

B e r i c h t

der Enquetekommission
"Erziehung und Bildung in Thüringen"

Die Enquetekommission erstattet dem Landtag gemäß § 84 Abs. 5 GO aufgrund des Beschlusses des Landtags vom 22. August 2002 - Drucksache 3/2671 - sowie des Beschlusses des Landtags vom 17. Oktober 2003 - Drucksache 3/3701 - folgenden schriftlichen Bericht:

Hinweis: Der Bericht wurde am 31. März 2004 übergeben.

Abschlussbericht der Enquetekommission „Erziehung und Bildung in Thüringen“

Inhaltsverzeichnis:

A. Die Enquetekommission „Erziehung und Bildung in Thüringen“ – Auftrag, Zusammensetzung und Beratungsverlauf –.....	2
I. Auftrag	2
II. Zusammensetzung.....	5
III. Beratungsverlauf	6
B. Einführung	9
C. Ergebnisse der Arbeit der Enquetekommission	16
I. Familie und Bildungssystem.....	16
Sondervoten	34
II. Frühkindliche Bildung	39
III. Schule und ihre Partner	60
1. Bildungstheoretischer und erziehungstheoretischer Rahmen	60
2. Sozio-kultureller Rahmen und demographische Entwicklungen.....	71
3. Kooperationen von Schule	91
4. Schulstrukturen	104
5. Schulentwicklung.....	115
IV. Bildung und Entwicklung des pädagogischen Personals.....	140
V. Medienkompetenz.....	167
VI. Lebenslanges Lernen.....	180
VII. Bildungsberichterstattung	210
D. Zusammenfassung	214

A. Die Enquetekommission „Erziehung und Bildung in Thüringen“ – Auftrag, Zusammensetzung und Beratungsverlauf –

I. Auftrag

1. Einsetzung und Auftrag

Der Thüringer Landtag hat auf Antrag der Fraktion der CDU (Drucksache 3/2645) in seiner 67. Sitzung am 22. August 2002 beschlossen, eine Enquetekommission „Erziehung und Bildung in Thüringen“ einzusetzen (Drucksache 3/2671). Der Auftrag der Enquetekommission lautet wie folgt:

„Die Enquetekommission hat die Erziehungs- und Bildungssituation im Freistaat Thüringen zu analysieren und Empfehlungen auszusprechen, deren Umsetzung eine zukunftsweisende Weiterentwicklung von Erziehung und Bildung in Thüringen gewährleisten kann. Die Ergebnisse der Bildungsstudien PISA 2000 (I) und PISA 2000 (E) sind dabei besonders zu berücksichtigen.

Die Enquetekommission hat sich mit allen wesentlichen Bereichen, die für Erziehung und Bildung in Thüringen relevant sind, mit Fragen der Qualitätssicherung und Wertevermittlung sowie der jeweiligen Verantwortlichkeit zu befassen. Vorrangig sollen für den Landtag Entscheidungsgrundlagen für die Bereiche Eltern/Familien, Kindertagesstätten, Schulen, Kinder- und Jugendhilfe, Aus- und Fortbildung von Lehrern bzw. Erziehern sowie lebensbegleitendes Lernen und Medien erarbeitet werden.“

2. Begründung zum Einsetzungsantrag

Die Fraktion der CDU hat zur Begründung ihres Antrags auf Einsetzung der Enquetekommission „Erziehung und Bildung in Thüringen“ vom 15. August 2002 die nachstehenden Ausführungen gemacht (Drucksache 3/2645, Seite 2):

„Erziehung und Bildung sind eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, der mit Blick auf die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft eine ganz entscheidende Bedeutung zukommt.

Die Bildungsstudie PISA 2000 (I) vom Herbst letzten Jahres hat festgestellt, dass deutsche Schüler im internationalen Vergleich Defizite bei den Schulleistungen aufweisen, die zum Teil alarmieren. Die regionalen Ergebnisse der Bildungsstudie PISA 2000 (E) vom Sommer dieses Jahres weisen für die deutschen Länder sehr unterschiedliche Befunde auf. Thüringer Schüler liegen mit ihren Leistungen im vorderen Feld, aber auch sie weisen Defizite auf.

Die Leistungsfähigkeit und das Bildungsniveau von Schülern hängt nicht nur von der Qualität der Schulen, sondern auch von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ab. Die Ergebnisse sind deshalb umfassend zu analysieren, auch im internationalen Vergleich. Sie sind auf ihre vielfältigen Ursachen hin zu untersuchen und in einem breiten gesellschaftlichen Diskurs zu bewerten.

Mit der unfassbaren Bluttat im Erfurter Gutenberg-Gymnasium am 26. April dieses Jahres hat die Debatte um Erziehung und Bildung, um Familie und Wertorientierung weitere Impulse bekommen. Die Fraktionen von CDU, PDS und SPD haben deshalb in ihrem gemeinsamen Entschließungsantrag am 23. Mai 2002¹ eine breite, grundlegende Debatte gefordert: ‚Wir brauchen eine bundesweite Debatte über die Art, wie wir miteinander leben, welche Werte unsere Gesellschaft tragen und welche Bedeutung Familie, Erziehung und Bildung haben. Wir müssen ‚einander achten und aufeinander achten‘ (Bundespräsident Rau). Darüber ist die Diskussion zu führen in den Familien, in den Schulen, in Vereinen und Verbänden, in den Kommunen und hier im Landtag.‘

Wir müssen die Stärken und Schwächen unseres Erziehungs- und Bildungssystems gründlich analysieren und wo nötig Konsequenzen ziehen. Mit der Enquetekommission ‚Erziehung und Bildung in Thüringen‘ soll die Debatte in Thüringen unterstützt und weiter angeregt, gebündelt und ergebnisorientiert ausgewertet werden. Wir hoffen, dass sich möglichst viele Thüringerinnen und Thüringer, Vereine, Verbände, Gewerkschaften und die Kirchen daran beteiligen. Die Empfehlungen der Enquetekommission sollen dem Landtag als Grundlage dienen, den seiner Entscheidungsbefugnis entsprechenden Handlungsbedarf zu bestimmen.“

¹ Vgl. hierzu Thüringer Landtag, 3. Wahlperiode, Drucksache 3/2451 (Nr. 5) und Drucksache 3/2457 (Nr. 5).

3. Abschlussbericht und Zwischenbericht

Der Landtag hatte in seinem Einsetzungsbeschluss vom 22. August 2002 als Termin zur Erstattung eines schriftlichen Abschlussberichts der Enquetekommission „bis Ende 2003“ festgelegt (Drucksache 3/2671). Dieser Termin wurde durch Beschluss des Landtags vom 17. Oktober 2003 auf Antrag von Mitgliedern des Landtags (Drucksache 3/3634, Verlängerungsantrag) geändert und als Abgabetermin für den schriftlichen Abschlussbericht der 31. März 2004 bestimmt (Drucksache 3/3701).

Auf der Grundlage eines Änderungsantrags von Mitgliedern des Landtags (Drucksache 3/3661) zum vorgenannten Verlängerungsantrag (Drucksache 3/3634) beschloss der Landtag am 17. Oktober 2003 zudem, dass die Enquetekommission dem Parlament bis Ende 2003 einen schriftlichen Zwischenbericht vorlegen soll (Drucksache 3/3701).

Zur Begründung für die Vorlage eines schriftlichen Zwischenberichts führten die antragstellenden Mitglieder des Landtags unter anderem Folgendes aus (Drucksache 3/3661):

„Um den Landtag über den bisherigen Beratungsverlauf und die erreichten Teilergebnisse zu informieren, soll ein schriftlicher Zwischenbericht bis Ende 2003 gegeben werden. Des Weiteren soll mit dem Zwischenbericht dargestellt werden, zu welchen inhaltlichen Bereichen Empfehlungen der Enquetekommission vorgelegt werden und mit welchen Arbeitsschritten das tatsächliche Vorliegen des Abschlussberichts im März 2004 erreicht werden kann.“

Die Enquetekommission „Erziehung und Bildung in Thüringen“ erstattete im Dezember 2003 aufgrund des oben genannten Landtagsbeschlusses einen schriftlichen Zwischenbericht, in dem mit Stand vom 21. November 2003 der Landtag unter anderem über den bisherigen Beratungsverlauf, erreichte Teilergebnisse sowie Empfehlungsbereiche des Abschlussberichts informiert wurde. Der Zwischenbericht wurde am 19. Dezember 2003 als Landtagsdrucksache 3/3868 verteilt.

II. Zusammensetzung

1. Festlegung der Zusammensetzung der Enquetekommission im Einsetzungsbeschluss

Die Enquetekommission bestand nach dem Einsetzungsbeschluss des Landtags vom 22. August 2002 aus zehn Mitgliedern des Landtags, die sich auf die Fraktionen wie folgt verteilten: Fraktion der CDU sechs Mitglieder, Fraktion der PDS und Fraktion der SPD je zwei Mitglieder. Ferner gehörten nach dem genannten Landtagsbeschluss der Enquetekommission neun sachverständige Mitglieder an (Drucksache 3/2671).

2. Mitglieder, ständige Ersatzmitglieder und sachverständige Mitglieder der Enquetekommission, Vorsitz und Mitgliedswechsel

Als Mitglieder der Enquetekommission wurden folgende Mitglieder des Thüringer Landtags benannt:

Abgeordneter Volker Emde (Fraktion der CDU),
Abgeordneter Prof. Dr. Jens Goebel (Fraktion der CDU),
Abgeordneter Manfred Grob (Fraktion der CDU),
Abgeordnete Annette Lehmann (Fraktion der CDU),
Abgeordnete Christina Tasch (Fraktion der CDU),
Abgeordnete Christine Zitzmann (Fraktion der CDU),
Abgeordnete Cornelia Nitzpon (Fraktion der PDS),
Abgeordnete Dr. Isolde Stangner (Fraktion der PDS),
Abgeordneter Hans-Jürgen Döring (Fraktion der SPD),
Abgeordnete Birgit Pelke (Fraktion der SPD).

Als ständige Ersatzmitglieder wurden folgende Mitglieder des Thüringer Landtags benannt:

Abgeordneter Michael Panse (Fraktion der CDU),
Abgeordneter Reyk Seela (Fraktion der CDU),
Abgeordnete Katja Wolf (Fraktion der PDS),
Abgeordneter Steffen Dittes (Fraktion der PDS),
Abgeordneter Dr. Werner Pidde (Fraktion der SPD),
Abgeordnete Rosemarie Bechthum (Fraktion der SPD).

Vor der konstituierenden Sitzung der Enquetekommission am 14. November 2002 wurden im Einvernehmen der Fraktionen des Thüringer Landtags als sachverständige Mitglieder benannt:

Frau Prof. Dr. Ingrid Gogolin (Universität Hamburg),
Herr Gerald Grusser (Industrie- und Handelskammer Erfurt),
Herr Prof. Dr. André Habisch (Universität Eichstätt-Ingolstadt),
Herr Prof. Dr. Ernst Hany (Universität Erfurt),
Herr Prof. Dr. Will Lütgert (Friedrich-Schiller-Universität Jena),
Frau Prof. Dr. Uta Meier (Justus-Liebig-Universität Gießen),
Herr Prof. em. Dr. Dr. h.c. Karl Ernst Nipkow (Universität Tübingen),
Herr Jürgen Röhreich (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft),
Herr Prof. Dr. Andreas Wollbold (Universität Erfurt, seit 1. Oktober 2003: Ludwig-Maximilians-Universität München).

In der konstituierenden Sitzung der Enquetekommission am 14. November 2002 wurden der Abgeordnete Hans-Jürgen Döring zum Vorsitzenden und der Abgeordnete Volker Emde zum stellvertretenden Vorsitzenden gewählt.

Das sachverständige Mitglied der Enquetekommission Gerald Grusser hatte im Mai 2003 aus Zeitgründen um die Entbindung von seiner Funktion in der Enquetekommission gebeten. Im Einvernehmen der Fraktionen des Thüringer Landtags wurde Frau Anette Morhard (Bildungswerk der Thüringer Wirtschaft e.V.) als Nachfolgerin benannt, die als sachverständiges Mitglied seit der 12. Sitzung der Enquetekommission am 13. Juni 2003 an den Beratungen der Kommission teilnahm.

III. Beratungsverlauf

1. Die Enquetekommission hat bis zum 19. März 2004 insgesamt 27 Sitzungen durchgeführt. Die Mitglieder der Enquetekommission beschlossen in der 2. Sitzung am 9. Januar 2003, den ständigen Ersatzmitgliedern kein generelles Rederecht einzuräumen, sondern im Einzelfall gemäß § 78 Absatz 1 GO über die Zulassung mit beratender Stimme zu entscheiden.

Aufgrund der Abwesenheit von stimmberechtigten sachverständigen Mitgliedern hat die Enquetekommission bei ihren Beratungen bis zum 19. März 2004 die nachfolgenden Personen

gemäß § 79 GO als Auskunftspersonen angehört: Herr Dr. Kurt Herzberg (Familienbund der Deutschen Katholiken) am 24. und 25. Februar 2003 sowie am 10. Juli 2003, Herr Prof. Dr. Ralph Koerrenz (Friedrich-Schiller-Universität Jena) am 16. und 17. April 2003, Frau Anette Morhard (Bildungswerk der Thüringer Wirtschaft e.V.) am 26. und 27. Mai 2003 sowie Herr Karl-Heinz Pfündner (Industrie- und Handelskammer Erfurt) am 25. Februar 2003. Vertreter der Landesregierung nahmen an den Sitzungen der Enquetekommission teil.

2. Die Enquetekommission verständigte sich in ihren ersten Sitzungen auf die nachstehend aufgeführten einzelnen Beratungsgegenstände (Themenbereiche):

1. Familie und Bildungssystem,
2. Frühkindliche Bildung,
3. Schule und ihre Partner,
4. Bildung und Entwicklung des pädagogischen Personals,
5. Medienkompetenz,
6. Lebenslanges Lernen,
7. Bildung unter den Bedingungen von Heterogenität,
8. Bildungsfinanzierung,
9. Vernetzung, Entwicklung und Qualitätssicherung der Institutionen,
10. Bildungsberichterstattung,
11. Entwicklung von Normen und Werten bei Kindern und Jugendlichen.

Zum Themenbereich „Frühkindliche Bildung“ hat die Enquetekommission in ihrer 14. Sitzung am 9. Juli 2003 eine öffentliche Anhörung durchgeführt.

3. Im Verlauf ihrer Arbeit kam die Enquetekommission überein, die Themenbereiche „Bildung unter den Bedingungen von Heterogenität“, „Vernetzung, Entwicklung und Qualitätssicherung der Institutionen“ sowie „Entwicklung von Normen und Werten bei Kindern und Jugendlichen“ nicht gesondert als eigenständige Kapitel zu behandeln, sondern sie in andere, mit ihnen im Zusammenhang stehende Themenbereiche zu integrieren.

Zum Themenbereich „Bildungsfinanzierung“ hat die Enquetekommission ein schriftliches Anhörungsverfahren durchgeführt. Darüber hinaus wurden der Enquetekommission zum genannten Themenbereich Material und Materialhinweise zur Verfügung gestellt. Vor dem Hintergrund des Beschlusses des Landtags, bis zum 31. März 2004 einen schriftlichen Abschlussbericht vorzulegen, kam die Enquetekommission aus Zeitgründen überein, den The-

menbereich „Bildungsfinanzierung“ nicht im Abschlussbericht zu behandeln, sondern die Ergebnisse der schriftlichen Anhörung sowie die zur Verfügung gestellten Unterlagen dem Ausschuss für Bildung und Medien des Thüringer Landtags als Material zur Verfügung zu stellen.

4. In organisatorischer Hinsicht wurden im Verlauf der Beratungen der Enquetekommission themenbereichsbezogene Arbeitsgruppen gebildet. Diese Arbeitsgruppen hatten die Aufgabe, die Sitzungen der Enquetekommission durch die Erarbeitung schriftlicher Beratungsgrundlagen in Form von Feststellungs- und Empfehlungsteilen vorzubereiten. Darüber hinaus wurde auch eine Arbeitsgruppe zur Gesamtreaktion des Abschlussberichts gebildet, deren Aufgabe insbesondere darin bestand, nach Abschluss der themenbezogenen Einzelberatungen in Zusammenarbeit mit der Landtagsverwaltung den Entwurf des Abschlussberichts zu erstellen.

5. Die Beratungen zum Abschlussbericht erfolgten in insgesamt vier Sitzungen der Enquetekommission im Februar und März 2004.

B. Einführung

I. Entwicklung des Erziehungs- und Bildungswesens in Thüringen

Nach der Neugründung des Landes Thüringen im Jahr 1990 musste das gesamte Bildungs- und Erziehungswesen umgestaltet werden. Dies betraf alle Bereiche: Gesetze, Institutionen, Infrastrukturen bis hin zu Personalfragen und den Inhalten von Bildung und Erziehung.

Die von den Menschen gewollten und dem Geiste des Grundgesetzes folgenden Veränderungen setzten Kräfte frei, die zu einer Vielfalt pädagogischer Konzepte führten und verschiedene Trägerschaften von Bildungseinrichtungen ermöglichten. Voraussetzungen hierfür waren auch das Engagement und die Kreativität von Pädagoginnen und Pädagogen. Es war aber auch viel Unsicherheit gegenüber diesen tatsächlichen und möglichen Veränderungen spürbar.

An dieser Stelle wird an einige Schwerpunkte des Umgestaltungsprozesses erinnert:

1. Phase der Neuordnung (bis ca. 1993)

Nach seiner Gründung übernahm das Land Thüringen die Kulturhoheit und baute in den drei ehemaligen Bezirken Erfurt, Gera und Suhl (zuzüglich der Kreise Artern, Schmölnn und Altenburg) eine staatliche Schulverwaltung auf. Die Trägerschaft für Kindertageseinrichtungen wurde an freie gemeinnützige und kommunale Träger übergeben. Das Thüringer Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder legte für diese Einrichtungen unter anderem einen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag fest. Auf der Grundlage eines vorläufigen Bildungsgesetzes wurden im Grundsatz die Landkreise und kreisfreien Städte als Schulträger der staatlichen Schulen bestimmt und das gegliederte Schulwesen eingeführt – mit der Einrichtung von Grundschulen, Regelschulen, Gymnasien, Sonderschulen (jetzt Förderschulen) und den vielfältigen Formen der berufsbildenden Schulen. Für diese Schulen wurden vorläufige Lehrpläne erstellt. Die Schulgesetzgebung eröffnete Formen der Mitbestimmung durch Eltern sowie Schülerinnen und Schüler, unterstützte die Gründung von Schulen in freier Trägerschaft und schuf die Voraussetzungen der Teilnahme aller Menschen mit Behinderungen an öffentlicher Bildung. Generell wurde ein Verhältnis von Elternhaus und Bildungseinrichtungen angestrebt, das dem Subsidiaritätsprinzip verpflichtet ist.

2. *Phase der Stabilisierung (bis ca. 2001)*

In den folgenden Jahren ging es um die Konsolidierung und Sicherung der neuen inhaltlichen Anforderungen im Bildungs- und Erziehungsprozess. Als Reaktion auf den massiven Geburtenrückgang in den neuen Bundesländern wurden in Thüringen flexible Regelungen der Personalbewirtschaftung gefunden (Floating-Modell, Verbeamtung, Teilzeit- und Ruhestandsregelungen) und strukturelle Entscheidungen zur Schulnetzplanung getroffen. Inhaltlich wurden neue pädagogische Lösungen und Innovationen erprobt, die sich in vielfältigen pädagogischen Konzepten der Kindertageseinrichtungen und Schulen, in zahlreichen Schulversuchen und Projekten sowie umfassend in den neuen Lehrplänen mit dem Kompetenzmodell niedergeschlagen haben.

3. *Phase der gezielten Weiterentwicklung (ab 1997)*

Gegenüber dem Elementarbereich wurde der öffentliche Bildungsanspruch stärker eingefordert. Deshalb wurden die Thüringer „Leitlinien frühkindlicher Bildung“² erarbeitet und ihnen der „Nationale Kriterienkatalog“³ zur Seite gestellt. Bildungseinrichtungen im Freistaat Thüringen wurden generell dahingehend orientiert, die Wirkungen ihrer Arbeit kritisch zu beachten. In diesem Sinn wurden für die Schulen bundesweite Bildungsstandards eingeführt und erste Formen ihrer Überprüfung erprobt. Um die Unterrichtsqualität zu sichern, nimmt Thüringen an nationalen und internationalen Vergleichsstudien teil und führt darüber hinaus mit anderen Bundesländern abgestimmte Kompetenztests durch. Ein wesentlicher Teil der Weiterentwicklung des Bildungssystems besteht darin, die Selbstständigkeit der einzelnen Bildungseinrichtungen zu unterstützen (Einführung der Schulpauschale bei der Personalzuweisung, des Fortbildungsbudgets, der schulischen Mitsprache bei Personalentscheidungen). Der pädagogischen Selbstständigkeit dient der Aufbau eines differenzierten Unterstützungssystems zur Schulentwicklung. In der Lehrerbildung werden neue Wege gegangen. Eine der Voraussetzungen dafür besteht in der Gründung didaktischer Zentren an den Universitäten. Den Reformen im Schulbereich korrespondieren im Rahmen eines Konzepts des lebenslangen Lernens Bemühungen um ein Qualitätsmanagement in der Erwachsenenbildung.

² Die Umsetzung der Thüringer „Leitlinien frühkindlicher Bildung“ wird im Kindergartenjahr 2003/2004 erprobt.

³ Tietze, W.; Viernickel, S. (Hrsg.): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. Weinheim 2002.

Die skizzierten drei Phasen der Umgestaltung und Weiterentwicklung des Thüringer Erziehungs- und Bildungssystems sind mit dem grundlegenden Wandel der Bildungsanforderungen in der Wissensgesellschaft seit den 1990er Jahren verbunden. Dieser sozio-kulturelle Wandel ist für das Aufwachsen, die Entwicklung und die Bildung von Kindern und Jugendlichen von großer Bedeutung. Es verändern sich die Formen des Zusammenlebens, so dass Kinder in zunehmender Zahl nicht mehr in sozialen Konstellationen aufwachsen, die traditionellen Familienbildern entsprechen. Die alltäglichen kulturellen und sprachlichen Praktiken, an denen Kinder und Jugendliche Anteil haben, verändern sich rasant. Die Heranwachsenden sind konfrontiert mit einer dynamischen Entwicklung der Technik und der Medienwelt. Solche Entwicklungen beeinflussen einerseits das Aufwachsen – die Sozialisation, Erziehung und Bildung sowie die Einmündung in den Beruf. Sie eröffnen andererseits den heute Heranwachsenden reichere Möglichkeiten der Information, der Kommunikation und der aktiven Gestaltung ihrer eigenen Welt als den Generationen vor ihnen. Die Enquetekommission hat die Konsequenzen, die für das Bildungssystem aus diesen Zusammenhängen erwachsen, unter Gesichtspunkten diskutiert, die in die folgenden Kapitel dieses Berichts eingeflossen sind.

Die öffentlichen Debatten werden zunehmend von der Einsicht bestimmt, dass eine hervorragende Bildung dem Gemeinwesen Wohlstand, Orientierung und die Chance auf sachgemäße gesellschaftliche Willensbildung für die Herausforderung des 21. Jahrhunderts sichert. Für den Einzelnen steigen mit einem guten Bildungsstand die Wahrscheinlichkeit, einen angemessenen Arbeitsplatz zu finden, und die Chancen zur Verwirklichung der eigenen Vorstellungen von einem geglückten Leben. Den Menschen in Thüringen ist bewusst, dass die Grundlagen eines Zusammenlebens in Wohlstand, Frieden und Solidarität nicht selbstverständlich sind. Sie erleben wirtschaftliche Probleme und ihre Folgeerscheinungen, wie etwa die Abwanderung junger Menschen, auch als Orientierungsverlust. Um in einem Gemeinwesen, dessen soziale und ökonomische Lage keine umfassende Sicherung mehr versprechen kann, dennoch auf eigenen Beinen stehen zu können, müssen die Heranwachsenden lernen, sich trotz Widrigkeiten zurechtzufinden und ihr Leben verantwortlich zu gestalten.

Die ernüchternden Ergebnisse der PISA-Studie haben ein breites Echo gefunden. Die Suche nach den angemessenen Reformen des Bildungswesens ist davon bestimmt, die Zukunftsfähigkeit des gesamten Gemeinwesens zu sichern. Zu vereinbaren sind dabei der Leistungsanspruch an Bildungseinrichtungen und Leitziele wie Selbstbestimmung und Kritikfähigkeit, Verwirklichung einer gerechten Teilhabe an der Bildung, Kritik an unbefragt tradierten Lern-

inhalten und Werten und die beständige Frage nach der Förderlichkeit des Gelernten für ein selbstverantwortetes Leben. Hierzu gehört die Notwendigkeit, die nachwachsenden Generationen für eine komplexer und heterogener werdende Gesellschaft wirklichkeitsfähig zu machen. Dazu sind Bindungen, verlässliche Strukturen der Alltagsgestaltung, überzeugende Angebote an Lebenssinn, Grundwerteorientierung, Vorbilder und Erschließungsräume geglückten Lebens ebenso notwendig wie die Fähigkeit, Ungewissheit auszuhalten und sich neuen Anforderungen und unbekanntem Situationen zu stellen. Die Orientierung am Selbst und seinem Freiheitsanspruch wird leer, wenn das Selbst seine Verwirklichung nicht in Umsicht und Rücksicht auf die Realität und auf die anderen Menschen sucht.

Die Entwicklung des Thüringer Bildungswesens wird von bildungspolitischen Auseinandersetzungen begleitet und ist auch gegenwärtig kein widerspruchsfreier Prozess. Jedoch wächst die Einsicht, dass umfassende, langfristige wirksame und gültige Veränderungen im Bildungswesen von einem breiten gesellschaftlichen Konsens getragen werden müssen, der sowohl die Mitwirkung aller Beteiligten gewährleistet als auch ein zu enges Denken in parlamentarischen Legislaturperioden überwindet. Von diesem Bestreben war die Arbeit der Enquetekommission getragen. Deshalb rückte sie nicht die weiterhin bestehenden Auffassungsunterschiede in den Mittelpunkt ihrer Tätigkeit.

Das Ziel einer Enquetekommission, einer vom Landtag selbst autorisierten Politikberatung, legt es von vornherein nahe, dass der Bericht sich auf die Aspekte konzentriert, die auch vom Freistaat Thüringen gestaltet werden können. Dabei hat die Kommission in ihrer Interpretation des gegenwärtigen Standes der Entwicklung des Bildungswesens im Freistaat Thüringen keine völlig übereinstimmenden Positionen gefunden. Zwar besteht weitgehende Einigkeit über Veränderungsbedarf in Teilbereichen, doch bei der Beschreibung der gegenwärtigen Gesamtsituation des Bildungswesens und seiner Weiterentwicklung reicht das Meinungsspektrum von „Phase der Konsolidierung und gezielten Innovation“ bis zu „umfassender Reformbedarf“.

II. Erziehung und Bildung – eine umfassende Aufgabe mit spezifischen Teilaufgaben

Der Enquetekommission war die sehr umfassende Aufgabe der Untersuchung von „Erziehung und Bildung in Thüringen“ gestellt. In einem *alltagssprachlichen Verständnis* bedeuten die beiden Begriffe eine Art Arbeitsteilung in der Weitergabe all dessen, was Menschen an Kulturtechniken, Einsichten, Fertigkeiten, Ansichten und Haltungen benötigen. Allerdings bleibt

die Abgrenzung unscharf. Danach umfasst Erziehung vorwiegend die Prozesse dieser Weitergabe in informellen und familialen Lebenskontexten. Sie stellt einen wesentlichen Teil des sogenannten Generationenvertrages dar, die Weitergabe von grundlegendem Lebenswissen und Lebenskönnen innerhalb eines Netzes primärer Beziehungen. Bildung dagegen setzt nach dieser Auffassung Professionalität voraus, die in der Lage ist, in arbeitsteiliger Kultur komplexe Kompetenzen zu vermitteln.

In den *wissenschaftlichen Diskursen* hingegen gibt es vielfältige Auffassungen von der präzisen Bedeutung und der Abgrenzung beider Begriffe. Ohne eine tiefgehende Auseinandersetzung mit den verschiedenen Auffassungen zu führen, hat sich die Enquetekommission darauf verständigt, von einem Ineinander familialer Sozialisation, informellen Lernens im Alltag und formeller Erziehung und Bildung in Institutionen auszugehen. Auch die Schule erzieht, so kann man lernen, was Rücksichtnahme auf Andere bedeutet, und die Familie ist z.B. von hoher Bedeutung für die Anregung der Lesebereitschaft und die Anbahnung von Lesefähigkeiten. Somit tragen familiale und informelle Lerngelegenheiten dazu bei, Voraussetzungen für das Interessenprofil von Kindern oder Jugendlichen beim schulischen Lernen auszubilden.

Die Kommission verzichtete darauf, eine definatorische Abgrenzung von Erziehung und Bildung auszuarbeiten, und verständigte sich auf ein pragmatisches Verständnis, nach dem beide Begriffe als Umschreibung eines einzigen untrennbaren Sachverhaltes gebraucht werden, für den jeweils die Aufmerksamkeit auf einen Aspekt gelegt wird. Dieser Verzicht auf eine definatorische Abgrenzung bedeutet jedoch keineswegs den Verzicht auf *Leitvorstellungen* von Erziehung und Bildung. Ein *erstes Element* solcher Leitvorstellungen ist die kontinuierliche Interaktion und Zusammenarbeit der am Bildungs- und Erziehungsprozess Beteiligten: also der Eltern bzw. Erziehenden auf der einen Seite, der Träger und Einrichtungen von Bildung und Erziehung auf der anderen Seite. Vor allem die Übergänge zwischen den Bildungseinrichtungen (z.B. zwischen Kindergarten und Grundschule) und die Kooperation (z.B. zwischen Eltern und Schule) sind Gestaltungsräume. Bestehende Abgrenzungen sollten abgebaut werden.

Ein *zweites Element* der Leitvorstellungen besteht im Verzicht darauf, Menschen zu einem geschlossenen Feld von Zielen hin erziehen zu wollen. In traditionellen, ständischen oder totalitären Gesellschaften konnte ein fester, begrenzbarer und zentral definierter Kanon von Wissens- und Könnensbeständen dem Bildungs- und Erziehungsprozess vorgeschrieben werden. Ein solches Konzept wird notwendig autoritär; den Erzogenen bleibt nur die Unterordnung

und das Sich-Schicken ins Vorgegebene. Sie sollen darin nichts anderes lernen als tüchtige Glieder des Gemeinwesens zu werden. Einem solchen Bild haben sich heute Erziehung und Bildung zu versagen. Sie sind der freien Entfaltung der Persönlichkeit gewidmet, was die Perspektive der Verantwortlichkeit für die Gemeinschaft einschließt.

Die im Zusammenhang mit dem hier gewählten weiten Verständnis von Bildung und Erziehung zu behandelnden Themen sind also sehr umfassend. Die Kommission ist übereingekommen, das Thema „Erziehung und Bildung in Thüringen“ nicht in der ganzen möglichen Breite und Tiefe zu behandeln, sondern unter ausgewählten Gesichtspunkten.

III. Auswahl der Themenbereiche in Teil C. des Abschlussberichts

Die Enquetekommission hat sich dazu entschlossen, den Bericht an den *Institutionen der Erziehung und Bildung* entlang zu gliedern; dies bedeutet zugleich, die Perspektive der Erziehungs- und Bildungsbiografie des einzelnen Menschen mit in den Blick zu nehmen. Im Einzelnen werden in ausführlichen Kapiteln behandelt:

- Familie und Bildungssystem,
- Frühkindliche Bildung und
- Schule und ihre Partner.

Eine solche an den Institutionen orientierte Gliederung besitzt den Nachteil, dass Themen und Probleme, die nicht einer Institution klar zuzuordnen sind, nicht ohne weiteres systematisch behandelt werden können. Um dieses Problem zu lösen, hat sich die Kommission entschlossen, den folgenden Themen, die jeweils *Bezugspunkte zu allen Institutionen* besitzen, eigene Kapitel zu widmen:

- Bildung und Entwicklung des pädagogischen Personals,
- Medienkompetenz,
- Lebenslanges Lernen und
- Bildungsberichterstattung.

In sieben Kapiteln werden

- (a) die Bedeutung des jeweiligen Themas im Ganzen von Erziehung und Bildung skizziert,
- (b) das Erreichte festgehalten und dabei positive ebenso wie verbesserungsbedürftige Aspekte des derzeitigen Stands gewichtet,

- (c) daran anschließend Lösungsvorschläge diskutiert, wobei zum Teil bestehende Kontroversen dargelegt werden, sowie
- (d) Empfehlungen für die politische Gestaltung mit kurzen Begründungen formuliert.

Weitere übergreifende, nicht einer einzelnen Institution klar zuzuordnende Themen, die nach dem an die Kommission ergangenen Auftrag zu behandeln waren, betreffen die Bildung unter den Bedingungen von Heterogenität, die Vernetzung, Entwicklung und Qualitätssicherung der Institutionen und die Entwicklung von Normen und Werten bei Kindern und Jugendlichen. Die Kommission hat sich dazu entschlossen, diese Themenkomplexe angesichts ihrer weitreichenden Bedeutung für die Entwicklung des Erziehungs- und Bildungssystems in Thüringen zweifach zu behandeln: Sie sind als Dimension aller anderen Kapitel mitreflektiert und thematisiert worden. Teilweise sind sie explizit in einzelnen Abschnitten des Kapitels C.III. „Schule und ihre Partner“ behandelt worden. Dabei ist das Thema der Werterziehung insbesondere eingeflossen in den Abschnitt C.III.1. „Bildungstheoretischer und erziehungstheoretischer Rahmen“. Das Thema des Aufwachsens unter den Bedingungen zunehmender Heterogenität ist behandelt im Abschnitt C.III.2. „Sozio-kultureller Rahmen und demographische Entwicklungen“.

C. Ergebnisse der Arbeit der Enquetekommission

I. Familie und Bildungssystem

1. Bedeutung

Familie ist nach wie vor der Ort, an dem sich die zweite, die sozio-kulturelle Geburt des Menschen vollzieht, wo das „Humanvermögen“ einer Gesellschaft entsteht. Deshalb sind familien- und gesellschaftspolitische Strategien, die unter Berücksichtigung des tief greifenden Wandels in Familie und Gesellschaft auf die Schaffung gedeihlicher Rahmenbedingungen für das Familienleben gerichtet sind und zur Stärkung einer verantwortlichen Elternschaft von Mutter und Vater beitragen, eine wichtige Investition in die Zukunft.

Von den Ressourcen und Kompetenzen der Eltern, ihre Kinder gut zu versorgen, ihnen ein anregungsreiches häusliches Umfeld zu bieten und ihnen beim Aufwachsen begleitend und unterstützend zur Seite zu stehen, hängen Bildungs- und Lebenschancen der jungen Generation ganz entscheidend ab. Im täglichen Miteinander von Eltern und Kindern vollzieht sich auch der Prozess der Wertevermittlung an die nachwachsende Generation.

Im Hinblick auf die moderne Kleinfamilie werden familienergänzende Betreuungs-, Versorgungs- und Bildungsangebote heute gerade im Interesse der Kinder immer wichtiger, um deren vielfältige Kontakt- und Entwicklungsbedürfnisse so weit wie möglich zu befriedigen. So zeigen Schuleingangsuntersuchungen in anderen Bundesländern, dass jene Kinder, die keinen Kindergarten besucht haben, bei Grundkompetenzen wie Sprachfertigkeit oder in ihrem sozialen Verhalten in der Regel merklich schlechter abschneiden als Kindergartenkinder.

Dem Sozialen Kapital, das durch den Besuch von Kindertageseinrichtungen⁴ und Schulen erlangt werden kann – im Sinne funktionsfähiger Netzwerke von Schülern und Eltern um den eigentlichen Schulalltag herum –, kommt demnach eine zentrale Bedeutung für Wissensvermittlung und Persönlichkeitsbildung zu. Wie kann dieses Soziale Kapital gestärkt werden? Wie kann die für Kinder und Jugendliche so wichtige Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung, Schule und Elternhaus in allen Richtungen weiter gefestigt werden? Können Leh-

⁴ Nach § 1 Absatz 1 des Thüringer Gesetzes über Tageseinrichtungen für Kinder als Landesausführungsgesetz zum Kinder- und Jugendhilfegesetz (Kindertageseinrichtungsgesetz) sind Tageseinrichtungen für Kinder im Sinne des genannten Gesetzes insbesondere Kinderkrippen, Kindergärten und Kinderhorte. Nach § 1 Absatz 4 Satz 2 Kindertageseinrichtungsgesetz werden Kinderhorte, die organisatorisch Teil einer Schule sind, vom Kindertageseinrichtungsgesetz nicht erfasst.

rerinnen und Lehrer und Erzieherinnen und Erzieher den Eltern mehr Hilfe in den täglichen Anforderungen bei der Erziehung und Bildung ihrer Kinder geben?

Die fundamentale Rolle der Eltern als primäre Bezugspersonen wird durch entwicklungspsychologische Befunde bekräftigt. In der Erfahrung der unbedingten und vorgängigen Annahme des Kindes durch seine wichtigsten und kontinuierlichen Bezugspersonen wird ein grundlegendes Selbstbewusstsein („Urvertrauen“) der werdenden Persönlichkeit ausgebildet, das in vielfältiger Weise zur Basis der weiteren Lebensbewältigung wird, denn es ist die Grundlage für die Fähigkeit zur kontinuierlichen Selbstbindung und Verantwortungsübernahme – für Aufgaben ebenso wie für andere Menschen. Die Familie ist auch der erste Lernort von Werten, Normen und grundlegendem Sozialverhalten. Gleichzeitig erlangen Kinder und Jugendliche in der Familie jenes Kulturelle und Soziale Kapital, das eine Schlüsselfunktion für ihren Lernerfolg besitzt.

Wie der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend in seinem Gutachten „Die bildungspolitische Bedeutung der Familie – Folgerungen aus der PISA-Studie“⁵ herausgearbeitet hat, wurde die bildungspolitische Diskussion nach PISA auf die Verbesserung der Bedingungen schulischen Lernens fokussiert. Dadurch geriet aus dem Blick, dass Basiskompetenzen für spätere Bildungsprozesse zunächst in der Herkunftsfamilie als der ursprünglichen und ersten Bildungsinstanz entwickelt und vermittelt werden. Von der Qualität dieser Bedingungen des Aufwachsens in der Herkunftsfamilie hängen die Bildungs- und Lebenschancen eines Kindes maßgeblich ab. In Folge des tief greifenden gesellschaftlichen Strukturwandels, der auch Familie, Kindheit und Geschlechterverhältnis in der Moderne verändert hat, sind heute Eltern oft objektiv nicht in der Lage, die notwendigen Sozialisationserfahrungen für ihre Kinder privat und in Alleinverantwortung zu schaffen.

Eltern haben aufgrund ihrer natürlichen und sozialen Stellung zum Kind einen besonderen Einfluss und eine besondere Beziehung zu ihm. Diese Beziehung ist für den Lebensweg eines Kindes von fundamentaler Bedeutung. Jegliches öffentliche bzw. außerfamiliäre Bildungs- und Erziehungshandeln muss diese Seite der Eltern-Kind-Beziehung anerkennen und berücksichtigen.

⁵ Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Die bildungspolitische Bedeutung der Familie – Folgerungen aus der PISA-Studie. Stuttgart 2002, S. 9.

Eltern können ihren Kindern Neugierde vermitteln und sie für ihre natürliche und gesellschaftliche Umwelt sensibilisieren. Wichtige Grundlagen der Sprachentwicklung werden in den ersten Lebensjahren in der Familie ausgebildet. Diese beeinflussen wesentlich die allgemeine Lernfähigkeit. Die vielfältigen Einflüsse der Familie auf die kindliche Entwicklung sind kürzlich vom Wissenschaftlichen Beirat für Familienfragen beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend einfühlsam formuliert worden:

„Von den Eltern hören sie die ersten Worte und aus der Sprache in der Familie übernehmen sie, worüber man sprechen, wie genau man Dinge, Sachverhalte und Gefühle unterscheiden und mit welchem Ausdrucksrepertoire man sich verständlich machen kann. An den Reaktionen der Eltern nehmen sie wahr, welches Handeln willkommen ist und welches nicht. Von ihnen werden ihre Bemühungen, die Welt zu begreifen und zu verstehen, anerkannt oder ignoriert, ermutigt oder bestraft. Hier formen sich die Dispositionen, schnell aufzugeben oder weiterzumachen, wenn eine Sache schwierig wird und längere Anstrengungen erfordert. Die Familie schafft auf diese Weise eine Umwelt, die großen Einfluss darauf hat, ob Kindern deutlich wird, dass sie etwas bewirken und diese Wirkungen kontrollieren und für sie Verantwortung übernehmen können.“⁶

Diese überragende Bedeutung der Familie ist auch dort zu berücksichtigen, wo es um die frühkindliche Bildung und Erziehung geht. Die im 11. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung festgestellte „... öffentliche Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen ...“ bedeutet in der Umsetzung, „... dass diese Verantwortung ressortübergreifend von allen gesellschaftlichen Bereichen und Institutionen wahrgenommen, politisch anerkannt und gestärkt werden muss. ... Öffentliche Verantwortung heißt nicht ‚Verstaatlichung von Erziehung und Bildung‘, sondern im Gegenteil die Stärkung der Erziehungskompetenzen der Eltern und der Bildungskompetenzen der Kinder und Jugendlichen. ... Die Übernahme öffentlicher Verantwortung ist insbesondere da erforderlich, wo sich abzeichnet, dass Bedingungen des Aufwachsens sich verschlechtern.“⁷

⁶ Ebd., S. 18 f.

⁷ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin 2002, S. 53.

2. Situationsbeschreibung

Die fundamentale Rolle von Eltern und Familien für den Erziehungs- und Bildungserfolg eines Kindes und Jugendlichen ist heute allgemein anerkannt. Dies steht aber zugleich in engem Zusammenhang mit einer gesellschaftlichen Gesamtsituation, in der sich viele Familien immer weniger dazu in der Lage sehen, der damit verbundenen Verantwortung gerecht zu werden.

Zur Beschreibung der Lebenssituation gehören die folgenden Herausforderungen auf dem Weg zu einer umfassenderen Wahrnehmung elterlicher Bildungs- und Erziehungsverantwortung:

- Die gegenwärtige Situation in der Wirtschaft und am Arbeitsmarkt (gekennzeichnet durch hohe Arbeitslosigkeit) verlangt vielen Eltern schwierige Anpassungsleistungen ab. Ist darüber hinaus der eigene Arbeitsplatz bedroht, muss über weite Strecken gependelt werden, ständige Aus- und Weiterbildungen sind notwendig. Das bleibt nicht ohne Folgen für die Wahrnehmung der elterlichen Erziehungsverantwortung.
- Wie andere persönliche Fertigkeiten muss pädagogische Kompetenz entwickelt und gestärkt werden. Deshalb ist es sinnvoll, wenn sich Eltern häufig und intensiv mit ihren Kindern austauschen und ihre Lebenswelt gut kennen.
- Die in der Gesellschaft anerkannte große Bedeutung von Erziehungsarbeit schlägt sich nicht in einer entsprechenden Anerkennung der Erziehungsarbeit selbst nieder. Dies gilt sowohl im Hinblick auf die finanzielle Situation von Eltern, die nach wie vor unbefriedigend ist, als auch hinsichtlich der Bewertung von Erziehungsphasen im Lebenslauf, z.B. bei Bewerbungen oder Beförderungen.
- Grundlegende Verschiebungen im Geschlechterverhältnis und die Pluralisierung von Familienformen verlangen eine Neubestimmung von Vater- und Mutterrollen.
- Der 3. Thüringer Sozialbericht⁸ prognostiziert, dass sich die familialen Lebensformen im Freistaat Thüringen weiter verändern. So lebten im Jahr 2000 in nur noch 34 Prozent der Thüringer Privathaushalte Kinder, im Jahr 2020 werden es voraussichtlich nur noch 24 Prozent sein. Des Weiteren muss mit einem Anstieg von Alleinerziehendenhaushalten gerechnet werden. Die Ein-Eltern-Familie verlangt den Allein-

⁸ Thüringer Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit (Hrsg.): Materialband zum 3. Thüringer Sozialbericht. Erfurt 2003, S. 99.

erziehenden – andere sprechen lieber vom „ständigen Elternteil“ – große Leistungen ab.

- Medien, insbesondere im Bereich von Fernsehen, Computer und Internet, sind „heimliche Erzieher“.
- Schnellerer Wohnungswechsel und Abwanderung gerade junger Familien schwächen vorhandene soziale Netzwerke wechselseitiger Hilfe, die vor allem für die Lebenssituation von Menschen in Elternverantwortung eine zentrale Rolle spielen.

Viele dieser Aspekte sind der allgemeinen Lebenssituation von Familien und Kindern in unserer Gesellschaft und nicht spezifisch der Situation im Bereich von Bildung und Ausbildung geschuldet. Sie verdeutlichen, dass eine Familienpolitik, die auf die effektive Verbesserung dieser Lebenssituation ausgerichtet ist, eine Querschnittsaufgabe darstellt. So stellt etwa eine Wirtschaftspolitik, die den Mittelstand stärkt und wohnortnahe Arbeitsplätze sichert, zugleich auch wichtige Entlastungspotenziale für Familien zur Verfügung. Die Förderung von ehrenamtlichem Engagement in Vereinen und Verbänden, Familienselbsthilfe- und Nachbarschaftsgruppen kann dazu beitragen, dass Potenziale der Lebensbewältigung von Eltern und Kindern gestärkt werden. Regionalplanung, Wohnungspolitik und familienfreundliche Arbeitsplätze, die familienorientierte Sozialräume schaffen, verbessern auch die Kommunikationsmöglichkeiten von Eltern und Kindern sowie unter den Familien.

Ein besonderes Problem, das gerade die Wahrnehmung elterlicher Erziehungsverantwortung betrifft, stellt sich im Zusammenwirken von Kindergarten, Schule und Hort einerseits und Eltern andererseits. Denn der Bereich der institutionellen Erziehung ist in Deutschland stark segmentiert, was übergreifende Kommunikation und Planung schwieriger macht. Dies zeigt sich schon angesichts der politischen Zuständigkeiten. So unterstehen im Freistaat Thüringen die Kindertageseinrichtungen und die Jugendhilfe dem Thüringer Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit und die Schulen und Grundschulhorte dem Thüringer Kultusministerium. Die bildungssoziologische Forschung hat immer wieder die Schlüsselfunktion schulischer Elternarbeit und einer effektiven Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus für das Gelingen von Bildung und Erziehung heraus gearbeitet.

Die Familie als Lebensform und Ort der Erziehung genießt im Freistaat Thüringen nach wie vor hohes Ansehen. Dies haben die Befunde des „Thüringen-Monitors 2002“⁹ eindrucksvoll bestätigt. So sehen die Thüringerinnen und Thüringer die Eltern als wichtigste Verantwortungsträger für ihre Kinder. Bei den Befragten rangiert ein glückliches Familienleben höher als beruflicher Erfolg; doch zugleich sehen sie Karriere und Familie nicht als Gegensätze. Nur 40 Prozent bejahen, dass das Familienleben unter der Berufstätigkeit der Frau leidet, 59 Prozent verneinen dies.¹⁰

Die hohe Wertschätzung der Familie drückt sich auch in den Auffassungen über familienpolitischen Handlungsbedarf aus. So bejahen 88 Prozent der Befragten die Aussage, dass die Leistungen der Familie von der Gesellschaft zu wenig gewürdigt werden. Sogar 91 Prozent der Thüringerinnen und Thüringer sind der Überzeugung, die Politik sollte darauf hinwirken, dass es wieder mehr Kinder gibt. 95 Prozent messen dabei der Förderung von Familien denselben Stellenwert zu wie der Schaffung von Arbeitsplätzen; diese Einstellung wird fast im gleichen Umfang auch von den Arbeitslosen selbst geteilt. Zwei Drittel der Thüringerinnen und Thüringer geben eine mangelnde Anerkennung des Lebens mit Kindern durch die Gesellschaft und antizipierte berufliche Nachteile als Gründe für die weit verbreitete Entscheidung gegen Kinder an. Nachteile für ihre beruflichen Perspektiven befürchten Frauen sogar zu 80 Prozent. Je höher das Bildungsniveau, desto häufiger nennen die Befragten fehlende strukturelle Entlastungen als Grund für nicht realisierte oder unerfüllte Kinderwünsche.

Diese Entwicklung spiegelt die „strukturelle Rücksichtslosigkeit“¹¹ der Lebensbedingungen in den alten Bundesländern wider, die seit der Wiedervereinigung auch im Freistaat Thüringen prägenden Einfluss auf das Verhalten potenzieller Eltern haben. Unter anderem aufgrund hoher Arbeitslosigkeit und Wettbewerbsdruck auf den Arbeitsmärkten reagieren junge Menschen mit verstärkten Bemühungen, ihre eigene Aus- und Weiterbildung voranzutreiben und ihre Wettbewerbsfähigkeit zu erhöhen. Diese Entwicklung kann die tatsächliche Übernahme von elterlicher Erziehungsverantwortung reduzieren.

⁹ Dicke, K.; Edinger, M.; Hallermann, A.; Schmitt, K.: Familie und Politik. Ergebnisse des Thüringen-Monitors 2002. Thüringer Landtag, 3. Wahlperiode, Drucksache 3/2882, 21.11.2002.

¹⁰ Ebd., S. 50 f., Tabelle A20.

¹¹ Kaufmann, F.-X.: Die Zukunft der Familie im vereinten Deutschland. München 1995, S. 21 ff.

Die Thüringer Landespolitik hat in den vergangenen Jahren Beträchtliches geleistet, um dieser Entwicklung zu begegnen. Hier sind unter anderem zu nennen:

- das Bemühen um die Absicherung einer bedarfsorientierten Bereitstellung von Krippenplätzen und Angeboten zur Tagesmütterbetreuung, wenngleich dies nicht in allen Regionen Thüringens in vollem Umfang gewährleistet ist;
- die Gewährung von Landeserziehungsgeld in Verbindung mit dem Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz ab zweieinhalb Jahren, wenn der zweijährige Bezug des Bundeserziehungsgeldes in Anspruch genommen wurde;
- die investive Förderung und Sanierung von Kindertageseinrichtungen;
- die Qualifizierung und Fortbildung von Fachkräften in sozialen Tätigkeitsfeldern;
- das Vorhalten von 10 Familienzentren, 46 Frauen- und Familienzentren sowie die Durchführung von jährlich ca. 100 Fortbildungsmaßnahmen im Bereich „Familienbildung“ durch freie Träger im Freistaat Thüringen;
- das im Jahr 2003 durch die Thüringer Landesregierung gegründete „Landesbündnis für Familie“;
- die Förderung von Ehe-, Familien- und Lebensberatungsstellen;
- ein rechtlich abgesichertes Angebot an Hortplätzen im Grundschulalter, das durch das Programm „Schuljugendarbeit“ zu einem Gesamtkonzept zur Ganztagsbetreuung auch über das Grundschulalter hinaus ausgebaut wird;
- eine flächendeckende Mittagessenversorgung an Grundschulen und in Kindertageseinrichtungen;
- der Erhalt und Ausbau von Ludotheken als wichtige Lern- und Erfahrungsorte für Kinder;
- das Sonderprogramm zur Förderung von Spielplätzen.

Die Initiative „Wiedereinstieg – Modellprojekt für Berufsrückkehrerinnen/Berufsrückkehrer“ des Thüringer Ministeriums für Wirtschaft, Arbeit und Infrastruktur unterstützt die Integration durch Qualifizierungsmaßnahmen. Auch die Jobsuche selbst sowie die Lösung von Fragen der Kinderbetreuung oder der Mobilität können im Rahmen dieses Programms unterstützt werden.

Alles dies ist geeignet, Eltern und künftige Eltern zur Übernahme von Erziehungsverantwortung zu ermutigen. Allerdings stimmen laut „Thüringen-Monitor 2002“ 18 Prozent der Verheirateten der Aussage „Mit der Kindererziehung fühle ich mich schon häufiger überfordert“

zu. Bei nicht ehelicher Partnerschaft stimmt bereits ein Drittel der Befragten dieser Aussage zu.

Um auch hier zu Verbesserungen zu gelangen, wurde unter anderem das oben erwähnte „Landesbündnis für Familie“ der Thüringer Landesregierung ins Leben gerufen. Dieses Bündnis soll das Thema Familienpolitik auf die politische Tagesordnung setzen. Hier findet ein Meinungsaustausch von Vereinigungen, Verbänden und Organisationen und Politik statt, der im Ergebnis zu einer Vernetzung von Angeboten führt. Es steht dabei die Frage im Vordergrund: Was können wir selbst als gesellschaftliche Kräfte für Familien tun? Das Landesbündnis ist Ideengeber für familienfreundliche Maßnahmen auf allen politischen Ebenen.

3. Problembereiche und Lösungsansätze

3.1 Förderung familienfreundlicher Bedingungen

Das Leitbild Familie bleibt selbst im Kontext einer traditionell sehr guten Ausstattung mit Institutionen familienunterstützender Kinderbetreuung zielorientierend. Jedoch kann die analytisch sinnvolle Unterscheidung von Betreuung, Erziehung und Bildung nicht auf die Praxis von Bildung und Erziehung übertragen werden. Auf allen Stufen und in allen Institutionen, die der Entwicklung von Kindern dienen, sind Betreuung, Erziehung und Bildung mit je spezifischen Schwerpunkten als Einheit zu sehen. Deshalb ist es unerlässlich, dass die Verantwortung der Eltern für die Erziehung und Bildung in allen Phasen der kindlichen Entwicklung vom pädagogischen Personal mitgetragen wird.

Erziehungskompetenz ist eingebettet in kulturelle und soziale Fähigkeiten der Eltern, ihre Bildungssituation und die häusliche Alltagskultur. Dies umfasst insbesondere:

- die elterliche Fähigkeit, für sich und die anderen Familienangehörigen gut sorgen zu können (gesunde Ernährung, Haushaltsmanagement und Fähigkeiten zum Erkunden eigener Belastungsgrenzen, zu einer kindgerechten Versorgung und Pflege, das kindgerechte Anregen des Kindes zum Spielen, Experimentieren, Erkunden und Fragen);
- Bemühungen zur gemeinsamen Gestaltung des Familienlebens;
- die Fähigkeit, sich dazu gerecht und partnerschaftlich zu organisieren und die anfallende Arbeit gerecht auf die Partner aufzuteilen;

- die Wahrnehmung des Kindes als eigenständige Person mit eigenen Bedarfslagen, das aber in seiner Entwicklung von seiner sozialen Umwelt (in Familie, Schule, Kindertageseinrichtung) abhängig ist.

Ein Missverhältnis, das anhand fachlicher Argumente nicht nachvollziehbar erscheint, besteht zwischen dem flächendeckenden Angebot zur Geburtsvorbereitung und der begleitenden Hilfe bis zur Vollendung des ersten Lebensjahres des Kindes, an der beide Partner teilnehmen können, einerseits und dem danach folgenden Zeitraum andererseits.

Befragte¹², in deren Haushalt Kinder unter sechs Jahren leben, wünschen sich Betreuungsmöglichkeiten für ihre Kinder schon vor dem Alter von zweieinhalb Jahren deutlich häufiger als finanzielle Entlastungen. Angesichts der Tatsache, dass sich für Thüringer Mütter die berufliche Wiedereingliederung nach der familienbedingten Erwerbsunterbrechung als vergleichsweise schwierig erweist – immerhin ist der Anteil erwerbslos gemeldeter Mütter mit Kindern zwischen vier und elf Jahren mit 23 Prozent besonders hoch¹³ –, sollte eine Familienpolitik betrieben werden, die eine breite Allianz von Wirtschaft, Politik und Öffentlichkeit für die Familie zu schmieden bereit ist. Ein bedarfsgerechtes Angebot an Plätzen in Tageseinrichtungen für Kinder unter zweieinhalb Jahren in allen Landesteilen sollte Ziel Thüringer Familienpolitik sein.

Die meisten berufstätigen Mütter möchten ihre Berufstätigkeit nach der Geburt eines Kindes für eine gewisse, im Trend eher kürzere Zeitspanne unterbrechen und dann auf Voll- oder Teilzeitbasis in den Beruf zurückkehren. Die Vereinbarung zwischen der Bundesregierung und den Spitzenverbänden der deutschen Wirtschaft zur Förderung der Chancengleichheit von Frauen und Männern in der Privatwirtschaft¹⁴ nennt dafür unter anderem die folgenden Lösungsansätze:

- Vereinbarkeit von Familie und Beruf für Mütter und Väter verbessern, beispielsweise durch flexible Arbeitszeiten und Arbeitsformen, Gleitzeitarbeit, Einführung von Arbeitszeitkonten, Sabbat-Jahren, Telearbeit, Job-Sharing sowie Unterstützung der Kinderbetreuung;

¹²Vgl. Dicke, K.; Edinger, M.; Hallermann, A.; Schmitt, K.: Familie und Politik. Ergebnisse des Thüringen-Monitors 2002. Thüringer Landtag, 3. Wahlperiode, Drucksache 3/2882, 21.11.2002, S. 54 ff.

¹³ Thüringer Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit (Hrsg.): Materialband zum 3. Thüringer Sozialbericht. Erfurt 2003, S. 33.

¹⁴ Vereinbarung zwischen der Bundesregierung und den Spitzenverbänden der deutschen Wirtschaft zur Förderung der Chancengleichheit von Frauen und Männern in der Privatwirtschaft. (www.bdi-online.de/index_fachbereiche.asp?content=/reddot/3089.htm)

- Flexible Gestaltung der Familienphase ermöglichen, beispielsweise durch Angebote zur Teilnahme an Weiterbildung und betrieblichen Informationsveranstaltungen, Übertragung von Urlaubsvertretungen während der Elternzeit sowie durch Wiedereingliederungsprogramme für Berufsrückkehrerinnen;
- Verbindliche Zielsetzungen zur Verwirklichung von Chancengleichheit und Familienfreundlichkeit in den Betrieben formulieren und entsprechend dokumentieren.

Nach eigenen Aussagen fühlt sich der Verband der Wirtschaft Thüringens e.V. diesen Zusagen verpflichtet. Für die Diskussion im Freistaat Thüringen stehen bereits auch in Tarifverträgen geregelte Arbeitszeitflexibilisierungsmodelle für die Thüringer Betriebe zur Verfügung. Diese gilt es weiter zu propagieren.

Aufgrund der demographischen Entwicklung und mit Blick auf die vorausgesagte steigende Nachfrage nach qualifizierten Fachkräften in den nächsten Jahren müssen aber auch gezielte Anstrengungen unternommen werden, um diese im Land zu halten und neue für das Land zu gewinnen. Familienfreundliche Strukturen werden sich dann als Standortvorteil erweisen, wenn die berufliche Mobilität einer Arbeitnehmerin bzw. eines Arbeitnehmers zugleich als „Familienprojekt“ begriffen wird. So zeigt sich bereits heute, dass die Entscheidung von qualifizierten Arbeitskräften für ein Stellenangebot immer häufiger durch die verfügbaren „weichen“ Standortfaktoren mitbestimmt wird.

3.2 Förderung sozial gerechter Bedingungen

Das Auftreten sozialer Ungleichheit wird neben einer Vielzahl gesellschaftlicher Gegebenheiten auch von der Ausgestaltung der elterlichen Erziehungskompetenz beeinflusst. Elterliche Erziehungskompetenzen stehen ihrerseits mit der erworbenen Bildung von Mutter und Vater, ihrer Positionierung im Erwerbssystem, aber auch mit der eigenen Familiengeschichte in Wechselbeziehung. Davon, wie Eltern in der Lage sind, die Versorgung und Betreuung ihrer Kinder wahrzunehmen und ihre Kinder zu beziehungsfähigen Menschen heranzubilden, hängen in hohem Maße die Bildungs- und Lebenschancen der Kinder ab.

In diesem Rahmen gilt es gesellschafts- und familienpolitisch auf fünf grundlegende Trends zu reagieren:

- auf die weiter anhaltende Armut von Kindern im Vergleich zu anderen Alters- und Bevölkerungsgruppen;

- auf die Tatsache, dass sich seit den 1990er Jahren der Anteil der Kinder stetig erhöht hat, deren Eltern über keinerlei beruflichen Ausbildungsabschluss verfügen;
- auf die zunehmende Tendenz der Bildung von sozial homogenen Partnerschaften, so dass sich Bildungs- und Einkommensarmut im Familienzusammenhang oft wechselseitig verstärken;
- auf die Tatsache, dass sich soziale Ungleichheit am Arbeitsmarkt erst über die jeweilige Haushalts- und Familienstruktur in faktische Ungleichheit überträgt;
- auf die steigende Tendenz zur intergenerationellen Weitergabe von Armut an die nachwachsende Generation, was sowohl ihre Zugangs- und Verbleibschancen am Arbeitsmarkt als auch ihre Ressourcen zur Alltags- und Konfliktbewältigung schmälert und damit wiederum deren spätere elterlichen Erziehungskompetenzen.

Angesichts der herausragenden und den Lebenslauf prägenden Rolle der Herkunftsfamilie für die Sozialisation ihres Nachwuchses braucht es eine entsprechende institutionelle Rahmung:

1. Es geht um die Vermeidung von finanzieller und beruflicher Benachteiligung und materieller Not von Familien in Gestalt eines gerechten Familienleistungsausgleichs.
2. Eltern brauchen ein differenziertes und passgerechtes Angebot an familienunterstützenden und -begleitenden Dienstleistungen, welches Elternkompetenzen stärken und Konflikte lösen hilft. Das betrifft zum Beispiel:
 - den Umgang mit Geld und Behörden, Arbeitgebern etc.,
 - Differenzen in der innerfamiliären Arbeitsteilung,
 - übersteigertes Schutzverhalten gegenüber dem Kind oder Überforderung mit der Neigung bis zu Gewalt,
 - berufliche und zeitliche Überforderung sowie
 - Gewalthandlungen gegenüber der Partnerin oder dem Partner (verbale und körperliche Übergriffe).

3.3 Geschlechterspezifisch im Bereich kindlicher Frühförderung

Elterliche Erziehungskompetenz und kindgerechte Bildungsprozesse haben einen maßgeblichen Einfluss auf die Herausbildung des Humanvermögens von morgen. Entsprechend ist den Eltern in der Regel bewusst, dass es dabei um die Förderung der Voraussetzungen für den Schulerfolg von Mädchen und Jungen geht. Aber ebenso geht es um die Förderung von sozialen Kompetenzen zur Familienfähigkeit beider Geschlechter von morgen, deren Einlösung durch überholte Rollenbilder von Frau und Mann und ihre Stellung innerhalb der Familie

– z.B. die geschlechtsspezifischen Zuständigkeiten für Kinder – erheblich erschwert wird. Hierin liegt eine sehr wichtige, aber bisher nicht ausreichend berücksichtigte Aufgabe der Bildungspolitik.

Im Übergang zur Elternschaft schleichen sich in die partnerschaftliche Beziehung häufig zugleich traditionelle geschlechtsspezifische Rollenmuster ein – durchaus oft gegen vorher ausgehandelte und erwartete Intentionen. Die oft beobachtete Depressivität von Müttern und unter bestimmten Bedingungen auch von Vätern¹⁵ hat viel mit der ungleichen Arbeitsverteilung zu Ungunsten der Frauen zu tun.

Eine österreichische Längsschnittstudie zur Familienentwicklung¹⁶ zeigt beispielsweise, dass der „eigenständige“, d.h. an der Familie eher wenig interessierte Vätertyp innerhalb des Zeitraums von drei Jahren nach der Geburt eines Kindes bereits auf 65,9 Prozent unter allen untersuchten Vätern zugenommen hat. Der Anteil des „neuen“ Vätertyps mit bewusster Kindorientierung sank innerhalb der nämlichen drei Jahre hingegen von 12,7 auf 8,7 Prozent und selbst der „familienorientierte“, d.h. der klassischen Rollenteilung zugeneigte Vätertyp ging von 31,7 auf 25,4 Prozent zurück. Väter scheinen die mit der Geburt des Kindes einhergehenden Anpassungsprobleme durch Rückzug aus der Familie zu „lösen“. Die Erziehungskompetenz von Eltern wird de facto häufig reduziert auf die der weiblichen Seite und führt hier zu deren permanenter Erziehungsverpflichtung. Durch diese Vereinseitigung der Erziehungskompetenz wird sie auch für die Kinder unerschwinglich geschlechtsbezogen vermittelt.

Dieser Geschlechterunterschied vollzieht sich für die Kinder unauffällig und gleichsam „hinter ihrem Rücken“. Nicht zu übersehen ist dabei, dass nicht nur in der Familie, sondern auch in den Kindertageseinrichtungen und in der Grundschule die Erziehung und Bildung der Kinder fast ausschließlich in „weiblicher Hand“ liegt. Die Folgen für maßgebliche werthaltige Orientierungen, ebenso wie Praxiserfahrungen und Identitätsbildungsprozesse (negativ vor allem für die männliche nachwachsende Generation) wurden für die geschlechterspezifische Kompetenzentwicklung bisher weit unterschätzt.

¹⁵ Fthenakis, W. F.; Kalicki, B.; Peitz, G.: Paare werden Eltern. Die Ergebnisse der LBS-Familienstudie. Opladen 2002, S. 80 ff.

¹⁶ Werneck, H.; Rollett, B.: Die Wiener Längsschnittstudie „Familienentwicklung im Lebenslauf (FIL)“ – Ausgewählte Befunde und Implikationen. In: Reichle, B.; Werneck, H. (Hrsg.): Übergang zur Elternschaft. Aktuelle Studien zur Bewältigung eines unterschätzten Lebensereignisses. Stuttgart 1999, S. 109-126; zitiert nach Rollett, B.: Diskussion zu Kurt Kreppners „Entwicklung von Eltern-Kind-Beziehungen“, in: Schneewind, K. A. (Hrsg.): Familienpsychologie im Aufwind. Göttingen 2000, S. 198 f.

3.4 Elternarbeit der Bildungs- und Erziehungseinrichtungen

Angesichts der eingangs skizzierten Bedeutung der Familie sollte generell an einem vorrangigen landespolitischen Leitziel festgehalten werden, Bereitschaft, Fähigkeit und die Möglichkeiten von Eltern und künftigen Eltern zu stärken, Erziehungsverantwortung für Kinder zu übernehmen. Dieses Leitziel bezieht sich jeweils auf die verschiedenen relevanten Handlungsfelder. Es sollte bei der Gestaltung von Strukturen und Programmen auf allen Ebenen – innerhalb der Einrichtungen und Kommunen ebenso wie in der Sozialpolitik und der Zusammenarbeit mit den Betrieben – berücksichtigt werden.

Eltern müssen in die Lage versetzt werden, ihre zentrale Rolle für eine ganzheitliche Entwicklung des Kindes auch in Erziehung und Bildung wahrzunehmen. Insbesondere stellen sich dabei die Fragen:

- a) Wie können Eltern und Erziehungsberechtigte in ihrer alltäglichen Erziehungsaufgabe wirksam unterstützt und informiert werden?
- b) Wie kann das pädagogische Personal besser auf eine effektive Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern vorbereitet und geschult werden?
- c) Wie kann ein besserer Informationsaustausch zwischen Schule/Kindertageseinrichtung und Elternhaus ermöglicht werden?
- d) Wie können Eltern, die ihre Erziehungsverantwortung nicht hinreichend wahrnehmen, dazu motiviert und darin unterstützt werden, dieses doch zu tun?

Zur Beantwortung der genannten Fragen sollten nicht nur inhaltliche Konzepte entworfen werden. Vielmehr müssen auch institutionelle Mechanismen und Anreize entwickelt werden, wie sich das pädagogische Personal wirksam mit den relevanten Fragen befassen und auf das gemeinsame Ziel hinarbeiten kann, Eltern in ihrer Erziehungsverantwortung zu stärken. Häufig erlebt diese Gruppe in ihrem Alltag die Eltern eher als Gegenüber, mit deren Forderungen und Kritik sie konfrontiert ist oder um deren Engagement und Mitarbeit sie erfolglos wirbt. Dabei mag sich gelegentlich die Tendenz durchsetzen, sich auf formale Zuständigkeiten zurück zu ziehen und eine intensive Kommunikation gerade mit „schwierigen“ Eltern eher zu vermeiden. Angesichts dessen erscheint es dringend geboten, dass sich Kindergarten bzw. Schule stärker den Eltern öffnen. „Elternarbeit“ sollte zu einem wichtigen Gegenstand der Erzieherausbildung und des Lehramtsstudiums sowie auch der Aus- und Weiterbildung des pädagogischen Personals werden. Umgekehrt sollte der Erfolg bei der Motivation und Integration von Eltern in den schulischen Prozess ein wichtiges Evaluationskriterium für Lehre-

rinnen und Lehrer sowie Schulleiterinnen und -leiter und bei der Zuweisung zusätzlicher Etatmittel sein.

Eltern sind nicht zu allen Zeiten in gleicher Weise auf eine stärkere Wahrnehmung ihrer Erziehungsverantwortung hin „ansprechbar“. Besonderes Interesse für die Situation ihrer Kinder und eine gewisse Engagementbereitschaft zeigen Eltern vor allem in den ersten Lebensjahren der Kinder, d.h. im Kindergarten- und Grundschulalter sowie in den Übergangsphasen (Einschulung, Versetzung, Schulwechsel etc.). Maßnahmen der Familienbildung in Form von niedrigschwelligen Angeboten sollten hier ansetzen und speziell auf Interessen und Fragestellungen der Eltern selbst abgestimmt sein. Elternnetzwerke und -gruppen können den Integrationsprozess in den Schulalltag verstärken. Sie bilden ein wichtiges Soziales Kapital einer Schule, das allerdings auch der regelmäßigen Pflege bedarf. Gerade für die Betreuung von Randgruppen und „schwieriger Fälle“ können solche Netzwerke Schlüsselfunktion haben.

Ein weiteres Instrument zur Stärkung schulischer Elternarbeit ist es, die Kompetenz von Eltern für den Schulalltag zu nutzen und sie zu „Mitverantwortlichen“ für die Inhalte und den Ablauf schulischer Veranstaltungen zu machen. Dann ist auch die Wahrscheinlichkeit größer, dass sie sich mit ihren spezifischen Kompetenzen in den Schulalltag einbringen.

Dass die schulische Elternarbeit ein wichtiges Element des Bildungserfolges von Kindern und Jugendlichen ist, sollte auch in der öffentlichen Kommunikation zum Ausdruck kommen. Ehrungen und Preise können nicht nur die Schülerinnen und Schüler, sondern auch die Eltern einschließen und ihr Engagement lobend herausstellen. Es stellt eine bedenkliche Schlagseite der öffentlichen Diskussion dar, wenn zwar das Scheitern von Erziehung und Bildung den Eltern angelastet wird, im Falle des Gelingens ihre Erziehungsleistung aber unerwähnt bleibt und für selbstverständlich genommen wird. Ermutigung zur Übernahme von Elternverantwortung muss die überragende Rolle dieser Leistungen für die Entwicklung der Kinder und damit für die Zukunftsfähigkeit des Gemeinwesens würdigen und dies auch entsprechend zum Ausdruck bringen. Dies kann etwa geschehen durch die Auslobung von Stipendien oder Preisen, die sich an Schülerinnen und Schüler wie auch an ihre Eltern richtet.

Erfahrungen aus dem europäischen Ausland zeigen beachtliche Erfolge, wenn entsprechende Programme darauf abzielen, dass Eltern gemeinsam mit ihren Kindern lernen, in manchen Fällen sogar Fremdsprachen erlernen oder Schulabschlüsse nachholen. Die strenge institutionelle Trennung von Aus- und Weiterbildung einerseits und schulischer Elternarbeit anderer-

seits wirkt dagegen kontraproduktiv. Lebenslanges Lernen umfasst Eltern und Kinder. Wo sie motiviert werden können, sich gemeinsam einen Stoff anzueignen, da führt dies auch zur Stärkung elterlicher Erziehungsverantwortung und zur gelebten Solidarität zwischen den Generationen.

4. Empfehlungen

- 1. Die Einbeziehung von Eltern in die alltägliche Arbeit von Schulen und Kindertageseinrichtungen muss zur Selbstverständlichkeit werden. Die Kommission empfiehlt, rechtliche und institutionelle Vorkehrungen zu treffen, um Eltern an der Erarbeitung von Bildungs- und Erziehungszielen und deren Umsetzung zu beteiligen. Besonderes Augenmerk ist auf die Förderung des Engagements von Vätern zu richten.**

Appelle zu einem stärkeren Einbezug von Eltern verhallen wirkungslos, wenn die bestehenden rechtlichen und kulturellen Rahmenbedingungen dabei zugleich unverändert bleiben. Das pädagogische Personal muss mit Anreizen aber auch Freiräumen versorgt werden, um seinen wichtigen Aufgaben in der Elternarbeit (Information, Begleitung) nachzugehen. Eltern sind wichtige Partner bei der Evaluation von Bildungseinrichtungen.

- 2. Zusammenarbeit mit Eltern soll zu einem Bestandteil der Aus- und Weiterbildung des pädagogischen Personals werden. Die Kommission empfiehlt die Verankerung im Lehrangebot von Fachschulen, Fachhochschulen und Universitäten, in den Lehrinhalten der praktischen Phasen der Lehrer- und Erzieherausbildung sowie im Programm der Lehrerfortbildung (z.B. des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien – ThILLM).**

Die Bedeutung der aktiven Beteiligung der Eltern für den Lernerfolg ihrer Kinder ist vielfach nachgewiesen. Erfolgreiche Elternarbeit verlangt aber von Erzieherinnen und Erziehern bzw. Lehrerinnen und Lehrern ganz eigene Kompetenzen wie auch spezifisches Wissen. Dies umfasst auch die Kenntnis erfolgreicher Praxismodelle der Erziehungspartnerschaft von Eltern und Lehrerinnen und Lehrern in Thüringer Einrichtungen wie auch im weiteren nationalen und internationalen Raum.

- 3. Die Kommission empfiehlt die Durchführung eines jährlichen Wettbewerbs „Familienfreundliche Schule und familienfreundlicher Kindergarten“.**

Einrichtungen, denen es nachweislich gelingt, familienfreundliche Strukturen zu etablieren (z.B. Gewährleistung flexiblerer Öffnungszeiten und gezielter Familienbildungsangebote) und die sich darauf ausrichten, die Eltern bei der Gestaltung des Familienlebens zu unterstützen, muss größere Aufmerksamkeit zu Teil werden, als denjenigen, die Familienfreundlichkeit nach wie vor als zusätzliche Arbeit betrachten und entsprechend wenig Engagement in diesem Bereich zeigen. Die Anerkennung des Engagements für Familienfreundlichkeit und ggf. dessen Prämierung motivieren die Bildungsträger, weil dieses Engagement dann auch entsprechend öffentlich honoriert wird.

