Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Zwölfter Kinder- und Jugendbericht

Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland

Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland
– Zwölfter Kinder- und Jugendbericht –

Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule

Gliederung

Mitglieder der Sachverständigenkommission

Ständige Gäste

Mitglieder der Arbeitsgruppe Zwölfter Kinder- und Jugendbericht

Vorwort

Zusammenfassung

Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule – eine Einleitung

Teil A Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und konzeptionelle Grundlagen

1 Rahmenbedingungen des Aufwachsens
2 Bildung – ein konzeptioneller Rahmen

Teil B Bildungsprozesse im Kindes- und Jugendalter

3 Die ersten Jahre – Bildung vor der Schule
4 Bildungsprozesse im Schulalter

Teil C Bildungsangebote und Bildungsleistungen im Kindes- und Jugendalter

5 Bildungsangebote und Bildungsleistungen im frühen Kindesalter
6 Bildungsangebote im Schulalter

Teil D Zukunftsperspektiven für ein öffentlich verantwortetes System von Bildung, Betreuung und Erziehung

7 Auf dem Weg zu einem abgestimmten System von Bildung, Betreuung und Erziehung. Quantitative und qualitative Perspektiven

Literaturverzeichnis

Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen im Text

Anhang

1 Datenanhang

2 Glossar

3 Abkürzungsverzeichnis

4 Von der Kommission für den Zwölften Kinder- und Jugendbericht bestellte Expertisen

5 Zuarbeiten zu einzelnen Themenbereichen des Zwölften Kinder- und Jugendberichts

6 Von der Sachverständigenkommission für den Zwölften Kinder- und Jugendbericht veranstaltete Anhörungen

Mitglieder der Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht

Ilsa Diller-Murschall

Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V. in Bonn, Stellvertretende Geschäftsführerin/Geschäftsbereichsleiterin Fachpolitik; Mitglied des Vorstands der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ); außerdem u.a. Mitglied im Deutschen Verein, im Fachbeirat für den berufsbegleitenden Fernstudiengang „Bildungs- und Sozialmanagement mit Schwerpunkt frühe Kindheit (B.A.) an der FH Koblenz, im ISS-Kuratorium

Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger

Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; Mitglied im Direktorium des Hallenser Zentrums für Schulforschung; Mitherausgeber der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und der Zeitschrift für qualitative Bildungs- und Sozialforschung

Martina Liebe; M.A. Päd.

Lehramt für Volksschulen; Leiterin der Abteilung für Grundsatzfragen im Bayerischen Jugendring, KdöR.; Mitglied im Vorstand des Instituts für Medienpädagogik in Forschung und Praxis (JFF); Mitglied im Landesjugendhilfeausschuss Bayern

Dagmar Szabados

Bürgermeisterin der Stadt Halle (Saale); allgemeine Vertreterin der Oberbürgermeisterin und zuständig für den Geschäftsbereich Jugend, Soziales und Gesundheit; Vorsitzende des Ausschusses für Soziales, Jugend und Familie des Deutschen Städtetages; Vorsitzende des Kuratoriums des Deutschen Jugendinstituts e.V.; Mitglied des Vorstands des Deutschen Vereins; Mitglied des Vorstands der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ)

Prof. Dr. Wolfgang Tietze

FU Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kleinkindpädagogik; Geschäftsführer der PädQUIS gGmbH, Kooperationsinstitut der FU (mit zwei Teilprojekten an der Nationalen Qualitätsinitiative des BMFSFJ beteiligt)

Prof. Dr. Gert G. Wagner

Lehrstuhlinhaber für Volkswirtschaftslehre an der TU Berlin und Forschungsdirektor am Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) Berlin, Leitung der Längsschnittstudie Sozio-oekonomisches Panel (SOEP); Mitglied des Wissenschaftsrats und Vorsitzender des Rats für Sozial- und Wirtschaftsdaten

Prof. Dr. Thomas Rauschenbach (Vorsitzender)

Direktor des Deutschen Jugendinstituts e.V.; Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik an der Universität Dortmund; Leiter des Forschungsverbunds DJI/Universität Dortmund

Ständiger Gast

Dr. Wolfgang Mack
Deutsches Jugendinstitut e.V. München

Arbeitsgruppe Zwölfter Kinder- und Jugendbericht

Dr. Jürgen Barthelmes
Kirsten Bruhns
Dr. Brigitte Seifert
Anne Zehnbauer
Anne Eisfeld (Sachbearbeitung)

Anschrift der Geschäftsstelle:
Deutsches Jugendinstitut e.V.
Nockherstraße 2, 81541 München
Postfach 90 03 52, 81503 München
Tel.: (089) 623 06 0
Fax: (089) 623 06 162

Inhaltsverzeichnis

Vorwort		11
Zusammenfassung		17
Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule – eine Einleitung		45
Teil A	Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und konzeptionelle Grundlagen	56
1	Rahmenbedingungen des Aufwachsens	56
1.1	Bildung, Betreuung und Erziehung im Kontext gesellschaftlicher Entwicklung	56
1.2	Die Entwicklung der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen	58
1.2.1	Kontinuitäten und Diskontinuitäten familialer Lebenswelten	58
1.2.2	Diffusion und Trennung lebensweltlicher und institutioneller Räume	66
1.2.3	Mediatisierung und Virtualisierung von Lebenswelten	69
1.2.4	Internationalisierung von Lebenswelten	70
1.2.5	Aufwachsen in einer alternden Gesellschaft	73
1.3	Soziale und gesellschaftliche Teilhabe als Bedingungen des Aufwachsens	75
1.3.1	Sozio-ökonomische Lage	75
1.3.2	Ethnische Zugehörigkeit	80
1.3.3	Geschlecht	83
1.3.4	Region	85
1.4	Veränderungen des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssystems	91
1.4.1	Die Entgrenzung von Bildung, Betreuung und Erziehung	92
1.4.2	Das Wachstum der Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsberufe	94
1.4.3	Ökonomische Aspekte des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssystems	96
2	Bildung – ein konzeptioneller Rahmen	103
2.1	Begriffliche Annäherungen	105
2.2	Bildungsdimensionen und Bildungsziele	109
2.2.1	Dimensionen der Aneignung von Welt	110
2.2.2	Individuelle Bildungsprozesse im Spiegel von erwerbbaren und erworbenen Kompetenzen	112
2.3	Bildungsorte und Lernwelten	116
2.3.1	Differenzierung und Spezialisierung: Bildung in der modernen Gesellschaft und die Grenzen der Schule	118
2.3.2	Bildung im Kindes- und Jugendalter – Bildungsreform als Neugewichtung des Verhältnisses von Bildungsorten und Lernwelten	120

2.3.3	Bildungsorte und Lernwelten: ein Überblick	121
2.4	Bildungsmodalitäten	126
2.4.1	Formelle und informelle Bildungsprozesse	127
2.4.2	Formale und non-formale Bildungssettings	128
2.4.3	Bildungsmodalitäten im Zusammenspiel von Bildungsprozessen und Bildungssettings	129
2.5	Bildung im Lebenslauf	131
2.6	Bildung und Ökonomie	133
2.6.1	Grundsätzliche ökonomische Überlegungen	133
2.6.2	Produktion und Finanzierung von Bildung	135
2.7	Zusammenfassung	139
Teil B	Bildungsprozesse im Kindes- und Jugendalter	141
3	Die ersten Jahre – Bildung vor der Schule	142
3.1	Einleitung	142
3.2	Frühkindliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse	144
3.2.1	Bildung als Austauschprozess zwischen Kind und Umwelt	144
3.2.2	Pflege, Betreuung und Bindung als Basis frühkindlicher Entwicklung und Bildung	145
3.2.3	Entwicklungsangemessene Erfahrungs- und Lernangebote der Erwachsenen	148
3.2.4	Entwicklungsdimensionen (Weltbezüge) und Entwicklungsthemen	148
3.3	Ressource Gesundheit	153
3.3.1	Gesundheit sozial benachteiligter Kinder	154
3.3.2	„Neue“ Kinderkrankheiten	156
3.4	Frühkindliche Entwicklung und Bildung im Rahmen der Familie	159
3.4.1	Individuell und sozial bedingte Einflussfaktoren	161
3.4.2	Einfluss besonderer Lebenslagen	167
3.5	Frühkindliche Entwicklung und Bildung im Rahmen erweiterter Bildungsgelegenheiten	174
3.5.1	Müttergruppen, Spiel- und Krabbelgruppen, Eltern-Kind-Gruppen als Bildungsgelegenheiten der Kleinkindphase	176
3.5.2	Tagespflege und Kindertageseinrichtungen als Bildungsgelegenheiten der Kleinkind- und Vorschulphase	177
3.5.3	Bedeutung früher Kontakte zu Gleichaltrigen	179
3.6	Frühkindliche Entwicklung und Bildung im Kontext der Medien	181
3.6.1	Entwicklungsabhängige Medienrezeption	182
3.6.2	Mediale Angebote und Mediennutzung	183
3.6.3	Medienerfahrungen in verschiedenen Bildungskontexten	185
3.7	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	187
4	Bildungsprozesse im Schulalter	190
4.1	Ausgangslage	190
4.2	Bildungsprozesse in der Familie	192
4.3	Bildungsprozesse in der Schule	201

4.4	Bildungsprozesse in den Gleichaltrigen-Gruppen	213
4.5	Bildungsprozesse an anderen Bildungsorten	219
4.5.1	Vereine/Organisationen	220
4.5.2	Nebenschulen	224
4.5.3	Kulturbezogene Bildungsorte	228
4.6	Bildungsprozesse in anderen Lernwelten	230
4.6.1	Selbst organisierte und institutionell ungebundene Aktivitäten	230
4.6.2	Familiäre Hausarbeit und Schülerjobs	232
4.6.3	Bildungsprozesse im Kontext der Medien	236
4.7	Bildungsprozesse im Zusammenspiel von Bildungsorten und Lernwelten – eine Bilanz	241
Teil C	Bildungsangebote und Bildungsleistungen im Kindes- und Jugendalter	244
5	Bildungsangebote und Bildungsleistungen im frühen Kindesalter	248
5.1	Einleitung	248
5.2	Familie als Leistungssystem – Leistungen und Angebote für Familien	250
5.2.1	Leistungen der Familie für die frühkindliche Bildung	251
5.2.2	Leistungen für Familien	252
5.2.2.1	Öffentliche monetäre Leistungen	253
5.2.2.2	Öffentliche Infrastrukturleistungen und private Angebote	255
5.3	Bildungsorte in öffentlicher Verantwortung	264
5.3.1	Rechtliche Regelungen auf Bundes- und Länderebene	264
5.3.2	Tagespflege	267
5.3.2.1	Formen und Träger von Tagespflegeangeboten	268
5.3.2.2	Angebot und Inanspruchnahme der Tagespflege	272
5.3.2.3	Strukturmerkmale der Tagespflege	278
5.3.2.4	Bedarf an Tagespflegestellen	280
5.3.2.5	Kosten der Tagespflege	281
5.3.2.6	Pädagogische Qualität in der Tagespflege	282
5.3.2.7	Sicherung pädagogischer Qualität in der Tagespflege	283
5.3.3	Institutionelle Kindertagesbetreuung	286
5.3.3.1	Formen und Träger der institutionellen Kindertagesbetreuung	286
5.3.3.2	Platzangebot, Versorgungsquoten und Inanspruchnahme	291
5.3.3.3	Zukünftiger Bedarf an Plätzen	297
5.3.3.4	Qualitative Anforderungen an die institutionelle Kindertagesbetreuung	303
5.3.3.5	Auf dem Weg zur Verbesserung pädagogischer Qualität	313
5.4	Übergänge zwischen Familie und Institutionen	337
5.4.1	Übergänge als biografisches Erfordernis	337
5.4.2	Übergang von Familie in außer-familiale Bildungseinrichtungen	339
5.4.3	Übergang vom Kindergarten in die Schule	343
5.5	Qualitätssicherung und Steuerungssysteme	347
5.5.1	Qualitätssicherung als inputorientierte Verwaltungssteuerung	349
5.5.2	Qualitätssicherung durch Qualitätsmanagement	350

5.5.3 Qualitätssicherung nach einheitlichen Kriterien 352
5.6 Zusammenfassung 353

6 Bildungsangebote im Schulalter 358

6.1 Bildungsaufgaben der Kinder- und Jugendhilfe – Jugendarbeit, Hort und schulbezogene Jugendsozialarbeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit 359

6.1.1 Jugendarbeit 361

6.1.1.1 Bildungsauftrag und Bildungsansprüche 362

6.1.1.2 Organisatorische Rahmenbedingungen 365
6.1.1.3 Bildungsprogramme und Bildungsleistungen der Jugendarbeit 373
6.1.1.4 Stärken und Schwächen der Jugendarbeit unter der Perspektive von Bildungsleistungen 389

6.1.2 Der Hort 391

6.1.2.1 Bildungsauftrag und Bildungskonzepte des Horts 393
6.1.2.2 Institutionelle Struktur und Organisationsmerkmale 395
6.1.2.3 Bildungsangebot und Bildungsleistungen in der Horterziehung 399
6.1.2.4 Stärken und Schwächen der Horterziehung unter der Perspektive von Bildungsleistungen 403

6.1.3 Schulbezogene Jugendsozialarbeit 407

6.1.3.1 Bildungsauftrag und Bildungsansprüche 408
6.1.3.2 Institutionelle Struktur und Organisationsmerkmale schulbezogener Jugendsozialarbeit 416
6.1.3.3 Bildungsleistungen 421

6.2 Schule als formaler Bildungsort 425

6.2.1 Bildungsansprüche an Schule 426
6.2.2 Organisatorische Struktur, rechtliche, finanzielle und personelle Situation im deutschen Schulsystem 430
6.2.3 Bildungsleistungen des Schulsystems 440
6.2.4 Reformbedarf der Schule unter der Perspektive ganztägiger Angebote 444

6.3 Empirische Darstellung von Lernwelten außerhalb von Schule und Kinder- und Jugendhilfe 445

6.3.1 Nachhilfe 445
6.3.2 Auslandsaufenthalte 450

6.3.3 Schülerjobs 453

6.3.4 Kommerzielle Sportanbieter 455

6.3.5 Kinder- und Jugendreisen 458

6.4 Zum Verhältnis von Jugendhilfe und Schule 461

6.4.1 Systematischer und historischer Kontext der getrennten Entwicklung von Jugendhilfe und Schule 462
6.4.2 Jugendhilfe und Schule – Gemeinsamkeiten und Unterschiede 472
6.4.3 Schul- und bildungsbezogene Kooperationsperspektiven aus Sicht der Kinder- und Jugendhilfe 480

6.5 Das „Projekt Ganztagsschule“ 484

6.5.1 Das „Projekt Ganztagsschule“ – Erwartungen und Ansprüche 484
6.5.2 Beobachtbare Entwicklungen, programmatische und konzeptionelle Eckwerte, fachliche und organisatorische Tendenzen 490
6.5.2.1 Ganztagsschulen in Deutschland – ein Überblick 490
6.5.2.2 Konturen der neuen Ganztagsschule – Programme zum Ausbau von Ganztagsschulen in den Bundesländern: exemplarische Beispiele 495
6.5.2.3 Fachliche und organisatorische Tendenzen 503
6.5.2.4 Kooperation von Schule und Jugendhilfe 513
6.5.2.5 Zusammenfassung: Auf dem Weg zur Ganztagsschule 521
6.5.3 Das Projekt Ganztagsschule: eine vorläufige Einschätzung 523
6.6 Institutionelles Zusammenwirken von Bildungsorten und Lernwelten – Bilanz und Perspektiven 527

Teil D Zukunftsperspektiven für ein öffentlich verantwortetes System von Bildung, Betreuung und Erziehung 540

7 Auf dem Weg zu einem abgestimmten System von Bildung, Betreuung und Erziehung. Quantitative und qualitative Perspektiven 540

7.1 Konzeptionelle Grundlagen 540
7.2 Eckwerte für den Auf- und Ausbau eines öffentlich verantworteten Systems von Bildung, Betreuung und Erziehung 549
7.2.1 Die ersten Lebensjahre – Perspektiven für Familien und Kindertageseinrichtungen 550
7.2.2 Das Schulalter – Perspektiven für ein Zusammenwirken von Kinder- und Jugendhilfe und Schule 554
7.2.3 Gemeinsame Perspektiven: Strukturen, Finanzen, Forschung 559
7.3 Empfehlungen 561
7.3.1 Bildung, Betreuung und Erziehung im frühen Kindesalter 561
7.3.2 Bildung, Betreuung und Erziehung im Schulalter 563
7.3.3 Herausforderungen für ein neues System von Bildung, Betreuung und Erziehung 565

Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen im Text 624

Anhang 628

1 Datenanhang 628

1.1 Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen im Anhang 628
1.2 Tabellen 630

1.3	Abbildungen	642
2	Glossar	653
3	Abkürzungsverzeichnis	661
4	Von der Kommission für den Zwölften Kinder- und Jugendbericht bestellte Expertisen	665
5	Zuarbeiten zu einzelnen Themenbereichen des Zwölften Kinder- und Jugendberichts	667
6	Von der Sachverständigenkommission für den Zwölften Kinder- und Jugendbericht veranstaltete Anhörungen	669

Zwölfter Kinder- und Jugendbericht

Vorwort

Die Bundesregierung hat am 4. Juni 2003 beschlossen, dass sich der 12. Kinder- und Jugendbericht dem Thema „Bildung und Erziehung außerhalb der Schule“ widmen soll. Dieses Thema wurde im Berichtsauftrag für die Sachverständigenkommission spezifiziert: „Das erste Jahrzehnt des neuen Jahrhunderts soll zum Jahrzehnt der Familien und ihrer Kinder werden. Hier liegt die Zukunft der Gesellschaft. Die Bundesregierung will in diesem Jahrzehnt die Rahmenbedingungen für das Aufwachsen der nachfolgenden Generation verbessern. Dieses sind vor allem Reformen im Bereich Bildung, Betreuung und Erziehung. Der Ausbau der Kinderbetreuung für Kinder unter drei Jahren, die Verbesserung der Qualität der Kindertagesbetreuung, die Unterstützung des Erziehungsauftrags der Eltern, die Gestaltung des Übergangs von Kindertageseinrichtungen zur Schule und die Angebote für Kinder und Jugendliche im Schulalter sind für die Bundesregierung strategische Schlüsselfragen.“

Diese Aufgaben beziehen sich, so der Berichtsauftrag, auf die Bearbeitung von zwei thematischen Schwerpunkten, zum einen auf die „Förderung im Elementarbereich“ mit dem Ziel der Erarbeitung struktureller, finanzieller und inhaltlicher Eckpunkte, zum anderen auf die „Angebote für Kinder und Jugendliche im Schulalter“ mit dem Ziel der Erarbeitung konkreter und umsetzbarer Kooperationsmodelle von Jugendhilfe und Schule.

In Anbetracht dieser Ausgangskonstellation waren für die Kommission zwei Überlegungen maßgebend: Erstens sollte sich der Bericht auf Fragen der Bildung und Erziehung *vor und neben* der Schule beziehen und damit zwei in den politischen und wissenschaftlichen Diskursen eigenständig verhandelte Themengebiete zusammenführen. Zweitens war damit die terminologisch und inhaltlich offene Frage aufgeworfen, wie die Kommission sich konzeptionell zu den Fragen der Bildung und Erziehung, der Betreuung und Förderung verhält. Dies machte für die Kommission eigene begriffliche Vergewisserungen notwendig.

Die Kommission hat den Auftrag dahingehend ausgelegt, dass sie das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen – vor allem vor und neben der Schule – in den Mittelpunkt ihrer Aufmerksamkeit gerückt hat. Deshalb hat sie auch den Arbeitstitel des Berichtsauftrags geringfügig abgewandelt: „Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule“. Insoweit sind die Themen Bildung, Betreuung und Erziehung, sind Bildungs- und Erziehungsprozesse im frühen Kindesalter und im Schulalter sowie deren Unterstützung durch die Kinder- und Jugendhilfe die zentralen Eckpunkte des Berichts. Da Schule eine zentrale Lebenswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen ist, wird auch ihr zwangsläufig und sachgerecht eine gewisse Aufmerksamkeit zuteil, ohne dass sie selbst einen Kernbestandteil des Berichts bildet.

Im Unterschied zu den bisherigen Kinder- und Jugendberichten war die Arbeit der Kommission dadurch geprägt, dass zeitgleich bedeutsame politische und parlamentarische Aktivitäten zum Ausbau des Betreuungsangebots für unter dreijährige Kinder – vor allem in Westdeutschland – sowie zum

Ausbau der Ganztagsschulen in der gesamten Republik eingeleitet worden sind. Beides war für die Gestaltung des Berichts und für die Kommission eine besondere Herausforderung, da weder die politische noch die reale Entwicklung im Berichtszeitraum von Anfang an abzusehen war.

Parallel zum Berichtszeitraum wurde seit 2002 vom Bundestag nicht nur das 4-Milliarden-„Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung – IZBB“ zum Ausbau der Ganztagsschulen auf den Weg gebracht. Vielmehr liegt inzwischen auch das vom Bundestag beschlossene und am 01.01.2005 in Kraft getretene „Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG)“ vor. Unstrittig werden beide Großprojekte – ungeachtet der damit verbundenen Finanzierungsfragen und der unterschiedlich bewerteten Ausbaugeschwindigkeit – das Aufwachsen von Kindern in Deutschland nachhaltig beeinflussen. Erstmals wird es für das ehemalige Bundesgebiet denkbar, dass nicht nur ein verschwindend geringer Teil der Kinder bereits in frühen Jahren einen wesentlichen Teil des Tages in öffentlich organisierten und verantworteten Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungseinrichtungen verbringt. Kindheit wird für diese Kinder zu einem nicht unerheblichen Teil zu einer „Institutionen-Kindheit“. Umso wichtiger wird ein sorgfältiges, qualifiziertes und der kindlichen Entwicklung angemessenes Angebot.

Wie kaum in einem anderen Bereich zeigen sich in den Rahmenbedingungen des Aufwachsens von Kindern ebenso anhaltende wie markante Unterschiede zwischen West- und Ostdeutschland. Nach wie vor sind Kinderbetreuungsangebote, die in der DDR wie in keinem anderen Staat der Welt ausgebaut waren, insbesondere für unter Dreijährige und für Kinder im Schulalter in den östlichen Bundesländern in erheblich höherem Maße vorhanden als im Westen. Zudem ist dort auch im Kindergartenalter das Angebot an Ganztagsplätzen nahezu die Regel, in Westdeutschland hingegen immer noch die Ausnahme. Unabhängig davon, ob diese gravierenden Unterschiede es berechtigt erscheinen lassen, von einer anhaltend geteilten Kultur des Aufwachsens zwischen Ost und West zu sprechen, wird in diesem Punkt offenkundig, dass die westlichen Bundesländer diesbezüglich einen beträchtlichen Nachholbedarf haben, sich aber die realen Bedingungen zwischen den westlichen und östlichen Bundesländern in dieser Hinsicht nach wie vor gravierend unterscheiden.

Vor diesem Hintergrund muss der vorliegende Bericht in manchen Teilen als ein typischer „Westbericht“ gelesen werden. Insbesondere die Beschreibung der unzulänglichen und unbefriedigenden Lage und der sich abzeichnenden Ausbaubedarfe sind in Anbetracht der langjährigen Versäumnisse der westlichen Bundesländer formuliert. Der Bericht kann aber auch als eine Darstellung gelesen werden, die in ihren quantitativen Ausbaudimensionen gerade die östlichen Bundesländer zum Vorbild nimmt; insofern ist Ostdeutschland in dieser Hinsicht in gewisser Weise auch ein impliziter Bezugspunkt für den Gesamtausbau der Kinderbetreuung in Deutschland.

Der vorliegende Bericht stellt zwar den Begriff der Bildung in den Mittelpunkt, ist aber dennoch kein Bildungsbericht im herkömmlichen Sinne. Er ist es mit Blick auf die beiden Themenschwerpunkte schon deshalb nicht, weil diese Themen üblicherweise in keinem Bildungsbericht auf nationaler oder internationaler Ebene Eingang finden. Zugleich unterscheidet er sich dadurch, dass ihm ein erweitertes Bildungsverständnis zugrunde liegt, demzufolge aus biografischer Sicht von Kindern *alle* Lern- und

Bildungsprozesse ins Blickfeld zu rücken sind, ungeachtet dessen, ob sie als Ergebnis einschlägiger Bildungsinstanzen zustande kommen oder als Elemente offizieller Lehrpläne des Bildungssystems vorgesehen waren. Kinder lernen das, was sie lernen – und nicht (immer) das, was sie sollen –, Kinder lernen dann, wann, und dort, wo sie wollen – und nicht (immer) dann, wann, und dort, wo ihnen etwas angeboten wird. Mit dieser Ausgangslage konfrontiert, versucht der Bericht nicht nur einen eigenen konzeptionellen Zugang auszubuchstabieren, sondern den Blick auch auf die realen Bildungs- und Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen zu richten, stärker ihre Bildungsbiografie in den Blick zu nehmen, als dies in Bildungsberichten bislang üblich war.

Der Bericht ist jedoch auch deshalb kein Bildungsbericht herkömmlicher Art, weil er das Thema Bildung – mehr als alle Bildungsberichte zuvor – vor dem Hintergrund einer Trias von Bildung, Betreuung und Erziehung zu akzentuieren versucht. Häufig verwendet vor allem im Bereich der Früh- und Elementarpädagogik – in deren Kontext sie auch ihren gesetzlichen Niederschlag findet –, spielt dieser Dreiklang von Bildung, Betreuung und Erziehung bislang weder in der Schule als dem herausragenden Bildungsort für Heranwachsende noch in den allgemeinen bildungspolitischen Debatten oder in der wissenschaftlichen Diskussion eine erkennbare Rolle. Über eine eher formelhafte Verwendung im Bereich der Kindertagesbetreuung hinaus ist die Trias von Bildung, Betreuung und Erziehung bislang nie hinausgekommen. Der vorliegende Bericht nimmt die reale Situation des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen zum gedanklichen Ausgangspunkt und versucht aus dem, was andernorts vielfach als Sozialisation, als reale Wirkung auf Kinder und Jugendliche verstanden wird, jenen Teil in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu rücken, der am ehesten als realisiertes Bildungs- und Lerngeschehen verstanden werden kann.

Im Horizont dieser Überlegungen und im Lichte des Berichtsauftrags entfaltet sich der Aufbau des Berichts. Er ist untergliedert in vier Teile und sieben Hauptkapitel:

- Nach einer problemorientierten Einleitung wird in *Teil A* der Rahmen für die Ausdifferenzierung der nachfolgenden Berichtsteile skizziert, zunächst in Kapitel 1 der soziale Wandel und der soziale Kontext des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen, anschließend in Kapitel 2 die begrifflich-konzeptionelle Verortung innerhalb der Diskussion um Bildung, Betreuung und Erziehung.
- In *Teil B* stehen die Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder und Jugendlichen im Mittelpunkt, wird die Bildung im individuellen Lebenslauf zum Bezugspunkt. Während sich Kapitel 3 dabei mit der frühen Kindheit bis zum Schuleintritt beschäftigt, werden in Kapitel 4 die Bildungsprozesse im Schulalter thematisiert.
- Demgegenüber legt *Teil C* seinen Akzent auf die Leistungen der Bildungssysteme, soweit sie für die anstehenden Berichtsthemen einschlägig sind. In Analogie zu Teil B wird hier wiederum eine Untergliederung in die beiden institutionellen Phasen der Kindheit vorgenommen. Kapitel 5 ist infolgedessen neben der Familie vor allem auf die Institutionen der Kinderbetreuung ausgerichtet, und Kapitel 6 unternimmt den Versuch, sich insbesondere von der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Schule her den Fragen einer Kooperation von Bildungsorten und Lernwelten, die bisher kaum in Bildungsberichten thematisiert worden sind, anzunähern, wie es im Umfeld der neueren Ganztagsschuldebatte verstärkt gefordert wird.

– In *Teil D* geht es auf der Basis einer Bilanz wesentlicher Bestandteile des Berichts zualle rerst um die Identifizierung der Eckwerte einer künftigen Gesamtkonzeption von Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangeboten, um die Entwicklung von Perspektiven und schließlich um die Zuspitzung auf wichtige Empfehlungen, wie sie sich aus der Sicht der Kommission darstellen.

Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht ist kein Gesamtbericht; er beschäftigt sich mit ausgewählten, aktuellen Fragestellungen. Deshalb sind Grenzziehungen und Auslassungen nicht nur unvermeidlich, sondern zugleich notwendige und hilfreiche Selbstbeschränkungen. In diesem Sinne müssen auch für den Zwölften Kinder- und Jugendbericht Einschränkungen gemacht werden.

Nur am Rande behandelt werden Fragen des Übergangs von Schülerinnen und Schülern mit schlechten Startchancen für die berufliche Ausbildung bzw. den Arbeitsmarkt. Mit Blick auf diesen Punkt hat sich die Kommission von Anfang an entschieden, den thematischen Horizont grundsätzlich auf die Phase bis zum Ende der allgemein bildenden Schulzeit zu begrenzen. Zudem werden in diesem Bericht drei Themenbereiche nicht explizit behandelt, die ebenso wichtig sind, aber nur in Spezialberichten angemessen analysiert werden können. Es ist dies zum ersten der Zusammenhang von weltanschaulich-religiöser Bindung und Aspekten der Bildung, Betreuung und Erziehung (insbesondere der Rolle von religiöser Unterweisung außerhalb von Schulen), zum zweiten die besondere Situation von behinderten Kindern und Jugendlichen und zum dritten die Lage von jungen Menschen in Einrichtungen der Erziehungshilfe.

In Anbetracht der sich immer deutlicher abzeichnenden starken Bedeutung des Migrationshintergrunds von Kindern muss dieser Thematik künftig ebenfalls spezielle Aufmerksamkeit gewidmet werden. Obgleich sich die Kommission bemüht hat, hierauf jeweils in den einzelnen Kapiteln einzugehen, blieben die Möglichkeiten bis zum Ende dennoch unbefriedigend, nicht zuletzt deshalb, weil bei diesem Thema nach wie vor ein erhebliches Defizit an aussagekräftigem und zuverlässigem Datenmaterial besteht.

Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht ist auch kein Kinder- und Jugend*hilfe*bericht. Weder beansprucht er, alle relevanten Aufgaben- und Themenfelder der Kinder- und Jugendhilfe ins Blickfeld zu rücken, noch hält es die Kommission für angemessen, die in diesem Bericht im Mittelpunkt stehenden Fragen mit einer Neuausrichtung der gesamten Kinder- und Jugendhilfe auch nur in Verbindung zu bringen. Die praktischen und politischen Folgen der hier in Frage stehenden Themen werden an der Kinder- und Jugendhilfe nicht spurlos vorübergehen, sie tangieren allerdings einzelne Teile – Kindertageseinrichtungen, Jugendarbeit, schulbezogene Jugendsozialarbeit – weit mehr als andere.

Zwischen der Abgabe des Berichts durch die Kommission und seiner anschließenden Beratung in den Parlamenten – nach Vorlage einer Stellungnahme der Bundesregierung – liegt ein für die Kommission unbekannter Zeitraum von mehreren Monaten. Diese Zeit werden wir nutzen, um die ebenfalls zur Veröffentlichung vorgesehenen Expertisen-Bände möglichst zeitgleich zu veröffentlichen.

Ein Kinder- und Jugendbericht ist das Ergebnis einer Kommissionsarbeit in einem thematisch vorgegebenen und zeitlich befristeten Rahmen. Für den Zwölften Kinder- und Jugendbericht stand der vergleichsweise kurze Zeitraum von knapp zwei Jahren zur Verfügung. Der vorliegende Bericht wurde – neben unzähligen Stunden, in denen Textfassungen angefertigt, durchgearbeitet, umgeschrieben und nach und nach fertig gestellt wurden – in 17 Sitzungen bzw. an insgesamt 34 Sitzungstagen und in etlichen Arbeitsgruppentreffen erarbeitet. Angesichts der schwierigen und heute nicht mehr zeitgemäßen Rahmenbedingungen für die Arbeit von sieben berufenen Kommissionsmitgliedern – nebenher und ohne Entlastung von ihrer beruflichen Tätigkeit – sowie in Ermangelung von Datenmaterial bzw. eindeutiger Befunde und Erkenntnisse sollte dies nicht als selbstverständlich betrachtet werden, sondern Anlass sein, diese Arbeitsform für die Erstellung künftiger Berichte zu überdenken, damit die wichtige und zum Teil für die Fachpraxis wegweisende Funktion der Kinder- und Jugendberichte nicht unnötig erschwert oder gar gefährdet wird.

Dass der vorliegende Text dennoch fachlich differenziert und wissenschaftlich fundiert erstellt werden konnte, ist nicht zuletzt der flexiblen und vielfältigen Unterstützung sowie den umfassenden Anregungen zu verdanken, die die Sachverständigenkommission sowohl durch eine kleine Arbeitsgruppe des Deutschen Jugendinstituts (DJI) als auch durch externe Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie einschlägige Fachleute erhalten hat. Die Sachverständigenkommission hat 16 Anhörungen und öffentliche Dialogforen veranstaltet, die in Anbetracht der Fülle der thematischen Facetten etliche richtungsweisende Impulse geben konnten. Gleiches gilt auch für die 19 Expertisen, die die Kommission im Laufe ihrer Arbeit in Auftrag gegeben hat. Darüber hinaus sind zusätzliche Anfragen zu speziellen Auswertungen bzw. thematisch vertiefenden Daten an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit großem Entgegenkommen beantwortet worden. Ebenso haben sich Verbände und Organisationen der Kinder- und Jugendhilfe mit hilfreichen Hinweisen zu zentralen aktuellen Fragestellungen und bereichsspezifischen Ergebnissen an die Sachverständigenkommission gewandt. Alle diese Materialien sind, so gut es ging, in den Bericht eingeflossen. Allen Expertinnen und Experten sei für ihre engagierte und qualifizierte Beteiligung herzlich gedankt.

Berichte einer Kommission sind per se Gemeinschaftswerke. Sie kommen nur zustande in einem vielschichtigen Geflecht von Diskussionen, Protokollen, Vorlagen, Arbeitsgruppen, Rohtexten und Entwürfen. So haben auch an diesem Bericht zahlreiche Personen direkt und indirekt mitgewirkt (vgl. auch die Übersicht zu den Zuarbeiten im Anhang). Dass dieses überhaupt möglich wurde, hat die Kommission der DJI-Arbeitsgruppe Dr. Jürgen Barthelmes, Dr. Brigitte Seifert, Anne Zehnbauer und ganz besonders Kirsten Bruhns zu verdanken, die wie keine andere Person in diesem Bericht alle Fäden zusammengehalten hat. Ohne ihr unermüdliches Engagement wäre die Arbeit in dieser Form nicht möglich gewesen. Im organisatorischen Bereich wurde sie dabei unterstützt von Anne Eisfeld und Jessica Alt. Als ständiger Gast mitgewirkt hat daneben Dr. Wolfgang Mack, der sich in Verbindung mit einem im DJI durchgeführten Projekt in die Kommissionsarbeit insbesondere im Kontext der Bildungsfragen und des Ganztagsschulprojekts über das erwartbare Maß hinaus eingebracht hat. In bewährter Form hat auch die Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik diese Berichtskommission in Fragen der amtlichen Daten beraten und umfangreiches Datenmaterial zur Verfügung gestellt. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des DJI haben

für die Sachverständigenkommission Daten ausgewertet und Arbeitsergebnisse aufbereitet sowie an vielen Stellen die Arbeit am Bericht mit Rat und Tat unterstützt. Auch ihnen allen sei hier noch einmal herzlich gedankt. Und mein Dank gilt abschließend auch der Kommission selbst und ihren hier ungenannten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die alle mit dafür verantwortlich sind, dass es uns gelungen ist, diesen Bericht vorzulegen.

München, im April 2005
Prof. Dr. Thomas Rauschenbach
Vorsitzender der Sachverständigenkommission

Zusammenfassung

Einleitung: Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule

Deutschland hat mit Blick auf sein öffentliches Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebot einen unübersehbaren Nachholbedarf. Zu lange und zu einseitig hat die ehemalige Bundesrepublik nahezu ausschließlich auf Familie und Schule als den fraglos gegebenen Stützpfeilern von Kindheit und Jugend gesetzt. Dabei war die Familie vor allem für die Betreuung und Erziehung der Kinder, die Schule für die Bildung verantwortlich. Gemeinsam bildeten sie das Koordinatensystem für das mehr oder minder reibungslose Aufwachsen von Kindern in einer sich rasch wandelnden Welt.

Dabei hat sich der Westen Deutschlands in seinem Denken und Handeln auf eine spezifische und lange Zeit auch wirksame Variante verlassen: auf das selbstverständliche Zusammenspiel einer geschlechtsspezifisch organisierten Familie einerseits und einer auf diesem Familienmodell aufruhenden Halbtagsschule andererseits. Vor allem durch die familieninterne Rollenaufteilung mit einem berufstätigen Vater als dem Alleinernährer und einer im Haushalt sorgenden Mutter, dem „männlichen Ernährermodell", ließ sich die Halbtagsschule als Regelschule einigermaßen problemlos realisieren. Nur so war die für die Kinder notwendige Verlässlichkeit gewährleistet, nur so konnte auch die frühkindliche Betreuung und Versorgung der Kinder in den eigenen vier Wänden ermöglicht werden.

Diese bundesrepublikanische Nachkriegskonstellation ist im Laufe der Jahrzehnte brüchig geworden. Eine wachsende Zahl junger Frauen mit höheren Bildungsabschlüssen, steigende Anteile erwerbstätiger Frauen und Mütter sowie zunehmende Scheidungszahlen haben nach und nach dazu beigetragen, dass das bundesdeutsche Familienmodell der „Hausfrauenehe" seine Selbstverständlichkeit eingebüßt hat und nicht mehr der entscheidende Maßstab für die Organisation des Aufwachsens von Kindern bleiben kann.

Ergebnis dieser veränderten Konstellation sind die in den letzten Jahren breit geführten öffentlichen Debatten um *Betreuung* und *Bildung*. Beide haben ihren Kern in den damit zusammenhängenden, unzureichend geklärten Fragen, wer in welcher Form und in welchem Umfang für die Bildung, Betreuung und Erziehung der nachwachsenden Generation zuständig ist. Auch wenn die Bildungs- und die Betreuungsfrage häufig getrennt diskutiert werden, haben sie dennoch in den genannten Unzulänglichkeiten ihren gemeinsamen Ursprung. Insoweit, dies ist leitend für diesen Bericht, sind sie Ausdruck eines gemeinsamen Problemzusammenhangs.

Die zu konstatierenden Veränderungen machen deutlich, dass sich die Lage der Kinder, Jugendlichen und ihrer Familien in zweifacher Hinsicht verändert hat: Auf der einen Seite droht die „Lebensform Familie" in einer alternden Gesellschaft erheblich an Bedeutung zu verlieren. Von der einstmaligen Gewissheit, dass sich junge Erwachsene in aller Regel nicht nur auf eine Partnerschaft einlassen, sondern auch eine Familie, einen eigenen Zwei-Generationen-Haushalt mit Kindern gründen, ist gegenwärtig nicht mehr allzu viel zu spüren. Dass „Familie" von jungen Menschen nicht mehr ohne weiteres als lebbar, nicht mehr als eine ebenso selbstverständliche wie attraktive Lebensform

angesehen wird, weist in diese Richtung.

Auf der anderen Seite deuten diese Befunde an, dass das Zusammenspiel von Beruf und Familie, von individuell bevorzugten und gesellschaftlich möglichen Mustern der Lebensführung nicht für uneingeschränkt machbar gehalten wird, dass die Lebensentwürfe von Frauen und Männern und die Bedarfe bzw. Bedürfnisse von Kindern zumindest nicht bruchlos kompatibel sind. In diesem Sinne geht es um die Gelingensbedingungen realisierter Elternschaft, also um die Bedingungen der Lebensform Familie und dem Aufwachsen von Kindern. Neben dem demografischen Problem zurückgehender Geburtenzahlen finden sich Eltern mithin vielfach zwischen fehlenden Betreuungsmöglichkeiten und einer diffusen Verunsicherung in Erziehungsfragen wieder, mit denen sich vor allem junge Frauen häufig – nicht zuletzt in der eigenen Partnerschaft – allein gelassen fühlen.

Aber auch der zweite Ort des Aufwachsens, die Schule, findet sich im Lichte internationaler Leistungsvergleichsstudien in keinem ruhigen Fahrwasser. Alle Studien der letzten Jahre weisen darauf hin, dass neben den unbefriedigenden schulischen Leistungen vor allem die damit verbundene soziale Frage, d.h. die Überwindung der herkunftsabhängigen Unterschiede im deutschen Bildungssystem nicht wirklich gelöst wird. Dahinter deutet sich ein Problem an, das mit dem traditionellen Familienmodell stärker zusammenhängt, als es auf den ersten Blick erscheinen mag: die stillschweigende Annahme einer allseits zeitlich belastbaren, umfassend verlässlichen und alltagskompetenten Familie. In Anbetracht dieser Ausgangslage wird gegenwärtig in Politik und Öffentlichkeit die Ganztagsschule als die beste Antwort auf die Bildungs- und Betreuungsdefizite der deutschen Halbtagsschule betrachtet. Spätestens mit dieser Entwicklung wurde die Betreuungs- durch die Bildungsdebatte ergänzt, vermengten und überlagerten sich Bildungs- und Betreuungsfragen ebenso wie die lange Zeit altersmäßig getrennten Bereiche der vorschulischen und schulischen Kindheit.

Zwei Leitmotive umschreiben die damit zusammenhängenden Blickrichtungen: „Bildung von Anfang an“ wurde zu einem Leitgedanken, mit dem die Bedeutung der Bildungsfrage in den ersten Lebensjahren in den Mittelpunkt gerückt werden sollte; und „Bildung ist mehr als Schule“ sollte zum Ausdruck bringen, dass Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen weitaus weniger ortsgebunden sind, als oft unterstellt wird, d.h. dass Lernen diesseits und jenseits der Schule und des Unterrichts stattfindet. Die Frage ist also, wie Bildungsprozesse so gestaltet werden können, damit Kinder und Jugendliche auf ganz unterschiedlichen Wegen und in möglichst breiter Form erreicht werden können.

Der Bericht lässt sich von der Idee leiten, dass öffentliche Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote künftig so organisiert werden müssen, dass dadurch nicht nur ein Aufwachsen in einem neuen Zusammenspiel von privater und öffentlicher Erziehung, von Familie und Kindertagesbetreuung, von Schule und außerschulischen, auch gewerblichen Angeboten ebenso verlässlich wie qualifiziert möglich wird, sondern dass dadurch auch nachhaltige familien- und kindheitspolitische Effekte zu erwarten sind. Infolgedessen steht nicht nur die Quantität, sondern auch

die Qualität der Angebote auf der Agenda politischer Gestaltung.

Mit den in den letzten zehn Jahren angestoßenen Reformen – Kindergartenrechtsanspruch, Tagesbetreuungsausbaugesetz und Ganztagsschulprogramm – wird damit erstmalig in Deutschland ein durchgehendes Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebot für Heranwachsende bis zum 14. Lebensjahr denkbar, liegt so etwas wie ein verlässliches und planbares Unterstützungsprojekt für Familien im Bereich des Möglichen, das sowohl familien- und geschlechterpolitische, arbeitsmarkt- wie sozialpolitische, bildungs- sowie kindheits- und jugendpolitische Ziele verfolgt.

Obgleich die Trias von „Bildung, Betreuung und Erziehung" im Rahmen der Kindertagesbetreuung seit langem als Begründung für entsprechende Konzepte herangezogen wird, wurde bislang versäumt, die Besonderheit und den Eigensinn dieses integrierten Konzepts auszuweisen. Dies gilt auch insofern, als in Deutschland innerhalb der Kindertagesbetreuung eine Unterschätzung der Seite der Bildung in dieser Trias ebenso festzustellen ist wie auch umgekehrt die Schule die Themen Betreuung und Erziehung bislang weitgehend vernachlässigt hat. Dabei hat es den Anschein, als würden in Deutschland bislang Betreuung, Erziehung und Bildung doch eher im Nacheinander als eine aufsteigende Abfolge im kindlichen Lebenslauf konzipiert und organisiert als im Nebeneinander gleichzeitig zu bewältigender Aufgaben. In deutlichem Unterschied zu dieser altersmäßigen Anordnung von Betreuung, Erziehung und Bildung plädiert dieser Bericht für eine aufeinander abgestimmte Sichtweise für das gesamte Kindes- und Jugendalter. Infolgedessen muss „Bildung von Anfang an" ebenso zu einem konzeptionellen Anspruch werden wie „Betreuung und Erziehung" zu einem integralen Bestandteil einer auf ganztägige Angebote ausgerichteten (Ganztags-)Schule, so dass am Ende beides stimmt: „Bildung ist mehr als Schule" und „Schule ist mehr als Bildung".

Um diesem Anspruch im Ansatz gerecht werden zu können, werden die drei Begriffe Bildung, Betreuung und Erziehung deutlicher, als dies bislang der Fall war, in ihren Gemeinsamkeiten, ihren Besonderheiten und ihren jeweiligen unterschiedlichen Aspekten ausformuliert. Zugleich wird der Bildungsbegriff in seiner erweiterten Form als Grundbegriff für den Bericht eingeführt, da er am ehesten operationalisierbar erscheint in Anbetracht der ungleichen Möglichkeiten, Bildung, Betreuung und Erziehung zu einem expliziten Thema, zu einem eigenen Gegenstand der Vermittlung zu machen, der planbar, gestaltbar und bearbeitbar ist.

Mit den Konzepten von Bildung und Betreuung im Rahmen von Ganztagsschulen einerseits und dem Ausbau der Betreuung für unter Dreijährige andererseits sollen nachhaltige Wirkungen erzielt werden. Beide von der Politik aufgegriffenen Problembereiche sind Ausdruck dieses Defizits, wobei es in unterschiedlicher Weise und Konnotation dabei um ein Zusammenspiel der Fragen von Bildung, Betreuung und Erziehung geht. Nur in einer konsequent komplementären Berücksichtigung dieses Dreiklangs kann es gelingen, weiterführende Antworten auf diese grundlegenden Herausforderungen am Beginn des 21. Jahrhunderts für Deutschland zu finden. Jenseits der damit verbundenen finanziellen gesamtstaatlichen Belastungen und der unübersehbar schwierigen fiskalischen Rahmenbedingungen für einen erfolgreichen Ausbau an Ort und Stelle wird es größter Anstrengungen bedürfen, um diese elementare Aufgabe in den nächsten Jahren bedarfs-, fach- und sachgerecht zu

bewältigen.

Teil A: Gesellschaftliche Bedingungen und konzeptionelle Grundlagen

1. Rahmenbedingungen des Aufwachsens

Die Unterstützung und Förderung von Bildungsprozessen der jungen Generation muss sich einerseits an gesellschaftlichen Erfordernissen und andererseits an den lebensweltlichen Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen orientieren. Diese leiten sich aus demografischen, wirtschaftlichen, rechtlichen, politischen und sozialen Entwicklungen ab, die die Lebenssituation und die Lebensführung der jungen Menschen und ihrer Familien beeinflussen. Veränderungen in den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und ihre Auswirkungen für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen deuten auf die Notwendigkeit einer Um- und Neugestaltung des derzeitigen Systems von Bildung, Betreuung und Erziehung hin.

In der *Familie* erfahren heute immer mehr Kinder – im Osten Deutschlands öfter als im Westen – Diskontinuitäten in familiären Konstellationen, sie wachsen häufiger als früher ohne bzw. mit einer geringeren Anzahl an Geschwistern auf, und der Anteil der Kinder, der mit nur einem Elternteil zusammenlebt, hat sich ebenfalls erhöht. Außerdem gibt es mit der wachsenden Erwerbstätigkeit beider Elternteile, mit von „Normalarbeitsverhältnissen" abweichenden Arbeitszeiten und Arbeitszeitlagen sowie mit zunehmenden Anforderungen an Flexibilität und Mobilität im Berufsleben viele Hinweise darauf, dass sich gemeinsame Familienzeiten verringern und die Organisation des Familienalltags erschwert ist.

Neben der Familie haben altersspezifische Institutionen der Bildung, Betreuung und Erziehung im *Lebensalltag von Kindern und Jugendlichen* ein großes Gewicht gewonnen. Sie bieten altersgerechte Aneignungs- und Lernmöglichkeiten, stellen an die jungen Menschen aber auch Anforderungen zur Integration unterschiedlicher Erfahrungswelten und tragen zu deren alters- und generationenspezifischen Separierung bei. Gleichzeitig stehen Heranwachsenden vielfältige Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten offen, die alters- und lebensphasenspezifische Beschränkungen aufheben bzw. minimieren, z.B. durch den Zugang zu Informations- und Unterhaltungsmedien, durch eine Angleichung des Freizeitverhaltens von Erwachsenen, Kindern und Jugendlichen sowie durch frühe Arbeitsmarkterfahrungen. Auch im Bildungsbereich zeigen sich alltags- und lebenslaufspezifische Entgrenzungen, u.a. mit dem Vordringen von Bildungsangeboten in die Freizeitwelt der Heranwachsenden, mit „Kinder-Unis" und „Seniorenstudium".

Eine große Bedeutung für die Lebensführung junger Menschen besitzt die *mediale Durchdringung des Alltags.* Sie eröffnet neue Informations- und Unterhaltungsmöglichkeiten und verlagert bzw. erweitert die Erfahrungs- und Lernwelten von Kindern und Jugendlichen. Die wachsende Bedeutung digitaler Medien in der Arbeitswelt und im internationalen Austausch beinhaltet darüber hinaus neue, gesellschaftlich immer relevanter werdende Bildungsanforderungen.

Kinder und Jugendliche wachsen heute in einer durch *Internationalisierungsprozesse* geprägten Welt

auf. Dadurch erweitern sich nicht allein ihre Bewegungs- und Informationsräume, sondern ihre Lebenswelten entwickeln sich im Zuge von demografischen Entwicklungen und transnationalen Wanderungsprozessen zunehmend zu interkulturellen Beziehungs- und Wissenswelten. Da davon auszugehen ist, dass sich diese Entwicklung in Zukunft fortsetzt, stehen die Institutionen der Bildung, Betreuung und Erziehung vor der Herausforderung, die Heranwachsenden mit den Fähigkeiten und Kompetenzen auszustatten, die es ihnen erlauben, sich in einer internationalisierten Welt und in interkulturellen Sozialräumen zu bewegen und zu bewähren, die Lern- und Bildungschancen zu nutzen, die sich hier bieten und Konfliktpotenziale zu mindern.

Dass Kinder und Jugendliche heute in einer Gesellschaft aufwachsen, die auf dem Weg ist, sich zu einer *„alternden Gesellschaft“* zu entwickeln, wirft – insbesondere angesichts der zu erwartenden strukturellen Veränderungen – auch für die Organisation des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssystems neue Fragen auf. Welche Konsequenzen eine Veränderung der Altersstruktur der Bevölkerung für die alltägliche Lebensführung und -gestaltung von Kindern und Jugendlichen haben wird, ist hingegen noch kaum absehbar.

Die vielfältigen Optionen, die sich Kindern und Jugendlichen heute für ihre Lebensgestaltung bieten, beinhalten Chancen für zahlreiche soziale, kulturelle und kognitive Bildungs- und Lernprozesse, bergen jedoch auch Risiken und Konfliktpotentiale und erfordern deswegen vorbereitende und begleitende Unterstützung.

Die optionale Vielfalt der Erfahrungswelten und Bildungsmöglichkeiten steht jedoch nicht allen Kindern und Jugendlichen gleichermaßen offen und bietet nicht allen die gleichen Chancen zur Lebensplanung und Zukunftsgestaltung. Möglichkeiten zur sozialen und gesellschaftlichen Teilhabe sowie für Aneignungs- und Lernprozesse differieren nach sozialer und ethnischer Herkunft, nach Geschlecht und Region. Hieraus ergeben sich besondere Herausforderungen für die Organisation von Bildung, Betreuung und Erziehung.

Anstrengungen für die Ermöglichung einer *gleichberechtigten Teilhabe* aller Kinder und Jugendlichen an Bildungsprozessen sind vor allem erforderlich angesichts

- der erheblichen Anzahl von Kindern, die in Armut leben, insbesondere der Kinder von Alleinerziehenden sowie aus – vor allem süd-/osteuropäischen – Migrantenfamilien. Herauszuheben ist in diesem Kontext der enge Zusammenhang zwischen ökonomisch benachteiligten Lebenslagen von Familien und dem Bildungsniveau der Eltern. Er weist auf den hohen Stellenwert von Bildung für die individuelle Lebensbewältigung hin und wirft die Frage auf, wie derartige „Armuts-Bildungs-Spiralen“ durchbrochen werden können;
- der geschlechtsspezifischen Unterschiede in den schulischen Leistungen der Heranwachsenden, den ungleichen Zugangsmöglichkeiten von Frauen und Männern zur Erwerbstätigkeit, zu hohen beruflichen Positionen und Gehaltsklassen sowie der nach wie vor bestehenden geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung in der Familie. Dabei geht es nicht allein um die Verbesserung individueller, sondern auch gesellschaftlicher Perspektiven, denn die Gesellschaft kann es sich nicht leisten, dass die wachsende Anzahl hoch qualifizierter Frauen aufgrund von

Vereinbarkeitsproblemen von Beruf und Familie auf Kinder verzichtet;
- teilweise erheblicher sozialräumlicher Unterschiede im Zugang zu Bildungsorten und Lernwelten. Benachteiligt sind Kinder und Jugendliche, die in Stadtvierteln mit einer relativ homogenen Bevölkerungszusammensetzung aus niedrigen Sozialschichten – hierzu gehören auch viele Migrantenfamilien – aufwachsen, die in ländlichen Gebieten mit mangelnden Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangeboten leben, sowie Kinder und Jugendliche aus strukturell benachteiligen Gebieten mit einem mangelnden Arbeitsmarktangebot, hohen Abwanderungsquoten und infrastrukturellen Ausdünnungen. Großräumige Disparitäten finden sich sowohl zwischen Ost- und West- sowie Nord- und Süddeutschland als auch zwischen und innerhalb von einzelnen Bundesländern.

Die Veränderungen der privaten Lebenswelten lassen sich in ihren gesellschaftlichen Folgen auch an den Veränderungen des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssystems ablesen. Dabei deutet sich für diese eine zeitlich-biografische, eine örtlich-institutionelle und eine inhaltlich-thematische Entgrenzung an. Die Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen, einschließlich der Familie, stehen zu Beginn des 21. Jahrhunderts vor der Aufgabe, sich selbst an die veränderten Rahmenbedingungen anzupassen, sich als so zukunftsfähig zu erweisen, dass sie ihrer Kernaufgabe – Kinder auf ihrem Weg des Erwachsenwerdens zu unterstützen – gerecht werden können.

Das neu erwachte öffentliche Interesse an Bildung, Betreuung und Erziehung ist Ausdruck der gewachsenen gesellschaftlichen Bedeutung dieses Bereichs. Dies lässt sich an der Entwicklung der Sozial- und Erziehungsberufe ablesen: Zwischen 1975 und 2003 hat sich die Zahl der Beschäftigten in dieser Branche von rund 900.000 auf zuletzt 2,4 Mio. im Jahre 2003 erhöht. Waren 1950 gerade mal 1,7% aller Beschäftigten in Deutschland dieser Branche zuzuordnen, so ist dieser Anteil bis 2003 auf über 8% angestiegen. Heute ist jeder 12. Arbeitsplatz in Deutschland bzw. jeder 8. Arbeitsplatz von Frauen in den Sozial- und Erziehungsberufen zu finden.

Unter dem Strich macht diese Entwicklung deutlich, dass die gesamte Dynamik und Entwicklung des öffentlichen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssystems inzwischen auch eine erhebliche arbeitsmarktpolitische Bedeutung erlangt hat; dass dieses Arbeitsmarktsegment für die Entwicklung der Erwerbstätigkeit von Frauen bis heute ein wesentlicher Motor gewesen ist; dass die Veränderungen von Familie und Lebenswelt zu diesem stetigen und nachhaltigen Ausbau beigetragen haben. Gegenwärtig ergänzen sich die private und öffentliche Verantwortung von Bildung, Betreuung und Erziehung mehr denn je.

Diese Expansion des nichtschulischen Bildungsbereichs zeigt sich auch mit Bezug auf das jährlich für Bildung aufgewendete Finanzvolumen. So ist der im Rahmen der Bildungsfinanzberichterstattung erfasste Anteil für die Ausgaben für Tageseinrichtungen für Kinder sowie für die Jugendarbeit von 8,4% der Bildungsausgaben im Jahre 1975 (0,26% des BIP) auf 13,0% im Jahr 2001 gestiegen (0,52% des BIP), was umgerechnet etwa 11 Mrd. € entsprach. Vergleicht man nun unter Finanzgesichtspunkten den Bereich der Kindertageseinrichtungen mit den Schulstufen, so liegen die öffentlichen Pro-Kopf-Ausgaben im Elementarbereich unterhalb derer im Primar- als auch

Sekundarbereich. Bezieht man allerdings die privaten Ausgaben – also die Elternbeiträge und die Ausgaben der Freien Träger – mit ein, zeigt sich, dass pro Kind im Elementarbereich in Deutschland derzeit mehr Geld aufgewendet wird als im Primarbereich.

International vergleichende Befunde der OECD zu den Ausgaben für den Elementar- und den Primarbereich lassen erkennen, dass die Ausgaben für den Elementarbereich in Deutschland kaufkraftbereinigt über dem OECD-Durchschnitt liegen, die Ausgaben für den Primarbereich darunter. Vergleicht man dabei die privaten und öffentlichen Finanzierungsanteile, so spielen in Deutschland – wie auch in Irland, den USA oder Japan – private Bildungsausgaben eine erheblich größere Rolle für die vorschulische Bildung und Betreuung als in den meisten anderen OECD-Staaten.

2. Bildung – ein konzeptioneller Rahmen

(1) Bildung ist ein umfassender Prozess der Entwicklung einer Persönlichkeit in der Auseinandersetzung mit sich und ihrer Umwelt. Das Subjekt bildet sich in einem aktiven Ko-Konstruktions- bzw. Ko-Produktionsprozess, eignet sich die Welt an und ist dabei auf bildende Gelegenheiten, Anregungen und Begegnungen angewiesen, um kulturelle, instrumentelle, soziale und personale Kompetenzen entwickeln und entfalten zu können. Um diesen umfassenden Prozess beschreiben zu können, muss Bildung in einem weiten Sinne gebraucht werden. Dabei geht der Bericht davon aus, dass hierin auch Prozesse der Betreuung und Erziehung eingelagert sind.

Im Bildungsbegriff sind Vorstellungen von der Gesellschaft und deren Entwicklung ebenso aufgehoben wie Vorstellungen von den Individuen und deren persönlicher Entwicklung. Bildung dient in ihrer gesellschaftlichen Funktion der Reproduktion und dem Fortbestand der Gesellschaft, der Sicherung, Weiterentwicklung und Tradierung des kulturellen Erbes, der Herstellung und Gewährleistung der gesellschaftlichen und intergenerativen Ordnung, der sozialen Integration und der Herstellung von Sinn. In das, was als Bildung definiert wird, fließen somit auch Vorstellungen darüber ein, was die Gesellschaft zusammenhält und welche Werte für die Gesellschaft leitend sind.

Aneignung von Welt und Entfaltung eines individuellen Profils der Person ist in einem modernen Konzept von Bildung nicht allein funktional im Sinne einer Einbindung in eine bestehende Gesellschaft, als eindimensionale Instrumentalisierung oder als einseitige Zurichtung der Individuen zu verstehen. Dazu gehört auch der Anspruch von Bildung, die einzelnen Subjekte zu befähigen, sich Zumutungen und Ansprüchen der Gesellschaft, die der individuellen Entfaltung entgegenstehen, zu widersetzen.

Bildung wird in diesem Bericht als sozialwissenschaftlich fundierter Begriff definiert. Damit sind empirische, nicht-normative Aussagen über Bildung in Bezug auf konkrete Lebensbereiche, Entwicklungsanforderungen, Bewältigungsaufgaben, Gesellungsformen und Handlungsoptionen möglich. Deshalb wird Bildung als Aneignung von Welt in vier Bezügen konkretisiert:

- Mit der *kulturellen Welt* werden vor allem jene Weltbezüge umschrieben, die sich auf das „kulturelle Erbe“, auf die gattungsgeschichtlich-symbolischen Errungenschaften und Überlieferungen beziehen.

- Mit der *materiell-dinglichen Welt* werden vor allem jene Weltbezüge umschrieben, die sich auf die äußere Welt der Natur und der von Menschenhand geschaffenen Dinge, des gesellschaftlich Produzierten, beziehen.
- Mit der *sozialen Welt* werden vor allem jene Weltbezüge umschrieben, die sich auf die soziale Ordnung der Gesellschaft, also die Regeln des kommunikativen Umgangs, der zwischenmenschlichen Verhältnisse und der politischen Gestaltung des Gemeinwesens, beziehen.
- Mit der *subjektiven Welt* werden vor allem jene Weltbezüge umschrieben, die sich auf die eigene Person, sowohl auf die eigene „Innenwelt" als auch auf die eigenen „Körperwelten" beziehen.

Bildung in dem hier vorgeschlagenen Sinne ist ein Prozess des Aufbaus und der Vertiefung von Kompetenzen in den dargestellten Dimensionen. Die vier genannten Weltbezüge beziehen sich dabei auf jeweils unterschiedliche basale Kompetenzen:

- *kulturelle Kompetenzen* im Sinne der sprachlich-symbolischen Fähigkeit, das akkumulierte kulturelle Wissen, das „kulturelle Erbe" anzueignen, die Welt mittels Sprache sinnhaft zu erschließen, zu deuten, zu verstehen, sich in ihr zu bewegen;
- *instrumentelle Kompetenzen* im Sinne einer objektbezogenen Fähigkeit, die naturwissenschaftlich erschlossene Welt der Natur und der Materie sowie die technisch hergestellte Welt der Waren, Produkte und Werkzeuge in ihren inneren Zusammenhängen zu erklären, mit ihnen umzugehen und sich in der äußeren Welt der Natur und der stofflichen Dinge zu bewegen;
- *soziale Kompetenzen* im Sinne einer intersubjektiv-kommunikativen Fähigkeit, die soziale Außenwelt wahrzunehmen, sich mit anderen handelnd auseinander zu setzen und an der sozialen Welt teilzuhaben sowie an der Gestaltung des Gemeinwesens mitzuwirken;
- *personale Kompetenzen* im Sinne einer ästhetisch-expressiven Fähigkeit, eine eigene Persönlichkeit zu entwickeln, sich als Person einzubringen, mit sich und seiner mentalen und emotionalen Innenwelt umzugehen, sich selbst als Eigenheit wahrzunehmen und mit der eigenen Körperlichkeit, Emotionalität und Gedanken- sowie Gefühlswelt klarzukommen.

(2) Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen finden an vielen Orten statt; sie sind nicht an die Grenzen institutioneller Zuständigkeit gebunden. Sie erfolgen in der Schule, der Familie, in Einrichtungen und Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe, in der Gleichaltrigen-Gruppe, im Gebrauch und in der Nutzung von Medien, aber auch beim Besuch kommerzieller Freizeitangebote, in Nachhilfeinstituten, bei Auslandsreisen oder beim Jobben.

Von *Bildungsorten* im engeren Sinne wäre vor allem dann zu sprechen, wenn es sich um lokalisierbare, abgrenzbare und einigermaßen stabile Angebotsstrukturen mit einem expliziten oder zumindest impliziten Bildungsauftrag handelt. Sie sind eigens als zeit-räumliche Angebote geschaffen worden, bei denen infolgedessen der Angebotscharakter überwiegt. Im Unterschied dazu sind *Lernwelten* weitaus fragiler, nicht an einen geografischen Ort gebunden, sind zeit-räumlich nicht eingrenzbar, weisen einen deutlich geringeren Grad an Standardisierung auf und haben auch keinen Bildungsauftrag. Von ihrer Funktion her handelt es sich bei ihnen eher um institutionelle Ordnungen mit anderen Aufgaben, in denen Bildungsprozesse gewissermaßen nebenher zustande kommen.

Mit Blick auf potenzielle Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen vor, in und neben der Schule wird somit zweierlei angesprochen: die systematische Inblicknahme ganz unterschiedlicher Bildungsorte und Lernwelten als möglicher oder faktischer Orte der Bildung einerseits sowie das Verhältnis dieser Bildungsorte und Lernwelten zur Schule andererseits.

(3) Bildungsprozesse können mehr oder weniger formalisiert sein. Neben den formalisierten Prozessen gilt es, den informellen Prozessen größere Aufmerksamkeit zu widmen. Damit Bildung in diesem umfassenden Sinne beim Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen angemessen zu begreifen ist, muss deshalb das Zusammenspiel der unterschiedlichen Bildungsorte und Lernwelten und der dabei verlaufenden formalen und informellen Bildungsprozesse verstärkt in den Blick genommen werden.

Das Bildungsgeschehen wird traditionell als formalisierter Prozess gedacht, der an eigens dafür eingerichteten Institutionen nach vorgegebenen Regeln und vorgefertigten Plänen arrangiert und curricular gestaltet stattfindet. Seit einigen Jahren steigt allerdings die Aufmerksamkeit für informelle Bildungsprozesse.

Im Unterschied zu formellen und informellen Bildungsprozessen zielt die bereits implizit verwendete Unterscheidung von formalen und non-formalen Bildungssettings auf den Grad der Formalisierung der geplanten Bildungsarrangements. Als formale Bildungsorte gelten insbesondere jene Institutionen, die nicht nur ein dezidiertes Ziel der Bildung ihrer Nutzerinnen und Nutzer verfolgen, sich also ausdrücklich mit Bildungsfragen beschäftigen, sondern die Bildungsprozesse zugleich auch nach definierten Regeln und rechtlichen Vorgaben strukturieren.

(4) In diesem Bericht stehen nicht die Bildungsinstanzen, sondern das Bildungsgeschehen aus dem Blickwinkel des Lebenslaufs von Kindern und Jugendlichen im Vordergrund. Bildungsprozesse kumulieren im frühen Lebensverlauf, in der Biografie von Kindern und Jugendlichen, nehmen andere Formen an, bauen im günstigen Fall aufeinander auf, verstärken sich untereinander und führen so zu einem höheren Niveau der Verallgemeinerung.

Unstrittig kommt es im Prozess des Aufwachsens zu einer Akkumulation gelingender wie misslingender Bildungsprozesse, also zu einer Verstärkung bereits vorgängig erfolgter Bildungsprozesse. Damit radikalisieren sich die Fragen nach den sozialen, d.h. den nicht-genetischen oder individuellen Ursachen für die Entstehung misslingender Bildungsbiografien. Sollen mithin die Bildungsbiografien, die erfolgreichen wie die risikoreichen Bildungsprozesse verstärkt ins Blickfeld der fachpolitischen Beobachtung gerückt werden, sind die bildungssystemabhängigen Blickrichtungen zu überwinden und die Bildungsprozesse im Lebensverlauf selbst in den Mittelpunkt zu stellen.

(5) In ökonomischer Perspektive ist Bildung ein Dienstleistungsprodukt, das von unterschiedlichen Produzenten, dem Staat, freien Trägern und privaten Anbietern, zusammen mit den Konsumenten hergestellt werden kann. Auch Bildung muss in einer Welt mit knappen Ressourcen möglichst sparsam produziert werden. Aufgrund von Informationsmängeln, externen Effekten und dem gesellschaftlichen Ziel der Chancengleichheit kommt dem Staat bei der Finanzierung und der

Sicherstellung der Qualitätskontrolle eine herausgehobene Bedeutung zu. Durch wen Bildung produziert und auf welche Weise Qualität am besten gesichert wird, muss im Einzelfall unter den gegebenen Randbedingungen und den gesellschaftlichen Zielsetzungen geprüft werden.

Teil B: Bildungsprozesse im Kindes- und Jugendalter

3. Die ersten Jahre – Bildung vor der Schule

Auf der Grundlage neuerer Forschungsergebnisse werden die wesentlichen Merkmale und Erfordernisse von Entwicklungs- und Bildungsprozessen in der Lebensphase von bis zu sechs Jahren dargestellt. Besonderer Wert wird dabei auf die ersten drei Lebensjahre gelegt. Es wird gezeigt, dass die Entwicklung in früher Kindheit von zwei Gegensätzlichkeiten geprägt ist: Zum einen ist die Entwicklung in dieser Lebensphase ausgesprochen robust; Kinder gehen Beziehungen ein, sie lernen, ihre Fähigkeiten zu entwickeln und sich ihre Lebenswelt anzueignen. Zum anderen sind sie in dieser frühen Phase jedoch auch im höchsten Maße verletzlich; Entwicklungs- und Bildungsprozesse kleiner Kinder sind in jeder Hinsicht abhängig von der Lebensumwelt, die ihre primären Bezugspersonen und andere Erwachsene ihnen bereitstellen.

Frühe Entwicklungs- und Bildungsprozesse von Kindern sind insbesondere durch folgende Voraussetzungen und Erfordernisse gekennzeichnet:

- Die Entwicklung wird heute als *dynamischer Interaktionsprozess* zwischen der *genetischen Ausstattung* des Menschen und seinen sozialen *Erfahrungen*, seiner sozialen Interaktion mit der Umwelt verstanden. Die Art des Zusammenspiels von biologischen und lebensweltlichen Bedingungen beeinflusst die Entstehung kindlicher Bildungsprozesse maßgeblich.
- Entwicklung lässt sich als *Transaktionsprozess* beschreiben. Jedes Kind bringt darin seine individuellen Verhaltensbesonderheiten (u.a. Verhaltensstile, Temperament) ein, nimmt seine Umwelt individuell wahr und „antwortet“ entsprechend auf seine Umwelt. Entwicklung unter einem transaktionalen Gesichtspunkt zu verstehen, ermöglicht ein besseres Verständnis sowohl der komplexen Erfordernisse hinsichtlich der körperlichen, geistigen, seelischen und sozialen Entwicklung eines Kindes als auch der Einflüsse, die für seine Entwicklung und Bildung nachteilig sind bzw. zu Beeinträchtigungen und Störungen führen können.
- *Selbstregulation* muss als entwicklungsnotwendige Aufgabe des Kindes in Alltagserfahrungen in früher Kindheit erworben werden. Stresssituationen, die die Regulationsfähigkeit des Kindes übersteigen, können Fehlanpassungen und Störungen in verschiedener Hinsicht bewirken. Nicht alle Kinder erlernen in gleichem Ausmaß, sich selbst zu regulieren; dies ist sowohl biologisch als auch sozial bedingt. Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten des Kleinkindes hängen immer auch mit Störungen der Erwachsenen-Kind-Beziehung zusammen.
- Der Entwicklungs- und Bildungsverlauf des Kleinkindes ist in hohem Maße von fürsorglichen, pflegenden und betreuenden Beziehungen in verlässlichen, emotional sicheren und beschützenden Settings zu wenigen erwachsenen Bezugspersonen abhängig. Die frühen *Bindungsbeziehungen* unterscheiden sich von allen späteren Beziehungen.
- Bildung ist als *ko-konstruktiver Prozess* zu verstehen, an dem das Kind und die erwachsenen Bezugspersonen beteiligt sind. Wenn zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen eine positive

Beziehung besteht, die Erwachsenen die Bedürfnisse des Kindes verstehen und unmittelbar beantworten, kann es sich förderlich (im Sinne von umfassendem Wohlergehen) entwickeln und seine kognitiven, sprachlichen, sozialen und emotionalen Fähigkeiten aufbauen.

- Das Kind bedarf in der frühen Kindheit vielfältiger *Anregungen* durch seine Umgebung, die es zur Exploration und Auseinandersetzung mit der es umgebenden kulturellen, materiellen und sozialen Welt ermutigen.
- In der Kleinkindphase, spätestens ab dem dritten Lebensjahr, bedürfen Kinder neuer, den familialen Rahmen erweiternde und ergänzende *Bildungsgelegenheiten.* Die Familie bietet zwar den Boden für elementare Entwicklungs- und Bildungsprozesse des Kindes, jedoch sind unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen ihre Möglichkeiten, Kindern die Teilhabe an der komplexen, pluralistischen und einem schnellen Wandel unterworfenen Gesellschaft zu ermöglichen, eingeschränkt.
- Familie kann nur das weitergeben und beim Kind initiieren, was innerhalb des Rahmens ihrer *sozialen und kulturellen Ressourcen* liegt. Der Bildungshintergrund der Eltern, die reale Lebenslage und die konkreten Lebensbedingungen haben einen stark modifizierenden Einfluss darauf, welche Chancen der Entwicklung und Bildung Kinder in ihrer familialen Umwelt zur Verfügung stehen. Aufgrund eines niedrigen Bildungsniveaus, verbunden mit sozial benachteiligten und prekären Lebenslagen sowie unter ungünstigen sozio-ökonomischen Bedingungen, gelingt es vielen Familien nicht, die Bedürfnisse ihrer Kinder zu erfüllen, ihnen genügend Zeit und Aufmerksamkeit zu widmen und ihnen anregungsreiche Bedingungen des Aufwachsens zu bieten. Kinder, die unter Armutsbedingungen aufwachsen, einen Migrationshintergrund haben, mit Behinderungen leben müssen oder deren Eltern psychisch beeinträchtigt sind, haben erschwerte Entwicklungs- und Bildungsbedingungen.

Hieraus lassen sich folgende Schlussfolgerungen ziehen: Vor dem Hintergrund der Erkenntnisse und Befunde zu Entwicklungs- und Bildungsprozessen in früher Kindheit sowie den Erfordernissen, die sich aufgrund gesellschaftlicher Wandlungsprozesse ergeben, muss die Entwicklung von Kindern mehr denn je sowohl als eine Angelegenheit der Eltern als auch der Gesellschaft insgesamt betrachtet werden. Das angesammelte Wissen über Entwicklungsbedingungen, Entwicklungsbeeinträchtigungen und -risiken von kleinen Kindern macht einen Dialog und eine gemeinsam geteilte Verantwortung für das Aufwachsen der Kinder erforderlich. Die Verantwortung dafür, dass Kinder sich positiv entwickeln, kann nicht einseitig der einzelnen Familie übertragen werden; sie muss im Rahmen eines neuen Verständnisses von öffentlicher Verantwortung gemeinsam übernommen werden. Da die Entwicklungs- und Bildungsprozesse der Kinder weitgehend von den Umwelten abhängig sind, in die sie hineinwachsen – sei es die Familie, die Tagespflege oder die Kindertagesbetreuung –, ergibt sich als große gesellschaftliche Herausforderung, die Qualität der Bildungswelt der Familie ebenso wie die der Bildungsorte Tagespflege und Kindertageseinrichtungen sowie sonstiger bildungsrelevanter Erfahrungsräume und Lernwelten zu optimieren. Es liegt im öffentlichen Interesse, dass die Kinder sich förderlich und ihre Möglichkeiten ausschöpfend entwickeln können, damit sie an der Gesellschaft umfassend teilhaben können, die ihrer bedarf.

Im Einzelnen ergibt sich Folgendes:

- Die Lebensphase der frühen Kindheit darf nicht nur als Vorbereitungszeit für die Schule gesehen werden, sondern muss als eine eigenständige Phase ausgesprochen vielfältiger Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten wahrgenommen werden. Entwicklungs- und Bildungsprozesse der Kinder verlaufen individuell verschieden. Erwachsene können diesem Faktum nur durch die Anerkennung individueller Entwicklungsgeschwindigkeiten und -verläufe sowie durch eine individuell abgestimmte Förderung gerecht werden.
- Die Familie muss als grundlegender und bedeutsamer Ort der Vermittlung von Bildung anerkannt werden. Sie ist der wichtigste Ort, die Bereitschaft und Fähigkeit zu lebenslangem Lernen bei den Kindern anzulegen, aber auch ein Ort, an dem die lebenslang wirksamen Bildungsdifferenzen entstehen. Damit mehr Chancengleichheit durch individuelle Förderung der Kinder möglich wird, muss die Familie in ihrer Leistungsfähigkeit unterstützt werden. Hierzu bedarf es verstärkter Aufmerksamkeit und verbesserter Bildungs- und Informationsangebote für werdende Mütter und Väter sowie für Eltern von kleinen Kindern. Hierzu ist es erforderlich, das Netz von Multiplikatoren/innen, zu denen u.a. auch Frauen- und Kinderärzte, Hebammen sowie Mitarbeiter/innen von Familienbildungsstätten gehören, weiter auszubauen.
- Kinder brauchen für ihre Entwicklung neben der Bildungswelt der Familie schon frühzeitig weitere Bildungsgelegenheiten. Ihr eigenständiger Wert für die frühen Entwicklungs- und Bildungsprozesse des Kindes muss in der Öffentlichkeit stärker vermittelt werden. Durch zielgruppenadäquate Angebote sollte die Attraktivität einer Inanspruchnahme für möglichst viele Familien erhöht werden. Hierzu gehören die Förderung und Unterstützung der Akzeptanz von Mutter-Kind-Gruppen und Elterngruppen ebenso wie die der Inanspruchnahme von Angeboten der Kinderbetreuung insbesondere bei bildungsmäßig und sozial benachteiligten Familien mit eingeschränkten sozialen, kulturellen und ökonomischen Ressourcen.

Kinderbetreuungseinrichtungen müssen vor dem Hintergrund der umfangreichen Erkenntnisse zu den Entwicklungsbedürfnissen und -erfordernissen von kleinen Kindern größtmögliche Qualität bieten, um sowohl stabile Beziehungen als auch eine anregungsreiche Umwelt sicherzustellen. In erster Linie muss es um die Verbesserung der Ausbildung des Personals in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung gehen. Das Wissen von Erzieherinnen und Erziehern über Grundbedürfnisse und Entwicklungserfordernisse in früher Kindheit muss ebenso vergrößert werden wie das Wissen über altersphasentypische Entwicklungsschritte und -merkmale, um auf Entwicklungsverzögerungen und -störungen rechtzeitig und effektiv eingehen zu können. Erzieher und Erzieherinnen müssen insbesondere auch durch ihre Basisqualifikation in die Lage versetzt werden, sich ständig weiterbilden zu können, u.a. damit sie sich mit neuen Forschungserkenntnissen, die für die nächsten Jahre zu erwarten sind, auseinandersetzen können.

4. Bildungsprozesse im Schulalter

Im Mittelpunkt stehen die Bildungsprozesse und der Kompetenzerwerb von Heranwachsenden im Schulalter. Mit dem Eintritt in die Grundschule ändert sich auch der gesellschaftliche Status sowie die Rollenzuschreibung des Kindes: Das Kind wird zum Schüler/zur Schülerin. Neben der nach wie vor wichtigen Bildungswelt der Familie und nach dem Besuch einer Kindertageseinrichtung, die in der Regel der erste öffentliche Bildungsort für das Kind ist, kommt die Schule als neuer Bildungsort

hinzu, den anschließend alle Kinder zumindest neun Jahre lang besuchen müssen. Zugleich werden für die meisten Kinder und Jugendlichen auch Gleichaltrigen-Gruppen als neue Lernwelten nach und nach bedeutsamer. Ein nicht zu unterschätzender Teil von ihnen nutzt darüber hinaus die Lernangebote der außerschulischen Jugendarbeit, der Vereine und Verbände sowie der Kulturarbeit. Bildungsprozesse finden in diesem Alter schließlich auch im Rahmen selbst organisierter Freizeitaktivitäten, im Kontext von Gelegenheitsarbeiten zu Hause oder in Gestalt von Schülerjobs statt. Nicht zu vergessen sind darüber hinaus die Medien, die schon ab dem frühen Kindesalter in vielfältigen Formen und als elementare Bestandteile des Aufwachsens als eigene Lernwelten hinzukommen.

Mit dem Bedeutungsgewinn schulischer Abschlüsse, der sich in der Verallgemeinerung und Inflation von schulischen Bildungstiteln zeigt, wird der Erwerb von bildungsrelevanten Ressourcen und Bildungskompetenzen in außerschulischen Bereichen zunehmend wichtiger. Das heißt dass den Angeboten der außerschulischen Bildungsorte in Gestalt der Institutionen der Jugendhilfe, der Kulturarbeit, den so genannten Nebenschulen (z.B. Nachhilfe, Sprachschulen, Musikschulen) oder auch anderen Lernwelten (z. B. Schülerjobs, Medien) eine veränderte und erhöhte Bedeutung zukommt. Aktuelle Zeitbudgetstudien machen deutlich, dass Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 10 und 15 Jahren nicht nur rund 27 Stunden pro Woche mit dem Lernen in und für die Schule verbringen, sondern daneben durchschnittlich noch weitere 5 Stunden pro Woche in informellen Kontexten lernen (z.B. in Nebenschulen, in selbst organisierten Gruppen, mit Medien).

Welche Kompetenzen Kinder und Jugendliche im Rahmen von formellen und informellen Bildungsprozessen im Kontext dieser vielfältigen Bildungs- und Lernwelten im Verlaufe ihrer Bildungsbiografien erwerben, darüber liefern die Ergebnisse der Familien-, Kindheits-, Jugend- und Schulforschung erste, z.T. noch vorläufige Erkenntnisse, die sich zugespitzt wie folgt zusammenfassen lassen:

- Obwohl Heranwachsende sich auf dem Weg von der Kindheit in die Jugendphase ständig weitere Sozialwelten und Bildungsorte erschließen, stellt die Familie auch für Kinder und Jugendliche im Schulalter jene basale Bildungswelt dar, in der grundlegende Kompetenzen für den Umgang mit sich selbst sowie der kulturellen, materiell-dinglichen und sozialen Welt erworben werden. Zumeist ist die Familie auch der „gatekeeper“, der den Heranwachsenden Zugänge zu anderen Erfahrungswelten eröffnet, und die Auseinandersetzung mit den angebotenen Orientierungsmustern erfolgt in enger Wechselwirkung mit familialen Aneignungsprozessen. Sowohl die ökonomischen und sozialen als auch die Bildungsressourcen der Familie haben einen entscheidenden Einfluss darauf, wie sich die schulischen Bildungschancen der Kinder und deren Teilhabe an außerschulischen Bildungs- und Lerngelegenheiten gestalten.
- Ein zweiter zentraler Bildungsort im Alltagsleben der Sechs- bis Sechszehnjährigen ist die Schule, die die Heranwachsenden mit der Erwartung konfrontiert, sich sukzessive systematisches Wissen und grundlegende Kompetenzen in den Bereichen der mathematisch-naturwissenschaftlichen, der sprachlichen, der historisch-politischen sowie der ästhetisch-expressiven Bildung anzueignen. De facto gelingt es dem deutschen Schulsystem jedoch gegenwärtig nicht hinreichend, allen Heranwachsenden eine Grundbildung im Bereich der mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenzen sowie der Lesekompetenzen zu vermitteln. Dieses Defizit gilt erst recht für den

Bereich der politischen Kompetenzen zur Teilhabe an der demokratischen Gesellschaftsordnung sowie der sozialen bzw. der personalen Kompetenzen zur Lebensbewältigung. Die Schule sortiert zudem einen Teil der Schüler/innen zu früh aus, produziert hohe und pädagogisch wenig sinnvolle Sitzenbleiberquoten sowie zu viele Schüler/innen mit prekären Bildungsbiografien, unter denen Arbeiterkinder und Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund überproportional vertreten sind. Zudem hat sie sich bislang nur punktuell gegenüber den kindlichen und jugendlichen Lebenswelten geöffnet und mit den – insgesamt noch zu wenigen – außerunterrichtlichen Bildungs- und Betreuungsangeboten bislang nur bedingt jene Schüler/innen erreicht, die auf außerunterrichtliche Förderangebote besonders angewiesen wären.

- Während die Grundschule und die verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I von allen Heranwachsenden mehr oder weniger erfolgreich besucht werden, nehmen darüber hinaus zwischen einem Fünftel und knapp der Hälfte der Kinder und Jugendlichen Lerngelegenheiten an außerschulischen Bildungsorten wahr. Dabei kann man typologisch zwischen Bildungsorten unterscheiden, die sich zum einen direkt auf die Kompensation und Ergänzung schulischer Leistungen beziehen (z.B. Nachhilfe, Musikschulen, Sprachkurse); zum anderen sind es die Bildungsangebote der Jugendarbeit, Vereine, Verbände und kulturellen Einrichtungen, die im Gegensatz zum Bildungsangebot der Schule ihre Stärken in der Förderung der sozialen und personalen Kompetenzen der Heranwachsenden haben.
- Bildungspotentiale liegen auch in den selbst organisierten kulturellen Freizeitpraxen der Heranwachsenden sowie in den bereits von über einem Drittel der Fünfzehnjährigen ausgeübten Schülerjobs, die nicht nur Erfahrungen im Umgang mit Verantwortung und Geld, sondern auch den Erwerb eines breiten Spektrums an praktisch-technischen, kommunikativen und personalen Kompetenzen ermöglichen.
- Weitere wichtige Lernwelten, die über die gesamte Schulzeit eine zentrale Rolle im Alltagsleben der meisten Kinder und Jugendlichen einnehmen, sind die Peers und die Medien. Die Gleichaltrigen-Gruppen stellen einen spezifischen Lern- und Erfahrungsraum für Heranwachsende dar, deren Potentiale vor allem im Bereich der Förderung der sprachlich-kommunikativen, sozialen und Selbstkompetenzen liegen. Im rezeptiven, vor allem aber im aktiven Umgang mit Medien erwerben Heranwachsende beiläufig oder auch gezielt technische Fertigkeiten, kulturelles Wissen sowie Orientierungen zur Entwicklung von Persönlichkeits- und Lebenskonzepten. Beide Lernwelten haben aber auch ihre Schattenseiten (z.B. Mitgliedschaft in aggressiven Straßencliquen, exzessiver Medienkonsum), die sich auf gelingende Bildungsprozesse eher negativ auswirken können.

Stellt sich die Forschungslage zum Bildungs- und Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen in den jeweiligen außerschulischen Bildungsorten insgesamt schon relativ bescheiden dar, so gilt dies erst recht für Untersuchungen, die diese Prozesse des Bildungs- und Kompetenzerwerbs vor dem Hintergrund des Zusammenspiels mehrerer Bildungsorte und Lernwelten analysieren:

- Relativ gut untersucht ist als Teilausschnitt aus diesem Interdependenzzusammenhang nur der Einfluss familialer Lebenslagen auf den schulischen und außerschulischen Bildungserwerb. Dabei zeigt sich, dass Kinder und Jugendliche aus Familien mit geringen ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen (z.B. Arbeiterfamilien, Familien mit Migrationshintergrund, von Armut

betroffene Familien) in doppelter Weise benachteiligt sind: Sie haben nicht nur die schlechteren schulischen Bildungschancen, sondern auch weniger Zugänge und Möglichkeiten zum außerschulischen Bildungserwerb in der Welt der Vereine, Jugendverbände und der Kulturarbeit, der kulturellen Freizeitpraxen sowie der Medien.

– Die bislang wenigen Studien, die den Erwerb von mathematischen Kompetenzen, Lesekompetenzen oder politischer Bildung vor dem Hintergrund des Zusammenspiels von schulischen, familialen und außerschulischen Bedingungsfaktoren untersucht haben, machen deutlich, dass der Prozess des Bildungs- und Kompetenzerwerbs bei Kindern und Jugendlichen nicht nur vom formalen Bildungsort Schule, sondern ganz wesentlich auch von nicht-schulischen Einflüssen abhängig ist.

Für die aktuellen Debatten um den Ausbau ganztägiger Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebote sowie um die Neubestimmung des Verhältnisses von Schule und Jugendhilfe haben diese Erkenntnisse zur Konsequenz, dass neben der schulischen Bildung auch den Orten der außerschulischen Bildung ein weitaus größerer Stellenwert zukommt, als er in den bisherigen bildungspolitischen Diskussionen eingeräumt wurde. Zugleich stellt sich im Rahmen neuer vernetzter, ganztägiger Bildungslandschaften vor allem die Herausforderung, kumulative Benachteiligungseffekte in Bildungsprozessen auszugleichen.

Teil C:Bildungsangebote und -leistungen im Kindes- und Jugendalter

5. Bildungsangebote und -leistungen im frühen Kindesalter

Die öffentlichen Leistungen für die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern im Alter bis zu sechs Jahren beziehen sich im Wesentlichen auf die für diese Altersgruppe relevanten Bereiche: Familie, Tagespflege und Tageseinrichtungen für Kinder sowie die Verknüpfungen dieser Systeme.

Kinder und Familien brauchen heutzutage ein öffentliches Angebot, das den Erwachsenen Mut macht, sich auf das „Abenteuer Kinder“ einzulassen, und das Kindern und Eltern zugleich erweiterte Bildungswelten und Erfahrungsräume zur Verfügung stellt. Dafür braucht es verlässliche Angebote, die sich in einer Vielfalt von organisatorischen Rahmenbedingungen konkretisieren können; leitender Gesichtspunkt hierfür sind die Bedarfe und Bedürfnisse von Kindern und Familien. Zugleich ist neben einer notwendigen quantitativen Erweiterung bzw. Stabilisierung des Angebots eine Verbesserung auf der qualitativen Ebene unabdingbar, um die positiven Effekte einer frühen Förderung realisieren zu können. Vor diesem Hintergrund sind sowohl die Leistungen als auch die Veränderungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten der frühen Bildungswelten und -orte in den Blick zu nehmen.

(1) Bildungswelt Familie

(a) Leistungen der Familie:

– Familie ist die erste, überdauernde Bildungswelt, in der grundlegende Kompetenzen erworben sowie kulturelles und soziales Kapital weitergegeben werden.
– Merkmale der Familie und das Anregungsniveau im familialen Umfeld haben – unabhängig von den Familienformen – den größten Einfluss auf die kindliche Entwicklung und den Bildungsweg

von Kindern.
- Qualitätsbeeinträchtigend für den individuellen Bildungsprozess wirken sich sowohl ökonomisch, zeitlich, sozial und kulturell defizitäre Ressourcen als auch mangelnde Kommunikationsprozesse innerhalb der Familie aus.
- Familien in prekären Lebenslagen bieten nicht automatisch schlechtere Bildungsbedingungen für Kinder; diese hängen von vorhandenen Netzwerken und weiteren Unterstützungssystemen ab.
- Die Betreuung innerhalb der Familien wird zum überwiegenden Teil durch die Eltern (Mutter) geleistet; in den familialen Betreuungsmix (an Wochentagen) sind verschiedene weitere Personen involviert (Großeltern, Geschwister, Nachbarn, bezahlte Helfer), die für Kinder Anregungspotentiale beisteuern können.
- Eltern ermöglichen ihren Kindern Bildungsprozesse auch durch vielfältige Zugänge zu familienunabhängigen Lernwelten.

(b) Leistungen für Familien:
- Monetäre Leistungen für Familien (Erziehungsgeld u.a.) sind unverzichtbar, jedoch alleine nicht ausreichend, um adäquate Bildungsbeteiligung und Bildungserfolge von Kindern zu gewährleisten. Die derzeitige Höhe des Erziehungsgeldes scheint wenig geeignet, jungen Familien einen Ausgleich gegenüber dem vorgeburtlichen Einkommen zu bieten.
- Die Leistungen für Familie müssen den Auf- und Ausbau einer Infrastruktur für Familien umfassen. Das betrifft z.B. Angebote zur Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenz oder gemeinsame Angebote für Kinder und Eltern, um die soziale Isolierung von Familien zu überwinden.
- Die Angebote der Familien- und Elternbildungsinstitutionen werden von einem großen Teil der Eltern für wichtig befunden, jedoch nur von einer kleinen Gruppe genutzt. Junge Mütter mit kleinen Kindern und Mütter mit mittlerem und hohem Bildungsabschluss stellen die Hauptgruppe der Nutzerinnen dar.
- Programme, die die Selbsthilfe von Familien aktivieren, und Projekte, die Eltern im alltäglichen Kontext der Familie Hilfestellungen geben sowie Förderanregungen vermitteln, erreichen eine breitere Gruppe von Eltern und finden eher Zugang zu sozial benachteiligten Familien.
- Eine Ausweitung des Angebots der Familienbildung sowie eine engere Verknüpfung zwischen Familienbildung und Kindertageseinrichtungen sowie den Eigeninitiativen von Eltern ermöglichen es allen Familien, nach ihren jeweiligen Bedürfnissen diese Form der gesellschaftlichen Unterstützung in Anspruch zu nehmen.

(2) Bildungsorte in öffentlicher Verantwortung
- Tageseinrichtungen für Kinder und Kindertagespflege sind die beiden Orte, an denen Bildung, Betreuung und Erziehung außerhalb der Familie in öffentlicher Verantwortung stattfinden. Im neuen Tagesbetreuungsausbaugesetz vom 1.1.2005 ist der Bildungsauftrag für beide Bereiche deutlich formuliert.
- Die Inanspruchnahme von Plätzen variiert mit dem Alter der Kinder und dem vorhandenen Angebot, das sich in Ost und West quantitativ deutlich unterscheidet. Der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz ist in seiner einfachen Form als Halbtagsplatz in allen Bundesländern

umgesetzt; in manchen Bundesländern gilt ein erweiterter Rechtsanspruch für andere Altersgruppen. Für die Drei- bis Sechsjährigen fehlen jedoch nach wie vor (regional unterschiedlich) ganztägige Angebote.

- Die Zugangschancen zu einer institutionellen Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern im vorschulischen Alter sind in Deutschland sehr unterschiedlich. Dies gilt insbesondere für die unter dreijährigen Kinder, bei denen in den östlichen Bundesländern und – mit gewissem Abstand – auch in den Stadtstaaten eine um ein Vielfaches höhere Platzchance besteht, wobei sich im Übrigen in den letzten zwölf Jahren kaum eine Veränderung ergeben hat. Ähnliches gilt aber auch für die jüngeren Kinder im Kindergartenalter. Von solchen regionalen Gegebenheiten und dem Alter der Kinder abgesehen sind es zum einen Faktoren der Familiensituation (Erwerbssituation, Alleinerziehendenstatus), die den Einbezug eines Kindes in eine Kindertageseinrichtung beeinflussen, aber auch der Bildungsstatus der Eltern, wobei bei höherem Bildungsstatus bei den Kindern im Kindergartenalter wie auch schon bei den unter Dreijährigen die Beteiligungswahrscheinlichkeit an einer institutionellen Bildung, Betreuung und Erziehung wächst. Bei den Kindern im Kindergartenalter wirkt sich zusätzlich der Migrationsstatus (Nicht-EU-Ausländer) auf die Kindergartenbeteiligung aus. Da durch die vorliegenden Analysen die Nicht-Teilnahme an der Kindergartenerziehung nur unzureichend geklärt werden kann – es gibt Hinweise, dass hierzu auch immerhin 10% der Kinder der älteren Kindergartenjahrgänge zählen –, bedarf es zukünftig differenzierter Forschungsanstrengungen und mehr noch entsprechender Anstrengungen in der Praxis, um gerade diese, aufgrund der vorliegenden Analysen klar als sozial benachteiligt erkannte Gruppe von Kindern möglichst früh und umfassend zu fördern.
- Der gesetzlich festgelegte bedarfsorientierte Ausbau für die unter Dreijährigen erfordert vor allem im Westen eine weitgehende Neuplanung der Angebotsstruktur. Das politische Ziel, bis 2010 für knapp 20% der unter Dreijährigen einen Betreuungsplatz zu schaffen, verlangt eine entschiedene Ausbaupolitik. Wenn Tagespflege im Rahmen des Gesamtangebots 30% des Betreuungsbedarfs für unter Dreijährige abdecken soll, kann dies nur mit einem intensiven Ausbau und Aufbau eines qualitativen Angebots gelingen, auch wenn weiterhin darauf gesetzt wird, dass Eltern Tagespflege privat finanzieren und die öffentliche Hand nur die Vermittlung geeigneter Tagespflegepersonen und Beratungsleistungen übernimmt.
- Die Trägerstrukturen in Ost- und Westdeutschland zeigen nach wie vor Unterschiede: Freie Träger haben im Osten zwar deutlich zugenommen, die Situation ist jedoch nicht mit der Dominanz dieser Trägergruppe im Westen vergleichbar. Weitere Träger (z.B. Elterninitiativen, Betriebe) spielen eine geringe Rolle.
- Bezüglich der Alterszusammensetzung bestehender Institutionen liegen zwar keine empirischen Belege für eine förderliche Zusammensetzung der Kindergruppen vor, dennoch geht der Trend in den Kindertageseinrichtungen in Richtung einer weiteren Flexibilisierung und Öffnung der Einrichtungen.
- Die Vielfältigkeit der bestehenden Formen von Tagespflegeverhältnissen ist ein Resultat der hohen Flexibilität von Tagespflege, die auf die spezifischen Betreuungsbedarfe von Eltern und Kindern eingehen kann. Sie macht es jedoch gleichzeitig schwierig, das System Tagespflege insgesamt zu erfassen und zu steuern.
- Es ist unstrittig, dass die pädagogische Qualität in Tagespflege und Tageseinrichtungen verbessert

werden muss, soll das Ziel einer frühen Bildung in institutionellen Kontexten zufriedenstellend umgesetzt werden.

- Die auf Kindertageseinrichtungen wie auch die Tagespflege bezogene Qualitätsdiskussion bei Fachwissenschaft, Fachpolitik und Praxis in Deutschland hat die Vielfalt der Komponenten pädagogischer Qualität wie auch ihre Verwobenheit bislang zu wenig im Zusammenhang gesehen, sondern ihr Augenmerk vorwiegend nur auf einzelne Qualitätsmerkmale gerichtet. Dies gilt auch für die aktuelle Diskussion, in der mit einer verbesserten Erzieherinnenausbildung, mit Curricula und Rahmenplänen, Einrichtungskonzeptionen und Kriterienkatalogen für die pädagogische Arbeit vorwiegend nur Merkmale der Orientierungs- und Strukturqualität thematisiert, Merkmale der Prozessqualität jedoch kaum ins Blickfeld gerückt werden. Auch so genannte „Outcomes" bei Kindern wurden in der Vergangenheit kaum berücksichtigt.
- Die Diskussion um die geeigneten und zielführenden Verfahren in der Qualitätssicherung und -entwicklung ist noch längst nicht abgeschlossen. Noch verharren die unterschiedlichen Akteure in der Ausdifferenzierung ihrer jeweils eigenen Konzepte. Dabei geht es jedoch nicht nur um die Kontroversen zwischen unterschiedlichen Positionen und um eine unterschiedliche „Qualitätspolitik", sondern es zeigt sich, dass viele Fragen offen sind, die sich sowohl auf die Güte der Instrumente als auch die Gestaltung des Prozesses richten.
- Bei einer frühen Betreuung in einer Kindertageseinrichtung muss mit einem deutlich erhöhten Risiko infektionsbedingter Erkrankungen für die Kinder gerechnet werden. Vieles spricht dafür, dass es sich besonders bei den Atemwegserkrankungen um ein vorgezogenes Erkrankungsgeschehen handelt, so dass sich zu Beginn des Schulalters kaum mehr Differenzen in Abhängigkeit der institutionellen Betreuung ausmachen lassen. Mit erhöhten Krankheitsraten ist besonders im ersten halben Jahr nach Beginn der institutionellen Betreuung zu rechnen; dies gilt für Vorschulkinder aller Altersstufen. Bei jungen Kindern, besonders im ersten Lebensjahr, ist dieses Geschehen jedoch besonders ausgeprägt. Im Hinblick auf allergische Erkrankungen hat meist eine frühe institutionelle Betreuung einen protektiven Effekt (Training des Immunsystems). Durch räumliche Gestaltung, gute Belüftung und überlegte Hygienemaßnahmen lassen sich Infektionsrisiken in Kindertageseinrichtungen reduzieren. Ein zentraler Risikofaktor ist die Betreuung von Kindern auf engstem Raum (crowding). Vor diesem Hintergrund dürfte bei sehr jungen und krankheitsanfälligen Kindern eine Tagespflegebetreuung alleine oder in einer Kleingruppe eine Alternative darstellen.
- Das Fehlen von empirischen Studien sowohl für die Tagespflege als auch die Tageseinrichtungen ist eklatant und gibt einen Hinweis auf das halbherzige öffentliche und wissenschaftliche Interesse an der Kinderbetreuung.
- Die Beachtung von Übergängen zwischen den unterschiedlichen Bildungsorten und Lernwelten ist ein vergleichsweise neues Thema für den frühkindlichen Bereich. Bei einer Zunahme der Orte und zuständigen Personen werden Übergänge einerseits selbstverständlicher, bergen andererseits jedoch sowohl Chancen als auch Risiken für den individuellen Bildungs- und Lebensverlauf, die der aufmerksamen Begleitung durch Erwachsene bedürfen.

6. Bildungsangebote im Schulalter

Mit Blick auf die Bildungsprozesse im Schulalter wird eine Vielfalt und Vielzahl von Bildungsorten

und Lernwelten sichtbar, die allerdings nicht von allen gleichermaßen genutzt werden. Diese Vielfalt an Gelegenheiten wirft in Bezug auf Bildungsverläufe von Kindern und Jugendlichen Fragen nach den Wechselwirkungen in der Wahrnehmung und Nutzung dieser Angebote auf. In Bezug auf deren Organisation stellen sich Fragen nach dem Zusammenspiel der institutionalisierten Bildungsangebote.

Dieses Zusammenspiel für die Bildung aller Kinder und Jugendlichen fruchtbar zu machen und in einer produktiven Weise zu gestalten, kommt wesentlich der Schule sowie der Kinder- und Jugendhilfe zu. Die Kooperation zwischen diesen beiden Institutionen wird so zu einer bildungsrelevanten Aufgabe. An Aktualität gewinnen das Zusammenspiel unterschiedlicher Akteure und die Gestaltung eines aufeinander abgestimmten Systems von Bildung, Betreuung und Erziehung durch den Aus- und Aufbau ganztägiger Angebote für Heranwachsende im Schulalter. Dieser Aus- und Aufbau von Ganztagsschulen und Schulen mit ganztägigen Angeboten markiert einen bildungspolitischen Paradigmenwechsel in Deutschland mit weitreichenden Implikationen für Schule und Jugendhilfe und wird deshalb als „Projekt Ganztagsschule“ bezeichnet. Es stellt in doppelter Weise eine Herausforderung für die Schule und für die Kinder- und Jugendhilfe dar, da ein zügiger quantitativer Ausbau mit der Entwicklung qualitativer Standards in Einklang gebracht werden muss.

Als bildungsbedeutsame und -relevante institutionelle Orte und Angebote werden ausgewählte Leistungsbereiche der Kinder- und Jugendhilfe, der Schule sowie der sonstigen Lernwelten von Kindern und Jugendlichen im Schulalter in den Blick genommen. In diesem Rahmen geht es darum, das gesamte Spektrum vorhandener Bildungsangebote – auch kommerzielle Angebote und Leistungen – in eine Diskussion um die Weiterentwicklung und Reform öffentlicher Bildung, Betreuung und Erziehung einzubeziehen.

Mit der *Jugendarbeit* wird ein Bereich der Kinder- und Jugendhilfe thematisiert, der eine explizite, auch gesetzlich verankerte, Bildungsaufgabe hat. Bildungsangebote und -leistungen der Jugendarbeit weisen, im Gegensatz zu vielen formalen Bildungsinstitutionen, einen hohen Grad an Selbstorganisation durch Jugendliche auf. Sie sind durch eine Aneignungs- und Vermittlungsstruktur gekennzeichnet, in der lebensweltliche und sozialräumliche Bedingungen und Gegebenheiten zum unverzichtbaren Bestandteil gehören.

Der *Hort* als ein weiterer Leistungsbereich der Kinder- und Jugendhilfe bietet ein erweitertes Bildungsangebot für Kinder im (Grund-)Schulalter, in dem soziales Lernen und Eigenaktivitäten der Kinder eine große Rolle spielen. Er definiert sich dabei als eine Institution, die Defizite schulischer Betreuung und Förderung kompensiert und sich infolgedessen von der Schule konzeptionell abgrenzt. Der Hort versteht sich gleichzeitig aber auch als Ergänzung zur Schule und offeriert Betreuungs- und Förderangebote, die von der Schule selbst nicht bereitgestellt werden.

In der *schulbezogenen Jugendsozialarbeit* werden explizite Bildungsangebote sowie kompensatorische Leistungen für schulpflichtige Kinder und Jugendliche erbracht, um diese im Fall von Lern- und Schulschwierigkeiten zu unterstützen. Schulbezogene Jugendsozialarbeit hat deshalb den Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen in benachteiligten und erschwerten Lebenslagen als Maßstab und

Kriterium ihrer Bildungsangebote und -leistungen. Ein weiterer Bezugspunkt ist der erfolgreiche Übergang von der Schule in Ausbildung und Arbeit.

Schule als formaler Bildungsort wird in diesem Kapitel ebenfalls in Bezug auf ihre Struktur und ihre Leistungen dargestellt. In ihrer allgemeinbildenden Form hat sie den Anspruch, Bildung für *alle* Kinder und Jugendlichen zu vermitteln. Dennoch bestehen im deutschen Schulsystem erhebliche Unterschiede in der Förderung von Heranwachsenden unterschiedlicher sozialer Herkunft. So ist das Prinzip der Chancengleichheit in der Schule noch längst nicht verwirklicht; im Gegenteil, herkunftsbedingte Benachteiligungen werden vom deutschen Schulsystem durch Benachteiligungen in der Bildungslaufbahn noch verschärft.

Neben der Kinder- und Jugendhilfe und der Schule sind für die Bildung von Kindern und Jugendlichen im Schulalter auch andere *Lernorte* von Bedeutung, denen bislang vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit zuteil wurde, sei es, weil sie übersehen oder als irrelevant betrachtet wurden, sei es, weil sie als privatgewerblich organisierte in ihrer möglichen Wirkung unterschätzt wurden. Als Lernorte und -gelegenheiten werden exemplarisch u.a. Fitnessstudios, Schülerjobs und Auslandsaufenthalte in den Blick genommen, da nicht die Rechtsform darüber entscheidet, ob und inwieweit Lernorte für Kinder und Jugendliche relevant sind.

Schule und Jugendhilfe repräsentieren unterschiedliche Formen von Bildungsangeboten und Bildungsleistungen. In der Jugendhilfe selbst betonen Jugendarbeit, Hort und schulbezogene Jugendarbeit unterschiedliche Akzente und Schwerpunktsetzungen. Damit ist zwar einerseits eine Vielfalt von öffentlichen Bildungsangeboten gegeben, sie stellt jedoch auch hohe Anforderungen an eine Organisation des Zusammenspiels. Hinzu kommt, dass Schule und Jugendhilfe über völlig ungleiche personelle und finanzielle Ressourcen verfügen. Bildungspolitische Vorstellungen, wie ein konsistentes System von Bildung, Betreuung und Erziehung aufgebaut werden kann, haben ihre Plausibilität im Hinblick auf diese unterschiedlichen Ausgangsbedingungen zu erweisen.

Das Zusammenspiel von Bildungsorten und Lernwelten muss angesichts der Pluralität und Heterogenität von Lebenslagen so beschaffen sein, dass unterschiedliche Bildungsangebote und Lernformen mit ihrem jeweiligen Eigensinn allen Kindern und Jugendlichen Differenzerfahrungen ermöglichen. Dies erfordert Zugänge zur Welt durch unterrichtliche Repräsentation ebenso wie in der direkten Begegnung, Auseinandersetzung und Einmischung. Das Zusammenspiel von Bildungsangeboten und Lernwelten ist deshalb darauf anzulegen, Kindern und Jugendlichen unterschiedliche Kulturen, Weltdeutungen, Traditionen, Einstellungen und Orientierungen nahe zu bringen und ihnen zu ermöglichen, sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Erforderlich sind Anregungen und Gelegenheiten, in diesen Begegnungen neue Perspektiven übernehmen, Haltungen ausprobieren und Differenzen und Unterschiede aushalten zu können.

Ein produktives Zusammenspiel von Bildungsorten und Lernwelten ist nur möglich, wenn es vor Ort in erreichbarer Nähe ein differenziertes, quantitativ gut ausgebautes und qualitativ anspruchsvolles Angebot gibt, das eine Grundversorgung für alle gewährleistet. Für diese Leistungen sind an erster

Stelle öffentliche Institutionen zuständig. Bund und Länder haben dabei die Aufgabe, Rahmenbedingungen zu schaffen, um regionale Disparitäten auszugleichen. Den Kommunen kommt indes eine organisierende und gestaltende Funktion bei der Schaffung eines differenzierten Angebots in einer pluralen lokalen Bildungslandschaft zu. Schule und Jugendhilfe müssen diese Grundversorgung gewährleisten können und andere Anbieter als Akteure in das Zusammenspiel von Bildungsorten und Lernwelten einbeziehen.

Kooperation bedeutet dann, in einem gemeinsamen Prozess bedarfsgerechte Angebote zu entwickeln, d.h. Bildungsangebote im Sinne einer professionellen Dienstleistung zu erbringen, die alle Kinder und Jugendliche, gleich welcher Herkunft und sozialen Lage, als Ko-Produzenten ihrer Bildungsprozesse einbezieht. In diesen Prozess können und müssen vom Grundsatz her alle Aufgabenbereiche und Handlungsfelder von Jugendhilfe und Schule einbezogen werden. Damit Kooperation nicht mehr nur in den Randbereichen der Institutionen, sondern in ihrem Zentrum erfolgt, sind durch Schule und Jugendhilfe geeignete Strukturen zu schaffen. Es bedarf einer kommunalen Bildungsplanung, in deren Rahmen Leitvorstellungen in einem offenen Diskussionsprozess erarbeitet werden, Maßnahmen und Verfahren zur Erreichung der Ziele etabliert werden sowie regelmäßige und datenbasierte Formen der Überprüfung und Veränderung der gewählten Strategien durchgeführt werden. Planung kann sich nicht nur auf Strukturplanung beschränken, sie muss als ressortübergreifende Bildungsplanung auch fachlich-inhaltliche Fragen in den Bereichen von Schule und Jugendhilfe umfassen.

Die Gestaltung von Angeboten durch die Schule sowie durch die Kinder- und Jugendhilfe erfolgt in dem *Projekt Ganztagsschule* unter besonderen Voraussetzungen und unter spezifischen Rahmenbedingungen. Mit dem Investitionsprogramm des Bundes und den Programmen der Länder ist ein starker Anstieg von Ganztagsschulen und Schulen mit ganztägigen Angeboten zu verzeichnen, und es ist eine Bewegung entstanden, die Chancen für weitreichende bildungspolitische Reformen eröffnet.

Bei den neuen Ganztagsschulen überwiegen offene Formen, in denen die Teilnahme für die Schülerinnen und Schüler am Ganztagsbetrieb freiwillig, nach der Anmeldung durch die Eltern allerdings in der Regel für ein Jahr verpflichtend ist. Diese Konstruktion führt dazu, dass Schulen mit ganztägigen Angeboten bisher häufig in einer additiven Form organisiert sind, bei dem der Vormittag und die Organisation der Lehrerarbeit weitgehend unberührt bleiben und lediglich für einen Teil der Schülerschaft um ein zusätzliches Angebot am Nachmittag ergänzt werden. Verstärkt wird diese Zweiteilung, wenn der Nachmittagsbereich von einem außerschulischen Träger organisiert wird, Kooperationen zwischen Schule und Träger lediglich auf formale Absprachen und Organisationsfragen beschränkt sind und pädagogische Fragen und Themen nicht in einem kontinuierlichen fachlichen Austausch erörtert werden.

Auch wenn die Kinder- und Jugendhilfe im Vergleich zur Schule über deutlich weniger Ressourcen verfügt, kann sie doch wichtige Akzente bei der Gestaltung von Ganztagsschulen bzw. von Schulen mit ganztägigen Angeboten setzen. Sie sollte sich deshalb offensiv in diesen Prozess einbringen. Dazu muss sie klären, in welcher Form, in welchem Umfang und unter welchen Bedingungen dies möglich

ist und wo ihre Grenzen liegen. Zu berücksichtigen ist in diesem Zusammenhang, dass sich die Ausgangsbedingungen in den jeweiligen Leistungsbereichen der Jugendhilfe sehr unterschiedlich darstellen.

Der Aus- und Aufbau von Ganztagsschulen und Schulen mit ganztägigen Angeboten in Kooperation von Schule und außerschulischen Trägern bietet die Chance, nicht nur eine neue pädagogische Kultur an der Schule zu entwickeln, sondern generell zu einem neuen System von Bildung, Betreuung und Erziehung beizutragen. Dabei ist insbesondere das Zusammenwirken von Schule sowie Kinder- und Jugendhilfe geeignet, starre Strukturen, überkommene Traditionen und nicht mehr zeitgemäße Konzepte und Organisationsformen zu überwinden. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass Unterschiede und Differenzen bezogen auf den Auftrag, das Selbstverständnis sowie die Arbeits- und Organisationsformen zwischen Schule und Jugendhilfe nicht zum Anlass genommen werden, sich voneinander abzugrenzen. Vielmehr muss es als Herausforderung begriffen werden, in der Unterschiedlichkeit die jeweiligen Stärken und Zuständigkeiten zu akzeptieren und gemeinsam an der Entwicklung einer neuen pädagogischen Kultur mitzuwirken.

Teil D: Zukunftsperspektiven für ein öffentlich verantwortetes System von Bildung, Betreuung und Erziehung

7. Auf dem Weg zu einem abgestimmten System von Bildung, Betreuung und Erziehung. Quantitative und qualitative Perspektiven

Im Lichte des hier vorgelegten Berichts werden abschließend seine konzeptionellen Grundlagen zusammengefasst sowie einige wesentliche Eckwerte bilanziert. Hierauf aufbauend werden zukunftsweisende Rahmenüberlegungen mit Blick auf den anstehenden politischen Gestaltungsbedarf entwickelt. Dabei werden zukunftsfähige Ziele jenseits der tagesaktuellen Machbarkeit markiert, die von Politik und Öffentlichkeit im Auge behalten werden sollten.

(a) Konzeptionelle Grundlagen erschließen sich anhand von fünf Leitlinien, die sich aus dem vorliegenden Bericht ergeben und das Konzept einer umfassenden öffentlichen Unterstützung und Ergänzung von Familien in ihren Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsleistungen skizzieren.

1. Im Mittelpunkt steht der Lebenslauf und die Bildungsbiografie der Kinder. Nicht die Erfordernisse und Interessen der einzelnen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssysteme sind zentrale Ausgangspunkte bei den Überlegungen zu einer Um- und Neugestaltung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssystems, sondern die Wirkungen, die sie unter der Zielsetzung erreichen, die Heranwachsenden bei der Entwicklung zu handlungsfähigen, kompetenten, sozialen und verantwortlichen Personen zu unterstützen.

2. Ausgangspunkt ist die Trias von Bildung, Betreuung und Erziehung. Da in der Lebensrealität von Kindern und Jugendlichen Bildung, Betreuung und Erziehung miteinander verwoben sind, ist das zukünftige Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebot aufeinander abzustimmen, so dass die Dimensionen „Bildung“, „Betreuung“ und „Erziehung“ zu systematischen Bestandteilen von

pädagogischen Konzepten und praktischem Handeln werden.

3. Grundlegend ist ein erweitertes Bildungsverständnis mit einer Vielfalt von Orten, Gelegenheiten und Inhalten. In Anbetracht der Relevanz sowohl eines lebensweltlichen als auch eines organisierten Lernens sind möglichst umfassend alle Orte einzubeziehen, in denen sich faktisch Bildungs- und Lernprozesse vollziehen.

4. Es besteht eine öffentliche Gesamtverantwortung für eine „Bildung für alle". Zu verankern ist der Anspruch auf Chancengerechtigkeit und ein partizipatives Bildungsverständnis. Die Bedeutung von Bildung als Gemeinschaftsaufgabe ergibt sich vor dem Hintergrund, alle Kinder und Jugendlichen den Herausforderungen der Zukunft entsprechend zu qualifizieren, herkunftsbedingte ungleiche Ausgangsbedingungen auszugleichen und die junge Generation zu befähigen, dass sie am gesellschaftlichen Geschehen möglichst eigenständig teilnehmen und verantwortlich mitwirken kann. Erforderlich ist ein partizipatives und ein individuell orientiertes Bildungskonzept.

5. Anzustreben sind tragfähige Zukunftskonzepte von Bildung, Betreuung und Erziehung in einem verbesserten Zusammenspiel sowie einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft aller bildungs- und lernrelevanten Akteure. Erforderlich sind aufeinander abgestimmte, ergänzende Angebote sowie ein ganztägiges, verlässliches Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebot, in das Eltern als kompetente Partner akzeptiert und die jungen Menschen als Mitgestaltende und Mitverantwortliche einbezogen werden. Hierzu bedarf es der Anstrengung auf allen föderalen Ebenen und unter Einbeziehung aller wichtigen gesellschaftlichen Akteure.

(b) Vor dem Hintergrund der Leitlinien ergeben sich *Eckwerte* für den Ausbau und für Reformen von Schule sowie Kinder- und Jugendhilfe vor dem Hintergrund der Zielvorstellung, dass ein konsistentes und qualitativ hochwertiges System ganztägiger Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote für Kinder und Jugendliche erforderlich ist. Sie beziehen sich auf die Relevanz der Familie als Bildungswelt – insbesondere in den ersten Lebensjahren –, auf die Erweiterung der Erfahrungs- und Sozialwelten von Kindern bereits ab dem zweiten Lebensjahr sowie auf die Gestaltung der Orte und Gelegenheiten für Bildung und Lernen für Kinder und Jugendliche im Schulalter. Deutlich wird, dass eine Beschränkung des Ausbaus von Angeboten auf bestimmte Altersgruppen, soziale Statusgruppen, Regionen oder Bildungsgänge nicht plausibel begründet werden kann, dass aber die Förderung von Lern- und Bildungsprozessen heißt, derartige Besonderheiten und Differenzen durch institutionelle Gestaltung zu berücksichtigen. Die Erreichung sowohl quantitativer als auch qualitativer Aus- bzw. Umbauziele wird nicht ohne Veränderungen der Schule sowie der Kinder- und Jugendhilfe möglich sein. Deswegen sind – auch mit dem Wissen, dass derartige Prozesse Zeit brauchen – frühzeitig Akzente zu setzen, damit in diesen beiden Systemen innere und äußere Reformen eingeleitet werden können.

(c) Die Beschreibung der Eckwerte im Bereich der Kindertagesbetreuung und der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule mündet in die Formulierung von *Empfehlungen*. Sie bündeln zentrale, politikrelevante Entwicklungserfordernisse, ohne Anspruch auf eine vollständige Auflistung

aller im Bericht erwähnten Einzelempfehlungen zu erheben.

Empfehlungen zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit

1. Die Möglichkeiten zu Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder im ersten Lebensjahr innerhalb der Familie müssen öffentlich unterstützt werden. Ziel ist es, unzumutbare Einbrüche im Haushaltsnettoeinkommen zu vermeiden und die Erziehungskompetenz der Familie zu stärken. Aufzubauen und weiter zu entwickeln sind Netzwerke zur Elternbildung und zur Unterstützung von Familien.

2. Der Rechtsanspruch auf eine öffentlich geförderte Kindertagesbetreuung sollte auf Kinder unter drei Jahren erweitert werden. Dies gilt sowohl für die Kindertagesbetreuung als auch die Tagespflege. Für Kinder ab dem vollendeten zweiten Lebensjahr sollte Bildung, Betreuung und Erziehung vorwiegend in Gruppen erfolgen. Zur Realisierung des Rechtsanspruchs wird vorgeschlagen, bis zum Jahr 2008 alle zweijährigen Kinder in den erweiterten Rechtsanspruch einzubeziehen und diesen bis spätestens 2010 auf alle unter dreijährigen Kinder auszuweiten.

3. Der Rechtsanspruch auf ein Platzangebot in Kindertagesbetreuung ist auf Ganztagsplätze auszuweiten. Dabei sollte die tägliche Betreuungszeit für bis sechsjährige Kinder fünf zusammenhängende Stunden nicht unterschreiten und entsprechend dem elterlichen Bedarf ein ganztägiges Angebot gewährleistet werden.

4. Der Bildungsanspruch muss in allen öffentlich verantworteten Formen der Kindertagesbetreuung für Kinder aller Altersgruppen beachtet werden. Alle Kinder haben Anspruch auf individuelle Förderung in allen Bildungsbereichen entsprechend den Rahmenplänen der Länder. Der Bildungsanspruch ist – auch für unter drei Jahre alte Kinder in Tageseinrichtungen und in Tagespflege – weiter zu entwickeln und entwicklungsgemäß umzusetzen.

5. Frühe Bildungsförderung muss für Kinder unabhängig von ihrer sozialen Herkunft und ihrer Lebenslage realisiert werden. Der frühe Zugang zu öffentlich geförderten Angeboten ist über Beratungs- und Unterstützungssysteme explizit auch für Kinder mit Migrationshintergrund und aus bildungsfernen Schichten zu erleichtern.

6. Qualitätssicherung ist eine zentrale Aufgabe in allen Formen öffentlich verantworteter Kindertagesbetreuung. Erforderlich ist eine Qualitätssteuerung, die sowohl ein internes Qualitätsmanagement der Träger als auch ein externes, von Trägern und Finanzgebern unabhängiges, nach bundeseinheitlichen Kriterien arbeitendes Qualitätssicherungssystem beinhaltet.

7. Es ist ein öffentlich verantwortetes Bildungs- und Qualitätsmonitoring im Vorschulalter einzuführen. Bildungsstandsmessungen beim Übergang in die Grundschule sowie individuelle Bildungs- und Entwicklungsdiagnosen bei Drei- bis Vierjährigen sollen ermöglichen, dass allen Kindern, insbesondere aber den von Benachteiligung bedrohten sowie jenen mit besonderen Begabungen, individuelle Förderung angeboten werden kann. Das Qualitätsmonitoring beinhaltet eine

regelmäßige Berichterstattung über Qualitätsindikatoren in verschiedenen Bereichen und deren Veränderung.

8. Das durchschnittliche Schuleintrittsalter von gegenwärtig über 6,5 Jahren ist auf 6,0 Jahre abzusenken. Vorzusehen ist eine Ausweitung des Früherziehungssystems auf jüngere Altersjahrgänge und eine stärkere Bildungsorientierung der Kindertageseinrichtungen in Verbindung mit einer flexiblen Einschulung. Anzustreben ist eine moderate Vorverlegung des Schuleintrittsalters bis 2010 um bis zu sechs Monate.

9. Öffentlich verantwortete Kindertagesbetreuung muss kostenfrei werden. Beiträge der Eltern sind mit Blick auf den Bildungsauftrag abzulehnen.

Empfehlungen zur Bildung, Betreuung und Erziehung im Schulalter

1. Die Realisierung eines umfassenden Bildungskonzepts setzt eine grundlegende Veränderung der Schule sowie ein Zusammenspiel von Schule und anderen Bildungsorten und Lernwelten voraus. Schule muss zu einem Ort umfassender Gelegenheiten und vielfältiger Anregungen für Bildung werden. Dazu sind am Ort Schule lebenslagen- und altersspezifische Leistungen und Angebote der Jugendhilfe und anderer Bildungsträger einzurichten und vorzuhalten.

2. Der umfassende gesellschaftliche Anspruch auf Bildung erfordert ganztägige Angebote für Kinder und Jugendliche im Schulalter. Sie sind schnellstmöglich und bestmöglich auf- und auszubauen. Ziele sind ein flächen- und bedarfsdeckendes Angebot sowie eine grundlegende pädagogische Reform der Schule mit einer Rhythmisierung des Tagesablaufs und der Einbeziehung alternativer Lernformen. Für ihre Entwicklung kommen der Schule sowie der Kinder- und Jugendhilfe verantwortliche und strukturierende Funktionen zu.

3. Das Zusammenspiel unterschiedlicher Bildungsorte und Lernwelten muss zu einer erweiterten Kompetenzentwicklung beitragen. Schwerpunkt muss die Verknüpfung unterschiedlicher Bildungsorte und Lemwelten sein. Lebensweltbezogene Leistungen und selbst organisierte Formen der Jugendhilfe sind unabhängig von Schule in ihrem Eigensinn zu erhalten, und professionelle Dienstleistungen, Beratungs- und Unterstützungsangebote der Jugendhilfe sind stärker auf das System ganztägiger Bildung, Betreuung und Erziehung zu beziehen.

4. Maßstab des Aus- und Umbaus ganztägiger Angebote muss die individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen sein. Anstelle von Klassenwiederholungen und schulischer Selektion bei Leistungsunterschieden ist eine alters-, entwicklungs-, geschlechts- und lebenslagengerechte individuelle Förderung aller Kinder und Jugendlichen erforderlich. Zu überdenken ist, ob der grundständige gemeinsame Schulbesuch von Schülern und Schülerinnen verlängert werden sollte.

5. Das Zusammenspiel unterschiedlicher Bildungsorte und Lernwelten muss strukturell und personell gesichert werden. Sowohl auf Seiten der Schule als auch der Jugendhilfe sind organisatorische und strukturelle Voraussetzungen für eine Zusammenarbeit zu schaffen. Darüber hinaus sind weitere außerschulische Akteure, wie z.B. Vereine und Verbände sowie Institutionen der

Kultur und die Wirtschaft als Kooperationspartner einzubeziehen. In jedem kommunalen Jugendamt sollte ein eigener Arbeitsbereich „Jugendhilfe und Schule“ eingerichtet werden, der die Gesamtverantwortung des öffentlichen Trägers in diesem Feld angemessen wahrnimmt.

6. Ganztagsschulen und ganztägige Angebote sollten von multiprofessionellen Teams mit einem aufgabenangemessenen Qualifikationsprofil aufgebaut und verantwortet werden. Erforderlich ist eine neue Form der Kooperation von Lehrpersonal und sozialpädagogischen Fachkräften. Dazu gehören ein neues Verständnis von Lehrerarbeit im Verhältnis von Unterricht und anderen Aufgaben, längere Präsenzzeiten in der Schule sowie die Einrichtung individualisierter Lehrerarbeitsplätze in der Schule. Im Rahmen der Ausbildung ist bei den Lehrkräften auf die Zusammenarbeit mit der Kinder- und Jugendhilfe, bei den sozialpädagogischen Fachkräften intensiver auf Bildungsaufgaben im Rahmen ganztägiger Angebote vorzubereiten.

7. Die Entwicklung von Ganztagsschulen erfordert eine größere Selbständigkeit der Einzelschule und eine stärkere Vernetzung im Sozialraum. Der Aufbau ganztägiger Bildungsangebote setzt eine größere Autonomie der Einzelschule voraus. Zudem muss Schulentwicklung zu einer Entwicklung der Schullandschaft im kommunalen Raum zum Zweck der Einbindung von Schulen in sozialräumliche Netzwerke beitragen.

Empfehlungen im Lichte der Herausforderungen für ein neues System von Bildung, Betreuung und Erziehung

Die folgenden Empfehlungen beziehen sich auf das Kindes- und Jugendalter insgesamt.

1. Das Zusammenspiel und die Abstimmung der Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote für Kinder und Jugendliche sind zu verbessern. Mehr vernetzte Angebote für Kinder und Eltern aus einer Hand, „Häuser für Kinder“ bzw. „Häuser für Familien“, eine wechselseitige Anbindung von Kindergarten und Schule sowie aufeinander abgestimmte schulische und nicht-schulische Angebote können dazu beitragen, dass die unterschiedlichen Lebens- und Lernwelten der Kinder enger verzahnt werden. Damit Stabilität und Verlässlichkeit in einem solchen System gesichert und die bestmögliche Förderung von Kindern erreicht wird, ist eine Entscheidungskompetenz vor Ort von maßgeblicher Bedeutung.

2. Das Zusammenspiel unterschiedlicher Bildungsakteure und -gelegenheiten ist sozialräumlich auszugestalten und in kommunaler Verantwortung zu organisieren. Ziel ist der Aufbau einer kommunalen Bildungslandschaft als Infrastruktur für Kinder und Jugendliche, die getragen wird von Leistungen und Einrichtungen der Schule, der Kinder- und Jugendhilfe, von kulturellen Einrichtungen, Verbänden und Vereinen, Institutionen der Gesundheitsförderung sowie von privaten und gewerblichen Akteuren vor Ort. Ein vernetztes und verbindliches Zusammenspiel unterschiedlicher Bildungsakteure erfordert größere Selbständigkeit und mehr Handlungsmöglichkeiten der einzelnen Institutionen, insbesondere auch der Einzelschule.

3. Kommunale Bildungsplanung ist als integrierte Fachplanung aufzubauen. Verengungen und

Begrenzungen der Teilsysteme Kinder- und Jugendhilfe sowie Schule sind zugunsten eines konsistenten kommunalen Gesamtsystems für Bildung, Betreuung und Erziehung zu überwinden. Dazu sind kommunale Jugendhilfeplanung und Schulentwicklungsplanung zu integrieren sowie mit der Sozialplanung und der Stadtentwicklungsplanung abzustimmen. Zentraler Akteur einer solchen Bildungsplanung muss die Kommune sein. Zu prüfen ist, inwieweit sich – gegebenenfalls noch weiter zu entwickelnde – partizipative Modelle der Jugendhilfeplanung auf integrierte Formen der Planung – unter Beteiligung auch privater Anbieter – übertragen lassen.

4. Kommunale Bildungslandschaften erfordern eine neue Abstimmung und eine neue Justierung der rechtlichen Regelungen. Kommunen müssen als zentrale Akteure kommunaler Bildungsplanung stärker bei der inhaltlichen Ausgestaltung der Schulen beteiligt werden. Auf Länder- und Bundesebene ist eine intensivere Kooperation zwischen Bildungs- und Jugendministerien erforderlich.

5. Der Ausbau ganztägiger Angebote erfordert zusätzliche finanzielle Anstrengungen und eine Anpassung der Finanzierungsstrukturen. Der Ausbau von Ganztagsplätzen in der Kindertagesbetreuung sowie von Ganztagsschulen erfordert höhere Personalkosten und zusätzliche Mittel für Infrastrukturmaßnahmen. Die höheren Kosten für ganztägige Angebote im Schulalter können durch die Einbeziehung von Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe nur bedingt kompensiert werden und auch Elternbeiträge stellen keinen akzeptablen Finanzierungsweg dar. Angesichts der prekären Finanzlage vieler Kommunen sind Möglichkeiten des finanziellen Ausgleichs zu schaffen. Angebote der Kinder- und Jugendhilfe sind als Teil einer kommunalen Bildungslandschaft stärker einzubeziehen und unter Beteiligung der Länder sowie, wo dies verfassungsrechtlich möglich ist, des Bundes zu finanzieren.

6. Die Aus- und Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte muss reformiert werden. Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern ist auf Hochschulniveau anzuheben. In der Aus- und Weiterbildung von Sozialpädagogen bzw. Sozialpädagoginnen und Lehrkräften an Hochschulen ist der Bildungsbezug generell zu stärken, auf die Kooperation mit anderen Berufsgruppen vorzubereiten, und interdisziplinäre und institutionenübergreifende Perspektiven sind zu integrieren. Erforderlich sind gemeinsame Studienanteile für das Lehramts- und das Sozialpädagogikstudium.

7. Planung und Steuerung muss auf der Basis gesicherten Wissens erfolgen. Angestrebt werden muss ein systematischer Auf- und Ausbau eines Systems zur Qualitätsentwicklung und -steuerung aller Angebote unter Beachtung der im vorliegenden Bericht entwickelten Kriterien. Notwendig sind als Grundlagen zur Bewertung und zur Verbesserung des angestrebten integrierten Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungskonzepts zudem eine Systematisierung und Qualifizierung von Daten und Instrumenten einer bildungsbezogenen Sozialberichterstattung bei Bund, Ländern und Gemeinden.

8. Die empirische Bildungsforschung ist auf vor- und außerschulische Bereiche auszuweiten. Die Kinder- und Jugendhilfestatistik ist über Einrichtungen hinausgehend auf Personen auszuweiten. Zusätzlich zur statistischen Routineberichterstattung besteht Forschungsbedarf hinsichtlich unabhängiger quantitativer Evaluationsstudien, qualitativer Fallstudien zu Best-Practice-Modellen, vergleichender experimenteller Interventionsstudien zu den Effekten ganztägiger Bildung,

Betreuung und Erziehung sowie hinsichtlich einer verstärkten, einem breiten Bildungsbegriff verpflichteten empirischen Bildungsforschung. Zusätzlich sind Modellversuche einzurichten und unabhängig zu evaluieren, um eine umfassende flächendeckende Einführung ganztägiger Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote vorzubereiten. Die einschlägigen öffentlich erhobenen Daten sind der Re-Analyse von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen in datenschutzrechtlich einwandfreier Weise zur Verfügung zu stellen.

Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule – eine Einleitung

Deutschland hat mit Blick auf sein öffentliches Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebot einen unübersehbaren Nachholbedarf. Zu lange und zu einseitig hat die „alte" Bundesrepublik nahezu ausschließlich auf Familie und Schule als den fraglos vorhandenen Stützpfeilern von Kindheit und Jugend gesetzt. Dabei war die Familie vor allem für die Betreuung und Erziehung der Kinder, die Schule für die Bildung verantwortlich. Gemeinsam bildeten sie das Koordinatensystem für das mehr oder minder reibungslose Aufwachsen von Kindern in einer sich rasch wandelnden Welt.[1]

Auch wenn die Zentrierung auf die Kombination aus Familie und Schule typisch ist für alle modernen Industriestaaten, so hat sich der Westen Deutschlands in seinem Denken und Handeln in dieser Hinsicht dennoch auf eine spezifische und lange Zeit auch wirksame Variante verlassen: auf das selbstverständliche Zusammenspiel einer geschlechtsspezifisch organisierten Familie einerseits und einer auf diesem Familienmodell aufruhenden Halbtagsschule andererseits. Vor allem durch die familieninterne Rollenaufteilung mit einem berufstätigen Vater als dem Alleinernährer und einer im Haushalt sorgenden Mutter ließ sich auch die Halbtagsschule als Regelschule einigermaßen problemlos realisieren. Nur so war die für die Kinder notwendige Verlässlichkeit gewährleistet, nur so konnte auch die frühkindliche Betreuung und Versorgung der Kinder privat ermöglicht werden.

Diese für das bundesrepublikanische Nachkriegsdeutschland bis in die 70er-Jahre des 20. Jahrhunderts hinein typische Konstellation des „Ernährermodells" („male breadwinner"), wie es in der Sozialpolitik genannt wird, ist im Lauf der Jahrzehnte brüchig geworden. So haben seither nicht nur deutlich mehr junge Frauen höhere Bildungsabschlüsse erworben, sondern sie werden anschließend auch weitaus häufiger erwerbstätig als noch ein, zwei Jahrzehnte zuvor. Aufgrund gestiegener Scheidungszahlen tragen instabiler gewordene Ehegattenfamilien zusätzlich dazu bei, dass das bundesdeutsche Familienmodell seine Selbstverständlichkeit eingebüßt hat und nicht mehr der alleinige Maßstab für die Organisation des Aufwachsens von Kindern bleiben kann. Ein damit zusammenhängender Handlungsbedarf ist inzwischen unübersehbar geworden. Nicht ohne Grund war deshalb im Zehnten Kinder- und Jugendbericht bereits von einer „neuen Kultur des Aufwachsens" und im Elften von einem „Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung" die Rede.

Ausfluss dieser Entwicklung sind zwei in den letzten Jahren zum Teil breit geführte öffentliche Debatten, die Diskussionen um *Betreuung* einerseits und um *Bildung* andererseits. Beide haben ihren Kern in den damit zusammenhängenden, unzureichend geklärten Fragen, wer in welcher Form und in welchem Umfang für die Bildung, Betreuung und Erziehung der nachwachsenden Generation zuständig ist. Auch wenn der Betreuungs- und der Bildungsfrage auf den ersten Blick eine je eigene Dynamik zugrunde liegt, sie in unterschiedlichen Kontexten diskutiert werden und auch zu unterschiedlichen Maßnahmenbündeln führen, haben sie dennoch in den Unzulänglichkeiten des

1 Diese Ausführungen beziehen sich unübersehbar auf die Entwicklungen im Westen Deutschlands, auf die – angesichts der bestehenden Mängel – schwerpunktmäßig auch die nachfolgenden Aussagen zielen. Die DDR hatte von Anfang an einen anderen Weg der institutionellen Organisation von Bildung, Betreuung und Erziehung gewählt und insoweit auch eine andere Tradition in das wiedervereinigte Deutschland eingebracht.

Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebots ihren gemeinsamen Ursprung. Insoweit sind sie – diese Grundannahme ist für den Bericht leitend – Ausdruck eines gemeinsamen Problemzusammenhangs. Dieser lässt sich (a) aus der Sicht der Familie und der Betreuungsfrage, (b) aus Sicht der Schule und der Bildungsfrage, (c) aus der damit zusammenhängenden politischen Dynamik der letzten Jahre sowie (d) aus der Verwobenheit von Bildung, Betreuung und Erziehung skizzieren.

(a) Familie und Betreuung: Mit der Familie fängt für fast alle Kinder alles an. Sie ist das Betreuungszentrum, sie ist die basale Lernwelt, in der Kinder aufwachsen, in der sie jenes Urvertrauen entwickeln und jene elementaren Fähigkeiten und Fertigkeiten erlangen können, die sie befähigen, sich zunehmend eigenständig in der Welt zu bewegen. Damit kommt der Familie mit Blick auf die Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder eine ebenso zentrale wie lebensbegleitende Schlüsselfunktion zu.

Im Lichte dieser elementaren Bedeutung hat die Bundesrepublik lange Zeit auf die Autonomie, Unversehrtheit und Selbstregulationskraft der Familie gesetzt, hat unterstellt, dass die Familie – flankiert insbesondere durch finanzielle Leistungen sowie durch punktuelle Unterstützungen seitens der Kinder- und Jugendhilfe (z.B. Kindergarten, Familienbildung oder Erziehungsberatung) – zusammen mit der Halbtagsschule eine ausreichende Grundlage für das Aufwachsen von Kindern bietet. Alle anderen Unterstützungsformen für Kinder, Jugendliche und ihre Familien – allen voran eine ausgebaute Infrastruktur – haben demgegenüber stets nur eine marginale Rolle gespielt.

Unverkennbar haben sich jedoch die Rahmenbedingungen und die Hintergrundsannahmen für diesen deutschen Weg lange Zeit fast unmerklich, aber letztlich dennoch folgenreich verändert – teilweise verstärkt durch die Entwicklungen in den neuen Bundesländern. Dafür gibt es mehrere Indizien: So ist die Zahl der Familien – Eltern mit mindestens einem Kind unter 18 Jahren – seit 1970 um rund ein Drittel zurückgegangen, obgleich die Zahl der jungen Erwachsenen, also der Generation im gebärfähigen Alter, im gleichen Zeitraum um mehr als 10% gestiegen ist. Zeitgleich hat sich das Verhältnis der Mehrgenerationen- zu Eingenerationenhaushalten von 10 : 4 auf 10 : 9 verschoben. Das heißt: Keine andere Lebensform hatte in den letzten Jahrzehnten einen so starken Bedeutungsverlust zu verzeichnen wie die Familie bzw. die „Eltern-Kind-Gemeinschaften“.

Dies alles ist auf der einen Seite ein Effekt der demografischen Veränderungen, also Resultat einer „alternden Gesellschaft“, in der sich das Verhältnis der jüngeren zu den älteren Generationen sukzessive verschiebt. Auf der anderen Seite deutet es aber auch auf einen Bedeutungsverlust des traditionellen Familienmodells und des Ernährermodells hin. Hinzu kommt darüber hinaus, dass der Anteil der Alleinerziehenden an allen Familien 1970 im Westen noch bei unter 9%, im Jahr 2004 im gesamten Bundesgebiet jedoch bei 20% lag. Auch dies unterstreicht, dass das traditionelle Muster der arbeitsteiligen Ehegattenfamilie nicht mehr fraglos als Grundform des Aufwachsens unterstellt werden kann – zumal dieses in Ostdeutschland so nie gegolten hat – und dass flankierende infrastrukturelle Unterstützungssysteme unabdingbar geworden sind.

Die damit einhergehenden unbewältigten Probleme einer verlässlichen Betreuung der Kinder jenseits der Familie haben diesem traditionellen Familienmodell seine Selbstverständlichkeit genommen. Dass die Lösung der Betreuungsfrage zwar keine hinreichende Antwort auf die Verwirklichung des Kinderwunsches, aber dennoch ein notwendiger Baustein zu seiner Realisierung ist, zeigt sich nicht zuletzt daran, dass die Anzahl der jährlich geborenen Kinder in den alten Bundesländern von über 800.000 im Jahr 1970 auf 610.000 – inklusive Berlin – im Jahr 2003 gesunken ist. Wurden 1970 noch 13,5 Geburten auf 1.000 Einwohner gezählt, so waren es 2003 nur noch 8,8 Geborene pro 1.000 Einwohner.[2]

Dies alles zusammengenommen macht deutlich, dass sich die Lage der Kinder, Jugendlichen und ihrer Familien in zweifacher Hinsicht verändert hat: Auf der einen Seite droht die „Lebensform Familie" bzw. drohen „Eltern-Kind-Gemeinschaften" – wie sie zusammenfassend in der amtlichen Statistik bezeichnet werden – in einer alternden Gesellschaft erheblich an Bedeutung zu verlieren, sind dabei, zu einem Minderheitenmodell zu werden. Von der einstmaligen Gewissheit, dass sich junge Erwachsene in aller Regel nicht nur auf eine Partnerschaft einlassen, sondern auch eine Familie, einen eigenen Zwei-Generationen-Haushalt mit Kindern gründen, ist gegenwärtig nicht mehr allzu viel zu spüren. Dies legen sinkende Geburtenraten ebenso nahe wie die abnehmende Anzahl von Familien. Wenngleich Kinderlosigkeit nicht überschätzt werden sollte, ist der Rückgang der jährlich geborenen Kinder um rund ein Viertel aber doch beachtlich. Dass „Familie" von jungen Menschen nicht mehr ohne weiteres als lebbar, nicht mehr als eine ebenso natürliche wie attraktive Lebensform angesehen wird, weist in diese Richtung. Und deshalb ist dieses Themenfeld zu einer gesellschaftlich zentralen Angelegenheit auf der politischen Zukunftsagenda geworden.

Auf der anderen Seite deuten diese Befunde an, dass das Zusammenspiel von Beruf und Familie, von individuell bevorzugten und gesellschaftlich möglichen Mustern der Lebensführung nicht für uneingeschränkt machbar gehalten wird, dass die Übereinstimmung zwischen den Lebensentwürfen von Frauen und Männern und den Bedarfen bzw. Bedürfnissen von Kindern zumindest nicht bruchlos realisierbar erscheint. In diesem Sinne geht es hierbei um die Gelingensbedingungen realisierter Elternschaft, also um die Bedingungen der Lebensform Familie und dem Aufwachsen von Kindern.

Hinter dieser Problematik verbergen sich jedoch mehr als nur die Betreuungsfrage und mehr als nur die Versorgung mit einem ausreichenden Platzangebot in Kindertageseinrichtungen. Vielmehr geht es dabei – neben den Strukturen in einer kinderfeindlichen Arbeitswelt – auch um die Frage einer insgesamt wachsenden Verunsicherung in Erziehungsfragen. Obgleich derartige Tendenzen ungleich schwieriger zu diagnostizieren sind und die Gefahr einer unangemessenen Krisenrhetorik nicht zu übersehen ist, häufen sich die Indizien, dass auch mit Blick auf die elterliche Erziehung vieles nicht mehr so selbstverständlich ist, wie noch vor einigen Jahrzehnten.

---

2 Dies liegt vor allem daran, dass neben abnehmenden Fertilitätsraten in der Nachkriegszeit und durch den „Pillenknick" die Zahl der Frauen im gebärfähigen Alter zurückgegangen ist. Frauen dieser Alterstufe bekommen also im Durchschnitt seit den 1980er-Jahren nicht immer weniger Kinder – das wäre ein kontinuierliches Absinken der Fertilitätsrate –, sondern die Zahl der Geburten sinkt, weil immer weniger Frauen Kinder bekommen. Hinzu kommt, dass das Absinken der Fertilitätsrate in Europa zum Teil auch mit einem zeitlichen Hinausschieben einer Erstgeburt bei Frauen zusammenhängt, was statistisch zu einem „Verzögerungseffekt" führt.

Viele hundert Millionen Euro, die jährlich für Erziehungsratgeber und Elternzeitschriften ausgegeben werden, eine deutliche steigende Zahl von Rat suchenden Eltern in Beratungsstellen sowie eine nicht zu übersehende Konjunktur von populären Fernsehsendungen in Sachen Erziehung sind nur einige Anzeichen, die andeuten, dass in Fragen der Erziehung zumindest ein Orientierungsbedarf besteht, den es so früher nicht gab (was u.a. auch mit dem zunehmenden Bildungsgrad von Eltern zu tun haben könnte). In der Politik ist dieser Bedarf mit Blick auf die Privatsache Erziehung unter dem Motto „Stärkung der Erziehungskompetenz" der Eltern – zumindest ansatzweise – angekommen.

Aber auch in den Grenzbereichen des alltäglichen Erziehungsgeschehens wird – jenseits der in den Medien oft überschätzten Fälle extremer Vernachlässigung, Gefährdung des Kindeswohls und von Missbrauch – ein steigender Bedarf an familienunterstützenden, -ergänzenden und bisweilen auch -ersetzenden Hilfen sichtbar. Das illustrieren sowohl die steigenden Zahlen im Bereich der ambulanten Hilfen zur Erziehung und der seelischen Behinderung als auch das immer dichter werdende Netz an sozialen Diensten für Kinder, Jugendliche und ihre Familien. Auch dies deutet darauf hin, dass mit Blick auf das Aufwachsen von Kindern das generalpräventiv zugestandene Vertrauen in die Erziehungskraft der Familie aufgrund ihrer Privilegierung in Art. 6, Abs. 2 der Verfassung kein Garant dafür ist, dass Erziehungsprozesse auch unter den gegebenen Rahmenbedingungen zur Zufriedenheit aller einigermaßen undramatisch und unauffällig ablaufen. Das Dilemma der Erziehungsfrage liegt, zugespitzt formuliert, darin, dass die elterliche Erziehungskompetenz als alltagsweltlich gegeben, als immer schon vorhanden vorausgesetzt wird – ungeachtet der Frage, wo und wie dies denn erworben worden sein soll –, so dass die eigene Verunsicherung als individuelle Unfähigkeit betrachtet und infolgedessen tabuisiert wird.

Neben dem demografischen Problem zurückgehender Geburtenzahlen finden sich Eltern mithin vielfach zwischen fehlenden Betreuungsmöglichkeiten und einer diffusen Verunsicherung in Erziehungsfragen wieder, mit denen sich vor allem junge Frauen häufig – nicht zuletzt in der eigenen Partnerschaft – allein gelassen fühlen.

(b) Schule und Bildung: Aber auch hinsichtlich des Aufwachsens außerhalb der Familie hat Deutschland keinen Grund, sich auf irgendwelchen Lorbeeren auszuruhen. Ganz abgesehen von einer steigenden Zahl an Kindern mit Migrationshintergrund – in aller Regel in sich schon eine bildungs- und sozialpolitische Herausforderung mit Blick auf die sprachliche, kulturelle und soziale Integration – macht auch ein inakzeptabel hoher Anteil von Schülerinnen und Schülern in der so genannten PISA-"Risikogruppe" deutlich, dass das Thema Bildung ebenfalls kein Anlass zur Beruhigung liefert. Insofern bewegt sich auch der zweite Ort des Aufwachsens, die Schule, keineswegs in ruhigem Fahrwasser. Alle Studien der letzten Jahre weisen darauf hin, dass neben den unbefriedigenden schulischen Leistungen auch die damit verbundene soziale Frage, d.h. die Überwindung der herkunftsabhängigen Unterschiede im deutschen Bildungssystem nicht wirklich gelöst wird.

Dahinter deutet sich ein Problem an, das mit dem traditionellen Familienmodell stärker zusammenhängt, als es auf den ersten Blick erscheinen mag: die stillschweigende Annahme einer allseits zeitlich belastbaren, umfassend verlässlichen und alltagskompetenten Familie. Nicht von

ungefähr hat Anfang der 1990er-Jahre vor allem im Kontext der Grundschule eine Debatte an Bedeutung gewonnen, die die Frage der Verlässlichkeit in den Vordergrund rückte. Insoweit war die „verlässliche Halbtagsschule“ auch eine Reaktion auf die schwindenden Möglichkeiten familieninterner Betreuungsressourcen. Und nachdem die PISA-Befragungen deutlich gemacht haben, dass vor allem in der Breite, aber auch in der Spitze die Resultate der befragten Schülerinnen und Schüler in Deutschland zu wünschen übrig lassen, hat in kürzester Zeit der erneut vorgebrachte Vorschlag des Ausbaus von Ganztagsschulen an politischer Dynamik gewonnen. Ganztagsschule wird gegenwärtig in Politik und Öffentlichkeit als richtige Antwort auf die Bildungs- und Betreuungsdefizite der deutschen Halbtagsschule betrachtet.

Spätestens mit dieser Entwicklung wurde die Betreuungsdebatte durch die Bildungsdebatte ergänzt. Ferner vermengten und überlagerten sich Bildungs- und Betreuungsfragen ebenso wie die lange Zeit getrennten Bereiche der vorschulischen und schulischen Kindheit. Im Kern geht es hierbei um eine zeitliche und örtliche Entgrenzung der Bildung. Mit zwei Leitmotiven lassen sich die damit zusammenhängenden Blickrichtungen umschreiben: „Bildung von Anfang an“ wurde zu einem Leitgedanken, mit dem die Bedeutung der Bildungsfrage in den ersten Lebensjahren in den Mittelpunkt gerückt werden sollte; und „Bildung ist mehr als Schule“ sollte zum Ausdruck bringen, dass Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen weitaus weniger ortsgebunden sind, als oft unterstellt wird, d.h. dass sie diesseits und jenseits der Schule und des Unterrichts ablaufen. Unter diesem Gesichtspunkt stellt sich die Frage, wie Bildungsprozesse so gestaltet werden können, dass sie Kinder und Jugendliche auf ganz unterschiedlichen Wegen und in möglichst breiter Form erreichen, neu und verschärft.

(c) Die politische Verantwortung für das Aufwachsen: Wenn man diese Entwicklungen in der Summe bilanziert, liegt der Schluss nahe: Deutschland hat ein Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsproblem. Es kann nicht länger darauf hoffen, dass sich das alles lebensweltlich in der Alltagspraxis von alleine regelt; vor allem, dass Familien bei erheblich veränderten Rahmenbedingungen immer noch so funktionieren wie vor 30, 50 oder 100 Jahren. Deutschland muss die politische Gestaltung der damit verbundenen Aufgaben in Angriff nehmen.

Lange Zeit wurde der Handlungsbedarf im Bereich von Bildung, Betreuung und Erziehung nicht gesehen, unterschätzt oder gar ignoriert. Infolgedessen blieb auch die Schule im Kern bislang unverändert, trotz Vorschlägen für ein neues „Haus des Lernens“ sowie ersten Ganztagsschuldiskussionen Anfang der 1990er-Jahre. Lediglich im Bereich der Kinderbetreuung hat sich Deutschland, nach mehreren vergeblichen Anläufen und zusätzlich unter Druck gesetzt durch ein traditionsbedingt erheblich stärker ausgebautes Platzangebot in den östlichen Bundesländern, zu Beginn der 90er-Jahre eher zögerlich durchgerungen, das Versorgungsangebot für die drei- bis sechsjährigen Kinder auszubauen. Wenn auch halbherzig – lediglich in Form von Halbtagsplätzen – und mit erneuten zeitlichen Verzögerungen, ist die Zahl der Kindergartenplätze in Westdeutschland bis Ende der 90er-Jahre dennoch erheblich ausgeweitet worden. Obgleich die entsprechenden Zahlen demografie- und finanzbedingt in Ostdeutschland zeitgleich stark zurückgegangen sind, ist das relative Platzangebot dort in großen Teilen bis heute deutlich günstiger als im Westen.

Erst seit 2002 wurde auf Bundesebene beschlossen, den eingeschlagenen Weg konsequent weiterzugehen und das Angebot weiter auszubauen. Ergänzt werden sollte das Kindergartenangebot für die Drei- bis Sechsjährigen in doppelter Weise: einerseits durch eine – zumindest vom Anspruch her – tendenzielle Ausweitung auf die gesamte Altersspanne der Kindheit, also von der Geburt bis zum 14. Lebensjahr, andererseits durch eine inhaltliche Ausweitung auf Fragen der Bildung für diese gesamte Altersphase. Demzufolge sollen öffentliche Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote künftig so organisiert werden, dass dadurch nicht nur ein Aufwachsen in einem neuen Zusammenspiel von privater und öffentlicher Erziehung, von Familie, Kindertagesbetreuung, von Schule und außerschulischen, auch gewerblichen Angeboten ebenso verlässlich wie qualifiziert möglich wird, sondern dass dadurch auch nachhaltige bildungs-, jugend-, familien-, sozial- und arbeitsmarktpolitische Effekte zu erwarten sind. Nicht nur die Quantität steht infolgedessen auf der Agenda, sondern auch die Qualität der Angebote.

Spätestens seit dem Beschluss des Bundestags zur Einrichtung des „Investitionsprogramms Zukunft Bildung und Betreuung – IZBB“ im Jahr 2002 und der darauf aufbauenden, gemeinsam von Bund und Ländern am 12. Mai 2003 unterzeichneten Verwaltungsvereinbarung auf der einen Seite sowie dem Beschluss zum quantitativen und qualitativen Ausbau der Tagesbetreuung für unter Dreijährige mit dem Inkrafttreten des „Tagesbetreuungsausbaugesetzes – TAG“ am 01. Januar 2005 auf der anderen Seite sind die Weichen für ein umfassendes öffentliches Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebot im Kindes- und Jugendalter gestellt. Zusammen mit dem bereits Ende 1992 im Rahmen des Schwangerschaftsbegleitgesetzes vom Bundestag beschlossenen Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz ab Vollendung des dritten Lebensjahres wird damit erstmalig in Deutschland ein durchgehendes Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebot für Kinder denkbar, liegt so etwas wie ein verlässliches und planbares Unterstützungsprojekt für Familien im Bereich des Möglichen. In den nächsten Jahren soll diese Entwicklung konsequent bedarfsabhängig vorangetrieben werden.

Mit dem Ausbau dieses Angebots werden mehrere Ziele zugleich verfolgt:

- Familienpolitisch soll Familie unter den stark veränderten Rahmenbedingungen einer modernen Lebensführung als Lebensform attraktiver und ohne strukturelle Benachteiligungen lebbar gemacht werden;
- geschlechterpolitisch soll die einseitige Bindung der Frauen an Haushalt und Kindererziehung überwunden sowie die Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsfragen innerhalb der Partnerschaften von Frauen und Männern ebenso neu aufgeteilt werden wie zwischen Staat, Markt und Haushalt;
- arbeitsmarktpolitisch soll – insbesondere in Anbetracht der steigenden Zahl erwerbstätiger junger Frauen – die Balance von Beruf und Familie, soll die Möglichkeit verbessert werden, Kinderwunsch und Berufswunsch miteinander zu vereinbaren;
- sozialpolitisch soll die inakzeptable Abhängigkeit der Bildungs- und Qualifizierungschancen der Kinder von ihrer sozialen Herkunft verringert und der Zusammenhang von Einkommensarmut, Kinderarmut und Bildungsarmut durchbrochen werden;
- bildungspolitisch sollen die bislang ungenutzten Lern- und Bildungspotenziale vor und neben der herkömmlichen Halbtagsschule verstärkt einbezogen und besser ausgeschöpft werden;

– kindheits- und jugendpolitisch sollen Kinder und Jugendliche nicht als eine neue Generation der Benachteiligten aufwachsen, sondern ein bedarfs- und sachgerechtes Angebot an Lern-, Bildungs- und Entfaltungsmöglichkeiten erhalten, das sie auf eine unsicher gewordene Zukunft angemessen vorbereitet.

Der politische Handlungsbedarf in diesen Punkten ist inzwischen deutlicher und offenkundiger als noch vor einigen Jahren. Die Kluft zwischen der realen und realisierten Lage von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien beginnt sich zu schließen.

(d) Bildung, Betreuung und Erziehung: Die damit verbundenen Ziele lassen sich in ein fachlich zukunftsträchtiges und politisch organisierbares Konzept vor allem dann überführen und nutzbar machen, wenn es gelingt, das entsprechende Angebot im Kindes- und Jugendalter in einem Zusammenspiel von Bildung, Betreuung und Erziehung, also in Form eines aufeinander abgestimmten Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebots auszubauen.

Obgleich die Trias von „Bildung, Betreuung und Erziehung" im Rahmen der Kindertagesbetreuung seit langem als Begründung für entsprechende Konzepte herangezogen wird, wurde bislang versäumt, die Besonderheit und den Eigensinn dieses Konzepts auszuweisen. Erst in der jüngsten OECD-Studie, dem Länderbericht zur „Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland", wurde von einer internationalen Gruppe aus Expertinnen und Experten dieser auch international besondere Ansatz eines, wie sie es nennen, „sozialpädagogischen Bildungskonzepts" herausgehoben. „Die Sozialpädagogik in der frühkindlichen Förderung in Deutschland umfasst und integriert mindestens drei Konzepte: *Betreuung* (care), *Bildung* (education) und *Erziehung* (upbringing). Tatsächlich definiert das SGB VIII diese drei Konzepte als die Aufgaben der frühkindlichen Förderung. Dies ist von entscheidender politischer Bedeutung. Diese breit gefasste sozialpädagogische Begriffsbildung … ist ... auch entscheidend als Ausdruck des ganzheitlichen pädagogischen Ansatzes, bei dem Betreuung, Bildung und Erziehung nicht voneinander zu trennen sind" (Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD] 2004a, S. 24).

Sosehr die international zusammengesetzte Gruppe die Besonderheit dieses Konzepts auch heraushob, so wenig ist dies in der deutschen *Realität* selbstverständliche Grundlage für das Gesamtangebot an öffentlicher und privater Bildung, Betreuung und Erziehung. Und dies in zweifacher Hinsicht: So merkt zum einen der Bericht selbst an, dass in Deutschland innerhalb der Kindertagesbetreuung „eine Vernachlässigung der *Bildung* in dem Dreiergespann aus *Betreuung, Bildung und Erziehung* erkannt" worden ist (ebd.). Zum anderen gilt auch umgekehrt, dass die bildungslastige Schule die Themen Betreuung und Erziehung bislang unterschätzt hat; dies zeigt schon die Debatte um die verlässliche Halbtagsschule.

Mehr noch: Es hat geradezu den Anschein, als würde in Deutschland bislang Betreuung, Erziehung und Bildung doch eher im Nacheinander als eine aufsteigende Abfolge im kindlichen Lebenslauf konzipiert und organisiert, also fälschlicherweise

– *Betreuung* und Pflege als besondere Aufgabe und Herausforderung in der frühkindlichen,

besonders in der vorsprachlichen Phase;
- *Erziehung* als Einübung von Regeln und Verhaltensweisen in der Kleinkindphase, insbesondere im Vorschulalter sowie
- *Bildung* als spezifische Herausforderung und Aufgabe der Schule bzw. ab dem Schulalter verstanden.

Dieser impliziten Ordnung folgend, wurden auch die Ausbildung und die Organisation der entsprechenden Angebote im öffentlichen Bildungs- und Erziehungswesen bislang hierarchisch geregelt:
- So sind *Kinderpflegerinnen* und insbesondere *Tagesmütter* als die am schlechtesten Ausgebildeten und am geringsten Bezahlten vor allem für die Phase der unter Dreijährigen und damit für die *Betreuung* und Pflege zuständig.
- Im Unterschied dazu übernehmen im Kindergarten überwiegend die an Fachschulen und damit auf mittlerem Niveau ausgebildeten *Erzieherinnen* die *Erziehung* der Kinder, vor allem die Einübung in die sozialen Regeln und die informellen kulturellen Techniken des sozialen Umgangs.
- Ab dem Schulalter sind die an Hochschulen ausgebildeten und auch ökonomisch entsprechend besser gestellten *Lehrerinnen und Lehrer* für die Aufgabe der systematisierten Vermittlung des Lernstoffes und damit für die Frage der *Bildung* verantwortlich (und werden insoweit auch besser bezahlt als beispielsweise die Fachkräfte, die sich außerhalb der Schule um Betreuungs- und Erziehungsfragen kümmern).

In gewisser Weise spiegeln damit die verwendeten Begriffe des jeweils zuständigen Personals sogar ungewollt diese implizite Sichtweise des Nacheinanders von Betreuung/Pflege, Erziehung und Bildung durch die Begriffe „Kinderpflegerin", „Erzieherin" und „Lehrer/Lehrerin".

In deutlichem Unterschied zu dieser altersmäßigen Aufteilung im Nacheinander von Betreuung, Erziehung und Bildung fügt dieser Bericht viele Argumente für eine aufeinander abgestimmte Sichtweise für das gesamte Kindes- und Jugendalter zusammen. Die bisherige Parzellierung sollte durch ein konsequenteres Ineinander von Bildung, Betreuung und Erziehung überwunden werden. Deshalb muss sowohl „Bildung von Anfang an" zu einem konzeptionellen Anspruch als auch „Betreuung und Erziehung" zu einem integralen Bestandteil einer auf ganztägige Angebote ausgerichteten (Ganztags-)Schule werden, so dass am Ende beide Redewendungen ihre Gültigkeit besitzen: „Bildung ist mehr als Schule" wie auch umgekehrt „Schule ist mehr als Bildung".

Um diesem Anspruch im Ansatz gerecht werden zu können, müssen alle drei Begriffe deutlicher als dies bislang der Fall war, in ihren Gemeinsamkeiten, ihren Besonderheiten und ihren jeweiligen unterschiedlichen Aspekten ausformuliert werden. In der Vergangenheit lag dieses Selbstverständnis der Förderung von Kindern allenfalls unausgesprochen zugrunde. Vor diesem Hintergrund erhalten die drei Begriffe eine besondere Bedeutung:
- *Bildung:* Auf breiter Ebene spätestens seit der ersten PISA-Studie im Jahre 2001, in Fachkreisen aber schon deutlich früher, ist eine Diskussion darüber entbrannt, ob und inwieweit für alle in Deutschland lebenden Kinder ausreichende Bildungsangebote zur Verfügung stehen. Und aus Sicht

der Kommission ist die Frage hinzuzufügen, ob sie in und neben der Schule das Notwendige und das Richtige in einer angemessenen Zeit lernen. Neben den kognitiven Aspekten mangelnder Leistungsfähigkeit hat die deutsche Fachdebatte vor allem auch den Blick dafür geschärft, dass Bildung weiter gefasst werden muss als nur in ihrer schulischen Form. „Als Prozess der persönlichen Entwicklung, der Kultivierung und Integration der Persönlichkeit unter Einbeziehung kognitiver, sozialer, kultureller und ethischer Aspekte“, wie dies die OECD-Gruppe formuliert (OECD 2004a, S. 24), geht es hier um die umfassende Aneignung derjenigen Fähigkeiten und Fertigkeiten, jenes Wissens und Könnens, das zu einer eigenständigen Lebensführung im Erwachsenenalter notwendig ist (vgl. dazu ausführlich Kapitel 2).

– *Betreuung:* Mit dem Beschluss des Gesetzgebers auf Einführung eines Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz im Jahre 1992 wurde erstmals jenseits der Schulpflicht von staatlicher Seite die Gewährleistung eines Betreuungsangebots für Kinder ab dem dritten Lebensjahr bis zur Einschulung übernommen. Auch wenn die Realisierung noch einige Jahre auf sich warten ließ und in Westdeutschland meist nur mit dem Anspruch auf einen Halbtagskindergartenplatz verbunden war, wurde damit dennoch der Startschuss gegeben für den Ausbau eines Betreuungsangebots, der seither kein Ende gefunden hat.

Auch wenn dieses Angebot immer verkürzt als „Betreuung“ bezeichnet worden ist, geht es doch deutlich über die zeitweilige Zuständigkeitsverlagerung der Verlässlichkeit von der Familie auf öffentliches Personal und eine damit verbundene „Aufsicht“ hinaus. Betreuung umfasst hierbei vielmehr die physische Versorgung, Ernährung und Pflege von Kindern, meint aber auch Unterstützung und Hilfe, also das, was man im Englischen mit dem Begriff „care“ umschreiben kann. Zuwendung, Sorge und der Aufbau von Bindung sowie einer persönlichen Beziehung – im Jugendalter bisweilen auch „Beziehungsarbeit“ genannt – umfasst in etwa das, was Betreuung zu weit mehr macht als zu einem verlässlichen Angebot in der Tradition einer Bewahrpädagogik.

– *Erziehung:* Obgleich die Erziehung als Recht und Pflicht der Eltern Verfassungsrang besitzt – lediglich ergänzt durch den Bildungsauftrag der Schule –, kann immer weniger selbstverständlich davon ausgegangen werden, dass dieses Recht und diese Pflicht von Eltern gleichermaßen gekonnt wie selbstverständlich umgesetzt wird. Zum einen häufen sich die Indizien auf problembelastete Biografien von Kindern und Jugendlichen, steigen die öffentlichen Nachfragen nach Beratung und Hilfe in Erziehungsfragen, ist das Ausmaß der so genannten PISA-“Risikogruppen“ zu groß, als dass dies allein auf die Bildungsunwilligkeit oder -unfähigkeit von Kindern und Jugendlichen zurückgeführt werden kann. Zum anderen ist aber auch eine latente Erziehungsunsicherheit zu konstatieren, die es Eltern schwerer macht, einfach unbekümmert ihrem Erziehungsauftrag gerecht zu werden. Infolgedessen hat die Jugendministerkonferenz bereits im Jahre 2003 eine Stärkung der Erziehungskompetenz gefordert.

Die Kenzeichnung der heutigen Gesellschaft als „Multioptionsgesellschaft“ kann in diesem Zusammenhang ebenso als Gewinn wie als Problem umschrieben werden. Mit der zunehmenden Vielfalt von Optionen, der Enthierarchisierung von Generationenbeziehungen, der Überwindung von Rigidität in Erziehungsstilen und der Demokratisierung von Familienverhältnissen – Familienforscher sprechen von einem Wechsel „vom Befehls- zum Verhandlungshaushalt“ – geht auch ein Verlust an Normierung und Verbindlichkeit sowie einer Einheitlichkeit von Lebensstilen einher. Eine

Gesellschaft, die sich durch Pluralität und eine hohe Bedeutung der Autonomie des Einzelnen auszeichnet, nimmt notgedrungen in Erziehungsfragen den Verlust an Eindeutigkeit in Kauf. Wenn infolge der damit einhergehenden Unübersichtlichkeit Erziehung eher vermieden und durch eine bloße Hoffnung auf eine sich von alleine entfaltende Form der Selbsterziehung und Selbstregulation ersetzt wird – und nicht durch die Befähigung dazu –, dann fehlen den nachwachsenden Generationen mit großer Wahrscheinlichkeit wichtige Gelegenheiten in punkto sozialmoralischer Orientierung und habitueller Sicherheit, die nicht automatisch an anderer Stelle substituiert werden. Die populäre Rede von einer Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenz gewinnt vor diesem Hintergrund an handfester Relevanz.

Die genannten drei Dimensionen einer Förderung von Kindern und Jugendlichen – Bildung, Betreuung und Erziehung – bilden einen inneren Zusammenhang, dessen Relevanz vor allem dann sichtbar wird, wenn die einzelnen Dimensionen jeweils für sich betrachtet werden und sich dann als defizitär erweisen. Und dennoch stellt sich dabei ein bis heute nicht zureichend geklärtes Problem: die ungleichen Möglichkeiten, Bildung, Betreuung und Erziehung zu einem expliziten Thema, zu einem eigenen Gegenstand der Vermittlung zu machen, der planbar, gestaltbar, bearbeitbar ist. Während dies bei der Bildung, wie man an der Schule anschaulich sehen kann, vor allem in allen wissens- und könnensbasierten Bereichen unschwer möglich ist, entzieht sich Betreuung und Erziehung einer dementsprechenden Zugänglichkeit. Während Bildung gewissermaßen die Auseinandersetzung über „etwas Drittes“, über Inhalte ist, die in der Regel außerhalb der beteiligten Personen und ihrer zwischenmenschlichen Beziehung liegen, unterliegt Betreuung und Erziehung dem Modus der Selbstbezüglichkeit, ist also auf die beteiligten Personen selbst verwiesen.

Aus dieser Ausgangslage lässt sich nur ein Schluss ziehen: Wenn in einem aufeinander abgestimmten Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebot alle drei Dimensionen gleichermaßen zur Geltung kommen sollen, dann kann nur „Bildung“ als Motor fungieren. Nur sie kann die beiden anderen Dimensionen mittransportieren. Während „Bildung“ etwas Produkthaftes, etwas personenunabhängig Beschreibbares an sich hat, haftet der Betreuung und der Erziehung etwas ungleich weniger Fassbares an. Sie drückt sich eher in Haltungen, Einstellungen oder im zwischenmenschlichen Umgang und nicht sosehr in vorzeigbarem Wissen, in überprüfbaren Leistungen, in Fähigkeiten und Fertigkeiten aus. Oder anders formuliert: In dem Augenblick, in dem so etwas wie Betreuung oder Erziehung geschieht, also „produziert“ wird, so der entsprechende Grundgedanke in der Dienstleistungstheorie, wird es gewissermaßen auch schon wieder verbraucht, also „konsumiert“; Produktion und Konsumtion gehen fließend ineinander über und Interaktion wird zur Arbeit („Beziehungsarbeit“). Vor allem in Anbetracht dieser Ausgangslage stellt die Kommission die Frage der Bildung in diesem Bericht in den Mittelpunkt, gewissermaßen als Motor für die Trias von Bildung, Betreuung und Erziehung und für ein aufeinander abgestimmtes Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebot.

Bildung ist genauso wenig wie Betreuung oder Erziehung Selbstzweck. Es sind jene Dimensionen, mit denen eine Gesellschaft das Aufwachsen der nachkommenden Generation zu regeln und zu ordnen versucht; das ist die gesellschaftliche Seite von Bildung, Betreuung und Erziehung. Zugleich sind es aber auch jene Dimensionen, mit denen Kinder und Jugendliche in die Lage versetzt werden sollen,

ihren eigenen Lebensweg und ihre eigene Lebensführung kompetent zu regeln. Dies setzt voraus, dass sie nicht zu Objekten, sondern zu Ko-Subjekten des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsgeschehens werden; dies ist die subjektbezogene Seite von Bildung, Betreuung und Erziehung. Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsprozesse müssen deshalb so gestaltet werden, dass Kinder und Jugendliche zu aktiv Beteiligten werden, die das Angebotene sich aneignen, es also annehmen oder ablehnen können. Dabei wird die Frage der sozialen Anerkennung, der Akzeptanz der eigenen Person für Heranwachsende auf dem Weg des Erwachsenwerdens zu einer wichtigen Randbedingung, damit Bildungs- Betreuungs- und Erziehungsprozesse erfolgreich zu dem beitragen, was sie sollen: zu einer eigenständigen, kompetenten, sozial verantwortlichen Persönlichkeit.

Infolge der geschilderten Defizite im Zusammenspiel von privater und öffentlicher Verantwortung ebenso wie von Bildung, Betreuung und Erziehung hat sich Deutschland nunmehr endgültig auf den Weg gemacht – getragen von nahezu allen gesellschaftlichen Kräften –, diesen Missstand zu beseitigen: Mit den Konzepten von Bildung und Betreuung im Rahmen von Ganztagsschulen einerseits und dem Ausbau der Betreuung für unter Dreijährige andererseits sollen nachhaltige Wirkungen erzielt werden. Beide von der Politik aufgegriffenen Problembereiche sind Ausdruck dieses Defizits, wobei es in unterschiedlicher Weise und Konnotation dabei um ein Zusammenspiel der Fragen von Bildung, Betreuung und Erziehung geht. Nur in einer konsequent komplementären Berücksichtigung dieses Dreiklangs kann es gelingen, weiterführende Antworten auf diese grundlegenden Herausforderungen für Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts zu finden. Jenseits der damit verbundenen finanziellen gesamtstaatlichen Belastungen und der unübersehbar schwierigen fiskalischen Rahmenbedingungen für einen erfolgreichen Ausbau an Ort und Stelle wird es größter Anstrengungen bedürfen, um diese elementare Aufgabe in den nächsten Jahren bedarfs-, fach- und sachgerecht zu bewältigen.

Dass bei der Umgestaltung der Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote viele Einflussgrößen und Faktoren gar nicht so eindeutig und die zu stellenden Fragen – auf die zum Teil politisch bereits Antworten gegeben werden – noch gar nicht ausformuliert wurden, geschweige denn wissenschaftlich abgesicherte Antworten möglich sind, ist Ausgangspunkt und Anlass für diesen Bericht. Mitten in einem bereits angelaufenen Prozess des Aus- und Umbaus der öffentlichen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote in, vor und neben der Schule kommt es darauf an, einen Bezugspunkt außerhalb der politischen Aufgeregtheiten zu formulieren, der genügend fachliche Grundlagen und wissenschaftlich abgesichertes Wissen bietet, um frühzeitig weiterführende Entscheidungen ebenso zu fundieren wie evtl. notwendig werdende Korrekturen und Weiterentwicklungen. Der Bericht versucht im Rahmen seiner Möglichkeiten, für den schwierigen Prozess notwendiger politischer Entscheidungen wichtige Anregungen zu geben.

Teil A Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und konzeptionelle Grundlagen

1 Rahmenbedingungen des Aufwachsens

1.1 Bildung, Betreuung und Erziehung im Kontext gesellschaftlicher Entwicklung

Die hohe Aufmerksamkeit, die heute dem Prozess des Aufwachsens und der Bildung, Betreuung sowie Erziehung von Kindern und Jugendlichen zukommt, ist historisch gesehen ein relativ junges Phänomen. Zwar wurden Kindheit bereits im 16./17. Jahrhundert und Jugend im 18. Jahrhundert als eigenständige Lebensphasen „entdeckt", erst seit dem 19. Jahrhundert entwickelte sich jedoch vor dem Hintergrund des Bewusstwerdens ihrer Bedeutung sowohl für die subjektive Lebensgestaltung als auch für die Zukunft der Gesellschaft ein öffentliches Interesse an der Gestaltung kindlichen und jugendlichen Heranwachsens (Honig 2002, S. 311; Dudek 2002, S. 336). Herrschten zunächst noch weitgehend interventionistische und fürsorgerische Motive vor, so setzte sich im Lauf des 20. Jahrhunderts zunehmend ein an Unterstützung und Förderung von Kindern und Jugendlichen orientiertes Selbstverständnis durch (Tenorth 1988). Eng verknüpft war dieser Bedeutungswandel mit der Veränderung des Kindheitsbildes: Wurden Kinder im Prozess des Aufwachsens zunächst als passive Subjekte wahrgenommen, die in ihrem Dasein und Werden gänzlich von den Erziehenden abhängig sind, so werden sie heute als Subjekte mit eigenem Recht betrachtet, die ihre Entwicklung aktiv mitgestalten.

Waren Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts Kindheit und Jugend im Zuge der Trennung von Familie und Arbeit durch Prozesse der „Familialisierung" und der „Scholarisierung" charakterisiert, so entwickelte sich im Laufe des 20. Jahrhunderts mit der weiteren Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Teilsysteme ein eigenständiges familienergänzendes Betreuungs- und Erziehungssystem sowie ein mehrgliedriges Bildungssystem. Deren heutige Struktur mit sich ergänzenden Betreuungs- und Erziehungsfunktionen von Familie und Jugendhilfe und der hiervor weitgehend separierten Bildungsfunktion im schulischen System wurde wesentlich durch die rechtlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen in der früheren Bundesrepublik Deutschland gestaltet, das mit der Wiedervereinigung auf das ehemalige Gebiet der Deutschen Demokratischen Republik übertragen wurde. Damit wurde die dortige enge Verknüpfung von Bildung, Betreuung und Erziehung in staatlichen vorschulischen und außerschulischen Institutionen unter einer kollektivistischen Orientierung aufgehoben und an das System einer im Wesentlichen voneinander abgegrenzten privat-familialen und öffentlich-schulischen bzw. sozial-fürsorgerischen Organisation des Aufwachsens angepasst. Während sich mittlerweile – mit dem rechtlichen Anspruch auf einen Kindergartenplatz und unter dem Einfluss einer zunehmenden Erosion des männlichen „Ernährermodells" (Leitner u.a. 2004) – familiäre und familienergänzende öffentliche Betreuung und Erziehung immer stärker aufeinander zubewegt haben, wurde die Alleinzuständigkeit der Schule für Bildung bislang kaum hinterfragt und die Abwehr des Bildungssystem, in breiterem Umfang erzieherische Funktionen zu übernehmen, weitgehend hingenommen.

Erst im Rahmen der aktuellen öffentlichen Debatte um die Leistungsfähigkeit des allgemeinen

Bildungswesens, die durch Zweifel an der „Zukunftsfähigkeit“ der jungen Generation angesichts internationaler Leistungsvergleiche ausgelöst wurden und im „PISA-Schock“ gipfelten, wird diese Grenzziehung mit Blick auf die Reproduktion und Weiterentwicklung der Gesellschaft zur Disposition gestellt.[3] Ähnlich wie nach dem Ausrufen der „Bildungskatastrophe“ im Jahr 1964 durch Picht wird auch heute befürchtet, dass Deutschland im internationalen wissenschaftlichen und ökonomischen Wettbewerb den Anschluss verlieren könnte und wiederum wird auf brachliegende Leistungspotenziale in der Schülerschaft aufgrund herkunftsbedingter Benachteiligung hingewiesen. Anders als in den 1970er-Jahren geraten heute jedoch verstärkt auch Betreuungs- und Erziehungsressourcen der Familie und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in den Blick. Angeregt durch neue wissenschaftliche Erkenntnisse zu Bildungspotenzialen in der frühen Kindheit und die Diskussion um den „Funktionsverlust der Familie“ bei gleichzeitiger Betonung des Einflusses der Familie auf Bildungsprozesse wird Bildung zu einem Thema für die frühkindliche öffentliche Betreuung und Erziehung sowie für die Förderung von Kindern und Jugendlichen außerhalb der Schule. Zusätzlich werden Betreuungs- und Erziehungsaufgaben des schulischen Bildungssystems eingeklagt. Damit wird eine ganzheitliche und biografische Perspektive auf das Aufwachsen sowie auf Lern- und Bildungsprozesse eingenommen, die nicht allein in sozial- und erziehungswissenschaftlichen Disziplinen, sondern auch in der Bildungsökonomie empirisch fundiert wird, wie z.B. vom Nobelpreisträger für Wirtschaft James J. Heckman (2000).

Dass sich Zielsetzungen, Problemdiagnosen sowie praxisorientierte und politische Reformvorschläge für eine bessere Ausschöpfung von gesellschaftlichen Bildungspotenzialen nicht mehr allein auf den Prozess des Aufwachsens *in*, sondern auch *vor* und *neben der Schule* richten, kann als Resultat einer Kumulation von gesellschaftlichen Entwicklungen im Bereich der Demografie, der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes sowie damit einhergehender Probleme aufgrund gesellschaftlich-historischer Ereignisse, wie der Wiedervereinigung von Ost- und Westdeutschland, betrachtet werden. Zwar werden Richtung, Reichweite und Risikopotenziale dieser Entwicklungen in Fachzirkeln bereits seit längerem diskutiert, doch erst mit den gegenwärtigen politischen Umsteuerungsmaßnahmen, die sich – wie z.B. die Hartz-Gesetze, die Gesundheitsreform und die Rentenstrukturreform – bis in die Lebensführung der Einzelnen hinein auswirken, dringen sie in das Bewusstsein einer breiten Bevölkerung. Mangelnde Bildungsleistungen von Schülerinnen und Schülern, die Fragen nach der Positionierung Deutschlands im internationalen Wettbewerb aufwerfen, entfachen öffentliche Debatten um die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft und die Lebensbedingungen der Bevölkerung.

Der Zusammenhang von Bildung, Betreuung und Erziehung erhält in diesem Kontext nicht allein deswegen eine hohe Aufmerksamkeit, weil die junge Generation als „Zukunft der Gesellschaft“ deren Reproduktion und Weiterentwicklung sichern soll, sondern auch, weil es im Rahmen der „öffentlichen Verantwortung für das Aufwachsen“ von Kindern und Jugendlichen (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ] 2002b) Aufgabe von Staat und Gesellschaft ist, den Heranwachsenden eine bedürfnisgerechte und selbst bestimmte Gestaltung ihres Lebens zu ermöglichen und ihnen Chancen für den Erwerb von Kompetenzen zu eröffnen, die ihnen eine

3 Zur PISA-Studie vgl. die Kurzdarstellung im Glossar (Anhang), in dem ausgewählte, im Bericht häufiger vorkommende Studien und Fachtermini knapp beschrieben werden.

eigenständige und eigenverantwortliche Lebensführung ermöglichen. Überlegungen zum Um- und Ausbau des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssystems müssen deswegen gesellschaftliche Anforderungen mit subjektiven Bedürfnissen und Fähigkeiten sowie mit kindlichen bzw. jugendlichen Lebenslagen verknüpfen. Vor dem Hintergrund gesellschaftlichen Wandels, der Kindern und Jugendlichen in den Gegebenheiten und Entwicklungen ihrer sozialräumlichen Umwelt entgegentritt, geraten Stabilitäten und Veränderungen in den Lebenswelten der jungen Menschen in das Zentrum der Betrachtung. Dabei richtet sich im Folgenden die Aufmerksamkeit insbesondere auf familiäre, mediale, interkulturelle bzw. internationale und demografische Wandlungsprozesse und Kontinuitäten. Inwieweit Kinder und Jugendliche Chancen des Zugangs zu und der Teilhabe an unterschiedlichen Lebenswelten erhalten, wird mit Blick auf gesellschaftlich und sozial strukturierende Rahmenbedingungen im Kontext sozio-ökonomischer Lebenslagen, ethnischer Herkunft, Geschlecht und regionaler Bedingungen reflektiert.

1.2 Die Entwicklung der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen

1.2.1 Kontinuitäten und Diskontinuitäten familialer Lebenswelten

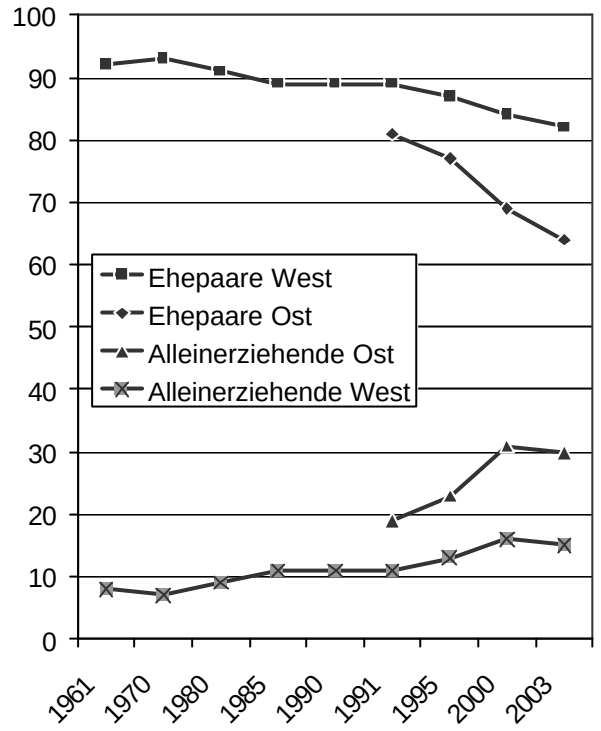
Die primäre Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen ist die Familie. Ungeachtet der historischen Ausweitung institutioneller und staatlicher Erziehungs- und Bildungseinflüsse kommt ihr eine zentrale Stellung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen zu (Büchner 2002; Ecarius 2002; Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 1998). Die Beobachtung und Analyse des gesellschaftlichen Wandels von Familienstrukturen und familiären Beziehungen bildet deswegen einen zentralen Ausgangspunkt für eine zukunftsorientierte Gestaltung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen im Kindes- und Jugendalter. Sie können Auskunft darüber geben, welche Kommunikations- und Unterstützungspartner den Kindern und Jugendlichen in der Familie in welchem zeitlichen Umfang zur Verfügung stehen, und bieten Hinweise darauf, ob die familiären Lebenswelten im Prozess des Aufwachsens durch soziale Kontinuitäten oder Diskontinuitäten geprägt sind. Zu berücksichtigen ist allerdings, dass familienstrukturelle Bedingungen nicht die sozio-emotionale Qualität der Beziehungen in der Familie determinieren. Ihnen kommt vielmehr ein eigenständiger Stellenwert für die Aneignungsprozesse von Kindern und Jugendlichen zu (vgl. hierzu Kapitel 3 und Abschnitt 4.2).

Kinder und Jugendliche wachsen überwiegend mit einem Geschwisterkind in Lebensformen auf, die dem „Normalentwurf“ der ehelichen Zwei-Eltern-Familie entsprechen. Gleichwohl leben sie häufiger als früher in „alternativen Familienformen“: in nicht-ehelichen Paargemeinschaften, in Stieffamilien und Alleinerziehendenhaushalten.[4] Dabei zeigen sich deutliche Differenzen in den familiären Lebensverhältnissen von Kindern zwischen den alten und den neuen Bundesländern. In Ostdeutschland hat sich in einer sehr viel kürzeren Zeitspanne und in einem größeren Umfang der Anteil von unter 18-Jährigen in ehelichen Haushalten verringert. Gleichzeitig wachsen erheblich mehr Kinder bei Alleinerziehenden auf als in Westdeutschland (vgl. Abb. 1.1), was wesentlich auf den hohen und wachsenden Anteil nicht-ehelicher Geburten zurückgeführt werden kann (vgl. Tab. A-1.1

4 Vgl. hierzu die Beiträge in Bien/Marbach 2003.

im Anhang).

Abb. 1.1: Kinder unter 18 Jahren in Familien nach Familientyp (1961-2003; in %)

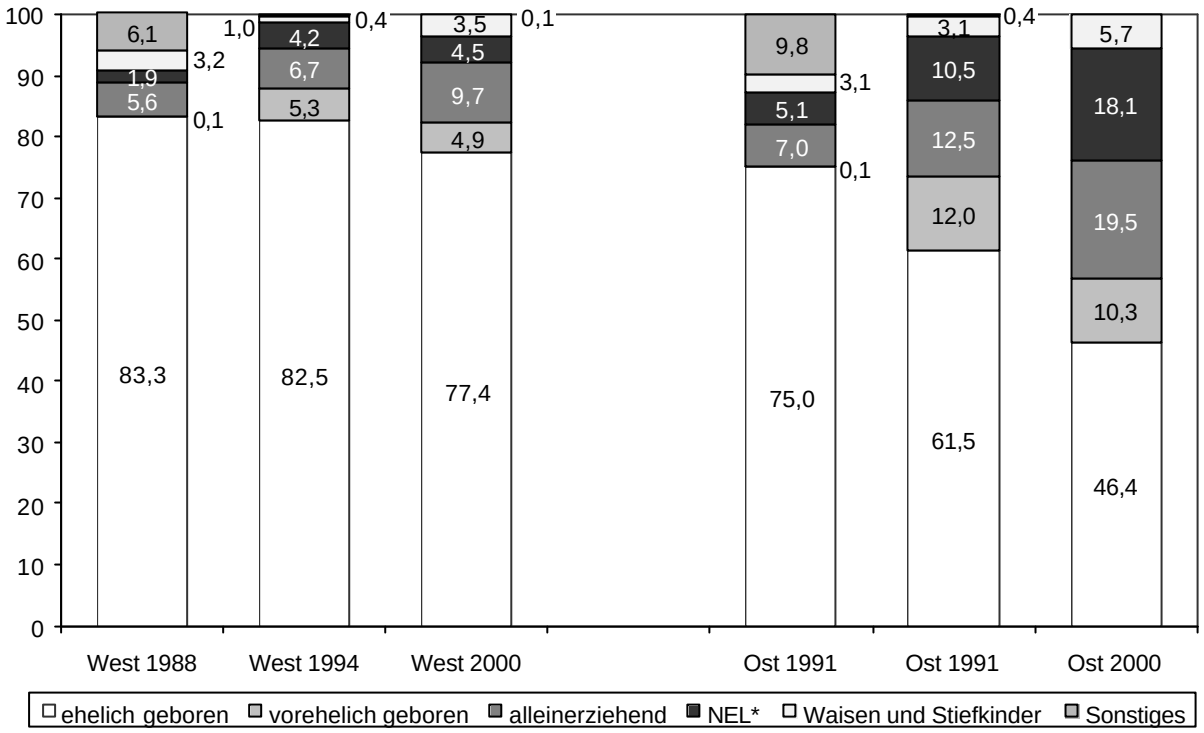


Quelle: Bayer/Bauereiss 2003, S. 293; Statistisches Bundesamt 2004a, S. 27; Datenbasis/Berechnungsgrundlage: Volkszählungen 1961, 1970, übrige: Mikrozensus

Einen Eindruck vom Wandel kindlicher Familienwelten und der Vielfalt von Familienformen, in denen Kinder und Jugendliche heute häufiger als vor einem bzw. zwei Jahrzehnten leben, sowie von den Unterschieden ihrer Lebensverhältnisse in Ost- und Westdeutschland vermitteln kindorientierte Auswertungen der Daten des Familiensurveys des Deutschen Jugendinstituts).[5] Ihnen zufolge leben Kinder in West- und deutlich ausgeprägter noch in Ostdeutschland häufiger in nicht-ehelichen Lebensgemeinschaften, in Stiefelternkonstellationen sowie bei Alleinerziehenden und werden zunehmend seltener ehelich geboren, wobei voreheliche Geburten in Ostdeutschland zwischen 1991 und 1994 zunächst zugenommen, bis 2000 jedoch wieder abgenommen haben (vgl. Abb. 1.2).

Abb. 1.2: Kindschaftsverhältnisse (alte und neue Bundesländer; 1988-2000; in %)

5 Zum DJI-Familiensurvey vgl. Glossar



* Nicht-eheliche Lebensgemeinschaften

Quelle: Alt 2003, S. 240; DJI-Familiensurvey, 3. Welle

Die Ergebnisse des DJI-Familiensurveys deuten darüber hinaus darauf hin, dass Kinder und Jugendliche im Altersverlauf im Jahr 2000 häufiger als 1988 (früheres Bundesgebiet) bzw. 1991 (neue Bundesländer) in wechselnden Familientypen leben. So erhöht sich der Anteil von westdeutschen Kindern und Jugendlichen, die bei Alleinerziehenden aufwachsen, bis zum 17. Lebensjahr kontinuierlich – ein Hinweis insbesondere darauf, dass Kinder und Jugendliche häufig mit der Trennung und der Scheidung ihrer Eltern konfrontiert sind. Die Scheidungsrate ist hier seit 1990 relativ kontinuierlich von 2 auf 2,67 im Jahr 2003 (Scheidungen je 1000 Einwohner) gestiegen. In Ostdeutschland liegt sie nach einem deutlichen Einbruch nach der „Wende“ mittlerweile bei 2,2. Dort deuten altersbezogene Schwankungen in der Zugehörigkeit von Kindern zu unterschiedlichen Familienformen darauf hin, dass die Heranwachsenden stärkere Transformationen des Familienlebens und somit Diskontinuitäten im Verlauf des Aufwachsens erleben (Alt 2003).

Unterschiede in den Lebenssituationen von ost- und westdeutschen Kindern und Jugendlichen zeigen sich auch in den geringeren Geschwisterzahlen in den neuen Bundesländern. Vor allem zwei und mehr Geschwister sind im Osten relativ selten (15%), während 41% ganz ohne Geschwister aufwachsen. In den Ländern des früheren Bundesgebiets haben Kinder demgegenüber zu 37% zwei und mehr Geschwister, und der Anteil der Einzelkinder liegt bei 29% (Statistisches Bundesamt 2004b, Tab. A1-15; Engstler/Menning 2003, S. 28).

Unter den ausländischen Familien mit Kindern[6] sind eheliche Lebensgemeinschaften weiter verbreitet

6 Zur Situation von Kindern und Jugendlichen aus zugewanderten Familien bietet die amtliche Statistik nur einen begrenzten Einblick. Viele Aussagen müssen sich deswegen auf Haushalte von Ausländern und Ausländerinnen (Nichtdeutsche im Sinne des Art. 116 Abs. 1 des Grundgesetzes inkl. Staatenlose und Personen mit „ungeklärter“

als in deutschen Familien (im Jahr 2000 86% gegenüber 78%), während der Anteil Alleinerziehender (12% gegenüber 15%) sowie nicht-eheliche Lebensgemeinschaften (2% gegenüber 6%) seltener sind. Hinsichtlich des generativen Verhaltens von ausländischen Familien zeigt sich im Zeitverlauf insgesamt zwar eine Annäherung an das der deutschen Familien, Kinder in ausländischen Familien haben jedoch häufiger mehr und seltener keine Geschwister als deutsche Kinder (Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration[7] 2004, S. 57; Engstler/Menning 2003, S. 55f.). Auf Differenzen in den Familienformen von Ausländerinnen und Ausländern aus unterschiedlichen Herkunftsländern deuten Daten zum Familienstand von Zugewanderten hin: Während mehr als drei Viertel der Türkinnen und Türken verheiratet sind und nur 7% in nicht-ehelichen Partnerschaften leben, sind dies bei Personen aus der EU – ebenso wie bei den Aussiedlerfamilien – weniger als zwei Drittel; bei Letzteren sind auch nicht-eheliche Partnerschaften mit 18% bzw. 14% deutlich stärker vertreten als in der türkischen Population (Statistisches Bundesamt 2004a, S. 577).

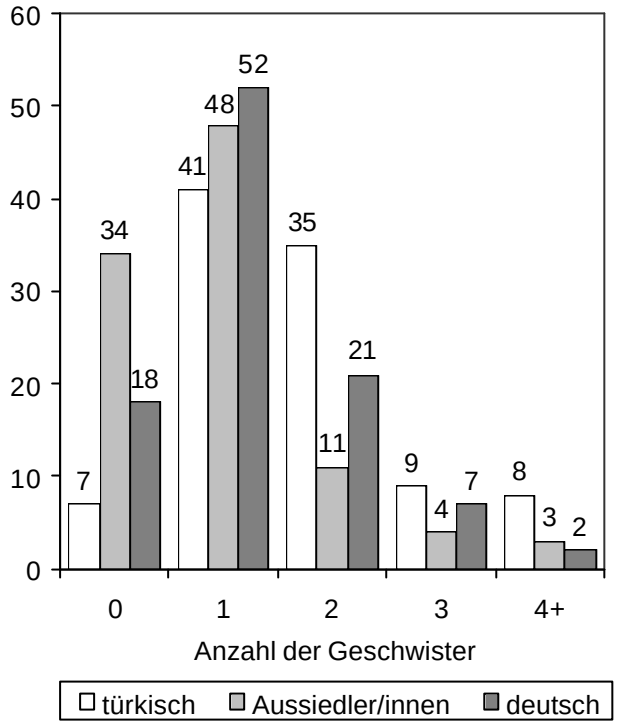
Dass verallgemeinernde Aussagen zur familiären Situation *der* Migrantenkinder problematisch sind, verdeutlichen auch Ergebnisse des Kinderpanels des Deutschen Jugendinstituts[8] zu acht- und neunjährigen Kindern mit türkischer oder deutsch-türkischer Staatsangehörigkeit sowie gleichaltrigen Kindern aus (Spät-)Aussiedlerfamilien aus der ehemaligen Sowjetunion (vgl. Abb. 1.3). So wachsen die türkischen Kinder häufiger als die Aussiedlerkinder in traditionellen Zwei-Eltern- und seltener in Ein-Elternfamilien auf (11% gegenüber 16%). Außerdem haben die Kinder der Aussiedler/innen sehr viel öfter keine Geschwister, während die türkischen Kinder zu einem deutlich höheren Anteil mit zwei, drei oder mehr Geschwistern im Haushalt leben. Am häufigsten wachsen die Kinder in beiden Gruppen aber – wie auch deutsche Kinder – mit einem Geschwisterkind auf (Müller 2005a, 2005b).

Abb. 1.3: Anteil von türkischen Kindern, Kindern aus Aussiedlerfamilien aus Russland und deutschen Kindern mit und ohne Geschwister im Haushalt (2002; in %)

Staatsangehörigkeit) beschränken. Zuwanderung stellt ein komplexes demografisches Phänomen dar. In Deutschland handelt es sich dabei um eine Zuwanderung nicht allein von Ausländern und Ausländerinnen, sondern auch von (Spät-)Aussiedlern und Aussiedlerinnen und ihren Familienangehörigen, die bei ihrer Ankunft die deutsche Staatsbürgerschaft erhalten. Die hier lebenden Aussiedler/innen sind jedoch in den meisten amtlichen Statistiken nicht erkennbar, ebenso wenig wie Personen oder Haushalte mit Migrationshintergrund, die mit deutscher Staatsbürgerschaft in der ersten, zweiten oder dritten Generation von Zugewanderten in Deutschland leben (zu Analyseproblemen vgl. auch Diefenbach 2004, S. 227f.).

7 Zum Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration vgl. Glossar.

8 Zum DJI-Kinderpanel vgl. Glossar.



Quelle: Müller 2005a, 2005b, Datenbasis: DJI-Kinderpanel 2002

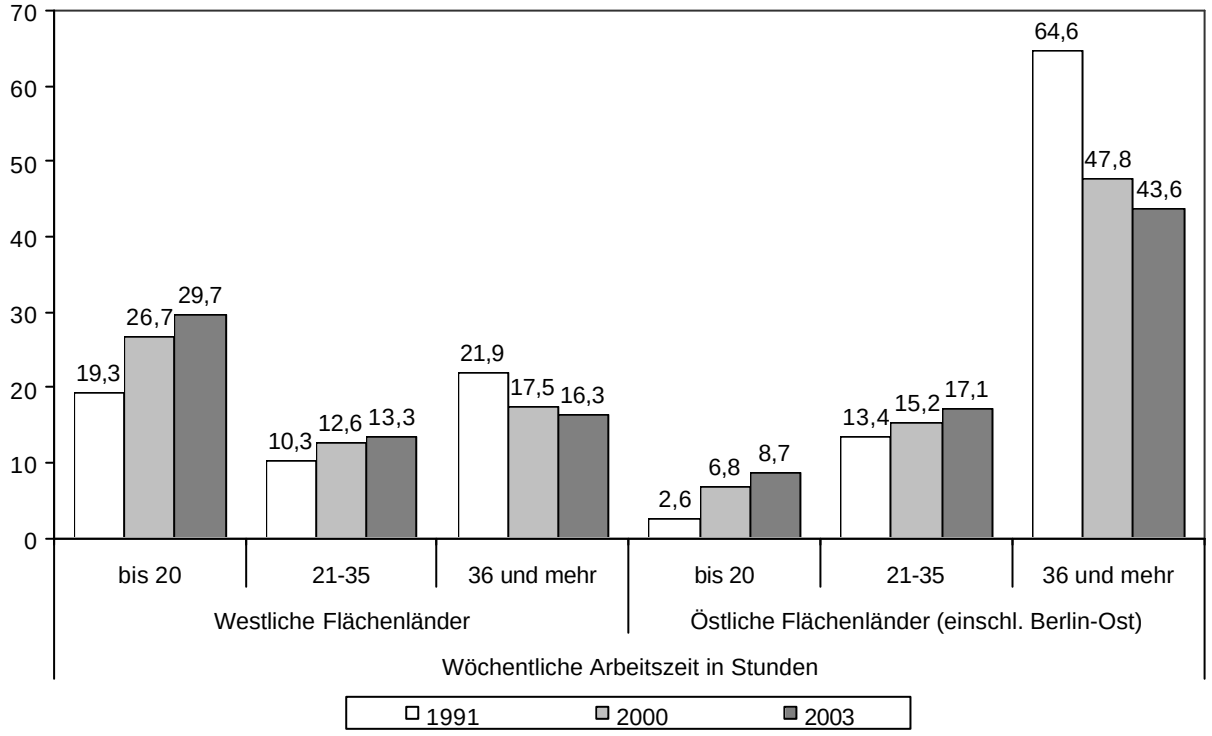
Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Kinder in Deutschland zwar überwiegend in familialen Lebensformen aufwachsen, die dem traditionellen „Normalentwurf" entsprechen, zunehmend aber auch in hiervon abweichenden Familienformen sowie in wechselnden familiären Konstellationen leben. Dies gilt – allerdings mit deutlichen Differenzen nach Herkunftsländern – für zugewanderte Familien in geringerem Maße als für nicht zugewanderte Familien. Insbesondere in Ostdeutschland bedeutet Familienleben für eine wachsende Zahl von Kindern ein Leben ohne Geschwister, ein zeitweises oder dauerhaftes Zusammenleben mit einem einzigen Elternteil und zunehmende Transformationserfahrungen im Wechsel unterschiedlicher Familienformen. Die Anpassung an das Leben in neuen familiären Konstellationen erfordert von Kindern und Jugendlichen die Bewältigung von Veränderungen im Alltag sowie in den sozio-emotionalen Beziehungen. Dadurch entstehen einerseits Chancen für Entwicklungs- und Lernprozesse, andererseits können psychosoziale Belastungen aber auch zu Entwicklungs- und Lernverzögerungen führen (Schlemmer 2004a; Schmitz/Schmidt-Denter 1999), die erhöhte Anforderungen an das Erziehungs- und Bildungssystem zur sozialen und emotionalen Unterstützung der Heranwachsenden sowohl im Rahmen von Beratung, Familienhilfe, sozialpädagogischer Einzelfallhilfe als auch freizeitorientierter Jugendhilfe-Angebote und im Rahmen des Schulalltags durch entsprechend qualifiziertes Personal stellen (Schlemmer 2004a; Buhren u.a. 2002).

Die Häufigkeit familiärer Interaktionen und des Zusammenseins der Kinder mit ihren Eltern wird wesentlich durch die zeitliche Inanspruchnahme von Vätern und Müttern durch Erwerbstätigkeit bestimmt. Aus dem Vergleich zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund, die unter 16-jährige Kinder haben, ergibt sich, dass in vielen Migrantenfamilien ein Elternteil, in der Regel die Mutter, häufiger als in autochthonen Familien nicht erwerbstätig ist (Volkhardt 2004, S. 14ff.; Fuchs

u.a. 2003, S. 90).[9] Dies wird auch für ausländische Familien anhand von Daten der amtlichen Statistik bestätigt. Danach sind im Jahr 2003 von den ausländischen Frauen zwischen 25 und 54 Jahren mit unter 18-jährigen Kindern im Haushalt lediglich 43% aktiv erwerbstätig (deutsche Frauen: 67%).

Innerhalb der autochthonen Bevölkerung ist im letzten Jahrzehnt die mütterliche Erwerbstätigkeit kontinuierlich gestiegen, was vor allem durch die Zunahme halbtags beschäftigter Mütter im früheren Bundesgebiet bedingt war. Gleichwohl hat auch in den neuen Bundesländern die Teilzeitbeschäftigung zugenommen (vgl. Abb. 1.4)[10] – aufgrund mangelnder Arbeitsmarktangebote vorwiegend zulasten der Vollzeiterwerbstätigkeit und nicht, wie in Westdeutschland, der „stillen Reserve" (Statistisches Bundesamt 2004c, S. 44; Engstler/Menning 2003, S. 111f.). Dennoch haben ostdeutsche Kinder nach wie vor häufiger eine vollzeiterwerbstätige Mutter, während Mütter westdeutscher Kinder öfter – in geringerem zeitlichen Umfang als ostdeutsche – Teilzeit arbeiten oder nicht erwerbstätig sind. Für die Väter gilt, dass sie sowohl in Ost- als auch in Westdeutschland, unabhängig vom Alter und von der Kinderzahl, in der Regel einer Vollzeiterwerbstätigkeit nachgehen (Schäfer/Vogel 2005).

Abb. 1.4: Erwerbsbeteiligung[1] und übliche Wochenarbeitszeit der 15- bis 64-jährigen Mütter mit Kindern im Haushalt[2] (1991-2003; in %)



1 2000 und 2003 ohne vorübergehend Beurlaubte.

2 Alle Kinder im Haushalt, ohne Altersbeschränkung.

Datenbasis: Mikrozensus; Quelle: Statistisches Bundesamt 2004b, Tab. A4-1; Engstler/Menning 2003, S. 245[11]

Die beruflich bedingten Abwesenheitszeiten verändern sich nach Alter und Anzahl der Kinder: Fast ein Viertel der aktiv erwerbstätigen Mütter in den neuen Bundesländern, die im Jahr 2003 wöchentlich

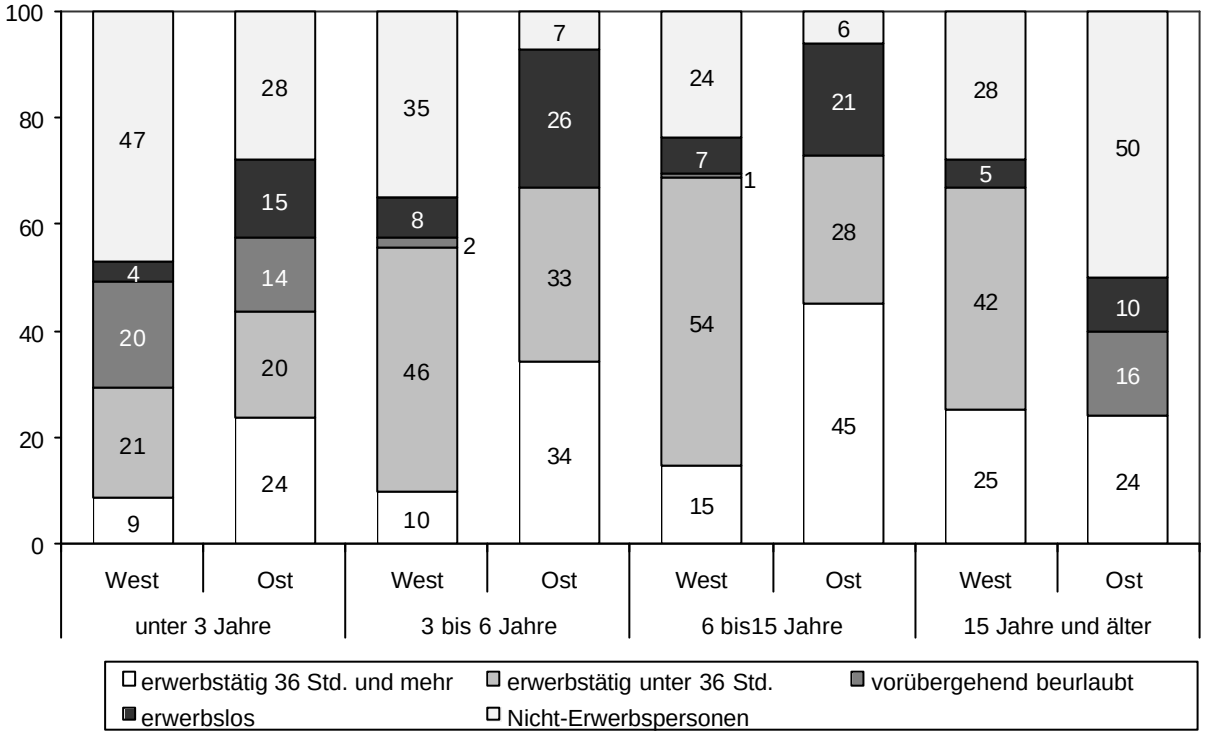
9 Volkhardt weist auf Unterschiede der Erwerbsbeteiligung von Müttern nach Herkunftsländern hin.

10 Die Teilzeitquote von Frauen in Westdeutschland lag 2003 bei fast 45%, in Ostdeutschland bei annähernd 27% (Statistisches Bundesamt 2004c, S. 44).

11 Zum Mikrozensus vgl. Glossar.

36 und mehr Stunden arbeiten, haben ein Kind im Alter von unter drei Jahren, während dies in den Ländern der früheren Bundesrepublik noch nicht einmal für ein Zehntel gilt. Diese Differenzen erhöhen sich mit dem Alter des jüngsten Kindes, und zwar innerhalb des charakteristischen Musters von Teilzeit- bzw. Vollzeitbeschäftigung (vgl. Abb. 1.5).

Abb. 1.5: Erwerbsstatus von 15- bis 64-jährigen Frauen nach Alter des jüngsten Kindes[1] (westdeutsche und ostdeutsche Bundesländer; 2003; in %)



1 Ledige Kinder, die in einer Eltern-Kind-Gemeinschaft leben.

Quelle: Statistisches Bundesamt 2003: Sonderauswertung des Mikrozensus

Vollzeit-Beschäftigungsverhältnisse der ostdeutschen Mütter verringern sich erst, wenn das dritte Kind geboren ist, bei westdeutschen Frauen hingegen bereits mit dem zweiten Kind, hier gepaart mit einem ca. zehnprozentigen Zuwachs an teilzeitbeschäftigten Müttern, der in dieser Stärke keine Entsprechung in den neuen Bundesländern findet (Statistisches Bundesamt 2004b; Tab. 4-2).

Eine Differenzierung der Zeit, die Eltern für Kinderbetreuung[12] aufwenden, nach Familienformen zeigt, dass alleinerziehende Frauen[13] im Durchschnitt täglich eine Dreiviertelstunde weniger Zeit mit ihren Kindern verbringen als Mütter in Paarhaushalten, allerdings anderthalb Stunden mehr als Väter

12 Grundlage sind die von Kahle (2004) ausgewerteten Daten der Zeitbudgeterhebung 2001/2002 des Statistischen Bundesamtes (zur Zeitbudgetstudie vgl. Glossar). Als Betreuungszeiten werden Zeiten für Körperpflege und Beaufsichtigung, Spiel und Sport, Begleitung des Kindes bei Terminen, Gespräche mit den Kindern, Vorlesen und Erzählen, Hausaufgabenbetreuung und Anleitungen, Fahrdienste und Wegezeiten sowie sonstige Tätigkeiten zusammengefasst.

13 Zeiten für Kinderbetreuung liegen für alleinerziehende Väter aufgrund der geringen Fallzahlen nicht vor. Der insgesamt um ca. anderthalb Stunden geringere Zeitaufwand alleinerziehender Männer für Haushaltsführung und Betreuung der Familie legt jedoch nahe, dass sie weniger Zeit in Kinderbetreuung investieren als alleinerziehende Frauen.

in Paarhaushalten.[14] Die Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen sind zum einen auf längere Erwerbszeiten der Alleinerziehenden (auch bei Vollzeitbeschäftigung beider Gruppen) zurückzuführen, zum anderen darauf, dass diese zu einem geringeren Anteil jüngste Kinder unter 6 Jahren haben, für die der Betreuungsaufwand höher als für 6- bis 18-Jährige ist. Berücksichtigt man das Alter des jüngsten Kindes im Haushalt, so zeigt sich, dass sich alleinerziehende Frauen für Kinder unter 6 Jahren täglich eine Viertelstunde mehr Zeit nehmen als Mütter in Paarfamilien, während sich der Zeitaufwand für die 6- bis 18-Jährigen nur minimal unterscheidet. Dabei ist aus Sicht der Kinder zu berücksichtigen, dass sie in Paarfamilien von zusätzlicher Zeit profitieren, die ihnen die Väter widmen (Kahle 2004).[15] Insgesamt belegt der Vergleich der Zeitbudgetdaten von 1990/1991 und 2001/2002, dass Kinder heute mehr Zeit mit ihren Eltern verbringen als noch vor zehn Jahren, mit den Müttern nach wie vor öfter als mit den Vätern (Meier u.a. 2004; Sellach u.a. 2004). Dabei wird die zusätzliche Zeit, die Eltern in Ostdeutschland für Kinderbetreuung aufwenden, vor allem auf den Rückgang der außerfamilialen Betreuung von Kindern im Krippenalter zurückgeführt und ergibt sich demnach – auch wegen der hohen Arbeitslosenquoten – eher „zwangsläufig". Der Anstieg in Westdeutschland erklärt sich vor allem durch die Zunahme der Zeit, die „nebenher" für die Betreuung aufgewandt wird, kann also nicht als zusätzliche Zeit für Gespräche und intensive Beschäftigung von Eltern mit ihren Kindern interpretiert werden (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/Statistisches Bundesamt 2003b, S. 24).

Dass Kinder in Ostdeutschland häufiger erwerbstätige und insbesondere vollzeit-erwerbstätige Mütter haben als in Westdeutschland, kann neben einer stärkeren Erwerbsorientierung der Frauen[16] auf einen besseren Ausbau der Kinderbetreuungseinrichtungen zurückgeführt werden (Beckmann 2002). In Westdeutschland mangelt es insbesondere an Betreuungseinrichtungen für Kinder unter drei Jahren und für Schulkinder sowie an Ganztagsplätzen in Kindergärten (vgl. Kapitel 5).[17] Ebenso wie in den Ländern der früheren Bundesrepublik fehlt es aber auch in den neuen Bundesländern an zeitlich flexiblen Betreuungsmöglichkeiten, denn Erwerbsarbeit verläuft immer weniger im Rahmen der „Normalarbeitszeit", so dass die Arbeitszeitlage von Müttern und Vätern oft nicht mehr dem institutionellen Rhythmus von Schule und Kindergarten entspricht.[18] Dies zeigt sich in der zahlenmäßigen Zunahme von geringfügigen Beschäftigungsverhältnissen, Teilzeitarbeit, befristeten Arbeitsverhältnissen und Selbständigkeit[19] ebenso wie an der Ausweitung von Schicht- und Wochenendarbeit, Überstunden und Gleitzeiten (Bauer/Munz 2005; Statistisches Bundesamt 2004c, S. 42ff.). Auch die Erwerbstätigkeit zu „untypischen" Arbeitszeiten hat zugenommen. So arbeiten fast 40% der Frauen mit unter 14-jährigen Kindern in den Abendstunden (19-22 Uhr) und am Samstag, mehr als ein Viertel am Sonntag und 16% nachts (Stöbe-Blossey 2004, S. 9). Entscheiden sich Frauen

14 Der tägliche Zeitaufwand errechnet sich aus der Gesamtzahl der Wochentage, d.h. dass in die täglichen Durchschnittszeiten auch die an den Wochenenden deutlich höheren Zeitanteile eingehen.

15 Inwieweit in die gegenüber Paarfamilien um eine halbe Stunde wöchentlich höhere zeitliche Inanspruchnahme von informellen Betreuungsarrangements durch alleinerziehende Frauen auch Betreuungszeiten von getrennt lebenden Vätern eingehen, lässt sich aus den Daten der Zeitbudgetstudie nicht erschließen.

16 Die stärkere Erwerbsorientierung drückt sich auch in einer kürzeren – wenn auch häufigeren – Inanspruchnahme von Elternzeit/Erziehungsurlaub aus (Engelbrech/Jungkunst 2001).

17 Zum Zusammenhang von mütterlicher Erwerbstätigkeit und Kinderbetreuung vgl. auch Schäfer/Vogel 2005; Stöbe-Blossey 2004; Spieß u.a. 2002.

18 Auch Halbtagsbeschäftigung ist nicht unbedingt gleichmäßig über Wochentage verteilt und liegt nicht ausschließlich am Vormittag, wenn Halbtagskindergärten geöffnet sind oder die Kinder zur Schule gehen (Stöbe-Blossey 2004).

19 Selbständigkeit hat insbesondere durch die Gründung von „Ich-AGs" stark zugenommen.

für Arbeitszeiten an den Wochenenden oder am Abend, so kann dies teilweise darauf zurückgeführt werden, dass dadurch Lücken bzw. Engpässe in der Kinderbetreuung kompensiert werden sollen. Dies kommt zwar den Bedürfnissen von Kindern entgegen, gleichzeitig wird damit jedoch in Zwei-Eltern-Familien der Umfang der gemeinsamen Familienzeit verringert, d.h. Kinder sind zunehmend seltener mit beiden Elternteilen zusammen.[20]

Als Chance für eine größere Zeitsouveränität von Eltern und für „mehr Zeit für Kinder" wird die Flexibilisierung von Arbeitszeiten und -orten im Rahmen von Arbeitszeitkonten, Vertrauensarbeitszeit und nicht vertraglich geregelten Arbeitszeiten, die sich vor allem bei höher qualifizierten Beschäftigten finden, betrachtet (Bauer/Munz 2005; Wagner 2001; ISO-Informationen 2000/2001; Groß u.a. 2000). Der US-Ökonom Dan Hamermesh (1996) sieht sogar eine Benachteiligung von niedrig qualifizierten Frauen in den USA und in Deutschland, die unterdurchschnittlich häufig zu ungünstigen Zeiten erwerbstätig sind. Positive familiäre Effekte werden in der Diskussion um die „Entgrenzung von Familien- und Arbeitswelt" jedoch mit dem Hinweis auf zusätzliche Belastungen, erhöhte Anforderungen an familiäre Aushandlungsprozesse und den zusätzlichen organisatorischen Aufwand, u.a. bei der Abstimmung mit institutionellen Zeitvorgaben von Kindertageseinrichtungen und Schule, infrage gestellt (Jurczyk/Lange 2002; Jurczyk/Oechsle 2002). Im Rahmen aktueller Diskurse zur Arbeitszeitflexibilität wird die Forderung erhoben, Kinderbetreuungsangebote quantitativ auszuweiten bzw. – bezogen auf die neuen Bundesländer – zu erhalten und zeitlich umfassender sowie flexibler zu gestalten (Lange 2004a; Gottschall/Voß 2003; Beiträge in DISKURS 2002).

Die Bedeutung einer zeitlich umfassenderen und flexibleren institutionellen Bildung, Betreuung und Erziehung aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen ist bislang kaum diskutiert und erforscht worden. Um gleichermaßen kindgerechte und familienfreundliche Formen der Organisation von Erziehung und Bildung zu entwickeln, ist es deswegen unerlässlich, die Wechselwirkungen zwischen elterlichen Einbindungen, kindlichen Entwicklungserfordernissen sowie Erwartungen und Ansprüchen der Arbeitswelt zu analysieren. Gleichzeitig ist vor dem Hintergrund von Abstimmungserfordernissen bei der Arbeitszeitgestaltung, der Familienorganisation, den elterlichen Erziehungs- und Bildungsansprüchen sowie den kindlichen Interessen und Bedürfnissen nach den Voraussetzungen und Konsequenzen für die zeitliche und personelle Strukturierung, die inhaltliche Gestaltung von Betreuungs- und Bildungsangeboten sowie nach ihrer Qualität zu fragen.

1.2.2 Diffusion und Trennung lebensweltlicher und institutioneller Räume

Der Kinderalltag wie auch die Biografien von Kindern und Jugendlichen sind heute weitgehend institutionell strukturiert (Büchner 2002). Zur Institutionalisierung beigetragen haben insbesondere die Vermehrung von Kinderbetreuungsangeboten – in Westdeutschland vor allem der Kindergartenplätze (Tietze 2002) –, die Verlängerung der Schulzeit im Lebensalter („Bildungsmoratorium"; Helsper/Böhme 2002) sowie der alltäglichen Unterrichts- und Lernzeiten, vor allem beim Besuch

20 Nach Untersuchungen in den USA gehen mit atypischen Beschäftigungszeiten von Eltern eine größere Komplexität von Kinderbetreuungsarrangements, die anfälliger für Störungen und Ausfälle sind, eine Verringerung der Interaktionshäufigkeiten mit den Kindern und seltenere gemeinsame Mahlzeiten einher. Während Nachtschichten von Müttern mit selteneren außerhäuslichen Aktivitäten von Müttern mit ihren Kindern verbunden sind, nimmt die Gesprächshäufigkeit bei Vätern in Schichtarbeit zu (Presser 2003).

weiterführender Schulen (ebd.), und eine Fülle von Freizeitangeboten, die von Vereinen und Verbänden, der Kinder- und Jugendhilfe sowie von gewerblichen Anbietern (insbesondere im Bildungs- und Kulturbereich) organisiert werden (Fuhs 2002). Durch die Schaffung spezieller kindlicher und jugendlicher Lebensräume verfestigt sich zum einen die Trennung der Lebenswelten von Kindern und Erwachsenen, zum anderen differenzieren sich mit der wachsenden Vielfalt von Angeboten die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen sowohl im Tages- als auch im Biografieverlauf aus. Letzteres wird unter dem Aspekt der örtlichen und zeitlichen Partikularisierung alltäglicher Lebensführung als institutionelle „Verinselung des Kinderlebens" (Zeiher 1983) und mit Blick auf die institutionelle „Verregelung" von Kindheit und Jugend im biografischen Verlauf als Standardisierung und Verzeitlichung des Kinder- und Jugendlebens charakterisiert (Nauck 1995).

Institutionelle Lebenswelten strukturieren den Alltag, bestimmen und begrenzen Handlungs- und Bewegungsräume. Die in den ersten sechs Jahren noch wesentlich durch das Leben in der Familie und in Kinderbetreuungsarrangements bestimmten Lebenswelten differenzieren sich mit dem Schuleintritt und mit zunehmendem Alter aus. Dies erfolgt zunächst noch abhängig von Zugängen, die durch die Eltern eröffnet werden – oftmals auch um Betreuungsprobleme zu lösen –, zunehmend aber selbst organisiert bzw. durch Gleichaltrige vermittelt. Im Begriff der „Terminkindheit" wird die zeitliche Strukturierung des Lebensalltags vor allem durch außerschulische und außerfamiliale Angebote, wie z.B. durch Sportvereine oder Musikschulen, aber auch durch Verabredungen mit Freundinnen und Freunden deutlich (Fuhs 2002; Strozda 1996). Mit der Inanspruchnahme vielfältiger institutioneller Angebote ist ein Wechsel von sozialen und räumlichen Settings verbunden, die einerseits soziale und kognitive Integrationsleistungen von den Kindern und Jugendlichen erfordern, andererseits zusätzliche Erfahrungs- und Entwicklungsmöglichkeiten beinhalten. Neben Familie, Kindergarten und/oder Schule sind sie als separierte Lern- und Lebenswelten durch je spezifische Rollenerwartungen, räumliche Verortungen, zeitliche Vorgaben sowie Teilhabe- und Handlungsmöglichkeiten charakterisiert. Dabei ist zu berücksichtigen, dass nicht alle Angebote allen Kindern und Jugendlichen gleichermaßen zugänglich sind. Soziale, ökonomische und kulturelle Ressourcen sowie Milieuzugehörigkeiten kanalisieren die Teilnahmemöglichkeiten und führen deswegen häufig zu relativ sozial homogenen Zusammensetzungen der Nutzergruppen.

Ein anderer Aspekt der Lebensführung der Heranwachsenden gerät in den Blick, wenn Kindheit als „Konsumkindheit" gekennzeichnet wird (Fuhs 2002) und wenn die außerinstitutionellen Aktivitäten bzw. die beliebtesten Freizeitaktivitäten von Kindern und Jugendlichen berücksichtigt werden, etwa Gleichaltrigenkommunikation bzw. -unternehmungen, Cliquen-Leben, Fernsehen sowie Video- und PC-Spiele. Dadurch werden Freiräume und Selbstgestaltungsmöglichkeiten im Alltag von Kindern und Jugendlichen sichtbar, die sich zeitlich im Alter von 10 bis 14 Jahren auf wochentags knapp sechs Stunden belaufen und im Alter von 15 bis 19 Jahren noch etwas anwachsen.[21] In diesen Lebenswelten verlieren altersspezifische Standardisierungen vielfach ihre Geltung – in soziologischen Theorien ist von der „Erosion der Kindheit" und einer „Destandardisierung des Jugendalters" die Rede (Mierendorff/Olk 2002). Von den institutionellen Lebenswelten der Kinder scheinen diese „Freizeitwelten" – wie auch das Familienleben – weitgehend getrennt zu sein. Damit geraten in den

21 Vgl. BMFSFJ/Statistisches Bundesamt 2003; zu geschlechtsspezifischen Unterschieden vgl. auch Abschnitt 1.3.3.

Institutionen der Bildung, Betreuung und Erziehung sowohl Lern- und Bildungs- als auch Gefährdungspotenziale im Alltag von Kindern und Jugendlichen aus dem Blick. Angesichts der Separierung von kindlichen und jugendlichen Lebenswelten im Tages- und biografischen Verlauf ist deswegen nach Organisationsformen und Konzepten zu fragen, wie diese zugunsten einer Förderung von Kindern und Jugendlichen aufeinander bezogen bzw. im lokalen Raum vernetzt werden können.

Gleichzeitig zeigen sich aber auch Auflösungstendenzen von altersdifferenzierten Lebenswelten. So werden z.B. Kinder in einem „Verhandlungshaushalt“[22] (Büchner 2002), in dem zwei Drittel der 10- bis 15-jährigen Kinder leben, schon früh in biografisch relevante Entscheidungen einbezogen (Kötters 2000, S. 146f.), und auch die Arbeitswelt ist kein ausschließlicher Erwachsenenbereich mehr. Bereits ältere Kinder ab 13 Jahren und in noch größerem Ausmaß Jugendliche verdienen ihr eigenes Geld durch „Jobben“ neben der Schule (Tully 2004a, 2004b; Schneider/Wagner 2003). Sie agieren zugleich als eigenständige Konsumenten und werden von der Geschäftswelt auch als solche angesprochen (Feil 2003). Angleichungen zeigen sich darüber hinaus in Übereinstimmungen im Medien- und Freizeitverhalten von Erwachsenen, Kindern und Jugendlichen. Schließlich deuten Sprachreisen, Kinderakademien, Schülerfirmen sowie Praktika in Betrieben ebenso auf die Auflösung altersstrukturierter Bildungsverläufe hin wie Bildungsprogramme für Senioren oder vielfältige Formen des Seniorenstudiums an Hochschulen.

Unter dem Eindruck einer Diskussion, die die Bedeutung schulischer Bildung für die Realisierung individueller und gesellschaftlicher Zukunftsentwürfe betont, weiten sich Bildungsprozesse in die schulfreie Zeit von Kindern und Jugendlichen aus. Dies führt zu einer funktionalen Entdifferenzierung, die als Trend zur „Verschulung von Freizeit“ sowie als „Entgrenzung von Bildung“ gekennzeichnet werden kann. Sie zeigt sich

- in der Förderung schulischen Lernens durch Nachhilfeunterricht, in kommerziellen Angeboten von Schülerhilfen, Paukkursen oder speziell für Kinder und Jugendliche entwickelten Computerkursen,
- in Zertifizierungen im Rahmen kommerzieller und institutioneller Freizeitangebote, z.B. bei der Teilnahme an sportlichen, kulturellen oder medialen Kursen und Veranstaltungen oder bei sozial motivierten Aktivitäten, wie ehrenamtliches Engagement und Freiwilligenarbeit,
- in bildungsorientierten Perspektiven auf Aneignungsprozesse von Kindern und Jugendlichen in nichtschulischen Settings, wie z.B. bei Auslandsaufenthalten (sprachliche und interkulturelle Kompetenzen), der Teilnahme an Gruppenreisen oder Gruppenangeboten (Teamfähigkeit), bei sportlichen Hobbys (Körperbewusstheit, Leistungsorientierung) oder künstlerischer Tätigkeit (kreatives Potenzial).

Die wachsende Bedeutung und kompetenzorientierte Verwertung außerschulischer Bildungsaktivitäten beinhaltet die Gefahr der Verschärfung bestehender Ungleichheiten sowie der Entstehung neuer Ungleichheiten, soweit der Zugang zu ihnen sozial, kulturell und ökonomisch selektiv strukturiert ist. Im Zuge der „Entgrenzung von Bildung“ entstehende neue Maßstäbe für Bildungsbeteiligung und die Bewertung von Kompetenzen können deswegen dem Anspruch einer besseren „Bildung für alle“ zuwiderlaufen, wenn es an sozialpolitischen und institutionellen

22 Eine partnerschaftlich-egalitäre Eltern-Kind-Beziehung beschreiben 23% der im Kindersurvey von 1993 befragten Kinder (Zinnecker u.a. 1996).

Unterstützungsleistungen für Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen bzw. bildungsarmen Milieus fehlt, die meist durch einen niedrigen sozialen Status und geringere finanzielle Spielräume gekennzeichnet sind. In welchen Bereichen dies sinnvoll und erforderlich ist und wie vor dem Hintergrund sowohl individueller als auch gesellschaftlicher Betreuungs-, Entwicklungs- und Bildungsbedarfe generell die Leistungsfähigkeit bestehender Erziehungs- und Bildungseinrichtungen erhöht werden kann, erfordert eine Analyse der Kompetenzgewinne in derartigen lebensweltlichen Erziehungs- und Bildungsarrangements. Sie bildet angesichts der erhöhten Relevanz erziehungs- und bildungsorientierter Aktivitäten außerhalb traditioneller Bildungseinrichtungen die Voraussetzung, um Entscheidungen zur Neuorganisation eines vernetzten Bildungsangebots treffen zu können.

1.2.3 Mediatisierung und Virtualisierung von Lebenswelten

Medien beeinflussen die Lebensführung von Kindern und Jugendlichen in den Bereichen der Interaktion, der Freizeitgestaltung sowie der Wissensaneignung und der Bildung. Erziehungs- und Bildungsrelevanz erhalten insbesondere digitale Medien, u.a. durch den Einsatz als Lehr- und Lernmittel in Schulen und in kommerziellen sowie öffentlichen Freizeit- und Lernangeboten.

Medien gehören heute zum alltäglichen Erfahrungsfeld von Kindern und Jugendlichen. Radio und CDs, Fernsehen und Video sowie das Handy haben sich mittlerweile zu selbstverständlichen Bestandteilen ihrer Lebenswelten entwickelt, und die Häufigkeit, mit der Kinder und Jugendliche Computer und Internet nutzen, hat in den letzten Jahren erheblich zugenommen (vgl. Abb. A-1.1 und A-1.2 im Anhang). Trotz der wachsenden Bedeutung von Medien und moderner Informationstechnologie weisen die Freizeitpräferenzen von Kindern und Jugendlichen[23] darauf hin, dass digitale Medien oder Fernsehen, dem in einzelnen Sozial- und Altersgruppen viel Zeit gewidmet wird (vgl. Abb. A-1.1 im Anhang), ihr Leben nicht dominieren. Allerdings kann von einer weitgehenden Durchdringung der Lebensführung von Kindern und Jugendlichen durch Medien gesprochen werden, betrachtet man deren vielfältige Präsenz und Nutzung im Alltag. Zu berücksichtigen sind allerdings alters-, geschlechts-, bildungs- und schichtspezifische Unterschiede in der Nutzung und im Zugang zu den Medien (Statistisches Bundesamt 2005; Expertise Theunert[24]; Tully 2004a; Otto u.a. 2003).

Die Verbreitung und die Verwendung von elektronischen Massenmedien verdankt sich deren vielfältigen Nutzungsmöglichkeiten: Sie transportieren Wissen und Informationen, dienen der Unterhaltung, ermöglichen ortsunabhängige, synchrone oder asynchrone Kommunikation zwischen Gruppen und Einzelpersonen, und sie entwerfen mehr oder weniger realitätsgetreu nachgebildete virtuelle Räume und Welten. Die mediale Informations- und Kommunikationstechnologie ist darüber hinaus zu einem grundlegenden Bestandteil der Arbeitswelt geworden, die wirtschaftliches Wachstum

23 Zu den häufigsten Beschäftigungen gehören Interaktionen mit Freunden bzw. Freundinnen und mit Familienmitgliedern sowie Sporttreiben (IJF Institut für Jugendforschung 2005; Buhren u.a. 2002; zusammenfassend Thole 2002).

24 In dieser Zitierweise werden die Expertisen angegeben, die für den 12. Kinder- und Jugendbericht erstellt wurden (vgl. die Auflistung im Anhang). Die Seitenzahlen beziehen sich auf die eingereichten Manuskripte, d.h. dass sie nicht mit den Seitenzahlen der Expertisen in den vier für Herbst 2005 zur Veröffentlichung vorgesehenen Bänden übereinstimmen.

und Standortvorteile begründet.[25]

Der Begriff der „Mediatisierung“ greift die Durchdringung des Alltags durch die Ausweitung und die zunehmende Nutzung elektronischer Medien auf, und im Zusammenhang mit der sich ausweitenden Computerbenutzung wird „Virtualisierung“ als ein Aspekt der Mediatisierung benannt. Hier richtet sich die Aufmerksamkeit auf die Erweiterung und Ausdifferenzierung computervermittelter virtueller Welten und auf die Herauslösung von Wahrnehmen und Handeln aus räumlichen und leiblichen Bezügen. Fragen nach der Auswirkung von Mediatisierung auf Entwicklungsprozesse, auf Meinungs- und Wertbildungen sowie auf Interaktionsformen, -themen und -häufigkeiten innerhalb der Familie und im weiteren sozialen Umfeld sind Bestandteil kontroverser wissenschaftlicher Diskussionen.[26] Hinweise für die Gestaltung von Bildungsprozessen in Kindheit und Jugend kann die alters- und sozialdifferenzierte Auswertung von Diskursen geben, die einerseits die Gefahren und Probleme der „heimlichen Miterzieher“ – ursprünglich auf das Fernsehen bezogen – und andererseits die Chancen thematisieren, die sich insbesondere aus der Nutzung digitaler Medien ergeben.

Da Medienkompetenzen sich zunehmend zu kulturellen und beruflichen Basisqualifikationen entwickeln, gleichzeitig jedoch soziale Differenzen im Zugang zu und in der Nutzung von neuen Medien bestehen, kann auf eine systematische Integration ihres Erwerbs in die öffentliche Erziehung und Bildung nicht verzichtet werden. Weil die Teilhabe an virtuellen und medialen Welten gleichzeitig ein unleugbarer Bestandteil kindlicher und jugendlicher Realität ist, die zwar Lernchancen eröffnet, aber auch Gefahren beinhaltet, ist es gleichzeitig notwendig, Formen der alters-, geschlechts-, bildungs- und sozialstrukturell differenzierten Aneignung dieser Welten anzuregen und zu vermitteln (Theunert/Eggert 2003; Otto u.a. 2003). Da Medien – wie in diesem Bericht noch ausführlich gezeigt wird – bereits im frühkindlichen Alter eine zentrale Rolle im Familienalltag spielen, sollte das Thema Medienerziehung und Bildung auch in der vorschulischen Erziehung aufgegriffen werden.

1.2.4 Internationalisierung von Lebenswelten

Das Stichwort „Globalisierung“ suggeriert eine weltweite Annäherung bzw. den Druck zur Angleichung von Wirtschafts-, Arbeits- und Lebensformen. Damit werden Argumentationen auf eine – so nicht existierende – „globalisierte Welt“ hin orientiert und der Eindruck erweckt, dass wichtige gesellschaftliche Prozesse durchgängig nicht mehr national reguliert werden können. So wird Globalisierung beispielsweise gerne für die hohe Arbeitslosigkeit in Deutschland verantwortlich gemacht. Dem steht aber gegenüber, dass andere wohlfahrtsstaatliche Gesellschaften – etwa in den Niederlanden oder in Skandinavien – niedrigere Arbeitslosenraten haben. Auch eine „globalisierte Welt“ ermöglicht offenkundig noch länder- bzw. gesellschaftsspezifische Gestaltungsmöglichkeiten. Dies gilt in gleicher Weise für den Bildungsbereich, der durch internationale Leistungsvergleiche und vor dem Hintergrund des internationalen wirtschaftlichen Wettbewerbs, in dem die Qualität von Bildung und Ausbildung eine zentrale Rolle spielt (Henke 2005), in den Mittelpunkt der Diskussion um die gesellschaftliche Entwicklung in Deutschland geraten ist. Aus internationalen Vergleichen

25 Zur Bedeutung von Medien für das Wirtschaftsleben vgl. den Medienbericht der Bundesregierung (1998).
26 Einen Überblick liefert Theunert (Expertise); vgl. auch Barthelmes 2001; Lischka 1995.

folgt kein unmittelbarer Druck, Um- und Neustrukturierungen des bundesrepublikanischen Erziehungs-, Betreuungs- und Bildungssystems an Modelle der im Leistungsvergleich erfolgreicheren Länder anzupassen. Vielmehr kann und wird Deutschland einen eigenen Weg wählen; die Reflexion der Erfahrungen anderer Länder können hierbei hilfreich und anregend sein.

Mit dem hier verwendeten Begriff der Internationalisierung wird auf einen Prozess allmählicher transkultureller Durchdringung verwiesen, der sich auf wirtschaftliche und soziale Entwicklungen, auf kulturelle Ausdrucksformen und politische Regulierungen bezieht. Die Europäisierung, die für Deutschland im Zuge des Zusammenwachsens und der Erweiterung Europas eine besonders große Bedeutung erhält, sowie die Zuwanderung von Migrantinnen und Migranten können als Teil der Internationalisierung verstanden werden.

Ausdruck der Internationalisierung von Lebenswelten sind das Vordringen von Wissen und Informationen aus aller Welt sowie – oftmals ohne Bewusstsein ihrer Herkunft – die Integration von im internationalen bzw. europäischen Rahmen vereinbarten Rechtsansprüchen in soziale und personale Wahrnehmungs- und Deutungsmuster. Die Auseinandersetzung mit anderen Kulturen im Rahmen von freizeit-, erwerbs- oder schulbedingten Auslandsaufenthalten, das Erleben kultureller Heterogenität im eigenen Land aufgrund grenzüberschreitender Arbeitskräftemobilität und Flüchtlingsbewegungen sowie die Adaption globaler Marken- und Modetrends ebenso wie internationaler Kulturprodukte gehören heute zu selbstverständlichen Merkmalen der Lebensführung und des Aufwachsens in Deutschland.

Für Kinder und Jugendliche ergibt sich mit der zunehmenden Internationalisierung von Lebenswelten eine Ausweitung der Erfahrungs- und Aneignungsmöglichkeiten, die bereichernd für Bildungsprozesse sein können. Gleichzeitig können sich aber auch Gefühle der Überforderung einstellen, die bei jungen Menschen ohne Migrationshintergrund Voreingenommenheiten, Fremdheitserfahrungen, Stereotypisierungen und Verunsicherungen bedingen können, wie sie sich beispielsweise in extremer Form in fremdenfeindlichen Haltungen äußern. Bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund beinhalten unzureichende Anstrengungen zu ihrer Integration in die Aufnahmegesellschaft die Gefahr von Ausgrenzungs- und Benachteiligungserfahrungen. Diese können zu Entwicklungsproblemen und Verhaltensweisen führen, die eine fähigkeitsadäquate Bildungsbeteiligung erschweren und soziale Teilhabe beeinträchtigen. Dabei ist nicht allein die Gruppe der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen zu berücksichtigen, vielmehr zeigen sich insbesondere in der zweiten Generation, also bei jenen, die als Kinder von Zugewanderten in Deutschland geboren wurden, Integrationsprobleme, die deren soziale, kulturelle und ökonomische Chancen mindern (Fertig 2004; Frick/Wagner 2000; vgl. auch Abschnitt 1.3.2).

Nach Daten des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP)[27] liegt der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland im Jahr 2003 bei insgesamt 17% (vgl. Tab. 1.1), bei den unter Sechsjährigen bei 22% und den 7- bis 17-Jährigen bei 23%. Die größten Gruppen in diesen Altersstufen bilden – in Übereinstimmung mit den amtlichen Daten zur ausländischen Bevölkerung[28] –

27 Zum Sozio-oekonomischen Panel vgl. Glossar.
28 Vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2004, S. 6 und Tab. 5).

Heranwachsende aus der Türkei und Ex-Jugoslawien.

Tab. 1.1: Bevölkerung in privaten Haushalten nach Altersgruppen und Migrationshintergrund (Deutschland; 2003)

Altersgruppen	Autochthone Bevölk. West	Autochthone Bevölk. Ost	Allochthone Bevölkerung	*davon* Aussiedler/innen	EU, Westliche Industrieländer	Türkei, Ex-Jugoslawien	Sonstige	Autochthone und allochthone Bevölkerung
			absolut					absolut[1]
	Zeilen-%[2]	Zeilen-%	Zeilen-%	Zeilen-%	Zeilen-%	Zeilen-%	Zeilen-%	Spalten-%
Unter 6 J.	65	14	1.217 22	3	4	9	6	5.432 7
7 bis 17 J.	61	16	2.306 23	4	6	8	6	98.728 12
18 bis 59 J.	65	18	7.932 17	4	5	5	4	45.728 56
60 bis 64 J.	66	20	837 14	3	4	3	4	5.926 7
65 Jahre und älter	73	18	1.303 9	3	2	1	2	14.788 18
Insgesamt absolut[1]	66 53.804	18 14.302	17 13.595	4 2.915	4 3.453	5 3.945	4 3.282	100 81.701

1 gewichtete Anzahl in 1.000

2 gerundet

Quelle: SOEP 2003, gewichtete Querschnittsanalysen; Expertise DIW, eigene Berechnungen

Angesichts demografischer, ökonomischer und politischer Entwicklungen ist von einer weiteren Verflechtung und Durchmischung der Nationen und Kulturen in Deutschland auszugehen. Dabei ist mit einer – wie schon in den letzten Jahren – hohen Fluktuation von Zu- und wieder Abwandernden zu rechnen (Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration 2004, S. 57f.; Expertise Gogolin, S. 7ff.). Außerdem dürfte sich mit der EU-Osterweiterung und dem Zutritt weiterer Länder zur EU die Mischung unterschiedlicher Herkunftskulturen weiter verstärken. Schließlich kann angenommen werden, dass die zuwandernde Bevölkerung durch soziale Unterschiede mit einerseits sozio-ökonomisch schlechter gestellten Familien, die die Nachfrage nach gering entlohnten Beschäftigten befriedigen (Gogolin/Pries 2004), andererseits mit Familien aus gehobeneren Schichten gekennzeichnet sein wird, die den Bedarf an hochqualifiziertem Personal befriedigen werden (müssen).[29] Auf jeden Fall ergeben sich Anforderungen an das Erziehungs- und Bildungssystem – vom frühkindlichen Alter bis in die Sekundarschulen hinein – unterschiedliche soziale, sprachliche und kulturelle Voraussetzungen von zugewanderten Kindern und Jugendlichen zu berücksichtigen. Dabei müssen sich die Konzepte auf unterschiedliche Typen von Migranten und Migrantinnen, d.h. auf differierende Migrationsmotive, sprachliche Vielfalt, zeitliche Perspektiven hinsichtlich der Bleibeabsichten sowie auf unterschiedliche Einstellungen zur Herkunfts- und Ankunftsregion einstellen (Gogolin/Pries 2004).

Im Zuge der wachsenden Multikulturalität unserer Gesellschaft, einer zunehmenden personalen und beruflichen Mobilität sowie der Ausweitung internationaler Informations-, Wissens- und Kommunikationsangebote bzw. -anforderungen ist von einer zunehmenden Relevanz von (Fremd-

29 Dies empfiehlt der Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration (2004, S. 200).

)Sprachkenntnissen, Auslandserfahrungen, internationalen Begegnungen und der Aneignung interkultureller Kompetenzen auszugehen. Es wird wesentlich von der Organisation von Bildung, Betreuung und Erziehung abhängen, ob die mit diesen Entwicklungen einhergehenden Bildungspotenzia le ausgeschöpft, einseitige Orientierungen sowie Abwertungen im interkulturellen Miteinander vermieden und die gesellschaftlichen Voraussetzungen für die im Zuge der Internationalisierung des Arbeits- und Wirtschaftsmarktes erforderliche Leistungsfähigkeit vermittelt werden können.

Zu den vorrangigen Aufgaben wird es gehören, sowohl autochthonen Kindern und Jugendlichen als auch jungen Menschen mit Migrationshintergrund eine konstruktive Auseinandersetzung mit kultureller Heterogenität zu ermöglichen, gemeinsame Referenzpunkte zu verdeutlichen, die eine Basis für einen gemeinsamen Dialog und für Begegnung bilden, sowie die erlebte Mehrsprachigkeit bildungsbezogen zu nutzen.[30] Besondere Bedeutung für die Erhöhung von Bildungs- und Teilnahmechancen von Migrantenkindern und -jugendlichen kommt dabei dem (zusätzlichen) Erwerb der deutschen Sprache bzw. mehrsprachiger Kompetenz zu, wobei Mehrsprachigkeit idealerweise bedeutet, dass sowohl die Muttersprache als auch die deutsche Sprache beherrscht wird.

1.2.5 Aufwachsen in einer alternden Gesellschaft

Kinder und Jugendliche wachsen in Deutschland in einer zunehmend alternden Gesellschaft auf: Im Jahr 2030 wird – nahezu unabhängig vom Zuwanderungsgeschehen – etwa jede dritte Person in Deutschland 60 Jahre alt oder älter und nur noch jede sechste wird unter 20 Jahre alt sein.[31] Zwar ist es nicht zwangsläufig, dass die Zahl der Bevölkerung auf dem Gebiet der Bundesrepublik drastisch abnehmen wird, da eine hohe Zuwanderung die Gesamtzahl der Einwohner stabilisieren könnte (Statistisches Bundesamt 2003a, S. 27f.). Eine Alterung der Bevölkerung wäre aber auch dann nicht aufzuhalten, da auch Zuwanderer altern. Zuwanderung könnte Alterung allenfalls verlangsamen.

Durch die Notwendigkeiten einer menschenwürdigen, finanziell und gesundheitlich-pflegerisch ausreichenden Versorgung von zunehmend mehr alten Menschen sowie einer erheblich steigenden Zahl zu finanzierender Rentenjahre in der Nacherwerbsphase – bei einer künftig sinkenden Zahl von Erwerbstätigen –, fällt es dem Staat insgesamt schwerer, diese Aufgaben auf gleich bleibendem Niveau zu erfüllen. Zwar ist kein Determinismus in Richtung eines globalen Abbaus staatlicher Daseinsfürsorge gegeben, aber ihr Ausbau ist aus heutiger Sicht wenig wahrscheinlich. In diesem Zusammenhang wird im öffentlichen Diskurs die Frage aufgeworfen, ob durch geschickte Re-Regulierung zumindest in Teilbereichen staatlicher Daseinsfürsorge nicht dieselbe Qualität bei niedrigeren Kosten erreichbar wäre. Außerdem wird in letzter Zeit lebhaft diskutiert, ob und wie die über längere Zeit vergleichsweise konstant niedrige Fertilitätsrate verändert werden kann. Damit ist die Hoffnung verbunden, dass mehr Kinder helfen würden, die Innovationskraft Deutschlands zu stärken und die sozialen Sicherungssysteme – seien sie staatlich oder privat organisiert – zu

30 Vgl. auch Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration (2004, S. 256).

31 Diese Annahme beruht auf der 10. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung unter der Annahme eines Wanderungssaldos von mindestens 200.000 pro Jahr und einer durchschnittlichen Lebenserwartung im Jahr 2050 von 81 bzw. 87 Jahren (Statistisches Bundesamt 2003b, S. 29f.).

finanzieren.

Geringe Kinderzahlen in Deutschland sind zum einen auf den Rückgang von Familien mit drei und mehr Kindern sowie auf die wachsende Anzahl Kinderloser zurückzuführen (Schwarz 2003, S. 431ff.). Insgesamt bleiben Männer häufiger als Frauen, Deutsche häufiger als Ausländerinnen, Ledige und Geschiedene häufiger als Verheiratete und höher Gebildete häufiger als Personen mit niedrigem Bildungsniveau kinderlos (Schmitt 2005; Engstler/Menning 2003, S. 74). Die derzeit vielfach rezipierte These, dass sich die deutsche Bevölkerung in Familien bzw. Frauen entweder mit oder ohne Kinder polarisiert, wird nach Statusgruppen differenziert und als ein Phänomen insbesondere des generativen Verhaltens von Hochqualifizierten beschrieben: Frauen, die über akademische Bildungsabschlüsse verfügen und beruflich Leitungspositionen bekleiden, bekommen zu einem höheren Anteil keine Kinder (Dorbritz 2003; Wirth/Dümmler 2004 und – relativierend – Schmitt 2005).[32] Dies trifft allerdings auf Frauen, die in der DDR schulische bzw. berufliche Abschlüsse erworben haben, nicht zu – sie weisen den niedrigsten Anteil kinderloser Haushalte auf. Mittlerweile zeichnet sich allerdings eine Annäherung an westdeutsche Verhältnisse ab, was möglicherweise dadurch bedingt ist, dass die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, die in der DDR zum Zwecke der Mobilisierung des weiblichen Arbeitskräftekapitals gefördert wurde, heute erschwert ist.

Die Entwicklung der Fertilität steht – internationalen Vergleichsstudien folgend – in einem komplexen Zusammenhang mit einer Vielzahl von Faktoren, die von der Wirtschafts- und Arbeitsmarktlage über gesellschaftliche Wertorientierungen und familien- sowie sozialpolitische Regelungen bis hin zum Angebot an Kinderbetreuungseinrichtungen reichen (Sleebos 2003). So kann der Geburtenrückgang in den neuen Bundesländern mit der Verringerung der Geburtenziffer von 1,56 im Jahr 1989 auf 0,83 im Jahr 1992 und 0,77 im Jahr 1994 (Engstler/Menning 2003, S. 71) darauf zurückgeführt werden, dass die Entwicklung von Beschäftigungsmöglichkeiten und Einkommenssituationen als unsicher wahrgenommen wurden (Rürup/Gruescu 2003, S. 49; Witte/Wagner 1995). Für das frühere Bundesgebiet werden insbesondere Probleme der Vereinbarkeit von Familie und Beruf aufgrund unzureichender Kinderbetreuungsmöglichkeiten mit einem geringen Ausmaß an Krippen- und Hortangeboten, fehlenden Ganztagsplätzen in Kindergärten und zu geringer zeitlicher Flexibilität der Angebote als Hindernisgrund für die Entscheidung, Kinder zu bekommen, belegt (Hank u.a. 2003; Seyda 2003).[33]

Mit der Verschiebung der Altersstruktur der Bevölkerung ergeben sich für die nachwachsende Generation Probleme, deren Lösungen derzeit noch nicht abzusehen sind. Es können sich nicht nur Belastungen für die Beziehung zwischen Jungen und Alten, neue Gemeinsamkeiten bzw. Verschiedenheiten der Erfahrungswelten und veränderte Austauschbeziehungen zwischen den Generationen herausbilden, auch die Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen sowie ihre

32 Bei Promovendinnen sind dies z.B. in der Altersstufe der 30- bis 34-Jährigen 67%, in der Altersgruppe der 35- bis 39-Jährigen 45% und bei der Altersgruppe der 40- bis 44-Jährigen 37%, während die entsprechenden Anteile bei Frauen mit einem dualen Ausbildungsabschluss bei 36%, 24% und 24% liegen (Mikrozensusdaten; Dorbritz 2003, S. 412). Zu den Problemen von Aussagen auf Grundlage von Mikrozensusdaten vgl. Schmitt 2005; allgemeine Angaben zum Mikrozensus enthält das Glossar im Anhang.

33 Auf diesen Zusammenhang weisen auch zahlreiche internationale Studien hin, vgl. z.B. DiPrete u.a. 2003; Engelhardt u.a. 2001.

Entwicklungs- und Bildungschancen können hierdurch beeinflusst werden. Unter diesem Gesichtspunkt ist das Generationenverhältnis im demografischen Wandel nicht allein ein Thema der existenziellen Sicherung und des sozialen Friedens. Es berührt auch die für die Reproduktion und den innovativen Wandel der Gesellschaft zentrale Frage nach den künftigen Bildungs- und Erziehungspotenzialen und -möglichkeiten. Mit Blick auf die Entwicklung der direkten und indirekten Kosten der schulischen Qualifizierung zwischen Anfang und Ende der 1990er-Jahre, die auf einen unzureichenden Anstieg hoch qualifizierter Bildungsabschlüsse in der Bevölkerung hinweisen, erscheinen wirtschaftliches Wachstum und ökonomische Standortqualitäten in Deutschland gefährdet. Als Gegenmaßnahmen werden u.a. eine Steigerung der Zahl von Hochschulabsolventen bzw. -absolventinnen sowie die Erleichterung der Arbeitsaufnahme für qualifizierte Nichterwerbspersonen, wie z.B. Frauen mit Kindern, empfohlen (Henke 2005, S. 13). Damit ergeben sich Herausforderungen, die über schulische Fördermaßnahmen hinausreichen und sowohl erzieherische als auch betreuende Initiativen verlangen – nicht allein, weil das Schulsystem die erforderlichen Qualifikationen bislang nur unzureichend hervorgebracht hat, sondern auch, weil Voraussetzungen erfolgreicher Bildungsbeteiligung in den vor- bzw. außerschulischen Institutionen und Lebenswelten begründet sind (Carneiro/Heckman 2003).

1.3 Soziale und gesellschaftliche Teilhabe als Bedingungen des Aufwachsens

Die soziale und gesellschaftliche Teilhabe in der Bundesrepublik ist wesentlich von der Position ihrer Mitglieder in der sozialen Ordnung abhängig. Sie wird zentral bestimmt durch die sozio-ökonomische Lage, durch die ethnische Zugehörigkeit sowie durch das Geschlecht und durch regionale Lebensbedingungen (BMFSFJ 2002b). Als gesellschaftliche und soziale Strukturkategorien stehen diese Faktoren in enger Wechselwirkung insbesondere mit Entwicklungen im wirtschaftlichen, politischen und rechtlichen System sowie mit demografischen Veränderungen.

1.3.1 Sozio-ökonomische Lage

Die sozio-ökonomische Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen leitet sich wesentlich aus der weitgehend vom Bildungsniveau abhängigen Beteiligung und Stellung der Eltern im Erwerbssystem sowie – damit verknüpft – deren Einkommen her und steht in einem engen Zusammenhang mit der Familienform (Paarhaushalte oder Alleinerziehende), der Anzahl und dem Alter der Kinder. Sie lässt sich zum einen aus dem bedarfsgewichteten Nettoeinkommen (Äquivalenzeinkommen) der Familien und zum anderen aus der Armutsquote erschließen.[34]

Die Berechnung des bedarfsgewichteten Einkommens zeigt, dass die Differenzen des auf den Durchschnitt aller Haushalte bezogenen Äquivalenzeinkommens zwischen Paaren mit und ohne

34 Die folgenden Daten des SOEP von 2003 (Grabka/Krause 2005) und der Einkommens- und Verbrauchsstichprobe (EVS; vgl. Glossar) von 1998 und 2003 (Engstler/Menning 2003; Bundesministerium für Gesundheit und Soziale Sicherung [BMGS] 2005) stützen sich auf die neue OECD-Skala und die 60%-Median-Definition der Armutsquote (zur Armutsquote und zum Äquivalenzeinkommen sowie zur OECD-Skala vgl. Glossar). In den SOEP-Berechnungen sind Einkommensvorteile bei selbst genutztem Wohneigentum berücksichtigt. Noll und Weick (2005, S. 6) weisen darauf hin, dass die Ungleichheit der Verteilung von Einkommen auf der Grundlage der EVS-Daten tendenziell unterschätzt wird, u.a. weil die Stichprobe im Bereich der oberen Einkommen nur Haushalte bis zu einer bestimmten Höhe, im Jahr 2003 bis zu 18.000 €, erfasst.

Kinder im Jahr 2003 nur geringfügig sind. Mit wachsender Kinderzahl und bei einem niedrigeren Alter des jüngsten Kindes verschlechtert sich die Einkommenssituation jedoch, wenngleich auch in relativ moderatem Umfang (Grabka/Krause 2005, S. 4).[35] Deutlich prekärer als bei Paaren mit Kindern stellt sich die Einkommenssituation der Alleinerziehenden dar. Ihr Äquivalenzeinkommen liegt 2003 bei nur 70% des Durchschnittseinkommens (Grabka/Krause 2005, S. 3).[36] Auch die Differenzierung nach dem Alter des jüngsten Kindes bestätigt die benachteiligte Situation von Alleinerziehenden (vgl. Tab. 1.2).

Tab. 1.2: Einkommensposition[1] von Paar- und Alleinerziehendenhaushalten mit Kindern (Deutschland; 2003)

Haushaltstyp	Relative Einkommensposition in %
Paare mit Kindern	
Jüngstes Kind	
0-3 Jahre	84
4-7 Jahre	100
8-11 Jahre	102
12-16 Jahre	94
Ab 16 Jahren	114
Alleinerziehende mit Kindern	
Jüngstes Kind	
0-3 Jahre	50
4-7 Jahre	54
8-11 Jahre	69
12-16 Jahre	67
Ab 16 Jahren	88

1 Bezogen auf das durchschnittliche äquivalenzgewichtete Pro-Kopf-Einkommen von Haushalten in Deutschland.
Quelle: Grabka/Krause 2005; SOEP 2000

Vor dem Hintergrund der in Tabelle 1.2 dargestellten Einkommenspositionen verwundert es nicht, dass Alleinerziehende insgesamt einem hohen und gegenüber Paaren mit Kindern einem deutlich höheren Armutsrisiko ausgesetzt sind. 2003 lag die durchschnittliche Armutsrate in der Bevölkerung den SOEP-Daten entsprechend bei 16%, bei Familienhaushalten mit (ledigen) Kindern bei 13% und bei Alleinerziehenden bei knapp unter 40% (Grabka/Krause 2005).[37] Alleinerziehende mit einem unter 4-jährigen jüngsten Kind weisen mit 62% eine außerordentlich hohe Armutsquote[38] auf, die mit zunehmendem Alter des jüngsten Kindes zwar sinkt, bei einem Alter von über 16 Jahren aber immer noch oberhalb der durchschnittlichen Armutsrate liegt (vgl. Abb. 1.6).[39] Eine wachsende Zahl von Kindern in Familien bedingt demgegenüber nicht per se ein höheres Armutsrisiko als in Haushalten

35 Berechnungen auf Grundlage der EVS von 1998 zeigen die relationale Verschlechterung der Einkommenssituation in Haushalten mit zwei und drei Kindern gegenüber Haushalten mit einem Kind: 95% bzw. 96% gegenüber 97% des durchschnittlichen Haushaltseinkommens. Erst ab vier und mehr Kindern ist ein deutlicher Einkommensnachteil (88% des durchschnittlichen Haushaltseinkommens) zu verzeichnen (Engstler/Menning 2003, S. 151).

36 Dabei befinden sich – den EVS-Daten von 1998 folgend – alleinerziehende Frauen, bei denen das Einkommen bei einem Kind 33% unterhalb des durchschnittlichen Einkommens liegt, in einer sehr viel ungünstigeren Einkommenslage als Männer, bei denen die Differenz nur 9% beträgt (Engstler/Menning 2003, S. 151).

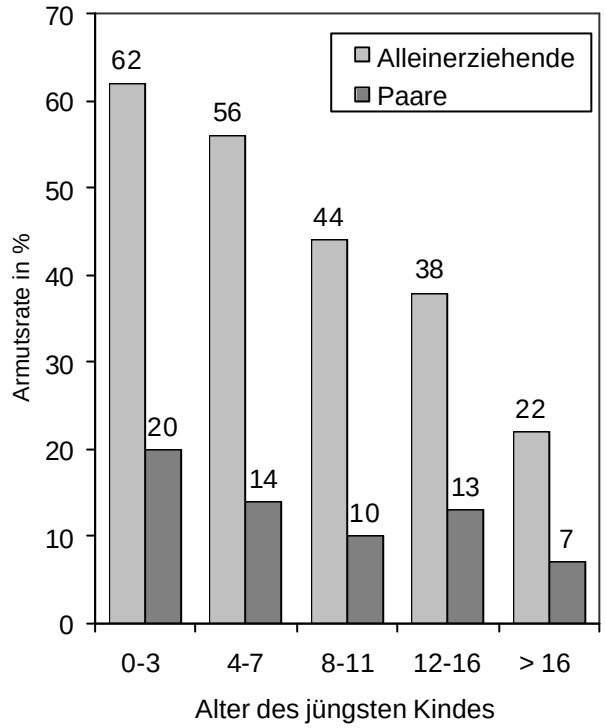
37 Auf der Grundlage von Berechnungen aus der EVS liegt die durchschnittliche Armutsrate bei 13,5%, bei Familienhaushalten mit (ledigen) Kindern bei 13,9% und bei Alleinerziehenden bei 35,4% (BMGS 2005, S. 76).

38 Zur Armutsquote vgl. Glossar.

39 Dies entspricht einem generellen europäischen Trend: Die durchschnittliche Armutsrate bei allein erziehenden Eltern und ihren Kindern liegt 2001 bei 35% (Europäische Kommission und Eurostat 2004).

mit weniger oder gar keinen Kindern (Corak u.a. 2005, S. 9).

Abb. 1.6: Armutsrate 2003 bei Paaren und Alleinerziehenden nach dem Alter des jüngsten Kindes (in %)

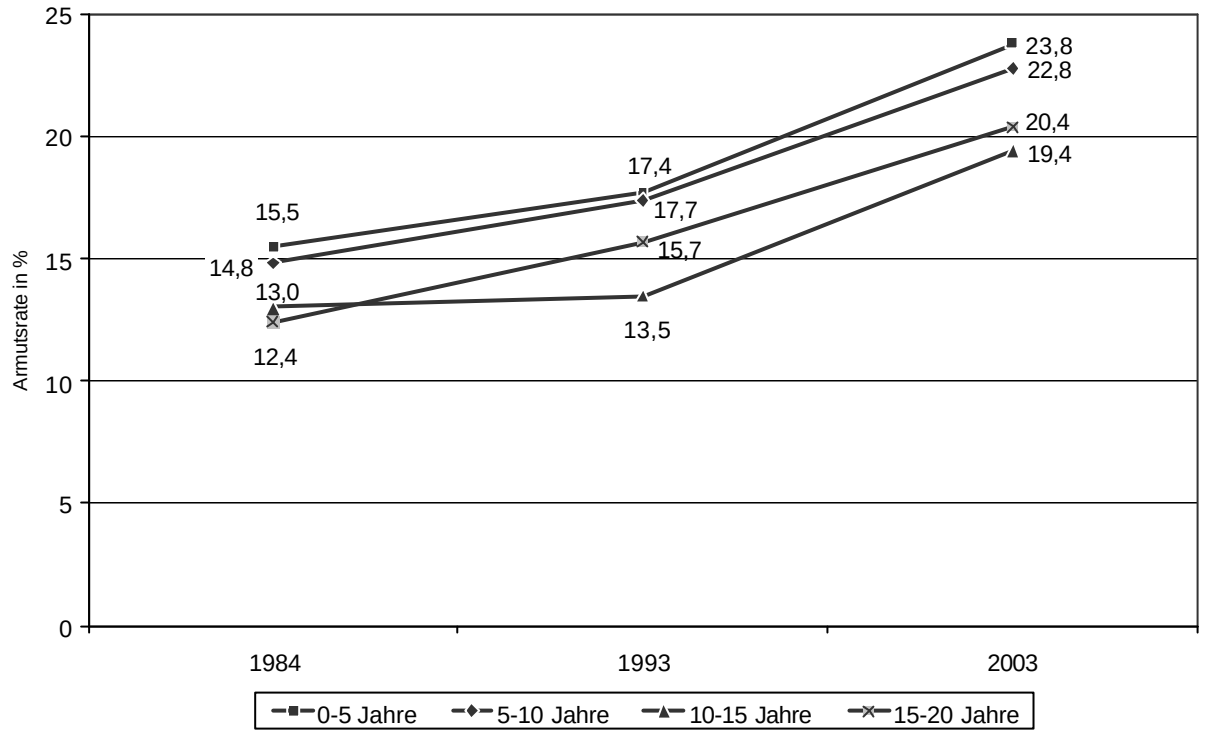


Quelle: Grabka/Krause (2005), Datenbasis: SOEP 2003

Betrachtet man die Armutssituation der Kinder und Jugendlichen für sich genommen, so zeigt sich seit den 1990er-Jahren ein konstanter Anstieg (Corak u.a. 2005). 2003 weisen Kinder in allen Altersgruppen eine überdurchschnittlich hohe Armutsrate auf, besonders stark betroffen sind die unter 5-Jährigen (vgl. Abb. 1.7). Nach Daten zum Sozialhilfebezug[40] zeigt sich ein enger Zusammenhang mit der Lebensform des Haushalts: Mehr als die Hälfte dieser Kinder und Jugendlichen lebt in Alleinerziehendenhaushalten, gut ein Drittel in Zwei-Eltern-Familien (Bundesministerium für Gesundheit und Soziale Sicherung [BMGS] 2005, S. 76f.).

Abb. 1.7: Entwicklung der Armutsraten bei unter 20-Jährigen (1984-2003; in %)[1]

40 Zur Sozialhilfe vgl. Glossar.



1 Anteil der Personen, deren verfügbares Einkommen weniger als 60% des Medians der Gesamtbevölkerung beträgt. Annahme einer unveränderten Armutsgrenze.

Quelle: Grabka/Krause 2005, Datenbasis: SOEP 2003

In den neuen Bundesländern sind Kinder und Jugendliche sowie Paare mit Kindern und Alleinerziehende einem höheren Armutsrisiko als im früheren Bundesgebiet sowie gegenüber dem bundesdeutschen Durchschnitt ausgesetzt (Corak u.a. 2005; Noll/Weick 2005, S. 4; Engstler/Menning 2003, S. 154f.). Das höchste Armutsrisiko trugen 2002 Paare mit drei und mehr Kindern (40% gegenüber einem gesamtdeutschen Durchschnitt von 29%) und Alleinerziehende mit zwei Kindern (64% gegenüber 59%). Bei den unter 10-jährigen Kindern liegt die Armutsquote um 8 Prozentpunkte über dem bundesdeutschen Durchschnitt (Statistisches Bundesamt 2004a, S. 632f.).

Fast alle „Armutsepisoden" sind kurz und dauern nicht länger als drei Jahre. Auf der anderen Seite kehrt Armut oft wieder zurück. Wie vielfältige Analysen des SOEP-Datensatzes von 1998 bis 2003 zur relativen Einkommensarmut belegen, ist es mehr als der Hälfte der Betroffenen gelungen, ihre Situation zu verbessern, und zwar mit geringen Unterschieden in den Mobilitätsmustern der ost- und westdeutschen Bundesländer (Biewen 2003, S. 7). Von den Kindern, die die Armutssituation überwunden haben, fällt im Zeitraum von vier Jahren wieder die Hälfte in Armut zurück, wobei dieses Risiko in Ostdeutschland deutlich höher ist als in Westdeutschland: 58% der Kinder sind nach drei Jahren und 83% nach fünf Jahren wieder arm (Corak u.a. 2005, S. 16ff.).[41] Erwachsene, die – gegebenenfalls zusammen mit ihren Kindern – längere Zeit einem erhöhten Armutsrisiko ausgesetzt sind, sind häufiger niedrig qualifiziert und außerdem oft allein erziehend oder leben in Haushalten mit drei und mehr Kindern. Trennung oder Scheidung, Arbeitslosigkeit bzw. Zusammenleben mit Arbeitslosen oder Nichterwerbstätigen sind weitere Merkmale dieser Gruppe (Bundesministerium für

41 Grundlage sind Berechnungen des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (DIW) nach der alten OECD-Skala unter Berücksichtigung des Mietwerts von selbst genutztem Wohneigentum.

Gesundheit und Soziale Sicherung [BMGS] 2005, S. 25).

Dass die ökonomische Lage von Familien wesentlich von der Erwerbsbeteiligung der Eltern abhängt, zeigt sich darin, dass sich die Armutsquoten in Familien auf im Durchschnitt etwa 80% bzw. bei Kindern unter acht Jahren sogar auf über 95% erhöhen, wenn die Eltern nicht erwerbstätig sind, während die Armutslagen bei zwei Erwerbseinkommen nahezu vernachlässigbar sind (Grabka/Krause 2005, Tab. 2). Die hohe Arbeitslosigkeit und die wachsende Anzahl Langzeitarbeitsloser, die insbesondere in Ostdeutschland, hier vor allem bei Frauen, eine Zunahme diskontinuierlicher Erwerbsverläufe bedingt (Schmidt/Schmitt 2004), stellen deswegen ein hohes Armutsrisiko dar. Die Armutsraten bei Alleinerziehenden sind anders als bei Paaren jedoch selbst beim Bezug von Erwerbseinkommen, auch aus Vollzeiterwerbstätigkeit, relativ hoch (Grabka/Krause 2005, S. 9f.; vgl. auch Abschnitt 1.2.1). Ihre geringeren finanziellen Spielräume ergeben sich insbesondere daraus, dass sie, verglichen mit der Gesamtbevölkerung, im unteren Einkommensbereich überproportional vertreten sind[42] und ein niedriges individuelles Einkommen nicht durch ein Partnereinkommen ergänzt wird. Darüber hinaus erhalten sie weniger Unterstützung als Paare durch ihre Eltern, und ein Zehntel bekommt bis zum 14. Lebensjahr des Kindes keine Unterhaltszahlungen sowie danach auch keine Ersatzzahlungen mehr von der Unterhaltsvorschusskasse (Sopp 2002).

Kinder, die im Elternhaus Arbeitslosigkeit, Armut und Transferbezüge erfahren und mit der Perspektive konfrontiert sind, möglicherweise später selbst von Arbeitslosigkeit und von Armut bedroht zu sein, verlangen – wie in diesem Bericht in den Kapiteln 3 und 4 gezeigt wird – besondere öffentliche Aufmerksamkeit. Dabei spielen Fragen einer ausreichenden und qualitativ guten institutionellen Bildung, Betreuung und Erziehung ebenso eine Rolle, wie Fragen des Zugangs zu bildungsrelevanten außerinstitutionellen Förderangeboten und zu Angeboten der erzieherischen Familienunterstützung. Investitionen in die Bildung von Kindern und Jugendlichen fördern deren Chancen zur sozialen Teilhabe und individuellen Verwirklichung und tragen dazu bei, dass soziale und kulturelle Ressourcen gebildet werden können, die späteren Armutslagen vorbeugen.[43] Ob das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen durch individuelle und familiäre Belastungen, die mit einem Aufwachsen in Armut einhergehen, beeinträchtigt wird, muss im Kontext weiterer Statusvariablen betrachtet werden (Walper 2004). Dabei kommt dem Bildungsniveau im Elternhaus eine wichtige Rolle zu, denn hinter Einkommensarmut verbirgt sich oft „Bildungsarmut“ von Eltern, wie empirische Untersuchungen belegen, die in multifaktoriellen Analysen die Bedeutung elterlicher Schul- und Berufsabschlüsse und einen bildungsorientierten Lebensstil in der Familie für die Chancen der Heranwachsenden zum Kompetenzerwerb und zur Bildungsbeteiligung herausarbeiten.[44]

---

42 In Westdeutschland auch dadurch bedingt, dass ein Drittel keine Berufsausbildung hat.

43 Im 2. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung (vgl. Glossar) werden für Familien die Stärkung individueller (schulische und berufliche Qualifikationen sowie Alltags-, Haushalts- und Familienkompetenzen), materieller (Familieneinkommen und Vermögen) sowie struktureller Ressourcen (Betreuung, Information, Beratung, berufliche Qualifizierung und Beschäftigungsförderung) gefordert (BMGS 2005, S. 85).

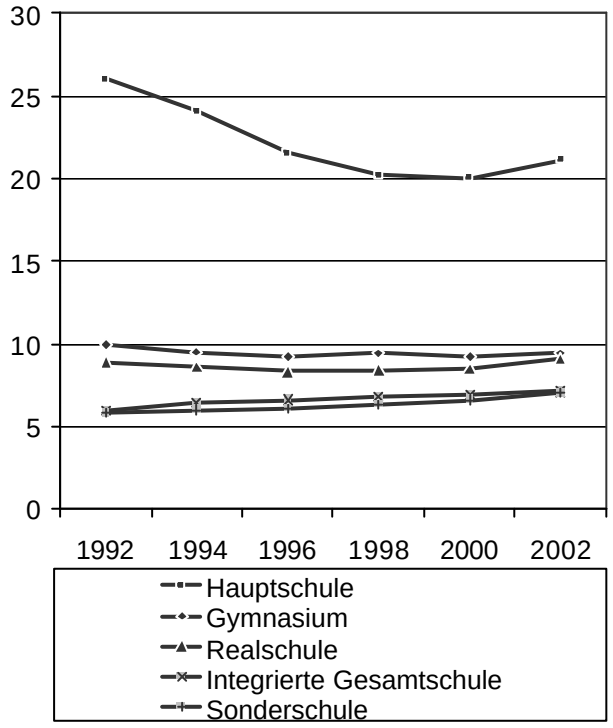
44 Zur Bedeutung des Bildungsniveaus im Elternhaus vgl. z.B. Schneider 2004; Baumert u.a. 2001, S. 16; Grundmann 1999a, S. 347; Büchner/Krüger 1996, S. 208ff.; methodisch besonders differenziert: Francesoni u.a. 2005, S. 40. Internationale Überblicke finden sich in Heckman/Masterov 2005; Corak 2004b; Carneiro/Heckman 2003.

1.3.2 Ethnische Zugehörigkeit

Die Bedeutung der ethnischen Zugehörigkeit für die Lebensführung und für Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen wird ersichtlich aus Differenzen in der Bildungsbeteiligung, in den Bildungsabschlüssen und im beruflichen Status der Eltern sowie in den sich unterscheidenden sozio-ökonomischen Lebenslagen zwischen jungen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund.

Die Entwicklung des Schulbesuchs bei ausländischen Schülerinnen und Schülern in den letzten zehn Jahren zeigt nur geringfügige Veränderungen beim Besuch der unterschiedlichen Schularten. Die höchsten Zuwächse sind bei den Gesamt- und Sonderschulen zu verzeichnen (vgl. Abb. 1.8). Zu berücksichtigen sind herkunftsbedingte und geschlechtsspezifische Unterschiede zwischen den unterschiedlichen Gruppen.

Abb. 1.8: Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler nach ausgewählten Schularten (1992-2002; in %)



Quelle: Statistisches Bundesamt (Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] 2004a, S. 68)

müssen: Besonders Kinder, deren Familien aus der Türkei kommen, sind zu einem hohen Anteil an den niedrigen Schulstufen vertreten (Gogolin u.a. 2003, S. 5; Herwartz-Emden 2003, S. 688ff.). Mädchen ausländischer Herkunft erreichen höherwertigere Abschlüsse als ausländische Jungen und verlassen die Schule seltener ohne Hauptschulabschluss (Heß-Meining 2004; Herwartz-Emden 2003, S. 701f.; Solga 2003, S. 721, 724). Wenngleich mehr ausländische Jugendliche als früher höhere Bildungsabschlüsse erreichen, so liegt ihr Anteil an den Schülerinnen und Schülern mit Realschulabschluss und (Fach-)Hochschulreife doch deutlich unter und bei Absolventinnen und Absolventen mit Hauptschulabschluss sowie ohne Schulabschluss über dem Niveau der deutschen Vergleichsgruppen (vgl. Tab. 1.3).

Tab. 1.3: Deutsche und ausländische Abgänger/innen und Absolventen/Absolventinnen des Schuljahres 2002/2003 nach Abschlussarten (in %)

Abschlussart	Insgesamt	Deutsche	Ausländer/-innen
Ohne Hauptschulabschluss	8,9	7,9	19,2
Hauptschulabschluss	26,0	24,5	41,6
Realschulabschluss	40,5	41,6	29,1
Fachhochschulreife	1,2	1,2	1,3
Allg. Hochschulreife	23,5	24,8	8,9
Insgesamt[1]	100	100	100

1 Abweichungen durch Rundungen möglich
Quelle: Statistisches Bundesamt 2004f

Geringere Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen aus zugewanderten Familien lassen sich auch aus Daten zu Heranwachsenden mit Migrationshintergrund erschließen. So ergibt sich aus der PISA-Studie 2003, dass der Anteil 15-jähriger Schülerinnen und Schüler aus Migrantenfamilien in den niedrigen Schulformen höher und in den höheren geringer ausfällt (vgl. Tab. A-1.2 im Anhang). Gleichzeitig zeigen Migrantenjugendliche überwiegend schwache Lese- und Mathematikleistungen, die wesentlich auf sprachliche Probleme, den sozialen Status und die unzureichende Einkommenssituation der Migrantenfamilien zurückgeführt werden (Ramm u.a. 2004; Baumert/Schümer 2001).

Auf Differenzen zwischen den Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen der ersten und (überwiegend) zweiten Generation von Zuwanderern aus Italien und der Türkei weisen Ergebnisse des Integrationssurveys des Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung (BiB), hin (Below 2003).[45] Danach erreichen die türkischen häufiger als die italienischen Befragten Realschul- und seltener Gymnasial- und Hauptschulabschlüsse. Italienerinnen und Italiener mit deutschem Pass haben sehr viel häufiger – in etwa so oft wie die autochthonen Schülerinnen und Schüler – eine (Fach-)Hochschulreife als die türkische Vergleichsgruppe. Dies wird – neben sehr guten Deutschkenntnissen und einem deutschen Elternteil – als positiver Effekt von Integrationsmerkmalen auf Bildungschancen interpretiert. Als hoch signifikant für das Erreichen eines höheren Bildungsabschlusses (Abitur) erweist sich unter Kontrolle einer Vielzahl von Faktoren das elterliche Bildungsniveau. Negativ wirken ein traditionell-konservatives Schulsystem[46], das Wohnen in Gemeinden mit geringerer

45 Zum Integrationssurvey des BiB vgl. Glossar.
46 Die Differenzierung in traditionell-konservative, traditionell-liberale, reformiert-konservative und reformiert-liberale Bildungssysteme bezieht sich ausschließlich auf westdeutsche Bundesländer und folgt einer Klassifikation nach strukturellen und inhaltlichen Kriterien (Below 2003, S. 124).

Einwohnerzahl, die Identifikation mit dem Herkunftsland, die Befürwortung traditioneller Geschlechterrollen und die türkische Nationalität, die anders als ein italienischer Migrationshintergrund eigene Effekte auf eine Benachteiligung im Bildungsbereich erhält. Im Vergleich von erster und zweiter Generation zeigen sich positive Zusammenhänge mit den Merkmalen der Integration, die insbesondere in der italienischen Stichprobe zur Verringerung der Ungleichheit im Bildungssystem beitragen.

Zur Position von Aussiedlerkindern im Bildungssystem in Deutschland liegen Hinweise vor, nach denen diese zwar im Niveau der besuchten Schulen und in den Leistungen unter jenen der autochthonen Kinder liegen, aber eine höhere Position als Kinder aus Migrantenfamilien anderer Herkunft einnehmen (Kristen 2002; Dietz 1999).

Angesichts dieser Daten ergibt sich ein dringender Bedarf zur Förderung von bildungsbenachteiligten Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien, denn mit dem Fehlen eines Schulabschlusses sowie mit dem Zurückfallen im Bildungs- und Leistungsgefälle werden die Ausbildungs- und Erwerbschancen von Migrantenjugendlichen gefährdet, und das Risiko von Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit wird erhöht (Granato 2003).[47] Damit die Abwärtsspirale der Entstehung von „Bildungsarmut“ mit der Folge eines geringen sozialen Status aufgrund der Herkunft aus bildungsfernen und sozio-ökonomisch niedrig positionierten Familien unterbrochen wird, ergibt sich auf allen Ebenen und in allen Feldern der Bildung, Betreuung und Erziehung ein dringender Handlungsbedarf. Die vorliegenden Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass sich Förderinitiativen nicht auf städtische Agglomerationsräume mit ihrem relativ hohen Migrantenanteil beschränken dürfen und dass insbesondere der Sprachförderung besondere Aufmerksamkeit – nicht allein im frühkindlichen, sondern auch im Schulalter – gewidmet werden muss (Expertise Gogolin). Gleichzeitig ist Hinweisen nachzugehen – u.a. durch weitere wissenschaftliche Analysen –, nach denen der Migrationsstatus als solcher in bestimmten Herkunftsgruppen einen eigenständigen benachteiligenden Effekt erhält.

Die ökonomische Situation von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien kann als prekärer als die von deutschen Heranwachsenden bezeichnet werden. Bei ihnen ist die Armutsquote gegenüber deutschen Kindern zwischen 1991 und 2001 erheblich stärker gestiegen (um 10 Prozentpunkte gegenüber 0,5 Prozentpunkten).[48] Zwar unterscheidet sich die Dauer von Armutslagen kaum von der deutscher Kinder, aber ein Rückfall in die Armutssituation innerhalb von zwei Jahren erfolgt bei ihnen seltener als bei diesen (12% gegenüber 35%)[49] (Corak u.a. 2005). Auch in der Sozialhilfequote[50] spiegelt sich die schwierige ökonomische Situation von ausländischen Kindern und Jugendlichen.

---

47 Die Tatsache, dass ausländische weibliche Jugendliche, die gegenüber männlichen ausländischen Jugendlichen seltener die Schule ohne Abschluss verlassen, dennoch häufiger als diese keinen Berufsabschluss haben – im Jahr 2000 traf dies auf 42% der 20- bis 29-jährigen Ausländerinnen gegenüber 34% der Ausländer zu (Gogolin u.a. 2003, S. 7; Troltsch 2000) –, weist darauf hin, dass in diesem Kontext jenseits herkunftsbedingter Unterschiede auch Geschlechterdifferenzen eine Rolle spielen (vgl. die Diskussion in Bednarz-Braun 2004, S. 177ff., zur Datenlage und zu geschlechterorientierten Erklärungsansätzen). Von Below (2003, S. 45) beschreibt den hohen Anteil türkischer Migrantinnen ohne Berufsabschluss als besorgniserregend (vgl. auch Abschnitt 4.3).

48 SOEP-Daten 1991-2002, Berechnung der Armutsquote auf der Grundlage einer 50%-Median-Armutsgrenze.

49 Die Autoren weisen darauf hin, dass es sich hierbei um ein statistisches Artefakt handeln könnte.

50 Hier: Laufende Hilfe zum Lebensunterhalt.

Ende 2002 lag sie bei den unter 18-Jährigen bei gut 13% (um nahezu 7 Prozentpunkte höher als bei den deutschen Kindern).[51] Der höhere Anteil der ausländischen gegenüber deutschen Sozialhilfebeziehern und -bezieherinnen wird darauf zurückgeführt, dass im Durchschnitt die Kinderzahl in den Familien höher ist, dass Ausländer und Ausländerinnen wesentlich stärker von Arbeitslosigkeit betroffen sind (Arbeitslosenquote 2002: 19% gegenüber 11%) und dass sie zu einem geringeren Anteil über qualifizierte Bildungsabschlüsse verfügen (Statistisches Bundesamt 2003b, S. 14 f.).

Auch hinsichtlich des Armutsniveaus von Migrantenfamilien bestehen deutliche Diskrepanzen nach den Herkunftsländern und dem rechtlichen Status der Zugewanderten sowie nach der Zusammensetzung von Haushalten aus Personen mit und ohne Migrationshintergrund (Tucci/Wagner 2005).[52] Sie erklären sich insbesondere aus Zusammenhängen mit dem Bildungsniveau und dem beruflichen Status. Armutslagen finden sich häufiger, wenn kein Berufsabschluss vorliegt. Noch in der zweiten und der dritten Generation der in den 1950er- und 1960er-Jahren zugewanderten überwiegend niedrig qualifizierten Beschäftigten wirkt sich die strukturell niedrige Stellung dieser Gruppe in Risiken in der schulischen Laufbahn und auf dem Arbeitsmarkt aus. Bei den in den letzten Jahrzehnten nach Deutschland gekommenen Migrantinnen und Migranten mit formal niedriger Bildung bedingen intergenerationale Transmissionsmechanismen und Familiennachzug niedrige soziale Platzierungen (Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration 2004, S. 96).

Mit der Zunahme des Anteils von Migrantinnen und Migranten in der Bevölkerung sind – sowohl mit Blick auf die gesellschaftliche Entwicklung als auch mit Blick auf die individuelle Förderung und Erhöhung der Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien – enorme Herausforderungen an das System der Betreuung, Erziehung und Bildung verbunden. Dringlich erscheint es, Förderinitiativen zu entwickeln, um die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu verbessern, die aus ökonomisch schlechter gestellten und bildungsfernen Milieus stammen. Dies gilt für einen vergleichsweise hohen Anteil der Zugewanderten, wenngleich vor groben Verallgemeinerungen angesichts der Diversifizierung von Migration mit Differenzen in der Herkunft, der Aufenthaltsdauer und im sozialen Status gewarnt werden muss (Expertise Gogolin). Ein besonderes Augenmerk sollte dabei auf die Gruppe der Kinder und Jugendlichen der zweiten und der dritten Generation gerichtet werden, denn es ist anscheinend der deutschen Gesellschaft nicht ausreichend gelungen, sie so zu integrieren, dass sie Zuversicht in ihre Zukunft und ihre Fähigkeiten entwickeln können (Fertig 2005, Sonderauswertung von SOEP-Daten).

1.3.3 Geschlecht

In der öffentlichen Diskussion wird weitgehend die Meinung vertreten, dass Geschlecht als gesellschaftliches Strukturmerkmal seine prägende, sozial differenzierende Kraft verliert. Die Geschlechter scheinen sich in vielen Einstellungs- und Handlungsorientierungen sowie Lebensweisen

51 Bezogen in der ausländischen Bevölkerung Ehepaare ohne Kinder zu knapp 15% Sozialhilfe, so waren es bei Ehepaaren, die Kinder im Alter unter 18 Jahren hatten, fast 21%, während gut 17% der alleinerziehenden Frauen mit Kindern gleichen Alters Sozialhilfe erhielten.

52 Differenziert wurde u.a. nach: westliche, nicht-westliche Staaten, Ausländerinnen/Ausländer, Aussiedler/Aussiedlerinnen, Eingebürgerte.

anzugleichen. Belegt wird dies – im Wesentlichen unter Bezug auf den westdeutschen historischen Kontext – mit der Tendenz zu höheren Bildungsabschlüssen bei Mädchen und der Zunahme weiblicher Studierender, dem Anstieg der Ausbildungsbeteiligung bei jungen Frauen und deren zunehmender Erwerbsorientierung sowie der ansteigenden Erwerbsbeteiligung von Frauen (Hofäcker/Lück 2004). Individuelle Gleichstellungsansprüche und politische Maßnahmen zur Gleichberechtigung von Frauen in Beruf und Gesellschaft werden zunehmend akzeptiert, und die Erwerbstätigkeit von Müttern ist auch im früheren Bundesgebiet keine Ausnahmeerscheinung mehr. Hinsichtlich der Erwerbs- und Karrierewünsche von Frauen und Müttern zeichnet sich ein breite gesellschaftliche Akzeptanz ab, und der Wunsch nach einer besseren Vereinbarkeit von Beruf und Familie wird unterstützt, indem u.a. ausreichende und bedarfsgerechte Kinderbetreuungseinrichtungen gefordert werden. Auch der Habitus des „neuen Mädchens", der Durchsetzungskraft und Leistungsorientierung signalisiert sowie Gleichberechtigung einklagt, wird als Ausdruck veränderter Geschlechterverhältnisse interpretiert (Oechsle/Geissler 1998).

Neben diesen Anzeichen, dass Geschlechtergrenzen sich in der Auflösung befinden und Benachteiligungen von Frauen abgebaut werden, zeigen sich jedoch auch Beharrungstendenzen in der gesellschaftlichen Geschlechterhierarchie sowie die Entstehung von neuen Benachteiligungsstrukturen. Beispiele finden sich in Westdeutschland vor allem im Kontext von Erwerbstätigkeit und Familie: in der Rückkehr zu einer traditionellen Arbeitsteilung von Paaren nach der Geburt des ersten Kindes, der primären Zuständigkeit von Frauen für die Lösung des „Vereinbarkeitsproblems", der damit einhergehenden, vielfach ungewollten Aufgabe oder Reduzierung der Erwerbstätigkeit und deren negativen Folgen für Erwerbsbeteiligung, beruflichen Aufstieg und Einkommen (Schäfer/Vogel 2005; Ziefle 2004; Beckmann 2002). In Ostdeutschland gewinnt die traditionelle geschlechtsspezifische familiäre Arbeitsteilung als Folge zunehmender Arbeitsmarktprobleme an Boden. Wie westdeutsche Frauen erfahren ostdeutsche zunehmend, wenn auch noch in geringerem Ausmaß, Benachteiligungen im Zusammenhang mit der geschlechtsspezifischen Segmentierung des Arbeitsmarktes, bei der Einstellungspraxis in Betrieben und bei der Besetzung höherer Positionen im Beschäftigungsbereich sowie – 2001 in noch deutlicherem Ausmaß als 1993 – in der Entlohnung (Holst 2005; Hinz/Gartner 2005). Auf die anhaltende Geltung von geschlechterstereotypen Erwartungen an Kinder und Jugendliche weisen darüber hinaus Geschlechterdifferenzen in Freizeitpräferenzen und in der Zeitverwendung von Mädchen und Jungen hin. So werden Mädchen stärker zu Haushaltsarbeiten herangezogen als Jungen, sie treiben seltener Sport, bevorzugen andere Sportarten als Jungen und gehen häufiger kulturellen Beschäftigungen in ihrer Freizeit nach (Cornelißen/Blanke 2004b; Expertise Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung [DIW] ; Institut für praxisorientierte Sozialforschung [IPOS] 2003; Cornelißen u.a. 2002).

Gleichzeitig werden Benachteiligungen im Geschlechterverhältnis angesichts des „Aufholens" von Mädchen neuerdings auch für Jungen konstatiert, insbesondere vor dem Hintergrund der besseren schulischen Leistungen von Mädchen und der „riskanten" Verhaltensweisen von Jungen. Infrage gestellt werden geschlechtstypische Strukturen auch mit der Diskussion um die „Feminisierung" von Erziehung und Bildung (Expertise Rabe-Kleberg).

Einerseits führen die zu beobachtenden geschlechtsspezifischen Grenzauflösungen und normativen Verflüssigungen dazu, dass sich die Handlungsoptionen – derzeit vor allem für Mädchen – erweitern und dass sich Kinder und Jugendliche selbst aktiv in dem offener gewordenen Spektrum von Verhaltenserwartungen verorten müssen. Andererseits sind Mädchen und Jungen nach wie vor in verschiedenen Bereichen mit relativ stabilen Geschlechterkonstellationen, Geschlechterstereotypen und geschlechtsspezifischen Verhaltenserwartungen konfrontiert, die ihre Erfahrungen und ihre Lebensplanung geschlechtstypisch kanalisieren. Häufig nehmen sie die gravierenden sozialen, ökonomischen und beruflichen Ungleichheiten im Geschlechtersystem im Kindes- und Jugendalter jedoch noch nicht wahr. Nichtsdestoweniger sind diese zentral für ihre Lebensführung und ihren Lebensalltag sowie für ihre spätere Positionierung in der gesellschaftlichen Geschlechterordnung. Wie gleichberechtigte Handlungschancen und der Zugang zu „geschlechterkodierten Welten" für beide Geschlechter eröffnet, geschlechtsspezifische Benachteiligungen abgebaut sowie Orientierungen, Aneignungs- und Umgangsmöglichkeiten mit bestehenden Ambivalenzen geschlechtsbezogener Erfahrungen vermittelt werden können, sind deswegen zentrale Fragen von Erziehung und Bildung.

Darüber hinaus besteht Bedarf an Instrumenten und Maßnahmen, die dazu beitragen können, Benachteiligungen von Frauen im Erwerbssystem abzubauen (vgl. auch Abschnitt 1.3.1). Dazu gehört neben arbeitsmarkt- und sozialpolitischen Initiativen auch, in Westdeutschland ausreichend Kinderbetreuungsmöglichkeiten bereitzustellen (Stöbe-Blossey 2004; Spieß u.a. 2002), in Ostdeutschland zum Erhalt des relativ guten Ausbaus der Kinderbetreuungseinrichtungen beizutragen und in beiden Landesteilen deren Flexibilität und Qualität zu erhöhen.

Aus gesellschaftlicher Sicht erweisen sich eine unzureichende Ausstattung mit qualitativ hochwertigen Kinderbetreuungsangeboten in Westdeutschland sowie die relativ hohe Resistenz gegenüber einer Veränderung der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung als hinderlich für eine bessere und breitere Ausbildungs- bzw. Erwerbsintegration sowie eine Erhöhung der Aufstiegschancen von Frauen und damit als volkswirtschaftlich problematisch (Spieß u.a. 2002). Gleichzeitig können mangelnde Kinderbetreuungsangebote in Verbindung mit einer Minderung von Erwerbs- und Aufstiegschancen von Frauen aufgrund des „Geburtenrisikos" und ihrer überwiegenden Zuständigkeit für Kinderbetreuung in der Familie die Entscheidung für Kinder behindern. Dieser Zusammenhang kann sich insbesondere auch als Barriere bei hoch qualifizierten jungen Frauen auswirken, Kinder zu bekommen, und damit dazu beitragen, dass sich die Kinderzahlen in bildungsnäheren Schichten verringern (Wirth/Dümmler 2004).

1.3.4 Region

Selbst wenn die wachsende gesellschaftliche Mobilität sowie die Nutzung neuer Kommunikationsmittel Kindern und Jugendlichen einen Zugang zu ferneren, teilweise auch „virtuellen" Erfahrungswelten eröffnet haben, sind es doch – nach wie vor und auch in Zukunft – vor allem die regionalen und lokalen Entwicklungen, die den Lebensalltag konturieren. Für Kinder, Jugendliche und ihre Familien stellen regionale und lokale Umwelten primäre Räume der Aneignung der dinglichen und sozialen Welt, der Versorgung mit Konsumgütern und Dienstleistungen, der Ausstattung mit Erziehungs-, Bildungs- und Unterstützungsangeboten sowie der Reproduktion und

Regeneration dar. Differenzen in den sozialräumlichen Lebenswelten bedingen deswegen einen unterschiedlichen Anregungsgehalt und ungleiche Chancen für Entwicklungs- und Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen.

Zwar haben sich regionale Disparitäten und raumstrukturelle Unterschiede in Deutschland im Laufe der letzten zehn Jahre abgeschwächt, von einer Angleichung der Lebensverhältnisse in den unterschiedlichen Teilräumen kann jedoch nicht gesprochen werden. Ungleiche sozialräumliche Entwicklungen zeigen sich vor allem in

- anhaltenden sozialen Segregationsprozessen in den Städten,
- der Abwanderung aus den Städten in deren (weiteres) Umland (Suburbanisierung),
- großräumigen Ost-West- sowie Nord-Süd-Disparitäten,
- unabhängig von Ost-West- bzw. Nord-Süd-Differenzen bestehenden regionalen Disparitäten sowohl zwischen ländlichen Gebieten und Agglomerationsräumen wie auch zwischen strukturschwachen und entwicklungsdynamischen ländlichen bzw. verdichteten Räumen (Lutter 2005; Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung [BBR] 2000).

Diese strukturellen Prozesse vollziehen sich jedoch nicht überall in gleichem Umfang und gleicher Intensität, vielmehr zeigen sich regional differierende Ausprägungen und Ungleichzeitigkeiten aufgrund von unterschiedlichen Ausgangslagen sowie Entwicklungsgeschwindigkeiten. Sie sind Resultat komplexer Interaktionsprozesse zwischen zentralen Komponenten dieser Prozesse, zu denen die Verteilung und Entwicklung der Bevölkerung, des Arbeitsmarktangebots im Zuge wirtschaftlicher Dynamiken sowie der materiellen, personellen und institutionellen Infrastruktur gehören (BBR 2000, S. 7ff.). Regionale Disparitäten nehmen Einfluss auf das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen sowie die Lebenssituation ihrer Familien. Sie wirken im Wesentlichen über

- alters- und haushaltsspezifische sowie soziale und kulturelle Mischungen bzw. Entmischungen in der Bevölkerungszusammensetzung des sozialen Umfeldes,
- die Verfügbarkeit und die Qualität des Wohnungs- und Freiflächenangebots,
- den Zugang zu Angeboten für Bildung, Erziehung und Betreuung (z.B. Schulen, Kindertageseinrichtungen, soziale und kulturelle Angebote),
- die Versorgung mit Kommunikations- und Unterstützungsangeboten sowie mit haushaltsbezogenen Dienstleistungen und Gütern sowie
- unterschiedliche individuelle sowie familiäre sozio-ökonomische Gestaltungsspielräume und Zukunftsperspektiven im Zusammenhang mit dem regionalen Arbeitsplatzangebot und mit Armutsrisiken.

(a) Aufwachsen in der Stadt

Kindern und Jugendlichen, die in Städten aufwachsen, bietet sich prinzipiell eine vergleichsweise hohe Vielfalt sozialer Erfahrungsmöglichkeiten durch unterschiedliche Betreuungs-, Freizeit- und Bildungsangebote sowie eine bunte Mischung unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen und -schichten. Inwieweit derartige Chancen wahrgenommen werden können, ist jedoch wesentlich von der städtischen Struktur sowie von der sozio-ökonomischen Lage der Familien abhängig, die den Wohnstandort, die Wohnqualität und Wanderungsprozesse beeinflussen. So erhöhen

abwechslungsreiche kulturelle, soziale und kommerzielle Angebote in „Singlestädten“ mit einem relativ niedrigen Anteil von Familien – Universitäts- und Verwaltungsstandorte sowie Dienstleistungszentren wie München, Frankfurt am Main und Düsseldorf – die Lebensqualität der Bewohnerinnen und Bewohner, und es bieten sich in der Regel ausreichende Erwerbsmöglichkeiten. Allerdings schränken ein relativ hohes Mietniveau und hohe Lebenshaltungskosten die Wahl derartiger Wohnstandorte für Familien niedriger sozialer Schichten ein, und die geringe Verfügbarkeit von Betreuungsmöglichkeiten für Kinder verringert deren Attraktivität (BMFSFJ 2005).

Innerhalb von Städten zeigen sich Differenzen zwischen einzelnen Stadtteilen in der Wohn- und Wohnumfeldqualität, der Raumnutzung (z.B. Mischung von Gewerbe- und Wohnflächen) sowie der sozialen Zusammensetzung der Bewohnerschaft. Wesentliche Merkmale sozialräumlicher Segregationen sind die ökonomische Situation von Haushalten (Einkommen, Eigentum, Position auf dem Arbeitsmarkt), soziale Unterschiede (Bildung, Gesundheit, soziale Teilhabe, Position auf dem Wohnungsmarkt), kulturelle Unterschiede (ethnische Zugehörigkeit, Religion, normative Orientierungen [Spieckermann/Schubert 1997, S. 7, zit.n. Boos-Nünning/Otyakmaz 2000, S. 18]). Sie bedingen in Wechselwirkung mit dem Marktgeschehen auf dem Wohnungs- bzw. Immobilienmarkt und regulierenden kommunalen Eingriffen eine Homogenisierung der Bevölkerungszusammensetzung städtischer Quartiere (Radtke 2004). Sozio-ökonomisch niedrig positionierte Bevölkerungsschichten konzentrieren sich vor allem in Großsiedlungen am Stadtrand, die überwiegend in den 60er- und 70er-Jahren des 20. Jahrhunderts entstanden sind, sowie in innenstadtnahen Altbauquartieren mit einem niedrigen Mietniveau. Bei Letzteren handelt es sich um als „soziale Brennpunkte“ etikettierte Stadtviertel mit Sozialwohnungen sowie einem qualitativ schlechten Wohnungsbestand, die häufig ein hohes soziales Konfliktpotenzial aufweisen (Häußermann 2001; Neuhöfer 1998). In derartigen Quartieren leben vielfach auch Familien mit mehreren Kindern sowie Haushalte mit Mehrfachbenachteiligungen[53], für die das übliche Mietpreisniveau in besser situierten Stadtvierteln nicht erschwinglich ist, sowie Migrantinnen und Migranten aus niedrigen Sozialschichten mit einem – oftmals aufgrund von Arbeitslosigkeit – geringen Einkommen (Hillmann 2004; BBR 2000, S. 100, 148; Neuhöfer 1998).

Der Anteil von Ausländerinnen und Ausländern betrug 2003 in den Stadtstaaten – mit teilweise hohen Verdichtungen in einzelnen Quartieren – zwischen 13% und 15% (mit Berlin) und erreicht in einzelnen Städten sogar ein Fünftel bis ein Viertel (z.B. Mannheim, München, Frankfurt/Main), in Offenbach fast ein Drittel (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2004, S. 10f.). Entsprechend hoch ist auch der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in diesen Städten und – angesichts von räumlichen Segregationsprozessen mit hohen Konzentrationen von Migrantinnen und Migranten – in einzelnen Stadtquartieren bzw. in den hier liegenden Schulen (Radtke 2004; Herwartz-Emden 2003; Gogolin u.a. 2003). Dabei findet sich in entsprechenden Stadtvierteln oftmals eine Migrantenbevölkerung aus vielen verschiedenen Herkunftsregionen. So sprechen die Schülerinnen und Schüler in Hamburger Grundschulen ca. 100 verschiedene Familiensprachen außer Deutsch (Gogolin u.a. 2003, S. 31ff.). Dass nicht allein

53 Als Beispiele dienen Neuhöfer u.a. (1998, S. 39) „die deutsche alleinerziehende Mutter, die zugleich Sozialhilfeempfängerin und Klientin der Familienfürsorge ist“ und „der entlassene Strafgefangene, der überschuldet ist und eine Drogentherapie absolviert hat“.

ethnische Bindungen bzw. Vermittlungen für derartige räumliche Segregationsprozesse verantwortlich sind, sondern diese vor allem mit der unterschiedlichen ökonomischen Leistungsfähigkeit von Haushalten zusammenhängt, zeigt sich darin, dass deutsche Jugendliche vor allem dann in Nachbarschaften mit ausländischen Familien leben, wenn ihr familiärer Lebensstandard niedrig ist. Da derartige Nachbarschaften oftmals nicht frei gewählt sind, führt das Zusammenleben nicht selten zu sozialen Konflikten (Münchmeier 2002, S. 82; Deutsche Shell 2000, S. 228).

Kinder und Jugendliche, die in innenstadtnahen verkehrsreichen Wohngebieten mit einem schlechten Baubestand, mangelnden Spiel- und Freiflächen, einer homogenen Bevölkerung mit einem niedrigen Sozialstatus und einem hohen sozialen Konfliktpotenzial aufwachsen, sind in ihren Aneignungs- und Explorationsmöglichkeiten im häuslichen Wohnumfeld erheblich eingeschränkt. Häußermann und Kapphan (2000, S. 231) heben hervor, dass die Möglichkeiten sozialen Lernens von Kindern und Jugendlichen in derartigen Quartieren aufgrund fehlender Vorbilder im sozialen Umfeld, die „ein ‚normales' Leben ... (z.B. Erwerbstätigkeit, regelmäßiger Schulbesuch etc.)" repräsentieren, ungünstig seien. Der Anpassungsdruck in derartigen Stadtvierteln beinhalte die Gefahr, sozial abweichende Verhaltensweisen zu entwickeln, die u.a. Ausgrenzungen, Abwertungen und Stigmatisierungen durch die übrige Gesellschaft verstärken (Häußermann 2001; Neuhöfer 1998, S. 40f.). Darüber hinaus beinhaltet die Konzentration von Schülerinnen und Schülern in einzelnen Klassen und Schulen im Einzugsgebiet der so genannten sozialen Brennpunkte die Gefahr der Bildungsbenachteiligung, wie Forschungsergebnisse aus den USA zu Zusammenhängen zwischen Leistungsmessungen und ethnischer Homogenität in Schulen bzw. Schulklassen belegen (Radtke 2004). Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und ihren Familien können Stadtquartiere mit einem hohen Anteil von Bewohnerinnen und Bewohnern gleicher Herkunft jedoch auch Rückzugsmöglichkeiten aus spannungsreichen interethnischen Beziehungen sowie Schutz vor Marginalisierung und Diskriminierung in ihrem unmittelbaren Wohnumfeld bieten, die Selbstorganisationskraft der Familie stärken und Unterstützungsfunktionen bei einer unsicheren Lebensperspektive und bei Integrationsproblemen bereitstellen. Gleichzeitig ist aber auch zu berücksichtigen, dass durch derartige sozialräumlich segregierte Lebensweisen Integrationsprozesse behindert werden, da der Zugang zu Normen, Werten und Gewohnheiten der Mehrheitsgesellschaft erschwert, Bildungschancen verringert und schulische Fördermaßnahmen gefährdet sind (Boos-Nünning/Otyakmaz 2000, S. 20).

(b) Aufwachsen auf dem Lande

Mit der wachsenden Mobilität, der stärkeren sozialen Ausdifferenzierung der Dorfbevölkerung und einer zunehmenden Verringerung der sozialen Kontrolle haben sich städtische und ländliche Lebenswelten einander angenähert, ohne dass jedoch Unterschiede in den Lebensweisen, in der infrastrukturellen Versorgung, im Arbeitsplatzangebot sowie in der Wirtschaftskraft und -struktur gänzlich verschwunden wären (Schrapper/Spies 2002; BBR 2000, S. 67). Gleichzeitig existieren aber zwischen unterschiedlichen ländlichen Bereichen deutliche Disparitäten in den Lebensbedingungen und in der Bevölkerungszusammensetzung. Neben strukturschwachen Gebieten mit geringen Erwerbsmöglichkeiten und einer defizitären Infrastruktur gibt es ländliche Räume, die sich durch eine hohe wirtschaftliche Entwicklungsdynamik auszeichnen oder als Naherholungsgebiete in der Nähe von Agglomerationsräumen bzw. aufgrund ihrer Lage eine hohe Attraktivität und Wirtschaftskraft

aufweisen (BBR 2000, S. 64f.). Insbesondere in peripheren ländlichen Räumen ist das Einkommensniveau relativ niedrig, häufig weil Probleme bestehen, den wirtschaftlichen Strukturwandel bei abnehmenden Beschäftigungsmöglichkeiten in der Landwirtschaft zu bewältigen. Abwanderungen, Fernpendeln und die Annahme unterwertiger Beschäftigung bis hin zum Rückzug aus der Erwerbsarbeit sind – ebenso wie eine unzureichende Infrastrukturausstattung – Begleiterscheinungen derartiger Probleme (BBR 2000, S. 105).

Generell sind ländliche Räume durch eine gegenüber Städten geringere infrastrukturelle Dichte gekennzeichnet, u.a. ist die Erreichbarkeit von Schulen (insbesondere der Sekundarstufe II) sowie von Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangeboten geringer (BBR 2000, S. 102)[54] und für die Inanspruchnahme von kulturellen und sozialen Angeboten ist eine hohe Mobilität erforderlich (BBR 2000, S. 116). Hinsichtlich des Angebots an Kinderbetreuungseinrichtigungen „auf dem flachen Land" bestehen in Westdeutschland erhebliche Einschränkungen insbesondere im frühkindlichen Bereich und bei Ganztagsplätzen. In Ostdeutschland zeichnet sich aufgrund der Abwanderung insbesondere jüngerer Menschen und der demografisch bedingten zunehmendem Alterung der Bevölkerung ein Abbau von Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangeboten ab. Ein derartiger Trend ist jedoch auch in den alten Bundesländern, insbesondere in der Nähe altindustrieller Produktionszentren zu beobachten, und wird sich möglicherweise im Zuge der räumlichen Ausweitung von Suburbanisierungsprozessen, d.h. mit der zunehmenden Abwanderung in die Nachbarregionen des städtischen Umlands, auch in städtischen Agglomerationsräumen entwickeln (BBR 2000, S. 102, 171). Mit Blick auf die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen im ländlichen Raum ergeben sich hieraus große planerische und politische Herausforderungen, um den Einsatz finanzieller Mittel der sich verringernden öffentlichen Haushalte effektiv und an den Interessen von Kindern und Jugendlichen orientiert einzusetzen.

