

Die bildungspolitische Bedeutung der Familie – Folgerungen aus der PISA-Studie

Die bildungspolitische Bedeutung der Familie – Folgerungen aus der PISA-Studie

Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen

Band 224
Schriftenreihe des Bundesministeriums
für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

Verlag W. Kohlhammer

In der Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend werden Forschungsergebnisse, Untersuchungen, Umfragen usw. als Diskussionsgrundlage veröffentlicht. Die Verantwortung für den Inhalt obliegt der jeweiligen Autorin bzw. dem jeweiligen Autor.

Alle Rechte vorbehalten. Auch fotomechanische Vervielfältigung des Werkes (Fotokopie/Mikrokopie) oder von Teilen daraus bedarf der vorherigen Zustimmung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Herausgeber: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
10118 Berlin

Titelgestaltung: 4 D Design Agentur, 51427 Bergisch-Gladbach

Gesamtherstellung: DCM • Druckcenter Meckenheim, 53340 Meckenheim

Verlag: W. Kohlhammer GmbH
2002

Verlagsort: Stuttgart
Printed in Germany

Gedruckt auf chlorfrei holzfrei weiß Offset

ISBN 3-17-017927-6

Vorwort

Die internationale Leistungsvergleichsstudie PISA hat den Reformbedarf des deutschen Bildungswesens deutlich gemacht. Bei der Diskussion dürfen wir nicht vergessen: Lernen beginnt bereits vor der Schule und findet auch außerhalb der Schule statt. Frühkindliche und außerschulische Bildungsprozesse sind für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen eminent wichtig. Bildung ist eine soziale und kulturelle Aufgabe, an der sich viele in unserer Gesellschaft beteiligen müssen.

Die Familien sind in der Regel der Ausgangspunkt für alle Bildungsprozesse. Hier werden die grundlegenden Fähigkeiten für schulische Lern- und lebenslange Bildungsprozesse geschaffen. In seiner Stellungnahme kritisiert der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, dass die Debatte sich auf Probleme der Schulorganisation und Leistungsstandardisierung verengt. Er plädiert für eine umfassendere Diskussion und eine Verbindung der Bildungspolitik mit Maßnahmen der Familien-, Kinder- und Jugendhilfepolitik.

Ich danke dem Beirat dafür, dass er sich mit dieser Stellungnahme in die aktuelle Diskussion um die PISA-Studie einschaltet. Ich denke, dass dies ein wichtiger Beitrag ist, um die verschiedenen Facetten der Bildungsdiskussion wieder in den Blick zu bekommen.



Dr. Christine Bergmann
Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
Zusammenfassung	9
I. Motive und Zielsetzungen des Gutachtens	10
1. Die zweite deutsche Bildungskatastrophe	10
2. Katastrophen als Herausforderungen zum Lernen und zu Reformen	10
3. Die PISA-Studie belegt: Das in Familien vermittelte und angeeignete Humanvermögen stellt die wichtigste Voraussetzung und wirksamste Grundlage der lebenslangen Bildungsprozesse dar.	11
4. Die öffentliche Debatte zur PISA-Studie vernachlässigt die Bildungsprozesse in Familien und die diesbezüglichen Herausforderungen an die Familienpolitik	13
5. Der Beirat sieht in der gezielten und nachhaltigen Verbindung von Maßnahmen der Familienpolitik, der Kinder- und Jugendhilfe und der Bildungspolitik die wichtigste Folgerung, die aus den Ergebnissen der PISA-Studie zu ziehen ist.....	15
II. Der grundlegende Beitrag der Familie zu den Bildungsprozessen der Kinder	17
1. Voraussetzungen für schulisches Lernen.....	17
2. Förderung der kindlichen Bildung durch die Eltern.....	18
3. Die Ressourcenausstattung ist für die Bildungsqualität wichtiger als die Familienform	20
4. Allgemeine Schulvorbereitung in der Familie	21
5. Familiäre Unterstützung der kindlichen Bildungsanstrengungen	22
III. Die Wechselwirkung zwischen Familien, Schulen und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe bestimmt den Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen ...	24
1. Vielfalt und Verflechtung der Bildungsorte.....	24

2.	Schule als Lebensort – Schulkultur als kooperative Gestaltungsaufgabe.....	26
3.	Vernetzung der Bildungsorte als Gestaltungsaufgabe	26
IV.	Ungleichheit zwischen Familien: Folgen für die Bildungswege und den Schulerfolg der Kinder.....	29
1.	Die PISA-Studie bestätigt eindrucksvoll die zahlreichen sozialwissenschaftlichen Befunde über die sozialen Disparitäten beim Bildungserfolg der Kinder.	29
2.	Wirtschaftliche Disparitäten bilden eine zentrale Ursache sozialer Unterschiede im Bildungserfolg der Kinder.....	30
3.	Unterschiede im Humanvermögen der Familien beeinflussen die Bildungschancen der Kinder.....	32
4.	Die Bildungsaspirationen der Eltern beeinflussen den Bildungsweg der Kinder.....	33
5.	Sprachvermögen als Schlüsselkompetenz für den Bildungserfolg: Familien mit Migrationshintergrund sind besonders benachteiligt.....	34
V.	Empfehlungen zu Maßnahmen der Familienpolitik in enger Verbindung mit Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe und der Bildungspolitik	35
1.	Die Unterstützung und Förderung der Bildungsprozesse in Familien liegt nicht nur im Interesse der Kinder, sondern auch im öffentlichen Interesse unseres Gemeinwesens	35
2.	Öffentliche Anerkennung und Unterstützung von Elternschaft.....	36
3.	Unterstützung und Förderung des Zusammenwirkens von Familien, Bildungsinstitutionen, Kinder- und Jugendhilfe	38
4.	Notwendigkeit einer umfassenden und gemeinsam getragenen Reform.....	40
	Literatur:.....	42
	Mitglieder des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.....	43

Zusammenfassung

Die öffentliche Debatte über die Folgerungen, die aus den Ergebnissen der PISA-Studie zu ziehen sind, lässt nach Auffassung des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen zentrale Erkenntnisse der PISA-Studie außer acht, denn diese Debatte bezieht sich fast ausschließlich darauf, wie schulisches Lernen besser zu organisieren und Lerninhalte und Leistungsstandards zu vereinheitlichen seien. Die PISA-Studie belegt jedoch in Übereinstimmung mit den Befunden früherer wissenschaftlicher Untersuchungen, dass die grundlegenden Fähigkeiten und Bereitschaften für schulische Lern- und lebenslange Bildungsprozesse der nachwachsenden Generation in den Familien geschaffen werden. Die Familie muss daher als die grundlegende Bildungsinstitution der Kinder und Jugendlichen anerkannt werden. Sie ist der ursprüngliche und begleitende Ort der Bildung von Humanvermögen. Sie wirkt sich auch auf die Wahl der Schulform und auf den Schulerfolg aus.

Die Familie ist der Ausgangspunkt für außerfamiliäre Bildungsprozesse der Kinder. Daher ist eine enge wechselseitige Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule, sowie zwischen Kindertagesstätten und weiteren Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe dringend erforderlich.

Die Verengung der aktuellen Debatte auf Probleme der Schulorganisation und Leistungsstandardisierung führt dazu, dass sich die Forderungen an das politische Handeln von Bund, Ländern und Kommunen weitgehend auf schulpolitische Maßnahmen beschränken. Der Beirat macht darauf aufmerksam, dass Kinder und Jugendliche nur dann individuell gefördert werden können und Chancengleichheit nur dann realisiert werden kann, wenn Familien in ihrer Leistungsfähigkeit gefördert und ihre Leistungen unterstützt werden. Dies ist auch eine zentrale Aufgabe der staatlichen Bildungspolitik.

Der Beirat versteht sein Plädoyer für verstärkte familienbezogene Maßnahmen der Politik nicht als Absage an notwendige Bildungsreformen im Bereich der Schule und des Kindergartens. Er sieht vielmehr in der gezielten und nachhaltigen Verbindung von Maßnahmen der Bildungspolitik mit Maßnahmen der Familien-, Kinder- und Jugendhilfepolitik die wichtigste Folgerung, die aus den Ergebnissen der PISA-Studie zu ziehen ist.

I. Motive und Zielsetzungen des Gutachtens

1. Die zweite deutsche Bildungskatastrophe

38 Jahre nach der folgenreichen Artikelserie von Georg Picht in der Wochenzeitung „Christ und Welt“ wird ein zweites Mal die deutsche Bildungskatastrophe ausgerufen. Anlass ist diesmal die Veröffentlichung der in 32 Staaten an 15-Jährigen durchgeführten PISA-Studie (*Programme For International Student Assessment*, vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, im folgenden kurz PISA 2001). Die deutschen Jugendlichen haben im Hinblick auf die getesteten Kompetenzen im Umgang mit Texten („Lesekompetenzen“ bilden den Schwerpunkt dieses ersten Durchlaufs der PISA-Studie), aber auch in ihrem Umgang mit mathematischen und naturwissenschaftlichen Aufgaben, vergleichsweise schlecht abgeschnitten: In der Gesamtbewertung der durchschnittlichen Lesekompetenzen nimmt Deutschland Platz 21 ein; der prozentuale Anteil der Jugendlichen, die unterhalb der Kompetenzstufe I eingestuft sind, ist nur in 4 Ländern höher als in Deutschland (10 %); in den Spitzenleistungen (Kompetenzstufe V) liegt Deutschland knapp unter dem OECD-Durchschnitt; in keinem anderen Land ist der systematische Zusammenhang zwischen familiären Lebensverhältnissen (Berufs- und Bildungsstatus sowie, getrennt ausgewiesen, Migrationshintergrund der Eltern) so „straff“ wie in Deutschland, mit der Folge, dass 22,5 % der Jugendlichen zur potenziellen Risikogruppe der schwachen Leser gehören.

2. Katastrophen als Herausforderungen zum Lernen und zu Reformen

Wenn die genannten Befunde der PISA-Studie als Katastrophe wahrgenommen werden, kann dies, in Verbindung mit der unvermeidlichen kritischen Analyse des deutschen Bildungssystems, als Herausforderung für Reformen wirken. Die Erfahrung einer Katastrophe kann insofern paradoxer Weise ihr Gutes haben, indem sie Kräfte zu einem Neubeginn mobilisiert. Es scheint zum „menschlichen Dilemma“ zu gehören – so hat es jedenfalls der *Club of Rome* gesehen –, dass eine der wichtigsten Formen, in welcher Menschen und Gesellschaften lernen, das „Lernen durch Schock“ ist. Als Beispiele dafür werden der Kernreaktorunfall von Tschernobyl (1986) und die Ölkrise (1973) angeführt, die dazu beigetragen haben, im öffentlichen Bewusstsein und politischen Handeln nach Möglichkeiten einer systematischen Begrenzung oder sogar Beendigung der Nutzung von Kernenergie und

sogar Beendigung der Nutzung von Kernenergie und nach wirksamen Regeln zugunsten des Umweltschutzes zu suchen.

Angesichts der zentralen Bedeutung, die den Bildungsprozessen der nachwachsenden Generation für die Sicherung der Zukunft des Humanvermögens in unserer Gesellschaft zukommt (vgl. hierzu insbes. Fünfter Familienbericht, BMFuS 1994), will der Beirat durch seine Stellungnahme dazu beitragen, dass der „Schock“ von PISA produktiv für eine nachhaltige Verbesserung der Kontextbedingungen für Bildungsprozesse genutzt wird.

3. Die PISA-Studie belegt: Das in Familien vermittelte und angeeignete Humanvermögen stellt die wichtigste Voraussetzung und wirksamste Grundlage der lebenslangen Bildungsprozesse dar.

