



Was hält die
Gesellschaft zusammen?

Bildung

Ist-Analyse und Problemdarstellung der Situation in der Bildung

1. Einleitung	3
2. Arbeitsschwerpunkte, Fragestellungen und Zielgruppe der Projektgruppe "Bildung und Erziehung"	3
3. Theoretischer Zugang	5
4. Voraussetzungen des Lernens orientiert an der Lebensperspektive von Kindern	7
5. Rechtliche und strukturelle Rahmenbedingungen	8
6. Stand der Entwicklung und Risikofaktoren	12
6.1. Familie	12
6.2. Sozialraum	12
6.3. Bildung, Betreuung und Erziehung in institutioneller Verantwortung	13

Bibliografie

Es kommt nicht darauf an, die Kulturgüter in die nächste Generation zu bringen sondern vielmehr darauf, dass der "Geist" geweckt wird, der diese Kulturgüter hervorgebracht hat

Gerald Hüter, Neurobiologe

1. Einleitung

In diesem Teilprojekt werden aktuelle fachpolitische Beschlüsse mit neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen für den Bereich der Bildung und Erziehung zueinander in Bezug gesetzt. Dabei werden die bisherigen Veröffentlichungen der AWO berücksichtigt und auf die notwendige Weiterentwicklung hin überprüft.

Der aktuelle Diskussionsstand um die Bildung in Deutschland und die intensive Auseinandersetzung mit der frühkindlichen Erziehung und Bildung sind Gegenstand dieses Vorhabens. Der Fokus liegt dabei auf der frühkindlichen Bildung, weil zum einen diese Bildungsphase für die weitere Bildungszukunft der Kinder und deren gesellschaftliche Eingliederung eine prägende Rolle spielt und zum anderen die AWO mit ca. 2.500 Kindertageseinrichtungen, Angeboten der Hilfen zur Erziehung (HzE) sowie der Jugendsozialarbeit ein bedeutsamer Träger in der Landschaft der (Früh)förderung von Kindern ist. Das Gesamtprojekt der AWO „Was hält die Gesellschaft zusammen“ bietet Anlass zur thematischen Auseinandersetzung mit dem Ziel, die Angebote auf den Prüfstand zu stellen bzw. sie entsprechend zu aktualisieren und weiterzuentwickeln.

2. Arbeitsschwerpunkte, Fragestellungen und Zielgruppe der Projektgruppe Bildung und Erziehung

Kinder lernen von Geburt an (Schäfer, 2004). Die Grundlagen für die Entwicklung individueller Fähigkeiten (z. B. die Neugier, soziales Verhalten, Selbstständigkeit, Sprach- und Wahrnehmungs- sowie Empathiefähigkeit) werden bis ca. zum 8. / 9. Lebensjahr gelegt. Diese Erkenntnis wird neuerdings auch durch diverse Studien der Neurobiologie und Hirnforschung bestätigt (vgl. Spitzer 2007). Die Hirnforschung weist durch neue bildgebende Verfahren nach, dass vom Beginn des Lebens bis zur Pubertät durch Lernen und Trainieren neuronale Synapsen gebildet und verstärkt werden. Diese individuellen „Bahnungen“ bilden jeweils die Grundlage für neue Lern- und Entwicklungsprozesse, die sich immer weiter ausdifferenzieren. Werden Kinder bei ihren individuellen Selbstbildungsprozessen nicht entsprechend gefördert, so ist dieses Versäumnis im Laufe ihrer weiteren Lern- und Bildungsprozesse kaum nachzuholen. Vor diesem Hintergrund wird der Stellenwert der frühkindlichen Bildung im gesamten Bildungsprozess der Kinder deutlich und die Notwendigkeit einer intensiven Förderung ist nicht nur individuell, sondern auch gesellschaftspolitisch von größter Bedeutung.

Bildung hängt nicht von bestimmten Inhalten ab, durch die man angeblich gebildet wird. Sie ist kein anderes Wort für Kompetenzvermittlung und bezeichnet keinen spezifischen Förderbedarf (Schäfer 2003). Bildung sollte die Lust am lebenslangen Lernen stärken. Daher ist Bildung mehr als Lernen und Vermittlung von Sachwissen, und sie erfordert eine besondere Lernqualität.