Kinder und Jugendliche, die auf dem Land aufwachsen, profitieren in der Regel von geringen Verkehrsbelastungen sowie von mehr Spiel- und Freiflächen zur selbst bestimmten Nutzung mit Gleichaltrigen. Ein Vorteil des Aufwachsens auf dem Land kann auch in der Einbindung in ein überschaubares soziales Umfeld, sowie in eine sehr fein differenzierte Vereinsstruktur zur Freizeitgestaltung gesehen werden (Sozialministerium Baden-Württemberg 2004, S. 55ff.; BBR 2000, S. 67). Andererseits können die größeren räumlichen Entfernungen, u.a. zur Schule und zu Freizeiteinrichtungen bzw. -angeboten, in Verbindung mit einem mangelhaften Ausbau öffentlicher Verkehrsmittel zu Bewegungs- und Handlungsbarrieren für Kinder und Jugendliche werden. Sie bringen erhöhte Mobilitätsanforderungen sowie in der Regel eine stärkere Abhängigkeit von der Bereitschaft der Eltern zu „Fahrdiensten" mit sich (Sozialministerium Baden-Württemberg 2004, S. 56; Schrapper/Spies 2002, S. 66). Auch in den Möglichkeiten, interkulturelle Erfahrungen zu machen, ist die überwiegende Anzahl der Heranwachsenden auf dem Land gegenüber Kindern und Jugendlichen, die in städtischen Lebensräumen aufwachsen, benachteiligt, da hier der Anteil von Migrantenfamilien relativ gering ist (vgl. Abschnitt 1.3.4 (a); Expertise Gogolin; Gogolin u.a. 2003). Angebote zur Förderung internationaler Kontakte könnten u.a. dazu beitragen, Toleranz und

54 Im Landesjugendbericht Baden-Württemberg für die 13. Legislaturperiode wird aufgrund des geringen Angebots von weiterführenden Schulen von einem „Bildungsgefälle zwischen ländlichen Regionen und Städten" gesprochen (Sozialministerium Baden-Württemberg 2004, S. 55).

Akzeptanz gegenüber anderen Kulturen und Lebensweisen zu fördern (Schrapper/Spies 2002, S. 65; Sächsisches Staatsministerium für Gesundheit und Familie 1996, S. 24). Die geringe Anzahl von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien stellen eine besondere Herausforderung für die Entwicklung von erreichbaren bildungsfördernden integrativen Organisationsformen der Bildung, Betreuung und Erziehung in ländlichen Regionen dar. Gebiete mit einer hohen Konzentration von Migrantinnen und Migranten, wie sie aufgrund der Ansiedlung von Erstaufnahmeeinrichtungen für Neuzuwandernde im ländlichen Raum in einigen Flächenländern gegeben sind, erfordern wiederum Maßnahmen, um Separierungen der Bevölkerungsgruppen zu vermeiden (Expertise Gogolin; Gogolin u.a. 2003).

Insgesamt ergeben sich je nach der Nähe und Ferne zu Städten, dem Arbeitsmarktangebot sowie der infrastrukturellen Ausstattung ländlicher Wohngebiete mit Betreuungs-, Freizeit- und Bildungseinrichten differenzierte Anforderungen für die Förderung kindlicher und jugendlicher Lern- und Bildungsprozesse im ländlichen Bereich.

(c) Aufwachsen unter dem Aspekt großräumiger Disparitäten

Die Lebenssituationen in Ost- und Westdeutschland sind durch Disparitäten gekennzeichnet, die sich in den neuen Bundesländern in höheren Armutsbelastungen von Kindern und in höheren Arbeitslosenquoten (im Jahr 2003 20% gegenüber 9%) mit einem großen Anteil von Frauen und von Langzeitarbeitslosen (Bundesagentur für Arbeit 2004) zeigen. Aufgrund wirtschaftlicher Probleme und den damit verbundenen geringen Ausbildungschancen seit Anfang der 1990er-Jahre sind vor allem höher qualifizierte junge Menschen nach Westdeutschland abgewandert, wobei sich dieser Trend mittlerweile jedoch zugunsten einer zunehmenden Binnenwanderung innerhalb der neuen Bundesländern abgeschwächt hat (Deutscher Bundestag 2004, S. 19; BBR 2000, S. 15). In vielen ostdeutschen Städten – vor allem in Klein- und Mittelstädten – hat sich die Bevölkerung aufgrund von Abwanderungen erheblich verringert; der Verlust liegt in den meisten Städten bei 10% bis 20% (Mädling 2002, S. 8). Derartige Entwicklungen sind jedoch nicht auf die neuen Bundesländer beschränkt, sondern finden sich auch im früheren Bundesgebiet in strukturschwachen Regionen, insbesondere in altindustriellen und monostrukturierten Regionen (BBR 2000).[55]

Die demografische Entwicklung in Ostdeutschland mit einem starken Rückgang der Geburten nach der Wiedervereinigung und mit noch immer unterhalb des westdeutschen Durchschnitts liegenden Geburtenraten, die zur Veränderung des Altersaufbaus der Bevölkerung mit einem hohen Anteil Älterer und einem geringen Anteil Jüngerer führt, birgt für die Organisation des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssystems besondere Herausforderungen. Ausgehend von der 10. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung (Statistisches Bundesamt 2003a) ist aufgrund des zu erwartenden Rückgangs der Anzahl der Jugendlichen damit zu rechnen, dass die derzeitige Infrastruktur der Kinder- und Jugendhilfe ausgedünnt wird, so dass die Erreichbarkeit von Angeboten erschwert werden dürfte. Hingegen wird sich bei den Angeboten für Sechs- bis Zehnjährige die

55 Die höchsten Arbeitslosenquoten sind im Jahr 2003 in Sachsen-Anhalt und Thüringen registriert worden, aber auch in einzelnen Regionen in Nordhessen und Rheinland-Pfalz sowie in Bremen war die Arbeitsmarktlage ausgesprochen problematisch. Demgegenüber lag die Arbeitslosenquote in Bayern und Baden-Württemberg deutlich unter dem bundesrepublikanischen Durchschnitt (Bundesagentur für Arbeit 2004).

Nachfrage bis zum Jahr 2015 erhöhen, ebenso bei den Kindergartenkindern, allerdings auf einem niedrigeren Niveau, und die Anzahl der Dreijährigen wird zunächst etwas sinken und dann wieder ansteigen (Deutscher Bundestag 2004, S. 25ff.).

Dadurch, dass Kinder in den neuen Bundesländern ein besser ausgebautes Angebot an Betreuungseinrichtungen vorfinden, kann angenommen werden, dass die weitgehend selbstverständliche Erwerbstätigkeit von Müttern seltener zu Organisationsproblemen im Kinderalltag und damit zu familiären Belastungen führt. Gleichzeitig sind mehr Kinder in Ost- als in Westdeutschland aufgrund der hohen Arbeitslosenquoten und stärkeren Diskontinuitäten zwischen Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit der Eltern sowie einem größeren Anteil von Kindern, die bei Alleinerziehenden aufwachsen, von Armut betroffen bzw. bedroht. Dies dürfte – ebenso wie in anderen strukturschwachen Regionen mit hohen Arbeitslosenanteilen – den Zugang zu kommerziellen bildungsrelevanten Angeboten für einen größeren Anteil von Kindern und Jugendlichen einschränken. Der geringere Anteil an Migrantinnen und Migranten in Ostdeutschland bedingt für Kinder und Jugendlichen einen Verlust an kulturellen Erfahrungen und führt darüber hinaus zu einer distanzierteren und fremdenfeindlicheren Haltung bei Jugendlichen als in Westdeutschland. Entsprechende Haltungen werden nicht nur für 16- bis 29-jährige Jugendliche auf der Grundlage des Jugendsurvey des Deutschen Jugendinstitut 1997 belegt (Kleinert 2000), sondern auch in der 3. Welle des DJI-Jugendsurvey für 12- bis 15-Jährige und für 16- bis 29-Jährige bestätigt. Für Letztere zeigt sich im Vergleich mit den Jugendsurvey-Daten von 1992 und 1997 allerdings eine Abnahme fremdenfeindlicher Orientierungen.[56]

1.4 Veränderungen des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssystems

In den bisherigen Abschnitten dieses Kapitels standen die veränderten Rahmenbedingungen des Aufwachsens und der Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien im Mittelpunkt. In diesem letzten Abschnitt wird die Perspektive gewechselt und nach der institutionellen Seite lebensweltlicher Veränderungen, nach den Folgen für das Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssystem gefragt. Diese sind zwar nicht streng nur auf die zuvor genannten Entwicklungen zurückzuführen, korrespondieren aber dennoch mittelbar oder unmittelbar mit den diagnostizierten Veränderungen der privaten Lebenswelten. Diese lassen sich in ihren gesellschaftlichen Folgen auch an den Veränderungen des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssystems ablesen.

Deshalb soll nachfolgend – auf einige ausgewählte Punkte konzentriert – danach gefragt werden, welche Veränderungen und Herausforderungen im Lichte der veränderten Lebenswelten von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien sich für das institutionelle Gefüge von Bildung, Betreuung und Erziehung in den letzten Jahrzehnten ergeben haben oder gegenwärtig abzeichnen. Während zunächst die zeitlichen, örtlichen und inhaltlichen Neuformatierungen des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssystems im Vordergrund stehen, werden anschließend zwei empirische Indikatoren für die systembezogenen Veränderungen ins Blickfeld gerückt: der Wandel und die Expansion des Arbeitsmarktes für „Sozial- und Erziehungsberufe“ sowie die Lage und die Entwicklung der

56 Die Ergebnisse der 3. Welle des DJI-Jugendsurveys (s. Glossar) sind Anfang des Jahres 2006 im VS Verlag für Sozialwissenschaften zur Veröffentlichung vorgesehen (Gille u.a. 2006); vgl. auch Gaiser u.a. 2005.

bildungsbezogenen Ausgaben in dem hier anstehenden Themenbereich.

1.4.1 Die Entgrenzung von Bildung, Betreuung und Erziehung

Dass sich das öffentlich verantwortete und gestaltete Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssystem auch im Horizont veränderter Lebenslagen und privater Lebenswelten in mehrfacher Hinsicht gewandelt hat bzw. gegenwärtig zu wandeln beginnt, zeigt sich nicht zuletzt an den vielfältigen geplanten oder bereits realisierten Veränderungen der Institutionen des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssystems. Durchgängig durch fast alle institutionellen Kontexte auf dem biografischen Weg des Aufwachsens von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter – von der Kinderbetreuung in den ersten Lebensjahren bis zur Hochschule – lassen sich umfangreiche Debatten und Aktivitäten um mehr oder minder weitreichende Reformabsichten und -vorhaben beobachten. Zugespitzt formuliert kann man sagen, dass es um eine grundlegende Modernisierung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssystems bzw. um eine Anpassung an die vermuteten Erfordernisse des 21. Jahrhunderts geht.

Dabei deutet sich für die Institutionen des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssystems im Kern, so die Annahme, eine dreifache Entgrenzung der Prozesse von Bildung, Betreuung und Erziehung an, wie sie zum Teil auch schon in den vorigen Abschnitten thematisiert worden sind: eine zeitlich-biografische, eine örtlich-institutionelle und eine inhaltlich-thematische Entgrenzung.

Bei der *zeitlich-biografischen Entgrenzung* flexibilisieren sich die Übergänge, die Statuspassagen und die zeitlichen Markierungen im Lebensverlauf, erodieren die festen Übergänge zwischen den einzelnen Abschnitten im Lebenslauf – etwa die Zeitpunkte des Beginns der institutionellen Kinderbetreuung, der Einschulung oder des Schulabgangs –, ebenso wie sich eindeutige Zuordnungen von Lebensabschnitten zu feststehenden Stationen im Lebenslauf lockern, indem beispielsweise Schulabschlüsse im Erwachsenenalter nachgeholt werden, Kinder bereits Universitäten besuchen oder Senioren noch ein Studium beginnen. Die Rede von einer „Entstrukturierung“ und „Entstandardisierung“ der Jugendphase, wie dies in der Jugendforschung seit den 1980er-Jahren genannt wird, kennzeichnet diese Auflösung klarer Grenzen und Zuordnungen ebenso wie die Befunde der Familienforschung, etwa die Pluralisierung des Heiratsalters oder der Zeitpunkt der Geburt eines ersten Kindes in der Biografie von jungen Paaren. Das Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssystem muss sich auf diese Herausforderung einstellen.

Bei der *institutionellen Entgrenzung* weicht das Exklusivrecht und das Monopol der klassischen Erziehungsinstanzen – etwa mit Blick auf die schwindende Definitionsmacht der Familie – ebenso auf wie das der Bildungsinstanzen mit Blick auf die Durchführung sowie auf die Vergabe von Bildungsabschlüssen und Zertifikaten. Dies zeigt sich, wenn beispielsweise neben der Schule Jugendbildungswerke oder Volkshochschulen Schulabschlüsse, wenn überbetriebliche, staatliche Akteure neben den Betrieben Berufsabschlüsse der dualen Ausbildung oder wenn private Managementschulen Hochschulabschlüsse neben den Fachhochschulen und Universitäten vergeben. In allen diesen Fällen erweitert sich die Palette der Anbieter, eröffnen sich für die Menschen mehr Wahlmöglichkeiten und treten die Anbieter entsprechender Bildungs-, Betreuungs- und

Erziehungsangebote in einen verstärkten Wettbewerb.

Bei der *thematischen Entgrenzung* schließlich wird die Antwort auf die Frage, was Kinder und Jugendliche auf dem Weg des Aufwachsens eigentlich lernen müssen, immer weniger eindeutig. Themen und Inhalte der frühkindlichen Erziehung sind dabei ebenso in Bewegung geraten wie der Themen- und Fächerzuschnitt der Schule oder das Ausbildungsprofil vieler beruflicher Ausbildungen im Lichte der Debatte um Schlüsselqualifikationen oder Kernkompetenzen. Unklar wird aber auch, welche Themen in einer Gesellschaft wo und wie vermittelt werden, was lebensweltlich weiter gegeben wird und was eigens geplant werden muss. Es ist jedenfalls kaum zu bestreiten, dass viele wichtige Themen im Leben eines erwachsenen Menschen gerade nicht in der Schule vermittelt werden (Richter 1999).

Aufgrund dieser Aufweichung bislang etablierter Zuordnungen und Zuständigkeiten kommt auch das Verhältnis zwischen den jeweils zuständigen Institutionen in Bewegung, geraten die diachronen und synchronen Übergänge zwischen den Institutionen – beispielsweise vom Kindergarten in die Schule oder von der Schule zu außerschulischen Akteuren – verstärkt ins Blickfeld, werden die Institutionen in ihrer Verfasstheit selber auf den Prüfstand gestellt. Nie zuvor hat es in der Bundesrepublik eine so umfassende und zeitgleiche Diskussion um den Veränderungsbedarf aller Instanzen des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssystems gegeben wie heute.

Spätestens seit der Einführung des Kindergartenrechtsanspruchs und der damit erstmals denkbaren effektiv bedarfsgerechten Vollversorgung für die Kinder im Kindergartenalter ist die Frage des inhaltlichen Profils, des bedarfsdeckenden Angebots und der Qualität der Einrichtungen ebenso zum Thema geworden wie die Frage des weitergehenden Ausbaus mit Blick auf die unter Dreijährigen, die Kinder im Schulalter und auf den Anteil an ganztägigen Angeboten im Kindergartenalter. Infolgedessen ist das inzwischen in Kraft getretene „Tagesbetreuungsausbaugesetz“, als erste Teilreform des bestehenden Kinder- und Jugendhilfegesetzes, eine konsequente Umsetzung des ungedeckten Bedarfs.[57]

Damit hat sich aber auch die Fragestellung und die Blickrichtung verschoben: Bildung, Betreuung und Erziehung „von Anfang an“ werden zu einem neuen öffentlichen Grundthema mit ganz unterschiedlichen Vorschlägen: von einer stärker an schulischen Themen ausgerichteten Kindertagesbetreuung über eine generelle Verschulung der Kinderbetreuung – einschließlich der „Überweisung“ an die zuständige Kultuspolitik – bis hin zu einer Vorverlegung des Einschulungsalters und der Schulpflicht.

Verändert hat sich nach PISA auch die Debatte um die Gestalt und den Auftrag der Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen, insbesondere der Schule. Zwischen einer neuen Leistungsorientierung und einer besseren (Sprach-)Förderung vor allem der Migrantenkinder hat hauptsächlich die Debatte um den Ausbau der Ganztagsschule eine neue Dynamik in der Frage des Zusammenspiels der Schule und der Kinder- und Jugendhilfe entfacht. Mehr denn je stehen die Fragen im Raum, wer heutzutage mit Blick auf das Aufwachsen von Kindern für was zuständig ist, wie

57 Zum Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG) vgl. Glossar.

einigermaßen gewährleistet werden kann, dass eine Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung auf breiter Ebene erfolgt und dabei möglichst alle Kinder, unabhängig von nationaler und sozialer Herkunft, entsprechende Unterstützung und Anregung im Prozess des Erwachsenwerdens erfahren und wie schließlich das Zusammenspiel und die Kooperation bislang vergleichsweise deutlich voneinander getrennter und abgeschotteter Erziehungs- und Bildungsinstitutionen gefördert werden kann.

Die Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen, einschließlich der Familie, stehen zu Beginn des 21. Jahrhunderts vor der schwierigen Aufgabe, sich an die veränderten Rahmenbedingungen anzupassen, d.h. sich als so zukunftsfähig zu erweisen, dass sie ihrer Kernaufgabe – Kinder auf ihrem Weg des Erwachsenwerdens zu unterstützen – gerecht werden können.

1.4.2 Das Wachstum der Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsberufe

Das neu erwachte öffentliche Interesse an Bildung, Betreuung und Erziehung markiert zwar keinen Wendepunkt in der politischen Gestaltung dieses Bereichs, ist aber dennoch Ausdruck seiner gewachsenen gesellschaftlichen Bedeutung.

Dieser Bedeutungszuwachs lässt sich festmachen an der Entwicklung und der Expansion der Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsberufe (Rauschenbach 1999). War der Ausbau des Bildungssystems in den späten 60er- und frühen 70er-Jahren des 20. Jahrhunderts im Zuge der damaligen Bildungsreform noch vergleichsweise offenkundig, so ist das weitere Wachstum dieser personenbezogenen sozialen Dienstleistungsbranche – in der amtlichen Statistik zusammengefasst als „Sozial- und Erziehungsberufe“[58] – lange Zeit fast unbemerkt verlaufen (vgl. Tab. 1.4). Anfang der 1950er-Jahre waren im westlichen Nachkriegsdeutschland gerade einmal 367.000 Menschen in den so genannten „Sozial- und Erziehungsberufen“ tätig; 25 Jahre später, also 1975, waren es rund 900.000.[59] Wenngleich dies bereits ein erheblicher Anstieg auf mehr als das Doppelte war, so lösten doch erst die nächsten 25 Jahre die eigentliche Dynamik dieses Bereichs aus. Zwischen 1975 und 2003 hat sich die Zahl der Beschäftigten in dieser Branche von rund 900.000 auf zuletzt 2,4 Mio. im Jahre 2003 erhöht. Dahinter verbirgt sich nicht nur eine Steigerung um knapp 170%, sondern auch eine anhaltende und kontinuierliche Steigerung von im Schnitt mehr als 50.000 Arbeitsplätzen pro Jahr – und dies bis zuletzt und ohne Trendbruch. Und das bedeutet zugleich: Mehr als jede zweite Stelle in den Sozial- und Erziehungsberufen ist erst in den letzten 20 Jahren, also in den 80er- und 90er-Jahren hinzugekommen.[60]

---

58 Die „Sozial- und Erziehungsberufe“ umfassen neben vielen kleineren, anderen Berufsgruppen auf der einen Seite vor allem sämtliche Lehrerinnen und Lehrer (einschließlich der Hochschule) und auf der anderen Seite alle sozialen und sozialpflegerischen Berufe, also neben der Kinder- und Jugendhilfe z.B. auch die Altenpflege (allerdings nicht die Gesundheitsberufe). Auch wenn es sich dabei eindeutig nicht um Berufe der Bildung, Betreuung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter handelt, so sind es dennoch Berufe, die indirekt ebenfalls auf die veränderte Situation der Lebensform Familie reagieren.

59 Obgleich die amtliche Statistik bei den Berufskennziffern (BKZ) 86 bis 89 von „Sozial- und Erziehungsberufen“ spricht, verbergen sich dahinter zum einen auch die „geisteswissenschaftlichen und naturwissenschaftlichen Berufe“ (BKZ 88), soweit sie nicht anderweitig genannt werden (darin enthalten sind beispielsweise auch „Erziehungswissenschaftler“ und „Psychologen“) und zum anderen die „Berufe in der Seelsorge“ (BKZ 89). Sie machen zusammen jedoch nur knapp 15% der gesamten Gruppe der Sozial- und Erziehungsberufe aus.

60 Dieser Anstieg ist keineswegs, wie zu vermuten wäre, überwiegend oder gar allein auf den Zuwachs von Teilzeitstellen,

Tab. 1.4: Entwicklung der Sozial- und Erziehungsberufe (Berufskennziffer 86-89) zwischen 1950 und 2003 (westliche Bundesländer: 1950-2003; Deutschland insgesamt: 1993-2003)

Jahr	Erwerbstätige absolut x 1.000 (1)	davon: Frauen absolut x 1.000 (2)	Sozial- und Erziehungsberufe BKZ[1] 86-89 absolut x 1.000 (3)	%-Anteil an (1) (4)	erwerbstätige Frauen in 86-89 %-Anteil an (2) (5)	darunter: Soziale Berufe BKZ 86 x 1.000 (6)	Lehrer BKZ 87 x 1.000 (7)
			Westliche Bundesländer				
1950	22.074	7.804	367	1,7	/	60	206
1961	26.500	9.886	492	1,9	/	96	272
1970	26.333	9.453	698	2,7	/	151	381
1973	27.066	9.974	815	3,0	4,2	168	543
1976	25.752	9.580	975	3,8	5,4	227	643
1980	26.874	10.092	1.153	4,3	6,1	293	721
1985	26.626	10.225	1.231	4,6	6,6	361	748
1989	27.742	10.794	1.393	5,0	7,4	473	777
1991	29.684	11.965	1.579	5,3	7,6	540	858
1995	29.244	12.102	1.913	6,5	9,6	727	932
1999	29.729	12.738	2.171	7,3	10,7	885	959
2001	30.307	13.226	2.273	7,5	11,1	962	986
2003	29.847	13.246	2.414	8,1	11,9	1.028	1.022
			Deutschland insgesamt				
1993	36.380	15.084	2.265	6,2	9,5	866	1.130
1995	36.048	15.109	2.413	6,7	10,2	950	1.170
1997	35.805	15.256	2.586	7,2	10,8	1.039	1.206
1999	36.402	15.744	2.696	7,4	11,1	1.133	1.191
2001	36.816	16.187	2.794	7,6	11,4	1.215	1.205
2003	36.172	16.176	2.954	8,2	12,3	1.295	1.246

1 BKZ = Berufskennziffer der amtlichen Statistik.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Volkszählungen, Mikrozensus, verschiedene Jahrgänge; eigene Berechnungen

Allein diese Entwicklung markiert schon in sich ein außergewöhnliches und nachhaltiges Wachstum dieser gesamten Branche.[61] Setzt man diese Entwicklung darüber hinaus in Relation zum Verlauf des gesamten Arbeitsmarktes, dann wird erkennbar, dass dieses Wachstum nicht nur innerhalb des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssystems an Bedeutung gewonnen hat, sondern im gesamten Arbeitsmarkt. Waren 1950 gerade mal 1,7% aller Beschäftigten in Deutschland dieser Branche zuzuordnen, so waren es Mitte der 70er-Jahre bereits 4%, also immerhin jeder 25. Arbeitsplatz. Inzwischen ist dieser Anteil auf über 8% angestiegen, so dass heute jeder 12. Arbeitsplatz in Deutschland in den Sozial- und Erziehungsberufen zu finden ist.

---

also eine Stellenteilung zurückzuführen. So entspricht, um ein Beispiel zu wählen, der Anstieg in den sozialen Berufen zwischen 1982 und 2003 um 714.000 Personen umgerechnet in Vollzeitäquivalente einem Anstieg um rund 500.000 Vollzeitstellen. Das entspricht immer noch einem Zuwachsvolumen von etwa 25.000 neuen Vollzeitstellen pro Jahr.

61 Erinnert werden muss dabei nochmals daran, dass es sich hierbei um alle Formen der personenbezogenen sozialen Dienstleistungsberufe handelt, also beispielsweise auch um Personen, die in der Altenpflege tätig sind. Aber auch diese reagieren in gewisser Weise auf den Wandel der Familie als Lebensform.

Betrachtet man gesondert die Dynamik der Frauenerwerbstätigkeit, deren Anstieg die markanteste Veränderung des westdeutschen Arbeitsmarktes in den letzten 25 Jahren ist, so zeigt sich, dass die Branche der Sozial- und Erziehungsberufe zu einem der wichtigsten Arbeitsmärkte für Frauen geworden ist: Jeder achte Arbeitsplatz der heute erwerbstätigen Frauen findet sich in den Sozial- und Erziehungsberufen; das sind rund 12% aller erwerbstätigen Frauen. Diese Relationen gelten auch mit Blick auf die gesamtdeutsche Entwicklung nach der Wiedervereinigung.

Unter dem Strich macht diese Entwicklung dreierlei deutlich: erstens, dass die gesamte Dynamik und Entwicklung des öffentlichen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssystems inzwischen auch eine erhebliche arbeitsmarktpolitische Bedeutung erlangt hat; zweitens, dass dieses Arbeitsmarktsegment für die Entwicklung der Erwerbstätigkeit von Frauen bis heute ein wesentlicher Motor gewesen ist; drittens – und hierauf kommt es in dem hier anstehenden Zusammenhang besonders an –, dass die Veränderungen von Familie und Lebenswelt mit zu einem stetigen und nachhaltigen Ausbau des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssystems beigetragen haben. Heute ergänzen sich die private und öffentliche Verantwortung von Bildung, Betreuung und Erziehung mehr denn je.

1.4.3 Ökonomische Aspekte des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssystems

Das Finanzvolumen der Ausgaben für die öffentlich verantwortete Bildung, Betreuung und Erziehung in Deutschland adäquat einzuschätzen, ist nicht einfach. Grundsätzlich sind die Möglichkeiten einer Darstellung und Analyse der Ausgaben des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssystems beschränkt. Für eine Beschreibung des Finanzvolumens in Deutschland kann auf Daten des Statistischen Bundesamts zurückgegriffen werden. Diese Daten sind veröffentlicht auf der Internetseite des Statistischen Bundesamts, im BLK-Bildungsfinanzbericht, in den Grund- und Strukturdaten des BMBF und im OECD-Bericht „Bildung auf einen Blick“.

Versucht man das Finanzvolumen für Bildung insgesamt zu beschreiben, so wird normalerweise unterschieden zwischen dem „Bildungsbudget“ im engeren Sinne (Ausgaben für den Bildungsprozess plus Förderung von Bildungsteilnehmern) sowie Ausgaben für Bildung, Forschung und Wissenschaft zusammen, die neben dem Bildungsbudget auch noch die Ausgaben für Forschung und Entwicklung sowie für sonstige Bildungs- und Wissenschaftsinfrastruktur beinhalten.[62]

Das Bildungsbudget beschreibt dabei zunächst die Gesamtaufwendungen für Bildung – und dies erst einmal unabhängig davon, aus welchen Quellen diese erbracht werden. Diesbezüglich ist bei der Analyse des Bildungsbudgets des Weiteren zu unterscheiden zwischen Durchführungs- und Finanzierungskonzept. Vereinfacht ausgedrückt, geht es im *Durchführungskonzept* darum, wie viel Geld im Bildungssystem ankommt, und im *Finanzierungskonzept*, wo das Geld für die Bildung herkommt. Das Finanzierungskonzept verweist darauf, dass Bildungsausgaben sowohl aus Ausgaben öffentlicher Haushalte als auch aus privaten Ausgaben von Einzelpersonen, Familien oder privaten (freien) Trägern bestehen. Das bundesdeutsche Bildungs- und Ausbildungssystem setzt sich beginnend mit der Bildung im Kindergarten aus einem Mix verschiedener Finanzierungsanteile von „privat“ und

62 Im Weiteren wird bei der Präsentation der Daten vor allem Bezug auf das Bildungsbudget im engeren Sinne genommen.

„öffentlich“ zusammen, der je nach Bildungsstufe schwankt. Hinzu kommt im föderalistischen System der Bundesrepublik, dass sich „die öffentliche Hand“ auf drei Ebenen verteilt, die – trotz der Bildungshoheit der Länder – je nach Bildungsstufe und -institution sehr unterschiedlich an der Finanzierung und Förderung von Bildung beteiligt sind (z.B. die Kommunen und Länder in der Jugendarbeit oder Bund, Länder und Kommunen zusammen im Ausbau der Ganztagsschulen).

Sowohl der Mix der Ausgaben auf verschiedenen Ebenen der öffentlichen Hand als auch der Mix privater und öffentlicher Ausgaben erschwert die statistische Erfassung der Bildungsausgaben dadurch, dass z.B. den Kommunen neben den Ausgaben auch Einnahmen durch Landesmittel und/oder Elternbeiträge zukommen und so zwischen Brutto- und Nettoausgaben der öffentlichen Hand unterschieden werden muss. Gleichzeitig werden bestimmte Ressourceneinsätze privater Träger statistisch nicht erfasst.

In der Durchführungsbetrachtung setzten sich die Ausgaben für den Bildungsprozess aus Ausgaben für Personal, laufenden Sachaufwand sowie Investitionen zusammen. Den zweiten Teil des Bildungsbudgets im engeren Sinne stellt die Förderung von Bildungsteilnehmern/-teilnehmerinnen dar (z.B. über Stipendien, die Förderung durch die Bundesagentur für Arbeit oder das Kindergeld für Eltern von Studierenden).

(1) Ausgaben für Bildung vor und neben der Schule

Für die Darstellung in diesem Bericht wird auf einrichtungsbezogene Ausgaben zurückgegriffen. Dabei sind empirisch vor allem der Bereich der vorschulischen Bildung, Betreuung und Erziehung sowie – in geringerem Umfang – die Jugendarbeit Gegenstand regelmäßiger Berichterstattung. An diesen Beispielen soll das Ausgabevolumen in den Bereichen vor und neben der Schule veranschaulicht werden.[63]

(a) Kindertageseinrichtungen: Der Bereich der Kindertageseinrichtungen bzw. der Elementarbereich[64] ist in der nationalen und internationalen Bildungsberichterstattung neben der Schule und dem Ausbildungs- und Hochschulwesen am besten dokumentiert. Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) geht in ihrem Finanzbericht von 2002/2003 (2004 verabschiedet) von einem Ausgabevolumen von 4,3 Mrd. € für die „Durchführung des Bildungsprozesses“ in der *öffentlichen v*orschulischen Erziehung (Kindergärten, Vorklassen, Schulkindergarten – ohne Horte) und 7,4 Mrd. € in der *privaten* „vorschulischen Erziehung“ (Kindergärten, Vorklassen, Schulkindergarten – ohne Horte) im Jahre 2001 aus.[65] Seit 1995 ist im öffentlichen Bereich eine Abnahme um 0,4 Mrd. € zu verzeichnen, während das Volumen in der privaten vorschulischen Erziehung zwischen 1995 und 2001 um 1,2 Mrd. € gestiegen ist.

Die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik weist zum Zeitpunkt 31.12.2002 den Bereich der

---

63 Nicht amtlich erfasst werden private Ausbildungsausgaben für „sonstige Lernorte“, auf die im Abschnitt 6.3.1 näher eingegangen wird.

64 Die Abgrenzung dieses Sektors ist in den verschiedenen Statistiken nicht unbedingt vergleichbar, da in der Regel die Horte nicht einbezogen werden, die in der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik zumindest in den offiziellen Publikationen oftmals dem Feld der Kindertagesbetreuung zugerechnet werden.

65 Die BLK räumt aber ein, dass die Berechnungsergebnisse u.U. durch die Privatisierung von Kindergärten verzerrt sind.

Tageseinrichtungen für Kinder mit Ausgaben in Höhe von 10,95 Mrd. € aus. 1992, also 10 Jahre zuvor, lag dieser Wert bundesweit noch bei 8,5 Mrd. €. Dabei ist dieses Wachstum von über 2,4 Mrd. € neben dem inflationsbedingten Anstieg vor allem auf die Umsetzung des Rechtsanspruchs und einer damit einhergehenden Ausweitung der Platzzahlen zurückzuführen.

Vergleicht man die Ausgaben für die „vorschulische Erziehung" mit den Ausgaben für die Schulen, so sind nach den Angaben von Dohmen u.a. (2004, S. 75) für den Vorschulbereich im Jahr 2000 zwar 4.917 € pro Kind aufgewendet worden, davon waren aber nur 3.090 € öffentliche Mittel (der Rest wurde von den Eltern oder den freien Trägern aufgebracht). Verglichen mit den öffentlichen Ausgaben für die öffentlichen Schulen waren das für die Grundschulen pro Kind und Jahr 3.426 €, für die Hauptschulen 4.704 €, für die Gymnasien 5.113 € und für die Gesamtschulen 5.215 €, eine Zahl, die sich vor allem aus dem überwiegenden Ganztagsschulangebot dieser Schulform erklärt (Dohmen u.a. 2004, S. 81). Damit ist unter den erwähnten Bildungssektoren, was die öffentlichen Ausgaben angeht, der Elementarbereich der am wenigsten kostenintensive. Allerdings schwanken die durchschnittlichen Ausgaben im Bereich der Schule zum Teil erheblich. So bestehen deutliche Unterschiede zwischen den Ausgaben pro Schüler/in zwischen den neuen Bundesländern, den „Flächenländern" der alten Bundesländer sowie den sehr ausgabenintensiven Stadtstaaten.

Stellt man diesen Analysen die OECD-Daten zu den Bildungsausgaben gegenüber, die auch die privaten Bildungsausgaben beinhalten, so finden sich für Deutschland im Jahr 2001 in (kaufkraftbereinigten) US-Dollar Ausgaben von 4.956 $ pro betreutem Kind für den Elementarbereich gegenüber nur 4.237 $ pro Schüler/in für die Primarstufe, 5.366 $ pro Schüler/in und Kopf für die komplette Sekundarstufe I (alle Schulformen) sowie 9.223 $ pro Schüler/in für die Sekundarstufe II (OECD 2004b). Mit der Einbeziehung privater Bildungsausgaben verschiebt sich demnach die Ausgabenbilanz (vgl. Tab. 1.5 sowie den folgenden Abschnitt 2).

Tab. 1.5: Ausgaben im Elementarbereich pro Kindergartenkind im Vergleich mit den Ausgaben im Primar- und Sekundarbereich pro Schüler/in im Jahr 2001 in ausgewählten OECD-Staaten (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt, basierend auf Vollzeitäquivalenten)

	Elementarbereich (3 Jahre bis Schulteintritt)	Primar-bereich	Sekundar-bereich	darunter:	
			insgesamt	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II
	US $	Index: Elementarbereich =100			
USA[1]	8.522	89	103	98	109
Norwegen	8.246	90	110	101	119
Großbritannien	7.595	58	78	k. A.	k. A.
Österreich	5.713	115	150	146	155
Deutschland	4.956	85	134	108	186
Dänemark	4.542	167	179	168	188
Frankreich	4.323	111	188	173	206
Niederlande	4.228	115	151	160	140
Finnland	3.640	129	180	206	163
Spanien	3.608	116	151	k. A.	k. A.
Schweden	3.504	180	185	179	189
Japan	3.478	166	188	177	198
Tschechien	2.449	76	141	133	150
OECD gesamt	4.490	107	149	k. A.	k. A.

1 Nur öffentliche und unabhängige private Bildungseinrichtungen

Quelle: OECD 2004b, Indikator eigene Berechnungen

Demzufolge weist in Deutschland der Elementarbereich den höchsten Anteil an privaten Bildungsausgaben auf: Die OECD-Daten zeigen im Jahr 2001 für diesen Sektor ein Verhältnis von 62% öffentlicher zu 38% privater Ausgaben (Haushalte und Organisationen/Träger), während die Relationen im Primar- und Sekundarbereich bei 81% zu 19% und im Tertiärbereich bei über 91% zu 9% liegen (OECD 2004b).

(b) Kinder- und Jugendarbeit: Die Ausgaben für Einrichtungen der Jugendarbeit werden im Bildungsfinanzbericht unter „sonstige Bildungseinrichtungen" als Bestandteil des Bildungsbudgets aufgeführt. Dabei wurden die Ausgaben für die Einrichtungen der Jugendarbeit von der BLK für das Jahr 2001 mit 1,4 Mrd. € ausgewiesen; dies macht somit 1,1% des Bildungsbudgets im engeren Sinne aus (BLK 2004). Die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik weist für das Jahr 2001 öffentliche Ausgaben in Höhe von 1,42 Mrd. € und für das Jahr 2002 von 1,46 Mrd. € aus, was gleichzeitig einen (nicht preisbereinigten) Anstieg von 340 Mio. € seit 1992 bedeutet. Auf die Bevölkerung zwischen 6 und unter 21 Jahren umgerechnet, ergibt dies für das Jahr 2002 bundesweit ca. 109 € pro Kind/Jugendlicher/Jugendlichem und Jahr, allerdings mit einer Spanne in den Bundesländern zwischen 70 € und 196 € (Rauschenbach 2004, S. 7). Die Steigerungen der Ausgaben für die Jugendarbeit sind in den alten und den neuen Bundesländern jedoch ausgesprochen unterschiedlich ausgefallen. Preisbereinigt auf das Jahr 1992 betrug der Anstieg bis 2002 in den alten Bundesländern insgesamt noch knapp 3%, in den neuen Bundesländern immerhin 68% (ebd.).

In den Grund- und Strukturdaten des BMBF werden die Ausgaben für die Kindertageseinrichtungen und die Jugendarbeit summiert sowie dem Schulsystem und dem Hochschulwesen gegenübergestellt. In der historischen Rückschau machte der Anteil der Bildungsausgaben 1975 im früheren Bundesgebiet für diesen Bereich 0,26% des Bruttoinlandsprodukts (BIP) aus (umgerechnet 2,3 Mrd. €), im Jahr 2001 waren es in ganz Deutschland 0,52% des BIP (umgerechnet 11 Mrd. €) – bei einem Höchststand Mitte der 1990er-Jahre von fast 0,6%. Zum Vergleich: Das gesamte Schulwesen lag 1975 bei 1,92% des BIP (16,8 Mrd. €), im Jahre 2002 waren es 2,33% (47,6 Mrd. €). Damit ist das Verhältnis der außerschulischen Bildung von einer Größenordnung von etwa 14% gegenüber den schulischen Ausgaben im Jahre 1975 auf zuletzt über 23% gestiegen (BMBF 2004a, S. 340; vgl. Abb. A-1.3 und A-1.4 im Anhang). Die gesamten Bildungsausgaben stiegen in diesem Zeitraum von 3,12% des BIP auf 3,99% (wobei auch hier Anfang der 90er-Jahre ein Höchststand von über 4,2% erreicht wurde; ebd., S. 345) (vgl. Tab. 1.6).

Tab. 1.6: Bildungsausgaben nach Aufgabenbereichen und Anteilen an allen Bildungsausgaben und dem Bruttoinlandsprodukt (BIP) (westliche Bundesländer: 1975-1990; Deutschland insgesamt: 1992-2002)

	Bildungsausgaben insgesamt		darunter: Tageseinrichtungen und Jugendarbeit			Schulen		
Jahr	in Mio. € (1)	%-Anteil am BIP (2)	in Mio. € (3)	in % von (1) (4)	%-Anteil am BIP (5)	in Mio. € (6)	in % von (1) (7)	%-Anteil am BIP (8)
				Westliche Bundesländer				
1975	27.406	3,12	2.305	8,4	0,26	16.828	61,4	1,92
1980	36.592	3,55	2.682	7,3	0,26	22.866	62,5	2,22
1985	39.518	3,62	3.156	8,0	0,29	24.360	61,6	2,23

1990	46.494	3,61	4.578	9,8	0,36	27.728	59,6	2,15
				Deutschland				
1992	67.832	3,88	9.406	13,9	0,54	38.801	57,2	2,22
1995	75.944	4,22	10.410	13,7	0,58	44.495	58,6	2,47
2000	79.264	3,91	10.949	13,8	0,54	46.723	58,9	2,31
2002	84.329	3,99	10.987	13,0	0,52	49.193	58,3	2,33

Quelle: BMBF 2004a, S. 340 und 345; eigene Berechnungen

(2) Bildungsausgaben im internationalen Vergleich

Auf der Grundlage der Arbeiten der OECD lassen sich – mit Hinweis auf die Probleme einer internationalen Datenangleichung für teilweise sehr heterogene Bildungssysteme (insbesondere der Elementarbereich differiert zum Teil erheblich; dazu Oberhuemer/Ulich 1997) – über die erwähnten Bildungsindikatoren internationale Vergleiche anstellen (OECD 2004b). Bei den Indikatoren wird grundsätzlich der Bereich der Elementarerziehung, der Primarschulen und der Sekundarstufen unterschieden und mit Umrechnung auf den US-Dollar kaufkraftbereinigt oder mit Bezug auf das jeweilige BIP verglichen. Fasst man die Befunde der OECD-Bildungsindikatoren zusammen, so ist zum einen festzuhalten, dass die Ausgaben für den Elementarbereich kaufkraftbereinigt über dem OECD-Durchschnitt liegen. So wurden für das Jahr 2001 für Deutschland kaufkraftbereinigte Ausgaben pro Kind von – wie erwähnt – 4.956 Dollar ermittelt, während der OECD-Mittelwert 4.490 Dollar betrug. Deutliche höhere Ausgaben finden sich aber in den USA, Norwegen und England (mit zum Teil deutlich über 7.500 Dollar pro Kind), die übrigen skandinavischen Staaten liegen teilweise erheblich unter den deutschen Werten (Schweden, Finnland; vgl. Abb. A-1.3 und A-1.4 im Anhang).

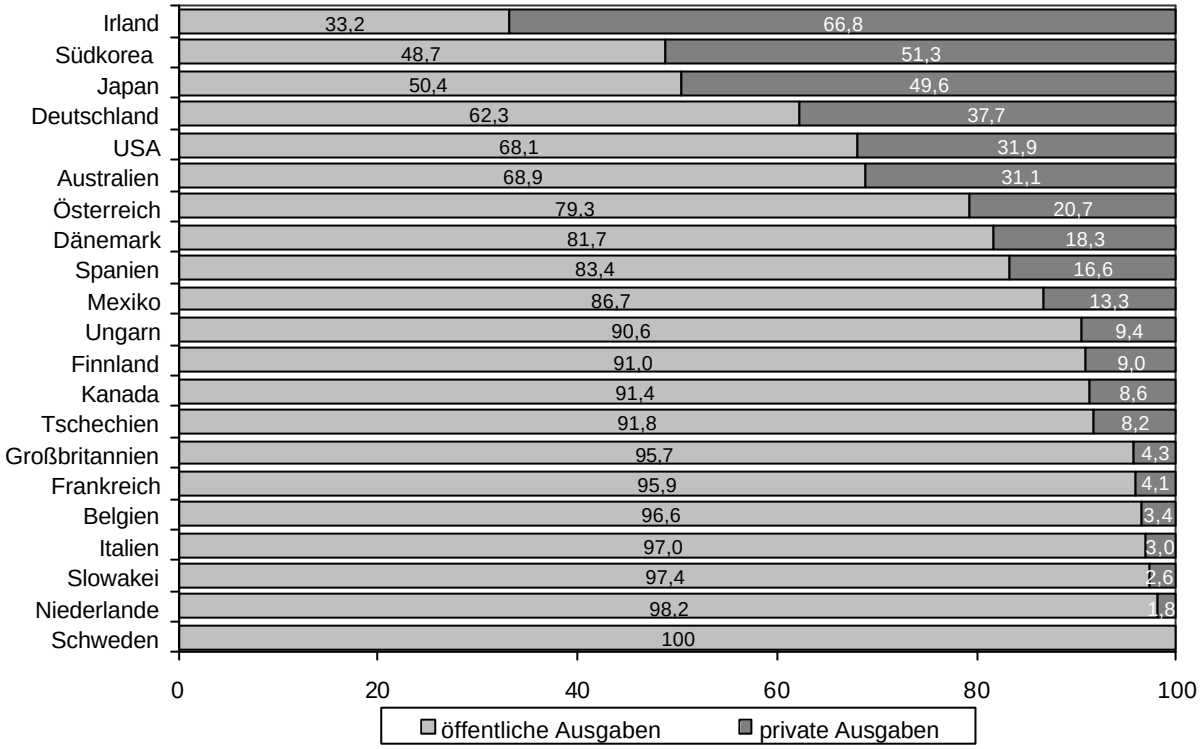
Vergleicht man die Ausgaben für den Elementarbereich mit den Ausgaben für die schulischen Bildungsstufen, so sinken in Deutschland und einigen anderen Staaten die Ausgaben pro Schüler/in gegenüber dem Elementarbereich ab. Generell ist jedoch ein Anstieg der Ausgaben im Primarbereich zu verzeichnen, so dass auch der Mittelwert der OECD-Staaten mit 4.819 $ rund 7% über den Pro-Kopf-Ausgaben im Elementarbereich liegt. Der gesamte Sekundarbereich ist den OECD-Daten zufolge in allen Ländern deutlich kostenaufwändiger als der Elementarbereich (mit Ausnahme von Großbritannien) und der Primarbereich. Dabei ist zu berücksichtigen, dass in vielen Ländern das Schulsystem als Ganztagsschulsystem organisiert ist und daher schulische Ausgaben nicht unbedingt vergleichbar sind.

Auf das BIP des jeweiligen Staates bezogen liegt Deutschland bei den Ausgaben für den Elementarbereich mit einer Quote von 0,6% ebenfalls über dem OECD-Mittelwert von 0,5% und übertrifft damit auch die Anteile von Staaten wie die USA, Großbritannien und Österreich (alle 0,5% des BIP), die deutlich höhere pro Kopf-Ausgaben im Elementarbereich aufweisen. Frankreich und Dänemark nehmen hier mit Anteilen von 0,7% bzw. 0,8% eine Spitzenstellung ein (OECD 2004b).

Vergleicht man die privaten und öffentlichen Finanzierungsanteile, so ist der Anteil öffentlicher Mittel an den Ausgaben im Elementarbereich in Deutschland im OECD-Vergleich als eher gering einzuschätzen, liegt doch der OECD-Mittelwert bei 81% und finanziert beispielsweise in Schweden (100%), den Niederlanden (98%), in Frankreich (96%) und Großbritannien (96%) fast ausschließlich

die öffentliche Hand die vorschulische Erziehung. Das heißt umgekehrt, dass in Deutschland – wie auch in Irland, den USA oder Japan – private Bildungsausgaben eine erheblich größere Rolle für die vorschulische Bildung und Betreuung spielen als in den übrigen OECD-Staaten (vgl. Abb. 1.9).[66] Dies zeigt sich ebenfalls mit Blick auf die Primar- und Sekundarstufe (vgl. Abb. A-1.5 im Anhang)

Abb. 1.9: Verhältnis der öffentlichen und der privaten Ausgaben im Elementarbereich in den OECD Staaten (2001; in %)



Quelle: OECD 2004b

(3) Bezahlung des Personals

Eine zentrale Rolle für Bildungsausgaben nehmen die Personalkosten ein. Anhand der von der OECD dokumentierten Bildungsindikatoren zeigt sich, dass im internationalen Vergleich die deutschen Gehälter für Lehrkräfte in der Primarstufe und im Sekundarbereich zu den höchsten gehören. So verdient ein Lehrer/eine Lehrerin in Deutschland nach 15-jähriger Berufserfahrung im Primarbereich jährlich – kaufkraftbereinigt – über 44.500 $, im Sekundarbereich I über 47.000 $ und im Sekundarbereich II 50. 800 $ (vgl. Abb. A-1.6). Auffällig ist, dass Deutschland dabei zu den Ländern gehört, die zwischen den verschiedenen Alters- und Schulstufen das Personal unterschiedlich vergüten, was angesichts der pädagogischen Bedeutung gerade der frühen Bildungsjahre suboptimal erscheint.

Leider stehen im Vergleich zu den Lehrern/Lehrerinnen keine international vergleichbaren Daten für die Gehälter von Erziehern/Erzieherinnen zur Verfügung. Pasternack/Schildberg (Expertise) errechnen

66 Ausgewiesen wird für das Jahr 2001 ein privater Anteil von 37,7% in Deutschland. 2005 hat das Statistische Bundesamt festgestellt, dass die Annahmen für die Schätzung des privat finanzierten Anteils in den letzten Jahren überhöht waren. In neuen Berechnungen mit korrigiertem Schätzverfahren ergibt sich für das Jahr 2002 ein Anteil von etwa 23-25%.

über die tarifliche Eingruppierung von Erziehern/Erzieherinnen ein Jahresgehalt, das auf dem Niveau der Primarstufenlehrkräfte der anderen europäischen Staaten liegt. Daraus ziehen sie den Schluss, dass die deutschen Erzieher/Erzieherinnen auch im internationalen Vergleich verhältnismäßig gut bezahlt werden.

2 Bildung – ein konzeptioneller Rahmen

Bildung ist seit einigen Jahren wieder zu einem zentralen gesellschaftlichen und politischen Thema geworden. Internationale Leistungsvergleichsstudien – allen voran die erste PISA-Studie der OECD aus dem Jahr 2000 (Baumert u.a. 2001) – haben mit ihrem Nachweis, dass deutsche Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich auffällig schlecht abschneiden und nur mäßige Leistungen erbringen, eine längst fällige Diskussion über bildungspolitische Reformen angefacht.[67] Wahrnehmungen und Interpretationen gesellschaftlichen Wandels, die eine Entwicklung von der traditionellen Industriegesellschaft zu einer Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft betonen, bekräftigen die Notwendigkeit verbesserter Bildungsangebote, deren Gelegenheitscharakter von der frühesten Kindheit an über das lebenslange Lernen bis ins Alter reichen muss. Der seit langem bekannte, aber noch nie so deutlich wie von der PISA 2000-Studie empirisch belegte enge Zusammenhang von Bildungserfolg und sozialer Herkunft, der in Deutschland im internationalen Vergleich insoweit besonders stark durchschlägt, als Kinder und Jugendliche aus bildungsferneren Milieus und benachteiligten sozialen Schichten in der Schule zusätzlich benachteiligt werden, hat dazu geführt, dass auch die Frage von Gerechtigkeit und Chancengleichheit wieder neu auf die bildungspolitische Tagesordnung gesetzt worden ist.

Bildung wird in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion als ein Produkt gehandelt, das in Deutschland schlechter hergestellt wird als in anderen Ländern der OECD. So unbestritten richtig die Kritik an der Leistungsfähigkeit des Schulsystems sein mag, so vertrackt ist gleichwohl die Verkürzung der Diskussion um Bildung auf die Leistungsfähigkeit eines einzigen Bildungsbereichs. Bildung ist mehr als das, was Institutionen bei jenen hervorbringen, die sie besuchen, ist mehr als ein messbares Ergebnis an abfragbaren Wissensbeständen. Bildung ist ein offener und unabschließbarer Prozess, der von den Menschen selbst gestaltet wird. Folglich ist Bildung nicht nur im Horizont von bildungsrelevanten Institutionen zu diskutieren, sondern auch im Horizont der alltäglichen Lebensführung, also von individualisierten Lebensentwürfen, Lebensverläufen und Lebenslagen in Verbindung mit sozial, geschlechtsspezifisch, kulturell, regional und ethnisch unterschiedlichen Voraussetzungen, Bedingungen, Erwartungen und Resultaten.

Dieser Kinder- und Jugendbericht befasst sich deshalb mit Fragen der Bildung, Betreuung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter in einer doppelten Weise: Ausgangspunkt sind zum einen nicht die Absichten und Programme, die Pläne und Postulate, sondern die Indizien, Spuren und Befunde realisierter Bildungsprozesse. Ansatzpunkt ist aber zum anderen auch nicht allein oder vorrangig das Bildungs- und Erziehungssystem, sind nicht die Bildungsinstanzen, ist nicht die Schule, der Unterricht und die dort zu vermittelnden fachlichen Inhalte –, ist somit nicht das Institutionengefüge der Bildung.

---

67 Im Grunde genommen handelt es sich bei den Leistungsvergleichsstudien nicht, wie zumeist angenommen wird, um Schulleistungsstudien, sondern zunächst einmal um eine Befragung bzw. einen Kompetenztest, bei PISA für 15-Jährige, während des Unterrichts; allein diese Örtlichkeit suggeriert eine gewisse Schulnähe. Die Annahme, dass die dort gemessenen Leistungen, gute wie schlechte, in einem direkten Zusammenhang zum Unterricht stehen – und nur dies würde es gerechtfertigt erscheinen lassen, von einer Schulleistungsstudie zu sprechen –, wird durch die Studie selbst deutlich relativiert. Indem die erste PISA-Studie festgestellt hat, dass nirgends in der Welt die soziale Herkunft bei der Leistungsmessung so stark durchschlägt wie in Deutschland, weist sie selbst auf die Bedeutung schulunabhängiger Kontexte hin. Und dies heißt nichts anderes, als dass auch nicht-schulische Faktoren einen erheblichen Einfluss auf die gemessenen Kompetenzen haben.

Bezugspunkt ist vielmehr das *Bildungsgeschehen im Lebenslauf* von Kindern und Jugendlichen, ist die subjektgebundene Seite des Bildungsgeschehens im Prozess des Aufwachsens.[68]

Getragen von der Annahme, dass Bildungsprozesse keinen zeitlichen, sozialen und räumlichen Limitierungen unterliegen, dass sie also zu jeder Zeit, an allen Orten und bei jedweder Gelegenheit zustande kommen können – unabhängig davon, ob es dafür zugleich spezialisierte Institutionen, eigens entwickelte Methoden und Verfahren sowie definierte und reservierte Zeiträume gibt –, gilt es, den gesamten Prozess des Aufwachsens unter Bildungsgesichtspunkten ins Blickfeld zu rücken, um zumindest plausibilisierende Hinweise, besser aber noch messbare Indikatoren für die bildungsbezogene Relevanz entsprechender Orte, Modalitäten und Altersphasen im Kindes- und Jugendalter zu finden.

Der Bericht stellt deshalb die Verwobenheit und das Eingebundensein von Bildungsprozessen in die Lebenszusammenhänge, in die bildungsrelevanten Kontexte und Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen in den Vordergrund, um auf diese Weise zu vermeiden, dass eine institutionelle Binnenperspektive vorschnell mit einem äußeren Rahmen von Bildungsprozessen gleichgesetzt wird (Rauschenbach u.a. 2004). Die institutionengebundene Inblicknahme von Bildung wird dementsprechend der subjektgebundenen Perspektive der Bildung im Lebenslauf nachgeordnet, nicht etwa, weil die institutionelle Ebene unwichtig geworden wäre oder aus dem Blickfeld gerückt werden sollte, sondern damit in den aktuellen Bildungs-Debatten gegenüber der herkömmlichen Selbstbezüglichkeit einzelner Bildungsinstanzen ein externer Bezugspunkt formuliert werden kann.

Ein Leitmotiv des Berichts ist es somit, möglichst viele für die Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen relevanten Bildungsorte und Lernwelten zu einem Gegenstand der Betrachtung zu machen. Dies hat seinen Grund weniger in einer formalen Vollständigkeitsidee oder in der Annahme, dass Kinder im Kern in den herkömmlichen Bildungs- und Erziehungsinstitutionen nichts Wesentliches mehr für ihr Leben lernen. Vielmehr liegt dieser Vorgehensweise die Annahme zugrunde, dass die traditionell für die Bildung von Kindern und Jugendlichen „zuständigen" Instanzen – Schule auf der einen Seite (vor allem zuständig für die Wissensvermittlung und die Kulturtechniken) und Familie auf der anderen Seite (insbesondere zuständig für die soziale Seite der Bildung, Wertevermittlung und die alltägliche Lebensführung) – unter den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen die Funktion der Ermöglichung von Bildungs- und Lerngelegenheiten *für alle* nicht alleine, nicht exklusiv erfüllen können. Oder anders formuliert: Bildung im Kindes- und Jugendalter kann in ihren heutigen Formen nur angemessen erfasst werden, wenn die Vielfalt der Bildungsorte und Lernwelten, deren Zusammenspiel, deren wechselseitige Interferenz und Interdependenz, aber auch deren wechselseitige Abschottungen wahrgenommen werden.

Dabei ist neben dem öffentlichen Bildungsort Schule – und der Familie mit ihren lebensweltgebundenen Formen der Bildung im Rahmen der alltäglichen Lebensführung – die Kinder- und Jugendhilfe in der Geschichte der Bundesrepublik zu einem weiteren öffentlichen Akteur, zu einer

68 Die subjektgebundene Seite der Bildung ist nicht gleichzusetzen mit der subjektiven Seite von Bildung, also der von den Subjekten selbst wahrgenommenen bzw. erlebten Seite der Bildung. Nicht die Frage „Wie erleben Betroffene ihren eigenen Bildungsprozess?" ist der Bezugspunkt, sondern der Versuch, als Aggregatebene der Beobachtung nicht vorrangig „Bildungsinstitutionen" in den Mittelpunkt zu stellen, sondern die „Bildungsbiografie" von Lernenden.

Art zielgruppenspezifischem Generalakteur und Leistungsanbieter im Prozess des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen geworden. Im Rahmen der Kindertagesbetreuung, der Kinder- und Jugendarbeit, der Jugendsozialarbeit und der „Hilfen zur Erziehung", um ihre wesentlichen Bereiche zu nennen, unterbreitet sie in grundsätzlich freiwilliger Form bildungsrelevante Angebote für alle Kinder und Jugendlichen und ihre Familien.

Darüber hinaus sind aber auch die bildungsrelevanten Potenziale und Leistungen anderer Lern- und Bildungsarrangements zu beachten, seien dies etwa die Medien oder die Gleichaltrigen-Gruppen, seien es die Vereine und Verbände oder auch kommerzielle bildungsrelevante Angebote und Lernorte. In dieser Hinsicht bedarf es nicht nur einer Neubestimmung des Bildungsbegriffs, sondern zugleich auch einer deskriptiven Neuvermessung, einer zeit- und aufgabengemäßen Topografie der heutigen Bildungslandschaften und zuverlässiger Studien zu den Wirkungen der unterschiedlichen Bildungsangebote und -arrangements. Dabei muss nach den Potenzialen und Leistungen einzelner Angebote ebenso gefragt werden wie nach den Relationen dieser bildungsrelevanten Gelegenheiten untereinander mit Blick auf ihre verstärkenden oder neutralisierenden bildungsbezogenen Wirkungen auf Kinder und Jugendliche. Diese integrierte – in den einzelnen Lebenslauf eingebundene – Perspektive auf Bildung wird inzwischen auch von international führenden Bildungsökonomen formuliert (Heckman 2000).

Nachdem im ersten Kapitel eine einführende Gegenwartsdiagnose mit Blick auf die Rahmenbedingungen des Aufwachsens im Mittelpunkt stand, werden in diesem Kapitel der konzeptionelle Rahmen gesteckt und die begrifflichen Grundlagen des Berichts vorgestellt. Dabei werden zunächst die konzeptionellen Elemente des Begriffs Bildung konkretisiert und die in diesem Begriff enthaltenen analytischen und konzeptionellen Potenziale ausgelotet (vgl. Abschnitt 2.1). Daran anschließend werden Vorschläge für eine Konkretisierung eines empirisch ausgerichteten Bildungsbegriffs skizziert (vgl. Abschnitt 2.2). Erst vor diesem Hintergrund lässt sich Bildung innerhalb eines Lebenslaufs als diachrone Abfolge sowie als synchrones Nebeneinander und Zusammenspiel ebenso elementarer wie vielfältiger Bildungsorte und Lernwelten rekonstruieren, die für die Bildungsprozesse der Subjekte bedeutend und deshalb Gegenstand dieses Berichts sind (vgl. Abschnitt 2.3). Neben den Orten machen auch unterschiedliche Arten des Zustandekommens von – geplanten wie ungeplanten – Bildungsprozessen eine Vielfalt des Bildungsgeschehens sichtbar (vgl. Abschnitt 2.4). Die diachrone wie synchrone Abfolge von Bildungsorten und Lernwelten fügt sich auf der Ebene der je einzelnen Kinder und Jugendlichen lebensaltersspezifisch zu einem Bildungsprozess im Lebensverlauf, der sich, typologisch betrachtet, zu spezifischen Bildungskarrieren und -biografien verdichtet, die Akteure zu Gewinnern und Verlierern des Bildungsgeschehens, d.h. zu Bildungseliten oder zu spezifischen Risikogruppen, werden lässt (vgl. Abschnitt 2.5). Dass das gesamte Bildungsgeschehen dennoch nicht als ein von politischen und ökonomischen Kontexten unabhängiger Akt verstanden werden kann, zeigt schließlich ein Blick auf das Verhältnis von Bildung und Ökonomie in der neueren bildungsökonomischen Diskussion (vgl. Abschnitt 2.6).

2.1 Begriffliche Annäherungen

Was ist Bildung? Wie kann Bildung angemessen umschrieben werden? Welche Vorstellungen von

Bildung sind für diesen Bericht leitend? Wie lassen sich diese Vorstellungen von Bildung so konkretisieren, dass damit gesellschaftliche Verhältnisse und Entwicklungen, institutionelle Zuordnungen, Verschiebungen und Aufgaben sowie individuelle Bildungskarrieren und -biografien analysiert und interpretiert, Potenziale und Gefährdungen auf gesellschaftlicher, institutioneller und individueller Ebene sichtbar gemacht sowie der Handlungsbedarf für Politik und Fachpraxis aufgezeigt werden können? Fragen dieser Art werden im Folgenden zu klären versucht.

Der Begriff Bildung wird in diesem Bericht in einem weiten Sinne gebraucht. Wie in Kapitel 1 dargestellt, können die den gesellschaftlichen Institutionen traditionell mit den Begriffen Bildung, Betreuung und Erziehung zugeschriebenen Funktionen nicht mehr eindimensional erfüllt werden. Bildung ist eine Aufgabe und eine Leistung auch von Einrichtungen der Kindertagesbetreuung, Betreuung wird als Leistung auch von der Schule erwartet und eingefordert, Erziehung ist eine Aufgabe sowohl der Familie als auch öffentlicher Bildungsinstitutionen. In den Bildungsbegriff, wie er im Folgenden entfaltet wird, sind auch Betreuung und Erziehung als Bedingungen von Bildung aufgenommen.[69]

Umgangssprachlich wird unter Bildung häufig das verstanden, was jemand weiß, und – je nach Themengebiet – vielleicht auch noch, was er kann. Dabei wird nach diesem Verständnis zwischen höherer und niederer Bildung unterschieden, je nachdem, was und wie viel jemand weiß, was und wie viel jemand kann. Bildung in diesem Sinne wird gesellschaftlich bewertet, wird als mehr oder weniger gut und wichtig bezeichnet, je nachdem, ob sie der öffentlichen Wertschätzung entspricht und was die „Besitzer“ mit dieser Bildung anfangen können, ob sie sich lohnt mit Blick auf berufliche Karriere und Einkommen, mit Blick auf Partnerschaft, sozialen Status und kulturelle Anerkennung.

Vermittelt wird diese Bildung offenbar zu großen Teilen in der Schule. Sie ist zumindest die gesellschaftlich zuständige und legitimierte Institution, die die Aufgabe hat, zu dieser „Bildung“ der Einzelnen beizutragen, sie zu prüfen und gegebenenfalls zu zertifizieren. Was in der Schule an die Kinder und Jugendlichen weitergegeben wird, ist nicht beliebig, ist in einem „Kanon“ immer wieder neu aktualisierter Lehrpläne festgelegt. Lehrpläne und Bildungsrahmenpläne sind das Ergebnis fachpolitischer Auseinandersetzungen darüber, welche Themen, Fächer und kulturellen Traditionen für so bedeutsam gehalten werden, dass sie Eingang in diesen Kanon finden. Dadurch werden diese Bereiche legitimiert und aufgewertet, andere, unter Umständen genauso bildungsrelevante Themengebiete jedoch zugleich delegitimiert, zumindest als nachrangig, als weniger wichtig eingestuft. Das, was dann am Ende dieses Prozesses als Bildung „anerkannt“ und der Schule als Vermittlungsaufgabe gegenüber allen Kindern und Jugendlichen übertragen wird, ist das, was üblicherweise „Allgemeinbildung“ genannt wird. Mit diesem Verständnis wird eine ganz bestimmte

69 Bildungs- und erziehungstheoretisch ist eine eindeutige Abgrenzung der Begriffe Bildung und Erziehung nicht möglich. Im Gegenteil: In dieser Hinsicht konkurrieren unterschiedliche Bildungs- und Erziehungsbegriffe in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion. Als gemeinsames Fundament können Selbständigkeit und Mündigkeit als Ziel sowohl von Bildung als auch von Erziehung gelten. Während Erziehung häufig als (intentionales) Einwirken eines Erziehenden auf einen zu Erziehenden gesehen wird, wird im Bildungsbegriff das Subjekt des Bildungsprozesses stärker betont und Bildung somit als ein Prozess der selbst bestimmten Entwicklung der Persönlichkeit gedacht. Während Bildung und Erziehung Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft im deutschsprachigen Raum darstellen, erscheint Betreuung demgegenüber als ein abgeleiteter Begriff. Mit dem Begriff werden Funktionen betont, die für Bildungs- und Erziehungsprozesse unabdingbar sind und deshalb als eigenständiger Aufgabenbereich öffentlicher Bildungs- und Erziehungsinstitutionen ausgewiesen werden müssen.

Perspektive auf Bildung gekennzeichnet, in der vieles ausgeblendet bleibt, was in den bildungstheoretischen Debatten der Moderne zum Grundverständnis von Bildung gehört.[70]

In diesem Diskurs wird als eine zentrale Grundfigur eine zweifache Bedeutung von Bildung hervorgehoben: Bildung in diesem Sinne ist – zumindest in ihrer deutschen Variante – ein zentraler Begriff der Moderne, der sowohl auf das Individuum als auch auf die Gesellschaft zielt. Im Bildungsbegriff sind Vorstellungen von der Gesellschaft und deren Entwicklung ebenso aufgehoben wie Vorstellungen von den Individuen und deren persönlicher Entwicklung. Bildung hat deshalb immer zwei Funktionen im Blick: auf der einen Seite die Selbstkonstitution des Subjekts, auf der anderen Seite die Konstitution der Gesellschaft.[71] Bildung dient in ihrer gesellschaftlichen Funktion der Reproduktion und dem Fortbestand der Gesellschaft, der Sicherung, Weiterentwicklung und Tradierung des kulturellen Erbes, der Herstellung und Gewährleistung der gesellschaftlichen und intergenerativen Ordnung, der sozialen Integration und der Herstellung von Sinn. In das, was als Bildung definiert wird, fließen somit auch Vorstellungen darüber ein, was die Gesellschaft zusammenhält und welche Werte für die Gesellschaft leitend sind (Killius u.a. 2002).

Diese gesellschaftliche Seite von Bildung kann, so der zweite bildungstheoretische Grundgedanke, der das Nachdenken über Bildung seit dem Ende des 18. Jahrhunderts in Deutschland bestimmt, nur durch die Bildung des einzelnen Individuums erreicht werden (Benner 1995). Bildung wird dabei als ein aktiver Prozess gedacht, in dem das sich bildende Individuum Subjekt und nicht Objekt des Geschehens ist. Bildung in diesem Sinne meint die Entwicklung der Person in einem umfassenden Sinne. Alle Kräfte des Menschen sollen, so Wilhelm von Humboldt in einer wichtigen bildungstheoretischen Schrift von 1792, in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander gebildet werden (Humboldt 1960). Die Bestimmung des Menschen sei „die höchste und proportionierliche Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“. Bildung als selbst bestimmter und aktiver Prozess der Entwicklung der Person ist, auch das wurde bereits von Humboldt als Voraussetzung für gelingende Bildung formuliert, auf die Freiheit der Person sowie auf Verhältnisse angewiesen, die Anregungen ermöglichen und von der größten Armut und Not befreit sind. Diese Einsicht ist auch im 21. Jahrhundert nach wie vor aktuell.

Bildung ist ein aktiver Prozess, in dem sich das Subjekt eigenständig und selbsttätig in der Auseinandersetzung mit der sozialen, kulturellen und natürlichen Umwelt bildet. Bildung des Subjekts in diesem Sinne braucht folglich Bildungsgelegenheiten durch eine bildungsstimulierende Umwelt und durch die Auseinandersetzung mit Personen. Bildung erfolgt dabei in einem Ko-Konstruktionsprozess zwischen einem lernwilligen Subjekt und seiner sozialen Umwelt. In diesem Sinne sind, wie dies bereits in der Einleitung formuliert wurde, Kinder und Jugendliche als Ko-Produzenten ihres eigenen Bildungsprozesses zu begreifen.

Für das Subjekt bedeutet dies die „Auseinandersetzung des Menschen mit der Umwelt und die

---

70 Diese Vorstellung von Bildung hat sich in Deutschland im 19. Jahrhundert weitgehend durchgesetzt und bestimmt bis heute bildungspolitische Denkmuster. Sie basiert auf materialen Bildungstheorien, in denen im Gegensatz zu Vorstellungen formaler Bildung die Auswahl von Inhalten, denen ein bildender Gehalt unterstellt wird, entscheidend für das Hervorbringen von Bildung ist (Ehrenspeck 2002; Langewand 1994).

71 Diese Position vertritt u.a. Tenorth (2004a, 1994).

Ausprägung einer Lebensfigur oder eines Lebensprofils in dieser Auseinandersetzung mit der Umwelt“ oder anders formuliert: „Bildung meint ... den für den Menschen charakteristischen Prozess der Aneignung von Welt und der Entwicklung der Person in dieser Aneignung“ (Thiersch 2004, S. 239). Aneignung erfordert Auswahl, Gestalten, Deuten und Interpretieren. Aneignungshandeln ist deshalb als ein aktiver Prozess, in den das Subjekt zentral involviert ist, zu verstehen. Um derartige Prozesse zu gewährleisten, zumindest wahrscheinlich zu machen, braucht es Gelegenheiten, werden in modernen Gesellschaften eigene institutionelle Gegebenheiten wie Schulen oder Hochschulen benötigt, die die Bedingung der Möglichkeit von Bildungsprozessen wahrscheinlicher werden lassen. Deshalb muss, wenn es um Bildung in dieser subjektbezogenen Perspektive geht, auch nach den institutionellen Angeboten und Leistungen für derartige Aneignungsprozesse gefragt werden.

In diesem Verständnis hebt sich Bildung als ein offener Prozess von Vorstellungen über Bildung im Sinne einer Allgemeinbildung ab, in der jene gesellschaftlichen Gruppen, die über die Definitionsmacht und die Durchsetzungsfähigkeit verfügen, bestimmen, was als Bildung gelten kann und soll. Dieses Bildungskonzept stellt einen kritischen Gegenpart zu Positionen dar, in denen Bildung als ein eindimensionales Instrument zur Belehrung und zur Sicherung von Herrschaftswissen instrumentalisiert wird.

Aneignung von Welt und Entfaltung eines individuellen Profils der Person ist in einem modernen Konzept von Bildung nicht allein funktional im Sinne einer Einbindung in eine bestehende Gesellschaft, als eindimensionale Instrumentalisierung oder als einseitige Zurichtung der Individuen zu verstehen. Bildung der Person in Auseinandersetzung mit der Welt „meint kritische Selbsttätigkeit, ist also orientiert am Bild eines guten, gelingenden Lebens, an Maximen, in denen das Individuelle seine Orientierung findet“ (Thiersch 2004, S. 240). Dazu gehört auch der Anspruch von Bildung, die einzelnen Subjekte zu befähigen, sich Zumutungen und Ansprüchen der Gesellschaft, die der individuellen Entfaltung entgegenstehen, zu widersetzen. Kritikfähigkeit und Rollendistanz stellen insoweit ein zentrales Element von Bildung dar (Klafki 1991).

Bildung in diesem Sinne hat zwei wichtige Implikationen, die sich gegen eine doppelte Reduktion des Bildungsbegriffs richten: zum einen gegen eine einseitige Instrumentalisierung und Ausrichtung des Bildungsgeschehens auf die Erfordernisse der eigenen späteren Existenzsicherung, auf Beruf und Arbeitswelt; zum anderen gegen einen allein kognitiv geprägten Bildungsbegriff, der Bildung auf schulisches Lernen, auf Wissen und auf die basalen Kulturtechniken reduziert. Insoweit ist Bildung in dem hier verstandenen Sinne auch mehr und anderes als Qualifikation, als Lernen im Sinne des Erwerbs vorgegebener Inhalte.

Bildung ist, auch das wird mit dieser Skizze der Konturen des Begriffs deutlich, ein geeigneter Grundbegriff für diesen Bericht. Möglich wäre auch, alternativ dazu andere Begriffe wie Lernen oder Kompetenzentwicklung als Grundbegriffe zu wählen. Diese Begriffe wären insofern geeignet, als sie leichter operationalisierbar und empirisch fassbarer sind als Bildung. Demgegenüber begrenzen Begriffe wie Lernen und Kompetenz die Perspektiven auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in einem Prozess des Aufwachsens, der von konkreten gesellschaftlichen Bedingungen, politischen Entscheidungen und lebenslagenspezifischen Voraussetzungen je nach sozialer Lage und

sozialem Status bestimmt wird, und sie grenzen vieles aus, was mit dem Bildungsbegriff thematisiert werden kann. Bildung bezieht sich auf die Entwicklung von Individuen in einem umfassenden Sinne; neben der Entwicklung und der Ausbildung von Kompetenzen zählen dazu auch Orientierungen, Einstellungen, Wahrnehmungs- und Denkmuster. Bildung bezieht sich, anders als der Lernbegriff, auf die ganze Person, eingebunden in eine konkrete soziale und kulturelle Umwelt. Hinzu kommt, dass im Bildungsbegriff gesellschaftliche und individuelle Dimensionen miteinander verflochten sind; der Begriff ermöglicht eine Verbindung von beiden Dimensionen. Es geht mit dem Bildungsbegriff um gesellschaftliche und politische Erwartungen, Voraussetzungen und Bedingungen der Entwicklung von Heranwachsenden und um individuelle Bildungsverläufe von Kindern und Jugendlichen. Damit ermöglicht der Bildungsbegriff auch, Fragen der Betreuung von Kindern aufzugreifen und die Erziehungsfunktion von Familie, Schule sowie Kinder- und Jugendhilfe mit zu reflektieren. Beide Perspektiven, gesellschaftliche wie individuelle, werden in diesem Bericht thematisiert; auf dieser Basis und in diesem Sinne dient er als Grundbegriff. Damit er jedoch produktiv zu gebrauchen ist, muss er auch als sozialwissenschaftlicher Begriff entfaltet werden.

2.2 Bildungsdimensionen und Bildungsziele

Bildung ist, wie im vorigen Abschnitt ausgeführt, sowohl eine individuelle als auch eine gesellschaftliche Angelegenheit. Bildung markiert den Umschlagspunkt, an dem gesellschaftliche Erwartungen und Potenziale in individuelles Vermögen, in Wissen und Können transformiert werden. Bildung ist insoweit, allgemein formuliert, in einem nicht emphatischen Sinne die Befähigung zu einer eigenständigen und eigenverantwortlichen Lebensführung in sozialer, politischer und kultureller Eingebundenheit und Verantwortung. Eigenständigkeit zielt dabei auf die individuelle Fähigkeit, auf die Kompetenz, in einer gegebenen komplexen Umwelt kognitiv, physisch und psychisch eigenständig aktiv handeln zu können, aber auch auf die Fähigkeit, sich mit anderen auseinander zu setzen, sich auf sie zu beziehen und sich mit ihnen zu verständigen. Diese *Fähigkeit zur Selbstregulation* in einem umfassenden Sinne, in konkreten, vorfindbaren Lebenslagen und als lebenslanger Prozess, kann als Grundgedanke eines zeitgemäßen Bildungskonzepts formuliert werden. Dazu gehören, mit Blick auf die Seite des Subjekts, als Bildungsziel die Fähigkeit zu einer eigenständigen ökonomischen Existenzsicherung genauso wie die Fähigkeit zur Aufnahme einer Partnerschaft und zur Gründung einer Familie sowie die allgemeine Fähigkeit zur alltäglichen Lebensführung. Mit Blick auf die Seite der Gesellschaft umfasst das Bildungsziel auch die Fähigkeit zu politischer Mündigkeit, sozialer Verantwortung und demokratischer Teilhabe.

Mit diesen Zielen von Bildung, Autonomie und Solidarität sind hohe Ansprüche und Erwartungen verbunden. Solange jedoch in der Diskussion um Bildung lediglich diese normativ aufgeladenen Bildungsziele Bezugspunkte bleiben und die konkreten Rahmenbedingungen von Bildung mit Blick auf die Lebenslagen der sich bildenden Menschen nicht thematisiert werden, bleibt das Nachdenken über Bildung und bildungspolitische Reformen von einem realitätsfremden, elitären Streben geprägt, und lässt alles, was diesem Anspruch nicht genügt, als defizitär erscheinen. Insofern kann sich ein modernes Bildungsverständnis nicht nur an den Ideen von Fortschritt und Vervollkommnung orientieren; angesichts bestehender sozialer Ungleichheiten, kaum einlösbarer Erwartungen an soziale Integration und damit einhergehender Exklusionsprozesse sowie riskanter und prekärer Lebenslagen,

in denen viele Kinder und Jugendliche aufwachsen, muss Bildung auch sehr elementar verstanden werden, muss im Horizont dessen betrachtet und diskutiert werden, was weithin unter Lebensbewältigung abgehandelt wird (Böhnisch 2002; Mack 1999). Bildung in diesem Sinne erfolgt in der praktischen, geistigen, mentalen und emotionalen Aneignung von Welt und in der aktiven Auseinandersetzung mit der Welt. Sie zielt auf die Entwicklung und die Entfaltung einer eigenen Persönlichkeit in der Balance von sozialer und subjektiver Identität, in der Balance von „zu sein wie jeder andere" und „zu sein wie kein anderer".

Als Bezugspunkt für Aussagen über Bildungsprozesse werden dabei sozialwissenschaftlich-empirisch fundierte Dimensionen wie Lebensbereiche, Entwicklungsanforderungen, Bewältigungsaufgaben, Gesellungsformen und Handlungsmöglichkeiten gewählt und nicht normativ oder ideologisch vordefinierte Verhaltens-, Denk- und Handlungsmuster. Dadurch eröffnen sich, zumindest vom Ansatz her, empirisch fassbare Zugänge zu Bildung. Dimensionen der Aneignung von Welt werden deshalb als Weltbezüge dargestellt; auf dieser Basis wird der individuelle Bildungsprozess als der Erwerb und die Entwicklung von Kompetenzen konkretisiert. Dieser Ansatz, allgemeine Vorstellungen von Bildung in Kompetenzen zu transformieren, eröffnet empirische Zugangsmöglichkeiten und verspricht somit Antworten auf die Frage, wie bildungstheoretische Vorstellungen und Entwürfe empirisch fassbar und überprüfbar gemacht werden können.[72]

2.2.1 Dimensionen der Aneignung von Welt

In der Summe erscheinen diese Dimensionen von Bildung zunächst wie eine beliebige, additive Ansammlung unterschiedlich pluraler, in sich heterogener Aufgaben und Ziele, die sich kaum ordnen lassen. Dennoch lassen sich dahinter dementsprechende Bildungserfordernisse identifizieren, in denen sich die Zieldimensionen von Bildung als Weltbezüge in vier Dimensionen umschreiben lassen. Diese Weltbezüge konkretisieren – freilich um den Preis eingeschränkter Handlungskompetenz und geschmälerter Lebensgestaltung – die wesentlichen, gleich ursprünglichen und für eine eigenständige Lebensführung elementaren Dimensionen der aktiven Auseinandersetzung mit der Welt und der Aneignung von „Welt". Sie bilden den gedanklichen Rahmen für die konkreten Lebens-, Erfahrungs- und Wirklichkeitsbereiche des sich bildenden Subjekts.

Wir schlagen für eine gegenstandsbezogene Umschreibung von Bildungszielen eine Unterscheidung in vier Bezüge zur Welt vor, einen kulturellen, einen materiell-dinglichen, einen sozialen und einen subjektiven Weltbezug.[73]

– Mit der kulturellen Welt werden vor allem jene Weltbezüge umschrieben, die sich auf das „kulturelle Erbe", auf die gattungsgeschichtlich-symbolischen Errungenschaften und

72 Das entsprechende Problem besteht darin, dass die deutsche Bildungstheorie einerseits, insbesondere dann, wenn sie von einem normativ hoch aufgeladenen Bildungsbegriff ausgeht, und die empirische Bildungsforschung andererseits kaum Anschlussmöglichkeiten und Ansätze der Bezugnahme aufweisen (Ehrenspeck 2002). Dieses Problem begleitet die Erziehungswissenschaft seit ihrer „realistischen Wende" (Roth 1963) und hat zu zahlreichen Anläufen geführt, den Bildungsbegriff aus dem Vokabular der Disziplin zu streichen und durch andere, empirisch leichter fassbare Begriffe zu ersetzen. Der Gewinn, den eine Abkehr vom Bildungsbegriff bringen sollte, hatte jedoch den Preis, dass der mit dem Bildungsbegriff verbundene umfassende Anspruch reduziert wurde auf eingegrenzte lern- oder entwicklungspsychologische Aspekte.

73 Diese „Weltbezüge" stehen in einer losen Verbindung zu den Dimensionen der materiellen und der symbolischen Reproduktion, wie sie Habermas in seiner Theorie des kommunikativen Handelns entfaltet hat (Habermas 1981).

Überlieferungen beziehen. Es geht hierbei vorrangig um die symbol- und sprachgebundene Seite der anzueignenden Welt, seien es Bilder, Zahlen und Texte in der Schriftsprache, seien es kulturelle Ausdrucksformen im alltäglichen Leben sowie die virtuellen Welten der modernen Medien. Deshalb basiert diese Bildungsdimension elementar auf Sprache und auf der Fähigkeit, sich die Welt des Wissens und der kulturellen Symbole anzueignen, sich deutend und verstehend in der Welt zu bewegen (kulturwissenschaftlicher Weltbezug).[74]

- Mit der materiell-dinglichen Welt werden vor allem jene Weltbezüge umschrieben, die sich auf die äußere Welt der Natur und der von Menschenhand geschaffenen Dinge, des gesellschaftlich Produzierten, beziehen. Es geht hierbei vorrangig um die stoffliche Seite des gesellschaftlich Geschaffenen, um die gegenständliche Außenwelt, die es der jeweiligen Generation zur Lernaufgabe macht, sich tätig mit ihr auseinander zu setzen, sich in ihr zu bewegen, sie sich anzueignen und zugleich weiter zu entwickeln (naturwissenschaftlicher Weltbezug).
- Mit der sozialen Welt werden vor allem jene Weltbezüge umschrieben, die sich auf die soziale Ordnung der Gesellschaft, also die Regeln des kommunikativen Umgangs, der zwischenmenschlichen Verhältnisse und der politischen Gestaltung des Gemeinwesens, beziehen. Es geht hierbei vorrangig um die Aneignung der sozialen Außenwelt, der Befähigung zur partizipativen, tätigen Auseinandersetzung mit der Umwelt, zur selbstaktivierenden Integration in bestehende Sozialordnungen, Sozialräume, Milieus sowie zu deren Weiterentwicklung (sozialwissenschaftlicher Weltbezug).
- Mit der subjektiven Welt werden vor allem jene Weltbezüge umschrieben, die sich auf die eigene Person, sowohl auf die eigene „Innenwelt" als auch auf die eigenen „Körperwelten", beziehen. Es geht hierbei vorrangig um die Fähigkeit, mit sich selber umzugehen, sich selbst als Person wahrzunehmen, zu beobachten und in soziale Situationen einzubringen. Personwerdung, Identitätsbildung, Persönlichkeitsentfaltung sind von hier aus wichtige Bildungsdimensionen (humanwissenschaftlicher Weltbezug).

Bildung in diesem Sinne kann verstanden werden als ein anhaltender und kumulativer Prozess des Erwerbs der Fähigkeit zur Selbstregulierung und als subjektive Aneignung von Welt in der aktiven Auseinandersetzung mit und in diesen Weltbezügen.[75] Damit solche Bildung möglich wird, brauchen Heranwachsende Bedingungen und Gelegenheiten, um sich die Welt in diesen Dimensionen erschließen und sich mit ihr auseinandersetzen zu können. Das sind konkrete Orte, an denen diese Zugänge möglich werden, die sie in strukturierter Form repräsentieren; das sind ferner Medien und Modalitäten, die es ihnen ermöglichen, sich lernend mit der Welt auseinander zu setzen; das sind schließlich zwischenmenschliche Begegnungen und soziale Beziehungen, durch die eine lernende Auseinandersetzung mit der Welt in diesen Dimensionen angebahnt und eingeleitet werden kann.

In ähnlicher Weise, wenn auch eingeschränkt auf Schule und inhaltlich etwas anders akzentuiert, aber

---

74 Der kulturelle Weltbezug ist nicht gleichzusetzen mit schulischem Lernen, da eine große Anzahl kultureller Weltaneignungspotenziale auch dezidiert außerhalb von Schule liegt, z.B. in der Begegnung mit „fremden Welten", also im Reisen oder in Auslandsaufenthalten, in der kulturellen Jugendbildung mit Blick auf Kunst, Musik und Theater sowie im Film und in Museen.

75 Diese „Fähigkeit zur Selbstregulierung" ist in einem sehr umfassenden Sinne gemeint und fungiert gewissermaßen als Metakompetenz. Es geht hierbei als Zieldimension von Bildung um das Erlernen der Fähigkeit, sein Leben und dessen Gestaltung selbst in die Hand zu nehmen. Dies umfasst eine Vielzahl einzelner Kompetenzen und Kompetenzbereiche, was hier jedoch nicht weiter verfolgt werden kann.

im Kern mit der gleichen Intention, formuliert Baumert Weltbezüge (2002, S. 216). „Es gibt unterschiedliche Formen der menschlichen Rationalität, die nicht wechselseitig austauschbar sind. Der instrumentelle Umgang mit der belebten und unbelebten Umwelt, das ästhetisch-expressive Mit- und Nacherleben von Kunst und Literatur, der praktische Diskurs über die Formen des guten Zusammenlebens und die Fragen nach der menschlichen Bestimmung folgen jeweils unterschiedlichen Logiken“. Während Baumert dies als Aufgaben der Schule umschreibt, steht hier, ortsunabhängig, die Aneignung aus der Sicht des Subjekts im Mittelpunkt. Es geht insofern um die Qualität der Kontextbedingungen als Voraussetzung für eine „bildende“ Auseinandersetzung des Subjekts ebenso wie um die aktive Aneignung des Subjekts, in der konkrete Kompetenzen aufgebaut werden. Betrachtet man Bildung als Ergebnis dieses Prozesses, so stellt sich die Frage nach den äußeren Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen ebenso zwangsläufig wie die nach den individuellen Bildungsprozessen und ihren Ergebnissen.

2.2.2 Individuelle Bildungsprozesse im Spiegel von erwerbbaren und erworbenen Kompetenzen

Bildung in dem hier vorgeschlagenen Sinne ist ein Prozess des Aufbaus und der Vertiefung von Kompetenzen in den dargestellten Dimensionen. Bildungsprozesse als Aufbau von Kompetenzen darzustellen erscheint begründungsbedürftig, wird doch mit dieser Transformation der umfassende Anspruch, der mit dem Bildungsbegriff formuliert ist, tendenziell aufgegeben. Oder ist vielleicht der Rekurs auf den Bildungsbegriff nur ein rhetorisches Mittel, das man im Alltagsgeschäft gerne preisgibt, um es gegen handhabbare sozialwissenschaftliche Konzepte einzutauschen? Solche Einwände übersehen, dass kompetenztheoretische Argumentationen durchaus nicht im Widerspruch zu bildungstheoretischen stehen müssen. Im Gegenteil: Kompetenztheoretische Konzepte markieren seit langem eine wichtige Position innerhalb des bildungstheoretischen Diskurses (Langewand 1994). Formale Bildungstheorien definieren Bildung als individuelles Vermögen. Unabhängig von Bildungsinhalten wird Bildung dabei „als Vermögen i.S. von Fähigkeit und Kompetenz“ begriffen (Lenzen 1997, S. 146). Darin liegen Attraktivität und Begrenztheit formaler Bildungstheorien begründet: Man muss nicht nach Inhalten fragen, wenn es um formale Kompetenzentwicklung geht; man unterlässt damit aber auch Klärungen und Positionierungen und belässt die Frage, wodurch Bildung ermöglicht wird, im Beliebigen (Langewand 1994, S. 84).

Dennoch weisen kompetenztheoretische Ansätze eine hohe Plausibilität auf. In einer offenen, komplexen Gesellschaft mit individuell kaum noch überschaubaren Veränderungen und Entwicklungen in vielen Bereichen (Arbeitswelt, Kommunikationstechnik, Geschlechterbilder, Generationenverhältnisse, Identitätskonzepte usw.) kann Bildung nicht in einem abschließbaren Kanon von Bildungszielen definiert werden, können individuelle Bildungsprozesse nicht mehr an diesem Kanon gemessen werden. Deshalb erscheint eine Klärung elementarer Kompetenzen angemessener, will man sich darüber verständigen, was die heranwachsende Generation lernen muss, will man aktuell und zukünftig handlungsfähig sein und die Zukunft der Gesellschaft aktiv gestalten (Arbeitsstab Forum Bildung 2002b, S. 13ff.).[76]

76 In seinen Empfehlungen begründet das Forum Bildung den Kompetenzansatz mit der Anforderung, ein Bildungskonzept zu entwickeln, das offen und anpassungsfähig ist für neue Entwicklungen und Veränderungen in einer

Das Forum Bildung hat deshalb auch den Kompetenzansatz für eine Bestimmung von Bildungszielen gewählt. „Dieser Kompetenzansatz ermöglicht die Verwirklichung eines dynamischen Konzepts der ständigen Erneuerung und Ergänzung von Kenntnissen und Fertigkeiten. Er rückt zugleich die Lernerperspektive und die wachsende Eigenverantwortung des Einzelnen für seinen jeweiligen Bildungs- und Qualifikationsprozess stärker in den Vordergrund. Der Kompetenzerwerb muss möglichst früh ansetzen und als lebensbegleitender Prozess verstanden werden" (Arbeitsstab Forum Bildung 2002a, S. 55).[77]

Soll Bildung weder auf eine instrumentelle Verwertbarkeit für Erwerbsarbeit und Beruf verkürzt noch auf kognitive Kompetenzen reduziert werden, ist der Bezug zu einem breiten Spektrum von Kompetenzdimensionen wichtig. Dabei genügt es auch nicht, lediglich formale Kompetenzen im Sinne von allgemeinen „Schlüsselqualifikationen" zu bestimmen und inhaltliche Fragen völlig auszublenden.[78] In neueren Kompetenztheorien werden Kompetenzen deshalb „funktional" bestimmt, d.h. kontextbezogen auf bestimmte Situationen und Anforderungen beschrieben. Diese Definition von Kompetenzen ist insbesondere in den internationalen Leistungsvergleichsstudien maßgeblich.[79]

So unbestreitbar der Kompetenzansatz Perspektiven für ein offenes und weites Verständnis von Bildung eröffnet, so führt er zugleich in das Problem, Bildung in einem weiten Sinne durch den Bezug auf die Institution, die für die Realisierung dieser Bildung zuständig erscheint, einzuengen. So folgt auch das Forum Bildung trotz des Anspruchs, einen weiten und offenen Bildungsbegriff mit dem Kompetenzansatz zu stärken, der Logik schulischer Bildung und dessen spezifischer Zuspitzung. Für

---

pluralen Wissensgesellschaft: „Der Kompetenzansatz dient als Schlüssel zu einem Bildungskonzept, das sich durch große Offenheit und Anpassungsfähigkeit auszeichnet. Demgegenüber wäre der Versuch der Formulierung eines Wissenskanons weder der Situation des immer schnelleren Wachstums des Wissens angemessen noch im wissenschaftlichen und politischen Konsens begründbar" (Arbeitsstab Forum Bildung 2002a, S. 55).

77 Auflistungen und Systematisierungen von Kompetenzbereichen haben eine Antwort auf das Problem zu finden, dass sowohl inhaltliche als auch methodische Kompetenzen erfasst werden müssen. Kompetenzen werden dabei meist auf unterschiedlichen Ebenen beschrieben, als konkrete Kompetenzen in Bezug auf konkrete Handlungsbereiche und als allgemeine, abstrakt formulierte Kompetenzen auf einer Metaebene. So nennt das Forum Bildung folgende Kompetenzen zur Realisierung eines umfassenden Bildungsbegriffs: „Lernkompetenz (Lernen des Lernens), die Verknüpfung von ‚intelligentem' inhaltlichem Wissen mit der Fähigkeit zu dessen Anwendung, methodisch-instrumentelle (Schlüssel-) Kompetenzen, insbesondere in den Bereichen Sprachen, Medien und Naturwissenschaften, soziale Kompetenzen sowie Wertorientierungen" (Arbeitsstab Forum Bildung 2002a, S. 55).

78 So hat Oelkers kritisiert, dass Bildungsziele von Schule nicht mit dem Konzept der Schlüsselqualifikationen begründet werden können, da „dies keine Fähigkeiten (sind), die unabhängig von hochdifferenzierten Wissenskontexten zum Thema von Schulunterricht werden können" (Oelkers 1996, S. 126).

79 Diese Bestimmung hat Weinert in einem Gutachten zur Definition und zur Auswahl von Kompetenzen in internationalen Leistungsvergleichsstudien empfohlen (Weinert 1999). Kompetenzen sind demnach „funktional bestimmt, aber rein auf das Kognitive beschränkt" (so auch Klieme 2004, S. 11). In seinem Gutachten hat Weinert mehrere Varianten der Bestimmung von Kompetenzen unterschieden: Kompetenzen als „allgemeine intellektuelle Fähigkeiten im Sinne von Dispositionen, die eine Person befähigen, in sehr unterschiedlichen Situationen anspruchsvolle Aufgaben zu meistern", Kompetenzen als „funktional bestimmte, auf bestimmte Klassen von Situationen und Anforderungen bezogene kognitive Leistungsdispositionen" und Kompetenzen „im Sinne motivationaler Orientierungen, die Voraussetzung sind für die Bewältigung anspruchsvoller Aufgaben" (ebd.). Weitere Kompetenzbegriffe sind „Handlungskompetenzen", die die drei erstgenannten Kompetenzen umfassen und sich auf Anforderungen in bestimmten, abgrenzbaren Handlungsfeldern beziehen, „Metakompetenzen als Wissen, Strategien oder auch Motivationen" und „Schlüsselkompetenzen" als funktionale Kompetenzen, die „über eine vergleichsweise breite Spanne von Situationen und Aufgabenstellungen hinweg einsetzbar sind" (ebd.). Um die Einengung des Kompetenzbegriffs auf kognitive Dispositionen zu vermeiden, hat Weinert an anderer Stelle den Kompetenzbegriff erweitert. Kompetenzen setzen sich demnach zusammen aus kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, absichts- und willensbezogenen sowie sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten und sind nicht auf spezielle Situationen beschränkt, sondern als allgemeine Dispositionen in vielfältigen Kontexten verfügbar (Klieme 2004, S. 11f.; Weinert 2001).

den Bereich der Schule eröffnen die Empfehlungen des Forums Bildung somit zwar neue Horizonte, sie können jedoch nicht beanspruchen, einem Bildungsbegriff zu genügen, der Bildung von Kindern und Jugendlichen im Lebenslauf quer zu den institutionellen Arrangements und Angeboten fassen will. Deshalb wird im vorliegenden Bericht eine andere Systematik von Kompetenzen vorgeschlagen. Sie wird abgeleitet aus den bereits eingeführten Weltbezügen. Dadurch kann sie zunächst unabhängig von der Logik und den Interessen einzelner Institutionen entwickelt und mit anthropologischen, gesellschaftlichen, kulturellen und sozialen Dimensionen begründet werden. Erst in einem zweiten Schritt ist dann danach zu fragen, welche Beiträge zum Erwerb von Kompetenzen durch Institutionen der Bildung und der Erziehung in den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen zu finden sind.

Im Folgenden werden allgemeine Kompetenzen im Sinne von Leitkompetenzen in Bezug auf die bereits eingeführten Weltbezüge dargestellt. Damit wird es möglich, Bildungsziele unter Einbeziehung formaler Kompetenzen und inhaltlicher Dimensionen zu bestimmen und Bildungsverläufe in diesem umfassenden Sinne zu betrachten. Die vier genannten Weltbezüge beziehen sich dabei auf jeweils unterschiedliche basale Kompetenzen:

- kulturelle Kompetenzen im Sinne der sprachlich-symbolischen Fähigkeit, das akkumulierte kulturelle Wissen, das „kulturelle Erbe“ anzueignen, die Welt mittels Sprache sinnhaft zu erschließen, zu deuten, zu verstehen, sich in ihr zu bewegen;
- instrumentelle Kompetenzen im Sinne einer objektbezogenen Fähigkeit, die naturwissenschaftlich erschlossene Welt der Natur und der Materie sowie die technisch hergestellte Welt der Waren, Produkte und Werkzeuge in ihren inneren Zusammenhängen zu erklären, mit ihr umzugehen und sich in der äußeren Welt der Natur und der stofflichen Dinge zu bewegen;
- soziale Kompetenzen im Sinne einer intersubjektiv-kommunikativen Fähigkeit, die soziale Außenwelt wahrzunehmen, sich mit anderen handelnd auseinander zu setzen und an der sozialen Welt teilzuhaben sowie an der Gestaltung des Gemeinwesens mitzuwirken;
- personale Kompetenzen im Sinne einer ästhetisch-expressiven Fähigkeit, eine eigene Persönlichkeit zu entwickeln, sich als Person einzubringen, mit sich und seiner mentalen und emotionalen Innenwelt umzugehen, sich selbst als Eigenheit wahrzunehmen und mit seiner Körperlichkeit, seiner Emotionalität und seiner Gedanken- und Gefühlswelt umzugehen.[80]

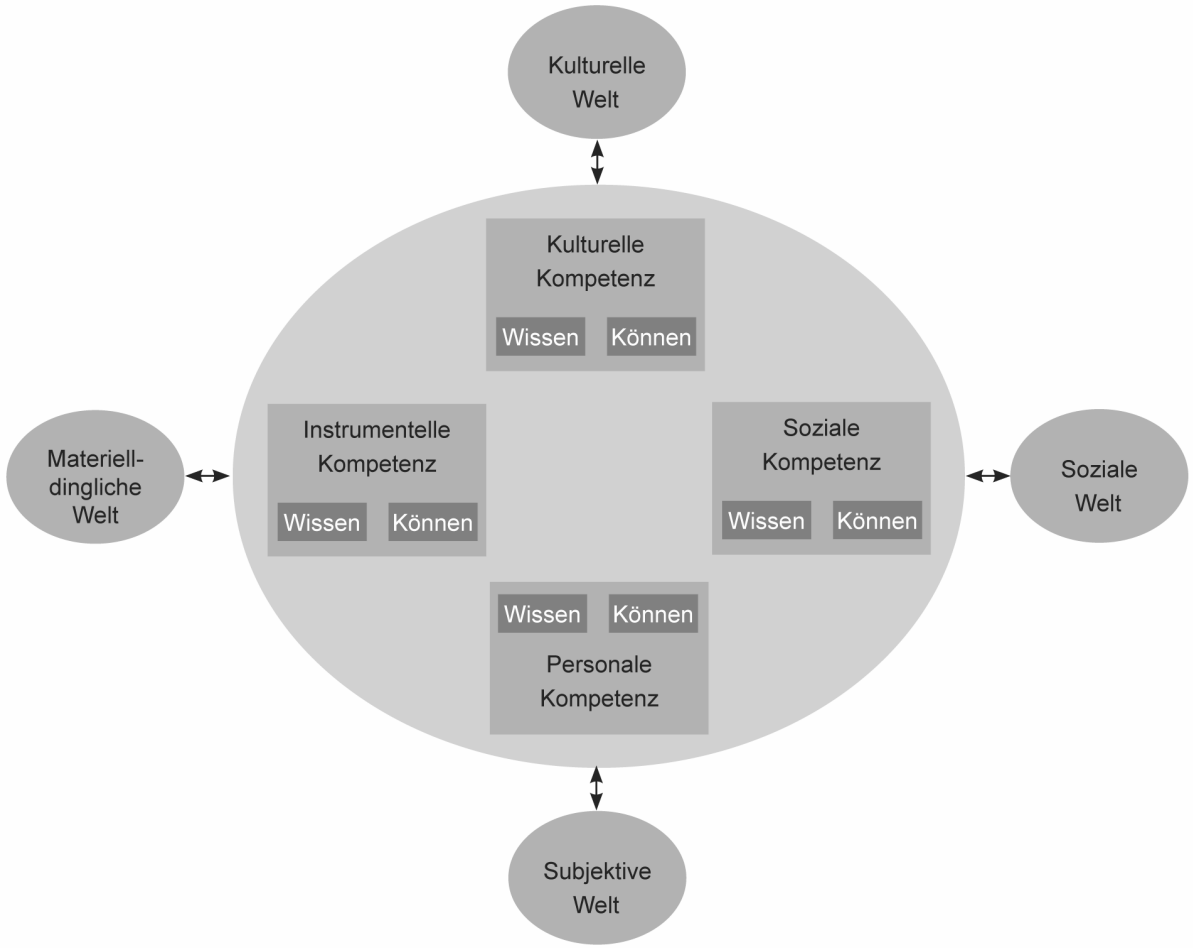
In dieser Allgemeinheit handelt es sich bei den genannten Kompetenzen um so etwas wie basale Kompetenzen oder Leitkompetenzen, die als Rahmung der Dimensionen von Bildung in subjektiver Perspektive dienen und wiederum in zahlreichen speziellen Kompetenzen, bezogen auf einzelne Handlungsbereiche und -vollzüge, konkretisiert werden können.[81] Diese Leitkompetenzen müssen zudem in zweifacher Hinsicht differenziert werden: zum einen in Bezug auf die jeweiligen kognitiven,

80 In diesem Sinne lässt sich durchaus auch sportliches Können als eine Gelegenheit der leibgebundenen Selbsterfahrung und des Kompetenzerwerbs im Sinne von körperbetonter Expressivität, physischer Grenzerfahrung und körperbewusstem Umgang (Gesundheit) den personalen Kompetenzen zuordnen (da Sport häufig ausgesprochen regelhaft ausgeübt wird bzw. werden muss, vermittelt er oft auch soziale Kompetenz, teilweise sogar kulturelle Kompetenz).

81 Ob mit einem derartigen Modell tatsächlich alle Dimensionen des Kompetenzerwerbs zureichend umschrieben werden können, ist eine ganz andere Frage, die hier nicht geklärt werden kann. Zugleich erhebt der vorliegende Bericht auch nicht den systematischen Anspruch, ein kompetenztheoretisches Modell zu entwerfen und in allen Details auszubuchstabieren. Es soll mit diesen Kompetenzdimensionen lediglich ein Ordnungsschema vorschlagen werden, das es ermöglicht, Bildung in einem umfassenden Sinne und bezogen auf eine Vielzahl von Bildungsgelegenheiten zu konkretisieren und empirisch fassbar zu machen.

ethisch-moralischen und emotionalen Dimensionen des Umgangs mit den jeweiligen Weltbezügen, zum anderen mit Blick auf die in allen Weltbezügen enthaltenen Kompetenzprofile von „Wissen“ einerseits und „Können“ andererseits. Während die erste Unterscheidung von der Annahme ausgeht, dass Kompetenz in allen Weltbezügen die geistige, moralische und emotionale Aneignung umfasst, erinnert die zweite Unterscheidung an die durchgängige Relevanz einer wissensbasierten und einer handlungsorientierten Aneignung in allen vier Weltbezügen.[82] Im Unterschied zu der häufig unterstellten Annahme, es gehe bei den beiden ersten Weltbezügen bzw. den kulturellen und den instrumentellen Kompetenzen vor allem um Wissensdimensionen, während bei den sozialen und den personalen Kompetenzen die Handlungsdimension im Vordergrund stehen, wären bei einem weit gefassten Bildungsbegriff in allen vier Kompetenzprofilen die Wissens- und die Handlungsdimension zu beachten (vgl. auch als modellhaften Überblick Abb. 2.1).

Abb. 2.1: Weltbezüge und Kompetenzen



Folgt man diesen Überlegungen in systematisierender Hinsicht, so stellt sich unweigerlich die Frage, inwieweit institutionelle Ordnungen der Lebenswelt und gesellschaftliche Teilsysteme sich auf einzelne Kompetenzbereiche und Weltbezüge spezialisiert haben. Sosehr es hierfür Plausibilitäten

82 Mit der handlungsbezogenen Dimension werden implizit auch methodische Kompetenzen, also allgemeine „Lernkompetenzen“, auf deren Bedeutung das Forum Bildung wiederholt hingewiesen hat, erfassbar.

gibt, sosehr muss doch zugleich im Blick behalten werden, dass es keine exklusiven Orte und Zuständigkeiten gibt, keine eindimensionalen Zuordnungen geben kann, dass sich Aufgaben, Akzentuierungen und Leistungen einzelner Bildungsorte und Lernwelten in jedem Fall ergänzen und überlagern können. So eröffnen personale Kompetenzen selbstverständlich auch Zugänge zur kulturellen und zur sozialen Welt; kulturelle Kompetenzen werden wiederum in der materiell-dinglichen Welt und in der sozialen Welt benötigt; instrumentelle Kompetenzen können auch zum Verständnis der eigenen Person befähigen; und kommunikative Kompetenzen wiederum können zu einer wichtigen Voraussetzung für die Aneignung des kulturellen Erbes werden.

Infolgedessen haftet der Debatte um die Zulänglichkeit bestimmter Bildungsorte immer auch der zwar prinzipiell richtige, im Kern aber letztlich nicht überzeugende Hinweis an, dass dort auch die jeweils anderen, nicht im Mittelpunkt stehenden Bildungsdimensionen eine gewisse Rolle spielen, dass also beispielsweise in der Schule auch soziale und personale Kompetenzen oder in der Kinder- und Jugendhilfe kulturelle und instrumentelle Kompetenzen vermittelt werden (vgl. auch Kapitel 6). Gleichwohl gibt es bislang keine systematische Forschung, die die bildungsrelevanten Potenziale der einzelnen Kompetenzprofile und der dahinter liegenden Weltbezüge mit Blick auf die unterschiedlichen Bildungsorte ins Blickfeld rücken und Aufschluss darüber geben, in welcher Weise diese tatsächlich – auch im Vergleich – entsprechende Leistungen erbringen.

2.3 Bildungsorte und Lernwelten

Bildung als Selbstkonstitution des Subjekts in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt ist, so können die bisherigen Ausführungen zusammengefasst werden, ein Prozess, der auf die Entwicklung und die Entfaltung vielfältiger und unterschiedlicher Kompetenzen ausgerichtet ist. Mit dem Wandel der Bedingungen des Aufwachsens und den daraus resultierenden Verschiebungen im Verhältnis von Schule als institutionalisiertem Ort der Bildung von Heranwachsenden und den anderen Bildungsorten vor, neben und nach der Schule auf der einen sowie den lebensweltlichen Voraussetzungen und Bedingungen für Bildung bzw. den lebensweltlichen Lernwelten auf der anderen Seite stellt sich die Frage, wie sich Bildungsprozesse heutzutage realisieren, sprich: wie Bildungsprozesse in diesem umfassenden Sinne wahrscheinlich gemacht, organisiert und ausgelöst werden können. Dies wirft die Frage nach der Funktion bzw. der Stellung von Bildungsorten auf.

Im Fahrwasser der PISA-Debatte ist – wie unten näher gezeigt wird – fast nebenher eine Diskussion über die Frage nach wichtigen Bildungsorten und deren Relevanz entstanden. Da in der PISA-Studie die Schule nur einen Teil der gemessenen Leistungsvarianz erklären kann, müssen folgerichtig externe Faktoren, müssen nicht-schulische Bildungs- und Lerngelegenheiten eine nicht unerhebliche Rolle spielen. Während die PISA-Befunde wie selbstverständlich als Aussagen über das Leistungsvermögen schulischer Bildung gewertet worden sind und damit die dominante Rolle der Schule selbst in der nachfolgenden Zuständigkeit der Kultusministerkonferenz in dieser Angelegenheit zum Ausdruck gekommen ist, haben sich an mehreren Stellen dennoch, oder gerade deshalb, Diskussionen über die Relevanz anderer Bildungsorte entzündet.

- So hat beispielsweise der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen des Bundesministeriums für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2002b) auf die zentrale, aber völlig

vernachlässigte Rolle der Familie hingewiesen, die er in den Debatten nach PISA nicht genügend gewürdigt sah, obgleich die Befunde gerade die Relevanz der familialen Herkunft eindrücklich aufgezeigt haben.

- Des Weiteren wurde im Anschluss an PISA eine Debatte über die ungenutzten Bildungspotenziale der ersten Lebensjahre begonnen und damit der Kindergarten ins Blickfeld gerückt, obgleich PISA zur Relevanz und zur Leistungsfähigkeit des Kindergartens aufgrund seines Erhebungsdesigns und seiner Befunde gar nicht beitragen konnte.
- Ferner haben sich in einer Debatte über die Relevanz außerschulischer Bildungsbereiche auch Vertreterinnen und Vertreter der Kinder- und Jugendhilfe zu Wort gemeldet, wobei sie unter der Formel „Bildung ist mehr als Schule" im Rahmen der so genannten „Leipziger Thesen" ebenfalls auf die anderen Seiten der Bildung hingewiesen haben (Otto/Rauschenbach 2004; Bundesjugendkuratorium [BJK] u.a. 2002).
- Schließlich hat auch die neu entfachte Diskussion um die Chancen und Potenziale der Ganztagsschule die Frage aufgeworfen, wer denn Partner der Schulen bei einer ganztägigen Förderung der Kinder werden und wie eine dementsprechende Kooperation aussehen könnte.[83]

Alle diese Debatten haben deutlich gemacht, dass die neuere Bildungsforschung die Frage bislang nicht beantwortet hat – bzw. einfach von einem tradierten Verständnis ausgegangen ist, dass es sich hierbei vor allem um die Schule, die berufliche Bildung und die Hochschule handelt –, wer denn nun in einer modernen Gesellschaft zu den wichtigen bzw. zu den faktischen Akteuren des Bildungsgeschehens in dem hier dargestellten, weit gefassten Sinne gehört.

In modernen Dienstleistungs- und Wissensgesellschaften haben sich die Bedingungen für gelingende Bildungsprozesse verändert. Der Erwerb basaler Kulturtechniken ebenso wie der notwendigen Fertigkeiten und Fähigkeiten der alltäglichen Lebensführung erfolgt zwar immer noch in einem nur wenig koordinierten Zusammenspiel von Familie und Schule, so dass allein schon unter diesem Gesichtspunkt anzunehmen ist, dass sich die beiden Lernorte nicht von alleine in optimaler Weise ergänzen, dass Lücken, Unzulänglichkeiten, Fehlinvestitionen aufgrund fehlender Anschlussfähigkeit programmiert sind. Aber viel weitergehender stellt sich zugleich die Frage, ob in Anbetracht dieser zufälligen Mischung aus Lernen in der Schule und Lernen in der (familialen) Alltagspraxis Bildung in einem umfassenden Sinne für alle Kinder und Jugendlichen noch gewährleistet werden kann, ob, anders formuliert, mit dem Wandel von Familie und der Erosion sozio-kultureller Milieus einerseits und dem Festhalten der Schule an der überkommenen Definition ihrer Bildungsaufgabe andererseits Bildung in einem Sinne ermöglicht wird, der den komplexen Anforderungen moderner Gesellschaften gerecht wird.

Kinder werden in Familien und den Herkunftsmilieus nicht mehr in der Selbstverständlichkeit mit den

---

[83] So wird denn auch formuliert: „Deshalb ist das Ziel von Schulreform – auch, ja gerade nach der PISA-Studie – erst dann zureichend im Blick, wenn eine neue Balance von Leistungsorientierung und Lebensorientierung, von nachprüfbarem Wissen und Identitätsbildung, von Kulturtechniken und kultureller Verwurzelung erreicht wird. Dabei muss man sich die Balance zwischen diesen beiden Dimensionen nicht im Sinn von zwei kommunizierenden Röhren vorstellen, wonach der Zugewinn auf der einen Seite mit einem Verlust auf der anderen Seite erkauft wird. Vielmehr muss man es für möglich halten und darauf hinzielen, dass eine Verstärkung auf der einen auch zu einer Verstärkung auf der anderen Seite zu führen vermag" (Huber 2004, S. 9).

Ressourcen ausgestattet – jedenfalls im Schnitt gesprochen bzw. für die große Mehrheit der Kinder und Jugendlichen –, die moderne Gesellschaften benötigen, um den Anforderungen an die individuelle Selbstregulierung durchschnittlich gerecht werden zu können. Und die Schulen können diesen „Verlust" in doppelter Hinsicht nicht problemlos kompensieren: Zum einen gelingt es ihnen nicht, jene Aufgaben einfach subsidiär zu übernehmen, die die erodierenden Herkunftsmilieus in einer wachsenden Zahl von Fällen als lebensweltlich induzierte Bildungslücken hinterlassen; zum anderen tut sich die Schule bis heute schwer, ihre eigenen Bildungsinhalte im Zuge des Übergangs von einer nationalstaatlichen Industrie- zu einer globalisierten Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft so zu modernisieren, dass sie den Anforderungen an zukunftsfähige Lebensführung und Lebensbewältigung im 21. Jahrhundert gerecht werden.

Damit aber stellt sich die Frage nach der Relevanz und den Potenzialen heutiger Bildungsorte und Lernwelten neu und verschärft. Oder anders formuliert: Die neuere Bildungsdebatte ist auch als ein gesellschaftlicher Dialog über die notwendigen Ressourcen, die neu zu organisierenden Vernetzungen und den verstärkten Rückgriff auf ungenutzte Bildungspotenziale zu verstehen, der dazu dienen soll, die Zieldimensionen von Bildungsprozessen erstens in der thematischen Breite der Weltbezüge zu sichern, dabei zweitens möglichst alle Kinder und Jugendlichen zu fördern, also die Wirkungen öffentlicher Bildung im Schnitt zu erhöhen, und drittens an den beiden Enden, also bei den „Bildungseliten" wie den „bildungsfernen Risikogruppen", durch zusätzliche Anstrengungen die Wirksamkeit ebenfalls zu erhöhen. In diesem Horizont müssen die weitergehenden Überlegungen zu den Bildungsorten und Lernwelten gesehen werden.

2.3.1 Differenzierung und Spezialisierung: Bildung in der modernen Gesellschaft und die Grenzen der Schule

Moderne Gesellschaften sind alternativlos auf „gebildete", handlungskompetente Menschen angewiesen, die in der Lage sind, ihr Leben eigenständig zu regeln, die gelernt haben, sich in einer dinglichen, symbolischen, sozialen und subjektiven Welt verstehend, handelnd, kompetent zu bewegen. Um diese Kompetenzen zu erlangen, bedarf es spezieller, darauf ausgerichteter institutioneller Settings, da die Erfahrung lehrt, dass sie nicht „irgendwie" von alleine zustande kommen.

Passend zu den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Industriegesellschaft in der „ersten Moderne", war der Blick von Politik, Wissenschaft und Öffentlichkeit lange Zeit auf die Schule als eine kognitiv ausgerichtete Bildungsinstanz gerichtet.[84] Diese „industriegesellschaftliche Ordnung" des Bildungsgeschehens – kulturelle und instrumentelle Bildung vorzugsweise in der speziellen Lernwelt „Schule"[85], soziale und personale Bildung vor allem in der Alltagspraxis und in der alltäglichen Lebenswelt „Familie"[86] – wird jedoch unter den Rahmenbedingungen der „zweiten

84 So formuliert denn auch Baumert (2002, S. 213) mit Blick auf die historische Errungenschaft „Schule": „Sie ist die Antwort des Nationalstaats auf gesellschaftliche Modernisierungsprozesse". Dieser benötigt Kompetenzen von der nachwachsenden Generation, „und zwar auf einem Niveau, das durch Lernen im Alltag nicht mehr garantiert wird".

85 Wobei sie in beiden Kompetenzdimensionen – dies verschärft das Dilemma moderner Bildungsanforderungen – eher die Wissensdimension und weniger die Könnensdimension im Blick hat.

86 Hierbei steht, gewissermaßen in umgekehrter Richtung zur Schule, vor allem die Könnensdimension, aber so gut wie nicht die Wissensdimension im Mittelpunkt.

Moderne“, also einer sich zu einer Wissens-, Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft weiterentwickelnden Gesellschaft, fragil.[87] Neu beantwortet und ausbuchstabiert werden muss die Frage, wie Bildung in modernen Gesellschaften auf breiter Ebene, also für möglichst *alle* Kinder und Jugendlichen, gewährleistet werden kann, sei es aufgrund der Erosion und der ständigen Weiterentwicklung eindeutiger Anforderungen an formale Qualifikationen („lebenslanges Lernen“), sei es wegen der zunehmenden Bedeutung scheinbar unspezifischer, generalisierter Fähigkeiten und Fertigkeiten („Schlüsselqualifikationen“), sei es infolge des sichtbar gewordenen Bedeutungszuwachses personaler Kompetenzen oder sei es aufgrund der weniger selbstverständlich und weniger erwartbar gewordenen Bildungsimpulse lebensweltlicher Zusammenhänge.[88]

Spätestens an diesem Punkt erlangen Bildungsorte und Lernwelten jenseits der Schule sowie andere Bildungsgelegenheiten im Kindes- und Jugendalter eine neue Aufmerksamkeit. Bildung als Prozess der umfassenden Entwicklung eines handlungsfähigen Subjekts kann nicht mehr nur in der Schule und auch nicht mehr nur in formalen Bildungsinstitutionen erworben werden. So unbestritten die Bedeutung der Schule für die Bildung von Kindern und Jugendlichen auch weiterhin ist, so wird in der politischen, der öffentlichen und der wissenschaftlichen Diskussion doch zugleich die Möglichkeit unterschätzt, dass andere Bildungsorte und Lernwelten für die Bildung von Kindern und Jugendlichen bedeutsam, vielleicht sogar unerlässlich geworden sind.

Dies entwertet nicht die Bedeutung der Schule, schon gar nicht in Bezug auf die von ihr erwartete Vermittlung kultureller und instrumenteller Kompetenzen. Schule bleibt dafür eine unabdingbare Institution; schlechte Qualität, schlechte Leistungen von Schulen sind infolgedessen gesellschaftlich und bildungspolitisch nicht akzeptabel. Und dennoch muss eine Bildungsreform, die die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen reflektiert und das Gefüge von Institutionen und Modalitäten in den Bildungsprozessen von Kindern und Jugendlichen berücksichtigt, auf Schule und zugleich auch auf andere für die Bildung von Kindern und Jugendlichen relevante Orte und Institutionen gerichtet sein und dabei das Wechselspiel zwischen diesen Orten und Institutionen beachten, will sie beispielsweise Friktionen und sich gegenseitig verstärkende Prozesse des Ausschlusses bzw. der Beeinträchtigung von Bildung vermeiden.

Es liegt daher nahe, den Zeiten und Räumen vor und neben der Schule vermehrt Aufmerksamkeit zu schenken, damit sich deren Potenziale, Chancen und Risiken präziser ausloten und beispielsweise ihre Rolle als Verstärker oder als Gegengewicht schulbildungsbezogener Risikogruppen genauer einschätzen lassen. Viele dieser Orte haben jedoch nach wie vor damit zu kämpfen, überhaupt als eigenständige Bildungsgelegenheiten und Lernorte wahrgenommen zu werden, da sie bestenfalls

---

87 Die Unterscheidung in erste und zweite Moderne bezieht sich auf soziologische Deutungen gesellschaftlichen Wandels durch radikale Veränderungen, in denen die moderne Gesellschaft gleichsam zu sich kommt, traditionelle Ordnungen und Orientierungen massiv an Bedeutung verlieren und damit bisher nur latent wirkende Grundkonflikte moderner Gesellschaften nun an der Oberfläche sichtbar werden, insbesondere der Umstand, dass Ansprüche und Erwartungen an Individualität durch Normierungen und reflexive Verarbeitung von Risiken und gesellschaftlichen Zumutungen in Frage gestellt werden (Beck 1997; Beck u.a. 1996).

88 Dies drückt sich auf der einen Seite in der neu entstandenen Debatte um „Elternkompetenzen“ genauso aus wie in dem Bedeutungszuwachs von Kopfnoten in der Schule oder dem vermeintlich oder tatsächlich konstatierten „Erziehungsnotstand“ in der Familie. Auf der anderen Seite gehört hierzu aber auch die bislang überhaupt nicht geführte Debatte möglicher Erosion lebensweltlicher Bildungsimpulse, die von den Kirchen, den Vereinen und den lokalen Milieus erbracht werden.

halbherzig als ergänzende, nachrangige Lerngelegenheiten gelten, zumindest solange sie sich nicht fraglos dem Diktat eines formalisierten, kanonisierten und curricular organisierten Bildungskonzepts unterwerfen oder sich diesem zumindest annähern.

Diese Tendenz zu einer bildungskonzeptionellen Monokultur, die aus den in der Schule immer noch dominierenden Lehr- und Lernformen resultiert, hat vermutlich mit dem Umstand zu tun, dass der historisch unbestreitbare Erfolg der Durchsetzung der Schule als allgemeinen, primären Bildungsort mit den konzeptionellen Elementen etwa der Wissensvermittlung, der Fächeraufteilung, der Leistungsmessung und der Sanktion unterschiedlicher Leistungsergebnisse zugleich zu einer latenten Abwertung aller anderen Formen, Orte und Modalitäten des Lernens und der Bildung geführt hat (Elfter Kinder- und Jugendbericht, BMFSFJ 2002b). Was nicht gemessen werden kann, was nicht zertifiziert wird, was nicht als individuelle Einzelleistung sichtbar ist, gilt nicht als anerkennenswerte Form des Lernens und der Bildung. Deshalb stehen diese anderen Orte des Lernens unter dem starken Druck, sich entweder ungewollt dem schulischen Bildungskonzept anzunähern – völlig ungeachtet der Frage, ob das wirklich zu einer nachhaltigen Verbesserung führt – oder aber als Bildungsorte nicht ernst genommen zu werden.

2.3.2 Bildung im Kindes- und Jugendalter – Bildungsreform als Neugewichtung des Verhältnisses von Bildungsorten und Lernwelten

Mit Blick auf potenzielle Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen vor, in und neben der Schule wird somit zweierlei angesprochen: die systematische Inblicknahme ganz unterschiedlicher Bildungsorte und Lernwelten als mögliche oder faktische Orte der Bildung einerseits sowie das Verhältnis dieser Bildungsorte und Lernwelten zur Schule andererseits. Dass Bildungsprozesse nicht nur – heute vermutlich weniger als früher – durch Schule ausgelöst werden oder in ihr zustande kommen und dass die Vielfalt und das ungeklärte Nebeneinander der unterschiedlichen Bildungsorte und -gelegenheiten eine Neubestimmung des Selbstverständnisses und der Aufgaben von Schule, Kinder- und Jugendhilfe sowie anderen Lernwelten erfordern, stellt daher eine weitere Ebene dar, auf der die Frage der Bildung von Kindern und Jugendlichen geklärt werden muss. Welche spezifischen Beiträge unterschiedliche Bildungsorte für die Bildung von Kindern und Jugendlichen leisten, wie das Verhältnis der Bildungsorte zueinander beschaffen ist bzw. gestaltet werden sollte, damit Bildung in dem hier skizzierten Sinne möglich wird, wie in dieser Mischung aus gesamtgesellschaftlichen Bedingungen, institutionellen Arrangements und lebensweltlichen Voraussetzungen Bildung als aktiver Prozess der Subjekte „gelingen“ kann, wie Kinder und Jugendliche in unterschiedlichen sozialen Lagen damit umgehen und welcher Unterstützungsbedarf für die Förderung der individuellen Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen dabei entsteht, sind bislang in der empirischen Bildungsforschung so gut wie nicht untersuchter Gegenstände.

Als ein erstes Zwischenergebnis für einen konzeptionellen Zugang zur Bildung im Kindes- und Jugendalter kann jedoch festgehalten werden: Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen finden an unterschiedlichen Bildungs- und Lernorten statt, da Bildungsprozesse keine institutionellen Grenzen kennen, sich zeitlich, räumlich und sozial nicht eingrenzen lassen. Und dennoch gibt es institutionelle Arrangements, die sich dadurch auszeichnen, dass die Auslösung von

Bildungsprozessen dezidiert zu ihrer Funktion, ihren Aufgaben oder ihrem Selbstverständnis gehört.

2.3.3 Bildungsorte und Lernwelten: ein Überblick

Bei dem Versuch einer Sortierung und Typologisierung der an den Bildungsprozessen von Kindern und Jugendlichen beteiligten Settings und Gelegenheiten bietet es sich an, zwischen Bildungsorten und Lernwelten zu unterscheiden. Von Bildungsorten im engeren Sinne wäre vor allem dann zu sprechen, wenn es sich um lokalisierbare, abgrenzbare und einigermaßen stabile Angebotsstrukturen mit einem expliziten oder zumindest impliziten Bildungsauftrag handelt. Sie sind eigens als zeit-räumliche Angebote geschaffen worden, bei denen infolgedessen der Angebotscharakter überwiegt. Im Unterschied zu Bildungsorten sind Lernwelten weitaus fragiler, nicht an einen geografischen Ort gebunden, sind zeit-räumlich nicht eingrenzbar, weisen einen weitaus geringeren Grad an Standardisierung auf und haben auch keinen Bildungsauftrag. Von ihrer Funktion her handelt es sich bei ihnen eher um institutionelle Ordnungen mit anderen Aufgaben, in denen Bildungsprozesse gewissermaßen nebenher zustande kommen.

Die Unterscheidung von Bildungsorten und Lernwelten erfolgt primär unter dem Gesichtspunkt ihrer unterschiedlichen Stellung und der ihnen jeweils zugrunde liegenden eigenen Rationalität. Sie ist jedoch nicht wertend gemeint in dem Sinne, dass Bildungsorte gegenüber Lernwelten als wichtiger erachtet werden oder umgekehrt. Eine typologische Unterscheidung erscheint jedoch sinnvoll und notwendig, damit angesichts der Vielfalt der in Frage kommenden Orte und Gelegenheiten eine strukturierende Systematik zum Zuge kommt, die nicht nur beliebig sämtliche Lerngelegenheiten einfach aneinander reiht und auch anschlussfähig bleibt gegenüber anderen Bildungsdiskursen. Typologisch betrachtet erscheint dabei der Begriff „Lernwelt“ allgemeiner und diffuser zugleich, weniger eingrenzbar als ein spezifischer Ort, da er in der Regel weitaus mehr umfasst als Bildung. Demgegenüber bezieht sich der Begriff „Bildungsort“ nur auf solche Orte und Institutionen, die u.a. auch eine explizite Bildungsfunktion haben und durch ein Minimum an Planung und Organisation auf diese Funktion ausgerichtet sind. In diesem Sinne werden Schule, Kindergarten und Jugendarbeit als „Bildungsorte“ bezeichnet, während im Unterschied dazu die Medien und Gleichaltrigen-Gruppen als typische „Lernwelten“ gelten können.

Ein Sonderfall ist die Familie. Obgleich die Familie eine eminente, weithin unterschätzte Bedeutung mit Blick auf die Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen hat (Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2002), also zweifelsohne wie ein Bildungsort wirkt, ist sie weder in zeit-räumlicher Hinsicht eingrenzbar noch mit Blick auf die Zugehörigkeit der Beteiligten ein abgrenzbares Bildungssetting; und schließlich ist Bildung auch nicht die zentrale Funktion von Familie. Insofern handelt es sich formallogisch bei der Familie eher um eine Lernwelt. Da Familie als Institution durch klare Strukturen und fest gefügte Ordnungen gekennzeichnet ist und als primäre Sozialisationsinstanz Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen in hohem Maße prägt und beeinflusst, wird sie nachfolgend jedoch nicht als Lernwelt bezeichnet, die sich auf einen eher eingrenzbaren Erfahrungsbereich bezieht, sondern als *Bildungswelt*. Damit werden der besondere Charakter der Familie und ihre besonderen Leistungen für die Bildung von Kindern und Jugendlichen zum Ausdruck gebracht. Mit Blick auf ihre Bildungsleistung steht Familie in gewisser Weise im Spannungsverhältnis

zwischen „alles ist möglich“ und „nichts ist sicher“, d.h. dass Familie zwar in ganz erheblichem Umfang Bildungsleistungen vermitteln *kann*, dass diese Leistung der Familie jedoch von der Gesellschaft weit weniger als etwa von der Schule erwartet wird. Deshalb wird Familie zu einer Bildungswelt eigener Art.

Im Lichte der bislang angestellten Überlegungen bietet es sich an, den Blick auf die wichtigsten Bildungsorte und Lernwelten für Kinder und Jugendliche zu richten. Als Bildungsorte kommen die Schule sowie die Kinder- und Jugendhilfe in den Blick, als Lernwelten die Gleichaltrigen-Gruppen und die Medien, als eine umfassende Bildungswelt außerdem die Familie. Darüber hinaus gibt es noch eine ganze Reihe anderer bildungsrelevanter Gelegenheiten, die – z.T. auch auf kommerzieller Basis – wichtige Bildungsanregungen und Lernimpulse für Kinder und Jugendliche bieten.

(a) Der wichtigste Bildungsort moderner Gesellschaften ist zweifelsohne die *Schule*. Durch die Schulpflicht erreicht sie alle Kinder und Jugendlichen eines Altersjahrgangs. Sie ist für wesentliche Teile der Vermittlung systematisierten Wissens der heranwachsenden Generation zuständig, muss für alle ein „Bildungsminimum“ hervorbringen, das die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erfordert, und weitergehende Lernfähigkeiten kultivieren (Tenorth 1994). Doch auch sie ist, um ihre Funktionen erfüllen zu können, implizit oder explizit auf andere Bildungsorte und Lernwelten angewiesen, sei es auf die Familie als soziales Netzwerk im Hintergrund und als Voraussetzung für erfolgreiche schulische Bildungsprozesse, sei es auf die Schulsozialarbeit als Unterstützung bei risikobehafteten Schulkarrieren, sei es auf den Sportverein, die Musikschule oder die Computerclique als Förderer von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die auch im schulischen Kontext genutzt werden.

(b) Die *Kinder- und Jugendhilfe* stellt mit ihren Leistungen und Angeboten vielfältige öffentliche Bildungsorte und -gelegenheiten bereit.[89] Im Unterschied zur Schule handelt es sich hierbei jedoch durchgängig um freiwillig zu nutzende Angebote. Beispielhaft seien im Folgenden einzelne Bildungsorte der Lernwelt Kinder- und Jugendhilfe skizziert.

- Kindertageseinrichtungen: Der Bereich der Kindertageseinrichtungen erfüllt als ein zentrales Leistungsangebot der Kinder- und Jugendhilfe explizite Bildungsaufgaben, auch wenn dies in den Diskussionen zur Verortung und zur konzeptionellen Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen immer wieder unterschiedlich akzentuiert wird (Fthenakis u.a. 2003a). Der in Deutschland konzeptionell im Kindergarten am stärksten diskutierte „Situationsansatz“ betont zwar seine Bildungsfunktion (vor allem als „soziales Lernen“), setzt sich in seinem umfassenden Anspruch konzeptionell jedoch deutlich von Formen schulischer Bildung ab. Gleichzeitig erhält in der jüngeren Praxis vor allem die Sprachförderung besondere Aufmerksamkeit als vorschulische Bildungsaufgabe im Kindergarten (Wehrmann 2004). Als Kindertageseinrichtung für Schulkinder erfüllt der Hort neben Betreuungs- auch explizite bildungsrelevante Aufgaben, u.a. durch soziales Lernen in der Gruppe der Gleichaltrigen, durch die Hausaufgabenbetreuung, durch spezielle Förderangebote oder durch vielfältige Kurse und Projekte.

89 Da mit dem Begriff Kinder- und Jugendhilfe kein geschlossenes System und auch kein einheitliches institutionelles Setting bezeichnet wird, sondern ein breites Spektrum von Aufgaben und Leistungen, kann die Kinder- und Jugendhilfe in ihrer Gesamtheit streng genommen nicht als Bildungsort bezeichnet werden. Ihre einzelnen Institutionen mit identifizierbaren Einrichtungen und Orten stellen jedoch konkrete Bildungsorte dar.

- Jugendarbeit: Auch in der Kinder- und Jugendarbeit ist mit konjunkturellen Schwankungen „Bildung“ immer wieder zum Thema gemacht worden, zuletzt vor allem unter dem Begriff der „Aneignung“ und der Persönlichkeitsbildung (Sturzenhecker 2002; Bonß 2003). Dabei reicht die Palette der Bildungsangebote in der Praxis vom „zur Verfügung stellen“ von Räumen über konkrete Projekte und Aktionen bis zu Kursen und expliziten Bildungsangeboten in Jugendbildungsstätten und der Praxis der Jugendverbandsarbeit (Deinet 2004, 2001). Insbesondere Jugendkulturarbeit und die politische Jugendbildung sind seit je von einer noch deutlicheren Bildungsausrichtung geprägt und verfolgen dabei auch konkrete Bildungsziele.
- Heimerziehung/Hilfen zur Erziehung: In den stationären Hilfen zur Erziehung stellt sich die Frage der Bildung vor allem unter dem Gesichtspunkt der familienersetzenden Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsprozesse, also der eher an die lebensweltlichen Muster der Bildung gebundenen Formen der Aneignung. Dabei eröffnen gerade die Hilfen zur Erziehung die Chance, Kindern und Jugendlichen gegenüber den oft problematischen Herkunftskonstellationen vielfältige andere Bildungserfahrungen und Lerngelegenheiten zu ermöglichen. Allerdings sind entsprechende Effekte bislang kaum untersucht worden.
- Jugendsozialarbeit: Ein besonderes Verhältnis zum Thema Bildung hat die Jugendsozialarbeit, sind doch sowohl die Jugendberufshilfe an der ersten und der zweiten Schwelle des Übergangs von der Schule in den Beruf als auch die Schulsozialarbeit durch ihre unmittelbare Verwobenheit in das Schulgeschehen direkt in die Unterstützung und die Förderung der Bildung von Kindern und Jugendlichen eingebunden. Ihre Aufgaben reichen vom Einsatz bei Schul- und Lernschwierigkeiten von Kindern und Jugendlichen durch individuelle Beratung, Gruppenarbeit oder Projekte bis zu konkreten Bildungsangeboten in Form von Kursen für Schulverweigerer, für Jugendliche ohne Schulabschluss, für Jugendliche in Maßnahmen der Ausbildungsförderung oder in regulären Ausbildungen.

(c) Mit der *Familie* fängt alles an, auch die Bildung. Die Familie ist nicht nur der erste und in der Zeit von der frühen Kindheit bis weit in die Schulzeit hinein auch der wichtigste Ort des Aufwachsens von Kindern, sondern auch ein lebensweltliches Setting, in dem ebenso elementare wie zentrale Bildungsprozesse ablaufen (BMFSFJ 2002b). Familie ist die einzige bildungsrelevante Sozialform, in der Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsprozesse permanent ineinander übergehen; in diesem Sinne sind die Interaktionsbeziehungen in der Familie diffus, reziprok und universell. Zugleich ist die Familie nach wie vor auch die wichtigste Hintergrundvariable zur Erklärung bildungsbezogener Unterschiede.

In der Familie eignen sich die Kinder sowohl die Sprache an, die ihre Weltaneignung entscheidend vorstrukturiert, als auch ihren primären Habitus, der ihr Verhalten, ihre Einstellungen, ihre Denkmuster und Handlungsweisen maßgeblich prägt (Bourdieu 1991). Denkformen, Wertorientierungen und das, was man auch Tugenden oder Sozialcharakter nennen könnte, wird elementar durch die Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsprozesse in der Familie geformt. Dadurch werden in dem familialen Bildungsgeschehen entscheidende Weichen dafür gestellt, wie und in welcher Weise Kinder und Jugendliche anschlussfähig werden gegenüber anderen Bildungsorten und Lernwelten, vor allem auch gegenüber der Schule. Wie die Schule als zentraler öffentlicher Bildungsraum von Kindern und Jugendlichen genutzt wird, wie Kinder und Jugendliche darin

zurechtkommen, in welcher Weise sie von ihr profitieren, wird in maßgeblichem Umfang von dem in der Familie erworbenen Habitus bestimmt und hängt entscheidend von dem dort vorhandenen und verfügbaren sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapital ab (Bourdieu 1983). Die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen wird somit direkt und indirekt durch die in der Familie ablaufenden Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsprozesse gestaltet und beeinflusst (BMFSFJ 2002b): direkt durch das, was Kinder hier beobachten, nachahmen, unbemerkt übernehmen, trainieren, lernen – Haltung, Weltverständnis, Sprache, Wissen, Denkformen, Wertpräferenzen, Deutungs-, Handlungs- und Kommunikationsmuster usw. –, indirekt dadurch, dass die Familie ein wesentlicher Faktor ist, der entscheidenden Einfluss auf den Umgang mit den vielfältigen Bildungsangeboten hat, also etwa mit Blick auf Schulwahl, Schullaufbahn und Schulerfolg (Baumert u.a. 2001) oder hinsichtlich der Nutzung von Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe.[90]

(d) *Gleichaltrigen-Gruppen*, Peers und Cliquen haben für die Entwicklung von Heranwachsenden vielfältige Funktionen. Sie sind ein bedeutsames Erfahrungsfeld im Übergang von der Herkunftsfamilie in ein eigenständiges Netz sozialer Beziehungen, sie sind ein Ort vielfältiger Aktivitäten und Unternehmungen (z.B. Freizeit, Geselligkeit, Partnerschaft, sportliche und kulturelle Aktivitäten, Reisen), sie sind in diesem Sinne aber auch eine latente Lernwelt, die wenig spezifiziert ist, da ihr als einem lebensweltlichen Zusammenhang keine dezidierte Bildungsaufgabe zugrunde liegt. Die Bildungsprozesse in Gleichaltrigen-Gruppen beziehen sich dennoch zum einen auf die vielfältigen Beziehungssituationen sowie den Erwerb von sozialen Kompetenzen mit Blick auf Kommunikation und Interaktion (Kontakt finden, Kontakt pflegen, Sich-Ausprobieren, Sich-Einbringen, Sich-Abgrenzen, Sich-Durchsetzen, Zuhören u.Ä.), zum anderen auf den Erwerb personaler Kompetenzen, werden doch in der Konfrontation mit anderen Jugendlichen bzw. Gruppen – unterschieden durch Geschlecht, regionale und ethnische Herkunft, Erfahrung, Einstellung – die eigenen Interessen, Denk- und Handlungsmuster, Perspektiven und Horizonte geprüft, in Frage gestellt, modifiziert, erweitert und stabilisiert, und Selbstbeobachtung beginnt zu einer wichtigen Quelle der eigenen Entwicklung zu werden. Dieser Prozess der Entwicklung von persönlichen Werteinstellungen, Vorlieben und einer subjektiven Reflexivität geschieht in den Gruppen meist nebenbei und implizit, bewirkt aber ein hohes Maß an gleichzeitiger Verunsicherung und Selbstvergewisserung, an Nachdenken und Überprüfung der eigenen Standpunkte und Vorstellungen. Dieser gesamte Prozess hat unter Umständen weitaus größere Auswirkungen auf gelingende und misslingende Bildungsverläufe, als dies bislang in der entsprechenden Betrachtung von Bildung im Kindes- und Jugendalter zum Ausdruck kommt. Insoweit ist diesen Gleichaltrigen-Gruppen als Verstärkern gelingender und misslingender Bildungsverläufe weit mehr Aufmerksamkeit zu widmen, als dies bisher der Fall war.

(e) *Medien* sind eine Lernwelt eigener Art. Sie sind weder räumlich noch zeitlich begrenzt, sind nicht von anderen Bildungsorten und Lernwelten abgrenzbar, sind immer auch Bestandteil anderer Bildungsorte und Lernwelten. Insofern bieten ihre Rezeption und ihre Produktion wichtige

90 Eine wichtige Bildungsdimension innerhalb der Familie mit mehreren Kindern, die oft wenig beachtet wird, obgleich sie in spezifischen Altersphasen ausgesprochen wichtig sein kann, sind die Geschwister. Hierbei handelt es sich, wenn man so will, um eine Sonderform von Gleichaltrigen-Gruppe (Kasten 2003; Teubner 2005), die es ermöglicht, dass Kinder in ihrer Alltagspraxis vieles „mitbekommen“, abschauen und am Modell lernen können. In Einzelkindfamilien fällt diese Ressource des Lernens in der Alltagspraxis aus.

Bildungsgelegenheiten. Sie eröffnen Möglichkeiten der Aneignung, der Auseinandersetzung, der Geschmacksbildung und der Kommunikation zwischen Gleichaltrigen und zwischen den Generationen.

(f) Jenseits des Bildungsorts Schule sowie der Bildungsorte innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe, der Familie als Bildungswelt sowie der Lernwelten der Gleichaltrigen-Gruppe und der Medien können sich auch andere Orte und Modalitäten zu bildungsrelevanten Gelegenheiten entwickeln[91], seien es, auf kommerzieller Basis, Nachhilfeinstitute, die damit werben, Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern zu verbessern und so zum Erfolg schulischer Bildung beizutragen[92], seien es Musik- und Ballettschulen, Computerstudios für Kinder und Malschulen, seien es spezielle kommerzielle Sportanbieter, seien es Organisationen für schulische Auslandsaufenthalte oder spezielle Anbieter für Jugendsprachreisen. Diese Angebote bewegen sich zum Teil an der Grenze zwischen gewerblichem Anbieter und öffentlicher Förderung durch die Kinder- und Jugendhilfe.[93]

Ein weiterer Bereich, der Jugendlichen vielfältige bildungsrelevante Lerngelegenheiten eröffnet, sind *Schülerjobs*. Sie gewähren Einblicke in die Arbeitswelt, wenn auch meist in einem sehr ausschnitthaften und eingegrenzten Segment, sie vermitteln erste Erfahrungen in Arbeitsverhältnissen, den mit der Arbeit verbundenen Anforderungen und Erwartungen, den Rollen und Konventionen, dem nötigen Wissen und Können, in einer Form und einer Ernsthaftigkeit, die in schulisch inszenierten Veranstaltungen zum Kennenlernen der Arbeitswelt oder in Praktika meist nur bedingt möglich sind. Sie sind unter Umständen somit erlebte Ersterfahrungen dessen, was der „Ernst des Lebens“ konkret bedeutet.

In der Summe – und hier kann es nur um eine exemplarische Skizzierung möglicher Bildungsorte und Lernwelten gehen – lassen sich verschiedene Orte, Modalitäten und Gelegenheiten identifizieren, die Kinder und Jugendliche anregen, ihnen Impulse und Lernanregungen geben, die zu einem Kompetenzzuwachs auf unterschiedlichen Niveaus und in unterschiedlicher Intensität führen. Eine systematische Auseinandersetzung innerhalb der Wissenschaft mit derartigen Bildungsorten und Lernwelten für Kinder und Jugendliche steht ebenso noch aus wie die empirische Überprüfung ihrer – je nach Inanspruchnahme – jeweiligen Potenziale und Effekte (vgl. Abb. 2.2).[94]

---

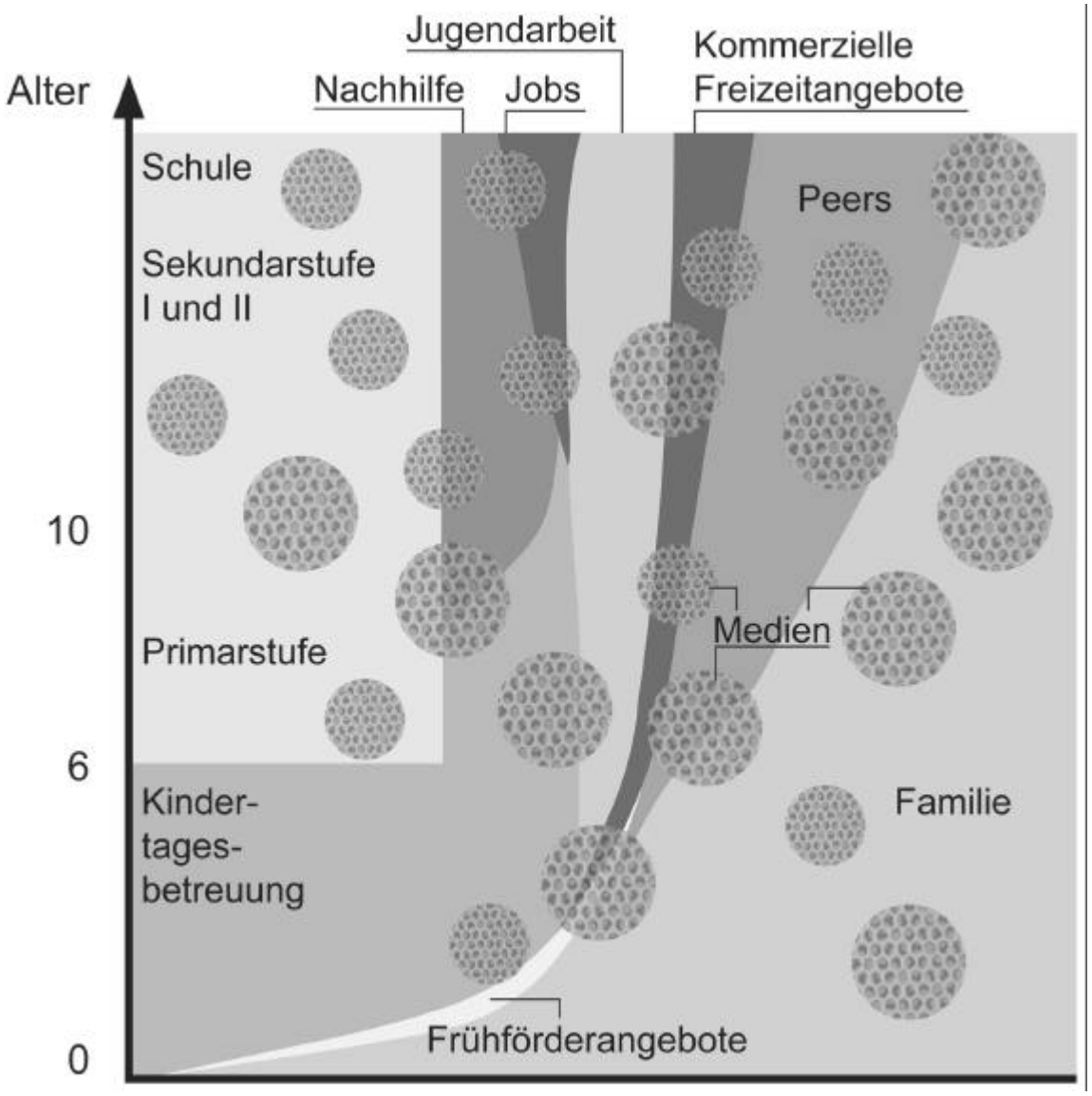
91 Vgl. auch Einleitung zu Teil C und Abb. 2.2. Im Unterschied zu den zuvor genannten Bildungsorten und Lernwelten handelt es sich bei diesen in aller Regel um monothematische Angebote bzw. Anbieter, in denen es nur um einen speziellen Lerngegenstand geht (eine Sprache, ein Musikinstrument, Computerprogramme). Diese modularisierte, partikulare Form eines Bildungsangebots gilt in der Regel für alle kommerziellen Angebote.

92 Bei der Nachhilfe muss man zwischen den informellen Formen in der eigenen Familie (Vater, Mutter, Geschwister) oder in der Nachbarschaft, den institutionellen Formen der Hausaufgabenhilfe im Hort oder im schulischen Förderunterricht und der kommerziellen Nachhilfe unterscheiden. Bei kommerziellen Angeboten wiederum kann zwischen privat geregelter Nachhilfe, insbesondere durch ältere Schüler/innen, Studierende oder Lehrkräfte, und Angeboten spezialisierter Nachhilfeinstitute, die gezielte Nachhilfe anbieten, unterschieden werden (vgl. auch Abschnitt 6.3).

93 Andere kommerzielle Angebote für Kinder und Jugendliche haben ebenfalls nebenbei und eher indirekt eine möglicherweise bildende Wirkung, z.B. Freizeit- und Erlebnisparks, Kinos, Kinder- und Jugendtheater; auch in die primär vergnügungsorientierten Angebote und Dienstleistungen können didaktisch aufbereitete Informationen eingefügt sein. Bildung geschieht dann aus Anbietersicht durchaus geplant, in der Nutzerperspektive beiläufig und zufällig. Aber auch kommerzielle Angebote ohne didaktische Zutaten können für Kinder und Jugendliche Lernwelten darstellen, in denen sie bildungsrelevante Erfahrungen machen und reflektieren. Im Genuss, in der Unterhaltung und im Vergnügen können so auch Prozesse der aktiven Auseinandersetzung mit sich und der Welt stattfinden.

94 In der Abbildung sind Bildungsorte und Lernwelten von Kindern und Jugendlichen in Bezug auf ihre mögliche Bedeutung im Lebensalter und den Grad ihrer Formalisierung dargestellt. Diese Graphik ist in einem heuristischen,

Abb. 2.2: Bildungsorte und Lernwelten



2.4 Bildungsmodalitäten

Nach der begrifflichen Klärung dessen, was mit Bildung umschrieben werden soll, der Bestimmung basaler Bildungsziele im Horizont unterschiedlicher Weltbezüge in Form von Kompetenzen mit den beiden jeweiligen Referenzpunkten von Wissen und Können sowie einer typologischen Unterscheidung und Skizzierung von unterschiedlichen Bildungsorten und Lernwelten liegt im

---

nicht in einem empirischen Sinne zu verstehen. Deshalb sind auch nicht alle denkbaren und möglichen Bildungsorte und Lernwelten abgebildet, sondern nur einige wichtige. Schule, Kindertageseinrichtungen und Jugendarbeit als Bereiche der Kinder- und Jugendhilfe sowie kommerzielle Nachhilfeangebote und Jobs sind als Bildungsorte gekennzeichnet, wobei der Grad der Formalisierung in der Schule eindeutig höher ist als etwa in der Kinder- und Jugendhilfe, die insgesamt weniger formalisiert ist, in Teilen jedoch ebenfalls formale Bildungsangebote bereithält. Familie als Bildungswelt sowie Peers und Medien markieren den Bereich wenig bzw. gar nicht formalisierter Bildungs- und Lernwelten von Kindern und Jugendlichen.

Folgenden der Fokus auf der Unterscheidung unterschiedlicher Formen und Modalitäten von Bildung.

Dabei lassen sich Bildungsorte bzw. Lernwelten unterscheiden von Bildungsprozessen. Während bei *Bildungsorten* und *Lernwelten*, den institutionalisierten Bildungsarrangements bzw. den bildungsrelevanten lebensweltlichen Gelegenheiten die Rahmenbedingungen, die Kontexte und die Voraussetzungen für die *strukturellen* Modalitäten des Zustandekommens potenzieller Bildungsprozesse im Mittelpunkt der Betrachtung stehen, liegt bei den *Bildungsprozessen* der Akzent auf den subjektgebundenen Möglichkeiten erfolgreich zustande gekommener Bildung, also etwa dem Zuwachs an Wissen, Können oder Kompetenz. Anders formuliert: Mit der Frage nach den Bildungsorten und den Lernwelten wird im Prinzip eine institutionenbezogene Perspektive eingenommen, bei jener nach den Bildungsprozessen eher eine akteursbezogene Perspektive.[95] In der Darstellung und der Unterscheidung von *Bildungsmodalitäten* fließen beide Perspektiven ineinander, da Bildungsmodalitäten einerseits nach Bildungsprozessen und andererseits nach Bildungsorten differenziert werden.

2.4.1 Formelle und informelle Bildungsprozesse

Das Bildungsgeschehen wird traditionell als formalisierter Prozess gedacht, der an eigens dafür eingerichteten Institutionen nach vorgegebenen Regeln und vorgefertigten Plänen arrangiert und curricular gestaltet stattfindet. Das schulische Lernen ist ein prototypisches Beispiel für diese Form des Lernens. Dadurch geraten aber alle anderen Formen des Lernens, die nicht dieser Formalstruktur gleichen, aus dem Blick. Infolgedessen wurden lange Zeit informelle Bildungsprozesse ausgeblendet, wurde ignoriert, dass Lernen und Bildung sowohl in formalisierten als auch in informellen Kontexten stattfinden.

Seit einigen Jahren steigt allerdings die Aufmerksamkeit für informelle Bildungsprozesse. Einen Ausgangspunkt haben dabei in der internationalen Debatte die Diskussionen um „life-long-learning", das lebenslange Lernen, gespielt (Dohmen 2001; Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens" 2004). In diesem Zusammenhang bildet das „informal learning", das „informelle Lernen", einen Schlüsselbegriff mit Blick auf die Möglichkeiten und die Fähigkeiten, auf andere Art und Weise als in formalisierten Kontexten, als in schulischen oder beruflichen Ausbildungen zu lernen, also nebenher, in Eigenregie, in offenen Situationen. Anders als in Deutschland wird dem informellen Lernen in vielen anderen Ländern seit längerem ein weitaus höherer Stellenwert beigemessen. Nach Dohmen gelten als informelles Lernen „alle (bewussten oder unbewussten) Formen des praktizierten Lernens außerhalb formalisierter Bildungsinstitutionen und Lernveranstaltungen. Es setzt sich vom formalen Lernen insbesondere dadurch ab, dass es in aller Regel von den individuellen Interessen der Akteure aus gesteuert ist. Es ist meist ungeplant, beiläufig, implizit, unbeabsichtigt, jedenfalls nicht institutionell organisiert, d.h. ein (freiwilliges) Selbstlernen in unmittelbaren Zusammenhängen des Lebens und des Handelns. Der Ort dieser Form der Bildung und des Lernens ist zuallererst der

95 Da zu Bildungsorten und Lernwelten auch lebensweltliche Gelegenheiten und Strukturen gezählt werden, kann man genau genommen nicht von einer Institutionenperspektive sprechen. Gemeint ist, dass es um institutionell oder um lebensweltlich gegebene Voraussetzungen und Bedingungen geht, um institutionelle Ordnungen, jedoch nicht um individuelle Bildungsprozesse.

lebensweltliche Zusammenhang und die (soziale) Umwelt der Bildungsakteure; infolgedessen können entsprechende Lern- und Bildungsprozesse innerhalb wie außerhalb der formalen Bildungsinstitutionen zustande kommen“ (Rauschenbach u.a. 2004, S. 29).

Wesentlich bei dieser Unterscheidung ist somit aus der Akteursperspektive nicht die Frage, ob der Bildungsprozess ausdrücklich und gut geplant ist, sondern die Frage, ob er erfolgreich ausgelöst wurde. Das heißt: Selbst wenn jemand etwas ganz zufällig, nebenher und ohne Absicht Dritter gelernt hat, es sich mithin um einen informellen Bildungsprozess handelt, kann dieser in manchen Fällen im Ergebnis genauso „erfolgreich“ sein wie ein geplantes Seminar, ein gut vorbereiteter Unterricht. Damit wird aber in der Analyse und der Beobachtung der Akzent unweigerlich nicht mehr sosehr auf den Grad der Bestrebungen und der Absicht gelegt, also auf die Soll-Werte, sondern auf die tatsächlich erzielten Leistungen und Effekte, auf die Ist-Werte.

2.4.2 Formale und non-formale Bildungssettings

Im Unterschied zu formellen und informellen Bildungsprozessen zielt die bereits implizit verwendete Unterscheidung von formalen und non-formalen Bildungssettings auf den Grad der Formalisierung der geplanten Bildungsarrangements. Als formale Bildungsorte gelten insbesondere jene Institutionen, die nicht nur ein dezidiertes Ziel der Bildung ihrer Nutzerinnen und Nutzer verfolgen, sich also ausdrücklich mit Bildungsfragen beschäftigen, sondern die Bildungsprozesse zugleich auch nach definierten Regeln und rechtlichen Vorgaben strukturieren. Dies drückt sich in mehr oder weniger ausgeprägten Formen der Vorstrukturierung, der gezielten Vorbereitung der beabsichtigten Bildungsprozesse, der Überprüfung des Verlaufs und des Erfolgs sowie unter Umständen – wie im Fall von Schule und Hochschule – auch in der anschließenden Zertifizierung und Sanktionierung der erreichten bzw. nicht erreichten Bildungserfolge aus.

Formale Bildungsorte für Kinder und Jugendliche stellen in diesem Sinne in erster Linie die Schule sowie Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe dar.[96] Der Grad der Formalisierung ist dabei unterschiedlich hoch. Sehr hoch ist er in der Schule mit der Schulpflicht, dem hierarchischen Aufbau, dem streng organisierten und reglementierten Tageslauf, den mehr oder weniger verbindlich vorgegebenen Curricula, den Verfahren zur Leistungsmessung und der damit verbundenen Sanktionsgewalt (Versetzung und Sitzenbleiben) sowie mit der Vergabe von Zertifikaten, die auf individuelle Lebensplanung, berufliche Karriere und die damit verbundene gesellschaftliche Positionierung erheblichen Einfluss haben.

Deutlich geringer ist der Formalisierungsgrad hingegen in der Regel in den institutionellen Settings der Kinder- und Jugendhilfe, wo es – zumindest im Schnitt gesprochen – keine Pflicht, keine Auslese, keine Zertifikate und keine unmittelbaren Sanktionsfolgen gibt. Allerdings gibt es auch dort große Unterschiede im Grad der Formalisierung, wenn etwa in der Jugendberufshilfe entsprechende

96 Um diese Differenz zwischen Schule sowie Kinder- und Jugendhilfe nicht zu verwischen, wird das Gesamtsetting „Kinder- und Jugendhilfe“ im Unterschied zur Schule bisweilen auch als „non-formaler Bildungsort“, d.h. als ein Setting bezeichnet, in dem der Formalisierungsgrad weitaus geringer ist als in der Schule (vgl. etwa Rauschenbach u.a. 2004).

Angebote zur beruflichen Eingliederung absolviert werden müssen, wenn Kindergärten verstärkt darauf verpflichtet werden, messbare Leistungen in der sprachlichen Förderung von Migrantenkindern zu gewährleisten. Demgegenüber sind Angebote der offenen Jugendarbeit in der Regel deutlich weniger formalisiert.

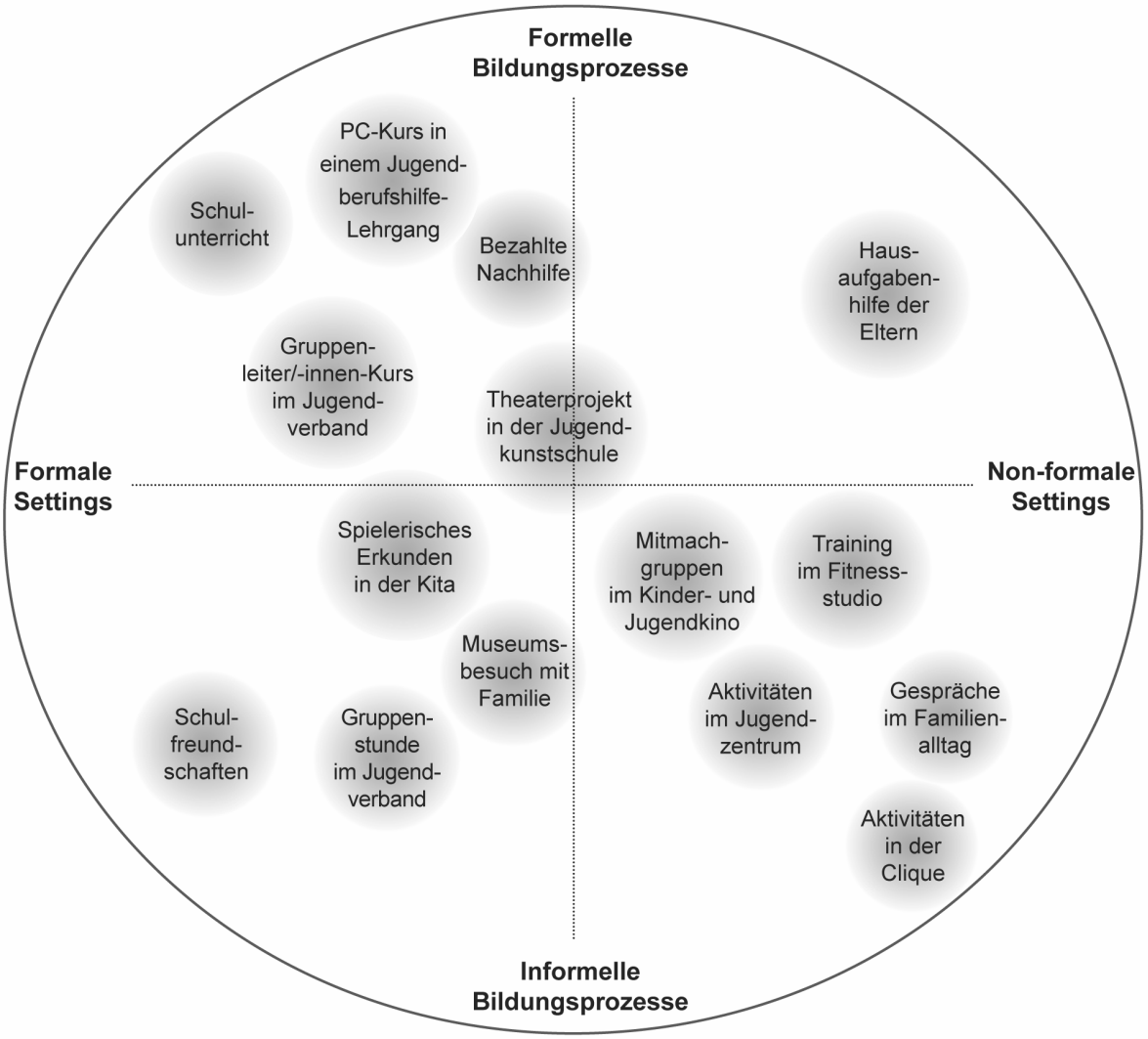
Im Unterschied zu formalen Bildungsorten stellen non-formale Settings in der Regel keine für Bildungszwecke eingerichteten Orte dar; dies trifft in jedem Fall für Lernwelten zu, wie sie in Abschnitt 2.3 eingeführt worden sind. Sie sind in lebensweltliche Strukturen eingebettet, mit Aufgaben beschäftigt und mit Funktionen konfrontiert, die oftmals anderen Zwecken folgen als jenem der Vermittlung mehr oder minder spezifischer Bildungsleistungen. Non-formale Bildungsgelegenheiten als Lernwelten stellen u.a. die Familie, die Gleichaltrigen-Gruppe und die Medien dar.

2.4.3 Bildungsmodalitäten im Zusammenspiel von Bildungsprozessen und Bildungssettings

Verknüpft man diese unterschiedlichen Dimensionen der Bildungsmodalitäten, so lassen sie sich wie folgt typisieren: Mit Blick auf den Grad der Formalisierung von Bildungsprozessen ist ein fließender Übergang zwischen formellen und informellen Bildungsprozessen zu vermuten; auch Bildungssettings können mehr oder weniger formalisiert sein. In Bezug auf Bildungssettings ist eine Überlagerung formeller und informeller Bildungsprozesse am selben Ort durchaus möglich (etwa bei der Computerclique, die sich in der Schule „findet“ und trifft). So können an einem formalen Bildungsort sowohl formalisierte als auch informelle Bildungsprozesse ablaufen; an einem non-formalen Ort können sich unter Umständen ebenfalls formelle Bildungsprozesse realisieren (etwa wenn in einer Urlaubssituation ein Sprachkurs belegt wird).

Ausgehend von diesen Prinzipien lässt sich eine Typologie von Bildungsmodalitäten entwickeln, wobei sich zwischen den beiden Polen „formelle vs. informelle Bildungsprozesse“ in der einen sowie „formale vs. non-formale Bildungsarrangements“ in der anderen Richtung Möglichkeiten der Zuordnung mit fließenden Übergängen eröffnen (vgl. Abb. 2.3).

Abb. 2.3: Bildungsmodalitäten


Formelle Bildungsprozesse
PC-Kurs in einem Jugend-berufshilfe-Lehrgang
Schul-unterricht
Bezahlte Nachhilfe
Haus-aufgaben-hilfe der Eltern
Gruppen-leiter/-innen-Kurs im Jugend-verband
Theaterprojekt in der Jugend-kunstschule
Formale Settings
Non-formale Settings
Spielerisches Erkunden in der Kita
Mitmach-gruppen im Kinder- und Jugendkino
Training im Fitness-studio
Museums-besuch mit Familie
Schul-freund-schaften
Gruppen-stunde im Jugend-verband
Aktivitäten im Jugend-zentrum
Gespräche im Familien-alltag
Aktivitäten in der Clique
Informelle Bildungsprozesse

2.5 Bildung im Lebenslauf

Bei dem diesem Bericht zugrunde gelegten Bildungsverständnis stehen, wie eingangs in diesem Kapitel formuliert, nicht die Bildungsinstanzen, also das Bildungssystem bzw. das Bildungs- und Erziehungswesen, im Vordergrund. Vielmehr soll das Bildungsgeschehen aus dem Blickwinkel des Lebenslaufs von Kindern und Jugendlichen betrachtet werden. Diese subjektgebundene Seite der Bildung, also die Aufeinanderfolge bzw. das Nebeneinander unterschiedlicher Bildungsprozesse sowie Lernanlässe und -gelegenheiten, hat eine zeitliche Dimension, ist mithin nicht nur in ihrer synchronen Dimension, also etwa im – organisierten oder ungeregelten – Nebeneinander schulischer und außerschulischer Akteure zu beobachten, sondern hat auch eine diachrone Perspektive.

Mit anderen Worten: Bildungsprozesse kumulieren im frühen Lebensverlauf, in der Biografie von Kindern und Jugendlichen, nehmen andere Formen an, bauen im günstigen Fall aufeinander auf, verstärken sich untereinander und führen so zu einem höheren Niveau der Verallgemeinerung.

Mit derartigen Überlegungen ist eine dritte Ebene der Betrachtung benannt, die in der Frage nach der Bildung von Kindern und Jugendlichen vor und neben der Schule angelegt ist und eine wichtige, jedoch bislang in der Bildungsforschung ebenfalls kaum untersuchte Rolle spielt.[97] Dabei schwingen Erwartungen mit, dass Bildungsprozesse in der frühen Kindheit anders verlaufen sowie anders anzuregen und zu unterstützen sind als in der mittleren Kindheit oder in der Adoleszenz.[98] Damit führt die Frage, wie Bildung im Prozess des Aufwachsens gestaltet und verändert wird, auch zu der Frage, wie sie von den Bildungsinstitutionen altersgemäß gestaltet werden kann. Eine altersspezifische Gestaltung von Bildungsprozessen wird von den öffentlichen Institutionen in besonderer Weise erwartet, zumal dann, wenn, wie in der Schule, Kinder und Jugendliche zu deren Besuch verpflichtet sind.

Von der Kinder- und Jugendhilfe wird ebenfalls eine altersgemäße Gestaltung erwartet. Durch das Wunsch- und Wahlrecht sowie die Freiwilligkeit der Inanspruchnahme der Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe könnten eine stärkere Kontrolle und mehr Mitbestimmung der Nutzerinnen und Nutzer gegeben sein und dazu beitragen, eine altersgemäßere Gestaltung der Angebote und Leistungen zu erreichen. Da allerdings auch bei der Nutzung von Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe unterschiedliche Interessen und Motive eine Rolle spielen – im Bereich der Kindertagesbetreuung Interessen an qualifizierten Bildungsangeboten einerseits, an verlässlichen Betreuungsangeboten andererseits –, ist auch hier die Frage nach der altersangemessenen Gestaltung der Angebote keineswegs überflüssig, insbesondere bei knappen öffentlichen Ressourcen und einer weiterhin hohen

97 So sind beispielsweise die jüngst bekannt gewordenen Leistungsstudien PISA und IGLU (vgl. Glossar im Anhang) durchweg Querschnittsbefragungen und Tests, die nichts darüber aussagen, wie sich der Bildungsprozess der untersuchten Jugendlichen im biografischen Ablauf darstellt. Lediglich die Entwicklungspsychologie hat sich auf diese Betrachtungsweise spezialisiert, allerdings mit erheblichen Einschränkungen, was den Horizont der zu beobachtenden Dimensionen und den Kontext der Einflussebenen anlangt.

98 Von erheblicher fachpolitischer Relevanz ist eine derartige Betrachtungsweise beispielsweise bei der Frage nach dem richtigen Einschulungsalter, also dem angemessenen Zeitpunkt des Übergangs von den Bildungsmodalitäten im Bildungssetting „Kindergarten“ zu den Modalitäten des Settings „Grundschule“.

Nachfrage nach dem vorhandenen Angebot an Plätzen und Einrichtungen.

Deshalb sind diesbezüglich folgende Fragen und Aspekte zu beachten:

- Eine grundlegende Differenzierung für den Bericht in Bezug auf Bildung im kindlichen Lebensalter bezieht sich auf den Spracherwerb und den Erwerb symbolischer Kompetenzen. Zu beachten sind hierbei etwa vorsprachliche und sprachliche Bildungsprozesse sowie die Bedeutung des Aufbaus von Symbolsystemen.
- Bildungsprozesse können auch im Horizont entwicklungspsychologischer Modelle des Kompetenzerwerbs diskutiert werden. Modelle sprachlicher, kognitiver und moralischer Entwicklung bieten eine Folie an, anhand der es möglich ist, zentrale Entwicklungsaufgaben zu benennen und Bildungsinstitutionen danach zu befragen, inwiefern ihre Angebote und Leistungen dem Entwicklungsstand von Kindern adäquat gestaltet sind.
- Im Prozess des Aufwachsens erweitern Kinder die Anzahl und die Möglichkeiten der Zugänge zu den Weltbezügen. Im Kleinkindalter erfolgen Zugänge zur Welt vorwiegend über die Mutter und den Vater als Bezugspersonen; mit dem Gehenlernen und dem Sprechenkönnen erweitern sich die Zugänge nach und nach, und mit dem Besuch öffentlicher Kindertageseinrichtungen werden wiederum neue Dimensionen des Weltzugangs eröffnet und erste, familial nicht beobachtete Kontakte aufgebaut. Deshalb sind diese in Institutionen möglichen Weltzugänge in ihrer Bedeutung für die Bildung von Kindern auch relational in Beziehung zu anderen lebensaltertypischen Weltzugängen zu erfassen und zu bewerten; hierbei sind soziale Ungleichheiten, kulturelle Unterschiede sowie geschlechtsspezifische Differenzen als gegeben anzusehen.
- Mit zunehmendem Alter vergrößert sich auch die Anzahl der Orte und der Gelegenheiten. Kinder können sich nach und nach Räume selbst aneignen, können Zeiten und Räume eigenständig erschließen, definieren, auswählen und gestalten, und sie eröffnen sich dadurch neue, erweiterte Zugänge zur Welt. In einer sozialökologischen Perspektive kommt es hierbei vor allem darauf an, zu fragen, wie groß Aktionsradien von Kindern in welchem Alter sind, welche Möglichkeiten der selbständigen Raumaneignung im Wohnumfeld und innerhalb von institutionellen Settings sich ihnen eröffnen und welche sozialen, kulturellen, geschlechtsspezifischen und regionalen Unterschiede es dabei gibt. Dabei dürfte die Struktur des Wohnumfeldes einen maßgeblichen Einfluss auf die Möglichkeiten der Raumaneignung besitzen (Alt 2005).
- Selbständige Aneignung von Räumen und Nutzung von Angeboten bedeuten eine Zunahme von Selbstbestimmung und selbst gesteuertem Lernen. Dieser Aspekt ist in der Bewertung des Zusammenspiels (öffentlicher) formaler und non-formaler Orte und Gelegenheiten zu berücksichtigen. Mit zunehmendem Alter verlieren organisierte und formalisierte Angebote an Bedeutung für individuelle Bildungsprozesse; sie werden in ein kompliziertes Geflecht von formalen Angeboten und informellen Prozessen eingewoben. Deshalb werden formale Orte zwar nicht bedeutungslos, ihre Leistungen müssen jedoch in Bezug auf die Bedeutung im individuellen Bildungsprozess bewertet werden.

Mit Blick auf die zeitliche und die biografische Struktur des Bildungsgeschehens aus der Akteursperspektive wird jedoch ein Thema virulent, das in seiner inneren Dynamik ebenfalls noch kaum untersucht worden ist. Zugespitzt formuliert: Bildungsangebote und bildungsrelevante

Gelegenheiten bedeuten nicht für alle das Gleiche, haben für die Einzelnen höchst unterschiedliche Folgen. Spätestens hier kommt bei der Bildungsfrage wieder das Thema der ungleichen Zugangschancen, der unterschiedlichen lebensweltlichen Unterstützungs- und Anregungspotenziale, der disparaten individuellen Kosten-Nutzen-Abwägungen bei der Wahrnehmung der vorhandenen Bildungsangebote ins Spiel. Hier gilt es, die sozialen Disparitäten, die Differenzen nach Herkunft, Migration, Geschlecht und Region im Auge zu behalten, nicht zuletzt um so das komplexe Zusammenspiel bei der Erzeugung von Bildungsgewinnern und -verlierern in Risikogruppen besser verstehen und ihm politisch angemessener begegnen zu können.

Unstrittig kommt es im Prozess des Aufwachsens zu einer Akkumulation gelingender, aber auch misslingender Bildungsprozesse, also zu einer Verstärkung bereits vorgängig erfolgter Bildungsprozesse. Damit radikalisieren sich die Fragen nach den sozialen, also den nicht-genetischen oder individuellen Ursachen für die Entstehung misslingender Bildungsbiografien, die nicht zuletzt nach PISA wieder verstärkt ins Blickfeld gerückt werden müssen, zumal bislang im Grunde genommen jede bildungsbiografische Etappe bzw. jede Bildungsinstanz ihre eigenen internen Bildungseffekte im Blick hatte, ohne die vorgelagerten Einflüsse ausreichend empirisch zu kontrollieren. Sollen mithin die Bildungsbiografien, die erfolgreichen wie die risikoreichen Bildungsprozesse verstärkt ins Blickfeld der fachpolitischen Beobachtung gerückt werden, sind die bildungssystemabhängigen Blickrichtungen zu überwinden und die Bildungsprozesse im Lebensverlauf selbst in den Mittelpunkt zu stellen.

2.6 Bildung und Ökonomie

Die voranstehenden Abschnitte in diesem Kapitel haben gezeigt, dass in Deutschland mehr Bildungsanstrengungen notwendig sind. Diese erfordern, so behaupten wir bereits hier, zusätzliche finanzielle Mittel. Insofern ist es in diesem konzeptionellen Kapitel sinnvoll, auch die ökonomische Sicht auf Bildung zu thematisieren. Anders als in der zuweilen vorfindbaren Entgegensetzung von umfassender Bildung gegenüber einem instrumentellen Bildungsbegriff im Sinne eines „engen, ökonomisch verwertbaren Wissens“ wird auch bei einer wirtschaftswissenschaftlichen Betrachtungsweise ein breiter Bildungsbegriff vorausgesetzt. So betont der Ökonomie-Nobelpreisträger James Heckman in seinen bildungsökonomischen Analysen ausdrücklich, dass Bildung weit mehr sei als das, was in der Schule gelehrt werde (Carneiro/Heckman 2003; Heckman 2000). Dies bedeutet, dass auch moderne Bildungsökonomen von einem biografisch eingebundenen, erweiterten Bildungsbegriff ausgehen, wie er diesem Bericht zugrunde liegt.

Im Folgenden werden zunächst grundlegende Zusammenhänge von Bildung und Ökonomie in einer Welt mit knappen Ressourcen dargestellt („Ist Bildung ökonomisch rational?“). Anschließend wird der Frage nachgegangen, wie Bildung „produziert“ und wie sie „finanziert“ werden sollte, bei möglichst hoher Qualität und möglichst niedrigen Kosten.

2.6.1 Grundsätzliche ökonomische Überlegungen

Ökonomische Überlegungen spielen deswegen in allen Lebensbereichen eine unvermeidbare Rolle,

weil jeder Mensch ständig entscheiden muss, wie er seine knappe Zeit einteilt und wie er seine knappen Ressourcen sowie die Güter und Dienste, die er für sich und seinen Haushalt sowie für den Markt produziert, verwendet. Bildung unterliegt diesem Abwägungskalkül ebenso wie jede andere Art der Zeitverwendung. Wenn Bildung ineffizient, also unter Verschwendung von Ressourcen, die man an anderer Stelle besser gebrauchen könnte, produziert wird, ist dies nicht im allgemeinen Interesse der Menschen, sondern bestenfalls im Interesse derer, die von der Verschwendung profitieren (z.B. indem sie im Vergleich zu anderen unangemessen hohe Einkommen erzielen).

Der Vergleich von Kosten und Nutzen sowohl bei individuellen als auch bei gesellschaftlichen Handlungen ist mithin unvermeidlich. Werden diese Vergleiche nicht explizit gemacht, sondern implizit angestellt (oder gar verschleiert), sind keine besseren Ergebnisse als bei einem expliziten Kalkül zu erwarten. Kosten-Nutzen-Rechnungen sind insbesondere sinnvoll, wenn der Staat Steuermittel ausgibt. Dann muss abgewogen werden, welche Alternative anhand von Kosten-Nutzen-Abwägungen von der Gesellschaft gewählt werden sollte. Da der Nutzen schwer messbar ist, sind Kosten-Nutzen-Rechnungen allerdings kein Wundermittel. Sie machen jedoch Entscheidungen transparenter und können insbesondere dann helfen, wenn dasselbe Ziel mit Hilfe verschiedener Programme erreicht werden kann. Dann sollte die sparsamste Alternative, also jene, die die wenigsten materiellen und zeitlichen Ressourcen in Anspruch nimmt, ausgewählt werden.

Bildung ist eine besondere Art der Zeitverwendung; sie kann zugleich Konsum- und Investitionsgut sein. Als Konsumgut macht Bildung Spaß; sie kann aber auch als eine Investition in das eigene Humankapital betrachtet werden[99], die für Haushaltsproduktion (einschließlich Spaß an Bildung) und Marktproduktion genutzt werden kann. Für Bildung als Konsumgut, das Freude macht, weil man gerne etwas lernen möchte, gibt es wenige Gründe, dass dieser private Nutzen öffentlich unterstützt wird. Anders kann es sich bei Bildung als Investition in das eigene Humankapital verhalten, da damit mehr Möglichkeiten für gesellschaftlich und volkswirtschaftlich wichtige (spätere) Haushalts- und Marktproduktion eröffnet werden.

Ein spezielles Problem besteht darin, dass Kleinkinder und auch ältere Kinder gar nicht bzw. nicht voll übersehen, welche Bedeutung die Investition in Bildung für sie hat. Vor diesem Hintergrund versuchen Eltern und Pädagogen, stellvertretend handelnd für Kinder, diese zur Auseinandersetzung mit Bildungsangeboten zu bewegen. Die so erfahrene Bildung soll ihnen später als Konsumgut Freude bringen und ihnen mehr produktiv nutzbares Humankapital für Haushalts- und Marktproduktion zur Verfügung stellen. Ob Pädagogen wollen oder nicht: Sie treffen ökonomische Entscheidungen über die Zeitverwendung anderer Menschen. Insofern ist ein enger Zusammenhang zwischen Bildung und

99 Der Begriff Humankapital ist ein Terminus Technicus der Wirtschaftswissenschaften (vgl. z.B. Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung [SVR] 2004, Ziffern 559ff.). Er bezeichnet die Tatsache, dass ein Mensch seinen Körper und seine Bildung produktiv nutzen kann. Insofern stellen Körper und Bildung ein Kapital dar, das eine Rendite abwirft. Man kann über den Begriff durchaus geteilter Meinung sein, da (1) man im Gegensatz zu Sach- und Geldkapital sein Humankapital nicht „für sich arbeiten lassen kann“, sondern es nur nutzen kann, wenn man selbst arbeitet, und (2) Humankapital im Allgemeinen nicht beliehen werden kann, da private Banken es nicht als Sicherheit für einen Kredit akzeptieren. Der letzte Punkt spielt für individuelle Bildung und das Bildungswesen ein große Rolle, auf die im Text ausführlich eingegangen wird. Aber man kann auch nicht bestreiten, dass der Begriff zur Beschreibung und zur Analyse der Wirklichkeit, die von knappen Ressourcen geprägt ist, nützlich ist.

Ökonomie gegeben.[100] Dass dabei Ziele wie Chancengleichheit berücksichtigt werden müssen, ist für Wirtschaftswissenschaftler selbstverständlich. Denn ökonomische Rationalität bei der Verwendung knapper Ressourcen muss immer an Zielen gemessen werden. Ohne unabhängige Ziele – über die Ökonomen als Fachwissenschaftler nichts sagen können – kann es keine ökonomische Rationalität geben.

Wenn eine ganzheitliche Bildung – wie in den vorhergehenden Abschnitten dieses Kapitels beschrieben – ganz verschiedene Kompetenzen umfasst und für Menschen sowohl als Konsumgut wie auch als Investition nützlich ist, dann gibt es vom Grundsatz her keinen Gegensatz zwischen pädagogischen Bildungsinteressen und der wirtschaftlichen Verwertung von Bildung. Selbst im Hinblick auf das enge Kalkül der Investition in Bildung werden weder Wirtschaftswissenschaftler noch Personalchefs nur auf die unmittelbar im Produktionsprozess verwertbaren Fertigkeiten schauen, weil bekannt ist, dass produktives Humankapital aus einem ganzheitlichen Bündel von Kompetenzen besteht.[101]

Die Notwendigkeit einer breiten Bildung wird durch einen Blick auf Unternehmen besonders unterstrichen: Da es offensichtlich keine eindeutig beste Unternehmensphilosophie gibt, sondern eine Vielzahl von Unternehmenskulturen miteinander konkurrieren, die sich zudem noch ständig verändern, darf es aus Sicht des Unternehmenssektors einer Volkswirtschaft keine Verengung auf wenige Bildungsinhalte geben. Vielmehr sind plurale Bildungsziele und -inhalte ausdrücklich notwendig und erwünscht. Pädagogische Vorstellungen von guter Bildung (im Sinne „zweckfreier" Selbstbildung des Menschen) und „Verwertungsinteressen" gehen also eher Hand in Hand, als dass es einen scharfen Gegensatz gäbe. Dieser grundsätzliche Gleichklang schließt keineswegs aus, dass es zwischen Erziehungs- und Wirtschaftswissenschaftlern bzw. Praktikern der Wirtschaft und praktisch tätigen Pädagogen kontroverse Ansichten über *konkrete* Bildungsinhalte und Kompetenzen *im Detail* gibt, insbesondere auch über „Mindestfähigkeiten". Diese Detailauseinandersetzungen dürfen aber nicht als ein grundsätzlicher Gegensatz zwischen Bildung und Ökonomie missverstanden werden. Sie sind auch Gegenstand von Kontroversen innerhalb der Erziehungswissenschaft.

2.6.2 Produktion und Finanzierung von Bildung

In einer ökonomischen Betrachtung wird auch Bildung als ein „Produktionsprozess" verstanden. Bei der Produktion von Bildung im Rahmen eines Marktmodells können – wie in vielen Produktionsbereichen – Probleme durch „Marktversagen" entstehen, wodurch ein Eingriff des Staates sinnvoll werden kann. Marktversagen ist bei der Produktion von Bildung vielfältig gegeben. Es kann

---

100 Manche Erziehungswissenschaftler konstruieren fälschlicherweise einen Konflikt zwischen „Ökonomie" und „Bildung". Während Bildung „ganzheitlich" angelegt sei, würden „die Wirtschaft" und Wirtschaftswissenschaftler nur auf die „Verwertbarkeit" von Bildung und Lernen schauen (zur Auseinandersetzungen mit diesem Thema vgl. die Beiträge in Lohmann/Rilling 2002; Neubauer u.a. 2002; Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 2/2002). Dieser spezielle Konflikt zwischen „Bildung und Wirtschaft" ist freilich ein Irrtum: Zum einen ist es in einer Welt, in der Ressourcen knapp sind (materiell und zeitlich) unvermeidlich, dass sich jeder einzelne und die ganze Gesellschaft in wirtschaftlicher Weise mit der Knappheit der Ressourcen auseinander setzt. Zum anderen machen Ökonomen Vorschläge, wie die Ganzheitlichkeit von Bildung auch in einer Welt knapper Ressourcen verwirklicht werden kann.

101 Wie wichtig eine breit verstandene Bildung der Wirtschaft ist, kann man besonders gut an Business Schools sehen, die gerade für Top-Manager darauf spezialisiert sind, nicht nur „harte" Fähigkeiten, sondern insbesondere „soft skills" zu vermitteln.

zum Beispiel eintreten, wenn ein Individuum die Erträge persönlicher Bildung nicht richtig abschätzt oder abschätzen kann und deswegen „unterinvestiert". Unterinvestitionen entstehen auch, wenn Banken an sich sinnvolle Kredite für Bildungswillige aufgrund von Informationsmängeln verweigern oder wenn die aufgrund seiner Bildung beim einzelnen Individuum anfallenden Erträge von diesem nicht voll geerntet werden können. Dann können am Ende beim Staat sogar Kosten für Fürsorge entstehen, die bei unverzerrten Bildungsinvestitionen vermeidbar gewesen wären. Die Wirtschaftswissenschaft spricht in diesen Fällen von „Informationsmängeln" und „externen Effekten".[102]

Solche Probleme spielen auch in anderen Lebensbereichen eine Rolle. Die Wirtschaftswissenschaften haben Analysen und Instrumente entwickelt, um die mit Informationsmängeln und externen Effekten verbundenen Probleme beherrschbar zu machen. So ist mit Marktversagen aufgrund von Informationsmängeln z.B. bei der Altersvorsorge zu rechnen; daher hat der Staat die Altersvorsorge verpflichtend gemacht. Viele Produktionsprozesse in der Industrie sind mit negativen externen Effekten auf die Umwelt verbunden; im Rahmen der Umweltpolitik wurden zahlreiche Instrumente entwickelt, die solche unerwünschten, als Marktversagen zu wertenden externen Effekte vermindern sollten. Hinzu kommt, dass der Staat Ziele setzen kann, die in Märkten im Allgemeinen nicht garantiert werden können. Im Rahmen der Produktion von Bildung kann „Chancengleichheit" als ein solches staatliches Ziel betrachtet werden, das im Rahmen eines Marktmodells keine Rolle spielt. Auch durch solche Ziele können ökonomische Eingriffe des Staates gerechtfertigt werden.

(a) Informationsmängel

Da Kinder nicht abschätzen können, welche Bedeutung Bildung in einer Welt knapper Ressourcen hat, müssen ihre Eltern Bildungsentscheidungen für sie treffen. Sind wiederum einige oder gar viele Eltern dazu nicht in der Lage, so spricht dies für eine staatlich angeordnete Schulpflicht. Hier treffen sich offenbar Pädagogik und Ökonomie konfliktlos.

Auch wenn die Qualität der „Humandienstleistung" Bildung für Nicht-Fachleute nur schwer abschätzbar ist, kann dies einen Staatseingriff legitimieren. Es sind aber auch andere Lösungen für die Qualitätskontrolle möglich, auf die weiter unten eingegangen wird. Grundsätzlich gilt: Staatliche Eingriffe im Bildungswesen sind keineswegs so eindeutig legitimierbar, wie dies die staatliche Tradition vieler Bildungssysteme nahe legt.

Verdeutlichen lässt sich dies am Beispiel der staatlichen Finanzierung von Bildung durch Steuern als eingespieltem Muster. So spricht aus ökonomischer Sicht im Grundsatz gegen eine private Kreditfinanzierung von Bildung nichts. Das populäre Argument, dass Bildung teuer sei und Kredite für junge Menschen eine untragbare Last darstellen würden, ist nicht stichhaltig. Durch eine rein staatliche Finanzierung von Bildung werden ihre Kosten nicht kleiner, und die nachwachsenden Generationen müssen die Bildung immer finanzieren: entweder durch die Rückzahlung von Krediten

102 Vgl. Spieß (1998, Kapitel 3), die die Probleme am Beispiel der Kinderbetreuung ausführlich darstellt und zielbezogen diskutiert.

für die eigene Bildung oder durch Steuerzahlung für die Bildung der dann nachwachsenden Generation. Welches Finanzierungssystem gewählt wird, hängt davon ab, welche (Neben-)Wirkungen die eine oder die andere Finanzierungsform hat und ob durch eine Finanzierungsform eine andere Belastungsverteilung erfolgt als durch eine andere. Die ökonomisch „richtige" Antwort kann man nicht abstrakt finden, sondern nur durch eine Analyse auf der Basis konkreter Phänomene sowie gesellschaftlicher Ziele und Rahmenbedingungen.

Informationsmängel sind ein wesentliches Hindernis dafür, dass die Möglichkeiten der Bildungsfinanzierung über Kreditmärkte nicht perfekt funktionieren. Da private Banken nicht wissen können, was ein Kreditnehmer später verdient (z.B. ist es denkbar, dass er seine aufgrund hoher Bildung gegebenen Verdienstmöglichkeiten nicht realisieren kann, weil er seine Arbeitszeit stark reduziert), sind sie nicht bereit, das (zukünftige) Humankapital als Sicherheit für den Kredit zu akzeptieren. Faktisch bedeutet dies, dass Kinder nicht-vermögender Eltern ihre Bildung nicht durch Kredite finanzieren könnten, weil ihnen nur ihr zukünftiges Humankapital zur Kreditsicherung zur Verfügung stünde. Dadurch würde das Ziel der Chancengleichheit in unvertretbarer Weise verletzt. Bildungskredite müssen also immer durch staatliche Bürgschaften oder ähnliche Maßnahmen abgesichert werden. Eine direkte Steuerfinanzierung der Bildung stellt eine – durchaus praktikable – Alternative zu staatlichen Bürgschaften dar. Bei der Entscheidung über die genaue Ausgestaltung können die Höhe der Erträge und der Grad an Sicherheit eine besondere Bedeutung haben, mit der die Individuen persönliche Bildungserträge auch ernten können (Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesellschaftlichen Entwicklung [SVR] 2004).[103]

Die Erträge aus Vorschul- und Schulbildung sind aus individueller Sicht bzw. aus der Sicht von Eltern deutlich weniger sicher als die Erträge, die aus einem Studium erwachsen. Auf dem Hintergrund der unterschiedlichen Informationslage spricht viel für eine überwiegende oder gar ausschließlich öffentliche Finanzierung der Vorschul- und Schulbildung und einer weit stärkeren privaten Finanzierung eines Studiums mit Hilfe von Studiengebühren, Krediten und Stipendien.

(b) Externe Effekte

Höhere Bildung ist individuell rentierlich, aber auch für Wirtschaftswachstum und hohes Beschäftigungsniveau insgesamt von Bedeutung (SVR 2004, Ziffer 564). Allerdings können die in Bildung investierenden Individuen nicht alle diese gesamtwirtschaftlichen Erträge selbst ernten. So steigt durch höhere Bildung und Qualifikation auch die Arbeitsproduktivität der gering Qualifizierten. Davon profitieren gut Gebildete jedoch ökonomisch nicht unmittelbar. Auch spielt eine wichtige Rolle, dass Forschungsergebnisse veröffentlicht werden müssen, wodurch sie von allen kostenlos genutzt werden können. Dadurch sinkt die private Rendite für diejenigen, die Forschungsergebnisse hervorgebracht haben. Es kommt zu „positiven externen Effekten". Diese stellen letztlich entgangene Erträge der Gebildeten dar. Als Folge kann es – aus gesellschaftlicher Sicht gesehen – zu einer Unterinvestition in Bildung kommen (SVR 2004, Ziffern 600f.). Eine komplett private Finanzierung des Studiums wäre also im Kontext solcher Überlegungen ökonomisch unsinnig. Umgekehrt ist eine

103 Zum Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung vgl. Glossar.

nennenswerte private Finanzierung sinnvoll, wenn dadurch der Wettbewerb zwischen Hochschulen und die Qualität der Lehre gesteigert werden und nicht zuletzt insgesamt mehr Mittel für die Hochschulen mobilisiert werden können als durch eine rein öffentliche Finanzierung.

Spezielle externe Effekte können im Föderalstaat entstehen, wenn die Erträge aus einer Investition (z.B. kommunale Kinderbetreuung) auch von anderen staatlichen Ebenen geerntet werden (z.B. vom Bund durch seinen Anteil an der Einkommensteuer; Vesper 2005). Ein derartiger (aus der Sicht von Kommunen) negativer externer Fiskaleffekt kann auch nur in einigen Kommunen durch positive externe Effekte aufgewogen werden, wenn durch besser gebildete Bürgerinnen und Bürger die Lebensqualität und z.B. der Wert von Grundstücken steigen (Moretti 2004).

Ein wichtiger fiskalischer externer Effekt entsteht in modernen Staaten dadurch, dass es soziale Sicherungssysteme für Bedürftige gibt. Wer nicht für sich selbst aufkommen kann, dem wird vom Staat geholfen. In Deutschland ist die Sozialhilfe[104] das „letzte Netz“. Dadurch wird der Anreiz vermindert, dass junge Menschen sich bilden und weiterbilden, da sie gegebenenfalls auch ohne Bildung und Erwerbsarbeit ein wenn auch bescheidenes Auskommen finden. Umgekehrt bedeutet dies, dass staatliche Investitionen in die Bildung des Nachwuchses dazu führen können, dass später weniger Sozialleistungen gezahlt werden müssen. Auch können negative externe Effekte aufgrund von Kriminalität durch bessere Bildung und Ausbildung, die der Staat ermöglicht oder gar erzwingt (etwa durch Schulpflicht), verkleinert werden (Schweinhart 2005; Schweinhart u.a. 2005).

(c) Bewertung

Vieles spricht somit auch aus ökonomischer Sicht für staatliche Eingriffe in das Bildungswesen. Allerdings ist es keineswegs selbstverständlich, dass der traditionelle Weg einer steuerfinanzierten staatlichen Produktion von Bildung in Schulen und Hochschulen sowie großteils auch vorschulischen Einrichtungen der beste Weg ist. Die traditionelle und weltweit zu beobachtende staatliche Steuerfinanzierung des Bildungswesens, insbesondere im Schulbereich, ist im übrigen eine Finanzierungsart, die die Mittel für Bildung eher knapp hält, da niemand gerne Steuern zahlt. Eine unmittelbare Umlagefinanzierung, wie sie z.B. im Gesundheitswesen vieler Staaten gegeben ist, mobilisiert im Allgemeinen mehr Mittel für einen staatlich regulierten Bereich (Weisbrod 1991).

In den letzten Jahrzehnten wurde wissenschaftlich wie in der Wirklichkeit immer deutlicher, dass eine *staatliche Finanzierung* des Bildungssystems (einschließlich der Kinder- und Jugendhilfe) nicht automatisch mit einer *staatlichen Produktion* von Bildung gleichgesetzt werden darf und kann. Vielmehr muss jeweils, auch bei staatlicher Finanzierung, für konkrete Aufgaben geprüft werden, ob eine nicht-staatliche Produktion, die Wettbewerb zwischen verschiedenen Anbietern nutzt, niedrigere Kosten und/oder eine höhere Qualität des Produkts Bildung mit sich bringt. Vor diesem Hintergrund ist beispielsweise auch ein Wettbewerb zwischen Bildungsangeboten, die staatlicherseits, von freien Trägern der Jugendhilfe oder von privatwirtschaftlicher Seite produziert werden, sinnvoll.

---

104 Zur Sozialhilfe vgl. Glossar.

Allerdings sind staatlich garantierte Qualitätsstandards in einem solchen Prozess ein zentrales Element, denn die Qualität von Bildung (und Betreuung) kann von Nicht-Fachleuten (z.B. Eltern) oft schwer beurteilt werden. Die staatliche Garantie bestimmter Qualitätsstandards muss dabei nicht durch staatliche Überwachungssysteme erfolgen. Sie kann auch durch Zertifizierung oder Qualitätsfeststellungsverfahren gesichert werden, die im Auftrag des Staates die Einhaltung gesetzter Qualitätsstandards prüfen. So kann es z.B. sinnvoll sein, dass die öffentliche Hand die Kosten für den Besuch von Kindertageseinrichtungen trägt und zentrale Qualitätsstandards setzt; die einzelne Kindertageseinrichtung kann staatlich, durch einen freien Träger oder privatwirtschaftlich betrieben werden. Sie muss, unabhängig von ihrer Trägerschaft, einzig den gesetzten Qualitätskriterien genügen.

Freilich gilt auch: In Bereichen, wo Marktversagen eine große Rolle spielt – also z.B. im Bildungsbereich –, spricht sogar einiges dafür, dass der Staat selbst die beste Qualität preisgünstig produzieren kann. Wenn indes die angestrebten Ziele z.B. durch die „Auslagerung“ geeigneter Teile des Bildungswesens sowie der Kinder- und Jugendhilfe vom Staat zu privaten Anbietern (ob frei-gemeinnützig oder gewerblich) besser erreicht werden können, dann hat dies nichts mit einer schädlichen „Ökonomisierung“ oder einer kapitalistischen „Privatisierung“ zu tun (SVR 2004, Ziffer 565). Vielmehr liegt eine solche Auslagerung im Interesse der Nutznießer der Dienste und des Steuerzahlers. Allerdings ist nochmals zu betonen: Ob eine Auslagerung sinnvoll ist, kann nur anhand konkreter Ziele und Rahmenbedingungen geprüft werden; abstrakte Aussagen oder gar pauschale Privatisierungsforderungen sind nicht zielführend, ebenso wenig eine fundamentalistische Verteidigung einer staatlichen Produktion. Der Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung betont ausdrücklich, dass als Rahmenbedingungen einer zielgerichteten ökonomischen Analyse selbstverständlich die Beiträge der Pädagogik und der Fachdidaktiken „anerkannt und beachtet“ werden müssen, damit eine solche sinnvoll durchgeführt werden kann (SVR 2004, Ziffer 565).

2.7 Zusammenfassung

Bildung ist ein umfassender Prozess der Entwicklung einer Persönlichkeit in der Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt sowie in Bezug auf die kulturelle, materiell-dingliche, soziale und subjektive Welt. Das Subjekt bildet sich in einem aktiven Ko-Konstruktions- bzw. Ko-Produktionsprozess und ist dabei auf bildende Gelegenheiten, Anregungen und Begegnungen angewiesen, um kulturelle, instrumentelle, soziale und personale Kompetenzen entwickeln und entfalten zu können. Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen finden an vielen Orten statt; sie sind nicht an institutionelle Grenzen gebunden. Sie erfolgen in der Schule, der Familie, in Einrichtungen und Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe, in der Gleichaltrigen-Gruppe, im Gebrauch und in der Nutzung von Medien, aber auch beim Besuch kommerzieller Freizeitangebote oder beim Jobben.

Bildungsprozesse können mehr oder weniger formalisiert sein. Neben den formalisierten Prozessen gilt es den informellen Prozessen größere Aufmerksamkeit zu widmen. Damit Bildung in diesem umfassenden Sinne beim Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen angemessen zu begreifen ist, muss deshalb das Zusammenspiel der unterschiedlichen Bildungsorte und Lernwelten und der dabei verlaufenden formalen und informellen Bildungsprozesse in den Blick genommen werden.

In ökonomischer Perspektive ist Bildung ein Dienstleistungsprodukt, das von unterschiedlichen Produzenten, dem Staat, freien Trägern und privaten Anbietern zusammen mit den Konsumenten hergestellt werden kann. Auch Bildung muss in einer Welt mit knappen Ressourcen möglichst sparsam produziert werden. Aufgrund von Informationsmängeln, externen Effekten und dem gesellschaftlichen Ziel der Chancengleichheit kommt dem Staat bei der Finanzierung und der Sicherstellung der Qualitätskontrolle eine herausgehobene Bedeutung zu. Durch wen Bildung produziert und auf welche Weise Qualität am besten gesichert wird, muss im Einzelfall unter den gegebenen Randbedingungen und den gesellschaftlichen Zielsetzungen geprüft werden.

Teil B Bildungsprozesse im Kindes- und Jugendalter

In Teil B werden Entwicklungs- und Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen aus einer subjektbezogenen Sicht beschrieben, wobei Bildung im individuellen Lebenslauf den Bezugspunkt bildet.

Während sich Kapitel 3 auf die Lebensphase der frühen Kindheit konzentriert, also auf die Zeitspanne von der Geburt bis zum Schuleintritt, werden in Kapitel 4 Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen im Schulalter thematisiert.

In Kapitel 3 werden Entwicklung und Bildung überwiegend als in gegenseitiger Abhängigkeit voneinander stehend beschrieben. Ihre Interdependenz äußert sich in dieser frühen Lebensphase in einem besonders raschen und folgenreichen Fortschreiten der ablaufenden Prozesse. Unter dem Einfluss vieler externer Faktoren hat das Zusammenwirken von Entwicklungs- und Bildungsprozessen in früher Kindheit entscheidende Auswirkungen auf die Bildungsbiografie des Kindes. In Kapitel 4 wird dagegen der Zusammenhang von Entwicklung und Bildung weniger betont; hier steht vielmehr die Verselbständigung der Kinder und Jugendlichen im Kontext der Ausdifferenzierung von Bildungsprozessen im Vordergrund.

Entsprechend der Subjektperspektive in den Kapiteln 3 und 4 werden Bildungsorte, wie beispielsweise die Kindertageseinrichtung und die Schule zwar angesprochen, eine intensive Auseinandersetzung mit ihnen erfolgt jedoch erst in den Kapiteln 5 und 6, die unter einem institutionellen Blickwinkel verfasst sind.

Die Kapitel 3 und 4 konzentrieren sich im Wesentlichen auf folgende Gedankengänge:

- Am Anfang des Lebenslaufs liegen Bildung, Betreuung und Erziehung überwiegend in der Hand der Familie. Ihrem Einfluss kommt daher in der frühen Kindheit große Bedeutung zu. Mit zunehmendem Alter differenzieren sich die Bildungsorte und Lernwelten der Kinder aus. Neben der Familie und den primären Bezugspersonen bieten Eltern-Kind- und Müttergruppen, Spiel- und Krabbelgruppen sowie Tagespflege und Kinderbetreuungseinrichtungen Erfahrungsräume und Bildungsgelegenheiten, die mehr und mehr an Bedeutung für die Bildungsprozesse des Kindes gewinnen. Gleichaltrige nehmen bereits in dieser frühen Phase sehr viel stärkeren Einfluss auf die Entwicklungs- und Bildungsprozesse des Kindes als oftmals angenommen. Darüber hinaus gehören Massenmedien bereits in der frühen Kindheit zu den prägenden Elementen der Lebensumwelt von Kindern (Kapitel 3).
- Formale und informelle Bildungsprozesse im Schulalter finden nicht nur im Bereich von Schule und Familie statt, sondern auch an vielen anderen Bildungsorten und in verschiedenen Lernwelten, wie beispielsweise der Kinder- und Jugendarbeit, in Vereinen und „Nebenschulen“ sowie bei freizeit- und kulturbezogenen Angeboten, ebenso im Rahmen von unterschiedlichen selbst organisierten Aktivitäten: bei der familiären Hausarbeit, bei Gelegenheitsarbeiten und Schülerjobs sowie im alltäglichen Umgang der Kinder und Jugendlichen mit Medien. In dieser Lebensphase haben die Beziehungen zu Gleichaltrigen eine besondere Bedeutung für Bildungsprozesse (Kapitel

4).

– In den Analysen beider Kapitel werden lebenslagenbezogene und gesellschaftlich bedingte wie auch individuelle und soziale Einflüsse auf Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen berücksichtigt. Der Blick richtet sich insbesondere auf die Bedeutung des Milieus, der ethnischen Herkunft, des Geschlechts und der Gesundheit sowie auf den Stellenwert von Behinderungen. Diese Aspekte werden nicht gleichermaßen in beiden Kapiteln behandelt, sondern jeweils im Kontext der Lebensphase thematisiert, in der sie nachhaltige Konsequenzen für die Entwicklung und Bildung der Kinder und Jugendlichen haben können.

3 Die ersten Jahre – Bildung vor der Schule

3.1 Einleitung

In keiner anderen Lebensphase wie in der frühen Kindheit sind Entwicklungs- und Bildungsprozesse so eng miteinander verflochten.[105] Diese Lebensphase wurde lange Zeit fast ausschließlich unter dem Aspekt der Entwicklung betrachtet, seit einigen Jahren jedoch richtet sich die Aufmerksamkeit verstärkt auch auf die Bildungsprozesse in der frühen Kindheit. Dazu hat die Diskussion um die Ergebnisse von PISA entscheidend beigetragen (Baumert u.a. 2001). Bei der Suche nach Ansätzen, die Kompetenzentwicklung von Kindern und Jugendlichen besser zu fördern, wird deshalb auch nach Möglichkeiten der gezielten Förderung von Kindern in der frühen Kindheit gefragt. In diesem Zusammenhang werden Bildungswirkungen von Kindertageseinrichtungen thematisiert und es wird deren Weiterentwicklung als Bildungsorte für Kinder gefordert.[106]

Neben den Einrichtungen der Kindertagesbetreuung wird auch die Bedeutung der Familie für die Bildungsprozesse in der frühen Kindheit hinterfragt. Dabei stellt das kulturelle und soziale Kapital[107], das Kinder sowohl in als auch von ihren Herkunftsfamilien vermittelt bekommen und sich aneignen, einen wichtigen Einflussfaktor das, und zwar nicht nur auf Bildungsprozesse in der frühen Kindheit, sondern auch im gesamten Lebenslauf. In der Familie werden deshalb bereits in den ersten Jahren des Kindes wichtige Grundlagen für spätere schulische Lernprozesse gelegt (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ] 2002a). Deshalb wird die stärkere Unterstützung der Bildungs- und Sozialisationsleistungen der Familien als wesentliche gesellschaftliche Aufgabe betont.

Die Diskussion um Bildung in der frühen Kindheit wird von wissenschaftlichen Erkenntnissen

---

105 Unter früher Kindheit wird die Lebensphase von 0 bis 6 Jahren verstanden. Unterschieden werden das Säuglingsalter, das frühe und späte Kleinkindalter sowie das Vorschulalter (Expertise Ahnert).

106 Hier ist neben weiteren die Publikation „Auf den Anfang kommt es an!“ (BMFSFJ 2003) zu nennen, die auf Grundlage des inzwischen in vielen Forschungsdisziplinen angesammelten Wissens über Entwicklungs- und Bildungsprozesse der frühen Kindheit die Erfordernisse einer konzeptionellen Weiterentwicklung des Tagesbetreuungssystems begründet, um zu einer zeitgemäßen und qualitativ anspruchsvollen Bildung und Erziehung der Kinder bis zum Schuleintritt zu gelangen.

107 Unter *kulturellem Kapital* sind im Sinne Bourdieus (1983) allgemein Lebensführungskompetenzen zu verstehen, wie etwa die Vermittlung und Aneignung von sprachlicher Ausdrucksfähigkeit, Aufgeschlossenheit gegenüber gesellschaftlichen Wissensbeständen, Informationsverarbeitungs- und Medienkompetenzen, soziale Gebrauchsweisen der Kultur und die Umgangsformen mit kulturellen Gütern. Unter *sozialem Kapital* werden Interaktionskompetenzen verstanden, die es ermöglichen, Informationen auszutauschen, Konflikte zu bewältigen, Verantwortung zu übernehmen, Normen zu bilden, zusammen zu arbeiten, Vertrauen zu bilden und sozial anerkannte Ziele und Einstellungen zu übernehmen (Brake/Büchner 2003).

unterschiedlicher Disziplinen gestützt, die insgesamt zu einem veränderten Bild des Kindes geführt haben und eine neue Aufmerksamkeit für Fragen der Bildung in früher Kindheit sowie der Bildungsbedeutsamkeit der Familie hervorgebracht haben. Dabei wird dem Kind ein aktiver Part in seinem Bildungs- und Entwicklungsprozess zugeschrieben. So haben neuere Ergebnisse der Säuglings- und Kleinkindforschung die Vorstellung von einem inkompetenten, hilflosen, auf die Mutter zentrierten Säugling durch das Bild eines kompetenten, hochkommunikativen, anpassungsfähigen und in gewisser Weise ‚robusten' Säuglings abgelöst (Petzold 1993), der weltoffen ist und Kontaktvielfalt sowie die lebendige Interaktion mit anderen Menschen sucht (Hüther 2004). Pädagogische, entwicklungspsychologische und neurobiologische Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass das Kind von Anfang an Mitgestalter seiner Entwicklungs- und Bildungsprozesse ist, wenn seine Entwicklungsbedürfnisse befriedigt werden.

In diesem Kapitel werden frühkindliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse aus einer subjektbezogenen Sicht bzw. einer Lebenslaufperspektive dargestellt. Dabei geht es im Kern um Interaktionen von Kindern mit ihren primären Bezugspersonen, professionellen Betreuerinnen und Betreuer sowie mit gleichaltrigen Kindern in der Bildungswelt ihrer Familie sowie in anderen Bildungsorten und Lernwelten. Darüber hinaus werden die vielfältigen Faktoren in den Blick genommen, die auf die Entwicklungs- und Bildungsprozesse in früher Kindheit in fördernder oder beeinträchtigender Weise Einfluss nehmen.

Betreuung, Pflege, intensive Zuwendung, sichere Bindung sowie der Entwicklung angemessene Erfahrungs- und Lernangebote durch Eltern bzw. durch nahe stehende Erwachsene eröffnen dem Kind die Möglichkeit, sich die Welt nach und nach aktiv anzueignen. Kind und Umwelt beeinflussen sich in der Interaktion wechselseitig; dieser Austauschprozess zwischen den Selbstbildungsfähigkeiten des Kindes und der Bereitstellung von Bildungsmöglichkeiten durch die kulturelle und soziale Umwelt lässt sich deshalb auch als ko-konstruktiver Prozess beschreiben (Fthenakis 2003a) (vgl. Abschnitt 3.2).

Das Zusammenspiel von genetischer Ausstattung und Verhaltensstilen einerseits und Umwelteinflüssen andererseits ist auch in gesundheitlicher Hinsicht bedeutsam. Gesundheit, verstanden als eine immer wieder neu herzustellende Balance zwischen inneren und äußeren Anforderungen (Hurrelmann 2000), steht bereits in früher Kindheit in einem Zusammenhang mit den sozio-kulturellen und psychosozialen Bedingungen des Aufwachsens und nimmt Einfluss auf den Verlauf von Entwicklungs- und Bildungsprozessen der Kinder (vgl. Abschnitt 3.3).

Frühkindliche Bildungsprozesse verlaufen nicht nach einem universellen Muster, sie sind beeinflusst durch individuelle Faktoren und spezifische Auswirkungen der Lebenslagen und Lebensbedingungen der Kinder. Als differenzierende Bildungsvoraussetzungen und Bildungsressourcen üben sie nachhaltigen Einfluss auf die Bildungschancen von Kindern aus. Auf der Seite der Kinder wirken sich z.B. das Temperament, Geschlecht, Behinderung und Resilienz darauf aus, wie die Einflüsse der sozio-kulturellen Umwelt vom Kind beantwortet werden (vgl. Abschnitt 3.4.1). Auf Seiten der sozio-kulturellen Umwelt entstehen Differenzierungen frühkindlicher Bildungsprozesse durch die

unterschiedlichen Ressourcen (z.B. ein hohes Bildungsniveau der Eltern) und Belastungen (z.B. Einkommensarmut), die mit verschiedenen sozialen Lagen (z.B. Migration oder sozialräumliche Bedingungen) verbunden sind (vgl. Abschnitt 3.4.2).

Familie – als die primäre Lebens- und Erfahrungswelt des Kindes – spielt zunächst eine herausragende Rolle beim Aufwachsen der Kinder, sie wird jedoch schon frühzeitig von weiteren Lernwelten und Bildungsorten flankiert. Schon im Säuglings- und Kleinkindalter tragen den familialen Rahmen überschreitende soziale Kontakte und Erfahrungsräume (in Eltern-Kind-Gruppen, Tagespflegestellen, Kindertageseinrichtungen, in der Nachbarschaft und mit Gleichaltrigen) zu einer maßgeblichen Erweiterung der Bildungsgelegenheiten des Kindes bei (vgl. Abschnitt 3.5). Hinzu treten den Alltag begleitende Medienerfahrungen, die auch bereits die Erfahrungswelt des Kleinkindes in vielfältiger Weise tangieren (vgl. Abschnitt 3.6).

3.2 Frühkindliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse

3.2.1 Bildung als Austauschprozess zwischen Kind und Umwelt

Die Idee des sich selbst bildenden Kindes ist in der Pädagogik nicht neu. Pädagogen wie Jean Jacques Rousseau, Alexander S. Neill und Maria Montessori, um nur einige Beispiele zu nennen, gingen davon aus, dass Kinder von Anfang an die Fähigkeit besitzen, sich selbstständig die Welt zu Eigen zu machen, wenn ihnen entsprechende Erfahrungsmöglichkeiten und Freiräume gewährt werden. Die Montessori-Pädagogik baut auf der Erkenntnis auf, dass Kinder Tätigkeiten sehr konzentriert nachgehen, die sie selbst gewählt haben, und dass sie sich in solchen Situationen in ihrem Forscherdrang nicht ablenken lassen. Voraussetzung für die Selbsttätigkeit ist eine anregende Entwicklungsumwelt, die die Kinder in jenen Bereichen anspricht, für die sie aufgrund ihres momentanen Entwicklungsstandes besonders sensibel sind.

Auch in der konstruktivistischen Entwicklungspsychologie (Piaget, Wygotski) findet sich seit den 20er-Jahren des 20. Jahrhunderts diese Vorstellung vom kindlichen Lernen wieder. „In aktiver Auseinandersetzung mit Gegebenheiten, mit selbst geschaffenen oder vorgegebenen Fragen und Problemen schafft sich der Mensch seine Strukturen des Handelns und Erkennens“ (Montada 2002). Kinder erleben in Interaktionen immer wieder „kognitive Konflikte“, wenn ihre vorhandenen Denkstrukturen für eine Erklärung der Welt nicht ausreichen und insbesondere dann, wenn sie Widersprüchliches und Gegensätzliches erfahren. Bildungsprozesse des Kindes werden demzufolge ausgelöst und angeregt in einem Austausch und in Auseinandersetzung mit seiner spezifischen sozialen Umwelt. Vor allem die Interaktion mit gleichaltrigen Spielpartnern ermöglicht es dem Kind, unterschiedliche Standpunkte zu erkennen, zu verstehen und miteinander zu vergleichen und dadurch sein eigenes Verständnis von der Welt qualitativ zu verändern. In der Interaktion mit kompetenteren Partnern werden dem Kind Bedeutungen der gegenständlichen und der sozialen Welt verfügbar gemacht. Doch geschieht dies nicht durch bloße Übernahme, sondern im praktischen Handeln des Kindes in seiner sozialen und gegenständlichen Umwelt (Oerter 2002). Eine Form der Unterstützung kindlicher Entwicklungs- und Bildungsprozesse ist die zielgerichtete Erziehung. Erwachsene, die dem Kind helfen, ein Vorhaben besser zu bewältigen, oder es anregen, ein neues Projekt in Angriff zu

nehmen, können das Kind in der „Zone der nächsten Entwicklung“ ansprechen. Es bedarf der Bereitstellung einer anregenden Umgebung, in der unterschiedlichste Materialien zur Verfügung stehen, mit denen das Kind frei umgehen kann. Darüber hinaus kommt dem Spiel mit einem kompetenteren Partner die Bedeutung zu, die Entwicklung des Kindes zu fördern.

Auch neuere entwicklungspsychologische Erkenntnisse betonen die Eigenaktivität des Kindes. Es konnte beispielsweise gezeigt werden, dass bereits Neugeborene die verschiedensten Sinneseindrücke aufnehmen und in der Lage sind, differenziert mit ihnen umzugehen (Rauh 2002). Das Kind verfügt offensichtlich von Geburt an über verschiedene Wahrnehmungsmöglichkeiten und ist fortschreitend in der Lage, seine Wahrnehmungen handelnd und denkend zu verarbeiten sowie durch erste Manipulationen zu erkunden und mit Bedeutung zu versehen (Sodian 2002).

Jüngste Bestätigung findet das Bild vom eigenaktiven Kind durch neurobiologische Erkenntnisse (umfassende Übersicht bei: Sachser 2004; Hüther 2004). Die Neurobiologie untersucht den Zusammenhang zwischen dem Aufbau neuronaler Verbindungen im menschlichen Gehirn und den durch die Außenwelt gegebenen Erfahrungsmöglichkeiten. Mit der Geburt sind im menschlichen Gehirn die Neuronen vollständig ausgebildet, doch es fehlen noch die Verbindungen zwischen den Neuronen, die neuronalen Netze. Diese entstehen im Verlauf der Kindheit durch Lernvorgänge im Alltag. Deren Ergebnisse werden gespeichert und sind damit für die Bewältigung kommender Aufgaben verfügbar. Lernen ist auch nach den Erkenntnissen der Neurobiologie ein aktiver Prozess. „Wer Lernen für einen passiven Vorgang hält, der sucht nach dem richtigen Trichter. Wer aber Lernen als eine Aktivität versteht, wie beispielsweise das Laufen oder das Essen, der ... denkt über Rahmenbedingungen nach, unter denen diese Aktivität am besten stattfinden kann“ (Spitzer 2000, S. 4).

Die Neurobiologie betont darüber hinaus die Individualität des Lernprozesses bezogen auf unterschiedliche Anlagen und Geschwindigkeiten der Entwicklung. Kinder gleichen Alters haben nicht zwangsläufig gleiche Bedürfnisse und gleiche Fähigkeiten. Neurobiologische Erkenntnisse zeigen eindrücklich, dass Kinder ihre Bildungspotenziale nicht nutzen können, wenn ihnen die entsprechenden Bildungsmöglichkeiten verwehrt bleiben. Kinder brauchen dafür Anregungen, die sie aufgrund ihrer Entwicklung auch aufgreifen können. „Es ist nutzlos und womöglich kontraproduktiv, Inhalte anzubieten, die nicht adäquat verarbeitet werden können, weil die entsprechenden Entwicklungsfenster noch nicht offen sind“ (Singer 2001). Aufgezwungene Angebote, mit denen Kinder vom Stand ihrer Entwicklung her gesehen noch nicht umgehen können, führen lediglich dazu, dass Zeit mit Abwehr verbracht wird. Diese Ergebnisse neurobiologischer Forschung bestätigen somit die Auffassung, dass kindliche Entwicklung von Anfang an ein Bildungsprozess ist, der durch entwicklungsgerechte, förderliche Bedingungen unterstützt werden kann.

3.2.2 Pflege, Betreuung und Bindung als Basis frühkindlicher Entwicklung und Bildung

Wesentliche Bedingung für die körperliche, intellektuelle und emotionale Entwicklung der Kinder ist die Erfüllung ihrer elementaren Bedürfnisse (Brazelton/Greenspan 2002). Insbesondere die Grundbedürfnisse nach Pflege, Betreuung, verlässlichen und liebevollen Beziehungen bzw. Bindung,

Sicherheit, Autonomie und Regulation haben von Anfang an größte Bedeutung und stehen mit den frühen Bildungsprozessen des Kindes in unmittelbarer Beziehung.

In Pflegesituationen, wie etwa beim Wickeln oder beim Füttern, können häufige, ungestörte und intensive Interaktionen zwischen dem Kind und dem Erwachsenen entstehen, die es beiden Partnern erleichtern, eine positive emotionale Beziehung zueinander aufzubauen. In solchen Situationen ermöglicht die sensible Zuwendung zum Kind schon dem Neugeborenen kurze Phasen des aufmerksamen Schauens und Lauschens. Feinfühlige *Pflege und Betreuung* können daher als Basis für frühkindliche Bildung angesehen werden (Rauh 2002).

Die frühkindlichen Bildungsprozesse sind maßgeblich davon beeinflusst, ob und wie der Aufbau einer sicheren *Bindung* zwischen dem Kind und seinen primären Bezugspersonen gelingt. In der kindlichen Entwicklung treten schon frühzeitig zwei im Wechselspiel zueinander stehende Grundbedürfnisse in Erscheinung, das Streben nach Verbundenheit und das Streben nach Autonomie. Beide sind biologisch fundiert (Grossmann u.a. 2003). Das *Bedürfnis nach Verbundenheit* setzt im 1. Lebensjahr ein und erreicht mit 12 bis 15 Monaten seinen Höhepunkt. In dieser Altersphase unterscheidet das Kind seine unmittelbaren Bezugspersonen von anderen, fremd erscheinenden Personen. Dies kommt in jähem Rückzug auf die Bindungspersonen als „sichere Basis" zum Ausdruck. *Autonomiebedürfnisse* zeigen sich ebenfalls bereits im 1. Lebensjahr zum Beispiel in der Freude an selbst erzeugten Effekten, sie werden im 2. und 3. Lebensjahr deutlicher erkennbar im „Selbermachen-Wollen" und später in der sich entwickelnden Leistungsmotivation. *Neugierverhalten* als Aktivierung und Zuwendung zu einem Gegenstand oder einer Situation mit starkem Anreizcharakter ist ein weiteres biologisches Grundbedürfnis des Menschen. Neugier ist eine entscheidende Triebfeder für das Kleinkind, sich seinem Autonomiebedürfnis folgend aus der dyadischen Beziehung zu den primären Bindungspersonen, zumeist der Mutter, heraus zu entwickeln sowie erweiterte Umwelterfahrungen machen und neue Bildungsgelegenheiten wahrnehmen zu wollen. Neugier und Erkundung stehen – dem Bedürfnis nach Verbundenheit entsprechend – in Wechselwirkung mit dem Bindungsverhalten, aber auch mit der Angst vor Neuem und Unbekanntem. Wenn das Kind sich in Sicherheit und Geborgenheit vermittelnden Bindungen befindet, kann es seine Angst leichter überwinden und sich mit Neugierde auf bisher unbekannte Situationen einlassen.

„Durch die Art, wie Eltern auf ihre Kinder eingehen und wie sie mit ihnen umgehen, nehmen sie schon früh Einfluss auf die Qualität kindlicher Bindungserfahrungen, in denen reziproke Beziehungsmuster zwischen Elternperson und Kind erkennbar werden" (Schneewind 2002b, S. 117). In einer sicheren Bindung zu seinen Bezugspersonen macht das Kind die Erfahrung, auf die Zuwendungsbereitschaft der Erwachsenen vertrauen zu können und in seinen Interessen, Wünschen und Bedürfnissen ernst genommen zu werden. Die frühen Bindungen sind zugleich die Grundlage für ein System wechselseitiger Anerkennung, dem sowohl für die sozial-emotionale Entwicklung des Kindes als auch für den Aufbau von Beziehungen und Sozialität Bedeutung zukommt (Leu 1997).

Kinder brauchen für ihre Bildung im frühen Kindesalter Erwachsene als Bindungspersonen (Laewen 2002). Es ist also wichtig, dass sich Erwachsene Kindern zur Verfügung stellen; ferner kommt es auch

auf die *Qualität der Beziehung* an. Die wichtigsten Faktoren für eine gesunde, in kognitiver, sozialer und emotionaler Hinsicht gelingende Entwicklung des Kindes sind in der Qualität der Beziehung des Säuglings und Kleinkindes zu seiner Mutter sowie in der qualitativ guten Betreuung durch seine Mutter zu sehen (NICHD Early Child Care Research Network 2002b; Karsh 2000).[108]

Die Art und Weise, wie mit Blickkontakt, Körpergestik und stimmlicher Melodik Sicherheit vermittelt sowie die emotionalen Zustände des Kindes durch Trost und Beruhigung moduliert werden, ist auch für die *sozial-emotionale Entwicklung* des Kindes von großer Bedeutung. Die neuere neuropsychologisch orientierte Forschung befasst sich detailliert mit dem Zusammenhang der frühen Mutter-Kind-Beziehung und der *Regulation von Emotionen*. In Abhängigkeit davon, wie in Mutter-Kind-Beziehungen Emotionen erfahren und kommuniziert werden, entwickeln sich auch die neuronalen Schaltkreise der Emotionsregulation des Kindes (Expertise Ahnert[109]). „Die Entwicklung zu einer eigenständigen Emotionsregulation erfordert (…) die prompten und adäquaten Reaktionsmuster einer Betreuungsperson auf die emotionalen Signale des Kindes; die gleiche Betreuungspraxis, die auch die Bindungssicherheit entstehen lässt" (ebd., S. 13). Bei fehlender Bindungssicherheit dürfte die eigenständige Emotionsregulation des Kindes eingeschränkt sein, und es muss im Verlauf der weiteren Entwicklung mit einer extrem erhöhten bzw. verminderten Schmerzempfindlichkeit, einer fehlgeleiteten Stressverarbeitung und einer ausgeprägten Aggressionsbereitschaft gerechnet werden (Schore 2001).

Die Qualität der Beziehungs- und Interaktionsmerkmale – als Voraussetzung für sichere Bindung – ist ihrerseits von den *Lebensbedingungen* mit beeinflusst, unter denen Eltern ihre Kinder aufziehen. So entwickeln beispielsweise *jugendliche Mütter* aufgrund ihrer meist gravierenden Probleme in psychischer, sozialer und finanzieller Hinsicht vielfach eine weniger positive Beziehung zu ihren Kindern (Ziegenhain u.a. 1999). Diese kann Bindungsunsicherheit, sogar hoch unsichere Bindung zur Folge haben, die vielfach mit Aggressivität und verzögerter kognitiver Entwicklung der Kinder im Vorschulalter einhergeht (ebd.).

Vergleichbare Auswirkungen wurden in den letzten Jahren auch in Bezug auf frühe Vaterentbehrung festgestellt. Durch die selektive Beachtung der Mutter-Kind-Beziehung in der Bindungstheorie sowie in der Säuglings- und Kindheitsforschung allgemein wurde die Bedeutung des *Vaters* als Bindungsfigur und als Partner im kindlichen Entwicklungs- und Bildungskontext bisher allerdings insgesamt zu wenig berücksichtigt (Baacke 1999). Frühe Vaterentbehrung scheint sich nach neueren Erkenntnissen auf die intellektuelle Entwicklung auszuwirken, sie kann die Geschlechtsrollenentwicklung stören und, bei Jungen stärker als bei Mädchen, Aggressionsverhalten fördern; in der Folge können auch seelische Erkrankungen (Neurosen, Depression, schwere Persönlichkeitsstörungen, Selbstmordneigung) auftreten (Petri 2002).

---

108 In den Studien des NICHD Early Child Care Research Network (vgl. Glossar im Anhang) wie auch in vielen anderen Studien zur frühkindlichen Entwicklung wird vor allem die Mutter-Kind-Beziehung untersucht.

109 In dieser Zitierweise werden die Expertisen angegeben, die für den 12. Kinder- und Jugendbericht erstellt wurden (vgl. die Auflistung im Anhang). Die Seitenzahlen beziehen sich auf die eingereichten Manuskripte, d.h. dass sie nicht mit den Seitenzahlen der Expertisen in den vier für Herbst 2005 zur Veröffentlichung vorgesehenen Bänden übereinstimmen.

3.2.3 Entwicklungsangemessene Erfahrungs- und Lernangebote der Erwachsenen

Neben der unerlässlichen Pflege, Betreuung und dem Aufbau von sicheren Bindungen sind von Anfang an auch Erfahrungs- und Lernangebote der Erwachsenen für die Entwicklungs- und Bildungsprozesse des Kindes unverzichtbar. Kinder lernen hauptsächlich über den handelnden Umgang mit Personen, Dingen und Situationen. Sie brauchen daher Möglichkeiten, ihre räumliche und materiale Umwelt in vielfältiger Weise zu erkunden und ihre Fähigkeiten auf körperlicher, kognitiver, sozialer und emotionaler Ebene zu entwickeln. Für die kindliche Auseinandersetzung mit der sozialen Welt und ihrem Einfluss auf den einzelnen Menschen ist die Teilnahme an für Erwachsene alltäglichen Situationen hilfreich. Sie ermöglicht Kindern insbesondere die Erfahrung von Zeit und Zeitstrukturen.

In der Art und Weise, wie Erwachsene mit Kindern interagieren und kommunizieren, erfahren Kinder etwas über ihre kulturelle, gegenständliche und soziale Welt. Im Dialog lernen Kinder zu reden, zu verhandeln, sich mitzuteilen, ihre Wünsche und ihre Kritik zu äußern, zuzuhören und nachzufragen. „Sich mit anderen auseinander zu setzen“ fordert die Entwicklung der Perspektiven-Übernahme heraus, unterstützt die Entwicklung moralischer Kognition und moralischen Empfindens sowie das Verständnis gesellschaftlicher und kultureller Normen bzw. Werte.

Zur Förderung moralischen Denkens und Handelns ist es wichtig, dass ein Kind in seinen Bedürfnissen und Gefühlen von den Erwachsenen seiner Umgebung ernst genommen und respektiert wird (Hamlyn 1974). Hierzu gehört auch, je nach Entwicklungsstand und Verständnis des Kindes argumentative Erläuterungen für Normen und Regeln zu geben, ihren Sinn zu erklären, Konflikte zwischen Normen anzusprechen, Ausnahmen zu durchdenken und Lösungsmöglichkeiten abzuwägen. Das Verhandeln von Regeln und Normen fordert die Übernahme der Perspektive anderer heraus, benötigt aber auch eine klare Haltung der Bezugspersonen gegenüber Regeln. Autoritatives Erziehungsverhalten, das, bei einer guten Beziehung, Grenzen setzt und zugleich Verhandlungsspielräume zulässt, hat sich als besonders förderlich für die moralische Entwicklung von Kindern erwiesen (Keller 2003).

3.2.4 Entwicklungsdimensionen (Weltbezüge) und Entwicklungsthemen

Von Geburt an vermittelt sich die Welt dem Kind in ihren kulturellen, materiell-dinglichen, sozialen und subjektiven Bezügen (vgl. Kapitel 2). Für die frühe Kindheit lassen sich diese Weltbezüge jedoch nicht in gleicher Weise differenzieren wie für die mittlere Kindheit oder das Jugendalter. Je jünger das Kind ist, desto weniger trennscharf sind seine Bezüge zur Welt, und desto ganzheitlicher muss sein Entwicklungs- und Bildungsprozess betrachtet werden. Indem das junge Kind explorierend, spielend und kommunizierend mit sich und seiner Umwelt umgeht, erwirbt es sprachlich-symbolische, instrumentelle, kommunikative und personale Kompetenzen. Mit dem zunehmenden Erwerb von Kompetenzen kann es sich differenzierter und komplexer mit der Welt in ihren jeweiligen Bezügen auseinandersetzen.

(a) Aneignung der kulturellen Welt

Die kulturelle Welt, in der Kinder in unserer Gesellschaft heranwachsen, ist geprägt von Symbolen, insbesondere der Sprache und der Schrift. Die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und die aktive Mitgestaltung desselben erfolgt weitgehend über Symbole. Die zur Aneignung der kulturellen Welt notwendigen sprachlich-symbolischen Fähigkeiten werden in der frühen Kindheit durch die alltägliche Interaktion sowie durch das Spiel mit Erwachsenen und Gleichaltrigen erworben.

Der Säugling erwirbt sprachliche Fähigkeiten zunächst durch den Umgang mit Erwachsenen, in der Regel sind das die Eltern. Mit ihnen kommuniziert er lange, bevor er spricht. Schon kurz nach der Geburt unterscheidet der Säugling zwischen sprachlichen und nicht sprachlichen Lauten und zeigt eine klare Präferenz für die mütterliche Sprache (Moon u.a. 1993). Seine Empfindungen äußert er durch Schreien, Weinen, Strampeln, Gurren und etwas später durch Lallen und gestische Zuwendung. Mit etwa einem halbem Jahr beginnt das Kind, Laute und einfache Silben zu produzieren sowie spielerisch zu wiederholen. Gegen Ende des 1. Lebensjahres bildet es sein erstes „Wort“ (Gopnik u.a. 2001). Konkrete Personen und Gegenstände, mit denen das Kind umgeht, sowie spezifische Situationen, die das Kind alltäglich erfährt, werden zuerst benannt (Kauschke 1999), z.B. „Mama“, „Papa“, „Auto,“ „Nein“ und „Ball“. In der Mitte des 2. Lebensjahres verfügt das durchschnittlich entwickelte Kind über etwa 50 Wörter. Von nun an lernt es neue Wörter sehr viel schneller als zuvor, weil sich die Wortbedeutungen jetzt mehr an den objektiven Merkmalen von Dingen und Personen orientieren (Wygotski 1991). Das Kind hat gelernt, dass jedes Ding seinen eigenen „Namen“ hat. Sein Wortschatz umfasst am Ende des 2. Lebensjahres im Regelfall bereits um die 200 Wörter.

Im Spiel vollzieht sich die symbolische Auseinandersetzung des Kindes mit der kulturellen Welt auf einer sehr konkreten Ebene. Im Alter von etwa 12 Monaten beginnt das Kind zu imitieren und setzt seine Beobachtungen und Erfahrungen nach und nach in „Als-ob-Spielen“ um. Mit ca. 1½ Jahren „füttert“ es beispielsweise im Spiel seine Puppe oder ein anderes Kind.

Im Alter zwischen 2 und 4 Jahren beginnt das Kind des Weiteren, symbolische Spielhandlungen bewusst zu planen und nicht mehr nur zufällig auszuführen, weil ihm der entsprechende Gegenstand gerade in die Hände fällt. Im Symbolspiel kommentiert das Kind die Bedeutung der Gegenstände oder Handlungen nun zunehmend sprachlich, und es beginnt damit, ganze Szenen aus seinem Alltag nachzuspielen. Ab etwa 4 Jahren ist das Kind daran interessiert, diese Szenen möglichst erfahrungsgemäß zu gestalten und gemeinsam mit seinen Spielpartnern die Rollen im Spiel zu differenzieren und zu präzisieren. Damit erreicht das Symbolspiel seinen Höhepunkt.

Die Sprachentwicklung vollzieht sich über die Bildung von einfachen Wortkombinationen, die Aneignung grammatischer Konstruktionen, die Fähigkeit der begrifflichen Differenzierung. Mit etwa 4 Jahren beherrschen Kinder die grundlegenden Satzkonstruktionen ihrer Muttersprache; den Abschluss ihrer grammatischen Kompetenz erreichen sie mit etwa 8 Jahren (umfassende Übersicht bei Grimm/Weinert 2002).

Ein wesentlicher Schritt in der sprachlichen und symbolischen Entwicklung ist der des

Schriftspracherwerbs. Schon vor dem ersten Schultag können Kinder wichtige Einsichten in die Struktur der Sprache gewinnen, die Voraussetzung für den Erwerb des Lesens und Schreibens sind. Erst wenn sie erkennen, dass Sätze aus Wörtern bestehen und Wörter aus einzelnen Lauten zusammengesetzt sind, sind sie bereit zu lernen, dass einzelne Laute durch Buchstaben symbolisiert werden können (Hempenstall 1997). Nur auf dieser Basis kann das Kind verstehen, dass es möglich ist, Buchstaben zu einem bestimmten Wort zusammenzufügen. Über die Fähigkeit des Lesens und Schreibens eröffnen sich Kinder damit einen weiteren Schritt zur Aneignung der kulturellen Welt.

Die Begegnung mit zwei oder mehr Sprachen im frühen Alter gehört heute für nicht wenige Kinder zur Normalität ihres Kinderlebens. Für diese Kinder vollzieht sich der Spracherwerb nicht grundsätzlich anders, doch spielt der Zeitpunkt des Erwerbs einer weiteren Sprache eine entscheidende Rolle (Weissenborn/Penner 2004). Zwei- und mehrsprachig aufwachsende Kinder erlernen gleichzeitig verschiedene sprachliche Symbolsysteme. Bei der angeeigneten Sprache handelt es sich um ein spezifisches, vom „Normalen“ abweichendes Ganzes, das sich aus den Elementen der erlernten linguistischen Systeme zusammensetzt. Dies führte vielfach zu der Befürchtung, dass Sprachentwicklung bei zweisprachig Aufwachsenden gefährdet sei bzw. nur defizitär gelingen könne (Expertise Neumann). Nach sprachwissenschaftlichen Untersuchungen stellt zweisprachiges Aufwachsen jedoch „eine positive Voraussetzung für die Entwicklung der gesamten sprachlichen und geistigen Leistungen eines Kindes dar, wenn es nicht unter sehr ungünstigen Lebensbedingungen geschieht“ (Expertise Neumann, S. 27). Wie weit vor allem Kinder mit Migrationshintergrund ihre mehrsprachlichen Fähigkeiten entfalten können oder ob diese sich für sie als eine Kompetenz mit unsicherem Wert erweist (Jampert 2002), hängt sehr stark davon ab, wie ihre Umwelt (Eltern sowie Einrichtungen der Kindertagesbetreuung) diese Fähigkeiten und Potenziale fördert und unterstützt.

(b) Aneignung der materiell-dinglichen Welt

Ab seiner Geburt ist das Kind umgeben von Gegenständen, die es zwar wahrnehmen kann, deren Sinn es aber zunächst noch nicht erfasst. Um die Welt der Dinge zu verstehen und sich verfügbar zu machen, ist die Entwicklung motorischer Fähigkeiten von großer Bedeutung. Durch sie gewinnt das Kind mehr und mehr die Möglichkeit, seine gegenständliche Welt zu erkunden und sich aktiv zu ihr in Beziehung zu setzen (umfassende Übersicht bei Rauh 2002).

Neben der motorischen Entwicklung ist auch die kognitive Entwicklung bedeutsam für den Bezug des Kindes zur Welt der Dinge und der Natur. In der Zeit von 0 bis 1½ Lebensjahren entwickelt das Kind zunehmend eine differenzierte Vorstellung darüber, dass es eine Welt außerhalb seiner selbst gibt, dass diese von Personen und Dingen bevölkert ist, welche unabhängig von seinen Handlungen und Wahrnehmungen existieren (Entwicklung von Personen- und Objektpermanenz; Rauh 2002). Dieses Wissen versetzt das Kind in die Lage, auch Personen, Gegenstände und Situationen in sein Denken und Handeln einzubeziehen, die es nicht unmittelbar vor Augen hat.

Mit zunehmenden motorischen und kognitiven Fähigkeiten wird das Interesse des Kindes an der Welt der Natur größer. Neugier und Entdeckerdrang des Kindes lassen ab dem 3. Lebensjahr Aufmerksamkeit für naturwissenschaftliche Zusammenhänge entstehen. Erwachsene müssen dem

Kind nun Anregungen, Herausforderungen und Unterstützung seines forschenden Umgangs mit physikalischen, chemischen und biologischen Phänomenen bieten.

Mit zunehmender sprachlicher Kompetenz versucht das Kind, naturwissenschaftliche Zusammenhänge nicht nur über sein Handeln zu ergründen, sondern auch im Gespräch zu klären. Typisch für ein Kind im 3. Lebensjahr sind „Warum"-Fragen. Häufig ist das Kind dann aber weniger an einer Antwort vom Erwachsenen auf der Basis wissenschaftlich begründeter Theorien interessiert, sondern es stellt seine eigenen Theorien auf. Zwischen dem 4. und 5. Lebensjahr bedient sich das Kind zur Erklärung von Naturphänomenen oft eines Begriffssystems aus dem Bereich menschlichen Glaubens, Fühlens und Wünschens. Das Kind erklärt beispielsweise die Entstehung von Wolken damit, dass sie den Menschen Schatten spenden wollen, und es fühlt sich auf einem Abendspaziergang vom Mond verfolgt, der wissen möchte, wo das Kind zu Hause ist. Im Zusammenhang mit der Aneignung der sozialen Welt werden jetzt auch Gespräche mit gleichaltrigen Spielpartnern wichtig, die vielleicht eine andere Sicht auf die Welt der Natur haben und durch die das Kind herausgefordert wird, über seine eigene Sichtweise nachzudenken.

(c) Aneignung der sozialen Welt

Von seiner Geburt an zieht das Kind die sozialen Reize den nicht sozialen vor. Etwa im Alter von 3 Monaten kommt es zur ersten wirklichen sozialen Interaktion, indem das Kind das Lächeln eines anderen Menschen mit einem Lächeln beantwortet. Man spricht hier vom ersten sozialen Lächeln. Mit etwa 8 Monaten ist das Kind dazu in der Lage, auf die Bedeutung zu reagieren, die eine vertraute erwachsene Bezugsperson zum Ausdruck bringt. Das Verhalten des Kindes kann vom Gesichtsausdruck der Mutter bzw. naher Bezugspersonen beeinflusst werden, beispielsweise, wenn es mit einer unbekannten Person oder einem neuen Spielzeug konfrontiert wird und unsicher ist, wie es sich verhalten soll. Wenn das Gegenüber ängstlich wirkt, wird sich das Kind zurückziehen, wenn es freundlich schaut, nähert sich das Kind der fremden Person oder dem neuen Spielzeug.

Um seine kommunikativen Fähigkeiten zu erweitern, benötigt das Kind im 1. Lebensjahr Beziehungen zu einzelnen Erwachsenen, die ihm zugewandt und dazu bereit sind, sich in Dialogform auf seine Ausdrucksfähigkeit einzulassen. Indem Erwachsene mit den Handlungen und Äußerungen des Kindes so umgehen, als handle es sich um intentionale Kommunikation, erwirbt das Kind zunehmend die Fähigkeit, tatsächlich intentional zu kommunizieren, und es erlernt die Konventionen des kommunikativen Systems. Ein Erwachsener, der sieht, wie ein kleines Kind die Hand nach einem Spielzeug ausstreckt, wird ihm diesen Gegenstand geben. Mit der Zeit werden das Ausstrecken und Öffnen der Hand zu Gesten, mit denen das Kind einen Gegenstand verlangt. Häufig entwickeln sich solche Gesten aber auch aus Handlungen, die zunächst nicht kommunikativ gemeint sind.

Im Alter von etwa einem Jahr erhöht sich das Interesse des Kindes am Zusammensein mit anderen Kindern deutlich. Mit 18 Monaten kann man die Anfänge des gemeinsamen Symbolspiels mit Gleichaltrigen beobachten. Ab dem Alter von etwa 2 Jahren gewinnen gleichaltrige Kinder immer größere Bedeutung für den Erwerb sozialer und personaler Kompetenzen. Die gemeinsame Konstruktion der sozialen Realität wird durch das Zusammensein mit gleichaltrigen Spielpartnern

möglich, und es wird die Fähigkeit zur Kooperation erworben.

Auch für moralische Lernprozesse werden gleichaltrige Spielpartner zunehmend bedeutsam. Im Alter von 4 oder 5 Jahren gestalten sich Verhandlungen über moralische Regeln und Normen mit Gleichaltrigen leichter und intensiver als in Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsenen. Kinder einigen sich mit Gleichaltrigen auf Regeln, verändern sie, lernen Regeln zu achten, aber auch sie sinnvoll zu interpretieren und in übergeordnete Prinzipien zu gründen (Krappmann 1991, S. 371). In der Kindergemeinschaft werden auf gleicher Augenhöhe Gemeinsamkeiten und Unterschiede entdeckt, Fragen der wechselseitigen Anerkennung von Rechten verhandelt und die eigenständige Bearbeitung von Konflikten eingeübt. Das Ringen miteinander um das, was fair und was gerecht ist, hilft den Kindern, Regeln zu verinnerlichen und Verantwortung für sich und für andere zu übernehmen. Hier liegen die Voraussetzungen für die Entwicklung einer selbstbewussten Identität sowie der intersubjektiven Gültigkeit von Regeln.

(d) Aneignung der subjektiven Welt

Das Wissen um die eigene Persönlichkeit entwickelt sich bei Kindern im Rahmen sozialer Beziehungen. Das Kind entdeckt die Einzigartigkeit seiner Person, indem es eigene Bedürfnisse und Interessen ausdrückt, sie mit denen anderer Menschen vergleicht und dabei Gemeinsamkeiten und Unterschiede feststellt. Identität ist sowohl Grundlage als auch Folge von Interaktionsprozessen, in denen sich die Interaktionspartner wechselseitig anerkennen (Krappmann 1982).

Mit etwa 18 Monaten ist das Kind dazu in der Lage, sich selbst im Spiegel zu erkennen. Mit der Entdeckung des eigenen Selbst im Spiegel begreift das Kind, dass etwas, was zur gleichen Zeit zweimal existiert, identisch sein kann. Es erlebt sich nun nicht nur als Subjekt (engl.: „I“), sondern auch als Objekt (engl.: „me“). Diese Erkenntnis führt wenig später dazu, dass es sich selbst mit dem Wort „Ich“ bezeichnen, Personen miteinander vergleichen und sich selbst einer bestimmten Personengruppe zuordnen kann (z.B. Kind, Mädchen, Junge). Das Kind entwickelt eine soziale Identität (Rauh 2002).

Zwischen 2 ½ und 5 Jahren stellt das Kind sein Selbst durch Merkmale dar, die entweder körperlicher Art sind, Aktivitäten kennzeichnen oder soziale Beziehungen beschreiben. Diese Merkmale werden erst ab dem Alter von 5 Jahren allmählich miteinander verbunden. Die eigene körperliche Erscheinung wird nun nicht mehr beispielsweise nur an der Augenfarbe festgemacht, sondern an der Wahrnehmung der eigenen Attraktivität und einer Einschätzung der Bewertung der eigenen Attraktivität durch andere. Weiterhin kann das Kind sich nun selbst und andere mit Hilfe von Gegensatzpaaren beschreiben („Ich bin groß für mein Alter, und meine Freundin ist klein“). Im ausgehenden Vorschulalter verfügt das Kind bereits über ein differenziertes und relativ stabiles Selbstkonzept, das mit zunehmendem Alter immer realistischer wird (Oerter 2002).

Die Entwicklung der Identität von Kindern – so Georg Herbert Mead – ist in der kognitiven Entwicklung, speziell in der Fähigkeit zur Rollenübernahme verankert (Mead 1934). Bereits das Kleinkind besitzt die Fähigkeit, unbewusst die Rolle anderer zu übernehmen, weil es die Tendenz hat,

in sich selbst die gleiche Reaktion wie bei anderen auszulösen. Die Entwicklung der Fähigkeit zur Rollenübernahme verläuft in zwei Phasen, der Phase des Spielens („play“) und der des organisierten Wettspiels („game“). „Play“ ist die spielerische Interaktion des Kindes mit einem imaginären Partner. Das Kind agiert nacheinander in unterschiedlichen Rollen, erschafft sich ein Forum, in dem es unterschiedliche Rollen einnehmen und sich selbst in Relation zu diesen Rollen verhalten kann. Im „game“, das etwa ab dem 6. Lebensjahr auftritt, nimmt das Kind nicht mehr nur die Rolle von konkreten Anderen ein, sondern richtet sein Handeln gemäß der festgelegten Spielabläufe und Regeln sowie der verschiedenen, zueinander in einer ganz bestimmten Beziehung stehenden Rollen aller am Wettspiel Beteiligter aus.

Insbesondere in Beziehungen zu Gleichaltrigen entwickelt das Kind seine Identität. Gleichaltrige Kinder konfrontieren sich gegenseitig mit entwicklungsrelevanten Herausforderungen. Hieraus entstehende Konflikte helfen dem Kind zu erkennen, „ ... dass Bedürfnisse verschieden sind und Absichten und Regeln ausgehandelt werden müssen“ (Krappmann 1991, S. 326).

In diesem Abschnitt sind Entwicklungs- und Bildungsprozesse in der frühen Kindheit dargestellt worden. Sie erfolgen in einem intensiven Austausch zwischen Kind und Umwelt. Von entscheidender Bedeutung ist dabei die Qualität der Beziehungen zu den erwachsenen Bezugspersonen. Darüber hinaus regen vielfältige Formen der Interaktion und Kommunikation zwischen Kind und Erwachsenem, aber auch zwischen Kind und Gleichaltrigen, Bildungsprozesse im Sinne der Aneignung der kulturellen, der materiell-dinglichen, der sozialen und der subjektiven Welt an. Nach der Darstellung dieser allgemeinen Voraussetzungen und Bedingungen für frühkindliche Bildung und Entwicklung werden in den folgenden Abschnitten spezielle Bedingungen und Einflussfaktoren thematisiert. Dabei geht es um die Frage von Gesundheit (vgl. Abschnitt 3.3) und die Bedeutung der Familie (vgl. Abschnitt 3.4) als Einflussgrößen für frühkindliche Entwicklung und Bildung.

3.3 Ressource Gesundheit

Entwicklungs- und Bildungsprozesse des Kindes sind maßgeblich von den individuellen und umweltbedingten Gegebenheiten abhängig; sie können ein gesundes Aufwachsen und sich Aneignen von Welt fördern oder beeinträchtigen. Gesundheit wird heute nicht mehr aus einem primär medizinischen Blickwinkel als Gegenpol zu Krankheit aufgefasst. Dies geht im Wesentlichen auf eine veränderte Sichtweise zurück, die in der Umschreibung von Gesundheit durch die Weltgesundheitsorganisation WHO (1946) als „Zustand vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens“ – bzw. Wohlseins, wie es inzwischen vielfach übersetzt wird (Bergmann u.a. 2001) – zum Ausdruck kommt. Mit dieser idealtypischen Definition setzte sich ein positives Konzept von Gesundheit durch, das in gleicher Weise die Bedeutung individueller und sozialer Ressourcen für die Gesundheit wie die körperlichen Fähigkeiten betont (Franzkowiak/Sabo 1993). Das vielfältig dimensionale Interaktionsgefüge aus genetischer Disposition, körperlicher Konstitution, Temperament, sozio-ökonomischen Bedingungen, psychosozialen Stressoren, Ernährungsbedingungen und physischen Umweltbedingungen lässt Gesundheit nur dann entstehen, wenn die Person einen Balancezustand zwischen physischen, psychischen und sozialen Anforderungen erreicht und immer wieder erneut herstellt (Hurrelmann 2004c):

- Gesundheit als Balancezustand besteht dann, wenn das objektive und subjektive Befinden eines Menschen sich im physischen, psychischen und sozialen Bereich seiner Entwicklung im Einklang mit den eigenen Möglichkeiten und Zielvorstellungen sowie den jeweils gegebenen äußeren Lebensbedingungen befindet (Schoppa 2001; Hurrelmann 2000; Hurrelmann/Laaser 1993). Es lässt sich auch von einem „Stadium des Gleichgewichts zwischen Risikofaktoren und Schutzfaktoren" sprechen (Hurrelmann 2000, S. 95).
- Gesundheit ist beeinträchtigt, wenn sich Anforderungen ergeben, die von der Person in einer Lebensphase nicht erfüllt und bewältigt werden können. „Die Beeinträchtigung kann sich, muss sich aber nicht in Symptomen der sozialen, psychischen und physisch-physiologischen Auffälligkeit manifestieren" (Hurrelmann 2000, S. 8).

Die Möglichkeiten des Kindes zu einer positiven Lebensbewältigung hängen maßgeblich von seinen Lebensbedingungen ab, auch wenn im Einzelfall salutogenetische Faktoren wirksam werden und moderierenden Einfluss haben (vgl. Abschnitt 3.4.1). Die Lebenswelt des Kindes wird von den ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen der Eltern maßgeblich bestimmt: Ein niedriger oder höherer sozialer Status, ein niedriger oder höherer Bildungsstand der Eltern haben einen statistisch nachweislich unterschiedlichen Einfluss auf das Gesundheitsverhalten und die Ernährungsgewohnheiten der Eltern sowie der Kinder, und somit auf deren Gesundheit. Ferner haben Kinder der sozialen Unterschicht und Migrantenkinder in vielerlei Hinsicht bei weitem mehr ausgeprägte Gesundheitsprobleme als Kinder der höheren Sozialschichten.

Die gesundheitliche Lage von Kindern hat sich im zurückliegenden Jahrhundert in den Industriestaaten in einem bis dahin nicht gekannten Ausmaß verbessert. Zahlreiche unbehandelbare Krankheiten, insbesondere Infektionskrankheiten sowie der frühe Tod bestimmten bis Anfang des 20. Jahrhunderts das Bild (Kurth u.a. 2002). Doch auch der Gesundheitszustand der überlebenden Kinder dürfte damals nicht so gut wie heute gewesen sein. Dies lässt sich unter anderem auch an der Körpergröße ersehen, die mit psychosozialen Bedingungen sowie mit Bedingungen der Ernährung zusammenhängt. Sie ist bei Kleinkindern und Kindern im frühen Schulalter im Vergleich zur Zeit vor 100 Jahren heute um etwa 20 cm angestiegen (ebd.). Doch trotz dieser Forschritte gibt es auch heute bei vielen Kindern gravierende Gesundheitsstörungen, die ihre körperliche, geistige und soziale Entwicklung beeinträchtigen. Viele davon stehen im Zusammenhang mit sozialer Benachteiligung.[110]

3.3.1 Gesundheit sozial benachteiligter Kinder

Der Einfluss der Familie auf die Gesundheit von Kindern ist in früher Kindheit besonders groß. Jede Familie vermittelt ihren Kindern entscheidende gesundheits- und krankheitsrelevante Einstellungen

110 Die Datenlage zur Gesundheit im Kleinkind- und Vorschulalter ist eingeschränkt. Der Schwerpunktbericht der Gesundheitsberichterstattung des Bundes „Gesundheit von Kindern und Jugendlichen" (Schubert u.a. 2004) ermöglicht inzwischen einen umfassenden Überblick über Daten aus Einzeluntersuchungen. Mit dem Kinder- und Jugendgesundheitssurvey des RKI (Kurth u.a. 2002) ist ab dem Jahre 2006 eine entscheidende Verbesserung der Datenlage zu erwarten, weil dann umfassende und vergleichbare repräsentative Daten für Deutschland vorliegen werden. Wichtige neue Erkenntnisse sind auch von der 2003 begonnenen Erhebung der Situation von neugeborenen Babys und deren Müttern, die auch auf Gesundheit bezogene Indikatoren umfasst, im Rahmen des Sozio-oekonomischen Panel (SOEP) zu erwarten.

und Verhaltensweisen. Kinder sind den durch ihre Familien gesetzten Rahmenbedingungen für Entwicklung und Bildung – im positiven wie im negativen Sinne – ausgesetzt; sie übernehmen zum großen Teil die Normen, Werte, Einstellungen und Verhaltensmodelle ihres familiären Umfeldes.

Die familiären Rahmenbedingungen sind ihrerseits von gesellschaftlichen Faktoren (z.B. Umweltbedingungen) wie auch von sozio-ökonomischen Faktoren geprägt. Soziale Ungleichheit bestimmt die Gesundheit von Menschen mit. Auch wenn weitere Faktoren wie Lebenswandel, Gesundheitsverhalten und genetische Disposition berücksichtigt werden, bleibt ein eigenständiger Einfluss der Lebenslage, des sozio-ökonomischen Status, der Berufsgruppe sowie des Wohnumfeldes auf die Gesundheit der Menschen bestehen (Klocke 2001). So geben Personen aus benachteiligten sozialen Schichten doppelt so häufig an, einen schlechten Gesundheitszustand zu haben wie Personen aus privilegierten Schichten. Die Lebenserwartung ist in niedrigen Sozialschichten wesentlich geringer und das Erkrankungs- und Sterberisiko ist in jeder Lebensalterstufe mehr als doppelt so hoch (Schoppa 2001). *Armut*, verstanden als relative Armut und als kumulative Unterversorgung in einzelnen Lebensbereichen, nimmt Einfluss auf die Gesundheit sowohl der Eltern als auch ihrer Kinder (vgl. Abschnitt 3.4.2).

Kinder aus Familien mit niedrigem sozio-ökonomischem Status schneiden bezüglich Mortalität, Morbidität und gesundheitsbezogener Lebensqualität statistisch gesehen deutlich schlechter ab. Säuglingssterblichkeit, Untergewichtigkeit bei Geburt, angeborene Fehlbildungen sowie akute und chronische Erkrankungen kommen bei Kindern aus unteren Sozialschichten überdurchschnittlich häufig vor (Schoppa 2001). Desgleichen sind diese Kinder häufiger von Unfällen, schlechter Mundgesundheit, ungünstigem Ernährungsverhalten, psychischen Auffälligkeiten und eingeschränktem subjektiven Wohlbefinden betroffen (Seifert 2002). Untersuchungen aus Großbritannien, wo – anders als in Deutschland – epidemiologische Daten über Mortalität und Morbidität grundsätzlich mit sozialen Daten verknüpft werden, belegen die gesundheitliche Benachteiligung von Kindern aus Familien mit ungünstigem sozio-ökonomischem Status (vgl. Tab. 3.1).

Tab. 3.1: Sozialer Gradient bei Mortalität und Morbidität im Kindesalter, dargestellt durch die Vervielfachung bei Kindern der untersten gegenüber der obersten Sozialschicht (Großbritannien)

Mortalität und Morbidität	Faktor[1]
Säuglingssterblichkeit	2,7
Kindersterblichkeit (1-14 Jahre)	2,2
Todesfälle durch angeborene Fehlbildungen	2,4
Todesfälle durch Unfälle	3,8
Niedriges Geburtsgewicht (< 2500 g)	1,4
Chronische Erkrankungen (0-19 Jahre)	1,3
Pneumonien bis 5 Jahre	2,3
Hyperaktivität	3,2
Dissoziales Verhalten	4,0
Ängste	1,7

1 Der Faktor gibt an, um wie viel sich die Mortalität und Morbidität bei Kindern der untersten gegenüber der obersten Schicht erhöht.

Daten: Woodroff u.a. 1993; Quelle: Schlack 2003, S. 672

In Deutschland sind Untersuchungen, die den sozialen Gradienten zwischen den Sozialschichten ermitteln, selten. Den Schuleingangsuntersuchungen im Land Brandenburg kommt daher eine besondere Bedeutung zu (Ellsäßer u.a. 2002) (vgl. Tab. 3.2).[111]

Tab. 3.2: Sozialer Gradient bei Gesundheits- und Entwicklungsstörungen von Einschulungskindern, dargestellt durch die Vervielfachung bei Kindern der untersten gegenüber der obersten Sozialschicht (Land Brandenburg)

Morbidität	Faktor[1]
Karies	2,5
Adipositas	3,3
Sprech- und Sprachstörungen	4,2
Emotionale und soziale Störungen	5,1
Psychomotorische Störungen	6,3
Mentale Beeinträchtigungen[2]	14,6

1 Der Faktor gibt an, um wie viel sich Gesundheits- und Entwicklungsstörungen bei Kindern der untersten gegenüber der obersten Schicht erhöhen.

2 Die Kategorie Mentale Beeinträchtigungen wird in der Tabelle nicht präzisiert. Im Allgemeinen werden unter diesem Begriff alle psychiatrisch diagnostizierbaren Beeinträchtigungen sowie psychiatrische Krankheitsbilder zusammengefasst.

Daten: Ellsäßer u.a. 2002; Quelle: Schlack 2003, S. 276

Eine Untersuchung zur Kinderarmut in Kindertageseinrichtungen (Arbeiterwohlfahrt [AWO]) 2000)[112] ergab, dass Einkommensarmut im Kindesalter mit einem deutlichen kumulativen Effekt auf den gesundheitlichen Status verbunden ist. So kamen nach den Ergebnissen dieser Studie

- 16% der Kinder hungrig in die Kindertageseinrichtungen,
- 15% wurden als ungepflegt und vernachlässigt charakterisiert,
- 15% waren häufig krank,
- 11% hatten eine chronische Erkrankung, und etwa
- 10% waren in ihrer körperlichen Entwicklung zurückgeblieben.

3.3.2 „Neue" Kinderkrankheiten

Viele „klassische" Krankheiten im Kindesalter konnten durch Impfungen, Hygiene und medizinische Versorgung in ihrer Bedeutung zurückgedrängt werden. Dagegen werden zunehmend Gesundheitsstörungen in vier Hinsichten beobachtet:

- *Fehlsteuerung des Immunsystems:* Allergien breiten sich stark und schnell aus.
- *Störungen der Nahrungsaufnahme und des Ernährungsverhaltens:* Bewegungsarmut auf der einen und ein Überschuss an Kalorien in der Nahrungsaufnahme auf der anderen Seite führen zu Übergewicht, Haltungsschäden und Koordinierungsproblemen.
- *Fehlsteuerung der Sinneskoordination:* Während der Hörsinn und der Sehsinn heute u.a. durch eine ausgedehnte Nutzung elektronischer Medien in einem weitgehend „verhäuslichten" Kinderalltag einseitig stimuliert werden, werden andere Sinne wie Riechen, Fühlen, Tasten vernachlässigt, ebenso das richtige Atmen und Sprechen. Unausgewogene „Sinneskost" nimmt jedoch auch auf die

111 Es wurde hier allerdings eine andere Definition von sozialer Schicht als in den Studien aus Großbritannien verwendet.

112 Zur Untersuchung der Armut von Kindern in Kindertageseinrichtungen der AWO vgl. Abschnitt 3.4.2 (a).

motorische Entwicklung des Kindes Einfluss.
- *Unzureichende Bewältigung von psychischen Beanspruchungen und sozialen Anforderungen:* Viele Kinder kommen mit sozialen Konflikten und seelischen Enttäuschungen nicht zurecht (Hurrelmann 2004c).

Gesundheitsstörungen beeinträchtigen das Wohlbefinden der Kinder zum Teil erheblich und haben gravierende Folgen für ihre kognitive, psychische und soziale Entwicklung (Schmid 2001). Bei chronischen Erkrankungen sind die Kinder nicht nur durch Schmerzen und Missempfindungen beeinträchtigt, sie müssen sich – wie im Fall von Asthma und Allergien – ständig vor bestimmten Stoffen, Lebensmitteln und Auslösesituationen hüten und mit dem erneuten Auftreten bedrohlicher Zustände rechnen. Vielfach zeigt die Umwelt abweisende Reaktionen gegenüber diesen Kindern, wenn sie sich nicht der Norm entsprechend verhalten oder sich nicht an allgemein geschätzten Aktivitäten (z.B. Bewegungsspiele) beteiligen können. Dies erschwert es diesen Kindern, für ihre Entwicklung notwendige soziale Kontakte zu knüpfen. Kinder mit Hauterkrankungen, die mit Schuppungen und Rötungen sowie ständigem Juckreiz einhergehen – wie im Fall von Neurodermitis –, können es besonders schwer haben, Kontakt zu bekommen und aufrechtzuerhalten, weil viele Kinder es unangenehm finden, sie zu berühren oder anzuschauen. Die Einschränkungen des sozialen Lebens, des Wohlbefindens und der Lebensqualität ziehen oftmals psychosoziale Folgen nach sich, die das Gesundheitsproblem noch zusätzlich verschärfen können (Schubert u.a. 2004). Kinder mit Gesundheitsstörungen bedürfen daher eines besonderen Einfühlungsvermögens sowie der Informiertheit der Eltern, der Betreuungspersonen von Kindern in Spielgruppen, der Tagespflege sowie der Kinderbetreuungseinrichtungen, um ihre Entwicklungs- und Bildungsbedingungen möglichst positiv zu gestalten und ihre soziale Integration zu gewährleisten.

Allergien und Asthma als chronische Erkrankungen im Kindesalter: Präzise Angaben zur Verbreitung chronischer Erkrankungen im Kindesalter liegen für Deutschland nicht vor (ebd.). Dies liegt zum einen an der geringen Forschungstätigkeit zu diesem epidemiologischen Bereich, zum anderen an den zugrunde liegenden heterogenen Definitionen. Generell geht man davon aus, dass chronische Erkrankungen überwiegend körperliche Erkrankungen sind, die ein halbes Jahr, in den meisten Fällen aber länger und oftmals lebenslang die Lebensbewältigung, das Planen, Handeln und Empfinden eines Menschen beeinträchtigen (Schmid 2001). Der „National Health Interview Survey" (USA[113]) legte bislang eine weite Definition von chronischer Erkrankung zugrunde und ermittelte 31% der Kinder und Jugendlichen unter 18 Jahren, die von zumindest einer solchen Krankheit betroffen waren. Nach neueren Daten aus den USA, die auf einer engeren und strikteren Definition beruhen, leben etwa 15% aller amerikanischen Kinder und Jugendlichen über einen längeren Zeitraum mit chronischen Erkrankungen oder chronischen Zuständen. (Schmid 2001). Bei einer in Deutschland durchgeführten bundesweiten Repräsentativbefragung zur Nachfrage nach Präventionsangeboten gaben fast 24% der jungen Eltern an, in ihrer Familie ein chronisch krankes Kind zu haben (Bergmann/Bergmann 1998).

Zu den chronischen Gesundheitsstörungen zählen vor allem allergische Erkrankungen wie z.B. Neurodermitis, Heuschnupfen und Asthma bronchiale. Die Überempfindlichkeitsreaktionen des

113 Zum National Health Survey vgl. Glossar.

Immunsystems gegenüber körperfremden, eigentlich unschädlichen Substanzen sind zum großen Teil atopisch[114] bedingt (Schubert u.a. 2004). Daneben gilt der „moderne" westliche Lebensstil als Auslöser. Atopische Erkrankungen nehmen in allen industrialisierten Ländern deutlich zu. Wiederholte Untersuchungen mit gleich bleibender Methodik konnten dies für mehrere Länder Europas bestätigen. In Deutschland lässt die uneinheitliche Datenlage keine eindeutige Aussage zu (ebd.). Sicher scheint, dass höhere Sozialschichten stärker betroffen sind als niedrige, die westdeutsche Bevölkerung stärker als die ostdeutsche. Allerdings vollzieht sich in den neuen Bundesländern ein Angleichungsprozess im Hinblick auf Heuschnupfen und andere allergische Krankheitsbilder – mit Ausnahme von Asthma. Darüber hinaus gibt es deutliche empirische Hinweise darauf, dass atopische Erkrankungen im ländlichen Raum geringer verbreitet sind als in städtischen Gebieten, d.h. dass Umgebungsfaktoren der frühen Kindheit deren Entwicklung beeinflussen (Ehrenstein u.a. 2000).

Fehlernährung und Übergewicht: Einseitige oder übermäßige Fehlernährung geht schon im frühen Kindesalter mit Gedeihstörungen, Übergewicht, Mangel- und Allergiesymptomen einher (Schoppa 2001). Im frühen Säuglingsalter ist eine chronische Unterernährung durch einseitige Fehlernährung nicht selten; sie kann zu bleibenden Wachstumsdefiziten und einer verzögerten geistigen Entwicklung führen. Aufgrund eines Mangels an Jod sind geistige und körperliche Defekte möglich. Eisenmangel kann mit kognitiven Entwicklungsverzögerungen, Fluoridmangel mit Karies, Vitamin B-12-Mangel mit neurologischen und geistigen Defekten des Kindes in Zusammenhang stehen (ebd.).

Es liegen keine repräsentativen Daten hinsichtlich Übergewicht und Ernährungsverhalten im frühen Kindesalter vor (Schoppa 2001). Mehrere regionale Einzelstudien zeigen jedoch, dass *Übergewicht* (Prä-Adipositas) als eine bedeutende Gesundheitsstörung des Kindesalters gelten muss, deren Prävalenz zunimmt (Wabitsch 2004). Allerdings fehlen Längsschnittstudien, die die Frage des Anstiegs zuverlässig beantworten könnten (Kolip 2004). Eine vergleichende Analyse von bayerischen Schuleingangs-Untersuchungen der Jahre 1998/1999 ergab bei 5- bis 6-Jährigen eine Prävalenz von Übergewicht bei 11%, Adipositas bei 3% der Kinder. Damit war jedes zehnte Kind im Einschulungsalter in Bayern zu dick (Kalies/Kries 2002). Mädchen waren häufiger übergewichtig als Jungen (12,8% gegenüber 9,9%). Adipös waren 3,3% der Mädchen und 3% der Jungen. *Kinder nicht-deutscher Herkunft* waren nach den Ergebnissen der bayerischen Schuleingangs-Untersuchungen fast doppelt so häufig übergewichtig und adipös wie Kinder mit deutscher Nationalität (ebd.). Auch für Adipositas ergaben sich fast doppelt so hohe Werte.

Bewegungsmangel: Bewegungsaktivitäten setzen im Kindesalter wesentliche Entwicklungsanreize und fördern ein normales Wachstum. Sie unterstützen die physiologischen Funktionen des Herz-Kreislauf-Systems sowie des Atmungssystems, wirken sich förderlich auf die geistige Entwicklung, die sensomotorische Wahrnehmung und das Befinden aus. Sie ermöglichen soziale Erfahrungen und fördern über ein positives Körperbewusstsein eine Stärkung der Ich-Identität, der Selbstverantwortung und Selbstkompetenz (Schubert u.a. 2004).

114 Atopische Krankheiten beruhen auf einer genetisch bedingten Prädisposition zur Überempfindlichkeit von Haut und Schleimhäuten.

Das Ausleben des natürlichen Bewegungsdranges, das besonders im Kleinkind- und Vorschulalter eine zentrale Entwicklungs- und Erfahrungsfunktion hat, scheint durch die Lebensweise in der modernen Industriegesellschaft, die ein allgemeines Defizit an körperlicher Bewegung mit sich bringt, heute vielfach behindert zu werden (Schoppa 2001). So bieten vor allem städtische Gebiete Kindern wenig Möglichkeiten, noch unverbaute Freiräume für Fahrradfahren, Ball- und Laufspiele sowie Klettern zu nutzen. Die starke Konzentration des Familienlebens auf die häusliche Umwelt, die damit oftmals einhergehende ausgedehnte Nutzung des Medien- und Informationsangebots wirken auf Klein- und Vorschulkinder aktivitätshemmend.

Bislang gibt es keine repräsentativen Daten zur Motorik und körperlichen Leistungsfähigkeit von Kindern (Bös u.a. 2002). Nach zahlreichen vorliegenden Studien ist jedoch eine Zunahme von motorischen und koordinativen Auffälligkeiten sowie von Haltungsschwächen und Muskelfunktionsstörungen bei Kindern und Jugendlichen zu vermuten (Schubert u.a. 2004).

Verhaltensauffälligkeiten, Hyperaktivitätsstörungen (ADHS): Auch in psychischer und sozialer Hinsicht ist die Gesundheit zahlreicher Kinder durch Störungen und Auffälligkeiten belastet. Emotionale Störungen treten bereits im Kindesalter häufig auf, darunter werden Angststörungen, Phobien, Depressionen, Zwänge, posttraumatische Belastungssymptome und Somatisierungsstörungen (Störungen ohne organische Grundlage) verstanden (Schubert u.a. 2004). Sozialer Rückzug (u.a. unglücklich/traurig sein, verschlossen/lieber allein sein) wird von ca. 5% Eltern der 4- bis 10-jährigen Kinder beobachtet. Größere Unterschiede zwischen den Geschlechtern ergeben sich entsprechend den Aussagen der befragten Eltern hinsichtlich Angst/Depressivität ihrer Kinder im Alter von 4 bis 10 Jahren. Jungen zeigen demnach zu 12,5%, Mädchen zu 8,6% Verhaltensauffälligkeiten im emotionalen Bereich (Plück u.a. 2000).

Hyperkinetische Störungen gehören mit zu den häufigsten psychischen Auffälligkeiten im Kindesalter sowie zu den häufigsten Anlässen, Kinder in Erziehungsberatungsstellen, kinderpsychotherapeutischen Praxen und sozialpädiatrischen Zentren anzumelden (Hampel/Petermann 2004). Kinder mit ADHS weisen eine Störung der Aufmerksamkeit auf, sie haben eine geringere Impulskontrolle und eine gesteigerte motorische Aktivität, die dem Entwicklungsstand, dem Alter sowie der Intelligenz des Kindes nicht angemessen ist (Banaschewski u.a. 2004). Die Störungen treten vor dem 6. Lebensjahr auf und äußern sich situationsübergreifend, also in mehreren (zumindest zwei) verschiedenen Orten des sozialen Umfeldes (Familie, Kindergarten, Schule). Im frühen Kindesalter fallen vor allem die kurze Aufmerksamkeitsspanne, oppositionelles Verhalten und motorische Unruhe auf.

3.4 Frühkindliche Entwicklung und Bildung im Rahmen der Familie

In der gesellschaftlichen Realität gibt es vielfältige Formen des familialen Zusammenlebens sowie des gemeinsamen Wirtschaftens. Ein zentrales Kriterium für Konstellationen, in denen Kinder aufwachsen, ist, dass die als Familie bezeichneten Personengruppen in engen Beziehungen leben. „Familien sind somit unabhängig von ihrer Personenzusammensetzung ein Prototyp für enge oder intime Beziehungssysteme, die sich durch die Kriterien einer mehr oder minder stark ausgeprägten

Abgrenzung, Privatheit, Nähe und Dauerhaftigkeit kennzeichnen lassen“ (Schneewind 2002b, S. 106).

Für die meisten Kinder bietet die Familie – in welcher Form des familialen Zusammenlebens auch immer – den entscheidenden Rahmen für die kognitive, emotionale und sprachliche Entwicklung, die Persönlichkeits- und Sozialentwicklung sowie für die körperliche und psychische Gesundheit; damit hat die Familie einen entscheidenden Einfluss auf den Verlauf kindlicher Bildungsprozesse. Wenn die Konstanz der familiären Beziehungen auch nicht für alle Kinder Realität ist, so sind es doch immerhin mehr als 80% der Kinder, die in dauerhaften, von miteinander verheirateten Eltern geprägten familiären Umwelten aufwachsen (DJI-Familiensurvey[115]; vgl. auch Abschnitt 1.2.1).

Die Bildungswirksamkeit der Familie ist grundsätzlich charakterisiert durch folgende Merkmale:

- Die *genetische Verbindung* zwischen dem Säugling und seinen Eltern lässt bei Letzteren normalerweise Pflege- und Fürsorgeverhalten, Schutz- und Zuwendungsbereitschaft entstehen.
- Die *emotionale Bindung*, die die primären Bezugspersonen ihrem leiblichen Nachwuchs gegenüber empfinden bzw. den sie adoptierten oder angenommenen Kindern gegenüber entwickeln, bietet günstige Voraussetzungen für die Entwicklung von sicherer Gebundenheit und Vertrauen auf Seiten des Kindes.
- Das familiäre Beziehungssystem bietet dem Kleinkind die entscheidende Basis für die *Sprachentwicklung*. Sie vollzieht sich in einem komplexen Zusammenspiel von Körper, Seele und Geist und entfaltet sich in enger Vernetzung mit anderen Bereichen der kindlichen Entwicklung wie der kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklung (Zehnbauer/Jampert 2004).
- Zum einen ist Familie ein *Lebensraum*, in dessen lebensweltlich geprägtes Interaktions- und Kommunikationsgefüge das Kind hineinwächst. Zum anderen bringt es durch seine *individuelle Anlage, sein Temperament, Geschlecht* und seine *Resilienz* (Widerstandsfähigkeit) individuelle Elemente in das familiale Interaktions- und Beziehungsgefüge ein, das dadurch wiederum beeinflusst wird und sich verändert.
- Familie ist ein lebensweltlicher Zusammenhang, an dem das Kind von Anfang auf eine bestimmte Weise in der *Ganzheitlichkeit seiner Person* angenommen wird, wie es später in keinem anderen institutionellen Kontext mehr der Fall sein wird.
- Das Beziehungs- und Interaktionssystem der Familie ist *auf Dauer gestellt* und von *Reziprozität*[116] gekennzeichnet.
- Familie umfasst Personen, die sich in *unterschiedlichen Phasen des Lebenszyklus* befinden und über unterschiedliche Lebenserfahrungen verfügen, die zusammen einen grundlegenden, vielfältig facettierten und anregenden Entwicklungs- und Bildungskontext in kognitiver, psychosozialer und emotionaler Hinsicht bieten.
- Durch die aktive Teilnahme an den *alltäglichen Familientätigkeiten* (sowohl Alltagsorganisation und Alltagsbewältigung als auch Freizeitgestaltung) sowie durch seine frühzeitige *Einbindung in den familiären Beziehungs- und Kommunikationsaustausch* erhält das Kleinkind vielfältige Gelegenheiten, seine Persönlichkeit zu entwickeln und Gemeinschaftsfähigkeit zu erwerben.

115 Zum DJI-Familiensurvey vgl. Glossar.
116 Reziprozität = wechselseitig auf einander bezogene Kommunikation und Interaktion

Diese Merkmale des familialen Beziehungsgefüges werden durch individuelle und soziale sowie durch Lebenslagen bedingte Einflussfaktoren moderiert (vgl. Abschnitt 3.4.1 und Abschnitt 3.4.2).

3.4.1 Individuell und sozial bedingte Einflussfaktoren

„Die Familie“ und „das Kind“ sind begriffliche Konstrukte, mit denen die in der Realität bestehenden Unterschiede in den Entwicklungsvoraussetzungen von Kindern nicht zum Ausdruck kommen. In der Realität ist eine Vielzahl von Faktoren wirksam, die die individuellen Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten des Kindes ebenso wie die familiären Ressourcen, dem Kind angemessene Entwicklungs- und Bildungsgelegenheiten zu bieten, begrenzen oder erweitern.

(a) Temperaments-Eigenschaften

In seiner frühesten Lebensphase entwickelt sich das Kind in einer dichten sozialen und emotionalen Interaktion mit seinen Eltern bzw. mit anderen betreuenden Personen, und es bringt sich dabei von Anfang an als ein individuelles Wesen mit individuellen Anlagen und Reaktionsformen ein. Unterschiedliche Temperaments-Eigenschaften lassen sich häufig bereits zum Zeitpunkt der Geburt feststellen. „Üblicherweise werden drei Temperamentskategorien bei Neugeborenen unterschieden: irritierbare, schwer aufwärmbare und ‚einfache’ Temperamente“ (Dornes 1999, S. 31).

Säuglinge und Kleinkinder, die Kombinationen von Temperaments-Eigenschaften aufweisen, die als „schwieriges“ oder „langsam auftauendes“ Temperament bezeichnet worden sind, haben ein erhöhtes Risiko, im Laufe der Kindheit psychische Störungen wie Störungen des Sozialverhaltens, Angst- und Anpassungsstörungen zu entwickeln (Zentner 1993). Über ein „einfaches“ Temperament zu verfügen, stellt einen unmittelbaren Entwicklungsvorteil dar, weil die Persönlichkeitseigenschaften solcher Neugeborenen den Umgang mit ihnen einfacher, angenehmer und lustvoller gestalten sowie zu förderlichen positiven Rückmeldungen und Interaktionsspiralen zwischen dem Kind und seiner Familie führen, die sich im Laufe der Entwicklung stabilisieren und später auch außerhalb des familialen Beziehungsnetzes positiv wirksam werden (Dornes 1999).

Die Deutung, wann ein Kind ein als eher günstig oder ungünstig wahrgenommenes Temperament besitzt, ist von den sozio-kulturellen Bedingungen abhängig, die den Anpassungskontext bestimmen. Was beispielsweise in einer Kultur, in der kein geregeltes und stressreiches Lebens- und Arbeitsprogramm existiert, als normale Verhaltensäußerung des Kindes aufgefasst wird, kann in einem anderen kulturellen Kontext als unangepasstes, problematisches Verhalten gedeutet werden (Vyt 1993).

(b) Geschlechterdifferenz

Die Ausformung einer Geschlechtsidentität ist der Prozess der biografischen Auseinandersetzung mit den Vorgaben sowie den „Spiel“räumen in einer gesellschaftlichen Kultur der Zweigeschlechtlichkeit. Sie ist elementar für die Lebensphase der Kindheit und ein „je individueller Prozess der Konstruktion

der eigenen Geschlechtlichkeit“ (Expertise Rabe-Kleberg, S. 9).[117]

Neuere Ergebnisse der Hirnforschung tragen zu dieser Sichtweise den Aspekt bei, dass am Anfang der Hirnentwicklung in geschlechtlicher Hinsicht keine „Tabula rasa“ besteht. Die Gehirne von Mädchen und Jungen sind von Anfang an eher „weiblich“ oder eher „männlich“ ausgerichtet, in der Realität tritt jedoch beides immer als Mischform auf (ebd.).

In der Interaktion mit den Eltern oder anderen nahen Bezugspersonen bringen Jungen und Mädchen von Geburt an ihre unterschiedlichen Dispositionen zur Geltung. Mädchen signalisieren vom ersten Tag an eine höhere Kontaktbereitschaft und größere Nähe, reagieren sensibler auf Emotionsäußerungen. Diese Reaktionen werden spezifisch durch menschliche Stimmen hervorgerufen. Jungen im Säuglingsalter hingegen signalisieren weniger soziales Interesse, halten weniger Augenkontakt. Sie können die affektive Regulation weniger aufrechterhalten als Mädchen, lächeln weniger, sind irritierbarer, schreien mehr und lassen sich schlechter beruhigen (Weinberg u.a. 1999). Durch ihre höhere emotionale Labilität rufen sie zwar höhere Aufmerksamkeit hervor, die Interaktionen sind jedoch schwieriger und nehmen leichter einen „kritischen Verlauf“, wobei sie damit wahrscheinlich höhere Anforderungen an die Bezugspersonen stellen (Bischof-Köhler 2002).

Die Eltern ihrerseits gehen mit Jungen und Mädchen nicht nur unterschiedlich um, ihr Verhalten ist auch in Abhängigkeit von ihrem eigenen Geschlecht unterschiedlich. „Es lässt sich (...) so etwas wie ein *mütterlicher* und ein *väterlicher* Verhaltensstil ausmachen, der zwar durch das Geschlecht des Kindes dann noch weiter modifiziert wird, in dem sich die Eltern selbst aber bereits recht deutlich voneinander abheben“ (Bischof-Köhler 2002, S. 88). Während bei den Vätern körperliche Aktivitäten, robuste Bewegungsspiele und aufregende, das Explorationsverhalten anregende Spiele dominieren, reden Mütter viel mit ihren Kindern, belehren sie, lesen ihnen vor und setzen Spielzeug ein, um sie anzuregen (Bischof-Köhler 2002).

Ein bewusst das Geschlecht differenzierendes Erziehungsverhalten erscheint geradezu notwendig, um bei beiden Geschlechtern zu einer gelingenden Entwicklung beizutragen (ebd.). In Kindertageseinrichtungen, wo sich fast ausnahmslos Frauen mit der Betreuung und Erziehung der Kinder befassen[118], neigen die Erzieherinnen dazu, Geschlechtsdifferenzen zu negieren oder zu übersehen, und auch männliche Erzieher scheinen dazu beizutragen, bei beiden Geschlechtern ein eher dem femininen Stereotyp entsprechendes oder geschlechtsneutrales Verhalten zu loben und dadurch zu verstärken. Während ruhiges Spiel sowohl von männlichen als auch weiblichen Erziehern bevorzugt wird, werden die als typisch jungenhaft geltenden Verhaltensweisen wie Aggressivität, wildes Spiel und Raufen als störend empfunden und gegebenenfalls negativ sanktioniert.

(c) Behinderungen

Mit dem Begriff der *Behinderung* war bis weit in die 60er-Jahre des 20. Jahrhunderts hinein

117 Eine Übersicht über den Forschungsstand bieten Baron-Cohen (2004); Eliot (2001); Maccoby (2000); vgl. hierzu auch Rabe-Kleberg (Expertise).

118 In Kindertageseinrichtungen sind 97,5% des pädagogischen Personals weiblich (Expertise Rabe-Kleberg).

überwiegend ein medizinisches Verständnis verbreitet, nach dem Behinderung Ausdruck eines Defektes ist, der das Individuum daran hindert, wesentliche Sozialisationsziele zu erreichen. Auch die Förderung der als behindert eingestuften Kinder war dementsprechend defektorientiert (Beck 2002). Eine neuere Sichtweise von Behinderung stellt demgegenüber den Aspekt der *erschwerten sozialen und gesellschaftlichen Teilhabe* in den Vordergrund und drängt auf verstärkte Integration. Behinderungen gelten nach diesem Verständnis „als erhebliche Partizipationserschwernisse, die mit länger andauernden, umfänglichen Beeinträchtigungen von Aktivitäten und/oder Impairments einhergehen und besondere Hilfen erforderlich machen" (Beck 2002, S. 187). Ob sich Impairments (Schädigungen) oder Beeinträchtigungen zu Behinderungen erweitern, hängt zum einen vom Individuum ab, ferner von seinen Erfahrungen, Kompetenzen, physischen und psychischen Dispositionen, von der Art und Schwere der Beeinträchtigungen, von den subjektiv und objektiv erlebten Belastungen und eigenen Sinnperspektiven, zum anderen von der gesellschaftlichen und sozialen Umwelt, die wesentlich beeinflusst, in welchem Ausmaß Unterstützung und Hilfestellung für den Kompetenzerwerb und die Entwicklung von Handlungsstrategien gegeben werden und von welchen Einstellungen und Erwartungen die Interaktionen getragen sind (ebd.).

In Deutschland existieren keine belastbaren repräsentativen Daten über die Anzahl von Kindern, die mit Behinderungen leben. Die Schwerbehindertenstatistik, die lediglich Behinderungen mit einem Grad von 50% und mehr erfasst, kann nur bedingt herangezogen werden, denn Kinder sind hier generell unterrepräsentiert. So werden viele Schädigungen im frühen Alter noch nicht erkannt, und selbst gravierende Phänomene werden nicht als Behinderung eingestuft. Darüber hinaus sind viele sozialstaatlichen Leistungen für Kinder nicht in gleicher Weise wie bei Erwachsenen von der amtlichen Anerkennung als „schwerbehindert" abhängig, so dass kein Anreiz auf amtliche Feststellung besteht und diese Behinderungen auch nicht in der Statistik geführt werden (Schubert u.a. 2004). Schätzungen hinsichtlich der Anzahl von behinderten Kindern lassen sich vornehmen, wenn die amtliche Statistik über Schwerbehinderte, die Schulstatistik (im Hinblick auf Sonderschulen), die Einrichtungen, die behinderte Kinder betreuen, sowie die Anzahl der Kinder, bei denen ein Förderbedarf festgestellt wurde, zusammen herangezogen werden. In der Altersgruppe der 0- bis 6-jährigen Kinder ist von rund 200.000 als behindert einzuschätzenden Kindern auszugehen (Beck 2002). Diese Schätzungen sind jedoch als untere Grenze anzusehen, da die psychisch behinderten Kinder sowie die „von Behinderung bedrohten" nicht mit einbezogen sind.

Fundamentale Entwicklungsfähigkeiten und Behinderung: Am Anfang seiner Entwicklung entfaltet das Kind fundamentale Fähigkeiten, die all seinen Denkprozessen und sozialen Interaktionen zugrunde liegen und die Basis seines Selbstwertgefühls bilden. Da diese Fähigkeiten auf den ersten emotionalen Interaktionen beruhen, sind sie als funktionelle emotionale Fähigkeiten zu verstehen. Jede steht für einen neuen Schritt in der Entwicklung, und alle höheren Ebenen des Denkens und Problemlösens bauen auf diesen fundamentalen Fähigkeiten auf (Greenspan/Wieder 2001). Zu diesen Fähigkeiten gehört, Interesse an der sichtbaren, hörbaren und fühlbaren Welt zu nehmen und sich selbst beruhigen zu können (Selbstregulierungsfähigkeit), sich auf Beziehungen zu anderen Menschen einzulassen, eine komplexe Gestik zu entwickeln und mehrere Handlungen zu einer gezielten Problemlösungssequenz zu verknüpfen, Ideen und Vorstellungen zu entwickeln und diese in der Realität zu verankern.

Normalerweise gelingt dem Kind der Erwerb dieser Fähigkeiten in früher Kindheit, doch hängt dieser davon ab, ob *neurologische* Stärken oder Schwächen des Kindes sein Funktionsvermögen fördern oder hemmen, ob seine *Interaktionsmuster* die Beziehung zu Eltern und anderen Personen seiner Umgebung erleichtern oder erschweren und ob die *Verhaltensmuster* in der Familie förderlichen oder hinderlichen Einfluss ausüben.

Physiologische Beeinträchtigungen stellen ein Hindernis für das Kind dar, sich die Welt in einem „normal" fortschreitenden Entwicklungsprozess in Interaktionen mit seiner Umwelt anzueignen. Solche physiologischen Beeinträchtigungen sind durch Störungen der sensorischen Reaktivität (hohe oder niedrige Reizschwelle), Störungen der Verarbeitung von Sinnesdaten und Störungen bei der Herausbildung und Abfolge oder bei der Planung von Reaktionen (Schwierigkeiten, den Körper zielgerichtet zu bewegen) gegeben. Sie erschweren es dem Kind, Beziehungen zu seinen Eltern oder Betreuungspersonen aufzubauen und mit ihnen zu kommunizieren, wodurch seine Lern-, Reaktions- und Entfaltungsmöglichkeiten behindert werden. Die Interaktionen von Seiten des Kindes sind von seinen neurologischen, physiologischen Beeinträchtigungen geprägt, haben ihrerseits aber auch Auswirkungen auf das Verhalten der Eltern ihrem Kind gegenüber.

Individuelle Förderung behinderter Entwicklung: Die Förderung von behinderten Kindern unterscheidet sich je nach zugrunde liegender Auffassung von Behinderung darin, welche prinzipiellen Entwicklungsmöglichkeiten erwartet werden. Werden Kinder, die besondere Förderbedürfnisse haben, über ihre „Defekte" und Krankheitssyndrome definiert, so werden auch Prognosen gestellt, die Aussagen über die Begrenztheit ihrer Entwicklungsmöglichkeiten machen. Erwartungen, die mit der Prognose einhergehen, wirken auf das Kind zurück und beeinflussen seinen Entwicklungsverlauf. Prozesse des kulturellen Zurückbleibens, wie sie beispielsweise bei geistiger Behinderung entstehen, sind demnach weit mehr auf eine fehlende ökologische Passung des sozialen Kontextes zurückzuführen als auf veränderte Natureigenschaften des behinderten Kindes. Die Entwicklung der höheren psychischen Strukturen ist auf sozialen und emotionalen Austausch angewiesen. Dadurch, dass das kulturelle Zurückbleiben häufig mit Entwicklungsproblemen der Sprachproduktion verbunden ist, sind Behinderte schnell von anregenden Entwicklungskontexten abgeschnitten (Jantzen 2002). Behinderte Kinder bedürfen daher einer Förderung, die auf die individuellen Entwicklungsbedürfnisse des jeweiligen Kindes eingeht und es aus dem Wissen um die Entwicklungs- und Bildungspotenziale der frühen Kindheit heraus anregt und unterstützt.

Familialer Kontext der Entwicklung behinderter Kleinkinder: Intimität, emotionale Bindungen sowie ein spezifisches Norm- und Wertgefüge sind Merkmale der Familie, die auch dem behinderten Kind einen verlässlichen Rahmen für seine physische, kognitive, emotionale und soziale Entwicklung bieten können. Inwieweit dies tatsächlich gelingt, hängt zum einen von den internen psychischen Dispositionen und innerfamiliären Prozessen, zum anderen von den objektiven Lebensbedingungen der Familien ab. Behinderte Kinder stellen Stressoren für das Familiensystem dar, beanspruchen die emotionalen und sozialen Kapazitäten der Familie in besonderem Maße (Jantzen 2002). Da bei geringen sozio-ökonomischen Ressourcen Problemlagen in der Regel kumuliert auftreten, sind sozial

benachteiligte Familien oft in vielfältiger Weise innerfamiliär, gesundheitlich sowie von den Wohnbedingungen her belastet.

Die Chancen behinderter Kleinkinder, im Rahmen der Familie ausreichende Entwicklungsförderung zu erhalten, sind unter den vielfältigen Beeinträchtigungen, die mit sozialer Benachteiligung einhergehen, eingeschränkt. So ist die Inanspruchnahme der von der Gesetzlichen Krankenversicherung (GKV) getragenen Früherkennungsuntersuchungen U 1 bis U 9 für das Säuglings-, Kleinkind- und Vorschulalter gerade in der unteren Sozialschicht und in ausländischen Familien unbefriedigend (Schubert u.a. 2004). Während in den ersten beiden Lebensjahren des Kindes (U 3 bis U 7) die Inanspruchnahme noch bei 90% liegt, finden die späteren Untersuchungen (U 8 und U 9) deutlich geringeren Zuspruch. Gerade diese Untersuchungen sind im Hinblick auf Entwicklungsverzögerungen und Behinderungen jedoch besonders wichtig. Eine beschleunigte Früherkennung, insbesondere bei geistiger Behinderung, erheblicher Entwicklungsverzögerung, Hör- und Sehstörungen, ermöglicht eine rechtzeitige Förderung, um auch dem behinderten Kind dabei zu helfen, seine fundamentalen Entwicklungsfähigkeiten zu entfalten (Beck 2002).

(d) Resilienz (Widerstandsfähigkeit)[119]

Ergebnisse der Risikoforschung haben gezeigt, dass mit Gefährdungen und Belastungen in den Lebensbedingungen der Kinder dauerhafte Beeinträchtigungen der kindlichen Entwicklung einhergehen (Laucht u.a. 2000). Zum einen gelten bestimmte biologische und psychologische Merkmale des Individuums als Entwicklungsgefährdung (z.B. genetische Belastungen, geringes Geburtsgewicht, schwieriges Temperament), zum anderen psychosoziale Merkmale der Umwelt (z.B. materielle Notlagen, Kriminalität, psychische Erkrankung eines Elternteils, niedriges Bildungsniveau).

Nicht alle Kinder, die in der frühen Kindheit Risiken ausgesetzt sind, durchlaufen Entwicklungswege, die mit nachteiligen Folgen oder Störungen verbunden sind. Viele zeigen in einem höheren Alter eine ganz normale, manchmal sogar eine besonders günstige Entwicklung. Schlechte Ausgangsbedingungen zwingen also keineswegs dazu, Risikokindern eine schlechte Prognose zu stellen (Wustmann 2004). Es müssen vielmehr die individuell gegebenen Möglichkeiten der Bewältigung von Seiten des Kindes mit berücksichtigt werden. Diese hängen maßgeblich mit den das Risiko mildernden bzw. schützenden, protektiven Bedingungen der Eigenschaften des Kindes und seiner sozialen Umwelt zusammen. Solche Faktoren sind nicht lediglich die Kehrseite von das Risiko erhöhenden Faktoren. Ein guter familiärer Zusammenhalt beispielsweise ist nicht für sich genommen bereits ein Schutzfaktor in der Entwicklung des Kindes, sondern zunächst „nur“ als eine entwicklungsförderliche Bedingung seines Aufwachsens zu verstehen. Familiärer Zusammenhalt wird zum Schutzfaktor dann, wenn Risikoeffekte durch ihn abgemildert oder völlig aufgehoben werden, bzw. wenn eine Gefährdung vorliegt und diese durch den schützenden Faktor abgepuffert wird.

---

119 Von Resilienz – oder auch Widerstandsfähigkeit – wird gesprochen, wenn die kindliche Entwicklung durch signifikante Bedrohungen gefährdet ist und die belastenden Lebensumstände erfolgreich bewältigt werden. Resilienz beschreibt einen dynamischen Prozess (Wustmann 2004; Jantzen 2002), in dem die Erfahrungen gelungener Bewältigung von Belastungen ebenso wirksam werden wie positive Bindungsbeziehungen zu Bezugspersonen (Laucht u.a. 2000).

Bei den das Risiko mildernden Bedingungen lassen sich drei Einflussebenen unterscheiden (Scheithauer/Petermann 1999; zit. nach Wustmann 2004, S. 46):

- „*Kindbezogene Faktoren* (personale Ressourcen; Eigenschaften, die das Kind beispielsweise von Geburt an aufweist, wie ein positives Temperament);
- *Resilienzfaktoren* (Eigenschaften, die das Kind in der Interaktion mit seiner Umwelt sowie durch die erfolgreiche Bewältigung von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben im Verlauf erwirbt; diese Faktoren spielen bei der Bewältigung von schwierigen Lebensumständen eine besondere Rolle, z.B. ein positives Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, aktives Bewältigungsverhalten);
- *Umgebungsbezogene Faktoren* (Merkmale innerhalb der Familie und im weiteren sozialen Umfeld des Kindes, z.B. eine stabile emotionale Beziehung zu einer Bezugsperson, Modelle positiven Bewältigungsverhaltens)."

Als resilient eingestufte Kleinkinder fielen nach den Ergebnissen der bisher größten Längsschnittstudie zur Resilienz (Kauai-Studie, Werner 1999) im Alter von 2 Jahren durch ihr selbstständiges und selbstbewusstes, nach Autonomie strebendes Verhalten sowie durch ihre gut entwickelten Kommunikations- und Bewegungsfähigkeiten auf. Darüber hinaus zeigten sie aber auch die Fähigkeit, in schwierigen Situationen Hilfe zu erbitten. Sie waren in das Spiel mit Gleichaltrigen gut integriert, zeigten Neugier und Explorationsverhalten. Von ihrem Temperament her wiesen sie Merkmale des „einfachen Temperamentes" auf, die nicht nur genetisch günstigere Entwicklungsbedingungen bedeuten, sondern auch bei ihren Bezugspersonen positive Reaktionen auslösen (Wustmann 2004; Werner 1999). Die meisten resilienten Kinder entwickeln ein sicheres Bindungsverhalten. Damit geht eine größere Kompetenz einher, mit emotionalen Belastungen umzugehen, was eine gute Voraussetzung für ein erfolgreiches Bewältigungsverhalten darstellt (Wustmann 2004). Die Schulbildung der Mutter erwies sich als wichtiger Schutzfaktor, denn sie beeinflusst maßgeblich den Umgang der Mutter mit ihrem Baby und Kleinkind (Werner 1999).

Die große Bedeutung einer stabilen und positiven Primärbeziehung wird auch durch die Ergebnisse der Mannheimer Risikokinderstudie gestützt (Laucht u.a. 2000, 1999). Gute Entwicklungschancen haben Säuglinge, deren frühe Bezugspersonen sich feinfühlig verhalten und mit einem Respons auf die kindlichen Signale eingehen. Doch auch das Interaktionsverhalten des Kindes nimmt Einfluss auf den Entwicklungsverlauf. So entwickelten sich sehr kleine, zu früh geborene Kinder bis zum Grundschulalter deutlich günstiger, wenn sie im Kontakt mit der Mutter häufiger lächelten und längeren Blickkontakt aufnahmen als weniger positive und kontaktbereite Frühgeborene (Laucht u.a. 2000).

Schützende Bedingungen summieren sich ebenso wie Risikobelastungen in ihren Effekten und verstärken sich gegenseitig. Ein Kind, das in seiner Umwelt gute Bindungsbeziehungen zu wichtigen Bezugspersonen aufbauen konnte, Verlässlichkeit und Wertschätzung erfährt, wird sich selbst als wertvoll und kompetent erleben, ein positives Selbstbild und ein erhöhtes Gefühl der Selbstwirksamkeit entwickeln. Diese Kinder sind im weiteren Entwicklungsverlauf auch in der Lage, zu anderen Menschen zwischenmenschliche Beziehungen aufzubauen und soziale Unterstützung zu

erlangen. Eine solche Kumulation von risikomindernden Bedingungen kann im Fall widriger Lebensumstände dazu beitragen, Stressereignisse und Problemsituationen als weniger belastend zu erleben sowie Fähigkeiten zu ihrer Bewältigung zu entwickeln (Wustmann 2004; Laucht u.a. 2000).

3.4.2 Einfluss besonderer Lebenslagen

Die Lebenslagen von Kindern unterscheiden sich erheblich, je nach familialem Hintergrund, nach Bildungstand, sozio-ökonomischer Lage, kultureller und ethnischer Zugehörigkeit sowie regionalen Gegebenheiten. Eine Vielzahl von Dimensionen bestimmen dabei die Lebenslagen, insbesondere das Bildungs- und Ausbildungsniveau, der Erwerbsstatus, die Gesundheit, die Wohnsituation und das Wohnumfeld, die Familiensituation und die sozialen Netzwerke sowie das Einkommen und Vermögen.

(a) Einkommensarmut[120]

Da ein zentrales Merkmal von Armut die Einkommensarmut ist und die Vergabe von Sozialhilfe an die Einkommenssituation gebunden ist, kann die Sozialhilfequote als ein Armutskriterium gelten (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ] 1998). Die Sozialhilfequote von Kindern ist umso höher, je jünger diese sind (Bundesministerium für Gesundheit und Soziale Sicherung [BMGS] 2005).[121] Kinder sind damit von allen Altersgruppen in Deutschland anteilsmäßig am stärksten vom Armutsrisiko betroffen.

Sozialhilfebezug von Familien bedeutet nicht nur, dass ihr eingeschränkte ökonomische Ressourcen zur Verfügung stehen, Sozialhilfebezug beruht oft auch auf eingeschränkten sozialen und kulturellen Ressourcen. Das Bildungsniveau der Sozialhilfeempfänger liegt deutlich unter dem durchschnittlichen Bildungsniveau der Bevölkerung (niedrigere schulische Bildungsabschlüsse, häufiger keine abgeschlossene Berufsausbildung). Dies kann – unabhängig von der Einkommenslage – zu einer mehrdimensionalen Unterversorgung führen, die sich in vielfacher Hinsicht auswirkt und auf die Entwicklungs- und Bildungsbedingungen von Kindern durchschlägt (BMFSFJ 1998). Es hängt zwar auch von den Persönlichkeitsmerkmalen und der Art des Bewältigungsverhaltens der Betroffenen ab, wie sich Armutsbedingungen auf die familialen Ressourcen und die Entwicklungsbedingungen der Kinder auswirken (Walper 1999), doch bedeutet Einkommensarmut ein erhöhtes Entwicklungsrisiko für Kinder, denn die Auswirkungen von Armut sind „nicht von den Einflüssen der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Bildungsschicht oder zu einem sozialen Milieu zu trennen“ (Klocke 2001). Kinder aus einkommensarmen Elternhäusern haben einen erschwerten Zugang zur kulturellen und sozialen Welt bzw. geringere Chancen zum Aufbau von kulturellem und sozialem Kapital (Bourdieu 1983) – auch dann, wenn an den Sozialhilfebezug Zusatzleistungen geknüpft sind, die die soziale und kulturelle Teilhabe ermöglichen sollen (BMGS 2005, S. 73).

---

120 Zur Definition von Armut und Armutsbetroffenheit von Kindern in Deutschland vgl. Kapitel 1.

121 Die Sozialhilfestatistik bildet das tatsächliche Ausmaß der Kinderarmut jedoch nur unzureichend ab, da ein Teil der Berechtigten seinen Anspruch auf Sozialhilfe nicht realisiert, sodass eine größere Anzahl von Kindern in verdeckter Armut aufwächst (Hock u.a. 2000b). Durch die Zusammenführung von Sozialhilfe und Arbeitslosenhilfe im neuen Arbeitslosengeld II (ALG II) seit dem 01.01.05 ergibt sich in dieser Hinsicht eine neue Konstellation.

Armut als solche muss keine unmittelbare Beeinträchtigung für das Wohlbefinden von Kindern bedeuten, doch indirekt kann sie die Bedingungen familialer Interaktion verschlechtern und somit das Wohlsein der Familienmitglieder beeinträchtigen. Es sind vor allem das fehlende materielle und soziale Unterstützungspotenzial sowie die hohen zeitlichen Belastungen der Mütter und Väter, die bei eingeschränkten Strategien der Bewältigung zu einer nachteiligen Veränderung der Familiendynamik führen. Insbesondere kleine Kinder werden stärker vom Interaktions- und Erziehungsklima der Familie beeinflusst als von Lebenslagenfaktoren wie der sozio-ökonomischen Position der Familie (Walper 1999).

Der Frage, wie sich Einkommensarmut im Vorschulalter auf die Entwicklung der Kinder im Vergleich zu Kindern aus ökonomisch besser gestellten Familien auswirkt, bildet das „Kernstück" einer Untersuchung, die vom Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS) in Frankfurt durchgeführt wurde und die den Gesamtverband der Arbeiterwohlfahrt (AWO) mit allen relevanten Einrichtungen und Fachkräften in Ost- und Westdeutschland einbezog (AWO 2000; Hock u.a. 2000a, 2000b). Die Studie stellte in den westdeutschen Einrichtungen und Diensten der AWO ein Viertel als arm und drei Viertel als nicht arm zu bezeichnende Kinder fest. In den ostdeutschen Einrichtungen entsprach fast ein Drittel der Kinder dem Kriterium „arm" und etwas über zwei Drittel dem Kriterium „nicht arm".[122] Die Armutsbetroffenheit ist umso größer, je höher die Problembelastung des Umfeldes der Einrichtungen, je höher die Arbeitslosenquote, Sozialhilfequote und je schlechter die Wohnqualität ist.[123]

Vorschulkinder in einkommensarmen Elternhäusern müssen in vier Dimensionen Einschränkungen hinnehmen (AWO 2000):

- Im Bereich der *Grundversorgung* lassen sich bei über einem Drittel Mängel nachweisen (regelmäßig und unregelmäßig anfallende Kosten für Ernährung werden nicht oder nicht regelmäßig bezahlt; Kind kommt hungrig und ungepflegt in die Einrichtung, nimmt aus finanziellen Gründen nicht an den Mahlzeiten teil, besitzt nicht die notwendige Bekleidung).
- Dies trifft auch auf den *kulturellen Bereich* zu: Ebenfalls über ein Drittel der armen Kinder ist im Hinblick auf Spielverhalten, Sprachverhalten und Arbeitsverhalten auffällig. Die letztgenannten großen Unterschiede im kulturellen Bereich machen deutlich, dass arme Vorschulkinder mit geringerer Wahrscheinlichkeit den regulären Übertritt in die Regelschule schaffen als Kinder aus nicht armen Verhältnissen.
- Auch im *sozialen Bereich* sind arme Kinder zu über einem Drittel benachteiligt. Arme Kinder sind weniger wissbegierig, äußern weniger ihre Wünsche, nehmen weniger am Gruppengeschehen teil und haben weniger Kontakt zu anderen Kindern der Gruppe.
- Die Unterschiede im *gesundheitlichen Bereich* sind zwischen armen und nicht armen Vorschulkindern zwar am wenigsten stark ausgeprägt, doch sind die armen Kinder auch in dieser

122 Als definitorische Abgrenzung wurde in der Studie für „arme Kinder" Folgendes festgelegt: „Von ‚Armut' wird immer und nur dann gesprochen, wenn ‚familiäre Armut' vorliegt, das heißt, wenn das Einkommen der Familie bei maximal 50% des deutschen Durchschnittseinkommens liegt. Kinder, bei denen zwar Einschränkungen beziehungsweise eine Unterversorgung in den genannten Lebenslagendimensionen festzustellen sind, jedoch keine familiäre Armut vorliegt, sind zwar als ‚arm dran' oder als benachteiligt zu bezeichnen, nicht jedoch als ‚arm'" (AWO 2000, S. 29).

123 Zu beachten ist, dass es sich hierbei um keine repräsentative Studie handelt, sondern um ein Spiegelbild einer auf die Einrichtungen bezogenen Stichprobe. Aber auch diese skizziert eine reale Lage von Kindern und ihren Familien.

Beziehung deutlich benachteiligt (AWO 2000; Hock u.a. 2000b). So kommen Einnässen und motorische Auffälligkeiten, ein Zurückbleiben in der körperlichen Entwicklung, chronische Erkrankungen und Kranksein überhaupt weit häufiger in der Gruppe der armen Kinder vor (Hock u.a. 2000b).

Benachteiligung oder multiple Deprivation[124] sind nicht automatisch die Folge von Einkommensarmut, auch sind die Grundversorgung, die Förderung kultureller und sozialer Kompetenzen sowie die gesunde Entwicklung von Kindern unter Armutsbedingungen nicht automatisch gefährdet. Ein gutes Familienklima und gemeinsame Aktivitäten der Familie beeinflussen die Entwicklungs- und Bildungsbedingungen armer Kinder positiv. In diesem Kontext erwies sich – den Ergebnissen der ISS-Studie entsprechend – als stärkster Einflussfaktor, und damit als bedeutsamster für die Entwicklung von Auffälligkeiten, das Ausmaß, in dem die Eltern sich kindzentriert verhielten und Zeit mit ihren Kindern in Form von gemeinsamen Aktivitäten verbrachten (AWO 2000).