- 4. Die Kommission empfiehlt, niedrighschwellige Angebote der Eltern- und Familienbildung an die Eltern heranzutragen. Dies soll durch die öffentlichen und freien Träger der Erwachsenenbildung/Familienzentren und in und mit den Schulen und Kindertageseinrichtungen geschehen. Diese Einrichtungen könnten sich dann zu wichtigen Kristallisationspunkten einer problemorientierten Familienbildung entwickeln und zugleich als regionale Netzwerke dienen. Ein flächendeckendes Netz an Erziehungs-, Ehe-, Familien- und Lebensberatungsstellen kann dies unterstützen.**

Durch mangelnde Zusammenarbeit, Abstimmung und Kooperation zwischen öffentlich geförderter Erwachsenen- bzw. Familienbildung einerseits, Schulen und Betreuungseinrichtungen andererseits gehen wertvolle Ressourcen verloren. Dies umfasst finanzielle Mittel ebenso wie Informationen über spezifische Bedürfnislagen, interessierte Personengruppen etc. Der Einbezug von Selbsthilfegruppen, Sportvereinen, Kirchengemeinden etc. in die Bildungsarbeit von Schulen und Kindertageseinrichtungen trägt zur Bildung von Netzwerken um die Einrichtungen herum bei.

- 5. Die Kommission empfiehlt, eine einladende Elternarbeit durch eine aufsuchende zu ergänzen. Gerade zu sozial randständigen und schwach integrierten Eltern müssen Kontakte von Seiten des pädagogischen Personals aufgebaut werden.**

Schulische Bildungs- und Erziehungsarbeit (z.B. hinsichtlich des Gesundheitsverhaltens, der Ernährungspraxis etc.) hängt in der Luft, wenn sie nicht auch in einer entsprechenden Lebenspraxis von Eltern und Familien Wiederhall findet. Dabei stellt sich häufig das Problem, dass gerade jene Eltern, mit denen besonderer Gesprächsbedarf besteht, zu Elternabenden oder vergleichbaren Einladungen und Angeboten nicht erscheinen. Aufsuchende Elternarbeit im Sinne der Hausbesuche kann hier eine wichtige Brücke bauen. Sie muss

allerdings durch den Aufbau entsprechender Kompetenzen bei Lehrerinnen und Lehrern begleitet werden, damit derartige Gespräche von den Eltern nicht als Kontrolle, sondern als Information und Hilfestellung empfunden werden.

- 6. Die Kommission empfiehlt, Anstrengungen zu unternehmen, den Männeranteil unter den Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zu erhöhen und so den Heranwachsenden Bezugspersonen beiderlei Geschlechts zur Verfügung zu stellen. Die Vorbereitung von Jungen auf eine Erzieherrolle muss bereits während der Schulzeit einsetzen, um den Berufswahlprozess junger Männer zu fördern. Hierzu könnten Anreize, Betriebspraktika in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zu absolvieren, hilfreich sein. Ferner sollten existierende Unterrichtsmaterialien, Lehrpläne und die Thüringer „Leitlinien frühkindlicher Bildung“ daraufhin geprüft werden, ob sie die Verantwortung beider Geschlechter für Familienarbeit und Kindererziehung reflektieren.**

Die geringe Zahl männlicher Erzieher und Grundschullehrer verstärkt das Fehlen entsprechender Identifikationsfiguren für Mädchen und Jungen – mit entsprechenden schädlichen Folgen für Erziehung und Bildung.

- 7. Mit Blick auf die große Anzahl von Trägern, die Familien- und Elternbildung anbieten, empfiehlt die Kommission zur Bündelung der Kräfte, zur Weiterentwicklung unter Qualitätsaspekten sowie zur Stärkung der gesellschaftlichen Anerkennung von Bildungs- und Erziehungsarbeit die Einrichtung eines „Forums für Eltern- und Familienbildung“. Dieses Forum soll folgende Aufgaben in professioneller Form wahrnehmen:**
 - **Beratung zur planvollen Qualitätsentwicklung bei den Trägern;**
 - **Schaffung von Vernetzungsstrukturen unter den Trägern und mit staatlichen Institutionen;**
 - **Öffentlichkeitsarbeit zur Publizierung von Angeboten und stärkeren öffentlichen Wahrnehmung des Themenbereichs;**
 - **Qualifizierung von Multiplikatoren der Elternarbeit, insbesondere des pädagogischen Personals;**
 - **Verbreitung neuer Erkenntnisse der Familienforschung, Erziehungswissenschaften und zur kindlichen Entwicklung.**

Die Anhörung der Enquetekommission zum Bereich der „Frühkindlichen Bildung“ hat bereits eine Vielzahl von Praxismodellen gelungener Elternarbeit im Freistaat Thüringen zu Tage gefördert. Hinzu kommen gerade in den letzten Jahren weitere Ansätze im nationalen und internationalen Raum. „Best-Practice“-Beispiele sollten aufgearbeitet, dokumentiert und dem breiten Spektrum der Interessentinnen und Interessenten zugänglich gemacht werden. Chancen und Nutzen der Elternarbeit müssen dem pädagogischen Personal und den Verantwortungsträgern bewusster gemacht werden.

Die Zusammenarbeit der Träger und die leichte Zugänglichkeit von Angeboten für Eltern und Familien muss dauerhaft verbessert werden; Synergieeffekte bei der Gestaltung der Bildungsvorhaben sind anzustreben. Belange der Elternbildung müssen verstärkt gegenüber den Wirtschaftsunternehmen, den kommunalen Entscheidungsträgern und anderen gesellschaftlichen Institutionen propagiert werden. Ein verstärktes Augenmerk, gerichtet auf die Qualität der Bildungsarbeit der Trägerlandschaft, hilft, die Effektivität zu steigern und an öffentlicher Wertschätzung zu gewinnen.

Für diese Aufgaben sollte auf Landesebene ein koordinierendes Gremium gebildet werden. Gedacht ist hierbei nicht an einen weiteren eigenständigen Bildungsträger, sondern an eine Vernetzungsagentur der bestehenden Träger auf Landesebene, aber auch vor Ort.

- 8. Die Kommission empfiehlt die Einführung eines jährlichen Aktionstages zur Eltern- und Familienarbeit unter Verantwortung des „Landesbündnisses für Familie“ der Thüringer Landesregierung sowie unter Beteiligung entsprechender Familienbündnisse auf lokaler Ebene. Das „Landesbündnis für Familie“ der Thüringer Landesregierung sollte sich in seiner Arbeit eng mit den Familienbündnissen auf kommunaler Ebene ergänzen und Entscheidungen für die Politik vorbereiten.**

In den vergangenen Jahren wurden bereits Bündnisse für Familien auf kommunaler und lokaler Ebene gegründet, an denen freie Träger beteiligt sind. Diese üben ihre Arbeit mehr oder weniger von einander unabhängig und zum Teil ohne Wissen voneinander engagiert aus. Mit der Gründung des „Landesbündnisses für Familie“ der Thüringer Landesregierung besteht nunmehr die Möglichkeit, diese Einzelaktionen und die Probleme und Anregungen der Bündnisse vor Ort aufzunehmen, zu analysieren, zu bündeln, zu koordinieren und verwertbare Lösungsansätze für Problemfelder zu entwickeln.

Sondervoten

Sondervotum der Abgeordneten Cornelia Nitzpon (PDS) und der Sachverständigen Prof. Dr. Uta Meier

Bei aller Bedeutung der elterlichen Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern und einer guten Kooperation zwischen Eltern und Bildungseinrichtungen bleibt das Kapitel zu einseitig auf diese Fragen beschränkt. Demgegenüber werden **immanente strukturelle Mängel des Bildungssystems** ausgeblendet, die jedoch die nachfolgend genannten Tendenzen mit verursachen oder zumindest verstärken:

- die Benachteiligung von jungen Frauen am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt,
- das biographische Verschieben der Familiengründung oder den generellen Verzicht auf Kind(er),
- Probleme der Balance von Beruf und Familie, aber auch
- eine Abwanderung junger Alterskohorten, insbesondere von jungen Frauen aus Thüringen.

Die meisten Teilbereiche des Bildungssystems zeichnen sich durch eine strukturelle Gleichgültigkeit gegenüber der Tatsache aus, dass Mädchen und Jungen, junge Frauen und junge Männer als künftige Erwachsene eben **nicht nur Fachwissen für die Erwerbswelt benötigen, sondern gleichermaßen einer ganzheitlichen Orientierung und Unterstützung für ihre Lebensplanung und die Bewältigung von Problemen der Familiengründung und einer komplexen Alltagsgestaltung** bedürfen.

Die Vermittlung der dafür erforderlichen Kompetenzen allein durch Familienbildungsstätten oder Volkshochschulkurse bzw. durch eine engere Zusammenarbeit zwischen Kindergarten, Schule und Elternhaus erreichen zu wollen, verkennt, dass solche Einstellungen und Fähigkeiten biographisch früher herausgebildet werden müssen und auch in diesem Handlungsfeld die Wahrnehmung einer öffentlichen Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern im Sinne von Geschlechtergerechtigkeit dringend ansteht.

Derzeit werden Themen wie Lebens- und Familienplanung jedoch völlig unzureichend mit der Berufswahlorientierung verbunden, die in Schulen und Ausbildungsstätten angeboten wird. Die verschiedenen Einrichtungen des Bildungswesens erweisen sich in dieser Hinsicht als nach wie vor „geschlechtsblind“ und befördern damit am Ende klassische Rollenmuster oder aber den Verzicht auf eine Familiengründung:

Mädchen wird in der Schule die Illusion vermittelt, ihnen stehe die Welt offen, wenn sie gute Schulabschlüsse erreichen. Erwartbare Schwierigkeiten im Übergang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, spätestens jedoch nach Geburt eines Kindes werden dagegen kaum oder gar nicht thematisiert, obwohl seit langem belegt ist, dass sich bessere Schulleistungen von Mädchen keineswegs in entsprechenden Zugangs- und Aufstiegschancen des Ausbildungs- und Beschäftigungssystems widerspiegeln. Ebenso wenig manifestieren sich ihre besseren Bildungs- und Ausbildungsabschlüsse in den Einkommensstrukturen oder in den beruflichen Hierarchien. Das gilt auch für Thüringen. Symptomatisch dafür ist der auffällig starke Rückgang des Frauenanteils bei den Neuverträgen in den neuen Berufen seit 1998 (Thüringer Berufsbildungsbericht 2002, S. 51) oder die Tatsache, dass der durchschnittliche Jahresbruttoverdienst bei vollzeitbeschäftigten Arbeitnehmerinnen in Thüringen bundesweit am niedrigsten ist und die Einkommensdiskrepanz gegenüber den männlichen Kollegen im Vergleich aller jungen Bundesländer in Thüringen am höchsten ausfällt (Vgl. Sozialberichterstattung in den neuen Bundesländern, Oldenburg, 2002, S. 35).

Darüber hinaus wird die kontinuierliche männliche Normalbiographie nicht hinterfragt und zu den Lebensentwürfen von Mädchen und jungen Frauen in Beziehung gesetzt. Unbearbeitet bleibt auch, dass Jungen das Bildungssystem mit teils erheblichen sozialen und kommunikativen Defiziten verlassen, die sich entlang der weiteren Biographie oftmals verstärken und einen Teil des erheblichen Konfliktpotenzials zwischen Müttern und Vätern im Übergang zur Elternschaft durchaus erklären.

Hinzu kommt, dass Ausbildungseinrichtungen unter Einschluss von Fachhochschulen und Universitäten derzeit keine hinreichenden unterstützenden Bedingungen zur synchronen Verbindung von Ausbildungsphase und Familiengründung bieten. Hier liegt eine Ursache des deutlichen Anstiegs von Kinderlosigkeit, gerade auch unter Akademikerinnen in Ostdeutschland seit Anfang des 1990er Jahre. Darüber hinaus ist aufgrund der anhaltend starken Abwanderungszahlen von jungen Frauen zwischen 15 und 24 Jahren in Thüringen (Vgl. Materialband zum 3. Thüringer Sozialbericht, S. 27) – schon allein aus Gründen der Standortsicherung – dringend zu empfehlen, gezielte bildungspolitische Gegenstrategien zu entwickeln.

Der verhältnismäßig starke Ausbau von Ausbildungsberufen in den traditionell gewerblichen Berufen, in denen Frauen nur geringe Ausbildungschancen haben, anstelle von zukunftssträchtigen Dienstleistungsberufen trägt ebenso wie das vergleichsweise eingegrenzte Studienangebot in den Sprach-, Kultur-, Rechts- und Sozialwissenschaften in den neuen Ländern zur Ab-

wanderung junger Frauen als „Bildungswanderinnen“ bei und verstärkt problematische demographische Entwicklungen, anstatt sie zu verhindern (Vgl. H. Weishaupt: Schulentwicklung in den neuen Ländern – Rückblick und Perspektive. In: W. Bergsdorf et al. (2002): Herausforderungen der Bildungsgesellschaft. Ringvorlesung an der Universität Erfurt, Weimar, S. 34 f.).

Dem entgegenzuwirken, gehört zu den Kernaufgaben eines zukunftsorientierten Bildungssystems in Thüringen, das Verantwortung für die Standortqualität in einem ganzheitlichen Sinne übernimmt und sich der Zusammenhänge von Bildungssystem und Familienentwicklung bewusst werden muss.

Empfehlungen:

1. Es wird empfohlen, die Thüringer Lehrpläne in allen Schularten unter den Gesichtspunkten der Vermittlung von Alltagskompetenzen, insbesondere von Beziehungs- und Haushaltsführungskompetenzen (Umgang mit Geld, Behörden, Zeit, Familien- und Lebensplanung etc.) sowie zur Bewältigung von Übergängen entlang des Familienzyklus zu überprüfen und zu ergänzen.
2. Es wird empfohlen, ein flächendeckendes, wohnortnahes, barrierefreies und bedarfsgerechtes Angebot an Kindertageseinrichtungen einzurichten. Diese Angebote sollten zumindest für jene Eltern beitragsfrei sein, deren gewichtetes Haushaltsnettoeinkommen unterhalb des durchschnittlichen gewichteten Haushaltsnettoeinkommens der Thüringer Bevölkerung liegt.
3. Es wird der Landesregierung empfohlen, sich auf Bundesebene dafür einzusetzen, dass eine wirksame Grundsicherung für Kinder eingeführt wird, die ihr soziokulturelles Existenzminimum abdeckt und sie damit von der Sozialhilfe bzw. langfristig vom Sozialgeld nach SGB II unabhängig macht.
4. Es wird der Landesregierung empfohlen, Kindertagesstätten und Schulen dezidiert als Orte einer öffentlich gestalteten Kinderpolitik auszugestalten, die dafür Sorge trägt, dass insbesondere benachteiligte Familien und ihre Kinder erreicht werden.

Sondervoten
zum Kapitel „Familie und Bildungssystem“

5. Es wird der Landesregierung empfohlen, sich auf Bundesebene dafür einzusetzen, dass geleistete Familientätigkeit, wie z.B. Kindererziehung oder Pflege von Angehörigen, als Qualifikation gewertet wird, die bei beruflichem Wiedereinstieg als karrierefördernde Management-Kompetenz anerkannt und insbesondere in der Alterssicherung als eine der Erwerbstätigkeit ebenbürtige Leistung berücksichtigt wird.
6. Es wird der Landesregierung empfohlen, die Umsetzung des Gleichstellungsgesetzes für den öffentlichen Dienst regelmäßig zu evaluieren und jährlich dem Landtag einen Bericht über die Ergebnisse vorzulegen. Dazu gehört es auch, die Anwendung des Prinzips von Gender Mainstreaming auf allen politischen Handlungsebenen turnusmäßig zu überprüfen.
7. Es wird empfohlen, sich für die Schaffung eines Gleichstellungsgesetzes für die Privatwirtschaft einzusetzen, um auf diese Weise eine Verbesserung der Situation in Thüringen zu erreichen.
8. Es wird der Landesregierung empfohlen, ein landesweites, aber regional differenziertes arbeitsmarktpolitisches Konzept zu entwickeln, das Initiativen zur langfristigen öffentlichen Förderung gemeinwesenorientierter Arbeit, ein Förderprogramm zur Insolvenzsicherheit von Arbeitszeitkonten sowie Maßnahmen enthält, die der Abwanderung, insbesondere von gut ausgebildeten jungen Frauen aus Thüringen entgegenwirken.
9. Es wird empfohlen, Ludotheken in Thüringen durch das Land zu fördern und damit zu erhalten und zu entwickeln.

Sondervotum der Sachverständigen Prof. Dr. Ingrid Gogolin

Im Kapitel „Familie und Bildungssystem“ ist eine sehr einseitige Sicht auf die Lebenslagen von Familien und auf ihre Rolle und Funktion im Zusammenhang von Bildung und Erziehung eingenommen worden. Insbesondere sind strukturelle Probleme, die sich den Familien – besonders den Frauen und Müttern – in den Weg stellen, nicht thematisiert, die es trotz anerkannter familienpolitischer Ansätze durchaus auch im Land Thüringen gibt. Einen wichtigen Aspekt dessen behandelt das Sondervotum der Abgeordneten Nitzpon und der Sachverständigen Prof. Dr. Meier, dem ich mich aus diesen Gründen in seinem analytischen Teil anschließe – und zwar ungeachtet dessen, dass einige Formulierungen dieses Textes anders gewählt werden könnten. Die angedeuteten Probleme des Kapitels „Familie und Bildungssystem“ kulminieren in Teil 3 „Problembereiche und Lösungsansätze“, in dem teilweise eine tendenziöse, nach meinem Kenntnisstand wissenschaftlich unbelegte Darstellungsweise gewählt wurde. Daher erkläre ich hiermit, dass ich nicht im Stande bin, dieses Kapitel des Berichts der Enquetekommission mitzutragen. Hiervon ausgenommen sind die Empfehlungen 1 bis 7.

II. Frühkindliche Bildung

1. Bedeutung

Bei der Geburt ist der Organismus des Menschen bei weitem nicht ausgereift. Der Nachteil der frühen Hilflosigkeit und Abhängigkeit wird jedoch durch den Vorteil aufgewogen, dass Wahrnehmungs- und Lernvorgänge früh in die Gehirnentwicklung eingreifen können, so dass sich die mentalen Funktionen maximal an die physikalische und kulturelle Umwelt anpassen können. Die enorme Plastizität des Gehirns ermöglicht die erstaunliche Lernfähigkeit des kleinen Kindes, die sich in vielfältigen selbst und sozial gesteuerten Lernaktivitäten äußert, ohne dass deren Möglichkeiten immer voll erkannt und genutzt werden.¹⁷ Gleichzeitig hat die neuere Bindungsforschung ermittelt, dass die Fähigkeit und Bereitschaft des kleinen Kindes, seine Welt zu erkunden, wesentlich davon abhängt, wie eng und sicher die sozialen Beziehungen sind, in denen das Kind Zuneigung und Geborgenheit erfährt.¹⁸ Positive Wertschätzung und sensible Aufmerksamkeit der unmittelbaren Bezugspersonen sind somit für eine gedeihliche Entwicklung des Kindes ebenso wichtig wie die altersangemessene Organisation von Lernerfahrungen in einem sicheren Explorationsraum, der Anregungen und vielfältige Erfahrungs- sowie Gestaltungsmöglichkeiten bietet.

Seit jeher sind Familien – in ihren über die Zeit wechselnden Formen – der Ort, an dem sich Kinder am besten entwickeln können. Familiäre Beziehungen zwischen Kindern und ihren Familien sind besonders eng und für das ganze weitere Leben bedeutsam.¹⁹ In der ersten Lebensphase vollziehen sich grundlegende Entwicklungen der Persönlichkeit, und es werden wichtige Grundlagen für das spätere Lernen in Institutionen gelegt. Die Kinder beginnen in der Familie, die Balance zwischen Ich und den Anderen zu finden, sich selbst und das eigene Können und seine Grenzen im Gegenüber und Miteinander zu entdecken und eigene Bedürfnisse artikulieren zu lernen, vertrauensvolle Beziehungen aufzubauen, Spielräume von Freiheit, Neugier und Experiment im Rahmen von Regeln und Bindungen zu erkunden, auf die Welt neugierig zu werden, sich ruhig und gesammelt einer Sache hinzugeben usw.

¹⁷ Singer, W.: Was kann ein Mensch wann lernen? Ergebnisse aus der Hirnforschung. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 1, 2002, S. 10-14.

¹⁸ Grossmann, K. E.: Bindungsforschung im deutschsprachigen Raum und der Stand bindungstheoretischen Denkens. Psychologie in Erziehung und Unterricht, Bd. 47, 2000, S. 221-237.

¹⁹ Vgl. Petzold, M.: Entwicklung und Erziehung in der Familie: Familienentwicklungspsychologie im Überblick. Hohengehren 1999.

Allerdings fällt den Familien die Erziehung und Bildung ihrer Kinder im Sinne einer umfassenden und nachhaltigen Entwicklungsförderung nicht leicht. Denn einerseits sind die Anforderungen gewachsen: Kinder wachsen in einer technisch und ökonomisch komplexen, multi-kulturellen und wertpluralen Welt auf, die ihnen wenig eindeutige Sinnorientierung, widersprüchliche Angebote zur Identitätsbildung und oft nur kurzfristige Berufs- und Beziehungsperspektiven bietet, gleichzeitig aber viel Eigenverantwortung für die Lebensgestaltung abfordert. Familiäre Ressourcen für die Entwicklung der Kinder sind ungleich verteilt, und zwar abhängig von der sozio-ökonomischen Lage, der regionalen Herkunft und dem Kulturellen Kapital der Familie.²⁰ Zudem haben sich familiäre Lebensformen stark ausdifferenziert. Neben der klassischen Familie sind verschiedene Formen nicht-ehelicher Partnerschaften mit neuartigen Erwachsenen-Kind-Beziehungen entstanden.²¹ So können wechselnde Partnerschaften der Erwachsenen und andere Formen des Zusammenlebens unter anderem dazu führen, dass Kinder unter einem Dach zusammenleben, die keine Geschwister sind. Mütter, Väter und andere erziehende Erwachsene müssen ihre Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsaufgaben in ihre Lebensplanung integrieren und schaffen dabei oft neuartige Familienbeziehungen. Denn die Familiensituation hat sich in den letzten Jahren im Freistaat Thüringen stark verändert: 50 Prozent der Kinder in Thüringen werden außerehelich geboren, auf zwei Eheschließungen kommt eine Scheidung, das durchschnittliche Heiratsalter von Männern und Frauen ist zwischen den Jahren 1990 und 2000 um fünf Jahre gestiegen, jedes dritte Einzelkind wächst bei einer allein erziehenden Person auf.²² So entstehen Lebensverhältnisse, die angesichts der oft unpassenden traditionellen Formen des Arbeitslebens und der Familienunterstützung von den Beteiligten besondere Anstrengungen zur Alltagsbewältigung verlangen.

Offensichtlich treffen Beziehungs- und Versorgungskrisen jedoch nicht alle Familien in gleicher Weise. Regionale, soziale und ethnische Herkunft sind oft spezifisch mit Bildungs-, Status- und Einkommensunterschieden der erziehenden Erwachsenen verknüpft. In Verbindung mit der aktuellen Beschäftigungs- und Beziehungssituation der Erziehungsberechtigten entstehen so verschiedenartige Lebenslagen für das Kind, die ganz unterschiedliche Ent-

²⁰ Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin 2002, S. 137 ff.

²¹ Vgl. Bertram, H. (Hrsg.): Die Familie in Westdeutschland. Stabilität und Wandel familialer Lebensformen. Opladen 1991. Bertram, H. (Hrsg.): Die Familie in den neuen Bundesländern. Opladen 1992.

²² Vgl. Thüringer Landtag, 3. Wahlperiode, Drucksache 3/2669: Antwort des Thüringer Ministeriums für Soziales, Familie und Gesundheit auf die Große Anfrage der Fraktion der CDU – Drucksache 3/2189 – „Aktuelle Aspekte und Perspektiven der Familienpolitik in Thüringen“. Erfurt 2002.

wicklungschancen und -risiken bieten. Erschwerend wirken immer noch weit verbreitete Wert-, Einstellungs- und Verhaltensstrukturen, die Kinder und ihre erwachsenen Partner unter anderem hinsichtlich ihrer Herkunft, ihres Geschlechts, ihres sozialen und familiären Standes sowie ihrer körperlichen Besonderheiten diskriminieren. Entwicklungsdefizite in der frühen Kindheit, die durch mangelnde Erziehungsressourcen im sozialen Nahraum entstehen, sind später nur schwer auszugleichen. Wenngleich jedes zwölfte Kind unter sieben Jahren staatliche Hilfe zum Lebensunterhalt benötigt und jedes siebente Kind zwischen zehn und fünfzehn Jahren unter Einkommensarmut leidet²³, scheinen doch zwei Drittel der Kinder in relativ stabilen Verhältnissen zu leben. Deshalb benötigt die Mehrzahl der Kinder zwar familienunterstützende und -ergänzende, jedoch keineswegs familienersetzende Maßnahmen.

Grundsätzlich sollten alle solchen Maßnahmen „ressourcenorientiert“ und nicht defizitorientiert konzipiert werden. Dies bedeutet, dass man nicht primär nach Versäumnissen und Fehlern suchen, sondern stets die Frage stellen sollte: Über welche besonderen Fähigkeiten, Interessen und Werte, die geweckt, gefördert und ausgebildet werden können, verfügen die Beteiligten, mit denen sie ihren Aufgaben gerecht werden können? Eine solche Herangehensweise wird sich auch positiv auf die Motivation von Eltern und Familienangehörigen auswirken, sich auf den mit diesen Aufgaben verbundenen Aufwand einzulassen.

Die Versorgung der Bevölkerung mit Einrichtungen der frühen Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern wird von staatlicher Seite erheblich unterstützt. Die Gleichstellung kommunaler und freier Träger, deren Gemeinnützigkeit anerkannt ist, soll die Vielfalt weltanschaulicher und pädagogischer Ansätze in der Elementarerziehung sicherstellen und Erziehungsberechtigten Wahlmöglichkeiten garantieren. Deshalb hat der Staat die ausreichende Versorgung der Gesellschaft mit Plätzen in Kindertageseinrichtungen sicherzustellen, ebenso die fachkundige Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher.

Nach § 22 Absatz 1 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (Sozialgesetzbuch, Achstes Buch – SGB VIII) soll in Tageseinrichtungen für Kinder die Entwicklung des Kindes zu einer eigen-

²³Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin 2002, Abschnitt B.III.1.1, S. 139 ff.

verantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit gefördert werden. Die Aufgabe umfasst Betreuung, Bildung und Erziehung des Kindes. Die vorschulische Einrichtung soll die Erziehung in der Familie unterstützen und ergänzen sowie Entwicklungsmängel ausgleichen, um den Kindern beste Entwicklungs- und Bildungschancen zu vermitteln. Mit ihrem eigenständigen Bildungsauftrag haben die genannten Einrichtungen Basiskompetenzen für lebenslanges Lernen und elementares Grundwissen zu vermitteln und die Kinder in ein selbst gestaltetes und verantwortetes Leben in der Gemeinschaft einzuführen. Ferner hat der Kindergarten die Aufgabe, die Kinder zur Grundschule hinzuführen.

Als erste öffentliche Sozialisationsinstanz außerhalb der Familie haben Einrichtungen der Kindertagesbetreuung somit eine wichtige Aufgabe, der sie mit professionellem Anspruch nachkommen müssen. Ihre Konzepte, Maßnahmen und Ergebnisse müssen eine nachprüfbar pädagogische Qualität aufweisen.

Der Gesetzgeber legt die Aufgabe der Einrichtungen der frühen Erziehung und Bildung fest und hat durch geeignete Maßnahmen dafür zu sorgen, dass die Träger bzw. ihre Einrichtungen in der Lage sind, ihrer Aufgabe gerecht zu werden. Ferner hat er dafür zu sorgen, dass Familien in die Lage versetzt werden, die Angebote der vorschulischen Erziehung und Bildung nutzen zu können. Insofern kann die Enquetekommission den Gesetzgeber hinsichtlich der anstehenden Maßnahmen im Rahmen des verfügbaren Handlungsspielraums beraten.

Grundsätzlich vertritt die Kommission die Position, dass das frühkindliche Lernen – noch mehr als das Lernen in späteren Lebensphasen – davon abhängt, dass emotionale Grundwerte wie vertrauensvolle Zuwendung, emotionale Stabilität und Verlässlichkeit der Regeln des Zusammenlebens gemeinsam mit der Entwicklung von kognitiven und pragmatischen Fertigkeiten wachsen. Denn in den ersten Lebensjahren werden Grundhaltungen und Einstellungen wie Vertrauen, Beziehungsfähigkeit, Selbstbewusstsein, Widerstandsfähigkeit, Kooperation, Neugier und Rücksicht geprägt, die das gesamte weitere Leben bestimmen. Zugleich werden diese Grundlagen allen Lernens wesentlich an sozialen Vorbildern abgelesen. Deshalb sollte an allen Orten der frühkindlichen Bildung und Erziehung stets Rechenschaft darüber abgelegt werden, erstens, welches die leitenden faktischen Wertvorstellungen sind, und zweitens, wie diese die Alltagskultur dieser Orte prägen.

2. Situationsbeschreibung

Die Zuständigkeit für die Kindertageseinrichtungen in Thüringen liegt – mit Ausnahme der Horte, die organisatorisch Teil einer Schule sind – in den Händen des Thüringer Ministeriums für Soziales, Familie und Gesundheit, während das Thüringer Kultusministerium für die Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher verantwortlich ist. Im Freistaat Thüringen besteht für Kinder ab einem Alter von 2 Jahren und 6 Monaten ein Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz.²⁴ Dieser Rechtsanspruch richtet sich an die Wohnsitzgemeinde. Bislang war es erfreulicherweise möglich, auch kleine Kindertageseinrichtungen zu erhalten, so dass die Kinder in ihrem gewohnten Lebensumfeld aufwachsen können. Thüringer Kinder haben Anspruch auf einen Ganztagsplatz; die Inanspruchnahme obliegt den Eltern.

Im Jahr 2002 besuchten 94 bis 97 Prozent der Kinder im Alter von zweieinhalb Jahren bis zum Schuleintritt eine Kindertageseinrichtung, davon 70 Prozent ganztägig.²⁵ Dies ist, verglichen mit anderen Bundesländern, eine bemerkenswert günstige Ausgangslage. In Reaktion auf den starken Rückgang der Geburtenraten zu Beginn der 1990er Jahre wurde die Zahl der Plätze in Kindertageseinrichtungen bis heute mehr als halbiert: von 182.000 im Jahr 1991 auf 79.000 im Jahr 2002. Im Kindergartenjahr 2002/2003 befanden sich 55 Prozent der Plätze in Kindertageseinrichtungen in freier und 45 Prozent in kommunaler Trägerschaft, wobei der Vorrang freier Träger gesetzlich festgeschrieben ist. Ca. 600 Kinder im Alter bis zu drei Jahren nahmen im Kindergartenjahr 2002/2003 Tagespflege in Anspruch.

Somit verfügt der Freistaat Thüringen für Kinder ab einem Alter von zweieinhalb Jahren über ein – vor allem im bundesdeutschen Vergleich – sehr gutes und flächendeckendes Angebot an Betreuungs- und Bildungseinrichtungen. Dieses Angebot ist auch notwendig, wie die umfassende Inanspruchnahme zeigt. Da zahlreiche Thüringer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer täglich zu ihrem Arbeitsplatz längere Anfahrten in Kauf nehmen (Pendler) und sehr viele junge Mütter ihre Kinder allein erziehen, werden Kinderbetreuungs- und -bildungsangebote auch schon in den ersten Lebensjahren stark nachgefragt. Ein flächendeckendes Angebot entsprechender Einrichtungen mit flexiblen Zugangszeiten wäre eine erhebliche Erleichterung für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, insbesondere für junge, gut qualifizierte Frauen, von

²⁴ § 22 Absatz 1 Kindertageseinrichtungsgesetz.

²⁵ Vgl. Thüringer Landtag, 3. Wahlperiode, Drucksache 3/2669: Antwort des Thüringer Ministeriums für Soziales, Familie und Gesundheit auf die Große Anfrage der Fraktion der CDU – Drucksache 3/2189 – „Aktuelle Aspekte und Perspektiven der Familienpolitik in Thüringen“. Erfurt 2002.

denen viele aus Thüringen abwandern. Durch die Erweiterung der Ladenöffnungszeiten und die Auflage für Arbeitssuchende, auch Beschäftigungen in größerer Entfernung vom Wohnsitz anzunehmen, entstehen neue Bedarfe im Hinblick auf Betreuungszeiten für kleine Kinder. Kindertageseinrichtungen müssten deshalb in die Lage versetzt werden, Öffnungszeiten bis in die Abendstunden anzubieten.

Der Freistaat Thüringen investiert längerfristig in den Bau von Kindertageseinrichtungen. Die laufenden Zuschüsse von 5 Mio. € pro Jahr sind bei 1.400 Einrichtungen mit überwiegend alter Bausubstanz allerdings nur ausreichend, um die größten Mängel zu beseitigen.

Die Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher liegt in den Händen der Fachschulen für Sozialpädagogik. Die bestehenden 11 Fachschulen in freier oder staatlicher Trägerschaft bilden jedes Jahr ca. 250 Erzieherinnen und Erzieher aus, von denen jedoch aufgrund der mangelnden Arbeitsmöglichkeiten die wenigsten im Freistaat Thüringen eingestellt werden. Dieser Zustand könnte sich jedoch in Folge der Altersstruktur der derzeit im Freistaat Thüringen beschäftigten Erzieherinnen und Erzieher in den nächsten drei bis vier Jahren bedeutend ändern, wenn wieder vermehrt Thüringer Absolventen eingestellt würden.

Die Ausbildung gliedert sich in eine zweijährige Berufsausbildung zur Kinderpflegerin bzw. zum Kinderpfleger, zur Sozialbetreuerin bzw. zum Sozialbetreuer oder zur Sozialassistentin bzw. zum Sozialassistenten, an die sich eine dreijährige Fachschulausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher anschließt. Die Kosten für die Praktikantenstellen in Kindertageseinrichtungen werden im dritten Ausbildungsjahr, dem so genannten Anerkennungsjahr, in dem die angehenden Erzieherinnen und Erzieher durchweg praktisch tätig sind, vom Land Thüringen übernommen. Die in den Thüringer Fachschulen für Sozialpädagogik ausgebildeten Erzieherinnen und Erzieher erhalten eine so genannte Breitbandausbildung, die sie für das gesamte Spektrum der Erziehertätigkeit für Kinder und Jugendliche vom Säuglingsalter bis zum Alter von 27 Jahren qualifizieren soll. Deshalb kommen sie auch an den Schul- und Kinderhorten zum Einsatz, auf deren Plätze jedes Kind vom Schuleintritt bis zum Abschluss der Grundschule einen Anspruch hat (§ 25 a Thüringer Kinder- und Jugendhilfe-Ausführungsgesetz). Die Thüringer Erzieherausbildung orientiert sich an den Rahmenvereinbarungen der Kultusministerkonferenz und gewährleistet so die Anerkennung der Ausbildung in allen Bundesländern. Die beschriebene Breitbandausbildung ist nicht unumstritten. Oft wird – mit gewissem Recht – gefordert, durch Spezialisierungsmöglichkeiten die Professionalität der Tätigkeit im Vorschulbereich zu erhöhen.

Für die Beschäftigten in den Thüringer Kindertageseinrichtungen besteht eine gesetzliche Fortbildungspflicht.²⁶ Die Gewährleistung von Fortbildungsangeboten liegt beim Land und den Trägern der Einrichtungen, ebenso die Unterstützung der einzelnen Einrichtung durch psychologische und sonderpädagogische Fachdienste. Die Landesregierung überprüft nicht, ob die Fortbildungspflicht der Beschäftigten erfüllt wird. Umfang und Qualität der Fortbildungsangebote der freien und kommunalen Träger werden nicht kontrolliert. Mit dem Ziel, die Qualität der frühkindlichen Bildung fortlaufend zu verbessern, hat das Land Thüringen im Februar 2002 verschiedene Maßnahmen eingeleitet. So wurden interministerielle Arbeitsgruppen eingerichtet, der auch Vertreterinnen und Vertreter vieler in diesem Bereich tätigen Institutionen, Verbände und Vereine angehören.²⁷ Nach der Erarbeitung eines Fortbildungskonzeptes für die Erzieherinnen und Erzieher beschäftigte sich eine Arbeitsgruppe im Jahr 2003 mit der Konzeption von Thüringer „Leitlinien frühkindlicher Bildung“. Nach der Erprobungsphase im Kindergartenjahr 2003/2004 werden diese Leitlinien zur verbindlichen Arbeitsgrundlage für Kindertageseinrichtungen in freier und kommunaler Trägerschaft. Um dem Anspruch nach hoher Qualität gerecht werden zu können, ist der „Nationale Kriterienkatalog“, der im Rahmen des Modellprojektes „Nationale Qualitätsoffensive im System der Tageseinrichtungen“²⁸ erarbeitet wurde, verbindliche Arbeitsgrundlage für alle Kindertageseinrichtungen in freier und kommunaler Trägerschaft.²⁹

Des Weiteren hat das Thüringer Kultusministerium gemeinsam mit dem Thüringer Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit Empfehlungen und Anregungen zum Übergang vom Kindergarten zur Grundschule veröffentlicht.³⁰

3. Problembereiche und Lösungsansätze

Die frühkindliche Bildung und Erziehung im Freistaat Thüringen braucht den Vergleich mit anderen Bundesländern nicht zu scheuen. Das Thüringer Gesetz über Tageseinrichtungen für

²⁶ § 13 Absatz 3 Kindertageseinrichtungsgesetz.

²⁷ Kleine Anfrage des Abgeordneten Panse (CDU) und Antwort des Thüringer Ministeriums für Soziales, Familie und Gesundheit „Bildungsangebote an Kindertagesstätten des Freistaats Thüringen für Kinder und Weiterbildungsmöglichkeiten für die Erzieherinnen und Erzieher“, Thüringer Landtag, 3. Wahlperiode, Drucksache 3/3706, S. 2.

²⁸ Vgl. Braun, U.: Tageseinrichtungen für Kinder und Qualität – Einige aktuelle Forschungsprojekte und Veröffentlichungen. KiTa aktuell NW, 02/2002, S. 41-43.

²⁹ Tietze, W.; Viernickel, S. (Hrsg.): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. Weinheim 2002.

³⁰ Thüringer Kultusministerium/Thüringer Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit (Hrsg.): Vom Kindergarten zur Grundschule. Erfurt 2002.

Kinder (Kindertageseinrichtungsgesetz) regelt unter anderem die Qualifikation des pädagogischen Personals und den Betreuungsschlüssel günstiger als in anderen Bundesländern. Die Herausforderungen, vor denen Thüringen in diesem Bereich steht, treffen im Allgemeinen auf die meisten Bundesländer zu, benötigen jedoch immer auch landespolitische Lösungen und Regelungen. Die aktuellen, von der Enquetekommission bearbeiteten Problembereiche lassen sich in folgenden Fragen zusammenfassen:

- (1) Welche Bildungs- und Erziehungsziele soll sich die Elementarerziehung angesichts der heutigen und künftigen gesellschaftlichen Gesamtsituation zu Eigen machen? Wie können Kindertageseinrichtungen gemeinsam mit den Familien Werte und Handlungsorientierungen vermitteln?
- (2) In welcher Weise ist auf die zunehmende Heterogenität der Kinder, ihrer Herkunftsfamilien und ihrer Lebenslagen zu reagieren?
- (3) Welchen Stellenwert und welche Ausdifferenzierung muss die Elementarerziehung in Zukunft erhalten, wenn man anrechnet, dass Eltern immer mehr Unterstützung für ihre eigenen Erziehungstätigkeiten benötigen?
- (4) Wie kann die Arbeit der Kindertageseinrichtungen mit der Arbeit anderer Einrichtungen im Gemeinwesen sowie mit der Arbeit der Grundschulen im Sinne einer Nachhaltigkeit der Erziehungs- und Bildungsarbeit besser vernetzt und verzahnt werden?
- (5) Wie kann die Qualität der Elementarerziehung nachgewiesen, kontinuierlich gesichert und laufend weiterentwickelt werden?
- (6) Welche Rolle spielt bei der Qualitätssicherung die Aus- und Fortbildung des erziehenden Personals? Welche Qualifizierung des Personals (Aus- und Weiterbildung) ist erforderlich, um die wachsenden und sich rasch ändernden Aufgaben angemessen bewältigen zu können?
- (7) Wie kann die Finanzierung der Elementarerziehung gesichert werden?

Fragen wie die angeführten werden seit längerer Zeit von den Beteiligten und in sachkundigen Kreisen diskutiert. Die bekanntesten Lösungsansätze werden nachfolgend vorgestellt, aus denen im Anschluss Empfehlungen für den Freistaat Thüringen abgeleitet werden.

Die frühe Erziehung und Bildung in Deutschland wird in den letzten Jahren lebhaft diskutiert. So haben unter anderem das unterdurchschnittliche Abschneiden deutscher Schüler der Sekundarstufe im internationalen Vergleich, die Aufgabe der Integration von Familien mit Mi-

grationshintergrund, der vielfach vorhandene Wunsch zur Integration von Kindern mit psychischen und physischen Beeinträchtigungen und die Erziehung von Kindern, die nicht mit den leiblichen Eltern zusammenleben, die Elementarerziehung vor neue Herausforderungen gestellt. Unterschiedliche Lösungsvorschläge werden präsentiert, die von der pädagogisch-anthropologischen und bildungstheoretischen Reflexion der Elementarerziehung bis zu konkreten Vorschlägen zur Gestaltung der Gebühren für Kindertageseinrichtungen reichen.

So definiert Gerd E. Schäfer³¹ in einem normativen Bildungsansatz vier Entwicklungsbereiche, die in den ersten drei Lebensjahren von grundlegender Bedeutung seien. Dazu zählten die Bildung der Sinne, die Bildung von Imagination, Fantasie und szenischem Spiel, die Bildung einer symbolischen Welt (speziell einer Sprachwelt) und der Aufbau zwischenmenschlicher Beziehungen. Ab dem dritten Lebensjahr würden dann drei weitere Bildungsbereiche zunehmend an Bedeutung gewinnen – die ästhetische Bildung, der Bereich von Sprache und Kultur sowie die Welt der Natur, die nach Schäfer auch physikalisch, chemisch, biologisch und technisch zu analysieren ist.

Während Schäfer die traditionellen Bildungsansätze und -bereiche theoretisch unterfüttert, dabei jedoch hinsichtlich der psychologischen und pädagogischen Forschung recht selektiv vorgeht, orientiert sich W. E. Fthenakis weniger an einem anthropologischen Leitbild, sondern an einem Modell der Lebensbewältigung auf der Grundlage entwickelter Kompetenzen.³² Er lehnt eine an Fachdisziplinen oder schulischen Fächern orientierte Bildung in der frühen Kindheit ab, damit Kinder nicht durch vorgeprägte Denkmuster daran gehindert werden, sich ihr Wissen selbsttätig und konstruktiv anzueignen. Er favorisiert stattdessen die Herausbildung von solchen Kompetenzen, die das Kind erst dazu befähigen, Wissen selbstständig zu erwerben.

Folgende Kompetenzen definieren wesentliche Bildungsziele der Früherziehung³³:

- *Sprachliche Kompetenz* ist die Voraussetzung, Wissen im Austausch mit Gleichaltrigen und Erwachsenen zu erwerben, z.B. Begriffe zu definieren und Argumente oder Erfahrungen auszutauschen. In einer Gesellschaft, in der zahlreiche Kinder zwei-

oder mehrsprachig aufwachsen, muss sprachliches Können auch in interkultureller Perspektive verstanden werden, d.h. als Fähigkeit und Fertigkeit, mit gegenseitigem Respekt zu interagieren und zu kommunizieren sowie eigene kulturbedingte Sichtweisen zu reflektieren und zu relativieren.

- Mit *Lernkompetenz* kann man jenes Repertoire an Arbeitsmethoden, Selbstregulationsfertigkeiten und Lernstrategien bezeichnen, das nötig ist, um den eigenen Wissenserwerb zu kontrollieren und zu steuern und sich langfristig für stets neue Lernaktivitäten zu motivieren.
- *Soziale Kompetenz* umfasst die Sensibilität für seelische Vorgänge bei anderen Menschen, die Fähigkeit zur Interaktion und gemeinsamen Problemlösung wie auch Fertigkeiten der Selbstpräsentation und Selbstbehauptung, durch die soziale Kontakte zu befriedigenden und produktiven Beziehungen gestaltet werden können. Ferner kann man die Bereitschaft, die Ziele und Interessen der Interaktionspartner zusätzlich zu den eigenen in sozialer Verantwortung zu berücksichtigen, ebenfalls unter den Begriff der sozialen Kompetenz subsumieren.
- *Orientierungskompetenz* könnte die Fähigkeit bezeichnen, angesichts verschiedenartiger Anreize und Wertangebote in unserer pluralistischen Welt eine eigene, selbst verantwortete Position an Normen und Werten aufzubauen, argumentativ zu begründen und im eigenen Handeln zu verwirklichen.

Der Rückzug auf universell nutzbare Kompetenzen ist nicht unumstritten. Es wird eingewandt, dass sich Kulturen immer auch über Wissensschätze definieren, die Kindern eröffnet werden müssen. So wird – unter anderem vom Forum Bildung³⁴ – bereits im Kindergarten die Hinführung zu Sprache und Mathematik, zu Naturwissenschaft und Technik, zu Musik und anderen Kunstformen sowie zu religiösen Deutungssystemen und ethischen Verbindlichkeiten gefordert. Die Beschäftigung mit diesen Zugangsformen zur Welt wäre sogar eine wesentliche Voraussetzung zur Entwicklung der zuvor genannten allgemeinen Kompetenzen.

³¹ Schäfer, G. E.: Bildung beginnt vor der Schule. In: Sozialpädagogisches Institut NRW – Landesinstitut für Kinder, Jugend und Familie (Hrsg.): Lebensort Kindertageseinrichtung: Bilden – Erziehen – Fördern. Frühkindliche Bildung im Kindergarten. Köln 2002, S. 23-30.

³² Vgl. Fthenakis, W. E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Freiburg 2003. Vgl. auch Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. Weinheim 2003.

³³ Vgl. dazu Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation – Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung. Bonn 2001, S. 6 ff.

(www.kib-net.de/downloads/positionen/fb_kompetenzen_bericht_bq.pdf).

³⁴ Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Empfehlungen des Forum Bildung. Bonn 2001, S. 6 f.

Das schwedische Curriculum für die Vorschule³⁵, das derzeit viel beachtet wird, trägt beiden Ansätzen Rechnung. Es betont die Hinführung der Kinder zu Normen und Werten, zu Lernen und Spiel und zur Verantwortung für sich und andere. Gleichzeitig werden sprachliche Kommunikation, Körperbeherrschung, kreativer Ausdruck, mathematisches Denken, Verständnis für biologische und physikalische Phänomene sowie die Fähigkeit zum Bauen und Zeichnen als konkrete Lernziele angesprochen.

Noch umfassender präsentiert sich der erste Entwurf eines Bildungs- und Erziehungsplans³⁶ für Kinder bis zur Einschulung in Bayern. Er versteht sich als verbindlicher Orientierungsrahmen für die Umsetzung des gesetzlichen Bildungs- und Erziehungsauftrages und enthält eine systematische Ordnung an Bildungszielen sowie differenzierte Vorschläge für ihre Verwirklichung. Die ausformulierten Bildungsziele umfassen Basiskompetenzen im Sinne von entwicklungsbedürftigen Strukturmerkmalen der kindlichen Persönlichkeit sowie abstraktere Entwicklungskompetenzen (Widerstandsfähigkeit bei Krisen, Fähigkeit des überlegten und selbst gesteuerten Lernens), integrative Förderperspektiven (z.B. interkulturelle oder geschlechtsbewusste Erziehung und Beachtung individueller Unterschiede) und ebenso differenziert fachdisziplinäre, auf grundlegende Kulturtechniken und Bildungsgegenstände bezogene Kompetenzen (unter anderem sprachliche und naturwissenschaftliche Bildung). Obwohl die Wahl der Mittel, mit denen die genannten Ziele erreicht werden können, in die Entscheidung des pädagogischen Personals gestellt sind, werden doch grundlegende Arbeitsmethoden (Beobachtung der kindlichen Entwicklung, Elternarbeit u.a.) explizit im Orientierungsrahmen vorgegeben.

Seit Juli 2003 liegen auch für den Freistaat Thüringen „Leitlinien frühkindlicher Bildung“ vor³⁷. Sie erklären Zielsetzungen für verbindlich. Die vier ausgewählten Bereiche Sprache und Kommunikation, soziale und emotionale Beziehungen, Bewegung sowie Spiele, Gestalten und Experimentieren beeinflussen in besonderer Weise die Bildung der Kinder. Anstatt von Bildungszielen ist in den Leitlinien primär von Aktivitäts- und Erlebensbereichen des Kindes die Rede. Auch die konkrete Ausformulierung zielt auf Prozessmerkmale des kindlichen Erlebens und Tuns während des Aufenthalts in der Kindertagesstätte. Vereinzelt werden – aber ohne Präzisierung – Kompetenzen als Bildungsziele und strukturelle Merkmale der

³⁵ Einsehbar unter: www.gew.de/standpunkt/aschlagzeilen/kita/texte/curriculum.pdf

³⁶ Einsehbar unter: www.stmas.bayern.de/familie/kinderbetreuung/bep.pdf

³⁷ Einsehbar unter: www.thueringen.de/imperia/md/content/tmsfg/aktuell/5.pdf

Einrichtung angesprochen. Insgesamt dürften die Leitlinien (ähnlich wie die Konzepte von Gerd E. Schäfer) mehr dazu geeignet sein, das erziehende Personal in dem, was es heute schon tut, zu bestärken und anzuerkennen, als eine umfassende Persönlichkeitsbildung oder die systematische Einführung in wesentliche Wissens- und Erfahrungsbereiche anzuregen.

In der öffentlichen Diskussion hat sich eine erhöhte Sensibilität für die Wirksamkeit von Maßnahmen eingestellt. Verstärkt wird eine Überprüfung von Zielvorgaben als Grundlage der Qualitätssicherung gefordert.³⁸ Auch für die Bildung und Erziehung im Vorschulbereich werden Zielvorgaben und Qualitätsmerkmale entwickelt, vernünftiger Weise meist in einem dialogischen Verfahren mit allen Beteiligten.³⁹ So liegen für den Vorschulbereich bereits Kataloge mit Qualitätskriterien vor, die von Einrichtungen zur kritischen Selbstreflexion genutzt werden können.

Zur Durchsetzung fachlicher Standards und eines Bildungsrahmenplans werden jedoch auch Maßnahmen der externen Qualitätssicherung gefordert. Spieß und Tietze empfehlen die Vergabe eines Gütesiegels an diejenigen Einrichtungen, die die Qualitätsanforderungen erfüllen.⁴⁰ Solche und ähnliche Vorschläge gehen davon aus, dass die Qualitätsprüfung extern erfolgen sollte, also von einem Gremium, das unabhängig von der Einrichtung und ihrem Träger ist. Die Qualitätsprüfung sollte sanktionsbewehrt sein in dem Sinne, dass öffentliche Mittel nur noch in Abhängigkeit von der nachgewiesenen Bildungs-, Erziehungs- und Ausstattungsqualität vergeben werden. Ob der damit erhoffte Verdrängungswettbewerb angesichts der vielen „konkurrenzlosen“ lokalen Träger der Qualitätssteigerung des gesamten frühkindlichen Erziehungs- und Bildungssystems zuträglich ist, ist jedoch noch schwer vorstellbar und müsste näher geprüft werden.

Das bereits angesprochene schwedische Curriculum, der Bayerische Erziehungs- und Bildungsplan, aber auch die Empfehlungen des Forum Bildung unterstreichen die Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Elternhaus als Mittel der Qualitätssicherung. Diese Zusammenarbeit dient unter anderem dem Austausch von Erfahrungen im Umgang mit dem

³⁸ Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb. Vorläufige Empfehlungen des Forum Bildung. Bonn 2001, besonders S. 2 f. und S. 4 f.

³⁹ Wolff, R.: Dialogische Qualitätsentwicklung – auf dem Weg zur lernenden Organisation. Vortrag auf der Fachtagung "Gut, dass wir miteinander sprechen..." – Theorie und Praxis erfolgreicher Qualitätsentwicklung im Dialog zwischen öffentlichen und freien Trägern der Erziehungshilfe – des Landesjugendamtes Westfalen-Lippe in Münster am 27. Juni 2002.

⁴⁰ Spieß, C. K.; Tietze, W.: Gütesiegel als neues Instrument der Qualitätssicherung von Humandienstleistungen. Gründe, Anforderungen und Umsetzungsüberlegungen am Beispiel von Kindertageseinrichtungen. Diskussionspapier Nr. 243. Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung. Berlin 2001, besonders S. 24 ff.

Kind, damit sowohl Eltern wie Erzieherinnen und Erzieher das Kind besser verstehen, der Unterstützung der Eltern in ihren Erziehungsaufgaben, aber auch der besseren Einflussnahme der Eltern auf die Arbeit in der Kindertageseinrichtung.

Ferner empfiehlt das Forum Bildung – in Übereinstimmung mit Fthenakis – eine Verbesserung der Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher, damit diese den erweiterten Aufgaben gerecht werden könnten, und höhere staatliche Investitionen in die Elementarerziehung. Dadurch könnte der Kindergartenbesuch von Elternbeiträgen frei gestellt werden. Strittig ist, ob eine Verbesserung der Erzieherausbildung ihre Ansiedlung auf Hochschulniveau erfordert. Hinzuweisen ist jedoch darauf, dass in nahezu allen vergleichbaren europäischen Staaten die Erzieherausbildung auf Hochschulniveau durchgeführt wird, was nicht zuletzt mit dem Hinweis auf den bedeutenden Beitrag, den dieses Personal zur Grundlegung der Bildung leisten muss, legitimiert ist.

4. Empfehlungen

- 1. Die Kommission empfiehlt, einen verbindlichen Bildungsrahmenplan für den Elementarbereich zu entwickeln. Dieser soll – ausgehend vom Lernpotenzial und dem Bildungsanspruch des Kindes, dem Bildungsbedarf einer künftigen Gesellschaft und den spezifischen Erfahrungsmöglichkeiten in den Kindertageseinrichtungen – Lernbereiche, Entwicklungsrichtungen und Bildungsziele benennen, für die methodisch-didaktische Umsetzung und die exemplarische Realisierung jedoch weite Spielräume vorsehen. Ein solcher Bildungsrahmenplan kann keinesfalls die gesamte Arbeit in den Kindertageseinrichtungen beschreiben oder steuern, da er sich nur auf den Bildungsbereich bezieht, während Erziehung und Betreuung eigene Arbeitsdimensionen bilden.**

Der Vorschlag zur Entwicklung dieses Planes dient dem Ziel, die Selbststeuerungsfähigkeit, die Gestaltungskompetenz und die Verantwortung der Beteiligten zu stärken. Mit einem verbindlichen Bildungsrahmenplan stellen die Beteiligten ihre Arbeit auf eine solide und zukunftsfähige Basis und demonstrieren ihren eigenen Qualitätsanspruch. Damit erhalten sie die Möglichkeit, Entscheidungen über Bildungsinhalte, Vermittlungsmethoden und Personaleinsatz besser darzustellen und zu begründen.

Inhaltlich müsste ein solcher Bildungsrahmenplan der Entwicklung von Selbstständigkeit und Selbstsicherheit, von sozialer Integration und Verantwortung, von Lernfähigkeit und Orientierungskompetenz, von sprachlichen und mathematischen Grundfertigkeiten und von ästhetischem Empfinden und Ausdruck einen hohen Stellenwert einräumen. Die Formulierung solcher Bildungsziele in Form von *Kompetenzen* wäre von Vorteil, da sie über das konkrete Erleben in der Kindertageseinrichtung hinaus weist auf die vielfältigen Herausforderungen des Lebens, auf die Bildung und Erziehung vorbereiten müssen. Der eigenständige Erziehungs- und Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen darf nicht dahingehend interpretiert werden, dass eine Vorbereitung auf die Grundschule zu unterlassen sei; andererseits darf die Orientierung auf den Schulbesuch nicht zur beherrschenden Perspektive werden, unter der die einzigartigen Entwicklungsaufgaben der frühen Kindheit vernachlässigt werden.

Mit einem solchen Bildungsrahmenplan werden letztlich *Minimalstandards* für individuelle Entwicklungsziele vorgegeben. Die konkrete Ausgestaltung hängt natürlich ebenso von den Entwicklungsfähigkeiten des Kindes wie von den Entwicklungsmöglichkeiten der Einrichtung ab. Insofern die Bildungsarbeit individuell für jedes Kind konzipiert wird, sind entsprechende Pläne und nachfolgende Entwicklungsverläufe auch individuell zu dokumentieren. Der Vorschlag, für jedes Kind ein „Bildungsbuch“ zu führen⁴¹ und dieses später an die aufnehmende Grundschule weiterzugeben, sollte geprüft werden.

Bei aller Bedeutung einzelner Kriterien sollen aber vor allem die Leiterinnen und Leiter dieser Einrichtungen dazu befähigt werden, einen Sinn für das Ganze ihres Hauses zu bewahren und Äußerungen von Kindern, Angehörigen und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dazu verstehen zu lernen: Was ist der Stil dieses Hauses? Was strahlt er aus? Schafft er eine Atmosphäre, die jedem zu wachsen hilft? Lange bevor nämlich Kindertageseinrichtungen bestimmte nachprüfbare Leistungen zu erbringen haben, sind sie ein Ort gemeinsamen Lebens und Leben-Lernens.⁴²

⁴¹ Dieser Vorschlag entstammt dem Diskussionsentwurf der GEW für einen Rahmenplan kindlicher Bildung (www.gew.de/standpunkt/aschlagzeilen/kita/texte/rahmenplan.pdf – S. 12) und meint nichts anderes als die von manchen Stellen in Wissenschaft und Praxis geforderten portfolioartigen Dokumentationen der kindlichen Entwicklung.

⁴² Vgl. dazu auch Krappmann, L.: Kinderkultur als institutionalisierte Entwicklungsaufgabe. In: Markefka, M.; Nauck, B. (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied 1993, S. 365-376.

In die Erarbeitung dieses Bildungsrahmenplans sollen unter Leitung des Thüringer Ministeriums für Soziales, Familie und Gesundheit alle Beteiligten, vor allem die freien und kommunalen Träger sowie Vertreter der Forschung, der Fachschulen und der Fachberatung eingebunden werden. Auch eine angemessene Vertretung der Eltern ist notwendig. Unbeschadet einer dialogorientierten Entwicklung dieses Rahmenplans muss dieser nach einer Erprobungsphase eine feste Verbindlichkeit erlangen, deren Beachtung bzw. Nichtbeachtung Folgen haben muss.

Zusätzlich zur pädagogischen Arbeit mit dem Kind sind in diesem Rahmenplan auch Leitvorstellungen zur Arbeit mit den Eltern, zur regelmäßigen Fortbildung des erzieherischen Personals und zur inneren Weiterentwicklung der Einrichtung zu erarbeiten. Zur Professionalität der erzieherischen Arbeit gehört wesentlich auch die Einbindung der Eltern, deren Erziehungs- und Bildungsarbeit von den Kindertageseinrichtungen unterstützt werden muss. Die Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsinteressen der Eltern sind deshalb vom Personal der Kindertageseinrichtungen in ihre Arbeit aufzunehmen, soweit dies pädagogisch zu rechtfertigen ist. Gespräche und die Einbindung der Eltern in die Arbeit der Tagesstätte sollen jedoch auch dazu angetan sein, dass Eltern im Bedarfsfall Anstöße erhalten, eigene unausgewogene Vorstellungen und Erziehungspraktiken zu korrigieren.

Die Einführung des Bildungsrahmenplans muss sorgfältig gesteuert und systematisch evaluiert werden. Ferner muss die fortlaufende Weiterentwicklung des Plans aus diesen Erkenntnissen heraus institutionell verankert werden. Um diesen Prozess neutral zu begleiten, durch Forschungsbefunde anzureichern und mit wissenschaftlichen Methoden zu evaluieren, empfiehlt die Kommission einen entsprechenden Evaluationsauftrag an ein geeignetes Hochschulinstitut oder ein Forscherkonsortium.

- 2. Die Einführung eines verbindlichen Bildungsrahmenplans könnte einen Beitrag dazu leisten, dass milieubedingte Benachteiligungen im Elementarbereich ausgeglichen werden, zumindest so weit, dass künftige Bildungschancen für alle Kinder verbessert werden. Dies erfordert besondere Anstrengungen für benachteiligte Kinder, insbesondere die Möglichkeit, auch ohne Vorliegen einer klassischen Entwicklungsstörung individuelle Fördermaßnahmen durchzuführen. Deshalb ist ein unterstützendes Netzwerk an Fachdiensten nötig, um das Personal der Kindertageseinrichtungen bei besonderen Aufgaben, z.B. der Entwicklungsdiagnostik, der Sprachförderung oder der Elternarbeit, zu unterstützen.**

Unabhängig von ihren Bildungs- und Erziehungsleistungen ist die Betreuungsfunktion der Tageseinrichtungen für Kinder nicht zu unterschätzen. Da für viele junge Frauen und Männer im Freistaat Thüringen die Verfügbarkeit eines Ganztagsbetreuungsplatzes eine der Voraussetzungen für Ausbildung und Berufstätigkeit ist, sind kurzfristig verfügbare Angebote ohne lange Anmeldezeiten, flexible Öffnungszeiten der Einrichtungen und arbeitsplatznahe Betreuungsmöglichkeiten eine wichtige Maßnahme zur Sicherung von Beschäftigung und zur Frauenförderung. Daher sollte ein bedarfsgerechtes Angebot zur Ganztagsbetreuung von Kindern unter zweieinhalb Jahren vorgehalten werden. Anstrengungen sollten insbesondere unternommen werden, um noch in Ausbildung befindlichen Müttern oder Vätern umfassende Betreuungsmöglichkeiten bereits im ersten Lebensjahr ihrer Kinder, möglichst an ihrer Ausbildungseinrichtung, zu bieten.

In den Kindertageseinrichtungen sollte die Unterschiedlichkeit von Entwicklungsbedingungen und Entwicklungspfaden zum Gegenstand des pädagogischen Programms gemacht werden. Kinder sollen erleben, dass Verschiedenheit keine Ungleichwertigkeit bedeutet, sondern im Gegenteil: eine Quelle reicher Erfahrungen sein kann. Individuelle Unterschiede sollen als Bereicherung der sozialen Interaktion, kulturelle und sprachliche Unterschiede als Chance zur Erweiterung des geistigen Horizonts und der eigenen Fähigkeiten verstanden werden.

- 3. Die Kommission empfiehlt, die Kompetenzen und Dienstleistungen der Kindertageseinrichtungen auszubauen. Kindertageseinrichtungen könnten sich als Anlaufpunkte und Unterstützungsservice für Eltern in allen Fragen der frühen Bildung und Erziehung etablieren. Ideal wären vielfältige Kommunikations- und Beratungsangebote, in denen sich Eltern mit Eltern, Eltern mit Erzieherinnen bzw. Erziehern und beide Seiten mit Fachleuten austauschen und voneinander lernen können. Dem offenen Austausch ist die erhaltenswerte Vielfalt an öffentlichen und freien Trägern zuträglich. Die enge Zusammenarbeit zwischen Fachleuten und Eltern hilft, Entwicklungsdefizite frühzeitig zu erkennen und zu bearbeiten, unterstützende Netzwerke zu knüpfen und die häusliche mit der institutionellen Bildung und Erziehung besser abzustimmen.**⁴³

⁴³ Vgl. dazu Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Vom Kindergarten zum Kinderhaus. Dokumentation der Kindergartenkonferenz 2001. Düsseldorf 2001, besonders S. 28 ff.

Offensichtlich nutzen fast alle Eltern die vorhandenen Kindertageseinrichtungen zur Betreuung und Bildung ihrer Kinder. Damit erhält die institutionalisierte Elementarerziehung die Chance, praktisch alle Kinder und ihre Familien lange vor Schuleintritt kennen zu lernen. Für viele Familien könnten so die Erzieherinnen und Erzieher zu einer wichtigen Quelle von Information und Rat in den täglichen Fragen der Erziehung und Bildung werden.

Eine solche Erweiterung der Aufgaben der Erzieherin bzw. des Erziehers, wie sie auch mit der Vorgabe eines Bildungsrahmenplans und Formen der Selbstevaluation verbunden wäre, würde eine Neudefinition der Aufgaben des pädagogischen Personals, die Einräumung entsprechender zeitlicher Ressourcen und somit die Überarbeitung des Personalschlüssels erfordern.

Ferner würden heute tätige Erzieherinnen und Erzieher eine kontinuierliche und systematische Fortbildung im Vorfeld und zur Begleitung der Erweiterung ihrer Arbeitsschwerpunkte benötigen. Hier ist insbesondere auf die Verbesserung der pädagogisch-diagnostischen Fähigkeiten sowie der Fähigkeiten zur sprachlichen Förderung hinzuweisen. Zur Sicherung einer kontinuierlichen Fortbildung wäre deren institutionelle Absicherung unverzichtbar, d.h. ein fortlaufendes Angebot durch Fachschulen oder Hochschulen. Zugleich wäre die Prüfung und ggf. Revision der vorhandenen Ausbildungsgänge unter dem Gesichtspunkt erforderlich, ob sie die verlangten Kompetenzen berücksichtigen.

- 4. Den Kindertageseinrichtungen kommt eine wichtige Aufgabe bei der Früherkennung von Entwicklungsverzögerungen oder -beschleunigungen zu. Deshalb empfiehlt die Kommission, dass Erzieherinnen und Erzieher in Zusammenarbeit mit Grund- und Förderschulen sowie mit der Frühförderung Instrumente und Verfahren der Früherkennung von Entwicklungsbesonderheiten – auch beispielsweise in sprachlicher Hinsicht – kennen und nutzen lernen.**

Erzieherinnen und Erzieher müssen in die Lage versetzt werden, den Eltern frühzeitig Hinweise auf besonderen Förderbedarf, besondere Begabungen und Interessenschwerpunkte zu geben, und dafür geschult sein, dies in effektiver Form leisten zu können. Angeregt wird eine engere Zusammenarbeit mit den Grundschulen, insbesondere im letzten Jahr vor der Einschulung. Deshalb soll das Personal der Grundschulen und der Kindergärten verstärkt mit den jeweils anderen Einrichtungen kooperieren. Ziel ist es, eventuell

bestehende Entwicklungsdefizite im Hinblick auf die bevorstehende Einschulung gemeinsam und unter Einbeziehung der Eltern in dieser Entwicklungsphase abzubauen, den Übergang zur Schule für alle Kinder zu optimieren und die Kooperation der beiden Berufsgruppen sowie die Elternarbeit zu intensivieren.

Empfohlen wird eine stärkere Vernetzung der Kindertageseinrichtungen mit Familienbildungs- und Frauenkommunikationszentren sowie Einrichtungen der Erziehungs-, Ehe-, Familien- und Lebensberatung. Es wäre günstig, wenn Eltern in der für sie leicht erreichbaren und häufig aufgesuchten Kindertageseinrichtung im Bedarfsfalle bereits auf solche und ähnliche Angebote der Familien- und Jugendhilfe aufmerksam gemacht würden, mit denen in besonderen Fällen die Bildung und Erziehung der Kinder unterstützt werden kann. Zwischen Tageseinrichtungen für Kinder, Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, pädagogischen und sonderpädagogischen Fachdiensten sowie einschlägigen medizinischen Diensten im Einzugsbereich der Kindertageseinrichtung sollten Kommunikationsplattformen installiert werden, um bei Entwicklungsbesonderheiten den Eltern rasche und koordinierte Unterstützung anbieten zu können.

Weitere Dimensionen der Vernetzung bieten sich in den Bereichen Bewegungs- und Musikerziehung an. Warum sollten Kindertageseinrichtungen nicht noch enger mit Sportvereinen und Musikschulen zusammenarbeiten, um Kinder früh zu einer positiven Lebensführung anzuleiten? Solche Maßnahmen könnten nicht nur der Entdeckung besonderer Talente dienen, sondern noch viel mehr der Breitenförderung, die Kinder dazu führen könnte, durch eine aktive Lebensgestaltung einer späteren Konsumhaltung vorzubeugen.

- 5. Die Kommission empfiehlt, dass der „Nationale Kriterienkatalog“⁴⁴ die Grundlage für die Entwicklung eines einrichtungsbezogenen, unverwechselbaren pädagogischen Profils der Kindertageseinrichtungen wird. Zu diesem Zweck müssen die Erzieherinnen und Erzieher in die Lage versetzt werden, Verfahren der Selbstevaluation und internen Zielvereinbarung durchzuführen. Ferner muss die Fachberatung diese Prozesse anleiten und unterstützen.**

⁴⁴ Siehe Tietze, W.; Viernickel, S. (Hrsg.): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. Weinheim 2002.

Der Kriterienkatalog wird vom Konsens vieler in ganz Deutschland getragen und hat sich als Orientierungshilfe bewährt, sofern er nicht schematisch, sondern mit Blick auf die übergreifenden Ziele angewandt wird.

Die pädagogischen Kompetenzen der Eltern sowie ihre beruflichen Erfahrungen sollten besser als bisher zur Anreicherung der pädagogischen Arbeit genutzt werden. Eine volle Nutzung dieser Kompetenzen und die Berücksichtigung ihrer primären Erziehungsverantwortung setzt allerdings qualifizierte Mitwirkungsrechte der Eltern und stärkere Anreize für deren Engagement voraus.

Das pädagogische Personal und die Eltern müssen ferner durch Vertreterinnen und Vertreter der Wissenschaft unterstützt werden, die einerseits die Aufgabe haben, die Kriterien für die Qualität der frühkindlichen Bildung empirisch zu prüfen und entsprechende Forschungsbefunde weiterzugeben, und andererseits die Funktion übernehmen sollen, konkrete Modellversuche zur Qualitätsverbesserung zu begleiten.

- 6. Ein Modellversuch mit einem Hochschulstudiengang für Erzieherinnen und Erzieher wäre wünschenswert. Zumindest sollten Studiengänge angeboten werden, mit denen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zusätzliche Kompetenzen erwerben können, die für erweiterte Leitungsaufgaben und einen beruflichen Aufstieg hilfreich sind. In diesem Zusammenhang sind die immer wieder geäußerten Forderungen nach der Fachhochschulreife als Eingangsvoraussetzung für die Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher zu bedenken. Auch über Spezialisierungsmöglichkeiten über die Breitbandausbildung hinaus wäre nachzudenken, um eine intensivere Berufsvorbereitung für den Vorschulbereich zu ermöglichen.**

Im internationalen Vergleich ist festzustellen, dass die Erzieherinnen und Erzieher in Deutschland in Fachschulen und nicht in Hochschulen ausgebildet werden. Dies hat nicht nur Auswirkungen auf die finanzielle Situation und den sozialen Status der Ausgebildeten, sondern ebenso auf ihre Fähigkeit, Innovationen im Elementarbereich nach wissenschaftlichen Maßstäben zu entwickeln und zu steuern.

Unbeschadet dieser Empfehlung scheint die Ausbildung des pädagogischen Personals für Tagesstätten insgesamt reformbedürftig. Wie der Sachverständigenrat Bildung bei der

Hans-Böckler-Stiftung feststellt⁴⁵, ist die Zusammenarbeit zwischen Ausbildungs- und Praxisstätten mangelhaft, erfordert die Ausbildung zu niedrige Eingangsvoraussetzungen (Fachhochschulreife wäre angebracht), wird zu wenig projektorientiert gearbeitet und nicht auf eine internationale Anerkennung der Abschlüsse hin ausgebildet. Die Fortbildung der Berufstätigen scheint kaum mit der Erstausbildung verzahnt, Beziehungen zwischen Fachschulen und Fachhochschulen sind kaum vorhanden. Für Thüringen fehlt hier eine aussagekräftige Bestandsaufnahme, so dass keine unmittelbaren Empfehlungen gegeben werden können.

Die Fortbildung des Personals an Kindertageseinrichtungen scheint unzureichend geregelt zu sein. Zumindest sind für den Freistaat Thüringen keine Daten zur Qualität und Effektivität der Fortbildungsmaßnahmen verfügbar. Dieses Defizit sollte abgebaut werden. Es ist überlegenswert, eine zentrale Einrichtung mit der Organisation der nötigen Fortbildungsmaßnahmen zu betrauen, im Sinne eines Thüringer Instituts für die Fortbildung von Erzieherinnen und Erziehern.

7. Die Kommission empfiehlt der Landesregierung zu prüfen, wie gut die Thüringer Finanzierung des Elementarbereichs und die Qualitätssicherung den internationalen Gepflogenheiten entsprechen, um nötigenfalls entsprechende Anpassungen vorzunehmen.

Die in Deutschland übliche Finanzierung der Elementarerziehung wird international stark kritisiert (z.B. durch die OECD). Sie leidet darüber hinaus unter den Haushaltsproblemen der Länder. Die in den letzten Abschnitten vorgeschlagene Erneuerung und Intensivierung der frühkindlichen Bildung und Erziehung ist ohne zusätzliche Mittel nicht zu bewältigen. Eine weitere Belastung der Eltern ist nicht hinnehmbar, zumal vielfach die völlige Kostenfreistellung der Eltern gefordert wird, die vor allem dann notwendig wäre, wenn man den Kindergartenbesuch zur Pflicht erklärte.

Die Bedeutung der frühkindlichen Bildung und Erziehung für den persönlichen und schulischen Werdegang der Kinder kann gar nicht hoch genug eingeschätzt werden. Studien in anderen Ländern zeigen, dass sich eine hohe Qualität der vorschulischen Erziehung und Bildung

⁴⁵ Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.): Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung: Bildung in der frühen Kindheit. Diskussionspapiere, Nr. 4. Düsseldorf 2001, S. 32 ff.

C.II. Frühkindliche Bildung
– Empfehlungen –

explizit bezahlt macht, weil dadurch die unter Kindern und Jugendlichen vorhandenen Ressourcen in erheblich höherem Maße ausgeschöpft werden können, als das in Deutschland bisher der Fall ist. Dies ist besonders wichtig für eine Gesellschaft, deren zukünftiges Wohlergehen in starkem Maße davon abhängt, auf eine breite Schicht gut qualifizierter Menschen bauen zu können.

III. Schule und ihre Partner

1. Bildungstheoretischer und erziehungstheoretischer Rahmen

1.1 Bedeutung

Der Auftrag der Enquetekommission erstreckt sich auf *Erziehung und Bildung*. Hierin drückt sich die Verpflichtung aus, Bildung und Erziehung miteinander zu verbinden. Die beiden Begriffe bedeuten nicht einfach dasselbe. Erziehung geht nicht in den Bildungsbemühungen des Unterrichts auf, obwohl das Aufgabenfeld der Erziehung auch den Unterricht angeht. Erziehung betrifft unter anderem die Förderung von Wertbewusstsein, Haltungen, Einstellungen, Orientierungen und Handlungsfähigkeit. Bei „Unterricht“ denken viele zuerst an „Bildung“ in einem engen, nur auf Schule bezogenen Sinn, wie auch der Bezug zu „Bildungsabschlüssen“ zeigt. Letztere stehen im Mittelpunkt der gegenwärtigen öffentlichen Aufmerksamkeit für die Qualitätssteigerung von Schule, während „Erziehung“ eher an den Rand zu geraten scheint oder in ihrer Bedeutung dadurch völlig unterboten wird, dass man sie auf Disziplinaußerungen verkürzt und „Erziehung“ als „Disziplinierung“ missversteht.