Die PISA-Studie hat wichtige Erkenntnisse über Rahmenbedingungen und Voraussetzungen des Lernens hervorgebracht, die den Kompetenzerwerb und die Bildungswege von Kindern und Jugendlichen nachhaltig beeinflussen. Dies gilt zum einen für institutionelle Kontexte: Es zeigt sich, dass nationale Bildungssysteme, aber auch die verschiedenen Schultypen innerhalb nationaler Bildungssysteme (z. B. Hauptschule, Realschule und Gymnasium im gegliederten Schulsystem Deutschlands) in sehr unterschiedlichem Ausmaß in der Lage sind, den Kompetenzerwerb der Schüler zu fördern. Noch wichtiger als die vermuteten Wirkungen institutioneller Kontexte erweisen sich nach den Erkenntnissen der PISA-Studie zum anderen die Wirkungen der informellen Kontexte der Herkunftsfamilien der Jugendlichen sowie des Beziehungsgeflechts von Gleichaltrigen: Die Ergebnisse des internationalen Schülerfragebogens zeigen, dass die Qualität der Bildungsprozesse in den Familien von entscheidender Bedeutung für die Wahl eines Schultyps (dies gilt für gegliederte Bildungssysteme wie das deutsche) sowie für die nachgewiesenen Unterschiede im Kompetenzerwerb der Jugendlichen ist. Außerdem scheint auch das Bildungspotential von Freundschaftsgruppen einen wichtigen Einfluss auf die Bildungsinteressen der Jugendlichen auszuüben (PISA, Kap. 8 und 9).

Zur Beschreibung der Bildungsressourcen in Familien greift die PISA-Studie auf die von Pierre Bourdieu und James Coleman entwickelten Konzepte des kulturellen und sozialen „Kapitals“ zurück. Unter „*kulturellem Kapital*“ sind alle Kulturgüter und kulturellen Ressourcen zu verstehen, die dazu beitragen, dass in einem sozialen System (z. B. einer

Familie) die Qualifikationen, Einstellungen und Wertorientierungen vermittelt werden, die das System zu seiner Bestandserhaltung braucht. Zu den kulturellen Ressourcen gehören insbesondere die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, die eine Person verinnerlicht hat und die den *Habitus* einer Person ausmachen. Dieser bezieht sich unter anderem auf schulrelevante Kenntnisse und Interessen (z. B. die in der PISA-Studie gemessenen Lese-Interessen), wie sie im Rahmen gemeinsamer Aktivitäten von Eltern und Kindern oder durch das elterliche Vorbild vermittelt werden. Unter „*sozialem Kapital*“ ist ein Netz aus wechselseitigen Erwartungen und Verpflichtungen zu verstehen, in welchem Informationen ausgetauscht, Normen gebildet und Normverletzungen geahndet werden und das auf diesen Wegen Vertrauen bildet, Zusammenarbeit ermöglicht und die Übernahme sozial anerkannter Ziele, Werte und Einstellungen fördert. Die Aneignung sozialen Kapitals durch Kinder setzt die Einbeziehung der Kinder in ein unterstützendes und forderndes soziales Netzwerk innerhalb der Familie (Verfügbarkeit der Eltern, Zeit für Kinder, intensive Kommunikation) voraus.

Die Qualität des kulturellen und sozialen Kapitals, das Kindern in ihren Herkunftsfamilien vermittelt und von ihnen angeeignet wird, erweist sich nach den Ergebnissen der PISA-Studie (wie zuvor schon in vielen anderen Untersuchungen) als die wichtigste Voraussetzung und wirksamste Grundlage für schulische Lernprozesse. Der Bildungsgang der Kinder stellt sich aus dieser Sicht als ein kumulativer Lernprozess dar, der um so erfolgreicher verläuft, je besser die Lernvoraussetzungen in den Anfängen des Lebenslaufs beschaffen sind und je mehr das im Familiensystem vermittelte kulturelle und soziale Kapital den Erwartungen des Schulsystems, aber auch der zukünftigen Berufswelt entspricht. Die im Sinne des kulturellen und sozialen Kapitals definierten Kompetenzen und Interessen sind dabei in der PISA-Studie so breit aufgefasst und so alltagsnah erhoben worden, dass ihre Bedeutung über den – vorrangig thematisierten – Bezug zum Schul- und Berufserfolg weit hinausreicht.

Der Beirat verweist in diesem Zusammenhang auf das Konzept des *Humanvermögens*, das in der sozialwissenschaftlichen Forschung und in der Sozialpolitik im deutschsprachigen Raum eingeführt ist (vgl. Fünfter Familienbericht, BMFuS 1994), denn es bezieht die mit den Konzepten des *kulturellen und sozialen Kapitals* beschriebenen Sachverhalte ein. In diesem Sinne lässt sich der erwähnte Befund der PISA-Studie – in Übereinstimmung mit den Aussagen des Fünften Familienberichts – wie folgt formulieren: Die Qualität des Humanvermögens, das in Familien vermittelt und angeeignet wird, erweist sich als die wichtigste Voraussetzung und wirksamste Grundlage der lebenslangen Bildungsprozesse

der Individuen sowie des Fortbestands und der Weiterentwicklung der Gesellschaft.

Es ist wichtig, in diesem Zusammenhang auf zwei Perspektiven hinzuweisen, unter welchen vom Humanvermögen gesprochen werden kann. Die erste Perspektive betrifft den Einsatz des elterlichen Humanvermögens in dem Sinne, dass Eltern ihren Kindern Daseinsfürsorge, Zuwendung und Anregung zukommen lassen, aber auch in dem Sinne, dass Erwachsene ihre Fähigkeiten in ihrer gesellschaftlichen, insbesondere beruflichen Tätigkeit einsetzen. In der zweiten Perspektive wird nach den Voraussetzungen und Prozessen der Entstehung und Hervorbringung von Humanvermögen gefragt: In Familien wird auf der Grundlage der jeweiligen materiellen, räumlichen, zeitlichen, sozialen und kulturellen Ressourcen und im Medium kommunikativer Prozesse der Vermittlung und Aneignung zwischen Eltern und Kindern Humanvermögen gebildet. Entsprechendes gilt für öffentliche Bildungsinstitutionen (Kindergärten, Schulen). Die Humanvermögensbildung in Familien und Bildungsinstitutionen wird ihrerseits durch die Kultur einer Gesellschaft sowie durch das Ausmaß und die Qualität staatlicher bzw. öffentlicher Unterstützungssysteme für Familien und Bildungsinstitutionen, d.h. durch die öffentlichen Investitionen in die Humanvermögensbildung beeinflusst.

4. Die öffentliche Debatte zur PISA-Studie vernachlässigt die Bildungsprozesse in Familien und die diesbezüglichen Herausforderungen an die Familienpolitik

Im Rahmen der umfangreichen öffentlichen Debatte zur PISA-Studie gibt es nur wenige Stimmen, welche die entscheidende Rolle der in Familienbeziehungen und in der Familienerziehung vermittelten Voraussetzungen für die lebenslangen Bildungsprozesse und für Schulerfolg zum Thema machen. Im Zentrum stehen vielmehr bildungspolitische Analysen und Reformvorschläge, die sich auf die institutionellen Kontexte der Bildung – das Schulsystem, aber auch die Kindergärten – beziehen. Der Beirat stellt nicht in Frage, dass die Bildungseinrichtungen der Reform bedürfen. Er hält es jedoch für eine illusionäre Vorstellung, ein besserer künftiger Erfolg des deutschen Bildungssystems könne allein oder hauptsächlich durch „Mehr vom Gleichen“ (i.S.v. Unterrichtsschule) sowie durch „Das Gleiche früher als bislang“ (i.S.v. unterrichtlichen Bildungsprozessen in vorschulischen Einrichtungen) herbeigeführt werden. Die Vorschläge, den Kindergarten in das Bildungswesen einzugliedern, Schulstrukturen in Richtung auf eine verlängerte gemeinsame Schulzeit zu reformieren, Leistungsmaßstäbe zu zentralisieren, Ganztagschulen

einzuführen und die individuelle Lernförderung zu verstärken, reichen zur Einlösung dieser Zielsetzung bei weitem nicht aus.

Angesichts der Forschungsergebnisse über die grundlegende, Lern- und Bildungsprozesse unterstützende Funktion der Familie ist die deutliche *Schullastigkeit* der aktuellen Reformdiskussion nur schwer nachvollziehbar. Auch wenn die PISA-Studie als umfassende *Schulleistungsstudie* gilt, ist davon auszugehen, dass die Vermittlung und Aneignung der untersuchten Basiskompetenzen an unterschiedlichen Lernorten stattfindet, so dass neben dem unterrichtlichen Lernen auch dem außerunterrichtlichen und besonders dem außerschulischen Lernen ein höherer Stellenwert bei der PISA-Folgen-Diskussion eingeräumt werden muss, als dies bisher tatsächlich der Fall ist. Die immer wieder betonte Exklusivität des Lernorts Schule als *die* maßgebliche Institution für die Wissensvermittlung und das intellektuelle Training ist wenig hilfreich für Überlegungen mit dem Ziel, geeignete Konzepte zu entwickeln und angemessene Reformmaßnahmen auf den Weg zu bringen, damit der Bildungsstand der Schülerinnen und Schüler ansteigt. Die Vermittlung und Aneignung von Basiskompetenzen lässt sich nur „ganzheitlich“ im Hinblick auf das Erfordernis diskutieren, unter veränderten und weiter sich verändernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ein den menschlichen Entfaltungsmöglichkeiten angemessenes, mit den anderen Menschen gemeinsam verantwortbares Leben zu führen.

Die bislang in Deutschland gesammelten Erfahrungen mit Bildungsreformen lassen sich mit folgenden Stichworten beschreiben: Bildungsexpansionsphase und Gesamtschuldebatte; reformpädagogisch inspirierte Unterrichtsreformen im Spannungsfeld zwischen lehrerzentrierter „Leistungsorientierung“ und schülerorientierter „Kuschelpädagogik“; Standort-Deutschland-Debatte und ad-hoc-Denken in Berechtigungen und Zertifikaten: „Leistung muss sich lohnen“; Profilierung der Einzelschule und Indienstrafe der Schule durch Partialinteressen etc.. Auch mit Blick auf diese Erfahrungen ist die beobachtbare fast ausschließliche Konzentration der Bildungsreformdebatte auf die Standardisierung von Unterrichtsprozessen und die Vermittlung von abprüfbarem Wissen in zentralen Lernfächern als kontraproduktiv zu bewerten. Denn obwohl die heutige Schule faktisch weitgehend Unterrichtsschule ist, rechtfertigt dies nicht die Hoffnung, dass mit einer Reform der Unterrichtsschule die Probleme lösbar wären, die PISA (erneut) aufgedeckt hat. Zwar werden viele der in der PISA-Untersuchung erfassten Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern (in wesentlichen Anteilen) in der Schule vermittelt und angeeignet, aber der Erwerb von Basiskompetenzen (Literacy, mathematisch-naturwissenschaftliche Grundbildung) vollzieht sich dennoch in einem Netz von Lern- bzw. Bildungsorten, wobei der Bildungs-

ort Schule nicht ohne die vorbereitende und begleitende Unterstützung durch Familie und außerschulische Bildungsträger auskommen kann.

Der Vorschlag, viele Schulen in Ganztagschulen umzuwandeln, bedarf einer an pädagogischen Konzepten orientierten Konkretisierung, wenn diese Reform nicht am Problem vorbeigehen soll. Wenn diese Erweiterung der täglichen Schulzeit aus einer Haltung heraus geschieht, die angeblich Lernen beeinträchtigende „Kuschelpädagogik“ zu überwinden, erbt dieser Vorschlag die Probleme der Vormittagsschule, denn dann wird lediglich Zeit für Unterricht und Lernen gewonnen und Spiel und anderen Aktivitäten der Kinder, in denen kommunikative und kooperative Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen sich entfalten können, kein Raum gegeben. Außerdem werden die Eltern aus den Bildungsprozessen der Kinder verdrängt, es sei denn, diese neu gestaltete Schule sucht die intensive Kooperation mit den Eltern, um sich deren Unterstützung der Lernprozesse der Kinder zu sichern bzw. um Eltern in die Lage zu versetzen, die unterstützenden Leistungen zu erbringen, die nur sie in die Bildungsprozesse der Kinder einbringen können. Die von der Bundesregierung versprochene Finanzierungshilfe von 4 Milliarden Euro zur Umwandlung von 10000 Schulen in Ganztagschulen ist angesichts der erforderlichen inneren und äußeren Umgestaltung dieser Schulen (zusätzliche Räume mit neuer Ausstattung für Hobby-Gruppen, Sport und stille Beschäftigungen, qualifizierte Sozial- und Freizeitpädagogen, Cafeteria) nur eine minimale Anschubfinanzierung.

