfalls gefragt. Denn unser Verhalten und unsere Einstellung werden die Zukunft eines Dorfes wie Popenguine massgeblich mit beeinflussen.

Zum Einsatz im Unterricht

In der schulischen Auswertung muss man sich entscheiden, wo das Schwergewicht gesetzt werden soll; ob beim Porträt des Rückkehrers Jeannot, der seinen Traum verwirklichen will, oder bei der Entwicklung eines afrikanischen Dorfes durch den Tourismus. Im Zeitalter des unbegrenzten Reisens sind SchülerInnen wie Lehrpersonen gleichermaßen angesprochen. Alle haben sie einen Bezug zum Thema, können aus eigenen Erfahrungen schöpfen. Der Film ist eine Chance, ein neues Verständnis zum Reisen zu entwickeln, indem man versucht, die Mechanismen am Beispiel eines kleinen Dorfes an der Küste Senegals zu verstehen. Zentral ist deshalb auch die Handlungsebene (siehe unter didaktischer Impuls), die SchülerInnen und Lehrpersonen zu einem neuen Verantwortungsbewusstsein im Tourismus motivieren könnte.

Lernziele

- Probleme von Rückkehrern am Beispiel eines senegalesischen Auswanderers kennenlernen.
- Einblick in die Strukturen einer Dorfgemeinschaft und deren wirtschaftliche Probleme im westafrikanischen Senegal erhalten.
- Möglichkeiten und Grenzen des Tourismus im Hinblick auf eine nachhaltige Entwicklung erkennen.

Produktionsangaben

Der Traum vom Hotel. Regie: Helle Toft Jensen, Fatoumata Kandé Senghor (Ko-Regie), Dänemark/Senegal 2005, 35 Minuten (Kurzfassung), Deutsch, Französisch (teilw. Untertitelt). Geeignet ab 14 Jahren /Sekundarstufen I und II

Verkaufspreis: Fr. 35.- für Unterricht, Weiterbildung und schulinterne Mediotheken

Verkauf und Verleih:

Stiftung Bildung und Entwicklung, Monbijoustr. 31, Postfach, 3001 Bern, Tel. 031 389 20 21, Fax 031 389 20 29, verkauf@globaleducation.ch

Ausführliche Informationen: www.filmeeinewelt.ch

Didaktischer Impuls: Nachhaltiger Tourismus durch Zusammenarbeit mit der lokalen Bevölkerung

Methode: Phantasieren/Präsentation

Material: Filmkapitel 5; Arbeitsblatt «Eine virtuelle Reise»; Hintergrund

- Überlegen, inwiefern sich Jeannot's Vorstellungen eines Hotelbetriebs (anderes Hotel mit afrikanischer Seele) mit dem aufkommenden Massentourismus mit Vierrad-Töffs vertragen (Widersprüche, Gegensätze, Wünsche der Touristen und der Veranstalter...).
- Die möglichen Gefahren aufzählen, die der Massentourismus mit sich bringen kann (wie zum Beispiel Zerstörung der gewachsenen Dorfstrukturen, Einzug westlicher Konsumgüter, Wecken von neuen Bedürfnissen, ansteckende Krankheiten etc.).
- Im Filmkapitel 5 trifft sich der Dorfrat auf Initiative des Taxifahrers mit dem Hotelbesitzer Jeannot. Die wichtigen Punkte an der Tafel auflisten, welche Voraussetzung für eine künftige Zusammenarbeit und eine nachhaltige Lösung für das Dorf wären (wie zum Beispiel Dorfrat in wichtige Entscheidungen einbeziehen, Arbeitsplätze für Einheimische schaffen, Zusammenarbeit festlegen, regelmässige Treffen und Aussprachen...).
- Die 10 Kriterien für nachhaltiges Reisen (siehe Hintergrund auf www.filmeeinewelt.ch) studieren und Fragen dazu stellen. Inwiefern erfüllt das Traumhotel von Jeannot diese Kriterien?
- Mit Hilfe des Arbeitsblattes in 2-er Gruppen eine virtuelle Reise (Urlaub), die den nachhaltigen Kriterien entspricht, entwerfen. Die Reise kann 2-3 Wochen dauern und einem durchschnittlichen Budget einer Familie entsprechen. Dazu gehört auch eine Berechnung der Energiebilanz.
- Die virtuelle Reise als Reisebericht der Gruppe präsentieren. Rückmeldungen betreffend Erfüllen der nachhaltigen Kriterien. Die virtuelle Reise sollte möglichst viele dieser Kriterien erfüllen. In der Auswertung die Präsentationen kritisch kommentieren. (Weitere didaktische Impulse, Hintergrundtexte und Arbeitsblätter als PDF-Dokument auf der DVD und webtauglich auf www.filmeeinewelt.ch) ■

Keine Toleranz für die «Mädchenbeschneidung»

Menschenrechtskonventionen verurteilen die weibliche Genitalverstümmelung scharf. Der Nationalrat arbeitet an einem neuen, abschreckenden Gesetz. Doch Präventions- und Beratungsarbeit gibt es in der Schweiz schon seit mehreren Jahren. Wir werfen einen Blick auf die Versuche der Schulgesundheitsdienste von Genf und Zürich, diese Menschenrechtsverletzungen einzudämmen.