Jeder, der heranwächst und für den die Schule neben dem Elternhaus pädagogische Verantwortung übernimmt, ist als *ganzer Mensch* anzusehen, als Person mit vielfältigen individuellen Möglichkeiten. Erziehung und Bildung haben die Aufgabe, zur Persönlichkeitsbildung beizutragen, in die selbstverständlich die erworbenen und entwickelten Werteinstellungen und Handlungsfähigkeiten inbegriffen sind.

Die *demokratische Gesellschaft* braucht nicht nur gebildete und mündig mitdenkende, sondern auch wahrnehmungsoffene, empfindungsfähige, verantwortungsbewusste und handlungsfähige Bürger. Auf diese allgemeinen gesellschaftlich relevanten Kompetenzen sind auch die gültigen Lehrpläne im Freistaat Thüringen mit ihrem Kompetenzmodell abgestimmt. Sie sehen zunächst die durch PISA in den Vordergrund geratenen Bereiche von Grundbildung vor, Reading Literacy als Lesefähigkeit und Fähigkeit des Verstehens und Interpretierens, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung, ferner Fremdsprachen. Die Lehrpläne betreffen außerdem eine ästhetische Bildung in musischen Fächern, eine geschichtliche, sozialräumliche und politische Bildung in Geschichte, Geographie und Sozialkunde und eine ethisch-religiöse Bildung im Ethik- und Religionsunterricht.

Bildung und Erziehung sind Teil der *kulturellen Tradition einer Gesellschaft*. Diese ist einerseits durch weiterwirkende Überlieferungen, andererseits durch geschichtliche Umbrüche, Verstrickungen und Widerfahrnisse geprägt. Dies zwingt, über die soziokulturellen Rahmenbedingungen von Bildung und Erziehung im Umfeld von Familie und sozialen Lebenslagen intensiv nachzudenken.

Zu unserer gesamt-kulturellen Lage als einer Nation in *Europa* und *einer zusammenwachsenden Welt* gehören unter anderem die Erinnerung an zwei Weltkriege, das schmerzliche Bewusstsein des Holocaust, die wiedergewonnene deutsche Einheit und die zunehmende Integration Europas.

Der *weltgesellschaftliche Kontext* von Erziehung und Bildung fordert vierfach heraus, in räumlicher Hinsicht durch die rasanten Prozesse der Globalisierung in Gestalt ökonomischer, politischer, wissenschaftlicher und informationstechnologischer Entgrenzung, in zeitlicher Perspektive durch sich steigernde Beschleunigung, auf der Sachebene durch die Entwertung von Gütern auf Grund immer schnellerer Warenproduktion und in der sozialen Dimension durch Individualisierung in eins mit sich abschwächenden Traditionen, zunehmender Heterogenität und kultureller und weltanschaulich-religiöser Pluralität.⁴⁶ Die Institutionen der Erziehung und Bildung, insbesondere die Schule, können nicht die Augen davor verschließen, welche Erziehung und Bildung angesichts der weltweiten kulturellen und religiösen Spannungen, sozialen Disparitäten und Konflikte notwendig ist. Als neue Aufgaben stehen interkulturelle und interreligiöse Bildung im Raum.

In allem berühren die pädagogischen Aufgaben das *Wirklichkeitsverständnis*. Es betrifft übergreifende Deutungen des Lebens und Zielsetzungen gesellschaftlichen Handelns auf dem maßstabsbewussten Weg einer offenen Gesellschaft. Daher verlangt die gesuchte Verbindung von Erziehung und Bildung auf der allgemeinsten Ebene eine integrierende *Definition von Bildung in einem weiten und ursprünglichen Sinn*. Bildung ist als Zusammenhang von Lernen, Wissen, Verstehen, Können (Kompetenzen), Wertebewusstsein, Wollen, Haltungen, Einstellungen und Handlungsfähigkeit im Horizont sinnstiftender Deutungen der Wirklichkeit zu verstehen.⁴⁷ In dieser Bestimmung sind drei Aspekte miteinander verschränkt: Bildung im

⁴⁶ Vgl. Tremel, A. K.: Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung. Stuttgart 2000, S. 250ff.

⁴⁷ Vgl. Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (herausgegeben im Auftrag des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland): Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift. Gütersloh 2003, S. 66f.

Hinblick auf Lernen, Wissen und Kompetenzen, gleichzeitig im Hinblick auf Erziehung, die mit Wertbewusstsein, Einstellungen und ethischer Handlungsfähigkeit angesprochen ist, und beides im Rahmen der Frage, was Gesellschaft und Staat wollen und für sinnvoll halten und was nicht zuletzt die betroffenen Jugendlichen und Eltern für wichtig erachten.

Der Begriff Wertbewusstsein verweist auf zwei Ebenen. Er meint zunächst grundlegend die Verfassungsethik, d.h. die Fundamentalnorm der „Würde des Menschen“ (Artikel 1 Absatz 1 Grundgesetz) und die Wertimplikationen der weiteren Grundrechte im Grundgesetz; diese Ebene verkörpert die „freiheitliche demokratische Grundordnung“. Zum anderen wird die Gesellschaft vom Ringen um „Orientierungswerte“ bestimmt⁴⁸, hinsichtlich derer sich Einzelne und gesellschaftliche Gruppen in einer pluralen Welt unterscheiden. Sie beziehen sich auf ethisch-religiöse Traditionen, gelebtes Ethos sowie politisch-ethische Programme und berücksichtigen Wandlungen im moralischen Bewusstsein.

Ein umfassendes Bildungsverständnis verbindet Familie und Schule (vgl. oben C.I. „Familie und Bildungssystem“). Der weite, die Erziehung zu gesellschaftlicher Verantwortung einschließende Ansatz bewährt sich ferner in einer Mediengesellschaft hinsichtlich der Bildung von „Medienkompetenz“ (vgl. unten C.V. „Medienkompetenz“). Durch seinen Bezug zu Bildung als „Orientierungswissen“⁴⁹ im Blick auf Wirklichkeitsverständnis, Sinnfragen und vernunftgeleitetes Handeln vertieft er nicht zuletzt die Vorstellungen vom „lebenslangen Lernen“ (vgl. unten C.VI. „Lebenslanges Lernen“).

Die Beziehung zwischen Erziehung und Bildung im Horizont von Sinnerfahrung und damit ihre menschliche Bedeutung und lebensgeschichtliche Auswirkung kann auch an den *Prozessen* in der Schule aufgewiesen werden. Unterrichtsvorgänge sind durchweg von zwischenmenschlichen Interaktionen durchsetzt. Im Umgang mit Unterrichtsinhalten schwingt mit, was diese für die Lehrenden als Personen und für die Gesellschaft bedeuten: Die Schülerinnen und Schüler lernen stets beides, die Unterrichtsinhalte und die Bedeutung bzw. den Sinn, den die Öffentlichkeit, die Schule und die einzelnen Lehrkräfte ihnen bezüglich der Inhalte zu spüren geben. Schulverdrossenheit kann ein Zeichen dafür sein, dass sich bei allem Lernbetrieb kein „bildendes“ Lernen ereignet.

⁴⁸ Häberle, P.: Erziehungsziele und Orientierungswerte im Verfassungsstaat. Freiburg, München 1981.

⁴⁹ Vgl. Mittelstraß, J.: Bildung und ethische Maße. In: Killius, N.; Kluge, J.; Reisch, L. (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt/M. 2002, S. 151-170. Mittelstraß unterscheidet „Orientierungswissen“ von „Verfügungswissen“ (S. 164). Letzteres bezieht sich auf den „wissenschaftlich-technischen Verstand“, Orientierungswissen auf die „praktische Vernunft“.

Unter „bildendem“ Lernen wird jenes verstanden, das dem obigen Verständnis von Bildung folgt.⁵⁰ Es beachtet den Zusammenhang aller Aspekte und ist mehr als Wissen. „Wissen lässt sich büffeln, aber Begreifen braucht Zeit und Erfahrung.“⁵¹ Widerwillig und äußerlich gelernte Inhalte haften nicht; gelungene innere Aneignung wird als bildendes Lernen Vorfreude auf sich selbst. Bildung vollzieht sich als Selbsttätigkeit.

Bildendes selbsttätiges Lernen ist von den *Lernformen* abhängig. Es kann durch absichtliche (intentionale) Maßnahmen wie einen methodisch planmäßigen Unterricht angeregt und gefördert werden. Aber auch „unabsichtliches“ (informelles) Lernen wie das Lernen in der Familie und in Gruppen Gleichaltriger, in der Freizeit (Sport, Konsum), bei alltäglichen Begegnungen und autodidaktischen Erkundungen kann bildend wirken. Man kann beides miteinander verbinden, indem Lernumwelten durch lernanregende Ausstattung von Räumen und selbstständige Verfügung über die Lernzeit so modelliert werden, dass selbsttätiges Lernen möglich ist. Es darf begründet vermutet werden, dass die heute geforderte Qualitätsverbesserung von Unterricht dann gelingt, wenn sie sich auf alle drei Formen bezieht. Folglich hat die Schule auch eine Mitverantwortung dafür, eine erziehende und bildende Umwelt zu gestalten. Dies erfordert ihre Zusammenarbeit mit anderen Institutionen, z.B. mit dem Elementarbereich und mit dem Feld der Medien.

Über den Unterricht als *Mikroebene* schulpädagogischen Handelns hinaus rückt mit Begriffen wie Schulklima und Schulkultur die Einzelschule als Ganzes auf einer mittleren Ebene (*Mesoebene*) ins Blickfeld. Wie bildet, erzieht und sozialisiert, d.h. prägt, die Schule als Institution? Eine „gute Schule“ ist gekennzeichnet durch ein von allen Beteiligten gemeinsam getragenes Selbstkonzept, ein zusammenarbeitendes Lehrerkollegium, eine initiativfreudige Schulleitung, die Öffnung der Schule ins Gemeinwesen zu verschiedenen Partnern und eine hohe interne verantwortliche Partizipation aller Beteiligten im gemeinsamen Bemühen um die

⁵⁰ Vgl. Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (herausgegeben im Auftrag des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland): Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift. Gütersloh 2003, S. 14, 26 u.a.

⁵¹ Rau, J.: Rede auf dem Ersten Kongress des Forum Bildung am 14. Juli in Berlin. Bundespresseamt Berlin, S. 5.

Qualität und Fortentwicklung der „eigenen“ Schule. Im Freistaat Thüringen existieren Schulen, die die Bedingungen für eine gute Schule erfüllen, staatliche Schulen und Schulen in freier Trägerschaft. Sie genießen oft besonderes Ansehen, weil sie zeigen, was durch eine konzentrierte Anstrengung gelingen kann.

Hierfür sind auf der dritten Ebene, der politisch strukturierten gesellschaftlichen Einbettung von Schulen (*Makroebene*), förderliche Bedingungen, unter anderem schulstrukturelle Rahmenbedingungen und finanzielle Hilfen nötig. Für Bildung wie Erziehung müssen die drei Ebenen aufeinander abgestimmt sein; sonst wird das Handeln auf der untersten Ebene im Klassenzimmer und werden die Lehrenden als Einzelne überfordert.

Zusammengefasst erhält das Thema „Erziehung und Bildung in Thüringen“ seine Bedeutung für die Schule aus der Doppelperspektive von Mensch und Gesellschaft, d.h. der Förderung des einzelnen heranwachsenden Kindes und Jugendlichen und des Beitrags der Schule zur Kulturleistung eines Gemeinwesens. Bildung ist die subjektive Seite der Kultur. Ein weit greifendes Verständnis von Kultur schließt alle Bereiche wie Sprache, Recht, Politik, Wissenschaften, Technik, Ökonomie, Künste, Religion/Philosophie in sich. Unter dieser Perspektive handeln Schulen nur dann wirklichkeitsangemessen, wenn sie im angedeuteten Sinn eine *mehrdimensionale Bildung* fördern und fordern und im Rahmen unseres freiheitlichen Rechts- und Sozialstaats und seines Wertekontextes als *erziehungsrelevante Werteinstellungen Freiheit und Verantwortung* zumuten.

1.2 Situationsbeschreibung, Problembereiche und Lösungsansätze

Die gegenwärtige Bildungsdiskussion ist im Freistaat Thüringen wie in der ganzen Bundesrepublik hauptsächlich durch die internationalen Vergleichsuntersuchungen (TIMSS, PISA, IGLU) angestoßen worden. Die Situation in den neuen Ländern ist gleichzeitig generell dadurch geprägt, dass nach der vollzogenen deutschen Einheit das Bildungssystem gemäß den gemeinsamen Grundüberzeugungen der Bundesrepublik und gemäß den Bildungs- und Erziehungsvorstellungen der gewählten Landesregierungen um- und auszugestalten war. Entsprechend diesen Grundüberzeugungen bzw. -vorstellungen ist in § 2 des Thüringer Schulgesetzes und in der Verfassung des Freistaats Thüringen niedergelegt, dass die Thüringer Schule einen staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag hat. Im Freistaat Thüringen sind auf dieser Grundlage Wege beschritten worden, die sich zum Teil bewährt haben und tragfähig sind, aber zum Teil auch ausbau- und reformbedürftig sind. In den weiteren Teilen dieses Kapitels

wird dies im Einzelnen behandelt; hier nachfolgend wird darauf eine kurze Vorausschau gegeben.

In einer übergreifenden Hinsicht ist für die gegenwärtige Situation kennzeichnend, dass in allen Bundesländern im Blick auf *Bildung* der ausschlaggebende Rang von *Förderung* diskutiert wird. Um das deutsche Bildungssystem zu einem fördernden System zu entwickeln, müssen einige Voraussetzungen erfüllt werden:

Wenn die Bilanz der Bildungsabschlüsse im internationalen Vergleich verbessert werden soll, ist *weiträumig und langfristig* zu denken, d.h. zu einer Bildungsplanung überzugehen, die sich zum einen ernsthaft mit den Bildungssystemen anderer Nationen befasst und internationale Befunde bedenkt (siehe hierzu unten C.III.4. „Schulstrukturen“) und zum anderen um der langfristigen Wirksamkeit willen nachhaltige Veränderungen ins Auge fasst. In ihrer Geschichte sind die weiterführenden Schulen in Deutschland bislang nicht primär an Förderung als der maßgeblichen pädagogischen Leitidee orientiert gewesen. Die bisher bestimmenden Vorstellungen sind die, dass Schülerinnen und Schüler etwas leisten und dass sie entsprechend weiterkommen – oder auch nicht. Wenn gegenwärtig 8 bis 10 Prozent aller Schulabgängerinnen und -abgänger in der Bundesrepublik keinen Schulabschluss erhalten und ungefähr 15 Prozent aller Jugendlichen ohne Ausbildung bleiben – mit zunehmender Tendenz –, darf dies nicht als ein unabwendbares, quasi naturgesetzliches Schicksal hingenommen werden. Für die Zukunft liegt in diesen Zahlen eine gesellschaftliche Sprengkraft, die konsequent entschärft werden muss. Ein junger Mensch, der ein Verlierer im Bildungssystem ist, verliert dadurch nicht nur Startchancen auf dem Arbeitsmarkt, sondern erleidet auch eine Beeinträchtigung seines persönlichen Selbstwertgefühls. Ohne ein positives Gefühl für den eigenen Wert ist er aber innerlich nicht frei, soziale Einstellungen zu entwickeln, die es ermöglichen, von anderen her zu denken und zu handeln. Ziele der Erziehung und Bildung wie prosoziale Haltungen werden durch ein Scheitern in der formalen Bildung untergraben. In extremen Fällen reagieren Jugendliche darauf mit Depressionen oder mit Gewalt und wollen in erschreckender, negativ gewendeter Verkehrtung zeigen, dass sie doch noch jemand sind. Zur Qualitätssteigerung des Bildungssystems gehört darum, sich mit zu vergegenwärtigen, in welchem Kontext ein individueller Bildungsprozess sich vollzieht und welche unerwünschten Nebenfolgen eine pädagogisch gemeinte Handlung haben könnte. Eine zentrale Aufgabe des Bildungssystems ist es, dazu beizutragen, dass Bildungschancen so weit wie möglich davon unabhängig werden, unter welchen Bedingungen ein junger Mensch aufwächst und lebt. Dass

und wie dies gelingen kann, zeigen unter anderem die internationalen Schulleistungsvergleichsstudien.

Die Aufgabe der Förderung ist auch darum komplex, weil sie immer jede einzelne Schülerin und jeden einzelnen Schüler erreichen muss. Das deutsche Schulsystem ist aber auf Grund seiner Geschichte auf das Prinzip des *Individuellen* schlecht vorbereitet. Es ist traditionell auf den Umgang mit Gruppen (z.B. in Schulformen oder altershomogenen Klassen) gerichtet. In ihm soll der Umgang mit dem einzelnen Kind und Jugendlichen eingeordnet sein. Versagerquoten sind in dieser systembedingten Denkhaltung ebenso mit einbegriffen wie der Umgang mit Versagern in der Form des Verweises in eine andere Gruppe oder Institution (z.B. das Sitzenbleiben). Förderung als ernst genommene individuelle Förderung verlangt hier eine gründliche Umstellung von organisatorischen Konzepten, aber auch von individuellem pädagogischem Handeln. An Versuchsschulen oder Schulen in anderen Staaten kann abgelesen werden, was dies bedeutet. An ihnen bemühen sich die in einer Klasse tätigen Lehrkräfte, gemeinsam und systematisch jeden einzelnen Heranwachsenden individuell kennen zu lernen und einen Bildungsplan mit ihm gemeinsam zu entwickeln. Eine Voraussetzung dafür ist die Diagnosefähigkeit von Lehrkräften, die jedoch weit über das Erlernen diagnostischer Techniken hinaus eine tieferreichende Änderung des Habitus der Lehrenden verlangt.

Förderung bedeutet, dass alle erreicht werden müssen, *die Schwächeren ebenso wie die Stärkeren*. Diese Komplexität wird im deutschen Schulsystem traditionell dadurch zu bewältigen versucht, dass man nach angenommenen homogenen Begabungen und Leistungsfähigkeiten differenziert. Es ist offen, ob dies für alle das anregendste und bildungsförderlichste Modell liefert; die Befunde der Bildungsforschung lassen hieran deutliche Zweifel zu. Dies betrifft nicht zuletzt die Entwicklung der Schülerpersönlichkeit und ihres Selbstwertgefühls. Diejenigen, die in den geringer angesehenen Schulformen unterrichtet werden, fühlen sich entwertet: „Wir sind doch hier, weil wir schlecht sind und nichts können“. Diese Einschätzung wirkt sich negativ auch auf ihre Leistungsbereitschaft und Leistungsmöglichkeiten aus.

Aus der Bildungs- und Jugendforschung ist überdies bekannt, dass es Zusammenhänge zwischen dem Selbstkonzept in Bezug auf Bildung, dem erreichten formalen Bildungsabschluss und der *Fähigkeit und Bereitschaft zur verantwortlichen Mitgestaltung der Gesellschaft* gibt. Auch in dieser Hinsicht besteht in Thüringen Handlungsbedarf. Abzulesen ist dieser an den

Ergebnissen des Thüringen-Monitors von 2003 (und zuvor 2002)⁵². Sie zeigen, dass sich neben der weiter bestehenden Politik- bzw. Politikerverdrossenheit die *Zufriedenheit mit der Demokratie* gegenüber dem Vorjahr (2002) noch einmal „deutlich verschlechtert“ hat⁵³. Hier bestätigt sich für Thüringen der allgemeinere Befund, dass die Distanz zur Demokratie in den neuen Bundesländern verhältnismäßig groß ist.⁵⁴

Im Hinblick auf andere Aspekte des Zusammenlebens in einer pluralen demokratischen Gesellschaft sind die Ergebnisse ebenfalls Besorgnis erregend. Auch „Ausländerfeindlichkeit, nationalistische Orientierungen und rechtsextreme Einstellungen haben sich gegenüber dem Vorjahr noch einmal verstärkt; das Liebäugeln mit einer Diktatur im nationalen Interesse hat die 20 Prozentmarke fast erreicht“.⁵⁵

Es entspricht den allgemeinen Befunden entsprechender Forschungen, dass nach dem Thüringen-Monitor 2002 „Männer, Jüngere, politisch Desinteressierte und Befragte mit niedriger Bildung ... überdurchschnittlich oft Gewaltbereitschaft“ bekunden, mit einem leichten Anstieg im Vergleich zum Vorjahr 2001.⁵⁶ Bei autoritären Orientierungen zeigte sich im Jahr 2002 zwar eine abnehmende Tendenz, aber immer noch eine hohe Zustimmung zu einem autoritären Gesellschaftsbild und autoritären Erziehungsmustern.⁵⁷

Zugleich bestätigt sich im jüngsten Thüringen-Monitor (2003) erneut wie in anderen Untersuchungen, dass Jugendliche nicht uneingeschränkt politikverdrossen sind. Die Gruppe mit einer „aktiv-partizipatorische(n) Erwartungshaltung“ ist gewillt, sich aktiv für Aufgaben des Gemeinwesens einzusetzen und Verantwortung zu übernehmen.⁵⁸ Sie sind dann dazu bereit, wenn sie sich von den Wirkungen ihres Engagements überzeugen können und erfahren, dass sie ernst genommen werden.

⁵² Dicke, K.; Edinger, M.; Hallermann, A.; Schmitt, K.: Familie und Politik. Ergebnisse des Thüringen-Monitors 2002. Thüringer Landtag, 3. Wahlperiode, Drucksache 3/2882, 21.11.2002.

Dicke, K.; Edinger, M.; Hallermann, A.; Schmitt, K.: Einstellungen zur Demokratie. Ergebnisse des Thüringen-Monitors 2003. Thüringer Landtag, 3. Wahlperiode, Drucksache 3/3765, 13.11.2003.

⁵³ Ebd., S. 79.

⁵⁴ Vgl. Noelle-Neumann, E.; Köcher, R. (Hrsg.): Allensbacher Jahrbuch der Demoskopie 1998-2002. Bd. 11. München 2002, S. 595 f.

⁵⁵ Dicke, K.; Edinger, M.; Hallermann, A.; Schmitt, K.: Einstellungen zur Demokratie. Ergebnisse des Thüringen-Monitors 2003. Thüringer Landtag, 3. Wahlperiode, Drucksache 3/3765, 13.11.2003, S. 80.

⁵⁶ Dicke, K.; Edinger, M.; Hallermann, A.; Schmitt, K.: Familie und Politik. Ergebnisse des Thüringen-Monitors 2002. Thüringer Landtag, 3. Wahlperiode, Drucksache 3/2882, 21.11.2002, S. 72.

⁵⁷ Ebd., S. 73 ff.

⁵⁸ Dicke, K.; Edinger, M.; Hallermann, A.; Schmitt, K.: Einstellungen zur Demokratie. Ergebnisse des Thüringen-Monitors 2003. Thüringer Landtag, 3. Wahlperiode, Drucksache 3/3765, 13.11.2003, S. 79.

Forschungsergebnisse zu der Frage, wie sich die Handlungsfähigkeit der jungen Menschen in multikulturellen, vielsprachigen Situationen derzeit gestaltet, betreffen in der Regel die Bundesrepublik Deutschland insgesamt, differenzieren dabei jedoch nach alten und neuen Ländern. In einer Studie der „Europäischen Stelle zur Beobachtung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit (EUMC)“⁵⁹ wurde ermittelt, dass unter Jugendlichen aus den neuen Bundesländern (eingestuft wurden 15- bis 24jährige) beträchtlich häufiger Intoleranz anzutreffen ist als unter Jugendlichen aus den alten Bundesländern. Auch werden in den neuen Bundesländern Zugewanderte häufiger für gesellschaftliche Missstände wie Arbeitslosigkeit oder Kriminalität verantwortlich gemacht als in den alten Bundesländern. Dieses Resultat bestätigt wiederkehrend ermittelte Forschungsergebnisse, die besagen, dass das Ausmaß an Fremdenfeindlichkeit oder Gewaltbereitschaft gegenüber Fremden unabhängig von ihrer aktuellen Präsenz oder Anzahl in einer Region ist. Die wenigen aus Thüringen vorliegenden Ergebnisse deuten auch in diese Richtung einer Tendenz zur Fremdenfeindlichkeit, obwohl wenig Zugewanderte im Lande sind⁶⁰.

In einer Untersuchung jugendlicher Täter, die wegen fremdenfeindlicher Gewalttaten inhaftiert waren, wurden Täterprofile ermittelt, die deutlich werden lassen, dass insbesondere schulische Intervention – möglichst in Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe – vonnöten wäre, um „Gewaltkarrieren“ zu verhindern. In neun von zehn Fällen waren die Täter bereits durch Gewaltanwendungen in der Grundschulzeit aufgefallen; der überwiegende Teil der Untersuchten blickte auf eine Schulzeit zurück, in der das Leistungsversagen zunahm bzw. die mit einem Schulabbruch beendet wurde.⁶¹ Auch hier werden andere vorliegende Forschungsergebnisse bekräftigt, die besagen, dass die „Anfälligkeit“ für Gewaltbereitschaft oder die Ausübung von Gewalt unter Jugendlichen mit einer höheren formalen Bildung geringer ist als unter denjenigen, die niedrige Bildungsabschlüsse aufweisen.

Angesichts dieser Lage hält es die Enquetekommission für notwendig, der Herausbildung interkultureller Kompetenzen – verstanden als Fähigkeiten, in sprachlich, kulturell und sozial heterogenen Lagen selbstbestimmt, verantwortlich und gewaltfrei zu handeln – im gesamten Thüringer Erziehungs- und Bildungssystem erhöhte Aufmerksamkeit zuzuwenden, und zwar

⁵⁹ Vgl. www.eumc.eu.int (2001).

⁶⁰ Vgl. die obigen Daten aus dem Thüringen-Monitor.

⁶¹ Wahl, K. (Hrsg.): Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus, Rechtsextremismus. Drei Studien zu Tatverdächtigen und Tätern. Berlin 2001.

unabhängig davon, ob in einer Region bereits verstärkt Zuwanderung zu verzeichnen ist oder nicht.

1.3 Empfehlungen

1. **Der tägliche Unterricht muss sich um *bildendes* Lernen in einem auf Förderung aller gerichteten Klima bemühen. Es erstickt nicht, sondern weckt Neugier, weil gelingende Aneignung („Ich kann das jetzt.“) dazu anspornt, weiterzulernen und Neues anzugehen. Lernen dieser nachhaltigen Qualität verlangt auch Üben unter fachlicher Anleitung im Unterricht selbst.**

„Bildendes“ Lernen verknüpft Einzelnes zu einem Gefüge, anstatt auseinander fallende Bruchstücke zu hinterlassen; es verdichtet sich als Einsicht in Kategorien, in Schlüsselerkenntnissen und in der Fähigkeit zur Reflexion. „Bildendes“ Lernen erfordert besonders „Verständnisintensives Lernen“ (Peter Fauser) und betrifft Sachverhalte ebenso wie Menschen. Im interkulturellen Kontext ist Verstehen die unerlässliche elementare Voraussetzung von Verständigung.

2. **Schule, insbesondere der tägliche Unterricht, muss *Erziehung und Bildung auf mehreren Ebenen verschränken.***

Auf der gerade beschriebenen Ebene des „bildenden“ Lernens werden im *Verstehen von Anderen* in heterogenen Situationen gleichzeitig Sachverhalte gelernt und Wertvorstellungen, Einstellungen sowie Vorurteile berührt.

3. **Das öffentliche Schulsystem besteht entsprechend dem pädagogischen Trägerpluralismus in der Bundesrepublik aus *staatlichen Schulen und Schulen in freier Trägerschaft*. Die gesammelten Anstrengungen haben beiden Arten von Schulen in gleichen Maßen zu gelten.**

Den staatlichen Schulen fällt die generelle Aufgabe zu, für gleiche Bildungsbedingungen zu sorgen. Einige von ihnen pflegen ferner bereits spezifische reformpädagogische Ansätze. Freie Schulen schöpfen zusätzlich aus besonderen weltanschaulichen und religiösen Sinnressourcen, um entsprechend Bildung und Erziehung zu profilieren. Eine plurale Gesellschaft spiegelt sich in einer vielgestaltigen Bildungslandschaft.

**4. Auf die einzelne Institution bezogen ist es notwendig, dass ausdrücklich die *Schul-*
kultur entwickelt wird.**

Hierzu gehört, dass alle Betroffenen – Lehrerschaft, Schülerschaft und Eltern – zusammenwirken und andere Partner in der Kommune wie kulturelle Einrichtungen, Wirtschaft, Kirche und Verbände partizipatorisch einbezogen werden. Ferner ist das Zusammenwirken verschiedener pädagogischer Instanzen zu verstärken; sie arbeiten gegenwärtig allzu oft nebeneinander. Zu entwickeln sind Konzeptionen der besseren Zusammenarbeit an den Übergangsstellen in der Bildungsbiografie – insbesondere am Übergang vom Elementarbereich in die Schule und von der Schule in den Beruf.

5. Des Weiteren sollten Konzepte der kooperativen Gestaltung des Bildungsraums durch schulpädagogisch und sozialpädagogisch ausgewiesenes Personal mehr Aufmerksamkeit erfahren; es gilt, die *institutionelle Fremdheit von Schul- und Sozialpädagogik* zu überwinden.

Die Kommission unterstützt die Anstrengungen, die beiden Seiten stärker ineinander zu schieben: „frühe *Bildung*“ bereits im *Elementarbereich*, nicht nur Spielen, soziales Lernen und Betreuung, komplementär mehr „*Betreuung*“ in der Schule bis hinein in den *Sekundarbereich*. Ansatzpunkte hierfür bieten „*Ganztagsangebote*“, insbesondere „*Ganztagschulen*“, die allerdings ohne ein über Betreuung hinausgehendes pädagogisches Konzept der Schulgestaltung im Verbund mit einer sozialpädagogischen Durchgestaltung des Schultages keinen Qualitätszuwachs erwarten lassen.

Zusammengefasst gilt, dass eine sinnorientierte, wertbewusste und kritische Erziehung und Bildung nicht nur überhaupt Ideologien widersteht, sondern auch einer einseitigen Leistungs-ideologie, gerade dadurch aber die Leistungsmotivation und Leistungsfähigkeit erhöht und zur Qualitätssicherung beiträgt.

2. Sozio-kultureller Rahmen und demographische Entwicklungen

2.1 Bedeutung

In der Bundesrepublik Deutschland ist der Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildungschancen besonders straff; dies haben die jüngsten international vergleichenden Schulleistungs-Untersuchungen vor Augen geführt. Während es der deutschen Grundschule noch gelingt, ihre heterogene Schülerschaft zu recht ähnlichen, über dem ermittelten internationalen Durchschnitt liegenden Leistungen zu führen⁶², zeigt sich in den Sekundarschulen eine ausgeprägte Abhängigkeit der Bildungschancen von der Herkunft.

Ob die normativen Vorgaben für die Qualität und Leistungsfähigkeit eines Schulsystems ihre Wirksamkeit faktisch entfalten, entscheidet sich vor allem daran, wie weit es gelingt, die starke Koppelung von Herkunft, Lebenslage und Bildungserfolgchancen zu lockern. Die sozialen und ökonomischen, kulturellen und sprachlichen Lebensumstände, in denen Kinder aufwachsen, setzen wichtige Rahmenbedingungen für die institutionelle Gestaltung von schulischer Erziehung und Bildung. Das folgende Kapitel beschreibt zentrale Merkmale dieser Rahmenbedingungen, wie sie konkret im Freistaat Thüringen anzutreffen sind. Von entscheidender Bedeutung für den Bildungserfolg sind nach dem Stand der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung

- die sozio-ökonomische Lage und das Kulturelle Kapital der Familien,
- das Geschlecht des Kindes und
- die sprachliche und kulturelle Herkunft bzw. der Migrationshintergrund.

Es ist zu bedenken, dass diese Merkmale sehr oft miteinander vermischt auftreten; so leben Familien mit Migrationshintergrund z.B. häufiger in einer prekären sozio-ökonomischen Lage.

Bedeutend für den zweiten Problemkreis dieses Kapitels, nämlich mit welcher demographischen Entwicklung im Freistaat Thüringen gerechnet werden kann oder muss, sind der Geburtenrückgang und die zunehmende Mobilität der Menschen – sei sie grenzüberschreitend oder innernational. Der Freistaat Thüringen hat zu Beginn des 21. Jahrhunderts – verglichen mit anderen Ländern der Bundesrepublik Deutschland – in relativ moderater Weise mit Zu-

⁶² Vgl. Bos, W.; Lankes, E.M.; Prenzel, M.; Walther, G.; Valtin, R. (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster 2003. Vgl. dazu auch Bos, W.; Lankes, E.M.; Prenzel, M.; Walther, G.; Valtin, R. (Hrsg.): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster 2004.

wanderung aus dem Ausland zu tun. Quantitativ bedeutender als die Zuwanderung ist derzeit das Phänomen der Abwanderung der Bevölkerung: In den letzten Jahren sind jährlich über 10.000 Menschen mehr aus Thüringen in andere Bundesländer abgewandert als in den Freistaat zugezogen sind. Auch in den nächsten Jahren ist mit einer Abwanderung zu rechnen. Für den Bereich Erziehung und Bildung ist besonders relevant, dass es sich bei denen, die das Land verlassen, vielfach um junge Menschen handelt: Beinahe die Hälfte der Abwanderungsverluste entfällt auf die Altersgruppe der 18- bis unter 25jährigen. Vorausgeschätzt wird, dass die Altersgruppe der 0- bis 27jährigen im Freistaat Thüringen im nächsten Jahrzehnt um etwa 20 Prozent schrumpfen wird. Desungeachtet ist auch in Thüringen eine Zuwanderung aus dem Ausland zu verzeichnen.

2.2 Situationsbeschreibung

2.2.1 Sozio-ökonomische Lage und Kulturelles Kapital

Der Freistaat Thüringen kann insgesamt auf eine im Vergleich der Bundesländer relativ ausgeglichene sozio-ökonomische Lage blicken⁶³. Die Einkommensverhältnisse im Lande haben sich im Verlaufe des letzten Jahrzehnts deutlich verbessert; im Jahr 2001 lagen die Haushaltsnettoeinkommen etwa 20 Prozent über den im Jahr 1991 erzielten. Die Thüringer Haushalte konnten in den 1990er Jahren die höchsten Einkommenszuwächse aller neuen Bundesländer verzeichnen. Der Bezug von Transferleistungen nach dem Bundessozialhilfegesetz ist geringer als in anderen Bundesländern; er liegt unter dem Durchschnitt der westlichen Länder. Am Stichtag 31. Dezember 2001 haben 50.514 (2 Prozent) Thüringerinnen und Thüringer „laufende Hilfe zum Lebensunterhalt“ bezogen; weitere 20.551 (0,6 Prozent) haben „Hilfe in besonderen Lebenslagen“ empfangen, und noch einmal ca. 3.500 (0,1 Prozent) haben aus beiden Bereichen Leistungen erhalten. Einkommensarmut ist in Thüringen – mit regionalen Differenzierungen – ein geringeres Problem als in vielen anderen, insbesondere den anderen neuen Bundesländern.

Allerdings verteilt sich die gleichwohl vorfindliche Armut ungleich über die Altersgruppen und nach Lebensformen. Zwar hat sich die relative Einkommensarmut unter Kindern im Freistaat Thüringen seit den 1990er Jahren ungefähr halbiert. Dennoch leben Kinder häufiger in

⁶³ Vgl. hierzu und zum Folgenden: Thüringer Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit (Hrsg.): Materialband zum 3. Thüringer Sozialbericht. Erfurt 2003.

armen Haushalten als der Durchschnitt der Gesamtbevölkerung. Das Armutsrisiko ist besonders hoch bei Alleinerziehenden und ihren Kindern, und es gelingt diesen Familien auch seltener, der Armut zu entkommen. Ende der 1990er Jahre lebten ca. 58.000 Kinder in Haushalten, denen ein Einkommen unterhalb der gesamtdeutschen Armutsschwelle (788 € monatlich) zur Verfügung stand; die Familien von 17.000 Kindern verfügten sogar nur über ein Einkommen unterhalb der für die neuen Bundesländer bestimmten Armutsschwelle von 646 € monatliches Familieneinkommen; das sind ca. 4 Prozent aller Kinder im Freistaat Thüringen.

In der globalen Betrachtung deuten die Daten zur sozio-ökonomischen Lage im Freistaat Thüringen auf eine in dieser Hinsicht relativ homogene und unterdurchschnittlich belastete Schülerschaft. Ungeachtet dessen besteht für die beträchtliche Zahl derjenigen, die in einkommensarmen Familien leben, durchaus ein Risiko in Hinsicht auf ihre Bildungschancen. Die vorliegenden Ergebnisse der Bildungsforschung besagen, dass in Deutschland insgesamt die Chancen von Kindern aus armen Familien, beste Bildungsabschlüsse zu erzielen, deutlich geringer sind als bei Kindern aus gut situierten Familien. Die PISA-Studie hat ergeben, dass die Chancen eines 15jährigen Jugendlichen aus einer Oberschichtfamilie, ein Gymnasium statt eines Realschulbildungsgangs zu besuchen, mehr als viermal so hoch sind als die eines Arbeiterkindes⁶⁴. Auch für die Grundschule gilt bereits, dass das Kind eines Vaters aus der „oberen Dienstklasse“ dreieinhalbmal höhere Chancen auf eine Bildungskarriere im Gymnasium besitzt als das Kind aus einer Facharbeiterfamilie. Selbst bei der Kontrolle der kognitiven Grundfähigkeiten sowie der Lesekompetenz bleibt eine deutliche Diskrepanz erhalten: immer noch zweieinhalbmal bessere Erfolgsaussichten in der Grundschule für das Kind aus der besser gestellten Familie⁶⁵. Im Freistaat Thüringen sind die in der PISA-Studie ermittelten sozialen Disparitäten geringer als in Gesamtdeutschland; dies gilt auch nach der IGLU-Studie.⁶⁶ Das Ergebnis der PISA-Studie zur Leistungsfähigkeit der Thüringer Schulen relativiert sich deutlich, wenn die eher geringe soziale und sprachlich-kulturelle Heterogenität in der Thüringer Schülerschaft einbezogen wird. Während der Freistaat Thüringen nach den Auswertungen von PISA bei Berücksichtigung der Gesamtpopulation deutschlandweit den

⁶⁴ Vgl. Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001, S. 357.

⁶⁵ Vgl. Bos, W.; Lankes, E.M.; Prenzel, M.; Walther, G.; Valtin, R. (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster 2003. Vgl. dazu auch Bos, W.; Lankes, E.M.; Prenzel, M.; Walther, G.; Valtin, R. (Hrsg.): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster 2004.

⁶⁶ Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen 2003, S. 270 f.

vierten Platz erreicht, steht er nach der ergänzenden Studie von Hovestadt und Klemm auf dem zehnten Platz, wenn deutschlandweit nur noch Jugendliche ohne Migrationshintergrund betrachtet werden⁶⁷.

Auch in der Ergänzungsstudie zum Bundesländervergleich im Rahmen der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung IGLU erzielten Thüringer Schülerinnen und Schüler gute Leistungen. Sie liegen in allen gemessenen Kompetenzen im oberen Leistungsbereich und schnitten besonders gut in Mathematik ab.⁶⁸ Klare Indikatoren für die Mächtigkeit der sozio-ökonomischen Faktoren für die Entwicklung junger Menschen in Thüringen lassen sich den Strukturdaten über Arbeitslosigkeit unter Jugendlichen im Freistaat entnehmen. Nach dem Berufsbildungsbericht 2003⁶⁹ sind im Jahrzehnt 1992 bis 2002 zwischen 75 Prozent und 86 Prozent der unter 25jährigen arbeitslosen Jugendlichen solche mit Hauptschulabschluss. Dies wirft zugleich ein Licht auf die sozialen Folgen der Absolvierung eines Bildungsgangs mit dem Abschluss der Hauptschule. Die gesellschaftliche Bewertung solcher Bildungsbiografien bringt mit sich, dass verminderte Chancen auf dem Arbeitsmarkt bestehen; dies gilt noch einmal besonders für Mädchen. Verschärft wird diese Situation durch das nicht ausreichende Ausbildungsplatzangebot. Es sei darauf hingewiesen, dass weitere strukturelle Bedingungen die Chancen einer Berufseinmündung beeinträchtigen können; dazu gehört auch das Berufswahlverhalten der Jugendlichen selbst, die sich teilweise auf wenige Berufsbilder mit geringem Angebot an Ausbildungsstellen konzentrieren, hingegen einige Berufe mit freien Angeboten nicht wählten.

Eine weitere höchst bedeutsame, auch mit der ökonomischen Lage konfundierte Einflussgröße auf die Bildungschancen eines Kindes liegt in dem Kulturellen Kapital, über das seine Familie verfügt. Dieser Begriff geht auf den französischen Soziologen Pierre Bourdieu zurück,

⁶⁷ Hovestadt, G.; Klemm, K.: Schulleistungen in Deutschland: Internationales Mittelmaß und innerdeutsche Leistungsspreizung. In: Rolff, H.-G. et al. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung – Band 12. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim, München 2002, S. 65.

⁶⁸ Bos et al. gehen davon aus, dass die Leistungswerte für Thüringen tendenziell eher überschätzt werden, weil der Freistaat Thüringen keine Zufallsstichprobe gezogen hat, sondern nur Schulen einbezogen wurden, die freiwillig zur Teilnahme an der Untersuchung bereit waren. Nachtigall und Kröhne vergleichen auf der Grundlage der in Thüringen durchgeführten Kompetenztests die freiwillig teilnehmenden Schulen mit der Grundgesamtheit Thüringer Schulen und finden keine nennenswerten Unterschiede. Deshalb halten sie die Annahme für plausibel, dass auch in der IGLU-Studie die teilnehmenden Thüringer Schulen nur innerhalb des Zufallsbereichs vom Landesdurchschnitt abweichen. (Bos, W.; Lankes, E.M.; Prenzel, M.; Walther, G.; Valtin, R. (Hrsg.): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster 2004. Nachtigall, C.; Kröhne, U.: Ergänzende Auswertungen Kompetenztests 2003. Zu möglichen Verzerrungen der Thüringer IGLU-Ergebnisse aufgrund der Stichprobenziehung. Jena 2004.)

⁶⁹ Thüringer Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Infrastruktur: Berufliche Ausbildung in Thüringen – Berufsbildungsbericht 2003. Erfurt 2003, S. 187.

der mit einem breiter als in Geld und Gütern gefassten Kapitalkonzept darauf weisen wollte, dass nicht allein materielle, sondern auch gesellschaftliche und ideelle – für Lebenschancen entscheidende – Werte existieren, die gewissermaßen sozial vererbbar sind. Dazu gehört das Netz an persönlichen sozialen Beziehungen und das dazu gehörige Wissen, auf das man zurückgreifen kann (*Soziales Kapital*). Für den Bildungs- und Erziehungszusammenhang besonders relevant ist das Kulturelle Kapital, über das Heranwachsende und ihre Familien verfügen. Darunter wird der Besitz eines Menschen an formaler Bildung und an Kulturgütern verstanden. Die Bedeutung, die der Bildung ihrer Kinder von den Familien beigemessen wird, ihr Selbstvertrauen in Bezug auf erreichbare Bildungsziele und die Investitionen in die Bildung unterscheiden sich in den sozialen Schichten. In Familien, die über ein starkes Kulturelles Kapital verfügen, können Kinder dieses von ihren frühesten Lebensjahren an anhäufen (akkumulieren). Die zum Erwerb Kulturellen Kapitals aufzubringende Zeit stellt ein Bindeglied zwischen ökonomischem und Kulturellem Kapital dar: Je günstiger die ökonomische Lage eines Menschen ist, desto größer sind seine Chancen, in lang andauernde – ergo in der Regel höherwertige, Lebenschancen verbessernde – Prozesse der Aneignung von Bildung und Bildungstiteln einzutreten. Wie Forschung zum lebenslangen Lernen zeigt, machen sich die positiven Effekte eines frühen Zugangs zu Kulturellem Kapital auch in hohem Lebensalter noch bemerkbar.

Die PISA-Studie macht deutlich, dass der Freistaat Thüringen in dieser Hinsicht ein recht gutes Bild zeigt. Das Kulturelle Kapital ist gleichmäßiger über die Familien mit Schulkindern verteilt als in den alten Bundesländern. In Thüringen, Sachsen und Sachsen-Anhalt sind die Unterschiede in der Lesekompetenz zwischen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund, aber unterschiedlicher Lebenslage am geringsten im Vergleich der Bundesländer. Autoren aus dem PISA-Konsortium bieten als Erklärung dafür die These an, dass die traditionell starke sozial differenzierende Funktion des Gymnasiums in den neuen Bundesländern weniger präsent ist als in den alten. Dies führe zu einer größeren sozialen Nähe auch sozial schwächerer Bevölkerungsschichten zum Gymnasium.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Integrationsleistung, die dem Thüringer Schulsystem im Hinblick auf die soziale und kulturelle Heterogenität in der Schülerschaft abverlangt wird, eher moderat ist. Angesichts dessen können die Leistungen der Thüringer Schulen noch gesteigert werden. Dies gilt zumal, da im Freistaat Thüringen durch die gute Ausstattung mit vorschulischen Einrichtungen und mit Hortplätzen eigentlich überdurchschnittlich günsti-

ge Rahmenbedingungen für die Entkoppelung von Herkunft, aktueller Lebenslage und Bildungserfolg gegeben sind. Ausweislich der IGLU-Studie besuchten zum Beispiel 89 Prozent der Untersuchten in Thüringen mehr als zwei Jahre einen Kindergarten; im Durchschnitt der Bundesländer ist dies nur bei 68 Prozent der Kinder der Fall⁷⁰. Hier gälte es, das vorhandene Potenzial an Einrichtungen besser zu nutzen.

2.2.2 Geschlecht

Als ebenfalls bedeutsamer Einflussfaktor auf Bildungschancen hat sich das Geschlecht eines Kindes erwiesen. Die jüngere Bildungsforschung zeigt, dass nicht mehr von einer globalen Benachteiligung der Mädchen im allgemein bildenden Schulwesen gesprochen werden kann. Inzwischen sind Mädchen bildungserfolgreicher als Jungen. Die Zugehörigkeit zum männlichen Geschlecht wird heute (in Verbindung mit anderen Faktoren wie soziale oder kulturelle Deprivation) sogar zu den „Risikofaktoren“ in manchen Fächern bzw. Lernbereichen gerechnet⁷¹. Annähernd gleichverteilt über die Geschlechter ist inzwischen auch die Zahl der Studierenden an Hochschulen – allerdings gibt es hier deutliche Unterschiede in den Fachbereichen. Die Verbesserung der Lage der Mädchen gilt insgesamt jedoch nur für das allgemein bildende Schulwesen sowie den Zugang zu Hochschulbildungsgängen. Nach wie vor lässt sich der bessere schulische Erfolg der Mädchen nicht in den beruflichen Karrieren fortsetzen, was auf die anhaltende Reproduktion von Geschlechterungleichheit in der heutigen Gesellschaft verweist.

Für die Zukunftsgestaltung des Bildungssystems ist es relevant, dass die Präferenzen *für* und Leistungen *in* verschiedene(n) Unterrichtsfächer(n) nach wie vor ungleich über die Geschlechter verteilt sind. Die TIMSS-Studie zeigt, dass Jungen im Bereich der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer leistungstärker sind als Mädchen. Vertiefende Studien ergaben, dass Jungen bei Aufgaben aus dem Bereich der Physik tendenziell besser abschneiden, Mädchen hingegen bei Aufgaben, die den Life-Sciences zuzurechnen sind. Klare Vorteile besitzen demgegenüber die Mädchen im Bereich sprachlicher Leistungen. Dies hat sich auch in der PISA-Studie bestätigt; hier sind deutliche – allerdings in verschiedenen sprachlichen Teilleistungsbereichen variierende – Leistungsvorteile der Mädchen gegenüber Jungen im

⁷⁰ Vgl. Bos, W.; Lankes, E.M.; Prenzel, M.; Walther, G.; Valtin, R. (Hrsg.): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster 2004, S. 4.

⁷¹ Vgl. Lehmann, R. et al.: Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9. Kurzfassung der Ergebnisse des wissenschaftlichen Berichts, Hamburg: Behörde für Bildung und Sport (BBS) 2002.

Leseverstehen ermittelt worden⁷². In der IGLU-Studie erzielten die Thüringer Mädchen der vierten Klassen durchschnittlich 18 Punkte mehr in den Lesetests als die Jungen. Der Vorsprung ist höher als in den anderen beteiligten Bundesländern.⁷³

Die relativen Schwächen der Jungen im verbalen Bereich könnten dafür mitverantwortlich sein, dass sich inzwischen eine Verschlechterung ihrer Bildungsbeteiligung ergeben hat. In der als Längsschnitt angelegten Hamburger Lernausgangslagen-Untersuchung (LAU)⁷⁴ zeigt sich, dass es über die Jahrgänge der Sekundarstufe I allmählich zu einer Angleichung der Leistungen in Mathematik zwischen Jungen und Mädchen kommt, wenngleich der Vorsprung der Jungen nicht ganz aufgeholt wird. Die Angleichung ist vor allem darauf zurückzuführen, dass die Leistungsfortschritte der Jungen sich allmählich abschwächen, während die Lernzuwächse bei den Mädchen höher werden⁷⁵. Analoge Längsschnittuntersuchungen liegen aus Thüringen nicht vor.

Die bislang vorliegenden Erklärungsansätze für die Geschlechterdifferenz in den Schulleistungen sind insgesamt eher unbefriedigend. Wahrscheinlich ist, dass sowohl biologische als auch soziale Faktoren eine Rolle dabei spielen, dass es in beiden Geschlechtern zur Ausprägung unterschiedlicher Fähigkeits- und Interessenbereiche kommt, so dass Mädchen tendenziell im verbalen Bereich besser lernen, Jungen hingegen im räumlich-visuellen Bereich.

Einigkeit besteht jedenfalls darüber, dass zwar biologische Faktoren an der Entstehung von Geschlechtsunterschieden beteiligt sind, dieser Einfluss aber keineswegs deterministisch ist. Es ist möglich, die Unterschiede durch eine entsprechende Gestaltung von Bildungsprozessen auszugleichen. Insbesondere kann es gelingen, geschlechterspezifische Differenzen im Hinblick auf die Motivation und Lernbereitschaft in den verschiedenen Leistungsbereichen weitgehend aufzuheben. Diesen Befunden entsprechend wurden Fördermodelle entwickelt und erprobt, die einerseits zum Abbau von Motivationsbarrieren für das Lernen in bestimmten Fächern, andererseits zum Aufbau einer erhöhten kognitiven Leistungsfähigkeit beitragen

⁷² Vgl. hierzu zusammenfassend Stanat, P.; Kunter, M.: Geschlechterspezifische Leistungsunterschiede von Fünfzehnjährigen im internationalen Vergleich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5. Jg., 2002, H. 1, S. 28-48.

⁷³ Vgl. Bos, W.; Lankes, E.M.; Prenzel, M.; Walther, G.; Valtin, R. (Hrsg.): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster 2004.

⁷⁴ Vgl. Lehmann, R. et al.: Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9. Kurzfassung der Ergebnisse des wissenschaftlichen Berichts, Hamburg: Behörde für Bildung und Sport (BBS) 2002.

⁷⁵ Ebd.

sollten. Um die Benachteiligung der Jungen in den verbalen Bereichen auszugleichen, werden insbesondere Maßnahmen zur Förderung ihrer Lesemotivation empfohlen.

Der Freistaat Thüringen hat am Modellversuchsprogramm SINUS teilgenommen, in dem es um die Verbesserung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts ging, hat sich aber nicht an dem auf den Ausgleich von Geschlechtsunterschieden gerichteten Programmteil beteiligt. Andere speziell auf Mädchen- oder Jungenförderung gerichtete Maßnahmen im allgemein bildenden Schulwesen sind bislang nicht systematisch erfolgt. Jedoch werden spezielle Maßnahmen zur Förderung von jungen Frauen im Bereich der Berufseinmündung unternommen. Das Projekt „FrITZI“ („Forum zu Fragen der Informationsgesellschaft, Technologie, Zukunfts- und IT-Berufen“) – eine Initiative des Arbeitskreises für Frauen- und Arbeitsmarktpolitik in Thüringen – ist ein Beispiel dafür; es trägt verschiedene Initiativen, mit denen das Interesse von Mädchen für nicht-frauenspezifische Berufe geweckt werden soll. Das Projekt findet gute Resonanz in den Regelschulen. Vergleichbare Initiativen, Jungen für Frauenberufe zu interessieren, wurden noch nicht ins Leben gerufen.

2.2.3 Sprachliche und kulturelle Heterogenität sowie Migrationshintergrund

Die Zahl der im Freistaat Thüringen lebenden Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ist im Vergleich der Bundesländer recht gering, jedoch steigend. Seit Mitte der 1990er Jahre ist der Anteil derjenigen Schülerinnen und Schüler an allgemein bildenden Schulen, die keinen deutschen Pass besitzen, auf insgesamt ca. 2.245 angewachsen (Schuljahr 2002/2003). Weitere 134 Schülerinnen und Schüler besuchten berufsbildende Schulen. Dies entspricht einem Anteil an der Schülerschaft von etwa 1,5 Prozent. Hinzu kommen ca. 2.000 Schülerinnen und Schüler mit Aussiedlerstatus, also Zugewanderte, die einen deutschen Pass besitzen. Unbekannt ist die Zahl der eingebürgerten Zugewanderten.

Die größten Gruppen der Zugewanderten kamen im Schuljahr 2002/2003 aus Kasachstan und der Russischen Föderation (zusammen ca. 1.900), gefolgt von Vietnam (ca. 440), dem ehemaligen Jugoslawien (ca. 300), der Türkei (ca. 200) sowie Aserbajdschan und der Ukraine (je ca. 150). Die stärkste Zunahme war bei der Gruppe der Vietnamesen zu verzeichnen. Im Hinblick auf ihren Rechtsstatus teilen sich die Zugewanderten auf in Aussiedler – diese stellen die größte Gruppe, jedoch ist ihre Zahl rückläufig –, Ausländer und Asylberechtigte (ca. 1.800) und Asylbewerber/Kriegsflüchtlinge (ca. 460). Die in der Statistik zusammengefasste

Gruppe der Ausländer und Asylberechtigten verzeichnete seit Mitte der 1990er Jahre den größten Zuwachs.

Diese Daten täuschen über die erwartbaren Zukunftsaufgaben hinweg, die sich dem Thüringer Bildungssystem stellen werden. Hier ist vor allem die künftige Entwicklung von Migration zu bedenken, die nach den vorliegenden Prognosen zunehmen wird. Eine genaue Vorhersage der Entwicklungen ist schwierig, da sie stark von politischen, sozialen und ökologischen Umständen abhängig sind. Wahrscheinlich ist jedoch, dass die Zuwanderung aus dem Ausland zunimmt; die bevorstehende EU-Erweiterung ist einer der Gründe dafür. Wegen der absehbaren demographischen Entwicklungen und der Abwanderungstendenzen junger Menschen ist eine kontinuierliche Zuwanderung aus dem Ausland sogar unerlässlich.

Für Entwicklungen im Erziehungs- und Bildungsbereich ist ferner die Voraussicht wichtig, dass ein beträchtlicher Teil der Zuwandernden und ihrer Kinder in eher prekären sozialen und ökonomischen Verhältnissen leben wird. Weiterhin ist zu bedenken, dass eine relativ geringe Bereitschaft höher qualifizierter Menschen besteht, nach Deutschland zuzuwandern⁷⁶. Dies wird unter anderem dadurch begründet, dass höher qualifizierte Wanderungswillige die Integrationsmaßnahmen, nicht zuletzt im Bildungssektor, in Deutschland eher negativ einschätzen.

Bedeutende Konsequenzen für die Erziehungs- und Bildungseinrichtungen hat es, dass Migrantinnen und Migranten auch nach langer Zeit ihre Bindungen an die mitgebrachten Sprachen und kulturellen Traditionen nicht aufgeben. Dies ist – so belegen Untersuchungen⁷⁷ – keineswegs als mangelnde Integrationsbereitschaft zu interpretieren. Vielmehr ist die zweisprachige Lebensgestaltung ein Modus, die Herausforderungen eines mobilen Lebens so gut wie möglich zu bewältigen.

Gesellschaftliche Sprachenvielfalt und kulturelle Pluralität, die durch Zuwanderung zunehmen, gewinnen für die Sozialisation und Entwicklung *aller* hier aufwachsenden Kinder an Bedeutung. Zwar sind Kinder und Jugendliche mit eigenem Migrationshintergrund in anderer, zum Teil verschärfter Weise von den Folgen dieser Entwicklungen betroffen; ihnen sind

⁷⁶ Vgl. hierzu OECD (Hrsg.): *International Mobility of the Highly Skilled*. Paris 2001.

Vgl. dazu auch Hunger, U.: *Vom Brain Drain zum Brain Gain. Die Auswirkungen der Migration von Hochqualifizierten auf Abgabe- und Aufnahmeländer*. Bonn (Gesprächskreis Migration und Integration der Friedrich-Ebert-Stiftung) 2003.

⁷⁷ Gogolin, I.; Pries, L.: Stichwort: Transmigration und Bildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 7. Jg./2004, H. 1, S. 5-19.

komplexere Orientierungsleistungen und bedeutendere Anstrengungen zur Integration abverlangt als denjenigen, die am angestammten Lebensort verbleiben. Aber auch alle anderen Kinder und Jugendlichen sind, mehr oder weniger intensiv, vor die Aufgabe gestellt, mit der wachsenden Vielfalt an Sprachen, kulturellen Traditionen und religiösen Überzeugungen in ihrer Lebenswelt zurechtzukommen – und zwar ohne zu ausgrenzenden oder gewaltförmigen Mitteln zu greifen, um diese Lage zu bewältigen. Hinzu kommt, dass die Herausforderung zur persönlichen Mobilität sich insgesamt an eine wachsende Zahl von jungen Menschen richtet, also auch diejenigen in Zukunft betreffen kann, die dies in ihrer persönlichen Lebensplanung eigentlich nicht vorgesehen haben.

Der Freistaat Thüringen hat mit einigen Vorkehrungen auf Zuwanderung reagiert. Die rechtlichen Grundlagen sehen eine gleichberechtigte Förderung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Thüringen vor. In der Verfassung des Freistaats Thüringen sind entsprechende Erziehungs- und Bildungsziele (Artikel 22) sowie das Recht auf Bildung (Artikel 20) enthalten; dies wird im Thüringer Schulgesetz (§§ 1 und 2) aufgegriffen. Der Grundsatz der Gleichheit vor dem Gesetz, unabhängig von Herkunft, Abstammung, ethnischer Zugehörigkeit und Sprache ist in Artikel 2 Absatz 1 und 3 der Verfassung des Freistaats Thüringen garantiert und gilt somit auch für den Bereich des Erziehungs- und Bildungswesens.

In Thüringen wird Schülerinnen und Schülern ohne gewöhnlichen Aufenthalt der Zugang zu den Schulen gewährt, allerdings besteht für sie keine Schulpflicht⁷⁸. Dies wirkt sich nach vorliegender Forschung als eine Benachteiligung dieser Gruppe aus.⁷⁹

Die Regelungen über besondere Maßnahmen zur Schulbildung von Kindern mit Migrationshintergrund sind bisher unterschieden nach Kindern aus Aussiedlerfamilien oder ausländischen Familien, sollen aber zusammengefasst werden. Ausführliche Bestimmungen bestehen zu Schulaufnahme- und -eingliederungsmaßnahmen für neu zuwandernde Schülerinnen und Schüler sowie zu Förderkursen. Letztere können auch nach Überleitung in eine Regelklasse

⁷⁸ Vgl. § 17 Absatz 1 Thüringer Schulgesetz und die Verwaltungsvorschrift zum Schulbesuch ausländischer Kinder in Thüringen vom 14.6.1998, Amtsblatt des Thüringer Kultusministeriums und des Thüringer Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kultur, Nr. 7/1998, S. 485 f. sowie ergänzend auch den Erlass des Thüringer Kultusministeriums vom 5.12.1995 zur Schulpflicht ausländischer Kinder und Jugendlicher, hier: Kinder von Asylbewerbern, Asylberechtigten und Flüchtlingen (unveröffentlicht).

⁷⁹ Neumann, U.; Reuter, L. R.: Alles was Recht ist: Minderheiten im deutschen Schulwesen – Ein Forschungsbericht. In: Deutsch lernen, 22. Jg., 1997, Nr. 3, S. 224-243.
Vgl. dazu auch Neumann, U.; Niedrig, H.; Schroeder, J.; Seukwa, L. H. (Hrsg.): Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiographien. Münster, New York 2003.

mit bis zu zwei Unterrichtsstunden weitergeführt werden. Weitere Bestimmungen regeln die Fremdsprachenfolge und den Erwerb von Bildungsabschlüssen mit Prüfungen.

Vorgesehen ist, dass neu Zugewanderte in eine ihrem Alter entsprechende Klassenstufe aufgenommen werden; sie können jedoch auch (mit Einverständnis der Erziehungsberechtigten) in eine niedrigere Klassenstufe verwiesen werden. Dies ist nach Erkenntnissen der Bildungsforschung nicht als geeignete Fördermaßnahme anzusehen.⁸⁰ Sofern entsprechende Gruppengrößen erreicht werden – erforderlich sind mindestens 12 Schülerinnen bzw. Schüler –, können so genannte Vorbereitungsklassen an Grund- oder Regelschulen errichtet werden. Aus dieser Vorkehrung spricht, dass zunächst nicht von einer höheren Leistungsfähigkeit Zugewanderter ausgegangen wurde. Eine Änderung dieser Vorschrift ist vorgesehen, so dass künftig auch an Gymnasien Vorbereitungsklassen eingerichtet werden können.

Die Deutschkenntnisse neu Zugewanderter sollen in den ersten Schulbesuchsjahren nicht ausschlaggebend sein für die Benotung und Versetzung. Ausnahmeregelungen für den Fremdsprachenunterricht ermöglichen die Ersetzung des Prüfungsfachs Deutsch durch Russisch oder andere Sprachen von Herkunftsländern. Unter bestimmten Umständen kann bei externen Haupt- oder Realschulabschlüssen Deutsch durch Russisch oder eine andere Herkunftssprache ersetzt werden bzw. Deutsch als Fremdsprache die erste Pflichtfremdsprache (i.d.R. Englisch) ersetzen. Die Nachfrage nach Prüfungen in Russisch beläuft sich auf jährlich ca. 100 bis 120 Schülerinnen und Schüler, jedoch werden die Prüfungen von einer geringeren Zahl tatsächlich abgelegt. Nachfrage nach anderen Sprachen besteht bislang nur in Einzelfällen. Hier dürfte zu prüfen sein, wie weit die Möglichkeit unter den zugewanderten Familien überhaupt bekannt ist.

Maßnahmen zur expliziten Förderung der Zweisprachigkeit von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind im Freistaat Thüringen nicht vorgesehen. Nach den bestehenden Vorschriften ist die Erteilung von Unterricht in der Herkunftssprache („muttersprachli-

⁸⁰ Vgl. hierzu z.B. die Ausführungen über Rückstellungen und Klassenwiederholungen von Schümer, G.; Tillmann, K. J.; Weiß, M.: Institutionelle und soziale Bedingungen schulischen Lernens. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen 2002, S. 203-219.

cher Unterricht“) dieser Kinder (allerdings erst ab einer Mindestgruppengröße von 15) möglich; de facto wird aber diese Bedingung kaum erreicht. Seit dem Schuljahr 2002/2003 wird in Erfurt Vietnamesischunterricht für Grundschul Kinder angeboten, der insbesondere der Alphabetisierung in der Herkunftssprache dient und auf zwei Jahre angelegt ist. Etwa 60 Kinder nehmen bislang das Angebot wahr; es stößt auf positive Resonanz bei den Eltern.

Zur Förderung der Deutschkenntnisse von Kindern aus zugewanderten Familien ist seit dem Jahr 1995 eine „Empfehlung für den Deutschunterricht mit Schülerinnen und Schülern, deren Erstsprache nicht Deutsch ist“ in Kraft. Diese wurde im Schuljahr 2003/2004 durch einen „Lehrplan Deutsch als Zweitsprache (für den Förderunterricht Deutsch)“ ersetzt, der in Bayern entwickelt wurde. Mit dem Lehrplanstatus soll eine höhere Verbindlichkeit der Vorkehrungen erreicht werden. Dieser Lehrplan ist nicht unumstritten, insbesondere aufgrund fehlender Berücksichtigung von sprachformalen und sprachvergleichenden Aspekten, die als wichtige Vorbereitung auf das fachliche Lernen in deutscher Sprache anzusehen sind.

Zur Ermittlung des Förderbedarfs in deutscher Sprache soll ein Verfahren zur Feststellung des Sprachstands in dieser Sprache eingesetzt werden, das derzeit in Anlehnung an Verfahren aus anderen Bundesländern entwickelt wird. Hinzuweisen ist darauf, dass die bislang aus den Bundesländern bekannten Verfahren die Qualitätsanforderungen *nicht* erfüllen, die an solche Instrumente, insbesondere beim flächendeckenden Einsatz, zu stellen sind. Vom Einsatz von Verfahren, die keine wissenschaftliche Güteprüfung durchlaufen haben, wird von Expertinnen und Experten abgeraten.

2.3 Problembereiche und Lösungsansätze

Die Förderung interkultureller Kompetenzen als allgemeines, also von der Anwesenheit von Kindern mit Migrationshintergrund in einer Schule oder Region unabhängiges Ziel von Thüringer Schulen ist in den Lehrplänen bislang erst in begrenztem Maße verankert. Implizit und in allgemeiner Weise können Aspekte des Kompetenzmodells, das die Thüringer Lehrpläne enthalten, auch als Aufforderung interpretiert werden, dass interkulturelle Kompetenz zu fördern sei. Dies gilt beispielsweise für die anzustrebenden Fähigkeiten zur Toleranz und zur Akzeptanz unterschiedlicher Lebensnormen. Ausdrückliche Hinweise zur Auseinandersetzung mit kultureller Heterogenität enthalten die Lehrpläne für die Fächer Evangelische, Katholische oder Jüdische Religionslehre sowie für den Heimat- und Sachkundeunterricht. Weitere explizite Hinweise finden sich für den Grundschulbereich in den vorläufigen Lehr-

plänen zum fremdsprachlichen Lernen. Für die Schulen der Sekundarstufe (Klassen 5 bis 10) sind ebenfalls einige Bezugnahmen auf kulturelle Heterogenität vorgesehen, vor allem für die Fächer Deutsch, Sozialkunde bzw. Sozialwesen (Wahlpflichtfach der Regelschule), Ethik und Geographie.

Eine besondere Aufgabe ist dem fremdsprachlichen Lernen zugewiesen. Hier wird das Kennenlernen der „Kulturen anderer Länder“ als ausdrückliches Ziel gesehen, also eine eher konventionelle Sichtweise auf das Lehren und Lernen fremder Sprachen eingenommen. Im Thüringer Fremdsprachenkonzept sind jedoch darüber hinausgehend Ansätze dafür zu finden, auch die Auseinandersetzung mit der lebendigen Mehrsprachigkeit im eigenen Land in den Unterricht einzubeziehen. Dies wird inzwischen auch in der Fremdsprachendidaktik als grundlegend für die Entwicklung von interkultureller sprachlicher Kompetenz angesehen. Aufgegriffen wurde für die Formulierung von Zielen des Unterrichts der vom Europarat im Jahr 2001 herausgegebene „Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen“⁸¹. Der Freistaat Thüringen beteiligte sich mit zahlreichen Projekten an der Initiative „Europäisches Jahr der Sprachen 2001“, die vom Europarat und der Europäischen Union angeregt worden war. Deutlich wurde in diesem Zusammenhang, dass Schulen und Lehrkräfte ein starkes Interesse an interkulturellen Bildungsinhalten besitzen, aber zugleich auch einen starken Entwicklungs- und Fortbildungsbedarf haben, da sie überwiegend eine konventionelle Ausbildung für den Unterricht fremder Sprachen erhalten haben. Daher ist davon auszugehen, dass sie die Innovationsanforderungen, die die Hinführung zu interkultureller sprachlicher Kompetenz verlangt, nicht ohne Unterstützung, Begleitung und Weiterbildung werden erfüllen können.

Im schulischen Kontext sind weitere Modellversuche und Projekte im Freistaat Thüringen zu finden, die sich die Förderung interkultureller Kompetenzen vornehmen. So kann Schulen (befristet für drei Jahre) der Namenszusatz „Europa-Schule“ verliehen werden, wenn sie sich ein „europaorientiertes interkulturelles Bildungsprofil“ geben; hiervon machten seit dem Jahr 1999 18 Schulen Gebrauch. Schulen, die ihr Programm an einer Leitvorstellung von internationaler, interkultureller Verständigung in der „einen Welt“ orientieren, können sich um die Anerkennung als „UNESCO-Projektschulen“ bemühen. Insgesamt sechs Thüringer Schulen sind als solche anerkannt; zwei weitere arbeiten im Status der „mitarbeitenden UNESCO-

⁸¹ Vgl. Trim, J.; North, B.; Coste, D. in Zusammenarbeit mit Sheils, J.: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. München 2001.

Projektschulen“. Eine weitere erwähnenswerte Initiative ist der Weimarer Aktionskreis „Globales Lernen e.V.“. Hier werden unter anderem Ganztagsangebote und Begegnungen zum interkulturellen Lernen organisiert sowie Fortbildungen für pädagogisches Personal, aber auch für Eltern angeboten.

Auch in Kooperationen zwischen Schule und Jugendarbeit sind verschiedene Projekte in Thüringen zu verzeichnen, die hier nur noch stichwortartig erwähnt werden können:

„Demokratisch Handeln“

Im Kontext der politischen Bildung und mit der Intention, gewaltpräventive Maßnahmen zu entwickeln, wurde im Jahr 1990 vom Bund das Förderprogramm „Demokratisch Handeln“ eingerichtet. Hieran wirken seit dem Jahr 1999 die Länder Baden-Württemberg, Brandenburg, Hamburg, Sachsen und Thüringen mit. Der Freistaat Thüringen trägt zu dieser Initiative finanziell den größten Anteil an der Länderförderung bei. Ziel des Programms ist es, junge Menschen zu aktivem politischen Engagement zu ermutigen und durch praktische Erfahrung dazu zu befähigen.

„Papa, was ist ein Fremder?“

Im Rahmen der Aktion „Einander verstehen“ förderte der Ausländerbeauftragte der Thüringer Landesregierung in Kooperation mit dem Kultusminister die Verbreitung des Buchs „Papa, was ist ein Fremder?“ in Thüringer Grundschulen. Das Buch, verfasst von Tahar ben Jalloun, behandelt in einfacher Sprache Themen wie Kolonialismus, Fremdenfeindlichkeit, Diskriminierung, Apartheid oder Antisemitismus.

Aufklärung über Ursachen für Gewaltverhalten, Fremdenfeindlichkeit und extremistische Gruppenbildungen

Seit dem Jahr 1994 fördert der Freistaat Thüringen Einzelprojekte, zu denen Maßnahmen zum interkulturellen Lernen und präventive Maßnahmen gegen Fremdenfeindlichkeit und Gewalt gehören.⁸²

⁸² Vgl. hierzu die aktuelle Richtlinie „Gewährung von Zuwendungen aus Mitteln des Freistaats Thüringen zur Förderung von Maßnahmen gegen Gefährdung von Kindern und Jugendlichen“ in der Fassung der Bekanntmachung vom 18.11.2002, Amtsblatt des Thüringer Kultusministeriums und des Thüringer Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst, Nr. 12/2002, S. 446 f.

Kontaktstelle „Neureligiöse Bewegungen und Sondergemeinschaften“

Diese Kontaktstelle wurde im Jahr 1994 errichtet. Sie leistet Informations-, Fortbildungs- und Beratungstätigkeit, die in besonderer Weise auf Schulen gerichtet ist. Zu den Schwerpunkten der Arbeit gehören die Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern, ferner Beratung und Information, die Koordination des Fachaustauschs zwischen verschiedenen Ressorts der Landesregierung sowie mit Bund und Ländern und die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen (Universitäten, Verbraucherschutzverbände, Landesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz, Landesamt für Verfassungsschutz). In dieser Konstruktion dürfte die Kontaktstelle in den Bundesländern einmalig sein.

Über diese Initiativen hinaus werden internationale Begegnungen (insbesondere Schulpartnerschaften und Jugendbegegnungen) im Freistaat Thüringen unterstützt. Thüringer Schulen stehen in partnerschaftlichem Kontakt mit mehr als 360 Schulen weltweit, über 30 Thüringer Schulen beteiligen sich am europäischen Bildungsprogramm SOKRATES (Unterprogramm COMENIUS zur Schulbildung).

In den geschilderten Maßnahmen ist eine prinzipielle Anerkennung des Faktums sprachlicher und kultureller Vielfalt im Freistaat Thüringen erkennbar. Allerdings scheint es, dass dabei noch zu wenig daran gedacht ist, die Bewältigung der mit diesem Faktum verbundenen Herausforderungen als eine Querschnittsaufgabe im gesamten Erziehungs- und Bildungssystem anzusehen, die sich alltäglich – jenseits von „Sondersituationen“, wie etwa der Reaktion auf Vorfälle von Gewaltausübung – stellt. Auch scheint die Vorstellung von einem Widerstreit zwischen „Integration“ und „Bindung an die kulturellen und sprachlichen Traditionen“ bei Zugewanderten noch vorzuherrschen. Die geschilderte Perspektive der Vereinbarkeit beider Orientierungen und ihre Angemessenheit in einer von Mobilität gekennzeichneten Lage müsste hingegen noch erst verbreitet werden. Die gesetzliche Lage und die untergesetzlichen Regelungen erlauben es im Prinzip, auf die Heterogenität der Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen, insbesondere auf die durch Zuwanderung wachsende sprachliche und kulturelle Vielfalt mit vielen Maßnahmen zu reagieren. Verschiedene gute Ansätze sind im Freistaat Thüringen vorfindlich, wie oben dargestellt.

Eine Einschränkung dieser Aussage besteht dadurch, dass im Freistaat Thüringen keine Schulpflicht für diejenigen Kinder oder Jugendlichen gegeben ist, die nicht ihren Wohnsitz

oder gewöhnlichen Aufenthalt im Lande haben (Asylsuchende, allein reisende Minderjährige).⁸³ Dieser Gruppe wird lediglich die Möglichkeit eingeräumt, am Unterricht teilzunehmen, wenn die Erziehungsberechtigten dies wünschen. Wie in verschiedenen empirischen Untersuchungen dargelegt⁸⁴, bedeutet diese rechtliche Vorkehrung faktisch die Errichtung einer Barriere beim Zugang zu Bildung. Der größere Teil der Bundesländer, so z.B. auch Bayern, bezieht daher inzwischen Asylsuchende in die Schulpflicht ein.