5. Der Beirat sieht in der gezielten und nachhaltigen Verbindung von Maßnahmen der Familienpolitik, der Kinder- und Jugendhilfe und der Bildungspolitik die wichtigste Folgerung, die aus den Ergebnissen der PISA-Studie zu ziehen ist.

Gegenüber dieser einseitig auf die Bildungsinstitutionen bezogenen Debatte zur PISA-Studie will der Beirat mit seiner Stellungnahme erreichen, dass die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit und der politischen Entscheidungsträger auf die grundlegende Bedeutung der lebensweltlichen Bildungsprozesse in Familien als Voraussetzungen für schulische (und vorschulische) Bildungsprozesse gerichtet wird und sich die Erkenntnis verbreitet, dass eine nachhaltige Verbesserung der durchschnittlichen Schulleistungen von Maßnahmen zur Unterstützung der Bildungsvoraussetzungen in Familien abhängt. Der nachdrückliche Hinweis auf die systematischen Zusammenhänge zwischen Familienerziehung und lebenslangen Bildungsprozessen wird durch die Ergebnisse der PISA-Studie erneut unterstrichen (vgl. insbesondere PISA, Kap. 8 und 9).

Diese Sicht ist schon vor der Veröffentlichung der PISA-Studie von der Berichtskommission und von Expertisen zum *Fünften Familienbericht* (BMFuS 1994), vom Beirat in seinem Gutachten „*Kinder und ihre Kindheit in Deutschland. Eine Politik für Kinder im Kontext der Familienpolitik*“ (Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen beim BMFSFJ 1998) und in weiteren wissenschaftlichen Untersuchungen vertreten worden. Der Beirat hat in diesem Zusammenhang in seinem Gutachten „*Familie und Beratung*“ auch auf das Erfordernis hingewiesen, durch geeignete Maßnahmen die Erziehungskompetenzen der Eltern zu fördern (Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen beim BMFuS 1993).

Mit der besonderen Hervorhebung der Bedeutung der familialen Bildungsvoraussetzungen setzt der Beirat bewusst einen Akzent, der in der öffentlichen Debatte zur PISA-Studie vernachlässigt wird. Er versteht jedoch sein Plädoyer für verstärkte familienpolitische Maßnahmen nicht als Alternative oder Ersatz für Bildungsreformen im Bereich der Schule und des Kindergartens. Es geht ihm vielmehr um die Begründung und Anregung zur Bündelung verschiedener Politikbereiche – insbesondere die Verbindung bildungspolitischer und kinder- und jugendhilfepolitischer Maßnahmen mit familienpolitischen Maßnahmen – unter der gemeinsamen Zielsetzung der langfristigen Unterstützung und Förderung der Bildungsprozesse der nachwachsenden Generationen und damit einer nachhaltigen Humanvermögensbildung. Nur eine in diesem Sinne ressortübergreifende Bildungspolitik kann zur Schaffung jener bildungsmächtigen „Kultur des Aufwachsens“ beitragen, von welcher der *Zehnte Kinder- und Jugendbericht* (BMFSFJ 1998) gesprochen hat.

II. Der grundlegende Beitrag der Familie zu den Bildungsprozessen der Kinder

Mit Hilfe der PISA-Studie sollte das Leistungsvermögen von Schülerinnen und Schülern in ausgewählten basalen Kompetenzbereichen überprüft werden, die explizit als Voraussetzung für eine befriedigende Lebensführung und die aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben angesehen werden. Da der Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler in der Schule getestet wurde, ist es naheliegend, den Kompetenzerwerb in der Schule in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu rücken, auch wenn dieser in Abhängigkeit von familialen und institutionellen Kontextbedingungen untersucht worden ist.

Diese Fokussierung der PISA-Befunde auf den Beitrag der Schule zum Basiskompetenzerwerb und die Zuspitzung der Reformdiskussion auf die Institution Schule, das schulische Curriculum und den darauf bezogenen Lehrstoff verhindern jedoch, dass die lebensgeschichtlichen Voraussetzungen und Kontextbedingungen des schulischen Kompetenzerwerbs in ihrer Bedeutung hinreichend berücksichtigt werden. Diese bestimmen nämlich das schulische Lernen von Schülerinnen und Schülern in erheblichem Umfang mit und müssen deshalb auch stärker in den Blick gerückt werden, wenn es um die Folgerungen geht, die aus den PISA-Befunden zu ziehen sind.

1. Voraussetzungen für schulisches Lernen

Es ist, abgesehen von Unterschieden im Temperament und in anderen Anlagen, eine Folge der elterlichen Erziehungs- und Beziehungskompetenz, ob Kinder

- sich mit Ausdauer einer Sache, einem Spiel oder einer Aufgabe zuwenden und sie bis zu einem Ziel bzw. Ende betreiben können,
- ihre ursprüngliche Neugier, ihren Wunsch, begreifen zu wollen, und ihr Verlangen, auszuprobieren und zu entdecken, aufrechterhalten und weiterentwickeln,
- sich Erfolge und Misserfolge bei Vorhaben und Problemlösungen zu-rechnen und daraus Konsequenzen für ihr künftiges Vorgehen ableiten,
- Vertrauen in die Wirksamkeit ihres Tuns und die „Steuerung der Aufmerksamkeit“ erwerben
- lernen, „Belohnungsaufschub“ zu leisten und sich an längerfristigen Zielen zu orientieren und

- sich von unklaren Situationen, zweifelhaften Fortschritten oder mehrdeutigen Ergebnissen entmutigen oder zu neuen Bemühungen anspornen lassen.

Derartige Vorgehensweisen, mit denen Kinder sich zunächst spontan die sie umgebende Welt erschließen, sind ohne Zweifel auch für die systematischen Lernprozesse wichtig, in die Kinder in der Schule eintreten.

Diese für das Lernen relevanten Kompetenzen und Bereitschaften werden im allgemeinen nicht als ausdrücklich formulierte Lernziele vermittelt, sondern sie bilden sich in der alltäglichen Erfahrung mit den Eltern, die in ihrer Weise auf die frühen Schritte der Kinder fördernd oder restriktiv reagieren und damit mehr oder weniger gute Voraussetzungen für das schulische Lernen schaffen.

2. Förderung der kindlichen Bildung durch die Eltern

Es ist immer wieder neu daran zu erinnern, dass Unterricht und Lernen in der Schule nicht beim Punkt Null beginnen. Vielmehr hat es die Schule mit Kindern und jungen Jugendlichen zu tun, die bereits bei der Einschulung ihre je eigenen Bildungs- und Lebenserfahrungen in der Familie (sowie im Kindergarten und in der Gruppe der Gleichaltrigen) gemacht haben und deshalb in ihre schulische Bildungslaufbahn mit recht unterschiedlichen Basiskompetenzen eintreten.

Ihren Eltern stellen Kinder ihre ersten Fragen, von ihnen erhalten sie die ersten Antworten. An die Eltern wenden sie sich mit ihrer kindlichen Neugier, in der Familie erproben und entdecken sie die zunächst rätselhafte Welt mit ihren Formen, Farben und Tönen, mit ihren Überraschungen und Wiederholungen, mit Regelmäßigkeiten und Sinn. 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. Die Kompetenzen und Motivationen, auf denen der Unterricht der Schule und alle weiteren Lernprozesse aufbauen, werden hier grundgelegt: Neugier und Experimentierfreude, Ausdauer in den Bemühungen um gute Lösungen und tieferes Verständnis, differenziertes Sprachvermögen, Überzeugungen, etwas lernen zu können und Wege zu kennen, auf denen man zum Ziel gelangt.

Viele dieser Fähigkeiten und Bereitschaften bilden Kinder in ihren Familien gleichsam nebenher aus, vorausgesetzt Eltern und Kinder sind aufmerksam für einander, stellen Fragen und geben Antworten und haben Zeit für Spiel und andere gemeinsame Beschäftigungen. Belastungen, Krisen und Unsicherheiten beeinträchtigen nicht nur das allgemeine Wohlbefinden, sondern können auch diese basalen Bildungsprozesse irritieren. Kinder bilden sich jedoch nicht nur auf Grund der alltäglichen Erfahrungen mit den Eltern.

Eltern sind in vieler Hinsicht die ersten Lehrerinnen und Lehrer ihrer Kinder. Die Bemühungen der Kinder um Wissen, Können und Verstehen werden dadurch gefördert, dass Eltern ihre Kinder auf wichtige Dinge und Sachverhalte, auf Rätselhaftes und Schönes aufmerksam machen, auf ihre Fragen reagieren und ihnen Worte geben, mit denen die differenzierende Wahrnehmung der Kinder unterstützt, Nachdenklichkeit ermöglicht und Ordnung in Erfahrenes und Bedachtes gebracht werden kann. Die Entstehung von Wissen, Können und Verstehen hängt des Weiteren davon ab, ob Kinder für ihre Bemühungen Anerkennung erhalten, aus der sie entnehmen können, dass sie auf einem guten Weg sind und ihr Denken und Tun sich in eine insgesamt sinnvolle Welt einfügt.

Eine solche vorschulische Förderung der frühen Bildungsprozesse übernehmen Eltern in sehr unterschiedlicher Weise und in unterschiedlichem Ausmaß, und manche vernachlässigen diese Aufgabe gänzlich. Es gibt viele Belege dafür, dass auch die Förderung der Kinder in Programmen außerhalb der Familie davon profitiert, wenn zugleich die Eltern dafür gewonnen werden, den kindlichen Bildungsprozessen mehr Aufmerksamkeit und Unterstützung zu geben. Gerade die Eltern sind in der Lage, für eine angemessene Stimulierung der frühen Bildungsprozessen zu sorgen, denn durch das Leben mit ihren Kindern kennen sie die Balance zwischen Über- und Unterforderung, die eingehalten werden muss, damit Kinder nicht die Lust verlieren, also demotiviert werden; sie können die dosierten Diskrepanzerlebnisse schaffen, die Kinder locken, sich anzustrengen; und sie gestalten die Bereiche („entwicklungsoffene Zonen“), in denen die Kinder selbst nach besseren Lösungen suchen

und für Belehrung offen sind. Wenn Eltern in dieser Hinsicht versagen, ist es kaum möglich, außerhalb der Familie diese Mängel auszugleichen, so dass es nahe liegt, die Eltern selber auf diese Aufgaben aufmerksam zu machen und vorzubereiten.

Die Anregungen, die für eine gute soziale und kognitive Entwicklung der Kinder geboten sein sollten, können sicherlich nicht vollständig in der Familie oder von der Familie bereitgestellt werden. Aber auch in dieser Hinsicht übernehmen die Eltern eine wichtige Rolle, denn nur sie können dafür sorgen, dass ihr Kind Einrichtungen besuchen und Angebote wahrnehmen kann, in denen ergänzt wird, was die Familienumwelt Kindern nicht oder nicht im wünschenswerten Maße bieten kann, wie etwa Bewegungsübungen, Spiel und soziale Beziehungen zu anderen Kindern, musische oder ästhetische Bildung, Erfahrungen mit Tieren oder was immer zum Thema der kindlichen Entwicklung und der Bildung eines Kindes werden mag.