Silvia Nyffenegger. Soziologin, Freie Journalistin, Kursleiterin Deutsch als Zweitsprache DaZ.

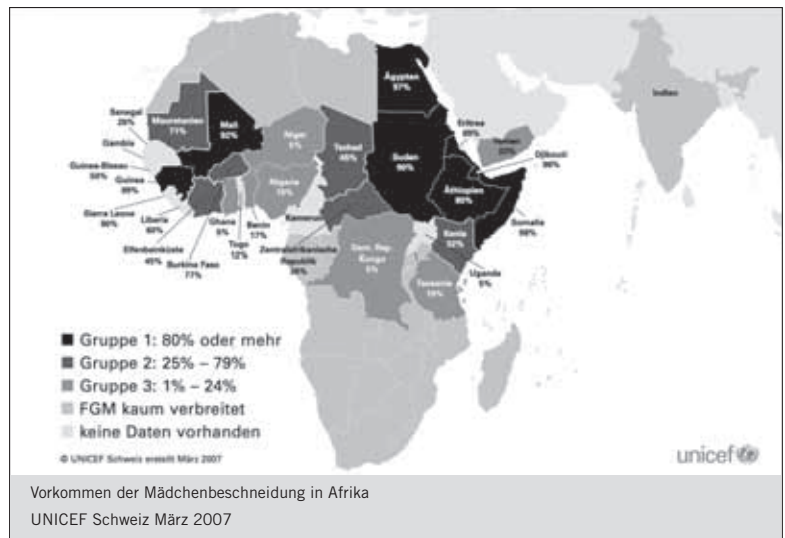
Mit der Migration hält die weibliche Genitalbeschneidung in Europa, Nordamerika und Australien Einzug. Das zwei Jahrtausende alte Ritual ist vor allem in West-, Zentral- und Ostafrika verbreitet und wird in unterschiedlicher Schwere durchgeführt. Dabei gilt es, den Mädchen zwischen vier und zwölf Jahren, manchmal bis zum fünfzehnten Altersjahr, die Genitalien zu beschneiden oder ganz zu entfernen. Tendenziell werden immer jüngere Mädchen beschnitten. Beschneide- rInnen führen diesen äusserst schmerzhaften Eingriff ohne Anästhesie und unter nicht sterilen Bedingungen aus.

Weltweit verurteilt

Die Spannweite der Bewertung könnte kaum grösser sein. Gelten in den Sub-Sahara-Ländern Afrikas Frauen durch die Genitalbeschneidung als gesellschafts- und heiratsfähig, sprechen hierzulande professionelle Stellen von «Genitalverstümmelung». Die Schweiz will ein Gesetz einführen, das Freiheitsstrafen von bis zu 10 Jahren für Personen vorsieht, welche die weiblichen Genitalien teilweise oder ganz entfernen oder diese Praxis ermöglichen. Der Eingriff gilt als grausam. Menschenrechtskonventionen verurteilen die weibliche Genitalverstümmelung. So die African Charter on Human and People's Rights von 1981, die Konvention zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau CEDAW von 1979 und die Menschenrechtserklärung von 1948. Der Eingriff ist in etwa der Hälfte der 28 afrikanischen Staaten, wo die Genitalbeschneidung verbreitet ist, verboten. Einige europäische Nationen konnten nach Terres des Hommes Schweiz die Praxis bei der Migrationsbevölkerung durch Strafgesetznormen senken.

Die Weltgesundheitsorganisation WHO unterscheidet vier Formen der Beschneidung. Lebenslange gesundheitliche Beeinträchtigungen sind bei allen die Folge. Dies gilt insbesondere für die Exzision von Klitoris und kleinen Schamlippen sowie für die Infibulation, die Entfernung von Klitoris, Schamlippen und angrenzenden Gewebeteilen sowie anschliessendem Zunähen der Vagina bis auf eine kleine Öffnung. Gemäss der Studie von UNICEF Schweiz und der Schweizerischen Gesellschaft für Gynäkologie und Geburtshilfe SGGG von 2004 stellten die meisten medizinischen Fachpersonen diese zwei schweren Eingriffe bei Frauen aus Somalia, Äthiopien und Eritrea fest.

Schätzungen der WHO zufolge weisen weltweit 130 bis 140 Millionen Frauen und Mädchen Beschneidungen einer der vier Formen auf, wobei Jahr für Jahr zwei Millionen Mädchen neu hinzukommen. Bis zu 25 % der betroffenen Mädchen und Frauen sterben an den



direkten oder langfristigen Folgen des Eingriffs. UNICEF Schweiz stellt Schätzungen über die Verbreitung der weiblichen Genitalverstümmelung in der Schweiz, in Deutschland, Frankreich, Grossbritannien, Holland, Irland und Österreich an. Demnach könnten um die 190 000 beschnittene Frauen in diesen Staaten leben. In der Schweiz seien es rund 6700, die mehrheitlich in den Kantonen Genf, Waadt, Zürich und Bern sollen.