Die Kommission konnte in dieser Hinsicht nicht zu einer gemeinsam getragenen Empfehlung kommen. Ein Teil der Kommission empfiehlt, diese Barriere abzubauen und allen Kindern bzw. Jugendlichen im Freistaat Thüringen, ungeachtet ihres aufenthaltsrechtlichen Status, Schulpflicht einzuräumen, da damit erst das uneingeschränkte Recht auf Schulbildung verbunden ist. Die Wahrung des Kindeswohls besitzt aus Sicht dieser Mitglieder der Kommission einen höheren Rang als staatsbürgerrechtliche, finanz- oder ordnungspolitische Gesichtspunkte.

Der andere Teil der Kommission trägt diese Auffassung nicht mit. Er stellt dagegen fest, dass in der Bundesrepublik Deutschland etwa die Hälfte der Bundesländer eine Schulpflicht für Kinder mit Migrationshintergrund verankert hat. Im Ergebnis der parlamentarischen Debatte anlässlich der Novellierung des Thüringer Schulgesetzes im Jahr 2002 wurde die Einführung einer allgemeinen Schulpflicht für ausländische Kinder abgelehnt. Einigkeit besteht in der grundsätzlichen Auffassung, dass jedes Kind ein Recht auf Bildung hat. Ob es dafür einer gesetzlich festgeschriebenen Schulpflicht bedarf oder nicht, darüber gehen die politischen Meinungen auseinander. Eine allgemeine Schulpflicht für Kinder im Schulalter mit Migrationshintergrund ist differenziert zu betrachten, da ausländische Kinder mit Aufenthaltstitel, Kinder mit Duldungen und Asylbewerberkinder sowie Aussiedlerkinder jeweils einen eigenen Rechtsstatus innehaben. Daher rühren auch die Argumente gegen die Einführung einer allge-

⁸³ Vgl. in diesem Zusammenhang § 17 Absatz 1 Thüringer Schulgesetz. Nach einem Erlass des Thüringer Kultusministeriums vom 5.12.1995 zur Schulpflicht ausländischer Kinder und Jugendlicher (hier: Kinder von Asylbewerbern, Asylberechtigten und Flüchtlingen) sind ein gewöhnlicher Aufenthalt und damit eine Schulpflicht zu verneinen bei (a) Kindern und Jugendlichen von Asylbewerbern, deren Antrag auf Anerkennung rechtskräftig abgelehnt ist und die eine Ausreiseaufforderung erhalten haben, dieser aber bisher noch nicht nachgekommen sind bzw. deren weiterer Aufenthalt nur kurzfristig geduldet wird sowie bei (b) Kindern und Jugendlichen von Asylbewerbern, deren Antragsverfahren noch nicht abgeschlossen ist.

⁸⁴ Vgl. hierzu Neumann, U.; Reuter, L. R.: Alles was Recht ist: Minderheiten im deutschen Schulwesen – Ein Forschungsbericht. In: Deutsch lernen, 22. Jg., 1997, Nr. 3, S. 224-243.

Vgl. dazu auch Reuter, L. R.: Schulrechtliche und schulpraktische Fragen der schulischen Betreuung von Kindern und Jugendlichen nichtdeutscher Erstsprache. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, H. 1/1999, S. 26-43.

Vgl. dazu auch Neumann, U.; Niedrig, H.; Schroeder, J.; Seukwa, L. H. (Hrsg.): Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiographien. Münster, New York 2003.

meinen Schulpflicht. So könnte die allgemeine Schulpflicht bei vollziehbar ausreisepflichtigen ausländischen Kindern zu einer Duldung im Sinne des § 55 Absatz 3 Ausländergesetz aus humanitären Gründen (Ermessensentscheidung) führen. Damit würde das Asylverfahren weiter in die Länge gezogen. Gerade lang andauernde Asyl- und Asylfolgeverfahren können nicht im Sinne einer geordneten Kindesentwicklung sein. Hier müssen bundesgesetzliche Regelungen Abhilfe schaffen. Ein Landesgesetz sollte aber die Verfahren nicht noch zusätzlich erschweren. Während im Freistaat Thüringen für Kinder anerkannter Kriegsflüchtlinge und Asylbewerber, die einen Aufenthaltstitel zuerkannt bekommen haben, nach einem Erlass des Thüringer Kultusministeriums vom 5. Dezember 1995 die Schulpflicht besteht, gilt diese für Kinder mit laufenden Asylverfahren nicht. Allerdings besteht im Freistaat Thüringen für diese Kinder ein Recht auf Schulbesuch. Eine allgemeine Schulpflicht könnte auch praktische Probleme mit sich bringen, denn sie würde auch die staatliche Überwachung ihrer Einhaltung bedeuten. Es gibt jedoch praktische Beispiele dafür, dass Eltern ihre Kinder aus z.B. religiösen Gründen oder wegen der Absicht einer schnellen Weiterreise nicht zur Schule schicken wollen. Dies bedeutet, dass Vollzugskräfte der Ordnungsbehörden bzw. der Polizei säumige Schülerinnen und Schüler der Schule zuführen müssten.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass der Freistaat Thüringen bisher mit einer vergleichsweise geringen sozio-ökonomischen, sprachlichen und kulturellen Heterogenität in seiner Schülerschaft konfrontiert war. Angesichts dessen können die Leistungen des Thüringer Schulsystems nicht völlig zufrieden stellen; zu bedenken ist hier beispielsweise, dass 9,5 Prozent der Schülerinnen und Schüler ohne Schulabschluss entlassen werden. Da mit einer wachsenden Heterogenität in der Schülerschaft fest zu rechnen ist, sind Maßnahmen zu empfehlen, durch die Schulen besser auf diese Lage vorbereitet werden. Dies ist jedenfalls Maßnahmen, die der nachträglichen Reparatur von Fehlentwicklungen dienen, unbedingt vorzuziehen.

2.4 Empfehlungen

- 1. Die Kommission empfiehlt, den Aspekt „Leistungsfähigkeit im Umgang mit einer heterogener werdenden Schülerschaft“ in Initiativen zur Schulentwicklung in Thüringen zu integrieren.**

Die Thüringer Schulen sollten angehalten werden, sich unter dem Gesichtspunkt ihrer Leistungsfähigkeit im Umgang mit einer heterogener werdenden Schülerschaft zu überprüfen, damit Strategien zur Verbesserung der Lage bereits antizipatorisch ergriffen wer-

den können. Dies gilt zumal angesichts der absehbaren demographischen Entwicklung, die dazu führen wird, dass zunehmend flexible Lösungen für zugleich kleiner und heterogener werdende Gruppen entwickelt werden müssen. Ein Ansatz dazu – die flexible Eingangsstufe der Grundschule – ist im Jahr 2002 im novellierten Thüringer Schulgesetz geregelt worden und sollte sorgfältig wissenschaftlich begleitet werden.

- 2. Die Kommission unterstützt die begonnene Strategie, Maßnahmen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht von deren Anzahl in einer Region abhängig zu machen (z.B. durch den Einsatz von Regionalberatern). Die Kommission unterstützt das Vorhaben, in einer neuen Verwaltungsvorschrift Fördermaßnahmen grundsätzlich individuell, d.h. ohne Abhängigkeit von einer Mindestkursgröße zu gewähren.**

Aufgrund der Notwendigkeit einer vorausschauenden Planung ist die Weiterentwicklung und Optimierung flexibler, von quantitativen Maßgaben relativ unabhängiger Systeme notwendig. Erfahrungen aus dünn besiedelten Staaten wie Schweden oder Finnland, die sich sehr bewährt haben, sollten zu Rate gezogen werden. Dabei kommen beispielsweise Formen des Blockunterrichts oder Ferienkurse zum Einsatz, und die Möglichkeiten der Stützung des Unterrichts durch neue Medien und Technologien werden extensiv genutzt. Nicht bewährt hat sich hingegen die Errichtung gruppenspezifischer Maßnahmen in Abhängigkeit von Mindestgruppengrößen, wie dies beispielsweise beim Angebot eines herkunftssprachlichen Unterrichts der Fall ist (Angebote ab Gruppengröße 15).

- 3. Die Kommission empfiehlt eine Kooperation Thüringens mit Modellvorhaben zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in anderen Bundesländern.**

Angesichts der im Freistaat Thüringen vorfindlichen Lage ist besonders die Mitwirkung an der Entwicklung flexibler Modelle der Integration und der Zweit- und Zweisprachigkeitsförderung bei geringen Schülerzahlen sowie die Beteiligung an Angeboten zur Qualifikation von pädagogischem Personal, insbesondere Lehrkräften für diese Aufgabe zu empfehlen. Die mitgebrachten sprachlichen und kulturellen Traditionen der Zugewanderten stellen potenziell große Ressourcen für das Individuum ebenso wie für eine immer internationaler werdende Gesellschaft dar. Der Bedarf an sprachkundigen Menschen wird weiter steigen; so wird die bevorstehende Öffnung der Europäischen Union nach

Ost- und Mitteleuropa einen erhöhten Sprachenbedarf nach sich ziehen. Investitionen in die Zweit- und Zweisprachigkeitsförderung von Kindern und Jugendlichen dürfen daher nicht nur unter dem Gesichtspunkt der dafür nötigen Aufwendungen betrachtet werden, sondern es muss auch der daraus mittelfristig erwachsende gesellschaftliche Nutzen bedacht werden.

- 4. Die Kommission empfiehlt, die in den Lehrplänen enthaltenen entsprechenden Zielsetzungen und Verpflichtungen zu interkulturellem Lernen zu konkretisieren und dabei für das pädagogische Personal praktisch anwendbare Anregungen zu entwickeln. Die Kommission empfiehlt die Verstärkung entsprechender Inhalte in den Ausbildungsgängen für Erzieherinnen und Erzieher und Lehrkräfte.**

Trotz guter Ansätze besteht im Hinblick auf die Entwicklung der interkulturellen Kompetenzen *aller* Kinder und Jugendlichen – unabhängig davon, ob Zuwandernde anwesend sind oder nicht – noch Verbesserungsbedarf. Um hier kurz- und mittelfristig Veränderungen zu erreichen, sollten Maßnahmen zur Verbreitung konstruktiver Ansätze und Erfahrungen aus der Praxis ergriffen werden, insbesondere in Verbindung mit Angeboten zur Fort- oder Weiterbildung. Nach vorliegenden (auch internationalen) Erfahrungen geht es dabei nicht zuletzt darum, dass pädagogisches Personal, aber auch Eltern und die weitere Öffentlichkeit zunächst generell dafür sensibilisiert und dabei ermutigt werden, interkulturelle Kompetenz zu entwickeln und als Fähigkeit in einer pluralen Gesellschaft anzuerkennen. Empfehlenswert ist die Verbindung von Schulentwicklungsprozessen (bzw. Prozessen zur Entwicklung vorschulischer Einrichtungen) mit Fortbildung und Personalentwicklung. Angeknüpft werden kann hierbei z.B. an den erfolgreichen und besonders weit entwickelten Vorgehensweisen aus dem Projekt „Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)“ der Bildungsdirektion des Kantons Zürich, das auch in verschiedenen deutschen Bundesländern bereits aufgegriffen wurde. Dieses Projekt zeigt innovative Wege der Entwicklung von heterogen zusammengesetzten Kindertageseinrichtungen und Schulen unter Beteiligung der Pädagoginnen und Pädagogen, der Eltern, der zuständigen Behörden sowie von Fort- und Weiterbildnern, die sich an den konkreten regionalen Bedingungen und den Bedürfnissen der Einzelinstitution orientieren.⁸⁵

⁸⁵ Vgl. www.quims.ch

- 5. Die Kommission empfiehlt für die Förderung einer heterogener werdenden Schülerschaft, Ansätze für ganztägige Bildungsangebote konsequent weiterzuentwickeln. Des Weiteren sind insbesondere die Nahtstellen und Übergänge des Erziehungs- und Bildungssystems wichtig. Notwendig ist, bestehende strukturelle Barrieren abzubauen, die beispielsweise durch die unterschiedlichen Zuständigkeiten im Erziehungs- und Bildungssystem gegeben sind. Die Kommission empfiehlt, die Regionalberatungsstellen in Schulämtern, denen Aufgaben zur Unterstützung von Integrationsmaßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund übertragen werden, auch mit Blick auf ressortübergreifende Aufgaben weiterzuentwickeln. Konzeptionell einbezogen werden sollten insbesondere Kooperationen zwischen dem Elementarbereich und der Schule sowie zwischen Schulen und sozialpädagogischen Einrichtungen.**

Konzepte zur Kooperation zwischen Schulen und anderen Partnern, unter anderem zwischen Schulen und der Jugendhilfe, gewinnen im Kontext wachsender Heterogenität in der Schülerschaft immer mehr an Bedeutung. Dies gilt nicht zuletzt, weil die wachsenden Anforderungen an die Heranwachsenden, die sich als Folge der immer rascheren Internationalisierung und technischen sowie kulturellen Entwicklungen ergeben, es erforderlich machen, mehr Zeit für Bildung zu gewähren. Empfehlenswert ist aus Sicht der Kommission die Weiterentwicklung und Formalisierung sozialräumlicher Ansätze, wie sie bislang vor allem in eher informellen Initiativen praktiziert werden. Es gilt Wege zu finden, wie die in einer Region vorhandenen Ressourcen zur Integration heterogener Bevölkerungen systematisch besser vernetzt und gebündelt werden können sowie ressortübergreifende Kooperationen ermöglicht werden. Einen Ansatzpunkt hierfür bietet die Einrichtung von demnächst vier Regionalberatungsstellen in Schulämtern, denen diverse Aufgaben zur Unterstützung von Integrationsmaßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund übertragen werden.

3. Kooperationen von Schule

3.1 Bedeutung

Schule als Teil der demokratischen Gesellschaft wird immer stärker von den gesellschaftlichen und sozialen Rahmenbedingungen beeinflusst und will ihrerseits auf diese einwirken. Um ihrer Rolle als Bildungs- und Erziehungsinstanz außerhalb der Familie sowie als Lern- und Kommunikationszentrum in ihrer Region gerecht werden zu können, muss sie verstärkt Kooperationen mit verschiedenen Partnern in ihrer Region eingehen. In den Schulen muss lebensnah und lebensbegleitend gebildet und erzogen werden und die dafür notwendigen Voraussetzungen müssen an der Einzelschule geschaffen werden. Angesichts gestiegener Anforderungen von Wirtschaft und Gesellschaft an junge Menschen und angesichts des internationalen Wettbewerbs, dem auch die Bildungssysteme unterliegen, ist es erforderlich, dass sich Schule weiter öffnet und sich im ständigen Dialog mit Partnern weiter entwickelt. Wichtige Partner von Schule sind: Eltern, Partner aus der Wirtschafts- und Arbeitswelt, Kirchen, Träger der Kinder- und Jugendhilfe, Vereine, Kommunen, Schulen anderer oder gleicher Schulart, Einrichtungen der Aus- und Fortbildung, kulturelle Einrichtungen, Kindertageseinrichtungen, Förder- und Musikschulen, Träger der Erwachsenen- und der Jugendbildung, Medien u.v.a.m.

Warum sind Kooperationen so wichtig?

- Bildung und Erziehung ist heute ein breit angelegter Prozess, der maßgeblich in der Verantwortung der Eltern liegt und zu welchem die Schule einen entscheidenden Beitrag leistet, der aber auch – je nach Lebenssituation des Kindes – von anderen Seiten beeinflusst wird.
- Sollen Bildung und Erziehung auf möglichst hohem Niveau stattfinden, ist es unabdingbar, dass sich die am Prozess Beteiligten umfassend austauschen und miteinander kooperieren.
- Der Schule mit ihrem staatlichen Auftrag zur Gewährleistung des Rechts auf Bildung und Förderung junger Menschen kommt hier eine besondere Aufgabe zu und sie hat die Pflicht, Kooperationen in Gang zu setzen. In § 2 Absatz 2 und 3 des Thüringer Schulgesetzes heißt es dazu:

„(2) Bei der Gestaltung des Erziehungs- und Schulwesens wirken das Land, die kommunalen Gebietskörperschaften und die freien Schulträger mit den Eltern, den Lehrern, den Erziehern, den Sonderpädagogischen Fachkräften, den Schü-

lern, den Mitarbeitern von öffentlichen und freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe sowie weiteren Vertretern von Einrichtungen, die an der schulischen oder außerschulischen Bildung und Erziehung beteiligt sind, zusammen.

(3) Der Bildungs- und Erziehungsauftrag verpflichtet die Schulen ... zu einer engen Zusammenarbeit untereinander sowie mit den schulvorbereitenden Einrichtungen und mit außerschulischen Einrichtungen, die an der Bildung und Erziehung beteiligt sind.“

Im Vordergrund der Bemühungen um Kooperationen sollte jedoch nicht der gesetzliche Auftrag, sondern die Einsicht stehen, dass Zusammenarbeit mit Partnern die Arbeit von Schule bereichert. Dabei ist selbstverständlich, dass Kooperation nicht als „Einbahnstraße“ gesehen wird. So ist die Zusammenarbeit der Einzelschule mit den Eltern und vorhergehenden und nachfolgenden Bildungseinrichtungen wichtig, um den individuellen Entwicklungsweg des Kindes im Blick zu haben und einen optimalen Verlauf des Lernfortschritts zu ermöglichen. Gute Kooperation zeichnet sich dadurch aus, dass sich unterschiedliche Professionen austauschen und ergänzen. So beziehen sich Kooperationen beispielsweise auf die Abstimmung über Bildungs- und Erziehungsziele bzw. -inhalte, auf gemeinsame Projekte, Erfahrungsaustausche, gemeinsame Fortbildungen oder die Bündelung sachlicher und personeller Ressourcen. Gerade durch die Kooperationen mit den verschiedenen Partnern können Schulen ihr eigenes Profil besser definieren und entwickeln.

Da die Zusammenarbeit von Schulen mit einigen Partnern in anderen Kapiteln bereits beschrieben ist, soll im Folgenden nur noch auf einige Kooperationsfelder näher eingegangen werden:

- Kooperation mit anderen Schulen sowie anderen Bildungseinrichtungen;
- Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe, sozialen und medizinischen Diensten;
- Kooperation mit der Wirtschafts- und Arbeitswelt;
- Kooperation mit Hochschulen und Lehrerbildungsinstitutionen.

3.2 Situationsbeschreibung

Zur Zusammenarbeit von Schulen mit Partnern gibt es im Freistaat Thüringen vielfältige Beispiele. Diese unterscheiden sich hinsichtlich der Art der Partnerschaft, der Kontinuität, Qualität und Intensität der Arbeit sowie der Formen sehr stark. Die Initiativen zu Kooperationen

gehen dabei von verschiedenen Seiten, je nach Interessenlagen aus. Dies kann vorteilhaft sein, aber auch dazu führen, dass nicht alle zur Realisierung des spezifischen Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule notwendigen Kooperationen verfolgt werden. Geplante und stetige Kooperationen mit Partnern sind daher ein wichtiger Baustein künftiger Profilierung und planmäßiger Schulentwicklung an der einzelnen Schule. Neben Initiativen an den Schulen in ihren Regionen gibt es zahlreiche Initiativen des Landes und im Land engagierter Verbände und Interessenvereinigungen.⁸⁶

Zwischen Grundschulen und Kindergärten ist die Zusammenarbeit wieder gängige Praxis geworden. Im letzten Halbjahr vor der Einschulung besuchen die Lehrerinnen und Lehrer ihre künftigen Schülerinnen und Schüler in den Kindergärten und tauschen sich mit den Erzieherinnen und Erziehern aus. Bei der reibungslosen Gestaltung der Übergänge für alle Kinder bestehen jedoch noch Reserven.

Zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen: Jede Grundschule hat Initiativen entwickelt, um mit den weiterführenden Schulen ihrer Region zusammenzuarbeiten. Insbesondere im Rahmen der Schullaufbahnberatung sind die Schulen zur Kooperation mit den weiterführenden Schulen ihrer Region verpflichtet, um den Kindern den reibungslosen Übergang zu ermöglichen.

Der Austausch zwischen Schulen einer Schulart oder verschiedener Schularten stellt sich höchst differenziert dar. Er vollzieht sich beispielsweise über Fortbildungsveranstaltungen in den Fachschaften, über Dienstberatungen der Schulleiterinnen und Schulleiter und beim Personalaustausch. Falsches Konkurrenzdenken oder auch die Angst vor dem „Sich-in-die-Karten-schauen-lassen“ erschweren oft eine Kooperation.

In der Zusammenarbeit von Regelschulen und berufsbildenden Schulen liegen noch große Reserven. Bisher existierende Kooperationen gehen häufig nicht über die gegenseitige Nutzung von räumlichen und sächlichen Kapazitäten hinaus.

Gleiches kann für die *Zusammenarbeit von Schulen mit Einrichtungen der Erwachsenenbildung* gesagt werden. Allerdings gibt es seitens der Volkshochschulen und des Bildungswerks der Thüringer Wirtschaft e.V. neue Ansätze. Das gilt vor allem für niederschwellige Angebote

⁸⁶ Für den Bereich der Zusammenarbeit Schule-Eltern vgl. oben C.I. „Familie und Bildungssystem“.

zur Elternarbeit. Dies wird durch die im Jahr 2003 erfolgte Novellierung des Erwachsenenbildungsgesetzes positiv befördert.

Zusammenarbeit von Schulen mit Hochschulen

Durch Kooperationen zwischen Gymnasien und Hochschulen entstanden unter anderem folgende Angebote:

- jährlich stattfindende Hochschulinformationstage bzw. „Tage der offenen Tür“;
- Präsenz auf Bildungsmessen;
- Teilnahme von Professorinnen und Professoren an Projekttagen bzw. Elternabenden in den Gymnasien;
- Unterstützung von Begabtenförderung, Olympiaden, Seminarfacharbeiten⁸⁷ und Praktika, Veranstaltungen im Rahmen der Schuljugendarbeit;
- Projektangebote der einzelnen Fachbereiche an den Hochschuleinrichtungen.

Die Universität Erfurt beispielsweise informiert Schulen und Schülerinnen und Schüler über ihre Studienangebote, sowohl durch schriftliches und internetgestütztes Informationsmaterial als auch durch Begegnungsmöglichkeiten im Rahmen von regelmäßigen „Schnuppertagen“ und Hochschulinformationstagen. Hochschullehrerinnen und -lehrer und wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter betreuen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten bei der Anfertigung der Seminarfacharbeiten und halten Vorträge an Schulen. Sie unterstützen als Dozentinnen und Dozenten Maßnahmen der Begabtenförderung. Weiterhin bestehen Kooperationen zwischen dem Hochschulpersonal und Schulen bei der Durchführung gemeinsam gestalteter Unterrichtsprojekte und in den Sachfächern der Grundschule. Im Rahmen von Schulforschungsprojekten, bei der Lehrplanentwicklung und im Rahmen der Lehrerfortbildung ergeben sich kontinuierliche Kontakte zwischen dem Personal an Schulen und Hochschulen mit mittelbaren Auswirkungen auf das Schulleben und die Unterrichtsinhalte. Ferner werden zur Gestaltung der praxisorientierten Ausbildungsmodule im Rahmen der neu gestalteten Magisterprogramme für die Lehrerbildung derzeit Kooperationen mit Schulen, Fachleiterinnen und Fachleitern und Schulämtern aufgebaut.

Die Friedrich-Schiller-Universität Jena pflegt die Zusammenarbeit mit Schulen und Schülerinnen und Schülern im Wesentlichen durch drei Gruppen von Aktivitäten. Mit dem Kontaktprogramm „Brückenschläge“ bietet die Universität seit mehreren Jahren ein so genanntes

⁸⁷ Zum Seminarfach siehe unten S. 119 f.

„Schnupperstudium“ von mehreren Tagen an, das in der Regel in einen großen Informationstag mündet. Ferner können Schülergruppen im Rahmen der „Brückenschläge“ spezielle Lehrangebote mit den Instituten der Universität verabreden. Schülerkontakte zur Universität kommen auch durch zahlreiche Forschungs- und Entwicklungsprojekte zu Stande. Schließlich halten die 14 gegenwärtig besetzten Fachdidaktik-Professuren durch Theorie-Praxis-Angebote Kontakt zu fast allen Schulen in der Region, so dass in der Zwischenzeit ein professionelles Beziehungsgeflecht entstanden ist.⁸⁸

Zusammenarbeit von Schulen mit Partnern der Wirtschafts- und Arbeitswelt

Einen wichtigen Teil dieser Zusammenarbeit stellt die Berufswahlvorbereitung (BWV) an Regelschulen im Freistaat Thüringen dar. Es ist Aufgabe der Thüringer Schulen, einen Beitrag zur Grundbildung, zur Ausbildungs- und Studierfähigkeit und zur Unterstützung der Berufswahlentscheidung zu leisten. Die Verankerung in den Lehrplänen ist durch das fächerübergreifende Thema „Berufswahlvorbereitung“ gesichert. Sie verfolgt das Ziel, eine Berufswahlkompetenz als Grundlage für eine Berufswahlreife anzubahnen. Dies geschieht unter anderem mit der Informationskampagne „thüringenperspektiv“ des Thüringer Ministeriums für Wirtschaft, Arbeit und Infrastruktur und des Europäischen Sozialfonds (ESF), die das Ziel hat, alle am Ausbildungsgeschehen Beteiligten (Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrerinnen und Lehrer, Betriebe) besser an das Berufsleben heranzuführen. Daneben wird mit den Partnern der Arbeitsgruppe „Ausbildungsfähigkeit“ beim Thüringer Kultusministerium die „Vereinbarung über die Gestaltung der Zusammenarbeit zur weiteren Verbesserung der Ausbildungsfähigkeit, insbesondere der Abgänger der Regelschulen im Freistaat Thüringen“ umgesetzt. Zwischen dem Thüringer Kultusministerium, dem Thüringer Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit, kommunalen Gebietskörperschaften, der Jugendberufshilfe und dem Landesjugendamt wurde eine Kooperationsvereinbarung über Jugendberufshilfe für benachteiligte Jugendliche geschlossen.

Um speziell die Mädchen für naturwissenschaftliche, technische, Medien- und IT-Berufe zu interessieren, wurde durch den Arbeitskreis „Frauen und Arbeitsmarktpolitik Thüringen“ mit Unterstützung der Europäischen Union, des Landesarbeitsamtes Sachsen-Anhalt/Thüringen (jetzt: Regionaldirektion Sachsen-Anhalt/Thüringen der Bundesagentur für Arbeit), des Freistaates Thüringen, der Technischen Universität Ilmenau und des Verbandes der Wirtschaft

⁸⁸Siehe dazu auch: www.bwtw.de/opencms/export/BWTW/hp/Deu/ueber_uns/news/Studienorientierung.html

Thüringen e.V. die Thüringer Initiative „FrITZI“ („Forum zu Fragen der Informationsgesellschaft, Technologie, Zukunfts- und IT-Berufen“) ins Leben gerufen. „FrITZI“ ist auch Ansprechpartner und zentraler Koordinator für den „Girls‘ Day“ in Thüringen in Zusammenarbeit mit der Thüringer Landesregierung.

Drei Viertel der Thüringer Regelschulen veranstalten berufsvorbereitende Tage, Projektstage oder beteiligen sich an speziellen Projekten zur Berufswahlvorbereitung. Alle Schülerinnen und Schüler der Regelschule absolvieren während ihrer Schulzeit mindestens ein vierzehntägiges Betriebspraktikum, zusätzlich werden regelmäßige Betriebserkundungen und -besichtigungen durchgeführt.

Einen Schwerpunkt in der Kooperation zwischen Wirtschaft und Schule stellen im Freistaat Thüringen seit mehreren Jahren Maßnahmen zur Verbesserung der Ausbildungsfähigkeit von Regelschülerinnen und -schülern dar. Laut der Studie „Ausbildungsfähigkeit von Regelschülern in Thüringen“ sind die Stärken der Schülerinnen und Schüler an den Thüringer Regelschulen vor allem Kreativität, Kommunikations- und Teamfähigkeit. Sachkompetenzen jedoch bedürfen einer dringenden Verbesserung, nicht nur in allgemein bildenden Schulen, sondern auch in Ausbildungseinrichtungen. Die Stärken in der Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz müssen genutzt werden, um Defizite im Bereich der Sachkompetenz auszugleichen.⁸⁹

In den vergangenen Jahren wurde die Entwicklung einer konsequenten Strategie in Bezug auf die Berufswahlvorbereitung stetig verfolgt. Dazu zählen unter anderem folgende Projekte:

- die Einführung des fächerübergreifenden Themas „Berufswahlvorbereitung“ an allen Thüringer Regelschulen;
- die landesweite Einführung der Praxisklassen und des freiwilligen zehnten Schuljahres für Jugendliche mit Hauptschulabschluss „F 10“ nach erfolgreichem Schulversuch zum Schuljahr 2003/2004;
- die „Vereinbarung über die Gestaltung der Zusammenarbeit zur weiteren Verbesserung der Ausbildungsfähigkeit, insbesondere der Abgänger der Regelschulen im Freistaat Thüringen“;

⁸⁹ Winkler, M.: Ausbildungsfähigkeit von Regelschülern in Thüringen (Studie im Auftrag des Thüringer Kultusministeriums). Jena, Erfurt 2001, S. 39 ff.

- die Initiative *SCHULEWIRTSCHAFT* mit der Landesarbeitsgemeinschaft *SCHULEWIRTSCHAFT* Thüringen und den regionalen Arbeitskreisen *SCHULEWIRTSCHAFT*.

Die Kooperation von Schule und Wirtschaft hat in Thüringen eine über zehnjährige Tradition. So wurde bereits im Jahr 1991 die Landesarbeitsgemeinschaft *SCHULEWIRTSCHAFT* Thüringen auf Initiative der Thüringer Arbeitgeber- und Wirtschaftsverbände gegründet. Mit jeweils einer oder einem Vorsitzenden für den Bereich Schule und den Bereich Wirtschaft arbeiten derzeit paritätisch 19 regionale Arbeitskreise *SCHULEWIRTSCHAFT*. Deren Anliegen sind unter anderem:

- *für Schulen:* betriebliche Abläufe und fachliche Anforderungen der Arbeitsplätze kennen zu lernen, praxisnahe Informationen und Erfahrungen an die Schülerinnen und Schüler weiterzugeben, praxisbezogene Lehrerfortbildung zu initiieren und anzubieten, betriebliches Know-how sowie in der Zusammenarbeit der Arbeitskreise *SCHULEWIRTSCHAFT* materielle und finanzielle Ressourcen zu erschließen;
- *für Wirtschaftsvertreterinnen und -vertreter:* das Problembewusstsein von Pädagoginnen und Pädagogen zu Fragen der Wirtschafts- und Arbeitswelt zu schärfen, Anforderungen betrieblicher Arbeitsplätze zu beschreiben, in Fragen schulischer Bildung praxisrelevant zu unterstützen und künftiges Fachkräftepotenzial zu erschließen;
- *für Schülerinnen und Schüler:* einzelne Berufe und den Berufsalltag kennen zu lernen, Entscheidungshilfen für die Berufswahl zu erhalten und praktische Fähigkeiten und Fertigkeiten im Rahmen von Praktika auszubilden.

Zusammenarbeit zwischen Schulen und der Bundesagentur für Arbeit mit ihren Agenturen für Arbeit und der Regionaldirektion Sachsen-Anhalt/Thüringen

In Thüringen gibt es eine „Vereinbarung über die Zusammenarbeit zwischen Schule und Berufsberatung“, die zwischen dem Thüringer Kultusministerium und dem Landesarbeitsamt Sachsen-Anhalt/Thüringen (jetzt: Regionaldirektion Sachsen-Anhalt/Thüringen der Bundesagentur für Arbeit) abgeschlossen wurde.

In dieser Vereinbarung verpflichten sich beide Seiten zu gegenseitiger Unterstützung ihrer Behörden bei der Fort- und Weiterbildung ihres Personals, zu kontinuierlichem gegenseitigen Informationsaustausch, zur Erörterung schulischer, berufsbildender und arbeitsmarktbezogener

ner Fragen und der gemeinsamen Erarbeitung von Lern- und Anschauungsmitteln. So sollen z.B. gesichert werden:

- die Information über Ausbildungs- und Studiengänge als Hinführung zu individuellen Überlegungen zur Berufswahl;
- eine kontinuierliche Berufsberatung für Eltern und Schülerinnen und Schüler anhand von Erkenntnissen und Ergebnissen der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung beginnend ca. zwei Jahre vor der Schulentlassung;
- die Durchführung sowie die Vor- und Nachbereitung von Betriebs- und Schülerpraktika als Veranstaltungen der Schule zur Einführung der Schülerinnen und Schüler in die Arbeits- und Wirtschaftswelt;
- die kostenlose Bereitstellung von Räumlichkeiten in der Schule zur Durchführung von Maßnahmen der Berufsberatung durch die Agenturen für Arbeit.

Im Bereich der *Entwicklung der Kinder- und Jugendhilfe* gibt es in Thüringen zahlreiche Initiativen, die auch vom Land gefördert werden. Im Jahr 1996 wurde eine gemeinsame Vereinbarung zwischen dem Thüringer Kultusministerium und dem Landessportbund Thüringen über die Förderung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Sportverein im Freistaat Thüringen geschlossen. In diesem Rahmen wurden im Schuljahr 2002/2003 1.062 Kooperationen von Sportvereinen mit Schulen gefördert (484 Grundschulen, 326 Regelschulen, 212 Gymnasien, 38 Förderschulen und 2 berufsbildende Schulen).

Zwischen dem Thüringer Kultusministerium und dem Thüringer Landesjugendring e.V. wurde im Jahr 1999 die „Kooperationsvereinbarung über die Förderung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendverbänden“ geschlossen. Ziele dieser Kooperationsvereinbarung sind, Kindern und Jugendlichen die Angebote der Jugendverbände an der Schule und in deren Umfeld zugänglich zu machen sowie die Zusammenführung außerunterrichtlicher Angebote und Jugendverbandsarbeit. Dabei sollen der Prozess der Öffnung von Schule unterstützt und gemeinsame Angebote entwickelt werden. Diese Zusammenarbeit zielt konkret darauf ab:

- Kinder und Jugendliche zu einem selbstständigen und verantwortungsbewussten Umgang mit ihrer Freizeit zu befähigen;
- Kinder und Jugendliche zur Selbstbestimmung zu befähigen sowie zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und sozialem Engagement anzuregen und hinzuführen;
- die soziale Integration von benachteiligten Kindern und Jugendlichen in und außerhalb der Schule zu fördern.

Das im Jahr 2003 begonnene Förderprogramm „Schuljugendarbeit“ soll dem Prozess der Einbindung von Partnern und damit verbunden der Öffnung von Schule dienlich sein. Im Rahmen dieses Programms wurden von den bisher über 400 Anträgen bereits 333 bewilligt. Darin sind beispielsweise 943 Sportangebote enthalten. Die Kompetenzen dieser Partner sollten nicht nur bei der Entwicklung ganztägiger Angebote, sondern auch zur Schulprofilierung in fachlicher Hinsicht genutzt werden.

Die seit dem Jahr 1997 existierende „Jugendpauschale“ ermöglicht Schulsozialarbeit an Schulen in allen Landkreisen. In der gegenwärtigen angespannten finanziellen Situation der örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe gibt es Tendenzen zum Stellenabbau bei Jugend- und Schulsozialarbeit. Häufig, insbesondere von Seiten der Jugendhilfeträger, wird beklagt, dass eine inhaltliche, am Problem der Jugendlichen orientierte Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe zu wenig Unterstützung erfährt. Eine angestrebte landesweite Kooperationsvereinbarung Schule-Jugendhilfe kam bisher nicht zu Stande.

3.3 Problembereiche und Lösungsansätze

Viele Thüringer Schulen kooperieren zu wenig mit Institutionen ihrer Region. Folglich befähigen sie Jugendliche nicht hinreichend, sich mit den Realitäten außerhalb von Schule auseinander zu setzen. Die Kooperationen mit den verschiedenen Partnern von Schule sollen einerseits den Lern- und Lebensweg des einzelnen Jugendlichen bereichern und andererseits der Qualitätsentwicklung des Systems Schule dienen. Schule muss sich mehr öffnen. Das heißt, sie ist neben einem Lernort für Kinder auch ein Lernort für Erwachsene, sie ist kultureller Mittelpunkt und Kommunikationszentrum in ihrem Einzugsgebiet. Öffentliche Präsentationen kultureller Leistungen, wissenschaftlicher und praktischer Arbeitsergebnisse, die sich aus der Zusammenarbeit von Schule und ihren Partnern ergeben, erhöhen den Stellenwert der Schule und fördern das Streben nach Leistung. Möglichkeiten dafür bieten z.B. Theateraufführungen, Ausstellungen von Projektarbeiten und selbst gefertigten Produkte, aber auch Darstellungen in den Medien sowie sportliche Wettkämpfe.

Bisher erfolgt im Freistaat Thüringen die Kooperation von Schulen untereinander nicht flächendeckend. Einer Kooperation steht auch oft die Angst im Wege, eigene Fehler zugeben zu müssen. Häufig werden auch Schuldzuweisungen an andere Bildungseinrichtungen laut. Dies ist insbesondere mit Blick auf die individuellen Entwicklungsdefizite der Schülerinnen und Schüler bei den Übergängen kontraproduktiv. Daher muss der in den letzten Jahren begonne-

ne Weg der personellen und konzeptionellen Verflechtung insbesondere aufeinander folgender Bildungseinrichtungen weiter beschritten werden. Kooperationen von Schulen untereinander können nicht „von oben“ verordnet werden, sondern müssen sich aus Eigeninitiative oder gemeinsamen Interessenlagen heraus bilden. Die Fachaufsicht sollte helfen, einen intensiven Erfahrungsaustausch zu organisieren.

Bei der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe muss es darum gehen, auf der Basis des jeweils eigenständigen gesetzlichen Handlungsauftrages gleichberechtigt und verlässlich derart zu kooperieren, dass durch die Verbindung der beiderseitigen Angebote die Eltern bei ihrem vorrangigen Erziehungsauftrag unterstützt und der spezifische gesetzliche Handlungsauftrag von Jugendhilfe und Schule erfüllt wird. Insbesondere die verbesserte Teilhabe von Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen Milieus muss ein besonderer Schwerpunkt innerhalb dieser Zusammenarbeit sein. Schule und Jugendhilfe können wechselseitig keine Kompensationsfunktionen übernehmen. Sie haben sich stattdessen derart zu ergänzen, dass für jeden jungen Menschen unter Einbeziehung der Erziehungsberechtigten die Wahrnehmung des individuell optimalen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebots ermöglicht wird. Die in den jeweiligen fachspezifischen Planungen von Schule und Jugendhilfe definierten Bedarfe sollten Grundlage für quantitative und qualitative Leistungsangebote sein. Bisher laufen diese oftmals parallel und unabhängig voneinander – sie sollten zusammengeführt werden. Dementsprechend sind bei der Erstellung der Schulnetzkonzeption und der Jugendhilfeplanung von Beginn an Vertreterinnen und Vertreter der jeweiligen zuständigen öffentlichen und freien Träger aus beiden Bereichen wechselseitig einzubeziehen.

Jede Schule, jede Kindertageseinrichtung, jede Einrichtung der Erziehungs- und Familienhilfe, jeder Jugendverband, jedes Jugendhaus usw. entwickelt ein Profil mit definierten Zielen. Durch die Ausrichtung dieser Ziele werden auch die Partner bestimmt. Das Konzept zur Umsetzung dieser Profile beinhaltet zeitgebundene und überprüfbare Zielsetzungen hinsichtlich der Qualität und der Quantität der Zusammenarbeit mit den Partnern und Aussagen über die Abstimmung und Nutzung vorhandener Ressourcen. Dabei sind die Mitbestimmungsgremien der Eltern und die Selbstverwaltungsgremien der Jugendlichen im Sinne einer Mitbestimmung von Beginn an zu beteiligen. Die umfassende Information aller Beteiligten ist zu gewährleisten, auch, um Evaluation zu ermöglichen.

Auf der Ebene der Landkreise und kreisfreien Städte, als den örtlichen Trägern der öffentlichen Jugendhilfe, sollten im Zusammenwirken mit den staatlichen Schulämtern Kooperati-

onsstrukturen entwickelt werden, die alle Bereiche der Jugend- und Familienhilfe und der Schulen beinhalten. Die Träger entscheiden hierbei allerdings eigenverantwortlich über die Art der Kooperation. Bei der Erstellung ist es sinnvoll, auch die Kreis- bzw. Stadt- elternvertretungen und Schülervvertretungen sowie die Jugendhilfeausschüsse einzubinden. Bereits bestehende Kooperationsstrukturen (z.B. im Bereich der Jugendberufshilfe, der Jugendverbandsarbeit sowie der Erziehungs- und Familienhilfe) sollen genutzt und integriert werden. Die Ergebnisse sind der Öffentlichkeit in geeigneter Form zugänglich zu machen. Eine Möglichkeit stellen die von den Staatlichen Schulämtern durchgeführten „Regionalkonferenzen“ dar. Diese müssen in Qualität und Form der Beteiligung weiterentwickelt werden.

Die jeweiligen spezifischen Landesförderungen sollten so ausgestaltet werden, dass Kooperation eingefordert und belohnt wird (siehe Schuljugendarbeit). In die Ausbildungspläne für die spezifischen Studiengänge (Lehramt/Sozialpädagogik) könnte dafür von den zuständigen Hochschulen die Kooperation von Jugendhilfe und Schule als Themenschwerpunkt in die Aus- und Weiterbildung integriert werden.

Die guten Erfahrungen der Praxisklassen sollten weiter in die Breite getragen werden. Das heißt zum Einen, dass dieses Modell an noch mehr Regelschulen eingeführt werden sollte. Zum Anderen sollten die Erfahrungen praxisnahen, phänomenorientierten und fächerübergreifenden Unterrichts aus den speziellen Praxisklassen zunehmend in die Unterrichtspraxis überführt werden.

Die für Praxisklassen normalen und für Schulen längst selbstverständlichen Praktika in Betrieben und Berufszentren der Region sollen ausgebaut werden. Dem dient auch die kontinuierliche Arbeit von örtlichen und regionalen Arbeitskreisen *SCHULEWIRTSCHAFT*. Die Schulen selbst können sich im Rahmen ihres Budgets und vorhandener Abminderungsstunden stärker in die Organisation dieser Arbeitskreise einbringen.

Ungenügend ausgeschöpft ist bisher das Potenzial, welches sich aus einer intensiven Zusammenarbeit zwischen allgemein bildenden Schulen, insbesondere Regelschulen, und Einrichtungen der beruflichen Bildung ergeben kann. Denkbar sind die gegenseitige Nutzung von Unterrichtskapazitäten, der Austausch von Lehrpersonal, aber auch ein Zusammenspiel bei der Vermittlung von Lehrinhalten. Engere Kooperationen dienen auch der besseren Berufsorientierung und erleichtern damit den Prozess der Entscheidungsfindung bei der Wahl der Schullaufbahn. Die in den letzten Jahren steigende Zahl von Schülerinnen und Schülern am

beruflichen Gymnasium zeigt, dass zunehmend Bedarf an praktischer Ausbildung mit Chancen zu höheren Bildungsabschlüssen vorhanden ist. Dem können Kooperationsverbände zwischen Regelschulen und berufsbildenden Schulen Rechnung tragen.

3.4 Empfehlungen

1. Die Kommission empfiehlt, dass der Abschluss von Kooperationsvereinbarungen zwischen Schulen und ihren Partnern im Rahmen von Schulprogrammen verstärkt gefördert wird. In den Vereinbarungen sollte auf folgende wesentliche Punkte eingegangen werden:

- **Abstimmung über Inhalte sowie Bildungs- und Erziehungsziele und Ergebniskontrolle;**
- **Organisation gemeinsamer Fortbildungsveranstaltungen;**
- **finanzielle, materielle und personelle Verpflichtungen.**

Schriftliche Vereinbarungen erhöhen den Verbindlichkeitscharakter. Darüber hinaus führen festgelegte Ziele und Abrechnungszeiträume einerseits zu Abstimmungsprozessen über Wertvorstellungen und Wege, andererseits aber auch zu erhöhten Anstrengungen bei der Umsetzung übernommener Verpflichtungen.

2. Zur Ausgestaltung des gesetzlichen und finanziellen Rahmens sowie der spezifischen Aufgaben der beiden Sozialisationsinstanzen Jugendhilfe und Schule empfiehlt die Kommission den Abschluss einer landesweit geltenden Kooperationsvereinbarung zwischen den kommunalen Spitzenverbänden (Schulträger und örtliche Jugendhilfeträger) sowie den beteiligten Fachressorts der Landesregierung (Schulaufsicht und überörtliche Träger der Jugendhilfe).

Ziel einer solchen Vereinbarung sollte sein, die traditionellerweise unterschiedlichen Möglichkeiten von Jugendhilfe und Schule im Hinblick auf ihre jeweils spezifischen Abgrenzungen kritisch zu beleuchten und zu überwinden. Die Zusammenarbeit dient der besseren Erschließung der den Kindern und Jugendlichen innewohnenden Bildungspotenziale und -interessen. Vorrangig geht es darum, diejenigen Kinder und Jugendlichen, die sich in randständigen Lebenslagen befinden, besonders in den Blick zu nehmen. Beide Bereiche bedürfen dringend besserer Vernetzungs- und Kommunikationsstrukturen. Auf der Basis gleichberechtigter und verlässlicher Zusammenarbeit muss es einen ver-

bindlichen Auftrag zur Kooperation an beide Partner geben. Dafür müssen beide Seiten aufeinander zugehen.

- 3. Die Kommission empfiehlt die Einrichtung einer jährlichen Bildungskonferenz zu ausgewählten Themen der Kooperation zwischen Schule und ihren Partnern. Die Initiative sollte von der Landesregierung ausgehen, die jeweilige Organisationsverantwortung zwischen den beteiligten Partnern wechseln.**

Die Regionalkonferenzen auf Schulamtschulebene haben gezeigt, dass die Kommunikation von am Bildungs- und Erziehungsprozess beteiligten Partnern zu verbessern ist. Dies gilt auch für die Landesebene. Der organisierte Meinungsaustausch führt zur Sensibilisierung und zum handlungsorientierten Aufgreifen aktueller Problemlagen. Gleichzeitig dient eine solche Bildungskonferenz der öffentlichen Wahrnehmung des Themas Bildung und Erziehung.

- 4. Die Kommission empfiehlt, dass das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM), das Landesjugendamt und die Thüringer Fach- und Hochschulen ein gemeinsames Fortbildungsangebot für die Zusammenarbeit der Schule mit ihren Partnern erarbeiten und die Entwicklung eines solchen Angebots auf regionaler Ebene unterstützen.**

Gemeinsame Fortbildungen steigern die Profession, entwickeln Verständnis und geben Einblicke in die jeweiligen fachlichen Hintergründe verwandter Berufsgruppen. Die unterschiedlichen Fortbildungsangebote sollten unter Federführung der Landesregierung koordiniert werden.

4. Schulstrukturen

4.1 Bedeutung

Der Erziehungswissenschaftler Carl-Ludwig Furck hat bereits im Jahr 1967 festgehalten, dass es in Deutschland seit langem eine unheilvolle Spaltung in der Schulreformdebatte gibt⁹⁰. Die einen setzen auf *innere Schulreform* und erklären die Einflüsse struktureller Reform für relativ unbedeutsam, die anderen setzen auf *äußere Schulreform* und bagatellisieren die Folgen inhaltlicher Veränderungen. Furck besteht darauf, dass beide Prozesse zusammengefasst werden müssen. Er macht darauf aufmerksam,

- dass einerseits innere Schulreform schnell an ihre Grenzen stößt, wenn die äußere Reform ihr nicht folgt,
- dass andererseits eine äußere Reform nur leere Hülsen hervorbringt, wenn sie nicht didaktisch und pädagogisch gefüllt wird.

Der Zusammenhang von äußerer und innerer Schulreform muss bedacht werden, wenn im folgenden Abschnitt im Wesentlichen von *Schulstrukturen* in Thüringen die Rede sein wird. Es muss auch die eigenständige Entwicklung in der DDR und danach in den neuen Bundesländern gesehen werden.

Unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten wird nicht erst seit PISA und IGLU angenommen, dass gegliederte Schulsysteme, so wie wir sie in Deutschland besitzen, besondere Probleme damit haben, sowohl *Bildungsgerechtigkeit* als auch die *Förderung der Leistungsfähigkeit aller Schülerinnen und Schüler* zu verwirklichen. Zwar zeigt der innerdeutsche Vergleich (PISA-E)⁹¹, dass die Leistungsfähigkeit der Schulen in verschiedenen Bundesländern erheblich schwanken kann (etwa zwischen Bayern und Bremen). Im OECD-Vergleich wurden jedoch in früh gliedernden Systemen im Durchschnitt nicht die Leistungen von Spitzenländern erreicht, die in der Sekundarstufe I integrierte Schulsysteme mit schwacher Selektion und hohem Förderanspruch besitzen⁹².

⁹⁰ Vgl. Furck, C.-L.: Innere oder äußere Schulreform? Kritische Betrachtungen. In: Zeitschrift für Pädagogik. 13 (1967), H. 2, S. 99-115.

⁹¹ J. Baumert et al.(Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen 2002.

⁹² Ebd., S. 62 ff.; S. 101 ff.; S. 130 ff.

Neben dem Problem des *Umgangs mit sprachlicher und kultureller Heterogenität*⁹³ in allen Schulformen konzentriert sich die Kritik am deutschen Schulsystem im Wesentlichen auf zwei Bereiche:

- (a) auf die *Übergangsauslese nach dem 4. Schuljahr* – also auf die strukturellen Folgen von Leistungsheterogenität sowie
- (b) auf die von Bundesland zu Bundesland zwar schwankende, im Durchschnitt aber *zu geringe Förderung von Schülerinnen und Schülern im Verlauf der Sekundarstufe I* – mit der Folge eines deutlichen Zusammenhangs von sozio-kulturellem Hintergrund der Jugendlichen und ihren Leistungen.

Nach einem im Anschluss an PISA-I und PISA-E vorgelegten internationalen Vergleich systemischer Merkmale – einbezogen sind die Schullandschaften in Kanada, England, Finnland, Frankreich, den Niederlanden und Schweden⁹⁴ – kann man davon ausgehen, dass die deutschen Schulen von Entwicklungen erfolgreicher OECD-Länder Anregungen erhalten, die sich auf die Weiterentwicklung des deutschen Schulsystems positiv auswirken können:

„Bemerkenswert ist ... die Einheitlichkeit mancher Prozessmerkmale in den sechs Vergleichsländern: Schulen haben mehr Eigenverantwortung, zugleich werden mehr zentrale Prüfungen als in Deutschland durchgeführt. Es wird früher eingeschult (Ausnahme: Finnland und Schweden) und eine Differenzierung auf unterschiedliche Schulformen wird später vorgenommen als in Deutschland. Die Schüler dieser Länder berichten von mehr Unterstützung durch ihre Lehrer und besuchen seltener Nachhilfeunterricht als deutsche Jugendliche. (...)

Die untersuchten Referenzstaaten weisen allesamt Schulsysteme auf, in denen die Schüler längere Zeit (in der Regel mindestens acht Schuljahre) gemeinsam lernen und in denen eine äußere Leistungsdifferenzierung spät und offenbar auch behutsam erfolgt. Auch wenn dieser konstatierte Sachverhalt keinen Nachweis (schon gar keinen empirisch fundierten) über eine etwaige Leistungsüberlegenheit sozial-integrativ organisierter Schulsysteme gegenüber gegliederten Systemen liefern kann, so lässt sich doch eine begründete Vermutung über diesen Zusammenhang ableiten.“⁹⁵

⁹³ Vgl. oben C.III.2. „Sozio-kultureller Rahmen und demographische Entwicklungen“.

⁹⁴ Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“: Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Berlin 2003.

⁹⁵ Ebd., S. 10 und 12.

4.2 Situationsbeschreibung

Selektivität

Die Probleme der sozialen Selektivität gegliederter Schulsysteme in den alten Bundesländern wurden in den großen Vergleichsstudien von Peisert sowie Fend u.a. Ende der 1960er, Anfang der 1970er Jahre beschrieben. Um den Befund griffig zu formulieren, erfand Peisert⁹⁶ eine Kunstfigur: das *katholische Arbeitermädchen vom Lande*. Wer dem katholischen Glauben angehörte, aus einer Arbeiterfamilie stammte, ein Mädchen war und auf dem Lande lebte, wurde im gegliederten Schulsystem der alten Länder in den 1960er und 1970er Jahren trotz guter Leistungen nicht angemessen gefördert. Man musste sich eingestehen: Kinder sozial bevorzugter Schichten schreiten schulisch voran, Kinder benachteiligter Schichten haben unabhängig von ihrer Leistungsfähigkeit keine ausreichenden Chancen.

Viel hat sich seit Mitte der 1970er Jahre bis heute am Bildungsverhalten junger Menschen verändert, unter anderem weil sich das Bildungsangebot veränderte. So wurde z.B. in Thüringen aus pragmatischen Gründen die Regelschule eingeführt, die in sich die Bildungsgänge der Haupt- und der Realschule vereinigt. Zwei Benachteiligungen sind jedoch bis heute geblieben: Wer auf dem Lande lebt, hat schlechtere Bildungschancen, vor allem aber wer aus einem bildungsfernen und/oder einem sozial schwachen Milieu stammt, besitzt im gegliederten Schulsystem Deutschlands geringere Bildungschancen. In jüngeren Untersuchungen zeigt sich, dass heute davon nicht mehr so stark die Mädchen, sondern weitaus mehr die Jungen betroffen sind.

Wiederkehrend wird in einschlägigen Studien ermittelt, dass die Übergangsempfehlungen am Ende der Grundschule nicht nur nach dem Stand der Schulleistungen erfolgen, sondern offenbar von vielen anderen Faktoren abhängen⁹⁷. Von einigen Autoren wird zur Erklärung die mangelnde Diagnosefähigkeit der Lehrkräfte hervorgehoben. In anderen Untersuchungen wird betont, dass die Grundschulprognose über eine Schullaufbahn am Ende des vierten Schuljahres nur einen bedingten Vorhersagewert dafür besitzt, wie sich die Leistungsfähigkeit einer Schülerin bzw. eines Schülers im Laufe der weiteren Schulzeit entwickeln wird. Die

⁹⁶ Vgl. Peisert, H.: Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München 1967.

⁹⁷ Ebd. und Bos, W.; Lankes, E.M.; Prenzel, M.; Walther, G.; Valtin, R. (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster 2003. Vgl. dazu auch Bos, W.; Lankes, E.M.; Prenzel, M.; Walther, G.; Valtin, R. (Hrsg.): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster 2004.

vorliegenden Studien belegen, dass die vorhandenen weiterführenden Schulformen die Schülerschaft tatsächlich nicht trennscharf nach schulischer Leistungsfähigkeit aufteilen, sondern große Überschneidungsbereiche zulassen. Eine nicht gewollte, aber relativ bedeutsame Aufteilung der Schülerschaft auf Schulformen ergibt sich allerdings im Hinblick auf das soziale und kulturelle Milieu, in dem sie leben. Bos et al. resümieren für den Primarbereich:

*„Die deutliche Benachteiligung der Kinder aus unteren Schichten zeichnet sich in allen hier aufgeführten Ländern der Bundesrepublik Deutschland ab. In Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen ist der Grad der Benachteiligung größer als im Bundesmittel, in Hessen (und in Thüringen) etwas geringer“.*⁹⁸

PISA-E bescheinigt Thüringen für den Bereich der Sekundarstufe I

- einen gegenüber den Verhältnissen der alten Bundesländer deutlich verringerten, aber international immer noch auffällig engen Zusammenhang von sozialer Herkunft der Schülerinnen und Schüler und deren Lesefähigkeit (er ist stärker als in den Vereinigten Staaten, in Frankreich, Schweden und in Finnland)⁹⁹;
- eine deutliche Gefährdung vor allem von Kindern aus sozial und kulturell schwachen Schichten¹⁰⁰. Diese Gefährdung wird zur Zeit der PISA-Untersuchungen noch von einer hohen Schulabbrecherquote verstärkt¹⁰¹.

Auf die Schieflage in der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft bis in die Oberstufe des Gymnasiums hinein verweist eine Statistik, die das Deutsche Studentenwerk zusammen mit dem Hochschulinformationssystem herausgegeben hat. Es zeigt sich, dass die „hohe Schicht“ 88 Prozent ihrer 17- bis 18jährigen Kinder in die gymnasiale Oberstufe schickt, die „gehobene Schicht“ 79 Prozent, die „mittlere Schicht“ 49 Prozent und die „niedrige Schicht“

⁹⁸ Ebd., S. 213. Bei Kontrolle von kognitiven Grundfähigkeiten und Lesekompetenz ist die relative Chance eines Kindes aus oberen Schichten in Thüringen um den Faktor 2,3 größer eine Gymnasialempfehlung zu bekommen als für ein Kind aus unteren Schichten. Ohne Kontrolle der Kovariaten beträgt der Faktor 3,17 (siehe auch dazu Fußnote 68).

⁹⁹ Baumert, J. et al. (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen 2002, S. 176 ff., insbesondere S. 183.

¹⁰⁰ Ebd., S. 74 ff. (Werte beziehen sich auf Deutschland insgesamt).

¹⁰¹ Die Schulabbrecherquote ist im Jahr 2003 auf den Bundesdurchschnitt gesunken (Kompendium Statistik des Thüringer Kultusministeriums 2004). Siehe dazu auch oben C.III.2. „Sozio-kultureller Rahmen und demographische Entwicklungen“.

nur 32 Prozent. In den neuen Ländern liegen die Ergebnisse in ähnlicher Rangfolge, wenngleich die Unterschiede zwischen den Schichten schwächer ausgeprägt sind¹⁰².

Mangelhafte Förderung von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I an deutschen Schulen

Die Freistaaten Thüringen und Sachsen verfolgten mit der Zusammenlegung der Haupt- und Realschulbildungsgänge in den Regel- bzw. Mittelschulen auch die Absicht, die Drei- bis Fünfgliedrigkeit der deutschen Sekundarstufe I zu reduzieren. Aber:

Im Jahr 2000 „...verläuft in Deutschland die soziale Wasserscheide der Bildungsbeteiligung zwischen dem Besuch einer Realschule und eines Gymnasiums“.¹⁰³

Die Autoren der PISA-Studie heben in diesem Zitat hervor, dass die soziale Trennlinie *nicht* zwischen den in die Regelschule einbezogenen Haupt- und Realschulbildungsgängen, sondern zwischen den als Schulform getrennten Bildungsgängen der Realschulen und der Gymnasien verläuft, wobei statistisch betrachtet die Gymnasien die intensiveren Förderungsmilieus darstellen.

IGLU zeigt, dass das einzige wirkliche Gesamtschulsystem, das wir in Deutschland besitzen, nämlich die aus dem Weimarer Schulkompromiss im Jahr 1919 hervorgegangene vierjährige Grundschule, für alle Kinder relativ erfolgreich ist. Die schlechten PISA-Ergebnisse scheinen weitgehend zu Lasten der gegliederten Sekundarstufe I zu gehen, in der die Selektionsmaßnahmen die Förderprozesse überlagern. Diese wissenschaftliche Erkenntnis ist nicht neu. Sie

¹⁰² Tab.1: 17–18jährige nach Schichtenzugehörigkeit der Väter sowie Beteiligung an der gymnasialen Oberstufe (Klassenstufe 11–13) im Jahr 1996 (Quelle: 15. Sozialerhebung des Dt. Studentenwerks und HIS, 1998.)

	Alte Bundesländer					Neue Bundesländer				
	hoch	gehoben	mittel	niedrig	insg.	hoch	gehoben	mittel	niedrig	insg.
Anteile an der Bevölkerung in %	14	12	25	49	100	11	9	17	63	100
davon besuchen die gymnasiale Oberstufe in %	88	79	49	32	50	71	64	46	35	43

Legende: hoch = Selbstständig mit großem Betrieb bzw. hohem Einkommen mit und ohne Hochschulabschluss, höhere Beamte, leitende Angestellte, mittlere Selbstständige mit Hochschulabschluss; gehoben = Höhere Beamte, leitende Angestellte, mittlere Selbstständige ohne Hochschulabschluss; mittel = Beamte des gehobenen Dienstes, qualifizierte Angestellte, kleine Selbstständige ohne Hochschulabschluss; niedrig = Beamte des einfachen und mittleren Dienstes, Angestellte, Facharbeiter, Handwerker, ungelernte, angelehrte Arbeiter mit und ohne Hauptschulabschluss (Zitiert in: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Gutachten zur Bildung in Deutschland. Berlin 2001, S. 19.)

¹⁰³ Baumert, J. et al.(Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen 2002, S. 163.

wurde schon im Rahmen des BIJU-Projekts¹⁰⁴ im deutschen Ost-West-Vergleich in den frühen 1990er Jahren gewonnen. In BIJU konnten gleich nach der Wende – in einer quasi-experimentellen Situation – die Leistungen in Deutsch, Mathematik und in den Naturwissenschaften von Jugendlichen aus Klassen der Polytechnischen Oberschulen mit den Leistungen von Jugendlichen aus Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialklassen verglichen werden. Die Forschergruppe unter Peter Martin Roeder und Jürgen Baumert resümiert:

„Die Befundlage widerspricht – zumindest für eine Schulbiographie bis zum 7. Schuljahr – eindeutig der These, das nicht differenzierte Schulwesen in der DDR habe den leistungsstarken Schülern geschadet. Die Annahme dagegen, daß die ehemaligen DDR-Schüler eine leistungshomogenere Gruppe bilden, läßt sich anhand der Ergebnisse bestätigen: Die Streuung der Leistungsergebnisse ist in der Stichprobe der alten Bundesländer wesentlich größer. Zusammen betrachtet kommt man zu dem Schluß, dass die besondere Förderung der leistungsschwachen Schüler in der DDR zumindest in denjenigen Fächern, die im dortigen Lehrplan stärkere Berücksichtigung fanden als im Westen, ohne Beeinträchtigung der leistungsstärkeren Schüler gelungen ist. Somit erklären sich die Leistungsunterschiede zwischen Schülern aus dem Osten und Westen durch die gezielte Förderung schwacher Schüler und die unterschiedliche Berücksichtigung von Fächern in den Curricula der ehemals getrennten Staaten.“¹⁰⁵

Diese Aussagen müssen vor dem Hintergrund gesehen werden, dass auch in der DDR Begabungen gezielt in besonderen Schulklassen und -formen gefördert wurden und seit den 1970er Jahren eine ausgeprägte soziale Förderung der Kinder funktionaler und politischer Eliten stattgefunden hat¹⁰⁶.

Der Aufgliederung des deutschen Schulsystems in die Bildungsgänge der Hauptschule, der Realschule und des Gymnasiums lag ursprünglich die Überzeugung zu Grunde, dass Bega-

¹⁰⁴ Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin – Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, Kiel (Hrsg.): *Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU)*. Kurzbericht 1995.

¹⁰⁵ Ebd., S. 27 f.

¹⁰⁶ Vgl. Cloer, E.: *Bildungspolitik und Bildungssystem in der SBZ und DDR. Ausgewählte Aspekte der Entwicklung 1945-1989*. In: Herrlitz, H.-G.; Hopf, W.; Titze, H.: *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart*. Weinheim, München 1993, S. 186 ff.

Geissler, R.: *Die Sozialstruktur Deutschlands. Ein Studienbuch zur sozialstrukturellen Entwicklung im geteilten und vereinten Deutschland*. Opladen 1992, S. 227.

bungen bestimmten Bildungsrichtungen zuzuordnen sind und früh sortiert werden müssen, um sie optimal zu fördern. Zu diesem Ziel stellen Lehmann et al. kritisch fest:

„Als Fazit ergibt sich, dass Lernmilieus – seien dies Schulformen oder Kursniveaus –, die durch die Anwesenheit leistungsstarker Schülerinnen und Schüler geprägt sind, in der Regel für alle dort Lernenden leistungsmäßig Vorteile bieten. Gleichzeitig ist gerade in positiv ausgelesenen Lerngruppen zu beobachten, dass besonders leistungsstarke Schülerinnen und Schüler offenbar nicht ihrem Potenzial entsprechende Lernfortschritte erzielen. Dies wird auch im Lichte der internationalen Schulleistungsvergleiche der letzten Jahre zu betrachten sein.“¹⁰⁷

Entsprechendes wird auch als Ergebnis anderer Untersuchungen festgestellt: Die Entmischung von Leistungsniveaus im gegliederten Schulsystem hat danach durchaus nicht die erwünschten Ergebnisse zur Folge. Weder findet eine ausreichende Förderung der Schwachen statt, noch eine angemessene Förderung der Starken. Vermeintliche Homogenisierung der Schülerschaften macht die betroffenen Schulformen der Sekundarstufe I vielmehr „träge“.

Die Forschungslage ist aber nicht eindeutig, jedenfalls scheinen begrenzte strukturelle Verlängerungen gemeinsamen Lernens bei gleichzeitig beibehaltenem Selektionsdruck nach dem 6. Schuljahr, wie sie die Niedersächsischen Orientierungsstufen kennzeichneten, unzureichend zu sein. Im Gutachten zu „Stand und Perspektiven der Orientierungsstufe in Niedersachsen“¹⁰⁸ heißt es beispielsweise:

„Ohne ergänzende Forschung wird nicht zu beantworten sein, ob die umfangreichen Abstufungen im Sekundarbereich I neue Lernchancen eröffnen, ob sie Ausdruck eines wenig auf die Lernbedürfnisse der Schüler abgestimmten Unterrichts sind usw. Außerdem wäre zu klären, ob nicht ein Teil der guten und sehr guten Realschüler in dem stärker wissenschaftsbetonten Lernmilieu des Gymnasiums besser gefördert würde. Andererseits könnte sich die Hauptschule vermutlich besser auf die lernschwachen Schüler einstellen, wenn sie nicht zugleich eine größere Gruppe leistungsfähiger Schüler fördern müsste.“¹⁰⁹

¹⁰⁷ Lehmann, R. et al.: Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9. Kurzfassung der Ergebnisse des wissenschaftlichen Berichts, Hamburg: Behörde für Bildung und Sport (BBS) 2002, S. 30.

¹⁰⁸ „Stand und Perspektiven der Orientierungsstufe in Niedersachsen“, im Auftrag des Niedersächsischen Kultusministeriums vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung erarbeitet, 2001.

¹⁰⁹ Ebd., S. 67.

In den zwischenzeitlich aufgelösten Orientierungsstufen in Niedersachsen sind aus der Sicht der Wissenschaftler die folgenden Defizite erkennbar:

„...die unzureichende Förderung der Schüler, eine weiterhin ausgeprägte Selektivität nach sozialer Herkunft der Kinder, die eingeschränkte Prognosesicherheit der Schullaufbahneempfehlung am Ende der Orientierungsstufe sowie regionale Disparitäten.“¹¹⁰

In diesem Zusammenhang interessant sind auch die von Heller gesammelten Argumente¹¹¹ für die Schullaufbahntscheidung nach der vierjährigen Grundschule. Unter Berücksichtigung unterschiedlicher Forschungsergebnisse kann Heller unter den gegebenen Bedingungen aus pädagogisch-psychologischer Sicht keine Leistungsverbesserungen bei einer zeitlich verlängerten Grundschule erkennen.

4.3 Problembereiche und Lösungsansätze

Die empirischen Befunde zum Problem der besten Strukturlösung für ein Schulsystem sind deutlich, aber nicht vollkommen eindeutig. Die Enquetekommission hat in ihrer Interpretation der Problembereiche und der Lösungsansätze keine einheitliche Position gefunden. Vielmehr lassen sich drei Denkrichtungen ausmachen:

Die *erste Denkrichtung* identifiziert den strukturellen Mangel des deutschen Schulsystems in der zu früh einsetzenden Auslese und in den fehlenden Unterstützungssystemen für Schülerinnen und Schüler und Schulen. Sie erkennt zwar an, dass innerhalb Deutschlands die Schulleistungen im gegliederten System höchst unterschiedlich ausfallen, sieht aber auch, dass die im Vergleich mit anderen erfolgreichen OECD-Staaten guten Leistungen einiger Bundesländer mit extremer sozialer Selektivität der weiterführenden Schulen erkaufte werden. Ferner werden die von der OECD geforderten Zahlen der Hochschulzugangsberechtigungen weit verfehlt. Als Lösungsansatz wird auch für Deutschland – wie im westlichen und nördlichen Europa – eine strukturelle Verlängerung des gemeinsamen Lernens in der Sekundarstufe I angestrebt, also eine integrative Schulform mindestens bis zum 8. Schuljahr. Damit sowohl über anschließende allgemein bildende als auch berufsbildende Schulen höhere Zugangsraten

¹¹⁰ Ebd., S. 87.

¹¹¹ Heller, K. A.: Schule als Anwalt des Kindes und nicht als Spielball gesellschaftlicher Ansprüche. In: Bechter, A. (Hrsg.), Das Gymnasium in der Bildungslandschaft Europas – Festschrift 1895-1995. Bregenz, S. 58-70.

erreicht werden können, ist die strukturelle Verlängerung des gemeinsamen Lernens mit einem expliziten Förderungsprogramm zu verbinden. Die erste Denkrichtung kann sich seit Neuestem auch auf das PISA-Konsortium berufen, das bisher in seinen strukturellen Empfehlungen sehr zurückhaltend war. In der jüngsten Studie heißt es heute zusammenfassend:

Es sind im europäischen Vergleich „...*Gemeinsamkeiten in der Wahl der Mittel erkennbar, mit denen in den Vergleichsländern zumindest bis zur Sekundarstufe I die gewünschte Entkoppelung von sozialer Herkunft und Schulleistung in hohem Maße erreicht worden ist. Offenbar spielt dabei die curriculare und schulorganisatorische Einheitlichkeit in der Sekundarstufe I eine wichtige Rolle.*“¹¹²

Die *zweite Denkrichtung* bewertet die empirischen Ergebnisse zur Übergangselektivität nach dem 4. Schuljahr zurückhaltender. Für sie muss ein modernes Schulsystem in der Sekundarstufe I zwei Bildungsgänge vorhalten: einen traditionell akademisch ausgerichteten Bildungsgang des Gymnasiums und einen an praktischen Lebensanforderungen ausgerichteten Bildungsgang der Regelschule, der sich mit dem 9. Schuljahr in einen Hauptschul- und in einen Realschulbildungsgang verzweigt. Ein einziges integratives Schulsystem in der Sekundarstufe I birgt nach der zweiten Denkrichtung die Gefahr, dass es sich zu stark den curricularen Anforderungen des gymnasialen Bildungsgangs anpasst und zu einseitig von seinem höchsten Abschluss – vom Abitur her – gedacht wird. Die akademischen und die lebenspraktischen Bildungsgänge müssen nach der zweiten Denkrichtung früh, d.h. nach dem 4. Schuljahr, einsetzen. Dafür will man mehr Anreize und Unterstützungen bereit stellen, damit sich in Zukunft Regelschulen bis zum 8. Schuljahr auch in der integrativen Form weiterentwickeln und – dort wo dies lokal möglich ist in Kooperation mit berufsbildenden Schulen – nicht-gymnasiale bzw. gymnasiale Oberstufen bilden können.

Die *dritte Denkrichtung* schließt sich angesichts der empirischen Befunde zur sozialen Selektivität und Schulleistung in gegliederten Schulsystemen der ersten Denkrichtung an. Aus bildungspolitischen Gründen zögert sie jedoch, das gemeinsame Lernen aller Kinder bis zum achten Schuljahr unmittelbar zu fordern. In allen europäischen Ländern, die spätestens in den 1990er Jahren ihre gegliederten Schulsysteme in integrierte Systeme umgestellt haben, fand ein intensiver gesamtgesellschaftlicher Diskurs zur Systemänderung statt, der in einen breiten

¹¹² Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“: Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Berlin 2003, S. 211.

Konsens einmündete. Sowohl der gesamtgesellschaftliche Diskurs als auch der breite Bildungskonsens fehlen jedoch in Deutschland. Es gibt weder im Freistaat Thüringen noch in den anderen Bundesländern eine durchsetzungsfähige politische Initiative zur institutionellen Verlängerung des gemeinsamen Lernens in der Sekundarstufe I. Im Gegenteil: In Brandenburg wird sogar durch eine Variante von Schulversuchen mit so genannten „Schnellläuferklassen“ die sechsjährige Grundschule zu Gunsten einer vierjährigen ausgehöhlt. Die Gesamtschulerfahrungen der alten Bundesländer zeigen aus der Sicht der dritten Denkrichtung, dass integrative Schulsysteme weder als Insellösungen einzelner Bundesländer noch als Teil des gegliederten Schulsystems eingeführt werden dürfen. Statt zur Integration führen sie dann zur weiteren Aufspaltung der Bildungsgänge.

Der *zweiten und dritten Denkrichtung* scheint es möglich, auf der Basis der Thüringer Schulstrukturen wenigstens eine „österreichische Lösung“ anzustreben. In Österreich gelingt bei Beibehaltung eines zweigliedrigen Schulsystems eine weitgehende Entkopplung von Schulabschluss und Schulform. Dort besuchen ca. 70 Prozent der Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs die Hauptschule, die allerdings dann über das berufliche Schulwesen auf relativ breiter Basis Zugänge zum Abitur erhalten. Rund 41 Prozent eines Altersjahrgangs erlangen eine Hochschulzugangsberechtigung (Matura). Ungefähr je zur Hälfte wird diese an allgemein bildenden höheren (AHS) und an beruflich bildenden höheren (BHS) Schulen erreicht.¹¹³ Wenn man bei uns in Deutschland am gegliederten Schulsystem festhalten will, sollte man aus der Sicht der zweiten und dritten Denkrichtung die Zugänge zu höherwertigen Abschlüssen deutlich öffnen. Die breiten Leistungsüberschneidungen zwischen unseren Schulformen zeigen, dass damit keineswegs eine Niveausenkung verbunden sein muss. Unter der Voraussetzung, dass er zu einer breiten *Leistungsförderung* führt, ist aus der Sicht der zweiten und dritten Denkrichtung der Plan zum Ausbau der Regelschule zu einer Schule mit

¹¹³ (Österreichisches) Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Bildungsbeteiligung und Beschäftigung von Hochschulabsolvent/inn/en, 1. Bildungsbeteiligung und Hochschulzugang (Einsehbar unter: www.bmbwk.gv.at/nurtext.asp?isllink=1&bereich=1&l1=&l2=&l3=&OID=5078). Die Zahl der Maturanden im beruflich bildenden Bereich ist steigend: Im Jahr 2002 wurden im allgemein bildenden Bereich (AHS) 16.181, im beruflich bilden Bereich (BHS) 20.681 Reifeprüfungen bestanden (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Grunddaten des österreichischen Schulwesens. Schuljahr 2001/02). – In der Bundesrepublik hat Baden-Württemberg unter anderem mit seinen beruflichen Gymnasien den zweiten Bildungsweg zur Hochschulreife in bemerkenswerter Weise verbreitert. „In Baden-Württemberg gelingt es z.B. in den beruflichen Gymnasien im Schuljahr 2001/2002, mehr als zehntausend Jugendliche zur allgemeinen Hochschulreife zu führen... Damit wird rund jedes dritte Abitur in diesem Land nicht an allgemein bildenden Gymnasien vergeben, ohne dass dies zu Lasten der Standards geht.“ (Bos, W.; Lankes, E.M.; Prenzel, M.; Walther, G.; Valtin, R. (Hrsg.): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster 2004, S. 219).

gestuften Bildungsabschlüssen bis hin zur Hochschulreife ein wichtiger Schritt zur Weiterentwicklung des Thüringer Schulsystems.