3. Die Ressourcenausstattung ist für die Bildungsqualität wichtiger als die Familienform

Immer wieder wird behauptet, dass die Familienform einen Einfluss auf den Erwerb des kindlichen Humanvermögens hat. Dabei wird in der öffentlichen Diskussion der Ein-Eltern-Familie ein Defizit im Hinblick auf ihre Leistungsfähigkeit unterstellt. Diese Sicht hat sich, wie in der PISA-Studie auch erwähnt wird, in der Wahrnehmung vieler Menschen, gerade auch vieler Lehrer, verfestigt. Die Risikofaktoren, welche zu einer nachweisbaren Benachteiligung von Kindern alleinerziehender Eltern beim Bildungserfolg führen, lassen sich aber klar benennen. In Ein-Eltern-Familien sind die Sozialisationsbedingungen vor allem durch ökonomische Probleme und zeitliche Belastungen der Mütter oder Väter beeinträchtigt. Das Verarmungsrisiko ist für diese Familien besonders hoch, wie einschlägige Statistiken belegen. Deshalb sind die Bildungschancen und -erfolge von Kindern aus diesen Familien besonders beeinträchtigt. Vor allem fehlende Zeit des alleinerziehenden Elternteils kann, ebenso wie in den Zwei-Eltern-Familien, zu einer Vernachlässigung der kindlichen Belange führen.

Die Analysen der PISA-Studie bestätigen, dass die Leistungsunterschiede zwischen Kindern innerhalb der jeweiligen Schulform nach dem Typ der Herkunftsfamilie gering sind (PISA 2001, Kap. 9.4.2). Der Anteil von Gymnasien, an denen mehr als 10 Prozent der Schüler aus Ein-Eltern-Familien stammen, ist zwar vergleichsweise niedrig. Wenn man

die Auswirkungen der genannten Aspekte der sozialen Lage der Familien berücksichtigt, kann ein Effekt der Familienform jedoch nicht nachgewiesen werden. Die strukturellen Aspekte einer prekären sozialen Lage lassen daher keinen unmittelbaren Schluss auf die pädagogischen Fähigkeiten und die Bildungsförderlichkeit der Erziehung alleinerziehender Eltern zu. Die Funktionstüchtigkeit dieser Familien muss nicht eingeschränkt sein. Es ist also zu folgern, dass das entscheidende Merkmal nicht die Familienform, sondern das fehlende materielle Unterstützungspotential und die in der Regel geringere Verfügbarkeit von Zeit für die Kinder ist. Auch im Hinblick auf die Testleistungen von Kindern aus kinderreichen Familien spricht vieles dafür, dass dafür die Ausstattung mit Ressourcen entscheidend ist.

4. Allgemeine Schulvorbereitung in der Familie

Im Umgang mit wichtigen Personen, ihrem Verhalten und ihren Äußerungen erfahren Kinder, warum es wichtig ist zu lernen und wozu die Schule da ist. Zu diesen Personen zählen in vielen Fällen die Lehrerinnen und Lehrer der Schule selber, ebenfalls die Erzieherinnen im Kindergarten, aber in ganz besonderer Weise die Eltern. Schlechte Erfahrungen mit der Schule, die Eltern nicht aufgearbeitet haben, Unkenntnis über die Arbeitsweisen der Schule, die Einschätzung ihrer eigenen Rolle im Lernprozess und im Hinblick auf die Schullaufbahn ihrer Kinder, Hoffnungen und Befürchtungen, die sie mit dem Schulerfolg ihrer Kinder verbinden, wirken sich auf die Lernbereitschaft aus, mit der ein Kind die Schule betritt.

Schule und Unterricht sind auch darauf angewiesen, dass die Eltern grundsätzlich die Verhaltensweisen unterstützen, die in Schule und Unterricht verlangt werden. Zwar können die Lehrkräfte ihre Aufgabe, Kinder zum Lernen in der Schulklasse zu befähigen, nicht auf die Eltern abschieben; aber sie können von den Eltern erwarten, dass sie die Kinder öffnen für das, was im Unterricht von ihnen verlangt wird. Hier ist sicherlich ein Abstimmungsprozess zwischen Eltern und Lehrerinnen und Lehrern erforderlich, der wechselseitiges Verständnis erzeugen soll. Denn die Schule ist auf die aktive Mithilfe der Eltern angewiesen, wenn sie erfolgreich arbeiten will. In dieser Hinsicht gibt es immer wieder Probleme in der Zusammenarbeit mit Eltern, die bildungsfern sind und ihren Kindern mangels eigener positiver Schulerfahrungen kein förderliches Bild von Schule vermitteln können oder wollen. Das gleiche gilt für die Zusammenarbeit mit Eltern, die von der Bedeutung einer guten Bildung für ihre Kinder überzeugt sind, aber eigene Vorstellungen entwickelt

haben, wie die Schule ihres Kindes aussehen müsste, und die mit ihrer allgemeinen oder spezifischen Schulkritik auch manches Mal Punkte treffen, über die in der Schulpädagogik bereits nachgedacht wird oder dringend nachgedacht werden sollte. Dazu kommen manche Eltern, die ihren Kindern die Schule überhaupt möglichst lange vorenthalten wollen, damit ihren Kindern nicht die Kindheit genommen werde, und die auch den Vorstellungen, der Kindergarten sei bereits eine Bildungseinrichtung, ablehnend gegenüberstehen.

Eltern, die in anderen kulturellen Traditionen aufgewachsen sind, haben möglicherweise Vorstellungen über Schule, die von den Vorstellungen dieses Landes abweichen. Sie befürchten zum Teil, dass ihre Kinder in diesem Schulwesen ihrer Kultur mit ihren Werten und Bräuchen entfremdet werden. Derartige Einschätzungen der Eltern belasten die Aufgeschlossenheit von Kindern und Jugendlichen und den Erfolg ihres Lernens. Sie sind nur zu überwinden, wenn ein Grundkonsens aller Beteiligten über die Stellung von Lernen und Schule im Leben der Kinder und Jugendlichen erreicht werden kann.

5. Familiäre Unterstützung der kindlichen Bildungsanstrengungen

Während der gesamten Schulzeit ist es für ein Kind und auch noch für einen Jugendlichen wichtig, dass Eltern ein positives Interesse für die Erfahrungen ihres Kindes mit der Schule, für seine Lernfortschritte und Lernschwierigkeiten aufbringen. Sie sind die ersten Ansprechpartner, wenn das Kind ein Problem mit der Schule hat oder irgendeine Hilfe benötigt, angefangen von der Bereitstellung von Papier und Schreibgerät bis zu Gesprächen über Nicht-Verstandenes oder Rat bei der Regelung von Konflikten. Fast alle Kinder verlieren gelegentlich die Lust zu lernen, zweifeln an ihren Fähigkeiten oder sind von außerschulischen Angeboten abgelenkt. Es sind vor allem die Eltern, die Kindern und Jugendlichen helfen, vernünftige Entscheidungen über die Gestaltung des Bildungsweges zu treffen.

Die Eltern verdeutlichen durch ihre eigene Lebensgeschichte, inwieweit es sich lohnt, die Anstrengungen des Lernens in der Schule auf sich zu nehmen. Sie tragen an die Kinder auch heran, welche Erwartungen und Einschätzungen in der Gesellschaft im Hinblick auf die Bildung der nachwachsenden Generation bestehen. Wird Bildung für ein wertvolles Gut gehalten? Welche Bildungsgüter werden als wichtig angesehen? Wie werden Lernen und Schule unterstützt? Welche Türen öffnet ein

guter Schulabschluss? Jugendliche spüren durchaus die Ambivalenzen der Gesellschaft gegenüber Bildung, die Halbheiten in der Förderung der Bildungsmöglichkeiten und den Leerlauf in Bildungsgängen und -abschlüssen. Es sind immer wieder die Eltern, die einen positiven Sinn der Schulzeit vermitteln und Antworten auf die Fragen geben, die sich im Zusammenhang mit dem jeweiligen Bildungsklima einer Gesellschaft stellen.

Die Befunde der PISA-Studie und weitere Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass Bildungseinrichtungen nur dann erfolgreich arbeiten können, wenn die Schüler auf hinreichende Stützressourcen in der Herkunftsfamilie zurückgreifen können, d.h. wenn sie in einem Netzwerk sozialer Beziehungen heranwachsen, das den Kompetenzerwerb fördert und unterstützt. Über ein Netzwerk wechselseitiger Erwartungen und Verpflichtungen, das Vertrauen bildet und Zusammenarbeit ermöglicht, werden Wissensbestände ausgetauscht, Normen und Relevanzkriterien gebildet und Normverletzungen geahndet. Dabei können die von Elternhaus und Schule geförderten und erbrachten Anstrengungen in ihrer Wirkung beeinträchtigt werden, wenn sie in Widerspruch zu den Kinder- und Jugendkulturen geraten. Deshalb sind Informationen über die Bedeutung, die Kinder- und Jugendsubkulturen im Leben von Schülern spielen, von besonderem Interesse, damit diese Eingang finden können in entsprechende Konzepte der von Schulen angebotenen Bildung.

III. Die Wechselwirkung zwischen Familien, Schulen und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe bestimmt den Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen

Die Unterschiede im Kompetenzerwerb der Kinder und Jugendlichen lassen sich nicht allein aus der unterschiedlichen Bildungsqualität ihrer Herkunftsfamilie oder der jeweiligen Schule (sowie, unabhängig von diesen externen Einflüssen, aus individuell unterschiedlichen Anlagen) erklären, sie gehen vielmehr aus der Summe der Erfahrungen hervor, die Kinder und Jugendliche an verschiedenen Lernorten machen. Dementsprechend ist eine nachhaltige Unterstützung und Förderung der Kompetenzentwicklung bei allen Kindern und Jugendlichen nur unter der Voraussetzung zu erwarten, dass es zu einer engen Zusammenarbeit zwischen allen Instanzen der Bildung kommt.

1. Vielfalt und Verflechtung der Bildungsorte

Bildung fängt in der Familie an, wird jedoch im Vorschulalter vor allem im Kindergarten und im Rahmen der Gleichaltrigengruppe zusätzlich unterstützt. Daneben gibt es familienergänzende und familienersetzende Maßnahmen, die Hilfen zur Unterstützung der kindlichen Entwicklung leisten. Während der Schulpflichtzeit der nachwachsenden Generation ist vom Tatbestand der nachhaltigen Wechselwirkung zwischen schulischer, außerschulischer und familialer Lernkultur mit ihren jeweiligen Voraussetzungen und Unterstützungspotentialen auszugehen. Es ist daher problematisch, Überlegungen zur Verbesserung des allgemeinen Lernerfolgs lediglich auf einen der vielen (möglichen und tatsächlichen) Bildungsorte einzuengen. Bildungsprozesse in der Schule (in der Regel am Vormittag) werden ergänzt durch Bildungsprozesse am Nachmittag und am Wochenende, die außerhalb der Schule (z. B. im Rahmen von Sport- oder Kinderkulturangeboten) stattfinden und erst in ihrer Summe den Bildungsprozess in seiner Gesamtheit mit ganz unterschiedlichen individuellen und gruppenspezifischen Akzentsetzungen ausmachen. Jungen und Mädchen in unterschiedlichen Altersgruppen, Stadt- und Landkinder, Kinder mit oder ohne Migrationshintergrund sowie mit unterschiedlicher sozialer Herkunft finden sehr unterschiedliche Rahmenbedingungen vor, nehmen aber auch ganz unterschiedliche individuelle, aber auch gruppenspezifische Schwerpunktsetzungen vor, die zu unterschiedlichen Bildungsprofilen (formaler und nichtformaler Art) führen.

Aus der Kindheitsforschung ist bekannt, dass z. B. der Freizeitsport der Kinder als wichtiges (soziales) Lern- und Erfahrungsfeld anzusehen ist, das wichtige kulturelle Teilhabe- und soziale Anschlusschancen eröffnet, die ihrerseits bedeutsam sind für die kindliche Selbständigkeitsentwicklung, Identitätsfindung und den Erwerb von sozialen Schlüsselqualifikationen. Ähnlich wie bei der Bildungsbeteiligung in der Schule hängen jedoch in dieser Hinsicht die Beteiligungschancen der Kinder ebenfalls vom sozialen Status der Herkunftsfamilie ab. Dementsprechend sind große Anstrengungen notwendig, um in diesem wichtigen außerschulischen Lern- und Erfahrungsfeld Chancen für die „Bildung am Nachmittag“ zu eröffnen.