Bildung ist „etwas was man nicht machen kann und was man nicht wollen kann. Bildungsziele gehören zum schlechtesten Jargon der Pädagogik. Bildung ist etwas, was wachsen muss, Zeit braucht und am Ende keinen überzeugenden Ausweis zu haben scheint“ (Laewen 2002).

Vor dem Hintergrund dieses Bildungsverständnisses muss das Subjekt, also das Kind, ins Zentrum aller Bildungsprozesse gerückt werden. Bildung ist ohne den eigenen Anteil nicht denkbar. Kinder haben jedoch unterschiedliche individuelle Voraussetzungen und Bildungsmöglichkeiten. Die jeweiligen Rahmenbedingungen prägen die Bildungsbiographien. Kinder bringen deshalb verschiedene Erfahrungen mit, wenn sie in das öffentliche Bildungssystem eintreten, denn ihr Entwicklungsstand kann sehr unterschiedlich sein. Im Sinne der öffentlichen Verantwortung (vgl. 11. Kinder- und Jugendbericht) der Bundesregierung) für Bildungs- und Erziehungsprozesse und mit Blick auf die Chancengerechtigkeit sind deshalb eine möglichst frühe entwicklungs-dynamische sowie individuell- und beziehungsorientierte Bildung, Betreuung und Erziehung notwendig, insbesondere für jene Kinder, die keine optimalen Ausgangsbedingungen haben.

Im Teilprojekt Bildung und Erziehung steht das Kind mit seiner individuellen Bildungsbiographie im Zentrum. Rechtliche Rahmenbedingungen für ein gelingendes Aufwachsen finden sich z. B. dazu in der UN-Kinderrechtskonvention und im SGB VIII mit seinen entsprechenden Ausführungsgesetzen in den einzelnen Ländern. Zahlreiche wissenschaftliche Studien sowie diverse Berichte der Bundesregierung¹ geben wichtige Hinweise zu aktuellen Entwicklungen und zum Handlungsbedarf. Die „Bildungsprogramme“ für Tageseinrichtungen für Kinder der einzelnen Bundesländer geben den Rahmen für die pädagogische Arbeit in den Einrichtungen vor. Diese sind, sowohl vom Entstehungsprozess her als auch vom Umfang und von der Schwerpunktsetzung, sehr unterschiedlich. Allen gemeinsam sind die Verbindlichkeit und die Notwendigkeit, die dort formulierten Anforderungen für die unmittelbaren Prozesse in der Praxis ausdifferenzieren. Einzelne Länder, z. B. Baden-Württemberg, begleiten diesen Prozess durch ein umfangreiches Fortbildungsangebot.

Das *Hauptziel* des Teilprojektes Bildung und Erziehung im Kontext des Gesamtprojektes ist es, Empfehlungen zu formulieren und Möglichkeiten für *das gelingende Aufwachsen aller Kinder und Jugendlichen* aufzuzeigen.

Vor diesem Hintergrund wird analysiert, inwieweit die bestehenden Angebote und Rahmenbedingungen (personelle-, institutionelle-, strukturelle- und Umweltbedingungen) vom Individuum ausgehend konzipiert sind und umgesetzt werden. Es wird aufgezeigt, wo die Stärken und Schwächen des deutschen Bildungssystems liegen und welche Bedingungen für ein gelingendes Aufwachsen aller Kinder und Jugendlichen förderlich sind bzw. Hindernisse darstellen.

Die Fragestellung umfasst drei Ebenen: die gesellschaftspolitische, die individuelle und die verbandspolitische. Auf der *gesellschaftspolitischen* Ebene ist zu beantworten, wie Aufwachsen aller Kinder und Jugendlichen unter den derzeitigen wirtschaftlichen, finanziellen und personellen Rahmenbedingungen gelingen kann.²

¹ Kinder- und Jugendberichte, Familienberichte, Armuts- und Reichtumsberichte

² Der 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung zeigt einen Rückgang der Bruttolöhne und -gehälter: Zwischen 2002 und 2005 gingen diese von durchschnittlich 24.873 – 23.684 Euro und damit um 4,8% zurück. Dies spiegelt sich vor allem im Niedriglohnbereich wieder. Während im Jahr 2002 8,8 der vollzeitbeschäftigten Arbeitnehmer im Niedriglohnbereich tätig waren, ist die Zahl

Auf der *individuellen Ebene* sind Fragen zu beantworten, welche (strukturellen und persönlichen) Voraussetzungen vorhanden sein müssen, damit die (angeborene) „Lust am Lernen“ nicht verloren geht und die unterschiedlichen individuellen Fähigkeiten in Bildungseinrichtungen gefördert werden, damit eine Passung individueller Bildungsanliegen und bestehender Bildungsangebote erreicht werden kann.