Armut ist ein wichtiger, aber nur *ein* Faktor, der die Lebenslage eines Kindes bestimmt. Bei der Untergruppe der Kinder, die trotz Armut im Wohlergehen leben, lassen sich förderliche Voraussetzungen ausmachen, die den mit Armut einhergehenden Auswirkungen entgegenwirken können. Als „Schutzfaktoren" wirken sich Kenntnisse der deutschen Sprache bei zumindest einem Elternteil, keine Überschuldung, ausreichend gute Wohnbedingungen, gutes Familienklima mit geringen Streitigkeiten sowie regelmäßige gemeinsame Aktivitäten der Familie aus (AWO 2000). „Mit Blick auf die gesamte Lebenslage des Kindes erweist sich (...) unter anderem das Ausmaß an gemeinsamen familiären Aktivitäten als ein wichtiger Faktor für die Entwicklung des Kindes im Vorschulalter. Dies gilt für arme, aber auch für nicht arme Kinder" (AWO 2000, S. 56).

(b) Migration[125]

Die Entwicklungsbedingungen von Migrantenkindern sind in der frühen Kindheit u.a. durch folgende Charakteristika gekennzeichnet (BMFSFJ 2000a, S. 88ff.):

- Die mit der Migration verbundenen besonderen Bedingungen von Ehe und Familiengründung können sich sowohl auf die innerfamiliären Beziehungen als auch auf die Sozialisationsbedingungen der Kinder belastend auswirken. Migrantinnen und Migranten sowohl der ersten als auch der zweiten Zuwanderergeneration, die – was häufig der Fall ist – einen Ehepartner in der Herkunftsgesellschaft suchen, sind im Hinblick auf Partneranpassung und Familienbildungsprozess oftmals mit besonderen Problemen konfrontiert. Familien, in denen die Frauen die Erstwanderer waren (13% gegenüber 76% Familien mit männlichen Pionierwanderern; Özel/Nauck 1987; zit. nach BMFSFJ 2000a, S. 92), erwiesen sich als besonders konfliktanfällig. Gemeinsam zugewanderte Familien haben sehr viel günstigere Voraussetzungen, die Schwierigkeiten des Eingliederungsprozesses sowie die Eigendynamik der Veränderungen inner-

124 Benachteiligung liegt dann vor, wenn in einigen wenigen Lebens- und Entwicklungsbereichen des Kindes „Auffälligkeiten" vorliegen, von „multipler Deprivation" ist die Rede, wenn in zentralen Lebens- und Entwicklungsbereichen Beeinträchtigungen gegeben sind (AWO 2000).

125 Zur Situation von Migrantenfamilien in Deutschland vgl. auch Kapitel 1, insbesondere Abschnitt 1.3.2.

und außerfamilialer Aufgabenverteilung und Kompetenzen auszubalancieren.

- Der Wert, der Kindern beigemessen wird, unterscheidet sich nach jeweiliger Nationalität und nimmt unterschiedlich Einfluss auf die *Erziehungsziele und Sozialisationspraktiken* der Eltern. Obwohl grundsätzlich bei allen Nationalitäten der psychologisch-emotionale Wert stärkere Zustimmung erfährt als der ökonomisch-utilitaristische, ist letzterer in vietnamesischen und türkischen Familien jedoch stärker ausgeprägt als in deutschen, italienischen und griechischen Familien. Das bedeutet jedoch nicht, dass der psychologisch-emotionale Wert eine geringere Bedeutung hat. Anders als in deutschen Familien, in denen die Generationsbeziehungen „auf die emotionale Dimension spezialisiert" sind (BMFSFJ 2000a, S. 98), haben die Generationsbeziehungen in vietnamesischen und türkischen Familien eher einen multifunktionalen Charakter. Der ökonomisch-utilitaristische Wert von Kindern verbindet sich zweckmäßiger Weise mit Sozialisationspraktiken, die auf lebenslange Loyalität und Engagement des Kindes für seine Eltern abzielen. Elterliche Behütung und Kontrolle sowie die Betonung des kindlichen Gehorsams haben einen höheren Stellenwert. Auf Kinder als psychologisch-emotionalen Wert richten sich hingegen Erwartungen, die in Richtung Unabhängigkeit, Individualismus und Selbstständigkeit zielen, die hier zu erwartenden Erziehungspraktiken haben somit die Autonomie des Kindes als normative Vorgabe.
- Die kulturell unterschiedlich geprägten Wertvorstellungen hinsichtlich von Kindern strukturieren auch den Umgang mit Kleinkindern sowie die frühkindlichen Pflegepraktiken (Betreuungsformen) unterschiedlich. Gesellschaften mit utilitaristischer Orientierung nehmen eine eher gewährende Haltung zu ihren Kindern ein und sind weniger daran interessiert, deren frühzeitigen Erwerb von Fertigkeiten und Kenntnissen zu unterstützen. Während Gesellschaften mit einer eher psychologisch-emotionalen Werthaltung hinsichtlich ihrer Kinder zunehmend die kindlichen Bedürfnisse wahrnehmen, lässt sich in Gesellschaften mit ökonomisch-utilitaristischen Erwartungen an Kinder – dies belegen Studien mit türkischen Migrantenfamilien – eine Tendenz zur *Rationalisierung* in der Mutter-Kind-Beziehung, insbesondere der frühkindlichen Pflegepraktiken feststellen.

Familien mit Migrationshintergrund aus Kulturen mit soziozentrischer Ausrichtung sind in umfassendere soziale Netzwerke eingebunden, in denen Verwandte, aber auch Bekannte und Nachbarn eine besondere Rolle spielen. Man spricht von *Familismus*, wenn Familienbeziehungen „sowohl durch ein tiefes Gefühl von Loyalität, Reziprozität und Solidarität gegenüber den anderen Familienmitgliedern als auch durch das Bewusstsein, dass die Familie eine Erweiterung des Selbst darstellt", gekennzeichnet sind (Leyendecker 2003, S. 406). Familismus, insbesondere die Mitbetreuung der Kinder durch Verwandte, kann als ein positiver Faktor gelten, der die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung unterstützt (Leyendecker 2003), kann aber auch mit der Gefahr des Scheiterns in der Umgebungskultur verbunden sein.

Aufgrund anderer kultureller Wurzeln der Migrantenfamilien aus soziozentrischen Gesellschaften unterscheiden sich die Vorstellungen hinsichtlich des Erziehungsverhaltens gegenüber Säuglingen und Kleinkindern zum Teil ganz erheblich von denen europäischer Kulturen. So sind Zuwendung, Zärtlichkeit und Nachsichtigkeit gegenüber Verfehlungen in der Säuglings- und Kleinkindphase

kennzeichnend für islamische (insbesondere türkische) Familien, die das vergleichsweise strenge Verhalten deutscher Eltern ihren Kleinkindern gegenüber eher als Lieblosigkeit deuten (Leyendecker 2003). Die Forderung nach striktem Gehorsam taucht in der Erziehung türkischer Familien nur sehr graduell auf und wird zumeist vom Vater erhoben. Mit dem Eintritt in die öffentlichen Betreuungs- und Bildungsinstitutionen wird diese an die Erzieherinnen und Erzieher sowie Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer delegiert. Diese müssen sich auf Kinder einstellen, die nicht in gleicher Weise wie deutsche Kinder auf Autonomie hin erzogen wurden und bisher wenig Grenzsetzung erfahren haben.

Migrantenfamilien und Einkommensarmut: Vorschulkinder ohne deutschen Pass sind überproportional von Einkommensarmut betroffen. Die Armutsquote ist nach den Ergebnissen der Studie des ISS zur Armut im Vorschulalter bei ihnen mit über 40% mehr als doppelt so hoch wie bei den deutschen Kindern (vgl. auch Abschnitt 1.3.2). Dies ist vor allem durch das häufig niedrige Bildungsniveau von Zuwanderern bedingt, und – damit einhergehend – durch die höhere Wahrscheinlichkeit gering entlohnter Beschäftigung sowie eines größeren Risikos, arbeitslos zu werden, ferner durch die Unsicherheit des Aufenthaltsstatus[126] sowie teilweise durch die fehlende Arbeitsberechtigung auf Seiten der Eltern (Tucci/Wagner 2005; Hock u.a. 2000b; Bremer 2000; Hanesch u.a. 2000; vg. auch Abschnitt 1.3.2). Hiervon sind nicht alle Gruppen der Migrantinnen und Migranten in gleichem Ausmaß betroffen. So belegen z.B. Tucci und Wagner (2005), dass die Armutsquote bei Personen aus westlichen Ländern im Vergleich zur Armutsquote in der Mehrheitsbevölkerung unterdurchschnittlich hoch ist, während Zugewanderte aus nicht-westlichen Ländern sowie Aussiedlerinnen und Aussiedler überdurchschnittliche Armutsquoten aufweisen. Die ISS-Studie kommt zu davon teilweise abweichenden Ergebnissen. Hier wird herausgearbeitet, dass Vorschulkinder, die eine EU-Staatsbürgerschaft haben oder türkischer Herkunft sind, eine leicht über dem Durchschnitt liegende Armutsquote aufweisen und sehr viel höhere Armutsquoten vor allem bei Kindern aus dem früheren Jugoslawien sowie Kindern aus anderen Ländern auftreten, die nicht zu den klassischen Zuwanderungsländern gehören – hierzu zählen häufig Kinder von Bürgerkriegsflüchtlingen bzw. Asylbewerbern (Hock u.a. 2000b).

Wenn sich auch die Wohnsituation von Migrantenfamilien insgesamt deutlich verbessert hat, z.B. auch der Sozialwohnungsbestand gerade ihnen offen steht (Hinrichs 2003), liegt der Wohnstandard von Migrantenfamilien deutlich hinter dem der deutschen Familien. Vor allem bezüglich der Standardanforderungen, „ein Wohnraum pro Person“ sowie „Zentralheizung“, haben (insbesondere die türkischen) Migrantenfamilien schlechtere Wohnbedingungen als Deutsche (Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration 2004, Abschnitt 7.4). Für die Kinder bedeutet dies, geringe Rückzugsmöglichkeiten und schlechte Lernbedingungen zu haben (Bremer 2000). Unter besonders beengten und belastenden Verhältnissen wohnen Asylbewerber, Flüchtlinge und Spätaussiedler in Übergangsheimen, Billigpensionen und Notunterkünften (Hanesch u.a. 2000).

In den Großstädten der Ballungsgebiete wohnen Migrantenfamilien überwiegend häufig in einem

126 Knapp jedes zehnte arme Kind in der Untersuchung des ISS hat einen unsicheren Aufenthaltsstatus, etwa 80% dieser Kinder gelten als arm.

Wohnumfeld, das überwiegend sozialräumlich konzentriert benachteiligende Entwicklungsbedingungen für Kinder aufweist. Migrantenfamilien wohnen überdurchschnittlich häufig in unattraktiven, verkehrsreichen und durch hohe Umweltbelastungen gekennzeichneten Stadtteilen. Zumeist sind sie auf Altbaugebiete, alte Vorortkerne, Arbeiterquartiere mit großer Nähe zu Industriestandorten, Schlichtwohnungen aus der Nachkriegszeit und Sozialwohnungen in stark verdichteten Großsiedlungen verwiesen (Bremer 2000; vgl. auch Abschnitt 1.3.4).

(c) Sozialräumliche Bedingungen

Welchen Einfluss der Sozialraum auf die Entwicklungsprozesse von Kleinkindern ausübt, wurde bisher kaum untersucht. Es ist jedoch davon auszugehen, dass die Wohnbedingungen und Bedingungen des näheren sozialen Umfeldes von Anfang an auf die Lernprozesse und Erfahrungen zur Aneignung von Welt einwirken und dass unterschiedliche Erfahrungen im räumlich-dinghaften Lebensumfeld sich auch unterschiedlich auf die Entwicklungs- und Bildungsprozesse der Kinder auswirken (vgl. auch Abschnitt 1.3.4).

In den ersten drei Lebensjahren sind Kinder zunächst in ihrem räumlichen Aktionsradius noch deutlich eingeschränkt, weil sie von Betreuung und Aufsicht durch die Eltern oder andere Bezugspersonen unmittelbar abhängig sind. Zwischen 3 und 6 Jahren bedürfen Kinder immer stärker auch der „wohnungsnahen Spielräume", um ihren Bedürfnissen nach sozialen Kontakten, nach Identifikation und Rückzug, nach selbstständigem Handeln, Lernen und Erkennen der persönlichen Grenzen, nach Bewegung und Körperbeherrschung entsprechen zu können (BMFSFJ 1998). Räumliche Gegebenheiten, die den Bedürfnissen und Erfordernissen der Entwicklung von Kinder nicht gerecht werden, können von den Kindern in dieser frühen Altersphase zwar vermutlich zu einem Teil kompensiert oder „abgepuffert" werden, indem sie mit Hilfe von Phantasie und Kreativität selbst Räume schaffen und vorhandene Raumstrukturen und Raumfunktionen gemäß ihren Bedürfnissen uminterpretieren. Kumulierte Belastungen und Risiken machen eine solche Kompensation jedoch unwahrscheinlich (Steinhübl 2005). Unzureichende Gegebenheiten setzen dem kindlichen „Erfahrungs- und Erprobungsraum" enge Grenzen mit der Folge von Entwicklungsrisiken sowie Risiken für das Wohlbefinden der Kinder. Zu hohe „Dichte" und „Enge" im Wohnbereich sowie mangelnde Rückzugsmöglichkeiten „können bei Kindern die volle Entfaltung der Psychomotorik, die Leistungsfähigkeit und Intelligenz sowie die Fähigkeit, soziale Kontakte aufzunehmen, beeinträchtigen. Aggressivität und sogar psychische Krankheit gelten als mögliche Folgen zu kleiner Wohnungen" (Joos 1995, S. 172).

Wohn- und Wohnumfeldbedingungen: Die Wohnsituation (Wohnung und Wohnumfeld) kann nach ersten Ergebnissen des DJI-Kinderpanels bei 31% der 5- bis 6-jährigen Vorschulkinder und 8- bis 9-jährigen Schulkinder[127] als *mehrfach risikobelastet*, bei 34% als *durchschnittlich* und bei 35% als *positiv* gelten (Alt 2005; Steinhübl 2005).[128] Somit wohnt fast ein Drittel der 5- bis 6-jährigen Kinder

127 Da sich die Ergebnisse für beide Kohorten nur unwesentlich unterscheiden, werden sie übergreifend dargestellt.

128 Die Daten der ersten Erhebungswelle des DJI-Kinderpanels (vgl. Glossar) beruhen auf Befragungen von Eltern in Ost- und Westdeutschland und zum Teil von deren Kindern. Unter „Wohnsituation" wird dabei das Leben in unterschiedlichen Wohntypen – Größe, Zustand und Ausstattung der Wohnung –, Umweltbelastung,

in kleinen und schlecht ausgestatteten Wohnungen in anregungsarmen, verkehrsreichen Gegenden. Positive Wohnumstände, die als Ressource der Kinder gelten können, sind dagegen im Osten nur etwa halb so häufig wie im Westen anzutreffen (18% zu 38%) (Steinhübl 2005).

Wohnsituation und ökonomische Lage: Zwischen der ökonomischen Lage der Eltern und der Wohnsituation der Familie besteht nach Ergebnissen des Kinderpanels ein deutlicher Zusammenhang insofern, als sich diese mit steigendem Äquivalenzeinkommen[129] linear verbessert. Von denjenigen Personen, die zum „ärmsten" Viertel der Gesamtbevölkerung gehören, wohnen über die Hälfte (53%) in für Kinder mehrfach risikobelasteten Wohnlagen, nur 13% wohnen in „Ressourcenlagen". Das „reichste" Bevölkerungs-Viertel hat demgegenüber zu 50% eine sehr positive Wohnsituation für Kinder (Steinhübl 2005).

Wohnsituation in städtischen und ländlichen Regionen: Ein Leben auf dem Land bietet vielen Kindern positive Lebensbedingungen. Lediglich 13% der Kinder leben nach Ergebnissen des Kinderpanels dort in mehrfach risikobelasteten Wohnsituationen, 52% jedoch in positiven. In den stark verdichteten Großstädten sieht dies anders aus: 46% der Kinder leben dort in problematischen, 24% in Wohnlagen, die Ressourcen bieten. Insgesamt wachsen mehr Kinder in den städtischen Gebieten mit hoher Verdichtung auf als in ländlichen Gegenden, was vermutlich auf die geringeren Angebote an Arbeitsplätzen sowie die geringere kulturelle und soziale Attraktivität ländlicher Regionen zurückzuführen ist (ebd.).

Zwischen der Wohnsituation und der sozialen und wirtschaftlichen Lage einer *Region* besteht ein deutlicher Zusammenhang. Regionale Belastung bedeutet eine überdurchschnittlich hohe Arbeitslosen- und Sozialhilfequote, überdurchschnittlich hohe kommunale Schulden und eine im Mittel niedrige Abiturientenquote bei gleichzeitig hoher Anzahl von Schulabgängern ohne Abschluss. Je positiver eine Region in diesen Hinsichten abschneidet, desto geringer ist der Anteil der mehrfach risikobelasteten Wohnlagen (er nimmt von 42% in belasteten Regionen auf 25% in privilegierten Regionen ab), und desto höher steigt der Anteil der positiven Wohnlagen (von 22% in belasteten Regionen auf 37% in privilegierten Regionen). In ostdeutschen Regionen ist der Zusammenhang zwischen Wohnsituation und regionalen Bedingungen gravierender ausgeprägt als in westdeutschen: Es gibt im Osten mehr als doppelt so viele risikobelastete Regionen wie im Westen (50% zu 24%), nur 14% können im Osten als privilegierte Region gelten gegenüber 37% im Westen.

Sozialräumliche Segregation: Mit der räumlichen Spaltung der deutschen Großstädte nach Quartieren, in denen bevorzugt Arme oder Reiche leben, sind *ökonomische Ungleichheit* (Einkommen, Eigentum und Position auf dem Arbeitsmarkt), *soziale Unterschiede* (Bildung, gesundheitliche Lage, soziale Teilhabe und Position auf dem Wohnungsmarkt) sowie *kulturelle Unterschiede* (ethnische Zugehörigkeit, Religion, zivilisatorische Verhaltensformen und normative Orientierungen) verbunden (Boos-Nünning 2000). In den unterprivilegierten Stadtteilen wohnen überdurchschnittlich viele deutsche sozialhilfeabhängige und von Arbeitslosigkeit Betroffene sowie Migranten und

---

Verkehrssicherheit, Bebauungsdichte zusammengefasst.

129 Zum Äquivalenzeinkommen vgl. Glossar.

Migrantinnen, Flüchtlinge und Aussiedler bzw. Aussiedlerinnen mit ihren Kindern. Die Segregation ist strukturell (Mietpreise) oder gesetzlich (Einweisung durch die Kommune) bedingt.

Familien mit Migrationshintergrund leben überwiegend in den Ballungszentren (Steinhübl 2005; Boos-Nünning 2000) und sind hier wiederum auf bestimmte Stadtteile konzentriert (Hinrichs 2003; Bremer 2000). Insbesondere das Aufwachsen von Kindern in großstädtischen „sozialen Brennpunkten" ist durch defizitäre Lebensbedingungen geprägt, die einen Mangel an Anregung, Spiel- und Entfaltungsmöglichkeiten bedeuten sowie eine facettenreiche soziale Problematik befördern. Viele Migrantenfamilien leben in ethnisch homogenen Milieus und suchen die Nähe ihrer Landsleute. Segregiertes Wohnen ist jedoch nicht nur Folge freiwilliger Segregation, sondern vor allem auch Folge einer deprivierten sozio-ökonomischen Lage. Den positiven Auswirkungen von ethnisch homogenen Milieus („Binnenintegration"; Elwert 1982; zit. nach Bremer 2000) stehen die erschwerte Einbindung in die Kommunikationsnetze der Mehrheitsgesellschaft sowie der erschwerte Zugang zu deren Normen, Werten und Gewohnheiten gegenüber. Kinder aus Migrantenfamilien erhalten auf diese Weise unzureichende Möglichkeiten, von Anfang an die deutsche Sprache zu erlernen, kulturelle Besonderheiten und Umgangsweisen des Zuwanderungslandes sowie plurale Lebensformen und Lebensorientierungen kennen zu lernen (Boos-Nünning 2000; Bremer 2000).

Auch Aussiedlerfamilien leben, wenn es ihnen gelingt, die üblicherweise am Anfang ihres Aufenthaltes im Zuwanderungsland stehenden Übergangswohnheime hinter sich zu lassen, räumlich konzentriert und sind fast immer auf Sozialwohnungen in Großsiedlungen verwiesen. Aussiedlerfamilien werden durch defizitäre Wohnbedingungen bzw. Bedingungen des Wohnumfeldes vor vielfältige soziale Probleme gestellt (Boos-Nünning 2000).

Eine ungünstige Lage und Ausstattung der Wohnung sowie des Wohnstandorts lassen räumlich konzentrierte benachteiligte Lebenssituationen entstehen, die die vorhandenen sozio-kulturellen Unterschiede noch vergrößern. Das bedeutet, dass es sich bei der räumlichen Konzentration von sozial benachteiligten Gruppen nicht nur „um ein Abbild, eine Übertragung sozialer Ungleichheit in den (städtischen) Raum" handelt (Dangschat 2000, S. 209). Die Verräumlichung sozialer Ungleichheit bedeutet eine *Verstärkung* sozialer Ungleichheiten, denn die Wohnungsbedingungen bzw. Bedingungen des Wohnumfeldes schränken die Handlungs- und Partizipationsmöglichkeiten ein, und wirken zudem benachteiligend (Dangschat 2000; Häußermann 2000). Die räumliche Konzentration von sozial benachteiligten Familien wirkt sich für die Entwicklungs- und Bildungsprozesse der Kinder in solchen armen Quartieren gravierend aus. Da die Qualität der Kindertageseinrichtungen und der Schulen zumeist geringer ist, haben diese Kinder überwiegend verminderte Chancen im Hinblick auf Bildung, Schulerfolg und spätere Berufsaussichten.

3.5 Frühkindliche Entwicklung und Bildung im Rahmen erweiterter Bildungsgelegenheiten

Neugierde und spielerisches Erkunden sind wesentliche Triebfedern der Weltaneignung. Beides gehört zwar zur „Natur des Kindes", stellt sich jedoch nicht naturwüchsig ein. Eine wesentliche Voraussetzung ist, dass das Kind ein „entspanntes Feld" vorfindet, das sowohl durch Sicherheit als

auch durch Anregung gekennzeichnet ist (Sachser 2004). Ist diese Voraussetzung gegeben, treten Neugier und Spiel nahezu unerschöpflich auf, bedürfen die Lernvorgänge, die in ihrem Kontext auftreten, keiner weiteren Verstärkung durch Erwachsene, weil sie durch die positiven Emotionen, die durch das Spiel erzeugt werden, intrinsisch motiviert sind. Solche Lernvorgänge im „entspannten Feld" bestehen nicht nur in der Übernahme vorhandenen Wissens und Könnens, sie schaffen auch Neues, das sich in Strategien der Problemlösung und Bewältigung niederschlägt. Eine entscheidende Frage ist daher, wie „entspannte Felder" in Familie, außerfamiliären Betreuungsinstitutionen sowie in der Schule beschaffen sein müssen, um dem Kind (entsprechend dem jeweiligen Alter) sowohl Sicherheit als auch Anregung zu vermitteln (ebd.).

Die Vorstellung von der ausschließlichen und ununterbrochenen Betreuung durch eine einzige *Bezugsperson*, in der Regel durch die Mutter (Ahnert 2002; Bowlby 1969), wurde von der Bindungstheorie im Zuge ihrer empirischen Prüfung und Weiterentwicklung aufgegeben (vgl. Abschnitt 3.2.). Sowohl kulturvergleichende als auch historische Analysen der Lebensbedingungen von Kleinkindern zeigen, dass seit den Anfängen der Menschheitsgeschichte auf vielfältige Weise versucht wird, die mütterliche Betreuung des Kindes durch Betreuungsarrangements zu erweitern, um befriedigende Versorgungs- und Entwicklungsbedingungen zu gewährleisten und das Überleben der Kinder zu sichern.[130]

Ausgehend von kulturvergleichenden empirischen Analysen wird heute in der Entwicklungspsychologie davon ausgegangen, dass auch das Kleinkind unserer Zeit auf die Betreuung durch mehrere Bezugspersonen hin „angelegt" ist (Expertise Ahnert). Es ist nicht primär die Frage, ob sich eine einzige Bezugsperson fortgesetzt und vor allem ohne Unterbrechung dem Kind widmet, sondern es geht darum, ob die frühe Betreuung durch die primäre Bezugsperson bzw. die Mutter so gestaltet ist, dass sie mit den Grundbedürfnissen und Entwicklungserfordernissen des Säuglings und Kleinkindes konform geht und es dem Kind gelingt, eine sichere Bindung als Ausgangsbasis für die eigenaktive Aneignung von Welt zu seinen Bezugspersonen aufzubauen (vgl. Abschnitt 3.2.2). Sensitivität (Feinfühligkeit) im Umgang mit dem Kind ist nach den Ergebnissen der Längsschnittstudie des NICHD Early Child Care Research Network (1997) die dominierende Einflussgröße auf die Bindungssicherheit in der Mutter-Kind-Beziehung, unabhängig davon, ob sich das Kind ausschließlich zu Hause oder in nicht-mütterlicher Betreuung befindet, und gleichgültig, ab welchem Alter und in welcher Weise (Betreuung durch den Vater, im erweiterten Familienkreis, durch Kindermädchen, Tagesmütter oder Kindertageseinrichtungen) es betreut wurde (Expertise Ahnert; Ahnert 2002). Sensitivität grenzt sich von Überbehütung dadurch ab, dass die Reaktionen der Bezugspersonen für die Entwicklung fördernd sind, also „Respekt für die kindliche Autonomie bezeugt wird" (Grossmann u.a. 2003, S. 237).

---

130 Anthropologische Beobachtungen in noch existierenden Jäger- und Sammler-Gemeinschaften beispielsweise zeigen, dass in Abhängigkeit von Arbeitsaufgaben, Jahreszeit und Alter die Mütter ihre Kinder mit sich tragen, aber auch in der Obhut älterer (Geschwister-)Kinder und anderer Erwachsener zurücklassen (Ahnert 2002). Der zeitliche Rahmen, in dem die Mütter ihre Kinder selbst betreuen, variiert in Jäger- und Sammler-Gemeinschaften beträchtlich, er reicht von der Ausschließlichkeit der Betreuung bis hin zu einer anteiligen, innerhalb des Stammes geregelten kollektiven Betreuung der Nachkommen. Studienergebnisse legen den Schluss nahe, dass es im Wesentlichen die *kollektive Form* der Betreuung gewesen ist, „die es unseren Vorfahren erlaubt hat, ihren Nachwuchs erfolgreich aufzuziehen und gleichzeitig bessere Lebensbedingungen zu entwickeln" (Expertise Ahnert).

Erweiterte Settings der Betreuung können unter diesen Voraussetzungen dem Kind vielfältige Anregungen bieten. Ihm eröffnen sich durch die Erweiterung seines bisherigen Lebensumfeldes neuartige Erfahrungen der kulturellen, materiellen und sozialen Welt, die seine Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung sowie seine kognitive, soziale und emotionale Entwicklung befördern.

3.5.1 Müttergruppen, Spiel- und Krabbelgruppen, Eltern-Kind-Gruppen als Bildungsgelegenheiten der Kleinkindphase

In der Kleinkindphase, also dem Zeitraum zwischen Geburt und dem 36. Lebensmonat, verbringen heute viele Säuglinge und Kleinkinder bestimmte Zeiten des Tages oder der Woche in erweiterten, über die unmittelbare familiäre Umwelt hinausweisenden Erfahrungsräumen. Diese neuen Erfahrungsräume bieten dem Kleinkind vielfältige Entwicklungs- und Bildungsanregungen. Zugleich bedeuten neue Erfahrungsräume auch Diskontinuität (Griebel 2003) und Verunsicherung des bisherigen Lebenszusammenhanges des Kindes, die seine physischen und psychischen Kräfte herausfordern (vgl. Kapitel 5).

Frühe erweiterte Bildungsgelegenheiten des Kindes sind zum einen privat organisierte Gruppen von Müttern, die sich während der Schwangerschaft in Vorbereitungskursen bzw. vor oder nach der Entbindung kennen gelernt haben und ihre Bekanntschaft auch während der frühen Kindheit ihres Kindes fortsetzen, oder die sich mit anderen Müttern zusammentun, um Austauschmöglichkeiten zu haben und eine eventuelle Isolation zu überwinden. In diesen Gruppen sind die Kleinkinder zumeist gleichaltrig, wenn nicht vereinzelt ältere Geschwister zu den Treffen mitgenommen werden. Zum anderen werden Spiel- und Krabbelgruppen sowie Eltern-Kind-Gruppen gegründet, die von Eltern mit Kleinkindern von 0 bis 3 Jahren genutzt werden. So werden in Krabbelstuben zum Beispiel Kinder von 4 Monaten bis zu 3 Jahren aufgenommen, in selbstorganisierten Spielkreisen aber auch Kinder von einem Jahr bis zu maximal 4 Jahren (BMFSFJ 2002c). Diese Gruppen sind ebenfalls teils in Privatinitiative im Rahmen von Selbst- und Nachbarschaftshilfe organisiert und finanziert, oftmals jedoch auch von öffentlichen und freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe, den Kirchen und gemeinnützigen Vereinigungen finanziert bzw. finanziell unterstützt.

All diese informellen Gruppen sind sowohl für die Betreuungs- und Erziehungsleistungen der Mütter (seltener Väter) als auch für die Entwicklungsprozesse der Kleinkinder von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Sie erfüllen – mit Blick auf die Betreuungspersonen – den wichtigen Zweck, Kontakt zu anderen in gleicher Lebenslage und mit Kindern in gleicher Altersphase herzustellen und dadurch ein Austauschforum für Erfahrungen und offene Fragen im Zusammenhang des Umgangs mit dem Kleinkind zu schaffen. Im Kreis von anderen Müttern erfahren sie soziale Unterstützung sowie Wertschätzung ihrer Tätigkeit, unter Umständen auch gegenseitige Betreuungsmöglichkeiten. Es konnte mehrfach nachgewiesen werden, dass kollektive Betreuungsmodelle eher dazu geeignet sind, die mütterliche Betreuungsqualität aufrechtzuerhalten. Erfahrene Unterstützung in der Betreuung und positiven Bewertung ihres Tuns stehen mit größerer Betreuungsbereitschaft und Fürsorge der Mutter in einem eindeutigen Zusammenhang (Expertise Ahnert). In einem Betreuungsmodell mit wenig Hilfen in der Nachwuchsbetreuung ist die mütterliche Feinfühligkeit im Umgang mit ihrem Kind sehr

viel störanfälliger.

Das Kleinkind profitiert von diesen früh in seinem Leben auftretenden zusätzlichen Erfahrungsräumen auch unmittelbar und in mehrfacher Hinsicht. Solche Zusammentreffen in privaten oder institutionell zur Verfügung gestellten Räumen ermöglichen es ihm, neuartige Eindrücke zu sammeln und bisher nicht gekannte Lernerfahrungen zu machen, die seiner Entwicklungsphase entsprechen. Das Kind kann sich in diesen neuen Erfahrungsräumen der Nähe seiner Mutter bzw. Eltern versichern, das heißt, es kann sich altersphasengemäß im Schutze der dyadischen Beziehung entwickeln, sich beruhigen und trösten lassen, wenn Situationen zu beängstigend sind oder die in dieser Entwicklungsphase limitierte Kapazität der Informationsverarbeitung übersteigen.

In der Spätphase der Kleinkindzeit (19. bis 36. Lebensmonat) nimmt das Autonomiebestreben des Kindes zu. Die voranschreitende Entwicklung mentaler Strukturen und Gedächtnisleistungen vergrößert die Handlungsfähigkeit des Kindes. Die neuen Tendenzen der Selbstbehauptung wirken sich auf die Mutter-Kind-Beziehung aus, die sich den veränderten Entwicklungsbedürfnissen des Kindes anpassen muss, indem sie zwar weiterhin sensitive Begleitung bietet, dem Autonomiebestreben des Kindes gegenüber jedoch offen ist. Die emotionale Bindung zum Vater verstärkt sich in dieser Entwicklungsphase nicht zuletzt gerade dadurch, dass er das Explorationsbedürfnis des Kindes ermutigt und die Bedürfnisse des Kindes nach Selbsterkundung unterstützt (ebd.).

Müttergruppen und Eltern-Kind-Gruppen bieten in dieser Altersphase jenen Kindern, die zu Hause keine Geschwister haben, große Anregungsvielfalt und daher die Möglichkeit zu zahlreichen kognitiven, sozialen und emotionalen Bildungsprozessen, die sie in ihrem familiären und häuslichen Umfeld nicht oder nicht in dieser Weise vorfinden würden. Durch den neuen Erfahrungsraum und die Begegnung mit Gleichaltrigen erhält das Kind zusätzliche Impulse, die Perspektive anderer einzunehmen und deren Emotionen zu verstehen. Das Kind ist zunehmend in der Lage, soziale Verhaltensweisen zu entwickeln, es kann nun mit anderen Kindern, wenn diese weinen, Mitgefühl entwickeln (und beginnt nicht mehr selber zu weinen, wie dies noch in der Frühphase der Kleinkindzeit der Fall war). Der Umgang mit anderen Kindern dient aber auch den Abgrenzungsbedürfnissen, die mit der Identitätsentwicklung des Kindes in dieser Altersphase einhergehen. Die ausgeprägte Verteidigung von Objekten als „mein“ stellen Versuche dar, das Selbst von anderen abzugrenzen. Gleichzeitig imitiert das Kind ausgeprägt andere Personen seiner Umgebung, um sich so zu verhalten, so zu fühlen und so auszusehen wie diese. Dies betrifft vor allem die Geschlechtsidentifikation (vgl. Abschnitt 3.2.1). Zwar nehmen auch hierbei die primären Bindungspersonen eine bedeutsame Rolle ein, doch suchen sich Kleinkinder auch in der Gesellschaft von Gleichaltrigen zunehmend bewusst gleichgeschlechtliche Spielpartner. In der Interaktion mit ihnen verfestigt sich ihr geschlechtstypisches Verhalten und bildet sich ihre Geschlechtsrolle aus.

3.5.2 Tagespflege und Kindertageseinrichtungen als Bildungsgelegenheiten der Kleinkind- und Vorschulphase

Mit Aufnahme in die Tagespflege oder in eine Kindertageseinrichtung entsteht für das Kleinkind eine

grundsätzlich andere Situation als im Erfahrungsraum der Müttergruppen, Eltern-Kind-Gruppen etc. Es wird hierbei aus der Obhut der Mutter heraus in eine durch professionelles Betreuungspersonal oder andere Erwachsene hergestellte Obhut sowie in eine neue Umgebung gegeben. Mutter und Vater entschwinden für mehrere Stunden des Tages aus dem Blickfeld des Kindes. An ihre Stelle treten nun andere Erwachsene sowie Kinder gleichen oder unterschiedlichen Alters. Auch diese Erfahrungsräume bieten sowohl in der Früh- und Spätphase der Kleinkindzeit als auch in der Vorschulphase (3. bis 6./7. Lebensjahr) Bildungsgelegenheiten, die die Entwicklungsprozesse im familiären Umfeld auf vielfältige Weise ergänzen und erweitern können, wenn das Kind sicher gebunden ist. Sie müssen jedoch auch ihrerseits qualitative Bedingungen erfüllen, damit dies der Fall ist (vgl. Kapitel 5).

Fremdbetreuung und Mutter-Kind-Bindung: Der Besuch einer Kindertageseinrichtung, vor allem in der Frühphase der Kleinkindzeit, stand in Deutschland lange im Verdacht, die sichere Bindung zwischen Mutter und Kind zu zerstören und vor allem der sozialen Entwicklung des Kindes abträglich zu sein (Lamb/Ahnert 2003; Rauh 2002). Neuere Forschungsergebnisse, insbesondere die umfangreichen Studien des NICHD Early Child Care Research Network, erbrachten keine Belege dafür, dass eine Betreuung von Kleinkindern durch andere Personen als die Eltern *generell* zu problematischen Mutter-Kind-Beziehungen führt (Karsh 2000; NICHD Early Child Care Research Network 1997). Das Fürsorgeverhalten bleibt auch dann die dominierende Einflussgröße in der Mutter-Kind-Beziehung, wenn das Kind viele Stunden am Tag eine zusätzliche Betreuung erfährt, vorausgesetzt, die Mutter verhält sich in der verbleibendem Zeit dem Kind emotional zugewandt. Damit dies zur Aufrechterhaltung der Mutter-Kind-Beziehung möglich ist, darf die im Alltag verbleibende familiäre Zeit für Interaktionen nicht zu knapp bemessen sein, ferner dürfen Alltagsprobleme das Familienleben nicht über die Maßen belasten (Ahnert/Lamb 2003).

Bindungsbeziehungen zu außerfamiliären Betreuungspersonen: Wenn das Kleinkind in der Tagesbetreuung auch zu bisher fremden Erwachsenen und professionellen Betreuungspersonen Bindungsbeziehungen aufbaut, dann sind diese von einer – entwicklungspsychologisch gesehen – anderen Qualität sowie auf den Betreuungskontext von Tagespflege und Kindertageseinrichtung begrenzt. Erzieher-Kind-Bindungen sind weder durch die Qualität der Mutter-Kind-Bindung festgelegt, noch können sie die Beziehung zur Mutter ersetzen. Die unterschiedlichen Bindungsbeziehungen, die das Kind in Familie und Tagesbetreuung aufbaut, „scheinen auf voneinander separierbaren Interaktionsgeschichten zu basieren und demzufolge spezifische Interaktionserfahrungen des Kindes mit den jeweiligen Bindungspersonen im jeweiligen Kontext abzubilden“ (Expertise Ahnert, S. 23).

Trotz dieser Unterschiede müssen die Erzieher-Kind-Beziehungen, sollen sie die kognitiven, sozialen und emotionalen Entwicklungsprozesse des Kindes fördern, in gleicher Weise soziale Nähe und Interaktion garantieren wie die Beziehungen zu primären Bindungspersonen, denn sowohl Nähe als auch Kommunikation und Interaktion sind Erfordernisse der menschlichen Individualentwicklung. Die Anwesenheit der Tagesmutter oder Erzieherin impliziert daher nicht nur Aufsicht und Versorgung, sondern muss „Gestaltung von sozialer Interaktion“ sein (ebd.) und dabei der aktuellen Entwicklungsphase des Kindes sowie seinen lebensphasenspezifischen Bedürfnissen Rechnung tragen.

Für die gesamte Phase des Kleinkind- und Vorschulalters gilt, dass Kinder einen Betreuungsrahmen brauchen, der wiederkehrende Merkmale enthält, d.h. Kontinuität und Stabilität gewährleistet, um dadurch Überschaubarkeit und Vorhersagbarkeit zu ermöglichen (was gegen allzu kurze und wechselnde Arbeitszeiten und häufigen Wechsel der Bezugspersonen spricht). In der Betreuungsperson bzw. der Erzieherin muss das Kind ein empathisches Gegenüber vorfinden, damit sich Vertrauen und Bindung einstellen können. Vielfältige bestätigende Zuwendung trägt dazu bei, das kindliche Selbstbild positiv zu beeinflussen. Den Entwicklungsphasen des Kindes entsprechend sollte sich die Betreuungspraxis von der *dyadischen zur gruppenorientierten Betreuungspraxis* hin verändern. Dabei wird das Beziehungsnetz des Kindes zunächst um einige neue Betreuungspersonen erweitert und später auf die Kindergruppe ausgedehnt (ebd.).

3.5.3 Bedeutung früher Kontakte zu Gleichaltrigen

Forschungsergebnisse zu Gleichaltrigen-Beziehungen in früher Kindheit legten noch in den 1950er-Jahren den Schluss nahe, dass Kleinkinder nicht wirklich aneinander interessiert sind und sich gegenseitig eher als Objekte und weniger als Personen behandeln. Kleinkindern wurde, selbst wenn sie Spielgefährten hatten, die Fähigkeit zur Entwicklung von Freundschaften abgesprochen (Shonkoff/Phillips 2000). Diese Sichtweise wurde aufgrund umfangreicher empirischer Untersuchungen deutlich ausdifferenziert. Sowohl über die Fähigkeit, bereits sehr früh Beziehungen und Bindungen einzugehen, als auch über die Herausforderungen, die mit dem Prozess des Eintretens in soziale Interaktionen mit Gleichaltrigen innerhalb von Spielgruppen sowie Gruppen in Kinderbetreuungseinrichtungen verbunden sind, liegen inzwischen differenzierte Erkenntnisse vor. Grundsätzlich gilt jedoch, dass die Qualität der Beziehungen im frühkindlichen Alter sehr viel weniger erforscht ist als die im Schulalter (Ahnert 2003; Shonkoff/Phillips 2000). Während die Tatsache, dass Peer-Kontakte für die Entwicklung von Kleinkindern eine wichtige Rolle spielen, allgemein anerkannt ist, widmen sich bisher nur wenige Untersuchungen der Frage, welche Bedeutung die Gleichaltrigen-Kontakte von Kindern in Eltern-Kind-Gruppen, Krippen und Krabbelstuben haben (Schneider/Wüstenberg 2001).

Beziehungen zu anderen Kindern aufzubauen, ist eine der vorrangigen Entwicklungsaufgaben der frühen Kindheit. In welcher Weise dies den Kindern gelingt, ist zum einen für die Kinder in dieser Altersphase von Bedeutung. Andere Kinder schaffen einen sozialen Kontext, in dem das Selbstwertgefühl, die Kompetenz und die Einstellung zur Welt einer positiven oder negativen Bewertung unterzogen werden. Zum anderen sind sie für spätere Entwicklungsphasen der Kinder von Bedeutung, da die in früher Kindheit erworbenen Interaktionsmuster in einem Zusammenhang mit der Lösung von Entwicklungsaufgaben der mittleren Kindheit und des Jugendalters stehen (Shonkoff/Phillips 2000). Darüber hinaus ist von Bedeutung, mit welchen Kindern Spiel- und Freundschaftsbeziehungen aufgebaut werden, da die Erfahrungen, die in Gleichaltrigen-Gruppen gewonnen werden, zu einem Teil auch von der Persönlichkeit der Kinder abhängen, mit denen interagiert wird.

Schon sehr früh begegnen sich Kinder mit großem Interesse an ersten Interaktionen, körperlichen Berührungen und Verständigungen. Der vertraute Kontakt mit Gleichaltrigen ist vom frühen

Kindesalter an für die Entwicklung fördernd und hat eine eigene Qualität, die nicht durch Bindungsbeziehungen zu Erwachsenen zu ersetzen sind (Schneider/Wüstenberg 2001). Das gegenseitige Interesse der Gleichaltrigen lässt sich bereits im 1. Lebensjahr beobachten (Schneider/Wüstenberg 1993). Säuglinge werden beim Anblick anderer Säuglinge aufgeregt und schauen sich mit hoher Aufmerksamkeit ausgiebig an, wenn sie die Gelegenheit dazu bekommen. Zwischen dem 6. und dem 9. Lebensmonat beginnen sie, die Aufmerksamkeit des anderen Kindes auf sich zu ziehen, lächeln es an und vokalisieren. Zwischen dem 9. und dem 12. Lebensmonat entdecken Kleinkinder, sich gegenseitig zu imitieren, und legen damit den ersten Grundstein für das gemeinsame Spiel. In dem Zeitraum zwischen 1. und 2. Lebensjahr nimmt die Komplexität der Handlungen, die Kinder miteinander ausführen können, stark zu. Gegenseitige Imitation macht deutlich, dass die Intentionen des anderen Kindes wahrgenommen und geistig verarbeitet werden. Mit den ersten Erfahrungen, Bedeutungen zu teilen, Intentionen des anderen zu erfassen und reziproke Rollen zu übernehmen, werden erste Spielroutinen etabliert. Dabei kommt der Sprache eine herausragende Rolle zu. Kindern, die in der späten Kindheitsphase und der Vorschulphase klar sprechen sowie ihre Gedanken sprachlich kommunizieren können, gelingt es leichter, das Spiel mit anderen Kindern aufrechtzuerhalten, als Kindern, die diese Fähigkeiten weniger gut entwickelt haben (Shonkoff/Phillips 2000). Grundsätzlich ist dies eine schwierige Aufgabe für kleine Kinder. Spielinteraktionen sind noch sehr von Störeinflüssen abhängig und zerbrechen leicht; deshalb ist von besonderer Bedeutung, wie die Spielumwelt von den Erwachsenen strukturiert wird. Auch scheint wichtig, dass Kinder ihre Spielpartner gut kennen bzw. oft die Gelegenheit erhalten, mit denselben Kindern zu spielen. Auf der Basis häufigen gemeinsamen Spiels kann sich am ehesten reifes Spiel mit vielfältigen Formen der Interaktion entwickeln. Die kognitive Entwicklung, die im zweiten und dritten Lebensjahr rapide voranschreitet, trägt zur Ausbildung von Interaktionsfähigkeiten maßgeblich bei. Zunehmend lernt das Kind, eigene Handlungen von denen anderer Kinder zu unterscheiden, Handlungssequenzen zu planen und auszuführen sowie in gemeinsame Interaktionen einzufügen.

Als 5-Jährige sind die Kinder im Spiel nicht mehr auf sich selbst oder ein anderes mitspielendes Kind bezogen, sondern können mehrere Kinder mit einbeziehen, komplexere Spielinhalte verfolgen sowie mehrere Rollen übernehmen (Shunkoff/Phillips 2000). Gut miteinander zu spielen, Freunde zu gewinnen und sich als Freund oder Freundin zu erweisen, ist für Kinder eine anspruchsvolle Aufgabe, die ihre kognitiven und emotionalen Fähigkeiten zunehmend stärker beanspruchen. Kleinkinder bevorzugen zunächst gleichgeschlechtliche Spielpartner (Ahnert 2003). Jungengruppen entwickeln eher Dominanzverhalten, das die Grundlage für Hierarchien bildet. Sie sind aggressiver und emotional weniger reguliert als Mädchen. Diese haben in ihren Subgruppen eher egalitäre Strukturen; Beziehungen, Verbundenheit und Empathie sind zentrale Momente (Expertise Ahnert). Nicht allen Kindern gelingt es gleichermaßen, in der Kindergruppe von anderen Kindern akzeptiert und gemocht zu werden, Freundschaften zu knüpfen und aufrechtzuerhalten. Bei der Entstehung des Peer-Status in einer Kindergruppe wirken viele Faktoren zusammen. Er ist nicht unveränderlich festgeschrieben und ist auch nicht unbedingt für andere Kontexte maßgeblich: Ein in seiner Vorschulgruppe abgelehntes Kind kann bei Kindern in seiner Nachbarschaft durchaus beliebt sein, ein mit einem anderen Kind befreundetes Kind braucht in der Gruppe keine Beliebtheit zu erlangen (Ahnert 2003).

Das Spiel der Kinder ist nicht konfliktfrei (Dittrich u.a. 2001). Vor allem in Gruppen von unter Dreijährigen ist die Konfliktbehaftetheit der Interaktionen zwischen Peers auffällig (Viernickel 2000; Shunkoff/Phillips 2000). Konflikte sind ein wichtiger Motor für die Sozialentwicklung und die Denkentwicklung. Erfahrungen von Dissens fordern zum Vergleich der Sichtweisen sowie zur Verdeutlichung und Begründung der eigenen Ansicht heraus (Schneider/Wüstenberg 2001). Bereits sehr früh bringen Kleinkinder in ihren Interaktionen mit Gleichaltrigen Konflikte zum Ausdruck, wenn sie Besitzansprüche auf ein bestimmtes Spielzeug anmelden und dieses mit „mein" verteidigen. Besitzansprüche dominieren die Konfliktsituationen in den ersten 4 Lebensjahren weitgehend geschlechts- und altersunabhängig (Ahnert 2003).

Konfliktaustragungen in Spielsituationen unterbrechen das kindliche Spiel, sie sind eine Herausforderung für die Kinder, aktiv nach Wegen zu suchen, wie zum gemeinsamen Spiel zurückgekehrt werden kann, und sie haben deshalb auch eine positive Rolle in der Entwicklung der Kinder. Während beobachtet wurde, dass einander unvertraute Kinder sich bei Spielkonflikten eher trennen oder Erwachsene zum Eingreifen bewegen, gelingt es den miteinander befreundeten Kindern mit größerer Wahrscheinlichkeit, ihr Spiel mit einem Kompromiss oder in anderer Weise befriedigend fortzusetzen. Nach einem verbreiteten Erklärungsmodell kann erhöhte Aggressivität jedoch einen zirkulären Prozess in Gang setzen, der auch in späteren Entwicklungsphasen zu Verhaltensproblemen führt. „Negative Verhaltensmuster und Defizite in der inhibitorischen Kontrolle – gegebenenfalls verstärkt durch ungünstige familiäre Sozialisationserfahrungen – könnten zu Zurückweisungen durch Peers führen; zurückgewiesene Kinder könnten infolgedessen proaktive Aggressionen ausbilden und bereits feindselig im Peer-Kontakt sein, ohne sichtbaren Anlass. Dies wiederum könnte zu Bestätigung und Beibehaltung von Zurückweisung und Ausgrenzung führen; ausgegrenzte Peers aber haben kaum Möglichkeiten, in konstruktive Peer-Interaktionen einbezogen zu sein und ihr Verhaltensrepertoire zu erweitern und zu korrigieren" (Expertise Ahnert, S. 24).

Auch wenn Aggressionen, die die generelle Einschüchterung und Verletzung anderer zum Ziel haben, im Kleinkindalter seltener beobachtet werden als bei älteren Kindern, so verweisen doch Studien auch auf Besonderheiten des Temperaments bei Kindern, die mit ausgeprägt negativen Emotionsausdrücken einhergehen und solche Kinder fehlangepasst und störend erscheinen lassen (Ahnert 2003). Diese Kinder haben Schwierigkeiten, eine konstruktive Interaktion mit ihren Gleichaltrigen aufrechtzuerhalten. Wenn Aggressionen in Gleichaltrigen-Gruppen ausgeprägt und häufig die Interaktionen von Klein- und Vorschulkindern bestimmen, erfordert dies daher Aufmerksamkeit und überlegtes pädagogisches Handeln von Erwachsenen, damit positive Interaktionsstrategien eingeübt werden und sich Verhaltensprobleme nicht verfestigen können.

3.6 Frühkindliche Entwicklung und Bildung im Kontext der Medien

Das Aufwachsen der Kinder ist inzwischen schon sehr früh, spätestens mit Beginn des Vorschulalters, von Begegnungen mit der medialen Welt begleitet (Theunert/Lenssen 1999). Fernseher, Radio, Hörkassette, Videogerät und Computer sind im Alltag heutiger Kinder allgegenwärtig. Die ersten Erfahrungen im Umgang mit Medien machen die Kinder in ihrem familiären Umfeld. Mit zunehmendem Alter wird der Umgang mit Medien jedoch eigenaktiv; dabei entstehen Vorlieben, und

die Kinder entwickeln Kompetenzen. Die kognitiven, emotionalen, sprachlichen und sozialen Entwicklungsprozesse der Kinder werden schon in den ersten Jahren von den Medien beiläufig mitgeprägt. Welchen Stellenwert die Medien für das Kind bei seiner Aneignung von Welt erhalten, hängt von der Familie und den Kindertageseinrichtungen ab.

3.6.1 Entwicklungsabhängige Medienrezeption

Die Fähigkeit, Medieninhalte und Präsentationsformen zu erfassen, hängt vom jeweiligen *Entwicklungsstadium* des Kindes ab (Gurt 2003). Werden die altersbedingten Fähigkeiten überfordert, dringen Medieninhalte entweder nicht zum Kind durch, oder sie werden falsch interpretiert, woraus dem Kind auch Belastungen erwachsen können (Theunert/Lenssen 1999).

Im 2. Lebensjahr verfügt das Kleinkind über kognitive Fähigkeiten, mit denen die zunehmende Koordination von Wahrnehmung und Bewegung sowie die Erkundung der unmittelbaren physischen Umgebung einhergehen. Das Sprachverständnis ist in diesem Alter noch sehr gering ausgeprägt. Zunehmend baut sich die Fähigkeit auf, das eigene Ich als getrennt von der Umwelt wahrzunehmen. Hörmedien und Fernsehen sind bereits in den ersten beiden Lebensjahren von Bedeutung, insbesondere das Wiedererkennen von Gehörtem und Gesehenem spielt eine wichtige Rolle. Aufmerksamkeit kann in diesem Alter jedoch nur für kurze Zeit und nur für einfache kurze Sequenzen aufrechterhalten werden. Computermedien spielen in dieser Altersphase entwicklungsbedingt keine Rolle; sie stellen altersbedingt sowie von der Rezeption und dem Umgang her noch eine Überforderung des Kindes dar (Gurt 2003).

Im Alter von 3 bis 6 Jahren haben sich die kognitiven Fähigkeiten des Kindes weiter ausgebildet, doch ist das Denken noch an den unmittelbaren Augenschein gebunden. Ab dem 3. oder 4. Lebensjahr werden andere Personen in das Denken und Handeln einbezogen. Das Kind beginnt, soziale Beziehungen in ihren Strukturen zu verstehen. Für die Aneignung von Medieninhalten bedeutet dies, dass erst gegen Ende der Vorschulzeit sich die Fähigkeit zur Perspektive-Koordination anbahnt, die es ermöglicht, verschiedene Sichtweisen mehrerer Personen gleichzeitig wahrzunehmen und aufeinander zu beziehen (Theunert/Lenssen 1999).

Vielfältige, auch durch das Milieu bedingte Einflüsse des näheren und weiteren Umfeldes tragen dazu bei, dass die Fähigkeit von Kindern der gleichen Altersphase, an Interaktion und Kommunikation teilzuhaben, sowie das Denken und Handeln anderer Personen zu verstehen, beträchtlich variieren. So können manche Kinder differenzierteren Sachverhalten in Fernsehsendungen kognitiv und emotional folgen, weil sie in ihrem Umfeld frühzeitig mit altersgemäßen audiovisuellen Medienangeboten konfrontiert worden sind und entsprechend früh gelernt haben, die Symbolsprache von Bildern zu deuten sowie zwischen Realität und Fiktion zu unterscheiden (Hohmann 2002). Auf andere Kinder gleichen Alters, die bisher wenig Gelegenheit hatten, mediale Angebote wahrzunehmen und ihre Erfahrungen in Kommunikation mit Erwachsenen und Gleichaltrigen zu verbalisieren, können die gleichen Medienangebote überfordernd wirken.

Medienangebote sind im Gegensatz zur interpersonalen Kommunikation unter anderem von

Pausenlosigkeit, geringer Vorhersehbarkeit und Einseitigkeit gekennzeichnet. Die Perspektiveübernahme des Kindes erfolgt ohne Feedback, und es gibt keine Rückmeldung, ob etwas richtig oder falsch verstanden worden ist. Die Medien bieten den Kindern umfangreiches symbolisches Material für Fantasien, Projektionen und imaginäres Probehandeln. Das Probehandeln bleibt beim Fernsehen jedoch ohne Resonanz und Grenzsetzung durch andere *(Parakommunikation* nach Krotz 1996, zit. nach Luca 2004).

3.6.2 Mediale Angebote und Mediennutzung

Durch ihre Medienangebote entscheiden Eltern, Erzieherinnen und Erzieher sowie andere Personen wesentlich darüber, welchen Stellenwert Medien für das Kind bei seiner Aneignung von Welt haben; andererseits entwickeln Kinder schon früh eigene Präferenzen der Mediennutzung. Im Folgenden werden Bildungsmöglichkeiten von Kindern im frühen Kindesalter am Beispiel einiger ausgewählter Medien dargestellt und diskutiert.

Das Bilderbuch: In der Altersphase von 3 bis 6 Jahren hat das Bilderbuch für Kinder eine herausragende Bedeutung. Rund drei Viertel von ihnen beschäftigen sich täglich mit dem Buch (Grüninger/Lindemann 2000). Bei Mädchen ist das Interesse am Bilderbuch etwas größer und auch die Beschäftigungsdauer länger als bei den Jungen. Allerdings variiert die Nutzung von Bilderbüchern mit dem sozialen Status der Eltern. Während der Umgang mit Bilderbüchern für Kinder der oberen Sozialschicht selbstverständlich ist, nutzt sie nur die Hälfte der Kinder aus der unteren Sozialschicht. (Grüninger/Lindemann 2000). Das Bilderbuch ist nicht nur von Inhalten, Abbildungen und Farben her interessant, sondern bietet auch einen Anreiz zur Auseinandersetzung mit bisher unbekannten Sachverhalten.

Bildbetrachtung in einer sprachintensiven Situation wie dem Dialog, in der die ungebrochene Aufmerksamkeit eines Erwachsenen für eine relevante Zeitspanne gesichert ist, eröffnen dem Kind durch die Verbindung von Hören, Sehen, Sprechen und Fühlen vielfältige Lernchancen (Ulich 2003). Die Entdeckung von Neuem ist dem Kind ebenso wichtig wie die Entdeckung und Wiederholung von Altbekanntem. Wiederholungen tragen dazu bei, das Gehörte und Gesehene zu verstehen und in den bisherigen Erfahrungsschatz zu integrieren sowie Sprache zu erwerben. Den Erwachsenen kommt hier die Aufgabe zu, stellvertretend für das Kind Deutungen vorzunehmen und dem Kind Erklärungen zu den Abbildungen und dargestellten Handlungen zu geben (Gurt 2003).

Die Nutzung von Bilderbüchern variiert mit dem sozialen Status der Eltern. Während der Umgang mit Bilderbüchern für Kinder der oberen Sozialschicht selbstverständlich und allgemein verbreitet ist, nutzt sie nur die Hälfte der Kinder aus der unteren Sozialschicht.

Das Fernsehen: Wenn das Fernsehen die Aufmerksamkeit des Kindes erregt, hat es bereits sprechen gelernt, kann fantasieren, sich etwas wünschen, probehandeln. Das Kind verfügt über innere (eigene) Bilder, wenn die Bilder des Fernsehens seinen Erfahrungshorizont erweitern und sein Weltbild beeinflussen (Klemm 2002). Fernsehen vermittelt Kindern Erfahrungen, die die bisherigen Grenzen ihrer Alltagserfahrung hinausschieben, und kann dadurch entwicklungsförderliche Funktionen haben.

Es kann Lieferant von Erfahrungen, Bildern und Geschichten sein – wie es zum Teil die Eltern und Großeltern sind –, kann ferner Modellfunktion übernehmen, indem es Lernen durch Beobachtung ermöglicht. Fernsehbilder können jedoch, da sie dem Kind Bilder zu allen Lebensbereichen vermitteln – ob es seinem Alter und Entwicklungsstand entspricht oder nicht – auch traumatisieren und „die für alles Kreative notwendigen inneren Räume erdrücken und einengen" (Klemm 2002, S. 11). Diese Eindrücke können sehr dominant werden, wenn ein Mangel an realen Erfahrungen und an Kommunikation mit Interaktionspartnern besteht.

Das Fernsehen ist bei Vorschulkindern „mit großem Vorsprung vor den anderen Medien die Nummer eins – und wenig spricht zurzeit dafür, dass sich dies in den nächsten Jahren ändern wird" (Feierabend/Klingler 2004, S. 162). Fast ein Viertel der 2- bis 3-jährigen Kinder schaut täglich zusammen mit ihrer Mutter bzw. Betreuungsperson fern, 40% mehrmals pro Woche und 20% nach Angaben der Mütter gar nicht (Expertise Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung [DIW]).[131] Kinder, die häufiger den Fernseher einschalten (täglich/mehrmals wöchentlich), und Kinder mit eigenem Fernseher in ihrem Zimmer verweilen auch länger davor (Feierabend/Klingler 2004).

Für Vorschulkinder ist Fernsehen zwar in erster Linie ein Familienmedium, doch dürfen immerhin 20% der 2- bis 3-jährigen Kinder ohne eine Bezugs- oder Betreuungsperson fernsehen oder Videos anschauen, 32% dürfen in Ausnahmefällen alleine fern sehen, 48% dürfen dies grundsätzlich nicht (Expertise DIW). Bezüglich des Fernsehkonsums bestehen auch Unterschiede zwischen deutschen Kindern und Kindern nicht-deutscher Herkunft.

Türkische Kinder – als eine zur Untersuchung ausgewählte Gruppe von Migranten – wenden sich dem Fernseher deutlich häufiger zu als deutsche Kinder. Während Letztere im Alter von 3 bis 6 Jahren zu etwas mehr als der Hälfte fast täglich und zu fast einem Drittel mehrmals pro Woche fernsehen, sehen 82% der türkischen Kinder fast täglich und 19% mehrmals pro Woche fern. Sie sitzen durchschnittlich 127 Minuten vor dem Fernsehapparat und damit rund 50 Minuten länger als die gleichaltrigen deutschen Kinder (78%) (Grüninger/Lindemann 2000).

Auch im Vorschulalter haben Kinder bereits eindeutige *Programmpräferenzen*. So haben etwa zwei Drittel der 2- bis 3-jährigen Kinder bereits eine Lieblingssendung im Fernsehen (Expertise DIW). Kindersendungen wie z.B. die „Sesamstraße" oder die „Sendung mit der Maus" werden am liebsten gesehen (80% der Vorschulkinder), gefolgt von Zeichentrickfilmen und Kinderserien. Die Beliebtheit von Kinderserien steigt mit dem Alter (Grüninger/Lindemann 2000).

Hörspiele und Musikkassetten: Schon früh steht den Kindern ein breites Angebot an Hörspielkassetten zur Verfügung, und oftmals besitzen sie einen eigenen Rekorder (Grüninger/Lindemann 2000). Mädchen interessieren sich für Hörspielkassetten mehr als Jungen und beschäftigen sich auch länger mit dem Zuhören. Für Kinder aus höheren Sozialschichten ist der Gebrauch von Hör- und

131 Die Daten beruhen auf einem Pretest des SOEP Mutter-Kind-Fragebogens 2004, der 60 Fälle umfasst. Da diese bundesweit zufällig ausgewählt wurden, kann der Pretest als repräsentativ gelten; lediglich die statistischen Unschärfen sind groß.

Musikkassetten bei weitem häufiger und selbstverständlicher als für Kinder der unteren Sozialschicht (Grüninger/Lindemann 2000).

Der Computer und das Internet: Die Fähigkeit zur Nutzung des Computers sowie des Internets kann heutzutage als „vierte Kulturtechnik" bezeichnet werden (Feil u.a. 2004, S. 11), wobei ihr praktisch die gleiche Bedeutung wie den Grundfertigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen zugesprochen wird. Jedoch hängt der Zugang von Kindern zum Internet von der *sozio-ökonomischen Lage* der jeweiligen Familie ab (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest [MPFS] 2003).

Im Vorschulalter kommt der Computer dem altersgemäßen Spielbedürfnis und Neugierverhalten entgegen (Näger 2002). Entsprechend wird er zunächst überwiegend als Spielgerät genutzt (Expertise Theunert). Doch auch als solches hat er bei den 3- bis 6- Jährigen noch eine geringe Bedeutung; über 80% nutzen dieses Spielmedium überhaupt noch nicht. Auch vom Internet fühlen sich 6- bis 7-Jährige noch kaum angesprochen (Iconkids & Youth International Research 2003), erst ab dem 10. bis 11. Lebensjahr erhält es eine große Aufmerksamkeit (Anhang der Expertise Theunert).

Der Software-Markt bietet zunehmend auch Lern-Software für den Vorschulbereich an, mit dem Ziel, dass Kinder sich mit Freude und Interesse Lernstoff schneller und leichter aneignen können (Röll 2003).

3.6.3 Medienerfahrungen in verschiedenen Bildungskontexten

Die Erweiterung der Bildungswelt der Familie durch weitere Bildungskontexte wirkt sich auch im Hinblick auf Möglichkeiten der Erfahrung im Umgang mit Medien aus. Im Folgenden wird der Umgang mit Medien in der Familie und in Kindertageseinrichtungen dargestellt.

(a) Medien in der Familie

Die Familie ist der Ort, an dem sowohl die ersten Zugänge zu den unterschiedlichen Medien geschaffen als auch grundlegende Einstellungen und Verhaltensweisen im Kontext der Mediennutzung vermittelt werden. Der Familie kommt ferner die Bedeutung zu, eine Auswahl von Medien und damit verbunden von Inhalten und Botschaften zu treffen, die der Entwicklung des Kindes angemessen sind. Eltern von Kindern im Vorschulalter müssen dabei entscheiden, wie viel gemeinsame Zeit der Mediennutzung sie mit ihren Kindern verbringen (Gurt 2003). Diese familiären Voraussetzungen erlauben es dem Kind, schrittweise die notwendigen Kompetenzen des Mediengebrauchs zu entwickeln und selbstständig Medienangebote zu nutzen.

Auf die Gestaltung des Medienumgangs nehmen sowohl die sozio-ökonomischen und sozio-kulturellen Lebensbedingungen von Familien als auch die Familienkonstellationen, elterlichen Werte und Erziehungsstile Einfluss. Unter eingeschränkten sozio-ökonomischen Bedingungen besteht oftmals eine familiäre Lebens- und Wohnsituation, in der das Fernsehprogramm die gemeinsam verbrachte Zeit dominiert. „Privilegierte" Kinder aus den bildungsnahen Schichten haben eine sehr viel größere Chance als Kinder aus Familien der Unterschicht, beispielsweise ein unter inhaltlichen

und ästhetischen Gesichtspunkten anspruchsvolles Bilderbuchangebot zu erhalten, ein der Entwicklung entsprechend ausgewähltes Angebot an Hörspielkassetten zu nutzen sowie dem Alter entsprechend ausgewählte Fernsehsendungen zu sehen.

Die meisten Eltern legen zwar (unabhängig von Schichtzugehörigkeit und kulturellem Milieu) Wert auf das Sehen von Vorschulsendungen und Kindersendungen (wie „Die Sendung mit der Maus"), doch diese partielle Angleichung bezieht sich nicht auf die Nutzung des Vorabendprogramms insgesamt oder die Formen des Medienumgangs, denn diese unterscheiden sich schicht- und milieuspezifisch in starkem Maße und verweisen auf unterschiedliche Kommunikationsstile (Barthelmes u.a. 1991). Eltern mit hohem Bildungsstand sowie in ökonomisch abgesicherten Lagen stehen dem Fernsehen zumeist kritischer gegenüber als Eltern aus benachteiligten Bildungsschichten; ferner tendieren sie stärker dazu, den Gebrauch von Medien in ihr Erziehungskonzept zu integrieren sowie Alternativangebote und Gelegenheiten der Kommunikation zu schaffen (Best 1999). Dagegen sind die Lebensbedingungen in Familien mit unkritischem oder problematischem Fernsehkonsumverhalten vielfach von Belastungen gekennzeichnet, die eine abwechslungs- und anregungsreiche Ausgestaltung des Familienlebens behindern. Das Fernsehen übernimmt hier oftmals die Funktion, den Kontakt zur Außenwelt aufrechtzuerhalten und das Zusammenleben auf engem Raum zu harmonisieren.

Angesichts bestehender schichtspezifischer Differenzen sollte jedoch nicht vergessen werden, dass häufig auch viele der so genannten „privilegierten" Kinder aus höheren Sozialschichten mit einer oftmals umfangreichen Ausstattung an audiovisuellen Medien und einem von Erwachsenen unbeachteten, ausgedehnten Mediengebrauch allein gelassen werden und somit einen problematischen Medienkonsum entwickeln (können).

(b) Medien in Kindertageseinrichtungen

In vielen Kindertageseinrichtungen wird medienpädagogische Arbeit geleistet, um ein kompetentes Handeln der Kinder im Umgang mit den Medien zu fördern (Theunert/Lenssen 1999; Deutsches Jugendinstitut 1994). Kindertageseinrichtungen verfügen über Möglichkeiten, Kindern die verschiedenen Medien nahe zu bringen und ihre Verarbeitung von Medieninhalten zu fördern. Die handlungsleitenden Themen oder auch Entwicklungsthemen der Kinder lenken ihre Aufmerksamkeit auf bestimmte Medieninhalte und Medienfiguren (Theunert/Lenssen 1999). In den Gesprächen der Kinder geht es deshalb häufig um Erlebnisse, Erfahrungen, Gefühle und Einschätzungen, die im Kontext ihrer Mediennutzung stehen. Sie sind immer auch Hinweise auf die Person des Kindes und seine Situation.

In Fantasie- und Rollenspielen können die Kinder das Erlebte und Gesehene nachspielen oder variieren (Sutter 1999). Bei Kindergartenkindern kommen die Spiele mit Abenteuer- und Actioninhalt am häufigsten vor und werden vor allem von den Jungen bevorzugt, die insgesamt zu weit mehr medienbezogenen Spielen tendieren als Mädchen (Barthelmes u.a. 1991). Im medienbezogenen Spiel schaffen sich Kinder fiktive Welten. Medienrollen und Medieninhalte dienen der Realitätsverarbeitung. Insbesondere die Jungen können in ihrer Geschlechtsrollenentwicklung offenbar auf „Heldenspiele"

nicht verzichten. Kinder mit „problematischem“ medienbezogenem Verhalten bringen immer auch zum Ausdruck, dass sie sich in einer problematischen Lebenssituation befinden und oftmals auch familiale Probleme haben. Die Medienfixierung dieser Kinder sollte nicht negativ bewertet, sondern entschlüsselt werden (Barthelmes u.a. 1991).

3.7 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Auf der Grundlage neuerer Forschungsergebnisse zeigt Kapitel 3 die wesentlichen Merkmale und Erfordernisse von Entwicklungs- und Bildungsprozessen in der Lebensphase von 0 bis 6 Jahren auf. Besonderer Wert wird dabei auf die ersten 3 Lebensjahre gelegt. Es wird gezeigt, dass die Entwicklung in früher Kindheit von zwei Gegensätzlichkeiten geprägt ist: Zum einen ist die Entwicklung in dieser Lebensphase ausgesprochen robust; Kinder gehen Beziehungen ein, sie lernen, ihre Fähigkeiten zu entwickeln und sich ihre Lebenswelt anzueignen. Zum anderen sind sie in dieser Lebensphase jedoch auch im höchsten Maße verletzlich; Entwicklungs- und Bildungsprozesse kleiner Kinder sind in jeder Hinsicht abhängig von der Lebensumwelt, die ihre primären Bezugspersonen und andere Erwachsene bereitstellen.

Frühe Entwicklungs- und Bildungsprozesse von Kindern sind insbesondere durch folgende Voraussetzungen und Erfordernisse gekennzeichnet[132]:

- Die Entwicklung des Kindes wird heute als *dynamischer Interaktionsprozess* zwischen der *genetischen Ausstattung* des Menschen und seinen *Erfahrungen* verstanden. Die Art des Zusammenspiels von den biologischen und den lebensweltlichen Bedingungen beeinflusst die Entstehung kindlicher Bildungsprozesse maßgeblich.
- Entwicklung lässt sich als Transaktionsprozess beschreiben. Jedes Kind bringt darin seine individuellen Verhaltensbesonderheiten (u.a. Verhaltensstile, Temperament) ein, nimmt seine Umwelt individuell wahr und „antwortet“ entsprechend auf seine Umwelt. Entwicklung unter transaktionalem Gesichtspunkt zu verstehen, ermöglicht ein besseres Verständnis sowohl der komplexen Erfordernisse hinsichtlich der körperlichen, geistigen, seelischen und sozialen Entwicklung eines Kindes als auch der Einflüsse, die für seine Entwicklung und Bildung nachteilig sind bzw. zu Beeinträchtigungen und Störungen führen können.
- *Selbstregulation* muss als entwicklungsnotwendige Aufgabe des Kindes in Alltagserfahrungen in früher Kindheit erworben werden. Stresssituationen, die die Regulationsfähigkeit des Kindes übersteigen, können Fehlanpassungen und Störungen in verschiedener Hinsicht bewirken. Nicht alle Kinder erlernen in gleichem Ausmaß, sich selbst zu regulieren, dies ist sowohl biologisch als auch sozial bedingt. Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten des Kleinkindes hängen immer auch mit Störungen der Erwachsenen-Kind-Beziehung zusammen.
- Der Entwicklungs- und Bildungsverlauf des Kleinkindes ist in hohem Maße von fürsorglichen, pflegenden und betreuenden Beziehungen in verlässlichen, emotional sicheren und beschützenden Settings zu wenigen erwachsenen Bezugspersonen abhängig. Die frühen Bindungsbeziehungen unterscheiden sich von allen späteren Beziehungen.

---

132 Andere auf Forschung basierte Darstellungen nehmen bei der Beschreibung von Bedingungen frühkindlicher Entwicklung und Bildung vergleichbare Akzentsetzungen vor (Shonkoff/Phillips 2000).

- Bildung ist als ko-konstruktiver Prozess zu verstehen, an dem das Kind und die erwachsenen Bezugspersonen beteiligt sind. Wenn das Kind und seine Bezugspersonen aufeinander bezogen sind, die Erwachsenen die Bedürfnisse des Kindes verstehen und unmittelbar beantworten, kann es sich gesund (im Sinne von umfassendem Wohlergehen) entwickeln sowie seine kognitiven, sprachlichen, sozialen und emotionalen Fähigkeiten aufbauen.
- Das Kind bedarf in der frühen Kindheit vielfältiger Erfahrungsangebote von seinen Eltern, die sie zur Exploration und Auseinandersetzung mit der sie umgebenden kulturellen, materiellen und sozialen Welt ermutigen und anregen.
- In der Kleinkindphase, spätestens ab dem Vorschulalter (d.h. ab dem 3. Lebensjahr), bedürfen Kinder neuer, den familialen Rahmen erweiternder und ergänzender Bildungsgelegenheiten. Die Familie bietet zwar den Boden für fundamentale Entwicklungs- und Bildungsprozesse des Kindes, jedoch sind unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen ihre Möglichkeiten, Kindern die Teilhabe an der komplexen, pluralistischen und einem schnellen Wandel unterworfenen Gesellschaft zu ermöglichen, eingeschränkt.
- Familie kann nur das weitergeben und beim Kind initiieren, was innerhalb des Rahmens ihrer sozialen und kulturellen Ressourcen liegt. Der Bildungshintergrund der Eltern, die reale Lebenslage und die konkreten Lebensbedingungen haben einen stark modifizierenden Einfluss darauf, welche Chancen der Entwicklung und Bildung Kinder in ihrer familialen Umwelt zur Verfügung stehen. Aufgrund eines niedrigen Bildungsniveaus, verbunden mit sozial benachteiligten und prekären Lebenslagen sowie unter ungünstigen sozio-ökonomischen Bedingungen, gelingt es vielen Familien nicht, die Bedürfnisse ihrer Kinder zu erfüllen, ihnen genügend Zeit und Aufmerksamkeit zu widmen und ihnen anregungsreiche Bedingungen des Aufwachsens zu bieten. Kinder, die unter Armutsbedingungen aufwachsen, einen Migrationshintergrund haben, mit Behinderungen leben müssen oder deren Eltern psychisch beeinträchtigt sind, haben erschwerte Entwicklungs- und Bildungsbedingungen.

Hieraus lassen sich folgende Schlussfolgerungen ziehen: Vor dem Hintergrund der Erkenntnisse und Befunde zu Entwicklungs- und Bildungsprozessen in früher Kindheit sowie den Erfordernissen, die sich aufgrund gesellschaftlicher Wandlungsprozesse ergeben, muss die Entwicklung von Kindern mehr denn je sowohl als eine Angelegenheit der Eltern als auch der Gesellschaft insgesamt betrachtet werden. Das angesammelte Wissen über Bedingungen, Beeinträchtigungen und Risiken der Entwicklung von kleinen Kindern macht einen Dialog und eine gemeinsam geteilte Verantwortung für das Aufwachsen der Kinder erforderlich. Die Verantwortung dafür, dass Kinder sich positiv entwickeln, kann nicht einseitig der einzelnen Familie übertragen werden, sie muss im Rahmen eines neuen Verständnisses von öffentlicher Verantwortung gemeinsam übernommen werden. Da die Entwicklungs- und Bildungsprozesse der Kinder weitgehend von den Umwelten abhängig sind, in die sie hineinwachsen – sei es die Familie, die Tagespflege oder die Kindertagesbetreuung –, ergibt sich als große gesellschaftliche Herausforderung, die Qualität der Bildungswelt der Familie ebenso wie die der Bildungsorte Tagespflege und Kindertageseinrichtungen sowie sonstiger bildungsrelevanter Erfahrungsräume und Lernwelten zu schaffen. Es liegt im öffentlichen Interesse, dass die Kinder sich gesund und ihre Möglichkeiten ausschöpfend entwickeln können, damit sie an der Gesellschaft umfassend teilhaben können, die ihrer bedarf.

Im Einzelnen ergibt sich Folgendes:

- Die Lebensphase der frühen Kindheit darf nicht nur als Vorbereitungszeit für die Schule gesehen werden, sondern muss als Phase außerordentlicher Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten wahrgenommen werden. Entwicklungs- und Bildungsprozesse der Kinder verlaufen individuell verschieden. Erwachsene können diesem Faktum nur durch die Anerkennung individueller Geschwindigkeiten und Verläufe der Entwicklung sowie durch eine individuell abgestimmte Förderung gerecht werden.
- Die Familie muss als grundlegender und bedeutsamer Ort der Vermittlung von Bildung anerkannt werden. Sie ist der wichtigste Ort, die Bereitschaft und Fähigkeit zu lebenslangem Lernen bei den Kindern anzulegen, aber auch ein Ort, an dem die lebenslang wirksamen Bildungsdifferenzen entstehen. Damit mehr Chancengleichheit durch individuelle Förderung der Kinder möglich wird, muss die Familie in ihrer Leistungsfähigkeit unterstützt werden. Damit sich die Bedingungen, unter denen Kinder aufwachsen, verbessern können, bedarf es verstärkter Aufmerksamkeit für Unterstützungsbedarfe sowie optimierter Bildungs- und Informationsangebote für werdende Mütter und Väter bzw. für Eltern von kleinen Kindern. Dazu ist es erforderlich, das Netz von Multiplikatoren/innen, zu denen auch Frauen- und Kinderärzte, Hebammen sowie Mitarbeiter von Familienbildungsstätten gehören, weiter auszubauen.
- Kinder brauchen für ihre Entwicklung neben der Bildungswelt der Familie schon frühzeitig weitere Bildungsgelegenheiten. Ihr eigenständiger Wert für die frühen Entwicklungs- und Bildungsprozesse des Kindes muss in der Öffentlichkeit stärker vermittelt werden. Durch zielgruppenadäquate Angebote sollte eine Inanspruchnahme möglichst vielen Familien attraktiv gemacht werden. Hierzu gehört die Förderung und Unterstützung der Akzeptanz von Mutter-Kind-Gruppen und Elterngruppen ebenso wie die Förderung der Inanspruchnahme von Angeboten der Kinderbetreuung insbesondere bei bildungsmäßig und sozial benachteiligten Familien mit eingeschränkten sozialen, kulturellen und ökonomischen Ressourcen.
- Kinderbetreuungseinrichtungen müssen vor dem Hintergrund der umfangreichen Erkenntnisse zu den Bedürfnissen und Erfordernissen der Entwicklung von kleinen Kindern größtmögliche Qualität bieten, um sowohl stabile Beziehungen als auch eine anregungsreiche Umwelt sicherzustellen. In erster Linie muss es dabei um die Verbesserung der Ausbildung des Personals in Tagespflege sowie in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung gehen. Das Wissen von Erzieherinnen und Erziehern über Grundbedürfnisse und Entwicklungserfordernisse in früher Kindheit muss ebenso vergrößert werden wie das Wissen über altersphasentypische Entwicklungsschritte und Entwicklungsmerkmale, um auf Verzögerungen und Störungen der Entwicklung rechtzeitig und effektiv eingehen zu können. Erzieherinnen und Erzieher müssen insbesondere auch durch ihre Basisqualifikation in die Lage versetzt werden, sich ständig weiterbilden zu können, um sich unter anderem auch mit neuen Forschungserkenntnissen, die für die nächsten Jahre zu erwarten sind, auseinandersetzen können.

4 Bildungsprozesse im Schulalter

4.1 Ausgangslage

Während im vorigen Kapitel die Bildungsprozesse von Kindern im Alter zwischen 0 und 6 Jahren thematisiert wurden, beschäftigt sich dieses Kapitel mit den Bildungsprozessen von Heranwachsenden im Schulalter. Mit dem Eintritt in die Grundschule ändern sich auch der gesellschaftliche Status sowie die Rollenzuschreibung des Kindes: Das Kind wird zur Schülerin, zum Schüler. Neben der nach wie vor wichtigen Bildungswelt der Familie und nach dem Besuch einer öffentlichen Kindertageseinrichtung kommt die Schule als neuer Bildungsort hinzu. Ferner werden für die meisten Kinder und Jugendlichen auch die Gleichaltrigen-Gruppen, für einen Teil von ihnen zudem die außerschulischen Bildungsorte der Jugendarbeit, Vereine und Verbände sowie die Kulturarbeit nach und nach bedeutsam. Bildungsprozesse finden darüber hinaus im Rahmen selbst organisierter Freizeitaktivitäten statt und im Kontext von Gelegenheitsarbeiten in Gestalt von Schülerjobs, denen bis zum Alter von 15 Jahren bereits über ein Drittel aller Heranwachsenden nachgeht. Hinzu kommen die Medien als vielfältige Lernwelten sowie als elementare Bestandteile des Aufwachsens.

Durch die in den vergangenen Jahrzehnten zunehmende Ausdehnung der Schulzeit auf die Lebens- und Alltagszeit von Kindern und Jugendlichen ist es zu einer „Verschulung“ der Lebensphasen Kindheit und Jugend gekommen, mit der zugleich eine Scholarisierung bzw. „Verschulung“ der außerschulischen Lebensbereiche einhergeht (Fölling-Albers 2000; Krüger 1996). Angesichts der Verallgemeinerung und der Inflation von schulischen Bildungstiteln wird der Erwerb von Bildungsressourcen und Bildungskompetenzen in außerschulischen Bereichen zunehmend wichtiger. Das heißt, dass den Angeboten der außerschulischen Bildungsorte, etwa in Gestalt der Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe, der so genannten „Nebenschulen“ (z.B. Nachhilfe, Sprachschulen, Musikschulen) oder anderer Lernwelten (z.B. Schülerjobs, Medien) eine veränderte und gestiegene Bedeutung zukommt. Auch aktuelle Zeitbudgetstudien machen deutlich, dass Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 10 und 15 Jahren nicht nur rund 27 Stunden pro Woche mit dem Lernen in und für die Schule verbringen, sondern daneben durchschnittlich noch weitere 5 Stunden pro Woche in informellen Kontexten lernen, z.B. mit Medien, in Nebenschulen oder in selbst organisierten Gruppen (Wilhelm/Wingerter 2004).

Kennzeichnend für die Bildungsbiografien von Kindern und Jugendlichen im Schulalter ist nicht nur die Tatsache, dass sie sich ein ständig breiter werdendes Spektrum an Bildungsorten und Lernwelten erschließen müssen. Vielmehr müssen sie in dieser Altersspanne, die man noch einmal in die Phase der mittleren und späten Kindheit (6–12 Jahre) sowie in die Phase der Adoleszenz (12–16 Jahre) unterteilen kann, jeweils spezifische Entwicklungsaufgaben bewältigen. Dabei bedingen sich die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben sowie der Erwerb von entsprechenden Kompetenzen gegenseitig (Fend 2001; Dreher/Dreher 1985).

Für die mittlere Kindheit (6–12 Jahre) ergeben sich folgende Entwicklungsaufgaben (Dreher/Dreher 1985, S. 59):

– Erlernen körperlicher Geschicklichkeit,

- Aufbau einer positiven Einstellung zu sich als einem wachsenden Organismus,
- Erreichen persönlicher Unabhängigkeit,
- Entwicklung grundlegender Fertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen,
- Entwicklung von für das Alltagsleben notwendigen Konzepten und Denkschemata,
- lernen, mit Gleichaltrigen zurechtzukommen,
- Entwicklung von Einstellungen gegenüber sozialen Gruppen und Institutionen,
- Entwicklung von Gewissen, Moral und einer Werteskala,
- Erlernen eines angemessenen männlichen oder weiblichen Rollenverhaltens.

In der Adoleszenz (12-16 Jahre) beziehen sich die Entwicklungsaufgaben auf die Bereiche intrapersonaler Art (biologische bzw. psychische Veränderungen), interpersonaler Art (das gesamte Beziehungsgefüge einer Person) sowie kulturell-sachlicher Art (die Gesamtheit der kulturellen Ansprüche). Daraus ergeben sich für die Adoleszenz folgende bedeutsamen Entwicklungsaufgaben (Fend 2001, S. 211):

- Verarbeitung der biologischen Entwicklung (Körperbewusstheit, Sexualität),
- Entwicklung einer neuen Beziehung zu sich selbst sowie Entwicklung einer neuen Identität,
- Reorganisation der sozialen Beziehungen zu Eltern, Gleichaltrigen und Liebespartnern (Umbau bzw. Aufbau neuer Beziehungsformen),
- Umgang mit schulischen Leistungsanforderungen sowie die Erarbeitung einer Berufsperspektive (Ausbau und Umbau der Leistungsbereitschaft),
- Auseinandersetzung mit Welt und Aufbau von kulturellen Orientierungen.

Die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben kann als eine Bildungsleistung der Kinder und Jugendlichen eigener Art angesehen werden. Im Verlauf ihrer Bildungsbiografien erarbeiten sie sich jeweils ein neues und bewusstes Verhältnis zu ihrer subjektiven Welt, zu sich selbst sowie zu ihrem Körper, ferner zur kulturellen, materiell-dinglichen und sozialen Welt (vgl. Abschnitt 2.2). Diese auf den ersten Blick universell erscheinenden Entwicklungs- und Bildungsaufgaben sind jedoch historisch-gesellschaftlich überformt und von den unterschiedlichen sozialen Lebenslagen, in denen Kinder und Jugendliche aufwachsen, beeinflusst. Eine Reihe von Entwicklungsschritten von der Kindheit in die Jugendphase hat sich im Verlauf der letzten Jahrzehnte biografisch nach vorne verlagert, beispielsweise die zunehmende selbständige Auswahl von Freunden oder der selbst erworbene und gestaltete Umgang mit Medien (Krüger/Grunert 2000; Kötters u.a. 1996).

Mit dem Konzept der Entwicklungs- und Bildungsaufgaben, das die aktive Auseinandersetzung von Kindern und Jugendlichen mit den Anforderungen der kulturellen, materiell-dinglichen, sozialen und subjektiven Welt beschreibt, ist jedoch noch wenig darüber ausgesagt, welchen Stellenwert die formellen und informellen Bildungsprozesse in der Bildungswelt der Familie, im Bildungsort der Schule sowie in außerschulischen Bildungsorten und Lernwelten einnehmen, welche Kompetenzen Heranwachsende hierbei erwerben und wie ihre jeweiligen Bildungserträge dabei aussehen. Genau dies wird im Folgenden im Mittelpunkt der Betrachtung stehen.

4.2 Bildungsprozesse in der Familie

Die *Besonderheit der familialen Bildungswelt* für Aneignungsprozesse ergibt sich auch im Schulalter aus ihrer alltäglichen Präsenz, ihrer lebenslangen Bedeutung sowie ihrer kanalisierenden Funktion im Hinblick auf die Eröffnung von Zugängen zu weiteren Lebenswelten. Im familiären Aufwachsen – gerahmt durch die milieuspezifische Einbettung der Familie und abhängig von familialen Anregungspotenzialen – eröffnen sich Kindern und Jugendlichen Erfahrungsmöglichkeiten sowie umfassende, die ganze Person betreffende und in sämtliche Weltbezüge eingebettete Lernprozesse. Familiäre Aneignungsprozesse tragen zur Ausbildung eines persönlichen Habitus bei, in dem sich umfassende individuelle und kollektiv gebundene, d.h. dem sozialen sowie kulturellen Milieu der Lebensführung entsprechende Handlungs-, Wahrnehmungs- und Denkmuster ausdrücken. Er formt die Art des Herangehens an die dingliche, soziale und kulturelle Lebenswelt sowie den Umgang damit und erhält so Einfluss auf die kindliche Lebensführung und die Fähigkeit, sich Ressourcen für den eigenen Entwicklungs- und Bildungsprozess zu erschließen. Der in der familiären Praxis erworbene Habitus ist jedoch nicht statisch und unveränderbar, sondern wird durch den Zugang von Kindern und Jugendlichen zu sich im Altersverlauf ausweitenden Sozialräumen modifiziert – sie erfahren die familiäre Alltagswelt nicht mehr als einzige, sondern als eine von vielen Alltagswelten (Stecher 2000). Im Zuge der wachsenden „Konkurrenz“ mit außerfamilialen Deutungsmustern werden Aneignungsprozesse in enger *Wechselwirkung mit familiären Erziehungs- und Bildungsprozessen* im Verlauf von Kindheit und Jugend ergänzt, modifiziert und überlagert (Grundmann u.a. 2003a; Lauterbach 2000; Lettke 2000).

Von institutionellen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsarrangements unterscheidet sich die Familie wesentlich durch ihre geringe funktionale Spezialisierung. Dadurch haftet familiären Aneignungsprozessen eine gewisse Diffusität an, die einerseits einer Funktionalisierung familiärer Aneignungsprozesse für Erziehungs- und Bildungsprozesse einen Riegel vorschiebt, andererseits Spielräume eröffnet, die sowohl Chancen als auch Risiken für die Entwicklung und das Lernen von Kindern und Jugendlichen mit sich bringen können. Wird im Folgenden der Fokus darauf gerichtet, welche *entwicklungs- und bildungsrelevanten Kompetenzen* Kinder und Jugendliche im familiären Alltag (a) sowie mit Blick auf schulbezogene Unterstützungsleistungen der Familie (b) erwerben, so dürfen deswegen sozial differenzierende Rahmenbedingungen des familialen Aufwachsens (c) nicht aus dem Blick verloren werden. Aus ihnen erschließen sich *Gefährdungspotenziale und Benachteiligungsmuster* familiärer Aneignungsprozesse, die Herausforderungen für das Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung und für die Gestaltung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssystems mit sich bringen.

(a) Informelle Bildungsprozesse in der Familie

Informelle Bildungsprozesse in der Familie erfolgen im Rahmen alltäglicher raum-zeitlicher Ordnungsmuster und Handlungsroutinen, gemeinsamer Aktivitäten, der Gestaltung familiärer Ereignisse und der Bewältigung von Krisen sowie in Interaktionsprozessen zwischen den Familienangehörigen. In der alltäglichen familiären Lebensführung eignen sich Kinder und Jugendliche – mit zunehmender Selbständigkeit in Wechselwirkung und Konfrontation mit

außerfamilialen Erfahrungen – grundlegende zukunftsgestaltende Handlungs- und Deutungsmuster an. Zu ihnen gehören lebenspraktische Kenntnisse und Fähigkeiten, Leistungshaltungen und Bildungsaspirationen ebenso wie reproduktive, regenerative und generative Orientierungen. Zentrale Voraussetzungen für Bildungsprozesse in der Herkunftsfamilie sind Reziprozität, Verlässlichkeit und Solidarität, die in Anerkennungsverhältnissen die Basis für den Erwerb von Beziehungskompetenz bilden (Grundmann u.a. 2003a, S. 28ff.). Chancen bzw. fehlende Möglichkeiten zu ihrer Aneignung korrespondieren mit der Entwicklung bildungsrelevanter kognitiver, sozialer und personaler Kompetenzen.

Grundlegende lebenspraktische Fertigkeiten und Fähigkeiten erwerben Kinder und Jugendliche – dem spezifischen Lebensstil der Familie entsprechend – vor allem in der alltäglichen familiären Lebensführung. Hier eignen sie sich beispielsweise Kenntnisse in Haushaltsführung – aufgrund der geschlechterspezifischen Arbeitsteilung vor allem ein Kompetenzbereich von Mädchen (Cornelißen/Blanke 2004b) – und ökonomische Verhaltensweisen ebenso an wie die Benutzung von Verkehrsmitteln. Am Beispiel des Umgangs mit Geld lässt sich verdeutlichen, dass sie dabei teilweise auf in anderen Bildungsorten erworbenem Wissen aufbauen, hier auf grundlegende schulisch vermittelte mathematische Operationen, und dass die praktische Anwendung und die handelnde Vertiefung dieser Kenntnisse wesentlich auf der Basis familialer Bildungsprozesse und unter dem zunehmenden Einfluss der Gleichaltrigen-Gruppe erfolgt (Walper 2004).

Die Mechanismen, die ökonomischen Lernprozessen in der Familie zugrunde liegen, und deren Effekte lassen sich anhand von Ergebnissen aus der Armutsforschung illustrieren. Danach eignen sich Grundschulkinder den Umgang mit Geld über elterliche Modelle zum Konsum- und Ausgabeverhalten sowie durch die Einbeziehung in die ökonomische Haushaltsführung an, beispielsweise im Rahmen gesamtfamilialer Sparstrategien oder der Kommunikation über Geldprobleme (Chassé u.a. 2003). Kinder werden auch direkt durch die Eltern angeleitet, z.B. durch Empfehlungen zur Einteilung oder zum Sparen des Taschengelds, damit sie sich auch größere Konsumwünsche erfüllen können. Dass derartige Muster und Erziehungspraktiken wirksam sind, zeigt sich in „eine(r) gewisse(n) Gleichgerichtetheit im Denken und Handeln von Eltern und Kindern“ bei der Bewältigung der Armutssituation (Chassé u.a. 2003, S. 242). Neben Fähigkeiten zur Gestaltung ökonomischer Handlungsspielräume bzw. -beschränkungen erhalten Kinder und Jugendliche im Rahmen der „Gelderziehung“ in der Familie, ergänzt durch Vergleiche zwischen Konsum- und Partizipationsmöglichkeiten in Schule und Gleichaltrigen-Netzen, Einblick in gesellschaftliche Disparitäten, die sich auch auf Strategien zur eigenen sozialen Platzierung auswirken (Butterwegge u.a. 2004).

Zentrale Bedeutung erhalten Lern- und Bildungsprozesse im familiären Interaktions- und Handlungskontext für die *Entwicklung kultureller Orientierungen und Bewertungsmuster*, *symbolischer Praxen* sowie für *soziale Verortungen*, die sich in der Ausbildung eines einzigartigen und dennoch kollektiv bzw. milieuspezifisch eingebundenen Habitus niederschlagen (Tomanovic 2004; Betz 2004; Grundmann u.a. 2003a). Ausdruck der sozialen und kulturellen Gestaltung des Familienlebens sind z.B. Formen der Medienaneignung, vom Fernsehen über das Radiohören bis hin

zum Gebrauch von Printmedien (Hurrelmann 2004a; vgl. Abschnitt 4.6.3). Eine familiale Lesekultur, die von den Heranwachsenden aktiv mitgestaltet wird, trägt beispielsweise wesentlich dazu bei, dass Kinder Lesefreude sowie – damit einhergehend – Lesekompetenz entwickeln, die förderlich für den Erwerb personaler, kognitiver, sozialer und kultureller Kompetenzen sind und sich auch in schulischen Leseleistungen niederschlagen (ebd.; Baumert u.a. 2003c).[133] Den Ergebnissen der PISA-Studie folgend, erhöhen die Zugehörigkeit zu einer höheren Sozialschicht und zu einer Familie ohne Migrationshintergrund sowie ein hohes Bildungsniveau die Chance, gute Leseleistungen zu erzielen. Gleichzeitig finden sich Jugendliche mit hohen Lesekompetenzen jedoch in allen Sozialschichten (Baumert/Schümer 2001), was auf zusätzliche Faktoren der informellen familiären Sozialisationsprozesse hinweist (Hurrelmann 2004a; vgl. in diesem Abschnitt (c)). Insbesondere Mädchen profitieren von einer familialen Lesekultur, da sie im Rahmen geschlechterstereotyper Zuschreibungen und aufgrund mütterlichen Vorbildverhaltens mehr und häufiger lesen als Jungen (ebd.), ein Zusammenhang, der sich auch bei der Aneignung musikalischer Kompetenzen in der Familie findet (Zinnecker 1996).

Zumindest im Grundschulalter werden kulturelle und soziale Bildungsprozesse im Rahmen der Freizeitgestaltung und der Nachmittagsbetreuung – u.a. in Abhängigkeit von Erwerbszeiten und Möglichkeiten der Kinderbetreuung – *weitgehend durch die Eltern organisiert* (Janke 2002). Damit eröffnen oder verschließen sich Kindern und Jugendlichen Lernprozesse und Möglichkeiten zur Ausweitung von Kenntnissen und Fähigkeiten im Kontext institutioneller Bildungsorte und kultureller sowie sozialer Angebote, z.B. bei der Teilnahme an Kursen sowie Vereins- oder Verbandsangeboten im sportlichen, musischen und handwerklichen Bereich. Dass eine Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an derartigen Angeboten selbst noch im Übergang von der Kindheit zur Jugend durch die familiäre Alltagsgestaltung beeinflusst ist, zeigen Analysen zu gemeinsam von Eltern und Kindern ausgeübten musikalischen und sportlichen Aktivitäten (Wahler 2004, S. 124; Georg 1996; Georg u.a. 1996) sowie zur Nutzung neuer Kommunikationstechniken (Tully 2004a, S. 176) und zum Medienkonsum (Fuhs 2000; Bertram/Hennig 1995, S. 115; vgl. Abschnitt 4.6.3). Auch die elterliche Förderung von Gleichaltrigen-Kontakten insbesondere für jüngere Kinder (z.B. Besuche zu Hause oder Gestaltungsfreiräume am Nachmittag) ermöglicht soziale Erfahrungen und Lernprozesse, die bedeutsam für personale und soziale Bildungsprozesse sind (Vorheyer 2004; Stecher 2000; Krappmann/Oswald 1990; vgl. Abschnitt 4.4).

Mit dem Eintritt in die Schule *tragen Kinder ihre sozialen und leistungsbezogenen Erfahrungen aus dem schulischen Alltag in die familiäre Interaktion* hinein (Hummrich 2003, 2002; Wild 2001; Kramer u.a. 2001). So lässt sich aus den Übereinstimmungen zwischen Müttern und ihren 8- bis 9-jährigen Kindern zur Schulfreude, zur Integration in die Klasse und zur Beziehung zur Lehrerin bzw. zum Lehrer schließen, dass Kinder von vielen schulischen Erlebnissen zu Hause erzählen (Stecher 2004). Die Aussagen der Mütter weisen gleichzeitig darauf hin, dass schulische Leistungsanforderungen bereits in dieser Altersstufe zu Konflikten im familiären Alltag führen (Betz 2004). Die hohe

133 Nach Rupp u.a. (2004) trägt Lesekompetenz zur Förderung der Vorstellungsbildung, der ästhetischen Sensibilität, der sprachlichen Differenziertheit, des Moralbewusstseins und der kognitiven Orientierung sowie zur Wissensvertiefung und zur sozialen Reflexionsfähigkeit bei.

Inanspruchnahme von Erziehungsberatungsstellen aufgrund von Schul- und Leistungsproblemen bei Kindern, insbesondere bei Jungen (40% gegenüber 27% bei Mädchen; Bundeskonferenz für Erziehungsberatung 2004, S. 6), weist ebenfalls darauf hin, dass mit dem Schulbesuch erhebliche familiäre Belastungen einhergehen können.

Auch mit zunehmendem Alter sind *schulische Angelegenheiten* noch relevante Gegenstände des Familienalltags (Furtner-Kallmünzer u.a. 2002, S. 136f.; Fend 2001), aus denen die weitgehenden Parallelen in elterlichen und kindlichen Bildungsaspirationen resultieren dürften (Busse/Helsper 2004). Sind elterliche Bildungsaspirationen überhöht und erleben Kinder die elterliche Zuneigung als noten- und leistungsabhängig, so kann dies zu einer Belastung des Familienklimas führen. Zusammen mit mangelnder Unterstützung und fehlender emotionaler Zuwendung der Eltern können Auseinandersetzungen um Schulleistungen dazu beitragen, dass sich schulische Ziele trotz günstiger äußerer Rahmenbedingungen nicht realisieren lassen (Expertise Helsper/Hummrich, S. 29[134]).

Mit dem Übergang von der Kindheits- in die Jugendphase sind informelle Bildungsprozesse in der Familie zunehmend durch die *Autonomieansprüche der Heranwachsenden* und die Infragestellung des intergenerationellen Machtgefälles geprägt (Gerris/Grundmann 2002). Dies äußert sich beispielsweise in einer deutlich kritischeren Haltung von 13- bis 15-Jährigen als von 10- bis 12- oder 16- bis 18-Jährigen gegenüber dem Erziehungsstil der Eltern (Zinnecker u.a. 2002, S. 37) sowie in der zunehmenden Abwehr elterlicher Kontrollansprüche, die Freiräume von Mädchen stärker eingrenzen als die von Jungen. Die Auseinandersetzung mit den Entwicklungs- und Lebensaufgaben der mit der körperlichen Reifung einhergehenden Neuverortung im System der Zweigeschlechtlichkeit, der Ablösung aus dem Elternhaus und der beruflichen Orientierung erfolgt oftmals in Abgrenzung von der Familie und deren Lebensführungsmustern sowie in Opposition zu den gesellschaftlichen, durch die Familie präsentierten Werten und Normen. Dabei werden mit zunehmendem Alter Orientierungsmuster wichtiger, die in Gleichaltrigen-Gruppen erworben werden. Problematisch kann dies werden, wenn sie als „Gegenwelt“ konstruiert werden und subkulturelle deviante Normen entwickeln (Eckert u.a. 2000). Ob sich Kinder und Jugendliche im Wechselspiel familiärer und gleichaltriger Aneignungsfelder sozial-integrative oder abweichende Verhaltens- und Einstellungsmuster aneignen, ergibt sich u.a. im Zusammenhang mit dem Familienklima und den Erziehungskompetenzen der Eltern.[135]

Auch wenn in der späten Kindheit und im Jugendalter Aneignungsprozesse außerhalb des familiären Alltags immer wichtiger werden, bezeugen sowohl – oftmals konfliktreiche – familiäre Auseinandersetzungen als auch die nach wie vor wichtige Unterstützung durch die Eltern die bedeutende Rolle der Familie für Entwicklungs- und Bildungsprozesse. So suchen mehr als zwei Drittel der 13- bis 15-Jährigen und nahezu drei Viertel der 16- bis 18-Jährigen bei Fragen zu ihren Lebenszielen Rat bei der Mutter (Zinnecker u.a. 2002, S. 140), und die Eltern stehen an erster Stelle

134 In dieser Zitierweise werden die Expertisen angegeben, die für den 12. Kinder- und Jugendbericht erstellt wurden (vgl. die Auflistung im Anhang). Die Seitenzahlen beziehen sich auf die eingereichten Manuskripte, d.h. dass sie nicht mit den Seitenzahlen der Expertisen in den vier für Herbst 2005 zur Veröffentlichung vorgesehenen Bänden übereinstimmen.

135 Vgl. z.B. die Forschung zur Jugend(gruppen)gewalt Lösel/Bliesener 2003; Popp 2002; Bruhns/Wittmann 2002; Oberwittler u.a. 2001; Melzer 2000.

der Instanzen, die die Entscheidung zu Ausbildungsberufen und Studienrichtungen beeinflussen sowie den Weg in Beruf und Studium unterstützen (Arbeitskreis Einstieg 2004; Rademacker 2003).

Die *Rolle von Geschwistern für Lern- und Bildungsprozesse* innerhalb der Familie wird insbesondere im Grundschulalter wichtig (Zinnecker 1996). Ähnlich wie in Gleichaltrigen-Gruppen eröffnen sich Kindern und Jugendlichen in Geschwisterbeziehungen Handlungsspielräume und Aneignungsmöglichkeiten im Kontext egalitärer sozialer Beziehungen (Teubner 2005; Liegle/Lüscher 2004; Liegle 2002). Dadurch werden soziale und emotionale Kompetenzen erworben (Gerris/Grundmann 2002), Fähigkeiten der sozialen Teilhabe eingeübt, Strategien zur Selbstbehauptung sowie des Widerstandes im innerfamilialen Beziehungssystem ausgebildet und Selbstbilder unter Reflexion der sozio-emotionalen Erfahrungen in den Familienbeziehungen entworfen (Schneewind u.a. 1999). Übernehmen Geschwister Erziehungs- und Betreuungsaufgaben, so können sie für Jüngere Vorbildfunktion übernehmen und Lernprozesse beeinflussen. Inwieweit die Einbindung von Kindern bzw. Jugendlichen in die Betreuung und die Erziehung ihrer Geschwister zu bildungsförderlichen Effekten führt, ist vor dem Hintergrund der derzeitigen Forschungslage jedoch nicht eindeutig zu beantworten (Teubner 2005; Liegle 2000). Positive Kompetenzentwicklungen können sich insbesondere aus der Tatsache ergeben, dass Geschwisterbeziehungen vielfach durch Ambivalenzen geprägt sind, die aus Rivalitäten um die Zuwendung der Eltern und die Anerkennung in außerfamilialen Sozialwelten erwachsen können: „In keiner anderen Beziehung (kann) der Umgang mit Ambivalenz (...) und auch mit Andersartigkeit so ‚leicht' gelernt werden" (Liegle 2000, S. 127). Der Erwerb von sozialen, kulturellen, emotionalen und instrumentellen Kompetenzen in der Geschwisterbeziehung differiert entsprechend der Qualität der Geschwisterbeziehungen, der Anzahl und dem Altersabstands der Geschwister, der Stellung innerhalb der Geschwisterfolge und der Geschlechterkonstellation (Teubner 2005).

(b) Innerfamiliale Unterstützungsleistungen für schulische Bildung

Als alltägliche Realität von Kindern und Jugendlichen wirkt Schule nicht nur in die familialen Kommunikationsprozesse und in die Organisation des Alltags hinein, sondern *Familie* wird für die Kinder auch zum *Ort schulischer Vorbereitung und schulischen Lernens*. Im familialen Rahmen erledigen die Heranwachsenden ihre Hausaufgaben, vertiefen das in der Schule erworbene Wissen und bereiten sich lernintensiv auf schulische Tests und Prüfungen sowie auf den Übergang in weiterführende Schulen vor. Hierbei werden sie durch die Familienmitglieder – überwiegend durch die Mütter, zu einem geringeren Anteil und in zeitlich geringerem Umfang aber auch durch Väter und Geschwister – unterstützt.[136] Wie viel Zeit der Eltern Kinder hierfür in Anspruch nehmen können, differiert mit dem Alter bzw. steht in Zusammenhang mit den von ihnen besuchten Schulstufen[137] sowie mit dem Bildungsniveau der Eltern und der Inanspruchnahme der Mutter oder des Vaters durch Erwerbstätigkeit.[138]

Selbst wenn davon ausgegangen werden kann, dass die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen sich im

136 Vgl. Enders-Dragässer u.a. 2004; Hollenbach/Meier 2004; Abele/Liebau 1998; Kramer/Werner 1998.
137 Vgl. Furtner-Kallmünzer u.a. 2002; Schlemmer 2000; Abele-Brehm/Liebau 1996, S. 52; Roßbach 1995, S. 105.
138 Vgl. Enders-Dragässer u.a. 2004, S. 157; Schneider 2004.

Rahmen der Erledigung schulischer Aufgaben (auch) an die Eltern wendet, so ist eine intensivere bzw. regelmäßige elterliche Hausaufgabenbetreuung doch nur bei etwa einem Drittel der Schüler/innen üblich (Hollenbach/Meier 2004; Schlemmer 2000). Mädchen sowie – im Vergleich mit Schüler/innen anderer Schulformen – Kinder und Jugendliche, die Hauptschulen, Integrierte Gesamtschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen besuchen, erhalten am häufigsten elterliche Unterstützung. Die elterliche Hausaufgabenhilfe bei Jugendlichen in niedrigeren Schulstufen wird als Anhaltspunkt dafür interpretiert, dass insbesondere diejenigen gefördert werden, die den Bildungserwartungen der Eltern nicht entsprechen (Hollenbach/Meier 2004, S. 8). Zur elterlichen Unterstützung tragen aber auch – unabhängig von schulischen Leistungen – Persönlichkeits- und Verhaltensmerkmale der Kinder bei, wie niedriges Selbstvertrauen, geringe Lernmotivation oder Konzentrationsfähigkeit (Helmke/Weinert 1997).

Rückschlüsse auf die *Wirkung der häuslichen Unterstützung* lassen sich auf der Grundlage einer Untersuchung zur elterlichen Hausaufgabenhilfe im Fach Mathematik ziehen: Da sich im Vergleich von Mathematiktests in der 5. und der 6. Jahrgangsstufe keine generell positiven Effekte zeigen, kann von einer „Null-Wirkung" der elterlichen Hilfestellungen gesprochen werden (Helmke u.a. 2004). Kontraproduktiv sind insbesondere mangelnde Fähigkeiten der Eltern zur Instruktion sowie rein direktive und kontrollierende Verhaltensweisen (Helmke u.a. 2004). Damit stellt sich die Frage, ob Unterstützungsformen schulischer Bildung an anderen Orten – zuallererst im Rahmen einer individuellen schulischen Förderung, aber auch im Rahmen weiterer professionell angeleiteter Angebote – nicht geeigneter für die Verbesserung schulischer Leistungen von Kindern und Jugendlichen sind (vgl. Abschnitt 6.3). Dadurch könnten auch Überlastungen von Eltern durch Hausaufgabenbetreuung abgebaut werden, wie sie sich – den Begründungen für einen Hortbesuch von Kindern folgend (Blanke 2005, S. 183; Schlemmer 2000, S. 87f.) – insbesondere in bildungsfernen Schichten oder bei hoher zeitlicher Inanspruchnahme durch Erwerbstätigkeit finden.

Die Teilnahme an *schulisch organisierten Auslandsaufenthalten* kann ebenfalls als elterliche Unterstützung schulbezogener Bildungs- und Lernprozesse betrachtet werden. Auslandsaufenthalte, die sich an Schüler/innen ab der 10. Jahrgangsstufe bzw. zwischen dem 15. und dem 18. Lebensjahr richten, tragen zum einen zur Erweiterung sprachlicher und interkultureller Kompetenzen bei. Zum anderen führen längere Auslandsaufenthalte zu positiven und nachhaltigen Einstellungs-, Verhaltens- und Wissensveränderungen, steigern das Selbstbewusstsein und die Eigeninitiative (YFU-Forschungsprojekt 2004). Hiervon profitieren vor allem Gymnasiastinnen und Gymnasiasten; sie verfügen nach dem Auslandsaufenthalt über bessere Noten in der ersten Fremdsprache, üben aktiver Freizeitbeschäftigungen wie Sport oder Jobben aus als ihre Altersgenossen und nehmen am Schüleraustausch häufiger teil (Büchner 2004).

(c) Rahmenbedingungen familiärer Bildungsprozesse: Soziale Differenzierung von Bildungschancen

Entwicklungs- und bildungsrelevante familiale Aneignungsprozesse von Kindern und Jugendlichen sind von vielfältigen Bedingungen beeinflusst. Dabei kommt dem Bildungsniveau der Eltern neben der – hiermit zusammenhängenden – ökonomischen Lebenslage der Familie, ihrer ethnischen

Herkunft und dem beruflichen Status der Eltern eine zentrale Bedeutung zu, die sich u.a. im Zusammenhang mit den schulischen Bildungsleistungen von Kindern und Jugendlichen zeigt.[139] Erfahrungen der Benachteiligung von Heranwachsenden aus bildungsfernen Milieus, niedrigen sozialen Schichten und aus Familien mit Migrationshintergrund in der Schule werden zusätzlich verstärkt durch einen geringeren Zugang zu lernförderlichen außerfamilialen Lernwelten im Rahmen von Freizeitaktivitäten und institutionellen schulbezogenen Unterstützungsangeboten. Demgegenüber ist der Einfluss von Familienstrukturen auf schulische Bildungserfolge weitgehend vernachlässigbar[140]; soweit sich Zusammenhänge zeigen, sind sie auf der sozialstrukturellen Ebene wesentlich über das Bildungsniveau der Eltern vermittelt (Schlemmer 2004b, S. 181f.).

Inwieweit informelle familiale Lernprozesse die Chancen von Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen, sozial niedrig positionierten Familien oder Migrantenfamilien für bildungsrelevante Erfahrungen verringern, kann auf Grundlage des derzeitigen Forschungsstandes allenfalls punktuell beantwortet werden. Für derartige Zusammenhänge spricht Folgendes:

- Kindern aus bildungsfernen, oft auch ökonomisch schlechter gestellten bzw. armen Familien stehen aufgrund engerer familienzentrierter Netzwerke weniger Möglichkeiten zu kognitiven und sozialen Aneignungsprozessen in außerfamilialen Lebenswelten offen (Spegel 2004; Marbach 2004; Butterwegge u.a. 2004; Chassé u.a. 2003), wobei sich derartige Effekte mit zunehmendem Alter und wachsender Selbständigkeit der Kinder abschwächen (Tomanovic 2004).
- Das Bildungsniveau der Eltern hat einen zentralen Einfluss auf die Unterstützung schulischer Lernprozesse im Rahmen von Nachhilfeunterricht, der in Ostdeutschland weniger häufig als in Westdeutschland ist (Schneider 2004). Die Unterstützung 15-Jähriger bei der Hausaufgabenhilfe steigt mit der Höhe des mütterlichen Bildungsabschlusses und ist bei Schülerinnen und Schülern der Haupt- und Realschulen in diesem Alter in zugewanderten Familien im Verhältnis zu alteingesessenen deutschen Familien deutlich geringer (Hollenbach/Meier 2004).
- Acht- und neunjährige Kinder, die in bildungsfernen und ökonomisch schlechter gestellten Familien sowie in Migrantenfamilien aufwachsen, haben weniger Beziehungen zu Gleichaltrigen als Kinder aus privilegierten Familien. Die benachteiligenden Effekte derartiger Konstellationen zeigen sich in einem relativ geringen positiven Selbstbild und in einer niedrigen sozialen und kognitiven Aufgeschlossenheit der Kinder (Goia 2005; Traub 2005).
- Geringe Bildungsressourcen, eine niedrige Berufsposition der Eltern und Einkommensarmut behindern die Sprach- und Intelligenzentwicklung sowie die kognitive Leistungsfähigkeit (Walper 2004, S. 9ff.).
- Ökonomisch deprivierte Kinder und Jugendliche sind weniger in Gleichaltrigen-Gruppen eingebunden (Walper 2004, S. 8).
- Kinder in einkommensarmen Familien sind gegenüber Kindern in nicht armen Familien sowohl beim (schulischen) Kompetenzerwerb als auch hinsichtlich ihres sozialen Verhaltens, ihrer Kontakte und Kontaktmöglichkeiten eingeschränkt, insbesondere wenn anhaltende und/oder multiple Problemlagen die Familie belasten (Holz/Skoluda 2003).
- Hohe Bildungsaspirationen von Kindern und Eltern sind in bildungsnahen und statushöheren

139 Vgl. die Beiträge in Schneider 2004; Prenzel u.a. 2004a; Baumert u.a. 2001; vgl. auch Abschnitt 4.2 und Abschnitt 6.2.
140 Vgl. Ehmke u.a. 2004; Tillmann/Meier 2001, S. 478-481; Lehmann u.a. 1995.

Familien, aber auch in Migrantenfamilien insbesondere türkischer Herkunft zu beobachten (Volkhardt 2004).[141] Dies dürfte wesentlich darauf zurückzuführen sein, dass Migranteneltern weniger mit dem deutschen Bildungssystem vertraut sind, bildungsrelevante Kapitalien in der Migrationssituation nicht ohne weiteres übertragen werden können und dass die Eltern sprachlich oftmals nicht in der Lage sind, ihren Kindern als Vorbild zu dienen und deren Lernprozesse den schulischen Erwartungen entsprechend zu unterstützen (Expertise Gogolin).

- Kinder erörtern seltener mit ihren Eltern Unterrichtsthemen, wenn diese einen niedrigeren Bildungsabschluss haben (Furtner-Kallmünzer u.a. 2002, S. 136 f.).
- Jugendliche mit längeren Auslandsaufenthalten kommen überwiegend aus Familien mit höherem Einkommen und einem höheren Haushaltsstatus, wobei sich insbesondere ein höherer Bildungsabschluss der Mutter positiv auf die Teilnahme des Kindes an einem Auslandsaufenthalt auswirkt (Büchner 2004; Bayerischer Jugendring 2001).

Häufigkeit und Art der Aktivitäten, die Kinder und Jugendliche *gemeinsam mit der Familie* ausüben, differieren ebenfalls nach Schicht- und Bildungslage, so z.B. bei Grundschulkindern hinsichtlich der Pflege einer familialen Lesekultur (Hurrelmann 2004a). Hinweise gibt es auch dafür, dass Kinder aus Migrantenfamilien seltener etwas mit den Eltern unternehmen, als dies in Familien ohne Migrationshintergrund der Fall ist (Vorheyer 2004; Holz/Skoluda 2003). Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass sich gemeinsame Aktivitäten von Kindern und Eltern mit der Abnahme von kulturellen, sozialen und ökonomischen Ressourcen der Familie verringern. Dies gilt z.B. für Computerspiele, Fernsehen, Sportaktivitäten, Kinobesuche, Musizieren und Ausflüge (Vorheyer 2004, S. 46; Holz/Skoluda 2003, S. 144; Hasenberg/Zinnecker 1996; Georg 1996).

Auf der interaktiven Ebene erweisen sich auch familiäre Strukturen sowie – teilweise damit verknüpft – die Inanspruchnahme der Eltern durch Erwerbstätigkeit als relevant für Lern- und Bildungsprozesse von Kindern in der Familie. Inwieweit der Schülernachmittag von Grundschulkindern ausgehandelt oder (institutionell) festgelegt, behütet oder selbständig organisiert ist, hängt beispielsweise von der täglichen Erwerbsarbeitszeit der Mutter ab und – hiervon meist nicht losgelöst – von der Familienform (Alleinerziehendenhaushalt, Stiefelternfamilie, nicht eheliche Paarfamilie, traditionelle Familie), der sozio-ökonomischen Lage der Familie und dem Bildungsniveau der Mutter. So bieten sich Kindern von Alleinerziehenden und von erwerbstätigen Müttern häufiger Lernerfahrungen in institutionellen Kontexten; in alternativen Familienformen und durch Mütter mit einem höheren Schulabschluss wird die Selbstständigkeit von Kindern stärker gefördert; Kinder aus traditionellen Familien haben mehr Chancen für Lernmöglichkeiten im Kontext von Aushandlungsprozessen; und Töchter nicht erwerbstätiger Mütter werden öfter zur Mithilfe im Haushalt herangezogen (Schlemmer 2000).

Unabhängig vom zentralen Einfluss des Bildungsniveaus der Eltern und der sozio-ökonomischen Lage der Familie haben Kinder und Jugendliche weniger Chancen, von familiären Lern- und Bildungsprozessen zu profitieren, wenn sie keinen sozialen und emotionalen Rückhalt in der Familie finden, häufig Konflikte mit den Eltern haben sowie autoritär erzogen oder vernachlässigt werden

141 Hierzu ist anzumerken, dass hohe Bildungsaspirationen zwar weitgehend in Familien ohne Migrationshintergrund, nicht aber in Migrantenfamilien zu entsprechenden Einmündungen in das Bildungssystem beitragen (Nauck 2000).

(Hurrelmann 2004a, S. 181; Stecher 2000; Grundmann 1999b, 2000; Zinnecker/Georg 1996).

Unter dem Einfluss einer mangelnden *sozio-emotionalen Qualität* der Eltern-Kind-Beziehung können sich Heranwachsende sowohl schullaufbahnrelevante als auch für die Lebensbewältigung und die Lebensführung bedeutsame Kompetenzen nur unzureichend aneignen.[142] Zwischen diesen beiden Kompetenztypen ergibt sich jedoch ein Spannungsverhältnis, das dazu beitragen dürfte, dass sozial ungleich verteilte schulische Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen ein hohes Beharrungsvermögen aufweisen. Die Aneignung lebensführungsrelevanter Fähigkeiten ist den jeweiligen sozialen, kulturellen und ökonomischen Milieus der Familien verhaftet, so dass auch der „Erfolg" derartiger Bildungsprozesse milieuspezifisch differenziert zu betrachten ist. Von „Fähigkeiten" zur Beeinflussung und zur Gestaltung von sozialen Beziehungen kann beispielsweise nur dann gesprochen werden, wenn sie den Interaktionsstilen der sozialen Umgebung angepasst sind. So verlieren in einem autoritären Erziehungsmilieu Verhandlungskompetenzen an Bedeutung für die Durchsetzung eigener Interessen. Auch die Möglichkeiten, sich selbst als handlungsfähig zu erfahren und somit Zuversicht in die eigenen Fähigkeiten zu entwickeln, erhalten in unterschiedlichen Milieus eine jeweils spezifische Ausprägung und Anerkennung. Die Reparatur eines Fahrrads kann hierzu ebenso beitragen wie das Lesen eines Buches. Schließlich erfordern die Organisation und die Bewältigung des Lebensalltags in armen Familien andere Kompetenzen und Strategien als in wohlhabenden Familien (Grundmann u.a. 2003a). In diesem Kontext lassen sich auch Ergebnisse zur Sozialisation in Migrantenfamilien interpretieren. Das hohe Maß intergenerationaler Bindung und der Übereinstimmung von Kindern und Eltern in zugewanderten Familien im Hinblick auf die wechselseitigen Erwartungen an das Zusammenleben und die Solidarleistungen bilden den „wichtigste(n) Schutzfaktor gegen eine mögliche Marginalisierung von Jugendlichen der zweiten Generation" (Nauck 2004, S. 99). Die dadurch erfolgende Stabilisierung „mitgebrachter" kultureller Orientierung ist demnach im Familienverband und als Anpassung an die Minoritätensituation bzw. zur Sicherung des Erfolgs des gesamten generationenübergreifenden Migrationsprojekts durchaus sinnvoll und förderlich für kindliche und jugendliche Lern- und Bildungsprozesse. Im Hinblick auf die Integrationsanforderungen des Aufnahmelandes kann sie jedoch hinderlich sein und Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mindern.[143]

Zwischenfazit: Die familiale Lebenswelt stellt eine basale Bildungswelt von Kindern und Jugendlichen auch im Schulalter dar, die sowohl deren Lebensführung als auch weitere bildungsrelevante Aneignungsprozesse umfassend beeinflusst. In den alltäglichen familialen Interaktionen und über die Zugänge, die Familie zu anderen Erfahrungswelten eröffnet, erwerben die Heranwachsenden grundlegende Einstellungen und Haltungen sowie Fähigkeiten und Kenntnisse, die nicht nur maßgeblich zu ihrer personalen, sozialen und kognitiven Entwicklung beitragen, sondern sich auch in ihrem Blick auf die Welt, ihrer Art des Herangehens an die Bewältigung von Lebensaufgaben und die Lösung von Problemen sowie in der Wahrnehmung von Optionen und in Handlungsperspektiven

142 Grundmann u.a. (2003, S. 30f.) betonen die Schlüsselposition personaler innerfamilialer Anerkennungsverhältnisse für die Entwicklung von Selbstvertrauen, die Fähigkeit, Sozialbeziehungen einzugehen und aufrecht zu erhalten, für Reflexions- und Abstraktionsvermögen, für Konfliktlösungskompetenzen und die realistische Einschätzung von Handlungsmöglichkeiten.

143 Vgl. hierzu sowie zu Differenzen von Familien unterschiedlicher ethnischer Herkunft Nauck 2004, Steinbach/Nauck 2004 sowie die vergleichende Studie von Heitmeyer u.a 1997 zu Jugendlichen türkischer und deutscher Herkunft.

niederschlagen. Auch wenn sich Kindern und Jugendlichen im biografischen Verlauf weitere Sozialwelten und Bildungsorte erschließen, erfolgt die Auseinandersetzung mit den hier angebotenen Orientierungs- und Deutungsmustern im Prozess des Aufwachsens in enger Wechselwirkung mit familialen Aneignungsprozessen. Die Chancen für entwicklungsförderliche und bildungsrelevante familiale Aneignungsprozesse von Kindern und Jugendlichen differieren zum einen je nach sozio-emotionaler Qualität der familiären Beziehungen, zum anderen entsprechend den ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen der Familie, die deren Lebenslage innerhalb der Gesellschaft definieren und einen bestimmten milieuspezifischen Ausschnitt der Familienpraxis präsentieren.

Enge Zusammenhänge zwischen den Bildungschancen von Kindern und dem Bildungsniveau der Eltern deuten auf die zentrale Bedeutung bildungsnaher familiärer Milieus hin. Bei der Bewertung kindlicher und jugendlicher familiärer Aneignungsprozesse ist zu bedenken, dass sich grundlegende bildungs- und lebensführungsrelevante Kompetenzen in niedrigeren sozialen Schichten und in Migrantenfamilien über Zwecke und Inhalte vermitteln, die weniger den standardisierten mittelschichtorientierten schulischen Anforderungen, wohl aber den Anforderungen an Lebenstüchtigkeit bzw. an die Lebensführung im sozialen Milieu genügen. Die Verknüpfung von alltagsweltlichen und bildungssystemspezifischen Strategien, die gleichermaßen für die individuelle und die gesellschaftliche Integration, Reproduktion und Entwicklung erforderlich sind, erscheint deswegen als die eigentliche Herausforderung beim Abbau von ungleichen Bildungschancen. Dazu könnten außerschulische Bildungsangebote beitragen, die sowohl familiäre als auch schulbildungsrelevante Interaktionsprozesse sowie Lern- und Bildungsprozesse ergänzen und aufeinander beziehen. Dabei geht es weniger um die Kompensation von Schwächen in den familiären und schulischen Leistungen als vielmehr darum, Anschlussfähigkeit herzustellen (Grundmann u.a. 2003a).

4.3 Bildungsprozesse in der Schule

Mit dem Schuleintritt verändert sich der Alltag von Kindern und deren Familien. Die Schulpflicht mit ihrer Konsequenz der Anwesenheit erfordert eine neue Organisation des familiären Alltagslebens. Die Kinder mit ihren Erfahrungen aus der Vorschulzeit stehen nun vor der Entwicklungsaufgabe, sich im schulischen Unterricht grundlegende Fähigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen systematisch anzueignen. Sie kommen in der Regel mit hohen Erwartungen in die Schule, mit Neugier auf die Lehrer/innen und die anderen Kinder sowie mit einer Motivation, sich den neuen schulischen Leistungsanforderungen zu stellen. Diese Aufgabe kann jedoch manchen Kindern und Jugendlichen erhebliche Schwierigkeiten machen, wenn sie Probleme mit der Schule haben. Schlechte Noten zu bekommen wird für diese Kinder und Jugendlichen zu einem Potenzial für Angst und Enttäuschung. Die Kinder und Jugendlichen entwickeln dabei unterschiedliche individuelle Strategien für die Bewältigung solcher auf schulische Leistungserbringung bezogenen Situationen.[144]

Gleichzeitig stehen die Heranwachsenden mit zunehmendem Alter vor der Herausforderung, in der

144 Diese Themenaspekte werden insbesondere in folgenden Arbeiten behandelt: Furtner-Kallmünzer/Hössl 2004; Hössl/Vossler 2004.

Schule ihr Wissen sowie den Horizont ihrer Erkenntnisse zu erweitern. Die Schüler/innen werden in der Schule mit der Erwartung konfrontiert, sich sukzessive systematisches Wissen und grundlegende Kompetenzen in den Bereichen der mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildung, der sprachlichen Bildung, der historisch-politischen Bildung sowie der ästhetisch-expressiven Bildung anzueignen (Baumert u.a. 2002, S. 101).

Die Schule ist für die Heranwachsenden jedoch nicht nur ein Bildungsort, an dem im Unterricht systematisches und kumulatives Lernen realisiert werden soll, sondern stets auch ein Ort des informellen Bildungsgeschehens. Neben dem systematischen Lernen im Unterricht finden auch informelle Bildungsprozesse im Klassenzimmer, in den Pausen, auf dem Schulhof sowie auf den Schulwegen und auf den Klassenfahrten statt. Insbesondere die im Gefolge der Bildungsexpansion seit den 1970er-Jahren einsetzende lebens- und alltagszeitliche Ausdehnung des Schulbesuchs hat dazu geführt, dass die Kinder und Jugendlichen die Schule als zentralen Treffpunkt nutzen. Die informellen Randzonen der Schule (z.B. Kennen lernen von Gleichaltrigen oder außerunterrichtliche Freizeitangebote) werden von den Schüler/innen sehr positiv beurteilt, während umgekehrt der subjektive Sinn schulischen Lernens, die Freude am Schulbesuch sowie die institutionellen Kernzonen der Schule (z.B. Prüfungen, schulischer Leistungsdruck) immer skeptischer bewertet werden (Krüger/Grunert 2002, S. 499). So ist etwa der Anteil der Jugendlichen, die in repräsentativen Befragungen angeben, gerne zur Schule zu gehen, in den Jahren zwischen 1962 und 1993 von 75% auf 32% zurückgegangen (Helsper/Böhme 2002, S. 580).

Im Folgenden werden vier Fragen ausführlicher verfolgt:
- In welchem Tempo und mit welchem Erfolg durchlaufen Kinder und Jugendliche die schulbiografischen Stationen im Verlauf der Grundschule und der Sekundarstufe I?
- Welche mathematisch-naturwissenschaftlichen, sprachlichen und sozio-politischen Kompetenzen erwerben Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem?
- Welche psychosozialen Auswirkungen haben scheiternde bzw. gelingende schulische Bildungsverläufe?
- Welchen Stellenwert und welche Bildungseffekte haben schulische Angebote jenseits des Unterrichts (schulische Freizeitangebote, Schulsozialarbeit, Ganztagsangebote) für Kinder und Jugendliche?

(a) Schulbiografische Zäsuren und Abschlüsse in Grundschule bzw. Sekundarstufe I

Bildungslaufbahnen bzw. Schülerbiografien werden durch die Organisationsstruktur der Schule vorgezeichnet. Besonders relevant für Schüler/innen sind die großen institutionellen Zäsuren: Eintritt in die Grundschule und Austritt für viele am Ende der Sekundarstufe I, Zeugnisse, Versetzungen, Auf- und Zurückstufungen, Schulformwechsel und schließlich Abschlusszertifikate mit unterschiedlichen Anschlussoptionen.

Eine erste zentrale Entscheidung betrifft den *Zeitpunkt der Einschulung* in die vier Jahre dauernde Grundschule (nur in Berlin und Brandenburg gibt es eine sechsjährige Grundschule). International gesehen liegt die Einschulung mit Vollendung des sechsten Lebensjahres (Stichtag 30. September) in

Deutschland relativ spät, so dass deutsche Schüler/innen entsprechender Klassenstufen zumeist älter sind als die Schüler/innen anderer Nationen. Nur 4% der Kinder in den alten und 2% in den neuen Bundesländern (nur Flächenländer, ohne Berlin) wurden im Jahr 2000 vorzeitig eingeschult. Umgekehrt wurden im Jahr 2000 rund 6% der Kinder in den alten und 10% in den neuen Bundesländern zurückgestellt, d.h. erst ein Jahr später eingeschult, um für den Schuleintritt noch ‚nachreifen' zu können (Einsiedler 2003, S. 290[145]).

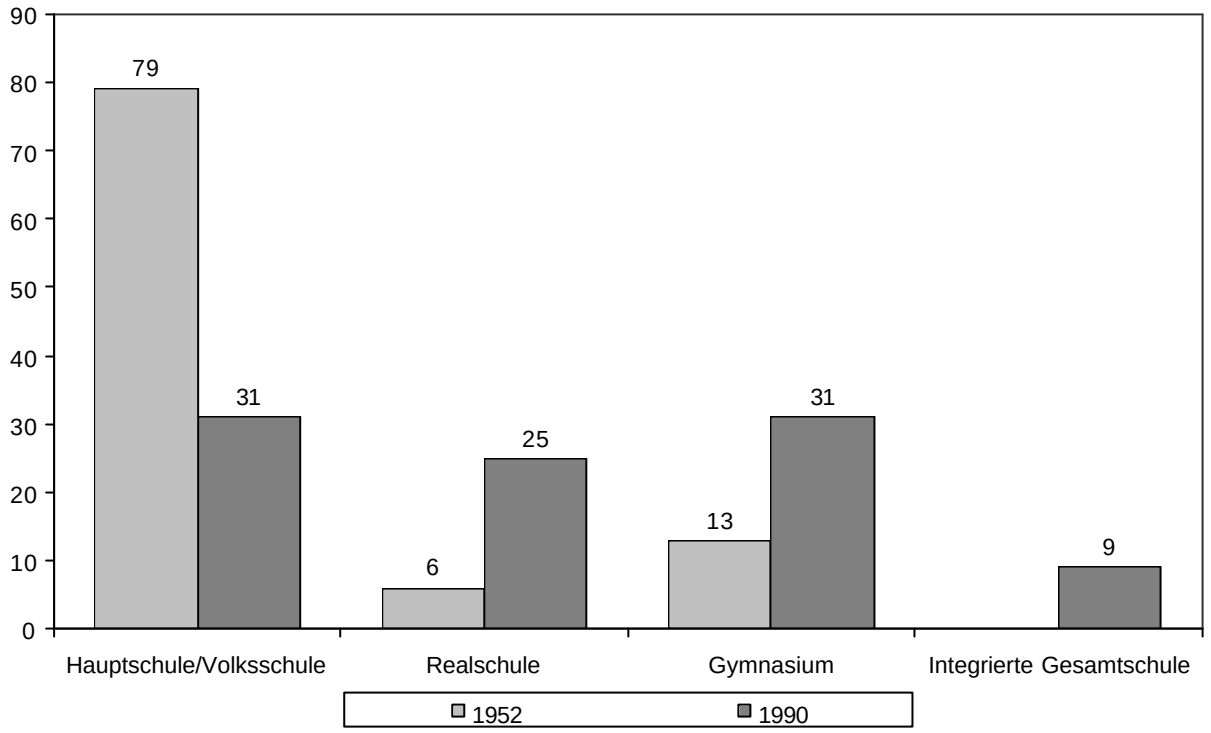
Die verspätete *Einschulung bzw. Zurückstellung* wird insbesondere als ein Instrument eingeschätzt, um bereits früh erfolgende schulische Erfahrungen der Überforderung für Kinder zu vermeiden. Stattdessen zeigt sich jedoch: Spät eingeschulte Schüler/innen sind eher an niedrig qualifizierenden Schulformen (Hauptschule) zu finden, und in der Tendenz geht die Späteinschulung mit niedrigen Schulabschlüssen einher (Bellenberg 1999, S. 45ff.).[146] Zudem erfolgt meist schon in der Grundschulzeit die Überweisung einer Minderheit der Schüler/innen auf Sonderschulen. Die Quote der Überweisung auf Sonderschulen ist mit gut 4% in den letzten zwei Jahrzehnten stabil geblieben und betrug 4,2% im Jahr 2002 (Avenarius u.a. 2003). Dabei ist die Zuweisung zur Sonderschule in der Regel ein Schulweg ohne Rückkehr. Lediglich jede/r zwanzigste Sonderschüler/in schafft es wieder zurück auf die Regelschule (Expertise Helsper/Hummrich).

Einen weiteren für die gesamte Bildungslaufbahn der Schüler/innen entscheidenden Übergang stellt die in den verschiedenen Bundesländern unterschiedlich geregelte *Schulformwahl nach der Grundschule bzw. der Orientierungs- oder Förderstufe* dar. Denn mit der Wahl der jeweiligen Schulform ist auch der jeweilige Schulabschluss in den Blick genommen. Im Vergleich zu den 1950er-Jahren ist es in Deutschland zu einer enormen Expansion des Besuches weiterführender Schulformen gekommen (in der DDR der 10-jährigen POS; Lenhardt/Stock 1997) und damit zu einer lebensgeschichtlichen Ausdehnung der Schulzeit. In Westdeutschland hatte sich 1990 gegenüber 1952 der Anteil der Siebtklässlerinnen und –klässler an Hauptschulen bzw. Volksschulen um mehr als die Hälfte verringert, der Anteil der Schülerinnen und Schüler in 7. Klassen an Gymnasien mehr als verdoppelt, und der Anteil der Schülerinnen und Schüler an der Realschule hatte sich in dieser Klassenstufe verdreifacht (vgl. Abb. 4.1).

Abb. 4.1: Verteilung der Schülerinnen und Schüler im 7. Schuljahrgang im früheren Bundesgebiet 1952 und 1990 auf ausgewählte Schulformen[1] (in %)

145 Datengrundlage: Statistisches Bundesamt 2001 und frühere Jahre.

146 Fertig und Kluve vermuten auf der Grundlage einer Analyse zum Schuleintritt und zum Schulerfolg (ein geringer Schulerfolg wird an Klassenwiederholungen und fehlenden bzw. niedrigen Schulabschlüssen gemessen) von Kindern in Ost- und Westdeutschland, dass hinter derartigen Effekten Unterschiede in den Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler liegen, die evtl. dazu führen, dass Kinder, von denen die Eltern annehmen, dass sie den schulischen Leistungen nicht gemessen sind, diese später einschulen (Fertig/Kluve 2005).

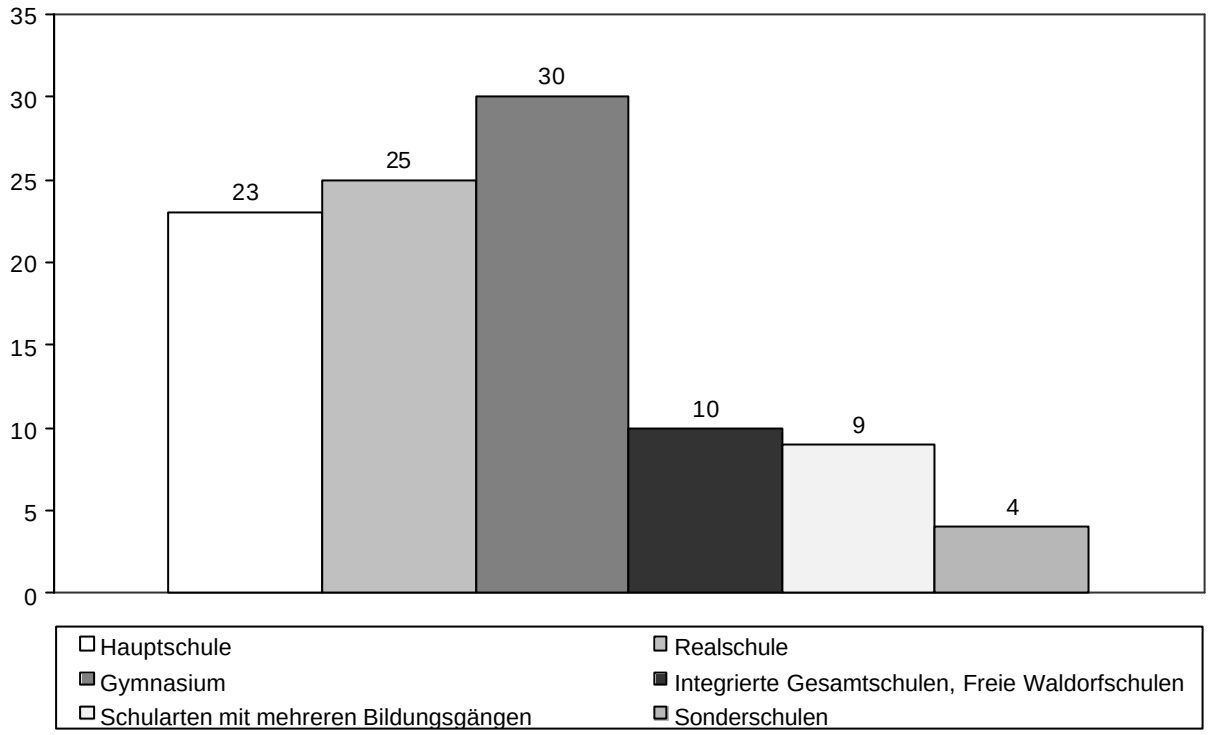


[1]Ohne Sonderschulen

Quelle: Hansen/Rolff 1990; Datenbasis: Statistisches Bundesamt mit Daten zu 1952 aus Bevölkerung und Kultur, Reihe 10, Bildungswesen, I. Allgemeinbildende Schulen; Daten zu 1990 aus Fachserie 11, Bildung und Kultur, Reihe 1, Allgemeinbildende Schulen

Die Daten aus dem Jahr 2002 zeigen, dass der Trend zum Besuch höherer Schulstufen seit 1990 angehalten hat (vgl. Abb. 4.2). Ein Drittel aller Schüler/innen besucht das Gymnasium. Anzumerken ist allerdings, dass der Anteil der Schulbesuchsquoten in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft der Jugendlichen variiert. Besonders Kinder und Jugendliche aus Arbeiterfamilien und Familien mit Migrationshintergrund sind hinsichtlich des Besuchs höherer Schulformen stark benachteiligt (Schneider 2004; vgl. auch Abschnitt 6.2.). Besonders gravierend wirkt sich dies bei den Abschlussquoten aus. Etwa 33% der Jugendlichen mit Migrationshintergrund verlassen die Schule ohne einen qualifizierenden Abschluss (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ] 2000a; vgl. auch Abschnitt 1.3.2).

Abb. 4.2: Verteilung der Schülerinnen und Schüler in Klassenstufe 8 auf ausgewählte Schulformen im Schuljahr 2001/2002 (Deutschland; in %)



[1] Ohne Freie Waldorfschulen

Quelle: Statistisches Bundesamt 2003d

Von besonderer Bedeutung im internationalen Vergleich ist, dass die Verteilung der Schüler/innen auf die unterschiedlich ‚wertvollen' Schulformen in Deutschland bei Heranwachsenden sehr früh, d.h. im Alter zwischen 10 und 12 Jahren erfolgt. Dies muss aus zwei Gründen irritieren: Zum einen gibt es zwischen den Schulformen und hier wiederum zwischen einzelnen Schulen unterschiedlicher Schulformen große Überschneidungsbereiche in der Kompetenzentfaltung der Schüler/innen (Baumert u.a. 2003b); zum anderen sind die Grundschulempfehlungen für die Zuweisungen auf die unterschiedlichen Schulformen der Sekundarstufe I keineswegs valide (Expertise Helsper/Hummrich; Cortina/Trommer 2003; Roeder/Schmitz 1995).

Ferner ist das Phänomen der *Fehlallokationen* zu beobachten. In einer Längsschnittstudie bei Jugendlichen bzw. Erwachsenen im Alter von 12 bis 35 Jahren gab es 25% Fehlallokationen: Ein Teil der Befragten, die mit 15 Jahren in der Hauptschule waren, hat später dann doch noch einen höheren Schulabschluss gemacht; umgekehrt hat ein Teil der ehemaligen Schülerinnen und Schüler von Gymnasien letztlich nur einen Hauptschul- oder Realschulabschluss erworben.[147]

Im internationalen Vergleich gehört Deutschland ferner zu den Staaten, die am meisten „*Sitzenbleiber/innen*" vorweisen: Etwa ein Viertel aller 15-jährigen Schüler/innen musste im Verlauf der Schullaufbahn mindestens einmal eine Klasse wiederholen (Krohne u.a. 2004). Die Folgewirkungen von Klassenwiederholungen lassen Zweifel am pädagogischen Sinn, insbesondere im Hinblick auf die weitere Schullaufbahn, aufkommen. Zum einen tritt in der Tendenz keine Konsolidierung ein, denn „Sitzenbleiber/innen" befinden sich zwei bis drei Jahre danach häufig in

147 Vgl. dazu die Ergebnisse der LIFE-Studie (Lebensverläufe von der späten Kindheit ins frühe Erwachsenenalter) in: Fend u.a. (2005); Fend u.a. 2004; Fend 2002.

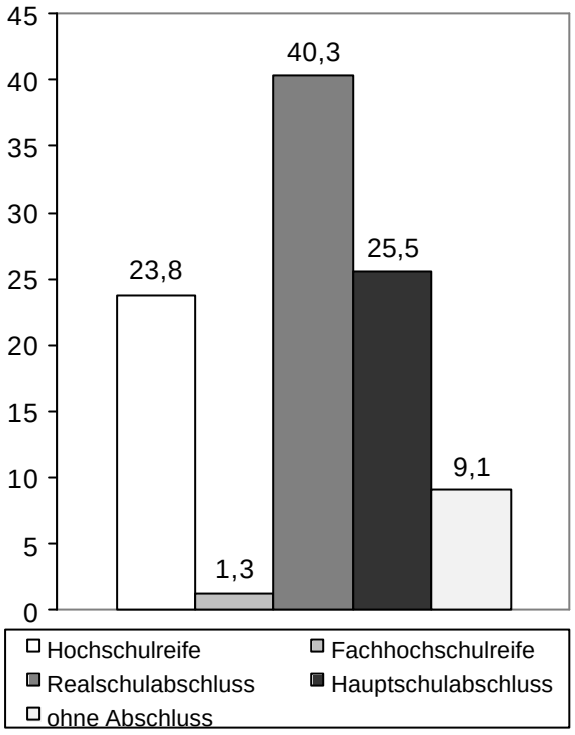
einer ähnlich problematischen schulischen Situation. Zum anderen zeigen sich auch eher negative Effekte hinsichtlich der Leistungs- und Kompetenzentwicklung im Vergleich zu den Gleichaltrigen (Tillmann/Meier 2003, 2001; Kemmler 1976).

Eine weitere gravierende schulbiografische Zäsur stellt der *Wechsel zwischen verschiedenen Schulformen* dar. Hier zeigen verschiedene Untersuchungen, dass im Verlauf der Sekundarstufe I die Abstiege aus höheren Schulformen eindeutig dominieren, während Aufstiege aus der Hauptschule oder der Realschule auf das Gymnasium äußerst selten sind. Auf elf Absteiger kommt in NRW nur ein Aufsteiger (Bellenberg 1999). Im bundesweiten Ländervergleich sind 77% der Schulformwechsler Absteiger und 23% Aufsteiger – mit allerdings gravierenden Unterschieden zwischen den einzelnen Bundesländern (Baumert u.a. 2003b, S. 309ff.). Die Durchlässigkeit des deutschen Schulsystems ist vor allem eine Durchlässigkeit nach unten, die den Schüler/innen insbesondere die Möglichkeit bietet, aus einer höheren in eine niedrige Schulform abzusteigen (Expertise Helsper/Hummrich).

Einen dramatischen Einschnitt in eine schulische Bildungskarriere stellt auch das Phänomen der *Schulverweigerung* dar, das als ein länger andauerndes und sich verfestigendes Fernbleiben von der Schule verstanden wird. Angaben über die Anzahl der Schüler/innen, die sich über lange Phasen oder dauerhaft der Teilnahme am Unterricht entziehen, liegen nur in Schätzungen vor. So wird von einigen zehntausend Totalverweigerern ausgegangen sowie von etwa 5% aller Schüler/innen (überwiegend männliche Jugendliche), die mehr als fünf Tage im Schuljahr unentschuldigt fehlen (Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002, S. 31ff.). Die Konsequenzen der längerfristigen Schulverweigerung für die Bildungskarriere sind in der Regel gravierend. Wenn bereits schulische Problemaufschichtungen und Erfahrungen des Versagens einer Schulverweigerung vorausgehen, dann wird dies durch den Schulabsentismus noch gesteigert (Expertise Helsper/Hummrich).

Am Ende der allgemein bildenden Schulzeit verließen die meisten Schüler/innen die Schule 2001/2002 mit einem mittleren Bildungsabschluss, einen (Fach-) Hochschulabschluss erreichte ein gutes Viertel, etwas weniger als die Jugendlichen, die die Schule mit einem Hauptschulabschluss verließen. Jede zehnte Schülerin bzw. jeder zehnte Schüler hatte keinen Schulabschluss (vgl. Abb. 4.3). Teilweise wurden allerdings anschließend an den Besuch allgemeiner Schulen noch berufliche Vollzeitschulen besucht, in denen eine Reihe höherer Schulabschlüsse erworben wurden.

Abb. 4.3: Abgänger/innen und Absolventen/Absolventinnen des Schuljahres 2001/2002 nach Abschlussarten (Deutschland; in %)



Quelle: Statistisches Bundesamt 2003e, eigene Berechnungen

Die dargestellten Zahlen dokumentieren, dass

- der mittlere Bildungsabschluss zum neuen sozialen „Standard“ geworden ist;
- der Anteil von Jugendlichen mit Hochschulreife im internationalen Vergleich mit anderen europäischen Ländern oder den USA sehr bescheiden ist;[148]
- fast jeder/jede zehnte Jugendliche immer noch die Schule ohne einen Mindestabschluss verlässt (Expertise Helsper/Hummrich).

Der Anteil der *Schulabgänger/innen ohne Schulabschluss* an allen Schulabgänger/innen ist im früheren Bundesgebiet von ca. 19% im Jahr 1970 auf rund 8% im Jahr 1990 gefallen und seitdem bis 1998 nur leicht angestiegen (8,4%) (in den neuen Bundesländern – ohne Berlin Ost – allerdings zwischen 1992 und 1998 von 7% auf knapp 12%; Rauschenbach/Züchner 2001, S. 78). Für diese Jugendlichen, die überproportional aus *Arbeiterfamilien* sowie aus *Familien mit Migrationshintergrund* stammen, ist der fehlende Abschluss angesichts des veränderten Bildungsverhaltens sowie der starken Entwertung der Hauptschulabschlüsse weit gravierender als in den 1970er-Jahren, was durch die erhebliche Reduzierung der Chancen auf Ausbildungsplätze und die damit verbundene beruflich erfolgreiche Einmündung verstärkt wird. Weibliche Jugendliche mit Migrationshintergrund sind dabei besonders benachteiligt. Von ihnen erwerben 56% keinen berufsqualifizierenden Abschluss (Expertise Helsper/Hummrich).

148 In diesem Zusammenhang muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass fast alle anderen Länder dieser Welt kein berufliches Bildungssystem haben bzw. diesen Bereich den Hochschulen zurechnen. In Deutschland ist demgegenüber der Bereich der Beruflichen Bildung ein eigener expliziter Bildungssektor mit entsprechenden Kennzahlen.

(b) Psychosoziale Auswirkungen von gelingenden bzw. scheiternden Bildungsverläufen

Kinder beginnen ihre Schullaufbahn verhältnismäßig (hoch) motiviert. Sie sind in bestimmten Bereichen „kleine Expert/innen“ geworden, denn jedes Kind hat bereits im Vorschulalter bestimmte Fertigkeiten und Fähigkeiten entwickelt, die es auszeichnen und von anderen Kindern unterscheiden. Mit 14 Jahren und danach sind die Kinder, mittlerweile zu Jugendlichen geworden, jedoch nur noch relativ wenig an Schule interessiert. Es kommt bei ihnen zu einer massiven Abnahme von Interesse und Motivation (Fend 2001). Dieses Phänomen (beispielsweise der schwierigen „achten Klasse“) hat aber nicht nur mit den Entwicklungsthemen zu tun, sondern ist auch durch die Einflüsse der Institution Schule selbst mit bedingt.

Fragt man nach den psychischen und sozialen Auswirkungen, die erfolgreiche sowie schwierige schulische Bildungsverläufe bei Schüler/innen bedingen, so zeigen sich im Hinblick auf das Selbstkonzept, die *psychosomatische Belastung* und die *emotionale Befindlichkeit* der Schüler/innen folgende Trends:

- Die Einschätzung der schulischen Fähigkeiten hängt eng mit dem erreichten Leistungsstatus sowie mit Erfolg und Misserfolg zusammen. Dabei gewinnt die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten im Verlauf der Schulzeit während der Sekundarstufe I einen bedeutsamen Einfluss auf die Schulleistungen selbst.
- Bei schlechten schulischen Leistungen kommt es zu einem tendenziell negativen schulischen Fähigkeitskonzept, das wiederum schulisches Versagen mit befördert (Köller u.a. 1999; Helmke 1998).
- Schulische Versagensereignisse können lange Zeit in Form von Verletzlichkeitsdispositionen hinsichtlich eines negativen Selbstkonzepts nachwirken, was die Jugendlichen auch in lebensgeschichtlich späteren Bewährungssituationen anfällig macht (Expertise Helsper/Hummrich).
- Stressbelastung, psychosomatische Phänomene wie Kopfschmerzen, Nervosität u.a. sowie die Nutzung von Medikamenten hängen insbesondere mit Erfahrungen des schulischen Misserfolgs zusammen (Bilz u.a. 2003; Hurrelmann/Mansel 1998).
- Psycho-physiologische oder emotionale Stresssymptome treten bei jenen Jugendlichen häufiger auf, deren Schullaufbahn durch schulische Versagensereignisse gekennzeichnet ist (Nordlohne 1992, S. 192ff.).
- Besonders belastend wirkt die Antizipation drohenden künftigen Scheiterns, also die Unsicherheit, die angestrebten schulischen Ziele erreichen zu können. Wenn Schüler/innen sitzen geblieben sind, aufgrund mangelnder Leistungen die Schule verlassen müssen oder von Versagen bedroht sind, dann steigt bei ihnen der Konsum von Medikamenten, Alkohol und Tabak deutlich an, wobei der Medikamentenkonsum eher ein weibliches, der häufigere Konsum harter Alkoholika eher ein männliches Muster ist (Bilz u.a. 2003; Nordlohne 1992).

Schulisches Versagen und *gravierende Leistungsprobleme* in der Schule bringen ferner erhebliche Probleme für die Lebenszufriedenheit sowie für die emotionale Befindlichkeit von Kindern und Jugendlichen mit sich. Dies kann am Beispiel der *schulischen Leistungsangst* verdeutlicht werden. Ist die schulische Leistungsangst am Beginn der Grundschule noch gering, so steigt sie in der dritten

Klassenstufe an, danach bleibt sie stabil oder sinkt leicht (Hössl/Vossler 2004; Furtner-Kallmünzer/Hössl 2004).[149] Während die Leistungsangst bei Gymnasiast/innen von der fünften Klasse an noch einmal deutlich ansteigt und auf hohem Niveau bis zur neunten Klasse bleibt, waren Hauptschüler/innen ab der fünften Klasse deutlich weniger leistungsängstlich, weil sie nun, als die ehemals durch Misserfolge gekennzeichneten Grundschüler/innen, vermehrt Erfolge in der Schule erfahren (Schnabel 1998).

Erhöhte schulische Leistungsangst geht auch mit verstärkter *Schulunlust* einher. Die Schulfreude und die Leistungsbereitschaft sinken im Verlauf der Schulzeit deutlich ab (Hössl/Vossler 2004; Fend 2001, S. 352ff.). Dabei zeigt sich, dass der positive Bezug zur Schule auch mit der jeweiligen Schulkultur und den Lehrer-Schüler-Beziehungen variiert und dann besonders deutlich zurückgeht, wenn Schüler/innen Versagenserlebnisse aufweisen (Expertise Helsper/Hummrich; Hofmann-Lun/Michel 2004). Erfolgreiche bzw. weniger erfolgreiche schulische Bildungsprozesse haben somit insgesamt gesehen erhebliche Auswirkungen auf das Selbstkonzept und die psychosoziale Integrität von Kindern und Jugendlichen, vor allem dann, wenn sie nicht durch Familie oder Gleichaltrigen-Gruppen abgefedert und kompensiert werden.

(c) Der schulische Erwerb von naturwissenschaftlich-mathematischen, sprachlichen und politischen Kompetenzen

Zu der Frage, welche Kompetenzen Heranwachsende in der Grundschule bzw. der Sekundarstufe I erwerben, sind in den letzten Jahren eine Reihe bundesweit angelegter und in internationale Vergleiche eingebundener Studien durchgeführt worden, die sich mit den mathematisch-naturwissenschaftlichen, sprachlichen (IGLU, TIMSS, PISA) und sozio-politischen Kompetenzen (Civic-Education-Studie, vgl. Oesterreich 2002) beschäftigen.[150] Betrachtet man diese Studien selbst vor dem Hintergrund eines Konzepts von schulischer Allgemeinbildung, zu der die mathematisch-naturwissenschaftliche, die sprachliche, die historisch-politische sowie die ästhetisch-expressive Bildung gehören, so werden in diesen Untersuchungen nur thematische Ausschnitte des schulischen Kompetenzerwerbs in Grundschule und Sekundarstufe I empirisch erfasst.

Über welche Fähigkeiten verfügen Schüler/innen in Deutschland am Ende der Grundschulzeit? Die Leistungen bezüglich des Lesens sowie die Leistungen in Mathematik liegen bei den deutschen Viertklässlern im internationalen Vergleich weit über dem Durchschnitt, und die Streuung der Leistungswerte am Ende der vierten Jahrgangsstufe ist bei den Leseleistungen in Deutschland insgesamt noch relativ gering (Bos u.a. 2004a, 2004b). 10% der Kinder werden dennoch als „Risikogruppe“ klassifiziert. Zu den Schüler/innen, die in ihren Leseleistungen am Ende der Grundschulzeit weit zurückliegen, gehören *Kinder aus einkommensschwachen Familien* sowie *Schüler/innen aus Familien mit Migrationshintergrund.* Bezüglich der Perspektive des *Geschlechts* zeigen Mädchen im Lesen und Jungen in Mathematik und den Naturwissenschaften jeweils bessere Leistungen (Bos u.a. 2004; Stürzer u.a. 2003).

149 Vgl. dazu auch Fend 2001, 1997; Lange u.a. 1993.
150 Zu IGLU, PISA TIMSS und zur Civic-Education-Studie vgl. Glossar im Anhang.

Während die Schulleistungen deutscher Grundschulkinder noch weit über dem Durchschnitt liegen, sind die Schulleistungen deutscher Sekundarschüler/innen im unteren Mittelfeld anzusiedeln (Baumert u.a. 2001; Baumert u.a 2000; Baumert u.a. 1997). Dies gilt insbesondere für die Lesekompetenzen sowie die mathematischen Fähigkeiten, abgeschwächt jedoch auch für die naturwissenschaftlichen Kompetenzen. Bei den deutschen Schüler/innen zeigen sich in der Lesekompetenz die größten Abstände zwischen den leistungsstärksten und den leistungsschwächsten Schüler/innen in allen beteiligten Ländern, wobei insbesondere die leistungsschwächsten Schüler/innen im Vergleich mit denen anderer Staaten besonders schlecht abschneiden. Gehören am Ende der Grundschulzeit rund 10% der Heranwachsenden zur Gruppe der schwachen Leser, so sind es am Ende der Sekundarschulzeit rund 23% der untersuchten 15-Jährigen in Deutschland, die im Lesen die unterste Kompetenzstufe nicht überschreiten. Als *Risikofaktoren*, die die Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zu dieser Gruppe erhöhen, erwiesen sich *niedrige Sozialschicht, niedriges Bildungsniveau und Migrationshintergrund* sowie *männliches Geschlecht der Schüler* (Prenzel u.a. 2004 a, 2004b; Baumert/Schümer 2001).

Im Hinblick auf das Erreichen *sozio-politischer Kompetenzen* nehmen deutsche Sekundarschüler/innen im Alter von 14 bis 15 Jahren im internationalen Vergleich einen Mittelplatz ein (Oesterreich 2002, S. 37). Inhaltlich sind die deutschen Jugendlichen vergleichsweise gut im formalen Wissen zur Demokratie und zu ihren Institutionen, vergleichsweise schlecht sind sie jedoch in ihrem Wissen bezüglich der Interessenvertretung der Arbeitnehmer (Oesterreich 2002, S. 58). Überdurchschnittlich gut schneiden die deutschen Jugendlichen im internationalen Vergleich im Hinblick auf ihre Bereitschaft ab, Frauen gleiche Rechte einzuräumen. Bei der Bereitschaft, Migranten in der Gesellschaft zu akzeptieren, nehmen sie von allen an der Untersuchung beteiligten Nationen hingegen den letzten Platz ein (Oesterreich 2003, S. 824; Krüger u.a. 2003). Etwas unter dem internationalen Durchschnitt liegen auch die Werte der deutschen Schüler/innen bei der politischen Handlungsbereitschaft, zu der eine aktive Mitarbeit in konventioneller Politik, soziales Engagement und illegale Protestformen gehören. Besonders ungünstig sieht es im internationalen Vergleich bezüglich der Partizipationsbereitschaft deutscher Jugendlicher in der Schule aus. So arbeiten im internationalen Durchschnitt knapp 30% der Jugendlichen in der Schülervertretung und in anderen schulischen Partizipationsgremien mit, in Deutschland sind es hingegen nur 13% (Böhm-Kasper 2004; Grundmann u.a. 2003b; Oesterreich 2002, S. 78).

Die Gründe für die geringe demokratische Beteiligung an deutschen Schulen könnten auch damit zusammenhängen, dass das deutsche Schulsystem mit seinem Halbtagsunterricht den Schüler/innen nur wenig zeitlichen Spielraum für soziales Lernen in der Schule lässt (Oesterreich 2002, S. 73). Schülerinnen und Schüler der Gymnasien sind denen anderer Schulformen bezüglich des politischen Wissens überlegen. Mädchen haben deutlich größere demokratische Kompetenzen als Jungen; ferner sind Mädchen sowohl gesellschaftlich als auch in der Schule sozial engagierter (Oesterreich 2003, S. 832).

Die Jugendlichen beziehen ihre politischen Informationen vor allem aus den Medien oder aus Gesprächen mit den Eltern, während der Politikunterricht erst an dritter Stelle genannt wird, gefolgt

von Gesprächen mit anderen Erwachsenen und Gesprächen mit dem besten Freund bzw. der besten Freundin (Oesterreich 2002, S. 88).

Insgesamt gesehen hat somit die Schule gegenwärtig bei der Vermittlung sozio-politischer Kompetenzen nur einen relativ geringen Stellenwert. Durch den verstärkten Ausbau von Ganztagsschulen sowie durch eine intensivere Kooperation zwischen Schule und den Institutionen der außerschulischen politischen Bildung könnten sicherlich die Voraussetzungen und die Handlungsspielräume für die Erweiterung politischen und sozialen Lernens und damit zugleich für die Förderung der gesellschaftlichen Partizipationskompetenzen der Heranwachsenden verbessert werden.

(d) Schule jenseits von Unterricht aus der Perspektive der Heranwachsenden

In den letzten Jahrzehnten ist immer wieder der Versuch gemacht worden, Schule gegenüber der außerschulischen Lebenswelt zu öffnen und von Seiten der Schule Angebote zu machen, die über den Unterricht hinausgehen. Dabei lassen sich typologisch drei Formen unterscheiden: schulische Freizeitangebote, Schulsozialarbeit, Ganztagsschulen. Zu diesen Bereichen, d.h. zu deren Nutzung und Bildungseffekten im Hinblick auf die Schüler/innen, liegen bislang nur wenige empirische Ergebnisse vor.

Ein großer Teil der Schulen bietet – das zeigt eine Studie aus Sachsen-Anhalt – ein breites Spektrum von Freizeitmöglichkeiten an. Dies reicht von Klassenfahrten und Schulfesten über bewegungsorientierte, bildungsorientierte, kulturelle und kreative Angebote bis hin zu Entspannung und Kommunikation fördernden Angeboten. Dabei zeigt es sich, dass die Gymnasien in ihrer Angebotsvielfalt sich deutlich von den Sekundarschulen abheben (Krüger u.a. 2000). Durch die Institutionalisierung solcher außerunterrichtlichen Angebote werden somit die ohnehin schon bestehenden Ungleichheiten im Bildungssystem noch verstärkt (Mack u.a. 2003). Gleichzeitig werden jedoch aus der Perspektive der Schüler/innen zusätzliche außerunterrichtliche Bildungschancen eröffnet, da beispielsweise die Schüler/innen aus Sekundarschulen mit rund 31% die schulischen Freizeitangebote stärker wahrnehmen als Schüler/innen aus Gymnasien mit etwa 26%. Die jüngeren Schüler/innen im Alter zwischen 10 und 12 Jahren nutzen die Freizeitangebote der Schulen viel mehr als die älteren Schüler/innen im Alter zwischen 13 und 15 Jahren (40% gegenüber knapp 20%). Die Nutzung der schulischen Freizeitangebote und die Zufriedenheit damit hängen dabei nicht nur von der Vielfalt der offerierten Freizeitmöglichkeiten ab, sondern auch von einem insgesamt positiven Schulklima (Krüger/Kötters 2000, S. 144f.).

Im Hinblick auf die Angebote und die Nachfrage von Seiten der Schüler/innen nach einem breiten Spektrum von unterrichtlichen Lerngelegenheiten zeigt eine Untersuchung des Deutschen Jugendinstituts an Schulen in drei Großstädten folgende Trends:

- Angebote zur Berufsvorbereitung sind zu 57% vorhanden und werden von 59% der Jugendlichen für wichtig gehalten.
- Angebote für Freizeit und Versorgung sind zu 56% vorhanden und werden von 59% der Jugendlichen für wichtig gehalten.
- Förderangebote sind zu 55% vorhanden und werden von 61% der Jugendlichen für wichtig

gehalten.
- Sozialpädagogische und psychosoziale Angebote sind nur zu 37% vorhanden, werden aber von 63% der Jugendlichen für wichtig gehalten (Mack u.a. 2003, S. 130).

Angebot und Nachfrage bzw. Bedeutungseinschätzung liegen insbesondere bei den sozialpädagogischen und den psychosozialen Angeboten weit auseinander. Dabei fallen die Diskrepanzen zwischen Angebot und Nachfrage an Gesamtschulen und Gymnasien relativ gering aus, während die befragten Hauptschüler/innen in ihrer Bewertung am stärksten die zu geringen Angebote beklagten (ebd., S. 173).

Aus den vorliegenden Begleitforschungsprojekten zur Situation der Schulsozialarbeit in den neuen Bundesländern lassen sich einige quantitative Umrisse des Nutzungsprofils der Schulsozialarbeit durch die Schüler/innen nachzeichnen: 30% der Schüler/innen der dritten bis sechsten Klasse sowie 14% der Schüler/innen der siebten bis zehnten Klasse fragen Freizeit-, Förder- und Hilfsangebote der Schulsozialarbeit in den Schulen nach (Olk u.a. 2000, S. 51; Seithe 1998). Dabei hängt die Häufigkeit der Kontakte zur Schulsozialarbeit offensichtlich auch vom Klassenklima ab. In Klassen, in denen sich weniger Gewalt- und Disziplinprobleme zeigen, kontaktieren die Schüler/innen die Schulsozialarbeit häufiger (Olk u.a. 2000, S. 71ff.). Umgekehrt erreicht Schulsozialarbeit nicht unbedingt jene Schüler/innen, die sich zur Schule distanziert verhalten (Oelerich 2002). Es ist demnach eine „doppelte Randständigkeit" jener Gruppen von Schüler/innen festzustellen, die sowohl randständig in der Schule als auch randständig hinsichtlich der Angebote der Schulsozialarbeit sind (Expertise Olk).

Zur *Wirkung von Ganztagsschulen auf die Bildungsprozesse* von Schüler/innen wurden mit Blick auf ältere Ganztagsschulen bislang drei zentrale Befunde herausgearbeitet (Klieme/Radisch 2003):
- Es zeigten sich bei diesen keine wesentlichen Unterschiede zwischen Ganztags- und Halbtagsschulen im Hinblick auf Schulleistung und Schulerfolg.
- Es gab keine wesentlichen Unterschiede zwischen Ganztags- und Halbtagsschulen im Hinblick auf Disziplinprobleme und Schulangst der Schüler/innen.
- Im Hinblick auf Unterricht, Leistungsbereitschaft, Lernerfolg, Lernorganisation, individuelle Förderung der Schüler/innen sowie Wahrnehmung außerunterrichtlicher Aktivitäten von Seiten der Schüler/innen konnten jedoch positive Effekte konstatiert werden.

Insgesamt wird eine Verbesserung des Sozialklimas, des Gemeinschaftslebens sowie des sozialen Verhaltens der Schüler/innen festgestellt (Expertise Beutel). Die positiven Effekte von Ganztagsschulen werden bisher vor allem in der besseren Förderung der sozialen Kompetenzen der Heranwachsenden gesehen.

Zwischenfazit: Fasst man die Vielzahl der vorgestellten Ergebnisse zu den Bildungsprozessen von Kindern und Jugendlichen im Kontext von Schule zusammen, so lassen sich vier zentrale Ergebnistrends festhalten:
- Das stark stratifizierte deutsche Schulsystem sortiert einen Teil der Schüler/innen zu früh aus, produziert relativ hohe, pädagogisch wenig sinnvolle Sitzenbleiberquoten, ist in den verschiedenen

Bildungsgängen der Sekundarstufe I wenig durchlässig und produziert zu viele Schüler/innen, die unter Leistungsgesichtspunkten als „Risikogruppe“ charakterisiert werden müssen bzw. die Schule ohne einen Abschluss am Ende der Sekundarstufe I verlassen.
- Das deutsche Schulsystem wirkt sozial hoch selektiv, da Kinder aus bildungsfernen und sozial schwachen Familien und aus Familien mit Migrationshintergrund nicht nur geringe Chancen auf den Besuch weiterführender Bildungsgänge haben, sondern auch umgekehrt unter den Risikoschüler/innen überproportional vertreten sind.
- Der deutschen Schule gelingt es nicht hinreichend, allen Schüler/innen eine Grundbildung im Bereich der mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenzen sowie der Lesekompetenzen zu vermitteln, geschweige denn im Bereich der politischen Kompetenzen zur Teilhabe an der demokratischen Gesellschaftsordnung sowie der ästhetisch-expressiven bzw. der personalen Kompetenzen zur Lebensbewältigung.
- Das deutsche Schulsystem hat sich bislang nur sehr punktuell gegenüber den kindlichen und jugendlichen Lebenswelten geöffnet und mit den insgesamt noch zu wenig durchgeführten außerunterrichtlichen Bildungs- bzw. Betreuungsangeboten teilweise noch nicht jene Schüler/innen erreicht, die auf außerunterrichtliche Förderangebote besonders angewiesen wären.

4.4 Bildungsprozesse in den Gleichaltrigen-Gruppen

Mit zunehmendem Alter wird bei älteren Kindern und Jugendlichen die Reflexion von persönlicher, familiärer, sexueller, politischer sowie beruflicher Identität und Orientierung bedeutsam. Die Heranwachsenden suchen nach Gelegenheiten, in denen Prozesse der Reflexion und der Klärung sowie der Kommunikation und des Austausches möglich und gegeben sind. Dafür werden die Gleichaltrigen-Gruppen zu einem wichtigen und notwendigen Forum, da Kinder und Jugendliche auch Interaktionspartner benötigen, die nicht den Erfahrungs- und Kompetenzvorsprung von Erwachsenen haben (Krappmann 2001; Oswald 1992).

Bei der Formierung von Gleichaltrigen-Gruppen lassen sich unterschiedliche Zugänge festhalten: Zum einen gibt es die engen Freundschaftsbeziehungen von zwei bis drei Kindern bzw. Jugendlichen, bei denen der persönliche Bezug eine bedeutsame Rolle spielt. Zum anderen bilden sich Cliquen-Beziehungen von mehreren Kindern bzw. Jugendlichen, deren Gesellungsform sich dadurch auszeichnet, dass sie sich meist aus den vielfältigen Bezügen des außerfamilialen sowie außerschulischen Alltagslebens ergeben und von den Kindern und Jugendlichen unabhängig vom Einfluss der Familie selbständig gewählt werden („informelle Cliquen“) (Fend 2001, S. 312; Schröder 1995, S. 111).

Die Bildung von Gleichaltrigen-Gruppen aufgrund von nachbarschaftlichen Bezügen kann als klassische Form angesehen werden, doch diese Gesellungsform hat in den letzten Jahrzehnten eher abgenommen, denn Kindergarten und Schule bieten eine Fülle von Gelegenheitsstrukturen für Gleichaltrigen-Gruppen und sind somit zu zentralen Foren sowohl für die Bildung von persönlichen Freundschaftsbeziehungen als auch von Cliquen-Beziehungen geworden. Dabei formiert sich ein Teil der Gleichaltrigen-Gruppen über den Gruppen- bzw. Klassenverband, wobei in der Schule die Relevanz der Klasse abnehmen und die Relevanz der Schule insgesamt bedeutsamer werden kann. Mit

zunehmendem Alter orientieren sich die Jugendlichen dann von der Schule weg., d.h. die Bildung von Gleichaltrigen-Gruppen und Cliquen erfährt ihre entscheidenden Impulse im außerschulischen Bereich. Diese gemeinsam gestaltete Zeit stellt einen wichtigen Lern- und Erfahrungsraum für die Heranwachsenden dar, in dem eine Bandbreite von Kompetenzen erworben wird (Rauschenbach u.a. 2004, S. 217; Expertise Grunert).

Die Freundschaftsbeziehungen der Gleichaltrigen-Gruppen sind von spezifischen Bindungserfahrungen geprägt und bieten ein besonderes Maß an wechselseitiger Unterstützung an (Reinders 2004; Krüger/Pfaff 2004; Fend 2001; Schröder 1995). Insofern haben Freundschaftsbeziehungen für Kinder und Jugendliche eine hohe und vielfältige Bedeutung für die Verselbständigung, für die Identitätsbildung, für die Aneignung sozialer und kultureller Orientierungen und Kompetenzen, für die Geschlechtsrollensozialisation, für die Freizeitgestaltung, ferner als Ressource der Lebensgestaltung und Lebensbewältigung.

Die *Motive*, warum Kinder und Jugendliche in Gruppen und Cliquen mitmachen, sind *geschlechtsspezifisch unterschiedlich* akzentuiert: Mädchen betonen die Suche nach freundschaftlichen Beziehungen in der Gruppe, Jungen dagegen eher gemeinsame Interessen. Bevorzugte *Themen der Kommunikation* in dieser Altersgruppe sind Kleidungs- und Geschmacksfragen, Beziehungsprobleme, Konflikte mit Freund/innen, ferner Schulprobleme, die mit zunehmendem Alter sowohl mit den Eltern als auch mit den Freund/innen besprochen werden, sowie Gespräche über Medien.[151]

(a) Die Bedeutung von Gleichaltrigen für Kinder und Jugendliche

Die Bildung von Gleichaltrigen-Gruppen beginnt bereits im Kindesalter. Eine Vielzahl von Studien belegt jedoch, dass mit zunehmendem Alter der Kinder und Jugendlichen die Bedeutung von Gruppen und Cliquen stetig wächst:

- Bei 6- bis 10-jährigen Grundschulkindern ist die Zweiergruppe (dyadische Beziehung) die wichtigste Form der Gleichaltrigen-Beziehung. Dies gilt für die Hälfte der Mädchen („beste Freundin“) und gut für ein Drittel der Jungen („bester Freund“), während ein Viertel der Jungen und ein knappes Fünftel der Mädchen am liebsten mit mehreren in einer Gruppe spielt (Fölling-Albers/Hopf 1995).
- Die meisten der 8- bis 9-Jährigen sind mit ihren Kontakten in den Gleichaltrigen-Gruppen zufrieden. Sie benennen sechs Gleichaltrige, mit denen sie sich regelmäßig treffen, sowie vier Gleichaltrige, mit denen sie eine gute Freundschaft verbindet. Jedes zehnte Kind benennt keinen einzigen „guten Freund“ bzw. keine einzige „gute Freundin“, obgleich sie es sich wünschen. Mädchen aus einkommensschwachen Haushalten sind besonders häufig ohne gute Freundinnen und Freunde, jedes vierte Mädchen hat keine enge Beziehung zu Gleichaltrigen (Alt 2005).
- Der Großteil (90%) der 10- bis 13-Jährigen hat jeweils gleichgeschlechtlich einen „besten Freund“ bzw. eine „beste Freundin“ (Zinnecker/Silbereisen 1996).

151 Vgl. dazu folgende Studien: Zinnecker u.a. 2002; Barthelmes/Sander 2001, 1997; Schröder 1995; Youniss 1994; Behnken u.a.1991.

– Die Beteiligung an Cliquen nimmt zwischen 12 und 16 Jahren insgesamt stark zu. Gegengeschlechtliche beste Freund/innen sind viel seltener, bei den Mädchen bis zu 16 Jahren jedoch etwas häufiger als bei den gleichaltrigen Jungen. Die Mädchen haben insgesamt die größeren Freundeskreise; keinen Freund zu haben ist für Mädchen aber keine Seltenheit, denn bei den 12- bis 13-Jährigen ist dies immerhin fast ein Fünftel. Andererseits haben 90% der Mädchen im Alter von 12 bis 13 Jahren eine beste Freundin (DJI-Jugendsurvey 2003).[152]

Die subjektive Bedeutung der Freundschaftsbeziehungen wird insbesondere dadurch deutlich, dass für die Mädchen die beste Freundin genauso wichtig ist wie die Mutter und wichtiger als der Vater; ebenso ist für die Jungen der beste Freund in etwa genauso wichtig wie Vater und Mutter. Der Großteil der Jugendlichen (70%) zwischen 12 und 20 Jahren unternimmt viel in den Gruppen und Cliquen. Dennoch fühlen sich 10% der Jugendlichen oft einsam. Dabei sind es insbesondere die Mädchen, die sich häufiger einsam fühlen als die Jungen (DJI-Jugendsurvey 2003; Gaiser u.a. 2005).

Die Art der Teilnahme in Gruppen und Cliquen unterscheidet sich bei *Jugendlichen ohne und mit Migrationshintergrund* nicht gravierend voneinander, für die Jugendlichen mit Migrationserfahrungen lassen sich jedoch einige Besonderheiten festhalten (Reinders 2004):

– Je stärker die *Sozialraumorientierung* der Jugendlichen ist, desto häufiger haben sie *interethnische Kontakte* beispielsweise mit ihren deutschen Mitschüler/innen in der Hauptschule. Je weniger sie aber ihre Freizeit eigenständig gestalten können, desto weniger halten sie sich in den Sozialräumen auf.
– Eine zu starke Einschränkung der Kinder im Freizeitbereich durch die Eltern mindert die Selbstwirksamkeitserwartung sowie die Überzeugung der Hauptschüler/innen, mit neuen Situationen selbständig umgehen zu können. Je mehr die Eltern auf die Herkunft der Freunde ihrer Kinder achten, desto geringer sind die Jugendlichen anderen gegenüber offen und zu interethnischen Freundschaften bereit.
– Je mehr Entscheidungsfreiheit türkische Eltern ihren Kindern zubilligen, desto höher fällt deren Sozialraumorientierung aus. *Türkische Mädchen* zeigen eine bei weitem geringere Sozialraumorientierung als türkische Jungen, und somit kommen bei ihnen auch weniger interethnische Kontakte vor. Ferner korrespondiert die „kulturelle Offenheit“ mit der Häufigkeit interethnischer Kontakte, was wiederum dem Einfluss der Eltern zuzuschreiben ist. Denn je mehr die türkischen Väter und Mütter auf die Herkunft der Freunde achten, desto weniger offen sind die Kinder für interethnische Freizeitaktivitäten und Kontakte.

Für die Mitgliedschaft in den Gleichaltrigen-Gruppen ist die *Freiwilligkeit* ein entscheidendes Merkmal. Die Jugendlichen können ihre Gruppe(n) selbst wählen. Andererseits ist die Bildung von Gleichaltrigen-Gruppen abhängig vom Wohnort, von der Nachbarschaft, von Kindergarten, Schule und Hort, ferner von den außerschulischen Orten und Gelegenheiten. Die Zugehörigkeit der Jugendlichen zur jeweiligen Gruppe kann demnach auch strukturell bedingt bzw. institutionell erzwungen sein. Gruppen und Cliquen sind jedoch nicht immer positiv besetzt, denn negativ besetzte

152 Die Ergebnisse der 3. Welle des DJI-Jugendsurveys (s. Glossar) sind Anfang des Jahres 2006 im VS Verlag für Sozialwissenschaften zur Veröffentlichung vorgesehen (Gille u.a. 2006).

Zusammenschlüsse bergen in sich auch den Beginn von destruktiven Karrieren und können demnach zu Isolierung oder Stigmatisierung führen, wenn Jugendliche aufgrund von Zwangssituationen die entsprechende Gruppe oder Clique verlassen möchten.

Die *sozialen Lebenslagen und Milieus* haben Einfluss auf die Auswahl von Freundschafts- und Cliquenbeziehungen:

- Die Zusammensetzung der Cliquen ist bereits im Grundschulalter weitgehend *schichthomogen* geprägt (Krappmann/Oswald 1999; Rubin u.a. 1998; Hallinan 1980).
- Insgesamt besteht für außerschulische Cliquenaktivitäten ein enger Bezug zwischen sozialer Herkunft und Auswahl von Freund/innen. Dies gilt im Besonderen für Cliquen mit aggressiver Orientierung, die sich eher aus den unteren sozialen Schichten rekrutieren, während Cliquen mit kultureller Freizeitorientierung eher aus den sozialen Mittelschichten stammen. Die Hauptschule als „Restschule" ist in ihrer Struktur gleichsam dazu prädestiniert, die bestehenden Milieus zu fixieren. Die Chancen, andere Gruppen und Cliquen kennen zu lernen, sind (vom Milieu her bedingt) für einen Teil der Kinder und Jugendlichen gering (Schümer u.a. 2001; Eckert u.a. 2000; Bietau 1989; Helsper 1989).

In diesem Zusammenhang stellt sich sozialpolitisch die Frage, ob nicht für Kinder und Jugendliche Gelegenheiten ermöglicht und geschaffen werden müssen, damit sie mehr und leichter Heranwachsende aus anderen sozialen Milieus kennen lernen können.

Sozial-kulturelle Homogenität spielt auch eine bedeutende Rolle bei der Formierung und der Zugehörigkeit von *jugendkulturellen Szenen und Gruppierungen*. Die Pluralisierung der Lebensstile sowie die gesellschaftliche Individualisierung scheinen sich in der zunehmenden Vielzahl und Vielfältigkeit jugendkultureller Stile widerzuspiegeln. Das Wissen um den jeweiligen Szene-Code sowie dessen Beherrschung entscheiden über den Zugang zur Szene und die Anerkennung innerhalb der jugendkulturellen Gruppe. Die (zum Teil auch selbst organisierten) Jugend-Szenen stehen allen offen, die sich für das jeweilige Szene-Thema (als sinnstiftende Kultur) interessieren. Durch das Prinzip des „Learning by doing" arbeiten sich die Jugendlichen in eine Szene ein und innerhalb der Szene hoch.

Die jugendkulturellen Szenen sind insgesamt zu einem wichtigen Erfahrungsraum für Jugendliche aus allen Sozial- und Bildungsschichten geworden. Jugendliche aus höheren Bildungsmilieus beispielsweise werden tendenziell eher von der Snowboarder-Szene oder der Computer-Szene angesprochen, während Jugendliche aus unteren Sozial- und Bildungsmilieus eher auf die Techno-Szene „abfahren". Was Jugendliche an den jeweiligen jugendkulturellen Szenen im besonderen Maße interessiert und fasziniert, ist der vielfältige inhaltliche sowie praktische Bezug zu Bildungsbereichen wie Musik, Sport, Bewegung, Medien, ferner die Auseinandersetzung mit Gesellschaft und Politik (z.B. jugendliche Subkulturen wie Alternativszene, Skinhead-Szene, Punk-Szene, Gothic-Szene) (Großegger/Heinzlmaier 2002; Barthelmes 1999a; SPoKK 1997).

(b) Gleichaltrigen-Beziehungen und Bildungsprozesse

Die Gleichaltrigen-Gruppen als Lern- und Erfahrungsräume ermöglichen den Kindern und Jugendlichen den Erwerb einer Bandbreite von Kompetenzen, die sich insbesondere auf den sozial-kommunikativen sowie den sprachlich-kulturellen Bereich beziehen, ferner auf personale Kompetenzen in Zusammenhang mit der Identitätsfindung (Selbstvergewisserung, Selbstkonzepte). Die Gleichaltrigen-Beziehungen stellen für die Mehrheit der Heranwachsenden einen wichtigen und positiven Erfahrungsraum bereit, in dem sie lernen können, wie soziale Netzwerke aufgebaut, gefördert und aufrechterhalten werden (Grundmann u.a. 2003a). Die Gestaltung von Gleichaltrigen-Beziehungen erfordert aufgrund der Freiwilligkeit und der Gleichberechtigung ein hohes Maß an Kooperations- und Kritikfähigkeit, denn die Dauer dieser Gruppen ist fragil, da sie jederzeit auseinander fallen bzw. beendet werden können – ganz im Gegensatz zur Einbindung in die Familie, auch wenn diese mitunter als belastend empfunden wird. Eine soziale Kompetenz zur Entwicklung und Gestaltung eines Netzwerkes kann nur innerhalb der Gleichaltrigen-Beziehungen und nicht in der Beziehung zu Eltern oder Lehrer/innen erlernt werden (Expertise Grunert).

Die Kontakte in den Gleichaltrigen-Gruppen sind geprägt von den *sozialen Beziehungen der Anerkennung*, die Einfluss auf die Entwicklung des Selbstbildes, des Selbstwertgefühls sowie auf die Selbstwirksamkeit haben. Die Sorge, bei den anderen Gleichaltrigen wenig beliebt zu sein, geht mit Unsicherheiten im Hinblick auf die eigene Selbstbewertung einher. Heranwachsende, die nicht in Cliquen eingebunden sind, neigen deshalb eher zu depressiven Stimmungen und geringeren schulischen Erwartungen der Selbstwirksamkeit (Roppelt 2003; Stecher 2001; Valtin/Fatke 1997; Rinker/Schwarz 1996; Zinnecker/Silbereisen 1996).

Beim Erwerb sprachlich-kommunikativer Kompetenzen erhalten Kinder und Jugendliche mit *Migrationshintergrund* in den Gruppen und Cliquen bessere Möglichkeiten als in der Familie, ihre deutschen Sprachkenntnisse zu erproben und zu vertiefen, denn oft wird in der Familie nur die Sprache des Herkunftslandes gesprochen (Roppelt 2003). Von den 12- bis 15-Jährigen sprechen zwischen 80% und 90% im Freundeskreis nur oder überwiegend Deutsch (erste und zweite Generation). Der deutsche Sprachgebrauch in Gleichaltrigen-Gruppen nimmt mit der Aufenthaltsdauer deutlich zu, und dementsprechend nimmt der Anteil derjenigen, die nur oder überwiegend eine andere Sprache sprechen, stark ab. In diesem Zusammenhang ist ferner wichtig, dass unter den heutigen Jugendlichen Fremdsprachenkenntnisse weit verbreitet sind. Bei den Jugendlichen im Alter von 12 bis 15 Jahren sprechen nur noch 14% keine Fremdsprache. Die Mädchen haben dabei mehr Sprachkenntnisse als die Jungen, und Jugendliche mit Migrationshintergrund haben sehr viel mehr Sprachkenntnisse als inländische Jugendliche (DJI-Jugendsurvey 2003). Diese Kommunikationskompetenz ist nicht gleichzusetzen mit den erforderlichen Sprachkompetenzen, die in der Schule erwartet werden. Jugendliche mit Migrationshintergrund machen in Gleichaltrigen-Gruppen jedoch durch ihr Verhalten erfahrungsgemäß insgesamt deutlich, dass im gemeinsamen Umgang mit ihresgleichen nicht allein die „ethnisch-kulturelle Karte“ sticht, sondern dass es ihnen in den Gruppen und Cliquen vorrangig um gemeinsame Themen, Inhalte und Ziele geht (Dannenbeck u.a. 1999).

Die Gleichaltrigen-Gruppen bieten ferner Voraussetzungen für den *Erwerb von personalen Kompetenzen*. Die Herstellung von Kontakten erfordert Selbstorganisation, für deren Umsetzung z.B. das Arrangieren von Terminen, das Koordinieren von Aktivitäten sowie das Setzen von Prioritäten erforderlich sind (Furtner-Kallmünzer u.a. 2002). Gleichaltrigen-Beziehungen sind darüber hinaus ein zentrales Übungs- und Experimentierfeld für die *Geschlechtersozialisation*, insbesondere wenn Geschlechtsrollen zugeschrieben, konstruiert und transzendiert werden (Breidenstein/Kelle 1998; Krappmann/Oswald 1995; Bois-Reymond u.a. 1994).

Der Blick auf die Bildungs- und Lernpotenziale innerhalb der Gruppen und Cliquen wäre jedoch verkürzt, wenn er nur die positiven Möglichkeiten des Erwerbs von Kompetenzen innerhalb der Gleichaltrigen-Gruppen betonte. Die Gruppen und Cliquen enthalten auch *Risiken* sowie *negative Einflüsse* und sind nicht nur Lernfelder des Kompetenzerwerbs oder der sozialen Anerkennung. Ein Fünftel der 8- bis 10-Jährigen beispielsweise fühlt sich sozial isoliert und hat Probleme mit der sozialen Kontaktaufnahme (Roppelt 2003, S. 411). Die erfahrene Ablehnung durch andere erhöht zwar die Enttäuschungsfestigkeit in zwischenmenschlichen Interaktionen, doch kann dies auch zu problematischen Situationen führen. Ein Zehntel aller Jugendlichen wird Opfer von Aggressionen und Stigmatisierungen innerhalb ihrer Gruppen. Von kontinuierlichen Diskriminierungen durch Gleichaltrige betroffene Kinder und Jugendliche definieren sich häufig als Außenseiter und neigen zu Resignation, die ihnen auf Dauer wichtige soziale Kompetenzen in Bezug auf den Aufbau und die Aufrechterhaltung sozialer Netzwerke verwehren kann (Roppelt 2003, S. 303).[153] Ferner kann die Mitgliedschaft in Cliquen mit aggressiver Orientierung negative Leseleistungen verstärken, während die Mitgliedschaft in einer Clique mit kultureller Orientierung eher den umgekehrten Effekt zeigt (Schümer u.a. 2001).

In gewaltbereiten Gruppen sind Gewaltbereitschaft sowie Erfahrungen mit gewalttätigen Auseinandersetzungen bei den *weiblichen Jugendlichen* eng mit dem eigenen Gruppenstatus verbunden. In gewaltbereiten Mädchengruppen/Mädchencliquen „bekleiden weibliche Jugendliche herausragende Statuspositionen allein aufgrund ihrer ausgeprägten Gewaltbereitschaft; die statushohen Mädchen in den untersuchten gemischtgeschlechtlichen Gruppen verfügen demgegenüber sowohl über Erfahrungen in gewalttätigen Auseinandersetzungen als auch über große kommunikative und organisatorische Kompetenzen“ (Bruhns/Wittmann 2002, S. 260).

Verwehrte Zugänge zu den informellen Netzwerken der Gleichaltrigen-Gruppen haben nicht nur soziale Isolation zur Folge, sondern verhindern auch die Ausbildung der damit verbundenen (sozialen, sprachlich-kulturellen sowie personalen) Kompetenzen. Vor allem Kinder und Jugendliche aus Familien, die von Armut betroffen sind oder aus Flüchtlingsfamilien stammen, haben es oft schwer, Kontakte mit Gleichaltrigen aufzubauen, zumal es aufgrund häufig beengter Wohnverhältnisse für sie kaum möglich ist, andere nach Hause einzuladen. Als Ursache für defizitäre Kontakte mit Gleichaltrigen gelten bei Heranwachsenden aus ökonomisch deprivierten Familien auch deren eingeschränkte Zugänge zu den Objekten und Markenartikeln der Kinder- und Jugendkultur (Chassé u.a. 2003; Holzapfel 1999; Büchner 1998; Klocke 1996).

153 Vgl. dazu ferner folgende Studien: Hurrelmann 2004b; Fend 2001; siehe auch Expertise Grunert..

Zwischenfazit: Die Bedeutung der Gleichaltrigen-Gruppen im Hinblick auf Bildungsprozesse bezieht sich auf zwei Ebenen: Zum einen können Kinder und Jugendliche durch den kontinuierlichen Dialog in der Gruppe sowie durch den Diskurs unterschiedlicher Einschätzungen, Bewertungen und Vorstellungen ihre familialen und schulischen Erfahrungen (auch des Lernens und der Bildung) austauschen, überprüfen, erweitern und in Frage stellen. Dieser Prozess einer mitunter radikalen Selbstvergewisserung kann nur dann optimal verlaufen, wenn die Kontinuität der Gruppe sowie eine Basis des Vertrauens sichergestellt sind. Zum anderen generieren die Gleichaltrigen-Gruppen an sich eine Vielzahl von Bildungsprozessen, die sich auf ein breites Band von Themen und Inhalten beziehen – von der Einschätzung des Elternhauses und des Milieus über Fragen der Gestaltung von Partnerbeziehungen bis hin zu Formen des Umgangs mit dem eigenen Körper sowie mit Natur, Technik und Medien – und den Erwerb von sprachlichen, sozialen und personalen Kompetenzen ermöglichen. Die meist vorherrschende sozial-kulturelle Homogenität der Gleichaltrigen-Gruppen kann jedoch auch zu sozialer Fixierung bzw. Isolierung führen, indem eine Erweiterung des Erfahrungshorizonts durch Kinder und Jugendliche aus jeweils anderen Bildungsmilieus eher verhindert und somit ein Austausch unterschiedlicher Bildungserfahrungen und -voraussetzungen ausgeschlossen wird. Bildungspolitik und Bildungsplanung hätten hierbei die Aufgabe, Anreize und Möglichkeiten einer Begegnung von Kindern und Jugendlichen aus unterschiedlichen bzw. bildungsfernen sowie bildungsnahen Milieus zu schaffen.

4.5 Bildungsprozesse an anderen Bildungsorten

Zeiten jenseits von Schule und Familie sind für Kinder und Jugendliche meist freie Zeiten im Sinne disponibler Zeit, die sie entsprechend ihren eigenen Wünschen, Interessen und Notwendigkeiten für Aktivitäten an Bildungsorten und in Lernwelten außerhalb von Familie und Schule verwenden (können). Dieser Zeitraum in Form von „Freizeit“ unterscheidet sich nach zwei grundlegenden *Mustern der Zeitbindung*:

- Institutionelle Einbindung: Die Kinder und Jugendlichen nutzen entsprechende Einrichtungen und deren (institutionelle, kommerzielle oder nicht-kommerzielle) Angebote in Form von terminlich gebundener und fest organisierter freier Zeit.
- Selbst organisierte Zeitbindung: Die Kinder und Jugendlichen haben selbst die Entscheidung darüber, was sie machen, wann sie wohin gehen und mit wem sie sich treffen möchten, im Rahmen einer terminlich nicht gebundenen freien Zeit.

Kindern und Jugendlichen heute bleibt gerade im Vergleich zu den Erwachsenen viel Zeit zur freien Verfügung. „Neben Schule oder Ausbildung, den Zeiten für Regeneration (Schlafen, Körperpflege und Essen) und Hausarbeit verfügen die 14- bis 18-Jährigen unter der Woche über etwa 6 ½ Stunden freie Zeit pro Tag (Jungen 6 ¾ Std., Mädchen 6 ¼ Std.). Am Wochenende erhöht sich dieses Freizeitbudget für Jungen auf gut 9 ¼, für Mädchen auf knapp 8 ¼ Stunden. Dagegen nimmt sich die Zeit für den Schulbesuch sowie die Vor- und Nachbereitung von Unterricht bzw. für die betriebliche Ausbildung mit durchschnittlich 5 Stunden an Wochentagen und einer guten halben Stunde an Wochenenden knapper aus. Zeit zum selbst organisierten informellen Lernen ist also reichlich vorhanden“ (Cornelißen/Blanke 2004a, S. 2).

In ihrer disponiblen und außerschulischen Zeit gehen Kinder und Jugendliche u.a. folgenden Aktivitäten nach (vgl. auch Kapitel 6):

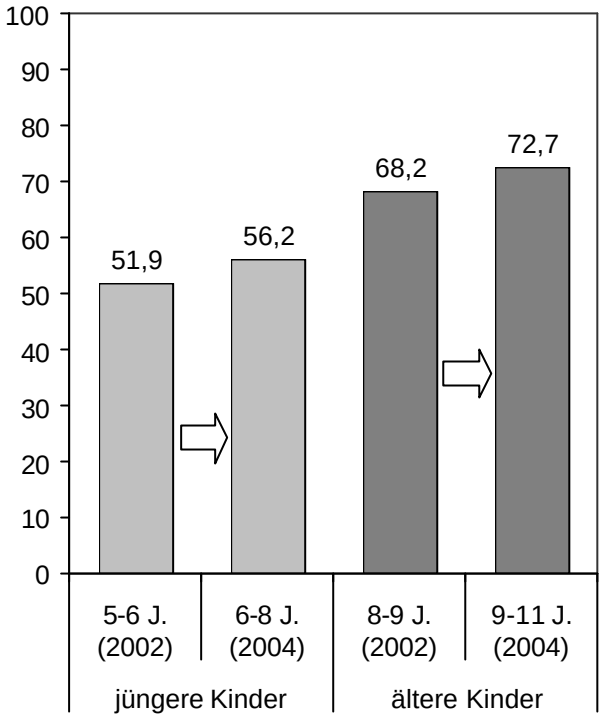
- Aktivitäten in Vereinen und Organisationen (u.a. bei Angeboten der Jugendarbeit),
- Aktivitäten in (kommerziell) organisierten „Nebenschulen“ (z.B. Nachhilfe, Musikschulen, Sprachschulen),
- Aktivitäten an Bildungs- und Erlebnisorten, die insbesondere kulturellen Charakter besitzen (z.B. Bibliotheken, Kinder- und Jugendkinos, Kinder- und Jugendtheater, Museen, Ausstellungen, Chöre, Orchester, Musikkapellen, Bands).

Das Gemeinsame dieser Aktivitäten besteht darin, dass sie sich auf institutionell organisierte Angebote außerhalb der Schule und unabhängig von ihr beziehen sowie den individuellen Interessenschwerpunkten und Vorlieben von Kindern und Jugendlichen entgegenkommen. Diese außerschulischen Bildungsangebote können vielfältige Bildungsprozesse befördern und vermitteln; ferner ermöglichen sie Schlüsselerfahrungen für den weiteren Lebenslauf (Fend u.a. 2004).

4.5.1 Vereine/Organisationen

Heutige Kindheit und Jugend enthält zwei Formen von Aktivitäten, zum einen die selbst organisierten Aktivitäten der Kinder und Jugendlichen, zum anderen die unterschiedlichen Aktivitäten in einer pädagogisch betreuten bzw. in einer von Vereinen institutionalisierten Kinder- und Jugendfreizeit (z.B. durch Sportvereine, politische Jugendorganisationen, Kirchengemeinden und kirchliche Jugendgruppen, Hilfsorganisationen und Rettungsdienste sowie Heimat- und Bürgervereine in Form von Schützenvereinen, Trachtenvereinen u.a.). Das *Muster der Termin- und Vereinskindheit* hat sich insbesondere in Westdeutschland weitgehend etabliert (Fuhs 1996; Zeiher/Zeiher 1994). Dabei nehmen die Kinder und Jugendlichen Aktivitäten der organisierten Freizeit entweder als *Konsumenten* bzw. *Nutzer* und *Teilnehmer/innen* oder aber als *Aktive* und *Engagierte* bzw. als *Ehrenamtliche* mit Übernahme von Verantwortung wahr. Exemplarisch kann anhand des DJI-Kinderpanels die mit dem Alter wachsende Bedeutung von organisierten Freizeitformen veranschaulicht werden (vgl. Abb. 4.4).

Abb. 4.4: Entwicklung des Besuchs eines Vereins oder einer festen Gruppe nach Altersgruppen im Längsschnitt (2002 und 2004; in %)



Quelle: DJI-Kinderpanel 2002, 2004

Im Alter von 5 bis 6 Jahren sind über 50% der Kinder in irgendeiner Weise in organisierter Form aktiv; diese Einbindung steigt bis zum Alter von 9 bis 11 Jahren auf über 70%. Dabei zeigt sich, dass im Vorschul- und Grundschulalter auch neben dem Sport bereits rund jedes fünfte Kind vor der Schulpflicht bzw. in den ersten Grundschuljahren und bis zu 30% zwischen 8 und 11 Jahren in einer Gruppe oder einem Verein aktiv sind, und dies gerade in diesen Altersphasen mit durchgängig steigenden Anteilen (vgl. Tab. 4.1).

Bei den *12- bis 15-Jährigen* sind laut DJI-Jugendsurvey 75% in den alten und 59% in den neuen Bundesländern Mitglied mindestens in einem *Verein*. Die jüngeren Altersgruppen sind in Sportvereinen sowie in kirchlichen Vereinen stärker zu finden, die Mädchen beteiligen sich außer im kirchlichen Bereich insgesamt weniger in Vereinen als die Jungen.

Tab. 4.1: Anteil der Kinder, die Mitglied in einem Verein oder einer festen Gruppe sind, nach Alter und Art des Vereins oder der Gruppe (Deutschland; 2002 und 2004; in %)

	Jüngere Kinder[1]		Ältere Kinder[1]	
	Befragung 2002	Befragung 2004	Befragung 2002	Befragung 2004
	5 bis 6 Jahre	6 bis 8 Jahre	8 bis 9 Jahre	9 bis 11 Jahre
Tennisclub/Reitverein	2	2	8	9
Anderer Sportverein	42	46	54	58
Musik-/Tanz-/Karnevals-/Faschingsverein u. Ä.	15	17	18	20
Theater-/Kinogruppe/Kulturverein	< 1	< 1	3	3
Mediengruppe o. Ä.	< 1	< 1	<1	1
Sonstiger Verein oder sonstige Gruppe	7	8	13	14

Insgesamt (mindestens in einem Verein, ohne Sport)	20	22	27	30
Insgesamt (mindestens in einem Verein, mit Sport)	52	56	68	73

1 Dabei handelt es sich in der jeweiligen Gruppe um dieselben Kinder, die rund 1,5 Jahre später erneut befragt wurden.
Quelle: DJI-Kinderpanel 2002, 2004

Sportvereine sind die weitaus erfolgreichsten Kinder- und Jugendorganisationen und ziehen die größten Potenziale der Ehrenamtlichkeit auf sich (Rittner 2004) (vgl. auch Abschnitt 6.1.1). Die Attraktivität des Mediums Sport zeigt sich in den hohen Partizipationsquoten sowie in der speziellen Dynamik der Sportsymbolik innerhalb der Alltagskultur bzw. Kinder- und Jugendkultur. Zudem ist durch die kommunale Präsenz des Sports eine große Reichweite in den unterschiedlichen sozialräumlichen Strukturen und Milieus gegeben. Der erweiterte Sportbegriff ermöglicht für Kinder und Jugendliche zunehmend Leistungen der „variablen Körperthematisierung". „Offenkundig benötigen komplexe Gesellschaften einen anderen Umgang mit dem Körper bzw. erfordern eine Entdeckung des Körperkapitals für die Selbstbehauptung in den vielfältigen Individualisierungs- und Pluralisierungsprozessen" (Rittner 2004, S. 559; ferner: Schmidt u.a. 2003; Büchner/Fuhs 1998).

Sport und Bewegung sind insgesamt bedeutsam für die Identitätsbildung und die Selbstbehauptung von Kindern und Jugendlichen, die jedoch den Bereich des Sports nicht mehr vordergründig unter dem Blickwinkel des an Vereine gebundenen Wettkampfsports sehen. Der Sport war lange Zeit ein abgegrenzter Eigenweltbereich. Heute jedoch gehen Sportkultur, Jugendkultur und Popkultur neue Synthesen ein, die für Sportvereine und Sportverbände eine Herausforderung darstellen. Die Individualisierung berührt auch den Bereich des Sports und zwingt Vereine und Verbände zu anderen Strukturen der Organisation, Kommunikation und inhaltlich-thematischen Vermittlung, gerade auch im Hinblick auf informelle Lernprozesse (Rittner 2004).

Neben den (Sport-)Vereinen und der Jugendarbeit spielen für einen Teil der Heranwachsenden aber auch die *informellen Gruppierungen der Neuen Sozialen Bewegungen* eine Rolle. Diese bieten insbesondere Gelegenheiten zur Entwicklung politischer Orientierung und politischen Engagements. *12- bis 15-Jährige* sind laut DJI-Jugendsurvey 2003 mit 10% in diesen Gruppierungen aktiv (Umweltschutzgruppen, Friedensgruppen, Autonome, Neonazis, Dritte-Welt-Gruppen, Menschenrechtsgruppen, Tierschutzgruppen und Globalisierungskritiker). Hinsichtlich ihrer *politisch orientierten Aktivitäten bzw. ihrer politischen Partizipation* zeigen die *12- bis 15-Jährigen* folgendes Profil der Bereitschaft: Spenden für einen guten Zweck (45%), Unterschriftensammlung (44%), Teilnahme an einer Demonstration (19%), Arbeit in einem Mitbestimmungsgremium einer Schule (17%), Schreiben von Leserbriefen/Mails (7%), Briefe/Mails an Politiker (4%), Mitarbeit in der Jugendorganisation einer Partei (2%) (DJI-Jugendsurvey).

Insgesamt kann für die Jugendlichen von 12 bis 15 Jahren festgehalten werden, dass die aktive Betätigung in traditionellen gesellschaftlichen Organisationen (Gewerkschaften, Parteien) abnimmt, in Bezug auf Sportvereine sowie lokale Vereine jedoch zunimmt. Eine grundsätzliche Beteiligungsverweigerung junger Menschen lässt sich weder bei den jüngeren noch bei den älteren Jugendlichen zeigen, wobei jedoch die Politik nach wie vor nicht als zentrales Betätigungsfeld

gesehen wird. Das konstante Niveau von Aktivitäten in den informellen Gruppierungen zeigt die Sympathie für unkonventionelle, flexible und stärker dezentrale sowie selbst bestimmte Aktionsformen auf (DJI-Jugendsurvey 2003).

Bei der Einbindung in die Vereine zeigen sich *geschlechtsspezifische Differenzen*: In den Sportvereinen dominieren die Jungen, während in den kulturellen sowie kirchlichen Vereinen mehr Mädchen aktiv sind (Fischer 2000; Strozda/Zinnecker 1996). Bei den Vereinsmitgliedschaften lassen sich ferner Differenzen hinsichtlich des *sozialen Status der Eltern* feststellen. So sind es in erster Linie die Heranwachsenden aus Familien mit niedrigem sozialem Status, die zu mehr als 50% überhaupt keinem Verein angehören. Die Heranwachsenden aus Familien mit einem hohen sozialen Status sind demgegenüber lediglich zu rund 22% nicht in einem Verein organisiert, und rund ein Fünftel von ihnen ist in drei und mehr Vereinen (Fuhs 1996). Es zeigt sich zudem bei der Vereinseinbindung ein deutliches Moment sozialer Ungleichheit, denn die Mitgliedschaft in einem Verein dient zwar häufig dazu, Gleichaltrige zu treffen; gleichzeitig werden jedoch hierbei in besonderem Maße auch Bildungsprozesse initiiert.

Die *Jugendarbeit* schließlich, die sowohl von Vereinen und Initiativen sowie eigenen Jugendverbänden als auch von öffentlichen Trägern angeboten und organisiert wird, ist ein *Ort der Teilnahme* und ein *Ort des eigenen Engagements*, beispielsweise in Form eines Ehrenamtes. Gerade die Jugendverbandsarbeit betont neben ihren Bildungsangeboten auch die zentrale Bedeutung von Verantwortungsübernahme und Engagement im Verband. Einblicke in die Bildungswirksamkeit liefern Untersuchungen zu *biografischen Motiven* im Hinblick auf die Aktivität bzw. das Engagement in einem Jugendverband. Diese zeigen vier unterschiedliche Motivlagen auf:

- Suche nach sozialer Einbindung, Geborgenheit und Akzeptanz (Bruner/Dannenbeck 2002; Reichwein/Freund 1992),
- Interesse, über eine Verbandsaktivität die beruflichen Karriere- und Einflussmöglichkeiten zu verbessern (Schulze-Krüdener 1999; Reichwein/Freund 1992),
- Engagement als Pflichterfüllung, als Dienst am Verband oder als solidarischen Einsatz für das Gemeinwohl (Schulze-Krüdener 1999),
- Aktivität im Verband als ein Hobby unter vielen, das jedoch nicht zwangsläufig eine herausragende Stellung in der jugendlichen Biografie einnehmen muss (Reichwein/Freund 1992).

Aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen gibt es zu den Bildungsprozessen in der Jugendarbeit wenig empirische Ergebnisse (Rauschenbach u.a. 2004, S. 252). Grundsätzlich bieten die Jugendverbände insgesamt ein Erfahrungsfeld für das Anstoßen von Bildungsprozessen.

Für die ehrenamtliche Tätigkeit in einem Jugendverband ist ein spezielles Fachwissen erforderlich, das auch für die spätere berufliche Tätigkeit von Nutzen sein kann (Picot 2001). Zudem eröffnet die Tätigkeit in einem Jugendverband auch ein Experimentierfeld für den Zugewinn an Selbstständigkeit sowie das sukzessive Erlernen der Übernahme sozialer Verantwortung (Bruner/Dannenbeck 2002). Einen ersten empirischen Einblick in die Welt der Jugendverbände als Bildungsorte sowie erste Hinweise auf die Vielfältigkeit des Kompetenzerwerbs innerhalb der verbandlichen Jugendarbeit

liefert eine qualitative Studie mit älteren ostdeutschen Jugendlichen in der BUND-Jugend, die retrospektiv auf ihr Engagement in diesem Umweltverband zurückblicken (Fischer 2001). Insgesamt beschreiben die in dieser Studie befragten Jugendlichen ein weites Tableau von Kompetenzen, das im Verlauf des Engagements erworben werden konnte. Verbandsspezifisch ist dabei zunächst der Ausbau des natur- und sozialwissenschaftlichen Fachwissens über den Bereich Umwelt, Umweltzerstörung, Umweltschutz. Ferner erwähnen die Jugendlichen die sukzessive Entwicklung der Fähigkeit zur konstruktiven Zusammenarbeit in Gruppen sowie zum Respekt und zur Toleranz im Umgang mit anderen Lebensformen, d.h. den Erwerb eines breiten Spektrums von sozialen Kompetenzen. Wichtig erscheint zudem die allmähliche Herausbildung von Selbstkompetenzen wie Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sowie die Stärkung des Selbstbewusstseins auch im Umgang mit neuen Situationen und Anforderungen (ebd.).

Empirisch wurde in punkto Verbreitung des Engagements von Jugendlichen im Rahmen des Freiwilligensurveys[154] 2004 ein Anteil von 38% der 14- bis 21-Jährigen ermittelt, die in irgendeiner Weise freiwillig/ehrenamtlich engagiert sind (vgl. Abschnitt 6.1.1). Von diesen sind immerhin fast 30% 6 Stunden und mehr in der Woche freiwillig tätig; weitere 37% wenden wöchentlich durchschnittlich 3 bis 5 Stunden auf, womit das freiwillige Engagement auch einen quantitativ bedeutsamen Anteil in der (Frei-)Zeitverwendung dieser Jugendlichen darstellt. Insgesamt bedarf es jedoch weiterer Untersuchungen, die quantitativ umfassender die *Bildungseffekte* von Jugendverbandsarbeit, insbesondere aber auch von offener Jugendarbeit systematisch erfassen (Expertise Grunert).

4.5.2 Nebenschulen

Die bisher analysierten außerschulischen Lebensbereiche der Heranwachsenden lassen sich aufgrund der momentanen Forschungslage nur eher hypothetisch als Felder kindlichen und jugendlichen Kompetenzerwerbs beschreiben. Die institutionellen, zumeist kommerziell organisierten Lernangebote (wie Nachhilfeunterricht, kulturelle Fachkurse, Musikschulen, Computerschulen, Fremdsprachenkurse oder Science Centers in Erlebnisparks) dagegen versprechen schon allein aufgrund ihres jeweiligen Selbstverständnisses einen Zuwachs an Kompetenzen. Aufgrund ihrer explosionsartigen Zunahme werden solche Lernangebote auch als „Nebenschulen" bezeichnet (Hagstedt 1998). Als weitere Form von Nebenschulen können sozialpädagogische Angebote für schulverweigernde, aber schulpflichtige Kinder und Jugendliche gesehen werden.

(a) Nachhilfeunterricht

In den letzten Jahren hat sich ein breiter Markt von Angeboten entwickelt, der sich an Schüler/innen aller Altersstufen richtet und von der privaten Nachhilfe durch ältere Schüler/innen oder Student/innen bis hin zu professionell betreuten Kursen kommerzieller Anbieter reicht (vgl. Abschnitt 6.3). Der Sektor Nachhilfeunterricht bezieht sich dabei explizit auf die in der Schule vermittelten Wissensbereiche sowie deren Verständlichkeit und zeigt folgendes Nutzungsprofil:

154 Zum Freiwilligensurvey vgl. Glossar.

- Bereits 1994 gaben 20% der 11- bis 17-jährigen Schüler/innen aus Nordrhein-Westfalen an, Nachhilfe in Anspruch zu nehmen (Hurrelmann/Klocke 1995).
- Einige Jahre später stieg in einer Untersuchung an allgemein bildenden Schulen im selben Bundesland der Anteil auf 30% aller Schüler/innen (Kramer/Werner 1998).
- Bundesweit nehmen 33% der Schüler/innen der neunten Klassen Nachhilfe außerhalb der Schule in Anspruch, fasst man private Nachhilfestunden und kommerziellen Nachhilfeunterricht zusammen (Baumert u.a. 2001).
- Bei der Nutzung von Nachhilfe greifen 13% der Schüler/innen ausschließlich auf kommerzielle Angebote zurück; die private Nachhilfe stellt dem gegenüber den größeren Bereich dar (Rauschenbach u.a. 2004).

Die Nutzung der Nachhilfe, differenziert nach Schulformen und Schulstufen, zeigt anhand der bislang vorliegenden Studien folgende Trends:

- Rund ein Fünftel der Gymnasiast/innen nimmt kontinuierlich über die Schullaufbahn Nachhilfe in Anspruch (Schneider 2004).
- Die Nachfrage nach Nachhilfeangeboten bei den Haupt- und Realschüler/innen konzentriert sich dagegen vor allem auf die Knotenpunkte im schulischen Selektions- und Übergangssystem (d.h. fünfte und sechste Klasse) (Rudolph 2002; Kramer/Werner 1998; Hurrelmann/Klocke 1995).
- In der Grundschule nehmen insbesondere die Viertklässler aufgrund der Übergangs- bzw. Übertrittssituation derartige Angebote im Umfang von 5 bis 10% in Anspruch (Hagstedt 1998).

Die starke Nachfrage nach außerunterrichtlichem Zusatzunterricht gerade an den Knotenpunkten der Schullaufbahnentscheidungen zeigt, dass Bildungsbeteiligung immer mehr zu einer Sache der elterlichen Möglichkeiten an Investition und Bereitschaft geworden ist. Somit hängen die Chancen im Wettbewerb um Bildungstitel wieder einmal vom ökonomischen Kapital des Elternhauses ab. Eltern finanzieren zunehmend eine Zusatz- und Nebenausbildung, die ihren Kindern über das Erreichen hochwertiger Schulabschlüsse Startvorteile im Kampf um Ausbildungsplätze und Arbeitsmarktchancen bescheren soll (Expertise Grunert; Fölling-Albers 2000).

Ob sich diese Investitionen allerdings auch lohnen, ist eine empirisch offene Frage, da die Datenlage zur Nachhilfe bislang insgesamt noch fragmentarisch ist und vor allem komplexe quantitative Längsschnittstudien zu den positiven bzw. negativen Effekten der Nachhilfenutzung für die schulische Bildungsbiografie fehlen.

(b) Institutionelle nebenschulische Lernangebote

Institutionell organisierte Lernangebote beziehen sich nicht nur ausschließlich auf den in der Schule behandelten Unterrichtsstoff. Vielmehr haben sich im letzten Jahrzehnt auch Angebote entwickelt, die Wissen vermitteln möchten, das zwar nicht unmittelbar der schulischen Qualifizierung dient, jedoch einen zusätzlichen Vorsprung beim Wettbewerb um schulische Bildungskarrieren verspricht. So stellen die in Deutschland etwa 1.000 Musikschulen sowie die vielfältigen Fremdsprachenkurse und Computerschulen Lernangebote dar, die sich nicht nur durch schulnahe Lerninhalte auszeichnen, sondern ähnlich wie die Schule auch zeitlich und räumlich verbindlichen Charakter haben (Expertise

Grunert). Dieses Spektrum von außerschulischen Angeboten wird sowohl von kommunalen Trägern und eingetragenen Vereinen als auch von privaten Initiativen und überregionalen kommerziellen Anbietern bis hin zu Medienkonzernen angeboten.

Die Mädchen nutzen diese Angebote bzw. außerschulischen Kurse fast um das Doppelte häufiger als die Jungen. Zudem gibt es hierbei ein eindeutiges Stadt-Land-Gefälle sowie eine milieuspezifische Präferenz der Heranwachsenden aus Elternhäusern der oberen Mittelschicht, die solche Lernangebote deutlich mehr nutzen (DJI 1992; Strozda/Zinnecker 1996). Auch im Feld der so genannten Nebenschulen erwerben vermutlich vor allem die Mädchen sowie generell die Heranwachsenden aus höheren sozialen Milieus zusätzliche sprachlich-kulturelle Kompetenzen sowie ästhetische Kompetenzen, die sich für ihre weitere Bildungsbiografie als förderlich erweisen können. Empirische Untersuchungen, die diesen Zusammenhang genauer analysieren, liegen jedoch bislang nicht vor.

(c) Kommerzielle Lernorte und Erlebniswelten

Neue Lernwelten bzw. neue pädagogische Denk- und Handlungsformen haben sich inzwischen auch in anderen Sphären des öffentlichen Lebens durchgesetzt und sind nicht mehr nur eine Domäne pädagogischer Institutionen (Lüders u.a. 2004; Grunert/Krüger 2004). Im letzten Jahrzehnt etablierten sich erlebnisorientierte Lernorte, die neben der Freizeitunterhaltung auch Möglichkeiten des Wissenserwerbs anbieten und auf selbst gesteuerte Bildungsprozesse setzen. In Deutschland gibt es mittlerweile 220 *Freizeit- und Erlebnisparks*, von denen 53 mehr als 100.000 Besucher pro Jahr haben. Allein diese Parks kamen im Jahr 1999 auf 22,4 Mio. Besucher, meist Jugendliche sowie Familien mit Kindern (Nahrstedt u.a. 2002; Opaschowski 2000). Solche Einrichtungen (wie beispielsweise das Universum Science Center in Bremen, der Zoo in Hannover, der Filmpark in Babelsberg und der Europapark in Rust) lassen sich in drei Grundtypen einteilen, in denen unterschiedliche Stufen der Intensität angestrebter Wissensvermittlung aufscheinen (Nahrstedt u.a. 2002):

- wissensorientierte Freizeitparks (Tierparks, Museen, Science Center),
- unterhaltungsorientierte Freizeitparks (Vergnügungsparks, Safariparks),
- marktorientierte Einrichtungen (Shopping Centers, VW-Autostadt).

Diese Einrichtungen werden als lernintensive, erlebnisintensive und konsumintensive Lernorte charakterisiert. Neben Erwachsenen und Senioren bilden Heranwachsende eine zentrale Zielgruppe dieser Erlebnis- und Lernarrangements. Dabei zeigt sich, dass Familien mit jüngeren Kindern (von 0 bis 6 Jahren) vor allem im Zoo, Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 7 und 16 Jahren eher im Science Center, im Filmpark oder im Europapark anzutreffen sind. In diesen Einrichtungen werden in unterschiedlicher Intensität natur- und kulturwissenschaftliche Wissensbereiche präsentiert. Das Ziel dabei ist weniger ein umfassender Kompetenzerwerb, sondern eher die Herstellung eines Interesses für das jeweilige Thema. Neben der Freizeitgestaltung ist laut Aussagen der Besucher/innen das Bildungsinteresse Hauptmotiv für den Besuch solcher Erlebnisparks, in denen neue Eindrücke und erste Anregungen zum Nachdenken gewonnen werden (Nahrstedt u.a. 2002). Somit können diese Erlebniswelten als Orte informeller Bildung gesehen werden, die evtl. motivierende Anfänge für einen vertiefenden Bildungserwerb in den Bereichen naturwissenschaftlich-technischen, historisch-

kulturwissenschaftlichen sowie sozialwissenschaftlichen Wissens bieten. Inwieweit diese Diagnose auch für Heranwachsende zutrifft, lässt sich aufgrund der momentanen Forschungslage nicht beantworten, da Untersuchungen, die sich differenziert mit den Lernpotenzialen dieser inszenierten Mikrowelten für Kinder und Jugendliche befassen, noch fehlen.

(d) Außerschulische Angebote für schulferne Kinder und Jugendliche

Das Problem der Verweigerung des Schulbesuchs von Kindern und Jugendlichen hat in den letzten Jahren eine zunehmende Aufmerksamkeit erregt (Ehmann/Rademacker 2003; Warzecha 2000). Genaue Zahlen darüber, wie viele schulpflichtige Kinder und Jugendliche tageweise, wochenweise bzw. vollständig den Schulbesuch verweigern, liegen jedoch nicht vor, zumal auch die Schulen darüber keine verlässlichen Angaben machen. Dennoch hat Schulverweigerung zugenommen und basiert auf einer Vielfalt von Gründen. Ein grundsätzliches Dilemma liegt darin, „dass Kinder und Jugendliche mit *heterogenen Ausgangsbedingungen hinsichtlich ihres Leistungsvermögens* von Anfang an mit den *homogenen Leistungsanforderungen eines einheitlichen Lehrplanes* konfrontiert werden“ (Hössl/Vossler 2004, S. 18). Dabei machen manche Schüler/innen die Erfahrung, dass sie den gestellten Anforderungen nicht nachkommen bzw. nicht entsprechen können. Dies kann Gefühle der Überforderung auslösen, die sich negativ auf die Schulfreude und die Lernmotivation auswirken bzw. Schulmüdigkeit, Schulverweigerung und Schulausstieg nach sich ziehen. Neben den schulischen Belastungen kommen dann häufig noch Belastungen im familiären Bereich hinzu, was eine problematische Schulkarriere verstärken kann.

Aufgrund der wachsenden Anzahl von Kindern und Jugendlichen mit Schulabsentismus hat sich eine breite Palette von Angeboten entwickelt, mit denen versucht wird, Prozessen der Abkehr von Schule präventiv zu begegnen. Dabei gibt es vielfältige Ansätze und Initiativen sowohl in den Schulen selbst als auch in der Jugendhilfe sowie in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Als sozialpädagogisches Angebot für diese Zielgruppen hat sich eine neue Form von Projekten im Sinne von „Ersatzschulen“ herausgebildet. Dies können zum einen innovative Schulkonzepte sein, zum anderen Projekte in Kooperation von Jugendhilfe und Schule, ferner Initiativen von Eltern und Jugendlichen selbst. Außerschulische Angebote werden in der Regel von freien Trägern der Jugendhilfe offeriert. Kennzeichen dieser Angebote sind Freiwilligkeit, Einverständnis sowie Mitwirkungsbereitschaft von Eltern und Jugendlichen (Michel 2005).

Formal bleiben die schulfernen Kinder und Jugendlichen während der Teilnahme an solchen außerschulischen Projekten Schüler/innen der abgebenden Schule. Sie kehren in deren Zuständigkeit auch dann zurück, wenn sie das Projekt vor Vollendung der Schulpflicht verlassen. Zielsetzungen dieser außerschulischen Angebote sind die Gewöhnung der Jugendlichen an einen geregelten, strukturierten Alltag, die Erhöhung der Ausdauer bei der Erfüllung von Aufgaben, die Reintegration in die Schule bzw. die Vorbereitung auf die Anforderungen der Erwerbsarbeit an die Berufsausbildung sowie die Schaffung von schulischen Voraussetzungen für den Erwerb des Hauptschulabschlusses, was für die Teilnehmer/innen einen großen Motivationsfaktor darstellt. Elemente dieser Projekte sind zum einen die Kombination von herkömmlichem Unterricht mit Werkstattarbeit, zum anderen sozialpädagogische Betreuung und Förderung. Dabei erweist sich die Zusammenarbeit

außerschulischer Projekte mit der Schule bzw. die Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule als eine geeignete und erfolgreiche Form für eine gemeinsam gestaltete Arbeit mit schulmüden und schulverweigernden Kindern und Jugendlichen (Hofman-Lun/Michel 2004).

4.5.3 Kulturbezogene Bildungsorte

Die musischen Fächer gelten an Schulen eher als „disponible und zu vernachlässigende Masse". „Musik, Zeichnen, Literatur, Lyrik, Theater: Das sind im Stundenplan marginalisierte Bereiche mit wenigen, noch dazu gefährdeten Wochenstunden oder Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag" (Edelstein 2004, S. 30). Zu einer solchen Entwicklung gibt es jedoch eine Vielzahl warnender Stimmen. Es werden das enorme Defizit im Bereich der musischen Fächer sowie die einseitige Ausrichtung auf die Vermittlung rationaler Fähigkeiten beklagt (Singer 2004, 2003). Pädagogik und Neurobiologie weisen unisono darauf hin, dass sowohl bei Aktivitäten wie Tanzen, Gestalten, Zeichnen und Musizieren als auch bei der Rezeption kultureller Angebote wie Buch, Film, Theaterstück und Bild die kommunikativen Fähigkeiten geschult würden, ferner die kulturelle und soziale Kreativität sowie insgesamt die Konzentrationsfähigkeit. Die „Kunstförmigkeit" der Produktion sowie die ästhetischen Erfahrungen (Mimesis, Interaktion, Stil, Gestalt, Ausdruck) müssen demnach mehr gefördert und unterstützt werden (Mollenhauer 1996).

Kinder nehmen insbesondere im Grundschulalter eine Vielfalt kultureller Angebote wahr, wie Kinderkinos, Kindertheater, Kindermuseen, Kinderkonzerte, Kinderbibliotheken, Kinderzirkus, Musik- und Ballettschulen, Malschulen und vieles anderes mehr. Für Jugendliche vervielfältigen sich solche Angebote

- durch den freien (kommerziellen oder nicht-kommerziellen) Markt mit speziellen Kinder- und Jugendprogrammen in Museen, Kunstvereinen, Bibliotheken,
- durch Opernarbeit, Konzertveranstaltungen, Lesebus, Kinomobil, Filmclubs, lokale Mediengruppen, Werkstatt für junge Filmemacher, Mädchenkulturwochen, Schreibwerkstatt (vgl. dazu die Vorstellung von beispielhaften Projekten in v. Welck/Schweizer 2004),
- durch die Angebote der organisierten sowie institutionalisierten Kinder- und Jugendkulturarbeit (vgl. Abschnitt 6.1.1),
- durch die Angebote (meist von Vereinen) im Hinblick auf eine aktive Beteiligung an Chören, Blaskapellen, Orchestern, Folkloregruppen sowie anderen auf Kultur bezogenen Vereinigungen.

Diese (mobilen oder stationären) Einrichtungen bzw. Angebote *nicht-kommerzieller und kulturorientierter Lern- und Erlebnisorte* decken zwar ein breites Feld kultureller Arbeit ab und schaffen Gelegenheiten für kulturelle Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen. Doch die empirischen Befunde zeigen insgesamt, dass es nur eine kleine Gruppe junger Menschen ist, die kulturelle Angebote wahrnimmt und nutzt: Etwas mehr als die Hälfte der jungen Leute interessiert sich nach eigenen Angaben im weitesten Sinne für das kulturelle Geschehen in der Region (wobei sich dies nicht nur auf die Angebote der so genannten „Hochkultur" bezieht). 85% geben an, mindestens schon einen Besuch von sich aus in einem Theater, einem Museum oder einem Konzert unternommen zu haben (Zentrum für Kulturforschung 2004a). Die Jugendlichen nennen auf die Frage, was für sie persönlich Kultur und Kunst bedeute, jedoch an erster Stelle die verschiedenen Kulturen der Länder

und Völker (37%); dann erst folgen die klassischen Kultursparten Theater (32%), Musik (31%) und Kunst (27%). Die bei den Jugendlichen beliebte Kultursparte Film (14%) wird mit dem Begriff Kultur weniger assoziiert; ebenso ist die Literatur mit nur noch 10% eher abgeschlagen. Dagegen interessieren sich die Jugendlichen verstärkt für Kunstausstellungen und Design (Zentrum für Kulturforschung 2004a; Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] 2004b).

Die *kulturelle Partizipation* heutiger Jugendlicher zeigt folgendes Profil: Die Jugendlichen möchten vorrangig wieder mit Kultur unterhalten werden. Andererseits bevorzugen sie insbesondere das Live-Erlebnis in Form von Musikkonzerten entsprechend ihren jugendkulturellen Musik- und Szenevorlieben; dabei nimmt für sie der (Szene-)"Club" an Bedeutung zu. Einzelne Kultursparten sind bei den heutigen jungen Generationen jedoch eher vom „Aussterben" bedroht, insbesondere das klassische Musiktheater sowie die klassische Musik (Zentrum für Kulturforschung 2004b).

Beim Heranführen von Kindern und Jugendlichen an das Kulturleben spielt das Elternhaus (durch Anregung bzw. Beispiel oder Vorbild) die entscheidende Rolle. Das Interesse für kulturelle Angebote korreliert ferner mit dem angestrebten bzw. vollendeten Schulabschluss: Der Anteil der wenig bzw. gar nicht Kulturinteressierten ist unter den Schülerinnen und Schülern der Hauptschule wesentlich höher als unter den Schülerinnen und Schülern der Gymnasien, bei denen eine kulturelle Einflussnahme durch Elternhaus, Umfeld sowie Schule positiv erreicht wird (Zentrum für Kulturforschung 2004a, 2004b). Die Gründe für ein Desinteresse am Kulturgeschehen liegen jedoch nicht nur am mangelnden Interesse der Eltern oder des Freundeskreises, sondern auch im Fehlen künstlerischer Veranlagung (beispielsweise für Musik, bildnerisches Gestalten, Tanz und Bewegung) sowie in der Nichtkenntnis des Kulturbereiches. Kinder und Jugendliche brauchen demnach Information und Anregung von außen (Elternhaus, Schule, Medien, Öffentlichkeitsarbeit der Kulturträger).

Kulturelle Partizipation befördert die Bereiche der Rezeption, der Kommunikation und der Produktion. Die kulturell bezogenen Lern- und Erlebnisorte vermitteln einen vielfältigen Erwerb entsprechender Kompetenzen (instrumentell, kulturell, sozial, personal). Die jeweiligen kulturellen Inhalte und Angebote stellen für Kinder und Jugendliche eine Bandbreite von Handlungsmöglichkeiten, Lebenskonzepten und Lebensmodellen sowie Antworten auf Fragen nach Welterklärung und Lebenssinn zur Verfügung. Kinder und Jugendliche interessieren an diesen Orten jedoch nicht nur die kulturellen Angebote, sondern auch und im Besonderem die Begegnung mit anderen Kindern und Jugendlichen. Dabei werden kommunikative Prozesse in Gang gesetzt (z.B. der Austausch von Eindrücken, Meinungen und Kritiken). Die gemeinsamen Erfahrungen fördern das Gemeinschafts- und Zugehörigkeitsgefühl. Kinder und Jugendliche haben ferner eine hohe Bereitschaft zum emotionalen Miterleben sowie zur Identifikation (aufgrund der Nachvollziehbarkeit von Situationen oder des Auftretens entsprechender Identifikationsfiguren). Die kulturellen Orte des Lernens und (Mit-)Erlebens repräsentieren schließlich Öffentlichkeit, denn ein erheblicher Anteil der kulturellen Arbeit basiert auf ehrenamtlichem Engagement von Kindern und Jugendlichen sowie Erwachsenen (Bielenberg 2003a; Hohmann 2002; Barthelmes 1999).

Zwischenfazit: Der Bereich kultureller Partizipation und künstlerischer Eigenaktivität hat für Kinder und Jugendliche den Effekt einer „positiven Wechselwirkung zwischen kultureller und schulischer Bildung“, denn kulturell interessierte Kinder und Jugendliche

- lesen in ihrer Freizeit mehr,
- haben anteilig eher Lieblingsfächer in der Schule als solche ohne derartige Interessen,
- wissen tendenziell eher, was sie später beruflich machen,
- interessieren sich eher für Politik und Zeitgeschichte (Zentrum für Kulturforschung 2004c).

Diese Ergebnisse verweisen auf die Frage, wie möglichst viele Kinder und Jugendliche insbesondere aus bildungsfernen Familien für kulturelle Partizipation sowie künstlerische Eigenaktivitäten erreicht werden können. Eine mögliche Antwort wäre, das soziale Umfeld der jungen Leute (Familie und Gleichaltrigen-Gruppen) zu gewinnen. Schule und Jugendhilfe haben hier im Besonderen die Aufgabe der Anregung, Unterstützung und Umsetzung. Andererseits wird deutlich, dass Schule in ihrer traditionellen Form die vorhandenen Defizite bei der Kulturvermittlung allein nicht ausgleichen kann, d.h. es bedarf zusätzlicher Multiplikatoren wie beispielsweise der mittlerweile in der Bildungslandschaft etablierten und erfolgreichen Kinder- und Jugendkulturarbeit (vgl. Abschnitt 6.1.1).

4.6 Bildungsprozesse in anderen Lernwelten

Bildungsprozesse manifestieren sich ferner in selbst organisierten und institutionell ungebundenen Aktivitäten der Kinder und Jugendlichen, ausgehend von der eigenen Wohnung und der Nachbarschaft bis hin zur Aneignung der näheren und ferneren Umwelt. Aber auch durch die Aktivitäten der familiären Hausarbeit und durch die Ausübung von Schülerjobs machen die Heranwachsenden wichtige Erfahrungen, mit denen der Erwerb von vielfältigen Kompetenzen verbunden ist. Schließlich ergänzen die Medien die realen Welten um virtuelle Welten, mit deren Kenntnis insbesondere eine Erweiterung des Wissens und des eigenen Horizonts verbunden ist.

4.6.1 Selbst organisierte und institutionell ungebundene Aktivitäten

Der Bereich der selbst organisierten (außerschulischen) Zeit ist durch vielfältige informelle Aktivitäten der Heranwachsenden gekennzeichnet, die sowohl in der elterlichen Wohnung als auch in öffentlichen Räumen stattfinden, wobei der Aktionsradius bezüglich Spiel, Bewegung und Begegnung sich bei Kindern überwiegend auf die elterliche Wohnung und auf das Nahumfeld erstreckt. „In ihrem Wohnumfeld erfahren die Kinder Anregungen und Einschränkungen. Die Möglichkeiten ihrer Kommunikation und Interaktion sind vorgegeben: der jeweils begrenzte Platz zum Tollen in der Wohnung, auf Freiflächen oder Spielplätzen in nächster Nähe; die Gefahren durch stark befahrene Straßen. Knapp ein Drittel der Kinder lebt in mehrfach risikobelasteten Wohnverhältnissen: Die elterliche Wohnung ist klein und schlecht ausgestattet, die nähere Umgebung bietet wenig Spielmöglichkeiten, das Umfeld enthält eine hohe Verkehrsbelastung. Ein weiteres Drittel wächst dagegen in ausgesprochen günstigen Verhältnissen auf“ (Projektgruppe Kinderpanel 2004, S. 5; Alt 2005).

Die selbst organisierten und institutionell ungebundenen Aktivitäten finden insbesondere zu Hause sowie im näheren und weiteren Wohnumfeld statt. Das Kinderzimmer ist der beliebteste Aufenthaltsort im Grundschulalter. Bei den Aktivitäten zu Hause stehen Fernsehen, Musikhören und Quatschen ganz oben auf der Prioritätenliste. Über die Hälfte der Schüler/innen beschäftigt sich in rezeptiver und/oder aktiver Form mit Musik. Die Mädchen verfügen dabei über weniger freie Zeit als die Jungen (etwa eine halbe Stunde), da sie auch mehr Hausarbeit als die Jungen leisten, ferner nehmen sie sich mehr Zeit für ihre Regeneration als Jungen, insbesondere für Körperpflege, Kosmetik und Kleiderwahl (Cornelißen/Blanke 2004b; Preiß 2004; Fuhs 1996; Zinnecker/Silbereisen 1996).

Mit dem Schuleintritt steigt die Vorliebe der Kinder für Beschäftigungen im näheren und weiteren Wohnumfeld:

- Sowohl die ostdeutschen als auch die westdeutschen 10- bis 12-Jährigen spielen gerne draußen, obgleich die Gruppe der Draußen-Spieler mit zunehmendem Alter zurückgeht. Die Aktivitäten außerhalb des Hauses zeichnen sich vor allem durch sportliche Aktivitäten, Spielen im Gelände, Treffen mit Freunden oder als Stadtbummel aus. Die Jungen nutzen dabei den öffentlichen Raum weit mehr als die Mädchen (Expertise Grunert; Fuhs 2002; Wilk/Bacher 1995; Fölling-Albers 1995; Fuhs 1996; Deutsches Jugendinstitut 1992).
- Über die Hälfte der 10- bis 15-Jährigen geht einmal oder mehrmals die Woche sportlichen Aktivitäten nach, während kulturelle Aktivitäten, wie Musik selber machen oder im Chor singen, jeweils nur von Minderheiten zwischen 10% und 20% als Hobbys angegeben wurden. Das Interesse der Kinder und Jugendlichen ist für den Bereich Kunst und Kultur insgesamt nur wenig ausgeprägt. Die traditionellen bildungsorientierten Freizeitbeschäftigungen wie selbst Musik machen, ein Instrument spielen, Lesen oder der Besuch von Theatern und Museen besitzen bei den Schüler/innen nur wenig Attraktivität (Preiß 2004; Quendt u.a. 2002; Krüger/Kötters 1998; Fuhs 1996; Strozda/Zinnecker 1996).

Sozio-ökonomisch gesehen haben Kinder und jüngere Jugendliche aus Familien mit höherem Haushaltseinkommen und Bildungsstatus der Eltern einen deutlichen Vorsprung bei der Ausübung künstlerisch-ästhetischer Aktivitäten sowie beim Lesen (Strozda/Zinnecker 1996; Büchner 1996; Bonfadelli 1996). Fünfzehnjährige Schülerinnen und Schüler aus Gymnasien sind in ihrer außerschulischen Zeit aktiver als jene der anderen Schulformen. Die Heranwachsenden aus höheren sozialen Schichten erwerben durch ihre außerschulischen Aktivitäten zusätzliche ästhetische und sprachlich-kulturelle Kompetenzen, d.h. zusätzliches kulturelles Kapital. Somit bestimmt die Sozialschicht nicht nur die Wahl der Schulform, sondern auch die kulturelle Praxis (Baumert u.a. 2001; Schümer u.a. 2001). Die Begegnung mit Musik beispielsweise muss frühzeitig im Elternhaus erfolgen, soll sie im weiteren Sozialisationsverlauf stabil verankert bleiben. Das Erlernen eines Instruments und insbesondere das „Klassik-Musizieren“ resultieren aus einer frühzeitigen Vertrautheit im praktischen Umgang mit Musikinstrumenten innerhalb der Familie (Preiß 2004; Müller 1990).

Geschlechtsspezifisch fällt auf, dass die Aktivitäten der Jungen stärker technik- und sportorientiert sind, die Mädchen dagegen mehr Zeit und Wert auf soziale Kontakte legen. Ferner bevorzugen die Mädchen vor allem Gespräche, Besuche, Feiern und Telefonate. Zudem hat bei ihnen das Lesen einen

höheren Stellenwert, und sie nehmen die Angebote des Unterhaltungs- und Kultursektors stärker in Anspruch. Trotz ihrer umfangreichen Beteiligung an der Hausarbeit äußern sich die Mädchen insgesamt zufriedener mit ihrer Zeitverwendung (Cornelißen/Blanke 2004b; Krüger/Kötters 1998; Fuhs 1996; Strozda/Zinnecker 1996).

Die sozio-ökonomischen Bedingungen der Familien sind insgesamt Voraussetzung dafür, welche Erfahrungen und Kenntnisse Kinder jeweils in ihrer disponiblen freien Zeit machen (können). „Bei knappen ökonomischen Möglichkeiten erfahren Kinder spürbare Einschränkungen: Jedes vierte Kind aus Familien der untersten Einkommensgruppe hat keine Erfahrungen mit Ausflügen, Reisen oder Radtouren – das sind etwa doppelt so viele wie bei den Kindern der höheren Einkommensgruppen. Aufgrund des Mangels an Freizeitalternativen sind Kinder aus der Unterschicht stärker als andere auf öffentliche Spielplätze angewiesen. Über die Hälfte der Unterschichtkinder nutzt die Spielplätze oft, jedoch nur die Hälfte der Oberschichtkinder“ (Projektgruppe Kinderpanel 2004, S. 5; Alt 2005). Durch diese Tatsache wird jedoch die milieuspezifische Homogenität weiter fixiert.

Zwischenfazit: Bei den mit Spiel, Bewegung und kultureller Praxis verbundenen Bildungsprozessen bevorzugt die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen sportliche Aktivitäten, eine Minderheit dagegen kulturelle Aktivitäten, wobei der Zusammenhang mit den sozio-kulturellen Bedingungen der Familien offenbar wird. Unabhängig davon verbinden die Kinder und Jugendlichen mit ihren Aktivitäten zu Hause sowie im näheren und weiteren Wohnumfeld insgesamt unterschiedliche Interessen. Doch bei allen Aktivitäten herrscht das „Prinzip Begegnung“ vor, d.h. das Bedürfnis, mit Freunden und Freundinnen zusammen zu sein und sich auszutauschen. Eine anregende und unterstützende soziale Umwelt (Elternhaus, Schule) sowie die Einbindung in soziale Gruppenbezüge ermöglichen es den Kindern und Jugendlichen, sich sukzessive neue Lernwelten mit jeweils eigenen Normen, Leistungsstandards und Anforderungsprofilen zu erschließen (Preiß 2004, S. 151).

4.6.2 Familiäre Hausarbeit und Schülerjobs

Entsprechend den Entwicklungsaufgaben möchten Kinder und Jugendliche insgesamt ihre Leistungsbereitschaft zur Geltung bringen und vermehrt Verantwortung übernehmen. Dies bezieht sich nicht nur auf ihre schulischen Leistungen, denn für einen Teil der Schüler/innen enthält die (schul)freie bzw. disponible Zeit sowohl die Einbindung in die Verpflichtungen der *familiären Hausarbeit* als auch die *Ausübung bezahlter Gelegenheitsarbeiten*, bei denen sie auf eigene Initiative Kontakte zur Arbeitswelt herstellen. Insbesondere mit der Übernahme von *Schülerjobs* ist für Kinder und Jugendliche die *Bedeutung der Arbeit* und deren *Funktionen* eng verbunden (Wiehstutz 2002):

- Übernahme von Verantwortung,
- Zunahme der Selbstwahrnehmung sowie der Wahrnehmung durch Eltern und Geschwister,
- gleichberechtigte Einbeziehung in Entscheidungs- und Verhandlungsprozessen,
- Ernstcharakter der Tätigkeit (anders als im Spiel),
- (bedingte) Teilnahme an der Welt der Erwachsenen,
- Anerkennung für ihre Tätigkeiten (durch Erwachsene und Gleichaltrige),
- Initiierung neuer Lernprozesse,
- Erweiterung ihrer Handlungsmöglichkeiten,

- vorbereitende Funktion dieser Arbeiten für zukünftige Erwerbsarbeit,
- Nennung von Arbeitserfahrungen im Lebenslauf als Bewerbungsvorteil.

(a) Mithilfe bei der familiären Hausarbeit

Das Thema der Mithilfe im Haushalt lässt sich anhand verschiedener Studien in folgendem Profil zusammenfassen:

- Rund 87% aller Kinder (von 10 bis 13 Jahren) helfen durchschnittlich 40 Minuten täglich im Haushalt mit (Zinnecker/Silbereisen 1996).
- Die ostdeutschen Mädchen sind dabei deutlich stärker in häusliche Verpflichtungen eingebunden als die westdeutschen Jungen (Strozda 1996).
- Der Grad der Mithilfe im Haushalt nimmt jedoch ab, je höher die soziale Position der Eltern ist (Büchner/Fuhs 1996).
- Die frühe Beteiligung von Mädchen an der Hausarbeit hat sich über die letzten Jahre erhalten. So leisten schon die 10- bis 14-jährigen Mädchen täglich 20 Minuten mehr Familien- und Hausarbeit als die Jungen. Die 14- bis 18-jährigen männlichen Jugendlichen belassen ihren Einsatz bei einer knappen Stunde pro Tag, die weiblichen Jugendlichen steigern ihren Einsatz in Haushalt und Familie mit zunehmendem Alter auf 1 ½ Stunden (Cornelißen/Blanke 2004b).[155]

Ein Vergleich mit dem Zeitaufwand vor zehn Jahren zeigt jedoch auf, dass bei der Familien- und Hausarbeit beide Geschlechter ihren Einsatz reduziert haben, die Jungen allerdings viel deutlicher als die Mädchen (Cornelißen/Blanke 2004b).

(b) Gelegenheitsarbeiten und Schülerjobs

Für die Mehrheit der Jugendlichen hatte früher die Schulzeit meist mit 15 oder 16 Jahren ihr Ende gefunden sowie die Phase der beruflichen Sozialisation begonnen. Durch die Ausdehnung der schulischen Phase innerhalb der Biografie beginnt heute für viele Jugendliche die berufsbezogene Sozialisation erst sehr viel später. Neuere empirische Beobachtungen zeigen jedoch einen deutlichen Anstieg des Anteils von Schüler/innen, die neben der Schule einem Job nachgehen. Trotz der häufig anspruchslosen Gelegenheitsarbeiten und Schülerjobs verbinden sie (auch im Unterschied zur Familien- und Hausarbeit) mit solchen Tätigkeiten positive Funktionen wie den „Stolz auf die eigene Leistung“, ferner die Überzeugungen, „etwas zu lernen, was sie später brauchen“, „etwas Sinnvolles zu tun“, „sich auf das zukünftige Leben vorzubereiten“, „die eigenen Fähigkeiten zu entwickeln“, sowie die Tatsache, „eigenes Geld zu verdienen“. Die Arbeits- und Jobaktivitäten bieten den Schüler/innen gleichsam eine Plattform gesellschaftlichen Probehandelns an (Tully 2004c).

Auch wenn das unmittelbare Motiv für Schülerjobs das Geldverdienen ist, um sich beispielsweise Statussymbole der Jugendkultur, Kleidung sowie Kino- und Konzertbesuche leisten zu können, bleibt im Hintergrund die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung für sich selbst und für die Gesellschaft bestehen. Dies zeigt sich beispielsweise bei jenen Hauptschüler/innen, die einen Teil des

155 Diese auf der Grundlage der Zeitbudgeterhebung 2001/2002 (vgl. Glossar) stammenden Berechnungen beruhen auf Tagebuchauswertungen und beinhalten Zeitaufwendung an Werk- und Wochentagen.

selbst verdienten Geldes zu Hause abgeben und somit zur Aufbesserung des familialen Haushaltsaufkommens beitragen (Ingenhorst 2000).

Für die Schülerjobs lässt sich folgendes Profil aufzeigen:

- Bereits im Alter von 10 bis 13 Jahren gehen 6% der Schüler/innen einer bezahlten Arbeit bzw. Beschäftigung nach, und zwar mit einem durchschnittlichen Zeitaufwand von über fünf Stunden pro Woche (Zinnecker/Silbereisen 1996). 12% der Jugendlichen im Alter von 17 Jahren gaben retrospektiv an, erstmals mit 14 bzw. 15 Jahren gejobbt zu haben (Schneider/Wagner 2003).
- Schülerjobs waren in der ersten Hälfte der 1990er-Jahre vor allem ein westdeutsches Phänomen und betrafen in erster Linie die westdeutschen Jungen, während die ostdeutschen Mädchen in diesem Alter noch nicht jobbten (Strozda 1996).
- Schüler/innen im Alter von 14 bis 16 Jahren (in Nordrhein-Westfalen und Hessen) gaben zur Hälfte an, einer bezahlten Gelegenheitsarbeit nachzugehen, und 80% von ihnen hatten bereits Erfahrungen mit Geldverdienen (Ingenhorst 2000).
- Rund ein Drittel der 15- bis 18-jährigen Schüler/innen jobbt regelmäßig. Fast jede(r) zehnte Schüler/in wendet für eine solche Tätigkeit 15 Stunden oder mehr pro Woche auf (Deutsche Shell 2002).
- 45.000 Schüler/innen sind im Einzelhandel tätig (Bibouch/Held 2002).
- Wer regelmäßig jobbt, wendet dafür im Schnitt acht Stunden pro Woche auf. Die Jungen arbeiten etwas länger als die Mädchen und die älteren Jugendlichen mehr als die jüngeren. Jobber in den Schulferien arbeiten durchschnittlich 26 Arbeitsstunden pro Woche, wobei auch hier die Jungen länger arbeiten als die Mädchen (Tully 2004a).
- In der PISA-Befragung gaben über 37% der 15-jährigen Schüler/innen an, dass sie einen Nebenjob ausüben und/oder Nachhilfe geben. Dabei arbeiten 15% aller Schüler/innen fünf oder mehr Stunden in der Woche (Rauschenbach 2003, S. 57).

Insgesamt werden mit steigendem Alter die Jobs häufiger wahrgenommen, wobei in Westdeutschland mehr gejobbt wird als im Osten, die Gymnasiasten und Gymnasiastinnen regelmäßiger jobben, Mädchen nicht seltener als Jungen, jedoch weniger Stunden pro Woche jobben (Tully 2004c; Deutsche Shell 2002).

Die Art der angegebenen Jobs ist vielfältig und reicht von Arbeiten im Betrieb/Unternehmen (insbesondere Lieferdienste, Einzelhandel sowie Mitarbeit in elterlichen Betrieben) und dem Austragen von Prospekten und Zeitschriften über Hilfstätigkeiten in Haus und Garten, in Kneipen, Cafés und Restaurants sowie bei der Autopflege (Waschen, Reparieren) bis zum Babysitten, Ausführen von Hunden sowie Nachhilfeunterricht. Diese Tätigkeiten werden sowohl als regelmäßige Jobs als auch als Ferienjobs (bei denen noch bezahlte Praktika hinzukommen) ausgeführt (Tully 2004a, 2004b; Ingenhorst 2000).

Die Tätigkeitsfelder werden aufgrund von geschlechtsspezifischen Vorlieben gewählt. Die Jungen konzentrieren sich auf Arbeiten in Betrieben, ferner auf das Austragen von Prospekten bzw. Zeitungen sowie auf Hilfstätigkeiten in Haus und Garten. Sie betonen den Erwerb handwerklicher bzw.

technischer Kenntnisse. Die Mädchen bevorzugen ebenfalls die Arbeit in Betrieben, ferner das Babysitten und das Austragen von Zeitungen. Bei der Auswahl der Tätigkeiten sind sie insgesamt vielseitiger, da sie geschlechtsuntypische und geschlechtstypische Beschäftigungen kombinieren. Sie interessieren sich ferner mehr für den Umgang mit und die Pflege von Kranken, Alten und Behinderten (Tully 2004a).

(c) Lerneffekte und Kompetenzerwerb durch Schülerjobs

Die Ausübung von Schülerjobs kann ein breites Spektrum von Lerneffekten bzw. den Erwerb praktisch-technischer, sozialer und personaler Kompetenzen fördern und unterstützen:
- Verbesserung der kommunikativen Fähigkeiten (Ingenhorst 2000),
- Sammeln von Erfahrungen in der Arbeitswelt,
- Erlernen des Umgangs mit Menschen in der Teamarbeit,
- Erfahrungen im Umgang mit Geld (Tully 2004b),
- Strukturierung der Zeit,
- Einschätzung der eigenen Fähigkeiten,
- Identifizierung eigener Bedürfnisse in Auseinandersetzung mit Fremdbedürfnissen,
- Übernahme verschiedener Perspektiven in Verhandlungen,
- Einordnung eigener Arbeiten in einen größeren Kontext,
- Auseinandersetzung mit den Folgen des eigenen Handelns (Wiehstutz 2002).

Die Ausübung von Schülerjobs bzw. Gelegenheitsarbeiten provoziert die Frage nach dem Zusammenhang zwischen diesen Tätigkeiten und den schulischen Leistungen:
- Jobbende Schüler/innen sind „insgesamt überdurchschnittlich aktive Jugendliche. Allerdings kann man bei denjenigen Jugendlichen, die bereits als Kinder gejobbt haben, leicht unterdurchschnittliche Schulnoten beobachten“ (Schneider/Wagner 2003, S. 574).
- Insgesamt haben die Schülerjobs jedoch keinen negativen Einfluss auf die schulischen Leistungen. Ein positiver Zusammenhang zwischen Nebenjob und Schulleistung zeigt sich dagegen direkt bei Nachhilfe-Jobs (Tully 2004a).

Jobbende bzw. arbeitende Kinder und Jugendliche streben unabhängig von ihrem Alter die Anerkennung ihrer Arbeitstätigkeit an und, damit verbunden, die Beteiligung an der Gesellschaft. Als vollzeitschulpflichtige Minderjährige unterstehen sie jedoch der Obhut von Gesetzen, die sie selbst vor der Ausübung von Erwerbsarbeit schützen sollen (Kinder- und Jugendhilfegesetz; Jugendarbeitsschutzgesetz; Kinderarbeitsschutzverordnung). Doch die Motive der Schüler/innen zeigen, dass ihnen die Lern- und Bildungsangebote der Schule nicht genügen: Arbeiten bedeutet für sie vor allem, Anerkennung zu erfahren und in der Übernahme einer Aufgabe etwas Nützliches zu tun. Eine wichtige Erfahrung dabei ist auch der „Produzentenstolz“, d.h. „stolz auf die eigene Arbeitsleistung zu sein“ (Tully 2004a, 2004c).

Zwischenfazit: Gelegenheitsarbeiten und Jobs sind kein Randphänomen und stehen neben der Schule für eine gewandelte Schülerexistenz. Andererseits sind diese Tätigkeiten keine berufliche Sozialisation, sondern stellen lediglich Erfahrungen aus der Arbeitswelt dar. Dennoch ist es für die

Schüler/innen von Bedeutung, solche Erfahrungen zu machen. Die Verlängerung der Schulzeit und das Hinauszögern des Eintritts in die Arbeits- und Berufswelt fördern bzw. provozieren das Motiv und den Wunsch der Schüler/innen, mit der Arbeitswelt in Kontakt zu kommen. Das Nacheinander der schulischen und der beruflichen Sozialisation wird aufgelöst in ein Nebeneinander von Erfahrungswelten bzw. von gleichzeitiger ökonomischer Unselbständigkeit und kultureller Verselbständigung. Durch die Schülerjobs konkurrieren Schulbiografie und eine Probesozialisation der Arbeits- und Berufswelt miteinander. Dabei wird den Schüler/innen bewusst, „dass diese unterschiedlichen Welten, zwischen denen sie pendeln, unterschiedlichen Prinzipien gehorchen. So erfahren sie konkret die Pluralisierung von Lernorten: Während sie in der Schule einen Status der Unselbstständigkeit haben, wird ihnen im Rahmen von Jobs nicht nur zusätzliches Lernen abverlangt, sondern auch Verantwortung übertragen und Selbstständigkeit abgefordert“ (Tully 2004c, S. 62).

Die synchron zum Schulunterricht erworbenen Erfahrungen der Schüler/innen mit der Arbeitswelt stellen für die Schule eine (neue) Herausforderung dar, denn als bedeutsames Bildungssystem muss sie sich fragen, ob und inwieweit sie an diese außerschulischen Lernerfahrungen in den schulinternen Bildungsprozessen anknüpfen kann bzw. inwieweit sie Orientierung und Einschätzung zur Einordnung dieser Erfahrungen bereitstellen kann. Zugleich ist bislang völlig ungeklärt, inwieweit diese alternativen Lernerfahrungen Auswirkungen auf den Umgang der Jugendlichen mit den schulischen Bildungsprozessen haben.

4.6.3 Bildungsprozesse im Kontext der Medien

Die Medien(-Welten) sind kein eigener „Bildungs-Ort“, doch für Kinder und Jugendliche eine bedeutsame Lernwelt mit Chancen und Risiken. Der Umgang mit Medien ist vom Alltag nicht abgehoben und vollzieht sich vor dem Hintergrund der jeweiligen Lebenswelten, Lebenssituationen, Entwicklungsthemen und Aufgaben. Die Medienwelten bieten insgesamt eine Fülle von beiläufigem und absichtsvollem Selbstlernen. Bildungsprozesse im Kontext der Medien finden vor allem in der Familie sowie in den Gleichaltrigen-Gruppen statt. Dabei erwerben die Kinder und Jugendlichen unterschiedliche Kompetenzen (Expertise Theunert; Wahler u.a. 2004b; Wetzstein u.a. 2003).

(a) Die Vervielfältigung von Lern- und Bildungsprozessen durch die Medien

Ab dem *6. Lebensjahr* erfahren Kinder zunehmend eine Vervielfältigung der Medienwelten, denn mit dem Erwerb von wachsender Lese- und Sprachfähigkeit durch den Schulbesuch erweitern sich die Möglichkeiten der Nutzung von unterschiedlichen Medien (z.B. Buch, Computer, Internet, Videotext). Zentrales Medium im Alltagsleben bleibt nach wie vor das Fernsehen. Ab dem *Grundschulalter* werden jedoch neben dem Fernsehen die Musikmedien sowie der Computer (vorerst vor allem als Spielmedium) bedeutsam. Ferner wird das Internet zunehmend zu einer „interessanten Beschäftigung“ (Feierabend/Klingler 2004; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest [MPFS] 2003).

Die *10- bis 16-Jährigen* verfügen bereits über ein deutlich differenziertes Repertoire an Heimelektronik. Bei Fernsehgeräten, Radioapparaten, Videorekordern, DVD- und CD-Playern, PCs und Handys kann von einer Vollausstattung ausgegangen werden (Gerhards/Klingler 2003). Der

eigene Besitz von Medien vermehrt den Umfang der Medienzuwendung. Das Fernsehen bleibt zwar weiterhin das meistgenutzte Medium, verliert aber an Stellenwert. Dafür bekommt das Musikhören eine zentrale, jeweils persönliche Bedeutung und steht meist in Zusammenhang mit der Zugehörigkeit zu jugendkulturellen Szenen. Hier wird das Radio zu einem klassischen Nebenbei-Medium, das insbesondere als Musiklieferant und Informant dient. Im Jugendalter nehmen dann auch Nutzung und Bedeutung des Computers zu. Neben dem Interesse an spielerischen, unterhaltsamen Elementen auf Internsetseiten (vor allem bei Kindern bis zu 12 Jahren zu beobachten) sind die zentralen Funktionen des Internets bei den Jugendlichen zwischen 14 und 16 Jahren vor allem die Suche nach Informationen zu Schulthemen, zu persönlichen Interessen für bestimmte Wissensgebiete sowie grundsätzlich Kommunikation und Kontakt mit anderen (Feil u.a. 2004; Decker/Feil 2003; Wagner 2002; Feil 2001). Die Kinder und Jugendlichen heute treffen zudem auf einen *konvergierenden Medienmarkt*, der zunehmend auf die *Mehrfachvermarktung von Inhalten und Produkten* sowie auf deren technische Verzahnung setzt, wobei das Internet als multifunktionales Medium diesen Effekt verstärkt (Expertise Theunert).

(b) Der Stellenwert der Medien für Lern- und Bildungsprozesse

Der Umgang mit Medien kann insgesamt als ein *aktives soziales Handeln* gesehen werden, denn das Individuum nutzt die Medien, um seine eigenen Erfahrungen, Wertvorstellungen und Meinungen zu überprüfen, zu bestätigen oder sich von ihnen abzusetzen. Für einen Teil der Kinder und Jugendlichen beanspruchen die Medien rein quantitativ gesehen jedoch oft mehr Lebenszeit als die Kommunikation in Familie oder Gleichaltrigen-Gruppe. Andererseits können Kinder und Jugendliche anhand der Medien viel „für sich" persönlich lernen.

Familie: Innerhalb der elterlichen Wohnung verbringen Jungen wie Mädchen gut ein Viertel ihrer freien Zeit mit Fernsehen und Video, d.h. durchschnittlich 116 Minuten pro Tag. Dazu kommen 36 Minuten für Computerspiele, 24 Minuten für das Lesen sowie 12 Minuten für Radio, d.h. ohne Hören von CDs oder Tonkassetten (Corneliußen/Blanke 2004b). Der gemeinsame Medienumgang von Kindern und Eltern als ein Erfahrungsmuster aus der Kindheit verliert sich mit zunehmendem Alter. Durch den Entwicklungsprozess des Selbständigwerdens und durch die wachsende Anzahl eigener Geräte im „Kinderzimmer" wird der Medienumgang zu einer „eigenen Sache" der Töchter und Söhne. Insgesamt aber eröffnen die Medien für die Familienmitglieder permanent Alternativen des Verhaltens und erweiterte Horizonte des Wissens, denn Medien bieten symbolische Inhalte an und sind insgesamt „bildungswirksam", wobei die Familienmitglieder sich mit den Medien gleichsam in Form einer „performativen Gemeinschaft" auseinandersetzen, denn der Umgang mit Medien muss mit den anderen Familienmitgliedern bezüglich Raum, Zeit und Verhalten abgestimmt und koordiniert werden, ferner werden Medieninhalte permanent zu Anlässen für Gespräche und Auseinandersetzungen (Lange 2004b; Barthelmes/Sander 2001; Audehm/Zirfas 2000).

Bei der häuslichen Nutzung von Medien spielen jedoch nicht nur die Settings (ob alleine oder gemeinsam mit Eltern oder Geschwistern) sowie die Zeitverwendung eine Rolle, sondern auch die jeweils individuellen Vorlieben, Interessen und Motive der Kinder und Jugendlichen. Bei der Nutzung von Medien ist ferner die Auswahl entsprechender Inhalte bedeutsam. Familienbezogene Themen wie

Partnerschaft, Beziehungsprobleme, Ehe, Familiengründung, Geburt von Kindern sowie das Aufwachsen erwecken mit zunehmendem Alter das Interesse der älteren Kinder und Jugendlichen, und nicht umsonst stehen bei ihnen Sitkoms, Reality TV, Daily Soaps sowie Talkshows hoch im Kurs, in denen diese Themen präsentiert werden. Anhand dieser Sendungen können Kinder und Jugendliche die vorgeführten Meinungen und Lebensstile überprüfen und auf sich beziehen. Insofern besteht zwischen den Entwicklungs- und Lebensthemen der Jugendlichen sowie ihrer Auswahl von entsprechenden Medienthemen ein unmittelbarer Zusammenhang (Barthelmes 2001; Paus-Haase u.a. 1999). Für jeden fünften Jugendlichen im Alter zwischen 12 und 17 Jahren sind ferner Politmagazine sowie Boulevardmagazine eine relevante Informationsquelle. Neben den elterlichen Meinungen und Anschauungen bekommen die Jugendlichen dadurch einen erweiterten Wissenshorizont, was den Konfliktstoff der Gespräche über politische und gesellschaftliche Themen innerhalb der Familie anreichern kann (Hajok 2004).

Die Korrespondenz zwischen Lebens- bzw. Entwicklungsthemen und Medienthemen zeigt sich auch bei der Auswahl der Computerspiele, wobei hier geschlechtsspezifische Vorlieben zum Tragen kommen: Mädchen und weibliche Jugendliche interessieren sich in besonderem Maße für das Computerspiel „Die Sims“, bei dem es um die Simulation und die Gestaltung von Alltagssituationen in Familie und Partnerschaft geht (Schmidt 2004; Wiemken 2004; Fritz/Fehr 2003, 1997). Die Auswahl für dieses Computerspiel knüpft unmittelbar an ihre häusliche Lebenswelt an, d.h., innerhalb der realen Familie wird Familie nochmals virtuell erprobt. Andererseits ersetzen Computerspiele für männliche Jugendliche gleichsam gesellschaftliche Bereiche, die ihnen nicht mehr zur Verfügung stehen (z.B. das Einführen in die „Welt“; das Vorleben potenzieller Bilder von Männlichkeit, das Erlernen von strategischen Gedankengängen, Auseinandersetzungen, Geschicklichkeit und kämpferischen Fähigkeiten; das Leben in Männerbünden) (Ströter-Bender 1999). Das Thema der Suche nach dem „abwesenden Vater“ ist bei Jungen auch ein starkes Motiv dafür, in Spielfilmen nach Männer- und Väterbildern zu suchen (Barthelmes/Sander 2001).

Gleichaltrigen-Gruppen: Mit zunehmenden Alter erschließen sich die Kinder und Jugendlichen ihr räumliches und soziales Umfeld durch „aushäusige“ Aktivitäten, in Form von gemeinsamem Aufsuchen verschiedener „Medien-Orte“ (Kinos, Discos, Konzerte, Plattenläden, Büchereien, Computerabteilungen in Kaufhäusern, Internet-Cafés). An diesen Orten sowie auf den Schulwegen oder in den Schulpausen spielt der Austausch von Medienerfahrungen und Medienerlebnissen eine wichtige Rolle. Beim Reden über Medien innerhalb der Gleichaltrigen-Gruppen werden Vorlieben, Interessen, Inhalte und Geschmacksvorlieben thematisiert. Die Kinder und Jugendlichen können sich dabei als Experten beweisen; ferner können sie über das Ansprechen bestimmter Medieninhalte probehalber austesten, ob dieses Thema in der Gruppe ankommt, bevor man von sich selbst bzw. von seiner eigenen Person spricht (Prinzip der „Tarnung über Medieninhalte“), denn das sich Bekennen zu bestimmten Inhalten und Geschmacksvorlieben trifft nicht immer auf den Konsens der Gruppe (Barthelmes/Sander 2001, 1997; Valtin/Fatke 1997; Rinker/Schwarz 1996).

Insbesondere der Umgang mit neuen Informationstechnologien (Handy, Computer, Internet) findet vornehmlich in den Gleichaltrigen-Gruppen statt. Der Austausch von Wissen über Hard- und Software

der Medien sowie das Sich-gegenseitig-Helfen beim Computer-Umgang ist zum Kommunikationsstandard homogener Gruppen geworden (Expertise Theunert). Im Umfeld jugendkultureller (Medien-)Szenen sind neben den Musikmedien auch die digitalen Medien bedeutsam. Durch die zunehmende Vernetzung von Computern entstehen neue Computerspieltypen, die auch andere Formen der Interaktion in Gleichaltrigen-Gruppen zulassen, beispielsweise durch den Mehrspieler-Modus (LAN-Spiele) oder Spiele über das Internet (z.B. MUDs). So genannte LAN-Parties (Local Area Network Parties), an denen zahlreiche Jugendliche regelmäßig teilnehmen, dienen mittlerweile als „Forum, sich miteinander spielerisch zu messen, aber auch, um Beziehungen aufzubauen und zu gestalten, Toleranz und Verantwortung im Umgang mit anderen Mitspielern zu entwickeln sowie eigene Kompetenzen zu erweitern und letztendlich Gemeinschaft zu erleben“ (Kraam 2004, S. 16; Kraam 2003).

(c) Lerneffekte und Kompetenzerwerb durch den Umgang mit Medien

Die Präsenz und die Nutzung von Medien innerhalb der Familie sowie die diskursive Verarbeitung von Medienerfahrungen in den Gleichaltrigen-Gruppen stellen für Kinder und Jugendliche ein breites Potenzial an Lernerfahrungen dar, die sowohl einen positiven als auch einen weniger wünschenswerten Ertrag aufzeigen. Das informelle Lernen mit Medien sowie die damit verbundenen Lerneffekte und Kompetenzen weisen folgende Dimensionen auf (Expertise Theunert):

– *Medien als Fundus für Orientierung im Hinblick auf die Persönlichkeits- und Lebenskonzepte* (eher beiläufiges Lernen)

Die Orientierungssuche in den Medien erstreckt sich insbesondere auf die sozialen Beziehungen, das Konfliktverhalten, die Konzepte von Weiblichkeit und Männlichkeit, den Umgang mit Entwicklungsthemen wie Liebe und Sexualität, die Ratsuche für persönliche Problemlagen sowie die Versicherung der Zugehörigkeit von Gleichaltrigen-Gruppen und (jugendkulturellen) Szenen. Das Durchschauen der inszenierten Medienrealität stellt sich dabei als kognitiver Nebeneffekt heraus. Die reflexiv orientierte Verarbeitung der Medieninhalte hängt von den jeweiligen Bildungsvoraussetzungen ab, was jedoch zu Problemen führen kann, denn ein Teil der Heranwachsenden versucht, das eigene Leben an den Medienvorgaben zu messen bzw. diese als Modelle zu nehmen. Diese Jugendlichen stammen meist aus bildungsfernen Milieus (Expertise Theunert).

– *Medien als Wissens- und Informationsquellen* (interessengeleitete Medienzuwendung und selbst gesteuertes Lernen):

Die Wissens- und Informationssuche in den Medien ist geleitet von einem breiten Spektrum von Interessen der Kinder und Jugendlichen. Sich neues Wissen (insbesondere über soziale Umwelt, Natur, Krieg und Frieden, Freundschaft, Zukunft, Geschichte, Dritte Welt) anzueignen, ist ein wichtiges Motiv dafür, bereits im Kindesalter gerne Informationssendungen anzuschauen. Das Interesse für politische Information nimmt mit dem Alter zu, und selbst das Thema Ausländer bzw. Ausländerfeindlichkeit ist ein Bereich von Interesse (insbesondere bei Mädchen). Das politische Geschehen ist für sie vor allem dann von Interesse, wenn es ihnen möglich ist, sich selbst dazu in Beziehung zu setzen (Expertise Theunert; Theunert/Eggert 2001; Schorb/Theunert 2000).

Die Medienwelten tragen ferner zur Ausformung der eigenen Weltbilder und Menschenbilder bei. Boulevardmagazine und Reality TV präsentieren das Bild einer außergewöhnlichen (d.h. über den eigenen Horizont hinausreichenden) Welt. Es zeigt sich aber auch die Ausformung differenzierter Weltbilder. Bereits ältere Kinder zeigen ein Interesse für das aktuelle Tagesgeschehen im In- und Ausland. Sie begreifen sich zunehmend als Teil dieser Welt und haben profunde Fragen zu politischen und gesellschaftlichen Themen, nach deren Antworten sie in den Medien suchen, was wiederum optimal von den Jugendlichen aus bildungsnahen Familien genutzt und gewinnbringend ausgeschöpft wird (Expertise Theunert; Theunert/Schorb 1995).

– *Medien als Plattform für den Erwerb von Kompetenzen bzw. medientranszendierenden sozialen Fähigkeiten*

Der gemeinsame Umgang mit Medien in den Gleichaltrigen-Gruppen fördert eine Reihe von Kompetenzen, die sich auch auf andere Alltagsbereiche übertragen lassen, d.h. es werden Fähigkeiten erworben, die eine kompetente alltägliche Lebensführung befördern können (Expertise Theunert). Beim gemeinsamen Computerspielen beispielsweise wird den Kindern und Jugendlichen die Entwicklung von kombinatorischen Denkleistungen, strategischem Denken, induktiven Fähigkeiten, räumlicher Vorstellungskraft und Koordination abverlangt. Dabei werden „heimliche Lehrpläne“ umgesetzt, die sich auf den Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten beziehen, die sich auf den gesamten Alltag übertragen lassen (wie Aufmerksamkeit, Reaktionsschnelligkeit, Stressresistenz, Problemlösungsstrategien, Planungs- und Abstraktionsfähigkeit) (Kraam 2004, 2003).

(d) Die Medien als Verstärker von sozialer Ungleichheit

Der jeweils *„persönliche Gewinn“*, den Kinder und Jugendliche aus dem Umgang mit Medien ziehen können, hängt mit den *sozio-kulturellen Voraussetzungen der Familien* zusammen. Kinder und Jugendliche, die einem anregungsreichen und kulturell offenen Familienmilieu entstammen, sind nicht nur im Hinblick auf die Medien vielseitig interessiert, sondern haben trotz eines intensiven Medienumgangs ein großes Interesse an Kommunikation und Interaktion mit anderen sowie an „aushäusigen“ und außerfamiliären Aktivitäten. Das Buch als traditionelles Medium bzw. das Lesen in der Freizeit hat bei den heutigen Kindern und Jugendlichen keinen hohen Stellenwert mehr. Die nach wie vor (viel) lesenden Kinder und Jugendlichen sind jedoch nicht nur in sprachlichen Schulfächern besser als die eher leseabstinenten, sondern auch in Mathematik. Mädchen lesen in ihrer freien bzw. außerschulischen Zeit häufiger und lieber als Jungen (Stürzer u.a. 2003; Stanat/Kunter 2003, 2001; Bofinger 2001; Barthelmes/Sander 2001).

Die sozio-kulturellen (Bildungs-)Voraussetzungen der jeweiligen Familien sind unterschiedlich und verstärken dementsprechend vorhandene Strukturen der Ungleichheit:

– Nicht alle Kinder und Jugendlichen haben gleiche Zugänge zu dem breit gefächerten Ensemble der Medien.
– Eltern mit höherer Bildung gehen mit Medien kompetenter um.
– Die gesellschaftliche Wissenskluft („knowledge gap“) wird durch die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien verstärkt.

– Ungleiche Voraussetzungen in den Familien haben für Kinder und Jugendliche Folgen für ihren Umgang mit Gleichaltrigen-Gruppen.

Zwischenfazit: Kinder und Jugendliche erleben heute geteilte Welten, zum einen reale Lebenswelten, zum anderen virtualisierte/mediale Welten. Beide ermöglichen eine Vielzahl von spezifischen Bildungsprozessen, die die Heranwachsenden durch Aneignung selbständig gestalten; dabei müssen sie für sich unterschiedliche Erfahrungen miteinander verknüpfen. Kinder, die von früh an die Welt insbesondere am Bildschirm erleben, bzw. Jugendliche, die vornehmlich Informationen über die Welt aus den Medien beziehen, erfahren die Realität über die Welt mehr als eine „wahrgenommene" bzw. eine „Als-ob"-Welt und weniger als eine „eigen-gelebte und angeeignete" Welt und somit als eine „selbst gestaltbare" Welt. Medienbezogene Bildungsprozesse bewegen sich demnach in einer Balance zwischen Realerfahrungen und Medienerfahrungen, die die Heranwachsenden für sich austarieren müssen.

Die Ergebnisse der Forschung zeigen deutlich auf, dass die Jugendlichen, die aus dem alltäglichen Umgang mit Medien jeweils für sich einen optimalen persönlichen Gewinn ziehen, meist auch sozial engagiert sind und über ein großes Netzwerk an Kontakten außer Haus verfügen (Expertise Theunert; Fritzsche 2000). Auch wenn der Umgang mit Medien als Bildungsprozess mit zunehmendem Alter zu einer selbständigen Angelegenheit der Jugendlichen wird, so basiert die Verarbeitung der Medienerlebnisse und Medieninformationen auf den sozio-kulturellen Voraussetzungen der jeweiligen Familie.

Es geht demnach nicht nur um die Frage der Zugänge zu Medien, sondern verstärkt auch um die Frage danach, wer sich welche Medienangebote auf welche Weise und aus welcher Motivlage heraus aneignet bzw. welche Folgen dies für die individuelle Entwicklung und für die gesellschaftliche Partizipation hat. Ist der Medienumgang einer selbst bestimmten und souveränen Lebensführung zuträglich, dann vermehrt die Nutzung von (konvergenten) Medienangeboten die wünschenswerten Effekte informellen Lernens mit Medien, was jedoch mehr für bildungsbevorzugte als für bildungsbenachteiligte Jugendliche zutrifft. Andererseits kann ein konvergierendes Medienensemble bei einem problematischen Medienumgang die negativen Effekte verstärken (Expertise Theunert; Wagner u.a. 2004). Die (informellen und zum großen Teil von Selbständigkeit geprägten) Prozesse des medienbezogenen Lernens erfahren ihre Korrektur durch eine kritische Reflexion von Medien und eine reflektierte Positionierung gegenüber Medien. Solche Prozesse der Reflexion bekommen ihren Anstoß u.a. durch Angebote der Schule, der Jugendarbeit, der Kinder- und Jugendkulturarbeit oder des Jugend(medien)schutzes.

4.7 Bildungsprozesse im Zusammenspiel von Bildungsorten und Lernwelten – eine Bilanz

Fasst man die Vielzahl der vorab dargestellten Befunde zu den Bildungsprozessen und zum Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen zunächst im Hinblick auf die zentralen Bildungs- und Lernwelten noch einmal zugespitzt zusammen, so lassen sich folgende Trends bilanzierend festhalten.

(1) Die Familie stellt auch für Kinder und Jugendliche im Schulalter die basale Bildungswelt dar, in der die grundlegenden Kompetenzen für den Umgang mit dem Selbst und der kulturellen, materiell-dinglichen und sozialen Welt erworben werden. Auch wenn sich Kinder und Jugendliche im biografischen Verlauf weitere Sozialwelten und Bildungsorte erschließen, erfolgt die Auseinandersetzung mit den hier angebotenen Orientierungsmustern im Prozess des Aufwachsens in enger Wechselwirkung mit familialen Aneignungsprozessen. Zumeist eröffnet Familie auch Zugänge zu anderen Erfahrungswelten. Neben den ökonomischen und den sozialen Ressourcen der Familie hat insbesondere das ‚Bildungsniveau der Eltern einen entscheidenden Einfluss darauf, wie sich die schulischen Bildungschancen der Kinder und deren Teilhabe an außerschulischen Bildungs- und Lerngelegenheiten gestalten.

(2) Im deutschen Schulsystem gelingt es gegenwärtig nicht hinreichend, allen Heranwachsenden eine Grundbildung im Bereich der mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenzen sowie der Lesekompetenzen zu vermitteln. Dies gilt erst recht für den Bereich der politischen Kompetenzen zur Teilhabe an der demokratischen Gesellschaftsordnung sowie der ästhetisch-expressiven bzw. der personalen Kompetenzen zur Lebensbewältigung. Die Schule sortiert zudem einen Teil der Schüler/innen zu früh aus, produziert pädagogisch wenig sinnvolle relativ hohe Sitzenbleiberquoten, ermöglicht den Schüler/innen zu wenig Durchlässigkeit zwischen den Bildungsgängen der Sekundarstufe I und produziert zu viele Schüler/innen mit risikoreichen Bildungsbiografien, unter denen Arbeiterkinder und Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund überproportional vertreten sind. Zudem hat sich die Schule bislang nur sehr punktuell gegenüber den kindlichen und jugendlichen Lebenswelten geöffnet und mit den insgesamt noch zu wenig durchgeführten außerunterrichtlichen Bildungs- und Betreuungsangeboten teilweise noch nicht jene Schüler/innen erreicht, die auf außerunterrichtliche Förderangebote besonders angewiesen wären.

(3) Während die Grundschule und die verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I von allen Heranwachsenden mehr oder weniger erfolgreich besucht werden, nimmt darüber hinaus zwischen einem Fünftel und der Hälfte der Kinder und Jugendlichen Lerngelegenheiten an außerschulischen Bildungsorten wahr. Dabei kann man typologisch zwischen Bildungsorten unterscheiden, die sich zum einen direkt auf die Kompensation und die Ergänzung schulischer Leistungen beziehen (z.B. Nachhilfe, Musikschulen, Sprachkurse). Zum anderen sind es die Bildungsangebote von Jugendarbeit, Vereinen, Verbänden und kulturellen Einrichtungen, die im Gegensatz zum Bildungsangebot der Schule ihre Stärken in der Förderung der sozialen, politischen und ästhetisch-expressiven bzw. personalen Kompetenzen der Heranwachsenden haben. Weitere wichtige Lernwelten, die über die gesamte Schulzeit eine zentrale Rolle im Alltagsleben der meisten Kinder und Jugendlichen einnehmen, sind die Gleichaltrigen-Gruppen und die Medien. Die Gleichaltrigen-Gruppen stellen einen spezifischen Lern- und Erfahrungsraum für Heranwachsende dar, deren Potenziale vor allem im Bereich der Förderung der sprachlich-kommunikativen, der sozialen und der Selbstkompetenzen liegen. Im rezeptiven, vor allem aber im aktiven Umgang mit Medien erwerben Heranwachsende beiläufig bzw. absichtsvoll gezielt technische Fertigkeiten, kulturelles Wissen sowie Orientierungen zur Entwicklung von Persönlichkeits- und Lebenskonzepten. Beide Lernwelten haben aber auch ihre problematischen Schattenseiten (z.B. Mitgliedschaft in aggressiven Straßencliquen, exzessiver

Medienkonsum), die sich auf gelingende Bildungsprozesse eher negativ auswirken können.

Wenn sich die empirische Forschungslage zum Bildungs- und Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen in den jeweiligen außerschulischen Bildungsorten und Lernwelten bereits als sehr bescheiden darstellt, so gilt dies erst recht für Untersuchungen, die diese Prozesse des Bildungs- und Kompetenzerwerbs vor dem Hintergrund des Zusammenspiels mehrerer Bildungsorte und Lernwelten analysieren.

(4) Relativ gut untersucht ist nur ein Teilausschnitt aus diesem Interdependenzzusammenhang: der Einfluss familialer Lebenslagen auf den schulischen und außerschulischen Bildungserwerb. Dabei zeigt sich, dass Kinder und Jugendliche aus Familien mit geringen ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen (z.B. Arbeiterfamilien, Familien mit Migrationshintergrund, von Armut betroffenen Familien) in doppelter Weise benachteiligt sind: Sie haben nicht nur die schlechteren schulischen Bildungschancen, sondern auch weniger Zugänge und Möglichkeiten zum außerschulischen Bildungserwerb in der Welt der Vereine, der Jugendverbände und der Kulturarbeit, der kulturellen Freizeitpraxen sowie der Medien.

(5) Die bislang wenigen Studien, die den Erwerb von mathematischen Kompetenzen, Lesekompetenzen und politischen Partizipationskompetenzen vor dem Hintergrund des Zusammenspiels von schulischen, familialen und außerschulischen Bedingungsfaktoren untersucht haben, machen deutlich, dass der Prozess des Bildungs- und Kompetenzerwerbs bei Kindern und Jugendlichen nicht nur von dem formalen Bildungsort Schule, sondern ganz wesentlich auch von den außerschulischen Bildungsorten und Lernwelten beeinflusst wird.

Für die aktuellen Debatten um den Ausbau ganztägiger Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote sowie um die Neubestimmung des Verhältnisses von Schule und Jugendhilfe hätten diese Erkenntnisse die Konsequenz, dass neben der schulischen Bildung auch den Orten der außerschulischen Bildung und anderen Lernwelten ein viel größerer Stellenwert zukommt, als er ihnen in der bisherigen bildungspolitischen Diskussion eingeräumt wird, und dass sich im Rahmen neuer vernetzter ganztägiger Bildungslandschaften vor allem die Herausforderung stellt, kumulative Benachteiligungseffekte in Bildungsprozessen zu überwinden.

Teil C Bildungsangebote und Bildungsleistungen im Kindes- und Jugendalter

In Teil C wird der Blick auf die institutionelle Seite der Bildung im Kindes- und Jugendalter gerichtet. Anknüpfend an die subjektorientierte Perspektive auf Lern- und Bildungsprozesse in den Kapiteln 3 und 4 und entsprechend der am Alter von Kindern und Jugendlichen orientierten Struktur des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssystems bezieht sich Kapitel 5 auf Bildungsangebote im frühkindlichen Alter, während Kapitel 6 Bildungsangebote im Schulalter thematisiert. Zielführend sind entsprechend des Anspruchs, die Bildungschancen aller Kinder und Jugendlichen zu verbessern, in beiden Kapiteln Fragen nach den Stärken, Potenzialen und Schwächen des Systems der öffentlich verantworteten Bildung, Betreuung und Erziehung sowie nach organisatorischen und strukturellen Entwicklungs- und Veränderungsperspektiven.

Im Mittelpunkt von Teil C stehen die Leistungen von öffentlichen Einrichtungen und Angeboten zu Bildung, Betreuung und Erziehung, aber auch sonstige Lernwelten werden ausdrücklich betont. In erster Linie geht es in den Kapiteln 5 und 6 um Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe, zu denen in der frühen Kindheit im Wesentlichen die Tagespflege und die Kindertageseinrichtungen zählen; ins Blickfeld gerückt wird auch die Familie als erste und primäre Bildungswelt von Kindern. Mit der Ausweitung der Handlungsräume und Lebenswelten von Kindern ab dem Schulalter kommen weitere Angebote der Kinder- und Jugendhilfe hinzu, von denen die Jugendarbeit, der Hort und die schulbezogene Jugendsozialarbeit detailliert dargestellt werden. Damit wird die breite Palette von Jugendhilfeangeboten lediglich selektiv berücksichtigt, wobei für die Auswahl die größere Nähe zum Bildungsauftrag der Kinder- und Jugendhilfe sowie ausgeprägtere bildungsbezogene Zielsetzungen, konzeptionelle Ansätze und Handlungsorientierungen ausschlaggebend waren. Unvermeidlich geht mit einer solchen Auswahl einher, dass Arbeitsfelder ausgeblendet werden, die sich weniger stark an Bildungszielen orientieren, in denen indes ebenfalls – unter Umständen nebenher – wichtige Voraussetzungen für die Gestaltung von Bildungsprozessen geschaffen bzw. Lern- und Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen unterstützt und gefördert werden.

Die öffentliche Verantwortung für Lern- und Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen bezieht sich jedoch nicht allein auf die Kinder- und Jugendhilfe. Deshalb werden neben der Familie auch die Schule sowie Lernwelten außerhalb von Schule und Jugendhilfe als Institutionen verstanden, die Leistungen für die Bildung von Kindern und Jugendlichen erbringen bzw. Lern- und Bildungsprozesse beeinflussen und insofern öffentliche Aufmerksamkeit verdienen.

Die Fokussierung des Berichts auf außerschulische Bildung hat zur Folge, dass der Bildungsort Schule nicht in das Zentrum der Aufmerksamkeit gestellt wird. Er kann allerdings auch nicht gänzlich außer Acht gelassen werden, da die Schule erstens eine zentrale Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen ist, die außerschulische Aktivitäten beeinflusst, sich zweitens unter dem Aspekt der Bildung Überschneidungsbereiche der Bildungsfunktionen von Schule sowie Kinder- und Jugendhilfe ergeben und drittens die Beziehungen zwischen den unterschiedlichen Bildungs- und Lernorten bzw. Bildungswelten, zu denen auch die Schule gehört, unmittelbar bildungsrelevant werden.

Die Bildungswelt Familie als ein Leistungssystem von Bildung, Betreuung und Erziehung zu betrachten mag zunächst befremden. Eine solche Sichtweise ermöglicht es jedoch, systematisch herauszuarbeiten, wie sie in ihrer grundlegenden Bedeutung für Lern- und Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen und im Verhältnis zu den sonstigen Bildungs- und Lernorten unterstützt und gefördert werden kann. Dass die Familie als „Bildungsinstitution" ausschließlich im Kontext der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung betrachtet wird, bedeutet nicht, dass deren Bildungsrelevanz im weiteren biografischen Verlauf in Frage gestellt würde. Gleichwohl ist anzunehmen, dass der Einfluss der Familie in der frühen Kindheit eine grundlegend kanalisierende Bedeutung für aktuelle und zukünftige Lern- und Bildungsprozesse der Heranwachsenden hat und damit eine unvergleichlich wichtigere Rolle als in späteren Altersphasen spielt, in denen sich das Spektrum der bildungsrelevanten Orte und Gelegenheiten erweitert, die von Kindern und Jugendlichen zunehmend selbst gewählt und mitgestaltet werden.

Die unter dem Überbegriff „sonstige Lern- und Bildungsorte" zusammengefassten Angebote und Gelegenheitsstrukturen, die im Wesentlichen – wenn auch nicht ausschließlich – kommerziell organisiert sind, bleiben im Diskurs um eine öffentlich verantwortete Bildung, Betreuung und Erziehung bislang meist unberücksichtigt. Hierzu trägt zum einen bei, dass viele Anbieter keine expliziten Bildungsziele formulieren und deren Funktionen stärker im Kontext der Freizeitgestaltung als in jenem der Bildung gesehen werden (z.B. kommerzielle Sportangebote, Jugendreisen). Zum anderen wird meist ebenfalls nicht realisiert, dass auch an kommerzielle Angebote Bildungsmaßstäbe angelegt und sie staatlicherseits reguliert werden können. Selbst wenn über derartige „spezialisierte Lernorte" empirisch nur wenig bekannt ist – die hier getroffene Auswahl orientiert sich u.a. an der Verfügbarkeit empirischer Informationen –, lohnt sich gleichwohl das akribische Aufspüren dieser Orte, da sich hier und dort Bildungseffekte zeigen (können), die, nicht zuletzt wegen der teilweise starken Nachfrage seitens der Heranwachsenden, öffentlich stärker beachtet werden sollten. Ihre genauere Analyse könnte Hinweise auf die Notwendigkeit künftiger Regulierungen geben.

Die Leistungen und Bestrebungen der verschiedenen Institutionen werden in den Kapiteln 5 und 6 hinsichtlich ihrer Schwerpunkte und ihrer Reichweite unter dem Gesichtspunkt ihrer bildungsbiografischen Relevanz dargestellt. Im Einzelnen beschäftigen sich die Ausführungen mit folgenden Fragen:

- Wie sind die Institutionen organisiert und strukturiert?
- Wie ist ihr Bildungsauftrag definiert?
- Welche Bildungsansprüche formulieren sie?
- Was tragen sie zur Bildung von Kindern und Jugendlichen bei?
- Welche Kinder und Jugendlichen werden wie und in welchem Umfang erreicht?
- Wo liegen die spezifischen Stärken und Schwächen der jeweiligen Institutionen, gemessen an dem Ziel, mehr und bessere Bildung für alle zu ermöglichen?
- Welches sind die Entwicklungs- und Veränderungsperspektiven für institutionell organisierte und öffentlich verantwortete Bildung, Betreuung und Erziehung?

Die Detailgliederung der einzelnen Abschnitte ist allerdings nicht streng an diesen Leitfragen orientiert, da in den verschiedenen Bereichen wechselnde Schwerpunkte gesetzt werden und zudem die Datenlage so unterschiedlich ist, dass eine schematische Gliederung nicht leserfreundlich wäre. Bei allen Institutionen und Angebotsformen wird darüber hinaus, unabhängig von ihren feldspezifischen Aufgabenstellungen und Rahmenbedingungen, danach gefragt, inwieweit sie die Vielfalt kindlicher und jugendlicher Lern- und Bildungsorte sowie deren je spezifische Bedeutung für Lern- und Bildungsprozesse konzeptionell einbinden und – in Überwindung institutioneller Begrenzungen – organisatorisch und handelnd verwirklichen.

Im Kontext der frühkindlichen Bildungsangebote wird dieses Thema vor allem im Zusammenhang mit der Gestaltung von Übergängen zwischen den unterschiedlichen Bildungsinstanzen – von der familialen Bildungswelt in außerfamiliale Bildungseinrichtungen sowie vom Kindergarten in die Schule – erörtert. Bezogen auf Bildungsangebote im Schulalter werden Entwicklungen und Möglichkeiten der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule diskutiert sowie Fragen nach einer Neustrukturierung und -gestaltung der bisherigen Aufgabenverteilungen und Zuständigkeitsregelungen im Zusammenhang mit dem „Projekt Ganztagsschule“ aufgegriffen.

Entwicklungs- und Veränderungsperspektiven ergeben sich sowohl unter dem Blickwinkel der einzelnen Institutionen, ihrer Angebote und Leistungen sowie ihrer Inanspruchnahme als auch unter dem Gesichtspunkt vernetzter Angebote und Leistungsspektren. Ihr Maßstab ist die Prämisse, dass sich die Gestaltung eines zukunftsgerechten Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssystems nicht an Institutions- und Organisationslogiken oder an strukturellen Eigenheiten und Grenzen orientieren darf, sondern in erster Linie der Aufgabe verpflichtet ist, Bildungsgerechtigkeit für alle Kinder und Jugendlichen herzustellen und Bildungsprozesse individuell zu fördern.

Die unten stehende Übersicht zu den Bildungswelten, Bildungsorten und Lernwelten von Kindern und Jugendlichen liefert – beispielhaft und ohne Anspruch auf Vollständigkeit – einen Eindruck von der Vielfalt der Angebote und der Gelegenheiten für Lern- und Bildungsprozesse im biografischen Verlauf junger Menschen. Die Kursivschrift kennzeichnet jene Lebenswelten, die in den Kapiteln 5 und 6 nicht behandelt wurden.

Abb. C.1: Angebote, Orte und Welten der Bildung, Betreuung und Erziehung[1]

Bildung, Betreuung, Erziehung	Frühe Kindheit	Schulalter
Bildungswelt	Familie	Familie
Bildungsorte	Kinder- und Jugendhilfe Tagespflege Kindertageseinrichtungen	Schule Kinder- und Jugendhilfe • Hort • Jugendarbeit (Sport, Politik, Kultur usw.) • schulbezogene Jugendsozialarbeit • *erzieherische Hilfen* • *Kinder- und Jugendberatung/Kinder- und Jugendinformation* • *Jugendberufshilfe/berufsbezogene Jugendsozialarbeit*
Lernwelten	Kursangebote • Prager Eltern-Kind-Programm • Frühschwimmen • *musikalische Früherziehung* • *Bewegung und Sport* • *Mal-/Bastelangebote* *Vereine (z.B. Sport/Bewegung, Kultur, Kreativität)*[2] *religiöse und weltanschauliche Angebote* *Museen, Ausstellungen* *Kino, Theater, Konzerte* *Zirkus* *Spielplätze* *Flohmärkte* *Gleichaltrigen-Gruppen/-Kontakte* *Medien*	Lernangebote • Nachhilfe • *Sprachschulen/-reisen* • *Computerschulen* • *medienpädagogische Werkstätten* Schülerjobs *Engagement (u.a. soziale, politische, ökologische, kulturelle Organisationen und Initiativen)* freizeitorientierte Angebote • Auslandsaufenthalte • Jugendreisen • kommerzielle Sportanbieter • *Erlebnisparks* • *Kino, Theater, Konzerte* • *szeneorientierte Angebote (Streetball, Mitternachtsbasketball)* • *Vereine (z.B. Sport, Kultur, Kreativität)*[2] *religiöse und weltanschauliche Angebote* Treffpunkte • *Internetcafés, Kneipen/Clubs* • *Kaufhäuser („Shopping")* • *Straßen, Plätze, Parks* *Gleichaltrigen-Gruppen/-Kontakte* *Medien*

1 In Kapitel 5 werden die Familie, das Prager Eltern-Kind-Programm (PEKiP), Frühschwimmen (5.1), die Tagespflege und die institutionelle Kindertagesbetreuung (5.2), in Kapitel 6 Jugendarbeit, Hort und schulbezogene Jugendsozialarbeit (6.1), Schule (6.2), Nachhilfe, Auslandsaufenthalte, Kinder- und Jugendreisen, kommerzielle Sportanbieter und Schülerjobs (6.3) behandelt. Kursiv sind Angebote und Gelegenheiten gekennzeichnet, die in Teil C nicht dargestellt werden, teilweise jedoch unter der Perspektive der Bildungsprozesse in den Kapiteln 3 und 4 aufgegriffen worden.

2 Vereinsangebote erfolgen auch im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe.

5 Bildungsangebote und Bildungsleistungen im frühen Kindesalter

5.1 Einleitung

Deutschland hat eine gut 200-jährige Tradition in der institutionellen Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern im frühen Kindesalter (Tietze 2002). Auch die Betreuung von Kindern in einem anderen Haushalt, wie in der Tagespflege, hat ihre historischen Vorläufer in Gestalt der „Zieh-, Halte- und Kostkinder“ (Reyer 1982, S. 723).

Die Einheit von Bildung, Betreuung und Erziehung, die heute als Charakteristikum eines modernen Früherziehungskonzepts in Deutschland gilt (Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD] 2004a), war hingegen im 19. Jahrhundert noch nicht gegeben. In Bewahranstalten, Warteschulen und christlichen Kleinkinderschulen standen damals die Funktion der Betreuung und Erziehung im Vordergrund, mussten doch die Kinder des rasch wachsenden Proletariats, die während des langen Arbeitstags ihrer Eltern unbeaufsichtigt waren und zu verwahrlosen drohten, versorgt und erzogen werden. Betreuung und Erziehung der Kinder erfolgten zumeist ganztags und oft in sehr großen Gruppen mit dem Ziel, Kindern elementare Kenntnisse und handwerkliche Fertigkeiten, ferner durch christliche Werte legitimierte Ordnungs- und Verhaltensregeln sowie Leitvorstellungen zu vermitteln.

Diesem Typus standen andere Einrichtungen wie beispielsweise der Fröbelsche Kindergarten gegenüber, wo die Kinder aus eher bürgerlichen Schichten sich spielend und lernend mit ihrer Welt auseinandersetzen konnten. Das Früherziehungskonzept des Fröbelschen Kindergartens breitete sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts nicht nur in Deutschland, sondern in ganz Europa sowie in den USA aus, so dass der Name „Kindergarten“ in vielen europäischen Sprachen als Lehnwort oder in direkter Übersetzung vorhanden ist (z.B. spanisch „jardin de infancia“, französisch „jardin d’enfants“, russisch „detskij sad“). Betreuung und (auch moralischer) Schutz waren für Kinder bürgerlicher Herkunft weniger erforderlich als für die Kinder der Arbeiterschaft. Dementsprechend waren diese „Bildungseinrichtungen“ meist nur wenige Stunden am Tag geöffnet; ferner waren die Gruppen klein und das pädagogische Personal war vergleichsweise gut qualifiziert (Tietze 1993; Erning/Neumann u.a. 1987).

Schon früh fehlte es nicht an Versuchen, Bewahr- und Bildungsfunktion in einem einheitlichen Konzept zusammenzuführen. Das bekannteste ist sicherlich das in den 1870er-Jahren entwickelte Konzept des Volkskindergartens (Tietze 1993; Erning/Neumann u.a. 1987). Allerdings konnten sich solche integrierten Konzepte mit Bildungsanspruch und entsprechend längeren Betreuungszeiten für die Kinder nur bedingt durchsetzen. Dies ist nicht zuletzt einem bürgerlichen Familien- und Mutterideal geschuldet, das die Mutterrolle mit der Hausfrauenrolle assoziiert und die Aufzucht der Kleinkinder im familialen Rahmen vorsieht (Paterak 1999).

Die gesellschaftlichen Nachwirkungen dieses Familienideals, das der sozialen Wirklichkeit vieler Familien nicht entsprach, sind in Westdeutschland bis heute spürbar und dokumentieren sich in einem ausgesprochen knappen Platzangebot für Kinder unter 3 Jahren sowie einem geringen

Ganztagsangebot für Kinder im Kindergartenalter.

Anders als im Westdeutschland der Nachkriegszeit kam es in der DDR zu einem systematischen Ausbau von Kindergärten und Kinderkrippen. Dies geschah auch vor dem Hintergrund, Frauen und Mütter gezielt als Vollzeitbeschäftigte in die Produktion einzubeziehen (Boeckmann 1993). Die DDR war 1989 weltweit das Land mit dem quantitativ am weitesten ausgebauten Früherziehungssystem. Trotz des zwischenzeitlich (vor allem demografiebedingt) erfolgten Rückbaus unterscheidet sich der Ausbaugrad des Früherziehungssystems in den neuen Bundesländern immer noch maßgeblich von dem der alten Bundesländer, so dass von außen betrachtet nach wie vor von zwei unterschiedlichen Teilsystemen der Kindertagesbetreuung gesprochen werden muss.

Jenseits der quantitativen Differenzierungen haben beide Teilsysteme gemeinsam, dass die durchschnittlich gegebene pädagogische Qualität in den Einrichtungen unbefriedigend ist (Tietze u.a. 2005c). Mit dem Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz und der sich daraus ergebenden Vergrößerung der Anzahl der Kindergartenplätze ging in den 1990er-Jahren eine Lockerung kostenträchtiger Qualitätsstandards einher (Reidenbach 1996). Erst in den letzten Jahren sind Initiativen zu beobachten, über qualitäts- und bildungsrelevante Faktoren wie Ausbildungsniveau des pädagogischen Personals und Curricula verbesserte Rahmenbedingungen für die bildungsorientierte pädagogische Arbeit im Kindergarten zu schaffen.

Das öffentlich verantwortete System der Kindertagesbetreuung steht heute in Deutschland vor einer doppelten Herausforderung. Zum einen geht es um eine quantitative Erweiterung dies gilt besonders für die alten Bundesländer , zum anderen um eine qualitative Verbesserung, was für Ost und West gleichermaßen gilt. Die qualitative Herausforderung ist vor dem Hintergrund zu sehen, dass frühe Förderung nachhaltige Auswirkungen auf die aktuelle und zukünftige Entwicklung der Kinder hat, teils bis weit in das Erwachsenenalter hinein, wie US-amerikanische Studien zeigen. Kinder aus sozial benachteiligten Familien, die im Alter von 3 und 4 Jahren an einem qualitativ hochwertigen Vorschulprogramm teilgenommen hatten, waren im Alter von 40 Jahren eher berufstätig, weniger in kriminelle Aktivitäten verstrickt und hatten eher einen höheren Schulabschluss als Erwachsene, die als Kinder kein solches Vorschulprogramm durchlaufen hatten (Schweinhart 2005).

Im folgenden Abschnitt werden die Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsumwelten von Kindern im frühen Kindesalter in Familien, Tagespflegestellen und Kindertageseinrichtungen dargestellt und auf ihre Möglichkeiten und Notwendigkeiten der Veränderung hin untersucht. Zugleich werden Vorschläge für ein von der Geburt bis zur Einschulung reichendes Früherziehungssystem unterbreitet, das die Möglichkeiten in den Familien mit den Möglichkeiten in den Kindertageseinrichtungen und den Tagespflegestellen im Sinne einer „neuen Kultur des Aufwachsens“ (Krappmann 1996) miteinander verbindet. Die demografisch bedingte Abnahme der Kinderzahl sowie die sich abzeichnende veränderte gesellschaftliche Wahrnehmung der Bedeutung früher Bildung sollten dazu führen, die quantitativen und qualitativen Versäumnisse der Vergangenheit auszugleichen und ein auf die aktuellen Anforderungen abgestimmtes, leistungsfähiges System zu entwickeln.

5.2 Familie als Leistungssystem – Leistungen und Angebote für Familien

Bildungsprozesse laufen in der Familie fast nebenbei ab und sind von den Eltern überwiegend nicht geplant. Sie ereignen sich, wenn die Familienmitglieder ihre Freizeit miteinander verbringen, miteinander Spaß haben oder alltägliche Gewohnheiten und Rituale vollziehen (Brake/Büchner 2003). In der familialen Interaktion und Kommunikation werden die Grundlagen für den Erwerb von Kompetenzen gelegt. „Ihren Eltern stellen Kinder die 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 Dispositionen, schnell aufzugeben oder weiterzumachen, wenn eine Sache schwierig wird oder längere Anstrengungen erfordert“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ] 2002a, S. 18).

Neben den Anregungen, die die Familie selbst dem Kind bereitstellt, sorgen Eltern auch dafür, dass ihr Kind weitere, den familialen Erfahrungsraum erweiternde Bildungsangebote wahrnehmen kann. Die Lebenswelt des Kleinkindes wird dadurch bereits frühzeitig durch neue Umweltbezüge und Bezüge zu anderen Menschen ergänzt. Familie kann durch den Besuch von Eltern-Kind-Gruppen verschiedenster Art, z.B. PEKiP-Gruppen oder Gruppen zum so genannten „Babyschwimmen“, sowie durch die Nutzung weiterer kommerzieller (Ballettschulen, Judoclubs) oder staatlich subventionierter Angebote (Turnvereine, Musikschulen) zusätzliche Bildungserfahrungen in die Lebenswelt des Kindes hineintragen. Beim Besuch dieser Lernwelten werden insbesondere jüngere Kinder in der Regel von ihren Eltern begleitet, oder die Angebote sind nur von sehr eingeschränkter zeitlicher Dauer.

Weitere Erfahrungsmöglichkeiten für das Kind bietet das familiale Netzwerk. Dazu gehören Kontakte zu Großeltern, Geschwistern sowie anderen Verwandten und Freunden der Familie. Wie die DJI-Kinderbetreuungsstudie 2005[156] zeigt, werden 43% der Kinder unter 3 Jahren regelmäßig von anderen (privaten) Personen als den Eltern betreut (z.B. den Großeltern), und auch bei den 3- bis unter 6-Jährigen findet eine solche Betreuung bei 40% der Kinder statt. Damit scheint sich die Situation von Vorschulkindern, was die Betreuung in der durch Verwandte erweiterten Familie angeht, gegenüber der Situation, wie sie sich Ende der 1980er-Jahre darstellte, kaum verändert zu haben (Tietze/Roßbach 1991).

Die im Rahmen der Familie erbrachten Leistungen für die Bildung der Kinder sind ein unabdingbarer Beitrag sowohl für deren Entwicklung als auch für den Bestand und die Weiterentwicklung der Gesellschaft. Eltern haben daher Anspruch auf Unterstützung ihrer Erziehungstätigkeit. Gesellschaftliche Unterstützung der Familie wird zum einen in Form monetärer Leistungen wie

156 Zur Kinderbetreuungstudie vgl. Glossar.

Eltern- und Kindergeld, zum anderen in Form von Infrastrukturleistungen wie Angeboten der Familienbildung oder integrierten Bildungs- und Betreuungsangeboten gewährt.

5.2.1 Leistungen der Familie für die frühkindliche Bildung

Die Leistung, die Familie im Rahmen alltäglichen Handelns für kindliche Bildungsprozesse erbringt, besteht vor allem in der Weitergabe und der Aneignung dessen, was Bourdieu (1983) als kulturelles und soziales Kapital bezeichnet (Brake/Büchner 2003). Mit Vermittlung und Aneignung kulturellen Kapitals schafft die Familie die Voraussetzung für die kulturelle Teilhabefähigkeit des Kindes, durch Vermittlung und Aneignung sozialen Kapitals wird dem Kind soziale Anschlussfähigkeit ermöglicht (ebd.).

Die im Verlauf der frühen Kindheit hinzutretenden Bildungsorte weiten den sozialen Kontakt auf andere Erwachsene und gleichaltrige Spielpartner aus, konfrontieren jedoch auch mit neuartigen Strukturen und Regeln. Zu den am häufigsten genutzten außerfamilialen Bildungsorten der frühen Kindheit gehören die Tagespflege und die institutionelle Kindertagesbetreuung (Kinderkrippe und Kindergarten).

Insgesamt bleibt die große Bedeutung der Familie aber auch dann erhalten, wenn die Kinder andere Bildungsorte besuchen. Merkmale der Familie und die Qualität des häuslichen Anregungsniveaus haben in der Regel einen deutlich größeren Einfluss auf die Entwicklungs- und Bildungsprozesse von Kindern als außerfamiliale Bildungsorte (Expertise Roßbach[157]). In den 1960er-Jahren wurde auf familiale Mängel in der Erziehung und der Bereitstellung von Bildungsmöglichkeiten mit der Bewegung der kompensatorischen Vorschulerziehung reagiert. Durch qualitativ hochwertige institutionelle Programme und gezielte Förderung sollten familienbedingte Entwicklungsdefizite des Kindes ausgeglichen werden. Wesentliche Erkenntnis dieser Bewegung war, dass durch eine gut geführte, qualitativ hochwertige Kindertagesbetreuung zwar einige Entwicklungsdefizite ausgeglichen werden können, Erziehung und Bildung in der Familie jedoch den größten Einfluss auf die kindliche Entwicklung behalten. Daraus ergibt sich, „... dass eine am Wohl des Kindes und seiner Entwicklungsförderung orientierte Kinderpolitik sich nicht nur auf die Kinderwelten konzentrieren darf, die unter öffentlicher Verantwortung stehen, sondern grundsätzlich auch die Qualität familialer Umwelten als Bestandteil ihres Verantwortungsbereichs anerkennen muss“ (Tietze 2002, S. 390).