Ein weiterer Schritt könnte auf der Grundlage von § 4 Absatz 4 des Thüringer Schulgesetzes gemacht werden. Hier ist festgelegt:

„(4) Zur Umsetzung bestimmter reformpädagogischer Konzepte können Grundschulen und Regelschulen organisatorisch zusammengefasst und in Einzelfällen mit einer dreijährigen gymnasialen Oberstufe verbunden sein;...“

Diese Regelung sollte nicht nur drei oder vier „Leuchtturm-Schulen“ im Freistaat Thüringen vorbehalten bleiben. Vielmehr wird die Landesregierung aufgefordert, Unterstützungssysteme bereit zu stellen, die es einer größeren Zahl von Schulen erlaubt, sich in diese Richtung zu entwickeln.

5. Schulentwicklung

5.1 Bedeutung

Zu den Aufgaben einer zukunftsfähigen Schule gehört die Teilhabe an der Gestaltung der sich herausbildenden *globalisierten Wissensgesellschaft*. Dies setzt eine *lernende Gesellschaft* in einem bisher noch nicht gekannten Ausmaß voraus, eine lernende Gesellschaft, die sich immer wieder neu (er)findet.

- Die Kompetenz, die gleichermaßen grundlegenden und rasch sich vollziehenden Veränderungen zu verstehen und zu gestalten, gehört zu den Schlüsselkompetenzen von morgen.
- Doch ist eine solche „Veränderungskompetenz“ nur ein notwendiges, kein hinreichendes Ziel der Schulbildung. Veränderungskompetenz wird nur zur *Lern- und Bildungskompetenz*, wenn der, der sich verändert, einen ethischen Standpunkt besitzt und bereit und fähig ist, zu gesellschaftlicher Kohärenz beizutragen – eine besondere Herausforderung in kulturell, sprachlich und sozial heterogenen Lagen¹¹⁴.

In der neueren Literatur zur Organisationsentwicklung setzt sich zunehmend die Auffassung durch, dass das Lernen von Menschen nur in Einrichtungen gefördert werden kann, die selbst als „lernende Organisationen“ (Marc Fullan) verfasst sind. Viele der heute noch vorfindbaren Arbeitsformen und Organisationsstrukturen der Schule sowie das Selbstverständnis ihrer Mitglieder sind jedoch für die Bewältigung dieser neuen Herausforderung ungeeignet. Schule muss sich adäquat entwickeln wollen und können. Dafür sind auch neue Formen der Zusammenarbeit und der Arbeitsteilung zwischen der Schule und ihren Partnern zu finden, vor allem zwischen

- Schule und Familie;
- Schule und ihrem unmittelbaren gesellschaftlichen Umfeld;
- Schule und sozialer Arbeit;
- Schule und Medien;
- Schule und weiteren Institutionen im Prozess des lebensbegleitenden Lernens;
- Schule und Arbeitswelt.

Ziel von Schulentwicklungsprozessen muss es sein, neue Formen und Orte des institutionellen

¹¹⁴ Vgl. hierzu oben C.III.1. „Bildungstheoretischer und erziehungstheoretischer Rahmen“ sowie oben C.III.2. „Sozio-kultureller Rahmen und demographische Entwicklungen“.

Lernens, d.h. des Aushandelns von Zusammenarbeit, zu entwickeln und zu vereinbaren. Dabei wird sich die Funktion und Rolle der professionellen Pädagoginnen und Pädagogen im Verhältnis zu und in Kooperation mit Repräsentantinnen und Repräsentanten anderer gesellschaftlicher Felder weiter ausdifferenzieren. Namentlich die fortgeschrittene Individualisierung, Pluralisierung und Ausdifferenzierung der Gesellschaft akzentuieren die Bedeutung der *Eigenständigkeit* und *Selbststeuerung* der Schule und ihrer Akteure.

Notwendig sind also Freiräume für Lern- und Gestaltungsprozesse, ebenso wie Selbstwirksamkeitserfahrungen, die die gewährte und gewonnene Selbstständigkeit festigen können.

- Die Aufgabe der Kollegien und der Schulleitungen ist es dabei, die eigene Schule derart einzurichten, dass sie auf neue Anforderungen der Umwelt aktiv lernend antworten kann. Zur Gestaltung von Lernumgebungen, die den Schülerinnen und Schülern vielfältige Möglichkeiten eröffnen, entsprechend ihren biografischen Lernvoraussetzungen selbst steuernd zu lernen, benötigen Lehrerinnen und Lehrer Freiheiten und die Mittel, ihre Aufgabe verantwortungsvoll gestalten zu können.
- Bedingt durch die neuen Formen der Zusammenarbeit und die Arbeitsteilung zwischen der Schule und ihren Partnern werden sich innerhalb der lernenden Schule die Berufsrollen stärker differenzieren: Neben Lehrerinnen und Lehrern werden künftig vermehrt Fachleute aus anderen Berufen tätig sein, und auch Lehrkräfte übernehmen je nach individuellem Profil unterschiedliche Aufgaben – danach und nach ihrer Leistung werden sie beurteilt werden.

Schule ist jedoch eine öffentliche Einrichtung. Eigenständigkeit und Selbststeuerung bedürfen der demokratischen Rahmensetzung und Kontrolle. Die Weiterentwicklung der Organisation Schule und die weitere Professionalisierung des Pädagogenberufs sind deshalb auf eine *dialektische Spannung von Fremd- und Selbstbestimmung* verwiesen. Es gilt, die Balance zwischen zentralen Rahmensetzungen und dezentralen Handlungsräumen neu zu definieren. Vor allem die Bildungspolitik und Bildungsverwaltung haben in ihrem Steuerungs- und Kommunikationsverhalten die Bedeutung und das Ausmaß der anstehenden Veränderungsprozesse nicht nur zu respektieren, sondern durch geeignete Maßnahmen zu fördern. *Sie müssen die Balance von sicheren Rahmenbedingungen und flexiblen Freiräumen suchen und durch distanzierte, aber klare und transparente Außensteuerung die Selbststeuerung sichern.* Ihre Aufgabe ist es, präzise Zielvorgaben (etwa Bildungsstandards) zu formulieren, die einen *in öffentlicher Debatte* errungenen Konsens über das reflektieren, was Schule leisten soll und

kann. Ihre Aufgabe ist es ferner, dafür zu sorgen, dass laufend Informationen zur Verfügung stehen, mit denen seriös geprüft werden kann, ob die Zielvorgaben erreicht oder nicht erreicht werden.

5.2 Situationsbeschreibung

5.2.1 Reformansätze

Der Freistaat Thüringen sucht – in der Verknüpfung der reichen *reformpädagogischen Tradition* seiner Geschichte mit innovativen Impulsen der gegenwärtigen Pädagogik und Schulentwicklung – einen eigenen Weg zu einer leistungsfähigen und zukunftsweisenden Schule. Dieser Selbstanspruch findet Ausdruck in § 4 Absatz 4 des Thüringer Schulgesetzes. Die dort enthaltene Gesetzesformulierung würdigt die Erfolge reformpädagogisch orientierter Schulen sowie mancher anderer Schulversuche im Lande und sie ermuntert dazu, weitere Versuche zu initiieren¹¹⁵.

Konkrete Thüringer Reformansätze sind zum Beispiel:

- Die *veränderte Schuleingangsphase*. In der Schuleingangsphase bedürfen Kinder einer differenziellen Förderung. Dieser Forderung trägt das novellierte Thüringer Schulgesetz Rechnung:

„§ 5 Grundschule

(1) Die Schuleingangsphase der Grundschule umfasst die Klassenstufen 1 und 2, die eine inhaltliche Einheit bilden. Die reguläre Verweildauer von zwei Jahren kann dem Entwicklungsstand des Schülers entsprechend auf ein Jahr verkürzt oder auf drei Jahre verlängert werden.“

Die Schuleingangsphase ist durch einen Schulversuch „Veränderte Schuleingangsphase“ vorbereitet worden, in dem die Bedingungen innerer Differenzierung in altersheterogen zusammengefassten 1. und 2. Schuljahren untersucht wurden¹¹⁶. Die Forschungsberichte zu diesem Schulversuch zeigen, dass der Unterricht in altersheterogenen Klassen in be-

¹¹⁵ Zu § 4 Absatz 4 Thüringer Schulgesetz siehe oben S. 114.

¹¹⁶ Carle, U. et al.: Dritter Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung: Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen. Teil 1 und Teil 2. Bremen 2003.
(Einschbar unter: www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/archiv/)

sonderer Weise auf die Bedürfnisse und das Können sehr unterschiedlicher Kinder umgestellt werden muss. Der Unterrichtsstoff wird nicht mehr für alle Kinder gleich angeboten, sondern den individuellen Lernvoraussetzungen angepasst. Eine solche Anpassung verändert die gesamte Unterrichtsplanung und -führung. Gefordert sind außerdem eine gegenüber dem bisherigen Unterricht sehr viel weiter entwickelte Fähigkeit zur Lerndiagnose der Lehrerinnen und Lehrer sowie hohe Kompetenzen in der individuellen Lernförderung. Der Freistaat Thüringen führt mit der veränderten Schuleingangsphase „nur“ einen internationalen Standard in die praktische Grundschulpädagogik ein. Der Weg dahin ist jedoch ein schmaler und steiniger Grat, der von den beteiligten Lehrerinnen und Lehrern viel Kraft, systematisches Vorgehen und den Willen zu einer Fortbildung erfordert, die viele bisherige Routinen auflöst.

- *Entwicklung von Förderzentren zu Zentren der Förderung, Kooperation und Beratung.* Förderzentren sollen – neben der Unterrichtung der Schülerinnen und Schüler der eigenen Schule – vor allem Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf *in den anderen allgemein bildenden Schulen* unterstützen. Das bedeutet, sich von einer Institutionen bezogenen Sicht zu lösen und dafür die Entwicklungschancen und -potenziale des einzelnen Kindes in den Mittelpunkt von Schullaufbahnentscheidungen und schulischem Handeln zu rücken. Dabei ist der für ein Kind mit Förderbedarf günstigste Entwicklungsraum herauszufinden. Dies *kann* eine Förderschule, es sollte jedoch viel häufiger eine andere allgemein bildende Schule sein, die entsprechende Unterstützung erfährt. Ziel bei allen gegenwärtig durchgeführten Maßnahmen ist eine verbesserte Integrationsfähigkeit der förderbedürftigen Kinder und die Verbesserung der Integrationsbereitschaft der anderen Schülerinnen und Schüler und Erwachsenen. Hierzu gehört,
 - die *Kooperation* mit den anderen allgemein bildenden Schulen zu verstärken;
 - die *Beratung* als einen besonderen schulischen Auftrag der Förderschule für Eltern, für Lehrkräfte, für die Jugendhilfe sowie für abnehmende Berufsausbildungseinrichtungen zu erkennen;
 - die *individuelle Förderung* einer Schülerin bzw. eines Schülers in der jeweiligen schulischen Einbettung zu leisten, die die Lehrkräfte der anderen allgemein bildenden Schulen nicht oder nicht ausreichend bieten können.
- *Spezialschulen bzw. Spezialschulklassen im mathematisch-naturwissenschaftlichen sowie im Sprachen-, Sport- und Musik-Bereich.* In diesen – an das Modell der Spezialschulen

der DDR anknüpfenden – Schulen bzw. Klassen erhalten besonders leistungsfähige Schülerinnen und Schüler in den genannten Bereichen gesonderten Unterricht. Mit den Spezialschulen verbunden ist die netzwerkartige Förderung spezifischer Begabungen. Dieses Konzept unterscheidet sich von anderen Förderungskonzepten, die in Leistungsprofil- oder Schnellläuferklassen scheinbare „Breitbandbegabungen“ zusammenfassen.

- *Praxisklassen in Regelschulen* in Erfurt, Geraberg, Jena, Hildburghausen, Kahla, Schmölln, Leinefelde, Wechmar, Sonneberg-Köppelsdorf und Warza realisieren das Förderkonzept der „Schools within the Schools“. In die Regelschulen integriert können sie sich von den Lehrplanvorgaben so weit lösen, wie dies für die betroffenen Schülerinnen und Schüler notwendig ist. Mit dieser Interventionsmaßnahme ist intendiert, Jugendlichen, die drohen aus dem Schulsystem heraus zu fallen, die Chance zu geben, durch ein für sie geeignetes praktisches Angebot zum Lernen zurück zu finden.
- *Die Vorbereitung auf die Arbeitswelt* ist im Regel- und Förderschulbereich fester Bestandteil des Lehrplans. Alle Schulen sind gehalten, die Berufsvorbereitung konzeptionell in ihr Schulentwicklungsprogramm aufzunehmen. Fächer wie Werken, Wirtschaft und Technik, Wirtschaft und Recht, Medienkunde sowie der gesamte Wahlpflichtbereich bilden die Grundlage. Alle Schülerinnen und Schüler der Regelschulen absolvieren ein mindestens 14-tägiges Betriebspraktikum. Eine Berufswahlvorbereitung, die Besuche im Berufsinformationszentrum (BIZ) der Agenturen für Arbeit und regelmäßige Besuche von Berufsberaterinnen bzw. -beratern der Agenturen für Arbeit in den Schulen einschließt, findet an allen Regelschulen statt. Da Eltern eine wichtige beratende Funktion bei der Berufswahl ihrer Kinder übernehmen, veranstalten alle Regelschulen des Freistaats Thüringen Elternabende zu diesem Thema. Zusätzlich führen ca. 75 Prozent der Regelschulen ergänzende Projekttag durch; in 77 Prozent der Regelschulen finden wiederholte Betriebserkundungen statt. 14 Prozent der Regelschulen haben Kooperationsvereinbarungen mit Firmen aus Industrie, Handwerk, Handel oder Dienstleistung geschlossen¹¹⁷.
- *Für die gymnasiale Oberstufe wurde in Thüringen das so genannte Seminarfach eingeführt.* Hierunter ist zu verstehen, dass Schülerinnen und Schüler über mehrere Schuljahre hinweg auf ein eigenständiges interdisziplinäres wissenschaftspropädeutisches Arbeiten

¹¹⁷ Arbeitsstelle Evaluation des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung. Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM). Bad Berka 2003.

vorbereitet werden. Die Jugendlichen fertigen – meist in kleinen Arbeitsgruppen – eine Seminararbeit an, die Themensuche, Themendurchführung durch Nutzung inner- und außerschulischer Ressourcen, Teamarbeit und Präsentation einschließt. Das Seminarfach stellt von seiner didaktischen Konzeption her eine Art Kontrapunkt zum Fachunterricht dar. Es hat in den letzten Jahren zu einer festen Form gefunden und kann als spezifische Leistung in das Abitur eingebracht werden¹¹⁸.

- *Eine analoge Entwicklung für den Regelschulbereich stellt die Projektarbeit (PA) dar.* Hierunter ist zu verstehen, dass Schülerinnen und Schüler sich selbstständig eine Lernaufgabe stellen, die sie meist im Team ausführen und in einer Prüfung nach festen Regeln präsentieren. Wie das Seminarfach ist die Projektarbeit sowohl prozess- als auch produktorientiert. Bewertet werden sowohl die beobachtbaren Lernvorgänge als auch die Präsentation der Lernergebnisse.
- *Mit Hilfe des Bogens „Einschätzung zur Kompetenzentwicklung“ werden – bezogen auf das Lernen im gesamten Fächerkanon – Schülerinnen, Schülern und Eltern Informationen zum Arbeits- und Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler gegeben.* Im Mittelpunkt stehen überfachliche Kompetenzen wie Verstehen und Problemlösen, methodisches Vorgehen, Sorgfalt, Präsentation, Selbstreflexion und Zusammenarbeit. Nach der Thüringer Schulordnung wird der Bogen in 3., 4. und 6. Schuljahren eingesetzt. Nach Ausgabe der Bögen finden Gespräche zwischen der Klassenlehrerin bzw. dem Klassenlehrer, den Erziehungsberechtigten und der Schülerin bzw. dem Schüler statt. Ziel dieser Gespräche ist es – bezogen auf die Kompetenzentwicklung – über die Stärken der Schülerin bzw. des Schülers zu informieren und gemeinsam nach Ursachen für Schwächen oder Defizite, aber auch nach Lösungswegen für deren mögliche Überwindung zu suchen. Die Ergebnisse der Gespräche werden in Zielvereinbarungen festgehalten¹¹⁹.

¹¹⁸ Gröger, M.; Scharf, V.; Schmitz, J.: Die „Seminarfachtarbeit“ an Thüringer Gymnasien als Beispiel für eine langfristige „besondere Lernleistung“. MNU Sonderheft „Besondere Lernleistungen“, 2002.

¹¹⁹ Thüringer Kultusministerium (Hrsg.): „Einschätzung zur Kompetenzentwicklung“ – ein Beispiel für Schulentwicklung in Thüringen. Teil I: Der Einschätzungsbogen zur Kompetenzentwicklung. Teil II: Praktische Handreichung zum Einschätzungsbogen. Erfurt 2003

(siehe auch: www.thueringen.de/tkm/hauptseiten/schul.htm). Vgl. auch: Lütgert, W: Endbericht des Projekts „Einschätzung überfachlicher Kompetenzen an Thüringer Schulen“ (KomThü). Jena 2003. (Einsehbar unter: www.uni-jena.de/content_page_3220.html)

- *Das Fortbildungsbudget für Einzelschulen ist ein Modellverfahren, um Ressourcen für eine selbst verantwortete Schulentwicklung zur Verfügung zu stellen.* Jede Schule kann damit Teile einer von ihr als wichtig erachteten schulinternen Lehrerfortbildung bei Anbietern ihrer Wahl einkaufen. Das Budget kann von jeder Schule beim Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) beantragt werden und wird seit dem Jahr 1996 zunehmend genutzt. Die finanziellen Zuwendungen sind gestaffelt. Jede Schule kann zunächst auf 500 € zugreifen. Dieser Betrag wird bei entsprechender konzeptioneller Begründung (und bei entsprechender Kassenlage) aufgestockt.

5.2.2 Reformbedarf¹²⁰

Das Thüringer Bildungssystem hat zukunftsorientierte Initiativen etabliert und viele Erfolge in konkreten Reformvorhaben vorzuweisen. Ungeachtet dessen besteht – wenn man in die Breite der Schullandschaft schaut – eine Diskrepanz zwischen den eröffneten Spielräumen und deren Ausschöpfung durch die Beteiligten – durch Schulaufsicht, Schulleitung, Lehrkräfte, Eltern, Schülerinnen und Schüler und durch die Partner von Schule.

- *Reformbedarf besteht bei der systematischen Verbreitung entwickelter Innovationskonzepte.* Ansätze der Schulentwicklung bedürfen einer systematischen handlungsorientierten und auf den Aufbau von Lernkompetenz ausgerichteten Unterstützung und Begleitung. Ein Unterstützungssystem – mit qualifizierten Fachberaterinnen und -beratern, Fachleiterinnen und -leitern, Schulpsychologinnen und -psychologen, Beraterinnen und Beratern für didaktische Fragen, für Schulentwicklung, für praktisches Lernen und Medienpädagogik – ist aufgebaut worden, scheint aber nicht genügend integriert, vor allem aber nicht genügend schulnah zu arbeiten, um Breitenwirkung zu erzielen.

Zu bedenken ist hierbei, dass es vielen Lehrerkollegien im Freistaat Thüringen schwer fällt, die Optionen, die ihnen das Thüringer Schulgesetz, die Thüringer Schulordnungen und die Thüringer Lehrpläne eröffnen, in ein Handeln – z.B. in die Entwicklung schulinterner Curricula – umzusetzen und zu einem möglichen Schulprofil zu formen. Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit werden von einem großen Teil der Lehrerschaft nicht als Chance der Schul- und Qualitätsentwicklung, sondern als Belastung erfahren. Bei der

¹²⁰ Über einen möglichen Reformbedarf der gymnasialen Oberstufe wurde in der Enquetekommission aus Zeitgründen nicht diskutiert.

Beurteilung dieses Empfindens dürfen die speziellen Bedingungen, denen die Arbeit der Lehrkräfte im Freistaat Thüringen unterworfen ist, nicht außer Acht gelassen werden. Im Rahmen der Implementation pädagogischer Reformen muss zudem – verbunden mit entsprechend orientierender Fortbildung – ausreichend Zeit eingeräumt werden, damit *nachhaltige* Wirkungen entstehen.

- *Reformbedarf besteht bei der Entwicklung (a) eines Konzepts des Lernens durch Verstehen und (b) eines Leitbildes der Förderung.* Äußerliche Restriktionen tragen häufig nicht zur nötigen Motivierung und Ermutigung bei, die nach allen Erkenntnissen der Bildungsforschung für eine erfolgreiche Schulentwicklung erforderlich sind. Dabei wäre bei Thüringer Lehrerinnen und Lehrern eine stärkere Ausrichtung ihrer praktischen Didaktik am Konzept eines *Lernens durch Verstehen* statt einer Ausrichtung am Konzept eines *Lernens durch Belehrung* wünschenswert. Hiermit verbunden ist, dass Lehrkräfte ihre *Diagnose- und Beurteilungsfähigkeit* verbessern müssen. Die großen Vergleichsstudien haben hier einen deutlichen Mangel auch bei Thüringer Lehrerinnen und Lehrern aufgedeckt, der aber nicht einfach diesen, sondern ihrer Ausbildung und der Gestaltung ihres Arbeitsfeldes geschuldet ist. Deshalb sind zwei ineinander greifende Maßnahmen unabdingbar:
 - Thüringer Lehrerinnen und Lehrer müssen mehr systematische Gelegenheiten erhalten, (a) vor Ort, in quasi klinischen Situationen, ihre Fähigkeiten zur Diagnose und zu einem didaktischen Handeln, das auf Diagnosen beruht, zu üben, (b) mit Hilfe von wissenschaftlichen Verfahren zu kontrollieren und (c) in Gruppen kritisch zu reflektieren.
 - Thüringer Lehrerinnen und Lehrer müssen die Erfahrung machen können, Beurteilungsmaßstäbe am *Leitbild der Förderung* auszurichten. Das Leitbild der Förderung ist – wie einschlägige Untersuchungen zeigen – bei Beurteilungen immer noch sehr wenig entwickelt. Diesem Befund korrespondiert auf systemischer Ebene unter anderem die Abbruchquote Thüringer Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich – also die Etikettierung von Jugendlichen als vollständige Versager –, die nach dem neuesten Bildungsbericht der Kultusministerkonferenz immer noch hoch ist.
- *Reformbedarf besteht im Freistaat Thüringen bei der außerunterrichtlichen und ganztägigen Bildung, Erziehung und Betreuung.* Für die Grundschulen, die in Thüringen strukturell beispielhaft mit Schulhorten verbunden sind, bestehen Entwicklungspotenziale

durch engeres wechselseitiges Zusammenwirken zwischen Lehrpersonal und Erzieherinnen und Erziehern. Ausbildung und Fortbildung müssen das Personal der Grundschulen und Horte besser für diese Vernetzungsaufgaben qualifizieren, ohne die je spezifischen Aufgaben von Unterricht und außerunterrichtlicher Bildung, Erziehung und Betreuung zu verwischen. Für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I an Regelschulen, Gymnasien und Gesamtschulen ist ein Ausbau außerunterrichtlicher Angebote im Zusammenwirken der Schulen mit der Kinder- und Jugendhilfe sowie mit weiteren Partnern dringend erforderlich. Eine perspektivisch gesicherte Verstetigung und Verstärkung der jetzt dafür vorgesehenen Mittel und Programme sowie eine personelle Untersetzung der Vorhaben sind notwendig, um Schulentwicklung in diesem Bereich langfristig zu gewährleisten. Neben den bereits bestehenden Spezialgymnasien sollten Regelschulen, Gymnasien und Gesamtschulen die Möglichkeit erhalten, sich auf der Grundlage langfristiger Arbeitspläne auf dem Weg über verstärkte außerunterrichtliche Angebote bedarfsgerecht zu Ganztagschulen zu entwickeln.

- *Reformbedarf besteht im Bereich der Sonderpädagogik.* Förderschulen sind im Freistaat Thüringen Ganztageseinrichtungen, in denen Unterricht und Fördermaßnahmen in einem rhythmisierten Tagesablauf erfolgen. Der Anteil von Kindern eines Jahrgangs, die Förderschulen besuchen, ist im Freistaat Thüringen, gemessen am Bundesdurchschnitt, relativ hoch. Deshalb muss perspektivisch eine verstärkte Ausbildung von sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkräften die Zielrichtung Thüringer Bildungspolitik sein, damit genügend Personal zur Verfügung steht, um vor allem die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den *anderen* allgemein bildenden Schulen professionell besser zu unterstützen.
- *Reformbedarf besteht bei der Vorbereitung auf die Arbeitswelt.* Als effektiv haben sich stabile Kooperationen mit Betrieben erwiesen. Solche Formen der Zusammenarbeit existieren im Freistaat Thüringen noch nicht flächendeckend. Außerdem erscheint die Begrenzung auf Wirtschaftsbetriebe zu eng. Auch öffentliche und private Träger sozialer und medizinischer Dienste sowie außerschulische Bildungs- und Kultureinrichtungen sollten sich mit Kooperationsverträgen zur Berufsvorbereitung an Schulen binden.

Da Eltern die Berufsentscheidungen ihrer Kinder stark beeinflussen, genügen gelegentliche Elternabende nicht, um sie ihrerseits in das Programm der Berufsvorbereitung einzubeziehen. Hier müssen Schulen besser in die Lage versetzt werden – in Abstimmung mit

den Agenturen für Arbeit – „Erwachsenenbildung“ zu betreiben, damit Eltern kompetenter als bisher ihre Aufgabe bei der Berufswahl ihrer Kinder wahrnehmen können.

Vielen Schulen fehlt für eine nachhaltige Berufswahlvorbereitung im Wahlpflichtbereich die räumliche und technische Ausstattung. Häufig müssen Lehrerinnen und Lehrer gegen ihre didaktischen Überzeugungen „Tafel-und-Kreide-Unterricht“ veranstalten, weil Werkzeuge, Maschinen, Küchen oder – für das Fach Darstellen und Gestalten – geeignete Proberäume in den Schulen fehlen.

Schließlich wären die Gymnasien stärker als dies bisher geschieht in das Programm der Berufs- und Studienwahlvorbereitung einzubeziehen. Das betrifft nicht nur die Form und Anzahl der Betriebspraktika, die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten absolvieren, sondern auch die Einbeziehung von Konzepten der Berufs- und Studienwahlvorbereitung in den Unterricht.

- *Reformbedarf besteht in Thüringen – wie in anderen Bundesländern – bei der systematischen Rückmeldung der Ergebnisse von nationalem und internationalem System-Monitoring.* Die Ergebnisse des System-Monitoring stellen wichtige Grundlagen der Schulentwicklung dar. Es ist jedoch bisher noch nicht gesichert, dass sie in verständlicher Weise an die Schulen zurückgemeldet, die jeweils schuladäquaten Konsequenzen daraus gezogen und die Auswertungs- und Entwicklungsprozesse förderlich begleitet werden. Voraussetzung hierfür ist eine entsprechende Aufbereitung der Daten sowie die Einrichtung eines Rückmeldesystems, das speziell dem Bedarf der Schulentwicklung entspricht.

5.3 Problembereiche und Lösungsansätze

Die Probleme der lernenden Schule in einer lernenden Gesellschaft werden bildungspolitisch und wissenschaftlich mit Hilfe des Konzepts der *Schulentwicklung* artikuliert und bearbeitet. Schulentwicklung beschäftigt sich grundsätzlich mit den verschiedenen Dimensionen des Lernens einer Schule. Es sind insbesondere:

- die Ziele und Werte im Bildungsprozess;
- die Standards des Lernens von Kindern und Jugendlichen;
- die Qualität des Lehrens;
- die Güte des Schulklimas;
- die Qualifikation der Beteiligten;

- die Qualität der Schulleitungen;
- die Entwicklung der Kollegien;
- der strukturelle Aufbau von Schulen;
- der Dialog mit der Aufsicht und der Außenwelt.

Schulentwicklung soll flexible, dem jeweiligen lokalen Bedarf gerechte Strukturen und Programme zur qualitätsvollen Schulgestaltung entwerfen. Diese richten sich auf die didaktische, die pädagogische und die organisatorische Schulentwicklung und auf die Leitung und Verantwortung für diese Prozesse.

- Die *didaktische Entwicklung* fördert die Qualität des Curriculums und des Unterrichts einer Schule.
- Die *pädagogische Entwicklung* reflektiert die Güte des Schulklimas, der unterrichts-ergänzenden Aktivitäten und der Vernetzung der Schule mit ihrem gesellschaftlichen Umfeld.
- Bei der *organisatorischen Entwicklung* geht es um die Optimierung der Struktur und um die Gestaltung der Arbeitsabläufe innerhalb der Schule.
- Die *Entwicklung der Schulleitungen* befasst sich mit der Frage, wie die Zusammenarbeit in der Schule zu gestalten und zu verbessern ist, damit die Ziele effektiv erreicht und die Entscheidungskompetenzen sachgerecht verteilt werden.
- Die *Entwicklung der Verantwortung* reflektiert die Qualität der Beziehungen zur Schulaufsicht und zur demokratischen Öffentlichkeit; insbesondere geht es um die Darlegung der eigenen Ziele, die Adaptation vorgegebener Standards und die Rechenschaftslegung ihrer Erfüllung.

Forschungen zeigen, dass zwischen diesen fünf Teilbereichen der Schulentwicklung starke Wechselwirkungen bestehen. Schulentwicklungsprojekte können ihren Schwerpunkt zwar auf *einen* der genannten Bereiche konzentrieren, sie dürfen aber die anderen in ihren Folgewirkungen nicht aus dem Blick verlieren.

Der Ausbau von Schulen mit Ganztagsangeboten fördert den Schulentwicklungsprozess an Einzelschulen. Ganztagsangebote in offener bzw. gebundener Form eröffnen Spielräume für didaktische und organisatorische Entwicklung durch zusätzliche Lern- und Freizeitmöglichkeiten oder durch Rhythmisierung des Schultags und die Einbeziehung außerschulischer Partner.

Sie können dabei helfen,

- eine bessere Abstimmung der erweiterten Angebote mit Interessen und Neigungen der Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen,
- die Fördermöglichkeiten für Begabungen und bei individuellen Defiziten zu erweitern,
- intensivere soziale Kontakte zwischen Schülerinnen und Schülern verschiedener Altersgruppen und zu den Pädagoginnen und Pädagogen zu entwickeln und somit
- der pädagogischen Entwicklung, der Ausprägung des Schulklimas und der Vernetzung von Schule und Öffentlichkeit zu dienen.

Sie bieten verstärkte Mitwirkungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler und Eltern, insbesondere im außerunterrichtlichen Bereich. Sie ermöglichen verstärkte Lebensnähe und eine engere Verbindung zur Arbeitswelt.

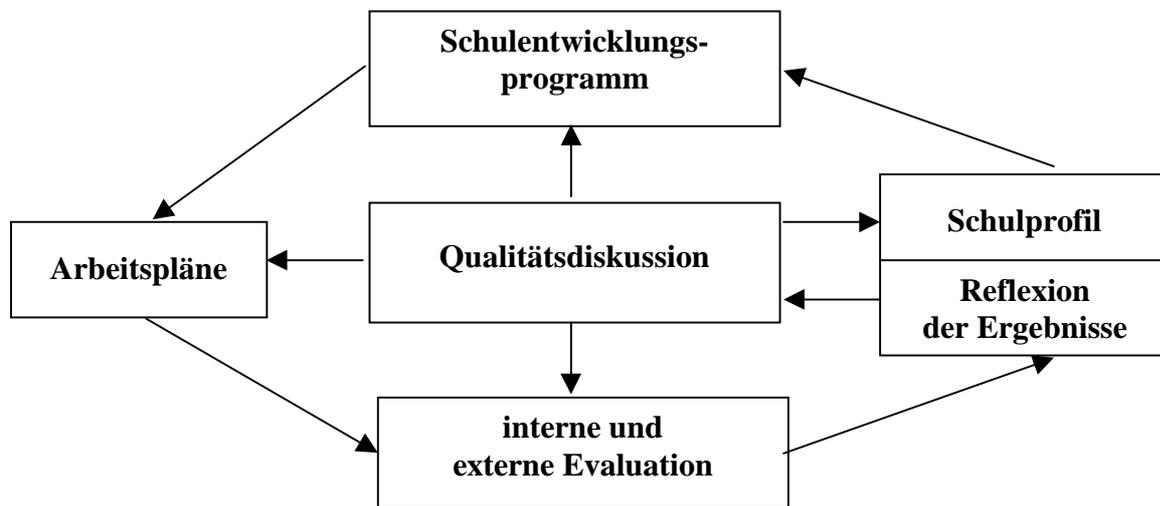
Döbert, Klieme et al. stellen in ihrem vertiefenden Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten allerdings fest, dass man zwar positive Wirkungen von der schulischen Ganztagsbetreuung und von den extracurricularen Angeboten erwartet, dass die empirischen Befunde zu solchen erwarteten Wirkungen aber bisher noch gering sind¹²¹. Weitere Forschung auf diesem Gebiet ist notwendig.

Nimmt man *Schulentwicklung als Qualitätsentwicklung* ernst, dann rangiert *Hilfe vor Kontrolle*. Internationale Erfahrungen aus Kanada, West- und Nordeuropa zeigen ebenso wie Ergebnisse der deutschen Versuchsschulforschung, dass langfristig wirkende Unterstützungssysteme aufgebaut werden müssen, auf die Schulen angesichts der *von ihnen definierten* Entwicklungsprobleme frei zugreifen können. Eine Thüringer Lösung für dieses Problem bietet möglicherweise das *Entwicklungsprogramm für Unterricht und Lernqualität*, das die Thüringer Landesregierung auflegt. Im Rahmen dieses Programms werden auf Schulumtsebene Entwicklungsgruppen eingerichtet, denen Fachleute aus Schule, Schulaufsicht und Wissenschaft angehören sollen. Diese Entwicklungsgruppen sollen die Arbeit einzelner Schulen nicht extern evaluieren, sondern auf der Grundlage von Selbstevaluationen *konstruktiv unterstützen*. In die Ausgestaltung dieses Ansatzes werden die Erfahrungen einbezogen, die im Anschluss an nationale und internationale System-Monitorings gewonnen wurden.

¹²¹ Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“: Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Berlin 2003, S. 210.

Derartig eingeleitete Maßnahmen sind wie alle Formen der Schulentwicklung in Zeitabständen auf ihre Wirksamkeit und Umsetzung zu überprüfen. Das Zusammenspiel von *interner und externer Evaluation* macht das Erreichte erst sichtbar und schafft die Basis für die weitere Entwicklung. Auch dabei darf man Schulen nicht allein lassen. In- und ausländische Erfahrungen zeigen, dass aus der Spannung zwischen Selbst- und Fremdevaluation durchaus fruchtbare Entwicklungsprozesse entstehen. Voraussetzung dafür ist aber, dass sowohl Schulen als auch die Schulaufsicht für das Qualitätsmanagement im hohen Maße qualifiziert sind. Diese Voraussetzungen sind in Deutschland noch nicht gegeben.

Qualitätsprüfung und -verbesserung in Schulen beruhen auf folgenden Grundelementen, die zyklisch verbunden sind:



Der Einstieg in die Schulentwicklung erfolgt an der Einzelschule über die Qualitätsdiskussion und das Schulprofil.

Die aktive Beteiligung an der konstruktiven und evaluativen Qualitätsentwicklung verlangt von allen Mitwirkenden die Bereitschaft, neue Wege zu gehen. *Das kostet Zeit und Energie und wird auf mittlere Sicht die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer verändern.* Die Beschäftigung mit Schulentwicklung und mit der Selbstevaluation gibt aber auch der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern, Familien und den außerschulischen Instanzen neuen Sinn. Zielgerichtetes, koordiniertes Vorgehen in wichtigen schulischen Bereichen und Freude an Teamarbeit spielen, wie Forschungen zeigen, eine wichtige Rolle. Die gemeinsam vereinbarten Ziele und Spielregeln vermitteln Orientierung und Sicherheit im Schulalltag und helfen, sich gegen ausufernde Anforderungen von innen und außen abzugrenzen.

5.3.1 Die Schulen

Für die *Schulen* stellt sich – wie Erfahrungen nationaler und internationaler Entwicklungsprojekte zeigen – zunächst die Frage, was Schul- und Qualitätsentwicklung in ihrer speziellen Situation jeweils bedeuten. Zur Beantwortung dieser Frage sind alle Beteiligten einzubeziehen. Dabei muss deutlich werden, dass alle Formen der Schul- und Qualitätsentwicklung – sollen sie nachhaltig sein – ein ethisch-normatives Fundament haben, über das man sich verständigen muss. Dieses Fundament wird in der Literatur durch folgende Eckpunkte beschrieben: Förderung von *Kompetenz*, von *Selbstverantwortung* und von *Solidaritätsfähigkeit* der Mitglieder der jüngeren Generation *in größtmöglicher Eigenverantwortung* (vgl. für Deutschland immer noch am eindrucklichsten das Marburger Grundschulprojekt von Klafki et al.¹²² und für die internationale Forschung die so genannte Rand-Studie¹²³ aus den Vereinigten Staaten).

Dabei muss man berücksichtigen, dass Schulentwicklung durch divergierende Anforderungen zunehmend schwierig wird. *Einerseits* sind die Schulen aufgefordert, eigene Ziele und Wege zu definieren und zu realisieren, *andererseits* werden Schulen externe Bildungsstandards und zugehörige evaluative Verfahren zugemutet, die durch ihre normative Kraft individuelle Schulprofile „verflachen“ können. Die gleichzeitige Forderung nach mehr Selbstständigkeit im didaktischen Handeln *und* nach Beachtung nationaler und internationaler Standards ist eine für Schulen häufig schwer zu bewältigende Anforderung. Im Entwicklungsprozess erhalten die Schulen schrittweise mehr finanzielle und/oder personelle und/oder organisatorische und/oder inhaltliche Gestaltungsspielräume. Das erfordert mehr gemeinsame Reflexion der Akteure und führt zu größerer öffentlicher Verantwortung. Die Einzelschule muss für Transparenz über den erreichten Qualitätsstand sorgen und Rechenschaft darüber ablegen, wie sie Freiräume nutzt, um gesteckte Ziele zu erreichen.

Die meisten Schulen beginnen ihren Schulentwicklungsprozess mit so genannten „Stärke-Schwäche-Analysen“. Diese Analysen können helfen, das eigene Schulprofil zu formulieren und in ein Schulentwicklungsprogramm zu überführen. In einigen Bundesländern sind die

¹²² Klafki, W. et al.: Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung. Forschungsbericht des Marburger Grundschulprojekts. Weinheim 1982.

¹²³ Fullan, M.: The management of change: An implementation perspective. In: J. Megarry (Hrsg.), Facing the Challenge. Report of the IMTEC 2020 International Education Conference. London 1990, S. 49-70. Vgl. auch Fullan, M.; Pomfret, A.: Research on Curriculum and Instruction Implementation. In: Review of Educational Research 47(1), Washington (DC), 1977, S. 335-397.

Schulen dazu verpflichtet, derartige Programme zu erstellen, anhand derer man nach innen und nach außen den Maßstab ablesen kann, an dem die Entwicklung einer Einzelschule gemessen werden soll. Schulentwicklungsprogramme gelten als zeitlich begrenzte Festlegungen, an deren verbindlicher Umsetzung Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler und Eltern – von der Schulaufsicht unterstützt – gemeinsam arbeiten. Ein Schulentwicklungsprogramm sollte in bestimmten Intervallen – von drei bis fünf Jahren – fortgeschrieben werden.

Die tatsächliche Arbeit aufgrund von Schulentwicklungsprogrammen ist im Freistaat Thüringen noch nicht von allen Schulen aufgenommen worden, und dort wo es geschieht, geschieht es häufig noch nicht in dem hier gemeinten umfassenden Sinn. Nur ein Teil der Lehrerschaft machte sich Ziele und Verfahren der Schulentwicklung bisher zu Eigen. Die Schule als lernende Organisation zu entwickeln, bleibt noch eine Aufgabe, *die der helfenden Unterstützung bedarf*. Eine konzeptuelle und methodische Unterstützung stellt im Freistaat Thüringen das Programm „Schul-Entwicklung-konkret (SEK)“¹²⁴ und international das Portal „Qualität in Schule (QiS)“¹²⁵ dar.

5.3.2 Schulaufsicht

Die lernende Organisation Schule wird als Teil eines umfassenderen Handlungssystems verstanden, zu der auch die *Schulaufsicht* gehört: Die lernende Schule – dies ist eines der am besten verbürgten Ergebnisse der Schulentwicklungsforschung – erfordert die *lernende Schulleitung und die lernende Schulaufsicht* (im Gegensatz zur immer schon wissenden Schulleitung oder Schulaufsicht). Schul- und Qualitätsentwicklung waren bisher im Freistaat Thüringen kein Schwerpunkt der Aufsichtsbehörden. International gesehen besteht auch Uneinigkeit darüber, ob Schulaufsicht gleichzeitig als Aufsicht *und* als Qualitätsagentur tätig werden kann. Es gibt Länder, die beide Funktionen streng trennen, und andere, die sie im Sinne „dialogischer“ Aufsicht miteinander verbinden. Sollen beide Funktionen verbunden werden, müssen die Staatlichen Schulämter – und auch das Thüringer Kultusministerium – den Hauptakzent ihrer Arbeit von der Verwaltung und Aufsicht auf eine Schulentwicklung

¹²⁴ Vgl. www.eqs.ef.th.schule.de

¹²⁵ Vgl. www.qis.at

lenken, die den eigenständigen Lernprozess der Schulen stärkt. Schulämter und Ministerium sollten dann in die Lage versetzt werden, die Schulen auf ihrem Weg der Entwicklung intensiv zu begleiten. Konstruktive Hilfen zur Qualitätsverbesserung und Evaluation müssen Hand in Hand gehen. Beispiele aus anderen europäischen Staaten können hier als Vorbilder fungieren.

5.3.3 Lehrer(fort)bildung

Die Aufgabe der *Lehrer(fort)bildung* ist es, die Lehrkräfte zur aktiven Mitgestaltung an Entwicklungsprozessen zu befähigen. Das bedeutet, dass die Qualifizierung des pädagogischen Personals unverzichtbares Element der Schulentwicklung ist. Entwicklungsprozesse müssen mit Bezug auf die institutionellen Rahmenbedingungen der jeweiligen Schule und das in ihr agierende Personal geplant und angeboten werden. Hierzu gibt es gut entwickelte Verfahren. Die „Schulinterne Lehrerfortbildung (SchiLf)“ ist eine viel erprobte und bewährte Vorgehensweise der Verbindung von Fortbildung und Schulentwicklung.

5.4. Empfehlungen

1. Die Kommission empfiehlt, Schulentwicklungsprozesse differenziell anzulegen und Programme aufzulegen, die den unterschiedlichen Entwicklungsstand von Schulen sensibel berücksichtigen.

Das in diesem Kapitel entwickelte Konzept der lernenden Schule besagt, dass Schulen – wie Individuen – in ihrem Lernprozess unterschiedlich weit fortgeschritten sind und deshalb unterschiedliche Lernbedürfnisse und -fähigkeiten haben. Zu den Erfolgsbedingungen für die Schulentwicklung – wie für jede andere Systementwicklung – gehört es, dass sie in einem förderlichen, motivierenden und unterstützenden Klima stattfindet. Daher müssen *Anreize* zur Schulentwicklung gegeben werden. Deren Wahrnehmung ist aber ein Prozess, der von den Schulen selbst in Gang gesetzt und verantwortet werden muss. Man kann Schulentwicklung nicht verordnen. Das Lernen der Schulen wird je nach ihrem Entwicklungsstand höchst unterschiedlich verlaufen. Um diesen Prozess zu stützen, ist ein gestuftes Förderungssystem sinnvoll:

- a) Schulen, die bei externem Monitoring oder nach anderen Einschätzungen schlecht abschneiden, müssen besonders zur Schulentwicklung *ermutigt* und bei ihrer Durchführung *unterstützt* werden. Internationale Erfahrungen zeigen, dass es gerade hier

einer förderlichen Grundhaltung der Aufsicht und der begleitenden Unterstützung durch externe Helfer bedarf, um Veränderungsprozesse einzuleiten, die nachhaltige Erfolge nach sich ziehen.

- b) Auch die Entwicklung solcher Schulen ist zu unterstützen, die zunächst einmal nicht viel mehr tun als das, was Lehrpläne und Bildungsstandards von ihnen *unmittelbar* verlangen. Die Lehrerinnen und Lehrer dieser Schulen müssen ein gutes Gewissen haben dürfen bei dem, was sie unter diesen Bedingungen für Kinder und Jugendliche tun.
 - c) Schulen, die sich *in Teilen* der Organisations-, der Personal- oder der Didaktikentwicklung bewusst als lernende Einrichtungen begreifen und danach handeln, sollten materiell, administrativ und ideell unterstützt werden. Sofern dies erforderlich ist, sollten sie als Schulversuche anerkannt werden, um Freiheiten von sonst bindenden Vorschriften zu erlangen. Solche Schulen stellen ihren eigenen Lernprozess explizit in den Dienst des Lernens von Schülerinnen und Schülern.
 - d) Schulen, die schon eine stabile Kultur des systemischen Lernens entwickelt haben, sollten den offiziellen Status von Versuchsschulen erhalten, mit größeren selbstverantworteten Freiheiten gegenüber staatlichen Festlegungen. Die von diesen Schulen gestaltete Pädagogik zu dokumentieren und in den Diskurs der Öffentlichkeit einzuführen, ist eine wichtige Aufgabe, der sich die Thüringer Erziehungswissenschaft verpflichtet wissen sollte.
- 2. Die Kommission empfiehlt, für die *Veränderte Schuleingangsphase* ein Unterstützungssystem aufzubauen und zu finanzieren, das die Kompetenzentwicklung der Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher sowie der Leitungen von Schulen bzw. Kindertageseinrichtungen unterstützt. Dazu ist die Erfahrung guter pädagogischer Praxis und institutionenübergreifender Kooperation notwendig, die alle Beteiligten *in vivo* gewinnen können müssen, d.h. durch eigene Beobachtung und durch eigenes Mittun in fortgeschrittenen Schulen. Eine solche Anstrengung wird über die bisher übliche Fortbildungs-Budgetierung im Lande weit hinausgehen müssen.**

In dem der Einführung der *Veränderten Schuleingangsphase* voraus laufenden Schulversuch sind „regionale Beiräte“ als unterstützende Schulentwicklungsnetze aufgebaut worden. Diese gilt es beizubehalten und landesweit zu finanzieren. Gege-

benenfalls müssen die Aktivitäten der regionalen Beiräte durch einen zentralen Beirat gebündelt werden. Erzieherinnen und Erzieher in Kindergärten sind im Hinblick auf die neue Schuleingangsphase fortzubilden, um sie für eine individualisierende kompensatorische Arbeit vor Schulbeginn vorzubereiten. Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Schulmedizinischem Dienst ist unter den Bedingungen der Schuleingangsphase zu professionalisieren.

Die Kommission empfiehlt schließlich, ein Evaluationsprogramm für die Schuleingangsphase aufzulegen, mit dessen Hilfe beobachtet werden kann, wie sich die Entwicklung hin zu altersheterogenen Eingangsklassen im Freistaat Thüringen vollzieht.

Der Freistaat Thüringen hat als Instrument der Entwicklung von Grundschulen die *Veränderte Schuleingangsphase* eingeführt. Die im Thüringer Schulgesetz geforderte inhaltliche, d.h. didaktische und pädagogische Einheit mit dem Ziel differenzieller Förderung verlangt perspektivisch eine altersheterogene Zusammenfassung der ersten und zweiten Schuljahre. Altersheterogene Stammgruppen setzen einen binnendifferenzierenden Unterricht voraus. Umfassende Formen der Binnendifferenzierung sind jedoch an Thüringer Schulen noch nicht sehr weit verbreitet.

- 3. Unbeschadet ihres wissenschaftlich und bildungspolitisch begründeten Grunddissenses über integrierte und gegliederte Schulsysteme ist die Kommission der Auffassung, dass eine *Reform der Thüringer Regelschule* eine breite Leistungsförderung nur stärkt, wenn die Regelschule ein neuartiges Konzept praktischer Bildung entwickeln kann, das strukturell gleichwertig, aber nicht gleichartig mit der wissenschaftspropädeutischen Ausbildung des Gymnasiums ist. Deswegen ist ein schrittweiser Ausbau zu einer Schule mit gestuften Bildungsabschlüssen bis hin zur Hochschulreife eine konsequente Folgerung. Dieses Programm muss mit Priorität im Rahmen einer genügend großen Zahl von Schulversuchen erprobt werden. Für den Entwicklungsprozess benötigen Regel- und berufsbildende Schulen externe konstruktive und evaluative Hilfe. Es ist nach einer entsprechenden Entwicklungszeit zu erforschen, ob die gewünschte Förderung eines größeren Anteils von Jugendlichen bis hin zur Hochschulreife vom Grundsatz her gelingt.**

In diese Entwicklung einbezogen werden sollten die nach § 4 Absatz 4 des Thüringer Schulgesetzes vorgesehenen Möglichkeiten zur Erprobung von reformpädagogischen Konzepten durch Zusammenfassung von Grundschulen und Regelschulen sowie die Verbindung mit einer dreijährigen gymnasialen Oberstufe.

Darüber hinaus wird der Landesregierung empfohlen – angesichts der Ergebnisse vorliegender OECD-Studien (insbesondere von „PISA-I“, „PISA-E“ sowie „Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten“) und anderer Untersuchungen sowie unter Berücksichtigung internationaler Standards – in der Kultusministerkonferenz auf eine Prüfung der Vereinbarung zu den Schulararten und Bildungsgängen im Sekundarbereich I zu drängen. Insbesondere sollten Möglichkeiten des längeren gemeinsamen Lernens und dafür notwendige qualitätsverbessernde Rahmenbedingungen geprüft werden.

Die Thüringer Landesregierung hat entschieden, in der Sekundarstufe I ein zweigliedriges Schulsystem beizubehalten: die Regelschule und das Gymnasium. Die Regelschule soll – bei entsprechender Zustimmung der Schulkonferenzen – als Schule mit erweiterten Möglichkeiten der Integration weitergeführt werden. Außerdem sollen die Regelschulen die Möglichkeit erhalten, in Kooperation mit berufsbildenden Schulen Oberstufen aufzubauen, die zur Fachhochschul- und Hochschulreife führen. Als Zielvorstellung ist daran festzuhalten, dass wie in Österreich etwa die Hälfte der Jugendlichen mit Hochschulreife diese über den Bildungsgang der Regelschule erwirbt.

Die Enquetekommission hat in ihrer Interpretation der Problembereiche und Lösungsansätze für ein verlängertes gemeinsames Lernen über das vierte Schuljahr hinaus keine einheitliche Position gefunden. Es haben sich drei Denkrichtungen herausgestellt, die die Chancen und Grenzen eines integrierten bzw. gegliederten Schulsystems unterschiedlich einschätzen (vgl. oben C.III.4. „Schulstrukturen“). Die Empfehlungen stellen einen Minimalkonsens dar, ohne eine der drei Denkrichtungen zu bevorzugen.

- 4. Die Kommission empfiehlt, als Mittel der Schulentwicklung, d.h. zur Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf in den anderen allgemein bildenden Schulen die *Ausbildung von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen* zu verstärken. Dadurch wird der Beruf der Förderschullehrerin bzw. des Förderschullehrers sowie der sonderpädagogischen Fachkraft attraktiver gemacht.**

Zusätzlich zu ausreichendem Personal sollte der integrative Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf durch die notwendige räumliche und sächliche Ausstattung der Schulen gewährleistet werden.

Der Anteil von Kindern eines Jahrgangs, der Förderschulen besucht, ist im Freistaat Thüringen, gemessen am Bundesdurchschnitt, relativ hoch. Dieser Zustand geht zum Teil auf einen Mangel an Förderschullehrerinnen und -lehrern an anderen allgemein bildenden Schulen zurück. Es ist eine besondere Entwicklungsaufgabe, künftig genügend Personal auszubilden und einzustellen, damit Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an den anderen allgemein bildenden Schulen professionell besser unterstützt werden können.

- 5. Die Kommission empfiehlt, Maßnahmen zu ergreifen, damit zur Berufswahlvorbereitung flächendeckend nicht nur Kooperationsverträge zwischen Schulen und Wirtschaftsbetrieben, sondern auch zwischen Schulen und sozialen, medizinischen und kulturellen Einrichtungen abgeschlossen werden. Schulen sollten darin unterstützt werden, ihre Elternarbeit im Zusammenhang mit der Berufswahlvorbereitung zu verbessern. Ferner sollten die Gymnasien intensiver als bisher in das Programm der Berufswahlvorbereitung einbezogen werden. Ein erster Schritt könnte sein, dass alle Gymnasien aufgefordert werden, Berufswahlvorbereitung konzeptionell in ihr Schulentwicklungsprogramm einzubeziehen.**

Die Kommission empfiehlt den Kommunen, die räumliche, technische und sächliche Ausstattung ihrer Schulen zu überprüfen, damit ein didaktisch nachhaltiger Unterricht der Berufswahlvorbereitung stattfinden kann.

Die Kommission regt an, das Konzept eines Berufswahlpasses weiter voranzutreiben.

Schließlich weist die Kommission darauf hin, dass die Gelder, die der Europäische Sozialfonds (ESF) zur Verfügung stellt, intensiver als bisher geschehen auch für Berufswahlprojekte der *allgemein bildenden* Schulen genutzt werden sollten.

Insbesondere beim Übergang der Schülerinnen und Schüler in die Arbeitswelt sind die Schulen in besonderem Maße auf Zusammenarbeit mit Partnern angewiesen. So kann die Schule allein die heute fehlende Passung von Bildungs- und Arbeitssystem – insbesonde-

re in den neuen Bundesländern – nicht aus eigener Kraft lösen, aber sie kann durch Öffnung des Unterrichts und Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen die Schülerinnen und Schüler besser auf die Erfordernisse der Arbeitswelt vorbereiten. Die Thüringer Landesregierung, aber auch die Partner der Schulen haben in den vergangenen Jahren ihre Anstrengungen zur Berufswahlvorbereitung der Jugendlichen verstärkt. Trotzdem sind einige Schwächen erkennbar.

- 6. Im Hinblick auf die *Entwicklung von Ganztagsangeboten* empfiehlt die Kommission:**
- a) an den Grundschulen das abgestimmte Zusammenwirken von Unterricht und Hort sowie von Lehr- und Hortpersonal bei Wahrung der jeweiligen Spezifik pädagogischer Aufgaben zu fördern und zu evaluieren und dabei die Entwicklung von Schulprofilen, die auf Rhythmisierung des Unterrichts gerichtet sind, besonders zu fördern;**
 - b) für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I an Regelschulen, Gymnasien und Gesamtschulen außerunterrichtliche Angebote zu erweitern und bedarfsgerechte Initiativen zum schrittweisen Aufbau von Ganztagschulen materiell und personell zu fördern sowie beratend zu begleiten, denen überzeugende pädagogische Programme zu Grunde liegen;**
 - c) in die Ganztagsangebote auch externe Personen und Institutionen wie Vereine, Verbände, freie gemeinnützige Träger und Betriebe mit einzubeziehen, um Lerninhalte lebensnäher zu gestalten und stärkere Mitwirkungsmöglichkeiten zu eröffnen.**

Die Entwicklung von Ganztagschulen hat sich im Freistaat Thüringen bisher auf die Verbindung von Grundschulen mit Schulhorten, auf Förderschulen und auf Spezialgymnasien konzentriert. Für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I an Regelschulen, Gymnasien und Gesamtschulen ist ein Ausbau außerunterrichtlicher Angebote im Zusammenwirken der Schulen mit der Kinder- und Jugendhilfe sowie mit weiteren Partnern dringend erforderlich. Regelschulen, Gymnasien und Gesamtschulen sollten die Möglichkeit erhalten, sich auf der Grundlage langfristiger Arbeitspläne auf dem Weg über verstärkte außerunterrichtliche Angebote bedarfsgerecht zu Ganztagschulen zu entwickeln.

- 7. Die Kommission empfiehlt, trotz freiwilliger Aufgabe, an der finanziellen Förderung eines warmen Mittagessens durch das Land festzuhalten und die Schulträger auf die Notwendigkeit eines solchen Angebots an allen Schularten hinzuweisen.**

Für die gesundheitliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler ist die Einnahme eines warmen Mittagessens eine wirksame Voraussetzung.

- 8. Die Kommission empfiehlt, die begonnene Evaluation der Praxisklassen unter den nachfolgend genannten Fragen fortzuführen:**
- a) **Besitzen die Praxisklassen die erwarteten günstigen Effekte auf die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler?**
 - b) **Welche Effekte rufen die Praxisklassen im Hinblick auf Motivation und Akzeptanz bei den betroffenen Jugendlichen hervor?**
 - c) **Stellt sich der erwartete Effekt einer Re-Integration in das reguläre Schulsystem in genügendem Maße ein?**
 - d) **Stellt sich der erwartete Effekt einer besseren Berufseinmündung ein?**

Der Freistaat Thüringen hat die Praxisklassen als ein Instrument der Schulentwicklung in Regelschulen eingeführt. Es ist zu prüfen, ob sich die gewünschten Effekte der Re-Integration einstellen. „Schulen in den Schulen“ können auch unerwünschte Segregationseffekte hervorbringen.

- 9. Die Kommission empfiehlt in regelmäßigen Abständen zu überprüfen, wie die Gymnasien das Instrument des *Seminarfachs* weiter entwickeln, insbesondere ob die didaktischen Elemente der Selbsttätigkeit, Selbstständigkeit und Wissenschaftspropädeutik weiterhin die Konzeptstruktur des Seminarfachs bestimmen. Untersucht werden sollte auch die Akzeptanz des Faches durch Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer.**

Für die *Projektarbeit (PA)* an den Regelschulen sollten vergleichbare evaluative Untersuchungen durchgeführt werden.

Der Freistaat Thüringen hat das *Seminarfach* und die *Projektarbeit* als Instrumente der didaktischen Schulentwicklung in die gymnasiale Oberstufe bzw. in die Regelschule eingeführt. Es gilt die Wirksamkeit beider Instrumente vor dem Hintergrund der gesteckten Reformziele zu überprüfen.

10. Die Kommission empfiehlt, die Qualität des Bogens „Einschätzung zur Kompetenzentwicklung“ selbst und seine Wirksamkeit im Hinblick auf seine Beratungs- und Förderungsfunktion in den dritten, vierten und sechsten Schuljahren zu evaluieren.

Im Hinblick auf die große Bedeutung, die nach Erkenntnissen der Bildungsforschung den Übergängen zwischen schulischen Institutionen zukommt, sollte die Kooperation zwischen Schulen (den vorschulischen Bereich eingeschlossen) gestärkt werden. Die Verbesserung der Gestaltung dieser Übergänge gehört zu den zentralen Aufgaben der Schulentwicklung. Die Kommission stimmt deshalb darin überein, dass der neu eingeführte Bogen „Einschätzung zur Kompetenzentwicklung“ zusammen mit seinen Beratungsverpflichtungen gegenüber Schülerinnen bzw. Schülern und Eltern einen guten Ansatzpunkt für die Leistungsdiagnose und -förderung darstellt, insbesondere im Zusammenhang mit den Übergängen von Schülerinnen und Schülern.

11. Das „Entwicklungsprogramm für Unterricht und Lernqualität“ mit dem Schwerpunkt „Verständnisintensives Lernen“ ist zu fördern. Die Entwicklungsgruppen sollen einen doppelten Auftrag übernehmen: Sie sollen einerseits Schulen unterrichtsnah helfen, sich in einem Kernbereich ihres didaktischen Handelns zu lernenden Organisationen zu entwickeln, sie sollen andererseits dazu beitragen, die Staatlichen Schulämter zu Dienstleistern für die Schul- und Qualitätsentwicklung neu zu profilieren.

Die Kommission empfiehlt, das Programm nach fünf Jahren intern und extern zu evaluieren. Insbesondere sollte geprüft werden, ob die theoretischen Konzepte des „Verständnisintensiven Lernens“ so weit konkretisiert worden sind, dass sie den Unterricht erreichen.

Das „Entwicklungsprogramm für Unterricht und Lernqualität“ verspricht, Schulen – vor jeder internen und externen Evaluation – konstruktive didaktische und pädagogische Hilfen zu ihrer eigenen Entwicklung zur Verfügung zu stellen und erfüllt damit eine zentrale PISA-Forderung. In die Ausgestaltung dieses Ansatzes werden die Erfahrungen einbezogen, die im Anschluss an nationale und internationale System-Monitorings gewonnen wurden, insbesondere zu den Erfolgsbedingungen solcher Unterstützungsansätze.

- 12. Die Kommission empfiehlt, in allen Schularten Rahmenbedingungen für die Differenzierung des Unterrichts zur individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler zu schaffen bzw. zu verstetigen. Dies bezieht sich insbesondere auf die Personalausstattung und die Qualifizierung des Personals sowie auf ideelle, materielle und finanzielle Anreize. Für das Personal im Elementarbereich und für Lehrkräfte aller Schularten sollte auch ein Weiterbildungsangebot eingerichtet werden, das die Fähigkeiten zur Verbindung von pädagogischer Diagnostik und didaktischem Handeln verbessert. Die Thüringer Landesregierung sollte sich hierbei der Ressourcen der Universitäten und des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) versichern.**

Nach den vorliegenden Erkenntnissen über die Bedingungen des Gelingens von Schulentwicklungsprojekten ist es unerlässlich, diese sowohl durch Anreize als auch durch dichte Qualifizierungsmaßnahmen für das beteiligte Personal zu begleiten. Die Kommission empfiehlt, Reformen des didaktischen Handelns und der Diagnose und Beurteilung durch Lehrerinnen und Lehrer *sowie* durch das pädagogische Personal im Elementarbereich Priorität einzuräumen. Diagnose- und Beurteilungsfähigkeit beweisen sich in der Schule auch in der Formulierung von Prüfungsaufgaben. Im Anschluss an PISA müssen Lehrerinnen und Lehrer befähigt werden, entsprechende Aufgaben zu stellen und mit ihrem didaktischen Handeln zu verbinden. Auch hierzu sind nach Erkenntnissen der Bildungsforschung die gegebenen Voraussetzungen bei der Lehrerschaft unbefriedigend.

- 13. Leitungspersonal im vorschulischen und schulischen Bereich sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Aufsichts- und Beratungsgremien benötigen zur Ausfüllung ihrer Aufgaben in der Schulentwicklung eine gezielte Fortbildung. Die Kommission empfiehlt deshalb die Einrichtung postgradualer Studiengänge zur beruflichen Förderung dieser Personengruppen. Die Fortbildung ist breit anzulegen.**

Für Fachberaterinnen und -berater, didaktische Referentinnen und Referenten und andere unterrichtlich und erzieherisch tätigen Personen sind Fortbildungsangebote einzurichten, die die Probleme von Bildung und Erziehung umfassen.

Für Leiterinnen und Leiter von schulischen und vorschulischen Einrichtungen soll die Fortbildung die Schwerpunkte Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung einschließen.

Das Weiterbildungsprogramm für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Aufsichts- und Beratungsgremien sollte sich insbesondere auf Aufgaben der Begleitung und Förderung von Entwicklungsprojekten beziehen.

Es gibt im Freistaat Thüringen einige Ansätze zu einer verbindlichen Weiterbildung des Leitungspersonals in Verbindung mit Schulentwicklungsprojekten. Diese Ansätze müssen gestärkt und ausgebaut werden, denn eine lernende Schule erfordert die lernende Schulleitung und die lernende Schulaufsicht. In Zukunft sollten berufliche Karrieren im Schulbereich von dem erfolgreichen Besuch entsprechender Weiterbildungsmaßnahmen abhängig gemacht werden.

- 14. Die Kommission empfiehlt neben einem Etat für Schulentwicklung auch einen Etat für Schulentwicklungsforschung beim Thüringer Kultusministerium einzurichten. Aus dem Forschungsetat sollten insbesondere wissenschaftliche Untersuchungen zur Überprüfung des landesweiten Schulentwicklungsprozesses finanziert werden.**

Schulentwicklung benötigt ideenreiche Personen, unterstützende Strukturen – und Geld. Der Thüringer Landtag ist aufgefordert, dem Bildungssystem einen ausreichenden Schulentwicklungsetat zur Verfügung zu stellen, von dem die notwendigen personellen und sächlichen Ausgaben bestritten werden können. Schulentwicklung verlangt nicht nur Evaluation (für die Schulen), sie muss selbst der Evaluation unterworfen werden. Ohne systematische Forschung auf diesem Gebiet lässt sich der Schulentwicklungsprozess in einem Bundesland nicht rational steuern.

IV. Bildung und Entwicklung des pädagogischen Personals

1. Bedeutung

1.1 Bildung des pädagogischen Personals

„Lehrerbildung und Lehrerfortbildung müssen auch dazu beitragen, dass Lehrer Freude an ihrem Beruf haben und behalten, weil sie ihre Arbeit als befriedigend und als sinnvoll empfinden. Dazu brauchen sie Unterstützung: Erziehungswissenschaftler und Psychologen müssen mit denen, die das Lehrerstudium inhaltlich gestalten, und mit den Lehrern selbst an einem Strang ziehen. Sie müssen Wissen und Erfahrungen austauschen und beides in die berufsbefähigende und die berufsbegleitende Ausbildung bringen.“¹²⁶

Diese Worte des Bundespräsidenten Johannes Rau unterstreichen die große Bedeutung, die eine umfassende Aus-, Fort- und Weiterbildung für Lehrerinnen und Lehrer hat. Die fachwissenschaftliche Ausbildung, die Erziehungswissenschaft und Pädagogik, Psychologie, Didaktik und Methodik liefern theoretische Grundlagen und empirisch fundiertes Wissen für die Entwicklung fachlicher Kompetenz und die erfolgreiche Ausübung des Lehrerberufs. In gleicher Weise ließe sich auch die Bedeutung einer qualitativ hohen Ausbildung für Erzieherinnen und Erzieher sowie für Pädagogen im Allgemeinen beschreiben. Gerade die aktuelle Diskussion um frühkindliche Bildung in Kindertageseinrichtungen unterstreicht die Wichtigkeit dieser These. Funktional gesehen sollten die Erzieher- und die Lehrerausbildung als eine Einheit betrachtet werden. Dass sowohl der vorschulische Bereich als auch die Schule und außerschulische Institutionen einen abgestimmten Bildungs- und Erziehungsauftrag zu erfüllen haben, legitimiert sich schon allein vor dem Hintergrund der Vorschriften des Kinder- und Jugendhilferechts. Wenn im Folgenden trotzdem immer wieder getrennt von der Erzieherausbildung und der Lehrerausbildung die Rede ist, dann ist dies dadurch veranlasst, dass sich in Deutschland beide Ausbildungstraditionen in Form, Inhalt und Zuständigkeit getrennt entwickelt haben.

Eine moderne auf zukünftige Erfordernisse ausgerichtete Lehrerbildung ist ein Kernstück jeder Reform von Bildung und Erziehung – in der Schule und über die Schule hinaus. Lei-

¹²⁶ Bundespräsident Johannes Rau: Rede anlässlich des Festaktes zum 100-jährigen Bestehen des Deutschen Philologenverbandes am 25.09.03.

stung und Qualität des Lernens werden durch die Qualität des Unterrichts und durch die Qualität der Schule wesentlich beeinflusst. Letztere werden durch das Handeln der Lehrerinnen und Lehrer geprägt – in jeder Schulstruktur. Auch Strukturreformen werden daher nur im Zusammenwirken mit der entsprechenden Entwicklung von professionellen Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer qualitativ wirksam. Richtigerweise wird Lehrerbildung nicht nur als die Phase der Ausbildung betrachtet, die an einer Hochschule absolviert wird. Es ist unumstritten, dass Lehrerbildung sowie ständige, berufsbegleitende Lehrerfort- und -weiterbildung als ein Prozess verschiedener aufeinander abgestimmter und miteinander verzahnter Phasen aufzufassen ist. Neben dem Lehrstudium an einer Hochschule gehören dazu die berufspraktische Ausbildung am Studienseminar und an einer Ausbildungsschule sowie die Berufseintrittsphase nach dem erfolgreichen Abschluss der Zweiten Staatsprüfung. Einen Schwerpunkt der Reform der Lehrerbildung bildet die inhaltliche und institutionelle Verzahnung der drei Phasen.

Im Freistaat Thüringen besteht für Lehrerinnen und Lehrer an staatlichen Schulen, Erzieherinnen und Erzieher und sonderpädagogische Fachkräfte eine gesetzliche Fortbildungspflicht, die vorrangig der beruflichen Qualifizierung dienen soll.

Erzieherinnen und Erzieher werden in Thüringen nicht an Hochschulen, sondern an Fachschulen ausgebildet. Insofern spricht die Erzieherausbildung eine andere Klientel an als die Lehrerbildung und sie führt zu anderen Berufskarrieren. Dieser Zustand wird heute ebenso verteidigt wie er – mit Blick auf eine angestrebte Akademisierung – angegriffen wird. Unbestritten ist jedoch, dass für Erzieherinnen und Erzieher ein flächendeckendes Netz von Bildungsangeboten, das ebenfalls der Verflechtung von Aus-, Fort- und Weiterbildung dient sowie die berufliche Qualifizierung und die innere Erneuerung der Einrichtung zum Ziel hat, von einer ebenso großen Bedeutung ist wie die Angebote im Lehrerbildungsbereich. Besondere Verantwortung tragen in diesem Prozess die Träger von Kindertageseinrichtungen. Erzieherinnen und Erziehern muss die Möglichkeit eingeräumt werden, die für sie angebotenen Bildungsveranstaltungen zu besuchen.

1.2 Entwicklung des pädagogischen Personals

Die Motivation der Lehrkräfte und ihre Freude an der Arbeit ist eine wichtige Voraussetzung für das erfolgreiche Wirken zum Wohle der Kinder und Jugendlichen. Dabei spielen tarifvertraglich bzw. gesetzlich abgesicherte Arbeitsbedingungen eine ebenso große Rolle wie Anrei-

ze und Freiräume für die Gestaltung pädagogischer Prozesse. Ein wichtiger Punkt ist die Gestaltung der Arbeitszeitregelungen für Lehrerinnen und Lehrer und Erzieherinnen und Erzieher, die das gesamte Aufgabenspektrum, d.h. Unterrichts- und Betreuungszeiten, Vor- und Nachbereitungszeiten, Elternarbeit, administrative Aufgaben u.a., berücksichtigen und dabei etwa an der Jahresarbeitszeit orientiert sein könnten.

Die Entwicklung des pädagogischen Personals in Bildungseinrichtungen orientiert sich nicht einseitig an den Arbeitsbedingungen der oder des Einzelnen. Vielmehr ist es wichtig, durch langfristige und systematische Personalentwicklung dauerhaft die Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags aller zugehörigen Einrichtungen zu sichern, die ständige Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals zu garantieren und eine harmonische Altersstruktur innerhalb der Beschäftigten zu erhalten bzw. herzustellen. Die Bedeutung einer kontinuierlichen Personalentwicklung, gekoppelt mit Fort- und Weiterbildung, wurde in den Empfehlungen des Forum Bildung¹²⁷ von Bund und Ländern hervorgehoben.

2. Situationsbeschreibung

2.1 Bildung des pädagogischen Personals

Die gegenwärtige Situation in der Lehrerausbildung ist in Deutschland und auch im Freistaat Thüringen durch die folgenden Eckpunkte gekennzeichnet:

- sämtliche Lehrkräfte studieren mit der Zulassungsbedingung Abitur (oder Äquivalenten) an Universitäten, bis auf Baden-Württemberg;
- die Regelstudienzeit beträgt zwischen sieben und neun Semestern;
- Gegenstand der Studien sind in der Regel die zwei Bezugsdisziplinen der Schulfächer (Fachdisziplinen) und die Berufswissenschaften (Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken), letztere jedoch mit deutlich geringeren Anteilen;
- wissenschaftlicher und berufspraktischer Teil der Ausbildung sind weitgehend institutionell getrennt, sieht man ab von den Praktika, die im wissenschaftlichen Teil der Ausbildung zu absolvieren sind;
- die staatlichen Abschlussprüfungen (1. und 2. Staatsexamen) sind ebenfalls getrennt und werden für die Einstellung unterschiedlich gewichtet.

¹²⁷ Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Empfehlungen des Forum Bildung, Bonn 2001.

Die Lehrerbildung in Thüringen wird in fünf Ausbildungsgängen angeboten:

- Förderschule (Ergänzungsstudium),
- Grundschule,
- Regelschule,
- Gymnasium,
- berufsbildende Schule.

Die Lehramtsstudiengänge der ersten Phase sind auf fünf Thüringer Hochschulen verteilt. Im Juni 2003 waren 3.014 Lehramtsstudierende eingeschrieben. Grund- und Förderschullehrerinnen und -lehrer werden an der Universität Erfurt, Berufsschullehrerinnen und -lehrer an der Technischen Universität Ilmenau und an der Bauhaus-Universität Weimar, Gymnasiallehrerinnen und -lehrer an der Universität Jena ausgebildet. Die Regelschullehrerausbildung findet sowohl in Jena und – in bestimmten Fachkombinationen – in Erfurt statt. Die Hochschule für Musik „Franz Liszt“ in Weimar trägt die fachlichen und fachdidaktischen Anteile der Musiklehrerausbildung für Regelschulen und Gymnasien, die Bauhaus-Universität Weimar trägt die entsprechenden Anteile an der gymnasialen Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer für Kunsterziehung. Die zweite Phase der Lehrerbildung ist in den letzten Jahren mit Standorten in Gera, Erfurt und Eisenach sowie mit Außenstellen in Jena und Ilmenau institutionell neu strukturiert worden. Die Fachleiterinnen und -leiter wurden dienstrechtlich Ausbildungsschulen zugeordnet.

In der ersten Phase der Lehrerbildung sind in Thüringen an den Universitäten Erfurt und Jena zwei verschiedene Reformtendenzen zu beobachten:

Die *Universität Erfurt* strukturiert seit dem Wintersemester 2003/2004 die Lehramtsstudien für Grund- und Regelschule in gestuften Studiengängen nach dem so genannten Baccalaureus/Magister-Modell (BA-/MA-Modell), während die Lehramtsstudien für die Berufsschule und die Förderschule derzeit noch nach dem klassischen Modell strukturiert sind.