In die Schule kommen somit Schülerinnen und Schüler mit ganz unterschiedlichen Lebensgeschichten und Lernausgangslagen. Die sich daraus ergebenden Folgen sind in hohem Ausmaß ambivalent: Die Schule leidet an den – an sie herangetragenen – Problemen, die sich aus der kulturellen Differenz zwischen den Lebenswelten der Herkunftsfamilien, der Schule selbst und den außerschulischen Erfahrungswelten der Kinder und Jugendlichen ergeben. Sie schafft gleichzeitig aber auch selbst Leiden (bei Lehrenden und Lernenden), die nicht selten dazu führen, dass der kulturelle Differenzgedanke nicht mehr pädagogisch bearbeitet werden kann, sondern schlicht (u.a. im Homogenitätsmythos) verloren geht mit all den Folgen, die das für die erfolgreiche Vermittlung und Aneignung von Bildung und Kultur hat. Daher kommt es darauf an, die vielen Bildungsorte der Kinder in ihrem komplexen Zusammenwirken in den Blick zu nehmen und nicht nur über die Reformbedürftigkeit der Institution Schule zu reden, sondern gleichzeitig auch über die notwendige und in vielerlei Hinsicht verbesserungsbedürftige Kooperation aller am Bildungsgeschehen beteiligten Instanzen und Personen nachzudenken. Dies ist auch deshalb notwendig, weil Kinder an den verschiedenen Lernorten mit unterschiedlichen Erwartungen konfrontiert werden. Die Schule darf nicht als ein in sich geschlossener, von der Umwelt abgeschotteter Bildungsort verstanden werden. Es ist vielmehr von dem – auch ungeplant und unbewusst wirksamen – Zusammenhang der Bildungsorte auszugehen, und diesen Zusammenhang gilt es auch pädagogisch entsprechend zu nutzen. Erst unter Berücksichtigung der Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Bildungsorten lassen sich Maßnahmen entwickeln, die geeignet sind, die Förderung von Basiskompetenzen bei allen Kindern und Jugendlichen zu unterstützen.

2. Schule als Lebensort – Schulkultur als kooperative Gestaltungsaufgabe

Außerdem ist zu berücksichtigen, dass die Schule für die Schülerinnen und Schüler keineswegs nur Lern- und Bildungsort im engeren Sinne und Ort für möglichst ungestörte (Fach-) Wissensvermittlung ist. Als Lebensraum ist die Schule allein schon in Anbetracht der dort verbrachten Lebenszeit ein wichtiger Ort, an dem Lernen, Kompetenzerwerb, Bildung, aber eben auch soziales Leben ihren Platz haben. Dieses Schulleben darf nicht darauf reduziert werden, Unterrichtsprozesse zu unterstützen. Es sollte vielmehr eine Kultur des Lernens angeregt werden, die außerschulische Personen und Institutionen einbezieht, zumal deren Wirkung weit über das Schulgebäude hinausreicht. In diesem Sinne ist Schule ein Treffpunkt, der mit der Bereitstellung einer entsprechenden Infrastruktur Lernanlässe und Bildungsgelegenheiten bietet, die das Unterrichtsgeschehen in wesentlichen Aspekten ergänzen können. Die Lehrer haben dabei (in Kooperation mit anderen Professionen, aber auch mit den Eltern und anderen Personen) auch jenseits des Unterrichtsgeschehens Gelegenheit, Lernmöglichkeiten zu gestalten und die aktive Aneignung von Bildung und Kultur jenseits der ausschließlichen Vermittlung von Fachwissen kritisch zu begleiten.

Im schulischen Kontext wird von „Schulkultur als Gestaltungsaufgabe“ gesprochen mit dem Ziel, Bildungsprozesse im Rahmen der gelebten Schulkultur als Ermöglichung (oder Verhinderung) von alltagskulturellen Artikulationsformen anzuregen und Gelegenheiten für lebensstil- und habitusbezogene Aneignungs- und Vermittlungsprozesse bereitzustellen. Das ist mehr als die pädagogische Unterstützung schulischer Sozialisationsprozesse, denn eine Schulkultur ist z. B. lebensweltlich-regional eingebettet und wirkt über die Schule hinaus in die Region zurück. Dabei muss das Spannungsverhältnis zwischen Familienkultur(en), Kinder- und Jugendkultur(en) und Schulkultur mit seinen Ambivalenzen und Reibungspunkten berücksichtigt werden, um solche „Kultur“-Differenzen bewusst werden zu lassen und pädagogisch bearbeitbar zu machen.

3. Vernetzung der Bildungsorte als Gestaltungsaufgabe

In der Perspektive des kindlichen Lebenslaufs wird die Schule in diesem Zusammenhang als lebensbegleitendes Lern- und Erfahrungsfeld gesehen. Diese Sichtweise legt nahe, Querverbindungen zu außerschulischen Lern- und Erfahrungsfeldern und insbesondere zum Lebens- und Erfahrungsraum Familie herzustellen. Bildung fängt in der Familie an.

Das gilt auch in dem Sinne, dass Bildungsdefizite der Kinder ihren Ausgang in den unzureichenden Anregungen in Familien nehmen. Wenn in diesem Zusammenhang Eltern für die Bildungsdefizite ihrer Kinder verantwortlich gemacht werden, wird allerdings außer Acht gelassen, dass die Bildungsleistungen der Familie an Voraussetzungen (im Sinne von materiellen und zeitlichen Ressourcen, aber auch von Wissen, rationaler Haushaltsführung und Anforderungen an das Konsumverhalten und die Lerndisziplin der Kinder) gebunden sind, die in vielen Familien nicht oder nicht hinreichend gegeben sind und deshalb im Rahmen von familienbezogenen Unterstützungsmaßnahmen geschaffen werden müssen (vgl. Kapitel V).

Das Konzept der lebenslaufunterstützenden Bildung zielt auf die Sicherung von Kontinuität in den Lebensläufen der Mitglieder der nachwachsenden Generation ab. Es schließt die Offenlegung und Bearbeitung von Kulturdifferenzen ein und könnte in diesem Zusammenhang seine Wirkung dadurch entfalten, dass die Begegnung von Familienkulturen und Schulkultur als Gelegenheit für die Anregung von Lernprozessen genutzt wird. Dabei spielt insbesondere der Faktor Zeit eine wesentliche Rolle. Bildung braucht Zeit für die lernenden Individuen, aber auch für diejenigen, die solche Bildungsprozesse unterstützen (sollen). Erfolgreiche lebensbegleitende Bildungsprozesse haben insofern auch die Verfügbarkeit von Elternzeit zur Voraussetzung. Maßnahmen zur Gewährleistung einer hinreichenden Betreuungszeit im Alltag der Kinder und Jugendlichen müssen deshalb Betreuungsmöglichkeiten innerhalb und außerhalb der Familie beinhalten.

Für die Kinder und Jugendlichen im Schulalter sind Familie und Schule die wichtigsten stützenden und fördernden Einflussfaktoren für die erfolgreiche Bewältigung der lebensgeschichtlichen Entwicklungsaufgaben. Daneben finden wir ein vielgestaltiges Netzwerk von vorbereitenden und unterstützenden Einrichtungen, die den Prozess des Aufwachsens begleiten und umfassende Lernangebote bereitstellen: von Krippen, Kindergärten und Horten reicht hier die Palette bis hin zu Vereinen, außerschulischen Bildungs- und Jugendhilfeeinrichtungen und einer Vielzahl von kommerziellen Angeboten im Feld der Freizeit- und Kulturprogramme speziell für diese Altersphase. Besondere Aufmerksamkeit verdienen vor allem die Übergänge vom Kindergarten in die Grundschule und von der Grundschule in die weiterführende Schule. Hier sind in besonderem Maße wichtige Ansatzpunkte für eine Verbesserung der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus gegeben (vgl. Kapitel V).

Neben der Schule stellt die Familie eine Bildungsinstitution eigener Art dar, deren Leistungen – auch im Sinne der Grundlegung der Voraus-

setzungen für schulisches Lernen – immer wieder viel zu wenig beachtet und gewürdigt werden. Im Gegenteil: Der Familie wird häufig die Verantwortung zugeschrieben, wenn Kinder mit unzureichenden Lernvoraussetzungen in die Schule kommen. Und es wird der Vorwurf erhoben, Familien überließen der Schule Aufgaben, die sie eigentlich selber wahrnehmen müssten. Insoweit es zutrifft, dass Familien bestimmte Leistungen nicht mehr im erwarteten Umfang erbringen, sollte diese Feststellung Anlass sein, der Frage nachzugehen, welche familienpolitischen Maßnahmen geeignet sein könnten, die Bildungsressourcen und die erzieherische Verantwortung von Familien zu stärken (vgl. Kapitel V).

Im Fünften Familienbericht wird vorgeschlagen, eine stärkere Familienorientierung des Bildungswesens durchzusetzen, denn Schulleistungen und -erfolge sind in vielerlei Hinsicht auch Resultat familialer Anstrengungen, die es in geeigneter Weise zu unterstützen gilt. Der Beitrag der Familie als Kooperationspartner beim allgemeinen Bildungsgeschehen ist – im positiven wie im negativen Sinne – auch weiterhin beachtlich und muss durch gezielte flankierende bildungs-, sozial- und familienpolitische Reformmaßnahmen unterstützt werden, indem z. B. Voraussetzungen dafür geschaffen werden, dass Familie in diesem Sinne besser lebbar gemacht wird. Die dabei immer wieder vorrangig angesprochene Betreuungsfrage (volle Halbtagschule, Ganztagschule...) ist wichtig genug, kann aber nicht die einzige Perspektive sein.

IV. Ungleichheit zwischen Familien: Folgen für die Bildungswege und den Schulerfolg der Kinder

1. Die PISA-Studie bestätigt eindrucksvoll die zahlreichen sozialwissenschaftlichen Befunde über die sozialen Disparitäten beim Bildungserfolg der Kinder.

Trotz Bildungsexpansion und des damit einhergehenden Anstiegs der Bildungsbeteiligung im Verlauf der siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts, trotz einer zunehmenden bildungsmäßigen Heterogenität der sozialen Schichten der Elterngenerationen und im Unterschied zu dem Befund, dass die geschlechtsspezifische Benachteiligung beim Schulbildungserfolg der Vergangenheit angehört, gibt es weiterhin, so bestätigen die Ergebnisse der PISA-Studie, in der Bundesrepublik einen „straffen Zusammenhang zwischen Sozialschichtzugehörigkeit und erworbenen Kompetenzen über alle untersuchten Domänen hinweg“ (PISA 2001, S. 372). Sogar die untersuchten Problemlösungskompetenzen sind schichtspezifisch unterschiedlich ausgeprägt, allerdings sehr viel schwächer als die Leseleistungen sowie die mathematischen und naturwissenschaftlichen Fertigkeiten. Dabei fallen immerhin die „Überlappungen der Leistungsverteilungen in den unterschiedlichen Sozialschichten“ größer aus als die Unterschiede, wobei sich die Leistungen der Kinder innerhalb der einzelnen sozialen Schichten als besonders heterogen erweisen.

Die sozialen Disparitäten drücken sich natürlich auch im Zugang zu den einzelnen Bildungsgängen aus. Sie sind besonders stark beim Besuch des Gymnasiums ausgeprägt, wobei laut PISA – wiederum in Übereinstimmung mit Befunden anderer Studien – besonders die Kinder aus der Arbeiterschicht im Vergleich zu Kindern aus den anderen sozialen Schichten deutlich unterrepräsentiert sind. Dabei hängen Kompetenzentwicklung und Bildungserfolg stark von der besuchten Schulart und damit verbundenen differentiellen Lernangeboten ab. Der Effekt der Schichtzugehörigkeit der Kinder auf ihre Testleistungen verringert sich deutlich, wenn man berücksichtigt, welchen Bildungsweg sie eingeschlagen haben. Im Verlauf des weiteren Schulbesuchs vergrößern sich aber die Unterschiede der Bildungsleistungen zwischen den gleichaltrigen Schülern verschiedener Bildungsgänge. Man muss daher eine kumulative Verstärkung der sozialen Disparitäten im Bildungserfolg der Kinder konstatieren: Schichtspezifische Disparitäten in der Bildungsentwicklung der Kinder vor und während der Grundschule, aber auch

ein schichtspezifisch unterschiedliches Entscheidungsverhalten der Eltern – etwas, was in der PISA Studie nicht untersucht wurde – führen zu unterschiedlichen Beteiligungschancen der Kinder an den höheren Bildungsgängen, und dies trägt zu einer weiteren Auseinanderentwicklung des Kompetenzerwerbs und der Bildungsleistungen bei. Dabei wirkt sich verschärfend der Sachverhalt aus, dass die Wahl des Bildungsgangs schon zu einem relativ frühen Zeitpunkt, und zwar in fast allen Bundesländern nach dem vierten Schuljahr, getroffen werden muss. Die Nachteile einer solchen Regelung liegen auf der Hand: Es wird sehr frühzeitig ein Mechanismus in Gang gesetzt, der unabhängig von den anfänglich schon vorhandenen sozialen Disparitäten diese auf Grund der einmal getroffenen Entscheidung weiter verstärkt.