Die NICHD Studie[158] (NICHD Early Child Care Research Network 2002b) ergab, dass die Effektgröße der Prozessqualität[159] außerfamilialer Bildungsorte etwa ein Viertel der Effektgröße der Qualität des elterlichen Erziehungsverhaltens und etwa ein Fünftel bis ein Sechstel der Effektgröße des Familieneinkommens beträgt. In einer in Deutschland durchgeführten Analyse (Tietze u.a. 2005c) der Auswirkungen des Kindergartenbesuchs auf die sozialen Kompetenzen im Alter von acht Jahren

157 In dieser Zitierweise werden die Expertisen angegeben, die für den 12. Kinder- und Jugendbericht erstellt wurden (vgl. die Auflistung im Anhang). Die Seitenzahlen beziehen sich auf die eingereichten Manuskripte, d.h. dass sie nicht mit den Seitenzahlen der Expertisen in den vier für Herbst 2005 zur Veröffentlichung vorgesehenen Bänden übereinstimmen.

158 Zur NICHD-Studie vgl. Glossar im Anhang.

159 Prozessqualität betrifft die realisierte Pädagogik in einer Kindertageseinrichtung (vgl. Abschnitt 5.3.3.4).

zeigte sich, dass der Effekt der frühen Qualität in der Kindergartengruppe annähernd die Hälfte des Effekts der Familie ausmacht. Im Hinblick auf die sprachliche Entwicklung und die Schulleistungen im Alter von 8 Jahren war der Effekt der Qualität der frühen Kindergartenbetreuung etwa ein Drittel so groß wie der Effekt der Familie. Hinsichtlich des späteren Bildungserfolgs von Kindern zeigt die PISA-Studie (Baumert u.a. 2001) einen systematischen Zusammenhang zwischen familialen Lebensverhältnissen (u.a. Berufs- und Bildungsstatus der Eltern) und der Lesekompetenz deutscher Jugendlicher. Familie hat von daher eine – positiv wie negativ – überragende Bedeutung für die Bildungsbiografie von Kindern.

Während die Familienform auf die Entwicklungs- und Lernprozesse von Kindern keinen direkten Einfluss hat (Mahler/Winkelmann 2004; Diefenbach 2000; vgl. auch Abschnitt 4.1), erweisen sich die Anzahl bzw. das Vorhandensein von Geschwistern sowie der Rang in der Geschwisterfolge als entwicklungs- und bildungsrelevant. So bieten Interaktionen zwischen Geschwistern positive Anregungen für den Erwerb sprachlicher und sozialer Kompetenzen; ferner erzielen Erstgeborene und Einzelkinder in der Schule bessere Leistungen als Kinder, die später in die Familie hineingeboren werden (Teubner 2005, S. 111; Black u.a. 2004). Dass sich soziale Schicht, mangelnde Zuwendung und Belastungen in der Eltern-Kind-Beziehung mindernd auf die Lern- und Bildungschancen von Kindern auswirken, ist in Teil B des Berichts bereits ausgeführt worden (vgl. Kapitel 3 und 4).

Resümierend bleibt festzuhalten, dass die ökonomische Situation der Familie in Abhängigkeit vom Bildungsniveau und von den hiermit verknüpften Beschäftigungschancen, ferner die sozialen und kulturellen Ressourcen der Eltern, ihre zeitliche Verfügbarkeit sowie die sozio-emotionale Qualität der Eltern-Kind-Beziehung von entscheidender Bedeutung für die Möglichkeiten und die Fähigkeiten der Familie sind, den Kindern ein bildungsförderliches Umfeld zu bieten. Durch ihre Funktion als „Arrangeure von Entwicklungsgelegenheiten“ schaffen Eltern lebensweltliche Bedingungen, die das Kind dazu anregen, seinen Lern- und Erfahrungshorizont zu erweitern. Eltern übernehmen sozusagen die Rolle des „Türöffners“, damit das Kind in einer erweiterten Umwelt selbstständig neue Erfahrungen machen und sich Handlungsspielräume erschließen kann (Schneewind 2002a).

Im Regelfall erbringen Familien diese Bildungsmöglichkeiten für das 1. Lebensjahr des Kindes aus eigenen Ressourcen und mit fortschreitendem Alter der Kinder im Zusammenwirken mit anderen Lernwelten und Bildungsorten. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass die Erziehung von Kindern für Eltern allein vor dem Hintergrund gestiegener gesellschaftlicher Anforderungen an Bildung eine zunehmend schwierigere und komplexere Aufgabe darstellt. Ebenso ist zu berücksichtigen, dass nicht alle Eltern dazu in der Lage sind, jene Qualität an Pflege, Betreuung, Bindung und Anregung sicherzustellen, die es den Kindern erlaubt, sich die Welt in ihren unterschiedlichen Bezügen vertrauensvoll und explorativ anzueignen (vgl. Kapitel 3). Familien bedürfen daher gesellschaftlicher Unterstützung in Form von sowohl monetären Leistungen als auch Infrastrukturleistungen.

5.2.2 Leistungen für Familien

Monetäre Leistungen bietet die Gesellschaft der Familie in Form von *Erziehungsgeld* und *Kindergeld* an. Man kann sich über ihre Höhe streiten; eine Steigerung des Familieneinkommens durch monetäre

Transferleistungen würde aber sicher nicht ausreichen, um die Chancengerechtigkeit bezüglich der Bildungsbeteiligung und des Bildungserfolgs von Kindern in unserer Gesellschaft zu sichern. Hierfür bedarf es zusätzlich der Verbesserung der *Infrastruktur* für Familien in Form erziehungs- und bildungsbezogener Angebote, u.a. durch Familienbildungsstätten und Familienzentren.

5.2.2.1 Öffentliche monetäre Leistungen

Staatliche monetäre Transferleistungen sind insbesondere für einkommensschwache Familien als finanzielle Familienförderung unerlässlich. „Die Leistungen des Familienlastenausgleichs im weiteren Sinne (also Kindergeld, Erziehungsgeld, Unterhaltsvorschuss und BaföG) reduzieren die relative Einkommensarmut von Familien deutlich“ (Bundesministerium für Gesundheit und Soziale Sicherung [BMGS] 2004, S. 76). Insgesamt beliefen sich die Ausgaben des Staates für sozial- und familienpolitische Leistungen im Jahr 2002 auf 34,5 Mrd. € (vgl. Tab. 5.1).[160]

Das im Rahmen des Familienleistungsausgleichs gewährte Kindergeld nimmt davon den Löwenanteil ein. Es betrug 28,83 Mrd. € im Jahr 2002, 1,4% des Bruttoinlandsprodukts. Für die einzelne Familie beläuft sich das Kindergeld gegenwärtig für das erste bis dritte Kind auf jeweils 154 € und für jedes weitere Kind auf 179 € monatlich (Bundesamt für Finanzen 2003). Darüber hinaus können einkommensschwache Eltern seit dem 1. Januar 2005 einen monatlichen Kinderzuschlag von maximal 140 € pro Kind beantragen. Der Kinderzuschlag richtet sich an gering verdienende Eltern, die mit ihrem Einkommen zwar ihren eigenen Bedarf, nicht aber den Unterhalt ihrer Kinder abdecken können, und deshalb auf Arbeitslosengeld II angewiesen wären (BMFSFJ 2004a).

Tab. 5.1: Ausgaben für die öffentliche Kinder- und Jugendhilfe und andere staatliche sozial- und familienpolitische Leistungen (Deutschland; Haushaltsjahr 2002)

	Summe in Mrd. €	In % vom BIP[1]
Erziehungsgeld	3,31	0,16
Kindergeld	28,83	1,37
Hilfe zum Lebensunterhalt für unter 18-Jährige	2,43	0,12
Kinder- und Jugendhilfe	20,18	0,96
davon		
Kindertagesbetreuung	10,95	0,52
Andere Arbeitsfelder	9,23	0,44

1 Bruttoinlandsprodukt in jeweiligen Preisen 2002: 21.073 Mrd. €

Quelle: BMFSFJ o.J; Bundesagentur für Arbeit 2003; Statistisches Bundesamt 2003f, 2003g

Materielle und zeitliche Unterstützung für die Betreuung jüngerer Kinder in der Familie erhalten Eltern durch das Erziehungsgeld sowie durch die Regelungen zur Elternzeit. Die staatlichen Leistungen für das Erziehungsgeld betrugen 3,31 Mrd. € im Jahr 2002; das sind 0,2% des

160 Das Gesamtvolumen familienfördernder Leistungen unter Berücksichtigung weiterer familienpolitischer Maßnahmen – wie etwa im Bereich der Steuergesetzgebung und im Sozialversicherungssektor, zusätzliche monetäre Transfers des Bundes, der Länder und Gemeinden mit familienpolitischem Bezug (z.B. Beiträge für Kindererziehungsleistung, Familienzuschläge im öffentlichen Dienst, Familienkomponenten bei der Sozialhilfe u.Ä.) – liegt deutlich über dieser Summe. Für das Jahr 2001 ergeben sich nach Berechnungen des Kieler Weltwirtschaftsinstituts 167,8 € als Untergrenze für den Umfang der Familienförderung (Rosenschon 2001).

Bruttoinlandsprodukts. Das Erziehungsgeld wird einkommensabhängig gewährt, wobei die Einkommensgrenzen für die ersten sechs Monate des Leistungsbezugs höher angesetzt sind als für die Zeit danach. Eltern können bei ihrem Antrag auf Erziehungsgeld zwischen zwei Angeboten wählen: dem monatlichen Regelbetrag in Höhe von bis zu 300 € in den ersten beiden Lebensjahren des Kindes und dem monatlichen Erziehungsgeld in Budgetform in Höhe von bis zu 450 € für das 1. Lebensjahr des Kindes (BMFSFJ 2004b).

Mit Elternzeit (früher Erziehungsurlaub) ist der Anspruch auf unbezahlte Freistellung von der Arbeit gemeint. Der Anspruch auf Elternzeit besteht bis zur Vollendung des 3. Lebensjahres des Kindes. Die Elternzeit kann in zwei Abschnitte pro Elternteil aufgeteilt werden. Es besteht jedoch auch die Möglichkeit, dass Eltern ihre Elternzeit ganz oder zeitweise gemeinsam nehmen, wodurch sich diese für den einzelnen Elternteil weder verlängert noch verkürzt. Wer Elternzeit nimmt, darf gleichzeitig bis zu 30 Stunden in der Woche erwerbstätig sein (BMFSFJ 2004b).

Eine Studie der Familienwissenschaftlichen Forschungsstelle im Statistischen Landesamt Baden-Württemberg zum Erziehungsurlaub kommt auf der Grundlage des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP)[161] zu dem Ergebnis, dass jüngere Mütter häufiger Erziehungsurlaub nehmen als ältere; ferner nehmen alleinerziehende Mütter den Erziehungsurlaub seltener in Anspruch als Mütter, die in einer Partnerschaft leben. Ebenfalls lassen sich Frauen mit höherer Ausbildung seltener nach der Geburt des ersten Kindes freistellen als Frauen ohne Berufsabschluss. Nach der Geburt eines zweiten Kindes oder weiterer Kinder gewinnen andere Einflussgrößen an Bedeutung. Frauen mit niedriger Qualifikation gehen nach der Geburt weiterer Kinder seltener in den Erziehungsurlaub als die entsprechenden Erstmütter. Hier ist zu vermuten, dass die Notwendigkeit, aus finanziellen Gründen aktiv erwerbstätig zu bleiben, eine Rolle spielt.

Bei Frauen mit höherem Ausbildungsgrad verhält es sich umgekehrt. Sie können es sich mit mehreren Kindern eher leisten, Erziehungsurlaub zu nehmen, sofern sie nicht auf Kinder ganz verzichten, um keinerlei Einkommenseinbußen zu erleiden. Frauen haben im Gegensatz zu ihren Partnern vor der Geburt des ersten Kindes eine bessere Einkommensposition als vor der Geburt weiterer Kinder. Eine vergleichsweise niedrige Einkommensposition des Partners trägt eher dazu bei, dass die Frau den Erziehungsurlaub nicht beansprucht, während eine niedrige Einkommensposition der Frau häufig mit Erziehungsurlaub verbunden ist. Im Jahr vor der Geburt des ersten Kindes ist die große Mehrheit (75%) der Erziehungsurlaub nehmenden Frauen vollzeiterwerbstätig; im Jahr vor der Geburt des zweiten Kindes sind dies nur wenige (11%). Ein Jahr vor der Geburt des zweiten Kindes arbeiten viele Frauen in Teilzeit, befinden sich noch im Erziehungsurlaub mit dem ersten Kind oder sind aus anderen Gründen nicht erwerbstätig. Die Dauer des Erziehungsurlaubs hängt u.a. davon ab, ob nach dem maximal zweijährigen Bezug von Bundeserziehungsgeld die Möglichkeit des Erhalts von Landeserziehungsgeld besteht. Dort, wo dies der Fall ist, nehmen Frauen häufiger das dritte Jahr Erziehungsurlaub in Anspruch als in den Bundesländern ohne Anschlussförderung der Erwerbsunterbrechung (Engstler/Menning 2003).

161 Zum Sozio-oekonomischen Panel vgl. Glossar.

Der Anteil der Väter, die Erziehungsurlaub (heute Elternzeit) beanspruchen, ist sehr gering und lag laut Erziehungsgeldstatistik im Jahr 2000 beim Erstantrag bei 1,6% und beim Zweitantrag bei 2,4%. In einer Befragung junger Väter zu den Ursachen für ihre geringe Beteiligung am Erziehungsurlaub werden vorwiegend finanzielle Gründe genannt (drei Viertel der Männer verdienten vor der Geburt des ersten Kindes deutlich mehr als ihre Ehefrauen). 32% der Männer in den alten Bundesländern und 22% der Männer in den neuen Bundesländern gaben an, Angst zu haben, im Beruf den Anschluss zu verlieren. Etwa genauso viele wollten nicht auf die beruflichen Karrierechancen verzichten. Ebenfalls in dieser Größenordnung lag der Anteil derjenigen, die angaben, dass in ihrem Beruf eine Unterbrechung in Form eines Erziehungsurlaubs nicht möglich sei, und ein Fünftel (19% in den alten und 30% in den neuen Bundesländern) äußerten die Befürchtung, nicht an den Arbeitsplatz zurückkehren zu können. Befürchtungen bezüglich negativer Reaktionen von Arbeitskollegen und Vorgesetzten äußerten rund 10% der Männer. 16% der jungen Väter in den alten und 20% in den neuen Bundesländern konnten sich nicht vorstellen, zu Hause zu bleiben. Ein Fünftel der Männer aus den alten und ein Viertel aus den neuen Bundesländern gaben an, nie daran gedacht zu haben, Erziehungsurlaub zu nehmen (Engstler/Menning 2003).

Insgesamt haben die monetären Transferleistungen für Familien und die Möglichkeit der Inanspruchnahme von Elternzeit in Deutschland kaum Einfluss auf die Fertilität (vgl. Abschnitt 1.2.5). „Der Zusammenhang zwischen den finanziellen Mitteln, die Staaten für Kinder und Familien ausgeben, und der Kinderzahl je Frau ist in Westeuropa relativ gering“ (Kröhnert u.a. 2005, S. 10). Dennoch werden tendenziell dort mehr Kinder geboren, wo der Staat mehr Geld für Kinder und Familien ausgibt. „Die Gesellschaft kann also in Familienfreundlichkeit investieren – sie muss es aber an der richtigen Stelle tun“ (ebd.). Offensichtlich bedarf es anderer Anreize für Familien, wie das schwedische Modell zeigt. Dort müssen Väter einen Teil des Erziehungsurlaubs antreten, wenn dieser nicht verfallen soll. Des Weiteren bekommen Eltern in Schweden im ersten Lebensjahr des Kindes ihren Lohn anteilig fortgezahlt, wodurch die finanzielle Situation der Familien durch die Geburt eines Kindes weniger belastet ist. Nach dieser relativ hohen, aber kurzen direkten Subventionierung der Familie fließt mehr staatliches Geld in Dienstleistungen (Kinderkrippen, Kindergärten, Tagesmütter, Haushaltshilfen), die eine Erwerbstätigkeit auch bei vorhandenen Kindern ermöglichen. „Während Deutschland lediglich 29% seiner Sozialausgaben für Kinder und Familien in solche kinderfreundlichen Dienstleistungen investiert, sind es in Frankreich 45%, in Schweden 50% und in Dänemark sogar 59%“ (ebd., S. 12).

5.2.2.2 Öffentliche Infrastrukturleistungen und private Angebote

Der Aufbau eines Netzes von Angeboten der Eltern- und Familienbildung mit dem Ziel, die Erziehungskompetenz der Eltern zu stärken und Kindern ein entwicklungsförderndes Sozialisationsumfeld zu schaffen, ist in Deutschland noch in der Entwicklung begriffen. Ebenso fehlt es an Angeboten für Eltern und Kinder, die geeignet wären, den Zusammenhalt zwischen den Familienmitgliedern zu stärken sowie die soziale Einbindung und die Möglichkeiten des Kontaktes zu anderen Familien mit Kindern zu fördern. Funktionäre aus der Wirtschaft setzen sich zwar zunehmend für Maßnahmen ein, die den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern eine befriedigende Balance zwischen Familie und Arbeitswelt ermöglichen sollen (BMFSFJ 2002c); allerdings investieren

Wirtschaftunternehmen vorrangig in familienunterstützende Kinderbetreuungsangebote und weniger in Familienbildung.

(a) Familienbildung

Die Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe, Eltern bei der Erziehung ihrer Kinder zu beraten und zu unterstützen (§ 1 Abs. 3 SGB VIII), wird vor allem durch Angebote nach den §§ 16ff. SGB VIII wahrgenommen. In § 16 werden mögliche Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe zur allgemeinen Förderung der Erziehung in der Familien genannt; dazu gehören:

- Angebote der Familienbildung, die auf Bedürfnisse und Interessen sowie auf Erfahrungen von Familien in unterschiedlichen Lebenslagen und Erziehungssituationen eingehen, die Familie zur Mitarbeit in Erziehungseinrichtungen und in Form der Selbst- und Nachbarschaftshilfe besser befähigen sowie junge Menschen auf Ehe, Partnerschaft und das Zusammenleben mit Kindern vorbereiten;
- Angebote der Beratung in allgemeinen Fragen der Erziehung und der Entwicklung junger Menschen;
- Angebote der Familienfreizeit und der Familienerholung, insbesondere in belastenden Familiensituationen, die bei Bedarf die erzieherische Betreuung der Kinder einschließen.

Näheres über Inhalt und Umfang dieser Aufgaben findet sich im Bundesgesetz nicht, dafür aber der Hinweis, dass dies in den Landesgesetzen zu regeln sei. Neben dem SGB VIII sind deshalb Verwaltungsvorschriften von Länderministerien zur Familienbildung sowie Landesgesetze zur Erwachsenen- und Weiterbildung wichtige Rechtsgrundlagen für die Familienbildung.

Die verfügbaren Angaben zur tatsächlichen Anzahl von Einrichtungen der Familienbildung divergieren stark (Fuchs 2003a). Textor gibt eine Zahl von 586 Familienbildungsstätten in Deutschland an, die im Jahr rund 200.000 Veranstaltungen mit fast 3.000.000 Unterrichtsstunden durchführen. Hinzu kommen die Volkshochschulen, die pro Jahr rund 7.400 Kurse zu Erziehungsfragen/Pädagogik anbieten.[162] Eine Untersuchung über trägerunabhängige familienbezogene Bildungsangebote, die in Baden-Württemberg durchgeführt wurde, ermittelte 479 Einrichtungen bzw. Träger mit Familienbildungsangeboten (John 2003). Die Kinder- und Jugendhilfestatistik für das Jahr 1998 weist insgesamt 352 „Einrichtungen der Eltern- und Familienbildung“ aus (Fuchs 2003b).[163] Offensichtlich wird das reale Ausmaß von Einrichtungen und Trägern durch die derzeit vorliegenden Daten nur unzureichend abgebildet.

Familienbildungsstätten sind zwar die „klassischen“ Grundsäulen der Familienbildung (Rauschenbach 2005; Fuchs 2003a), doch wird Familienbildung auch in vielen anderen Einrichtungen durchgeführt:

- Einrichtungen der Erwachsenenbildung, die u.a. Eltern- und Familienbildung anbieten wie Volkshochschulen oder Bildungswerke;
- sonstige Institutionen, Organisationen und Vereine, die Eltern- und Familienbildung neben anderen

162 Vgl. www. familienhandbuch.de.
163 Zur Kinder- und Jugendhilfestatistik vgl. Glossar.

Schwerpunkten anbieten, z.B. Einrichtungen des Gesundheitswesens wie Hebammenpraxen, Elternschulen an Kliniken, Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe wie beispielsweise bei der Arbeiterwohlfahrt, dem Deutschen Roten Kreuz oder sonstigen Vereinen und Verbänden wie dem Deutschen Frauenring, dem Kinderschutzbund, dem Verband alleinerziehender Mütter und Väter;
- Privat- und Selbsthilfeinitiativen (meist frei gemeinnützig, manchmal auch gewerblich), Mütterzentren, Familienzentren, Begegnungs- und Kulturzentren, Elterninitiativen, Stillcafés.

Die Familienbildung in Deutschland ist, verglichen mit anderen Arbeitsfeldern, nicht sehr stark ausgebaut. In Nordrhein-Westfalen sind beispielsweise nach der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik etwa 500 pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Einrichtungen für Familienbildung (Voll- und Teilzeitbeschäftigte) tätig, zu denen allerdings noch die zahlreichen freien Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Kursleitungen hinzuzurechnen sind (Rauschenbach 2005). Den genannten 500 Fachkräften stehen in Nordrhein-Westfalen 66.000 pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Kindertageseinrichtungen und über 8.000 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Kinder- und Jugendarbeit (ohne Ehrenamtliche) gegenüber (ebd.), was zeigt, dass, gemessen an diesen unterschiedlichen Größenordnungen, die Familienbildung in Deutschland bislang keine große Rolle spielt.

Angebotene und nachgefragte Themen der Familienbildung: Laut einer bundesweiten empirischen Institutionenanalyse (Schiersmann u.a.1998) waren im Jahr 1994 folgende Themen und Angebote besonders wichtig:
- Eltern-Kind-Gruppen (von 94% der Institutionen angeboten);
- Gesundheitsbildung (91%);
- Pädagogik, Erziehung, Entwicklungspsychologie (88%);
- Geburtsvor- und Geburtsnachbereitung (85%).

Werden Eltern danach befragt, welche Angebote sie sich im Rahmen der Familienbildung wünschen und welche sie tatsächlich nutzen, sind sie laut Ergebnissen einer repräsentativen Telefonbefragung weitgehend übereinstimmender Meinung, unabhängig davon, ob sie diese Angebote wirklich in Anspruch nehmen (Smolka 2003).

Rund 73% der Befragten waren der Meinung, dass es im Rahmen der Familienbildung Veranstaltungen zum Thema „Erziehung und Entwicklung des Kindes“ geben sollte. Auch die Themen „Gesundheit“ (knapp über 70%) und „ökologische Fragen“ (fast 70%) stießen bei den Eltern auf großes Interesse. Demgegenüber wurden nur von etwas mehr als der Hälfte der befragten Mütter und Väter Angebote im Bereich der „Mutter-Kind-“ bzw. „Eltern-Kind-Gruppen“ gewünscht. Stellt man jedoch die von den Eltern gewünschten Themenbereiche den von ihnen genutzten gegenüber, zeigen sich beträchtliche Differenzen. Eine Beschäftigung mit „Erziehung und Entwicklung des Kindes“ halten zwar mehr als 70% für wünschenswert, aber nur ein knappes Drittel der Befragten hat schon einmal ein Angebot der Familienbildung zu diesem Thema angenommen. „Mutter-Kind-“ bzw. „Eltern-Kind-Gruppen“ haben immerhin über 43% der Befragten genutzt. Diese Ergebnisse werden dahingehend interpretiert, dass entweder das Angebot der Familienbildung in den am häufigsten gewünschten Themenbereichen so gering ist, dass tatsächlich nicht mehr Eltern eine Veranstaltung zu

solchen Fragen besuchen können, „... oder aber es handelt sich hierbei um Phänomene der sozialen Erwünschtheit, also um das Nennen von Themenbereichen, von denen Eltern glauben, dass sie wichtig sind und dass sie sich eigentlich damit befassen müssten, es aber in der Realität nicht tun“ (Smolka 2003, S. 49).

Mütter- und Eltern-Kind-Gruppen: In vielen Fällen werden „Mütter-Kind-Gruppen“ bzw. „Eltern-Kind-Gruppen“ mit Themenbereichen gekoppelt, die die Erziehungskompetenz der Eltern stärken und ihre Sensitivität für die Entwicklung des Kindes unterstützen sollen. Ein Beispiel hierfür ist das Prager Eltern-Kind-Programm (PEKiP)[164], das für das 1. Lebensjahr des Kindes angeboten wird. Ziel des Programms ist es, Eltern mit Hilfe pädagogisch geschulter Fachkräfte[165] für die Bedürfnisse und die Entfaltungsmöglichkeiten ihrer Säuglinge zu sensibilisieren. Dazu gehören u.a. die Vermittlung von Spiel- und Bewegungsmöglichkeiten, Anregungen zur Entwicklung der Beziehung zwischen Eltern und Kind sowie die Förderung der Feinfühligkeit von Eltern. Daneben ermöglicht das PEKiP-Programm Kontakte sowohl zwischen Erwachsenen, die in vergleichbarer Lebenssituation sind, als auch zwischen Erwachsenen und Kindern sowie zwischen den Kindern untereinander. Die Katholische und die Evangelische Kirche, die Arbeiterwohlfahrt (AWO), das Deutsche Rote Kreuz (DRK) und der Deutsche Paritätische Wohlfahrtsverband (DPWV), aber auch Mütter-, Familien- und Nachbarschaftszentren, Initiativen und Selbsthilfegruppen sowie kommunale Träger (nach § 16 SGB VIII) bieten mit PEKiP-Kursen Leistungen zur Förderung familialer Bildung und Erziehung an. Im Jahr 2001 wurden PEKiP-Kurse von 880 Einrichtungen angeboten. In Anspruch genommen wurden PEKiP-Kurse pro Woche bundesweit von rund 45.000 Familien mit Kindern im 1. Lebensjahr – die Altersgrenze für die Teilnahme liegt bei 12 Monaten –, das entspricht etwa 5% eines Geburtsjahrgangs in der Bundesrepublik (laut Unterlagen zur Fortbildung von PEKiP-Gruppenleiter/innen des PEKiP e.V., Stand 2002).[166]

Die Kosten für das Prager Eltern-Kind-Programm werden von den Eltern aufgebracht[167], wobei die Preise in Abhängigkeit vom Anbieter (privat oder trägerorganisiert) sowie vom Bundesland differieren.[168] Insbesondere bildungsschwache Familien und Eltern mit Migrationshintergrund werden mit diesen Programmen, dessen finanzielle Grundlage nicht öffentlich dauerhaft gesichert ist, unterdurchschnittlich erreicht (Rocholl 2003).

---

164 Der PEKiP e.V. ist ein eigenständiger Verein und Träger der PEKiP-Gruppenleiter/innenausbildung. Entwickelt wurde das Konzept von dem Prager Psychologen Jaroslav Koch. Anfang der 1970er-Jahre wurde das Programm von Christa Ruppelt weiterentwickelt und in der Bundesrepublik eingeführt (Scherer 1999). Zurzeit sind etwa 950 Mitglieder (in erster Linie PEKiP-Gruppenleiter/innen) im PEKiP-Verein registriert.

165 Der PEKiP e.V. bietet die Fortbildung zur Pekip-Gruppenleiter/in als Veranstalter oder in Kooperation mit anderen Trägern der Erwachsenenbildung an. Voraussetzung einer Tätigkeit als PEKiP-Gruppenleiter/in ist eine sozialpädagogische Grundausbildung und eine Zusatzqualifikation, bei der man das PEKiP-Zertifikat erlangt. Die meisten Gruppenleiter/innen arbeiten freiberuflich als Honorardozent/in, andere wiederum sind in Krankenhäusern angestellt.

166 Als Konzept eines gesundheitsbewussten Verhaltens wurde das PEKiP-Programm eine Zeit lang von den Krankenkassen anerkannt. Mittlerweile müssen die Eltern für den Beitrag selber aufkommen. Der Preis eines PEKiP-Kurses hängt davon ab, ob er privat angeboten oder von einem Träger organisiert wird und in welchem Bundesland er stattfindet.

167 Eine Zeit lang wurden die Kosten von den Krankenkassen übernommen (Anerkennung aufgrund des Konzepts eines gesundheitsbewussten Verhaltens).

168 Für Berlin liegt beispielsweise der Kursbeitrag für insgesamt zehn Treffen zwischen 60 € und 90 €.

Baby- oder Säuglingsschwimmen (Frühschwimmen) gehört ebenfalls zu den Eltern-Kind-Gruppenangeboten. Es wird häufig von Schwimmvereinen, privaten Schwimmschulen, Geburtshäusern oder Familienbildungsstätten angeboten. Da es keine Beschränkung für die Offerierung derartiger Angebote gibt, wird – um Konkurrenzvorteile zu erzielen – häufig mit gezielt geschultem Personal geworben (sport-pädagogische oder medizinisch-therapeutische Ausbildung, spezielle Zusatzqualifikationen im Bereich Säuglingsschwimmen).[169] Derartige Schwimmprogramme erfreuen sich steigender Nachfrage; statistisch gesicherte Aussagen zu ihrer Nutzung liegen jedoch nicht vor. Förderliche Wirkungen liegen im Bereich der Bewegungsförderung, des Selbstvertrauens, der kognitiven Entwicklung, der positiven physiologischen Effekten (insbesondere auch bei körperbehinderten Kindern) sowie der Stärkung der Eltern-Kind-Bindung (Cherek 2000; Tonne 2001; Diem u.a. 1980; www.dlrg.de).

Nutzer von Angeboten der Familienbildung: Bei den Hauptnutzern institutioneller Familienbildung handelt es sich um eine relativ klar umgrenzte Gruppe (Smolka 2003; Schiersmann u.a. 1998).[170] Angebote der Familienbildung werden meist nur von jüngeren Müttern mit jüngeren Kindern wahrgenommen. In der Befragung von Schiersmann u.a. waren 93% der Teilnehmer weiblich, 40% zwischen 25 und 34 Jahre alt, und 48% hatten Kinder unter 4 Jahren. Des Weiteren werden überwiegend Mütter mit mittlerer und hoher Bildung von den Angeboten der Familienbildung erreicht. 39% der Mütter hatten die mittlere Reife, 11% die Fachhochschulreife und 30% das Abitur (Schiersmann u.a. 1998).

Elternbriefe: Eine Qualifizierung von Eltern aller gesellschaftlichen Schichten strebt der Arbeitskreis Neue Erziehung (ANE e.V.) mit seinen Elternbriefen an, die passend zum jeweiligen Alter des Kindes verschickt werden (www.arbeitskreis-neue-erziehung. de). Die insgesamt 46 Briefe beziehen sich auf die Entwicklungsspanne zwischen der Geburt und dem 8. Lebensjahr des Kindes und behandeln eine breite Palette von Themen der Kindesentwicklung und Kindererziehung. Die Elternbriefe sind auf Deutsch und auf Türkisch erhältlich; sie werden den Familien per Post zugesandt und sind auch im Internet abrufbar. Die Elternbriefe gibt es seit 30 Jahren. Inzwischen wurden 100 Mio. Briefe verschickt; pro Jahr beträgt die Auflage rund 3,5 Mio. Laut Angaben des Vereins werden jährlich etwa 800.000 Elternhäuser bundesweit erreicht; in Berlin erhalten rund 75% der Eltern Elternbriefe. Zusätzlich zu den Elternbriefen bietet der ANE e.V. Erziehungsberatung in verschiedenen Sprachen an und unterhält auf lokaler Ebene als Datenbank das Berliner Eltern Netz (BEN) mit über 4.000 Angeboten für Eltern mit Kindern im Alter bis 6 Jahre. Die Form der zeitnahen Elternbildung durch Elternbriefe scheint gut angenommen zu werden. Eine Befragung von 508 Eltern in der Stadt Hof, in der Elternbriefe verschickt werden, ergab, dass der Versand als Einzelbrief zu einer fast doppelt so hohen Anzahl von Leserinnen und Lesern führte wie der gemeinsame Versand aller Briefe (Textor 2003).

---

169 Vgl. z.B. www.eltern-kind-schwimmen.de; www.delphistart.de; www.dlrg.de.members.aol.com/paedaqua/index.htm?http://members.aol.com/paedaqua/25jahre.htm. Die Kursleiter bzw. das Fachpersonal sollten über vielfältige Methoden der Vermittlung verfügen, um eine positive körperliche, geistige und soziale Entwicklung zu erzielen.

170 Schiersmann u.a. (1998) führten eine Befragung von 2.845 Teilnehmerinnen an Angeboten von Familienbildungsstätten durch, Smolka (2003) eine Telefonbefragung von rund 1.000 bayerischen Eltern mit minderjährigen Kindern.

Angebote für sozial Benachteiligte und Familien mit Migrationshintergrund: In den letzten Jahren wurden in der Familienbildung zahlreiche Projekte ins Leben gerufen, die die Erziehungskompetenz sozial benachteiligter Familien sowie von Familien mit Migrationshintergrund stärken und die Chancen der Kinder auf eine erfolgreiche Teilhabe an der Gesellschaft erhöhen sollen. Es wird versucht, die Selbsthilfe von Familien zu aktivieren und dabei Erkenntnisse der Säuglingsforschung sowie der Entwicklungspsychologie in die praktische Arbeit mit den Familien einzubeziehen.

Das aus den Niederlanden stammende Programm „Opstapje – Schritt für Schritt", das in Bayern in den Jahren 2001 bis 2004 durchgeführt wurde, richtete sich an 2- bis unter 4-jährige Kinder und deren Eltern. Schwerpunkt des Programms war es, durch wöchentliche Hausbesuche einer ausgebildeten Laienhelferin sozial benachteiligte Familien und Migrantenfamilien zu erreichen, die andere Angebote der Familienbildung oder der Erziehungshilfe nicht in Anspruch nahmen (Thrum u.a. 2003). Durch modellhaft vermittelte Eltern-Kind-Interaktionen sollen Eltern zu förderlichen Verhaltensweisen im alltäglichen Zusammenleben mit ihren Kindern und zur Anregung der sprachlichen Entwicklung der Kinder angeleitet werden. Zusätzlich lernten es die Kinder, durch die Teilnahme der Familien an regelmäßigen Gruppentreffen mit anderen Kindern zu spielen und zu sprechen. Kinderpsychologische Tests bestätigen, dass sich Kinder, die sich zu Beginn des Programms zu beinahe 50% in ihrer Entwicklung unterhalb des Normbereichs befanden, durch die Teilnahme am Programm positiv in Richtung eines altersgerechten Entwicklungsstandes bewegt haben (ebd.). Eine verlässliche Evaluation des Projekts steht allerdings bis heute noch aus.

Ein weiteres aus den Niederlanden stammendes Programm, das „Rucksack-Programm", wird in Nordrhein-Westfalen seit 1999 vom Arbeitskreis Interkulturelle Erziehung im Elementar- und Primarbereich (IKEEP) der Regionalen Arbeitsstelle für Ausländerfragen (RAA) durchgeführt (www.raa.de/RUCK SACK/rucksa03.html). Das Programm zur Sprachförderung und zur Elternbildung im Elementarbereich, das eine Laufzeit von neun Monaten hat, richtet sich an Mütter aus bildungsfernen Schichten mit Migrationshintergrund, deren Kinder eine Kindertageseinrichtung besuchen. Mütter, die sowohl ihre Muttersprache als auch die deutsche Sprache gut beherrschen, werden zu Stadtteilmüttern bzw. Elternbegleiterinnen ausgebildet. Sie leiten Gruppen von jeweils sieben bis zehn Müttern zu Sprach- und Entwicklungsaktivitäten mit ihren Kindern an und versuchen, sie in ihrer Erziehungskompetenz zu stärken. Parallel zu der Arbeit mit den Müttern wird in den Kindertageseinrichtungen die Sprachentwicklung der Kinder gefördert. Bis zum Juli 2003 gab es in Nordrhein-Westfalen insgesamt 107 Rucksackgruppen in 19 Kommunen und Kreisen, die 1.200 Mütter erreichten. Im Rahmen einer Evaluation wurden in den Jahren 2000 bis 2002 in der Stadt Essen alle Projektbeteiligten schriftlich zu den Auswirkungen des Programms befragt. Die Ergebnisse dieser Befragung zeigen nach Aussage der RAA, dass sich das Verhältnis zwischen Müttern und Erzieherinnen positiv entwickelt und die Sprachkompetenz der Kinder sowohl in der Muttersprache als auch in der deutschen Sprache sich verbessert hat.

Der Deutsche Kinderschutzbund führt als präventives Elternbildungsangebot Kurse mit dem Titel „*Starke Eltern – Starke Kinder*" durch (www.starkeeltern-starkekinder.de). Die Eltern sollen darin bestärkt werden, ihre Rolle und ihre Verantwortung als Erziehende wahrzunehmen, die Entwicklung

ihrer Kinder zu begleiten und auf Gewalt zu verzichten. Die Kurse umfassen acht bis zehn Kurseinheiten und werden in Gruppen von acht bis 16 teilnehmenden Eltern durchgeführt. Eltern aus Elternkursen (159 Mütter und 42 Väter) sowie Eltern einer Kontrollgruppe (106 Mütter und 8 Väter) wurden im Rahmen einer Evaluation zu ihren Erziehungseinstellungen sowie zur Häufigkeit des Auftretens eines bestimmten Erziehungsverhaltens befragt (Tschöpe-Scheffler/Niermann 2002). Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Elternkurse konnten deutlich unterscheiden, welche ihrer Erziehungsmaßnahmen als „Gewalt" einzustufen waren und somit einen Eingriff in die Integrität des Kindes darstellten. Kurseltern versuchten weitgehend, auf entwicklungshemmendes Erziehungsverhalten zu verzichten und stattdessen entwicklungsfördernde Erziehungsmaßnahmen einzusetzen. „Durch ein erweitertes Verhaltensrepertoire und die Kenntnis von den Entwicklungsbedürfnissen eines Kindes sind die Eltern zumindest theoretisch in der Lage, über alternative Möglichkeiten nachzudenken und diese teilweise auch schon umzusetzen" (ebd., S. 121). Häufiger fiel es den Eltern jedoch schwer, ihre neu gewonnenen Erkenntnisse auch im Erziehungsalltag zu realisieren, weshalb sie selbst eine Fortsetzung des Kurses oder zumindest eine Fortführung des Austauschs mit anderen Eltern wünschten.

Neben diesen beispielhaft ausgeführten Angeboten der Familienbildung, in denen geschulte Laien eingesetzt werden, ist auch die Familienselbsthilfe in Form der „Mütterzentren" als Angebot der staatlich subventionierten Familienbildung anzusehen (DJI 1999). Mütterzentren sind offene Treffpunkte für Mütter und Kinder im Stadtteil oder in der Gemeinde. Mittlerweile gibt es etwa 400 Mütterzentren in Deutschland, die etwa 100.000 bis 150.000 Familien pro Jahr erreichen (Gerzer-Sass 2000). Ziel der Mütterzentren ist es, Familien aus unterschiedlichen sozialen und kulturellen Lebensräumen zu erreichen, die nachbarschaftlich orientierte soziale Infrastruktur zu fördern, Isolation vorzubeugen und die Lebensqualität von Familien zu stärken.

Eine systematische Überprüfung der Effekte solcher Angebote und Programme steht in Deutschland noch aus. Ein Beispiel für die systematische Überprüfung von Interventionen ist die Erlangen-Nürnberger Entwicklungs- und Präventionsstudie (Lösel u.a. 2004). Hier werden sowohl die Entstehung und die Verfestigung von Verhaltensproblemen von Kindern im Kindergartenalter (3- bis unter 6-jährige) untersucht als auch Präventionsmaßnahmen durchgeführt und evaluiert, die zur Verbesserung der Erziehungskompetenz der Eltern und der sozialen Kompetenz der Kinder beitragen sollen. Die Programme für Kinder und Eltern sind niedrigschwellig angelegt. Erste Ergebnisse zeigen Zusammenhänge zwischen kindlichen Verhaltensproblemen und dem Erziehungsverhalten der Eltern. Sowohl für das Kindertraining zur Förderung der sozialen Kompetenz als auch für das Elternprogramm zur Förderung der Erziehungskompetenz konnten signifikante Effekte nachgewiesen werden. Die besten Effekte zeigten sich bei der Kombination von Kinder- und Elterntraining. Des Weiteren profitierten jene Kinder am meisten von den Präventionsprogrammen, die zuvor größere Verhaltensprobleme gehabt hatten.

Um Familienbildung in Deutschland als Selbstverständlichkeit zu etablieren, sind niedrigschwellige Angebote vonnöten, in denen Eltern nicht von Erziehungsexperten belehrt werden, sondern sich selbst als Experten der Erziehung ihrer Kinder angenommen fühlen bzw. sich gegenseitig beraten. Um

insbesondere sozial benachteiligte Familien zu erreichen, scheint es eher von Vorteil zu sein, Eltern in ihren jeweiligen Lebenszusammenhängen zu Hause anzusprechen, statt zu erwarten, dass diese Familien selbst aktiv werden und Bildungsangebote wahrnehmen.

(b) Integrierte Bildungs- und Betreuungsangebote

Um familiale Risikofaktoren zu minimieren sowie die Vermittlung und die Aneignung sozialen und kulturellen Kapitals in den Familien zu erleichtern, bedarf es einer öffentlichen Unterstützung von Familien, die sowohl auf die Beratung der Eltern als auch auf Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder gerichtet ist. „Dabei bilden Maßnahmen zur Verbesserung der Erziehungskompetenz der Eltern durch Bildungs- und Betreuungsangebote in einem Verbund, der die Vielfalt der Beratungsdienste integriert, einen wichtigen Schwerpunkt“ (BMFSFJ 2002a, S. 37).

Ein in Großbritannien entwickeltes Modell richtet sich an sozial benachteiligte Familien (Hebenstreit-Müller 2002). Die bekannteste Einrichtung, die nach diesem Modell arbeitet, ist das „Pen Green Centre for Under Fives and their Families“ in Corby, einer ehemaligen Stahlarbeiterstadt in Mittelengland mit besonders hohem Anteil von Arbeitslosen und Schulabbrechern. Unterstützt von Forschungsprojekten einiger englischer Universitäten, wurde ein Familienzentrum installiert, das Formen der Beobachtung und der Begleitung kindlicher Entwicklungsschritte entwickelte. Eltern aller Schichten und aller ethnischen Minderheiten werden in die Förderung ihrer Kinder direkt mit einbezogen, und es werden gemeinsame, auf die Kinder bezogene Förderpläne aufgestellt. Darüber hinaus bietet das Pen Green Centre eine Vielzahl von Angeboten für Eltern an, z.B. Beratungs- und Bildungsangebote zur Stärkung der Erziehungskompetenz sowie arbeitsmarktbezogene Fortbildungen, die zum Teil auf den ersten Blick nichts mit der Bildung der Kindern zu tun haben, die jedoch darauf abzielen, die Eltern in ihrem unmittelbaren Lebenszusammenhang zu stärken und ihnen den Erwerb zusätzlicher Qualifikationen zu ermöglichen.

Ausgereifte Einrichtungen im Sinne der „Early Excellence Centres“ sind in Deutschland nicht anzutreffen; vieles ist jedoch laut einer Recherche des Deutschen Jugendinstituts zu Häusern für Kinder und Familien (Peucker/Riedel 2004) im Entstehen begriffen. „Im Zuge der Erhebung zeigte sich auch deutlich, dass viele Ideen zwar sowohl auf lokaler Ebene als auch bei Einrichtungen, Trägern und Erzieherinnen und Erziehern vorhanden sind, deren Umsetzung bisher allerdings an den fehlenden finanziellen, personellen und strukturellen Voraussetzungen scheitert“ (ebd., S. 8).

Die von Peucker und Riedel (2004) recherchierten 120 Häuser für Kinder und Familien in Deutschland lassen sich folgendermaßen spezifizieren:

- Kinderbetreuungsangebote für Kinder bis 12 Jahre, mit Übermittagbetreuung, Hausaufgabenbetreuung, Jugendtreff und integrierte heilpädagogische Angebote;
- offene, niedrigschwellige Angebote wie Elterncafé, Familientreff, Gesprächskreise, Elternfrühstück, Eltern-Kind-Gruppen und Freizeitangebote;
- stärker spezialisierte, professionelle Angebote, die oft in Kooperation mit externen Stellen organisiert sind, z.B. Elternkurse der Familienbildung, Deutschkurse für ausländische Frauen und Erziehungsberatung;

– für den Arbeitsmarkt relevante Angebote wie z.B. Qualifizierungsmaßnahmen, Computerkurse und Bewerbungstraining.

Die Finanzierung der familienorientierten Angebote ist sehr unterschiedlich, und nur ein kleiner Teil der Angebote kann durch die Kindertageseinrichtung allein finanziert werden. Für die Qualifizierung des Personals und für zusätzliches Personal, für Koordinationsstellen, Räumlichkeiten und Sachkosten werden in der Regel weitere Mittel benötigt. Relativ häufig kommt es daher zu einer Mischfinanzierung aus verschiedenen Förderprogrammen des Bundes und der Länder, aus kommunalen Beiträgen, Sponsorengeldern, ABM, Leistungen von Zivildienstleistenden und Ähnliches. „Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es bisher keine etablierten Finanzierungswege zur Finanzierung der Durchführung von familienorientierten Angeboten gibt. Von fast allen befragten Einrichtungen wurde daher die dauerhafte Finanzierung auch als Hauptproblem angesprochen“ (Peucker/Riedel 2004, S. 40).

Zusammenfassung: Grundsätzlich ist von der Annahme auszugehen, dass das Interaktionssystem Familie dazu in der Lage ist, dem Kind im 1. Lebensjahr jene Bildungsmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen, die es braucht, um soziale Anschlussfähigkeit und kulturelle Teilhabefähigkeit zu erwerben. Die für die Kinder zentrale Bildungswelt der Familie bleibt erhalten, wenn sie zusätzliche Bildungsgelegenheiten wahrnehmen und das Potenzial weiterer Lernwelten oder anderer Bildungsorte nutzen. Ab dem 2., spätestens jedoch ab dem 3. Lebensjahr sollte das Kind die Möglichkeit erhalten, seinen Erfahrungsraum durch regelmäßige soziale Kontakte zu Erwachsenen außerhalb der eigenen Familie und zu gleichaltrigen Kindern zu erweitern. Die gesellschaftliche Verantwortung für die Familie liegt in der finanziellen Absicherung, besonders im 1. Lebensjahr des Kindes, und darin, den Müttern die Rückkehr ins Erwerbsleben zu sichern. Die gegenwärtigen Regelungen führen dazu, dass junge Eltern, selbst wenn sie die auf das 1. Lebensjahr des Kindes konzentrierte Budgetvariante des Erziehungsgeldes in Anspruch nehmen, in ihrem Nettoäquivalenzeinkommen gegenüber der vorgeburtlichen Situation deutlich zurückfallen. Damit Eltern ihre wichtige Funktion für das Kind speziell im 1. Lebensjahr wahrnehmen, sollte dieses Jahr für sie finanziell attraktiv gestaltet sein.

Die gesellschaftliche Verantwortung besteht aber auch darin, die Eltern in ihrer Erziehungskompetenz für das frühe Kindesalter zu stärken sowie ihnen diesbezügliche Bildungs- und Unterstützungsprogramme bereitzustellen, die zu einer stärkeren Reflexion ihres Erziehungsverhaltens und gegebenenfalls auch zu einer Modifikation ihrer Erziehungspraktiken führen. Dies gilt insbesondere für Eltern, die, häufig bedingt durch ihre Lebenslage, zu eher ungünstigen Erziehungs- und Interaktionsmustern neigen und ihren Kindern nicht in ausreichendem Maße förderliche Bildungsbedingungen bieten können.

Das gegenwärtig noch geringe Angebot an Eltern- und Familienbildung im Rahmen von Familienbildungsstätten erreicht nur einen kleinen Teil der jungen Eltern (etwa 5%), die ohnehin zu einer der Mittelschicht zuzurechnenden und für Fragen der frühen Bildung und Erziehung bereits aufgeschlossenen Elternpopulation gehören.

Programme, die sozial benachteiligte Eltern, auch Familien mit Migrationshintergrund, früh zu erreichen und zu unterstützen versuchen, bzw. Kindertageseinrichtungen, die speziell diese Zielgruppen ansprechen wollen, stehen noch in den Anfängen. Die gesellschaftliche Verantwortung für junge Kinder und ihre Familien erfordert den systematischen Aufbau niedrigschwelliger Unterstützungssysteme der Elternbildung. Dabei sollte auch über zielgruppenadäquate Anreizsysteme nachgedacht werden.

Namentlich im Bereich der Eltern- und Familienbildung bedarf es umfassender Analysen dazu, welche Angebotsformen vorhanden sind und von welchen Eltern sie genutzt werden. Der Erfolg von Maßnahmen der Eltern- und Familienbildung wird bisher weitgehend durch Selbstberichte der Beteiligten belegt. Zur genaueren Bestimmung der Effekte dieser Maßnahmen besteht daher Forschungs- und Evaluationsbedarf.

5.3 Bildungsorte in öffentlicher Verantwortung

5.3.1 Rechtliche Regelungen auf Bundes- und Länderebene

Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern im vorschulischen Alter außerhalb der Herkunftsfamilie ist im SGB VIII sowie in den Kindertagesbetreuungsgesetzen der Länder geregelt.[171] Diese stellen im Regelfall landesspezifische Ausführungsgesetze mit differenzierenden Bestimmungen zum SGB VIII als Rahmengesetz dar. Teile des SGB VIII (§§ 22-24 und § 74) wurden unter der Bezeichnung „Tagesbetreuungsausbaugesetz“ (TAG) novelliert und sind am 1. Januar 2005 in Kraft getreten. Insofern gibt es auf Bundesebene eine neue rechtliche Situation.[172] Die aktuellen Ausführungsgesetze auf Länderebene sind jedoch noch auf die bundesrechtlichen Regelungen vor der Novellierung bezogen. Diese Gegebenheit ist bei den folgenden Ausführungen zu berücksichtigen.

Der Bundesgesetzgeber unterscheidet nach dem TAG zwei Arten von Orten, an denen Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern im vorschulischen Alter außerhalb der Familie in öffentlicher Verantwortung stattfindet: Tageseinrichtungen und Kindertagespflege. Mit dem am 1. Januar 2005 in Kraft getretenen TAG wurde vom Bundesgesetzgeber eine Gleichstellung von Tageseinrichtungen und Kindertagespflege in ihrem Auftrag vorgenommen. Der breite Auftrag wird als Förderauftrag beschrieben und umfasst Bildung, Betreuung und Erziehung (§ 22 SGB VIII in der Fassung des TAG). Danach sollen Tageseinrichtungen für Kinder und Kindertagespflege

- die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern,
- die Erziehung und die Bildung in der Familie unterstützen,
- den Eltern dabei helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können.

---

171 Die Gesetze haben jeweils landesspezifische Bezeichnungen. So lautet das entsprechende Gesetz in Thüringen beispielsweise „Kindertageseinrichtungsgesetz“, in Berlin „Kindertagesbetreuungsgesetz“ und in Hessen“ Kindergartengesetz“. Eine Übersicht über die Kinderbetreuungsgesetze der Länder findet sich unter www.mbjs.brandenburg.de.

172 Zu beachten ist darüber hinaus, dass gegenwärtig weitere Novellierungskontroversen zum SGB VIII zwischen Bundestag und Bundesratsmehrheit im Gange sind.

Präzisierend erstreckt sich der Förderauftrag auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes sowie die Vermittlung orientierender Werte und Regeln; er soll sich dabei an Alter und Entwicklungsstand sowie den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten des einzelnen Kindes, seiner Lebenssituation und seiner ethnischen Herkunft sowie seinen Interessen und Bedürfnissen orientieren (§ 22 Abs. 3 SGB VIII).

Tageseinrichtungen für Kinder werden als Einrichtungen definiert, in denen sich Kinder für einen Teil des Tages oder ganztags aufhalten. Die Zusammenarbeit mit den Eltern und deren Beteiligung an den Entscheidungen sowie den wesentlichen Angelegenheiten von Erziehung, Bildung und Betreuung ist ebenfalls gesetzlich verankert (§ 22a SGB VIII). Die Träger von Einrichtungen, in denen Kinder ganztägig oder für einen Teil des Tages betreut werden, bedürfen seit der Reform des Kinder- und Jugendhilferechts im Jahr 1990 für den Betrieb der Einrichtung einer Erlaubnis. Diese wird vom überörtlichen Träger der Jugendhilfe erteilt und soll sicherstellen, dass die Betreuung von Kindern durch geeignete Kräfte geschieht und dass das Wohl des Kindes nicht gefährdet ist (§ 45 SGB VIII).

Den gesetzlichen Auftrag zu Bildung, Betreuung und Erziehung haben Kindertageseinrichtungen bereits seit 1990. Zur genaueren Bestimmung des Bildungsauftrags gab es im SGB VIII bis Ende 2004 keine näheren Angaben. Der Bundesgesetzgeber bestimmte lediglich, dass sich das Leistungsangebot von Kindertageseinrichtungen pädagogisch und organisatorisch an den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien orientieren sollte.

Von den Bundesländern wurde der allgemeine Bildungsauftrag in ihren Kinderbetreuungsgesetzen verankert. Allerdings ist er, was die Zielgruppe anbelangt, unterschiedlich weit ausgelegt. In den Ländern Bayern, Bremen, Hessen und Saarland gilt das Kinderbetreuungsgesetz für Kinder von 3 Jahren bis zum Schuleintritt, die in institutionellen Einrichtungen betreut werden. Für Kinder im Krippenalter gelten andere gesetzliche Regelungen, Verordnungen und Ausführungsvorschriften, in denen jedoch nicht von einem Bildungsauftrag gesprochen wird. Demgegenüber schließen die Kinderbetreuungsgesetze in den neuen Bundesländern den Bildungsauftrag für Kindergartenkinder wie auch für Krippenkinder ein. Gleiches trifft für Berlin, Hamburg, Schleswig-Holstein, Baden-Württemberg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz zu (www.mbjs.brandenburg.de). Nach der Einführung des TAG ist zu erwarten, dass der Bildungsauftrag in allen Ausführungsgesetzen der Länder auch auf unter 3 Jahre alte Kinder ausgeweitet wird.

Seit 1996, mit einer Übergangsregelung bis zum 31. Dezember 1998, haben Kinder vom vollendeten 3. Lebensjahr bis zum Schuleintritt einen Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz (§ 24 Abs. 1 SGB VIII). Der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz wird in den Ländern meistens als Anspruch auf fünf Stunden am Tag bzw. als Anspruch auf den herkömmlichen Halbtagskindergartenplatz ausgelegt. Einzelne Länder gehen über die bundesgesetzliche Regelung des Rechtsanspruchs hinaus (vgl. Abb. 5.1).

Abb. 5.1: Regelungen zum Rechtsanspruch in den Bundesländern, die über das SGB VIII hinausgehen (Stand: Dezember 2004)

Berlin	Kann-Regelung für 2- bis unter 3-jährige Kinder
Brandenburg	Unbedingter Rechtsanspruch für Kinder vom vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Übergang in die fünfte Schuljahrgangsstufe, mit einem Betreuungsumfang von sechs Stunden täglich im Vorschulalter und vier Stunden täglich im Schulalter. Bedingter Rechtsanspruch für jüngere und ältere Kinder sowie längere Betreuungszeiten, wenn es die familiäre Situation erforderlich macht.
Sachsen-Anhalt	Rechtsanspruch ab der Geburt bis zur Versetzung in den siebten Schuljahrgang, mit einem Betreuungsumfang von fünf Stunden täglich oder 25 Stunden wöchentlich bis zum Schuleintritt. Ein Rechtsanspruch auf einen Ganztagsplatz besteht bei einem Betreuungsbedarf aufgrund von Erwerbsarbeit, Aus-, Fort- und Weiterbildung der Eltern oder der Teilnahme an Maßnahmen der Arbeitsförderung.
Thüringen	Rechtsanspruch besteht für Kinder zwischen 2 Jahren und 6 Monaten sowie für den Schuleintritt.

Nach dem TAG haben die Träger der öffentlichen Jugendhilfe darauf hinzuwirken, dass neben Plätzen, die dem Rechtanspruch unterliegen, ein bedarfsgerechtes Angebot an Ganztagsplätzen oder ergänzender Förderung in Kindertagespflege (§ 24 Abs. 1 SGB VIII) und an Plätzen für Kinder unter drei Jahren und im Schulalter (§ 24 Abs. 2 SGB VIII) zur Verfügung steht. Der Gesetzgeber sieht einen Bedarf an Plätzen in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege für Kinder unter drei Jahren dann als gegeben, wenn die Eltern einer Erwerbstätigkeit nachgehen, sich in einer beruflichen Aus- oder Weiterbildungsmaßnahme befinden oder wenn ohne diese Leistung eine dem Wohl des Kindes entsprechende Förderung nicht gewährleistet ist (§ 24 Abs. 3 SGB VIII). Unter Berücksichtigung dieser Kriterien wird damit gerechnet, dass in den alten Bundesländern 230.000 Plätze zu schaffen sind (Regierungsentwurf, Bundestagsdrucksache 15/3676, S. 45). Damit wird eine Versorgungsquote von durchschnittlich 17% erreicht, die damit leicht unter den ursprünglich politisch anvisierten 20% liegt.[173] Die neue Gesetzeslage verlangt von den kommunalen Gebietskörperschaften in den westlichen Bundesländern einen Ausbau der Tagesbetreuung für Kinder unter 3 Jahren und soll in den östlichen Bundesländern das bestehende Angebot sichern und weiterentwickeln (vgl. 5.2.3.3). Das bedarfsgerechte Angebot an Plätzen soll von den Trägern der öffentlichen Jugendhilfe in den westlichen Bundesländern spätestens ab dem 01. Oktober 2010 erfüllt sein. Für die Ausbauperiode schreibt das Gesetz eine verbindliche Ausbauplanung und eine jährliche Bilanzierung vor (§ 24a SGB VIII).

Kindertagespflege soll von einer geeigneten Tagespflegeperson in ihrem Haushalt oder im Haushalt der Personensorgeberechtigten geleistet werden (§ 22 Abs. 1 SGB VIII). Für die Kindertagespflege gelten dieselben Grundsätze der Förderung wie für Tageseinrichtungen. Die spezifischen Regelungen für die Kindertagespflege (§ 23 SGB VIII) umfassen die Vermittlung einer geeigneten Tagespflegeperson, deren fachliche Beratung, Begleitung und weitere Qualifizierung sowie eine laufende Geldleistung. Zur Eignung von Tagespflegepersonen sind im TAG (§ 23 Abs. 3 SGB VIII) erstmals Kriterien genannt, die sich auf die Persönlichkeit, die Sachkompetenz und Bereitschaft zur Kooperation der Tagespflegeperson mit den Erziehungsberechtigten beziehen. Das Vorhandensein kindgerechter Räume im Haushalt der Tagespflegeperson bzw. die kindgemäße Ausstattung bei angemieteten Räumen ist im Gesetz ebenfalls vorgeschrieben. Zur Sicherung der Betreuungskontinuität sollen Ausfallzeiten einer Tagespflegeperson abgedeckt und

173 Diese Versorgungsquote wurde bereits 1992 als erforderlich betrachtet (BMFSFJ 1992).

Zusammenschlüsse von Tagespflegepersonen unterstützt werden (§ 23 Abs. 4 SGB VIII).

Diese Regelungen beziehen sich auf die vom Jugendamt vermittelte und finanzierte Kindertagespflege. Daneben wird es auch künftig die privat vermittelte und finanzierte Kindertagespflege geben. Bisher benötigen Tagespflegepersonen, die nicht vom Jugendamt vermittelt (und finanziert) werden, zwar eine Pflegeerlaubnis, jedoch erst ab dem vierten Tageskind (§ 44 SGB VIII). Diese Regelung wird von Experten kritisch bewertet im Hinblick auf Entwicklung und Qualitätssicherung der Kindertagespflege und soll im zustimmungspflichtigen Teil des TAG, dem so genannten „Kinder- und Jugendhilfeweiterentwicklungsgesetz“ (KICK)[174], dahingehend verändert werden, dass eine Pflegeerlaubnis bereits mit dem ersten Tageskind erforderlich ist (Änderungsantrag der SPD und der Grünen – Deutscher Bundestag, Ausschuss für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Ausschuss-Drucksache 15/12/444).

Die Ausführungsgesetze und die Bestimmungen der Länder bezüglich der Tagespflege konkretisieren die Bestimmungen des SGB VIII nach Inhalt und Umfang. Sie befinden sich zurzeit in einer Phase der Modifikation (www.dji.de/kindertagespflege). Gegenwärtig gibt es hinsichtlich des Bildungsauftrags der Kindertagespflege erhebliche Unterschiede. Nicht überall findet die vom Bundesgesetzgeber postulierte Gleichrangigkeit von institutioneller Tagesbetreuung und Tagespflege in den rechtlichen Bestimmungen der Länder Berücksichtigung. In sieben Bundesländern (Baden-Württemberg, Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein) wird die Kindertagespflege explizit durch das jeweilige Kinderbetreuungsgesetz als landesspezifisches Ausführungsgesetz in den gesetzlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag einbezogen. In zwei Ländern (Berlin und Rheinland-Pfalz) wird die Kindertagespflege ebenfalls im Kinderbetreuungsgesetz geregelt, woraus sich schließen lässt, dass sich der gesetzliche Bildungsauftrag auch auf die Tagepflege bezieht. In sieben anderen Bundesländern (Bayern, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Thüringen) nehmen die Ausführungsgesetze bislang keinen Bezug auf die Tagespflege bzw. ist ein Bildungsauftrag der Tagespflege nicht formuliert. Die hier vorfindbaren Regelungen in Form von Richtlinien, Verordnungen oder Empfehlungen sind rechtlich niederrangig; auch wird die Aufgabe der Förderung des Kindes durch Bildung, Betreuung und Erziehung zumeist nicht konsequent aufgegriffen. Damit droht sich der vom Bundesgesetzgeber auch bisher schon intendierte Bildungsanspruch für Kinder in der Tagespflege in den rechtlichen Regelungen von Ländern zu verflüchtigen (Münder u.a. 1998; Lakies 1996). Es ist zu erwarten, dass die diesbezüglichen Regelungen des TAG in Novellierungen der entsprechenden Ausführungsgesetze der Länder ihren Niederschlag finden werden.

5.3.2 Tagespflege

Mit dem Begriff „Kindertagespflege“ oder auch kurz „Tagespflege“ werden alle Formen von Bildung, Betreuung und Erziehung nach § 23 SGB VIII bezeichnet[175], in denen Kinder für einen Teil des Tages oder ganztags von einer Tagespflegeperson betreut werden. Für die Tagespflege sind folgende

174 Zum KICK vgl. Glossar.
175 Im Folgenden beziehen sich alle Angaben zum SGB VIII auf die geänderte Fassung nach dem Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG).

Merkmale charakteristisch:
- „Das Kind wird von einer Person betreut, die nicht zum engeren Haushalt der Eltern gehört.
- Die Betreuung erfolgt gegen Entgelt.
- Die Betreuung erfolgt regelmäßig; der Stundenumfang der Betreuung kann dabei von wenigen Stunden an einem Tag pro Woche bis zu zehn Stunden täglich reichen.
- Ort der Betreuung kann der Haushalt der Tagespflegeperson oder der Haushalt der Eltern sein; die Betreuung kann aber auch in angemieteten Räumen stattfinden.
- Die Betreuung ist prinzipiell auf längere Zeit angelegt.
- In einer Sonderform der Tagespflege werden Tageskinder betreut, deren Wohl in ihrer eigenen Familie nicht gesichert ist“ (Jurczyk u.a. 2004, S. 55).

Neben dieser Form der „öffentlichen“ Tagespflege existiert die privat organisierte Tagespflege, häufig als „informelle Tagespflege“ bezeichnet, für die die meisten der vorgenannten Merkmale ebenfalls zutreffen. Die privat organisierte Tagespflege ist legal und (wie die öffentliche) erlaubnisfrei, sofern nicht mehr als drei Tagespflegekinder betreut werden.

Als familiennahes System der Kinderbetreuung liegen die Potenziale von Tagespflege in einer familienähnlichen Betreuungskonstellation in kleinen Gruppen, mit hoher Flexibilität, hinreichend Zeit und individueller Zuwendung in einem altersgemäß gestalteten Alltag, der über das eigene familiale Umfeld des Kindes hinausgeht. Der quantitative Ausbau und die qualitative Weiterentwicklung der Kindertagespflege gehören zu den zentralen Aufgaben, die im TAG festgelegt sind.

5.3.2.1 Formen und Träger von Tagespflegeangeboten

Die Tagespflege erweist sich in der Praxis als eine ausgesprochen heterogene Betreuungsform. Dies gilt sowohl hinsichtlich der Art und Weise, wie Tagespflegeverhältnisse zustande kommen, als auch hinsichtlich der Formen, in denen sie realisiert werden, aber auch im Hinblick auf unterschiedliche Trägerstrukturen.

(a) Formen von Tagespflegeangeboten

Die verschiedenen Formen der Tagespflege lassen sich in drei Dimensionen unterscheiden: (1) rechtlicher Status der Tagespflege: öffentliche vs. informelle Tagespflege; (2) Ort der Tagespflege: Haushalt der Tagespflegeperson vs. Haushalt der Eltern des Kindes; (3) Größe der Tagespflegestelle: Tagespflege mit bis zu drei Kindern (erlaubnisfrei) vs. Großtagespflegestellen.

(1) Rechtlicher Status der Tagespflege

Öffentliche Tagespflege: Bei der Tagespflege handelt es sich dann um ein öffentliches Kinderbetreuungsangebot, wenn sie nach den Vorgaben §§ 22-24 SGB VIII von einem Träger der öffentlichen oder der freien Jugendhilfe vermittelt, ausgestaltet und fachlich begleitet sowie teilweise auch öffentlich finanziert wird.

Die Tagespflegepersonen sollen „sich durch ihre Persönlichkeit, Sachkompetenz und Kooperationsbereitschaft mit Erziehungsberechtigten und anderen Tagespflegepersonen auszeichnen und über geeignete Räumlichkeiten verfügen“. Nachgewiesene „vertiefte Kenntnisse hinsichtlich der Anforderungen der Kindertagespflege“ gehören ebenfalls zum Anforderungsprofil (§ 23 Abs. 3 SGB VIII). Die Tagespflegepersonen sollen eine laufende Geldleistung für ihre Tätigkeit erhalten, die die Erstattung angemessener Kosten für den Sachaufwand, einen angemessenen Beitrag zur Anerkennung der Förderungsleistung für die Kinder und die Erstattung nachgewiesener Beiträge für eine Unfallversicherung „sowie die hälftige Erstattung der Aufwendungen zu einer angemessenen Alterssicherung der Tagespflegeperson“ einschließt. Soweit das jeweilige Landesrecht nicht anderes vorsieht, wird die Höhe der laufenden Geldleistung vom Träger der öffentlichen Jugendhilfe festgelegt“ (§ 23 Abs. 2 SGB VIII).

Informelle Tagespflege: Kindertagespflege existiert aber auch als Form der Kinderbetreuung, die ausschließlich privat organisiert und finanziert wird und auf dem „freien Markt“ oder im Rahmen privater Netzwerke zustande kommt (Jurczyk u.a. 2004). Fachliche und finanzielle Beteiligung der öffentlichen Jugendhilfe sind hier nicht gegeben. Diese Form der privat organisierten, informellen Tagespflege ist legal. Erst wenn mehr als drei Kinder in Tagespflege betreut werden, benötigt die Tagespflegeperson eine Erlaubnis durch den örtlichen Träger der Jugendhilfe (§ 44 SGB VIII).[176]

Die informelle Tagespflege kommt häufig über Anzeigen und sonstige Vermittlungen zustande und überschneidet sich zum Teil mit den halbprivaten Netzwerken von Familien (DJI 2002). Aktuelle Daten der DJI-Kinderbetreuungsstudie 2005 besagen, dass nur der kleinere Teil der Tagespflegeverhältnisse öffentlich organisiert und reguliert ist; auf zwei Kinder im Alter bis sechs Jahre in *öffentlicher* Tagespflege kommen drei Kinder in *informeller* Tagespflege.

(2) Ort der Tagespflege

Formen der Kindertagespflege können auch nach dem Ort unterschieden werden, an dem die Tagespflege stattfindet. Tagespflege, ob privat, ob informell organisiert, findet meist in der Wohnung der „Tagesmutter“ statt, unabhängig davon, ob es sich dabei um ein öffentlich anerkanntes oder um ein privat organisiertes und ausschließlich privat finanziertes Tagespflegeverhältnis handelt.[177] Die Tagesmütter nehmen für gewöhnlich bis zu drei Kinder auf, auch aus mehreren Familien. Sie sind vom Arbeitsstatus her im Regelfall selbstständig. Die Klientel dieser Tagespflegepersonen ist unterschiedlich. Es finden sich sowohl Tagesmütter, die ihre Tätigkeit mit einer Langzeitperspektive ausüben, als auch Frauen mit eigenem jungem Kind (oder Kindern), die – teilweise im Rahmen von Elternzeit – die Tagespflege als Übergangstätigkeit bis zur Rückkehr in den früheren Beruf betrachten. Ein Nachteil für die letztgenannte Gruppe wird darin gesehen, dass oft nur wenig pädagogische Erfahrung gegeben ist und die Tagespflegeverhältnisse instabil sind.

176 Diese Regelung soll in der anstehenden Novelle zum SGB VIII, dem so genannten „Kinder- und Jugendhilfeweiterentwicklungsgesetz“ (KICK), dahingehend geändert werden, dass öffentliche Tagespflege (wieder) generell erlaubnispflichtig wird.

177 Nach den Daten der DJI-Kinderbetreuungsstudie 2005 werden öffentliche Tagespflegeverhältnisse zu 75% im Haushalt der Tagesmutter und nur zu 20% in der Wohnung des Kindes durchgeführt; an einem dritten Ort finden sie sich nur zu knapp 6%. Anders gelagert ist dies bei der informellen Tagespflege; sie findet zu jeweils 49% im Haushalt der Eltern und der Tagesmütter statt.

Die Betreuung der Kinder kann aber auch durch eine Tagespflegeperson im Haushalt der Eltern („Kinderfrau“ bzw. „Kinderbetreuerin“) erfolgen. Die Betreuung von Kindern im Haushalt der Eltern ist zumeist mit einem anderen Arbeitsstatus der Tagespflegepersonen verbunden. Als „Kinderfrauen“ oder „Kinderbetreuerinnen“ sind sie, anders als die selbständigen Tagesmütter, in der Regel ausschließlich von den Eltern angestellt und finanziert und lediglich für die Kinder einer Familie zuständig. Die Tätigkeit als Kinderbetreuerin im Haushalt der Eltern wird meistens von Frauen mit größeren Kindern oder ohne Kinder ausgeführt. Die Arbeitsverhältnisse der Kinderbetreuerinnen können im Rahmen von Minijobs oder als sozialversicherungspflichtige Beschäftigung abgeschlossen werden. Die Dunkelziffer hinsichtlich illegaler Beschäftigungsverhältnisse dürfte hoch sein. Kinderbetreuerinnen in solchen Beschäftigungsverhältnissen sind weisungsgebunden; eine klare Abgrenzung ihrer Tätigkeit zu Haushaltsarbeiten ist oft nicht gegeben. Die finanziellen Aufwendungen für die Eltern sind bei dieser Form der Tagespflege in der Regel höher als bei anderen Formen.

Außer im Haushalt der Tagespflegeperson oder im Haushalt der Eltern des Kindes kann die Tagespflege auch in eigens für diesen Zweck angemieteten Räumen erfolgen. Dieser Ort der Tagespflege ist eher selten und zumeist auf die „Tagesgroßpflegestelle“ beschränkt.

(3) Größe der Tagespflegestelle

In den meisten Tagespflegestellen werden nicht mehr als drei fremde Kinder betreut. Die Tagespflegestellen operieren damit in dem quantitativen Rahmen, der vom Bundesgesetzgeber als erlaubnisfrei definiert ist. Diesen Tagespflegestellen mit bis zu drei Kindern steht die so genannte „Tagesgroßpflege“ gegenüber.

Der Begriff „Tagesgroßpflege“ wird in Deutschland allerdings nicht einheitlich verwendet. Er wird meistens für die erlaubnispflichtige Tagespflege nach § 44 SGB VIII verwendet, wobei die Bezeichnung Tagesgroßpflege nicht überall gebräuchlich ist (Gerszonowicz 2005, 2004). In Berlin beispielsweise wird dann von Tagesgroßpflege gesprochen, wenn eine Pflegeerlaubnis nach § 44 SGB VIII erteilt wird, die ab dem vierten Kind vorgeschrieben und für jedes weitere Tagespflegekind erneut auszustellen ist. Maximal dürfen in Berlin in einer Tagesgroßpflegestelle acht Kinder betreut werden. In den meisten anderen Bundesländern ist nur eine maximale Anzahl von fünf Tagespflegekindern erlaubt (Jurczyk u.a. 2004, S. 70). Die Betreuung kann im eigenen Haushalt der Tagespflegeperson durchgeführt werden oder in eigens dazu angemieteten Räumen.[178] Die Tagesgroßpflege – auch als „kleiner professioneller Zweig“ der Tagespflege bezeichnet (Gerszonowicz 2004) – wird in der Regel von solchen Tagespflegepersonen durchgeführt, die eine berufliche Perspektive mit ihrer Tätigkeit verbinden.

Über die *Häufigkeit der einzelnen Formen* von *Tagespflegestellen* gibt es keine statistischen Daten

178 In Berlin benötigen die Tagespflegepersonen in Großpflegestellen eine mindestens zweijährige Erfahrung in der Betreuung von Kindern, müssen an Fortbildungskursen teilgenommen haben und sich bei der Arbeit durch Hilfskräfte entlasten können. Sie erhalten für ihre Tätigkeit im Vergleich zu den Tagesmüttern mit bis zu drei betreuten Kindern ein erhöhtes Honorar pro Kind (Gerszonowicz 2004).

und auch nur sehr bedingt zuverlässige Schätzungen. Dies liegt zum einen daran, dass die Tagespflege mit bis zu drei fremden Kindern erlaubnisfrei ist und deswegen, zumindest in ihrer privat organisierten Form, von den Jugendbehörden nicht erfasst wird. Zum anderen ist die zeitliche Stabilität von Tagespflegestellen oft begrenzt; ebenso kann die Platzzahl in einer Tagespflegestelle leicht dem Wandel unterliegen.

In Berlin wurde Ende 2001 knapp die Hälfte (49%) aller öffentlich geförderten Tagespflegekinder in Großpflegestellen betreut. Zwei Drittel dieser Tagesgroßpflegestellen befanden sich im Privathaushalt der Tagespflegeperson, ein Drittel in angemieteten Räumen (Gerszonowicz 2004). Eine Tagespflegestudie in Brandenburg fand ebenfalls bei 50% der Tagespflegestellen mehr als drei Tagespflegekinder vor (Tietze u.a. 2003). Auf das ganze Bundesgebiet hin betrachtet dürfte es sich hier jedoch um eher untypische Gegebenheiten handeln. Eine Umfrage des Deutschen Jugendinstituts bei Jugendämtern ergab, dass in den „öffentlichen" Tagespflegestellen im Durchschnitt 1,3 Kinder betreut werden, es sich also im Regelfall um „kleine Tagespflegestellen" handelt (Santen 2005b). Die auf der Grundlage dieser Erhebung hochgerechnete Anzahl aller *öffentlichen* Tagespflegestellen liegt bei rund 50.000. Geht man von der Annahme aus, dass die Durchschnittszahl der betreuten Kinder in den *informellen* Tagespflegestellen dieselbe ist wie in den öffentlichen, dann lässt sich die Anzahl der informellen Tagespflegestellen im Zusammenhang mit der in der Betreuungsstudie des DJI (2005) ermittelten Kinderzahlen in öffentlicher und informeller Tagespflegebetreuung auf 70.000 schätzen. Insgesamt würde demnach die Anzahl der in Deutschland existierenden Tagespflegestellen bei geschätzten 120.000 liegen.

(b) Träger von Tagespflegeangeboten

Tagespflegeangebote unterliegen zum einen den Vorgaben des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (§§ 22-24 SGB VIII) und zumeist auch landesrechtlichen Regelungen. Zum anderen sind jedoch viele Formen von Kindertagespflege aus der Selbsthilfe von Familien entstanden, die in erster Linie Reaktionen auf Notlagen waren. Diese Tagespflegestellen haben sich auf einem weitgehend „freien Markt" als eigenständige Betreuungsform etabliert und unterliegen de facto keinerlei Regelungen. Aus dieser Situation resultiert eine heterogene Trägerstruktur, die von der Gegebenheit, dass viele Tagespflegestellen ohne Träger in rein privater Verantwortung agieren, über unterschiedliche kleine Träger und Initiativen bis zu ausgebauten kommunalen Tagespflegesystemen mit Beratungs- und Vermittlungsdiensten reicht. Dem Gesetz nach obliegt die Vermittlung geeigneter Pflegepersonen, deren fachliche Beratung, Begleitung und weitere Qualifizierung sowie die Gewährung einer diesbezüglichen laufenden Geldleistung (§ 23 SGB VIII) den Trägern der öffentlichen Jugendhilfe. Darüber hinaus haben die Träger der öffentlichen Jugendhilfe die Gesamtverantwortung für die Planung und die Bereitstellung von Tagespflegeangeboten (§ 80 SGB VIII). Sie haben eine Bedarfsplanung vorzunehmen und die erforderlichen Plätze in der Tagespflege vorzuhalten (Lakies 1996). Soweit sie diese gesetzliche Aufgabe übernehmen, können sie diese selbst ausführen oder an freie Träger delegieren. Die Delegierung an freie Träger ist in den alten Bundesländern die vorherrschende Form, während in den neuen Bundesländern die Tagespflege im Regelfall beim öffentlichen Träger der Jugendhilfe, also beim Jugendamt, angesiedelt ist (Jurczyk u.a. 2004).

Insbesondere in den alten Bundesländern finden sich typischerweise kleine freie Träger in Form von Vereinen oder Initiativen, die im Rahmen von Delegierungsvereinbarungen mit den Kommunen oder den Jugendämtern oder in Eigenverantwortung ein Angebot aufbauen sowie Angebote der Vermittlung, Qualifizierung und Beratung vorhalten. Die Vereine und die Initiativen sind teilweise in Dachverbänden auf Landesebene sowie auf Bundesebene organisiert. Der Tagesmütter-Bundesverband registrierte im Jahr 2000 105 Mitgliedsorganisationen und 96 Einzelmitglieder (Wischnewski 2002). Man kann jedoch darüber hinaus eine größere Anzahl lokaler Initiativen und Vereine vermuten, die sich keinem Dachverband angeschlossen haben. Genaue Angaben und Analysen zur Anzahl sowie zur Art von Vereinen und Anbietern im Bereich der Tagespflege liegen nicht vor.

Die Finanzierungsstrukturen der kleinen Träger geben bisher wenig Raum für Beratung, fachlich qualifizierte Vermittlung sowie Qualitätsweiterentwicklung und Qualitätssicherung. Gleichwohl gingen die Bemühungen der Professionalisierung in der Tagespflege bisher größtenteils von solchen Vereinen und ihren Dachverbänden aus.

Große freie Träger wie die Wohlfahrtsverbände und die Kirchen haben sich in der Vergangenheit eher zurückgehalten und sind bisher nur in geringem Umfang an der Angebotsstruktur in der Tagespflege beteiligt. Privatgewerbliche Träger spielen, wie in der Kinder- und Jugendhilfe insgesamt, für die Tagespflege bislang eine unbedeutende Rolle. Unabhängig von der Einbindung in Trägerstrukturen arbeiten die meisten Tagespflegestellen selbständig. Formen der Anstellung, wie die bei einem Träger in Kiel, der Tagesmütter auf BAT-Basis anstellt, sind eine Ausnahme. Viele Tagespflegestellen arbeiten ohne öffentliche Zuschüsse und ohne Trägeranschluss. Sie sind am Markt und an Gewinn orientiert und müssen kostendeckend arbeiten; von daher sprechen sie vor allem finanzkräftige Eltern an (Gerszonowicz 2004).

5.3.2.2 Angebot und Inanspruchnahme der Tagespflege

Nicht nur im Hinblick auf Tagespflege*stellen*, sondern auch hinsichtlich der Art und der Anzahl von Tagespflege*verhältnissen* besteht ein Mangel an zuverlässigen Daten (Jurczyk u.a. 2004). Die Gründe hierfür liegen besonders darin, dass Tagespflegeverhältnisse zum großen Teil im privaten Rahmen zustande kommen und dadurch der statistischen Erfassung unzugänglich sind. Dies führt dazu, dass in der Fachliteratur vor allem Schätzungen über Anzahl und Merkmale von Tagespflegestellen sowie der in Tagespflege betreuten Kinder berichtet wurden.

(a) Tagespflegeverhältnisse

In der Kinder- und Jugendhilfestatistik werden „besetzte“ Tagespflegeplätze nur insofern erfasst, als sie für die öffentliche Hand Kosten verursachen. Hier sind die „Leistungsberechtigten“ aber nicht die Tagesmütter selbst, sondern die Eltern der Tageskinder. Diese öffentlich geförderte Kindertagespflege macht nur einen Teil der „besetzten“ Tagespflegeplätze aus. Wie viele unbesetzte, potenziell besetzbare Plätze in vorhandenen öffentlichen und informellen Tagespflegestellen existieren, ist unbekannt. Auch Schätzungen hierüber sind nicht bekannt geworden.

Auch bei den Bundesländern ist derzeit die statistische Basis für valide Aussagen zur Anzahl der existierenden Tagespflegeverhältnisse nur in Ausnahmen vorhanden. Eine dieser Ausnahmen bildet das Land Mecklenburg-Vorpommern, wo nach dem Kindertagesstättengesetz eine Erlaubnis für die Tagespflege ab dem ersten Tageskind erforderlich ist. Als Beispiel zur Erfassung von Tagespflegeverhältnissen für ein westliches Bundesland sind die Bestrebungen Baden-Württembergs zu nennen. Im Rahmen des Konzepts „Kinderfreundliches Baden-Württemberg" (www. smbw.de) werden seit 2003 Fördermittel für die Tagespflege an eine Komplementärförderung in den Kommunen gebunden. Die Zuwendungen werden pro besetzten Platz gewährt, d.h. die Anzahl der Tagespflegeplätze muss von den Kommunen festgestellt werden.

Die wichtigsten Datenquellen zur Bestimmung der Anzahl von Tagespflegeverhältnissen sind gegenwärtig Surveys, insbesondere der DJI-Familiensurvey, das Sozio-oekonomische Panel sowie die erste repräsentative Kinderbetreuungsstudie des Deutschen Jugendinstituts.[179] Unter Zuhilfenahme dieser Daten sowie der Jugendhilfestatistik und einer eigenen Erhebung in Jugendämtern kommen Seckinger und van Santen (DJI 2002) zu einer Schätzung von 295.000 Tagespflegeverhältnissen bis unter 16-jähriger Kinder in Deutschland. Der Anteil der unter 6-Jährigen in Tagespflege wurde in Anlehnung an eine Untersuchung von Tietze u.a. (1993) auf 82% geschätzt, der Anteil der unter 3-Jährigen auf 50%. Danach wäre anzunehmen, dass sich im Jahr 2002 etwa 240.000 Kinder im vorschulischen Alter in Tagespflege befanden, 150.000 von ihnen unter drei Jahre (Jurczyk u.a. 2004, S. 118).

Nach den Daten der neuen DJI-Kinderbetreuungsstudie (DJI 2005) ergibt sich nunmehr erstmals ein etwas differenzierteres Bild (vgl. Tab. 5.2). Mit insgesamt 138.000 geschätzten Tagespflegeverhältnissen liegt die Anzahl der Tagespflegeverhältnisse geringfügig niedriger als die Anzahl von 156.000, die sich bei geschätzten 120.000 Tagespflegestellen mit einer durchschnittlichen Belegung von 1,3 Kindern pro Tagespflegestelle ergeben würde (vgl. Abschnitt 5.3.2.1); allerdings werden nur bei 81.000 Tagespflegeverhältnissen Betreuungszeiten von mehr als zehn Stunden pro Woche erreicht. Beide Schätzungen fallen deutlich niedriger aus als die oben erwähnte Schätzung auf der Grundlage anderer Daten (DJI 2002), die sich auf insgesamt 295.000 Tagespflegeverhältnisse für Kinder bis 16 Jahren belief (da hierbei alle nicht-verwandten Betreuungsverhältnisse einbezogen wurden). Bei einem angenommenen Anteil der unter 6-Jährigen von 82% würden sich 240.000 Tagespflegeverhältnisse für diese Altersgruppe ergeben, also doppelt so viele wie in der aktuellen Schätzung.

Tab. 5.2: Kinder in öffentlicher und informeller Tagespflege nach Altersgruppen und Betreuungszeit (Deutschland; 2005)

	Alle Betreuungszeiten			Nur Betreuungszeiten = 10 Stunden/Woche		
	Kinder von 0 bis 6 Jahren	Kinder unter 3 Jahren	Kinder von 3 bis 6 Jahren	Kinder von 0 bis 6 Jahren	Kinder unter 3 Jahren	Kinder von 3 bis 6 Jahren
Öffentliche Tagespflege	60.000	41.000	19.000	38.000	29.000	9.000

179 Zum DJI-Familiensurvey, zum Sozio-oekonomischen Panel (SOEP) und zur DJI-Kinderbetreuungsstudie vgl. Glossar. Siehe hier auch die Angaben zum DJI-Zahlenspiegel.

Informelle Tagespflege	78.000	48.000	30.000	43.000	29.000	14.000
Insgesamt	138.000	89.000	49.000	81.000	58.000	23.000

Quelle: DJI-Kinderbetreuungsstudie 2005, DJI; eigene Berechnungen

Die neuen Daten lassen überdies erkennen, dass annähernd zwei Drittel aller Tagespflegeverhältnisse für Kinder im vorschulischen Alter auf die Gruppe der unter 3 Jahre alten Kinder entfallen und ein gutes Drittel auf Kinder im Kindergartenalter. Der relativ hohe Anteil von Tagespflegeverhältnissen für Kinder dieser Altersgruppe lässt darauf schließen, dass die Tagespflege auch als Ergänzung zur Kindergartenbetreuung genutzt wird, wenn die institutionelle Betreuungszeit nicht ausreicht oder nicht zum Familienrhythmus passt.

Für beide Altersgruppen dominieren die informellen Tagespflegeverhältnisse. Bei Kindern im Kindergartenalter sind sie häufiger als bei Kindern unter 3 Jahren, allerdings nicht so stark, wie dies bisher angenommen wurde.[180]

Etwas genauer sichtbar wird auch, dass gut 40% der Tagespflegeverhältnisse bei den unter 3-Jährigen (58.000) solche mit relativ geringer Betreuungszeit von weniger als zehn Stunden sind. Dies bedeutet, dass Tagespflege zu einem erheblichen Anteil nur für eher kleinere Betreuungslücken genutzt wird. Die Anzahl der Tagespflegeverhältnisse mit zehn oder mehr Stunden pro Woche erscheint mit geschätzten 81.000 nicht besonders hoch. Charakteristische Unterschiede ergeben sich, wenn man die wöchentliche Dauer der Tagespflege nach den beiden Altersgruppen der Kinder differenziert. Bei den unter 3 Jahre alten Kindern in Tagespflege werden rund 65% über zehn oder mehr Stunden in der Woche betreut. Bei den 3- bis unter 6-jährigen Kindern sind es lediglich 47%. Der hohe Anteil zeitlich kurzer Tagespflegeverhältnisse bei den älteren Kindern verweist auf den Ergänzungscharakter der Tagespflege für diese Altersgruppe.

Betrachtet man die Tagespflegeverhältnisse differenziert nach westlichen und östlichen Bundesländern sowie nach Stadtstaaten, so zeigen sich aufschlussreiche Unterschiede zwischen der öffentlichen und informellen Tagespflege (vgl. Tab. 5.3).

Tab. 5.3: Anteil öffentlicher und informeller Tagespflege an den Tagespflegeverhältnissen für unter 6-Jährige (Deutschland, westliche und östliche Flächenländer sowie Stadtstaaten; 2005; in %)

	Deutschland insgesamt	Westliche Flächenländer	Östliche Flächenländer	Stadtstaaten
Öffentliche Tagespflege	44	39	64	69
Informelle Tagespflege	56	61	36	31

Quelle: DJI-Kinderbetreuungsstudie, DJI 2005

In den östlichen Bundesländern und in den Stadtstaaten dominiert eindeutig die öffentliche Tagespflege, während in den westlichen Flächenländern die informelle, von Eltern selbst organisierte

180 Dies könnte allerdings auch damit zusammenhängen, dass nicht alle Eltern informelle Tagespflegeverhältnisse angeben, da sie sich nicht sicher sind, inwieweit sie sich arbeits- und steuerrechtlich in einer Grauzone bewegen.

Tagespflege überwiegt. Auf das ganze Land hin betrachtet, sind die meisten Tagespflegeverhältnisse solche der informellen Art.

Die Unterschiede in den Anteilen öffentlicher und informeller Tagespflege dürften darauf zurückzuführen sein, dass in den Stadtstaaten die Tagespflege schon lange als eine öffentliche Aufgabe betrachtet wird, während in den neuen Bundesländern die Tagespflege zumeist in den Kinderbetreuungsgesetzen geregelt ist. Demgegenüber begreift die öffentliche Jugendhilfe in den westlichen Flächenländern die Tagespflege erst in den letzten Jahren als eine öffentliche Aufgabe.

Neben den Unterschieden nach neuen und alten Bundesländern sowie den Stadtstaaten differiert die Häufigkeit von Tagespflegeverhältnissen auch hinsichtlich anderer regionaler Gesichtspunkte. Nach dem DJI-Kinderpanel[181] 2002 liegt sowohl in stark als auch in gering verdichteten Gebieten die Quote der Betreuung durch Tagesmütter und Kinderbetreuerinnen höher als in Gebieten mit mittlerer Verdichtung. In der DJI-Kinderbetreuungsstudie 2005 fällt der Anteil von Kindern in Tagespflege (informell und öffentlich) mit zunehmender Verdichtung in den Regionen höher aus.

Die Tagespflege wird politisch und fachlich als Potenzial für die Betreuung speziell bei Kindern unter 3 Jahren angesehen und für diese Altersgruppe auch als Alternative zu einer institutionellen Betreuung betrachtet. Unter diesem Gesichtspunkt überraschen die in der aktuellen Kinderbetreuungsstudie (DJI 2005) ermittelten Befunde (vgl. Tab. 5.4).

Tab. 5.4: Versorgungsquoten in öffentlicher Tagespflege und institutioneller Tagesbetreuung bei Kindern unter drei Jahren (Deutschland, westliche und östliche Flächenländer sowie Stadtstaaten; 2005; pro 100 der unter 3-Jährigen in der Bevölkerung)

	Deutschland insgesamt	Westliche Flächenländer	Östliche Flächenländer	Stadtstaaten
Tagespflege 2004/2005	1,9	1,6	3,2	5,9
Kindertageseinrichtung 2002	8,6	2,4	37,0	25,8

Quelle zur Tagespflege: DJI-Kinderbetreuungsstudie, DJI 2005
Quelle zu den Kindertageseinrichtungen: Statistisches Bundesatm (2004d); eigene Berechnungen

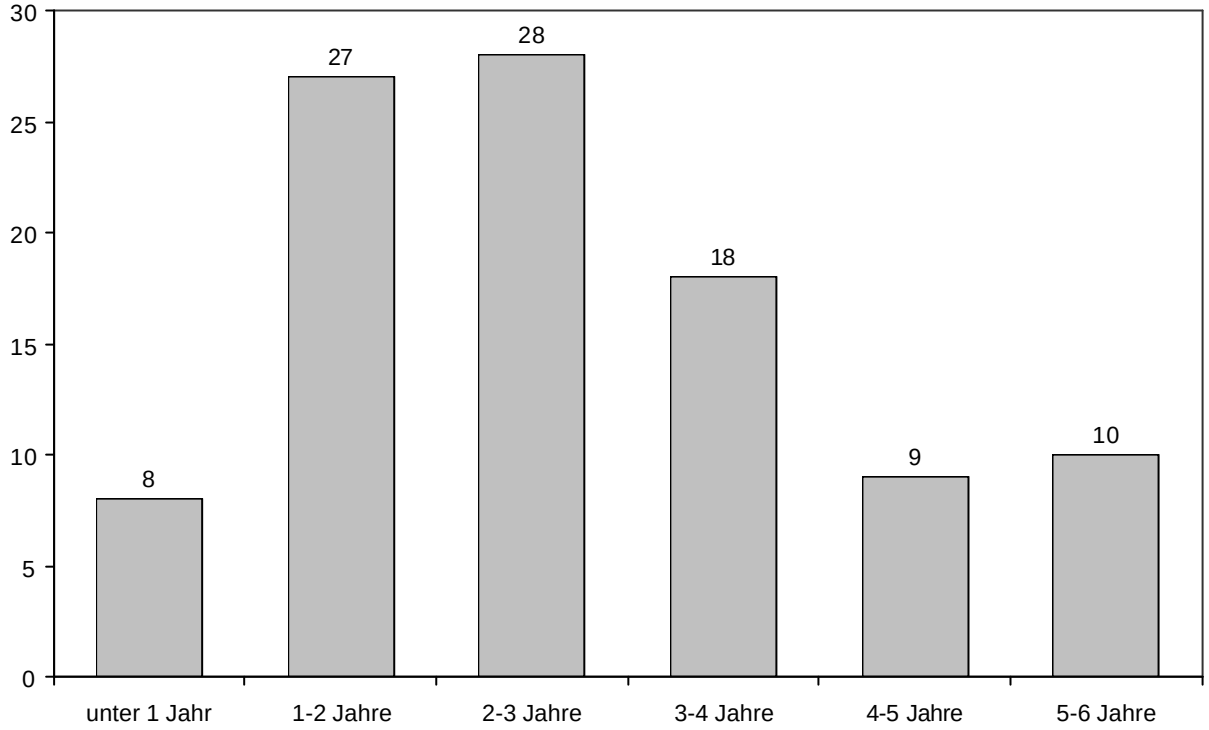
Die Ergebnisse zeigen, dass in den Gebieten mit einer hohen institutionellen Versorgung für die unter 3 Jahre alten Kinder auch eine hohe Tagespflegeversorgung gegeben ist. Die These, dass die geringe institutionelle Versorgung für die unter 3 Jahre alten Kinder in Westdeutschland wenigstens zum Teil durch Tagespflege kompensiert würde, findet in diesen Daten keine Stütze. Die Befunde sprechen vielmehr dafür, dass bei einer guten Versorgungslage in der Kinderbetreuung für die unter 3 Jahre alten Kinder beide Säulen, Tageseinrichtung und Tagespflege, gut entwickelt sind, wenn auch auf unterschiedlichem Niveau.

Alter der Kinder: Aktuelle wie auch ältere Studien belegen, dass die Tagespflege vorwiegend als Betreuungsform für unter 3 Jahre alte Kinder genutzt wird. So ergab die Untersuchung von Tietze u.a.

181 Zum DJI-Kinderpanel vgl. Glossar

(1993), dass 50% der Kinder in Tagespflege unter 3 Jahre alt waren, 31% zwischen 3 und 6 Jahren und 19% 6 Jahre und älter. Nach den Daten des SOEP aus dem Jahr 2002 werden fast dreimal so viele Kinder unter 3 Jahren wie Kinder vom vollendeten 3. Lebensjahr bis zum 6. Lebensjahr von Tagesmüttern betreut. Nach der DJI-Kinderbetreuungsstudie (2005) verteilen sich die Tagespflegeverhältnisse von Kindern im vorschulischen Alter durchaus ähnlich (vgl. Abb. 5.2).

Abb. 5.2: Prozentuale Verteilung der Tagespflegeverhältnisse für Kinder unter 6 Jahren auf einzelne Altersjahrgänge (2005; in % aller Tagespflegeverhältnisse für Kinder unter 6 Jahren)



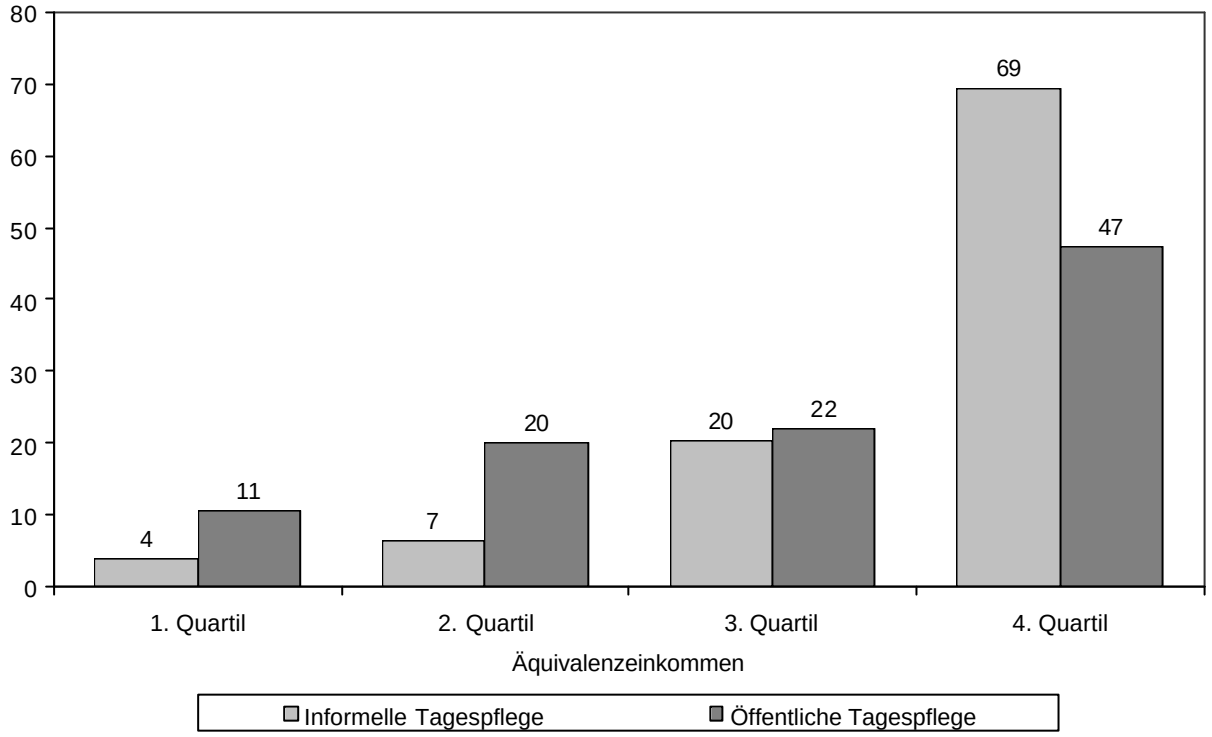
Quelle: DJI-Kinderbetreuungsstudie, DJI 2005

Die Tagespflege wird danach als Betreuungsform vorwiegend für Kinder im 2. und 3. Lebensjahr genutzt. Auf diese Altersgruppe entfallen mehr als die Hälfte aller Tagespflegeverhältnisse. Knapp jedes fünfte Tagespflegeverhältnis wird noch von einem 3- bis unter 4-jährigen Kind in Anspruch genommen. Vor allem die bislang unterversorgten 2. und das 3. Lebensjahre sind die Jahre, in denen die Tagespflege in Anspruch genommen wird.

Sozio-ökonomischer Status und Einkommen: Die Betreuung von Kindern in Tagespflege wird derzeit vor allem von einkommensstarken Eltern genutzt. Nach den Daten des DJI-Kinderpanels 2002 greift das obere Einkommens-Zehntel der befragten Haushalte zu 11% auf eine Tagesmutter bzw. Kinderbetreuerin zurück. Demgegenüber kann das untere Einkommens-Zehntel sich eine Tagesmutter oder eine Kinderbetreuerin überhaupt nicht leisten. Hinsichtlich des sozio-ökonomischen Status der Eltern zeigte sich in der Untersuchung, dass Kinder aus Familien mit hohem Status mit 15% überdurchschnittlich häufig, Kinder aus Familien mit mittlerem und unterem Schichtstatus mit 2% bzw. unter 1% überdurchschnittlich selten von Tagesmüttern bzw. Kinderbetreuerinnen betreut

wurden. Dieser Zusammenhang zwischen verfügbarem Einkommen und der Nutzung von Tagespflege wird auch in der neuen DJI-Kinderbetreuungsstudie 2005 überaus deutlich (vgl. Abb. 5.3).

Abb. 5.3: Öffentliche und informelle Tagespflege nach Haushaltseinkommen (2005; in %)[1]



1 Haushaltseinkommen, bezogen auf Anzahl und Art der Haushaltsmitglieder: OECD-Äquivalenzeinkommen[182].

Quelle: DJI-Kinderbetreuungsstudie, DJI 2005

Es besteht ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem verfügbaren Äquivalenzeinkommen der Eltern und der Tagespflegebetreuung des Kindes. 70% aller informellen Tagespflegeverhältnisse (selbst organisiert und ausschließlich privat finanziert) entfallen auf Kinder aus dem Haushalte-Viertel mit dem höchsten Einkommen (Äquivalenzeinkommen: >1.450 € pro Monat), dagegen nur 4% aus dem einkommensschwächsten Viertel (<830 € pro Monat). Bei der öffentlichen Tagespflege lässt sich, in etwas abgeschwächter Form, derselbe Zusammenhang erkennen. Hier fallen knapp die Hälfte der Tagespflegeverhältnisse auf die einkommensstärkste Gruppe und rund 10% auf die einkommensschwächste. Auch wenn der Zusammenhang mit dem Einkommen bei der öffentlichen Tagespflege geringer ausgeprägt ist, gelingt es den öffentlichen Trägern der Kinder- und Jugendhilfe offensichtlich nicht, bei dieser Betreuungsform einen sozialen Ausgleich herbeizuführen.[183]

Familienformen und Erwerbstätigkeit: Tagespflege hat offensichtlich dort eine große Bedeutung, wo die Öffnungszeiten von Einrichtungen der Kindertagesbetreuung nicht kompatibel sind mit den Bedürfnissen der Familie. Bei den 3- bis unter 6-Jährigen fällt auf, dass ein großer Anteil der Kinder,

182 Zum Äquivalenzeinkommen bzw. zur Äquivalenzgewichtung vgl. Glossar.

183 Nicht alle öffentlichen Tagespflegeverhältnisse werden durch die örtlichen Träger der Kinder- und Jugendhilfe subventioniert. Öffentliche Tagespflegeverhältnisse können auch durch bloße Vermittlung des örtlichen öffentlichen Trägers oder eines von ihm beauftragten freien Trägers zustande kommen, ohne dass die Jugendämter das Tagespflegeverhältnis im Einzelfall subventionieren.

die in Tagespflege betreut werden, ebenfalls eine Kindertageseinrichtung besucht (DJI 2005). Dies deutet auf einen erweiterten Betreuungsbedarf von Familien hin, dem öffentliche Kindereinrichtungen nicht nachkommen können oder wollen.

Das DJI-Kinderpanel 2002 zeigt zudem, dass bei vollzeiterwerbstätigen Frauen die Quote der Kinderbetreuung durch Tagesmütter bzw. Kinderbetreuerinnen bei vollzeiterwerbstätigen Müttern mit 6,5% höher ist als bei teilzeittätigen (5%) sowie bei nicht berufstätigen Frauen (2%). Ebenso kommen bei einer Wochenarbeitszeit der Frau von mehr als 41 Stunden überdurchschnittlich häufig Tagesmütter zum Einsatz. Ein ausgeprägter Zusammenhang zwischen mütterlicher Erwerbsarbeit und Tagespflegebetreuung findet sich auch in der aktuellen DJI-Kinderbetreuungsstudie 2005. Alleinerziehende und nichteheliche Lebensgemeinschaften nutzen insgesamt häufiger Tagespflege als Ehepaare; bei Alleinerziehenden liegt die öffentliche Tagespflege vor den informellen Formen (DJI-Kinderbetreuungsstudie 2005).

Multivariate Analysen: In der sozialen Wirklichkeit sind viele der genannten Bedingungen, mit denen die Tagespflege im Zusammenhang steht, untereinander verwoben. Betrachtet man das Zusammenspiel in einer multivariaten Analyse (logistische Regression), dann zeigt sich in der DJI-Studie, dass die Inanspruchnahme einer Tagespflegebetreuung (öffentliche und informelle zusammengenommen) hauptsächlich vom Erwerbsstatus und vom Erwerbsumfang der Mutter und vom verfügbaren Familieneinkommen (Äquivalenzeinkommen) abhängt. Sie kommt häufiger vor bei Kindern mit alleinerziehenden Müttern gegenüber verheirateten Müttern sowie Müttern in nicht-ehelichen Lebensgemeinschaften, und die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind in Tagespflege betreut wird, ist in den Stadtstaaten größer als in den westlichen und den östlichen Flächenstaaten. Zwischen Migrationsstatus der Kinder und Tagespflege gibt es keinen Zusammenhang.

Zu den Faktoren, mit denen sich in einer multivariaten Analyse am besten erklären lässt, ob eine öffentliche oder ein informelle Tagespflege in Anspruch genommen wird, gehören der Ort der Betreuung, der Status der Mutter als Alleinerziehender und der Wohnort in einem westdeutschen Flächenland. Betreuung im Haus des Kindes, Kind einer nicht-alleinerziehenden Mutter zu sein sowie in einem westdeutschen Bundesland zu leben, zählen zu den vorrangigen Bedingungen einer informellen Tagespflegebetreuung.

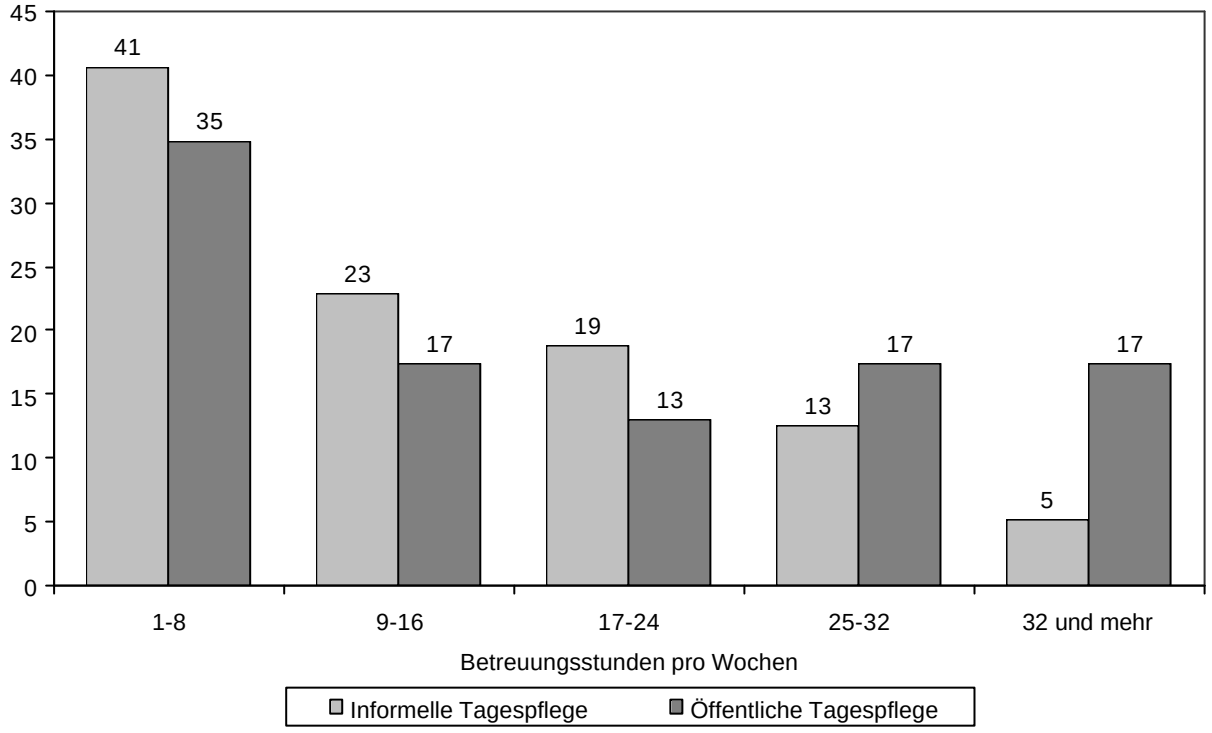
5.3.2.3 Strukturmerkmale der Tagespflege

(a) Betreuungszeiten

Die Erhebung des Familiensurvey aus dem Jahr 2000 zeigt eine durchschnittliche Betreuungszeit von 14½ Stunden wöchentlich, woraus sich eine durchschnittliche Betreuungszeit von rund drei Stunden täglich ergibt (DJI 2002). Dieser Zeitumfang findet sich der Größenordnung nach auch in der aktuellen DJI-Kinderbetreuungsstudie. Danach liegt die durchschnittliche wöchentliche Betreuungsdauer in der informellen Tagespflege bei 14 Stunden, in der öffentlichen bei 18 Stunden (Angaben zu gruppierten Betreuungszeiten lassen sich Abb. 5.4 entnehmen). Deutlich über ein Drittel

der in Tagespflege betreuten Kinder wird weniger als neun Stunden pro Woche betreut.

Abb. 5.4: Betreuungsumfang in Stunden pro Woche, differenziert nach öffentlicher und informeller Tagespflege (in %)



Quelle: DJI-Kinderbetreuungsstudie, DJI 2005

Bei längeren Betreuungszeiten (ab 25 Stunden pro Woche) wird die öffentliche Tagespflege stärker nachgefragt. Aus den dargestellten Ergebnissen lässt sich schließen, dass zahlreiche Eltern Tagespflege als flexible Kurzzeitbetreuung in Anspruch nehmen, auch neben der Betreuung in Einrichtungen. Letzteres gilt besonders für Kinder im Kindergartenalter (DJI 2005; Jurczyk u.a. 2004, S. 128). Die durchschnittlichen täglichen Betreuungszeiten variieren nach Wochentagen. Sie fallen montags und besonders freitags (hier ein Viertel) niedriger aus als an den anderen Werktagen. Tagespflegebetreuung am Wochenende ist sehr selten; sie kommt zudem nur als informelle Tagespflege vor.

(b) Stabilität von Tagespflegeverhältnissen

Ein qualitätsbehindernder Faktor in der Tagespflege wird in der geringen Stabilität der Tagespflegeverhältnisse unter den derzeitigen Organisationsbedingungen gesehen. Laewen, Hédervári und Andres (1991) ermittelten in ihrer Untersuchung in West-Berlin, dass mehr als 40% der erfassten 4.500 Tagespflegeverhältnisse höchstens sechs Monate Bestand hatten. Die hohe finanzielle Belastung durch die Tagespflege bei gleichzeitig eingeschränkter Verlässlichkeit führt häufig dazu, dass einerseits Eltern Tagespflegeverhältnisse vorzeitig beenden, wenn sie die Möglichkeit haben, ihr Kind in einer Einrichtung betreuen zu lassen. Häufig erfolgt die Entscheidung für ein Tagespflegeverhältnis in Ermangelung eines institutionellen Angebots als „zweite Wahl“. Bei veränderter Angebotslage wird dann auf die eigentlich gewünschte, weil günstigere und qualitativ besser gesicherte institutionelle

Betreuungsform zurückgegriffen (Jurczyk u.a. 2004). Andererseits sehen auch Tagesmütter ihre Tätigkeit häufig als vorübergehend und provisorisch an und beenden laufende Tagespflegeverhältnisse, wenn sich ihnen andere berufliche Möglichkeiten bieten (Stranz 1995). Um die gesetzlich gebotene Gleichrangigkeit von Tagespflegeverhältnissen mit den institutionellen Angeboten herzustellen, muss die Stabilität von Betreuungs- und Förderleistungen der Tagespflege erheblich verbessert werden (dazu ausführlich Jurczyk u.a. 2004).

(c) Qualifizierung der pädagogischen Akteure

Derzeit liegen keine verbindlichen Qualifikationsanforderungen oder Eignungsfeststellungen für die Tätigkeit als Tagespflegeperson vor. Auch das TAG hat kaum Verbindlichkeiten geschaffen (§ 23 Abs. 3 SGB VIII). Danach sollen sich Tagespflegepersonen durch ihre Persönlichkeit, ihre Sachkompetenz und ihre Bereitschaft zur Kooperation mit Erziehungsberechtigten und anderen Tagespflegepersonen auszeichnen und über vertiefte Kenntnisse hinsichtlich der Anforderungen der Kindertagespflege verfügen, die sie in qualifizierten Lehrgängen erworben oder in anderer Weise nachgewiesen haben. Welche genauen Standards zu erfüllen sind und wie dies überprüft wird, bleibt allerdings offen.

Derzeit zeichnen sich deutliche Ost-West-Unterschiede bei der pädagogischen Qualifikation von Tagesmüttern ab. Tietze u.a. (2003) fanden in ihrer Untersuchung in Brandenburg nahezu 50% Tagesmütter mit einem pädagogischen Berufsabschluss vor. Eine Befragung von 382 Teilnehmerinnen von Qualifikationskursen in der Tagespflege in sechs Bundesländern ergab einen Anteil von etwa 25% der Tagesmütter mit einer pädagogischen Vorbildung. Die Teilnehmerinnen mit pädagogischer Ausbildung waren zumeist arbeitslose Erzieherinnen, überwiegend aus Mecklenburg-Vorpommern (Keimeleder 2001).

5.3.2.4 Bedarf an Tagespflegestellen

Der Bedarf an Tagespflegestellen ist als Teil des Bedarfs an Plätzen für die Tagesbetreuung von Kindern unter drei Jahren überhaupt zu sehen. Daneben ist ein Bedarf an Tagespflege für Kinder im Kindergartenalter anzunehmen, und zwar für solche Kinder, die einer Ergänzungsbetreuung bedürfen, weil die Öffnungszeiten von Kindertageseinrichtungen und elterliche Abwesenheitszeiten nicht zur Deckung zu bringen sind. Die Tatsache, dass die Quote der in Ostdeutschland in Tagespflege betreuten Kinder unter drei Jahren mit 3,2% deutlich höher liegt als die von 1,6% in Westdeutschland einschließlich Berlin (vgl. Tab. 5.4), obwohl das institutionelle Angebot in Ostdeutschland für diese Altersgruppe rund zehnmal so groß ist wie in Westdeutschland, zeigt, dass institutionelle Tagesbetreuung und Tagespflege nicht nur alternativ zu betrachten sind.

Geht man von der im Kontext des TAG vorgesehenen Erweiterung der Betreuungsplätze für unter 3-jährige Kinder in Westdeutschland um 230.000 Plätze bis zum Jahr 2010 aus, von denen 30% als Tagespflegeplätze geschaffen werden sollen, müssten in den nächsten fünf Jahren 69.000 neue Tagespflegeplätze in Westdeutschland eingerichtet werden. Zusammen mit den in diesem Szenarium zu schaffenden institutionellen Plätzen und den vorhandenen Plätzen in Kindertagespflege und

Einrichtungen für Kinder unter 3 Jahren ergäbe sich eine Versorgungsquote von 17% für diese Altersgruppe. Legt man eine Versorgungsquote von 20% zugrunde, wie ursprünglich geplant und bereits 1992 vom Bundesministerium für Frauen und Jugend (BMFJ) vorgesehen, wären 78.000 neue Tagespflegeplätze erforderlich. Angesichts der Tatsache, dass die Anzahl aller Tagespflegeplätze für Kinder unter 3 Jahren sich gegenwärtig in Deutschland Ost und West zusammen auf geschätzte 89.000 Plätze beläuft (vgl. Tab. 5.2), wird deutlich, dass die vorhandene Anzahl von Tagespflegeplätzen in Westdeutschland wenigstens verdoppelt werden müsste (weitere Szenarien des Platzausbaus wie auch der damit verbundenen Mehrkosten werden in den Abschnitten 5.3.3.3 und 5.3.3.6 dargestellt). Genau genommen muss man sogar sagen, dass bislang nur 41.000 Tagespflegeverhältnisse für unter 3-Jährige in öffentlicher Form bestehen, so dass unter dem Strich die Anzahl der öffentlichen Tagespflegeverhältnisse in Westdeutschland mehr als verdreifacht werden müsste.

5.3.2.5 Kosten der Tagespflege

An der derzeitigen Finanzierung der öffentlichen Tagespflege sind zwei Kostenträger beteiligt: die Eltern und die öffentliche Jugendhilfe. Die informelle Tagespflege wird ausschließlich von den Eltern selbst finanziert. Kostenangaben liegen nur für den Teil der öffentlichen Tagespflege vor, der vom Jugendamt mitfinanziert wird. Insgesamt sind die Ausgaben der öffentlichen Hand für die Leistungsberechtigten in der Tagespflege in den letzten Jahren von 57 Mio. € im Jahr 1993 auf 86 Mio. € im Jahr 2002 gestiegen. Die Gesamtaufwendungen der öffentlichen Jugendhilfe, zu denen neben den Geldleistungen für die Berechtigten auch Personalausgaben und sonstige laufende bzw. auch einmalige Ausgaben der öffentlichen Träger sowie die Förderung freier Träger gehören, stiegen nominell von 133 Mio. € im Jahr 1993 auf 146 Mio. € im Jahr 2002; inflationsbereinigt sind sie faktisch gleich geblieben (Jurczyk 2004, S. 111).

Für die zukünftige Finanzierung öffentlicher Tagespflege werden gegenwärtig zwei Kostenmodelle diskutiert:

- In einem Anforderungsprofil des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ] werden 596 € pro Tagespflegeverhältnis monatlich angesetzt. Dies entspricht 7.152 € jährlich; der Betrag resultiert aus einem Betreuungsansatz von 3 € pro Stunde bei einer täglichen Inanspruchnahme von acht Stunden (jährlich 5.760 €) und Kosten für fachliche Begleitung von jährlich 1.392 €. Dabei wird angenommen, dass eine Fachkraft 60 Kindertagespflegeverhältnisse betreut.
- In der Kostenvariante des DJI werden 814 € pro Tagespflegeverhältnis monatlich (9.762 € jährlich) veranschlagt; dieser Betrag resultiert aus einem Betreuungssatz von 4 € pro Stunde bei einer täglichen Inanspruchnahme von ebenfalls acht Stunden und fachlicher Begleitung, wobei die Fachkraft 40 Kindertagespflegeverhältnisse betreut (Jurczyk u.a. 2004, S. 316ff.).

Auf der Grundlage solcher Berechnungen erscheint der Ausbau von Tagespflegeplätzen kostengünstiger als der Ausbau von Plätzen in Tageseinrichtungen, bei denen Platzkosten von 12.000 bis 14.000 € pro Jahr für unter 3-Jährige anzusetzen sind.
Was die Tagespflege kostengünstiger macht, sind folgende Faktoren:

- Das private Umfeld und die Investitionen der Tagespflegefamilie werden kostenlos mitgenutzt.

- Tagespflege bindet für die öffentliche Hand keine längerfristigen Ressourcen.
- Die Tagesmütter tragen das Auslastungsrisiko selbständig.
- Tagesmütter stellen ein hohes zeitliches Engagement bei minimalen Ausfallzeiten zur Verfügung.
- Die Kosten berechnen sich nach den effektiven Betreuungszeiten.

Zur Verteuerung der Tagespflege tragen folgende Faktoren bei:
- Die Relation Kind-Betreuungsperson ist intensiver und damit teurer.
- Die isolierte Arbeitssituation erfordert fachliche Begleitung.
- Es ist ein Vertretungssystem mit eigenen Strukturen erforderlich (Jurczyk u.a. 2004, S. 322).

Angesichts der generellen Unterausstattung des Tagespflegesystems sind in diesem Bereich zukünftig in jedem Fall öffentliche Investitionen nötig, wenn die Tagespflege zu einem breit akzeptierten, qualitativ entwickelten Angebot in der Kinderbetreuung werden soll. Die erforderlichen gesellschaftlichen Kosten hängen u.a. vom angestrebten Versorgungsgrad und von der gesellschaftlich angestrebten Qualität ab. Bislang ist Tagespflege kein verbindliches und damit für Eltern auch kein verlässliches Angebot. Ebenfalls haben Eltern kaum Anhaltspunkte für die pädagogische Qualität. Öffentliche Zuschüsse erscheinen über die geplanten Leistungen zum Versicherungsschutz der Tagesmutter hinaus z.B. auch notwendig für ein Erstausstattungsinventar von Tagespflegefamilien, für begleitende Unterstützung und Qualitätsüberprüfung.

Für Eltern ist die Tagespflege derzeit meist deutlich teurer als ein Platz in einer öffentlichen Einrichtung. Bisher gibt es bei den Elternbeiträgen nur in Berlin und einigen neuen Bundesländern eine kostenmäßige Gleichstellung mit der institutionellen Betreuung. Im Allgemeinen haben Eltern gegenwärtig nur unter bestimmten Voraussetzungen Anspruch auf Erstattung ihrer Kosten für eine Tagesmutter durch das Jugendamt. Künftig soll nach den Vorstellungen des KICK im § 90 SGB VIII den Gebietskörperschaften die Möglichkeit eröffnet werden, die Kostenbeiträge der Eltern zur Tagespflege nach Einkommen gestaffelt zu gestalten, analog zu den Regelungen für Tageseinrichtungen.

5.3.2.6 Pädagogische Qualität in der Tagespflege

Weniger noch als die strukturellen Merkmale der Tagespflege sind qualitative Aspekte der Tagespflege in Deutschland erforscht. Von daher muss vorwiegend auf ausländische Untersuchungen zurückgegriffen werden. Textor (1998) kommt nach Sichtung zahlreicher internationaler Studien seit 1980 zu dem Schluss: „Eine qualitativ hochwertige Familientagespflege zeichnet sich unter anderem durch eine einschlägige Ausbildung der Tagespflegeperson, … Registrierung der Tagespflegestelle anhand bestimmter Kriterien, das Einhalten bestimmter Standards, kindgemäße Räumlichkeiten, das Vorhandensein entwicklungsfördernder (Spiel-)Materialien, positive Interaktionen zwischen Tagespflegeperson und Kind, vielfältige Beschäftigungen und eine begleitende Beratung durch sozialpädagogische Fachkräfte aus“ (Textor 1998, S. 83). „Ferner wirkte sich positiv auf die Qualität der Familientagesbetreuung aus, wenn die Befragten hierin eine Beschäftigung auf Dauer sahen, ein professionelles Selbstverständnis besaßen, Kontakte zu anderen Tagespflegepersonen hatten bzw. Mitglied eines Verbandes waren und bereits viel ‚Berufserfahrung’ hatten“ (ebd., S. 79).

In einer deutschen Untersuchung aus Brandenburg fanden Tietze u.a. (2003) im Durchschnitt nur eine mittelmäßige Qualität und zugleich eine große Qualitätsstreuung bei den Tagespflegestellen. Bei rund jeder siebten von ihnen konnte nur eine unzureichende Qualität festgestellt werden, bei knapp zwei Dritteln zeigte sich eine mittelmäßige, und nur bei einem Siebtel der Tagespflegestellen war eine gute bis sehr gute pädagogische Qualität gegeben. Untersucht wurde die Qualität mit der Tagespflege-Skala (Tietze u.a. 2005b), einem international verbreiteten Messinstrument, das eine mehrstündige Beobachtung in der Tagespflegestelle sowie ein Interview mit der Tagespflegeperson erfordert.

Bezüglich der Stärken der untersuchten Tagespflegestellen wurde festgestellt, dass sie „in einer freundlichen und den Kindern zugewandten Atmosphäre, einem Eingehen auf die Signale der Kinder nach Trost, Nähe, Körperkontakt und Aufmerksamkeit, einem auf die Aktivitäts- und Ruhebedürfnisse der Kinder abgestimmten Tagesablauf, einer Balance von Innen- und Außenaktivitäten und einer Bereitstellung zahlreicher Spielmöglichkeiten“ lagen (Tietze u.a. 2003, S. 45). Verbesserungsbedürftig erschienen Aspekte, „die als frühe Bildungsanregungen verstanden werden können, z.B. in den Bereichen Bewegung/Spiel, Sprachverstehen, Auge-Hand-Koordination, Musik und Bewegung, künstlerisches Gestalten, kognitive Anregungen“ (ebd., S. 45).

Die Qualität der pädagogischen Arbeit fiel besser aus, wenn die Tagespflegepersonen eine pädagogische Ausbildung hatten, an einem Vorbereitungskurs teilgenommen hatten und einen höheren allgemein bildenden Schulabschluss aufwiesen. Ebenso waren ein regelmäßiger Austausch mit anderen Tagesmüttern, die Inanspruchnahme von Beratung, das Lesen von Fachliteratur und das Vorhandensein einer schriftlichen Konzeption mit besserer Qualität verbunden (Tietze u.a. 2003). Verschiedene ausländische Untersuchungen belegen, dass gute pädagogische Qualität bessere Bildungs- und Entwicklungsergebnisse bei den Kindern zeitigt (Expertise Roßbach; vgl. auch Abschnitt 5.3.3.4). Solche positiven Effekte waren auch in dem ersten großen Modellprojekt zur Tagespflege in der zweiten Hälfte der 1970er-Jahre gefunden worden (Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit [BMJFG 1980]. Allerdings wurden die äußerst günstigen Rahmenbedingungen der Tagespflege in diesem Modellprojekt bisher nirgendwo in Deutschland implementiert.

5.3.2.7 Sicherung pädagogischer Qualität in der Tagespflege

Der Frage der Sicherung pädagogischer Qualität in der Tagespflege kommt insofern eine besondere Bedeutung zu, als es sich um ein sehr heterogenes, wenig geregeltes Tagesbetreuungssystem handelt, dem in der Vergangenheit von der öffentlichen Jugendhilfe wenig fachliche Beachtung geschenkt wurde. Nimmt man die öffentliche Verantwortung dafür ernst, dass Kinder in der Tagespflege ein qualitativ hochwertiges Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebot erfahren und sich Eltern darauf verlassen können, sind eine Reihe von Maßnahmen zu ergreifen (Jurczyk u.a. 2004, S. 165ff. und S. 343ff.):

- Die öffentliche Jugendhilfe kann öffentliche Verantwortung für Qualität in der Tagespflege nur dann wahrnehmen, wenn ihr die entsprechenden Tagespflegestellen bzw. Tagespflegeverhältnisse bekannt sind. Es sollte deshalb darauf hingewirkt werden, dass alle Tagespflegeverhältnisse beim

örtlichen Träger der Jugendhilfe meldepflichtig werden, zumindest wenn sie eine bestimmte Wochenzeit umfassen (z.B. ab zehn Stunden). Die Meldepflicht sollte unabhängig davon sein, ob es sich um ein öffentliches oder um ein informelles, privat organisiertes und ausschließlich privat finanziertes Tagespflegeverhältnis handelt.

- Die Sicherung für Kinder und Eltern verlässlicher und qualitativ hochwertiger Angebote erfordert lokale Systeme mit öffentlichen und/oder freien Trägern der Jugendhilfe, die geeignet sind, Qualität im umfassenden Sinne sicherzustellen.
- Dazu gehört der Aufbau einer stabilen Anbietersituation. Es sollten Anreize dahingehend gesetzt werden, dass Tagespflegeanbieter in hinreichender Anzahl und mit akzeptabler Dauer ihre Leistung anbieten, bei angemessener Entlohnung und entsprechender sozialer Absicherung.
- Bei neuen Tagespflegeanbietern sollte vor der Aufnahme der Tagespflegetätigkeit eine Eignungsberatung und Eignungsprüfung der Tagespflegestelle nach einheitlichen, transparenten Kriterien vorgenommen werden.
- Als Eignungsvoraussetzung für die Aufnahme einer Tagespflegetätigkeit sollte eine Grundqualifizierung im Umfang von 160 bis 200 Stunden vorgesehen werden (z.B. DJI-Curriculum), die im Bedarfsfall auch tätigkeitsbegleitend ausgelegt werden kann.
- Jede Tagespflegeperson sollte eingebunden sein in ein lokales Netz von Tagespflegepersonen zum fachlichen Austausch, verbunden mit tätigkeitsbezogener Weiterqualifikation.
- Dieses Netz sollte im Bedarfsfall auch wechselseitige Vertretungen ermöglichen und mit den Kindertageseinrichtungen im gemeinsamen Einzugsbereich zusammenarbeiten.
- Für die Tagespflegepersonen sollte regelmäßig qualifizierte Fach- und Praxisberatung zur Verfügung stehen; als Richtgröße sollte für etwa 40 Tagespflegestellen eine Fachberatungskraft zur Verfügung stehen.
- Die pädagogische Qualität in der einzelnen Tagespflegestelle ist für die Förderung der betroffenen Kinder von großer Bedeutung. Die öffentliche Verantwortung für Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder erfordert auch in der Tagespflege, dass die tatsächlich gegebene Qualität an Ort und Stelle überprüft wird. Dies sollte nach einheitlichen Kriterien und durch Instanzen geschehen, die vom örtlichen Träger der Jugendhilfe unabhängig sind, damit mögliche Interessenkonflikte von vornherein auszuschließen sind.
- In diesem Zusammenhang sollten auch Akkreditierungs- bzw. Gütesiegelansätze zur Qualitätssicherung erprobt werden, die sowohl für die Eltern als Nachfrager als auch für die Tagespflegepersonen als Anbieter sowie für die Träger der Jugendhilfe neben der Qualitätssicherung auch Qualitätsinformationen bereitstellen. Zugleich können die auf diese Weise gewonnenen Informationen für ein langfristiges Qualitätsmonitoring herangezogen werden.

Zusammenfassung: Die Tagespflege bildet in Deutschland ein auf weite Strecken hin unübersichtliches System der Bildung, der Betreuung und der Erziehung. Sie hat ihren Schwerpunkt bei den unter 3 Jahre alten Kindern, kommt als Ergänzungsbetreuung aber auch bei einer erheblichen Anzahl von Kindergartenkindern vor. Es lassen sich zwei grundsätzliche Formen der Tagespflege unterscheiden: die öffentliche, gesetzlich geregelte Tagespflege, die durch den öffentlichen Träger der Jugendhilfe vermittelt und begleitet sowie meist auch finanziell unterstützt wird, und die informelle Tagespflege, die legal ist, aber außerhalb gesetzlicher Regelungen von den Eltern selbst organisiert

und auch ausschließlich selbst finanziert wird. Die informelle Tagespflege ist die in den westdeutschen Flächenländern dominierende Form; in den Stadtstaaten und östlichen Bundesländern herrscht die öffentliche Tagespflege vor.

Die Tagespflege kann weiterhin danach unterschieden werden, ob sie im Haushalt der Tagespflegeperson („Tagesmutter“) oder im Haushalt des Kindes („Kinderfrau“, „Kinderbetreuerin“) stattfindet, und sie kann nach der Größe von Tagespflegestellen differenziert werden. Die Tagespflege mit mehr als drei Kindern ist nach gegenwärtigem Bundesrecht erlaubnispflichtig („Tagesgroßpflege“); eine diesbezügliche Änderung ist geplant. Die Tagespflegepersonen arbeiten im Regelfall selbständig. Anstellungsverhältnisse sind – außer bei „Kinderfrauen“ – selten.

In Deutschland werden knapp 140.000 Kinder im Alter bis zu 6 Jahren in öffentlicher und informeller Tagespflege betreut, darunter etwa 80.000 Kinder im Alter unter 3 Jahren; hierbei handelt es sich in gut 40.000 Fällen um eine öffentliche Tagespflege. Mehr als die Hälfte aller Tagespflegeverhältnisse entfällt auf die Altersgruppe der 1- bis unter 3-jährigen Kinder. Der Anteil der unter 3-jährigen Kinder in Tagespflege ist in den östlichen Flächenländern mit gut 3% trotz des hohen institutionellen Angebots auch für diese Altersgruppe (37%) größer als in den westlichen Flächenländern (weniger als 2%).

Die Inanspruchnahme der Tagespflege ist stark einkommensabhängig. Dies gilt für die öffentliche und die informelle Tagespflege in gleicher Weise. Neben dem Einkommen der Eltern und dem Alter des Kindes gehören die mütterliche Erwerbstätigkeit und der Status als Alleinerziehende sowie der Wohnort zu den Faktoren, die die Inanspruchnahme der Tagespflege als Ort der Bildung, der Betreuung und der Erziehung des Kindes stark beeinflussen. Die durchschnittliche Dauer der Betreuung in Tagespflege beläuft sich auf 14 Stunden für die informelle und auf 18 Stunden für die öffentliche Tagespflege pro Woche.

Die öffentlichen Aufwendungen für Tagespflege sind in den zehn Jahren von 1993 bis einschließlich 2002 inflationsbereinigt so gut wie unverändert geblieben. In aktuellen Kostenmodellen werden die Kosten für einen Tagespflegeplatz (Vollzeit) mit 600 bzw. 800 € pro Monat angesetzt. Die Kostenkalkulation enthält ein Entgelt von 3 bzw. 4 € pro Stunde und Kind für die Tagespflegeperson.

Bei dem von der Bundesregierung intendierten Platzausbau für unter 3-jährige Kinder müssten in Westdeutschland rund 70.000 neue Tagespflegeplätze geschaffen werden. Dies bedeutet mehr als eine Verdreifachung der für die Altersgruppe in öffentlicher Tagespflege vorhandenen Plätze in westlichen Bundesländern.

Die Tagespflege ist nach vorliegenden Untersuchungen eine qualitativ sehr heterogene Form der Kinderbetreuung. Zugleich ist bekannt, dass von ihrer Qualität nachhaltige Auswirkungen auf die Entwicklung von Kindern ausgehen. Die Sicherung eines qualitativ hochwertigen Tagespflegeangebots erfordert u.a. den Aufbau wirksamer lokaler Trägerstrukturen, die Erlaubnispflicht auch für informelle Tagespflege vom ersten Kind an, transparente

Eignungsprüfungen, Qualifikationsmaßnahmen, Fachberatung, Netzwerke von Tagespflegepersonen sowie vom Träger unabhängige direkte Qualitätsprüfungen.

5.3.3 Institutionelle Kindertagesbetreuung

Das heutige System der institutionellen Kindertagesbetreuung ist das Produkt eines historisch teils wechselvollen Prozesses. Der aus dem 19. Jahrhundert stammende Gegensatz zwischen einer bewahrpädagogischen und einer bildungsbezogenen Orientierung ist noch heute in seinen Auswirkungen erkennbar. Wenigstens den Kindergarten als wichtigen Bildungsort zu erkennen und auszugestalten, gelang weder auf der Reichsschulkonferenz von 1920 zur Neuordnung des Bildungssystems zu Beginn der Weimarer Republik noch im Zuge der Bildungsreform der späten 1960er-Jahre. Zwar hatte der Deutsche Bildungsrat (1970) den Kindergarten als „Elementarbereich" zur grundlegenden Stufe des gesamten Bildungssystems erklärt; das staatliche Engagement blieb jedoch in Westdeutschland lange Zeit mit zersplitterten und wenig kraftvoll wahrgenommenen Zuständigkeiten und einer Dominanz freier Träger sehr begrenzt.[184] Der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz ist erst jüngeren Datums. Die Nachwirkungen eines realitätsfernen, historischen Familienbildes mit der Zuständigkeit der Mutter für das kleine, unter 3 Jahre alte Kind im häuslichen Rahmen, verstärkt durch entsprechende Familienbilder der Kirchen mit ihren großen Trägerorganisationen, führten dazu, dass die Plätze für Kinder unter 3 Jahren bis zum heutigen Tag sehr knapp gehalten wurden und sowohl Fachlichkeit als auch Forschung in diesem Bereich auffällig wenig entwickelt sind.

Kontrastierend zu den Gegebenheiten in den alten Bundesländern wurde in der DDR von Anfang an auf den Vollausbau des ganztägigen bildungsorientierten Kindergartens und eines umfassenden Krippenangebots für die jüngeren Kinder gesetzt. Zum Zeitpunkt der Wiedervereinigung trafen in Deutschland zwei Früherziehungssysteme aufeinander, die kaum unterschiedlicher sein konnten. Die Reform, die in den westlichen Bundesländern mit der Einführung eines Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz eingeleitet wurde, kann in einer breiteren gesellschaftlichen Perspektive nur als der Beginn eines Modernisierungsschubs für die institutionelle Kindertagesbetreuung in Deutschland angesehen werden, der in den westlichen Bundesländern in quantitativer Hinsicht, in Gesamtdeutschland in qualitativer Hinsicht seine Anschlussfähigkeit gegenüber den im europäischen Vergleich entwickelten Systemen mit sich bringen sollte.

5.3.3.1 Formen und Träger der institutionellen Kindertagesbetreuung

Öffentlich verantwortete Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern im vorschulischen Alter wird vorwiegend als institutionelles Angebot im Rahmen von Kindertageseinrichtungen bereitgestellt. Im Jahr 2002 gab es etwa 48.000 Einrichtungen der institutionellen Kindertagesbetreuung (einschließlich Horte) mit ungefähr 3,1 Mio. angebotenen Plätzen. Im Vergleich dazu belief sich die Anzahl der Grundschulen auf rund 17.000 mit einer faktisch gleichen Kinderzahl von etwa 3,2 Mio. Kindern. Gegenüber 1990/1991 mit 50.700 Kindertageseinrichtungen ist deren Anzahl insgesamt um

184 Zum Bildungsrat vgl. Glossar.

knapp 7% gesunken, wobei in Ost und West unterschiedliche Entwicklungen zu verzeichnen sind. In Ostdeutschland ging die Anzahl der Einrichtungen, nicht zuletzt aufgrund stark gesunkener Geburtenzahlen, um 53% zurück, in Westdeutschland stieg sie durch den Ausbau im Zusammenhang mit dem Rechtsanspruch um 24%.

Die amtliche Statistik unterscheidet bei den im Jahr 2002 erfassten 48.017 Tageseinrichtungen (einschließlich Horte) nach folgenden Formen (Statistisches Bundesamt 2004d):

- *Krippen*: Einrichtungen, in denen ausschließlich Kinder bis zum vollendeten 3. Lebensjahr betreut werden;
- *Kindergärten*: Einrichtungen für Kinder vom vollendeten 3. Lebensjahr bis zum Schuleintritt;
- *Horte*: Einrichtungen, in denen nur Schulkinder vor und nach dem Unterricht sowie in den Ferien betreut werden;[185]
- *Kombi-Einrichtungen*[186]: Tageseinrichtungen mit alterseinheitlichen Gruppen, beispielsweise reinen Krippengruppen und parallel dazu laufenden Kindergartengruppen;
- *Kombi-Einrichtungen*: Tageseinrichtungen mit altersgemischten Gruppen, z.B. gemeinsamen Gruppen für Krippenkinder und Kindergartenkinder sowie Hortkinder;
- *Kombi-Einrichtungen:* Tageseinrichtungen mit alterseinheitlichen und altersgemischten Gruppen.

Bei den verschiedenen Arten der Kombi-Einrichtungen kann auf der Einrichtungsebene nicht immer eine eindeutige Zuordnung des Angebots zu den einzelnen Altersgruppen (unter 3 Jahren, 3 Jahre bis zum Schuleintritt, Hortkinder) vorgenommen werden. Allerdings wird für jeden Platz abgefragt, für welche Altersgruppe er vorgesehen ist. Auf dieser Grundlage werden dann die verfügbaren Plätze für die unter 3-Jährigen bzw. für die Kinder vom vollendeten 3. Lebensjahr bis zum Schuleintritt sowie für die Hortkinder vorgenommen.

Die Häufigkeit der einzelnen Einrichtungsformen fällt sehr unterschiedlich aus (vgl. Tab. 5.5). Zugleich ergeben sich deutliche Ost-West-Unterschiede. Während im Westen 71% aller Einrichtungen reine Kindergärten sind, beläuft sich deren Anteil an allen Einrichtungen in Ostdeutschland auf lediglich 5%. Umgekehrt macht der Anteil der Kombi-Einrichtungen in Ostdeutschland 80% gegenüber nur 22% in Westdeutschland aus. Von 1998 bis 2002 ist allerdings die Anzahl der Kombi-Einrichtungen in Westdeutschland um 26% gestiegen, besonders der Anteil der Kombi-Einrichtungen mit altersgemischten Gruppen. Dies dürfte überwiegend darauf zurückzuführen sein, dass sich zahlreiche Kindergärten auch für jüngere Kinder geöffnet haben. Dagegen ist in Ostdeutschland die Anzahl der Kombi-Einrichtungen, speziell mit altersgemischten Gruppen, wieder rückläufig; sie hat von 1998 bis 2002 um fast 10% abgenommen. Damit deutet sich eine Abkehr an von dem im Westen

185 Diese werden in Abschnitt 6.1.2 gesondert behandelt.

186 In der ehemaligen DDR waren die so genannten Kombi-Einrichtungen die Regel, unterschieden sich aber in ihrer Struktur von dem, was heute unter dieser Bezeichnung verstanden wird. Bei einer Kombi-Einrichtung handelte es sich in der DDR immer um zwei getrennte Häuser (Krippe und Kindergarten) unter einem Dach mit jeweils einer eigenen Leiterin. Die Kinder wurden in altershomogenen Jahrgangsgruppen betreut. Die Unabhängigkeit der beiden Häuser wurde zusätzlich dadurch unterstrichen, dass die Krippe zum Zuständigkeitsbereich des Gesundheitsministeriums gehörte, während der Kindergarten in den Zuständigkeitsbereich des Volksbildungsministeriums fiel. Auch die jeweiligen Ausbildungen waren getrennt. Unter die Bezeichnung Kombi-Einrichtungen im aktuellen Sprachgebrauch fallen auch die kindergartenähnlichen Einrichtungen und die neuen Formen von Kindertageseinrichtungen als erweiterte Orte für Familien wie beispielsweise die „Häuser für Kinder und ihre Familien“.

propagierten Modell der Gruppen mit großer Altersmischung (Merker 1998), das nach der Wende erstmals in Ostdeutschland eingeführt wurde, sowie eine Rückkehr zur Förderung von Kindergartenkindern und Kindern unter 3 Jahren in getrennten Gruppen. Ob diese Tendenz als bewusste pädagogische Abkehr vom Modell der großen Altersmischung interpretiert werden kann oder ob diese Entwicklung auf wieder zunehmende Kinderzahlen in Ostdeutschland zurückzuführen ist, die eine Organisation in altersdifferenzierten Gruppen innerhalb der einzelnen Einrichtung ermöglichen, muss an dieser Stelle offen bleiben.

Tab. 5.5: Tageseinrichtungen (TE) für Kinder nach Einrichtungsart (westliche und östliche Bundesländer; 31.12.1998, 31.12.2002)

	31.12.1998		31.12.2002		Veränderung von 1998 bis 2002 %
	absolut	%	absolut	%	
	Deutschland				
Insgesamt	48.203	100,0	48.017	100,0	-0,4
Krippen	693	1,4	799	1,7	15,3
Kindergärten	30.117	62,5	28.406	59,2	-5,7
Horte	3.762	7,8	3.494	7,3	-7,1
Kombi-Einrichtungen	13.631	28,3	15.318	31,9	12,4
darunter:					
TE mit alterseinheitlichen Gruppen	4.606	9,6	4.863	10,1	5,6
TE mit altersgemischten Gruppen	5.323	11,0	6.202	12,9	16,5
TE mit alterseinheitl./altersgem. Gruppen	3.702	7,7	4.253	8,9	14,9
	Westliche Bundesländer				
Insgesamt	39.095	100,0	39.474	100,0	1,0
Krippen	589	1,5	708	1,8	20,2
Kindergärten	29.524	75,5	27.959	70,8	-5,3
Horte	2.182	5,6	2.268	5,7	3,9
Kombi-Einrichtungen	6.800	17,4	8.539	21,6	25,6
darunter:					
TE mit alterseinheitlichen Gruppen	2.345	6,0	2.328	5,9	-0,7
TE mit altersgemischten Gruppen	2.400	6,1	3.560	9,0	48,3
TE mit alterseinheitl./altersgem. Gruppen	2.055	5,3	2.651	6,7	29,0
	Östliche Bundesländer				
Insgesamt	9.108	100,0	8.543	100,0	-6,2
Krippen	104	1,1	91	1,1	-12,5
Kindergärten	593	6,5	447	5,2	-24,6
Horte	1.580	17,3	1.226	14,4	-22,4
Kombi-Einrichtungen	6.831	75,0	6.779	79,4	-0,8
darunter:					
TE mit alterseinheitlichen Gruppen	2.261	24,8	2.535	29,7	12,1
TE mit altersgemischten Gruppen	2.923	32,1	2.642	30,9	-9,6
TE mit alterseinheitl./altersgem. Gruppen	1.647	18,1	1.602	18,8	-2,7

Quelle: Statistisches Bundesamt, Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Tageseinrichtungen für Kinder, Wiesbaden verschiedene Jahrgänge; eigene Berechnungen

Für die Zukunft ist mit weiteren Veränderungen bei den Zusammensetzungen von Gruppen in den Tageseinrichtungen zu rechnen. Kindergärten (in den alten Bundesländern) werden sich angesichts abnehmender Kinderzahlen wie auch des gesellschaftspolitisch gewollten Platzausbaus für jüngere

Kinder zunehmend für unter 3-jährige Kinder öffnen. Im Durchschnitt jünger werden dürften Kindergartengruppen infolge der zu beobachtenden Tendenz zu einer Absenkung des faktischen Schuleintrittsalters (www.senbjs.berlin.de; www.km.bayern.de) ebenso wie aufgrund spezieller Fördergruppierungen für 5-Jährige im Kindergarten (Sozialministerium des Landes Mecklenburg-Vorpommern 2004). Der Frage der Altersmischung von Kindergruppen in Tageseinrichtungen wird in der pädagogischen Fachdiskussion große Bedeutung beigemessen (Merker 1998; Völkel 1995). Bedauerlicherweise gibt es in Deutschland keine empirischen Untersuchungen zu den Auswirkungen der verschiedenen Formen der Altersgruppierung auf Kinder. Behauptete Vorteile wie Nachteile bewegen sich vorwiegend im Bereich der Spekulation.

Für die Bereitstellung eines bedarfsgerechten Angebots an Plätzen in Tageseinrichtungen sind die örtlichen Jugendhilfeträger verantwortlich (§ 69 SGB VIII). Die Kindertageseinrichtungen selbst werden jedoch dem Subsidiaritätsprinzip entsprechend von einer Vielzahl unterschiedlicher Träger mit Vorrang vor dem öffentlichen Träger betrieben. Überall dort, wo die freie Jugendhilfe Aufgaben der Tagesbetreuung übernehmen kann, soll die öffentliche Jugendhilfe davon absehen (§ 4 Abs. 2 SGB VIII). Nach den zuletzt verfügbaren Daten (2002) befinden sich 60% der Einrichtungen in freier Trägerschaft (Wohlfahrtsverbände und Kirchen, Elterninitiativen, betriebliche Einrichtungen) und 40% in öffentlicher Trägerschaft (Kommunen).

Bei den Einrichtungen wie auch bei den Plätzen ergeben sich deutliche Ost-West-Unterschiede. Während sich in den westlichen Bundesländern 61% aller Plätze in Kindertageseinrichtungen in freier Trägerschaft befinden, sind es in den östlichen Bundesländern nur 43%. Auch bei den freien Trägern lassen sich deutliche Ost-West-Unterschiede verzeichnen. In Ostdeutschland verfügen die nicht-kirchlichen Träger unter den freien Trägern über 33% aller Plätze in Kindertageseinrichtungen; der Anteil der Plätze in kirchlichen Einrichtungen liegt bei 8,5%, davon fast 7% in evangelischen und fast 2% in katholischen Einrichtungen. In Westdeutschland sind demgegenüber 19% der Plätze in evangelischer und 27% in katholischer Trägerschaft (vgl. Tab. 5.6).

Tab. 5.6: Verfügbare Plätze in Tageseinrichtungen für Kinder nach Art des Trägers (Deutschland, westliche und östliche Bundesländer; 31.12.2002)

	Deutschland		Westliche Bundesländer einschl. Berlin		Östliche Bundesländer	
	absolut	%	absolut	%	absolut	%
Insgesamt	3.142.497	100	2.505.360	100	637.137	100
davon:						
Öffentliche Träger	1.345.823	42,8	979.179	39,1	366.644	57,5
Freie Träger	1.796.674	57,2	1.526.181	60,9	270.493	42,5
davon:						
Arbeiterwohlfahrt	138.320	4,4	88.781	3,5	49.539	7,8
DPWV	167.520	5,3	85.784	3,4	81.736	12,8
Deutsches Rotes Kreuz	83.567	2,7	55.350	2,2	28.217	4,4
DW/EKD	507.562	16,2	465.017	18,6	42.545	6,7
Caritasverb./kath. Kirch.	685.451	21,8	673.618	26,9	11.833	1,9
Zentralwohlf d. Juden	1.066	0,0	1.066	0,0	0	0,0
Sonst. Religionsgem.	9.256	0,3	8.508	0,3	748	0,1
Jugendverbände usw.	1.277	0,0	1.082	0,0	195	0,0

Wirtschaftsunternehmen	12.391	0,4	6.345	0,3	6.046	0,9
Sonstige jur. Personen	190.264	6,1	140.630	5,6	49.634	7,8

Quelle: Statistisches Bundesamt 2004d; eigene Berechnungen

Insgesamt hat sich der Anteil der Plätze in Einrichtungen in freier Trägerschaft in Ostdeutschland seit 1991 verzehnfacht (1991: 4%; 2002: 43%). In Westdeutschland ist der traditionell hohe Anteil der Einrichtungen in freier Trägerschaft seit 1990 leicht rückläufig (1990: 67%; 2002: 61%). Dies dürfte darauf zurückzuführen sein, dass im Zuge des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz die Einrichtungen kommunaler Trägerschaft notgedrungen stärker expandierten, um den Rechtsanspruch erfüllen zu können. Allerdings findet sich in manchen Regionen mit einem hohen Anteil kommunaler Trägerschaft (z.B. Berlin) auch die Tendenz, kommunale Kindertageseinrichtungen in freie Trägerschaft überzuführen (www.gew-berlin.de); dieser Effekt schlägt sich in der starken zahlenmäßigen Zunahme der Einrichtungen in freier Trägerschaft in den neuen Bundesländern nieder.

Zu den Kindertageseinrichtungen in nicht-staatlicher Trägerschaft gehören auch die betrieblichen Einrichtungen sowie die Elterninitiativen. Die Anzahl der Betriebskindergärten ist bis zum Jahresende 2002 auf 272 gegenüber 302 Einrichtungen im Jahr 1994 gesunken; sie stellen lediglich 0,5% der verfügbaren Plätze. Eine neuere Studie zeigt, dass Kindertageseinrichtungen in betrieblicher Trägerschaft eine betriebswirtschaftlich durchaus lohnende Investition darstellen können (BMFSFJ 2003). Inwieweit das Engagement von Betrieben hinsichtlich der Kindertagesbetreuung ausgeschöpft wird, bleibt jedoch unklar. Neuere Entwicklungen in der Kooperation zwischen Wirtschaft und Jugendhilfe werden statistisch kaum erfasst (Hagemann u.a. 1999).[187]

Der Anteil von Eltern-Kind-Initiativen lag 2002 insgesamt bei 7% der Einrichtungen mit einem Anteil von insgesamt 3,1 Plätzen. In Westdeutschland (ohne Berlin) ist der Anteil der Plätze um 20% gegenüber 1998 zurückgegangen, in Ostdeutschland (ohne Berlin) hat er sich mit gegenwärtig gut 3% der Plätze in Elterninitiativen seit 1994 mehr als verdoppelt. Über diese besonderen Einrichtungen hinaus erfasst die Statistik auch die Plätze in so genannten „kindergartenähnlichen Einrichtungen". Hierunter fallen beispielsweise die Spielkreise in Niedersachsen, das Angebot „Ein Netz für Kinder" in Bayern und die geförderten Eltern-Kind-Gruppen in Berlin, die aus ehemaligen Miniclubs entstanden sind und an mindestens drei Tagen pro Woche regelmäßige Betreuung gewährleisten. Insgesamt stellen kindergartenähnliche Einrichtungen knapp 11% der verfügbaren Plätze in Deutschland. Ihr Anteil ist seit 1994 (14%) rückläufig.

Am Jahresende 2002 gab es in Deutschland 10.100 Tageseinrichtungen mit 55.700 Plätzen für behinderte Kinder. Damit betreut gut jede fünfte Einrichtung als behindert anerkannte Kinder gemäß § 39 BSHG. Der Anteil ist in den alten Bundesländern und in den neuen Bundesländern so gut wie identisch. Bei der ganz überwiegenden Anzahl der Einrichtungen mit behinderten Kindern handelt es sich um so genannte „integrative Einrichtungen", in denen behinderte und nicht behinderte Kinder

187 Jenseits des in der Kinder- und Jugendhilfestatistik verzeichneten zahlenmäßigen Rückgangs der Betriebskindergärten haben in der DJI-Kinderbetreuungsstudie 2005 knapp 7% der erwerbstätigen Mütter angegeben, dass es bei ihnen eine Kinderbetreuungsmöglichkeit im Betrieb gibt.

gemeinsam betreut werden (97%). Die Anzahl der Einrichtungen nur mit behinderten Kindern beläuft sich auf 299 und hat sich gegenüber 1994 mit 557 Einrichtungen nahezu halbiert.

Zusammenfassung: Die institutionelle Kindertagesbetreuung stellt ein großes System dar. Mit 3,1 Mio. verfügbaren Plätzen (einschl. Hortplätze) liegt ihre Anzahl in derselben Größenordnung wie die Gesamtzahl aller Grundschüler (3,2 Mio.). Die Einrichtungsformen unterscheiden sich nach den Altersgruppen der betreuten Kinder. In Westdeutschland ist der Kindergarten mit Kindern im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt die nach wie vor dominierende Einrichtungsform (74% gegenüber nur 5% in Ostdeutschland). In Ostdeutschland sind 80% aller Einrichtungen so genannte Kombi-Einrichtungen, in denen auch jüngere Kinder (unter 3 Jahren) und/oder Kinder im Schulalter (Hort) betreut werden. In Westdeutschland liegt der Anteil solcher Einrichtungen bei 19%.

Die Trägerstrukturen haben sich in Ost- und Westdeutschland einander stark angenähert, zeigen aber immer noch deutliche Unterschiede. Die Dominanz der freien Träger, insbesondere der kirchlichen Träger, in Westdeutschland hat in Ostdeutschland keine Entsprechung. Der Anteil der freien Träger ist im Zwölf-Jahre-Vergleich (von 1990/1991 bis 2002) im Westen leicht rückläufig, im Osten anwachsend. Elterninitiativen als Träger von Einrichtungen haben in den zurückliegenden Jahren an Bedeutung verloren. Eine erhebliche Anzahl von Einrichtungen hat sich auf die integrierte Förderung von als behindert anerkannten Kindern eingestellt (gut 20%). Die integrative Erziehung gehört damit zum Regelangebot der Kindertageseinrichtungen.

In Deutschland gibt es bislang keine empirische Evidenz dafür, in welcher Alterszusammensetzung Kinder am besten gefördert werden können. Die Frage gewinnt speziell im Hinblick auf den Ausbau für die Kinder unter 3 Jahren an Bedeutung, der die Möglichkeiten der Altersmischung für viele Einrichtungen erweitern wird; sie sollte deshalb systematisch erforscht werden.

5.3.3.2 Platzangebot, Versorgungsquoten und Inanspruchnahme

Für Informationen zu Platzangeboten und Versorgungsquoten sowie zur Inanspruchnahme institutioneller Tagesbetreuung stehen in Deutschland nur begrenzt Daten zur Verfügung. Im Wesentlichen kann auf vier Datenquellen zurückgegriffen werden, die jeweils spezifische Stärken und Schwächen aufweisen: die Kinder- und Jugendhilfestatistik (Platzstatistik, Erhebungen alle 4 Jahre), der jährliche Mikrozensus[188] (1%-Bevölkerungsstichprobe), das Sozio-oekonomische Panel und die Kinderbetreuungsstudie des Deutschen Jugendinstituts 2005.[189]

Nach Angaben der *Kinder- und Jugendhilfestatistik* gab es zum Jahresende 2002 in Deutschland 191.000 Plätze für Kinder im Krippenalter (Kinder unter 3 Jahre); dies entspricht einer durchschnittlichen Versorgungsquote[190] von 9% (Statistisches Bundesamt 2004d). Hinter dieser

188 Vgl. dazu auch Fuchs (2005). Hingewiesen werden muss darauf, dass ab 2004 der Mikrozensus diese Informationen nicht mehr erhebt. Zum Mikrozensus und zur Kinder- und Jugendhilfestatistik vgl. Glossar.

189 Die Daten zu Versorgungsquoten und Inanspruchnahme institutioneller Tagesbetreuung variieren in gewissem Ausmaß je nach Datenquelle (vgl. Abb. A-5.3 im Anhang). Zum Sozio-oekonomischen Panel und zur DJI-Kinderbetreuungsstudie vgl. Glossar.

190 Platz-Kind-Relation. Zur Berechnung der Versorgungsquote wird die in der Jugendhilfestatistik ermittelte Platzzahl zur

Durchschnittszahl verbergen sich starke regionale Differenzen. So beläuft sich der durchschnittliche Versorgungsgrad in den östlichen Flächenländern auf 37%, in den westlichen Flächenländern hingegen nur auf 2,4% und in den Stadtstaaten auf 26% (vgl. Tab. 5.7).

Tab. 5.7: Verfügbare Plätze in Tageseinrichtungen für unter 3-jährige Kinder (Deutschland, westliche und östliche Flächenländer sowie Stadtstaaten; 31.12.2002; pro 100 der unter 3-Jährigen in der Bevölkerung)

	1990/91	1994	1998	2002
Westliche Flächenländer	1,1	1,4	1,9	2,4
Östliche Flächenländer	52,6	40,0	34,8	37,0
Stadtstaaten	22,8	20,7	22,7	25,8

Quelle: Statistisches Bundesamt 2004d; eigene Berechnungen

Die durchschnittliche Versorgung im Krippenbereich ist in den alten Bundesländern auch im mehrjährigen Vergleich von 1990 bis 2002 nur wenig gestiegen. In den neuen Bundesländern fiel die Platz-Kind-Relation von 53% im Jahr 1991 auf 35% im Jahr 1998; inzwischen ist sie wieder auf 37% gestiegen. Die Differenzen in der Versorgung im Krippenbereich zwischen Ost und West sind nach wie vor so groß, dass von zwei unterschiedlichen Systemen gesprochen werden muss. Dies drückt sich auch in der Art der Plätze aus. Die wenigen Krippenplätze in den westlichen Flächenstaaten sind zu drei Vierteln (72%) Ganztagsplätze, in den Stadtstaaten sogar zu 91% gegenüber nur gut der Hälfte (55%) in den neuen Bundesländern. Diese Relation verweist darauf, dass die wenigen Plätze in Westdeutschland vorwiegend bei Vollerwerbstätigkeit beider Eltern, Alleinerziehung oder ähnlichen sozialen Indikationen vergeben werden, in Ostdeutschland jedoch auch Teilzeitplätze als institutionelle Bildungsorte für Kinder außerhalb sozialer Notlagen eine quantitativ bedeutende Rolle spielen.

Große Differenzen im Versorgungsgrad – hier bestimmt über die Platz-Kind-Relation – ergeben sich auch jeweils innerhalb der westlichen und der östlichen Bundesländer. So wies Sachsen-Anhalt Ende 2002 einen Versorgungsgrad von 57% gegenüber 29% in Sachsen auf. In den westlichen Bundesländern betrug in den Stadtstaaten Hamburg und Bremen die Platz-Kind-Relation 13% bzw. 10% im Krippenbereich, während sie in Bayern und Baden-Württemberg jeweils bei lediglich 2% lag. Die Großstädte weisen traditionell erheblich höhere Quoten auf als Klein- und Mittelstädte bzw. ländliche Regionen, wie auch die DJI-Kinderbetreuungsstudie 2005 zeigt.

Deutlich homogener stellt sich die Platz-Kind-Relation im Kindergartenbereich dar. Im Zuge des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz wurde 2002 in den westlichen Flächenländern eine Versorgungsquote von 91% erreicht, gegenüber noch knapp 70% im Jahr 1990. In den Stadtstaaten lag

---

Anzahl der Kinder der entsprechenden Altersgruppe aus der Bevölkerungsstatistik in Beziehung gesetzt.

die Versorgungsquote im Jahr 2002 mit 84% niedriger. Dies dürfte darauf zurückzuführen sein, dass sich ein Anteil der 5-Jährigen schon im Schulsystem befand (Vorklasse). In den östlichen Flächenländern gibt es im statistischen Durchschnitt eine Vollversorgung mit Kindergartenplätzen (vgl. Tab. 5.8).

Tab. 5.8: Entwicklung der Plätze in Tageseinrichtungen für Kinder im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt, 1990/91 bis 2002 (Deutschland, westliche und östliche Flächenländer sowie Stadtstaaten; pro 100 der 3- bis unter 6½-Jährigen in der Bevölkerung)

	1990/91	1994	1998	2002
Westliche Flächenländer	68,8	74,8	88,2	90,6
Östliche Flächenländer	97,4	96,6	113,7	105,1
Stadtstaaten	73,7	71,2	82,6	84,0

Quelle: Statistisches Bundesamt 2004d; eigene Berechnungen

Gravierende Unterschiede lassen sich allerdings bei den Angebotszeiten feststellen. In den östlichen Flächenstaaten sind 98% der Plätze Ganztagsplätze gegenüber nur 24% in den westlichen Flächenstaaten; in den Stadtstaaten liegt der Anteil bei 76% (Statistisches Bundesamt 2004d).

Die tatsächliche Nutzung des Platzangebots der institutionellen Kindertagesbetreuung im Krippen- wie im Kindergartenbereich, nachgewiesen durch Daten des *Mikrozensus*, ist neben dem Umfang des Angebots am Wohnort in eine Vielzahl von Bedingungen eingebettet, mit denen sie potenziell kovariiert. Zu nennen sind hier Alter und Geschwisterkonstellation des Kindes, Bildungs-, Familien- und Migrationsstatus der Eltern oder auch elterliche Erwerbstätigkeit, wobei viele dieser Bedingungen nicht unabhängig voneinander sind, sondern sich überlagern.

Alter der Kinder: Starke Altersdifferenzierungen der Inanspruchnahme ergeben sich im Krippenbereich. Dies gilt in Ost- und Westdeutschland gleichermaßen, wenn auch auf unterschiedlichem Niveau. In beiden Landesteilen handelt es sich bei der institutionellen Betreuung unter 3-Jähriger ganz dominant um die Betreuung 2- bis unter 3-jähriger Kinder.[191] Auffällig ist, dass die die Beteiligung der 2- bis unter 3-Jährigen an institutioneller Kinderbetreuung in Ostdeutschland ein der Kindergartenbesuchsquote ähnliches Niveau aufweist (vgl. Tab. 5.9).

Tab. 5.9: Quote der Inanspruchnahme von Plätzen in Tageseinrichtungen für Kinder nach dem Alter der Kinder (Deutschland, westliche und östliche Bundesländer; April 2002)

	Deutschland	Westliche Bundesländer einschl. Berlin West	Östliche Bundesländer einschl. Berlin Ost

191 Diese Relationen belegen auch die Daten der neuen DJI-Kinderbetreuungsstudie, DJI 2005; vgl. Abb. A-5.1 im Anhang)

Unter 3 Jahre insgesamt davon:[1]	10,2	5,9	36,8
Unter 1-Jährige	2,0	1,3	7,0
1-Jährige	8,1	4,5	32,5
2-Jährige	19,3	12,4	64,9
3-Jährige	58,6	54,6	86,2
4-Jährige	85,8	85,3	89,3
5-Jährige	92,5	92,9	89,4
6-Jährige und ältere	90,9	91,0	90,1

1 Die Untergliederung wurde mit dem Scientific-Use-File berechnet

Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus 2002; Für unter 3-Jährige in Altersjahrgängen Statistisches Bundesamt, Sientific-Use-File des Mikrozensus 2002; Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Für die Inanspruchnahme eines Kindergartenplatzes spielt das Alter der Kinder in Ostdeutschland keine Rolle. Von der Altersgruppe der 3- bis unter 4-Jährigen besuchte im Jahr 2002 mit 86% nur ein geringfügig kleinerer Anteil einen Kindergarten als bei den 5- bis unter 6-Jährigen (89%-90%). In Westdeutschland dagegen besuchte von den 3- bis unter 4-Jährigen nur gut jedes zweite Kind einen Kindergarten (55%) (vgl. Abb. A-5.2 im Anhang). Die Quote fällt damit niedriger aus als bei den 2- bis unter 3-Jährigen in Ostdeutschland. Der maximale Anteil von Kindern einer Altersgruppe, die einen Kindergarten besuchen, liegt bei 90%.

Vergleicht man unter dem Strich die verschiedenen Datengrundlagen zur Inanspruchnahme öffentlicher Kinderbetreuung in Kindertageseinrichtungen für unter 3-Jährige in Westdeutschland, dann zeigt sich zumindest im Trend eine steigende Anzahl an Plätzen (vgl. Abb. A-5.3 im Anhang). Ob sich dahinter bereits ein spürbarer Effekt der begonnenen Ausbauaktivitäten in den letzten Jahren andeutet – was aufgrund der zurückgehenden Kinderzahlen im Kindergartenalter durchaus plausibel wäre (infolge der Umwandlung von Plätzen zugunsten der unter 3-Jährigen) – oder ob dies vor allem auf die unterschiedlichen Datenquellen und Erhebungsformen zurückzuführen ist, lässt sich noch nicht abschließend klären.

Die Inanspruchnahme von Betreuungsangeboten ist von unterschiedlichen Einflussfaktoren abhängig, von denen nachfolgend einige überprüft werden sollen.

- *Geschwisterkonstellation:* Auf allen Altersstufen werden Einzelkinder häufiger und zeitlich länger institutionell betreut als Kinder mit Geschwistern. Das gilt in Ost und West in gleicher Weise (Büchel/Spieß 2002, S. 42ff.).
- *Familienform:* Die Kinder Alleinerziehender sind häufiger in die vorschulischen Einrichtungen einbezogen als Kinder aus Partnerfamilien. Diese Differenz ist bei Kindern im Krippenalter deutlicher ausgeprägt als bei Kindern im Kindergartenalter und beträgt im Bundesdurchschnitt 16% gegenüber 9% (Fuchs 2005, S. 6). In der Relation kommt zum Ausdruck, dass die knappen Plätze stark nach sozialem Bedarf vergeben werden.
- *Erwerbstätigkeit:* Kinder aus Partnerfamilien, in denen beide Eltern erwerbstätig sind, besuchen häufiger eine Einrichtung als Kinder von Eltern mit anderem Erwerbsstatus. Das gilt für Kinder im Krippen- und im Kindergartenalter in gleicher Weise. Entsprechende, noch stärker ausgeprägte

Differenzierungen, lassen sich bei Kindern alleinerziehender Eltern in Abhängigkeit von deren Erwerbsstatus feststellen (Fuchs 2005, S. 6).

- *Familieneinkommen:* Berücksichtigt man beim Haushaltsnettoeinkommen die Tatsache, dass je nach Familiensituation der Lebensunterhalt einer unterschiedlichen Anzahl von Erwachsenen und Kindern gesichert werden muss, und legt dementsprechend eine so genannte Äquivalenzskala zugrunde, die solche Unterschiede neutralisiert, dann zeigt sich, dass bei höherem Einkommen die institutionelle Betreuung steigt und insbesondere die Kinder unter 3 Jahren eher ganztägig institutionell betreut werden (Büchel/Spieß 2002, S. 45).
- *Bildungsstatus:* Bei einem höheren allgemein bildenden Abschluss der Bezugsperson (nach Definition des Mikrozensus bei Partnerfamilien: Vater, sonst der alleinerziehende Elternteil) ist die Wahrscheinlichkeit größer, dass ein Kind institutionell betreut wird. Deutliche Unterschiede in den Beteiligungsquoten liegen zwischen Kindern, deren Bezugsperson als Bildungsabschluss die mittlere Reife (oder einen höheren Abschluss) hat und Kindern, deren Bezugsperson über einen niedrigeren Bildungsabschluss verfügt (Fuchs 2005, S. 4). Bei westdeutschen Kindern, die eine Krippe oder einen Ganztagsplatz im Kindergarten besuchen, zeigt sich überdies, dass sie überdurchschnittlich häufig eine akademisch gebildete Mutter haben (Büchel/Spieß 2002, S. 43).
- *Familiale Herkunft:* Ausländische Kinder, namentlich soweit sie aus Nicht-EU-Ländern stammen, besuchen seltener eine Kindertageseinrichtung als deutsche Kinder. Im Kindergartenbereich macht die Differenz rund 10% aus (Fuchs 2005, S. 4). Vor allem in den ersten Kindergartenjahren sind Kinder mit Migrationshintergrund zudem unterrepräsentiert, ein Befund, der sich auch in anderen Studien wieder findet.

In der sozialen Wirklichkeit sind die Faktoren, in die der Besuch bzw. der Nicht-Besuch eines Kindes in einer Kindertageseinrichtung eingebunden ist, meist nicht unabhängig voneinander, sondern oftmals miteinander verwoben. So ist z.B. bei einem höheren allgemein bildenden Schulabschluss ein höheres Einkommen zu erwarten bzw. ist der Migrationsstatus (Nicht-EU-Bürger) im Regelfall mit einem niedrigen Bildungsabschluss verbunden. Bislang liegen zwei größere multivariate Analysen vor, die die eigenständige Bedeutung verschiedener „Einflussfaktoren“ für den Besuch einer Kindertageseinrichtung (bzw. die Nicht-Teilnahme an institutioneller Kindertagesbetreuung) schätzen, wobei die Untersuchung von Büchel und Spieß (2002) die SOEP-Daten des Jahres 2000 und die Untersuchung von Fuchs (2005) Daten des Mikrozensus 2000 nutzt.

Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind unter 3 Jahren eine Kindertageseinrichtung besucht, wird nach den Analysen auf der Grundlage des Mikrozensus am stärksten durch das jeweilige Bundesland als Standort (Platzangebot) sowie durch das Alter des Kindes bestimmt. Es folgen Faktoren der Erwerbstätigkeit (alleinerziehender Elternteil erwerbstätig, beide Eltern in Partnerfamilie erwerbstätig, Umfang der Erwerbstätigkeit). Ein eigenständiger Beitrag, wenngleich im Betrag gering, ist auch beim Bildungsstatus der Bezugspersonen zu vermuten. Kein eigenständiger Effekt findet sich bei Kontrolle der übrigen Faktoren für den Migrationsstatus und das Haushaltseinkommen.

Die Regressionsanalysen der Kinderbetreuungsstudie bestätigen den Einfluss der Erwerbstätigkeit der Mutter, während ein Effekt ihres Bildungsabschlusses nicht nachgewiesen werden konnte. Hingegen

lässt sich feststellen, dass nicht nur das Haushaltseinkommen, sondern, wie gezeigt, auch das Äquivalenzeinkommen für den Krippenbesuch eine Rolle spielt: Geringes Einkommen macht eine institutionelle Betreuung weniger wahrscheinlich. Auch in der Kinderbetreuungsstudie hat der Migrationshintergrund diesbezüglich keinen Einfluss auf die Betreuungssituation.

Als bislang unberücksichtigter Effekt kommt in der Kinderbetreuungsstudie der Grad der Urbanität hinzu: Je großstädtischer die Wohngegend ist, desto eher wird auf eine institutionelle Betreuung zurückgegriffen (Platzangebot). Ein weiterer signifikanter Effekt geht von dem Umstand aus, dass in Regionen mit einer eher prekären sozialen und wirtschaftlichen Lage die Wahrscheinlichkeit einer Betreuung in einer Institution wächst.

Beim Kindergartenbesuch, der inzwischen als Normalfall in der Bildungs- und Betreuungsbiografie für Kinder im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt angesehen werden kann, stellt sich die Frage, welche Faktoren die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass ein Kind keinen Kindergarten besucht. Ein starker Effekt in der multivariaten Analyse geht auch hier vom Alter des Kindes aus (je jünger, desto eher Nicht-Kindergartenkind); ebenfalls spielt das jeweilige Bundesland als Standort eine gewisse Rolle (östliche Bundesländer: geringere Wahrscheinlichkeit, Nicht-Kindergartenkind zu sein). Des Weiteren sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind keinen Kindergarten besucht, wenn die Eltern erwerbstätig sind und die Wochenarbeitszeit eher hoch ist, ferner wenn das Kind mit einem alleinerziehenden Elternteil lebt. Ein vergleichsweise hoher Stellenwert für den Nicht-Besuch im Kindergarten kommt einem niedrigen Schulabschluss der Bezugsperson zu. Anders als bei den unter 3 Jahre alten Kindern spielt der Migrationsstatus insofern eine eigenständige Rolle, als die Kinder von Ausländern aus Nicht-EU-Staaten seltener einen Kindergarten besuchen. Wie bei den Kindern unter 3 Jahren zeigt sich auch hier kein Effekt des absoluten Haushaltseinkommens auf den Kindergartenbesuch. Ein solcher Effekt dürfte jedoch zu erwarten sein, wenn man anstelle des absoluten Haushaltseinkommens eine für die Anzahl der im Haushalt lebenden Personen korrigierte Einkommensäquivalenzskala anlegte (Büchel/Spieß 2002).[192] Die multivariate Analyse für den Nicht-Besuch des Kindergartens von Kindern dieser Altersgruppe erklärt die Tatsache allerdings nur schwach (rund 12% erklärte Varianz); es muss also mit zahlreichen anderen Einflussfaktoren gerechnet werden, die den Nicht-Besuch im Kindergarten wahrscheinlich machen. Angesichts der Bedeutung des Kindergartens für die weitere Bildungsbiografie bedarf es hier zusätzlicher Forschungsanstrengungen zur Erhellung der Gründe für den Nicht-Kindergartenbesuch.

Auch die *DJI-Kinderbetreuungsstudie* bestätigt, dass der Ost-West Effekt bei dem Besuch oder Nicht-Besuch eines Kindergartens die größte Rolle spielt. Die Erwerbstätigkeit und die Bildung sind in den Analysen hingegen nur dann bedeutsam, wenn der Migrationshintergrund als eigenständiger Effekt nicht mit einbezogen wird. Der Nicht-Besuch eines Kindergartens hängt also vor allem mit dem Migrationsstatus, dem Ost-West-Effekt sowie dem Alter des Kindes zusammen. Je älter ein Kind ist, desto wahrscheinlicher geht es in den Kindergarten. Gleichfalls bedeutsam ist die Anzahl der Kinder

192 Den vorläufigen Auswertungen der DJI-Kinderbetreuungsstudie, DJI 2005 ist ein deutlich positiver Zusammenhang zwischen der Höhe des Äquivalenzeinkommens (vgl. Glossar) sowie der Wahrscheinlichkeit des Besuchs einer Kindertageseinrichtung zu entnehmen.

im Haushalt, da mit steigender Kinderzahl der Besuch des Kindergartens weniger wahrscheinlich ist. Deutlich wird durch die Kinderbetreuungsstudie, dass in stark verdichteten Räumen (Großstädten) die Wahrscheinlichkeit steigt, dass ein Kind den Kindergarten besucht.

Zusammenfassung: Die Chancen des Zugangs von Kindern im Vorschulalter zu institutioneller Bildung, Betreuung und Erziehung sind in Deutschland sehr unterschiedlich. Dies gilt insbesondere für die Kinder unter 3 Jahren, bei denen in den östlichen Bundesländern, und mit gewissem Abstand auch in den Stadtstaaten eine um ein Vielfaches höhere Platzchance besteht. Ähnliches gilt aber auch noch für die jüngeren Kinder im Kindergartenalter. Im Langzeitvergleich der letzten zwölf Jahre haben sich hierbei kaum Veränderungen ergeben. Von regionalen Gegebenheiten sowie dem Alter der Kinder abgesehen, sind es zum einen Faktoren der Familiensituation (Erwerbssituation, Status als alleinerziehender Elternteil), die die Einbeziehung eines Kindes in eine Kindertageseinrichtung beeinflussen, zum anderen der Bildungsstatus der Eltern. Sowohl bei höherem Bildungsstatus der Eltern von Kindern im Kindergartenalter als auch schon bei den unter 3-jährigen Kindern wächst die Wahrscheinlichkeit der Beteiligung an einer institutionellen Bildung, Betreuung und Erziehung. Bei den Kindern im Kindergartenalter wirkt sich zusätzlich der Migrationsstatus (Nicht-EU-Ausländer) auf den Kindergartenbesuch aus. Die Tatsache, dass durch die vorliegenden Analysen die Nicht-Teilnahme an der Kindergartenerziehung nur unzureichend geklärt werden kann, wobei es sich auch bei den älteren Kindergarten-Jahrgängen immerhin um rund 10% der Kinder handelt, bedarf zukünftig differenzierter Forschungsanstrengungen sowie entsprechender Anstrengungen in der Praxis, damit gerade dieser als sozial benachteiligt erkennbaren Gruppe von Kindern möglichst frühe und umfassende Förderung zukommen kann.

5.3.3.3 Zukünftiger Bedarf an Plätzen

Schätzungen für den zukünftigen Bedarf an Plätzen können sehr unterschiedlich ausfallen, je nachdem, ob von einem politisch definierten Bedarf ausgegangen wird oder die Nachfrage von Eltern zum Ausgangspunkt genommen wird. Darüber hinaus dürfte das jeweils aktuelle Nachfrageverhalten von Eltern selbst davon abhängen, welche Angebote tatsächlich zur Verfügung stehen (Spieß/Wrohlich 2005).[193] Von daher sind Prognosen über einen erforderlichen Platzausbau in ihrer Generalisierungsfähigkeit begrenzt, und an die jeweils angenommenen Rahmenbedingungen gebunden.

Die aktuellen Rahmenbedingungen sind ganz überwiegend politisch bedingt und in Westdeutschland traditionell durch Angebotsknappheit gekennzeichnet. Diese Knappheit wurde im Kindergartenbereich erst durch den Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz weitgehend aufgehoben; bei den unter 3-Jährigen wird die angestrebte Versorgungsquote von 20% zur Lockerung beitragen. Die Wirksamkeit solcher Rahmenbedingungen ist in Deutschland mit seinen zwei unterschiedlich gewachsenen Früherziehungssystemen offensichtlich. So muss z.B. die Tatsache, dass die Quote der Kindergartenbeteiligung bei den 3-Jährigen in den westdeutschen Flächenstaaten bei lediglich gut

193 Zu den vielfältigen Einflussfaktoren für das Nachfrageverhalten von Eltern vgl. die DJI-Kinderbetreuungsstudie, DJI 2005.

50%, in den ostdeutschen dagegen bei über 80% liegt, als eine Funktion solcher Rahmenbedingungen wie auch gewachsener Verhaltensmuster betrachtet werden. Gleiches gilt für die Gegebenheit, dass die institutionell betreuten Kinder unter 3 Jahren in Westdeutschland deutlich häufiger ganztags betreut werden als in Ostdeutschland mit seinem um ein Vielfaches größeren Platzangebot. Letzteres lässt die institutionelle Betreuung kleiner Kinder auch außerhalb ganz eng gefasster Lebenslagen der Eltern zu (z.B. Vollerwerbstätigkeit beider Eltern, Status als alleinerziehender Elternteil). Die Abschätzung des Bedarfs sowie eine Prognose zu erforderlichen Plätzen hängen des Weiteren von der demografischen Entwicklung (aktuell: sinkende Kinderzahlen) und der Frage ab, ob die bisherigen Systemgrenzen sich verändern (beispielsweise Absenkung des Schuleintrittsalters).[194]

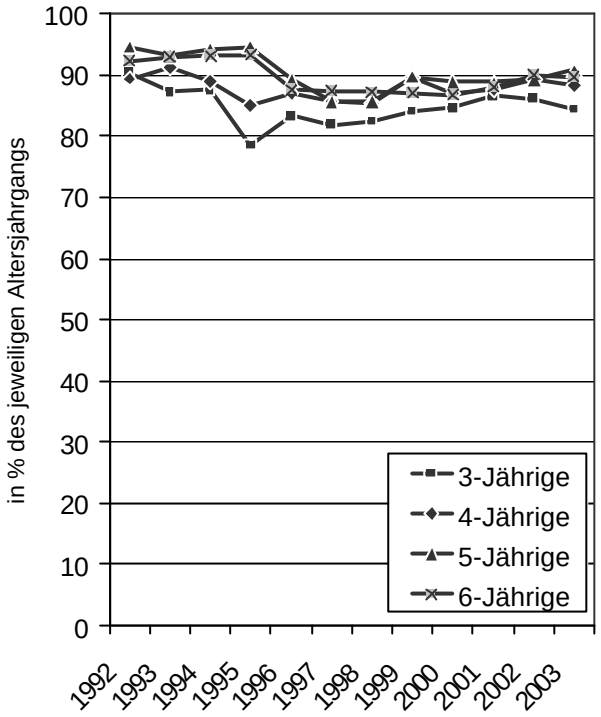
(a) Einrichtungsplätze für Kinder im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt

Zum Bedarf an Plätzen für Kinder im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt im Jahr 2010 wird von folgenden Annahmen ausgegangen:

– Mit dem Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz bei freier Elternentscheidung hat der Gesetzgeber den Eltern die Option der Inanspruchnahme überlassen. Unter den Bedingungen in Ostdeutschland, wo schon lange ein hinreichendes Angebot vorhanden ist (vgl. Abb. 5.5), zeigt sich, dass diese Möglichkeit nahezu unabhängig vom Alter der Kinder wahrgenommen wird, während in Westdeutschland erst jedes zweite 3- bis unter 4-jährige Kind einen Kindergarten besucht. Die Zeitreihe (vgl. Abb. 5.6) verdeutlicht, dass bei zunehmendem Platzangebot dieses zuerst für die älteren Kinder genutzt wird. Eine Extrapolation des gegenwärtigen Trends lässt erwarten, dass in den kommenden Jahren auch in den westlichen Flächenländern zunehmend mehr 3- bis unter 4-Jährige an der Kindergartenerziehung teilnehmen werden. Unterstützt werden dürfte die Tendenz durch die zu beobachtende Propagierung früher Bildung in unserer Gesellschaft. Vor diesem Hintergrund erscheint daher die Annahme plausibel, dass sich die Kindergartenbeteiligungsquote der 3- bis unter 4-Jährigen im Jahr 2010 weiterhin jener der Vier- bis Fünfjährigen annähert und bei etwa 75% liegen wird. Das ist insbesondere dann zu erwarten, wenn die gegenwärtig häufig praktizierten Stichtagsregelungen für die 3- bis unter 4-Jährigen entfallen, deren faktische Konsequenz darin besteht, dass der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz erst weit nach der Vollendung des 3. Lebensjahres eingelöst werden kann. Dieser Anstieg der Beteiligung bei den 3- bis unter 4-Jährigen dürfte auch dadurch beflügelt werden, dass in Zukunft ein entsprechend hoher Anteil institutionell betreuter Kinder unter 3 Jahren in das Kindergartensystem übernommen werden muss.

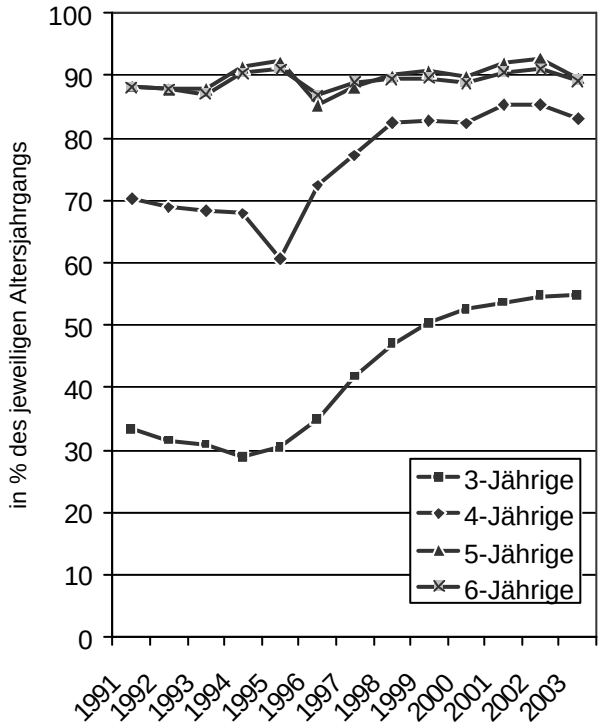
Abb. 5.5: Kinder in Tageseinrichtungen nach Altersjahrgängen (östliche Bundesländer einschließlich Berlin-Ost; 1991-2003; in %)

194 Die folgenden Berechnungen wurden von der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik durchgeführt.



Quelle: Statistisches Bundesamt, Bevölkerungsfortschreibung. Fachserie 1 Reihe 1., Stuttgart, verschiedene Jahrgänge (Auswertungen des Mikrozensus); Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Abb. 5.6: Kinder in Tageseinrichtungen nach Altersjahrgängen (westliche Bundesländer einschließlich Berlin-West; 1991-2003; in %)



Quelle: Statistisches Bundesamt, Bevölkerungsfortschreibung. Fachserie 1 Reihe 1.3,Stuttgart, verschiedene Jahrgänge (Auswertungen des Mikrozensus); Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

- Im Jahr 2010 wird in Westdeutschland nach der Bevölkerungsvorausberechnung der statistischen Ämter der Länder und des Bundes (Basis: 31.12. 2001) die Anzahl der Kinder im Kindergartenalter um 15% niedriger ausfallen als im Jahr 2002. Dadurch werden unter sonst gleichen Bedingungen Kindergartenplätze in Westdeutschland frei.
- Mit der Erweiterung des vorschulischen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssystems „nach unten" bietet sich eine Absenkung des gegenwärtigen, auch im internationalen Vergleich hohen Schuleintrittsalters von durchschnittlich mehr als 6½ Jahren um 6 Monate auf 6 Jahre an. Die Bundesländer Bayern und Berlin haben mit einer Absenkung des Schuleintrittsalters bereits zum Schuljahr 2005/06 begonnen (www.senbjs.berlin.de; www.km.bayern. de). Bei einer Absenkung des Schuleintrittsalters um ein halbes Jahr werden für 50% eines Kindergartenjahrgangs Plätze frei.
- Anders stellen sich die Gegebenheiten dar, wenn man die Art der Kindergartenplätze betrachtet und hier insbesondere die Ganztagsplätze. Geht man von denselben Bedarfskriterien für einen Ganztagsplatz im Kindergarten aus, wie sie der Gesetzgeber im TAG für die unter Dreijährigen formuliert hat (beide Eltern gehen einer Erwerbstätigkeit nach, nehmen an einer beruflichen Bildungsmaßnahme teil, befinden sich in der Schul- oder der Hochschulausbildung, nehmen an Maßnahmen zur Eingliederung in das Arbeitsleben teil oder können eine dem Wohl des Kindes entsprechende Förderung nicht gewährleisten), dann müssten gegenwärtig gut 50% der Kindergartenplätze in den westlichen Bundesländern anstelle der tatsächlichen 24% als Ganztagsplätze ausgewiesen sein. Das verweist auf die Notwendigkeit der Umwandlung einer großen Anzahl von Halbtagsplätzen in Ganztagsplätze in der Altersgruppe der 3- bis unter 6-Jährigen.
- In Ostdeutschland dürfte bei einer leichten Zunahme der Stärke der Kindergartenjahrgänge 2010 um 4% gegenüber 2002 und einer Absenkung des Schuleintrittsalters nicht mit größeren Veränderungen beim Platzbedarf zu rechnen sein. Auch ergibt sich keine Notwendigkeit der Erweiterung von Halbtags- auf Ganztagsplätze, da Ganztagsplätze hier der Regelfall sind.

Vor diesem Hintergrund beziehen sich die nachfolgend wiedergegebenen Bedarfsschätzungen für Kindergartenplätze ausschließlich auf Westdeutschland (vgl. Tab. 5.10).

Tab. 5.10: Schätzung des Bedarfs an Kindergartenplätzen im Jahr 2010 in Westdeutschland

Platzart	Veränderung in Anzahl
Frei werdende Kindergartenplätze aufgrund geringerer Jahrgangsstärken	- 340.000
Frei werdende Kindergartenplätze aufgrund einer Absenkung des Schuleintrittsalters um sechs Monate	- 310.000
Zusätzl. Kindergartenplatzbedarf aufgrund einer Anhebung der Beteiligungsquote der 3- bis unter 4-Jährigen auf 75%	+ 80.000
Rechnerischer zusätzlicher Platzbedarf zur Umwandlung von 250.000 Halbtagsplätzen in 250.000 Ganztagsplätze[1]	+ 140.000

1 Einem Ganztagsplatz entsprechen die Ressourcen von 1,5 Halbtagsplätzen.

Quelle: Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik, Berechnungen im Auftrag des Zwölften Kinder- und Jugendberichtes, Dortmund 2005

Die Anzahl der – bei sonst gleich bleibenden Bedingungen – frei werdenden Kindergartenplätze (650.000) übersteigt deutlich die Anzahl der zusätzlich benötigten Plätze für die 3- bis unter 4-Jährigen (80.000) und der rechnerisch notwendigen Plätze (140.000), die für eine Umwandlung von 250.000 Halbtagsplätzen in Ganztagsplätze benötigt werden, wenn eine 50%-Quote erreicht werden soll. Das heißt: Nach dieser Modellrechnung steht ein ausreichendes Potenzial zur Verfügung, um zusätzlich 250.000 Ganztagsplätze durch Umwandlung von Halbtagsplätzen zu schaffen und 80.000 3- bis 4-jährige Kinder mit einem Kindergartenplatz zu versorgen. Es verbleiben 430.000 Kindergartenplätze, die als Umwandlungspotential für den Ausbau des Platzangebots für die unter 3-Jährigen genutzt werden können.

(b) Plätze in Tageseinrichtungen für Kinder unter 3 Jahren

Es ist damit zu rechnen, dass der Bedarf an Plätzen für unter 3-Jährige aufgrund der Entwicklung der Erwerbstätigkeit der Eltern, insbesondere von jungen Müttern, bis zum Jahr 2010 auf rund 20% steigen wird; dafür würden insgesamt etwa 260.000 neue Plätze benötigt. Die damit gegebene Versorgungsquote ist allerdings eine politisch gesetzte Größe, sie spiegelt nicht zwingend das wider, was die Eltern als Bedarf wahrnehmen.

Vor diesem Hintergrund ist die spezielle Situation im Land Sachsen-Anhalt, wo der Rechtsanspruch auf einen Kindertageseinrichtungsplatz von Geburt an besteht, von besonderem Interesse. Dort können Eltern – ohne politisch gesetzte Deckelung – selbst entscheiden, was ihr Bedarf ist. Es zeigt sich, dass auch bei einem rechtlich gesicherten Platz nur von einem geringen Teil (etwa 5%) der Kinder im Säuglingsalter (unter einem Jahr) ein Platz in Anspruch genommen wird. Bei den 1- bis unter 2-Jährigen beläuft sich die Quote auf 47%, und mit 80% bei den 2- bis unter 3-Jährigen erreicht sie annähernd das Niveau der Kindergartenversorgungsquote in den westlichen Bundesländern. Nimmt man die nicht durch Platzeinschränkungen verzerrte Situation des Landes Sachsen-Anhalt zum Ausgangspunkt, dann ist die tatsächliche elterliche Nachfrage nach Plätzen für Kinder im Krippenalter ganz überwiegend eine Nachfrage für 2- bis unter 3-Jährige, zum großen Teil auch eine Nachfrage für 1- bis unter 2-Jährige, kaum jedoch eine Nachfrage für Kinder unter 1 Jahr.

Sicherlich wird man aufgrund gewachsener Traditionen des gegebenen Nachfrageverhaltens von Eltern mit Kindern unter 3 Jahren in Sachsen-Anhalt nicht umstandslos auf jenes von Eltern in den westlichen Bundesländern schließen können. Aufgrund anderer Traditionen in Westdeutschland dürfte – auch bei einem Rechtsanspruch bei den unter 3-Jährigen – das tatsächliche Nachfrageverhalten der Eltern niedriger ausfallen. Mittel- bis langfristig jedoch ist bei Wegfall erzwungener Begrenzungen mit einer Annäherung an die sachsen-anhaltinischen Gegebenheiten zu rechnen. Nimmt man das bei den Eltern in Sachsen-Anhalt unter den Bedingungen des Rechtsanspruchs beobachtbare Nachfrageverhalten als Bezugspunkt, so müssten in den westlichen Bundesländern 620.000 neue Plätze für unter 3-jährige Kinder geschaffen werden, also 360.000 mehr als im TAG vorgesehen, zuzüglich 25.000 Plätze in den östlichen Bundesländern.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Veränderungen beim prognostizierten Platzbedarf im

Wesentlichen die westlichen Bundesländer betreffen (Spieß/Wrohlich 2005). Dem ausgeprägten Bedarf an Plätzen für unter 3 Jahre alte Kinder steht ein deutlich verringerter Bedarf an Kindergartenplätzen gegenüber, der sich aufgrund schrumpfender Jahrgangsstärken sowie im Zusammenhang mit einer leichten Absenkung des Schuleintrittsalters ergibt. Die erforderlichen Veränderungen im System betreffen, im Ganzen betrachtet, weniger die Anzahl der Plätze als erforderliche Veränderungen bei den Platzarten. Die verschiedenen Platzarten sind allerdings mit sehr unterschiedlichen Kosten verbunden (vgl. Abschnitt 5.2.3.5).

Zusammenfassung: Schätzungen über den zukünftigen Bedarf an Plätzen hängen davon ab, welche Rahmenbedingungen zugrunde gelegt werden, insbesondere auch davon, ob eine „Bedarfsfeststellung" nach politisch gesetzten Kriterien vorgenommen wird oder ob man von der Annahme ausgeht, dass sich der tatsächliche Bedarf in einem politisch nicht gedeckelten Nachfrageverhalten von Eltern artikuliert. Zu den im voran stehenden Abschnitt vorgenommenen möglichen Entwicklungsszenarien wurden die Daten der koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung der statistischen Ämter der Länder und des Bundes (Basis: 31.12.2001) herangezogen (2010 in Westdeutschland 15% weniger Kinder als 2002) und angenommen, dass bei einer Absenkung des durchschnittlichen Schuleintrittsalters von gegenwärtig gut 6½ Jahren auf 6 Jahre ein halber Altersjahrgang weniger Plätze im Kindergartensystem in Anspruch nimmt. In diesem Rahmen wurde der (veränderte) Platzbedarf für verschiedene Szenarien berechnet.

(1) Bei einem Anstieg der Kindergartenbeteiligungsquote bei den 3-jährigen Kindern von derzeit rund 50% auf 75% werden in Westdeutschland zusätzlich 80.000 Kindergartenplätze benötigt. Gleichzeitig werden aufgrund sinkender Kinderzahlen sowie einer Absenkung des Schuleintrittsalters in Westdeutschland bis zum Jahr 2010 etwa 650.000 Kindergartenplätze frei; diese können zum großen Teil – abgesehen von 80.000 zusätzlich benötigten Plätzen für die 3- bis unter 4-Jährigen sowie den rechnerischen Bedarf zur Schaffung weiterer Ganztagsplätze – zum Ausbau des Angebots für unter 3-jährige Kinder genutzt werden. In Ostdeutschland würden aufgrund der erwarteten Absenkung des Schuleintrittsalters ca. 47.000 Kindergartenplätze nicht mehr benötigt, während die Anzahl der Kinder aber noch leicht stiege, so dass per Saldo ca. 36.000 Kindergartenplätze bis zum Jahre 2010 frei würden.

(2) In Westdeutschland sind gegenwärtig nur 24% aller Kindergartenplätze Ganztagsplätze. Bei einer angenommenen Quote von 50% Ganztagsplätzen müssten bis zum Jahr 2010 insgesamt 250.000 bestehende Kindergartenplätze in Ganztagsplätze umgewandelt werden, was einem rechnerischen Bedarf von 140.000 benötigten Ganztagsplätzen entspricht. In Ostdeutschland ergibt sich kein zusätzlicher Bedarf an Ganztagsplätzen.

(3) Im Hinblick auf das politisch gesetzte Ziel, bis zum Jahr 2010 für rund 20% der unter 3-Jährigen Plätze zu schaffen, müssten ungefähr 260.000 neue Plätze (182.000 in Tageseinrichtungen und 78.000 in Tagespflege) für Kinder dieser Altersgruppe in Westdeutschland geschaffen werden. In Ostdeutschland besteht kein zusätzlicher Platzbedarf.

(4) Bei einer Aufhebung politisch gesetzter Deckelung und einer Bedarfsdeckung, die sich an dem tatsächlichen Nachfrageverhalten von Eltern im Rahmen eines Rechtsanspruchs auch für unter 3-jährige Kinder ergäbe, müssten – unter Zugrundelegung der in dieser Hinsicht einschlägigen Gegebenheiten in Sachsen-Anhalt – in Westdeutschland 620.000 Plätze, d.h. 360.000 Plätze mehr als im TAG vorgesehen, und in Ostdeutschland 25.000 neue Plätze für unter 3-Jährige geschaffen werden.

Die Zusammenfassung macht das Spektrum des zukünftigen Bedarfs deutlich und gibt erste Hinweise darauf, dass zumindest ein Teil des Mehrbedarfs durch den demografisch bedingten Rückgang der Kindergartenplätze gedeckt werden kann (zur Berechnung der damit verbundenen Kosten vgl. Abschnitt 5.3.3.6).

5.3.3.4 Qualitative Anforderungen an die institutionelle Kindertagesbetreuung

Neben dem quantitativen Ausbau bilden systematische Anstrengungen zur Entwicklung, zur Sicherung sowie zur Steuerung pädagogischer Qualität bei den öffentlich verantworteten Angeboten zu Bildung, Betreuung und Erziehung im frühen Kindesalter die zweite große Herausforderung im deutschen Früherziehungssystem. Der Gesetzgeber hat diese Aufgabe anerkannt, indem er die Qualitätsfrage im TAG (§ 22a) ausdrücklich thematisierte.

Einrichtungen sollen danach durch geeignete Maßnahmen die Qualität ihrer Arbeit sicherstellen und weiterentwickeln. Dazu gehört die Erarbeitung einer pädagogischen und organisatorischen Konzeption ebenso wie der Einsatz von Instrumenten und Verfahren zur Evaluation der Arbeit sowie die systematische Dokumentation der Entwicklungs- und Lernprozesse der Kinder. Die pädagogischen Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen sind dazu angehalten, mit den Erziehungsberechtigten der Kinder, den Tagesmüttern, anderen kinder- und familienbezogenen Institutionen sowie Initiativen im Gemeinwesen, insbesondere solchen der Familienbildung und Familienberatung, wie auch den Grundschulen zusammenzuarbeiten, um die Kontinuität des Erziehungsprozesses zu sichern. Die Erziehungsberechtigten sollen an Entscheidungen und wesentlichen Angelegenheiten der Bildung, der Betreuung und der Erziehung beteiligt werden.

(a) Konzeptualisierung pädagogischer Qualität

Die grundlegenden Qualitätsbereiche von Kinderbetreuungsangeboten können in einem gemeinsamen Rahmen verortet werden (vgl. Abb. A-5.4 im Anhang).[195] In ihrem Zusammenspiel sollten sie darauf gerichtet sein, das körperliche und psychische Wohlbefinden der Kinder, ihre Entwicklung und Bildung zu fördern, sowie die Eltern in ihrer Erziehungsaufgabe und Sorge für ihre Kinder zu unterstützen. Im Einzelnen stehen die Qualitätsbereiche für die folgenden Sachverhalte:

195 Die hier vorgenommene terminologische Gleichsetzung von Prozessqualität und Output basiert auf dem Gedanken, dass der pädagogische Prozess für die Fachkraft der Output ist. Allerdings wird vielfach diese Typologie dahingehend verwendet, dass der Output als das Ergebnis von Prozessen und nicht als Prozess selbst verstanden wird. Demzufolge wäre dann beispielsweise die Schulnote im Fach Englisch der Output des Unterrichts und die spätere Kompetenz, diese Sprache konkret anzuwenden, ein möglicher Outcome. Insofern kann man diesen Begriff der Prozessqualität in einer anderen Typologie auch als Ergebnisqualität bezeichnen.

Orientierungsqualität: Es handelt sich um normative Orientierungen, Leitvorstellungen, Überzeugungen und Werte, unter denen das konkrete pädagogische Handeln (Prozessqualität) erfolgt bzw. erfolgen soll. Wichtige Komponenten der Orientierungsqualität liegen im Vorhandensein, der Art und auch der Verbindlichkeit eines Curriculums, ebenso im Vorhandensein und der Verbindlichkeit einer einrichtungsspezifischen Konzeption oder in Orientierungen, wie sie in den Qualitätskriterienkatalogen der Nationalen Qualitätsinitiative beschrieben sind (BMFSFJ 2003, S. 91 ff.).[196]

Strukturqualität: Darunter sind die räumlich-materialen und sozialen Rahmenbedingungen zu verstehen, unter denen das pädagogische Handeln (Prozessqualität) stattfindet. Ausstattung der Einrichtung, Platz innen und außen pro Kind, Gruppengrößen, Erzieher-Kind-Schlüssel, Qualifikation wie auch Vor- und Nachbereitungszeiten für das pädagogische Personal sind Merkmale der Strukturqualität.

Den Merkmalen der Struktur- und Orientierungsqualität ist gemeinsam, dass sie mehr oder weniger direkt politisch regulierbar sind und auch reguliert werden. Gemeinsam können sie als Inputfaktoren[197] betrachtet werden, die den pädagogisch Handelnden im konkreten Fall vorgegeben sind, unter denen sie die konkrete pädagogische Arbeit gestalten und damit eine bestimmte Prozessqualität realisieren.

Prozessqualität: Zu den zentralen Merkmalen der Prozessqualität gehören unter anderem die Anregungen, die die Kinder in den einzelnen Entwicklungs- und Bildungsbereichen erhalten, die Art der konkreten Interaktionen zwischen pädagogischem Personal und Kindern wie auch der Kindern untereinander, ebenso der konkrete Umgang mit den Eltern und ihre Beteiligung sowie die beobachtbaren Effekte der pädagogischen Arbeit der Einrichtung. Die Merkmale der Prozess- und Ergebnisqualität beschreiben zusammen die realisierte Pädagogik, wie sie ihren Adressaten, Kindern und Eltern, begegnet. Insoweit kann sie auf der pädagogischen Ebene auch als *Output* einer Kindertageseinrichtung bezeichnet werden.

Management- und Organisationsqualität: Der *Output* wird durch die Inputbedingungen der Orientierungs- und Strukturqualität nicht determiniert. Inwieweit die gegebenen Inputbedingungen und die Erkenntnisse aus dem Outcome für gute Prozessqualität genutzt werden, hängt wesentlich von der Management- und Organisationsqualität in der Einrichtung ab. Aus dieser Einsicht heraus haben die Trägerorganisationen der freien Jugendhilfe explizite Qualitätsmanagementsysteme (QM) entwickelt.

Kontextqualität: Die Erzeugung einer positiven Prozessqualität als wünschenswerter Output hängt nicht nur von den gegebenen Inputbedingungen und der Qualität des internen Managements ab, sondern auch von externen Bedingungen der Kontextqualität. Zu nennen sind hier z.B. Fachberatung, Fortbildung, Unterstützung durch die Trägerorganisation, aber auch sonstige Möglichkeiten externer

196 Zur Nationalen Qualitätsinitiative vgl. Glossar.
197 Zur allgemeinen Definition von Input, Output und Outcome im Rahmen systemischer Ansätze vgl. z.B. Reinermann 2000.

Unterstützung.

Bildungsergebnis/Auswirkungen bei Eltern: Von den Merkmalen in den drei (zusammen genommenen) Qualitätsbereichen Orientierungs-, Struktur- und Prozessqualität können Auswirkungen auf die Bildungs- und Entwicklungsförderung der Kinder erwartet werden, und zwar sowohl mittelfristig als auch langfristig. Ebenso können Auswirkungen auf Eltern erwartet werden (z.B. Zufriedenheit), die hier nur am Rande betrachtet werden sollen. Die Bildungs- und Entwicklungsergebnisse (in Abb. A-5.4 im Anhang als *Outcome* bezeichnet) sind dabei beim einzelnen Kind nicht deterministisch zu betrachten, insofern sich Bildung als ein durch Selbstbeteiligung charakterisierter Prozess darstellt, an dem zudem andere Instanzen, wie die Familie, maßgeblich beteiligt sind (vgl. Abschnitt 5.1). Ähnliches gilt für die Outcomes bei den Eltern. Sie sind aber über eine Wahrscheinlichkeitsfunktion mit der Qualität des jeweiligen Angebots verbunden, in das ein Kind einbezogen ist.

Die auf Kindertageseinrichtungen wie auch die Tagespflege bezogene Qualitätsdiskussion bei Fachwissenschaft, Fachpolitik und Praxis in Deutschland hat die Vielfalt der Komponenten pädagogischer Qualität wie auch ihre Verwobenheit bislang zu wenig im Zusammenhang gesehen, sondern ihr Augenmerk vorwiegend nur auf einzelne Qualitätsmerkmale gerichtet. Dies gilt auch für die aktuelle Diskussion, in der mit einer verbesserten Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern sowie pädagogischen Rahmenplänen schwerpunktmäßig jeweils ein Merkmal der Struktur- und Orientierungsqualität thematisiert wird; andere Merkmale, wie vor allem der Prozessqualität, werden hingegen kaum ins Blickfeld gerückt. Auch Outcomes bei Kindern wurden in der Vergangenheit nur ansatzweise thematisiert. Sie sind erst in den letzten Jahren, besonders im Zusammenhang mit aufrüttelnden Ergebnissen von Schuleingangs- und Sprachstandsmessungen in das Bewusstsein getreten. Vor diesem Hintergrund muss auch bei einer eingeschränkten Betrachtung der verschiedenen Qualitätsmerkmale sowie ihres Zusammenhangs mit Bildungs- und Entwicklungsoutcomes bei Kindern vorwiegend auf ausländische Untersuchungen zurückgegriffen werden.

(b) Bildungsergebnisse bei Kindergartenkindern

In einem Überblick über die neuere Forschungsliteratur, die mit dem EPPE-Projekt in Großbritannien (Sammons u.a. 2003, 2002), der European Child Care and Education Study in Deutschland, Österreich, Portugal und Spanien (ECCE-Study Group 1999, 1997) und der NICHD-Study (NICHD Early Child Case Research Network 2003a-d, 2002a, b, 2001a, b, 2000a, b,1999, 1998, 1997) jeweils zwei aktuelle europäische und amerikanische Großprojekte in den Vordergrund rückt, kommt Roßbach (Expertise) zu dem Schluss, dass sich pädagogische Qualität im Kindergarten nachhaltig auf die Entwicklung der Kinder sowohl im sprachlich-kognitiven als auch im sozialen Bereich auswirkt (z.B. soziale Kompetenz, Peerbeziehungen, Selbstständigkeit).

Vorliegende Forschungsbefunde sprechen zudem dafür, dass sich eine höhere Gesamtdauer des Besuchs einer Kindertageseinrichtung in der frühkindlichen Bildungsbiografie sowie ein früherer Beginn – mit dem 2. Lebensjahr – als förderlich für die sprachlich-kognitive Entwicklung erweisen. Die Tatsache, dass es sich um eine Halbtags- oder eine Ganztagsförderung handelt, ist dabei nach den

vorliegenden Erkenntnissen ohne Belang. Die Beziehungen zwischen Qualität und Bildungsoutcomes gelten sowohl für die Prozessqualität, erfasst über Beobachtungen des pädagogischen Geschehens in den Einrichtungen nach standardisierten Verfahren[198], als auch für Merkmale der Struktur- und Orientierungsqualität. Hier sind es besonders die Merkmale Erzieher-Kind-Schlüssel, Gruppengröße und Erzieherqualifikation, für die Zusammenhänge mit Bildungsoutcomes bei Kindern ermittelt werden.

In der deutschen Untersuchung von Tietze u.a. (Tietze 1998) zeigte sich, dass die untersuchten Merkmale der Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität zusammengenommen einen Entwicklungsunterschied von bis zu einem Jahr bei 4½ jährigen Kindern erklären, bei breiter Kontrolle der pädagogischen Qualität in den Familien der Kinder. Dies traf speziell für den Bereich der sprachlich-kognitiven Förderung und den Bereich „Bewältigung von Lebenssituationen“ zu. Die Effekte guter Qualität (Orientierungs-, Struktur- und Prozessqualität zusammengenommen) waren noch vier Jahre später, am Ende der zweiten Grundschulklasse, feststellbar. Die Kinder aus qualitativ guten Kindergärten wiesen – bei Kontrolle der häuslichen Qualität – signifikant bessere Schulleistungen, sprachliche Kompetenz und soziale Kompetenz auf als Kinder aus Kindergärten mit einer geringeren Qualität (Tietze u.a. 2005b). Gleichgerichtete Befunde ergaben sich in der Cost, Quality and Child Outcomes Study (Peisner-Feinberg u.a. 1999), in der European Child Care and Education Study (1999) wie auch in der EPPE-Studie (Sammons u.a. 2003, 2002).

Je nach Untersuchung erweist sich mehr das eine oder andere Qualitätsmerkmal als der stärkere Faktor für Bildungseffekte. Vor diesem Hintergrund wird vorgeschlagen, Sets von Qualitätsbedingungen in die Analysen einzubeziehen. Damit wird eine bekannte Forschungseinsicht im Bereich der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung, aus den 80er-Jahren des letzten Jahrhunderts wieder aufgenommen: Good things tend to go together (Phillips/Howes 1987). Zugleich ergibt sich aus solchen Forschungseinsichten eine ernüchternde Konsequenz für eine verbesserte Bildungsförderung im Früherziehungssystem: Über ein oder zwei „Stellschrauben“ das Früherziehungssystem grundlegend qualitativ zu verbessern, erscheint wenig aussichtsreich. Verbesserungen müssen, wenn sie bessere Bildungsergebnisse bei Kindern bewirken sollen, an vielen Punkten simultan ansetzen.

(c) Bildungsergebnisse bei Kindern unter 3 Jahren

Nach den vorliegenden Forschungsübersichten können die bei Kindern im Kindergartenalter ermittelten Befunde nicht bruchlos auf die Situation jüngerer, unter 3 Jahre alter Kinder übertragen werden, sondern bedürfen der Differenzierung (Expertise Roßbach).

Frühe Bindung: Eine vertrauensvolle und stabile zwischenmenschliche Beziehung ist die Voraussetzung für eine weltzugewandte Entwicklung besonders des kleinen Kindes. Ergebnisse aus Untersuchungen der 1990er-Jahre bis heute bestätigen, im Gegensatz zu Befunden aus früheren Untersuchungen der 1980er-Jahre, dass die sichere Mutter-Kind-Bindung durch eine frühe

198 Zur Messung der Prozessqualität werden häufig die Instrumente der ECERS-Familie herangezogen (Harms u.a 2004, 2002, 1995, 1989). Sie liegen auch als deutsche Adaptionen vor (Tietze u.a. 2005a, b, c, e).

Fremdbetreuung nicht beeinträchtigt wird. In der gegenwärtig breitesten Untersuchung zu diesem Aspekt, der NICHD-Studie[199], finden sich keine Hinweise, dass ein früher Beginn der Fremdbetreuung oder auch ein zeitlich großer Umfang die Mutter-Kind-Bindung beeinträchtigen (NICHD Early Child Case Research Network 2001a, 1997; Lamb 1998). Als bedeutsam für die Mutter-Kind-Bindung erwies sich jedoch die Feinfühligkeit und psychische Verfassung der Mutter. Bei wenig feinfühligen Müttern, bei niedriger Qualität, einem hohen Zeitumfang und geringer Stabilität der Fremdbetreuung treten häufiger unsichere Bindungen auf. Eine gute Qualität der nicht-mütterlichen Betreuung bei weniger feinfühligen Müttern kann eine kompensatorische Funktion erfüllen.

Die Tatsache, dass tendenziell negative Ergebnisse früher und umfangreicher Fremdbetreuung aus den 80er-Jahren des letzten Jahrhunderts in späteren Untersuchungen nicht mehr repliziert werden konnten, verweist auf die Einflüsse epochaler Kontextbedingungen verschiedener Art (z.B. Veränderung in Ausbildung, Sozialschicht, Einkommen, Motive für Erwerbstätigkeit von Müttern, Sensibilisierung für Feinfühligkeit bei Müttern und Betreuungspersonen; Expertise Roßbach) und damit auf die Frage der jeweiligen „Kultur des Aufwachsens“ (Krappmann 1996).

Soziale Förderung: Die Auswirkungen früher Fremdbetreuung (speziell auch unter einem Jahr) auf die kindliche Sozialentwicklung (als Aneignung der sozialen Welt) sind nach vorliegenden Forschungsbefunden stärker durch den zeitlichen Beginn und den zeitlichen Umfang gekennzeichnet als durch spezielle Qualitätsaspekte. Sehr früh und zeitlich umfangreich fremdbetreute Kinder tendierten in der NICHD-Studie im Alter von 24 Monaten etwas stärker zu Verhaltensproblemen. Die Werte lagen allerdings nicht in einem kritischen Bereich und traten auch zu späteren Messzeitpunkten nicht konsistent in Erscheinung. Bei guter pädagogischer Prozessqualität zeigten die Kinder weniger Problemverhalten und ein günstigeres Sozialverhalten auch während der späteren Vorschulzeit (Expertise Roßbach). Für alle Förderbereiche (auch den kognitiven Bereich) gilt, dass sich kleine Gruppen, ein günstiger Erzieher-Kind-Schlüssel und ein gut qualifiziertes Personal positiv auswirken.

Insgesamt erscheinen die Befunde zu Verhaltensproblemen und zur Sozialentwicklung sehr system- und kontextabhängig (ebd.). Die Situation verweist auf die dringende Notwendigkeit eigener, hinreichend breit angelegter Untersuchungen in Deutschland.

Sprachlich-kognitive Förderung: Während die Ergebnisse zur frühen extra-familialen Betreuung von Kindern kein völlig konsistentes Bild im Hinblick auf das Sozialverhalten und potentielle Verhaltensprobleme vermitteln, fügen sich die in der Forschung dokumentierten *Auswirkungen im sprachlich-kognitiven Bereich* zu einem kohärenten Muster zusammen. Nahezu alle einschlägigen Untersuchungen dokumentieren bei einem breiten Kranz unterschiedlicher Maße der kognitiven Förderung, dass eine höhere Qualität – kurzfristig wie längerfristig – mit günstigeren Werten im sprachlich-kognitiven Bereich einhergeht. Dieses Ergebnis gilt für die Betreuung in Kindertageseinrichtungen wie auch in der Tagespflege und unabhängig von der sozialen Herkunft der Kinder (ebd.).

199 Zur NICHD-Studie vgl. Glossar.

Aus verschiedenen Untersuchungen lässt sich der Schluss ziehen, dass neben der Qualität der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung auch ein früher Beginn sich positiv auf die kognitive Förderung auswirkt (ebd.). Früher Beginn, Umfang und Qualität sind dabei besonders bei benachteiligten Kindern auch die entscheidenden Faktoren für die andauernden positiven Effekte im kognitiven Bereich, die verbesserte Schulleistung und die günstigere Bildungsbiografie, wie sie in verschiedenen US-amerikanischen Studien dokumentiert sind (Barnett 1998).

Gesundheit (Exkurs): Die Datenlage zu früher Fremdbetreuung ist auch für den gesundheitlichen Bereich bei kleinen Kindern in Deutschland unbefriedigend. Hierzu trägt u.a. die bis zum heutigen Tag gegebene gesellschaftliche Vernachlässigung institutioneller Betreuung bei unter 3 Jahre alten Kindern in Westdeutschland bei, aber auch die Tatsache, dass führende Vertreter westdeutscher Sozialpädiatrie durch ihre Ablehnung einer frühen nicht-mütterlichen Betreuung in der Weise wirkten, dass sich eine differenzierte Forschung nicht entwickelte. Anders als z.B. in den USA gibt es auch keine Stellungnahmen und Empfehlungen der pädiatrischen Fachgesellschaften zur Gestaltung der institutionellen Früherziehung unter gesundheitlichen Gesichtspunkten (Expertise Heinrich/Koletzko).

Nach den gegebenen internationalen Erkenntnissen kann von folgenden Gegebenheiten ausgegangen werden: In Kinderkrippen betreute Kinder haben ein höheres Risiko zu erkranken als Familienkinder. Dies gilt besonders im Hinblick auf Atemwegserkrankungen und Entzündungen des Ohres. Die Unterschiede zu den Familienkindern sind im 1. Lebensjahr am deutlichsten ausgeprägt, schwächen sich über die Zeit ab und sind bei den 6-Jährigen nur noch in geringem Ausmaß erkennbar. Insgesamt spricht vieles dafür, dass mit dem frühen Besuch von Krippen keine gravierenden, dauerhaften gesundheitlichen Benachteiligungen auftreten (ebd.).

Neben Atemwegserkrankungen und Ohrentzündungen sind infektionäre Durchfallerkrankungen ein Risiko, das bei Krippenkindern größer ist als bei Nur-Familienkindern. Stärker als bei Atemwegs- und Ohrerkrankungen lässt sich deren Auftreten jedoch durch entsprechende Hygienemaßnahmen reduzieren. Wichtige Faktoren für die Reduzierung von Infektionen sind hinreichend große Flächen mit entsprechend geringer Dichte (crowding) der Kinder, gute Belüftung der Räume, hinreichende Abstände zwischen Liegen bzw. Schlafmatratzen der Kinder, Trennung von Hygiene- und Aufenthaltsraum zur Vermeidung der Exposition mit Fäkalkeimen sowie konsequente Hygienemaßnahmen. Dazu liegen vielfältige Vorschläge und Empfehlungen vor (American Academy of Pediatrics 2002; Churchill & Pickering 2000). Auf verbesserte Hygiene gerichtete Maßnahmen sind daher auch Bestandteil von Verfahren zur Erfassung pädagogischer Qualität in Einrichtungen für Kinder im Krippenalter (Tietze u.a. 2005a).

Positiv dagegen wirkt sich ein früher Krippenbesuch – speziell bei Einzelkindern – auf atopische Erkrankungen, die genetisch bedingte Neigung, auf Umweltfaktoren mit allergischen Reaktionen der Haut und Schleimhäute zu reagieren, aus. In der Bitterfeld-Studie zeigten sich deutlich verminderte Erkrankungsraten an Asthma und Heuschnupfen in Abhängigkeit von einem frühen Krippeneintritt (Krämer u.a.. 1999). Dieser protektive Effekt ließ sich aber nur bei Einzelkindern nachweisen. Er wird mit dem Training des Immunsystems durch wiederholte Infektionen im intensiven Kontakt mit

anderen Kindern in der Krippengruppe, aber auch durch mikrobakterielle Stimulation des Immunsystems erklärt (Expertise Heinrich/Koletzko).

(d) Auswirkungen unterschiedlicher Betreuungsformen

Neben den Faktoren Qualität, Beginn, Umfang der frühkindlichen Betreuung hat sich die Forschung auch den Auswirkungen bestimmter *Betreuungsformen* zugewandt, insbesondere dem Vergleich der Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen gegenüber Tagespflegestellen. Nach noch unveröffentlichten Daten der Berliner Forschungsgruppe um Wolfgang Tietze findet sich eine Hierarchie in der Prozessqualität dergestalt, dass diese im Kindergartenbereich deutlich besser ausfällt als im Krippenbereich und hier wiederum besser als im Tagespflegebereich. Ein solches Ergebnis scheint insofern plausibel, als eine auf Förderung angelegte Pädagogik im Kindergartenbereich deutlich stärker und länger verankert ist als im Krippenbereich (zumindest in den westlichen Bundesländern), und diese wiederum stärker professionell fundiert ist als der Tagespflegebereich (Jurczyk u.a. 2004).

Direkt vergleichende Untersuchungen zu den Effekten verschiedener Betreuungsformen, speziell auch Kindertageseinrichtungen gegenüber Tagespflege, auf die Förderung und Entwicklung von Kindern sind eher selten. Auch ist die Bedeutung der Tagespflege für die kindliche Entwicklung insgesamt weniger untersucht als die der institutionellen Betreuung. Verschiedene Autoren (Lamb 1998; Textor 1998) gehen davon aus, dass weniger die Form der Betreuung als vielmehr deren Qualität für die kindliche Entwicklung von Bedeutung ist.

Im Hinblick auf die Mutter-Kind-Bindung gelten bei in Tagespflege betreuten Kindern dieselben Erkenntnisse wie bei der institutionellen Betreuung. Es ergeben sich keine Unterschiede, was mögliche Einflüsse auf die Mutter-Kind-Bindung anbelangt. Die vorliegenden Untersuchungsergebnisse zu den Auswirkungen der Tagespflege auf die *Sozialentwicklung* und auf das *Verhalten* erscheinen gegenwärtig zu inkonsistent, um daraus Schlussfolgerungen zugunsten der einen oder anderen Form zu ziehen. Jedenfalls gilt dies, wenn für Faktoren der Qualität, der Quantität sowie des zeitlichen Beginns kontrolliert wird (Expertise Roßbach).

Bezogen auf die *sprachlich-kognitive Förderung* der Kinder vermittelt die internationale Forschung alles in allem ein relativ klares Bild: In der speziell auf die Tagespflege bezogenen Auswertung der NICHD-Studie (Clark-Stewart u.a. 2002) ergab sich, dass Kinder, die von Tagesmüttern mit einem höheren Bildungsniveau und einer entsprechenden Ausbildung betreut wurden, höhere Werte im kognitiven und sprachlichen Bereich aufwiesen. In der schwedischen Untersuchung von Broberg, Wessels, Lamb und Hwang (1997) standen Merkmale der Strukturqualität in der Tagespflege (Index aus Gruppengröße, Betreuer-Kind-Relation, Altersmischung der betreuten Kinder) mit besseren mathematischen Fähigkeiten der Kinder im Alter von 8 Jahren in Verbindung. Insgesamt sprechen die vorliegenden empirischen Befunde dafür, dass eine gute Qualität in der Tagespflege – ähnlich wie im institutionellen Bereich – kurzfristig wie auch längerfristig mit besseren Werten in verschiedenen sprachlich-kognitiven Maßen verbunden ist.

Bei einem Vergleich der Auswirkungen unterschiedlicher Formen der nicht-elterlichen Bildung, Betreuung und Erziehung lassen sich *im 3. Lebensjahr* Vorteile der institutionellen Form gegenüber allen anderen Formen, auch der Tagespflege oder der rein elterlichen Betreuung erkennen. Eine Förderung im sprachlich-kognitiven Bereich ist zwar auch bei einer noch früheren institutionellen Förderung belegt, jedoch sprechen vorliegende Befunde dafür, dass eine vorgängige und früh einsetzende Tagespflegebetreuung ebenfalls mit einem späteren besseren sprachlich-kognitiven Entwicklungsstand verbunden ist (Expertise Roßbach).

Für die gesellschaftliche und politische Gestaltung bietet sich vor dem Hintergrund solcher Befunde eine Strategie an, bis zur Vollendung des 2. Lebensjahres der Kinder Tagespflege und institutionelle Förderung – bei entsprechender Qualität von beidem – gleichrangig vorzusehen, vom 3. Lebensjahr der Kinder an aber verstärkt auf die institutionelle Bildung, Betreuung und Erziehung zu setzen.

Angesichts der Tatsache, dass der Tagesbetreuung nach dem TAG in Zukunft eine deutlich größere Bedeutung bei der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter 3 Jahren zukommen soll, springt die unbefriedigende Forschungslage in Deutschland in diesem Bereich besonders ins Auge. Neuere, nach wissenschaftlichen Standards durchgeführte empirische Studien zur Tagespflegebetreuung sind Mangelware. Die Klage über das geringe empirische Wissen auf Grund des Mangels an deutschen Studien zur Bildungsförderung, aber auch zu Risiken bei unter 3-jährigen Kindern, gilt nicht minder für die institutionelle Kindertagesbetreuung. Für die Zukunft werden in Deutschland hinreichend breit angelegte Querschnitts- und Längsschnittstudien benötigt, um die Effekte der verschiedenen Betreuungsformen mit ihren bestimmten Qualitätsmerkmalen auf die Bildungsförderung von Kindern wie auch auf andere Outcome-Maße besser abschätzen zu können. Ebenfalls sollten gut geplante Interventionsstudien aufgelegt werden, um eine breitere Wissensbasis für die gezielte Planung qualitativ guter, bildungsfördernder pädagogischer Umwelten für die Kinder zu gewinnen.

(e) Auswirkungen von Management- und Kontextqualität

Die im Voranstehenden berichteten Befunde verdeutlichen, dass Kinder in den öffentlich verantworteten Angeboten der Bildung, Betreuung und Erziehung im Hinblick auf ihre Bildungs- und Entwicklungsförderung qualitativ sehr unterschiedlich gute Umwelten vorfinden. Dies gilt speziell im Hinblick auf die von den Kindern erfahrene Prozessqualität, den pädagogischen Umgang sowie die bildungsfördernden Anregungen, die sie erfahren. Die pädagogischen Prozesse (Output) reichen von inakzeptabel unzureichender Qualität bis zu guter und sehr guter Qualität. Die Qualitätsspanne trifft für die institutionelle Kinderbetreuung (Tietze 1998) sowie für die Tagespflege (Jurczyk u.a. 2004) gleichermaßen zu, ist jedoch für letztere als wenig geregeltes System besonders ausgeprägt.

Auch unter vergleichbaren Inputbedingungen der Struktur- und Orientierungsqualität (vgl. Abb. A-5.4 im Anhang) finden sich beachtliche Unterschiede in der Prozessqualität. Empirische Befunde dokumentieren, dass zwischen einem Viertel und der Hälfte der Varianz der Prozessqualität durch vorgelagerte Bedingungen der Struktur- und Orientierungsqualität bestimmt wird (Tietze 1998; Cryer u.a. 1999). Die Tatsache, dass damit ein erheblicher Varianzanteil der Prozessqualität *nicht* erklärt

wird, lässt auf eine hohe Bedeutung „intervenierender“ Management- und Organisationsqualität in den Kindertageseinrichtungen (wie auch bei Tagespflegepersonen) schließen, ebenso auch auf die Bedeutung von Unterstützungssystemen im Kontext (z.B. Fachberatung, Fortbildung). Beide entscheiden als Vermittlungs- und Verarbeitungsinstanz bzw. als einrichtungsexterne Unterstützungssysteme mit darüber, wie die Inputs der Orientierungs- und Strukturqualität genutzt werden.

Die Bereitstellung solcher Unterstützung (in den USA als „technical assistance“ bezeichnet; Cryer 2005) wird in Deutschland traditionell als eine wichtige Aufgabe von Trägern und Trägerorganisationen betrachtet. Zu nennen ist hier ein breites Spektrum an Fortbildungsprogrammen, wie es von allen großen Trägerorganisationen angeboten wird, ebenfalls mehr oder weniger dichte Netze von Fachberatung für Einrichtungen. Im Zuge des Ausbaus der öffentlichen Tagespflege ist auch für diesen Bereich entsprechende Fortbildung und unterstützende Fachberatung vorgesehen (Jurczyk u.a. 2004; sowie § 23 SGB VIII). Die Bedeutung solcher Unterstützungen für die Qualität pädagogischer Prozesse wird von Experten als hoch eingeschätzt. Andererseits fehlen grundlegende Daten darüber, welche Fortbildungen in welchem Umfang in Anspruch genommen werden, welche Dichte an Fachberatung im Einzelnen tatsächlich gegeben ist und welche Inhalte und Formen der Unterstützung auf diese Weise angeboten werden (Expertise Larrá). Untersuchungen der Auswirkungen solcher Unterstützungssysteme auf die Qualität pädagogischer Prozesse oder Bildungsergebnisse bei Kindern sind bislang in Deutschland ebenfalls nicht bekannt geworden.

Der hohe Stellenwert, der Management und Organisation für die Qualität in den Einrichtungen zuerkannt wird, hat in den zurückliegenden Jahren zu großen Anstrengungen besonders (wenn auch nicht nur) bei den freien Trägerorganisationen von Kindertageseinrichtungen geführt, pädagogische Qualität in ihren Einrichtungen über Qualitätsmanagement-Systeme zu entwickeln und zu sichern. Zu nennen sind hier neben der Entwicklung fachlich angemessener Steuerungsinstrumente durch Bündelung von Trägeraufgaben in neuen administrativen Strukturen (ebd.) insbesondere die Einführung von ursprünglich in der Industrie und anderen Dienstleistungsbereichen entwickelten Qualitätsmanagementverfahren. Diese orientieren sich am Konzept der DIN ISO 2000, dem European Foundation for Quality Management (EFQM) oder dem Total Quality Management-Modell (TQM). Die Verfahren halten einen Ordnungsrahmen bereit, in dem das generelle Konzept und Leitbild sowie die Handlungsrichtlinien, Schlüsselprozesse und Methoden einer Einrichtung dokumentiert und als Standards festgelegt werden bzw. damit überprüfbar gemacht werden sollen. Eingeschlossen sind auch Anforderungen, die für das Funktionieren der gesamten Organisation von Bedeutung sind, also auch Aspekte, die in den Verantwortungsbereich der Träger fallen, wie Wirtschaftlichkeit, Personalentwicklung, Ermittlung von Mitarbeiter- und Elternzufriedenheit, die konkrete Umsetzung von Qualitätsmanagement durch Qualitätszirkel, wie auch interne Audits. Die Veröffentlichung von Qualitätshandbüchern sowie die systematische Weiterbildung von Fachkräften zu Qualitätsmanagerinnen und Qualitätsmanagern sind weitere Bestandteile dieses Ansatzes (Viernickel 2005). Man kann vermuten, dass solche Stützungssysteme einen wichtigen Beitrag zur Qualität in den Einrichtungen leisten.

Empirische Evaluationen, die anzeigen ob, und, wenn ja, inwieweit hierdurch eine bessere Prozessqualität (Output) bzw. günstigere Bildungsergebnisse (Outcomes) bei Kindern erreicht werden, liegen bislang nicht vor. Das Gleiche gilt auch für die im Rahmen der Nationalen Qualitätsinitiative des BMFSFJ entwickelten Unterstützungspotentiale (BMJFSJ 2003), deren qualitätssteigernde Wirksamkeit bisher ebenfalls nicht überprüft wurde.

In Deutschland gilt für alle Qualitätsbereiche im System der Tagesbetreuung von Kindern, dass sie insgesamt wenig untersucht sind. Aussagen über ihre Bedeutung für die Qualität pädagogischer Prozesse wie auch für die Bildungsförderung (Outputs) von Kindern basieren zumeist auf Hypothesen, beruhen seltener auf empirischer Evidenz. Benötigt werden hinreichend breit angelegte Querschnitts- wie auch Längsschnittstudien, um sowohl die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Qualitätsbereichen als auch erwünschte (wie auch nicht-intendierte) Outcomes bei Kindern und Familien (wie auch weiteren Adressaten) besser abschätzen zu können. Um bestimmte Wirkungsweisen besser kennen zu lernen, dürften auch gezielte experimentelle Interventionsstudien unverzichtbar sein. Ein höheres Ausmaß an empirischer Evidenz ist dabei nicht nur von wissenschaftlichem Interesse, sondern stellt eine Notwendigkeit dar, um die für ein qualitativ hochwertiges Früherziehungssystem erforderlichen gesellschaftlichen Ressourcen zu begründen.

Zusammenfassung: Die Sicherung eines hohen Ausmaßes an pädagogischer Qualität bei den öffentlich verantworteten Angeboten bildet – neben der quantitativen Expansion – die zweite große gesellschaftliche Herausforderung für ein angemessenes System der Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Als grundlegende Qualitätsbereiche können die Orientierungsqualität (z.B. Curriculum) und die Strukturqualität (z.B. Erzieher-Kind-Schlüssel) – beides *Input*faktoren – sowie die pädagogische Prozessqualität als die konkrete, realisierte Pädagogik (*Output*) betrachtet werden. Die Qualitätsbereiche stehen untereinander in komplexen Wechselwirkungen. Inputbedingungen der Struktur- und Orientierungsqualität schlagen sich nicht umstandslos in einer entsprechenden Prozessqualität nieder. Diese wird vielmehr moderiert durch die in einer Einrichtung gegebene Management- und Organisationsqualität sowie durch Unterstützungssysteme im Kontext der Einrichtungen (wie auch der Tagespflegeangebote). Die folgenden Aussagen zur Bedeutung pädagogischer Qualität in familienexternen Angeboten der Bildung, Betreuung und Erziehung jüngerer Kinder können als weitgehend gesichert gelten:

- Pädagogische Qualität in Kindergärten (Orientierungs-, Struktur- und Prozessqualität) hat positive Auswirkungen auf den Bildungs- und Entwicklungsstand von Kindergartenkindern sowohl im sozialen als auch im kognitiv-sprachlichen Bereich. Die Effekte sind von der Größenordnung her bedeutsam und auch noch im Grundschulalter (auch als bessere Schulleistung) nachweisbar.
- Eine frühe Betreuung auch von sehr jungen Kindern in Kindertageseinrichtungen oder Tagespflege beeinträchtigt die für die Entwicklung des Kindes wichtige Mutter-Kind-Bindung nicht.
- Die sehr frühe Gruppenbetreuung des Kindes kann mit einem auffälligeren Sozialverhalten verbunden sein; die Ergebnisse sind jedoch nicht konsistent; die Qualität der Betreuungsform scheint eine Rolle zu spielen.
- Die frühe Gruppenbetreuung ist mit einem erhöhten Erkrankungsrisiko der Kinder verbunden (Atemwegserkrankungen, Durchfallerkrankungen). Im Wesentlichen handelt es sich um

„vorgezogene“ Erkrankungen. Allergische Erkrankungen treten bei früh gruppenbetreuten (Einzel-)Kindern seltener auf.
- Eine frühe Betreuung in qualitativ guten Kindertageseinrichtungen wie auch in qualitativ guter Tagespflege wirkt sich positiv auf die Förderung im kognitiv-sprachlichen Bereich aus.
- Unter diesem Gesichtspunkt zeigt sich die Förderung in einer Kindertageseinrichtung ab dem 3. Lebensjahr als überlegen gegenüber der Tagespflege.
- Ob und inwieweit sich Systeme des Qualitätsmanagements sowie der Qualitätsunterstützung im Kontext von Kindertageseinrichtungen (wie auch Tagespflegestellen) auf die Verbesserung der Prozessqualität bzw. auch auf Bildungsergebnisse bei Kindern auswirken, ist in Deutschland bisher nicht untersucht.
- Insgesamt sind in Deutschland Fragen der Qualität, ihrer komplexen Verwobenheit sowie ihre Bedeutung für Bildungsergebnisse bei Kindern (wie auch für sonstige Outcomes, z.B. bei Eltern) wenig untersucht. Es mangelt weitgehend an einer Kultur evidenzbasierter Entscheidungen. Die notwendige qualitative Verbesserung der Angebote früher Bildung, Betreuung und Erziehung sollte durch ein darauf bezogenes hinreichend breites empirisches Forschungsprogramm begleitet werden.

5.3.3.5 Auf dem Weg zur Verbesserung pädagogischer Qualität

Die Frage nach einer bildungsfördernden pädagogischen Qualität in den Kindertageseinrichtungen ist nicht erst durch das am 01.01.2005 in Kraft getretene Tagesbetreuungsgesetz (TAG) in das öffentliche und politische Bewusstsein getreten. Bereits die im Jahr 2001 veröffentlichten zwölf Empfehlungen des *Forum Bildung* hoben die frühe und individuelle Förderung von Kindern in der Kindertageseinrichtung und der Grundschule als wichtige bildungspolitische und fachliche Aufgabe hervor (Arbeitsstab Forum Bildung 2001). Ausgehend von der Analyse des Bildungsangebots in Kindertageseinrichtungen gelangte das Forum Bildung zu dem Schluss, dass Deutschland im europäischen Vergleich von entsprechenden Fördermöglichkeiten zu wenig Gebrauch mache (Arbeitsstab Forum Bildung 2001, S. 5) und empfahl, den Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen zu definieren und durch entsprechende Maßnahmen zu verwirklichen. Diese enthielten für den Kindergarten u.a. die Bestimmung von Bildungszielen und ihre curriculare Umsetzung, ferner eine auf die neuen Aufgaben bezogene Reform und Aufwertung der Aus- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern, sowie eine intensivere Förderung der Interessen von Kindergartenkindern vor allem an Naturwissenschaften, Technik, Fremdsprachen und musisch-kreativen Fächern.

(a) Ansätze zur Verbesserung der Orientierungsqualität

Bildungspläne: In dem Dokument „Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ spezifizierte die Jugendministerkonferenz (JMK) (2004) folgende Bildungsbereiche, in denen die Bildungsmöglichkeiten des Kindes beachtet und gefördert werden sollen: Sprache, Schrift, Kommunikation; personale und soziale Entwicklung, Werteerziehung/religiöse Bildung; Mathematik, Naturwissenschaft, (Informations-) Technik; Musische Bildung/Umgang mit Medien; Körper, Bewegung, Gesundheit; Natur und kulturelle

Umwelten. Damit war für das institutionelle System der Kindertagesbetreuung in Deutschland ein gemeinsamer Rahmen der Orientierungsqualität gesetzt, den die meisten Bundesländer durch landesspezifische Rahmenpläne mittlerweile ausgefüllt haben (vgl. Abb. 5.7; Hovestadt 2003).

Abb. 5.7: Curriculare Rahmenpläne der Bundesländer für Kindertageseinrichtungen (Stand: Ende 2004)

Land	Bezeichnung	Geltungsbereich	Umsetzung
Baden-Württemberg	„Orientierungsplan für Bildung und Erziehung“	3 Jahre bis Schuleintritt	Mehrjährige Erprobungsphase
Bayern	„Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zu Einschulung“	Geburt bis Schuleintritt	Erprobung in 106 Modelleinrichtungen bis Ende 2004 mit wissenschaftlicher Begleitung und Fortbildung für Fachkräfte
Berlin	„Das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt“	Geburt bis Schuleintritt	Einführung durch gestuftes Fortbildungssystem: Multiplikatorenkurse für alle Trägerbereiche; Fortbildung aller Kita-Leitungen durch die Multiplikatoren
Brandenburg	„Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg“	Geburt bis Ende der Grundschule; Schwerpunkt Kindergarten	Internet, Veranstaltungen, Fortbildungen, Verbindung mit 10-Stufen-Projekt (infans) und KES-Evaluation (PädQuis)
Bremen	„Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich“	Geburt bis Schuleintritt; Schwerpunkt Kindergarten	Verbindliche Umsetzung geplant
Hamburg	*(in Arbeit)*		
Hessen	„Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren“	Geburt bis Ende der Grundschule	Internet, Veranstaltungen, Fortbildung, Entwicklung eines Evaluationssystems
Mecklenburg-Vorpommern	„Rahmenplan für die zielgerichtete Vorbereitung von Kindern in Kindertageseinrichtungen auf die Schule“	Vorwiegend letztes Jahr vor dem Schuleintritt;	Entwurf an alle Kindertageseinrichtungen
Niedersachsen	„Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder“	Schwerpunkt Elementarbereich	Diskussionsentwurf an Kindertageseinrichtungen; ergänzende Projekte: Konsultationskitas, Lerngeschichten (DJI)
Nordrhein-Westfalen	„Bildungsvereinbarung NRW – Fundament stärken und erfolgreich starten“	Geburt bis Schuleintritt; Schwerpunkt Kindergarten und Jahr vor der Einschulung	Bildungsprojekt für 2,5 Jahre mit wissenschaftlicher Begleitung und Weiterbildung
Rheinland-Pfalz	„Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertageseinrichtungen in Rheinland-Pfalz“	Geburt bis 14 Jahre	Rückmeldung der Kindertageseinrichtungen mit standardisiertem Fragebogen, Veranstaltungen, Fortbildung
Saarland	„Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten“	Geburt bis Schuleintritt	Zusätzliche Handreichungen, Veranstaltungen, Fortbildung
Sachsen	„Praxis für Praxis – Werkbuch zum Landesprojekt: Zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen“ „Curriculum zur Umsetzung des Bildungsauftrages in Kindertageseinrichtungen im Freistaat Sachsen“	Geburt bis Schuleintritt	Noch nicht konkretisiert; geplant: Fortbildung von Fachberaterinnen, Verpflichtung zur internen Evaluation
Sachsen-Anhalt	„Bildung: elementar – Bildung als Programm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt“	Geburt bis 14 Jahre	Ausbau von 4 Erprobungseinrichtungen zu „Exzellenzzentren“ mit wissenschaftlicher Begleitung; Konsultationskitas
Schleswig-Holstein	„Erfolgreich starten – Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“	Geburt bis 14 Jahre	Versand an alle Einrichtungen, Fortbildung, Ausbildung, einjährige Erprobung in allen Einrichtungen und schriftliche Rückmeldung

Thüringen	„Leitlinien frühkindlicher Bildung“	Geburt bis Schuleintritt	Verpflichtende Fortbildung für alle Erzieherinnen, Fortbildung im Rahmen der NQI für alle Fachberatungskräfte, Einbeziehung der Fachschulen

Quelle: Kommission Kindertagesstätten der AGOLJB, Bildungsserver/DJI 2005a

Gemeinsam ist den Konzepten, dass Kinder auf der Basis entwicklungspsychologischer und neurobiologischer Erkenntnisse als neugierige, interessierte und aktive Lerner beschrieben werden, die mit der Fähigkeit geboren werden, sich in der Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt zu bilden, d.h. sich mit den ihnen zur Verfügung stehenden Möglichkeiten und mit Unterstützung der Erziehenden ein „Bild von der Welt“ zu machen. Der systematische und inhaltliche Aufbau der einzelnen Bildungsbereiche ist in den meisten Bildungskonzepten der Bundesländer ebenfalls ähnlich. Die meisten Konzepte berücksichtigen „Sprache“, „Bewegung“, „Soziale Kompetenzen“, „Mathematik und Naturwissenschaften“ sowie „Musik und Kunst“ als Bildungsbereiche und lassen damit enge Anknüpfungspunkte für die in Kapitel 2 und 3 ausgeführten „Weltbezüge“ erkennen. Weiterhin sind alle Bildungskonzepte so ausgelegt, dass allen Kindern individuelle Bildungsprozesse ermöglicht werden sollen. Fortgesetzt werden sollte diese Möglichkeit der individuellen Bildung auch in den Anfangsjahren der Grundschule (Arbeitsstab Forum Bildung 2001). In diesem Zusammenhang kann über eine faktische Vorverlegung des Schuleintrittsalters nachgedacht werden, die an die Gegebenheiten in den meisten anderen europäischen Ländern anschließt und in einigen Bundesländern schon vorgesehen ist.

Allerdings ist der Grad der Verbindlichkeit von Bildungsplänen in den Kindertageseinrichtungen in den verschiedenen Ländern unterschiedlich und meist gering. Die Umsetzung der Bildungspläne der Länder beruht im Regelfall auf Vereinbarungen der Länder mit den Spitzenverbänden der Freien Wohlfahrtspflege und den Kommunalen Spitzenverbänden, die sich selbst verpflichten, zur Umsetzung des Bildungsauftrags beizutragen. Der Vereinbarungscharakter enthebt die Länder der Pflicht, für die inhaltlichen Vorgaben in finanzieller Hinsicht aufzukommen. Die Landesorganisationen der Wohlfahrtsverbände und die kommunalen Spitzenverbände auf Landesebene sind ihrerseits bis auf wenige Ausnahmen selbst gar nicht Träger von Kindertageseinrichtungen, sondern Interessensverbände oder Dachverbände vieler rechtlich selbstständiger Träger, die über die konkrete Umsetzung der Bildungskonzepte letztlich selbst entscheiden können. Die Dachverbände können ihren Einfluss auf ihre Mitgliedseinrichtungen zwar geltend machen, Empfehlungen zur Umsetzung aussprechen sowie im Rahmen ihrer üblichen Dienstleistungen die Umsetzung durch Fachberatung und Fortbildung fördern; sie können die Bildungskonzepte aber nicht in geltendes Recht umsetzen (Expertise Larrá). Damit bleibt im Wesentlichen unklar und vage, welche in den Bildungskonzepten erarbeiteten Bildungsmöglichkeiten den Kindern in Kindertageseinrichtungen tatsächlich offen stehen. Erfahrungen aus dem Schulbereich zeigen überdies, dass die erhoffte Qualitätssteuerung über Bildungspläne auch bei klarer rechtlicher Verbindlichkeit nur bedingt eingelöst werden kann.

Das Land Bayern versucht seinen Bildungs- und Erziehungsplan auf dem Weg der direkten Vorgabe durch ein Gesetz in der Praxis zu etablieren. Allerdings fehlen bislang auch hier noch geeignete

Instanzen der Kontrolle oder Evaluation, um die Umsetzung des Bildungskonzepts in der Praxis auch tatsächlich sicher zu stellen. Andere Länder wie Berlin und Mecklenburg-Vorpommern planen, die Umsetzung des Bildungskonzepts über eine Verknüpfung mit Finanzierungsregelungen zu sichern (ebd.). Neben den strukturellen Grundfragen für die Umsetzung der Bildungskonzepte stellt sich in allen Bundesländern die Frage der tatsächlichen Implementation und deren Überprüfung.

Sprachförderung: Bei den normativen Orientierungen wird in den meisten Bundesländern eine frühe sprachliche Förderung für alle Kinder als grundlegend für die Bildungslaufbahn angesehen (Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD] 2004a). An die Tageseinrichtungen wird die Erwartung gerichtet, gezielte sprachliche Bildung und Förderung auf dem Hintergrund des vorliegenden Wissens zu Sprachentwicklung und Mehrsprachigkeit anzubieten. Dabei ist die sprachliche Entwicklung *aller Kinder* als eine vordringliche Aufgabe verankert. Allerdings zeigt sich hier eine gewisse Diskrepanz zwischen den vorher gegebenen normativen Orientierungen und den praktischen Möglichkeiten. Die muttersprachliche Förderung der Kinder mit Migrationshintergrund findet jedoch meist zu wenig Beachtung.

In den letzten Jahren sind zwar eine Fülle von Aktivitäten zur sprachlichen Bildung und Förderung von Kindern vor der Schule entstanden, viele Bundesländer haben u.a. spezielle Programme für Migrantenkinder aufgelegt. Eine Darstellung solcher Maßnahmen sowie eine analytische Betrachtung ausgewählter Sprachförderkonzepte wurden aktuell im Rahmen eines Projekts des Deutschen Jugendinstituts veröffentlicht (Jampert u.a. 2005). Die Vielzahl der Programme und Aktivitäten hat als Kehrseite, dass sehr unterschiedliche Konzepte und Ansätze „auf dem Markt“ angeboten werden. Diese einzuschätzen und für die eigene Situation nutzbringend anzuwenden, stellt die Fachpraxis durchaus vor Probleme.

Ein Hauptschwerpunkt der derzeitigen Programme liegt bei der (teilweise sehr kurzfristigen) Deutschförderung im Hinblick auf die Schule von *den* Kindern, die aufgrund ihrer kulturellen oder sozialen Lebensbedingungen Defizite in ihren Deutschkenntnissen aufweisen. Die Wirksamkeit dieser Programme ist noch kaum untersucht. Auch wird diese defizitgeprägte Sichtweise in Bezug auf die deutsche Sprache immer mehr von sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen zum zweisprachigen Aufwachsen in Frage gestellt (Jampert u.a. 2005; Expertise Neumann; Weissenborn/Penner 2004; Jampert 2002; List 2001). Das Beispiel der Sprachförderung verdeutlicht, dass – durchaus begründete – normative Forderungen rasch die praktische Begrenzung ihrer Wirksamkeit erfahren, wo angemessene Umsetzungsstrategien nicht zur Verfügung stehen.

Zusammenarbeit mit Eltern: Zu den wichtigen normativen Orientierungen bei den öffentlich verantwortlichen Angeboten der Kindertagesbetreuung gehört auch die Zusammenarbeit mit den Eltern. Tatsächlich haben Eltern in frühkindlichen Bildungsprozessen eine wichtige Funktion. Sie sind für das Kind die ersten Vermittler von Bildung und Bildungschancen. Das Grundgesetz verbürgt das natürliche Recht der Eltern auf Pflege und Erziehung der Kinder (Art. 6 Abs. 2 Grundgesetz). Die Bildungskonzepte der meisten Bundesländer berücksichtigen diese „starke“ Position von Eltern. In Rheinland-Pfalz und in Thüringen haben Elternvertreter an der Formulierung der Konzepte zur

Umsetzung des Bildungsauftrages mitgewirkt. In Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt wird eine „Erziehungspartnerschaft“ angestrebt, in der sich Kindertageseinrichtung und Eltern über Fragen der Erziehung und Bildung der Kinder abstimmen. Im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan wird darauf hingewiesen, dass Kindertageseinrichtungen dazu verpflichtet sind, mit Eltern im Sinne einer „Bildungspartnerschaft“ zusammenzuarbeiten. Im Berliner Bildungsprogramm wird Wert darauf gelegt, dass die Eingewöhnung des Kindes in den Alltag der Kindertageseinrichtung in Zusammenarbeit mit den Eltern erfolgt; zudem werden Entwicklungsgespräche mit den Eltern angeregt.

Auch für die Elternmitwirkung gilt, dass die regulative Kraft entsprechender Orientierungen begrenzt bleiben wird, solange nicht klare Praxismodelle zu Verfügung stehen, die ein entsprechendes professionelles Handeln vor Ort erlauben. Ingesamt gesehen steht außer Frage, dass in den zurückliegenden fünf Jahren fachpolitisch bedeutende Akzente in der Orientierungsqualität gesetzt wurden, die als Kernelemente einer Neujustierung der öffentlich verantworteten Früherziehung in Deutschland verstanden werden können.

Weitere wichtige Orientierungen: Neben Bildungsplänen, der Betonung der Sprachförderung sowie der Zusammenarbeit mit Eltern hat die Fachpolitik auf verschiedenen Ebenen weitere fachliche Orientierungen vorgegeben. Dazu gehört eine Verbesserung des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich als zentrales Element der Reform (Jugendministerkonferenz [JMK] 2004). Im Rahmen von Qualitätsentwicklungsprozessen wird der Festlegung pädagogischer Ziele, der systematischen Evaluation dieser Ziele sowie der Verbesserung der fachlichen Kompetenzen der Erzieherinnen und Erzieher große Bedeutung beigemessen. Zur Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität im System der Kindertageseinrichtungen hatte das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ] bereits 1999 eine Nationale Qualitätsinitiative gestartet (BMFSFJ 2003), die mittlerweile mehrere tausend Einrichtungen erreicht hat.

Ebenfalls dienten dem Ziel des qualitativen und quantitativen Ausbaus öffentlich verantworteter früher Bildung zwei vom BMFSFJ in Auftrag gegebene Gutachten zu den „Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland“ (ebd.) und „Von der Tagespflege zur Familientagesbetreuung“ (Jurczyk u.a. 2004), in denen detaillierte Vorschläge zu einem auf Bildungsförderung hin orientierten qualitativen und quantitativen Ausbau enthalten sind.

(b) Ansätze zur Verbesserung der Strukturqualität

Zu den wesentlichen Strukturmerkmalen der institutionellen Kindertagesbetreuung, die sich auf die Bildungsförderung von Kindern auswirken, gehören die Erzieherinnen-Kind-Relation, die Gruppengröße, räumliche Bedingungen, wie auch die Qualifikation der pädagogischen Akteure (Tietze u.a. 2005c; Expertise Roßbach). Unter anderem hängt es von solchen strukturellen Merkmalen ab, welche Situation das einzelne Kind in der Kindertageseinrichtung vorfindet und wie es in seiner individuellen Bildung unterstützt und gefördert wird. Obwohl es sich bei den Merkmalen der Strukturqualität um harte Daten handelt, lässt sich über die tatsächlichen Gegebenheiten in den Einrichtungen ein nur ungenaues Bild gewinnen.

Die Jugendhilfestatistik enthält, soweit überhaupt, nur sehr grobe Informationen. Die einschlägigen rechtlichen Regelungen in den einzelnen Bundesländern sind kaum vergleichbar; auch können diese nur ein sehr eingeschränktes Bild der Wirklichkeit der Strukturqualität liefern, die die einzelnen Kinder in ihren Betreuungsformen erfahren.

Gruppengrößen und Erzieher-Kind-Schlüssel: Zur Gruppengröße und zur Erzieherinnen-Kind-Relation gibt es in den Kita-Gesetzen der einzelnen Bundesländern Vorgaben, die in der Regel in Abhängigkeit zum Alter der Kinder und zum Teil auch zum zeitlichen Betreuungsumfang sowie zu den Öffnungszeiten der Einrichtung stehen.[200] Diese Vorgaben sind von Land zu Land unterschiedlich. In Bayern, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein und dem Saarland darf eine Kindergartengruppe beispielsweise bis zu 25 Kinder umfassen. Die Größe einer Krippengruppe darf in diesen Bundesländern zwischen 8 und 15 Kindern betragen, zum Teil in Abhängigkeit zum Alter der unter 3-Jährigen. Betreut werden solche Gruppen von 1,5 bis 2 Fachkräften oder von einer Fachkraft und einer Kinderpflegerin, die allerdings für zwei Gruppen zuständig ist. In den neuen Bundesländern und in Berlin ist die Gruppengröße dagegen nicht festgelegt. Hier bemisst sich die Personalausstattung nach dem Alter der Kinder und dem täglichen Betreuungsumfang. In Berlin kommt beispielsweise, bei einem Betreuungsumfang von 5 Stunden täglich, eine Fachkraft auf 9 Kinder bei den 0- bis unter 2-Jährigen, auf 10 Kinder bei den 2- bis unter 3-Jährigen und auf 15 Kinder bei den Kindern ab drei Jahren bis zur Einschulung. Je höher der tägliche Betreuungsumfang der Kinder wird, desto günstiger wird die Personalausstattung für die Einrichtung. Zusätzliche Stellenanteile bekommt eine Einrichtung, wenn sie behinderte Kinder betreut (0,25 bzw. 0,5 Stellen pro behindertem Kind je nach Schwere der Behinderung), wenn mindestens 40% der Kinder in der Einrichtung nichtdeutscher Herkunftssprache sind (0,017 Stellen pro Kind) und wenn die betreuten Kinder aus ungünstigen wirtschaftlichen Verhältnissen in sozialen Brennpunkten kommen (0,01 Stellen pro Kind).

Über die tatsächlichen Gegebenheiten lassen sich auf der Grundlage der Statistik kaum bzw. nur sehr ungenaue Angaben machen. Angaben zu dem den Kindern zur Verfügung stehenden Raum bzw. zu den Gruppengrößen werden nicht erhoben. Die Personal-Platz-Relation für Kinder im Kindergartenalter bzw. im Krippenalter können nur für Einrichtungen mit ausschließlich altershomogenen Gruppen und damit nur für einen Teil aller Einrichtungen berechnet werden (Schilling 2004b). Nach den Analysen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik beläuft sich die Anzahl der Plätze pro Vollzeitstelle für Kinder im Kindergartenalter in den westlichen Bundesländern einschließlich Berlin auf 12,6 (Spannbreite: Berlin: 9,9; Niedersachsen: 14,6), in den östlichen Flächenländern auf 13,4 (Spannbreite: Sachsen-Anhalt: 9,6; Sachsen: 15,6). Für Kinder im Krippenalter liegt die Relation bei 6,1 im Westen (Spannbreite: Bayern: 4,6; Schleswig-Holstein: 8,5) und 8,5 im Osten (Spannbreite: Thüringen: 6,3; Sachsen-Anhalt: 9,3). In altersgemischten Gruppen mit Kindern im Kindergarten- und Krippenalter ist in den einzelnen Ländern der Anteil der unter 3-jährigen Kinder sehr unterschiedlich. Deshalb schwankt die Personal-Platz-Relation hier noch deutlicher, und zwar zwischen 6,3 in Nordrhein-Westfalen und 13,5 in Sachsen.

200 Vgl. hierzu die Website des Ministeriums für Jugend, Bildung und Sport des Landes Brandenburg: http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/detail.php/lbm1.c.235427.de.

Bei einer Bewertung der Personal-Platz-Relation ist zu bedenken, dass insbesondere in den östlichen Bundesländern relativ hohe offizielle Personal-Platz-Relationen durch nicht besetzte Plätze entstehen können. Aber auch unter solchen Vorbehalten fällt die Erzieherinnen-Kind-Relation meist ungünstiger aus als das, was internationale Expertinnen und Experten als Mindeststandard fordern (Tietze/Förster 2005; BMFSFJ 2003). Dabei ist zu berücksichtigen, dass die rechnerische Relation z.B. aufgrund nicht berücksichtigter Fehltage des Personals günstiger ausfällt als die tatsächlich empirisch zu beobachtenden Relationen, also die Situation, die Kinder in den Einrichtungen tatsächlich erfahren.

Über die hier genannten Merkmale pädagogischer Strukturqualität in den Einrichtungen liegen nicht nur keine bzw. nur sehr grobe Informationen vor. Im Regelfall fehlt es auch an angemessenen, d.h. hinreichend komplexen Definitionen dieser Merkmale. So sollte z.B. in einem aussagekräftigen Erzieherinnen-Kind-Schlüssel die Alterszusammensetzung der Kinder nach Jahren, die tägliche Betreuungsdauer und der Aspekt, ob besondere Kinder (z.B. behinderte Kinder) mit betreut werden, Berücksichtigung finden (Tietze/Förster 2005).

Erst auf einer exakten Grundlage werden auch die Regelungen zwischen den Bundesländern vergleichbar, was gegenwärtig kaum gegeben ist. Gruppengrößen und Erzieher-Kind-Schlüssel, die nach internationalen Forschungsergebnissen als für die Bildungsförderung von Kindern bedeutsame Parameter der Strukturqualität gelten können, werden gegenwärtig kaum diskutiert, sollten aber besonders beim Platzausbau für die unter 3 Jahre alten Kinder Beachtung finden.

Qualifikation des pädagogischen Personals: Anders als die strukturellen Bedingungen wie Gruppengrößen, Raumgrößen, Erzieher-Kind-Schlüssel wird die Qualifikation des pädagogischen Personals in den Kindertageseinrichtungen in Deutschland viel diskutiert, auch vor dem Hintergrund, dass die formalen Qualifikationsanforderungen in Deutschland niedriger angesetzt sind als in nahezu allen anderen europäischen Ländern (Fthenakis/Oberhuemer 2002).

Die gegebene Personalsituation stellt sich im Überblick wie folgt dar. Von den im Bereich der Kindertageseinrichtungen ca. 380.000 Beschäftigten sind 86% pädagogisch tätig. Die übrigen sind mit Leitungs- und Verwaltungsaufgaben betraut bzw. gehören zum hauswirtschaftlichen und technischen Personal (vgl. Tab. 5.11). Das pädagogische Personal in den Angeboten für unter 3-Jährige unterscheidet sich bezüglich Geschlecht, Alter und Ausbildungsabschluss grundsätzlich nicht vom pädagogischen Personal für Kinder anderer Altersstufen (Schilling 2004a). Bei den pädagogischen Akteuren in der institutionellen Kindertagebetreuung handelt sich fast ausschließlich um weibliche Beschäftigte. Von dem vom Kindernetzwerk der EU propagierten Ziel, dass 2010 rund 20% der Beschäftigten Männer sein sollten (European Commission Network 1995) ist Deutschland weit entfernt: Lediglich 2,7% des pädagogischen Personals sind männlich. Deutsche Kinder erleben im Erziehungsalltag der Kindertageseinrichtungen so gut wie keine männlichen Modelle. Immerhin 45% der Beschäftigten sind 40 Jahre und älter, wobei in Ostdeutschland mit 67% der über 40-Jährigen deutlich älteres Personal arbeitet als in Westdeutschland. Diese Situation geht darauf zurück, dass im Zuge des Personalabbaus in den neuen Bundesländern aus sozialen Gründen durchgängig jüngere

Erzieherinnen entlassen wurden (Fendrich/Schilling 2003). Die Gegebenheiten werden aller Voraussicht nach in den nächsten Jahren zu einem Mangel an Erzieherinnen in den östlichen Bundesländern führen, der auch nicht dadurch zu kompensieren ist, dass viele der heute teilzeitbeschäftigten Erzieherinnen ihre Tätigkeit ausweiten.

Tab. 5.11: Tätige Personen in Tageseinrichtungen[1] für Kinder nach ausgewählten Merkmalen (Deutschland, westliche und östlichen Bundesländer; 31.12.2002)

	Deutschland		Westliche Bundesländer einschl. Berlin		Östliche Bundesländer	
	absolut	%	absolut.	%	absolut	%
Anzahl aller Beschäftigten in Tageseinrichtungen	379.723	100	308.882	100	70.841	100
Anzahl der pädagogisch Tätigen einschl. Leitung	346.498		283.470		63.028	
Vollzeitäquivalente der pädagogisch Tätigen	287.488		234.626		52.862	
davon						
Männlich	9.232	2,7	8.752	3,1	480	0,8
Weiblich	337.266	97,3	274.718	96,9	62.548	99,2
< 25 Jahre	55.088	15,9	53.164	18,8	1.924	3,1
25 – 40 Jahre	131.430	37,9	113.306	40,0	18.124	28,8
40 – 60 Jahre	157.088	45,3	115.006	40,6	42.082	66,8
> 60 Jahre	2.892	0,8	1.994	0,7	898	1,4
Vollzeit	160.952	46,5	148.359	52,3	12.541	19,9
32 bis unter 38,5/40 Stunden	47.699	13,8	23.979	8,5	23.712	37,6
21 bis unter 32 Stunden	94.762	27,3	72.185	25,5	22.552	35,8
Unter 21 Stunden	38.029	11,0	34.064	12,0	3.953	6,3
Nebentätigkeit	5.155	1,5	4.883	1,7	270	0,4
Dipl.-Sozialpädagogen/-innen u.a.	9.754	2,8	9.175	3,2	579	0,9
Erzieher/innen/Heilpädagogen/-innen	246.086	71,0	187.540	66,2	58.546	92,9
Kinderpfleger/innen, Assistenten/-innen i. Sozialwesen	48.429	14,0	47.951	16,9	478	0,8
Sonstige Sozial- und Erziehungsberufe	3.707	1,1	2.725	1,0	982	1,6
Gesundheitsberufe	3.358	1,0	2.968	1,0	390	0,6
Andere Abschlüsse	7.958	2,3	7.018	2,5	940	1,5
Praktikanten/-innen/Ausbildung	15.702	4,5	15.249	5,4	453	0,7
Ohne Ausbildung	11.504	3,3	10.844	3,8	660	1,0
Verberuflichung[2]	319.292	92,1	257.377	90,8	61.915	98,2
Verfachlichung A[2]	303.265	87,5	243.675	86,0	59.590	94,5
Verfachlichung B[2]	255.840	73,8	196.715	69,4	59.125	93,8
Akademisierung[2]	11.565	3,3	10.682	3,8	883	1,4
Professionalisierung[2]	9.754	2,8	9.175	3,2	579	0,9

1 In der Anzahl der tätigen Personen ist die Anzahl der tätigen Personen in der Horterziehung enthalten. Aufgrund der altersgemischten Angebote können die Personen der Horterziehung nicht mit den entsprechenden Merkmalsausprägungen herausgerechnet werden.

2 *Verberuflichung:* Tätige Personen, die über eine (wie auch immer geartete) Berufsausbildung verfügen; *Verfachlichung A:* Tätige Personen, die über eine fachlich einschlägige, sozialpädagogische Ausbildung verfügen; *Verfachlichung B:* wie Verfachlichung A aber ohne Kinderpfleger/innen; *Akademisierung:* Tätige Personen die über einen (Fach-)Hochschulabschluss verfügen; *Professionalisierung:* Diplom-Sozialpädagogen/-innen und Diplom-Sozialarbeiter/innen der Fachhochschulen sowie die an Universitäten ausgebildeten Diplom-Pädagogen/-innen.

Quelle: Statistisches Bundesamt 2004d; eigene Berechnungen

Staatlich geprüfte Erzieherinnen bildeten zum Jahresende 2002 mit 71% den Kern der Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen (östliche Bundsländer, ohne Berlin 93%; westliche Bundesländer 66%). Bundesweit stellten im Jahr 2002 Kinderpfleger/innen 14% des pädagogischen Personals, wobei dieser Personenkreis vorwiegend als Zweit- bzw. Ergänzungskraft eingesetzt wird (Schilling 2004a). 12,5% der pädagogischen Beschäftigten verfügen über einen anderen, nicht-pädagogischen Berufsabschluss

und 3,3% haben keine abgeschlossene Berufsausbildung. Akademisch Ausgebildete findet man im Bereich der Kindertagesbetreuung kaum; sie stellten 2002 nur 3,3% des pädagogischen Personals.

Die Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin erfolgt an Fachschulen oder Fachakademien, orientiert an der Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz (KMK) aus dem Jahr 2000: „Ziel der Ausbildung ist die Befähigung, Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsaufgaben zu übernehmen und in allen sozialpädagogischen Bereichen als Erzieher oder Erzieherin selbständig und eigenverantwortlich tätig zu sein. Die Ausbildung soll eine berufliche Handlungskompetenz vermitteln, die Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz verknüpft“ (KMK 2000). Die Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin ist damit eine Breitbandausbildung, die für alle sozialpädagogischen Tätigkeitsfelder und damit für die Arbeit mit einer Altersgruppe von 0 bis 27 Jahren vorbereiten soll. Als Voraussetzungen des Zugangs für die Ausbildung zur Erzieherin sieht die KMK-Rahmenvereinbarung einen mittleren Bildungsabschluss sowie eine abgeschlossene berufliche Vorbildung in einem sozialpädagogischen oder sozialen Beruf vor (z.B. als Kinderpflegerin, Erziehungshelferin, Sozialassistentin) (KMK 2000). Die gesamte Ausbildungszeit umfasst in der Regel fünf Jahre, muss mindestens jedoch vier Jahre betragen. Darin enthalten ist eine in der Regel, dreijährige mindestens jedoch zweijährige Ausbildung an der Fachschule mit Berufspraktikum (KMK 2002).

Nimmt man die Qualifikationsbreite, die Erzieherinnen in ihrer Ausbildung erwerben sollen ernst, dann erscheint eine Ausbildungszeit von zwei oder drei Jahren nicht angemessen (Becker 2002). Zudem werden durch die aktuelle Bildungsdebatte weitgehende Forderungen an den Beruf der Erzieherin bzw. des Erziehers formuliert; unter anderem sollen Erzieherinnen und Erzieher die Sprachentwicklung der Kinder effektiver begleiten, die lernmethodische Kompetenz fördern, naturwissenschaftliche Kenntnisse vermitteln, individuelle Bildungs- und Lernprozesse vor dem Hintergrund einer wachsenden Vielfalt von Entwicklungsbedingungen und Familienstrukturen anregen und begleiten, zielgruppenorientierte Familienangebote organisieren und Elternnetzwerke unterstützen, partnerschaftliche Beziehungen zu Eltern aufbauen, an der Entwicklung einer Einrichtungskonzeption mitwirken, Verbindungen zu den Grundschulen herstellen und entsprechende Formen der Zusammenarbeit entwickeln, sich mit verschiedenen Ansätzen der Qualitätsentwicklung und Evaluation auseinandersetzen und diese für die eigene Professionalisierung und die Weiterentwicklung der Einrichtung nutzen (BMFSFJ 2003, S. 159f.).

Vor diesem Hintergrund gewinnen Forderungen, das Abitur als Eingangsvoraussetzung einzuführen und die Erzieherausbildung mittelfristig auf Hochschulniveau anzuheben, an Bedeutung (ebd., S. 164f.). Zugleich würde damit an die in den meisten europäischen Ländern herrschenden Standards angeschlossen werden, zumindest die pädagogischen Kernkräfte auf Hochschulniveau auszubilden (Bildungsserver/DJI 2005b; Lohmander 2004). Erste Initiativen in diese Richtung wurden unternommen. So kann man sich an der Universität Bremen in Kooperation mit dem Landesverband Evangelischer Tageseinrichtungen seit August 2004 berufsbegleitend für ein weiterbildendes Zertifikatsstudium „Frühkindliche Bildung“ für Erzieherinnen und Erzieher einschreiben; ferner bietet die Berliner Alice-Salomon-Fachhochschule seit April 2004 den ersten grundständigen Bachelor-

Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ als Fachhochschulstudium für Erzieherinnen und Erzieher an. Im gesamten Bundesgebiet gibt es inzwischen ähnliche Initiativen, die in unterschiedlichen Konstellationen von Kooperation zwischen Fachschulen, Fachhochschulen und Universitäten entwickelt werden.[201]

Vor dem Hintergrund, dass Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zu einem guten Teil an gleichartigen Zielen wie Förderung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes, seiner Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit, der Förderung tragfähiger sozialer Beziehungen orientiert und „gleichermaßen das schulfähige Kind wie die kindfähige Schule“ anstreben sollten (JMK 2004, S. 10), werden auch weitergehende Überlegungen einer – jedenfalls zum Teil – gemeinsamen Ausbildung von Erzieher/innen und Grundschullehrer/innen angestellt. Angestrebt wird hierbei ein Ausbildungskonzept für Pädagogen, „das sie befähigen sollte, in allen Stufen des Bildungssystems bis Ende der Grundschule tätig zu werden. Dieses Ausbildungskonzept, das die Ausbildungsgänge für Erzieher und Lehrer ersetzen würde, stellt die folgerichtige Konsequenz aus der Forderung nach institutionsübergreifenden Bildungsplänen dar“ (BMFSFJ 2003, S. 164). Ein solches Ausbildungsmodell wird seit kurzem in Schweden realisiert (Lohmander 2004).

Die Debatte um die Reform der Ausbildung ist in Deutschland in Gang gekommen. Sie wird gegenwärtig wesentlich mitgetragen durch eine bundesweite Initiative der Robert-Bosch-Stiftung. Sie ist andererseits empirisch noch wenig fundiert. Untersuchungen, dass eine Ausbildung auf einem höheren Niveau zu einer verbesserten Qualität in den Kindertageseinrichtungen führt, sind bislang in Deutschland nicht bekannt geworden. Eine kürzlich durchgeführte breit angelegte Studie in den USA kommt zu dem überraschenden Ergebnis, dass ein Bachelor-Abschluss des pädagogischen Personals kaum mit einer höheren Qualität in den Einrichtungen verbunden ist (Early/Clifford 2005). Das Ergebnis verweist auf die Notwendigkeit, die Inhalte der Ausbildung und nicht vorwiegend nur das formale Niveau in den Blick zu nehmen.

Zu beachten ist auch, dass eine Qualitätsverbesserung durch Anheben der Ausbildung nur als ein erster Schritt in die richtige Richtung eines längerfristig wirksamen Reformprojekts betrachtet werden kann. Selbst unter optimistischer Annahme, dass ab 2010 nur noch auf Hochschulniveau ausgebildete Fachkräfte in das System eintreten, ergeben die Schätzungen, dass es in Westdeutschland – bei einer angenommenen durchschnittlichen Verweildauer von wenigstens 25 Jahren im Beruf – bis zum Jahr 2035 dauern würde, bis das gesamte pädagogische Personal auf diesem Niveau ausgebildet wäre.

Die langfristigen Reformziele sollten daher durch kurzfristige ergänzt werden. Vordringlich und auch machbar erscheint eine Qualifizierung des Leitungspersonals in den Einrichtungen auf akademischem Niveau (gegenwärtig knapp 20.000 freigestellte Leitungskräfte). Dies könnte in Form eines berufsbegleitenden Aufbaustudiums für berufstätige Leitungskräfte wie auch eines grundständigen Studiums für zukünftige Leitungskräfte bestehen (sofern sie die Zugangsvoraussetzungen für ein

201 In der Broschüre „Erzieherinnenausbildung an die Hochschule“ berichtet die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) von acht derartigen Studiengängen (Stand Januar 2005; GEW 2005). Nach mündlicher Auskunft im April 2005 hat sich diese Zahl inzwischen auf neun Studiengänge erhöht.

Hochschulstudium erfüllen). Für das übrige pädagogische Personal bieten sich tätigkeitsbegleitende systematische Qualifizierungskurse als „Im-Haus-Trainings“ an, die in den Einrichtungen unter Einbezug des jeweils gesamten pädagogischen Personals durchgeführt werden.

(c) Ansätze zur Verbesserung von Prozessqualität

Die Frage der direkten Verbesserung der pädagogischen Prozessqualität ist schwerpunktmäßig durch die „Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder“ (NQI) in die fachlichpolitische Diskussion in Deutschland gelangt. Die Initiative wurde 1999 vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gestartet (BMFSFJ 2003, S. 91ff.). Sie umfasst verschiedene Teilprojekte, die sich mit der Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen mit Kindern im Krippen- und Kindergartenalter (teilweise auch mit Hortkindern) befassen.

Der Schwerpunkt der meisten Projekte liegt, wenn auch nicht ausschließlich, auf der Verbesserung der konkreten Prozessqualität in den Einrichtungen. Entwickelt wurden dazu „Qualitätskriterienkataloge“ (Tietze/Viernickel 2003; Preissing 2003; Fthenakis u.a. 2003; Strätz u.a. 2003), die als Hilfen für die Orientierung und Reflexion der pädagogischen Arbeit konzipiert sind, sowie Checklisten und Materialien, mit denen die eigene Arbeit von den beteiligten Fachkräften selbst evaluiert und verbessert werden kann (Tietze 2004). Ein übergreifendes Kennzeichen der im Detail verschiedenen Ansätze besteht darin, dass sie sich an ganze Einrichtungsteams wenden und sich im Sinne einer Im-Haus-Fortbildung auf die Verbesserung der pädagogischen Arbeit vor Ort beziehen. Angeleitet wird dieser Prozess durch geschulte Qualitätsmultiplikatoren, die in systematischer Weise mit den einzelnen Teams arbeiten.

Seit Ende 2003 hat eine breite Implementation der Materialien begonnen, in die mittlerweile mehrere tausend Erzieherinnen und Erzieher sowie zahlreiche Einrichtungen aus allen Bundesländern einbezogen worden sind. Die Qualitätsentwicklungsansätze der Nationalen Qualitätsinitiative werden nach vorliegenden Berichten in der Praxis positiv aufgenommen. Dies trifft insbesondere auch insofern zu, als sie sich mit den Bildungsplänen der Länder kompatibel erweisen. Allerdings liegen auch für diesen Ansatz der Qualitätsverbesserung bislang keine empirischen Evaluationen vor. Insofern muss in einem strengen Sinne offen bleiben, ob, und, wenn ja, in welchen Ausmaß bzw. unter welchen Randbedingungen diese Form der Intervention tatsächlich zu Qualitätsverbesserungen führt. Für die Zukunft wären kritische Evaluationen zu wünschen, nicht zuletzt auch, um solche Ansätze einer schwerpunktmäßig direkten Verbesserung der Prozessqualität optimieren zu können.

5.3.3.6 Gesellschaftliche Kosten der institutionellen Kindertagesbetreuung

Wir wissen in Deutschland – auch auf der gesamtstaatlichen Ebene – nur sehr ungenau, was für die Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen aufgewendet wird. Nach den Angaben des Statistischen Bundesamtes gab die öffentliche Jugendhilfe im Jahr 2003 11,3 Mrd. € für die Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen aus (Statistisches Bundesamt 2004h). Hinzuzurechnen sind 625 Mio. € für Personalkostenzuschüsse sowie investive Zuschüsse für Kindergärten freier Träger in Bayern, die nach dem Bayerischen Kindergartengesetz in der Jugendhilfestatistik nicht enthalten sind. Somit belaufen

sich die Ausgaben in Deutschland insgesamt auf 11,9 Mrd. €. Berücksichtigt man die Einnahmen durch Elternbeiträge und sonstige Einnahmen in eigenen Einrichtungen der öffentlichen Träger sowie Rückflüsse von Zuschüssen für freie Träger, dann beliefen sich die „reinen" Ausgaben der öffentlichen Hand auf rund 10,5 Mrd. € (einschließlich Bayern). Diese entspricht einem Anteil von 1,1% an allen Ausgaben der öffentlichen Haushalte und einem Anteil von 0,5% am Bruttoinlandsprodukt. Bezogen auf die Einrichtungen der Träger der freien Jugendhilfe werden in der amtlichen Statistik nur die öffentlichen Zuschüsse nachgewiesen; die Elternbeiträge, die direkt von den Einrichtungen in freier Trägerschaft eingenommen werden, sowie die Eigenanteile dieser Träger werden nicht erfasst. Überträgt man die nachgewiesenen Elternbeiträge der *öffentlichen* Einrichtungen auf die der Träger der *freien* Jugendhilfe, so ergibt sich eine Größenordnung von ca. 1 Mrd. € Elternbeiträge. Der Eigenanteil der freien Jugendhilfe wird auf 0,5 Mrd. € geschätzt.[202] Somit belaufen sich die Gesamtkosten auf ca. 13,4 Mrd. €.[203]

Seit dem Jahr 1992, in dem der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz beschlossen wurde, erhöhten sich in Westdeutschland die reinen Ausgaben um 3,5 Mrd. € pro Jahr.[204] Dies entspricht nominell einer Steigerung um 80%, inflationsbereinigt um 48,5%. Betrachtet man diese Kostensteigerung im Verhältnis zum gleichzeitig stattgefundenen Platzausbau, dann haben sich die Ausgaben pro Platz in diesem Zeitraum praktisch nicht verändert (Schilling 2005).

Innerhalb des hier betrachteten Zehnjahreszeitraums lassen sich jedoch zwei gegenläufige Entwicklungen verzeichnen. Bis 1998 sinken die durchschnittlichen Aufwendungen pro Platz; dies dürfte auf die im Zusammenhang mit der Realisierung des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz gegebenen Deregulierungen mit ihren Absenkungen von Standards zurückzuführen sein (Reidenbach 1996). Gegenüber 1998 fallen die reinen Ausgaben im Jahre 2003 jedoch um 16,9% höher aus (preisbereinigt: 9,6%). Vermutliche Gründe hierfür sind der Zuwachs bei den Ganztagsplätzen im Kindergartenbereich um 150.000 Plätze und die Rückkehr zu Standards, die im Zuge der Übergangsregelungen zum Rechtsanspruch zeitweise gelockert waren. Gleichwohl ist festzuhalten, dass die durchschnittlichen Platzkosten auf der Grundlage der letzt verfügbaren Daten inflationsbereinigt leicht *unter* den Platzkosten des Jahres 1992 lagen (Schilling 2005).

Die Platzkosten variieren bei einer Betrachtung nach Bundesländern. So belaufen sich die geschätzten Platzkosten für einen Kindergartenhalbtagsplatz in Mecklenburg-Vorpommern auf 2.400 € (Ganztagsplatz: 3.600 €) und in Schleswig-Holstein auf 3.900 € (Ganztagsplatz: 5.800 €). Für einen Platz für unter 3-jährige Kinder belaufen sich die Schätzungen in den westlichen Ländern auf 12.000 bis 14.000 € jährlich, für die östlichen Bundesländer auf 8.000 bis 9.000 €. Generell gilt für alle Platzarten, dass die durchschnittlichen Kosten in den östlichen Bundesländern deutlich unter denen in den westlichen liegen.[205] Dies dürfte zum Teil auf die Unterschiede im BAT zurückzuführen sein,

202 Schätzung des Statistischen Bundesamtes im Rahmen der regelmäßigen OECD-Berichterstattung (OECD 2004b).

203 Zu den Ausgaben der öffentlichen Jugendhilfe zählen die laufenden Ausgaben für eigene Einrichtungen (Personalkosten und Sachausgaben), laufende Zuschüsse für Einrichtungen freier Träger und Ausgaben für Investitionen, d.h. für den Erhalt bestehender und den Aufbau neuer Einrichtungen, ebenso die Übernahme von Elternbeiträgen für Kinder aus finanziell schwachen Familien (Statistisches Bundesamt 2004d).

204 In Ostdeutschland gingen im gleichen Zeitraum die reinen Ausgaben um 232 Mio. € zurück.

205 Allerdings liegen die Gesamtkosten für die Kindertagesbetreuung aufgrund der erheblich besseren Versorgungslage in

teilweise dürften sich hierin aber auch Unterschiede in der Strukturqualität zeigen (z.B. ungünstigerer Erzieher-Kind-Schlüssel).[206]

Für alle voran stehenden Angaben gilt, dass es sich um Schätzungen auf der Grundlage teils undifferenzierten Datenmaterials handelt. In den vorhandenen Datengrundlagen kommt ein administrativer Mangel zum Ausdruck, der angesichts des Ausgabevolumens und der gesellschaftlichen Bedeutung des Bereichs als nicht akzeptabel angesehen werden muss und der sich im Hinblick auf die Ausbauplanung des Systems als nachteilig erweist.

(a) *Gesellschaftliche* Kosten für einen bedarfsgerechten Ausbau der Kindertagesbetreuung

Im Hinblick auf einen bedarfsgerechten Ausbau der Tagesbetreuung von Kindern sollen im Folgenden drei Szenarien unterschieden werden: ein Minimum-Szenarium, ein mittleres Szenarium und ein Maximum-Szenarium.

(1) Minimum-Szenarium

Dieses Szenarium geht – unter Zugrundlegung der gegenwärtig vorhandenen Plätze, einer Absenkung des durchschnittlichen Schuleintrittsalters von gut 6½ auf 6,0 Jahre und von Jahrgangsstärken auf der Grundlage der Bevölkerungsvorausschätzung für das Jahr 2010 – von folgenden Annahmen aus:

- Durch die Schrumpfung der Kinderzahlen gegenüber dem Bezugsjahr 2002 werden bei gleich bleibenden Rahmenbedingungen ca. 340.000 Kindergartenplätze in Westdeutschland nicht mehr benötigt; in Ostdeutschland ist mit einer leichten Zunahme von ca. 14.000 Plätzen (+4%) zu rechnen.
- Durch die Absenkung des faktischen Schuleintrittsalters um 6 Monate bis 2010 werden weitere ca. 310.000 Kindergartenplätze in Westdeutschland (und 50.000 in Ostdeutschland) frei.
- Bei einem Anstieg der Beteiligungsquote der 3-Jährigen in Westdeutschland von derzeit 54% auf 75% im Jahre 2010 werden zusätzlich 80.000 Kindergartenplätze benötigt (davon die Hälfte als Ganztagsplätze).
- Um die Quote von derzeit 24% der Ganztagsplätze an den Kindergartenplätzen auf 50% (Bedarfskriterium wie bei den „unter Dreijährigen“ nach TAG) im Jahr 2010 anzuheben, werden 250.000 zusätzliche Ganztagsplätze benötigt (unter Einschluss der zusätzlichen Ganztagsplätze für 3-Jährige).
- Bei den unter 3-Jährigen wird eine Versorgungsquote von 20% in Westdeutschland erreicht.[207] Von diesen Kindern werden 70% in einer Kindertageseinrichtung und 30% in Tagespflege betreut werden. Dies bedeutet, dass in Westdeutschland zusammen 182.000 Plätze in Tageseinrichtungen

---

den ostdeutschen Bundesländern dennoch anteilsmäßig erheblich über den westlichen Ländern. In letzteren (einschließlich Berlin) wurden im Jahre 2003 für Kindertageseinrichtungen Brutto-Ausgaben in Höhe von 6,8 Mrd. € aufgewendet, in den östlichen Ländern waren es 0,91 Mrd. €. Relativiert auf die Anzahl der unter 10-Jährigen in der Bevölkerung, ergibt sich für den Westen ein Wert von 1.322 € und für den Osten von 2.520 € pro Jahr und Kind.

206 Hierbei handelt es sich um Schätzungen auf der Basis der Ergebnisse der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik zu den Ausgaben und Einnahmen sowie unter Berücksichtigung länderspezifischer Betriebskostenabrechnungen (Schilling 2004).

207 Im Unterschied zum TAG gehen wir von einem Mindestbedarf von 20% aus, wie er auch in der Koalitionsvereinbarung der Bundesregierung im Jahr 2002 zugrunde gelegt worden ist, da in der Tendenz eher ein weiterer Anstieg der Erwerbstätigkeit von jungen Müttern anzunehmen ist.

und 78.000 in Tagespflege geschaffen werden müssen.
- Es wird davon ausgegangen, dass sich die jährlichen Betriebskosten für die *öffentliche* Jugendhilfe (ohne Elternbeiträge und Trägeranteile)
- für einen Kindergartenplatz in Westdeutschland auf 2.700 €,
- für einen Ganztagskindergartenplatz in Westdeutschland auf 4.200 €,
- für einen Platz für unter 3-Jährige in einer Kindertageseinrichtung auf 8.900 € und
- für einen Tagespflegeplatz für unter 3-Jährige auf 6.000 € belaufen.[208]

Es wird weiterhin davon ausgegangen, dass sich im Saldo in Ostdeutschland keine größeren Veränderungen ergeben, so dass sich die folgende Kalkulation ausschließlich auf Westdeutschland bezieht (vgl. Tab. 5.12).

Tab. 5.12: Minimum-Szenarium – Veränderungen bei Platzarten und Kosten für die öffentliche Jugendhilfe in Westdeutschland im Jahr 2010

Platzart	Veränderung der Anzahl der Plätze	Platzkosten pro Jahr in €	Kosten in Mrd. €
Kindergartenplätze (geringere Jahrgangsstärke)	-340.000	2.700	-0,92
Kindergartenplätze (Absenkung Schuleintrittsalter auf 6,0 Jahre)	-310.000	2.700	-0,84
Kindergartenplätze (Anhebung Beteiligungsquote bei 3-Jährigen auf 75%)	80.000	2.700	0,22
Ausweitung des Ganztagesangebots (Ziel: 50% aller Kindergartenplätze für 3- bis 6-Jährige)	250.000	1.500	0,38
Plätze für unter 3-Jährige in Tageseinrichtungen (70% der 20%-Versorgungsquote)	182.000	8.900	1,62
Plätze für unter 3-Jährige in Tagespflege (30% der 20%-Versorgungsquote)	78.000	6.000	0,47
Veränderung bei den Kosten der öffentlichen Hand	/	/	0,92

Quelle: Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik: Berechnungen im Auftrag des 12. Kinder- und Jugendberichts

(2) Mittleres Szenarium

Bei diesem Szenarium wird von folgenden Voraussetzungen ausgegangen:
- Es gelten alle Bedingungen des Minimum-Szenariums.
- Der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz wird auf das vollendete zweite Lebensjahr ausgeweitet und 60% der Zweijährigen nehmen einen Kindergartenplatz in Anspruch.
- Der Platz für ein zweijähriges Kind kostet die öffentliche Jugendhilfe – besonders aufgrund des erforderlichen günstigeren Erzieher-Kind-Schlüssels – 150% eines bisherigen Kindergartenplatzes, also als Halbtagsplatz 4.050 € und 6.300 € als Ganztagesplatz.
- Die Hälfte aller Kindergartenplätze für alle Altersstufen sind Ganztagsplätze.
- Für 20% der unter zwei Jahre alten Kinder stehen Plätze zur Verfügung; davon 70% in Kindertageseinrichtungen und 30% in Tagespflege.

208 Die Annahmen zu den Platzkosten beruhen auf einer Berechnung der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik auf der Grundlage der in der Jugendhilfestatistik ausgewiesenen öffentlichen Ausgaben für Kindertageseinrichtungen abzüglich der Elternbeiträge (bei den kommunalen Einrichtungen). In den Ausgaben der öffentlichen Hand sind neben den Betriebskosten auch Ausgaben für Erhaltung und Investition enthalten.

Die Veränderungen in den Platzzahlen und den sich daraus ergebenden Kosten sind in der Tabelle 5.13 wiedergegeben.

Tab. 5.13: Mittleres Szenarium – Veränderungen bei Platzarten und Kosten für die öffentliche Jugendhilfe in Westdeutschland im Jahr 2010

Platzart	Veränderung der Anzahl der Plätze	Platzkosten pro Jahr	Kosten in Mrd. €
Kindergartenplätze (geringere Jahrgangsstärke)	-340.000	2.700	-0,92
Kindergartenplätze (Absenkung Schuleintrittsalter auf 6,0 Jahre)	-310.000	2.700	-0,84
Kindergartenplätze (Anhebung Beteiligungsquote bei 3-Jährigen auf 75%)	80.000	2.700	0,22
Ausweitung des Ganztagesangebots (Ziel: 50% aller Kindergartenplätze für 3- bis 6-Jährige)	250.000	1.500	0,38
Halbtagsplätze für 30% der 2- bis unter 3-Jährigen	175.000	4.050	0,71
Ganztagsplätze für 30% der der 2- bis unter 3-Jährigen	175.000	6.300	1,10
Plätze für unter 2-Jährige in Tageseinrichtungen (70% der 20%-Versorgungsquote)	90.000	8.900	0,80
Plätze für unter 2-Jährige in Tagespflege (30% der 20%-Versorgungsquote)	40.000	6.000	0,24
Veränderung bei den Kosten für die öffentliche Hand	/	/	1,69

Quelle: Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik: Berechnungen im Auftrag des 12. Kinder- und Jugendberichts

Die Mehrkosten für die öffentliche Jugendhilfe belaufen sich bei diesem mittleren Szenarium gegenüber dem Minimum-Szenarium auf 0,77 Mrd. €. Sie liegen lediglich um 200 Mio. € über dem im Rahmen des TAG angenommenen Entlastungseffekts von 1,5 Mrd. €.

(3) Maximum-Szenarium

In diesem Szenario wird von folgenden Voraussetzungen ausgegangen:

Es gelten alle Bedingungen des Minimum-Szenariums.

- Jedes Kind hat einen Rechtsanspruch von Geburt an.
- Der Rechtsanspruch wird – in Anlehnung an die empirischen Gegebenheiten im Land Sachsen-Anhalt mit realisiertem Rechtsanspruch von Geburt an – von 70% der 2-Jährigen, 50% der 1-Jährigen und 5% der unter 1-jährigen Kinder in Anspruch genommen (im Durchschnitt ergibt sich für alle drei Jahrgänge eine Versorgungsquote von 42%, für die unter 2-Jährigen ein Quote von ca. 28%).
- Alle 2-Jährigen werden in Tageseinrichtungen betreut, die Hälfte davon ganztags. Für den Halbtagsplatz werden Platzkosten von 4.050 €, für den Ganztagsplatz Platzkosten von 6.300 € zu Grunde gelegt.
- Für die unter 2-Jährigen wird eine Versorgungsquote von ca. 28% erwartet. Das Platzangebot soll zu 70% in Einrichtungen und 30% in Tagespflege vorgehalten werden (die vorhandenen Plätze in Einrichtungen und Tagespflege werden hier berücksichtigt).

Die daraus resultierenden Gegebenheiten sind in Tabelle 5.14 dargestellt.

Tab. 5.14: Maximum-Szenarium – Veränderungen bei Platzarten und Kosten für die öffentliche Jugendhilfe in Westdeutschland im Jahr 2010

Platzart	Veränderung der Anzahl der Plätze	Platzkosten pro Jahr	Kosten in Mrd. €
Kindergartenplätze (geringere Jahrgangsstärke)	-340.000	2.700	-0,92
Kindergartenplätze (Absenkung Schuleintrittsalter auf 6,0 Jahre)	-310.000	2.700	-0,84
Kindergartenplätze (Anhebung Beteiligungsquote bei Dreijährigen auf 75%)	80.000	2.700	0,22
Ausweitung des Ganztagsangebots (Ziel: 50% aller Kindergartenplätze für 3- bis 6-Jährige)	250.000	1.500	0,38
Halbtagsplätze für 35% der 2- bis unter 3-Jährigen	195.000	4.050	0,79
Ganztagsplätze für 35% der 2- bis unter 3-Jährigen	195.000	6.300	1,23
Zusätzliche Plätze für unter 2-Jährige in Tageseinrichtungen	160.000	8.900	1,42
Zusätzliche Plätze für unter 2-Jährige in Tagespflege	70.000	6.000	0,42
Veränderung bei den Kosten für die öffentliche Hand	/	/	2,70

Quelle: Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik: Berechnungen im Auftrag des Zwölften Kinder- und Jugendberichts

Um in jedem östlichen Bundesland die im Maximum-Szenarium unterstellten Beteiligungsquoten für die unter 3-jährigen Kinder zu erreichen, müssten in den östlichen Bundesländern insgesamt 25.000 Plätze für unter 3-jährige Kinder zusätzlich bereitgestellt werden. Die Kosten der öffentlichen Hand für diese Plätze würden sich auf 175 Mio. € jährlich belaufen.

Bei diesem Maximum-Szenarium[209], das praktisch ohne politisch gesetzte Kriterien arbeitet und davon ausgeht, dass der Bedarf allein durch das Nachfrageverhalten der Eltern gesteuert wird, ergeben sich für die öffentliche Jugendhilfe Mehrkosten von rund 1,01 Mrd. € gegenüber dem mittleren Szenarium (Rechtsanspruch für 2-Jährige, Erweiterung der Ganztagsplätze auf 50% aller Kindergartenplätze, 20%-Versorgungsquote für unter 2-Jährige) und von 1,78 Mrd. € gegenüber dem Minimum-Szenarium.

Die drei Szenarien würden – bezogen auf das Jahr 2002 – eine Steigerung der Aufwendungen der öffentlichen Jugendhilfe um 9%, 16% bzw. 26% bedeuten. Die Aufwendungen des Maximum-Szenariums (einschließlich Ost-Deutschland) entsprächen mit Bezug auf das Jahr 2002 einem Anteil von 1,4% (statt 1,1%) an den Ausgaben der öffentlichen Haushalte und einem Anteil von 0,7% (statt 0,5%) am BIP.

(b) Mehrkosten bei Qualitätsverbesserungen

Das deutsche Früherziehungssystem steht nicht nur vor der Frage seiner quantitativen Ausweitung speziell in den westlichen Bundesländern, sondern auch vor der Herausforderung seiner qualitativen Verbesserung. Dies gilt für alte und neue Bundesländer in gleicher Weise. Auf der Ebene der Einrichtung bzw. der Kindergruppe können vier Gruppen von Qualitätsmerkmalen unterschieden werden: Solche der (1) *Strukturqualität* und der (2) *Orientierungsqualität*; diese sind als Inputbedingungen der einzelnen Einrichtung vorgegeben und bestimmen ihren Output, die Qualität der

209 Das Minimum-Szenarium würde für die östlichen Bundesländer beinhalten, dass 41.000 Plätze für unter 3 Jahre alte Kinder geschaffen werden müssten, was hier nicht weiter berücksichtigt wird.

tatsächlichen pädagogischen Prozesse (3), die *Prozessqualität* wesentlich mit. Die bei den gegebenen Inputbedingungen der Struktur- und Orientierungsqualität tatsächlich erreichte Prozessqualität hängt dabei wesentlich von der (4) *Organisations-* und *Managementqualität* in der Einrichtung ab, die gegebenen Ressourcen für eine optimale Prozessqualität (Output) zu nutzen (vgl. Abschnitt 5.3.3.4, Abb. A-5.4 im Anhang). Nach vorliegenden Analysen werden 25% bis 50% der Varianz der Prozessqualität durch Merkmale der Struktur- und Orientierungsqualität bestimmt (Tietze 1998, S. 273f.).

Andererseits lässt sich ein hoher Anteil an Unterschieden (Varianz) in der Prozessqualität zwischen Kindergruppen erkennen, die nicht durch Unterschiede in der Struktur- und Orientierungsqualität bestimmt sind. Solche Gegebenheiten verweisen darauf, dass die mit den Inputbedingungen der Struktur- und Orientierungsqualität gegebenen Ressourcen im Rahmen unterschiedlicher Organisations- und Managementqualität auf der Ebene der einzelnen Einrichtung unterschiedlich gut genutzt werden. Verbesserungen in der Prozessqualität, also dem Qualitätsbereich, den die Kinder unmittelbar erfahren, können damit auf zwei Wegen erreicht werden: indirekt durch eine Verbesserung der die Prozessqualität beeinflussenden Merkmale der Struktur- und Orientierungsqualität, direkt durch – auf die Verbesserung der Prozessqualität gerichtete – Fortbildungen und Trainings der pädagogischen Teams in den Einrichtungen bzw. durch die Einführung von Organisations- und Managementsystemen, die der Verbesserung des Outputs dienen.

Im Folgenden werden zunächst die Kosten für zwei Formen der Verbesserung der Strukturqualität geschätzt:
- (1) die gegenwärtig stark diskutierte Anhebung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erzieher auf Hochschulniveau,
- (2) der Erzieher-Kind-Schlüssel, der gegenwärtig eher wenig Beachtung findet.

In einem weiteren Schritt werden die Kosten für die flächendeckende Implementation zweier direkt auf die Verbesserung der Prozessqualität gerichteter Ansätze geschätzt:
- (3) Qualitätsverbesserung nach dem Ansatz der Nationalen Qualitätsinitiative des BMFSFJ (BMFSFJ 2003, S. 99ff.) bzw.
- (4) nach Ansätzen, die auf der Einführung von Qualitätsmanagementsystemen nach DIN ISO 9000 : 2000 beruhen (Viernickel 2005).

(1) Anhebung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erzieher auf Fachhochschul- bzw. Universitätsniveau: Bei einer Anhebung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erzieher vom derzeitigen Fachschulniveau auf Fachhochschul- bzw. Universitätsniveau sind vorrangig folgende Kostenpositionen zu berücksichtigen:
- die jeweiligen *direkten Ausbildungskosten*,
- die jeweiligen *indirekten Ausbildungskosten*, die aufgrund unterschiedlicher Bildungswege bzw. Bildungsabschlüsse als Zulassungsvoraussetzung für den jeweiligen Ausbildungsgang gelten,
- anfallende *Transformationskosten* des Ausbildungssystems,
- gegebenenfalls höhere *Gehaltskosten* aufgrund veränderter Einstufung.

Pasternack/Schildberg (Expertise) kommen in ihren Kostenberechnungen auf der Grundlage vielfältiger, wenn auch im Einzelnen nicht immer belastbarer Datenquellen zu dem Schluss, dass die *direkten Ausbildungskosten* pro Erzieherin und Jahr mit rund 3.700 € an der Fachhochschule und rund 4.200 € an der Universität um rund 600 bzw. 100 € günstiger ausfallen als an der Fachschule mit rund 4.300 €. Die Gründe liegen darin, dass die Fachschulen wegen der primär unterrichtlichen Ausbildungssituation einen hohen Personalbedarf haben und die Personalkosten etwa 80% der Gesamtkosten ausmachen. An Hochschulen besteht dagegen ein größerer Teil der Ausbildung aus dem Selbststudium und benötigt deshalb keine unmittelbare Betreuung durch Lehrpersonal.

Neben den direkten jährlichen Ausbildungskosten sind auch die Ausbildungszeit und die Spezifika der Ausbildungsbiografie und damit die *indirekten Ausbildungskosten* zu berücksichtigen. Sowohl für die Ausbildung an Fachschulen als auch an Fachhochschulen sowie an Universitäten kann in der Regel eine Ausbildungszeit von 3 Jahren bzw. 6 Semestern veranschlagt werden. In der Fachschulausbildung besteht eines der drei Ausbildungsjahre jedoch aus dem Praktikum bzw. Anerkennungsjahr, in dem der Kostenaufwand für die Betreuung mit 1.100 € deutlich geringer ausfällt als für die schulinterne Ausbildung (4.300 € pro Jahr). Fachschülerinnen und Fachschüler benötigen in der Regel nur die Mittlere Reife als Zugangsvoraussetzung, was in der Biografie zu einer um 2 Jahre kürzeren Verweildauer im allgemeinbildenden Bildungswesen führt als bei Fachhochschulstudierenden, die für ihr Studium die Fachhochschulreife benötigen, bzw. um eine 3 Jahre kürzere Schulzeit als bei Universitätsstudierenden mit der allgemeinen Hochschulreife als Zugangsvoraussetzung. Unter Berücksichtigung dieser Gegebenheiten kommen Pasternak/Schildberg (2004) zu dem Ergebnis, dass sich die Opportunitätskosten für die Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher an der Fachschule – ab dem mittleren Schulabschluss bis zur beruflichen Qualifikation – insgesamt auf rund 18.400 €, an der Fachhochschule auf 20.100 € und an der Universität auf 25.400 € pro Person belaufen.[210]

Bezüglich möglicher *Transformationskosten* gehen Pasternack und Schildberg (Expertise) davon aus, dass bei einer Überführung der Fachschulen in die Hochschulen oder einer Kooperation zwischen Fachschulen und Hochschulen diesbezüglich keine wesentlichen fiskalischen Kosten für den Umbau des Ausbildungssystems entstehen.

Die *Vergütungen* des Bundesangestelltentarifs BAT orientieren sich generell an der ausgeübten Tätigkeit und nicht am Ausbildungsabschluss; dies gilt auch für den Bereich der Kindertageseinrichtungen. Insofern führt eine bessere Qualifikation für dieselbe Tätigkeit nicht automatisch zu einer höheren Eingruppierung. Dennoch ist nicht auszuschließen, dass eine höhere Qualifikation im Vergleich zu anderen Ausbildungsabschlüssen an Fachhochschulen oder Universitäten mittelfristig dazu führt, dass das Gehaltsniveau der neu ausgebildeten akademischen Fachkräfte aufgrund eines steigenden Drucks durch die Beschäftigten nach und nach angehoben wird.[211] Nimmt man z.B. an, dass das gegenwärtige Gehalt einer „Modellerzieherin“ (30 Jahre,

210 Der Anteil der enthaltenen indirekten Ausbildungskosten bei Fachhochschul- und Universitätsausbildung würde sich verringern, wenn, wie zum Teil angestrebt, die Gymnasialzeit von 9 auf 8 Jahre verkürzt wird.

211 Inwieweit sich dieses „klassische Muster“ der Verbesserung eines Tarifgefüges auch in Zukunft noch realisieren lässt, ist eine Frage, die auch in der Kommission kontrovers diskutiert.

verheiratet, ein Kind) von BAT Vc auf BAT IVb im Falle eines Hochschulabschlusses an einer Fachhochschule oder Universität angehoben wird, würde dies jährliche Mehrkosten von 6.000 € pro Vollzeitstelle verursachen.[212]

Geht man davon aus, dass ab 2010 jährlich etwa 10.000 neu ausgebildete Fachkräfte der Fachhochschulen bzw. Universitäten anstelle der gegenwärtigen Erzieherinnen und Erzieher in das Arbeitsfeld eintreten und auch entsprechend den Annahmen besser bezahlt werden, so würden sich jährliche Mehraufwendungen von ca. 60 Mio. € ergeben, von denen etwa 51 Mio. € durch die öffentliche Jugendhilfe zu tragen wären. Das hieße, dass sich bis 2015 aufsummiert für rund 50.000 Vollzeitkräfte Mehrkosten im Umfang von rund 255 Mio. € ergeben (in heutigen Preisen). Zusätzlich wäre von Bildungsmehrkosten von bis zu 17 Mio. € im Falle der Fachhochschulen bzw. 70 Mio. € im Falle der Universitäten auszugehen, die zum einen vor allem aufgrund der verlängerten Schulzeit und zum anderen nicht bei der öffentlichen Jugendhilfe anfallen.

Finanzielle Konsequenzen einer Anhebung der Qualifikation von Erzieherinnen und Erzieher würden somit offenkundig weniger aus erhöhten Ausbildungskosten als vielmehr aus damit zusammenhängenden höheren Gehaltsforderungen resultieren. Aber auch deren Realisierungschancen sind keineswegs sicher, nicht nur, weil das gesamte Tarifgefüge der außerschulischen Sozial- und Erziehungsberufe auch in den letzten 30 Jahren – trotz neuer akademischer Ausbildungen – nicht entscheidend angehoben worden ist[213], sondern auch, weil die aktuellen Tarifreformen derzeit noch nicht absehbare Einbußen vor allem bei Neueinstellungen mit sich bringen können. Allerdings ist zugleich auch nicht auszuschließen, dass ein auf Fachhochschul- bzw. Universitätsniveau ausgebildetes pädagogisches Personal „Druck“ auf das Gehaltsgefüge erzeugt, so dass in der Folge eine tendenzielle Anpassung an die Vergütungsstruktur der anderen Bildungsbereiche erfolgen könnte. Aber in jedem Fall gilt, dass entsprechende Mehraufwendungen erst nach und nach ihre Wirkung erzielen. Insoweit wäre auch in diesem Fall einer Anhebung der Vergütung nur von einem moderaten Anstieg der Gehaltskosten auszugehen.

(2) Verbesserung des Erzieher-Kind-Schlüssels: Der rechnerische Erzieher-Kind-Schlüssel lag Ende 2002 im Kindergartenbereich in den westlichen Bundesländern ohne Berlin bei 1 : 12,6; in den östlichen Bundesländern bei 1 : 13,4. Zur Bewertung dieser Relation ist zu berücksichtigen, dass in Ostdeutschland mehr als zehnmal so viele unter 3-jährige Kinder betreut werden wie in Westdeutschland, der Erzieherinnen-Kind-Schlüssel – unter sonst gleichen Bedingungen – günstiger ausfallen müsste. Eine Angleichung des Erzieher-Kind-Schlüssels in den östlichen Bundesländern an den westlichen auf eine Relation von 1 : 12,6 würde bei Zugrundelegung der Gegebenheiten Ende 2002 insgesamt 1.600 zusätzliche Erzieherinnen-(Vollzeit)Stellen erfordern. Nach der Kinder- und Jugendhilfestatistik zu den Personalausgaben in Tageseinrichtungen für Kinder des öffentlichen

212 Dabei wird zusätzlich angenommen, dass sich auf mittlere Sicht die Tarife in Ost- und Westdeutschland angleichen.

213 So zeigen beispielsweise Daten aus der Berufsverbleibsforschung zu Diplom-Pädagog/innen sehr deutlich, dass ein akademisches Qualifikationsniveau bei einer Beschäftigung im Feld der Kinder- und Jugendhilfe nur für eine Minderheit mit einer Bezahlung von BAT III und besser einhergeht. So wurden nur etwa 7% der Diplom-Pädagog/innen 3 bis 5 Jahre nach Ende des Studiums in diesem Feld besser als BAT IV bezahlt und selbst ca. 15 Jahre nach Abschluss erhielten gerade mal 25% der Diplom-Pädagog/innen einer Vergütung oberhalb von BAT IVa (Krüger/Rauschenbach 2004).

Trägers aus dem Jahr 2002 ergeben sich durchschnittliche Kosten pro Vollzeitstelle von ca. 36.000 € jährlich. Auf dieser Basis würden sich durch die Verbesserung des Erzieher-Kind-Schlüssels in den östlichen Ländern Mehrkosten in Höhe von 58 Mio. € ergeben, für die öffentliche Jugendhilfe bei einem angenommenen Kostenanteil von 85% Mehrkosten von 49 Mio. €.