Verbandspolitisch ist zu klären, welche strukturellen und inhaltlichen Voraussetzungen Bildungseinrichtungen der AWO erfüllen müssen, damit die Chancengleichheit für eine chancengerechte Bildungspartizipation aller Kinder in Einrichtungen der AWO ermöglicht wird.

3. Theoretischer Zugang

Den theoretischen Ansatz für die Analyse der vorhandenen strukturellen Rahmenbedingungen und die Bildungsangebote bildet die Einbeziehung des *Empathie- und Gerechtigkeitsbegriffs*. Dies geschieht mit Absicht aus folgenden Gründen:

Der Sozialbericht der AWO (2006) „Chancengerechtigkeit durch Bildung – Chancengerechtigkeit in der Bildung“ zeigt, dass eine Vielzahl von guten Ansätzen und Konzepten zum gelingenden Aufwachsen von Kindern vorhanden sind. Allerdings stehen dort die strukturellen und gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen im Vordergrund, während die Perspektive des Kindes eher randständig "mitläuft". Deshalb wird in diesem Bericht das Kind mit seiner Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung, seinen Lern- und Selbstbildungsprozessen in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt. *Empathie und Chancengerechtigkeit sind die Voraussetzungen für ein gelingendes Aufwachsen und eine gelingende Bildung*. Unstrittig in der Fachdiskussion ist derzeit die Erkenntnis, dass Selbstbildungsprozessen eine größere Bedeutung zugemessen werden muss als bisher geschehen. „Grundsätzlich muss es der Gesellschaft gelingen, durch Umwelten des gelingenden Aufwachsens Menschen zu sozialisieren, die somit fähig werden, prosoziale Einstellungen durch die Entwicklung von Empathie zu entwickeln. Empathie ist die Fähigkeit, sich in die Rolle anderer zu versetzen, Perspektivenwechsel zu übernehmen, Mitgefühl zu zeigen, weinen und lachen zu können, also mitleiden zu können“ (Schulz-Nieswandt 2007).

Auf der gesellschafts- und verbandspolitischen Ebene sind für den Zusammenhalt der Gesellschaft neben der Empathiefähigkeit die Gerechtigkeitsprinzipien von zentraler Bedeutung, um allen Individuen die Erweiterung von „Möglichkeitenräumen“ und die Teilhabechancen an gesellschaftlichen Ressourcen zu ermöglichen.

Denn Zusammenhalt und das Gefühl der „Zugehörigkeit“ sind die Basis für Solidarität, die es dem Individuum ermöglicht, seinen individuellen Lebensentwurf zu entwickeln und für diesen Verantwortung zu übernehmen. Dazu müssen die Zugangschancen (strukturelle Capabilities) für alle Individuen geschaffen werden, um eine aktive Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen zu ermöglichen. In diesem Kontext nehmen Bildungsinstitutionen mit Empathiekompetenz und Beachtung von Gerechtigkeitsprinzipien Individuen in ihrer Gleichheit, Verschiedenheit und Einzigartigkeit wahr. In Umkehrung dazu wird dies auch von jedem Individuum erwartet.

derjenigen im Jahr 2005 auf 9,3% gestiegen (ebd. Entwurf des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales vom 19. Mai 2008).

Nachdem nun die Rahmenbedingungen des Vorhabens im Teilprojekt Bildung und Erziehung erläutert sind, erfolgt die Auswertung des AWO-Sozialberichtes 2006 als Grundlage für die weitere Analyse. Es handelt sich vor allem um verdichtete Aussagen bezüglich behindernder und fördernder Aspekte im Sinne der o. g. Schwerpunktsetzung.