Die am Gründungskonzept der Universität Erfurt ausgerichtete Reform geht mit einer neuen Akzentuierung der Ausbildungsinhalte in der ersten Lehrerbildungsphase einher, wobei durch einen besonderen Praxisbezug Elemente der zweiten Phase in das Hochschulstudium integriert werden sollen. Die Studiengangskonzepte für die Grundschule und für die Regelschule unterscheiden sich erheblich. Während der BA-Studiengang, der später zur Zulassung zum Lehramt Grundschule führen kann, tätigkeitsfeldorientiert ist, orientieren sich die BA-Studiengänge als Voraussetzung für das Lehramt Regelschule im Wesentlichen an den Fach-

disziplinen. Es gibt mehrere Baccalaureus-Studiengänge, die jeweils die Option eines Magister-Studiums für das Lehramt an Grund- oder Regelschulen eröffnen. Sie umfassen sechs Semester und gliedern sich jeweils in eine einjährige Orientierungs- und eine zweijährige Qualifizierungsphase.

Wer später Grundschullehrerin oder -lehrer werden will, muss zunächst den Baccalaureus-Studiengang „Pädagogik der Kindheit“ in der Hauptstudienrichtung absolvieren. Mit dem Studienabschluss sollen sich neben dem Lehrerberuf (der ein aufbauendes Magister-Studium verlangt) auch andere Optionen eröffnen. Beim Berufsziel des Regelschullehrers sind im Baccalaureus-Studiengang zunächst zwei fast ausschließlich fachwissenschaftliche Studienrichtungen – eine als Haupt- und eine als Nebenstudienrichtung – zu absolvieren. Die Studienrichtungen repräsentieren die beiden später zu unterrichtenden Fächer. Die Hauptstudienrichtung umfasst ein doppelt so hohes Arbeitspensum wie die Nebenstudienrichtung, so dass angehende Lehrerinnen und Lehrer von der fachwissenschaftlichen Ausbildung her zunächst eine klare Präferenz für ein Fach bekommen.

An die BA-Ausbildung schließt sich ein dreisemestriger Magister-Studiengang an, der in derzeit zwei Ausprägungen spezifisch zur Befähigung für ein Lehramt führen soll. Die Magister-Programme haben eine pädagogische und fachdidaktische Schwerpunktlegung. Der Magister-Studiengang für das Lehramt Grundschule beinhaltet die Fachdidaktik für die Kernfächer Deutsch, Mathematik, Heimat- und Sachkunde und einen Wahlschwerpunkt, weitere Inhalte der Fachwissenschaften sowie erhebliche Anteile der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung.

Bei der Regelschullehrerausbildung ist das erste der drei Semester des MA-Studiengangs ausschließlich dem Studium der Erziehungswissenschaft gewidmet. Das zweite und dritte Semester zielen auf eine Vertiefung in Erziehungswissenschaft, Fachwissenschaft und den Fachdidaktiken der gewählten Unterrichtsfächer. Hier ist auch eine inhaltliche Verstärkung des „Zweifachs“ möglich. Die praktischen Anteile der Ausbildung während der Magisterphase (einschließlich eines orientierenden Schulpraktikums während der BA-Phase) sind umfassend angelegt, so dass die Verkürzung der anschließenden Referendariatszeit um ein halbes Jahr möglich ist.

An der *Friedrich-Schiller-Universität Jena* wird für das Lehramt für Gymnasien ein Studium mit einer Regelstudienzeit von neun Semestern angeboten, bei dem die Fachdisziplinen mit

ca. 65 bis 75 Semesterwochenstunden (SWS) je Fach deutlich dominieren. Die erziehungswissenschaftlichen Studien haben einen Umfang von 18 SWS¹²⁸, die Fachdidaktiken sind mit 8 bis 10 SWS eher schmal angelegt. In den Fachdisziplinen sind die Ausbildungsinhalte nicht ausreichend auf das Tätigkeitsfeld Schule abgestimmt. Auch die Erziehungswissenschaft orientiert sich zu wenig an den schulpraktischen Erfordernissen und die verschiedenen fachdidaktischen Konzepte stehen eher nebeneinander. Die praktische Ausbildung besteht in einem zweiwöchigen erziehungswissenschaftlichen Orientierungspraktikum im Grundstudium und einem vierwöchigen erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischem Blockpraktikum im Hauptstudium.

Das Studium für das Lehramt an Regelschulen wird in Jena mit einer Regelstudienzeit von sieben Semestern angeboten. Die Fachdisziplinen haben einen Anteil von je 55 SWS, die Fachdidaktiken je 10 SWS. Die Erziehungswissenschaft hat einen Anteil von ca. 32 SWS. Auch für dieses Lehramt gilt, dass die Fachstudien nicht ausreichend auf das Tätigkeitsfeld Schule abgestimmt sind. In der Erziehungswissenschaft fehlt ein systematisches Angebot, das ausschließlich auf das Tätigkeitsfeld der Regelschule ausgerichtet ist. Die praktische Ausbildung besteht in einem zweiwöchigen erziehungswissenschaftlichen Orientierungspraktikum im Grundstudium und in einem vierwöchigen erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischem Blockpraktikum im Hauptstudium. Hinzu kommt als dritte Praktikumsleistung in jedem gewählten Prüfungsfach ein studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum mindestens von der Dauer eines Semesters.

Durch die Gründung eines Zentrums für Didaktik ist es möglich geworden, Synergiekräfte innerhalb der Universität und über die Universität hinaus freizusetzen. Man hat damit begonnen, im Rahmen von gemeinsamen Veranstaltungen und Ringvorlesungen aus den verschiedenen Fachdidaktiken heraus die Konzepte auszutauschen und gemeinsam mit Studenten zu versuchen, Konturen eines fachdidaktischen Gesamtkonzepts, das sich in die verschiedenen Fächer hinein erstreckt, sichtbar zu machen, anstatt beliebige Didaktiken unverbunden nebeneinander zu lehren. Zugleich wurden stärker schulbezogene fachwissenschaftliche Kerncurricula entwickelt.

Die Lehrerfortbildung in der dritten Phase der Lehrerausbildung wird vom Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) in Zusammenarbeit mit

¹²⁸ Hinzu kommen 2 SWS für ein Wahlfach.

zahlreichen Partnern (Thüringer Kultusministerium, Hochschulen, Wirtschaft u.a.) konzipiert, koordiniert und auch evaluiert. Der Schwerpunkt der Arbeit liegt auf der Schulentwicklung und auf der Entwicklung von kollegiumsbezogenen Formen der Fortbildung. Zu diesem Zweck wurden Fortbildungsbudgets für die Schulen eingerichtet und unterstützendes Personal ausgebildet. Das beginnt bei den Fachberatern und geht bis zu didaktischen und Schulentwicklungstrainern. Zurzeit werden diese Aktivitäten gebündelt und Entwicklungsgruppen eingerichtet, die sich in der Auswertung der PISA- und IGLU-Ergebnisse auf drei Schwerpunkte konzentrieren:

- Verständnisintensives Lernen,
- Diagnosefähigkeit der Lehrerinnen und Lehrer,
- Steuerungselemente.

Solche Entwicklungsgruppen werden mit dem Ziel gebildet, Schulen ihr eigenes pädagogisches Selbstbild zurückzuspiegeln. Dieser Prozess mündet – nach einer Stärke-Schwäche-Analyse – in die Festlegung verbindlicher Vereinbarungen, die nach einer gewissen Zeit in ihrer Wirksamkeit überprüft werden. Auf diese Weise soll die pädagogische Entwicklung von Einzelschulen gestärkt werden.

Die Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher erfolgt in Thüringen an 11 Fachschulen für Sozialpädagogik. Es handelt sich dabei um eine durch die Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz geregelte „Breitbandausbildung“, die zur Arbeit in allen sozialpädagogischen Bereichen befähigt, darunter auch zur Arbeit im Schulhort. Rund 90 Prozent der Auszubildenden streben nach der Ausbildung einen Einsatz in Kindertageseinrichtungen an. Nur rund 7 Prozent der Auszubildenden an den staatlichen Fachschulen sind männlich. Die Ausbildung gliedert sich in zwei Teile:

1. Ausbildung in einem Zugangsberuf – Sozialassistent/-in, Sozialbetreuer/-in oder Kinderpfleger/-in,
2. Fachschulausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher.

In den ersten zwei Jahren der Fachschulausbildung gibt es je zwei vierwöchige Praxisphasen. Der Abschluss der Ausbildung in dem vom Auszubildenden gewählten Bereich erfolgt im Berufsanerkennungsjahr. Seit dem Jahr 2001 gibt es für die Fachschulausbildung verbindliche Lehrpläne.

Die Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals in den Kindertageseinrichtungen erweist sich als eher schwierig. Nach § 13 Absatz 3 des Thüringer Gesetzes über Tagesein-

richtungen für Kinder besteht für die Erzieherinnen und Erzieher eine Fortbildungspflicht. Weiterhin ist festgelegt, dass der jeweilige Träger dafür zuständig ist, die Beschäftigten in die Lage zu versetzen, dieser Pflicht nachzukommen. Angaben über Art und Umfang solcher Fortbildungen sind nicht detailliert bekannt.

2.2 Entwicklung des pädagogischen Personals

Die Sicherung der Kinderbetreuung in Kindertageseinrichtungen obliegt den Kommunen. Sie sind entweder selbst Arbeitgeber des pädagogischen Personals oder haben andere Träger beauftragt. Die Lehrkräfte an staatlichen Schulen stehen ebenso wie die Sonderpädagogischen Fachkräfte und Erzieherinnen und Erzieher der Grundschulorte im Landesdienst. An den beinahe flächendeckend vorhandenen Schulen in freier Trägerschaft sind die Träger zugleich auch Arbeitgeber des pädagogischen Personals. Auch bei Einrichtungen der Jugendhilfe, Heimen und Internaten gibt es eine große Trägervielfalt. So vielfältig diese Strukturen sind, so vielfältig sind auch die Arbeitsverhältnisse, die Arbeitsbedingungen und die Personalentwicklungskonzepte für die jeweiligen Einrichtungen. Bestimmend für alle Personalentwicklungsprozesse im Bereich der Kindertageseinrichtungen und auch im Bereich der Schulen waren und sind die demographische Entwicklung (mit dem Geburteneinbruch nach dem Jahr 1989) und die finanziellen Rahmenbedingungen der Träger.

2.2.1 Personalentwicklung im Bereich der Kindertageseinrichtungen

Die Grundlagen für die Personalbemessungen sind:

a) *Thüringer Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder:*

Der § 23 Absatz 2 Kindertageseinrichtungsgesetz schreibt für Kindergärten vor:

- Gruppengröße in der Regel 15 bis 20 Kinder (bis Dezember 2000: 15 bis 18 Kinder),
- 1,6 Erzieherinnen bzw. Erzieher pro Gruppe bei 10 Stunden Betreuungszeit,
- zur Betreuung einer Kindergartengruppe muss immer mindestens eine pädagogische Fachkraft (Erzieherin oder Erzieher) in der Gruppe sein.

b) *die in Tarifverträgen, in Anstellungsbedingungen bzw. in Arbeitsverträgen festgelegten Arbeitsbedingungen der Erzieherinnen und Erzieher, insbesondere deren Arbeitszeit:* Es gibt keine bindenden Vorschriften zur Gewährung von Arbeitszeitanteilen zur Vor- und Nachbereitung der erzieherischen Tätigkeit, zur Elternarbeit oder zur Erledigung organisatorischer bzw. besonderer Aufgaben. Eine Ausnahme bilden dabei die

Leiterinnen und Leiter von Einrichtungen. Die Folge ist, dass die Erzieherinnen und Erzieher in der Regel mit ihrer gesamten wöchentlichen Arbeitszeit in den Gruppen tätig sind.

Die Folgen der demographischen Entwicklung für die Beschäftigung von Erzieherinnen und Erziehern

Nach einem deutlichen Rückgang der Beschäftigtenzahlen bis in die Mitte der 1990er Jahre haben sie sich in den vergangenen Jahren stabilisiert. Die meisten Erzieherinnen und Erzieher in Thüringer Kindertageseinrichtungen sind teilzeitbeschäftigt mit einer Arbeitszeit zwischen 75 und 90 Prozent.

Tab. 2: Entwicklung der Stellen an den Thüringer Kindergärten (Quelle: Thüringer Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit, Referat 43; Stand: 20.12.2001)

Kinder- garten- jahr	Anzahl			
	Einrichtungen	Plätze	pädagogisches Fachpersonal*	Geburten in Thüringen
1990/91	3.534	182.204	**	17.470
1991/92	2.698	158.411	**	14.635
1992/93	2.616	141.432	**	13.307
1993/94	1.886	109.286	9.803	12.722
1994/95	1.702	91.706	8.391	13.788
1995/96	1.562	78.561	7.531	15.265
1996/97	1.456	71.209	6.791	16.475
1997/98	1.436	70.614	6.730	16.607
1998/99	1.420	69.974	6.656	16.926
1999/00	1.415	71.806	6.777	17.577
2000/01	1.401	74.105	6.854	17.500
2001/02	1.392	76.457	6.844	

Bemerkungen:

* Angaben zum pädagogischen Personal sind nur in Stellen möglich, da die Mehrzahl der Erzieherinnen und Erzieher teilzeitbeschäftigt ist.

** Keine Angabe möglich, da es vor der Gesetzesänderung im Jahr 1994 eine Pauschalfinanzierung pro Platz gab.

2.2.2 Personalentwicklung im Bereich der Schulen

Mit der Einführung der neuen Schulstruktur im Freistaat Thüringen im Jahr 1991 und den damit verbundenen strukturellen Veränderungen der Schullandschaft, der Änderungen der Stundentafeln und der Erhöhung der Pflichtstundenzahlen in allen Schularten kam es zu einer Veränderung des Personalbedarfs. Neben einem rechnerischen Überhang hatten die angesprochenen Veränderungen auch Auswirkungen auf die fachbezogenen Bedarfe. So gab es z.B. einen Überhang von Lehrerinnen und Lehrern mit der Fachkombination Mathematik/Naturwissenschaften, wogegen bei Lehrkräften im Sprachenbereich ein zusätzlicher Be-

darf entstand. Für manche Fächer, z.B. Religion, Ethik, Wirtschaft/Recht, gab es so gut wie keine ausgebildeten Fachkräfte. Hier ist in der Zwischenzeit eine gewisse Entspannung eingetreten, vor allem durch Neueinstellungen und Qualifizierungen vorhandenen Personals, wenngleich sich immer noch, vor allem im musisch-künstlerischen Bereich, Mangelfächer ausmachen lassen. Rund 5.300 Lehrerinnen und Lehrer haben in den letzten Jahren zusätzliche Lehrbefähigungen oder Unterrichtserlaubnisse im Rahmen von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen erworben. Besonders groß ist nach wie vor der Bedarf an Berufsschullehrerinnen und -lehrern, insbesondere für die berufstheoretischen Fächer, und an Lehrpersonal für Förderschulen.

Die Auswirkungen der demographischen Entwicklung auf die Personalentwicklung

Stark zurückgehende Schülerzahlen führten im Jahr 1995 bzw. 2000 zu zwei wesentlichen Beschlüssen zum Stellenabbau. In der Summe beider Beschlüsse sollen im Zeitraum der Jahre 1995 bis 2005 in allen Schularten insgesamt 10.689 Stellen abgebaut werden.

Wege zur Personalreduzierung

Der Hauptweg, den Stellenabbau sozialverträglich zu gestalten, sind Teilzeitangebote und Angebote zum vorzeitigen Ausscheiden aus dem Dienst. Diese Varianten des Stellenabbaus, die gleichzeitig auch Neueinstellungen in geringem Umfang ermöglichen, erfordern von allen Beschäftigten ein Höchstmaß an Einsicht und Solidarität. Die Absicht, die zum Beispiel mit dem bekanntesten Teilzeitangebot, dem Floating-Modell, verfolgt wird, kommt in der Präambel zur Floating-Vereinbarung zum Ausdruck:

„Vor dem Hintergrund des durch den Schülerrückgang zu vollziehenden Stellenabbaus einerseits und der Notwendigkeit andererseits, trotz eingeschränkter Haushaltsmittel ein leistungsfähiges Schulsystem auch für die Zukunft bereitzustellen, soll mit den nachfolgend angebotenen Maßnahmen nicht nur der erforderliche Stellenabbau sozial verträglich durchgeführt werden, sondern es sollen auch Möglichkeiten eröffnet werden, Lehramtsanwärtern eine Perspektive für eine Tätigkeit im erlernten Beruf zu eröffnen.“¹²⁹

¹²⁹ FLOATING und SWING. Angebote zur Erreichung einer sozial verträglichen Personalentwicklung im Geschäftsbereich des Thüringer Kultusministeriums vom 27. November 1996. (www.thueringen.de/tkm/hauptseiten/grup_statist/floating.htm)

Hinzu kommt die Teilzeitverbeamtung von Lehrerinnen und Lehrern an allen Schularten. Dabei richtet sich der Beschäftigungsumfang in der Teilzeit nach dem durchschnittlichen Prozentsatz im Floating der entsprechenden Schulart. Eine Ausnahme besteht im Grundschulbereich, in dem der im Thüringer Beamtengesetz geregelte Mindestprozentsatz zur Anwendung kommt.

Neueinstellungen

In den zurückliegenden Jahren konnte für alle Schularten außer Grundschulen alljährlich ein Einstellungskorridor geöffnet werden, über den junge Lehrerinnen und Lehrer insbesondere mit solchen Fächerkombinationen, bei denen es einen akuten Bedarf gab, in den Thüringer Schuldienst übernommen wurden. Damit wurde zugleich eine zu schnelle Steigerung des Altersdurchschnitts der Thüringer Lehrerschaft verhindert, der noch unter dem Bundesdurchschnitt liegt. In den Grundschulen konnten seit dem Jahr 1991 keine neu ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrer, aber auch keine Horterzieherinnen und -erzieher unbefristet eingestellt werden.

Tab. 3: Übersicht über die realisierten bzw. beabsichtigten Neueinstellungen in den Thüringer Schuldienst ab 1999/2000 (Quelle: Thüringer Kultusministerium)

Schulart	1999/2000		2000/2001		2001/2002		2002/2003		2003/2004***
	befr.	unbefr.	befr.	unbefr.	befr.	unbefr.	befr.	unbefr.	
Grundschulen*		0		0		0		0	0
Regelschulen	43	141	23	89	22	44	21	31	14
Förderschulen		39		81	15	16	21	61	125
Gymnasien		188		93	93	3	42	5 + 43**	79
berufsbildende Schulen		191		138		146	51	131	194

befr.=befristet; unbefr.=unbefristet

Bemerkungen:

* Diese Angaben beziehen sich auf schulische Lehrkräfte sowie Erzieherinnen und Erzieher in den Grundschulhorten.

** + 43 Entfristungen

*** Die Angaben für 2003/2004 sind geplante Neueinstellungen.

Tab. 4: Durchschnittsalter der Lehrkräfte und Erzieherinnen und Erzieher an staatlichen Schulen (Quelle: Thüringer Kultusministerium, Schulstatistik 2002/2003, Stand: 30. Oktober 2002)

	Grund-schulen	Regel-schulen	Förder-schulen	Gym-nasien	Gesamt-schulen	abS	bbS
Lehrer/-innen	48,3	46,5	45,4	46,0	43,3	46,7	47,0
Erzieher/-innen/SPF	46,2		46,0	48,7			

abS= allgemein bildende Schulen; bbS= berufsbildende Schulen; SPF= sonderpädagogische Fachkräfte

Struktur des pädagogischen Personals an staatlichen Schulen

Die nachfolgende Übersicht zeigt deutlich die durch die eingeleiteten Maßnahmen zur Personalregulierung entstandene differenzierte Beschäftigtenstruktur. Bemerkenswert ist, dass 76,2 Prozent der Beschäftigten in Teilzeitverhältnissen beschäftigt sind, bei denen die Dauer der Teilzeit befristet ist.

Tab. 5: Beschäftigte nach Beschäftigungsverhältnissen an staatlichen Schulen (Quelle: Thüringer Kultusministerium, Schulstatistik 2002/2003, Stand: 30. Oktober 2002)

Beschäftigungsverhältnis	Beschäftigte	
	Anzahl	in %
Angestellte in Vollzeit	5.174	17,9
Angestellte in Teilzeit	14.376	49,6
Angestellte in Altersteilzeit	2.740	9,5
Beamte in Vollzeit	1.717	5,9
Beamte in Teilzeit	4.951	17,1
Beschäftigte gesamt	28.958	

Die Solidarität des pädagogischen Personals bei der sozialverträglichen Personalreduzierung führte zum Erhalt eines günstigen Lehrer-Schüler-Verhältnisses. Die Schüler-Lehrer-Relationen an den allgemein bildenden Schulen Thüringens stellen sich wie folgt dar:

Tab. 6: Schüler je Lehrer an den allgemein bildenden Schulen Thüringens (Quelle: Thüringer Kultusministerium, Schulstatistik 2002/2003, Stand: 30. Oktober 2002)

	Grundschulen	Schulen mit mehreren Bildungsgängen	Gymnasien Klasse 5 - 10	Gymnasien Klasse 11 - 13
Thüringen	13,0	12,6	15,1	11,0
Deutschland gesamt	19,9	14,0	17,7	12,6

Diese Relationen ändern jedoch nichts an der oben festgestellten fach- und schulartspezifischen Bedarfssituation.

3. Problembereiche und Lösungsansätze

Das vorhandene pädagogische Personal verfügt über eine gute Ausbildung, hat zum überwiegenden Teil reichlich Berufserfahrung und hat in den letzten Jahren zahlreiche Fort- und Weiterbildungsangebote genutzt. Trotzdem ist dem Bereich der Fort- und Weiterbildung starke Beachtung zu schenken, ohne dass dabei die notwendige Reform der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern und Erzieherinnen und Erziehern vernachlässigt werden darf. Es sind Modelle zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren, die die Qualität aller Phasen der Ausbildung verbessern und dadurch sowohl die pädagogische Arbeit in den Einrichtungen voranbringen als auch die Arbeitszufriedenheit und die Motivation des pädagogischen Personals

steigern. Im Bereich der Personalentwicklung sind mit Priorität Maßnahmen zu ergreifen, die eine bessere Balance der Altersstruktur in allen Bereichen der Bildung und Erziehung zum Ziel haben. Bedarfsermittlung, Personalbemessungsschlüssel und Stellenzuweisungen sind so zu gestalten, dass alle an die Pädagoginnen und Pädagogen und an die jeweiligen Einrichtungen gestellten Anforderungen erfüllt werden können. Dazu sind unter anderem Veränderungen der Arbeitszeitregelungen der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Erzieherinnen und Erzieher auf der Basis einer Neubewertung ihrer Tätigkeiten notwendig. Verstärkte Aufmerksamkeit ist auf die Werbung für pädagogische Berufe zu legen. Zur Sicherung des Bedarfs müssen Konzepte für eine langfristige Nachwuchsgewinnung entwickelt werden. Dabei muss es gelingen, die gesellschaftliche Wertschätzung pädagogischer Berufe deutlich zu erhöhen.

3.1 Bildung des pädagogischen Personals

Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher

Die wachsende Bedeutung frühkindlicher Bildung und Erziehung ist unbestritten. Das betrifft gleichermaßen Erziehung und Bildung im Elternhaus und in den Tageseinrichtungen für Kinder. Daraus ergeben sich auch neue Anforderungen an die Qualifizierung des in diesen Einrichtungen tätigen pädagogischen Personals. Es ist notwendig, die Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher an den Ergebnissen der einschlägigen wissenschaftlichen Forschung und dem sich verändernden Aufgabenprofil zu orientieren. Es muss sichergestellt werden, dass neue wissenschaftliche Erkenntnisse ohne Verzögerung in die Ausbildung aufgenommen werden. Über die Verlagerung der Erzieherausbildung an die Hochschule gibt es derzeit in Deutschland eine offene bildungspolitische Debatte. Mit einer stärker akademisch orientierten Ausbildung könnten höhere Anforderungen an zukünftige Erzieherinnen und Erzieher hinsichtlich ihres eigenen Bildungs- und Entwicklungsstandes gestellt werden; auch würde so die gesellschaftliche Stellung des Erzieherberufes angehoben. Die Erprobung eines entsprechenden Studienangebotes an einer Thüringer Fachhochschule sollte geprüft werden (siehe hierzu auch oben C.II. „Frühkindliche Bildung“).

Im Freistaat Thüringen ist die Erzieherausbildung an Fachschulen für Sozialpädagogik angesiedelt. Die Schwerpunkte dieser Ausbildung müssen stärker als dies derzeit möglich ist auf die Erfordernisse frühkindlicher Bildung und Erziehung ausgerichtet sein. Auf eine Abkehr von der durch die Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz geregelten Breitbandausbildung und auf die Einführung differenzierter Ausbildungsgänge ist dabei hinzuwirken.

Gleichzeitig sollte den besonderen Anforderungen an Hort- und Heimerzieherinnen und -erzieher durch eine institutionalisierte berufsbegleitende Weiterbildung Rechnung getragen werden. Dabei ist die Kompetenz des ausbildenden Personals an den Fachschulen und die der Mentorinnen und Mentoren an den Einrichtungen bei der Konzipierung und Durchführung der Erzieherausbildung unverzichtbar.

Künftig ist zudem eine intensivere Zusammenarbeit zwischen Fachschulen und Fachhochschulen notwendig. Ein erster Schritt kann die Einbindung von Fachhochschulen in die Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern sein. Dies kann durch die Qualifizierung von Multiplikatoren geschehen, die dann an den Fachschulen die Verantwortung für regionale Fort- und Weiterbildungsangebote tragen. Weiterhin ist die Entwicklung von Studiengängen, die Spezialisierungen in der Erzieherausbildung darstellen, z.B. für Leiterinnen und Leiter, Fachberaterinnen und -berater, für Mentorinnen und Mentoren und für Beschäftigte in der Erzieherausbildung, denkbar.

An den Institutionen der Erzieherausbildung ist ein Fort- und Weiterbildungskonzept für das pädagogische Personal dieses Bereichs zu entwickeln und mit der Ausbildung zu verzahnen. Die bereits erfolgte Festschreibung einer Fortbildungsverpflichtung im Thüringer Kindertageseinrichtungsgesetz muss nun auch zur Erarbeitung entsprechender Konzepte führen, die auf Belange der Einrichtungen abgestimmt sind. Gleichzeitig müssen Bedingungen für die Teilnahme der Erzieherinnen und Erzieher aller Träger an Fort- und Weiterbildungskursen geschaffen werden. Dabei ist es durchaus sinnvoll, dass große Träger im Fortbildungsbereich diese Aufgaben selbst übernehmen. Den Erzieherinnen und Erziehern muss ein Teil ihrer regulären Arbeitszeit für erziehungsbegleitende Tätigkeiten wie z.B. Elternarbeit zur Verfügung stehen. Dazu sind gesetzliche Regelungen zu treffen.

Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer

Mit einer Reform der Lehrerbildung muss die derzeitige Randständigkeit des Lehramtsstudiums an den Universitäten überwunden und den Studierenden eine klare inhaltliche und organisatorische Orientierung für ihr Studium gegeben werden. Adäquat gestaltete Zentren für Didaktik bzw. für Lehrerbildung müssten auch nach innen unterstützend auf die Studienorganisation der Studierenden wirken. Zugleich sind die fachwissenschaftlichen, didaktischen und erziehungswissenschaftlichen Studieninhalte besser aufeinander und auf Anforderungen im Berufsfeld Schule abzustimmen.

Folgeprobleme einer dreiphasigen Lehrerbildung

Die derzeitige Studienorganisation im Freistaat Thüringen in den ersten beiden Phasen sichert zwar eine wissenschaftliche Fundierung der gesamten Lehrerbildung und setzt einen bundes-einheitlichen Rahmen bei der Lehramtsanwärter- bzw. Referendarausbildung, sie zerfällt aber auch in drei bislang weitgehend unabhängig voneinander handelnde Phasen. Die Hauptprobleme sind:

- Ein Austausch zwischen den zwei zu studierenden Fachwissenschaften, den Fachdidaktiken und der Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft findet in der Regel nicht statt. Innerhalb der Universitäten zerfällt das Lehramtsstudium in Fragmente ohne innere Konzentration. Der komplexen Ausbildungsorganisation fehlt eine einigende Idee und ein geeignetes Management.
- Auf der Seite der Studienseminare als Träger der zweiten Phase und des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) als Begleiter der dritten Phase, sind die Ziele der Lehre und die Formen der Rekrutierung des Ausbildungspersonals hinsichtlich deren Qualifikationsanforderungen unscharf. Fachleiterinnen und -leiter und Fachreferentinnen und -referenten benötigen gegenwärtig keine besondere Ausbildung. Was sie lehren, entzieht sich jeder disziplinären Evaluation.
- Es wird zunehmend deutlich, dass eine nur auf fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenzen eingeschränkte Qualifikation für eine moderne Lehrerausbildung unzureichend ist: „Zur Professionalisierung der Lehrerausbildung gehört notwendig auch der Aufbau von Analyse-, Planungs-, Durchführungs- und Evaluationskompetenz für Schulentwicklungsprozesse.“¹³⁰ Den derart geänderten Anforderungen im Übergang zu einem erweiterten Verständnis der Lehrerrolle scheinen die zweite und dritte Phase der Lehrerbildung nicht genügend Rechnung zu tragen.
- Den Defiziten innerhalb der drei Lehrerbildungsphasen korrespondiert der fehlende Zusammenhang zwischen den Phasen. Die fachlichen und berufsbezogenen Standards zwischen den Universitäten und den Studienseminaren, aber auch zum Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) sind zum Teil unabgestimmt. Die drei Phasen bilden – außerhalb von Reformvorhaben –

¹³⁰ Terhart, E. (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim 2000, S.121.

immer noch weitgehend gegeneinander abgeschottete Segmente. Es fehlen Festlegungen, die sich aus den – durchaus unterschiedlichen – Ausbildungszielen der drei Lehrerbildungsphasen ergeben und nicht einfach eine lineare Struktur vom ersten Semester bis zur letzten Fortbildung darstellen. Dass alle Beteiligten der Lehrerbildung eine differenzierte, aber trotzdem gemeinsame Aufgabe übernommen haben, wird erst neuerdings mit der interministeriellen Arbeitsgruppe „Lehrerbildung“ deutlich gemacht.

Auch im Freistaat Thüringen ist die Lehrerbildung gekennzeichnet durch:

1. *Marginalisierung* (Randständigkeit) an den Universitäten,
2. *Fragmentierung* (mangelnde Integration) der Ausbildung innerhalb der Fachdisziplinen sowie zwischen diesen und den tätigkeitsfeldorientierten Wissenschaften und
3. *Segmentierung* (zeitliche und organisatorische Auftrennung) in drei Phasen, die weitgehend unverbunden nebeneinander arbeiten.

Drei Grundsatzvorschläge zur Reform der Lehrerbildung

Die *Marginalisierung* der Lehrerbildung an den Universitäten zeigt sich unter anderem darin, dass gerade die fachdidaktischen und schulpädagogischen Einrichtungen oft personell ausgedünnt werden. Deshalb ist deren Stärkung innerhalb der vorhandenen wissenschaftlichen Einrichtungen erforderlich, denn Universitäten müssen nicht nur Studienpläne formulieren, sondern auch die Studienbedingungen klären und die Ergebnisse der Lehrerbildung definieren. Eine solche umfassende Aufgabe setzt forschungsfähige Arbeitseinheiten nicht nur in den Fachwissenschaften, sondern auch in den Fachdidaktiken und in der (Schul-)Pädagogik voraus. Der *Fragmentierung* der Lehrerbildung innerhalb und zwischen den universitären Disziplinen ist durch geeignete inhaltliche und institutionelle Integration zu begegnen. Dies kann nur geschehen, wenn sich alle an der Lehrerbildung beteiligten Personen und Einrichtungen in der Vermittlung von Inhalten an gemeinsam festgelegten fachwissenschaftlichen, berufswissenschaftlichen und berufspraktischen Kompetenzmodellen orientieren und dafür geeignete Formen der Institutionalisierung ausbilden. Soll die Lehrerbildung an den Universitäten eine Zukunft haben, muss sichtbar werden, dass die Lehrerbildung nicht die Aufgabe einzelner Lehrstühle oder Institute, auch nicht bestimmter Fakultäten, sondern einer ganzen Universität ist. Eine Universität muss für eine moderne Lehrerbildung neue Organisationsstrukturen ausbilden. Eine mögliche Option besteht in der Einrichtung von Zentren für Didaktik bzw. Lehrerbildung. Die *Segmentierung* der Lehrerbildung in den drei Phasen ist ein schon früh

erkanntes Problem. Wissenschaftliche und berufspraktische Ausbildung sind nicht wechselseitig ersetzbar. Wissenschaft hat von der Realität auszugehen, kann und muss aber die Realität in Richtung auf die Konstruktion eines wünschbar Möglichen überschreiten. Praxis ist hingegen im Rahmen von Vorgaben an das Gegebene im Handeln gebunden. Das bedeutet nicht, dass Wissenschaft und Praxis getrennte Bereiche darstellen, man kann sie inhaltlich und institutionell dichter als dies gegenwärtig geschieht aufeinander beziehen. Konzeptionell geht es um das Praktischwerden von Wissenschaft und um das Theoretisieren der Praxis (beides in „didaktisch-klinischen Experimenten“). Der Bezug der Ausbildungsbereiche aufeinander kann durch die Formulierung von Kerncurricula unterstützt werden, die unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Ausbildungsaufträge der drei Lehrerbildungsphasen deren inhaltliche Fundamente freilegen.

In der Bundesrepublik werden gegenwärtig sehr verschiedene Reformmodelle der Lehrerbildung diskutiert und praktiziert. Im Vordergrund stehen Konzepte der Strukturreform, die natürlich inhaltliche Veränderungen nach sich ziehen. Die meisten Modelle zeichnen sich dadurch aus, dass sie zunächst die Probleme der Studienreform (in der ersten Phase) angehen und Probleme der zweiten und dritten Lehrerausbildungsphase weitgehend als Folgeprobleme betrachten. Im Freistaat Thüringen wurde am 2. Januar 2004 vom Jenaer Zentrum für Didaktik, den Thüringer Studienseminaren und dem Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) mit Unterstützung der „Interministeriellen Arbeitsgruppe Lehrerbildung“ ein Projekt „Kerncurricula“ eingerichtet, das von vornherein die Probleme aller drei Phasen der Lehrerbildung reflektiert. Dieses Projekt, das sowohl auf grundlegende als auch auf konsekutive Studiengänge beziehbar ist, könnte auch für die neu gestaltete Lehrerausbildung an der Universität Erfurt interessant sein. Es geht davon aus, dass Reformressourcen nur durch inhaltliche Beschränkung, Intensivierung und durch die Verknüpfung der Inhalte aller drei Lehrerbildungsphasen zu gewinnen sind. Die drei Träger der Lehrerbildung – Universitäten, Studienseminare und das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) – sollen zwar in ihren Zuständigkeiten erhalten bleiben, aber ihre Angebote sollen neu strukturiert und sequenziert werden. Ausbildungsinhalte der zweiten Phase können z.B. in die erste Phase wandern, wenn sie der wissenschaftlichen Ausbildung dienen, Ausbildungsinhalte der ersten Phase können in der dritten Phase vermittelt werden, wenn sie am besten berufsbegleitend zu erlernen sind. So können Angehörige aller drei Institutionen – je nach verlangter Kompetenz – in allen drei Phasen Lehrangebote unterbreiten, je nachdem ob sie eher forschungs- oder praxisbasiert sind. Das

Projekt „Kerncurricula“ wird – unter Nutzung der Erfahrungen in anderen Bundesländern, z.B. in Hamburg – mit Hilfe von Expertenbefragungen heraus zu finden suchen, wie die Ausbildungsinhalte der ersten, zweiten und dritten Phase (auch mit Blick auf den Berufseinstieg) in den Fächern, in den Fachdidaktiken und in der Erziehungswissenschaft im Hinblick auf das Tätigkeitsfeld Schule und Unterricht neu zu bestimmen sind und – unter dem Gesichtspunkt der Qualitätssteigerung – als Standards für alle drei Lehrerbildungsphasen formuliert werden können.

Rahmenbedingungen für Standards in der Lehrerbildung

Die folgenden Überlegungen zur Formulierung von Rahmenbedingungen für Standards in der Lehrerbildung gehen von einer gemeinsamen Betrachtung der fachwissenschaftlichen, der berufswissenschaftlichen und der berufspraktischen Elemente in allen drei Phasen der Lehrerbildung aus: Die Überlegungen sind etwa bei Oser/Oelkers¹³¹ und in den Gutachten von Terhart¹³² und Keuffer/Oelkers¹³³ differenziert ausformuliert worden. An dieser Stelle sollen nur drei Perspektiven angesprochen werden, um die inhaltliche Richtung zu bezeichnen, die die Reformansätze der Lehrerbildung im Freistaat Thüringen unter dem Stichwort Kerncurricula nehmen sollten:

1. Wenn Unterricht durch eine Reform der Lehrerbildung verbessert werden soll, müssen die Forschungsanstrengungen verstärkt und in der Ausbildung auf allen Ebenen genutzt werden. „Forschung nutzen“ heißt auch, den Transfer in die Schule zu einer eigenen Aufgabe zu machen. Die aus einem solchen Vorgehen resultierende „Haltung ist als Kernbeitrag der Universität zur Lehrerbildung zu verstehen, auf den die anderen Phasen aufbauen können. Die Studierenden sollen lernen, sich theoretisches Wissen nicht nur rezeptiv und lediglich für den Zweck der Ausbildung anzueignen, sondern dieses Wissen reflexiv auf Praxis, das heißt auf empirisch vorfindliche Situationen und Probleme ihres Berufsfeldes, zu beziehen. Diese Situationen und Probleme sind nicht einfach nur Anwendungsfälle des vorab konstituierten Wissens, vielmehr kommt es darauf an, das vorhandene Theoriewissen zur Analyse und Ge-

¹³¹ Vgl. Oser, F. K.; Oelkers, J. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Zürich 2001.

¹³² Vgl. Terhart, E. (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim 2000.

¹³³ Vgl. Keuffer, J.; Oelkers, J. (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission für Lehrerbildung. Weinheim 2001.

staltung des Berufsfeldes nutzbar zu machen.“¹³⁴ Die Lehrerbildung hat daher aus vielen Gründen hohen Forschungsbedarf und steigende Transferverantwortung.

2. Ausschlaggebendes Merkmal einer solchermaßen forschungsbasierten Verbesserung schulischer Lernqualität ist es, ein bedeutungsvolles, ein verständnisintensives Lernen auf der Seite der Schülerinnen und Schüler möglich zu machen. Ein solches Lernen beruht nicht auf der Fähigkeit zur Reproduktion deklarativen Faktenwissens oder auf dem Einschleifen fertiger Lösungsmuster, sondern vor allem auf dem aktiv-konstruktiven Aufbau intelligenten Wissens und dem Suchen von Lösungswegen. Mit Piaget kann man dies auf die Formel „Verstehen heißt erfinden“ bringen. Die Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern besteht nicht in der Präsentation von fertigem Wissen, sondern in der Förderung des aktiven Wissensaufbaus bei Kindern und Jugendlichen. Das Lehrerhandeln ist co-konstruktiv auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler bezogen. Dies verlangt ein Verstehen zweiter Ordnung: Um Lernen fördern zu können, müssen Lehrerinnen und Lehrer die Inhalte des Lernens der Schülerinnen und Schüler verstehen und sie müssen deren Prozesse des Verstehens verstehen. Erstes ist traditionell Gegenstand der fachwissenschaftlichen, zweites ist Gegenstand berufswissenschaftlicher und vor allem auch fachdidaktischer Studien. Fachdidaktik operiert an der Schnittstelle von Fach- und Berufswissenschaften. Verstehensprozesse der Schülerinnen und Schüler sind nur dann hinreichend verstanden, wenn Lerntheorie, allgemeine Didaktik und Fachwissenschaft konkret auf einander bezogen werden.
3. Es wäre verhängnisvoll, die legitimen Ansprüche einer hochwertigen fachwissenschaftlichen Kompetenz und die nicht weniger legitimen Ansprüche einer hochwertigen fachdidaktischen, berufswissenschaftlichen und berufspraktischen Kompetenz gegeneinander auszuspielen. Der Zeitbedarf, der sich ergibt, wenn alle vier Ansprüche ernst genommen werden, kann nicht in einem acht- bis zehensemestriigen Ausbildungsgang gedeckt werden. Deshalb soll die Lehrerbildungsreform im Freistaat Thüringen – wie im vorangegangenen Abschnitt in Bezug auf das Projekt „Kerncurricula“ begründet – davon ausgehen, dass sich der entsprechende Kompetenzerwerb für die Lehrerbildung auf alle drei Phasen der Berufsbildung erstreckt.

¹³⁴ Ebd., S. 33.

Unter dem Gesichtspunkt der Neuordnung der Lehrerbildung durch Kerncurricula sollten Maßnahmen getroffen werden, die historisch überkommene, heute jedoch funktional nicht mehr zu begründende Hierarchisierung der Lehrerbildung aufzuheben. Die Kommission begrüßt unter diesem Gesichtspunkt ausdrücklich die Erfurter Studienreform, die für die Grund- und Regelschullehrerinnen und -lehrer ein volles akademisches Studium mit dem Abschluss eines Magisters (Masters) vorsieht. Gegenwärtig wird an sinnvollen Verknüpfungen von erster und zweiter Phase der Lehrerbildung gearbeitet. Von den Erfurter Reformen ausgehend ließen sich die inhaltlichen und rechtlichen Voraussetzungen schaffen, für Lehrämter eine gleich lange Grundausbildung in der ersten und zweiten Phase einzurichten, die je nach Art der Lehrämter inhaltlich unterschiedlich strukturiert ist. Diese Grundausbildung ist durch karrierefördernde Zusatzqualifizierungen oder weiterführende Studien in verschiedene Richtungen zu erweitern. Zum Beispiel:

- a) in vertiefender Didaktik und Diagnostik für didaktische Führungspositionen,
- b) in Personal- und Organisationsentwicklung für administrative Führungspositionen bzw.
- c) in fachliche Zusatzstudien für fachliche Führungspositionen.

3.2 Entwicklung des pädagogischen Personals

Die Personalausstattung von Einrichtungen sowohl im Bereich der frühkindlichen Bildung und Erziehung als auch im Schulbereich erfolgt nach standardisierten Vorgaben, die nicht in jedem Falle die pädagogischen Belange der jeweiligen Einrichtungen berücksichtigen. Die Berechnungsgrundlage bilden direkte Betreuungszeiten von Kindern bzw. Unterrichtsverpflichtungen. Das breiter werdende Spektrum pädagogischer Tätigkeiten und Erfordernisse, die nicht in direktem Zusammenhang mit Gruppenarbeit in Kindertageseinrichtungen oder Unterricht stehen, findet kaum Berücksichtigung. Wissenschaftliche Untersuchungen zeigen aber, dass gerade diese Tätigkeiten immer mehr Raum in der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern einnehmen. Es ist also notwendig, die Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Erzieherinnen und Erzieher neu zu bewerten und neu zu regeln. Dabei ist vor allem von den pädagogischen Erfordernissen auszugehen.

Wegen des engen Zusammenhangs zwischen der Qualität von Bildung und Erziehung auf der einen Seite und der Personalentwicklung auf der anderen Seite, sind Anforderungen an die Gestaltung von Personalentwicklungskonzepten zu stellen:

- Es müssen Rahmenbedingungen geschaffen werden, die eine ständige Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals möglich machen. Durch die bloße Festschreibung einer Weiterbildungspflicht kann diese Aufgabe nicht gelöst werden. Für Erzieherinnen und Erzieher ist ein flächendeckendes Netz von Fortbildungsangeboten zu entwickeln. Die Fachschulen für Sozialpädagogik, aber auch die Fachhochschulen müssen einbezogen und bestehende interne Fortbildungsstrukturen der Träger berücksichtigt werden.
- Bei Personalentwicklungsplanungen muss auf eine „durchmischte“ Altersstruktur und auf Geschlechtergerechtigkeit geachtet werden. Betrachtet man die Altersstruktur an den Bildungseinrichtungen und projiziert diese, unter Beachtung der Einstellungspraxis, einige Jahre in die Zukunft, wird die Bedeutung dieses Faktors überdeutlich. Es ist absehbar, dass der in einigen Jahren durch steigende Kinderzahlen und gleichzeitige verstärkte Altersabgänge entstehende Bedarf durch die zur Verfügung stehenden Berufsanfängerinnen und -anfänger nicht gedeckt werden kann. Eine der wichtigsten mittelfristigen Aufgaben wird also die Lösung des Nachwuchsproblems bei Lehrerinnen und Lehrern sowie Erzieherinnen und Erziehern sein. Der vorhandene Einstellungskorridor muss erhalten und schrittweise erweitert werden.
- Die Eigenverantwortung der Einrichtung, sowohl Schule als auch Kindertageseinrichtung, hinsichtlich der Auswahl und des Einsatzes von pädagogischem Personal muss gestärkt werden. Erste Schritte in diese Richtung könnten Stellenausschreibungen, die auf das Profil oder das Konzept der jeweiligen Einrichtung zugeschnitten sind, und die Beteiligung der Leitung der Einrichtung bei der Auswahl von Neueinstellungen sein.
- Die Arbeit und die Arbeitszeit des pädagogischen Personals bedarf einer Neuregelung und Neubewertung. Zur Lehrer- und Erzieherarbeit gehört nicht nur die direkte Arbeit mit Kindern. Bildung und Erziehung verlangen neben der Vor- und Nachbereitung von Einzelmaßnahmen und einer permanenten Fort- und Weiterbildung auch die Möglichkeit des Meinungsaustauschs und die Zusammenarbeit mit anderen beteiligten Erziehungs- und Bildungsträgern, die Arbeit an der Entwicklung von Einrichtungen und Zeit für die individuelle Förderung und Forderung, Zeit für die Sorgen und Nöte jedes einzelnen Kindes. Es ist deshalb unerlässlich, dies bei Bedarfs-

planungen zu berücksichtigen. Die aktuellen Regelungen zur Arbeitszeit von Erzieherinnen und Erziehern (sowohl in den Kindertageseinrichtungen wie auch in den Grundschulhorten) lassen dazu, wie auch zur Realisierung anderer Anforderungen (z.B. Konzeptentwicklung, Zusammenarbeit mit Eltern), kaum Spielraum. Erzieherinnen und Erziehern sollte ein Teil ihrer regulären Arbeitszeit für erziehungsbegleitende Tätigkeiten zur Verfügung stehen. Dazu sind in erster Linie die gesetzlich vorgeschriebenen Betreuungsrelationen in diesem Sinne zu überarbeiten. Das Thüringer Modell der globalisierten Stundenzuweisung bei der Ermittlung des Lehrerbedarfs bietet gute Ansätze, besondere schulische Aufgaben (z.B. Fachberatertätigkeit, Beratungslehrertätigkeit u.ä.) und Abminderungstatbestände (z.B. Alters- und Schwerbehindertenabminderungen) in die Bedarfsermittlung einzubeziehen. Insgesamt sollte bei einer Bewertung der Arbeitszeit des pädagogischen Personals vor allem den erzieherischen Tätigkeiten mehr Bedeutung beigemessen und mehr Zeit eingeräumt werden.

- Die Motivation des pädagogischen Personals und die Qualität von Erziehung und Bildung stehen in einem direkten Zusammenhang. Diese Tatsache verlangt neben der Liebe zum Beruf und der Gestaltung der Arbeitsbedingungen auch die materielle Absicherung der Pädagogen und deren gesellschaftliche Anerkennung. In zahlreichen Untersuchungen ist der Zusammenhang zwischen individuell empfundener Belastung im Arbeitsprozess und der Motivation sowie der damit verbundenen Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft nachgewiesen. Immer wieder stehen dabei die Sicherheit des Arbeitsplatzes und das Arbeitsklima in den Einrichtungen als ein wichtiger Indikator im Mittelpunkt. Gerade für diese Zusammenhänge ist eine transparente und durchdachte Personalentwicklung von enormer Bedeutung.

Im Freistaat Thüringen ist es dringend erforderlich, einen politischen Konsens darüber herzustellen, dass Qualität von Bildung und Erziehung nur durch eine Personalpolitik zu erreichen ist, die dem pädagogischen Personal die Möglichkeit gibt,

- die ihm gestellten Aufgaben in hoher Qualität zu lösen,
- die dazu erforderlichen Fort- und Weiterbildungen zu absolvieren,
- pädagogische Freiräume im Sinne der Kinder und Jugendlichen zu nutzen

und es materiell absichert.

4. Empfehlungen

- 1. Die Kommission empfiehlt, die in verschiedenen Kapiteln des Berichts erläuterten neuen Herausforderungen – vergleiche hierzu insbesondere die Kapitel „Bildungstheoretischer und erziehungstheoretischer Rahmen“, „Sozio-kultureller Rahmen und demographische Entwicklungen“, „Schulentwicklung“ und „Medienkompetenz“ – systematisch in die Aus-, Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals einzubeziehen.**

Die Kommission erinnert hiermit an ihre Ausführungen zu neuen Herausforderungen, die sich aus unterschiedlichen Ursachen an Bildung und Erziehung stellen. Das pädagogische Personal wird die sich ergebenden Anforderungen nur bewältigen können, wenn geeignete Aus- und Fortbildungsangebote seine Arbeit unterstützen und flankieren.

- 2. Die Kommission empfiehlt – bei Beibehaltung der vorhandenen Institutionen – eine gemeinsame inhaltliche und strukturelle Neugestaltung aller drei Lehrerbildungsphasen, durch die sichtbare Defizite der Lehrerbildung – insbesondere im Hinblick auf ihre Tätigkeitsfeldorientierung – aufgehoben, zumindest aber gemildert werden. Es sollte erprobt werden, die erste und zweite Phase der Lehrerbildung stärker miteinander zu verschränken, ohne die unterschiedlichen Funktionen beider Phasen aufzuheben.**

Die Lehrerbildung im Freistaat Thüringen zeichnet sich – wie die deutsche Lehrerbildung insgesamt – durch eine hochwertige fachwissenschaftliche Ausbildung aus, die allerdings zu wenig auf das spätere Tätigkeitsfeld Schule ausgerichtet ist. Die Anteile der fachdidaktischen, berufswissenschaftlichen und berufspraktischen Studien müssen ausgeweitet werden. Es fehlt insbesondere an individualisierenden Lehrkompetenzen, an Diagnose- und Beurteilungsfähigkeiten und an didaktischen Planungskompetenzen.

- 3. Die Kommission empfiehlt, die Lehrerfortbildung stärker mit den Aufgaben der Schulentwicklung zu verbinden. Die Programmplanungen des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) und der Staatlichen Schulämter müssen genauer auf die Schulentwicklungsprojekte des Freistaates abgestimmt sein (vgl. hierzu oben C.III.5. „Schulentwicklung“).**

Ein Unterstützungssystem – mit qualifizierten Fachberaterinnen und -beratern, Fachleiterinnen und -leitern, Schulpsychologinnen und -psychologen, Beraterinnen und Beratern für didaktische Fragen, für Schulentwicklung, für praktisches Lernen und Medienpädagogik sowie die Durchführung von Kompetenzuntersuchungen – ist im Freistaat Thüringen aufgebaut worden, aber es scheint nicht genügend integriert, vor allem aber nicht genügend schulnah zu arbeiten, um Breitenwirkung zu erzielen.

- 4. Die Kommission empfiehlt die Weiterentwicklung der laufenden Initiativen der Universitäten Erfurt und Jena zur wissenschaftlichen Qualifikation von erfahrenen Lehrkräften und Absolventinnen und Absolventen des Lehramtsstudiums und damit zur Erweiterung ihrer beruflichen Perspektiven. Zugleich müssen Voraussetzungen dafür geschaffen werden, dass auch der wissenschaftliche Nachwuchs in der Lehrerbildung im Rahmen seiner Qualifizierungszeit schulpraktische Kompetenzen erwerben kann.**

Zur Sicherung der Qualität von Forschung und Lehre in der Lehrerbildung müssen sich Hochschullehrerinnen und -lehrer schulpraktische und interessierte und geeignete Lehrerinnen und Lehrer wissenschaftliche Kompetenzen aneignen. Ministerien und Universitäten sollen Vereinbarungen zum temporären Austausch des pädagogischen bzw. wissenschaftlichen Personals abschließen.

- 5. Die Kommission empfiehlt, die bereits existierende interministerielle Arbeitsgruppe „Lehrerbildung“ langfristig an allen Schritten der Lehrerbildungsreform in Thüringen als beratendes Gremium zu beteiligen.**

Die Verantwortung für die Lehrerbildung liegt auf der Landesebene beim Thüringer Kultusministerium und dem Thüringer Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst. Bei der Definition von Standards der Lehrerbildung und bei deren Evaluation müssen beide Seiten zusammenarbeiten und den Sachverstand der beteiligten Institutionen (Universitäten, Studienseminare, Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplangentwicklung und Medien – ThILLM) nutzen. Die interministerielle Arbeitsgruppe „Lehrerbildung“ soll kein neues Entscheidungsorgan, sondern eine Einrichtung der wechselseitigen Kommunikation und Abstimmung sein.

- 6. Die Kommission empfiehlt, die Universitäten derart auszustatten, dass sie ihre Zentren für Didaktik bzw. Lehrerbildung strukturell stärken können. Die Zentren sollen – als Einrichtungen der Kommunikation und Abstimmung innerhalb der Universitäten – die inhaltlichen Probleme der Lehrerbildung in der ersten Phase bündeln und durch Forschung begleiten. Ferner sollten die Zentren zusammen mit den Trägern der zweiten und dritten Phase an der Weiterentwicklung der Lehrerbildung arbeiten.**

Die vorhandene Randständigkeit und mangelnde inhaltliche Zusammenarbeit aller an den Lehramtsstudiengängen Beteiligten muss rasch überwunden, für die Studierenden müssen verlässliche Strukturen geschaffen werden.

- 7. Die Kommission empfiehlt, die unterschiedlichen Konzepte zur Lehrerausbildung an den Universitäten Erfurt und Jena nach ca. fünf Jahren zu evaluieren und die Ergebnisse öffentlich zu diskutieren. Dabei ist insbesondere der zwischen Erfurt und Jena geteilten Lehramtsausbildung für Regelschulen besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Es sollte geklärt werden, ob die beiden Lehrerbildungsmodelle auf Konvergenzen oder auf Divergenzen hinauslaufen.**

Der Freistaat Thüringen experimentiert an den beiden Universitätsstandorten Erfurt und Jena mit zwei unterschiedlichen Lehrerbildungskonzepten der ersten Phase (grundständige Lehrerausbildung bzw. BA-/MA-Modell), die Auswirkungen auf die Gestaltung der zweiten und dritten Phase haben.

- 8. Die Kommission empfiehlt zu prüfen, ob und unter welchen Bedingungen die Hierarchisierung der Lehrerbildung zu verändern ist, die sich in Ausbildungszeiten und in Laufbahnen niederschlägt.**

Eine Funktionsdifferenzierung der Lehrämter nach Schulstufen, nicht jedoch wie bisher eine Statusdifferenzierung, ist nachvollziehbar. Eine für alle Lehrämter gleichlange wissenschaftliche Grundausbildung ist durch karrierefördernde Zusatzqualifizierungen oder weiterführende Studien in verschiedene Richtungen zu erweitern. Die Zusatzqualifikationen sind in individuellen Fort- und Weiterbildungsportfolios der Pädagoginnen und Pädagogen zu dokumentieren.

9. Die Kommission empfiehlt:

- **die stärkere Einbeziehung der Fachhochschulen in die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Erzieherinnen und Erzieher unter Beteiligung des pädagogischen Personals und Nutzung der Kompetenz der Fachschulen für Sozialpädagogik,**
- **die Prüfung der Zweckmäßigkeit der derzeitigen Breitbandausbildung von Erzieherinnen und Erziehern (eine Spezialisierung, d.h. die Konzentration auf frühkindliche Bildung und Erziehung als eigenständige Ausbildungs- und Berufsinhalte, ist notwendig),**
- **die Einrichtung eines Forschungs- und Entwicklungsschwerpunktes „Frühkindliche Bildung“ an einer Thüringer Hochschule, zu dessen Aufgaben unter anderem gehören sollen:**
 - a) **die Entwicklung und modellhafte Durchführung von Fort- und Weiterbildungsprogrammen für Erzieherinnen und Erzieher und die Entwicklung von Standards für solche Programme,**
 - b) **die Evaluierung von Fort- und Weiterbildungsprogrammen der öffentlichen und privaten Träger von Kindertageseinrichtungen und**
 - c) **die Entwicklung von Evaluationsstandards für Kindertageseinrichtungen.**

Die wachsende Bedeutung der frühkindlichen Bildung und die damit verbundene Diskussion um Bildungsstandards und die Thüringer „Leitlinien frühkindlicher Bildung“ führen zu Veränderungen im Aufgabenfeld der Kindertageseinrichtungen und zu wachsenden Anforderungen an die Erzieherinnen und Erzieher. Dieser Tatsache muss auch durch Veränderungen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Erzieherinnen und Erzieher Rechnung getragen werden. Zu ihrer Unterstützung müssen die Forschung zum Thema frühkindliche Bildung und Erziehung verstärkt werden sowie entsprechende Modellversuche wissenschaftlich begleitet werden (siehe hierzu auch oben C.II. „Frühkindliche Bildung“).

10. Die Kommission empfiehlt die Entwicklung von Modellen zur Arbeitszeitgestaltung, die von der Erfüllung aller notwendigen Aufgaben durch das pädagogische Personal ausgehen. Diese Modelle sollen an einer genügend großen Zahl von Einrichtungen erprobt und nach fünf Jahren evaluiert werden.

Es ist notwendig, eine grundsätzliche Neubewertung der Arbeitszeit und der Arbeitsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern sowie Erzieherinnen und Erziehern vorzunehmen.

Dabei ist besonderes Augenmerk auf die Anteile der Tätigkeiten zu legen, die keine „direkte Arbeit mit dem Kind“ sind, insbesondere die Vor- und Nachbereitung, die Elternarbeit, die Schulentwicklung und die administrativen Aufgaben. Dazu sind eine konstruktive und zielgerichtete Zusammenarbeit mit den Tarifpartnern anzustreben und ggf. rechtliche Vorschriften zur Personalbemessung oder zu Betreuungsschlüsseln zu verändern.

11. Die Kommission empfiehlt die verstärkte Arbeit an der Entwicklung von Modellen für „Selbstständige Bildungseinrichtungen“ unter Nutzung vorhandener Erfahrungen. Diese Modelle sollen an einer genügend großen Zahl von Einrichtungen erprobt und nach fünf Jahren evaluiert werden.

Bildungseinrichtungen und deren Leitungen müssen mehr Entscheidungsbefugnisse und Freiheiten bei der Einsatzplanung, Gewinnung und Auswahl des pädagogischen Personals entsprechend ihres pädagogischen Konzepts erhalten. Dazu gehört auch die eigenständige Verwaltung finanzieller Budgets.

In den Einrichtungen müssen Möglichkeiten geschaffen werden, individuelle Entwicklungspläne für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu vereinbaren. Dadurch entsteht für die Einrichtung Planungssicherheit und für die Beschäftigten eine klare Perspektive. In diesem Zusammenhang sollte auch über sinnvolle materielle Anreizsysteme diskutiert werden.

12. Die Kommission empfiehlt die Erweiterung von verbindlichen Einstellungskorridoren für pädagogisches Personal.

Die Personalentwicklung sowohl im Bereich der Tagesstätten für Kinder als auch im Schulbereich muss im Hinblick auf die zukünftige Bedarfsentwicklung und auch im Hinblick auf Qualitätsentwicklung und Motivation des pädagogischen Personals gestaltet werden. Dies dient der Harmonisierung der Altersstruktur, der Schaffung von Freiräumen zur Fort- und Weiterbildung sowie der Erfüllung aller Aufgaben, die mittelbar und unmittelbar der Bildung und Erziehung von Kindern dienen.

V. Medienkompetenz

1. Bedeutung

Medienkompetenz stellt eine Schlüsselqualifikation, gerade auch vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens dar. Medienkompetenz ist eine Voraussetzung für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, auch im Sinne der demokratischen Mitgestaltung. Diese Voraussetzung, unabhängig von der sozialen Stärke (Herkunft), kulturellen Verankerung bzw. Bildungsnähe des Elternhauses, gilt es durch Vermittlung von Medienkompetenz zu schaffen. Medienkompetenz wird mehr und mehr zu einer entscheidenden Qualifikation für Beruf und Privatleben. Deshalb ist es von herausragender Bedeutung, dieser Tatsache durch die gezielte Erziehung, Bildung und Information sowie durch Vermittlung von Kenntnissen im Umgang mit den verschiedenen Medien Rechnung zu tragen. Dabei darf Medienkompetenz nicht einseitig auf Beherrschung oder Verfügbarkeit neuer Medientechnik reduziert werden. Unter Medienkompetenz sind darüber hinaus das anwendungsbereite Wissen über Entstehung, Wirkung und Nutzung von Medieninhalten sowie die Fähigkeit zu ihrer Gestaltung zu verstehen. Neben neuen Medien wie PC, Internet u.a. geht es aber auch um den sinnvollen Gebrauch traditioneller Medien, wie Zeitung, Buch, Rundfunk und Fernsehen.

Über die Herausbildung eines verantwortungsbewussten selbstbestimmten Umgangs der einzelnen Nutzerinnen und Nutzer mit den verschiedenen Medien einerseits und die Sensibilisierung der „Medienmacher“ andererseits soll erreicht werden, dass die mit dem Medium verbundenen Chancen maximal genutzt und mögliche Risiken minimiert werden. Wissenschaftlich betrachtet wird die Medienkompetenz in drei Kompetenzen aufgegliedert¹³⁵:

- *Wahrnehmungskompetenz* – das Durchschauen der Strukturen, Gestaltungsformen und Wirkungsmöglichkeiten von Medien;
- *Nutzungskompetenz* – die Kompetenz, Medien und ihre Angebote zielgerichtet und angemessen zu nutzen;
- *Handlungskompetenz* – die Kompetenz, Medien als Ausdruck der Persönlichkeit oder von Interessen und Themen aktiv zu gestalten.

Schulische und außerschulische Angebote müssen diese Aspekte der Medienkompetenz durch entsprechende Inhalte und Organisationsformen gleichermaßen berücksichtigen und fördern.

¹³⁵ Vgl. Pöttinger, I.: Lernziel Medienkompetenz. Theoretische Grundlagen und praktische Evaluation anhand eines Hörspielprojekts. München 1997.

Die Zugriffsmöglichkeit auf eine Vielzahl von Angeboten zur Erlangung von Medienkompetenz erscheint daher sinnvoll. Dringend notwendig ist die Differenzierung der Angebote entsprechend den jeweiligen Bedürfnissen, Kenntnissen und Fähigkeiten – je nach Alter, Geschlecht, Entwicklungsstand und Bildungsgrad der Nutzerinnen und Nutzer. Die Kenntnis des Mediennutzungsverhaltens der verschiedenen Nutzergruppen unter Berücksichtigung der teilweise fließenden Übergänge zwischen diesen ist wichtig.

Besondere Bedeutung wird der Medienkompetenz junger Menschen im Zusammenhang mit der Diskussion von Gewaltdarstellungen in Medien zugemessen. Häufig wird vermutet, dass die Darstellung gewalthafter Ereignisse (unter anderem von Naturkatastrophen, Unfällen oder kriminellen Handlungen) in den letzten Jahren an Umfang und Dramatik zugenommen und bei jüngeren Zuschauern zu einem Verlust an Empathie und zu einer relativ niedrigen Toleranzschwelle für Gewalt geführt habe. Noch kritischer werden solche Computer- und Videospiele betrachtet, in denen Gewalttaten sowie Gewaltfolgen in nie gekannter optischer Detailauflösung zu betrachten und von den (meist männlichen) Spielern aktiv herbeizuführen sind. Seit dem Amoklauf in Erfurt am 26. April 2002 werden von vielen Seiten enge kausale Beziehungen zwischen medialer und realer Gewalt vermutet. Deshalb wird im Folgenden auch darzustellen sein, welche aggressivitätsfördernden Wirkungen von Mediengewalt ausgehen und welche Form von Medienkompetenz solche unerwünschten Wirkungen vermeiden hilft.

2. Situationsbeschreibung

Dass der Freistaat Thüringen sich zu Recht Kindermedienland nennt, wird auch durch die vielfältigen Angebote zur Vermittlung von Medienkompetenz deutlich. Die Einführung und Ausgestaltung des Kurses Medienkunde, die Einrichtung und Ausstattung von Medienschulen, das gestiegene Bewusstsein für die Bedeutung von Medienkompetenz in den Schulen und nicht zuletzt die Zusammenarbeit verschiedenster Einrichtungen, z.B. eine intensive Nutzung der Möglichkeiten des Bürgerrundfunks für schulische, aber auch außerschulische Angebote, machen dies deutlich.

Bereits seit dem Jahr 1991 wurde in einem 28-Stunden-Kurs „Informationstechnische Grundbildung“ (ITG) der Umgang mit Medien und Informationstechnik in der Klassenstufe 7 vermittelt. Parallel dazu wurde das fächerübergreifende Thema ITG, später umbenannt in „Umgang mit Medien und Informationstechniken“ (UMI), in allen Thüringer Lehrplänen von Anfang an verbindlich verankert. Es darf aber auch nicht übersehen werden, dass zu Beginn der

1990er Jahre im Bereich der ITG die Arbeit an Computern im Vordergrund stand. Diese eingengte Sichtweise hat sich in den letzten Jahren zu Gunsten einer breiten Auffassung über Ziele und Inhalte bei der Vermittlung von Medienkompetenz erweitert.

Vor allem bedingt durch die Entwicklung digitaler Medien, der auch in der Schule Rechnung zu tragen ist, wurde im Freistaat Thüringen mit dem Schuljahr 2000/2001 begonnen, das Thema „Medien“ für den Unterricht systematisch neu aufzubereiten. So wurde der Begriff „Medienkunde“ entwickelt und mit Inhalten gefüllt. Jede Schülerin bzw. jeder Schüler soll Medienkompetenzentwicklung im Verlauf seiner Unterrichtszeit bis Klassenstufe 7 gezielt in mindestens einem Printmedienprojekt, in einem Hörfunk-/Fernsehprojekt sowie in einem Computer-/Internetprojekt erfahren haben.

Mit der verbindlichen Umsetzung des neuen Medienkundekonzepts an allen Thüringer Schulen wurde mit dem Schuljahr 2002/2003 begonnen. Inhaltliche Grundlage des Kurses sind vom Thüringer Kultusministerium herausgegebene Empfehlungen. Die Schulen können hierbei auf ein breit angelegtes Netzwerk von unterstützenden Personen und Institutionen zurückgreifen (z.B. die Fachberaterinnen und -berater für Medienpädagogik, die 47 Medienschulen in den Schulamtsbereichen, die Ansprechpartnerinnen und -partner für Mediennutzung an den Schulämtern, das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM), der Thüringer Arbeitskreis Schulsoftware, die Landesfachkommission Informatik oder die medienpädagogischen Angebote der Thüringer Landesmedienanstalt). Dabei ist „Medienkunde“ kein separates Schulfach, sondern ein Kurs in den Klassenstufen 5 bis 7, der, an den weiterführenden Schulen angebunden an ein Unterrichtsfach der Stundentafel, im Umfang von einer vollen Stunde unterrichtet wird. Bei der Planung in den Klassenstufen 5 und 6 ist zu beachten, dass der einstündige Kurs „Medienkunde“ nach Beschluss der Schulkonferenz der Schule verbindlich und fachgebunden im Rahmen der Stundentafel erteilt wird. Um im Kurs den Computer bei der Bearbeitung der fachspezifischen und fächerübergreifenden Lehrplaninhalte nutzen zu können, wird den Schulen empfohlen, in den Klassenstufen 5 und 6 in einem Computerprojekt die für die jeweilige Klassenstufe vorgesehenen informationstechnischen Grundkenntnisse und Fähigkeiten bei den Schülerinnen und Schülern zu sichern. Als einzubindende Anteile an informatischer Grundbildung werden für die Klassenstufe 5 z.B. erwartet:

- die Nutzung des Computers und

- das Bearbeiten von Texten (Laden, Editieren, Eingeben kurzer Texte, Korrigieren, Speichern oder Verwalten von Dateien) am PC.

Im Stundenplan ist der Kurs „Medienkunde“ fachgebunden auszuweisen. Die am Kurs beteiligten Fächer sollten von Schuljahr zu Schuljahr, ggf. auch von Schulhalbjahr zu Schulhalbjahr wechseln. In den Klassenstufen 5 und 6 ist der Kurs „Medienkunde“ dabei von der Fachlehrerin bzw. dem Fachlehrer mit Unterstützung durch die ITG-Lehrerinnen und -lehrer, in der Klassenstufe 7 durch die ITG-Lehrerinnen und -lehrer in Zusammenarbeit mit anderen Fachlehrerinnen und -lehrern zu unterrichten. In der Klassenstufe 7 ist eine separate Unterrichtsstunde in der Stundentafel für den Kurs „Medienkunde“ vorgesehen, die inhaltlich mit einem Fach der Stundentafel verbunden oder auch fächerübergreifend in der Verantwortung verschiedener Fächer geplant werden kann.

Nach der 7. Klasse beginnt der Wahlunterricht bzw. das Wahlfach „Informatik“. Im dafür vorgeschriebenen Lehrplan für Regelschulen und Gymnasien sind die von Pöttinger aufgefächerten Kompetenzen vom Kerngedanken her aufgegriffen worden. So ist dort unter dem Überbegriff „Kompetenzen und Leitlinien“ der schulart- und altersspezifische Beitrag zum Erwerb von Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz als Unterrichtsziel aufgeführt. Folgende Fertigkeiten werden ab Klasse 8 vermittelt:

- das Präsentieren von Informationen, das Arbeiten in Netzen, das Verschlüsseln von Informationen (in Klasse 8),
- die Datenmodellierung und die Arbeit mit Datenbanksystemen (Klasse 9),
- die Modellierung und Problemlösung sowie Datenbankmanagement und das Analysieren und einfache Modifizieren von Programmen (in Klasse 10).

In der gymnasialen Oberstufe kann Informatik als Grundfach und, wenn eingerichtet, auch als Leistungsfach von den Schülerinnen und Schülern belegt werden.

Im Bereich der Kindertageseinrichtungen gibt es für den Umgang mit Medien und zur Vermittlung von Medienkompetenz derzeit keine landesweit vereinbarten Empfehlungen.

Der Grundschule wurde der Auftrag erteilt, bewusst auf Medien hinzuwirken und entsprechende Grundkompetenzen zu entwickeln. Dazu zählen das Schreiben, Gestalten und Korrigieren von Texten am PC, die schriftliche Kommunikation mit Partnern im Internet (E-Mail), das Erstellen grafischer Produkte, das Üben und Trainieren im Bereich der Grundrechenarten und der Geometrie, das Problemlösen von Unterrichtssequenzen mit Lernprogrammen sowie

das Beschaffen und Verwenden von Informationen aus dem Internet und aus elektronischen Lexika. Am Ende der Klassenstufe 4 sollen Schülerinnen und Schüler altersangemessen Medienkompetenz besitzen. Diese wird auf dem Zeugnis bestätigt.

Die Ausstattungsbedingungen und Partner der Schulen

Die Ausgaben zur Schaffung der personellen und materiellen Voraussetzungen in den Thüringer Schulen betragen bis zum Jahr 1999 ca. 6,5 Mio. €, ab dem Jahr 2000 wurden weitere 50 Mio. € (50 Prozent aus Landesmitteln und 50 Prozent aus dem Europäischen Fonds für regionale Entwicklung – EFRE) geplant. Dadurch wurde ein Entwicklungssprung bei der Ausstattung der Schulen mit neuer Ausrüstung vollzogen. Im Freistaat Thüringen sind derzeit 47 Mediensschulen mit zusätzlicher Medientechnik im Vergleich zur Standardausrüstung an Thüringer Schulen ausgestattet. Während im Jahr 2001 noch 17 Schülerinnen und Schüler je PC gezählt wurden, waren es im Jahr 2002 nur noch 12. Mit dem Ziel der verstärkten Einbindung von Sponsoren wurde im Jahr 2000 die „Bildungsinitiative Thüringen für das 21. Jahrhundert“ (BIT 21) gegründet. So hat die Deutsche Telekom im Rahmen dieser Aktion alle Thüringer Schulen kostenlos mit einem Internetzugang ausgerüstet. An vielen Thüringer Schulen gibt es Personalcomputer die auch nach dem Unterricht genutzt werden können (z.B. in schulischen Medienzentren). Damit soll auch ein Ausgleich für Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern erzielt werden.

Erhebliche Unterstützung wurde und wird in der Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer zur Umsetzung des Thüringer Medienkompetenzkonzepts durch das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) in Kooperation z.B. mit Intel, mit der Thüringer Landesmedienanstalt, mit den Volkshochschulen, der Universität Erfurt oder der Bauhaus-Universität Weimar geleistet.

Thüringer Schulen können die besonderen personellen und technischen Ausstattungsvoraussetzungen der Offenen Kanäle zur Vermittlung von Medienkompetenz im schulischen, aber auch außerschulischen Bereich, insbesondere für die Arbeit an audiovisuellen Medien nutzen. Insbesondere die Offenen Kanäle in Gera („PIXEL“) und Erfurt/Weimar („FUNKWERK“ – getragen durch die Thüringer Landesmedienanstalt) bieten spezifische medienpädagogische Betreuungsangebote für Kinder und Jugendliche an. Die sich an den Projekten beteiligenden Kinder und Jugendlichen haben die Möglichkeit, kreativ ihre Vorstellungen von Medienarbeit umzusetzen. Dabei werden die verschiedensten Formen (z.B. Moderatorin/Moderator, Kamerafrau/Kameramann, Arbeit am Schnittplatz) angeboten. Darüber hinaus sind die weiteren

fünf Offenen Radio- und Fernsehkanäle als Anlaufstellen und Kompetenzzentren wichtige Partner für die Vermittlung von Medienkompetenz. Aufgrund von begrenzten technischen, räumlichen und personellen Kapazitäten können sie jedoch nicht flächendeckend Unterstützung leisten.

Deshalb bietet die Thüringer Landesmedienanstalt neben den fest installierten Offenen Kanälen auch eine mobile Medienwerkstatt an. Diese Möglichkeit der praktischen Umsetzung von Medienkompetenz können alle Kindergärten und Schulen nutzen, in deren Umfeld kein Offener Kanal existiert. Des Weiteren pflegen einige Thüringer Schulen enge Kontakte mit ansässigen Zeitungsverlagen, die ihnen neben der Möglichkeit zur Publikation auch einen Einblick in die Arbeits- und Produktionsweise der Printmedien bieten. Auch die zu Beginn des Schuljahres 2002/2003 gestartete Initiative „Lust auf Lesen“, mit Partnern wie den öffentlichen Bibliotheken oder dem Arbeitskreis *SCHULEWIRTSCHAFT*, die auf die unbefriedigenden PISA-E-Ergebnisse Thüringer Schülerinnen und Schüler reagiert, soll die Lesekompetenz und die Kompetenz beim Umgang mit Printmedien stärken. Künftig soll ein Teil der Mittel aus dem Bundesprogramm für Investitionen zur Ganztagsbetreuung in Schulbibliotheken investiert werden, um die bei PISA-E festgestellten Defizite Thüringer Schülerinnen und Schüler im Bereich der Lesekompetenz zu kompensieren.