Nach Vorschlägen und Standards internationaler Expertengremien kann – besonders wenn auch jüngere Kinder im Kindergartenalter stark vertreten sind – ein durchschnittlicher Schlüssel von 1 : 10 als qualitativ akzeptable Richtgröße angesehen werden (BMFSFJ 2003; Tietze/Förster 2005). Unter Zugrundelegung dieser Relation würde sich auf der Datenbasis für das Jahr 2002 ein Mehrbedarf von 8.500 in den östlichen und von 45.500 Erzieherinnenstellen in den westlichen Bundesländern einschließlich Berlin ergeben. Die daraus resultierenden Mehrkosten beliefen sich in den östlichen Bundesländern auf 310 Mio. €, in den westlichen auf 1,6 Mrd. € (in heutigen Preisen). Auch hier wäre sicherlich zu berücksichtigen, dass ein günstigerer Erzieher-Kind-Schlüssel nicht auf einmal umgesetzt werden muss, sondern schrittweise erreicht werden kann. Insofern würden vermehrte Aufwendungen – wie bei der Höherqualifizierung von Erzieherinnen und Erzieher – erst nach und nach ins Gewicht fallen.

(3) Flächendeckende Qualitätstrainings: Diese Form der Qualitätsverbesserung ist direkt auf die Verbesserung der Prozessqualität gerichtet; sie lässt die Strukturbedingungen unberührt. Das BMFSFJ (2003, S. 91 ff.)hat in seiner Nationalen Qualitätsinitiative in verschiedenen Teilprojekten systematische, von außen angeleitete Prozeduren der Qualitätsverbesserung entwickeln lassen, in die das gesamte pädagogische Personal der jeweils teilnehmenden Einrichtungen einbezogen ist. Der Qualitätsentwicklungsprozess erstreckt sich dabei auf einen Zeitraum von ca. zwei Kindergartenjahren. Die Gesamtaufwendungen (einschließlich Material) belaufen sich pro Einrichtung auf ca. 3.000 €, pro Jahr also auf ca. 1.500 €.[214] Geht man davon aus, dass jede Einrichtung alle 4 Jahre von neuem an einem solchen Programm teilnimmt (2 Jahre angeleitete Qualitätsentwicklung, 2 Jahre eigene Qualitätssicherung, 2 Jahre erneut angeleitete Qualitätsentwicklung) würden bei ca. 50.000 Einrichtungen insgesamt und jährlich jeweils 25.000 beteiligten Einrichtungen Kosten in Höhe von 1.500 € pro Einrichtung anfallen, insgesamt also 37,5 Mio. € pro Jahr. Ein Teil dieser Kosten könnte dabei aus den Einrichtungen ohnehin zur Verfügung stehenden Fortbildungsmitteln abgedeckt werden. Bei diesem Szenarium sind keine evtl. erforderlichen zusätzlichen Dienstzeiten des pädagogischen Personals in Ansatz gebracht.

In einer anderen Variante dieses Qualitätsentwicklungsansatzes werden trägereigene Multiplikatoren so geschult, dass sie selbst den vorgenannten Qualitätsentwicklungsprozess in den Einrichtungen ihres Trägers vornehmen können. Die Kosten für diese Multiplikatorenschulung, die praktische Begleitung einschließt und sich über rund 2 Jahre erstreckt, belaufen sich ebenfalls auf 3.000 € (pro Multiplikator). Geht man davon aus, dass jeder Multiplikator die Qualitätsentwicklung bei im Durchschnitt 30 Einrichtungen seines Trägers anleitet und begleitet, würden sich Kosten von 100 € pro Einrichtung ergeben, hochgerechnet auf 50.000 Einrichtungen Kosten von 5 Mio. €. In dieser

214 In der gegenwärtigen, zeitlich begrenzten Implementationsphase übernimmt das BMFSFJ im Rahmen eines Modellprojekts die Hälfte dieser Kosten.

Kostenkalkulation sind keine Zeitkosten für die Multiplikatoren und evtl. erforderliche zusätzliche Dienstzeiten des pädagogischen Personals in den Einrichtungen enthalten. Unter der Annahme, dass alle vier Jahre eine Wiederholungsschulung der Multiplikatoren mit gleichen Kosten erforderlich ist, würden sich die durchschnittlichen Kosten pro Jahr auf 1 bis 2 Mio. € belaufen.

In einem realitätsnahen Szenarium kann davon ausgegangen werden, dass etwa bei zwei Dritteln aller Einrichtungen die Qualitätsentwicklung über trägereigene Multiplikatoren erfolgen könnte, bei einem Drittel, bei deren Träger eine entsprechende Infrastruktur an trägereigenen Multiplikatoren nicht zur Verfügung steht bzw. geschaffen werden kann, würde die Qualitätsentwicklung nach der erstgenannten Variante verlaufen. Unter Zugrundelegung dieser Kombination würden sich jährliche Kosten von rund 14 Mio. € ergeben. Die fiskalischen Kosten für das Qualitätstraining sind also insgesamt vernachlässigbar.

(4) Einführung von Qualitätsmanagementsystemen: In den zurückliegenden Jahren haben zahlreiche Trägerverbände der freien Jugendhilfe verschiedenartige Qualitätsmanagementsysteme eingeführt. Diese orientieren sich häufig am Qualitätsmanagementsystem nach DIN EN ISO 9001 : 2000, zum Teil auch an anderen Standards (eine Übersicht zu den verschiedenen Verfahren findet sich bei Irskens/Vogt 2000).

Eine genaue Kostenübersicht zu gewinnen ist schwierig, da die jeweiligen Projektgrößen die Kosten maßgeblich beeinflussen. Nach Angaben des Verbandes Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (KTK) setzen sich die Kosten für Qualitätsentwicklung und Zertifizierung pro Einrichtung im Rahmen des KTK-Gütesiegels, das sich an DIN EN ISO 9001 : 2000 orientiert (Verband KTK 2004), wie folgt zusammen: Anerkannte Ausbildung einer Qualitätsbeauftragten (nach DIN EN ISO 19011) pro Einrichtung einschließlich externer Unterstützung beim Aufbau eines Qualitätsmanagementsystems in der Einrichtung: 1.300 bis 4.000 €, abhängig von der Anzahl der an einem Beratungsprojekt teilnehmenden Einrichtungen[215]; Zertifizierung (soweit gewünscht) durch eine von fünf durch den KTK-Bundesverband anerkannten Zertifizierungsstellen in Form einer Matrixzertifizierung (Stichprobenverfahren); bei 150 Einrichtungen 60 bis 90 € pro Einrichtung und Jahr.[216]

Die Zertifizierung ist drei Jahre gültig und schließt ein jährliches Überwachungsaudit ein. Wenn man davon ausgeht, dass für die Ausbildung einer Qualitätsbeauftragten und die externe Unterstützung bei der Einführung eines Qualitätsmanagementsystems im Mittel 2.000 € pro Einrichtung anfallen, dann ergeben sich für die Matrixzertifizierung 75 € pro Einrichtung und Jahr. Für die Einführung eines Qualitätsmanagements mit anschließender Matrixzertifizierung ergäben sich 2.225 € pro Einrichtung. Geht man weiter davon aus, dass sich die Kosten auf einen Zeitraum von 6 Jahren beziehen (dreijährige Einführungszeit, drei Jahre gültige Zertifizierung mit jährlichem Überwachungsaudit), so würden sich die jährlichen Kosten auf 370 € pro Einrichtung belaufen. Hochgerechnet auf 50.000 Einrichtungen ergäben sich jährliche Kosten von 19 Mio. €. In dieser Rechnung sind keine Zeitkosten

215 Mündliche Mitteilung einer Beratungsorganisation vom März 2005.
216 Mündliche Mitteilung des KTK-Bundesverbandes. Auf Wunsch der einzelnen Einrichtung kann auch eine Einzelzertifizierung vorgenommen werden. Deren Kosten belaufen sich auf 2.500 bis 3.500 €.

für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Einrichtungen für die Qualitätsentwicklung enthalten.

Wie das KTK-Gütesiegel ist auch das Qualitätsmanagement der Arbeiterwohlfahrt an den Vorgaben der DIN EN ISO 9001 : 2000 orientiert (AWO 2001; Brückers 2003). Das Qualitätsmanagementsystem beinhaltet u.a. die Ausbildung von ausgewählten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der AWO auf Kreisverbands- oder Bezirksverbandsebene zu Qualitätsmanagementbeauftragten (QMB). Diese unterstützen die einzelnen Einrichtungen im lokalen Rahmen bei der Einführung der Qualitätsmanagementsysteme in Form von Klausurtagungen, Qualitätszirkeln und Arbeitsgruppen. Bei der Erstellung der Qualitätshandbücher, die alle pädagogischen Prozesse erfassen, ist jede Mitarbeiterin bzw. jeder Mitarbeiter durch die Nutzung bestehender Strukturen eingebunden. Die Erstellung des Handbuchs und die Implementierung der Prozesse in den Einrichtungen mit anschließender Zertifizierung dauern ca. drei Jahre. Der ständige Prozess der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung setzt sich fort in den nach der Zertifizierung jährlichen Audits, die durch die alle drei Jahre wiederholten externen Zertifizierungen ergänzt werden. Die Zertifizierungen erfolgen in einem Verbundsystem (keine Einzelzertifizierung von Einrichtungen). Dadurch werden – bei gleicher Vorbereitung aller teilnehmenden Einrichtungen – Kosten gespart.[217]

Folgendes Szenarium kann als charakteristisch gelten: Das Qualitätsmanagementsystem wird in einem Verbund von 75 Einrichtungen (z.B. auf Bezirksebene) eingeführt; es folgt nach drei Jahren eine Zertifizierung im Verbundsystem, die drei Jahre gültig ist. Jede dieser Einrichtungen hat im Durchschnitt drei Gruppen. Die jährlichen Kosten pro Gruppe belaufen sich nach AWO-Angaben auf ca. 180 €, also insgesamt auf 540 € pro Einrichtung für den Prozess einschließlich der Zertifizierung. In diesem Betrag sind alle Kosten, mit Ausnahme der Zeitkosten der Erzieherinnen und Erzieher in den Einrichtungen, eingeschlossen. Hochgerechnet auf 50.000 Einrichtungen in Deutschland würden sich jährlich Kosten von 27 Mio. € ergeben.

Im Vergleich zu den indirekten Formen der Verbesserung der pädagogischen Prozessqualität durch verbesserte Strukturqualität erscheinen die Formen der direkten Verbesserung der Prozessqualität durch „Im-Haus-Fortbildung“ im Rahmen der Nationalen Qualitätsinitiative sowie der erwähnten Qualitätsmanagementverfahren kostengünstiger. Dies dürfte auch zutreffen, wenn die Verbesserungen an anderen Merkmalen der Strukturqualität, wie z.B. Gruppengrößen oder Zeiten für Vor- und Nachbereitung der pädagogischen Arbeit bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ansetzen. Allerdings liegen die Verbesserungsansätze auf unterschiedlichen Ebenen und sind insofern nicht direkt miteinander vergleichbar. Neben der fehlenden wissenschaftlichen empirischen Betrachtung der verschiedenen Qualitätssysteme besteht ein weiteres Problem in der fehlenden Vergleichbarkeit der Angebote. Insofern kann keine Kosten-Nutzen-Relation hergestellt werden.

Für alle hier vorgestellten Ansätze der Qualitätsverbesserung gilt, dass es in Deutschland keine gesicherte empirische Evidenz für ihre konkrete Wirksamkeit im Hinblick auf verbesserte Prozessqualität oder günstigere Bildungsergebnisse bei den Kindern gibt. Dies gilt auch für die

217 Fachverband für Kinder- und Jugendhilfe der Arbeiterwohlfahrt im Bezirk Mittelrhein e.V., Schumannstr. 4, 53721 Siegburg.

Qualitätsentwicklung im Rahmen der nationalen Qualitätsinitiative sowie für die verschiedenen sonstigen Qualitätsmanagementsysteme. Die Tatsache, dass Studien zur Effektivität der verschiedenen Ansätze, die auch als Grundlage für Kosten-Nutzen-Abschätzungen dienen könnten, bislang nicht vorliegen, verweist auf ein großes Desiderat.

Sowohl der quantitative Ausbau der Kindertagesbetreuung als auch die erforderlichen qualitativen Verbesserungen sind mit erheblichen Kosten für die öffentliche Hand verbunden. Jedoch zeigen vorliegende Studien (Bock-Famulla 2002; Büchel/Spieß u.a. 2002), dass Investitionen in Kindertageseinrichtungen mit einem hohen volkswirtschaftlichen Nutzen verbunden sein können. Sofern die Investitionen in den Platzausbau zu einer Ausweitung der Erwerbstätigkeit von Eltern führen, beläuft sich der volkswirtschaftliche Nutzen auf 4 : 1 (Bock-Famulla 2002). Das Verhältnis von Kosten und Erträgen wird stark beeinflusst durch die Qualität der verfügbaren Bildungs- und Betreuungsangebote, indem die Erträge für die Kinder mit höherem Qualitätsniveau der Angebote ansteigen und damit auch der langfristige volkswirtschaftliche Nutzen (Expertise Bock-Famulla).

Zusammenfassung: Der quantitative Ausbau und die qualitative Verbesserung des Früherziehungssystems sind unübersehbar mit Mehrkosten für die öffentliche Hand verbunden. Allerdings relativieren sich diese stark, wenn man einerseits den prognostizierten Rückgang der Kinderzahlen berücksichtigt, der im Jahr 2010 in Westdeutschland 15% gegenüber 2002 ausmacht, andererseits eine leichte Vorverlegung des auch im europäischen Vergleich hohen durchschnittlichen Schuleintrittalters um 6 Jahre von gegenwärtig gut 6 ½ Jahren auf 6,0 Jahre in Ansatz bringt, ohne damit die Kindertageseinrichtungen zur Schule umzufunktionieren.

Die Schätzungen bei verschiedenen quantitativen *Ausbauszenarien* ergeben unter den genannten Bedingungen für Westdeutschland im Jahre 2010:

- *Minimum-Ausbauszenarium:* Bei gleicher Kindergartenbeteiligungsquote für die 4- bis unter 6-Jährigen, einer Anhebung der Beteiligungsquote bei den 3- bis unter 4-Jährigen von gegenwärtig 50% auf 75%, einer Ausweitung von Ganztagsplätzen im Kindergartenbereich von gegenwärtig 24% auf 50% sowie einer Platzquote von 20% für die unter 3-Jährigen würden sich Mehrkosten der öffentlichen Hand in Westdeutschland von 0,92 Mrd. € ergeben. Die Summe liegt deutlich unter der 1,5 Mrd. € jährlichen Entlastung, die über die Hartz IV-Reform der kommunalen Ebene für den Ausbau der Tagesbetreuung für Kinder im Rahmen des Tagesbetreuungsausbaugesetzes zufließen soll.
- *Mittleres Ausbauszenarium:* Würde zusätzlich zu den Annahmen des Minimum-Ausbauszenariums die Einführung eines Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz für die 2- bis unter 3-Jährigen angenommen und Platzkosten, die bei dieser Altersgruppe 150% der Kosten für einen Platz für 3- bis unter 6-Jährige ausmachen, würden sich unter Annahme einer Beteiligungsquote der 2- bis unter 3-Jährigen von 60% Mehrkosten von rund 1,7 Mrd. € für die öffentliche Jugendhilfe ergeben. Dieser Betrag läge mit 200 Mio. € leicht über dem im Rahmen des Tagesbetreuungsausbaugesetzes angenommenen Entlastungseffekt von 1,5 Mrd. €.
- *Maximum-Ausbauszenarium:* Bei einem Rechtsanspruch auf einen Kinderbetreuungsplatz von Geburt an und Beteiligungsquoten von 70% für die 2- bis unter 3-Jährigen, 50% für die 1- bis unter

2-Jährigen sowie 5% für die unter 1-Jährigen (in Anlehnung an die faktische Nachfrage in Sachsen-Anhalt als Bundesland mit einem Rechtsanspruch auf Betreuungsangebote von Geburt an) würden sich Mehrkosten von 2,9 Mrd. € für die öffentliche Jugendhilfe ergeben. Darin enthalten sind zugleich auch die 175 Mio. € Mehrkosten für den Ausbau in Ostdeutschland (bei dem Minimum-Ausbauszenarium sowie dem mittleren Ausbauszenarium würden in Ostdeutschland keine Zusatzkosten entstehen).

Die groben Kostenschätzungen für eine Verbesserung mit Blick auf die *pädagogische Qualität* ergeben folgendes Bild; dabei ist zu beachten, dass die einzelnen Ansätze zur Qualitätsverbesserung nicht direkt vergleichbar sind:

- Bei einer Verbesserung der pädagogischen Qualität durch eine Überführung der gegenwärtigen Ausbildung von Erzieherinnen und Erzieher auf Fachhochschul- oder Universitätsniveau fallen Mehraufwendungen für die Ausbildung und möglicherweise auch für eine höhere Vergütung des Personals an. Die Mehraufwendungen bei den Gehältern für die öffentliche Hand würden sich bei 10.000 höher eingruppierten akademischen Fachkräften ab 2010 pro Jahr (mit Preisen von heute) auf etwa 51 Mio. € belaufen und bei jeweils weiteren 10.000 neuen Kräften um den gleichen Betrag steigen. Bei angenommenen 50.000 Ausgebildeten auf Hochschulniveau würden demnach im Jahr 2015 jährlich zusätzliche Personalkosten von 255 Mio. € anfallen.
- Eine Verbesserung des Erzieher-Kind-Schlüssels im Kindergartenbereich in Ostdeutschland auf das westdeutsche Niveau würde mit Mehraufwendungen von 58 Mio. € für die öffentliche Jugendhilfe in Ostdeutschland verbunden sein (Minimum-Ausbauszenarium). Eine Verbesserung des durchschnittlichen Erzieher-Kind-Schlüssels auf 1 : 10, entsprechend Expertenempfehlungen, würde Mehraufwendungen der öffentlichen Jugendhilfe in Ost und West von insgesamt 1,9 Mrd. € nach sich ziehen, die bei einer schrittweisen Verbesserung entsprechend gestreckt werden könnten.
- Wegen der fehlenden Vergleichbarkeit der Angebote in den unterschiedlichen QM-Systemen können an dieser Stelle vorliegende Zahlen zu den Kosten nicht miteinander vergleichen werden. Eine Qualitätsverbesserung nach dem Programm der Nationalen Qualitätsinitiative des BMFSFJ dürfte bei Einbezug aller Einrichtungen mit Kosten von jährlich 15 Mio. € verbunden sein. Bei einer flächendeckenden Einführung von Qualitätsmanagementsystemen, wie sie gegenwärtig von verschiedenen Trägern der freien Wohlfahrtspflege praktiziert werden, würden jährliche Mehrkosten von etwa 20 Mio. bis 30 Mio. € anfallen.
- Über die tatsächlichen Effekte der Verbesserung der Prozessqualität bzw. von Bildungsergebnissen bei den einzelnen Maßnahmen gibt es in Deutschland kein empirisch gesichertes Wissen. Entsprechende unabhängige wissenschaftliche Untersuchungen sind dringend erforderlich.
- Kosten-Nutzen-Studien belegen den hohen volkswirtschaftlichen Nutzen von Investitionen in die Tagesbetreuung. Bei dadurch ermöglichter (oder erweiterter) elterlicher Erwerbstätigkeit wird ein volkswirtschaftlicher Nutzen im Verhältnis zu den Kosten von 4 : 1 geschätzt. Bei einem höheren Qualitätsniveau der Bildungs- und Betreuungsangebote fallen die Erträge für die Kinder und damit der langfristige volkswirtschaftliche Nutzen höher aus.

5.4 Übergänge zwischen Familie und Institutionen

5.4.1 Übergänge als biografisches Erfordernis

Das Aufwachsen von Kindern enthält Diskontinuitäten sowie unterschiedliche und ineinander übergehende Entwicklungsphasen. Hinzu kommt, dass gesellschaftliche Umbrüche veränderte Bedingungen für das kindliche Aufwachsens bewirken. So werden Kinder in hohem Maße damit konfrontiert, Übergänge zwischen verschiedenen Institutionen der Bildung, Betreuung und Erziehung zu bewältigen; zugleich haben sie aufgrund von Veränderungen innerhalb der Familienstrukturen verstärkt Wechselprozesse zu verkraften.

Welche Übergänge Kinder innerhalb der Bildungssysteme genau zu bewältigen haben, hängt von den individuellen Bildungsverläufen und Entscheidungen der Eltern ab. Ausgehend von einem breiten und regional teilweise noch sehr unterschiedlichen Angebotsspektrum (frühkindlicher) außerfamilialer Bildungsinstitutionen, liegt es im Ermessen der Eltern, welche spezifischen Bildungs- und Betreuungsformen gewählt werden. Bevor Kinder den für alle verpflichtenden Übergang in die Grundschule zu bewältigen haben, stehen ihnen bereits vielfältige Bildungsgelegenheiten zur Verfügung, die – abhängig vom regional unterschiedlichen Versorgungsgrad – als außerfamiliale Gelegenheiten von Bildung und Betreuung in Anspruch genommen werden. Die jeweiligen Bedingungen der Übergänge und die damit verbundenen Anforderungen an das Kind und seine Eltern gestalten sich der neuen Situation entsprechend unterschiedlich.

Die Bewältigung von Übergängen stellt an die Kinder unterschiedliche Anforderungen, die in Abhängigkeit von den jeweiligen Bedingungen und Voraussetzungen verschiedene Bewältigungsstrategien einfordern. So sind die individuellen Bedürfnislagen für den Verlauf von Übergängen bei einem Kind, das beispielsweise im Alter von 1 Jahr den Übergang in eine Eltern-Kind-Gruppe zu bewältigen hat und mit 3 Jahren in eine Kindertageseinrichtung wechselt, bevor es mit 6 Jahren eingeschult wird, andere als die eines Kindes, das im Alter von 4 Jahren aus der familialen Betreuung in eine Kindertageseinrichtung wechselt. Sie unterscheiden sich wiederum von denen eines Kindes, welches mit dem Übergang in die Grundschule erstmalig mit außerfamilialen Institutionen der Bildung, Betreuung und Erziehung konfrontiert wird. Nahezu alle Kinder in Deutschland haben vor dem Schuleintritt bereits einen Übergang in eine außerfamiliale Institution der Bildung, Betreuung und Erziehung bewältigt. Diese heterogenen Lebensverläufe stellen für alle an der Übergangsbewältigung Beteiligten unterschiedliche Handlungsanforderungen dar.

Öffentliche Kinderbetreuungsangebote als institutionalisierte Erziehungs- und Bildungskontexte weisen strukturelle Unterschiede gegenüber der Familie auf (vgl. Kapitel 3). Familie zeichnet sich durch stark emotional ausgerichtete Beziehungen der Mitglieder zueinander aus und ist durch Einmaligkeit geprägt. Familie bringt individualisierte Beziehungen zwischen den Mitgliedern hervor und ermöglicht einen persönlichen Umgang mit dem einzelnen Kind. Die verlässliche Bindung als Voraussetzung für Bildung und Erziehung ist hier besonders ausgeprägt. Den außerfamilialen Institutionen der Bildung, Betreuung und Erziehung sind jedoch universalistische Anforderungen einer Institution eigen. Hinzu kommt die Erfahrung, dass die Beziehung zu den in der Institution agierenden

Erwachsenen von anderer emotionaler Intensität ist als die zwischen den Familienmitgliedern. Außerfamilialen Bildungs- und Erziehungseinrichtungen kommt insofern eine wesentliche sozialisatorische Funktion zu, indem zusätzlich zu familialen Bildungs- und Erziehungsprozessen wichtige Orientierungen und notwendige Verhaltensformen für ein erfolgreiches Agieren in außerfamilialen Zusammenhängen vermittelt werden (Viernickel/Lee 2004).

Übergänge als „kritische Lebensereignisse" bergen sowohl Potenziale und Chancen als auch Risiken in sich. Die Chancen liegen vor allem in neuen Impulsen für die Entwicklung und Förderung von Kompetenzen. Hinsichtlich der Risiken besteht die Gefahr, dass die Individuen an Grenzen ihrer Ressourcen zur Übergangsbewältigung stoßen (Filipp 1995; Montada 1995). Wie solche „kritischen Lebensereignisse" bewältigt werden, hängt von der Auseinandersetzung mit den Anforderungen sowie der Bearbeitung durch den Einzelnen ab: „Eine Erweiterung des Verhaltenspotentials, Erweiterung des sozialen Netzes und damit Erschließung von Ressourcen, eine Erhöhung des Selbstwertgefühls und des Wohlbefindens können als erfolgreiche Reorganisation der Passung zwischen dem einzelnen und seiner Umwelt beschrieben werden. Einschränkung von Verhalten, Verschlechterung von Beziehungen und Verringerung von sozialen Kontakten, Verringerung des Selbstwertgefühls und der psychischen und physischen Gesundheit auf der anderen Seite können als Fehlanpassung beschrieben werden" (Griebel/Niesel 2004b, S. 35).

Die Bewältigung von Übergängen bietet für das Kind die wichtige Chance des Wachstums und der konstruktiven Weiterentwicklung der Persönlichkeit in einem jeweils neuen sozialen und kulturellen Kontext. Der Übergang in eine außerfamiliale Institution der Bildung, Betreuung und Erziehung führt zu grundlegenden Veränderungen, die auf drei Ebenen mit jeweils spezifischen Entwicklungsaufgaben stattfinden: Ebene des Individuums, Ebene der Beziehung, Ebene der Lernumwelten (Griebel/Niesel 2004a).

Ebene des Individuums: Der Übergang zwischen unterschiedlichen Bildungsorten führt zu einer neuen sozialen und psychischen Identität, z.B. in der Rollenveränderung vom Kindergartenkind zum Schulkind. Dieser Prozess ist einerseits gekennzeichnet durch Vorfreude, Neugier und Stolz, andererseits durch Unsicherheit und Angst. Durch die Bewältigung dieses Übergangs werden neue Verhaltensweisen erworben, vielfältige Kulturtechniken angeeignet sowie die Entwicklung zur Selbstständigkeit insgesamt gefördert.

Ebene der Beziehung: Mit dem Übergang in neue Bildungsorte nimmt das Kind sowohl zu anderen Kindern bzw. Mitschülerinnen und Mitschülern als auch zu den Betreuungspersonen bzw. dem Lehrpersonal Beziehungen auf. Bisher bestehende Beziehungen müssen teilweise neu strukturiert, verändert oder auch abgebrochen werden. Andere Beziehungen bleiben davon weitgehend unverändert bestehen (z.B. Nachbarschaftskontakte). Die veränderte Rolle als Kindergartenkind bzw. Schulkind hat Rückwirkungen auf die Familie: bisherige Rollenverständnisse müssen geprüft und überarbeitet werden, ferner sind Rollenerwartungen und Rollensanktionen zu klären.

Ebene der *Lernumwelt*: Bei den Prozessen von Übergängen müssen jeweils zwei Lebensbereiche

integriert werden, d.h. die Familie und der entsprechende Bildungsort. Dabei muss das Kind sich mit veränderten Methoden des Lernens, der Erziehung und der Wissensaneignung auseinandersetzen. Familiale Veränderungen, die zeitgleich mit einem Übergang passieren, können zudem als zusätzliche Belastung auftreten (z.B. Geburt eines Geschwisterkindes, Trennung der Eltern, Erwerbstätigkeit der Eltern).

Um Übergangsprozesse transparenter zu machen, die jeweiligen Anforderungen genauer beschreiben zu können sowie Reaktionsweisen der Betroffenen zu verstehen und pädagogische Handlungsweisen abzuleiten, wurde das *Transitionsmodell* entwickelt (Niesel 2004). Dieses Modell erleichtert die Analyse von Anforderungen und ermöglicht ein zielgerichtetes Vorgehen bei der Entwicklung pädagogischer Maßnahmen. Dabei sind zur Orientierung folgende Fragen von Bedeutung:

- „Welche Akteure sind in diesen Prozess involviert?
- Wer von den Akteuren ist der ‚Bewältiger', wer ist ‚Moderierer'?
- Was ist das Ziel des Übergangsprozesses?
- Welche Basiskompetenzen und welche übergangsspezifischen Kompetenzen müssen für eine erfolgreiche Bewältigung vorhanden sein bzw. entwickelt werden?
- Finden Kommunikation und Partizipation im Sinn eines ko-konstruktiven Prozesses statt?" (Niesel 2004, S. 90).

Die Transition von der Familie in außerfamiliale Erfahrungsräume und Bildungseinrichtungen ist zu differenzieren nach *Akteuren*, die den Übergang *bewältigen* und jenen, die ihn *moderieren*. Die *Bewältigung* liegt maßgeblich in der Verantwortung des jeweiligen Kindes und seiner Eltern, während für die *Moderation* die Erzieherinnen und Erzieher sowie das soziale Netzwerk im Umfeld des Kindes, aber auch die Eltern verantwortlich sind. Insofern kommt den Eltern die Doppelrolle als Akteure und Moderatoren zu.

5.4.2 Übergang von Familie in außer-familiale Bildungseinrichtungen

Die Gestaltung des Übergangs in Tagespflege, Kinderkrippe oder Kindertageseinrichtung hat sich an den entwicklungsbedingten Kompetenzen des Kindes zu orientieren. Die Prozesse des Übergangs schließen entsprechende Leistungen im Hinblick auf die Entwicklung immer mit ein. Im Alter von etwa 8 Monaten beispielsweise tritt das Kind in eine Lebensphase, die mit großen Differenzierungsleistungen einhergeht. Es beginnt die Zeit des so genannten Fremdelns gegenüber Menschen, die nicht unmittelbare Bezugspersonen sind (wie Mutter, Vater oder Geschwister). Dieses Fremdeln hält etwa bis zum 30. Lebensmonat an und stellt damit für den Eingewöhnungsverlauf eine besondere Herausforderung dar.

Der Eintritt in eine Kindertageseinrichtung stellt an die beteiligten Akteure u.a. folgende Anforderungen (Griebel/Niesel 1998, 2004a):

- Mit dem Übergang in eine Kindertageseinrichtung wird das Kind erstmalig mit komplexen Rollenerwartungen, sozialen Vergleichsprozessen und möglicherweise rollenbezogenen Sanktionen konfrontiert. Diese müssen ausgehalten und in den Entwurf der eigenen Persönlichkeit eingearbeitet werden.

- Mit dem Übergang in die Kindertageseinrichtung muss das Kind Kontakt mit mehr als einer fremden erwachsenen Person aufnehmen, wobei die bisherigen Vorerfahrungen mit den bisher erlebten unmittelbaren Bezugspersonen nur bedingt verwertbar sind. Die Kindertageseinrichtung ist ein Ort, der das Entstehen einer eigenständigen sozialen Kinderwelt mit spezifischen sozialen Beziehungen, Routinen und Sinnbezügen befördert.
- Mit der Teilhabe an der Gleichaltrigen-Gruppe sind an das Kind neue Anforderungen gestellt. Dabei geht es um Kommunikationsfähigkeit, den Aufbau von Kooperationsbezügen, den Aufbau unterschiedlicher Beziehungen, die Einbindung in die Gruppenstruktur sowie die Bewältigung von Aushandlungs- und Konfliktsituationen. Die dafür notwendigen Handlungskompetenzen können nicht als mitgebracht vorausgesetzt, sondern müssen im Prozess des Übergangs angeeignet und erlernt werden.

Mit dem Erleben der Kindertageseinrichtung als einem neuen Lebenskontext muss das Kind sich mit der Situation des Wechsels zwischen unterschiedlichen Umwelten auseinandersetzen und diese bewältigen. In diesem Zusammenhang muss es lernen, die jeweiligen kontextspezifisch erforderlichen Verhaltensanforderungen zu differenzieren und entsprechend zu realisieren. Hinzu kommen Erfahrungen des Verlustes hinsichtlich der reduzierten zeitlichen Verfügbarkeit der Eltern.

Der Übergang des Kindes in eine Kindertageseinrichtung geht nicht selten mit dem beruflichen Wiedereinstieg der Mutter bzw. des betreuenden Elternteils einher. Daraus ergeben sich zumeist zeitliche Begrenzungen für die Gestaltung der Übergangsphase, die in Form von Kompetenzerwartungen und Verhaltensanforderungen der Eltern an das Kind gerichtet werden. Darüber hinaus müssen auch die Eltern den Eintritt des Kindes in den Kindergarten und die damit einhergehenden Veränderungen bewältigen, z.B. die Integration neuer Identitätsanteile (d.h. nun Eltern eines Kindergartenkindes zu sein), die Neuorganisation des Familienalltags sowie die Veränderung der Beziehungsdynamik (Viernickel/Lee 2004).

(a) Übergänge in Kindertagespflege

Der Eintritt eines Kindes in eine Tagesbetreuung verlangt insbesondere von den Kindern erhebliche Anpassungsleistungen (neue Umgebung, neue Regeln und Verhaltenserwartungen, neue Bezugspersonen). Insbesondere für Kinder im Alter unter 3 Jahren stellen diese Anforderungen eine besonders große Herausforderung dar. Für Säuglinge und Kleinstkinder ist die Fürsorge anderer Menschen in körperlicher und psychischer Hinsicht lebensnotwendig.

Beim Übergang in eine Tagespflege lassen sich für den Prozess der Eingewöhnung drei Phasen erkennen: die Anfangsphase, die Stabilisierungsphase und die Schlussphase (Bensel 2005; Griebel/Niesel 2004b):

- In der *ersten Phase* kann das Kind in Anwesenheit einer familiären Bezugsperson die unbekannte Umgebung und unbekannte Person allmählich kennen lernen, sich mit den Besonderheiten der veränderten Umgebung vertraut machen und die bisher erlernten Regeln und Orientierungen des familialen Tagesablaufs auf Gültigkeit prüfen. Die Aufgabe der Tagesmutter in dieser Phase besteht darin, diese Kontaktaufnahme zu ermöglichen und das Kind mit den Bedingungen der

neuen Umgebung vertraut zu machen. Dabei muss die familiäre Bezugsperson sich allmählich aus dem unmittelbaren Geschehen zurückziehen, jedoch im Hintergrund für das Kind noch verfügbar bleiben.

- In der *Stabilisierungsphase*, die durch kurze Abwesenheit der Eltern gekennzeichnet ist, kann das Kind lernen, die Trennung auszuhalten und sich auf das erweiterte Umfeld einzustellen. Dabei sollte – bei kurzzeitigen Bewältigungsschwierigkeiten – ein Rückgriff auf elterliche Bezugspersonen möglich sein.
- Mit der *abschließenden Phase* wird das Aushalten der elterlichen Abwesenheit über den ganzen Tag realisiert und zunächst noch eine Erreichbarkeit gesichert. Die Eingewöhnungszeit gilt als abgeschlossen, wenn das Kind die Tagesmutter als sichere Basis akzeptiert und in der Lage ist, sich in kritischen Situationen auf diese zu beziehen. Damit geht eine hohe Anpassungsleistung des Kindes einher, die zugleich als Entwicklungsfortschritt wahrgenommen werden kann.

Von Bedeutung ist jedoch die Frage nach der Dauer der jeweiligen Phase, die beim einzelnen Kind unterschiedlich sein kann. Rituale sind dabei ein wesentliches Unterstützungsmoment für die Bewältigung der neuen Herausforderung, indem sie Orientierung ermöglichen. So nehmen Rituale des Abschieds und des Wiedersehens dem Kind die Angst vor Trennung und sind somit auch für elterliche Loslösungsprozesse hilfreich.[218]

Grundlage für eine gesunde sozial-emotionale Entwicklung ist hierbei der Aufbau einer Bindung zu einer Bezugsperson, mit der das Kind die meiste Zeit verbringt (Viernickel/Sechtig 2005; Spangler/Zimmermann 1999; Bowlby 1975; vgl. Kapitel 3). Auf der Grundlage von zuverlässigen Interaktionen mit der ersten Bindungsperson kann das Kind positive Interaktionserfahrungen zu weiteren Personen aufbauen. Dabei kann von einem *Beziehungsdreieck* zwischen *Kind*, dessen vertrauter *familialer Bezugsperson* (Elternteil) und der *Fachkraft* ausgegangen werden. Grundannahme der Bindungstheorie ist eine verlässliche Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern als Grundvorauszusetzung dafür, dass Kinder Übergänge in neue (soziale) Umgebungen sicher und kompetent bewältigen können, wobei die Eltern aktiv in die Bewältigung der Eingewöhnung einbezogen werden (Laewen u.a. 2000a, 2000b). Kindertageseinrichtungen können demnach ihrem Bildungsauftrag nur gerecht werden, wenn die Kinder sichere und tragbare Bindungen bzw. Beziehungen zu den Fachkräften, die in der Einrichtung tätig sind, hergestellt haben und wenn es ihnen gelungen ist, sich in der Institution mit ihren definierten Regeln, Abläufen und Praktiken zuverlässig zu verorten (Liegle 2002).

(b) Übergang von der Familie in Tageseinrichtungen für Kinder

Für einen gelingenden Übergang ist es notwendig, dass sich alle Beteiligten über die Bedeutung des Eintritts des Kindes in die Tageseinrichtung verständigen. Im Zusammenwirken aller Akteure kommen dabei der Familie und der Einrichtung unterschiedliche Verantwortlichkeiten zu. Während das Kind und die Eltern den Übergang aktiv *bewältigen* müssen, übernimmt die Fachkraft eine *moderierende* Funktion für die Gestaltung des Übergangs. Auch die Kinder der Gruppe sind als

218 Vgl. dazu die qualitative Orientierung zur Arbeit von Tagesmüttern (BMFSFJ 1996).

Akteure zu verstehen, die den Übergang des neuen Gruppenmitglieds beeinflussen.

Der Verlauf der Übergangsphase ist in Deutschland empirisch nur vereinzelt erforscht worden, so dass es bislang noch wenige Ergebnisse gibt: Die Hälfte der Kontaktaufnahmen zu anderen Kindern wird über das Beobachten und Zuschauen realisiert (Schmidt-Denter 1985). Dabei kann eine Zeit der Anpassung bzw. Eingewöhnung mit folgenden Phasen festgehalten werden (Haefele/Wolf-Filsinger 1986):

- *Orientierungsphase*: Die Kinder ziehen sich zurück und beobachten. Dabei werden die Räumlichkeiten und die Spielregeln des Kindergartens wahrgenommen. Zu Hause verhält sich das Kind in dieser Phase auffällig zurückgezogen mit verstärktem Wunsch nach Entspannung und Ruhe.
- *Durchsetzungskrise*: Im Zuge der Eingliederungsbemühungen kommt es zu ersten konflikthaften Interaktionen und hoher affektiver Belastung. Zu Hause zeigt sich, dass Kinder unausgeglichen sind und sich verstärkt um die Aufmerksamkeit der Eltern bemühen.
- *Gezielte Beziehungsaufnahme*: Die Kinder streben es an, mit soziometrisch hochrangigen Kindern Kontakt aufzunehmen, um die bisher erreichte Position in der Gruppe zu festigen und auszubauen. Zu Hause zeigt das Kind dann oft psychophysische Erschöpfung.
- *Normalisierungsphase*: Die Eingewöhnung ist so weit fortgeschritten, dass im Verhalten der Kinder keine außergewöhnliche Belastung mehr wahrzunehmen ist. Der Erschöpfungszustand zu Hause hält jedoch noch an.

Übergänge erfordern konzentrierte Lernprozesse und stellen für die Betroffenen verdichtete Entwicklungsanforderungen dar. Übergänge sind als Schnittstelle von individuellem Handlungs- und Bewältigungsvermögen sowie gesellschaftlichen Handlungsvorgaben und Anforderungen zu charakterisieren. Vor diesem Hintergrund geben die Ergebnisse aktueller Untersuchungen zu denken, aus denen hervorgeht, dass im Alltag die Gestaltung des Übergangs eher sporadisch erfolgt, verlässliche Konzepte nicht als notwendige Voraussetzung anerkannt sind und die Kommunikation zwischen Eltern und Erzieherinnen bzw. Erzieher als unzureichend eingeschätzt werden (Niesel/Griebel 1997).

Die bisherige Forschung zur Neustrukturierung und Neubewertung der Übergangsgestaltung zeigt drei Ansätze auf:

(1) Lernprozessdiagnostik: Diese Methode konzentriert sich auf die Förderung der Selbstwirksamkeit des Kindes und seiner Kommunikationskompetenz. Ferner liegt der Schwerpunkt auf der Förderung der Kommunikation und Kooperation zwischen den Erwachsenen, die das Kind durch die Transition begleiten (Faust-Siehl u.a. 2001).

(2) Entwicklungsprofil zur Beobachtung und Dokumentation der Lernschritte: Dieses Einschätzungsverfahren in fünf Schritten arbeitet mit dem Ziel, ein kompetenzorientiertes Bild vom Kind zu vermitteln. Auf dieser Grundlage sind geeignete Schritte der Übergangsbewältigung abzuleiten: a) personale, soziale und emotionale Entwicklung; b) Kommunikation, Sprache und

Literatur; c) mathematische Grundbildung; d) Wissen und Weltverständnis; e) körperliche Entwicklung; f) kreative Entwicklung (Faust-Siehl u.a. 2001).

(3) Konzept zur Erfassung von Lerngeschichten: Nach diesem Verständnis werden Bildungs- und Lerngeschichten von Kindern erhoben, um sie als Verfahren zur Dokumentation und Förderung von individuellen Selbstbildungsprozessen einzusetzen. Ausgehend von diesen individuellen Entwicklungsdokumentationen lassen sich auch spezifische Übergangserfordernisse herausarbeiten (Leu 2005; May u.a. 2004; Carr 2001).

5.4.3 Übergang vom Kindergarten in die Schule

Zum Thema Übergang in die Grundschule werden in den Bundesländern verstärkt bildungspolitische Reformstrategien entwickelt. Dabei wird im frühkindlichen Bereich der gesellschaftliche Auftrag um den Aspekt der Bildung neu akzentuiert, ferner kommt es zu einer Annäherung der Institutionen Kindertageseinrichtung und Schule, was wiederum eine Reflexion des Bildungsverständnisses der Institution Schule auslöst.

(a) Bewältigungsstrategien der Akteure

Der Übergang in die Grundschule bedeutet für Kinder und Eltern Chance und Belastung. In diesem Zusammenhang ist zu fragen: Was hat das jeweilige Kind in den Prozessen der früheren Übergänge gelernt bzw. auf welche Erfahrungen kann es zurückgreifen?

Auf der *individuellen* Ebene führt der Übergang in die Schule zu Veränderungen der Identität (Wandel vom Kindergartenkind zum Schulkind). Der mit den Veränderungen einhergehende Kompetenzerwerb der Kinder wird sichtbar, beispielsweise in einem größeren Verlangen nach Selbstständigkeit. In diesem Zusammenhang muss auch das elterliche Selbstverständnis als Wechsel von Eltern eines Kindergartenkindes zu Eltern eines Schulkindes neu erworben werden.

Auf der *interaktionalen* Ebene sind vor allem veränderte Beziehungsstrukturen zu bewältigen. Hier müssen sowohl Beziehungsabbrüche (z.B. mit den Erzieherinnen und Erziehern) verarbeitet als auch der Aufbau neuer Beziehungen im neuen Lernumfeld geleistet werden. Das Kind ist gefordert, sich mit der neuen Rolle des Schulkindes auseinander zu setzen und diese in die interaktionalen Prozesse einzuarbeiten.

Auf der *kontextuellen* Ebene muss die Integration unterschiedlicher Lern- und Lebensbereiche (insbesondere Familie und Schule) realisiert werden. Eine besondere Herausforderung stellen hier die veränderten pädagogischen Konzeptionen und Arbeitsweisen vom Kindergarten zur Schule dar.[219]

219 Die beschriebenen Anforderungen für die Bewältigung des Übergangs in die Grundschule sind im Wesentlichen auch übertragbar auf Situationen von Kindern, die aus einer anderen außerfamilialen Betreuungsform in die Grundschule wechseln.

(b) Rechts- und Strukturfragen als Grundlage des Verhältnisses zwischen den Bildungsinstitutionen

Parallel zu den biografisch und individuell relevanten Aspekten der Bewältigung von Übergängen, sind die gesetzlichen und strukturellen Rahmenbedingungen ein wesentliches Steuermoment der Übergangsgestaltung, die jedoch in der derzeitigen Konstellation eher hinderlich sind (beispielsweise die unterschiedliche Zuordnung der Zuständigkeit sowie die damit verbundenen Finanzierungen von Kindertageseinrichtungen und Grundschule). Die strukturelle Zuordnung der Kindertageseinrichtungen über das SGB VIII in die Zuständigkeit der kommunalen Gebietskörperschaften und die pädagogischen Belange der Schule als Sache der Länder hat insoweit Folgen, als mit einer solchen Gliederung noch immer der Kindergarten als grundsätzlich privat verantworteter Bereich mit fürsorglicher Unterstützung des Staates vom öffentlich verantworteten und zur staatlichen Aufgabe erklärten schulischen Bereich abgegrenzt wird.

Die Betreuung eines Kindes in einer Kindertageseinrichtung beruht auf einer freiwilligen Entscheidung der Eltern. Insofern leitet sich auch der Auftrag vom Elternrecht ab, in dem Eltern ihren Erziehungsauftrag für Teile des Tages an die Institution der Kindertageseinrichtung delegieren. Diese Verantwortung der Eltern wird nicht zuletzt manifestiert über die Kostenbeteiligungspflicht der Eltern. Zugleich gibt es in Verbindung mit einer Kostenfreiheit einen grundsätzlich zugewiesenen Bildungsauftrag des Staates, der über eine klar geregelte administrative Struktur gewährleistet wird.

Die Kooperation von Jugendhilfe und Schule kann aber nur erfolgreich sein, wenn förderliche Rahmenbedingungen auf der örtlichen und überörtlichen Ebenen bereit gestellt werden, beispielsweise der Aufbau kooperativer Arbeitsstrukturen auf lokaler und regionaler Ebene, die Entwicklung und Pflege kooperativer Arbeitsformen bzw. lokaler und regionaler Arbeitskreise, die gegenseitige Beteiligung an Ausschusssitzungen und Kommunikationsprozessen zwischen Schulbehörde und örtlicher Jugendhilfe sowie den weiteren Akteuren auf örtlicher und regionaler Ebene (Expertise Olk).

Als markanter Meilenstein der Kooperation sind die gemeinsamen Beschlüsse der Jugendministerkonferenz (JMK) und der Kultusministerkonferenz (KMK) zu werten, bei denen unter anderem folgende Schwerpunkte akzentuiert werden (JMK/KMK 2004a):

- Kindertageseinrichtungen und Schulen sollen die pädagogischen Konzepte aufeinander abstimmen, um die jeweiligen Potenziale und vorhandenen Kompetenzen auszuschöpfen.
- Der Fokus soll sich auf die Stärken der Kinder sowie die Förderung der individuellen Fähigkeiten, Interessen und Kompetenzen richten.
- Die Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher an den Fachschulen bzw. Fachakademien soll verstärkt Fragen der frühkindlichen Bildungsprozesse vermitteln.
- Vor dem Hintergrund der ausbildungsbedingten Unterschiede von Erzieherinnen und Erzieher sowie Lehrerinnen und Lehrer sind gemeinsame Fortbildungen notwendig, um wechselseitig Transparenz zwischen beiden Tätigkeitsbereichen zu ermöglichen. Hier muss die Zusammenarbeit der Fortbildungseinrichtungen der Lehrerinnen und Lehrer mit den sozialpädagogischen Fortbildungsträgern intensiviert und ausgebaut werden.
- Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule muss stärker als bisher Gegenstand der

empirischen Forschung werden.

Für eine Verbesserung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule wird jedoch grundsätzlich keine zusätzliche Finanzierungsnotwendigkeit gesehen. Stattdessen wird in den einzelnen Landesschulgesetzen und Landesgesetzen zur Kindertagesbetreuung nur nahe gelegt, durch Synergieeffekte personelle und sachliche Ressourcen zu erschließen. Hinsichtlich der rechtlichen Grundlagen wie auch aus finanzieller Sicht wird demnach keine Unterstützung bei der Gestaltung der Übergänge in Aussicht gestellt; somit ist aber Beliebigkeit vorprogrammiert (Diskowski 2004b).

Die Rahmenpläne und Bildungsprogramme der einzelnen Länder propagieren die Kooperationen der Bildungsinstitutionen. Insbesondere in den Konzeptionen des Berliner Bildungsprogramms, des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans, im Programm für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt und im Bildungsplan des Landes Hessen wird die Übergangsgestaltung als Aufgabe für alle beteiligten Fachkräfte thematisiert. Allerdings geschieht dies auch hier nicht mit der notwendigen Konsequenz, da weder verpflichtende Kooperationen mit Gesetzesstatus gefordert werden noch der zusätzliche Aufwand finanziell berücksichtigt wird.

(c) Selbstverständnis der Bildungseinrichtungen

Im Hinblick auf das Konzept „*Schulfähigkeit*“ sind in den letzten Jahren grundlegende Wandlungen zu beobachten. Die bisherige praktizierte Schuleingangsdiagnostik entspricht nicht den aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen, führt ferner zu einseitigen Einschätzungen und wird der Komplexität der Übergangsanforderungen nicht gerecht (Kammermeyer 2001). Seit den 1980er-Jahren erfährt das Verständnis, Schulfähigkeit unter der Perspektive der Lebensumwelt des Kindes und ihren Wechselwirkungen zu betrachten, weitreichende Akzeptanz (Nickel 1999), d.h. Schulfähigkeit entsteht im Zusammenwirken von Kind, Familie, Kindergarten und Grundschule (Kammermeyer 2004).

Die Grundschule hat demnach die Aufgabe, die Schulfähigkeit mit den Kindern selbst zu erarbeiten (Faust-Siehl u.a. 2001). Insofern wird empfohlen, alle Kinder eines bestimmten Alters in die Schule aufzunehmen, unabhängig vom Kriterium der Schulfähigkeit. Auch der bayerische Grundschullehrplan sieht Schulfähigkeit nicht als Vorleistung des Kindes, sondern als gemeinsame Aufgabe aller an Bildung und Erziehung Beteiligten an. Ein solches Verständnis aber verlangt den Abschied von (hochselektiven) Einschulungsverfahren, deren Ziel darin liegt, homogene Lerngruppen in der ersten Klasse zu erreichen. Die Schulfähigkeit von Kindern sollte demnach zur gemeinsamen Aufgabe der Kindertageseinrichtungen und Grundschulen werden. Die Kooperation beider Institutionen muss im besonderen Maße darauf ausgerichtet sein, die Anschlussfähigkeit beider Systeme im Interesse eines optimalen Wechsels für die Kinder zu gewährleisten. Diese gemeinsame Aufgabe ist nur mit und durch eine Einbindung der Eltern in diesen Prozess zu erreichen.

Die „Schulfähigkeit“ kann den *Status* eines Kindes zu einem bestimmten Zeitpunkt nicht wiedergeben, da Schulfähigkeit als ein *Konstrukt* zu begreifen ist, das von allen Beteiligten (Kind, Eltern, vorschulische Einrichtung, Schule, Hort) in einem ko-konstruktiven und sinnstiftenden Prozess

inhaltlich zu gestalten ist.

(d) Modellprojekte in den Bundesländern

Die Entwicklung tragfähiger Konzepte für einen systematisch begleiteten Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ist Schwerpunkt verschiedener Modellprojekte in unterschiedlichen Regionen Deutschlands. So läuft an der Universität Bremen seit Mai 2003 das Projekt *„Frühes Lernen – Kindergarten und Schule kooperieren* mit dem Ziel des Aufbaus von tragfähigen Arbeits- und Kooperationsstrukturen im Kooperationsverbund, einer verstärkten Elternarbeit sowie der Abstimmung der inhaltlichen Arbeit zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen durch übergreifende Bildungspläne. Das Interesse ist gerichtet auf die Erarbeitung kindbezogener Beschreibungsmodelle für Übergänge. Kernprojekt bildet die Arbeit in vier Projektverbünden (zu denen jeweils Grundschulen, Kindergärten/Kindertagesheime zählen), die wissenschaftlich begleitet werden. Diese Arbeit wird unterstützt von einer Lenkungsgruppe, in der Behördenvertreter/innen, Lehrerfortbildungsinstitute und die Universität mitwirken.

Das bundesweite Forschungs- und Entwicklungsprojekt *„ponte“* hat sich zum Ziel gesetzt, den Dialog zwischen Pädagoginnen und Pädagogen in Kindergarten und Grundschule mit Hilfe von Moderatorinnen und Moderatoren zu intensivieren. Diese regional arbeitenden Personen verstehen sich als Bindeglied zwischen beteiligten Kindergärten und Grundschulen sowie der universitären Projektgruppe. Sie unterstützen die pädagogischen Fachkräfte bei der Entwicklung spezifischer Curricula, erarbeiten mit ihnen spezielle Förderkonzepte, unterstützen die Umstrukturierung der Einrichtungen und bieten Fortbildungen an. Grundlage des Projektes ist ein Bildungsverständnis, das Kinder als Gestalter ihrer eigenen Lernsituation begreift, die von Eltern und Fachkräften dabei zu unterstützen sind, sich die Dinge selbst anzueignen, sowie ihr eigenes Denken und ihre Urteilskraft zu fördern.

Mit Beginn des Schuljahres 2004/2005 und einer geplanten Laufzeit von fünf Jahren startete das Projekt *„KIDZ – Kindergarten der Zukunft“* in Bayern. Ziel des Projekts ist eine frühe, individuelle Förderung von 3- bis unter 6-jährigen Kindern, die an den persönlichen Vorerfahrungen und Begabungen des einzelnen Kindes anknüpft. Inhalt der Modellgruppenarbeit (mit professionellem Team-Teaching) ist neben der Erarbeitung gemeinsamer pädagogischer Konzepte zwischen Kindergarten und Grundschule auch die Überprüfung und Erarbeitung eines Konzepts der Weiterqualifizierung und Nachqualifizierung für das pädagogische Fachpersonal des Kindergartens sowie für die Grundschullehrkräfte. Das Projekt wird wissenschaftlich begleitet und die umgesetzten Maßnahmen entsprechend evaluiert.

Zusammenfassung: In der Bilanz lassen sich mit Blick auf die Frage der Übergänge folgende Punkte festhalten:

– Die Bewältigung von Übergängen fordert nicht nur die Kompetenz des Kindes, sondern die des ganzen sozialen Systems. Familie, Kindertageseinrichtung und Schule sind die Beteiligten im jeweiligen Übergangsprozess. Dabei wird unterschieden nach denjenigen, die den Prozess *bewältigen* müssen (Kinder und Eltern) und jenen, die den Prozess *moderieren* (Fachkräfte). Die

Chancen für gelingende Übergänge sind größer, wenn die beteiligten Fachkräfte unter Einbeziehung der Eltern und der Kinder in einen ko-konstruktiven Prozess miteinander treten und sich über die Inhalte, die Bedeutung und die Zielsetzungen verständigen. In diesem Verständnis soll die Realisierung einer Erziehungspartnerschaft angestrebt werden.

- Frühkindliche Bildung und Schule sind in eine gemeinsame lokale Verantwortung zu legen. Ausgehend von den beschriebenen Problemen, die sich aus der strukturellen und rechtlichen Beziehungsstruktur von Jugendhilfe und Schule ergeben, sollten kooperative Arbeitsstrukturen in Form von kontinuierlichen Absprachen und Treffen in lokalen und regionalen Arbeitskreisen aufgebaut werden. Eine erfolgreiche Kooperation von Jugendhilfe und Schule bedarf der Bereitstellung förderlicher Rahmenbedingungen sowohl auf der Ebene der einzelnen Kooperationspartner als auch auf den örtlichen und überörtlichen Ebenen.
- Übergänge sind Thema in Bildungsplänen der Bundesländer. Mit Veränderungen der Altersgrenzen müssen Übergänge flexibler und individueller gestaltet werden. Das Transitionsmodell hat Eingang in die Bildungs- und Erziehungspläne gefunden. In den Ländern wird dabei auf eine starke und gleichwertige Zusammenarbeit von vorschulischen Bildungseinrichtungen und Schulen verwiesen.
- Familienbildung gehört als Schnittstelle zu Kindertageseinrichtungen und Schulen in ein kohärentes Bildungssystem. Die mit dem Übergang verbundenen Anforderungen für Kinder *und* Eltern lassen sich genau beschreiben und pädagogisch umsetzen. Eine am Transitionsansatz orientierte pädagogische Konzeptualisierung des Übergangs kann einen grundlegenden Beitrag zur Überwindung herkömmlicher Annahmen zur Schulfähigkeit leisten. Die Qualität der Beziehung des Kindes zu seinen Eltern, Gleichaltrigen-Gruppen und insbesondere zu den pädagogischen Fachkräften findet dabei stärkere Berücksichtigung.
- Übergänge sind eine gemeinsame Aufgabe der Bildungsinstitutionen Kindertageseinrichtung und Schule. Diese Aufgabe muss sich in der Struktur der Aus- und Weiterbildung widerspiegeln. Die Realisierung gelingender Übergänge zwischen den Bildungsinstitutionen setzt voraus, dass die beteiligten Fachkräfte auf der Grundlage eines gemeinsamen Bildungsverständnisses agieren. Dies lässt sich über die Realisierung gemeinsamer Fort- und Weiterbildungsangebote gewährleisten und muss in den entsprechenden Angeboten berücksichtigt werden.

5.5 Qualitätssicherung und Steuerungssysteme

Generell ist davon auszugehen, dass eine gute pädagogische Qualität in der institutionellen Tagesbetreuung sich gleichermaßen positiv auf alle Kinder auswirkt. Darüber hinaus werden in einzelnen Aspekten besondere Effekte für Kinder aus benachteiligten Familien sichtbar, und umfangreiche Förderprogramme für benachteiligte Kinder können zusätzliche positive Auswirkungen nach sich ziehen (Expertise Roßbach). Vor diesem Hintergrund ist es folgerichtig, dass sich die öffentliche und fachliche Diskussion neben dem Platzausbau schwerpunktmäßig auf die Frage der Sicherung und Steuerung pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen sowie in der Kindertagespflege richtet. Es steht dabei außer Frage, dass das gegenwärtige durchschnittliche Niveau pädagogischer Qualität nicht befriedigen kann, dass erhebliche Streuungen in der Qualität zu verzeichnen sind und dass nach internationalen Standards gute und sehr gute Qualität nur in einer Minderheit von Tageseinrichtungen und Tagespflegestellen erreicht wird.

Die Qualitätsdiskussion in der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern hat in Deutschland in den letzten 10 Jahren einen starken Aufschwung erfahren. Andererseits werden nicht nur politisch, sondern auch fachlich zahlreiche Punkte nach wie vor kontrovers diskutiert. So wird darüber debattiert, was unter pädagogischer Qualität verstanden werden soll, wer legitimer Weise definiert, was Qualität ist und in welchen Verfahren dies geschieht (Diller u.a. 2005b). Ebenso gibt es unterschiedliche Auffassungen darüber, wie Qualität festgestellt, mit Erfolg entwickelt und auf einem zufrieden stellenden Niveau nicht nur im Durchschnitt, sondern in den einzelnen öffentlich verantworteten Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsumwelten der Kinder gesichert werden kann.

Im Anschluss an vorliegende Forschungen und gegebene Praxisansätze können die folgenden Qualitätsbereiche unterschieden werden (vgl. Abschnitt 5.3.3.4):

Orientierungsqualität:	u.a. Curricula, Leitbilder, pädagogische Ansätze, Konzeptionen
Strukturqualität:	u.a. Qualifikationen des pädagogischen Personals, Gruppengrößen, Erzieher-Kind-Schlüssel, räumlich-materiale Ausstattung
Prozessqualität:	konkretes pädagogisches Handeln, Anregungen für das Kind in verschiedenen Bildungsbereichen, Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern bzw. Kindern untereinander
Bildungsergebnisse:	u.a. im sprachlich-kognitiven Bereich und im sozialen Bereich
Management- und Organisationsqualität:	u.a. die gegebenen personalen und sächlichen Ressourcen zielorientiert und effizient einsetzen
Kontextqualität:	u.a. Unterstützung durch Fachberatung, Fortbildung und andere interne und externe Systeme

Prinzipiell kann jedem dieser Bereiche ein eigener Stellenwert für Qualitätssicherung und Qualitätssteuerung zukommen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Qualitätsbereiche auf unterschiedlichen Systemebenen liegen bzw. unterschiedlichen Systemebenen zugängig sind.

Zur Sicherung und Steuerung der pädagogischen Qualität von Kindertageseinrichtungen finden sich in Deutschland sowohl Initiativen auf der Ebene der Politik und öffentlichen Verwaltung als auch auf der Ebene der einzelnen Einrichtungen oder Organisationen. Die gegebenen Steuerungsmöglichkeiten auf der Makrosystemebene liegen z.B. in den rechtlichen Vorgaben des Bundes und den Ausführungsbestimmungen der Länder. Kommunale Instanzen und die Wohlfahrtsverbände sind als Träger von Einrichtungen für deren unmittelbare Steuerung auf der Organisations- und Handlungsebene zuständig, unter Berücksichtigung der Bundes- und Ländervorgaben (Expertise Larrá).

5.5.1 Qualitätssicherung als inputorientierte Verwaltungssteuerung

Die öffentliche Steuerung von Bund und Ländern bezieht sich (neben der Mengensteuerung) in qualitativer Hinsicht bisher in erster Linie auf Merkmale der Strukturqualität und neuerdings auch der Orientierungsqualität der pädagogischen Angebote. Weiterhin wird versucht, veränderte Finanzierungskonzepte als Steuerungsinstrumente einzusetzen, deren Wirkungen allerdings strittig sind (Bock-Famulla 2004).

Bezogen auf die Inhalte der pädagogischen Arbeit blieben die Steuerungsvorgaben auf der Makrosystemebene in der Vergangenheit eher vage. Mit der Entwicklung von Bildungs- und Erziehungsplänen in den Bundesländern hat eine neue Diskussion über die Verbindlichkeit von Bildungszielen und die Einführung von (evtl. national gültigen) Bildungsstandards begonnen (Diskowski u.a. 2004a). Auf dem Hintergrund, dass in der Vielfalt und Buntheit (bzw. auch Beliebigkeit) des Kindertageseinrichtungsbereichs keine ausreichende Legitimation für eine zukünftige Ressourcenbindung sieht, bemühen sich die Länder um gemeinsame Leitlinien für einen eigenständigen frühkindlichen Bildungsauftrag (JMK 2004).

Die Bildungs- und Erziehungspläne der Länder stellen dabei einen Rahmen dar, der eine träger- und einrichtungsspezifische Ausgestaltung von pädagogischen Konzeptionen ermöglicht, sollen aber auch dazu dienen, dass die Bildungsprozesse in den Kindereinrichtungen „mehr Transparenz und Verbindlichkeit erlangen“ (Roth 2004, S. 72). Die Bildungspläne haben überwiegend den Charakter von Empfehlungen und dürften allein vor diesem Hintergrund nur eine begrenzte Steuerungswirkung entfalten. Neben Regelungen zur Orientierungsqualität ist die inputorientierte Verwaltungssteuerung traditionell als Steuerung über Merkmale der Strukturqualität ausgelegt. Es handelt sich hierbei um zum Teil stark kostenrelevante Bedingungen. Klassische Beispiele dieser Art sind Regelungen zur Ausbildung des pädagogischen Personals, zu Gruppengrößen, Erzieher-Kind-Schlüsseln sowie zu räumlichen Gegebenheiten innen und außen. Darüber hinaus wird über finanzielle Regelungen indirekt festgelegt, inwieweit Unterstützungssysteme durch Fachberatung und Fortbildungen (Kontextqualität) wie auch solche der Management- und Orientierungsqualität in Anspruch genommen werden können.

Es mag erstaunen, dass sich die gegenwärtige *Reformdebatte zur Qualitätssicherung bzw. -entwicklung durch staatliche Maßnahmen* mit curricularen Rahmenplänen und einer Verbesserung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern in einer deutlichen Selbstbegrenzung auf je ein Merkmal der Struktur- und Orientierungsqualität beschränkt. So bedeutsam beide Qualitätsmerkmale sind, handelt es sich dennoch um eine Engführung der Debatte, die in zweierlei Hinsicht einer Blickerweiterung bedarf. Zum einen gilt es weitere Merkmale der Strukturqualität ins Auge zu fassen, um verbesserte Fördermöglichkeiten für Kinder zu erreichen. Hierzu zählen z.B. kleinere Gruppen in den Einrichtungen, verbesserte Erzieher-Kind-Schlüssel, oder auch mehr Vor- und Nachbereitungszeiten für das pädagogische Personal. Vorliegende Forschungen zeigen, dass es nicht die *eine* „Stellschraube“ gibt, um pädagogische Qualität zu verbessern bzw. zu steuern, vielmehr muss sich das Augenmerk in einem komplexen System auf die verschiedenen als bedeutsam erkannten Bedingungen gleichzeitig richten.

Zum anderen geraten mit der ausschließlichen Betrachtung von Merkmalen der Orientierungs- und Strukturqualität andere Qualitätskomponenten aus dem Blick. Dies gilt insbesondere für die Prozessqualität als das auf Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder konkret bezogene pädagogische Handeln in den Einrichtungen (wie auch in der Kindertagespflege) einerseits sowie im Hinblick auf Bildungsergebnisse (Outcome) bei den Kindern andererseits. Obwohl beide Qualitätsbereiche durchaus in verlässlicher Form feststellbar wären, wie deutsche und ausländische Untersuchungen zeigen, finden sie in den gegenwärtig praktizierten Ansätzen staatlicher Qualitätssicherung und Qualitätssteuerung (und auch in den meisten anderen aktuellen Reformansätzen zur Qualitätssicherung) keine bzw. keine hinreichende Beachtung.

Feststellungen der konkreten Prozessqualität und Erhebungen zu Bildungsergebnissen bei Kindern im Vorschulalter sind der öffentlich verantworteten Qualitätssteuerung im Früherziehungssystem bislang fremd. Die hypothetische Verbindung, dass über geeignete Inputmerkmale der Struktur- und Orientierungsqualität gleichsam automatisch ein hinreichend guter Output im Sinne guter Prozessqualität und angestrebte Outcomes im Sinne erwünschter Bildungsergebnisse bei den Kindern gesichert werden könnten, entbehrt der empirischen Grundlage. Die Vernachlässigung, Prozessqualität und *Output* der öffentlich verantworteten Kindertagesbetreuung in den Blick zu nehmen, mag insofern überraschen, als die Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGST) bereits Anfang der 90er-Jahre des letzten Jahrhunderts gerade im Bereich der Jugendhilfe modellhafte Möglichkeiten für eine outputorientierte Steuerung sah (KGST 1993). Die Vernachlässigung des Outputs kann dabei nicht auf den Mangel an zuverlässigen Erfassungsmöglichkeiten zurückgeführt werden. Unter anderem stehen mit den Instrumenten der KES-Familie (Tietze u.a. 2005a, b, d, e) Verfahren zur Erfassung der Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen (und auch in der Kindertagespflege) zur Verfügung, die sozialwissenschaftlichen Messkriterien genügen und auch international breite Anwendung finden.

5.5.2 Qualitätssicherung durch Qualitätsmanagement

Die unzureichende staatliche Qualitätssteuerung hat in der letzten Dekade zu großen Anstrengungen bei den freien Trägern von Kindertageseinrichtungen geführt, pädagogische Qualität in ihren Einrichtungen zu entwickeln und zu sichern. Zu nennen sind hier neben der Entwicklung fachlich angemessener Steuerungsinstrumente durch Bündelung von Trägeraufgaben in neuen administrativen Strukturen (Expertise Larrá) besonders die Einführung von ursprünglich in der Industrie und anderen Dienstleistungsbereichen entwickelten Qualitätsmanagementverfahren.[220] Die Einführung geschah auch auf dem Hintergrund sich verändernder sozialstaatlicher Strukturen sowie unter dem Gesichtspunkt einer trägerspezifischen Profilschärfung der Einrichtungen in einer zunehmend erwarteten Konkurrenzsituation für das Kindergartenangebot. Im Rahmen dieses Prozesses haben sich die Verbände der Freien Wohlfahrtspflege auf die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen geeinigt und bereichsübergreifende Eckpunkte einer QM- Strategie festgelegt (BAGFW 2003a, 2003b). Die meisten Verfahrensweisen wurden bereits in anderen Bereichen der sozialen Arbeit eingesetzt. In der pädagogischen Praxis gibt es allerdings gegenüber diesen als zum Teil abstrakt und

220 Überblicke zu den vielfältigen Verfahren und Ansätzen findet sich bei Viernickel 2005; Irskens/Vogt 2000.

technokratisch empfundenen Verfahren nicht nur Zustimmung (Diller u.a. 2005b).

Diese Qualitätsmanagementverfahren basieren auf der Grundlage der DIN EN ISO 9000 : 2000 und des Total-Quality-Management und beanspruchen die Steuerung aller relevanten Prozesse und Wechselwirkungen innerhalb eines Systems. Im Rahmen dieses Verfahrens werden sowohl Qualitätsziele und fachliche Standards definiert als auch die dafür erforderlichen Zuständigkeiten, Verantwortungsbereiche und Abläufe geregelt. Dabei ist neben der Qualitätssicherung auch eine systematische Weiterentwicklung von Qualität intendiert. Die Qualitätsmanagementsysteme geben keine inhaltlichen Kriterien zu „guter Qualität" vor, wohl aber Parameter für die Qualitätsbestimmung, z.B. die Berücksichtigung von neuesten gesetzlichen und fachwissenschaftlichen Vorgaben sowie die Erwartungen der Nutzer. Als zentrale Prinzipien sind weiterhin der effiziente Einsatz von Mitteln sowie die Festlegung personeller Ressourcen zu berücksichtigen. In einer systematischen Evaluation der Ergebnisse werden Schlussfolgerungen für die weitere Qualitätsentwicklung gezogen. Eine externe Evaluation ist über Zertifizierung durch akkreditierte Prüfungsgesellschaften möglich, jedoch nicht verpflichtend (Diller 2004).

Die wesentlichen Schritte der oben genannten Verfahren lassen sich in folgendem Ablauf auf der Handlungsebene darstellen (Expertise Larrá):

(1) Festlegung der Ziele – Konzeptionsentwicklung,
(2) Erhebung und Berücksichtigung der Abnehmer-/‚Kunden'-Perspektive,
(3) Erarbeitung von Maßnahmen zur Zielerreichung,
(4) Entwicklung von Standards (Kriterien zur Überprüfung der Zielerreichung),
(5) Etablierung einer ständigen Überprüfungsroutine".

Die Durchführung eines Qualitätsmanagementverfahrens ist finanziell und personell nicht unaufwändig, erscheint jedoch aus Sicht der QM-Vertreter/innen als ein notwendiger Schritt eines strukturellen Veränderungsprozesses, der sich langfristig auch als ökonomisch effektiv erweisen soll. In mehreren Wohlfahrtsverbänden (Arbeiterwohlfahrt, Caritas und Diakonisches Werk) wurden für die Durchführung eines Qualitätsmanagementprozesses verschiedene Arbeitshilfen und Qualitätshandbücher als Vorlagen für die Einrichtungen entwickelt (Verband KTK 2004; BETA 2002; AWO 2001). Gleichzeitig haben die Verbände auf der Ebene der Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege die Grundanliegen zum Erreichen ihrer spezifischen Dienstleistungsqualität sowie die Anforderungen an die Prüfung von QM-Systemen festgelegt (http://www.bagfw-qualitqet.de).

Die Zuständigkeiten und Aufgabenverteilungen werden bei Qualitätsmanagementverfahren deutlich unterschieden, und zwar zwischen jenen, die von den Mitarbeiter/innen in den Einrichtungen erfüllt werden müssen und jenen, die in den Verantwortungsbereich des Trägers fallen. „Die Mitarbeiterinnen haben die wichtige Aufgabe, die Dienstleistungsprozesse, d.h. die fachliche Arbeit mit Eltern und Kindern zu beschreiben, umzusetzen und zu evaluieren. Der Träger hat – sehr verkürzt ausgedrückt – die Aufgabe des Controllings, d. h. der Steuerung und Messung, ob die Einrichtung die Qualitätsziele umsetzen kann" (Diller 2004). Diese klare Definition der Aufgaben und Zuständigkeiten wird u.a. als

ein entscheidender Vorteil dieser Verfahren angesehen.

Einheitliche und vereinbarte Grundlagen mit methodisch gesicherten Messstandards für eine flächendeckende Überprüfung der Prozess- und Ergebnisqualität von Kindertageseinrichtungen liegen in den QM-Verfahren bislang nicht vor. Sie würden die Voraussetzung für eine unabhängige Qualitätsüberprüfung und die Aufrechterhaltung eines hohen Qualitätsstandards darstellen.

Einigkeit im fachlichen und wissenschaftlichen Diskurs besteht darüber, dass unabhängige Qualitätssicherungsverfahren notwendig sind. Über die Verfahren, über Regelungen der Zuständigkeiten und Kompetenzen gibt es in der Fachdiskussion jedoch kontroverse Positionen, die weitere systematische Klärungen und Annäherungen erforderlich erscheinen lassen.

5.5.3 Qualitätssicherung nach einheitlichen Kriterien

Für zukünftige Ansätze der Qualitätsverbesserung und -sicherung erscheint es sinnvoll, die prozessorientierten internen Qualitätsentwicklungs- und Qualitätssicherungsverfahren der Trägerorganisationen mit externer Qualitätsfeststellung und -steuerung zu verknüpfen. Dabei sollten die pädagogischen Prozesse und die Bildungsergebnisse systematisch in den Blick genommen werden. Dies erfordert eine Verständigung über geeignete Feststellungsverfahren zur Prozessqualität wie auch über notwendige fachliche Anforderungen an solche Verfahren. Ebenso ist eine Verständigung über Standards erforderlich, die nicht unterschritten werden dürfen (Mindeststandards) bzw. über Standards, die nach vorliegendem Erkenntnisstand als gute und anzustrebende Standards gelten können.

Zur Qualitätssicherung gehören auch *Bildungsstandsmessungen* bei den Kindern, und zwar nicht erst am Ende der Kindergartenzeit beim Übergang in die Grundschule, sondern auch bei 3- bis 4-jährigen Kindern, um individuell, auf Bildungsdefizite wie auch auf besondere Begabungen von Kindern, hinreichend früh pädagogisch angemessen reagieren zu können. Schließlich gehört zu einem umfassenden Ansatz der Qualitätssicherung auch die Beachtung von Auswirkungen auf Eltern, auf ihr Informations- und Mitwirkungsbedürfnis, ihre Zufriedenheit sowie die Berücksichtigung ihrer Familienrhythmen (Arbeitszeiten).

Pädagogische Qualität (mit den verschiedenen Qualitätsbereichen) ist für die aktuellen wie zukünftigen Bildungschancen des einzelnen Kindes von großer Bedeutung. Qualitätsverbesserung und Qualitätssicherung müssen sich daher auf die *einzelnen* pädagogischen Umwelten beziehen, vor allem auf die öffentlich geförderte und verantwortete Kindertageseinrichtung bzw. die Tagespflegestelle, in die das einzelne Kind einbezogen ist.

Es erscheint wenig aussichtsreich, dass eine inputorientierte Qualitätssteuerung oder auch ein trägerimmanentes Qualitätsentwicklungsverfahren allein, so notwendig beide sind, jemals die Wirkung erreichen werden, um auf der Ebene der einzelnen Kindertageseinrichtung oder Tagespflegestelle pädagogische Qualität verlässlich zu erfassen und zu dokumentieren. Vor dem Hintergrund der begrenzten Tiefenwirkung staatlicher Top-down-Strategien und auch den

Begrenzungen der Qualitätssteuerung im Rahmen trägerspezifischer Qualitätsmanagementansätze sollten daher verstärkt auch neue Strategien erprobt werden. Dabei liegt es nahe, an Akkreditierungsverfahren oder die Vergabe eines pädagogischen Gütesiegels durch unabhängige Fachagenturen zu denken (Tietze/Förster 2005; Spieß/Tietze 2002), die auf der Basis zuverlässiger, bundeseinheitlicher Qualitätsfeststellungen unter Einbezug eines breiten Satzes abgestimmter Qualitätsmerkmale erfolgt; dazu gehören insbesondere auch solche der Prozessqualität.

Von Qualitätsfeststellungsverfahren können qualitätsstimulierende Effekte auf verschiedenen Ebenen erwartet werden:
- sie liefern Eltern Entscheidungskriterien bei der Wahl einer Kindertageseinrichtung oder Tagespflegestelle;
- sie liefern Einrichtungen und Trägern Kenntnisse über den jeweils vor Ort erreichten Qualitätsstand und damit Grundlagen für gezielte Qualitätsverbesserungen;
- sie ermöglichen Qualitätsvergleiche und führen damit ein qualitätsstimulierendes, wettbewerbliches Element ein;
- sie liefern die Basisinformationen für eine regelmäßige öffentliche Berichterstattung;
- sie können, besonders auch in Verbindung mit entsprechenden Formen der öffentlichen Finanzierung, zu wirksamen Instrumenten der Qualitätssteuerung in öffentlicher Verantwortung ausgebaut werden (Kreyenfeld u.a. 2001).

Die große Bedeutung pädagogischer Qualität für die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern im vorschulischen Alter erfordert es, solche und weitere Formen der Qualitätssicherung verstärkt zu erproben und Qualitätsfeststellung systematisch mit Qualitätsentwicklung zu verbinden.

5.6 Zusammenfassung

Kinder in ihrer Lebensphase von der Geburt bis zum Schuleintritt werden schwerpunktmäßig zunächst in ihren Familien, dann aber auch in Tagespflegestellen und Kindertageseinrichtungen gebildet, betreut und erzogen. An jedem dieser Orte hat das Kind als noch unmündiges Subjekt einen Anspruch auf bestmögliche Förderung. Damit ist eine gesellschaftliche Verantwortung für das einzelne Kind gegeben, die es wahrzunehmen gilt.

(1) Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass das Interaktionssystem *Familie* dazu in der Lage ist, dem Kind *im 1. Lebensjahr* jene Möglichkeiten an Bildung, Betreuung- und Erziehung zur Verfügung zu stellen, die es braucht, um soziale Anschlussfähigkeit und kulturelle Teilhabefähigkeit zu erwerben. Diese für die Kinder zentrale Familienumwelt bleibt erhalten, wenn zusätzlich öffentlich verantwortete Angebote der Bildung, Betreuung und Erziehung in Anspruch genommen werden und das Potenzial weiterer Lernwelten genutzt wird. Ab dem *2. Lebensjahr,* spätestens jedoch ab dem *3. Lebensjahr* sollte das Kind die Möglichkeit erhalten, seinen Erfahrungsraum durch regelmäßige soziale Kontakte zu anderen Erwachsenen und gleichaltrigen Kindern zu erweitern.

Die gesellschaftliche Verantwortung liegt zum einen in der finanziellen Absicherung der Familie, besonders im 1. Lebensjahr des Kindes im Sinne der Vermeidung von finanziellen Einbrüchen im

Vergleich zu der Situation vor der Geburt des Kindes. Sie besteht aber auch darin, die Eltern in ihrer Erziehungskompetenz für das frühe Kindesalter zu stärken, ihnen diesbezügliche Elternbildungs- und Unterstützungsprogramme bereitzustellen, die zu einer stärkeren Reflexion ihres Erziehungsverhaltens und gegebenenfalls auch zu einer Modifikation ihrer Erziehungspraktiken führen können. Dies gilt insbesondere für Eltern, die – vielfach bedingt durch ihre Lebenslage – zu eher ungünstigen Erziehungs- und Interaktionsmustern neigen und ihren Kindern nicht im ausreichenden Maße förderliche Bedingungen bieten können. Die gesellschaftliche Verantwortung für junge Kinder und ihre Familien erfordert den systematischen Aufbau niedrigschwelliger Unterstützungssysteme der Elternbildung, die auch in der Lage sind, spezielle Zielgruppen, wie z.B. Migrationsfamilien, zu erreichen. Dabei sollte auch über zielgruppenadäquate Anreizsysteme nachgedacht werden.

(2) Eine der Erweiterungsmöglichkeiten der Bildung, Betreuung und Erziehung besonders für kleinere Kinder unter 3 Jahren stellt die *Tagespflege* dar. Sie hat darüber hinaus auch dort ihre Bedeutung, wo institutionelle Angebote für Kinder im Kindergartenalter zeitlich zu knapp ausgelegt sind oder nicht zum Alltagsrhythmus von Familien passen. Die Tagespflege bildet allerdings in Deutschland ein auf weite Strecken hin unübersichtliches System der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern.

Eine gesellschaftliche Verantwortung wird gegenwärtig nur für den kleineren Teil der „öffentlichen" Tagespflegeverhältnisse (vermittelt, beraten und meist auch mitfinanziert durch die öffentlichen Träger der Jugendhilfe) wahrgenommen. Die Mehrheit bilden „informelle" Tagespflegeverhältnisse, deren Inanspruchnahme von den Eltern allein organisiert, verantwortet und finanziert wird. Aufgrund der für die Eltern hohen Kosten wird Tagespflege, öffentlich wie informell, vorwiegend von Besserverdienenden in Anspruch genommen.

Die Tagespflege spielt mit einer geschätzten Versorgungsquote von im Durchschnitt knapp 2% bei den unter 3-jährigen Kindern in Deutschland bislang noch eine untergeordnete Rolle im Gesamtsystem der Bildung, Betreuung und Erziehung im frühen Kindesalter. Im Hinblick auf die bis zum Jahr 2010 vorgesehenen Ausbauziele der Bundesregierung müsste die Zahl der in Westdeutschland vorhandenen öffentlichen Tagespflegeplätze verdreifacht werden.

Dringend verbesserungsbedürftig erscheint auch die Qualität von zahlreichen Tagespflegeplätzen, die im Durchschnitt nicht befriedigt und im Übrigen stark streut. Für eine nachhaltige Qualitätsverbesserung ist es erforderlich, im Hinblick auf Einkommen und soziale Absicherung akzeptable Rahmenbedingungen für Tagespflegepersonen zu schaffen und die informelle Tagespflege in eine öffentliche zu überführen. Dazu sollte die Tagespflege, zumindest soweit sie einen bestimmten zeitlichen Umfang (von z.B. 10 Stunden pro Woche) übersteigt, generell also ab dem ersten Kind, erlaubnispflichtig werden. Des Weiteren sollten von den öffentlichen Trägern der Jugendhilfe Eignungsprüfungen bei neuen Tagespflegestellen vorgenommen werden, verbindliche Qualifizierungsangebote für angehende Tagespflegepersonen vorgesehen und eine wirksame Fach- und Praxisberatung aufgebaut werden. Ebenso gilt es, Netzwerke von Tagespflegestellen zu formieren, innerhalb derer auch erforderliche Vertretungen und die überindividuelle Kooperation mit Eltern und den institutionellen Formen der Tagesbetreuung von Kindern organisiert werden können.

Auf mittlere Sicht bedarf es darüber hinaus der Entwicklung eines Systems externer Qualitätsprüfung von Tagespflegestellen, um die erreichte Qualität für Eltern, Träger und Öffentlichkeit nach außen auszuweisen und zugleich die Grundlage für ein langfristiges Qualitätsmonitoring im Tagespflegesystem zu schaffen.

(3) Beim System der institutionellen Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern *in Kindertageseinrichtungen* von der Geburt bis zum Schuleintritt handelt es sich um ein großes System. Mit rund 3,1 Mio. betreuten Kindern liegt die Zahl in derselben Größenordnung wie die Anzahl der Grundschüler/innen in Deutschland (3,2 Mio.). Gleichwohl steht die institutionelle Kindertagesbetreuung wie die Tagespflege vor quantitativen und qualitativen Herausforderungen.

Die institutionelle Kindertagesbetreuung ist durch eine heterogene Trägerstruktur gekennzeichnet, wobei sich deutliche Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland ergeben. Die Dominanz der freien Träger, insbesondere der kirchlichen Träger in Westdeutschland, hat in Ostdeutschland keine Entsprechung; andererseits ist der Anteil der freien Träger in Gestalt nicht-kirchlicher Wohlfahrtsorganisationen dort von 4% im Jahr 1991 auf rund 40% im Jahr 2002 stark angewachsen.

Unterschiede ergeben sich auch bei den Einrichtungsformen. In Westdeutschland ist der Kindergarten mit Kindern von 3 Jahren bis zum Schuleintritt die nach wie vor dominierende Einrichtungsform (74% gegenüber nur 5% in Ostdeutschland). In Ostdeutschland sind dagegen 80% aller Einrichtungen sog. Kombi-Einrichtungen, in denen auch jüngere Kinder (unter 3 Jahren) und/oder Kinder im Schulalter (Hort) betreut werden; es gibt allerdings keine statistischen Daten über die Alterszusammensetzung in den Gruppen.

Rund 20% aller Einrichtungen praktizieren die integrative Förderung von als behindert anerkannten Kindern. Bei stark rückläufiger Zahl der sonderpädagogischen Kindertageseinrichtungen ist die integrative Erziehung damit zum Regelfall geworden.

Die individuellen Zugangschancen zur institutionellen Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern im vorschulischen Alter sind in Deutschland sehr unterschiedlich. Dies gilt insbesondere für die unter 3-jährigen Kinder, bei denen in den östlichen Bundesländern mit einer Versorgungsquote von 37% und in den Stadtstaaten mit 26% eine um ein Vielfaches höhere Platzchance besteht als in den westlichen Bundesländern mit 2,4%. Im Langzeitvergleich der 12 Jahre von 1990 bis 2002 hat sich diese Versorgungsquote in den westlichen Flächenländern kaum verändert.

Von regionalen Gegebenheiten und dem Alter der Kinder abgesehen, sind es die Faktoren der Familiensituation (Erwerbsstatus, Alleinerziehendenstatus), die den Einbezug eines Kindes in eine Kindertageseinrichtung beeinflussen, ebenfalls aber auch das Einkommen der Eltern und ihr Bildungsstatus, wobei bei höherem Bildungsstatus und höherem Einkommen sowohl bei Kindern im Kindergartenalter als auch bei unter 3 Jahre alten Kindern die Wahrscheinlichkeit einer Beteiligung an einer institutionellen Bildung, Betreuung und Erziehung wächst. Die Tatsache, dass auch rund 10%

der 5- und 6-jährigen Kinder nicht am Bildungsangebot des Kindergartens teilnehmen und Migrantenkinder ebenfalls leicht unterrepräsentiert sind, bedarf zukünftig entsprechender Anstrengungen in der Praxis, um als sozial benachteiligt erkennbare Gruppen von Kindern möglichst früh und umfassend zu fördern.

Speziell in Westdeutschland bedarf die institutionelle Kindertagesbetreuung des Platzausbaus und Platzumbaus. Unter der Voraussetzung einer leichten Absenkung des durchschnittlichen Schuleintrittsalters von gegenwärtig gut 6½ Jahren auf 6,0 Jahre sowie im Zusammenhang der prognostizierten Schrumpfung der Altersjahrgänge werden in Westdeutschland bis zum Jahr 2010 rund 650.000 Kindergartenplätze frei. Dem steht ein geschätzter Mehrbedarf von 80.000 Plätzen bei der Altersgruppe der 3- bis 4-jährigen Kinder gegenüber. Es gibt damit ein großes Potenzial an Plätzen, das sowohl zur Ausweitung der Plätze für unter 3-jährige Kinder als auch zur Umwandlung von rund 250.000 Halbtagsplätzen in Kindergärten in Ganztagsplätze genutzt werden kann.

Die Bedeutung pädagogischer Qualität in der institutionellen Bildung, Betreuung und Erziehung ist für die Förderung von Kindern unter 3 Jahren wie auch für Kinder im Kindergartenalter international gut, zum Teil auch in Deutschland untersucht. Positive Förderungseffekte sind im kognitiv-sprachlichen wie auch im sozialen Bereich, aber auch später bei den Schulleistungen in der Grundschule nachweisbar. Die frühe Gruppenbetreuung ist zwar mit einem erhöhten Erkrankungsrisiko von Kindern verbunden; im Wesentlichen scheint es sich dabei um „vorgezogene“ Erkrankungen zu handeln. Eine frühe Förderung in qualitativ guten Kindertageseinrichtungen ab dem 3. Lebensjahr erweist sich im Hinblick auf die kognitiv-sprachliche Förderung gegenüber den anderen Formen der Bildung, Betreuung und Erziehung als überlegen. Unter dem Gesichtspunkt der Förderung der Kinder sollte daher für alle Kinder diese Förderoption offen stehen.

Kinder haben es im Laufe ihrer vorschulischen Biografie mit verschiedenen Orten der Bildung, Betreuung und Erziehung zu tun, eine Situation, die mit vielfältigen Übergängen verbunden ist. Eine besondere Rolle spielt hierbei der Übergang in die Grundschule. Die Bewältigung der Übergänge ist dabei nicht nur eine Frage an die Kompetenz des Kindes, sondern genauso eine Herausforderung an das gesamte System. Die flexible und individuelle Gestaltung von Übergängen, der Einbezug und die Zusammenarbeit aller maßgeblichen pädagogischen Akteure wie Eltern, Erzieherinnen und Erzieher sowie Lehrerinnen und Lehrer, sind wichtige Voraussetzungen dafür, dass das Kind die mit dem Übergang und der neuen Situation verbundenen Anforderungen als bildende Herausforderung erfahren kann.

Für die nach wie vor erforderliche Verbesserung pädagogischer Qualität in den Kindertageseinrichtungen gibt es vielfältige Ansatzpunkte. Die gegenwärtig in der Fachdiskussion vorfindbare Konzentration auf Rahmenrichtlinien und Curricula als Merkmale der *Orientierungsqualität* sowie auf die Verbesserung der Qualifikation des Personals durch eine Anhebung der Ausbildung auf Hochschulniveau als Merkmal der *Strukturqualität* sind wichtige Schritte in die richtige Richtung, stellen aber zugleich für sich genommen eine Engführung dar; sie sind eine notwendige, aber keine hinreichende Maßnahme zur Qualitätsverbesserung. Nachhaltige

Qualitätsverbesserungen bedürfen unterschiedlicher, zeitgleicher Ansätze. Insbesondere muss hierbei auch die pädagogische *Prozessqualität* im Sinne der von den Kindern konkret erfahrenen Förderungsanregungen sowie der Output, also der Bildungs- und Entwicklungsstand von Kindern in den Blick genommen werden.

Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung bilden vor diesem Hintergrund eine weitere fachliche und gesellschaftliche Herausforderung. Sie dürften am ehesten durch eine Kombination von Ansätzen zu erreichen sein: durch eine politisch verantwortete Sicherung guter Inputbedingungen (Sicherung von fachlich begründeten Standards der Struktur- und Orientierungsqualität) und durch die Feststellung tatsächlich erreichter Prozessqualität; durch ein gezieltes Qualitätsmanagement auf Seiten der Einrichtungen und Träger sowie durch eine unabhängige Qualitätsprüfung nach übergreifenden, bundeseinheitlichen Standards. Letzteres sollte mit Außenausweis der erreichten Qualität verbunden sein und genutzt werden als Information für Eltern, die Wahlentscheidungen für ihre Kinder treffen müssen, für das pädagogische Personal und für Träger als Grundlage für Verbesserungen, für die öffentliche Jugendhilfe als Grundlage eines Qualitätsmonitorings sowie für die Öffentlichkeit zur Rechenschaftslegung.

Der quantitative Ausbau und die qualitative Verbesserung der institutionellen Bildung, Betreuung und Erziehung sind mit Mehrkosten für die öffentliche Hand verbunden. Diese hängen vom jeweils angenommenen Szenarium ab. Bei einem Minimum-Szenarium mit 50% Ganztagsplätzen im Kindergartenbereich und Plätzen für 20% der unter 3-jährigen Kinder würden sich ab 2010 geschätzte Mehrkosten von 0,92 Mrd. € ergeben, bei einem Maximum-Szenarium, das den Rechtsanspruch auf einen Platz von Geburt an vorsieht – und damit einen nachfrageorientierten Bedarf erfüllt – geschätzte Mehrkosten von 2,9 Mrd. € für die öffentliche Jugendhilfe. Die Kostenschätzungen für Qualitätsverbesserungen variieren je nach Ansatzpunkt und schwanken zwischen etwa 20 Mio. € für Maßnahmen, die sich auf die Verbesserung der Prozessqualität und ein gezieltes Qualitätsmanagement richten, und Maßnahmen zur Verbesserung der Strukturqualität in Form eines günstigeren Erzieher-Kind-Schlüssels, die im zugrunde gelegten Szenarium mit Mehraufwendungen von bis zu 1,9 Mrd. € pro Jahr anzusetzen wären.

Unter dem Strich bleibt jedoch festzuhalten: Kosten-Nutzen-Studien belegen den hohen volkswirtschaftlichen Nutzen von Investitionen in den Ausbau und die Qualität des Systems von Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder sowie in deren Förderung und Entwicklung. Von daher lohnt es sich, die erforderlichen gesellschaftlichen Ressourcen für die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern von Anfang an im frühen Kindesalter als Zukunftsinvestitionen zu mobilisieren.

6 Bildungsangebote im Schulalter

Gemäß § 84 Abs. 1 SGB VIII hat die Bundesregierung in jeder Legislaturperiode dem Deutschen Bundestag und dem Bundesrat einen Bericht vorzulegen, der u.a. über „die Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe“ Auskunft gibt. In Anbetracht dieser Ausgangslage waren die bisherigen Kinder- und Jugendberichte immer auch mehr oder minder deutlich Jugend*hilfe*berichte. Auch dieser Bericht sieht sich dieser Tradition verpflichtet. Und dennoch setzt er zwei Akzente, die diesen Zugang etwas anders akzentuieren – diese seien zu Beginn dieses Kapitels nochmals ausdrücklich genannt: Zum einen versucht er die biografische Seite von Bildung, Betreuung und Erziehung und damit die reale Bildungsbiografie von Kindern und Jugendlichen hervorzuheben; und diese kann selbstverständlich auch jenseits der Kinder- und Jugendhilfe bzw. bei nur partieller Berührung mit ihren Angeboten verlaufen. Zum anderen versucht der Bericht ohne Einschränkungen die Vielfalt möglicher Orte und Gelegenheiten von Bildung, Betreuung und Erziehung sichtbar zu machen und gezielt ins Blickfeld zu rücken; damit kommt die Kinder- und Jugendhilfe zwar von ganz alleine ins Spiel, jedoch umgeben von anderen Angeboten und Gelegenheiten.

Versucht man vor diesem Hintergrund die Bildungsangebote im Schulalter zu identifizieren, so lassen sich drei „Sorten“ von Bildungsangeboten unterscheiden: die Kinder- und Jugendhilfe, die Schule selbst sowie andere, nicht diesen beiden Akteursgruppen zuzurechnende Lernwelten, die auch privatgewerblich angeboten werden können. Diesen drei Bildungsorten und Lernwelten geht das nachfolgende Kapitel jeweils gesondert nach (vgl. die Abschnitte 6.1, 6.2 und 6.3). Da es nach Überzeugung der Kommission eine entscheidende Zukunftsfrage sein wird, inwieweit es gelingt, die bislang eher separierten Angebote öffentlich verantworteter Bildung, Betreuung und Erziehung in eine geregelte Kooperation zu überführen, in der die Angebote die in ihnen liegenden Möglichkeiten im Zusammenspiel besser entfalten können, stellt sich insbesondere für das Verhältnis von Jugendhilfe und Schule die Frage, unter welchen Voraussetzungen dieses nicht immer unbelastete Verhältnis zu einer fruchtbaren Kooperation weiterentwickelt werden kann; das setzt die genaue Kenntnis der gegenwärtigen Gemeinsamkeiten und Unterschiede voraus (vgl. Abschnitt 6.4). Darauf aufbauend lässt sich das gegenwärtige „Projekt Ganztagsschule“ als ein Versuch interpretieren, diese Kooperation voranzutreiben, ein Versuch, der gegenwärtig von der Politik her auf unterschiedlichen Ebenen deutlichen Rückenwind erfährt, der aber nicht vorschnell zur alleinigen oder eindeutig besten Variante der Kooperation stilisiert werden sollte (vgl. Abschnitt 6.5).

Wenn nachfolgend die Kinder- und Jugendhilfe, entsprechend dem Berichtsauftrag, einen gewissen Schwerpunkt einnimmt – vor allem im Verhältnis zur Schule –, so heißt das nicht, dass hierbei die gesamte Kinder- und Jugendhilfe thematisiert wird. Während das größte Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe, die Kindertageseinrichtungen bis zum Beginn der Schulpflicht, im Kapitel 5 bereits behandelt worden ist, stehen von den anderen Arbeitsfeldern nachfolgend lediglich die drei ausgewählten Bereiche der Kinder- und Jugendarbeit (vgl. Abschnitt 6.1.1), des Horts (vgl. Abschnitt 6.1.2) und der schulbezogenen Jugendsozialarbeit (vgl. Abschnitt 6.1.3) im Mittelpunkt. Alle anderen Bereiche, beispielsweise die Hilfen zur Erziehung, das Jugendamt, die Jugendberufshilfe, werden demgegenüber hier nicht eigens verfolgt.

Allein dieser Zuschnitt bedeutet, dass nur ein vergleichsweise kleiner Ausschnitt der gesamten Kinder- und Jugendhilfe hier ins Blickfeld gerät. In Zahlen ausgedrückt: Während in der gesamten bundesdeutschen Kinder- und Jugendhilfe gegenwärtig knapp 490.000 Personen fachspezifisch erwerbstätig sind (ohne Verwaltungskräfte usw.) – allein rund 310.000 von ihnen in den Bereichen der Tageseinrichtungen für Kinder, die bereits in Kapitel 5 behandelt worden sind –, können den hier zur Debatte stehenden Bereichen rund 70.000 Fachkräfte zugerechnet werden. Schon dies markiert ein Dilemma: dass in der Frage der künftigen Kooperation von Jugendhilfe und Schule nicht vorschnell eine Gleichheit der Ressourcen unterstellt werden darf. Geht man davon aus, dass im allgemein bildenden Schulsystem einschließlich der Sonderschulen zurzeit ungefähr 676.000 Teil- und Vollzeit-Lehrkräfte beschäftigt sind (ohne stundenweise Beschäftigte), so heißt das, dass sich hier ein Personenpotenzial im Verhältnis von rund 1 : 10 gegenübersteht. Schon dies macht deutlich, dass die Fragen einer möglichen Kooperation vielschichtiger sind, als sie auf den ersten Blick erscheinen mögen.

Der Kommission war es darüber hinaus wichtig, Lernorte von Kindern und Jugendlichen ins Blickfeld zu rücken, die bislang in entsprechenden Berichten wenig bis gar keine Aufmerksamkeit erlangt haben, sei es, weil sie übersehen, als irrelevant betrachtet wurden, sei es, weil sie als privatgewerblich in ihrer möglichen Wirkung unterschätzt wurden. Die Kommission lässt sich in diesem Punkt jedoch von der Annahme leiten, dass nicht die Rechtsform darüber entscheidet, ob und inwieweit Lernorte für Kinder und Jugendliche relevant sind. Deshalb wurden in diesen Bericht alle Bildungsorte und Lernwelten aufgenommen, von denen am ehesten angenommen werden kann, dass sie für einen Teil der Kinder und Jugendlichen für das Aufwachsen von Belang sein können. Daraus ist zwar kein erschöpfender Katalog, wohl aber eine exemplarische Topografie sonstiger Lernwelten entstanden, die dafür sensibilisieren soll, dass alle bildungsrelevanten Bildungsorte und Lernwelten künftig einer verstärkten Beobachtung und Diskussion bedürfen, wenn ihre Bildungspotenziale besser ausgeschöpft werden sollen.

6.1 Bildungsaufgaben der Kinder- und Jugendhilfe – Jugendarbeit, Hort und schulbezogene Jugendsozialarbeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Die erfolgreiche Bewältigung der Aufgabe, sich selbst zu anderen in Beziehung zu setzen, mit sich selbst umgehen zu können und Vertrauen in das eigene Handeln und Denken, die eigene Meinung und Wirksamkeit zu entwickeln, wird zu einer zentralen Entwicklungsleistung im Lauf des Schulalters. Die damit verbundenen Anforderungen an Identitätsbildung und flexible Veränderungsfähigkeit sind jedoch keineswegs auf diese Lebensphase beschränkt, sondern gelten mit zunehmender Bedeutung auch für Erwachsene, wollen sie in einer individualisierten, pluralisierten und globalisierten PGesellschaft und Arbeitswelt bestehen können. Diese objektiv wichtiger werdenden Kompetenzen werden nach allem, was man derzeit weiß, überwiegend an nicht-schulischen Bildungsorten und Lernwelten erworben; die Vermittlung sozialer und personaler Kompetenzen wird in der Unterrichtsschule allenfalls am Rande tangiert. Im Zuge gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse werden biografische Verläufe zunehmend durch Bildungsverläufe geformt. „Zugespitzt kann man heute sagen: Der Zugang zu den Bildungseinrichtungen ist nicht allein ein Tor zu gesellschaftlicher

Teilhabe, sondern selbst ein wesentlicher Bereich derselben“ (Baethge/Kupka 2004, S. 95). Das heißt: Die Bedeutung von Bildung – der Erwerb umfassender Kompetenzen ebenso wie formaler Abschlüsse – steigt. Dies gilt sowohl im Hinblick auf individuelle Chancengleichheit und gesellschaftliche Teilhabe als auch gesellschaftlich im Hinblick auf die Sicherung notwendiger Humanressourcen. Allerdings entfalten sich die individuellen Prozesse des Kompetenzerwerbs sehr stark nach den Mustern sozialer Ungleichheit.

Aus den unter einer Bildungsperspektive rekonstruierten Verläufen des Aufwachsens wurde deutlich (vgl. Kapitel 4), dass Angebote und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe nicht unerheblich an den Bildungsverläufen von Kindern und Jugendlichen im Schulalter beteiligt sind. Erkennbar wurden aber auch Konstellationen realisierter bzw. verhinderter Bildungsmöglichkeiten, die wesentlich zum Gelingen oder zum Scheitern von Biografien beitragen können. Zu untersuchen ist deshalb in einer Darstellung der Leistungen und der Bestrebungen der Kinder- und Jugendhilfe, welche Bedeutung ihren Bildungsangeboten angesichts dieser Problematik zukommt. Inwieweit berücksichtigen die Angebote diesen Bildungsbedarf, nehmen ihre konzeptionellen Entwürfe hierauf Bezug und welche konkreten Handlungskonstellationen begünstigen die Aneignung dieser Kompetenzen?

Auftrag und Anspruch der Kinder- und Jugendhilfe sind unstrittig. Sie soll und will zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung beitragen, also Bildungsprozesse initiieren und befördern. Die Kinder- und Jugendhilfe hat „durch geeignete Angebote dem Recht junger Menschen auf Förderung ihrer Entwicklung und auf Erziehung zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten“ (§ 1 Abs. 1 SGB VIII) Ausdruck zu verleihen. Sie soll junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern, dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen (§ 1 Abs. 3 Satz 1 SGB VIII), und positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt erhalten oder schaffen (§ 1 Abs. 3 Satz 4 SGB VIII). Alle Leistungen sollen interkulturell ausgerichtet sein sowie Mädchen und Jungen in spezifischer Weise fördern (§ 9 Abs. 3 SGB VIII).

Allein die Reklamation oder Zuschreibung einer Bildungsaufgabe sagt zunächst noch nichts darüber aus, inwieweit dieser Anspruch auch tatsächlich eingelöst wird bzw. unter gegebenen Bedingungen eingelöst werden kann. Trägt der jeweilige Bildungsaspekt zur Breite und Vielfalt des Kompetenzerwerbs bei und kann er ausgleichend oder kompensierend fungieren in Bezug auf die ungleichen sozialen Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen?

Im gesamten Leistungsspektrum der Kinder- und Jugendhilfe sind die Leistungen Jugendarbeit (§§ 11, 12 SGB VIII), Hort (§ 22 SGB VIII) und Jugendsozialarbeit (§ 13 SGB VIII) diejenigen, die unmittelbar mit Bildungsaufgaben im Zusammenhang stehen, allerdings auf jeweils spezifische Zielgruppen sowie Bedarfs- und Interessenlagen hin ausgerichtet sind. Sie werden im Folgenden daraufhin befragt, wie ihr Verhältnis zur Bildung zu bestimmen ist, welchen Beitrag sie zur Bildung junger Menschen leisten, auf welcher rechtlichen Grundlage, mit welchen Konzeptionen, im Rahmen welcher organisatorischen Merkmale, mit welcher Ausstattung und welchen inhaltlichen Schwerpunkten dies geschieht.

Die nachfolgenden Abschnitte untersuchen deshalb exemplarisch für die Kinder- und Jugendhilfe, die Jugendarbeit, die Horte und die schulbezogene Jugendsozialarbeit als Bildungsorte daraufhin, welchen Beitrag sie leisten können mit Blick auf die individuellen und gesellschaftlichen Anforderungen, Bildung in einem umfassenden Sinne und unter dem Gesichtspunkt der sozialen Chancengerechtigkeit neu zu definieren, gesellschaftlich anders zu gewichten und zu organisieren.

In einem ersten Schritt wird jeweils gefragt, welche gesetzlichen Aufträge und Aufgabenstellungen, welche konzeptionellen Ansprüche in den Bereichen selbst und welche gesellschaftlichen Erwartungen diese Leistungsbereiche kennzeichnen. Welche Ziele, Ansprüche und Schwerpunkte sind charakteristisch für diesen Bildungsbereich? Welche Bedeutung kommt ihrem Bildungsprogramm hinsichtlich der subjektiven Aufgabe zu, sich im Rahmen der Weltbezüge Kompetenzen anzueignen und Leben zu lernen?

Die institutionelle Struktur dieses Handlungsfeldes, also seine rechtlichen, finanziellen und personellen Rahmenbedingungen und seine charakteristischen Organisationsmerkmale, sind ein zweiter Bezugspunkt zur Darstellung der Bildungsrealität. Denn Bildung realisiert sich immer unter spezifischen Rahmenbedingungen, die sich neben den Zielen und Ansprüchen der unmittelbar agierenden Personen als ein eigenes Moment der Bildungssituation erweisen. Inwieweit stellen diese Potenziale oder Schwächen dar im Hinblick auf die Aufgabenstellung, breiten Kompetenzerwerb für viele Kinder und Jugendliche zu ermöglichen?

Drittens können Bildungsprogramme nur genutzt und wirksam gemacht werden, wenn eine gewisse Strukturqualität gegeben ist. Daten zu Einrichtungs- und Platzzahlen, Personalschlüssel, sozialräumlicher Versorgungsdichte und die Höhe der Pro-Kopf-Förderung sind deshalb wichtige Bezugsgrößen dafür, ob das Bildungsangebot vorhanden und für die Adressaten erreichbar ist.

Viertens und nicht zuletzt sind Bildungsangebote auch unter dem Aspekt zu beurteilen, ob und wie sie sich im Denken und Handeln der Adressaten wiederfinden. Allerdings ist die Datenlage hierzu insgesamt mehr als unzulänglich. Auf Bildungsleistungen kann angesichts der empirischen Ausgangslage überwiegend nur auf Umwegen geschlossen werden, indem auf Nutzungsdaten zurückgegriffen wird oder Einzelstudien zur biografischen Bedeutsamkeit herangezogen werden.

6.1.1 Jugendarbeit

Jugendarbeit ist einer der Leistungsbereiche der Kinder- und Jugendhilfe, der, sowohl vom Selbstverständnis als auch vom gesetzlichen Auftrag her betrachtet, unmittelbar mit Bildung zusammenhängt. Wenn man von Jugendarbeit redet, muss man von Anfang an im Blick behalten, dass es hierbei im Kern um zwei gänzlich unterschiedliche Organisationsformen handelt: auf der einen Seite die traditionsreiche Form der ehrenamtlich organisierten Jugendarbeit in Jugendverbänden, auf der anderen Seite das seit den 1970er-Jahren stark ausgebaute Netz der beruflich organisierten Jugendarbeit, die häufig an der Form der „offenen Jugendarbeit“ festgemacht, aber keineswegs – wie oft fälschlicherweise angenommen – überwiegend oder gar ausschließlich in kommunaler Trägerschaft

angeboten wird.

6.1.1.1 Bildungsauftrag und Bildungsansprüche

(a) Bildung in der gesetzlichen Aufgabenbeschreibung der Jugendarbeit

Folgt man dem Kinder- und Jugendhilfegesetz, so hat die Jugendarbeit einen eindeutigen Bildungsauftrag. Es ist unmittelbare Aufgabe der Jugendarbeit, die Entwicklung junger Menschen zu fördern, indem die erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung gestellt werden. „Jugendarbeit ist damit Teil einer staatlichen Förderung, die auf die Sicherung ausreichender Rahmenbedingungen für ein gelingendes Aufwachsen abzielt“ (Münder u.a. 1998, S. 163). Anknüpfend an ihre Interessen sollen diese Angebote von Kindern und Jugendlichen mitbestimmt und mitgestaltet werden. Sie sollen zur Selbstbestimmung befähigen, zur gesellschaftlichen Mitverantwortung und zu sozialem Engagement hinführen (§ 11 Abs. 1 SGB VIII). Außerdem soll Jugendarbeit darauf abzielen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen herzustellen; sie soll sich interkulturell ausrichten sowie Mädchen und Jungen in spezifischer Weise fördern (Rückbezug auf § 1 Abs. 3 Nr. 3 und 4 und § 9 Abs. 3 SGB VIII).

Zusammengefasst besteht der gesetzliche Auftrag darin, die Entwicklung junger Menschen durch Angebote zu fördern, die sich, kleinräumig und lebensweltorientiert ausgerichtet, an der Gestaltung des Alltags junger Menschen beteiligen. Diese gesetzliche Ziel- und Aufgabenformulierung skizziert die wesentlichen Merkmale einer bildungsorientierten Jugendarbeit (Sturzenhecker 2004, S. 151):

- Der Angebotscharakter als Voraussetzung für die Entwicklung eigenständiger Selbstbestimmung wird hervorgehoben;
- Die Interessenorientierung bezieht sich ebenso auf die Inhalte der Jugendarbeit wie auf ihre Umsetzung durch Mitbestimmung und Mitgestaltung.
- Mit dem Gleichklang von Selbstbestimmung und gesellschaftlicher Mitverantwortung werden „klassische Formulierungen eines emanzipatorischen Bildungskonzepts aufgegriffen“ (Sturzenhecker 2004, S. 152).

Folgt man dem Gesetz, so sollen diese allgemeinen Zielsetzungen anhand folgender Schwerpunkte bearbeitet werden (vgl. § 11 Abs. 3 SGB VIII):

- außerschulische Jugendbildung mit allgemeiner politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung,
- Jugendarbeit in Sport, Spiel und Geselligkeit,
- arbeits-, schul- und familienbezogene Jugendarbeit,
- internationale Jugendarbeit,
- Kinder- und Jugenderholung,
- Jugendberatung.

Mit diesen Schwerpunkten hat der Gesetzgeber die als anerkannt geltenden Bereiche benannt, in denen Jugendarbeitspraxis stattfindet. Dieser Katalog stellt allerdings keinen abschließenden Kanon vergleichbar mit schulischen Lehrplänen dar. Er verdeutlicht aber den breiten und umfangreichen

Bildungsauftrag, der der rechtlichen Aufgabenbeschreibung der Jugendarbeit zugrunde liegt.

Mit dem Schwerpunkt der schulbezogenen Jugendarbeit (§ 11 Abs. 3 Nr. 1 SGB VIII) wird auf Angebote der Jugendarbeit Bezug genommen, die außerhalb des Unterrichts projektbezogene Bildungs- bzw. Freizeitangebote o.Ä. in der Schule bereithalten (Münder u.a. 1998, S. 166). „Mit dem Begriff ‚außerschulisch' wird sowohl auf einen institutionellen Bezugsrahmen abgestellt als auch klargestellt, dass Bildung nicht allein das Privileg der Schule ist" (ebd.). Das heißt, an dieser Stelle werden der Jugendarbeit über den allgemeinen Bildungsauftrag hinaus unmittelbar eine Bildungsfunktion und ein Bezug zur Schule zugewiesen. Ihr Bildungsauftrag ist von demjenigen der Schule jedoch unterscheidbar und insofern eigenständig (ebd., S. 164; Wiesner u.a. 2000, S. 167).

Der bundesrechtliche Rahmen wird in einigen Bundesländern durch landesgesetzliche Regelungen, die als Ausführungsbestimmungen bestehen, ausgefüllt. Sie nehmen unmittelbar Bezug auf § 11 SGB VIII, indem sie die dort formulierten Ziele aufgreifen und überwiegend in dieser allgemeinen Form belassen. Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit wird auch hier im Wesentlichen darin gesehen, zu Eigenverantwortlichkeit, gesellschaftlichem und politischem Handeln zu befähigen. So definiert z.B. das Land Baden-Württemberg den Begriff der „außerschulischen Jugendbildung" in seinem „Jugendbildungsgesetz" folgendermaßen: „Die außerschulische Jugendbildung ist ein eigenständiger und gleichberechtigter Teil des gesamten Bildungswesens (§ 1 Abs. 1 JBG 1996) mit den Prinzipien Freiwilligkeit, Vielfalt der Zielgruppen und Lebenswelt- und Bedürfnisorientierung, deren Aufgaben und Ziele für die Jugendarbeit in § 11 SGB VIII formuliert sind" (Landtag von Baden-Württemberg, Drs. 13/3365, S. 3).

Ebenso finden sich die Schwerpunkte der Jugendarbeit (§ 11 Abs. 3 SGB VIII) im Großen und Ganzen in den Ausführungsbestimmungen der Länder wieder, entweder als Förderschwerpunkte oder als Maßnahmenkategorien. Einige Regelungen ergänzen diese oder setzen andere inhaltliche Akzente mit Themen wie „Ökologie", „Toleranz gegenüber anderen Kulturen", „Kritikfähigkeit", „Kreativität" oder „Engagement für Frieden und Gewaltfreiheit". Insgesamt fokussieren sowohl das Bundesgesetz als auch die Landesausführungsgesetze den Bildungsauftrag auf Förderung der Persönlichkeitsentwicklung mit dem Ziel, zu Selbstbestimmung und gesellschaftlicher Teilhabe zu befähigen. Diese wird verstanden als soziales Engagement, Mitbestimmung und Mitgestaltung des Gemeinwesens. Ausgehend von diesen Bildungszielen erweist sich die „Befähigung zur Teilnahme an Prozessen der politischen Willensbildung, Interessenartikulation und Entscheidungsfindung" (Scherr 2004, S. 167) als Kern- und Querschnittsaufgabe für alle Bereiche der Jugendarbeit.

(b) Konzeptionelle Entwürfe von Bildung

Historisch betrachtet wird spätestens mit der so genannten „Erklärung von St. Martin" im Jahr 1962 Bildung zu einem Kernpunkt des Selbstverständnisses der Jugendarbeit. Diese Erklärung gilt insofern als Wendepunkt in der programmatischen Diskussion der Jugendverbände, als sie die so genannte „vergesellschaftete Jugendarbeit" als neues Leitbild hervorgebracht hat. Nicht mehr das „autonome Jugendreich" in der Tradition der Jugendbewegung wird angestrebt, sondern die Jugendverbände „sehen ihr Aufgabenfeld im außerschulischen Erziehungs- und Bildungsbereich. Sie erfüllen bewusst

eine ergänzende Erziehungsfunktion neben Elternhaus und Schule“ (Deutscher Bundesjugendring 1962, zit. n. Münchmeier 1991, S. 90). Theoretisch-konzeptionell wird dieses Selbstverständnis aufgegriffen und ausbuchstabiert unter der Fragestellung, was Jugendarbeit ist (Müller u.a. 1964). Diese „Vier Versuche einer Theorie der Jugendarbeit“ können aus heutiger Sicht als ein Beleg für eine „genuine Bildungstradition“ (Scherr 2002, S. 98) angesehen werden.

Jugendarbeit sieht sich allerdings häufig wechselnden jugendpolitischen Erwartungen, Funktionszuschreibungen und Themenkonjunkturen ausgesetzt, z.B. der Vermeidung sozialer Abweichung, der Gewährleistung von Erziehungs- und Betreuungsaufgaben oder der Darbietung konsumeristischer Dienstleistungen (Sturzenhecker 2004; Hornstein 2004; Scherr 2002). Diese Zuschreibungen bringen Jugendarbeit regelmäßig in Legitimations- und Begründungszwänge gegenüber den öffentlichen Zuwendungsgebern, so dass ihre „eigentlichen“ Aufgaben, die Beförderung von Selbstbestimmung und Verantwortung von Kindern und Jugendlichen, leicht in den Hintergrund geraten bzw. nicht überzeugend dargestellt werden können. Ihr traditioneller Kern, konzentriert um die Ideen von Emanzipation und politischer Bildung, wurde deshalb häufig durch Konzepte verdeckt, die einen anderen kategorialen Bezugsrahmen formulieren. Konzepte der Lebensbewältigung, der Sozialraumorientierung, der Aneignung, der Kulturarbeit und der Beziehungsarbeit setzen nicht in erster Linie bildungstheoretisch begründete Akzente. Angesichts einer solchen Situation mag es nicht sonderlich überraschen, wenn der aktuellen Jugendarbeitspraxis eine gewisse Bildungsignoranz bescheinigt wird (Sturzenhecker 2004, S. 153). Die ihr eigenen Traditionslinien sowie aktuelle Theorieentwürfe verdeutlichen allerdings, dass trotz unterschiedlicher Begrifflichkeiten und zeitweiliger anderer Akzentsetzungen Bildungsprozesse letztlich im Zentrum der Jugendarbeit stehen.

Die begrifflichen Korrelate einer solchen bildungstheoretisch orientierten Konzeptionalisierung von Jugendarbeit sind „Aneignung“, „Anerkennung“ und „Subjektorientierung“ (Sturzenhecker 2002; Scherr 1997). Zur Subjektbildung in einem emanzipatorischen Sinne ist die Herausbildung von sozialer Anerkennung notwendig, damit Selbstachtung, Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung erreicht werden. Auch Mädchen- und Jungenarbeit basieren auf der Bildungsidee selbst bestimmter Entwicklung von Geschlechtsidentität in Freiräumen, die traditionelle Rollenmuster überschreiten helfen (Graff 2004). Bildung wird verstanden als Selbstbildung von Subjekten; sie bedeutet, „die emotionalen Tiefendimensionen von Lebenssinn und Identität zu berücksichtigen“ (Scherr 2003, S. 99).

Übergeordnetes Ziel ist die Handlungsfähigkeit des Subjekts und, damit verbunden, Lebensbewältigung (Lindner 2003; Münchmeier 2003), wobei es darum geht, „dass Menschen Möglichkeiten finden, sich in ihren gegebenen – und vielleicht zu verändernden – Verhältnissen als Subjekte ihres Lebens zu erfahren“ (Thiersch 2002, S. 67). Jugendarbeit orientiert sich deshalb zum einen an individuellen Erfahrungen und Erwartungen, zum anderen an den (kollektiven) Lebenslagen junger Menschen. Sie begleitet gewissermaßen die Jugendphase als einen personalen, sozialen, zuweilen auch sozialräumlichen Prozess der Bewältigung, also des allmählichen Selbst-Werdens. Mit dem Konzept der Aneignung wird herausgearbeitet, dass der sozialräumliche Lebensort als Lern- und

Bildungsort genutzt werden kann, der anders als formale Bildungsinstitutionen zur eigentätigen Auseinandersetzung auffordern kann (Deinet 2002, 1999).

Zusammengefasst dreht sich der aktuelle konzeptionelle Diskurs um eine Figur von Bildung als subjektiver Aneignung, als eigensinnigem Prozess. Damit wird eine Differenz betont zu einer Vorstellung von Bildung als Wissenserwerb in formalen Organisationen, als Erwerb lediglich kognitiver und technisch-instrumenteller Kompetenzen. Bildung ist demgegenüber dem Prozess der Persönlichkeitsentwicklung immanent, der u.a. durch Jugendarbeit befördert werden kann. Ziel dieser Förderung ist die Befähigung zu selbst bestimmter Lebensführung und zu sozialer Eingebundenheit und Verantwortung. Ausgangspunkt ist der junge Mensch in seinen Verhältnissen, seinen jeweils individuellen Lebensbedingungen. Diese sollen durch Bildung als Vermittlung von Selbstachtung und Reflexion erkannt und verändert werden. Bildung vollzieht sich im Wesentlichen als aktiver Prozess der Aneignung und der Auseinandersetzung, der Selbsttätigkeit im Kontext unmittelbarer Erfahrung. Durch personale Beziehungen, durch Gelegenheitsstrukturen und Freiräume werden Bildungsprozesse herausgefordert und unterstützt.

Deutlich wird damit, dass Jugendarbeit – gemessen an ihren Selbstansprüchen und ihrer gesetzlichen Grundlage – unmittelbar an einer Idee von Bildung ausgerichtet ist, die dem Prozess der als Emanzipation gedachten Subjektwerdung in sozialen und gesellschaftlichen Bezügen gilt. Jugendarbeit hat eine Bildungsfunktion außerhalb der Schule, mit einem eigenständigen und auf einem breiten Bildungsverständnis basierenden Auftrag, mit eigenen Methoden und Inhalten. Nicht zu verkennen ist allerdings, dass trotz dieser eindeutigen „Auftragslage“ in den zurückliegenden Jahrzehnten häufig auch andere konzeptionelle Diskurse und Selbstthematisierungen die Jugendarbeit prägten, die, allgemein gesprochen, den Dienstleistungscharakter im Kontext sozialer Infrastrukturen und Bedarfslagen hervorgehoben haben. Dabei entwickelte sich eine Jugend(förder)politik und in der Folge eine Jugendarbeitspraxis, die häufig sozialpädagogische Hilfen für Benachteiligte und spezifische Präventionsleistungen gegenüber der allgemeinen Förderung der Persönlichkeitsentwicklung stärker in den Vordergrund rückte.

Bildung gehört jedoch, anders als andere Themen, zum unabdingbaren Kern der Jugendarbeit. In der aktuellen Situation, in der öffentliche Aufgabenzuschreibung und Leistungserwartung zumindest den Worten nach mit dem traditionellen Selbstverständnis der Jugendarbeit und ihrer eigentlichen Aufgabenstellung zusammenfallen, stellt sich für sie deshalb die Aufgabe, sich ihrer eigenen Bildungsaufgaben zu vergewissern, sich neu zu positionieren und ihr konzeptionelles Profil zu entwickeln, das den aktuellen Anforderungen gerecht wird. Wesentliche Markierungspunkte eines solchen Bildungsprofils lassen sich in erster Linie in den Dimensionen der sozialen und der personalen Weltbezüge festmachen (vgl. Kapitel 2).

6.1.1.2 Organisatorische Rahmenbedingungen

Die spezifischen institutionellen Merkmale eines Feldes nehmen als Kontext- und Inputvariable wesentlich Einfluss auf die Gestaltbarkeit und die Effekte von Bildungssituationen. Hierzu gehören die verantwortlichen Akteure (Träger) ebenso wie die einzelnen Bildungsorte (Einrichtungen), aber

auch die rechtlichen Rahmenbedingungen, die über die Organisationsziele hinaus den Handlungsrahmen abstecken, sowie die finanzielle und personelle Ausstattung. Dies gilt auch für die Jugendarbeit.

(a) Träger- und Einrichtungsstrukturen

Wie die Kinder- und Jugendhilfe insgesamt, so ist auch die Jugendarbeit plural organisiert und spiegelt damit die Breite der gesellschaftlichen Zivilakteure wieder. Verschiedene Träger, Institutionen, Organisationen und Einrichtungen der Jugendarbeit bieten Bildungsorte und Lernwelten, die sich in der inhaltlich-weltanschaulichen Einbindung und der damit gegebenenfalls verbundenen normativen Ausrichtung der Bildungsangebote genauso unterscheiden können wie in der räumlichen Reichweite der Institutionen und Träger. Diese reichen von örtlichen, häufig selbst organisierten Initiativen bis hin zu bundesweit agierenden Akteuren. Jugendverbänden, Jugendgruppen und Jugendinitiativen sowie Jugendringen wird in dem Trägerspektrum der Jugendarbeit außerdem eine gewisse hervorgehobene Bedeutung zugeschrieben (§ 12 SGB VIII), weil sie „wie kaum ein anderer Zusammenschluss von jungen Menschen selbst organisiert sind – und in denen die inhaltliche Arbeit von diesen entscheidend geprägt wird" (Münder 1998, S. 168).

Diese Vielfalt ist ein wesentliches Gestaltungsprinzip insbesondere der Jugendarbeit, weil sie, eingebunden in eine bedarfsorientierte Planung, dem Wunsch- und Wahlrecht der Adressaten und dem Selbstorganisationsanspruch junger Menschen Ausdruck verleiht (§ 3 Abs. 1 und § 5 SGB VIII). Insoweit ist sie erforderlich für eine adressaten- bzw. lebenslagenbezogene Angebotsstruktur für Kinder und Jugendliche (Bissinger u.a. 2002, S. 11).

Ein typisches, vor allem im Vergleich zur Schule wichtiges Organisationsmerkmal ist die Bedeutung der freien Träger. Den Trägern der freien Jugendhilfe (Kirchen, Wohlfahrtsverbänden, Jugendverbänden, Initiativen) steht ein Vorrang gegenüber den öffentlichen zu (vgl. § 3 Abs. 2 in Verbindung mit § 4 Abs. 1 und 2 SGB VIII), der ein inhaltlich-weltanschaulich plurales Spektrum von Programmen befördern sowie insbesondere auch lokale Initiativen ermöglichen soll. Diese Trägerstruktur findet ihren Niederschlag in der Angebotsstruktur der Jugendarbeit und in ihrer personellen Ausstattung (vgl. Tab. A-6.1 und A-6.2 im Anhang).[221]

Rund 80% aller öffentlich geförderten Maßnahmen werden durch freie Träger durchgeführt, die gut drei Viertel aller Teilnehmer/innen erreichen (vgl. Tab. A-6.1 im Anhang). Im Ost-West-Vergleich wird deutlich, dass bei der Durchführung öffentlich geförderter Maßnahmen die Gewichtung

221 Wie bei vielen Bereichen der Statistik gilt auch für die Jugendarbeit, dass es weder eine eindeutige Klarheit noch eine erkennbare Einigkeit darüber gibt, was statistisch genau der Jugendarbeit zugerechnet werden soll. So kann man unschwer, je nach Standpunkt und Interesse, die Jugendarbeit nach unten oder nach oben „schönrechnen". Notwendig ist es daher, sich Klarheit darüber zu verschaffen, was bei empirischen Analysen jeweils einbezogen wurde und was nicht. Nachfolgend haben wir uns von dem Gedanken leiten lassen, dass vor allem jene Einrichtungsarten und Angebotsformen einbezogen werden sollen, die in einem elementaren Sinne und nicht nur ausnahmsweise Bildungsangebote für Kinder und Jugendliche unterbreiten. Jugendräume ohne Personal und Jugendzeltplätze fallen dementsprechend – sosehr sie auch zu relevanten Orten der Selbstgesellung Jugendlicher werden können – ebenso heraus wie Jugendherbergen, die ihre Räume in erster Linie kostengünstig zur Verfügung stellen. An den Rändern haben solche Grenzziehungen immer etwas tendenziell Willkürliches.

öffentlicher und freier Träger zumindest annähernd übereinstimmt. Doch schon bezogen auf das Binnenspektrum der freien Träger zeigen sich erhebliche Differenzen. Da Jugendverbände in den neuen Bundesländern nicht in gleicher Breite Fuß fassen konnten wie in den alten Bundesländern, haben sie dort als Träger von Maßnahmen einen deutlich geringeren Stellenwert. Demgegenüber sind *sonstige* freie Träger wesentlich stärker verbreitet.

Wechselt man die Perspektive auf die Ebene von Einrichtungen und tätigen Personen, so ist für Westdeutschland anzunehmen, dass jeweils rund 55% den freien Trägern zuzuordnen sind (vgl. Tab. A-6.1 im Anhang). Für den Osten Deutschlands liegt der Anteil der freien Träger weitaus höher. Knapp 70% der Einrichtungen sind in freier Trägerschaft, und drei von vier Beschäftigten arbeiten in diesen Einrichtungen (75%). Ähnlich wie schon bei den durchgeführten Maßnahmen zeigen sich im Ost-West-Vergleich erhebliche Unterschiede beim Binnenspektrum der freien Träger. Zu nennen sind beispielsweise

- zum einen die weitaus geringere Bedeutung sowohl der evangelischen als auch der katholischen Kirche sowie der entsprechenden Wohlfahrtsverbände im Osten Deutschlands,
- zum anderen eine erheblich größere Bedeutung von Einrichtungen wie Beschäftigten in Trägerschaft des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes.

Es wird somit offensichtlich, dass sich in den neuen Ländern – bezogen auf die Kinder- und Jugendarbeit – eine Trägerlandschaft herausgebildet hat, die sich bis zuletzt im Gegensatz zum Westen Deutschlands durch kleinere Initiativen und Organisationen abseits der in den alten Ländern etablierten Strukturen kennzeichnen lässt.

Dieser allgemeine Befund gilt bezogen auf einzelne Einrichtungsarten nur mit Einschränkungen bzw. Differenzierungen (vgl. Tab. A-6.3 im Anhang). So befanden sich im Jahr 2000 43% der Jugendzentren im Westen in öffentlicher Trägerschaft (Santen 2003, S. 294). Ende 2002 waren es laut amtlicher Kinder- und Jugendhilfestatistik rund 47%. Gleichzeitig ist auch bei dieser Angebotsform eine selbst organisierte Form durch junge Menschen zu verzeichnen. Immerhin 4% der Einrichtungen im Westen und 9% im Osten wurden im Jahr 2000 ohne weiteren Träger selbst verwaltet (vgl. Tab. A-6.3 im Anhang).[222]

Die Einrichtungen der Jugendarbeit sind institutionalisierte Bildungsorte. Sie lassen sich nach Einrichtungsarten und Bundesländern unterscheiden (vgl. Tab. A-6.4 im Anhang). Die Einrichtungen der Jugendarbeit, zu denen u.a. Jugendfreizeitzentren, Initiativen der mobilen Jugendarbeit und pädagogisch betreute Spielplätze gehören, bieten sehr unterschiedliche Rahmungen und Gelegenheiten für Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen. Sie erfüllen nicht nur verschiedene Funktionen, sondern unterscheiden sich auch durch ihre räumliche Reichweite (lokal kleinräumig bis überregional) und durch die zeitliche Strukturierung des Angebots (täglich am Ort oder am Wochenende bzw. in den Ferienzeiten). Die damit indirekt verknüpfte thematische und methodische Ausgestaltung ist eher von der Alters- oder Adressatengruppe abhängig als vom Einrichtungstyp.

222 Zur Kinder- und Jugendhilfestatistik vgl. Glossar im Anhang.

Einrichtungen der offenen Jugendarbeit sind der häufigste Einrichtungstypus; die Hälfte davon sind jedoch Einrichtungen ohne angestelltes Fachpersonal. Als lokale Einrichtungen der offenen Jugendarbeit bieten sie ein Raum-, Freizeit- und Bildungsprogramm für Kinder und Jugendliche des jeweiligen sozialräumlichen Umfeldes an. Durchschnittlich steht für je 1.000 der 10- bis 25-Jährigen eine Einrichtung der offenen Jugendarbeit zur Verfügung, allerdings mit deutlichen Unterschieden zwischen Ost und West bzw. zwischen Städten und Landkreisen. Während es im Jahr 2000 in den ostdeutschen Städten für 780 Jugendliche dieser Altersgruppe eine Einrichtung gab, mussten sich 1.210 junge Menschen in den westdeutschen Städten mit einer Einrichtung begnügen, und in den Landkreisen Ostdeutschlands lag dieser Wert gar bei nur 364, in den westdeutschen Landkreisen hingegen bei 1.336 jungen Menschen, so dass diese am schlechtesten ausgestattet sind (Santen 2003). Diese ungleiche Verteilung dürfte in einem engen Zusammenhang stehen mit dem Verbreitungsgrad und der Dynamik von Jugendverbänden.

Rückt man innerhalb der Kinder- und Jugendarbeit institutionalisierte Bildungsangebote genauer ins Blickfeld, dann gehören hierzu auch ganz offenkundig die Jugendbildungsstätten. Diese zeichnen sich insbesondere durch ein eigenes Programm aus, das sich u.a. in Form von Kursen, Seminaren, Tagungen oder Lehrgängen an Jugendliche und junge Erwachsene, häufig vor allem an das ehrenamtliches Personal der Jugendarbeit wendet. In Relation zu den Kindern und Jugendlichen in Ost- und Westdeutschland kann für beide Landesteile bei der Einrichtungsdichte und dem Beschäftigungsvolumen ein ähnliches quantitatives Niveau vermutet werden. Allerdings ist für Westdeutschland seit Beginn der 1990er-Jahre ein kontinuierlicher Personalrückgang von 4.200 Beschäftigten im Jahr 1990 auf zuletzt 2.800 im Jahr 2002 festzustellen, was einem Rückgang von 33% entspricht (Peter 2004).

(b) Organisationsmerkmale und rechtliche Rahmenbedingungen

Die Kinder- und Jugendarbeit hat zwar von der rechtlichen Seite her eindeutig einen Bildungsauftrag zu erfüllen. Dennoch unterscheiden sich die organisatorischen Ausgangsbedingungen – etwa im Vergleich zur Schule – in so vielen Punkten, dass es sinnvoll und notwendig ist, die spezifischen Organisationsmerkmale der Kinder- und Jugendarbeit zu kennzeichnen. Folgende organisatorische Merkmale können im Hinblick auf die Bildungsaufgaben der Kinder- und Jugendarbeit als besonders bedeutsam herausgestellt werden: Jugendarbeit unterliegt zwar der öffentlichen Verantwortung – eine bedarfsgerechte Ausstattung mit Angeboten ist eine öffentliche Aufgabe –, aber die Aufgabenerfüllung folgt nicht dem Prinzip der Staatlichkeit, sondern dem der freien und privaten Trägerschaft. Dies bedeutet, dass den Trägern der freien Jugendhilfe ein hohes Maß an Eigenständigkeit z.B. in der inhaltlichen Schwerpunktsetzung und der Ausgestaltung ihrer Angebote zusteht. Das Verhältnis von öffentlichen zu freien Trägern wird gestaltet durch Kooperation, fachpolitische Aushandlung und Abstimmung; es ist nicht hierarchisch organisiert.

Der Bedarf für Art und Umfang des Angebots wird im sozialen Nahraum der Kinder und Jugendlichen ermittelt und kommunalpolitisch, unter Berücksichtigung der jeweiligen finanziellen Leistungsfähigkeit, entschieden. Dies führt dazu, dass Struktur und Umfang des Angebots sehr unterschiedlich sind. Kommunale Verantwortung ist zwar wichtig für die Einbindung in das

sozialräumliche Bezugssystem der Adressaten/Adressatinnen, unterstellt aber fachliche Standards, die leitend sind hinsichtlich trägerinterner und lokalpolitischer Prioritätensetzung. Die beobachtbaren qualitativen Unterschiede und die zum Teil erheblichen quantitativen Ungleichverteilungen der Angebote der Jugendarbeit sind aber nicht nur auf unterschiedliche lokale Bedarfe zurückzuführen, sondern auch Ausdruck unsachgemäß genutzter Entscheidungsspielräume.

Einrichtungen, Dienste und Maßnahmen der Jugendarbeit sind Teil einer als erforderlich geltenden Infrastruktur sozialer Dienstleistungen zur Förderung der Entwicklung junger Menschen. Dieser Dienstleistungscharakter begründet die bedarfsorientierte Angebotsform der Jugendarbeit und impliziert, dass über Art und Umfang der Inanspruchnahme die Adressatinnen und Adressaten auf freiwilliger Basis entscheiden. Ein organisatorisches Äquivalent zur Schulpflicht ist der Jugendarbeit wesensfremd.

Die Organisationskultur der Jugendarbeit ist partikularistisch ausgerichtet. Sie entwickelt ihre Leistungen lebensweltorientiert, d.h. Interessen, Bedürfnisse und Probleme der beteiligten örtlichen Adressaten haben unmittelbar Einfluss auf Themen und Inhalte der Angebote.

Erhebliche Bereiche der pädagogischen Praxis werden nicht durch professionelle Fachkräfte realisiert, wobei hier zwischen der fast ausschließlich ehrenamtlich getragenen Arbeit der Jugendverbände und der mit professionellen Fachkräften ausgestatteten Jugendarbeit in Jugendfreizeitstätten und Häusern der offenen Tür in kommunaler oder freier Trägerschaft zu unterscheiden ist.

Hervorzuheben ist das besondere Verhältnis zwischen der Institution und ihren Adressaten/Adressatinnen. Es kann in weiten Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere aber in der Jugendarbeit, rechtlich durch die Adressaten/Adressatinnen gestaltet werden, bzw. hängt es von diesen ab, inwiefern sie auf entsprechende Angebote und Leistungen eingehen (Expertise Füssel/Münder, S. 37[223]). Außerdem haben sie Beteiligungsrechte; Kinder und Jugendliche sind an Entscheidungen zu beteiligen (§ 8 SGB VIII), und die Angebote der Jugendarbeit sollen von ihnen mitbestimmt werden (§ 11 SGB VIII).

Entscheidend ist, dass die Umsetzung der bundesrechtlichen Vorgaben faktisch kommunale Angelegenheit ist. Die kommunalen Gebietskörperschaften sind mit der maßgeblichen Finanzierungskompetenz für die Jugendarbeit ausgestattet. Der Bedeutung der Gestaltung des sozialen Nahraums von Kindern und Jugendlichen wird hiermit Rechnung getragen. Dies äußert sich auch in einer Besonderheit der Kommunalverwaltung: der besonderen Verfasstheit des kommunalen Jugendhilfeausschusses. Dort sollen politische, also auch finanzpolitische, Entscheidungen unter maßgeblicher Beteiligung von freien Trägern und kompetenten Bürgerinnen und Bürgern getroffen werden. Diese Form der Einbindung von Betroffenen bzw. verantwortlichen Trägern in den kommunalpolitischen Raum soll die partizipativen Elemente bzw. die lebensweltliche Ein- und

223 In dieser Zitierweise werden die Expertisen angegeben, die für den 12. Kinder- und Jugendbericht erstellt wurden (vgl. die Auflistung im Anhang). Die Seitenzahlen beziehen sich auf die eingereichten Manuskripte, d.h. dass sie nicht mit den Seitenzahlen der Expertisen in den vier für Herbst 2005 zur Veröffentlichung vorgesehenen Bänden übereinstimmen.

Rückbindung der konzeptionellen und finanziellen Ausgestaltung des Angebotsspektrums stärken (Pitschas 2002, S. 224).

Nicht zuletzt ist auch für die Jugendarbeit als eine Form der personenbezogenen Dienstleistung eine besondere Anspruchs- und Verpflichtungsstruktur der Leistungsträger kennzeichnend. „Das KJHG im SGB VIII kennt eine Vielzahl individueller, subjektiver Rechtsansprüche, deren Rechtsanspruchscharakter unterschiedlich ist. Kinder, Jugendliche und ihre Familien haben demnach verschiedene Ansprüche, für deren Erfüllung die Träger der öffentlichen Jugendhilfe verpflichtet sind“ (Expertise Münder/Füssel, S. 21). Im Hinblick auf die Jugendarbeit bedeutet dies, dass der öffentliche Träger verpflichtet ist, die Angebote zur Verfügung zu stellen. Jugendarbeit ist eine „Soll-Leistung“. „Das bedeutet, dass im Regelfall die Leistung zu erbringen ist und nur im atypischen Fall davon abgesehen werden kann, wobei für diesen Fall zwingend eine Begründung vorliegen muss“ (ebd., S. 22).

(c) Finanzielle Ausstattung

Während die Schule grundsätzlich kostenfrei ist, gilt für die Kinder- und Jugendhilfe und insbesondere für die Jugendarbeit grundsätzlich die (pauschalierte) Kostenbeteiligung (Expertise Münder/Füssel, S. 37f.). Die reinen Ausgaben der öffentlichen Hand für die Kinder- und Jugendarbeit betrugen 2002 knapp 1,46 Mrd. €. In keinem Jahr zuvor seit Inkrafttreten des Kinder- und Jugendhilfegesetzes im Jahr 1990 wurde so viel Geld für die Kinder- und Jugendarbeit ausgegeben. Mit den Ergebnissen für das Jahr 2003 könnte sich allerdings eine Trendwende zumindest andeuten, beträgt doch das Volumen hier nur noch 1,39 Mrd. €. Das sind knapp 5% weniger als im Vorjahr. Erstmals seit Inkrafttreten des SGB VIII wurde 2003 mit 6,7% weniger als 7% des gesamten Finanzvolumens der Kinder- und Jugendhilfe für die Jugendarbeit aufgewendet. Hierbei ist anzunehmen, dass von dem öffentlichen Fördervolumen für die Jugendarbeit schätzungsweise rund drei Viertel von kommunaler Seite, der Rest von Bund und Ländern erbracht werden.

Ins Verhältnis gesetzt zur relevanten Bevölkerungsgruppe der 6- bis unter 18-Jährigen, bedeutet dies, dass für Maßnahmen bzw. für Personal und Einrichtungen in den westlichen Bundesländern 119 €, in den östlichen 131 € öffentliche Fördermittel gemäß §§ 11 und 12 SGB VIII pro Heranwachsender/Heranwachsendem und Jahr für die außerschulische Jugendbildung aufgewendet wurden.[224] Dabei muss man allerdings zwei Dinge beachten: Zum einen sind in diesen Zahlen die Ausgaben für alle Varianten der Jugendarbeit enthalten, so dass der in der Praxis erhebliche Unterschied des Kostenaufwands für die mit Fachkräften ausgestattete offene Jugendarbeit gegenüber der am Ort ganz überwiegend mit ehrenamtlichen Kräften organisierten Jugendverbandsarbeit dadurch nicht sichtbar wird. Zum anderen muss aber auch beachtet werden, dass hier nur die öffentlichen Mittel eingerechnet sind, die haushaltstechnisch für die Jugendarbeit im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe aufgewendet werden, während andere Mittel – etwa solche der Bundesagentur für Arbeit

224 Die hier gezeigten Ost-West-Unterschiede resultieren nicht zuletzt aus den erheblichen demografischen Brüchen in Ostdeutschland. Wählt man eine etwas andere Altersgruppe als Bezugsgröße, z.B. die 6- bis unter 21-Jährigen, so heben sich diese Disparitäten weitgehend auf. Pro 6- bis unter 21-Jährigen werden in Westdeutschland 96 € und in Ostdeutschland 95 € seitens der „öffentlichen Hand“ aufgewendet.

zur Personalförderung – hier nicht enthalten sind (vgl. Tab. 6.1). Die Art und der Umfang der staatlichen Zuwendungen können als ein wesentliches Steuerungsmedium der öffentlichen Hand hinsichtlich der Strukturqualität außerschulischer Bildungsangebote angesehen werden. An die Finanzierungen werden häufig Inhalte und Ziele geknüpft, wodurch unter Umständen bereits Vorentscheidungen über die in Frage kommenden Träger verbunden sind. Mit der Trägerauswahl kann wiederum Einfluss genommen werden auf die Ausgestaltung der Beziehungen zwischen Trägern und Adressaten, da Träger z.B. milieuspezifisch, weltanschaulich ausgerichtet oder sozialraumdifferenziert Adressaten rekrutieren (Bissinger u.a. 2002).

Tab. 6.1: Entwicklung der Ausgaben für die Kinder- und Jugendarbeit nach Bundesländern (1995, 1999, 2003; Angaben in 1.000 €, falls nicht anders angegeben)[1]

Jahr	1995	1999	2003	Veränderung zwischen 1995 und 2003[1]		Relative Pro-Kopf-Ausgabe im Jahr 2003 (in €)[3]		
				absolut	in %	(a) 6-21	(b) 6-18	(c) 9-18
Deutschland[2]	1.301.845	1.356.972	1.387.141	85.296	6,6	104	132	170
West	957.595	1.051.748	1.080.625	123.030	12,8	96	119	157
Ost	259.074	235.023	195.402	-63.672	-24,6	95	131	158
BW	109.485	135.747	159.544	50.059	45,7	88	110	145
BY	149.839	163.259	/[4]	-29.827	-19,9	58	73	96
BE	79.594	105.503	87.886	8.292	10,4	185	243	311
BB	36.759	40.383	40.439	3.680	10	99	136	164
HB	11.391	11.622	15.063	3.672	32,2	157	201	265
HH	26.877	30.988	35.356	8.479	31,5	150	191	253
HE	123.340	115.523	131.808	8.468	6,9	138	172	227
MV	26.041	32.216	26.104	63	0,2	92	128	153
NI	122.096	129.014	136.715	14.619	12	102	126	166
NW	239.475	255.950	278.890	39.415	16,5	93	115	151
RP	40.947	44.861	49.952	9.005	22	73	91	119
SL	9.813	11.632	14.844	5.031	51,3	89	111	144
SN	119.861	72.758	59.652	-60.209	-50,2	96	132	160
ST	43.215	44.580	36.114	-7.101	-16,4	95	130	157
SH	44.739	47.649	50.555	5.816	13	110	135	179
TH	33.198	45.085	33.092	-106	-0,3	93	128	155
BMFSFJ	85.175	70.201	111.114	25.939	30,5	8	11	14

1 Westdeutschland (einschließlich Berlin); Ostdeutschland (ohne Berlin); SH: Schleswig-Holstein; HH: Hamburg; NI: Niedersachsen; HB: Bremen; NW: Nordrhein-Westfalen; HE: Hessen; RP: Rheinland-Pfalz; BW: Baden-Württemberg; BY: Bayern; SL: Saarland; BE: Berlin; BB: Brandenburg; MV: Mecklenburg-Vorpommern; SN: Sachsen; ST: Sachsen-Anhalt; TH: Thüringen.

2 Die Angaben in dieser Spalte enthalten neben den addierten unter „BMFSFJ" Länderdaten auch die Mittel des Bundes.

3 Die Ausweisung der öffentlichen Ausgaben für die Kinder- und Jugendarbeit, relativiert auf eine Bevölkerungsgruppe, ist insbesondere durch die „demografischen Brüche" in Ostdeutschland mit Schwierigkeiten verbunden. Je nachdem, welche Altersgruppe man aus Sicht einer bildungsbezogenen Kinder- und Jugendarbeit nachvollziehbar zugrunde legt, stellen sich die Unterschiede in Ost- und Westdeutschland anders dar. Um dieses transparent zu machen, werden die Angaben zu den finanziellen Aufwendungen auf drei unterschiedliche mögliche Altersgruppen bezogen. Dies sind im Einzelnen die 6- bis unter 21-Jährigen (a), die 6- bis unter 18-Jährigen (b) sowie die 9- bis unter 18-Jährigen (c).

4 Für das Jahr 2003 werden für Bayern 120 Mio. € ausgewiesen. Dies würde einen Rückgang der Ausgaben von 42 Mio. € bedeuten. Recherchen des Bayerischen Jugendrings und der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik haben allerdings ergeben, dass der Rückgang der nachgewiesenen Ausgaben wahrscheinlich auf Veränderungen im Erhebungsverfahren zurückzuführen ist. In den Zeitreihen für Deutschland und Westdeutschland wurde keine Bereinigung vorgenommen, da die Darstellung einer Zeitreihe ansonsten nicht mehr möglich gewesen wäre.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 13, Reihe 6.4 Ausgaben der öffentlichen Jugendhilfe, Stuttgart, verschiedene Jahrgänge, ab 2002 Arbeitsunterlagen des StBA, Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Einzelne Bereiche der Jugendarbeit werden, wie bereits angedeutet, jedoch nur marginal öffentlich

finanziert. So erhielten 2001 beispielsweise 11% der Jugendverbände für die Jugendarbeit vor Ort überhaupt keine öffentlichen Mittel, 13% weniger als 500 € und weitere 5% wurden lediglich im Rahmen der Arbeitsmarktförderung finanziell unterstützt (Santen 2003, S. 292). Van Santen errechnet eine durchschnittliche Haushaltshöhe bei Jugendverbänden pro Jahr von rund 20.000 €, mit großen Unterschieden zwischen Maximum und Minimum (ebd., S. 141). Die öffentlichen Zuschüsse für Bildungsmaßnahmen, die teilnehmerbezogen berechnet werden, decken zwischen 35% und 50% der tatsächlich anfallenden Kosten.[225] Diese werden im Wesentlichen durch Mitglieds- und Teilnehmerbeiträge, aber auch durch Eigenmittel des Trägers oder durch Spenden erbracht.

Insgesamt wird deutlich, dass die finanzielle Organisation und die Ausstattung der Jugendarbeit, wenn man so will: das Wohl und Wehe der Jugendarbeit, in erheblichem Maße von der Finanzierungskompetenz und dem Vermögen der einzelnen Kommune und dem Verhalten der einzelnen Träger der Jugendarbeit abhängen.

(d) Personal

Im Gesamtsystem der Kinder- und Jugendhilfe hat die Jugendarbeit – auch wenn sie sich vom Grundsatz her auf *alle* Kinder und Jugendlichen bezieht –, gemessen an der Finanz- und Personalausstattung, mit knapp 7% der Ausgaben und 6% des Personals einen eher marginalen Stellenwert. Laut der Kinder- und Jugendhilfestatistik im Rahmen der Bildungsarbeit im engeren Sinne waren Ende 2002 rund 34.100 Personen auf nicht ganz 22.800 Vollzeitstellen in Einrichtungen der Jugendarbeit beschäftigt. Die Relation zwischen der Anzahl der Kinder und Jugendlichen im Alter von 6 bis unter 18 Jahren und den Vollzeitstellen ergibt für diesen Zeitpunkt eine rechnerische Jugendarbeits-Personalquote von 549 : 1 in Westdeutschland (einschließlich Berlin) und 236 : 1 in den östlichen Bundesländern.[226]

Blickt man zurück auf die 1980er- und die 1990er-Jahre, so waren diese Zeitspannen durch eine stetige Expansion der Kinder- und Jugendarbeit gekennzeichnet. Zwischenzeitlich zeichnet sich allerdings eine neue Entwicklung ab. Der Trend zum Ausbau von Personal und Einrichtungen der Jugendarbeit hat sich zwischen 1998 und 2002 anscheinend umgekehrt. So ist zwar bundesweit die Anzahl der Einrichtungen zwischen 1998 und 2002 bei etwa 10.400 stehen geblieben; die Anzahl der Beschäftigten in diesen Einrichtungen hat sich in derselben Zeit jedoch deutlich verringert.[227] Ende 2002 wurden in diesen Einrichtungen zuletzt etwa 10% weniger Beschäftigte gezählt als noch vier Jahre zuvor; umgerechnet in Vollzeitstellen entspricht dies einem Rückgang von über 16% bzw. von rund 27.400 auf 22.800 Stellen.

Gemessen am Anteil des Personals mit Hochschulabschluss weist die Jugendarbeit im Vergleich zu anderen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe mit 38% einen relativ hohen Akademisierungsgrad und mit rund 29% auch einen hohen Professionalisierungsgrad auf. Zudem ist

225 Vgl. Bayerischer Jugendring, eigene Berechnungen.
226 Diese Relation verdeutlicht die Dichte des potenziellen Kinder- und Jugendhilfeangebots; zur tatsächlichen Belastung des Personals – im Sinne eines Kind-Fachkraft-Schlüssels in der Praxis – wird hier nichts ausgesagt.
227 Im Unterschied zu anderen Berechnungen im Kontext der Jugendarbeit wurden hier nur die Einrichtungen zugrunde gelegt, bei denen in einem elementaren Sinne auch eigene Bildungsangebote vorauszusetzen sind.

die Jugendarbeit in Relation zu anderen Leistungsbereichen der Kinder- und Jugendhilfe ein etwas weniger stark ausgeprägtes Beschäftigungsfeld von Frauen, wenngleich auch hier – anders als noch in den 1970er-Jahren – die Frauen die Mehrheit des Personals bilden (vgl. Tab. A-6.5 im Anhang). 2002 lag ihr Anteil bei nahezu 55% im Westen, im Vergleich zu über 85% in der gesamten Kinder- und Jugendhilfe.

Zwar gilt für die Jugendarbeit wie für alle Leistungsbereiche der Kinder- und Jugendhilfe, dass sie – insbesondere in Westdeutschland – in den letzten 20 Jahren insgesamt einen Schub der Verfachlichung, der Akademisierung und der Professionalisierung erfahren hat. Die bloße quantitative Zunahme des Personals ist allerdings im Wesentlichen auf den Ausbau der offenen Einrichtungsangebote – sowohl in öffentlicher als auch in freier Trägerschaft – zurückzuführen. Hierbei darf jedoch nicht übersehen werden, dass auch in diesem Bereich die Mehrzahl des Personals – inzwischen auch in Ostdeutschland – bei freien Trägern beschäftigt ist (vgl. Tab. A-6.5 und A-6.6 im Anhang).

Nicht nur die einzelnen Aufgabenfelder der Jugendarbeit sind sehr unterschiedlich mit Personal ausgestattet, sondern es gibt auch eine regional höchst ungleiche Verteilung des Personals, worauf die z.T. erheblichen Unterschiede zwischen einzelnen Jugendamtsbezirken hinweisen. Von allen Jugendringen und Jugendverbänden auf kommunaler Ebene ist die Hälfte mit hauptberuflichem Personal ausgestattet (Santen 2003, S. 70). Allerdings befindet sich hiervon gerade in den östlichen Bundesländern ein erheblicher Anteil in befristeten Beschäftigungsverhältnissen, in der Regel auf der Basis von Fördermitteln der Bundesagentur für Arbeit (ebd., S. 72).

6.1.1.3 Bildungsprogramme und Bildungsleistungen der Jugendarbeit

Jugendarbeit umfasst ein ebenso breites Spektrum von Trägern, Einrichtungen und Aktivitätsformen wie von Themen. Sie konkretisiert sich als ein Angebot, das maßgeblich durch die lebensweltlichen Interessen der Adressaten/Adressatinnen gefüllt wird, und agiert maßgeblich im Sinne einer Bildungsgelegenheit. Insofern ist sie keine Institution, in der Fächer oder Bildungspläne das Angebot strukturieren und Leistungen entsprechend erfassbar werden. In der ihr eigenen schwach strukturierten Organisationsform ist Jugendarbeit notwendigerweise offen gegenüber einer Vielzahl von Themen und Methoden. Ihr thematisches Bildungsprogramm lässt sich deshalb nur behelfsmäßig darstellen, indem die wesentlichen Handlungsfelder sowie die Art und der Umfang der Nutzung durch die Adressaten/Adressatinnen charakterisiert werden.

(a) Bildungsaufgaben und Handlungsfelder

Eine gewisse Annäherung an die Bildungsthemen bietet die Kinder- und Jugendhilfestatistik. Die dort als Förderschwerpunkte[228] benannten Aufgaben der außerschulischen Jugendbildung umfassen sportliche, politische, soziale, gesundheitliche, kulturelle, naturkundliche und technische

228 Kulturelle Jugend(bildungs)arbeit, außerschulische Jugendbildungsarbeit, Mitarbeiterausbildung und Mitarbeiterfortbildung, internationale Jugendarbeit, freizeitbezogene, offene Jugendarbeit, Jugendverbandsarbeit, mobile Jugendarbeit, Jugendberatung, Spielplatzwesen.

Bildungsthemen oder Bildungsschwerpunkte, die wiederum in einer Vielzahl von Methoden und Arbeitsformen vermittelt bzw. von den Adressaten/Adressatinnen selbst entwickelt werden. Sie lassen sich in der Regel nicht allein einer Angebots- oder Maßnahmenform zuordnen. So ist Mitarbeiterausbildung zwar ein eigener Bildungsschwerpunkt mit der Aufgabe, ehrenamtliche Fachkräfte für die Jugendarbeit durch die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen zu qualifizieren, die für Gruppenleitungsaufgaben bzw. Funktionsübernahme in der Organisation wichtig sind. Thematisch betrachtet behandeln diese Maßnahmen, je nach Organisationshintergrund, jedoch ebenso religiöse wie politische, technische und ökologische Themen.

Ein weiteres Ordnungsschema der Bildungsthemen und der inhaltlichen Schwerpunkte der Jugendarbeit erschließt sich über die Darstellung ihrer wesentlichen Handlungsfelder, in denen mit bestimmten Akzenten Bildungsthemen realisiert werden. Mit Blick auf eine Bildungsberichterstattung über den informellen und non-formalen Bildungsbereich unterscheiden Rauschenbach u.a. (2004) verbandliche und offene Jugendarbeit, Jugendkulturarbeit und Jugendarbeit im Sport.

Verbandliche und offene Jugendarbeit: Außerschulische Jugendarbeit lässt sich zunächst unterscheiden in verbandliche und offene Jugendarbeit. Jugendorganisationen (Jugendverbände und örtliche Jugendinitiativen) und ihre Zusammenschlüsse, die Jugendringe auf den jeweiligen föderalen Ebenen, sind die Träger dieser Jugendarbeit, deren Angebote sich vom Grundsatz her an Mitglieder richten, ohne allerdings den Mitgliederbegriff allzu eng auszulegen. Unterschieden werden können diese Jugendverbände gemäß ihren Organisationszielen und -zwecken in Freizeit-, Sport- und Naturschutzverbände, Hilfsorganisationen sowie politische und konfessionelle Jugendorganisationen (Düx 2000). Für Heranwachsende erfüllen sie insgesamt Funktionen als soziale und kulturelle Bildungsorte, als Foren der Auseinandersetzung mit Sinn- und Wertfragen, als Unterstützungsstrukturen zur Bewältigung der alltäglichen Lebensführung, aber auch als Räume der Begegnung und der Geselligkeit (Gängler/Winter 1991, S. 220). Ihre Bildungsarbeit wird gerahmt durch Charakteristika, die in unterschiedlicher Ausprägung als diesen Jugendorganisationen gemeinsam angesehen werden: Freiwilligkeit der Teilnahme und der Mitarbeit, Milieunähe, Traditions- und Wertgebundenheit, Selbstorganisation und Mitbestimmung, Ehrenamtlichkeit, vereinsmäßige Organisationsstrukturen und ebensolche Finanzierung, Beanspruchung eines jugendpolitischen Mandats, Gleichaltrigen-Gruppe als zentrale Gesellungs- und Arbeitsform (Thole 2000, S. 125). Als solchermaßen spezifische Bildungsorte befördern Jugendverbände insbesondere *handlungs- und erfahrungsorientiertes Lernen.*

Von der verbandlichen Jugendarbeit unterscheidet sich die offene Jugendarbeit im Wesentlichen dadurch, dass sich ihre Angebote nicht ausschließlich oder in erster Linie an Mitglieder richten. Ihre Angebote finden überwiegend statt in Einrichtungen wie Häusern der offenen Tür, Jugendfreizeiteinrichtungen oder Jugendtreffs, die ihre Programme und Maßnahmen stadtteil- bzw. sozialraumorientiert ausrichten. Im Unterschied zur Jugendverbandsarbeit wird dieses Handlungsfeld ganz überwiegend durch beruflich tätige Fachkräfte gestaltet.

Konzepte und Angebotsformen der offenen Jugendarbeit differieren je nach sozialräumlichem

Bezugsfeld der Einrichtung. In Stadtteilen mit besonderem Entwicklungsbedarf beispielsweise sind diese Einrichtungen wichtige Treff- und Anlaufstellen für sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche, so dass hier häufig Beratungs- und Unterstützungsleistungen zum Programm gehören. Diese stehen insbesondere auch im Vordergrund der mobilen Jugendarbeit als aufsuchender Arbeitsform der offenen Jugendarbeit, die an informellen Orten wie Straßencliquen auf der Basis persönlicher, professioneller Beziehungen und Gespräche Gelegenheitsstrukturen für Selbstbildungsprozesse entwickelt. Zur offenen Jugendarbeit zählen auch die Maßnahmen der Stadtranderholung, die im Rahmen von Ferienprogrammen altersgemäße Freizeit- und Bildungsthemen darbieten.

Kinder- und Jugendkulturarbeit: Kinder und Jugendliche finden in ihrem Alltag nicht nur Angebote der so genannten Hochkultur sowie Angebote kulturell orientierter Lern- und Erlebnisorte vor. Kulturelle Jugendbildung ist vielmehr auch ein wichtiger Bildungsschwerpunkt der Jugendarbeit als außerschulischer Jugendbildung. Sie trägt dazu bei, Ichstärke, Selbstwirksamkeit, soziale Sensibilität und ästhetische Expressivität zu entwickeln (Lindner 2004).

Als Handlungsfeld institutionalisiert werden unter dem Dach der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (BKJ) Verbände, Organisationen und Träger zusammengefasst, die als Fachverbände alle Kultursparten (Theater, Musik, Literatur, Medien, Bildende Kunst) repräsentieren. Ihre Angebote reichen über den Bereich der Kinder- und Jugendhilfe mit den sie kennzeichnenden Organisationsmerkmalen hinaus und zeigen Verbindungen und Überschneidungen vor allem zum Bereich der Kultur- und Bildungspolitik. Die kulturpädagogischen Einrichtungen sind Kindermuseen, Musikschulen, Jugendkunstschulen, Medienwerkstätten, theaterpädagogische Zentren und ähnliche Einrichtungen. Jugendkunstschulen sind die häufigste Einrichtungsform.[229] Kulturelle Jugendbildung ist darüber hinaus ein Bildungsthema der Jugendarbeit insgesamt, das in allen Handlungsfeldern von Bedeutung ist und integriert in den jeweiligen Aktivitätsformen stattfindet. Insofern ist Kinder- und Jugendkulturarbeit ein „offen-vielfältiges System von Erfahrungsorten, Bildungsinhalten und Beziehungsformen im Umgang mit symbolischen Formen und experimentellen Lebensstilen“ (Zacharias 2001, S. 137).

Jugendarbeit im Sport – sportliche Jugendbildung: Sport ist, wie schon in Abschnitt 4.5 dargestellt, die wesentliche Freizeitbetätigung von Kindern und Jugendlichen in organisierten, vereinsmäßigen wie in offenen, eher jugendkulturell szeneorientierten Formen und Sportarten. Die Entwicklung im Sport zeichnet sich durch Differenzierung und ständige Innovation in der Synthese von Bewegung und Jugendkultur sowie in Bezug zum Lebensstil aus. Trendsportarten wie beispielsweise Streetball sind im Unterschied zum „klassischen“ Sport neue Kombinationen zwischen Jugendkultur und Sport (Rittner 2004). Vor diesem Hintergrund und im Kontext außerschulischer Jugendbildung sind sportliche Betätigung und Engagement in Sportvereinen wesentlich breiter angelegt als Leistungs- und Wettkampfsport.

229 Zwei von drei kulturpädagogischen Angeboten werden z.B. in Nordrhein-Westfalen von Jugendkunstschulen realisiert (Landesvereinigung Kulturelle Jugendarbeit NRW e.V. 2001, S. 51).

Dem Sport wird insgesamt eine maßgebliche Bildungswirksamkeit zugesprochen, die zunächst die unmittelbar körperbezogenen Kompetenzen (Körpererfahrung, -ästhetik, -ausdruck), aber auch nicht unmittelbar sportbezogene Kompetenzen im sozialen, politischen und kognitiven Bereich einschließt (Teamfähigkeit, Selbstvertrauen, Selbstorganisation, Verantwortungsfähigkeit; Keiner/Vagt 2003). Träger des Sports im außerschulischen Bereich für Kinder und Jugendliche sind sehr unterschiedliche Organisationen. Die Sportjugend als eigene Jugendstruktur und als Jugendorganisation ist Träger der Jugendarbeit. Ihre Maßnahmen, die über das Sportfachliche hinausgehen, finden im Rahmen der Jugendarbeit statt und gelten als außerschulische Jugendbildung. Außerdem verfolgen weitere Jugendverbände unmittelbar sportbezogene bzw. körperbezogene Aktivitäten, z.B. Bergsteigen oder Rettungsschwimmen. In der offenen Jugendarbeit gehören sportliche Angebote zu einem eher szeneorientierten, jugendkulturell ausgerichteten Maßnahmenprofil (z.B. Streetball-Turniere, Mitternachts-Basketball), oder sie sind Bestandteil erlebnispädagogischer Unternehmungen zur Entwicklung von Selbsterfahrung und Gruppenbeziehungen (z.B. Wildwasserfahren, Höhlenwanderungen) im Rahmen von Ferien- und Freizeitprogrammen.

(b) Umfang des Bildungsangebots und seine Nutzung

Die insgesamt unbefriedigende Datenlage zur Jugendarbeit erlaubt es derzeit nicht, zu Bildungsleistungen des Systems der Jugendarbeit als Ganzes empirisch gesicherte Aussagen zu treffen (Rauschenbach u.a. 2004). Insbesondere zum Kompetenzerwerb bzw. zu Bildungsergebnissen kann kaum auf Untersuchungen zurückgegriffen werden.[230] Im Folgenden werden deshalb Nutzungsdaten herangezogen, die die Inanspruchnahme der Jugendarbeit beschreiben. Diese Nutzungsdaten können, anders als im Fall der Schule, jedoch durchaus als Ausdruck der Relevanz der Angebote aus der Adressatensicht angesehen werden. Da alle Angebote der Jugendarbeit von den Kindern und Jugendlichen freiwillig, in ihrer Freizeit, neben anderen Betätigungen und mit diversen Motiven wahrgenommen werden, geben Nutzungsdaten deutliche Hinweise auf die Akzeptanz des Angebots bei den Kindern und Jugendlichen und auf den Stellenwert in ihrem Alltag.

Fragt man nach Nutzung und Inanspruchnahme organisierter Freizeit- und Bildungsangebote, nach Aktivitäten junger Menschen neben der Schule, dann muss man zunächst einmal mehrere Unterscheidungen im Auge behalten, um nicht – wie das in der Jugendforschung nicht selten der Fall ist – alles unkontrolliert miteinander zu vermengen.[231] Zu unterscheiden ist/sind:
(1) Aktivitäten, aktives Mitmachen in außerschulischen Angeboten je nachdem, ob es sich um organisierte Freizeitangebote ganz allgemein handelt oder aber um Jugendarbeit im Sinne des SGB VIII;
(2) die Nutzung von Angeboten der Jugendarbeit je nachdem, ob sie in bloßer, durchaus regelmäßiger Teilnahme erfolgt oder aber im Status der Mitgliedschaft, die ihrerseits nicht unbedingt etwas über den Intensitätsgrad einer Teilnahme aussagt (und oft auch an ein Mindestalter gekoppelt ist);
(3) die Inanspruchnahme und die Nutzung durch Jugendliche je nachdem, ob es sich vorzugsweise um

230 Gegenwärtig laufende Studien an den Universitäten Berlin (FU), Dortmund (zusammen mit dem DJI, München) und Dresden können dieses Defizit in absehbarer Zeit vielleicht etwas reduzieren. Allerdings liegen derzeit noch keine Ergebnisse vor.

231 Gleichwohl ist zu beachten, dass die Ergebnisse von Studien aufgrund völlig disparater Fragestellungen nicht immer eine analytische saubere Trennung erlauben.

ein konsumierendes Mitmachen, also um Teilnahme, oder aber um ein aktives, Verantwortung übernehmendes Engagement, also etwa um ein Ehrenamt, handelt.

Auch wenn diese Anteile noch nichts über die Intensität der Teilnahme aussagen, so kommen doch beide Befragungen des Freiwilligensurvey zu Anteilen, die deutlich über 70% liegen; allerdings wird hier sehr unspezifisch nach „Aktivität" in vergleichsweise weit gefassten Segmenten gefragt. Die PISA-Studie 2000 mit 62% „Aktiven" unter den 15-Jährigen richtet das Augenmerk hingegen konkret auf eine Aktivität in bestimmten Vereinen und Gruppen. Der DJI-Jugendsurvey schließlich fragt nach einer Mitgliedschaft in verschiedenen Organisationen und kommt 2003 für die 16- bis 20-Jährigen noch zu einem Mitgliederanteil von 59% unter Einbeziehung der Sportvereine bzw. von 33% ohne den Sport. Differenziert man diese Aktivitäten nach Art und Typus, so nimmt der Sport eine entscheidende Rolle unter den Aktivitäten der 12- bis 15-Jährigen ein (vgl. Tab. 6.2).[232]

Tab. 6.2: Aktive Mitwirkung von Kindern und Jugendlichen in Vereinen und Jugendorganisationen (2003; in %)

Aktive Mitwirkung im/in …	12- bis 15-Jährige	
	männlich	weiblich
Sportverein	64,6	50,5
Kirche/kirchlicher Jugendgruppe	20,9	24,8
Heimatverein	10,8	8,4
Politischer Jugendorganisation	1,4	1,5
Sonstiger Jugendgruppe	6,1	8,4
Anderem Verein	11,4	14,4

Quelle: Jugendsurvey 2003

Gefragt nach ihrer aktiven Mitwirkung in einer Organisation waren fast 65% der Jungen und 50% der Mädchen im Sport, 21% der Jungen und 25% der Mädchen in kirchlichen Jugendgruppen sowie immerhin 11% der Jungen und 8% der Mädchen in einem Heimatverein aktiv. In der *Mitgliedschaft* in einer Jugendorganisation drückt sich prinzipiell eine andere Nutzungsform der Jugendarbeit aus, wobei Mitgliedschaft wiederum unterschiedliche Nutzungsformen und Betätigungs- bzw. Bildungsbereiche umfassen kann. Hierbei kann zwischen Konsumenten, „Stammkunden" und den Mitgliedern im eigentlichen Sinne unterschieden werden, die in bestimmten regelmäßigen Formen (z.B. 2 bis 4 Stunden pro Woche) über eine längere Zeitspanne teilnehmen (Gängler 2002).

Angesichts diverser Erhebungsprobleme[233] können lediglich folgende Trends zum quantitativen Umfang von Mitgliedschaften genannt werden: Den ersten Platz nehmen in allen repräsentativen Kindheits- und Jugendstudien wiederum die Sportvereine ein. Insgesamt ist anzunehmen, dass

232 Zum Freiwilligensurvey und zum DJI-Jugendsurvey vgl. Glossar.

233 Mitgliedslisten erfassen mangels eines einheitlichen Mitgliedsbegriffs verschiedene Nutzungsformen. Bei Surveydaten ist das Problem der Zählung von Mehrfachmitgliedschaften nicht auszuschließen; aber auch die Tatsache, dass Jugendliche, insbesondere Kinder, nicht immer wissen, ob und bei welcher Organisation sie Mitglied sind, ist hierbei zu beachten. Außerdem operieren Erhebungen mit unterschiedlichen Organisationssortierungen, die systematische Vergleiche der Einzelergebnisse verhindern. Folglich gibt es sehr weit differierende Angaben zur Mitgliedschaft von Kindern und Jugendlichen in Jugend- und Sportorganisationen.

zwischen 30% der 10- bis 13-Jährigen (Strozda/Zinnecker 1996, S. 71) und 40% der 15- bis 17-Jährigen nach Befunden der Shell-Studie 2000 Mitglied in Sportvereinen waren (Fischer 2000, S. 276). Laut den Daten der PISA-Studie ergibt sich ein Anteil von 54% der Jungen und 47% der Mädchen in der 9. Klasse, die in einem Sportverein aktiv sind (Rauschenbach 2003, S. 56). Der erste Kinder- und Jugendsportbericht kommt mit Daten aus Nordrhein-Westfalen zu einem Anteil von 53% Jungen und 40% Mädchen in Sportvereinen (Gogoll u.a. 2003, S. 154).

Zählt man die Mitgliedschaften in Sportvereinen nicht mit, sind zusammengefasst knapp ein Fünftel der 15- bis 17-Jährigen in Jugendorganisationen eingebunden (Fischer 2000, Shell-Studie 2000). Auch die Shell-Studie 2002 ermittelte einen Anteil von 19% der 12- bis 25-Jährigen, die in Jugendorganisationen und Jugendgruppen aktiv sind. Der Anteil der 15- bis 17-Jährigen wird in dieser Untersuchung mit 25% beziffert. Die Sekundäranalyse der PISA-Daten weist mit einem Anteil von insgesamt knapp 30% der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler als Mitgliedern in Jugendorganisationen für diese Altersgruppe ein ähnliches Ergebnis aus (Rauschenbach u.a. 2004, S. 240). Im aktuellen DJI-Jugendsurvey wurde ein Organisationsgrad in Verbänden und Vereinen (ohne Sportvereine) von immerhin 33% bei den 16- bis 20-Jährigen ermittelt. In der Summe heißt das, dass immerhin rund 20 bis 30% – je nach Alter und Befragung – die Angebote der Jugendorganisationen und Jugendgruppen zeitweise genutzt haben oder noch nutzen, und dies ohne das „Zugpferd" Sport. Das ist viel und wenig zugleich: wenig, gemessen an der Anzahl der Kinder, die durch die Schule erreicht werden, viel, gemessen an dem Umstand, dass es sich um ein freiwilliges Angebot in Konkurrenz zu vielen anderen Freizeitmöglichkeiten handelt. Zumindest gibt es insoweit keinerlei Hinweise darauf, dass die außerschulische Jugendarbeit dabei wäre, in die Bedeutungslosigkeit zu versinken.

Einen anderen Blick auf die Frage der Teilnahme wirft die Statistik der Kinder- und Jugendhilfe. Die dort erfassten Daten geben die Anzahl der Maßnahmen, die öffentlich gefördert werden, und diejenige der Teilnehmerinnen und Teilnehmer wieder.[234] Sie erfassen somit nicht die Wirklichkeit der Jugendarbeit jenseits geförderter Maßnahmen, also vor allem die gewöhnliche, wöchentliche Jugendarbeit in den Gruppen vor Ort (vgl. Tab. 6.3).

Tab. 6.3: Entwicklung von öffentlich geförderten Maßnahmen sowie Teilnehmer/innen in der Jugendarbeit, 1992 bis 2000

	Maßnahmen	Teilnehmer/innen	
	insgesamt	insgesamt	Frauen (in %)
1992	127.915	4.308.121	46,4
1996	130.372	4.671.921	48,0
2000	116.643	4.547.306	47,9
Veränderung	-8,8%	5,6%	

234 Zu berücksichtigen ist allerdings, dass diese Statistik auf Teilnahme-Fällen basiert, d.h. ein Jugendlicher, der mehrere Maßnahmen besucht, wird entsprechend oft als Fall gezählt. Damit macht die Statistik keine Aussage darüber, wie die Inanspruchnahme der Jugendarbeit pro Jugendlicher/Jugendlichem aussieht; auch der Begriff Teilnehmer/in ist insofern unpräzise. Unter Berücksichtigung dieser Einschränkungen können an den Daten der Kinder- und Jugendhilfe insbesondere zeitliche Veränderungen und der Statistik immanente Verschiebungen bzw. Relationen verdeutlicht werden.

Quelle: Rauschenbach u.a.2004, S. 224

Bezogen auf die Bevölkerungsgruppe der 6- bis unter 18-Jährigen lassen diese Daten erkennen, dass sich zwischen 1992 und 2000 die Anzahl der Maßnahmen von 124 auf 107 je 10.000 Personen dieser Altersgruppe reduziert hat, während der Teilnehmerquotient mit 42 pro 100 in etwa gleich geblieben ist.

Der Bereich der offenen Jugendarbeit als jener Form, die überwiegend in Jugendfreizeitstätten mit hauptberuflichem Personal erbracht wird, ist unter quantitativen Gesichtspunkten – speziell in Bezug auf die Nutzung durch die Adressaten/Adressatinnen – kaum untersucht. Die jeweiligen Einrichtungen unterscheiden sich, da überwiegend auf ihr unmittelbares sozialräumliches Umfeld ausgerichtet, sehr deutlich nach Art und Umfang der Adressatengruppen, und sie arbeiten unter sehr verschiedenen Rahmenbedingungen (Einrichtungsgröße und Personalausstattung), so dass diese Faktoren jeweils in Bezug zu Nutzungsdaten gesetzt werden müssen.

Da kaum eine der repräsentativen Jugendbefragungen Daten zum Besuch von Jugendfreizeitstätten erhebt, existieren auch nur wenige gesicherte Aussagen aus der Nutzerperspektive. In der Shell-Studie 1997 geben 46% der 12- bis 25-Jährigen an, in der Freizeit überhaupt einmal ein Jugendzentrum besucht zu haben; als häufige Besucher bezeichnen sich immerhin 16% der Befragten. Die Anteile liegen zwischen 70% (der 15-jährigen Jungen) und 18% (der 24-jährigen Frauen) (Jugendwerk der Deutschen Shell 1997). Das heißt, der Nutzungsgrad ist nicht nur von der Angebotsstruktur abhängig, sondern auch vom Alter und vom Geschlecht (Santen 2003, S. 304). Aktuellere Daten liegen auf der Basis des neuen DJI-Jugendsurvey aus dem Jahr 2003 vor. Demnach haben 45% der 12- bis 15-Jährigen schon einmal ein Jugendzentrum besucht; unter den 16- bis 21-Jährigen waren dies 58%. Dabei finden sich keine bedeutsamen geschlechtsspezifischen Unterschiede, sehr wohl aber Differenzen in Bezug auf Bildungsstand und Migrationshintergrund.

Eine etwas andere Perspektive nimmt das Berichtswesen zur offenen Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen ein. Gefragt wird hier nach Stammbesucherinnen und -besuchern, also nach den jungen Menschen, die die Angebote der offenen Kinder- und Jugendarbeit regelmäßig nutzen. Entsprechend müssen die Werte niedriger ausfallen als z.B. in der Shell-Studie. Insgesamt ist für das Jahr 2002 anzunehmen, dass gut 5% der 6- bis 21-Jährigen in Nordrhein-Westfalen Stammbesucherinnen und -besucher in entsprechenden Einrichtungen sind (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen [MSJK] 2004, S. 51); nicht berücksichtigt sind hierbei die sporadischen Nutzer und Nutzerinnen des alltäglichen Angebotsspektrums sowie die Besucher und Besucherinnen der besonderen Veranstaltungen.

Der Umfang der Teilnahme an der *Jugendverbandsarbeit* ist über Surveydaten noch schwieriger zu erheben. Bezogen auf die Aktivität in Jugendverbänden, wie den Pfadfindern oder den kirchlichen Jugendgruppen, gaben in der Shell-Studie 2000 zwischen 10% und 15% der 15- bis 17-Jährigen eine Teilnahme an. Diese Quote sinkt mit dem Übergang in die Volljährigkeit (vgl. Abb. A-6.1 im Anhang).

Jenseits der allgemeinen Übersichten über die Nutzung von Angeboten der organisierten Freizeit und der Kinder- und Jugendarbeit sind Differenzierungen und Disparitäten von Belang. Nachfolgend sollen fünf Aspekte verfolgt werden: (1) Alter, (2) Geschlecht, (3) Migration, (4) Bildungshintergrund; als weitere Dimension soll dann abschließend (5) das ehrenamtliche Engagement ins Blickfeld gerückt werden.

(1) Alter: Jugendarbeit wendet sich ihrem Anspruch und ihrem Auftrag nach an alle jungen Menschen im Alter von 6 bis 27 Jahren. Ein freiwilliges Angebot kann diesen Anspruch allerdings nur vom Grundsatz her einhalten; die tatsächliche Inanspruchnahme unterliegt unterschiedlichen Einflussvariablen. Bei einer altersmäßigen Differenzierung nach Merkmalen der Nutzer und Nutzerinnen zeigen sich einige Nutzungsmuster. Über die Nutzung der Angebote der Jugendarbeit durch Kinder im *Grundschulalter* lässt sich anhand vorliegender Surveydaten relativ wenig sagen, da die meisten dieser Erhebungen frühestens mit dem zehnten Lebensjahr beginnen. Dennoch gibt es einige Hinweise: Laut Kinder- und Jugendsportbericht sind Kinder im Alter von 4 bis 12 Jahren bis zu 70% ehemalige oder aktuelle Mitglieder in Sportvereinen (Schmidt 2003, S. 113); im DJI-Kinderpanel finden sich, wie in Abschnitt 4.5 gezeigt, im Vor- und Grundschulalter eine mit dem Alter steigende Teilnahme an Aktivitäten in Vereinen oder anderen festen Gruppen von 50% bis 70% (vgl. auch Abb. 4.4).[235]

Auch im *Jugendalter* bleiben die Sportvereine die wichtigsten zentralen Organisationen für Aktivitäten und Mitgliedschaften (Rauschenbach 2003, S. 56). Tabelle 6.2 zeigt – neben den Differenzen der unterschiedlichen Studien – nicht unerhebliche altersspezifische Unterschiede mit Blick auf die Anteile an Aktiven bzw. Mitgliedern. Die Ergebnisse verschiedener Jugendstudien weisen dabei insgesamt darauf hin, dass der Aktivitäts- bzw. Organisationsgrad der Jugendlichen in Jugendgruppen und -organisationen in der Altersphase der Volljährigkeit insgesamt eher abnimmt.

Die Altersstruktur bei der Teilnahme an der *Jugendarbeit* im engeren Sinne kann dagegen nur annähernd bestimmt werden. Tendenziell nimmt der Anteil der Jugendlichen, die ein Jugendzentrum besuchen, ab dem Alter von 15 bis 16 Jahren ab (vgl. Abb. A-6.2 im Anhang). Und so findet sich auch im Rahmen der Jugendverbandsarbeit (am Beispiel kirchlicher Jugendgruppen und anderer Jugendverbände) spätestens mit dem Erreichen der Volljährigkeit ein deutlicher Rückgang der Mitgliedschaften (vgl. Abb. A-6.1 im Anhang).

Aussagen über die Altersverteilung der unter 14-jährigen Teilnehmer/innen bei der Kinder- und Jugendarbeit finden sich in den Surveys hingegen kaum. Infolgedessen kann der Anteil der Jugendarbeit, der sich auf Arbeit mit Kindern bezieht, nur annähernd anhand einiger Einzelbefunde illustriert werden. So ermittelte die Teilnehmer/innen-Befragung der Landesvereinigung Kulturelle Jugendarbeit NRW e.V. 2001, dass sich fast ein Viertel aller Programmangebote an die Altersgruppe der 6- bis 13-Jährigen wendet. Die im Rahmen der Dortmunder Jugendarbeitsstudie befragten Fachkräfte vermittelten den Eindruck eines deutlichen Übergewichts der Arbeit mit Kindern in den

235 Zum DJI-Kinderpanel vgl. Glossar.

Einrichtungen der Jugendarbeit (Rauschenbach u.a. 2000, S. 240).

Für das Land Nordrhein-Westfalen kann nach Ergebnissen des bereits erwähnten landesweiten Berichtswesens insgesamt von der Annahme ausgegangen werden, dass knapp 28% der Stammbesucherinnen und -besucher in Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit zwischen 6 und 11 Jahre alt sind; weitere 26% sind der Altersgruppe der 12- bis 15-Jährigen zuzurechnen (MSJK 2004, S. 50). Für Baden-Württemberg kommt eine Studie der Arbeitsgemeinschaft der Jugendfreizeitstätten in Baden-Württemberg (AGJF 2003) zu dem Ergebnis, dass von den befragten 1.000 Einrichtungen 42% mit Kindern unter 12 Jahren arbeiten. Zwar sind die beiden Datenquellen aus Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg nicht unmittelbar miteinander vergleichbar; gleichwohl deutet sich im Ländervergleich eine unterschiedliche Schwerpunktsetzung in Bezug auf die Arbeit mit Kindern auf diesem Feld zumindest an.

(2) Geschlecht: Deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen sich bei den Aktivitäten und Mitgliedschaften von Jungen und Mädchen, wenn man zwischen den Organisationen und Verbänden differenziert. So sind Mädchen häufiger Mitglied in Musikvereinen, Chören und kirchlichen Jugendgruppen, Jungen dagegen öfter Mitglied in Sportvereinen, Rettungsdiensten sowie anderen Vereinen und Jugendgruppen. Angebote der Kinder- und Jugendkulturarbeit scheinen von Mädchen und Jungen zu gleichen Anteilen genutzt zu werden, allerdings mit unterschiedlichen inhaltlichen Prioritäten. Laut der 14. Shell-Jugendstudie ist im Wesentlichen ein Geschlechtereffekt bei der Vertretung in Vereinen (Musik, Sport, Kultur) zu verzeichnen. In diesen Organisationen sind Mädchen zu 45%, Jungen dagegen zu 59% engagiert. In Jugendorganisationen zeigt sich ein Verhältnis von 24% Mädchen zu 26% Jungen, in kirchlichen Gruppen von 20% Mädchen zu 18% Jungen (Deutsche Shell 2002, S. 206).

Die Daten der Kinder- und Jugendhilfe-Statistik zeigen für die erfasste Kinder- und Jugendarbeit keine nennenswerten Nutzungsunterschiede zwischen weiblichen und männlichen Teilnehmern. Der niedrigste Anteil an Mädchen liegt bei knapp 47% bei den Maßnahmen zur internationalen Jugendarbeit in den alten Bundesländern (Santen 2003, S. 289). Insgesamt sind Mädchen durchschnittlich zu 44% in der Mitgliedschaft von Jugendverbänden repräsentiert (ebd., S. 302), in ehrenamtlichen Funktionen zu 45%.

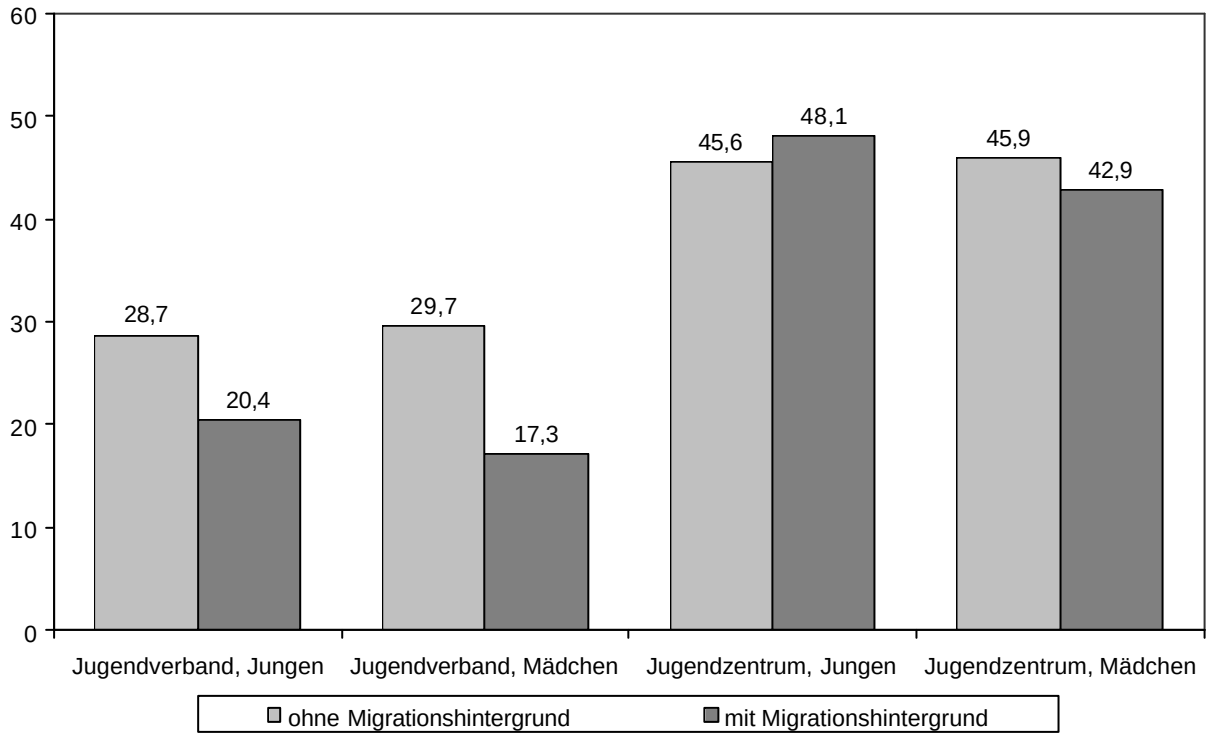
Geschlecht in Kombination mit dem Alter führt hingegen zu deutlicheren Differenzen. Mädchen besuchen mit zunehmendem Alter seltener ein Jugendzentrum als Jungen. Im Alter von 12 Jahren sind sie noch mit einem Anteil von 50% gegenüber den Jungen vertreten; anschließend entwickelt sich die Differenz zu den Jungen. Der größte Abstand – 40% weiblich und 60% männlich – besteht bei den 18-Jährigen (Santen 2003, S. 304).

(3) Migrationshintergrund: Mit Blick auf Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund als Nutzerinnen und Nutzer von Einrichtungen offener Jugendarbeit zeigt sich in der Dortmunder Studie, dass diese zwar insgesamt nicht signifikant häufiger Jugendzentren nutzen als deutsche, aber innerhalb dieser Gruppe die männlichen Jugendlichen deutlich überwiegen (Züchner 2003, S. 54). In der Kinder-

und Jugendkulturarbeit in Nordrhein-Westfalen weisen 17% der Teilnehmer und Teilnehmerinnen einen Migrationshintergrund auf. Betrachtet man die Situation der offenen Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen, dann wird deutlich, dass etwa 37% der Stammbesucherinnen und -besucher in den entsprechenden Einrichtungen einen Migrationshintergrund aufweisen. Führt man sich vor Augen, dass in der Altersgruppe der 6- bis 21-Jährigen in Nordrhein-Westfalen knapp 14% in der Statistik als nicht-deutsch geführt werden, so belegt dies bei allen Ungenauigkeiten aufgrund der Änderungen beim Staatsangehörigkeitsrecht die erhöhte Bedeutung der offenen Kinder- und Jugendarbeit gerade für diese Gruppe junger Menschen (ausführlicher MSJK 2004, S. 32ff.).

Auch die Daten des neuen DJI-Jugendsurvey bieten ein ähnliches Bild. Während die Angebote der Jugendverbände unterdurchschnittlich von Kindern mit Migrationshintergrund genutzt werden, ist dies bei Jugendzentren und Jugendfreizeitstätten nicht der Fall. Ihnen gelingt es offenbar weitaus besser, diese Kinder und Jugendlichen zu integrieren (vgl. Abb. 6.1). Wenn man die Teilnahme allerdings noch einmal nach Geschlecht und Migration differenziert, legen die Daten des DJI-Jugendsurveys 2003 den Schluss nahe, dass es in der Altersgruppe der 12- bis 15-Jährigen insbesondere die Jungen sind, die die Angebote wahrnehmen, während Mädchen sich in diesem Alter häufiger aus der Jugendarbeit zurückziehen – ein Trend, der sich auch bei den 16- bis 20-jährigen Migrantinnen bestätigt.

Abb. 6.1: Anteil der 12- bis 15-Jährigen, die Angebote von Jugendzentren und Jugendverbänden wahrgenommen haben (2003; in %)



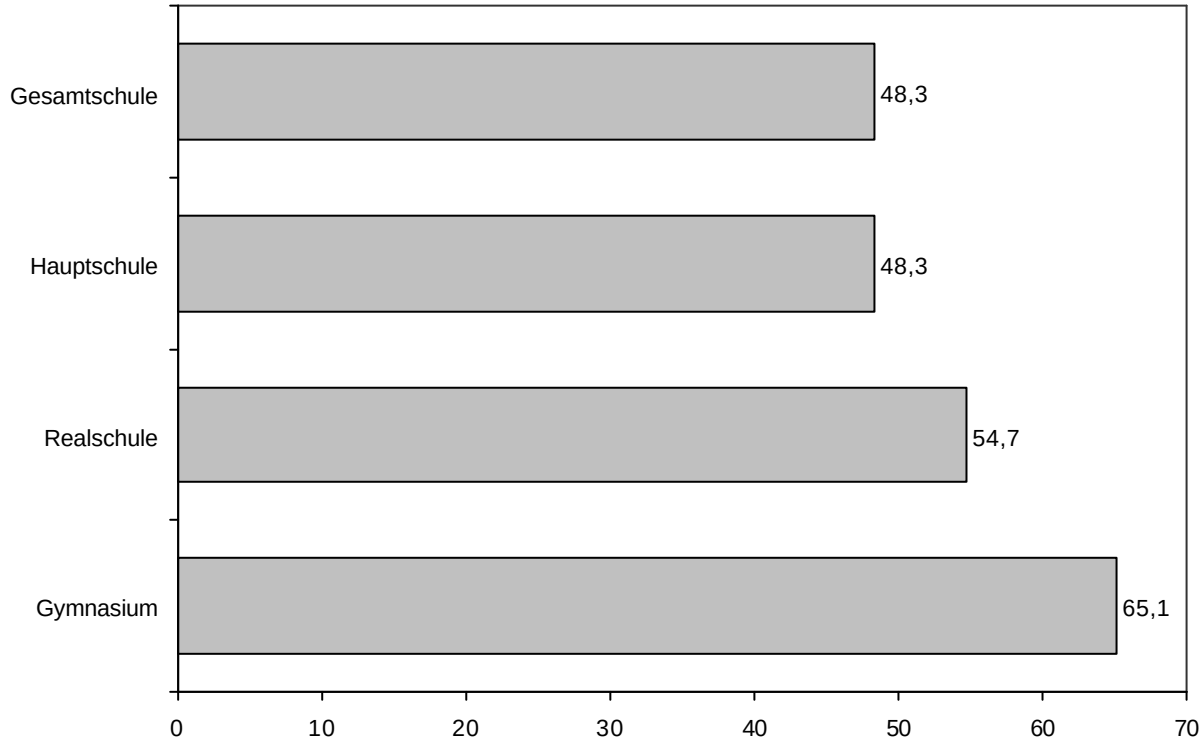
Quelle: Auswertung des DJI-Jugendsurvey 2003; Auswertungen für den Zwölften Kinder- und Jugendbericht

In der Summe ergeben sich somit zwei wichtige Befunde: erstens, dass Jugendarbeit ein wichtiges

Integrationsangebot für Jugendliche mit Migrationshintergrund ist, und zweitens, dass die offenen Jugendfreizeiteinrichtungen weitaus besser als die Jugendverbände in der Lage – oder willens – sind, diese Jugendlichen anzusprechen.

(4) Bildungshintergrund: Angebote der Jugendarbeit scheinen in vielen Bereichen überproportional häufig von Schülerinnen und Schülern wahrgenommen zu werden, die das Gymnasium besuchen. Das gilt in dieser Allgemeinheit sicher nicht für die Besucherinnen und Besucher von Jugendzentren, auch nicht für alle Jugendverbände, sofern sie, wie beispielsweise Sportvereine, milieuspezifisch ausgerichtet sind. Durchschnittszahlen belegen aber auch für diesen außerschulischen Bildungsbereich den Zusammenhang von Herkunftsmilieu und Teilhabe am organisierten Vereinssport. Sport, vor allem der organisierte Vereinssport, ist weitgehend eine Sache der Mittel- und Oberschicht. In der ersten Kinder- und Jugendsportstudie waren 62% aller Jungen an Gymnasien im Sportverein, aber nur 18% der Mädchen an Hauptschulen (Hartmann-Tews/Luetkens 2003, S. 307). Eine ähnliche Verteilung zeigt sich auch im DJI-Jugendsurvey 2003; danach sind je 65% der Schüler/innen des Gymnasiums im Sportverein aktiv, aber nur 48% der Hauptschüler/innen (vgl. Abb. 6.2).

Abb. 6.2: Aktivität/Mitgliedschaft der 12- bis 15-Jährigen im Sportverein nach Schulform (2003; in %)



Quelle: DJI-Jugendsurvey 2003; Auswertungen für den Zwölften Kinder- und Jugendbericht

Differenziert man diese Befunde nach dem Geschlecht der sportlich Aktiven in den unterschiedlichen Schulformen, so findet sich mit 36% der niedrigste Anteil sportlich Aktiver bei den Hauptschülerinnen und mit 69% der höchste Anteil bei den Gymnasiasten.

Einerseits kann vermutet werden, dass die im Vergleich zu Berufstätigen oder Auszubildenden größeren zeitlichen Spielräume von Schülerinnen und Schülern in Kombination mit der in vielen Organisationen geltenden Altersbegrenzung zur Übernahme verantwortlicher Funktionen fast automatisch die Konzentration auf Jugendliche in den oberen Gymnasialklassen fördert. Andererseits zeigt aber auch der Freiwilligensurvey 2004, dass „Vielbeschäftigte" auch diejenigen sind, die sich zusätzlich noch vielfältig engagieren. Dies könnte darauf hindeuten, dass Selbstbestätigung und die Erfahrung von Selbstwirksamkeit die individuelle Bereitschaft zum Engagement eher verstärken, während äußere Faktoren, wie disponible Zeit, demgegenüber weniger entscheidend sind.

(5) Ehrenamtliches Engagement: Freiwilliges, ehrenamtliches Engagement stellt eine besondere Form von Bildungsangebot dar, die in der Jugendarbeit – und nicht nur hier – einen wichtigen Stellenwert besitzt. Spätestens hier verlassen die Jugendlichen ihre Rolle als Konsumenten von Angeboten der Jugendarbeit und werden selbst zu Ko-Produzenten. Diese Form der Jugendarbeitsnutzung gilt insbesondere für die zahlreichen Jugendverbände, deren gruppenbezogene Arbeit am Ort nach wie vor ganz überwiegend von Ehrenamtlichen betrieben wird. Diese Form der Mitarbeit stellt nicht nur eine zentrale Grundvoraussetzung für die Gewährleistung des Angebots dar; vielmehr erwerben junge Menschen in diesem Engagement zugleich selbst Kompetenzen, die für ihre eigene berufliche Entwicklung, für den Erwerb von Schlüsselkompetenzen, aber auch für die Persönlichkeitsentwicklung und für ihre zivilgesellschaftliche Stellung erhebliche Relevanz haben. Zum Gesamtfeld ehrenamtlichen Engagements junger Menschen gibt es allerdings – ähnlich wie bei der Mitgliedschaft – höchst unterschiedliche Daten (vgl. Tab. 6.4).

Tab. 6.4: Ehrenamtliches Engagement von Jugendlichen in ausgewählten Studien nach Altersgruppen (in %)

Studien	14–17 Jahre	18–20 Jahre
DJI-Jugendsurvey 1997	/	12
Freiwilligensurvey 1999	37	40
Shellstudie 2000	/	12
SOEP 2001	/	24
Zeitbudgetstudie 2001/02	25	35
Allbus 2002	/	58
DJI-Jugendsurvey 2003	/	14
Freiwilligensurvey 2004	37	40

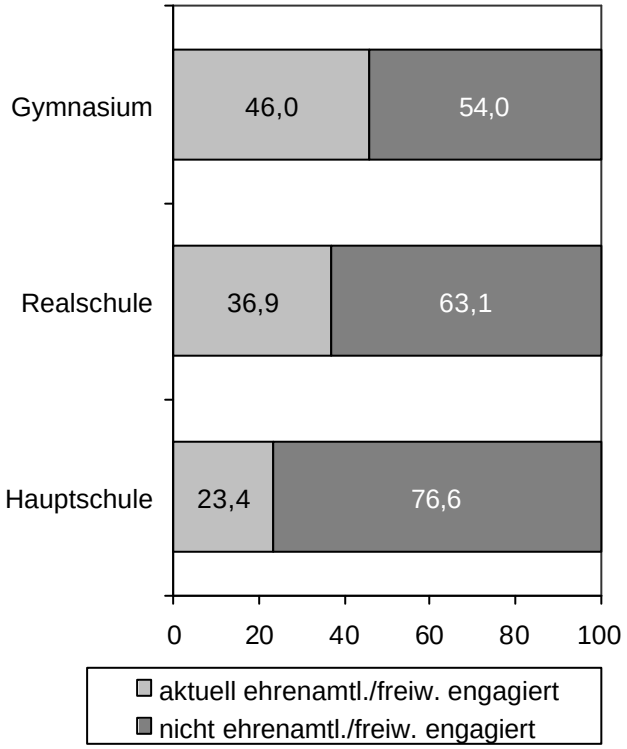
Quelle: in Anlehnung an van Santen 2005a

So kommen je nach Fragestellung und Untersuchungsrichtung sehr unterschiedliche Quoten von ehrenamtlich/freiwillig Engagierten zustande. In den aufgeführten Studien reicht die Fragestellung von freiwilligem – auch kurzzeitigerem – Engagement (Freiwilligensurvey) bis hin zur Ausübung eines (Ehren-)Amtes in einer festen Organisation wie z.B. einem Jugendverband.

Gut belegt ist die Tatsache, dass Jugendliche im Vergleich zu anderen Altersgruppen in der Bevölkerung nicht weniger engagiert sind; von einer schwindenden Bereitschaft junger Menschen hierzu kann keine Rede sein. Der Freiwilligensurvey ermittelte sowohl 1999 als auch 2004 mit 37%

den höchsten Anteil ehrenamtlich Engagierter in der Altersgruppe der 14-bis 21-Jährigen, und 15% aller jungen Menschen dieser Altersgruppe betätigten sich sogar mehrmals in der Woche ehrenamtlich. Unter den Ehrenamtlichen dieses Alters sind 88% Schülerinnen und Schüler. Jugendliches Engagement ist überwiegend angesiedelt in Vereinen (49%) und Verbänden, Gewerkschaften, Parteien und Kirchen (24%; BMFSFJ 2002b; Picot 2000), aber auch in Formen der Selbstorganisation und der Selbsthilfe (11%). Die Dortmunder Jugendarbeitsstudie ermittelte einen wöchentlichen Zeitaufwand der freiwilligen Mitarbeit in Jugendorganisationen von rund 8 Stunden; andere Angaben beziffern diesen mit 2 bis 6 Stunden. Als Hauptbetätigungsfelder werden die Arbeit mit Kinder- und Jugendgruppen, die Ferienbetreuung, Organisation und Gremienarbeit genannt (Rauschenbach u.a. 2000, S. 198). Von diesen Engagierten hat die Mehrzahl mit 48% das Abitur, 20% haben einen Hauptschulabschluss, 17% einen Realschulabschluss und 16% die Fachhochschulreife (ebd., S. 199). Damit ist auch beim ehrenamtlichen Engagement eine bildungsspezifische Komponente zu erkennen (vgl. Abb. 6.3).

Abb. 6.3: Anteil der aktuell ehrenamtlich/freiwillig engagierten 14- bis 20-jährigen Schülerinnen und Schüler nach Schulform (2004; in %)



Quelle: Freiwilligensurvey 2004; Auswertungen für den Zwölften Kinder- und Jugendbericht durch das DJI

Auch wenn das Durchschnittsalter bei Haupt- und Realschüler/innen in diesem Fall etwa eineinhalb Jahre unter dem der Gymnasiasten/Gymnasiastinnen liegt und von daher grundsätzlich eine leichte Altersverzerrung zu vermuten ist, zeigt sich im Ergebnis ein deutlich stärkeres Engagement von Abiturientinnen und Abiturienten auch dann, wenn man sich lediglich die Gruppe der 19- bis 24-Jährigen anschaut, die die Schule schon verlassen haben. In dieser Altersgruppe sind mit einem Anteil von über 40% ebenfalls deutlich mehr junge Erwachsene mit Abitur ehrenamtlich tätig als solche mit

Realschul- bzw. Hauptschulabschluss.

Zusammenfassung: Schwerpunktmäßig wird in den Jugendverbänden musisch-ästhetische, politische, sportliche und technisch-handwerkliche Bildung angeboten (Lüders/Behr 2002). Dieses Angebot erreicht, als Ganzes betrachtet, einen deutlichen Anteil junger Menschen. Fasst man die unterschiedlichen Nutzungsdaten zusammen, so wird deutlich – wenn man den organisierten Sport einbezieht –, dass ungefähr jeder zweite zwischen dem 12. und dem 21. Lebensjahr mindestens gelegentlich, häufig aber auch über eine längere Zeitspanne in irgendeiner Weise mit der Jugendarbeit in Kontakt kam, als Besucherin oder Besucher von Jugendfreizeiteinrichtungen, als Mitglied oder Ehrenamtliche/r in Jugend- und Sportorganisationen. Allerdings sind die Formen, die Intensität, die Dauer und damit die Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs sehr unterschiedlich ausgeprägt. Die Differenz zwischen gelegentlichen und regelmäßigen Nutzerinnen/Nutzern kann zwischen 88% und 15% liegen (Züchner 2003, S. 51).

Außerdem zeigen sich deutliche Nutzungsunterschiede mit Blick auf Alter, Geschlecht sowie Migrations- und Bildungshintergrund der Zielgruppe. Zum einen scheinen Jugendverbände eine Angebotsform zu sein, die eher Jugendliche im Alter zwischen 15 und 18 Jahren anspricht, insbesondere dann, wenn sie keinen Migrationshintergrund haben und ein Gymnasium besuchen. Zum anderen wurde aus der Analyse der Angebotsstruktur der offenen Jugendarbeit aber auch deutlich, dass ein erheblicher Teil dieser Einrichtungen auch jüngere Altersgruppen erreicht. Ein Geschlechtereffekt scheint hingegen am deutlichsten in Kombination mit dem Lebensalter zum Tragen zu kommen; hierbei zeigt sich wieder einmal, dass junge Frauen – vor allem solche mit Migrationshintergrund – sich im Jugendalter relativ schnell aus der Jugendarbeit zurückziehen. Darüber hinaus spielt die offene Jugendarbeit für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund eine wichtige und zugleich weitaus bedeutsamere Rolle als die Jugendverbandsarbeit. Und zu dem Zusammenhang von Bildungshintergrund und selbst aktivierenden Bildungsgelegenheiten der Jugendarbeit in Form ehrenamtlichen Engagements kann folgende Annahme als plausibel gelten: Freiwilliges Engagement in der Jugendarbeit ist als eine besondere Bildungsform überwiegend ein Betätigungsfeld von Jugendlichen mit höherer Schulbildung.

(c) Bildungsleistungen

Geht man von inhaltlich-thematischen Merkmalen der unterschiedlichen Bildungsangebote und ihrer Nutzungshäufigkeit aus, so stehen in der Jugendarbeit die Bereiche der sportlichen, der kulturellen, der weltanschaulichen und der politisch-sozialen Bildung im Vordergrund. Jugendarbeit bewegt sich mit ihren Angeboten, so kann man folgern, überwiegend im Kontext sozialer und subjektiver Weltbezüge, wenngleich fachliche Themen im engeren Sinne – etwa vor dem Hintergrund ökologischer Fragestellungen oder an Medien ausgerichteter Interessen – Bildungsprozesse ebenso inhaltlich füllen können. Unter Kompetenzgesichtspunkten steht folglich die Vermittlung sozialer und personaler Kompetenz in allen Angebotsformen im Vordergrund, obwohl – je nach Angebot und Jugendverband – auch instrumentelle und kognitive Kompetenzen gefördert werden.

Alle Einschätzungen zu Bildungsleistungen oder Effekten gelten allerdings unter dem Vorbehalt, dass

es keine annähernd vergleichbaren Aussagen über die Bildungsleistungen, wie sie etwa die PISA-Untersuchung ermittelt hat, für außerschulische Bildungsangebote gibt. Aus den (wenigen) biografischen bzw. qualitativen Studien (vgl. Kapitel 4) wird allerdings erkennbar, dass aus der Sicht der beteiligten Kinder und Jugendlichen Bildungseffekte vor allem als personale und soziale Kompetenzen gedeutet werden. Erworben werden diese anscheinend relativ unabhängig und zusätzlich zu den verbands- und/oder fachspezifischen Themen und Gegenständen, die für die unterschiedlichen Handlungsfelder der Jugendarbeit kennzeichnend sind. So gelten Sport und Bewegung heute als bedeutsam für Identitätsbildung und Selbstbehauptung (Rittner 2004). Und als Bildungseffekte der Kinder- und Jugendkulturarbeit werden Ich-Stärke, Erfahrungen der Selbstwirksamkeit und soziale Sensibilität genannt (Lindner 2004). Genauso betonen die ehemaligen Mitglieder eines Naturschutzverbandes, dass ihr Engagement ihnen neben fachspezifischem Wissen vor allem Selbstkompetenzen, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Selbstbewusstsein vermittelt habe (Fischer 2001).

Offensichtlich werden Bildungsangebote, selbst wenn sie, von außen betrachtet, ein eindeutig inhaltliches Profil aufweisen, wie z.B. sportliche oder kulturelle Bildung, nicht nur – womöglich nicht einmal vorrangig – themenbezogen aufgesucht. Die Gründe für die Teilnahme an Angeboten der Jugendarbeit liegen mehrheitlich darin, mit Freunden Spaß zu haben und sich mit Gruppen und Cliquen zu treffen. Neben dem Freizeitverhalten der Freunde kommt der räumlichen Nähe der Angebote eine Schlüsselrolle für die Teilnahme zu (Rauschenbach u.a. 2000, S. 307).

Das Angebots- oder Bildungsprogramm, die behauptete oder zugeschriebene Leistung sind nicht zwangsläufig identisch mit dem individuellen Ertrag dieses Bildungsbereichs. Grundsätzlich ist bei einer Bilanzierung der Bildungsleistungen deshalb danach zu fragen, welche Bedeutung die Adressatinnen und Adressaten selbst diesen zumessen, wie sie die Angebote definieren und in ihrem Sinne nutzen (Rauschenbach u.a. 2004, S. 241).

Ansatzweise untersucht und belegt ist diese mögliche Differenz zwischen tatsächlicher subjektiver Aneignung und erhoffter Wirkung im Hinblick auf freiwilliges Engagement. Die Nutzungsform der Jugendarbeit gilt einerseits als besondere Leistung, insofern bereits unter quantitativen Gesichtspunkten hierdurch ein bedeutender gesellschaftlicher Mehrwert erzeugt wird.[236] Das Interesse junger Menschen daran, sich zu engagieren, ist andererseits weder von solchen Motiven gekennzeichnet, noch richtet es sich maßgeblich nach den Funktionserfordernissen der Organisationen, in denen sie sich engagieren. Ihre Motive und ihre subjektiven Effekte bestehen aus einer Mischung aus Geselligkeit, Spaß, Selbstbestimmung, Anerkennung, persönlichkeitsbildender Selbsterfahrung, selbst bestimmter Hilfeleistung, Suche nach Formen sozialen Umgangs und gesellschaftlicher Teilhabe. Die Vermittlung der Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Einzigartigkeit steht in direktem Zusammenhang mit der Bereitschaft, sich zu engagieren (Keupp 2000, S. 51).

Verallgemeinert kann man festhalten, dass sich Bildungsleistungen offenkundig nicht in erster Linie

236 Bei einer geschätzten durchschnittlichen Arbeitszeit von vier Stunden würden zehn Ehrenamtliche einer Vollzeitstelle in der Jugendarbeit entsprechen (Rauschenbach u.a. 2000).

an Programmen und Angeboten festmachen lassen, sondern maßgeblich von der subjektiven Bedeutung und Aneignung bestimmt werden. So könnte es sich erklären, dass auf inhaltlich-thematisch sehr unterschiedlich ausgerichteten Handlungsfeldern ähnliche Bildungseffekte zu beobachten sind. Es sind vermutlich eher die spezifischen Merkmale möglicher selbstaktiver Bildungsgelegenheiten an non-formalen Bildungsorten, die ein Bildungsprofil der Jugendarbeit erkennen lassen, als die ihr eigenen Themen, Inhalte und Kompetenzen.

Jugendarbeit als Bildungsort ist gekennzeichnet durch eine ihr eigene Aneignungs- und Vermittlungsstruktur, die Bildungsprozesse unterschiedlichster Art unter spezifischen nicht-schulischen bzw. non-formalen Praxisbedingungen ermöglicht und fördert. Als ineinander greifende Struktur von Aneignung und Vermittlung unterstützt und erfordert sie eine Form oder ein Muster pädagogischen Handelns, das den Erwerb und den Verlauf von Bildungsprozessen gegenüber anderen Bildungsbereichen profiliert. Auf der Handlungsebene führt diese Struktur die Ebene des Subjekts als Ko-Konstrukteur, oder besser: als Ko-Produzent, sowie die intentionale und institutionell-organisatorische Ebene zusammen. Diese Struktur unterliegt historischen Veränderungen, Anpassungen und Umdeutungen[237] und ist gleichzeitig nicht losgelöst von aktuellen Rahmenbedingungen der Organisationen und den Lebenslagen junger Menschen zu betrachten. Aktuell kann auf der Basis des in den vorherigen Abschnitten Dargestellten diese Struktur von Aneignung und Vermittlung für Bildungsprozesse in der Jugendarbeit folgendermaßen charakterisiert werden (Rauschenbach u.a. 2004, S. 24):

- *Freiwilligkeit und Dienstleistung:* Hauptmotiv für Teilnahme, Mitmachen und Engagement in den Jugendverbänden ist jugendkulturelle Geselligkeit; Verpflichtungen bestehen überwiegend als Selbstverpflichtung der Adressaten. Auf dieser Basis bauen das Interesse an Teilhabe und die Wahrnehmung von Verantwortung auf. Ergänzt und unterstützt werden Aneignungsmotive und Vermittlungsformen durch die institutionelle Organisation von Mitbestimmung und Verantwortungsübernahme mit der Leitidee des sozialen und politischen Engagements.
- *Selbst organisierte Kleingruppe und Freundesgruppe:* Die Gesellungsform der Kleingruppe mit mehr oder weniger Gleichaltrigen und Gleichgesinnten ist der wesentliche Ausgangs- und Bezugspunkt für die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis zu sich selbst und zum sozialen Umfeld sowie für die Erfahrungen und Reflexionen über Wirkungen des eigenen Handelns.
- *Freiräume:* Freiräume im wörtlichen wie im übertragenen Sinne sind Voraussetzung wie Ergebnis von Aneignung. Bildung ereignet sich über Aneignung und Gestaltung von Räumen, die Aneignung vorsehen, also pädagogisch gestaltet sind. Bildung als Aneignung von Räumen geschieht aber auch in Räumen, die ungeplante Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten zulassen, also Freiräume sind.
- *(Jugend-)Kulturelle Praxis:* Jugendkultur ist wesentliches Element von Freizeitverhalten und Freizeitgestaltung. Sie ermöglicht Selbstausdruck, stellt Identitätsmuster zur Verfügung und vermittelt die Idee von Einzigartigkeit und Zugehörigkeit gleichermaßen. Jugendkulturelle Praxis, z.B. Körper- und Sportkultur, durchdringt in dieser Funktion anders lautende Organisationszwecke.

237 Wie untrennbar letztlich Inhalt und Form miteinander verbunden sind, zeigt Sielert (1991, S. 520) in seiner historischen Darstellung der Arbeitsformen der Jugendarbeit.

Als Medium der Bildung dient jugendkulturelle Praxis als ästhetisch-lebensbezogenes Material für eine Kultivierung des Alltags (Fuchs 2002, S. 110).

- *Erfahrungslernen:* Aneignung und Vermittlung in non-formalen Bildungsorten, wie sie die außerschulische Jugendbildung bereithält, fördern die lernende Verarbeitung von Wirkungserfahrungen. Lernen ist nicht Mittel zum Zweck, sondern dient der besseren Lösung einer Aufgabe, einer Situationsanforderung, eines realen Lebensproblems (Dohmen 2001). Damit kommen in der Jugendarbeit weit mehr als in der Schule Elemente des lebensweltlichen Lernens, der konkreten Verantwortungsübernahme und der Konfrontation mit Situationen, die Ernstcharakter haben, zum Tragen.
- *Diskursivität:* Aneignung und Vermittlung ereignen sich durch Prozesse des Aushandelns auf der Basis persönlicher Beziehungen. Diese Prozesse sind grundsätzlich ergebnisoffen; sie basieren auf der Gewährung von Akzeptanz, Stärkung von Selbstwertgefühl und Respekt gegenüber Dritten (Sturzenhecker 2002). Dazu gehört auch eine offenere und bewusstere Auseinandersetzung mit Werten, Anschauungen, Einstellungen usw.
- *Institutionalisiertes Generationenverhältnis:* Aneignung und Vermittlung über die Begegnung mit Älteren und Erwachsenen als Zeitgenossen, nicht als Instruktoren, regen zur Auseinandersetzung mit verschiedenen Lebensentwürfen an und ermöglichen eine kritische Auseinandersetzung mit Erwachsenen sowie die Erprobung verschiedener Rollen- und Verhaltensmuster (Gängler 2002).

Zusammengefasst liegen die Stärken dieser Aneignungs- und Vermittlungsstruktur dort, wo es um offene Prozesse geht, wo die Motivationskraft der freien Entscheidung und die interessengeleitete Anstrengung als Bestandteile von Selbstkompetenz ausreichend tragfähig sind, um Ergebnisse zu erzielen. Die Stärken zeigen sich im Besonderen, wenn es um Entwicklung und Förderung individueller Einzigartigkeit geht. Grenzen und Schwächen werden sichtbar bei solchen Bildungsaufgaben, deren Ergebnisse und Zwecke standardisiert sind, für deren Bearbeitung über Erfahrung und konkrete Anschauung hinaus Abstraktion und Reflexion Voraussetzung sind.

6.1.1.4 Stärken und Schwächen der Jugendarbeit unter der Perspektive von Bildungsleistungen

Eine Gesamteinschätzung zum Stellenwert der Jugendarbeit für die Ausgestaltung von gelingenden Bildungsbiografien kann auf der Basis des vorher Ausgeführten weder eindeutig noch abschließend getroffen werden. Dies hängt ganz wesentlich mit dem unbefriedigenden Erkenntnisstand und der unzureichenden Forschung in diesem Themenbereich zusammen. Betrachtet man vom Grundsatz her die potenzielle Leistungsfähigkeit der Jugendarbeit, dann lassen sich derzeit folgende vorsichtige Schlussfolgerungen ziehen.

Jugendarbeit stellt ihren Bildungsanspruch zu Recht. Sowohl konzeptionell als auch rechtlich betrachtet hat sie eigenständige Bildungsaufgaben. Sie soll mit ihren Angeboten die Aufgabe erfüllen, Persönlichkeitsentwicklung zu fördern. Trotz unterschiedlichster inhaltlich-thematischer Angebote und Trägerstrukturen sowie Einrichtungsformen zeichnet sich ein Bildungsprofil ab, das durch den Erwerb sozialer und personaler Kompetenzen gekennzeichnet ist. Die Besonderheit der Jugendarbeit als eines non-formalen Bildungsorts liegt in einer spezifischen Aneignungs- und Vermittlungsstruktur,

die sie maßgeblich von anderen Bildungsorten unterscheidet und ihr Potenzial im Hinblick auf soziale und personale Kompetenzvermittlung begründet. Allerdings ist Jugendarbeit über ihre Bildungskonzepte und ihre gesetzlichen Aufgabenbestimmungen nicht ausreichend definiert und gesellschaftlich nicht so akzeptiert, dass eine sozialpolitische Inpflichtnahme mit anderen Aufträgen ohne Gefährdung der eigenen Handlungsvoraussetzungen abgewiesen werden könnte bzw. unabhängig davon ein eigenständiges Bildungsprogramm für alle Beteiligten erkennbar praktiziert werden könnte.

Trotzdem ist nicht zu verkennen, dass Jugendarbeit, soweit diese Verallgemeinerung auf der Basis der zur Verfügung stehenden selektiven Daten zulässig ist, für nicht wenige junge Menschen wichtige Bildungs- und Lernmöglichkeiten zur Verfügung stellt. Allerdings zeigen sich hier auch deutliche Schwachpunkte. Die Inanspruchnahme ist genauso wie das Angebot sehr unterschiedlich; besondere Adressatengruppen haben geringere Chancen, das Bildungsangebot der Jugendarbeit für sich zu nutzen. Die vorherrschende nachfrageorientierte Angebotsform der Jugendarbeit korrigiert von sich aus soziale Ungleichheitsstrukturen nicht, sondern setzt diese tendenziell fort. Hier einen gezielten Ausgleich zu schaffen, erfordert insbesondere professionelle Handlungskompetenz.

Einerseits ist Jugendarbeit im Wesentlichen so organisiert, dass sie lebensweltnah auf Problem- und Interessenlagen ihrer Adressaten eingehen kann; darin liegt eine ihrer besonderen Stärken. Andererseits hat dies eine Uneinheitlichkeit bzw. Vielfältigkeit zur Folge, die sich nach innen als Zufälligkeit und nach außen als Undurchschaubarkeit, namentlich gegenüber formalen Bildungssystemen, aber auch gegenüber den Adressatinnen und Adressaten, äußern kann.

Gemessen an der Finanz- und Personalausstattung, dem Grad der Verbindlichkeit der Förderung, der Quote der Versorgung mit Angeboten und Einrichtungen, ist Jugendarbeit schwach institutionalisiert und in diesem Sinne als ein eher marginaler Bestandteil des Bildungssystems anzusehen. Gleichwohl sind einige dieser institutionell-organisatorischen Merkmale zugleich wichtige Gelingensbedingungen für Bildungsprozesse und -leistungen, die die Jugendarbeit kennzeichnen.

Weitgehend ungeklärt ist, welche individuellen Effekte oder Erfolge die Jugendarbeit als Bildung tatsächlich erzielt. Abgesehen von Nutzungsdaten und Mitgliederstatistiken liegen über die personenbezogene Nutzung der Jugendarbeit keine repräsentativen, verallgemeinerbaren empirischen Studien vor; dementsprechend kann es auch keine Wirkungsdaten geben. Methodisch abgesicherte und weiterentwickelte Evaluationsstudien der Jugendarbeit – analog zu PISA – sind darüber hinaus dringend geboten.

Fragt man abschließend, welche Aspekte einer Weiterentwicklung der Jugendarbeit als Bildungsangebot im Vordergrund stehen, können folgende Punkte festgehalten werden:

- Notwendig erscheint, den eigenständigen Bildungsauftrag der Jugendarbeit aufrechtzuerhalten und offensiv darzustellen. Damit verbunden ist allerdings die Herausforderung, die Praxiskonzepte deutlicher und bewusster als bisher im Hinblick auf konkrete Bildungsziele und -aufgaben zu präzisieren.

- Hier gilt es, die besonderen Stärken, die Jugendarbeit offensichtlich bei der Vermittlung sozialer und personaler Kompetenzen entwickeln kann, auf jeweils konkrete Adressatengruppen und Handlungssituationen hin zu präzisieren. Unter dieser Voraussetzung erscheint es auf jeden Fall angezeigt, sich konkret der Aufgabe anzunehmen, die Möglichkeiten und Grenzen der eigenständigen Bildungsarbeit im Rahmen formaler Bildungsinstitutionen zu erproben.
- Angesichts der Differenziertheit des Systems der Jugendarbeit und vorhandener Disparitäten in der Angebots- und Infrastruktur liegt eine Weiterentwicklungsperspektive der Jugendarbeit und ihrer Bildungsleistungen im Wesentlichen darin, kleinräumig differenzierte, passgenaue Angebote zu entwickeln, die den örtlichen Bedarf und die vorhandenen Gegebenheiten zum Ausgangspunkt nehmen. Das kann allerdings nur dann gelingen, wenn entsprechende Planungskenntnisse vorhanden sind und auch konsequent in diese Richtung umgesetzt werden. Hier muss die Jugendarbeit selbst auch verstärkt Forschungsbedarf anmelden und dessen Befriedigung aktiv unterstützen.
- Nicht zu verkennen ist schließlich, dass sich im Hinblick auf bestimmte Adressatengruppen vor dem Hintergrund ihrer Lebenslagen neue Bildungsaufgaben stellen, auf die Jugendarbeit mit ihrem typischen Handlungsrepertoire nur unzureichend vorbereitet ist. So zeigt sich eine erhebliche Diskrepanz zwischen dem breiten Bedarf an verlässlicher Betreuung am Nachmittag im Schulalter und den bisher vorhandenen Möglichkeiten und Leistungen der Jugendarbeit. Als vergleichsweise ungeklärt, aber trotzdem dringlich, stellt sich die Aufgabe, gerade die besonderen Potenziale der Bildungsarbeit für solche Kinder und Jugendliche zu erschließen, die zu den so genannten Risikogruppen des formalen Bildungssystems zählen. Hier sollten über die bisherigen Praxisansätze neue Mischformen formaler Bildung und typischer Bildungsangebote der Jugendarbeit (z.B. im Rahmen von Ferienprogrammen für bestimmte Schülergruppen) entwickelt werden. Dabei werden sich auch Teile der Jugendarbeit, insbesondere die offene, hauptberufliche Jugendarbeit, der Kooperation mit der Schule nicht entziehen können.

6.1.2 Der Hort[238]

Die geläufigste Bezeichnung für ein außerschulisches, im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe verankertes Angebot für Kinder vom Schuleintritt bis zum Alter von etwa 14 Jahren ist *der Hort*. Mit diesem Begriff wird in der Bundesrepublik Deutschland eine Vielzahl unterschiedlicher Organisationsformen zusammengefasst, z.B. Kinderhort, Hort an der Schule, Schulkinderhaus, Schülerladen, Hortgruppen oder -plätze in Kindertageseinrichtungen, Schulhort. Bei all diesen Organisationsformen handelt es sich um regelmäßige Angebote mit schulergänzendem Charakter, die seit einiger Zeit auch in der Organisationshoheit des Schulwesens entstanden sind. Daneben haben sich neue Angebotsformen für Schulkinder in unterschiedlicher Trägerschaft entwickelt mit verschiedenen Zeitsegmenten und Leistungsangeboten, wie z.B. pädagogischer Mittagstisch, Hausaufgabenhilfe u.a., die meist in Betreuungslücken ihren Ausgangspunkt haben (Pelzer 1999).

Geschichtlich betrachtet sind Tageseinrichtungen für Kinder zum Schutz und zur Betreuung von Kindern entstanden, deren Eltern aufgrund von Erwerbstätigkeit oder wegen anderer Gründe nicht für

238 Der Text basiert auf einer Expertise von Roger Prott für diesen Bericht (siehe Anhang).

sie sorgen konnten. Auch beim Hort kann die fürsorgerische Betonung seiner Funktion und seiner Aufgaben als Institution zur Versorgung von Kindern arbeitender Eltern, insbesondere arbeitender Mütter, aus der Geschichte hergeleitet werden (Jordan/Sengling 1992, S, 137; Deutscher Verein 2002, S. 473f.). Allerdings wurde schon der erste deutsche Kinderhort (1872) gegründet, um „Kinder im schulpflichtigen Alter zu erziehen und zu bilden unter Berücksichtigung dessen, was sie zu ihrer altersgemäßen Entwicklung brauchen“ (Sozialpädagogisches Institut Nordrhein-Westfalen [SPI NRW] 1989, S. 7).

Die DDR beschritt andere Wege. Horte wurden dort flächendeckend und faktisch für alle Kinder bis etwa 10 Jahre angeboten, damit möglichst viele Frauen berufstätig sein und die Kinder betreut wissen konnten, und der Hort wurde schon zu Beginn der 1950er-Jahre vollständig in das Bildungswesen integriert. Die BRD setzte dagegen die fürsorgerische Tradition fort. Der Hort diente als Ausfallbürge für arbeitende Eltern. Er wurde z.T. als Einzelfallhilfe eingesetzt und sozial negativ bewertet (Münder u.a. 1998, S. 100). Sein Angebot richtete sich an Kinder in „besonderen Lebenssituationen“, um „Verwahrlosung vorzubeugen“ und Heimeinweisung zu vermeiden (SPI NRW 1989, S. 5). Entsprechend gering war die Anzahl der zur Verfügung gestellten Plätze. Sie dienten als Notversorgung und standen vorwiegend in Städten und Industriezentren zur Verfügung.

Doch in den 1980er-Jahren kündigte sich in der BRD ein Akzeptanzwandel an. Verbunden war diese Entwicklung im Hort mit der Zuschreibung eines eigenständigen Erziehungs- und Bildungsauftrags neben Elternhaus und Schule: „Der Hort hat nach Auffassung der Jugendminister und -senatoren einen gegenüber der Schule eigenständigen Erziehungs- und Bildungsauftrag. Er soll den Kindern entsprechend ihrer jeweiligen Lebenssituation Möglichkeiten und Anreize zur Entwicklung ihrer gesamten Persönlichkeit bieten“ (Konferenz der Jugendminister 1987, S. 1f.). Ab 1990 wurde der Hort im damals neuen Kinder- und Jugendhilferecht als einerseits familienergänzende, andererseits eigenständige pädagogische Einrichtung zur Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern anerkannt (Bundesminister für Frauen und Jugend 1991, S. 19 und 51).

Die Zuordnung der Horte zur Kinder- und Jugendhilfe weist sie – wie alle Tageseinrichtungen – als Teil der öffentlichen Fürsorge aus (Bundesverfassungsgericht 1998[239]). Seit dem Inkrafttreten des Tagesbetreuungsausbaugesetzes (TAG) zum 01. Januar 2005, ist die Bezeichnung Hort aus dem Bundesgesetz verschwunden.[240] Nach rund 15 Jahren Anerkennung der Institution durch ihre ausdrückliche Erwähnung firmiert er nun als *Tageseinrichtung für Kinder im schulpflichtigen Alter*. Darunter werden die verschiedenen Organisationsformen zusammengefasst, z.B. die eigenständige Institution Hort oder Formen des Verbunds mit Kindergarten und/oder Krippe, je nach den regionalen Traditionen und aktueller Sozialpolitik.

239 BVerfG, 1 BvR 178/97 vom 10.3.1998, Absatz-Nr. (1 - 60), http://www.bverfg.de/
240 Zum Tagesbetreuungsausbaugesetz vgl. Glossar.

6.1.2.1 Bildungsauftrag und Bildungskonzepte des Horts

(a) Der gesetzliche Auftrag des Horts

Horte gehören in der Bundesrepublik Deutschland üblicherweise zum System der Kinder- und Jugendhilfe. Selbst wenn sie räumlich in oder an Schulen angesiedelt sind, werden sie rechtlich meist[241] als Einrichtung organisiert, die die Vorgaben des SGB VIII und der sie konkretisierenden Ländergesetze erfüllen müssen. Horte dienen der Förderung von Schulkindern bzw. ihrer Entwicklung zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten.

Die Regelungen des SGB VIII lassen auch in der aktuellen Fassung erkennen, dass die Versorgung und die Betreuung von Kindern, „deren Wohl nicht gesichert ist" und „deren Eltern eine Ausbildung oder Erwerbstätigkeit aufnehmen", Vorrang vor den Aufgaben der Erziehung und der Bildung genießen (§ 24a Abs. 4 SGB VIII). Der Hort ist demnach schon vom rechtlichen Rahmen her nicht unbedingt als Angebot für *alle* Kinder der betreffenden Altersgruppe vorgesehen.

Der Auftrag zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen gemäß § 22 Abs. 3 SGB VIII umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes; bis Ende 2004 lautete die Reihenfolge Betreuung, Bildung und Erziehung (§ 22 Abs. 2 Satz 1 SGB VIII, alte Fassung). Diese Reihenfolge findet sich ebenfalls in den Regelungen von 10 der 16 Bundesländer. Fast alle Länder regeln die Angelegenheiten der Kindertageseinrichtungen/Horte durch Gesetz; nur Bayern und Hessen bedienen sich des Instruments der Verordnung. Die Länderregelungen folgen den Bundesvorgaben im Wesentlichen, ergänzen sie jedoch mitunter um spezifische Aufgaben oder Themen für die pädagogische Arbeit, beispielsweise *Hausaufgabenbetreuung* (Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt), *Umgang mit neuen Medien* (Bayern), *Außenkontakte* (Thüringen).

Im Gegensatz zur Schule erfüllen die Einrichtungen der Jugendhilfe einen von den Elternrechten abgeleiteten Auftrag (zur Bildung und Erziehung von Kindern). Horte haben einen familienergänzenden Auftrag (§ 22 Abs. 2 SGB VIII). „Dies bedeutet u.a., dass der Hort neben dem Elternhaus und der Schule die Aufgabe hat, den Kindern soziale Lernerfahrungen zu vermitteln, ihnen Entfaltungs- und Spielraum zu gewähren, ihre Möglichkeiten zur Freizeitgestaltung zu erweitern, ihnen für ihre schulische Situation die notwendigen sozialpädagogischen Hilfen zu geben und die Kinder mit besonderen Bedürfnissen entsprechend zu fördern" (Konferenz der Jugendminister 1987, S. 1f.).

Der familienergänzende Auftrag verpflichtet die Träger und die Einrichtungen der Jugendhilfe dazu, die Grundrichtung der elterlichen Erziehung (§ 9 SGB VIII) und die Kontinuität der Erziehung zu wahren (§ 22a Abs. 2), entsprechend dem Wunsch- und Wahlrecht der Eltern ein plurales Angebot bereitzustellen (§ 5) und die Erziehungsberechtigten an Entscheidungen und wesentlichen Angelegenheiten zu beteiligen (§ 22a Abs. 3). Der (neue) § 22a Abs. 1 SGB VIII verpflichtet Träger und Einrichtungen zum Einsatz einer pädagogischen Konzeption „als Grundlage für die Erfüllung des

241 Als Ausnahme hiervon sei der Freistaat Thüringen erwähnt, wo alle Grundschulen Horte einrichten müssen; daneben können auch in der Jugendhilfe Horte angeboten werden (§ 25a AG SGB VIII vom 12.1.1993).

Förderauftrages“.

Das Hortangebot soll sich pädagogisch und organisatorisch an den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien orientieren (§ 22a Abs. 3 SGB VIII), insbesondere Eltern darin unterstützen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung zu vereinbaren (§ 22 Abs. 2), wozu für die Altersgruppe der schulpflichtigen Kinder „Betreuungsmöglichkeiten in den Ferienzeiten“ zählen (§ 22a Abs. 3). Ein – quantitativ – bedarfsgerechtes (hier: quantitatives) Angebot ist vorzuhalten (§ 24 SGB VIII). Die Länder Brandenburg, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen gewähren für Kinder unterschiedlicher Altersstufen einen Platzanspruch.

Erziehung, Bildung und Betreuung machen zusammen den (sozialpädagogischen) Bildungsauftrag der Tageseinrichtungen für Kinder aus (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/Deutsches Jugendinstitut [BMFSFJ/DJI] 2004, S. 30). Der Bildungsauftrag der Horte ist schwierig abstrakt zu fassen. Praktikabler (und anschaulicher) als der Versuch einer dezidierten Definition von Bildungsaufgaben im Hort ist der Weg über eine Benennung der verschiedenen Aufgaben, die ein Hort zur Unterstützung von Kindern erbringen muss. Horte (wie alle Tageseinrichtungen) sollen

- Pädagogik und Organisation an den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien orientieren (§ 22a Abs. 3 SGB VIII),
- die Kinder ihrem Entwicklungsstand entsprechend beteiligen,
- ihre wachsenden Bedürfnisse und Fähigkeiten zu selbständigem, verantwortungsbewusstem Handeln berücksichtigen,
- Gleichberechtigung zwischen Jungen und Mädchen fördern und
- Benachteiligungen abbauen (§§ 8, 9 SGB VIII).

(b) Bildungskonzepte des Horts

Drei konstitutive Elemente finden sich in den Aufgabenbeschreibungen für den Hort: Er soll für eine (gesunde) Mittagsmahlzeit sorgen, eine Hausaufgabenbetreuung anbieten und zur Freizeitgestaltung von Kindern beitragen (SPI NRW 1989 und Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter [BAG LJÄ] 1996, S. 3). Gemäß dem fachlichen Auftrag sollen diese Aufgaben unter Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsaspekten gestaltet werden, d.h. z.B. dass die Mahlzeit nicht nur der Nahrungsaufnahme (Versorgung) dienen, sondern auch wünschenswerte kulturelle, soziale und kognitive Erfahrungen ermöglichen soll.

Unter der Überschrift „Bildung ist mehr als Lernen“ führt die Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) insgesamt 15 Aspekte von *Bildung* auf, die auf Tageseinrichtungen als Anforderungskatalog bzw. Aufgabenzuschreibung angewandt werden können. Die folgende Auswahl nennt einige Punkte, die besonders auf Hortkinder zutreffen:

- die Fähigkeit des Kindes unterstützen, mit Belastungen, Übergängen, Veränderungen und Krisen so umzugehen, dass es darin Herausforderungen erblickt und Kräfte mobilisiert;
- den Erwerb von Lernkompetenzen und die Organisation von Lernprozessen unterstützen;

- Körpererfahrung und den Zusammenhang von Bewegung, Wahrnehmung und Denkentwicklung unterstützen;
- Weiterentwicklung und Stärkung von Aufmerksamkeit, Konzentration, Gedächtnis, Kreativität, Problemlöse- und Orientierungsfähigkeit (unterstützen);
- Kompetenz im Umgang mit Medien und neuen Technologien (unterstützen);
- Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln und für Angelegenheiten der Gruppe (unterstützen) (AGJ 2003, S. 12).

Als Tageseinrichtung für Kinder im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe stellt der Hort einen Ort *non-formaler Bildung* dar, der jedoch einen hohen Anteil informeller Bildungsprozesse bereithält (vgl. Abschnitt 2.4). Im Zusammenspiel unterschiedlicher Bildungssettings und Bildungsprozesse als gleichrangiger Beiträge zur Persönlichkeitsentwicklung sieht die Hortpädagogik ihren Schwerpunkt darin, Kinder als Akteure ihres Bildungs- und Entwicklungsprozesses zu verstehen und einzubeziehen. Durch die Aufwertung von Settings, die weniger formalisierte Lernprozesse für Kinder und Jugendliche als Beitrag zur Bildung ermöglichen, gewinnt die Einschätzung an Bedeutung, dass die Interessen der Kinder und ihrer Lebenswelt grundlegend für die Planung bzw. Durchführung eben dieser Angebote sein müssen.[242]

Unter dem Stichwort „Öffnung des Horts“ als einem wesentlichen pädagogischen Prinzip versammelt sich ein ganzes Bündel von Aufgaben für das Fachpersonal. *Öffnung* ist dabei Ziel, Methode und Arbeitsprinzip zugleich. Dabei geht es nicht nur darum, die Außenwelt innerhalb der Institution abzubilden oder nachzustellen, sondern auch darum, sich so zu organisieren, dass der Hort von außen nach innen bzw. von innen nach außen durchlässig wird, beides als selbstverständliche Elemente des Alltags und nicht nur ausnahmsweise gestattet (Berry/Pesch 2000, S. 259ff.). *Öffnung* des Horts soll Freundschaften zwischen angemeldeten und nicht angemeldeten Kindern zulassen und fördern, Besuche in anderen Organisationen und Institutionen (z.B. Vereinen, Büchereien, Musikschulen) arrangieren, Menschen aus der Umgebung der Einrichtung in die pädagogische Arbeit einbeziehen und Kindern die Erkundung der Umgebung gestatten. Im Zusammenhang mit der aktuellen Bildungsdebatte wurden diese Anforderungen aus veränderter Perspektive bestätigt, denn durch Öffnung sollen „Selbstbildungsprozesse der Kinder unterstützt werden“ (Jampert u.a. 2003, S. 110).

6.1.2.2 Institutionelle Struktur und Organisationsmerkmale

Gemeinsames organisatorisches Merkmal aller Horte in der Kinder- und Jugendhilfe ist die obligatorische Betriebserlaubnis nach § 45 SGB VIII; im Zweifel lässt sich daran erkennen, ob eine Einrichtung zur Jugendhilfe oder zur Schule gehört.[243] Die Betriebserlaubnis wird erteilt, wenn bestimmte – von Land zu Land variierende – Rahmenbedingungen (Bau, Ausstattung, Personal, Sicherheitsvorschriften u.Ä.) erfüllt werden und wenn die Einrichtungen sowohl durch die Regelmäßigkeit des Angebots als auch durch ein pädagogisches Konzept den Nachweis erbringen,

242 Vgl. hierzu die Strukturmaximen der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere Alltagsorientierung in institutionellen Settings, Partizipation und Lebensweltorientierung (Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen, Gesundheit [BMJFFG] 1990, S. 85ff.).

243 Privatgewerblich geführte Horte (wenige) ergänzen das Gesamtangebot. Sie unterliegen ebenfalls der Erlaubnispflicht.

dass sie nicht bloß der Unterbringung oder Verwahrung von Kindern dienen, sondern vielmehr deren Entwicklung fördern (Münder u.a. 2003, S. 231ff.). Die Freiwilligkeit des Hortbesuchs geht einher mit einer vertraglichen Regelung (Betreuungsvertrag) zwischen den Personensorgeberechtigten und dem Träger der Einrichtung über den Umfang (zeitliche Dauer), den Inhalt der Leistungen (Mittagessen, pädagogisches Konzept) und die Kosten (Beitrag der Eltern, Verfahren). Der Hortbesuch des Kindes erfolgt danach verbindlich und regelmäßig.

Der Hort als Einrichtung für schulpflichtige Kinder legt die nach dem Bundesgesetz vorgesehene Altersspanne der Nutzer/innen auf Kinder zwischen dem 6. und dem 14. Lebensjahr fest. Bayern und Schleswig-Holstein gehen in „begründeten Fällen" darüber hinaus; Baden-Württemberg spricht im Kindergartengesetz von Plätzen für „schulpflichtige Kinder". Alle anderen Bundesländer bieten Plätze für Kinder im Grundschulalter an, das bedeutet, je nach Schulrecht, längstens einschließlich der Jahrgangsstufe 6.

(a) Platzangebot und Versorgungsquoten

Bedarfsprüfungen und Dringlichkeitsregelungen sind untrügliche Zeichen dafür, dass die Nachfrage das Angebot übersteigt. Dies ist in allen westlichen Flächenländern so, trotz leichtem Anstieg des Platzangebots seit 1994 (vgl. Tab. A-6.7 im Anhang). Die durchschnittliche Versorgung lag dort 2002 bei 6% gegenüber 68% in den östlichen Flächenländern und 43% in den Stadtstaaten. Einige westliche Bundesländer bieten für weniger als 6% der Schulkinder Plätze an, während einige östliche Bundesländer den Durchschnittswert für die neuen Bundesländer um bis zu 10% übersteigen. Die vorliegenden Daten schließen Plätze an Schulhorten in den angegebenen Bundesländern ein.

(b) Einrichtungsarten und Träger

Die meisten Plätze für Schulkinder im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe werden nach wie vor in eigenständigen Einrichtungen oder Gruppen angeboten, die nur von Kindern dieser Altersstufe besucht werden. Das gilt für östliche Flächenländer (83%) ebenso wie für westliche Flächenländer (69%) und die Stadtstaaten (66%). Plätze für Hortkinder in altersgemischten Gruppen haben in den Stadtstaaten deutlich (um knapp 8%) und in den westlichen Flächenländern leicht (um rund 3%) zugenommen (vgl. Tab. A-6.8 im Anhang).[244] Darin spiegelt sich auch die altersbezogene Flexibilisierung des Platzangebots in Kindertageseinrichtungen in den entsprechenden Regionen wieder.

Die in den anderen Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe überwiegende plurale Trägerlandschaft findet sich im Hort nicht in der Breite wieder. Es überwiegen insgesamt mit rund 65% Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft (vgl. Tab. A-6.9 im Anhang). Der Anteil der öffentlichen Träger liegt in den neuen Bundesländern entsprechend der dortigen Tradition noch deutlich höher. Unter den freien Trägern (36%) rangiert die Kategorie „Sonstige juristische Personen, andere Vereinigungen" an erster Stelle; darunter fallen vor allem Elterninitiativen und andere kleinere Vereine in den alten

244 In dieser Statistik nicht enthalten sind Angaben über die Betreuung von Schulkindern bei Tagesmüttern. Nach Schätzung des DJI werden 55.000 Kinder im Schulalter von Tagespflegepersonen (auch ergänzend zum Hort) betreut (BMFSFJ/DJI 2004, S. 68).

Bundesländern, die oftmals Angebote für Schulkinder organisieren (z.B. die Mittagsversorgung). In einzelnen westlichen Bundesländern liegt der Anteil kirchlicher Träger über 30%. Die insgesamt geringere Beteiligung der freien Träger an den Angeboten für Schulkinder hängt vermutlich auch mit der Geschichte des Horts als Fürsorgeeinrichtung und mit den bisherigen familienpolitischen Positionen der Trägerorganisationen zusammen.

(c) Öffnungszeiten und Personal

Die Regelungen zu den Öffnungszeiten in den Ländern sind höchst unterschiedlich. Horte sollen mindestens vier Stunden geöffnet sein (Brandenburg), bis längstens 19.30 Uhr – auf Antrag ausnahmsweise auch länger (Berlin) –, vor Schulbeginn öffnen, die Öffnungszeiten an der Erwerbstätigkeit der Eltern orientieren (Schleswig-Holstein) und in den Ferien zehn Stunden öffnen (Sachsen-Anhalt).[245] Bundesweit gesehen passen die angebotenen Öffnungszeiten nicht zu allen Bedarfslagen der Eltern und der Kinder. Vor allem im Westen brauchen Eltern häufig zusätzliche private Betreuungsarrangements, weil die Öffnungszeiten der institutionellen Angebote nicht ausreichen oder nicht flexibel genug sind. Eine aktuelle Umfrage des Deutschen Industrie- und Handelskammertags (DIHK 2005) zeigt, dass z.B. über die Hälfte der befragten Einrichtungen in den Schulferien (ganz oder teilweise) nicht geöffnet hat.

Auch wenn die Quote der Versorgung mit Hortplätzen im Bundesdurchschnitt nicht als sonderlich günstig bezeichnet werden kann – allein durch das gut ausgebaute Hortangebot in den ostdeutschen Bundesländern wird die Lage optisch etwas verbessert –, geben bundesweit doch immerhin fast 26.000 Personen an, fachspezifisch überwiegend in der Horterziehung tätig zu sein (vgl. Tab. 6.5); dabei handelt es sich allein um Fachpersonal (also ohne „technisches“ Personal). Zu diesen knapp 26.000 Personen müssen dann ungefähr noch einmal knapp 6.000 Personen hinzugezählt werden, die im Rahmen „altersgemischter Gruppen“ ebenfalls zeitweise in der Horterziehung wirken. Unter dem Strich heißt das, dass rund 32.000 Personen in der Horterziehung fachlich tätig sind.

Tab. 6.5: Tätige Personen in Tageseinrichtungen für Kinder mit der überwiegenden Tätigkeit Horterziehung[1] nach Berufsbildungsabschluss (Deutschland, westliche und östliche Flächenländer sowie Stadtstaaten; 31.12.2002)

	Anzahl der tätigen Personen insgesamt	darunter (in % von insgesamt):[2]					
		Akademiker/innen[3]	Erzieher/innen, Heilpädagogen/-innen	Kinderpfleger/innen, Assistenten/-innen im Sozialwesen	sonstige Sozial- und Erziehungsberufe	Praktikanten/-innen im Anerkennungsjahr	ohne abgeschl. Ausbildung
Deutschland insgesamt	25.753	6,9	76,9	5,8	3,2	4,7	2,2
Westliche Flächenländer	14.074	9,2	67,3	10,0	3,2	7,3	2,8
Östliche Flächenländer	8.537	3,3	92,6	0,4	2,5	0,4	0,7

245 Eine Zusammenstellung der Regelungen zu den Öffnungszeiten (wie auch zu Gruppengröße und Personalausstattung) in den Bundesländern wird regelmäßig durch die Kommission Kindertagesstätten der Obersten Landesjugendbehörden aktualisiert (www.mbjs.brandenburg.de). Diese Angaben lassen jedoch keine Aussagen über die realen örtlichen Bedingungen zu.

Stadtstaaten	3.142	6,7	77,6	1,8	5,4	4,6	3,4

1 Ohne das Personal in Schulhorten in Berlin und Thüringen. Ebenso ist das Personal von alterserweiterten Gruppen, in denen auch Schulkinder betreut werden, nicht in den Zahlen enthalten.

2 Aufgrund der geringen Anzahl (= 57) werden Personen mit Ausbildung in den Bereichen Verwaltung und Büro sowie Hauswirtschaft nicht aufgeführt.

3 Akademiker/innen sind Dipl.-Sozialpädagogen/-innen (FH), Dipl.-Sozialarbeiter/innen (FH), Dipl.-Pädagogen/-innen (Universität, Dipl.-Sozialpädagogen/-innen (Universität), Dipl.-Heilpädagogen/-innen (FH), Lehrer/innen oder Akademiker/innen mit einem anderweitigen abgeschlossenen Studium.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 13, Reihe 6.3.1., Bonn 2002; eigene Berechnungen

Im Hinblick auf die Bildungsleistungen des Horts sind vor allem die berufliche Qualifikation und die Zusammensetzung des Personals von Interesse. Die Hauptberufsgruppe sind auch im Hort nach wie vor - in Ost und West - Erzieherinnen und Erzieher, wobei Letztere im Hort etwas häufiger auftauchen als in den anderen Altersbereichen der Kinderbetreuung. Von den anderen Berufsgruppen sind noch die Akademiker und Akademikerinnen sowie die Kinderpflegerinnen in einer beachtenswerten Größe – vor allem in den westlichen Flächenländern – mit rund 9% bzw. 10% vertreten. Insoweit ist der Hort im Vergleich zum Kindergarten etwas „männlicher“ und „akademischer“. Das Verhältnis der in Horten tätigen Personen zur Anzahl der verfügbaren Plätze lag laut Kinder- und Jugendhilfestatistik im Jahr 2002 bundesweit im Durchschnitt bei insgesamt 11 Plätzen pro tätige Person bzw., richtiger, pro Vollzeitstelle im Gruppendienst.

(d) Finanzierung

Angaben über die Höhe der Ausgaben für Plätze für Schulkinder in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe stehen in der amtlichen Statistik nicht zur Verfügung, da nur die Gesamtausgaben für alle Angebote ausgewiesen werden.[246] Eine vorsichtige Schätzung der Höhe des Kostenvolumens ist allerdings über durchschnittliche Platzkosten möglich. In einigen Bundesländern werden die Betriebskosten flächendeckend für einzelne Angebotsformen erfasst und ausgewertet. Auf dieser Basis können Kosten für einen landesspezifischen Durchschnittsplatz bestimmt werden. Die durchschnittlichen Nettoausgaben der öffentlichen Hand (ohne Elternbeiträge und Trägeranteile) belaufen sich in den westlichen Ländern auf rund 4.500 € und in den östlichen Ländern auf rund 2.500 € jährlich.

Mit diesen Werten können dann anhand der ausgewiesenen verfügbaren Plätze Hochrechnungen vorgenommen werden. Dabei ergibt sich, dass in Deutschland jährlich schätzungsweise 1,3 bis 1,5 Mrd. € für Plätze für Schulkinder in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe von der öffentlichen Hand aufgewendet werden (ohne die Schulhorte in Berlin und Thüringen). Das sind etwa 15% der öffentlichen Gesamtausgaben für Tageseinrichtungen für Kinder. In den westlichen Ländern liegen die Ausgaben vermutlich bei rund 700 Mio. €, in den östlichen Flächenländern bei 400 Mio. € und in den Stadtstaaten bei 250 Mio. €. Allein diese Größenordnungen machen deutlich, dass der Hort ein nicht unerhebliches Potenzial an Finanzmitteln in eine Weiterentwicklung der Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote einzubringen hätte.

246 Die Ausweisung der Ausgaben für die Angebote einzelner Altersgruppen ist nicht möglich, weil viele Einrichtungen Plätze für mehrere Altersgruppen bereitstellen, was eine direkte Zuordnung der Ausgaben für die Infrastruktur vereitelt.

Die individuellen Kosten für die Eltern sind abhängig von der vertraglich vereinbarten Anwesenheitszeit und davon, wie die Kosten für den Betrieb der Einrichtungen auf die Eltern umgelegt werden. In allen Bundesländern werden für den Besuch von Kindertageseinrichtungen Elternbeiträge erhoben. Zwingend ist dies nach Bundesrecht nicht: „Für die Inanspruchnahme von Angeboten ... der Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen nach §§ 22, 24 können Teilnahmebeiträge oder Gebühren festgesetzt werden“ (§ 90 Abs. 1 SGB VIII).

Üblich sind Gebührenstaffeln für festgelegte Einkommensgruppen; darüber hinaus können die Jugendämter die Beiträge vollständig übernehmen oder erlassen. Die Regelungen sind so vielfältig, dass sie hier nicht im Einzelnen wiedergegeben werden können. Die Höhe der Elternbeiträge regelt auch die Nachfrage nach Plätzen und beeinflusst so die Nutzerstruktur in den Einrichtungen, vor allem im unmittelbaren Vergleich mit dem kostenfreien Angebot im Rahmen von Schule. Die Landesregierung in Berlin z.B. verlagert das Hortangebot an die Grundschulen, die ihrerseits grundsätzlich bis 2006 als verlässliche Halbtagsschulen angeboten werden. Das Angebot der Schulen ist kostenfrei; wird zusätzlich das offene Freizeitangebot wahrgenommen, fallen Beiträge an, die für das „Spätmodul (16 bis 18 Uhr)“ nochmals erhöht werden (Kita- und Tagespflegekostenbeteiligungsgesetz [KTKGB] Berlin 2004).

6.1.2.3 Bildungsangebot und Bildungsleistungen in der Horterziehung

(a) Bedarf und Inanspruchnahme

Allein die durchschnittliche Versorgungsquote von 6% in westlichen Flächenstaaten weist auf die randständige Bedeutung von Horten bei der Versorgung von Schulkindern in den alten Bundesländern hin. Hier sind die meisten der Eltern und Kinder auf private Lösungen in der Familie und deren erweitertem Umfeld angewiesen. So nehmen bis zu 10% der Eltern der 8- bis 9-jährigen Schulkinder nach Daten des DJI-Kinderpanels[247] ein zusätzliches Angebot der Nachmittagsbetreuung in Anspruch; auch dies deutet auf ein defizitäres Angebot hin.

Die Kinder, die Horte im Westen besuchen, leben eher in städtischen Gegenden; ihre Eltern sind eher unverheiratet und/oder alleinerziehend, ihre Mütter sind meist berufstätig, und sie sind häufiger Einzelkinder (Kreyenfeld 2004; Blanke 2005). Die Inanspruchnahme des Horts im Westen ist bei der vorhandenen Mangelsituation stark durch die Aufnahmekriterien der einzelnen Kommunen gesteuert. Aus den Ergebnissen des DJI-Kinderpanels geht darüber hinaus hervor (Blanke 2005), dass

- insgesamt Kinder aus Akademikerfamilien häufiger im Hort sind als Kinder von Nichtakademikern;
- je mehr Geschwister im Haushalt leben, desto seltener ein Kind den Hort besucht;
- die befragten 8- bis 9-jährigen Hortkinder zu 30% in belasteten Regionen wohnen;
- Geschlecht und Migrationshintergrund weder im Osten noch im Westen für den Hortbesuch eine Rolle spielen.

247 Zum DJI-Kinderpanel vgl. Glossar.

Untersuchungen aus einzelnen Städten zeigen jedoch, dass Kinder ohne deutschen Pass in ausgewählten Stadtvierteln im Vergleich zur örtlichen Versorgungsquote zu einem höheren Anteil einen Hort besuchen (Berg u.a. 2000). Insoweit könnte sich eine doppelte Versorgungsfunktion für den Hort andeuten: eine sozialpolitische Funktion für Kinder aus benachteiligten Familien und eine Betreuungsfunktion für berufstätige Eltern mit Hochschulabschluss.

In einigen östlichen Bundesländern kann aufgrund des geltenden Rechtsanspruchs für Schulkinder vermutet werden, dass die Versorgungsquote annähernd dem tatsächlichen Bedarf entspricht, der allerdings durch Beitragsfreiheit bei den Angeboten noch höher ausfallen könnte. Darüber hinaus ist der Bedarf in den einzelnen Altersjahrgängen unterschiedlich; die Nachfrage ist demnach über die Altersjahrgänge hinweg nicht gleichmäßig. Dies lässt sich z.B. an den Besuchsquoten in Sachsen-Anhalt verdeutlichen. Dort besuchten 2004 – trotz bestehendem Rechtsanspruch – rund 45% der Kinder zwischen sechs und zehn Jahren einen Hort. Bei der Inanspruchnahme der Horte durch die verschiedenen Altersjahrgänge ist eine stetige Abnahme nach Klassenstufen erkennbar. In der ersten Klasse besuchten noch 60% der Kinder einen Hort; bis zur vierten Klasse war dieser Anteil auf 16% gesunken. Ähnliches zeigt sich anhand des DJI-Kinderpanels auch für den Hortbesuch in den westlichen Bundesländern. So besuchen von den Schulkindern 14% der ersten, 18% der zweiten, 11% der dritten und nur noch 7% bzw. 5% der vierten und der höheren Klassen in den alten Bundesländern einen Hort.[248] Dies spricht dafür, dass auch bei häufigen Bedarfsplanungen nicht von einer gleich bleibenden hohen Nachfrage bei 6- bis 14-jährigen Kindern auszugehen ist.

Neben dem Hort gibt es auch andere altersspezifische Angebote für Kinder. Hierzu gehören etwa Angebote und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe, die im Gegensatz zu den offenen Formen ein hohes Maß an Verbindlichkeit erfordern, das weit über die Verpflichtungen durch einen Betreuungsvertrag in den Tageseinrichtungen hinausgeht, wie dies z.B. beim Besuch einer Tagesgruppe (§ 32 SGB VIII) oder bei der sozialen Gruppenarbeit der Fall ist (§ 29 SGB VIII). Beide Angebote gehören zu den Hilfen zur Erziehung (§ 27ff. SGB VIII) und setzen zwingend ein so genanntes „Hilfeplanverfahren“ voraus. Daneben haben sich in den letzten Jahren zwischen Horten und den offenen Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe viele kombinierte Formen entwickelt, bei denen beispielsweise pädagogische Mittagstische in Horten angeboten werden (etwa: Hamburg) oder Horterziehung im Jugendhaus organisiert wird (Jampert u.a. 2003, S. 109ff.).

(b) Bildungsleistung: Hausaufgabenbetreuung

Zu den praktischen Aufgaben der Horte gehört seit je die Unterstützung der Kinder bei der Fertigung von Hausaufgaben. Dies ist in einigen Landesgesetzen ausdrücklich fixiert (so in Bremen, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt). Hier steht die Aufgabe des Horts aufgrund seiner familienergänzenden (Ersatz-)Funktion für Leistungen, die ansonsten die Eltern erbringen müssen. Damit erscheint es so, als habe der Hort in der Kinder- und Jugendhilfe einen schulergänzenden Auftrag.[249] „In dem täglichen Kampf mit den Hausaufgaben verschleißen nicht nur die Kräfte der

248 In den neuen Bundesländern sinken nach den Daten des DJI-Kinderpanels die Werte von 74% in der ersten Klasse, über je 54% in der zweiten und der dritten auf 49% in der vierten Klasse.

249 Das traf in dieser Konsequenz nicht einmal zu Zeiten des Jugendwohlfahrtsgesetzes (JWG) zu, aus dem die beiden

Erzieher. Ihre wichtigen sozialpädagogischen Aufgaben werden nicht nur immer wieder zurückgestellt; ihre Lösung wird durch die Schulstressatmosphäre nicht selten gefährdet“ (Schmidt 1978, S. 26f.).

Doch der Hort ist als Bildungseinrichtung der Schule weder nach- noch untergeordnet, was dennoch zu immer wiederkehrenden Diskussionen führt. „Nach den Erfahrungen der Hortpädagogen gehen die Erwartungen der Schulpädagogen und auch mancher Eltern häufig darüber hinaus, so dass neben der Schulaufgabenhilfe z.B. auch das Durchführen von Übungsaufgaben gefordert wird. Hier entstehen Konflikte, weil die Erzieherinnen und Erzieher diese Erwartungen aufgrund ihres eigenen pädagogischen Auftrages in vollem Umfang nicht erfüllen können“ (Konferenz der Jugendminister 1987, S. 2ff.).

In der Konsequenz kann es deshalb weder um eine Negierung der Hausaufgaben als Aufgabe für das Fachpersonal der Horte gehen noch um die Übernahme schulischer Maßstäbe. Der Hort muss Kinder bei der Bewältigung ihrer Lebenssituation unterstützen und eine kindgemäße Lernsituation schaffen. Dazu soll er sein sozialpädagogisches Instrumentarium einsetzen und die Stärken seines Konzepts gleichberechtigt mit der Schule ausspielen.

(c) Qualitätsentwicklungsverfahren im Hort

Bundes- oder länderweite Erhebungen über den Stand der Qualität und die Praxis in Horten sind nicht bekannt. Reformprozesse in der Praxis wurden in der Vergangenheit weniger unter dem Stichwort Qualität subsumiert denn als selbstverständlicher Anteil an der konzeptionellen Entwicklung angesehen und durchgeführt. Die Bundesländer trugen verschiedentlich durch Modellprojekte zur Qualitätsentwicklung des (pädagogischen) Angebots der Horte bei.[250] So war Qualitätsentwicklung einerseits stets präsenter Anspruch der Praxis, andererseits nicht umfassend und systematisch angelegt. Die Diskussion der letzten Jahre rückte dagegen stärker die *Sicherung von Qualität* in den Mittelpunkt. Diesen Prozess unterstützen die großen Trägerverbände mit unterschiedlichen Qualitätsmanagementsystemen (vgl. Kapitel 5). Im Rahmen des Projektverbunds „Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder“ befasste sich das Teilprojekt „Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen (QUAST)“ mit der Aufgabe, einen Kriterienkatalog sowie ein internes und ein externes Evaluationsverfahren zu entwickeln.[251] Zwischen 1999 und 2003 wurden damit die Voraussetzungen für umfassende Qualitätsuntersuchungen im Hort erarbeitet (Strätz 2003). Der inzwischen veröffentlichte Kriterienkatalog ist in fünf Qualitätsbereiche gegliedert, von denen zwei, nämlich Orientierungs- und Prozessqualität, die pädagogischen Interaktionen und ihren Handlungsrahmen direkt betreffen, während die drei anderen Qualitätsbereiche, Struktur-, Entwicklungs- und Ergebnisqualität, die Voraussetzungen und die Begleitumstände der Horte analysieren, bewerten und entwickeln helfen.

---

folgenden Zitate stammen, die zeigen sollen, wie alt das Problem und die „objektive Lage“ sind.

250 Z.B. Brandenburg „Hortkonzepte aus Brandenburg“, Nordrhein-Westfalen „Schulkinderhort“, Sachsen „Mit Kindern Hort machen“.

251 Zur Nationalen Qualitätsinitiative vgl. Glossar.

Mit der Betonung auf *Bildung* werden fünf maßgebliche Aspekte aufgezählt, die für Kinder im Schulalter arrangiert werden müssen. Es sind dies:
- genügend Zeit (zur rechten Zeit) für ungestörte (Eigen-)Aktivitäten,
- erwachsene Partner/innen,
- Wahlmöglichkeiten passend zu den Fähigkeiten, Interessen, Begabungen und Lebensbedingungen,
- Anregungsreiche und altersspezifische Lernarrangements,
- Gleichaltrige.

Die Aufgaben der sozialpädagogischen Fachkräfte werden vor allem darin gesehen, offene Lernarrangements zu gestalten, zu begleiten und Kinder aktiv daran zu beteiligen, eine offene Lernatmosphäre zu entwickeln, Expertinnen und Experten von außerhalb zu beteiligen, als Fachkraft die Rolle der Prozessmoderation zu übernehmen und selbst zur lernenden Person zu werden sowie sich dabei als Berater/in zu verstehen (Strätz 2003, S. 33).

Ein Hort in guter Qualität bietet Kindern (Möglichkeit zu) *Bildung* im Sinne eines Beitrags zur Entwicklung von Autonomie in Situationen alltäglichen Lebens, die durch Erwerb von Kompetenzen möglich wird. Ein guter Hort
- unterstützt Kinder in der Bewältigung aktueller und zukünftiger Anforderungen, auch gegenüber der Schule und in Kooperation mit ihr;
- nutzt die komplexen Gelegenheiten im Alltag der Kinder zu umfassenden Lernerfahrungen und Entwicklungsanreizen;
- unterscheidet hierbei nicht grundsätzlich zwischen höherwertigen und weniger wichtigen Gelegenheiten;
- konzipiert seine Angebote mit Blick auf die Förderung der Interessen und der Begabungen sowie auf den Bedarf der Kinder;
- enthält sich weitgehend normativer Bewertungen kindlicher Bildung/Entwicklung;
- beteiligt Kinder, Eltern und andere Personen, kooperiert mit Institutionen und Organisationen;
- hat stets die *Zeit danach* im Auge.

Hortpädagogik muss Kinder auch dazu befähigen, zumindest dazu beitragen, dass sie ohne Unterstützung durch das institutionelle Angebot auskommen. Aus der Auseinandersetzung mit den Anforderungen der Lebenswelt der Kinder erhalten die sozialpädagogischen Fachkräfte ihre Themen, Anregungen und Herausforderungen. Praktisch muss gewährleistet werden, dass
- Mädchen und Jungen im Hort die Möglichkeit haben, sich spontan mit anderen (drinnen oder draußen) zu treffen,
- lebenspraktische Erfahrungen sammeln können und
- ihre (soziale und räumliche) Umgebung kennen lernen, selbständig erkunden und erweitern können (BAG LJÄ 1996, S. 2f).[252]

In dieser Aufgabenbeschreibung wird der eigenständige sozialpädagogische Auftrag von Horten in der Kinder- und Jugendhilfe deutlich (ebd. 1996, S. 4).

252 Ein differenzierterer Leitfragenkatalog findet sich in Berry/Pesch 2000, S. 235ff.

6.1.2.4 Stärken und Schwächen der Horterziehung unter der Perspektive von Bildungsleistungen

Die Praxis in den Horten ist vielfältig. Aus ihr kann vermutlich ein *idealer* Hort konstruiert werden. Was man jedoch nicht findet, ist eine schlüssige (theoretische) Konzeption der Hortpädagogik, die sowohl die Entwicklung von Kindern über eine Zeitspanne von vier, sechs oder mehr Lebensjahren im Blick hat als auch die Chancen und Möglichkeiten dieser spezifischen Institution der Kinder- und Jugendhilfe im Verhältnis zu anderen (Bildungs-)Institutionen – besonders zur Familie – sieht sowie Antworten darauf bereithält, wie der Anspruch auf Verbindung von Erziehung, Bildung und Betreuung pädagogisch-praktisch eingelöst werden kann (BMFSFJ/DJI 2004, S. 45). Wohl wurden in der Vergangenheit Teilkonzepte entwickelt, doch kann nicht von einem allgemein anerkannten zusammenhängenden pädagogisch-konzeptionellen Konzept für den Hort gesprochen werden, weil entweder die Verbreitung räumlich nur begrenzt[253] blieb oder sich die Entwicklung auf wenige (wenngleich wichtige) thematische Schwerpunkte konzentrierte[254] oder, wie neuerdings unter Qualitätsaspekten, die Beurteilung erreichter Qualität und die Entwicklung geeigneter Instrumente dazu im Vordergrund standen (Strätz 2003). Trotz dieser Einschätzung der Gesamtsituation stellen die Kriterien des Projekts „QUAST“ das zurzeit sicherlich umfassendste Konzept außerschulischer Erziehung, Bildung und Betreuung dar; zumindest lässt sich aus dem Kriterienkatalog ein solches Konzept ableiten.[255]

Aufgrund unterschiedlicher Voraussetzungen in den Bundesländern und fehlender Erhebungen ist die Datenlage nicht ausreichend, das Gesamtangebot an Horten in seiner Strukturqualität beurteilen zu können. Zu den Schwächen des Horts – wie aller Tageseinrichtungen – kann sicherlich gezählt werden, dass es bundesweit kein einheitliches Verständnis für zureichende oder gar gute Rahmenbedingungen wie Erzieher-Kind-Relation, räumliche und sonstige materielle Voraussetzungen, notwendige Qualifikation des Personals u.Ä. gibt.

(a) Pädagogischer Auftrag und Arbeitsansätze

Der sozialpädagogische Auftrag des Horts ist eine gesetzlich fixierte Handlungsgrundlage für die dort tätigen sozialpädagogischen Fachkräfte, d.h. die grundsätzliche Akzeptanz und die Legitimation dieser Institution mitsamt ihrer Aufgabenzuschreibung befinden sich auf hohem Verpflichtungsniveau. Als eine Schwäche dieses Auftrags kann die umgangssprachliche Ungenauigkeit in der Verwendung der Begriffe *Erziehung*, *Bildung* und *Betreuung* gesehen werden, die dem Hort nicht ursächlich anzulasten ist, jedoch auf die Akzeptanz der Angebote zurückwirkt. Wenn von *Bildung* gesprochen wird, dann meist in der an Schule angelehnten Definition, die den spezifischen Bildungsauftrag der Jugendhilfe nicht angemessen berücksichtigt (vgl. Kapitel 2).

Ambivalente Auswirkungen hat die Ableitung des gesellschaftlichen Auftrags aus den Elternrechten im Gegensatz zu dem originären Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule. Einerseits klingt die

253 Vgl. z.B. Freinet-Pädagogik in den Horten der Stadt Wiesbaden.
254 Arbeiten des SPI in Nordrhein-Westfalen und Projekt „Mit Kindern Hort machen“ in Sachsen.
255 Mit dem Schwerpunkt Bildung wird in Hessen zurzeit ein Programm erarbeitet, das für die Altersspanne von 0 bis 16 Jahren vermutlich ebenfalls Teile eines solchen Konzepts enthalten wird.

Bezeichnung „abgeleiteter Auftrag“ wie „Auftrag zweiter Klasse“, andererseits verweist die Bezeichnung auf die enge Beziehung zwischen Elternhaus und Hort bzw. Eltern und Fachpersonal. Es ist weithin unstrittig, dass die besten Entwicklungschancen für ein Kind nur durch eine gemeinsame und aufeinander abgestimmte Erziehungsleistung von Eltern und Fachpersonal gewahrt werden können, so wie es als Auftrag des Horts formuliert ist.

Der Hort kommt dem Anliegen des Bundesjugendkuratoriums nach, Bildungsprozesse nicht ausschließlich (oder vordergründig) unter dem Gesichtspunkt ihrer Zweckmäßigkeit und ihrer Verwertbarkeit zu konzipieren (Bundesjugendkuratorium 2001, S. 14). Eine Stärke des Horts ist es, dass er sich mit seinem eigenen gesetzlichen Auftrag gegen eine Unterordnung unter schulische Anforderungen wehren kann. Seine Schwäche ist, dass er sich dagegen wehren muss. Für die eigenständigen, auf informelle Bildungsprozesse gerichteten Bildungsleistungen bieten sich im Hort gute Möglichkeiten. Die Zielsetzungen der Angebote können sich an den individuellen Interessen, Begabungen und Bedürfnissen der Kinder ausrichten. Dabei schafft eine bewusst konzipierte weitgehende Beteiligung der Kinder bei der Entwicklung der Angebote ein eigenständiges Lernfeld und bietet meist völlig neue Erfahrungen für Kinder, Fachkräfte, Eltern und Träger.
Im direkten Vergleich mit Schule und ihren Anforderungen kann der Hort auf seine Stärken vertrauen. Er trägt häufig gerade durch Vermeidung schulischer Vermittlungsformen auf indirektem Weg zu Schulerfolgen der Kinder bei, indem er mit seinem eigenen Repertoire beispielsweise zur Entwicklung und zur Stärkung allgemeiner Kompetenzen wie Konzentrationsfähigkeit, Selbstbewusstsein, Angenommensein/Integration und Kontaktfähigkeit beiträgt. Schulisch nützliches Wissen wird in Horten eher handlungsbezogen aufgegriffen. Gemeinsame Aktivitäten außerhalb des Horts erweitern Wissen und Erfahrungen der Kinder in vielfältiger Weise mit dem Effekt, dass auch die Kinder Kompetenzen erlangen können, denen die schulischen Methoden nicht liegen. Auf den sozialpädagogisch gebahnten Vermittlungswegen können manche Kinder viel für ihren Schulerfolg profitieren (Konferenz der Jugendminister 1987).

(b) Anerkennung des Horts als Bildungseinrichtung

Der Hort existiert seit mehr als 130 Jahren mit dem selbst gewählten Anspruch, zur Bildung und zur Erziehung der Kinder beizutragen. Zwischen dem eigenen Bildungsanspruch und der Einlösung klafft eine Lücke von mehr als 100 Jahren. Die gesellschaftliche Anerkennung des Horts in der Bundesrepublik Deutschland ist dementsprechend fragil. Wesentliche Gründe für Akzeptanz und Anerkennung des Horts liegen in seinem pädagogischen Ansatz und seinen sozialpädagogischen Methoden. Die Öffnung des Horts ist hier ein wesentliches Element der Beschreibung zeitgemäßer Hortpädagogik. Öffnung wiederum heißt nichts anderes, als die Grenzen der Institution aufzubrechen und lebensweltliche Elemente hineinzuholen. Damit wird für gute Pädagogik im Hort ein Merkmal konstitutiv, das im Grunde seine Existenz zu überwinden sucht.

In der Vergangenheit nahmen einige Eltern der in den westlichen Bundesländern durchschnittlich ohnehin nur kleinen Nutzergruppe das Hortangebot für ihr Kind nur deshalb wahr, weil andere Möglichkeiten ihnen bloß ausnahmsweise zur Verfügung standen oder teurer waren. Andere Eltern älterer Hortkinder wünschten dagegen weiterhin feste Betreuungsangebote für ihr Kind

(Verbindlichkeit, Struktur und Aufsicht). Der ausdrückliche Wunsch nach einem hohen Maß an *Betreuung* mag in bestimmten Fällen dem individuellen Bedürfnis des Kindes entsprechen, so wie auch das Fachpersonal feststellen kann, dass sogar manche Jugendliche im Hort verbleiben sollten (Jampert u.a. 2003, S. 103). Das trifft auch vor allem auf die Kinder und Jugendlichen zu, deren Lebenslage und/oder individuelle Entwicklung den Hort als stützende Institution notwendig macht. Für den Hort als Institution hat das Konsequenzen: Er wird so auf nur eine seiner drei Funktionen reduziert, und dies ist diejenige, die im allgemeinen Verständnis von *Bildung* mit dieser nichts zu tun hat.

Dass Bildung, Betreuung und Erziehung drei Seiten einer Medaille sein sollen, ist nicht nur ein logisches Problem. Erschwert wird das Verständnis für die umfassenden (Bildungs-) Leistungen der Tageseinrichtungen für Kinder und hierbei insbesondere des Horts in Konkurrenz zur Schule durch die weite Verwendung des Begriffs Betreuung auch durch offizielle Stellen. „Erwerbstätigkeit der Eltern, unregelmäßige Schulzeiten und fehlende Ganztagsangebote in Schulen lassen den Bedarf an Hortplätzen oder sonstigen Betreuungsangeboten steigen“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ] 2000b, S. 13).

(c) Erweitertes Bildungsangebot durch den sozialpädagogischen Ansatz

Die Entwicklung eines Gesamtkonzepts für Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern im Grundschulalter erscheint für den Hort und den sozialpädagogischen Ansatz der Bildung ganz elementar. Zu Beginn der 1980er-Jahre wurde zur Veränderung der damaligen Realität postuliert: „Kinder brauchen Horte“ (Briel/Mörsberger 1984). Später wurde gefragt: „Welche Horte brauchen Kinder?“ (Berry/Pesch 2000). Sowohl die Aussage als auch die Frage spiegeln die Realität der alten BRD wieder. In der DDR wären sie wenig sinnvoll gewesen, denn nahezu alle Kinder besuchten mindestens in den ersten Klassen der Grundschule die Bildungseinrichtung. Aussage und Frage unterstellen in ihrer Formulierung, dass *alle* Kinder der entsprechenden Altersgruppe Horte brauchen. Diese Position kann heute auch durch den gesellschaftlichen Wandel begründet werden.[256] Es wird allerdings nirgendwo belegt, welche Kinder zu welchen Konditionen welche Horte brauchen. Als gesichert hingegen gilt, dass alle Kinder von sozialpädagogischen Angeboten profitieren können. Diese müssen jedoch nicht ausschließlich durch die Institution Hort vorgehalten werden. Vielmehr steht hierfür eine Vielfalt von Institutionen bereit. Nimmt man hinzu, dass auch Schule grundsätzlich in der Lage ist, sozialpädagogische Angebote an Kinder zu unterbreiten, und gut beraten wäre, sich in ihrer Methodik/Didaktik mindestens an sozialpädagogische Arbeitsweisen anzulehnen, wird deutlich, dass Kinder eine bestimmte Qualität von Bildungsangeboten (Form und Inhalt) benötigen.

Kinder brauchen Bildungsangebote, die über die üblichen Lehrpläne hinausgehen (Rauschenbach u.a. 2004, S. 8ff.) und ohne Benotung/Bewertung zur Verfügung gestellt werden. Durch sozialpädagogische Methoden werden Unterrichtsinhalte auch auf anderen Wegen vermittelt, so dass Kinder zusätzliche Lern- und Verhaltensmöglichkeiten erhalten (Kahl 2004). Durch die Einbeziehung

256 „Alle Kinder benötigen vielmehr für ihre Entwicklung ein Netz von Personen und Einrichtungen“ (Strätz u.a. 2003, S. 22).

der Interessen und Wünsche der Kinder werden unter Umständen gänzlich andere Themen und Inhalte zum Gegenstand der *Bildung* (Sächsisches Landesamt für Familie und Soziales 2001, S. 152ff.). Das Projekt „Lebenswelten als Lernwelten" des DJI untersuchte das „Freizeitlernen" von Kindern der Schuljahrgänge 4 bis 6 und fand Wege zur Weiterentwicklung der Schulpädagogik sowie für eine besser am Kind orientierte Ergänzung schulischer und außerschulischer Bildungsangebote (Furtner-Kallmünzer u.a. 2002).

(d) Die Zukunft des Horts

Schon in der Vergangenheit konnte der Hort nur mit Mühe den Stellenwert seines eigenständigen Angebots für Kinder zwischen Mittagessen, Hausaufgaben und Freizeit (außerhalb von Institutionen) verdeutlichen. Auch die Anerkennung des speziellen Zugangs der Hortpädagogik zu den Kindern (und in der Folge die Anerkennung des Erziehungs- und Bildungsauftrags des Horts) konnte nichts daran ändern, dass die Erziehungspraxis in einem engen zeitlichen Rahmen erfolgte und die Möglichkeiten zur Gestaltung des Angebots recht begrenzt waren. In dem Moment, da Schule zeitlich expandiert, müssen die Möglichkeiten des Horts weiter eingeschränkt werden, es sei denn, dieses Angebot bliebe vom zeitlichen Umfang her unangetastet und verschöbe sich in Zeitblöcke, die bisher zur freien Verfügung der Kinder standen oder/und der familialen Sphäre zuzurechnen waren.

Mindestens zwei Probleme erwachsen daraus:

- Es gibt pädagogische Angebote vor und nach der Zeitgrenze eines *Ganztagsangebots*. Können sie miteinander verbunden werden? Diese Modularisierung strukturiert nicht nur den Tagesablauf in den Einrichtungen, sondern bewertet auch die einzelnen Zeitabschnitte unterschiedlich. Sie wird damit zu einer wichtigen Rahmenbedingung der Horte, denn sie beeinflusst die Grenzen und Möglichkeiten der Angebote wie auch die Zusammensetzung der Kindergruppen. Vor 16 Uhr sehen die sozialen Beziehungen in den Horten anders aus als danach.
- Unter dem Aspekt von *Bildung*, *Betreuung* und *Erziehung* stellt sich für die Zeit der nachschulischen Betreuung dasselbe Problem wie bislang für den Hort als Ganzes. Können diese Module als non-formale Bildung gewertet werden, oder findet hier nur eine Betreuung im Übergang zwischen den erweiterten Institutionen formaler Bildung und dem Elternhaus statt?

In der gegenwärtigen Situation darf ebenfalls nicht übersehen werden, dass der geplante Ausbau der Ganztagsschule in mehreren Bundesländern bisher nicht in räumlicher und konzeptioneller Abstimmung mit dem bestehenden Hortangebot erfolgt. Es besteht die Gefahr, dass mit einer willkürlichen Schließung von Horten Angebotslücken entstehen, die die Ganztagsschule weder räumlich noch inhaltlich zeitnah ausgleichen kann. So erscheint eine Transformation des Konzepts Hort nur an solchen Orten sinnvoll und legitim, wo im Rahmen ganztägiger Schulangebote neue Formen entstehen und damit dieselben Kinder ein verlässliches und qualifiziertes Alternativangebot vorfinden.

Im Angebot der gebundenen Ganztagsschule, das z.B. in Berlin ebenfalls ausgeweitet werden soll, wird die Trennung zwischen dem Angebot für alle Kinder unter dem Dach des formalen Bildungsangebots und dem Zusatzmodul „Spätbetreuung" noch deutlicher sichtbar. Egal, wie Schule

die Zeit zwischen Schulbeginn und -ende strukturiert und welchen pädagogischen Ansatz sie anwendet, werden Unterricht, Mittagessen und Freizeit-/Entspannungsaktivitäten dort für alle Kinder organisiert. Nach 16 Uhr wird mit den Kindern oder für sie Freizeit gestaltet. Dabei bleibt die Frage offen, welcher Bildungsstatus diesen späteren Zeitmodulen eingeräumt bzw. ob ihnen überhaupt ein solcher zugebilligt wird.[257]

Der spezielle gesellschaftliche Auftrag des Horts gibt vor, dass die dortigen (Freizeit-)Angebote – im Sinne schulfreier Zeit – als Bildungsangebote zu konzipieren sind. Es ist von einer Koexistenz verschiedener Freizeitangebote für Kinder in Trägerschaft der öffentlichen und der freien Jugendhilfe sowie des Schulwesens und darüber hinaus von Angeboten privater Anbieter auszugehen. Die Kooperation zwischen den unterschiedlichen Bildungsinstanzen für Kinder (im Wesentlichen im Grundschulalter) wird von vielen Seiten gefordert (Jugend- und Kultusministerkonferenz [JMK/KMK] 2004b) und auch praktisch erprobt. Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe stellt somit eine Notwendigkeit im Hinblick auf die Ziele und die Zielgruppe der Bildungsangebote dar. Es sind jedoch auch gänzlich neue Organisationsformen denkbar.

Die Anerkennung des Horts als Bildungsort könnte das Zeichen für das nahe Ende dieser Institution gewesen sein. Die Wertschätzung der dort geleisteten Bildungsarbeit hat zumindest das Erfordernis verdeutlicht, die Vorteile und Stärken des Hortangebots in ein erweitertes Bildungsangebot im Umfeld des formalen Bildungsorts Schule zu übertragen. Die Konzeptidee Hort sollte insoweit nicht als überholt angesehen werden. Auf ihrer Basis scheint der Hort am ehesten geeignet, einer neu gestalteten Bildungsinstitution Schule die für ihre Zukunftsfähigkeit notwendige Qualität und Flexibilität zu sichern, selbst wenn dies am Ende nur um den Preis der eigenen Auflösung als eigenständige organisatorische Einheit und pädagogische Einrichtung zu erreichen wäre. Einiges einzubringen hätte der Hort auf jeden Fall, nämlich Kompetenzen, Konzepte, Fachkräfte, Finanzen und Gebäude.

6.1.3 Schulbezogene Jugendsozialarbeit

Jugendsozialarbeit als Leistungsbereich der Kinder- und Jugendhilfe (§ 13 SGB VIII) umfasst schulbezogene und berufsbezogene Leistungen. Im Folgenden ist, entsprechend dem Auftrag und dem Aufbau dieses Berichts, lediglich die schulbezogene Jugendsozialarbeit Gegenstand der Betrachtung. Die Begriffe zur Beschreibung dieses Aufgabenbereichs sind vielfältig und je nach konzeptioneller Ausrichtung verschieden. So werden für die unterschiedlichen Aufgabenprofile Begriffe wie Schulsozialarbeit, Schul-Soziale Arbeit (Schilling 2004, S. 115ff.), Schuljugendarbeit (Sächsisches Landesprogramm), soziale Arbeit an Schulen, schulbezogene Jugendsozialarbeit, schulbezogene Jugendhilfe (Prüß 2004, S. 110ff.) oder Sozialarbeit an Schulen verwendet. Allen alternativen Bezeichnungen ist dabei die kritische und/oder präzisierende Bezugnahme auf das klassische Konzept der einzelschulischen „Schulsozialarbeit“ gemein. Im Weiteren wird der Begriff „schulbezogene Jugendsozialarbeit“ als Oberbegriff für alle Kooperationsformen im Rahmen dieser spezifischen Schnittstelle der Kooperation von Jugendhilfe und Schule verwendet.

257 In Analogie betrifft dieses Problem auch die Zeit vor Schulbeginn.

In einer ganzheitlichen und lebensweltorientierten Kinder- und Jugendhilfe kommt der Jugendsozialarbeit eine zentrale Rolle bei der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen als Voraussetzung erfolgreicher individueller und gesellschaftlicher Integration zu. Diese Funktion ist umso gewichtiger, je mehr sich die Komplexität der Bildungsvoraussetzungen und -ansprüche an die nachwachsende Generation verdichtet und die klassischen Sozialisationsinstanzen Familie und Schule zur Sicherung ihrer eigenen Erziehungs- und Bildungsziele zwingend auf Unterstützung durch außerfamiliäre und außerschulische Instanzen angewiesen sind. Hier kommt der Kinder- und Jugendhilfe eine eigene Sozialisationsfunktion zu, die in der Jugendsozialarbeit mit dem für sie spezifischen Erziehungs- und Bildungsverständnis auszufüllen ist.

Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, mit welchem Bildungsverständnis in der Jugendsozialarbeit die Umsetzung der Leitziele „Chancengerechtigkeit" und „erfolgreiche gesellschaftliche Teilhabe junger Menschen" verfolgt wird. Auf welche *schulischen* Funktionsprobleme und Defizite reagiert die schulbezogene Jugendsozialarbeit dabei? Und welche besonderen Leistungen, welche umfassenden Hilfen für eine gelingende Integration bietet sie jungen Menschen in ihrer Rolle als Schüler/innen an?

6.1.3.1 Bildungsauftrag und Bildungsansprüche

(a) Das Bildungsverständnis der Jugendsozialarbeit

Jugendsozialarbeit nimmt in der Regel ein ganzheitliches und umfassendes Bildungsverständnis für sich in Anspruch. Sie sieht sich dem Prinzip verpflichtet, Zugänge zu Bildung unabhängig von Geschlecht sowie sozialer und nationaler Herkunft zu eröffnen. Bildung wird dabei als ein umfassender Prozess mit dem Ziel begriffen, Jugendliche bei der Entfaltung ihrer Leistungspotenziale sowie bei der Problemlösung und der Beziehungsgestaltung zu unterstützen. Im Unterschied zu anderen bildungsbezogenen Segmenten der Kinder- und Jugendhilfe verknüpft die schulbezogene Jugendsozialarbeit den lebensweltorientierten Ansatz zur Förderung personaler und kommunikativer Kompetenzen dabei auch mit eigenen *formalen* Lernsettings, sperrt sich also gegen eine rein komplementäre, Schule bloß ergänzende Bildungsfunktion (vgl. Kapitel 2).[258] Eine derart umfassend verstandene Bildung könne dann aber, so heißt es, auch nur im Zusammenwirken der verschiedenen Bildungsformen – der formalen Bildung in Schule und Ausbildung, der non-formalen Bildung u.a. vermittels freiwilliger Angebote in der Jugendarbeit sowie informellen Lernens – realisiert werden.[259] Erforderlich sei daher, dass diese Bildungsformen künftig strukturell und sachlich aufeinander bezogen werden. Die Angebote der Jugendsozialarbeit sollen hierzu einen wesentlichen Beitrag leisten.

Die Leistungen der Jugendsozialarbeit sollen umfassend angelegt sein. Insbesondere werden neben

---

258 Zur Ausführung der genannten vier Kompetenzdimensionen vgl. Rauschenbach/Otto (2004).

259 Vgl. hierzu das Positionspapier der BAG Jugendsozialarbeit „Jugendsozialarbeit – Bildung – Schule: Zum Selbstverständnis der Jugendsozialarbeit im Kontext der Entwicklung von Ganztagsschule", beschlossen am 17.2.2005. Ungeachtet der Zentrierung auf das Thema Ganztagsschule wird hier das der Jugendsozialarbeit zugrunde liegende Bildungsverständnis auch im breiteren Zusammenhang deutlich.

Maßnahmen zur Sicherung des Schulerfolgs und zur Vorbereitung auf Ausbildung und Beruf auch besondere Sozialisationshilfen angeboten. Die Zielgruppen sind hauptsächlich benachteiligte Jugendliche, die aus individuellen oder sozialen Gründen in ihren gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten eingeschränkt sind. Jugendsozialarbeit hilft schulmüden Jugendlichen (Michel 2005), Ausbildungsabbrechern und Ausbildungsabbrecherinnen sowie Jugendlichen ohne Schul- und Ausbildungsabschluss. Sie versucht, Anschlüsse an Schule und Ausbildung wiederherzustellen, und führt im Verbund mit den formalen Bildungssystemen eigenständige und sozialpädagogisch begleitete Schul- und Berufsausbildungen durch.

Schulbezogene Jugendsozialarbeit als Leistung der Kinder- und Jugendhilfe in der Schule soll dazu beitragen, Schulerfolg von Jugendlichen mit individuellen Problemen oder in sozial benachteiligten Lebenslagen zu ermöglichen. Einige auch im internationalen Vergleich signifikante Problemkonstellationen sind

- der konstant hohe Anteil von Jugendlichen ohne Schulabschluss mit gegenwärtig rund 9% eines Altersjahrgangs, was einer Zahl von 80.000 bis 86.000 Jugendlichen pro Jahr entspricht (Avenarius u.a. 2003, S. 316);
- schwierige Lernausgangsbedingungen vieler Jugendlicher mit Migrationshintergrund; ihr Anteil an den Wiederholern einer Klassenstufe ist sowohl im Grundschul- als auch im Sekundar I-Bereich erheblich höher als der aus Familien ohne Migrationshintergrund (Avenarius u.a. 2003, S. 172; Krohne u.a. 2004, S. 385), sie verlassen die Schule doppelt so häufig ohne Schulabschluss und sind in der Gruppe der aktiven Schulverweigerer/innen auch bei gleicher Schulform überrepräsentiert (Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002, S. 104);
- das Problemfeld „Schulmüdigkeit und Schulabsentismus“, das von der Schule selbst lange nicht in seinen dramatischen Konsequenzen für Bildungskarrieren und berufliche Integration wahrgenommen wurde. Hier sind 2% regelmäßige und weitere 2% Gelegenheitsschwänzer/innen zu vermuten, mehrheitlich in der Altersgruppe der 12- bis 16-Jährigen (Thimm 2002, S. 10). Zu diesen Schätzungen müsste dann noch die allerdings quantitativ schwer zu erfassende passive Schulverweigerung, etwa in Form ärztlich attestierten und von Eltern entschuldigten Fehlens ohne realen Krankheitshintergrund sowie rein physischer Anwesenheit im Unterricht bei psychischer „innerer Emigration“ hinzugezählt werden, da auch diese Verhaltensmuster den Schulerfolg ernsthaft in Frage stellen.

Dies alles zusammengenommen heißt, dass vermutlich deutlich mehr als jedes vierte Kind irgendwelche Probleme, also Schwierigkeiten mit der Schule im Laufe seiner Schulzeit hat. Klaus-Jürgen Tillmann schätzt unter Hinzunahme der Rückstellungen bei der Einschulung und Sonderschulüberweisungen sogar, dass „mehr als 40% unserer Schülerinnen und Schüler zwischen der 1. und 10. Klasse mindestens einmal die Erfahrung machen, von ihrer Lerngruppe aufgrund angeblich mangelnder Fähigkeiten ausgeschlossen zu werden“ (Tillmann 2004, S. 39).

Diese Problemkonstellationen markieren nicht zuletzt systemische Defizite der traditionellen Halbtagsschule, vor allem auch hinsichtlich ihrer sozialen Selektivität. So kulminieren die Probleme der aktiven Schulverweigerung, des „Sitzenbleibens“ und der Bildungsbenachteiligung von Kindern

aus Familien mit Migrationshintergrund namentlich in den Haupt-, Förder- und Sonderschulen. Beispielsweise bleibt mehr als ein Drittel der Hauptschüler/innen während der Schulzeit sitzen, gegenüber 10% der Gymnasiasten/Gymnasiastinnen. Diese Befunde unterstreichen noch einmal die These, dass die frühe Eingangsselektivität des viergliedrigen[260] bundesdeutschen Schulsystems die Nachteile von leistungsschwächeren Schülern und Schülerinnen eben nicht ausgleicht, sondern verschärft (Rauschenbach/Otto 2004, S. 12).

Weitere systemisch begründete Defizite des Schulsystems ergeben sich aus seinem Zuschnitt als reine „Unterrichtsschule", die weder organisatorisch noch im Hinblick auf die Qualifikation ihres pädagogischen Personals darauf ausgerichtet ist, mit Schwierigkeiten vielfältiger Art, die Jugendliche mit der Schule haben (z.B. Stressbelastungen) und die Schule mit Jugendlichen hat (Gewalt, Vandalismus, aggressives Verhalten usw.; vgl. Kapitel 4), adäquat und professionell zu reagieren. Dem steht zum einen die in Deutschland vielfach einseitig fachdidaktisch ausgerichtete Lehrer/innenausbildung entgegen, zum anderen aber auch die professionalistische „Monokultur" an deutschen Schulen, die im Unterschied etwa zu skandinavischen Ländern kaum ein Arbeiten in multiprofessionell zusammengesetzten Teams kennt. Hier zeigt sich, dass eine auf schulische Bildung zentrierte Ausrichtung ohne die Elementare „Betreuung" und „Erziehung" (vgl. dazu die Einleitung dieses Berichts) für diese Personengruppen zu kurz greift.

Diese systemisch begründeten Funktionsdefizite des bundesdeutschen Schulsystems drohen die schulbezogene Jugendsozialarbeit immer wieder in eine „Lückenbüßerfunktion" hinein zu drängen, in der es dann schnell um *schulisch* definierte Probleme *mit* Kindern und Jugendlichen geht; Schullaufbahnsicherung sollte für Jugendsozialarbeit aber immer im Kontext der Unterstützung bei der *individuellen Lebensführung und -planung* stehen. Jugendsozialarbeit ist dabei im Wesentlichen im *Übergangsfeld von Schule und Beruf* angesiedelt, sie ist auf diesen Übergang spezialisiert und gestaltet ihn mit; soziale und berufliche Integration sind dabei gleichberechtigte Ziele, die sich gegenseitig bedingen.[261] Die *schulbezogene* Jugendsozialarbeit soll eine Brücken- und Vermittlerfunktion einnehmen: Sie ist auf Schule als System formaler Bildung bezogen und bietet selbst formale Angebote (z.B. Trainingskurse, Projekte) sowie informelle Lernmöglichkeiten an (z.B. Begegnungsmöglichkeiten, Freizeitgestaltung an Schule).

Gerade die präventive Arbeit mit Jugendlichen, die sich der Beschulung zeitweise oder dauerhaft entziehen, stellt eine besondere Herausforderung für die schulbezogene Jugendsozialarbeit dar und wird von der Schule mittlerweile auch vermehrt als ein herausgehobenes Problem benannt, für dessen Lösung sie sich Unterstützung bei der Jugendsozialarbeit erhofft. Entsprechend sind in den letzten Jahren gezielt Länderprogramme zur Förderung schulmüder Jugendlicher entstanden.[262]

---

260 Der Sonderschulbereich wird in der hierzulande üblichen Rede vom „dreigliedrigen" Schulsystem einfach ausgeblendet.

261 In der berufsbezogenen Jugendsozialarbeit zeigt sich dieser Anspruch durch den am Subjekt orientierten Handlungsansatz. So werden in der Jugendberufshilfe Konzepte und Methoden wie individuelle Förderplanung, gründliche Analyse der Stärken und Kompetenzen (Potenzialanalyse, Assessmentverfahren), Modularisierung der Qualifizierungsinhalte im Rahmen eines modernen Berufskonzepts (Individualisierung und Differenzierung der beruflichen Bildung), kontinuierliche Bildungsbegleitung durch Case-Management sowie der Berufs- und Lebensplanung angewendet (Bothmer/Fülbier 2001, S. 505ff.).

262 Beispielhaft genannt sei das gleichnamige Schulmüden-Projekt des nordrhein-westfälischen Jugendministeriums

(b) Gesetzliche Aufgabenbeschreibung von Jugendsozialarbeit

Der gesetzliche Auftrag der Jugendsozialarbeit ist in § 13 SGB VIII formuliert.[263] Dort wird durch die Hervorhebung der *sozialen* Benachteiligung auf gesellschaftliche und mit dem Topos ‚Beeinträchtigung' auf *individuell* begründete Ursachen abgehoben. Beide Merkmalsdimensionen treten selten isoliert voneinander auf, sondern bilden vielfach eine komplexe Gemengelage. Insofern sind in Bezug auf die Adressaten/Adressatinnen von Jugendsozialarbeit individuelle und sozialstrukturelle Momente zu beachten: Zielgruppen sind u.a. Haupt- und Sonderschüler/innen mit schlechtem oder gar keinem Abschluss, Schul- und Ausbildungsabbrecher/innen, Jugendliche ohne Ausbildung und Arbeit, Jugendliche mit Sozialisationsdefiziten, mit abweichenden Karrieren oder Suchtproblemen, „lernbehinderte" Jugendliche, junge Menschen mit Migrationshintergrund, junge Menschen in sozialen Brennpunkten sowie von erhöhter Arbeitslosigkeit betroffene Mädchen und junge Frauen. Aus diesen Lebenslagen resultiert ein erhöhter personenbezogener Unterstützungsbedarf und damit für die Jugendsozialarbeit der besondere Auftrag, durch gezielte, individuelle, bedarfsorientierte und sozialräumlich ausgerichtete Angebote Hilfen zur Überwindung der jeweiligen individuellen Not- und Krisensituation zu leisten.

Dieses Verständnis ordnet Jugendsozialarbeit ein zwischen den allgemeinen Angeboten der Jugendarbeit und den hochindividuellen Leistungen, beispielsweise durch familienbezogene Erziehungshilfen (Münder/Schruth 2002, S. 129f.). Dabei unterscheidet sich Jugendsozialarbeit von der Jugendarbeit vom gesetzlichen Auftrag her gesehen dadurch, dass sie sich mit besonderen personenbezogenen Angeboten an solche junge Menschen richtet, die für ihre berufliche und soziale Integration in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind und deshalb besonderer Förderungs- und Vermittlungsangebote bedürfen. Der primär durch Einzelfallhilfe bestimmten Angebotsform der Jugendsozialarbeit steht die auf das Erlebnis in der Gruppe ausgerichtete Jugend(bildungs)arbeit gegenüber. Von den Hilfen zur Erziehung unterscheidet sich Jugendsozialarbeit dadurch, dass sie die Gründe für die Unterstützung weniger im individuellen erzieherischen Bedarf, als vielmehr gesellschaftlich bedingt interpretiert.

Im § 13 SGB VIII werden sozialpädagogische Hilfen mit dem Ziel der sozialen Integration gesetzlich beschrieben, die in der Jugendsozialarbeit als personenbezogene Hilfen – wie Beratungsangebote, Sprachförderung, Maßnahmen der Jugendberufshilfe (berufsvorbereitende Maßnahmen, ausbildungsbegleitende Hilfen, Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen, Qualifizierungs- und Beschäftigungsangebote, vgl. § 13 Abs. 2), Angebote der geschlechtsspezifischen Förderung oder als Maßnahmen des Jugendwohnens (vgl. § 13 Abs. 3) – zum Einsatz kommen. Der Schwerpunkt der im strengen Sinne *(ausbildungbezogenen)* Funktionen liegt

---

(Hofmann-Lun/Kraheck 2004). Hierbei wurde erfolgreich erprobt, die Kompetenz der Jugendsozialarbeit bei der Förderung schulmüder Jugendlicher zu nutzen, ohne die Schulen aus ihrer Verantwortung zu entlassen. Über das BMBF gefördert wird seit 2002 das Projekt „Netzwerk Prävention von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung", welches Praxisbeispiele in diesem Handlungsfeld systematisch erfasst, dokumentiert und ein Netzwerk organisiert (www.dji.de/schulmuedigkeit).

263 „Jungen Menschen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind, sollen im Rahmen der Jugendhilfe sozialpädagogische Hilfen angeboten werden, die ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration fördern" (§ 13 Abs. 1 SGB VIII).

somit im Schnittstellenbereich Schule/Beruf, während in der schulbezogenen Jugendsozialarbeit im Bereich der allgemein bildenden Schulen Sozialisations- und Bildungsfunktionen eher ein Kontinuum bilden, das sich gesetzlich nicht sinnvoll auftrennen lässt. Die Frage nach dem Bildungsauftrag der schulbezogenen Jugendsozialarbeit muss daher fachlich-pädagogisch beantwortet werden; der gesetzliche Rahmen ist im Hinblick auf die Wahrnehmung dieses Bildungsauftrags weit genug gefasst.

Das eigentliche Problem ist dann auch ganz anders gelagert: Die für die Jugendsozialarbeit insgesamt typische Aufsplittung von Träger- und Finanzierungsstrukturen erlaubt derzeit keine konsistente gesetzliche Regulierung dieses Arbeitsfeldes. So sind keineswegs alle an Schule tätigen sozialen Fachkräfte zugleich auch institutionell und rechtlich der Kinder- und Jugendhilfe zugeordnet; beispielsweise wird die klassische Schulsozialarbeit nicht selten direkt von der kommunalen Schulbehörde getragen und bezahlt, und auch über die Kultusministerien geregelte Finanzierungen und Trägerschaften kommen durchaus vor. In der berufsbezogenen Jugendsozialarbeit, die aber nicht Gegenstand dieser Ausführungen ist, kommt noch die Arbeitsverwaltung als weiterer Akteur hinzu, der die Kinder- und die Jugendhilfe mit Blick auf Finanzierungsvolumen und Einfluss deutlich an Bedeutung übertrifft. In dieser zersplitterten Regulationsstruktur wird die für das deutsche öffentliche Bildungs- und Erziehungswesen typische mangelnde Differenzierung von Profession und Institution sichtbar: Die professionalistischen „Monokulturen“ in den voneinander getrennten Institutionen Schule (Schulpädagogik) und Kinder- und Jugendhilfe (Sozialpädagogik und Erzieher/innen) haben zu einer nur mangelhaften Ausprägung *multiprofessionell* organisierter und dennoch gesetzlich klar geregelter Tätigkeitsfelder geführt. Die Ausdifferenzierung eines integrierten schulbezogenen Dienstleistungssegmentes im Bereich der sozialen Arbeit mit klarer institutioneller Anbindung an die Kinder- und Jugendhilfe bleibt somit ebenso ein Desiderat wie die Schaffung eines einheitlichen *schulgesetzlichen* Handlungsrahmens für dieses Tätigkeitsfeld; hier wären eindeutig die Länder und die Kultusministerkonferenz (KMK) gefordert. Dieser erweiterte gesetzliche Handlungsrahmen müsste dann die erwähnte Lücke von Sozialisations- und Bildungsfunktionen der schulbezogenen Jugendsozialarbeit reflektieren und eine dem entsprechende interinstitutionelle „Kooperation auf Augenhöhe“ ermöglichen.

(c) Konzeptionelle Positionen

Gegenwärtig ist ein enger Zusammenhang zwischen einer begriffsstrategischen und einer konzeptionellen Positionierung zu beobachten. Dabei wird als schulbezogene Jugendsozialarbeit eine „fundamentale Leistung der Jugendhilfe zur Lebensbewältigung auch am Ort Schule“ verstanden (Prüß 2004, S. 110ff.). „Diese Leistungen können sowohl präventiver, ergänzender, unterstützender als auch interventiver Art sein“ (ebd.). Sie haben keine Reparaturfunktion, sondern sind Unterstützungsangebote für die Entwicklung junger Menschen am Ort Schule. Nach dieser Position werden mit dem Begriff „schulbezogene Jugendhilfe“ alle entsprechenden Jugendhilfeangebote nach § 11 (Jugendarbeit), § 13 (Jugendsozialarbeit), § 24 (Tageseinrichtungen für schulpflichtige Kinder) sowie komplementäre Betreuungsangebote (verlässliche Halbtagsgrundschule, Nachmittagsangebote etc.) erfasst (Prüß 2004).

In einer anderen Position wird Schulsozialarbeit als Baustein an der Spitze einer Pyramide, die den

Aufbau sozialräumlicher und kommunaler Jugendförderungsstrukturen demonstriert, gesehen (Maykus 2004, S. 183ff.). Je breiter die Basis an infrastrukturell organisierten Leistungen und Angeboten von

- Familie, Schule, Bildung (Ebene A: Lebensweltliche Bedingungen und soziale Leistungen),
- Jugendarbeit, Kultur-, Freizeit-, Bildungseinrichtungen, Familienbildung (Ebene B: Sozialräumliche Jugendhilfeinfrastruktur),
- Grundschule, Kindergarten, Jugendverbände, Konzepte offener Ganztagsschule (Ebene C: Beratung, Entlastung, Lernen, Unterstützung durch Kooperation von Jugendhilfe und Schule) und
- Jugendsozialarbeit, Jugendberufshilfe, erzieherische Hilfen (Ebene D: Begleitung und Hilfe in Einzelfällen)

ist, umso flacher kann die an der Schule verankerte und institutionalisierte Sozialarbeit durch schulisch integrierte Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit sein (Ebene E) (Maykus 2004, Schaubild S. 186). Diese Darstellung vermittelt, dass schulbezogene Jugendsozialarbeit letztendlich nur im Ganzen der Jugendhilfeperspektive erfolgreich wirken kann und positioniert dieses spezifische Arbeitsfeld im allgemeinen Kontext der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Die Metapher der Pyramide verdeutlicht dabei die *gesellschaftlichen und institutionell-pädagogischen Voraussetzungen* einer erfolgreichen und eng fokussierbaren schulbezogenen Jugendsozialarbeit.

Während diese Dimensionierung der jugendhilfebezogenen Voraussetzungen einer effektiven schulbezogenen Jugendsozialarbeit hier übernommen wird, kann einer Begriffsstrategie, die „Schulsozialarbeit" zum Oberbegriff für *alle* Formen schulbezogener Jugendsozialarbeit hoch stilisiert – oder diesen Begriff synonym mit dem Terminus „Kooperation von Jugendhilfe und Schule" insgesamt setzt –, nicht gefolgt werden. Nicht jede interinstitutionelle Kooperationsform ist im Kontext der Jugendsozialarbeit situiert und nicht jede konzeptionelle Manifestation von Jugendsozialarbeit versteht sich im Sinne der klassischen, einzelschulisch verorteten Schulsozialarbeit.

Bolay u.a. (2005) gehen einen Schritt weiter und definieren Strukturen und Arbeitsfelder der schulbezogenen Jugendsozialarbeit, die sie mit dem Begriff Schulsozialarbeit gleichsetzen und die sie zudem nur bei Einhaltung bestimmter institutioneller und professionsbezogener Bedingungen angewendet sehen möchten.[264] Die von diesen Autoren und Autorinnen skizzierte Breite des Angebotsspektrums schulbezogener Jugendsozialarbeit korrespondiert mit den von Maykus mit der

264 „Schulsozialarbeit ist ein Leistungsangebot der Jugendhilfe in der Schule, das, entlang einer mehr oder weniger ausgefeilten konzeptionellen Abstimmung zwischen Schule und Jugendhilfe, durch sozialpädagogische Fachkräfte mit Hochschulqualifikation erbracht wird, die dienstrechtlich nicht der Schulleitung unterstehen, sondern bei einem schulexternen freien oder öffentlichen Träger der Jugendhilfe angestellt sind. Schulsozialarbeit wendet sich an verschiedene Adressaten im Schulalltag: an die Primäradressaten, die Schülerinnen und Schüler, an die schulpädagogischen Fachkräfte, an Eltern und an Personen und Institutionen des schulischen Umfeldes (u.a. auch Jugendhilfe). Fünf zentrale Handlungsebenen von Schulsozialarbeit, die in der Praxis in verschiedensten Mischungsverhältnissen realisiert werden, lassen sich empirisch als Kern der Arbeit herauskristallisieren: (1) die *Einzelfallunterstützung* für belastete und belastende Schüler/innen, teilweise gekoppelt mit den Möglichkeiten Sozialer Gruppenarbeit, (2) *offene und projektförmige Angebote* für (potentiell) alle Schüler/innen mit erzieherischen, sozialisatorischen und bildungsspezifischen Zielsetzungen, (3) Formen der *Beratung* für und mit Schüler/innen, Lehrer/innen und Schulleitung sowie Eltern, (4) *Gemeinwesenbezug und Vernetzung* mit der regionalen Jugendhilfe sowie (5) ihre Rolle als Ko-Akteur in der *Schulentwicklung* (Bolay 2003, S. 82f.). Obwohl im Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) rechtssystematisch der Jugendsozialarbeit (§ 13) zugeordnet, ist Schulsozialarbeit also fachlich wesentlich komplexer verortet, hat tendenziell die Versäulungen der Jugendhilfe überschritten und orientiert sich – den komplexen Bewältigungsanforderungen der schulisch vergesellschafteten Lebenslage der Jugendlichen folgend (Oelerich 1996) – im Handlungsauftrag eher generalistisch denn spezialistisch" (Bolay u.a. 2005, S. 1f.).