Für das Anliegen des Beirats steht aber der Befund im Vordergrund, dass durch die soziale Lage der Familien bestimmte Sozialisationsbedingungen der Kinder schon sehr frühzeitig nachteilige Effekte auf den Erfolg von Kompetenzerwerb und Bildungsverlauf der Kinder zeitigen. Diese Aussage wird zusätzlich dadurch gestützt, dass das Risiko für Kinder aus der Arbeiterschicht, vom Schuleintritt zurückgestellt zu werden, doppelt so hoch ist, wie bei Kindern höherer und mittlerer Angestellten (PISA 2001, S. 358). Im internationalen Vergleich ist die Zurückstellungsquote in Deutschland ohnehin insgesamt relativ hoch. Ein weiterer Befund der PISA-Studie ist in diesem Zusammenhang bemerkenswert: Zusammenhangsmodelle zeigen, dass sich die soziale Schichtzugehörigkeit über das kulturelle Kapital der Herkunftsfamilie und die Wahl der Schulform auf die Mathematikleistung der Schüler auswirkt. Bei der Lesekompetenz kommt als vermittelnder Faktor die Freude am Lesen hinzu. Vor allem im Hinblick auf die Leseleistung der Kinder muss eine besondere Relevanz des Anregungspotentials, das die Kinder in ihren Elternhäusern erfahren, unterstellt werden. Die besondere Bedeutung der Familie für die Bildungschancen und den Erwerb des Humanvermögens der Kinder wird durch diese Ergebnisse der PISA-Studie also noch einmal in besonderer Weise bestätigt (PISA 2001, Kap. 9.4.5).

2. Wirtschaftliche Disparitäten bilden eine zentrale Ursache sozialer Unterschiede im Bildungserfolg der Kinder

Die Befunde sozialstruktureller Analysen des Bildungserfolgs von Kindern zeigen, dass die materiellen Ressourcen (Vermögen und Einkommen), über die die Eltern verfügen, eine hohe Relevanz für den Bildungserfolg der Kinder haben. Dabei ist es sinnvoll, zwischen direkten und indirekten

Auswirkungen dieser zentralen Bestimmungsfaktoren der sozialen Lage der Herkunftsfamilie zu unterscheiden.

Die direkten Effekte ergeben sich daraus, dass Eltern mit unterschiedlich hohen materiellen Ressourcen eine unterschiedlich starke Unterstützung der Bildungsbemühungen der Kinder leisten können. Dazu gehören nicht allein und nicht in erster Linie die Kosten, die sich aus dem Schulbesuch selbst ergeben. Unterstützende Hilfestellungen zur Bewältigung der Anforderungen seitens der Schule, wie Nachhilfestunden o.ä., und die Wahrnehmung nichtschulischer Bildungs- und Freizeitangebote seitens der Kinder sind mit zum Teil erheblichen Kosten verbunden. Hier sind einkommensstarke Familien im Vorteil. Familien mit geringen Einkommen haben oft schwierige Abwägungen vorzunehmen, wie sie das verfügbare Einkommen auf verschiedene Bereiche ihrer Wohlfahrtsproduktion verteilen und welchen Anteil sie für Investitionen in den Erwerb von Humanvermögen der Kinder vorsehen. Die Folgen ökonomischer Deprivationen und Arbeitslosigkeit für die Bildung der Kinder konnten in vielen Studien nachgewiesen werden (Büchner u.a. 1994, S. 83). Dies äußert sich nicht allein in der Beschränkung der materiellen Unterstützungsmöglichkeiten, sondern in den Auswirkungen auf die innerfamiliären Interaktionsprozesse, auf entwicklungsbezogene Risiken und auf die Bildungsmotivation der Kinder.

Auch indirekte Effekte einer unterschiedlich guten Ausstattung mit materiellen Ressourcen sind zu beachten. Dazu gehört, dass mit der Zunahme des gemessen am Gesamteinkommen relativen Anteils der notwendigen Investitionen für einen höheren Bildungsabschluss der Kinder die wahrgenommenen Risiken in Bezug auf ein mögliches Scheitern der Bildungsbemühungen der Kinder an Gewicht gewinnen. Diese wirken sich dämpfend auf die elterlichen Bildungsaspirationen bezüglich ihrer Kinder aus. Die in der Bundesrepublik erforderliche frühe Entscheidung über die Schullaufbahn der Kinder begünstigt eine risikovermeidende Entscheidungshaltung der Eltern. Dies bedeutet eine Beeinträchtigung der Bildungschancen von Kindern, deren Eltern hinsichtlich der weiteren Lernentwicklung und dem damit verbundenen Schulerfolg ihres Kindes unsicher sind. Die Revision einmal getroffener Entscheidungen für eine Schullaufbahn ist selten (PISA 2001, Kap. 9.4.1).

3. Unterschiede im Humanvermögen der Familien beeinflussen die Bildungschancen der Kinder

Das Humanvermögen bzw. insbesondere das kulturelle und soziale Kapital (vgl. Punkt 1.3) ist in den Familien ungleich verteilt. Diese Ungleichheit kommt zum Beispiel in der unterschiedlichen Differenziertheit der Umgangssprache, in den unterschiedlichen Leseinteressen und anderen kulturellen Interessen, in den unterschiedlichen Lektüre-Angeboten und anderen kulturellen Angeboten oder im unterschiedlichen Medienkonsum zum Ausdruck. Sie zeigt sich auch in Formen der Vernachlässigung oder Verwöhnung von Kindern, die in unterschiedlicher Weise dazu beitragen, dass Kinder keine sichere Bindung erleben und ihnen wenig Erfahrung von Autonomie und Selbstwirksamkeit ermöglicht wird. Insbesondere unter Bedingungen von Armut oder Arbeitslosigkeit können ein niedriger sozio-ökonomischer Status und ein geringer Bildungsgrad der Eltern zu einer starken Einschränkung und Belastung des Kommunikationsgeschehens in Familien führen. Andererseits dürfen die Zusammenhänge zwischen Statusmerkmalen von Eltern und Bildungsprozessen von Kindern nicht verabsolutiert werden; Formen der Vernachlässigung und Verwöhnung von Kindern kommen in allen Statusgruppen vor.

Die wichtigsten Bildungsleistungen der Eltern – und dies gilt insbesondere im Hinblick auf die Basiskompetenzen der Kinder – gehen typischer Weise aus dem Umgang der Eltern mit den Kindern im Alltag hervor. Sie hängen daher stark von den lebensweltlichen Routinen im familialen Kommunikationsgeschehen ab, die für die Kinder sehr unterschiedliche Anregungspotentiale bieten können.

Die ungleiche Verteilung von Bildungsressourcen in Familien wird vor allem dadurch zum Problem, dass im Schulsystem und in der Berufswelt bestimmte Interessen, Einstellungen und Wertorientierungen erwartet und verlangt werden, die mit bestimmten Ausprägungen des kulturellen und sozialen Kapitals zusammenhängen und als Voraussetzungen für den Erwerb von schul- und berufsbezogenen Kompetenzen (z. B. im Umgang mit Symbolsystemen wie der Sprache oder in der Fähigkeit zu Selbstdisziplin, Konzentration und Zusammenarbeit) gelten. In dieser Hinsicht ist die „Passung“ zwischen dem „Habitus“ (vgl. Punkt 1.3) der Familie und dem „Habitus“ der Schule eine wesentliche Voraussetzung für Schulerfolg. Die PISA-Studie (PISA 2001, Kap. 8) hat in Übereinstimmung mit früheren Untersuchungen gezeigt, dass eine geringe kulturelle und soziale Ressourcenausstattung dazu beiträgt, dass die betreffenden Kinder in die Risikogruppe der leistungsschwachen Schüler (z. B. der schwachen Leser) geraten.

In diesem Zusammenhang ist zu beachten, dass Eltern nicht nur unterschiedlich stark in die schulische Ausbildung der Kinder investieren. Sie fördern auch in unterschiedlichem Ausmaß die Entwicklung bildungsrelevanter Kompetenzen und Fertigkeiten, die nicht im direkten Zusammenhang mit der schulischen Ausbildung stehen. Ausmaß und Qualität dieser Anregungen hängen nicht nur von Interessen und von materiellen Verhältnissen ab, sondern z. B. auch vom Wissen über Möglichkeiten außerschulischer Bildungsaktivitäten und institutioneller Angebote sowie von der Überzeugung, dass entsprechende Angebote für die Entwicklung der Kinder einen wichtigen Beitrag leisten können.

4. Die Bildungsaspirationen der Eltern beeinflussen den Bildungsweg der Kinder

Elterliche Motive und Erwartungen, kurz die eigenen Bildungsaspirationen spielen eine gewichtige Rolle für den Bildungserfolg der Kinder. Diese Aspirationen werden zusätzlich von den zuvor genannten Aspekten auf vielfältige Weise geprägt.

Je größer die Möglichkeiten zu und das Interesse an einer anregenden gemeinsamen Gestaltung von Freizeit und befriedigender Kommunikation mit den Kindern ist, desto mehr wird das Interesse geweckt, das Humanvermögen des Kindes zu vergrößern. Dabei spielen die elterlichen Kompetenzen selbst eine wichtige Rolle. Es liegt nahe, dass mit dem Humanvermögen der Eltern die Motivation zur Förderung der Kinder zunimmt, da ihr eigenes und das Humanvermögen der Kinder für die Befriedigung, die sie in ihrer Elternschaftsbeziehung erleben, komplementär sind, sich also wechselseitig verstärken. Hinzu kommt die soziale Anerkennung, die man sich durch die Sicherung des eigenen Status für die Kinder oder gar einen Statusgewinn durch einen entsprechenden Bildungserfolg der Kinder erwirbt. Der Anspruch an den Bildungserfolg der Kinder steht dabei vermutlich in einem positiven Zusammenhang mit dem Niveau des elterlichen Status und ihrem eigenen Humanvermögen.

5. Sprachvermögen als Schlüsselkompetenz für den Bildungserfolg: Familien mit Migrationshintergrund sind besonders benachteiligt

Probleme der „Passung“ ergeben sich nicht nur aus dem sozio-ökonomischen Status und dem Bildungsgrad der Eltern, sondern – sei es als verstärkender oder als eigenständiger Faktor – aus dem Migrationshintergrund der Eltern: Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund gehören (und dies gilt nach den Befunden der PISA-Studie für kein anderes Bildungssystem so stark wie für das deutsche) ebenfalls zur Risikogruppe der leistungsschwachen Schüler. Der im Durchschnitt geringe Schulerfolg von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund wird in erster Linie mit der mangelhaften Beherrschung und Anwendung der Sprache des Einwanderungslandes bei Eltern und Kindern in Zusammenhang gebracht. Auch die soziale Lage der Zuwandererfamilien ist in der Regel deutlich ungünstiger als die der einheimischen Familien. In Deutschland sind, wie die PISA-Studie gezeigt hat, die regelmäßigen Zusammenhänge zwischen Migrationshintergrund und niedrigem sozio-ökonomischen Status stärker ausgeprägt als in anderen Einwanderungsgesellschaften. Bei den Migranten ist aber die Beherrschung der deutschen Sprache entscheidend für den Erfolg der Bildungsbeteiligung.