Ein eidgenössisches Vernehmlassungsverfahren wird zur Zeit ausgewertet. Ziel ist, einen eigenen Straftatbestand für alle vier Ausprägungen der weiblichen Genitalbeschneidung zu schaffen. Das neue Gesetz soll den Opfer- und Kinderschutz stärken und ein «klares Signal der Ächtung» gegenüber dieser zum Teil gravierenden Menschenrechtsverletzung aussenden. So soll die Beteiligung in der Schweiz, zum Beispiel der Eltern, auch dann bestraft werden, wenn der Eingriff am Tatort nicht strafbar ist. Beispielsweise in einem afrikanischen Land während eines Urlaubes, was oft geschehe. Im Vorentwurf des neuen Gesetzes steht, dass rund 10 % der Verstümmelungen der Infibulation, also der schwersten Beschneidungsform zuzurechnen sind. Die übrigen 90 % den drei anderen Formen. Gegenwärtig gilt der Straftatbestand der leichten oder schweren Körperverletzung.

Ein Projekt des Menschenrechtsbüros Genf

Von der Beschneidung sind vor allem kleine Mädchen bedroht oder betroffen. Bei der Prävention in den Primarklassen der Genfer Volksschule gilt die Leitidee «Vorsicht, nichts überstürzen, ohne Vorurteil vorgehen», um Schaden weder in der Familie noch bei den Kindern anzurichten, sagt Gesundheitsausbilderin Marie Amé. Sie ist an einem neuen Projekt für Frauen aus Äthiopien, Somalia, Eri-

threa und Sudan beteiligt. Das Büro für Menschenrechte, Genf koordiniert dieses. Das Büro arbeitet mit Schulkrankenschwestern, Auszubildenden des Jugendgesundheitsdienstes, Lehrpersonen und Migrationsorganisationen zusammen. «Bei einem Verdacht werden sämtliche Hinweise überprüft», sagt Amé. Werde etwas Konkretes festgestellt, werde der Schularzt beigezogen. Dann erst werde das Netzwerk auf die Familie ausgedehnt. Doch bisher gab es erst einen Vorfall, der sich zudem als Fehlalarm herausgestellt habe.

«In der Oberstufe schneiden junge Frauen das Thema nicht an», informiert Dominique Cirlini, auch sie Gesundheitsausbilderin an der Volksschule in Genf und in das Projekt eingegliedert. Beim Besuch von Schulklassen spreche sie nebst der Drogensucht, dem Stress und der Sexualität über die Lust, die Klitoris und davon, dass es 130 Millionen beschnittene Frauen gebe, deren Empfindungsfähigkeit mit einer kleinen Operation in der Schweiz zurück gewonnen werden könne. «Dies nur kurz, mehr nicht,» erklärt Cirlini. Sie besucht Berufswahlklassen mit 13- oder 14-Jährigen während insgesamt drei Stunden sowie Klassen im Postobligatorium mit 16- bis 18-Jährigen während insgesamt eineinhalb Stunden.

Eine Fachstelle berät in Zürich

In der Stadt Zürich stehen der Fachstelle für Sexualpädagogik «Lust und Frust» zur Beratung ganzer Schulklassen zwei Schulzimmer zur Verfügung. Im Kanton Zürich geht die Fachstelle hingegen in die Schulhäuser auf Besuch. «Lust und Frust» unterrichtet ähnlich wie

in Genf stundenweise. In der Oberstufe fragen vereinzelt Jugendliche nach, was die Genitalverstümmelung sei. «In der neunjährigen Beratungszeit der Fachstelle äusserte noch keine Schülerin persönliche Betroffenheit», sagt Lilo Gander, Bereichsleiterin. Die Stelle bietet ein umfassendes Angebot. Gander erklärt, dass «Lust und Frust» an der Pädagogischen Hochschule Zürich in einem Pflichtsemester unter anderen werdende Sekundarlehrpersonen für die Genitalverstümmelung sensibilisiert. Der Schulgesundheitsdienst der Stadt Zürich und die Züricher Aids-Hilfe führen die Fachstelle gemeinsam.