Folgende Schlussfolgerungen der vielfältigen Berichte aus den Handlungsfeldern der Jugendhilfe werden hier, analog der Schwerpunktsetzung des Sozialberichtes selbst, auf strukturelle Aspekte hin zugespitzt:

Behindernde Aspekte:

- *Versäulung der Jugendhilfe*: Die jeweiligen Handlungsfelder müssen gegenüber dem Geldgeber und der Öffentlichkeit ihre besondere Bedeutung mit spezifischen Begriffen belegen. Dies führt in der Praxis häufig zu Abgrenzungstendenzen (d. h. beispielsweise, dass Reformen nur für sich selbst in Anspruch genommen und dem „anderen“ nicht zugestanden werden).
- Die *Bewilligungspraxis von öffentlichen Mitteln* (Förderpraxis) unterstützt die Versäulung und führt zur Zerstückelung (gleichzeitig wird deren Überwindung politisch gefordert).
- *Selbstreferenzialität* ist als Strukturprinzip zu erkennen und verhindert somit die Selbstreflexion und die Empathiefähigkeit (verstärkt durch unterschiedliche Interessenslagen und Rechtfertigungsdruck).
- *Bildung und Erziehung* werden derzeit vorwiegend unter institutionellen Aspekten diskutiert (Infrastrukturausbau hat jedoch häufig zur Folge, dass die finanzielle Unterstützung für Familien zu kurz kommt oder eine Kürzung in anderen Handlungsfeldern der Jugendhilfe zu beklagen ist).
- *Standardisierung von Leistungsmessung* ist inzwischen weitgehend üblich, jedoch vom Ansatz her mit ihren Vergleichsgrößen eher auf Gruppen bezogen. Individuelle Neigungen und Ressourcen werden unzureichend berücksichtigt. Leistungsmessung führt häufig zur Verschärfung des Leistungsdrucks.
- Die *Begleitung von Entwicklungsprozessen* findet kaum oder nur unzureichend statt. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass die Umsetzung von Gesetzen, Verordnungen und Standards sich „von alleine“ regelt. Entscheidungen werden häufig nicht in ihren längerfristigen Auswirkungen bedacht und konzeptionell fixiert.
- Zwischen *Analyse, Theorie und Praxis* besteht häufig keine Verbindung, sodass die Umsetzung der Erkenntnisse in die Praxis erschwert wird.
- *Überbewertung des kognitiven Lernens* in der Schule (von einigen Ausnahmen abgesehen werden derzeit in der Schule vorwiegend kognitive Inhalte vermittelt).

Fördernde Aspekte:

- Die *Öffnung in den Sozialraum* erfolgt vor dem Hintergrund des ganzheitlichen Verständnisses von Bildung, in dem das Individuum in den Mittelpunkt gerückt und das soziale Umfeld berücksichtigt wird.
- Zum Wohle der Kinder und ihrer Familien wird die *Vernetzung* von unterschiedlichen Institutionen im Sozialraum organisiert.
- *Kooperationen* zwischen verschiedenen Institutionen und Professionen ermöglichen ein abgestimmtes und zielgerichtetes Vorgehen bei der Unterstützung von Kindern und deren Familien.
- Beim Wechsel des Kindes zwischen verschiedenen Bildungs- und Erziehungseinrichtungen werden zunehmend *Übergänge gestaltet*.
- Die enge *Zusammenarbeit mit den Eltern* ist in der frühkindlichen Bildung und

Erziehung eine Selbstverständlichkeit. In einer Phase, in der Kinder erstmals ihre Familie über größere Zeiträume verlassen, bedarf es einer vertrauensvollen Zusammenarbeit. Diese wurde zu einer von gegenseitiger Wertschätzung getragenen Kultur entwickelt.

- Die *Begleitung individueller Bildungsprozesse* ist in den meisten Kindertageseinrichtungen erklärtes Ziel und hat bereits Einzug in viele Konzepte und in die Praxis gehalten. Erschwert wird die konsequente Umsetzung u. a. durch unzureichende Rahmenbedingungen.
- Seit der Einführung der Bildungsprogramme steht die *Dokumentation von Bildungsvorfällen* auf der Agenda von Kindertageseinrichtungen. Auch wenn hierzu die Qualifikation des Personals erforderlich ist, so gibt es bereits einige erfolgsversprechende Ergebnisse in Form von Lerntagebüchern, Portfolios und Bildungsbüchern. Diese sind hilfreich zum Aufbau einer echten Co-Produktion mit den Eltern und könnten es auch mit der Schule sein, wenn diese die Chance erkennt.