Der fehlende Schulerfolg ausländischer Schüler macht deutlich, wie wichtig die differenzierte Beherrschung der Unterrichtssprache für den Schulerfolg ist, denn viele dieser Schüler haben Schwierigkeiten mit Aufgaben, die ein gutes Sprachvermögen voraussetzen. Auch für deutsche Schüler sind sprachliche Fähigkeiten grundlegend und auch ihnen fehlen diese Fähigkeiten häufig. Da die Sprache in hohem Maße durch die Kommunikation in der Familie geprägt wird, kann die Antwort auf die Sprachprobleme von Kindern nicht nur sein, Sprachkurse in der Schule anzubieten. Vielmehr müssen die Eltern in die Bemühungen um sprachliche Verbesserungen einbezogen werden, sei es durch Sprachkurse für der deutschen Sprache nicht mächtige Eltern in der Schule, sei es durch Hinweise und Materialien, die die sprachliche Kommunikation zwischen Eltern und Kindern fördern. Gerade in diesem Bereich scheinen Bildungsinvestitionen außerhalb der Schule für eine erfolgreiche Tätigkeit der Schule wirksamer als Sprachförderung allein innerhalb der Schule und nur für die Schüler.

V. Empfehlungen zu Maßnahmen der Familienpolitik in enger Verbindung mit Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe und der Bildungspolitik

1. Die Unterstützung und Förderung der Bildungsprozesse in Familien liegt nicht nur im Interesse der Kinder, sondern auch im öffentlichen Interesse unseres Gemeinwesens

Durch politische Maßnahmen kann die kulturelle, soziale und ökonomische Ungleichheit zwischen Menschen und zwischen Familien nicht schlagartig aus der Welt geschafft werden. Politik kann und sollte jedoch dazu beitragen, dass alle Familien in der Wahrnehmung ihrer Erziehungsaufgaben öffentliche Anerkennung und Unterstützung erfahren und dass denjenigen Familien, die in kultureller, sozialer und ökonomischer Hinsicht über eingeschränkte Voraussetzungen für die Wahrnehmung ihrer Erziehungsaufgaben verfügen, eine besondere öffentliche Förderung zu Teil wird. Die Verfolgung der Ziele einer allgemeinen Unterstützung aller Familien sowie einer besonderen Förderung bestimmter Familien liegt nicht allein im Interesse der Kinder und ihrer Eltern, sondern im allgemeinen Interesse der Gesellschaft. Denn die Unterstützung und Förderung des kulturellen und sozialen Kapitals, sowie der wirtschaftlichen Ressourcen in Familien bestimmt nicht nur die individuellen Lebensläufe, sondern auch die zukünftige Entwicklung der Gesellschaft durch die Schaffung der notwendigen Voraussetzungen für die Funktionstüchtigkeit der demokratischen Leistungsgesellschaft.

Diese Zusammenhänge hat der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen in seinem Gutachten „Gerechtigkeit für Familien“ (vgl. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen beim BMFSFJ 2001) ausführlich diskutiert und Konzepte zu einer adäquaten und nachhaltigen Familienpolitik vorgestellt. Eine bestmögliche Humanvermögensbildung wird in der Gesellschaft nur dann stattfinden können, wenn die Kosten und Lasten in gerechter Weise zwischen Eltern, Kindern und der Gesellschaft verteilt sind. Aufgabe der Politik ist es dabei, Bedingungen zu schaffen, die es den Eltern ermöglichen, in gemeinsamer Verantwortung mit anderen gesellschaftlichen Bildungs- und Sozialisationsinstanzen ihrem Erziehungs- und Bildungsauftrag gerecht werden zu können. Die Möglichkeiten zur Sicherung der wirtschaftlichen Grundlage sind dabei eine elementare Voraussetzung. Benachteiligungen im Steuer- und Sozialversicherungssystem sowie beim Zugang zu Arbeits- und Kreditmärkten führen häufig erst dazu, dass Familien in wirtschaftlich prekäre Lagen geraten – mit all den Folgen, die dies für die Entwicklung der Kinder hat. Ein Abbau dieser Benachteiligungen ist dringend geboten,

sowie eine direkte und sofortige Sicherstellung der materiellen Basis für die Kinder, die unter prekären Bedingungen aufwachsen, wie dies der Beirat mit dem Vorschlag eines Kinderfördergeldes angeregt hat (ebd., S. 233ff.).

2. Öffentliche Anerkennung und Unterstützung von Elternschaft

Die Familie ist eine Bildungsinstitution eigener Art, deren grundlegende Bildungsleistungen immer noch zu wenig anerkannt, unterstützt und gefördert werden. Im Gegenteil: Der Familie wird oft angelastet, sie bereite Kinder auf die Schule ungenügend vor und überlasse der Schule Aufgaben, die die Familie selber übernehmen müsste. Wenn es auch Familien gibt, in denen Grundlagen für das Lernen in der Schule unzulänglich vermittelt werden, so weist die Forschung doch nach, dass Schulleistungen und -erfolge in vielerlei Hinsicht Resultat familialer Anstrengungen sind, auf denen die Schule im günstigen Fall aufbauen, die sie im ungünstigen Fall kaum kompensieren kann. Der Beitrag der Familie als Partner zum Bildungsprozess ist folglich – im positiven wie im negativen Sinne – beachtlich. Die Schule müsste sich daher mit der Familie enger verbünden, um an die Lernvoraussetzungen der Kinder anknüpfen zu können. Es muss in ihrem besonderen Interesse sein, etwaige unzulängliche Bildungsleistungen der Familie durch gezielte bildungs- und familienpolitische Reformmaßnahmen zu unterstützen. Vor allem müssen Voraussetzungen geschaffen werden, Familie besser lebbar zu machen.

Die im Anschluss an die PISA-Studie angestellten Reformüberlegungen dürfen nicht auf Fragen der Schulorganisation und Standardisierung der Schulleistung eingeeengt werden. Insbesondere die Prozesse und Ergebnisse des allgemeinen Bildungs- und Kulturtransfers in familialen sowie in kinder- und jugendkulturellen Kontexten und die Schaffung von dafür geeigneten bildungsrelevanten Möglichkeitsräumen müssen stärker in den Blick gerückt werden. Dabei können Überlegungen aus der Erwachsenenbildung herangezogen werden, um über die Gestaltung solcher „Möglichkeitsräume“ zur Bearbeitung und Bewältigung „biographischer Bildungsaufgaben“ im Rahmen der selbstbestimmten Lebenslaufgestaltung nachzudenken. Dort wird diskutiert, welche Gelegenheitsstrukturen geschaffen werden sollten, damit die reflexive Reorganisation der Biographie in einer Weise möglich wird, die auch in fortgeschrittenem Alter Menschen noch die soziale und kulturelle Teilhabe ermöglicht. Ein solcher Grundgedanke lässt sich mit der Vorstellung von Lebensbewältigungs-Daseinskompetenzen verbinden. Auch hier geht es darum, soziale und kulturelle Teilhabe durch bildungswirksame Erfahrungen zu sichern. Dafür

sind Gelegenheiten und Orte nötig, die bildungsrelevant sind und das Humanvermögen (einschließlich der Daseinskompetenzen) hervorbringen, das die Handlungsmöglichkeiten von Personen erweitert und folglich auch die sozio-ökonomische Stellung von Menschen positiv beeinflussen kann. In diesem Sinne forderte der Zehnte Kinder- und Jugendbericht eine im Rahmen einer kinder- und familienfreundlichen Gesellschaft zu schaffende Kultur des Aufwachsens, in der die nachwachsende Generation Grundvoraussetzungen für die aktive Gestaltung des Lebens erwerben kann.

Zur Unterstützung und Verbesserung des Zusammenlebens von Eltern und Kindern und zur Förderung der Bildungsprozesse in Familien hat der Beirat bereits in früheren Gutachten Stellung genommen und geeignete Maßnahmen vorgeschlagen. Dabei bilden Maßnahmen zur Verbesserung der Erziehungskompetenz der Eltern durch Bildungs- und Beratungsangebote in einem Verbund, der die Vielfalt der Beratungsdienste integriert, einen wichtigen Schwerpunkt (vgl. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen beim BMFuS 1993).

Einen weiteren Schwerpunkt bildet die Verbindung von Maßnahmen der Familienförderung mit differenzierten und flexiblen Betreuungsangeboten für Kinder vom Kleinkindalter bis in die späte Kindheit, also in Krippe, Kindergarten und Hort. In diesem Zusammenhang erhebt der Beirat eine auf den ersten Blick vielleicht paradox erscheinende Forderung: Materielle Benachteiligungen von Familien, aber auch das „Verwahrlosungsrisiko“ für Kinder können nach Auffassung des Beirats am effektivsten bekämpft werden, wenn Eltern davon entlastet werden, allein für die Betreuung ihrer Kinder zuständig zu sein. Das heißt, es muss bedarfsgerecht eine qualitativ hochwertige Betreuung der Kinder in vor- und außerschulischen Einrichtungen sowie in Ganztagschulen angeboten werden. Dies würde die Wahlfreiheit der Eltern hinsichtlich ihrer Erwerbsbeteiligung am Arbeitsprozess erleichtern. Studien zeigen, dass sich die Zufriedenheit mit einer beruflichen Tätigkeit, die zudem steigt, wenn diese Tätigkeit auf guter Ausbildung aufbaut, tendenziell positiv auf die Partnerschaft und die Eltern-Kind-Beziehung auswirkt und dass anregungsreiche Erfahrungen der Eltern am Arbeitsplatz auch der Entwicklung der Kinder zugute kommen.

Gezielte Förderung muss solchen Familien zuteil werden, die auf Grund „struktureller Besonderheiten“ einem höheren Risiko unterliegen, dass sich für Kinder nachteilige Faktoren kumulieren, ohne dass diese Familien grundsätzlich im Hinblick auf ihre Sozialisationsleistungen als defizitär anzusehen wären. Familien mit Migrationshintergrund gehören zu dieser Gruppe von Familien. Die Ergebnisse der PISA-Studie haben gezeigt,

dass der soziale und der Bildungsstatus der Eltern sowie, als zusätzlicher oder auch eigenständiger Faktor, ihr Migrationshintergrund das Risiko für die Jugendlichen erhöht, zu den schwachen Lesern zu gehören. Die Befunde der PISA-Studie legen außerdem den Schluss nahe, dass die erforderliche Unterstützung und Förderung der betreffenden Eltern und Kinder nicht allein im materiellen Bereich ansetzen darf, sondern vor allem die Beherrschung der deutschen Sprache gefördert werden muss.

3. Unterstützung und Förderung des Zusammenwirkens von Familien, Bildungsinstitutionen, Kinder- und Jugendhilfe

Nicht nur Schule, Unterricht und Lernen, sondern die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für Lernen und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen müssen sich ändern, um die nachwachsende Generation künftig besser mit Basiskompetenzen ausstatten zu können, die dann auch dem systematischen Lernen in der Schule zugute kommen. Der Beirat ist überzeugt, dass dafür eine Reform der Schule, die die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler und ihrer Familien ausklammert und den Bildungsbeitrag anderer Bildungsträger (neben der Schule) vernachlässigt, nicht erfolgreich sein wird. Versteht man Bildungsleistungen als Investitionsleistungen in Humanvermögen, die individuell erbracht, aber von der Gesellschaft insgesamt unterstützt werden müssen, dann ist es vordringlich, geeignete Gelegenheitsstrukturen für Bildungsprozesse bereit zu stellen. Sie sind nur als Netzwerke von Bildungsorten vorstellbar und gestaltbar. Familie, Schule und außerschulische Bildungsinstitutionen sind zusammen Teile dieses Netzwerks. Sie stehen in einem komplexen Wechselwirkungsverhältnis zueinander.