Medienpädagogik für Eltern

Im Zuge der Fortschreibung des Landesjugendförderplans wurde die Thematik der medienpädagogischen Angebote für Eltern bereits planerisch aufgegriffen. Mit Beschluss des Landesjugendhilfeausschusses vom 9. September 2002 wurde in der Maßnahmeplanung des Landesjugendförderplans im Kapitel Jugendmedienarbeit der Landesfilmdienst Thüringen e.V. beauftragt, ein Konzept zur Entwicklung medienpädagogischer Angebote für Eltern vorzulegen, was auch fristgemäß erfolgte. Ziel des Projekts ist es, die Medienkompetenz als Erziehungsziel zu etablieren und gemeinsam mit den pädagogischen Einrichtungen kontinuierliche Elternbildungsangebote aufzubauen. Diese sollen den Eltern Hilfen anbieten, um ihre Medienkompetenz zu stärken und zu fördern. Darüber hinaus gibt es im Freistaat Thüringen eine Vielzahl von Angeboten im Bereich der medienpädagogischen Elternarbeit. Erwähnenswert an dieser Stelle ist auch die im Auftrag des Thüringer Kultusministeriums Anfang 2003 an die Eltern aller Erstklässler verschickte Programmberatungsbroschüre „FLIMMO“. Diese Publikation wird von den Landesmedienanstalten herausgegeben und hilft neben dem Internet-ABC Eltern, ihren Kindern Mediennutzung und Medienkritik zu vermitteln.

Medienpädagogik in der Lehrerbildung

Das Thema „Entwicklung von Medienkompetenz“ bildet in der zweiten Phase der Lehrerbildung (Vorbereitungsdienst) einen Schwerpunkt. Hingegen ist dieses Thema in der ersten Phase der Lehrerbildung erst ansatzweise entwickelt. Die Universität Erfurt hat an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät zwei Professuren „Lernen und Neue Medien/Erwachsene“ und „Lernen und Neue Medien/Kindheit und Jugend“ eingerichtet. Damit wird die Analyse der medialen Welt von Kindern und Jugendlichen zu einem Schwerpunkt im Studiengang „Pädagogik der Kindheit“, der seit Herbst 2003 den ersten Teil des Lehramtsstudiums für die Grundschule darstellt. Weitere medienorientierte Professuren (unter anderem in der Kommunikationswissenschaft) sind in der Philosophischen Fakultät eingerichtet. Ein regelmäßiges Lehrangebot für Mediendidaktik ist angekündigt.

Die Friedrich-Schiller-Universität Jena bemüht sich derzeit speziell für die Lehramtsausbildung ein Angebot zum Einsatz moderner Medien vorzubereiten. So wird geprüft, ob mit Unterstützung der neu eingerichteten CASIO-Stiftungsprofessur eine Ergänzungsrichtung „Mediendidaktik“ als fakultatives Lehrangebot für alle Lehramtsstudierenden im Umfang von 15 Semesterwochenstunden entwickelt werden kann. An der Universität Jena existiert außerdem ein interdisziplinär angelegter Schwerpunkt „Medienwissenschaft“ und ein Medienzentrum, das ein Angebot für die Mediendidaktik bereit stellt.

Risiken der Mediennutzung

Die vielen erfolgreichen Aktivitäten, jungen Menschen den Zugang zu Medien, vor allem zu den modernen elektronischen Medien, zu eröffnen, führen natürlich auch dazu, dass diese Medien intensiv für die Freizeitgestaltung genutzt werden. 60 bis 70 Prozent der Jugendlichen nutzen Computer vorwiegend für Spiele; dafür wenden sie in der Regel 90 bis 120 Minuten pro Tag auf. 5 bis 10 Prozent der Jugendlichen zählen zu den „Vielspielern“, die drei bis vier Stunden ununterbrochen spielen. Neben vielen harmlosen und auch entwicklungsfördernden Computerspielen präferieren ca. 20 Prozent der Jugendlichen Spiele mit eindeutigen Gewaltinhalten.

Zur Begrenzung der Verbreitung jugendgefährdender Medieninhalte sind am 1. April 2003 der Jugendmedienschutzstaatsvertrag der Länder und das verschärfte Jugendschutzgesetz des Bundes in Kraft getreten. Seitdem hat die neu geschaffene Kommission für Jugendmedienschutz (KJM) ihren Sitz in Erfurt. Sie wacht vor allem über das Internet und das Fernsehen. Nach dem Jugendschutzgesetz müssen jetzt auch PC- und Bildschirmspiele mit einer Alters-

freigabekennzeichnung versehen werden. Die Kriterien für Einschränkungen und Verbote von Gewaltdarstellungen in den Medien sind insgesamt erweitert und verschärft worden. Mit diesen Maßnahmen allein kann der Zugang zu jugendgefährdenden Medien allerdings nicht wirksam kontrolliert werden, zumal viele Medien unter Jugendlichen illegal weitergegeben werden.

Deshalb muss dieser Entwicklung auch pädagogisch begegnet werden. Für wirksames pädagogisches Handeln ist es notwendig, die Attraktivität solcher Medien zu verstehen. Einen – nicht unumstrittenen – Ansatzpunkt dafür bietet die Tiefenpsychologie, der zufolge der Hang zu gewaltverherrlichenden Spielen und Filmen als Symptom tiefer liegender Konflikte verstanden werden kann, die sich darin einen Ausdruck verschaffen.

Dieser Hang kann verstanden werden:

- *als besondere Art des Jugendprotests*: Die wichtigste Entwicklungsaufgabe des Jugendalters besteht darin, eine eigene Position im Gegenüber zur Erwachsenenwelt zu finden. Oft erleben junge Menschen diese Welt zumindest zeitweise als übermächtig, ihnen selbst scheint dann nur die Alternative Anpassung oder Ausstieg zu bleiben. Ein Tabubruch stellt nun die einzige Möglichkeit dar, die Erwachsenenwelt zu provozieren und dadurch die eigene Ohnmacht zu überwinden. Zu den wenigen Tabus, auf die Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher und meist auch Eltern heftig reagieren, gehört die Verherrlichung von Gewalt, besonders wenn sie sich noch mit rechtsextremen oder die gewöhnlichen Spielregeln des Verzichts auf willkürliche Gewalt verletzenden Inhalten verbindet.
- *als Kompensation von Schwäche, Minderwertigkeitsgefühl und mangelndem Selbstwertgefühl*: Nicht selten sind es Jugendliche, die für sich allein unsicher wirken und wenig Fähigkeiten entwickeln konnten, ihre Bedürfnisse kommunikativ wirksam zur Geltung zu bringen, die sich in Gewaltmedien eine Ersatzwelt schaffen, die ihnen zur Inszenierung von Stärke, Durchsetzungskraft und Kontrolle dient. Eine solche Ersatzwelt kann auch Jugendliche vergleichbarer Persönlichkeitsstruktur zusammenschließen. Dies kann bisweilen auch zu Formen der Spielsucht und des teilweisen Wirklichkeitsverlustes führen. In diesem Zusammenhang verdient die Tatsache besondere Beachtung, dass es vor allem männliche Jugendliche sind, die (nicht nur gelegentlich oder von anderen dazu angeregt) diese Art des Medienkonsums an den Tag legen. Im Einzelfall kann auch fast ausschließliche Erziehung durch weibliche

Bezugspersonen in Familie, Kindertageseinrichtungen und Schule (besonders Grundschule) einen Mangel an konkreten Rollenmustern männlicher Lebensgestaltung ausgelöst haben. Männliche Formen von Aggressivität und deren Kultivierung mussten sich in diesen Fällen abseits der akzeptierten Lebenswelten ihren Weg suchen.

3. Problembereiche und Lösungsansätze

Die Möglichkeiten von Schule und Kindertageseinrichtungen einerseits sowie dem Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM), der Landesmedienanstalt, der mobilen Medienwerkstatt und anderen Einrichtungen andererseits zur Vermittlung von Medienkompetenz sind weiter auszubauen, insbesondere unter dem Aspekt ihrer Vernetzung untereinander. Die Angebote im Bereich der Aus- und Fortbildung des pädagogischen Personals dürfen sich nicht nur an Fragen der Nutzung von Medien für den Bildungsprozess, sondern zunehmend auch nach Methoden zur Vermittlung von Medienkompetenz ausrichten. Insbesondere in Fragen der Nutzung von Printmedien, dem Fernsehen sowie von Computern, Videospielen, Internet u.ä. muss es gelingen, den Einfluss des Elternhauses zu stärken. Angebote der Eltern- und Familienbildung sollten speziell auf die Stärkung der elterlichen Erziehungsverantwortlichkeit in diesem Bereich gerichtet sein. Programmangebote im Fernsehen, multimediale Spiele und Angebote im Internet entsprechen trotz vielfältiger Bemühungen und gesetzlicher Regelungen in jüngster Vergangenheit oft nicht den Ansprüchen an kindgemäße und pädagogisch wertvolle Inhalte.

Einen künftig zu beachtenden Aspekt stellen auch die Pflege-, Wartungs- und Folgekosten für die Soft- und Hardware der eingerichteten IT-Arbeitsplätze an Thüringer Schulen dar.

Um dem vorhandenen Defizit bei der Entwicklung von Medienkompetenz im Bereich der Kindergärten zu begegnen, sollte dieses Thema in den Thüringer „Leitlinien frühkindlicher Bildung“ Berücksichtigung finden.

Dem Erwerb von Medienkompetenz dient auch der ungehinderte Zugang zu Bibliotheken und Mediatheken für jedermann. Dies gilt insbesondere für die Nutzung dieser Einrichtungen für Schülerinnen und Schüler, Studierende und Auszubildende. Um das bedarfsgerechte Angebot seitens der Träger dieser Einrichtungen zu realisieren, bedarf es der Unterstützung durch das Land.

Hinsichtlich der Nutzung von Rundfunk und Fernsehen bei der Vermittlung von Medienkompetenz in den Kindergärten und Schulen stellt sich das Problem der Entrichtung von Rundfunkgebühren durch diese Einrichtungen.

Verstärkt sollte Augenmerk darauf gelegt werden, wo geschlechtsspezifische Unterschiede in der Aneignung von Medienkompetenz liegen. Geeignete geschlechtsspezifische Angebote sollen in allen Bereichen erarbeitet werden.

Es gibt derzeit in Sachsen-Anhalt (Gymnasium Schulpforte in Zusammenarbeit mit einem Technikzentrum in Naumburg) Bestrebungen, eine zentrale Stelle zu schaffen, in der speziell ausgebildete „Internet-Lehrer“ die Einbindung von e-Learning in den Unterricht unterstützen.

Die Vorteile einer solchen Institution könnten sein:

- Die bereitgestellte Software ist für den Einsatz im Unterricht geeignet.
- Das Angebot ist zu jeder Zeit nutzbar und nicht an Sendezeiten gebunden.
- Es muss nicht jede Schule die entsprechende Software bereithalten.
- Es gibt für die Nutzerinnen und Nutzer (sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrerinnen und Lehrer) eine fachliche und pädagogische Begleitung, während des Einsatzes im Unterricht und auch bei der Vorbereitung auf den Unterricht.

Die Einrichtung einer solchen Institution zum e-Learning sollte geprüft werden, auch unter dem Aspekt einer Kooperation mit den Nachbarländern.

Der Zugang Jugendlicher zu gewaltdarstellenden und gelegentlich auch gewaltverherrlichenden Medien ist bislang nicht wirksam eingeschränkt. Allerdings ist zu bezweifeln, dass stärkere Einschränkungen ihr Ziel erreichen. Dazu muss man anerkennen, dass nach den Erkenntnissen wissenschaftlicher Studien einfache monokausale Zusammenhänge zwischen Mediengewalt und individueller Aggressivität nicht bestehen. Wenngleich der häufige Umgang mit Gewaltdarstellungen die Toleranz gegenüber Gewaltwahrnehmung fördern und das Mitgefühl mit Opfern beeinträchtigen kann, so wird offensichtlich durch Medienkonsum allein niemand zum Gewalttäter. Nur wenn in der Familie und der Alltagsumgebung junger Menschen Gewalt und Verwahrlosung offen zu Tage treten, kann entsprechend verrohender Medienkonsum möglicherweise den letzten Ausschlag für kriminelle Taten geben. Ferner ist anzurechnen, dass die für solche Wirkungen anfällige Gruppe nicht davor zurückschrecken dürfte, sich den Zugang zu verbotenen Medien auf illegale Weise zu verschaffen. Deshalb erscheint es angemessener, den Zugang zu gewalttätigen Medien durch Förderung der Selbstkontrolle Jugendlicher als Teil der Medienkompetenz anstatt durch Kontrollmaßnahmen staatlicher Organe zu

steuern. Insofern ist den Aussagen von Dittler und Mandl zuzustimmen, wenn sie sagen: „Entscheidend für die Art und Weise der Wirkung der Computerspiele auf die Persönlichkeitsentwicklung und aktuelle Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen ist der soziale, emotionale und kulturelle Kontext, in den Kinder und Jugendliche in der Familie und in Peergroups eingebettet sind. Beschäftigen sich Eltern intensiver mit dem Computerspielkonsum ihrer Kinder, nicht nur kontrollierend und einschränkend, sondern auch mitspielend, so bauen sie zum einen eine Basis für ein Gespräch mit den Kindern, auch über die Spielinhalte, auf, zum anderen erfahren sie etwas über das Spielverhalten und die Vorlieben der Kinder und können daher leichter alternative Freizeit- und Erlebnisangebote machen.“¹³⁶

Gewaltprävention im Zusammenhang mit dem Gewaltkonsum durch Medien muss deshalb an der Wertevermittlung in Schule und Elternhaus, aber ebenso an der gewaltreduzierenden Gestaltung von Schule und Elternhaus ansetzen, beispielsweise durch Orientierung der Abläufe an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen, durch Engagement der Erwachsenen für das Zusammenleben, durch konsequentes Einhalten verbindlicher Regeln des Zusammenlebens oder durch die Bereitstellung vieler praktischer Betätigungsmöglichkeiten¹³⁷. Durch solche Maßnahmen werden den Jugendlichen Lebensperspektive, Zugehörigkeitsgefühl, Selbstwirksamkeit und die Bedeutung der gegenseitigen Achtung vermittelt. Diese Faktoren wiederum bilden die Grundlage der Wahrnehmungs- und Nutzungskompetenzen als Basiskomponenten der Medienkompetenz.

4. Empfehlungen

1. Die Kommission empfiehlt die Schaffung weiterer Möglichkeiten für die Aneignung von Medienkompetenz als Schwerpunkt der Erwachsenenbildung und Elternarbeit.

Um Eltern ein niedrigschwelliges Angebot zu machen, sollte die Vermittlung von Methoden zum Erwerb und zur Weitergabe von Medienkompetenz zugleich auch Bestandteil der Elternarbeit von Kindertageseinrichtungen und Schulen sein. Ferner bietet sich die

¹³⁶ Dittler, U.; Mandl, H.: Computerspiele unter pädagogisch-psychologischer Perspektive. In: Petersen, J.; Reinert, G.-B. (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Umfeld der neuen Technologien – Reflexionen vor Ort*. Frankfurt am Main 1994, S. 95-126. (www.bpb.de/snp/referate/dit_mand.htm)

Vgl. auch Kunzlik, M.; Zipfel, A.: Gewalttätig durch Medien? In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“)*, B 44/2002, S. 29-33.

¹³⁷ Melzer, W.; Ehninger, F.: Veränderung der Schulkultur als Ansatz schulischer Gewaltprävention. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“)*, B 44/2002, 38-46.

Erstellung eines Katalogs (Kompendium) für alle am Bildungs- und Erziehungsprozess Beteiligten mit Hinweisen und Handlungsempfehlungen zur praktischen Ausprägung von Medienkompetenz mit Unterstützung durch die Thüringer Landesmedienanstalt an.

2. Die Kommission empfiehlt die Aufnahme der altersgerechten Vermittlung von Medienkompetenz in den Kindergärten in die Thüringer „Leitlinien frühkindlicher Bildung“.

Die zur Umsetzung des Kriterienkatalogs „Pädagogische Qualität an Tageseinrichtungen für Kinder“ notwendigen Voraussetzungen sollen kooperativ zwischen dem Land und den Trägern realisiert werden. Bisher ist die Vermittlung von Medienkompetenz in den Thüringer „Leitlinien frühkindlicher Bildung“ nicht enthalten. Aufgrund der immer größeren Vielfalt zur Verfügung stehender Medien ist die Unterrichtung über den sinnvollen Umgang mit diesen Medien und die Abgrenzung zu möglichen Gefährdungspotenzialen (z.B. gewaltverherrlichende, pornografische oder die Menschenwürde herabwürdigende Inhalte) sowohl für die Kinder als auch für die Eltern und Erziehenden sowie für das pädagogische Personal unabdingbar. Gerade die im Elementarbereich verinnerlichten Normen und Werte prägen die Kinder in hohem Maße in ihren späteren Lebensgewohnheiten.

3. Die Kommission empfiehlt, die frühzeitige und gezielte Vermittlung von Medienkompetenz bereits in die erste Phase der Lehrerausbildung einzuführen. Zur langfristigen inhaltsreichen und umfassenden Entwicklung, Förderung und Begleitung von Medienkompetenz soll die Einrichtung von Professuren für Medienpädagogik an Thüringer Hochschulen und die Aufnahme des Themas in ein künftiges Kerncurriculum für die Lehrerausbildung geprüft werden.

Medienkompetenz in ihrer gesamten Breite ist ständig Thema der Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals. Dabei muss künftig der Schwerpunkt weniger auf die technische Anwendung neuer Medien, sondern mehr auf den Bereich der Medienkompetenz mit ihren dargestellten drei Kompetenzbereichen gelegt werden. Lehrerinnen und Lehrer sowie Erzieherinnen und Erzieher sollen dazu befähigt werden, den Gebrauch von gewaltverherrlichenden Spielen und Filmen aus der Perspektive der Jugendlichen selbst zu verstehen und medienpädagogische Maßnahmen darauf aufzubauen. Darüber hinaus

sollen verstärkt Kenntnisse über geschlechtsspezifische Mediennutzung vermittelt werden.

4. Die Kommission empfiehlt anhand der vorliegenden Ergebnisse anderer Bundesländer zu prüfen, ob und inwieweit sich Thüringen an der Entwicklung und Nutzung von e-Learning-Projekten beteiligen sollte.

Der Entwicklung und immer bedeutsameren Nutzung multimedialer Medien auch im Bildungs- und Erziehungsbereich könnte durch die Beteiligung an e-Learning-Projekten Rechnung getragen werden. Diese Möglichkeit der schnellen und unkomplizierten Wissensvermittlung und -ergänzung zur Vor- und Nachbereitung des Unterrichts sollte in den Erziehungs- und Bildungsprozess eingebunden werden, wenn damit eine Erhöhung der Unterrichtsqualität einhergeht. Daher bietet sich vor der eventuellen Teilnahme an einem solchen Projekt die Auswertung der Erfahrungen derjenigen Bundesländer an, die bereits an solchen Projekten arbeiten.

VI. Lebenslanges Lernen

1. Bedeutung

Die stark ausgeprägte Fähigkeit zu lernen gilt in Verbindung mit der nur schwachen Steuerung durch angeborene Reflexe und Verhaltensschemata zu den herausragenden Merkmalen des Menschen. Lernprozesse steuern die Entwicklung bereits vor der Geburt, erreichen aber erst im Säuglings- und Kindheitsalter, nach der Reifung der Sinne und der Motorik, ihre volle Funktion. Die große Flexibilität des menschlichen Gehirns erlaubt langfristige und zunehmend anspruchsvollere Lernaktivitäten, welche Kultur und Gesellschaft mit ihren vielschichtigen Traditionen und komplexen Wissensbeständen auch immer stärker einfordern. Lernen war immer schon die Grundlage der Anpassung des Menschen an seine physikalische, soziale und kulturelle Umgebung; Bildung und Qualifizierung setzen Lernen voraus.

Dass heute vielfach vom „lebenslangen Lernen“ die Rede ist, liegt daran, dass die Entwicklung des Menschen unter der Perspektive des Lebenslaufes oder des Lebenszyklus gesehen wird. Die Vorstellung, dass der Mensch jahrzehntelang vom Erlernten zehrt, ist wissenschaftlich nicht mehr haltbar und gesellschaftlich überholt. Die menschliche Lernfähigkeit ist auch im höheren Lebensalter – wenngleich in modifizierter Form – noch erstaunlich gut und kann auch deshalb besser als früher genutzt werden, weil die Lebensspanne durch medizinische Fortschritte, bessere Ernährung usw. verlängert wurde und ältere Menschen durch die staatlich geregelte Altersversorgung über viel mehr Gestaltungsspielräume verfügen als dies für frühere Generationen galt. Langfristige Lernaktivitäten werden aber auch gefordert: Die Welt scheint sich in politischer, gesellschaftlicher, kultureller und technischer Hinsicht wesentlich schneller zu verändern als früher, Wissen und Fertigkeiten veralten, früher erworbene Qualifikationen werden unbrauchbar, und immer häufiger werden berufliche und persönliche Neuorientierungen und Wiederanpassungen im Lauf des Lebens verlangt – wenngleich die empirischen Befunde dazu mehrdeutig sind¹³⁸. Somit werden auch Fähigkeit und Bereitschaft zur selbst verantworteten Lebensführung in zunehmendem Maße gefordert.

Mit dem Begriff „lebenslanges Lernen“ sind deshalb aus bildungspolitischer Sicht diejenigen selbst gesteuerten Lernaktivitäten gemeint, die Menschen befähigen, „ihre Kenntnisse und Fähigkeiten ständig weiterzuentwickeln, ein eigenständiges Leben zu führen, die Gesellschaft

¹³⁸ Vgl. dazu Erlinghagen, M.; Knuth, M.: Beschäftigungsstabilität in der Wissensgesellschaft. In: Institut Arbeit und Technik (Hrsg.): Jahrbuch 2002/2003. Gelsenkirchen 2003, S. 173-186.

mitzugestalten und ihren beruflichen Aufstieg und ihre Existenz zu sichern”¹³⁹. Lebenslanges Lernen dient damit den vier Zielen:

- Sicherung der *Qualifikation*, das heißt Erwerb und Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit (employability),
- Sicherung der *Integration*, das heißt der Kompensation und Überwindung von Behinderungen und Benachteiligungen sowie – bei Migranten – der Erleichterung der Handlungsfähigkeit in der Gesellschaft,
- Sicherung der *Partizipation*, das heißt der selbstständigen Teilnahme als mündige Bürgerinnen und Bürger an der Gesellschaft und ihrer demokratischen Mitgestaltung und
- Grundlegung von *Persönlichkeitsbildung* und *Selbstverwirklichung* in selbst bestimmter Lebensgestaltung.

Mit dem Begriff des „lebenslangen Lernens“ sind häufig Konnotationen verbunden, über die man sich im Klaren sein muss. Sie sind nämlich nicht selbstverständlich. So betont dieser Begriff das *selbst gesteuerte Lernen*, d.h. die vom Individuum erbrachten Lernaktivitäten als Gegenkonzept zu von außen gesteuerten Aktivitäten. Damit wird die aktive Rolle des Lerner für den Erwerb eines flexibel nutzbaren Wissens herausgestellt, ferner wird auf die individuellen Lernbedürfnisse und Lernstile hingewiesen. Andererseits darf man nicht vergessen, dass der Erfolg selbst gesteuerten Lernens von verschiedenen Voraussetzungen abhängt. Dazu zählen die Verfügbarkeit von Lernstrategien, Lernmotivation, Verfügbarkeit und Nutzung von Lernressourcen (Zeit, Geld und Material) sowie die Fähigkeit zum sozialen Lernen¹⁴⁰. Offensichtlich benötigen die meisten Lernenden auch ein Minimum an didaktischer Strukturierung, wie sie Lehrbücher und Vorträge aufweisen¹⁴¹. Insofern sind nicht alle Menschen von sich aus zum selbst gesteuerten Lernen fähig und bereit, was häufig vergessen wird, wenn man Individuen die alleinige Verantwortung für ihr Lernen aufbürden will. Lebenslanges Lernen erfordert somit individuelle, soziale und institutionelle Voraussetzungen, so dass insgesamt eine Aufgabe für die Gesellschaft vorliegt, die sich zu einer „lernenden Gesellschaft“ entwickeln muss und den Einzelnen in seinen Bildungsprozessen nicht allein lassen darf.

¹³⁹ Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Programmbeschreibung und Darstellung der Länderprojekte (Heft 88). Bonn 2001, S. 7.

¹⁴⁰ Friedrich, H. F.: Selbstgesteuertes Lernen – sechs Fragen, sechs Antworten. Tübingen, Institut für Wissensmedien, o. J., S. 5 ff.

¹⁴¹ Prenzel, M.: Autonomie und Motivation im Lernen Erwachsener. Zeitschrift für Pädagogik, Band 39, 1993, S. 239-253.

Eine weitere Konnotation des lebenslangen Lernens ist die Anerkennung *informellen Lernens*. Informelles Lernen ist Lernen außerhalb von Bildungseinrichtungen und formalisierten Bildungsgängen. Es gewinnt in dem Maße an Bedeutung, in dem die formalen Bildungsangebote abgebaut oder als unzureichend erkannt werden. Es vollzieht sich in alltäglichen Verrichtungen, d.h. in individuellen Handlungs- und Erfahrungszusammenhängen, und wird meist durch konkrete Anforderungen und Probleme ausgelöst. Erworben werden in der Regel direkt einsetzbare Problemlösungen oder Handlungsroutinen, ohne dass systematisches Hintergrundwissen oder Verständnis in größere Zusammenhänge gesucht werden¹⁴². Daraus ergeben sich zwei Konsequenzen: Man darf nicht erwarten, dass informelles Lernen jede Form des formalen Lernens ersetzen kann. Ferner müssen informell erworbene Fertigkeiten auf nachvollziehbare Weise erfasst und dokumentiert werden, wenn eine Person ihre Lernresultate nachweisen will oder soll.

Fordert man im beruflichen Kontext bestimmte Kompetenzen, so fordert man oft nichts weniger als die vollständige *Anpassung* des Menschen an bestimmte Leistungsanforderungen, was auch als „Funktionalisierung der Bildung“ kritisiert wurde. Lebenslanges Lernen darf nicht als fortlaufende maximale Anpassung an Aufgaben des Arbeitslebens verstanden werden, vor allem nicht, wenn sie ständige Umorientierungen und damit den Bruch mit der eigenen Identität und Biografie verlangt. Entsprechend warnt Leo Donovan, Präsident der Georgetown University (Washington): „Auf die Herausforderungen der Beschleunigung würde ein kluger Modernisierer gleichsam antizyklisch reagieren, weil er weiß, dass die Widerlager und Stabilisatoren unserer Kultur zum knappen Gut werden und daher kostbar. Wo sich vieles so rasch und rapide verändert, muss es einen harten Kern geben, der Identität verbürgt. Gerade damit wir den Beschleunigungsdruck aushalten können, dürfen wir uns nicht beschleunigungskonform verhalten. Das Wirtschaftsleben braucht gefestigte, charaktvolle Führungspersönlichkeiten. Aber was ist mit der Mehrzahl der Bevölkerung? Auch sie braucht Kontinuität und Identität. Sie braucht das kommunitive Gerüst der Lebensform als Gemeinschaft mit Werten, die sie zusammenhält.“¹⁴³

¹⁴² Vgl. die ausführliche Analyse von G. Dohmen: Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bislang vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 2001.

¹⁴³ Donovan, L. O.: *Tempi – Bildung im Zeitalter der Beschleunigung*. Vortrag auf dem Bildungskongress der Kirchen am 16. November 2000 in Berlin. (Einsehbar unter: dbk.de/presse/pm2000/pm2000111601c.html)

Lebenslanges Lernen steht also in einem Konflikt: Da ist zum einen der enorme Fortschrittsdruck in Technik, Wirtschaft und öffentlichem Leben. Hier haben der gesellschaftliche Umbruch im Jahr 1989 und die Jahre der Transformation von den Thüringerinnen und Thüringern enorme Qualifizierungsanstrengungen verlangt, wie sie in der Geschichte Deutschlands einmalig sein dürften. Zum anderen verlangt Fortschritt nach Persönlichkeiten mit einem gesicherten Identitätskern: Wenn fast alles sich ändert, wollen Menschen sich auf sich selbst verlassen können, sie wollen wissen, was sie trägt und ihnen Orientierung gibt.

Das Bildungsverständnis des lebenslangen Lernens baut sich in der öffentlichen Diskussion meist um die beiden Pole von Identitätsbildung und beruflicher Qualifikation auf. Beide Pole sollen umeinander wissen, ohne aufeinander reduziert zu werden. Wenn z.B. allein Erziehende in Bildungseinrichtungen zusammen kommen, dann ist zwar häufig das Thema Arbeitslosigkeit und Sozialhilfe wichtig. Doch nicht weniger suchen viele von ihnen Unterstützung im Selbstwertgefühl, Verständnis in Lebenskrisen und Hilfen zur Alltagsbewältigung. Wenn sich Menschen im Ruhestand mit fremden Kulturen beschäftigen oder eine Fremdsprache erlernen, dann dient das meist nicht unmittelbaren Zwecken, sondern der Förderung ihrer kommunikativen Kompetenz, der Steigerung von Lebensqualität und Selbstwertgefühl oder schlicht der Neugier und dem Interesse an der Welt. Nicht zuletzt hat die Diskussion um das bürgerschaftliche Engagement gezeigt, dass eine moderne Gesellschaft stabile Netze von „Kontinuität und Identität“ braucht, um Solidarität, Eigenverantwortung und Willen zur Initiative unabhängig von staatlichen Maßnahmen zu ermöglichen. Umgekehrt heben Stellungnahmen auch aus der Wirtschaft klar die Bedeutung der Persönlichkeitsbildung auch für den Arbeitsprozess und die berufliche Vermittelbarkeit hervor.

Im Jahr 2000 hat die Europäische Union beschlossen, Europa zu einem Raum des lebenslangen Lernens und der Wissensorientierung auszugestalten und ihn damit wettbewerbsfähiger zu machen¹⁴⁴. Dazu sollen bis zum Jahr 2010 unter anderem Bildungsstandards vereinheitlicht, die gegenseitigen Bildungs- und Arbeitssysteme geöffnet, die Bildungsausgaben erhöht und Bildungs- und Qualifikationsbarrieren beseitigt werden. Für den Bereich des lebenslangen Lernens wurden folgende sechs Maßnahmenbereiche formuliert:

- (1) Neben Lesen, Schreiben und Rechnen sollen neue Grundfertigkeiten erworben werden. Diese umfassen den Gebrauch von Informationstechnologien, die Geläufigkeit

¹⁴⁴ Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur: Einen europäischen Raum des Lernens schaffen. Brüssel 2001, S. 6.

von Fremdsprachen, die Entwicklung einer technologischen Kultur, Unternehmergeist und soziale Kompetenzen.

- (2) Die lebenslange Bildung muss besser als bisher finanziert werden.
- (3) Neue Lehr- und Lernmethoden sollen helfen, Wissen auf eine Weise zu erwerben, die die Anwendung in vielfältigen Problemsituationen begünstigt.
- (4) Lernerfolge müssen besser gewürdigt werden, d.h. es sind Anerkennungsformen für informell und für im Ausland erworbene Qualifikationen zu schaffen.
- (5) Information und Beratung im Hinblick auf Bildungsmöglichkeiten für alle Altersstufen sind zu verbessern.
- (6) Regionale Bildungsnetzwerke und die wohnraumnahe Verfügbarkeit von Medien sollen den Zugang zur Bildung erleichtern und Bildungsschwellen abbauen.

Im November 2003 stellte die Europäische Kommission fest, dass in den letzten Jahren noch viel zu wenig getan wurde, um die im Jahr 2000 vereinbarten Ziele zu erreichen, und forderte einen neuen Anstrengungsschub¹⁴⁵. Deshalb muss auch für den Freistaat Thüringen geprüft werden, wie weit die Zielvorgaben bereits erfüllt sind und wo Nachholbedarf gegeben ist.

2. Situationsbeschreibung

Die Vorbereitung junger Menschen auf Gesellschaft und Arbeitswelt, der Erwerb von Schulabschlüssen, der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt, die berufliche Weiterbildung sowie die Erwachsenenbildung sind diejenigen Problembereiche, die für die Sicherung lebenslangen Lernens von besonderer Bedeutung sind. Wie es damit in Thüringen steht, sollen die folgenden Ausführungen im Überblick vermitteln.

2.1 Vorbereitung junger Menschen auf Gesellschaft und Arbeitswelt

Die Grundlegung geeigneter Haltungen und Kompetenzen für das lebenslange Lernen muss bereits in Familie, Kindertagesstätte und Schule erfolgen. Hier ist eine Lernkompetenz anzuregen und zu entwickeln, die als persönliche Ressource das lebenslange Lernen erleichtert. Unter den Begriff „Lernkompetenz“ lassen sich die Fähigkeit, Wissen strukturiert und vernetzt zu erwerben, die Fähigkeit zur Selbstmotivierung, die sichere Einschätzung des eigenen Lernstandes und der eigenen Lernbedürfnisse sowie die Fähigkeit zur effektiven und effizi-

¹⁴⁵ Allgemeine und berufliche Bildung: Dringlichkeit von Reformen für den Erfolg der Lissabon-Strategie. Pressemitteilung der Europäischen Kommission IP/03/1520 vom 11. November 2003.

enten Lernorganisation einschließlich der Kenntnis und des erfolgreichen Einsatzes von Lernstrategien subsumieren¹⁴⁶. Ferner gilt es, Ressourcen und Medien zu nutzen und mit anderen lebendige Lerngemeinschaften zu bilden. Lernkompetenz wird dort entwickelt, wo Lernende Gelegenheit und Anregung erhalten, ihre eigenen Lernprozesse angstfrei und ohne unmittelbaren Leistungsdruck zu analysieren und zu reflektieren. Hierfür müssen geeignete Bedingungen gegeben sein.

Mit dem Ziel, allgemeine Lernkompetenzen zu fördern, orientieren sich die Thüringer Lehrpläne am Erwerb grundlegender Kompetenzen, die als flexible Fertigkeiten für die Bewährung in breit definierten Problemfeldern verstanden werden. Vor allem die personalen Kompetenzen der Selbst- und Sozialkompetenz, die unter anderem Selbstachtung, Selbststeuerung, Empathie und Diskursfähigkeit beinhalten, sind wesentliche Voraussetzungen selbst gesteuerten lebenslangen Lernens, auch bei kooperativ angelegten Lernanforderungen. Die Entwicklung der genannten Kompetenzen setzt die Möglichkeit ihrer Entfaltung im problemlösenden, entdeckenden und projektorientierten Unterricht voraus und erfordert die sensible Messung der sich verändernden Kompetenzen als Grundlage für differenzierte Fördermaßnahmen. Für diesen Zweck ist ein Verfahren erarbeitet worden, das der „Einschätzung zur Kompetenzentwicklung“ dienen und überfachliche Fertigkeiten, Leistungen, Haltungen und Verhaltensstile einer differenzierten Erfassung zugänglich machen soll.

Außerhalb des Unterrichts bieten *Schülerwettbewerbe*, die regelmäßig veranstaltet werden, Kindern und Jugendlichen frühzeitig Plattformen, um bereits erworbene Selbststeuerungskompetenzen (als eine der wichtigsten Grundlagen für lebenslanges Lernen) auszuprobieren und dafür Anerkennung zu erhalten. Da Leistungswettbewerbe mehr den sozialen Vergleich als die individuellen Lernbedürfnisse oder die Lerngegenstände zum Erfolgsmaßstab nehmen, können sie zur Förderung von Lernkompetenz nur eine eingeschränkte Rolle spielen.

Zur Sicherung eines klar festgelegten Grundwissens und unverzichtbarer Kompetenzen hat Thüringen gemeinsam mit anderen Ländern *Bildungsstandards* für verschiedene Unterrichtsfächer entwickelt. Die Bildungsstandards beschreiben Kerninhalte, die als gesichertes Wissen zusammen mit Fertigkeiten, Fähigkeiten und überfachlichen Kompetenzen am Ende eines Bildungsabschnitts verbindlich vorhanden sein sollen. Auch für das Abitur wurden abge-

¹⁴⁶ Vgl. die Diskussion bei Conein, C.; Nuissl, E.: „Lernen wollen, können, müssen!“ Lernmotivation und Lernkompetenz als Voraussetzungen lebenslangen Lernens. In: Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.), Lernen – ein Leben lang. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Bonn 2001, S. 71-85.

stimmte Anforderungsprofile für die einzelnen Fächer entwickelt, die so genannten Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPAs). Mit diesen Maßnahmen sollen auch die Bildungsabschlüsse in den verschiedenen Bundesländern transparenter und einheitlicher werden.

Ein Schritt zur Schaffung eines europäischen Raumes des lebenslangen Lernens und zur Vorbereitung Thüringer Schülerinnen und Schüler für Studien und Berufstätigkeiten in Europa ist die Entwicklung des Thüringer Modells eines *Europäischen Sprachenportfolios*. Dabei handelt es sich um ein Instrument, mit dessen Hilfe Sprachenlernende die Möglichkeit erhalten, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten in Bezug auf eine bestimmte Sprache selbst einzuschätzen sowie ihr Können selbstständig weiter zu entwickeln. Das Portfolio gehört dem Lernenden und kann für alle modernen Sprachen, auch die außerhalb der Schule erworbenen, eingesetzt werden. Das Sprachenkönnen wird dokumentiert auf der Grundlage eines sechsstufigen Systems von Skalen und Niveaustufen, das dem „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“¹⁴⁷ entspricht. Am Ende des schulischen Bildungsganges oder beim Verlassen der Schule werden die erreichten Qualifikationen in einen Sprachenpass übernommen und können somit bei einer Bewerbung mit vorgelegt werden. Das Portfolio garantiert damit Vergleichbarkeit sprachlicher Kompetenzen im europäischen Kontext. Gegenwärtig läuft an 24 Thüringer Schulen eine eineinhalbjährige Erprobung, deren Ziel es ist, das Portfolio flächendeckend ab der Klassenstufe 3 einzuführen.

Zur Förderung des selbstständigen und kooperativen Lernens wurden das *Seminarfach* in der gymnasialen Oberstufe und die *Projektarbeit* in der Regelschule eingeführt. Die eigenständige Arbeit wird in diesem Unterricht durch Vermittlung von Arbeitsmethoden und Präsentationstechniken vorbereitet und begleitet. Nach ersten Erkenntnissen fördert dies die Kooperationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler und unterstützt ihre Berufswahlentscheidung.

2.2 Erwerb von Schulabschlüssen

Das (achtjährige) Gymnasium in Thüringen nimmt über 30 Prozent jedes Altersjahrgangs auf. Einschulungsalter, Rückstellungs- und Versetzungsquoten in den Schularten unterscheiden sich nicht wesentlich von den anderen deutschen Bundesländern. Allerdings erwerben 9,4 Prozent der Schulabgängerinnen und -abgänger am Ende nicht einmal einen Hauptschulab-

¹⁴⁷ Vgl. Trim, J.; North, B.; Coste, D. in Zusammenarbeit mit Sheils, J.: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. München 2001.

schluss. Berücksichtigt man die Zahl der Hauptschulabgängerinnen und -abgänger insgesamt, dürfte mehr als ein Drittel der Thüringer Hauptschülerinnen und -schüler (deutschlandweit: ein Viertel) die Schule ohne Abschluss verlassen. Diese Quoten gehen vor allem zu Lasten der Jungen, die hier doppelt so stark vertreten sind wie die Mädchen.¹⁴⁸

Zur Entschärfung dieser Situation wurde auch in Thüringen das *Berufsvorbereitende Jahr* eingeführt, das anscheinend die Hälfte der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu einem Hauptschulabschluss führt. Auch das *Freiwillige 10. Schuljahr* bietet unter anderem die Möglichkeit, den Hauptschulabschluss nachzuholen. Der engen Verzahnung von schulischer und betrieblicher Ausbildung, mit der der „Schulmüdigkeit“ erfolgloser Hauptschülerinnen und -schüler begegnet werden soll, dient das Projekt *IMPULS (Interessieren – Motivieren – Produzieren – Umsehen – Lernen – Starten)* zur Ausbildungsvorbereitung benachteiligter Jugendlicher, das das Thüringer Kultusministerium in Zusammenarbeit mit dem Thüringer Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Infrastruktur, der Jugendberufshilfe Thüringen e.V. und den zuständigen Stellen für die Berufsausbildung durchführt. Das Programm basiert auf der Nutzung dreier Lernorte (Berufsschule, Maßnahmeträger und Betrieb) und schließt in Vorbereitung auf eine Berufsausbildung die notwendige Dualität zwischen Theorie und Praxis ein. Für die Betreuung der Maßnahme beim Maßnahmeträger und im Betrieb ist der Einsatz von Sozialpädagoginnen und -pädagogen vorgesehen. Zur Prüfung der Wirksamkeit dieser Maßnahmen sind Studien von neutraler Seite erforderlich.

2.3 Übergang Schule – Arbeitswelt

13 Prozent der Personen in Deutschland, die 20 Jahre oder älter, aber noch nicht 25 Jahre alt sind, verfügen über keinen Berufsabschluss (Studierende etc. wurden nicht mitgezählt)¹⁴⁹. In den neuen Ländern sind es weniger, aber immerhin noch 9 Prozent. Ausländer bzw. Zugewanderte sind deutlich stärker betroffen als Deutsche, Frauen etwas stärker als Männer und dies, obwohl sie im Durchschnitt bessere Bildungsabschlüsse erzielen.

In den neuen Ländern verfügen 75 Prozent derjenigen 20- bis 25jährigen, die keinen Hauptschulabschluss erreicht haben, auch nicht über eine abgeschlossene Berufsausbildung. Diese Quote ist wesentlich höher als bei Vorliegen eines Hauptschul- (22 Prozent) oder eines Real-

¹⁴⁸ Kompendium Statistik des Thüringer Kultusministeriums 2004.

¹⁴⁹ Hovestadt, G.: Jugendliche ohne Berufsabschluss. Eine Studie im Auftrag des DGB-Bundesvorstandes. Rheine 2003, S. 5.

schulabschlusses (6 Prozent). Verfügen Schulabgängerinnen und -abgänger über einen Hauptschulabschluss, so sind sie dennoch in ihrem Berufszugang nicht ungefährdet: Ein Viertel bricht das erste Ausbildungsverhältnis ab, und die Hälfte davon verlässt das Bildungssystem endgültig oder zumindest für längere Zeit.¹⁵⁰

Wird die berufliche Ausbildung in einem Betrieb absolviert, so bleiben anschließend 38 Prozent der Absolventinnen und Absolventen in den neuen Ländern zunächst arbeitslos; wird die Ausbildung außerbetrieblich absolviert, erhöht sich die Arbeitslosenquote sogar auf 55 Prozent. Mit der Zeit gehen zunehmend mehr Jugendliche ein Arbeitsverhältnis ein, so dass letztlich 18 Prozent aller Erwerbsfähigen in den neuen Ländern arbeitslos sind; von denen, die keinen Berufsabschluss erreicht haben, bleiben jedoch sogar 50 Prozent arbeitslos. Im Februar 2003 musste das zuständige Landesarbeitsamt Sachsen-Anhalt/Thüringen (jetzt: Regionaldirektion Sachsen-Anhalt/Thüringen der Bundesagentur für Arbeit) feststellen, dass in Thüringen der Anteil der arbeitslosen Jugendlichen unter 25 Jahren mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung bei über 70 Prozent lag¹⁵¹. Diese Zahlen geben Anlass zur Sorge und erfordern politisches Handeln, wenngleich damit regionale Strukturschwächen und Effekte der wirtschaftlichen Gesamtlage nur ansatzweise zu kompensieren sind.

Im Zeitraum der Jahre 2000 bis 2006 investiert der Freistaat Thüringen 66,6 Mio. € an Mitteln des Europäischen Sozialfonds in die *Verbesserung der Systeme der beruflichen Aus- und Weiterbildung* und in Modellversuche zur Verringerung des Schulabbruchs. Mit diesen Geldern und den erforderlichen Landesergänzungsmitteln werden Modellversuche zur Prävention von Schulversagen, zur Weiterqualifizierung im Hinblick auf die Nutzung von Informations- und Kommunikationsmedien, zur bedarfsgerechteren Qualifizierung von Arbeitnehmern durch Vernetzungsmaßnahmen für Qualifizierungsträger und Unternehmen und zur Qualitätssicherung bei beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen gefördert¹⁵². In der Ausschreibung der Fördermittel im Jahr 2003 sind besonders noch Maßnahmen genannt, die Schülerinnen und Schülern der Regel- und Förderschulen den Übergang von der Schule in den Beruf erleichtern sollen. Dazu zählen unter anderem die praxisorientierte Berufsvorbereitung, die Förderung der beruflichen Orientierung und die Entwicklung von Ausbildungsmodulen zur Unterstützung der dualen Ausbildung. Inwieweit der Einsatz dieser Mittel und Programme die Situati-

¹⁵⁰ Ebd., S. 35.

¹⁵¹ Landesarbeitsamt Sachsen-Anhalt/Thüringen: Arbeitsmarktbericht Februar 2003. Halle 2003, S. 29.

¹⁵² Operationelles Programm des Freistaates Thüringen für den Einsatz der Europäischen Strukturfonds in der Periode von 2000 bis 2006. Ergänzte Fassung vom 28.11.2000, S. 148.

on verbessert, ist schwierig festzustellen. Entsprechende Analysen im Rahmen einer umfassenden Bildungsberichtserstattung sind für die weitere Steuerung nötig.

Einen besonderen Stellenwert räumt das Thüringer Kultusministerium der *Berufswahlvorbereitung* ein, die seit dem Jahr 1999 zu den fächerübergreifenden Themen in allen Lehrplänen zählt. Sie umfasst die Vermittlung von Kenntnissen über Berufsfelder und Ausbildungsgänge und führt an entsprechende Informationssysteme heran, informiert über die Bedeutung des Berufs für die eigene Lebensgestaltung, soll zur Reflexion der eigenen Fähigkeiten und Interessen als Grundlage der Berufswahl anregen und die Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler zur Erkundung von Arbeitsplätzen und Berufsfeldern fördern. Von besonderer Bedeutung ist dabei die Reflexion eigener Vorstellungen und Vorurteile, die sich in gesellschaftlich ungünstigen Trends niederschlagen, beispielsweise in der Konzentration der Bildungswünsche auf wenige Ausbildungsberufe oder in der geschlechtstypischen Wahl von Berufen und Bildungsgängen. Auch hier überwiegt derzeit die Input-Steuerung. Analysen zur Effektivität der Maßnahmen werden bisher nur eingeschränkt durchgeführt.

Die *Thüringer Koordinierungsstelle "Naturwissenschaften und Technik für Schülerinnen, Studentinnen und Absolventinnen"* wendet sich an Frauen an Gymnasium und Universität. Sie unterstützt Studentinnen mathematisch-technischer Ausbildungsgänge bei der Bewältigung ihres Studiums sowie bei der Vorbereitung auf das spätere Berufsleben. Sie vermittelt Weiterbildungsangebote und Austauschmöglichkeiten für Absolventinnen der kooperierenden Hochschulen und für Berufspraktikerinnen. In den Jahren 2003 und 2004 werden Erlebnis- und Erfahrungstage für Gymnasiastinnen erprobt und evaluiert, in denen Vorurteile gegenüber ingenieurwissenschaftlichen Ausbildungsgängen abgebaut werden sollen.

2.4 Betrieblich-berufliche Weiterbildung

2.4.1 Umfang

Berufliche Weiterbildung im Betrieb ist eine der wichtigsten Aktivitäten im Rahmen des lebenslangen Lernens – und für viele Erwachsene oft die einzige Gelegenheit, die eigene Qualifikation fortlaufend zu aktualisieren. Dieser Ansicht ist auch die überwiegende Mehrheit der Unternehmen in Deutschland: 85 Prozent sind sich der Bedeutung betrieblicher Weiterbildung als Beitrag zum lebenslangen Lernen ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bewusst; für 53 Prozent stehen dabei betriebliche Ziele im Vordergrund. Gleichzeitig erkennen die in den

Unternehmen für die Weiterbildung Verantwortlichen jedoch auch die Belastungen, die sich aus dem Konzept des „lebenslangen Lernens“ für ihre Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen ergeben: 85 Prozent betonen die immer häufigere Mehrfachbelastung durch Arbeit, Familie und Lernen, 81 Prozent sehen den ständigen Druck auf die Belegschaft, Neues zu lernen, 56 Prozent stellen eine zunehmende Unsicherheit des Einzelnen im Hinblick auf die beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten fest und 54 Prozent gehen von wachsenden privaten finanziellen Belastungen aus, wenn das lebenslange Lernen aktiv betrieben wird.¹⁵³ Diese Ergebnisse ermittelte das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in einer Befragung von 10.000 Unternehmen, die im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Zusammenhang mit der zweiten europaweiten Betriebsbefragung zur Weiterbildung (CVTS-II) durchgeführt wurde.

Betriebliche Weiterbildung in Unternehmen ist umso erfolgreicher, je individueller und sorgfältiger die Anforderungen der Arbeitsplätze beschrieben sind und je besser an den Vorkenntnissen und Fähigkeiten der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter angeknüpft wird. Zielgerichtete, strategische und kontinuierliche Weiterbildungsbedarfserhebungen in Unternehmen sind für die Weiterbildungsplanung eine wichtige Voraussetzung.

Als wichtigen Grund für die Weiterbildung nennen die Unternehmen, dass durch ständige Innovationen (der Produkte und Prozesse) Weiterbildungsbedarfe entstehen. Rund 92 Prozent der in einer Zusatzerhebung des BIBB befragten 474 Unternehmen stellen betriebliche Weiterbildungsangebote bereit, um den Anforderungen der Globalisierung zu begegnen. 70 Prozent reagieren auf den zunehmenden Wettbewerbs- und Innovationsdruck mit Veränderungen der Arbeitsorganisation und 51 Prozent der befragten Unternehmen bieten Einarbeitungsmaßnahmen, Umschulungen oder Praktika für Arbeitslose an.¹⁵⁴

2.4.2 Formen der betrieblichen Weiterbildung¹⁵⁵

Die am weitesten verbreitete Form der Weiterbildung ist das *Lernen in der Arbeitssituation*, sagen 92,9 Prozent aller an der Erhebung beteiligten Betriebe. Im Vordergrund stehen dabei Unterweisungs- und Schulungsmaßnahmen am Arbeitsplatz durch Kolleginnen, Kollegen

¹⁵³ Pressemitteilung BIBB, 40/2001, Bonn, 25.10.2001.

¹⁵⁴ Ebd.

¹⁵⁵ Im dreijährigen Turnus führt das Institut der deutschen Wirtschaft Köln in Zusammenarbeit mit den im Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung zusammengeschlossenen Spitzenverbänden der gewerblichen Wirtschaft die Weiterbildungserhebung der Wirtschaft durch, iw-trends 1/2003.

oder Vorgesetzte (90,1 Prozent) sowie das organisierte Einarbeiten und Anlernen (66,4 Prozent). An modernen Formen der Weiterbildung gewinnen zunehmend Coaching (durch Trainerinnen bzw. Trainer im Betrieb), arbeitsplatznahe Workshops, Qualitätszirkel, Lernstättgruppen und Lerninseln an Gewicht. Wichtiges Merkmal dieser Methoden ist der partizipative und teamorientierte Ansatz. Es geht zusätzlich um prozessbegleitende Lern- und Organisationsformen, die den Potenzialen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter besser gerecht werden (hin zur „lernenden Organisation“).¹⁵⁶

Laut IAB-Betriebspanel¹⁵⁷ lag der Anteil der Betriebe mit Weiterbildungsmaßnahmen im Jahr 2001 in Thüringen etwas höher als im Durchschnitt der neuen und alten Länder und liegt mit 39 Prozent ein Prozent höher als im Vorjahr. Branchen mit überdurchschnittlich vielen Betrieben, die Weiterbildungsmaßnahmen anbieten, sind mit 92 Prozent die Bereiche Erziehung und Unterricht, mit 78 Prozent Bergbau/Energie/Wasser, mit 59 Prozent das Gesundheits- und Sozialwesen und mit 56 Prozent die öffentliche Verwaltung. 91 Prozent der Betriebe mit mehr als 100 Beschäftigten haben im ersten Halbjahr 2001 Weiterbildungsveranstaltungen durchgeführt, während bei den kleinen Unternehmen mit weniger als 20 Beschäftigten dies nur 34 Prozent der Betriebe waren. Die Kleinstfirmen (mit maximal vier Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeitern) lagen dabei mit 16 Prozent am niedrigsten. Insgesamt lag im Jahr 2001 der Anteil der Beschäftigten, die sich an Weiterbildungsmaßnahmen beteiligten, in Thüringen zwischen 30 und 35 Prozent. Aufgrund der Betriebsgrößenstruktur in Thüringen und der bekannten Unterinvestition von Kleinbetrieben in das eigene Personal ist die entsprechende Förderung auf Landesebene unverzichtbar.

Als Inhalte der beruflichen Weiterbildung überwiegen Maßnahmen zur Anpassung an neue Herausforderungen des Arbeitsplatzes, während Umschulungsmaßnahmen selten sind. Dies ist ein indirekter Hinweis darauf, dass sich Arbeitsplätze ändern und auch bei einem festen Beschäftigungsverhältnis vielfach eine fortlaufende Qualifikationsanpassung nötig ist. Dafür spricht auch, dass etwa ein Drittel der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an einer bundesweiten Befragung¹⁵⁸ im Jahr 2000 angibt, die Maßnahme auf Vorschlag der Vorgesetzten zu besuchen.

¹⁵⁶ Vgl. iw-trends 1/2003, S.2-3.

¹⁵⁷ Vgl. Thüringer Ministeriums für Wirtschaft, Arbeit und Infrastruktur (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2003. Erfurt 2003, S.135.

¹⁵⁸ Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildung VIII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn 2003, S. 71.

2.4.3 Förderung der betrieblichen Weiterbildung

Nach Aussagen des Instituts der Deutschen Wirtschaft investieren die Unternehmen der gewerblichen Wirtschaft knapp 17 Mrd. € in die berufliche Weiterbildung ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Firmen aus den neuen Bundesländern trugen davon etwa 4 Mrd. €. ¹⁵⁹

Mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds fördert der Freistaat Thüringen die Qualifizierung von Beschäftigten, vorwiegend in kleinen und mittleren Unternehmen. Die Qualifizierungsprojekte sollen besonders zukunftsorientiert sein, d.h. vorwiegend die Beherrschung moderner Informationstechnologien, den Umgang mit neuen Produktionstechniken und personale Schlüsselkompetenzen vermitteln. Weitere Maßnahmen betreffen die Weiterbildung von Führungspersonal, die Aufstiegsqualifizierung und arbeitsplatznahe Weiterbildung einschließlich Instrumenten der Vollzeitqualifizierung. Bei der Gesellschaft für Arbeit- und Wirtschaftsförderung (GFAW) ist ein Projekt angesiedelt, das eine bessere Koordinierung von Bildungsnachfrage und -angebot anstrebt („QualiService Thüringen“).

2.5 Berufliche Weiterbildung

Die berufliche Weiterbildung ist nach Umsetzung von Beschlüssen der Hartz-Kommission starken Veränderungen unterworfen. Nach Einführung der Bildungsgutscheine, des *Profiling* der zur Weiterbildung Bereiten und des Nachweises der Eingliederungsquote als Qualitätsmerkmal der Weiterbildungsmaßnahme sind die Teilnahmequoten an Weiterbildungsmaßnahmen nach dem Arbeitsförderungsrecht (Sozialgesetzbuch, Drittes Buch – SGB III) stark gesunken. Die Gefahr ist groß, dass durch die Insolvenz von Bildungsträgern die Vielfalt des Bildungsangebots zurückgeht, zumal durch Bildungsgutscheine keine direkte Angebotssteuerung erfolgen kann. Die ganze Situation ist jedoch weiter im Wandel. Deshalb muss dieser Aspekt von Bildung und Erziehung aus den weiteren Überlegungen der Enquetekommission ausgeklammert bleiben, weil Analysen und Empfehlungen durch die gegenwärtige rasante Entwicklung sofort überholt sein können.

¹⁵⁹ Vgl. Thüringer Ministeriums für Wirtschaft, Arbeit und Infrastruktur (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2003. Erfurt 2003, S.133.

2.6 Erwachsenenbildung

Im Jahr 2000 haben 43 Prozent der 19- bis 64jährigen eine Erwachsenenbildungsmaßnahme besucht. Differenzierter betrachtet, haben 26 Prozent mindestens eine Maßnahme zur allgemeinen Weiterbildung, 29 Prozent mindestens eine Maßnahme zur beruflichen Weiterbildung absolviert¹⁶⁰. Die Bürgerinnen und Bürger aus den neuen Bundesländern fragen im Rahmen der allgemeinen Weiterbildung (durch Kurse an den Volkshochschulen) nach mehr Angeboten in den Bereichen „Sprachen“ und „Arbeit/Beruf“ als die Bürgerinnen und Bürger aus den alten Bundesländern, die sich wiederum vorrangig für Gesundheitsthemen interessieren.

Fast 40 Prozent der Erwachsenen wünschen sich mehr *Informationen* über Weiterbildungsangebote. In den neuen Bundesländern sind es vor allem die Personen ohne beruflichen Abschluss, die mehr Informationen wünschen. Dass es nicht nur beim Wunsch bleibt, zeigt sich daran, dass bereits 10 Prozent der Erwachsenen in den neuen Bundesländern Angebote zur Weiterbildungsberatung in Anspruch genommen haben, doppelt so viele wie in den alten Bundesländern. Dies liegt wohl auch daran, dass 36 Prozent der Befragten in den neuen Ländern der Ansicht sind, dass in ihrer Umgebung keine geeigneten Weiterbildungsmöglichkeiten verfügbar sind, während dies in den alten Ländern nur 30 Prozent meinen.

Im gesamten Weiterbildungsbereich existieren verschiedene *Bildungsbarrieren*, die stichwortartig und ohne Anspruch auf Vollständigkeit kurz genannt sein sollen:

- *Schulbildung*: Personen mit höherer Schulbildung nehmen deutlich häufiger an beruflicher und allgemeiner Weiterbildung teil als Personen mit einfacher Schulbildung.
- *Angebotsformat*: Mit Fachliteratur bilden sich die meisten Personen fort; Seminare oder computergestütztes Lernmaterial werden deutlich weniger in Anspruch genommen, vor allem von Personen mit einfacher Schulbildung.
- *Berufliche Qualifikation*: Personen ohne Berufsausbildung oder mit abgeschlossener Lehre nehmen Weiterbildungsangebote deutlich seltener wahr als Personen mit Meister- oder Hochschulabschluss.
- *Erwerbstätigkeit*: Nur 10 Prozent der nicht Erwerbstätigen nehmen an beruflicher Weiterbildung teil, im Gegensatz zu 40 Prozent der Erwerbstätigen. Bei den nicht

¹⁶⁰ Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildung VIII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn 2003, S. 19 ff.

Erwerbstätigen muss man jedoch unterscheiden zwischen denen, die kurzfristig eine Erwerbstätigkeit anstreben, und solchen, die das nicht tun. Die zuerst Genannten sind durchaus weiterbildungsaktiv, während die Letztgenannten allenfalls allgemeine Weiterbildung in Anspruch nehmen.

- *Berufliche Stellung:* Beamte nehmen wesentlich häufiger an Weiterbildung teil (70 Prozent) als Angestellte (ca. 55 Prozent), diese wiederum häufiger als Arbeiterinnen und Arbeiter (33 Prozent).
- *Geschlecht:* Frauen nehmen seltener an beruflicher Weiterbildung teil als Männer (23 versus 34 Prozent), jedoch etwas häufiger an allgemeiner Weiterbildung (28 versus 25 Prozent). In den neuen Bundesländern sind die Unterschiede geringer, was daran liegt, dass hier mehr Frauen als in den alten Bundesländern einer Vollzeitbeschäftigung nachgehen, und Vollzeitbeschäftigte sich eher weiterbilden als Teilzeitbeschäftigte. Manche Untersuchungen finden sogar eine höhere Weiterbildungsbe teiligung der Frauen.
- *Betriebsgröße:* In Klein- und Kleinstbetrieben, aber genauso in Großbetrieben, nehmen anteilig weniger Beschäftigte an Weiterbildungsmaßnahmen teil als in Betrieben von mittlerer Größe.
- *Veränderungen am Arbeitsplatz:* Die Einführung neuer Anlagen oder Datenverarbeitungsprogramme geht mit deutlich höherer Weiterbildung einher als wenn keine solchen Veränderungen stattfinden. Neben dem Besuch von Kursen und Seminaren bilden sich die Beschäftigten in diesen Fällen aber auch verstärkt informell fort.

Zwei Drittel aller Beschäftigten geben an, sich für den ausgeübten Beruf auch informell weiterzubilden. Dazu zählen die Lektüre von Fachbüchern und -zeitschriften, das selbst gesteuerte Lernen durch Beobachten und Ausprobieren, aber auch der Besuch von Vorträgen und Halbtagsseminaren oder Anleitungen durch Kolleginnen, Kollegen und Vorgesetzte. Auch für den Bereich des informellen Lernens am Arbeitsplatz gelten die Einflussfaktoren der beruflichen Qualifikation, der beruflichen Stellung und der Betriebsgröße. Im West-Ost-Vergleich berichten mehr Beschäftigte im Osten von Aktivitäten des informellen Lernens als im Westen.

Im Freistaat *Thüringen* wird die allgemeine Erwachsenenbildung vor allem von drei Heimvolkshochschulen, von 12 freien Trägern und von den 23 im Thüringer Volkshochschulverband e.V. zusammengeschlossenen Volkshochschulen getragen. Vertreter dieser Einrichtun-

gen bilden zusammen mit weiteren nicht stimmberechtigten Mitgliedern das Landeskuratorium für Erwachsenenbildung. Dieses hat unter anderem die Aufgabe, die Landesregierung in Fragen der Erwachsenenbildung zu beraten. So besteht eine plurale Erwachsenenbildungslandschaft, für die das Zweite Gesetz zur Änderung des Thüringer Erwachsenenbildungsgesetzes vom 15. Juli 2003 neue Akzente gesetzt hat. Die damit verbundenen Veränderungen, vor allem die Auslagerung von Festlegungen in Form von Verordnungen, sind nicht unkritisch aufgenommen worden. Über die Bildungsangebote und ihre Nachfrage liegen keine umfassenden Statistiken vor.

Während bei den genannten Trägern der Erwachsenenbildung die politische Bildung nur einen Teilaspekt ausmacht, hat die Landeszentrale für politische Bildung ausschließlich den Auftrag, politische Bildung im Land anzuregen, zu befördern und selbst zu gestalten. Dabei geht es in erster Linie um die außerschulische politische Erwachsenenbildung. In ihrem Publikationsangebot hält die Landeszentrale ständig ca. 150 verschiedene Titel aus den Bereichen Demokratie, Politik und politische Systeme, Geschichte und Landeskunde bereit, auf die im Lauf eines Jahres durchschnittlich etwa 8.000 Interessierte zurückgreifen. Das Angebot an Seminaren, Tagungen, Studienreisen etc. als Eigen- bzw. Kooperationsveranstaltungen umfasst im Jahr durchschnittlich 200 Veranstaltungen, an denen etwa 10.000 Interessierte (Multiplikatoren unterschiedlicher Zielgruppen) teilnehmen.

Seit Beginn des Schuljahres 2003/2004 werden in der Erwachsenenbildung inhaltlich verstärkt Bildungsmaßnahmen für Eltern angeboten. Diese konzentrieren sich zunächst auf die Bereiche Kindheit als Medienwelt, Erziehung zur Gewaltfreiheit und Entwicklungspsychologie der frühen Kindheit. Ob die Zielgruppe der Eltern wirklich erreicht wird, ist mangels statistischer Daten eine offene Frage und muss auch noch abgewartet werden.

Ferner setzt das novellierte Erwachsenenbildungsgesetz Impulse für die Zusammenarbeit zwischen Schulen, Hochschulen und Einrichtungen der Erwachsenenbildung und fordert Maßnahmen des Qualitätsmanagements, auch in Form externer Evaluation. Das Erwachsenenbildungsgesetz thematisiert nunmehr auch das lebenslange Lernen, ohne jedoch schon weitere Konkretisierungen vorzunehmen.

Um Informationen besonders zu akademischen Weiterbildungsmöglichkeiten leicht zugänglich zu machen, wurde im Juni 2002 das *Thüringer Bildungsportal*¹⁶¹ als Internetangebot eingerichtet. Es ist das Forum von Thüringer Hochschulen für akademische Bildungsinhalte. Thüringer Hochschullehrerinnen und -lehrer können sowohl klassische als auch digitale Weiterbildungsangebote bzw. digital aufbereitete Lehrinhalte und Projekte in das Portal einstellen. Über dieses Forum werden Unternehmen, Institutionen und private Bildungsinteressierte angesprochen. Sie können sich über eine Vielzahl von Online- und Offline-Weiterbildungsangeboten der Thüringer Hochschulen informieren und in Zukunft auch buchen. Allerdings lebt diese Einrichtung von den Aktivitäten Einzelner. Die Weiterbildung an den Thüringer Hochschulen gestaltet sich derzeit vor allem in der klassischen Form der Ergänzungs- und Aufbaustudiengänge. Weitere Angebote, vor allem unter einer Perspektive des lebenslangen Lernens, z.B. Kinder-Universität, Seniorenstudium oder frauenspezifische Angebote, insbesondere Teilzeitstudiengänge, sind kaum entwickelt. Angesichts der künftigen Bildungsherausforderungen und der geburtenschwachen Jahrgänge in Thüringen sind hier in der nächsten Zeit große Schritte erforderlich.

3. Problembereiche und Lösungsansätze

Lebenslanges Lernen ist ein zukunftsweisendes Konzept. Alle Mitglieder einer Gesellschaft sollen mit ihren Familien, mit Bildungsträgern und Arbeitgebern – gefördert durch staatliche Unterstützung – eine solidarische Gemeinschaft der Lernenden bilden, in denen Erkenntnis, Interesse, Qualifizierung und Exzellenz Entwicklungsziele für alle darstellen. Diese Vision ist mit zahlreichen Problemen konfrontiert, für die es erst wenige Lösungsansätze gibt. Im Folgenden werden dementsprechend mehr Probleme als Lösungen angeführt.

Zugänglichkeit der Bildungsangebote

Offensichtlich werden die verfügbaren Angebote an grundlegender (Schul-)Bildung sowie an beruflicher und allgemeiner Weiterbildung nicht gleichmäßig von allen damit Angesprochenen wahrgenommen. Alter, Vorbildung, Geschlecht, Wohnortgröße, berufliche Stellung und soziale Lage beeinflussen das Bildungsverhalten. Die vorhandenen Barrieren sind nicht leicht abzubauen, da Weiterbildungsaktivitäten deutlich davon abhängen, welchen unmittelbaren Nutzen die Person davon erwartet und ob sie sich vorstellen kann, die zeitlichen und finan-

¹⁶¹ www.bildungsportal-thueringen.de

ziellen Ressourcen dafür aufzubringen.¹⁶² Bildungsangebote müssen deshalb ihre Anwendungsorientierung deutlich machen. Von großem Einfluss auf das Weiterbildungsverhalten können Lern- oder Bildungskonten sein, die in den betreffenden europäischen Ländern¹⁶³ in der Regel darin bestehen, dass der Staat finanzielle Anreize, z.B. Zuschüsse oder Steuererleichterungen, für Bildungsaktivitäten oder den Kauf von Lernmaterialien setzt. Weniger ergiebig waren bislang Modellversuche zur Einführung von Bildungszeitkonten, mit denen (meist zwischen den Sozialpartnern) geregelt werden sollte, in welchem Umfang Arbeitszeit für die individuelle Weiterbildung genutzt werden kann. Anscheinend enthielten diese Versuche zu große Hürden, als dass sie zu nennenswerten Bildungsaktivitäten geführt hätten. Dennoch sollte das Land prüfen, welche Chancen ein Bildungsfreistellungsgesetz für die Verbesserung der Weiterbildungsbeteiligung böte.

Der Vorschlag, Bildungsmaßnahmen vorzugsweise über Telemedien (e-Learning) anzubieten, ist kritisch zu betrachten, da Internet und multimediale Lernanwendungen für die private Weiterbildung noch relativ selten genutzt und sozial benachteiligte oder technikferne Bevölkerungsgruppen bei solchen Angeboten benachteiligt werden.

Die Förderung der Bildung im Erwachsenenalter darf nicht einseitig auf die Vermittlung beruflicher Kompetenzen ausgerichtet sein. Unter solchen Vorzeichen würde beispielsweise die große und wachsende Gruppe der Senioren völlig aus dem Blick geraten. In Thüringen scheint man den besonderen Bedürfnissen der Senioren bislang wenig Beachtung zu schenken. Dabei sind Senioren oft an Bildung besonders interessiert, da sie vielfach Geburtsjahrgängen entstammen, in denen weniger formale Bildung vermittelt wurde als heutzutage. Manche wollen sich auch noch Studienwünsche erfüllen, die früher nicht realisiert werden konnten. Besondere Aufmerksamkeit sollte ebenfalls der Gruppe der so genannten bildungsfernen Teilnehmenden geschenkt werden, die zunächst über Bildungsangebote zu allgemeinen Themen einen ersten Zugang zur Erwachsenenbildung bekommen.

Sicherung der Grundbildung und Verringerung der Bildungsaussteigerquote

Die Quote Jugendlicher, die das Thüringer Schulsystem ohne Bildungsabschluss verlässt, muss weiter verringert werden. Genauso gilt es dafür zu sorgen, dass Ausbildungsverhältnisse

¹⁶² Block, R.: Nutzenerwartungen und Weiterbildungsbeteiligung. Eine empirische Skizze zum Erklärungswert des Nutzenkalküls für die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung. Essen 2001, S. 20.

¹⁶³ Vgl. Heidemann, W.: Lebenslanges Lernen – aktuelle Strategien im Sozialdialog in Europa. Essen 2001, S. 4 ff.

seltener gewechselt und abgebrochen werden – wenngleich eine gewisse Fluktuation auch der nötigen Selbst- und Interessenfindung der jungen Menschen geschuldet ist. Denn Bildungsabschlüsse sind die zentrale Voraussetzung für den Berufseinstieg und die Vermeidung von Arbeitslosigkeit. Dieses vielschichtige Problem hat zur Entwicklung verschiedenartiger Problemlösungen geführt:

- Mit dem Berufsvorbereitungsjahr sollen Schülerinnen und Schüler ohne Hauptschulabschluss die nötigen Qualifikationen für eine Berufsausbildung erwerben.
- Mit Teilqualifikationen und auch zeitlich getrennt zu absolvierenden Ausbildungsmodulen sollen auch solche Jugendliche berufsfähig werden, die nicht in der Lage sind, eine Vollzeitschule regelmäßig zu besuchen und erfolgreich zu absolvieren.
- Bildungsstandards im Sinne von Basisqualifikationen sollen bereits in der Hauptschule dafür sorgen, dass Auszubildende bessere Berufschancen haben, an denen die Arbeitgeber (nach einer Befragung der Industrie- und Handelskammer Erfurt) vor allem mangelnde Grundfertigkeiten und fehlendes Wertebewusstsein kritisieren¹⁶⁴. Mangelnde Grundfertigkeiten wurden auch in einer Studie der Universität Jena festgestellt, die durch das vorhandene Interesse der Berufsschülerinnen und Schüler am Betrieb und ihre Bereitschaft zum Engagement nicht ausreichend kompensiert werden können.

Systematische Erkenntnisse zur Wirksamkeit und Effektivität dieser Ansätze stehen allerdings noch aus. Die angeführten institutionellen Maßnahmen sind als Rahmenwerk auch nur so weit wirksam wie es den daran beteiligten Lehrkräften und Ausbilderinnen bzw. Ausbildern gelingt, die Schülerinnen und Schüler individuell anzusprechen, zu motivieren und zu fördern.

Bereitstellung von Informationen zu Bildungsgängen und Weiterbildungsangeboten

Die Nutzung von Informationen über Bildungsgänge und Berufe ist bei Jugendlichen sehr individuell ausgeprägt und verläuft bei vielen nicht optimal. Erwachsene sind in einer ähnlichen Situation, die allerdings hier von einer kaum überschaubaren Vielfalt an Bildungsangeboten und ihrer wenig transparenten Qualität geprägt ist. Gemeinsame Veranstaltungskalender, die standardisierte Beschreibung von Seminaren und die Verfügbarkeit von unabhängigen Bewertungen würden Übersicht und Entscheidung wesentlich erleichtern. Für die Qualitätsbewertung werden Gütesiegel, Tests und Ranglisten diskutiert. Deren Einsatz ist aber

¹⁶⁴ Vgl. IHK Erfurt: Thüringer Schulabgänger reif für die Ausbildung? (Bericht mit den Ergebnissen der Sonderumfrage Herbst 2003). Erfurt 2003.
(Einsehbar unter: www.erfurt.ihk.de/index.jsp?StartWith=/www/standortpolitik/konjunkturdaten/sonumfragen/)

nicht unumstritten¹⁶⁵: Da Bildungsangebote stets die aktive Beteiligung der Lernenden erfordern, hängt das Ergebnis einer Bildungsmaßnahme mindestens ebenso von den Lernenden wie von den Lehrenden, von den Organisationsstrukturen wie von den vielfältigen wechselseitigen Einflüssen ab. So können allenfalls Rahmenbedingungen (wie z.B. die formelle Qualifikation der Dozentinnen bzw. Dozenten oder die Kursgröße) beschrieben und beurteilt werden, deren Bedeutung für den Lernerfolg jedoch ungesichert ist.

Deckung des Beschäftigtenbedarfs in Thüringen

Weiterbildung ist nicht nur Bedürfnis von Individuen, sondern muss zunehmend auch Anliegen von Arbeitgebern werden. Die Bevölkerungsentwicklung in Thüringen lässt abschätzen, dass in wenigen Jahren qualifizierte Arbeitnehmer in vielen Bereichen fehlen werden. Deshalb muss es im Interesse aller Beteiligten sein, gezielte Nachwuchsförderung zu betreiben. Dafür hat das Expertenteam „Fachkräftebedarfsprognose/Fachkräftesicherung“ konkrete Vorschläge vorgelegt¹⁶⁶. Diese betreffen die Abstimmung unter den Akteuren, die Koordinierung von Ausbildungs- und Weiterbildungsmaßnahmen mit dem Ziel einer arbeitsplatznahen Qualifizierung, die Entwicklung des bereits vorhandenen Personals und die Rückgewinnung von Abwanderern. Das Expertenteam setzt sich zusammen aus Mitgliedern der Industrie- und Handelskammern, der Handwerkskammern, des Verbandes der Wirtschaft Thüringens e.V., des DGB-Landesbezirks und des ver.di-Landesbezirks sowie der beteiligten Ressorts der Landesregierung. Die Regionaldirektion Sachsen-Anhalt/Thüringen der Bundesagentur für Arbeit (früher Landesarbeitsamt Sachsen-Anhalt/Thüringen) ist seit Juni 2001 vertreten, seit Januar 2002 auch die Landesentwicklungsgesellschaft Thüringen (LEG). Generelles Ziel dieser Aktivitäten ist die Stärkung der personalpolitischen Kompetenz der Betriebe. Beschäftigungs- und Qualifizierungsbedarfe sollen transparenter gemacht, kurz-, mittel- und langfristige strategische Personalarbeit befördert werden. Die betriebliche Aus- und Weiterbildung muss begleitet werden. Dabei spielen Qualifizierungskordinatoren und Ausbildungsentwickler eine wichtige Rolle.