Metapher der Pyramide veranschaulichten Voraussetzungen: So können die Aufgabenfelder der schulbezogenen Jugendsozialarbeit im Kontext einer funktionierenden regionalen Jugendhilfestruktur enger gefasst werden, als dies beim Fehlen entsprechend vernetzter Helfersysteme der Fall ist.

Im Unterschied zu Bolay u.a. (2005) wird in diesem Berichtskontext der Begriff der Schulsozialarbeit allerdings zugleich enger und weiter gefasst: Zum einen wird er der Kategorie „schulbezogene Jugendsozialarbeit" zugeordnet, zum anderen stärker *deskriptiv* verwendet. Dass Schulsozialarbeit dienst- und fachaufsichtlich der Kinder- und Jugendhilfe zuzuordnen und von hochschulqualifizierten Fachkräften auf der Basis eines zwischen Jugendhilfeträger und Schule abgestimmten pädagogischen Konzepts zu erbringen ist, beschreibt eher präskriptive Orientierungen als die Wirklichkeit der schulbezogenen Jugendsozialarbeit. Es erscheint aber begriffsstrategisch wenig sinnvoll, von einer derart emphatisch gefassten Definition auszugehen und damit soziale Arbeit an der Schule, die beispielsweise von Erziehern und Erzieherinnen an Grundschulen geleistet wird, nicht bei der Jugendhilfe, sondern der kommunalen Schulbehörde verankert ist und/oder der Schulleitung untersteht, im Rahmen dieses Konzepts nicht mehr in den Blick zu nehmen, da damit ein nicht unbeachtlicher Teil der sozialen Arbeit an der Schule bereits definitorisch ausgeblendet würde. In diesem Sinne wird hier eine weiter gefasste Begriffsstrategie gewählt.

Die begriffsstrategische Einordnung von „Schulsozialarbeit" in die umfassendere Kategorie „schulbezogene Jugendsozialarbeit" begründet sich durch aktuelle Veränderungen im Feld: „Schulsozialarbeit" unterscheidet sich dabei in der Praxis von ähnlich klingenden, aber wohlüberlegt sprachlich abgegrenzten Arbeitsformen nicht durch die Einhaltung von Qualitätsstandards, sondern vielmehr durch ihren „stationären" Charakter, mithin durch die konkrete Verortung des Arbeitsplatzes der sozialen Fachkräfte *an der Einzelschule*. Die pädagogische Begründung für dieses Setting hebt auf die dadurch gegebene Möglichkeit des kontinuierlichen Beziehungsaufbaus mit vor allem „schwierigen" Schüler/innen ab, der im Rahmen mobiler und befristet-projektorientierter Alternativkonzepte nicht zu leisten sei. Die Kontroverse zwischen dem „ambulant-mobilen" und dem „einzelschulisch-stationären" Pol schulbezogener Jugendsozialarbeit wird auch innerhalb der Jugendhilfe in teilweiser großer Schärfe ausgetragen, wobei sich die mobilen Konzepte mehr und mehr vom Begriff „Schulsozialarbeit" verabschieden und die eingangs erwähnten Alternativbezeichnungen kreieren. Nicht zuletzt aus diesem *Akzeptanzverlust auf der Projektebene* erscheint die Verwendung des Terminus „Schulsozialarbeit" als Oberbegriff für diese durchaus divergenten Formen schulbezogener Jugendsozialarbeit wenig zielführend, da nicht hinreichend kontextsensibel.

In einem eng geführten Verständnis wird die Zielgruppe der schulbezogenen Jugendsozialarbeit gemäß § 13 SGB VIII ausschließlich auf individuell beeinträchtigte und sozial benachteiligte Schüler/innen eingegrenzt. Hier steht die im Fachdiskurs häufig hervorgehobene Stärke von Jugendsozialarbeit – ihre bedarfsorientierte, einzelfallbezogene Bearbeitung von abweichendem und schulstörendem Verhalten in Form der Beratung von Schüler/innen sowie deren Eltern bei individuellen Problemen, Hilfen bei Lern- und Leistungsschwierigkeiten und beim Übergang von der Schule in die Ausbildung oder in den Beruf – im Vordergrund. Schulbezogene Jugendsozialarbeit

findet in diesem Verständnis einzelfallbezogen als „Sozialarbeit in Schulen“ (Rademacker 2002) statt.

Über dieses Denken der Individualförderung hinaus – und somit in einem offeneren Verständnis –, schließt schulbezogene Jugendsozialarbeit in jüngster Zeit dann zumindest auf konzeptioneller Ebene aber auch tendenziell alle Schüler/innen einer Schule mit ein. Hier werden Schnittstellen zu außerunterrichtlichen Angeboten in Form von Jugendbildung, Freizeit-, Sport- und Kulturangeboten als grundsätzlich offenen Angeboten bewusst gelegt (in Anlehnung an § 11 SGB VIII), und es wird somit nicht an einem reinen Benachteiligtenprogramm festgehalten.

Aufgrund systematischer Analysen wächst die Einschätzung, dass „sich inzwischen im „Mainstream“ der sozialpädagogischen Fachdebatte ein fachliches Verständnis durchgesetzt (hat), das einen breiteren Problem- und Aufgabenzuschnitt (…) propagiert und sich als ‚integrierter Ansatz’ bezeichnen ließe“ (Expertise Olk, S. 28ff.).[265]

Dieses Verständnis greift das Konzept einer offensiven und lebensweltorientierten Sozialpädagogik auf, das einzelfall- und gruppenbezogene Probleminterventionen mit offenen, präventiv ausgerichteten Freizeit-, Betreuungs- und Beratungsangeboten systematisch verknüpft. Die rechtlichen Grundlagen sind somit sowohl der § 11 (Jugendarbeit), der § 13 (Jugendsozialarbeit), der § 14 (erzieherischer Kinder- und Jugendschutz) als auch über ihre Beratungsleistungen in Erziehungsfragen der § 16 (allgemeine Förderung der Erziehung in Familien) sowie der § 24 SGB VIII in Form der Betreuung schulpflichtiger Kinder im Rahmen der Ganztagsangebote, jeweils ergänzt und konkretisiert durch die länderspezifischen Ausführungsgesetze zum Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII). Somit ist schulbezogene Jugendsozialarbeit ein eigenständiges Dienstleistungsangebot der Jugendhilfe am Ort Schule, das sowohl für das System Schule, für Schüler/innen und Eltern als auch für Lehrkräfte spezifische Hilfen anbietet und vielfältige Entwicklungsprozesse unterstützt. Entscheidend für das Angebot der Hilfen ist nicht mehr lediglich die individuelle Problemlage (wie in § 13 SGB VIII gefordert), sondern die Lebenslage „Schüler/in-Sein“ vor dem Hintergrund gruppen- und milieuspezifischer Ressourcen und Kompetenzen (Oelerich 1996). Somit kommt der schulbezogenen Jugendsozialarbeit in ihrem *integrativen Ansatz* eine Vermittlungs- und Vernetzungsfunktion zu, die sie unter systematischen Gesichtspunkten als ein zentrales Aufgabengebiet der Jugendhilfe allgemein ausweist – wenn auch mit spezifischer Akzentuierung als Jugendsozialarbeit. Dieser integrative Ansatz richtet sich grundsätzlich an den allgemeinen Zielen und Aufgaben der Jugendhilfe aus und leistet über Jugendsozialarbeit hinaus auch Jugendarbeit, erzieherischen Kinder- und Jugendschutz, bietet Betreuungsangebote für schulpflichtige Kinder (im Rahmen der Ganztagsbetreuung, ohne das klassische Hort-Angebot) und nimmt die in § 81 SGB VIII geforderte Kooperation von Jugendhilfe mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen wahr – insbesondere mit der Schule und der Schulverwaltung.[266]

---

265 Trotz dieser fachlich-methodischen Festlegung unterscheidet Olk (Expertise, S. 16ff.) drei Hauptformen von „Spielarten und Varianten“ der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule mit ihren je eigenen Zielsetzungen und Inhalten: (1) Die Kooperation der örtlichen Jugendhilfe (Jugendamt, Hilfen zur Erziehung, dem Allgemeinen Sozialen Dienst [ASD] und weiterer Fachdienste) mit Schule. (2) Die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule in Projekten der Schulsozialarbeit. (3) Die Kooperation zwischen der außerschulischen Jugendarbeit und Schule.

266 Mit Blick auf diesen weiten, integrativ ausgerichteten Ansatz hinkt die derzeitige Praxis der Projekte von schulbezogener Jugendsozialarbeit vielfach der Konzeptentwicklung hinterher. Allerdings haben sich viele einschlägige

Dieses integrative Aufgabenspektrum fällt nicht mehr zwangsläufig mit dem Setting der klassischen, einzelschulisch verorteten „Schulsozialarbeit“ zusammen, sondern erlaubt und ermöglicht in seiner entspezialisierten Charakteristik auch ganz andere, z.B. mobile und befristet-projektorientierte Arbeitsformen. Es ist, wie bereits betont, von daher angezeigt, sich von der klassischen „Schulsozialarbeit“ als dem Oberbegriff für diese unterschiedlichen Formen schulbezogener Jugendsozialarbeit zu verabschieden.

Es fällt auf, dass in den skizzierten Typologisierungen und Dimensionierungen schulbezogener Jugendsozialarbeit eine genuine Bildungsfunktion nicht explizit artikuliert wird; am ehesten lässt hierfür noch der integrative Ansatz mit seiner Betonung der Angebotsgestaltung *für alle* Schüler/innen – jenseits eines spezifischen Benachteiligtenprogramms – Raum. Daraus kann aber nicht geschlossen werden, dass die schulbezogene Jugendsozialarbeit keine Bildungsfunktionen wahrnehmen würde, vielmehr sind diese, wie bereits mehrfach betont, in einem Kontinuum zu sozialisationsbezogenen Aufgaben angesiedelt. Erst an der Schnittstelle Schule/Beruf – vor allem in der Zusammenarbeit mit den beruflichen Schulen – wird dann der genuine Bildungscharakter der Jugendsozialarbeit auch schon auf den ersten Blick erkennbar. Eine klare Konturierung von Bildungsfunktionen im Bereich der klassischen Einzelfallarbeit wäre im Kontext der *individuellen Bildungsplanung* – auch unterhalb der Schwelle bereits eingeleiteter „Hilfen zur Erziehung“ – möglich und denkbar. Modelle und Ansätze hierfür finden sich derzeit vor allem im Bereich der Prävention von Schulmüdigkeit (Michel 2005) und ließen sich im Kern sicherlich auch bei anders gelagerten Problemkonstellationen anwenden. Um hier zu infrastrukturellen Lösungen zu kommen, wären allerdings Schulen zu entsprechenden einzelfallbezogenen Kooperationen mit der Jugendsozialarbeit von den Ländern gesetzlich zu verpflichten und entsprechende Ressourcen bereit zu stellen.

6.1.3.2 Institutionelle Struktur und Organisationsmerkmale schulbezogener Jugendsozialarbeit

(a) Rechtliche Rahmenbedingungen

Schulbezogene Jugendsozialarbeit hat in ihrer wechselhaften Entwicklung immer erfahren müssen, dass sie für jeweils aktuelle bildungs- und jugendhilfepolitische Zielsetzungen instrumentalisiert wurde. Als Manövrierfeld für kurzfristige opportunistische Prioritätensetzungen, insbesondere in der Bildungs- und Jugendhilfepolitik der Bundesländer, als auch unter dem unmittelbaren Eindruck akuter Problem- und Notlagen vor Ort, haben sich spezielle Förderprogramme entwickelt, die aufgrund ihrer unterschiedlichen Zielsetzungen und Begrifflichkeiten nicht zu einem einheitlichen Verständnis von schulbezogener Jugendsozialarbeit hinführten. Alle entsprechenden Förderprogramme verorten sich rechtlich auf den bereits genannten §§ 11, 13, 14 und 81 SGB VIII sowie den entsprechenden Landesausführungsgesetzen zum SGB VIII. Darüber hinaus gibt es eine Vielzahl landesrechtlicher Richtlinien/Förderprogramme und Erlasse sowie korrespondierender Schulgesetze.[267] Dabei muss

---

Projekte in den letzten Jahren dem integrativen Ansatz geöffnet, wurden hierzu dabei vor allem aufgrund ihres erweiterten Handlungsverständnisses von Problemverursachung und Erfordernissen der Kompetenzvermittlung als auch durch gesellschaftliche Anforderungen an ganztägige Angebote motiviert.

267 Eine umfassende Darstellung der bundeslandspezifischen Erlasse/Förderprogramme/Richtlinien, der

jedoch eine Ungleichzeitigkeit von Praxisentwicklung einerseits und Rechtslogik andererseits konstatiert werden: „Der Überblick über die Ausführungsgesetze sowie Erlasse, Richtlinien und Förderprogramme zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule belegt zwar eine Fülle von organisatorisch-strukturellen Regelungen, verweist jedoch auf ein Defizit an inhaltlich-konzeptionellen Hinweisen zur Präzisierung und Profilschärfung schulbezogener Angebote der Jugendhilfe“ (Hartnuß/Maykus 2004b, S. 570).

Hartnuß/Maykus (2000, S. 325 f., 2004b, S. 587) plädieren vor diesem Hintergrund der unzureichenden klaren Regelungen für eine Präzisierung und Neuverortung der schulbezogenen Angebote in Form einer eigenständigen Angebotsform im SGB VIII, die eine Entsprechung der Praxislogik und Interventionsorientierung darstellt. Hierzu wird von ihnen der Vorschlag einer Neufassung des § 13a („Schulbezogene sozialpädagogische Hilfen und Angebote“) mit entsprechenden Folgeänderungen für die bisherigen §§ 11 und 13 SGB VIII in die Diskussion gebracht.

(b) Personal

Über die Kinder- und Jugendhilfestatistik werden alle vier Jahre auch die Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe und der dort tätigen Personen erfasst, deren hauptsächliche Tätigkeit die schulbezogene Jugendsozialarbeit ist (zu den nachfolgenden Befunden in diesem Abschnitt vgl. Tab. A-6.10 im Anhang). Demnach ergab sich Ende 2002 eine Anzahl von 1.385 der in diesem Arbeitsfeld tätigen Personen (1998: 755). Die größte Ausweitung an Stellenkontingenten vollzog sich in der Zeitspanne von 1998 bis 2002 bei den Einrichtungen der Jugendsozialarbeit gemäß § 13 SGB VIII, nämlich von 48 auf 479 Personalstellen. Dies zeigt die wachsende Bedeutung der Jugendsozialarbeit in der Lösung von Konflikten und der individuellen Stärkung von Schülern und Schülerinnen. Auch die Zahl der Mitarbeiter/innen bei Trägern der freien Jugendhilfe (Geschäftsstellen) verdoppelte sich von 75 auf 185 Personalstellen, während sie sich bei den Jugendämtern nur geringfügig von 256 auf 295 Stellen erhöhte.

So erfreulich diese Stellenausweitung ist, so zeigen die absoluten Zahlen in Anbetracht der Größe des Schulsystems aber doch auch, wie unzureichend die infrastrukturelle Versorgung der Schulen insgesamt mit Jugendsozialarbeit nach wie vor ist. Darüber hinaus geht die Stellenausweitung mit einem Trend von Vollzeit- zu Teilzeitstellen und zu Nebentätigkeiten einher; dabei hat sich vor allem der Anteil an Teilzeitstellen in den neuen Ländern von 1998 bis 2002 von 41% auf 52% sprunghaft erhöht, wobei dort allerdings Nebentätigkeiten noch keine Rolle spielten und somit der Anteil an Vollzeitstellen mit 48% im Jahr 2002 immer noch deutlich über dem Vergleichswert für die alten Länder (42%) lag. In letzteren wurden zu diesem Zeitpunkt bereits 14% (1998: 10%) der in der schulbezogenen Jugendsozialarbeit tätigen Personen im Rahmen einer Nebentätigkeit beschäftigt.

Entsprechend der Förderbedingungen spiegelt sich auch die Zahl der in Schulen tätigen

---

Landesausführungsgesetze SGB VIII sowie der Schulgesetze zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule liefern Hartnuß/Maykus (2004b, S. 578ff.).

Jugendsozialarbeiter/innen in den einzelnen Bundesländern wieder. So führt Nordrhein-Westfalen mit 22% (299 Stellen) die Spitze der erfassten 1.385 Personalstellen gemäß der Kinder- und Jugendhilfestatistik (2002) an, gefolgt von Baden-Württemberg mit 16% (223 Stellen), Mecklenburg-Vorpommern mit 15% (202 Stellen) und Hessen mit 10% (141 Stellen).

Die Kinder- und Jugendhilfestatistik 2002 weist auch die Stellung der erfassten Fachkräfte in diesem Bereich aus. Demnach waren 63% (877 Personen) unbefristet, 27% (369 Personen) in einem befristeten Arbeitsverhältnis beschäftigt. Hierbei weisen die neuen Bundesländer den höchsten Prozentanteil an befristeten Stellen auf, was offensichtlich auf die verbreitete Förderung durch arbeitsmarktpolitische Programme hinweist (Brandenburg: 42%; Sachsen: 45%; Sachsen-Anhalt: 87%).

In Bezug auf die Entwicklung der Personalstruktur im Bereich der schulbezogenen Jugendsozialarbeit ist zwischen 1998 und 2002 in den alten wie auch in den neuen Bundesländern ein durchgehender Trend zur weiteren Verfachlichung und Verberuflichung zu konstatieren. Hingegen stagnierte im Berichtszeitraum der Trend zur Professionalisierung im Westen (63%), während er im Osten Deutschlands noch anstieg und 2002 bei 57% lag. Einen leichten Abwärtstrend verzeichnen insbesondere die alten Länder im Bereich der Akademisierung: Hier sank der Index um fünf Prozentpunkte auf 68%; in den neuen Ländern sank er nur ganz leicht von 64,4 auf 63,2%. Es ist daher vor allem diese Dimension der Personalstrukturentwicklung, die künftig genauer beobachtet werden muss.

Während in den alten Ländern im Jahr 2002 55% der Fachkräfte eine sozialpädagogische/sozialarbeiterische Ausbildung auf Fachhochschul-Niveau hatten und diesem Wert ein Erzieher/innenanteil von 12% gegenübersteht, bilden in den neuen Ländern die Erzieher/innen mit 33% die stärkste Gruppe (Personal mit dem Berufsabschluss Sozialpädagogik/-arbeit: 30%).

Nach wie vor sind zwei Drittel bis drei Viertel der Fachkräfte im Bereich der schulbezogenen Jugendsozialarbeit weiblichen Geschlechts; während sich der Männeranteil in Westdeutschland zwischen 1998 und 2002 von 28% auf 32% erhöhte, ging er in Ostdeutschland sogar noch weiter zurück und lag Ende 2002 mit 16% nur noch halb so hoch wie im Westen. Diese Entwicklung könnte sich als problematisch erweisen, da in der schulbezogenen Jugendsozialarbeit das Arbeiten in gemischtgeschlechtlichen Teams einen wichtigen Qualitätsstandard darstellt, der so nicht gesichert bzw. erreicht werden kann.

(c) Träger und Einrichtungen

Schulbezogene Jugendsozialarbeit kann organisatorisch Teil des Schulsystems sein oder sich in öffentlicher bzw. freier Trägerschaft befinden. Ist sie in das Schulsystem integriert (insbesondere bei den ganztägigen Gesamtschulen) und damit in die Schulhierarchie eingebunden, so unterliegt sie der Dienst- und Fachaufsicht durch die Schulleitung. Diese Einordnung kann zu einer starken Vereinnahmung durch die Schule und in der Folge zu einer einseitigen Unterordnung unter die Interessen und Versorgungsbedarfe der Schule führen. Dies befördert den Verlust sozialpädagogischer

Freiheitsgrade und Handlungsräume. Schutz vor einer zu engen Einbindung der schulbezogenen Jugendsozialarbeit in das administrative System der Schule bietet demgegenüber die Trägerschaft und die gemeinsame Dienst- und Fachaufsicht in Zuständigkeit der Jugendhilfe. Diese Trägerform wird derzeit als die effektivste angesehen (Expertise Merchel) und sichert beiden Institutionen ihre jeweils eigene Fachlichkeit.

Die Kinder- und Jugendhilfestatistik zeigt hinsichtlich des Trägerbezugs im Bereich der schulbezogenen Jugendsozialarbeit ein differenziertes Bild: Bundesweit waren Ende 2002 im Zuständigkeitsbereich der Kinder- und Jugendhilfe 1.385 Personen (1.036 Vollzeitäquivalente, VZÄ[268]) mit der „hauptsächlichen Tätigkeit Schulsozialarbeit“ [269] tätig; Ende 1998 waren es erst 755 (604 VZÄ). Mit diesem starken Wachstum der Beschäftigung ging eine deutliche Verschiebung in den Trägerstrukturen einher: So sank der Anteil der bei einem öffentlichen Träger Beschäftigten von 50% im Jahr 1998 auf 39% in 2002; der Anteil der privaten Träger wuchs in diesem Zeitraum von 50% auf 61% an.

21% der in der schulbezogenen Jugendsozialarbeit tätigen Fachkräfte waren beim Jugendamt und etwas über 1% bei Gemeinden ohne Jugendamt beschäftigt, 13% bei den Geschäftsstellen eines Trägers der freien Jugendhilfe. Die weiteren Einrichtungen, in denen schulbezogene Jugendsozialarbeit stattfindet, sind nicht nach dem öffentlichen oder freigemeinnützigen Status, sondern nach dem Aufgabenprofil des Trägers geordnet. So waren weitere 35% der Beschäftigten in Einrichtungen der Jugendsozialarbeit nach § 13 SGB VIII, 15% in Jugendfreizeiteinrichtungen/Jugendzentren, 7% in Einrichtungen der mobilen Jugendarbeit und 8% in verschiedenen Typen von Beratungsstellen tätig.[270] Hierbei ist zu berücksichtigen, dass über diese Erhebung nur dem SGB VIII zuzuordnende Einrichtungen erfasst sind, nicht jedoch die Schulen (Fördervereine) bzw. die kommunalen Schulbehörden als Träger von Projekten schulbezogener Jugendsozialarbeit.

Zur Optimierung der Zusammenarbeit bedarf es – unabhängig von der konkreten Trägerschaft und Finanzierungsstruktur – gerade aufgrund des entspezialisierten, und somit für schulische Instrumentalisierungsversuche besonders anfälligen Aufgabenprofils klarer Regelungen und Absprachen in Form von Kooperationsverträgen und -vereinbarungen. Solche Verträge dienen einer verbindlichen, dauerhaften, gleichberechtigten, vertrauensvollen und partnerschaftlichen Zusammenarbeit. Sie legen die jeweiligen Aufgabenbereiche und Zuständigkeiten sowohl zwischen den Institutionen als auch innerhalb von Schule fest.[271]

---

268 Diese Vollzeitfälle errechnen sich aus dem Stundenvolumen aller tätigen Personen in diesem Bereich, dividiert durch 38,5 (Westdeutschland) bzw. 40 (Ostdeutschland).

269 Die Angaben basieren auf der Selbstauskunft hinsichtlich des Kriteriums „hauptsächliche Tätigkeit Schulsozialarbeit“. Dabei handelt es sich aber keineswegs nur um Personen mit festem Arbeitsplatz in der Schule, sondern z.B. auch um Jugendarbeiter/-innen, die hauptsächlich *schulbezogene* Angebote durchführen, was – je nach gewählter Definition und Typologie (siehe oben) – nicht unbedingt unter den Begriff „Schulsozialarbeit“ eingeordnet wird. Auch hier zeigt sich folglich wieder der irreführende Charakter dieser (Selbst-)Bezeichnung.

270 Alle Daten sind errechnet aus der oben genannten Kinder- und Jugendhilfestatistik 2002, Fachserie 13, Tab. 8.1.

271 Vgl. beispielhaft den „Leitfaden zur Erstellung einer Kooperationsvereinbarung zwischen Jugendhilfe und Schule“ der Bayerischen Staatsregierung in Renges/Lerch-Wolfrum (2004, S. 35ff.).

(d) Finanzielle Organisation und Ausstattung

Der Anspruch der schulbezogenen Jugendsozialarbeit leitet sich aus ihrem Verständnis als Leistung für Problemjugendliche ab, deren schulischer Bildungserfolg gefährdet ist. Entsprechend stark ist der Bezug auf den örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe, also Kommune oder Landkreis, und somit auf den § 13 SBG VIII. In der Kinder- und Jugendhilfestatistik werden die Ausgaben für die schulbezogene Jugendsozialarbeit nicht als Einzelposition ausgewiesen, sondern nur die Sammelposition gemäß § 13 SGB VIII. Hiernach stagniert der Anteil der kommunalen Ausgaben für Jugendsozialarbeit seit Jahren bundesweit bei ca. 1,2% – dies entspricht 238 Mio. € pro Jahr – innerhalb des Haushaltstitels der Kinder- und Jugendhilfe (Rauschenbach u.a. 2004, S. 285). Mit umgerechnet 20 € pro 15- bis unter 27-Jährige im bundesweiten Durchschnitt – bei z.T. großen Unterschieden zwischen den Bundesländern – deutet dies auf eine gewisse Randständigkeit der Jugendsozialarbeit hin (ebd., S. 286). Dabei lässt sich der für die *schulbezogene* Jugendsozialarbeit relevante Anteil aufgrund fehlender Indikatoren nicht ermitteln. Zu bedenken ist jedoch, dass die Finanzierung der Maßnahmen der Jugendsozialarbeit aus dem SGB VIII nur einen geringen Förderanteil ausmacht; insbesondere der große Bereich der Jugendberufshilfe wird vorrangig und in erheblichem Umfang aus Mitteln der örtlichen Arbeitsagenturen sowie der Sozialämter (ARGEn) gefördert.

Aber auch die *schulbezogene* Jugendsozialarbeit ist im Hinblick auf die Finanzierung ein typisches Patchwork-Konstrukt. Wesentliche Finanzierungsanteile für die entsprechenden Projekte und Arbeitsansätze werden über verschiedene Landesjugendplanprogramme (z.B. in Nordrhein-Westfalen zu schul- und berufsbezogenen Angeboten der Jugendsozialarbeit), insbesondere aber über spezielle Landesförderprogramme/Richtlinien bereitgestellt, so etwa

- in Baden-Württemberg: Ansatz 1999 z.B. 6,5 Mio. DM für drei Jahre, 2003: über 300 Schulen mit Schulsozialarbeitern und Schulsozialarbeiterinnen mit steigender Tendenz (Miehle-Fregien/Pchalek 2004, S. 617);
- in Bayern: Zielvorstellung 2003 bis 2012: bis zu 350 sozialpädagogische Fachkräfte an bis zu 500 Schulen (Lerch-Wolfrum 2004, S. 639);
- in Berlin über den Förderschwerpunkt „Schulstationen“ (2,2 Mio. € für 30 Schulstationen seit 2001) (Lütke 2004, S. 644);
- in Hamburg über das Projekt PROREGIO – Regionale Kooperation von Jugendhilfe und Schule;
- in Mecklenburg-Vorpommern über die „Landesinitiative Jugend- und Schulsozialarbeit“ (188 geförderte Mitarbeiter/innen Mitte 2002) (Binder 2004, S. 712);
- über das Landesprogramm Schuljugendarbeit in Sachsen (1,5 Mio. € jährlich für 412 Projekte bei maximal 17.895 € pro Projekt und Jahr) (Wiere 2004, S. 790).

Insbesondere in den neuen Bundesländern werden zuweilen Beschäftigte noch im Rahmen von ABM-/SAM-Finanzierungen seitens der Arbeitsagentur sowie durch Mittel des Europäischen Sozialfonds gefördert.

6.1.3.3 Bildungsleistungen

(a) Zum Stand der Wirkungsforschung im Bereich der schulbezogenen Jugendsozialarbeit

Eine aussagekräftige Evaluation der spezifischen Bildungsleistungen schulbezogener Jugendsozialarbeit findet in Deutschland bislang nicht statt. So kommen auch die Autoren des einzigen aktuellen Überblicksartikels zum Thema „Qualitätsstandards, Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation" (Speck/Olk 2004) zu dem Resultat, dass vor allem zur Ergebnisqualität der schulbezogenen Jugendsozialarbeit derzeit „trotz zahlreicher wissenschaftlicher Begleitforschungen und Evaluationen … nur wenig fundierte Erkenntnisse" vorliegen (ebd., S. 948). Der Schwerpunkt entsprechender Diskurse liegt fast durchgängig auf der Fixierung von Standards zur Kooperationsgüte zwischen Jugendsozialarbeit und Schule, insbesondere im Hinblick auf die einzelschulisch verortete klassische Schulsozialarbeit, sowie auf der Konzeptqualität der letzteren (Spiegel 2004).

Evaluation wird dabei durchgängig im Sinne von Selbstevaluation thematisiert, damit aber auch verkürzt. In Selbstevaluationen wird beispielsweise ein Feedback von Schüler/innen, Lehrkräften und der Schulleitung im Hinblick auf deren Zufriedenheit mit der schulbezogenen Jugendsozialarbeit eingeholt, während allerdings schon in den Kooperationsvereinbarungen zwischen Jugendhilfeträger und Schule versäumt wird, „Ziele und Bewertungsmaßstäbe für den Erfolg der Zusammenarbeit zu vereinbaren" (Rademacker 2005, S. 116 f.), was in der Folge dann auch in der Selbstevaluation nicht mehr aufgegriffen wird. „Für die Kooperation (…) könnten solche Ziele etwa in der Verbesserung des regelmäßigen Schulbesuchs sowie in der Senkung der Quoten von Schullaufbahnwechseln und Abgängen ohne Abschluss liegen" (ebd.).

Während es hierzu derzeit keine verlässlichen Daten gibt und – nach übereinstimmender Auskunft von Experten und Expertinnen – auch keine aktuellen Forschungsanstrengungen zu existieren scheinen, sind von dem am Deutschen Jugendinstitut derzeit durchgeführten „Übergangspanel" (vgl. www.dji.de) zumindest indirekte Aufschlüsse zu bildungsbezogenen Effekten schulbezogener Jugendsozialarbeit zu erwarten. In den forschungsleitenden Fragestellungen des Übergangspanels wird neben der Bewertung der Förderangebote durch die Jugendlichen auch die Ermittlung der Entfaltung personaler Kompetenzen reflektiert. Der Fokus dieser Forschungen tangiert zwar die schulbezogene Jugendsozialarbeit, liegt aber dennoch klar im Bereich der Berufsfindung und wird daher nicht weiter vertieft.

Die Ermittlung von Bildungsleistungen der schulbezogenen Jugendsozialarbeit ist im Kontext der Wirkungsforschung im strengen Sinn kaum möglich. Bildung ist immer auch Selbstbildung, d.h. eine subjektive Leistung, die sich biografisch-kumulativ aufbaut und keinem einzelnen Lernort kausal zurechenbar ist. Auch PISA und IGLU messen lediglich den Kompetenzstand von Kindern und Jugendlichen eines bestimmten Alters bzw. einer bestimmten Klassenstufe, ohne Aussagen darüber treffen zu können oder zu wollen, inwiefern die erworbenen Kompetenzen dem Schulsystem als spezifische Bildungsleistungen zuzuordnen sind.

Aber auch eine vorsichtigere, nichtkausale Interpretation von Korrelationen – beispielsweise zum

Vergleich der amtlich festgestellten Schulpflichtverletzungen in Hauptschulen (a) mit und (b) ohne Unterstützung durch schulbezogene Jugendsozialarbeit – scheitert auf der Ebene des Gesamtsystems an Definitions- und Interpretationsproblemen, was am Beispiel Schulabsentismus gezeigt werden kann: „In Deutschland gibt es keine bundesweit repräsentativen Untersuchungen oder vollständige Statistiken zum Umfang von Schulversäumnissen schulpflichtiger Schüler/innen. Zahlen zur An- und Abwesenheit werden bisher nicht bzw. nur vereinzelt systematisch erfasst und ausgewertet. Entsprechende Statistiken sind aufgrund des unterschiedlichen bzw. nicht eindeutig definierten Verständnisses von Schulversäumnismerkmalen meist nicht vergleichbar. Ab wann ein Schüler oder eine Schülerin als ‚Schulpflichtverletzer' gilt, wird in den bisher durchgeführten Untersuchungen zur Problematik von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung unterschiedlich gehandhabt. Der Ermessensspielraum, wann und von wem ein Fernbleiben vom Unterricht als Schwänzen oder Verweigerung definiert wird, wird in der Praxis von Lehrkräften und Schulleitern unterschiedlich ausgefüllt" (Braun 2004, S. 17). Nicht nur in diesem Bereich existieren demnach valide Referenzdaten zur indirekten Ermittlung von Bildungseffekten schulbezogener Jugendsozialarbeit, nur auf regionaler Ebene und nur im Rahmen von Forschungsprojekten (ebd., S. 17 f.), nicht aber auf amts- bzw. schulstatistischer Basis oder gar im Rahmen einer bundesweit einheitlichen bildungsbezogenen Sozialberichterstattung.

Während somit schon zunächst einfach erscheinende Wirkungsbestimmungen der schulbezogenen Jugendsozialarbeit sich bei näherem Hinsehen auf der Ebene des Gesamtsystems als derzeit nicht realisierbar erweisen – was z.T. auch das Fehlen entsprechender Forschungsanstrengungen mit erklärt –, kompliziert sich die Bestimmung spezifischer Bildungseffekte infolge der durch den institutionellen Auftrag vorgegebenen und auch das Bildungsverständnis prägenden allgemeinen Zielbestimmungen:

- Förderung der individuellen und der sozialen Entwicklung mit dem Ziel des Aufbaus einer eigenständigen und emanzipierten Persönlichkeit;
- Abbau von Benachteiligungen in Erziehungs- und Bildungsprozessen zur Herstellung von Chancengerechtigkeit und der Vermittlung von Integrationserfolgen;
- positive Lebensbedingungen an und in der Schule durch deren Mitgestaltung als einem Lebens- und Erfahrungsraum erhalten bzw. herstellen.

Nur die zweite der genannten Zieldimensionen ließe sich vielleicht über den Aufbau einer elaborierten nationalen bildungsbezogenen Berichterstattung mittelfristig indikatorisieren, wobei auch damit die Zuordnung von Bildungseffekten zu den Aktivitäten der schulbezogenen Jugendsozialarbeit noch nicht geleistet wäre. Demgegenüber verweist die erstgenannte Zieldimension auf das Kontinuum von Sozialisation und (Selbst-)Bildung und wirft dementsprechend bereits begriffliche Abgrenzungsfragen auf; Referenzdaten für eine Wirkungsforschung auf der Ebene des Gesamtsystems könnten hier wohl nur im Rahmen eines Bildungspanels beschafft werden. Die dritte Zieldimension betrifft Fragen der Schulentwicklung und müsste unter Heranziehung dieses Forschungskontextes mit Bildungsleistungen der schulbezogenen Jugendsozialarbeit in Zusammenhang gebracht werden.

Eine seriöse Evaluation von Bildungsleistungen der schulbezogenen Jugendsozialarbeit wird umso komplizierter, je stärker sich in diesem Feld der integrative Ansatz durchsetzt. So unterscheidet

Michel (2005) in Anlehnung an Caplan (1964) am Beispiel des Themas Schulmüdigkeit drei Ebenen präventiven Handelns der schulbezogenen Jugendsozialarbeit, wobei jede eine andere Definition von Bildungsleistungen verlangt. „Prävention kann als ‚vorbeugendes Eingreifen' zu unterschiedlichen Zeitpunkten verstanden werden. *Primäre* Prävention zielt hierbei darauf ab, das erstmalige Auftreten des Phänomens zu verhindern, was – übertragen auf das Thema Schulmüdigkeit – eine Maßnahme wäre, die alle Kinder im Kindergarten bzw. zu Beginn der Grundschule beträfe, unabhängig davon, welche Dispositionen die Einzelnen mitbrächten. Die *sekundäre* Prävention bemüht sich um ‚frühzeitiges Erkennen … mit dem Ziel rechtzeitiger und wirkungsvoller Behandlung, um vor unkalkulierbaren Folgen zu schützen'. Es liegen erste Anzeichen von Schulmüdigkeit vor und können bearbeitet und bewältigt werden, um eine Verfestigung der Verhaltensweisen zu verhindern. Bereits entstandene Manifestationen werden mittels der *tertiären* Form bearbeitet (Dorsch 1994, S. 585f.). Hier ansetzende Förderstrategien konzentrieren sich auf die Behebung bereits entstandener Verfestigungen und das Verhindern von weiteren Problemen und Folgeschäden. In vielen Zusammenhängen wird die tertiäre Form (bereits) als Intervention bezeichnet" (Michel 2005, S. 13).

Ist der Präventionserfolg als „Nicht-Eintreten eines Ereignisses" ohnehin schwer messbar, so werden diese Probleme im integrativen Ansatz mit seiner Einbeziehung der primären Prävention methodisch fast unlösbar, da hierbei die Frage, welcher Symptombildung (z.B. Verhaltensauffälligkeit, Lernstörung, Schulabsentismus) eigentlich vorgebeugt werden soll, nicht mehr sinnvoll spezifiziert werden kann.

(b) Umfang des Bildungsangebots und seiner Nutzung

Empirische Daten zur Verbreitung und zum Bedarf von Angeboten der schulbezogenen Jugendsozialarbeit sowie zur Nutzerperspektive sind insbesondere im Rahmen wissenschaftlich begleiteter Landesprogramme erhoben worden. Diese Daten sind selektiv und nicht verallgemeinerbar, liefern aber erste Anhaltspunkte zur quantitativen Erfassung des Handlungsfeldes „schulbezogene Jugendsozialarbeit".

Die Daten zeigen, dass rund 5% bis 8% der Schüler/innen schulbezogene Jugendsozialarbeit in Anspruch nehmen. Hierbei steht die Kontakthäufigkeit in Abhängigkeit vom Klassenklima: Schüler/innen, die sich wohl fühlen, nutzen häufiger die Angebote als jene, die weniger gern zur Schule gehen. Dieses paradoxe Phänomen bezeichnet Bolay (2004, S. 1016) als „doppelte Randständigkeit" bestimmter Gruppen: Jene, die aufgrund ihrer defizitären Situation gezielte Unterstützung eher benötigen, nehmen diese weniger in Anspruch als integriertere Jugendliche. Randständigkeit in der Schule führt auch zur Randständigkeit in der Nutzung der Angebote von schulbezogener Jugendsozialarbeit.

Das Nutzungsverhalten ist zudem erwartungsgemäß schulformspezifisch unterschiedlich ausgeprägt. So nutzen nach eigenen Angaben 13% der 12- bis 15-jährigen Schüler/innen in Sonder- und Förderschulen die Angebote der schulbezogenen Jugendsozialarbeit, gegenüber 9% der Gesamtschüler/innen, 7% der Hauptschüler/innen, 5% der Realschüler/innen und nur noch 3% der Gymnasiast/innen (Daten des DJI-Jugendsurvey 2003; (Gaiser u.a. 2005). In diesen Zahlen spiegelt

sich natürlich auch die unterschiedliche Ausstattung der Schulformen mit entsprechenden Angeboten, was wiederum auf die bereits thematisierte hohe soziale Selektivität des viergliedrigen deutschen Schulsystems mit entsprechend kulminierenden Problemkonstellationen vor allem im Bereich der Gesamt-, Haupt- und Sonderschulen zurückzuführen ist.

Fazit: Die Bedeutung der schulbezogenen Jugendsozialarbeit für die Schule und damit für das Erlangen einer ganzheitlich orientierten Bildung, Förderung und Betreuung durch die Schule ist vielfach betont worden. Erziehung und Bildung junger Menschen verstärkt als gemeinsame Aufgabe *integrativ* zu begreifen und in enger Zusammenarbeit solche Bedingungen zu gestalten, die allen Kindern und Jugendlichen optimale Bildungs- und Partizipationschancen bieten, ist das Anliegen aller einschlägigen Verlautbarungen der letzten Jahre. Ein umfassendes Bildungsverständnis erfordert die Einbeziehung und die wechselseitige Ergänzung aller Bildungsorte und -institutionen – ein Wechselwirkungsprozess, der alle Beteiligten vor systemische Veränderungen mit oft ungewissem Ausgang stellt. Ganzheitliche Bildung mit dem Ziel der Persönlichkeitsentwicklung setzt professions- und kooperationsbezogene Zusammenarbeit auf allen Ebenen voraus.

Die schulbezogene Jugendsozialarbeit muss sich – wie andere Segmente der Kinder- und Jugendhilfe auch – in diesem veränderten bildungspolitischen Kontext neu verorten; sie wird sich dabei immer weniger auf ihre „Kernkompetenz" der Einzelfallberatung und -betreuung begrenzen können. Die in Deutschland im internationalen Vergleich sehr strikte Kopplung von sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung stellt nicht nur Schule, sondern auch Jugendsozialarbeit vor erhebliche Herausforderungen. Der Vergleich mit der in diesem Zusammenhang viel zitierten PISA-Studie zeigt, dass gerade die dabei gut abschneidenden skandinavischen Länder den Schwerpunkt auf eine intensive und multiprofessionelle individuelle Förderung *für alle* Kinder und Jugendlichen *am Ort Schule* legen, anstatt – wie in Deutschland – vorrangig auf Strategien der „Benachteiligtenförderung" und der Gemeinwesenarbeit in „sozialen Brennpunkten" zu setzen. Die nach wie vor nötigen unterstützenden einzelfall- und zielgruppenspezifischen Interventionen müssen in pädagogischer Hinsicht verstärkt in *systemischen* Kontexten und *bildungsbezogen* reflektiert werden; zudem wird eine gewisse *Entspezialisierung* von Angebotsformen und Methoden mit fließenden Grenzen zur offenen Jugendarbeit unumgänglich und ja auch schon vielfach in die Tat umgesetzt. Und schließlich wachsen der schulbezogenen Jugendsozialarbeit weitere Vernetzungsaufgaben im Hinblick auf Schule und nahräumlich präsente Helfersysteme zu.

Dieses vieldimensionale Anspruchsprofil ist dabei Stärke und Schwäche zugleich. Es setzt einerseits hohe Anforderungen an die Fachkräfte in Richtung Professionalisierung, Akademisierung und Verfachlichung und kann andererseits nur in rechtlich und finanziell klar geregelten und Ressourcenbündelung ermöglichenden Trägerkontexten realisiert werden. Insofern vor allem letzteres derzeit nicht gegeben ist, droht die Vieldimensionalität des Anspruchsprofils zur Vagheit zu werden, was in der täglichen Arbeit mit dem formal-hierarchisch organisierten Schulsystem der seit Jahrzehnten konstatierten Instrumentalisierung der schulbezogenen Jugendsozialarbeit durch Schule immer wieder erneut Tür und Tor öffnet.

Ein weiteres Desiderat im Bereich der (schulbezogenen) Jugendsozialarbeit betrifft die Kontexte von Qualitätssicherung, Evaluation und Qualitätsentwicklung; dies gilt bekanntlich in gleicher Weise für andere Segmente der Kinder- und Jugendhilfe. Auch hier erweisen sich die zersplitterten und unüberschaubaren Träger- und Finanzierungskontexte als durchaus hinderlich. Die Ausdifferenzierung eines institutionell klar definierten *schulbezogenen Dienstleistungssegmentes* im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe mit tragfähigen Schnittstellen zu anderen Institutionen und Leistungsbereichen (z.B. Arbeitsverwaltung, Sozialhilfe) erscheint im Hinblick auf die Weiterentwicklung der schulbezogenen Jugendsozialarbeit daher besonders wünschenswert und dringlich. Nur so können die pädagogisch *vielfältigen* und im Hinblick auf Handlungs- und Interventionsebenen *vieldimensionalen* Bildungsleistungen der schulbezogenen Jugendsozialarbeit in eine infrastrukturelle Entwicklungs- und Kooperationsperspektive mit dem System Schule eingebracht werden, ohne darauf reduziert zu werden.

6.2 Schule als formaler Bildungsort

Schule als formaler Bildungsort war in ihrer Entwicklungsgeschichte – im Unterschied zur Jugendhilfe – stets mit einem Bildungsanspruch verknüpft. Bereits lange vor der allmählichen Durchsetzung der Schulpflicht im 19. Jahrhundert wurden in den bildungstheoretischen Reflexionen etwa von Comenius oder Humboldt programmatische Konturen für ein schulisches Allgemeinbildungskonzept formuliert. Im 17. Jahrhundert forderte Johann Amos Comenius, alle Schüler und Schülerinnen sollen alles allseitig gründlich lernen (Tenorth 2004b, S. 169). Wilhelm von Humboldt formulierte Anfang des 19. Jahrhunderts die Idee einer allgemeinen Bildung, die auf die höchste und proportionierlichste Ausbildung aller Kräfte des Menschen zu einem Ganzen zielt und die für alle Individuen einen gleichen Bildungsgang konstruiert (Humboldt 1809/1964, S. 175). Orientiert an dieser Bildungsidee wurde von ihm eine einheitliche Bildungsorganisation vorgeschlagen, die entlang des biografischen Lernprozesses von Kindern und Jugendlichen nur drei Stadien des Unterrichts kannte, nämlich *Elementarunterricht, Schulunterricht, Universitätsunterricht,* nicht aber ungleichwertige Bildungsgänge nebeneinander (Tenorth 1988, S. 125).

Die Ideen Humboldts haben zwar die bildungstheoretische Diskussion in Deutschland bis heute entscheidend beeinflusst (Klafki 1991). Die aktuelle schulpolitische Realität, geprägt von einer drei- bis fünfgliedrigen Schulstruktur in der Sekundarstufe I, ist jedoch, trotz der enormen Expansion des Besuchs höherer Bildungsgänge in den vergangenen drei Jahrzehnten, immer noch eher durch ständische Elemente charakterisiert, was sich insbesondere anhand der Selektion der Schüler/innen nach sozialer Schicht zeigt. Das deutsche Schulsystem ist auch heute noch im Wesentlichen ein Halbtagsschulsystem, jedoch jüngeren Datums. In der Phase ihrer Etablierung im 19. Jahrhundert war die Schule eine traditionelle Ganztagsschule, in der der Unterricht auf den Vormittag und den Nachmittag verteilt war und von einer zweistündigen Mittagspause, die die Schüler/innen zumeist im Kreis der Familie verbrachten, unterbrochen wurde (Ludwig 2004, S. 210). Erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts wandelte sich diese ganztägige Schule zunächst im höheren Schulwesen und dann im Volksschulwesen zu einer Halbtagsschule (Expertise Beutel).

Im Gefolge der öffentlichen Rezeption der Befunde internationaler Leistungsvergleichsstudien ist in

die schulpolitischen Debatten eine erstaunliche Dynamik gekommen. Fragen der Verbesserung von schulischer Chancengleichheit sowie der Einführung von stärker integrierten Bildungsgängen werden erneut breit diskutiert. Die Einführung von mehr Ganztagsschulen löst keine bildungspolitischen Glaubenskriege mehr aus. Zudem wurde Einvernehmen zwischen den Bundesländern im Hinblick auf die Einführung von Bildungsstandards in zentralen schulischen Fächern erzielt. Damit wurden zugleich die Voraussetzungen für neue Formen schulischer Output-Evaluation geschaffen.

Vor diesem Hintergrund stellen sich drei Fragen:
- Welche Bildungsansprüche wurden im Hinblick auf den Bildungsort Schule in schulgesetzlichen Regelungen und bildungspolitischen Dokumenten sowie in bildungstheoretischen Diskussionen formuliert und in welchem Verhältnis stehen diese zum Anspruch des Bildungskonzepts dieses Kinder- und Jugendberichts?
- Wie ist das Schulsystem in Deutschland strukturell und organisatorisch verfasst sowie personell und finanziell ausgestattet und welche Barrieren bzw. Anschlussmöglichkeiten gibt es für eine stärkere Kooperation von Schule und Jugendhilfe?
- Inwieweit wird das deutsche Schulsystem in seinen Bildungsleistungen den Ansprüchen der Herstellung von Chancengleichheit und einer umfassenden Allgemeinbildung einschließlich einer stärkeren Öffnung der Schule hin zur Lebenswelt gerecht?

Abschließend wird eine Bilanz zu den Reformnotwendigkeiten des deutschen Schulsystems unter der Perspektive von Ganztagsbildung gezogen.

6.2.1 Bildungsansprüche an Schule

(a) Bildungsansprüche an Schule in Schulverfassungen und Lehrplänen

Im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland wird zwar anders als etwa in der Menschenrechtscharta der Vereinten Nationen von 1948 oder in der EU-Charta von 2000 ein Recht auf Bildung nicht explizit genannt (Leschinsky 2003, S. 150). Dennoch lässt sich aus der Kombination der Grundgesetzartikel 2 und 3 ein Recht auf eine chancengerechte Bildung für Kinder und Jugendliche in Deutschland unabhängig von Geschlecht, regionaler Herkunft oder religiöser bzw. politischer Anschauung herleiten. Außerdem ist im Grundgesetz nicht nur die föderale Struktur der staatlichen Schulaufsicht, sondern auch der schulische Bildungs- und Erziehungsauftrag des Staates geregelt, der dem elterlichen Erziehungsrecht gleichgestellt ist und der das Ziel hat, neben der Vermittlung von Wissensstoff den einzelnen Schüler bzw. die einzelne Schülerin zu einem selbstverantwortlichen Mitglied der Gesellschaft heranzubilden (Avenarius/Heckel 2000).

Weitere Bildungsansprüche an Schule und Unterricht werden in zwölf Bundesländern anhand von Verfassungen sowie in vier Bundesländern anhand von schulgesetzlichen Regelungen festgelegt. Die Formulierungen der schulischen Bildungsziele in den Verfassungen sind bei grundsätzlichen Übereinstimmungen jedoch nicht einheitlich. Je nach politischem und weltanschaulichem Profil sowie dem Zeitpunkt der Entstehung der Vorschriften stehen verschiedene Akzente im Vordergrund (ebd. 2000, S. 68). Im Jahr 1973 haben die Kultusminister in einer Erklärung die inhaltlich

übereinstimmenden Bildungsziele in neun Punkten zusammengefasst: Die Schule soll Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten vermitteln, zu selbständigem kritischem Urteil, eigenverantwortlichem Handeln und schöpferischer Tätigkeit befähigen, zu Freiheit und Demokratie sowie zur Toleranz, Achtung vor der Würde des anderen Menschen und Respekt vor anderen Überzeugungen erziehen, friedliche Gesinnung im Geist der Völkerverständigung wecken, ethische Normen sowie kulturelle und religiöse Werte verständlich machen, die Bereitschaft zu sozialem Handeln und politischer Verantwortung fördern, zur Wahrnehmung von Rechten und Pflichten in der Gesellschaft anhalten und über die Bedingungen der Arbeitswelt orientieren (Avenarius 2001, S. 26).

Während in dieser Erklärung der Kultusministerkonferenz (KMK) gleichsam ein bildungspolitscher Minimalkonsens über Grundwerte vor allem im Hinblick auf die soziopolitischen Bildungsansprüche an Schule formuliert wurde, werden die Bildungsziele für einzelne Fächer, Fächerkombinationen und Lernbereiche der verschiedenen Schulstufen und Schulformen in den Lehrplänen bzw. Rahmenrichtlinien der einzelnen Bundesländer geregelt. Derzeit gibt es nach grober Schätzung mehr als 2.500 aktuell gültige Lehrpläne in Deutschland (Avenarius u.a. 2003, S. 105). Ebenso unübersichtlich und uneinheitlich sind auch die Stundentafeln in den verschiedenen Bundesländern, die den zeitlichen Rahmen für die Angebote in den einzelnen Unterrichtsfächern festlegen. Dabei schwankt etwa das Stundenvolumen für das Fach Deutsch in der Sekundarstufe I am zeitlichen Gesamtvolumen für alle Unterrichtsfächer zwischen 17% und 21% (ebd., S. 98). Außerdem fällt bei der Analyse der Stundentafeln für die verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I auf, dass den schulischen Angeboten für den Bereich der musisch-ästhetischen und politischen Bildung im Gesamtspektrum der Stundentafeln nach wie vor eine nur randständige Bedeutung zukommt (ebd., S. 94ff).

In jüngster Zeit hat die Kultusministerkonferenz in Reaktion auf den „PISA-Schock“ es sich zur Aufgabe gemacht, oberhalb der Vielfalt divergierender Lehrpläne einheitliche nationale Bildungsstandards zu formulieren, um so die Vergleichbarkeit schulischer Abschlüsse, die Durchlässigkeit des Schulsystems sowie die interne und externe Evaluation der Qualität im Bildungssystem sichern zu können. Dazu werden in den nächsten Jahren Standards für den mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache sowie für den Grundschulbereich nach Jahrgangsstufe 4, ferner den Hauptschulabschluss nach Jahrgangsstufe 9 entwickelt. In Anlehnung an ein Verständnis von Grundbildung, wie es etwa der PISA-Studie zugrunde liegt, greifen Bildungsstandards allgemeine Bildungsziele auf und legen fest, welche Kompetenzen Schüler/innen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe an wesentlichen Inhalten erworben haben sollen (ebd., S. 5f.). Im Unterschied zu Lehrplänen und Schulbüchern, die bislang den Unterricht steuern, ohne dass deren Wirkungen im Hinblick auf den Lernerfolg der Schüler/innen überprüft werden konnten (Rauin u.a. 1996), erhofft man sich dadurch, zumindest das Erreichen von Basisfähigkeiten bei Schülern und Schülerinnen in zentralen schulischen Fächern jeweils am Ende einzelner schulischer Karriereschritte empirisch feststellen zu können.

Waren somit die bildungspolitischen Konsensbemühungen der Kultusministerkonferenz Anfang der 1970er-Jahre vor allem durch die Intention bestimmt, in den Zeiten erhitzter gesellschaftspolitischer

Debatten über die Ziele und Wertorientierungen von Schule so etwas wie einen normativen Minimalkonsens für die Bestimmung schulischer Bildung zu finden, so ist die aktuelle Diskussion der Kultusministerkonferenz um Bildungsstandards von einem Bildungsverständnis geprägt, das nach Messbarkeit und Vergleichbarkeit von schulischer Bildung fragt und auf die Sicherung von sprachlichen sowie mathematisch-naturwissenschaftlichen Grundqualifikationen bei allen Schülern und Schülerinnen zielt.

(b) Bildungstheoretische Anforderungen an schulische Allgemeinbildung

Bildungsansprüche an Schule werden nicht nur in bildungspolitischen Dokumenten und Beschlüssen, sondern auf einer grundlagenorientierten Ebene auch in den bildungstheoretischen Diskursen der Erziehungswissenschaft formuliert. Insbesondere im Gefolge gesellschaftlicher Wandlungsprozesse, die mit den Stichworten Postmoderne und Globalisierungsdebatte umschrieben werden, haben bildungstheoretische Selbstverständigungsversuche im Hinblick auf die Ansprüche an und Aufgaben schulischer Allgemeinbildung im vergangenen Jahrzehnt einen enormen Aufschwung erfahren (Tenorth 2004b; Ehrenspeck 2002; Marotzki/Sünker 1992; Krüger 1990). Aus dem breiten Spektrum der in diesen Diskursen entwickelten Positionsbestimmungen sollen im Folgenden die bildungstheoretischen Ansätze von Wolfgang Klafki und Heinz-Elmar Tenorth in Umrissen skizziert werden, da ihre Konzepte zentrale Eckpunkte in der aktuellen Diskussion markieren.

Klafki, einer der führenden Vertreter einer Kritischen Erziehungswissenschaft, knüpft bei seinem Vorschlag eines zeitgemäßen Allgemeinbildungskonzepts an die Traditionslinien der Aufklärung und der deutschen Klassik an. Zentrale Aufgabe der gegenwärtigen Bildungstheorie sei es, die Ansätze jener Epoche pädagogisch-philosophisch-politischen Denkens wieder aufzunehmen und sie in kritischer Aneignung auf die historisch tief greifend veränderten Verhältnisse der Gegenwart zu beziehen. Bildung vom Individuum selbsttätig zu erarbeiten und personal zu verantworten, bestimmt Klafki (1990, S. 93) mit dem Zusammenhang von drei *Grundfähigkeiten*: *Fähigkeit zur Selbstbestimmung*, *Mitbestimmungsfähigkeit*, *Solidaritätsfähigkeit*. In dieser Bestimmung scheinen in modifizierter Form die zentralen Begriffe und normativen Grundannahmen auf, die seit den klassischen bildungstheoretischen Schriften zum Grundbestand pädagogischen Denkens gehören: Autonomie des Subjektes, Freiheit als Voraussetzung für Bildung, Selbstbestimmung als Charakteristikum des Bildungsprozesses (Mack 1999, S. 173).

Ausgehend von dieser allgemeinen Bestimmung des Bildungsbegriffs, den Klafki (1991, S. 46) als einen dialektischen Zusammenhang von Selbstbestimmung des Individuums und Demokratisierung der Gesellschaft fasst, entwickelt er ein Konzept von Allgemeinbildung, das durch drei Merkmale charakterisiert ist:

- Allgemeinbildung muss erstens – wenn Bildung tatsächlich als demokratisches Bürgerrecht und Bedingung der Selbstbestimmung anerkannt wird – Bildung für alle sein, was für ihn auch den Abbau selektiver Faktoren im Bildungswesen und die Ausdehnung gemeinsamer Bildungseinrichtungen mit impliziert (Klafki 1990, S. 94).
- Allgemeinbildung muss zweitens, sofern das Mitbestimmungs- und Solidaritätsprinzip eingelöst werden soll, Bildung im Medium des Allgemeinen sein und einen verbindlichen Kern des

Gemeinsamen haben, den Klafki in der Thematisierung epochaltypischer Schlüsselprobleme, wie etwa die Friedensfrage, die Umweltfrage oder Fragen sozialer Ungleichheit, in der Schule festmacht (ebd., S. 95).

– Allgemeinbildung muss drittens vielseitig sein, d.h. neben der Konzentration des Lernens auf Schlüsselprobleme auch Zugänge zu unterschiedlichen Möglichkeiten des menschlichen Selbst- und Weltverständnisses eröffnen. Hierzu gehören die sprachliche Grundbildung, Zugänge zum mathematischen und naturwissenschaftlichen Denken ebenso wie die handwerklich-technische, die historisch-sozialwissenschaftliche, religiöse, ethische, philosophische, ästhetische und leiblich-körperliche Dimension von Bildung (Klafki 1991, S. 70).

Obwohl Klafki (1990, S. 92) den Anspruch formuliert, dass sein Konzept von Allgemeinbildung als Orientierungsrahmen für die Weiterentwicklung des gesamten Bildungswesens vom Kindergarten bis hin zur Erwachsenenbildung dienen soll, ist die Konkretisierung seiner Bildungstheorie sehr unterrichts- und schulzentriert. Felder außerunterrichtlicher und außerschulischer Bildung kommen als Bildungsbereiche nicht in den Blick. Dies zeigt sich auch darin, dass Klafki (2000, S. 55) zwar aus familienpolitischen Gründen für den Ausbau von Ganztagsschulen plädiert, den außerunterrichtlichen Angeboten in der Ganztagsschule jedoch keine Bildungsaufgaben, sondern vorrangig Betreuungsaufgaben zuweist.

Im Gegensatz zu Klafki, der anknüpfend an die Tradition der Bildungsphilosophie der deutschen Klassik und der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule ein stark normativ gefärbtes Konzept von Allgemeinbildung entwickelt, geht Tenorth (1994) bei seiner Begründung von allgemeiner Bildung von einem funktionalistischen Grundverständnis aus. In der gegebenen historischen Situation lässt sich allgemeine Bildung als Strukturproblem moderner Gesellschaften mit demokratischer Ordnung fassen sowie als die *konkrete pädagogische Aufgabe* beschreiben, um die *Kultivierung der Lernfähigkeit* zu eröffnen und ein *Bildungsminimum für alle zu sichern*. Zum Kern schulischer allgemeiner Bildung gehören für *vier Lernbereiche* (ebd., S. 166):

– Dimension der sprachlichen Kommunikation,
– zeitlich-soziale Dimension,
– Kompetenzerwerb in der Welt der symbolischen und der mathematischen Strukturen und der physikalisch-naturwissenschaftlichen Weltbilder,
– ästhetisch-expressive Dimension.

Aufgabe der Schule ist es, den Schüler/innen ein Bildungsminimum, d.h. Grundfähigkeiten in diesen Lernbereichen zu vermitteln. Tenorth (2004b, S. 178) führt den Begriff allgemeiner Bildung in Richtung auf ein auch empirisch anschlussfähiges Konzept von Grundbildung, wie es etwa dem Bildungskonzept der PISA-Studie zugrunde liegt. Sein Konzept einer modernen Allgemeinbildung bleibt dabei auf die Schule fixiert, der er entsprechend seiner funktionsspezifischen Sichtweise auf pädagogische Institutionen die Aufgabe zuweist, formalisiertes systematisches Lernen zu kultivieren. Angesichts der veränderten Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen kommen zwar auch auf die Schule zunehmend kustodiale Aufgaben zu, die etwa im Rahmen von Ganztagsschulen besser bearbeitet werden können. Aber diese sind für Tenorth nicht der primäre

Zweck von Schule und werden von ihm auch nicht unter der Perspektive von Bildung gefasst.

Die bildungstheoretischen Ansätze von Klafki und Tenorth sind nicht nur durch unterschiedliche wissenschaftstheoretische Ausgangspositionen gekennzeichnet, sondern können auch als theoretische Begleitkonzepte zu unterschiedlichen Phasen der Schul- und Bildungsreform in Deutschland interpretiert werden. Während die an emanzipatorischen Bildungsidealen orientierte Bildungstheorie von Klafki noch für den Reform- und Zeitgeist der 1970er-Jahre steht, kann das funktionalistische Bildungskonzept von Tenorth auch als theoretischer Überbau für die aktuelle bildungspolitische Diskussion um die Einführung von schulischen Bildungsstandards sowie die Sicherung von schulischen Mindestqualifikationen für alle Schüler/innen charakterisiert werden.

Zwischenfazit: Setzt man die in den bildungstheoretischen Diskursen sowie die in den bildungspolitischen Dokumenten formulierten Bildungsansprüche an Schule ins Verhältnis zum dargestellten Bildungskonzept dieses Berichts (vgl. Kapitel 2), so lässt sich Folgendes bilanzierend festhalten: Tenorth fasst Bildung als aktive Auseinandersetzung mit und Aneignung der sprachlichen, mathematisch-naturwissenschaftlichen, historisch-sozialen und personalen Welt. Diese Dimensionen von Bildung werden jedoch nur auf schulische Bildungsprozesse bezogen, während der außerunterrichtliche Bereich von Schule, etwa in Ganztagsschulen oder in Form von Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe, in den Bildungstheorien von Tenorth und Klafki als Orte nicht in den Blick genommen werden, obgleich auch in ihnen Bildungsprozesse stattfinden. Eine Analyse der schulischen Lehrpläne und Stundentafeln zeigt auf, dass selbst gemessen an den Ansprüchen dieser eher schulpädagogisch orientierten Bildungstheorien die Bereiche der politischen und ästhetisch-expressiven Bildung und damit die Vermittlung soziopolitischer und ästhetisch-expressiver Kompetenzen in den schulischen Curricula und im Alltag der Schule eher randständig sind (Avenarius u.a. 2003, S. 94ff.). Schule bereitet die Heranwachsenden somit nur bedingt auf gesellschaftliche Teilhabefähigkeit sowie auf eine selbständige bzw. selbstreflexive Lebensführung vor. Schule ist deshalb zur Realisierung eines umfassenden Konzepts von Bildung entsprechend dem Selbstverständnis dieses Kinder- und Jugendberichts auf die Kooperation mit anderen Bildungsinstitutionen angewiesen.

6.2.2 Organisatorische Struktur, rechtliche, finanzielle und personelle Situation im deutschen Schulsystem

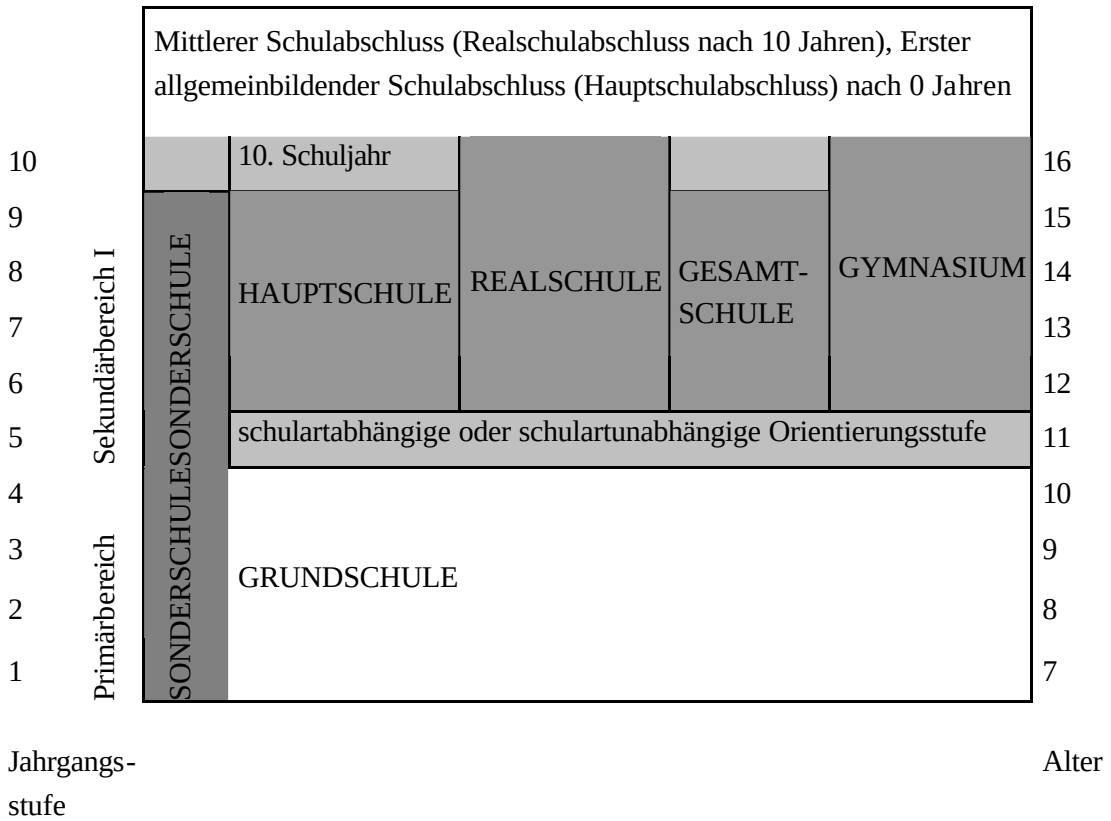
(a) Die Struktur des allgemein bildenden Schulwesens

Das Schulwesen der BRD ist im Besonderen durch föderale Strukturen sowie durch die Konzipierung der Regelschule als Halbtagsschule gekennzeichnet. Den föderalistischen Strukturen entsprechend ist der Aufbau des deutschen Schulsystems sehr heterogen und vielfältig, da auch die organisatorische Strukturierung des Schulwesens Aufgabe der einzelnen Bundesländer ist. Die Kultushoheit der Länder entstammt ursprünglich einem Konflikt des Parlamentarischen Rates im Zuge der Beratungen zum Grundgesetz von 1949. Da keine Einigung zur bundeseinheitlichen Regelung der Zuständigkeiten bzw. der Hoheit der kirchlichen Schulen erzielt werden konnte, übergab man die Bildungshoheit den Ländern.

Die meisten Kinder besuchen ab dem sechsten Lebensjahr eine vierjährige, nur in Brandenburg und Berlin eine sechsjährige Grundschule. Diese ist in Deutschland bereits in der Zeit der Weimarer Republik eingeführt worden. Jedoch werden Kinder mit Behinderungen auch schon im Grundschulalter in Sonderschulen unterrichtet, die ihren Beeinträchtigungen entsprechen (vgl. Kapitel 4). Mit nur vier Jahren Grundschulzeit zählt Deutschland im internationalen Vergleich zu den Staaten, in denen die Sekundarstufe sehr früh beginnt. In den meisten europäischen Staaten dauert die Grundschule sechs Jahre, wie beispielsweise in Polen und Frankreich. Teilweise existiert ein Gesamtschulsystem ohne äußere Differenzierung in der Sekundarstufe I, wie zum Beispiel die neunjährige Grundschule in Schweden und Finnland (Avenarius u.a. 2003, S. 54).

Da in den wenigen Bundesländern, die eine schulformunabhängige Orientierungsstufe als eigenständige Schulform hatten, diese inzwischen wieder abgeschafft worden ist, findet der Übergang in ein mehrgliedriges Sekundarstufensystem für die Kinder in den meisten Bundesländern nach der 4. Klasse statt. Bei der Wahl der weiterführenden Schulen haben die Eltern in den meisten Ländern (außer in Baden-Württemberg, Bayern, Sachsen, Thüringen) das letzte Entscheidungsrecht. Dieser Entscheidung geht in allen Ländern eine Empfehlung der Schule voraus (KMK 2003a, S. 54) (vgl. Abb. 6.4).

Abb. 6.4 Aufbau des Schulsystems in Deutschland, Primärbereich und Sekundärbereich I



Quelle: KMK 2003b, S. 32

Die Sekundarstufe ist nahezu in jedem Bundesland anders organisiert. Die einzigen in allen Ländern vorhandenen Schulformen sind das Gymnasium, das je nach Bundesland variierend in acht oder neun Schuljahren zum Abitur führt, sowie die Sonderschulen bzw. Förderschulen, die in der Regel bis zur 9. oder 10. Klasse besucht werden. Daneben gibt es in den meisten alten Bundesländern noch Realschulen und Hauptschulen, die durch ein geringes oder ausgeweitetes Angebot an Integrierten oder Kooperativen Gesamtschulen – häufig als Ganztagseinrichtung – ergänzt werden. In den meisten neuen Bundesländern ebenso wie im Saarland gibt es hingegen ein dreigliedriges Schulsystem, das aus dem Gymnasium, einer Schulform mit Haupt- und Realschulbildungsgängen sowie den Sonderschulen besteht. Vereinfachend kann man, bezogen auf die Schuldauer und Abschlussarten, von einem dreigliedrigen Sekundarschulsystem sprechen, welches Gymnasium, Realschule und Hauptschule umfasst, und zu dem noch die Sonder- und Förderschulen hinzukommen.

Während der Besuch der Realschule bis zur 10. Klasse bei erfolgreichem Abschluss zur Mittleren Reife führt, ist der Hauptschulbildungsgang in verschiedenen Bundesländern unterschiedlich lang. Manche Länder schreiben eine zehnjährige Schulpflicht vor. In anderen kann in einem freiwillig zusätzlichen zehnten Schuljahr an der Hauptschule ein qualifizierter Hauptschul- oder ein Realschulabschluss erworben werden.

Die Förderung von Schülern und Schülerinnen mit körperlichen, geistigen und seelischen Behinderungen[272] sowie sozialen Beeinträchtigungen ist in Deutschland überwiegend Aufgabe von Sonder- und Förderschulen. Obwohl im Beschluss der KMK zur sonderpädagogischen Förderung (vom 06.05.1994) integrative Modelle in Regelschulen vorgesehen sind, bleiben sie zurzeit, insbesondere in den neuen Bundesländern, eher die Ausnahme (KMK 2003b, S. 57).

Die Modalitäten der Sonderschulüberweisung werden in den jeweiligen Schulgesetzen und Verordnungen der Länder geregelt. Das Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs bei einem Kind wird in der Regel von dessen Eltern oder der zuständigen allgemeinen Schule bei einem Schulamt beantragt. Eine Lehrkraft an einer Sonderschule ermittelt daraufhin im Auftrag der zuständigen Behörde den Förderbedarf über diagnostische Verfahren, durch Beobachtungen im Unterricht sowie durch Gespräche mit Lehrern/Lehrerinnen und Eltern. Dabei werden sowohl die körperliche, soziale, emotionale und kognitive Entwicklung des Kindes als auch die Entwicklungsbedingungen der Lernumwelt berücksichtigt. Das sonderpädagogische Gutachten beinhaltet Aussagen über Art, Umfang und voraussichtlicher Dauer der sonderpädagogischen Förderung, einen Vorschlag zu den erforderlichen Fördermaßnahmen, eine Prüfung der Möglichkeiten von Eingliederungshilfen nach dem Bundessozialhilfegesetz und nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz sowie Hinweise für den zu entwickelnden Förderplan. Liegt das Gutachten vor,

272 Im Sozialgesetzbuch IX werden Menschen als behindert eingestuft, „wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist“ (§ 2 SGB IX). Unter den Begriff der Behinderung werden hier somatische Beeinträchtigungen gefasst, worunter sämtliche motorischen, sinnlichen und geistigen Beeinträchtigungen, aber auch Lernbehinderungen (SGB IX) und soziale Beeinträchtigungen, so genannte „seelische Behinderungen“, zu zählen sind (SGB VIII), die vor allem emotionale und soziale Entwicklungsstörungen zusammenfassen.

bestellt das Schulamt einen Förderausschuss, dem die Eltern des Kindes sowie Lehrkräfte der allgemein bildenden und der Sonderschule angehören. Der Förderausschuss bereitet Stellungsnahmen und Empfehlungen vor, anhand derer das Schulamt die Entscheidung über den sonderpädagogischen Förderbedarf trifft. Eltern können wählen, ob das Kind an einer Sonderschule oder – sofern die personellen, sächlichen und finanziellen Ressourcen vorhanden sind – im Gemeinsamen Unterricht (Integrationsklassen) unterrichtet werden soll. Spätestens nach zwei Jahren ist der sonderpädagogische Förderbedarf zu überprüfen bzw. erneut festzustellen.

Sonderschulen sind nach folgenden Förderschwerpunkten gegliedert, die 1994 in einem Beschluss der KMK bundesweit verbindlich festgelegt wurden:

- Sehen,
- Hören,
- körperliche und motorische Entwicklung,
- Sprache,
- geistige Entwicklung,
- Lernen,
- emotionale und soziale Entwicklung,
- Kranke,
- übergreifende Förderung.

Etwa zwei Drittel aller Behinderungen sind sozial induziert; nur ein Drittel ist im engeren Sinne körperlich oder geistig behindert (vgl. Tab. 6.6).

Tab. 6.6: Schüler/innen in Sonderschulen und Sonderschulbesuchsquote nach Förderschwerpunkten (2002; in %)

Förderschwerpunkt	Schüler /innen in Sonder-schulen	Sonderschul-besuchs-quoten
Lernen	231 138	2,363
Sehen	4 891	0,005
Hören	10 969	0,112
Sprache	35 245	0,360
Körperliche und motorische Entwicklung	22 170	0,227
Geistige Entwicklung	68 467	0,700
Emotionale und soziale Entwicklung	28 922	0,296
Förderschwerpunkt übergreifend bzw. ohne Zuordnung	5 895	0,060
Kranke	9 264	0,095
Insgesamt	429 275	4,389
Nachrichtlich Schüler an	9 780 277	100

allgemein bildenden Schulen insgesamt	

Quelle: Statistisches Bundesamt (2004f), Statistik der allgemein bildenden Schulen im Schuljahr 2002/2003

Ziel der Sonder- bzw. Förderschule ist es, die Schüler/innen durch sonderpädagogische Maßnahmen zu den gesetzlich vorgesehenen Abschlüssen zu führen. Bei näherer Betrachtung der Abschlussquoten kommen jedoch Zweifel auf, ob das Sonderschulsystem geeignet ist, dieses Ziel zu erreichen (vgl. Tab. 6.7).[273] Etwa 80% der Sonderschüler/innen verlassen die Schule ohne einen qualifizierenden Abschluss. Von ihnen könnten wenigstens diejenigen mit Förderbedarf im Lernen (59%) potenziell einen Hauptschulabschluss erwerben. Hierzu gehören auch – zumindest in den alten Bundesländern – Kinder und Jugendliche mit einem Migrationshintergrund, die unter den Schülerinnen und Schülern an Förderschulen für Lernbehinderte am stärksten vertreten sind und eher aufgrund sprachlicher als kognitiver Beeinträchtigungen dorthin überwiesen wurden (Gomolla/Radtke 2002). Angesichts des geringen Anteils der Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen, der einen Hauptschulabschluss erreicht, fragt sich, ob die relativ teure Sonderschule für sie die richtige Schulform ist.

Tab. 6.7: Absolventen/Absolventinnen mit sonderpädagogischer Förderung in Sonderschulen nach Abschlussqualifikationen 2002

Abschlussart	Absolventen/ Absolventinnen	Verteilung in %
Absolventen/Absolventinnen insgesamt	47 101	100
Davon:		
-ohne Hauptschulabschluss	37 888	80,4
darunter mit Förderschwerpunkt Lernen	24 337	51,7
davon mit sonstigen Förderschwerpunkten	9 213	19,6
-mit Hauptschulabschluss	8 268	17,6
-mit Realschulabschluss	850	1,8
-mit Fachhochschulreife	40	0,1
-mit Hochschulreife	55	0,1

Quelle: Statistisches Bundesamt (2004f), Statistik der allgemein bildenden Schulen im Schuljahr 2002/2003

Obwohl im Beschluss der KMK zur sonderpädagogischen Förderung (vom 06.05.1994) integrative Modelle in Regelschulen vorgesehen sind, bleiben sie zurzeit, insbesondere in den neuen Bundesländern, eher die Ausnahme (KMK 2003b, S. 57).

273 Bei den statistischen Daten zu den Abschlussquoten ist zu beachten, dass für Kinder mit einer geistigen Behinderung sowie mit schweren körperlichen und/oder schwersten Mehrfachbehinderungen auch gesetzlich kein Schulabschluss vorgesehen ist.

Die Bedeutung, die den vorgehaltenen Schulformen gemessen an dem sie besuchenden Schüleranteil zukommt, ist in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich. Im Jahr 2001/2002 besuchten in Deutschland knapp 30% der Schüler/innen der 8. Klasse das Gymnasium, rund 25% die Realschule, gut 22% die Hauptschule, circa 9% integrierte Sekundar- bzw. Mittelschulen, knapp 10% Integrierte Gesamtschulen und 5% Sonderschulen (KMK 2003d, S. 56; Baumert u.a. 2003a).

Während die große Mehrheit der Schüler/innen in Deutschland auf eine staatliche Schule geht, liegt der Anteil von Schüler/innen, die eine private allgemein bildende Schule besuchen, im Bundesdurchschnitt nur bei knapp 6% (im Durchschnitt der OECD-Staaten hingegen bei 14%) (KMK 2003b, S. 57). Die wichtigsten Gruppen der Privatschulen in der Bundesrepublik sind Schulen in der Trägerschaft der katholischen und der evangelischen Kirche sowie die Freien Waldorfschulen, die sich auf die anthroposophische Menschen- und Erziehungslehre Rudolf Steiners stützen. Quantitativ weniger gewichtig, dafür aufgrund ihrer reformpädagogischen Konzepte für die schulpädagogische Diskussion höchst bedeutsam, sind darüber hinaus die Landerziehungsheime sowie weitere Internatsschulen, die in der Regel dem „Bundesverband deutscher Privatschulen“ angehören, und eine Reihe Freier Alternativschulen, die meist von hoch engagierten Lehrer/innen-, Eltern- und Fördergruppen gegründet worden sind und getragen werden (Klafki 2000, S. 43).

Aus dem Bericht der KMK über allgemein bildende Schulen in Ganztagsform (KMK 2003a) geht hervor, dass im Jahr 2002 insgesamt etwa 10% aller Schüler/innen eine Ganztagsschule besuchten. Verteilt auf die einzelnen Schularten ergibt sich ein differenziertes Bild: Während Grundschüler/innen sowie Realschüler/innen und Gymnasiasten/Gymnasiastinnen mit jeweils etwa 4% eine eher geringe Ganztagsschulbesuchsquote aufweisen, entspricht diese bei Hauptschülern und -schülerinnen etwa 10%, bei Sonderschülern und -schülerinnen 31% und bei Schülern/Schülerinnen integrierter Gesamtschulen sogar fast 67%.

Allerdings sind auch diese Zahlen von Land zu Land sehr unterschiedlich. Mit dem Ausbau von Ganztagsschulen durch Landesprogramme wie in Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen und durch das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) des Bundes verändern sich die Relationen aufgrund unterschiedlicher Prioritäten der Bundesländer (vgl. Abschnitt 6.5).[274]

(b) Organisatorische Merkmale und rechtliche Rahmenbedingungen des deutschen Schulsystems

Blickt man in die einschlägigen schultheoretischen und organisationssoziologischen Studien, so lassen sich vor allem sechs Eckpunkte herausarbeiten, die die institutionelle Verfasstheit des deutschen Schulwesens charakterisieren (Leschinsky/Cortina 2003; Luhmann 2002; Krüger/Lersch 1993; Nevermann 1984):

– Das Schulsystem unterliegt dem Prinzip der Staatlichkeit. So heißt es in Art. 7 Abs. 1 des Grundgesetzes: „Das gesamte Schulwesen steht unter Aufsicht des Staates“. Auch die wenigen

274 Zum IZBB vgl. Glossar.

Privatschulen, die in Deutschland existieren, sind der staatlichen Schulaufsicht unterworfen (Nevermann 1984, S. 396).

- Der Besuch des Schulwesens basiert nicht auf dem Prinzip der Freiwilligkeit, sondern dem der Schulpflicht, d.h. jede Heranwachsende/jeder Heranwachsende in Deutschland muss gegenwärtig ab dem 6. Lebensjahr die Schule neun bzw. zehn Schuljahre lang aufsuchen (Avenarius 2001). Die Verletzung der Schulpflicht kann mit Sanktionen bestraft werden (Expertise Füssel/Münder).
- Die institutionelle Ordnung des Schulwesens ist durch das Prinzip des Universalismus charakterisiert. Die Schule sortiert ihre Mitglieder, d.h. die Schüler/innen, nach bestimmten Kategorien, vornehmlich nach Alter in so genannten Jahrgangsklassen oder nach Leistung etwa in Fachleistungskursen, behandelt sie aber nicht als persönliche Sonderfälle. Den eher emotional geprägten Beziehungsmustern des familiären Kontextes werden die von den sachlichen Notwendigkeiten des Lernvollzugs dominierten Rollenbeziehungen zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen zur Seite gestellt. Auch wenn reformpädagogische Konzepte diese Restriktion in Frage stellen, findet die ganze Person im Schulprozess letztlich nur eingeschränkt Berücksichtigung (Leschinsky/Cortina 2003, S. 30).
- Die institutionelle Ordnung der Schule basiert auf dem Leistungsprinzip. Sie schafft Situationen, in denen die Aktivitäten nach einem Leistungsstandard organisiert sind, und sie vergibt Zertifikate für individuelle Leistungen in Gestalt von Noten oder Abschlusszeugnissen. Auch wenn die Akteure innerhalb einer Schule ausschließlich nach meritokratischen Prinzipien agieren, tendiert das deutsche Schulsystem als Ganzes offenbar stark zur Reproduktion von sozialen Disparitäten in den Bildungsverläufen (Leschinsky/Cortina 2003, S. 32; Krüger/Lersch 1993, S. 70).
- Das schulische Lernen basiert auf dem Primat simulierter und pädagogisch aufbereiteter Erfahrung. Die Schule ist eine Einrichtung, in der überwiegend kognitive und verbale Aktivitäten eine Rolle spielen. Die Schüler/innen lernen auf dem Wege stellvertretender Erfahrungen in verschiedenen Unterrichtsfächern sich selbst sowie die natürliche, die kulturelle und die soziale Welt kennen (Leschinsky/Cortina 2003, S. 34). Auch wenn Schulen, wie insbesondere Reform- oder Alternativschulen, sich bemühen, praktische Erfahrungen, die – etwa in Projekten – Ernstsituationen simulieren sollen, in ihr Programm zu integrieren, wird jedem Schüler und jeder Schülerin über kurz oder lang klar, dass hier nicht wirkliches Leben stattfindet, sondern pädagogische Ziele verfolgt werden (Baumert u.a. 2002, S. 102).
- Die pädagogische Arbeit der Lehrenden ist durch ein hohes Maß an Selbständigkeit gekennzeichnet, da die vorgegebenen Rahmenlehrpläne breite Handlungs- und Interpretationsspielräume für die eigene Unterrichtspraxis bieten. Zudem kann das Arbeitsverhältnis nicht aufgrund von Unstimmigkeiten über die pädagogischen Prinzipien des Lehrers beendet werden (Leschinsky/Cortina 2003, S. 35). Inwieweit aktuelle bildungspolitische Trends in Richtung auf eine stärkere Autonomie der Einzelschule und eine ausgeprägte interne und externe Qualitätskontrolle des Unterrichts den Konformitätsdruck und die Kontrolle der pädagogischen Arbeit von Lehrern/Lehrerinnen erhöhen werden, wird die zukünftige Entwicklung zeigen.

Bezüglich der rechtlichen Rahmenbedingungen für das Schulsystem wird im Folgenden zwischen den Ebenen des Bundes, der einzelnen Bundesländer, der Kommunen und der Einzelschulen

unterschieden. Da das deutsche Schulwesen laut Grundgesetz (Art. 72-75 GG) in der Verantwortung der 16 Bundesländer liegt, hat der Bund – anders als etwa im Bereich der Jugendhilfe – auf die Gestaltung des Schulsystems nur einen minimalen Einfluss. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung darf lediglich Projekte ausschreiben und finanzieren, die der Schulentwicklungsforschung dienen. Vertreter der Bundesregierung sind zudem mit gleichem Stimmenanteil wie Vertreter der Bundesländer in der 1970 gegründeten Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) repräsentiert, die in den vergangenen 30 Jahren circa 2.600 Modellversuche in allen Teilbereichen des Bildungswesens finanziell gefördert hat.

Die gesamte inhaltliche und organisatorische Gestaltung des Schulwesens, ebenso die Regelung der Ausbildung und Weiterbildung von Lehrern/Lehrerinnen sowie die Einstellung und Aufsicht über das Lehrpersonal ist hingegen in Deutschland Recht und Pflicht der einzelnen Bundesländer (Leschinsky 2003, S. 173). Die Kultusministerien der Länder geben Richtlinien der Bildungspolitik vor, erlassen Rechts- und Verwaltungsvorschriften und üben Aufsicht über die untergeordneten Schulaufsichtsbehörden in Gestalt regionaler und kommunaler Schulämter aus. Damit gewisse Mindeststandards in der inhaltlichen und der organisatorischen Ausgestaltung des deutschen Schulsystems gewährleistet werden können, wurde bereits 1948 mit der ständigen Konferenz der Kultusminister ein vorrangig koordinierendes Gremium geschaffen. Sie musste ihre Beschlüsse bislang einstimmig fassen und auch dann hatten sie für die Länder nur Empfehlungscharakter, solange sie nicht Landesgesetze und Landesverordnungen geworden sind (Klafki 2000, S. 32). Im September 2004 kam es zu einem Zerwürfnis der KMK, als die Landesregierung Niedersachsen das Länderabkommen der KMK mit dem Vorwurf der Ineffizienz aufkündigte. Dies führte zu einer kontroversen Diskussion des Sinnes und der Funktionsfähigkeit der KMK. Die Diskrepanzen zwischen den Bundesländern konnten inzwischen beigelegt werden, und es wurden Reformen der Organisation der KMK beschlossen, die vor allem die Reduzierung der Gremien und der personellen Besetzung des Sekretariats zugunsten effizienterer Strukturen mit beschleunigten Entscheidungsprozessen betreffen. Außerdem ist die Einstimmigkeit der Beschlussfassung nur noch bei finanzwirksamen Entscheidungen notwendig. Alle weiteren Beschlüsse können mit einer Zwei-Drittel-Mehrheit gefasst werden.

Während die Kultusministerien auf Länderebene für die inneren Schulangelegenheiten (Fragen des Unterrichts, der Ziele, Inhalte und Organisation) zuständig sind, liegen die Zuständigkeiten für die äußeren Schulangelegenheiten (Fragen der Finanzierung der Ausstattung von Schulen) bei den Kommunen, d.h. die Personalkosten für das Lehrpersonal werden vom Land und die Sachkosten sowie die Kosten für das Verwaltungspersonal werden vom kommunalen Schulträger aufgebracht (Leschinsky 2003, S. 174; Expertise Füssel/Münder).

War die einzelne Schule bis vor einem Jahrzehnt noch das letzte Glied in einer eher hierarchisch aufgebauten Schuladministration, so haben die Debatten um eine Qualitätsentwicklung im Schulwesen, um eine Modernisierung der Verwaltung unter den Gesichtspunkten von Effektivität und Effizienz sowie um Transparenz und Rechenschaftslegung im Schulsystem in einigen Bundesländern inzwischen dazu geführt, dass Entscheidungs- und Handlungskompetenzen von den oberen und

mittleren Schulverwaltungsebenen auf die Ebene der einzelnen Schulen und ihrer Schulleitungen, Kollegien, Eltern- und Schüler/innen-Vertretungen verlagert werden (Baumert u.a. 2003b, S. 137). Dies betrifft Entscheidungen über Personalfragen, die interne Stundenplan- und Lehrplangestaltung, die Entwicklung von Schulprogrammen und die Mitwirkung bei der Selbstevaluation von Schulen (Klafki 2000). Sollte sich dieser Trend in Richtung auf eine teilautonome Schule bei gleichzeitiger Umwandlung in Ganztagsschulen fortsetzen, so könnte dies stärkere Kooperationen zwischen Lehrern/Lehrerinnen, Erziehern/Erzieherinnen bzw. Sozialarbeitern/Sozialarbeiterinnen ermöglichen. Weiterhin böten sich für die Einzelschulen auch Handlungsspielräume für eine flexible Vernetzung mit anderen Bildungsorten im kommunalen Raum, etwa der Jugendhilfe.

(c) Finanzielle Aufwendungen für das Schulsystem

Während in Deutschland insgesamt der prozentuale Anteil öffentlicher Bildungsausgaben am Bruttoinlandsprodukt von 1975 bis 1998 von gut 5% auf knapp 4% zurückgegangen ist, haben sich im Schulbereich die Ausgaben pro Schüler/in im gleichen Zeitraum nominal von 1.339 € (2.619 DM) auf 3.442 € (6.732 DM) und real – in Preisen von 1975 – von 1.339 € (2.619 DM) auf 2.025 € (3.960 DM) erhöht. Dies erklärt sich insbesondere daraus, dass der Rückgang der Schülerzahlen, der die Schulentwicklung in Westdeutschland jahrelang geprägt hat, zunächst nicht zu einem entsprechenden Stellenabbau, sondern zu einer Verbesserung der Stellenausstattung der Schulen und damit zu einer Verkleinerung der Klassenfrequenzen geführt hat (Klemm 2003, S. 232). Dieser Trend hat sich in den alten Bundesländern im Lauf der 1990er-Jahre jedoch umgekehrt.

Die öffentlichen Bildungsausgaben für das allgemein bildende Schulwesen in Deutschland betrugen im Jahr 2001 insgesamt 46,4 Mrd. €. Davon entfallen 43,8 Mrd. € auf die öffentlichen, 2,6 Mrd. € auf die privaten Schulen, die ebenso wie die öffentlich getragenen Schulen zu weit mehr als 90% öffentlich finanziert werden (Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] 2004a, S. 336). Von den genannten Ausgaben für das Schulwesen im Jahr 2001 wurden nur 51,2 Mio. € vom Bund, 38,2 Mrd. € von den Bundesländern und 8,0 Mrd. € von den Gemeinden finanziert (ebd.). Innerhalb des Gesamtbudgets leisten somit die Länder mit über 80% den mit Abstand gewichtigsten Teil der öffentlichen Bildungsausgaben, da sie für die Finanzierung des Lehrpersonals zuständig sind. Danach folgen die Gemeinden mit einem Anteil von rund 15%, mit denen Verwaltungskosten sowie bauliche Investitionskosten finanziert werden, während der Bund bei der Finanzierung des allgemein bildenden Schulwesens nur eine marginale Rolle spielt.

Im Jahr 2001 kostete eine Schülerin/ein Schüler im öffentlichen Schulwesen insgesamt 4.800 € (BLK 2004, S. 74). Danach entfielen weit über 90% auf Personalausgaben und knapp 8% auf Investitionen. Ein länderspezifischer Vergleich dieser Ausgaben pro Schulplatz im Jahr 2001 macht beachtliche Unterschiede deutlich: Die Ausgaben differieren zwischen den Stadtstaaten (Durchschnitt: 5.900 €), den Flächenstaaten der alten Länder (Durchschnitt 4.700 €) und denen der neuen Länder (Durchschnitt 4.600 €) (BLK 2004, S. 66). Die Unterschiede zwischen den Flächenstaaten der alten und der neuen Bundesländer erklären sich überwiegend aus den nach wie vor unterschiedlichen Lehrergehältern.

Stärker noch weichen die Schulausgaben je Schüler/in voneinander ab, wenn man die Ausgaben für

die Plätze in den einzelnen Schulformen vergleicht. Innerhalb der allgemein bildenden Schulen zeigt sich dabei für das Jahr 2001 ein Spektrum von 3.800 € für die Grundschulen bis zu 11.200 € für die Sonderschulen mit ihren besonders personalintensiven Ausgaben. Auffallend ist dabei, dass die Ausgaben für die Primarstufe am geringsten sind, während in der Sekundarstufe die Schulen mit den Angeboten in der Sekundarstufe II (Gymnasium: 5.300 €, Gesamtschulen 5.500 €) die meisten Gelder erhalten (BLK 2004, S. 65).

Kostenberechungen für einen Schulplatz in einer Ganztagsschule liegen in der amtlichen Statistik leider nicht vor. Erfahrungswerte mit Ganztagsschulen und Einschätzungen von Experten gehen davon aus, dass ein Schulplatz in einer Ganztagsschule 30% bis 50% über den durchschnittlichen Ausgaben liegt, da in Ganztagsschulen nicht nur eine erweiterte sächliche Infrastruktur mit Mensa, Aufenthaltsräumen für Schüler/innen etc. notwendig ist, sondern auch zusätzliches pädagogisches Personal, etwa in Gestalt von Sozialpädagogen/Sozialpädagoginnen bzw. Sozialarbeiter/Sozialarbeiterinnen und Verwaltungspersonal eingestellt werden muss (vgl. Abschnitt 6.5).[275]

(d) Das Personal im Schulsystem

In Deutschland unterrichten im Schuljahr 2002/2003 rund 676.000 Lehrerinnen und Lehrer in Voll- und Teilzeit an allgemein bildenden Schulen einschließlich der Sonderschulen (Statistisches Bundesamt 2004g). Davon sind fast 190.000 an Grundschulen, fast 70.000 an Sonderschulen und über 400.000 an den verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I und II beruflich tätig (ebd.). Von den Lehrkräften an allgemein bildenden Schulen (insgesamt 741.423) haben 55% eine Vollzeitstelle, etwas über ein Drittel eine Teilzeitstelle, während knapp 10% nur stundenweise beschäftigt sind. Mit rund 67% überwiegen die Frauen im Lehrerberuf deutlich. Dies gilt vor allem für den Bereich der Grundschulen und der Sonderschulen, wo der Anteil weiblicher Lehrkräfte rund 85% bzw. über 73% beträgt, während nur an den Gymnasien der Anteil weiblicher und männlicher Lehrkräfte in etwa ausgeglichen ist. Betrachtet man die Altersstruktur der Lehrerkollegien in Deutschland, so kann man feststellen, dass in den alten Bundesländern (ohne Berlin) nur 22% der Lehrenden unter 40, dagegen 46% über 50 Jahre alt sind, während dies im Gebiet der neuen Länder (unter Einschluss Berlins) für 26% bzw. für 38% gilt (ebd.). Aus dieser Altersstruktur ergeben sich für den Westen Deutschlands auch im nächsten Jahrzehnt hohe Pensionierungszahlen und damit gute Einstellungschancen für Berufsanfänger/innen im Lehrerberuf, im Osten des Landes dagegen geringere Pensionszahlen und infolge des starken Rückgangs der Schülerzahlen nur relativ geringe Einstellungsquoten. Aufgrund der Einstellung von jungen Lehrer/innen in Deutschland in jeweils zyklischen Wellen wird ein kontinuierlicher Innovationszufluss in die Schulen erschwert (Avenarius 2003, S. 84f).

Quantitativ zuverlässige Informationen zu dem in den Schulen arbeitenden sonstigen Personal, d.h. zu Schulsozialarbeitern/-sozialarbeiterinnen, Schulpsychologen/Schulpsychologinnen oder zum schulischen Verwaltungspersonal, liegen in Deutschland bislang nicht vor. Dies hängt vermutlich

275 So z.B. Stefan Appel in der Expertenanhörung der Sachverständigenkommission des Zwölften Kinder- und Jugendberichts zu „Ganztagsschule“ am 19.02.2004 (vgl. Anhang).

damit zusammen, dass dieses Personal nicht von den Bundesländern, sondern im Wesentlichen von den einzelnen Kommunen oder teilweise aus zeitlich befristeten Projektmitteln (z.B. bei Modellversuchen zu Schulsozialarbeit) finanziert wird. So werden auch in der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik die vom kommunalen Schulträger für den Bereich der Schulsozialarbeit eingestellten Pädagogen und Pädagoginnen nicht erfasst, während bei den öffentlichen und freien Trägern der Jugendhilfe insgesamt mehr als 1.000 Stellen für den Bereich der Schulsozialarbeit in der amtlichen Statistik dokumentiert sind, deren Einsatzort jedoch nicht genauer spezifiziert wird. 6% der befragten Absolventen und Absolventinnen von universitären pädagogischen Diplom- und Magisterstudiengängen und etwa 1% der Absolventen/Absolventinnen von sozialpädagogischen Fachhochschulstudiengängen sind gegenwärtig in der Schule beschäftigt (Krüger/Rauschenbach 2003, 2004). Es lässt sich jedoch nicht feststellen, ob diese Pädagogen und Pädagoginnen in der Schule als Lehrer/innen, Schulberater/innen oder Sozialpädagogen/Sozialpädagoginnen arbeiten. Ähnlich ungünstig stellt sich momentan auch noch die Datenlage zum vorhandenen Personal von Ganztagsschulen in Deutschland dar.

Fragt man, welche Herausforderungen auf Lehrer/innen bei einer breiteren Einführung von Ganztagsschulen in Deutschland zukommen würden, so zeichnen sich vor allem zwei Problembereiche ab:

- Zukünftige Lehrer/innen werden in ihrer dreijährigen (für die Primarstufe) bzw. viereinhalbjährigen (für die Sekundarstufe) universitären Ausbildung kaum auf Bildungsaufgaben außerhalb des Unterrichts und auf Kooperationsformen mit dem Personal der Jugendhilfe oder anderer Bildungsinstitutionen in der Kommune vorbereitet.
- Die Ausweitung von obligatorischen Ganztagsangeboten würde eine Diskussion über die Arbeitszeitregelung von Lehrkräften erforderlich machen. So verbringen die Lehrer/innen in Ländern mit einem Ganztagsschulsystem, wie etwa in Schweden oder den Vereinigten Staaten, jeweils den ganzen Schultag oder doch einen großen Teil davon in der Schule (Baumert u.a. 2003a, S. 108). Angesichts der Tatsache, dass momentan zwischen 85% und 90% der je Lehrerstelle eingesetzten Deputatsstunden in Deutschland tatsächliche Unterrichtsstunden sind (Avenarius u.a. 2003, S. 85) und die Zeitaufwendungen für außerunterrichtliche Angebote nur jeweils zur Hälfte auf das Arbeitszeitvolumen von Lehrer/innen angerechnet werden (Holtappels 2004, Expertenanhörung), wird mit dem Ausbau von Ganztagsschulen auch eine Diskussion über die geltende Art des Einsatzes von Lehrerarbeit in Gang kommen müssen.

6.2.3 Bildungsleistungen des Schulsystems

Welche Bildungsleistungen erbringt das deutsche Schulsystem im Hinblick auf den im Grundgesetz formulierten Anspruch auf einen chancengerechten Zugang zur Bildung, auf den in Schulverfassungen bzw. Lehrplänen und bildungstheoretischen Entwürfen proklamierten Anspruch einer umfassenden schulischen Allgemeinbildung sowie im Hinblick auf die im Kontext der Ganztagsschuldebatte neu entfachte Diskussion um eine Öffnung der Schule hin zur Lebenswelt und um eine Vernetzung der Schule mit anderen pädagogischen Institutionen, insbesondere aus dem Bereich der Jugendhilfe?

(a) Der Anspruch auf Chancengleichheit

Eines der zentralen Ergebnisse der PISA-Studien 2000 und 2003 ist der Hinweis auf die im internationalen Vergleich auffällig starke Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen aus sozial schwachen Lagen (Prenzel u.a. 2004a; Baumert/Schümer 2001, 2002). In Deutschland ist zwar im Verlauf der vergangenen Jahrzehnte eine Abschwächung der sozialen Benachteiligung bezüglich der Bildungsbeteiligung bei den mittleren Bildungsabschlüssen festzustellen. Doch der Zugang zur höheren Bildung und zu Gymnasialabschlüssen bleibt nach wie vor eine zentrale Barriere für Heranwachsende aus Familien der unteren sozialen Lagen. So wird das Gymnasium nur von 15% der Facharbeiter und nur von 10% der Kinder ungelernter Arbeiter, hingegen von über 50% der Kinder aus der höheren Dienstklasse besucht (Baumert/Schümer 2001, S. 355). Benachteiligt sind auch Kinder und Jugendliche aus Familien mit Migrationshintergrund. Jedoch lassen sich hier Unterschiede in Abhängigkeit vom Migrationsstatus feststellen. Während 28% aller Kinder, von denen nur ein Elternteil im Ausland geboren ist, das Gymnasium besuchen, nimmt der Anteil bei Kindern in der ersten Generation in Deutschland sowie bei zugewanderten Familien stark ab (12% bzw. 16%). Dagegen besuchen 22% der Kinder mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil, aber 44% der Kinder in der ersten Generation in Deutschland sowie 33% der Kinder aus zugewanderten Familien die Hauptschule. Zum Vergleich: Nur 19% der Kinder ohne Migrationshintergrund besuchen die Hauptschule, 35% dagegen das Gymnasium (Prenzel u.a. 2004a).

Während der Anspruch auf soziale bzw. ethnische Chancengleichheit im deutschen Schulsystem bislang kaum eingelöst worden ist, lässt sich zumindest auf einer quantitativen Ebene eine Aufhebung der geschlechtsspezifischen Benachteiligung von Mädchen feststellen. Die Mädchen haben die Jungen beim Gymnasialbereich inzwischen deutlich überholt und sind mit 56% in der leistungsstärkeren Schulform repräsentiert, Jungen hingegen mit 55% in Hauptschulen bzw. mit 56% in Sonderschulen. Auch im Bereich der Lesekompetenz haben weibliche Jugendliche deutliche Vorsprünge, so dass vor diesem Hintergrund nun eine verstärkte Förderung von Jungen verlangt wird (ebd., S. 21; Stanat/Kunter 2001, S. 268). Umgekehrt muss man jedoch auch berücksichtigen, dass Jungen im Bereich der mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen überlegen sind und ein ausgeprägteres schulisches Selbstbewusstsein haben (Expertise Helsper/Hummrich); Mädchen jedoch sind gegenwärtig immer noch in den nachschulischen Bildungsgängen benachteiligt, da sich ihre Ausbildung auf einige wenige Ausbildungsberufe konzentriert und damit prinzipiell krisenanfälliger ist (Rauschenbach/Züchner 2001, S. 80).

Auch das Bundesland und die Region haben einen nicht unerheblichen Einfluss auf die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen. So sind beispielsweise die Einzugsbereiche gymnasialer Bildungsangebote im ländlichen Raum drei- bis viermal so groß wie in den Städten, und insbesondere in den neuen Bundesländern könnte ohne eine langfristige Strategie zur Überbrückung des „Schülertiefs“ und der damit zumeist einhergehenden Schulschließungen der Anspruch auf Chancengleichheit beim Bildungserwerb gefährdet werden (Avenarius u.a. 2003, S. 67). Zudem schwankt die Quote des Hauptschulbesuchs zwischen den Bundesländern – und selbst innerhalb der Regionen einzelner Bundesländer – ganz erheblich. So besuchen z.B. im Bundesland Bayern in den Kommunen München 32% der Schüler/innen die Hauptschule, in Hof 60%. In den Landkreisen

schwankt der Hauptschulbesuch zwischen dem Landkreis München mit 24% und dem Landkreis Altötting mit 54% (Klemm/Rolff 2002, S. 26).

Ein zentrales Problem des mehrgliedrigen deutschen Schulsystems unter der Perspektive von Chancengleichheit ist die Tatsache, dass Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Schulformen vor allem eine Mobilität nach unten ist und Aufstiege in höhere Bildungsgänge nur selten vorkommen. Zudem produziert das deutsche Schulsystem zu viele „Sitzenbleiber" – etwa ein Viertel aller 15-jährigen Schüler/innen musste nach den Daten der PISA-Studie 2000 mindestens einmal eine Klasse wiederholen (Krohne u.a. 2004) – ferner zu viele Drop-outs. Dazu gehören zum einen jene etwa 5% der Schüler/innen, die mehr als fünf Tage im Jahr dem Unterricht fernbleiben (Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002, S. 31), zum anderen jene gut 9% der Schüler/innen, die die Schule ohne Abschluss verlassen. Bei der Analyse dieser Absolventen/Absolventinnen ohne Schulabschluss zeigen sich zum einen deutliche Unterschiede zwischen Jugendlichen ohne und mit Migrationshintergrund (9% vs. 18%), aber auch zwischen den Schulabsolvent/innen unterschiedlicher Bundesländer. So findet sich bei den Absolventen und Absolventinnen ohne Hauptschulabschluss eine Spannweite von 7% in Nordrhein-Westfalen bis zu 15% in Sachsen-Anhalt (Avenarius u.a. 2003, S. 171f.).

Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass trotz eines enormen Anstiegs des Besuchs weiterführender Bildungsgänge in den vergangenen Jahrzehnten das deutsche Schulsystem noch weit vom Ziel der Realisierung schulischer Chancengleichheit entfernt ist und dass insbesondere Heranwachsende aus un- und angelernten Arbeiterkontexten, aus Familien mit Migrationshintergrund sowie aus ländlichen wenig besiedelten Räumen relativ geringe Zugangschancen zu höheren Bildungsgängen und Bildungsabschlüssen haben.

(b) Der Anspruch auf schulische Allgemeinbildung

Vergleicht man die in Schulverfassungen und in den Präambeln von Lehrplänen sowie in bildungstheoretischen Konzepten formulierten Ansprüche an eine umfassende schulische Allgemeinbildung, die die Bereiche der sprachlichen, der mathematisch-naturwissenschaftlichen, der politischen und der ästhetischen Bildung umfasst, mit der schulischen Realität, wie sie sich in Stundenplänen dokumentiert, so muss man feststellen, dass der Politikunterricht sowie der Unterricht in den ästhetischen Fächern im Curriculum der Schulen der Sekundarstufe nur mit niedrigen Stundenzahlen vertreten ist (ebd., S. 94ff.). Das bedeutet, dass die Schule der Förderung von politischen und ästhetisch-expressiven Kompetenzen der Heranwachsenden nur einen geringen Stellenwert einräumt. Der Schule gelingt es zudem immer noch zu wenig, die Schüler/innen für die Mitwirkung in schulischen Partizipationsgremien zu interessieren und sie damit zu demokratischer Teilhabe zu befähigen. So verdeutlichen die Ergebnisse der Civic-Education-Studie[276], dass sich in Deutschland nur 13% der Jugendlichen in schulischen Mitwirkungsgremien engagieren, während es im internationalen Durchschnitt fast 30% der befragten 14-jährigen Schüler/innen sind (Oesterreich 2002, S. 78).

276 Zur Civic-Education-Studie vgl. Glossar im Anhang.

Schwächen hat das deutsche Schulsystem jedoch nicht nur bezüglich des Fehlens eines weit gespannten Konzepts schulischer Allgemeinbildung, sondern auch im Hinblick auf das nicht hinreichende Gelingen, eine Grundbildung bzw. ein Bildungsminimum in der Vermittlung sprachlicher sowie mathematisch-naturwissenschaftlicher Kompetenzen für alle Schüler/innen sicherzustellen. Die Ergebnisse der in den letzten Jahren durchgeführten internationalen Leistungsstudien (IGLU, TIMSS, PISA)[277] sowie einiger Längsschnittstudien machen zwar deutlich, dass in der Schule kumulatives Lernen stattfindet und in allen Schulformen, insbesondere im Gymnasium, in den untersuchten Schulfächern Leistungszuwächse empirisch festgestellt werden können (Baumert u.a. 2003b, S. 302f.). Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse der PISA-Studie 2000 und 2003 jedoch auch, dass unter den 15-Jährigen etwa ein Viertel als „Risikogruppe" eingestuft werden muss, die aufgrund deutlicher Mängel in der Lesekompetenz und im Umgang mit mathematischen Verfahren und Modellen erhebliche Schwierigkeiten haben dürfte, erfolgreich eine Berufsausbildung aufzunehmen. Unter diesen Risikoschülern sind Heranwachsende aus Arbeiterfamilien sowie aus Familien mit Migrationshintergrund besonders stark vertreten (Prenzel u.a. 2004a, S. 26; Baumert/Schümer 2001, S. 401). Auch diese Befunde verweisen somit auf eine Gefährdung der Chancengleichheit sowie auf dringend notwendige Reformmaßnahmen im deutschen Schulsystem.

(c) Öffnung und Vernetzung der Schule

Betrachtet man das deutsche Schulsystem vor dem Hintergrund der durch die Ganztagsschuldebatte neu belebten Diskussion um eine Öffnung der Schule und ihrer Vernetzung mit anderen pädagogischen Institutionen, so zeigen einige empirische Studien, dass auch schon in der gegenwärtigen Schule mehr als nur Unterricht stattfindet. In der deutschen Zusatzerhebung zu PISA 2000 wurden die außerunterrichtlichen Angebote der Schulen in Gestalt von Sport-, Hobby- und Arbeitsgruppen sowie von kulturellen und sportlichen Veranstaltungen untersucht. Dabei wurde deutlich, dass fast alle Schulen Angebote außerhalb des regulären Unterrichts machen, wobei die Gymnasien im Hinblick auf die Vielfalt der außerunterrichtlichen Angebote deutlich über dem Aktivitätsniveau von Hauptschulen und Realschulen liegen (Avenarius u.a. 2003, S. 179; Krüger/Kötters 2000).

Neben Freizeitgruppen oder kulturellen Veranstaltungen unterbreiten Schulen aber auch noch andere Angebote. Rund die Hälfte der untersuchten Schulen in der Sekundarstufe I machen berufsorientierende Angebote und Förderangebote sowie rund ein Drittel auch sozialpädagogische und psychosoziale Angebote (Mack u.a. 2003, S. 130).

Allgemein bildende Schulen in Deutschland sind zudem gegenwärtig schon mit anderen Institutionen vielfach vernetzt. Nach Selbstauskünften von rund 5.000 befragten Schulleiter/innen an Grundschulen sowie an verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I haben 75% der untersuchten Schulen Vernetzungen zu mindestens vier von sieben abgefragten Kooperationsfeldern (schulunterstützende Dienste, Einrichtungen und Betriebe in der Kommune, andere Schulen, Sponsoren und Fördervereine, Eltern, Schüler, sonstige Personen). Die von den Schulen angegebenen Kooperationskontakte sind

277 Zu diesen Leistungsstudien vgl. die Kurzdarstellungen im Glossar.

zwar stabil und existieren überwiegend schon mehr als zwei Jahre. Aber nur an knapp 20% der Schulen wurden diese Kooperationen bislang schriftlich fixiert und damit ansatzweise institutionell abgesichert (Lipski 2004). Bei den genannten Kooperationspartnern in der Kommune nehmen die Sportvereine und Kirchen mit über 60% den wichtigsten Platz ein. Kooperationen mit Institutionen der Jugendhilfe hatten demgegenüber einen geringeren Stellenwert; so nannten jeweils rund 20% der Schulleiter/innen die Schulsozialarbeit bzw. Jugendzentren als Kooperationspartner. Die Eltern wurden nur von knapp einem Drittel der befragten Schulleiter/innen als wichtige Kooperationspartner erwähnt und nur eine Minderheit der Schulen bezieht die Eltern in Aufgaben der Betreuung oder in die Leitung von Arbeitsgemeinschaften mit ein (Lipski/Kellermann 2002, S. 9ff.).

Im gegenwärtigen deutschen Schulsystem sind somit außerunterrichtliche Angebote sowie erste bescheidene Ansätze für Vernetzungsstrukturen (zwischen Institutionen wie der Jugendhilfe im Stadtteil und in der Region) vorhanden, die beim Ausbau von Modellen der Ganztagsbildung jedoch deutlich ausgebaut und intensiviert werden müssten.

6.2.4 Reformbedarf der Schule unter der Perspektive ganztägiger Angebote

Zieht man eine Bilanz zu den Reformnotwendigkeiten des deutschen Schulsystems unter der Perspektive von Ganztagsschule, so lassen sich resümierend vor allem vier zentrale Punkte festhalten:

(1) Da die Bereiche der politischen und der ästhetischen Bildung in Curriculum und Alltag von Schule bislang eher randständig sind, könnten durch eine Kooperation mit den Institutionen der außerschulischen Bildung, die gerade in diesen Feldern ihre Stärken haben, verbesserte Rahmenbedingungen für die Realisierung eines umfassenden Konzepts von ganztägiger Bildung geschaffen werden, das gleichermaßen auf eine Förderung der sprachlichen, der instrumentellen sowie der sozialen und der politischen sowie der ästhetisch-expressiven Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen abzielt. Daneben sollte sich schulischer Unterricht vor allem darauf konzentrieren, den Schülern/Schülerinnen im Bereich der sprachlichen und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenzen Basisqualifikationen zu vermitteln, eine Aufgabe, der Schule gegenwärtig nur teilweise gerecht wird.

(2) Angesichts der aufgezeigten hohen sozialen Selektivität des deutschen Schulsystems, der Dominanz schulischer Abstiege im mehrgliedrigen System der Sekundarstufe I sowie der empirisch diagnostizierten Existenz einer Risikogruppe von über einem Fünftel aller Schüler/innen am Ende der Sekundarstufe I spricht vieles dafür, nicht nur spezifische Förderkurse zur Verbesserung der Sprachkompetenz von Risikoschülern/-schülerinnen oder berufsvorbereitende Kurse im Rahmen von Ganztagsschulen einzurichten. Vielmehr sollte auch über einen längeren gemeinsamen Schulbesuch von Schüler/innen in integrierten Bildungsgängen nachgedacht werden, wie sie in den meisten europäischen Nachbarländern bereits existieren. In diesen Zusammenhang sollten auch Überlegungen zur integrativen Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sozialen und Lernschwierigkeiten in Regelschulen mit einbezogen werden, da die Sonderschulen diesen Schülern und Schülerinnen gegenwärtig kaum erfolgreiche Bildungskarrieren ermöglichen. Außerdem sollte die bisherige Praxis der Klassenwiederholung, die sich weder pädagogisch als sinnvoll noch bildungsökonomisch als

effizient erwiesen hat, durch neue Formen der individuellen Förderung ersetzt werden.

(3) Der Ausbau von Ganztagsschulen oder anderen Modellen von Ganztagsbildung setzt zudem eine Reform der Lehrerausbildung und Lehrerweiterbildung voraus, da Lehrer/innen bisher auf sozialpädagogische Aufgaben sowie auf eine Zusammenarbeit mit dem Personal in der Jugendhilfe kaum vorbereitet werden. Notwendig ist zudem eine Diskussion über die Neubestimmung des Einsatzes von Lehrerarbeitszeit. Außerdem ist die professionelle Ausgestaltung von Ganztagsschulen ohne die zusätzliche Einstellung von sozialpädagogischen Fachkräften und dem damit verbundenen finanziellen Mehraufwand nicht zu gewährleisten. Dies schließt keineswegs aus, dass im Rahmen von Modellen von Ganztagsschulen nicht auch verstärkt neue Formen des Team-teachings sowie des Peer-Learnings erprobt werden und eine verstärkte Einbeziehung von Eltern oder anderer Personen (z.B. Musiker, Handwerker, Künstler) in die nachmittäglichen Bildungsangebote von Ganztagsschulen angestrebt werden sollten.

(4) Der bildungspolitisch sich bereits abzeichnende Trend in Richtung auf größere Handlungs- und Entscheidungsspielräume für die Einzelschule sollte verstärkt werden, da damit günstige Rahmenbedingungen für den Aufbau einer flexiblen Vernetzungsstruktur zwischen den einzelnen Schulen und anderen Institutionen (Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, kulturelle Einrichtungen, Institutionen der Arbeitswelt) im kommunalen Raum geschaffen würden. Gleichzeitig ist dafür eine stärkere Verzahnung zwischen kommunaler bzw. regionaler Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung erforderlich sowie eine Neujustierung der Kompetenzverteilung zwischen Bund, Ländern und Kommunen in der Schul- und Jugendpolitik. Erste Ansätze für eine Vernetzung von Schule mit anderen pädagogischen Institutionen im kommunalen Raum sind im deutschen Schulsystem zwar vorhanden. Im Rahmen der Realisierung von verschiedenen Modellen von Ganztagsbildung müssten diese Netzwerke jedoch ausgebaut und institutionell abgesichert werden.

6.3 Empirische Darstellung von Lernwelten außerhalb von Schule und Kinder- und Jugendhilfe

Im Folgenden werden die Ziele, institutionellen Strukturen sowie die Nutzung einer Reihe von exemplarischen Lernwelten außerhalb von Schule sowie außerhalb der Kinder- und Jugendhilfe dargestellt. Diese Lernwelten sind zumeist privatwirtschaftlich organisiert und verfolgen keine expliziten Bildungsziele. Dabei wird der Blick auch darauf gerichtet, welche Leistungen in diesen institutionellen Kontexten erlernt werden, ferner wird auf die Stärken und Schwächen der verschiedenen Lernorte hingewiesen. Die folgende Darstellung enthält lediglich eine Auswahl relevanter Lernwelten von Kindern und Jugendlichen aus einem breiten Spektrum vorhandener Angebote und Gelegenheiten. Einen Eindruck von ihrer Vielfalt vermittelt die Übersicht 1 in der Einleitung zu Teil C dieses Berichts.

6.3.1 Nachhilfe

Unterricht und Lernen außerhalb der Schule gehören in Deutschland zum Alltag von Familien (vgl. auch Abschnitt 4.1). Nachhilfe wird als zusätzliche Betreuung von Schülerinnen und Schülern zum

Zweck der Leistungssteigerung in spezifischen Schulfächern verstanden. Sie existiert seit der Einführung des öffentlichen höheren Schulwesens im 19. Jahrhundert und findet außerhalb des regulären Schulunterrichts statt. Sie ist privat oder institutionell organisiert und wird in der Regel von den Eltern finanziert (Behr 1990).

Nachhilfe geben Eltern, Einzelpersonen sowie spezialisierte Unternehmen. 80% der 17-Jährigen geben an, dass sie durch elterliche Hilfen unterstützt wurden (Expertise DIW, Auswertungen des Sozio-oekonomischen Panel). Daneben existiert ein empirisch schwer fassbarer „Markt", auf dem Schüler/innen, Eltern und Einzelpersonen sich zum Zweck von Nachhilfeunterricht bzw. Nachhilfestunden organisieren und treffen. Dies beginnt bei der Nachbarschaftshilfe und endet bei manifester Schwarzarbeit. Diese beiden Bereiche werden jedoch im Folgenden nicht beschrieben, sondern im Besonderen das Angebot und die Nutzung von Unternehmen, die Nachhilfeunterricht anbieten („Nachhilfeinstitute").

(a) Ziele

Neben dem Anspruch der Nachhilfeinstitute, den versäumten Stoff nachzuholen und nachhaltige Notenverbesserungen zu bewirken, sollen auch Lernstrategien für selbständiges Lernen vermittelt werden sowie ein regelmäßiger Austausch mit den Lehrkräften und den Eltern stattfinden. Auf diese Weise soll die Erfolgsquote erhöht werden, so dass Kinder und Jugendliche längerfristig nicht mehr auf Nachhilfe angewiesen sind.[278]

Die Gründe, *Nachhilfe* in Anspruch zu nehmen, werden meist im Zusammenhang mit *Defiziten im Schulsystem* genannt. Die Eltern erwarten von der Nachhilfe vornehmlich eine Verbesserung der Schulleistungen, ferner den Ausgleich von Leistungsschwächen und didaktischen Defiziten der Lehrer sowie die Sicherung der Versetzung ihrer Kinder (Kramer/Werner 1998). Mangelnde Förder- und Übungsmöglichkeiten im Halbtagsschulsystem mit zu großen Klassen und übervollen Lehrplänen sollen durch die Betreuung im Nachhilfeunterricht ausgeglichen werden. Allerdings können auch Fehlzeiten in der Schule, fehlende Motivation sowie kognitive Schwierigkeiten der Schüler/innen Gründe für die Inanspruchnahme von Nachhilfe sein (Rudolph 2002; Behr 1990; Krüger 1977). Hinzu kommen die Veränderungen familiärer Binnenstrukturen und die zunehmende Erwerbstätigkeit von Müttern, die weniger Zeit für die Hausaufgabenbetreuung zulassen. Alleinerziehende und Doppelverdiener greifen bereits – sofern es finanziell tragbar ist – auf Nachhilfedienstleistungen außerhalb der Familie zurück. Bei Schülern und Schülerinnen aus Migrantenfamilien scheitert die innerfamiliale Unterstützung bei den Hausaufgaben möglicherweise an mangelnden deutschen Sprachkenntnissen der Eltern (Frick/Wagner 2001).

Aus dem Blickwinkel der Eltern ist *Nachhilfe* auch als *Investitionsmaßnahme* in die Ausbildung ihrer Kinder zu sehen. Mit zunehmendem Wettbewerb um knappe Arbeitsplätze ist sie ein zusätzliches Mittel zur *Erreichung höherer Bildungsziele* und zur *Chancenverbesserung* auf dem Arbeitsmarkt (Rudolph 2002, S. 44f; Behr 1990, S. 15).

278 Vgl. http://www.studienkreis.de/produkt_main/menue_punkte/?name=nachhilfe, 09.12.2004.

(b) Zahl der Anbieter, Organisation, Recht und Personal

Die Zahl der Nachhilfeinstitute ist seit den 1990er Jahren stetig gestiegen. Zu den beiden größten Anbietern in Deutschland gehören der „Studienkreis“ und die „Schülerhilfe“. Der „Studienkreis“ ist ein Unternehmen der Cornelsen-Verlagsgruppe, der nach eigenen Angaben bislang etwa 750.000 Schüler/innen betreut hat und 10.000 Lehrkräfte beschäftigt. Von der „Schülerhilfe“ (eine Partnerin des Sylvan Learning Center, eines Privatanbieters für Nachhilfe in den USA) werden ähnliche Zahlen genannt, da das Unternehmen annähernd parallel zum „Studienkreis“ gewachsen ist. Zusammen vereinigen sie etwa 2.100 lokale Standorte auf sich, die zum überwiegenden Teil im Franchise-Verfahren betrieben werden. Das Angebot der beiden Institute reicht von der Betreuung der Schüler/innen über die Bereitstellung eigenen Lernmaterials bis hin zu Computer- und Konzentrationskursen sowie einer Hochbegabtenförderung des „Studienkreises“. Die Nachhilfe findet nach Eigenauskunft in Form von Gruppenunterricht mit drei bis fünf Schülern bzw. Schülerinnen statt.[279]

Über weitere Anbieter, wie beispielsweise private Einzelnachhilfe, existieren keinerlei repräsentative Zahlen. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass zahlreiche Lehrkräfte, Mitschüler/innen und weitere Personen ihre Nachhilfedienste über Stellenanzeigen in Zeitungen, an schwarzen Brettern oder im Internet anbieten. Da es in den einzelnen Bundesländern keine einheitliche rechtliche Regelung gibt, kann – außerhalb der unregistrierten Schattenwirtschaft[280] – grundsätzlich jeder Nachhilfe geben, der einen Gewerbeschein besitzt. Kommerzielle Nachhilfeinstitute werden von den Kultusministerien der Länder entweder als Ergänzungsschulen, freie Unterrichtseinrichtungen oder als nicht schulgesetzlich erfasste Institutionen aufgeführt. Das Land Baden-Württemberg z. B. bezeichnet Nachhilfeinstitute als freie Unterrichtseinrichtungen, „auf die weder das Schulgesetz noch das Privatschulgesetz anzuwenden sind. Es sind weder Ersatz- noch Ergänzungsschulen im Sinne des Privatschulgesetzes. Als freie Unterrichtseinrichtungen unterliegen sie nicht der Schulaufsicht. Diese Einrichtungen fallen unter das Gewerberecht“ (Rudolph 2002, S. 86). Natürliche und juristische Personen, die Nachhilfeunterricht erteilen, sind zudem nach § 4 Nr. 21 UStG von der Umsatzsteuer befreit.[281]

Das Nachhilfepersonal besteht vornehmlich aus (Lehramts-)Studierenden, Referendaren/Referendarinnen, Lehrkräften und sonstigen Akademikern/Akademikerinnen. In der Regel arbeiten sie als freie und selbständige Mitarbeiter/innen. Sie haben freie Hand bei Fächerwahl und Fächerwechsel sowie in der didaktisch-methodischen Gestaltung ihres Unterrichts; ferner können sie ihre „vertraglich übernommene Leistungspflicht auf fremde Lehrbeauftragte“ übertragen (Rudolph

---

279 Vgl. Rudolph 2002, S. 64ff.; http://www.nachhilfe.de/produkt_main/menue_punkte/?name=nachhilfe, 09.12.2004; http://www.schuelerhilfe.de/index_netscape. html, 09.12.2004.

280 Ein großer Bereich der privaten Nachhilfe ist der Schattenwirtschaft zuzuordnen. Laut den Angaben des Instituts für Angewandte Wirtschaftsforschung (IAW) wurden in der Schattenwirtschaft im Jahr 2003 mit Dienstleistungen wie Nachhilfe, Friseurdiensten, Babysitten und sonstigen Gewerbebetrieben rund 56 Mrd. € erwirtschaftet. Das entspricht etwa 15% des derzeitigen Schattenwirtschaftsvolumens (http://www.stuttgart.ihk24.de/SIHK24/SIHK24/produktmarken/index.jsp?url=http%3A//www.stuttgart.ihk24.de/SIHK24/SIHK24/produktmaken/konjunktur/wirtschaftsstatistik/Aktuelle_Informationen_aus_der_Statistik/Schattenwirtschaft.jsp, 16.12.2004).

281 Vgl. Kommentar aus P/M, UStG Bd. II, 95, Lfg/Juli 1982, § 4/224/5 – Nachhilfeunterricht/Schularbeitskreise und BMWF – Schreiben F/IV A/3 – S 7179 – 1/71 vom 17.9.71 (UstR 1971, S. 317).

2002, S. 69). Die Nachhilfeinstitute erwarten von ihren Lehrkräften lediglich, dass sie engagiert, qualifiziert und möglichst langfristig den Unterricht gestalten.[282] Allerdings ist die Fluktuation in der größten Gruppe der Lehrkräfte – den Studierenden und Referendaren/Referendarinnen – sehr hoch, so dass eine langfristige Betreuung meist nicht gegeben ist.

(c) Kosten

Die Preise variieren je nach Anbieter. Im Durchschnitt kostet eine 45-minütige Unterrichtsstunde bei den offiziellen Anbietern ab 10 € aufwärts. Bei manchen Anbietern kommt noch eine Vermittlungsgebühr für den Nachhilfelehrer sowie weitere Kosten, z.B. für Heimunterricht, hinzu. Die Preise in der Schattenwirtschaft dürften dabei ähnlich sein. Die beiden marktführenden Nachhilfeinstitute berechnen ihre Preise für eine Unterrichtseinheit von 90 Minuten. Die Höhe der Kosten ist dabei abhängig vom Bundesgebiet und der Häufigkeit der wöchentlichen Inanspruchnahme. Für Gruppenunterricht mit zwei Unterrichtsstunden pro Woche verlangt der „Studienkreis“ im Monat etwa 100 € (Ost) bzw. 126 € (West). Die Preise der „Schülerhilfe“ liegen für die gleiche Unterrichtszeit im Durchschnitt bei 110 € pro Monat.[283]

Die privaten Ausgaben und der zeitliche Aufwand für Nachhilfeunterricht insgesamt werden auf ein jährliches Volumen von rund zwei Mrd. € beziffert (Rackwitz 2004).

(d) Nutzung

Knapp 33% der Neunklässler/innen in Deutschland erhalten Nachhilfeunterricht (Rauschenbach u.a 2004, S. 337). Eine Aufschlüsselung nach privater, familiärer und kommerzieller Nachhilfe ist hier jedoch nicht möglich. Im Jahr 2003 suchten etwa 22% der Schüler/innen Nachhilfeinstitute auf (Institut für Jugendforschung 2003). Jeder vierte Schüler bzw. jede vierte Schülerin in Deutschland hat bis zum Alter von 17 Jahren im Laufe der Schulzeit schon einmalbezahlte Nachhilfe bekommen (Schneider 2005). Am häufigsten nutzen Real- und Gymnasialschüler/innen das Nachhilfeangebot (Hollenbach/Meier 2004). Die Nutzungsquote nimmt dabei in den höheren Jahrgangsstufen zu; bei den Neunt- und Zehntklässlern ist sie doppelt so hoch wie bei den Fünft- und Sechstklässlern (Langemeyer-Krohn/Krohn 1987). Der wöchentliche Zeitaufwand für Nachhilfe liegt bei den 15-Jährigen bei etwa ein bis zwei Stunden, während die Dauer der Nachhilfemaßnahmen insgesamt 10 bis 12 Monate im Durchschnitt umfasst (Rudolph 2002; Langemeyer-Krohn/Krohn 1987).

Die „klassischen“ Nachhilfefächer sind Mathematik, Deutsch sowie erste und zweite Fremdsprache, wobei Mathematik für mehr als die Hälfte aller Schüler/innen das Hauptproblemfach ist (Institut für Jugendforschung 2003; Rudolph 2002). Bestätigt wird dies durch die Daten der PISA-Studie, nach der 9% der befragten 15-jährigen Schüler/innen im Fach Mathematik und knapp 3% in Deutsch private Nachhilfe erhalten (Hollenbach/Meier 2004).[284]

---

282 Vgl. http://www.nachhilfe.de/tools_main/menue_punkte/?name=jobs, 09.12.2004; http://www.schuelerhilfe.de/index_netscape.html, 09.12.2004; Rudolph 2002, S. 69f.

283 Angaben laut telefonischer Auskunft, vom 09.12.2004

284 1,3% erhalten in beiden Fächern Nachhilfeunterricht.

In den meisten Studien wurde kein signifikanter Unterschied zwischen Jungen und Mädchen hinsichtlich der Nutzung von Nachhilfe gefunden. Geschlechterdivergenzen zeigen sich allerdings im Hinblick auf die fachbezogene kommerzielle Nachhilfe: Im Rahmen der PISA-Studie gaben mehr Mädchen (12%) als Jungen (8%) an, im Fach Mathematik Nachhilfe zu erhalten. Im Fach Deutsch benötigen dagegen doppelt so viele Jungen wie Mädchen Nachhilfe (4% gegenüber 2%). 15-jährige Schülerinnen und Schüler aus Familien mit Migrationshintergrund nahmen trotz ihrer sprachlichen Nachteile seltener Nachhilfe in Deutsch in Anspruch als Kinder aus einheimischen Familien (Hollenbach/Meier 2004).

In den neuen Bundesländern wird sehr viel seltener Nachhilfe in Anspruch genommen als in den alten Bundesländern. Während 31% der Schüler/innen in Westdeutschland schon einmal Nachhilfeunterricht erhalten haben, sind es mit 15% nur halb so viele Schüler/innen in Ostdeutschland (Schneider 2005). Die geringere Nachhilfeinzidenz im Osten ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass es in der DDR keine vergleichbaren gewachsenen Nutzungsstrukturen von kommerzieller Nachhilfe wie in Westdeutschland gab, sondern die Hausaufgabenbetreuung teilweise im Schulhort stattfand und in den neuen Bundesländern weiterhin auch stattfindet. Im Gegensatz zu den westdeutschen Schüler/innen wird im Osten zudem die Nachhilfequote umso geringer, je höher der angestrebte Bildungsabschluss ist. Für westdeutsche Schüler/innen ist festzustellen, dass sie eher Nachhilfe in Anspruch nehmen, wenn die Eltern ein hohes Bildungsniveau und Berufsprestige aufweisen. Dieser Umstand fällt jedoch weit weniger ins Gewicht als die Verfügbarkeit über ein hohes Haushaltseinkommen. Tatsächlich sind die finanziellen Ressourcen der Eltern dafür ausschlaggebend, ob das Kind in bezahlter Nachhilfe betreut wird oder nicht. Für die Annahme, dass ältere Geschwister als potenzielle Nachhilfelehrer die bezahlte Nachhilfe kompensieren, kann kein eindeutiger Nachweis geliefert werden. Vielmehr ist es wahrscheinlich, dass mit steigender Anzahl der Geschwister im Haushalt weniger Geld zur Verfügung steht, um eines der Kinder in Nachhilfe zu geben (Schneider 2005).

(e) Stärken und Schwächen

Bislang fehlen weitgehend methodisch solide und aussagekräftige Wirkungsstudien zum Nachhilfeunterricht. Die vorhandene Evidenz deutet darauf hin, dass Nachhilfe – zumindest kurzfristig – zu besseren Schulnoten verhilft und Klassenwiederholung verhindert (Rackwitz 2004, S. 18; Abele/Liebau 1996). Zudem profitieren die Nachhilfeinstitutionen von vielfach schwieriger gewordenen Rahmenbedingungen, wie zunehmend größere Klassen, enge Finanzetats der Schulen, Überforderung und Überalterung des Lehrpersonals, Unterrichtsausfall, Multikulturalität der Schüler/innen und veränderte Familienverhältnisse (Rudolph 2002, S. 96f).

Die Kosten für bezahlte Nachhilfe können sich im Prinzip nur Eltern mit gutem Einkommen leisten, was letztlich einem Förderprivileg für wohlhabendere Schüler/innen gleichkommt.[285] Das Angebot von institutioneller Nachhilfe trägt demzufolge zur Verstärkung sozial bedingter Bildungsungleichheiten

285 Arbeiterkinder nehmen sehr viel seltener Nachhilfe in Anspruch als Kinder aus Akademiker-, Beamten- oder Angestelltenhaushalten (Rudolph 2002, S. 99).

bei (Schneider 2005, S. 377).

Die Frage, ob ganztägige Betreuung an Schulen den Nutzungsbedarf an Nachhilfe verringern und gleichzeitig damit gleichberechtigtere Bildungschancen schaffen würde, ist bisher nicht eindeutig zu klären. Untersuchungen des Nachbarlandes Luxemburg zeigen jedoch, dass auch die Hälfte der Ganztagsschüler/innen Erfahrung mit Nachhilfe hat und dieses Angebot trotz Ganztagsunterricht weiterhin nachgefragt wird (Mischo/Haag 2002, S. 264f.).

6.3.2 Auslandsaufenthalte

(a) Ziele

Ein Schulbesuch im Ausland dient maßgeblich der Erweiterung von Fremdsprachenkenntnissen, aber auch dem intensiven und persönlichen Kennenlernen eines Landes, seiner Menschen und ihrer Kultur.[286] Die Herausforderung besteht in der Anpassungsleistung der Austauschteilnehmer/innen und der bewussten Mitgestaltung ihres Integrationsvorgangs.

Eltern und Schüler/innen können einen Schulbesuch im Ausland voll selbständig organisieren; die meisten nehmen aber wohl die Dienste eines „Austauschprogramms“ in Anspruch. Austauschprogramme gelten nicht als einfaches Angebot von Sprachreisen, sondern haben den Anspruch, als Bildungsinstitution zu fungieren und zu interkultureller Verständigung und Zusammenarbeit sowie zu politischem Verantwortungsbewusstsein beizutragen.[287] Weiterhin sollen die Jugendlichen von einer längeren Auslandserfahrung durch persönliche Weiterentwicklung und späteren beruflichen Erfolg profitieren.[288]

Als Teilnahmevoraussetzung gilt bei den meisten Organisationen mindestens der Abschluss der 10. Jahrgangsstufe bzw. eine Altersbegrenzung zwischen 15 und 18 Jahren. Von den Austauschteilnehmern/Austauschteilnehmerinnen wird erwartet, dass sie anpassungsbereit und aufgeschlossen gegenüber anderen Ländern und Kulturen sind, mindestens Grundkenntnisse in der Landessprache haben und ein gewisses Maß an Selbständigkeit mitbringen.

(b) Zahl der Anbieter, Organisation, Recht und Personal

In Deutschland gibt es – neben Hilfestellungen aus Landesministerien – etwa 40 Austauschorganisationen, die Auslandsaufenthalte anbieten.[289] Dabei sind nur diejenigen als seriös einzustufen, die ein persönliches Auswahl- oder Bewerbungsgespräch durchführen, keine Platzierungs- oder Gebietsgarantie geben und eine in Deutschland selbständige Geschäftsform besitzen. Für den Austausch mit den USA sollten sie zudem eine CSIET-gelistete Partnerorganisation

286 Gemeint sind individuelle Schulbesuche im Ausland, nicht also schul- bzw. klassenweise organisierte kurzzeitige Auslandsaufenthalte, meist im Rahmen von Austauschprogrammen.
287 Vgl. Büchner 2004 ; http://www.yfu.de/ep/index.html, 10.12.2004.
288 Vgl. z.B. Broschüre der Carl-Duisberg-Gesellschaft, http://www.cdc.de/cms/mod/netmedia_pdf/data/pdf277.pdf, 10.12.2004.
289 Vgl. Stiftung Warentest 2004; www.schueleraustausch.de/sa/service/surftipps/orgas.shtml, 10.12.2004.

vorweisen können (Gundlach/Schill 2002).[290] Zu den gesetzlichen Bedingungen gehört seit September 2001 außerdem, dass ein gesonderter, von der schriftlichen Bewerbung unabhängiger, schriftlicher Vertrag abgeschlossen wird. Mit dem „Zweiten Gesetz zur Änderung reiserechtlicher Vorschriften" beschloss der Bundestag, das Reiserecht in den §§ 651a ff. des Bürgerlichen Gesetzbuchs um spezifische Regelungen zu internationalen Gastschulaufenthalten zu ergänzen.[291] Im Kern sind folgende Punkte geregelt worden:
Für den Schüleraustausch gilt das Reisevertragsrecht.

- Informationen über Namen und Wohnort der Gastfamilie sowie Lebensumstände im Aufnahmeland müssen spätestens zwei Wochen vor Antritt der Reise erfolgen.
- Ein Ansprechpartner vor Ort muss ebenfalls spätestens zwei Wochen vor Antritt der Reise genannt werden.
- Es sind Voraussetzungen für einen geregelten Schulbesuch sowie angemessene Unterbringung, Beaufsichtigung und Betreuung des Gastschülers/der Gastschülerin nach den Verhältnissen des Aufnahmelandes zu schaffen.
- Bei Abhilfeverlangen ist der Schüler bzw. die Schülerin von der Organisation unverzüglich über die ergriffenen Maßnahmen zu unterrichten.

(c) Kosten

Ein organisierter Auslandsaufenthalt ist kostenintensiv und wird vornehmlich von der Familie des Austauschteilnehmers/der Austauschteilnehmerin finanziert. Laut Stiftung Warentest (2004) muss man für ein Austauschjahr in den USA derzeit durchschnittlich 6.500 € bezahlen. Daneben gibt es die Vergabe von Stipendien durch die Austauschorganisationen selbst oder beispielsweise über das Parlamentarische Patenschaftsprogramm (PPP) des Bundestages, das mit den USA kooperiert.

Für ein Stipendium werden in der Regel besonders gute schulische Leistungen, soziales Engagement oder/und besondere Bedürftigkeiten vorausgesetzt. Austauschteilnehmer und -teilnehmerinnen stammen überwiegend aus Haushalten, die im Vergleich zu anderen Haushalten über mehr Einkommen verfügen (Büchner 2004, S. 711).

(d) Nutzung

Nach den Angaben der Veranstalter von Austauschprogrammen gehen im derzeitigen Schuljahr 2004/2005 etwa 10.000 Schüler/innen aus Deutschland ins Ausland. Das am häufigsten gewählte Ziel sind nach wie vor die USA, jedoch sinkt das Interesse seit den letzten Jahren um 15% bis 50%. Länder wie Australien, Kanada, Neuseeland und auch Japan verbuchen dagegen eine steigende Nachfrage von bis zu 30% (Stiftung Warentest 2004).

Knapp 4% der deutschen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund haben bis zum Alter von 17

290 The Council on Standards for International Educational Travel (CSIET) ist eine private, nicht gewinnorientierte Organisation, die Jugendaustauschprogramme mit den Vereinigten Staaten nach ihrer Seriosität beurteilt (http://www.csiet.org/mc/page.do, 10.12.2004).
291 Vgl. http://www.schueleraustausch.de/sa/service/gesetz/b101037f.pdf, 10.12.2004.

Jahren schon einmal eine Schule im Ausland besucht; dies entspricht etwa 22.000 Jugendlichen.[292] Freilich kann hier nicht unterschieden werden, ob die Schüler/innen und Eltern den Auslandsaufenthalt privat organisiert haben oder ein Austauschprogramm in Anspruch nahmen. Der Anteil an Gymnasiasten/Gymnasiastinnen unter den Austauschteilnehmern ist mit 83% sehr hoch, d.h. dass etwa jeder zehnte Gymnasiast/jede zehnte Gymnasiastin ins Ausland geht, während diese Chance für andere Schüler/innen nur sehr gering ist.[293] Von den ausländischen Jugendlichen und Kindern von Aussiedlern hat zwar nahezu jeder/jede vierte einen Teil der Schulzeit im Ausland verbracht. Aber offenbar ist der Großteil von ihnen bereits vor der Migration nach Deutschland im Heimatland zur Schule gegangen: Fast 90% dieser Jugendlichen sind erst in die zweite bzw. in eine spätere Klassenstufe in Deutschland eingeschult worden. Ein organisierter Austausch spielt für diese Gruppe daher nur eine geringfügige Rolle (Büchner 2004).

(e) Stärken und Schwächen

Die meisten Schüler/innen mit Austauscherfahrung hatten im Durchschnitt bessere Noten in der ersten Fremdsprache und zeigten sich hinsichtlich solcher (Freizeit-)Beschäftigungen wie Sport treiben oder Jobben aktiver als ihre Altersgenossen. Durch die Erfahrungen im Ausland konnten sich zudem zwei Drittel dieser Jugendlichen sehr gut vorstellen, später einmal im Ausland zu arbeiten. Dieses außenorientierte Verhalten wird durch Befunde psychologischer Studien unterstützt, die ergaben, dass ein längerer Auslandsaufenthalt zu positiven und nachhaltigen Einstellungs-, Verhaltens- und Wissensveränderungen beiträgt und sich dies bei den meisten Teilnehmern/Teilnehmerinnen in der Steigerung von Selbstbewusstsein und Eigeninitiative äußert.[294] Hinzu kommen statusrelevante Einflüsse des Elternhauses, wobei sich insbesondere ein höherer Bildungsabschluss der Mutter positiv auf die Teilnahme des Kindes an einem Auslandsaufenthalt auswirkt (Büchner 2004; Bayerischer Jugendring 2001).

Die bisherigen Ergebnisse lassen die Feststellung zu, dass Auslandsaufenthalte über künftige Karriere- und Lebenschancen mit entscheiden dürften, gleichzeitig aber sozial sehr ungleich verteilt sind. Da die Entscheidung für oder gegen einen Auslandsaufenthalt sowohl institutionell als auch sozio-ökonomisch mitbestimmt ist, werden Schüler/innen aus ohnehin sozial benachteiligten und bildungsschwachen Familien die Zugangschancen noch erschwert. Überlegenswert wären demnach Stipendienprogramme, die Zuwandererkindern spezielle Auslandsaufenthalte im Herkunftsland ermöglichen, da so Zweisprachigkeit und Transkulturalität gestärkt werden könnten.

---

292 Die Hochrechnung basiert auf den jährlichen Querschnittsgewichtungsfaktoren des SOEP, für 17-Jährige in den Jahren 2000 bis 2003. Angesichts des Stichprobenfehlers und der breiteren Erfassung von Auslandsaufenthalten ist diese hochgerechnete Zahl mit den Angaben der Austauschorganisationen kompatibel.

293 Bei den 10% der Gymnasiasten/Gymnasiastinnen handelt es sich sowohl um Schüler/innen mit als auch ohne Migrationshintergrund.

294 Vgl. Befragungsergebnisse des zweijährigen YFU-Forschungsprojekts „Students of Four Decades“ (Zeutschel 2004; Bachner/Zeutschel 2002; www.sofd.yfu.de/FramesetStart.htm, 26.10.2004).

6.3.3 Schülerjobs

(a) Ziele

Mit dem Ausbau des Bildungswesens ab den 1960er-Jahren haben sich die schulischen Ausbildungszeiten der Kinder und Jugendlichen verlängert. Das hat den Einstieg ins berufliche Erwerbsleben auf spätere Lebensjahre verschoben. Gleichzeitig dehnt sich damit die Abhängigkeit der Jugendlichen von den ökonomischen Mitteln der Eltern aus. Das Jobben neben der Schule nutzen daher viele, um eigenes Geld zu verdienen, über das sie – zusätzlich zum Taschengeld – frei verfügen können. Es geht dabei nicht ausschließlich um die Befriedigung von Konsumbedürfnissen, sondern auch generell um den Wunsch nach selbst bestimmter Lebensführung und sozialer Teilhabe. Neben Schule, Familie und Gleichaltrigen-Gruppen eröffnet der Nebenjob einen neuen Lebensbereich, in dem Kinder und Jugendliche eine gewisse Eigenständigkeit sowie erste Erfahrungen und Anerkennung im Erwerbsleben erlangen. Auch wenn nicht jede Tätigkeit anspruchsvoll ist, lernen sie dennoch den Umgang mit Verantwortung und die Bedeutung des Tausches von Arbeit und Zeit gegen Geld. Die Arbeitsstellen von jobbenden Schüler/innen sind demnach als spezielle Lernwelten anzusehen (vgl. Abschnitt 4.6.2; Tully 2004b; Unverzagt/Hurrelmann 2002; Ingenhorst 2000).

(b) Rechtliche Regelungen

Grundsätzlich ist die Erwerbstätigkeit von Kindern und Jugendlichen, die noch der Vollzeitschulpflicht unterliegen, verboten. Der Gesetzgeber erlaubt jedoch leichte, nicht gesundheitsgefährdende Tätigkeiten für Kinder ab dem 13. Lebensjahr. Beschäftigungsverhältnisse von Jugendlichen unter 18 Jahren fallen unter das Jugendarbeitsschutzgesetz; für die 13- bis 15-Jährigen gilt darüber hinaus die Kinderarbeitsschutzverordnung.[295] Die Arbeitszeit von Jugendlichen darf nicht länger als acht Stunden pro Tag dauern; außerdem sind Akkord- und Nachtarbeit verboten. Zu den zulässigen Beschäftigungen für Kinder gehören u. a. das Austragen von Zeitungen, Tätigkeiten in Haushalt und Garten, Botengänge, Nachhilfeunterricht, Betreuung von Kindern und anderen zum Haushalt gehörenden Personen und bestimmte Tätigkeiten in landwirtschaftlichen Betrieben sowie bei nichtgewerblichen Aktionen von Kirchen, Verbänden, Vereinen und Parteien.

(c) Angebot

Kindern und Jugendlichen werden meist Tätigkeiten angeboten, die flexible Arbeitskräfte erfordern. Dabei liegen viele der Tätigkeiten im Schwarzmarktbereich und die Löhne oftmals unter denen der Erwachsenen. Somit stehen sich jobbende Schüler/innen und Gruppen von sozialversicherungspflichtig (geringfügig) Beschäftigten beim Erwerbsangebot konkurrierend gegenüber. Zu den häufigsten Schülerjobs gehören Arbeiten in Betrieben, das Austragen von Zeitungen sowie Hilfstätigkeiten in Haus und Garten. Babysitten ist dagegen ein geschlechtstypischer Job, der fast ausschließlich unter den Mädchen verbreitet ist (vgl. Abschnitt 4.6.2; Tully 2004b; Schneider 2003).[296]

---

295 Vgl. Jugendarbeitsschutzgesetz (JarbSchG) vom 12. April 1976 (BGB1. I S. 311), zuletzt geändert durch Art. 38a G v. 24.12.2003 I 2954 und Kinderarbeitsschutzverordnung (KindArbSchV) vom 23. Juni 1998 (BGB1. I S. 1508).

296 In einer qualitativen Studie zu Kinderarbeit fanden Hungerland und Wiehstutz (2004) heraus, dass der

Da der Job nur neben bzw. außerhalb der Schule laufen darf, handelt es sich bei den Tätigkeiten in der Regel um teilzeitliche, gelegentliche oder zeitlich befristete Beschäftigungsverhältnisse (Morrow 2002).

Vorherrschendes Motiv für das Jobben ist das Geldverdienen. Jugendliche im Alter von 13 bis 17 Jahren bekommen durchschnittlich 40 € Taschengeld im Monat und verdienen sich etwa 90 € monatlich hinzu. Damit verfügen sie insgesamt über eine jährliche Kaufkraft von 7,5 Mrd. €, was einem Pro-Kopf-Einkommen von rund 1.440 € entspricht. Das Geld wird meist für Kleidung, Handy, CDs sowie Essen und Trinken ausgegeben; viele sparen aber auch das verdiente Geld.[297]

Etwa ein Drittel der 15- bis 18-jährigen Schüler/innen sind regelmäßige Jobber (Deutsche Shell 2002). Fast 40% der 17-jährigen Jugendlichen verdienen durch Jobben eigenes Geld bzw. haben früher schon einmal gejobbt (Schneider 2003). Je älter die Jugendlichen sind, desto häufiger jobben sie. Ferner jobben Westdeutsche mehr als Ostdeutsche, da es in Ostdeutschland aufgrund der schlechteren Arbeitsmarktsituation wahrscheinlich weniger Angebote gibt (Isengard/Schneider 2002). Bei den meisten „Jobbern" handelt es sich um Gymnasiastinnen und Gymnasiasten bzw. Jugendliche aus der Mittel- oder Oberschicht (Schneider 2003; Deutsche Shell 2002, S. 85f.). Es kann davon ausgegangen werden, dass sich diese Schülergruppe bereits in einem Milieu befindet, in dem bestimmte Dienstleistungen (z.B. Babysitten) regelmäßig nachgefragt werden und zudem soziale Netzwerke bei der Jobsuche weiterhelfen. Auch ist zu erwarten, dass Arbeitgeber generell ein höheres Vertrauen in Gymnasiasten und Gymnasiastinnen haben, weil sie von ihnen bessere Qualifikationen oder vorteilhaftere Eigenschaften erwarten (Ingenhorst 2000). Aufgrund der finanziellen Lage des Elternhauses besteht für diese Jugendlichen kaum eine Notwendigkeit zum Jobben. Stattdessen weisen die Eltern der Erfahrung mit der Arbeitswelt einen wichtigen pädagogischen Wert zu und ermuntern ihre Kinder zur Aufnahme eines Nebenjobs (Morrow 2000).

d) Stärken und Schwächen

Das Jobben beeinträchtigt weder die schulischen Leistungen noch die Aktivitäten in der Freizeit. 17-Jährige, die jobben, treiben sogar häufiger Sport, musizieren mehr oder sind häufiger ehrenamtlich tätig als Jugendliche, die nicht jobben (Schneider 2003).

Die Jugendlichen messen der Erwerbsarbeit einen sehr hohen Wert bei. Da es insgesamt schwieriger geworden ist, regulär über eine Ausbildung ins Arbeitsleben einzutreten, wird im Jobben eine Chance gesehen, erste praktische Erfahrungen zu sammeln und die späteren Berufschancen zu erhöhen. Durch Deregulierungen in der Arbeitswelt bieten Nebenjobs zudem eine Alternative zu klassischen Arbeitsverhältnissen, die einer spezifischen Qualifikation bedürfen, ferner können sie beispielsweise

---

Hauptarbeitsbereich der Kinder im Haushalt liegt. Sie beteiligen sich meist unentgeltlich an der Reproduktionsarbeit und leisten damit einen Beitrag zur Wohlfahrtsproduktion und zur Familienökonomie. Mädchen beteiligen sich zudem häufiger an freiwilligen oder sozialen Diensten und bekommen sehr viel seltener Geld für ihre Tätigkeiten als Jungen (Hungerland/Wiehstutz 2004).

297 Ergebnisse des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln (http://iwkoeln.infoapp.de/default.aspx?p=content&i=16423, 20.12.2004).

für lernschwache Schüler/innen eine Möglichkeit der Berufseingliederung sein (Tully 2004b; Deutsche Shell 2002).

Die ersten informellen Arbeitserfahrungen bereichern das Wissen der jobbenden Kinder und Jugendlichen auch im Hinblick auf die spätere Konkurrenz um Arbeitsplätze. Da Jugendliche aus bildungsschwachen und sozial benachteiligten Familien jedoch seltener Erfahrungen durch Nebenjobs sammeln, erwächst ihnen daraus ein doppelter Nachteil (Morrow 2000, S. 153).

6.3.4 Kommerzielle Sportanbieter

(a) Ziele

Kommerzielle Sportanbieter – wie Fitnessstudios, Kampfsportanbieter, Reitställe sowie Anbieter für marginale Sportarten wie Golf – verzeichnen nach eigenen Angaben seit 1990 einen stetigen Anstieg der Nachfrage (Samsel 2004; Deutscher Sportstudio Verband 2003; Dreßler 2002). Aufgrund des ergiebigen empirischen Materials fokussiert sich im Folgenden die Darstellung auf Fitnessstudios.

Mit der Betonung des Gesundheitsaspekts sowie der Verbesserung der körperlichen Leistungsfähigkeit verfolgen Fitnessstudios eines der ältesten Bildungsziele des Sports. Dazu gehören im Allgemeinen die Stärkung der physischen und sozialen Ressourcen, die Minderung körperlicher Risikofaktoren sowie die Bewältigung von Beschwerden oder Missbefinden (Dreßler 2002, S. 19f.).[298] Durch ihren Service wollen Sportstudios im besten Fall das körperliche, seelische und soziale Wohlbefinden ihrer Kunden fördern und ihnen die Handlungskompetenz vermitteln, verantwortungsbewusst mit der eigenen Gesundheit umzugehen. Indirekt lassen sich dabei Lerneffekte für den sozialen Umgang, die Stärkung des Selbstbewusstseins durch bessere Körperwahrnehmung bzw. (Selbst-)Disziplinierung sowie für die sportliche Leistungsverbesserung und Organisation des Alltags erzielen.

Als Grund für die große Nachfrage werden vornehmlich veränderte Sportmotive gesehen, die mit gesellschaftlichen Wandlungsprozessen einhergehen. Gesundheit, Fitness und Spaß spielen beim Sporttreiben eine zunehmend wichtigere Rolle (Dreßler 2002). Kommerzielle Sportanbieter nehmen die Bedürfnisse nach Fitness und Gesundheit gezielt auf und werben mit entsprechenden Angeboten, die Ausdauer, Kraft, Koordination, Beweglichkeit, aber auch innere Balance und seelische Entspannung fördern sollen.[299] Neben dem Training an Fitnessgeräten können verschiedene Kursangebote wahrgenommen werden, wie z. B. Aerobic, Cardio- und Problemzonentraining. Einige Studios bieten verschiedene Trendsportarten an, um damit insbesondere jüngere Menschen und ihre Bedürfnisse nach Individualität, Abwechslung und Trendbewusstsein anzusprechen. Zudem sind in den meisten Studios Entspannungsbereiche wie Sauna und Solarium eingerichtet sowie Kommunikationsbereiche in Form von Fitnessbars, an denen die Mitglieder essen, trinken und miteinander in Kontakt treten können. Durch lange Öffnungszeiten, individuelle Betreuung, Einzel- und Gruppenangebote weisen die Sportstudios insgesamt flexiblere Strukturen auf als z.B.

298 Die WHO setzt den Begriff Fitness mit Gesundheit gleich. Gesundheit ist dabei als Zustand völligen Gleichgewichts in physischer, psychischer und sozialer Hinsicht zu verstehen (Bulletin of the World Health Organization 1947).

299 Vgl. http://www.fitnesscompany-gmbh.de/ange/ange_haupt_fr.htm (30.12.2004).

Sportvereine (Samsel 2004; Dreßler 2002; Kugelmann 1999).[300]

(b) Rechtliche Regelungen und Personal

Nach einer Branchenstudie des Deutschen Sportstudio Verbandes (2003) sind etwa 93% der Studios unabhängige Anlagen, 4% Franchise-Anlagen und 4% Ketten-Studios.

Für die Mitgliedschaft in Sportstudios gilt in der Regel eine Altersuntergrenze von 14 bzw. 16 Jahren. Minderjährige in diesem Alter dürfen nur mit einer schriftlichen Erlaubnis ihrer Eltern an den Aerobic-Kursen (ab 14 Jahren) teilnehmen bzw. an den Fitnessgeräten (ab 16 Jahren) trainieren.

Bei den Verträgen, die mit dem Sportstudio abgeschlossenen werden, handelt es sich rechtlich gesehen um einen „atypischen Mietvertrag", da dem Kunden/der Kundin die Möglichkeit der Gerätenutzung eingeräumt wird. Für die Trainingschance zu einem bestimmten Zeitpunkt an einem bestimmten Gerät wird jedoch keine Gewähr gegeben. Verträge dieser Art unterliegen dem Gesetz zur Regelung des Rechts der Allgemeinen Geschäftsbedingungen (AGB-Gesetz). § 9 AGB-Gesetz besagt, dass eine AGB dann unwirksam ist, wenn der Vertragspartner dadurch unangemessen benachteiligt wird. Welche Klauseln in Verträgen mit Fitnessstudios wirksam sind und welche nicht, ist bisher nicht eindeutig geregelt und bedarf noch einiger Entscheidungen seitens des Bundesgerichtshofes. Im Einzelfall kann der Richter/die Richterin das nur durch eine Interessenabwägung der beteiligten Vertragsparteien beurteilen. Gleichwohl gelten Kündigungsfristen von mehr als drei Monaten als unwirksam. Zudem sind außerordentliche Kündigungen zulässig, wenn ein Umzug oder eine schwerwiegende dauerhafte Erkrankung des Kunden/der Kundin vorliegt oder eine Preiserhöhung des Mitgliedsbeitrags die Lebenshaltungskosten übersteigen würde.[301]

Das Personal besteht zum größten Teil aus Aushilfskräften und Freiberuflern/Freiberuflerinnen, die als Trainer/innen und Betreuer/innen meist stundenweise beschäftigt sind und als Honorarkräfte entlohnt werden. Fest angestellte Mitarbeiter/innen können sich meist nur große Studios mit hoher Mitgliederzahl leisten (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 2004; Dreßler 2002, S. 108f.).

(c) Kosten

Die Mitgliedsbeiträge variieren je nach Studio und Vertragsdauer. Im Schnitt kostet eine einjährige Mitgliedschaft rund 700 €. Die günstigeren Anbieter (z.B. Swiss) verlangen rund 300 € im Jahr und bieten dafür Fitness, Aerobic, Betreuung und Sauna. Andere Studios (wie z.B. Kieser) bieten neben Fitnessgeräten zusätzlich eine ärztliche Trainingsberatung an und liegen mit den Kosten bei etwa 400 € im Jahr. Je luxuriöser die Studios ausgestattet sind und je mehr Angebote verfügbar sind, desto teurer wird die Mitgliedschaft. Studios, die Massagen, Solarium, Whirlpools sowie Trendsportarten in ihren Kursen anbieten, können die Mitglieder bis zu 1.000 € im Jahr kosten (Stiftung Warentest 2003).

---

300 Allerdings dürfte der Aspekt der sozialen Kontakte im Vereinssport höher zu bewerten sein. Hier gibt es häufiger Mannschaftssportarten, deren Leistung und Erfolg stark auf Teamarbeit aufbaut.

301 Vgl.http://www.forum-schuldnerberatung.de/service_ratgeber/rechtspr/allgem/fitness.htm, 04.01.2005 http://www.verbrauchernews.de/recht_vertraege/rueckgabe_umtauschrecht/artikel/2004/11/0083/, 04.01.2005.

(d) Angebot und Nutzung

In Deutschland gibt es nach Verbandsangaben etwa 6.000 Studios mit rund 4 Mio. Mitgliedern. Der Frauenanteil liegt bei etwa 60%, das Durchschnittsalter der Mitglieder bei etwa 35 Jahren (Deutscher Sportstudio Verband 1998).

Nach den Ergebnissen des SOEP[302] treiben fast zwei Drittel der 17-Jährigen Sport, jedoch nur gut 4% bei kommerziellen Anbietern. Andere Studien ermittelten für die Fitnessstudios einen vergleichbaren Mitgliederanteil zwischen 6% und 8% bei den unter 20-Jährigen (Samsel 2004; Dreßler 2002). Es ist anzunehmen, dass der Vereinssport in dieser Altersgruppe noch dominiert, was nicht zuletzt an den günstigeren Mitgliedsbeiträgen liegen dürfte. Aus Sicht der Studios bilden Schüler/innen und Studierende – wenn auch mit Abstand – die zweitgrößte Mitgliedergruppe (19%) nach der Gruppe der Angestellten (46%) (Dreßler 2002). Das Bildungsniveau unter den Mitgliedern ist relativ hoch: Etwas mehr als die Hälfte haben Abitur oder ein abgeschlossenes Hochschulstudium, ca. 30% haben Realschulabschluss und weniger als 20% einen Hauptschul- oder gar keinen Schulabschluss (Dreßler 2002; Deutscher Sportstudio Verband 1998). Der Gesundheitsaspekt, der in den Fitnessstudios stark hervorgehoben wird, scheint in höheren Bildungsschichten stärker von Bedeutung zu sein. Zudem verfügen Personen mit hohem Bildungsstatus meist über ein höheres Einkommen und eine flexiblere Arbeitszeitgestaltung, was sich für die Mitgliedschaft im Fitnessstudio als günstig erweist.

Während Mädchen und Frauen in Sportvereinen eher unterrepräsentiert sind, verzeichnen sie eine zahlenmäßige Überlegenheit bei den kommerziellen Sportanbietern (Dreßler 2002; Kugelmann 1999; Deutscher Sportstudio Verband 1998). Offensichtlich spricht die starke Angebotsausrichtung der Studios auf Körperformung und Körpergestaltung sowie Tanz (Aerobic etc.) sehr viel stärker das weibliche Klientel an als das männliche. Der Schwerpunkt bei Jungen und Männern liegt – vornehmlich sozialisationsbedingt – eher in Ausdauer- und Kraftsportarten, die häufig im Vereinssport ausgelebt werden können (Dreßler 2002).

(e) Stärken und Schwächen

Das Angebot von Dienstleistungen der Studios bedient offenkundig die Nachfrage seiner Kunden und Kundinnen, die ein abwechslungsreiches und leicht erlernbares Training schätzen, das ohne großen Aufwand durchgeführt und individuell dosiert werden kann. Die Kunden/Kundinnen sind weitgehend flexibel in ihrer Zeiteinteilung und können meist in relativ kurzer Zeit erste positive körperliche und psychische Veränderungen feststellen. Auch soziale Kontakte entstehen bei der sportlichen Betätigung und stellen für viele Mitglieder einen wichtigen Grund für den Besuch des Fitnessstudios dar (Samsel 2004; Dreßler 2002; Kugelmann 1999). [303]

Dennoch ist die Fluktuation in Fitnessstudios recht hoch, was einerseits an den hohen Beitragskosten liegen kann, andererseits aber auch am vorzeitigen Aufgeben, wenn erwünschte körperliche

302 Zum Sozio-oekonomischen Panel (SOEP) vgl. Glossar.
303 Allerdings dürfte der Aspekt der sozialen Kontakte im Vereinssport höher zu bewerten sein. Hier gibt es häufiger Mannschaftssportarten, deren Leistung und Erfolg stark auf Teamarbeit aufbaut.

Veränderungen nicht schnell genug eintreten. Wenn die individuelle Betreuung oftmals nur beim ersten Probetraining stattfindet und die sportliche Aktivität zudem zu einseitig auf die Verbesserung der körperlichen Leistungsfähigkeit ausgerichtet ist, wird dies den Erwartungen einer ganzheitlichen Gesunderhaltung des Organismus nicht gerecht. Das Potenzial der Fitnessstudios liegt in dem Service, eine individuelle, qualifizierte und vor allem regelmäßige Beratung anzubieten, die sowohl die physische als auch die psychische Gesundheit der Kunden fördert. Eine ärztliche und ernährungstechnische Beratung, die jedoch keineswegs überall qualifiziert angeboten wird, kann auch zu langfristigem Erfolg bei den Teilnehmern/Teilnehmerinnen und zu nachhaltigen gesundheitsfördernden Einstellungsveränderungen verhelfen (Stiftung Warentest 2003; Dreßler 2002).

Ein weiterer – durchaus ambivalent zu bewertender – Aspekt ist, dass viele Mädchen und Frauen Fitnessstudios aufsuchen, um ihren Körper zu „modellieren" und die entsprechenden Angebote dort auch finden. Wenn sich dabei an bestimmten Schönheitsidealen, beispielsweise aus Medien und Werbung, orientiert wird, muss gefragt werden, ob dies nicht mit großem Leidensdruck und unrealistischen Zielsetzungen verbunden ist. Gerade Mädchen sind oft unzufrieden mit ihrem Körper und lernen gewissermaßen, harte Maßstäbe an ihr Aussehen zu setzen. Der große Wert, der gesellschaftlich auf das Äußere gelegt wird, trägt so möglicherweise zu einer gestörten Selbstwahrnehmung bei (Kugelmann 1999).

Bei einem kleinen Teil von Mädchen und Frauen und einem größeren Anteil von – meist jungen – Männern fördern Fitnessstudios zudem ungesunden Missbrauch von Medikamenten und Nahrungsergänzungsmitteln.[304] Zu diesem tabuisierten Phänomen gibt es naturgemäß wenig zuverlässiges empirisches Material. 22% der Männer und 8% der Frauen nehmen anabol wirkende Substanzen zu sich, die Langzeitabhängigkeiten und gesundheitsgefährdende Nebenwirkungen hervorrufen. Damit nimmt in Deutschland jeder fünfte Freizeitsportler, der im Fitnessstudio trainiert, Anabolika ein. Bei rund 3,5 Mio. registrierten Sportlern und Sportlerinnen in Fitnessstudios entspricht das etwa 350.000 Anabolika-Konsumenten/-Konsumentinnen.[305]

6.3.5 Kinder- und Jugendreisen

(a) Angebot und Ziel

Insbesondere Auslandsreisen können zur Bildung beitragen. Insofern sind sie ein Lernort. Reisen für Kinder und Jugendliche werden sowohl von gemeinnützigen Trägern als auch von gewerblichen Veranstaltern angeboten. Unter den Begriff des Kinder- und Jugendreisens fallen vielfältige Angebote, wie z.B. Klassen- und Gruppenfahrten, (Sport-)Camps, Freizeiten und Ferienreisen. Dabei unterliegen die Veranstalter hinsichtlich der inhaltlichen Gestaltung der Reisen keinerlei spezifischen gesetzlichen Vorgaben. Die professionelle und vor allem verantwortungsbewusste Reiseorganisation – gewerblicher wie gemeinnütziger Veranstalter – trägt jedoch wesentlich zur Qualität der Reise und ihrer Bedeutung als bildungs- und sozialpolitischem Lernort bei. Für die Stärkung und

304 Populär „Doping" genannt. Zum Verhältnis zwischen sportlicher Aktivität und gesundheitlichem Risikoverhalten im Allgemeinen vgl. Brandl-Bredenbeck und Brettschneider (2003, S. 238ff.).

305 Ergebnisse einer Studie der Medizinischen Universität Lübeck; http://www.netdoktor.de/topic/doping/muskelwahn.htm, 25.02.2005; http://www.aerzteblatt.de/pdf/95/44/a2778.pdf, 25.02.2005.

Qualitätssicherung organisierter Kinder- und Jugendreisen setzt sich das Bundesforum Kinder- und Jugendreisen e.V. ein, das zu diesem Zweck eine Reihe von Qualitätskriterien für betreute Gruppenreisen zusammengestellt hat, die Reiseveranstaltern als Orientierungshilfe dienen können. Danach sollte es Möglichkeiten geben, Erfahrungs- und Lernangebote außerhalb von Elternhaus und Schule kennen zu lernen, das Reiseprogramm aktiv mitzugestalten sowie die Begegnung und das Zusammenleben mit Fremden und den Umgang mit der eigenen Geschlechterrolle bzw. dem anderen Geschlecht einzuüben.[306]

Unter dem Dach des Bundesforums sind eine Reihe von Reiseanbietern mit unterschiedlicher Rechtsform und Wertorientierung als Mitglieder oder Partner organisiert. Dazu gehören neben gemeinnützigen auch gewerbliche Anbieter, wie z.B. RUF Jugendreisen, GTI Tours und KI JU Reisen. Als Mitglieder erkennen die Reiseveranstalter die Qualitätskriterien des Vereins an, sind jedoch nicht zu deren Befolgung verpflichtet. Die Einhaltung hoher Qualitätsmaßstäbe beruht vielmehr auf einer freiwilligen Selbstverpflichtung der Kinder- und Jugendreiseanbieter. Für einen Marktführer wie RUF Jugendreisen steht beispielsweise Aktivurlaub und der Erholungs- und Freizeitcharakter bei den Reiseangeboten im Vordergrund. Für Gruppenreisen garantiert der Veranstalter eine kompetente Reiseleitung und -betreuung, sichere An- und Abreisen, angemessene Unterkünfte, die Bereitstellung von Material (z.B. Sportgeräte etc.) und ein breites Angebot an organisierten Ausflügen und (Sport-)Programmen.[307]

(b) Rechtliche Regelungen, Personal

Für Vertragsabschlüsse von Kinder- und Jugendreisen gelten die EU-Richtlinien des Pauschalreiserechts sowie die vertragstypischen Pflichten des Reisevertragsrechts nach § 651a bis 651m BGB; hinzu kommen die gesetzlichen Regelungen der Allgemeinen Geschäftsbedingungen (Kosmale/Schwerin 2003).

Eine gesetzliche Altersuntergrenze für die Teilnahme an Kinder- und Jugendreisen gibt es nicht. Reiseangebote beginnen teilweise für Kinder ab 6 bis 8 Jahren, in der Regel und häufiger jedoch für Kinder ab 12 Jahren.

Des Weiteren bestehen keine eindeutigen Regelungen bzw. Verpflichtungen, speziell ausgebildetes (Betreuungs-)Personal zu beschäftigen. In der Organisationsanalyse des Reisenetz (2000) wurde gleichwohl deutlich, dass der Großteil der Reiseanbieter neben Saisonarbeitskräften auch fest angestelltes, qualifiziertes Personal beschäftigt, vornehmlich (Sozial-)Pädagogen/Pädagoginnen, Reiseverkehrskaufleute und Betriebswirte/Betriebswirtinnen. Spezielle Qualifikationen für die Einstellung ihrer Jugendreiseleiter und Jugendreiseleiterinnen setzen z.B. RUF Jugendreisen[308] voraus. Zu den Kriterien gehören die Absolvierung eines Erste-Hilfe-Kurses sowie eines DLRG-Kurses, ein Mindestalter von 21 Jahren sowie nachweisbare Erfahrungen im Umgang mit Jugendlichen. Daraufhin

306 Vgl. www.bundesforum.de/leitsaetze.htm, 07.01.2005, http://www.bundesforum.com/PRKonzept2.htm, 03.03.2005.
307 Vgl.http://www.ruf.de/a/desti/gruppenreisen.asp?AgenturNr=1&Para=&EMail=&session_id=a491521894773348, 03.03.2005.
308 Vgl. www.ruf.de

erfolgt eine zusätzliche Ausbildung durch das Unternehmen, bei dem die Gruppenreiseleiter/innen auf ihre weiteren Aufgaben (Animation, Länderkunde, Pädagogik, rechtliche Grundlagen etc.) vorbereitet werden.

(c) Kosten und Dauer

Die meisten Kinder- und Jugendreisen dauern durchschnittlich 10 Tage. An zweiter Stelle folgen Angebote mit einer durchschnittlichen Dauer von 17 Tagen. Die Preise liegen im Bereich zwischen 200 € und 500 €, wobei der Durchschnittspreis für Kinderreisen ca. 340 €, für Jugendreisen ca. 480 € beträgt (Kosmale 2003).

(d) Nutzungsquoten

Nach Information der Leipziger „Ferienbörse“ ist von etwa 1.000 Anbietern von Kinder- und Jugendreisen in Deutschland auszugehen, von denen ca. 130 gewerblich tätig sind (Kosmale 2003). Das Angebot an staatlich geförderten Reisen ist über die vergangenen Jahre deutlich gesunken, während kommerzielle Anbieter nach wie vor stark nachgefragt werden. Gemessen an den Umsatzzahlen entfällt der größte Anteil der Reisen auf Schul- und Klassenfahrten, gefolgt von betreuten Kinder- und Jugendreisen und Gruppen(ferien)fahrten (Reisenetz 2000).

Die meisten Angebote in der Kategorie Kinder- und Jugendreisen richten sich an Jugendliche und Heranwachsende zwischen 16 und 18 Jahren. Dies bedeutet in erster Linie das Reisen ohne Eltern; jüngere Kinder bis etwa 11 Jahre bevorzugen noch das Reisen mit der Familie, während das Gruppenreisen mit Gleichaltrigen klar zum Ablösungsprozess von den Eltern gehört und in einem höheren Alter stattfindet.[309] Bei Kinder-Urlaubsreisen, die ohne Erwachsene aus dem eigenen Haushalt stattfinden, handelt es sich meist um Reisen mit Jugendgruppen und Vereinen oder aber mit Verwandten und Freunden, die nicht im eigenen Haushalt leben.

Häufigstes Transportmittel für betreute Gruppenreisen sind Busse. Mit 88% dominiert der Anteil an Busreisen deutlich vor der Beförderung mit der Bahn oder dem Flugzeug. Die Unterbringung während des Urlaubs erfolgt fast immer in Hotels, während Gästehäuser, Zelte, Bungalows oder andere Unterkünfte oft nicht (mehr) den gewünschten Standards des jugendlichen Reiseklientels zu entsprechen scheinen.

Das am häufigsten ausgewählte Reiseziel ist Spanien, gefolgt von Ungarn, Italien und Reisen innerhalb Deutschlands (Kosmale 2003).

Die Reiseintensität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland ist insgesamt überdurchschnittlich hoch. 2002 haben insgesamt 2,7 Mio. deutsche Jugendliche zwischen 14 und 17 Jahren und 6,1 Mio. junge Erwachsene zwischen 18 und 27 Jahren Urlaubsreisen unternommen. Bei Jugendlichen

309 Das Angebot nimmt für die höheren Altersgruppen nicht ab, sondern wird lediglich unter einer anderen – allgemeinen – Tourismuskategorie verortet. Insbesondere gemeinnützige Träger halten sich an die gesetzliche Vorgabe und konzentrieren sich auf die Jugendhilfeaufgaben im Reisebereich (Kosmale 2003, S. 18).

zwischen 14 und 17 Jahren liegt der Anteil der Reiseintensität bei 84%; das entspricht einer Reisehäufigkeit von 1,3 Reisen pro Reisender/Reisendem im Durchschnitt der Bevölkerung (1,3). Bei den 18- bis 27-Jährigen liegt die Reiseintensität bei 77% und bei einer Pro-Kopf-Reisehäufigkeit von 1,3 Reisen. Die Reiseintensität im Durchschnitt der Gesamtbevölkerung liegt dagegen nur bei 75% (NIT 2003). Weiterhin wurde festgestellt, dass 22% aller Urlaubsreisen von Deutschen im Jahr 2002 in Begleitung von Kindern bis 13 Jahren stattfanden. Das entspricht etwa 14 Mio. Urlaubsreisen, die Erwachsene mit Kindern unternahmen. Daneben waren 1,1 Mio. Urlaubsreisen von Jugendlichen zwischen 14 und 17 Jahren ohne Begleitung Erwachsener zu verzeichnen.[310]

(e) Stärken und Schwächen

Reisen leisten einen wichtigen Beitrag zur Sozialisation sowie zum interkulturellen Lernen von Kindern und Jugendlichen. Im Gruppenverband des betreuten Reisens erwerben sie praxisorientiert Fachwissen und Sozialkompetenz im Umgang miteinander.[311] Dabei findet die entwicklungspsychologische und bildungspolitische Bedeutung des Reisens noch zu wenig öffentliche Aufmerksamkeit und Unterstützung, was sich nicht nur in einem Mangel an gesetzlichen Bestimmungen zur Einrichtung bundesweiter und trägerübergreifender Qualitätsstandards äußert.

Gewerbliche Anbieter beklagen zudem, dass sie als private Veranstalter selten direkt in die Schulen vordringen können und Verwaltungsvorschriften in den einzelnen Bundesländern ihren Service zusätzlich erschweren. Die Vereinigung verschiedener Träger im Bundesforum Kinder- und Jugendreisen zeigt, dass eine grundsätzliche Bereitschaft zum Austausch zwischen gemeinnützigen und gewerblichen Anbietern besteht. Abgesehen von dem Ziel, soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen zu fördern, soll mit dem Bildungsgedanken aber auch der Dienstleistungsaspekt verbunden werden, da Kinder- und Jugendreisen unstrittig einen bedeutenden Faktor der Tourismuswirtschaft darstellen.[312]

6.4 Zum Verhältnis von Jugendhilfe und Schule

Das Verhältnis von Jugendhilfe und Schule hat sich seit der öffentlichen Diskussion um das schlechte Abschneiden Deutschlands in der PISA-Studie von einem fast nur in der (sozial-) pädagogischen Fachöffentlichkeit diskutierten Thema zu einem Topos von wachsender gesellschafts- und bildungspolitischer Relevanz gewandelt. Die *problemorientierte* Sicht auf die in Deutschland im internationalen Vergleich ineffiziente individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen sozialstrukturellen Kontexten verbindet sich dabei zumindest in einem der aktuellen Diskussionsstränge mit der bildungstheoretisch zu reflektierenden Frage nach den Chancen einer Gestaltung anregender Lern- und Lebensbedingungen *für alle* Kinder und Jugendlichen. Aus einer solchen breiten Gestaltungsperspektive wird dann Schule für Jugendhilfe nicht mehr nur als

310 Im Jahr 2002 fanden insgesamt 14,3 Mio. Urlaubsreisen mit Kindern bis 13 Jahren statt, davon 4,5 Mio. ohne Begleitung von Erwachsenen aus dem eigenen Haushalt. Rund 3,6 Mio. Urlaubsreisen unternahmen Jugendliche im Alter von 14 bis 17 Jahren, davon wiederum 1,1 Mio. ohne und 2,6 Mio. mit Begleitung von Erwachsenen. Junge Erwachsene (18 bis 27 Jahre) unternahmen im gleichen Jahr insgesamt 7,7 Mio. Urlaubsreisen (Quelle: Reiseanalyse der Forschungsgemeinschaft Urlaub und Reisen (F.U.R.) 2003, Danielsson u.a. 2003a, 2003b).

311 Vgl. www.bundesforum.com/PRKonzept2.htm, 03.03.2005.

312 Vgl. Kosmale 2003; http://www.bundesforum.com/downloads/Flyer_Leitfaden.pdf, 03.03.2005.

sozialräumlich relevanter Lebens-, sondern auch als *Lernort* interessant; unterrichtlich-formale Lernformen gelten in der Folge als reformpädagogisch *wandlungsbedürftig*, und zudem als durch den Einbezug außerschulischer Akteure, Lernformen und Lernorte als *ergänzungsbedürftig*. Dabei „erweist sich das Thema ‚Kooperation von Jugendhilfe und Schule' in der jüngsten fachöffentlichen Debatte als zentrale Perspektive und Hauptvoraussetzung einer bedarfsgerechten und lebensweltorientierten Gestaltung von Bildungs- und Erfahrungsräumen für junge Menschen in der modernen Gesellschaft. Kooperation von Jugendhilfe und Schule wird mit sehr weitreichenden pädagogischen und konzeptionellen Zielsetzungen verbunden (…). Allerdings entspricht dieser vor allem programmatisch dominierten Verortung (noch) nicht die umfassende Entwicklung einer Kooperationspraxis. Die Thematisierung der Notwendigkeit von Kooperation von Jugendhilfe und Schule ist untrennbar mit dem Beklagen von Kooperationsproblemen und -erschwernissen in der Praxis verbunden" (Maykus 2005, S. 6).

Diese Differenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit lässt sich zunächst darauf zurückführen, dass die oben skizzierte breite Gestaltungsperspektive bei den relevanten institutionellen und politischen Akteuren derzeit noch keineswegs dominiert. Sie steht relativ unvermittelt neben einer schul- und leistungszentrierten Sicht, in der die Kinder- und Jugendhilfe und andere außerschulische Akteure lediglich in einer ergänzenden, schulische Funktionsdefizite kompensierenden Funktion wahrgenommen und eingebunden werden. Umgekehrt reflektiert auch die Kinder- und Jugendhilfe die systembezogene Kooperation mit Schule nur unzureichend.[313]

6.4.1 Systematischer und historischer Kontext der getrennten Entwicklung von Jugendhilfe und Schule

Die Überführung des viel zitierten Leitziels einer systembezogenen Kooperation von Jugendhilfe und Schule in ein klares gesellschafts- wie auch fachpolitisches Handlungsprogramm kann nur insoweit gelingen, wie Ursachen, Gründe und Motive der bislang getrennten Entwicklung beider Institutionen verstanden werden; die entsprechenden Zusammenhänge sollen daher im Folgenden in strukturdimensionaler, gesetzlicher und historischer Perspektive skizziert werden.

(a) Strukturdimensionale Ausprägungen des Verhältnisses von Jugendhilfe und Schule

Das institutionelle Verhältnis von Jugendhilfe und Schule erweist sich auf der Ebene der beiden Gesamtsysteme zunächst und vor allem einmal als die Geschichte eines Nicht-Verhältnisses. Schule und Jugendhilfe haben sich in Deutschland seit den 20er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts getrennt voneinander entwickelt. Mit der Reichsschulkonferenz von 1920 sind faktisch erst die Voraussetzungen für eine eigenständige Entwicklung der Jugendhilfe geschaffen worden – dies führte schließlich zur Verabschiedung des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes (RJWG). Jugendhilfe und Schule hatten und haben, trotz weitgehend identischer Zielgruppen, dem Grundsatz nach verschiedene Aufgaben, unterschiedliche Funktionen und verschiedene gesetzliche Grundlagen – sie sind mithin

313 So fällt auf, dass im Rahmen der jüngsten Reformvorhaben des Kinder- und Jugendhilfegesetzes – genannt seien hier nur die Stichworte „Tagesbetreuungsausbaugesetz" (TAG), „Kinder- und Jugendhilfeweiterentwicklungsgesetz" (KICK)" und „Kommunalentlastungsgesetz" (KEG) (vgl. Glossar) – einer stärkeren Akzentuierung der Kooperation von Kinder- und Jugendhilfe mit Schule keinerlei Bedeutung beigemessen wird.

zwei Systeme, die strukturell nicht aufeinander bezogen sind. Dies unterscheidet Deutschland von europäischen Nachbarländern wie Schweden, Finnland oder Frankreich.[314]

Die Kinder- und Jugendhilfe hat sich im Verlauf ihrer Geschichte von einer in ihren Kernbereichen streng polizei- und ordnungsrechtlichen Kontrollinstanz in Richtung eines präventiven, bildungsorientierten Instrumentariums institutionell ausgeweitet und weiterentwickelt. Ihre in § 1 SGB VIII fixierte Aufgabe, „positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen", führte zur Entfaltung einer eigenständigen sozialpädagogischen Perspektive, die Kinder und Jugendliche nach Möglichkeit innerhalb ihrer lebens- und alltagsweltlichen Beziehungsnetze fördert, dabei in hohem Maße auf die Partizipation ihrer Klientel setzt, besonders für Benachteiligte Angebote bereitstellt und zudem weitgehend nach dem Freiwilligkeitsprinzip verfährt. In ihren pädagogischen Lernsettings orientiert sich die Kinder- und Jugendhilfe an Prinzipien wie dem Gegenwarts-, Erfahrungs-, Gruppen- und Erlebnisbezug des Lernens. Lernsituationen und Lernorte werden in der Regel nicht formal definiert, sondern weisen vielmehr einen offenen Horizontcharakter auf. Diese sozialpädagogischen Perspektiven kontrastieren deutlich mit individualistischer Leistungsbewertung (Notengebung), mit Unterricht als einseitig durch die Lehrenden vorstrukturiertem Lernsetting sowie mit einer auf die Distanzierung von lebens- und alltagsweltlichen Kontexten ausgerichteten, vorrangig auf kognitive Entfaltung abzielenden schulischen Lehrform. Die letztgenannten Charakteristika definieren Schule als einen Lernort, der die Schüler/innen primär auf das spätere Leben vorbereiten soll und in dieser Hinsicht eine gewisse „gesellschaftliche Platzanweiserfunktion" hat; diese Funktion wird in Deutschland durch die im internationalen Vergleich sehr frühe Eingangsselektivität des viergliedrigen[315] Schulsystems besonders stark betont. Die in diesen hier nur grob und unvollständig skizzierten institutionellen Kontexten und Zielbestimmungen situierte Schulpädagogik hat dann im Vergleich zur sozialpädagogischen Nachbardisziplin auch ganz andere Arbeitsprinzipien und Methoden entfaltet. Das konstatierte Nicht-Verhältnis von Jugendhilfe und Schule auf der Ebene der beiden Gesamtsysteme begründet sich zu einem guten Teil aus dieser pädagogischen Perspektivendifferenz. Wenn es bislang nicht gelungen ist, diese Differenz von einem sprachlosen Nebeneinander in ein arbeitsteilig-konstruktives Miteinander zu transformieren, dann müssen zur Erklärung dieses Missstandes weitere, in der institutionellen Verfasstheit beider Systeme liegende Gründe gesucht werden.

Mit der Forderung nach einer systembezogenen Kooperation zweier Institutionen wird unterstellt, dass beide Bereiche auf der gleichen gesellschaftlichen Handlungs- und Entscheidungsebene (gesetzlich) verankert sind. Dies trifft auf Jugendhilfe und Schule nicht zu. Während die Gestaltung von Schule fast ausschließlich der „Kulturhoheit der Länder" obliegt, welche über die Ständige Kultusministerkonferenz ein Mindestmaß an länderübergreifenden Gemeinsamkeiten sicherzustellen suchen, ist das Kinder- und Jugendhilfegesetz Bundesrecht, das zurzeit noch im Rahmen der „konkurrierenden Gesetzgebung" durch Länderrecht ergänzt und ausgestaltet werden kann; die

314 Zum unterschiedlichen Verständnis von Schulsozialarbeit im internationalen Vergleich vgl. Nieslony 2004.
315 Der Sonderschulbereich wird, wie schon an anderer Stelle erwähnt, in der geläufigen Rede vom „dreigliedrigen" Schulsystem einfach ausgeblendet.

operative und infrastrukturelle Umsetzung der gesetzlichen Vorgaben obliegt dann den Kommunen.

Die einzelne Schule ist in Deutschland institutionell in vergleichsweise hohem Maße unselbständig. So sind Schulen keine rechtsfähigen Subjekte, können daher beispielsweise kein Budget selbständig verwalten[316], sind in ihrer Lernzielbestimmung und curricularen Ausgestaltung stark von der „inneren Schulaufsicht“ in Gestalt der Kultusministerien und deren nachgeordneten Behörden (Staatliches Schulamt bzw. Oberschulamt) und in allen logistischen Fragen (Schulstandortwahl, Aufnahmekapazitäten, bauliche Veränderungen etc.) von der „äußeren Schulaufsicht“ in Gestalt der kommunalen Schulbehörden abhängig.[317] Diese auf Länderebene stark zentralisierte institutionelle Struktur kontrastiert mit dem dezentralen Charakter der Kinder- und Jugendhilfe, deren wichtigste Handlungsebene die der Kommunen ist. Nach dem Subsidiaritätsprinzip sind die öffentlichen Jugendhilfeträger aufgefordert, operative Funktionen (jenseits ihrer hoheitlichen Aufgaben, etwa beim Vorliegen von Kindeswohlgefährdungen) nach Möglichkeit an „freie Träger“ der Kinder- und Jugendhilfe zu übertragen, was – zumindest in den alten Bundesländern – zur Entfaltung einer breiten und in jeder Hinsicht pluralen Trägerlandschaft geführt hat. Diese Träger sind im Rahmen der Jugendhilfeausschüsse auch an administrativen Entscheidungen der Jugendämter und der fachpolitischen kommunalen Dezernate zu beteiligen. Dieses stark dezentralisierte institutionelle Gepräge wird noch durch die Autonomie auf der Ebene der Einzeleinrichtungen der freien Träger verstärkt; so haben beispielsweise die großen überregionalen Träger- und Vernetzungsstrukturen (z.B. Wohlfahrts- und Jugendverbände sowie Jugendringe) einen eher geringen Einfluss auf die Arbeit ihrer einzelnen Mitgliedsorganisationen, etwa im Hinblick auf die Durchsetzung von Qualitätsstandards. Sie verfügen über keine Weisungsbefugnis und können deshalb auch nicht auf dem Wege von Erlassen „steuern“.

Dieser partizipativ ausgerichtete institutionelle Strukturaufbau der Kinder- und Jugendhilfe in freier Trägerschaft ist im Bereich der öffentlichen Verwaltung in Deutschland einzigartig, erschwert aber damit auch die systembezogene Kommunikation und Kooperation mit anderen institutionellen Partnern, erst recht jene mit den 16 vergleichsweise zentralistisch verfassten Schulsystemen.

(b) Gesetzliche Kooperationsgebote

Betrachtet man vor dem skizzierten Hintergrund die gesetzlichen Normierungen im Hinblick auf die Kooperation von Jugendhilfe und Schule, so ergibt sich in Anbetracht der Kulturhoheit der Länder ein schwer überschaubares Feld von schulgesetzlichen Bestimmungen, Durchführungsverordnungen und Richtlinien. Fast alle Bundesländer haben inzwischen Regelungen zur Kooperation von Schule und Jugendhilfe in ihre Schulgesetze aufgenommen. Lediglich in zwei Ländern finden sich keinerlei Querbezüge zur Jugendhilfe:

316 Zum Teil behelfen sich Schulen dabei vermittels der Gründung eigener Fördervereine, über die dann beispielsweise Honorarkräfte eingestellt und finanziert werden können.

317 Deren kommunale Schulentwicklungspläne sind wiederum vom zuständigen Kultusministerium wie auch vom örtlichen Magistrat bzw. Kreisausschuss zu genehmigen.

- In einer Reihe von Ländern wird Schule in Form einer allgemeinen (General-)Klausel zur Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe aufgefordert (Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein, Thüringen). Auf diese Regelungen können sich unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit beziehen; sie eröffnen ein breites Spektrum von Kooperationsmöglichkeiten. In einigen Ländern findet sich dieser Aspekt in abgeschwächter Form als Aufgabe des Schulleiters (Baden-Württemberg, Hessen, Rheinland-Pfalz).
- Es finden sich gesonderte Hinweise auf eine Zusammenarbeit von Grundschulen und Kindertagesstätten (Bayern, Mecklenburg-Vorpommern), um die Phase der Einschulung für Kinder gemeinsam zu gestalten. In Thüringen ist die Schule zur Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen der Bildung und Erziehung bei Einschulung und Schulwechsel aufgefordert.
- In einigen Ländern wird der Schule eine Mitteilungspflicht gegenüber dem Jugendamt im Falle von Fehlverhalten von Schülern und Schülerinnen (Brandenburg) oder des Einsatzes von Ordnungsmaßnahmen (Baden-Württemberg) auferlegt. In Berlin wird der schulpsychologische Dienst ausdrücklich zur Kooperation mit den Jugendämtern verpflichtet.
- Vereinzelt ist die Möglichkeit der Einbindung von Sozialpädagogen/Sozialpädagoginnen bzw. anderen pädagogischen Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen der Schule in schulische Gremien vermerkt. Sie können als beratende Mitglieder an der Schulkonferenz teilnehmen (Niedersachsen, Thüringen, Berlin).
- Eine Abstimmung zwischen Schulentwicklungsplanung und Jugendhilfeplanung (sowie gegebenenfalls anderen kommunalen Planungsprozessen) ist bislang die Ausnahme und taucht derzeit nur im Schulgesetz-Entwurf von Berlin auf.[318]

Der Blick auf die Länderebene lässt sich wie folgt resümieren: „Sowohl in den Ausführungsgesetzen als auch den Schulgesetzen lässt sich ein Schwerpunkt auf organisatorisch-koordinative Regelungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule erkennen, die vor allem strukturelle Rahmenbedingungen dieses Handlungsfeldes zu optimieren versuchen. Dahingegen wird die Ausgestaltung des Feldes an sich im Sinne einer inhaltlich-konzeptionellen Profilschärfung deutlich seltener in den Blick genommen. Dies geschieht am ehesten durch Erlasse, Richtlinien und Förderprogramme, die zwar die Entwicklung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule deutlich beflügelt haben, aber aufgrund der in der Regel befristeten Form das Risiko kurzfristiger Aufschwünge in sich tragen, das Feld also allein nicht dauerhaft zu stabilisieren vermögen, wenn sie nicht auf einer sicheren Basis der Kooperation fußen. Damit bleibt letztlich ein Defizit an verbindlichen und verlässlichen Rahmungen der Kooperation sowie an fachlicher Konkretisierung schulbezogener Angebote der Jugendhilfe auf Länderebene bestehen“ (Hartnuß/Maykus 2004a, S. 586).

Es lässt sich eine Asymmetrie der Rechtslage im Hinblick auf die wechselseitigen Kooperationsverpflichtungen in Jugendhilfe und Schule konstatieren. Der – ebenfalls nur schwach

318 Eine detailliertere Übersicht der landesspezifischen Regelungen liefern Maykus/Hartnuß (2004). In ihrer Übersicht beziehen sie sinnvollerweise neben den Gesetzestexten auch die für die Regulierung der Kooperation relevante Ebene der Ausführungsbestimmungen sowie der Erlasse, Förderprogramme und Richtlinien ein (ebd., S. 578ff.). Das Problem derartiger Synopsen ist, dass sie im Grunde mindestens halbjährlich zu aktualisieren wären, da sich die Rechtslage nicht zuletzt aufgrund des Ausbaus schulbezogener Ganztagsangebote gegenwärtig sehr dynamisch gestaltet. So entspricht auch die genannte Synopse mit Stand August 2003 bereits nicht mehr voll der gegenwärtigen Rechtslage.

ausgeprägten – Kooperationsverpflichtung in der Kinder- und Jugendhilfe fehlt dabei auf Seiten der Schule größtenteils eine Entsprechung. Geregelt ist das Zusammenwirken des Jugendamtes mit der Schule im § 81 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes: „Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe haben mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen, deren Tätigkeit sich auf die Lebenssituation junger Menschen und ihrer Familien auswirkt, insbesondere mit Schulen und Stellen der Schulverwaltung (…) zusammenzuarbeiten." Das Sozialgesetzbuch VIII fixiert darüber hinaus weitere Kooperationsverpflichtungen: In § 1 Abs. 3 Ziffer 4 SGB VIII wird das System der Jugendhilfe dazu aufgefordert, über die unmittelbare Zuständigkeit hinaus auf andere politische und fachliche Handlungsfelder mit dem Ziel der Realisierung positiver Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien Einfluss zu nehmen. Kinder- und Jugendhilfe ist somit immer auch Querschnittsaufgabe. Weitere Kooperationsverpflichtungen finden sich in § 4 (Zusammenarbeit der freien und öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe), in § 36 (individuelle Hilfeplanung), in § 50 (Mitwirkung an vormundschafts- und familiengerichtlichen Verfahren), in § 52 (Mitwirkung an Verfahren nach dem JGG) und in § 80 (kooperative Jugendhilfeplanung). Überdies regeln § 5 (Wunsch- und Wahlrecht) und § 78 (Arbeitsgemeinschaften) die Dinge so, dass Kinder- und Jugendhilfe kooperativ sein muss.

Im Hinblick auf die schulbezogenen Angebote der Jugendhilfe hat der Bundesgesetzgeber per Landesrechtsvorbehalt (§ 15 SGB VIII) den Bundesländern im Bereich der Jugendförderung und Jugendpflege den Auftrag erteilt, Aufgaben und Leistungen näher zu regeln – Konkretisierungen der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule müss(t)en hier ebenso getroffen werden wie in den Schulgesetzen der Bundesländer.

In den Ausführungsgesetzen zum SGB VIII finden sich zahlreiche Regelungen mit deutlich organisatorisch-koordinativem Charakter, die sowohl strukturelle als auch einzelfallbezogene Aspekte umfassen. Darunter fallen Vorgaben zur Aufnahme von Vertretern aus der Schule, der Schulverwaltung und Schulbehörden als beratende Mitglieder in die kommunalen und Landesjugendhilfeausschüsse. Elf Bundesländer formulieren solche Regelungen ausdrücklich. Daneben wird – wenn auch deutlich seltener – die Beteiligung von Schulen an der kommunalen Jugendhilfeplanung (Brandenburg, Hessen) sowie eine Vernetzungs- und Gemeinwesenorientierung mit besonderer Berücksichtigung des Schulbezuges festgeschrieben. Koordinative Festlegungen zwischen Jugendhilfe- und Schulbereich werden auch hinsichtlich der Sicherstellung des Schulunterrichts bei der Gewährung von Hilfe zur Erziehung in einer Einrichtung getroffen. In einigen Bundesländern (Brandenburg, Rheinland-Pfalz) wird im Rahmen der Kindertagesbetreuungsgesetze auf eine enge Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule gesetzt, damit der Übergang der Kinder von der vorschulischen Einrichtung in die Grundschule gemeinsam gestaltet werden kann. Allerdings bleiben auch diese Regelungen auf der organisatorisch-koordinativen Ebene, ohne konkrete Hinweise auf Inhalte und Formen der Zusammenarbeit zu geben.

Resümierend lässt sich festhalten, dass sich der einheitliche fachpolitische Wille zur „Schaffung eines Gesamtzusammenhangs von Bildung, Betreuung und Erziehung", wie er von einer gemeinsamen Arbeitsgruppe von Kultus- und Jugendministerkonferenz schon im Jahr 2002 formuliert worden ist, auf der Ebene der Ländergesetzgebung bislang nicht niedergeschlagen hat. Zugleich haben die

skizzierten pädagogisch-disziplinären und institutionellen Entwicklungen die Separierung der Systeme Schule und Jugendhilfe verstärkt, aber auch die je eigenen Stärken der Systeme profiliert. Jeder Versuch einer Transformierung des Nicht-Verhältnisses der beiden Systeme muss diese komplexen Konstellationen sowohl in ihren strukturdimensionalen und rechtlichen als auch in ihren im Folgenden näher zu beleuchtenden historischen Kontextbedingungen reflektieren.

(c) Historische Reflexion des Verhältnisses von Jugendhilfe und Schule

Auch wenn die Begrifflichkeit „Schulsozialarbeit" kaum 40 Jahre alt ist, ist sie der Sache nach, nämlich soziale Arbeit mit benachteiligten Kindern und Jugendlichen, eine vor 200 Jahren begonnene Entwicklung. Hier können Anfänge einer pädagogischen Verknüpfung von bildungs- und sozialpolitisch zu verortenden Aktivitäten, wie sie später dann auch für die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule tragend werden sollten, identifiziert werden. Volksschule gar ist, folgt man Gertrud Bäumer (1929), eine sozialpädagogische Schöpfung. „Schulische wie sozialpädagogische Einrichtungen (sind) als komplementäre Bereiche gesellschaftlicher Reproduktion durch Erziehung zu begreifen, schulischerseits durch die Qualifizierung mittels Selektion für das Beschäftigungssystem, seitens der Sozialpädagogik durch die integrative Aufgabe, indem sie Hilfe an den vielen Übergängen und Konfliktstellen leistet und Schäden ausbessert, die dem Einzelnen dabei zugefügt werden. Schule wie Sozialpädagogik orientieren sich – so Mollenhauer – an dem Bild einer funktionierenden Gesellschaft und eines Menschen, der möglichst schadlos in ihr existieren soll. Durch die Vermittlung bürgerlicher Normen sind beide Instanzen mit unterschiedlichen Mitteln bemüht, Massenloyalität herzustellen" (Homfeldt/Schulze-Krüdener 2001, S. 9).

Die heutige Abgrenzung von Schule und Jugendhilfe ist das Ergebnis funktionaler und institutioneller Ausdifferenzierung. Ausgangspunkt war dabei der Versuch der Abwehr desintegrativer Kräfte. Diese erwuchsen aus der Auflösung von Ständestrukturen und der Pauperisierung großer Bevölkerungsanteile (Bettmer/Prüß 2001, S. 1532). Mit dem Beginn der Industrialisierung setzte sich für die unteren sozialen Schichten eine staatlich verantwortete schulische Ausbildung durch. Schule und Einrichtungen der sozialen Arbeit können dabei als komplementäre Bereiche mit dem Ziel der gesellschaftlichen Reproduktion durch Erziehung verstanden werden: Die Volksschule hatte dabei den doppelten Auftrag, Verwahrlosung zu verhindern und Qualifikation zu ermöglichen.

Unter dem steigenden Druck aufsteigender Kriminalität und der „Verwahrlosung" von Jugendlichen begann sich in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts eine außerschulische Jugendpflege zu entwickeln: „Im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts sah sich das Erziehungs- und Bildungswesen zunehmenden Qualifikationsanforderungen ausgesetzt, die mit den sozialintegrativen Funktionen nur noch schwer zu vereinbaren waren. Daraus resultierende Krisen erzeugten arbeitsteilige Konzepte im Bildungswesen" (Homfeldt 2004, S. 47).

Mit dem Reichsjugendwohlfahrtsgesetz von 1922 und der damit verbundenen Einrichtung des Jugendamtes als zentraler Instanz wurde ein einschneidender Schritt zur eigenständigen Institutionalisierung der Jugendhilfe getan – andererseits nutzten die zentralen Gesetze der 20er-Jahre des letzten Jahrhunderts, das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz und das Reichsschulgesetz, die sich

bietende Chance zu einer strukturfundierten Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule nicht (ebd., S. 51). Die differierende Einteilung in Schuleinzugsbereiche einerseits und Bezirkseinteilungen der sich etablierenden Jugendämter andererseits sind dafür ein beredter Beleg. Die Orientierungsgröße für die Fürsorge war dabei Familie und nicht Schule. Die ursprünglich präventiv gedachte Schulpflege als Bindeglied zwischen Jugendhilfe und Schule verlor in der Folgezeit nach und nach ihre Funktion (Expertise Olk, S. 12[319]).

Es ist deutlich geworden, dass es sich bei der Separierung von Familie, Schule und Jugendhilfe hinsichtlich der Aufgabenzuschreibung und -teilung um eine (in Teilen spezifisch deutsche) historische Entwicklung handelt. Dabei war die Kinder- und Jugendhilfe bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts primär für Sicherheits- und Ordnungspolitik zuständig. Mit der Weimarer Verfassung und der sich etablierenden Gesetzgebungskompetenz für die Bevölkerungspolitik, die „Mutterschafts-, Säuglings-, Kinder- und Jugendfürsorge“ in Art. 7 Nr. 7 WRV, erhielt diese ihre gesetzliche Grundlage (Expertise Füssel/Münder, S. 2). Mit dem Inkrafttreten des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes (RJWG) am 01.04.1924 wurde eine eigenständige Behörde für die Angelegenheiten der Jugendwohlfahrt institutionalisiert. Inhaltlich war das RJWG bestimmt durch ein fürsorgliches Schutzverständnis, die Wahrnehmung des staatlichen Wächteramtes – der enervierende Eingriff steht damit im Vordergrund.

An dieser Ausrichtung änderte sich auch mit der Entstehung der Bundesrepublik Deutschland zunächst nicht viel – erst mit Beginn der 1970er-Jahre entwickelte sich in der Praxis der Kinder- und Jugendhilfe der Ausbau präventiver Angebote. Die sukzessive Veränderung im Praxisverständnis der Jugendhilfe von der Fürsorge hin zur Sozialpädagogik und Sozialleistung fand spätestens 1991 eine Entsprechung im SGB VIII: „Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass ehedem die Funktion der Kinder- und Jugendhilfe durch ihren fürsorgerischen Charakter geprägt war, heute jedoch der Schwerpunkt erkennbar bei den präventiven Leistungen, die den fürsorgerischen Aufgaben vorgelagert sind, liegt. Durch diese präventive Ausrichtung soll erreicht werden, dass fürsorgerische Leistungen nur noch in Ausnahmefällen erbracht werden, dort wo es aus dem Schutzauftrage für die Sicherung des Wohls der Minderjährigen erforderlich ist, die in Art. 6,2 des Grundgesetzes (GG) formulierten fürsorgerischen Aufgaben der staatlichen Gemeinschaft wahrzunehmen“ (ebd., S. 4).

Die Krise der Weimarer Republik 1930 bedeutete für die gesamte Wohlfahrtspflege eine tief greifende Zäsur. Schnurr (1997) beschreibt sie mit der Ausdünnung von staatlichen Garantien sozialer Mindestsicherung, der Kürzung von Leistungen in allen Bereichen und der Steigerung repressiver Potenziale (Sachße/Tennstedt 1992).

Nach der doppelten Staatsgründung von 1949 (Kleßmann 1982) verliefen die Entwicklungen in der DDR und in der BRD dann völlig unterschiedlich. Die Jugendhilfe in der DDR wurde sukzessive im Sinne des Schulzweckes instrumentalisiert, die Jugendarbeit wurde weitgehend von der FDJ betrieben:

---

319 In dieser Zitierweise werden die Expertisen angegeben, die für den 12. Kinder- und Jugendbericht erstellt wurden (vgl. die Auflistung im Anhang). Die Seitenzahlen beziehen sich auf die eingereichten Manuskripte, d.h. dass sie nicht mit den Seitenzahlen der Expertisen in den vier für Herbst 2005 zur Veröffentlichung vorgesehenen Bänden übereinstimmen.

„Aus dem historischen Ablauf der Ausdifferenzierung des Systems der Jugendhilfe in der DDR kristallisierte sich ein zunehmend eingegrenzter Aufgaben- und Leistungsbereich heraus“ (BMJFFG 1990, S. 306). In der Bundesrepublik begann sich dagegen die Arbeitsteilung zwischen Jugendhilfe und Schule erst in den 1960er-Jahren langsam zu verändern. Bis dahin hatte die Schule die Zuständigkeit für normale, die Jugendhilfe dagegen für gefährdete und misslungene Sozialisationsverläufe (Expertise Olk; Tillmann 1982).

Ende der 1960er-, Anfang der 70er-Jahre war es die Diskussion um die Bildungsreform, die nach auf dem „Leitbild Chancengleichheit“ zur Gründung von Gesamtschulen führte und andererseits Anlass für die Auseinandersetzung mit der Integration sozialer Arbeit in Schulen bot (Maykus 2005, S. 6). Dieser Prozess verlief aber keineswegs bruchlos und führte auch nicht zur Anerkennung der Bildungsfunktion der Kinder- und Jugendarbeit durch die Schule. Neben „dem katastrophalen Hinterherhinken des Bildungssystems gegenüber den modernen Anforderungen“ (Hornstein 2002, S. 47) verwies allerdings das von Dahrendorf geprägte Motto „Bildung ist Bürgerrecht“ (ebd.) bereits auf die Zieldimension, Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Schichten zu mobilisieren, ihre herkunftsbedingten Benachteiligungen im Schulsystem zu überwinden, um Bildungsreserven besser ausschöpfen zu können. Mit dem „Deutschen Bildungsrat“ existierte zudem ein Gremium, in dem Bund und Länder gemeinsam an einer grundlegenden Neukonzeption des Bildungswesens arbeiten wollten, wobei die Kinder- und Jugendhilfe nur über den Kindergartenbereich direkt involviert werden sollte: „Neuordnung des Bildungswesens heißt für die Bildungsreformer: schulisch organisierte Bildung, berufliche Bildung, Erwachsenenbildung. Die Jugendhilfe als Teilsystem des Erziehungs- und Bildungssystems ist nicht Gegenstand der Reformplanung durch den Bildungsrat“ (ebd., S. 46).[320]

Die seinerzeit geplante Erweiterung des schulischen Bildungsauftrags bei gleichzeitiger Ausblendung der Kinder- und Jugendhilfe wurde für die Jugendarbeit zum Problem: „Hier ‚stören’ die Ziele der Bildungsgesamtplanung das eingefahrene Verhältnis von Jugendarbeit und Schule insofern, als diese Planungen der Jugendarbeit gleichsam das Wasser abgraben und ihrer Legitimität berauben. Die Empfehlungen zur Sekundarstufe II (Deutscher Bildungsrat 1974) schlagen vor, dass Politische Bildung, Musisch-kulturelle Bildung, Soziale Bildung (alles bisher Aufgaben der Jugendarbeit) künftig verstärkt und in neuen Arrangements … in der Schule stattfinden sollen“ (ebd.). Diese Konzepte wurden in der Folge dann aber nicht umgesetzt.

In dieser Zeit entstehen die ersten Modelle von Schulsozialarbeit. Ihre Projekte sollten pragmatische Antworten auf praktische Probleme und Schwierigkeiten (Schulverweigerung, Vandalismus, Aggressivität), zu deren Lösung sozialpädagogische Angebote hinzugezogen wurden, liefern. Sie waren indes nicht Teil des pädagogischen Konzepts (Tillmann 1982). Bereits Mitte der 1970er-Jahre führte nachlassende politische Unterstützung zu einer Absenkung des Engagements. Überdies trugen die abebbende Finanzierung und die unterschiedlichen bildungspolitischen Ansätze zum Scheitern der Bemühungen bei (Raab u.a 1987).

In den 1980er-Jahren wurde Schulsozialarbeit dann stärker vor dem Hintergrund der Integration von

320 Zum Deutschen Bildungsrat vgl. Glossar im Anhang.

ausländischen Kindern und Jugendlichen und dabei auftretender Probleme diskutiert. Überdies stellten veränderte Bedingungen auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt und damit verbunden die Infragestellung der Verwertbarkeit schulischer Abschlüsse neue Anforderungen. Weitere Themenfelder eröffneten sich der Schulsozialarbeit durch die Zunahme der Zahl allein erziehender berufstätiger Mütter, die ganztägige Betreuungsformen nachfragten, ebenso wie durch Drogenkonsum, Aggressivität und verschieden Formen abweichenden Verhaltens (ebd.). In den 1990er-Jahren stieg das Interesse an der Schulsozialarbeit deutlich an. Hieraus resultierte eine rasch zunehmende Zahl einschlägiger Projekte und Modelle. Ursächlich hierfür sind Entwicklungen im Bereich des Schulsystems sowie vor allem auch die „Wende" von 1989 mit den damit verbundenen Herausforderungen. Diskussionen um die Qualität von Schule, Autonomie der Einzelschule u.a.m. mündeten in die Notwendigkeit der stärkeren Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule. Erst mit der Etablierung der Strukturmaximen des Achten Kinder- und Jugendberichts und der Verankerung als tätigkeitsfeldübergreifendes Fachkonzept erhielt die Debatte um das Verhältnis von Jugendhilfe und Schule neue Dynamik. Mit dem SGB VIII von 1990 liegt durch den § 13 zudem erstmals ein – wenn auch nur provisorischer – Anknüpfungspunkt für die Schulsozialarbeit vor (Hartnuß/Maykus 2004a).

Jenseits der spezifischen Kooperationsform Schulsozialarbeit waren bis zu der Zäsur durch die PISA-Studie vor allem die Schnittstellen „hochschwellige einzelfallbezogene Zusammenarbeit" (Einleitung von „Hilfen zur Erziehung" und/oder Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf), Gemeinwesenarbeit („Öffnung von Schule zum Gemeinwesen", schulbezogene Aktivitäten der Gemeinwesen-Einrichtungen) und Betreuungsleistungen der Jugendhilfe (z.B. Hort, Hausaufgabenbetreuung) von Bedeutung; dazu kamen die vielfältigen und zum Teil sehr intensiven Kooperationen an der Schnittstelle Schule/Beruf, die aber nicht Gegenstand dieser Betrachtungen sind, sowie Projekte und Maßnahmen in weiteren einzelproblembezogenen Themenfeldern (z.B. Schulmüdigkeit oder „Teilleistungsstörungen" wie Legasthenie etc.) oder Schnittstellen der Zusammenarbeit (z.B. Kindergarten/Grundschule sowie Sonderschulen für Erziehungshilfe, Heimunterbringung). Insgesamt kann man von einem *Primat der Erziehungs- und Betreuungsaktivitäten* in der inter-institutionellen Zusammenarbeit in dieser Zeit sprechen.

Insbesondere in den 1990er-Jahren haben sich die kooperationsbezogenen Themenfelder und Schnittstellen also diversifiziert und die Aktivitäten auf kommunaler Ebene, vor allem in den alten Bundesländern, intensiviert. In den neuen Ländern wurden flächendeckend landesweite Kooperations- und Arbeitsstellen aufgebaut, über die Programme zur Intensivierung der inter-institutionellen Kooperation angeregt und gefördert wurden und werden, während in den alten Ländern bereits die Vernetzung und der Wissenstransfer zwischen *bestehenden* Arbeitsansätzen sowie die Institutionalisierung und infrastrukturelle Umsetzung auf kommunaler oder regionaler Ebene auf der Agenda standen. Diese Ost-West-Unterschiede haben sich seither – nicht zuletzt infolge der disparaten demografischen Entwicklungen – zumindest nicht verringert. Weitere Divergenzen zwischen alten und neuen Ländern zeigen sich in der Versorgung mit Hortplätzen, in diesem Fall allerdings zugunsten der neuen Länder.

Im Hinblick auf Methoden und Arbeitsansätze entwickelte sich die Kooperationslandschaft der

1990er-Jahre eher asymmetrisch: Während auf Seiten der Jugendhilfe Bemühungen um eine Regionalisierung der sozialen Dienste, um eine *sozialräumliche* Orientierung im Hinblick auf die Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen (z.B. Übergang von der „Komm"- zur „Gehstruktur" in verschiedenen Teilbereichen der Kinder- und Jugendhilfe) sowie um eine nahräumliche Vernetzung der Helfersysteme zu beobachten waren, kann von einer entsprechenden Konvergenzbewegung der Schule noch am ehesten im Hinblick auf die Bemühungen zur Vergrößerung der einzelschulischen Autonomiespielräume gesprochen werden; entsprechende Ansätze haben bislang allerdings noch nicht zu einer grundsätzlichen Erneuerung auf der Ebene des Gesamtsystems geführt (Bildungskommission NRW 1995; Rolff 1993). Während sich der Methodenwechsel in der Jugendhilfe primär aus der eigenen fachlich-diskursiven Dynamik speiste, reagierte Schule in dieser Zeit – mit Ausnahme einiger, dann auch immer wieder genannter Modellschulen – faktisch auf den wachsenden Problemdruck (Stichworte: Schulverweigerung, Verhaltensauffälligkeiten, Gewalt und Drogen, Teilleistungsstörungen, wachsende Zahl von Kindern und Jugendlichen in Sonderschulen, mangelnde Integration von Schüler/innen mit Migrationshintergrund und/oder aus bildungsfernen Schichten etc.). Besonders aus den Hauptschulen wird vor diesem Hintergrund seit längerem immer wieder von sozial vermittelten individuellen Problemen und der unumgänglichen Notwendigkeit – auch durch die Lehrkräfte selbst – einer „Sozialpädagogisierung" des Unterrichts berichtet.

Auf programmatischer Ebene wurde insbesondere die Leitformel „Schule als Haus des Lernens"[321] viel diskutiert, in der nicht nur die organisatorische Öffnung von Schule zum Gemeinwesen, sondern vor allem auch die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen gefordert wurde.

Jenseits dieser, aus der jeweiligen institutionellen Perspektive von Jugendhilfe oder von Schule wahrgenommenen Dynamiken und Problemkonstellationen, speisten sich die Kooperationsbemühungen auch aus „extern" definierten gesamtgesellschaftlichen Veränderungen, insbesondere im Betreuungsdiskurs – hier sind vor allem die frauen-, familien- und arbeitsmarktpolitischen Forderungen nach einer verbesserten „Vereinbarkeit von Familie und Beruf" hervorzuheben.

Eine weitere Zäsur im Kooperationsdiskurs markierte dann bekanntlich die öffentliche Diskussion um das Abschneiden Deutschlands in der PISA-Studie. Zumindest auf der diskursiven Verlautbarungsebene wird nun erstmals das Verhältnis von Jugendhilfe und Schule auf der Ebene des „Gesamtsystems von Bildung, Erziehung und Betreuung" (Jugendministerkonferenz [JMK] 2002) relativ öffentlichkeitswirksam artikuliert, was sich allerdings bislang nicht in einer Veränderung der rechtlichen Rahmenbedingungen oder in ressourcenwirksamen Entscheidungen im Hinblick auf die Infrastrukturentwicklung niederschlägt. Dieser Kontrast zwischen Anspruch und Wirklichkeit im Verhältnis von Jugendhilfe und Schule begründet dann auf Seiten der Jugendhilfe – je nach eingenommener Perspektive – entweder einen Skeptizismus, der besonderen Wert auf die

321 Ausgangspunkt hierfür war eine 1995 veröffentlichte Denkschrift der vom damaligen Ministerpräsidenten Rau eingesetzten Bildungskommission des Landes NRW, die das erwähnte Leitziel in 13 Punkten konkretisierte und zusätzliche Empfehlungen in Richtung „Teilautonomie der Schulen" und „Lehrerfortbildung" vorlegte (Bildungskommission NRW 1995).

„Funktionsbehauptung“ der Jugendhilfe gegenüber einer Instrumentalisierung durch die als übermächtig erlebte Institution Schule legt (Expertise Merchel), oder aber konzeptionelle und praktische Anstrengungen um eine neu zu definierende bildungsbezogene Kooperation von Schule, Jugendhilfe, Familien und anderen außerschulischen Akteuren, wobei hier ein breiter – formales, non-formales und informelles Lernen umfassender – Bildungsbegriff zugrunde gelegt wird.[322]

Auf Seiten von Schule entspricht dieser Diskussionslandschaft die Differenz zwischen einer – derzeit bildungspolitisch dominanten – Position, welche die unterrichtliche Leistungsdichte und -effizienz zu steigern bemüht ist, gegenüber einer Sichtweise, die die sachlogische Notwendigkeit einer Öffnung von Schule gegenüber anderen Bildungsangeboten, Lernformen und Akteuren artikuliert. Im Unterschied zu den Schulöffnungsdiskursen der 1990er-Jahre geht es dabei nun nicht mehr primär um eine Stärkung der traditionell verstandenen Erziehungsfunktion von Schule, sondern vielmehr um die Einsicht, dass Schule ihren Kernauftrag künftig – insbesondere, aber keineswegs ausschließlich gegenüber bildungsbenachteiligten Sozialgruppen – nur noch vermittels der kategorialen Erweiterung ihres Bildungskonzepts und der damit verbundenen systembezogenen Kooperation mit außerschulischen Akteuren aussichtsreich zu erfüllen vermag. Die derzeit allerdings noch punktuell bleibenden Ansätze zur praktischen Umsetzung dieser Leitperspektive finden sich u.a. in der Ausweitung einzelschulischer Autonomie, einer verstärkten Regionalisierung der „inneren“ Schulaufsicht sowie der Zielperspektive einer lokalen Bildungsplanung.

Jugendhilfe und Schule haben sich historisch – dies sollte im Vorangegangenen verdeutlicht werden – in Deutschland zu gesellschaftlichen Teilsystemen mit sehr unterschiedlichen strukturdimensionalen Charakteristika entwickelt, die zudem auf komplexen und nur unzureichend aufeinander abgestimmten Rechtsnormierungen basieren. Kooperation ist infolgedessen keine einfach zu vollziehende Aufgabe.

6.4.2 Jugendhilfe und Schule – Gemeinsamkeiten und Unterschiede

In den vorangegangenen Kapiteln wurden bereits die organisatorischen, rechtlichen, finanziellen und personellen Rahmenbedingungen der Jugendhilfe in den Bereichen der Jugendarbeit, des Horts und der schulbezogenen Jugendsozialarbeit einerseits und der Schule andererseits dargestellt und diskutiert. Diese Ergebnisse bilden die Grundlage der Betrachtung im Vergleich der beiden Systeme Jugendhilfe und Schule. Dass trotz aller Unterschiede und Schwierigkeiten eine lange Tradition auch gemeinsamer Bearbeitung von Sachverhalten und Problemen existiert, zeigt sich nicht zuletzt an der Geschichte der Schulsozialarbeit. Das spezifisch Neue an der derzeitigen Diskussion ist mithin nicht die Thematisierung von Kooperation und Aufgabenteilung an sich, sondern die grundsätzliche Frage nach der Kompatibilität von Jugendhilfe und Schule mit dem Ziel, diese beiden zentralen öffentlichen Institutionen in den Bereichen von Bildung, Betreuung und Erziehung in Richtung einer systembezogenen Kooperation zu verändern.

Inhalt und Zielrichtung des Kooperationsdiskurses haben sich in den letzten beiden Jahrzehnten stark verändert. War die Debatte der 1980er-Jahre geprägt vom Versagen der Schule bei bestimmten

322 Vgl. Bundesjugendkuratorium u.a. 2002; Bundesjugendkuratorium 2001, 2003, 2004.

Problemen und wurde „Schulsozialarbeit“ gewissermaßen als Reparaturbetrieb, wenn nicht erfunden, so doch zumindest in Art, Form und Umfang deutlich gestärkt – ohne jedoch je auf die immer wieder beschworene gleiche Augenhöhe zu gelangen –, so geht es in der jetzigen Debatte um weit mehr als um Ergänzung oder Bearbeitung von Defiziten: Es geht um die Entwicklung eines „gemeinsamen Dritten“. Dabei gewinnt das beispielsweise der PISA-Studie zugrunde liegende Grundbildungskonzept auch in der hiesigen Bildungsdiskussion an Gewicht. Der zentrale Auftrag öffentlicher Bildungsinstitutionen im Bereich des Vorschul- und Schulalters besteht demnach in der Vermittlung von Kompetenzen, welche sich nicht nur als Wissenszuwachs im schulischen Kontext zeigen, sondern auch im breiteren Horizont der Lebensführung jenseits der Schüler/innenrolle angewandt werden können. Da sich Kompetenzen, bildungsbiografisch betrachtet, in ganz unterschiedlichen Lebenszusammenhängen nach und nach herausbilden, also nicht allein dem Lernort Schule als Bildungsleistung zugerechnet werden können, ist Letztere per se auf die Öffnung zu anderen Lernanbietern, -orten und -formen verwiesen.

Das Grundbildungskonzept betont also im Kern die Gesellschaftlichkeit von Schule und kontrastiert damit stark mit dem Selbstverständnis einer Schule, die ihren spezifischen Charakter genau aus einer gewissen Distanzierung von Alltags- und Lebensweltkontexten bezieht. Kommt das Grundbildungskonzept somit bildungstheoretisch der Verankerung einer systembezogenen Kooperation von Jugendhilfe und Schule entgegen, so gilt hinsichtlich der institutionellen Dimension eher das Gegenteil: Die deutsche Sonderentwicklung einer vom Schulsystem autonomisierten und fachlich eigenständigen Kinder- und Jugendhilfe findet in den meisten anderen europäischen Staaten keine Entsprechung. Schule gilt dort zumeist als der alles entscheidende Lernort, dem non-formale Bildungsanbieter lediglich zuzuarbeiten haben; auch „informelles Lernen“ wird dabei häufig auf seine schulergänzenden und -unterstützenden Aspekte verkürzt. Somit bleibt der Rekurs auf das Grundbildungskonzept im Rahmen des bundesdeutschen Kooperationsdiskurses durchaus zwiespältig.

Grundbildung intendiert als Bildungsziel die Ermöglichung der gesellschaftlichen Teilhabe für alle Kinder und Jugendlichen; dieses Ziel kann von Schule alleine nicht erreicht werden. Das formalisiert-organisierte und didaktisch-systematisierte Lernen zu betreuen, zu kultivieren und auf bestimmte Steigerungsformen zu bringen, bleibt die Kernaufgabe von Schule.[323] Die Gestaltungsaufgabe der Vermittlung von Grundbildung reicht aber weit über diesen spezifischen Lernort und die in ihm kultivierte formale Lernform hinaus und kann zumindest im bundesdeutschen Kontext aussichtsreich nur in inter-institutioneller Kooperation und in enger Zusammenarbeit mit den Familien, einschließlich der Kinder und Jugendlichen selbst, erfüllt werden. Im Hinblick auf die Ausgestaltung dieser inter-institutionellen Kooperation muss die bundesdeutsche Bildungspolitik dabei im europäischen Kontext einen „nationalen Sonderweg“ beschreiten, will sie die hierzulande historisch akkumulierten pädagogischen und materiellen Ressourcen von Kinder- und Jugendhilfe, des autonomen Verbands- und Vereinswesens sowie einer ausdifferenzierten sozialpädagogischen Profession optimal nutzen. Eine Instrumentalisierung dieser Ressourcen im Hinblick auf die zentrale Bildungsinstitution Schule würde hierzulande mögliche inter-institutionelle Synergieeffekte und die Ausschöpfung

323 So Tenorth in der Expertenanhörung der Sachverständigenkommission des Zwölften Kinder- und Jugendberichts (18.03.2004, siehe Anhang).

sozialpädagogischer Wissensbestände verspielen.

(a) Organisation

Schule unterliegt dem Prinzip der Staatlichkeit, d.h. das gesamte Schulsystem steht unter der Aufsicht des Staates. Der Besuch der Schule ist dabei in seinen ersten Phasen nicht freiwillig, sondern verpflichtend. „Trotz aller ‚Erziehungsrhetorik', mit der die Schule bisweilen in öffentlichen Debatten ebenfalls überzogen wird, indem der Schule vielfältige Kompensationen für Erziehungsdefizite zugeordnet werden (Gewaltprävention, Gesundheitserziehung, Vermittlung kritischer Medienkompetenz und Mediennutzung u.a.m.), wird der elementare schulische Leistungszweck immer wieder in den Mittelpunkt gerückt" (Expertise Merchel, S. 7). Dabei wird zu wenig berücksichtigt, dass unter sich wandelnden gesellschaftlichen Bedingungen ohne stärkere Beachtung von erziehungs- wie auch bildungsbezogenen Kontextfaktoren auch das „formal-unterrichtliche Kerngeschäft" von Schule nicht mehr aussichtsreich und effizient gestaltet werden kann. Dies zeigt sich derzeit am deutlichsten im Haupt- und Sonderschulbereich, aber auch bei den besonderen Bildungsgängen an den beruflichen Schulen. Die Strategie einer schulpolitischen Konzentration auf das vermeintliche „Kerngeschäft Unterricht" – verstanden im Sinne klassischer Wissensvermittlung – geht insoweit an der aktuellen Schulrealität vorbei. Für die Jugendhilfe sind Schulen mit einem entsprechend eingeschränkten Bildungsziel und einer als nachrangig definierten Erziehungsfunktion schwierige Partner; dies gilt besonders für Gymnasien, insofern diese sich „schwieriger Schüler/innen" – und damit auch der hier besonders wichtigen individuellen Förderung unter Einbezug von „Erziehungsaufgaben" – durch die ‚Abschiebung' in Real- und Hauptschulen zu entledigen suchen.

Die pädagogische Arbeit der in der Schule Lehrenden ist durch ein hohes Maß an Selbständigkeit gekennzeichnet, was – negativ formuliert – auch häufig zum Einzelkämpfer/innentum der Lehrkräfte, d.h. zur fehlenden kollegialen Beratung, Supervision oder Vernetzung mit anderen pädagogischen Systemen führt. Dies hemmt die Reflexion von Erziehungs- und Kommunikationsproblemen im Verhältnis zu den Schüler/innen und kommt der geforderten Beachtung gesellschaftlicher Kontextfaktoren nicht eben entgegen.

Diese Selbständigkeit der Lehrenden steht unverbunden neben der Unselbständigkeit der Einzelschulen: Schulen sind in Deutschland keine „rechtsfähigen Personen" und können daher z.B. kein eigenes Budget verwalten und nicht einmal ein Konto auf eigenen Namen führen oder selbständig Verträge abschließen (etwa mit Honorarkräften oder institutionellen Kooperationspartnern); dazu bedarf es des Umweges über den (kommunalen) Schulträger, die „innere" Schulaufsichtsbehörde oder über eigens zu gründende Fördervereine. Auch das jeweilige Schulprogramm muss von der Schulaufsicht erst genehmigt werden, bevor es in Kraft treten kann.

In dieser Dimension lassen sich derzeit aber eine Reihe von Reformbemühungen ausmachen, die auf eine verstärkte einzelschulische Autonomie bis hin zur Budgetierung von Schule abzielen. Mehr und mehr in die Kritik gerät dabei auch die überkommene Trennung von „äußerer" (in der Regel kommunaler) und „innerer" (auf Landesebene verorteter) Schulaufsicht auf der Basis einer Planungsphilosophie, die davon ausgeht, materiell-logistische Entscheidungen, etwa über die

Schulstandortwahl, bauliche Gestaltung, Ausstattung von Schulen und Kapazitätsbestimmungen, etwa in Bezug auf Schüler/innenzahl und Klassengrößen, von schulpädagogisch-curricularen Vorgaben für die Einzelschulen zumindest in der Prozessdimension abkoppeln zu können.[324] Bestrebungen zu einer stärkeren Regionalisierung der „inneren" Schulaufsicht und ihrer Integration in den Kontext einer „lokalen Bildungsplanung" erreichen allerdings bislang noch in keinem Bundesland die Ebene des Gesamtsystems Schule. Auch dies erschwert eine Kooperation mit der örtlichen Jugendhilfe, insbesondere im Hinblick auf die Jugendhilfeplanung.

Die institutionelle Ordnung des Schulwesens ist durch ein leistungsindividualistisches Prinzip charakterisiert. Schule sortiert ihre „Mitglieder", d.h. Schüler und Schülerinnen, nach bestimmten Kategorien, vornehmlich nach Alter in so genannten Jahrgangsklassen oder nach Leistung, etwa in Fachleistungskursen. Sie vergibt Zertifikate für individuelle Leistungen in Gestalt von Noten oder Abschlusszeugnissen: „Die Handlungsprogramme, die die Schule zum Erreichen ihrer Organisationsziele entworfen hat, [werden] dominiert durch Curricula, Richtlinien, tradierte Handlungsmuster mit einem hohen Grad an Verbindlichkeit. Der relativ hohe Verbindlichkeitsgrad resultiert aus der Spezifität der Organisationsziele" (Expertise Merchel, S. 11). Diese leistungsindividualistische Orientierung drückt sich dann auch in dem bereits angesprochenen viergliedrigen Aufbau des Sekundarstufensystems aus, dessen selektiver Charakter in hohem Maße über die späteren Lebens- und Berufschancen der Schüler/innen mitbestimmt. Spätestens die PISA-Studien haben gezeigt, dass es dieser Form von Schulorganisation bislang nicht gelingt, die prägende Kraft von herkunftsbedingten, sozialstrukturell bestimmten Lebenslagen zugunsten eines abstrakten Leistungsprinzips zu überwinden; sie verstärkt die nicht-intendierte Selektionswirkung vielfach sogar, anstatt sie zu kompensieren.

Damit gerät Schule in Widerspruch zur Jugendhilfe, welche gesetzlich zur Vermeidung und zum Abbau herkunftsbedingter Benachteiligungen verpflichtet ist. In der aktuellen schulpolitischen Debatte lassen sich angesichts dieser selektiven Fehlsteuerung vor allem des Sekundarstufensystems idealtypisch drei schulorganisationsbezogene Strategien ausmachen: zum einen die Perspektive, Schüler/innen länger gemeinsam zu unterrichten bis hin zur Forderung nach einer Einheits- oder Gemeinschaftsschule bis zur zehnten Klasse; zum anderen die partielle Entkopplung von Schulform und zu erreichendem Schulabschluss, etwa in der Weise, dass auch in Hauptschulen die mittlere Reife erreicht werden kann. Dies soll dann eine verstärkte „Aufwärtsmobilität" im nach wie vor mehrgliedrigen Sekundarstufensystem befördern. Die dritte Leitperspektive besteht im Ausbau von Ganztagsschulen (vgl. Abschnitt 6.5). Die Mehrstimmigkeit dieser Schulorganisationsdebatte erschwert vorerst die Formulierung einer systembezogenen Kooperationsperspektive für Jugendhilfe und Schule und befördert bei ersterer eine eher abwartende Haltung.

Schule verharrt in ihrer „Kernveranstaltung Unterricht" – allen reformorientierten Modellversuchen zum Trotz – auf der Systemebene nach wie vor im „45-Minuten-Takt" sowie in einer Unterteilung von „Kernfächern", die – so die zahlreicher werdenden Kritiker/innen – nicht mehr der aktuellen

---

324 In der Strukturdimension besteht eine Verbindung durch die Genehmigungspflicht der kommunalen Schulentwicklungspläne gegenüber dem Kultusministerium.

Verfasstheit des Systems gesellschaftlicher Arbeitsteilung entspricht. Im Kanon einer für alle Schüler/innen verbindlichen Grundbildung fehlen beispielsweise Psychologie, Ökonomie, Kultur- und Sozialwissenschaften sowie polytechnisch orientierte Angebote. Im Gegenzug erscheint die bildungsbiografische Relevanz vieler überkommener Lerninhalte und -fächer durchaus fraglich. Der curricular vorgegebene Wissenskanon stehe zudem nicht immer in Verbindung mit lebensweltlichen oder auch aktuell-politischen und gesellschaftlichen Kontexten, es werde also vielfach immer noch „auf Vorrat" gelehrt und gelernt, wobei die äußerst dynamische Entwicklung der Wissensgesellschaft den konkreten Nutzen des Lehrstoffs „für das spätere Leben" bisweilen fraglich erscheinen lasse.

Die Kinder- und Jugendhilfe geht demgegenüber programmatisch-konzeptionell von einem breiten und vor allem gegenwartsbezogenen Bildungsverständnis aus und kooperiert daher am besten mit Schulen, die z.B. einen fächerübergreifenden Projektunterricht jenseits des 45-Minuten-Taktes und mit Anbindung an außerschulische Bildungsorte und Partner praktizieren. Der Sinn von Bildungsinhalten soll sich aus Sicht der Kinder- und Jugendhilfe dabei im konkreten Nutzen für eine selbst bestimmte Lebensführung erweisen, wobei die Grenzen zwischen Bildung und Sozialisation fließend zu gestalten sind. Viele der in diesem Kontext immer wieder genannten „Schlüsselqualifikationen" und „Basiskompetenzen" sind zugleich Merkmale einer gelingenden Persönlichkeitsentwicklung und einer umfassenden gesellschaftlichen Teilhabe. Dieses Bildungsverständnis harmoniert – ganz ungeachtet der Frage nach möglichen Grenzen seiner prinzipiellen Umsetzbarkeit in der Kooperation mit Schule – bislang nicht mit der schulischen Unterrichtsorganisation, einschließlich des bestehenden Fächerkanons. Auch dies erschwert die systembezogene Kooperation beider Institutionen.

Die Kinder- und Jugendhilfe ist plural organisiert. Verschiedene Träger, Institutionen, Organisationen, Einrichtungen der Jugendarbeit bieten Bildungsorte und Lernwelten, die sich in der inhaltlich-weltanschaulichen Einbindung und der damit gegebenenfalls verbundenen normativen Ausrichtung der Bildungsangebote genauso unterscheiden können wie in der räumlichen Reichweite der Institutionen und Träger: „Die Jugendhilfe ist in sich selbst so ausdifferenziert, dass für die verschiedenartigen Funktionselemente und Tätigkeiten kein einheitlicher Bezugspunkt definiert werden kann, der auf der Ebene von Organisationszielen zwischen den verschiedenen Einrichtungen und Trägern eine tragfähige Verbindung schaffen könnte. Dementsprechend definiert das SGB VIII in § 1 sowie in § 8 und in § 80, Abs. 2 auch nur sehr allgemeine Zielorientierungen, die für Organisationsziele kaum handhabbar sind. Wenn überhaupt konkretere Organisationsziele definiert werden, dann bei den einzelnen Arbeitsfeldern" (Expertise Merchel, S. 9).

Die Organisationsziele der Jugendhilfe sind also im Vergleich zu Schule weit weniger standardisiert und überprüfbar, es fehlen in der Regel Maßstäbe, die das eigene Tun im Sinne der Konkretisierung und Evaluierung von Zwischenzielen messbar machen (es gibt beispielsweise keine Noten). Jugendhilfe bezweckt eine umfassende Persönlichkeitsbildung; ihr geht es in einem weit verstandenen Sinne um die Integration in die Gesellschaft, und da diese je individuell erfolgen muss, bedarf es hierzu flexibler Handlungsprogramme und -methoden. Aus dieser Pluralität resultiert ein hoher Grad an Unsicherheit einerseits und Autonomie andererseits.

Diese Diffusität von Organisationszielen und Handlungsprogrammen ist für den viel stärker hierarchisch durchorganisierten schulischen Partner nur schwer zu begreifen. Schulen ohne breite Kooperationserfahrung mit der Kinder- und Jugendhilfe suchen anfangs oft vergebens nach einem Ansprechpartner mit umfassender Amtskompetenz und Entscheidungsbefugnis, den sie zumeist im Jugendamt zu finden hoffen. Die starke Stellung der freien Träger infolge des Subsidiaritätsprinzips, die Doppelstruktur aus Jugendamtsadministration und Jugendhilfeausschuss sowie die Autonomie der Einzeleinrichtungen der freien Träger gegenüber ihren Dachverbänden und Vernetzungsstrukturen ist für Schule zunächst oft kaum zu durchschauen; der Ruf nach „festen Ansprechpartner/innen" wird dabei insbesondere gegenüber dem Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD) laut, dessen personelle Zuständigkeitsregelungen aber nach dem Wohnort der Familien und nicht nach Schulzugehörigkeit der Kinder und Jugendlichen organisiert sind.

Diese Strukturprobleme werden lokal zum Teil durch Einrichtung von Clearingstellen im Jugendamt zu lösen versucht; diese leiten dann schulische Anfragen entsprechend weiter und veranlassen gegebenenfalls auch die anfrage- und fallbezogene Involvierung weiterer Dienste und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Wohnortprinzip und Schulzugehörigkeit geraten zudem auch im Feld der sozialräumlichen Kooperation in Konflikt zueinander. Schule ist immer seltener „Stadtteilschule" im wörtlichen Sinne, sondern rekrutiert ihre Schüler/innen aus einem wesentlich weiteren, zum Teil kommunenübergreifenden Einzugsbereich. Die Bemühungen um eine „Autonomisierung von Schule" stellen derzeit auch im Bereich der Grundschulen die Sprengelbildung in Frage; Schulen sollen künftig auf der Basis ihres jeweils spezifischen Profils miteinander konkurrieren. In dem Maße, wie die Kinder- und Jugendhilfe die sie vielerorts leitende Sozialraumorientierung mit Gemeinwesen- und Stadtteilarbeit identifiziert, passen ihre Angebote infolge der fortschreitenden Entgrenzung der Schuleinzugsbereiche immer seltener mit dem schulisch-organisatorischen Handlungsrahmen zusammen.

Ein weiteres Strukturproblem betrifft die Ausdifferenzierung von Teilsegmenten und Leistungsbereichen in der Kinder- und Jugendhilfe, die für Schule mit ihrer klaren Zentrierung auf das Unterrichtsangebot ebenfalls kaum greifbar wird; auch dies ist in dem Ruf nach „festen Ansprechpartnern" oft mit gemeint. Es geht dabei keineswegs nur um ein eher vordergründiges Informationsproblem, sondern um eine institutionell und organisationsstrukturell begründete Perspektivendifferenz. Pointiert gesagt, formuliert Schule meist eher Probleme *mit* Schüler/innen (etwa im Hinblick auf deren „Beschulbarkeit"), während die Kinder- und Jugendhilfe auf Probleme *von* Kindern und Jugendlichen auch jenseits ihres „Schüler/in-Seins" zu reagieren hat. Die damit nötig werdenden Verständigungs- und Aushandlungsprozesse werden in der Fachdiskussion häufig nur unter dem Blickwinkel der unterschiedlichen pädagogischen Perspektiven analysiert, haben darüber hinaus in der konkreten Praxis aber auch viel mit schulorganisatorisch geprägten Arbeitsabläufen und -belastungen der Lehrkräfte zu tun, die eine kontextsensible individuelle Förderung einzelner Schüler/innen oft ebenso wenig zulassen wie eine differenzierte und fallbezogene Auseinandersetzung mit dem Leistungs- und Angebotsspektrum der freien und öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe.

Die unerwünscht selektiven Folgen dieser Konstellation werden dann beispielsweise in den

Problemfeldern „Schulmüdigkeit“ und „Verhaltensauffälligkeiten“ deutlich, in denen individuelle Hilfen eher den meist männlichen „Unterrichtsstörern“ zugute kommen, wobei auf die häufiger bei Mädchen auftretenden passiven Rückzugstendenzen trotz der hier nicht minder gravierenden Auswirkungen auf die Schullaufbahnsicherung dann teilweise nicht angemessen eingegangen wird. In dem Maße, wie die Kinder- und Jugendhilfe diese schulorganisatorisch bedingten Probleme ihrer Partner (zu starke Klassengrößen, zu wenig Zeit für individuelle Beratung, zu geringe einschlägige Fortbildungs- und Supervisionsressourcen etc.) nicht in den Blick bekommt, erschwert dies die Kooperationsmöglichkeiten. Hier bedarf es von Seiten der Jugendhilfe einer klaren, organisationsstrukturell verankerten und bereichsübergreifenden Schnittstellenbestimmung gegenüber Schule; auch in dieser Hinsicht wird in einigen Kommunen mit der Einrichtung spezieller Clearingstellen für die Kooperation mit Schule reagiert. Eine Reflexion dieser Versuche auf der Ebene des Gesamtsystems der Kinder- und Jugendhilfe steht derzeit aber noch aus.

Schon diese grobe Skizze macht deutlich, dass beide Institutionen durch jeweils sehr unterschiedliche Organisationsprinzipien und ein je eigenes Selbstverständnis charakterisiert sind. Daraus ergeben sich unterschiedliche institutionelle Logiken wie auch fachlich-pädagogische Horizonte, die die Verständigung und Koordination zwischen den Fachkräften erschweren.

(b) Recht

Im Gegensatz zur Kinder- und Jugendhilfe liegt das Schulwesen in der Verantwortung und Kompetenz der 16 Bundesländer. Die gesamte inhaltliche und organisatorische Gestaltung des Schulwesens, ebenso die Regelung der Lehrerausbildung und -weiterbildung sowie die Einstellung und Aufsicht über das Lehrpersonal ist in Deutschland Recht und Pflicht der einzelnen Bundesländer. Die Kultusministerien der Länder geben Richtlinien der Bildungspolitik vor, erlassen Rechts- und Verwaltungsvorschriften und üben Aufsicht über die ihnen nachgeordneten „inneren“ Schulaufsichtsbehörden in Gestalt der Staatlichen Schulämter aus. Damit gewisse Mindeststandards in der inhaltlichen und organisatorischen Ausgestaltung des deutschen Schulsystems gewährleistet werden können, wurde bereits 1948 mit der ständigen Kultusministerkonferenz [KMK] ein vorrangig koordinierendes Gremium geschaffen (vgl. Abschnitt 6.2).

Im Gegensatz dazu gilt für die Kinder- und Jugendhilfe gemäß Art. 74 Abs. 1 Nr. 7 GG, dass der Bund für die „öffentliche Fürsorge“ die konkurrierende Gesetzgebungskompetenz hat. Durch die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts wurde dabei der Begriff der öffentlichen Fürsorge weit gefasst. Von besonderer Bedeutung sind in diesem Zusammenhang die Kindertageseinrichtungen, da sie – rechtlich betrachtet – an der Schnittstelle zwischen Bundeskompetenz (öffentliche Fürsorge) und der ansonsten bestehenden Landeskompetenz (insbesondere im Bildungswesen) stehen. Die Kinder- und Jugendhilfe ist Teil der öffentlichen Fürsorge (gemäß § 74 GG, § 1 SGB VIII) und umschließt Bildung, Betreuung und Erziehung. Sowohl die individuellen Rechtsansprüche als auch die allgemeinen Verpflichtungen sind im SGB VIII bundeseinheitlich geregelt. Die Bundesebene erfüllt in Bezug auf die Kinder- und Jugendhilfe durch regelmäßige Berichterstattung, Modellprojekte und Forschung anregende und fördernde Funktionen. Die Rahmengestaltung, die Verantwortung und politische Ausgestaltung durch Förderung und die Zuständigkeitsregeln liegen hingegen bei den

Bundesländern. Diese Verankerung von Schule und Jugendhilfe auf unterschiedlichen gesetzlichen Regulationsebenen kompliziert jeden Versuch zum Aufbau einer systembezogenen Kooperation.

(c) Finanzen

Die Bildungsausgaben für das allgemein bildende Schulwesen in Deutschland betrugen im Jahr 2001 insgesamt 47,5 Mrd. €, wobei der weit überwiegende Kostenanteil auf die Länder entfiel. Von diesem Budget wurden zur Finanzierung der öffentlichen allgemein bildenden Schulen 44,6 Mrd. € (2002: 45,3 Mrd. €[325]) und für die privaten Schulen 2,9 Mrd. € aufgewendet.

Die reinen Ausgaben der öffentlichen Hand für die Kinder- und Jugendhilfe betrugen 2003 20,6 Mrd. €; die Nettoaufwendungen nach Abzug der Einnahmen (u.a. Gebühren und Teilnahmebeiträge) beliefen sich auf 18,4 Mrd. €. Diese verteilten sich sowohl auf die verschiedenen staatlichen Ebenen und als auch auf die Leistungsbereiche sehr unterschiedlich, wobei über die Hälfte der Ausgaben (10,8 Mrd. € bzw. 9,4 Mrd. € netto) für den Bereich der Tageseinrichtungen für Kinder aufgewendet wurden; die Leistungen im Rahmen der Hilfen zur Erziehung beliefen sich auf 4,8 Mrd. €, für die Jugendarbeit wurden 1,4 Mrd. € ausgegeben.

Diese unterschiedliche finanzielle Ausstattung beider Systeme erschwert den Aufbau einer systembezogenen Zusammenarbeit; für eine flächendeckende Kooperation mit dem Schulsystem fehlen den einzelnen Segmenten und Leistungsbereichen in der Kinder- und Jugendhilfe die finanziellen Ressourcen, zumal nur ein geringer Teil der Gesamtressourcen in beiden Institutionen für kooperationsrelevante Aufgaben zur Verfügung steht.

(d) Personal

In Deutschland unterrichten im Schuljahr 2002/2003 rund 740.000 Lehrerinnen und Lehrer an allgemein bildenden Schulen, einschließlich Sonderschulen. Von ihnen haben 55% eine Vollzeitstelle und etwas über ein Drittel eine Teilzeitstelle inne, während knapp 10% nur stundenweise beschäftigt sind. Die Zahl der Beschäftigten im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe beläuft sich im Jahr 2002 gemäß Kinder- und Jugendhilfestatistik auf 573.802 Beschäftigte, von denen 48% vollzeit- und 47% teilzeitbeschäftigt sind; 5% sind nebenberuflich stundenweise tätig.

Auch wenn die Personalausstattung in der gesamten Kinder- und Jugendhilfe – bezogen auf Voll- und Teilzeitstellen – nicht die Größenordnung im Schulsystem erreicht, so hat sie sich doch im Laufe der Zeit der Kapazität des Schulsystems angenähert. Eine systembezogene Kooperationsstrategie muss allerdings die in der Kinder- und Jugendhilfe im Vergleich zur Schule wesentlich ausgeprägtere Ausdifferenzierung von Arbeitsbereichen in Rechnung stellen – einige dieser Einzelbereiche, vor allem aber die schulbezogene Jugendsozialarbeit, sind dem Teil des Schulsystems, mit dem sie zu kooperieren haben, in der Personalausstattung deutlich unterlegen. So stehen in der Summe von Hort, Jugendarbeit und schulbezogener Jugendsozialarbeit ungefähr 70.000 fachlich tätige Personen in der

325 Die Budgetausgaben für die *privaten* allgemein bildenden Schulen in 2002 lagen zum Zeitpunkt der Berichtsabfassung noch nicht vor.

Kinder- und Jugendhilfe einer Zahl von 676.000 Lehrkräften (ohne stundenweise Beschäftigte) gegenüber; das entspricht gegenwärtig in etwa einem Verhältnis von 1 : 10. Diese Ausgangslage muss bei allen Kooperationsüberlegungen mitbedacht werden.

Jenseits des Vergleichs der reinen Personalkapazitäten hängen die Chancen einer systembezogenen Kooperation auch von Stand und Entwicklung der Personalstruktur ab, etwa im Hinblick auf die Dimensionen der Verfachlichung, der Akademisierung und der Professionalisierung. Die Ausbildungs- und Beschäftigtenstruktur ist dabei in der Jugendhilfe im Gegensatz zu Schule äußerst heterogen und lässt sich am sinnvollsten nach einzelnen Arbeitsbereichen spezifiziert analysieren (vgl. Abschnitt 6.1).

Die kursorische Abhandlung der Vergleichsdimensionen von Organisation, Recht, Finanzen und Personal in Jugendhilfe und Schule zeigt erneut, welche Dimensionen die gesellschafts- und fachpolitische Gestaltungsaufgabe der Schaffung einer systembezogenen Kooperation von Jugendhilfe und Schule annimmt. Um hier weiterzukommen, bedarf es einer schnittstellenbezogenen Konkretisierung, welche die Gesamtperspektive nicht aus den Augen verliert.

6.4.3 Schul- und bildungsbezogene Kooperationsperspektiven aus Sicht der Kinder- und Jugendhilfe

In Abschnitt 6.1 wurden die Bildungsaufgaben und -leistungen der Kinder- und Jugendhilfe exemplarisch in den ausgewählten Bereichen Jugendarbeit, Hort und schulbezogene Jugendsozialarbeit diskutiert. Dabei wurde u.a. deutlich, dass die einzelnen Segmente der Kinder- und Jugendhilfe diesem Bildungsauftrag in doppelter Weise nachzukommen suchen: zum einen durch Überschreitung der Grenzen rechtlich definierter Einzelleistungsbereiche und institutioneller Grenzen im eigenen Systemkontext und zum anderen vermittels der Kooperation und Vernetzung mit anderen Bildungsorten und -anbietern – und hier natürlich vor allem von Schule als wichtigstem Partner. Die Kinder- und Jugendhilfe reagiert damit auf eine gesellschafts- und bildungspolitische Tendenz, die sich vielleicht am präzisesten mit den Begriffen der Entgrenzung von Lernorten und -formen sowie der Neubestimmung des Verhältnisses von Bildung und Erziehung benennen lässt. In diesem Kontext werden Kooperation, Koordination und Vernetzung in der weiter oben beschriebenen Weise für alle institutionellen Bildungsanbieter und Helfersysteme mehr und mehr zu unhintergehbaren Handlungsbedingungen. Was dies im Hinblick auf die in diesem Bericht exemplarisch hervorgehobenen Teilsegmente der Kinder- und Jugendarbeit, des Horts und der schulbezogenen Jugendsozialarbeit bedeutet, soll im Folgenden analysiert werden.

(a) Kinder- und Jugendarbeit

Die Bildungsleistungen der Kinder- und Jugendarbeit sind vor allem im Bereich der Vermittlung sozialer und personaler Kompetenzen zu verorten. Dies geschieht aber nicht in einer leistungsindividualistischen, curricular streng geregelten und von konkreten Lebensbezügen abstrahierenden Art und Weise, sondern unter Einbezug der Persönlichkeitsentwicklung in einem umfassend verstandenen Sinne; die Übergänge zwischen Bildungs- und Sozialisationsleistungen sind

dabei fließend. Die „schulbezogene Jugendarbeit“ gestaltet dabei auch – u.a. auch im Rahmen der Sicherung von Betreuungszeiten, z.B. an Grundschulen – sowohl primär bildungs- als auch erholungsorientierte Angebote.

Die typischen Lernsettings in der Kinder- und Jugendarbeit basieren idealtypisch u.a. auf Freiwilligkeit der Teilnahme, der Sicht auf die ganze Person anstatt nur auf eine Rolle, dem Gegenwarts- sowie Erlebnisbezug des Lerngeschehens, der Kommunikations- und Beteiligungsorientierung im Hinblick auf die Adressaten/Adressatinnen in einem Spektrum, das von Partizipation und freiwilligem Engagement bis hin zur Selbstverwaltung von Strukturen reicht, der hohen Sensitivität für lebens- und alltagsweltliche Konstellationen, der fundierten sozialräumlichen Kenntnis sowie auf einer sensibel und passgenau an jugendkulturelle Trends anknüpfenden Angebotsgestaltung (vgl. Abschnitt 6.1.1). Vor allem in ihrer Verbandsform artikuliert Kinder- und Jugendarbeit durchaus auch partikular-weltanschauliche Sichtweisen und versteht sich in diesem weiten Sinne auch als genuin politisch. Bildung wird zudem als Selbstbildung verstanden, welche nicht durch ein System von Belohnungen und Strafen konditioniert werden soll. Damit ist bereits eine wichtige Differenz – wenn nicht Sollbruchstelle – zum in der Kinder- und Jugendarbeit nach wie vor überwiegend kritisch gesehenen Kooperationspartner Schule benannt; nicht zuletzt aus diesem Motiv definierte sich die Kinder- und Jugendarbeit in ihrem Selbstverständnis bis in die jüngste Vergangenheit hinein prinzipiell als außerschulisch.

Diese „Negatividentifikation“ mit Schule entspricht allerdings nicht mehr dem aktuellen Diskussionsstand und vielerorts auch nicht mehr der Praxis vor allem in der offenen Kinder- und Jugendarbeit, die durchaus in steigendem Maße von schulbezogenen Angeboten mit geprägt wird (Rauschenbach u.a. 2000). Bei gegebenen bzw. schwindenden Ressourcen wird das Problem häufig eher darin gesehen, dass dann das nicht-schulbezogene Angebotsspektrum eingeschränkt werden muss. Die systembezogene Kooperation mit Schule setzt die Kinder- und Jugendarbeit zudem unter einen gewissen Anpassungsdruck: Modularisierung und Qualitätssicherung der schulbezogenen Angebotssegmente, „Verberuflichung“ des an Schulen tätigen Fachpersonals zur Sicherung der Verlässlichkeit von Angeboten sowie eine zumindest rudimentäre „curriculare“ Fixierung von Bildungszielen könnten sich als die durchaus ambivalenten Bedingungen und Folgen einer solchermaßen intensivierten Kooperation erweisen; eine zu starke Formalisierung der non-formalen Angebote könnte, so die Befürchtung, diese um ihre eigentlichen Stärken bringen.

Ein weiterer möglicher Effekt der Zusammenarbeit mit Schule kann als Entgrenzung zum Handlungsfeld der (schulbezogenen) Jugendsozialarbeit bezeichnet werden. Die Fachkräfte würden damit vor neue qualifikatorische und konzeptionelle Herausforderungen gestellt, da die Kinder- und Jugendarbeit bislang ihre Klientel eher aus den Mittel- und Oberschichten rekrutiert hat.

Das Veränderungspotenzial der Kinder- und Jugendarbeit im Hinblick auf die Institution Schule muss sicherlich zurückhaltend bewertet werden. Punktuell erscheinen aber Veränderungen des Schulklimas und eine gewisse Einflussnahme auf die Schul(programm)entwicklung möglich. Die Zusammenarbeit und der Austausch mit den Lehrkräften kann das Verständnis für freiere, die „Integration von Kopf,

Herz und Hand“ (Pestalozzi) intendierende Lernformen fördern und mehr Raum für die partizipative Mitgestaltung des „Lern- und Lebensortes Schule“ durch die Kinder und Jugendlichen selbst schaffen. Auf der Systemebene sind Veränderungen in dieser Richtung derzeit aber nicht erkennbar. Die Kinder- und Jugendarbeit hat sich zur Perspektive einer systembezogenen Kooperation mit Schule noch nicht eindeutig positioniert, sondern verhält sich diesbezüglich eher abwartend-defensiv. In Anbetracht der aktuellen bildungspolitischen Herausforderungen werden hier allerdings Antworten immer drängender. Dies gilt auch für die im Hinblick auf die Kooperationsperspektive eher skeptisch orientierten Akteure.

(b) Hort

Der Begriff Hort dient als überkommene Sammelbezeichnung für eine Teilmenge der „Tageseinrichtungen für Kinder im schulpflichtigen Alter“ (Tagesausbaubetreuungsgesetz), welche nicht notwendigerweise, aber zurzeit noch mehrheitlich der Kinder- und Jugendhilfe zuzuordnen sind; er stellt demnach ein Angebot unter vielen vergleichbaren dar, dessen Bedeutung regional höchst unterschiedlich ausfällt (vgl. Abschnitt 6.1.2). Inwiefern der Hort künftig als eigenständige Angebotsform zum Teil ersetzt bzw. in einigen Bundesländern aus dem Verantwortungsbereich der Jugendhilfe ausgegliedert und dem Schulsystem zugeordnet wird, lässt sich gegenwärtig noch nicht abschätzen. Ungeachtet des Problems der institutionellen Zuordnung von Tageseinrichtungen für Kinder im Schulalter stellt sich die Frage, inwiefern auch künftig die lebens- und alltagsweltlich orientierte Unterstützung der umfassend verstandenen Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen als zentrales Charakteristikum von Tageseinrichtungen erhalten bleiben kann. Auch in schulischer Regie betriebene Tageseinrichtungen können dabei die in Horten gesammelten Erfahrungen mit der Öffnung zum sozialen Umfeld nutzen. Dies gilt sowohl hinsichtlich der Nutzung sozialräumlich relevanter Lernorte als auch in Bezug auf die Unterstützung des Knüpfens von Beziehungen und Freundschaften mit nicht in der Einrichtung betreuten Kindern und Jugendlichen. Die Teilhabe der Kinder und Jugendlichen am gesamten nahräumlich verfügbaren Spektrum von Beteiligungs-, Freizeit- und Bildungsmöglichkeiten gilt neben der intensiven Elternarbeit nämlich als wichtiges Charakteristikum des Hortes. Auch die breite Erfahrung des Horts im Feld der schulergänzenden Hausaufgabenbetreuung kann für jede Form von Tagesbetreuung nutzbar gemacht werden. Im Mittelpunkt der schulbezogenen Kooperation von Tageseinrichtungen steht also das Interesse an Erhalt und an der Weiterentwicklung sozialpädagogischer Fachlichkeit und einer umfassenden Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsperspektive.

(c) Schulbezogene Jugendsozialarbeit

Die schulbezogene Jugendsozialarbeit integriert zentrale Erziehungsziele mit Kriterien gelingender Sozialisation in einem ressourcen- und subjektorientierten Arbeitsansatz. Ihr Gegenstandsbereich ist die Arbeit mit sozial benachteiligten – und das heißt fast immer auch in Sachen Bildung benachteiligten – Kindern und Jugendlichen. Sie hat sich dabei als ein sowohl mit genuiner Fachlichkeit ausgestattetes, wie aber zugleich auch entspezialisiertes Helfersystem gefestigt. Diese Entspezialisierung könnte als Perspektivwechsel von einer überkommenen Brennpunkt- und Benachteiligtenförderung hin zur individuellen Förderung für alle Kinder und Jugendlichen in der

Schule pointiert werden, womit die Grenzen zur schulbezogenen Jugendarbeit fließender würden. Ein solcher Perspektivwechsel könnte als Folge des schlechten Abschneidens Deutschlands bei den PISA-Studien gerade im Bereich der so genannten Risikogruppen gefördert werden.

Eine gravierende Schwäche der schulbezogenen Jugendsozialarbeit wird allgemein in ihrer Instrumentalisierungsanfälligkeit durch Schule aufgrund disparater und fast stets prekärer Träger- und Finanzierungsstrukturen gesehen. In diesem Kontext kann die Stärke des entspezialisierten Aufgaben- und Kompetenzprofils dann schnell zur Schwäche werden, insofern Schule nicht mehr die Lebens- und Lernprobleme der ihr anvertrauten Kinder und Jugendlichen, sondern ihre eigenen institutionellen Probleme *mit* eben diesen thematisiert und der Jugendsozialarbeit als Aufgabe zuweist. Insbesondere die einzelschulisch-"stationär" verortete klassische „Schulsozialarbeit" stand und steht vor diesem Problem. Es wird zu beobachten sein, inwiefern es im Kontext der Ausgestaltung regionaler Bildungslandschaften künftig auch zu einer Neuformierung von Träger- und Finanzierungsstrukturen im Bereich der schulbezogenen Jugendsozialarbeit kommen wird; denkbar wären etwa Pool-Lösungen in Form kommunaler Servicestellen und Trägerverbundsysteme.

Fazit: Die systematische institutionelle Kooperation von Jugendhilfe und Schule könnte zum künftigen Kernstück der Schaffung eines Systems von Bildung, Betreuung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland werden. Das bundesdeutsche Schulsystem ist in seiner gegenwärtigen Verfasstheit nicht allein in der Lage, den veränderten gesellschafts- und bildungspolitischen Verhältnissen und den sich daraus ergebenden Herausforderungen gerecht zu werden; vielmehr drängt sich mehr und mehr die Notwendigkeit einer Kooperation von Jugendhilfe und Schule auf der Ebene der beiden Gesamtsysteme auf. Um dies zu erreichen, bedarf es u.a. der Schaffung zeitgemäßer gesetzlicher Rahmenbedingungen auf Bundes- und Länderebene, und dabei vor allem der Verankerung einer wirksameren Kooperationsverpflichtung auf beiden Seiten.

Die vorangegangenen Ausführungen sollten die Komplexität – aber auch die Notwendigkeit – dieser gesellschaftspolitischen Gestaltungsaufgabe verdeutlichen. Am Beispiel der Teilbereiche Kinder- und Jugendarbeit, Hort und schulbezogene Jugendsozialarbeit wurde gezeigt, welche spezifischen und komplexen Fragen sich bei einem Umbau dieser Teilsysteme in Richtung einer systembezogenen Kooperation mit Schule ergeben. Es bleibt zu beobachten, ob die Kinder- und Jugendhilfe diese Gestaltungsaufgabe beispielsweise durch die Institutionalisierung eines *integrierten schulbezogenen Dienstleistungssegmentes* mit klar und im Hinblick auf den Ressourceneinsatz befriedigend geregelten Rechts- und Finanzierungsstrukturen lösen kann und will; die bereichsübergreifende Ressourcenbündelung würde in diesem Verständnis zum strategischen Schlüsselkonzept einer schulbezogenen Jugendhilfe.

Die gesellschaftspolitischen Herausforderungen in den Bereichen von Bildung, Betreuung und Erziehung erfordern die systembezogene Kooperation der beiden diesbezüglich zentralen öffentlichen Institutionen Jugendhilfe und Schule. Insbesondere die zentrale Herausforderung des Abbaus herkunftsbedingter Bildungsbeteiligungen und der Sicherstellung eines adäquaten, Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftliche Teilhabe garantierenden Maßes an Grundbildung

erfordern darüber hinaus auch weitreichende Veränderungen in beiden Systemen. In der öffentlichen Diskussion wird immer wieder der Ganztagsschulausbau als wichtige, wenn nicht zentrale Antwort auf die genannten Herausforderungen genannt; er ist daher Gegenstand eines eigenen Abschnitts.

6.5 Das „Projekt Ganztagsschule“

Der Auf- und Ausbau von Ganztagsschulen und ganztägigen Angeboten für Kinder und Jugendliche im Schulalter markiert einen bildungspolitischen Paradigmenwechsel in Deutschland mit weitreichenden Implikationen für Schule und Jugendhilfe. Derzeit ist nicht absehbar, in welchem Umfang der Ausbau erfolgen wird und welche Veränderungen in Schule und Jugendhilfe er nach sich ziehen wird. Auch lassen sich diese verschiedenen Entwicklungen noch nicht mit einem eindeutigen Oberbegriff bezeichnen. Deshalb wird der Auf- und Ausbau von Ganztagsschulen und ganztägigen Angeboten mit Blick auf Erwartungen und Ziele sowie auf Maßnahmen und Programme als „Projekt Ganztagsschule“ bezeichnet. In diesem Kapitel wird das „Projekt Ganztagsschule“ in Bezug auf politische Erwartungen und Ziele (vgl. Abschnitt 6.5.1), auf beobachtbare empirische Entwicklungen, programmatische und konzeptionelle Eckwerte, fachliche und organisatorische Tendenzen der Realisierung (vgl. Abschnitt 6.5.2) sowie auf offene Fragen, ungelöste Probleme und auf weiterführende Perspektiven (vgl. Abschnitt 6.5.3) dargestellt und diskutiert. Dabei ist für die Betrachtung und Reflexion eine jugendhilfespezifische Sichtweise maßgeblich.[326]

6.5.1 Das „Projekt Ganztagsschule“ – Erwartungen und Ansprüche

(a) Ganztagsschulen als Ausnahme – Zur Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland

Ganztagsschulen waren in der Bundesrepublik Deutschland bis vor kurzem eine Ausnahme. Nur etwa 5% aller Schulen waren Ganztagsschulen[327], viele davon Privatschulen, Gesamtschulen oder Schulen im sonderpädagogischen Bereich. In der Bildungsreform um 1970 sind, auf Empfehlung des Deutschen Bildungsrates, vermehrt Gesamtschulen eingerichtet worden, von denen einige als Ganztagsschulen konzipiert worden sind (Deutscher Bildungsrat 1969, 1970). In der DDR gab es zwar kein ausgebautes System von Ganztagsschulen; durch das flächendeckende Angebot von Horten an Schulen, mit dem weithin üblichen Angebot eines Mittagessens an Schulen und mit der engen Zusammenarbeit von Schulen und den Jugendorganisationen mit ihren außerschulischen Aktivitäten war jedoch ein flächendeckendes ganztägiges Angebot für Schülerinnen und Schüler gegeben. Dieses beruhte allerdings nicht auf Freiwilligkeit, sondern war Teil des Systems der Erziehung der Jugend zur sozialistischen Persönlichkeit, dem sich die einzelnen Schülerinnen und Schüler kaum entziehen

---

326 Bisher gibt es noch wenig empirische Forschungen zu dem Aus- und Aufbau von Ganztagsschulen und seinen Effekten. Vorliegende Studien beziehen sich überwiegend auf frühere Ganztagsschulen und ganztägige Betreuungsangebote für Schulkinder (Höhmann u.a. 2004; Radisch/Klieme 2004). Angesichts der sich schnell verändernden Bedingungen und der Dynamik des Prozesses hat diese Darstellung des Aus- und Aufbaus von Ganztagsschulen einen stärker explorativen Charakter.

327 In der Geschichte der Schule in Deutschland gibt es dennoch eine Tradition von Ganztagsschulen. Im 19. Jahrhundert waren Volksschulen und höhere Schulen lange Zeit Ganztagsschulen. Unterricht fand am Vor- und Nachmittag statt, zum Mittagessen gingen die Schülerinnen und Schüler nach Hause. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts erfolgte im Volksschulbereich eine Umstellung auf Halbtagsschulen mit der Einführung eines Schichtbetriebs, um bei steigenden Schülerzahlen die begrenzten Ressourcen an Lehrern und Schulräumen aufzuteilen. Bei den höheren Schulen erfolgte eine Umstellung auf Halbtagsschulen auch aufgrund der vielfach langen Schulwege (Ludwig 2005).

konnten. Demgegenüber waren Ganztagsschulen im Westen Deutschlands lange Zeit tabuisiert. Ihnen wurde ein massiver Eingriff in die Sphäre der Familie unterstellt: Ganztagsschulen stellten einen Angriff auf die Familie und das Erziehungsrecht der Eltern dar, so die lange Zeit unterschwellige Meinung in der Bundesrepublik

Mittlerweile hat sich das Bild gewandelt. Ganztagsschulen erscheinen nicht mehr durchgängig als Konkurrent zur Familie, sie werden nicht mehr ideologisch verdächtigt, bürgerliche Gesellungsformen zu verdrängen. Sie gelten vielmehr seit ein paar Jahren als eine zeitgemäße Antwort auf gewandelte Bedürfnisse von Eltern, Erwerbsarbeit und Erziehung von Kindern zu vereinbaren, auf neue Anforderungen und Erwartungen an die Bildung des Nachwuchses und auf eine bessere Förderung insbesondere von bildungsbenachteiligten Kindern und Jugendlichen. Dazu hat vor allem der durch die Ergebnisse von PISA 2000 ausgelöste Schock und die darauf einsetzende bildungspolitische Debatte beigetragen, in deren Folge sich die alten ideologischen Muster als überholt erwiesen. Mit dem Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB)[328] hat die Bundesregierung im Jahr 2002 einen wichtigen Impuls für den Ausbau von Ganztagsschulen gesetzt; in der Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern vom Mai 2003 sind die Modalitäten geregelt, wie Bund und Länder beim Ausbau von Ganztagsschulen kooperieren (Bundesrepublik Deutschland 2003). Bereits vor der Initiative des Bundes haben einige Bundesländer, allen voran Rheinland-Pfalz, dann auch Nordrhein-Westfalen, den flächendeckenden Ausbau von Ganztagsschulen zum Programm ihrer Bildungspolitik gemacht. Demgegenüber haben sich andere Länder zunächst eher zurückhaltend gegenüber der Initiative der Bundesregierung verhalten.

(b) Modelle von Ganztagsschulen im Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“

Der Bund stellt in den Jahren 2003 bis 2007 insgesamt 4 Mrd. € für den Ausbau von Ganztagsschulen zur Verfügung. Da er in der Kultuspolitik keine eigene Kompetenz hat, hat er versucht, politische Impulse über das Instrument einer Verwaltungsvereinbarung mit den Ländern zu setzen. In der Verwaltungsvereinbarung stellt die Definition der Kultusministerkonferenz, was als Ganztagsschule gelten soll, die Basis für die Vergabe der Mittel in den Ländern dar. Ganztagsschulen müssen gemäß der Definition der KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder [Sekretariat KMK] 2004) folgende Kriterien erfüllen:

- Das ganztägige Angebot muss mindestens sieben Zeitstunden umfassen und ein warmes Mittagessen einschließen;
- das ganztägige Angebot muss an mindestens drei Schultagen pro Woche vorhanden sein;
- das nachmittägliche Angebot muss in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem vormittäglichen Unterricht stehen.

Das Angebot am Nachmittag kann dabei, und das stellt eine Neuerung dar, von außerschulischen Trägern angeboten werden. Schule und außerschulische Träger müssen sich auf ein gemeinsames Konzept verständigen; die Gesamtverantwortung liegt allerdings bei der Schulleitung. Bei den

328 Zum IZBB vgl. Glossar.

möglichen außerschulischen Kooperationspartnern kommt der Kinder- und Jugendhilfe eine hervorgehobene Stellung zu. Dies zeigt sich in der Präambel der Verwaltungsvereinbarung, in der explizit der Kooperation von Schule und Jugendhilfe eine wichtige Aufgabe beim Ausbau von Ganztagsschulen zugesprochen wird.

Ganztagsschulen gibt es in unterschiedlicher Form, auch dies wird in der Verwaltungsvereinbarung auf der Basis der Definition der KMK geregelt:

- *Gebundene Ganztagsschulen* verpflichten alle Schülerinnen und Schüler zum ganztägigen Schulbesuch;
- *teilweise gebundene Ganztagsschulen* stellen ein verpflichtendes Ganztagsangebot nur für einen Teil der Schülerschaft bereit, sei es für einzelne Klassenstufen oder für Ganztagszüge, die neben den traditionellen halbtägig organisierten Klassenzügen eingerichtet werden;
- in *offenen Ganztagsschulen* ist der Besuch der ganztägigen Angebote freiwillig und wird nur von einem Teil der Schülerschaft in Anspruch genommen. Die Teilnahme an einem ganztägigen Angebot ist in der Regel jedoch nach Anmeldung für ein Schuljahr verbindlich.

Der Ausbau von Ganztagsschulen erfolgt derzeit überwiegend nach dem Modell der offenen Ganztagsschule (vgl. Abschnitt 6.5.2). Allerdings gibt es auch viele Mischformen. Als Ganztagsschulen gelten nach der Definition der KMK auch Schulen, die in Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen ein ganztägiges Angebot bereitstellen. Das können Halbtagsschulen sein, die mit einem Hort zusammenarbeiten. Diese Schulen können mit Mitteln des IZBB gefördert werden, wenn die Zusammenarbeit mit der außerschulischen Einrichtung in einer Konzeption belegt wird und dadurch ein ganztägiges Angebot garantiert wird. Diese Formen der Kooperation von Schule und außerschulischen Einrichtungen werden in der Statistik der KMK auch zu den offenen Formen von Ganztagsschulen gezählt (vgl. Abschnitt 6.5.2.1). Dabei handelt es sich streng genommen nicht um Ganztagsschulen, sondern um ganztägige Betreuungsangebote.

Da viele Ganztagsschulen mit außerschulischen Einrichtungen und Trägern, insbesondere der Kinder- und Jugendhilfe, zusammenarbeiten und dadurch ein ganztägiges Angebot bereitstellen, wird in diesem Bericht neben der Bezeichnung Ganztagsschule auch der Begriff „Ganztagsangebote“ verwendet. Damit soll auch deutlich gemacht werden, dass es konzeptionell und fachlich um mehr als um eine Ausweitung von Schule geht, sondern dass auch andere Arbeitsformen und Handlungsprinzipien, insbesondere der Kinder- und Jugendhilfe, zum Tragen kommen. In der Bezeichnung „Ganztagsschule“ werden diese Ansprüche und Intentionen nicht sichtbar, sie bildet auch nicht die Charakteristika von ganztägigen Angeboten für Kinder und Jugendliche im Schulalter ab. Die Bezeichnung verleitet vielmehr zu der Vorstellung, dass es sich dabei ausschließlich um eine schulische Veranstaltung handelt. Dabei wird gerade das Novum, ein kontinuierliches Zusammenwirken mehrerer Institutionen am Auf- und Ausbau ganztägiger Angebote zu beteiligen und dadurch einen „Mehrwert“ zu erzeugen, ausgeblendet.

In dieser Hinsicht ist der Begriff „Ganztagsangebote“ offener; er bleibt allerdings bezogen auf inhaltliche Ansprüche und Konkretisierungen unbestimmt. In der Fachdiskussion werden neben den

Begriffen „Ganztagsschule“ und „Ganztagsangebot“ auch „Ganztagsbetreuung“ und „Ganztagsbildung“ verwendet (Demmer u.a. 2005; Coelen 2002). Der Begriff „Ganztagsbetreuung“ akzentuiert allerdings sehr stark familien- und sozialpolitische Aspekte; dass damit auch ein Bildungsanspruch verbunden wird, verschwindet dabei. Dieser Anspruch wird wiederum in dem Begriff „Ganztagsbildung“ betont, der aber andererseits offen lässt, in welcher Form dieses ganztägige Bildungsangebot organisiert ist. Zunächst ist der Begriff insofern unbefriedigend, da er unterschwellig einen hegemonialen Anspruch auf Kinder und Jugendliche transportiert und den gesamten Tageslauf dem Primat der Bildung unterordnet.[329] Einen in unterschiedlichen Richtungen befriedigenden Begriff gibt es infolgedessen bislang nicht. Deshalb spricht der Bericht von einem „Projekt Ganztagsschule“, um diese vorläufige Offenheit zum Ausdruck zu bringen.

(c) Ganztagsschule: hohe Ziele und Erwartungen

Der Ausbau von Ganztagsschulen und ganztägigen Angeboten ist mehreren Zielen verpflichtet (Expertise Merchel):

- Jugendpolitisch sollen optimale Entwicklungsbedingungen für Kinder und Jugendliche geschaffen werden.
- Bildungspolitisch sollen ganztägige Angebote eine bessere Entwicklung der Kompetenzen aller Kinder und Jugendlichen sowie einen Abbau herkunftsbedingter Benachteiligungen ermöglichen.
- Familienpolitisch soll durch ein bedarfsgerechtes, ganztägiges Angebot eine bessere Balance von Familie und Beruf erreicht werden.
- Arbeitsmarktpolitisch soll mit einem verlässlichen System der ganztägigen Förderung und Betreuung von Kindern das vorhandene Qualifikationspotential, insbesondere von Frauen, besser zum Tragen kommen.

Diese Gründe lassen sich nicht scharf voneinander trennen. Eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf, mit Anreizen für junge Paare, ihren Kinderwunsch realisieren zu können und trotzdem nicht auf eine Erwerbsarbeit verzichten zu müssen, verbindet familien- und arbeitsmarktpolitische Ziele. Eine verlässliche öffentliche Betreuung trägt dazu bei, dass Familien mit Kindern nicht länger von einem höheren Armutsrisiko bedroht sind und junge Paare keine Alternative mehr in der Kinderlosigkeit suchen müssen. Neben familien- und arbeitsmarktpolitischen Motiven kommen somit auch demografische Aspekte hinzu: Sollen gesellschaftliche Bedingungen geschaffen werden, die Geburtenrate zu erhöhen, sind verlässliche öffentliche Betreuungsangebote von der frühen Kindheit bis ins Schulalter unverzichtbar.

In dieser Perspektive wird der Aspekt der Betreuung zu einem zentralen Motiv für den Ausbau von Ganztagsschulen. Familien- und gesellschaftspolitisch stellt das Programm des Bundes somit eine „nachholende“ Reform dar. Demgegenüber bleiben die bildungspolitischen Motive eher unbestimmt und vage. Mit Ganztagsschulen soll zwar eine bessere Bildung und Förderung des Nachwuchses ermöglicht werden; ob sich diese Erwartungen erfüllen, ist bisher zumindest noch offen.[330] Dessen

---

329 Coelen bezeichnet mit dem Begriff „Ganztagsbildung“ ein System von ganztägigen Angeboten im Gemeinwesen, an dem neben der Schule auch die Jugendhilfe sowie andere Einrichtungen und Akteure beteiligt sind (Coelen 2002).

330 Bisher gibt es noch wenig Forschungen zu Ganztagsschulen. Bereits laufende Projekte beziehen sich überwiegend auf

ungeachtet stellen bildungspolitische Motive eine zentrale Argumentationsfigur dar. Das schlechte Ergebnis der Schülerinnen und Schüler in Deutschland bei PISA 2000 hat eine bildungspolitische Diskussion angefacht, die das Interesse an Ganztagsschulen geweckt und die politische Bereitschaft gefördert hat, Ganztagsschulen flächendeckend einzuführen.

Das große gesellschaftliche Interesse an der Ganztagsschule spiegelt sich in einer Vielzahl von Stellungnahmen von Verbänden und gesellschaftlichen Gruppen. Ein Vergleich von ausgewählten Stellungnahmen[331] zeigt eine insgesamt große Zustimmung zum Ausbau von Ganztagsschulen, der mit dem Investitionsprogramm der Bundesregierung vorangetrieben wird. Dabei überwiegen bildungspolitische Argumentationen, an zweiter Stelle stehen familien- und arbeitsmarktpolitische Begründungen für den Ausbau von Ganztagsschulen (Zeller 2005).[332] In den meisten Stellungnahmen werden mit der Befürwortung der Einführung von Ganztagsschulen auch Erwartungen an eine Erweiterung des Bildungsverständnisses und eine Öffnung des Unterrichts für neue Lernformen verbunden. Obwohl der Vergleich damit ein bildungspolitisches Votum für eine reformierte Schule deutlich macht, werden auch Modelle, in denen lediglich eine verlässliche Betreuung am Nachmittag garantiert wird, ohne weitergehende bildungspolitische Erwartungen zu erfüllen, immerhin als Fortschritt für Eltern bewertet, weil damit eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf möglich wird. „Viele der in allen Stellungnahmen genannten Ziele lassen sich unter dem Oberziel der Einführung einer *ganzheitlichen Bildung* (erweiterter Bildungsbegriff) subsumieren. So soll sich die Schule zu einem *gemeinsamen Lebens- und Lernort* (BDKJ; GEW; Bundeselternrat; Grundschulausschuss; EKD) oder einer *toleranten Bildungsstätte* (Arbeitskreis Grundschule) entwickeln, an dem bzw. an der *eigenverantwortliches wie soziales Lernen* (Bundeselternrat; BJK; GEW; Grundschulausschuss; Arbeitskreis GS; BDKJ; BDA) innerhalb einer *pädagogischen Kultur* (EKD) stattfindet. Die Institution Schule soll den Schüler/innen Raum bieten, *Demokratie zu erleben und zu lernen* (Bundeselternrat etc; EKD), an Entscheidungen zu *partizipieren* (Arbeitskreis Grundschule; BJK) und *Verantwortung zu übernehmen* (AES). Ganzheitliche Lernprozesse sollen alle Schüler/innen in den Unterricht integrieren (DGB; GS-Ausschuss) und zur Persönlichkeitsbildung (Bundeselternrat; DGB) und solidarischem Handeln (Bundeselternrat etc.) beitragen.

Über die Hälfte der Stellungnahmen erhofft sich von dem ganzheitlichen Bildungsansatz eine *Chancengleichheit/Verbesserung der Bildungschancen für alle Kinder*, seien sie nun besonders

---

Programme einzelner Bundesländer. Aussagen über Effekte von Ganztagsschulen auf Bildung sind erst auf der Basis von größeren quantitativen Studien möglich. Das Forschungsprojekt „Studien zur Entwicklung von Ganztagsschulen" (StEG), das im Auftrag des BMBF bundesweit Ganztagsschulen untersucht, die mit Mitteln des IZBB gefördert worden sind, befindet sich im Frühjahr 2005 in der Vorbereitung.

331 Dabei handelt es sich um Verlautbarungen und Positionspapiere von 22 Organisationen und Verbänden: Stellungnahmen von Jugendverbänden (Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Schülerinnen und Schüler [AES], Bund der Deutschen Katholischen Jugend [BDKJ], SDJ – Die Falken, Deutscher Bundesjugendring (DBJR), jugend- und jugendhilfepolitischen Gremien und Institutionen [BJK, AGJ]), von schul- und bildungspolitischen Institutionen und Verbänden (Arbeitskreis Grundschule, Bundeselternrat, Forum Bildung, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft [GEW], Philologenverband), vom Deutschen Städtetag als kommunalem Spitzenverband, von den Kirchen (Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland, Deutsche Bischofskonferenz) sowie Arbeitgebern (BDA) und Gewerkschaften (DGB).

332 Dieser Vergleich ist von Maren Zeller im Auftrag des DJI für das Projekt „Gestaltung von Ganztagsangeboten" erstellt worden. Insgesamt sind in diesem Projekt acht Expertisen in Auftrag gegeben worden, auf sie wird in diesem Kapitel mehrfach Bezug genommen. Die Expertisen werden im Herbst 2005 im Forschungsnetz des BMFSFJ veröffentlicht (www.bmfsfj.de/Kategorien/forschungsnetz.html).

benachteiligt, ‚durchschnittlich' oder besonders begabt. Wenn man hierunter auch noch das allgemein formulierte Ziel der Qualitätsverbesserung von Schule hinzunimmt, formulieren folgende Stellungnahmen dieses Ziel: AGJ; BDA; Bundeselternrat etc; BJK; DGB; Dt. Städtetag; EKD; Forum Bildung; Naturfreunde Dtl.; GEW" (Zeller 2005, S. 3f.).

In den meisten Stellungnahmen wird eine Rhythmisierung des Schultags gefordert (Zeller 2005), mit der ein „Wechsel von *Anspannungs- und Entspannungsphasen* sowie zwischen aktiven *Lern- und Übungs- sowie Ruhephasen"* (ebd.) ermöglicht werden soll. Ebenfalls gefordert werden *„alternative Lernformen"*, Projektarbeit und fächerübergreifendes bzw. fächerverbindendes Lernen sowie „eine *individuellere Förderung* der einzelnen Kinder" (ebd.).

In einigen Stellungnahmen wird auch die Frage der Beteiligung der Jugendhilfe an Ganztagsschulen thematisiert. Jugendverbände, GEW, DGB, BDA, EKD und Deutsche Bischofskonferenz fordern einen Einbezug der Jugendhilfe in Ganztagsschulen. Dabei wird vielfach betont, dass damit unterschiedliche fachliche Prinzipien und Maximen in der Schule zur Geltung kommen sollen. Von den Jugendverbänden wird die Forderung erhoben, dass Kooperationen mit Ganztagsschulen *„nicht unter dem Blickwinkel einer preisgünstigen Alternative* diskutiert und eingeführt werden" dürfen (ebd.). Der „*Umbauprozess* zur Ganztagsschule" solle „sich *an den Zielen, Inhalten, Lernformen und Methoden – kurz den Kompetenzen und Erfahrungen - der Jugendhilfe orientieren"* (ebd.).

(d) Das „Projekt Ganztagsschule": Funktionen und Ziele

Der Auf- und Ausbau von Ganztagsschulen in der Bundesrepublik Deutschland stellt derzeit das vermutlich größte bildungspolitische Reformprogramm dar. Er wird durch das Investitionsprogramm „Zukunft: Bildung und Betreuung" maßgeblich vorangetrieben. Der Bund unterstützt mit diesem Programm die Länder beim Auf- und Ausbau von Ganztagsschulen. Dieses Programm stellt eine bildungspolitische Antwort auf PISA dar. Ganztagsschulen sollen mehr Zeit für Bildung bieten, in der Erwartung, dass deutsche Schülerinnen und Schüler in internationalen Leistungsvergleichen künftig besser abschneiden.

Der Auf- und Ausbau von Ganztagsschulen in Deutschland ist jedoch mehr als nur eine Antwort auf PISA:

- Das „Projekt Ganztagsschule" markiert *erstens* einen Paradigmenwechsel, wonach Schulen nicht nur für die Bildung und Erziehung des Nachwuchses zuständig sind, sondern auch für eine verlässliche Betreuung. Dieses Umdenken hat bereits vor dem Ausbau von Ganztagsschulen begonnen. Bemühungen seit Anfang der 90er-Jahre in vielen alten Bundesländern, Grundschulen als verlässliche Halbtagsschulen zu konzipieren und Eltern bei Bedarf Betreuungszeiten vor Unterrichtsbeginn und in der Mittagszeit anzubieten, sind ein Beispiel dafür.
- Damit geht es bei dem „Projekt Ganztagsschule" *zweitens* um eine Neubestimmung des Verhältnisses von Schule und Familie. Hat Schule in der Bundesrepublik üblicherweise vorausgesetzt, dass Familien die erforderlichen Reproduktionsleistungen erbringen, um Kinder in die Lage zu versetzen, Schule zu besuchen und am Unterricht teilzunehmen, und sich nicht darum gekümmert, wie Familien dies leisten, steht das „Projekt Ganztagsschule" auch für ein neues

„Aushandeln“ von Leistungen, die von der Familie und von der Schule erbracht werden. Dabei geht es nicht nur um verlässliche Betreuungsangebote, sondern auch darum, Schule so zu gestalten, dass Belange und Bedarfe von Eltern und Familien berücksichtigt werden.

- Mit der Ausdehnung und Verlängerung der (täglichen) Schulzeit geht es *drittens* um ein neues Verhältnis zwischen der älteren und der jüngeren Generation. Die Gesellschaft bietet mit der Ganztagsschule nicht nur zusätzliche Leistungen an, sie verbindet damit an den Nachwuchs auch Erwartungen, wenn sie mit der Ganztagsschule mehr Zeit im Tageslauf von Kindern und Jugendlichen beansprucht. Damit wird durch das „Projekt Ganztagsschule“ auch eine Neuverständigung notwendig, was die Gesellschaft von Kindern und Jugendlichen erwartet, was sie ihnen zumutet, wie viel freie und selbst bestimmte Zeit sie ihnen gewährt und was sie ihnen an Leistungen für Bildung abverlangt. Mit dieser notwendigen Neubestimmung des Generationenverhältnisses korrespondiert auch die Frage, wie viel Freiräume die Gesellschaft Kindern und Jugendlichen in den staatlichen Pflichtveranstaltungen gewährt, wie groß die Möglichkeiten der Mitbestimmung und Selbstbestimmung sind. Diese Fragen werden deshalb auch in Bezug auf konzeptionelle Entwürfe von Ganztagsschulen diskutiert.
- *Viertens* kann von einem „Projekt Ganztagsschule“ gesprochen werden, da mit dem Auf- und Ausbau von Ganztagsschulen und ganztägigen Angeboten an Schulen eine Neuvermessung des gesamten Systems öffentlicher Bildung, Erziehung und Betreuung ansteht. Der Ausbau von Ganztagsschulen erfolgt überwiegend in Kooperation von Schule und außerschulischen Akteuren, insbesondere der Jugendhilfe. Damit stehen nicht nur Fragen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule neu auf der Tagesordnung, es geht auch um die Frage, welche Auswirkungen der Ausbau von Ganztagsschulen und ganztägigen Angeboten auf Schule und Jugendhilfe in fachlicher, organisatorischer, finanzieller und struktureller Hinsicht hat.
- *Fünftens* erscheint unter Bezug auf die internationale Diskussion und die Gestaltung öffentlicher Bildungs- und Erziehungssysteme in anderen europäischen Ländern das „Projekt Ganztagsschule“ in Deutschland auch als eine „nachholende Reform“, indem sich das deutsche Bildungs- und Erziehungssystem damit an Standards und Organisationsformen vieler anderer europäischer Länder annähert (Coelen 2005).

Es geht bei dem „Projekt Ganztagsschule“ folglich um mehr als um eine Schulreform. Es geht um die Schaffung ganztägiger öffentlicher Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote für Kinder und Jugendliche im Schulalter. Der Begriff „Ganztagsschule“ ist hierfür zu eng. Als Ganztagsschulen werden im Folgenden lediglich solche Schulen bezeichnet, die in alleiniger schulischer Regie betrieben und verantwortet werden. Demgegenüber sprechen wir von ganztägigen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangeboten, wenn neben der Schule auch andere Akteure bei der Konzipierung, Bereitstellung und Verantwortung für das ganztägige Angebot beteiligt sind.

6.5.2 Beobachtbare Entwicklungen, programmatische und konzeptionelle Eckwerte, fachliche und organisatorische Tendenzen

6.5.2.1 Ganztagsschulen in Deutschland – ein Überblick

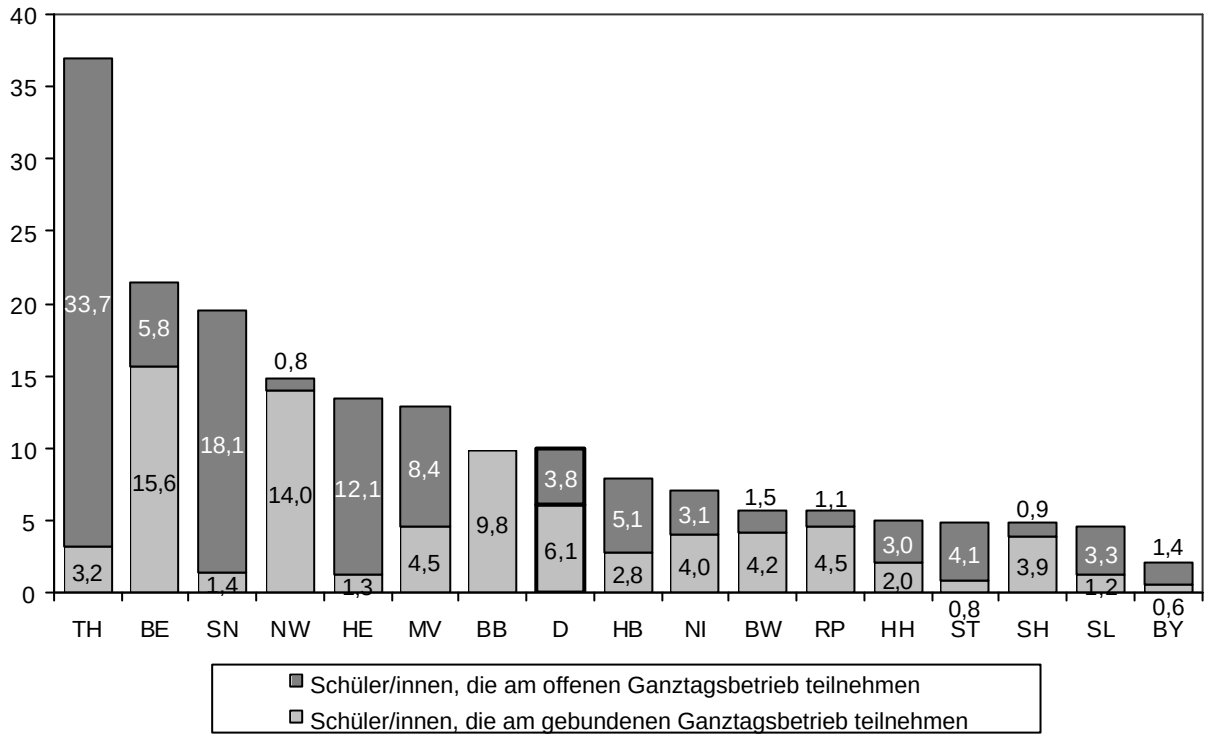
Im Schuljahr 2002/03 waren knapp 10% aller allgemeinbildenden Schulen in Deutschland

Ganztagsschulen. Noch im Jahr 2001 betrug der Anteil lediglich ca. 5%. Diese Zahlen kennzeichnen allerdings keine reale Steigerung des Anteils von Ganztagsschulen, sie sind lediglich eine Folge der neuen Definition von Ganztagsschule der KMK aus dem Jahr 2003. Danach werden auch Halbtagsschulen, die z.B. mit einem Hort zusammenarbeiten, als Ganztagsschulen gezählt.

Vergleicht man für das Schuljahr 2002/03 den Anteil der an einem Ganztagsbetrieb teilnehmenden Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen (einschließlich Sonderschulen) nach Bundesländern, so nahmen im Vergleich mit dem Bundesdurchschnitt in Sachsen, Berlin, Thüringen, Nordrhein-Westfalen, Hessen und Brandenburg überdurchschnittlich viele Schülerinnen und Schüler an einem Ganztagsangebot teil.[333] Im Schuljahr 2003/04 verzeichnet prozentual zur gesamten Schülerschaft eines Landes Thüringen den höchsten Anteil von Schülerinnen und Schülern, die an einem Ganztagsangebot teilnehmen. Neben Berlin, Sachsen, Nordrhein-Westfalen, Hessen und Brandenburg ist der Anteil in diesem Schuljahr im Vergleich zum Bundesdurchschnitt auch in Mecklenburg-Vorpommern überdurchschnittlich (vgl. Abb. 6.5). In Thüringen, Sachsen, Hessen und Mecklenburg-Vorpommern überwiegen die offenen Formen, in Berlin gibt es im Schuljahr 2003/04 überwiegend, in Nordrhein-Westfalen und Brandenburg fast ausschließlich Ganztagsschulen in der gebundenen Form. Nach der KMK-Definition verzeichnen die neuen Bundesländer, insbesondere Sachsen und Thüringen, einen hohen Anteil von offenen Ganztagsschulen aufgrund des gut ausgebauten Angebots an Hortplätzen und der engen Kooperation von Grundschule und Hort sowie mit Programmen zur Förderung von Jugendarbeit an Schulen in der Sekundarstufe I. In Berlin, Nordrhein-Westfalen und Brandenburg resultiert dagegen der relativ hohe Anteil von Schülerinnen und Schülern, die an einem Ganztagsbetrieb teilnehmen, vor allem aus der größeren Zahl an Integrierten Gesamtschulen in diesen Ländern, die vielfach als Ganztagsschulen geführt werden.

Abb. 6.5: Anteile der Schülerinnen und Schüler in Ganztagsangeboten im Primar- und im Sekundarbereich I (ohne Sonderschulen) (Bundesländer; Schuljahr 2003/04; in %[1])

333 Für das Schuljahr 2002/03 vgl. Abb. A-6.3 im Anhang.



1 aller Schülerinnen und Schüler in den Bundesländern

Quelle: Sekretariat KMK 2005

Der Anstieg des Anteils von Schülerinnen und Schülern an offenen Ganztagsschulen ist noch nicht auf einen realen Ausbau von Ganztagsschulen durch das IZBB zurückzuführen, sondern eine Folge der Definition von Ganztagsschulen der KMK und der statistischen Anpassung. Deshalb sind insbesondere die Anteile für offene Ganztagsangebote in einigen neuen Bundesländern sprunghaft angestiegen (vgl. Abb. A-6.3 im Anhang).

Traditionell gibt es besonders viele Ganztagsschulen bei den Integrierten Gesamtschulen und bei den Sonderschulen; deshalb ist der Anteil von Schülerinnen und Schülern, die an einem Ganztagsbetrieb teilnehmen, bei diesen Schulformen relativ hoch. Mit der neuen Definition der KMK ist auch ein beträchtlicher Anteil von Grundschulschülerinnen und -schüler zu verzeichnen, die ein Ganztagsangebot wahrnehmen (vgl. Abb. A-6.4). Im Schuljahr 2002/03 besuchte über ein Drittel aller am Ganztagsbetrieb teilnehmenden Schülerinnen und Schüler eine Integrierte Gesamtschule (323.600 Schülerinnen und Schüler oder 38%), eine Grundschule besuchten 133.500 Schüler/innen (16%) und eine Sonderschule 130.900 Schülerinnen und Schüler (15%).

Im Schuljahr 2003/04 haben sich die Relationen zwischen den Schularten geringfügig geändert. Von allen Schülerinnen und Schülern, die eine Ganztagsschule oder eine Schule mit ganztägigen Angeboten besuchten, befanden sich 34% auf einer Integrierten Gesamtschule, 17% auf einer Grundschule. Einen hohen Anstieg verzeichneten insbesondere Schularten mit mehreren Bildungsgängen, Gymnasien und Freie Waldorfschulen.

Im Unterschied zur Verteilung der Schülerinnen und Schüler an Ganztagsschulen und Schulen mit ganztägigen Angeboten besuchten im Schuljahr 2002/03 von der gesamten Schülerschaft der allgemeinbildenden Schulen in Deutschland 32% eine Grundschule, 5% eine Integrierte Gesamtschule und 4% eine Sonderschule (Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] 2004a).

Insgesamt befanden sich im Schuljahr 2002/03 87% aller Ganztagsschulen in öffentlicher, 13% in nichtstaatlicher Trägerschaft.[334] Der absolute Anteil von Schülerinnen und Schülern auf einer allgemeinbildenden Schule in nichtstaatlicher Trägerschaft betrug im Schuljahr 2002/03 in Deutschland dagegen nur 6% (ebd.).[335] Differenziert man dabei nach Schulformen, fällt ein hoher Anteil von Ganztagsschulen in privater Trägerschaft bei Realschulen und Sonderschulen auf; über ein Drittel der privaten Realschulen und fast die Hälfte der privaten Sonderschulen sind Ganztagsschulen. Dagegen ist bei den Integrierten Gesamtschulen der Anteil der Ganztagsschulen in privater Trägerschaft deutlich geringer (vgl. Abb. A-6.4).

Mit dem Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ und mit den Landesprogrammen zum Ausbau von Ganztagsschulen (vgl. Abschnitt 6.5.2.2) verändert sich das Bild. Allerdings ist keine einheitliche Entwicklung gegeben. Länder wie Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen, die bereits vor Beginn des IZBB eigene Landesprogramme aufgelegt hatten, forcieren den Ausbau von Ganztagsschulen. In Rheinland-Pfalz sind in den Schuljahren 2002/03, 2003/04 und 2004/05 jeweils etwa 80 neue Ganztagsschulen (Primar- und Sekundarbereich) hinzugekommen, in Nordrhein-Westfalen sind bis zum Schuljahr 2004/05 rund 700 neue „Offene Ganztagsgrundschulen“ eingerichtet worden. Dagegen verläuft der Ausbau in anderen Ländern teilweise deutlich gebremster (vgl. Abschnitt 6.5.2.2).

Im Schuljahr 2003/04 nehmen 962.700 Schülerinnen und Schüler an einem Ganztagsschulangebot teil (Sekretariat KMK 2005, S. 8). Gegenüber dem Vorjahr, in dem 861.200 Schülerinnen und Schüler für ein Ganztagsangebot angemeldet waren (Sekretariat KMK 2004, S. 6), bedeutet dies einen Anstieg um knapp 12% (Sekretariat KMK 2005). Der Anteil der an einem Ganztagsbetrieb teilnehmenden Schülerinnen und Schüler beträgt bei einer Zahl von rund 8,86 Mio. Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen im Primarbereich und Sekundarstufe I (einschl. Sonderschulen) damit im Schuljahr 2003/04 10,9% (gegenüber einem Anteil von 9,6% im Vorjahr) (ebd.).

Da Ganztagsangebote häufig an Schulzentren mit mehreren Schularten an einem Standort angeboten werden, werden statistisch in Bezug auf die Gesamtzahl von Schulen mit Ganztagsform nicht einzelne Schulen, sondern Verwaltungseinheiten erfasst. Aussagen über den Anstieg der Zahl der Schulen sind deshalb nur schulartbezogen möglich.

Im Schuljahr 2003/04 verfügen 12,4% aller Grundschulen über einen Ganztagsbetrieb (im Vergleich

334 Diese Angaben beziehen sich nicht auf Schulen, sondern auf Verwaltungseinheiten, in denen auch Schulen verschiedener Schularten, die eine gemeinsame Leitung haben, erfasst werden (Sekretariat KMK 2004, S. 10).

335 In den Schulgesetzen werden Schulen in nichtstaatlicher Trägerschaft als Privatschulen bezeichnet. Dabei handelt es sich überwiegend um Schulen in der Trägerschaft von Kirchen, Verbänden und gemeinnützigen Vereinen. Diese Form der Trägerschaft ist mit den freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe vergleichbar.

zu 10,3% im Schuljahr 2002/03; Sekretariat KMK 2005, S. 12, Tab. 2.). Deutliche Anstiege sind bei den Hauptschulen (14,8% aller Hauptschulen im Schuljahr 2003/04, gegenüber dem Vorjahr Anstieg um 3,3%), bei Schularten mit mehreren Bildungsgängen (21,7% im Jahr 2003, 2,5% mehr als im Vorjahr) und insbesondere den Gymnasien (16,2% aller Gymnasien im Jahr 2003, Anstieg gegenüber dem Vorjahr um 4,4%) zu verzeichnen (Sekretariat KMK 2005, S. 12, Tab. 2).[336]

Der prozentuale Anteil der Schulen mit Ganztagsbetrieb ist demnach geringer als der Anstieg der Zahl der Schülerinnen und Schüler, die an einem Ganztagsbetrieb teilnehmen. Dies kann damit erklärt werden, dass in vielen neuen offenen Ganztagsschulen die Zahl der am Ganztagsangebot teilnehmenden Schülerinnen und Schüler langsam ansteigt, viele offene Ganztagsschulen starten mit wenigen Ganztagsgruppen, auch die Gruppengrößen sind teilweise in den ersten Jahren geringer.[337]

Der Anstieg der Zahl von Ganztagsschulen von 2002 auf 2003 ist erst zu geringen Anteilen auf das IZBB zurückzuführen, er ist in weiten Teilen eine Folge der neuen Definition der KMK. Ein deutlicher Anstieg von Ganztagsschulen, die mit Mitteln des IZBB eingerichtet wurden, ist erstmals im Schuljahr 2003/04 zu verzeichnen. Die Zahl neuer Ganztagsschulen und Schulen mit ganztägigen Angeboten wird dagegen in den Schuljahren 2004/05 und 2005/06 erheblich zunehmen, da erst dann viele der mit dem IZBB zur Verfügung stehenden Mittel abgerufen werden können und etliche neue Ganztagsschulen nach einer Planungs- und Umbauphase starten. Beim Bundesministerium für Bildung und Forschung, das für die Vergabe der Mittel des IZBB an die Länder zuständig ist, sind bis März 2005 insgesamt 3.030 Schulen für die Förderung durch das Investitionsprogramm gemeldet, davon 475 für das Schuljahr 2003/04 und 2.573 für das Schuljahr 2004/05. Von diesen Meldungen beziehen sich 67% auf neu einzurichtende Ganztagsschulen, 21% betreffen den Ausbau bestehender Ganztagsschulen und 12% der Meldungen haben die qualitative Weiterentwicklung bestehender Ganztagsangebote in Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen, insbesondere die Kooperation von Schule und Hort in den neuen Bundesländern, zum Gegenstand.

Aufgrund der langen Planungsvorläufe ist deshalb der Start weiterer neuer Ganztagsschulen, die mit Mitteln des IZBB eingerichtet werden, erst in den kommenden Jahren zu erwarten. Erste Hochrechnungen des BMBF auf der Basis von Meldungen der Länder Anfang April 2005 prognostizieren für das Schuljahr 2005/06 die Einrichtung von 1.500 neuen Ganztagsschulen mit Mitteln des IZBB. Damit könnte es im Schuljahr 2005/06 bereits etwa 4.500 neu eingerichtete Ganztagsschulen und Schulen mit ganztägigen Angeboten in Deutschland geben. Zusammen mit den bereits vor dem Investitionsprogramm bestehenden Ganztagsschulen[338] ist in den nächsten Jahren ein Ausbau der Ganztagsschulen in der offenen und in der gebundenen Form bis zu rund einem Viertel

336 Der prozentual höchste Anstieg ist bei den Freien Waldorfschulen mit 5,6% zu verzeichnen, allerdings bei einer insgesamt sehr geringen Zahl von Schulen (41 Ganztagsschulen im Jahr 2003) (Sekretariat KMK 2005, S. 12, Tab. 2).

337 Bei den Vorgaben und Richtlinien der Bundesländer gibt es teilweise erhebliche Unterschiede bei der erforderlichen Mindestzahl von Schülerinnen und Schülern, um einen offenen Ganztagsbetrieb aufnehmen zu können (dazu Abschnitt 6.5.2.2).