Die Schritte, mit denen dieses Netzwerk geknüpft wird, müssen sich an dem im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) formulierten gesetzlichen Auftrag orientieren, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu schaffen. Die Kultur des Aufwachsens, von der der Zehnte Kinder- und Jugendbericht spricht, fordert ein solches wohlhabendes Gefüge von persönlichen Beziehungen und unterstützenden Einrichtungen, in dem Wissen, Werte und Normen vermittelt und angeeignet werden können und das die Übernahme von Verantwortung durch Kinder und Jugendliche für sich und andere zulässt.

Die oft sogar bereits in Gesetzen oder Verordnungen verlangte Zusammenarbeit von Kindertagesstätten, Schulen und Eltern muss in einer

Weise verwirklicht werden, die das Leben und Entwicklung von Kindern und die Arbeit der Schule tatsächlich verändert. Zentrale Themen dieser Zusammenarbeit müssen sein: Bildung im Vorschulalter, lokale/regionale Lernortenetze, Öffnung der Schule, ganztägig geöffnete Schulen und andere Betreuungsangebote, pädagogische Erziehungs- und Familienhilfe, Kooperationsverträge mit außerschulischen Bildungsträgern etc.. Besondere Aufmerksamkeit verdienen vor allem die wichtigen (bildungs-)biographischen Übergänge vom Kindergarten in die Grundschule und von der Grundschule in die weiterführende Schule.

Die Kooperation sollte von der persönlichen Unterstützung einzelner Schüler bis zu Fragen der Veränderung von Unterricht und Lernen reichen. Es kann sich folglich nicht nur um die Übermittlung von Erwartungen der Schule an die Eltern handeln. Diese Kooperation ist vielmehr zweiseitig. Familien sollen die Möglichkeit haben, Informationen und Ideen, die der Qualität der Bildungsprozesse ihrer Kinder dienlich sind, in Kindergärten und Schulen hineinzutragen. Umgekehrt wirken auch Kindergärten und Schulen in Familien hinein und zeigen ihnen Wege, den Bildungsprozess besser zu unterstützen. Dies hilft Eltern, ihrer Verantwortung gegenüber ihren Kindern gerecht zu werden. Es sollten Anstrengungen unternommen werden, mehr Eltern in diese dem Wohl ihrer Kinder dienende Zusammenarbeit hineinzuziehen. Pädagogische Fachkräfte sollten auch als ihre Aufgabe verstehen, langfristige Belange der Kinder gegenüber ihren Eltern zur Geltung zu bringen, wenn Lebensgewohnheiten und andere Präferenzen der Eltern diese Belange gefährden.

Besonders dringend ist die Verstärkung der zweiseitigen Zusammenarbeit im Hinblick auf Zuwandererfamilien, die die deutsche Schule nicht kennen, möglicherweise kulturell bedingte Vorbehalte gegen ihre Arbeitsweise haben und der Sprache nicht mächtig sind, um sich zu informieren, ihre Einwände vorzubringen und ein besseres gegenseitiges Verständnis zu erarbeiten.

Kinder und Jugendlichen müssen in diese Kooperation einbezogen werden. Damit wird ein Weg weiter beschritten, den eine gewandelte Erziehung in den Familien weist, die sich die Entwicklung der Kinder zu selbstbewussten, autonomen Persönlichkeiten zum Ziel gesetzt hat. Es ist hier ein Bruch zwischen Familienwelt und schulischer Praxis entstanden, dem zu einem gewichtigen Teil die derzeitige Problematik im Verhältnis zwischen Familie und Schule zuzurechnen ist (Büchner u.a. 1994, 28f.).

Zwischen den drei Gruppen von Beteiligten – Eltern, Erzieherinnen und Lehrer sowie Kinder und Jugendliche – sollte ein Netzwerk von Ge-

sprach, und Unterstützung entstehen, das den Bildungsprozess der Kinder und Jugendlichen trägt, Fehlentwicklungen frühzeitig zu diagnostizieren erlaubt und gemeinsame Bemühungen um frühzeitige Lösungen von Problemen und Konflikten erleichtert. In diesem Netzwerk können Erfahrungen mit solchen Vorhaben und in gemeinsam organisierten Projekten gesammelt und ausgewertet werden. Dieses soziale Netzwerk können die instrumentellen Anteile in der gegenseitigen Wahrnehmung von Familie und Erzieherinnen bzw. Lehrer verringern und persönliche Momente stärken. Dies ist nicht als ein Zurückdrehen des Rades funktionaler Ausdifferenzierung von Familie und Bildungssystem zu verstehen.

Eine stärkere Verzahnung von Elternhaus und Bildungsinstitutionen könnte auch der Gefahr des sogenannten „Pygmalioneffekts“ entgegen wirken. Das ist vor allem für Kinder aus Familienformen von großer Bedeutung, denen immer noch eine eingeschränkte Wahrnehmung ihrer Sozialisationsaufgaben unterstellt wird. Zusätzlich zu einer durch Armut erzeugten materiellen Deprivation erfahren Kinder aus diesen Familien oft einen Teufelskreis von Belastung, Versagen, Verweigerung und Ablehnung. Eltern und Kinder versuchen, sich als „normale“ Familie darzustellen. Dadurch wird das Gefühl der Andersartigkeit aber oft noch weiter verstärkt. Für Außenstehende ist es sehr schwer, diesen verhängnisvollen Zirkel aufzulösen, weil auch Bemühungen, auf diese „besondere“ Problemlage einzugehen, erneut das Gefühl stimulieren, einer andersartigen Gruppe anzugehören. Wenn es zu derartigen Spannungen zwischen Bildungsinstitutionen und Familien kommt, fehlen in den Bildungsinstitutionen oft die Voraussetzungen, diese Probleme ohne Nachteile für Kinder oder Jugendliche zu überwinden. Eine aktive und dauerhafte Kooperation von pädagogischen Fachkräften und Eltern kann hier eine außerordentlich wichtige Funktion haben.

4. Notwendigkeit einer umfassenden und gemeinsam getragenen Reform

Der Wissenschaftliche Beirat betont zusammenfassend, dass die vielfältigen Ergebnisse der PISA-Studie, wie in diesem Gutachten dargestellt, für das Gesamtgeflecht der Institutionen und Lebensbereiche der Kinder und Jugendlichen relevant sind. Folgerungen sind somit nicht allein für Schule und Unterricht zu ziehen, sondern betreffen vor allem auch die Familie, in der die Grundlagen für den Erwerb von Kompetenz gelegt werden, und darüber hinaus die vielen weiteren Bereiche und Ein-

richtungen, die an den Bildungsprozessen der Kinder und Jugendlichen Anteil haben.

Schule, Kinder- und Jugendhilfe und Familie und die für sie zuständigen Politikressorts können ihre Antworten auf die Herausforderungen durch die PISA-Ergebnisse jedoch nicht sinnvoll getrennt voneinander entwickeln. Diese Ergebnisse machen sehr deutlich, dass Familie, Schule und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe in engem Bezug aufeinander die Bildungsprozesse beeinflussen, sich im negativen Falle gegenseitig belasten und sich im positiven Falle wechselseitig unterstützen.

Dieses Gutachten konzentrierte sich auf die gewichtige Rolle der Familie im Bildungsprozess, hat aber, weil die verschiedenen Bildungsträger ineinander greifen, auch die Schule und die Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe in den Blick genommen und Erwartungen an sie gerichtet. Es ist dem Beirat bewusst, dass für Schule und Kinder- und Jugendhilfe noch andere Konzepte zu entwickeln und Reformmaßnahmen zu ergreifen sind, um ihren Beitrag zum Bildungserfolg der nachwachsenden Generation zu stärken. Der Beirat erwartet aber, dass auch die für Schule und Kinder- und Jugendhilfe vorgesehenen Schritte die Leistungen, die nur von den Familien aus erbracht werden können, einbeziehen. Erst dann, wenn alle am Bildungsprozess Beteiligten aufeinander eingehen, wird das Netzwerk von Familie, Schule und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe wirksam werden, in dem das Kindern und Jugendlichen zu vermittelnde Humanvermögen nachhaltig gemehrt werden kann.

Literatur:

- Büchner, Peter u.a (1994): Kindliche Lebenswelten, Bildung und innerfamiliäre Beziehungen. Materialien zum Fünften Familienbericht. Band 4 München: DJI-Verlag.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich.
- BMFuS (Bundesministerium für Familie und Senioren) (1994): Fünfter Familienbericht. Familien und Familienpolitik im geeinten Deutschland – Zukunft des Humanvermögens. Bundestagsdrucksache 12/7560. Bonn.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (1998): Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. Bundestagsdrucksache 13/11368. Bonn.
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen beim BMFuS (1993): Familie und Beratung. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie und Senioren, Band 16, Stuttgart: Kohlhammer.
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen beim BMFSFJ (1998): Kinder und ihre Kindheit in Deutschland. Eine Politik für Kinder im Kontext von Familienpolitik. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Band 154. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen beim BMFSFJ (2001): Gerechtigkeit für Familien. Zur Begründung und Weiterentwicklung des Familienlasten- und Familienleistungsausgleichs. Schriftenreihe des Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Band 202 Stuttgart: Kohlhammer.

Mitglieder des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

Stand: 18.07.2002

Filipp, Prof. Dr., Sigrun-Heide
- Vorsitzende -
Universität Trier
Fachbereich I Psychologie

Grüske, Prof. Dr., Karl-Dieter
- stellvertretender Vorsitzender -
Universität Erlangen-Nürnberg
Lehrstuhl für Volkswirtschaftslehre
insbes. Finanzwissenschaft

Krappmann, Prof. Dr., Lothar
- stellvertretender Vorsitzender -
Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
Berlin

Althammer, Prof. Dr., Jörg
Ruhr-Universität Bochum
Fakultät für Sozialwissenschaft
Lehrstuhl für Sozialpolitik
und Sozialökonomik

Büchner, Prof. Dr., Peter
Institut für Erziehungswissenschaft
der Philipps-Universität Marburg

Gerlach, Prof. Dr., Irene
Westfälische Wilhelms-Universität
Münster
Institut für Politikwissenschaft

Krüsselberg, Prof. Dr., Hans-Günter
emeritiert
Philipps-Universität Marburg
Fachbereich Wirtschaftswissenschaften
Wirtschaftspolitik II, Abt. für
Allg. Volkswirtschaftslehre

Liegle, Prof. Dr., Ludwig
Universität Tübingen
Institut für Erziehungswissenschaften

Lüdeke, Prof. Dr., Reinard
Universität Passau
Lehrstuhl für Volkswirtschaftslehre
mit Schwerpunkt Finanzwissenschaft

Lüscher, Prof. Dr., Kurt
emeritiert
Universität Konstanz
Fachbereich Geschichte und
Soziologie

Ott, Prof. Dr., Notburga
Ruhr-Universität Bochum
Lehrstuhl für Sozialpolitik und
öffentliche Wirtschaft
Fakultät für Sozialwissenschaft

Petermann, Prof. Dr., Ulrike
Universität Dortmund
FB 13, Sondererziehung u.
Rehabilitation,
Lehrstuhl Verhaltensgestörtenpädagogik

Huinink, Prof. Dr., Johannes
Universität Rostock
Wirtschafts- und Sozialwissen-
schaftliche Fakultät
Institut für Soziologie

Keil, Prof. Dr. Dr., Siegfried
Philipps-Universität Marburg
Fachbereich Evangelische
Theologie
Fachgebiet Sozialethik

Kleinhenz, Prof. Dr., Gerhard
Universität Passau
Lehrstuhl für Volkswirtschaftslehre
mit Schwerpunkt Wirtschafts- und
Sozialpolitik

Ständiger Gäste:

Höhn, Prof. Dr. Charlotte
Bundesinstitut für Bevölkerungsfor-
schung
Wiesbaden

Richter, Prof. Dr., Ingo
Deutsches Jugendinstitut
München

Schneewind, Prof. Dr., Klaus
Universität München
Institut für Psychologie
Persönlichkeitspsychologie,
Psychologische Diagnostik und
Familienpsychologie

**Assistent des Wissenschaftlichen
Beirats:**

Aymanns, Dr. Peter
Universität Trier
Fachbereich I Psychologie