¹⁶⁵ Vgl. die ausführliche Diskussion bei Mächtle, T.; Witthaus, U.: Bildungstests – mehr Transparenz für Bildungsinteressierte? In: Balli, C.; Kreckel, E. M.; Sauter, E. (Hrsg.), Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung, H. 62. Bonn 2002, S. 45-84.

¹⁶⁶ Vgl. Bericht des Expertenteams „Fachkräftebedarfsprognose/Fachkräftesicherung“ zur Umsetzung der Handlungsempfehlungen des Zweiten Berichts der Managementgruppe vom 5.3.2003 (Stand: 18.9.2003).

Im Zuge der demographischen Entwicklung wird sich der Anteil älterer Erwerbstätiger erhöhen, möglicherweise auch der Verbleib in der Erwerbstätigkeit. Dementsprechend sind beschäftigungsstabilisierende Qualifikationsprogramme für ältere Arbeitnehmer zu entwickeln.

Auch die Hochschulen des Landes sind gehalten, ihre Aus- und Weiterbildungskapazitäten auf den prognostizierten Bedarf an Akademikerinnen und Akademikern auszurichten. Diese Einsicht ist noch nicht überall vorhanden und kann bereits heute zu Fehlentwicklungen führen, die aufgrund der mehrjährigen Ausbildungswege dann nicht mehr kurzfristig zu korrigieren sind.

Strukturierung und Zertifizierung der Weiterbildung

Lebenslanges Lernen verbindet notwendigerweise Lernaktivitäten zu unterschiedlichen Zeiten und in verschiedenartigen Kontexten. Schulbesuch, Studiengänge, Kurse und informelle Aktivitäten bilden – in oft bunter Mischung – gemeinsam das „Bildungskapital“ eines Individuums. Häufig fehlt die Systematik und die notwendige Passgenauigkeit für bestimmte Arbeitsaufgaben, für soziales und politisches Engagement oder für kompetentes Handeln im privaten Bereich. Deshalb müssen Möglichkeiten geschaffen werden, unvollständige Fertigkeiten zu ergänzen und zu zertifizieren.¹⁶⁷ Die Vorschläge in diesem Bereich zielen unter anderem auf die Modularisierung von Ausbildungsgängen ab. Des Weiteren werden Modelle entwickelt und erprobt – z.B. Portfolio-Ansätze –, die sich auf die überprüfbare Dokumentation und Zertifizierung darüber hinausgehend erworbener Qualifizierungsbausteine richten.

Sehr weit ist die Diskussion in diesem Bereich noch nicht gediehen. Am weitesten ist die Entwicklung noch in manchen Universitäten fortgeschritten, die ihr Studienangebot modularisieren und so den Studierenden die Profilierung der eigenen Bildung gestatten. Auch die überregionale Anerkennung solcher Bildungsbausteine durch Zertifizierungsagenturen oder -systeme ist nicht so weit fortgeschritten wie es immer wieder gefordert (so vom Forum Bildung und der Kultusministerkonferenz) oder in anderen Ländern bereits praktiziert wird¹⁶⁸.

Das bereits geschilderte Europäische Sprachenportfolio der Thüringer Schulen ist ein Schritt in die richtige Richtung. In Thüringen wird gegenwärtig unter Federführung des Thüringer

¹⁶⁷ Vgl. dazu die Darstellung der aktuellen Entwicklung in Deutschland bei Barth, S.; Neß, H.: Dokumentation lebenslangen Lernens. Machbarkeitsstudie „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“. Frankfurt am Main (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung) 2003.

¹⁶⁸ European Report on quality indicators of lifelong learning, herausgegeben von der Europäischen Kommission, Brüssel, 2002, S. 66 ff.

Kultusministeriums ein Berufswahlpass vorbereitet und demnächst eingeführt. Er dokumentiert alle Bildungserfolge und erleichtert die Bewerbung auf einen Arbeitsplatz. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung sondiert die Realisierbarkeit eines Weiterbildungspasses. Um solchen Bildungsgangsdokumentationen die nötige Überzeugungskraft zu verleihen, ist die standardisierte und transparente Messung und Bewertung der erworbenen Qualifikationen unabdingbar. Auf europäischer Ebene ist der Europass-Berufsbildung entwickelt worden, der auch im Freistaat Thüringen eingesetzt werden könnte.

Qualitätssicherung

Die Angebote der Erwachsenenbildung sind nicht besonders stark geregelt. Die Angebote unterscheiden sich deutlich in der Professionalität des Personals, in der Aktualität der Inhalte und der persönlichen und beruflichen Relevanz der Veranstaltungen. Den Nutzerinnen und Nutzern der Angebote fehlt häufig der Überblick und sie haben selbst wenig Möglichkeiten, die Qualität der Angebote durch ausgiebigen Vergleich zu untersuchen. Deshalb sind Maßnahmen erforderlich, die Qualität der Weiterbildung grundlegend zu sichern. Qualitätskriterien sind verfügbar und betreffen unter anderem die Bedeutung der Inhalte, die Zugänglichkeit und die Inanspruchnahme, die verfügbaren Ressourcen, den Einsatz neuer Medien, Unterstützung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer durch Beratung und interne Maßnahmen der Qualitätssicherung (z.B. Teilnehmerbefragungen)¹⁶⁹. Die Kultusministerkonferenz orientiert auf die Einhaltung von Qualitätskriterien, vor allem als Gegenstand von Selbstverpflichtungen. Deren regelmäßige Überprüfung sollte aber auch durch neutrale, externe Einrichtungen vorgesehen sein¹⁷⁰.

Persönlichkeitsbildung

Jenseits aller beruflichen und berufsvorbereitenden Qualifikationen ist die Persönlichkeitsbildung die unverzichtbare Grundlage der selbst gestalteten Lebensführung, der verantwortlichen Mitwirkung in der Gesellschaft und der engagierten Hingabe an die Arbeit ohne Selbstaufgabe. Persönlichkeitsbildung lässt sich schwer formalisieren. Sie entsteht vorwiegend durch soziales Lernen, in der Erfahrung eigener Besonderheiten und Unzulänglichkeiten, in der Bewältigung von Herausforderungen und dem Wachsen an Erfolgen wie Misserfolgen. Persönlichkeitsbildung erfordert die Entwicklung von Selbstbewusstsein durch Zuneigung

¹⁶⁹ Ebd., S. 7.

¹⁷⁰ Vgl. auch Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.2.2001), S. 15.

und Akzeptanz von Seiten vertrauter Menschen, die Entwicklung eines Sinn- und Wertebewusstseins durch die Auseinandersetzung mit diversen Lebensstilen und Überzeugungen, die Entwicklung von Ziel- und Zukunftsperspektiven durch den Austausch zwischen den Generationen und die Förderung der Gemeinschaftsfähigkeit durch die reflektierte Einpassung in lebendige Gruppen und Organisationen.

Persönlichkeitsbildung erfordert die Begegnung zwischen Menschen und geregelte Formen des Zusammenlebens. Eltern, Lehrerinnen und Lehrer sowie Ausbilderinnen und Ausbilder sind als Personen und Persönlichkeiten gefordert; Elternhaus, Schule und Betrieb müssen als Organisationen und Lebensräume die Entwicklungsbedürfnisse junger Menschen berücksichtigen.

Wo Schule und Elternhaus diese Funktionen nicht vollständig erfüllen oder die Jugendlichen nicht mehr ansprechen können, erhalten Einrichtungen wie die *Schuljugendarbeit* und im Besonderen die Schulsozialarbeit größere Bedeutung. Zum Ausgleich von Benachteiligungen muss Schulsozialarbeit bedarfsgerecht angeboten werden. Für das Gelingen der Schuljugendarbeit wird es entscheidend sein, dass die Angebote mehr sind als unterrichtsähnliche Veranstaltungen und Arbeitsgemeinschaften, die von dem im schulischen Unterricht eingeübten Gegenüber von Lehrerinnen bzw. Lehrern und Schülerinnen bzw. Schülern geprägt sind. Vielmehr gilt es, die Chance zu nutzen, junge Menschen zur Eigenverantwortung für Inhalt und Art ihres Lernens zu motivieren und Räume der Selbsterfahrung und des Werterlebens zu bieten (z.B. durch Kooperationen mit sozialen Einrichtungen). Voraussetzung dafür sind die ausreichende Finanzierung, auch über den Doppelhaushalt 2003/2004 hinaus, aber auch das verstärkte Einfordern inhaltlicher und pädagogischer Qualitätsstandards. Außer-schulische Einrichtungen, freie Träger und Vereine, aber auch eher informelle Netzwerke der Gesellschaft müssen immer wieder eingeladen werden, sich an der Schuljugendarbeit zu beteiligen, unter der Voraussetzung, dass diese Beteiligung auch über einen längeren Zeitraum personell sichergestellt werden kann, dass sie lebensweltnah organisiert wird (auch unter Einbeziehung von Elementen der Familienbildung, z.B. Ernährungs- und Ökologie-Workshops oder Konflikttraining).

Programmschwerpunkte der Erwachsenenbildung

Der Thüringen-Monitor 2003¹⁷¹ zeigt im Vergleich der letzten Jahre eine abnehmende Demokratiezufriedenheit. Dies deutet darauf hin, „dass sich die feinen Risse im Verfassungsfundament ... verbreitert haben.“¹⁷² Die Gruppe der mit der aktuellen politischen Praxis Unzufriedenen, die aber gleichwohl die Demokratie als Norm gesellschaftlichen Zusammenlebens befürwortet, stellt mit 45,6 Prozent der Bevölkerung den größten Anteil. Allein diese Zahl verweist auf große Vermittlungsprobleme des politisch-parlamentarischen Bereichs. Mit 20,9 Prozent der Thüringer Bevölkerung liegt der Anteil der „Nichtdemokraten“¹⁷³ Besorgnis erregend hoch und ist seit dem Jahr 2001 angestiegen. Entscheidender Faktor für die Gruppe der Nichtdemokraten ist eine einfache Bildung, während das Geschlecht und der Wohnort als nachrangige Bestimmungsfaktoren wirken. 20,3 Prozent der Thüringerinnen und Thüringer attestieren dem Nationalsozialismus „gute Seiten“. Der Anteil rechtsextrem Eingestellter hat sich seit dem Jahr 2001 von 18,6 Prozent auf 22,7 Prozent erhöht. Über diesen harten Einstellungskern hinaus, der sich vor allem aus älteren Befragten und Menschen mit einfacher Bildung zusammensetzt, werden einzelne Dimensionen des Rechtsextremismus von größeren Bevölkerungsteilen unterstützt. Ein Drittel der Befragten unterscheidet „wertvolles und unwertes Leben“ und über 50 Prozent der Befragten teilen fremdenfeindliche Einstellungen, während zugleich der Ausländeranteil in Thüringen stark überschätzt wird. Es ist eine vorrangige Aufgabe politischer Bildung, die in diesen Ergebnissen zum Ausdruck kommenden Ängste und Sorgen der Bevölkerung aufzugreifen, damit die große Gruppe der unzufriedenen Demokraten nicht perspektivisch das Lager der Nichtdemokraten stärkt. Politische Bildung ist gerade für diese Gruppe immer auch ein Angebot der Partizipation. Zugleich muss sich politische Bildung aktiv mit der Gruppe der Nichtdemokraten und der Rechtsextremisten auseinandersetzen. Hier ist vor allem eine Offensive gegen Fremdenfeindlichkeit von Nöten, die auf Kontinuität setzt. In diesem Zusammenhang ist auch eine langfristige Bildungsarbeit erforderlich, die in ihren Angeboten Demokratie erfahrbar macht, um auch den harten Kern der Nichtdemokraten abzubauen.

¹⁷¹ Dicke, K.; Edinger, M.; Hallermann, A.; Schmitt, K.: Einstellungen zur Demokratie. Ergebnisse des Thüringen-Monitors 2003. Thüringer Landtag, 3. Wahlperiode, Drucksache 3/3765, 13.11.2003.

¹⁷² Ebd., S. 43.

¹⁷³ Als „Nichtdemokraten“ gelten nach dem Thüringen-Monitor 2003 „alle diejenigen, die die Demokratie nicht für die beste Staatsidee halten“ (Ebd., S. 43).

Verantwortung und Finanzierung

Die Kultusministerkonferenz hat im Jahr 2001 festgestellt, dass die Finanzierung der Bildung jenseits von Schule und Hochschule in der Verantwortung *aller* Beteiligten steht: „Verantwortung für die Weiterbildung und deren Finanzierung tragen die einzelnen Bürgerinnen und Bürger, aber auch die Öffentliche Hand (Kommunen, Länder, Bund, Europäische Union), die Wirtschaft, die gesellschaftlichen Gruppen, die Weiterbildungseinrichtungen und die öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten.“¹⁷⁴ Diese Verantwortung wird jedoch unterschiedlich wahrgenommen und folgt keiner erkennbaren Systematik. So fallen die öffentlichen Ausgaben pro Schülerin bzw. Schüler je nach Schulart sehr unterschiedlich aus, und im Vorschulbereich sowie in der beruflichen Bildung entstehen zum Teil erhebliche Belastungen für die Einzelnen sowie die Privatwirtschaft.¹⁷⁵ Obwohl im Bereich der außerschulischen Bildung häufig eine Gleichverteilung der finanziellen Belastung zwischen öffentlicher Hand, Wirtschaft und den Einzelnen gefordert wird, weicht die Realität oft deutlich von diesen Vorstellungen ab.¹⁷⁶ Hinzu kommt, dass die öffentliche Diskussion je nach Bildungssegment sehr unterschiedlich geführt wird. Beispielsweise wird im Bereich der vorschulischen Bildung eine stärkere Kostenübernahme durch den Staat gefordert, während im Bereich der Hochschulen die Einführung von Studiengebühren diskutiert wird.

4. Empfehlungen

- 1. Beginnend mit der frühkindlichen Bildung sollten im Verlaufe der Pflichtschulzeit die Grundlagen für das lebenslange Lernen vermittelt werden. Dies umfasst die Lesekompetenz, die mathematisch-naturwissenschaftliche Kompetenz, Kenntnisse von Fremdsprachen, Medienkompetenz sowie erweiterte Lernkompetenzen wie die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen und soziale Kompetenz.**

Die genannten Kompetenzen bilden nach Auffassung der Europäischen Union¹⁷⁷ den Grundstock für das selbst gesteuerte lebenslange Lernen, auch im Hinblick auf Persönlichkeitsbildung, Integration und Partizipation und sind unverzichtbare Grundlage für die

¹⁷⁴ Kultusministerkonferenz: Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.2.2001) S. 6.

¹⁷⁵ Vgl. Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Opladen 2003, S. 12 f.

¹⁷⁶ Lassnigg, L.: „Lifelong Learning“: Österreich im Kontext internationaler Strategien und Forschungen. Reihe Soziologie, Nr. 45, IHS, Wien 2000, S. 7.

¹⁷⁷ Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur: Einen europäischen Raum des Lernens schaffen. Brüssel 2001.

Beschäftigungsfähigkeit jeder Person. Das Verlassen des Bildungssystems ohne berufsqualifizierenden Abschluss hat – wie im vorausgehenden Teil dargelegt – weit reichende negative Folgen für Beschäftigung, Weiterbildung, demokratische Partizipation und Lebenszufriedenheit.¹⁷⁸

Die Entwicklung von Bildungs- und Berufsinteressen muss gefördert werden. Ferner müssen alle Anstrengungen unternommen werden, damit nach Ende der Schullaufbahn ein erster berufsqualifizierender Bildungsabschluss erworben wird. Die bereits eingeleiteten Maßnahmen (Berufsvorbereitungsjahr, Freiwillige 10. Klasse) müssen noch gründlicher hinsichtlich ihrer Wirksamkeit untersucht werden.

2. Informations- und Beratungsmöglichkeiten im Hinblick auf Ausbildungs- und Berufswege müssen für alle erreichbar sein. Für junge Menschen sollen diese Möglichkeiten Recht- und Pflichtcharakter bekommen.

Die Beratungen sollen im Einzelnen die Attraktivität von Bildungsanstrengungen verdeutlichen, die individuelle Laufbahnentwicklung durch gezielte Qualifikationsschritte ermöglichen und die Einzelnen in die Lage versetzen, Laufbahnplanungskompetenz zu erwerben. Zu diesem Zweck ist die Berufswahlvorbereitung als Querschnittsaufgabe für alle Schularten (auch das Gymnasium) vorzusehen, die Schulen sind für diese Maßnahmen angemessen auszustatten, Lehrkräfte, Schulpsychologinnen bzw. -psychologen und Schulsozialarbeiterinnen bzw. -arbeiter sind auf geeignete Weise dafür fortzubilden und außerschulische Beraterinnen bzw. Berater sind intensiver als bisher einzubeziehen. Dafür könnten die Gelder, die der Europäische Sozialfonds (ESF) zur Verfügung stellt, intensiver als bisher geschehen auch für Berufswahlprojekte der allgemein bildenden Schulen genutzt werden.

Die hohen Abbrecherquoten in der Berufsausbildung und im Hochschulstudium könnten durch voraus laufende Information und Beratung verringert und somit Ausbildungskosten und Lebenszeit der Beteiligten eingespart werden. Frustrationen durch abgebrochene oder unbefriedigende Bildungsgänge und daraus resultierende Abneigungen gegen formalisierte Bildungsangebote werden vermieden. Außerdem wird dadurch eine bessere Ver-

¹⁷⁸ Vgl. dazu auch Argyle, M.: Causes and correlates of happiness. In: Kahneman, D.; Diener, E.; Schwartz, N. (Hrsg.), Well-being: The foundations of hedonic psychology. New York 1998, S. 353-373.

teilung von Qualifikationen (entkoppelt vom Geschlecht) auf die verfügbaren Berufe erreicht, und die bessere Passung von Kompetenzen und Anforderungen erhöht die Arbeitsproduktivität.¹⁷⁹

3. Weiterbildungsangebote sind besser an den Bedarf anzupassen. Der Bedarf bezieht sich auf den Inhalt der Angebote, ihren Umfang und ihre Zugänglichkeit.

Einen wichtigen Schritt zur Zielerreichung stellen die Modularisierung der Bildungsangebote und Angebote in Teilzeit dar. Die Maßnahmen der Regionaldirektion Sachsen-Anhalt/Thüringen der Bundesagentur für Arbeit und der Kammern, Qualifikationsbausteine zu entwickeln und solche zu neuen, besonders nachgefragten Qualifikationsprofilen zu kombinieren, sollen weiter ausgebaut werden. Wo immer möglich, sollen moderne Medien als Lehrmaterial eingesetzt werden, um die Lerntätigkeit von konkreten Orten und Zeiten zu entkoppeln und durch Einpassung in die individuelle Lebensführung Zugangsbarrieren abzubauen. Modularisierung der Bildungsangebote ist auch Aufgabe der Thüringer Hochschulen für die grundständigen Studiengänge, aber genauso für das noch deutlicher weiter zu entwickelnde Angebot an Weiterbildungsmöglichkeiten. Weiterbildung und Bildungsangebote für Senioren müssen neben Forschung und Lehre zur dritten Hauptaufgabe der Hochschulen werden. Diese sind für die Verwaltung der zusätzlichen Angebote und die Betreuung der Weiterbildungsstudierenden bedarfsgerecht auszustatten.

4. Weiterbildungsangebote sollen innerhalb „lernender Regionen“ vernetzt werden. So wie Betriebe in Firmenausbildungsverbänden zusammenarbeiten, sollen auch Schulen, Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen ihr Angebot bündeln, abstimmen und gegenseitig ergänzen. Von besonderer Bedeutung für die Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit ist die Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen und Betrieben. Die Zusammenarbeit kann sich neben der Abstimmung der Angebote auch auf die gemeinsame Durchführung von Bildungsmaßnahmen, auf Personalaustausch und auf institutionsübergreifende Qualitätssicherung beziehen.

¹⁷⁹ Vgl. dazu Harter, J. K.; Schmidt, F. L.; Keyes, C. L. M.: Well-being in the workplace and its relationship to business outcomes: A review of the Gallup studies. In: Keyes; C. L. M.; Haidt, J. (Hrsg.): Flourishing: Positive psychology and the life well-lived. Washington (DC) 2003, S. 295-324.

Schulen müssen in die Lage versetzt werden, Lehrangebote schulübergreifend zu organisieren. Sie sollen die Voraussetzungen erhalten, um *flächendeckend* Kooperationsverträge zur Berufswahlvorbereitung mit sozialen, medizinischen und kulturellen Einrichtungen einzugehen. Bildungszentren der Wirtschaft und berufsbildende Schulen sollen schrittweise zu Knoten in kooperativen Kompetenznetzwerken ausgebaut werden, in die auch Einrichtungen der Erwachsenenbildung eingebunden werden. Die Kooperation ist durch Netzwerkmoderatoren abzusichern.

Das Bildungswesen in Deutschland lebt vom Engagement des Staates und privater Einrichtungen, um Breite, Güte und Vielfalt der Bildung gleichermaßen sicherzustellen. Die Eigenständigkeit von Bildungsträgern kann jedoch bei mangelnder Absprache zu unnötiger Vervielfachung und andererseits zu Lücken im Bildungsangebot, zu unnötiger Konkurrenz und Unübersichtlichkeit führen. Kooperation kann dagegen – wie auch die Kultusministerkonferenz fordert – durch Kombination der jeweiligen Stärken ausgewogene Vielseitigkeit und konzentrierte Professionalität sichern.

5. Die Qualität des Bildungsangebots, besonders in der wenig reglementierten Weiterbildung, ist durch geeignete Maßnahmen sicherzustellen.

Deshalb werden die Weiterbildungsträger ermuntert, eigene Qualitätsstandards und passende Prüfmaßnahmen zu entwickeln. Die Einrichtung von Akkreditierungsagenturen und die Etablierung von Bildungsgütesiegeln ist zu prüfen.

Da im Weiterbildungsbereich Niederlassungsfreiheit besteht und Weiterbildungseinrichtungen bislang praktisch keinen Kompetenznachweis erbringen müssen, sind die Angebote stark gewachsen und völlig unübersichtlich geworden. Lebenslanges Lernen in der Verantwortung des Einzelnen kann nur dann zielführend erfolgen, wenn der Einzelne genügend Möglichkeiten dafür erhält, die Qualität jedes Weiterbildungsangebots nach einheitlichen Kriterien zu beurteilen.

6. Bildungsmaßnahmen und Bildungsabschlüsse müssen transparenter als bisher dokumentiert werden. Dies gilt auch für Maßnahmen des informellen Lernens.

So empfiehlt die Kommission, die auf europäischer Ebene erarbeiteten Anregungen aufzugreifen, die eine präzise Dokumentation erworbener Qualifikationen vorsehen. Dazu zählt der „EUROPASS (Berufsbildung)“, der die Nachweise aller berufsbezogenen Qua-

lifikationen aufnehmen soll. Ferner zählt dazu das Kreditpunktesystem in der beruflichen Bildung (EVCET), das den standardisierten Nachweis von Bildungsmaßnahmen erleichtert. Im Bereich der Hochschulen ist das „diploma supplement“ verbindlich einzuführen, das über Anzahl, Umfang und Erfolg besuchter Kurse informiert und das individuelle Qualifikationsprofil deutlich werden lässt. Auch Bildungsträger in der Jugendbildung oder im Gemeinwesen sind eingeladen, formalisierte Qualifizierungsbescheinigungen zu entwickeln, die auch für Außenstehende transparent sind.

Bescheinigungen dieser Art erlauben den Erwerb von beruflichen Qualifikationen an unterschiedlichen Lernorten, da sie die internationale Anerkennung von Teilleistungen befördern. Sie erhöhen damit die Mobilität der Auszubildenden, aber auch der Berufstätigen, und verbessern somit die Qualifikations- und Beschäftigungsmöglichkeiten jedes Einzelnen.

- 7. Es sind Verfahren zu erarbeiten, nach denen das erfolgreiche Absolvieren von Bildungsmodulen, auch informeller Art, bestätigt („validiert“) wird. Die Akteure der Bildung sind aufgefordert, standardisierte und transparente Formen der Validierung unter Berücksichtigung europäischer Vorgaben und Zielvorstellungen zu entwickeln.**

Zu diesem Zweck sind unter breiter Beteiligung Anforderungskataloge und Prüfungsmodalitäten zu erarbeiten. Staatliche, aber auch private Bildungseinrichtungen sollen in einem Akkreditierungsverfahren dazu ermächtigt werden, informell erworbene Kompetenzen zu validieren, d.h. durch eine Prüfung zu zertifizieren. Dieses Ziel ist langfristig zu verfolgen und zunächst in einzelnen Bereichen durch Modellversuche genauer zu erkunden.

- 8. Der Beitrag Thüringens zur Bildungsberichterstattung muss auch im Hinblick auf die Weiterbildung auf ein solides Fundament gestellt werden und differenzierte Daten über Anbieter, Angebote, Teilnahme und Abschlüsse bereitstellen.**

Die Entwicklung der Weiterbildung kann nicht allein dem Markt überlassen werden. Zur Steuerung der Entwicklung ist eine solide Datenbasis wichtig, zumal durch die aktuellen Reformen des Arbeitsmarktes viel Bewegung im regionalen Weiterbildungsangebot entsteht, auf die von politischer Seite im Bedarfsfalle reagiert werden muss.

- 9. „Lebenslanges Lernen“ betrifft neben berufsbezogener Weiterbildung im Rahmen einer „lebensbegleitenden Bildung“ die Bildung des ganzen Menschen als Person, für die Erfahrungen informellen Lernens wichtig werden. Diese die Persönlichkeitsbildung betreffende Seite ist öffentlich zu würdigen und zu unterstützen.**

Das im beschleunigten gesellschaftlichen Wandel erforderliche lebenslange Lernen ist vor dem Missverständnis eines lebenslangen Lernzwangs zu schützen. Die Lebensgeschichte des Einzelnen braucht freie Räume, die nicht verplant werden dürfen und können. In ihnen machen Erwachsene mannigfache Erfahrungen im Alltag und auf Reisen, im Spiel und in der Musik, in Begegnungen und Gesprächen, in erschütternden Widerfahrnissen und selbstbestimmter Muße. Die Biografie des Menschen erfüllt sich in dem, was im Leben und Lernen jenseits jeder Bildungsplanung unverfügbar ist, letztlich der Erfahrung von Lebenssinn.

VII. Bildungsberichterstattung

1. Bedeutung

Der hohe Stellenwert einer kontinuierlichen und aussagekräftigen Bildungsberichterstattung steht heute bundesweit außer Frage. Gerade weil in der Bundesrepublik Deutschland eine enge Verzahnung von Ausbildungs- und Beschäftigungssystem existiert, erfolgt die Verteilung von Lebenschancen wesentlich durch öffentlich vermittelte Bildungschancen¹⁸⁰.

Somit ist Bildung zu einem fundamentalen Bestimmungsfaktor für die Lebenschancen des Einzelnen geworden und zwar sowohl im Hinblick auf seine Berufsverläufe und -perspektiven als auch zwecks Bewältigung einer komplexer gewordenen Lebensführung und Alltagsgestaltung jenseits der Erwerbstätigkeit.

Wie sich Entwicklungen im Bildungsbereich vollziehen, ist demnach auch für den Freistaat Thüringen von außerordentlicher Bedeutung. Eine kontinuierliche und umfassende Bildungsberichterstattung ermöglicht es, entsprechende Entwicklungsverläufe zu dokumentieren und zur Qualitätssicherung und -kontrolle von landes- und kommunalpolitischen Strategien und Maßnahmen in diesem Handlungsfeld beizutragen.

2. Situationsbeschreibung

Der Freistaat Thüringen erfasst in verschiedenen Berichten eine Reihe von Bildungsdaten, die für eine kontinuierliche Berichterstattung genutzt werden können. So widmet sich der 3. Thüringer Sozialbericht in einem eigenen Kapitel dem Thema Bildung und Humankapital und gibt darin beispielsweise Auskunft über das Bildungs- und Qualifikationsprofil der Thüringer Bevölkerung, etwa über die Abiturienten- und Studierendenquoten¹⁸¹. Darüber hinaus wird auf das Problem eines hohen Anteils von Schulabgängerinnen bzw. -abgängern ohne Hauptschulabschluss verwiesen.

¹⁸⁰ Vgl. Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung: Lebenslagen in Deutschland. Der erste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Bonn 2001, S. 119.

¹⁸¹ Vgl. Thüringer Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit (Hrsg.): 3. Thüringer Sozialbericht. Erfurt 2003, S. 33ff.

Thüringer Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit (Hrsg.): Materialband zum 3. Thüringer Sozialbericht. Erfurt 2003, S. 110 ff.

Außerdem wird die Situation der beruflichen Ausbildung im Freistaat Thüringen jährlich in Form eines umfangreichen Berufsbildungsberichts dokumentiert. Zudem arbeitet der Freistaat Thüringen derzeit einer bundesweiten Bildungsberichterstattung zu.

3. Problembereiche und Lösungsansätze

Ungeachtet dieser guten Ansätze ist auch der Freistaat Thüringen von einer umfassenden Bildungsberichterstattung noch ein gutes Stück entfernt. Ein Bildungsberichtswesen müsste die Darstellung der Bildungsausgaben für Personal und Sachmittel ebenso umfassen wie die Strukturen der Bildungslandschaft im Freistaat Thüringen, angefangen von vorschulischen Bildungseinrichtungen bis hin zur Struktur von Weiterbildungsangeboten. Außerdem wäre es erforderlich, die Effekte des Bildungssystems, seine „Outputs“ in Form der erreichten Bildungs- und Ausbildungsabschlüsse seiner Absolventinnen und Absolventen zu dokumentieren, die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im nationalen und internationalen Vergleich, aber auch die Bildungsbeteiligung nach Geschlecht, sozialer, sprachlicher und kultureller Herkunft zu ermitteln. Schließlich wäre es anzustreben, bildungspolitische Schwerpunktsetzungen, praktische Ansätze und Maßnahmen darzustellen, die einer Qualitätssicherung und -entwicklung dienen.

Wie verschiedene nationale Berichte, zum Beispiel der Erste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung, der 11. Kinder- und Jugendbericht und zuletzt der Bildungsbericht für Deutschland zeigen, mangelt es bisher bundesweit an verlässlichen und kompatiblen Bildungsdaten, die geeignet wären, die Prozesse und Effekte des Bildungssystems hinreichend abzubilden.

An einer Veränderung dieser Situation wird gegenwärtig gearbeitet. Die Kultusministerkonferenz hat sich auf Eckpunkte einer Berichterstattung verständigt, aber die Struktur noch nicht im Einzelnen festgelegt. Deshalb muss angestrebt werden, Thüringen in eine kontinuierliche Bildungsberichterstattung der Kultusministerkonferenz einzubinden und sich neben den bereits erfassten Bildungsdaten über plausible und aussagekräftige Indikatoren zu verständigen sowie die notwendigen Bedingungen zur Erfassung der im folgenden Abschnitt genannten Indikatoren zu schaffen.

4. Empfehlungen

Die Enquetekommission empfiehlt der Landesregierung, sich in der Kultusministerkonferenz für die Berücksichtigung folgender Indikatoren bei der Bildungsberichterstattung einzusetzen:

- **der Versorgungsgrad mit Plätzen und die Nachfrage danach im Elementarbereich, die kontinuierlich und aktuell ermittelt werden, und zwar unter Berücksichtigung des sozialen Status sowie des sprachlichen und kulturellen Hintergrunds der Eltern;**
- **Merkmale, die Auskunft geben über Qualität und sozialisationswirksamen Zeitbedarf der Kinderbetreuung;**
- **die Anzahl von Schülerinnen und Schülern in unterschiedlichen Schultypen (auch in Förderschulen), differenziert nach der sozialen, sprachlichen und kulturellen Herkunft;**
- **Daten zu den Übergängen der Schülerinnen und Schüler (Verlaufsdaten) innerhalb des allgemein bildenden Schulsystems, aber auch zwischen dem allgemein bildenden und berufsbildenden Schulsystem unter Einschluss von Übergängen in das Duale System, in das vollzeitschulische Übergangssystem (qualifizierendes Moratorium) und in das Schulberufssystem klassischer Frauenberufe;**
- **Informationen über den Stundenausfall und dessen Differenzierung nach unterschiedlichen Schultypen;**
- **Eckdaten über die sozialökonomische Verteilung des Aufwands für Nachhilfeunterricht;**
- **relevante Daten über den Verbleib von Absolventinnen und Absolventen des Bildungssystems nach der Erstausbildung, differenziert nach Geschlecht, sprachlicher und kultureller Herkunft sowie Nationalität;**
- **Quoten des Ausbildungsabbruchs, differenziert nach sozialer Herkunft, Geschlecht, sprachlicher und kultureller Herkunft sowie Nationalität.**

Hingewiesen sei darauf, dass im Bildungszusammenhang das Kriterium „Staatsangehörigkeit“ nur von geringer Aussagekraft ist. Ein Kind oder Jugendlicher kann ausländischer Staatsangehörigkeit sein, aber nie anderswo als in Deutschland gelebt haben; ebenso möglich ist eine deutsche Staatsangehörigkeit, aber die Herkunft aus einer zugewanderten Familie. Die Zahl der Kinder und Jugendlichen, auf die das Letztere zutrifft, wird

aufgrund des geänderten Staatsangehörigkeitsrechts künftig deutlich steigen. Für Bildungsprozesse relevant sind hingegen Informationen über den Migrationshintergrund eines Kindes oder Jugendlichen, insbesondere über seine sprachliche Sozialisation und Entwicklung sowie eventuelle religiöse oder weltanschauliche Bindungen. Eine für die Steuerung des Bildungssystems und seiner Effekte relevante Berichterstattung muss mindestens Informationen enthalten über

- den Geburtsort eines Kindes sowie seiner Mutter und seines Vaters;
- die Sprache(n) in der Familie (an Stelle von oder neben Deutsch).

Methodische Vorbilder für entsprechende Erhebungen liegen aus anderen Nationen mit Zuwanderungstraditionen vor, insbesondere aus Kanada, den USA und Australien. In kanadischen amtlichen Statistiken werden Daten erhoben zu: Nationalität, Geburtsland (Kind und Mutter/Vater), ethnische Selbstverortung, erste Sprache, zu Hause benutzte Sprache(n), Selbsteinschätzung der Kompetenz im Englischen sowie Religionszugehörigkeit.

D. Zusammenfassung

Durch Beschluss des Thüringer Landtags wurde im August 2002 eine Enquetekommission „Erziehung und Bildung in Thüringen“ eingesetzt. Die Kommission hatte den Auftrag, „die Erziehungs- und Bildungssituation im Freistaat Thüringen zu analysieren und Empfehlungen auszusprechen, deren Umsetzung eine zukunftsweisende Weiterentwicklung von Erziehung und Bildung in Thüringen gewährleisten kann.“¹⁸² Die Enquetekommission verständigte sich im Laufe ihrer Arbeit auf sieben eigenständige, im Abschlussbericht zu behandelnde Themenbereiche. Für diese wurden jeweils

- a) die *Bedeutung* des Themas im Ganzen von Erziehung und Bildung skizziert,
- b) in einer *Situationsbeschreibung* das Erreichte festgehalten und dabei positive ebenso wie verbesserungsbedürftige Aspekte des derzeitigen Standes gewichtet,
- c) daran anschließend *Problembereiche und Lösungsansätze* diskutiert, wobei zum Teil bestehende Kontroversen dargelegt werden, sowie
- d) *Empfehlungen* für die politische Gestaltung mit kurzen Begründungen formuliert.

Die in den einzelnen Themenbereichen angesprochenen Aspekte werden im Folgenden zusammengefasst.

I. Familie und Bildungssystem

Familien kommt in der Erziehung und Bildung eine Schlüsselrolle zu. Das gilt auch in einer gesellschaftlichen *Situation*, die es vielen Müttern und Vätern zunehmend schwer macht, ihre Erziehungsverantwortung wahr zu nehmen und sich dieser wichtigen Aufgabe ausreichend zu widmen. Empirische Befragungen, wie der Thüringen-Monitor 2002, zeigen, dass die Thüringerinnen und Thüringer die Eltern als wichtigste Verantwortungsträger für ihre Kinder sehen, gleichzeitig aber auch unterstützende Hilfestellungen öffentlicher Träger befürworten. Beides wird nicht als Gegensatz verstanden, sondern sollte nach Meinung der Eltern möglichst umfassend aufeinander abgestimmt werden. Die Thüringer Landespolitik hat in den vergangenen Jahren viele Schritte unternommen, um der gegenwärtigen Situation gerecht zu werden und besonders die Familien zu unterstützen.

¹⁸² Thüringer Landtag, 3. Wahlperiode, Drucksache 3/2671.

Hinsichtlich wichtiger *Problembereiche und Lösungsansätze* ruft die Kommission zunächst die Forderung nach familienfreundlichen und sozial gerechten Bedingungen für Eltern und Kinder in Erinnerung. Darüber hinaus werden zwei Herausforderungen genannt: die Geschlechterspezifik im Bereich kindlicher Frühförderung und eine Neuorientierung der Elternarbeit der Bildungs- und Erziehungseinrichtungen. Hier geht es nicht nur um die Zusammenarbeit von Eltern und Erziehungsberechtigten im Alltag von Schulen und Kindertageseinrichtungen, sondern auch um die Ergänzung der Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen bzw. Lehrern und Erzieherinnen bzw. Erziehern um das Themenfeld „Elternarbeit“.

Die konkreten *Empfehlungen* der Kommission befassen sich mit der Familienorientierung von Schulen und Kindertageseinrichtungen. Sie reichen von der Erarbeitung von Bildungs- und Erziehungszielen unter Beteiligung der Eltern, über die spezielle Förderung des Engagements von Vätern und niedrigschwellige Angebote der Eltern- und Familienbildung bis hin zur Durchführung eines jährlichen Wettbewerbs „Familienfreundliche Schule und familienfreundlicher Kindergarten“ und der Verankerung der Elternarbeit im Lehrangebot von Fachschulen, Fachhochschulen und Universitäten. Die Kommission empfiehlt, eine „einladende“ Elternarbeit durch eine „aufsuchende“ zu ergänzen und dabei auch an Thüringer Traditionen der Vorwendezeit anzuknüpfen. Besonders sollten sozial randständige und schwach integrierte Eltern im Blick sein. Um Männer stärker in die öffentliche Erziehungsarbeit zu integrieren, sollte ihr Anteil unter den Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen erhöht werden. Wichtige Instrumente zur Förderung elterlicher Erziehungsverantwortung könnten ein „Forum für Eltern- und Familienbildung“ und ein jährlicher Aktionstag zur Eltern- und Familienarbeit werden.

(Zum Kapitel „Familie und Bildungssystem“ liegen zwei Sondervoten vor, siehe oben S. 34 ff.)

II. Frühkindliche Bildung

Der frühkindlichen Bildung und Erziehung wird in der aktuellen Diskussion große *Bedeutung* beigemessen. Die große Lernfähigkeit des Kindes verlangt nach angemessener Förderung, die verschiedenen Formen des Familienlebens erfordern eine neue Austarierung von familiär und öffentlich verantworteter Erziehung und Bildung. Damit das Kind die Welt selbstständig erkunden und sich aktiv aneignen kann, muss ihm eine kognitiv anregende, emotional bergende und sozial integrierende Umwelt bereit gestellt werden.

Die *Situation* der frühkindlichen Bildung und Erziehung stellt sich im Freistaat Thüringen nach Auffassung der Kommission zumindest in organisatorischer Hinsicht vergleichsweise günstig dar. Dazu tragen der gesetzliche Anspruch auf einen Platz in einem Kindergarten ab dem Alter von zweieinhalb Jahren, die flächendeckende Verfügbarkeit von Betreuungs- und Bildungseinrichtungen und die strukturierte Ausbildung des erzieherischen Personals wesentlich bei. Im Jahr vor dem Schuleintritt besuchen nahezu alle Kinder den Kindergarten. Für das Alter unter zweieinhalb Jahren zeigen sich aber regionale Lücken im Angebot, und im Falle schwieriger Arbeits- und Lebensverhältnisse der Eltern scheint das Betreuungsangebot nicht immer optimal den Betreuungsbedürfnissen zu entsprechen. Die Landesregierung hat eine Arbeitsgruppe eingerichtet, um in Zusammenarbeit mit den Trägern die Weiterentwicklung der Kindertageseinrichtungen zu steuern.

Die Kommission hat sich bei den *Problembereichen und Lösungsansätzen* insbesondere mit der Einrichtung eines verbindlichen Bildungsrahmenplans für die Arbeit in den Kindertageseinrichtungen befasst. Dazu wurden verschiedene Ansätze und Modelle diskutiert, unter anderem solche, die in mehreren Bundesländern bereits zu konkreten Schritten geführt haben. Dabei wurde die Notwendigkeit gesehen, einerseits das erzieherische Personal durch geeignete Aus- und Fortbildung zur Einführung erweiterter oder präziserer Bildungsaufgaben zu befähigen, und andererseits Maßnahmen zur Qualitätssicherung für die Arbeit in den Kindertageseinrichtungen zu entwickeln.

Die *Empfehlungen* der Kommission betreffen die Bildungs- und Erziehungsziele im Elementarbereich, den Umgang mit der zunehmenden Heterogenität der Kinder, ihrer Herkunftsfamilien und ihrer Lebenslagen, die Frage des Stellenwertes und der Ausdifferenzierung einer künftigen Elementarerziehung und die Frage der Vernetzung der Kindertageseinrichtungen mit anderen Bildungs- und Erziehungseinrichtungen des Gemeinwesens. Weitere Empfehlungen betreffen die Qualitätssicherung der Elementarerziehung, die Aus- und Fortbildung des erziehenden Personals sowie die Finanzierung der Elementarerziehung.

III. Schule und ihre Partner

III. 1. Bildungstheoretischer und erziehungstheoretischer Rahmen

Die *Bedeutung* von Erziehung und Bildung bemisst sich zum einen am Einzelnen als ganzen Menschen und Person mit vielfältigen zu fördernden Möglichkeiten, zum anderen nach den

Erfordernissen einer demokratischen Gesellschaft, die leistungsfähige, informierte, urteilsfähige, verantwortungsbewusste und handlungsbereite Mitglieder braucht. Dem entspricht eine weite Definition von Bildung, die neben Wissen, Verstehen und Können auch Wertbewusstsein, Haltungen und Handlungsfähigkeit fördert und darüber hinaus den Horizont sinnstiftender Deutungen der Wirklichkeit im Blick hat, kurz, Verfügungswissen und Orientierungswissen. Bildung ist die subjektive Seite der Kultur, und diese schließt alle Bereiche ein wie Sprache, Recht, Politik, Wirtschaft, Wissenschaften, Technik, Kunst, Philosophie, Religion. Darum ist Bildung mehrdimensional. Die Bildungszusammenhänge haben sich überdies ausgeweitet; sie umspannen heute den Kontext der individuellen Lebensgeschichte und den der europäischen wie weltgesellschaftlichen Entwicklungen.

Die bildungspolitische Debatte in der gegenwärtigen *Situation* ist im Freistaat Thüringen wie in der ganzen Bundesrepublik hauptsächlich durch die internationalen Leistungsvergleichsuntersuchungen (TIMSS, PISA, IGLU) angestoßen worden. Die in Thüringen schon zuvor beschrittenen Wege zur Verbesserung der Bildungsqualität haben sich zum Teil bewährt, bleiben aber auch ausbau- und reformbedürftig. Zu denken geben in negativer Hinsicht Befunde zur Politikverdrossenheit, Unzufriedenheit mit Demokratie, Ausländerfeindlichkeit, in positiver Hinsicht bei manchen Jugendlichen das Interesse, sich für das Gemeinwesen einzusetzen und Verantwortung zu übernehmen.

Die *Problembereiche und Lösungsansätze* betreffen den Vorrang individueller Bildungsförderung, die Gewähr gleicher Bildungschancen, die Prävention von Gewalt, die Erziehung zur Demokratie und die interkulturelle wie interreligiöse Bildung als Fähigkeit zum verstehenden, toleranten Umgang mit Differenz bzw. Heterogenität.

Die *Empfehlungen* richten sich für die Praxis des täglichen Unterrichts auf ein „bildendes“ Lernen, das ermutigt, Neugier weckt, zum Weiterlernen anspricht und nachhaltig ist. Bildung und Erziehung sind miteinander zu verschränken, wobei Schulkultur und Schulklima besonders bildungswirksam sind. Die Bedeutung der Schule als Unterrichtsstätte und Lebensraum mit Ganztagsangeboten verlangt neben der Kooperation mit verschiedenen Partnern ihre sozialpädagogische Durchgestaltung und die Überwindung der institutionellen Entfremdung von Schulpädagogik und Sozialpädagogik. Bildung betrifft generell schulische und außerschulische Bildung, formelles und informelles Lernen. Frühe Bildung beansprucht ein neues Gewicht. Im Zeichen des freiheitlichen pädagogischen Trägerpluralismus existieren in der Bundesrepublik staatliche Schulen und Schulen in freier Trägerschaft. Die gesammelten Anstren-

gungen haben für alle Schulen in gleichen Maßen zu gelten. Eine sinnorientierte, wertbewusste und kritische Erziehung und Bildung widersteht Ideologien. Sie durchschaut auch eine einseitige Leistungsideologie, um gerade dadurch die Leistungsmotivation und -fähigkeit zu erhöhen und zur Qualitätssicherung beizutragen.

III.2. Sozio-kultureller Rahmen und demographische Entwicklungen

Die Bewältigung der wachsenden sozialen, kulturellen und sprachlichen Verschiedenheit in der Schülerschaft gehört zu den großen Herausforderungen, die die Schule und ihre Partner zu bewältigen haben. In den jüngsten internationalen Schulleistungs-Untersuchungen hat sich gezeigt, dass in Deutschland die Abhängigkeit der Schulerfolgchancen von der Herkunft der Kinder und Jugendlichen besonders hoch ist. Die Enquetekommission hat sich daher mit der Frage auseinandergesetzt, welche Lebensumstände von Kindern wichtige Rahmenbedingungen für die Gestaltung der Schule und des Unterrichts in Thüringen setzen. Dabei konzentrierte sich die Kommission auf die Aspekte „sozio-ökonomische Lage und Kulturelles Kapital der Familien“, „Geschlecht“ und „sprachliche und kulturelle Herkunft“, weil diese von besonderer *Bedeutung* für den Bildungserfolg sind. Ein weiterer für die Entwicklung des Bildungswesens relevanter Gesichtspunkt ist die absehbare demographische Entwicklung, die von der Entwicklung der Geburtenzahlen sowie von der zunehmenden Mobilität der Menschen beeinflusst ist. Die Kommission hat sich hierbei insbesondere mit dem Aspekt der Abwanderung aus bzw. Zuwanderung nach Thüringen befasst.

Zur Beschreibung der *Situation* hat die Kommission Informationen zur materiellen Lebenslage von Kindern und Jugendlichen im Freistaat Thüringen zusammengestellt. Sie hat sich ferner mit Erkenntnissen der Bildungsforschung über Zusammenhänge zwischen Armut und Bildungserfolg befasst. Im Kontext „Geschlecht“ wurden Gründe für Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen analysiert. Im Zusammenhang „sprachliche und kulturelle Heterogenität“ wurden Informationen über Zuwanderung nach Thüringen, ihre mögliche Entwicklung und die Konsequenzen für Bildung und Erziehung erörtert.

Als *Problembereich* hat die Kommission die Frage der allgemeinen Schulpflicht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund identifiziert. Hierzu wurden kontroverse Positionen formuliert; eine konsensuelle Empfehlung wurde nicht ausgesprochen.

Im Hinblick auf die Erhöhung der Leistungsfähigkeit des Thüringer Schulwesens im Umgang mit einer sozial, kulturell und sprachlich heterogener werdenden Schülerschaft spricht die Kommission *Empfehlungen* aus, die die Integration dieser Aufgabe in die Schulentwicklung, die individuelle Gewährung von Förderung sowie die Kooperation mit Modellvorhaben anderer Bundesländer zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund betreffen. Weitere Empfehlungen betreffen die Unterstützung und bessere Qualifizierung des pädagogischen Personals für die Tätigkeit in heterogenen Gruppen, die Weiterentwicklung von Ansätzen zur Ganztagsbildung und solchen zur Kooperation zwischen Elementarbereich und Schule und zwischen Schulen und außerschulischen Instanzen der Bildung und Erziehung. Alle Maßnahmen haben die Bildungschancen aller Kinder und Jugendlichen in Thüringen, unabhängig von ihrer Herkunft, zu verbessern.

III.3. Kooperationen von Schule

Schule wird als Teil der demokratischen Gesellschaft immer stärker von gesellschaftlichen, sozialen und technischen Rahmenbedingungen beeinflusst und wirkt ihrerseits ebenso auf diese ein. Für die Entwicklung ihres Profils und zur Ausschöpfung ihres gesamten Potenzials ist es deshalb unumgänglich, dass Schule mit den verschiedenen Partnern vor Ort kooperiert. Dabei sollen sich verschiedene Professionen austauschen und ergänzen. Im Vordergrund der Bemühungen um Kooperationen sollte kein gesetzlicher Auftrag, sondern die Einsicht stehen, dass die Zusammenarbeit mit Partnern die Arbeit von Schule bereichert.

In ihrer Analyse zur *Situation* der Kooperationen von Schule stellt die Kommission fest, dass sich Partnerschaften hinsichtlich ihrer Art sowie hinsichtlich der Kontinuität, Qualität und Intensität der Arbeit stark unterscheiden. Neben den regional spezifischen Partnerschaften existieren im Freistaat Thüringen zahlreiche Initiativen des Landes und der im Land engagierten Verbände und Interessenvereinigungen. Besonders hervorzuheben sind dabei bestehende Partnerschaften, die die Schulabgänger auf das spätere Erwerbsleben vorbereiten und sie bei der Herausbildung wichtiger sozialer Kompetenzen unterstützen.

Offensichtliche *Problembereiche und Lösungsansätze* wurden von der Kommission diskutiert und bilden die Grundlage für Empfehlungen. Dabei wurde unter anderem festgestellt, dass, obwohl in Thüringen zahlreiche Kooperationen bestehen, noch nicht alle Schulen ausreichend mit ihrem Umfeld kooperieren und dass sie die Jugendlichen nicht immer hinreichend befähigen, sich mit den Realitäten außerhalb der Schule auseinander zu setzen. Schule soll nicht nur

Lernort für Kinder, sondern auch für Erwachsene sein und sich zum kulturellen Mittelpunkt und Kommunikationszentrum in ihrem Einzugsgebiet entwickeln. Durch engere personelle sowie konzeptionelle Verflechtung aufeinander folgender Bildungseinrichtungen kann die Zusammenarbeit verbessert werden. Kooperationen müssen von „unten“ wachsen und nicht von „oben“ verordnet werden. Trotzdem sollte die Fachaufsicht helfen, einen intensiven Erfahrungsaustausch zu organisieren. Schule und Jugendhilfe können gegenseitig keine Kompensationsfunktion übernehmen, müssen sich aber im Interesse des Kindes weiterentwickeln und besser ergänzen.

Angesichts der benannten Problembereiche *empfiehlt* die Kommission neben dem Abschluss von Kooperationsvereinbarungen zwischen den Partnern in den Schuleinzugsbereichen auch den Abschluss einer landesweit geltenden Kooperationsvereinbarung zwischen den kommunalen Spitzenverbänden und den zuständigen Fachressorts der Landesregierung. Außerdem wird die Einrichtung einer jährlichen Bildungskonferenz zu ausgewählten Themen der Kooperation zwischen Schule und ihren Partnern für sinnvoll erachtet. Die Erarbeitung und Vernetzung eines gemeinsamen Fortbildungsangebots des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM), des Landesjugendamts und der Thüringer Fach- und Hochschulen sollte dazu beitragen, Potenziale für Kooperationen professionell zu nutzen.

III.4. Schulstrukturen

Unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten wird nicht erst seit PISA und IGLU angenommen, dass gegliederte Schulsysteme, so wie wir sie in Deutschland besitzen, besondere Probleme damit haben, sowohl Bildungsgerechtigkeit als auch die Förderung der Leistungsfähigkeit aller Schülerinnen und Schüler zu verwirklichen. Zwar zeigen sowohl der internationale (PISA-I) als auch der innerdeutsche Vergleich (PISA-E), dass die Leistungsfähigkeit gegliederter Schulsysteme erheblich schwanken kann. Im OECD-Vergleich wurden jedoch in frühgliedernden Systemen im Durchschnitt nicht die Leistungen von Spitzenländern erreicht, die in der Sekundarstufe I integrierte Schulsysteme mit schwacher Selektion und hohem Förderanspruch besitzen. Neben dem Problem des Umgangs mit sprachlicher und kultureller Heterogenität in allen Schulformen konzentriert sich die Kritik am deutschen Schulsystem im Wesentlichen auf zwei Bereiche:

- (a) auf die Übergangsauslese nach dem 4. Schuljahr – also auf die strukturellen Folgen von Leistungsheterogenität – sowie

- (b) auf die im Durchschnitt zu geringe Förderung von Schülerinnen und Schülern im Verlauf der Sekundarstufe I – mit der Folge eines deutlichen Zusammenhangs von soziokulturellem Hintergrund der Jugendlichen und ihren Leistungen.

Nach einem von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des PISA-Konsortiums vorgelegten internationalen Vergleich systemischer Merkmale – einbezogen sind die Schullandschaften von Kanada, England, Finnland, Frankreich, den Niederlanden und Schweden – kann man davon ausgehen, dass die deutschen Schulen von den Entwicklungen erfolgreicher OECD-Länder konstruktive Anregungen erhalten können. In den sechs Vergleichsländern berichten die Schülerinnen und Schüler unter anderem von intensiver Unterstützung durch ihre Lehrerinnen und Lehrer bei drohendem Schulversagen und sie besuchen seltener Nachhilfeunterricht als deutsche Jugendliche. Schülerinnen und Schüler der Vergleichsländer lernen längere Zeit (in der Regel mindestens acht Schuljahre) gemeinsam und eine Verteilung auf verschiedene Schulformen setzt spät und offenbar behutsam ein. Diese Befunde sind deutlich, wenn auch nicht vollkommen eindeutig. Es gibt wissenschaftliche Gegenmeinungen, die davor warnen, die anstehenden Schulreformen isoliert an der Schulstrukturdebatte festzumachen.

Die Enquetekommission hat in ihrer Interpretation der *Problembereiche und der Lösungsansätze* zum Thema Schulstrukturen zu keiner einheitlichen Position gefunden. Vielmehr haben sich in der Kommission drei Denkrichtungen herausgestellt, die das Problem des gemeinsamen Lernens aller Kinder mindestens bis zum 8. Schuljahr unterschiedlich einschätzen.

III.5. Schulentwicklung

In der Organisationsentwicklung setzt sich zunehmend die Auffassung durch, dass das Lernen von Menschen nur in Einrichtungen gefördert werden kann, die selbst als „lernende Organisationen“ verfasst sind. Ziel von Schulentwicklungsprozessen muss es deshalb sein, neue Formen und Orte des institutionellen Lernens und des Aushandelns von Zusammenarbeit zu entwickeln und zu vereinbaren. Dabei wird sich die Funktion und Rolle der professionellen Pädagoginnen und Pädagogen im Verhältnis zu und in Kooperation mit Repräsentantinnen und Repräsentanten anderer gesellschaftlicher Felder weiter ausdifferenzieren. Namentlich die fortgeschrittene Individualisierung, Pluralisierung und Ausdifferenzierung der Gesellschaft akzentuieren die Bedeutung der Eigenständigkeit und Selbststeuerung der Schule und ihrer Akteure.

Notwendig sind nach Auffassung der Enquetekommission Freiräume für Lern- und Gestaltungsprozesse, ebenso wie Selbstwirksamkeitserfahrungen, die die gewährte und gewonnene Selbstständigkeit festigen können. Die Aufgabe der Kollegien, der Schulleitungen und der Schulaufsicht ist es dabei, die Schule derart einzurichten, dass sie auf neue Anforderungen der Umwelt aktiv lernend antworten kann. Zur Gestaltung von Lernumgebungen, die den Schülerinnen und Schülern vielfältige Möglichkeiten eröffnen, entsprechend ihren biografischen Lernvoraussetzungen selbst steuernd zu lernen, benötigen Lehrerinnen und Lehrer Freiheiten und die Mittel, ihre Aufgabe verantwortungsvoll gestalten zu können. Schule ist jedoch eine öffentliche Einrichtung. Eigenständigkeit und Selbststeuerung bedürfen der demokratischen Rahmensetzung und Kontrolle. Nach Auffassung der Kommission sind deshalb sowohl die Organisation Schule als auch die Profession der Pädagoginnen und Pädagogen auf eine dialektische Spannung von Fremd- und Selbstbestimmung verwiesen. Die Verantwortlichen der Bildungspolitik und -verwaltung sind aufgefordert, eine Balance von sicheren Rahmenbedingungen und flexiblen Freiräumen zu schaffen sowie durch eine distanzierte, aber klare und transparente Außensteuerung die Selbststeuerung zu sichern.

Die Enquetekommission hat mit Blick auf den Freistaat Thüringen die *Probleme und Lösungsansätze* im Bereich der Schulentwicklung diskutiert. Sie hat für diesen Bereich einen differenzierten Katalog von 14 Empfehlungen aufgestellt. Besonders wichtig ist der Kommission, dass Schulentwicklungsprozesse differenziell angelegt werden, d.h. Reformprogramme den unterschiedlichen Entwicklungsstand von Schulen berücksichtigen. In diesem Sinn werden Vorschläge zur Unterstützung der Schuleingangsphase gemacht und es werden Empfehlungen zum pädagogischen Ausbau der Regelschule ausgesprochen, damit diese ein bis zur Hochschulreife führendes Konzept praktischer Bildung entwickeln kann, das strukturell gleichwertig, aber nicht gleichartig mit der wissenschaftspropädeutischen Ausbildung des Gymnasiums ist. Darüber hinaus wird der Landesregierung empfohlen, in der Kultusministerkonferenz auf eine Prüfung der Vereinbarung zu den Schularten und Bildungsgängen im Sekundarbereich I im Sinne der Verlängerung des gemeinsamen Lernens bis zum 8. Schuljahr hinzuwirken.

Die Kommission regt ferner an, als ein Mittel der Schulentwicklung die Ausbildung von Förderschullehrerinnen und -lehrern zu verstärken, damit diese zur Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf in den anderen allgemein bildenden Schulen eingesetzt werden können. Die in Thüringen relativ hohe Quote der Verweisung von Schüle-

rinnen und Schülern an Förderschulen soll damit vermindert werden. Weitere *Empfehlungen* beziehen sich auf die Verbesserung der Berufswahlvorbereitung an Thüringer Schulen und auf die Ganztagsbetreuung sowie auf die Evaluation laufender Schulentwicklungsmaßnahmen wie die Praxisklassen, das Seminarfach, die Projektarbeit und der Bogen „Einschätzung zur Kompetenzentwicklung“. Das Entwicklungsprogramm für Unterricht und Lernqualität mit dem Schwerpunkt „Verständnisintensives Lernen“ soll ebenso gefördert werden wie besondere Maßnahmen, die die diagnostischen und didaktischen Fähigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern stärken. Die Kommission empfiehlt ferner die Einrichtung postgradualer Studiengänge zur beruflichen Förderung des Leitungspersonals im vorschulischen und schulischen Bereich sowie des Aufsichtspersonals in den Schulämtern und im Kultusministerium. Der Empfehlungsteil wird mit der Forderung nach Einrichtung eines eigenen Etats für Schulentwicklungsforschung beim Thüringer Kultusministerium abgeschlossen. Ohne systematische Forschung auf dem Gebiet der Schulentwicklung lässt sich nach Auffassung der Enquetekommission die Schulreform in Thüringen nicht rational steuern.

IV. Bildung und Entwicklung des pädagogischen Personals

Eine solide, wissenschaftlich fundierte und auf die Erfordernisse des späteren Berufslebens ausgerichtete Ausbildung ist von grundlegender *Bedeutung* für ein erfolgreiches Wirken von Pädagoginnen und Pädagogen in allen Bildungseinrichtungen. Ebenso wichtig wie die Grundlagenbildung ist eine das gesamte Berufsleben begleitende Fort- und Weiterbildung. Es kommt zukünftig verstärkt darauf an, sowohl für die Erzieherinnen und Erzieher als auch für die Lehrerinnen und Lehrer die jetzt existierenden Qualifikationsphasen noch enger miteinander zu verzahnen und für das pädagogische Personal ausreichende Möglichkeiten der beruflichen und individuellen Fort- und Weiterbildung zu schaffen. Motivation, Arbeitszufriedenheit und Arbeitsplatzsicherheit sind wichtige Faktoren für eine qualitativ hochwertige Bildung und Erziehung. Personalentwicklung, die auch in engem Zusammenhang mit Aus-, Fort- und Weiterbildung steht, ist deshalb ebenfalls eine wichtige Komponente in einem modernen Bildungssystem. Die Kommission hat aufgrund dieses Zusammenhangs auch beide Themen – Bildung des pädagogischen Personals und Entwicklung des pädagogischen Personals – in einem Kapitel behandelt.

Die Kommission hat die *Situation* der Lehrer- und Erzieherausbildung in Thüringen analysiert und die verschiedenen Modelle, insbesondere in der Lehrerausbildung ausführlich diskutiert. Es wurde festgestellt, dass die von den Universitäten Erfurt (BA-/MA-Modell) und Jena (Re-

form der grundständigen Lehrerbildung nach dem bisherigen Modell der Kultusministerkonferenz) eingeschlagenen Wege bei der Lehrerausbildung einer gründlichen Evaluation bedürfen. Forderungen, unabhängig von der Gestaltung der Studiengänge, beziehen sich auf die bessere Berücksichtigung der Belange der Lehrerausbildung in der Universitätsstruktur, auf eine ausgeprägtere berufsfeldbezogene Kompetenzorientierung der universitären Erstausbildung und die bessere Verzahnung der drei Phasen der Lehrerbildung. Bei der Diskussion zur zukünftigen Gestaltung der Erzieherausbildung wurde in der Kommission ein Dissens deutlich. Ein Teil der Mitglieder spricht sich für eine Verlagerung dieser Ausbildung an eine Fachhochschule aus, der andere Teil plädiert für die Weiterentwicklung der Erzieherausbildung an den Fachschulen für Sozialpädagogik und die Einbeziehung der Hochschulen in die Fort- und Weiterbildung. Bezüglich der Personalentwicklung standen insbesondere die Folgen des Geburtenrückgangs und die daraus resultierenden Personalmaßnahmen im Mittelpunkt der Situationsbeschreibung.

Weiterhin hat die Kommission *Problembereiche und Lösungsansätze* im Zusammenhang mit der Gestaltung der beruflichen Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals identifiziert und diskutiert. Besondere Aufmerksamkeit galt der Zugänglichkeit und Nachfrage der Bildungsangebote, insbesondere bei der Trägervielfalt im Bereich der Kindertageseinrichtungen, die sich in den letzten Jahren entwickelt hat. Neben inhaltlichen Aspekten wurden die Rolle und die Möglichkeiten der beteiligten Institutionen und administrative Zuständigkeiten erörtert und Vorschläge unterbreitet. Im Bereich der Entwicklung des pädagogischen Personals kristallisieren sich zwei Schwerpunkte für die zukünftige Gestaltung dieses Prozesses heraus. Zum einen müssen jungen Pädagoginnen und Pädagogen, trotz sinkenden Bedarfs, Einstellungsmöglichkeiten eröffnet werden und zum anderen müssen die Arbeitsbedingungen der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Erzieherinnen und Erzieher den geänderten Anforderungen der Profession angepasst werden. Dazu bedarf es auch einer Neubewertung der Arbeitszeit.

In den *Empfehlungen* spricht sich die Kommission für eine inhaltliche und strukturelle Neugestaltung der Aus-, Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals, bei Beibehaltung der existierenden Institutionen aus. In diesem Prozess wird empfohlen, die Inhalte der Weiterbildung mehr auf Schulentwicklungsprozesse und die Selbstständigkeit von Schulen auszurichten. Auch der Einsatz des Personals an anderen Ausbildungseinrichtungen, z.B. Fachleiterinnen und -leiter in den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten der Hochschulen oder

Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler an den Studienseminaren wird angeregt. Für die Fort- und Weiterbildung der Erzieherinnen und Erzieher sollen nach Meinung der Kommission verstärkt die Potenziale der Fachhochschulen und der Fachschulen für Sozialpädagogik gebündelt werden. Die Einrichtung spezieller Aufbaustudiengänge für Leiterinnen und Leiter bzw. Fachberaterinnen und -berater wird empfohlen. Bezüglich der Entwicklung des pädagogischen Personals reflektieren die Empfehlungen der Kommission die dargestellten zwei Hauptschwerpunkte. So wird die Erarbeitung und Erprobung neuer Arbeitszeitmodelle für Lehrerinnen und Lehrer sowie Erzieherinnen und Erzieher ebenso empfohlen wie die Schaffung verbindlicher Einstellungskorridore.

V. Medienkompetenz

Der Herausbildung von Medienkompetenz bei allen am Prozess von Bildung und Erziehung Beteiligten kommt eine wachsende *Bedeutung* zu, denn sie ist zu einer wesentlichen Voraussetzung der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben geworden.

Die Kommission hat die *Situation* hinsichtlich der Vermittlung und Ausprägung von Medienkompetenz untersucht. Nicht nur in den weiterführenden Schulen wird Wert auf die Herausbildung von Medienkompetenz gelegt. Schon in der Grundschule werden Grundfertigkeiten im Umgang mit PC und Internet, aber auch mit den traditionellen audiovisuellen und Printmedien vermittelt. Auch außerhalb der Schule ist es den Kindern und Jugendlichen möglich, an Medienprojekten teilzunehmen, sei es durch offene Radio- und Fernsehkanäle, die mobile Medienwerkstatt der Thüringer Landesmedienanstalt oder Zeitungsverlage. Thüringen verfügt über ein flächendeckendes Netz von Bibliotheken sowie über Mediatheken und Ludotheken. Des Weiteren existiert in Thüringen ein Netzwerk von 47 Medienschulen. Der Ausstattungsgrad der Schulen mit Personalcomputern ist in allen Schularten im bundesdeutschen Vergleich überdurchschnittlich.

Lösungsansätze hinsichtlich noch bestehender *Problembereiche* sieht die Kommission darin, die Möglichkeiten der vorhandenen Einrichtungen zur Vermittlung von Medienkompetenz weiter auszubauen, untereinander zu vernetzen und deren Angebote für Eltern zu erweitern. Die Darstellung von Gewalt, von Gewaltverherrlichung und von Menschenwürde verachtenden Inhalten in den Medien muss im Rahmen der freiwilligen Selbstkontrolle weiter beschränkt und für Jugendliche schwerer zugänglich gemacht werden. Die Gewaltprävention stellt in diesem Bereich die wichtigste Aufgabe dar.

Ausgehend von einem weiten Begriff der Medienkompetenz spricht die Kommission *Empfehlungen* aus. Angebote in der Erwachsenen- und Elternbildung zur Aneignung von Medienkompetenz sollen erweitert werden. In die Thüringer „Leitlinien frühkindlicher Bildung“ ist die altersgerechte Vermittlung von Medienkompetenz aufzunehmen. In der Lehrerbildung soll eine frühzeitige und gezielte Vermittlung von Medienkompetenz erfolgen, dies kann durch die Einrichtung von Professuren für Medienpädagogik unterstützt werden. In Thüringen sollte die Entwicklung und Umsetzung schulischer e-Learning-Projekte geprüft werden.

VI. Lebenslanges Lernen

Menschen sind fähig und vielfach bereit, auch nach ihrer Schulzeit, selbst nach ihrer Erwerbszeit, selbstständig zu lernen und sich weiterzubilden. Zur Anpassung an die sich rasch wandelnden Anforderungen in unserer Gesellschaft und in der Arbeitswelt, aber auch zur Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und einer im Wandel stabil bleibenden Identität sind solche kontinuierlichen Lernprozesse besonders nötig, die vielseitige Handlungskompetenzen ausbilden, in eigener Verantwortung organisiert und gestaltet werden und durchaus auch außerhalb spezieller Einrichtungen stattfinden. Die Perspektive des „lebenslangen Lernens“ erhält somit für die Gestaltung von Bildung und Erziehung besondere *Bedeutung*. Deshalb fordert die Europäische Union seit einigen Jahren ihre Mitgliedsländer auf, die nötigen Voraussetzungen für den Zugang der Bevölkerung zur Bildung, für die Sicherung von Bildungsstandards, für die Verbesserung der Qualität von Bildungsmaßnahmen, für die Anerkennung des informellen Lernens und für die Finanzierung des lebenslangen Lernens zu schaffen.

Die Kommission hat die *Situation* des lebenslangen Lernens in Thüringen analysiert. Sie hat Informationen darüber gesammelt, wie junge Menschen auf das Leben in der Gesellschaft und der Arbeitswelt vorbereitet werden, in welchem Umfang Schulabschlüsse erworben werden, wie der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt verläuft, welche Formen und Umfänge die betrieblich-berufliche Weiterbildung aufweist und welche Leistungen und Probleme die Erwachsenenbildung kennzeichnen.

Weiter hat die Kommission *Problembereiche und Lösungsansätze* im Zusammenhang mit dem lebenslangen Lernen identifiziert und diskutiert. Besondere Aufmerksamkeit galt der Zugänglichkeit und Nachfrage der Bildungsangebote, der Sicherung der Grundbildung für möglichst alle jungen Menschen, den Informationsmöglichkeiten zu Bildungsgängen und Weiterbildungsangeboten, der Deckung des Beschäftigtenbedarfs in Thüringen, der Struktu-

rierung und Zertifizierung der Weiterbildung, der Qualitätssicherung der Erwachsenenbildung, der Situation der Persönlichkeitsbildung bzw. der politischen Bildung sowie der Finanzierung des lebenslangen Lernens.

Angesichts des langfristig geltenden Handlungsbedarfs spricht die Kommission mehrere allgemein gehaltene *Empfehlungen* zur Förderung des lebenslangen Lernens aus. Diese betreffen die Sicherung einer Grundbildung im Kindes- und Jugendalter, den Ausbau von Informations- und Beratungsmöglichkeiten im Hinblick auf Ausbildungs- und Berufswege sowie die bedarfsgerechte Gestaltung und regionale Vernetzung des Weiterbildungsangebots, die an den Ressourcen und Kompetenzen der Adressaten ansetzen. Weitere Empfehlungen zielen auf die Qualitätssicherung in der Weiterbildung, die verbesserte Dokumentation und Zertifizierung von Bildungsmaßnahmen, auch solcher informeller Art, und nicht zuletzt den Ausbau der Bildungsberichterstattung für den außerschulischen Bildungsbereich. Schließlich weist die Kommission auf die grundlegende und damit übergeordnete Bedeutung der Persönlichkeitsbildung hin, die nicht zu Gunsten anderer Ziele des lebenslangen Lernens (berufliche Qualifikation, kulturelle Integration und gesellschaftliche Partizipation) vernachlässigt werden darf.

VII. Bildungsberichterstattung

Die *Bedeutung* einer kontinuierlichen und aussagekräftigen Bildungsberichterstattung steht heute bundesweit außer Frage. Gerade weil in der Bundesrepublik Deutschland eine sehr enge Verzahnung von Ausbildungs- und Beschäftigungssystem existiert, erfolgt die Verteilung von Lebenschancen wesentlich durch öffentlich vermittelte Bildungschancen. Eine kontinuierliche und umfassende Bildungsberichterstattung ermöglicht es, entsprechende Entwicklungsverläufe zu dokumentieren und zur Qualitätssicherung und -kontrolle von landes- und kommunalpolitischen Strategien und Maßnahmen in diesem Handlungsfeld beizutragen.

Der Freistaat Thüringen analysiert die aktuelle *Situation* im Bildungsbereich in verschiedenen Berichten, indem er eine Vielzahl von Bildungsdaten erhebt, die für eine kontinuierliche Berichterstattung genutzt werden können. So widmet sich der 3. Thüringer Sozialbericht in einem eigenen Kapitel dem Thema Bildung und Humankapital. Außerdem wird die Situation der beruflichen Ausbildung in Thüringen jährlich in Form eines umfangreichen Berufsbildungsberichts dokumentiert.

Ungeachtet dieser guten Ansätze hat die Kommission verschiedene *Problembereiche* analysiert, die einer umfassenden Bildungsberichterstattung derzeit noch entgegen stehen. *Lösungsansätze* müssen auf einen Verständigungsprozess über solche Indikatoren gerichtet sein, mit deren Hilfe die Bildungsausgaben für Personal und Sachmittel ebenso erfasst werden können wie die Strukturen der Bildungslandschaft, angefangen von vorschulischen Bildungseinrichtungen bis hin zur Struktur von Weiterbildungsangeboten. Außerdem wäre es erforderlich, die Effekte des Bildungssystems, seine „Outputs“ in Form der erreichten Bildungs- und Ausbildungsabschlüsse zu dokumentieren, die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im nationalen und internationalen Vergleich, aber auch die Bildungsbeteiligung nach Geschlecht, sozialer, sprachlicher und kultureller Herkunft zu ermitteln. Schließlich ist es anzustreben, bildungspolitische Schwerpunktsetzungen, praktische Ansätze und Maßnahmen darzustellen, die einer Qualitätssicherung und -entwicklung dienen. Die Kultusministerkonferenz hat sich auf Eckpunkte einer Bildungsberichterstattung verständigt, aber die Struktur im Einzelnen noch nicht festgelegt. Deshalb muss angestrebt werden, Thüringen in eine kontinuierliche Bildungsberichterstattung der Kultusministerkonferenz einzubinden und sich – neben den bereits erfassten Bildungsdaten – über plausible und aussagekräftige Indikatoren zu verständigen sowie die notwendigen Bedingungen zur Ermittlung von bislang nicht berücksichtigten, aber notwendigen Bildungsdaten zu schaffen, wie z.B. zur sozialen, sprachlichen oder kulturellen Herkunft von Schülerinnen und Schülern.

Im Ergebnis dieser Überlegungen hat die Enquetekommission der Landesregierung die *Empfehlung* gegeben, sich in der Kultusministerkonferenz für die Berücksichtigung der im Kapitel C.VII. „Bildungsberichterstattung“ im Einzelnen aufgeführten Indikatoren einer zukunftsorientierten Bildungsberichterstattung einzusetzen.