338 Der Ganztagsschulverband schätzt, dass es bisher in Deutschland rund 2.700 voll ausgebaute Ganztagschulen in gebundener und in offener Form gibt, die den Kriterien und Standards des Ganztagsschulverbandes entsprechen (Schätzungen des Ganztagsschulverbandes, Stand 28.2.2005).

aller allgemeinbildenden Schulen in Deutschland nicht unrealistisch.[339] Allerdings dürfte es sich dabei überwiegend um offene Ganztagsschulen handeln, in der Anfangsphase häufig mit eher kleinen Gruppen von Schülerinnen und Schülern, die am Ganztagsbetrieb teilnehmen.[340]

6.5.2.2 Konturen der neuen Ganztagsschule – Programme zum Ausbau von Ganztagsschulen in den Bundesländern: exemplarische Beispiele

Im Folgenden werden Linien und Schwerpunkte des Ausbaus von Ganztagsschulen am Beispiel von sechs Bundesländern beschrieben. Sie machen unterschiedliche Vorgehensweisen und Akzentuierungen des Ausbaus anhand der jeweiligen Landesprogramme zur Ganztagsschule sichtbar in Bezug auf inhaltlich-programmatische Schwerpunkte, auf Schulstufen und -formen sowie auf die Art und Weise der Gestaltung und der Konkretisierung von Ganztagsschulen. Insgesamt werden überwiegend offene Formen von Ganztagsschulen eingerichtet, allerdings wiederum mit unterschiedlichen Intentionen. Manche Länder fördern offene und gebundene Formen, manche Konzepte für offene Ganztagsschulen sind so angelegt, dass sie eine Weiterentwicklung zu teilgebundenen oder gebundenen Formen ermöglichen, andere wiederum stellen durch eine streng additive Konstruktion längerfristig Weichen für eine Ganztagsschule in der offenen Form. Die folgende Darstellung beansprucht nicht, die Programme vollständig abzubilden, vielmehr werden Schwerpunkte in den Entwicklungen aufgezeigt, um das Spektrum der verschiedenen Vorstellungen von Ganztagsschule und Strategien zum Ausbau ganztägiger Angebote sichtbar zu machen. Da sich die Bedingungen in den Ländern durch die Weiterentwicklung der Programme und die Anpassung an neue Aufgaben und Erfahrungen sehr schnell ändern, kann dieser Überblick nur eine Momentaufnahme sein.

(a) Rheinland-Pfalz

Die Landesregierung in Rheinland-Pfalz will in der Legislaturperiode von 2001 bis 2006 300 Ganztagsschulen „in neuer Form" einrichten. Diese sehen ein Angebot „an vier Tagen der fünftägigen Schulwoche im Zeitraum von 8.00 bis 16.00 Uhr vor. Nach der Anmeldung ist die Teilnahme für mindestens ein Schuljahr an allen Tagen verpflichtend" (Landtag Rheinland-Pfalz 2003, S. 2). Im Schuljahr 2002/03 sind 81, im Schuljahr 2003/04 82 neue Ganztagsschulen eingerichtet worden, ungefähr ein Drittel davon sind Grundschulen. Mit diesem Ausbau, mit dem ein prognostizierter Bedarf von etwa 20 bis 30% in der Primarstufe und der Sekundärstufe gedeckt werden soll, sind bildungs-, familien-, frauen-, sozial- und arbeitsmarktpolitische Ziele verbunden.

Ganztagsschulen in neuer Form stellen Angebote in vier Bereichen bereit: unterrichtsbezogene Ergänzungen, themenbezogene Vorhaben und Projekte, Förderung und Freizeitgestaltung. Für die Organisation ist die Wahl zwischen zwei Modellen möglich: einem Modell, in dem die Angebote über den gesamten Schultag verteilt sind (Organisationsmodell I), und einem additiven Modell, in dem diese Angebote als zusätzliche Nachmittagsangebote konzipiert werden (Organisationsmodell II). Im

339 In der Bundesrepublik Deutschland gibt es knapp 37.000 allgemeinbildende Schulen (Grundschulen, Schulen der Sekundarstufe I und II, ohne Abendschulen und Kollegs; Angaben für 2002, BMBF 2004, S. 54).

340 Deshalb ist vermutlich der Anteil der Schülerinnen und Schüler an einer Ganztagsschule vorerst deutlich geringer als ein Viertel der gesamten Zahl der Schüler/innen an allgemeinbildenden Schulen.

Organisationsmodell I werden für einzelne Klassenzüge ganztägige Angebote vorgehalten, im Organisationsmodell II werden keine ganztägigen Klassenzüge eingerichtet.

„Das Organisationsmodell I ist im Startschuljahr und im zweiten Schuljahr bisher noch von einer Minderheit der neuen Ganztagsschulen umgesetzt worden. Dazu zählen auch Schulen, die eine Mischform aus Organisationsmodell I und einem Additum (Organisationsmodell GTS II) praktizieren. Das heißt, in manchen Jahrgangsstufen sind Ganztagsklassen eingerichtet, in anderen wird additiv organisiert. In der Startphase entschieden sich die meisten Schulen, vor allem im Hinblick auf die leichtere Organisierbarkeit, für das Organisationsmodell II. Sie ergänzten die unterrichtlichen Veranstaltungen am Vormittag um pädagogische Angebote am Nachmittag, die die vier verbindlichen Gestaltungselemente berücksichtigten. Dabei kam ihnen zugute, dass in der Regel außerschulische Partner nur am Nachmittag ihre gerade aus Schülersicht interessanten Projekte anbieten konnten. Nach Auffassung einiger Schulen entwickelt sich, gerade weil die Kinder klassen- und auch klassenstufenübergreifend in Arbeitsgemeinschaften, Neigungskursen oder Förderangeboten zusammenkommen, ein günstiges Schulklima“ (ebd., S. 8).

Die Einrichtung und die Gestaltung von Ganztagsschulen in neuer Form erfolgt in Kooperation mit außerschulischen Anbietern. Dazu werden Rahmenvereinbarungen zwischen dem Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend und den außerschulischen Kooperationspartnern auf Landesebene abgeschlossen, in denen insbesondere auch Fragen der Finanzierung der Angebote geregelt sind. Schulen haben die Möglichkeit, auf dieser Basis Dienstleistungs- und Kooperationsverträge mit außerschulischen Anbietern abzuschließen, die auf der Grundlage dieser Verträge Angebote offerieren, die sie eigenständig und selbstverantwortlich durchführen. Die Kooperationspartner stellen dafür das Personal zur Verfügung. Dienstleistungsverträge regeln Angebote, die vom außerschulischen Vertragspartner eigenständig und mit eigenem, beim Vertragspartner fest angestelltem Personal durchgeführt werden. Der Vertragspartner erhält für diese Dienstleistung Kostenersatz und zusätzlich einen Kostenzuschlag, um in Ausfallzeiten Vertretungskräfte einsetzen zu können. Dienstleistungsverträge sind in der Regel unbefristet, können aber zum Ende eines Schuljahres gekündigt werden. Kooperationsverträge regeln die Durchführung von Projekten durch außerschulische Kooperationspartner an einer Schule. Diese Projekte werden in der Regel von nebenberuflich Tätigen durchgeführt. Der Kooperationspartner erhält für die Durchführung des Projekts eine Zuwendung, die nach einem vereinbarten wöchentlichen Stundenkontingent bezahlt wird und an der Vergütung für nebenberufliche Beschäftigungsverhältnisse orientiert ist (Held 2003, S. 80).

(b) Nordrhein-Westfalen

In Nordrhein-Westfalen sollen bis zum Schuljahr 2007/08 zwei Drittel aller Grundschulen als „offene Ganztagsgrundschulen“ ausgebaut sein und Ganztagsplätze für jedes vierte Kind im Grundschulalter, das sind ca. 195.000 Plätze, vorgehalten werden. Dieser Ausbau der „offenen Ganztagsgrundschule“ erfolgt in wesentlichen Teilen durch die Zusammenführung vorhandener Ganztagsangebote der Kinder- und Jugendhilfe, dabei insbesondere der Horte, und bestehender schulischer Programme wie „Schule von acht bis eins“ und „Dreizehn plus“ zu „einem kohärenten Ganztagssystem“ unter dem Dach der Schule (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder [MSJK] 2003, S. 3). Mit dem Ausbau

von Ganztagsangeboten für Kinder im Grundschulalter werden drei Ziele verfolgt: eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf, eine „Verbesserung der Bildungsqualität und Chancengleichheit“ durch eine „Förderung von besonders leistungsstarken ebenso wie benachteiligten Kindern“ und die Schaffung eines Ganztagsangebots „aus einer Hand, mit einer Finanzierung, mit einem Ort für die Anmeldung zum Ganztag, zur einfachen Orientierung der Eltern“ (ebd.). In der offenen Ganztagsschule sollen Unterricht, unterrichtsergänzende Förderung, außerunterrichtliche Angebote (z.B. Förderangebote, Arbeitsgemeinschaften und Projekte, musisch-künstlerische Angebote sowie Bewegung, Sport und Spiel) und Freizeitangebote in einem Gesamtkonzept der Schule, das Teil des Schulprogramms sein soll, miteinander verbunden werden. Die Teilnahme an der offenen Ganztagsgrundschule ist freiwillig; die Schulen sind in der Regel von 8.00 bis 16.00 Uhr geöffnet (ebd.). Eine Betreuung an unterrichtsfreien Tagen und in den Ferien soll nach Bedarf eingerichtet werden, in den Ferien auch schulformübergreifend.

Die offene Ganztagsgrundschule wird in Kooperation mit außerschulischen Trägern gestaltet und durchgeführt. Das Personal der außerschulischen Kooperationspartner soll deshalb auch in die Lehrerkonferenz und die anderen Schulmitwirkungsgremien einbezogen werden. Lehrkräfte, Erzieherinnen und Erzieher, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter sowie andere Professionen (z.B. Handwerker/innen und Künstler/innen) sollen in einem multiprofessionellen Team der offenen Ganztagsschule arbeiten. Möglich ist auch die Mitarbeit von ehrenamtlich tätigen Personen, von Eltern, Senioren, älteren Schülerinnen und Schülern, Studierenden, Praktikantinnen und Praktikanten.

(c) Bayern

Unter dem Titel „Ganztägige Förderung und Betreuung an Schulen“ hat das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus drei Programme aufgelegt: ein Programm zur Förderung der kind- und familiengerechten Halbtagsgrundschule, eines zur Förderung von Ganztagsangeboten an Schulen und ein weiteres zur Förderung von Ganztagsschulen. Das Programm zum Ausbau einer kind- und familiengerechten Grundschule ist kein Ganztagsschulprogramm, sondern sieht eine Erweiterung der Halbtagsschule um eine unentgeltliche Betreuung vor Unterrichtsbeginn ab 7.30 Uhr und eine Mittagsbetreuung in kommunaler oder freier Trägerschaft vor, die ein Mittagessen einschließt und mindestens bis 13 Uhr dauert; möglich ist auch eine Betreuung bis 14.30 Uhr. Finanziert wird dieses Mittagsangebot zu je einem Drittel von Land, Kommune und Eltern. Im Schuljahr 2002/03 haben rund 80% aller Grundschulen eine verlässliche Betreuung vor und nach dem Unterricht angeboten.

Ganztagsschulen mit einem ganztägig strukturierten Programm, für die gesamte Schule oder für einzelne Klassenzüge, werden quantitativ weniger gefördert als Ganztagsangebote an Schulen. Dieses Programm bezieht sich auf alle Schulformen der Sekundarstufe I, mit einem Schwerpunkt im Bereich der Hauptschule. Es sieht eine verlässliche Betreuung an mindestens vier Schultagen pro Woche vor. Eltern können Kinder auch nur für bestimmte Tage anmelden, die Anmeldung ist dann allerdings für ein ganzes Schuljahr verpflichtend.

Der Ausbau von Ganztagsangeboten erfolgt in Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe und anderen außerschulischen Institutionen. Betreuung und Förderung wird vor allem von

Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen, Erzieher/innen, Übungsleitern/Übungsleiterinnen u.a. übernommen. Zu einem geringen Teil werden auch Lehrkräfte im Nachmittagsbereich eingesetzt, um eine Verzahnung von Vor- und Nachmittag zu gewährleisten. Sozialpädagogisches Personal kann, um die Verzahnung zwischen Unterricht und außerunterrichtliche Angebote miteinander zu verknüpfen, bereits auch am Vormittag an der Schule beschäftigt werden.

Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus setzt beim Ausbau von Ganztagsangeboten an Schulen auf die Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe, um so ein erweitertes Bildungsangebot und -verständnis verwirklichen zu können, in dem es neben der Wissensvermittlung auch um die Vermittlung sozialer, emotionaler und körperlich-expressiver Kompetenzen geht. Ganztagsangebote an Schulen sollen Bildung in einem umfassenden Sinne ermöglichen, eine bessere Förderung der Kinder und der Jugendlichen gewährleisten und die Erziehungsfunktion der Schule verbessern. Durch den gesellschaftlichen Wandel und die damit notwendigen Neubestimmungen des Verhältnisses zwischen Schule und Eltern hinsichtlich der Erziehungsfunktion müssen Schulen vermehrt Erziehungsaufgaben übernehmen, die früher selbstverständlich Angelegenheit der Eltern waren. Diese Erziehungsfunktion der Schule kann mit ganztägigen Angeboten besser erfüllt werden als in traditionellen Halbtagsschulen. Dabei kommt insbesondere der Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe eine wichtige Bedeutung zu, da mit ihr eine andere pädagogische Profession an den Schulen tätig wird und ihre sozialpädagogische Fachlichkeit in die Schulen einbringen kann.

(d) Saarland

Das Saarland setzt auf den Ausbau der „freiwilligen Ganztagsschule“. Sie soll flächendeckend angeboten werden, flexibel nach den Bedürfnissen der Eltern genutzt und freiwillig in Anspruch genommen werden können. Ganztägige Angebote an freiwilligen Ganztagsschulen gibt es an fünf Tagen pro Woche, ein Angebot in den Ferien ist ebenfalls vorgesehen. Die Nutzung erfolgt allerdings flexibel, d.h. je nach Bedarf und Interesse können Schülerinnen und Schüler das Angebot nur an einigen Tagen pro Woche in Anspruch nehmen. Die Schulen haben entweder bis 14 Uhr oder bis 16 Uhr und länger geöffnet.

Für die Größe der Gruppen ist eine Richtzahl von 20 Schülerinnen und Schüler vorgegeben, in Ausnahmefällen sind auch geringfügige Unter- oder Überschreitungen der Gruppengröße möglich. Die Mindestzahl für den Start eines freiwilligen Ganztagsangebots beträgt zehn Schülerinnen und Schüler; in Landkreisen, in denen keine Kooperation mit anderen Schulen möglich ist, kann in begründeten Fällen auch bei einer niedrigeren Schülerzahl begonnen werden.

Als Ziele des Ausbaus von freiwilligen Ganztagsschulen werden eine bessere Bildung und eine intensivere Betreuung genannt. Im Vordergrund steht dabei allerdings die Schaffung eines verlässlichen Betreuungsangebots: „Die gesellschaftliche Entwicklung hat die Lebenswelt der Kinder verändert. Das zeigt sich insbesondere in der Veränderung der Familienstruktur. (...) Diese geänderte gesellschaftliche Realität macht in verstärktem Maße die Einrichtung von Ganztagsangeboten im Schulbereich erforderlich. Hierdurch sollen die Eltern in die Lage versetzt werden, ihre Kinder in

einem verlässlichen zeitlichen Rahmen auch nach dem Unterricht in der Schule in guten Händen zu wissen. Mit diesen Angeboten ist es Eltern möglich, ihre familiären und beruflichen Pflichten besser miteinander zu verbinden“ (Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes 2004).

Vor- und Nachmittag stehen in diesem Modell weitgehend unverbunden nebeneinander, weil in der Regel nur wenige Schülerinnen und Schüler einer Schule am Nachmittagsangebot teilnehmen. Da die Gewährleistung einer verlässlichen ganztägigen Betreuung politische Priorität hat, stellt die Verknüpfung von Vor- und Nachmittag auch nicht das vorrangige bildungspolitische Ziel des Ausbaus von freiwilligen Ganztagsschulen dar.[341]

Eine zentrale Funktion für den Ausbau und die Gestaltung freiwilliger Ganztagsschulen hat die Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe. Nachmittagsangebote, die in den Räumen der Schule durchzuführen sind, können von freien Trägern oder von der Schule angeboten werden. Dabei werden von freien Trägern als Personal für die Durchführung der Angebote am Nachmittag neben Erzieherinnen auch Hausfrauen und Mütter eingesetzt.

Im September 2004 gibt es Ganztagsangebote nach diesem Modell an rund der Hälfte der Gymnasien und der Erweiterten Realschulen und an ca. einem Drittel der Grundschulen im Saarland.

(e) Brandenburg

Das Land Brandenburg will Ganztagsangebote in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I ausbauen. Mit dem Ausbau sollen Lern- und Förderangebote für möglichst viele Schülerinnen und Schülern verbessert, eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf gewährleistet und „durch die Kooperation von Schule, Jugendhilfe und anderen Trägern (…) attraktive Lern- und Lebensorte für junge Menschen“ geschaffen werden (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg [MBJS] 2003, S. 2). Neben besseren Bildungs- und Betreuungsangeboten für möglichst viele Schülerinnen und Schüler stellt die Bereitstellung jugendkultureller Angebote ein besonderes Ziel des Ausbaus in Brandenburg dar. Dabei spielt die Kooperation von Jugendhilfe und Schule sowie der Einbezug und die Nutzung von Ressourcen im Gemeinwesen eine besondere Rolle. Dieses jugendpolitische Ziel des Ausbaus von Ganztagsangeboten trägt der Tatsache Rechnung, dass in vielen Landkreisen öffentliche Angebote für Kinder und Jugendliche häufig nicht am Wohnort selbst vorhanden sind und deshalb die Anbindung an Schule eine Chance darstellt, erreichbare Angebote vorzuhalten.

Ganztagsangebote gibt es in der voll gebundenen, in der teilweise gebundenen und in der offenen Form. Die ersten beiden Formen stellen integrative Modelle dar, die eine „pädagogische und zeitliche Verzahnung von Unterricht und Freizeit sowie erweiterten Lernangeboten und Fördermaßnahmen“ erlauben (ebd., S. 3). In der offenen Form als additivem Modell bleibt der Unterricht am Vormittag im Wesentlichen unverändert und wird durch zusätzliche Angebote am Nachmittag ergänzt.

---

341 So der saarländische Minister für Bildung, Kultur und Wissenschaft auf einer Veranstaltung der KMK am 30. 9. 2004 in Berlin. Dabei plädiert er dafür, die Ansprüche nicht zu hoch zu setzen und die Verzahnung von Vor- und Nachmittag zu einem späteren Zeitpunkt auf die politische Agenda zu setzen.

Alle Ganztagsangebote sollen an „mindestens drei Wochentagen für jeweils acht Zeitstunden oder an mindestens vier Wochentagen für jeweils sieben Zeitstunden vorgehalten werden“ (ebd.). In der Grundschule werden Ganztagsangebote in der voll gebundenen Form aufgrund des ausgebauten Angebots an Horten nicht eingerichtet. Als Ganztagsangebote in der teilweise gebundenen Form wird ein integriertes Angebot aus verlässlicher Halbtagsgrundschule, Hort und ergänzenden Angeboten realisiert. Die verlässliche Halbtagsgrundschule sichert den Eltern eine kostenfreie Betreuung von 7.30 Uhr bis 13.30 Uhr an fünf Tagen pro Woche und ist durch einen rhythmisierten Tagesablauf gekennzeichnet. Für die Angebote nach 13.30 Uhr (Hort, offene Freizeitangebote, Angebote der Jugendhilfe) kann ein finanzieller Beitrag von den Eltern erhoben werden.

In Brandenburg hat die Kooperation von Schulen mit ganztägigen Angeboten und außerschulischen Einrichtungen einen hohen Stellenwert. Schulen müssen mit außerschulischen Kooperationspartnern zusammen arbeiten und dies in einer Kooperationsvereinbarung verbindlich regeln. Im Grundschulbereich ist die Kooperation mit dem Hort verbindlich, Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe I sind verpflichtet, Kooperationsverträge mit außerschulischen Partnern zu schließen und mit ihnen auf der Basis eines gemeinsamen Konzepts zu kooperieren. Die Regelung der Kooperation stellt eines der Kriterien dar, das bei der Antragstellung auf Genehmigung als Ganztagsschule bzw. Schule mit offenem Ganztagsangebot geprüft wird. Angebote außerschulischer Kooperationspartner können dabei „unter organisatorischer Verantwortung und Aufsicht der Schule“ durchgeführt werden (Abs. 3,3 Verwaltungsvorschriften über Ganztagsangebote 2004) oder als Angebote, die nicht unter der Aufsicht der Schule stehen, ganztägige Angebote an Schulen sinnvoll ergänzen (Abs. 3,4 Verwaltungsvorschriften). Diese Kooperationen sind in Kooperationsvereinbarungen zu regeln. Dabei können auch Räume in der Nachbarschaft der Schule einbezogen werden.

Die Kapazitäten der Ganztagsangebote müssen so beschaffen sein, dass sie im Grundschulbereich von 60% der Schülerinnen und Schüler einer Schule, in der Sekundarstufe I von 40% genutzt werden können (MBJS 2003).

(f) Berlin

Das Land Berlin will das Angebot für Ganztagsbetreuung von Grundschulkindern flächendeckend ausbauen. Das „Gesamtkonzept für die Ganztagsbetreuung von Grundschulkindern“ der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport sieht vor, etwa 30 Ganztagsgrundschulen in vollgebundener und teilgebundener Form einzurichten, die Verlässliche Halbtagsgrundschule flächendeckend einzuführen und einen Offenen Ganztagsbetrieb an Grundschulen aufzubauen.[342] „Für alle Schüler der Grundschule … wird mit dem Schuljahr 2005/06 die Verlässliche Halbtagsschule eingeführt. Sie bietet im Rahmen des schulischen Gesamtkonzepts verlässliche Öffnungszeiten von 07:30 bis 13:30 Uhr für alle Kinder ohne Kostenbeteiligung der Eltern“ (Senatsverwaltung für

342 Ein weiterer Bestandteil dieses Konzepts ist auch eine Reform des Schuleingangs mit einem vorgezogenen Schulanfang und einer Neugestaltung der Schulanfangsphase (ebd., S. 34).

Bildung, Jugend und Sport Berlin, S. 13). Darüber hinaus werden eine Frühbetreuung von 6:00 bis 7:30 Uhr und eine Betreuung am Nachmittag im Rahmen des Offenen Ganztagsbetriebs eingerichtet.

Die Einführung der flächendeckenden Verlässlichen Halbtagsschule und der Ausbau des Offenen Ganztagsbetriebs erfolgt, auch angesichts der Haushaltslage des Landes Berlin, durch eine Neustrukturierung von Schule und Jugendhilfe. Mit dem Schuljahr 2005/06 wird der Hort als Leistungsbereich der Jugendhilfe in den Zuständigkeitsbereich der Schule verlagert. Damit wird die bisherige Doppelstruktur von Schule und Jugendhilfe bei der Betreuung von Kindern im Grundschulalter aufgegeben und „der Grundschule die ausschließliche organisatorische und finanzielle Zuständigkeit für die Ganztagsbetreuung der Kinder im Grundschulalter“ übertragen (ebd., S. 14). Dies bedeutet, dass die Mittel der Jugendhilfe für die Hortbetreuung an die Schule verlagert werden (ebd., S. 15). Mit dieser Umstrukturierung erhält die Jugendhilfe die ausschließliche Zuständigkeit „für die vorschulische Erziehung bis zum Schuleintritt bei Aufgabe der bisherigen Doppelstruktur von Vorklasse und Kindergarten“, die Schule die ausschließliche Zuständigkeit „für die Zielgruppe der Grundschulkinder bei Aufgabe der Parallelität der Ganztagesbetreuung in Kitas und Grundschulen“ (ebd., S. 14). Diese Umstrukturierung erfordert eine Neuordnung der Zuständigkeiten von freien und öffentlichen Trägern der Jugendhilfe bei der Kindertagesbetreuung. Freie Träger erhalten für wegfallende Plätze in der Hortbetreuung Kindergartenplätze, gleichzeitig fallen städtische Kindertageseinrichtungen weg. Dadurch erhöht sich der Anteil der Plätze freier Träger in den vorschulischen Kindertageseinrichtungen (ebd., S. 34).

(g) Sachsen

In Sachsen besuchten Anfang 2004 ungefähr ein Viertel aller Schülerinnen und Schüler eine Schule mit Ganztagsangeboten. Damit verfügte Sachsen zu diesem Zeitpunkt relational über die meisten Ganztagsplätze im Ländervergleich. Da nach der Definition der KMK auch Halbtagsschulen, die mit einem Hort kooperieren, dazugezählt werden, erreicht Sachsen aufgrund des gut ausgebauten Angebots an Hortplätzen eine so hohe Rate.

Das Land Sachsen war beim Ausbau von Ganztagsschulen ansonsten eher zurückhaltend.[343] In einem Schulversuch werden an zehn Schulen der Sekundarstufe Ganztagsangebote eingerichtet. Darüber hinaus wird das Programm des Landes zur Förderung der Schuljugendarbeit auch zum Ausbau von Ganztagsangeboten an Schulen eingesetzt. „Schuljugendarbeit als Bestandteil von Ganztagsschulen dient der Gestaltung der Schule als Lern-, Lebens- und Erfahrungsraum. Durch Projekte der Schuljugendarbeit wird die Schule zu einem Ort, an dem mehr stattfindet als Unterricht. Es werden Möglichkeiten für Kommunikation, Partizipation, aber auch Erfahrungsräume geschaffen, die sich an den Interessen der Kinder und Jugendlichen orientieren“ (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2003). Das Programm konkretisiert sich in drei Modulen: freizeitpädagogische Bildungsangebote, das an Mittelschulen und Gymnasien durch ein verlässliches Betreuungsangebot ergänzt werden kann, Angebote zur speziellen Förderung und Unterstützung sowie unterrichtsergänzende Projekte.

343 In der Koalitionsvereinbarung von CDU und SPD vom November 2004 wird ein Ausbau von Ganztagsangeboten in Sachsen genannt (Vereinbarung 2004).

Schulen mit ganztägigen Angeboten sind in Sachsen in voll gebundener Form, in teilweise gebundener Form und in offener Form möglich. Ganztagsangebote sind an drei bis fünf Tagen pro Woche für mindestens sieben Zeitstunden einzurichten. Die Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe erfolgt in der Grundschule vor allem mit dem Hort, in Schulen, die am Förderprogramm „Schuljugendarbeit als Bestandteil von Ganztagsangeboten“ teilnehmen, mit der Jugendarbeit. Schule und außerschulische Anbieter regeln die Zusammenarbeit in einer Kooperationsvereinbarung.

Zwischenfazit: Mit dem Ausbau von Ganztagsschulen und Ganztagsangeboten werden unterschiedliche Ziele verfolgt. In allen Ländern wird der Ausbau mit einer Verbesserung des Bildungs- und Betreuungsangebots begründet. Dabei dürfte das Interesse, eine verlässliche ganztägige Betreuung zur Verfügung zu stellen, etwas im Vordergrund stehen gegenüber dem Ziel, Bildungsangebote für Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Dies steht tendenziell im Widerspruch zu den öffentlichen Verlautbarungen im Zusammenhang mit den Ergebnissen von PISA 2000; in den Positionspapieren und Programmen der Länder bleiben die Aussagen zum Bildungsangebot an Ganztagsschulen im Vergleich zu den Aussagen über Betreuung eher vage. Zwar sollen Ganztagsschulen ein breiteres Bildungsangebot ermöglichen, durch eine andere Organisation des Tageslaufs mit einem Wechsel von Unterricht und Freizeit den Interessen und Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen besser gerecht werden und so auch dazu beitragen, Lernprozesse zu unterstützen und zu fördern. Dem steht jedoch entgegen, dass Modelle der offenen Ganztagsschule, in der nur ein Teil der Schülerschaft am Nachmittagsprogramm teilnimmt, eine Rhythmisierung des Tageslaufs nur in begrenztem Maße ermöglichen. Die zusätzlichen Angebote am Nachmittag bieten zwar mehr Zeit für Bildung; über die Effekte kann jedoch bisher noch nichts gesagt werden. Eine Verbesserung des Betreuungsangebots dagegen wird von vielen Eltern nachgefragt, und mit dem Ausbau von Ganztagsschulen wird auf einen Bedarf reagiert, der aus gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen resultiert. Allerdings wird der Bedarf in den Bundesländern unterschiedlich interpretiert. Während Länder wie Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen und Brandenburg von einem hohen Bedarf ausgehen, wird er in anderen Ländern eher niedriger eingeschätzt.

Der Ausbau von Ganztagsschulen wird in einigen Ländern forciert, in anderen Ländern wird eher zurückhaltend betrieben. Unabhängig von den Schwerpunkten und Zielen der Bundesländer ist insgesamt das Problem zu lösen, einen starken quantitativen Ausbau und qualitative Ansprüche miteinander in Einklang zu bringen (Höhmann u.a. 2004, S. 288).

Dem Ziel, verlässliche Betreuungsangebote zu schaffen, stehen Regelungen in einigen Ländern entgegen, die auch eine ganztägige Betreuung an nur drei Schultagen zulassen. Ob damit auf die Interessen und Bedarfe von Eltern angemessen reagiert wird, ist zu bezweifeln.

Veränderungen im Verhältnis von Familie und Schule stellen einen weiteren Begründungszusammenhang für die Einrichtung von Ganztagsschulen und ganztägigen Angeboten an Schulen dar. Ganztagsschulen können Familien bei der Erziehung ihrer Kinder unterstützen und

kompensatorisch wirken, wenn Eltern in ihrer Erziehungsfunktion überfordert sind.[344] Dabei kommt der Kooperation von Schule und Jugendhilfe eine hervorgehobene Bedeutung zu. Mit dem Argument, Ganztagsangebote einzurichten, um die Erziehungsfunktion von Schule zu stärken, lässt sich auch die Kooperation mit der Jugendhilfe bei der Gestaltung von ganztägigen Angeboten begründen, da mit der Jugendhilfe sozialpädagogische Kompetenz an die Schule kommt.

Jugendpolitische Begründungen für den Ausbau von Ganztagsschulen sind unter den ausgewählten Ländern am deutlichsten in Brandenburg formuliert. Ganztagsschulen und ganztägige Angebote in Kooperation von Schule und außerschulischen Einrichtungen sollen dazu beitragen, Orte und Treffpunkte für Jugendliche zu erhalten bzw. zu schaffen. Ganztagsschule als jugendkulturellen Ort einzurichten, wird in Brandenburg mit der Schwierigkeit begründet, in dünn besiedelten ländlichen Regionen und in Landkreisen mit kleinen Gemeinden öffentliche Angebote für Kinder und Jugendliche bereit zu halten. Deshalb kommt der Schule sowie der Kooperation von Schule und außerschulischen Einrichtungen eine besondere Bedeutung zu. Auch diese jugendpolitische Begründung für den Ausbau von Ganztagsschulen und von ganztägigen Angeboten legt es nahe, die Jugendhilfe an der Gestaltung von Ganztagsschulen und ganztägigen Angeboten zu beteiligen.

Die Kooperation von Jugendhilfe und Schule wird allerdings nicht nur indirekt aus dem Bedarf, die Erziehungsfunktion der Schule zu stärken, oder aus jugendpolitischen Argumenten für den Ausbau von Ganztagsschulen hergeleitet. Vielfach erfolgt die Kooperation, um vorhandene Ressourcen zu bündeln und mit der Jugendhilfe kostengünstigere Angebote realisieren zu können. Unabhängig davon werden, wie in Brandenburg, auch fachliche Gründe angeführt, warum Ganztagsschulen und ganztägige Angebote in Kooperation von Schule und Jugendhilfe erfolgen sollen. Mit der Kooperation soll ermöglicht werden, ganztägige Angebote fachlich anspruchsvoll, differenziert und qualifiziert zu gestalten, was von der Schule allein und auch mit einem bloßen Nebeneinander von Angeboten der Schule und der Jugendhilfe nicht erreicht werden könnte.

6.5.2.3 Fachliche und organisatorische Tendenzen

Wie sind ganztägige Angebote für Kinder und Jugendliche an Schulen gestaltet? Was kann über Inhalte und Qualität der Angebote gesagt werden? Wie und von wem werden die Angebote genutzt? Was kosten ganztägige Angebote und wie werden sie finanziert? Welches Personal wird für die Durchführung ganztägiger Angebote beschäftigt? In welcher Weise erfolgt die Kooperation von Schule und „außerschulischen" Anbietern? Wie werden Planung, Konzipierung und Durchführung der Angebote gesteuert und koordiniert? Auf diese Fragen soll im Folgenden eine vorläufige Antwort gegeben werden. Vorläufig ist dabei in einem doppelten Sinne gemeint: Zum einen erlaubt die rasante Entwicklung ganztägiger Angebote nur begrenzt verallgemeinerungsfähige Aussagen, da sich in diesem großen Experimentierfeld Rahmenbedingungen und Gestaltungsmöglichkeiten sehr schnell ändern; zum anderen ermöglichen bisher vorliegende Studien und Daten nur begrenzte Aussagen über die Entwicklung von Ganztagsschulen in Deutschland.[345] Deshalb werden im Folgenden Tendenzen

344 Dieses Argument spielt beim Ausbau von Ganztagsangeboten in Bayern eine Rolle.

345 Ergebnisse laufender Begleitforschungen zu Ganztagsschulprogrammen einzelner Länder waren bis Anfang April so gut wie nicht zugänglich. Der Bericht des Wissenschaftlichen Kooperationsverbundes für die Begleitforschung der

skizziert, in denen generelle Entwicklungslinien erkennbar werden und anhand derer offene Fragen aufgezeigt werden können.

(a) Struktur der Angebote, Zufriedenheit der Eltern und Bewertungen von Schülerinnen und Schülern

Ganztagsschulen werden in Deutschland im Moment überwiegend nach dem Muster der offenen Ganztagsschule eingerichtet. Das bedeutet, dass erstens nur ein in der Regel kleiner Teil der Schülerschaft einer Schule am ganztägigen Angebot teilnimmt und dass zweitens der Nachmittagsbetrieb überwiegend von „außerschulischen" Anbietern, dabei insbesondere von Trägern der Jugendhilfe durchgeführt wird. Die Konditionen unterscheiden sich dabei zwischen den Bundesländern erheblich. Auch innerhalb der Länder gibt es offenbar deutliche Unterschiede, die aus den Gestaltungsmöglichkeiten der Kommunen und ihrer Fähigkeit bzw. Bereitschaft resultieren, ganztägige Angebote über die durch das Land zur Verfügung stehenden Mittel hinaus zu finanzieren. Diese Unterschiede in Bezug auf Finanzierungsmöglichkeiten beeinflussen Struktur und Qualität ganztägiger Angebote zentral.

Folgt man den bisher vorliegenden Studien zum Auf- und Ausbau von Ganztagsschulen, werden die Angebote von den Eltern insgesamt relativ positiv bewertet.[346] Dabei muss allerdings nach einzelnen Angebote differenziert werden: Hausaufgabenbetreuung und Lern- und Förderangebote an offenen Ganztagsgrundschulen in NRW werden von den Eltern etwas kritischer bewertet, ebenfalls die Qualität des Mittagessens. Hier besteht vermutlich ein erheblicher Bedarf, die Angebote qualitativ zu verbessern (Wissenschaftlicher Kooperationsverbund 2005, S. 294).

Eine Befragung von Eltern an 32 Ganztagsschulen in Rheinland-Pfalz im Jahr 2004 ergab eine relativ große (75% der befragten Eltern waren sehr zufrieden oder zufrieden). Sie fiel höher aus als in einer Befragung aus dem Jahr 2002 (polis 2004).[347] Eltern, deren Kind eine Ganztagsklasse besucht, sind dabei deutlich zufriedener mit der Schule als Eltern, deren Kind eine Ganztagsschule mit einem additiven Angebot besucht.[348] Befragt nach den pädagogischen Angeboten am Nachmittag finden 73%

---

offenen Ganztagsschulen in NRW über eine Befragung an 24 Schulen im Jahr 2004 ist seit Anfang März 2005 veröffentlicht (Wissenschaftlicher Kooperationsverbund 2005).

346 Vgl. in Bezug auf Rheinland-Pfalz Ergebnisse der polis-Befragung (polis 2004), in Bezug auf NRW Ergebnisse des Wissenschaftlichen Kooperationsverbundes (Wissenschaftlicher Kooperationsverbund 2004). Ähnliche Ergebnisse zeigen sich auch im DJI-Projekt „Ganztagesangebote für Schülerinnen und Schüler". Insgesamt ermöglichen diese Studien angesichts der geringen Fallzahlen jedoch nur begrenzt Aussagen zur Qualität von Ganztagsschulen (Wahler u.a. 2005).

347 An der Befragung im Jahr 2002 waren nur zwölf Schulen beteiligt. Differenziert man in der Befragung von 2004 zwischen den Eltern, die zum zweiten Mal befragt wurden, und denen, deren Kinder erst ein halbes Jahr an der Ganztagsschule sind, so fällt auf, dass die Eltern, deren Kinder bereits fast zwei Jahre zum Zeitpunkt der Befragung an der Ganztagsschule sind, deutlich zufriedener sind. Ob dabei ein Zusammenhang mit der Dauer des Schulbesuchs besteht und die Zufriedenheit mit zunehmender Dauer steigt (polis 2004, S. 14), kann nicht gesagt werden, da nicht bekannt ist, ob Eltern, die sich in der ersten Befragung unzufrieden geäußert haben, ihre Kinder vom ganztägigen Angebot abgemeldet haben und deshalb an der zweiten Befragung nicht mehr teilgenommen haben. Man muss auch berücksichtigen, dass die erste Befragung im November 2002 stattfand, die zweite von Anfang März bis Anfang April 2004, d.h. in der ersten Befragung können relativ kurz nach Beginn des Schuljahres und Start des Ganztagsprogramms auch anfängliche Schwierigkeiten in der Organisation des Ganztagsangebots dazu geführt haben, dass die Zufriedenheit mit dem Angebot etwas geringer ist als bei der Befragung im Frühjahr 2004.

348 88% der Eltern mit Kindern in einer Ganztagsklasse finden diese Organisationsform gut, dagegen nur 79% der Eltern mit einem Kind in einem additiven Angebot. Eine andere Form bevorzugen deshalb in der ersten Gruppe 11%, in der

der Eltern Hausaufgabenhilfe und 64% Förderangebote für bestimmte Fächer (Deutsch, Mathematik, Fremdsprachen) sehr wichtig, 36% bewerten Förderangebote für besondere Begabungen und Talente, 35% Angebote der Freizeitgestaltung und 27% Projekte (z.B. Umwelt, Theater) entsprechend (polis 2004, S. 6). Bei der Zufriedenheit ergibt sich ein anderes Bild: Mit der Hausaufgabenhilfe sind 71% sehr zufrieden bzw. zufrieden, mit der Freizeitgestaltung 69%, mit Projekten 56%, mit den fächerbezogenen Förderangeboten 55% und mit Förderangeboten für besondere Begabungen und Talente nur 41% (ebd., S. 8). Gleichzeitig wird aber auch Verbesserungsbedarf artikuliert. So wünschen Eltern „mehr Förderunterricht für schwache Schülerinnen und Schüler, mehr Hilfe bei den Hausaufgaben und ein besseres, ausgewogeneres Essen. Etwa ein Drittel der Eltern hält zusätzliche Lehrkräfte bzw. mehr Betreuung und eine größere Auswahl an Arbeitsgruppen für wünschbar“ (polis 2004, S. 13).

Empirische Studien über Einschätzungen und Bewertungen der neuen Ganztagsschulen und der Schulen mit ganztägigen Angeboten durch Schülerinnen und Schüler liegen bisher kaum vor. Erste vorsichtige Einschätzungen lassen Ergebnisse einer standardisierten Erhebung an 24 Ganztagsschulen in Rheinland-Pfalz zu. Sie machen darauf aufmerksam, dass für die Bewertung der Schülerinnen und Schüler die Lernkultur und die Beziehungen zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen ausschlaggebend sind. „Es sind die positiven Lernerfahrungen in AGs und Projekten, welche den stärksten Einfluss aufs Gesamturteil ausüben. Verbesserte Fähigkeiten beim Umgang mit dem Lerngegenstand und dies auch durch den Umgang mit anderen Lehr- und Lernmethoden spielen dabei ebenso eine Rolle wie die Erfahrung mit sich selbst überhaupt, intensiver und besser zu lernen. Weitere wichtige Einflussgrößen sind die Erfahrungen mit der Beziehung zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen und bemerkenswerterweise die positiven Erfahrungen mit der als zentrale Hilfestellung erlebten Hausaufgabenbetreuung“ (Kolbe u.a. 2005, S. 244).

Ein Vergleich zwischen Ganztagsschulen in der offenen und der gebundenen Form auf der Basis einer Befragung von Schulleitungen im Jahr 2003/04 macht auf Unterschiede hinsichtlich der Lernkultur und der Förderangebote aufmerksam (Höhmann u.a. 2004, S. 280ff.). Förderangebote gibt es in beiden Formen; in voll und teilweise gebundenen Ganztagsschulen sind sie allerdings etwas stärker in den Unterricht integriert (ebd., S. 281). In gebundenen Modellen wird insgesamt gesehen „eine stärkere Schulentwicklungsorientierung und ausgebautere Teambildung sowie ein intensiveres Bemühen um konzeptionelle Fundierung als in offenen sichtbar“ (ebd., S. 284). Gebundene Ganztagsschulen scheinen demnach über bessere Förderbedingungen zu verfügen (ebd.).

(b) Kosten und Finanzierung

Im Hinblick auf Kosten und Finanzierung von Ganztagsschulen und ganztägigen Angeboten interessieren die Kosten für Ganztagsschulen und der mit dem Ausbau erforderliche Mehrbedarf. Dieser hängt davon ab, nach welchem Modell und in welchem Umfang Ganztagsschulen ausgebaut werden. Angesichts der unterschiedlichen Ausbauformen und Ausbauziele in den Ländern (vgl. Abschnitt 6.5.2.2) ist es deshalb schwierig, halbwegs verlässliche Aussagen über erwartbare

---

zweiten 17% der Eltern (polis 2004, S. 4).

Mehrkosten zu machen. Deshalb können hier nur grobe Schätzungen vorgenommen werden. Unterschiede in Bezug auf Kosten und Finanzierung bestehen auch innerhalb der Länder bei der Beteiligung der Kommunen und der Eltern an der Finanzierung der Ganztagsangebote.

Mehrkosten für ganztägige Angebote: Im Vergleich zur Halbtagsschule entstehen in Ganztagsschulen höhere Kosten für Personal, Sachaufwand, für bauliche Maßnahmen und Infrastruktur. Die Kosten differieren nach Schulart und Schulstufe, nach Bundesland und nach der Form des Ganztagsbetriebs (offene und gebundene Formen) (vgl. Abschnitt 6.2). Pauschal müsste im Grundschulbereich von einer gegenüber traditionellen Halbtagsschulen um 30 bis 40% höheren Personalversorgung ausgegangen werden, in vielen Bundesländern wird die Versorgung für Ganztagsschulen mit 30% mehr Lehrerstellen kalkuliert.[349] In der Sekundarstufe I ist ebenfalls mit einem 30% höheren Personalbedarf für Ganztagsschulen zu rechnen (Appel 2003, S. 204ff.). Investitionskosten für bauliche Maßnahmen hängen nicht nur vom Raumprogramm der Ganztagsschule ab, d.h. davon, ob es sich um ein qualitativ anspruchsvolles Raumkonzept handelt oder ob das Raumprogramm lediglich eine verlängerte Halbtagsschule mit Mittagessen-Angebot erlaubt, sondern auch von dem Gebäude, in dem sich die Schule befindet. Dabei sind Umbauten in gründerzeitlichen Schulbauten um 1900 oder in den Normbauten für eine Polytechnische Oberschule [POS] schwieriger und teurer als in moderneren Bauten aus den 80er-Jahren des 20. Jahrhunderts in Atriumbauweise. Je nach Gebäude und Raumkonzept ist mit 20 bis 80% Mehrkosten im Vergleich mit herkömmlichen Schulbauten zu rechnen.[350] Diese Schätzungen beziehen sich allerdings auf voll ausgebaute gebundene Ganztagsschulen; bei offenen Ganztagsschulen ist mit niedrigeren Kosten zu rechnen, je nachdem, wie viele Schülerinnen und Schüler am Ganztagsbetrieb teilnehmen, welches Personalkonzept für den Ganztagsbetrieb gewählt wird, wie das Raumprogramm konzipiert ist und ob dabei Räume von außerschulischen Einrichtungen in unmittelbarer Nachbarschaft der Schule genutzt werden können. Ganztagsschulen benötigen aber auch in der offenen Form und mit kleinen Gruppen ein Raumprogramm, das den pädagogischen Standards genügt. Dazu gehören u.a. Räume für Mittagessen (für Zubereitung und Mensa), Hausaufgabenbetreuung, Werkstätten, Bewegungs- und Spielbereiche, Sportanlagen, Räume für den offenen Freizeitbereich und für den gebundenen Freizeitbereich, für Kurse für starke und für schwache Schülerinnen und Schüler sowie Außenanlagen mit Spiel- und Begegnungsmöglichkeiten, Sportgeräten, Schulgarten und vieles mehr (Appel 2003, S. 216ff.).

Genauere Anhaltspunkte zu Kosten für offene Ganztagsschulen ermöglicht ein Bericht des Landesrechnungshofs Schleswig-Holstein vom Juni 2004, in dem u.a. Kosten für die Umwandlung der allgemeinbildenden Schulen der Klassenstufen 1 bis 10 (ohne Sonderschulen) in Schleswig-Holstein in Ganztagsschulen auf der Basis der Richtlinien des Landes Rheinland-Pfalz aufgeführt werden. Dabei sind zwei unterschiedliche Modelle berechnet worden. Im ersten Modell werden zwei Drittel des zusätzlichen Angebots durch Lehrkräfte abgedeckt, im zweiten Modell nur die Hälfte des zusätzlichen Angebots. Dabei entsteht im ersten Modell ein Mehrbedarf von rund 4.000 Lehrerstellen

349 Die für den Ganztagsschulbetrieb erforderliche Personalversorgung hängt von vielen Faktoren ab, u.a. auch von der Art der Ganztagsschule (offenes oder gebundenes Modell), der Schulart, der Größe der Schule, der Anzahl der Wochentage mit ganztägigem Betrieb und der Architektur des Schulgebäudes (Appel 2003, S. 205f.). Bei den Grundschulen ist eine ca. 30% höhere Personalversorgung erforderlich, wenn es sich bereits um eine verlässliche Halbtagsschule handelt, und ein um 40% höherer Personalbedarf im Vergleich zu einer normalen Grundschule ohne verlässliche Betreuungszeiten.

350 Angaben von Stefan Appel, Vorsitzender des Ganztagsschulverbandes.

(ca. 27% der Lehrerstellen an allgemeinbildenden Schulen der Klassenstufen 1 bis 10), im zweiten Modell ergibt sich ein Mehrbedarf von nur etwa 20%. Damit entstehen höhere Personalausgaben für Lehrerstellen in Höhe von 240 Mio € pro Jahr bzw. von 180 Mio € pro Jahr gegenüber bisher ca. 900 Mio € pro Jahr für ca. 15.000 Lehrerstellen.[351] Beide Modelle gehen von einem flächendeckenden Ausbau von Ganztagsschulen mit einer verpflichtenden Teilnahme aller Schülerinnen und Schüler aus. Der Landesrechnungshof schätzt dies mit Blick auf Finanzierbarkeit und Verfügung von Lehrkräften als unrealistisch ein. Ein Umbau von etwa 20% aller Schulen zu Ganztagsschulen[352] würde demgegenüber einen Mehrbedarf von ca. 600 bis 800 Lehrerstellen und höhere Personalkosten für Lehrkräfte von ca. 38 bis 50 Mio € pro Jahr ergeben. Auch diese Berechnung erscheint insofern unrealistisch, da angenommen wird, dass alle Schülerinnen und Schüler einer offenen Ganztagsschule auch am Ganztagsbetrieb teilnehmen.[353]

Zu erwartbaren Mehrkosten für *Ganztagsschulen* in der Bundesrepublik können bisher keine verlässlichen Aussagen gemacht werden. Kostenberechnungen müssen sowohl investive Kosten für Infrastrukturmaßnahmen als auch nichtinvestive Kosten für Personal und den laufenden Betrieb ausweisen. Bezogen auf Infrastrukturmaßnahmen sind generalisierende Aussagen insofern schwierig, da je nachdem, ob Ganztagsschulen in der gebundenen oder in der offenen Form präferiert werden, unterschiedliche Raumprogramme und damit verbundene Umbaumaßnahmen erforderlich werden. Auch ist derzeit noch nicht absehbar, wie und in welchem Umfang Räume außerschulischer Einrichtungen und Träger für Ganztagsschulen und ganztägige Angebote genutzt werden; auch dies hätte erhebliche Auswirkungen auf die Höhe der Kosten. Bei den Personalkosten variiert der Mehrbedarf erheblich, je nachdem, wie hoch der Anteil der Lehrkräfte ist und welches Modell für ganztägige Angebote maßgeblich ist (Betreuungs- oder Bildungskonzept).

Pauschal kann von einem Mehrbedarf von rund 30% höheren Kosten für Lehrkräfte und sozialpädagogische Fachkräfte sowie für Honorarkräfte ausgegangen werden. Erschwert werden Schätzungen der Mehrkosten, da klare Statistiken fehlen, in denen Kosten für Schulen getrennt nach Infrastrukturmaßnahmen und Personalkosten aufgeführt sind. Im Bildungsfinanzbericht der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) sind lediglich Gesamtkosten für Schulen ausgewiesen; Infrastrukturkosten und Personalkosten werden nicht getrennt ausgewiesen (BLK 2004). Aufgrund dieser unübersichtlichen Ausgangsbedingungen, der völlig unterschiedlichen Realisierungsformen des Ausbaus und der schlechten Datenlage können zuverlässige Schätzungen gegenwärtig noch nicht vorgenommen werden; entsprechende bildungsökonomische Berechnungen sind dringend erforderlich.

Nimmt man einen Ausbau von Ganztagsschulen auf der Basis der Rahmenbedingungen des Landes

---

351 Dabei sind die Kosten für andere pädagogische Fachkräfte und für Honorarkräfte nicht berücksichtigt.

352 In Rheinland-Pfalz sollen bis zum Schuljahr 2006/07 ca. 20% aller allgemeinbildenden Schulen zu offenen Ganztagsschulen ausgebaut sein.

353 Bisherige Erfahrungen zeigen, dass nur ein Teil der Schülerschaft am Ganztagsbetrieb von offenen Ganztagsschulen teilnimmt; allerdings steigen mit der Dauer des Ganztagsangebots in der Regel auch die Zahlen der am Ganztagsbetrieb teilnehmenden Schülerinnen und Schüler. Dennoch könnten für eine Berechnung des Mehrbedarfs in den nächsten fünf bis zehn Jahren niedrigere Zahlen kalkuliert werden als dies vom Landesrechnungshof Schleswig-Holstein angenommen wird. Der Bericht des Landesrechnungshofs Schleswig-Holstein berechnet den Bedarf bis zum Schuljahr 2009/10.

Rheinland-Pfalz mit 25% Ganztagsplätzen für alle Schülerinnen und Schüler der Primarstufe und der Sekundarstufe I an und kalkuliert dabei einen höheren Personalbedarf, der 30% mehr Lehrerstellen umfasst, ergäbe sich ein grob geschätzter Mehrbedarf bei den Personalkosten zwischen 1,5 und 3 Mrd. € pro Jahr. Diese Schätzungen sind allerdings nicht zuverlässig. Sie berücksichtigen nicht die unterschiedlichen Schwerpunkte des Ausbaus in den Bundesländern, sie sind besonders deshalb sehr ungenau, da die verfügbaren Statistiken keine entsprechenden Differenzierungen enthalten, so dass Unschärfen entstehen, die in ihrer Größenordnung nicht kalkulierbar sind. Diese Unschärfen haben mehrere Ursachen, u.a. die unterschiedlich hohen Kosten pro Schüler/in und Schuljahr in der Primarstufe, in der Sekundarstufe I und II sowie unterschiedlich hohe Ausgaben für Lehrerbesoldung zwischen den Bundesländern. Da die Gesamtbilanz der BLK zu den Kosten im Schulbereich allgemeine Grundmittel ausweist, bei denen neben den Personalkosten auch Kosten für Infrastruktur eingerechnet werden, kann mit diesen Daten keine Berechnung der Personalkosten durchgeführt werden (BLK Bildungsfinanzbericht), eine Berechnung der Gesamtkosten für Ganztagsschulen ist aufgrund der höchst unterschiedlichen baulichen Bedingungen und der Raumkonzepte für Ganztagsschulen und Schulen mit ganztägigen Angeboten ebenfalls nicht möglich. In den Statistiken zu den Personalkosten im Schulbereich sind neben den Gehältern für Lehrkräfte auch Personalkosten in der Schulverwaltung eingerechnet (Dohmen u.a. 2004).

Eine Berechnung der Kosten für *Ganztagsplätze* ist ebenfalls nicht möglich. Diese Kosten differieren je nach Vorgaben des Landes erheblich. Auch innerhalb eines Landes gibt es Unterschiede in den Kosten für einen Ganztagsplatz zwischen den Schulen. In Rheinland-Pfalz können Schulen Lehrerstellen umwidmen und mit diesen Mitteln sozialpädagogisches Personal anstellen, Honorarverträge abschließen oder Sachkosten für den laufenden Betrieb finanzieren. Deshalb und aufgrund der unterschiedlich großen Zahl von Schülerinnen und Schülern im Ganztagsbereich entstehen große Unterschiede. Eine Prüfung der Personalkosten und der Organisation des Ganztagsangebots des Rechnungshofs Rheinland-Pfalz an 27 Schulen ergab eine Spanne in den Personalkosten für den Nachmittagsbereich „zwischen 900 € und mehr als 2.500 € je Ganztagsschüler. Im Durchschnitt ergaben sich Personalkosten von 1.390 € je Ganztagsschüler“ (Rechnungshof Rheinland-Pfalz 2005).

Unterschiede zwischen Ländern: Im Folgenden werden Berechnungen der Kosten und Formen der Finanzierung in den Programmen zum Ausbau von Ganztagsschulen in Nordrhein-Westfalen, in Rheinland-Pfalz, in Bayern und im Saarland vorgestellt. Das für die offene Ganztagsgrundschule in *Nordrhein-Westfalen* zusätzlich erforderliche Personal wird zu zwei Dritteln vom Land und zu einem Drittel von der Kommune finanziert. Dabei können Kommunen bereits bestehende Angebote wie Horte einbringen und Mittel von freien Trägern und Eltern auf ihren Eigenanteil anrechnen. Im Durchschnitt werden damit pro Kind und Jahr Kosten in Höhe von 1.230 € kalkuliert. Das Land bezuschusst die Kosten der offenen Ganztagsgrundschule mit 820 €, der Beitrag des Schulträgers muss mindestens 410 € betragen. Der durchschnittliche Betrag von 1.230 € pro Kind und Jahr kann von den Kommunen aufgestockt werden. Elternbeiträge für außerunterrichtliche Angebote können bis zu 100 € pro Monat erhoben und auf den kommunalen Anteil angerechnet werden. Sie sollen sozial gestaffelt

sein. Für die Mittagsverpflegung kann ein Unkostenbeitrag von den Eltern gefordert werden.[354]

Das Land NRW erhält von den Mitteln des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung" bis zum Jahr 2007 914 Mio €. Diese Mittel können für Investitionen verwendet werden. In NRW erhalten Schulen jeweils für 25 Ganztagsplätze für Umbau-, Ausbau-, Neubau- und Renovierungsmaßnahmen bis zu 80.000 €, für Ausstattungsinvestitionen bis zu 25.000 € und für die Gestaltung des Außengeländes bis zu 10.000 €.

In *Rheinland-Pfalz* werden die zusätzlichen Kosten für den laufenden Betrieb der Ganztagsschulen (ohne investive Kosten) vollständig vom Land finanziert.[355] Kommunen und Eltern müssen für die Personalkosten nicht aufkommen. Das Land gibt jeder Schule mit ganztägigem Angebot ein Budget, das einen Sockelbetrag bei den Grundschulen in Höhe von 26 Lehrerwochenstunden für 36 Schüler beträgt; für jeden weiteren Schüler, der am Ganztagsbetrieb teilnimmt, erhält die Schule zusätzlich 0,5 Lehrerwochenstunden. Schulen können innerhalb eines vom Land vorgegebenen Rahmens über die Verwendung dieser Mittel verfügen. Nach dem Prinzip „Geld statt Stellen" können Schulen einen Teil der Mittel für die Bezahlung von Honorarkräften oder zur Finanzierung von Sachkosten für den laufenden Betrieb verwenden. Am Nachmittag muss mindestens die Hälfte des Personals mit Lehrkräften besetzt sein, maximal können bis zu zwei Drittel des Personals am Nachmittag Lehrkräfte sein. Das Land hat für die Aufbauphase im Schuljahr 2002/03, dem ersten Jahr des Landesprogramms, für 81 neue Ganztagsschulen 15 Mio € eingeplant (ohne Investitionskosten), im Schuljahr 2003/04 für insgesamt 163 Ganztagsschulen 25 Mio €, im Schuljahr 2004/05 für insgesamt 235 Schulen 50 Mio €. Im Schuljahr 2005/06 sollen insgesamt 304 neue Ganztagsschulen im Betrieb sein, dafür sind laufende Kosten in Höhe von 60 Mio € eingeplant.[356]

Im *Saarland* richtet sich der Zuschuss des Landes nach den Öffnungszeiten und der Zahl der Gruppen. „Das Land fördert nach Maßgabe des Haushaltsplanes des Saarlandes die Nachmittagsangebote an Freiwilligen Ganztagsschulen mit einem pauschalen Zuschuss je Gruppe. Dieser beträgt je Gruppe und Schuljahr, wenn das Angebot grundsätzlich bis mindestens 14.00 Uhr dauert, 2.500 Euro, wenn es grundsätzlich bis mindestens 16.00 Uhr dauert, 5.000 Euro" (Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes 2004). Zusätzlich dazu werden fünf Lehrerstunden pro Gruppe als Brücke zwischen Vor- und Nachmittag vom Land eingesetzt. Eltern zahlen einen Beitrag von im Durchschnitt 50 € pro Monat, für sozial schwache Eltern ist die Nutzung des Angebots frei. Bei einer Richtzahl von 20 Schüler/innen pro Gruppe ergibt dies eine Förderung des Landes pro Schüler/in und Jahr in Höhe von 250 €, zuzüglich der Lehrerstunden in Höhe von fünf Lehrerwochenstunden pro

354 In der Studie des Wissenschaftlichen Kooperationsverbundes zur offenen Ganztagsschule im Primarbereich in NRW werden die Elternbeiträge als potenzielle Barriere gewertet. Die Hälfte der an der Studie beteiligten Schulen erhebt den höchstmöglichen Beitragssatz von 100 € pro Monat, bei den übrigen betragen die Beiträge zwischen 26,25 € und 85 €. Auch die Regelungen für Kostenbeiträge zum Mittagessen sind unterschiedlich. In der Hälfte der Schulen müssen die Kinder trotz Kostenaufwand verbindlich am Mittagessen teilnehmen. Der durchschnittliche Beitrag beträgt 2,10 € pro Mittagessen, die Beiträge reichen von 0,50 € bis 2,70 € (Wissenschaftlicher Kooperationsverbund 2005, S. 12).

355 Dazu zählen neben den Personalkosten u.a. auch Kosten für Fortbildung, Evaluation, Dokumentation und Unterstützungsleistungen der pädagogischen Serviceeinrichtungen.

356 Bei diesen Kosten muss berücksichtigt werden, dass in der Aufbauphase wesentlich höhere Kosten entstehen als im normalen laufenden Betrieb. Diese höheren Kosten für die Aufbauphase sind generell bei Kostenkalkulationen für den Ausbau von Ganztagsschulen zu berücksichtigen.

Gruppe. Ein großer Teil der Kosten wird von den Eltern finanziert, er beträgt bei der Höchstsumme von 50 € pro Monat 500 € pro Jahr; außerdem sind die Kommunen an der Finanzierung durch die Übernahme von Beiträgen für sozial schwache Familien beteiligt.

In *Bayern* werden die Kosten für Ganztagsangebote in den Jahrgangsstufen 5 bis 10 vom Land, den Kommunen und den Eltern finanziert. Die staatlichen Zuschüsse betragen 720 € pro Schüler/in und Schuljahr bei einer wöchentlichen Betreuungszeit von 15 und mehr Stunden, 540 € pro Schüler/in und Schuljahr bei 10 bis 15 Stunden Betreuungszeit pro Woche. Der kommunale Beitrag muss mindestens der Höhe des staatlichen Zuschusses entsprechen; Eltern sind in angemessener Höhe und sozial gestaffelt an der Finanzierung zu beteiligen.[357] Damit ist in Bayern mit 720 € pro Ganztagsplatz und Jahr der Anteil der Kommunen bei der Finanzierung ganztägiger Angebote deutlich höher als in anderen Bundesländern.[358] Für eine Gruppe von 20 Schülern/Schülerinnen werden Personalkosten in Höhe von 29.558 € pro Jahr kalkuliert; davon übernimmt der Staat 14.400 €, der Träger 15.158 €.[359] Für einen Ganztagsplatz in der Sekundarstufe I werden in Bayern pro Jahr Personalkosten in Höhe von ca. 1.500 € veranschlagt.

Kommunale Gestaltungsmöglichkeiten: Innerhalb der Vorgaben eines Landes bestehen teilweise große Unterschiede in der Umsetzung. Dabei kommt insbesondere den Kommunen eine Schlüsselfunktion zu. Sie können bei der Planung und Konzeptentwicklung, bei den Verfahren und Regelungen der Kooperation von Schule und Jugendhilfe und bei der Finanzierung der Angebote gestalterisch wirken. Dabei werden von den Kommunen Rahmenbedingungen geschaffen, die es auch erlauben, trotz einheitlicher Rahmenbedingungen eines Landes eigene Standards zu setzen und an der Entwicklung von Ganztagsschulen mitzuwirken. Dies betrifft insbesondere die Personalsituation (Personalschlüssel, Qualifikation des Personals), räumliche Bedingungen und die Koordination der Angebote unterschiedlicher Träger.

Kommunale Gestaltungsmöglichkeiten bestehen insbesondere beim Einsatz der investiven Mittel zum Ausbau von Ganztagsschulen und beim Umgang mit Elternbeiträgen. Ein Vergleich zweier Kommunen in NRW macht dies sichtbar[360]: So hat eine Kommune in einem gemeinsamen Prozess von Schule und Jugendhilfe ein inhaltlich-konzeptionell anspruchsvolles Leitbild für offene Ganztagsschulen in der Stadt entwickelt. Diese Leitlinien werden als Prüfkriterien für Beschlüsse zur offenen Ganztagsschule eingesetzt. Sie umfassen u.a. Fragen des Personaleinsatzes, des pädagogischen Konzepts, des Raumangebots, der langfristigen Sicherung der Ressourcen und der Erhebung von Elternbeiträgen (Schnapka/Nonninger 2005, S. 11f.). Da die Kommune „nach Maßgaben des Haushaltssicherungsgesetzes mit einem Haushaltssicherungskonzept (HSK) arbeitet" (ebd., S. 10), ist eine sofortige Umsetzung der erforderlichen baulichen Maßnahmen nicht möglich;

357 Das Bayerische Staatsministerium für Kultus und Unterricht geht von einer Finanzierung von 40% der Kosten durch das Land, 40% durch die Kommune und 20% durch die Eltern aus.

358 Ein Vergleich zwischen den Bundesländern in Bezug auf die Höhe der Kosten für einen Ganztagsplatz ist schwierig, da in den Ländern unterschiedliche Schwerpunkte beim Ausbau von Ganztagsschulen gesetzt werden, z.B. Ausbau der Ganztagsschule ausschließlich in der Grundschule in NRW, Förderung von Ganztagsangeboten vorwiegend in Hauptschulen in Bayern.

359 Von dem Beitrag des Trägers müssen Einnahmen durch Elternbeiträge abgezogen werden.

360 Vgl. Expertise „Kommunale Gestaltung von Ganztagsschulen" (Schnapka/Nonninger 2005).

der Rat hat sich deshalb auf einen stufenweisen Aus- und Umbau geeinigt. Priorität hat dabei die räumliche Ausstattung für die Klassen- und Gruppenräume der offenen Ganztagsschule. Alle weiteren Räume, wie Freizeitbereich, Küche, Büro und Außengelände, werden in der Finanzplanung in späteren Ausbaustufen einkalkuliert (ebd., S. 12). So kann die Kommune trotz enger finanzieller Spielräume an einem anspruchsvollen Raumkonzept festhalten.

Auch bei der Erhebung von Elternbeiträgen verfügen Kommunen über Spielräume. Sie können die Höhe der Beiträge festlegen und dabei auch soziale Staffelungen vornehmen (ebd.). Insgesamt erscheint es jedoch als Widerspruch, wenn Ganztagsschulen mit der Begründung, mehr Zeit und bessere Bedingungen für Bildung der Kinder zu bieten, eingerichtet werden und gleichzeitig Eltern Beiträge zur Finanzierung des Nachmittagsprogramms bezahlen. Soll Ganztagsschule, auch in der offenen Form, mehr als eine Betreuung am Nachmittag sein, dann erscheinen Elternbeiträge, wie sie in den meisten Bundesländern derzeit erhoben werden, nicht sachgerecht. „Mag die Beteiligung an den Kosten für das Mittagessen noch akzeptabel sein, so ist die Refinanzierung der offenen Ganztagsschule über Elternbeiträge weder bildungspolitisch sinnvoll noch sozialpolitisch weiterführend“ (ebd., S. 37). Hier stoßen jedoch die Gestaltungsspielräume von Kommunen an Grenzen, solange in den Richtlinien des Landes Elternbeiträge als Möglichkeit zur Finanzierung des Nachmittagsangebots zugelassen sind. Auch wenn, wie in NRW, den Kommunen formal ein Entscheidungsspielraum zugestanden wird, Elternbeiträge zu erheben und sie auf den kommunalen Anteil zur Finanzierung der Ganztagsschule anzurechnen, geraten viele Kommunen, insbesondere wenn sie nach dem Haushaltssicherungskonzept bewirtschaftet werden, in eine schwierige Situation. Oftmals können sie dann, „selbst wenn sie nach eigener bildungs- und sozialpolitischer Überzeugung andere Ziele verfolgen und eine zusätzliche finanzielle Belastung der Eltern kommunalpolitisch ablehnen“ (ebd., S. 38), auf die Erhebung von Elternbeiträgen nicht verzichten. Deshalb sind Landesregelungen wie in Rheinland-Pfalz wegweisend: Dort sind Ganztagsangebote für Eltern beitragsfrei, lediglich für die Verpflegung wird ein Beitrag erhoben (ebd., S. 37).

(c) Personal und Qualifikation

Höchst unterschiedlich stellt sich die Personalsituation in den (offenen) Ganztagsschulen in Deutschland dar. Dies ist eine Folge der unterschiedlichen Vorgaben und Rahmenbedingungen der Länder, aber auch der Planungen und Beiträge der Kommunen, der Konzepte der Schulen und der außerschulischen Kooperationspartner. In Bezug auf die Personalsituation geht es dabei um die Qualifikation des im Ganztagsbereich beschäftigten Personals, um den Personalschlüssel und um verlässliche und tragfähige Bedingungen für eine kontinuierliche Beschäftigung des Personals. Ein Vergleich zwischen zwei Bundesländern macht das Spektrum des im Ganztagsbereich tätigen Personals sichtbar: Im Saarland werden für den Nachmittagsbereich an den offenen Ganztagsschulen Erzieherinnen und Eltern beschäftigt, in Rheinland-Pfalz müssen im Nachmittagsbereich der Ganztagsschulen, auch in der offenen Form, mindestens 50% Lehrkräfte beschäftigt sein; es können jedoch auch zwei Drittel der im Nachmittagsbereich tätigen Personen Lehrkräfte sein. Als zweite Gruppe sollen sozialpädagogische Fachkräfte beschäftigt werden, dann Honorarkräfte mit unterschiedlichen Qualifikationen und Berufen. Möglich ist auch die Umrechnung von Lehrerstunden in Mittel für den Einsatz von Honorarkräften.

Bei den Vorgaben und Richtlinien der Länder zur Personalstruktur und zum Personaleinsatz gibt es große Unterschiede. Dies betrifft den Umfang der Lehrerstunden für den Nachmittagsbereich und Vorgaben für den Einsatz „außerschulischen" Personals (vgl. Tab. 6.8). In vielen Ländern werden sozialpädagogische Fachkräfte mit Fachhochschul- oder Hochschulabschluss und Erzieherinnen für kontinuierliche Aufgaben im Nachmittagsbereich beschäftigt. Verbreitet ist der Einsatz von Honorarkräften für spezielle Angebote und Projekte; teilweise werden auch Mütter oder Väter für Betreuungs- und Erziehungsaufgaben am Nachmittag beschäftigt. Anstellungsträger sind überwiegend außerschulische Träger, häufig der Kinder- und Jugendhilfe, aber auch aus dem Bereich des organisierten Sports, teilweise auch Volkshochschulen oder Musikschulen. In Bremen wird das für den Nachmittag zuständige Personal zu großen Teilen bei den Schulfördervereinen angestellt, die vielfach als Träger für das Ganztagsangebot gewählt werden.

Tab. 6.8: Personalstruktur und Personaleinsatz an Ganztagsschulen in ausgewählten Bundesländern

Land	Lehrkräfte	Sozialpädagogische Fachkräfte	Sonstiges Personal
Bayern	4 Lehrerstunden à 100 Minuten pro Gruppe	Erzieher/innen und Sozialpädagogen/ -innen	Honorarkräfte
Rheinland-Pfalz	min. 50%, max. 2/3 des Personals für den Nachmittagsbereich	Erzieherinnen und Sozialpädagogen/ -innen	Honorarkräfte
Saarland	5 Lehrerstunden pro Gruppe Brücke zw. Vor- und Nachmittag	Erzieher/innen	Eltern
Sachsen	2 Lehrerstellen (Vollzeit) pro Modellschule im Schulversuch		Honorarkräfte über Programm Schuljugendarbeit

An vielen neuen offenen Ganztagsschulen teilt sich das Personal bisher in zwei voneinander relativ klar getrennte Arbeitsbereiche auf: Auf der einen Seite Lehrerinnen und Lehrer, die für den (vormittäglichen) Unterricht zuständig sind und ansonsten kaum in den Nachmittagsbereich involviert sind, auf der anderen Seite das vielfach bei außerschulischen Trägern angestellte Personal, das für die Organisation und Durchführung des Nachmittagsangebots aufkommt. Dies erschwert Kooperationen zwischen beiden Gruppen erheblich, ein gemeinsames Programm aus einem Guss kann so kaum realisiert werden. Im Bericht des Wissenschaftlichen Kooperationsverbundes über die Pilotuntersuchung an offenen Ganztagsgrundschulen in NRW werden als Möglichkeit zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen Arbeitsplatzbeschreibungen für pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die im Ganztagsbereich mitarbeiten, genannt, in denen auch Koordinationsaufgaben festgelegt sind (Wissenschaftlicher Kooperationsverbund 2005, S. 208). Entsprechend müssen allerdings auch Lehrerinnen und Lehrer an offenen Ganztagsschulen über den Unterricht und

unterrichtsbezogene Tätigkeiten hinaus am Nachmittag in der Schule präsent sein, um für Schülerinnen und Schüler ansprechbar zu sein und mit den pädagogischen Fachkräften für außerunterrichtliche Angebote zusammenarbeiten zu können.

6.5.2.4 Kooperation von Schule und Jugendhilfe

Ganztagsschulen werden, wie u.a. der Überblick über Rahmenbedingungen und über Ausbauprogramme der Länder zeigt, überwiegend in Kooperation von Schule und außerschulischen Anbietern eingerichtet und ausgebaut. Dabei wird der größte Teil der Angebote außerschulischer Anbieter an Ganztagsschulen von der Jugendhilfe erbracht. Deshalb interessiert insbesondere, in welchen Formen, unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen die Kooperation von Schule und Jugendhilfe erfolgt. Im Folgenden werden deshalb zunächst unterschiedliche Formen der Kooperation mit Blick auf die Gestaltung von Angeboten an einzelnen Schulen skizziert und anschließend Fragen der Planung und Steuerung der Kooperation aufgegriffen. Darauf aufbauend werden mögliche Szenarien oder Modelle der Kooperation von Schule und Jugendhilfe im Kontext von Ganztagsschulen entwickelt.

(a) Modelle der Kooperation in Bezug auf einzelne Schulen

Beim bisherigen Stand des Ausbaus von Ganztagsschulen und der Entwicklung der Kooperation von Schule und außerschulischen Akteuren zeichnen sich folgende Formen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule ab[361]:

(1) Angebote der Jugendhilfe an der Schule: Diese Form der Beteiligung der Jugendhilfe und anderen außerschulischen Akteuren kann projekt- bzw. anlassbezogen sein oder in Form eines kontinuierlichen Dienstleistungsangebots im nachmittäglichen Regelbereich erfolgen. Hier gibt es ein breites Spektrum von Themen, Angeboten, Trägern und Leistungsbereichen der Jugendhilfe.

Als Beispiel für *regelmäßige Angebote* an Ganztagsschulen sei hier das Kursangebot der Jugendkunstschule ARThus e.V. Rostock genannt[362]: „Die Jugendkunstschule ARThus e.V. kooperiert seit dem Schuljahr 2004/05 mit 5 Ganztagsschulen im Stadtgebiet. Die Schulen konnten aus einem konkreten Angebot der Kunstschule auswählen, während für die Finanzierung die Kommune zu 100% aufkommt. Die Anträge auf Förderung stellt die Jugendkunstschule und regelt über Kooperationsverträge mit den Schulen den organisatorischen und versicherungsrechtlichen Rahmen.

---

361 Das Spektrum von Kooperationen in Bezug auf Jugendhilfe und Ganztagsschule wird in vielen Darstellungen und Übersichten unterschiedlich aufgezeigt. So unterscheidet z.B. das Comenius-Institut Münster aus der Sicht evangelischer Bildungsarbeit folgende Formen der Kooperation: „themenspezifische Angebote zu konkreten Anlässen", „ergänzende Angebote und Arbeitsgemeinschaften", „Komplettangebot Betreuung, Freizeit und Förderung", „sozialraumorientierte Betreuungs-, Bildungs- und Beratungsarbeit" und „Stadtteilkonferenzen oder regionale Arbeitskreise" (Spenn/Fischer 2005). Sozialraumorientierte Kooperationsformen und stadteilbezogene Arbeitskreise und Konferenzen werden in diesem Bericht nicht in Bezug auf einzelschulbezogene Kooperationen, sondern in Bezug auf kommunale Planungs- und Steuerungsfragen thematisiert.

362 Das Beispiel ist der Expertise von Mechthild Eickhoff (2005) entnommen. Für diese Form der Kooperation von Jugendhilfe und (offener) Ganztagsschule gibt es inzwischen viele Beispiele. Für Jugendarbeit am Beispiel der evangelischen Jugendarbeit vgl. Kienle 2004. Außerdem gibt es viele Vorschläge und Konzepte für den Aufbau und die Durchführung von Kooperationen von Schule und Jugendarbeit (Thimm 2005)

Grundlage für die Förderung ist die Vorlage eines Kooperationsvertrags zwischen Ganztagsschule und außerschulischem Partner. ARThus verlegt die Kurse in die Schule und führt in folgenden Sparten und Bereichen Angebote durch: Jazzdance, Druckgrafik, Keramik, Bildende Kunst/Modellbau, Hobbywerkstatt (Holz- und Metallbearbeitung), Kabarett, Percussion, Modekurs/Nähmaschine, Handarbeiten und Kreatives Schreiben. Die Kurse finden am Nachmittag für 1 oder 2 Zeitstunden statt und sind bei den offenen Ganztagsschulen (4 von 5) nicht mit dem Unterricht verzahnt. Beim teilgebundenen Ganztagsgymnasium besteht eine Verquickung beider Bereiche über den Projektunterricht im fächerübergreifenden Bereich“ (Eickhoff 2005, S. 27f.).

Eine *projektbezogene Zusammenarbeit* von Jugendarbeit und Schule wird modellhaft vom Stadtjugendring Augsburg erprobt. Das Jugendhaus im Stadtteil Oberhausen, einem sozial benachteiligten Stadtteil, führt gemeinsam mit der im Stadtteil ansässigen Förderschule seit Anfang März 2004 das Projekt „Oberhausen is(s)t gut!“ durch. Dabei stellt das Jugendhaus nicht nur ein Angebot für die Schule bereit, sondern Schule und Jugendhaus arbeiten in diesem Projekt auch eng zusammen.

An dem Projekt nehmen Schülerinnen und Schüler der siebten Jahrgangsstufe der Förderschule jeweils für einen Zeitraum von acht Wochen teil. Von Dienstag bis Freitag bieten sie im Jugendhaus ein Mittagessen für Gäste an. Dafür arbeiten sie von 11.30 Uhr bis 14.30 Uhr im Jugendhaus, der Mittagstisch findet von 13.00 bis 13.45 Uhr statt. Fünf Schülerinnen und Schüler sind für den kleinen Restaurantbetrieb verantwortlich, vom Einkaufen über das Kochen bis zum Servieren, Kassieren und Spülen.

Mit dem Projekt sollen Selbstbewusstsein und Sozialkompetenz der Jugendlichen gefördert werden; es wird darüber hinaus von den Verantwortlichen im Stadtjugendring und seitens der Schule auch als Maßnahme zur Verbesserung der Chancen auf einen Einstieg in die Arbeitswelt gewertet. In dem Projekt arbeiten eine sozialpädagogische Fachkraft und eine Honorarkraft im Jugendhaus eng mit den Lehrkräften der beteiligten Klasse und der Schule zusammen (Bayerischer Jugendring 2005).

(2) Trägerschaft des Nachmittagsprogramms durch einen außerschulischen Träger: Eine weitergehende Form des Einbezugs von außerschulischen Akteuren in die Gestaltung des Ganztagsangebots stellt die Übernahme der Verantwortung für den gesamten Nachmittagsbereich durch einen außerschulischen Träger dar. Dieser Träger koordiniert das gesamte Nachmittagsprogramm auf der Basis eines von der Schule und in der Regel unter Mitwirkung und Einbeziehung des Anbieters erstellten Konzepts für das Ganztagsangebot. Er kann auch Verträge mit weiteren außerschulischen Anbietern für einzelne Dienstleistungen oder für projektbezogene Aktivitäten abschließen. Rechtliche und finanzielle Modalitäten und Rahmenbedingungen sind in den Vorgaben und Richtlinien der Länder festgelegt.

Im Folgenden werden am Beispiel eines Stadtsportbundes einer Großstadt in NRW Möglichkeiten und

Grenzen dieser Form der Kooperation aufgezeigt[363]: Der Stadtsportbund [SSB] Duisburg ist seit dem Schuljahr 2003/2004 als Träger von Offenen Ganztagsgrundschulen in der Stadt Duisburg aktiv. Mittlerweile betreut er als Träger drei offene Ganztagsgrundschulen. Der SSB Duisburg ist die Dachorganisation von 500 Sportvereinen und übernimmt verschiedene Aufgaben innerhalb der Sportselbstverwaltung.

Das Interesse der Sportvereine und Sportbünde, mit Angeboten an Ganztagsschulen präsent zu sein und auch die Trägerschaft für den Nachmittagsbereich zu übernehmen, ist auch durch das Bestreben bedingt, den organisierten Sport finanziell abzusichern. „Der SSB Duisburg als Träger einer offenen Ganztagsgrundschule fordert für seine Sportvereine erfolgreich die gleiche Summe ein wie für andere außerschulische Kooperationspartner wie Entspannungs- und Theatertherapeut/innen: ‚*Wir achten darauf, dass der Verein sich nicht zu günstig verkauft*'. So entlohnt der Stadtsportbund Duisburg die verschiedenen Anbieter im Ganztag unabhängig von ihrem Angebot mit 15 Euro pro Zeitstunde. 80% der Kooperationspartner akzeptierten diese Entlohnung, bei den übrigen gibt es einen Verhandlungsspielraum bis zu 20 Euro pro Zeitstunde. Der SSB Duisburg beschäftigt für die Durchführung der Ganztagsbetreuung an drei Schulen insgesamt 35 Personen als 400-Euro-Kräfte" (Vagt 2004, S. 27).

Für den organisierten Sport ist diese Form der kontinuierlichen Kooperation mit Schulen relativ neu. Dem erhofften Gewinn steht eine Vielzahl von neuen Anforderungen und Problemen bei der Organisation der Angebote an den Schulen gegenüber. Da für die Durchführung der Kurse an den Schulen überwiegend Honorarkräfte mit jeweils relativ geringem Stundenanteil angestellt werden, sind sehr viele Personen beschäftigt. Dies erschwert nicht nur die Organisation, sondern auch die Zusammenarbeit untereinander und mit den Lehrkräften der Schule. Zu diesen organisatorischen Rahmenbedingungen kommt als weitere Schwierigkeit hinzu, dass Übungsleiter an den Schulen mit anderen Gruppen zu anderen Bedingungen arbeiten als in den Vereinen. Hier besteht ein hoher Bedarf an Fortbildung und Beratung.

Das Beispiel des Stadtsportbundes Duisburg stellt nur eine Variante der Trägerschaft durch einen außerschulischen Anbieter dar, bei dem von einem Anbieter die Trägerschaft für den Nachmittagsbereich vieler Schulen übernommen wird.[364] Insbesondere kleinere Träger sind gar nicht in der Lage, die Trägerschaft des Nachmittagsangebots an mehreren Schulen zu übernehmen. Doch auch wenn ein Träger nur für eine Schule zuständig ist, bedeutet dies große Herausforderungen an Organisation und Professionalität des Trägers. Auch Träger, die über langjährige Erfahrungen in der Jugendhilfe, z.B. der Jugendsozialarbeit, verfügen, können dies nur leisten, wenn sie über genügend finanzielle und personelle Ressourcen verfügen. Vielfach wird berichtet, dass das Verhalten von Schülerinnen und Schülern den Honorarkräften Schwierigkeiten bereite, insbesondere fehlende Motivation und Verhaltensauffälligkeiten. Dies wird auch darauf zurückgeführt, dass sich die Arbeit an der Schule von der außerschulischen Jugendbildungsarbeit in Bezug auf Freiwilligkeit der

363 Dieses Beispiel ist der Expertise „Gestaltung von Ganztagsangeboten in Kooperation von Schule und Sport in Nordrhein-Westfalen" von Silke Vagt (2004) entnommen.

364 Diese Form ist bei Trägern der Jugendsozialarbeit eher verbreitet, die bereits über langjährige Erfahrungen der Kooperation mit Schulen verfügen (Bukovcan o.J.).

Teilnahme und hinsichtlich der Zusammensetzung der Gruppen unterscheidet und für viele Fachkräfte der außerschulischen Jugendbildungsarbeit ungewohnt sei. In der Schule haben sie teilweise erstmals mit Kindern und Jugendlichen aus sozialen Gruppen zu tun, die von der außerschulischen Jugendbildungsarbeit nicht erreicht werden. Neben einem hohen Bedarf an Beratung und Fortbildung werden hier auch strukturelle Probleme der Organisation von ganztägigen Angeboten sichtbar. Viele außerschulische Träger verzichten deshalb darauf, ehrenamtliches Personal für die Durchführung ganztägiger Angebote an Schulen in größerem Umfang einzusetzen. Ein qualitativ anspruchsvolles Angebot sei mit überwiegend ehrenamtlichem Personal und mit Honorarkräften nicht zu leisten.[365]

(3) Konzeptentwicklung in Kooperation von Schule und außerschulischem Träger: Inwiefern und in welchem Umfang Träger der Jugendhilfe über das Angebot an der Schule auch an der Konzeptentwicklung für das Ganztagsangebot beteiligt sind, ist noch wenig bekannt. Nach bisherigen Erfahrungen und Berichten scheint die Jugendhilfe an der Konzeptentwicklung eher weniger und wenn, dann eher formal beteiligt zu sein; sie wird dagegen vielmehr als Dienstleister in Anspruch genommen. Dabei stellt die gemeinsame Konzeptentwicklung eine weitergehende Anforderung an die Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Dies soll im Folgenden ein Beispiel aus der Jugendkulturarbeit verdeutlichen[366]: „Seit über 10 Jahren kooperieren die Jugendkunstschule Filderstadt in Trägerschaft der VHS und die Hauptschule in Filderstadt innerhalb von künstlerischen Projekten für SchülerInnen. Ab dem Schuljahr 2006/07 wird die Hauptschule, die Teil eines Bildungszentrums mit Grund-, Haupt- und Realschule ist, den Ganztagsbetrieb zunächst für die Klassen 5 und 6 aufnehmen. Mit jedem weiteren Jahr soll der Ganztag für eine weitere Klassenstufe folgen“ (Eickhoff 2005, S. 15).

An der Planung des Umbaus des Schulgebäudes und an der fachlich-konzeptionellen Planung sind alle an der Durchführung voraussichtlich beteiligten Partner, das Hochbauamt und das Schul-, Kultur- und Sportamt beteiligt. „Dass die Jugendkunstschule Filderstadt bereits gut 2½ Jahre vor Beginn der Ganztagsschule in deren Konzeption eingebunden wird, ist eine herausragende Besonderheit. Deutlich wird, dass sie als gleichwertiger Partner in erster Linie von Seiten der Schule und offenbar auch von Seiten der kommunalen Vertreter angesehen wird. ... Hier entwickelt sich ein integratives Modell der Kooperation, wobei der Begriff der ‚Integration’ sowohl auf die strukturelle wie auch die fachlich-pädagogische Dimension bezogen ist. Jugendkunstschule übernimmt als Partner eine viel höhere Verantwortung für das Gelingen, dessen Bedingungen sie jedoch auch in viel höherem Maße mitgestalten kann. Die Schule bleibt das größere und zentrale ‚Unternehmen’, jedoch weichen sich die starren Strukturen wie strenge Rhythmisierung des Unterrichts, Trennung von Pflicht- und Freiwilligenanteil, Trennung von hierarchischer Wissensvermittlung und projektorientiertem Lernen zugunsten einer neuen pädagogischen Gesamtkonzeption auf. Diese akzeptiert die Kompetenzen außerschulischer pädagogischer Partner nicht nur, sondern möchte, dass sie sich im Schulkontext entfalten und nutzen lassen. Es scheint, dass eine offene Entwicklung unter sinnvoller Nutzung aller beteiligten Fachlichkeit zugunsten eines anregungsreichen und abwechslungsreichen (Struktur und

365 Dies ist eines der zentralen Ergebnisse des Workshops „Jugendsozialarbeit und Ganztagsschule“ des DJI am 02.02.2005 in Frankfurt. Vgl. auch Vagt 2005.

366 Dieses Beispiel ist ebenfalls der Expertise von Mechthild Eickhoff (2005) entnommen.

Personal) Lernens und Lehrens ermöglicht wird“ (ebd., S. 18).

(4) Schulentwicklung in Kooperation von Schule und Träger der Jugendhilfe: Ebenfalls weiterführende Perspektiven der Kooperation von Schule und Jugendhilfe werden im folgenden Beispiel sichtbar, in dem ein Träger der mobilen Jugendarbeit über Jahre Angebote für eine Hauptschule in einem sozial benachteiligten Stadtteil anbietet und dabei wichtige Impulse zur Schulentwicklung beiträgt[367]: „Der Träger bietet der Schule ein Kompaktangebot an unterschiedlichen schulbezogenen Unterstützungsformen an. Neben der Schulsozialarbeit mit einem Deputat von 100% und dem erweiterten Betreuungsangebot mit einem Deputat von 50% als festvereinbarten Leistungen übernimmt der Jugendhilfeträger in weiten Teilen (...) das Kooperationsmanagement der Ganztagsschule. Dieses Arrangement ist Resultat einer gewachsenen zwölfjährigen Kooperation. Durch die Einrichtung des Trägers „in der Nachbarschaft“ kommt eine schulraumerweiternde Komponente hinzu. Die Entwicklung hat insofern einen interessanten Verlauf genommen, als dass heute deutlich wird, inwiefern die Gemeinwesenorientierung des Trägers sich in einen Öffnungsprozess der Schule überschreibt und wie andererseits der Träger in der Gesamtplanung seiner Angebotskomponenten der Schulbezogenheit einen immer größeren Raum gibt und diesbezüglich vor allem personelle Flexibilität vorstrukturiert“ (Flad/Bolay 2005, S. 12)

Damit Kooperationen von Trägern der Jugendhilfe mit Schulen zu einer Schulentwicklung im Sinne einer Öffnung der Schule zum Gemeinwesen und einer Einbeziehung der Angebote und Arbeitsformen der Jugendhilfe in den schulischen Regelalltag beitragen und zu einer neuen pädagogischen Kultur der Schule führen, in der maßgeblich auch Ansätze und Ansprüche der Jugendhilfe zum Selbstverständnis schulischer Arbeit werden, bedarf es einer kontinuierlichen Zusammenarbeit, einer hohen Professionalität seitens des Trägers der Jugendhilfe und verlässlichen und soliden Rahmenbedingungen. Dazu gehört auch, dass der Träger der Jugendhilfe über Ressourcen für die Planung, Koordination und Reflexion der Arbeit verfügt. Dazu folgende Erfahrung des oben genannten Trägers: „Nach interner Statistik des Trägers ergibt sich für die schulbezogene Jugendarbeit folgendes Verhältnis: 50% der Arbeit findet im direkten Kontakt mit den jugendlichen Adressat/innen statt, weitere 25% der Arbeitszeit werden für Kooperationskontakte mit Schulleitung, Lehrkräften und Eltern aufgewendet. Das Kooperationsmanagement inklusive Antragsstellungen für Projektfinanzierungen, Verhandlungen mit externen Partnern, die Planung von Arbeitsabläufen und das Schaffen von Transfers. Wer macht was wann wo, nimmt weitere 25% der Arbeitszeit in Anspruch“ (ebd., S. 17).

Kooperationen auf der Basis von „schulbezogenen Jugendhilfeangeboten“ (Flad/Bolay 2005) eröffnen im Gegensatz zu weniger strukturierten und auf Kontinuität angelegten Formen der Kooperation Möglichkeiten, fachliche Ansprüche der Jugendhilfe in Schulentwicklungsprozesse einzubringen, Schule somit für die Belange und Bedarfe von Schülerinnen und Schülern zu sensibilisieren und Angebote sozialer Dienstleistung an der Schule aufzubauen. Für diese Formen von lebensweltorientierter Schulentwicklung (Mack u.a. 2003) sind verlässliche und tragfähige Strukturen

367 Dieses Beispiel ist der „Expertise zur Kooperation von Jugendhilfeangeboten und Ganztagsschulen in Baden-Württemberg“ von Carola Flad und Eberhard Bolay (2005) entnommen.

in der Schule und in der Jugendhilfe zu schaffen.

(b) Planung und Steuerung

Der Auf- und Ausbau von Ganztagsschulen und ganztägigen Angeboten in Kooperation von Jugendhilfe und Schule bedarf in allen Bereichen und auf allen Ebenen geeigneter Instrumente der Steuerung. Im Folgenden werden Anforderungen an Kommunen, Stadtteile und Einzelschulen skizziert.

Auf Landesebene können günstige Voraussetzungen und Bedingungen für Kooperationen von Schulen und Einrichtungen sowie Trägern der Jugendhilfe geschaffen werden, die einen substanziellen Einbezug der fachlichen Prinzipien der Jugendhilfe in die Gestaltung von Ganztagsschulen ermöglichen, wenn das Landesjugendamt an der Erarbeitung der Rahmenbedingungen beteiligt ist.[368]

Steuerung auf kommunaler Ebene: Erfolgreiche Kooperationen zwischen einzelnen Schulen und Einrichtungen der Jugendhilfe sind auf eine Steuerung auf kommunaler Ebene angewiesen. Elemente einer kommunalen Steuerung und einer Unterstützung von Kooperationen sind Kooperationen zwischen staatlicher Schulverwaltung, kommunalem Schulträger und kommunalem Jugendamt, zwischen Schul- und Jugendhilfeausschüssen sowie zwischen Schul- und Jugendhilfeplanung.[369]

Um weitere Ansätze, um Planung und Steuerung des Aufbaus und der Gestaltung von Ganztagsschulen auf kommunaler Ebene zwischen den Bereichen Schule und Jugendhilfe besser aufeinander zu beziehen und eine integrierte Planung aufzubauen, sind Beiräte und Lenkungsgruppen auf kommunaler Ebene einzurichten (Schnapka/Nonninger 2005). Beiräte sollten aus Vertretern der Schulverwaltung und der Jugendhilfe auf der Ebene der Fachabteilungen und auf Leitungsebene, aus Vertretern von Schulen und von Trägern der Jugendhilfe sowie von Eltern und von Jugendlichen zusammengesetzt sein; in den Lenkungsgruppen sollten neben Leitungsebenen der kommunalen Schulverwaltung und des Jugendamtes auch der Bereich Stadtentwicklung beteiligt sein (ebd.).

Steuerung im Stadtteil: Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe sollte nicht auf bilaterale Kooperationen zwischen einzelnen Einrichtungen der Jugendhilfe und Einzelschulen bzw. zwischen Jugendamt und Schulamt beschränkt werden. Eine wesentliche und unverzichtbare Ebene der

---

368 In Rheinland-Pfalz sind in einer Arbeitsgruppe, an der neben dem Ministerium für Bildung, Jugend und Familie auch das Landesjugendamt beteiligt war, Rahmenbedingungen für den Aufbau und die Gestaltung von Ganztagsschulen erarbeitet worden. Das Landesjugendamt hat in einer Empfehlung zur Ganztagsschule Kriterien formuliert, mit denen Erfahrungen und Standards der Jugendhilfe in die Gestaltung der Rahmenbedingungen für den Ausbau von Ganztagsschulen einfließen und in denen konkrete Fragen zur Gestaltung der Kooperation von Schule und Jugendhilfe formuliert sind. In den Empfehlungen werden u.a. Vorschläge zur Betreuung an den Randzeiten vor Schulbeginn und nach Schulschluss sowie in den Ferien unterbreitet (Landesamt für Soziales, Jugend und Versorgung 2003).

369 Skeptisch in Bezug auf eine Kooperation im Bereich von Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung äußert sich Merchel in seiner Expertise für den Zwölften Kinder- und Jugendbericht. Er betont die unterschiedlichen Planungsverständnisse und -verfahren sowie die unterschiedliche organisatorischen und rechtlichen Rahmenbedingungen. Diese Unterschiede stellen kein grundsätzliches Hindernis einer Kooperation dar, sie müssen allerdings als Bedingungen der Kooperation reflektiert werden. Eine Zusammenlegung von kommunalem Schulverwaltungsamt und Jugendamt lehnt Merchel ebenfalls ab; auch hier sind die Unterschiede in den beiden Systemen Schule und Jugendhilfe zu berücksichtigen. Dennoch lässt sich daraus nicht ableiten, dass eine Kooperation der beiden kommunalen Ämter bis hin zu einer Integration nicht möglich wäre. Dazu gibt es bereits in einigen Kommunen erste Beispiele.

Steuerung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule stellt die Kommune, der Stadtteil bzw. der soziale Nahraum im Umfeld von Schulen dar. Die Jugendhilfe verfügt, insbesondere in benachteiligten Stadtteilen mit erhöhten sozialen Problemen, über entwickelte und funktionsfähige Instrumente der sozialraumbezogenen Kooperation. Dabei ist eine Anbindung an die kommunale Ebene der Steuerung erforderlich; ein Muster dafür können Arbeitsgemeinschaften nach § 78 SGB VIII sein.

Steuerung in Bezug auf einzelne Schulen: Auf der Ebene der Einzelschule geht es um die Entwicklung und Ausgestaltung eines Schulkonzepts, das in der Kooperation von Schule und Jugendhilfe getragen wird. Daran sind die pädagogischen Fachkräfte der Schule (Lehrkräfte und sozialpädagogisches Personal) sowie bereits vorhandene außerschulische Partner zu beteiligen. Da in den Schulen nicht immer bekannt ist, welche Träger der Jugendhilfe welche Leistungen im näheren Umfeld der Schule anbieten und oft auch das Wissen in Schulen über das System der Kinder- und Jugendhilfe wenig ausgeprägt ist, sollte der öffentliche Träger der Jugendhilfe bereits bei der Konzeptentwicklung für einen ganztägigen Betrieb der Schule, sei es als offene, sei es als gebundene Ganztagsschule, in diesen Prozess eingebunden werden. Kooperationen in Bezug auf einzelne Schulen können fachlich unterstützt werden durch Fachabteilungen für die Kooperation von Jugendhilfe und Schule in den kommunalen Jugendämtern.

In den Schulen selbst müssen Ansprechpartner bzw. Verantwortliche für die Kooperation mit der Jugendhilfe benannt werden. Diese Personen müssen gute Kenntnisse über Strukturen und Leistungen der Jugendhilfe besitzen und Verwaltungsabläufe beherrschen. Sie sollten außerdem in die Schulleitung einbezogen sein, damit die Kooperation zwischen schulischem und außerschulischem Personal auch strukturell entsprechend gesichert werden kann.

Grenzen der Kooperation auf kommunaler Ebene: Die Kooperation von Jugendhilfe und Schule erweist sich mit Blick auf die kommunale Ebene insoweit als schwierig, als hierbei zwei unterschiedliche Systeme aufeinander treffen: auf der einen Seite die Arbeitsteilung zwischen staatlicher Schulaufsicht und Schulverwaltung, die für die inhaltlichen und personellen Angelegenheiten in der Schule zuständig sind, und der kommunalen Schulverwaltung, die auf Angelegenheiten und Fragen der „äußeren Schulträgerschaft“ begrenzt ist; auf der anderen Seite eine plurale Trägerlandschaft der Jugendhilfe auf lokaler, aber auch überregionaler Ebene ohne klare Hierarchieebenen. Zudem verfügen Schule und Jugendhilfe über unterschiedlich große Kapazitäten. Für eine Beteiligung an einem Ausbau aller Schulen zu Ganztagsschulen reichen die Kapazitäten der Jugendhilfe in der Regel bei weitem nicht aus (vgl. auch Abschnitt 6.4).

Ungeachtet dieser Schwierigkeiten und Unterschiede zwischen Jugendhilfe und Schule könnte den Kommunen eine „erweiterte Schulträgerschaft“ (Deutscher Städtetag 2003) eine Mitsprache und Mitgestaltung bei inhaltlichen Fragen der Schule ermöglichen. Ob hierin bereits die Lösung liegt, lässt sich gegenwärtig noch nicht absehen. Eine kontinuierliche, nicht nur punktuelle Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule erfordert jedenfalls eine stärkere Anpassung der Zuständigkeiten für Schule und Jugendhilfe auf kommunaler Ebene. Der Aufbau der Jugendhilfe – einschließlich der Einbeziehung nichtstaatlicher Akteure und partizipativer Elemente – könnte hierbei durchaus ein

Vorbild sein.

(c) Modelle der Kooperation von Jugendhilfe und Schule

Im Folgenden werden auf der Basis der bisher erkennbaren Formen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule mögliche Modelle der Kooperation in Bezug auf die Gestaltung von Ganztagsschulen skizziert. Welches der Modelle am besten geeignet ist, Schülerinnen und Schüler in ihrer Kompetenzentwicklung zu fördern, welche Modelle effizient sind, welche sich künftig durchsetzen werden und welche sich durchsetzen sollten, kann derzeit noch nicht abgeschätzt werden.

(1) Unverbundenes Nebeneinander von Schule und Jugendhilfe (additives Modell): Additive Formen sind durch ein weitgehend unverbundenes Nebeneinander unterschiedlicher Angebote gekennzeichnet. Dies ist die vorherrschende gegenwärtige Praxis zwischen Halbtagsschulen einerseits und Angeboten und Leistungen der Jugendhilfe andererseits. Erweiterte ganztägige Angebote können ebenfalls in additiven Modellen organisiert werden. Der vormittägliche Unterricht wird dabei ausschließlich in Regie der Schule durchgeführt, während die nachmittäglichen Betreuungs-, Förder- und Freizeitangebote in der Verantwortung von Trägern der Jugendhilfe stehen. Zwischen beiden Bereichen gibt es keine inhaltlich-konzeptionellen Verbindungen und Absprachen. Veränderungen der jeweiligen Bereiche erfolgen unabgestimmt und immanent. Weiterentwicklungen der Schule (beispielsweise der Unterrichtspraxis, der Zeitstruktur oder der Verbindung von Angeboten für alle bei gleichzeitiger individueller Förderung) sind in diesem Modell ebenso schwierig wie eine Ausweitung bestimmter Angebote der Kinder- und Jugendhilfe für deutlich mehr Kinder und Jugendliche.

Dieses Modell stellt somit eine Antwort auf das in der herkömmlichen Halbtagsschule ungelöste Problem der Passung zwischen schulisch garantierter Betreuung und familiärem Bedarf dar. Mit zusätzlichen Betreuungs-, Förder- und Freizeitangeboten könnte unstrittig eine als defizitär wahrgenommene Sozialisation verbessert werden. Eine Reform, die ganztägige Bildungs-, Betreuungs- und Förderangebote in ein aufeinander abgestimmtes und an den Bedürfnissen und Interessen von Kindern und Jugendlichen ausgerichtetes Konzept bringt – wie es diesem Bericht zugrunde liegt –, ist mit diesem Modell nicht möglich. Eher stellen die zusätzlichen Angebote am Nachmittag eine Nachbesserung der von der Schule selbst nicht in genügender Weise erreichten Förderung und einen Ausgleich zum kognitiv zentrierten Unterricht am Vormittag dar. Insoweit haftet ihnen in dieser Hinsicht auch immer ein kompensatorischer Charakter an.

(2) Miteinander von Schule und Jugendhilfe auf der Basis von Absprachen und Kooperationsverträgen (Kooperations-Modell): Kooperative Formen zeichnen sich durch Vernetzung und verbindliches Zusammenspiel eigenständiger Angebote von Schule und Jugendhilfe aus. Dieses Modell stellt keine bloße Verlängerung der täglichen Schulzeit dar, sondern eine Veränderung der Institution Schule durch eine gezielte Kooperation mit nichtschulischen Akteuren. Unterrichtsbezogene und außerunterrichtliche Angebote von Lehrerinnen und Lehrern werden ergänzt durch Bildungs-, Betreuungs- und Förderangebote außerschulischer Akteure. Dabei können aus der Sicht der Jugendhilfe für den Nachmittag insbesondere die vielfältigen Aktivitäten und Arbeitsformen des Horts und der Jugendarbeit zum Tragen kommen, während die schulnahe Unterstützung durch die

Jugendhilfe hierbei eher durch auszubauende Angebote der Jugendsozialarbeit, also durch Schulsozialarbeit, gewährleistet werden könnte.

Diese Form der Kooperation von Schule und Jugendhilfe bei der Gestaltung ganztägiger Angebote für Kinder und Jugendliche wird in der Verwaltungsvereinbarung zum Investitionsprogramm der Bundesregierung mit den Ländern explizit genannt. In mehreren Bundesländern wurden Rahmenvereinbarungen zwischen den Kultusministerien und freien Trägern auf Landesebene abgeschlossen, in denen Bedingungen für vertragliche Vereinbarungen zwischen Schulen und außerschulischen Kooperationspartnern formuliert sind. Die Form der Zusammenarbeit kann über Dienstleistungs- oder Kooperationsverträge geregelt werden.

Eine derartige Kooperation von Schule und Jugendhilfe ist in offenen und in gebundenen Ganztagsschulen möglich. Üblicherweise werden allerdings lediglich offene Ganztagsschulen als geeignet für diese Form der Kooperation mit der Jugendhilfe erachtet.[370] Je nachdem, welches Bild von Schule und welche Vorstellung der Bildung von Kindern und Jugendlichen leitend sind, scheinen diese kooperativen Formen auch an Ganztagsschulen des gebundenen Typs sinnvoll. Soll Schule in ihrem Bildungsangebot, pädagogischen Selbstverständnis und methodischen Repertoire durch die Kooperation mit außerschulischen Akteuren sinnvoll erweitert werden und so eine vielseitige und umfassende, auf die Belange und Bedürfnisse der einzelnen Kinder und Jugendlichen zugeschnittene Bildung, Betreuung und Erziehung ermöglichen, so sind solche Kooperationsmodelle auch in gebundenen Ganztagsschulen zu entwickeln und zu fördern. Kooperative Formen erfordern allerdings einen höheren Aufwand an Abstimmung und Planung als additive Formen. Dafür sind geeignete Ansätze zu entwickeln.

(3) Gleichberechtigte Kooperation von Schule und Jugendhilfe (integriertes Modell): Integrierte Formen sind bestimmt durch gemeinsame Verantwortung für die Angebote und deren Integration in ein gemeinsames Konzept – als „Angebote aus einer Hand". Stärker als im kooperativen Modell sind außerschulische Akteure auch in die Gesamtverantwortung für die Gestaltung der ganztägigen Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder im Schulalter einbezogen. Sie sind beteiligt an der Konzeptentwicklung und Planung, und sie sind in die regulären Verwaltungs- und Leitungsstrukturen eingebunden. Die Jugendhilfe ist in weitaus stärkerem Maße als im kooperativen Modell in die Gestaltung der ganztägigen Angebote an der Schule selbst einbezogen und kann auch in die Leitungsstruktur eingebunden werden.[371]

6.5.2.5 Zusammenfassung: Auf dem Weg zur Ganztagsschule

Der Überblick über die Entwicklung von Ganztagsschulen in den Bundesländern zeigt, dass das Modell der offenen Ganztagsschule bei weitem überwiegt. Offene Ganztagsschulen werden in

370 Der Ganztagsschulverband nennt die Kinder- und Jugendhilfe als Kooperationspartner hingegen nur bei offenen Ganztagsschulen. Bei Ganztagsschulen in der gebundenen Form (voll oder teilweise) wird die Kooperation mit der Jugendhilfe nicht ausdrücklich genannt (Ganztagsschulverband 2004, S. 3f.).

371 Eine Variante dieses Modells stellt auch die Übernahme der Jugendhilfe durch die Schule dar. Dabei verliert allerdings die Jugendhilfe weitgehend in den dabei einbezogenen Bereichen ihre Selbständigkeit. Ein Beispiel dafür stellt die Eingliederung des Horts in den Schulbereich in Berlin dar (vgl. Abschnitt 6.5.2.2).

Kooperation mit außerschulischen Akteuren aufgebaut und betrieben. Insgesamt steht – entgegen der pädagogischen und der politischen Programmatik – der Aspekt der Betreuung im Vordergrund. Der in vielen Programmen und Verlautbarungen artikulierte Anspruch, mit der Ganztagsschule, auch in der offenen Form, ein anspruchsvolles Bildungsangebot und Bedingungen für die Förderung aller Kinder und Jugendlichen zu schaffen, bleibt demgegenüber vielfach im Hintergrund. Allerdings muss konstatiert werden, dass in den meisten Bundesländern, insbesondere in Brandenburg, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz, die mit den ambitioniertesten Programmen den Ausbau von Ganztagsschulen fördern, bisher nur Aussagen über die Start- und Initiierungsphase der Ausbauprogramme gemacht werden können. Insofern können die vorliegenden ersten Einschätzungen und Befunde der wissenschaftlichen Begleitforschungen nur Hinweise auf weitere Entwicklungsschritte geben. Eine wichtige Aufgabe besteht deshalb darin, Programme der Länder vor dem Hintergrund zuverlässiger Evaluationen des Ausbaus von Ganztagsschulen nachzujustieren und den jeweiligen Bedingungen anzupassen. Neben möglichst klaren und präzisen Vorgaben der Länder sollten auch große Entscheidungsspielräume für Kommunen, Schulen und Träger der Jugendhilfe bei der Realisierung von Ganztagsschulen eingeräumt werden.

Kosten und Finanzierungsformen von Ganztagsschulen unterscheiden sich zwischen den Bundesländern und zwischen einzelnen Kommunen innerhalb der Länder erheblich. Dies betrifft die Höhe der finanziellen Aufwendungen für den laufenden Betrieb und die Beteiligung der Kommunen an den Personalkosten. Eine Finanzierung des Personals für den Ganztagsbetrieb zu erheblichen Anteilen durch die Kommune ist keine Ausnahme, es gibt jedoch große Unterschiede bei der Höhe der Beteiligung. Erforderlich wäre demgegenüber, wie in Bremen und Rheinland-Pfalz, eine komplette Finanzierung des Personals durch die Länder. In vielen Ländern werden zur Finanzierung der Angebote am Nachmittag auch Elternbeiträge erhoben. Dies widerspricht der Vorstellung, dass es sich dabei um ein Bildungsangebot der Schule oder in Kooperation von Schule und außerschulischen Trägern handelt, das eine bessere Förderung aller Kinder und Jugendlichen ermöglichen soll.

Hinsichtlich des Personals an neu eingerichteten Ganztagsschulen können bisher zwei zentrale Tendenzen beobachtet werden:

- *Nebeneinander von Lehrkräften und Fachkräften für den Nachmittagsbetrieb:* Eine bloße Verlängerung der Halbtagsschule durch Angebote am Nachmittag bei einer relativ strikten Teilung der Zuständigkeiten zwischen Lehrkräften für den Unterricht am Vormittag und Personal für den Nachmittagsbetrieb ist unbefriedigend und nicht geeignet, ein aufeinander abgestimmtes, anspruchsvolles Bildungsprogramm zu entwickeln. Das Nebeneinander von Angeboten und Arbeitsformen und die strikte Trennung der Zuständigkeiten kann nur mit einer Veränderung der Arbeitszeitstrukturen und einer deutlich längeren Präsenz der Lehrkräfte an der Schule erreicht werden (bei allerdings auch zu verbessernden Arbeitsmöglichkeiten in der Schule). Ansonsten ist Schule für Kinder und Jugendliche eine zweigeteilte Organisation mit wechselndem Personal und Ansprechpartnern. Dies ist nicht nur der Bildung von Kindern und Jugendlichen abträglich, sondern auch deren Betreuung und Erziehung im Sinne der Schaffung verlässlicher Beziehungen.
- *Arbeitsbedingungen und Qualifikationen der neuen (sozialpädagogischen) Fachkräfte an Ganztagsschulen:* Außerschulisches Personal für den Nachmittagsbereich wird zu

unterschiedlichen Konditionen und mit sehr unterschiedlichen Qualifikationen eingestellt. Fachlich qualifiziertes Personal wird nicht überall beschäftigt. Teilweise gibt es Probleme, fachlich qualifiziertes Personal zu den bestehenden Konditionen zu rekrutieren.

Außerschulische Akteure werden überwiegend in Form von Dienstleistungs- und Kooperationsverträgen einbezogen. Beteiligungen an Konzeptentwicklung und an Leitungsstrukturen sind selten.

Träger der Jugendhilfe und andere außerschulische Anbieter übernehmen teilweise die Trägerschaft für den gesamten Nachmittagsbereich einer Schule. Dies stellt hohe Anforderungen an die Träger, insbesondere in Hinblick auf Fachlichkeit (Beratung des in der Schule tätigen Personals) und Finanzierung der Kosten. Außerschulische Träger sind vielfach aufgrund mangelnder Kapazitäten überfordert, ein flächendeckendes Ganztagsschulangebot zu bedienen (wie z.B. im Bereich der Jugendkulturarbeit). Dies betrifft nicht nur einzelne Träger, sondern die Kapazitäten der Jugendhilfe insgesamt. Hier stößt das Modell des kooperativen Ausbaus von Ganztagsschulen an Kapazitätsgrenzen der Jugendhilfe.

Fragen und Aufgaben der Steuerung stellen sich auf kommunaler Ebene und auf Landesebene: Für Steuerung und Koordination der Angebote vor Ort sind die Kommunen eine wichtige Ebene. Hier besteht jedoch noch ein großer Handlungsbedarf, damit beide Systeme besser aufeinander bezogen werden können. Auf Landesebene ist der Einbezug des Landesjugendamtes in die Planung und Gestaltung der Programme zum Ausbau von Ganztagsschulen eine wichtige Voraussetzung, um Kooperationen von Jugendhilfe und Schule an Ort und Stelle fachlich qualifiziert durchführen zu können.

Insgesamt zeigt sich eine sehr disparate Entwicklung. Jugendhilfe stellt einen nachgefragten Partner dar, allerdings eher als günstiger Anbieter denn als gleichberechtigter Kooperationspartner. Ganztagsschulen organisieren Betreuung, anspruchsvolle Bildungsprogramme sind bisher vermutlich noch eher selten. Im Einzelfall gibt es für außerschulische Anbieter Schwierigkeiten, sich auf den Arbeitsort Schule und die dort vorfindbaren Bedingungen einzulassen (verbindliche Teilnahme der Schüler, Umgang mit Heterogenität, Motivationsprobleme).

6.5.3 Das Projekt Ganztagsschule: eine vorläufige Einschätzung

Mit dem „Projekt Ganztagsschule“ sind hohe Erwartungen verbunden (vgl. Abschnitt 6.5.1). Der Ausbau von Ganztagsschulen stellt nicht nur einen Umbau des Schulsystems in Deutschland dar, er hat auch Auswirkungen auf die Jugendhilfe, in direkter Weise, da Träger und Einrichtungen der Jugendhilfe an der Gestaltung ganztägiger Angebote beteiligt sind, und indirekt, da sich dadurch das Verhältnis von Schule und Jugendhilfe ändert. Im Folgenden wird auf der Basis der dargestellten Tendenzen des Ausbaus von Ganztagsschulen und ganztägigen Angeboten eine vorläufige Einschätzung vorgenommen. Das Projekt Ganztagsschule wird dabei anhand der im Abschnitt 6.5.1 genannten Kriterien bewertet.

(a) Selbstverständnis von Schule

In den Erwartungen an Ganztagsschule spiegelt sich ein großes Interesse an einer anderen Schule (Zeller 2005). Ganztagsschule soll stärker den Bedürfnissen von Kindern gemäß gestaltet werden, der Schultag soll deshalb rhythmisiert werden, neue Lernformen sollen selbstverständlicher Teil des Unterrichts und außerunterrichtlicher Aktivitäten werden. Ganztagsschule soll, so können diese Erwartungen auch interpretiert werden, zu einer „Entschulung der Schule" beitragen, eine Öffnung der traditionellen Lehr- und Unterrichtsanstalt bewirken. Ob sich Schule mit der Einführung und dem Ausbau von Ganztagsschule in dieser Weise verändert, ist noch nicht absehbar. Beim derzeitigen Stand des Ausbaus von Ganztagsschulen und der Umsetzung der Landesprogramme spricht vieles dafür, dass dieser Anspruch bisher wenig eingelöst wird. Im Gegenteil, es zeichnet sich im Modell der offenen Ganztagsschule eine Zweiteilung in Unterricht am Vormittag und Nachmittagsprogramm mit vielfältigen Bildungs- und Betreuungsangeboten ab. Für den Unterricht ist das Lehrerkollegium zuständig, für den Nachmittagsbereich Träger und Personal der Jugendhilfe, ergänzt um Honorarkräfte und ehrenamtlich Tätige. Beide Bereiche arbeiten, zugespitzt formuliert, getrennt voneinander, es gibt kaum Berührungspunkte. Schule und Lehrerarbeit bleiben damit im Grunde unverändert; neben der traditionellen Unterrichtsschule am Vormittag ist ein neuer Arbeitsbereich an der Schule entstanden, durch den eine verlässliche Betreuung garantiert wird. Dies hat nichts mit Entschulung zu tun. Im Gegenteil: Schule in der traditionellen Form bleibt unverändert.

Diese Einschätzung bezieht sich vor allem auf offene Ganztagsschulen mit einer kleinen Gruppe von Schülerinnen und Schülern, die am Nachmittagsprogramm teilnehmen. Und sie bezieht sich auf die Phase der Einführung und der Erprobung ganztägiger Angebote. Es bleibt abzuwarten, ob diese Form der Zweiteilung von Schule nicht nur konzeptionell, sondern auch praktisch möglichst schnell überwunden wird. Wichtige Voraussetzungen dafür sind Konzepte, die eine stärkere Verzahnung von Vor- und Nachmittag ermöglichen, solide Formen der Finanzierung des Personals für den Nachmittagsbereich, die eine Kontinuität der Beschäftigung und eine Präsenz auch am Vormittag ermöglichen, sowie neue Arbeitszeitmodelle für Lehrerinnen und Lehrer, die eine größere Präsenz auch am Nachmittag zulassen. Bessere Bedingungen, eine Zweiteilung zu überwinden, sind auch dann gegeben, wenn an einer Schule eine größere Gruppe von Schülerinnen und Schülern am ganztägigen Angebot teilnimmt, so dass auch teilgebundene Formen mit rhythmisierten Angeboten eingeführt werden können.

(b) Schule und Familie

Das Verhältnis von Schule und Familie scheint sich dort, wo ganztägige Angebote eingerichtet werden, insgesamt zu verändern. Allerdings stehen einem verlässlichen und auf die Belange von Familien abgestimmten Betreuungsangebot Regelungen entgegen, in denen ganztägige Angebote nur an drei oder vier Wochentagen bereitgehalten werden, in denen ein flexibles Angebot an den Randzeiten (Früh- und Spätbetreuung) nicht vorgesehen ist und bei denen Betreuungsangebote in den Ferien fehlen. Hier sind Standards zu entwickeln, die auch die Interessen und Bedarfe von Familien berücksichtigen. Dies betrifft insbesondere Angebote an den Randzeiten (Früh- und Spätbetreuung)

und in den Ferien.[372] Dabei handelt es sich um eine Aufgabe, die von Schule und Jugendhilfe gemeinsam getragen werden muss. Solange sich Schule für diese Fragen nicht zuständig erklärt und sie diese Aufgaben allein der Jugendhilfe überlässt, bleibt auch das Verhältnis von Schule und Familie im Prinzip unverändert.

Verlässliche Angebote müssen sich an den Belangen von Familien orientieren und bedarfsgerecht vorgehalten werden, sie müssen darüber hinaus auch Verlässlichkeit in den Beziehungen zwischen den Schülerinnen und Schülern und den Bezugspersonen in den Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangeboten sichern. Um diesem Anspruch gerecht werden zu können, ist insbesondere im Grundschulalter eine Kontinuität in den Beziehungen zu den am Nachmittag tätigen Personen eine wichtige Voraussetzung. Deshalb sind kurzfristige Beschäftigungsverhältnisse und ein häufiger Wechsel der Betreuungspersonen in den ganztägigen Angeboten nach Möglichkeit zu minimieren.

Verlässlichkeit in diesem Sinne stellt ein Qualitätskriterium für Ganztagsschulen und ganztägige Angebote dar. Zu einer guten Qualität ganztägiger Angebote gehört auch ein dem erweiterten Bildungsbegriff dieses Berichts entsprechendes breites Bildungsangebot am Nachmittag. Eltern brauchen eine Gewähr, dass ihre Kinder in den ganztägigen Angeboten eine anregende und vielfältige Förderung erfahren, dass sie Bildungsangebote aus einem breiten Angebotsspektrum auswählen können, die den kindlichen bzw. jugendlichen Interessen, Bedürfnissen und Entwicklungsanforderungen entsprechen. Kooperationen zwischen Schulen und Trägern ganztägiger Angebote an Schulen mit anderen außerschulischen Bildungseinrichtungen sind auch deshalb sinnvoll, weil Kindern und Jugendlichen im Rahmen von ganztägigen Angeboten eine große Wahlmöglichkeit und damit eine individuelle Förderung ermöglicht werden kann.

(c) Schule und Jugend

Eine Verlängerung der täglichen Schulzeit bedeutet eine Veränderung des Tagesablaufs von Kindern und Jugendlichen. Schule stellt Erwartungen und Zumutungen an Kinder und Jugendliche, sie verfügt über ihre Zeitnutzung und Zeitgestaltung. Damit diese Beanspruchung seitens der Schule auch legitimiert werden kann, müssen in weitaus höherem Maße als in der traditionellen Halbtagsschule auch Bedürfnisse und Interessen von Kindern und Jugendlichen bei der Gestaltung des Schultags berücksichtigt werden. Hier haben die Verantwortlichen für Ganztagsschulen und ganztägige Angebote eine hohe Verantwortung, da diese Formen wesentlich mehr Zeit im Tagesablauf von Kindern und Jugendlichen in Anspruch nehmen als die traditionelle Halbtagsschule und so frei disponible Zeiten für die Nutzung anderer Bildungsangebote eingeschränkt wird. Ganztägige Bildungsangebote müssen deshalb weitaus mehr als bisher in der traditionellen (Halbtags-)Schule üblich, eine individuelle Förderung der Kinder und Jugendlichen ermöglichen. Individuelle Förderung beschränkt sich nicht allein auf ein zusätzliches Förderangebot und die Unterstützung bei Hausaufgaben; individuelle Förderung muss ein Handlungsprinzip werden, das ganztägige Bildungsangebote generell bestimmt. Dies erfordert ein radikales Umdenken in der Schule und einen

372 Dazu hat das Landesjugendamt in Rheinland-Pfalz detaillierte Vorschläge und Empfehlungen erarbeitet (Empfehlungen Landesjugendamt RP).

weitaus stärkeren Einbezug der Kinder und Jugendlichen in die Planung und Gestaltung von ganztägigen Bildungsangeboten.

Dabei ist insbesondere zu erwarten, dass Schule Kindern und Jugendlichen auch altersentsprechende Freiräume für selbst bestimmtes Handeln zubilligt und dass Formen der Mitbestimmung und der Verantwortungsübernahme durch Schülerinnen und Schüler erheblich ausgeweitet werden. Ob Schule diese Verpflichtung wahrnimmt und einlöst, kann derzeit noch nicht gesagt werden; hier besteht ein unübersehbarer Informationsbedarf. Diese Themen müssen künftig auch im Zentrum der Qualitätsentwicklung und -kontrolle an Ganztagsschulen stehen und in Kriterien für Schulentwicklung einfließen.

(d) Schule und Jugendhilfe

Der Auf- und Ausbau von Ganztagsschulen und ganztägigen Angeboten erfolgt in weiten Teilen in Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Damit stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von Schule und Jugendhilfe, nach der Organisation der Kooperation, den wechselseitigen Erwartungen und den längerfristigen Folgen für beide Systeme. Das „Projekt Ganztagsschule“ ist deshalb nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund von Vorstellungen und Forderungen nach einem konsistenten Gesamtsystem von Bildung, Betreuung und Erziehung zu sehen. Trägt die Kooperation von Schule und Jugendhilfe dazu bei, ein solches Gesamtsystem aufzubauen, und falls ja, in welcher Weise geschieht das? Auch hier sind nur erste Einschätzungen möglich, da derzeit auch die Entwicklungen der Kooperation von Schule und Jugendhilfe zu disparat sind. Auf der einen Seite können Ansätze beobachtetet werden, die geeignet sind, eine qualitativ neue Form der Kooperation von Schule und Jugendhilfe zu entwickeln, auf der anderen Seite bewegen sich viele Projekte in den ausgetretenen Pfaden einer mühsamen, ungleichgewichtigen und insgesamt fragilen Kooperation.

Träger der Jugendhilfe bieten überwiegend Dienstleistungen an Ganztagsschulen an. Seltener sind Formen, in denen ein Träger der Jugendhilfe die Trägerschaft für den gesamten Nachmittagsbereich übernimmt, wodurch größere Gestaltungsmöglichkeiten für die Jugendhilfe eröffnet und im Prinzip bessere Voraussetzungen für eine gleichberechtigte Kooperation mit der Schule geboten werden. Eine Trägerschaft erfordert eine hohe Kompetenz in den Bereichen Management und Organisation, insbesondere in der Aufbauphase von Ganztagsschulen. Unsichere Finanzierungsmodalitäten sowie das breite Aufgabenspektrum (von der Planung, Organisation und Koordination des Angebots bis zur fachlichen Beratung und Unterstützung des im Nachmittagsbereich tätigen Personals) stellen hohe Anforderungen an die Träger der Jugendhilfe.

Kooperation von Jugendhilfe und Schule bei der Gestaltung von Ganztagsangeboten gelingt dann besonders gut, wenn bereits langjährige Erfahrungen in der Kooperation bestehen und wenn Träger der Jugendhilfe mit ihren Angeboten kontinuierlich in der Schule präsent sind und dadurch auch Einfluss auf Schulentwicklung gewinnen. Derartige Ansätze und Modelle sind in der bisherigen Phase des Ausbaus von Ganztagsschulen jedoch noch eher selten, sie markieren aber die Richtung für künftige Entwicklungen.

Weitgehend offen ist derzeit, welche Folgen der Ausbau von Ganztagsschulen und ganztägigen Angeboten für Kinder und Jugendliche im Schulalter auf die Kinder- und Jugendhilfe in rechtlicher, finanzieller, struktureller und fachlicher Sicht hat. Die Kinder- und Jugendhilfe muss sich auf den Ausbau ganztägiger Angebote einlassen und diesen Prozess aktiv mitgestalten. Sie muss unabhängig davon weiterhin in der Lage sein, ihre eigenständigen Aufgaben erfüllen zu können. Deshalb ist eine gute Infrastruktur der Kinder- und Jugendhilfe für ihre anderen Aufgaben und Leistungen unabhängig von der Kooperation mit der Schule zu erhalten und fachlich weiterzuentwickeln. Dies betrifft den Bereich der Hilfen zur Erziehung ebenso wie die Jugendarbeit.

Gute ganztägige Bildung, Betreuung und Erziehung ist insgesamt nicht zum Nulltarif zu haben. Entscheidend für das Gelingen ist, ob insgesamt genügend Ressourcen mobilisiert werden können, um fachlich qualifizierte ganztägige Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote zu realisieren, die den hier formulierten fachlichen Ansprüchen gerecht werden. Für die Kinder- und Jugendhilfe wird es von entscheidender Bedeutung sein, ob es ihr gelingt, einen Beitrag zu einem guten ganztägigen Angebot zu leisten, ohne zugleich ihre eigenständigen Aufgaben und Leistungen zu gefährden.

Fazit: Mit dem Auf- und Ausbau von Ganztagsschulen in Kooperation von Schule und Jugendhilfe nähert sich Deutschland schrittweise an Standards und Formen der Organisation von Ganztagsschule in anderen europäischen Ländern an. Derzeit findet in Deutschland, unterstützt und forciert durch das IZBB, ein rasanter quantitativer Ausbau von Ganztagsschulen und ganztägigen Angeboten statt. Ob damit zumindest in einigen Bundesländern in den nächsten Jahren ein den anderen europäischen Ländern mit einer längeren Geschichte der Ganztagsschule vergleichbares Angebot erreicht werden kann, ist derzeit noch nicht absehbar. Hinsichtlich der Gestaltung der Ganztagsschule und ganztägiger Angebote in Kooperation von Schule und außerschulischen Partnern, insbesondere der Jugendhilfe, ist die Entwicklung in Deutschland bereits jetzt vergleichbar mit anderen europäischen Ländern, in denen ganztägige Bildungssysteme in Kooperation von mehreren Professionen und Organisationen bestehen. Dabei ist in Deutschland die Kooperation von Schule und Jugendhilfe von besonderer Bedeutung. Mit dem Ausbau und der Gestaltung von Ganztagsschulen und ganztägigen Angeboten für Kinder und Jugendliche im Schulalter besteht eine große Chance, ein neues, stärker aufeinander abgestimmtes öffentliches System für Bildung, Betreuung und Erziehung aufzubauen.

6.6 Institutionelles Zusammenwirken von Bildungsorten und Lernwelten – Bilanz und Perspektiven

In diesem Kapitel ist nach den institutionellen Bedingungen für Bildung, Betreuung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter gefragt worden. Der Bericht hat, ausgehend von einer subjektbezogenen Perspektive auf Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen im Schulalter (vgl. Kapitel 4), den Blick auf bildungsrelevante Orte und Gelegenheiten gerichtet. Dabei wurde eine Vielfalt und Vielzahl von Bildungsorten und Lernwelten sichtbar, die allerdings nicht von allen gleichermaßen genutzt werden. Diese Vielfalt an Gelegenheiten wirft bezogen auf Bildungsverläufe von Kindern und Jugendlichen Fragen nach den Wechselwirkungen in der Wahrnehmung und Nutzung dieser Angebote auf. Hinsichtlich der Organisation der Angebote stellen sich Fragen nach dem Zusammenspiel der institutionalisierten Bildungsangebote. Zentrale Funktionen, dieses Zusammenspiel für die Bildung

aller Kinder und Jugendlichen fruchtbar zu machen und in einer produktiven Weise zu gestalten, kommen dabei der Schule und der Kinder- und Jugendhilfe zu. Kooperation von Schule sowie Kinder- und Jugendhilfe wird so zu einer bildungsrelevanten Aufgabe. Mit dem Aus- und Aufbau ganztägiger Angebote für Kinder und Jugendliche im Schulalter gewinnen das Zusammenspiel unterschiedlicher Akteure und die Gestaltung eines aufeinander abgestimmten Systems von Bildung, Betreuung und Erziehung zusätzlich an Aktualität. Das „Projekt Ganztagsschule" stellt in doppelter Weise eine Herausforderung für die Schule und für die Kinder- und Jugendhilfe dar, da ein zügiger quantitativer Ausbau mit der Entwicklung qualitativer Standards in Einklang gebracht werden muss.

Als bildungsbedeutsame und -relevante institutionelle Orte und Angebote sind in diesem Kapitel Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe, der Schule sowie von kommerziellen und nicht-kommerziellen Lernwelten außerhalb von Schule und Kinder- und Jugendhilfe dargestellt und diskutiert worden. Im Folgenden wird der diese Darstellung tragende Grundgedanke wieder aufgegriffen und die damit verbundene Perspektive für die Organisation von institutionalisierten Bildungsgelegenheiten und -angeboten sowie für die Reform des öffentlichen Systems für Bildung, Betreuung und Erziehung zugespitzt. Im Kern geht es darum, das gesamte Spektrum vorhandener Bildungsangebote in eine Diskussion um die Weiterentwicklung und Reform öffentlicher Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder und Jugendliche im Schulalter einzubeziehen. In diese Diskussion können auch – zumindest partiell – kommerzielle Angebote und Leistungen einbezogen werden. Mit diesem Ansatz, Bildung und Bildungsreform nicht nur in Bezug auf einzelne Institutionen, sondern auf eine Vielfalt von unterschiedlichen Institutionen zu diskutieren, rückt die Frage in den Vordergrund, wie ein Zusammenspiel dieser Institutionen mit ihren jeweils spezifischen Angeboten und Leistungen in einer Weise erfolgen kann, dass es für die Förderung von Kindern und Jugendlichen produktiv wird. Das bildungspolitische Projekt, ein System ganztägiger Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote pädagogisch anspruchsvoll und ökonomisch vertretbar bedarfsgerecht aufzubauen, stellt eine besondere Herausforderung an das Zusammenspiel von Bildungsorten und Lernwelten. Bevor Anforderungen an strukturelle Bedingungen und Veränderungen zusammenfassend aufgezeigt werden, werden zunächst einige Ergebnisse zu den Leistungen und Angeboten von Jugendhilfe und Schule als den zentralen öffentlichen Institutionen für Bildung, Betreuung und Erziehung kurz dargestellt.

In diesem Kapitel sind nicht sämtliche Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe aufgegriffen und dargestellt worden, sondern lediglich solche, die für die Bildung von Kindern und Jugendlichen im Schulalter eine besondere hohe Relevanz und Plausibilität aufweisen. Mit der Jugendarbeit ist ein Bereich der Kinder- und Jugendhilfe thematisiert worden, der explizit eine auch gesetzlich verankerte Bildungsaufgabe hat. Bildungsangebote und -leistungen der Jugendarbeit weisen, im Gegensatz zu vielen formalen Bildungsinstitutionen, einen hohen Grad an Selbstorganisation durch Jugendliche auf, sie sind durch eine Aneignungs- und Vermittlungsstruktur gekennzeichnet, in der lebensweltliche und sozialräumliche Bedingungen und Gegebenheiten zum unverzichtbaren Bestandteil gehören. Ist die Schule als wichtigster formaler Bildungsort für Kinder und Jugendliche im Schulalter durch einen Gegensatz von schulischer Aneignungs- und Vermittlungsstruktur und lebensweltlichen Erwartungen und Gegebenheiten bestimmt, ist für die Jugendarbeit gerade das Zusammenfließen von

Bildungsangebot und -leistung mit den lebensweltlichen Bedingungen konstitutiv.

Der Hort als Angebot und Leistung der Kinder- und Jugendhilfe bietet ein erweitertes Bildungsangebot für Kinder im (Grund-)Schulalter, in dem soziales Lernen und eigene Aktivität eine große Bedeutung haben. Der Hort definiert sich als Institution, die Defizite schulischer Betreuung und Förderung kompensiert und sich infolgedessen von der Schule konzeptionell abgrenzt, aber auch als Institution, die sich als Ergänzungsangebot zur Schule versteht und vor allem Betreuungs- und Förderangebote vorhält, die von der Schule – aus welchen Gründen auch immer – selbst nicht bereitgehalten werden. Er steht damit in einer doppelten Konkurrenz zur Schule: konzeptionell, indem er ein Gegenmodell von Bildung und Betreuung zur Schule darstellt, strukturell, da er in seiner Legitimation und politischen Akzeptanz von der Schule und ihren erbrachten oder nicht erbrachten Leistungen abhängig ist. Sobald sich Schule mit ihren Angeboten und Leistungen dem annähert, was den Hort auszeichnet, gerät dieser politisch in eine Legitimationskrise. Mit dem Ausbau von ganztägigen Angeboten für Schulkinder steht deshalb auch die Frage nach der Zukunft des Horts als eigenständigem Leistungsbereich der Jugendhilfe auf der Tagesordnung.

In der schulbezogenen Jugendsozialarbeit werden explizite Bildungsangebote sowie kompensatorische Leistungen für schulpflichtige Kinder und Jugendliche erbracht, um Heranwachsende mit Lern- und Schulschwierigkeiten zu unterstützen. Schulbezogene Jugendsozialarbeit hat deshalb den Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen in benachteiligten und erschwerten Lebenslagen als Maßstab und Kriterium ihrer Bildungsangebote und -leistungen und als weiteren Bezugspunkt den erfolgreichen Übergang von der Schule in Ausbildung und Arbeit. Deshalb sind streng genommen auch die Grenzen von schulbezogener und berufsbezogener Jugendsozialarbeit fließend; in der Schulsozialarbeit als einem Bereich schulbezogener Jugendsozialarbeit haben Vorbereitung auf Berufswahl, Bewerbungen und Ausbildung denn auch einen zentralen Stellenwert.

Schule als formaler Bildungsort ist in diesem Kapitel ebenfalls bezogen auf ihre Struktur und ihre Leistungen dargestellt worden. Allgemeinbildende Schulen haben den Anspruch, allgemeine Bildung für alle Kinder und Jugendliche zu vermitteln. Das heißt, diese Bildung soll nicht speziell auf besondere Anwendungs- und Verwertungssituationen zielen, und sie soll für alle Kinder und Jugendliche dem Prinzip nach gleich gelten. Dennoch bestehen im deutschen Schulsystem erhebliche Unterschiede in der Förderung von Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher sozialer Herkunft. So ist das Prinzip der Chancengleichheit in der Schule noch längst nicht verwirklicht; im Gegenteil, herkunftsbedingte Benachteiligungen werden vom deutschen Schulsystem als Bildungsbenachteiligung noch verschärft. Dazu trägt vor allem die durch das je nach Bundesland in zwei, drei oder vier Schulformen segmentierte Schulsystem bei, aber auch die Organisation von Unterricht und Leistungskontrolle. Entgegen dem Prinzip der individuellen Förderung ist die Schule in Deutschland immer noch vorrangig durch Auslese und Zurücksetzung geprägt. Das Versagen des bisherigen Systems wird an der relativ konstant hohen Quote von Schülerinnen und Schülern, die Klassen wiederholen – und dies zum Teil mehrfach –, das Schulsystem ohne Abschluss verlassen oder vorzeitig ihren Schulbesuch beenden, mehr als offenkundig. Obwohl ein bildungspolitischer Skandal, scheint dies allerdings zur Disziplinierung der Schülerinnen und Schüler und zur Stabilisierung des

Systems beizutragen.

Schule und Jugendhilfe repräsentieren somit unterschiedliche Formen von Bildungsangeboten und Bildungsleistungen. In der Jugendhilfe selbst betonen Jugendarbeit, Hort und schulbezogene Jugendarbeit unterschiedliche Akzente und Schwerpunktsetzungen. Damit ist zwar einerseits eine Vielfalt von öffentlichen Bildungsangeboten gegeben, sie stellt jedoch auch hohe Anforderungen an eine Organisation des Zusammenspiels. Hinzu kommt, dass Schule und Jugendhilfe – zumindest in den in diesem Kapitel exemplarisch vorgestellten Bereichen Jugendarbeit, Hort und schulbezogene Jugendsozialarbeit, – über völlig ungleiche personelle und finanzielle Ressourcen verfügen. So sind in allgemeinbildenden Schulen (Primarstufe, Sekundarstufe I und II) in Deutschland ca. 676.000 Lehrerinnen und Lehrer in Voll- und Teilzeit hauptberuflich beschäftigt; hinzu kommen gut 68.000 Lehrerinnen und Lehrer, die stundenweise nebenberuflich an der Schule tätig sind. Demgegenüber ist die Jugendarbeit mit ca. 33.000 hauptberuflich beschäftigen Personen ein kleiner Leistungsbereich; allerdings kommen viele, in der amtlichen Statistik nicht erfasste ehrenamtlich Tätige hinzu, die das Proprium und die Stärke der Jugendarbeit verkörpern. In der Schulsozialarbeit als dem zentralen Bereich schulbezogener Jugendsozialarbeit sind laut Kinder- und Jugendhilfestatistik gerade mal knapp 1.400 Personen erfasst (in dieser Statistik sind nicht berücksichtigt Personen, die bei Schulträgern, Schulen oder Fördervereinen angestellt sind). Trotz dieses Ungleichgewichts kann die Jugendhilfe mit den in diesem Kapitel dargestellten Bereichen sowohl konzeptionell als auch praktisch entscheidende Impulse für das Zusammenspiel von Bildungsorten und Lernwelten geben. Dabei müssen bildungspolitische Vorstellungen, wie ein konsistentes System von Bildung, Betreuung und Erziehung aufgebaut werden kann, ihre Plausibilität allerdings an diesen unterschiedlichen Ausgangsbedingungen erweisen.

Bevor nun im Folgenden strukturelle Fragen und Herausforderungen des Zusammenspiels von Bildungsorten und Lernwelten thematisiert werden, wird zunächst exemplarisch an vier Beispielen aufgezeigt, welche bildungspolitischen Reformen das Konzept der Bildungsorte und Lernwelten impliziert. Als Leitfigur wird dabei die Perspektive ganztägiger Bildung gewählt.

(1) Ganztägige Bildungsangebote und Familie: schulische Lernförderung statt elterlicher Hausaufgabenhilfen

In der bisherigen bildungspolitischen Debatte ist der Ausbau von Ganztagsschulen mit dem Wandel von Familienkonstellationen begründet worden. Dabei wird in der Regel auf die gestiegene Erwerbstätigkeit der Frauen sowie auf die Zunahme allein erziehender Haushalte hingewiesen, die eine Verlängerung schulischer Betreuungszeiten erforderlich machen. Ungleich wichtiger scheint vor dem Hintergrund der dargestellten empirischen Befunde jedoch noch ein anderes Argument zu sein: die Eltern von ihrer Rolle als Ersatzlehrer zu entlasten und vor allem auch jenen Kindern und Jugendlichen schulische Unterstützungsleistungen zukommen zu lassen, die sich private Nachhilfestunden oder kommerziellen Nachhilfeunterricht nicht leisten können. Neben klassischen Formen der Hausaufgabenhilfe und der Nachhilfeangebote am Nachmittag, die durch Lehrer/innen, Schulsozialarbeiter/innen, aber auch ältere Schüler/innen in der Ganztagsschule angeboten werden

können, sollten jedoch die bisherige Praxis der Hausaufgaben grundlegend überdacht und neue Möglichkeiten des Lernens außerhalb des Unterrichts entwickelt werden. Die ohnehin knapp bemessene gemeinsame Zeit von Eltern und Kindern sowie die Freizeit der Heranwachsenden im Anschluss an die Ganztagsschule sollte dann jedoch eine weitgehend von Schularbeiten entlastete Zeit sein.

Notwendig wäre es darüber hinaus, vor allem in Schulen, die von Kindern aus bildungsfernen Familienmilieus sowie aus Familien mit Migrationshintergrund und Multi-Problembelastung stark frequentiert werden, den Kontakt zwischen Eltern und Lehrer/innen über das in Deutschland bisher vorliegende eher kümmerliche Ausmaß hinaus deutlich zu stärken. Dies könnte auch über die Einbeziehung ausgewählter Eltern als Experten/Expertinnen in die nachmittäglichen Lern- und Freizeitangebote von Ganztagsschulen geschehen. Zudem sollten spezifische Sprachförderkurse für Migrantenkinder in enger Kooperation und Abstimmung mit deren Eltern realisiert werden.

(2) Ganztägige Bildungsangebote und Schule: integrierte Bildungsgänge, Förderung von benachteiligten Schüler/innen und sozialem Lernen

Blickt man auf die Befunde der internationalen Leistungsstudien (z. B. IGLU oder PISA), so liefern sie eine Vielzahl von empirischen Indikatoren, die für eine längere gemeinsame Beschulung von Schüler/innen sprechen, etwa in Gestalt einer auf sechs Jahre verlängerten Grundschule und eines anschließend zweigliedrig aufgebauten Schulsystems mit Sekundarschulen und Gymnasien. Hiezu gehören beispielsweise die massive Spreizung der Schulleistungen ab der fünften Klasse, die Ausweitung der Gruppe der Risikoschüler/innen im Verlaufe der Sekundarstufe, die Dominanz der schulischen Abstiege für Schüler/innen im dreigliedrigen allgemein bildenden Schulsystem der Sekundarstufe I und die hohe soziale Selektivität des deutschen Bildungssystems. Von daher sollte die bildungspolitische Debatte um den Ausbau von Ganztagsschulen auch mit einer Schulstrukturdebatte um die Einführung von stärker integrierten Bildungsgängen verbunden werden.

Im Rahmen der zeitlichen Ausweitung von Lernangeboten in Ganztagsschulen würden sich auch Spielräume für die Realisierung von Förderkursen zur Verbesserung der Sprach- und Lesekompetenz von Risikogruppen sowie für die Durchführung von berufsorientierten Kursen und Arbeitsgemeinschaften eröffnen, die die Schüler/innen besser auf den Übergang ins Beschäftigungssystem vorbereiten. Außerdem sollte vor dem Hintergrund der Befunde der PISA-Studie in diesem Zusammenhang auch über die Einführung eines phasenweise monoedukativen Deutschunterrichts für Jungen bzw. naturwissenschaftlichen Unterrichts für Mädchen mit dem Ziel der Verbesserung der Lesekompetenz für männliche und der naturwissenschaftlichen Kompetenz für weibliche Jugendliche nachgedacht werden.

Ganztagsschulen bieten mit ihrem erweiterten Zeitrahmen und Lernangebot zudem mehr Möglichkeiten für soziales Lernen und die politische Bildung, die im bisherigen Schulsystem in der Regel in einer Stunde pro Woche ab der achten Schulklasse in einem eigenständigen Unterrichtsfach behandelt wird. In Arbeitsgemeinschaften zur Umweltthematik oder in von deutschen und

Jugendlichen mit Migrationshintergrund gemeinsam gestalteten Kultur-, Musik- oder Theaterprojekten könnten neue Modelle des ökologischen oder multikulturellen Lernens erprobt und somit gleichzeitig auch die soziopolitischen Kompetenzen der Schüler/innen gefördert werden.

(3) Ganztägige Bildungsangebote und Freizeit: Angebote der Nebenschulen aufgreifen und neue Formen des Peer-Learning

Schulen bieten auch heute schon ein breites Spektrum von Freizeitangeboten, das von gut einem Viertel der Schüler/innen genutzt und von über der Hälfte der Schüler/innen für wichtig gehalten wird. Schule ist inzwischen der zentrale Ort, an dem Gleichaltrigenkontakte gefunden und aufgebaut werden. Im Rahmen der erweiterten Lernarrangements von Ganztagsschulen sollten die Angebote der so genannten Nebenschulen, Musik-, Tanz-, Sprach- oder Computerkurse aufgegriffen und offeriert werden, damit auch jene Kinder und Jugendliche einen Zugang zu solchen Möglichkeiten des Erwerbs von zusätzlichen sprachlichen oder ästhetisch-expressiven Kompetenzen erhalten, die sich den Besuch dieser Nebenschulen finanziell nicht leisten können. Bei der Durchführung solcher Kurse könnte zugleich das Potential des Peer-Learning genutzt werden, d. h. ältere Schüler/innen, die in einem dieser ästhetischen bzw. medialen Themenfelder kompetent sind, könnten solche Kurse für andere Schüler/innen anbieten.

Zudem müssten Ganztagsschulen vor allem für ältere Schüler/innen auch Räume in Gestalt von Cafés oder Diskos bereitstellen, wo sich ältere Jugendliche mit ihren Gleichaltrigen-Gruppen informell und unkontrolliert von Erwachsenen treffen können.

(4) Ganztägige Bildung und Jugendhilfe: Öffnung von Schule und neue Kooperationsformen

Ganztägige Bildung, sei es in Gestalt von Ganztagsschulen oder in anderen räumlichen und institutionellen Kooperationsformen zwischen Schule und Jugendhilfe, erfordert auf jeden Fall von Schule eine Erweiterung ihres Funktionsverständnisses. Notwendig ist eine Öffnung der Schule hin zur Lebenswelt, zum Stadtteil und zur Region, eine Kooperation z.B. mit Künstlern, Musikern, mit Eltern sowie psychosozialen Diensten und vor allem mit den verschiedenen Institutionen der Jugendhilfe. Notwendig ist ebenfalls eine Erweiterung ihres Selbstverständnisses, indem sie sich über Bildung hinausgehend auch für die Betreuung und Erziehung der Kinder zuständig erklärt. Jugendhilfe kann umgekehrt ihre Potentiale bei der Förderung und den Hilfen für benachteiligte Kinder und Jugendliche im Rahmen von Schulsozialarbeit und Jugendberufshilfe sowie ihre Erfahrungen mit der Organisation von Freizeitangeboten, Ansätzen der politischen, sportlichen und ästhetischen Bildung oder dem internationalen Jugendaustausch im Rahmen der Jugendarbeit der Vereine, Verbände und Kommunen in den Kooperationszusammenhang mit einbringen. Durch die engere Kooperation mit Schule kann die Jugendarbeit zudem jene Kinder und Jugendlichen aus benachteiligten sozialen Milieus mit ihren Bildungsangeboten besser erreichen, die sonst nicht unbedingt zum Adressatenkreis der Jugendarbeit gehören. Die Bildungsangebote von Jugendhilfe und Schule verhalten sich insoweit tendenziell komplementär zueinander und könnten in ihrem Zusammenspiel günstige Rahmenbedingungen für eine umfassende Förderung der sprachlichen, instrumentellen, sozialen sowie

ästhetisch-expressiven Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen bieten.

Aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen betrachtet hat dieses umfassende Bildungsangebot im Rahmen von ganztägiger Bildung, Betreuung und Erziehung jedoch auch einen Nachteil, denn es impliziert eine weitere Pädagogisierung und Verschulung des kindlichen und jugendlichen Lebensalltags. Diese Pädagogisierung birgt die Gefahr, dass insbesondere die informelle Freizeitgestaltung außerhalb pädagogischer oder familialer Settings ihren Erprobungscharakter und damit Potentiale, die sich förderlich auf die kindliche und vor allem jugendliche Entwicklung auswirken, verliert. Doch dieses Risiko scheint überschaubar zu sein, da sich Kinder und Jugendliche innerhalb dieser Ganztagsschulen oder nach dem Schulbesuch am Spätnachmittag jene informellen Freiräume erobern werden, die sie für eigeninitiiertes Lernen und selbstorganisierte Aktivitäten benötigen.

Nach dieser Skizze von konkreten bildungspolitischen Möglichkeiten, das Zusammenspiel von Bildungsorten und Lernwelten zu verbessern, werden abschließend strukturelle Anforderungen und Perspektiven für das Zusammenspiel von Bildungsorten und Lernwelten aufgegriffen.

(1) Die *Vielfalt und Vielzahl der Bildungsorte und Lernwelten* bildet eine potenzielle Ressource für die Förderung von Kindern und Jugendlichen; in dieser Vielfalt sind formale sowie non-formale Strukturen und Settings enthalten. Damit diese Ressource genutzt und erweitert werden kann, ist es erforderlich, die bildungspolitische Aufmerksamkeit nicht nur auf einzelne Institutionen zu richten, sondern auf das gesamte Spektrum möglicher Bildungsorte und Lernwelten. Denn Schule ist ein wichtiger Bildungsort in dieser Landschaft, jedoch nicht die einzige. Dadurch relativiert sich ihre Position, ohne dass ihre Bedeutung für die Bildung von Kindern und Jugendlichen und für die Bildung der Gesellschaft deshalb in Frage gestellt würde (vgl. auch Kapitel 2). Zugleich werden mit dieser Betrachtung Erwartungen und Ansprüche an andere Bildungsorte und Lernwelten gesteigert. Für die Kinder- und Jugendhilfe mit ihren vielfältigen Bildungsorten bedeutet dies, dass sie deutlicher als bislang auch darüber Auskunft geben muss, welchen Beitrag für die Bildung von Kindern und Jugendlichen sie in welcher Weise und mit welchen Mitteln leistet (vgl. Abschnitt 6.1). An Lernwelten wie Museen oder Fitnessstudios, die hauptsächlich anderen Organisationszielen verpflichtet sind, die aber auch Bildungsaufgaben erfüllen, können durchaus Anforderungen an explizite Bildungsleistungen für Kinder und Jugendliche gerichtet werden. Von kommerziellen Anbietern, die andere Ziele und Interessen verfolgen, kann allerdings so gut wie nicht erwartet werden, dass sie ohne Regulierung explizite Bildungsprogramme anbieten. Dies gilt auch für lebensweltliche Settings wie die Gleichaltrigengruppen. Damit wäre auch nicht der mit der Bezeichnung Lernwelt intendierte Charakter dieser Orte und Gelegenheiten ernst genommen, der gerade darin besteht, dass es um die Wahrnehmung beiläufiger, nicht-intendierter Lernprozesse geht. Eine andere Frage ist allerdings, wie in dieser Vielfalt der Bildungsorte und Lernwelten formale und informelle Bildungsprozesse so aufeinander bezogen werden können, dass sie die Bildung von Kinder und Jugendlichen lebenslagen-, geschlechts- und altersspezifisch fördern.

In bildungsbiografischer Perspektive bildet sich das Subjekt in einem Wechsel von formalen und

informellen Bildungsprozessen. Dieser subjektbezogene Blick auf Bildungsprozesse im Lebenslauf relativiert die Bedeutung formaler Bildungsinstitutionen und öffnet ihn für neue und andere Lernorte und Bildungsgelegenheiten. Bildung von Kindern und Jugendlichen hat deshalb keinen exklusiven Ort, es kommt vielmehr zu einer Entgrenzung von Bildungsorten und -gelegenheiten (vgl. Kapitel 1). Damit stellt sich die Frage nach dem Zusammenspiel dieser Bildungsorte und -gelegenheiten.

(2) Das *Zusammenspiel von Bildungsorten und Lernwelten* muss so organisiert werden, dass alle Kinder und Jugendlichen in ihrer Entwicklung bestmöglich gefördert werden. Um dabei eine umfassende Förderung vielfältiger Kompetenzen und den Aufbau von Handlungsfähigkeit gewährleisten zu können, sind formale und informelle Bildungsprozesse zu berücksichtigen. Kinder und Jugendliche nutzen Bildungsorte und Lernwelten unterschiedlich, je nach regionalem Angebot, sozialer Lage, Geschlecht, Alter, Herkunft, kulturellen Orientierungen und Geschmack. Welche Effekte unterschiedliche Wahrnehmungen und Nutzungen haben, ist bisher allenfalls Gegenstand institutionen- oder bereichsspezifischer Forschung. Wechselwirkungen und Einflüsse auf Bildungsbiografien durch die Nutzung unterschiedlicher Bildungsorte und Lernwelten, stimulierende Effekte und Verstärkung von Ausschlussprozessen sind dagegen bisher noch kaum Gegenstand von biografisch orientierter Bildungsforschung (vgl. Kapitel 4). Hier besteht ein Bedarf an Wissen über kumulative Prozesse auf Bildungsbiografien, um institutionalisierte Bildungsangebote so gestalten zu können, dass sie Kinder und Jugendliche in ihren Bildungsprozessen individuell fördern können. Da das Zusammenspiel von Bildungsorten und Lernwelten nur in Bezug auf das institutionelle Angebot, nicht jedoch in Bezug auf die Nutzung und Inanspruchnahme von Kindern und Jugendlichen als Subjekte ihres Bildungsprozesses gesteuert werden kann, besteht die Aufgabe, Bildungsangebote so zu gestalten und zu organisieren, dass sie für alle zugänglich sind und dass das Zusammenwirken unterschiedlicher bildungsrelevanter Institutionen zur bestmöglichen individuellen Förderung von Kindern und Jugendlichen beiträgt. Dabei kommen Schule und Jugendhilfe als öffentlichen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen gestaltende und vermittelnde Funktionen zu. In diesem Sinne ist weniger nach dem Bildungsauftrag und -verständnis der jeweiligen Institution zu fragen, als vielmehr nach ihrem möglichen Beitrag für individuelle Bildungsprozesse im Lebenslauf von Kindern und Jugendlichen.

Um individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen ermöglichen zu können, ist ein vielfältiges Bildungsangebot erforderlich, das von der Pluralität der Lebenslagen ausgeht und sich darauf bezieht. Pluralität und Heterogenität erfordern ein Bildungsangebot, das zu Auseinandersetzungen und Begegnungen mit Unbekanntem und Fremdem anregt und herausfordert. Deshalb muss das Zusammenspiel von Bildungsorten und Lernwelten so beschaffen sein, dass unterschiedliche Bildungsangebote und Lernformen mit ihrem jeweiligen Eigensinn allen Kindern und Jugendlichen Differenzerfahrungen ermöglichen. Dies erfordert Zugänge zur Welt durch unterrichtliche Repräsentation ebenso wie in der direkten Begegnung, Auseinandersetzung und Einmischung. Das Zusammenspiel von Bildungsangeboten und Lernwelten muss deshalb darauf angelegt sein, dass Kinder und Jugendliche unterschiedliche Kulturen, Weltdeutungen, Traditionen, Einstellungen und Orientierungen kennen lernen und sich mit ihnen auseinandersetzen können. Es muss ihnen Anregungen und Gelegenheiten bieten, in diesen Begegnungen neue Perspektiven übernehmen,

Haltungen ausprobieren und Differenzen und Unterschiede aushalten zu können.

Ein produktives Zusammenspiel von Bildungsorten und Lernwelten ist nur möglich, wenn es vor Ort in erreichbarer Nähe ein differenziertes, quantitativ gut ausgebautes und qualitativ anspruchsvolles Angebot gibt, das eine Grundversorgung für alle gewährleistet. Für diese Leistungen sind zuallererst öffentliche Institutionen zuständig. Bund und Länder haben dabei die Aufgabe, Rahmenbedingungen zu schaffen, um regionale Disparitäten ausgleichen zu können, den Kommunen kommt indes eine organisierende und gestaltende Funktion bei der Schaffung eines differenzierten Angebots in einer pluralen lokalen Bildungslandschaft zu. Schule und Jugendhilfe müssen diese Grundversorgung gewährleisten können und andere Anbieter als Akteure in das Zusammenspiel von Bildungsorten und Lernwelten einbeziehen.

Schule und Jugendhilfe als zentrale Institutionen einer lokalen Bildungslandschaft zu begreifen, erfordert ein neues Selbstverständnis der Arbeit der einzelnen Institutionen. Nicht mehr nur das eigene Organisationsziel kann ausschließlicher Bezugspunkt für die Bestimmung und Bewertung institutionellen Handelns sein, es muss auch daran gemessen werden, ob und in welcher Weise die einzelne Institution zum Aufbau und zur Gestaltung einer lokalen Bildungslandschaft beiträgt, die ein produktives Zusammenspiel unterschiedlicher Bildungsorte und Lernwelten ermöglicht. Schulen und Einrichtungen der Jugendhilfe müssen deshalb jeweils für sich bestimmen, welche Aufgaben sie mit welchen Mitteln erfüllen; sie müssen miteinander klären und festlegen, welche Aufgaben und welche Leistungen in einem gemeinsamen Verbund mit welchen Akteuren erbracht werden; sie müssen ermitteln, welche Bedarfe mit diesen Angeboten und Leistungen nicht oder nur unzureichend berücksichtigt werden und was alle Institutionen dazu beitragen können, diese Lücken im Angebot zu schließen oder nur unzureichend erbrachte Leistungen zu verbessern.

Dieses Verständnis eröffnet neue Möglichkeiten der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Kooperation bedeutet dann, in einem gemeinsamen Prozess bedarfsgerechte Angebote zu entwickeln. In diesen Prozess können, ja müssen alle Aufgabenbereiche und Handlungsfelder von Jugendhilfe und Schule einbezogen werden. Kooperation erfolgt dann nicht mehr nur in den Randbereichen der Institutionen, sondern in ihrem Zentrum. Deshalb müssen Schulen und Jugendhilfe geeignete Strukturen schaffen, um diese Form der Kooperation realisieren zu können. Das Ziel dieser Kooperation von Jugendhilfe und Schule besteht darin, Bildungsangebote im Sinne einer professionellen Dienstleistung zu erbringen, die alle Kinder und Jugendliche, gleich welcher Herkunft und sozialen Lage, als Ko-Konstrukteure ihrer Bildungsprozesse einbezieht.

Jugendhilfe muss in diesem Prozess definieren, welche bildungsrelevanten Leistungen sie in das Zusammenspiel mit Schule und anderen Bildungsorten und Lernwelten einbringen kann und sie muss dabei insbesondere darauf drängen, dass die Förderung von Kindern und Jugendlichen in benachteiligten und schwierigen Lebenslagen eine Angelegenheit aller für die Bildung zuständigen öffentlichen Institutionen ist. Der Jugendhilfe kommt somit einerseits eine advokatorische Funktion zu, andererseits stellt sie mit den vielfältigen Bildungsorten in der Jugendarbeit, dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz, der Kindertagesbetreuung, der Jugendsozialarbeit und den Hilfen zur

Erziehung auch Gelegenheiten und Anregungen für formale und informelle Bildungsprozesse bereit. Diese Angebote und Leistungen sind auf der Basis regelmäßiger kommunaler Berichte transparent zu machen und so in eine bereichsübergreifende kommunale Bildungsplanung einzubringen.

Schule muss ebenfalls ihre Voraussetzungen verbessern, um sich in das Zusammenspiel mit anderen Bildungsorten und Lernwelten besser einbringen zu können. Dazu gehören Strukturen und Organisationsformen ebenso wie das professionelle Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern. Eine größere Selbständigkeit eröffnet der einzelnen Schule strukturell größere Spielräume, auch bei personellen und finanziellen Fragen. Eine Öffnung der Schule zum Gemeinwesen und eine kontinuierliche Kooperation mit anderen Institutionen der Bildung und der Sozialen Arbeit erfordert eine strukturelle Verankerung dieser Aufgaben und Arbeitsbereiche in der Schule. Öffnung zum Stadtteil oder zur Region und Kooperationen mit außerschulischen Institutionen müssen deshalb als Bestandteil der regulären Arbeit begriffen und in den Aufgabenbeschreibungen von Lehrkräften und Schulleitungen verankert werden. Dabei sind arbeitsteilige Schwerpunktsetzungen notwendig und sinnvoll, es kann jedoch nicht dem Belieben der einzelnen Schule überlassen bleiben, ob sie sich auf diese Form der sozialräumlich orientierten Kooperation einlässt. Deshalb ist neben strukturellen und organisatorischen Regelungen auch eine Diskussion über das professionelle Selbstverständnis des in der Schule tätigen Personals erforderlich sowie dessen systematische Vorbereitung auf sozialpädagogische Aufgaben in der Aus- und Fortbildung.

Damit es zu einem produktiven Zusammenspiel von Bildungsorten und Lernwelten für Kinder und Jugendliche im Schulalter kommen kann, bedarf es einer kommunalen Bildungsplanung, in deren Rahmen Leitvorstellungen in einem offenen Diskussionsprozess erarbeitet werden, Maßnahmen und Verfahren zur Erreichung der Ziele etabliert werden sowie regelmäßige und datenbasierte Formen der Überprüfung und Veränderung der gewählten Strategien durchgeführt werden. Planung kann sich nicht nur auf Strukturplanung beschränken, sie muss als ressortübergreifende Bildungsplanung auch fachlich-inhaltliche Fragen in den Bereichen von Schule und Jugendhilfe umfassen.

(3) Das *Projekt Ganztagsschule* stellt eine große Herausforderung an die Gestaltung ganztägiger Angebote durch Schule und Jugendhilfe dar. Insgesamt ist ein starker Anstieg von Ganztagsschulen und Schulen mit ganztägigen Angeboten zu verzeichnen; mit dem Investitionsprogramm des Bundes und den Programmen der Länder ist eine Bewegung in Gang gekommen, im Zuge derer sich Chancen für weitreichende bildungspolitische Reformen eröffnen.

Bei den neuen Ganztagsschulen überwiegen offene Formen, in denen die Teilnahme für die Schülerinnen und Schüler am Ganztagsbetrieb freiwillig ist, nach der Anmeldung durch die Eltern allerdings in der Regel für ein Jahr verpflichtend. Dies hat zur Folge, dass pädagogische Ansprüche, wie Rhythmisierung des Schultages, aufgrund der relativ strikten Zweiteilung in vormittäglichen Unterricht und nachmittägliche Angebote kaum realisiert werden können. Diese Konstruktion führt dazu, dass Schulen mit ganztägigen Angeboten bisher häufig in einer additiven Form organisiert sind, bei der der Vormittag und die Organisation der Lehrerarbeit weitgehend unberührt bleiben und lediglich für einen Teil der Schülerschaft um ein zusätzliches Angebot am Nachmittag ergänzt werden.

Verstärkt wird diese Zweiteilung, wenn der Nachmittagsbereich von einem außerschulischen Träger organisiert wird, Kooperationen zwischen Schule und Träger lediglich auf formale Absprachen und Organisationsfragen beschränkt sind und pädagogische Fragen und Themen nicht in einem kontinuierlichen fachlichen Austausch erörtert werden.

Je nach Konzeption und Organisationsform bieten diese Angebote am Nachmittag eher ein einfaches Betreuungsangebot oder ein anspruchsvolles Bildungsprogramm. Bisher scheinen Betreuungsangebote zu überwiegen, Bildungsprogramme mit einem breiten Angebot, das Kindern und Jugendlichen Wahlmöglichkeiten bietet, und das eine umfassende Förderung ermöglicht, dagegen noch eher selten zu sein. Allerdings muss konstatiert werden, dass sich viele Schulen erst in der Startphase befinden und dass sich vielfach auch Unterstützungssysteme für Schulen und außerschulische Kooperationspartner, wie Beratung und Fortbildung, sich erst im Aufbau befinden. Um in Ganztagsschulen und Schulen mit ganztägigen Angeboten integrierte Formen zu entwickeln, in denen Vor- und Nachmittagsbereich, unterrichtliche und außerunterrichtliche Angebote konzeptionell miteinander verzahnt sind sowie schulisches und außerschulisches Personal in einem gemeinsamen Team bei der pädagogischen Gestaltung zusammenarbeitet, ist eine Weiterentwicklung und Verbesserung der Rahmenbedingungen auf Landesebene und der Einbezug des Personals der „außerschulischen“ Träger in den Prozess der Schulentwicklung unerlässlich.

Der Aus- und Aufbau von Ganztagsschulen und Schulen mit ganztägigen Angeboten in Kooperation von Schule und außerschulischen Trägern bietet eine hervorragende Chance, eine neue pädagogische Kultur an der Schule zu entwickeln. Dabei ist insbesondere das Zusammenwirken von Schule und Jugendhilfe geeignet, starre Strukturen, überkommene Traditionen und nicht mehr zeitgemäße Konzepte und Organisationsformen zu überwinden. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass Unterschiede und Differenzen in Auftrag, Selbstverständnis, Arbeits- und Organisationsformen zwischen Schule und Jugendhilfe nicht zum Anlass genommen werden, sich voneinander abzugrenzen, sondern als Herausforderung begriffen werden, in der Unterschiedlichkeit die jeweiligen Stärken und Zuständigkeiten des jeweils anderen zu akzeptieren und gemeinsam an der Entwicklung einer neuen pädagogischen Kultur zu arbeiten.

Kooperationen mit außerschulischen Akteuren, insbesondere der Kinder- und Jugendhilfe, sind in offenen und gebundenen Ganztagsschulen möglich. Eine Beschränkung der kooperativen Gestaltung auf offene Ganztagsschulen erscheint aufgrund der sich dadurch eröffnenden Chancen, Bildung für Kinder und Jugendliche in einer neuen Weise zu gestalten und vielfältige Formen des Weltzugangs zu eröffnen, nicht sinnvoll. Auch gebundenen Ganztagsschulen eröffnen kooperative Formen neue Gestaltungs- und Handlungsspielräume. Allerdings muss berücksichtigt werden, dass die Kapazitäten der Kinder- und Jugendhilfe bei einem flächendeckenden Ausbau von Ganztagsschulen begrenzt sind.

Auch wenn im Vergleich mit der Schule Jugendhilfe über deutlich weniger Ressourcen verfügt, kann sie dennoch wichtige Akzente bei der Gestaltung von Ganztagsschulen und Schulen mit ganztägigen Angeboten setzen. Sie kann und sollte sich deshalb offensiv in den Prozess des Auf- und Ausbaus von Ganztagsschulen einbringen. Dazu muss sie klären, in welcher Form, in welchem Umfang und unter

welchen Bedingungen sie sich einbringen kann, und sie muss insbesondere ihre Grenzen prüfen. Dabei stellen sich die Ausgangsbedingungen für die Leistungsbereiche der Jugendhilfe sehr unterschiedlich dar; für die Jugendarbeit als einem Bereich, der sich eher durch eine große Differenz zur Schule auszeichnet und legitimiert, völlig anders als für den Hort, der sich als Angebot und Leistung der Jugendhilfe immer schon in Bezug zur Schule definiert hat. Angebote und Leistungen der schulbezogenen Jugendsozialarbeit wiederum stellen einerseits eine Antwort auf Defizite und Konstruktionsprobleme der Schule dar, indem sie der hohen Selektivität der deutschen Schule ein Gegengewicht mit dem Prinzip der individuellen Förderung entgegenhält. Sie sind andererseits ein unverzichtbarer Bestandteil jeder Schule in einer Gesellschaft, die einem Teil ihres Nachwuchses keine Perspektiven auf berufliche Integration und darauf beruhender gesellschaftlicher Teilhabe bietet und die deshalb auf Institutionen angewiesen ist, um junge Menschen in schwierigen und prekären Lebenslagen im Prozess des Aufwachsens und bei der Bewältigung ihrer oftmals schwierigen Situation zu unterstützen.

Für die Jugendarbeit bedeutet dies, dass sie eine Antwort finden muss, wie sie einerseits – vor allem in der Tradition der Jugendverbandsarbeit – ihren Eigensinn als Sozialisationsagentur für Kinder und Jugendliche, die sich Zugriffen und Zumutungen der älteren Generation und Normierungen der Gesellschaft weitgehend verwehrt und verwehren muss, erhalten kann und wie sie andererseits zugleich flächendeckende schulbezogene Angebote und Leistungen in den Schulbetrieb einbringen und ihre Potentiale in der Vermittlung sozialer und personaler Kompetenzen vielen Kindern und Jugendlichen zugänglich machen kann.

Für die offene wie für die verbandliche Jugendarbeit bestehen durch die Kooperation mit Schulen Gelegenheiten, mit Kindern und Jugendliche in Kontakt zu kommen, die sie sonst nicht erreichen.

Es wird erkennbar, dass die schulbezogenen Angebote und Leistungen von der projektbezogenen Kooperation mit Ganztagsschulen bis zur Trägerschaft des Nachmittagsbetriebs an offenen Ganztagsschulen vor allem durch hauptamtliches Personal – ergänzt durch Honorarkräfte – organisiert und durchgeführt werden. Welche Folgen dies für die offene und die verbandliche Jugendarbeit längerfristig haben wird, ist derzeit noch nicht absehbar.

Ob der Hort als eigenständiges Angebot der Jugendhilfe in einem ausgebauten System von Ganztagsschulen bestehen kann oder ob ein gemeinsames System ganztägiger Betreuung im Verbund von Schule und Hort aufgebaut wird, ist eine offene Frage. Ihre Beantwortung hängt von den Ausgangsbedingungen und den Strategien für den Ausbau ganztägiger Angebote für Schulkinder in den einzelnen Bundesländern ab. Unabhängig davon sollten die konzeptionellen und fachlichen Prinzipien der Hortpädagogik in das System ganztägiger Betreuung für Schulkinder konstruktiv eingebracht werden. Auch wenn der Hort als eigenständiger Bereich der Jugendhilfe aufgelöst werden sollte, ist es dringend geboten, die fachlichen Elemente des Horts in ein weiterführendes Konzept zu integrieren, um dadurch in ganztägig geführten Grundschulen eine pädagogische Kultur zu stärken, in der individualisierende und an den Bedürfnissen der Kinder orientierte Arbeits- und Organisationsformen zum Tragen kommen.

Schulbezogene Jugendsozialarbeit als Leistungsbereich der Jugendhilfe richtet sich an Schulen in Halbtags- und in Ganztagsform. Im Zentrum geht es dabei um eine sozialpädagogische Sensibilisierung der Schule durch Unterstützung und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit individuellen Schwierigkeiten oder in sozial benachteiligenden Verhältnissen. Schulbezogene Jugendsozialarbeit kann zur Entwicklung einer Schulkultur beitragen, die sich um eine individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler und dadurch um einen Abbau herkunftsbedingter Benachteiligungen bemüht. Sie kann dabei eine Brücke zu den Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler sowie zu den speziellen Angeboten und Leistungen der Jugendhilfe für Kinder und Jugendliche mit besonderem Unterstützungsbedarf darstellen. Diese Angebote sind nicht mit Freizeitangeboten und Fördermaßnahmen der Schule bei Lernschwierigkeiten gleichzusetzen. Ganztagsschulen brauchen vielmehr ein differenziertes pädagogisches Angebot, das nur durch ein Team von pädagogischen Fachkräften mit unterschiedlichen Kompetenzen bereitgestellt werden kann.

Der Ausbau von Ganztagsschulen und Schulen mit ganztägigen Angeboten erfordert eine Abstimmung von Planungen sowie neue Formen der Steuerung für Schule und Jugendhilfe auf kommunaler Ebene. Dies betrifft die Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung, die Kooperation von kommunalen Schulverwaltungsämtern und Jugendämtern sowie die für Schule und Jugend zuständigen Ausschüsse. Erforderlich ist darüber hinaus ein Einbezug der unteren Ebene der staatlichen Schulverwaltung in eine kommunale Bildungsplanung.

Teil D Zukunftsperspektiven für ein öffentlich verantwortetes System von Bildung, Betreuung und Erziehung

7 Auf dem Weg zu einem abgestimmten System von Bildung, Betreuung und Erziehung. Quantitative und qualitative Perspektiven

Deutschland hat sich auf den Weg gemacht, das System der öffentlichen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote neu zu justieren, zu reformieren und auszubauen. Mit den beiden Zielen, Familien für das Aufwachsen ihrer Kinder ein ebenso verlässliches wie qualifiziertes und den Heranwachsenden selbst zugleich ein umfassendes, altersgerechtes Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebot bereitzustellen, soll dieses in den nächsten Jahren für die verschiedenen Altersgruppen dort auf- und ausgebaut bzw. stabilisiert und qualifiziert werden, wo entsprechender Bedarf besteht. Ein solcher Bedarf zeigt sich in Westdeutschland unverkennbar mit Blick auf ein erweitertes Platzangebot sowohl für unter Dreijährige als auch hinsichtlich weiterer Ganztagsplätze für drei- bis sechsjährige Kinder. Und im gesamten Bundesgebiet besteht ein Bedarf im Hinblick auf den Ausbau ganztägiger Angebote im Schulalter, etwa im Rahmen von Ganztagsschulen. Die unterschiedlichen Aktivitäten vereinen sich am Ende zu einem Bild, das sich zu einem bedarfsgerechten und qualifizierten Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebot zusammenfügt, das Kindern und Jugendlichen – aber auch den Eltern – bis zum Ende ihrer allgemeinbildenden Schulzeit Verlässlichkeit und Qualität gleichermaßen ermöglichen soll. Dies ist in Deutschland nur zu erreichen, wenn die Kinder- und Jugendhilfe auch jenseits des Vorschulalters explizit einbezogen wird und zugleich die sonstigen Lernorte – auch privater Anbieter – gezielt berücksichtigt werden.

Nachfolgend sollen im Lichte des hier vorgelegten Berichts einige wesentliche Eckwerte bilanziert und, hierauf aufbauend, aus der Sicht der Kommission zukunftsweisende Rahmenüberlegungen mit Blick auf den anstehenden politischen Gestaltungsbedarf entwickelt werden.[373] Die Kommission hat sich dabei nicht allein von der kurzfristigen Machbarkeit leiten lassen. Im Gegenteil: Gerade die Entwicklung der letzten Jahre, in denen die Politik in Bund, Ländern und Gemeinden unter ausgesprochen schwierigen Rahmenbedingungen erste wichtige Schritte zur Verbesserung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebots im Kindes- und Jugendalter unternommen hat, lässt die Hoffnung begründet erscheinen, dass in diesem Aufgabenfeld in den nächsten Jahren nicht nur marginale, sondern wirklich spürbare Entwicklungen in Gang gesetzt werden, die einen Dynamisierungsschub zur Folge haben. Infolgedessen scheint es umso wichtiger, jenseits der tagesaktuellen Machbarkeit zukunftsfähige Ziele zu markieren, die von Politik und Öffentlichkeit im Auge behalten werden sollten.

7.1 Konzeptionelle Grundlagen

Ein zukunftsweisendes Konzept einer umfassenden öffentlichen Unterstützung und Ergänzung von Familien in ihren Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsleistungen, so haben die Analysen in den

373 Wenngleich der Bericht in seiner konzeptionellen Ausrichtung einer Perspektive Raum zu geben versucht, die den Blick gezielt auf die (Bildungs-)Biografien von Kindern und Jugendlichen richtet, legt das abschließende Kapitel 7 sein Augenmerk dennoch auf den institutionellen Kontext, da es hier dezidiert um politischen Handlungs- und Steuerungsbedarf geht.

Kapiteln 2 bis 6 gezeigt, muss mehrere Leitlinien verfolgen, die für den vorliegenden Bericht maßgebend sind.

An dieser Stelle ist noch einmal ausdrücklich daran zu erinnern, dass für eine Beantwortung vieler – insbesondere das Schulalter betreffende – Fragen, die wissenschaftlichen Grundlagen nicht zufrieden stellend sind. Es besteht ein erheblicher Bedarf an einer verbesserten empirischen Bildungsforschung in Deutschland vor allem für die nicht-schulischen Bereiche. Zugleich muss von der Politik sichergestellt werden, dass Reformen besser evaluiert werden als bislang; hierzu sind unabhängige Evaluationsstudien notwendig. Werden derartige Evaluationen systematisch durchgeführt, liegt in der föderalen Vielfalt auch eine große Chance, da man aus differenzierten Ansätzen und Modellen, aus vergleichbaren Entwicklungen leichter und mehr lernen kann als aus eindimensionalen Reformen.

1. Leitlinie: Den Lebenslauf und die Bildungsbiografie der Kinder in den Mittelpunkt stellen.
Mit Blick auf die Leistungen der vorhandenen Angebote für Kinder, Jugendliche und ihre Familien ist Maßstab der gesamten Überlegungen nicht das Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssystem in sich (oder einzelne Teile davon), sondern die hiervon betroffenen Kinder und Jugendlichen. Internationale Leistungsvergleichsstudien wie PISA und IGLU haben dies vorgemacht: Ihr Augenmerk war konsequent subjekt- und nicht institutionenzentriert; ihre Blickrichtung hat sich auf die individuelle Kompetenz der Schülerinnen und Schüler gerichtet, nicht etwa auf die Leistungsfähigkeit der Schule. In analoger Form ist auch im Zwölften Kinder- und Jugendbericht der Blick auf die Entwicklung der Heranwachsenden zu handlungsfähigen, kompetenten, sozialen und verantwortlichen Personen gerichtet. Diese müssen auf dem Weg des Erwachsenwerdens in die Lage versetzt werden, in einer unübersichtlichen Welt ihr Leben eigenverantwortlich zu regulieren, müssen lernen, als teilhabefähige „Ko-Produzenten“ an der Gestaltung der Familie, des sozialen Nahraums, der Arbeitswelt und der politischen Öffentlichkeit mitzuwirken. Insofern stellt sich die Frage, ob und wenn ja, welchen Beitrag die diversen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote neben der Familie hierzu leisten.

Nicht die einzelnen Systeme, etwa der Kindergarten, die Schule oder die Jugendarbeit, stehen somit im Mittelpunkt der Betrachtung; nicht deren innere Konsistenz und deren öffentliche Anerkennung können mithin der Maßstab sein, sondern die an der kognitiven, sozialen und emotionalen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen festzumachenden Wirkungen. Die Fähigkeit der Systeme, einen effektiven Beitrag zu Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen zu leisten, wird demnach zum Maßstab ihrer Relevanz. Eine derartige Akzentuierung löst zwar nicht alle Fragen und wirft außerdem neue auf, sie markiert jedoch deutlich einen Referenzpunkt außerhalb der einzelnen Akteure und Systeme.

Damit rücken der Lebenslauf von Kindern und der Prozess des Aufwachsens unwillkürlich stärker in den Mittelpunkt. Die individuelle Bildungsbiografie und der jeweilige Beitrag der einzelnen Bildungsorte und Lernwelten hierzu werden zu elementaren Bezugspunkten der Betrachtung. Infolgedessen kann auch das in Deutschland übliche Nebeneinander unterschiedlicher Zuständigkeiten zwischen getrennten Rechtssystemen, verschiedenen föderalen Ebenen, ressortmäßig aufgeteilten Aufgabenbereichen und der Vielfalt unterschiedlicher Anbieter und Akteure nicht mehr als

alternativloser Endpunkt einer unveränderbaren, wie manche sagen: „blockierten“ Gesellschaft konstatiert werden. Analyseeinheit sind nicht Institutionen, sondern Personen; diese sollten auch in der faktischen Politik in den Mittelpunkt gestellt werden. Über unverkennbar vorhandene, nicht zu unterschätzende Hürden hinweg sind jedoch, zumindest in der wissenschaftlichen und politischen Aufmerksamkeit, verstärkt die Möglichkeiten des Zusammenspiels, der Vernetzung und des koordinierten Miteinanders zwischen den Akteuren vor dem Horizont einer verbesserten Förderung von Kindern und Jugendlichen ins Blickfeld zu rücken.

2. Leitlinie: Die Trias von Bildung, Betreuung und Erziehung zum Ausgangspunkt machen.

Beim Ansinnen einer verbesserten Förderung wird es entscheidend darauf ankommen, die Verwobenheit von Bildung, Betreuung und Erziehung als eine Gestaltungschance zu begreifen. Die Idee einer Trias von Bildung, Betreuung und Erziehung, wie sie dem Zwölften Kinder- und Jugendbericht zugrunde liegt, geht davon aus, dass eine Zuordnung dieser Aufgaben in separierte Einzelzuständigkeiten im Kindes- und Jugendalter bestenfalls vordergründig gelingen kann. Werden sie beispielsweise nach dem Muster „Familie = Erziehung“, „Schule = Bildung“ und „Kinder- und Jugendhilfe = Betreuung“ zugeordnet, unterschlägt man nicht nur die unverkennbar vorhandenen weiteren Leistungspotenziale der jeweiligen Bereiche sowie der sonstigen Lernorte, sondern negiert auch deren basale Bedeutung.

Wenn jedoch *Bildung* verstanden wird als eine umfassende Form des Kompetenzerwerbs mit Blick auf die unterschiedlichen Bereiche der Weltaneignung; wenn *Erziehung* zu einem Synonym wird für den Erwerb einer moralischen Urteilskraft bzw. einer lebenspraktischen Entscheidungs- und Orientierungskompetenz sowie einer Kompetenz zur Selbststeuerung; und wenn *Betreuung* ihre Qualität in der Bindungsintensität wechselseitiger Beziehungen zum Ausdruck bringt, wobei im frühen Kindesalter „Urvertrauen“ und im Lauf des Älterwerdens immer deutlicher der „Kampf um Anerkennung“ zu einer wesentlichen Basis dieses Interaktionsgeschehens werden: Wenn man eine derartige inhaltliche Akzentuierung ins Auge fasst, dann wird ungleich deutlicher sichtbar, dass der Prozess des Aufwachsens gleichermaßen allen drei Dimensionen zuzuordnen ist.

Damit beginnt sich auch die implizite Hierarchie der Begriffe Bildung, Betreuung und Erziehung und der damit in Verbindung gebrachten Bereiche zu relativieren: Erziehung verliert seinen antiquiert anmutenden Charakter einer wenn auch sanften, so doch einseitig ausgerichteten Formung des Menschen nach den Vorstellungen der älteren Generation. Betreuung wird auf einmal in ihrem Selbstverständnis weitaus anspruchsvoller als eine wenig voraussetzungsvolle, vor allem auf Verlässlichkeit ausgerichtete Form der Aufsicht bei kleineren bzw. des Gewährenlassens bei etwas älteren Kindern. Und Bildung umfasst dann deutlich mehr als den curricular unterlegten Unterrichtskanon des allgemein bildenden Schulwesens. Deswegen überzeugt es dann auch immer weniger – obgleich es in der Regel immer noch implizit oder gar explizit geschieht –, den öffentlichen Angeboten für die ersten Lebensjahre eine bloße Betreuungsfunktion, dem Kindergarten eine allenfalls familienergänzende Erziehungsfunktion und der Schule lediglich einen Bildungsauftrag zuzuschreiben sowie in der Kinder- und Jugendhilfe ganz vorwiegend einen Reparaturbetrieb bzw. in der

Jugendarbeit ein aus der Sicht der Jugendlichen kostengünstiges Freizeitangebot zu sehen. Diese ungleiche Wertschätzung der einzelnen Aufgabenbereiche in den entsprechenden Altersphasen und Lebenswelten bildet sich fast analog in einer gestuften Ausbildungshierarchie mit einer darauf ausgerichteten tariflichen Eingruppierung des entsprechenden Personals ab: von der Kinderpflegerin und der Tagesmutter als „Betreuungsfachkraft“ (mit einer Vergütung zwischen BAT VIII und VII) über die Erzieherin als „Erziehungsfachkraft“ (zwischen BAT VIb und Vc) bis hin zur Lehrerin als „Bildungsfachkraft“ (ab BAT III/A 12 aufwärts, je nach Schulstufe).

Das bislang in Deutschland vorherrschende, abgestufte und in sich abgeschottete System der Förderung von Kindern und Jugendlichen scheint sich in den letzten Jahren jedoch von zwei Seiten her aufzuweichen: Während von vielen Beteiligten – unterstützt durch neuere Erkenntnisse der Hirnforschung – mit Blick auf die frühen Jahre immer häufiger die Forderung „Bildung von Anfang an“ artikuliert und entsprechender Handlungsbedarf angemahnt wird – etwa besser ausgebildetes Personal, mehr Qualität und mehr altersgemäße Bildung –, ist mit Blick auf die Schule und das Schulalter seit Jahren der Ruf nach mehr „Betreuung“ ebenso unüberhörbar. Dies lässt sich am Aufbau der Schulsozialarbeit und an einer schleichenden „Sozialpädagogisierung der Hauptschule“ ablesen, was im Kern nichts anderes meint als den Versuch, den Kindern nicht nur Kulturtechniken beizubringen, sondern darüber hinaus sich auch um sie als Personen und um ihre Entwicklung zu kümmern. Das wird spätestens auch im Konzept der „verlässlichen Halbtagsschule“ offenkundig, und es ist ebenso unverkennbar ein starkes Motiv in der neu entfachten Dynamik um ein zukunftsfähiges Konzept von Ganztagsschule.

Die Trias von Bildung, Betreuung und Erziehung wird dann zu einem wichtigen Gestaltungselement in einem quantitativ und qualitativ ausgerichteten Auf- und Ausbau eines ebenso für Eltern verlässlichen wie für Kinder und Jugendliche förderlichen Angebots, wenn die wechselseitigen Verschränkungen dieser drei Dimensionen stärker beachtet werden: Kinder lernen in der Regel in einem sozialen Klima leichter, in dem sie sich als Person akzeptiert und anerkannt fühlen, und sind besser in der Lage, neue Dinge in sich aufzunehmen, wenn sie gelernt haben, sich selbst zu steuern; Kinder, die sich mit Blick auf die altersgemäßen Möglichkeiten einer umfassenden Bildung gut entwickeln, sind eher dazu fähig, sich auf andere einzulassen, und erkennen leichter, dass Urteilskraft und Orientierungsqualität kein überflüssiger Ballast einer unmodern gewordenen Lebensführung sind; und Kinder, die aus verlässlichen Beziehungen eine altersgemäße soziale und personale Kompetenz aufgebaut haben, sind eher imstande, mit sich selbst, mit Enttäuschungen, Unzufriedenheit und mit ihren eigenen Gefühlen klarzukommen.

Die bisherigen Angebote für Kinder, Jugendliche und ihre Familien – von den frühen Eltern-Kind-Gruppen bis zur Schule, vom Kindergarten bis zur Jugendarbeit, von der Tagespflege bis zur schulbezogenen Jugendsozialarbeit – haben in aller Regel jeweils eine dieser drei Dimensionen betont, ohne die anderen mitzubedenken bzw. einzubeziehen. Ein zukünftiges, aufeinander abgestimmtes Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebot ist daraufhin auszurichten, dass jeweils alle drei Dimensionen beachtet und zu systematischen Bestandteilen der pädagogischen Konzepte werden sowie auch praktisch zur Geltung gelangen können.

3. Leitlinie: Ein erweitertes Bildungsverständnis mit einer Vielfalt von Orten, Gelegenheiten und Inhalten zugrunde legen.

Ein drittes Element einer künftig stärker verzahnten Förderung von Kindern und Jugendlichen im Rahmen eines besser aufeinander abgestimmten Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebots ist ein erweiterter Bildungsbegriff, wie er in diesem Bericht ausführlich begründet wird. Nicht die Bildungsabsichten und -ziele, nicht die Bildungsprogramme, die Bildungs- und Lehrpläne stehen dabei im Mittelpunkt, sondern die tatsächlich realisierten Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen. Im Vordergrund steht somit die Frage, wie, was und wo Kinder effektiv lernen.

Wenn es richtig ist, dass Bildungsprozesse prinzipiell an keinen Ort und keine Zeit gebunden sind, Menschen deshalb bei allen passenden und unpassenden Gelegenheiten lernen können, bietet es sich an, die beiden grundlegenden, für moderne Gesellschaften typischen Formen des Lernens zu unterscheiden: das organisierte Lernen und das lebensweltliche Lernen, wie sie in diesem Bericht als formale und informelle Bildung eingeführt worden sind. Das lebensweltliche Lernen zeichnet sich dadurch aus, dass es als eine Form des unregulierten Lernens in der Alltagspraxis ohne besondere Vorkehrungen erfolgt; das ist seine Stärke und seine Schwäche zugleich. Es kann zwar immer und überall passieren, es kann jedoch nicht gezielt erwartet werden und ist in seinem Zustandekommen deshalb auch nicht sehr wahrscheinlich; zudem wird man so in aller Regel meistens auch nur ein durchschnittliches Kompetenzniveau erreichen.[374] Demgegenüber kann das organisierte Lernen durch Planung, durch systematisierte Auswertung und Verarbeitung bisherigen Lernens, durch Zerlegung in kleinteilige Lernschritte und durch kontrollierte Beobachtung von Lernfortschritten wesentlich besser Lernfortschritte erreichen. Die Wahrscheinlichkeit entsprechend erfolgreich wirkender Bildungsprozesse ist dann ungleich größer. Dennoch wird das schematisierte, vorbereitete, nicht-spontane Lernen nicht in allen Bereichen des Lebens anwendbar und machbar sein, und es wird auch nicht alle Menschen in gleicher Weise ansprechen.

Die auf den ersten Blick banale Einsicht in die Vorteile des organisierten Lernens hat sich seit langem die Schule zu Eigen gemacht (und ist nicht zuletzt deshalb zu dem zentralen formalen Bildungsort schlechthin geworden); sie bilden das Fundament ihrer gesellschaftlichen Funktion. Schule soll gezielt themenspezifische Bildungsprozesse auslösen – und tut dies auch unverkennbar mit nicht zu unterschätzendem Erfolg.

Dennoch gibt es Folgefragen, die die Nicht-Banalität des erweiterten Bildungsbegriffs erkennen lassen: Was geschieht mit den Inhalten, die nicht ausdrücklich Gegenstand schulischen Lernens sind?

---

374 Um nur einige alltagstriviale Beispiele zu nennen: Ein eifriger Schachspieler etwa, der allein die lebensweltliche Form des Lernens nutzt, wird rasch deren Grenzen erkennen müssen, wenn er einem systematisch mit Schachbüchern agierenden Spieler gegenübersitzt; selbst ein begnadeter „Straßenfußballer“ wird kaum jemals die strategische Kompetenz einer mannschaftsdienlichen und effektiven Spielweise eines trainierenden Bundesligaprofis erlangen; und ein noch so begeisterter Hobby geiger wird wohl kaum ein vergleichbar hohes Niveau der Kunst des Violinspielens erlangen können wie ein systematisch ausgebildeter Violinist. Das ungleiche Entwicklungspotenzial des organisierten Lernens gilt nur dann und solange nicht, wie es alternativ zum lebensweltlichen Lernen noch keine Konkurrenz des systematischen Lernens gibt, z.B. im Fall der sich selbst qualifizierenden Computerfreaks oder der Szenesportarten, die sich zunächst aus sich heraus entfalten können.

Wie ist zu bewerten, dass es zunehmend Gelegenheiten gibt, auch jenseits der Regelschule gezielt Kompetenzen und Zertifikate zu erwerben, für die „eigentlich“ die Schule zuständig ist, sei es der nachgeholte Schulabschluss in anderen institutionellen Kontexten, sei es der ungleich bessere Spracherwerb durch einen längeren Auslandsaufenthalt? Wie ist auf den Umstand zu reagieren, dass das schulisch organisierte Lernen nicht bei allen in gleicher Weise erfolgreich ist, sich ihm also eine nicht unbeträchtliche Anzahl von Kindern durch Schulschwänzen und Schulverweigerung entzieht und etwa jedes zehnte Kind die Schule ohne einen Abschluss verlässt? Was ist mit den Elementen lebensweltlichen Lernens, bei denen bislang durchaus berechtigt einigermaßen selbstverständlich angenommen werden konnte, dass sie im Zuge des Aufwachsens in der Familie, im sozialen Nahraum, „auf der Straße“ nebenher weitergegeben und gelernt werden, weil sie beispielsweise lebensnotwendig und auch durchgängig verbreitet waren, solches aber in Zukunft nicht mehr in gleicher Weise zu unterstellen ist? Wie soll eine Gesellschaft mit den Gegenständen des Lernens umgehen, z.B. politischer Bildung oder sozialem Lernen, die sich zu erheblichen Teilen den Formen schulisch organisierten Lernens entziehen? Wie kann man verhindern, dass die Monotonie und die Realitätsferne systematisierten Lernens, dass der Simulationscharakter jenseits von Ernstsituationen bei Kindern und Jugendlichen kontraproduktive Wirkungen auslösen?

Derartige Fragen zielen auf eine systematische Erweiterung des Horizonts dessen, was durch ausgelöste Bildungsprozesse tatsächlich erreicht werden kann. Und dies in doppelter Hinsicht: zum einen mit Blick auf die anderen Bildungsorte und Lernwelten jenseits der Schule, zum anderen hinsichtlich der Breite der tatsächlich oder vermeintlich relevanten Inhalte. Der Bericht plädiert in dieser Hinsicht für ein erweitertes Bildungsverständnis, das

- erstens möglichst umfassend alle Orte einbezieht, in denen sich faktisch Bildungs- und Lernprozesse vollziehen (und nicht nur die beachtet, die dafür vorgesehen sind), um das Potenzial an Lerngelegenheiten und die Spezifika unterschiedlicher Lernmodalitäten besser auszuschöpfen und zu nutzen;
- zweitens auch Inhalte berücksichtigt, die gesellschaftlich, kulturell und politisch relevant oder für die Lebensführung in der Biografie von Menschen von individueller Bedeutung sind, ohne dass sie deshalb auch zwingend für den Arbeitsmarkt verwertbar sein müssen;
- drittens als Maßstab der Kompetenzvermittlung weniger die entsprechenden Programme sowie Bildungs- und Erziehungspläne als vielmehr die erzielten Resultate und Wirkungen bei den Betroffenen selbst in Betracht zieht;
- viertens jene Bildungsmodalitäten stärkt, die lebensweltnahes Lernen und Lernen in „Ernstsituationen“ zu verknüpfen vermögen.

Dies alles spricht für eine größere Offenheit, mehr fachlichen Wettbewerb und eine Entmonopolisierung der Zuständigkeiten von Bildungsorten. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass vergleichbare Leistungen auf unterschiedlichen Wegen erbracht werden können und auch tatsächlich erbracht werden. Auch wenn dabei informelle Bildungsprozesse, also nicht eigens geplante, sondern durch Lerngelegenheiten ausgelöste Bildungsprozesse, und non-formale Bildungsorte sich von ihrem Charakter her einer curricularen Planung entziehen und daher nicht zu verbindlichen Bestandteilen von Bildungskonzepten gemacht werden können, so kann dennoch das empirische Wissen über die

Wahrscheinlichkeiten des Zustandekommens entsprechender Bildungsprozesse dazu führen, dass Politik solche bildungsrelevanten Sozialräume und lernstimulierenden Gelegenheiten gezielt fördert.

4. Leitlinie: Öffentliche Gesamtverantwortung für eine „Bildung für alle", den Anspruch auf Chancengerechtigkeit und ein partizipatives Bildungsverständnis verankern.

Mit einem öffentlich verantworteten Bildungsangebot verbindet eine Gesellschaft Erwartungen, die über die Ansprüche der Betroffenen selbst (und ihrer Angehörigen) hinausgehen. Wenn inzwischen von allen Seiten der Politik und der Wirtschaft immer wieder geäußert wird, dass Bildung das wichtigste politische Zukunftsprojekt sei, dann drückt sich darin die Annahme aus, dass mit Hilfe von Bildung drei Ziele gleichermaßen verfolgt werden können:

- erstens das Ziel, alle Kinder und Jugendlichen auf breiter Ebene so zu qualifizieren, dass sie den Herausforderungen der Zukunft gewachsen sind;
- zweitens das Ziel, die herkunftsbedingten ungleichen Ausgangsbedingungen durch ein öffentliches Bildungsangebot möglichst so auszugleichen, dass die individuelle Zukunft nicht herkunftsabhängig bleibt;
- drittens das Ziel, durch Bildung die junge Generation zu befähigen, am gesellschaftlichen Geschehen möglichst eigenständig teilzunehmen und an der demokratischen Gestaltung verantwortlich mitzuwirken.

Mit solchen zivilgesellschaftlichen Dimensionen öffentlich organisierter Bildungsangebote erhalten diese eine demokratietheoretische Verankerung. Eine ökonomische Analyse zeigt, dass es sich tatsächlich um eine Gemeinschaftsaufgabe handeln muss, da privatwirtschaftliche Märkte derartige Ziele nicht erreichen können. Alle Anstrengungen müssen darauf ausgerichtet sein, für alle Kinder und Jugendlichen alters-, herkunfts-, geschlechter- und leistungsgerechte Bildungsangebote bereitzustellen. Hierbei geht es um die gesellschaftliche Verpflichtung, insbesondere Bildungsbenachteiligten entsprechende Möglichkeiten anzubieten, d.h. Bildungsschwächeren mit schlechten Startchancen eine alternative Perspektive zu eröffnen.

Wenn darüber hinaus die PISA-Studien eindrucksvoll gezeigt haben, dass in Deutschland der Zusammenhang von sozialer Herkunft und „Bildungserfolg" – in diesem Fall der gemessenen Kompetenzen – besonders ausgeprägt ist, dann müssen vermehrte Anstrengungen unternommen werden, diese negative Abhängigkeit zu überwinden. Das gegenwärtige Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebot seitens der Schule sowie der Kinder- und Jugendhilfe ist jedenfalls bislang wenig geeignet, derartige Erblasten im Generationenverlauf nachhaltig zu tilgen.

Ein wichtiger Schritt in eine solche Richtung kann die verstärkte und bessere Anwendung eines partizipativen Bildungskonzepts sein. Demnach ist Bildung kein einseitiger Akt, in dem Angebote bereitgestellt werden, um Kindern etwas „beizubringen", Angebote, die sie passiv konsumieren, sondern ein zweiseitiges, aktives Geschehen. Um der großen Bedeutung dieser Seite der Bildung, d.h. der subjektiven Seite der Aneignung, Ausdruck zu verleihen, wird in den letzten Jahren auch verstärkt von „Selbstbildung", „Selbsterziehung", „Selbstsozialisation" gesprochen. Damit soll der

unverkennbare Eigenanteil der zu Bildenden, der Lernenden hervorgehoben werden. Gleichwohl ist auch in derartigen Fällen nicht zu verkennen, dass es einer entsprechenden bildungsanregenden Umgebung bedarf, dass Gelegenheiten und Akteure erforderlich sind, damit überhaupt Bildungsstimuli und Impulse gesetzt werden können.

Um die öffentliche Bildungsverantwortung für eine aktivierende Lernumgebung zu betonen, bietet es sich an, die Lernenden, die zu Erziehenden, die Kinder und Jugendlichen nicht als mehr oder minder passive „Konsumenten" eines Bildungsvorgangs, sondern als aktive „Ko-Produzenten" zu betrachten. Diesem Konzept liegt die Annahme zugrunde, dass erfolgreiche Bildungsprozesse vor allem in einer aktiven Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand und der Lernumwelt zustande kommen. Zugespitzt formuliert: Ohne die Lernenden und ihre aktive Rolle geht gar nichts. Daraus ergeben sich zwei grundlegende Einsichten: zum einen, dass Kinder und Jugendliche es von früh auf lernen, sich darin einüben müssen, sich in altersgemäßer Form in solche Prozesse aktiv einzubringen, dass sie zu Subjekten des Lerngeschehens werden; zum anderen, dass Bildungsprozesse nach Möglichkeit so zu organisieren sind, dass Kinder die Rolle des Ko-Produzenten aktiv ausfüllen können.

Mit der Wendung des Lernenden zum Ko-Produzenten seines eigenen Bildungsprozesses stellt sich verstärkt die Frage nach der biografischen Anschlussfähigkeit der Inhalte und der Lerngegenstände. Nicht „Lernen von der Stange", sondern individuell zugeschnittenes Lernen ist demnach jene Modalität, die eine Verbindung von Lern- und Lebenswelten, von bisherigen Lernerfahrungen bzw. Lernerfahrungen an unterschiedlichen Bildungsorten mit aktuell neuen Bildungsinhalten ermöglichen kann. Lernende können an die Vorerfahrungen anschließen, die sie gemacht haben, können gezielt dort weitermachen, wo sie aufgehört haben. So werden Kinder und Jugendliche zu Ko-Produzenten ihrer eigenen Bildungsbiografie.

5. Leitlinie: Tragfähige Zukunftskonzepte von Bildung, Betreuung und Erziehung in einem verbesserten Zusammenspiel sowie einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft aller bildungs- und lernrelevanten Akteure anstreben.

Um dieser Leitlinie gerecht zu werden, müssen einige bislang eingespielte Routinen und Selbstverständlichkeiten neu ausgehandelt werden.

Die Familie ist und bleibt erstens die wichtigste Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstanz. Sie kann bei entsprechender Ausstattung für das Aufwachsen der Kinder enorm viel leisten – sie kann aber auch in den entscheidenden Jahren des Aufwachsens für die Kinder zu einer lebenslangen Hypothek werden. Die Familie schwankt insofern zwischen den beiden Polen „alles ist möglich" und „nichts ist sicher" – deshalb kann familiäre Erziehung auch „schief gehen". Infolgedessen muss ein künftiges System der öffentlichen Bildung, Betreuung und Erziehung so ausgerichtet sein, dass Familien von Anfang an in der Ausübung ihrer Erziehungsverantwortung unterstützt und ergänzt werden, damit die soziale Herkunft so wenig wie möglich auf die (Bildungs-)Biografie der Kinder durchschlägt. Die deutschen PISA-Befunde sind diesbezüglich eine bedrückende Mahnung.

So scheint es zweitens immer weniger Sinn zu ergeben, die kindlichen Lebensphasen mit Blick auf ihre institutionelle Anbindung in die verschiedenen Altersgruppen zu gliedern und danach das Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebot zu sortieren, also auf der einen Seite die ersten Lebensjahre in die Gruppe der unter Dreijährigen („Kinder im Krippenalter“) und in die Gruppe der Drei- bis Sechsjährigen („Kinder im Kindergartenalter“) zu unterteilen sowie auf der anderen Seite das Kindergartenalter vom Schulalter („Kinder im Schulalter“) bzw. bei den Schulkindern wieder mehrere Phasen zu unterscheiden. Dazu zwei Hinweise:

- Zum einen zeigt sich empirisch, dass Eltern bislang, vor allem ab dem zweiten Lebensjahr, öffentliche Betreuungsangebote in Anspruch nehmen, so dass sich hier ein schwellenarmer Übergang in die Kindergartenphase anbietet bzw. diese Schwelle neu überdacht werden muss, zumal die neuere Forschung zeigt, dass nach Vollendung des zweiten Lebensjahres alle Kinder von außerhäuslichen Erfahrungen profitieren.
- Zum anderen erfolgt eine Einschulung keineswegs einheitlich an der Schwelle zum sechsten Lebensjahr. Gegenwärtig liegt das durchschnittliche Einschulungsalter aufgrund der Stichtagsregelung bundesweit bei etwa 6,7 Jahren. Hinzu kommt, dass im Bundesdurchschnitt 6% verspätet und immerhin gut 5% vorzeitig eingeschult werden (Schuljahr 2001/2002). Um das tatsächliche durchschnittliche Einschulungsalter der Vollendung des sechsten Lebensjahres anzunähern – einige Bundesländer sind in dieser Hinsicht aktiv geworden –, bietet es sich an, den Stichtag kontinuierlich um bis zu sechs Monate nach vorne zu verlegen. Beispielsweise könnte pro Schuljahr der Stichtag um einen Monat vorverlegt werden, so dass bis Ende dieses Jahrzehnts das tatsächliche Einschulungsalter im Schnitt bei knapp über sechs Jahren liegen könnte. In diesem Zusammenhang müsste auch der Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Schule unbeschadet bereits vorliegender positiver Ansätze stärker verzahnt werden.

Wenn in beiden Statuspassagen, von der Familie in die Kinderbetreuung (z.B. durch eine spielerische Eingewöhnung der Kinder, durch Elternbeteiligung) und vom Kindergarten in die Schule (z.B. durch einen regelmäßigen persönlichen Kontakt zwischen dem pädagogischen Personal in Kindergarten und Schule, durch eine Verstärkung der curricularen Elemente im Kindergarten sowie durch einen von beiden Institutionen gemeinsam organisierten Wechsel) die damit verbundenen Hürden gezielt abgebaut werden, verbessern sich auch die Möglichkeiten kindgerechter, niederschwelliger Übergänge.

Analoges gilt drittens auch mit Blick auf das Zusammenspiel zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe sowie anderen außerschulischen Lernorten im Schulalter. Ungeachtet der gegenwärtig empirisch noch nicht zu klärenden Frage, ob und wenn ja, unter welchen Bedingungen das „Projekt Ganztagsschule“ tatsächlich zu einer umfassenden Verbesserung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebots beiträgt – und nicht nur in einer Dimension auf Kosten der anderen Veränderungen festzustellen sind –, ist jedoch anzunehmen, dass eine geregelte Form der Kooperation der öffentlichen Anbieter weitaus bessere Synergieeffekte bei Kindern und Jugendlichen erzielt. Aufeinander abgestimmte, ergänzende Angebote sind zweifelsfrei eher in der Lage, wichtige Impulse zu verstärken und unter Umständen kontraproduktive und teure Parallelangebote zu vermeiden. Hier sind alle Ebenen und Beteiligten aufgerufen, entsprechend koordinierte Angebote zu unterbreiten und

deren Wirkung zu erproben. Insgesamt muss es zunächst um die Überwindung eines Angebots im Nebeneinander gehen, das schwer durchschaubar, wenig abgestimmt und nicht vernetzt ist. Ziel ist hierbei ein ganztägiges, verlässliches Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebot, in das vor allem Eltern als kompetente Partner, aber auch die jungen Menschen selbst mitgestaltend und mitverantwortlich einbezogen sind.

Es wird auf allen föderalen Ebenen (Bund, Länder, Gemeinden) und unter Einbeziehung aller wichtigen gesellschaftlichen Akteure (Politik, Wirtschaft, Kirchen, zivilgesellschaftliche Akteure) erheblicher Anstrengungen bedürfen, um gemäß diesen Leitlinien ein Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebot so auf- und auszubauen, so umzugestalten, dass seine Effektivität erhöht wird und dass Kinder und Jugendliche auf dem Weg des Erwachsenwerdens mit dem Wissen und Können, mit den Fähigkeiten und Fertigkeiten, mit den personalen und sozialen Kompetenzen ausgestattet werden, die sie brauchen, damit sie unter den absehbaren Bedingungen künftiger Gesellschaften über eine ausreichende Kompetenz zur eigenständigen Lebensführung verfügen.

7.2 Eckwerte für den Auf- und Ausbau eines öffentlich verantworteten Systems von Bildung, Betreuung und Erziehung

Der Auf- und Ausbau ganztägiger Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote für Kinder vor dem Schuleintritt sowie für Kinder und Jugendliche im Schulalter ist aus bildungs-, familien-, sozial- und jugendpolitischen Gründen notwendig. Eine Beschränkung des Ausbaus ganztägiger Angebote auf bestimmte Altersgruppen, soziale Statusgruppen, Regionen oder Bildungsgänge kann nicht plausibel begründet werden. Sofern der Ausbau eines flächen- und bedarfsdeckenden ganztägigen Angebots für alle Kinder und Jugendlichen nicht sofort erreichbar ist, sind Prioritäten festzulegen.

Angesichts der föderalen Struktur der Bundesrepublik und immenser regionaler Unterschiede kann der Ausbau keiner einheitlichen Linie folgen, sondern muss parallel verschiedene Entwicklungen zulassen und fördern. Darin liegen auch Chancen, in einem Wettbewerb zwischen unterschiedlichen Ansätzen den besten Weg herauszufinden. Bereits zum jetzigen Zeitpunkt ist es wichtig, Weichenstellungen für eine inhaltliche Gestaltung ganztägiger Angebote vorzunehmen, die auch mittelfristig hohen Qualitätsansprüchen Rechnung tragen. Dabei sollte den im vorliegenden Bericht entwickelten Vorschlägen und Kriterien gefolgt werden. Dieser gesamte Prozess ist durch unabhängige und methodisch fundierte Evaluationsstudien regelmäßig zu überprüfen.

Neben dem quantitativen Ausbau ganztägiger Angebote für Kinder und Jugendliche geht es auch um eine qualitative Reform der für Bildung, Betreuung und Erziehung zuständigen öffentlichen Institutionen und ihrer Programme. Eine solche Reform muss sich an den in diesem Bericht entwickelten und begründeten Zielen messen lassen: Bildung für alle Kinder und Jugendliche, gleich welcher Herkunft und welcher sozialen Lage, zu fördern, verstanden in einem umfassenden Sinne als Bildung „aller Kräfte“, als Förderung vielfältiger Kompetenzen, auch solcher, die nicht nur eine unmittelbare ökonomische Verwertung erwarten lassen. Öffentlich verantwortete Bildung, Betreuung und Erziehung muss deshalb herkunftsbedingte Benachteiligungen abbauen und ein neues Zusammenspiel von Lern- und Lebenswelten fördern.

Der beobachtbare und zu erwartende quantitative Ausbau ganztägiger Angebote wird nicht ohne Veränderungen der Schule und der Kinder- und Jugendhilfe möglich sein. Soll er nicht nur quantitativ zu einer flächendeckenden Versorgung mit ganztägigen Angeboten führen, sondern auch qualitativ den in diesem Bericht formulierten Ansprüchen genügen, sind frühzeitige Akzentsetzungen notwendig, die geeignet sind, innere und äußere Reformen der Kinder- und Jugendhilfe und der Schule in die richtige Richtung auszulösen und voranzubringen.

In diesem Abschnitt werden, ausgehend von der allgemeinen Zielvorstellung eines konsistenten Systems ganztägiger Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote für Kinder und Jugendliche, Eckwerte für den Ausbau und für Reformen von Schule sowie Kinder- und Jugendhilfe aufgezeigt. Analog zum Aufbau des vorliegenden Berichts beziehen sich die folgenden Konkretisierungen nicht auf alle Angebote und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe, sondern nur auf den Bereich der Kindertagesbetreuung und auf die für die Kooperation mit der Schule relevanten Bereiche.

7.2.1 Die ersten Lebensjahre – Perspektiven für Familien und Kindertageseinrichtungen

Bildung von Anfang an bedeutet, die Familie als Bildungswelt, als Synonym für eine lebensweltgebundene Form von Bildung im Rahmen der alltäglichen Lebensführung aus ihrer nahezu völlig vergessenen Rolle herauszuholen und die zumindest teilweise ungenutzten Bildungspotenziale der ersten Lebensjahre in Familie und Kindertagesbetreuung verstärkt ins Blickfeld zu rücken.

Die Gesellschaft ist auf die Bildungsleistungen der Familien angewiesen. Familien in Deutschland werden oft überfordert, weil die Kosten der Sorge für die nachfolgenden Generationen weitestgehend privatisiert sind, der Nutzen aber der gesamten Gesellschaft zugute kommt. Neben den materiellen Transferleistungen der Gesellschaft für mehr Bildung ist ein Klima der Anerkennung für die Leistungen der Familie notwendig. Das Konzept einer „Bildung von Anfang an“ macht infolgedessen mehr öffentliche Verantwortung für die Unterstützung der Familien und Investitionen in die öffentlichen Einrichtungen sowie Arrangements für Bildung, Betreuung und Erziehung erforderlich. Familie ist der zentrale Ort des Aufwachsens von Kindern. Insbesondere in der frühen Kindheit bietet die Lebensform Familie die Möglichkeit, auf persönliche Bedürfnisse des Kindes gezielt einzugehen und ihm einen in sozialer und kultureller Hinsicht altersangemessenen Erfahrungsraum bereitzustellen.

Die materiellen und immateriellen Leistungen der Gesellschaft für Familien müssen sich, unter Berücksichtigung der jeweiligen Familiensituation, an alle Familien richten. Da die Lebenslage sowie die innerfamiliale Interaktion und Kommunikation für die Entwicklungs- und Bildungsprozesse in der frühen Kindheit große Bedeutung haben, sind Bildungsangebote für Eltern – konzipiert etwa als Elternbegegnung und selbstverständlicher Erfahrungsaustausch – ein wichtiger Schritt zur Unterstützung. Dabei ist integrierten Beratungsangeboten, die Familien, also Kinder und Eltern gemeinsam, ansprechen – etwa in „Häusern für Kinder“ bzw. „Häusern für Familien“ oder in der Kooperation von Familienbildungsstätten, Schwangerenberatungsstellen und Kinderärzten – Priorität beizumessen. Diese Angebote sind besonders für potentielle Familien und für Eltern von Säuglingen und Kindern in den ersten Lebensjahren von wachsender Bedeutung.

In besonders problematischen Lebenssituationen brauchen Familien besondere Angebote. Für eine effektive Unterstützung der Familien in ihren Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsaufgaben sind Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe, z.B. die sozialpädagogische Familienhilfe oder andere niedrigschwellige Angebote, so zu gestalten, dass sie auf der einen Seite die Familien erreichen, die diese Hilfen benötigen – etwa durch den Ausbau der Angebote in „Geh-Strukturen" –, und auf der anderen Seite von den Familien entsprechend ihren Problemlagen angenommen werden und eine entsprechende Wirkung entfalten.

Da Kinder zu ihrer möglichst optimalen Entwicklung altersentsprechende Bildungskontexte und andere, gleichaltrige Kinder brauchen, erweitern Bildungsorte und Lernwelten, die bereits früh über den familiären Kontext hinausweisen, den Horizont der Kinder. Dazu bedarf es in den alten Bundesländern des Ausbaus und in Ostdeutschland der Stabilisierung der Angebote für Bildung, Betreuung und Erziehung insbesondere von unter dreijährigen Kindern. Bedarfserhebungen und Befragungen lassen den Schluss zu, dass eine Bereitstellung von Betreuungsplätzen in größerem Umfang vor allem für Kinder ab dem zweiten Lebensjahr erforderlich ist.

Demgegenüber ist die bisher im Gesetz und in der Praxis der Kindertagesbetreuung zugrunde gelegte Altersgrenze des dritten Lebensjahres, mit dessen Vollendung ein Rechtsanspruch begründet wird und das „Kindergartenalter" beginnt, weder durch entwicklungspsychologische noch durch bildungsbezogene Argumente begründet. Vielmehr ist es sinnvoll, für Kinder frühzeitig eine regelhafte institutionelle Betreuung anzubieten. Nicht nur das Wahlverhalten der Eltern lässt auf einen wachsenden Bedarf an institutioneller Betreuung in diesem Alter schließen, sondern es zeigt sich auch, dass ein altersbedingtes Bedürfnis nach Kontakten mit Gleichaltrigen und nach Erweiterung der Weltbezüge über den familiären Rahmen hinaus besteht.

Über den diskutierten Ausbau der Kapazitäten an Plätzen für unter Dreijährige hinaus darf nicht vergessen werden, dass die Bereitstellung von Ganztagsplätzen für Drei- bis Sechsjährige in Westdeutschland weiterhin hohe Priorität haben muss, ist doch dort – im Unterschied zu den neuen Bundesländern – erst ein Anteil von 25% Ganztagsplätzen erreicht.

Die aktuellen Diskussionen um Platzkapazitäten, also um die Quantität der Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote, führen dazu, dass die qualitativen Aspekte oft in den Hintergrund treten. Gleichwohl muss eine hohe Qualität der pädagogischen Arbeit in den Kindertageseinrichtungen sichergestellt werden. Dabei darf es nicht der einzelnen Kindertageseinrichtung überlassen werden, wie sie Qualität definiert. In gemeinsamer Verantwortung müssen Bund und Länder als Gesetzgeber verbindliche Orientierungen festlegen, die in Leitzielen und Konzepten der einzelnen Einrichtungen verankert sind. Über einzelne Indikatoren sollen hier keine Aussagen gemacht werden. Aber es bedarf vermutlich der Festlegung nationaler Mindeststandards hinsichtlich des Erzieher/innen-Kind-Schlüssels ebenso wie im Hinblick auf die Qualifizierung des Personals. Die Umsetzung entsprechender Qualitätsstandards in pädagogisches Handeln, das in öffentlicher Verantwortung liegt und aus öffentlichen Mitteln finanziert wird, muss einer öffentlichen Kontrolle und Evaluation

zugänglich sein. Entscheidend für die Güte frühkindlicher Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote sind dabei die erzielten Bildungs- und Entwicklungsergebnisse bei den Kindern.

Wesentliches Element pädagogischer Qualität ist die systematische und altersgerechte Realisierung des Bildungsauftrags. Eine gezielte Förderung aller Kompetenzbereiche, vor allem der sprachlichen Kompetenzen, in Kindertageseinrichtungen ist insbesondere für bildungsbenachteiligte Kinder von Vorteil.

Bei konsequenter Zugrundelegung des Konzepts „Bildung von Anfang an“ und der damit verbundenen öffentlichen Verantwortung sind die entsprechenden Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote für die Kinder von der Geburt bis zur Schulaufnahme grundsätzlich ebenso gebührenfrei zu stellen wie andere Leistungen der Gesellschaft für Bildung. Möglicherweise könnte es für eine begrenzte Übergangszeit notwendig sein, einkommensabhängige Elternbeiträge zu erheben, solange kein entsprechendes Versorgungsangebot für alle gewährleistet ist.

Qualitätsanhebung bedeutet auch, die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Fachkräfte den neuesten Erkenntnissen der Bildungsforschung und der Pädagogik der frühen Kindheit anzupassen. Hierbei ist eine Weiterentwicklung der Qualifikationsprofile für Fachkräfte in der Kindertagesbetreuung, insbesondere in den Leitungsfunktionen, anzustreben, vergleichbar den übrigen Ausbildungen für pädagogische Berufe, die in Deutschland durchweg auf Hochschulniveau angesiedelt sind. Nur dadurch ist eine wechselseitige Durchlässigkeit der unterschiedlichen Professionen erreichbar, die sich günstig auf die Entwicklung der Kinder auswirken wird. Und nur dadurch wird sich eine der Bedeutung dieser Aufgabe entsprechende öffentliche Anerkennung der frühkindlichen Bildung erreichen lassen.

Für die Altersphase der unter Sechsjährigen empfiehlt sich folgender stufenmäßiger Aufbau:

(a) Im ersten Lebensjahr ist die *Familie* das geeignete Umfeld für die kindlichen Bildungsprozesse. Im Regelfall können Familien die für diese Phase angemessenen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsleistungen erbringen, und sie wollen auch großenteils diese frühe Phase gemeinsam mit dem Kind verbringen. Vorrangige Entwicklungsvoraussetzungen sind der Aufbau einer gesicherten Bindung, das responsive Eingehen der Eltern auf das Kind sowie die Anregung zu grundlegenden Erfahrungen im sozialen und kognitiven Bereich. All dies ermöglicht eine intensive Beziehung zwischen Eltern und Kind. Die gesellschaftliche Verantwortung für diese frühe Phase besteht vor allem darin, *alle* Familien entsprechend ihren Lebensbedingungen dabei zu unterstützen.

Aus fachpolitischer Sicht stellt sich damit für das erste Lebensjahr eine dreifache Aufgabe:

- die Schaffung finanzieller und rechtlicher Rahmenbedingungen für Eltern und die Ausgestaltung familienfreundlicher Arbeitsbedingungen für Eltern, ohne dass sie anschließend Nachteile im Beruf in Kauf nehmen müssen;
- die Bereitstellung qualifizierter Betreuungsangebote für Kinder, deren Eltern eine öffentliche Unterstützung in Anspruch nehmen wollen;

- die Stärkung der Erziehungskompetenz, um Eltern in ihren Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsaufgaben zu unterstützen.

(b) Das zweite Lebensjahr ist als Phase des Übergangs von einer vorrangig familialen Bildung, Betreuung und Erziehung zu einer Öffnung für außerfamiliale Angebote anzusehen. Mit Beginn des zweiten Lebensjahres werden gleichaltrige Kinder für die Entwicklungs- und Bildungsprozesse immer bedeutsamer. Die Familie bleibt zwar der zentrale Ort, aber der familiale Rahmen erweitert sich für das Kind schwerpunktmäßig um die Kontakte zu Gleichaltrigen. In dieser Phase bekommt die öffentliche Betreuungsinstanz bereits stärkeres Gewicht. Allerdings dürfen Kinder dieses Alters nicht überfordert werden; vielmehr sollen sie nur mit Sozialkontakten und Anregungen konfrontiert werden, die für sie überschaubar bleiben.

Daraus folgt als öffentliche Aufgabe die Bereitstellung eines quantitativ ausreichenden und qualitativ angemessenen Angebots, das teilweise von Eltern und Kindern gemeinsam genutzt werden kann, aber auch eigenständige Peer-Kontakte ermöglicht. In dieser Altersstufe, das belegen die entsprechenden Erhebungen, werden auch vergleichsweise häufig die familienähnlichen Angebote der Tagespflege in Anspruch genommen. Auch hierbei sollte der Kontakt mit anderen Kindern berücksichtigt werden.

(c) Ab dem dritten Lebensjahr nehmen Gleichaltrige und die Erfahrungen mit ihnen in Gruppen als neue Entwicklungsanregung der Kinder eine immer wichtigere Stellung ein. Von ihrem Entwicklungsstand her finden Kinder ab diesem Alter in den Aushandlungsprozessen mit Gleichaltrigen ein wichtiges Erfahrungsfeld. Ab dem dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt werden Kinder neben der Familie in der Regel am besten in einer qualitativ hochwertigen institutionellen Einrichtung gefördert. Daher sollte die öffentliche Leistung in diesem Altersabschnitt vorrangig auf ein qualitativ hochwertiges institutionelles Angebot ausgerichtet sein.

Für alle Altersstufen bis zum sechsten Lebensjahr sollten möglichst wenige bzw. nur pädagogisch gut vorbereitete und begleitete Wechsel für Kinder vorgesehen werden, da die stabile Umgebung eine wesentliche Entwicklungsbedingung der frühen Kindheit darstellt. Daraus folgt als gesellschaftliche Aufgabe: Für alle Kinder dieser Altersstufe sollte ein öffentliches Angebot bereitstehen; ein rechtsverbindlicher Anspruch auf ein qualifiziertes Angebot ist hierfür die unabdingbare Voraussetzung. Die Angebotsformen der Kindertagesbetreuung sollten eine Vielfalt von Kombinationen bieten, die in den verschiedenen Altersstufen, den individuellen Bildungssituationen und der familialen Bedarfssituation entsprechend, höchst unterschiedlich gestaltet sein können.

Angebote für Kinder aller Alterstufen sind so einzurichten, dass sie als alters- und entwicklungsangemessene Bildungsangebote angelegt sind, dass sie die Verbindung mit Eltern und anderen Unterstützungssystemen im Umfeld suchen, dass sie sich am Leitbild der Chancengleichheit für Kinder aus allen sozialen Lebenslagen orientieren und dem Anspruch pädagogischer Qualität gerecht werden.

7.2.2 Das Schulalter – Perspektiven für ein Zusammenwirken von Kinder- und Jugendhilfe und Schule

Der Ausbau ganztägiger Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote für Kinder und Jugendliche im Schulalter kann trotz großer finanzieller Anstrengungen und ambitionierter Programme aus heutiger Sicht nur schrittweise erfolgen. Dabei ist offenkundig, dass der Ausbau ganztägiger Angebote nicht von der Schule allein getragen werden kann – und dies in der deutschen Tradition auch gar nicht sinnvoll wäre. Erforderlich ist vielmehr, die Kinder- und Jugendhilfe mit ihren Ressourcen und Kompetenzen mit einzubeziehen sowie andere öffentliche wie private Akteure systematisch zu berücksichtigen. Dies setzt die Bereitschaft voraus, dass sich alle beteiligten Akteure weiterentwickeln.

Unabhängig davon, ob Schule diese zeitliche und konzeptionelle Ausweitung allein bewältigen könnte, dürfen ganztägige Angebote keine Verlängerung der bisherigen Unterrichtsschule sein. Notwendig ist ein inhaltlicher Umbau der Schule, der anderen Prinzipien und Zielen verpflichtet ist als die traditionelle, auf Unterricht und individuelle Leistung reduzierte Schule. Der Zielpunkt der Entwicklung darf nicht heißen: mehr Schule, sondern muss heißen: mehr Bildung. Grundidee eines ganztägigen Angebots ist demgegenüber die einer „Entschulung der Schule“ im Sinne ihrer pädagogischen Reform. Nicht nur in Bezug auf die quantitative Seite, sondern auch in Bezug auf ihren inhaltlichen Beitrag zur Gestaltung ganztägiger Angebote ist deshalb die Kinder- und Jugendhilfe ein wichtiger Partner beim „Projekt Ganztagsschule“.

Damit stellen sich Fragen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule in einer neuen Form, die deutlich über bisherige Ansätze und Formen der Kooperation hinausgeht. Mit dem „Projekt Ganztagsschule“ muss somit auch der Anspruch einer umfassenden Reform der Schule sowie der Kinder- und Jugendhilfe verbunden sein. Der Ausbau eines Systems öffentlicher Bildung, Betreuung und Erziehung sollte der individuellen Förderung aller Kinder und Jugendlichen verpflichtet und darauf angelegt sein, Bildung als einen Prozess umfassender Kompetenzentwicklung, an dem Kinder und Jugendliche in elementarer Weise als Ko-Produzenten beteiligt sind, zu fördern und herkunftsbedingte Benachteiligungen von Kindern und Jugendlichen zu überwinden. Leistungen und Angebote der unterschiedlichen Träger und Einrichtungen, der Schule wie der Kinder- und Jugendhilfe sowie weiterer, privater Akteure, sind durch institutionelle Kooperationen zu einem aufeinander abgestimmten Angebot weiterzuentwickeln.

Dies erfordert eine Reform der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften. Lehrkräfte müssen in der Lehreraus- und -weiterbildung stärker auf Tätigkeiten außerhalb des Unterrichts, auf ihre Erziehungs- und Betreuungsfunktion vorbereitet werden; in den sozialpädagogischen Studienrichtungen müssen bildungsbezogene Aufgaben stärker in den Vordergrund gerückt werden, muss Schule als Bezugspunkt und Bildungsort ein Bestandteil des Studiums werden.

Wie dieses System letztlich aussehen wird, welche Form das „Projekt Ganztagsschule“ annehmen und in welcher Weise die Kinder- und Jugendhilfe daran beteiligt sein wird, kann derzeit im Detail nicht

gesagt werden. Anhand der im vorliegenden Bericht formulierten konzeptionellen Leitlinien und der bereits jetzt sichtbaren Anforderungen an strukturelle Erfordernisse der Gestaltung ganztägiger Angebote in Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendhilfe lassen sich jedoch mögliche Eckwerte für notwendige Reformen der beiden Systeme benennen. Hier sollen lediglich einige zentrale Aspekte in Bezug (a) auf die Weiterentwicklung schulbezogener Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe, (b) auf die Öffnung der Schule und die strukturelle Verankerung der Kooperation von Kinder- und Jugendhilfe und Schule sowie (c) auf die Rolle der Kommunen beim Aufbau und bei der Gestaltung eines öffentlich verantworteten Systems für Bildung, Betreuung und Erziehung aufgezeigt werden.

(a) Weiterentwicklung schulbezogener Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe

Schule muss das Verhältnis zu den Lebenswelten ihrer Nutzer neu reflektieren. Um entwicklungsgerechte und förderliche Lernbedingungen für alle zu schaffen, kann Schule die lebensweltlichen Bedingungen und Voraussetzungen des Schulbesuchs – einschließlich der damit verbundenen erweiterten Bildungs- und Lerngelegenheiten – nicht mehr ignorieren. Schulentwicklung muss deshalb die Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler gezielt einbeziehen. Schule muss ihre Aufgaben und ihr Angebot neu definieren und dabei nach den Interessen und Erwartungen von Eltern, Kindern und Jugendlichen fragen.

Das in der Regel indifferente Verhältnis der Schule zu den Lebenswelten von Schülerinnen und Schülern wird insbesondere dann prekär, wenn familiäre Probleme und Krisen, unbewältigte Entwicklungsaufgaben und Krisen im Prozess des Aufwachsens sowie zu schlechte Chancen von Schülerinnen und Schülern, namentlich der unteren schulischen Bildungsgänge, beim Übergang auf den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu Lernschwierigkeiten führen und massiv den Schulerfolg gefährden.

Für eine lebensweltorientierte Öffnung der Schule sind außerschulische Partner unerlässlich. Ein wichtiger Partner in diesem Prozess der Neubestimmung des Verhältnisses von Schule und Lebenswelten ist die Kinder- und Jugendhilfe. Sie muss allerdings ihre eigenen Ziele viel konsequenter auf die Schule und auf alle Kinder und Jugendlichen ausrichten. Dann kann sie personenbezogene Dienstleistungen für Kinder, Jugendliche und ihre Eltern am Ort Schule anbieten, kann Personal, das in der Gemeinwesen- oder Stadtteilarbeit verankert ist und Kenntnisse über die sozialräumlichen Verhältnisse besitzt, in Prozessen der Schulentwicklung einsetzen.

Schule und Familie: Ein neues Verhältnis von Familie und Schule kann durch Übernahme von Prinzipien der Kinder- und Jugendhilfe – z.B. Kinder und Jugendliche als kompetente Partner einzubeziehen – und mit einer Ausweitung sozialer Dienstleistungen für Familien am Ort Schule begründet werden. So können Betreuungs-, Beratungs-, Förder- und Versorgungsleistungen für Kinder und Jugendliche, aber auch Beratungs- und Unterstützungsangebote für Eltern neben Unterricht und Wissensvermittlung einen selbstverständlichen Rang im schulischen Kontext erhalten. Die Kinder- und Jugendhilfe sollte zur Unterstützung von Familien deshalb ihre Leistungen in Kooperationen mit der Schule einbringen und darauf beharren, dass Schule dies nicht nur als Dienstleistung, sondern als

Bestandteil ihrer schulischen Aufgabe annimmt.

Kinder- und Jugendhilfe kann u.a. dazu beitragen, dass Elternarbeit an Schulen auch Beratung für Eltern umfasst und Formen der Mitwirkung von Eltern ermöglicht werden, die über formale Mitbestimmung hinausgehen. Kooperationen zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe können dabei von gemeinsamen Projekten wie Elterncafés bis hin zu institutionalisierten Vertrauenspersonen reichen, die als Anwälte von Familien in der Schule fungieren. Gemeinsam sollten von beiden Seiten auch geeignete Instrumente, Lernorte und Gelegenheiten zur Stärkung elterlicher Bildungs- und Erziehungskompetenz entwickelt und ambulante Unterstützungsangebote für Familien („Geh-Struktur“) aufgebaut werden.

Förderung und Unterstützung: Eine zentrale Zielgruppe der Kinder- und Jugendhilfe sind Kinder, Jugendliche und Familien aus benachteiligten sozialen Verhältnissen, zu denen häufig auch Familien mit Migrationshintergrund zählen. Die Kinder- und Jugendhilfe verfügt über differenzierte Kenntnisse dieser Milieus und kann ihre Konzeptionen und Erfahrungen aus der Einzelfallarbeit, der Gruppenarbeit, der Gemeinwesenarbeit und der Netzwerkarbeit für die Kooperation mit Schule beisteuern, advokatorische Aufgaben für Kinder, Jugendliche und Familien aus benachteiligten Lebenslagen übernehmen und so dazu beitragen, dass Diskriminierungen abgebaut und Integrationsangebote am Ort Schule geschaffen werden.

Teilhabe und Verantwortung: Die Befähigung zur Eigenverantwortung und die Förderung sozialen und politischen Engagements sind Aufgabenstellungen, denen ein zentraler Stellenwert im Rahmen eines öffentlichen Systems für Bildung, Betreuung und Erziehung eingeräumt werden muss. Dies betrifft auch Möglichkeiten der Teilhabe und der Verantwortung von Kindern und Jugendlichen am Ort Schule. Mit dem Ausbau ganztägiger Angebote an Schulen stellt sich diese Frage umso mehr, als Schule mehr Zeit von Kindern und Jugendlichen beansprucht. Teilhabe und Verantwortung können nicht nur abstrakte Lernziele der Schule sein, sondern müssen im Alltag erfahrbar sein sowie handelnd vermittelt und angeeignet werden können. Teilhabe und Verantwortung sind als Prinzipien in der Jugendhilfe stärker verankert; deshalb müssen sie auch in der Schule mehr Gewicht als pädagogisches Handlungsprinzip bekommen.

In der schulischen Praxis ist (politische) Partizipation und Übernahme von Verantwortung durch Kinder, Jugendliche und deren Eltern nach wie vor eher selten anzutreffen und auf wenige kleinere Nischen beschränkt. Innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe werden im Vergleich dazu in der Regel weitaus mehr Möglichkeiten der Partizipation eingeräumt; insbesondere in der Kinder- und Jugendarbeit sind Formen der Selbstorganisation selbstverständlicher Bestandteil der Konzepte. Diese Formen der Teilhabe und der Verantwortung sind deshalb als wichtige Prinzipien in die Kooperation mit Schule einzubringen und zu erhalten. Dabei liegt eine besondere Chance darin, dass am Ort Schule alle Kinder und Jugendlichen erreicht werden, was für die Jugendarbeit in vergleichbarer Weise nicht gilt.

(b) Öffnung der Schule und strukturelle Verankerung der Kooperation zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule

Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendhilfe braucht verlässliche Strukturen und geeignete organisatorische Voraussetzungen. Bisher erscheint Kooperation aus der Sicht der Schule immer noch als Zusatzleistung zur normalen Arbeit; sie ist noch kein selbstverständlicher Bestandteil im Arbeitsalltag der Lehrkräfte geworden. Eine Öffnung der Schule zum Stadtteil bzw. zur Gemeinde und eine Kooperation mit den dort ansässigen und agierenden Institutionen werden ebenfalls immer noch als ein zusätzlicher Anspruch gesehen. Schulentwicklung erfolgt deshalb in dieser Logik überwiegend als Entwicklung im eigenen sowie des eigenen Systems. Soll Schule aber auf gewandelte Herausforderungen angemessen reagieren und den ihr gestellten Aufgaben gerecht werden, ist sie auf Unterstützung durch andere Institutionen, namentlich der Kinder- und Jugendhilfe, angewiesen. Schule kann sich angesichts knapper Ressourcen immer weniger legitimieren, wenn sie sich von ihrer Umgebung abschottet, sich nicht als Bestandteil des Gemeinwesens und als Ressource im Sozialraum definiert. Deshalb ist Schulentwicklung als ein Prozess zu konzipieren, an dem auch Personen und Institutionen aus dem lokalen Umfeld beteiligt werden. Dazu bedarf es geeigneter Verfahren und Organisationsformen; nur so können Schule, Kinder- und Jugendhilfe sowie andere Akteure ihre Angebote und ihre Erfahrungen besser aufeinander beziehen und sich in einen gemeinsamen Prozess begeben, mit dem Anspruch, Kinder und Jugendliche individuell bestmöglich zu fördern und zu unterstützen.

Damit diese Form der Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendhilfe auf qualitativ anspruchsvollem Niveau zu realisieren ist, bedürfen beide Bereiche dafür geeigneter Strukturen:

- Die *Schule* hat in diesem Sinne eine Öffnung durch veränderte Strukturen zu gewährleisten. Dazu müssen Schulen Kooperation mit außerschulischen Akteuren, insbesondere der Kinder- und Jugendhilfe, als ihre eigenständige Aufgabe begreifen und in ihrer Organisations- und Personalstruktur entsprechend berücksichtigen. Dies beginnt mit der Einrichtung individueller Arbeitsplätze für Lehrerinnen und Lehrer, für die Schule nicht nur der Ort des Unterricht-Haltens sein kann. Darüber hinaus sollten an jeder Schule entsprechende Personalkapazitäten ausgewiesen und identifizierbare Personen benannt werden, denen es obliegt, Kooperationen mit außerschulischen Partnern zu organisieren und zu koordinieren. Strukturell geht es um eine Brücken- und Vermittlungsfunktion zwischen den außerschulischen Fachdiensten der Kinder- und Jugendhilfe und dem in der Schule tätigen Personal: Lehrkräfte und sozialpädagogisches Personal für schulbezogene Leistungen der Jugendhilfe. Die damit betrauten Personen benötigen gute Kenntnisse der Kinder- und Jugendhilfe, um deren differenziertes Angebot in Anspruch nehmen und deren Leistungen für die Schule nutzen zu können. Darüber hinaus muss diese Funktion auch in den Prozess der Schulentwicklung und in die Schulleitung eingebunden sein. Organisations- und Koordinierungsfunktionen in Bezug auf die Kinder- und Jugendhilfe ersetzen nicht sozialpädagogische Angebote an Schulen, wie sie u.a. von der Schulsozialarbeit erbracht werden. Bisher werden jedoch Vermittlungs- und Koordinierungsfunktionen häufig von der Schulsozialarbeit nebenher erledigt. Hier ist eine Differenzierung sowie eine Spezialisierung der Aufgaben und Funktionen in der Schule in Bezug auf Kooperationen mit der Kinder- und Jugendhilfe dringend geboten.

- Auch die *Kinder- und Jugendhilfe* muss sich öffnen und die Leistungen der Schule für die Entwicklung von Kindern anerkennen. In der Kinder- und Jugendhilfe sind ebenfalls Bedingungen zu schaffen, die es ermöglichen, Kooperation mit Schule zu organisieren und zu gestalten. Hier sind Kompetenzen und Ressourcen der Horte, aber auch der Kinder- und Jugendarbeit einzubringen. Zugleich sind in dieser Aufgabe in elementarer Weise die kommunalen Jugendämter gefordert. Deshalb sollte in jedem Jugendamt ein eigener Arbeitsbereich, der für Kooperationen von Kinder- und Jugendhilfe und Schule zuständig ist, eingerichtet werden. Hierfür wären entsprechende rechtliche Vorgaben in den Gesetzen von Bund und Ländern hilfreich. Zusätzlich sollten auf lokaler Ebene Arbeitsgemeinschaften nach § 78 SGB VIII eingerichtet werden, damit einerseits Dialog und Austausch zwischen den unterschiedlichen örtlichen Akteuren gewährleistet sind und andererseits die nicht-staatlichen Akteure von Anfang an angemessen einbezogen werden.

(c) Die Rolle der Kommunen bei der Entwicklung eines integrierten Systems von Bildung, Betreuung und Erziehung

Ziel eines Systems von Bildung, Betreuung und Erziehung muss es sein, die jeweiligen Stärken formaler und non-formaler Bildungsorte, formeller und informeller Bildungsprozesse miteinander zu verknüpfen, damit ein umfassender Kompetenzerwerb ermöglicht wird und geschlechtsspezifische, lebenslagen- und altersadäquate Angebote vorgehalten werden können. Das heißt, dass es um den Aufbau einer für alle Kinder und Jugendliche zugänglichen und nutzbaren Infrastruktur für Bildung, Betreuung und Erziehung im kommunalen Raum geht, die getragen wird von Angeboten und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, der Schule, von kulturellen Einrichtungen, Verbänden und Vereinen, Institutionen der Gesundheitsförderung sowie von bildungsrelevanten privaten und gewerblichen Akteuren. Allerdings wird sich diese Infrastruktur nicht nur durch eine Umorganisation vorhandener Angebote erreichen lassen. Vielmehr ist eine Ausweitung öffentlicher Leistungen erforderlich, damit ein flächendeckendes System für Bildung, Betreuung und Erziehung aufgebaut werden kann.

Ganztägige Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote sind auf eine Ein- und Rückbindung in den lokalen Raum angewiesen. Hierfür bedarf es einer neuen Form der kommunalen Bildungsplanung, die die gegenwärtigen Verengungen und Begrenzungen auf die Teilsysteme von Bildung, Betreuung und Erziehung – Schulentwicklungsplanung und Jugendhilfeplanung – überwindet und auch auf private Anbieter, selbst organisierte wie gewerbliche, einen systematischen Blick hat. Zentraler Akteur einer solchen Bildungsplanung muss die Kommune sein. Deshalb sind Sozialplanung, Jugendhilfeplanung und Schulentwicklungsplanung als integrierte, zumindest aufeinander abgestimmte Planungen zu konzipieren mit dem Ziel, ein Angebot zu entwickeln, das den Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsbedarf des jeweiligen Sozialraumes erfasst. In einer solchen Planung sind gleichrangig lebensweltliche Formen und Angebote außerhalb der institutionellen Gegebenheiten mit zu berücksichtigen.

Die Kinder- und Jugendhilfe soll dabei ihre partizipativen Verfahren in die Planung und die Gestaltung ganztägiger Angebote einbringen, insbesondere hinsichtlich der Beteiligung der Adressaten: der Kinder und Jugendlichen. Entsprechende Instrumente wie Kinder- und Jugendforen,

Kinder- und Jugendparlamente u.Ä. sind sozialraum- und anlassbezogen weiterzuentwickeln und zu evaluieren.

Gelingende Kooperationen zwischen einzelnen Schulen und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sind auf eine Steuerung auf kommunaler Ebene angewiesen. Hilfreich hierfür wäre etwa die Zusammenarbeit zwischen staatlicher Schulverwaltung, kommunalem Schulträger und kommunalem Jugendamt unter der Perspektive erweiterter Bildungsgelegenheiten zur Ermöglichung eines umfassenden Kompetenzerwerbs von Kindern und Jugendlichen. Solche Prozesse einer Stärkung der kommunalen Verantwortung müssten mit einer Reform der staatlichen Schulaufsicht einhergehen. Dabei sollten Kompetenzen der staatlichen Schulaufsicht insgesamt stärker an die Schulen und teilweise auch an die Kommunen verlagert werden.

Kooperationen zwischen Schule und Jugendhilfe sollten nicht auf einen bilateralen Austausch zwischen einzelnen Einrichtungen der Jugendhilfe und Einzelschulen bzw. zwischen Jugendamt und Schulamt beschränkt werden. Eine wesentliche und unabdingbare Ebene für die Steuerung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule ist auch der Stadtteil bzw. der soziale Nahraum im Umfeld von Schulen. Die Kinder- und Jugendhilfe verfügt, insbesondere in benachteiligten Stadtteilen mit erhöhten sozialen Problemen, über entwickelte und funktionsfähige Instrumente der sozialraumbezogenen Kooperation. Dabei ist eine Anbindung an die kommunale Steuerungsebene vonnöten.

7.2.3 Gemeinsame Perspektiven: Strukturen, Finanzen, Forschung

Eine bessere Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe sowie die Stärkung der Rolle der Kommunen beim Aufbau eines integrierten Systems von Bildung, Betreuung und Erziehung erfordern auch vermehrte Anstrengungen bei Bund, Ländern und Gemeinden sowie eine verbesserte Abstimmung zwischen ihnen. Damit Kommunen stärker an der inhaltlichen Gestaltung von Schulentwicklung beteiligt werden und Schule und Jugendhilfe sich besser aufeinander beziehen können, bedarf es einer Anpassung bzw. Synchronisierung der administrativen und politischen Strukturen im Bereich der Bildungs- und Jugendpolitik von Bund, Ländern und Gemeinden.

Eine verstärkte Kooperation von Schule und Jugendhilfe setzt voraus, dass rechtliche und administrative Regelungen dies nicht verhindern. Aufgrund langjähriger, ressortmäßig getrennter Zuständigkeiten wirken diese Regelungen jedoch häufig wie unüberwindbare Hürden auf dem Weg zu besserer Zusammenarbeit. In den Ländern sind die Schulgesetze und die Ausführungsgesetze des SGB VIII deshalb besser aufeinander abzustimmen bzw., wo dies notwendig oder möglich ist, einander anzupassen. Dabei sollten in einem ersten Schritt alle für die Kooperation von Jugendhilfe und Schule relevanten Bereiche in den jeweiligen Gesetzen und Verordnungen als regulärer Bestandteil der Leistungen und Aufgaben von Schule und Jugendhilfe definiert werden. Dies ist bislang allenfalls ansatzweise der Fall. Auf der administrativen Ebene der Länder sollten die Strukturen so organisiert werden, dass eine Zusammenarbeit der bislang oftmals getrennten Ressorts optimiert wird. In Bezug auf Planungs- und Steuerungsfragen sind unabhängig von der Ressortzuständigkeit Verfahren zu etablieren, mit denen der Auf- und Ausbau ganztägiger Angebote als gemeinsamer Prozess gestaltet

werden kann und in denen Wissen und Erfahrungen der Schule und der Jugendhilfe zusammenfließen.

Zu prüfen ist ferner, ob der Gestaltungsspielraum auf kommunaler Ebene, den die Jugendhilfe in vielen Fällen nutzen kann, auch in den Kultusministerien der Länder durch entsprechende administrative Strukturen ausgeweitet werden kann. Damit sollen örtliche Gestaltungs- und Handlungsspielräume vergrößert sowie durch fachliche und administrative Strukturen auf Landesebene unterstützt werden. Eine Stärkung der fachlich-administrativen Zuständigkeiten und eine Erweiterung der Gestaltungsspielräume der Kommune könnten durch einen Transfer finanzieller Ressourcen vom Land auf die Kommunen begleitet und unterstützt werden. Mit der Einrichtung von Finanzierungssystemen können die Länder Ungleichheiten im Angebot und in der Qualität der kommunalen Bildungslandschaften aufgrund der unterschiedlichen Finanzstärke von Kommunen entgegenwirken.

Der Um- und Ausbau eines ganztägigen Systems von Bildung, Betreuung und Erziehung ist nicht zum Null-Tarif zu haben. Hierfür sind zusätzliche finanzielle Mittel unabdingbar, die als Investitionen in die Zukunft der Gesellschaft zu betrachten sind.

- Ein annähernd bedarfsgerechter Ausbau der *Kindertagesbetreuung* in den alten Bundesländern bis zum Jahr 2010 erfordert, je nach Ausbauniveau, zusätzliche Kosten für die öffentliche Kinder- und Jugendhilfe in etwa zwischen 1 Mrd. € und 2,7 Mrd. € jährlich. Zugrunde gelegt sind hierbei – bei der unteren Ausbauvariante – ein Versorgungsangebot von 20% für unter 3-Jährige, von 75% für 3- bis unter 4-Jährige sowie eine durchgängige Anhebung der Quote an Ganztagsplätzen für alle unter 6-Jährigen auf 50%; bei der oberen Variante wird darüber hinaus – in Anlehnung an Sachsen-Anhalt –, eine Versorgungsquote von im Schnitt 42% für die unter 3-Jährigen zugrunde gelegt. In allen Berechnungen sind die zu realisierenden Einsparungen durch den demografiebedingten Rückgang der Kinderzahlen bis 2010 und die Absenkung des Schuleintrittsalters auf 6,0 Jahre bereits einkalkuliert.
- Der Ausbau von Ganztagsschulen erfordert im Vergleich zur Halbtagsschule ungefähr 30% höhere Personalkosten und zusätzliche Mittel für Infrastrukturmaßnahmen. Da es sich bei den Angeboten am Nachmittag nicht um Freizeit-, sondern um Bildungsangebote handelt, sind Elternbeiträge zur Finanzierung der Angebote nicht vertretbar.

Mit dem Ausbau ganztägiger Angebote und dem Umbau öffentlicher Leistungen und Angebote für Kinder und Jugendliche zu einem neuen System von Bildung, Betreuung und Erziehung in der hier vorgestellten Weise wird in vielen Bereichen Neuland betreten. Es besteht ein enormer Wissens- und Forschungsbedarf, damit Wirkungen und Effekte ganztägiger Angebote eingeschätzt und verbessert sowie pädagogische Angebote und Prozesse so gestaltet werden können, dass sie den Entwicklungsaufgaben, Interessen und Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen gerecht werden. Die Kommission ist davon überzeugt, dass Bildungsprozessen von Kindern und Jugendlichen jenseits schulischer Lernprozesse eine größere Aufmerksamkeit gewidmet werden muss, und betrachtet deswegen verstärkte Forschungsaktivitäten in diesem Themenfeld als unbedingt erforderlich. Zu Bildungsprozessen im Lebenslauf von Kindern und Jugendlichen über die Grenzen meist getrennt beobachteter Bildungsorte und Lernwelten hinweg zeigt sich in Deutschland ein erhebliches Defizit an

empirisch gesichertem Wissen.

Zusätzlicher Forschungsbedarf besteht darüber hinaus bei der Umgestaltung und dem Aufbau eines neuen Systems von Bildung, Betreuung und Erziehung, weil in diesem Prozess unterschiedliche Disziplinen und Institutionen auf neue Weise miteinander zu kooperieren haben, unterschiedliche Rechtssysteme und Organisationsformen aufeinander abzustimmen und neue Formen der Organisation und der Steuerung aufzubauen sind. Erforderlich sind regelmäßige Evaluationen des Systems und seiner Bereiche sowie organisationsbezogene empirische Forschungen mit dem Ziel, den Um- und Aufbau ganztägiger Angebote auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse durchzuführen.

Damit sich der erhebliche Bedarf an Forschung angesichts der sich abzeichnenden Veränderungen des Systems von Bildung, Betreuung und Erziehung abdecken lässt, muss die vorhandene Infrastruktur ausgebaut werden. Im Kern ist hierfür eine Erweiterung der bisher auf die traditionellen Bildungsinstanzen zentrierten Bildungsforschung notwendig, insbesondere auf die Bereiche vor und neben der Schule. Forschungsperspektiven sind mithin zu folgenden Bereichen zu entwickeln:

- empirische Bildungsforschung, die nicht den traditionellen Fixierungen der Systeme verhaftet bleibt, sondern formelle und informelle Bildungsprozesse samt ihren Wechselwirkungen systemübergreifend in den Blick nimmt (systemübergreifende Bildungsforschung);
- Evaluationsstudien als vergleichende Studien zu institutionellen Gegebenheiten im Bereich Bildung, Betreuung und Erziehung (institutionenorientierte Forschung);
- empirisches Wissen über Bedingungen und Voraussetzungen, wie und warum Bildungsprozesse erfolgreich verlaufen (prozessorientierte Bildungsforschung);
- Forschung zu Bildungsprozessen von Kindern und Jugendlichen in benachteiligten und prekären Lebenslagen, die besonderer Förderung bedürfen (lebenslagenorientierte Bildungsforschung);
- Forschungen zu Bildungsprozessen im Lebenslauf von Kindern und Jugendlichen unter Berücksichtigung lebenslagen-, alters- und geschlechtsspezifischer Voraussetzungen und Bedingungen (biografisch orientierte Bildungsforschung).

Damit diese Perspektiven realisiert werden können, ist zum Zweck der wissenschaftlichen Forschung und der Evaluation ein datenschutzrechtlich gesicherter Zugang zu den anonymisierten Mikrodaten der öffentlich finanzierten Bildungsforschung sowie öffentlich finanzierter Qualitätsmonitorings und Bildungsstandsmessungen notwendig und gegebenenfalls gesetzlich zu ermöglichen.

7.3 Empfehlungen

Abschließend hat die Kommission Empfehlungen zusammengestellt, die als Ergebnis dieses Berichts einige zentrale, politikrelevante Entwicklungserfordernisse bündeln. Dabei wird nicht der Anspruch erhoben, dass alle im Bericht erwähnten Einzelempfehlungen hier vollständig aufgelistet sind.

7.3.1 Bildung, Betreuung und Erziehung im frühen Kindesalter

1. Die Möglichkeiten zu Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder im ersten Lebensjahr

innerhalb der Familie müssen öffentlich unterstützt werden.

Die Rahmenbedingungen der Familie im ersten Lebensjahr des Kindes sollten so gestaltet werden, dass unzumutbare Einbrüche im Haushaltsnettoeinkommen effektiv vermieden werden, wenn die Mutter und/oder der Vater das Kind im ersten Lebensjahr selbst betreuen. Ebenso wichtig ist es, zur Stärkung der Erziehungskompetenz Netzwerke zur Elternbildung und zur Unterstützung von Familien weiterzuentwickeln und gegebenenfalls aufzubauen.

2. Der Rechtsanspruch auf eine öffentlich geförderte Kindertagesbetreuung sollte auf Kinder unter drei Jahren erweitert werden.

Der Rechtsanspruch auf eine öffentlich geförderte Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren kann sowohl in Kindertagesbetreuung als auch in Tagespflege realisiert werden. Für Kinder ab dem vollendeten zweiten Lebensjahr sollte er aus pädagogischen Gründen vorrangig als Bildung, Betreuung und Erziehung in Gruppen umgesetzt werden.

Im Hinblick auf die Realisierung des Rechtsanspruchs im Rahmen knapper öffentlicher Mittel wird ein zweistufiges Vorgehen vorgeschlagen: Bis zum Jahr 2008 sollten alle zweijährigen Kinder in den erweiterten Rechtsanspruch einbezogen werden; bis spätestens 2010 sollte der Rechtsanspruch für alle unter dreijährigen Kinder gelten, so dass ab diesem Zeitpunkt ein erweiterter Rechtsanspruch auf eine öffentlich geförderte Kindertagesbetreuung von der Geburt bis zum Schulalter gewährleistet ist.

3. Der Rechtsanspruch auf ein Platzangebot in Kindertagesbetreuung ist auf Ganztagsplätze auszuweiten.

Das tägliche Betreuungsangebot für bis sechsjährige Kinder sollte die Zeit von fünf zusammenhängenden Stunden nicht unterschreiten. Bei zusätzlich von den Eltern geltend gemachtem Bedarf muss ein rechtlich gesicherter Anspruch auf ein ganztägiges Angebot geschaffen werden.

4. Der Bildungsanspruch muss in allen öffentlich verantworteten Formen der Kindertagesbetreuung für Kinder aller Altersgruppen beachtet werden.

Der Bildungsanspruch ist im Sinne eines persönlichen Rechts des Kindes als „Bildung von Anfang an“ zu betrachten. Jedes Kind hat Anspruch auf individuelle Förderung in allen Bildungsbereichen, wie sie in den Rahmenplänen der Länder genannt oder ausgelegt sind. Diese Bildungsbereiche sind auch für unter drei Jahre alte Kinder in Tageseinrichtungen und in Tagespflege fortzuentwickeln und in entwicklungsgemäßer Form umzusetzen.

5. Frühe Bildungsförderung muss für Kinder unabhängig von ihrer sozialen Herkunft und ihrer Lebenslage realisiert werden.

Es sind Beratungs- und Unterstützungssysteme zu entwickeln, die den frühen Zugang zu öffentlich geförderten Angeboten auch für Kinder mit Migrationshintergrund und aus bildungsfernen Schichten gezielt erleichtern, damit Chancengleichheit gewährleistet ist.

6. Qualitätssicherung ist eine zentrale Aufgabe in allen Formen öffentlich verantworteter

Kindertagesbetreuung.

Qualitätssicherung sollte sich auf die einzelne Kindertageseinrichtung bzw. Tagespflegestelle als die konkrete pädagogische Umwelt des einzelnen Kindes beziehen. Die traditionelle verwaltungsorientierte Qualitätssteuerung durch Regelung von (Input-)Bedingungen der Struktur- und Orientierungsqualität für alle Anbieter reicht nicht aus. Qualitätssteuerung muss auch ein internes Qualitätsmanagement der Träger und ein externes, von Trägern und Finanzgebern unabhängiges, nach bundeseinheitlichen Kriterien arbeitendes Qualitätssicherungssystem umfassen, das Informationen für die einzelne Kindertageseinrichtung bzw. Tagespflegestelle öffentlich bereitstellt. Diese Informationen der externen Qualitätssicherung sind so aufzubereiten, dass sie dem Verbraucherschutz, der Orientierung der Nachfrager (Eltern/Kinder) und der Stimulierung eines qualitätsorientierten Wettbewerbs der Anbieter dienen. Seine Primärdaten sind in datenschutzrechtlich geeigneter Weise der unabhängigen Bildungsforschung für Re-Analysen zugänglich zu machen.

7. Es ist ein öffentlich verantwortetes Bildungs- und Qualitätsmonitoring im frühen Kindesalter einzuführen.

Ein öffentlich verantwortetes Bildungs- und Qualitätsmonitoring sollte Bildungsstandsmessungen beim Übergang in die Grundschule sowie individuelle Bildungs- und Entwicklungsdiagnosen bei Drei- bis Vierjährigen enthalten und allen Kindern auf dieser Grundlage individualisierte Förderung anbieten. Dies gilt insbesondere für von Benachteiligung bedrohte Kinder sowie für Kinder mit besonderen Begabungen.
Das Qualitätsmonitoring sollte eine regelmäßige Berichterstattung über Qualitätsindikatoren in verschiedenen Bereichen und deren Veränderung einschließen.

8. Das durchschnittliche Schuleintrittsalter von gegenwärtig über 6,5 Jahren ist auf 6,0 Jahre abzusenken.

Das faktische Einschulungsalter liegt in Deutschland – auch im europäischen Vergleich – hoch. Die deutliche Ausweitung des Früherziehungssystems auf jüngere Altersjahrgänge und eine stärkere Bildungsorientierung der Kindertageseinrichtungen in Verbindung mit einer flexiblen Einschulung legen eine moderate Vorverlegung des Schuleintrittsalters um bis zu sechs Monate nahe.

9. Öffentlich verantwortete Kindertagesbetreuung muss kostenfrei werden.

Die Auslegung der Kindertagesbetreuungsangebote als umfassende Bildungsangebote erfordert grundsätzliche Beitragsfreiheit für die Eltern. Beitragsfreiheit trägt dazu bei, dass ökonomische Hürden für die Inanspruchnahme öffentlich verantworteter Kindertagesbetreuung beseitigt werden, und unterstreicht die gesellschaftliche Bedeutung und Wertschätzung früher Bildung für alle Kinder.

7.3.2 Bildung, Betreuung und Erziehung im Schulalter

1. Die Realisierung eines umfassenden Bildungskonzepts setzt eine grundlegende Veränderung der Schule sowie ein Zusammenspiel von Schule und anderen Bildungsorten und Lernwelten voraus.

Schule muss für Kinder und Jugendliche zu einem Ort umfassender Gelegenheiten und vielfältiger Anregungen für ihre Bildung werden. Dazu müssen am Ort Schule lebenslagen- und altersspezifische Leistungen und Angebote der Jugendhilfe und anderer Bildungsträger eingerichtet und vorgehalten werden.

2. Der umfassende gesellschaftliche Anspruch auf Bildung erfordert ganztägige Angebote für Kinder und Jugendliche im Schulalter. Sie sind schnellstmöglich und bestmöglich auf- und auszubauen.

Insgesamt muss der Auf- und Ausbau ganztägiger Angebote zu einem neuen öffentlichen System für Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen führen. Quantitativ ist ein flächen- und bedarfsdeckendes Angebot zu schaffen, qualitativ muss mit dem Ausbau von Ganztagsschulen eine grundlegende pädagogische Reform der Schule einhergehen, die auch eine Rhythmisierung des Tagesablaufs und der Einbeziehung alternativer Lernformen zum Gegenstand hat. Der Schule und der Kinder- und Jugendhilfe als gesetzlich beauftragten und öffentlich verantworteten Institutionen für Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen kommt beim Auf- und Ausbau ganztägiger Angebote eine verantwortliche und strukturierende Funktion zu.

3. Das Zusammenspiel unterschiedlicher Bildungsorte und Lernwelten muss zu einer erweiterten Kompetenzentwicklung beitragen.

Ziel eines neuen öffentlich verantworteten Systems von Bildung, Betreuung und Erziehung muss es sein, die unterschiedlichen Bildungsorte und Lernwelten so miteinander zu verknüpfen, dass kulturelle, instrumentelle, soziale und personale Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen in umfassender Weise sowie lebenslagen- und altersadäquat gefördert werden. Ein Zusammenspiel unterschiedlicher Bildungsorte und Lernwelten ist nur dann möglich, wenn Angebote und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe unabhängig von Schule für alle Kinder und Jugendlichen erreichbar und zugänglich sind. Deshalb sind lebensweltbezogene Leistungen und selbst organisierte Formen der Jugendhilfe unabhängig von Schule in ihrem Eigensinn zu erhalten. Umgekehrt sind professionelle Dienstleistungen, Beratungs- und Unterstützungsangebote der Jugendhilfe stärker auf das System ganztägiger Bildung, Betreuung und Erziehung zu beziehen.

4. Maßstab des Aus- und Umbaus ganztägiger Angebote muss die individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen sein.

Die Überführung des gegenwärtigen Schulsystems in ein System ganztägiger Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote setzt eine grundlegende Veränderung der Schule voraus. Dabei sollte unverkennbaren Leistungsunterschieden zwischen den Kindern nicht durch Klassenwiederholungen und schulische Selektion begegnet werden; vielmehr müsste eine alters-, entwicklungs-, geschlechts- und lebenslagengerechte individuelle Förderung aller Kinder und Jugendlichen im Zentrum stehen. Übergänge zwischen den Klassen- und Schulstufen sind so zu gestalten, dass sie nicht als Hürden oder Barrieren in der Bildungsbiografie von Kindern und Jugendlichen wirken, sondern als Anlässe für gezielte Unterstützung und individuelle Fördermaßnahmen. In diesem Zusammenhang ist auch über eine Verlängerung des grundständigen gemeinsamen Schulbesuchs von Schülern und Schülerinnen nachzudenken, wie er in den meisten europäischen Nachbarländern bereits existiert.

5. Das Zusammenspiel unterschiedlicher Bildungsorte und Lernwelten muss strukturell und personell gesichert werden.

Für die bessere Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren sind in jeder Schule organisatorische und strukturelle Voraussetzungen zu schaffen. Dieser Bereich ist personell im Schulleitungsteam abzudecken; er muss für die Organisation der Zusammenarbeit mit den außerschulischen Institutionen von Jugendhilfe, Vereinen und Verbänden sowie Institutionen der Kultur und der Wirtschaft zuständig sein.

Bei den Trägern der Kinder- und Jugendhilfe müssen ebenfalls Bedingungen geschaffen werden, die es erlauben, die Kooperation mit Schulen zu organisieren und zu gestalten. Träger, die mit Schulen zusammenarbeiten, haben hierfür Ressourcen vorzusehen. Außerdem sollte in jedem kommunalen Jugendamt ein eigener Arbeitsbereich „Jugendhilfe und Schule" eingerichtet werden, der die Gesamtverantwortung des öffentlichen Trägers in diesem Feld angemessen wahrnimmt.

6. Ganztagsschulen und ganztägige Angebote sollten von multiprofessionellen Teams mit einem aufgabenangemessenen Qualifikationsprofil aufgebaut und verantwortet werden.

Ganztägige Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote müssen von einer neuen Form der Kooperation von Lehrpersonal und sozialpädagogischen Fachkräften gestaltet und getragen werden. Dazu sind ein neues Verständnis von Lehrerarbeit im Verhältnis von Unterricht und anderen Aufgaben, längere Präsenzzeiten von Lehrkräften in der Schule sowie die Einrichtung individualisierter Lehrerarbeitsplätze in der Schule notwendig. Die Lehrerausbildung ist besser auf die Zusammenarbeit mit der Kinder- und Jugendhilfe auszurichten. Ebenso müssen sozialpädagogische Fachkräfte im Rahmen der Ausbildung an den Hochschulen intensiver auf die von ihnen wahrzunehmenden Bildungsaufgaben im Rahmen ganztägiger Angebote vorbereitet werden.

7. Die Entwicklung von Ganztagsschulen erfordert eine größere Selbständigkeit der Einzelschule und eine stärkere Vernetzung im Sozialraum.

Der Aufbau ganztägiger Bildungsangebote setzt eine größere Autonomie der Einzelschule voraus. Zudem muss Schulentwicklung zu einer Entwicklung der Schullandschaft im kommunalen Raum beitragen, damit diese in sozialräumliche Netzwerke eingebunden wird.

7.3.3 Herausforderungen für ein neues System von Bildung, Betreuung und Erziehung

Die folgenden Empfehlungen beziehen sich übergreifend auf das gesamte Kindes- und Jugendalter.

1. Das Zusammenspiel und die Abstimmung der Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote für Kinder und Jugendliche sind zu verbessern.

Die bislang getrennten Angebote im Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssystem sind besser aufeinander abzustimmen. Im frühkindlichen Bereich ist das Zusammenspiel von Einrichtungen und Eltern ebenso zu verbessern wie das Zusammenwirken von Tageseinrichtungen und Tagespflege. Zugleich sind mehr vernetzte Angebote für Kinder und Eltern aus einer Hand zu schaffen (z.B.

Sprachkurse für Migranten-Eltern in Tageseinrichtungen). „Häuser für Kinder“ bzw. „Häuser für Familien“ bieten sich hierfür als geeignete organisatorische Rahmen an. Weiterzuentwickeln ist auch der Übergang in die Schule durch eine wechselseitige Anbindung von Kindergarten und Schule, indem im Kindergarten die Seite der Bildung und in der Schule die Seite der Betreuung und der Erziehung verstärkt wird.

Im Schulalter lassen sich die schulischen und die nicht-schulischen Angebote erheblich besser aufeinander abstimmen, so dass die unterschiedlichen Lebens- und Lernwelten der Kinder enger verzahnt werden. Insgesamt muss das gesamte System Stabilität und Verlässlichkeit so organisieren, dass Synergieeffekte eintreten und die bestmögliche Förderung von Kindern erreichbar wird. Dabei ist eine Entscheidungskompetenz vor Ort von maßgeblicher Bedeutung.

2. Das Zusammenspiel unterschiedlicher Bildungsakteure und -gelegenheiten ist sozialräumlich auszugestalten und in kommunaler Verantwortung zu organisieren.

Ziel ist der Aufbau einer kommunalen Bildungslandschaft als Infrastruktur für Kinder und Jugendliche, die getragen wird von Leistungen und Einrichtungen der Schule, der Kinder- und Jugendhilfe, von kulturellen Einrichtungen, Verbänden und Vereinen, Institutionen der Gesundheitsförderung sowie privaten und gewerblichen Akteuren vor Ort. Ein vernetztes und verbindliches Zusammenspiel unterschiedlicher Bildungsakteure erfordert größere Selbständigkeit und mehr Handlungsmöglichkeiten der einzelnen Institutionen, insbesondere auch der Einzelschule.

3. Kommunale Bildungsplanung ist als integrierte Fachplanung aufzubauen.

Erforderlich ist eine kommunale Bildungsplanung, die geeignet ist, die Verengungen und Begrenzungen der Teilsysteme Kinder- und Jugendhilfe sowie Schule zu überwinden und ein konsistentes Gesamtsystem für Bildung, Betreuung und Erziehung im kommunalen Raum zu entwickeln. Dazu sind kommunale Jugendhilfeplanung und Schulentwicklungsplanung zu integrieren sowie mit der Sozialplanung und der Stadtentwicklungsplanung abzustimmen. Zentraler Akteur einer solchen Bildungsplanung muss die Kommune sein.

Vieles spricht dafür, dass für die Planung und die Gestaltung kommunaler Bildungslandschaften partizipative Verfahren – auch unter Einbeziehung privater Anbieter – hilfreich sind. Zu prüfen ist, inwieweit sich Modelle der Jugendhilfeplanung auf diese integrierten Formen der Planung übertragen lassen. Erprobte Instrumente der Beteiligung aus der Kinder- und Jugendhilfe wie Kinder- und Jugendforen bzw. Kinder- und Jugendparlamente oder die Kinder- und Familienverträglichkeitsprüfungen sind für diese Aufgabe gegebenenfalls weiterzuentwickeln.

4. Kommunale Bildungslandschaften erfordern eine neue Abstimmung und eine neue Justierung der rechtlichen Regelungen.

Kommunen müssen als zentrale Akteure kommunaler Bildungsplanung auch stärker bei der inhaltlichen Ausgestaltung der Schulen beteiligt werden. Auf Länder- und Bundesebene ist eine stärkere Kooperation zwischen Bildungs- und Jugendministerien erforderlich.

5. Der Ausbau ganztägiger Angebote erfordert zusätzliche finanzielle Anstrengungen und eine Anpassung der Finanzierungsstrukturen.

Der Ausbau ganztägiger Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote ist ohne weitere finanzielle Anstrengungen nicht zu realisieren. Der Ausbau von Ganztagsplätzen in der Kindertagesbetreuung sowie von Ganztagsschulen erfordert höhere Personalkosten und zusätzliche Mittel für Infrastrukturmaßnahmen. Die höheren Kosten für ganztägige Angebote im Schulalter können durch die Einbeziehung von Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe nur bedingt kompensiert werden. Da das außerunterrichtliche Angebot kein Freizeit-, sondern ein erweitertes Bildungsangebot sein soll, gehört es auch zur öffentlich verantworteten Bildung und darf nicht durch Elternbeiträge finanziert werden. Lediglich eine Refinanzierung des Mittagessens durch die Eltern ist angemessen.

Kommunen sind in die Lage zu versetzen, ein qualitativ gutes Angebot zu finanzieren. Angesichts der prekären Finanzlage vieler Kommunen sind Möglichkeiten des finanziellen Ausgleichs zu schaffen und Angebote der Jugendhilfe als Teil einer kommunalen Bildungslandschaft stärker einzubeziehen und unter Beteiligung der Länder und, wo dies verfassungsrechtlich möglich ist, auch des Bundes zu finanzieren.

6. Die Aus- und Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte muss reformiert werden.

Die Stärkung der Bildungsaufgaben in öffentlichen Einrichtungen für Kinder und Jugendliche setzt insgesamt eine Ausbildung auf Hochschulniveau voraus. Das bedeutet für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern, wie in anderen europäischen Ländern üblich, eine Anhebung auf Hochschulniveau. Aber auch die Aus- und Weiterbildung von Sozialpädagogen bzw. Sozialpädagoginnen und Lehrkräften an Hochschulen muss reformiert werden mit dem Ziel, den Bildungsbezug generell zu stärken, auf die Kooperation mit anderen Berufsgruppen vorzubereiten sowie interdisziplinäre und institutionenübergreifende Perspektiven aufzunehmen. Deshalb sind gemeinsame Studienanteile für das Lehramts- und das Sozialpädagogikstudium erforderlich; in sozialpädagogischen Studiengängen ist ein stärkerer Schulbezug, im Lehramtsstudium eine Stärkung sozialpädagogischer Anteile erforderlich.

7. Planung und Steuerung muss auf der Basis gesicherten Wissens erfolgen.

Angestrebt werden muss ein systematischer Auf- und Ausbau eines Systems zur Qualitätsentwicklung und -steuerung aller Angebote. Dabei sind die in diesem Bericht entwickelten Kriterien zu beachten. Notwendig sind zudem eine Systematisierung und Qualifizierung von Daten und Instrumenten einer bildungsbezogenen Sozialberichterstattung bei Bund, Ländern und Gemeinden, die die vor- und außerschulischen Bereiche einbeziehen zu dem Zweck, über Grundlagen zur Bewertung und zur Verbesserung des angestrebten integrierten Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungskonzepts zu verfügen.

8. Die empirische Bildungsforschung ist auf vor- und außerschulische Bereiche auszuweiten.

Die Kinder- und Jugendhilfestatistik ist so weit wie möglich über Einrichtungen hinausgehend auf

Personen als Erhebungseinheiten auszuweiten. Über statistische Routineberichterstattung hinaus sind sowohl unabhängige quantitative Evaluationsstudien und experimentelle Interventionsstudien zu den Effekten ganztägiger Bildung, Betreuung und Erziehung im nationalen und internationalen Vergleich als auch qualitative Fallstudien zu Best-Practice-Modellen notwendig. Alle einschlägigen öffentlich erhobenen Daten müssen für Re-Analysen allen Wissenschaftler/innen uneingeschränkt in datenschutzrechtlich ein-wandfreier Weise zur Verfügung stehen. Da es bislang noch kein hinreichendes empirisch gesichertes Wissen über optimale institutionelle Lösungen gibt, sollten auf dem Weg zu einer umfassenden flächendeckenden Einführung ganztägiger Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote verschiedene institutionelle Lösungsvarianten in Modellversuchen erprobt und unabhängig evaluiert werden.

Darüber hinaus ist der Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen vor und außerhalb der Schule im Sinne eines erweiterten Bildungsbegriffs viel stärker zum Gegenstand empirischer Bildungsforschung zu machen. Auch dies erfordert neben biografischen Fallstudien insbesondere prospektive quantitative Längsschnittstudien.

Literaturverzeichnis

Abele-Brehm, A./Liebau, E. (1996): Wieviel außerschulische Unterstützung brauchen Schülerinnen und Schüler bayerischer Gymnasien? In: Uni Kurier der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, 22, S. 52-53

Abele, A./Liebau, E. (1998): Nachhilfeunterricht. Eine empirische Studie an bayerischen Gymnasien. In: Die Deutsche Schule, 90, 1, S. 37-49

Ahnert, L. (2002): Frühe Tagesbetreuung und Eltern-Kind-Beziehung. In: Frühe Kindheit, 5, 2, S. 4-8

Ahnert, L. (2003): Die Bedeutung von Peers für die frühe Sozialentwicklung des Kindes. In: Keller, Heidi (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. 3. überarb. und erw. Aufl. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle, S. 489-524

Ahnert, L./Lamb, M. E. (2003): Establishing a balance between home and child care. In: Child Development, 74, S. 1044-1049

Alt, Ch. (2003): Wandel familialer Lebensverhältnisse minderjähriger Kinder in Zeiten der Pluralisierung. In: Marbach, J. H./Bien, W. (Hrsg.): Partnerschaft und Familiengründung. Ergebnisse der dritten Welle des Familien-Survey. Opladen, S. 219-244

Alt, Ch. (Hrsg.; 2005): Kinderleben. Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen, Bd. 1: Aufwachsen in Familien; Bd. 2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen. Reihe DJI-Kinderpanel. Wiesbaden

American Academy of Pediatrics (2002): Caring for Our Children. National Health and Safety Performance Standards for Out-of-Home Child Care Programs, 2. Aufl., nrc.uchsc.edu, 01.04.2005

Appel, St. (in Zusammenarbeit mit G. Rutz) (2003): Handbuch Ganztagsschule. Konzeption, Einrichtung und Organisation. 3. überarb. Aufl. Schwalbach/Ts.

Arbeiterwohlfahrt Bundesverband (AWO-Bundesverband e.V.) (Hrsg.; 2000): Gute Kindheit – Schlechte Kindheit. Armut und Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. AWO-Sozialbericht. Bonn

Arbeiterwohlfahrt-Bundesverband (AWO-Bundesverband e.V.) (Hrsg.; 2001): Musterqualitätsmanagementhandbuch. Tageseinrichtungen für Kinder. Bonn

Arbeitsgemeinschaft der Jugendfreizeitstätten in Baden-Württemberg (AGJF) (Hrsg.; 2003): Topographie der offenen Jugendarbeit in Baden-Württemberg. Leinfelden

Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) (Hrsg.; 2003): Jugendhilfe und Bildung. Berlin

Arbeitskreis Einstieg (2004): „Berufswahl in Hamburg 2004“. Eine Umfrage unter Hamburger Schülerinnen und Schülern, www.einstieg.com/extern/Berufswahl_HH2004.pdf, 07.01.2005

Arbeitsstab Forum Bildung (2001): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb. Vorläufige Empfehlungen des Forum Bildung. Bonn

Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.; 2002a): Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung. Bonn

Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.; 2002b): Expertenberichte des Forum Bildung. Bonn

Audehm, K./Zirfas, J. (2000): Performative Gemeinschaften. Zur Bildung der Familie durch Rituale. In: Sozialer Sinn, 1, 1, S. 29-50

Avenarius, H. (2001): Einführung in das Schulrecht. Darmstadt

Avenarius, H./Ditton, H./Döbert, H./Klemm, K./Klieme, E./Rürup, M./Tenorth, H.-E./Weishaupt, H./Weiß, M. (2003): Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Opladen

Avenarius, H./Heckel, H.-Ch. (2000): Schulrechtskunde. Ein Handbuch für Praxis, Rechtssprechung und Wissenschaft. Neuwied

Baacke, D. (1999): Die 0-5-Jährigen. Einführung in die Probleme der Frühen Kindheit. 2. Aufl. Weinheim, Basel

Bachner, D. J./Zeutschel, U. (2002): „Ripple Effects“ oder „Stille Wasser“? Erkenntnisse zur Umsetzung und zum Transfer der Austauscherfahrungen. Deutsches YOUTH FOR UNDERSTANDING Komitee e.V. Präsentation auf der Fachtagung „Langzeitwirkungen im Jugendaustausch. Bensberg, 07. November 2002, www.forscher-praktiker-dialog.de/download/YFU.pdf, 22.12.2004

Baethge, M./Kupka, P. (2004): Bildung und soziale Strukturierung. In: Soziologisches Forschungsinstitut (SOFI) u.a. (Hrsg.): Berichterstattung zur sozio-ökonomischen Entwicklung in Deutschland. Arbeit und Lebensweisen. Erster Bericht. Unveröff. Manuskr., S. 95-127. Erscheint Herbst 2005 im VS Verlag für Sozialwissenschaften

Banaschewski, T./Roessner, V./Uebel, H./Rothenberger, A. (2004): Neurobiologie der Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS). In: Kindheit und Entwicklung, 13, 3, S. 137-147

Barnett, W. St. (1998): Long-term effects on cognitive development and school success. In: Barnett, W. St./Boocock, S. Sp. (Hrsg.): Early care and education for children in poverty. Promises, programs, and long-term results. Albany, S. 11-44

Baron-Cohen, S. (2004): Vom ersten Tag an anders. Das weibliche und das männliche Gehirn. Düsseldorf

Barthelmes, J. (1999a): Raver, Rapper, Punks, Skinheads und viele andere. Beobachtungen aus jugendkulturellen Szenen. In: Erziehung und sozialer Wandel. Zeitschrift für Pädagogik. 39. Beiheft. Weinheim, Basel. S. 39-50

Barthelmes, J. (1999b): Thesen zum Kinderkino. „Erregung, Lust, Langeweile und der Geschmack des Zitronenbonbons auf der Zunge“. In: Schäfer, H. (Hrsg.): Lexikon des Kinder- und Jugendfilms im Kino, im Fernsehen und auf Video, Bd. 2, Teil 9, Text 12, Meitingen, S. 1-10

Barthelmes, J. (2001): Funktionen von Medien im Prozess des Heranwachsens. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung bei 13- bis 20-Jährigen. In: Media Perspektiven, 2, S. 84-89

Barthelmes, J./Feil, Ch./Furtner-Kallmünzer, M. (1991): Medienerfahrungen von Kindern im Kindergarten. Spiele – Gespräche – Soziale Beziehungen. München

Barthelmes, J./Sander, E. (1997): Medien in Familie und Peer-group. Vom Nutzen der Medien für 13- und 14jährige. Medienerfahrungen von Jugendlichen, Bd. 1. München

Barthelmes, J./Sander, E. (2001): Erst die Freunde, dann die Medien. Medien als Begleiter in Pubertät und Adoleszenz. Medienerfahrungen von Jugendlichen, Bd. 2. München

Bauer, F./Munz, E. (2005): Arbeitszeiten in Deutschland: 40plus und hochflexibel. In: WSI Mitteilungen, 58, 1, S. 40-48

Bäumer, G. (1929/1966): Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie. In: Nohl, H./Pallat, L. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik, Bd. 5. Weinheim, S. 3-26

Baumert, J. (2002): Transparenz und Verantwortung. In: Killius, N./Kluge, J./Reisch, L. (Hrsg.): Die Bildung der Zukunft. Frankfurt a. M., S. 213-228

Baumert, J./Artelt, C./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.; 2002): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen

Baumert, J./Bos, W./Lehmann, R. (Hrsg.; 2000): TIMSS III. Dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Opladen

Baumert, J./Cortina, K./Leschinsky, A. (2003a): Grundlegende Entwicklungen und Strukturprobleme im allgemeinbildenden Schulwesen. In: Cortina, K. S./Baumert, J./Leschinsky, A. Mayer, K.

U./Trommer, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek b. Hamburg, S. 52-147

Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.; 2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen

Baumert, J./Lehmann, R./Lehrke, M./Schmitz, B./Clausen, M./Hosenfeld, I./Köller, O./Neubrand, J. (1997): TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen

Baumert, J./Schümer, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 323-407

Baumert, J./Schümer, G. (2002): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In: Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen, S. 159-202

Baumert, J./Trautwein, U./Artelt, C. (2003b): Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen, S. 261-323

Baumert, J./Watermann, R./Schümer, G. (2003c): Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6, 1, S. 46-72

Bayer, H./Bauereiss, R. (2003): Haushalt und Familie in der amtlichen Statistik. In: Marbach, J. H./Bien, W. (Hrsg.): Partnerschaft und Familiengründung. Ergebnisse der dritten Welle des Familien-Survey. Opladen, S. 277-305

Bayerischer Jugendring (2005): Gemeinsam für Bildung. Praxismodelle aus dem Projekt j.a.m.b.u.s. – Jugendarbeit macht Bildung und Schule …besser. München

Bayerischer Jugendring (Hrsg.; 2001): Schüleraustausch auf dem Prüfstand. Der zwei- bis dreimonatige Schüleraustausch auf Gegenseitigkeit des Bayerischen Jugendrings. Eine wissenschaftliche Evaluation. München

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2004): Strukturdaten der ausländischen Bevölkerung, Stand 2004. Berlin

Beck, I. (2002): Die Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in ihren Familien in Deutschland: soziale und strukturelle Dimensionen. In: Sachverständigenkommission Elfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Gesundheit und Behinderung im Leben von Kindern und Jugendlichen. Materialien zum Elften Kinder- und Jugendbericht, Bd. 4. München, S. 175-315

Beck, U. (Hrsg.; 1997): Kinder der Freiheit. Frankfurt a. M.

Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (1996): Reflexive Modernisierung. Frankfurt a. M.

Becker, W. (2002): Fortbildungskonzepte im Zeichen des Innovationsdrucks. In: Fthenakis, W./Oberhuemer, P. (Hrsg.): Ausbildungsqualität. Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Berlin, S. 225-244

Beckmann, P. (2002): Zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Tatsächliche und gewünschte Arbeitszeitmodelle von Frauen mit Kindern liegen immer noch weit auseinander. IAB-Werkstattbericht 12, doku.iab.de/werkber/2002/wb1202.pdf, 24.03.2004

Bednarz-Braun, I. (2004): Zur beruflichen Ausbildung junger MigrantInnen. In: Bednarz-Braun, I./Heß-Meining, U. (Hrsg.): Migration, Ethnie und Geschlecht. Theorieansätze – Forschungsstand – Forschungsperspektiven. Wiesbaden, S. 175-214

Behnken, I./Günther, C./Kabat Vel Job, O./Keiser, S. (1991): Schülerstudie ´90. Weinheim

Behr, M. (1990): Nachhilfe. Erhebungen in einer Grauzone pädagogischer Alltagsrealität. Darmstadt

Bellenberg, G. (1999): Individuelle Schullaufbahnen. Eine empirische Untersuchung über Bildungsverläufe von der Einschulung bis zum Abschluss. Weinheim, München

Below, S. von (2003): Schulische Bildung, berufliche Ausbildung und Erwerbstätigkeit junger Migranten. Ergebnisse des Integrationssurveys des BiB. Materialien zur Bevölkerungswissenschaft 105b. Wiesbaden

Benner, D. (1995): Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. 2. korr. Aufl. Weinheim, München

Bensel, J. (2005): Tagespflege: wie eine gute Eingewöhnung gelingen kann. In: Das Online-Familienhandbuch, www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Kindertagesbetreuung/s_1119.html, 11.03.2005

Bergmann, K. E./Bergmann, R. (1998): Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung in der Familie. Expertise für das Bundesministerium für Gesundheit. Robert Koch-Institut (RKI) und Kaiserin Auguste Victoria-Institut für Präventive Pädiatrie. RKI-Schrift 1/1998

Bergmann, K. E./Thefeld, W./Kurth, B.-M. (2001): Zur gesundheitlichen Lage von Kindern und Jugendlichen. In: Frühe Kindheit, 4, 3, S. 20-23

Berry, G./Pesch, L. (Hrsg.; 2000): Welche Horte brauchen Kinder? Ein Handbuch. Neuwied, Kriftel, Berlin

Bertram, H./Hennig, M. (1995): Eltern und Kinder. Zeit, Werte und Beziehungen zu Kindern. In: Nauck, B./Bertram, H. (Hrsg.): Kinder in Deutschland. Opladen, S. 91-120

Best, P. (1999): Medienkompetenz der Kinder verlangt zu allererst Fernseherziehungskompetenz der Eltern. In: Schell, F./Stolzenburg, E./Theunert, H. (Hrsg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München, S. 99-106

Bettmer, F./Prüß, F. (2001): Schule und Jugendhilfe. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied, Kriftel, S. 1552-1539

Betz, T. (2005): Schulerfolg = Bildungserfolg? Zur Analyse außerschulischer Bildungsbeteiligung bei Kindern mit Migrationshintergrund. In: Alt, Ch. (Hrsg.): Kinderleben. Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Bd. 2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen. Reihe DJI-Kinderpanel. Wiesbaden, S. 257-284

Bibouche, S./Held, J. (2002): IG-Metall-Jugendstudie. Lebenseinstellungen junger Arbeitnehmer. Marburg

Bielenberg, I. (2003a): Kulturelle Bildung – Lernziel Lebenskunst. In: Prölß, R. (Hrsg.): Bildung ist mehr! Die Bedeutung der verschiedenen Lernorte. Konsequenzen aus der PISA-Studie zur Gestaltung der Jugendhilfe in einer kommunalen Bildungslandschaft. Nürnberg, S. 229-232

Bielenberg, I. (2003b): Datenlage in der kulturellen Bildung. Expertise für das Deutsche Jugendinstitut im Rahmen der Erarbeitung der Veröffentlichung Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. Unveröff. Manuskr.

Bien, W./Marbach, J. H. (Hrsg.; 2003): Partnerschaft und Familiengründung. Ergebnisse der dritten Welle des Familien-Survey. DJI: Familien-Survey 11. Opladen

Bietau, A. (1989): Arbeiterjugendliche zwischen Schule und Subkultur – Eine Straßenclique in einer ehemaligen Bergarbeitersiedlung des Ruhrgebiets. In: Breyvogel, W. (Hrsg.): Pädagogische Jugendforschung. Opladen, S. 131-159

Biewen, M. (2003): Who are the chronic poor? Evidence on the extent and the composition of chronic poverty in Germany. In: DIW Berlin (Hrsg.): Discussion Papers 350, www.diw.de/deutsch/produkte/publikationen/diskussionspapiere/docs/papers/dp350.pdf, 20.04.2004

Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied, Kriftel, Berlin

Bildungsserver/DJI (Hrsg.; 2005a): Bildungspläne der Bundesländer für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen, www.bildungsserver.de, 30.03.2005

Bildungsserver/DJI (Hrsg.; 2005b): Elementarbildung und ErzieherInnenausbildung in europäischen Ländern, www.bildungsserver.de, 01.04.2005

Bilz, L./Höhne, C./Melzer, W. (2003): Die Lebenswelt der Schule und ihre Auswirkungen auf die Gesundheit von Jugendlichen. In: Hurrelmann, K./Klocke, A./Melzer, W./Ravens-Sieberer, U. (Hrsg.): Jugendgesundheitssurvey. Weinheim, München, S. 243-301

Binder, H. (2004): Mecklenburg-Vorpommern. In: Hartnuß, B./Maykus, St. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin, S. 709-726

Bischof-Köhler, D. (2002): Von Natur aus anders. Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede. Stuttgart, Berlin, Köln

Bissinger, St./Böllert, K./Liebig, R./Lüders, Ch./Marquard, P./Rauschenbach, Th. (2002): Grundlagen der Kinder- und Jugendhilfe. Strukturanalysen zu fachlichen Eckwerten, Organisation, Finanzen und Personal. In: Sachverständigenkommission Elfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Materialien zum Elften Kinder- und Jugendbericht, Bd. 1. Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe. Eine Bestandsaufnahme. München, S. 9-104

Black, S. E./Devereux, P. J./Salvanes, K.G. (2004): The More the Merrier? The Effect of Family Composition on Children's Education. In: Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit (IZA): IZA Discussion Paper No. 1269. Bonn

Blanke, K. (2005): Wie viele Stunden sind ein Tag? Institutionelle Betreuungsformen von 8- bis 9-jährigen Schulkindern. In: Alt, Ch. (Hrsg.): Kinderleben. Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Bd. 2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen. Reihe DJI-Kinderpanel. Wiesbaden, S. 157-182

Bock-Famulla, K. (2002): Volkswirtschaftlicher Ertrag von Kindertagesstätten. Gutachten im Auftrag der M.-Träger-Stiftung. Unveröff. Abschlussbericht. Bielefeld

Bock-Famulla, K. (2004): Finanzierungsmodelle im Spannungsfeld von Fachlichkeit und ökonomischer Rationalität. In: Diller, A./Leu, H. R./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Kitas und Kosten. Die Finanzierung von Kitas auf dem Prüfstand. Fachforum Bildung und Erziehung Bd. 1.München

Boeckmann, B. (1993): Das Früherziehungssystem der ehemaligen DDR. In: Tietze, W./Roßbach, H.-G./Roitsch, K. (1993): Betreuungsangebote für Kinder im vorschulischen Alter. Ergebnisse einer Befragung von Jugendämtern in den alten Bundesländern. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Frauen und Jugend, Bd. 14. BMFJ (Hrsg.). Bonn

Bofinger, J. (2001): Schüler – Freizeit – Medien. Eine empirische Studie zum Freizeit- und Medienverhalten 10- bis 17-jähriger Schülerinnen und Schüler. München

Böhnisch, L. (Hrsg.; 2002): Lebensbewältigung. Ein sozialpolitisch inspiriertes Paradigma für Soziale Arbeit. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen, S. 199-213

Bois-Reymond, M. du/Büchner, P./Ecarius, J./Fuhs, B./Krüger, H.-H (1994): Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich. Opladen

Bolay, E. (2004): (Praxis-)Forschung in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule: Standard und Bedarfsbestimmung. In: Hartnuß, B./Maykus, St. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin, S. 1007-1035

Bolay, E./Flad, C./Gutbrod, H. (2003): Sozialraumverankerte Schulsozialarbeit. Eine empirische Studie zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern (Hrsg.). Stuttgart

Bolay, E./Flad, C./Gutbrod, H. (2004): Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung. Tübingen

Bolay, E./Gutbrod, H./Flad, C. (2005): Schulsozialarbeit – Impulse für die Ganztagsschule. Expertise für das Deutsche Jugendinstitut im Rahmen des Projekts Ganztagsangebote im Schulalter

Bonfadelli, H. (1996): Lesen im Alltag Jugendlicher. Umfang und Motivationen, Modalitäten. In: Hohmann, J.S./Rubinich, J. (Hrsg.): Wovon der Schüler träumt. Leseförderung im Spannungsfeld von Literaturvermittlung und Medienpädagogik. Frankfurt a. M., S. 51-66

Bonß, W. (2003): „Bildung“ in der (Arbeits-) und „Wissensgesellschaft“. In: Lindner, W./Thole, W./Weber, J. (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. Wiesbaden, S. 11-31

Boos-Nünning, U. (2000): Armut von Kindern aus Zuwandererfamilien. In: Butterwegge, Ch. (Hrsg.): Kinderarmut in Deutschland. Ursachen, Erscheinungsformen und Gegenmaßnahmen. 2. durchges. Aufl. Frankfurt. a. M., S. 150-173

Boos-Nünning, U./Karakasoglu, Y. (2004): Viele Welten leben. Lebenslagen von Mädchen und jungen Frauen mit griechischem, italienischem, jugoslawischem, türkischem und Aussiedlerhintergrund. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). Berlin, www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung4/Pdf-Anlagen/viele-welten-lang,property=pdf.pdf, 16.02.2005

Boos-Nünning, U./Otyakmaz, B. Ö. (2000): Multikultiviert oder doppelt benachteiligt? Die Lebenslagen von Mädchen und jungen Frauen aus Arbeitsmigrationsfamilien in Nordrhein-Westfalen. Expertise zum 7. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung Nordrhein-Westfalen. Ministerium für Frauen Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). Düsseldorf

Bös, K./Heel, J./Romahn, N./Woll, A./Worth, A./Hölling, I. (2002): Untersuchungen zur Motorik im Rahmen des Kinder- und Jugendgesundheitssurveys. In: Das Gesundheitswesen 64, Sonderheft 1, S. 80-87

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

Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin, R./Walther, G. (Hrsg.; 2004b): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse. Hamburg, www.erzwiss.uni-hamburg.de/IGLU/kurzversion-LV.pdf, 24.06.2004

Bothmer, H. von/Füllbier, P. (2001): Ansätze zur Weiterentwicklung der Berufsausbildung Benachteiligter. In: Füllbier, P./Münchmeier, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit, Bd. 1. Münster, S. 504-515

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

Bourdieu, P. (1991): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 4. Aufl. Frankfurt a. M.

Bowlby, J. (1969): Attachment and loss (Vol. 1: Attachment). London

Bowlby, J. (1975): Bindung. München

Brake, A./Büchner, P. (2003): Bildungsort Familie: Die Transmission von kulturellem und sozialem Kapital im Mehrgenerationenzusammenhang. Überlegungen zur Bildungsbedeutsamkeit der Familie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6, 4, S. 618-638

Brandl-Bredenbeck, H. P./Brettschneider W.-D. (2003): Sportliche Aktivität und Risikoverhalten bei Jugendlichen. In: Schmidt, W./Hartmann-Tews, I./Brettschneider, W.-D. (Hrsg.; 2003): Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schorndorf, S. 235-254

Braun, F. (2004): Präventionsansätze in der Bildungsförderung sozial benachteiligter Jugendlicher im Übergang von der Schule in den Beruf. Ansätze der Schulsozialarbeit und der Jugendsozialarbeit. Expertise für den Achten Kinder- und Jugendbericht Nordrhein-Westfalen.

Brazelton, T. B./Greenspan, St. I. (2002): Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Was jedes Kind braucht, um gesund aufzuwachsen, gut zu lernen und glücklich zu sein. Weinheim, Basel

Breidenstein, G./Kelle, H. (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Weinheim, München

Bremer, P. (2000): Ausgrenzungsprozesse und die Spaltung der Städte. Zur Lebenssituation von Migranten. Stadt, Raum, Gesellschaft, Bd. 11. Opladen

Briel, R./Mörsberger, H. (Hrsg.; 1984): Kinder brauchen Horte. Freiburg i. Br.

Broberg, A. G./Wessels, H./Lamb, M. E./Hwang, C. Ph. (1997): Effects of daycare on the development of cognitive abilities in 8-year-olds: A longitudinal study. In: Developmental Psychology, 33, 1, S. 62-69

Brückers, R. (Hrsg.; 2003): Tandem QM. Das integrierte QM-Konzept in der sozialen Arbeit. Bonn

Bruhns, K./Wittmann S. (2002): „Ich meine, mit Gewalt kannst du dir Respekt verschaffen". Mädchen und junge Frauen in gewaltbereiten Jugendgruppen. Opladen

Bruner, C. F./Dannenbeck, C. (2002): Freiwilliges Engagement bei Jugendlichen. Eine qualitative Studie zu Erfahrungen, Motivla gen und Unterstützungsbedarf verbandsmäßig organisierter Jugendlicher in ausgewählten Jugendverbänden und Jugendgemeinschaften des Kreisjugendrings München-Stadt. München

Büchel, F./Spieß, C. K. (2002): Form der Kinderbetreuung und Arbeitsmarktverhalten von Müttern in West- und Ostdeutschland. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Bd. 220. Stuttgart

Büchner, Ch. (2004): Investition in Humankapital: Auslandsaufenthalte von Schülern. In: DIW Wochenbericht, 72, 45, S. 709-712

Büchner, P. (1996): Das Kind als Schülerin oder Schüler. In: Zeiher, H./Büchner, P./Zinnecker, J. (Hrsg.): Kinder als Außenseiter? Weinheim, München, S. 157-188

Büchner, P. (1998): „Die woll'n irgendwie nich..." Wenn Kinder keinen Anschluss finden. In: Büchner, P./.Bois-Reymond, M. du/Ecarius, J./Fuhs, B./Krüger, H.-H.: Teenie-Welten. Aufwachsen in drei europäischen Regionen. Opladen, S. 261-271

Büchner, P. (2002): Kindheit und Familie. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen, S. 475-498

Büchner, P./Fuhs, B. (1996): Der Lebensort Familie. In: Büchner, P./Fuhs, B./Krüger, H.-H. (Hrsg.; 1996): Vom Teddybär zum ersten Kuß. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland. Opladen, S. 159-200

Büchner, P./Fuhs, B. (1998): Zur Sozialisationswirkung und zur biographischen Bedeutung der Kindersportkultur. Marburg

Büchner, P./Krüger, H.-H. (1996): Schule als Lebensort von Kindern und Jugendlichen. Zur Wechselwirkung von schulischer und außerschulischer Lebenswelt. In: Büchner, P./Fuhs,

B./Krüger, H.-H. (Hrsg.): Vom Teddybär zum ersten Kuß. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland. Opladen, S. 201-224

Buhren, C. G./Witjes, W./Zimmermann, P.(2002): Veränderte Kindheit und Jugend – Schwierigere Schülerinnen und Schüler? In: Rolff, H.-G./Holtappels, H. G./Klemm, K./Pfeiffer, H./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven, Bd. 12. Weinheim, München, S. 323-378

Bulletin of the World Health Organization (1947): The International Journal of Public Health, Geneve

Bundesagentur für Arbeit (2004): Arbeitsmarkt 2003. Amtliche Nachrichten der Bundesagentur für Arbeit 52, Sondernummer. Nürnberg, 15. Juli 2004

Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung (BBR) (Hrsg.; 2000): Raumordnungsbericht 2000. Bonn, Berichte, 7, www.bbr.bund.de/index.html?/veroeffentlichungen/veroeffentlichungen.htm, 14.02.2005

Bundesamt für Finanzen (2003): Merkblatt Kindergeld, www.bff-online.de, 15.02.2005

Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege (BAGFW) (2003a): Grundanliegen der Wohlfahrtsverbände zur Erreichung ihrer spezifischen Dienstleistungsqualität. www.bagfw-qualitaet.de, 30.03.2005

Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege (BAGFW) (2003b): Anforderungen der BAGFW an die Darlegung und Prüfung von QM-Systemen. www.bagfw-qualitaet.de, 30.03.2005

Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (BAG LJÄ) (1996): Empfehlungen und Hinweise zur Tagesbetreuung von Schulkindern im Rahmen der Jugendhilfe. Kassel

Bundesforum Kinder- und Jugendreisen e.V.: www.bundesforum.com

Bundesjugendkuratorium (BJK) (Hrsg.; 2001): Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. Eine Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums. Bonn, Berlin

Bundesjugendkuratorium (BJK) (2003): Auf dem Weg zu einer neuen Schule – Jugendhilfe und Schule in gemeinsamer Verantwortung. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums zum Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ der Bundesregierung zur Schaffung von mehr Ganztagsschulen. Bonn

Bundesjugendkuratorium (BJK) (2004): Neue Bildungsorte für Kinder und Jugendliche! Positionspapier des Bundesjugendkuratoriums. Bonn

Bundesjugendkuratorium/Sachverständigenkommission des Elften Kinder- und Jugendberichts/Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) (2002): Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. Bonn, Berlin, Leipzig

Bundeskonferenz für Erziehungsberatung (2004): Empirische Daten zu Erziehungsberatung, Kindertagesstätten und Schulen. Unveröff. Manuskr.

Bundesminister für Frauen und Jugend (BMFJ) (Hrsg.;1991): Das neue Kinder- und Jugendhilfegesetz. 3. Aufl. Bonn

Bundesminister für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (BMJFFG) (Hrsg.; 1990): Achter Jugendbericht Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Bonn

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.; 2004a): Grund- und Strukturdaten 2003/2004. Berlin

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.; 2004b): Kunstausstellungen und Live-Erlebnisse bei Jugendlichen sind „in“. Erste bundesweite Umfrage zum kulturellen Interesse bei Jugendlichen erstellt. Berlin, www.Kulturforschung

Bundesministerium für Familie Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.; o.J.): Erziehungsgeldstatistik. Bericht des Jahres 2002. Berlin

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (1992): Finanzielle Folgen der Verbesserung der Tagesbetreuung von Kindern. Deutscher Bundestag. Ausschussdrucksache 0088. Sonderausschuss Schutz des ungeborenen Lebens. 12. Wahlperiode

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.; 1996): Kinderbetreuung in Tagespflege. Tagesmütter-Handbuch. Stuttgart

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.; 1998): Zehnter Kinder- und Jugendbericht Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. BT-Drs. 13/11368. Bonn

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.; 2000a): Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Leistungen, Belastungen, Herausforderungen. Sechster Familienbericht. Berlin

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.; 2000b): Kinder- und Jugendhilfe (Achtes Buch Sozialgesetzbuch). Bonn

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.; 2002a): Die bildungspolitische Bedeutung der Familie – Folgerungen aus der PISA-Studie. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Bd. 224. Stuttgart

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

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.; 2002c): Familienunterstützende Kinderbetreuungsangebote. Eine Recherche zu alternativen Angebotsformen. München

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.; 2003): Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. Weinheim

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2004a): A bis Z zum Kinderzuschlag, www.bmfsfj.de, 15.02.2005

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2004b): Erziehungsgeld, Elternzeit, Bundesministerium, www.bmfsfj.de, 15.02.2005

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.; 2005): Potenziale erschließen – Familienatlas 2005. Berlin

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)/Deutsches Jugendinstitut (DJI) (Hrsg.; 2004): OECD Early Childhood Policy Review 2002-2004; Hintergrundbericht Deutschland. Berlin

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)/Europäische Union (EU – Europäischer Sozialfonds) (Hrsg.; 2003a): Betriebswirtschaftliche Effekte familienfreundlicher Maßnahmen. Kosten-Nutzen-Analyse, www.bmfsfj.de, 28.02.2005

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)/Statistisches Bundesamt (Hrsg.; 2003b): Wo bleibt die Zeit? Die Zeitverwendung der Bevölkerung in Deutschland 2001/2002. Bonn

Bundesministerium für Gesundheit und Soziale Sicherung (BMGS) (Hrsg.; 2005): Lebenslagen in Deutschland. Der 2. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung, www.bmgs.bund.de/download/broschueren/A332.pdf, 03.03.2005

Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit (BMJFG) (Hrsg.)(1980): Das Modellprojekt "Tagesmütter" – Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Schriftenreihe des BMJFG, Bd. 85. Stuttgart

Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (BMJFFG) (Hrsg.; 1990): Achter Jugendbericht Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. BT- Drs. 11/6576. Bonn

Bundesregierung (1998): Medienbericht 2003. In: Periodische Berichte, 23.10.1998, www.bundesregierung.de/Publikationen-Fotos/Online-Publikationen/Periodische-Berichte-,11674.11916/bericht/Medienbericht-1998.htm

Bundesrepublik Deutschland, vertreten durch die Bundesministerin für Bildung und Forschung (2003): Verwaltungsvereinbarung Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung" 2003-2007. In: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe – AGJ (Hrsg.): Jugendhilfe und Bildung. Kooperation Schule und Jugendhilfe. 3. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin, S. 16-22

Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e.V. (BETA), Diakonisches Institut für Qualitätsmanagement und Forschung GmbH (Hrsg.; 2002): Bundes-Rahmenhandbuch Qualitätsmanagement für Evangelische Kindertageseinrichtungen – Ein Leitfaden für Qualitätsentwicklung. Berlin

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2004): BLK-Bildungsfinanzbericht 2002/2003. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung 116. Bonn

Busse, S./Helsper, W. (2004): Familie und Schule. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Opladen, S. 439-465

Butterwegge, Ch./Holm, K./Imholz, B./Klundt, M./Michels, C./Schulz, U./Wuttke, G./Zander, M./Zeng, M. (2004): Armut und Kindheit. Ein regionaler, nationaler und internationaler Vergleich. 2. Aufl. Wiesbaden

Caplan, G. (1964): Principles of Preventive Psychiatry. New York

Carneiro, P./Heckman, J. J. (2003): Human Capital Policy. In: Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit (IZA): IZA Discussion Paper No. 821. Bonn, ww.iza.org, 14.03.2005

Carr, M. (2001): Assessment in Early Childhood Settings. Learning Stories. London

Chassé, K. A./Zander, M./Rasch, K. (2003): Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen. Opladen

Cherek, R. (2000): Psychomotorik im Wasser - neue Wege, neue Anwendungsformen. In: Wendler, M./Irmischer, T./Hammer, R. (Hrsg.): Psychomotorik im Wandel. Lemgo

Churchill, R. B./Pickering, L. K. (2000): Diarrheal disease in infants and toddlers. In: Cryer, D./Harms, T. (Hrsg.): Infants and toddlers in out-of-home care. Baltimore, S. 179-205

Clark-Stewart, K. Alison u.a. (2002): Do regulable features of child-care homes affect children's development? In: Early Childhood Research Quarterly, 17, 1, S. 52-86

Coelen, Th. (2002): „Ganztagsbildung" – Ausbildung und Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen durch die Zusammenarbeit von Schulen und Jugendeinrichtungen. In: Neue Praxis, 32, S. 53-66

Coelen, Th. (2005): Ganztagsschule im internationalen Vergleich. Expertise für das Deutsche Jugendinstitut im Rahmen des Projekts Ganztagsangebote im Schulalter

Corak, M. (2004a): Do poor children become poor adults? Lessons for public policy from a cross country comparison of generational earnings mobility, UNICEF Innocenti Research Centre, Florenz

Corak, M. (2004b): Generational income mobility in North America and Europe: an introduction. In: Corak, Miles (Hrsg.): Generational income mobility in North America and Europe. Cambridge, S. 1-37

Corak, M./Fertig, M./Tamm, M. (2005): A Portrait of Child Poverty in Germany. UNICEF Innocenti Working Paper 2005-03, ww.iza.org, 03.03.2005

Cornelißen, W./Blanke, K. (2004a): Zeit zum Leben-Lernen? Zeitbudgets von Mädchen und Jungen. In: DJI-Bulletin, 69, S. 2

Cornelißen, W./Blanke, K. (2004b): Zeitverwendung von Jungen und Mädchen. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Alltag in Deutschland. Analysen zur Zeitverwendung. Beiträge zur Ergebniskonferenz der Zeitbudgeterhebung 2001/02 am 16./17. Februar 2004 in Wiesbaden. Forum der Bundesstatistik, Bd. 43, S. 160-174

Cornelißen, W./Gille, M./Knothe, H./Meier, P./Queisser, H./Stürzer, M. (2002): Junge Frauen – junge Männer. Daten zu Lebensführung und Chancengleichheit. Opladen

Cortina, K. S./Trommer, L. (2003): Bildungswege und Bildungsbiographien in der Sekundarstufe I. In: Cortina, K. S./Baumert, J./Leschinsky, A. Mayer, K. U./Trommer, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek b. Hamburg, S. 342-391

Cryer, D. (2005): Providing Technical Assistance to encourage substainable Improvement in Early Child Care and Education Program Quality. Vortrag auf der internationalen Konferenz „Pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen sichern – Internationale Ansätze und Perspektiven“, 22./23.03.2005. Berlin

Cryer, D./Tietze W./Burchinal M./Leal T./Palacios J. (1999): Predicting Process Quality from Structural Quality in Preschool Programs: A Cross-Country Comparison. In: Early Childhood Research Quaterly 14, 3, S. 339-361

Dangschat, J. (2000): Segregation. In: Häußermann, H. (Hrsg.): Großstadt. Soziologische Stichworte. 2. Aufl. Opladen, S. 209-221

Danielsson, J./Lohmann, M./Sonntag, U. (2003a): Urlaubsreisen der Jugendlichen. Urlaubsreiseverhalten, -motive und -interessen der deutschen Jugendlichen. Forschungsgemeinschaft für Urlaub und Reisen e.V. (Hrsg.). Kiel

Danielsson, J./Lohmann, M./Sonntag, U. (2003b): Urlaubsreisen mit Kindern. Urlaubsreiseverhalten, -motive und -interessen. Forschungsgemeinschaft für Urlaub und Reisen e.V. (Hrsg.). Kiel

Dannenbeck, C./Eßer, F./Lösch, H. (1999): Herkunft (er)zählt. Befunde über Zugehörigkeiten Jugendlicher. Münster, New York, München, Berlin

Decker, R./Feil, Ch. (2003): Grenzen der Internetnutzung bei Kindern. Beobachtungen aus dem Projekt „Wie entdecken Kinder das Internet?“ In: Medien und Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik, 47, 5, S. 14-27

Deinet, U. (1999): Sozialräumliche Jugendarbeit. Eine praxisbezogene Anleitung zur Konzeptentwicklung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Opladen

Deinet, U. (Hrsg.; 2001): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis. Opladen

Deinet, U. (2002): Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit. Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung. Opladen

Deinet, U. (Hrsg.; 2004): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Wiesbaden

Demmer, M./Eibeck, B./Höhmann, K./Schmerr, M. (2005): ABC der Ganztagsschule. Ein Handbuch für Ein- und Umsteiger. Schwalbach/Ts.