4. Voraussetzungen des Lernens orientiert an der Lebensperspektive von Kindern

Von einem ganzheitlichen Bildungsverständnis ausgehend sind für ein gelingendes Aufwachsen von Kindern nicht nur die "wissensabhängigen" Kompetenzen, sondern ebenso die „wissensunabhängigen“ Kompetenzen (Hüther o. J.) zu fördern und zu fordern. Kindern müssen Lernräume und Konstellationen zur Verfügung gestellt werden, sodass sie mit Lust ihre Interessen verfolgen können. Die „Lernbegleiter/-innen“ sollen die individuelle Spurensuche der Kinder fördern und haben dabei die Aufgabe, Kindern innerhalb deren eigener Forschungsprozesse das nötige Faktenwissen zu vermitteln. Das umfassende und ganzheitliche Bildungsverständnis ist derzeit in erster Linie in frühkindlichen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssettings (BBE) vorfindbar. Die erste Bildungsinstanz ist jedoch die Familie, die ggf. entsprechende Unterstützung bei der Begleitung ihrer Kinder in deren Selbstbildungsprozessen und in ihrer Bildungsbiographie benötigt.

Jedes Neugeborene, so der Hirnforscher Hüther, ist ein begeisterter intrinsischer Lerner. Demnach ist die Umgebung des Kindes verantwortlich, wenn das Kind im Laufe seines Bildungsverlaufs die angeborene innere Freude am Lernen verliert bzw. diese irgendwann verschwindet und Kinder im Extremfall „null Bock“ auf das Lernen haben. Diese Haltung ist keine angeborene, sondern eine durch die Umwelt erzeugte (ebd.). Die ersten Weichenstellungen in Bezug auf Erhalt und Förderung oder auf Beeinträchtigung der intrinsischen Lern- und Lebensfreude erfolgen schon vorgeburtlich. Von Geburt an kann aktiv Einfluss auf den Bildungsprozess genommen werden. Durch gezielte und frühe Förderung der Selbstbildungsprozesse wird die Kompensation von Milieubeeinträchtigung ermöglicht.

Wie bereits oben dargestellt, bilden die Empathiekompetenz und der Gerechtigkeitssinn (d. h. alle Menschen sollen die gleichen (Zugangs-)Chancen, die gleichen Möglichkeiten haben sich zu entfalten) (Schulz-Nieswandt 2007) der Erziehungs- und Bildungsverantwortlichen eine zentrale Voraussetzung zur konstruktiven Begleitung für ein gelingendes Aufwachsen von Kindern, um die emotionale und kognitive Entwicklung von Kindern, Heranwachsenden und Lernenden bewerten zu können. Sie schlägt sich nieder in der Haltung der „Erziehungs- und Bildungsbegleiter/-innen“ und konkretisiert sich in deren „Bild vom Kind“.

Empathiekompetenz ist damit eine Schlüsselvariable für gelingende Selbst-/bildungsprozesse sowie für alle Bildungs- und Entwicklungsprozesse. Sie rückt das Kind ins Zentrum, sodass Bildungskonzepte und -inhalte an der individuellen Bildungsbiographie des Kindes ansetzen,

es in seinem individuellen Geworden sein erfassen, seine Rahmenbedingungen und Interessen berücksichtigen und an seinen Ressourcen anknüpfen. (Fthenakis o. J.)

Daraus resultiert, dass die Wahrnehmung der Bedeutung von Empathiefähigkeit einen Perspektivwechsel im gesamten Bildungssektor ermöglicht: Weg von einer Erzeugungs- hin zu einer Ermöglichungsdidaktik sowie weg von einer Realitäts- hin zu einer Realitätsermöglichungsdidaktik. In diesem Kontext kann das Augenmerk auf die Fähigkeiten, Ressourcen und Stärken jedes einzelnen Kindes gerichtet werden, ohne dabei Schwierigkeiten und Probleme zu ignorieren oder zu unterschätzen. Um Empathiefähigkeit und -kompetenz zu ermöglichen, müssen jedoch Rahmenbedingungen (personelle, institutionelle, strukturelle und Umweltbedingungen) geschaffen werden.

5. Rechtliche und strukturelle Rahmenbedingungen

Jedes Kind hat ein Recht auf Bildung (UN-Kinderrechtskonvention) (Bertelsmann-Stiftung 2008) In Deutschland haben Kinder derzeit gem. § 24 SGB VIII vom vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt einen Anspruch auf einen Platz in einer Tageseinrichtung. Nach § 22 SGB VIII werden Kinder in den Tageseinrichtungen ganztägig oder halbtags entsprechend ihrer individuellen Entwicklung in Gruppen gefördert.