Lehrpersonen und Schulbehörden haben es bei der weiblichen Genitalverstümmelung mit wenigen Fällen zu tun. Zumindest ein Teil der Eingriffe findet im Vorschulalter statt, in dem Kleinkinder sich nicht wehren und Schule oder Kindergarten nicht eingreifen können. «Es gibt bei gewissen Migranten aus den betreffenden Gegenden Afrikas vermutlich einen gesellschaftlichen Erwartungsdruck, die Beschneidung durchzuführen,» erklärt Daniel Frey, der Leiter des Schulgesundheitsdienstes des Schul- und Sportdepartementes der Stadt Zürich. In der schulischen Aufklärung gelte hingegen, dass alle Kinder wissen, dass der eigene Körper ihnen gehört und Erwachsene kein Recht haben, körperliche Eingriffe gegen ihren Willen zu veranlassen. Zur Prävention gehöre deshalb vor allem die Aufklärung Erwachsener in den betroffenen Kulturkreisen, dass die Genitalverstümmelung schlimme gesundheitliche Folgen haben kann und strafbar ist. ■

WIDERSPRUCH

Beiträge zu
sozialistischer Politik

56

Krankheit / Gesundheit

Krise und Reform des Gesundheitssystems;
Invalidenversicherung, Kranksein in der Illegalität;
Zweiklassen-Medizin; Genetifizierung der Medizin;
Depression, Arbeitssuizid und Widerstand;
Care-Arbeit und Geschlechterregime;
Arbeitsmarktintegration; Leistung, Markt, Moral

C. Goll, P.-Y. Maillard, T. Gerlinger, A. Schwank,
D. Winizki, T. Lemke, A. Rau, K. Becker, T. Engel,
U. Brinkmann, S. Schilliger, K. Wyss, I. Sedlak,
H. Lindenmeyer, H. Schatz

Arbeitspolitik und Krise

M. Massarrat: Vollbeschäftigungskapitalismus
F. Segbers: Weniger Erwerbsarbeit ist mehr
K. Pickshaus / H.-J. Urban: Gute Arbeit
A. Rieger / H. Baumann: Gesamtarbeitsverträge
A. Frick: Sichert Kurzarbeit Arbeitsplätze?

240 Seiten, Fr. 25.- (Abonnement Fr. 40.-)
zu beziehen im Buchhandel oder bei
WIDERSPRUCH, Postfach, 8031 Zürich
Tel./Fax 044 273 03 02
vertrieb@widerspruch.ch www.widerspruch.ch



EvB

Erklärung von Bern
Dichiarazione di Berna
Déclaration de Berne

Die Erklärung von Bern (EvB) ist die führende entwicklungspolitische Kampagnenorganisation der Schweiz mit über 20'000 Mitgliedern. Sie engagiert sich mit Recherchen, Öffentlichkeits- und Lobbyarbeit für eine gerechtere Globalisierung.

Ab Januar 2010 oder nach Vereinbarung suchen wir eine motivierte Person, die in **Freiwilligenarbeit** folgende Aufgabe übernimmt:

Koordination der EvB- Schulbesuche (30 bis 40%)

Ein Team von Freiwilligen führt die Schulbesuche durch. Die Koordinationsstelle betreut das Freiwilligenteam, koordiniert die Schulbesuche und stellt die Qualität sicher. Dieses freiwillige Engagement benötigt über das Jahr rund 12-16 Stunden Einsatz pro Woche, was auch von 2 Personen im Job-Sharing geleistet werden könnte. Für die Arbeit steht ein schöner Arbeitsplatz bei der EvB zur Verfügung.

Die Bewerbungsfrist läuft bis 26. Oktober 2009. Nähere Informationen zur EvB und zu dieser Stelle finden Sie auf www.evb.ch/jobs oder bei Jürg Keller unter Tel. 044 277 70 14 (Di/Mi).

Wahat al-Salam/Neve Shalom – die Oase des Friedens

Schon lange unterstützt die Gruppe Mittelschule der Sektion VPOD-LehrerInnen das Friedensdorf Wahat al-Salam / Neve Shalom¹ in der Nähe von Jerusalem mit einem jährlichen Betrag. Weil diese Gemeinschaft nicht nur als Vorbild friedlichen Zusammenlebens, sondern auch durch die Dorf- wie auch die Friedenschule eine Pionier-Rolle spielt, sei sie hier wieder einmal etwas ausführlicher vorgestellt.

Claude Kupfer, vpod-MittelschullehrerInnen

Über dreissig Jahre schon leben in Wahat al Salam/Neve Shalom (WAS/NS) jüdische Israelis und Palästinenser israelischer Staatsbürgerschaft in einer Dorfgemeinschaft zusammen, schicken ihre Kinder in die gleiche, zweisprachig geführte Schule und teilen ihren Alltag. Neben der einzigen gemischten Familie (die in der Schweiz geborene Evi Guggenheim Shbeta und ihr Lebenspartner Eyas Shbeta mit ihren drei Töchtern) wird strikt auf eine paritätische Zusammensetzung aus palästinensischen und jüdischen Haushalten geachtet.

1970 stellte das Trappistenkloster Latrun 40 Hektaren Land für die Gründung des Dorfes zur Verfügung. Bruno Hussar († 1996), als Jude in Ägypten geboren und später katholischer Priester, glaubte sein Leben lang an die Möglichkeit eines friedlichen Zusammenlebens der beiden Völker. In diesem Glauben gründete er 1970 mit Gleichgesinnten den Kern des Friedensdorfes Neve Shalom/Wahat al-Salam (ursprüngliche Bezeichnung).