Deutsche Shell (Hrsg.; 2000): Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie. Opladen

Deutsche Shell (Hrsg.; 2002): Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie. Frankfurt a. M.

Deutscher Bildungsrat (1969): Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Empfehlungen der Bildungskommission. Bonn

Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart

Deutscher Bildungsrat (1974): Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart

Deutscher Bundesjugendring (DBJR) (1962): Selbstverständnis und Wirklichkeit der heutigen Jugendverbandsarbeit. In: Deutsche Jugend, 10, S. 449-452

Deutscher Bundestag (2004): Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage „Folgen der Abwanderung für die neuen Bundesländer". BT-Drs. 15/3555

Deutscher Bundestag, Ausschuss für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Ausschuss-Drucksache 15(12)444

Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK) (2005): Zukunftsfaktor Kinderbetreuung. Mehr Freiraum für Beruf und Familie. Ergebnisse einer DIHK-Kitabefragung. Berlin

Deutscher Sportstudio Verband e.V. (1998): Nachfragestruktur in kommerziellen Fitnessanlagen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Hamburg.

Deutscher Sportstudio Verband e.V. (2003): Eckdaten der deutschen Fitnessbranche, www.dssv.de/statistik/erstens.htm, 30.12.2004

Deutscher Städtetag (2003): Ganztägige Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen. Positionspapier des Hauptausschusses des Deutschen Städtetages. In: Forum Jugendhilfe, 2, S. 31ff.

Deutscher Verein (Hrsg.; 2002): Fachlexikon der sozialen Arbeit, Stichwort Hort. Stuttgart/Köln

Deutsches Jugendinstitut (DJI) (Hrsg.; 1992): Was tun Kinder am Nachmittag? Ergebnisse einer empirischen Studie zur mittleren Kindheit. München

Deutsches Jugendinstitut (DJI) (Hrsg.; 1994): Handbuch Medienerziehung im Kindergarten. Teil 1: Pädagogische Grundlagen. Opladen

Deutsches Jugendinstitut (DJI) (Hrsg.; 1999): Familienselbsthilfe und ihr Potential für eine Reformpolitik von „unten". München

Deutsches Jugendinstitut (DJI) (Hrsg.; 2002): Zahlenspiegel. Daten zu Tageseinrichtungen für Kinder. Kindertageseinrichtungen in Stadtteilen mit besonderem Entwicklungsbedarf. München

Deutsches Jugendinstitut (DJI) (2005): DJI – Kinderbetreuungsstudie. März 2005. Unveröff. Manuskr. München

Diefenbach, H. (2000): Stichwort Familienstruktur und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3, 1, S. 169-187.

Diefenbach, H. (2004): Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden, S. 225-249

Diem, L./Lehr, U./Olbrich, E./Undeutsch, U. (1980): Längsschnittuntersuchung über Wirkung der frühzeitigen motorischen Stimulation auf die Gesamtentwicklung des Kindes im 4. bis 6. Lebensjahr, Bd. 31 der Schriftenreihe des Bundesinstitutes für Sportwissenschaften. Schorndorf

Dietz, B. (1999): Migrationspolitik unter ethnischen Vorzeichen: Aussiedleraufnahme und die Politik der Aussiedlerintegration. In: Bade, K./Reich, H. H. (Hrsg.): Migrations- und Integrationspolitik gegenüber „gleichstämmigen" Zuwanderern. Osnabrück, S. 10-29

Diller, A. (2004): Argumente für ein kohärentes Steuerungssystem. Qualitätsmanagement statt Gutscheinvergabe. In: standpunkt: sozial, 1/2004, S. 34-39

Diller, A./Jurczyk, K./Rauschenbach, Th. (Hrsg.; 2005a): Tagespflege zwischen Markt und Familie. Neue Herausforderungen und Perspektiven. Reihe DJI-Fachforum Bildung und Erziehung, Bd. 2. München

Diller, A./Leu, H. R./Rauschenbach, Th. (2005b): Der Streit um's Gütesiegel. Qualitätskonzepte für Kindertageseinrichtungen. Reihe DJI-Fachforum Bildung und Erziehung, Bd. 3. München, erscheint 2005 im DJI-Verlag

DiPrete, Th. A./Morgan, S. Ph./Engelhardt, H./Pcalova, H. (2003): Do Cross-National Differences in the Costs of Children generate Cross-National Differences in Fertility Rates? In: DIW Berlin (Hrsg.): Discussion Papers 355, www.diw.de/deutsch/produkte/publikationen/diskussionspapiere/docs/papers/dp355.pdf, 27.11.2003

Diskowski, D. (2004a): Das Ende der Beliebigkeit. Bildungspläne für den Kindergarten. In: Diskowski, D./Hammes-Di Bernardo, E. (Hrsg.): Lernkulturen und Bildungsstandards. Kindergarten und Schule zwischen Vielfalt und Verbindlichkeit. pfv Jahrbuch 9, Baltmannsweiler

Diskowski, D. (2004b): Kooperationsbedingungen zwischen Kindergarten und Schule. Rechts- und Strukturfragen. Vortrag am 17.12.2004 in Halle/S. Unveröff. Manuskr.

DISKURS. Studien zu Kindheit, Jugend, Familie und Gesellschaft (2002): Moderne Zeiten. Zur Entgrenzung von Arbeit und Leben. 3/2002

Dittrich, G./Dörfler, M./Schneider, K. (2001): Wenn Kinder in Konflikt geraten. Eine Beobachtungsstudie in Kindertagesstätten. Neuwied, Berlin

Berg, U./Jampert, K./Zehnbauer, A. (2000): Wie Kinder multikulturellen Alltag erleben. Ergebnisse einer Kinderbefragung. Projektheft 4/2000. Multikulturelles Kinderleben (Hrsg.). München

Dohmen, D./Klemm, K./Weiß, M. (2004): Bildungsfinanzierung in Deutschland. Grundbegriffe, Rahmendaten und Verteilungsmuster. Frankfurt a. M.

Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF; Hrsg.). Bonn, www.bmbf.de/pub/das_informelle_lernen.pdf, 30.04.2003

Dorbritz, J. (2003): Polarisierung versus Vielfalt. Lebensformen und Kinderlosigkeit in Deutschland – eine Auswertung des Mikrozensus. In: Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft: Demographie, 28, 2-4, S. 403-421

Dornes, M. (1999): Die Entstehung seelischer Erkrankungen: Risiko- und Schutzfaktoren. In: Suess, G. J./Pfeifer, W.-K. P. (Hrsg.): Frühe Hilfen: Die Anwendung von Bindungs- und Kleinkindforschung in Erziehung, Beratung, Therapie und Vorbeugung. Edition psychosozial. Gießen, S. 25-64

Dorsch, F. (1994): Psychologisches Wörterbuch. 12. überarb. und erweit. Aufl. Bern

Dreher, E./Dreher, M. (1985): Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. In: Liepmann, D./Stiksrud, A. (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz. Göttingen, S. 56-70

Dreßler, W. (2002): Angebot und Nutzerstrukturen bei kommerziellen Fitnessstudios – eine soziologisch-empirische Untersuchung in Fitnessstudios und Sportvereinen in der Stadt Viersen. Dissertation an der Philosophischen Fakultät der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf

Dudek, P. (2002): Geschichte der Jugend. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen, S. 333-349

Düx, W. (2000): Das Ehrenamt in Jugendverbänden. In: Beher, K./Liebig, R., Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Strukturwandel des Ehrenamtes. Gemeinwohlorientierung im Modernisierungsprozess. Weinheim, München, S. 99-142

Early, D. M./Clifford, R. (2005): Impact of professional preparation on classroom quality and child outcomes. Vortrag auf der internationalen Konferenz „Pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen sichern – Internationale Ansätze und Perspektiven“ 22./23.03.2005. Berlin

Ecarius, J. (2002): Jugend und Familie. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen, S. 519-540

Eckert, R./Reis, Ch./Wetzstein, Th. (2000): „Ich will halt anders sein wie die anderen.“ Abgrenzung, Gewalt und Kreativität in Gruppen von Jugendlichen. Opladen

Edelstein, W. (2004): Wider die Leuchttürme. Ein Plädoyer für kulturelle Bildung mit Flächenwirkung. In: Welck, K. v./Schweizer, M. (Hrsg.): Kinder zum Olymp! Wege zur Kultur für Kinder und Jugendliche. Köln, S. 27-32

Ehmann, Ch./Rademacker, H. (2003): Schulversäumnisse und sozialer Ausschluss. Vom leichtfertigen Umgang mit der Schulpflicht in Deutschland. Bielefeld

Ehmke, T./Hohensee, F./Heidemeier, H./Prenzel, M. (2004): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Prenzel, M. u.a. (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster, New York, München, Berlin, S. 226-253

Ehrenspeck, Y. (2002): Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 141–154

Ehrenstein, O. S. von/Mutius, E. von/Illi, S./Baumann, L./Böhm, O./Kries, R. von (2000): Reduced Risk of Hay Fever and Asthma Among Children of Farmers. In: Clinical and Experimental Allergy, 30, S. 187-193

Eickhoff, M. (2005): Gestaltung von Ganztagsschulen in Kooperation mit Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Einrichtungen. Expertise für das Deutsche Jugendinstitut im Rahmen des Projekts Ganztagsangebote im Schulalter

Einsiedler, W. (2003): Unterricht in der Grundschule. In: Cortina, K. S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K. U./Trommer, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek b. Hamburg, S. 285-342

Eliot, L. (2001): Was geht da drinnen vor? Die Gehirnentwicklung in den ersten fünf Lebensjahren. Berlin

Ellsäßer, G./Böhm, A./Kuhn, J./Lüdecke, K./Ranft, M./Rojas, G. (2002): Soziale Ungleichheit und Gesundheit von Kindern. Ergebnisse und Konsequenzen aus den Brandenburger Einschulungsuntersuchungen. In: Kinderärztliche Praxis, 73, S. 248-257

Elwert, G. (1982): Gesellschaftliche Integration durch Binnenintegration. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 34, 4, S. 717-731

Enders-Dragässer, U./, Sellach, B./Libuda-Köster, A. (2004): Zeitverwendung für Hausaufgabenbetreuung. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Alltag in Deutschland. Analysen zur Zeitverwendung. Beiträge zur Ergebniskonferenz der Zeitbudgeterhebung 2001/02 am 16./17. Februar 2004 in Wiesbaden. Forum der Bundesstatistik, Bd. 43, S. 149-159

Engelbrech, G./Jungkunst, M. (2001): Erwerbsbeteiligung von Frauen. Wie bringt man Beruf und Kinder unter einen Hut? IAB-Kurzbericht 7, 12.04.2001

Engelhardt, H./Kögel, Th./Prskawetz, A. (2001): Fertility and female employment reconsidered: A macro-level time series analysis. In: MPIDR Working Paper WP-2001-021, July 2001, www.demogr.mpg.de/Papers/Working/wp-2001-021.pdf, 22.11.2003

Engstler, H./Menning, S. (2003): Die Familie im Spiegel der amtlichen Statistik. Erstellt im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend in Zusammenarbeit mit dem Statistischen Bundesamt. Berlin

Erning, G./Neumann, K./Reyer, J. (Hrsg.; 1987): Geschichte des Kindergartens, Bd. I: Entstehung und Entwicklung der öffentlichen Kleinkinderziehung in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart. Freiburg i. Br., S. 13-41.

Europäische Kommission und EUROSTAT (2004): Living conditions in Europe. Statistical pocketbook. Data 1998–2002. Office for Official Publications of the European Communities, Luxemburg

European Child Care and Education (ECCE) - Study Group (1997): European Child Care and Education Study. Cross national analyses of the quality and effects of early childhood programmes on children's development. Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Psychologie und Sportwissenschaft, Institut für Sozial- und Kleinkindpädagogik, Berlin

European Child Care and Education (ECCE) - Study Group (1999): School-age assessment of child development: Long-term impact of pre-school experiences on school success, and family-school relationships. Report submitted to: European Union DG XII: Science, Research and Development. RTD Action: Targeted Socio-Economic Research, improving-ser.sti.jrc.it/default/show.gx?Object.object_id=TSER----0000000000000635&_app.page=show-TSR.html, 03.03.2005

European Commission Network on Childcare and Other Measures to Reconcile Employment and Family Responsibilities (1995): Quality Targets in Services for Young Children: Proposals for a Ten Year Action Programme. Brüssel

Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens" (2004): Der Weg in die Zukunft. Schlussbericht der von der Bundesregierung eingesetzten unabhängigen Expertenkommission. Bielefeld

Faust-Siehl, G./Garlichs, A./Ramseger, J. (Hrsg.; 2001): Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Reinbek b. Hamburg

Feierabend, S./Klingler, W. (2004): Was Kinder sehen. Eine Analyse der Fernsehnutzung Drei- bis 13-Jähriger 2003. In: Media Perspektiven, 4, S. 151-162

Feil, Ch. (Hrsg.; 2001): Internet für Kinder. Hilfen für Eltern, Erzieher und Lehrer. Opladen

Feil, Ch. (2003): Kinder, Geld und Konsum. Die Kommerzialisierung der Kindheit. Weinheim, München

Feil, Ch./Decker, R./Gieger, Ch. (2004): Wie entdecken Kinder das Internet? Beobachtungen bei 5- bis 12-jährigen Kindern. Wiesbaden

Fend, H. (1997): Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz, Bd. IV. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle

Fend, H. (2001): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Opladen

Fend, H. (2002): Mikro- und Makrofaktoren eines Angebot-Nutzungsmodells von Schulleistungen. Gasteditorial. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 15, S. 141-149

Fend, H./Berger, F./Grob, U. (2004): Langzeitwirkungen von Bildungserfahrungen am Beispiel von Lesen und Computer Literacy. Ergebnisse der LIFE-Studie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50, 1, S. 56-76

Fend, H. u.a. (2005): Dokumentation der Items und Skalen des Forschungsprojekts „LIFE – Lebensverläufe von der späten Kindheit ins frühe Erwachsenenalter". Zürich, Konstanz (in Vorbereitung)

Fendrich, S./Schilling, M. (2003): Auswirkungen der Bevölkerungsentwicklung auf die Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe bis zum Jahr 2012 in Thüringen. Eine Arbeitshilfe für Jugendämter. Expertise der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik der Universität Dortmund im Auftrag des Landesamtes für Soziales und Familie, Abteilung 5 - Landesjugendamt Thüringen, www.akj-stat.fb12.uni-dortmund.de/Expertisen.htm

Fertig, M. (2004): The Societal Integration of Immigrants in Germany. In: Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit (IZA): IZA Discussion Paper No. 1213. Bonn, Ftp://ftp.iza.org/dps/dp1213.pdf, 23.07.04

Fertig, M. (2005): Sonderauswertung von SOEP-Daten für den Zwölften Kinder- und Jugendbericht. Essen

Fertig, M./Kluve, J. (2004): The Effect of Age at School Entry on Educational Attainment in Germany. In: Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit (IZA): IZA Discussion Paper No. 1507. Bonn, ftp.iza.org/dps/dp1507.pdf, 16.08.04

Filipp, H.-S. (1995): Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In: Filipp, H.-S. (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse. Weinheim, S. 3-52

Fischer, A. (2000): Jugend und Politik. In: Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie, Bd. 1. Opladen, S. 261-282

Fischer, C. (2001): „Das gehört jetzt irgendwie zu mir." Mobilisierung von Jugendlichen aus den neuen Bundesländern zum Engagement in einem Umweltverband. Eine Fallstudie am Beispiel der BUNDjugend. Dissertation an der Philosophischen Fakultät der TU Chemnitz, Institut für Soziologie. Chemnitz, archiv.tu-chemnitz.de/pub/2002/0013/data/Index3.html

Flad, C./Bolay, E. (2005): Expertise zur Kooperation von Ganztagsschulen und Jugendhilfeangeboten in Baden-Württemberg. Expertise für das Deutsche Jugendinstitut im Rahmen des Projekts Ganztagsangebote im Schulalter

Fölling-Albers, M. (2000): Entscholarisierung von Schule und Scholarisierung von Freizeit? In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 2, 2, S. 118-131

Fölling-Albers, M./Hopf, A. (1995): Auf dem Weg vom Kleinkind zum Schulkind. Opladen

Francesoni, M./Jenkins, St., P./Siedler, Th. (2005): From parents to children? Socioeconomic attainment and the role of family background. Endbericht für die Anglo German Foundation. University of Essex. Colchester. Unveröff. Manuskr.

Franzkowiak, P./Sabo, P. (Hrsg.; 1993): Dokumente der Gesundheitsförderung. Internationale und nationale Dokumente und Grundlagentexte zur Entwicklung der Gesundheitsförderung im Wortlaut und mit Kommentierung. Mainz

Frick, J. R./Wagner, G. G. (2000): Short Term Living Conditions and Long Term Prospects of Immigrant Children in Germany. In: DIW Berlin (Hrsg.): Discussion Papers 229, www.diw.de/deutsch/produkte/publikationen/diskussionspapiere/docs/papers/dp229.pdf, 25.11.2004

Frick, J. R./Wagner, G. G. (2001): Deutsche Sprachfähigkeit und Umgangssprache von Zuwanderern. In: DIW Wochenbericht, 68, 24, S. 365-367

Fritz, J./Fehr, W. (Hrsg.; 1997): Handbuch Medien: Computerspiele. Bonn

Fritz, J./Fehr, W. (Hrsg.; 2003): Computerspiele – virtuelle Spiel- und Lernwelten. Bonn

Fritzsche, Y. (2000): Modernes Leben: Gewandelt, vernetzt und verkabelt. In: Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie, Bd. 1. Opladen, S. 181-219

Fthenakis, W. E. (2003a): Die Forderung nach Bildungsqualität. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. Weinheim, Basel, Berlin, S. 65-80

Fthenakis, W. E. (Hrsg.; 2003b): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagestätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg i.Br.

Fthenakis, W. E./H., K./Oberhuemer, P./Schreier, I. (Hrsg.; 2003): Träger zeigen Profil. Weinheim

Fthenakis, W. E./Oberhuemer, P. (Hrsg.; 2002): Ausbildungsqualität. Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Neuwied, Kriftel, Berlin

Fuchs, K. (2003a): Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenz – Unterstützungssysteme für Eltern. Gutachten im Auftrag des Forschungsverbunds der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik und des Deutschen Jugendinstituts. Unveröff. Manuskr.

Fuchs, K. (2003b): Familienbildung – ein „Stiefkind" der Jugendhilfestatistik? In: KOMDAT Jugendhilfe, 3, 3, S. 2-3

Fuchs, K. (2005): Wovon der Besuch einer Kindertageseinrichtung abhängt …! Eine Auswertung des Mikrozensus für Kinder bis zum Schuleintritt. In: Rauschenbach, Th./Schilling, M. (Hrsg.): Kinder- und Jugendhilfereport 2. Weinheim, München, S. 157-173

Fuchs, M. (2002): Kulturelle Bildung in der Jugendhilfe. In: Münchmeier, Richard/Otto, H.-U./Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Hrsg. im Auftrag des Bundesjugendkuratoriums. Opladen, S. 107-117

Fuchs, T./Dathe, D./Kistler, E. (2003): Informelle Arbeit und Lebensweisen. In: Soziologisches Forschungsinstitut (SOFI) u.a. (Hrsg.): Berichterstattung zur sozio-ökonomischen Entwicklung in Deutschland. Arbeit und Lebensweisen. Erster Bericht. Unveröff. Manuskr., S. 67-93. Erscheint Herbst 2005 im VS Verlag für Sozialwissenschaften

Fuhs, B. (1996): Das außerschulische Kinderleben in Ost- und Westdeutschland. In: Büchner, P./Fuhs, B./Krüger, H.-H. (Hrsg.): Vom Teddybär zum ersten Kuß. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland. Opladen, S. 159-200

Fuhs, B. (2000): Kinderfreizeit als Familienprojekt. In: Herlth, A./Engelbert, A./Mansel, J./Palentien, Ch. (Hrsg.): Spannungsfeld Familienkindheit. Neue Anforderungen, Risiken und Chancen. Opladen, S. 202-217

Fuhs, B. (2002): Kindheit, Freizeit, Medien. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen, S. 637-652

Furtner-Kallmünzer, M./Hössl, A./Janke, D./Kellermann, D./Lipski, J. (2002): In der Freizeit für das Leben lernen. Eine Studie zu den Interessen von Schulkindern. Opladen

Furtner-Kallmünzer, M./Hössl, A. (2004): Der Start in die Schule. Leistungsrückmeldungen und Belastungen aus der Sicht von Kindern und Eltern. München

Gaiser, W./Gille, M./Rijke, J. de/Sardei-Biermann, S. (2005): Zur Entwicklung der Politischen Kultur bei deutschen Jugendlichen in West- und Ostdeutschland. Ergebnisse des DJI-Jugendsurvey von 1992 bis 2003. In: Merkens, H./Zinnecker, J. (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung. Zur Veröffentlichung in 2005 vorgesehen.

Gängler, H. (2002): Jugendverbände. In: Schröer, W. u. a. (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. München, Weinheim, S. 581-593

Gängler, H./Winter, R. (1991): Jugendverbände zwischen Programmatik und Funktion. In: Böhnisch, L./Gängler, H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Handbuch Jugendverbände. Weinheim, München, S. 218-227

Ganztagsschulverband (2004): Ganztagsschulentwicklung in den Bundesländern, Januar 2004. www.ganztagsschulverband.de

Georg, W. (1996): Modelle zur Übertragung musikalischer Orientierung im familialen Kontext. In: Zinnecker, J./Silbereisen, R. K.: Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim, München, S. 99-104

Georg, W./Hasenberg, R./Zinnecker, J. (1996): Die Weitergabe der Sportkultur in der Familie. Söhne und Töchter im Vergleich. In: Zinnecker, J./Silbereisen, R. K.: Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim, München, S. 137-143

Gerhards, M./Klingler, W. (2003): Mediennutzung in der Zukunft. Eine Prognose auf der Basis aktueller Daten. In: Media Perspektiven, 3, S. 115-130

Gerris, J. R. M./Grundmann, M. (2002): Reziprozität, Qualität von Familienbeziehungen und die intergenerationale Transmission von Beziehungskompetenz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22, 1, S. 3-24

Gerszonowicz, E. (2004): Tagesgroßpflege – ein zukunftsweisendes Konzept der Förderung von Kindern? Expertise im Rahmen des DJI-Gutachtens zur zukunftsorientierten Entwicklung der Tagespflege. Unveröff. Manuskr. München

Gerszonowicz, E. (2005): Neue Organisationsmodelle privater und öffentlicher Angebote familiennaher Kleinkindbetreuung. In: Diller, A./Jurczyk, K./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Tagespflege zwischen Markt und Familie. Neue Herausforderungen und Perspektiven. DJI-Fachforum Bildung und Erziehung, Bd. 2. München

Gerzer-Sass, A. (2000): Potentiale und Leistungen von Familienselbsthilfe. Beitrag im Rahmen der SPD-Projektgruppe: „Zukunft der Familie und sozialer Zusammenhalt". Berlin

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2005): Erzieherinnenausbildung an die Hochschule. Der Anfang ist gemacht. Darmstadt

Gille, M./Sardei-Biermann, S./Gaiser, W./ Rijke, J. de (2006): Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung. DJI-Jugendsurvey 3. Wiesbaden (Anfang 2006 im VS Verlag für Sozialwissenschaften zur Veröffentlichung vorgesehen)

Gogolin, I./Neumann, U./Roth, H.-J. (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.) 107. Bonn

Gogolin, I./Pries, L. (2004): Stichwort: Transmigration und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7, 1, S. 5-19

Gogoll, A./Kurz, D./Menze-Sonneck, A. (2003): Sportengagements Jugendlicher in Westdeutschland. In: Schmidt, W./Hartmann-Tews, I./Brettschneider, W.-D. (Hrsg.): Erster Deutscher Kinder und Jugendsportbericht. Schorndorf, S. 145-165

Goia, S. (2005): Gebildete Eltern – aufgeschlossene Kinder? Soziale Integration von Kindern in ihrem Freundeskreis. In: Alt, Ch. (Hrsg.): Kinderleben. Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Bd. 1: Aufwachsen in Familien. Reihe DJI-Kinderpanel. Wiesbaden, S. 99-122

Gomolla, M./Radtke, F-O. (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnische Differenz in der Schule. Opladen

Gopnik, A./Kuhl, P./Meltzoff, A. (2001): Forschergeist in Windeln. Wie Ihr Kind die Welt begreift. 2. Aufl. München

Gottschall, K./Voß, G. G. (2003): Entgrenzung von Arbeit und Leben – Zur Einleitung. In: Gottschall, K./Voß, G. G. (Hrsg.): Entgrenzung von Arbeit und Leben. Zum Wandel der Beziehung von Erwerbstätigkeit und Privatsphäre im Alltag. München, S. 11-33

Grabka, M. M./Krause, P. (2005): Einkommen und Armut von Familien und älteren Menschen. In: DIW Wochenbericht 72, 9, S. 155-162

Graff, U. (2004): Selbstbestimmung als Ziel in der Praxis eines Mädchentreffs. In: Sturzenhecker, B./Lindner, W. (Hrsg.): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim, München, S. 131-148

Granato, M. (2003): Jugendliche mit Migrationshintergrund – auch in der beruflichen Bildung geringer Chancen? In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Integration durch Qualifikation. Chancengleichheit für Migrantinnen und Migranten in der beruflichen Bildung. Bonn, S. 29-48

Greenspan, St. I./Wieder, S. (2001): Mein Kind lernt anders: ein Handbuch zur Begleitung förderbedürftiger Kinder. Unter Mitarbeit v. Simons, R.. Düsseldorf, Zürich

Griebel, W. (2003): Vernetzung mit anderen Bereichen des Bildungssystems. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. Weinheim, Basel, Berlin, S. 186-199

Griebel, W./Niesel, R.(1998): Das Kind wird ein Kindergartenkind: Ein Übergang für die ganze Familie. In: Schüttler-Janikulla, K. (Hrsg.): Handbuch für Erzieherinnen in der Krippe, Kindergarten, Vorschule und Hort. München, S. 1-14

Griebel W./Niesel, R. (2004a): Transition: Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich bewältigen. Weinheim

Griebel, W./Niesel R. (2004b): Übergangsforschung aus psychologischer Sicht. In: Schumacher E. (Hrsg.): Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen. Bad Heilbrunn, S. 25-45

Grimm, H./Weinert, S. (2002): Sprachentwicklung. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim, Basel, Berlin, S. 517-550

Groß, H./Munz, E./Seifert, H. (2000): Verbreitung und Struktur von Arbeitszeitkonten. In: Zeitschrift Arbeit, 9, 3, S. 217-229

Großegger, B./Heinzlmaier, B. (2002): Jugendkultur Guide. Wien

Grossmann, K./Grossmann, K./Kindler, H./Scheuerer-Englisch, H./Spangler, G./Stöcker, K./Suess, G./Zimmermann, P. (2003): Die Bindungstheorie: Modell, entwicklungspsychologische Forschung und Ergebnisse. In: Keller, H. (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. 3. korr., überarb. und erw. Aufl. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle, S. 223-282

Grundmann, M. (1999a): Bildungserfahrung, Bildungsselektion und schulische Leistungsbewertung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 19, 4, S. 339-353

Grundmann, M. (1999b): Familiale Lebensführung und die soziale Integration Heranwachsender. In: Busch, F. W./Nauck, B./Nave-Herz, R. (Hrsg.): Aktuelle Forschungsfelder der Familienwissenschaft. Würzburg, S. 139-160

Grundmann, M. (2000): Kindheit, Identitätsentwicklung und Generativität. In: Lange, A./Lauterbach, W. (Hrsg.): Kinder in Familie und Gesellschaft zu Beginn des 21sten Jahrhunderts. Stuttgart, S. 87-104

Grundmann, M./Groh-Samberg, O./Bittlingmayer, U. H./Bauer, U. (2003a): Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6, 1, S. 25-45

Grundman, G./Kötters-König, C./Krüger, H.-H. (2003b): Partizipationsmöglichkeiten an Schulen in Sachsen-Anhalt. In: Palentien, Ch./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule. München, Neuwied, S. 171-191

Grunert, C./Krüger, H.-H. (2004): Entgrenzung pädagogischer Berufsarbeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 3, S. 309-325

Grüninger, Ch./Lindemann, F. (2000): Vorschulkinder und Medien. Eine Untersuchung zum Medienkonsum von drei- bis sechsjährigen Kindern unter besonderer Berücksichtigung des Fernsehens. Opladen

Gundlach, C./Schill, S. (2002): Ein Schuljahr in den USA: Austausch-Organisationen auf dem Prüfstand. Hamburg

Gurt, M. (2003): Medienangebote für Klein- und Vorschulkinder – Ein Überblick. In: Medien und Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik, 47, 6, S. 18-23

Habermas, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt a. M.

Haefele, M./Wolf-Filsinger, M. (1986): Der Kindergarten-Eintritt und seine Folgen – eine Pilotstudie. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 33, S. 99-107

Hagemann, U./Kreß, B./Seehausen, H. (1999): Betrieb und Kinderbetreuung. Opladen

Hagstedt, H. (1998): Nebenschulen. Der freie Unterrichtsmarkt – Herausforderungen oder Bankrotterklärung? In: Grundschulzeitschrift, 12, S. 46-51

Hajok, D. (2004): Jugend und Fernsehinformation. Eine explorativ-deskriptive Studie. FU Berlin. Digitale Dissertation, www.diss.fu-berlin.de/2004/126/, 20.01.2005

Hallinan, M. T. (1980): Potters of cliquing among youth. In: Foot, H. C./Chapman, A.J./Smith, J. R. (Hrgs.): Friendship and social relations in childhood. New York

Hamermesh, D. (1996): The Timing of Working Time Evidence from the U.S. and Germany. In: Konjunkturpolitik. Zeitschrift für angewandte Wirtschaftsforschung 42, 1, S. 1-22

Hamlyn, D. W. (1974): Person Perception and Our Understanding of Others. In: Mischel, Th. (Hrsg.): Understanding Other Persons. Oxford, S. 1-36

Hampel, P./Petermann, F. (2004): Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen. In: Kindheit und Entwicklung, 13, 3, S. 131-136

Hanesch, W./Krause, P./Bäcker, G./Maschke, M. (2000): Armut und Ungleichheit in Deutschland. Der neue Armutsbericht der H.-Böckler-Stiftung, des DGB und des Paritätischen Wohlfahrtsverbands. H.-Böckler-Stiftung/Deutscher Gewerkschaftsbund/Paritätischer Wohlfahrtsverband (Hrsg.). Reinbek b. Hamburg

Hank, K./Kreyenfeld, M./Spieß, C. K. (2003): Kinderbetreuung und Fertilität in Deutschland. In: DIW Berlin (Hrsg.): Discussion Papers 331, www.diw.de/deutsch/produkte/publikationen/diskussionspapiere/docs/papers/dp331.pdf, 27.11.2003

Hansen, R./Rolff, H.-G. (1990): Abgeschwächte Auslese und verschärfter Wettbewerb – Neuere Entwicklungen in Sekundarschulen. In: Rolff, H.-G./Bauer, K.-O./Klemm, K./Pfeiffer, H. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 6. Weinheim, München, S. 45-81

Harms, T./Clifford, R. M. (1989): Family Day Care Rating Scale. New York

Harms, T./Clifford, R. M./Cryer, D. (2004): Early Childhood Environment Rating Scale. Revised Edition. New York

Harms, T./Cryer, D./Clifford, R. M. (2002): Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS-R), Revised Edition. New York

Harms, T./Vineberg Jacobs, E./Romano White, D. (1995): School-Age Care Environment Rating Scale. New York

Hartmann-Tews, I./Luetkens, S. A. (2003): Jugendliche Sportpartizipation und somatische Kulturen aus Geschlechterperspektive. In: Schmidt, W./Hartmann-Tews, I./Brettschneider, W.-D. (Hrsg.): Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schorndorf, S. 297-318.

Hartnuß, B. /Maykus, St. (2000): Schulbezogene Angebote der Jugendhilfe im KJHG und in den Landesausführungsgesetzen – der Stellenwert einer bundesrechtlichen Neuverortung. In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, 10, S. 321-326

Hartnuß, B. /Maykus, St. (Hrsg.) (2004a): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin

Hartnuß, B. /Maykus, St. (2004b): Schulbezogene Angebote der Jugendhilfe im KJHG, in den Ausführungsgesetzen sowie den Schulgesetzen der Länder – Begründung und Vorschlag einer bundesrechtlichen Neuverordnung im KJHG. In: Hartnuß, B. /Maykus, St. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin, S. 570-592

Hasenberg, R./Zinnecker, J. (1996): Sportive Kindheiten. In: Zinnecker, J./Silbereisen, R. K.: Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim, München, S. 105-136

Häußermann, H. (2000): Die Krise der „sozialen Stadt". In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 10-11, S. 13-21

Häußermann, H. (2001): Aufwachsen im Ghetto – Folgen sozialräumlicher Differenzierung in den Städten. In: Bruhns, K./Mack, W. (Hrsg.): Aufwachsen und Lernen in der Sozialen Stadt. Opladen, S. 37-51

Häußermann, H./Kapphan, A. (2000): Berlin: von der geteilten zur gespaltenen Stadt? Sozialräumlicher Wandel seit 1990. Opladen

Hebenstreit-Müller, S. (2002): Zum Aufbau des ersten Early Excellence Centres im Pestalozzi-Fröbel-Haus, Berlin. Organisationsentwicklung im europäischen Dialog. In: Lipp- Peetz, Ch./Wagner, I. (Hrsg.): Bildungsort und Nachbarschaftszentrum. Kindertageseinrichtungen im zweiten Jahrzehnt des KJHG. Hohengehren, S. 149-159.

Heckman, J. C. (2000): Policies to Foster Human Capital. In: Research in Economics, 54, S. 3-56

Heckman, J. J./Masterov, D. V. (2005): Skill Policies for Scotland. CESifo Working Paper 1390, January, www.cesifo.de, 21.02.2005

Heitmeyer, W./Müller, J./Schröder, H. (1997): Verlockender Fundamentalismus. Türkische Jugendliche in Deutschland. Frankfurt a. M.

Held, K.-H. (2003): Rheinland-Pfalz wird Ganztagsschulland. In: Appel, S./Ludwig, H./Rother, U./Rutz, G. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagsschule 2004. Neue Chancen für die Bildung. Schwalbach/Ts., S. 71-84

Helmke, A. (1998): Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzeptes vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Entwicklung im Kindesalter. Weinheim, S. 115-133

Helmke, A./Schrader, F.-W./Hosenfeld, I. (2004): Elterliche Lernunterstützung und Schulleistungen ihrer Kinder. In: Bildung und Erziehung, 57, 3, S. 251-277

Helmke, A./Weinert, F. E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistung. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, Bd. III: Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen, S. 71-176

Helsper, W. (1989): Jugendliche Gegenkultur und schulisch-bürokratische Rationalität. In: Breyvogel, W. (Hrsg.): Pädagogische Jugendforschung. Opladen, S. 161-186

Helsper, W./Böhme, J. (2002): Jugend und Schule. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen, S. 567-596

Hempenstall, K. (1997): The Role of Phonemic Awareness in Beginning Readers: A Review. In: Behaviour Change, 14, S. 201-214

Henke, Ch. (2005): Zur Berechnung des Humankapitalbestands in Deutschland. Vorabdruck aus: IW-Trends – Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung aus dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln, 32, 1, www.iwkoeln.de/data/pdf/content/trends01-05-1.pdf, 16.03.2005

Herwartz-Emden, L. (2003): Einwandererkinder im deutschen Bildungswesen. In: Cortina, K. S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K. U./Trommer, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek b. Hamburg, S. 661-709

Heß-Meining, U. (2004): Geschlechterdifferenzen in der Bildungssituation von MigrantInnen. In: Bednarz-Braun, I./Heß-Meining, U. (Hrsg.): Migration, Ethnie und Geschlecht. Theorieansätze – Forschungsstand – Forschungsperspektiven. Wiesbaden, S. 133-174

Hillmann, F. (2004): Sozialgeographische Perspektiven auf Migration und Integration in Europa. In: Swiaczny, F./Haug, S. (Hrsg.): Bevölkerungsgeographische Forschung zur Migration und Integration. Materialien zur Bevölkerungswissenschaft, 112, S. 25

Hinrichs, W. (2003): Ausländische Bevölkerungsgruppen in Deutschland. Integrationschancen 1985 und 2000. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) (Hrsg.). Manuskr. Berlin

Hinz, Th./Gartner, H. (2005): Lohnunterschiede zwischen Frauen und Männern in Branchen, Berufen und Betrieben. IAB-Discussion Paper 4

Hock, B./Holz, G./Wüstendörfer, W. (2000a): Folgen familiärer Armut im frühen Kindesalter – Eine Annäherung anhand von Fallbeispielen. Dritter Zwischenbericht zu einer Studie im Auftrag des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt. Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (ISS) (Hrsg.). ISS Pontifex 1/2000. Berichte und Materialien aus Wissenschaft und Praxis. Frankfurt a. M.

Hock, B./Holz, G./Wüstendörfer, W. (2000b): Frühe Folgen – langfristige Konsequenzen? Armut und Benachteiligung im Vorschulalter. Vierter Zwischenbericht zu einer Studie im Auftrag des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt. Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (ISS) (Hrsg.). ISS Pontifex 2/2000. Berichte und Materialien aus Wissenschaft und Praxis. Frankfurt a. M.

Hofäcker, D./Lück, D. (2004): Zustimmung zu traditionellem Alleinverdienermodell auf dem Rückzug. Einstellungen von Frauen zur geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung im internationalen Vergleich. Informationsdienst Soziale Indikatoren, ISI 32

Hofmann-Lun, I./Kraheck, N. (2004): Förderung schulmüder Jugendlicher – Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule in den schulmüden Projekten in Nordrhein-Westfalen. In: www.dji.de/Schulmuedigkeit

Hofmann-Lun, I./Michel, A. (2004): Schulmüdigkeit und Schulverweigerung. Die Hauptschule unter Hauptverdacht. In: DISKURS. Studien zu Kindheit, Jugend, Familie und Gesellschaft, 1/2004, S. 28-35

Höhmann, K./Holtappels, H. G./Schnetzer, Th. (2004): Ganztagsschule. Konzeptionen, Forschungsbefunde, aktuelle Entwicklungen. In: Holtappels, H. G./Klemm, K./Pfeiffer, H./Rolff, H.-G./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung 13. Weinheim, München, S. 253-289

Hohmann, T. (2002): Medienkompetenz und Kinderkino. Perspektiven der kulturellen Kinderfilmarbeit und ihr Beitrag zur Vermittlung und zum Erwerb von Medienkompetenz. Sonderdruck der Kinder- und Jugendfilm Korrespondenz. München

Hollenbach, N./Meier, U. (2004): Lernen am Nachmittag – Häusliche Unterstützung und bezahlte Nachhilfe von 15-Jährigen. In: Schümer, G./Tillmann K. J./Weiß, M. (Hrsg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden, S. 165-186.

Holst, E. (2005): Frauen in Führungspositionen – Massiver Nachholbedarf bei großen Unternehmen und Arbeitgeberverbänden. In: DIW Wochenbericht, 72, 3, S. 49-56

Holtappels, H. G. (2004): Statement im Rahmen der Expertenanhörung Ganztagsschule der Kommission zur Erstellung des Zwölften Kinder- und Jugendberichts. München

Holz, G./Skoluda, S. (2003): „Armut im frühen Grundschulalter“. Abschlussbericht der vertiefenden Untersuchung zu Lebenssituation, Ressourcen und Bewältigungshandeln von Kindern im Auftrag des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt. Frankfurt a. M.

Holzapfel, R. (1999): Kinder aus asylsuchenden und Flüchtlingsfamilien: Lebenssituation und Sozialisation. In: Dietz, B./Holzapfel, R.: Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund. Kinder in Aussiedlerfamilien und Asylbewerberfamilien – alleinstehende Kinderflüchtlinge. München, S. 53-233

Homfeldt, H.-G. (2004): Historische Aspekte zum Verhältnis von Jugendhilfe und Schule. In: Hartnuß, B./Maykus, St. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin, S.41-68

Homfeldt, H.-G./Schulze-Krüdener, J. (2001): Schulsozialarbeit: Eine konstruktiv-kritische Bestandsaufnahme. In: Neue Praxis, 31, 1, S. 9-28

Honig, M.-S. (2002): Geschichte der Kindheit. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen, S. 309-332

Hornstein, W. (2002): Jugendhilfe und Bildung zu Zeiten der Bildungsreform der 70er-Jahre und im Zeichen der PISA-Debatte. Parallelen, Unterschiede, Entwicklungen. In: DISKURS. Studien zu Kindheit, Jugend, Familie und Gesellschaft, 2/2002, S. 45-50

Hornstein, W. (2004): Bildungsaufgaben der Kinder- und Jugendarbeit auf der Grundlage jugendlicher Entwicklungsaufgaben. In: Sturzenhecker, B./Lindner, W. (Hrsg.): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim, München, S. 15-33

Hössl, A./Vossler, A. (2004): „Manchmal bin ich fix und fertig …“. Belastungen bei Bildungsprozessen in der Grundschule. In: DISKURS. Studien zu Kindheit, Jugend, Familie und Gesellschaft, 1/2004, S. 18-27

Hovestadt, G. (2003): Wie setzen die Bundesländer den Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen um? Vom Gesetz zur Praxis. Eine Studie im Auftrag der Max-Träger-Stiftung. Rheine

Huber, W. (2004): Zur Einführung: Ist die Schule überhaupt der Ort? In: Sliwka, A./Petry, Ch./Kalb, P. E. (Hrsg.): Durch Verantwortung lernen. Service Learning: Etwas für andere tun. 6. Weinheimer Gespräch. Weinheim, Basel, S. 7-10

Humboldt, W. von (1792/1960): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. In: Humboldt, W. von: Schriften zur Anthropologie und Geschichte/Werke. Flitner, A./Giel, K. (Hrsg.). Darmstadt, S. 56-233

Humboldt, W. von (1809/1964): Werke in fünf Bänden. Flitner, A./Giel, K. (Hrsg.). Darmstadt.

Hummrich, M. (2002): Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft. Opladen

Hummrich, M. (2003): Generationsbeziehungen bildungserfolgreicher Migrantinnen. In: Badawia, T./Hamburger, F./Hummrich, M. (Hrsg.): Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung. Frankfurt a. M., S. 268-281

Hungerland, B./Wiehstutz, A. (2004): Kinder berichten über ihre Arbeit: Erste Ergebnisse einer qualitativen Studie in Berlin. Vortrag im Rahmen des Workshops „Kinderarbeit und jobbende Jugendliche in Deutschland“ des DIW Berlin am 22.04.2004. Berlin

Hurrelmann, B. (2004a): Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In: Groeben, N./Hurrelmann, B. (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim, München, S. 169-201

Hurrelmann, K. (2000): Gesundheitssoziologie. Eine Einführung in sozialwissenschaftliche Theorien von Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung. 4. vollst. überarb. Aufl. von „Sozialisation und Gesundheit“. Weinheim, München

Hurrelmann, K. (2004b): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 7. vollst. überarb. Aufl. Weinheim, München

Hurrelmann, K. (2004c): Gesundheit – Krankheit – Lebenswelt. Psycho-, sozio- und ökosomatische Gesundheitsstörungen bei Kindern. In: Frühe Kindheit, 7, 6, S. 8-13

Hurrelmann, K./Klocke, A. (1995): Nachhilfeunterricht – eine Domäne der gehobenen Schichten. Ergebnisse einer Jugendbefragung in Nordrhein-Westfalen. Universität Bielefeld. Bielefeld

Hurrelmann, K./Laaser, U. (1993): Prävention, Gesundheitsförderung und Gesundheitserziehung. In: Hurrelmann, K./Laaser, U. (Hrsg.): Gesundheitswissenschaften. Weinheim, S. 188-195

Hurrelmann, K./Mansel, J. (1998): Gesundheitliche Folgen wachsender schulischer Leistungserwartungen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 18, 2, S. 163-183

Hüther, G. (2004): Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturierung des menschlichen Gehirns. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50, 4, S. 487-495

IconKids & Youth International Research (Hrsg.; 2003): Trend Trecking Kids. Kids 2003. Ergebnisse zu High Interest Themen bei 6- bis 16-jährigen Kindern und Jugendlichen in Deutschland. München

Ingenhorst, H. (2000): Jobben in Westdeutschland. In: Hengst, H./Zeiher, H. (Hrsg.): Die Arbeit der Kinder. Kindheitskonzept und Arbeitsteilung zwischen den Generationen. Weinheim, München, S. 133-141

Institut für Jugendforschung (IJF) (2003): Mit Nachhilfe kommt man weiter. Ergebnisse zur Nachhilfesituation in Deutschland. München

Institut für Jugendforschung (IJF) (2005): Das Lebensgefühl der Jugendlichen. Was Jugendlichen wichtig ist, was sie im Leben erreichen wollen und wovor sie Angst haben. IJF Herbst-/Winterbus 2004. München

Institut für praxisorientierte Sozialforschung (ipos) (2003): Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage. November/Dezember 2002

Irskens, B./Vogt, H. (2000): Kernfragen der Qualitätsdiskussion. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.): Qualität und Evaluation. Eine Orientierung – Nicht nur für Kindertageseinrichtungen. Frankfurt a. M.

Isengard, B./Schneider, T. (2002): Ost- und westdeutsche Jugendliche: Annäherung bei den objektiven Lebensbedingungen stärker als bei der subjektiven Bewertung. In: DIW Wochenbericht, 69, 42, S. 694-700

ISO-Informationen (2000/2001): „Arbeitszeit '99" – Zentrale Befunde zu Arbeitszeitkonten, 11, S. 8-9, www.iso-koeln.de/, 10.5.2004

Jampert, K. (2002): Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Opladen

Jampert, K./Best, P./Guadatiello, A./Holler, D./Zehnbauer, A. (2005): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte, Maßnahmen. Weimar

Jampert, K./Janke, D./Peucker, Ch./Zehnbauer, A. (2003): Familie – Kinder – Beruf. Familienunterstützende Kinderbetreuungsangebote in der Praxis. Bundesministerium für Familie, Frauen und Jugend (Hrsg.). München

Janke, D. (2002): Wie stehen die Eltern zum Lernen ihrer Kinder in Schule und Freizeit? In: Furtner-Kallmünzer, M./Hössl, A./Janke, D./Kellermann, D./Lipski, J.: In der Freizeit für das Leben lernen. Eine Studie zu den Interessen von Schulkindern. Opladen, S. 125-145

Jantzen, W. (2002): Identitätsentwicklung und pädagogische Situation behinderter Kinder und Jugendlicher. In: Sachverständigenkommission Elfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Gesundheit und Behinderung im Leben von Kindern und Jugendlichen. Materialien zum Elften Kinder- und Jugendbericht, Bd. 4. München, S. 317-394

John, B. (2003): Familienbildung in Baden-Württemberg. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg. Familienwissenschaftliche Forschungsstelle (Hrsg.). Stuttgart

Joos, M. (1995): Selektive Kontexte. Umwelten von Kindern und Erwachsenen in Ost- und Westdeutschland. In: Nauck, B./Bertram, H. (Hrsg.): Kinder in Deutschland. Lebensverhältnisse von Kindern im Regionalvergleich. Deutsches Jugendinstitut (DJI), Familiensurvey 5. Opladen, S. 171-204

Jordan, E./Sengling, D. (1992): Jugendhilfe – Einführung in Geschichte und Handlungsfelder, Organisationsfelder und gesellschaftliche Problemlagen. 2. überarb. Aufl. Weinheim

Jugendministerkonferenz (JMK) (2002): Jugendhilfe und Schule. Beschluss der Jugendministerkonferenz am 6./7. Juni 2002 in Osnabrück, www.mbjs.brandenburg.de/media/1222/beschl_top7_062002.pdf, 04.03.2004

Jugendministerkonferenz (JMK) (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004, www.bildungsportal.nrw.de, 30.03.2005

Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (JMK/KMK) (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004 und der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004

Jugendministerkonferenz und Kultusministerkonferenz (JMK/KMK) (2004): Gemeinsamer Beschluss: Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zur „Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung“. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004 und der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004

Jugendministerkonferenz (JMK) (2002): Jugendhilfe und Schule. Beschluss TOP 7 der Jugendministerkonferenz am 6./7. Juni 2002 in Osnabrück

Jugendwerk der deutschen Shell (Hrsg.; 1997): Jugend ’97. Zukunftsperspektiven, Gesellschaftliches Engagement, Politische Orientierungen. Opladen

Jurczyk, K./Rauschenbach, Th./Tietze, W./Keimeleder, L./Schneider, K./Schumann, M./Stempinski, S./Weiß, K./Zehnbauer, A. (2004): Von der Tagespflege zur Familientagesbetreuung. Zur Zukunft öffentlich regulierter Kinderbetreuung in Privathaushalten. Weinheim, Basel

Jurczyk, K./Lange, A. (2002): Familie und die Vereinbarkeit von Arbeit und Leben. Neue Entwicklungen, alte Konzepte. In: DISKURS. Studien zu Kindheit, Jugend, Familie und Gesellschaft, 3/2002, S. 9-16

Jurczyk, K./Oechsle, M. (2002): Die fluide Gesellschaft. Entgrenzung ohne Ende? In: DISKURS. Studien zu Kindheit, Jugend, Familie und Gesellschaft, 3/2002, S. 5-8

Kahl, R. (2004): Treibhäuser der Zukunft – Wie in Deutschland Schulen gelingen. Weinheim

Kahle, I. (2004): Alleinerziehende im Spannungsfeld zwischen Beruf und Familie. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Alltag in Deutschland. Analysen zur Zeitverwendung. Beiträge zur Ergebniskonferenz der Zeitbudgeterhebung 2001/02 am 16./17. Februar 2004 in Wiesbaden. Forum der Bundesstatistik Bd. 43, S. 175-193

Kalies, H./Kries, R. von (2002): Gesundheit im Kindesalter. Kurzbericht über die Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchungen 1998/99 - 2000/01 in Bayern. Bayerisches Staatsministerium für Gesundheit, Ernährung und Verbraucherschutz (STMGEV) (Hrsg.). München

Kammermeyer, G. (2001): fit für die Schule – oder nicht? Was Erzieherinnen über das heutige Verständnis von Schulfähigkeit wissen müssen. In: Kindergarten heute, 34, 10, S. 6-12

Kammermeyer, G. (2004): Schulfähigkeit. In: Faust-Siehl, G./Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., Frankfurt a. M., S. 96-118

Karsh, A. (2000): Familienergänzende Kinderbetreuung: Schaden oder Chance für das Kind? In: Schweizerische Ärztezeitung, 81, 24, S. 1327-1330

Kasten, H. (2003): Geschwister: Vorbilder, Rivalen, Vertraute. 5. Aufl. München

Kauschke, Ch. (1999): Früher Wortschatzerwerb im Deutschen: Eine empirische Studie zum Entwicklungsverlauf und zur Komposition des kindlichen Lexikons. In: Meibauer, J./Rothweiler, M. (Hrsg.): Das Lexikon im Spracherwerb. Tübingen, S. 128-156

Keimeleder, L. (2001): Ergebnisse der Erhebungen an den Modellorten. In: Keimeleder, L./Schumann, M./Stempinski, S./Weiß, K.: Fortbildung für Tagesmütter. Konzepte – Inhalte – Methoden. Opladen

Keiner, R./Vagt, S. (2003): Vor- und außerschulische Bildung von Kindern und Jugendlichen im Sport. Expertise für das Deutsche Jugendinstitut im Rahmen der Erarbeitung der Veröffentlichung „Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht“. Unveröff. Manuskr.

Keller, M. (2003): Moralische Entwicklung als Voraussetzung für soziale Partizipation. In: Sturzbecher, D./Großmann, H. (Hrsg.): Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. München, Basel, S. 143-172

Kemmler, L. (1976): Schulerfolg und Schulversagen. Göttingen

Keupp, H. (2000): Eine Gesellschaft der Ichlinge. Zum bürgerlichen Engagement von Heranwachsenden. Autorenband 3 der SPI-Schriftenreihe. Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.). München

Killius, N./Kluge, J./Reisch, L. (2002): Die Bildung der Zukunft. Frankfurt a. M.

Kita- und Tagespflegekostenbeteiligungsgesetz (KTKGB) Berlin in der Fassung vom 1. Januar 2004

Klafki, W. (1990) : Abschied von der Aufklärung? Gründzüge eines bildungstheoretischen Gegenentwurfs. In: Krüger, H.-H. (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung? Opladen, S. 91-104

Klafki, W. (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 2. erw. Aufl. Weinheim, Basel

Klafki, W. (2000): Schule: Regelschule, Reformschulen, Privatschulen. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Einführung in die Arbeitsfelder des Bildungs- und Sozialwesens. 3. überarb. und erw. Aufl. Opladen, S. 31-62

Kleinert, C. (2000): Einstellungen gegenüber Migranten. In: Gille, M./Krüger, W. (Hrsg.): Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierungen der 16- bis 29jährigen im vereinigten Deutschland. Opladen, S. 355-397

Klemm, K. (2003): Bildungsausgaben: Woher sie kommen, wohin sie fließen. In: Cortina, K. S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K. U./Trommer, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek b. Hamburg, S. 214-251

Klemm, K./Rolff, H.-G. (2002): Chancengleichheit - eine unabgegoltene Forderung zur Schulreform. In: Kampshoff, M./Lumer, B. (Hrsg.): Chancengleichheit im Deutschen Schulwesen. Opladen, S. 21-25

Klemm, R. E. (2002): Zur Entstehung innerer Bilder – Ein Überblick. In: Televizion, 15, 1, S. 6-11

Kleßmann, Ch. (1982): Die doppelte Staatsgründung. Deutsche Geschichte 1945-1955, Darmstadt.

Klieme, E. (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: Pädagogik, 56, 6, S. 10-13

Klieme, E./Radisch, F. (2003): Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Bilanzierung der Forschungslage. Literaturbericht im Rahmen von „Bildung Plus“. Frankfurt a. M.

Klocke, A. (1996): Aufwachsen in Armut. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 16, 4, S. 390-409

Klocke, A. (2001): Armut von Kindern und Jugendlichen und die Auswirkungen auf die Gesundheit. Robert Koch-Institut (RKI) (Hrsg.). Gesundheitsberichterstattung des Bundes 03/2001. Berlin

Kolbe, Fritz-Ulrich/Badawia, Tarek/Graf, Kathariana/Idel, Till-Sebastian/Kamp, Martin/Kunze, Katharina/Münch, Maria-Theresia: Die Entwicklung der Ganztagsschulkonzeption und ihre Umsetzung an der einzelnen Schule - Endbericht zur wissenschaftlichen Begleitung der Ganztagsschule in neuer Form in Rheinland-Pfalz, Mainz 2005

Kolip, P. (2004): Der Einfluss von Geschlecht und sozialer Lage auf Ernährung und Übergewicht im Kindesalter. In: Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz, 47, 3, S. 235-239

Köller, O./Klemmert, H./Möller, J./Baumert, J. (1999): Eine längsschnittliche Überprüfung des Modells des Internal/External Frame of Reference. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 13, 3, S. 128-134

Kommission Transportkette im DIN – Bundesverband e.V. (KTK) (Hrsg.; 2004): KTK-Gütesiegel. Bundesrahmenhandbuch. Freiburg

Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGST) (1993): Das neue Steuerungsmodell. Begründung – Konturen – Umsetzung. Bericht 5/1993. Köln

Konferenz der Jugendminister und -senatoren: Beschluss zur Zusammenarbeit von Hort und Schule vom 7./8. Mai 1987 in Wolfenbüttel

Kosmale, J.-D. (Hrsg.; 2003): Grundlagenstudie Datenlage, Struktur und Volumen des Kinder- und Jugendreisens in Deutschland. Berlin

Kosmale, J.-D./Schwerin, B. (2003): Qualitätskriterien für Kinder- und Jugendreisen – Eine Entscheidungshilfe, www.bundesforum.de/downloads/qualitycriteria.pdf, 16.12.2004

Kötters, C. (2000): Wege aus der Kindheit in die Jugendphase. Biographische Schritte der Verselbständigung im Ost-West-Vergleich. Opladen

Kötters, C./Krüger, H.-H./Brake, A. (1996): Wege aus der Kindheit. In: Büchner, P./Fuhs, B./Krüger, H.-H. (Hrsg.): Vom Teddybär zum ersten Kuß. Opladen, S. 99-127

Kraam, N. (2003): Interaktives, problemlösendes Denken im vernetzten Computerspiel. Dissertation an der Gesamthochschule Wuppertal, elpub.bib.uni-wuppertal.de/edocs/dokumente/fbo3/diss2002/kraam-aulenbach;internal&action=buildframes.action, 15.03.2004

Kraam, N. (2004): Kompetenzfördernde Aspekte von Computerspielen. In: Medien und Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik, 3/2004, S. 12-17

Kramer, R.-T./Helsper, W./Busse, S. (2001): Pädagogische Generationsbeziehungen und die symbolische Generationsordnung – Überlegungen zur Anerkennung zwischen den Generationen als antinomische Struktur. In: Kramer, R.-T./Helsper, W./Busse, S. (Hrsg.): Pädagogische Generationsbeziehungen. Jugendliche zwischen Familie und Schule. Opladen, S. 129-155

Krämer, U./Heinrich, J./Wjst, M./Wichmann, H.E. (1999): Age of entry to the day nursery and allergy in later childhood. Lancet 353, Issue 9151, S. 450-454

Kramer, W./Werner, D. (1998): Familiäre Nachhilfe und bezahlter Nachhilfeunterricht. Ergebnisse einer Elternbefragung in Nordrhein-Westfalen. Köln

Krappmann, L. (1982): Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart

Krappmann, L. (1991): Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. 4. völlig neu bearbeitete Auflage. Weinheim, Basel, S. 355-375

Krappmann, L. (1996): Kinderbetreuung als kulturelle Aufgabe. In: Tietze, W. (Hrsg.): Früherziehung. Trends, internationale Forschungsergebnisse, Praxisorientierung. Neuwied, S. 20-29

Krappmann, L. (2001): Die Sozialwelt der Kinder und ihre Moralentwicklung. In: Edelstein, W./Oser, F./Schuster, P. (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Weinheim, Basel, S. 155-173

Krappmann, L./Oswald, H. (1990): Sozialisation in Familie und Gleichaltrigenwelt. Zur Sozialökologie der Entwicklung in der mittleren Kindheit. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 10, S. 147-162

Krappmann, L./Oswald, H. (1995): Alltag der Schulkinder. Weinheim, München

Krappmann, L./Oswald, H./Niedereisen, B. (1999): Soziale Ungleichheit unter Kindern in Schulklassen. Antrag an die DFG. Potsdam

Kreyenfeld, M. (2004): Sozialstruktur und Kinderbetreuung. Eine Analyse der sozialen und ökonomischen Determinanten der Nutzung von Kindertageseinrichtungen. Max-Planck- Institut für demografische Forschung. MPIDR Working Paper WP 2004 009. Rostock, www.demogr.mpg.de/papers/working/wp-2004-009.pdf, 19.01.2005

Kreyenfeld, M./Spieß, C.K./Wagner, G.G. (2001): Finanzierungs- und Organisationsmodelle für institutionelle Kinderbetreuung. Analysen zum Status quo und Vorschläge zur Reform. Neuwied

Kristen, C. (2002): Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 54, 3, S. 534-552

Krohne, J./Meier, U./Tillmann, K.-J. (2004): Sitzenbleiben, Geschlecht, Migration. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50, 3, S. 373-391

Kröhnert, S./van Olst, N./Klingholz, R. (2005): Emanzipation oder Kindergeld? Wie sich die unterschiedlichen Kinderzahlen in den Ländern Europas erklären. Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung, www.familienhandbuch.de, 02.02.2005

Krotz, F. (1996): Zur Konzeption einer Stiftung Medientest. In: Rundfunk und Fernsehen, 44, 2, S. 214-229

Krüger, H.-H. (1990): Erziehungswissenschaft im Spannungsfeld von Kontinuitäten und Zäsuren der Moderne. In: Krüger, H.-H. (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung. Opladen, S. 7-22

Krüger, H.-H. (1996): Aufwachsen zwischen Staat und Markt. Kindheit im deutsch-deutschen Vergleich. In: 35. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 107-124

Krüger, H.-H./Fritzsche, S./Pfaff, N./Sandring, S. (2003): Rechte politische Orientierungen bei Schülern im Rahmen schulischer Anerkennungsbeziehungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49, 6, S. 797-816

Krüger, H.-H./Grundmann, G./Kötters, C. (2000): Jugendliche Lebenswelten und Schulentwicklung. Opladen

Krüger, H.-H./Grunert, C. (2000): Zum Wandel von Jugendbiographien im 20. Jahrhundert. In: Sander, U./Vollbrecht, R. (Hrsg.): Jugend im 20. Jahrhundert. Neuwied, S. 192-210

Krüger, H.-H./Grunert, C. (2002): Jugend und Bildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch der Bildungsforschung. Opladen, S. 495-512

Krüger, H.-H./Kötters, C. (1998): Zum Wandel von Freizeitaktivitäten und kulturellen Orientierungen von Heranwachsenden in Ostdeutschland in den 90er Jahren. In: Büchner, P./Bois-Reymond, M. du/Büchner, P./Ecarius, J./Fuhs, B./Krüger, H.-H.: Teenie-Welten. Aufwachsen in drei europäischen Regionen. Opladen, S. 201-213

Krüger, H.-H./Kötters, C. (2000): Schule und jugendliches Freizeitverhalten. In: Krüger, H.-H./Grundmann, G.: Jugendliche Lebenswelten und Schulentwicklung. Opladen, S. 111-146

Krüger, H.-H./Lersch, R. (1993): Lernen und Erfahrung. Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns. Opladen

Krüger, H.-H./Pfaff, N. (2004): Jugendkulturen und Jugendcliquen in Sachsen-Anhalt und Nordrhein-Westfalen. In: Krüger, H.-H./Helsper, W.: Schulische Anerkennungsbeziehungen und politische Orientierungen von Jugendlichen. Wiesbaden

Krüger, H.-H./Rauschenbach, Th./Fuchs, K./Grunert, C./Huber, A./Kleifgen, B./Rostampour, P./Seeling, C./Züchner, I. (2003): Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim, München

Krüger, H.-H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.; 2004): Pädagogen in Studium und Beruf. Empirische Bilanzen und Zukunftsperspektiven. Wiesbaden

Krüger, R. (1977): Nachhilfe – Chance oder Skandal? 17 Antworten auf Fragen zu einem vernachlässigten Problem. In: Die Deutsche Schule, 69, 9, S. 545-558

Kugelmann, C. (1999): Faszinosum Fitnesscenter. Schönheitsversprechen für Frauen, www1.kas.de/publikationen/1999/diefrau/9901kugelmann.pdf, 23.12.2004

Kultusministerkonferenz (KMK) (2000): Rahmenvereinbarung zur Ausbildung und Prüfung von Erziehern/Erzieherinnen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.01.2000, www.kindergartenpaedagogik.de, 02.03.2005

Kultusministerkonferenz (KMK) (2002): Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 7.11.2002. Beschlusssamlung der KMK, Beschluss-Nr. 429. www.kmk.org/doc/beschl/rvfachschul.pdf, 30.04.2004

Kultusministerkonferenz (KMK) (2003a): Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland - Schuljahr 2002/03

Kultusministerkonferenz (KMK) (2003b): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2002. Bonn

Kultusministerkonferenz (KMK) (2003c): Entwicklung und Implementation von Bildungsstandards. Bonn

Kultusministerkonferenz (KMK) (2003d): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1993 bis 2002. Bonn

Kurth, B.-M./Bergmann, K. E./Dippelhofer, A./Hölling, H./Kamtsiuris, P./Thefeld, W. (2002): Die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Was wir wissen, was wir nicht wissen, was wir wissen werden. In: Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz, 45, 11, S. 852-858

Laewen, H.-J. (2002): Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Laewen, H.-J./Andres, B. (Hrsg.): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen. Neuwied, S. 16-102

Laewen, H.J./Andres, B./Hédervári, E. (Hrsg.; 2000a): Die ersten Tage. Ein Modell zur Eingewöhnungssituation in Krippen und Tagespflege. Weinheim

Laewen, H.J./Andres, B./Hédervári, E (Hrsg.; 2000b): Ohne Eltern geht es nicht. Die Eingewöhnung von Kindern in Krippen und Tagespflege. Weinheim

Laewen, H.-J./Hédervári, E/Andres, B. (1991): Forschungsbericht zur Stabilität von Tagespflegestellen und Pflegeverhältnissen in Berlin (West). INFANS- Forschungsbericht. Berlin

Lakies, Th. (1996): Rechtsgrundlagen der Tagespflege. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Tagesmütter-Handbuch. Stuttgart, Berlin, Köln, S. 53-78

Lamb, M. E. (1998): Nonparental child care: Context, quality, correlates, and consequences. In: Damon, W./Sigel, I. E./Renninger, K. A. (Hrsg.): Handbook of child psychology 4: Child psychology in practice. 5. Aufl. New York, S. 73-133

Lamb, M. E./Ahnert, L. (2003): Institutionelle Betreuungskontexte und ihre entwicklungspsychologische Relevanz für Kleinkinder. In: Keller, H. (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. 3. überarb. und erw. Aufl. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle, S. 525-564

Land Baden-Württemberg (1996): Gesetz zur Förderung der außerschulischen Jugendbildung (Jugendbildungsgesetz des Landes Baden-Württemberg)

Landesamt für Soziales, Jugend und Versorgung des Landes Rheinland-Pfalz – Landesjugendamt (2003): Ganztagsschule. Empfehlungen zur Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe. Unveröff. Manuskr. Mainz

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.; 2004): Körper und Leistung – Sportlich fit, www.learn-line.nrw.de/angebote/schulsport/info/06_gesundheitsfoerderung/pdf/koerper_und_leistung.pdf, 23.12.2004

Landesvereinigung Kulturelle Jugendarbeit Nordrhein-Westfalen e.V. (Hrsg.; 2001): Jugendkulturarbeit auf dem Prüfstand. Sind wir gut? Bericht zum Wirksamkeitsdialog in der kulturellen Jugendarbeit. Teil II, Fortschreibung 2000. Dortmund

Landtag Rheinland-Pfalz (2003): Unterrichtung durch die Landesregierung: Ganztagsschulen in neuer Form – neue Chancen für Schulentwicklung in Rheinland-Pfalz. Drs. 14/2661. Mainz

Lange, A. (2004a): „Leichter Kapitalismus – schweres Familienleben?“ Zum Wechselverhältnis von Arbeit und Familie. In: Aktion Jugendschutz Landesarbeitsstelle Baden-Württemberg (Hrsg.): Von wegen Privatsache. Erziehungspartnerschaft zwischen Familie und Gesellschaft. Stuttgart, S. 33-48

Lange, A. (2004b): Medienfamilien und Familienmedien. Kultursoziologische Reflexionen. In: Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik, 47, 3, S. 19-25

Lange, B./Kuffner, H./Schwarzer, R. (1993): Schulangst und Schulverdrossenheit. Opladen

Langemeyer-Krohn, R./Krohn, D. (1987): Nachhilfe – Der Unterricht nach der Schule. Eine empirische Untersuchung zu einem vernachlässigten Thema. In: Die Deutsche Schule, 79, 4, S. 491-505

Langewand, A. (1994): Bildung. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek b. Hamburg, S. 69-98

Laucht, M./Esser, G./Schmidt, M. H. (1999): Was wird aus Risikokindern? Ergebnisse der Mannheimer Längsschnittstudie im Überblick. In: Opp, G./Fingerle, M./Freytag, A. (Hrsg.): Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München, Basel, S. 71-93

Laucht, M./Schmidt, M. H./Esser, G. (2000): Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In: Frühförderung interdisziplinär, 19, 3, S. 97-108

Lauterbach, W. (2000): Kinder in ihren Familien. Lebensformen und Generationsgefüge im Wandel. In: Lange, A./Lauterbach, W. (Hrsg.): Kinder in Familie und Gesellschaft zu Beginn des 21sten Jahrhunderts. Stuttgart, S. 155-186

Lehmann, R. H./Peek, R./Pieper, I./Stritzky, R. von (1995): Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler und Schülerinnen. Weinheim

Leitner, S./Ostner, I./Schratzenstaller, M. (2004): Wohlfahrtsstaat und Geschlechterverhältnis im Umbruch. Was kommt nach dem Ernährermodell? Wiesbaden

Lenhardt, G./Stock, M. (1997): Bildung, Bürger, Arbeitskraft. Schulentwicklung und Sozialstruktur in der BRD und DDR. Frankfurt a. M.

Lenzen, D. (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Uljens, M. (Hrsg.): European Identity in Change, Abo, S. 122-150

Lerch-Wolfrum, G. (2004): Bayern. In: Hartnuß, B./Maykus, St. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin, S. 628-640

Leschinsky, A. (2003): Der institutionelle Rahmen des Bildungswesens. In: Cortina, K. S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K. U./Trommer, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek b. Hamburg, S. 148-213

Leschinsky, A./Cortina, K. (2003): Zur sozialen Einbindung bildungspolitischer Trends. In: Cortina, K. S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K. U./Trommer, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek b. Hamburg, S. 20-51

Lettke, F. (2000): Es bleibt alles anders. Zur prägenden Kraft der familialen Sozialisation auf die Generationenbeziehungen. In: Lange, A./Lauterbach, W. (Hrsg.): Kinder in Familie und Gesellschaft zu Beginn des 21sten Jahrhunderts. Stuttgart, S. 131-151

Leu, H. R. (1997): Anerkennungsmuster als „soziales Kapital“ von Familien. In: DISKURS. Studien zu Kindheit, Jugend, Familie und Gesellschaft, 1/1997, S. 32-39

Leu, H.R. (2005): Guck mal! Erzieherinnen und Wissenschaftler gehen neue Wege in der individuellen Beobachtung und Dokumentation. Argumente für eine differenzierte Sicht auf Beobachtungsverfahren. In: Betrifft Kinder, 2-3, S. 7-10

Leyendecker, B. (2003): Die frühe Kindheit in Migrantenfamilien. In: Keller, H. (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. 3. korr., überarb. und erw. Aufl. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle, S. 381-431

Liegle, L. (2000): Geschwisterbeziehungen und ihre erzieherische Bedeutung. In: Lange, A./Lauterbach, W. (Hrsg.): Kinder in Familie und Gesellschaft zu Beginn des 21sten Jahrhunderts. Stuttgart, S. 105-130

Liegle, L. (2002): Über die besonderen Strukturmerkmale frühkindlicher Bildungsprozesse. In: Liegle, L./Treptow, R. (Hrsg.): Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik. Freiburg i. Br., S. 51-64

Liegle, L./Lüscher, K. (2004): Das Konzept des „Generationenlernens“. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50, 1, S. 38-55

Lindner, W. (2003): Alles Bildung!? – Kinder- und Jugendarbeit in der „Wissensgesellschaft“. In: Lindner, W./Thole, W./Weber, J. (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. Opladen, S. 47-68

Lindner, W. (2004): „Ich lerne zu leben“ – zur Evaluation von Bildungswirkungen in der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit. In: Sturzenhecker, B./Lindner, W. (Hrsg.): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Weinheim, München, S. 243-259

Lipski, J. (2004): Zentrale Befunde der Untersuchung/Schlussfolgerungen und Empfehlungen zum Projekt ‚Schule und soziale Netzwerke’. München

Lipski, J./Kellermann, D. (2002): Schule und soziale Netzwerke. Erste Ergebnisse der Befragung von Schulleitern zur Zusammenarbeit allgemeinbildender Schulen mit anderen Einrichtungen und Personen. DJI München

Lischka, G. J. (1995): Schnittstellen – Die Mediatisierung der Realität. Wabern b. Bern

List, G. (2001): Das Gehirn hat Platz für viele Sprachen. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Treffpunkt deutsche Sprache. Projekt "Kulturenvielfalt aus der Perspektive von Kindern". Projektheft 5/2001, S. 11-17

Lohmander, M. K. (2004): The fading of a teaching profession. Reforms of early childhood teacher. In: Early Years. An International Journal of Research and Development, 24, 1, S. 23-24

Lohmann, I./Rilling, R. (Hrsg.) (2002): Die verkaufte Bildung - Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen.

Lösel, F./Beelmann, A./Jaursch, S./Stemmler, M. (2004): Förderung von Erziehungskompetenzen und sozialen Fertigkeiten in Familien. Zwischenbericht. Universität Erlangen-Nürnberg: Institut für Psychologie. Unveröff. Manuskr.

Lösel, F./Bliesener, Th. (2003): Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen. Untersuchungen von kognitiven und sozialen Bedingungen. München, Neuwied

Luca, R. (2004): Medienrezeption und Identitätsbildung. Persönlich bedeutsames Lernen im medienpädagogischen Kontext. In: Medien und Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik, 48, 6, S. 87-96

Lüders, Ch./Behr, A. (2002): Außerschulische Jugendbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 371-391

Lüders, Ch./Kade, J./Hornstein, W. (2004): Entgrenzung des Pädagogischen. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 6. aktual. Aufl. Wiesbaden, S. 207-216

Ludwig, H. (2004): Die geschichtliche Entwicklung der Ganztagsschule in Deutschland. In: Otto, H.-U./Coelen, Th. (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Wiesbaden, S. 209-220

Ludwig, H. (2005): Die Entwicklung der modernen Ganztagsschule. In: Ladenthin, V./Rekus, J. (Hrsg.): Die Ganztagsschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim, München, S. 261-277

Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a. M.

Lütke, G. (2004): Berlin. In: Hartnuß, B./Maykus, St. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin, S. 641-653

Lutter, H. (2005): Raumordnungsbericht 2000. Kernaussagen. www.bbr.bund.de, 20.03.2005

Maccoby, E. E. (2000): Psychologie der Geschlechter: sexuelle Identität in den verschiedenen Lebensphasen. Stuttgart

Mack, W. (1999): Bildung und Bewältigung. Vorarbeiten zu einer Pädagogik der Jugendschule. Weinheim

Mack, W./Raab, E./Rademacker, H. (2003): Schule, Stadtteil, Lebenswelt. Eine empirische Untersuchung. Opladen

Mädling, H. (2002): Migration Processes – Challenges for German Cities. Paper delivered at the Nordregio Conference "Spatial Development in Europe". Stockholm, 4. January 2002, www.difu.de/publikationen, 22.02.2005

Mahler, Ph./Winkelmann, R. (2004): Single Motherhood and (Un)Equal Educational Opportunities: Evidence for Germany. In: Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit (IZA): IZA Discussion Paper No. 1391. Bonn

Marbach, J. H. (2004): Soziale Netzwerke von Acht- bis Neunjährigen. Die Rolle von Sozialkapital in der Sozialisation von Kindern im Grundschulalter. In: Alt, Ch. (Hrsg.): Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Bd. 2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen. Reihe DJI-Kinderpanel. Wiesbaden, S. 83-122

Marotzki, W./Sünker, H. (Hrsg.; 1992): Kritische Erziehungswissenschaft. Moderne – Postmoderne. Weinheim

May, H./Carr, M./Podmore, V. (2004): Te Whäriki: Neuseelands frühpädagogisches Curriculum 1991-2001. In: Fthenakis, W. E./Oberhuemer, P. (Hrsg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden, S. 177-189

Maykus, St. (2004): Kooperation von Jugendhilfe und Schule aus sozialpädagogischer Sicht: Sozialintegrative Operationen von Sozialpädagogik im Kontext der Schule. In: Hartnuß, B./Maykus, St. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin, S. 164-190

Maykus, St. (2005): Ganztagsschule und Jugendhilfe – Kooperation als Herausforderung und Chance für die Gestaltung von Bildungsbedingungen junger Menschen. Die offene Ganztagsschule in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung – 1. Münster

Maykus, St./Hartnuß, B. (2004): Schulbezogene Angebote der Jugendhilfe im KJHG, in den Ausführungsgesetzen sowie den Schulgesetzen der Länder – Begründung und Vorschlag einer bundesrechtlichen Neuverordnung im KJHG. In: Hartnuß, B. /Maykus, St. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin, S. 570-592

Mead, G. H. (1934): Mind, self, and society. From the standpoint of a social behaviourist. Chicago

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.; 2000): Kinder und Medien – KIM `99. Baden-Baden, www.mpfs.de/studien/kim/KIM99.pdf, 18.01.2004

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.; 2003a): KIM-STUDIE 2003. Kinder und Medien. Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Baden-Baden, www.mpfs.de/studien/kim/KIM2002.pdf, 18.01.2004

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.; 2003b): JIM 2003. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Baden-Baden, www.mpfs.de/studien/jim/jim03.pdf, 18.01.2004

Meier, U./Köster, Ch./Zander, U. (2004): Alles wie gehabt? Geschlechtsspezifische Arbeitsteilung und Mahlzeitenmuster im Zeitvergleich. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Alltag in Deutschland. Analysen zur Zeitverwendung. Beiträge zur Ergebniskonferenz der Zeitbudgeterhebung 2001/02 am 16./17. Februar 2004 in Wiesbaden. Forum der Bundesstatistik, Bd. 43, S. 114-130

Melzer, W. (2000): Gewaltemergenz – Reflexionen und Untersuchungsergebnisse zur Gewalt in der Schule. In: psychosozial, 23, 1, S. 7-16

Merker, H. (1998): Kleinkinder in altershomogenen Gruppen. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Theorien und Tatsachen. Bern, S. 125-135

Michel, A. (Hrsg.; 2005): Den Schulausstieg verhindern. Gute Beispiele einer frühen Prävention. Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“ am Deutschen Jugendinstitut. München

Miehle-Fregien, W./Pchalek, A. (2004): Baden-Württemberg. In: Hartnuß, B. /Maykus, St. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin, S. 615-627

Mierendorff, J./Olk, Th. (2002): Gesellschaftstheoretische Ansätze. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen, S. 117-142

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBJS) (2003): Eckpunkte zur Weiterentwicklung und Ausweitung von Ganztagsangeboten an allgemein bildenden Schulen im Land Brandenburg (Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe I). Potsdam

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2004): Verwaltungsvorschriften über Ganztagsangebote an allgemein bildenden Schulen vom 26. 2. 2004, Potsdam, www.bildung-brandenburg.de/bbs/schule/ganztag/basis.htm, 17.10.2004

Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes (2004): Freiwillige Ganztagsschule – Förderprogramm, www.bildungsserver.saarland.de/12613.htm, 06.11.2004

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (MSJK) (2003): Die offene Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen. Fakten, Zahlen, Argumente. Düsseldorf

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (MSJK) (Hrsg.; 2004): Die Offene Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen. Befunde zur zweiten Strukturdatenerhebung zum Berichtsjahr 2002. Düsseldorf

Mischo, C./Haag, L. (2002): Expansion and Effectiveness of Private Tutoring. In: European Journal of Psychology of Education, 3, 7, S. 263-273.

Mollenhauer, K. (1996): Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim, München

Montada, L. (1995): Fragen, Konzepte, Perspektiven. In: Oerter, R. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim, S. 1-83

Montada, L. (2002): Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 5. vollst. überarb. Aufl. Basel, Berlin, S. 418-442

Moon, Ch./Panneton-Cooper, R./Fifer, W. P. (1993): Two-Days-Olds prefer their Native Language. In: Infant Behavior and Development, 16, S. 495-500

Moretti, E. (2004): Human Capital Externalities in Cities. In: Handbook of Regional and Urban Economics. North Holland-Elsevier

Morrow, V. (2000): Warum englische Kinder neben der Schule arbeiten. In: Hengst, H./Zeiher, H. (Hrsg.): Die Arbeit der Kinder. Kindheitskonzept und Arbeitsteilung zwischen den Generationen. Weinheim, München, S. 143-158

Müller, C. W./Kentler, H./Mollenhauer, K. (1964): Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie. München

Müller, D. (2005a): Familiale Situation türkischer und deutscher Familien im Vergleich. Deskription der ersten Welle des Kinderpanels und der Zusatzerhebung. Unveröff. Manuskr.

Müller, D. (2005b): Familiale Situation russlanddeutscher und deutscher Familien im Vergleich. Deskription der ersten Welle des Kinderpanels und der Zusatzerhebung. Unveröff. Manuskr.

Müller, R. (1990): Soziale Bedingungen der Umgehensweisen Jugendlicher mit Musik: theoretische und empirisch-statistische Untersuchungen zur Musikpädagogik. Essen

Münchmeier, R. (1991): Die Vergesellschaftung der Jugendverbände. Von den 50er Jahren bis zur Politisierung. In: Böhnisch, L./Gängler, H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Handbuch Jugendverbände. Weinheim, München, S. 86-92

Münchmeier, R. (2002): Wissenschaftlicher Exkurs: Zur Situation ausländischer Familien in Berlin. In: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.): Bericht über die Lage der Familien in Berlin. Berlin, S. 77-88

Münchmeier, R. (2003): Jugendarbeit in der Offensive. In: Lindner, W./Thole, W./Weber, J. (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. Opladen, S. 69-86

Münder, J./Jordan, E./Kreft, D./Lakies, Th./Lauer, H./Proksch, R./Schäfer, K. (1998): Frankfurter Lehr- und Praxiskommentar zum KJHG/SGB VIII. Stand 01.01.1999. 3. völlig überarb. Aufl. Münster

Münder, J./Baltz, J./Jordan, E. (2003): Frankfurter Kommentar zum SGB VIII: Kinder- und Jugendhilfe. 4. vollst. überarb. Aufl. Weinheim, Berlin und Basel

Münder, J./Schruth, P. (2002): Zur Rechtsqualität von § 13 Abs. 1 SGB VIII. In: Zentralblatt für Jugendrecht, 4, S. 127-131

Näger, S. (2002): It's really magic: Zaubern mit und ohne Computer. Projektarbeit im Kindergarten. In: nexum. Das Netzwerk, 7, S. 14-19

Nahrstedt, W./Brinkmann, D./Theile, H./Roecken, G. (2002): Lernort Erlebniswelt. Neue Formen informeller Bildung in der Wissensgesellschaft. Forschungsbericht im Auftrag des BMBF. Bielefeld

Nauck, B. (1995): Kinder als Gegenstand der Sozialberichterstattung. Konzepte, Methoden und Befunde im Überblick. In: Nauck, B./Bertram, H. (Hrsg.): Kinder in Deutschland. Lebensverhältnisse von Kindern im Regionalvergleich. DJI: Familiensurvey 5. Opladen, S. 11-87

Nauck, B. (2000): Eltern-Kind-Beziehungen in Migrantenfamilien – ein Vergleich zwischen griechischen, italienischen, türkischen und vietnamesischen Familien in Deutschland. In: Sachverständigenkommission 6. Familienbericht (Hrsg.): Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Empirische Beiträge zur Familienentwicklung und Akkulturation. Materialien zum 6. Familienbericht, Bd. 1. Opladen, S. 347-392

Nauck, B. (2004): Familienbeziehungen und Sozialintegration von Migranten. In: Bade, K. J./Bommes, M. (Hrsg. für den Rat für Migration): Migration – Integration – Bildung. Grundfragen und Problembereiche. IMIS-Beiträge, 23, S. 83-104; www.imis.uni-osnabrueck.de/pdffiles/imis23.pdf, 14.01.2005

Neuhöfer, M. (1998): Überforderte Nachbarschaften. Eine Analyse des sozialen Wohnungsbaus und die Wohnsituation von Migranten. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 49/98, S. 35-45

Nevermann, K. (1984): Schule und Schulverfassung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Baethge, M./Nevermann, K. (Hrsg.): Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens, Bd. 5 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Stuttgart, S. 393-404

NICHD Early Child Care Research Network (1997): The effects of infant child care on infant mother attachment security: Results from the NICHD study of early child care. In: Child Development, 68, S. 860-879

NICHD Early Child Care Research Network (1998): Relations between family predictors and child outcomes: Are they weaker for children in child care? In: Developmental Psychology, 34, 5, S. 1119-1128

NICHD Early Child Care Research Network (1999): Child care and mother-child interaction in the first 3 years of life. In: Developmental Psychology, 35, 6, S. 1399-1413

NICHD Early Child Care Research Network (2000a): The interaction of child care and family risk in relation to child development at 24 and 36 months. In: Applied Developmental Science, 6, 3, S. 144-156

NICHD Early Child Care Research Network (2000b): The relation of child care to cognitive and language development. In: Child Development, 71, 4, S. 960-980

NICHD Early Child Care Research Network (2001a): Child-care and family predictors of preschool attachment and stability from infancy. In: Developmental Psychology, 37, 6, S. 847-862

NICHD Early Child Care Research Network (2001b): Child care and children's peer interaction at 24 and 36 months: The NICHD Study of Early Child Care. In: Child Development, 72, 5, S. 1478-1500

NICHD Early Child Care Research Network (2002a): Early child care and children's development prior to school entry: Results from the NICHD Study of Early Child Care. In: American Educational Research Journal, 39, 1, S. 133-164

NICHD Early Child Care Research Network (2002b): Parenting and Family Influences. When Children are in Child Care: Results from the NICHD Study of Early Child Care. In: Borkowski, J. G./Landesmann R./ Sharon L./Bristol-Power, M. (Eds.): Parenting and the Childs World.

Influences on Academic, and Social-Emotional Development. Monographs in Parenting Series. London, S. 99-123

NICHD Early Child Care Research Network. (2003a): Early child care initiatives. Part I. NICHD Study of Early Child Care: Contexts of development and developmental outcomes over the first seven years of life. In: Brooks-Gunn, J./Fuligni, A./Berlin, L. J. (Hrsg.): Early child development in the 21st century: Profiles of current research initiatives. New York, S. 181-201

NICHD Early Child Care Research Network (2003b): Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten? In: Child Development, 74, 4, S. 976-1005

NICHD Early Child Care Research Network (2003c): Does quality of child care affect child outcomes at age 4 ½? In: Developmental Psychology, 39, 3, S. 451-469

NICHD Early Child Care Research Network (2003d): Social functioning in first grade: Associations with earlier home and child care predictors and with current classroom experiences. In: Child Development, 74, 6, S. 1639-1662

Nickel, H. (1999): Transformation – Unternehmensreorganisation – Geschlechterforschung. Opladen

Niesel, R. (2004): Einschulung – Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Schumacher E. (Hrsg.): Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen. Bad Heilbrunn, S. 89-101

Niesel, R./Griebel, W. (1997): Der Übergang von der Familie in den Kindergarten. Ergebnisse einer Befragung von Erzieherinnen, aus Elterninterviews und aus themenzentrierten Kindergesprächen. IFP-Berichte 97/4. München

Nieslony, F. (2004): Schulsozialarbeit Global – Skizzierungen auf dem Weg zur internationalen Vernetzung. In: Hartnuß, B. /Maykus, St. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin, S. 140-163

NIT - Institut für Tourismus- und Bäderforschung in Nordeuropa GmbH (2003): Kinder- und Jugendreisen in der Reiseanalyse. Kiel

Noll, H.-H./Weick, St. (2005): Relative Armut und Konzentration der Einkommen deutlich gestiegen. Informationsdienst Soziale Indikatoren, ISI 33

Nordlohne, E. (1992): Die Kosten jugendlicher Problembewältigung. Alkohol-, Zigaretten- und Arzneimittelkonsum im Jugendalter. Weinheim, München

Oberhuemer, P./Ulich, M. (1997): Kinderbetreuung in Europa. Weinheim, Basel

Oberwittler, D./Blank, T./Köllisch, T./Naplava, T. (2002): Soziale Lebenslagen und Delinquenz von Jugendlichen. Ergebnisse der MPI-Schulbefragung 1999 in Freiburg und Köln. Arbeitsberichte aus dem Max-Planck-Institut für ausländisches und internationales Strafrecht. Freiburg i.Br., www.iuscim.mpg.de/forsch/onlinepub/schulbericht.pdf, 07.09.2005

Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2004a): Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), www.bmfsfj.de, 02.02.2005

Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2004b): Education at a Glance. OECD Indicators 2004. Paris

Oechsle, M./Geissler, B. (Hrsg.; 1998): Die ungleiche Gleichheit. Junge Frauen und der Wandel im Geschlechterverhältnis. Opladen

Oelerich, G. (1996): Jugendhilfe und Schule. Zur Systematisierung der Debatte. In: Flösser, G./Otto, H.-U./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Schule und Jugendhilfe. Neuorientierung im deutsch-deutschen Übergang. Opladen, S. 222-237

Oelerich, G. (2002): Kinder- und Jugendhilfe im Kontext Schule. In: Schroer, W./Struck, N./Wolff, M. (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim, München, S. 773-788

Oelkers, J. (1996): Die Konjunktur von „Schlüsselqualifikationen“. In: Gonon, Ph. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aarau, S. 123-128

Oerter, R. (2002): Kultur, Ökologie und Entwicklung. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 5. vollst. überarb. Aufl. Weinheim, Basel, Berlin, S. 72-104

Oesterreich, D. (2002): Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Opladen

Oesterreich, D. (2003): Offenes Diskussionsklima im Unterricht und politische Bildung von Jugendlichen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49, 6, S. 817-836

Olk, Th./Bathke, G. W./Hartnuß, B. (2000): Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit. Weinheim, München

Opaschowski, H. W. (2000): Kathedralen des 21. Jahrhunderts. Erlebniswelten im Zeitalter der Eventkultur. Hamburg

Otto, H.-U./Kutscher, N./Klein, A./Iske, St. (2003): Soziale Ungleichheit im virtuellen Raum: Wie nutzen Jugendliche das Internet? Bielefeld, www.uni-bielefeld.de/paedagogik/agn/ag8/kib.html, 05.01.2004

Otto, H.-U./Rauschenbach, Th. (Hrsg.; 2004): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden

Özel, S./Nauck, B. (1987): Kettenmigration in türkischen Familien. Ihre Herkunftsbedingungen und ihre Effekte auf die Reorganisation der familiären Interaktionsstruktur in der Aufnahmegesellschaft. In: Migration I, S. 61-94

Paterak, H. (1999): Institutionelle Früherziehung im Spannungsfeld normativer Familienmodelle und gesellschaftlicher Realität. Münster

Paus-Haase, I./Hasebrink, U./Mattusch, U./Kreuneke, S./Krotz, F. (1999): Talkshows im Alltag von Jugendlichen. Der tägliche Balanceakt zwischen Orientierung, Amüsement und Ablehnung. Opladen

Peisner-Feinberg, E. S./ Burchinal, M. R./Clifford, R. M./Culkin, M. L./Howes, C./Kagan, S. L./Yazejian, N./Byler, P./Rustici, J./Zelazo, J. (1999): The children of the cost, quality, and outcomes study go to school: Executive summary and Technical report. Chapel Hill: University of North Carolina at Chapel Hill, F. Porter Graham Child Development Center

Pelzer, S. (1999): Neue Entwicklungen in der Angebotsstruktur für Schulkinder: Differenzierung und Angebotsvielfalt. In: Hössl, A./Kellermann, D./Lipski, J./Pelzer, S. (Hrsg.): Kevin lieber im Hort oder zuhause? Eine Studie zur Nachmittagsbetreuung von Schulkindern. München, S. 21 - 37

Peter, H. (2004): Produktive Irritationen. Weiterbildung zwischen Praxiserwartungen und fachlichen Erfordernissen. In: Rauschenbach, Th./Düx, W./Züchner, I. (Hrsg.): Jugendarbeit im Aufbruch. Selbstvergewisserungen, Impulse, Perspektiven. Münster, S. 181-206

Petri, H. (2002): Das Drama der Vaterentbehrung. Vom Chaos der Familie zu einer neuen Geschlechterdemokratie. In: Frühe Kindheit, 5, 3, S. 5-9

Petzold, H. G. (1993): Frühe Schädigungen – späte Folgen? Psychotherapie und Babyforschung, Bd. 1. Paderborn

Peucker, Ch./Riedel, B. (2004): Häuser für Kinder und Familien. Recherchebericht des DJI. München

Phillips, D. A./Howes, C. (1987): Indicators of quality in child care: Review of research. In: Phillips, D. A. (Hrsg.): Quality in child care: What does the research tell us? Washington, DC, S. 1-21

Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Freiburg i. Br.

Picot, S. (2000): Jugend und freiwilliges Engagement. In: Freiwilliges Engegament in Deutschland. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement, Bd. 3: Frauen und Männer, Jugend, Senioren, Sport. Schriftenreihe des BMFSFJ, Bd. 194.3. Stuttgart, Berlin, Köln, S. 111-207

Picot, S. (2001): Jugend und freiwilliges Engagement. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Freiwilliges Engagement in Deutschland, Bd. 3. Stuttgart, S. 119-208

Pitschas, R. (2002): Strukturen und Verfahrensweisen des Jugendamtes im kooperativen Rechts- und Sozialstaat. In: Sachverständigenkommission Elfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Materialien zum Elften Kinder- und Jugendbericht, Bd. 1. Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe. Eine Bestandsaufnahme. München, S. 163-263

Plück, J./Döpfner, M./Lehmkuhl, G. (2000): Internalisierende Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse der PAK-KID-Studie. In: Kindheit und Entwicklung, 9, 3, S. 133-142

Polis – Gesellschaft für Politik und Sozialforschung mbH (2004): Die Ganztagsschule in Rheinland-Pfalz aus der Sicht der beteiligten Eltern – Ergebnisse einer Wiederholungsbefragung. München

Popp, Ulrike (2002): Geschlechtersozialisation und schulische Gewalt. Geschlechtstypische Ausdrucksformen und konflikthafte Interaktionen von Schülerinnen und Schülern. Weinheim, München

Preiß, Ch. (2004): Leben und Lernen mit Musik. In: Wahler, P./Tully, C. J./Preiß, Ch.: Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung. Wiesbaden, S. 131-152

Preissing, Ch. (2003): Qualität im Situationsansatz. Weinheim

Prenzel, M./Baumert, J./Blum, W./Lehmann, R./Leutner, D./Neubrand, M./Pekrun, R./Rolff, H.-G./Rost, J./Schiefele, U. (Hrsg.; 2004a): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster, New York, München, Berlin

Prenzel, M./Baumert, J./Blum, W./Lehmann, R./Leutner, D./Neubrand, M./Pekrun, R./Rolff, H.-G./Rost, J./Schiefele, U. (2004b): PISA 2003. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Zusammenfassung. PISA-Konsortium Deutschland. Unter Mitarbeit von Burba, D. u.a., Kiel, pisa.ipn.uni-kiel.de/Ergebnisse_PISA_2003.pdf

Presser, H. (2003): Working in a 24/7 Economy. Challenges for American Families. New York

Projektgruppe Kinderpanel (2004): Lebenswelten von Kindern – mit ihren Augen gesehen. Erste Ergebnisse aus dem DJI-Kinderpanel. In: DJI Bulletin, 67, S. 4-7

Prüß, F. (2004): Schulbezogene Jugendhilfe als Kooperationsansatz „Chancen und Risiken. In: Hartnuß, B./Maykus, St. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin, S. 102-125

Quendt, Ch./Blaser, D./Schubert, M. (2002): Kulturnutzung von Kindern und Jugendlichen. Eine Befragung von 12- bis 18-jährigen Schülerinnen und Schülern allgemeinbildender Schulen zum Kulturinteresse und zur Kulturnutzung. Leipzig

Raab, E./Rademacker, H./Winzen, G. (1987): Handbuch zur Schulsozialarbeit. Konzeption und Praxis sozialpädagogischer Förderung von Schülern. München

Rackwitz, R.-P. (2004): Bildungslücken bringen Umsatz. In: Die Tageszeitung, 01.12.04, S. 18.

Rademacker, H. (2002): Schulsozialarbeit gegen soziale Ausgrenzung. In: Kantak, K.: Schulsozialarbeit: Sozialarbeit am Ort Schule. Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe (Hrsg.). Potsdam, S. 9-29

Rademacker, H. (2003): Jugendsozialarbeit – Angebote der Jugendhilfe im Übergang „Schule – Beruf“. Vortrag auf dem Fünften Bundeskongress Soziale Arbeit, 26.09.2003. Kassel

Rademacker, H. (2005): Kooperation und Verträge. In: Demmer, M./Eibeck, B./Höhmann, K./Schmerr, M. (Hrsg.): ABC der Ganztagsschule. Schwalbach/Ts.

Radisch, F./Klieme, E. (2004): Wirkungen ganztägiger Schulorganisation. Bilanz und Perspektiven der Forschung. In: Die Deutsche Schule, 96, S. 153-169

Radtke, F.-O. (2004): Die Illusion der meritokratischen Schule. Lokale Konstellationen der Produktion von Ungleichheit im Erziehungssystem. In: Bade, K. J./Bommes, M. (Hrsg.): Migration – Integration – Bildung. Grundfragen und Problembereiche. IMIS-Beiträge 23. Bad Iburg, S. 143-178

Ramm, G./Prenzel, M./Heidemeier, H./W., Oliver (2004): Sozialkulturelle Herkunft: Migration. In: Prenzel, M./Baumert, J./Blum, W./Lehmann, D./Neubrand, M./Pekrun, R./Rolff, H.-G./Rost, J./Schiefele, U. (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster, New York, München, Berlin, S. 254-272

Rauh, H. (2002): Vorgeburtliche Entwicklung und Frühe Kindheit. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 5. vollst. überarb. Aufl. Weinheim, Basel, Berlin, S. 131-208

Rauin, U./Tillmann, K.-J./Vollstädt, W. (1996): Lehrpläne, Schulalltag und Schulentwicklung. In: Rolff, H.-G./Bauer, K.-O./Klemm, K./Pfeiffer, H. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 9. Weinheim, München, S. 377-414

Rauschenbach, Th. (1999): „Dienste am Menschen“. Motor oder Sand im Getriebe des Arbeitsmarktes? Die Rolle der Sozial-, Erziehungs- und Gesundheitsberufe in einer sich wandelnden Arbeitsgesellschaft. In: Neue Praxis, 29, 2, S. 130-146

Rauschenbach, Th. (2000): Kindertageseinrichtungen im System der sozialen Infrastruktur. Perspektiven pädagogischen Handelns. In: Zentralblatt für Jugendrecht, 87, 5, S. 173-183

Rauschenbach, Th. (2003): Das Bildungsdilemma. (Un-)beabsichtigte Nebenwirkungen öffentlicher Bildungsinstanzen. In: DISKURS. Studien zu Kindheit, Jugend, Familie und Gesellschaft, 2/2003, S. 50-58.

Rauschenbach, Th. (2004): Der Druck kommt gleich von mehreren Seiten. In: Jugend Nachrichten, 58, 7, S. 7-8

Rauschenbach, Th. (2005): Familie als Bildungsort – Bildungsorte für Familien. Herausforderungen für eine moderne Familienbildung. Leicht veränderte und korrigierte Fassung des Vortrags auf dem „Zukunftsforum Familienbildung II“ des Ministeriums für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Nordrhein-Westfalen am 16.02.05 in Düsseldorf. Unveröff. Manuskr.

Rauschenbach, Th./Leu, H. R./Lingenauber, S./Mack, W./Schilling, M./Schneider, K./Züchner, I. (2004): Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.). Reihe Bildungsreform, Bd. 6. Berlin 2004

Rauschenbach, Th./Otto, H.-U. (2004): Die neue Bildungsdebatte. Chance und Risiko für die Kinder- und Jugendhilfe? In: Otto, H.-U./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden, S. 9-29

Rauschenbach, Th./Züchner, I. (2001): Lebenschancen benachteiligter junger Menschen – Risiken heutiger Sozialisation. In: Birtsch, V./Münstermann, K./Trede W. (Hrsg.): Handbuch Erziehungshilfen. Münster, S. 69-102

Rauschenbach, Th./Düx, W./Hoffmann, H./Rietzke, T./Züchner, I. (2000): Dortmunder Jugendarbeitsstudie 2000. Evaluation der Kinder- und Jugendarbeit in Dortmund. Grundlagen und Befunde. 1. Fassung für den Kinder- und Jugendausschuss. Universität Dortmund. August 2000, www.akj-stat.fb12.uni-dortmund.de/Downloads/DoJuStu01.pdf, 21.02.05

Rechnungshof Rheinland-Pfalz (2005): Jahresbericht 2004, www.rechnungshof-rlp.de/Jahresberichte/Jahresbericht_2004/jahresbericht_2004.html, 22.03.2005

Reichwein, S./Freund, Th. (1992): Karrieren, Action, Lebenshilfe. Jugend im Verband. Opladen

Reidenbach, M. (1996): Kommunale Standards in der Diskussion. Setzung und Abbau von Standards am Beispiel der Kindergärten. Berlin

Reinders, H. (2004): Entstehungskontexte interethnischer Freundschaften in der Adoleszenz. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7, 1, S. 121-145

Reinermann, H. (2000): Neues Politik- und Verwaltungsmanagement: Leitbild und theoretische Grundlagen. Speyerer Arbeitshefte 130, www.dhv-speyer.de, 14.03.2005

Reisenetz (2000): Organisationsanalyse von 31 Mitgliedsorganisationen, www.bundesforum.de/downloads/Organisationsanalyse%202000%20BF-Text.pdf, 03.02.2005

Renges, A./Lerch-Wolfrum, G. (2004): Handbuch zur Jugendsozialarbeit an Schulen in Bayern. Aufgaben, Strukturen und Kooperationsfelder. München

Reyer, J. (1982): Entwicklung und Aufgaben der Krippe im 19. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Pädagogik, 28, 5, S. 715-736.

Richter, I. (1999): Die sieben Todsünden der Bildungspolitik. München, Wien

Rinker, B./Schwarz, B. (1996): Selbstwirksamkeit. In: Zinnecker, J./Silbereisen, R. K.: Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim, München, S. 291-302

Rittner, V. (2004): Perspektiven und Probleme des Sports in der Ganztagsschule. In: Neue Praxis, 34, 6, S. 558-567

Rocholl, M. (2003): 25 Jahre PEKiP-GruppenleiterInnen-Fortbildung. Perspektiven der Entwicklung. In: Pekip Info – Mitteilungen des PEKiP e.V., 30, 11, S. 14-16

Roeder, P. M./Schmitz, B. (1995): Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium. Berlin

Rolff, H.-Günter (1967): Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg

Rolff, H.-G. (1993): Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim, München

Röll, F. J. (2003): Wie im richtigen Leben. Softwarenmarkt für Kids. Trend, Leitbilder, pädagogische Ansätze. In: medien concret. Magazin für Pädagogische Praxis, S. 12-16

Roppelt, U. (2003): Kinder – Experten ihres Alltags? Eine empirische Studie zum außerschulischen Alltag von 8- bis 11-jährigen Kindern aus dem Bleiweißviertel. Nürnberg

Rosenschon, A. (2001) Familienförderung in Deutschland – eine Bestandaufnahme. Institut für Weltwirtschaft. Kieler Arbeitspapier, 1017, www.uni-kiel.de/ifw/pub/kap/2001/kap1071.pdf, 18.04.2004

Roßbach, H.-G. (1995): Hausaufgaben in der Grundschule. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Die Deutsche Schule, 87, 1, S. 103-112

Roth, H. (Hrsg.; 1963): Gemeinschaftskunde und politische Bildung. Ein Arbeitsbericht. Zweites Sonderheft der „Neuen Sammlung“. Göttingen

Roth, X. (2004): Thesen zur Podiumsdiskussion. In: Diskowski, D./Hammes-Di Bernardo, E. (Hrsg.): Lernkulturen und Bildungsstandards. Kindergarten und Schule zwischen Vielfalt und Verbindlichkeit. pfv Jahrbuch 9. Baltmannsweiler

Rubin, K.-H./Bukowski, W./Parker, J. G. (1998): Peer interactions, relationship and groups. In: Eischberg, M. (Hrsg.): Social, emotional and personality development. New York, S. 619-700

Rudolph, M. (2002): Nachhilfe – gekaufte Bildung? Empirische Untersuchung zur Kritik der außerschulischen Lernbegleitung. Eine Erhebung bei Eltern, LehrerInnen und Nachhilfeinstituten. Bad Heilbrunn/Obb.

Rupp, G./Heyer, P./Bonholt, H. (2004): Folgefunktionen des Lesens – Von der Fantasie-Entwicklung zum Verständnis des sozialen Wandels. In: Groeben, N./Hurrelmann, B. (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim, München, S. 95-141

Rürup, B./Gruescu, S. (2003): Nachhaltige Familienpolitik im Interesse einer aktiven Bevölkerungsentwicklung. Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Frauen, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin, www.bmfsfj.de/Kategorien/Publikationen/Publikationen,did=13764.html, 16.07.2004

Sachser, N. (2004): Neugier, Spiel und Lernen: Verhaltensbiologische Anmerkungen zur Kindheit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50, 4, S. 475-486

Sächsisches Landesamt für Familie und Soziales (LJA) (Hrsg.; 2001): Mit Kindern Hort machen. Abschlussbericht. Chemnitz

Sächsisches Staatsministerium für Gesundheit und Familie (1996): Jugendpolitisches Programm der Sächsischen Staatsregierung. Landesjugendplan. Dresden

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2003): Förderprogramm „Schuljugendarbeit als Bestandteil von Ganztagsangeboten“ vom 02.12.2003, www.sachsen-macht-schule.de/recht/fp_sja.pdf, 10.11.2004

Sachße Ch./Tennstedt, F. (1992): Der Wohlfahrtstaat im Nationalsozialismus. Geschichte der Armenfürsorge in Deutschland, Bd. 3. Stuttgart

Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration (2004): Migration und Integration – Erfahrungen nutzen, Neues wagen. Jahresgutachten 2004. Paderborn

Sachverständigenrat zur Begutachtung der Gesamtwirtschaftlichen Entwicklung (SVR) (2004): Erfolge im Ausland – Herausforderungen im Inland. Jahresgutachten 2004/2005. Berlin

Sammons, P./Sylva, K./Melhuish, E./Siraj-Blatchford, I./Taggart, B./Elliot, K. (2002): Measuring the impact of the pre-school on children’s cognitive progress over the pre-school period. The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project. Technical Paper 8a. University of London, Institute of Education. London

Sammons, P./Sylva, K./Melhuish, E./Siraj-Blatchford, I./Taggart, B./Elliot, K (2003): Measuring the impact of the pre-school on children’s social/behavioural development over the pre-school period. The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project. Technical Paper 8b. University of London, Institute of Education. London

Samsel, W. (2004): Sport(-unterricht) im Fitness-Studio. Universität Bremen, Institut für Gesundheit, Sport und Ernährung, www.lpm.uni-sb.de/sport/Download/Sport_im_Fitnesscenter.pdf, 17.12.2004

Santen, E. van (2005a): Ehrenamt und Mitgliedschaften bei Kindern und Jugendlichen – eine Übersicht repräsentativer empirischer Studien. In: Rauschenbach, Th./Schilling, M. (Hrsg.): Kinder- und Jugendhilfereport II. Weinheim, München

Santen, E. van (2005b): Öffentliche Kindertagespflege – Kennzahlen und Entwicklungstendenzen. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Zahlenspiegel 2005 (erscheint Herbst 2005).

Santen, E. van/Mamier, J./Pluto, L./Seckinger, M./Zink, G. (2003): Kinder- und Jugendhilfe in Bewegung – Aktion oder Reaktion? München

Schäfer, A./Vogel, C. (2005): Teilzeitbeschäftigung als Arbeitsmarktchance. In: DIW Wochenbericht, 72, 7, S. 131-138

Scheithauer, H./Petermann, F. (1999): Zur Wirkungsweise von Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In: Kindheit und Entwicklung, 8, 1, S. 3-14

Scherer, G. (1999): Das Kind als autonom wahrnehmen! Das Prager-Eltern-Kind-Programm als Bildungsangebot für Familien. In: Sozial Extra, 9, S. 5-6

Scherr, A. (1997): Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik. Weinheim, München

Scherr, A. (2002): Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit: Aufgaben und Selbstverständnis im Spannungsfeld von sozialpolitischer Indienstnahme und aktueller Bildungsdebatte. In: Münchmeyer, R./Otto, H.U./Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): Bildung und Lebenskompetenz. Opladen, S. 93-106

Scherr, A. (2003): Jugendarbeit als Subjektbildung. In: Lindner, W./Thole, W./Weber, J. (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. Opladen, S. 87-102

Scherr, A. (2004): Gesellschaftspolitische Bildung – Kernaufgabe oder Zusatzleistung der Jugendarbeit? In: Otto, H.-U./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Wiesbaden, S. 167-179

Schiersmann, C./Thiel, H.-U./Fuchs, K./Pfizenmaier, E. (1998): Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung. Eine bundesweite empirische Institutionenanalyse. Opladen

Schilling, J. (2004): Schlüsselkompetenzen in der Schul-Soziale Arbeit. Konzept eines Projektes. In: Jugend, Beruf, Gesellschaft, 55, 2, S. 115-121

Schilling, M. (2004a): Kinderbetreuung für unter Dreijährige – Entwicklung und Bedarf. In: Frühe Kindheit, 7, 5, S. 40-43

Schilling, M. (2004b): Berechnung der Platzkosten als finanzielle Grundlage für den quantitativen und qualitativen Ausbau. In: Diller, A./Leu, H. R./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Kitas und Kosten. Die Finanzierung von Kindertageseinrichtungen auf dem Prüfstand. DJI Fachforum Bildung und Erziehung, Bd. 1, München, S. 31-54

Schilling, M. (2004c): Das TAG – nicht nur eine finanzielle Herausforderung für die (Fr.Z) Kommunen. In: Rauschenbach, Th. (Hrsg.): KOMDAT Jugendhilfe, 7, 2

Schilling, M. (2005): Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. Unveröffentlichter Vortrag auf der Fachtagung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie am 17.03.2005 in Halle/S.

Schilling, M./Fendrich, S. (2002): Auswirkungen der Bevölkerungsentwicklung auf die Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe bis zum Jahr 2010 in Brandenburg. Eine Arbeitshilfe für Jugendämter. Im Auftrag des Landesjugendamtes Brandenburg. Erstellt von der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik. Dortmund

Schlack, H. G. (2003): Sozial benachteiligte Kinder – eine Herausforderung für die gemeinwesenbezogene Gesundheitsfürsorge. Einflüsse der Lebenswelt auf Gesundheit und Entwicklung von Kindern. In: Das Gesundheitswesen, 65, S. 671-675

Schlemmer, E. (2000): Pädagogischer Familienalltag und Schule. In: Herlth, A./Engelbert, A./Mansel, J./Palentien, Ch. (Hrsg.): Spannungsfeld Familienkindheit. Neue Anforderungen, Risiken und Chancen. Opladen, S. 78-91

Schlemmer, E. (2004a): Familienbiografien und Schulerfolg von Kindern. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 19, S. 26-32

Schlemmer, E. (2004b): Familienbiografien und Schulkarrieren von Kindern. Theorie und Empirie. Wiesbaden

Schmid, R. (2001): Chronische Erkrankungen bei Kindern heute – ein Überblick zur Epidemiologie. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.): Chronische Erkrankungen als Problem und Thema in Schule und Unterricht. Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer der Klassen 1 bis 10. Köln, S. 5-7

Schmidt, H. J. (1978): Der Kinderhort – eine vernachlässigte sozialpädagogische Institution, in: AGJ-Mitteilungen 1-2

Schmidt, T./Schmitt, Ch. (2004): Erwerbsverläufe (Kap. III.3). In: Soziologisches Forschungsinstitut (SOFI) u.a. (Hrsg.): Berichterstattung zur sozio-ökonomischen Entwicklung in Deutschland. Arbeit und Lebensweisen. Erster Bericht. Unveröff. Manuskr. Göttingen, Kapitel III, S. 25-44. Erscheint Herbst 2005 im VS Verlag für Sozialwissenschaften

Schmidt, U. (2004): Im Reich der Feen und Kobolde. LAN-Party für Mädchen. In: Medien und Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik, 48, 3, S. 30-33

Schmidt, W. (2003): Kindersport im Wandel der Zeit. In: Schmidt, W./Hartmann-Tews, I./Brettschneider, W.-D. (Hrsg.): Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schorndorf, S. 109-126

Schmidt, W./Hartmann-Tews, I./Brettschneider, W.-D. (Hrsg.; 2003): Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schorndorf

Schmidt-Denter, U. (1985): Kurz- und langfristige Anpassungsprozesse in vorschulischen Einrichtungen und ihre Konsequenzen für die erzieherische Praxis. In: Nickel, H. (Hrsg.): Sozialisation im Vorschulalter: Trends und Ergebnisse institutioneller Erziehung. Weinheim, S. 151-162

Schmitt, Ch. (2005): Kinderlosigkeit bei Männern. Geschlechtsspezifische Determinanten ausbleibender Elternschaft. In: Tölke, A./Hank, K. (Hrsg.): Männer. Das ‚vernachlässigte' Geschlecht in der Familienforschung. Sonderheft 4 der Zeitschrift für Familienforschung. Wiesbaden, S. 73-99

Schmitz, H./Schmidt-Denter, U. (1999): Die Nachscheidungsfamilie sechs Jahre nach der elterlichen Trennung. In: Zeitschrift für Familienforschung, 11, S. 28-55

Schnabel, K. (1998): Prüfungsangst und Lernen. Münster

Schnapka, M./Nonninger, S. (2005): Kommunale Gestaltung von Ganztagsschulen. Expertise für das Deutsche Jugendinstitut im Rahmen des Projekts Ganztagsangebote im Schulalter. Unveröff. Manuskr.

Schneewind, K. A. (2002a): Familienentwicklung. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim, S. 105-128.

Schneewind, K. A. (2002b): Freiheit in Grenzen – die zentrale Botschaft zur Stärkung elterlicher Erziehungskompetenz. Vortrag gehalten am 18.6.2002 in der Ludwig-Maximilians-Universität München

Schneewind, K. A./Ruppert, St./Schmid, U./Splete, R./Wendel, C. (1999): Kontrollüberzeugungen im Kontext von Autonomie und Verbundenheit. Befunde einer 16jährigen Längsschnittstudie. In: Leu, H. R./Krappmann, L. (Hrsg.): Zwischen Autonomie und Verbundenheit. Frankfurt a. M., S. 357-391

Schneider, K./Wüstenberg, W. (1993): Kinderfreundschaften im Krabbelalter. In: Deutsches Jugendinstitut (DJI) (Hrsg.): Was für Kinder. Aufwachsen in Deutschland. Ein Handbuch. München, S. 127-134

Schneider, K./Wüstenberg, W. (2001): Entwicklungspsychologische Forschung und ihre Bedeutung für Peer-Kontakte im Kleinkindalter. In: Schlippe, A. von/Lösche, G./Hawellek, Chr. (Hrsg.): Frühkindliche Lebenswelten und Erziehungsberatung. Die Chancen des Anfangs. Münster, S. 67-78

Schneider, T. (2004): Der Einfluss des Einkommens der Eltern auf die Schulwahl. In: Zeitschrift für Soziologie, 33, 6, S. 471-492

Schneider, T. (2005): Nachhilfe als Strategie zur Verwirklichung von Bildungszielen. Eine empirische Untersuchung mit Daten des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP). In: Zeitschrift für Pädagogik, 51, 3, S. 363-379

Schneider, Th./Wagner, G. G. (2003): Jobben von Jugendlichen beeinträchtigt weder Schulleistungen noch Freizeit. Ergebnisse des SOEP für die Jahre 2000 bis 2002. In: DIW Wochenbericht, 70, 38, S. 574-575

Schnurr, St. (1997): Adolf Hitler, die deutsche Mutter und ihr erstes Kind. Über zwei Erziehungsbücher. Weinheim

Schoppa, A. (2001): Gesundheitsziele für das frühe Kindesalter. Konzepte, Datenbasis, Methoden und Vorschläge bis zum Jahr 2010. Ein Beitrag für die Gesundheitspolitik im Kontext der Gesundheitsförderung. Robert Koch-Institut (Hrsg.). RKI-Schrift 2/2001. München

Schorb, B./Theunert, H. (2000): „Ein bisschen wählen dürfen…": Jugend – Politik – Fernsehen. Eine Untersuchung zur Rezeption von Fernsehinformation durch 12- bis 17-Jährige. München

Schore, A. N. (2001): Effects of a secure attachment relationship on right brain development, affect regulation, and infant mental health. In: Infant Mental Health Journal, 22, S. 7-66

Schrapper, Ch./Spies, A. (2002): Jugend auf dem Land: „Jung sein im Westerwald". In: Unsere Jugend, 54, 4, S. 63-69

Schreiber-Kittl, M./Schröpfer, H. (2002): Abgeschrieben? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerer. Opladen.

Schröder, H. (1995): Jugend und Modernisierung. Weinheim, München

Schubert, I./Horch, K./Kahl, H./Köster, I./Meyer, Ch./Reiter, S. (2004): Gesundheit von Kindern und Jugendlichen. Schwerpunktbericht der Gesundheitsberichterstattung des Bundes. Robert Koch-Institut (RKI) (Hrsg.). Berlin, www.rki.de

Schulze-Krüdener, J. (1999): Freiwilligenarbeit als Instanz der biographischen Arbeit – Konsequenzen für die Jugendverbände. In: Timmermann, H./Wessela, E. (Hrsg.): Jugendforschung in Deutschland: eine Zwischenbilanz. Opladen, S. 65-75

Schümer, G., Weiß, M./Steinert, B./Baumert, J./Tillmann, K.-J/Meier, U. (2001): Lebens- und Lernbedingungen von Jugendlichen. Kapitel 9. In: Baumert, J. u.a.: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 411-510

Schwarz, K. (2003): Betrachtungen eines Demographen zu Ehe und Familie um das Jahr 2000. In: Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft: Demographie, 28, 2-4, S. 423-433

Schweinhart, L. J. (2005): Lifetime Effects. The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40. Summary, Conclusions, and Frequently Asked Questions, www.highscope.org/Research/PerryProject/PerryAge40SumWeb.pdf, 03.03.2005

Schweinhart, L. J./Montie, J./Xiang, Z./Barnett, W. S./Belfield, C. R./Nores, M. (2005): Lifetime Effects. The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40. Ysilanti, Mi

Seifert, B. (2002): Gesundheit und Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen und Auswirkungen sozialer Benachteiligung. In: Sachverständigenkommission Elfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Gesundheit und Behinderung im Leben von Kindern und Jugendlichen. Materialien zum Elften Kinder- und Jugendbericht, Bd. 4. München, S. 87-173

Seithe, M. (1998): Landesprogramm „Jugendarbeit an Thüringer Schulen". Wissenschaftliche Begleitung. Thüringer Ministerium für Soziales und Gesundheit (Hrsg.). Erfurt

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004): Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – 2002 und 2003. 07.01.2004, Bonn

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005): Bericht über die allgemeinbildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – 2002 und 2003. 02.03.2005, Bonn; www.kmk.org/statist/GTS_Bericht_2003.pdf, 14.03.2005

Sellach, B./Enders-Dragässer, U./Libuda-Köster, A. (2004): Geschlechtsspezifische Besonderheiten der Zeitverwendung – Zeitstrukturierung im theoretischen Konzept des Lebenslagen Ansatzes. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Alltag in Deutschland. Analysen zur Zeitverwendung. Beiträge zur Ergebniskonferenz der Zeitbudgeterhebung 2001/02 am 16./17. Februar 2004 in Wiesbaden. Forum der Bundesstatistik, Bd. 43, S. 67-85

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport des Landes Berlin (o.J.): Gesamtkonzept für die Ganztagsbetreuung von Grundschulkindern. Berlin, www.senbjs.berlin.de/bildung/ganztagsschule/thema_ganztagsschule.asp, 12.09.2004

Seyda, S. (2003): Frauenerwerbstätigkeit und Geburtenverhalten. In: iw-trends 2, www.iw-koeln.de/Publikationen/frs_publikationen.htm, 27.11.2003

Shonkoff, J. P./Phillips, D. A. (Hrsg.; 2000): From Neurons to Neighbourhoods: The Science of Early Childhood Development. Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development. Board on Children, Youth, and Families, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. Washington D.C.

Sielert, U. (1991): Zur Entwicklung der pädagogischen Arbeitsformen. In: Böhnisch, L./Gängler, H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Handbuch der Jugendverbände. Weinheim, München, S. 520-546

Singer, W. (2001): Was kann ein Mensch wann lernen? Vortrag anlässlich des ersten Werkstattgesprächs der Initiative „McKinsey bildet“ in der Deutschen Bibliothek. Frankfurt a. M., www.mpihFrankfurt.mpg.de/global/np/mckinsey.htm, 21.02.2004

Singer, W. (2003): Was kann ein Mensch wann lernen? Ein Beitrag aus der Sicht der Hirnforschung. In: Fthenakis, W. E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg, Berlin, Wien, S. 67-75

Singer, W. (2004): Musische Bildung muss spätestens im Kindergarten beginnen. In: Welck, K. v./Schweizer, M. (Hrsg.): Kinder zum Olymp! Wege zur Kultur für Kinder und Jugendliche. Köln, S. 22-26

Sleebos, J. E. (2003): Low Fertility Rates in OECD Countries: Facts and Policy Responses. In: Directorate for Employment, Labour and Social Affairs (Hrsg.): OECD Social, Employment and Migration Working Papers 15, www.oecd.org/dataoecd/13/38/16587241.pdf, 22.11.2003

Smolka, A. (2003): Beratungsbedarf und Informationsstrategien im Erziehungsalltag. Ergebnisse einer Elternbefragung zum Thema Familienbildung. Ifb-Materialien 5. Bamberg

Sodian, B. (2002): Entwicklung begrifflichen Wissens. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 5. vollst. überarb. Aufl. Weinheim, Basel, Berlin, S. 443-468

Solga, H. (2003): Jugendliche ohne Schulabschluss und ihre Wege in den Arbeitsmarkt. In: Cortina, K. S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K. U./Trommer, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek b. Hamburg, S. 710-754

Sopp, P. (2002): Die Lebenssituation und Einkommensdynamik von Alleinerziehenden im unteren Einkommensbereich. In: Kortmann, K./Heien, Th./Sopp, P./Thum, M.: Soziale Lage und Einkommensdynamik im unteren Einkommensbereich. Zusammenfassender Bericht zum Niedrigeinkommens-Panel (NIEP). München, S. 157-197, www.bmgs.bund.de/downloads/FC300-1.pdf, 20.01.2005

Sozialministerium Baden-Württemberg (Hrsg.; 2004): Landesjugendbericht Baden-Württemberg für die 13. Legislaturperiode. Stuttgart

Sozialministerium des Landes Mecklenburg-Vorpommern (2004): Rahmenplan für die zielgerichtete Vorbereitung von Kindern in Kindertageseinrichtungen auf die Schule in der Fassung vom 1. August 2004. Rostock

Sozialpädagogisches Institut Nordrhein-Westfalen (SPI NRW) (Hrsg.; 1989): Kennen Sie den Hort? 3. Aufl. Köln

Soziologisches Forschungsinstitut (SOFI)/Institut für Arbeitsmark- und Berufsforschung (IAB)/Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung (ISF)/Internationales Institut für empirische Sozialökonomie (INIFES) (Hrsg.): Berichterstattung zur sozio-ökonomischen Entwicklung in Deutschland. Arbeit und Lebensweisen. Erster Bericht. Unveröff. Manuskr. Erscheint Herbst 2005 im VS Verlag für Sozialwissenschaften

Spangler G./Zimmermann, P. (1999): Die Bindungstheorie. Stuttgart

Speck, K./Olk, Th. (2004): Qualitätsstandards, Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation in der Forschung und im Arbeitsfeld Schulsozialarbeit. In: Hartnuß, B./Maykus, St. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin, S. 923-953

Spegel, H. (2004): Das persönliche Beziehungsnetz in Verbindung mit prekären wirtschaftlichen Lagen. In: Bien, W./Weidacher, A. (Hrsg.): Leben neben der Wohlstandsgesellschaft. Familien in prekären Lebenslagen. Wiesbaden, S. 107-118

Spenn, M./Fischer, D. (2005): Ganztagsschule gemeinsam entwickeln. Ein Beitrag zur evangelischen Bildungsverantwortung. Münster

Spieckermann, H./Schubert, H. (1997): Verkehrssicherheit von Kindern in Abhängigkeit vom sozialen Umfeld. Vortrag auf der Frühjahrstagung '97 „Soziale Ungleichheit und Armut im Kindes- und Jugendalter" des Zentrums für Kindheit und Jugendforschung. Universität Bielefeld am 19.-21. Februar 1997. Unveröff. Manuskr.

Spiegel, H. von (2004): Konzeptionsentwicklung und Selbstevaluation. In: Hartnuß, B./Maykus, St. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxis-reflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin, S. 102-125

Spieß, C. K. (1998): Staatliche Eingriffe in Märkte für Kinderbetreuung. Frankfurt a. M., New York

Spieß, C. K./Schupp, J./Grabka, M./Haisken-De New, J. P./Jakobeit, H./Wagner, G. G. (2002): Abschätzung der (Brutto-)Einnahmeeffekte öffentlicher Haushalte und der Sozialversicherungsträger bei einem Ausbau von Kindertageseinrichtungen. Gutachten des DIW Berlin im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Bonn, diw_einahmeeffektekita_gutachten200301.pdf, 03.11.2002

Spieß, C. K./Tietze, W. (2002): Gütesiegel als neues Instrument der Qualitätssicherung von Humandienstleistungen. Gründe, Anforderungen und Umsetzungsüberlegungen am Beispiel von Kindertageseinrichtungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5, 1, S. 139-162

Spieß, C.K./Wrohlich, K. (2005): Wie viele Kinderbetreuungsplätze fehlen in Deutschland? Neue Bedarfsermittlung für Kinder unter drei Jahren auf der Basis von Mikrodaten. DIW Wochenbericht, 72, 14, S. 223-227

Spitzer, M. (2000): Geist im Netz – Modelle für Lernen, Denken und Handeln. Heidelberg, Berlin

SPoKK (Arbeitsgruppe für Symblische Politik, Kultur und Kommunikation) (Hrsg.; 1997): Kursbuch Jugendkultur. Stile, Szenen und Identitäten vor der Jahrtausendwende. Mannheim

Stanat, P./Kunter, M. (2001): Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen. In: Baumert, J. u.a. (Hrsg.): PISA 2000 Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 251-270

Stanat, P./Kunter, M. (2003): Kompetenzerwerb; Bildungsbeteiligung und Schullaufbahn von Mädchen und Jungen im Ländervergleich. In: Baumert, J., u.a. (Hrsg.): PISA 2000. Ein differenzierender Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen, S. 211-243

Statistisches Bundesamt (2001): Bildung und Kultur. Fachserie 11, Reihe 1, Allgemeinbildende Schulen, Schuljahr 2000/2001. Stuttgart

Statistisches Bundesamt (2002): Sozialleistungen. Fachserie 13, Reihe 6.3.1. Bonn

Statistisches Bundesamt (2003a): Bevölkerung Deutschlands bis 2050. 10. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung. Stuttgart

Statistisches Bundesamt (2003b): Sozialhilfe in Deutschland. Entwicklung, Umfang, Strukturen. Presseexemplar. Wiesbaden, www.destatis.de/presse/deutsch/pk/2003/sozialhilfe_2003i.pdf, 18.12.2004

Statistisches Bundesamt (2003c): Allgemein bildende Schulen – Lehrkräfte nach Schularten. Beschäftigungsumfang und Geschlecht im Schuljahr 2002/2003, www.destatis.de/basis/d/biwiku/schultab20.php

Statistisches Bundesamt (2003d): Bildung im Zahlenspiegel. 2003. Stuttgart

Statistisches Bundesamt (2003e): Bildung und Kultur. Fachserie 11, Reihe 1, Allgemein bildende Schulen. Stuttgart

Statistisches Bundesamt (2003f): Sozialhilfe – Hilfe zum Lebensunterhalt 2002. Fachserie 13, Reihe 2.1 Wiesbaden

Statistisches Bundesamt (2003g): Ausgaben und Einnahmen der öffentlichen Jugendhilfe 2002. Fachserie 13, Reihe 6.4. Wiesbaden

Statistisches Bundesamt (2004a): Datenreport 2004. Bonn

Statistisches Bundesamt (2004b): Aktualisierte Tabellen zum Datenreport „Die Familie im Spiegel der amtlichen Statistik“ – Ausgewählte Ergebnisse des Mikrozensus 2003. Wiesbaden, www.destatis.de/download/micro/fistabellenmz2003.pdf, 03.12.2004

Statistisches Bundesamt (2004c): Leben und Arbeiten in Deutschland. Ergebnisse des Mikrozensus 2003. Presseexemplar. Wiesbaden

Statistisches Bundesamt (2004d): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe III.1, Einrichtungen und tätige Personenen. Tageseinrichtungen für Kinder (2002). Arbeitsunterlagen. Wiesbaden

Statistisches Bundesamt (2004e): Allgemein bildende Schulen – Lehrkräfte nach Schularten, Beschäftigungsumfang und Geschlecht im Schuljahr 2002/2003. www.destatis.de

Statistisches Bundesamt (2004f): Bildung und Kultur. Fachserie 11 Reihe 1, Allgemeinbildende Schulen – Schuljahr 2003/04. Stuttgart

Statistisches Bundesamt (2004g): Statistik der allgemein bildenden Schulen im Schuljahr 2002/2003. Anmerkungen des Statistischen Bundesamtes zum 12. Kinder- und Jugendbericht; Bericht der Sachverständigenkommission

Statistisches Bundesamt (2004h): Statistisches Jahrbuch 2004. Stuttgart

Statistisches Bundesamt (2005): Informations-Technologie in Unternehmen und Haushalten 2004. Presseexemplar. Wiesbaden, www.destatis.de/download/d/veroe/pb_ikt_04.pdf, 26.03.2005

Stecher, L. (2000): Soziales Kapital und Habitusentwicklung. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung sozialer Beziehungen für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Dissertation am Fachbereich 2 der Universität-Gesamthochschule Siegen. deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=960897720, 14.02.2004

Stecher, L. (2001): Die Wirkung sozialer Beziehungen. Weinheim, München

Stecher, L. (2004): Schule als Familienproblem? Wie Eltern und Kindern die Grundschule sehen. In: Alt, Ch. (Hrsg.): Kinderleben. Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Reihe DJI-Kinderpanel. Bd. 2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen. Reihe DJI-Kinderpanel. Wiesbaden, S. 183-298

Steinbach, A./Nauck, B. (2004): Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital in Migrantenfamilien. Zur Erklärung von ethnischen Unterschieden im deutschen Bildungssystem. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7, 1, S. 20-32

Steinhübl, D. (2005): Sag mir, wo Du wohnst … Risiken und Ressourcen unterschiedlicher Räume für Kinder. In: Alt, Ch. (Hrsg.): Kinderleben. Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Bd. 1 Aufwachsen in Familien. Reihe DJI-Kinderpanel. Wiesbaden, S. 239-276

Stiftung Warentest (2003): Fitness-Studios: Zu wenig Betreuung, warentest-2-afp.2a.premium-link.net/online/gesundheit_kosmetik/test/1127812.html, 03.01.2005

Stiftung Warentest (2004): USA-Highschools weniger beliebt. In: test 12, S. 73

Stöbe-Blossey, S. (2004): Bedarfsorientierte Kinderbetreuung. Teil 1: Arbeitszeit und Infrastruktur: vorläufige Auswertung einer Befragung von Müttern mit Kindern unter 14 Jahren. Arbeitspapier. Gelsenkirchen, iat-info.iatge.de/aktuell/veroeff/2004/stoebe01.pdf, 16.05.2004

Stranz, G. (1995): Tagespflege nach § 23 SGB VIII. In: Becker-Textor, I./Textor, M.R. (Hrsg.): SGB VIII – Online-Handbuch, gekürzte Fassung ohne Fußnoten und Anhang, Erstveröffentlichung. Stuttgart, www.sgbiii.de/S6a.html, 12.03.2005

Strätz, R./Hermens, C./Fuchs, R./Kleinen, K./Nordt, G./Wiedemann, P. (2003): Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen. Ein nationaler Kriterienkatalog. Weinheim, Basel, Berlin.

Ströter-Bender, J. (1999): „Vor-Bilder zum Ein-Bilden“. Zur ästhetischen Sozialisation durch Bildschirmspiele. Meisenheim a. G., phil.uni-sb.de/fr/kunsterziehung/neue_medien

Strozda, Ch. (1996): Kinder und ihr Zeitbudget. In: Zinnecker, J./Silbereisen, R. K. (Hrsg.): Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim, München, S. 23-40

Strozda, Ch./Zinnecker, J. (1996): Freundschaft und Clique. Das informelle Netzwerk der Gleichaltrigen. In: Zinnecker, J./Silbereisen, R. K. (Hrsg.): Kindheit in Deutschland. Weinheim, München, S: 81-98

Sturzenhecker, B. (2002): Bildung. Wiederentdeckung einer Grundkategorie der Kinder- und Jugendarbeit. In: Rauschenbach, Th./Düx, W./Züchner, I. (Hrsg.): Jugendarbeit im Aufbruch. Selbstvergewisserungen, Impulse, Perspektiven. Münster, S. 19-59

Sturzenhecker, B. (2004): Zum Bildungsanspruch von Jugendarbeit. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Wiesbaden, S. 147-165

Stürzer, M./Roisch, H./Hunze, A./Cornelißen, W. (2003): Geschlechterverhältnisse in der Schule. Opladen

Sutter, T. (1999): Entwicklungspsychologische Grundlagen der Mediensozialisation. Drei Ebenen einer Theorie. In: Schell, F./Stolzenburg, E./Theunert, H. (Hrsg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München, S. 73-81

Tenorth, H.-E. (1988): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim, München

Tenorth, H.-E. (1994): „Alle alles zu lehren.“ Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt

Tenorth, H.-E. (Hrsg.; 2004a): Form der Bildung – Bildung der Form. Bibliothek für Bildungsforschung, Bd. 21. Weinheim, Basel, Berlin

Tenorth, H.-E. (2004b): Stichwort „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7, 2, S. 169-182

Teubner, M. (2005): Brüderchen, komm tanz mit mir… Geschwister als Entwicklungsressource für Kinder? In: Alt, Ch. (Hrsg.): Kinderleben. Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Reihe DJI-Kinderpanel. Bd. 1: Aufwachsen in Familien. Reihe DJI-Kinderpanel. Wiesbaden, S. 63-98

Textor, M. R. (1998): Familientagespflege. In: Fthenakis, W. E./Textor, M. R.: Qualität von Kinderbetreuung. Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich. Weinheim, Basel, S. 75-85

Textor, M. R.(2003): Familienbildung als Aufgabe der Jugendhilfe. In: Das Online-Familienhandbuch, www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Familienbildung/s_109.html, 02.03.2005

Theunert, H./Eggert, S. (2001): Was wollen Kinder wissen? Angebot und Nachfrage auf dem Markt der Informationsprogramme. In: Schächtner, M. (Hrsg.): Reiche Kindheit aus zweiter Hand? Medienkinder zwischen Fernsehen und Internet. München, S. 47-62

Theunert, H./Eggert, S. (2003): Virtuelle Lebenswelten – Annäherung an neue Dimensionen des Medienhandelns. In: Medien und Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik, 47, 5, S. 3-13

Theunert, H./Lenssen, M. (1999): Medienkompetenz im Vor- und Grundschulalter: Altersspezifische Voraussetzungen, Ansatzpunkte und Handlungsoptionen. In: Schell, F./Stolzenburg, E./Theunert, H. (Hrsg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München, S. 60-73

Theunert, H./Schorb, B. (1995): „Mordsbilder“: Kinder und Fernsehinformation. Eine Untersuchung zum Umgang von Kindern mit realen Gewaltdarstellungen in Nachrichten und Reality TV im Auftrag der Hamburgischen Anstalt für neue Medien (HAM) und der Bayerischen Landeszentrale für neue Medien (BLM). Berlin

Thiersch, H. (2002): Bildung – alte und neue Aufgaben der sozialen Arbeit. In: Münchmeyer, R./Otto, H.-U./Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): Bildung und Lebenskompetenz. Wiesbaden, S. 57-71

Thiersch, H. (2004): Bildung und Soziale Arbeit. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Lernprozessen. Wiesbaden, S. 237-252

Thimm, K.H. (2002): Schulverweigerung. Herausforderung für Schule und Soziale Arbeit. In: Soziale Arbeit, 51, 1, S. 9-16

Thimm, K.H. (2005): Jugendarbeit im Ganztag der Sek.I-Schule. Eine Arbeitshilfe für die Jugendarbeit. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg und der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.). www.digitale-chancen.de/transfer/downloads/MD726.pdf, 21.03.2005

Thole, W. (2000): Kinder- und Jugendarbeit. Eine Einführung. Weinheim, München

Thole, W. (2002): Jugend, Freizeit, Medien und Kultur. In: Krüger, H.- H./Grunert, C. (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen, S. 653-684

Thrum, K./Schneider, R./Sann, A. (2003): Ostapje –Sprachförderung mit 2- bis 4-jährigen Kindern in sozial benachteiligten Familien. In: Hammes-Di Bernado, E./Oberhuemer, P. (Hrsg.): Startchance Sprache. Sprache als Schlüssel zur Bildung und Chancengleichheit. Hohengehren, S. 97-102.

Tietze, W. (1993): Institutionelle Erfahrungsfelder für Kinder im Vorschulalter. Zur Entwicklung vorschulischer Erziehung in Deutschland. In: Tietze, W./Roßbach, H.-G. (Hrsg.): Erfahrungsfelder in der frühen Kindheit. Bestandsaufnahme, Perspektiven. Freiburg i. Br., S. 98-125.

Tietze, W. (Hrsg.; 1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Neuwied

Tietze, W. (2002): Institutionelle Betreuung von Kindern. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen, S. 497-517

Tietze, W. (Hrsg.; 2004): Pädagogische Qualität entwickeln. Praktische Anleitung und Methodenbausteine für Bildung, Betreuung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder. Weinheim

Tietze, W./Bolz, M./Grenner, K./Schlecht, D./Wellner, B. (2005a): Krippen – Skala (KRIPS-R). Weinheim, zur Veröffentlichung im Jahr 2005 vorgesehen

Tietze, W./Förster, C. (2005): Allgemeines pädagogisches Gütesiegel für Kindertageseinrichtungen. Unveröff. Manuskr., zur Veröffentlichung im Jahr 2005 vorgesehen

Tietze, W./Knobeloch, J./Gerszonowicz, E. (2005b): Tagespflege – Skala (TAS). Weinheim, zur Veröffentlichung im Jahr 2005 vorgesehen

Tietze, W./Pattloch, D./Schlecht, D./Braukhane, K. (2003): Pädagogische Qualität in Tagespflegestellen im Land Brandenburg. Abschlussbericht. Berlin

Tietze, W./Roßbach, H.-G. (1991): Die Betreuung von Kindern im vorschulischen Alter. In: Zeitschrift für Pädagogik, 37, 4, S. 55-57

Tietze, W./Roßbach, H.-G./Grenner, K. (2005c): Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehungs- und Bildungsinstitutionen Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim

Tietze, W./Roßbach, H.-G./Roitsch, K. (1993): Betreuungsangebote für Kinder im vorschulischen Alter. Ergebnisse einer Befragung von Jugendämtern in den alten Bundesländern. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Frauen und Jugend, Bd. 14. Herausgegeben vom BMFJ. Bonn

Tietze, W./Roßbach, H.-G./Stendel, M./Wellner, B. (2005d): Hort und Ganztagsangebote – Skala (HUGS). Weinheim, zur Veröffentlichung im Jahr 2005 vorgesehen

Tietze, W./Schuster, K.-M./Grenner, K./Roßbach, H.-G. (2005e): Kindergarten – Skala (KES-R). Weinheim, zur Veröffentlichung im Jahr 2005 vorgesehen

Tietze, W./Viernickel, S. (Hrsg.; 2003): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. Weinheim, Berlin, Basel

Tillmann, K.-J. (1982): Schulsozialarbeit. Eine Einführung in Praxisansätze und Theoriekonzepte. In: Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Schulsozialarbeit. Problemfelder und Erfahrungen aus der Praxis. München, S. 9-41

Tillmann, K.-J. (2004): Die homogene Lerngruppe – oder: System jagt Fiktion. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden, S. 33-39

Tillmann, K.-J./Meier, U. (2001): Schule, Familie und Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In: Baumert, J. u.a. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 468-509

Tillmann, K.-J./Meier, U. (2003): Familienstrukturen, Bildungslaufbahnen und Kompetenzerwerb. In: Baumert, J. u.a. (Hrsg.): PISA 2000. Ein differenzierender Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen, S. 361-392

Tomanovic, S. (2004): Familiy Habitus as the Cultural Context for Childhood. In: Childhood, 3, 11

Tonne, I. (2001): Der Einfluss des Säuglingsschwimmens auf die motorische Entwicklung der Kinder bis zum dritten Lebensjahr. Dissertation an der Medizinischen Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, sundoc.bibliothek.uni-halle.de/diss-online/01/02H061/of_index.htm, 14.10.2004

Traub, A. (2005): „Ein Freund, ein guter Freund ...“ Die Gleichaltrigenbeziehungen der 8- bis 9-Jährigen. In: Alt, Ch. (Hrsg.): Kinderleben. Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Bd. 2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen. Reihe DJI-Kinderpanel. Wiesbaden, S. 23-62

Troltsch, K. (2000): Jugendliche ohne abgeschlossene Berufsausbildung – Struktur- und Biographiemerkmale. In: Bundesinstitut für Berufsausbildung (BIBB) (Hrsg.): Ausbildungschancen für Jugendliche ausländischer Herkunft. Bonn, S. 43-49

Tschöpe-Scheffler, S./Niermann, J. (2002): Evaluation des Elternkurskonzeptes „Starke Eltern – starke Kinder“ des Deutschen Kinderschutzbundes. Forschungsbericht der Fachhochschule Köln, Fakultät für angewandte Sozialwissenschaft, www.sw.fh-koeln.de, 18.01.2005

Tucci, I./Wagner, G. G. (2005): Einkommensarmut bei Zuwanderern überdurchschnittlich gestiegen. DIW Wochenbericht, 72, 5, S. 79-86

Tully, C. J. (2004a): Alltagslernen in technisierten Welten: Kompetenzerwerb durch Computer, Internet und Handy. In: Wahler, P./Tully, C. J./Preiß, Ch.: Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung. Wiesbaden, S. 153-187

Tully, C. J. (2004b): Arbeitsweltkontakte von Schülerinnen und Schülern an allgemeinbildenden Schulen. Empirische Befunde zur Verbindung von Schule und Job. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 24, 4, S. 408-430

Tully, C. J. (2004c): Schule und Job. Vom Nacheinander zum Nebeneinander. In: DISKURS. Studien zu Kindheit, Jugend, Familie und Gesellschaft, 1/2004, S. 54-63

Ulich, M. (2003): Literacy und sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: KiTa spezial. Sonderausgabe von KiTa aktuell, 12

Unverzagt, G./Hurrelmann, K. (2002): Konsum-Kinder. Was fehlt, wenn es an gar nichts fehlt? Freiburg

Vagt, S. (2004): Gestaltung von Ganztagsangeboten in Kooperation von Schule und Sport in Nordrhein-Westfalen. Expertise für das Deutsche Jugendinstitut im Rahmen des Projekts Ganztagsangebote im Schulalter

Valtin, R./Fatke, R. (1997): Freundschaft und Liebe. Persönliche Beziehungen im Ost/West- und im Geschlechtervergleich. Donauwörth

Verband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (KTK) – Bundesverband e.V. (2004) (Hrsg.): KTK-Gütesiegel. Bundsrahmenhandbuch, Freiburg

Vereinbarung zwischen der Christlich Demokratischen Union Deutschlands, Landesverband Sachsen und der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands, Landesverband Sachsen über die Bildung der Staatsregierung für die 4. Legislaturperiode des Sächsischen Landtages. Dresden November 2004, www.sachsen.de/de/bf/hochwasser/programme/download/Koalitionsvereinbarung.pdf, 03.02.2005

Vesper, D. (2005): Gibt es fiskalische Anreize für die Kommunen zum Ausbau der Kinderbetreuung? In: DIW Wochenbericht, 72, 3, S. 41-48

Viernickel, S. (2000): Spiel, Streit, Gemeinsamkeit: Einblicke in die soziale Welt der unter Zweijährigen. Landau

Viernickel, S. (2005): Qualitätssicherungsansätze im System der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. Vortrag auf der internationalen Konferenz „Pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen sichern – Internationale Ansätze und Perspektiven“, 22./23.03.2005. Berlin

Viernickel, S./Lee, H.-J. (2004): Beginn der Kindergartenzeit. In: Schumacher, E. (Hrsg.): Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen. Bad Heilbrunn, S. 69-88

Viernickel, S./Sechtig, J. (2005): Krippenkinder aufnehmen. Aufbau und Entwicklung von Bindungen. www.kindergarten-heute.de/online-beitraege, 06.04.2005

Völkel, P. (1995): Leben und Lernen in altersgemischten Gruppen. Entwicklungspsychologische Aspekte einer neuen Betreuungsform. In: Krappmann, L./Peukert, U. (Hrsg.): Altersgemischte

Gruppen in Kindertagesstätten. Reflexionen und Praxisberichte zu einer neuen Betreuungsform. Freiburg i. Br., S. 34-58

Volkhardt, S. (2004): „Lebenslagen von Migrantenfamilien in Deutschland“. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.): Materialien zur Familienpolitik. Lebenslagen von Familien und Kindern. Überschuldung privater Haushalte. Expertisen zur Erarbeitung des Zweiten Armuts- und Reichtumsberichtes der Bundesregierung, Nr. 19. Berlin, www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung2/Pdf-Anlagen/materialien-zur-familienpolitik-nr.-19_2F2004,property=pdf.pdf, 18.01.2005

Vorheyer, C. (2005): Wer gehört zur Familie? Strukturelle Charakteristika der familialen Netzwerke von Kindern. In: Alt, Ch. (Hrsg.): Kinderleben. Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Bd. 1: Aufwachsen in Familien. Reihe DJI-Kinderpanel. Wiesbaden, S. 23-44

Vyt, A. (1993): Das Tonband-Modell und das transaktionale Modell für die Erklärung früher psychischer Entwicklung. Zu einigen Mythen über allumfassende Einflüsse und weitreichende Auswirkungen der frühen Kindheit. In: Petzold, H. G. (Hrsg.): Frühe Schädigungen – späte Folgen? Psychotherapie und Babyforschung, Bd. 1. Paderborn, S. 111-155

Wabitsch, M. (2004): Kinder und Jugendliche mit Adipositas in Deutschland. Aufruf zum Handeln. In: Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz, 47, 3, S. 251-255

Wagner, A. (2001): Entgrenzung der Arbeit und der Arbeitszeit? In: Zeitschrift Arbeit, 10, 3, S. 365-378

Wagner, U. (2002): Fernseh – Internet – Konvergenz: Was fangen Heranwachsende damit an? Ergebnisse einer Explorationsstudie im Auftrag von BML, IZI und ZDF. In: Theunert, H./Wagner, U. (Hrsg.): Medienkonvergenz: Angebot und Nutzung. Eine Fachdiskussion, veranstaltet von BLM und ZDF. München, S. 15-72

Wagner, U./Theunert, H./Gebel, Ch./Lauber, A. (2004): Zwischen Vereinnahmung und Eigensinn. Konvergenz im Medienalltag Heranwachsender. München

Wahler, P. (2004): Sport – mit Bewegung lernen. In: Wahler, P./Tully, C. J./Preiß, Ch.: Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung. Wiesbaden, S. 113-129

Wahler, P./Preiß, Ch./Schaub, G. (2004a): Ganztagsangebote an der Schule. Erfahrungen – Probleme – Perspektiven. München

Wahler, P./Tully, C. J./Preiß, Ch. (2004b): Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung. Wiesbaden

Wahler, P./Preiß, Ch./Schaub, G. (2005): Ganztagsangebote an der Schule. Erfahrungen – Probleme – Perspektiven. München

Walper, S. (1999): Auswirkungen von Armut auf die Entwicklung von Kindern. In: Lepenies, A./Nunner-Winkler, G./Schäfer, G. E./Walper, S.: Kindliche Entwicklungspotentiale. Normalität, Abweichung und ihre Ursachen. Materialien zum Zehnten Kinder- und Jugendbericht, Bd. 1. München, Opladen, S. 291-360

Walper, S. (2004): Auswirkungen von Armut auf die betroffenen Kinder und Jugendlichen. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Materialien zur Familienpolitik. Lebenslagen von Familien und Kindern. Überschuldung privater Haushalte. Expertisen zur Erarbeitung des Zweiten Armuts- und Reichtumsberichtes der Bundesregierung, Nr. 19. Berlin, www.bmfsfj.de/Kategorien/Forschungsnetz/forschungsberichte,did=21744.html, 04.02.2005

Warzecha, B. (Hrsg.; 2000): Institutionelle und soziale Desintegrationsprozesse bei schulpflichtigen Heranwachsenden. Eine Herausforderung an Netzwerke der Kooperation. Hamburg

Wehrmann, I. (Hrsg.; 2004): Kindergärten und ihre Zukunft. Weinheim, Basel, Berlin

Weinberg, K. M./Tronick, E. Z./Cohn, J. F./Olson, K. L. (1999): Gender Differences in Emotional Expressivity and Self-Regulation During Early Infancy. In: Developmental Psychology, 35, 1, S. 175-188

Weinert, F. E. (1999): Konzepte der Kompetenz. Paris

Weinert, F. E. (2001): Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, Basel

Weisbrod, B. S. (1991): The Health Care Quadrilemma: An Essay on Technological Change, Insurance, Quality of Care, and Cost Containment In: Journal of Economic Literature, 29, S. 523-552

Weissenborn, J. (2005): Sprachentwicklung und Sprachförderung in den ersten drei Lebensjahren. In: Frühe Kindheit, 8, 1, S. 8-11.

Welck, K. v./Schweizer, M. (Hrsg.; 2004): Kinder zum Olymp! Wege zur Kultur für Kinder und Jugendliche. Köln

Weltgesundheitsorganisation (WHO) (1946): Verfassung der Weltgesundheitsorganisation vom 22. Juli 1946. Deutsche Übersetzung, www.admin.ch/ch/d/sr/i8/0.810.1.de.pdf, 11.06.2004

Werner, E. E. (1999): Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In: Opp, G./Fingerle, M./Freytag, A. (Hrsg.): Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München, Basel, S. 25-36

Wetzstein, Th./Erbeldinger, P./Hilers, J./Eckert, R. (2003): Selbstbildung und Gewalt in jugendlichen Cliquen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49, 6, S. 837-854

Wiehstutz, A. (2002): Arbeit von Kindern. Überforderung oder Chance zur Entwicklung von Kompetenzen. In: DISKURS. Studien zu Kindheit, Jugend, Familie und Gesellschaft, 2/2002, S. 34-38

Wiemken, J. (2004): Barbie Mode Designer oder WarCraft? Geschlechtsspezifische Präferenzen bei Computerspielern. In: Medien und Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik, 48, 3, S. 24-29

Wiere, A. (2004): Sachsen. In: Hartnuß, B. /Maykus, St. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin, S. 787-798

Wiesner, R./Mörsberger, Th./Oberloskamp, H./Struck, J. (2000): Sozialgesetzbuch VIII - Kinder- und Jugendhilfe. 2., völlig überarbeitete Auflage. München.

Wild, E. (2001): Familiale und schulische Bedingungen der Lernmotivation von Schülern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 47, 4, S. 481-497

Wilhelm, R./Wingerter, C. (2004): Lebenslanges Lernen – statistischer Ansatz und empirische Ergebnisse der Zeitbudgeterhebung 2001/2002. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Alltag in Deutschland. Analysen zur Zeitverwendung. Beiträge zur Ergebniskonferenz der Zeitbudgeterhebung 2001/02 am 16./17. Februar 2004 in Wiesbaden. Forum der Bundesstatistik, Bd. 43, S. 431-456

Wilk, L./Bacher, J. (Hrsg.; 1995): Kindliche Lebenswelten. Eine sozialwissenschaftliche Annäherung. Opladen

Wirth, H./Dümmler, K. (2004): Zunehmende Tendenz zu späteren Geburten und Kinderlosigkeit bei Akademikerinnen. Eine Kohortenanalyse auf der Basis der Mikrozensusdaten. Informationsdienst Soziale Indikatoren, ISI 32

Wischnewski, B. (2002): Alles unter einem Dach. Der Tagesmütter-Bundesverband stellt sich vor. In: Zeitschrift für Tagesmütter und -väter, 3, S. 2-4

Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (1998): Kinder und ihre Kindheit in Deutschland. Eine Politik für Kinder im Kontext von Familienpolitik. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.). Schriftenreihe Bd. 154. Stuttgart, Berlin, Köln

Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (2002): Die bildungspolitische Bedeutung der Familie – Folgerungen aus der PISA-Studie. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.). Schriftenreihe Bd. 224. Stuttgart

Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (2005): Die offene Ganztagsschule im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der Pilotuntersuchung. Dortmund, Köln, Münster, Soest

Witte, J. C./Wagner, G. G. (1995): Declining Fertility in East Germany after Unification – A Demographic Response to Economic Uncertainty. In: Population and Development Review, 21, 2, S. 387-397

Woodroff, C./Glickmann, M./Barker, M. u.a. (1993): Children, Teenagers, and Youth. Buckingham-Philadelphia

Wustmann, C. (2004): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Beiträge zur Bildungsqualität. Weinheim, Basel

Wygotski, L. S. (1991) Denken und Sprechen. Frankfurt a. M.

Youniss, J. (1994): Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Frankfurt a. M.

Zacharias, W. (2001): Kulturpädagogik. Kulturelle Jugendbildung. Eine Einführung. Opladen

Zehnbauer, A./Jampert, K. (2004): Sprache – das Tor zur Welt. Was Sie über den kindlichen Spracherwerb wissen sollten. In: ZeT. Zeitschrift für Tagesmütter und –väter, 4, S. 6-8

Zeiher, H. J./Zeiher, H. (1994): Orte und Zeiten der Kinder. Weinheim, München

Zeiher, H. (1983): Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945. In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem zweiten Weltkrieg. Weinheim, Basel, S. 176-194

Zeitschrift für Erziehungswissenschaften (ZfE) (2002): Ökonomisierung der Bildung, 5,2

Zeller, M. (2005): Stellungnahmen zur Ganztagsschule. Eine Synopse. Expertise für das Deutsche Jugendinstitut im Rahmen des Projekts Ganztagsangebote im Schulalter

Zentner, M. R. (1993): Passung: Eine neue Sichtweise psychischer Entwicklung. In: Petzold, H. G. (Hrsg.): Frühe Schädigungen – späte Folgen? Psychotherapie und Babyforschung, Bd. 1. Paderborn, S. 157-193

Zentrum für Kulturforschung (2004a): Erste Ergebnisse der Zwischenauswertung zur Jugendumfrage zum Thema Kultur zu drei ausgewählten Fragekomplexen. Bonn

Zentrum für Kulturforschung (2004b): Teilergebnisse des Jugend-KulturBarometers 2004. Zwischen Eminem und Picasso. Bonn

Zentrum für Kulturforschung (2004c): Zusammenfassung von Ergebnissen des „Jugend-KulturBarometers 2004 – Zwischen Eminem und Picasso. Bonn

Zeutschel, U. (Hrsg.; 2004): Jugendaustausch - und dann ...? Erkenntnisse und Folgerungen aus Wirkungsstudien und Nachbetreuungsangeboten im internationalen Jugendaustausch. Bensberg

Ziefle, A. (2004): Die individuellen Kosten des Erziehungsurlaubs. Eine empirische Analyse der kurz- und längerfristigen Folgen für den Karriereverlauf von Frauen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 2, 56, S. 213-231

Ziegenhain, U./Dreisörner, R./Derksen, B. (1999): Intervention bei jugendlichen Müttern und ihren Säuglingen. In: Suess, G. J./Pfeifer, W.-K. P. (Hrsg.): Frühe Hilfen: Anwendung von Bindungs- und Kleinkindforschung in Erziehung, Beratung, Therapie und Vorbeugung. Reihe „Edition psychosozial“. Gießen, S. 222-245

Zinnecker, J. (1996): Kinder im Übergang. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 11, S. 3-10

Zinnecker, J./Behnken, I./Maschke, S./Stecher, L. (2002): null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Opladen

Zinnecker, J./Georg, W. (1996): Soziale Interaktion in der Familie und ihre Wirkung auf Schuleinstellung und Schulerfolg der Familie. In: Zinnecker, J./Silbereisen, R. K.: Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim, München, S. 303-314

Zinnecker, J./Georg, W./Strozda, Ch. (1996): Beziehungen zwischen Eltern und Kindern- aus Kindersicht. Eine Typologie. In: Zinnecker, J./Silbereisen, R. K. (Hrsg.): Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim, München, S. 213-227

Zinnecker, J./Silbereisen, R. K. (1996): Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim, München

Züchner, I. (2003): Brauchen Heranwachsende Kinder- und Jugendarbeit? Angebote und Inhalte aus Sicht tatsächlicher und potentieller TeilnehmerInnen. In: Forschungsverbund Uni Dortmund/Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Kinder und Jugendliche als Adressatinnen und Adressaten der Jugendarbeit. Schriftenreihe: Jugendhilfe in NRW – Erfahrungen, Einsichten, Herausforderungen, 4. Dortmund, S. 39-66.

Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen im Text

Kapitel 1

Tab. 1.1: Bevölkerung in privaten Haushalten nach Altersgruppen und Migrationshintergrund (Deutschland; 2003)

Tab. 1.2: Einkommensposition1 von Paar- und Alleinerziehendenhaushalten mit Kindern (Deutschland; 2003)

Tab. 1.3: Deutsche und ausländische Abgänger/innen und Absolventen/Absolventinnen des Schuljahres 2002/2003 nach Abschlussarten (in %)

Tab. 1.4: Entwicklung der Sozial- und Erziehungsberufe (Berufskennziffer 86-89) zwischen 1950 und 2003 (westliche Bundesländer: 1950-2003; Deutschland insgesamt: 1993-2003)

Tab. 1.5: Ausgaben im Elementarbereich pro Kindergartenkind im Vergleich mit den Ausgaben im Primar- und Sekundarbereich pro Schüler/in im Jahr 2001 in ausgewählten OECD-Staaten (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt, basierend auf Vollzeitäquivalenten)

Tab. 1.6: Bildungsausgaben nach Aufgabenbereichen und Anteilen an allen Bildungsausgaben und dem Bruttoinlandsprodukt (BIP) (westliche Bundesländer: 1975-1990; Deutschland insgesamt: 1992-2002)

Abb. 1.1: Kinder unter 18 Jahren in Familien nach Familientyp (1961-2003; in %)

Abb. 1.2: Kindschaftsverhältnisse (alte und neue Bundesländer; 1988-2000; in %)

Abb. 1.3: Anteil von türkischen Kindern, Kindern aus Aussiedlerfamilien aus Russland und deutschen Kindern mit und ohne Geschwister im Haushalt (2002; in %)

Abb. 1.4: Erwerbsbeteiligung und übliche Wochenarbeitszeit der 15- bis 64-jährigen Mütter mit Kindern im Haushalt (1991-2003; in %)

Abb. 1.5: Erwerbsstatus von 15- bis 64-jährigen Frauen nach Alter des jüngsten Kindes (westdeutsche und ostdeutsche Bundesländer; 2003; in %)

Abb. 1.6: Armutsrate 2003 bei Paaren und Alleinerziehenden nach dem Alter des jüngsten Kindes

Abb. 1.7: Entwicklung der Armutsraten bei unter 20-Jährigen (1984-2003; in %)

Abb. 1.8: Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler nach ausgewählten Schularten (1992-2002; in %)

Abb. 1.9: Verhältnis der öffentlichen und der privaten Ausgaben im Elementarbereich in den OECD Staaten (2001; in %)

Kapitel 2

Abb. 2.1: Weltbezüge und Kompetenzen

Abb. 2.2: Bildungsorte und Lernwelten

Abb. 2.3: Bildungsmodalitäten

Kapitel 3

Tab. 3.1: Sozialer Gradient bei Mortalität und Morbidität im Kindesalter, dargestellt durch die Vervielfachung bei Kindern der untersten gegenüber der obersten Sozialschicht

(Großbritannien)
Tab. 3.2: Sozialer Gradient bei Gesundheits- und Entwicklungsstörungen von Einschulungskindern, dargestellt durch die Vervielfachung bei Kindern der untersten gegenüber der obersten Sozialschicht (Land Brandenburg)

Kapitel 4

Tab. 4.1: Anteil der Kinder, die Mitglied in einem Verein oder einer festen Gruppe sind, nach Alter und Art des Vereins oder der Gruppe (Deutschland; 2002 und 2004; in %)
Abb. 4.1: Verteilung der Schülerinnen und Schüler im 7. Schuljahrgang im früheren Bundesgebiet 1952 und 1990 auf ausgewählte Schulformen1 (in %)
Abb. 4.2: Verteilung der Schülerinnen und Schüler in Klassenstufe 8 auf ausgewählte Schulformen im Schuljahr 2001/2002 (Deutschland; in %)
Abb. 4.3: Abgänger/innen und Absolventen/Absolventinnen des Schuljahres 2001/2002 nach Abschlussarten (Deutschland; in %)
Abb. 4.4: Entwicklung des Besuchs eines Vereins oder einer festen Gruppe nach Altersgruppen im Längsschnitt (2002 und 2004; in %)

Teil C

Abb. C.1: Angebote, Orte und Welten der Bildung, Betreuung und Erziehung

Kapitel 5

Tab. 5.1: Ausgaben für die öffentliche Kinder- und Jugendhilfe und andere staatliche sozial- und familienpolitische Leistungen (Deutschland; Haushaltsjahr 2002)
Tab. 5.2: Kinder in öffentlicher und informeller Tagespflege nach Altersgruppen und Betreuungszeit (Deutschland; 2005)
Tab. 5.3: Anteil öffentlicher und informeller Tagespflege an den Tagespflegeverhältnissen für unter 6-Jährige (Deutschland, westliche und östliche Flächenländer sowie Stadtstaaten; 2005; in %)
Tab. 5.4: Versorgungsquoten in öffentlicher Tagespflege und institutioneller Tagesbetreuung bei Kindern unter drei Jahren (Deutschland, westliche und östliche Flächenländer sowie Stadtstaaten; 2005; pro 100 der unter 3-Jährigen in der Bevölkerung)
Tab. 5.5: Tageseinrichtungen (TE) für Kinder nach Einrichtungsart (westliche und östliche Bundesländer; 31.12.1998, 31.12.2002)
Tab. 5.6: Verfügbare Plätze in Tageseinrichtungen für Kinder nach Art des Trägers (Deutschland, westliche und östliche Bundesländer; 31.12.2002)
Tab. 5.7: Verfügbare Plätze in Tageseinrichtungen für unter 3-jährige Kinder (Deutschland, westliche und östliche Flächenländer sowie Stadtstaaten; 31.12.2002; pro 100 der unter 3-Jährigen in der Bevölkerung)
Tab. 5.8: Entwicklung der Plätze in Tageseinrichtungen für Kinder im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt, 1990/91 bis 2002 (Deutschland, westliche und östliche Flächenländer sowie Stadtstaaten; pro 100 der 3- bis unter 6½-Jährigen in der Bevölkerung)

Tab.: 5.9: Quote der Inanspruchnahme von Plätzen in Tageseinrichtungen für Kinder nach dem Alter der Kinder (Deutschland, westliche und östliche Bundesländer; April 2002)
Tab. 5.10: Schätzung des Bedarfs an Kindergartenplätzen im Jahr 2010 in Westdeutschland
Tab. 5.11: Tätige Personen in Tageseinrichtungen[1] für Kinder nach ausgewählten Merkmalen (Deutschland, westliche und östlichen Bundesländer; 31.12.2002)
Tab. 5.12: Minimum-Szenarium – Veränderungen bei Platzarten und Kosten für die öffentliche Jugendhilfe in Westdeutschland im Jahr 2010
Tab. 5.13: Mittleres Szenarium – Veränderungen bei Platzarten und Kosten für die öffentliche Jugendhilfe in Westdeutschland im Jahr 2010
Tab. 5.14: Maximum-Szenarium – Veränderungen bei Platzarten und Kosten für die öffentliche Jugendhilfe in Westdeutschland im Jahr 2010
Abb. 5.1: Regelungen zum Rechtsanspruch in den Bundesländern, die über das SGB VIII hinausgehen (Stand: Dezember 2004)
Abb. 5.2: Prozentuale Verteilung der Tagespflegeverhältnisse für Kinder unter 6 Jahren auf einzelne Altersjahrgänge (2005; in % aller Tagespflegeverhältnisse für Kinder unter 6 Jahren)
Abb. 5.3: Öffentliche und informelle Tagespflege nach Haushaltseinkommen (2005; in %)
Abb. 5.4: Betreuungsumfang in Stunden pro Woche, differenziert nach öffentlicher und informeller Tagespflege (in %)
Abb. 5.5: Kinder in Tageseinrichtungen nach Altersjahrgängen (östliche Bundesländer einschließlich Berlin-Ost; 1991-2003; in %)
Abb. 5.6: Kinder in Tageseinrichtungen nach Altersjahrgängen (westliche Bundesländer einschließlich Berlin-West; 1991-2003; in %)
Abb. 5.7: Curriculare Rahmenpläne der Bundesländer für Kindertageseinrichtungen (Stand: Ende 2004)

Kapitel 6

Tab. 6.1: Entwicklung der Ausgaben für die Kinder- und Jugendarbeit nach Bundesländern (1995, 1999, 2003; Angaben in 1.000 €, falls nicht anders angegeben)
Tab. 6.2: Aktive Mitwirkung von Kindern und Jugendlichen in Vereinen und Jugendorganisationen (2003; in %)
Tab. 6.3: Entwicklung von öffentlich geförderten Maßnahmen sowie Teilnehmer/innen in der Jugendarbeit, 1992 bis 2000
Tab. 6.4: Ehrenamtliches Engagement von Jugendlichen in ausgewählten Studien nach Altersgruppen (in %)
Tab. 6.5: Tätige Personen in Tageseinrichtungen für Kinder mit der überwiegenden Tätigkeit Horterziehung nach Berufsbildungsabschluss (Deutschland, westliche und östliche Flächenländer sowie Stadtstaaten; 31.12.2002)
Tab. 6.6: Schüler/innen in Sonderschulen und Sonderschulbesuchsquote nach Förderschwerpunkten 2002
Tab. 6.7: Absolventen/Absolventinnen mit sonderpädagogischer Förderung in Sonderschulen nach Abschlussqualifikationen 2002

Tab. 6.8: Personalstruktur und Personaleinsatz an Ganztagsschulen in ausgewählten Bundesländern
Abb. 6.1: Anteil der 12- bis 15-Jährigen, die Angebote von Jugendzentren und Jugendverbänden wahrgenommen haben (2003; in %)
Abb. 6.2: Aktivität/Mitgliedschaft der 12- bis 15-Jährigen im Sportverein nach Schulform (2003; in %)
Abb. 6.3: Anteil der aktuell ehrenamtlich/freiwillig engagierten 14- bis 20-jährigen Schülerinnen und Schüler nach Schulform (2004; in %)
Abb. 6.4: Aufbau des Schulsystems in Deutschland, Primärbereich und Sekundärbereich I
Abb. 6.5: Anteile der Schülerinnen und Schüler in Ganztagsangeboten im Primar- und im Sekundarbereich I (ohne Sonderschulen) (Bundesländer; Schuljahr 2003/04; in %)

Anhang

1 Datenanhang

1.1 Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen im Anhang

Kapitel 1

Tab. A-1.1: Nicht-ehelich Lebendgeborene nach Bundesländern (2001-2003; in %)

Tab. A-1.2: Bildungsbeteiligung von 15-jährigen Schülern und Schülerinnen nach Migrationsstatus (in %)

Abb. A-1.1: Entwicklung der Internetnutzung und Computernutzung von Kindern und Jugendlichen nach Alter (2000 und 2004; in %)

Abb. A-1.2: Entwicklung der Fernsehnutzung bei 3- bis 13-jährigen Kindern (1992-2003; durchschnittliche Sehdauer in Minuten pro Tag)

Abb. A-1.3: Öffentliche Ausgaben für Schule und Kindertageseinrichtungen/Jugendarbeit im Vergleich (1975-2001, ab 1995 Deutschland gesamt; Angaben in 1.000 €)

Abb. A-1.4: Verhältnis der öffentlichen und der privaten Ausgaben im Primar-, Sekundar- und Post-Sekundar-nicht tertiärer Bereich in ausgewählten OECD-Staaten (2001; in %)

Abb. A-1.5: Ausgaben für den Elementarbereich pro (betreutem) Kind (3 Jahre und älter) (Vergleich der OECD-Staaten; 2001; in US-Dollar, kaufkraftbereinigt;)

Abb. A-1.6: Lehrergehälter im internationalen Vergleich nach 15 Jahren Berufserfahrung (2002; US-Dollar, kaufkraftbereinigt)

Kapitel 5

Abb. A-5.1: Inanspruchnahme von Einrichtungsplätzen bei unter 3-jährigen Kindern nach Regionen und Altersjahrgängen (2005; in %)

Abb. A-5.2: Inanspruchnahme von Einrichtungsplätzen der 3- bis unter 6-jährigen Kinder nach Regionen und Altersjahrgängen (2005, in %)

Abb. A-5.3: Gegenüberstellung der Ergebnisse verschiedener Datengrundlagen zur Inanspruchnahme öffentlicher Kinderbetreuung in Kindertageseinrichtungen für unter 3-Jährige (Westdeutschland; in %)

Abb. A-5.4: Bereiche pädagogischer Qualität bei Kinderbetreuungsangeboten und Effekte bei Kindern und Familien

Kapitel 6

Tab. A-6.1: Öffentlich geförderte Maßnahmen der Jugendarbeit sowie daran teilnehmende junge Menschen nach Art des Trägers (Deutschland, westliche und östliche Bundesländer; 2000)

Tab. A-6.2: Einrichtungen und tätige Personen in der Kinder- und Jugendarbeit (westliche und östliche Bundesländer; 2002; in %)

Tab. A-6.3: Durchschnittliche Trägerzugehörigkeit der Jugendzentren im Jugendamtsbezirk (Deutschland, westliche und östliche Bundesländer; 2000; in %)

Tab. A-6.4: Einrichtungen der Jugendarbeit nach ausgewählten Einrichtungsarten und Bundesländern (31.12.2002; Angaben pro 100.000 der 6- bis unter 18-Jährigen)

Tab. A-6.5: Tätige Personen in Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit nach ausgewählten Merkmalen (westliche Bundesländer; 1974-2002)
Tab. A-6.6: Tätige Personen in Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit nach ausgewählten Merkmalen (östliche Bundesländer; 1991-2002)
Tab. A-6.7: Verfügbare Plätze und Versorgungsquoten (VQ) für Kinder im Grundschulalter nach Bundesländern (1994-2002)
Tab. A-6.8: Verfügbare Plätze für Kinder im Hortalter nach Art der Einrichtung (Deutschland, westliche und östliche Flächenländer sowie Stadtstaaten; 1998 und 2002)
Tab. A-6.9: Verfügbare Plätze für Kinder im Hortalter nach Art des Trägers (Deutschland; 31.12.2002)
Tab. A-6.10: Tätige Personen in der Kinder- und Jugendhilfe mit der hauptsächlichen Tätigkeit „Schulsozialarbeit“ nach ausgewählten Merkmalen (Deutschland, westliche und östliche Bundesländer; 31.12.1998, 31.12.2002)
Abb. A-6.1: Mitgliedschaft in einem Jugendverband (z.B. Pfadfinder) oder kirchlicher Jugendgruppe nach Geschlecht und Alter (2000; in %)
Abb. A-6.2: Jugendzentrumsbesuch nach Geschlecht und Alter (1997; in %)
Abb. A-6.3: Schülerinnen und Schüler in Ganztagsangeboten (Schuljahr 2002/03; in % aller Schüler/innen in den Bundesländern)
Abb. A-6.4: Ganztagschulen nach Schulformen und Trägerschaft (Schuljahr 2002/03; in %)

1.2 Tabellen

Tab. A-1.1: Nicht-ehelich Lebendgeborene nach Bundeslände rn (2001-2003; in %)

Länder	2001	2002	2003
	Westliche Bundesländer		
Baden-Württemberg	16,7	17,6	18,2
Bayern	19,4	20,3	20,9
Bremen	30,1	31,2	32,0
Hamburg	29,1	29,7	30,2
Hessen	19,0	19,6	19,9
Niedersachsen	21,4	22,7	23,5
Nordrhein-Westfalen	19,0	20,0	20,4
Rheinland-Pfalz	17,9	19,3	20,2
Saarland	21,8	22,9	23,5
Schleswig-Holstein	26,3	27,5	28,0
Berlin	41,7	42,9	43,7
	Östliche Bundesländer		
Brandenburg	53,8	55,0	56,7
Mecklenburg-Vorpommern	57,6	59,9	60,8
Sachsen	51,5	53,2	55,2
Sachsen-Anhalt	56,3	57,9	60,0
Thüringen	52,0	53,7	54,8
	Deutschland		
Deutschland	25,0	26,1	27,0

Quelle: Statistisches Bundesamt, Geburtenstatistik

Tab. A-1.2: Bildungsbeteiligung von 15-jährigen Schülern und Schülerinnen nach Migrationsstatus (in %)

	Migrationsstatus[1]								
	Ohne Migrations-hintergrund		Ein Elternteil im Ausland geboren		Erste Generation		Zugewanderte Familien		Gesamt Zeilen-%[2]
Schulform	S-%[3]	Z-%[4]	S-%	Z-%	S-%	Z-%	S-%	Z-%	
Hauptschule	19	68	22	5	44	14	33	13	100
Integr. Gesamtsch.	10	5	11	6	12	9	8	7	100
Realschule	34	14	34	5	27	6	39	10	100
Gymnasium	35	13	28	5	12	3	16	5	100
Andere	3	69	5	9	5	11	4	11	100
Gesamt Spalten-%[2]	100	/	100	/	100	/	100	/	/

1 Ohne Migrationshintergrund: beide Eltern in Deutschland geboren (79% der Stichprobe); ein Elternteil im Ausland geboren (5% der Stichprobe), die Jugendlichen selbst sind zum größten Teil in Deutschland geboren; erste Generation: die Jugendlichen sind in Deutschland, die Eltern in einem anderen Land geboren (7% der Stichprobe); zugewanderte Familien: die Jugendlichen sind mit ihren Eltern nach Deutschland eingewandert (9%), mehr als die Hälfte vor dem 6. Lebensjahr.

2 Innerhalb der einzelnen Spalten benennt die linke Ziffer die Spalten-%, die rechte die Zeilen-%; Abweichungen ergeben sich durch Rundungen.

3 Spalten-%

4 Zeilen-%

Quelle: PISA 2003; in Anlehnung an Ramm u.a. 2004, S. 267

Tab. A-6.1: Öffentlich geförderte Maßnahmen der Jugendarbeit sowie daran teilnehmende junge Menschen nach Art des Trägers (Deutschland, westliche und östliche Bundesländer; 2000)

	Maßnahmen			Teilnehmer/innen		
	Deutschland insgesamt	Westliche Bundesländer (inkl. Stadtstaaten)	Östliche Bundesländer	Deutschland insgesamt	Westliche Bundesländer (inkl. Stadtstaaten)	Östliche Bundesländer
Insgesamt (N=)	116.643	100.484	16.159	4.547.306	3.836.591	710.715
In %						
Öffentliche Träger	17,4	18,1	13,7	23,3	24,5	17,1
Freie Träger	82,6	81,9	86,3	76,7	75,5	82,9
Jugendinitiativen/-verbände/-gruppen und Jugendringe	50,2	52,2	37,7	39,2	40,6	31,6
Wohlfahrtsverbände	4,1	3,7	6,9	5,9	5,5	7,7
Kirchen- und Religionsgemeinschaften	17,2	17,8	13,5	15,6	16,6	9,9
Sonstige freie Träger	11	8,2	28,3	16	12,7	33,7

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe, 2000 – Öffentlich geförderte Maßnahmen der Jugendarbeit; zusammengestellt und berechnet von der AKJStat (Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendstatistik)

Tab. A-6.2:Einrichtungen und tätige Personen in der Kinder- und Jugendarbeit[1] (westliche und östliche Bundesländer[2]; 2002; in %)

	Einrichtungen		Beschäftigte	
	Westliche Bundesländer	Östliche Bundesländer	Westliche Bundesländer	Östliche Bundesländer
Insgesamt (N=)	7.406	2.985	28.026	8.174
Öffentliche Träger	43,4	30,4	45,9	24,8
Freie Träger	56,7	69,6	54,1	75,2
Davon:				
Arbeiterwohlfahrt	2,9	5,8	2,4	4,7
DPWV	4,8	12,7	5,8	13,0
Deutsches Rotes Kreuz	0,6	1,9	0,5	1,8
Diakonisches Werk u. sonstige der EKD angeschlossenen Träger	16,2	9,7	11,4	29,1
Caritas u. sonst. der kath. Kirche angeschlossene Träger	10,0	2,8	8,2	2,3
Zentralwohlfahrtsstelle der Juden	0,0	0,0	0,0	0,0
Sonstige Religionsgemeinschaften	1,9	0,8	1,0	0,9
Jugendgruppen/-verbände/-ringe	6,7	7,3	6,4	8,5
Wirtschaftsunternehmen	0,4	1,6	0,8	1,5
Sonstige juristische Personen	13,1	27,0	17,5	33,3

1 Zusammengefasst werden hier Jugendtagungs- und -bildungsstätten, Jugendzentren und -freizeitheime, Einrichtungen der mobilen Jugendarbeit, Jugendkunstschulen und kulturpädagogische Einrichtungen, Einrichtungen der Stadtranderholungen sowie pädagogisch betreute Spielplätze.

2 Incl. Stadtstaaten.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe, 2002 – Einrichtungen und tätige Personen in der Kinder- und Jugendhilfe; zusammengestellt und berechnet von der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Tab. A-6.3:Durchschnittliche Trägerzugehörigkeit der Jugendzentren im Jugendamtsbezirk (Deutschland, westliche und östliche Bundesländer; 2000; in %)

Trägerschaft	Westliche Bundes-länder	Östliche Bundes-länder	Deutschland insges.
Öffentliche Träger	43	37	41
Jugendverbände	19	13	17
Wohlfahrtsverbände	6	21	12
Initiativen	6	7	7
Selbstverwaltung	4	9	6
Kirchliche Träger	22	14	19

Quelle: Santen 2003, S. 294

Tab. A-6.4:Einrichtungen der Jugendarbeit nach ausgewählten Einrichtungsarten und

Bundesländern (31.12.2002; Angaben pro 100.000 der 6- bis unter 18-Jährigen)[1]

Bundesland[1]	Zahl der Einrichtungen in der Kinder- und Jugendabeit insgesamt	darunter: Jugendzentrum, -freizeitheim, Haus der offenen Tür	Einrichtungen oder Initiativen der mobilen Jugendabeit	Jugendkunstschule, kulturpäd. und kulturelle Einrichtungen f. junge Menschen	Einrichtungen der Stadtrand erholung	Pädagogisch betreuter Spielplatz
Deutschland insgesamt	164	76	8	3	2	3
SH	167	77	6	3	1	2
HH	129	66	14	2	0	31
NI	116	62	5	3	0	2
HB	113	55	1	9	0	33
NW	146	73	3	2	1	2
HE	139	70	8	3	1	2
RP	115	34	5	0	2	1
BW	132	55	11	4	7	3
BY	166	44	1	3	1	3
SL	98	37	5	2	1	3
BE	184	121	21	6	1	11
BB	276	125	15	5	0	1
MV	379	264	20	14	0	2
SN	250	126	20	7	1	2
ST	212	115	8	3	0	0
TH	361	182	24	11	1	1

1 Beachtet werden muss, dass die Altersgruppe der 6- bis unter 18-Jährigen höhere Diskrepanzen zwischen Ost- und Westdeutschland ausweist als etwa die Altersschneidung der 6- bis unter 21-Jährigen. Da jedoch der Bericht sein Augenmerk auf die Gruppe der unter 18-Jährigen richtet, haben wir hier diese Altersschneidung zugrunde gelegt (vgl. auch Tabelle 6.2 in Kapitel 6).

2 SH: Schleswig-Holstein; HH: Hamburg; NI: Niedersachsen; HB: Bremen; NW: Nordrhein-Westfalen; HE: Hessen; RP: Rheinland-Pfalz; BW: Baden-Württemberg; BY: Bayern; SL: Saarland; BE: Berlin; BB: Brandenburg; MV: Mecklenburg-Vorpommern; SN: Sachsen; ST: Sachsen-Anhalt; TH: Thüringen.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe, 2002 – Einrichtungen und tätige Personen in der Kinder- und Jugendhilfe; zusammengestellt und berechnet von der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Tab. A-6.5: Tätige Personen in Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit[1] nach ausgewählten Merkmalen (westliche Bundesländer[2]; 1974-2002)

	Westliche Bundesländer									
	1974[5]		1990		1994		1998		2002	
	absolut	%	absolut	%	absolut	%	absolut	%	absolut	%
Personal[3]	13.116	100,0	22.760	173,5	25.457	194,1	26.538	202,3	26.527	202,2
Vollzeitfälle[3]	7.254	100,0	16.491	227,3	17.518	241,5	17.752	244,7	16.467	227,0
Frauen	5.779	44,1	12.368	54,3	13.737	54,0	14.498	54,6	14.481	54,6
Männer	7.337	55,9	10.392	45,7	11.720	46,0	12.040	45,4	12.046	45,4
Unter 25 Jahre	3.218	24,5	3.893	17,1	4.280	16,8	4.561	17,2	4.650	17,5
25 bis 40 Jahre	6.070	46,3	12.804	56,3	13.714	53,9	13.001	49,0	11.467	43,2
40 bis 60 Jahre	3.294	25,1	5.567	24,5	6.975	27,4	8.351	31,5	9.797	36,9
über 60 Jahre	534	4,1	496	2,2	488	1,9	625	2,4	613	2,3
Vollzeit	5.098	38,9	12.700	55,8	12.879	50,6	10.907	41,1	11.398	43,0
Teilzeit	1.842	14,0	5.931	26,1	7.078	27,8	10.511	39,6	8.447	31,8
Nebentätigkeit	6.176	47,1	4.129	18,1	5.500	21,6	5.120	19,3	6.682	25,2
Öffentliche Träger	[3.617]	30,4	10.496	46,1	12.011	47,2	12.331	46,5	12.414	46,8
Freie Träger	[8.255]	69,3	12.159	53,4	13.308	52,3	14.103	53,1	13.952	52,6
Privatgewerbliche	[41]	0,3	105	0,5	138	0,5	104	0,4	161	0,6
ErzieherInnen[4]	641	31,2	2.948	31,8	3.056	30,7	3.834	33,8	4.023	33,1
Soz.päd./Soz.arb.[4]	1.321	64,3	5.360	57,9	5.463	55,0	5.918	52,1	6.232	51,3
Dipl.-Pädagog.[4]	/	/	/	9,5	1.319	13,3	1.475	13,0	1.798	14,8
Kinderpfleger.[4]	92	4,5	78	0,8	101	1,0	131	1,2	98	0,8
Verberuflichung	9.399	71,7	17.371	76,3	19.693	77,4	19.622	73,9	21.311	80,3
Verfachlichung	2.081	15,9	9.302	40,9	10.096	39,7	11.899	44,8	12.646	47,7
Akademisierung	3.426	26,1	8.147	35,8	9.561	37,6	9.588	36,1	10.404	39,2
Professionalisier.	1.321	10,1	6.238	27,4	6.782	26,6	7.430	28,0	8.067	30,4
Bevölkerung (6 bis 18 Jahre; in Mio)	11,834		7,567		8,199		8,721		9,046	
Jugendarbeits-Quote[6]	1.631		459		468		491		549	

1 Addiert wurden folgende Einrichtungsarten: Jugendtagungsstätte, Jugendbildungsstätte; Jugendzentrum, -freizeitheim, Haus der offenen Tür; Jugendräume/Jugendheim ohne hauptamtliches Personal; Jugendkunstschule, kulturpädagogische und kulturelle Einrichtung für junge Menschen; Einrichtung der Stadtranderholung; Pädagogisch betreuter Spielplatz/Spielhaus/Abenteuerspielplatz. Diese Zusammenstellung basiert auf den Auswertungen zum Elften Kinder- und Jugendbericht (vgl. Bissinger u.a. 2002, S. 69). Auch wenn damit hier eine etwas andere „Zuschneidung" der Kinder- und Jugendarbeit erfolgt als im Berichtskapitel, so bleiben dennoch die sich abzeichnenden Trends erhalten.

2 Die Angaben für die westlichen Bundesländer beziehen sich bis einschließlich 1998 auf das „frühere Bundesgebiet" vor 1990 einschließlich Berlin-West. Mit der Berliner Bezirksreform ist diese regionale Unterscheidung nicht mehr möglich, so dass die Angaben Westdeutschlands für 2002 die Ergebnisse für Berlin insgesamt enthalten. Dies schränkt die Vergleichbarkeit der Ergebnisse in der Zeitreihe insbesondere bezogen auf die Entwicklung bei der Zahl der Einrichtungen, der Beschäftigten, der Vollzeitstellen sowie der ausgewählten Berufsgruppen ein. Für die Darstellung von Entwicklungen der Kinder- und Jugendarbeit zwischen 1998 und 2002 im Berichtskapitel selber gelten diese Verzerrungen allerdings nicht.

3 In dieser Reihe ist in der %-Spalte der Index aufgeführt 1974 =100.

4 Die Angaben in den %-Spalten zu diesen Berufsgruppen beziehen sich jeweils auf die Summe der beschäftigten Erzieher/innen, Sozialpädagogen/-innen, Sozialarbeiter/innen, Diplom-Pädagogen/-innen und Kinderpfleger/innen.

5 1974 wurde das Personal nicht nach Einrichtungsarten und Trägergruppen ausgewertet. Die Zahlen zu den Trägern beziehen sich auf die hauptsächliche Tätigkeit „außerschulische Jugendbildungsarbeit".

6 Mit der Jugendarbeits-Quote wird eine Relation zwischen den Vollzeitstellen und der Altersgruppe der 6 bis unter 18-Jährigen gebildet. Sie ist wie folgt zu lesen: 1974 war für 1.631 6- bis unter 18-Jährige 1 Vollzeitstelle in Einrichtungen der Jugendarbeit vorhanden.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Einrichtungen und tätige Personen, verschiedene Jahrgänge; zusammengestellt und berechnet von der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Tab. A-6.6:Tätige Personen in Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit[1] nach ausgewählten Merkmalen (östliche Bundesländer[2]; 1991-2002)

	Östliche Bundesländer							
	1991				1998		2002	
	absolut	%		%	1994	%	absolut	%
Personal[3]	1.854	/	6.353	100,0	absolut	179,0	7.570	119,2
Vollzeitfälle[3]	1.729	/	4.626	100,0	9.667	209,0	6.315,7	136,5
Frauen	979	52,8	3.907	61,5	7.629	67,0	5.056	66,8
Männer	875	47,2	2.446	38,5	3.763	33,0	2.514	33,2
Unter 25 Jahre	194	10,5	826	13,0	1.019	8,9	676	8,9
25 bis 40 Jahre	879	47,4	3.116	49,0	5.258	46,2	2.647	35,0
40 bis 60 Jahre	748	40,3	2.317	36,5	5.001	43,9	4.072	53,8
Über 60 Jahre	33	1,8	94	1,5	114	1,0	175	2,3
Vollzeit	1.637	88,3	3.222	50,7	5.252	46,1	3.443	45,5
Teilzeit	161	8,7	2.591	40,8	5.341	46,9	3.619	47,8
Nebentätigkeit	56	3,0	540	8,5	799	7,0	508	6,7
Öffentliche Träger	1.658	89,4	3.088	48,6	3.583	31,5	1.967	26,0
Freie Träger	196	10,6	3.265	51,4	7.597	66,7	5.485	72,5
Privatgewerbliche Träger	/	/	20	0,3	212	1,9	118	1,6
Erzieher/innen[4]	244	58,0	1.268	67,8	2.389	63,8	1.449	53,9
Soz.päd./Soz.arb (FH)[4]	21	5,0	187	10,0	701	18,7	752	28,0
Dipl.-Pädagogen[4]	153	36,3	387	20,7	582	15,5	430	16,0
Kinderpfleger/innen[4]	3	0,7	27	1,4	74	2,0	57	2,1
Verberuflichung	1.711	92,3	5.867	92,4	10.624	93,3	7.079	93,5
Verfachlichung	422	22,8	1.952	30,7	4.193	36,8	3.104	41,0
Akademisierung	572	30,9	1.741	27,4	2.642	23,2	1.939	25,6
Professionalisierung	174	9,0	574	9,0	1.289	11,3	1.189	15,7
Bevölkerung (6 bis 18 Jahre; in Mio.)	2,450		2,553		2,267		1,489	
Jugendarbeits-Quote[5]	1.417		552		235		236	

1 Addiert wurden folgende Einrichtungsarten: Jugendtagungsstätte, Jugendbildungsstätte; Jugendzentrum, -freizeitheim, Haus der offenen Tür; Jugendräume/Jugendheim ohne hauptamtliches Personal; Jugendkunstschule, kulturpädagogische und kulturelle Einrichtung für junge Menschen; Einrichtung der Stadtranderholung; Pädagogisch betreuter Spielplatz/Spielhaus/Abenteuerspielplatz. Diese Zusammenstellung basiert auf den Auswertungen zum Elften Kinder- und Jugendbericht (Bissinger u.a. 2002, S. 69). Auch wenn damit hier eine etwas andere „Zuschneidung" der Kinder- und Jugendarbeit erfolgt als im Berichtskapitel, so bleiben dennoch die sich abzeichnenden Trends erhalten.

2 Die Angaben für Ostdeutschland beziehen sich bis einschließlich 1998 auf die fünf ostdeutschen Flächenländer einschließlich Berlin-Ost. Mit der Berliner Bezirksreform ist diese regionale Unterscheidung nicht mehr möglich, so dass die Angaben für 2002 sich auf die östlichen Flächenländer beschränken. Dies schränkt die Vergleichbarkeit der Ergebnisse in der Zeitreihe insbesondere bezogen auf die Entwicklung bei der Zahl der Einrichtungen, der Beschäftigten, der Vollzeitstellen sowie der ausgewählten Berufsgruppen ein. Für die Darstellung von Entwicklungen der Kinder- und Jugendarbeit zwischen 1998 und 2002 im Berichtskapitel selber gelten diese Verzerrungen allerdings nicht.

3 In dieser Reihe ist in der %-Spalte der Index aufgeführt 1994 =100.

4 Die Angaben in den %-Spalten zu diesen Berufsgruppen beziehen sich jeweils auf die Summe der beschäftigten Erzieher/innen, Sozialpädagogen/-innen, Sozialarbeiter/innen, Diplom-Pädagogen/-innen und Kinderpfleger/innen.

5 Mit der Jugendarbeits-Quote wird eine Relation zwischen den Vollzeitstellen und der Altersgruppe der 6- bis unter 18-Jährigen gebildet. Sie ist wie folgt zu lesen: 1991 war für 1.417 6- bis unter 18-Jährige eine Vollzeitstelle in Einrichtungen der Jugendarbeit vorhanden.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Einrichtungen und tätige Personen, verschiedene Jahrgänge; zusammengestellt und berechnet von der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Tab. A-6.7:Verfügbare Plätze [1] und Versorgungsquoten (VQ) für Kinder im Grundschulalter nach Bundesländern (1994-2002)

	1994			1998			2002		
	Plätze	Kinder von 6 bis unter 10 Jahren	VQ je 100 Kinder	Plätze	Kinder von 6 bis unter 10 Jahren	VQ je 100 Kinder	Plätze	Kinder von 6 bis unter 10 Jahren	VQ je 100 Kinder
Baden-Württemberg	13.125	464.884	2,8	15.743	487.568	3,2	22.242	464.817	4,8
Bayern	24.990	521.127	4,8	31.936	557.998	5,7	37.649	527.415	7,1
Berlin	80.031	153.565	52,1	71.957	128.264	56,1	61.452	103.873	59,2
Brandenburg	93.830	143.060	65,6	82.085	99.763	82,3	45.407	63.078	72,0
Bremen	4.044	24.741	16,3	4.184	25.538	16,4	4.381	23.890	18,3
Hamburg	12.703	59.992	21,2	14.429	62.767	23,0	14.803	59.488	24,9
Hessen	17.700	244.989	7,2	21.446	258.276	8,3	24.385	245.622	9,9
Mecklenburg-Vorpommern	49.692	109.666	45,3	45.518	71.977	63,2	25.823	40.791	63,3
Niedersachsen	10.091	336.079	3,0	12.666	364.195	3,5	15.672	348.484	4,5
Nordrhein-Westfalen	29.950	777.899	3,9	37.146	823.332	4,5	43.065	765.542	5,6
Rheinland-Pfalz	5.013	176.832	2,8	6.185	186.444	3,3	8.117	171.205	4,7
Saarland	997	45.250	2,2	1.599	46.273	3,5	2.670	40.979	6,5
Sachsen	121.925	230.660	52,9	110.033	159.077	69,2	76.825	97.776	78,6
Sachsen-Anhalt	71.371	144.546	49,4	62.615	100.026	62,6	36.355	58.794	61,8
Schleswig-Holstein	4.770	112.543	4,2	5.959	124.575	4,8	6.636	119.809	5,5
Thüringen	91.100	134.402	67,8	49.002	90.595	54,1	29.078	55.279	52,6
Deutschland	631.332	3.680.235	17,2	572.503	3.586.668	16,0	454.560	3.186.842	14,3
Westliche Flächenländer	106.636	2.679.603	4,0	132.680	2.848.661	4,7	160.436	2.683.873	6,0
Östliche Flächenländer	427.918	762.334	56,1	349.253	521.438	67,0	213.488	315.718	67,6
Stadtstaaten	96.778	238.298	40,6	90.570	216.569	41,8	80.636	187.251	43,1

1 Die Plätze für Schulkinder in Berlin, Sachsen-Anhalt und Thüringen (1998) sowie Berlin und Thüringen (2002) wurden ergänzt um Schulkinder, die einen Schulhort besuchen.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 13, Reihe 6.3 und 6.3.1, Stuttgart und Bonn, verschiedene Jahrgänge; Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Tab. A-6.8: Verfügbare Plätze [1] für Kinder im Hortalter nach Art der Einrichtung (Deutschland, westliche und östliche Flächenländer sowie Stadtstaaten; 1998 und 2002)

	Deutschland				Westliche Flächenländer			
	1998		2002		1998		2002	
Anzahl der verfügbaren Plätze in ...	absolut	%	absolut	%	absolut	%	absolut	%
in allen Einrichtungs- und Gruppenarten zusammen	572.503	100,0	454.560	100,0	132.680	100,0	160.436	100,0
davon:								
in eigenständigen Horten u. Hortgruppen i. kombinierten Einr.	466.986	81,6	339.889	74,8	98.327	74,1	110.134	68,6
davon:								
in eigenständigen Horten	344.959	60,3	234.886	51,7	65.063	49,0	72.282	45,1
in alterseinheitlichen Gruppen in kombinierten Einrichtungen	122.027	21,3	105.003	23,1	33.264	25,1	37.852	23,6
in Einrichtungen mit altersgemischten Gruppen	35.516	6,2	46.259	10,2	12.139	9,1	20.704	12,9
in Einrichtungen mit alterseinheitlichen und altersgemischten Gruppen	70.001	12,2	68.412	15,1	22.214	16,7	29.598	18,4

	Östliche Flächenländer				Stadtstaaten			
	1998		2002		1998		2002	
	absolut	%	absolut	%	absolut	%	absolut	%
in allen Einrichtungs- und Gruppenarten zusammen	349.253	100,0	213.488	100,0	90.570	100,0	80.636	100,0
davon:								
in eigenständigen Horten u. Hortgruppen i. kombinierten Einr.								
davon:	301.761	86,4	176.523	82,7	66.898	73,9	53.232	66,0
in eigenständigen Horten	238.275	68,2	124.854	58,5	41.621	46,0	37.750	46,8
in alterseinheitlichen Gruppen in kombinierten Einrichtungen	63.486	18,2	51.669	24,2	25.277	27,9	15.482	19,2
in Einrichtungen mit altersgemischten Gruppen	12.684	3,6	9.865	4,6	10.693	11,8	15.690	19,5
in Einrichtungen mit alterseinheitlichen und altersgemischten Gruppen	34.808	10,0	27.100	12,7	12.979	14,3	11.714	14,5

1 Die Plätze für Schulkinder in Berlin, Sachsen-Anhalt und Thüringen (1998) sowie Berlin und Thüringen (2002) wurden ergänzt um Schulkinder, die einen Schulhort besuchen.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 13, Reihe 6.3.1, Stuttgart und Bonn, verschiedene Jahrgänge; Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Tab. A-6.9: Verfügbare Plätze für Kinder im Hortalter nach Art des Trägers (Deutschland; 31.12.2002)

	Anzahl der Plätze[1]	%-Anteil nach Trägerart
Öffentliche und freie Träger insgesamt	454.560	100,0
Öffentliche Träger zusammen	293.329	64,5
Freie Träger zusammen	161.231	35,5
davon:		
Arbeiterwohlfahrt	22.295	13,8
Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband	32.075	19,9
Deutsches Rotes Kreuz	10.036	6,2
Diak. Werk/sonstige der EKD angeschlossene Träger	28.100	17,4
Caritasverband/sonstige kath. Träger	28.486	17,7
Zentralwohlfahrtsstelle d. Juden/sonstige Religionsgemeinschaften öffentl. Rechts	1.072	0,7
Jugendgruppen, Jugendverbände, Jugendringe	460	0,3
Wirtschaftsunternehmen	2.317	1,4
Sonstige juristische Personen, andere Vereinigungen	36.390	22,6

1 Die Plätze in Berlin und Thüringen wurden ergänzt um Schulkinder, die Schulhorte besuchen. Sie wurden den öffentlichen Trägern zugeordnet.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 13, Reihe 6.3.1., 2002, Kultusministerien der Länder Berlin und Thüringen, Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Tab. A-6.10: Tätige Personen in der Kinder- und Jugendhilfe mit der hauptsächlichen Tätigkeit „Schulsozialarbeit“[1] nach ausgewählten Merkmalen (Deutschland, westliche und östliche Bundesländer; 31.12.1998, 31.12.2002)

	Westliche Bundesländer (einschließlich Berlin Ost)				Östliche Bundesländer				Deutschland			
	31.12.1998	Index bzw. in %[2]	31.12.2002	Index bzw. in %[2]	31.12.1998	Index bzw. in %[2]	31.12.2002	Index bzw. in %[2]	31.12.1998	Index bzw. in %[2]	31.12.2002	Index bzw. in %[2]
Personal	538	100	981	182,3	217	100	404	186,2	755	100	1.385	183,4
Vollzeitfälle[3]	403	100	674	167,4	201	100	361	179,6	604	100	1.036	171,4
Frauen	386	71,7	671	68,4	179	82,5	340	84,2	565	74,8	1.011	73,0
Männer	152	28,3	310	31,6	38	17,5	64	15,8	190	25,2	374	27,0
Unter 25 Jahre	31	5,8	42	4,3	5	2,3	17	4,2	36	4,8	59	4,3
25 bis 40 Jahre	283	52,6	474	48,3	126	58,1	181	44,8	409	54,2	655	47,3
40 bis 60 Jahre	214	39,8	451	46,0	83	38,2	200	49,5	297	39,3	651	47,0
Über 60 Jahre	10	1,9	14	1,4	3	1,4	6	1,5	13	1,7	20	1,4
Vollzeit	238	44,2	412	42,0	127	58,5	194	48,0	365	48,3	606	43,8
Teilzeit	246	45,7	430	43,8	89	41,0	208	51,5	335	44,4	638	46,1
Nebentätigkeit	54	10,0	139	14,2	1	0,5	2	0,5	55	7,3	141	10,2
Öffentliche Träger	326	60,6	475	48,4	54	24,9	70	17,3	380	50,3	545	39,4
Freie Träger	212	39,4	506	51,6	163	75,1	334	82,7	375	49,7	840	60,6
Privatgewerbl. Träger	1	0,2	13	1,3	2	0,9	2	0,5	3	0,4	15	1,1
Soz.päd./Soz.arb.	307	57,1	538	54,8	39	18,0	122	30,2	346	45,8	660	47,7
Dipl.-Pädagog/innen	32	5,9	76	7,7	18	8,3	49	12,1	50	6,6	125	9,0
Erzieher/innen	55	10,2	113	11,5	71	32,7	133	32,9	126	16,7	246	17,8
Lehrer/innen	17	3,2	29	3,0	22	10,1	25	6,2	39	5,2	54	3,9
Ohne Abschluss	42	7,8	20	2,0	1	0,5	3	0,7	43	5,7	23	1,7
Praktikant/innen	16	3,0	51	5,2	4	1,8	3	0,7	20	2,6	54	3,9
Sonstige	69	12,8	154	15,7	62	28,6	69	17,1	131	17,4	223	16,1
Verberuflichung	480	89,2	910	92,8	212	97,7	398	98,5	692	91,7	1.308	94,4
Verfachlichung	403	74,9	792	80,7	138	63,6	320	79,2	541	71,7	1.112	80,3
Akademisierung	393	73,0	668	68,1	93	42,9	207	51,2	486	64,4	875	63,2
Professionalisierung	339	63,0	614	62,6	57	26,3	171	42,3	396	52,5	785	56,7

1 Die Kategorie „Schulsozialarbeit“ ist hier insofern irreführend, als die Statistik jede Art einer überwiegend *schulbezogenen* Tätigkeit erfasst; der Fokus liegt hier also weder auf *Sozial*arbeit

noch auf der fixen Ansiedlung des Arbeitsplatzes in der Schule selbst. Erfasst wird sozusagen eine überwiegende Tätigkeit im Bereich der *schulbezogenen Jugendhilfe* insgesamt.

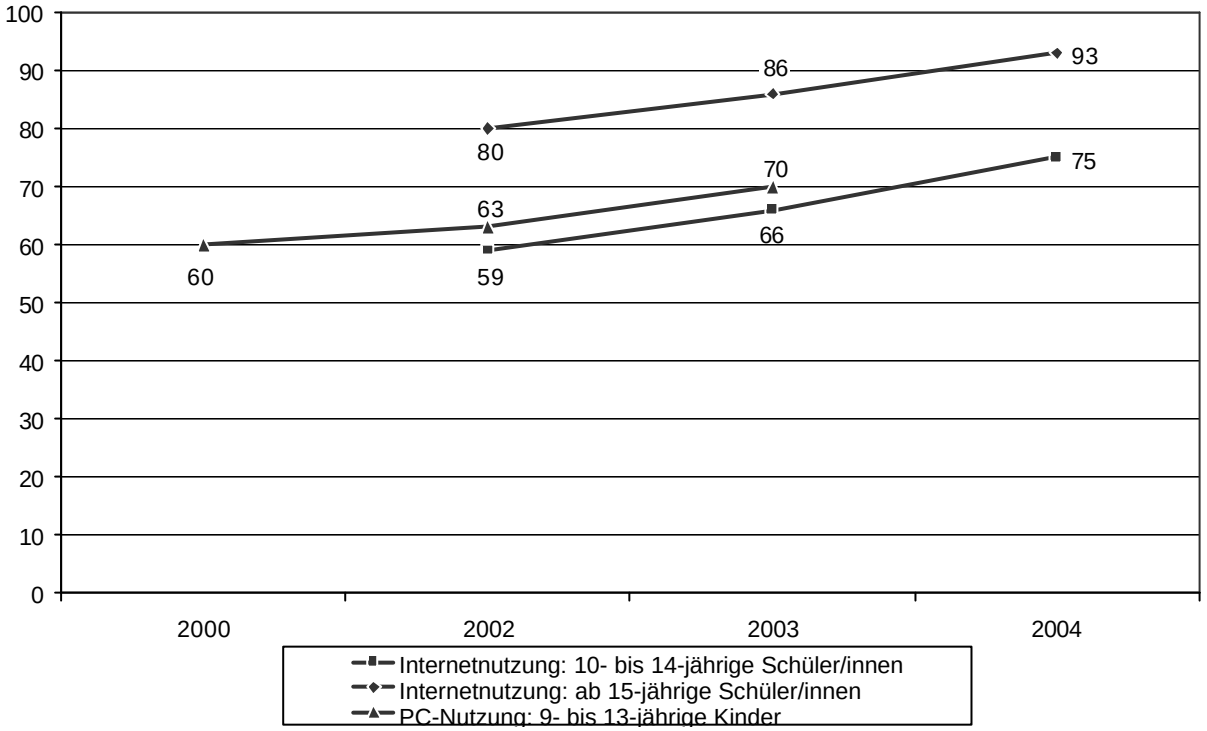
2 Die Werte zu Personal und Vollzeitfällen sind Indexwerte mit Index 1998 = 100. Alle nachfolgenden Werte sind Prozentanteile am Personal insgesamt.

3 Die Vollzeitfälle errechnen sich aus dem Stundenvolumen aller tätigen Personen in diesem Bereich, dividiert durch 38,5 (Westdeutschland) bzw. 40 (Ostdeutschland) Stunden.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Einrichtungen und tätige Personen, Stuttgart, Bonn, verschiedene Jahrgänge; Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

1.3 Abbildungen

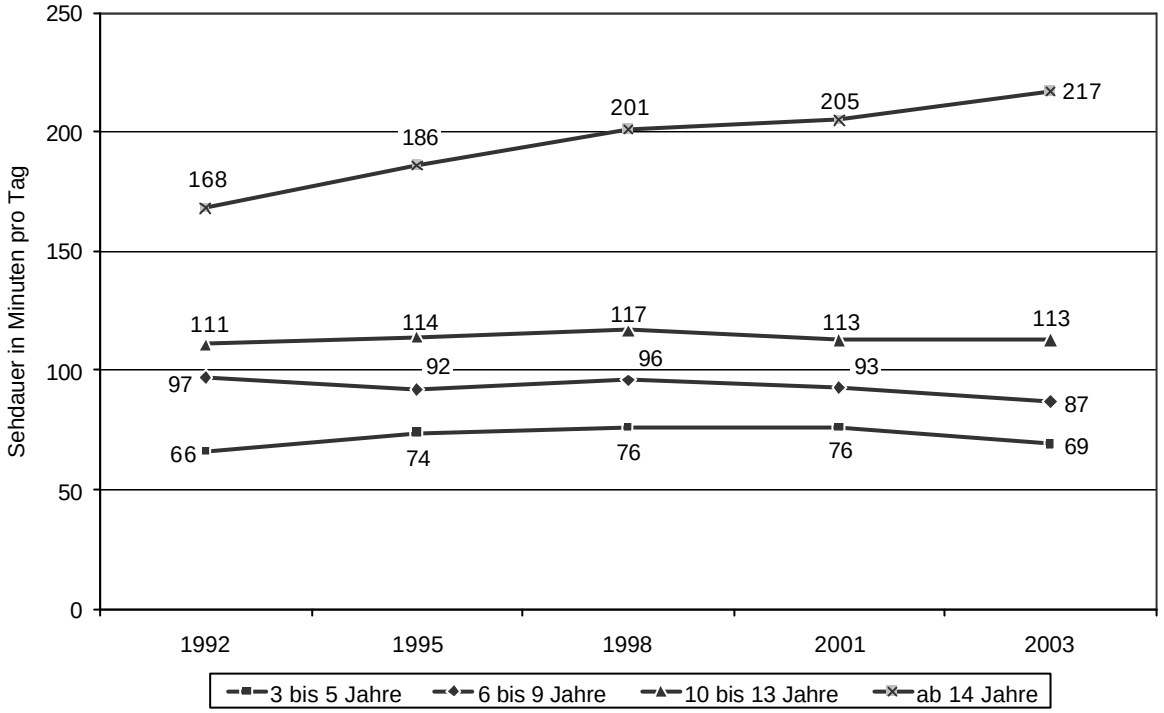
Abb. A-1.1: Entwicklung der Internetnutzung[1] und Computernutzung[2] von Kindern und Jugendlichen nach Alter (2000 und 2004; in %)



1 Quelle: Statistisches Bundesamt (2005, S. 37)

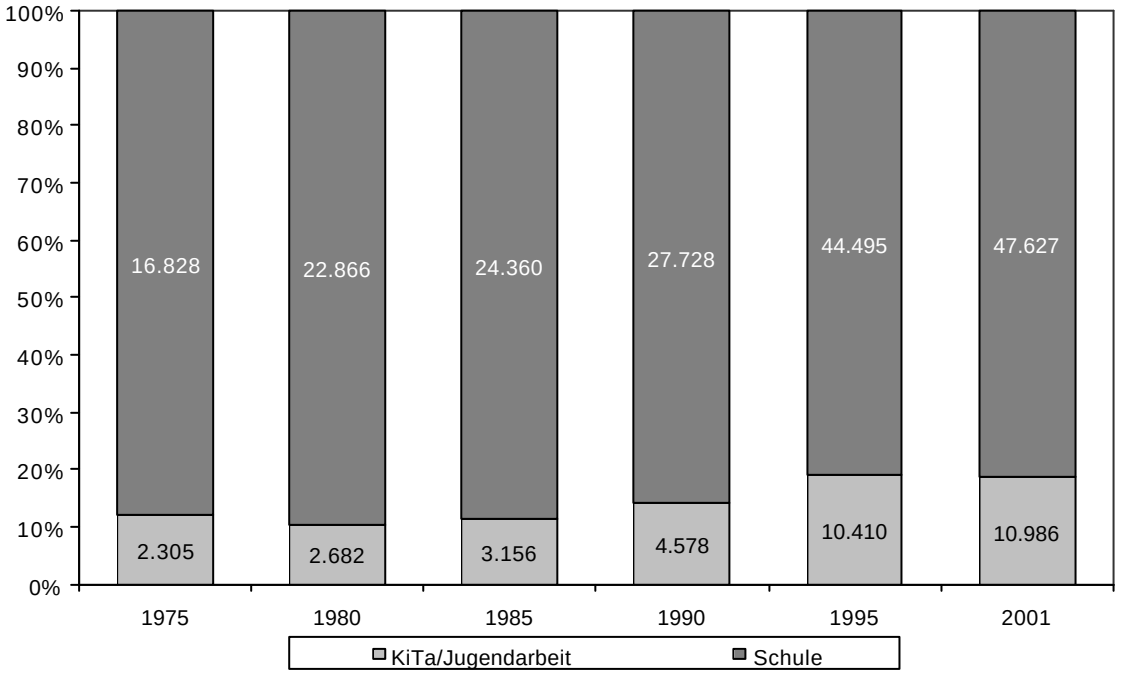
2 Quelle: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2003b, S. 26; 2003a, S. 25; 2000, S. 40)

Abb. A-1.2: Entwicklung der Fernsehnutzung bei 3- bis 13-jährigen Kindern (1992-2003; durchschnittliche Sehdauer in Minuten pro Tag)



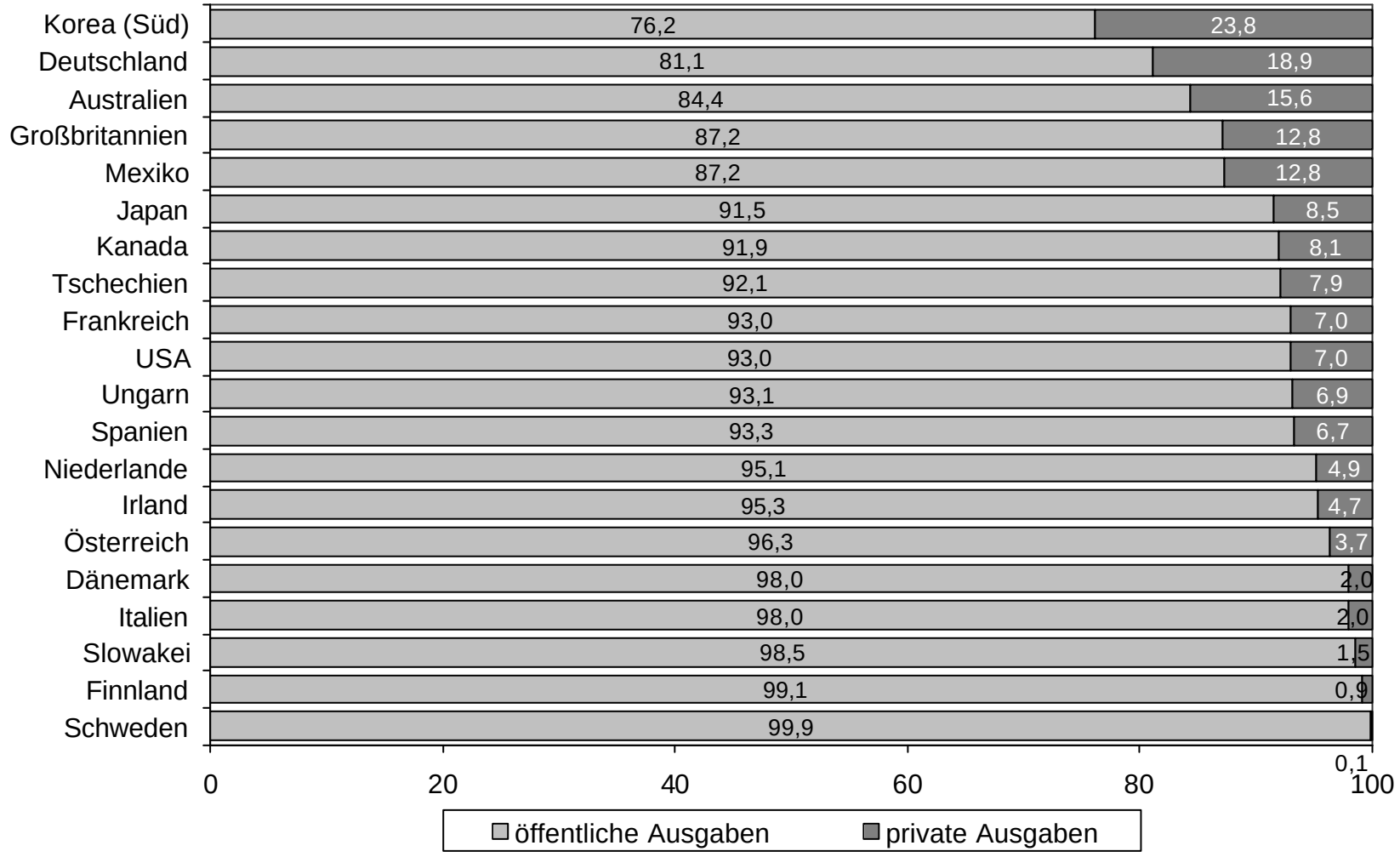
Quelle: AGF/GfK Fernsehforschung, PC/TV Aktuell, Fernsehpanel (D) (Feierabend/Klingler 2004)

Abb. A-1.3: Öffentliche Ausgaben für Schule und Kindertageseinrichtungen/Jugendarbeit im Vergleich (1975-2001, ab 1995 Deutschland gesamt; Angaben in 1.000 €)



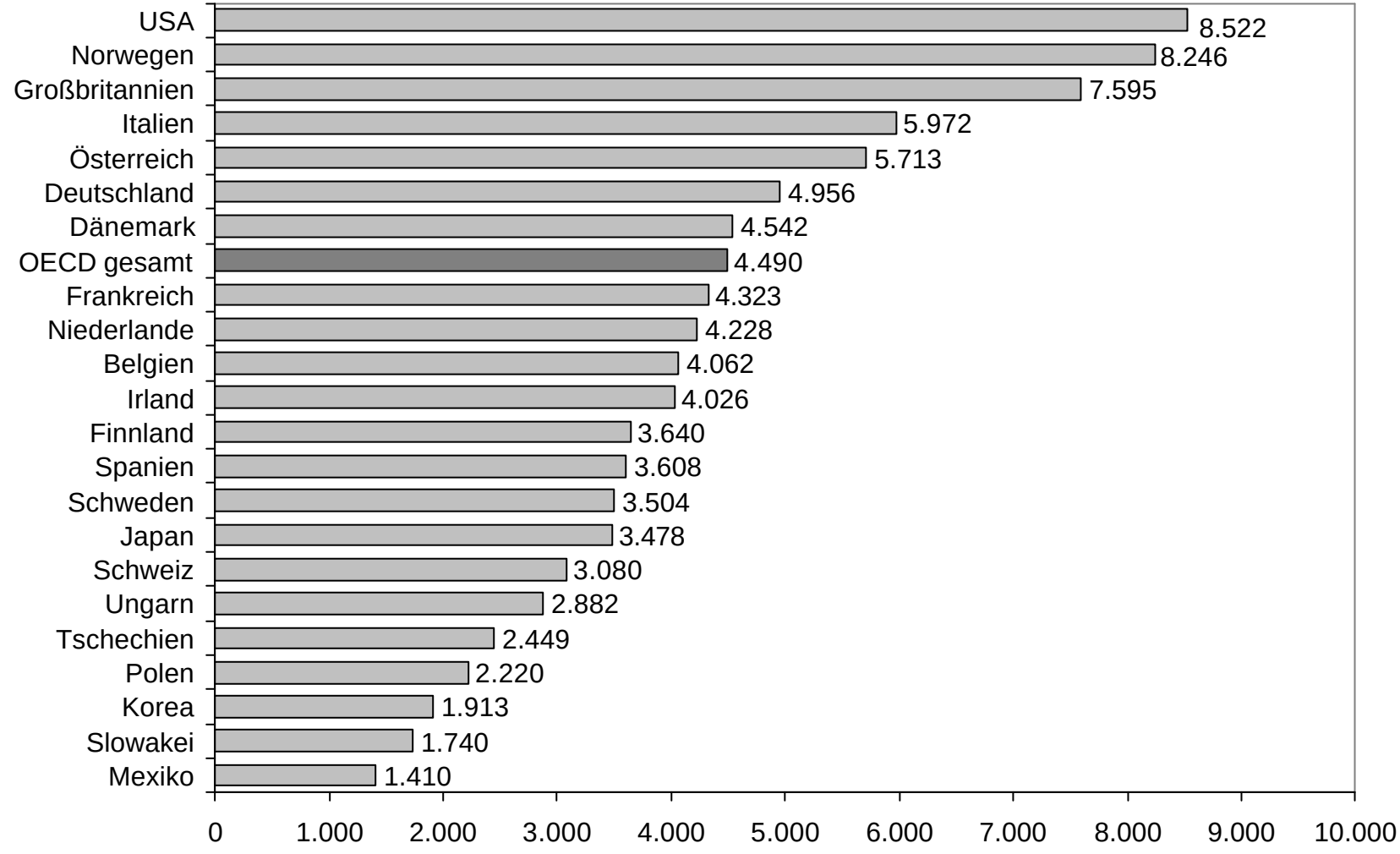
Quelle: BMBF 2004, S. 340

Abb. A-1.4: Verhältnis der öffentlichen und der privaten Ausgaben im Primar-, Sekundar- und Post-Sekundar-nicht tertiärer Bereich in ausgewählten OECD-Staaten (2001; in %)



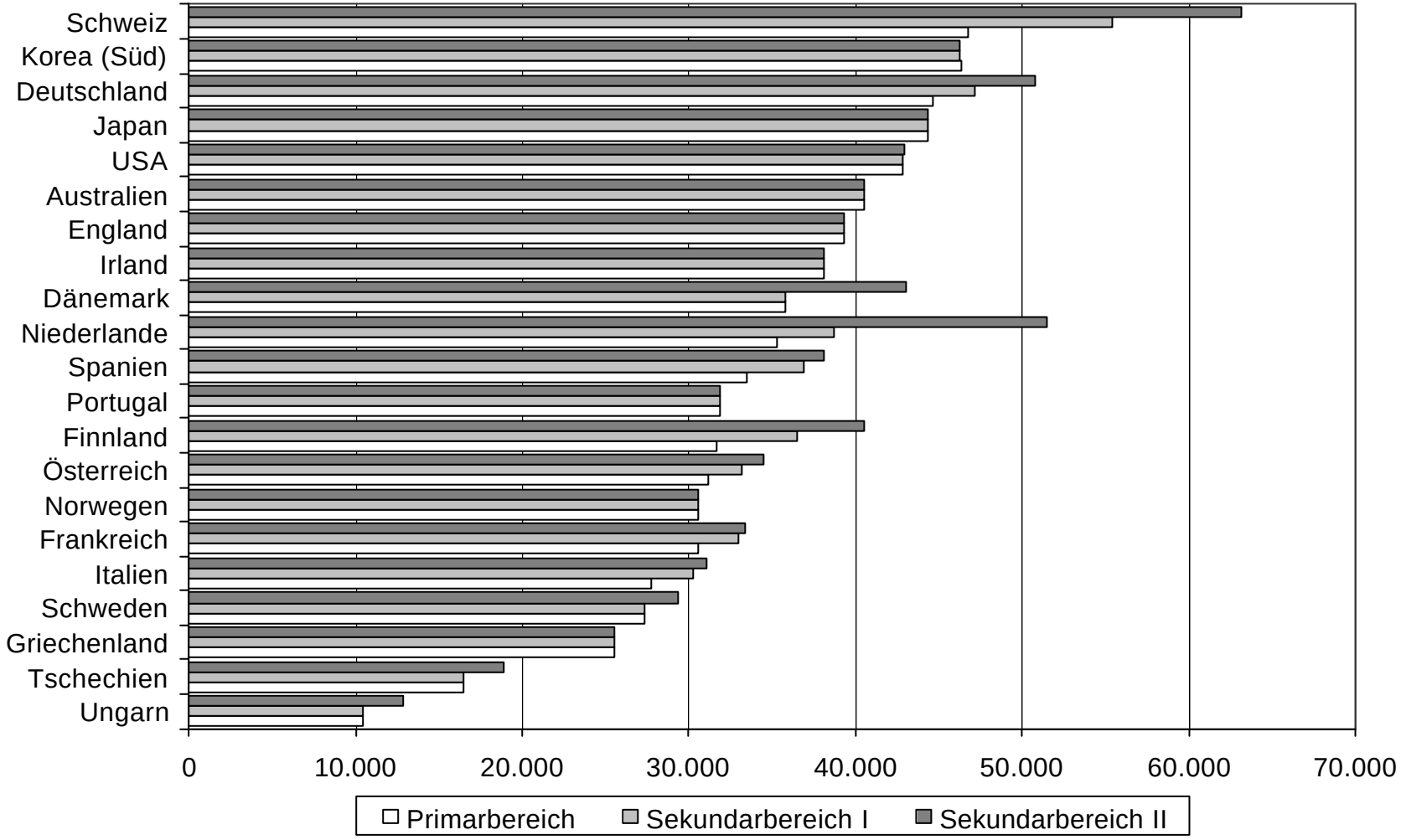
Quelle: Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD] 2004

Abb. A-1.5: Ausgaben für den Elementarbereich pro (betreutem) Kind (3 Jahre und älter) (Vergleich der OECD-Staaten; 2001; in US-Dollar, kaufkraftbereinigt)



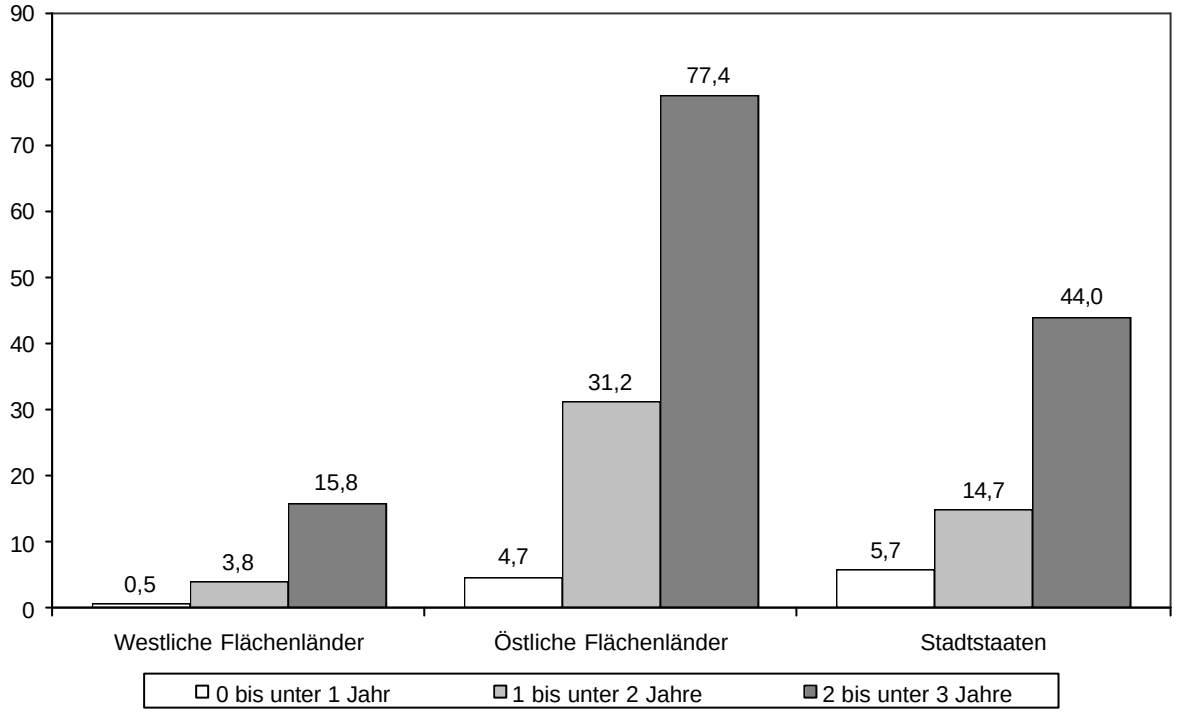
Quelle: OECD 2004

Abb. A-1.6: Lehrergehälter im internationalen Vergleich nach 15 Jahren Berufserfahrung (2002; US-Dollar, kaufkraftbereinigt)



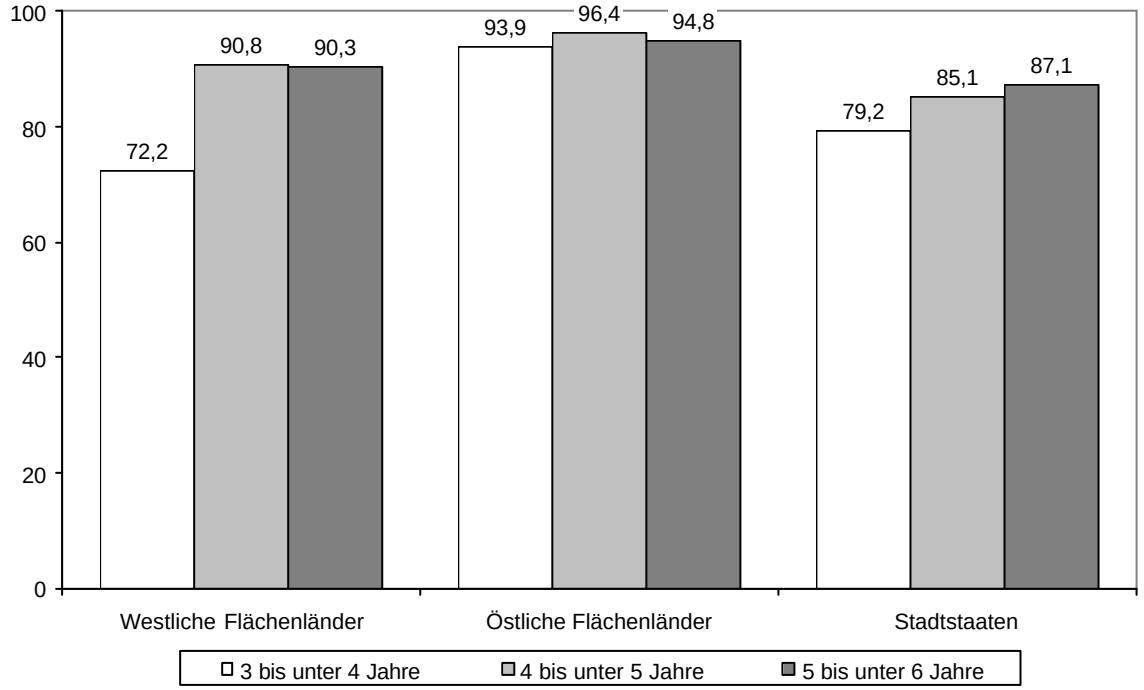
Quelle: OECD 2004

Abb. A-5.1: Inanspruchnahme von Einrichtungsplätzen bei unter 3-jährigen Kindern nach Regionen und Altersjahrgängen (2005; in %)



Quelle: DJI-Kinderbetreuungsstudie, DJI 2005

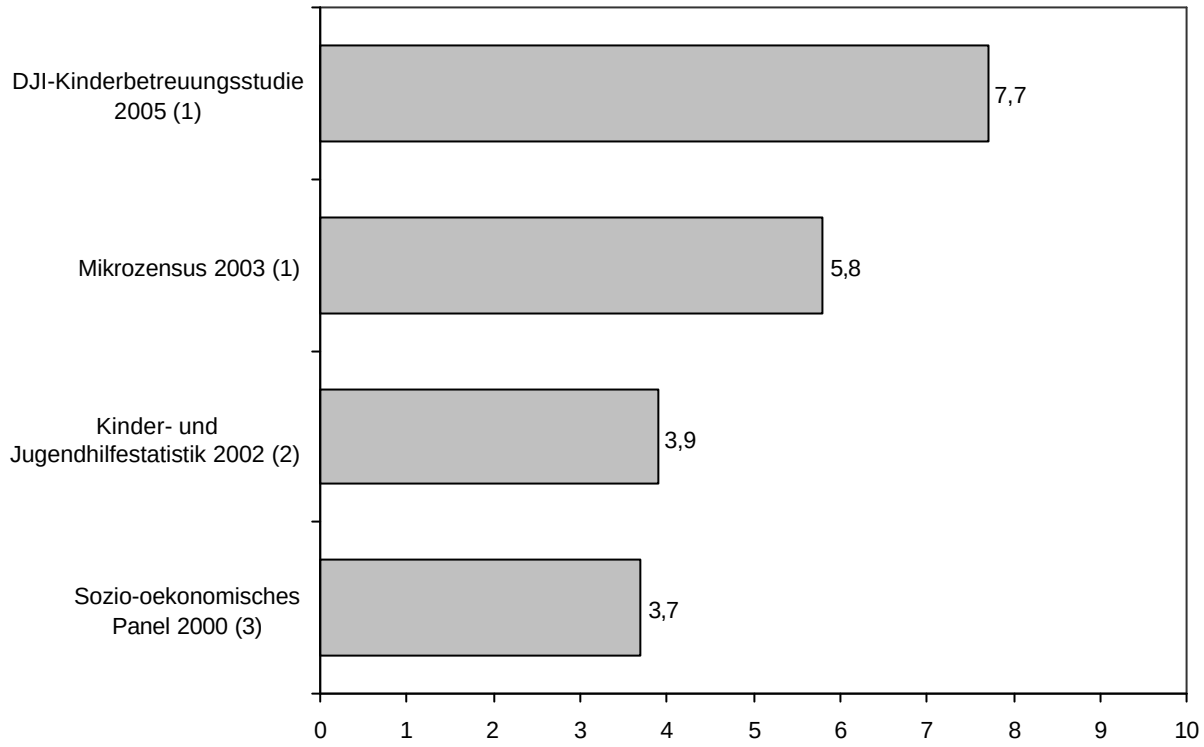
Abb. A-5.2: Inanspruchnahme von Einrichtungsplätzen der 3- bis unter 6-jährigen Kinder[1] nach Regionen und Altersjahrgängen (2005, in %)



1 Angaben ohne die 6- bis 7-Jährigen, die noch nicht die Schule besuchen.

Quelle: DJI-Kinderbetreuungsstudie, DJI 2005

Abb. A-5.3: Gegenüberstellung der Ergebnisse verschiedener Datengrundlagen zur Inanspruchnahme öffentlicher Kinderbetreuung in Kindertageseinrichtungen für unter 3-Jährige (Westdeutschland; in %)



1 Die DJI-Kinderbetreuungsstudie bildet die Quote der Inanspruchnahme von Angeboten der öffentlichen Kinderbetreuung für unter Dreijährige ab. Eine ähnliche Erfassungsperspektive stellen auch die Angaben des Mikrozensus dar. Dieser bezieht für die Darstellung der Ergebnisse für Westdeutschland lediglich die Daten für West-Berlin mit ein; die Werte dürften infolgedessen geringfügig höher liegen. Aufgrund der Anlage der Untersuchung ist allerdings anzunehmen, dass das Spektrum der erfassten institutionellen Angebotsformen weiter ist als im Mikrozensus oder auch insbesondere in der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik.

2 Die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik zählt lediglich die zur Verfügung stehenden Plätze in den Einrichtungen, nicht die Anzahl der belegten Plätze bzw. die Kinder.

3 Vgl. zu den Auswertungen des Sozio-oekonomischen Panels Büchel/Spieß 2002.

Quelle: DJI Kinderbetreuungsstudie, DJI 2005; Statistisches Bundesamt, Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Tageseinrichtungen für Kinder 2002; Statistisches Bundesamt, Mikrozensus 2000

Abb. A-5.4: Bereiche pädagogischer Qualität bei Kinderbetreuungsangeboten und Effekte bei Kindern und Familien

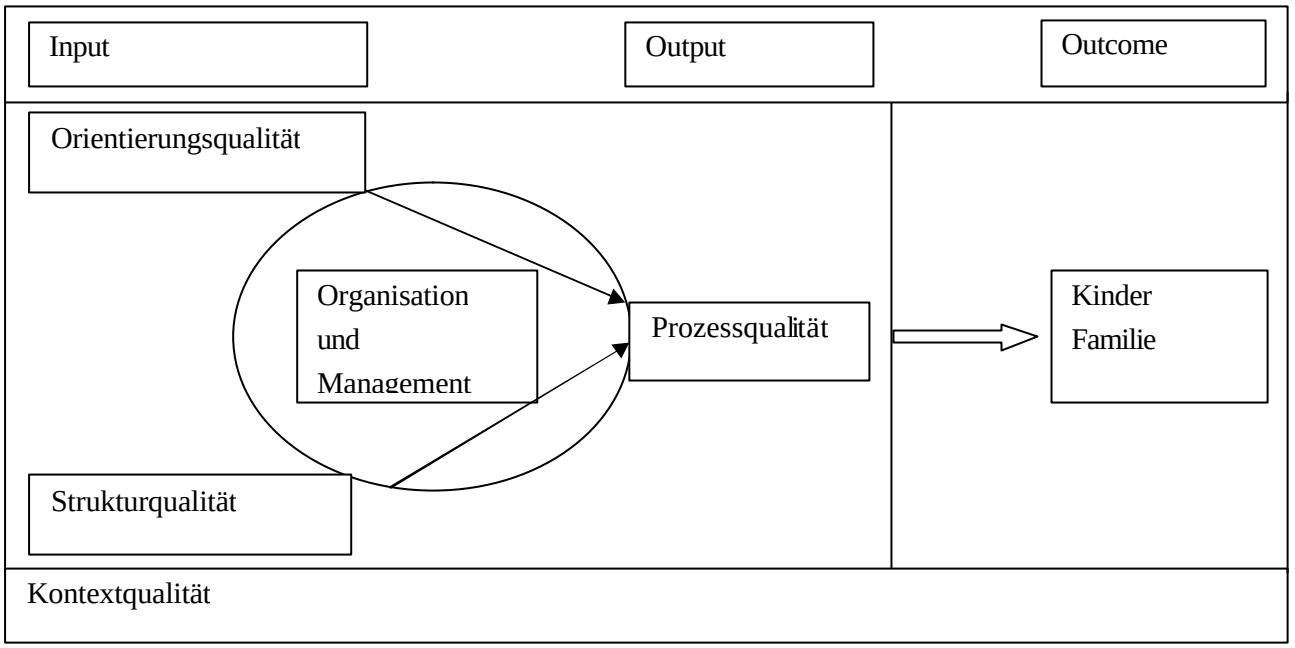
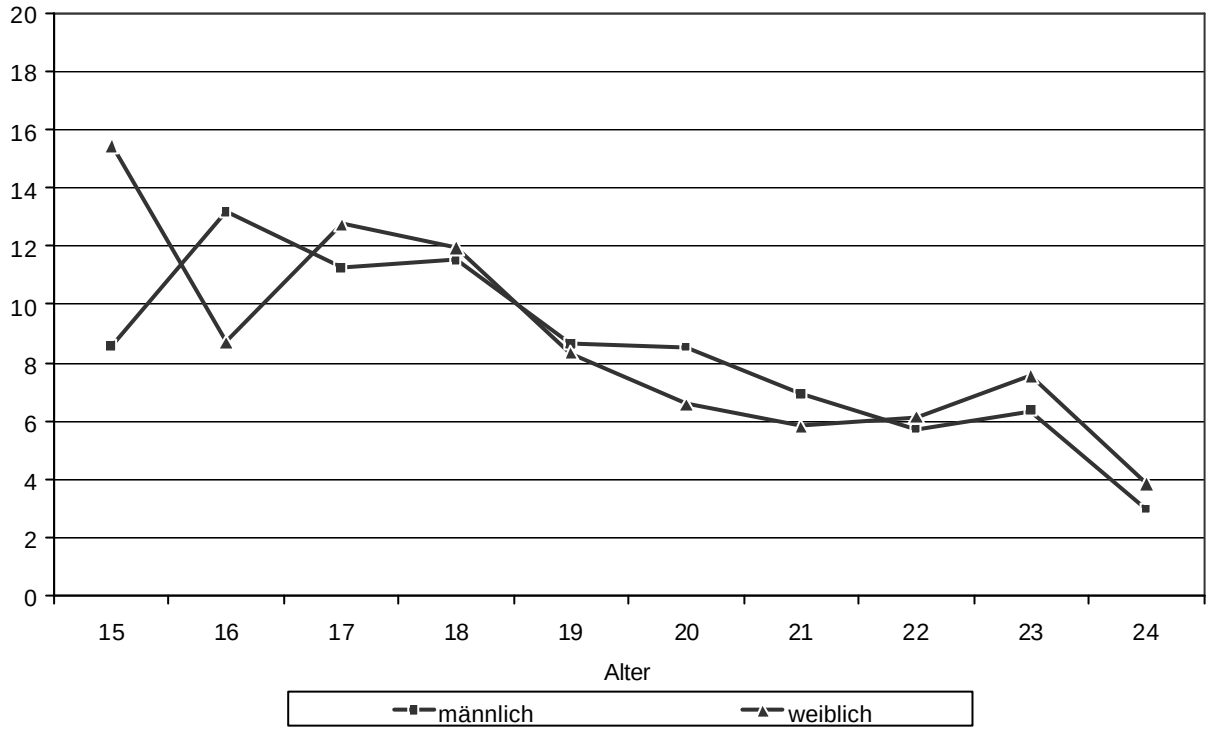
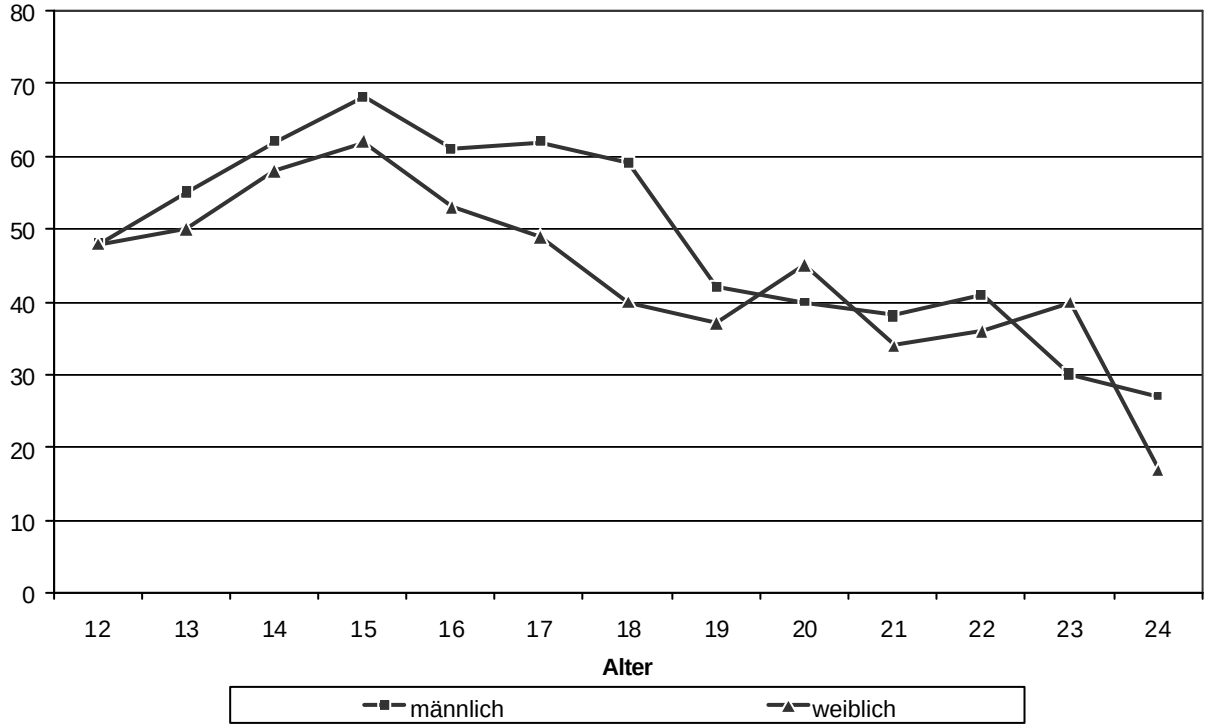


Abb. A-6.1: Mitgliedschaft in einem Jugendverband (z.B. Pfadfinder) oder kirchlicher Jugendgruppe nach Geschlecht und Alter (2000, in %)



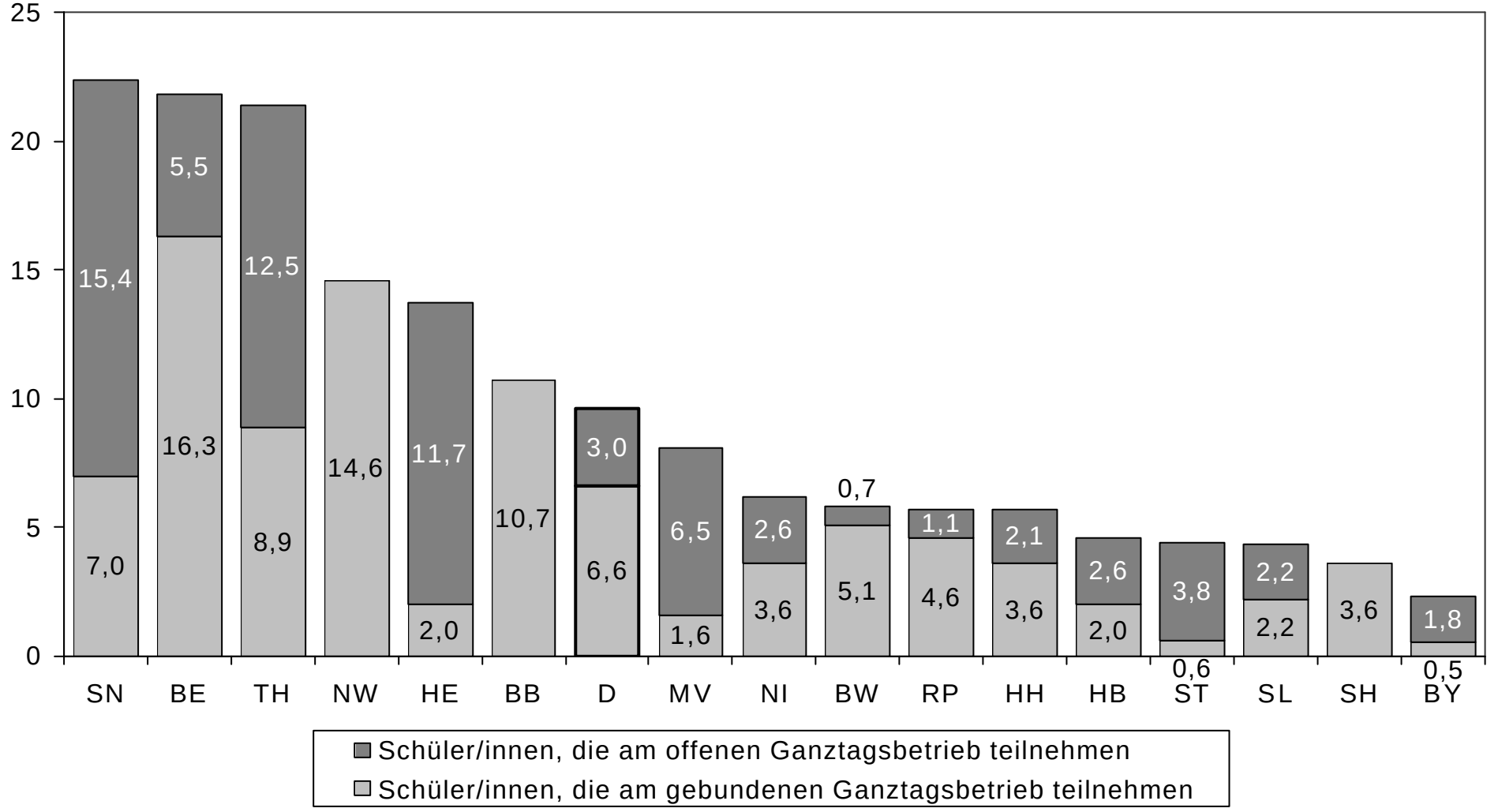
Quelle: Deutsche Shell 2000; eigene Berechnungen

Abb. A-6.2: Jugendzentrumsbesuch nach Geschlecht und Alter (1997; in %)



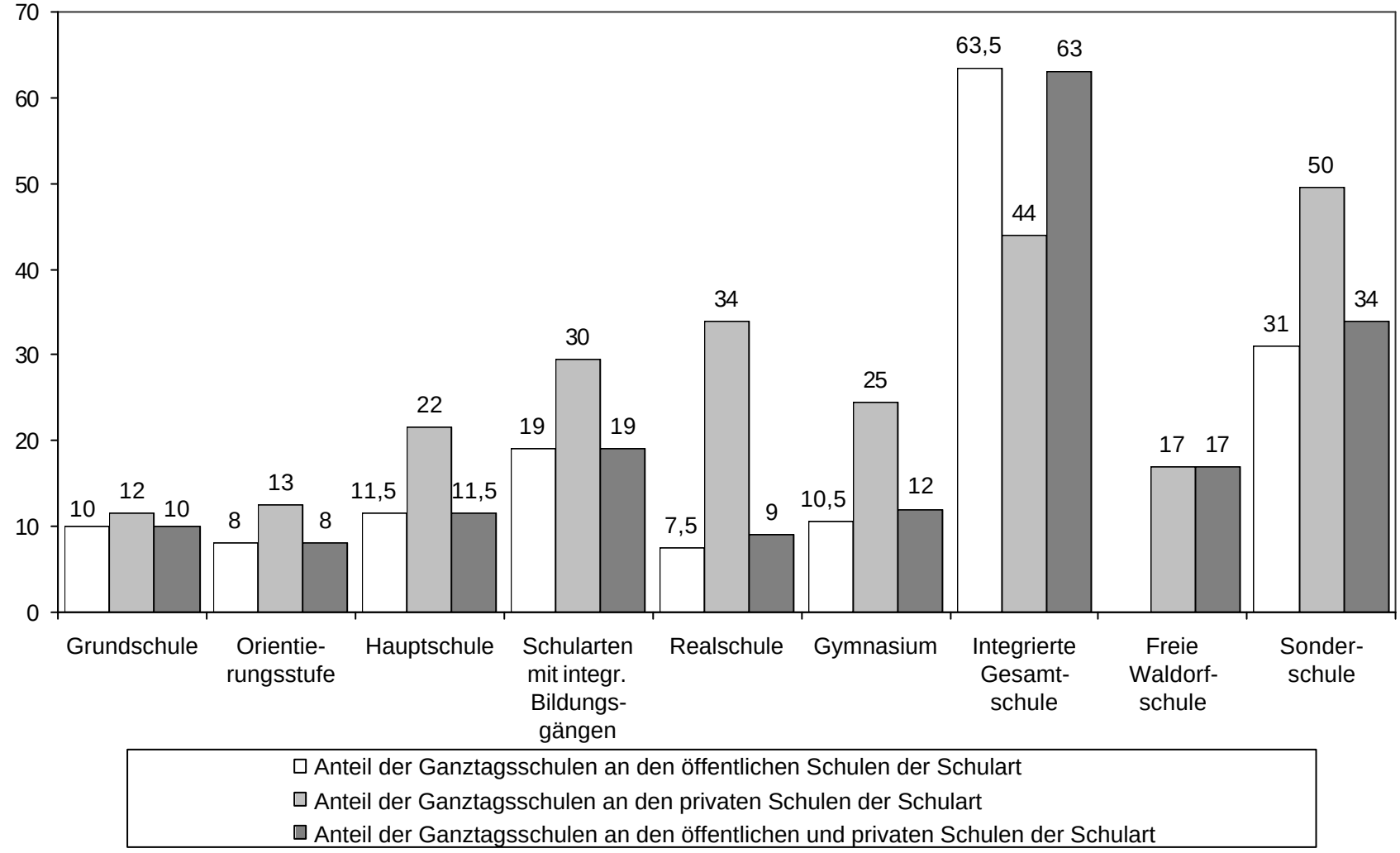
Quelle: Jugendwerk der Deutschen Shell 1997; Santen 2003, S. 304

Abb. A 6.3: Schülerinnen und Schüler in Ganztagsangeboten (Schuljahr 2002/03; in % aller Schüler/innen in den Bundesländern)



Quelle: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2005

Abb. A-6.4: Ganztagschulen nach Schulformen und Trägerschaft (Schuljahr 2002/03; in %)



Quelle: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2005

2 Glossar

ALLBUS (Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwisssenschaften): Die ALLBUS-Erhebungen werden in zweijährigen Abständen vom Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen (Mannheim) und dem Zentralarchiv für empirische Sozialforschung (Köln) durchgeführt und durch einen wissenschaftlichen Beirat begleitet. Der ALLBUS wurde 1980-1986 und 1991 von der DFG und anschließend von Bund und Ländern gefördert. Befragt werden deutschsprachige Personen ab 18 Jahren, die in Privathaushalten wohnen. (www.gesis.org/Dauerbeobachtung/Allbus/)

Äquivalenzeinkommen/Äquivalenzgewichtung: Um beim Vergleich der Einkommen von Haushalten Struktureffekte auszuschalten, basieren die Berechnungen zum Teil auf den sogenannten Nettoäquivalenzeinkommen. Das äquivalenz- bzw. bedarfsgewichtete Personennettoeinkommen wird heute in der Regel auf Basis der so genannten neuen ? OECD-Skala berechnet. Statt Pro-Kopf-Einkommen zu berechnen wird – unter der Annahme, dass in größeren Haushalten die Ausgaben pro Haushaltsmitglied sinken – jedem Haushaltsmitglied ein bestimmtes Bedarfsgewicht zugewiesen, das für den Haushaltsvorstand mit 1, für weitere Personen ab 15 Jahren mit 0,5 und für Kinder bis 14 Jahre mit 0,3 Einheiten festgelegt ist.

Armuts- und Reichtumsbericht: Bislang liegen zwei Armuts- und Reichtumsberichte im Auftrag der Bundesregierung vor (2001 und 2005; hrsg. vom Bundesministerium für Gesundheit und Soziale Sicherung [BMGS]). Der Beschluss des Bundestags zur Vorlage von Armuts- und Reichtumsberichten datiert vom 27. Januar 2000. Die Berichte sollen auf der Grundlage statistischer Daten die soziale Lage analysieren und Hinweise geben, wie soziale Polarisierungen vermindert, Armut vermieden und beseitigt sowie die Eigenverantwortlichkeit der Bürger gestärkt werden können. In den Berichten wird auf verschiedene Datenquellen zurückgegriffen, überwiegend auf die amtliche Statistik, aber auch auf Ergebnisse repräsentativer Erhebungen, wie z.B. des ? Sozio-oekonomischen Panels. Die Armuts- und Reichtumsberichterstattung soll die Diskussion um Armut und Reichtum versachlichen sowie die Basis für eine Politik bereitstellen, die zur sozialen Gerechtigkeit und zur gesellschaftlicher Teilhabe beiträgt. (www.bmgs.bund.de)

Armutsquote/Armutsrisikoquote (Einkommensarmut): Beschreibt den Anteil derjenigen, die über ein Einkommen verfügen, das weniger als einen bestimmten Prozentsatz des Durchschnitteinkommens der Gesamtbevölkerung beträgt; dieser Berechnung liegen die ? Äquivalenzeinkommen zugrunde. Wegen der großen Robustheit gegenüber Messfehlern wird in neueren Analysen nicht das arithmetische Mittel, sondern der ? Median als Indikator für das Durchschnittseinkommen benutzt. Als Armutsgrenze werden – aufgrund des in der Regel gegenüber dem Mittelwert geringen Median – 60% des Medians gewählt (statt 50% bei Verwendung des arithmetischen Mittels). Bei der Berechnung des Äquivalenzeinkommens wird in der Regel die neue ? OECD-Skala zugrundegelegt.

BiB – Integrationssurvey: Befragung über die Integrationsmuster (schulische, berufliche, soziale, sprachliche und identifikative Eingliederung) von jeweils 1.200 italienisch- und türkischstämmigen 18- bis 30-jährigen jungen Erwachsenen sowie einer gleichaltrigen deutschen Kontrollgruppe in den Jahren 2000/2001 im Auftrag des Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung. Die Befragung erfolgt persönlich anhand eines zweisprachigen Erhebungsinstruments. (www.bib-demographie.de/projekte/integr_survey.html)

Civic-Education-Studie/IEA Civic Education Study (CivEd): Das Civic-Education- Projekt der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), vergleicht den Stand der politischen Bildung von Schülerinnen und Schülern sowie ihre politischen Einstellungen in 28 Ländern, u.a. in Deutschland. Die erste Studie fand im Jahr 1971 statt. Die zweite Studie ist in zwei Phasen unterteilt: Die erste Phase bilden qualitative Fallstudien (1995-1997). In der zweiten Phase fand von März bis Oktober 1999 eine repräsentative Fragebogenerhebung bei 14-jährigen Schülerinnen und Schülern statt, wobei in Deutschland eine Repräsentativität lediglich auf

Länderebene erreicht wurde, da drei Bundesländer die Teilnahme abgelehnt hatten. Insgesamt wurden 3.700 Fragebogen ausgewertet. Schwerpunktthemen sind Demokratie, Nation und Umgang mit Minderheiten. Zusätzlich wurden Lehrer/innen aus dem Bereich der politischen Bildung und Schulleiter/innen befragt. An der Zusatzerhebung bei 16- bis 18-jährigen Schülern/Schülerinnen (November 1999 bis September 2000) nahm Deutschland nicht Teil. (www2.rz.hu-berlin.de/empir_bf/iea_d.html)

Deutscher Bildungsrat: Der Deutsche Bildungsrat wurde 1965 von Bund und Ländern als Beratungsgremium im Bildungsbereich eingerichtet. Er bestand aus einer Bildungskommission und einer Regierungskommission. 1975 wurde der Bildungsrat aufgelöst. Während seiner 10-jährigen Tätigkeit legte er eine Reihe von Berichten, Empfehlungen und Gutachten vor, u.a. einen der ersten Versuche einer umfassenden Bildungsberichterstattung (Deutscher Bildungsrat (1975): Bericht '75 - Entwicklungen im Bildungswesen. Bonn) sowie den Strukturplan für das Bildungswesen.

DJI-Familiensurvey: Der Familiensurvey des Deutschen Jugendinstituts wurde im Jahr 1986 mit dem vom Bundesfamilienministerium geförderten Projekt "Wandel und Entwicklung familialer Lebensformen" begründet. Gegenstand ist die Sozialberichterstattung über Familienleben in Deutschland, gestützt auf Daten der amtlichen Statistik und Primärerhebungen des DJI. Die empirischen Analysen richten sich im Schwerpunkt auf Vielfalt und Wandel von Familienformen, auf die Netzwerkstruktur von Familie und Verwandtschaft sowie auf die Dynamiken von Partnerbeziehungen, von Geburten und Aufwachsen von Kindern und von Berufskarrieren mit ihren Auswirkungen auf das Familienleben. Im Rahmen der Primärerhebungen waren in den Jahren 1988, 1994 und 2000 repräsentative Personenstichproben in den alten und 1990, 1994 und 2000 in den neuen Bundesländern einbezogen. Durchgeführt wurden jeweils etwa 10.000 standardisierte mündliche Interviews mit 18- bis 55jährigen Personen deutscher Staatsangehörigkeit in den alten Bundesländern und in den neuen Bundesländern. Generell als replikativer Survey angelegt, wurden zu den Hauptwellen auch Panelanteile mitgeführt (1994: 5.000 ABL aus 1988, 2000: 2.000 ABL aus 1988 und 1994). Spezialgruppenerhebungen zu den Hauptwellen ergänzten das Design (Mehrgenerationenfamilien, Stieffamilien, Alleinlebende, Kinder in nichtehelichen Familien, Familien in prekären Lebensverhältnissen). (www. dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=41)

DJI-Jugendsurvey: Der Jugendsurvey des Deutschen Jugendinstituts ist ein Instrument zur Dauerbeobachtung der Lebensverhältnisse sowie gesellschaftlicher und politischer Orientierungen Jugendlicher und junger Erwachsener im Auftrag des BMFSFJ. Basis sind regelmäßige repräsentative Umfragen bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der Bundesrepublik im Alter von 16 bis 29 Jahren (in der 3. Welle von 12 bis 29 Jahren). Bisher wurden drei Erhebungswellen durchgeführt, und zwar in den Jahren 1992, 1997 und 2003. Parallel zur zweiten Welle des Jugendsurvey wurde ein Ausländer-Jugendsurvey durchgeführt, in den Migrantinnen und Migranten dreier Herkunftsländer in Hinblick auf zentrale Aspekte der Lebenssituation (z.B. Wohnen, Familie, Schule, Ausbildung und Beruf) sowie hinsichtlich allgemeiner Wertorientierungen, politischer Orientierungen und Partizipationsbereitschaft befragt wurden. Die repräsentativen Umfragen des Jugendsurvey erfassten pro Erhebungswelle ca. 7.000 16- bis 29-Jährige und in der dritten Welle zusätzlich ca. 2.000 12- bis 15-Jährige. Während in den ersten beiden Wellen nur Deutsche befragt wurden, sind in der dritten Welle alle in Deutschland lebenden 12- bis 29-Jährigen einbezogen. Ein Viertel der Befragten haben Migrationshintergrund, d.h. sie selbst und/oder mindestens ein Elternteil sind/ist im Ausland geboren. Auf der Grundlage der drei durchgeführten Erhebungswellen werden Trendaussagen zum sozialen Wandel von Einstellungen und Verhaltensweisen weiblicher sowie männlicher Jugendlicher und junger Erwachsener ermöglicht. Durch die Einbeziehung der 12- bis 15-Jährigen sowie von Jugendlichen und jungen Erwachsener nicht-deutscher Nationalität können die Themenbereiche Herkunftsfamilie und Schule und die Bedeutung von Migrationserfahrung differenziert analysiert werden. (/cgi.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=66&Jump1=LINKS&Jump2=1).

DJI-Kinderbetreuungstudie: Im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) vom Deutschen Jugendinstitut durchgeführte telefonische Befragung von Privathaushalten, in denen Kinder unter 6 Jahren leben. Dazu gehören auch Ausländerhaushalte,

insbesondere die Mütter (und Väter), die ein Interview in deutscher Sprache führen können. Da es kein Register von Telefonhaushalten gibt, anhand dessen die Zielpersonen aus der Grundgesamtheit direkt ausgewählt werden könnten, wurde eine Zufallsauswahl aller Telefonhaushalte gezogen. Dieses Vorgehen erfordert eine hohe Kontaktzahl von Haushalten, bis die entsprechenden Zielhaushalte, die zur Grundgesamtheit der Studie gehören, identifiziert sind. Es wurde von ca. 196.000 Kontakten ausgegangen. In die bundesweite Befragung Ende 2004 waren 8003 Mütter und Väter und ca. 13.700 Kinder im Alter von 0 bis 6 Jahren, einschließlich der Geschwister bis 14 Jahren einbezogen. Fragestellungen der Studie sind: zeitliche, strukturelle, organisatorische und finanzielle Aspekte der Kinderbetreuung, „Zukunftsinteressen", „Qualität der Betreuung", „Familienfreundlichkeit der Betreuung", „Betriebliche Angebote zur Vereinbarung von Familie und Beruf" sowie Regionalisierungsaspekte und sozioökonomische Differenzierung.

DJI-Kinderpanel: In (vorerst) drei Erhebungswellen angelegte repräsentative quantitative Längsschnittuntersuchung zum Aufwachsen von Kindern im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), insbesondere zur psychosozialen und sozialen Entwicklung und zu Risikofaktoren im Entwicklungsverlauf. Die erste Erhebungswelle des Kinderpanels des Deutschen Jugendinstituts fand Ende 2002 statt, die zweite Mitte 2004, die dritte ist für Ende 2005 geplant. In die Untersuchung sind ca. 2000 Kinder in den Altersgruppen 5 bis 6 Jahre und 8 bis 9 Jahre sowie deren Mütter und Väter einbezogen, die im Abstand von ca. einem Jahr erneut befragt werden. Zusätzlich wurde eine muttersprachliche Fragebogenerhebung bei ca. 500 Familien mit 8- bis 9-jährigen Kindern durchgeführt, die entweder aus der ehemaligen Sowjetunion stammen (SpätaussiedlerInnen) oder in denen das Kind die türkische Staatsbürgerschaft als 1. oder 2. Staatsbürgerschaft besitzt. Die türkischen Familien wurden per Einwohnermeldestichprobe gezogen und die Spätaussiedlerfamilien per Schneeballverfahren ermittelt. (www.intern.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=71)

DJI-Zahlenspiegel: Der „Zahlenspiegel" des Deutschen Jugendinstituts stellt auf der Grundlage der jeweils aktuellen Kinder- und Jugendhilfestatistik regelmäßig Daten, Informationen und Analysen zum gesamten Angebot von Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland zu Verfügung. Im Standardteil jedes Zahlenspiegels finden sich u.a. Angaben zu bundesweiten und bundeslandbezogenen Betreuungsquoten, Personal und Trägerschaft sowie zu rechtlichen Grundlagen. Darüber hinaus setzt jede Ausgabe einen thematischen Schwerpunkt, der sich auf aktuelle (fach-)politischen Entwicklungen bezieht (2002: Kindertageseinrichtungen in Stadtteilen mit besonderem Entwicklungsbedarf). Über die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik hinaus werden weitere Daten- und Informationsquellen – auch für eigene Berechnung – genutzt, z.B. die Datenbanken und Projektergebnisse des Deutschen Jugendinstituts, das ? Sozio-oekonomische Panel, der ? Mikrozensus sowie themenspezifische Informationsquellen. Aus den Jahren 1993, 1998 und 2002 liegt der Zahlenspiegel als (kostenlos beim DJI zu beziehende) Broschüre vor. Ab der Ausgabe 2005, die in enger Kooperation mit der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik an der Universität Dortmund entstanden ist, wird das Dokument voraussichtlich nur in elektronischer Form (PDF) zur Verfügung stehen.

Einkommens- und Verbrauchsstichprobe (EVS): Die EVS ist eine im Allgemeinen alle fünf Jahre durchgeführte Haushaltsbefragung über die Einnahmen und Ausgaben während eines ganzen Kalenderjahres sowie das Geld- und Grundvermögen und die Schulden der privaten Haushalte. Die Teilnahme ist freiwillig und umfasst ein Grundinterview am Jahresanfang, das Führen von Haushaltsbüchern während des Jahres (Jahresrechnung) und ein Schlussinterview am Jahresende. Die Ergebnisse werden auf die Gesamtbevölkerung hochgerechnet, ohne dabei die Haushalte mit besonders hohem Einkommen und die in Heimen und Anstalten lebende Bevölkerung zu berücksichtigen. Die letzte Erhebung fand 1993 statt. An der Jahresrechnung beteiligten sich damals rund 51.000, am Schlussinterview knapp 50.000 Haushalte. Die hochgerechneten Ergebnisse sind repräsentativ für alle Privathaushalte mit einem monatlichen Nettoeinkommen unter 17.895 € (35.000 DM). (hauswirtschaft.loel.hs-anhalt.de/lehre/exkursion/Group2/EVS-2003-Ausstattung.pdf)

Freiwilligensurvey: Im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

von Infratest Burke/TNS Infratest durchgeführte telefonische Befragungen in Privathaushalten zu bürgerschaftlichem Engagement in den Jahren 1999 und 2004. Im *Freiwilligensurvey 1999* waren ca. 15.000 deutschsprachigen Befragte ab 14 Jahren einbezogen. Diese Stichprobe wurde mit Unterstützung der Robert Bosch Stiftung um etwa 5.000 Befragte aufgestockt, so dass für alle Bundesländer (außer Bremen und Saarland) repräsentative Aussagen möglich sind. Die in Broschürenform veröffentlichten Themenbänder zum Freiwilligensurvey 1999 sind in der Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend erschienen (www.bmfsfj.de/Kategorien/aktuelles,did=15980.html). Im *Freiwilligensurvey 2004* werden die Fragen des ersten Freiwilligensurveys wiederholt, um Vergleichbarkeit zu gewährleisten; darüber hinaus gibt es zu gesellschaftlich relevanten Themen neue Schwerpunkt-Module. Die Stichprobe umfasst ca. 15.000 Befragte. Um die Vergleichbarkeit des Engagements in den Bundesländern sicherzustellen, werden die Zahlen der Befragten in den "kleinen" Bundesländern aufgestockt, so dass in jedem Land eine Mindestzahl an Einwohnern einbezogen ist. Der Abschlussbericht ist für Mitte 2005 angekündigt.

IGLU: Die Bundesrepublik Deutschland hat sich 2001 auf Beschluss der Kultusministerkonferenz an der internationalen Studie „Progress in International Reading Literacy Study“ (PIRLS) beteiligt, die in Deutschland „Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung“ (IGLU) heißt. PIRLS/IGLU, von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement initiiert, ergänzt die OECD-Mittelstufenuntersuchung PISA und rundet diese ab. PIRLS/IGLU ist ein internationaler Schülerleistungsvergleich zum Leseverständnis von Schülerinnen und Schülern der Klassenstufe 4 der Grundschule. Teilnehmer sind weltweit 39 Staaten. In jedem Staat wurden per Zufallsstichprobe mindestens 150 Schulen mit je 2 Klassen untersucht. In Deutschland nahmen 10.571 Schülerinnen und Schüler aus 246 Schulen aus 16 Bundesländern am ersten Testtag der IGLU-Untersuchung (Lesen) teil und füllten einen Fragebogen aus, am zweiten Testtag (Mathematik, Naturwissenschaften, Rechtschreibung, Aufsatz) waren 12 Bundesländer beteiligt. Zusätzlich wurden Eltern, Lehrer/innen und Schulleiter/innen befragt. (www.erzwiss.uni-hamburg.de/IGLU/home.htm)

Investitionsprogramm "Zukunft Bildung und Betreuung" (IZBB): Mit dem IZBB unterstützt die Bundesregierung die Länder beim bedarfsgerechten Auf- und Ausbau von Ganztagsschulen. Am 12. Mai 2003 wurde gemeinsam von Bund und Ländern die Verwaltungsvereinbarung zum Investitionsprogramm "Zukunft Bildung und Betreuung" unterzeichnet. Der Bund stellt den Ländern bis zum Jahr 2007 insgesamt 4 Mrd. € für den Auf- und Ausbau von Ganztagsschulen zur Verfügung. Damit soll ein bedarfsgerechtes Angebot an Ganztagsschulen in ganz Deutschland geschaffen werden. (www.bmbf.de/de/1125.php)

KICK (Kinder- und Jugendhilfeweiterentwicklungsgesetz): Das *Gesetz zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe* wurde am 8. Juli 2005 vom Bundesrat beschlossen. Es reformiert das SGB VIII in einem zweiten Schritt, nachdem das Tagesbetreuungsausbaugesetz bereits Anfang des Jahres in Kraft getretenen ist. Das KICK zielt eine Verbesserung der Einnahmesituation der Kommunen von 214 Mio. € an. Es novelliert bislang geltende gesetzliche Regelungen u. a. zum Nachrang gegenüber Leistungsverpflichtungen der Schulen, zur Abgrenzung zum SGB II und XII sowie Regelungen im Hinblick auf die Selbstbeschaffung von Leistungen nach dem SGB VIII und im Bereich der Kostenbeteiligung. Des weiteren wird die Konkretisierung des Schutzauftrags des Jugendamtes konkretisiert: Mit dem neuen § 8a SGB VIII bekommt die Praxis eine Handlungsanleitung, die für mehr Klarheit bei Fällen von vermuteter Kindeswohlgefährdung sorgen wird; dabei wird die Elternverantwortung gestärkt und die Stellung der Kinder und Jugendlichen als Subjekt in den Vordergrund gerückt. (www.agj.de/index.php?id1=3&id2=1&id3=2)

Kinder- und Jugendhilfestatistik (KJH-Statistik)**:** Amtliche Statistik, die auf den §§ 98 bis 103 SGB VIII basiert. Sie erfasst wesentliche Leistungen und Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe und wird zumeist als jährliche Vollerhebung durchgeführt. Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe und teilweise der freien Jugendhilfe sind vor dem Hintergrund der gesetzlichen Grundlage zur Auskunft verpflichtet. Die Erhebungsergebnisse werden von den Statistischen Landesämtern und dem Statistischen Bundesamt veröffentlicht. Sie dienen u.a. der Weiterentwicklung des SGB VIII, der

Sozialberichterstattung auf den Ebenen des Bundes, der Länder und der Gemeinden, der Jugendhilfeplanung und der sekundäranalytischen Forschung. (//www.akj-stat.fb12.uni-dortmund.de/Akj_Vorstellungt.htm)

Median: Der Median ist als der mittlere aller der Größe nach sortierten Variablenwerte definiert. Er teilt also die Verteilung in zwei Teile, die idealerweise gleichviel Daten enthalten sollen.

Mikrozensus: Der Mikrozensus ist eine im Allgemeinen jedes Frühjahr stattfindende amtliche Haushaltsbefragung des Statistischen Bundesamts in Zusammenarbeit mit den statistischen Landesämtern, an der rund 1 % aller Privathaushalte teilnehmen (ca. 380.000 Haushalte). Das Frageprogramm des Mikrozensus besteht aus einem festen Grund- und Ergänzungsprogramm mit jährlich wiederkehrenden Fragestellungen, die überwiegend mit Auskunftspflicht belegt sind. Darüber hinaus gibt es in vierjährigem Rhythmus Zusatzprogramme, die teilweise von der Auskunftspflicht befreit sind. Gefragt wird hauptsächlich nach den üblichen Personenmerkmalen, der Zusammensetzung der Haushalte insgesamt und der Familien im Haushalt, nach Aus- und Weiterbildung, Merkmalen der beruflichen Tätigkeit und der wirtschaftlichen Situation. In größeren Abständen werden bei einem Teil der Befragten zusätzliche Themen erhoben, z.B. Fragen zur Altersvorsorge, Gesundheit, Pendlermerkmale. Der Mikrozensus schreibt die Ergebnisse der Volkszählung fort (zuletzt 1982). (www.destatis.de/themen/d/thm_mikrozen.php)

National Health Interview Survey (NHIS): Der NHIS erhebt auf gesetzlicher Grundlage seit 1960 Informationen zum Umfang, zur Verteilung und zu den Effekten von Krankheit und Behinderung in den USA. Neben dem repräsentativen Survey, der vier Panels mit insgesamt 106.000 Personen aus ca. 43.000 Haushalten umfasst, werden auch Sondererhebungen durchgeführt. (www.cdc.gov/nchs/about/major/nhis/hisdesc.htm)

Nationale Qualitätsinitiative (NQI): Vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend wurde gemeinsam mit zehn Bundesländern, kommunalen und freien Trägern Ende 1999 die „Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder“ gestartet. Die Initiative hat zum Ziel, Instrumente zur Qualitätsverbesserung in Tageseinrichtungen – Krippen, Kindergärten und Horten – zu entwickeln. In fünf Teilprojekten der "Nationalen Qualitätsinitiative" werden Qualitätskriterien für Kindertageseinrichtungen erstellt, geeignete Evaluationsverfahren entwickelt und praktisch erprobt. Die Teilprojekte richten sich auf Kindertageseinrichtungen für Kinder unter drei Jahren, von drei bis sechs Jahren und von über sechs Jahren, auf den Situationsansatz und auf die Arbeit von Trägern. (www.bildungsserver.de/db/mlesen.html?Id=17181).

NICHD-Studie: The National Institute of Child Health and Human Development ist Teil des National Institute of Health (NIH) und der biomedizinische Forschungszweig des us-amerikanischen Department of Health and Human Services. Die NICHD Study of Early Child Care (heute unter dem Namen Study of Early Child Care and Youth Development) wurde 1991 begonnen und untersucht mehr als 1.300 Familien mit ihren neugeborenen Kindern im Längsschnitt. Ziel der Studie ist die Klärung des Zusammenhangs zwischen frühkindlichen Erfahrungen in Familie, Tageseinrichtungen und Schule sowie deren Auswirkungen auf die kognitive, soziale, sprachliche und gesundheitliche Entwicklung der Kinder. Die Erhebung der kindlichen Entwicklung erfasst soziale, emotionale, kognitive, sprachliche, gesundheitliche und verhaltensbezogene Aspekte und erfolgt unter Einsatz unterschiedlicher methodischer Instrumente (Beobachtung, Interviews, Fragebögen, Tests). Die Studie ist – dem Alter der Kinder entsprechend – in Phasen untergliedert: In der ersten Phase (1991-1994) fanden Erhebungen statt, die 1.364 Kinder von der Geburt bis zum 3. Lebensjahr begleiteten. In der zweiten Phase (1995-2000) waren von ihnen noch 1.226 Kinder einbezogen, deren Entwicklung vom 3. Lebensjahr (54 Monate) bis zum Ende der ersten Schulklasse untersucht wurde. In der dritten Phase (2000-2005) wurden aus dieser Stichprobe 1.100 Kinder bis zum siebten Schuljahr begleitet. Derzeit ist die vierte Phase in Vorbereitung, in der das Aufwachsen von 1000 Kindern der ursprünglichen Stichprobe bis zum 15. Lebensjahr untersucht werden soll. (secc.rti.org/summary.cfm)

Niedrigeinkommenspanel (NIEP): Das NIEP ist als eine halbjährliche telefonische

Wiederholungsbefragung von Haushalten im unteren Einkommensbereich (unteres Quintil, d.h. Fünftel) angelegt und soll also ausdrücklich nicht die Gesamtbevölkerung repräsentieren. Es wurde von 1998 bis 2002 durch Infratest Sozialforschung im Auftrag der Bundesregierung durchgeführt. Es handelt sich um eine Längsschnittbefragung mit 6 Wellen. Die Erhebung soll Informationen über dynamische Prozesse der Armutsentstehung und -überwindung liefern, die in dieser Form bisher nicht zur Verfügung stehen, und damit die Grundlage für gezielte präventive und reaktive Maßnahmen zur Vermeidung und Bekämpfung von Armut und Sozialhilfeabhängigkeit schaffen. (www.zew.de/de/publikationen/dfgflex/niep.html)

OECD-Skala: Von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) empfohlene Skala zur Äquivalenzgewichtung von Personnennettoeinkommen zum Vergleich der Einkommen von Haushalten. Unterschieden werden die so genannte alte OECD-Skala und die so genannte neue OECD-Skala. Sie sind die für ? Äquivalenzgewichtungen (Äquivalenzeinkommen) derzeit am meisten verwendete Äquivalenzskalen, wobei mittlerweile überwiegend die neue OECD-Skala zur Anwendung kommt. Bei der ursprünglichen (alten) OECD-Skala erhält der Haupteinkommensbezieher des Haushalts den Gewichtungsfaktor 1,0, alle übrigen Haushaltsmitglieder ab 14 Jahre erhalten den Gewichtungsfaktor 0,7 und Personen unter 14 Jahren den Gewichtungsfaktor 0,5. Die neue OECD-Skala bestimmt für den Haupteinkommensbezieher den Faktor 1, für weitere 14-jährige und ältere Haushaltsmitglieder den Faktor 0,5 und für unter 14-Jährige den Faktor 0,3.

PISA (Program for International Student Assessment): PISA ist ein Programm zur zyklischen Erfassung basaler Kompetenzen der nachwachsenden Generation. Es wird von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) durchgeführt. Ziel von PISA ist es, den OECD-Mitgliedsstaaten vergleichende Daten über die Ressourcenausstattung, individuelle Nutzung sowie Funktions- und Leistungsfähigkeit ihrer Bildungssysteme zur Verfügung zu stellen. Die Bundesrepublik Deutschland hat sich – basierend auf einer Vereinbarung zwischen dem Bundesministerium für Bildung und Forschung und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) – an der Erhebung PISA 2000 und PISA 2003 beteiligt. An der repräsentativen Untersuchung *PISA 2000* beteiligten sich in Deutschland 5.000 15-Jährige aus insgesamt 219 Schulen. Zusätzlich wurde zum Zwecke eines Bundesländervergleichs eine nationale Stichprobe gezogen und die Tests sowie die Fragebögen um nationale Aspekte erweitert, so dass insgesamt Daten zu über 46.000 Schülerinnen und Schüler vorliegen (PISA E). Erhoben wurden in PISA 2000 die Lesekompetenz, Aspekte der mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundbildung sowie Komponenten selbstregulierten Lernens und soziale Kompetenzen (Kooperation und Kommunikation). *PISA 2003* stellt – bei gleicher Grundstruktur wie PISA 2000 – die mathematischen Kompetenzen und das Problemlösen in den Mittelpunkt. Wiederum wurde die internationale Stichprobe (4.600 15-Jährige) zum Zwecke des Bundesländervergleichs auf 46.000 erweitert und neben den internationalen Indikatoren nationale Spezifika bei den Erhebungsinstrumenten – Tests sowie Fragebögen – berücksichtigt bzw. ergänzt. Bei beiden PISA-Erhebungen wurde auch eine Befragung von Schulleitungen durchgeführt. (www.mpib-berlin.mpg.de/PISA/)

Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration (Zwanderungsrat): Der Sachverständigenrat wurde am 2. April 2003 per Erlass des Bundesinnenministers eingerichtet. Dieser Erlass wurde zum 1. Januar 2005 aufgehoben. Der Zuwanderungsrat hatte den Auftrag, die Auswirkungen der Zuwanderungen nach Deutschland auf die Wirtschaft und den Arbeitsmarkt einzuschätzen, die Entwicklung der Integration von Zuwanderern zu beurteilen und die Aufnahme- und Integrationskapazitäten der Bundesrepublik zu analysieren. Resultate seiner Arbeit sind das Jahresgutachten 2004 zur Migration und Integration sowie der zusammen mit dem „europäischen forum für migrationsstudien“ (efm) erstellte Migrationsbericht 2003, der im Jahre 2004 in aktualisierter Form vorgelegt wurde. (www.zuwanderungsrat.de/)

Sachverständigenrat zur Begutachtung der wirtschaftlichen Entwicklung: Der Sachverständigenrat wurde 1963 durch Gesetz eingerichtet. Seine Aufgabe ist die jährliche Vorlage eines Jahresgutachtens sowie von Sondergutachten (bei Problemlagen oder auf Auftrag der

Bundesregierung). Darüber hinaus kommt ihm eine – unabhängige – Beratungsfunktion zu, die rechtlich als Erleichterung der Urteilsbildung bei allen wirtschaftspolitisch verantwortlichen Instanzen sowie in der Öffentlichkeit beschrieben ist. Gegenstand seiner Analyse ist die gesamtwirtschaftliche Lage und deren Entwicklung. Er hat zu untersuchen, wie im Rahmen der marktwirtschaftlichen Ordnung gleichzeitig Stabilität des Preisniveaus, hoher Beschäftigungsstand und außenwirtschaftliches Gleichgewicht bei stetigem und angemessenem Wachstum gewährleistet werden können. Der Sachverständigenrat setzt sich aus fünf Mitgliedern zusammen. Sie werden für jeweils fünf Jahre vom Bundespräsidenten auf Vorschlag der Bundesregierung berufen. (www.sachverstaendigenrat-wirtschaft.de/)

Sozialhilfe: Seit dem 1.1.2005 ist die Sozialhilfe für nicht erwerbsfähige Menschen neu geregelt. Die in dem Bericht genannten Daten beziehen sich auf die Regelungen nach dem Bundessozialhilfegesetz (BSHG) vor diesem Zeitpunkt. Danach ist die Sozialhilfe eine Hilfeleistung, die in Not geratenen Menschen ohne anderweitige Unterstützung eine der Menschenwürde entsprechende Lebensführung ermöglichen soll. Die Hauptformen sind die „Hilfe zum Lebensunterhalt“ (Sozialhilfe im engeren Sinne) und die „Hilfe in besonderen Lebenslagen“ (bei außergewöhnlichen, durch gesundheitliche oder soziale Beeinträchtigungen bedingte Bedarfssituationen). Die Zahl und Struktur der Sozialhilfeempfänger/innen und die finanziellen Aufwendungen für Sozialhilfe sind Gegenstand der amtlichen Sozialhilfestatistik (Totalerhebung), die in Zusammenarbeit des Statistischen Bundesamtes mit den Statistischen Ämtern der Länder erstellt wird.

Sozio-oekonomisches Panel (SOEP): Das Sozio-oekonomische Panel ist eine repräsentative Wiederholungsbefragung privater Haushalte in Deutschland des Deutschen Instituts für Wirtschaft (DIW), Berlin. Sie wird im jährlichen Rhythmus seit 1984 (seit 1990 incl. der neuen Bundesländer) bei denselben Personen und Familien in der Bundesrepublik durchgeführt (Panelcharakter). Befragt werden alle erwachsenen Haushaltsmitglieder. Im Jahr 2003 gehörten 3.814 westdeutsche Haushalte mit 7.004 Personen zur Gruppe der seit 1984 Befragten (insgesamt 20 Erhebungswellen). In Ostdeutschland beteiligten sich im Jahr 2003 von der Stichprobe des Jahres 1990 3.459 Personen in 1994 Haushalten an den Befragungen. In den Jahren 1994/95 wurde die „Zuwanderer-Stichprobe“ eingeführt (Haushalte mit einem Haushaltsvorstand türkischer, spanischer, italienischer, griechischer oder ehemals jugoslawischer Nationalität), die 2003 436 Haushalte mit 789 Personen erfasste. Weitere zusätzliche Stichproben wurden in den Jahren 1998, 2000 und 2002 in die laufende Erhebung integriert. Mittels Fragebögen werden Daten zu objektiven Lebensbedingungen und zur subjektiv wahrgenommenen Lebensqualität bei allen erwachsenen Haushaltsmitgliedern erhoben, die die Grundlage für die Beschreibung des Wandels in verschiedenen Lebensbereichen und die Abhängigkeiten, die zwischen verschiedenen Lebensbereichen und deren Veränderungen existieren, bieten. Seit 2000 werden von den 16- bis 17-jährigen Haushaltsmitgliedern jugendspezifische Biographiedaten mit einem speziellen Jugendfragebogen erhoben; seit 2003 beantworten Mütter von Neugeborenen Fragen nach zentralen Indikatoren, die für die Entwicklungsprozesse von Kindern eine hohe Erklärungskraft aufweisen. Neben kontinuierlichen Informationen werden Daten zu jährlich wechselnden Schwerpunktthemen bereitgestellt. Der anonymisierte Mikro-Datensatz des SOEP wird Universitäten und anderen Forschungseinrichtungen für Forschung und Lehre zur Verfügung gestellt. (www.diw.de/deutsch/sop/uebersicht/index.html)

Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG): Das TAG ist am 1. Januar 2005 in Kraft getreten. Mit ihm werden die §§ 22-24 und § 74 des Sozialgesetzbuches VIII novelliert. Mit dem TAG wurde vom Bundesgesetzgeber eine Gleichstellung von Tageseinrichtungen und Kindertagespflege vorgenommen. Nach § 22 SGB VIII in der Fassung des TAG sollen Tageseinrichtungen für Kinder und Kindertagespflege die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern, die Erziehung und die Bildung in der Familie unterstützen und den Eltern dabei helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander zu vereinbaren. Der auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes sowie die Vermittlung orientierender Werte und Regeln bezogene Förderauftrag soll sich an Alter und Entwicklungsstand sowie den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten des einzelnen Kindes, seiner Lebenssituation und seiner ethnischen Herkunft sowie an seinen Interessen und Bedürfnissen

orientieren (§ 22 Abs. 3 SGB VIII). (Vgl. Abschnitt 5.3.1 dieses Berichts)

TIMSS (Third International Mathematics and Science Study): Internationaler Leistungsvergleich mathematischer und naturwissenschaftlicher Fachleistungen auf unterschiedlichen Schulstufen, der von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) in 46 Ländern durchgeführt wurde. Die Bundesrepublik Deutschland hat an TIMSS II (Sekundarstufe I, 7.000 Siebt- und Achtklässler; 5.300 15- bis 19-jährige Schüler/innen aus berufsfachlichen Schulen und gymnasialen Oberstufen 1994/95) und TIMSS III (Sekundarstufe II; 1995/96) teilgenommen. (www.timss.mpg.de)

Vollzeitäquivalente: Maßeinheit für die Arbeitszeit, die dem Gegenwert eines Vollzeitbeschäftigten entspricht. Die Vollzeitäquivalente werden berechnet, indem die geleistete Arbeitszeit in Beziehung gesetzt wird zur Arbeitszeit, die einer Vollzeitanstellung entspricht. Der Wertebereich liegt zwischen 0,0 und 1,0.

Zeitbudgeterhebung: Bislang hat es in Deutschland zwei repräsentative Zeitbudgeterhebungen des Statistischen Bundesamts in Zusammenarbeit mit den statistischen Ämtern der Länder gegeben. Die erste fand 1990/1991, die zweite 2001/2002 statt. In beiden Erhebungen basierte die Stichprobenziehung von Haushalten auf Quotenverfahren. In die „Zeitbudgeterhebung 2001/2002“, die zwischen April 2001 und Mai 2002 erfolgte, sind 12.600 deutsch sprechende Personen in 5.400 Haushalten ab 10 Jahre einbezogen, die 37.700 Tagebücher führten. In den Tagebüchern werden von den Teilnehmenden der Tagesablauf an zwei Wochentagen und einem Samstag oder Sonntag in eigenen Worten dargestellt und auf einer 10-Minuten-Takt-Skala zeitlich strukturiert. Festgehalten werden auch Ort der Aktivitäten und Wegezeiten sowie Angaben dazu, mit wem die Aktivitäten ausgeübt werden. Ausgewertet werden die Tagebücher anhand einer umfassenden Aktivitätenliste. Neben Tagebüchern werden Befragungen mittels Haushaltsfragebogen und Personenfragebogen durchgeführt. (www.destatis.de)

Zuwanderungsrat: ? Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration

3 Abkürzungsverzeichnis

ABM	Arbeitsbeschaffungsmaßnahme
ADHS	Aufmerksamkeitsdefizit, Hyperaktivitätsstörung
AES	Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Schülerinnen und Schüler
AGB	Allgemeine Geschäftsbedingungen
AGB-Gesetz	Gesetz zur Regelung des Rechtes der Allgemeinen Geschäftsbedingungen
AGBG	Gesetz über Allgemeine Geschäftsbedingungen
AG KJHG	Gesetz zur Ausführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (TürKJHAG)
AGJ	Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe
AGJF	Arbeitsgemeinschaft der Jugendfreizeitstätten in Baden-Württemberg
AG SGB VIII	Arbeitsgemeinschaft Sozialgesetzbuch, Achtes Buch
AK	Arbeitskreis
AKJ-Stat	Arbeitsstelle Dortmunder Kinder- und Jugendhilfestatistik
AKL	Ausstattungs-, Kosten- und Leistungsvergleich
ANE	Arbeitskreis Neue Erziehung
ARGE	Arbeitsgemeinschaft
ASD	Allgemeiner Sozialer Dienst
AWD	Allgemeiner Wirtschaftsdienst
AWO	Arbeiterwohlfahrt
BA	Bundesagentur für Arbeit/Bundesanstalt für Arbeit
BAG	Bundesarbeitsgemeinschaft
BAGFW	Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege
BAG LJÄ	Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter
BAföG	Bundesausbildungsförderungsgesetz
BAT	Bundesangestelltentarif
BBR	Bundesamt für Raumwesen und Bauordnung
BDA	Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände
BDKJ	Bund der Deutschen Katholischen Jugend
BEN	BerlinerElternNetz
BGB	Bürgerliches Gesetzbuch
BGBl	Bundesgesetzblatt
BiB	Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung beim Statistischen Bundesamt
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BIP	Bruttoinlandsprodukt
BJK	Bundesjugendkuratorium
BKJ	Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung
BKZ	Berufskennziffer der Arbeitsmarktstatistiken
BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsfragen und Forschungsförderung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFJ	Bundesministerium für Frauen und Jugend
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BMJFG	Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit
BMJFFG	Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit
BMWF	Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung
BRD	Bundesrepublik Deutschland
BT	Bundestag
BtMG	Betäubungsmittelgesetz
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr
BZgA	Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung
CESifo	Forschungsverbund des Center for Economic Studies, dem ifo Institut für Wirtschaftsforschung und der CESifo (Münchener Gesellschaft zur Förderung der Wirtschaftswissenschaften), München

CSIET	The Council on Standards for International Educational Travel
DBJR	Deutscher Bundesjugendring
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DGB	Deutscher Gewerkschaftsbund
DIHK	Deutsche Industrie- und Handelskammer
DIN EN ISO 9000/2000	Qualitätsmanagementsystem
DIW	Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, Berlin
DJI	Deutsches Jugendinstitut
DJHT	Deutscher Jugendhilfetag
DLRG	Deutsche Lebens-Rettungs-Gesellschaft
DPWV	Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband
DRK	Deutsches Rotes Kreuz
Drs.	Drucksache
DV	Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge
E&C	Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten, Programm der Bundesregierung
ECERS-R	Early Childhood Environment Rating Scale
EKD	Evangelische Kirche in Deutschland
EU	Europäische Union
EVS	Einkommens- und Verbrauchsstichprobe
FDCRS	Family Day Care Rating Scale
FDJ	Freie Deutsche Jugend in der DDR
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
GKV	Gesetzliche Krankenversicherung
GG	Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland
GS	Grundschule
GTI	German Travel Int.
HzE	Hilfen zur Erziehung
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit
IAW	Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung, Tübingen
IBV	Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste
IW	Institut der Deutschen Wirtschaft, Köln
ifo	Institut für Wirtschaftsforschung, München
IFP	Bayerisches Staatsinstitut für Frühpädagogik, München
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
IKEEP	Arbeitskreis Interkulturelle Erziehung im Elementar- und Primarbereich
IPOS	Institut für praxisorientierte Sozialforschung, Mannheim
IMIS	Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien der Universität Osnabrück
ISAAC	International Society for Augmentative and Alternative Communication (Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V.)
ISI	Fraunhofer-Institut für System- und Innovationsforschung
ISS	Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Frankfurt a. M.
ISO	Institut zur Erforschung sozialer Chancen, Köln
IZA	Institut zur Zukunft der Arbeit, Bonn
IZBB	Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung der Bundesregierung
JarbSchG	Jugendarbeitsschutzgesetz
JBG	Jugendbildungsgesetz (Gesetz zur Förderung der außerschulischen Jugendbildung, Baden-Württemberg)
JCPR	Joint Center for Poverty Research
JGG	Jugendgerichtsgesetz
JH	Jugendhilfe
JIM	Jugend, Information, (Multi-)Media, Jährliche Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest
JMK	Jugendministerkonferenz

JWG	Jugendwohlfahrtsgesetz
KEG	Kommunalentlastungsgesetz
KES-R	Kindergarteneinschätzskala
KGSt	Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung
KICK	Kinder- und Jugendhilfeweiterentwicklungsgesetz
KIM	Kinder und Medien, Kurzform der Jährlichen Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbunds
KindArbSchV	Kinderarbeitsschutzverordnung
KiTaG	Kindertagesstättengesetz, Brandenburg
KitaG	Kindertagesbetreuungsgesetz, Berlin (Gesetz zur Förderung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege)
KJB	Kinder- und Jugendbericht
KJFFöG	Kinder-, Jugend- und Familienförderungsgesetz, Bremen
KJFG	Kinder- und Jugendförderungsgesetz, Mecklenburg-Vorpommern
KJH	Kinder- und Jugendhilfe
KJHG	Kinder- und Jugendhilfegesetz/SGB VIII
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland
KTK	Verband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder
KTKGB	Kita- und Tagespflegekostenbeteiligungsgesetz, Berlin
LAN	Local Area Network
LJA	Landesjugendamt
LKJHG	Landesausführung zum Kinder- und Jugendhilfegesetz, Baden-Württemberg
MBFJ	Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend des Landes Rheinland-Pfalz
MBJS	Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg
MPF	Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest
MPIDR	Max-Planck-Institut for Demographic Research
MSJK	Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen
MUD	Multi User Dungeon (Sammelname für alle Fantasy Computerspiele)
NICHD	National Institute of Child Health and Human Development
NIEP	Niedrigeinkommens-Panel
NIT	Institut für Tourismus- und Bäderforschung in Nordeuropa
NQI	Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder
NRW	Nordrhein-Westfahlen
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)
PädQuis	Pädagogische Qualitäts-Informations–Systeme GmbH, Berlin
Pak-Kid	Studie über Psychische Auffälligkeiten und Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen
PEKiP	Prager-Eltern-Kind-Programm
PISA	Program for International Student Assessment
POS	Polytechnische Oberschule (DDR)
PPP	Parlamentarisches Patenschaftsprogramm des Bundestages
PRINT	Präventions- und Interventionsprogramm
PROREGIO	Regionale Kooperation von Jugendhilfe und Schule
QUAST	Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen, Teilprojekt III der Nationalen Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder des BMFSFJ
QM	Qualitätsmanagement
RAA	Regionale Arbeitsstelle für Ausländerfragen
RJWG	Reichsjugendwohlfahrtsgesetz
RKI	Robert Koch-Institut
SAM	Strukturanpassungsmaßnahme
SDJ	Sozialistische Jugend Deutschland - Die Falken
SEK I	Sekundarstufe I

SGB VIII	Sozialgesetzbuch, Achtes Buch, Kinder- und Jugendhilfe
SGB IX	Sozialgesetzbuch, Neuntes Buch, Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen
SOEP	Sozio-oekonomisches Panel
SOFI	Swiss Organisation for Facilitating Investments
SOFI	Soziologisches Forschungsinstitut der Universität Göttingen
SPFH	Sozialpädagogische Familienhilfe
SPoKK	Arbeitsgruppe für Symblische Politik, Kultur und Kommunikation
SPI NRW	Sozialpädagogisches Institut Nordrhein-Westfahlen
SSB	Stadtsportbund
StBA	Statistisches Bundesamt
StEG	Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen
STMGEV	Bayerisches Staatsministerium für Gesundheit, Ernährung und Verbraucherschutz
SVR	Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung
TAG	Tagesbetreuungsausbaugesetz
TAS	Tagespflegeskala
TIMSS	Third International Mathematics and Science Study
TnBVO	Teilnahmebeitragsverordnung
UNICEF	United Nations Children's Fund
USA	United States of America
UStG	Umsatzsteuergesetz
UStR	Umsatzsteuer-Richtlinie
VQ	Versorgungsquote
VZÄ	Vollzeitäquivalent
WHO	World Health Organisation (Weltgesundheitsorganisation)
WP	Working paper
WS	Wintersemester
WSI	Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut der Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf
WZB	Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung
YFU	Youth For Understanding (Internationaler Jugendaustausch)

4 Von der Kommission für den Zwölften Kinder- und Jugendbericht bestellte Expertisen[375]

Lieselotte Ahnert
Entwicklungspsychologische Erfordernisse bei der Gestaltung von Betreuungs- und Bildungsangeboten im Kleinkind- und Vorschulalter

Silvia-Iris Beutel
Reformschulen als Ganztagsschulen. Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven

Katrin Bock-Famulla
Finanzierungsansätze zur Steuerung vorschulischer Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen unter dem Gesichtspunkt der Sicherung pädagogischer Qualität und effizienter Ressourcennutzung

Oliver Böhm-Kasper
Überprüfung des Einflusses von Elternhaus, Schule und Gleichaltrigengruppe auf politikbezogene Wissensbestände und die politische Teilhabe von Jugendlichen

Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW Berlin)
Analysen des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) zu biographischen und institutionellen Fragen über das Kinder- und Jugendalter

Hans-Peter Füssel/Johannes Münder
Verhältnis von Jugendhilfe und Schule unter rechtlicher Perspektive

Ingrid Gogolin
Bildungspolitische, institutionelle und pädagogische Herausforderungen für die Schule und außerschulische Bildungsinstanzen durch eine Zunahme der Anzahl von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Cathleen Grunert
Kompetenzerwerb von Kinder und Jugendlichen in außerunterrichtlichen Sozialisationsfeldern

Joachim Heinrich/Berthold Koletzko
Kinderkrippen und Kindergesundheit

Werner Helsper/Merle Hummrich
Erfolgreiche bzw. scheiternde Bildungsbiographien

Franziska Larrá
Ansätze zur Steuerung vorschulischer Betreuung, Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen unter dem Gesichtspunkt der Sicherung pädagogischer Qualität

Joachim Merchel
Strukturveränderungen in der Kinder- und Jugendhilfe durch die Ausweitung von Ganztagsangeboten für Schulkinder

Ursula Neumann
Kindertagesangebote für unter sechsjährige Kinder mit Migrationshintergrund

---

375 Die Veröffentlichung ausgewählter Expertisen wird im Herbst 2005 in vier Bänden im DJI-Verlag erfolgen.

Thomas Olk
Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule

Peer Pasternack/Arne Schildberg
Die finanziellen Auswirkungen einer Anhebung der Erzieher/innen-Ausbildung

Roger Prott
Der Hort in der Jugendhilfe – eine Institution non-formaler Bildung

Ursula Rabe-Kleberg
Feminisierung der Erziehung von Kindern. Chancen oder Gefahren für die Bildungsprozesse von Mädchen und Jungen? Erkenntnisse – Argumente – Materialien

Hans-Günther Roßbach
Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien

Helga Theunert
Medien als Orte informellen Lernens im Prozess des Heranwachsens

5 Zuarbeiten zu einzelnen Themenbereichen des Zwölften Kinder- und Jugendberichts

Charlotte Büchner
Sonstige bildungsrelevante Orte (spezialisierte Lernorte)

Dieter Eckert
Schulbezogene Jugendsozialarbeit

Matthias Engel
Jugendhilfe und Schule - Kooperation und Aufgabenverteilung

Susann Hildebrand
Übergänge in der frühen Kindheit

Andrea Michel
Schulverweigerung

Joachim Schroeder
Sonderschulen

Heinz-Jürgen Stolz
Schulbezogene Jugendsozialarbeit
Kooperation Jugendhilfe und Schule

Petra Völkel
Bildungsprozesse von Kindern in der frühen Kindheit
Familie als Bildungswelt
Strukturen und Bildungsleistungen in der öffentlich verantworteten Kindertagesbetreuung

Katrin Volkmann
Forschungsbedarf zur außerschulischen Bildung im Schulalter

Ivo Züchner
Bildungsökonomie

Statistische Auswertungen

Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (Jens Pothmann, Matthias Schilling)
Angebote, Strukturen und Infrastruktur in der öffentlich verantworteten Kindertagesbetreuung und in der Schulsozialarbeit

Projektgruppe DJI-Jugendsurvey (Wolfgang Gaiser, Martina Gille, Johann de Rijke, Sabine Sardei-Biermann)
Soziale Netze und gesellschaftliche Beteiligung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen

Projektgruppe DJI-Kinderbetreuungsstudie (Christian Alt, Eric van Santen, Markus Teubner)
Tagespflege
Betreuung von Kindern

Projektgruppe DJI-Kinderpanel (Christian Alt, Walter Bien, Markus Teubner)
Bildungsprozesse in der frühen Kindheit und im Schulalter

Bildungsangebote und Leistungen im frühen Kindes- und Jugendalter

Michael Fertig
Soziale Integration junger Migrantinnen und Migranten – Datenauswertungen zum Sozio-oekonomischen Panel

Eric van Santen
Inanspruchnahme und Strukturen der Jugendhilfe

Ivo Züchner
Sekundäranalyse des Freiwilligensurveys
Sekundäranalyse von PISA-Daten
Mitgliedschaft von Jugendlichen in Vereinen und Verbänden

Redaktionelle Bearbeitung
Jessica Alt
José Barth
Katharina Gerwens
Michael Schaeffer
Wolfgang Schuler

Grafik
Alexandra Sulentic
Antje Wittner

6 Von der Sachverständigenkommission für den Zwölften Kinder- und Jugendbericht veranstaltete Anhörungen

„Familie als Bildungsort“
8. Januar 2004, Halle (Saale)

Ludwig Liegle, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Tübingen

„Ganztagsschule“
19. Februar 2004, Dortmund

Stefan Appel, Ganztagsschule Hegelsberg und Informationsstelle für Ganztagsschulfragen des Ganztagsschulverbandes GGT e. V.
Heinz Günter Holtappels, Universität Dortmund
Reiner Prölß, Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe
Klaus Schäfer, Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen
Matthias Schilling, Universität Dortmund

„Bildungsbegriff“
18. März 2004, Berlin

Heinz-Elmar Tenorth, Humboldt-Universität Berlin
Hans Thiersch, Universität Tübingen
Rudolf Tippelt, Ludwig-Maximillians-Universität München
Peter Vogel, Universität Dortmund

„PISA-Studie“
19. März 2004, Berlin

Cordula Artelt, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin

„Civic Education“
14. Mai 2004, Berlin

Detlef Oesterreich, Freie Universität Berlin/ Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin

„Ganztagsangebote – und dann?“
Folgen und Nebenwirkungen einer veränderten Bildungslandschaft
12. Deutscher Jugendhilfetag am 3. Juni 2004, Osnabrück

Uta Meier, Universität Giessen
Thomas Olk, Universität Halle-Wittenberg
Volker Rittner, Deutsche Sporthochschule Köln
Albert Scherr, Pädagogische Hochschule Freiburg

„Früher Start – Betreuungs- oder Bildungskarrieren?“
Kinderbetreuung für unter Dreijährige

12. Deutscher Jugendhilfetag am 3. Juni, Osnabrück

Lieselotte Ahnert, Hochschule Magdeburg-Stendal (FH)
Maria-Eleonora Karsten, Universität Lüneburg
Hans-Joachim Laewen, INFANS Berlin
Matthias Schilling, Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik, Universität Dortmund
Jürgen Weissenborn, Humboldt-Universität Berlin

„Informationen zum Gesetzentwurf des Tagesbetreuungsausbaugesetzes (TAG)“
12. August 2004, Berlin

Reinhard Wiesner, BMFSFJ

„Förderalismusdiskussion“
13. August 2004, Berlin

Johannes Münder, TU Berlin
Jürgen Rinne, SPD
Norbert Struck, Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband

„Expertisen zur außerschulischen Bildung und Erziehung“
3. November 2004, Berlin

Peer Pasternack/Arne Schildberg, Institut für Hochschulforschung Wittenberg
Ursula Rabe-Kleberg, Universität Halle-Wittenberg
Cathleen Grunert, Universität Halle-Wittenberg
Silvia-Iris Beutel, Universität Jena
Helga Theunert, Institut für Medienpädagogik, München
Hans-Günther Roßbach, Universität Bamberg
Ingrid Gogolin, Universität Hamburg

„Modelle der Kooperation von Jugendhilfe und Schule“
17. November 2004, Dortmund

Peter Gehrmann, Jugendamt der Stadt Dortmund
Klaus Burkholz, Jugendamt der Stadt Dortmund, Leiter des Fachbereichs Jugendförderung
Karin Kienle, Landesjugendpfarramt der Evangelischen Kirche der Pfalz, Referat für schulbezogene Jugendarbeit
Steffen Kohlert, Jugendwerkstatt „Frohe Zukunft“, Halle (Saale)
Klaus Roth, Stiftung Evangelische Jugendhilfe St. Johannes, Bernburg
Claudia Stiehm, Verein für Gesundheitssport, Köln

„Ganztagschule im sonderpädagogischen Bereich“
17. November 2004, Dortmund
In Kooperation mit dem Projekt „Gestaltung von Ganztagsangeboten im Schulalter durch die Kinder- und Jugendhilfe – Initiativen und Strategien“ (Deutsches Jugendinstitut)

Michael Brockmeier, Petrus-Damian-Schule, Warburg
Harald Schiemek, Jugenddorf Petrus Damian, Warburg
Wolfgang Franz, Vorsitzender Landesverband NRW des vds, Brühl
Petra Gehrmann, Universität Bielefeld

Joachim Schroeder, Universität Frankfurt
Elisabeth Wacker, Universität Dortmund

„Strukturelle Rahmenbedingungen der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule“,
Anhörung zur Expertise
19. November 2004, Dortmund

Joachim Merchel, Fachhochschule Münster

„Gestaltung von Übergängen – Familie, Kindertageseinrichtung, Schule“
17. Dezember 2004, Halle (Saale)

Ursula Rabe-Kleberg, Universität Halle-Wittenberg:
Einführung und Vorstellung des Positionspapiers des Bundesjugendkuratoriums zur Förderung von Kindern unter 6 Jahren „Bildung fängt vor der Schule an“

Praxisbeispiele Übergänge:
Steffen Kohlert, Jugendwerkstatt „Frohe Zukunft“, Halle (Saale)
Inge Nowak, Projekt Mo.Ki, Stadt Monheim:

Vorträge:
Wilfried Griebel, Institut für Frühpädagogik, München:
Detlef Diskowski, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Brandenburg:

Geladene Expertinnen für die Abschlussdiskussion:
Veronika Schneider, AWO, Bundesverband e.V.
Dagmar Szabados, Bürgermeisterin Stadt Halle (Saale); 12. Kinder- und Jugendberichtskommission

Moderation der Abschlussdiskussion: Ursula Rabe-Kleberg, Universität Halle-Wittenberg

„Förderung von deutschen Sprachkompetenzen bei Kindern aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien: Evaluation eines Interventionsprogramms in den Sommerferien“;
erste Ergebnisse zum Forschungsprojekt
18. Februar in 2005, Berlin

Petra Stanat, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin

„Pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen sichern – Internationale Ansätze und Perspektiven“
22./23. März 2005, Berlin
In Kooperation mit dem BMFSFJ und der Friedrich-Ebert-Stiftung

Eröffnung und Einführung:
Kathrein Hölscher, Friedrich Ebert-Stiftung
Christel Riemann-Hanewinckel, BMFSFJ
Wolfgang Tietze, FU Berlin, 12. Kinder- und Jugendberichtskommission

Vorträge:
Steve Barnett, National Institute for Early Education Research, Rutgers University, New Brunswick
Richard Clifford, FPG Child Development Center, University of North Carolina, Chapel Hill
Debby Cryer, FPG Child Development Center, University of North Carolina, Chapel Hill

Wassilios Fthenakis, Staatsinstitut für Frühpädagogik, München
Stacie G. Goffin, National Association for the Education of Young Children, Washington
Thelma Harms, FPG Child Development Center, University of North Carolina, Chapel Hill
Inge Johansson, Institute of Education, Stockholm
Tony Munton, London
Deborah Neill, Tennessee Department of Human Services, Nashvill
Pamela Oberhuemer, Staatsinstitut für Frühpädagogik, München
Maria Olivia Herrera, Universidad de Concepción, Chile
Martina Stoll, Charlotte-Bühler-Institut, Wien
Louis Tavecchio, Universities Leiden und Amsterdam
Denise Taylor, National Childcare Accreditation Council, Surry Hills
Tra Tran, National Institute for Education Strategy and Curriculum, Hanoi
Susanne Viernickel, PädQuis, Berlin

Moderation Podiumsdiskussion:
Sybille Stöbe-Blossey, Institut für Arbeit und Technik, Gelsenkirchen