Die örtlichen Kinder- und Jugendhilfeträger haben die Aufgabe, für die Altersgruppe zwischen 3-6 Jahren ein bedarfsgerechtes Angebot zur Verfügung zu stellen. Im Jahr 2006 besuchten rund 89% der Kinder im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt eine Kindertageseinrichtung (s. Tabelle 1). Die Zahl bei Kindern unter drei Jahren, die das Angebot frühkindlicher Bildung und Betreuung wahrnehmen, lag bei 19%. Die Inanspruchnahmequoten variieren erheblich nach Altersjahren: Bei den Kindern im Alter von unter einem Jahr liegt diese Quote bei ca. 3%, bei den Kindern im Alter von einem Jahr hingegen schon bei 17,1% und bei den Kindern im Alter von zwei Jahren bei gut 36%.

Tabelle 1 zeigt Kinder im Alter von unter sechs Jahren in Kindertagesbetreuung (Tageseinrichtungen und Kindertagespflege) sowie die Quote der Inanspruchnahme nach Alter und Betreuung in Deutschland (Bertelsmann-Stiftung, 2008).

Im Alter von ... bis unter ... Jahren	in der Bevölkerung Absolut	Anzahl der Kinder ...			Quote der Inanspruchnahme		
		in Kindertagesbetreuung	in Kindertagespflege Absolut	in Tageseinrichtungen	Insgesamt	Kindertagespflege In %	Tageseinrichtungen
Deutschland (mit Berlin)							
0 - 1	685.987	15.750	5.298	10.452	2,3	0,8	1,5
1 - 2	708.013	82.281	14.541	67.740	11,6	2,1	9,6
2 - 3	710.594	188.874	13.172	175.702	26,6	1,9	24,7
3 - 4	724.512	555.736	5.195	550.541	76,7	0,7	76,0
4 - 5	741.752	682.455	3.604	678.851	92,0	0,5	91,5
5 - 6	775.287	713.101	3.172	709.929	92,0	0,4	91,6
0 - 3	2.104.594	286.905	33.011	253.894	13,6	1,6	12,1
3 - 6	2.241.551	1.951.292	11.971	1.939.321	87,0	0,5	86,5

1 Kinder, die sowohl Einrichtungen als auch Kindertagespflege nutzen, werden doppelt gezählt.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen, Kinder und tätige Personen in Kindertagespflege 2006; eigene Berechnungen

Ein erheblicher Platzmangel ist derzeit für Kinder unter drei Jahren und bei der Betreuung für Schulkinder zu konstatieren (Riedel 2005).

Bis zum Jahr 2013 muss dieses Angebot auch für die unter Dreijährigen vorgehalten werden. Bund, Länder und Kommunen haben sich darüber verständigt, bis zum Jahr 2013 bundesweit für 35% (750.000 Plätze) aller Kinder unter drei Jahren Betreuungsplätze zur Verfügung zu stellen. Um dieses Ausbauziel zu erreichen, müssen bis 2013 noch 465.000 Plätze geschaffen werden. Ab 2013 soll ein Rechtsanspruch auch für diese Altersgruppe eingeführt werden.

Bereits im Sozialbericht der AWO 2006 (Bock-Famulla 2006, 74) hat Bock-Famulla mit Verweis auf einige internationale Studien nachgewiesen, wie bedeutsam eine qualitativ hochwertige Bildung für die Individuen aber auch für die Gesellschaft ist. Erfreulich ist deshalb, dass sich nun erstmalig der Bund mit 7,5 Mrd. € am Ausbau der Angebote für die unter Dreijährigen beteiligt, auch wenn jetzt schon absehbar ist, dass diese Summe nicht ausreichen wird. Diese Ausgaben sollten vorrangig zum Ausbau der Qualität führen. Dass dieses sich volkswirtschaftlich „rechnet“, zeigen Langzeitstudien wie z. B. von Cleveland und Krashinsky. Diese schlussfolgern, dass die Erträge für die Kinder sich mit steigendem Qualitätsniveau ohne erkennbare Grenzen erhöhen (Cleveland/Krashinsky 2004, 78). In all diesen Studien werden die Vorteile von Regeleinrichtungen gegenüber spezialisierten, auf bestimmte Zielgruppen hin orientierten Angeboten hervorgehoben. Zumindest sei ein aufeinander bezogener Mix von Regelangeboten und Spezialangeboten anzustreben.