Die Dorfschule

Seit damals ist das Dorf in jeglicher Beziehung gewachsen. Heute leben rund 90 Familien in WAS/NS, gegen 300 weitere Familien stehen auf einer Warteliste; und in bald 40 Jahren seines Bestehens hat noch keine einzige einmal eingetretene Familie aus ideologischen Gründen das Dorf wieder verlassen. (Neben einem angestrebten behutsamen Wachstum verhinderte der begrenzte Landbesitz eine schnellere Vergrösserung.) Nach und nach wurden eine Krippe, ein Kindergarten und eine Dorfschule (Grundschule) gegründet. Das Projekt einer Sekundarschule scheiterte nach dreijährigem Bestehen an den zu hohen Kosten, ist aber durchaus noch ein Thema in der Dorfgemeinschaft. WAS/NS ist zwar

inzwischen vom israelischen Staat anerkannt, wird aber von diesem nur marginal unterstützt. Die niedrigeren Schulkosten der Primarschule werden zu 20 % staatlich, zu 30 % durch Elternbeiträge und zu rund 50 % durch Spenden gedeckt.

Der Unterricht der rund 180 Schülerinnen und Schüler in der Dorfschule wird konsequent durch zwei einander gleichgestellte Lehrpersonen erteilt, auf Arabisch und in Ivrit. Die LehrerInnen tandem, aber auch das Team insgesamt, sind im Rahmen des Teamteaching, aber auch wegen der sehr anspruchsvollen Arbeit mit den durchwegs gemischten Klassen sehr engagiert, auch wenn nur vier der insgesamt dreissig Lehrpersonen selbst im Dorf leben.

Wegen dieser aufwändigen und engagierten Betreuung der Kinder ist es auch für jüdische und palästinensische Eltern umliegender Dörfer attraktiv, ihre Kinder in die Dorfschule von WAS/NS zu schicken. Dieses Jahr konnten nur vierzig von hundert Neuanmeldungen berücksichtigt werden. Der Auswahlprozess ist für die Verantwortlichen auch deshalb nicht sehr einfach, weil sie sich entscheiden müssen, ob sie Kindern den Vorzug geben sollen, deren Eltern schon für die Idee des Zusammenlebens gewonnen sind (und die deshalb weniger vorhersehbare Schwierigkeiten machen dürften) oder ob vielmehr gerade Kinder aufgenommen werden sollen, deren Eltern zuerst von der Möglichkeit eines friedliche(re)n Zusammenlebens überzeugt werden müssen und die nur aus praktischen und allenfalls pädagogischen Gründen Interesse an der Dorfschule von WAS/NS bekunden.

WAS/NS bietet den Lehrpersonen angesichts der aussergewöhnlichen Aufgabe auch besondere Möglichkeiten, ihre spannungsvolle Situation zu bewältigen. So werden beispielsweise immer wieder Weiterbildungs- und Kommunikationsseminarien an «unbelasteten» Orten, zum Beispiel in der Türkei, durchgeführt; und auch Supervisio-



Das Dorf aus der Vogelsicht



Jüdische und arabische Kinder tanzen gemeinsam den «Chlaustanz» beim gemeinsamen Feiern der drei Feiertage im Dezember 2008: Weihnachten, Channukka und islamisches Opferfest (Id el Adha)

nen spielen eine wichtige Rolle. Inzwischen hat sich in Israel mit «Jad be Jad» (Hand in Hand) eine Schul-Bewegung gebildet, die sich dafür einsetzt, weitere binationale Schulen nach dem Vorbild von WAS/NS zu gründen. Bei vier solcher Schulen ist dies mittlerweile erfolgreich geschehen.²

Die Friedenschule³

Neben der Dorfschule weist WAS/NS eine zweite ambitionierte und pädagogisch ausgesprochen interessante Institution auf: die 1979 gegründete Friedenschule. In unter-

¹ Bis vor Kurzem war die offizielle Bezeichnung Neve Shalom / Wahat al-Salam, die dann in der Reihenfolge verändert wurde. Die Internet-Adresse und der Name der FreundInnen-Organisationen richten sich jedoch noch nach der überholten Form.

² vgl. auch <http://wissen.spiegel.de/wissen/dokument/dokument.html?id=49533672&top=SPIEGEL>

³ vgl. auch <http://nswas.org/rubrique44.html>

schiedlichen Projekten wird Jugendlichen, Erwachsenen und Mitgliedern bestimmter Berufe aus beiden Bevölkerungsgruppen eine Möglichkeit zur Annäherung geboten. Die Friedensschule hat fünf hauptamtliche Programmbereichsleiter, zudem sieben weitere Mitarbeitende und zwanzig freiberufliche Gruppenleitende, die für einzelne Projekte verpflichtet werden. Das Team setzt sich aus jeweils gleich vielen jüdischen und arabischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zusammen, welche alle eine akademische Ausbildung in Sozialwissenschaften haben und auf die Arbeit als ModeratorInnen von Konfliktgruppen spezialisiert sind. Der Direktorenposten der Friedensschule wird abwechselnd von einem jüdischen und einem palästinensischen Vertreter (bzw. einer Vertreterin) des Mitarbeitendenteams besetzt. Alle Begegnungsaktivitäten werden jeweils von einem bzw. einer jüdischen und einem/einer arabischen Mitarbeitenden gemeinsam geleitet, damit Teilnehmende beider Bevölkerungsgruppen in den Leitenden ihre IdentitätsvertreterInnen finden können. Auch ist es wichtig, dadurch eine perspektivische Ausgewogenheit zu gewährleisten, da aufgrund der Konfliktlage das Einfühlungsvermögen der jeweils einen Seite in die Lage der anderen begrenzt ist.

Während die Jugendprojekte meistens Gruppen von sechzig bis siebzig Schülerinnen und Schülern, in der Regel aus der elften und zwölften Klasse, während drei Tagen zusammenführen, dauern die berufsgruppenbezogenen Projekte meistens länger, zum Beispiel ein Jahr, dies allerdings nicht in der gleichen Intensität wie bei der Begegnung der Jugendlichen. In den Erwachsenenprojekten wird versucht (dies wird von den Geldgebern wie z.B. der US-Aid auch verlangt), vor allem mit Berufsgruppen zu arbeiten, bei denen ein Verstärkereffekt angenommen werden kann, so zum Beispiel mit Advokaten, Journalistinnen, Geschichtslehrpersonen, jungen Politike-

rinnen, Uni-Professoren etc., aber auch mit Ärztinnen und Pflegern, die in psychotherapeutischen Berufen arbeiten. Ein konkretes Beispiel in diesem Zusammenhang wäre die Arbeit (mit) einer Gruppe von Geschichtslehrkräften: Diese unterstützen einander – unter Begleitung von Coaches der Friedensschule –, wenn die palästinensischen LehrerInnen mit ihren Klassen über die Shoah sprechen und die jüdischen Pädago-



Es wird in der Schule aktiv gelernt und unterrichtet:
Gemeinsames Oliven Pflücken durch ein jüdisches und ein palästinensisches Schulmädchen.

ginnen ihrerseits die Naqba thematisieren. Auch spezifisch auf Frauen beider Ethnien ausgerichtete Kurse finden guten Anklang und erweisen sich in der Regel als erfolgreich.

Die meisten Projekte mit Erwachsenen werden in Zusammenarbeit mit öffentlichen (Bildungs)Institutionen des israelischen Staates, in wenigen Fällen auch der palästinensischen Verwaltung organisiert (zum Beispiel Universität Tel Aviv/Sozialpsychologische Fakultät, Ben Gurion Universität/

Fakultät für Verhaltensforschung und Pädagogik, Hebräische Universität Jerusalem/Fakultät für Kommunikationswissenschaften und Psychologie) oder mit verschiedenen NGOs. Die Mitarbeitenden der Friedensschule initiieren die Projekte, gleisen sie in der Regel auf und leiten sie anfänglich im Normalfall auch. Mit der Zeit ziehen sie sich aber wenn möglich zurück und überlassen den Institutionen die eigenständige Durchführung. Der Aufbau einer Jugend-Projektwoche sieht in etwa so aus:

Jeweils eine Klasse aus einer jüdischen Schule wie auch eine Klasse aus einer arabischen Schule kommen für drei bis vier Tage in die Friedensschule von WAS/NS. Es wird darauf geachtet, dass die Ortschaften, aus denen die Jugendlichen herkommen, geographisch nicht zu weit auseinander liegen, damit auch nach dem Begegnungsseminar ein Kontakt bewahrt werden kann. Die Jugendlichen werden in gemischte Kleingruppen aufgeteilt mit jeweils einem jüdischen und einem arabischen Friedensanimatör. Um auch eine sprachliche Gleichberechtigung zu gewährleisten, wird den Jugendlichen mitgeteilt, dass beide Sprachen dieses Landes, Arabisch und Hebräisch, die offiziellen Sprachen dieses Begegnungsseminars sind. Während drei bis vier Tagen wird in den Kleingruppen gearbeitet und in einem gruppendynamischen Prozess die komplexe Realität des Zusammenlebens im

Mikrokosmos der Kleingruppe durch die Animatören bewusst gemacht und wieder gespiegelt. Dadurch werden sich die Teilnehmer automatischer Muster, an denen sie teilhaben, bewusst, und übernehmen immer mehr Verantwortung, an einer Veränderung der Gesellschaft mitzumachen und sich für Friedensarbeit einzusetzen. In Simulationsspielen werden konfliktuelle Themen wie zum Beispiel die Zukunft von Jerusalem oder die palästinensische Flüchtlingsfrage bearbeitet. Die Lösungen



Tree planting: Gemeinsam wird am Tu bi Shvat/Id el shadjera, Geburtstag der Bäume ein Olivenbaum gepflanzt.

welche dort von den Jugendlichen zum Teil gefunden werden, könnten oftmals auch in der politischen Realität mit Gewinn umgesetzt werden.