Die Ergebnisse der PISA- und IGLU-Studien zeigen deutlich, dass in Deutschland (mehr als in anderen Ländern) Bildungserfolge von Kindern stark von den Bildungsvoraussetzungen ihrer Familien abhängen. Kinder aus „bildungsfernen“ Familien³ erreichen seltener qualifizierte Abschlüsse und erfahren bereits in jungen Jahren Benachteiligung. Laut PISA gelingt eine chancengerechte Bildung insbesondere in den nordischen Ländern besser als in Deutschland. Das verdeutlicht, dass in Deutschland eine Korrektur der bildungs- und sozialpolitischen Weichenstellungen erforderlich ist. Deutschland ist von einer Bildungsgerechtigkeit noch weit entfernt, weil erfolgreiche Bildung in der hiesigen Gesellschaft weitgehend von sozialer Herkunft, vom Wohnort, von Herkunft der Eltern, vom finanziellen Hintergrund und von Ethnie etc. abhängt (vgl. Bertelsmann-Stiftung 2008). Bildung gilt mittlerweile als ein Schlüssel für Lebenschancen (vgl. Bundesjugendkuratorium 2001, Zwölfter Kinder- und Jugendbericht, OECD 2006 u. v. a). Es müssen die (Selbst-)Bildungspotentiale aller Kinder bestmöglichst gefördert werden, wenn bessere Ergebnisse erzielt werden sollen. Es besteht (zumindest programmatisch) Konsens darüber, dass die Zukunft unseres Landes entscheidend davon abhängt, ob es gelingt, allen Kindern die Chance zu eröffnen, sich entsprechend ihrer Fähigkeiten und Kompetenzen zu entwickeln.

Kinder und Jugendliche, die gesellschaftlich benachteiligt sind und aus sog. bildungsfernen Schichten kommen, haben in der Regel geringere Bildungs- und Berufschancen und damit kaum Lebensperspektive. In der Praxis wird vor allem deutlich, dass diese Zielgruppe an unterschiedlichen Übergängen Schule-Berufsausbildung, Schule-Jugendberufshilfe, Schule-Jugendsozialarbeit besondere Unterstützung benötigt. Eine (zu) hohe Zahl an Kindern und Jugendlichen verlässt die Schule ohne Abschluss bzw. erlangt keinen verwertbaren Abschluss für den weiteren Lebenslauf. Damit werden die Jugendlichen ohne Schulabschluss von heute zu perspektivlosen Menschen von Morgen. Sie werden in der Konsequenz von

³ Mit dem Begriff „bildungsfern“ sind hier nicht das Wissen und die qualifizierten Abschlüsse gemeint, sondern die Möglichkeit zu individuellen Teilhabechancen am kulturellen, sozialen und finanziellen Leben in unserer Gesellschaft (vgl. Witt (2008, 160 ff.)

gesellschaftlichen Ressourcen ausgeschlossen, auf sich selbst oder die jeweiligen ethnischen, religiösen und Geschlechteridentitäten zurückgeworfen.

Eine weitgehend unbeantwortete Frage und eine große Herausforderung ist vor diesem Hintergrund, wie wir diesen Kindern und Jugendlichen, denen der Antrieb zur "Selbstbildung" abhanden gekommen zu sein scheint, mit einer zweiten Chance zur Bildung verhelfen bzw. sie in ihrer Lebens- und Bildungsbiographie unterstützen können, (Strätz 2006, 105). Denn nur mit erfolversprechenden Angeboten und mit einer wirklichen Lebensperspektive, kann diese Zielgruppe an den gesellschaftlichen Ressourcen partizipieren und nur so kann sie ihren Lebensentwurf und ihre Lebensperspektive aktiv gestalten.

Es gilt also einerseits, die aktuellen Forschungsergebnisse bezüglich der Chancen für individuelle Begleitung und Förderung von Geburt an möglichst umfassend zu nutzen und andererseits die schwer integrierbaren Kinder und Jugendlichen dort abzuholen, wo sie stehen und auch ihnen die Möglichkeiten zur individuellen Förderung zu eröffnen.