Bei den meisten Begegnungen, sowohl zwischen Jugendlichen wie auch innerhalb der verschiedenen Erwachsenengruppen, lässt sich ein ziemlich gleichförmiger Prozess verfolgen: In einer ersten Phase ist das Zusammentreffen durch Wohlwollen und eine freundliche Distanz geprägt, gefolgt durch ein nach wie vor freundliches Thematisieren der Gegensätze. Daraus ergibt sich dann beinahe immer eine Phase heftiger Konfrontation, die durch Anklagen und Vorwürfe der unterdrückten palästinensischen Seite eingeleitet, sehr schnell aber auch durch Opfer(an)klagen der jüdischen Seite ergänzt wird; es entsteht ein «Wettbewerb», wer mehr Opfer in dieser Situation sei. Es ist nahe liegend, dass diese gegenseitigen Angriffe in eine Sackgasse führen, die von den Mitwirkenden beider Seiten als eine Situation der Ausweglosigkeit empfunden wird. Es ist die – in der Regel erfolgreiche – Aufgabe der ModeratorInnen der Friedensschule, diese Sackgasse wieder zu öffnen und die Begegnung in einen echten und engagierten Dialog ausmünden zu lassen. Dieser wird dann auch immer wieder einmal über den eigentlichen Begegnungszeitraum hinweg fortgesetzt.

Neben diesen Begegnungsprogrammen arbeiten SozialpädagogInnen der Friedens-

Geschäftsstelle NSWAS, c/o Ada Winter,
Geissenstr. 6, 8712 Stäfa,
Telefon: 044 796 2001 / Fax: 044 796 2005,
Postkonto: Schweizer FreundInnen von Neve Shalom/
Wahat al-Salam: 87-99504-1,
Bank: COOP BANK, BASEL.
IBAN: CH 10 0844 0298 3852 9000 0



Workshop für Jugendliche in der Friedensschule:
Zuerst wird heftig miteinander um eine Lösung diskutiert und verhandelt (links), danach werden im Simulationsspiel mögliche Lösungen vorgestellt (rechts).

schule von WAS/NS immer wieder mit internationalen Gruppen, allerdings auch dort mit dem gleichen Ziel: besseres Verständnis der anderen Ethnie, ihrer Geschichte und ihrer Anliegen; dies alles im Hinblick auf ein friedlich(er)es Zusammenleben der beiden Bevölkerungsgruppen.

Auch ist es ein wichtiges Anliegen der Friedensschule, GruppenleiterInnen auszubilden, welche die in WAS/NS entwickelte Methode übernehmen, an deren Weiterentwicklung mitarbeiten und sie auch anwenden. Sei es in eigenständigen Projekten, sei es im Rahmen des Leitungsteams der Friedensschule. Sie werden in diesen Kursen mit der Theorie der Friedensvermittlung bekannt gemacht, üben aber den Dialog und die Trainingstechniken auch praktisch ein.

Erwähnenswert sind schliesslich auch die internationalen Aktivitäten. Die Friedensschule wurde und wird immer wieder zur Organisation von Programmen in Krisenregionen beigezogen, so zum Beispiel

in Nordirland, Kosovo oder Zypern. Diese Zusammenarbeit mit Organisationen in anderen Ländern erweist sich in der Regel für beide Seiten als äusserst fruchtbar.

Die BewohnerInnen von WAS/NS sind sich durchaus bewusst, dass sie in der unmittelbaren Umgebung, die durch Misstrauen, Zwietracht, Unterdrückung und Gewalt von beiden Seiten geprägt ist, eine Sonder-, im Idealfall eine Pionierrolle spielen. Das Gästehaus (mit Restaurant), das neben TeilnehmerInnen von Programmen der Friedensschule auch eher touristisch ausgerichteten BesucherInnen offen steht, trägt nicht zuletzt diesem Umstand Rechnung. Unter anderem steht für solche wie andere Besucher das «Haus des Schweigens» zur Verfügung, das als Ort der Meditation, des Schweigens und/oder des Betens gedacht ist.

WAS/NS ist ein Dorf, in welchem das friedliche Zusammenleben zwischen Mitgliedern der beiden Volksgemeinschaften, die diese Region bewohnen, geübt und gelebt wird. Dies ist nicht immer einfach; gerade in Zeiten akuter Auseinandersetzungen (Kriegszüge der israelischen Armee – Libanon und Gazastreifen – oder die beiden Intifada-Bewegungen) kommt es immer wieder vor, dass auch der innerdörfliche Dialog schwierig bis vorübergehend unmöglich wird. Damit die Auseinandersetzung mit diesen Spannungen nicht durch zusätzliche materielle Schwierigkeiten des Dorfes erschwert wird, ist WAS/NS stark auf finanzielle Hilfe von ausserhalb angewiesen. Dies um so mehr, als die staatliche israelische Unterstützung, wie bereits erwähnt, sehr zu wünschen übrig lässt. Neben institutioneller, zum Teil auch staatlicher Hilfe, vor allem aus der EU und den USA, leisten die Freundschaftsorganisationen in vielen Ländern einen namhaften Beitrag, so auch die «Schweizer Freundinnen und Freunde von Neve Shalom/Wahat-al Salam»⁴. Die Spenden an die Schweizer Freundinnen und Freunde gehen in der Regel zu je einem Drittel an die Dorfschule und an die Friedensschule; der Restbetrag wird für verschiedene, wechselnde Aufgaben verwendet.

Unter <http://nswas.org/rubrique54.html> sind auch immer die Nachrichtenbriefe aus WAS/NS zu finden, in denen Evi Guggenheim Shbeta aus erster Hand über die Entwicklungen der Dorfgemeinschaft berichtet. ■

⁴ Schweizer Freunde und Freundinnen von Neve Shalom/Wahat al-Salam (NSWAS)



Bildung baut Brücken!



Inhalt

Den Tagungsteilnehmenden wird eine Übersicht zum Bildungsangebot für Insassinnen und Insassen von Anstalten des Straf- und Massnahmenvollzugs präsentiert – auf schweizerischer Ebene und mittels ausgewählter Beispiele aus europäischen Ländern. Zum Stand des «Projektes Bildung im Strafvollzug BiSt», insbesondere zur Basisbildung, werden aktuelle Resultate der wissenschaftlichen Evaluation und Finanzierungsperspektiven vorgestellt. Ferner werden die Teilnehmenden mit guten Argumenten für die Bildung im Strafvollzug ausgestattet und sie erhalten Antworten auf häufig gestellte Fragen von «besorgten Steuerzahlern».

Zielpublikum

Beruflich im Bereich Justizvollzug Tätige, Mitglieder von Strafvollzugs-Behörden, im Bereich Strafvollzug tätige Organisationen/Institutionen, Interessierte aus Bildungs- und Sozialwissenschaft, Medien

Kosten

CHF 120 inkl. Mittagessen und Pausenverpflegung.

Anmeldung

Bis am 23. Oktober 2009 auf www.bist.ch
oder telefonisch (Ruth Greter, 041 240 78 68)

Tagungsprogramm

> Bildungsangebote in den Konkordatsanstalten der Schweiz (10:15 Uhr)

Dr. Ariane Rudaz, Fachstelle BiSt, Bereichsleiterin Basisbildung Suisse romande

> Aktuelle Bildungsangebote in 3 Vollzugsanstalten aus 3 Sprachregionen (10:25 Uhr)

Florian Hübner, Direktor Gefängnis La Tuilière, Kanton Waadt
Marianne Heimoz, Direktorin Anstalten Hindelbank, Kanton Bern
Fabrizio Comandini, Direktor Anstalten La Stampa, Kanton Tessin

> Projekt BiSt Basisbildung als Teil eines Bildungskonzepts für den Straf- und Massnahmenvollzug. (11:20 Uhr)

Dölf Ehrler, Fachstelle BiSt, Bereichsleiter Basisbildung Deutschschweiz

> Resultate der wissenschaftlichen Evaluation des Projektes BiSt (11:30 Uhr)

Dr. Ueli Hostettler, Universität Fribourg, Oberassistent Departement Sozialarbeit und Sozialpolitik

> Bildungsangebote in europäischen Ländern (13:00 Uhr)

Deutschland: Anne-Marie Klopp, Kriminologin, Ehrevorsitzende des Europäischen Forums für angewandte Kriminalpolitik, Düsseldorf
Frankreich: Philippe Pottier, Nationale Strafvollzugsverwaltung, Paris
EPEA: Bericht über die Konferenz der European Prison Education Association: Irene Brun, Gefängnis Affoltern am Albis, Lehrerin Projekt BiSt

> Darf sich Strafe auch noch lohnen? Gedanken zur Bildung im Knast (14 Uhr)

PD Dr. Peter Schneider, Psychoanalytiker und Autor

> Die Finanzierung der Bildung im Strafvollzug: Die Finanzierung aus der Sicht der Justiz- und Polizeidirektor/innen (14:50 Uhr)

Hans-Jürg Käser, Regierungspräsident, Polizei- und Militärdirektor Kanton Bern, Präsident des KKJPD-Neunerausschusses, Präsident der BiSt-Lenkungsgruppe

> Steuergelder für Bildung hinter Gittern? (15 Uhr)

Podiumsdiskussion mit: Hans-Jürg Käser (Regierungspräsident Kanton Bern) Florian Hübner (Gefängnisdirektor La Tuilière) PD Dr. Peter Schneider (Psychoanalytiker, Autor) Dr. Priska Schürmann (Drosos Stiftung, Konzeptberatung Freiheitsentzug/stationäre Erziehung) Felix Föhn (Geschäftsleiter SAH Zentralschweiz) Moderation: Doris Schüepp (Projektleiterin BiSt)

Tagungssprachen

Deutsch und Französisch mit Simultanübersetzung

AZB
P.P. / Journal
CH-8036 Zürich

Retouren an: vpod, Postfach 8279, 8036 Zürich