Gemeinsame Angebote für „benachteiligte“ und „nicht benachteiligte“ Kinder leisten, nicht zuletzt aus Gründen der sozialen Kohäsion, einen erheblichen Beitrag für den Zusammenhalt und die Integration der Gesellschaft (Bock-Famulla 2006, 77). Eine erfolgreiche Inklusion erfordert ausreichende Finanzierung, niedrige Erzieher-Kind-Schlüssel, qualifiziertes Personal und gut geplante pädagogische Arbeit .

Dieser Fokus kommt in der letzten Zeit gerade unter dem Ökonomisierungsdruck der Träger und der Notwendigkeit zur wirtschaftlichen Führung von Einrichtungen jedoch häufig zu kurz. Die soziale Mischung ergibt sich in den seltensten Fällen „von alleine“, sondern muss gezielt gesteuert werden. Dazu brauchen Träger und Einrichtungen den dafür nötigen Spielraum, die entsprechenden Ressourcen sowie qualifiziertes Personal. Entsprechend qualifiziertes Personal stellt schon heute – ohne den Ausbau für die Kleinsten zu berücksichtigen, zu dem (je nach Rechnung) zwischen 50.000 und 100.000 Erzieher/-innen benötigt werden – ein großes Problem dar. Der Fachkräftemangel ist nicht verwunderlich, wenn man die Anforderungen und die gesellschaftliche Verantwortung von Erzieher/-innen zu ihrer gesellschaftlichen Anerkennung und Entlohnung ins Verhältnis stellt. Hinzu kommt, dass Erzieher/-innen sich der bildungs- und gesellschaftspolitischen Bedeutung ihres Berufes unzureichend bewusst sind und sich für die Verbesserung und gesellschaftliche Anerkennung ihrer Profession kaum einsetzen.

Die weitere Öffnung des Marktes für freie gewerbliche Träger – wie sie im Kinderförderungsgesetz (KiföG § 74) vorgesehen ist – lässt die Konkurrenz wachsen. Eine grundsätzliche Veränderung der Trägerlandschaft birgt die Gefahr einer Spaltung der „Regelangebote“ in „Eliteeinrichtungen“ von zahlungskräftigen Eltern“ und „Prekariats-Kitas“ mit deutlichen Qualitätsunterschieden. Des Weiteren wird durch diese „Marktverschiebung“ und die dadurch zementierten ungleichen Verhältnisse ein Rückfall in traditionelle Geschlechterrollen (ungleiche Zugangsvoraussetzungen und erneute Verstärkung der männlichen Ernährerrolle) befürchtet Stiegler (2008).

In diesem Kontext sollten Träger der freien Wohlfahrtspflege in einem hohen Maß gesellschaftliche Verantwortung für ein gelingendes Aufwachsen von Kindern übernehmen und nicht zuletzt durch Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung hohe Qualität sichern.

Ein Blick in internationale Studien zeigt, dass „Non Profit Unternehmen“⁴ wegen der Profitmaximierung der sog. „For Profit Unternehmen“ eine bessere Qualität nachweisen können. Die AWO hat sich in ihrer Stellungnahme zum Kinderförderungsgesetz (Arbeiterwohlfahrt Bundesverband / Zukunftsforum Familie 2008) deshalb deutlich zu dieser Planung positioniert und sie als „ein Signal in die falsche Richtung“ kritisiert.

Bildungsprogramme/-Empfehlungen

Seit 2003 haben alle Bundesländer Prinzipien der Bildungs- und Erziehungsarbeit⁵ entwickelt, die den jeweils landesweit gültigen Rahmen definieren und dabei die in der Jugendhilfe bewährten Prinzipien der Trägervielfalt, der Trägerautonomie und der Konzeptionsvielfalt erhalten und weiterhin ermöglichen (Akgün / Strätz 2006, 149). Diese Bildungsprogramme/-empfehlungen sind sehr unterschiedlich sowohl von ihrer Entstehungsgeschichte, vom Umfang, von der Qualität (Begründungszusammenhänge, Abstraktionsniveau etc.) her als auch in der Schwerpunktsetzung. Dennoch weisen die Berichte viele Gemeinsamkeiten auf: Im Grundsatz herrscht ein Verständnis von Bildung und Erziehung vor, das sich nicht auf Wissensvermittlung beschränkt, sondern sich vielmehr am Prinzip der ganzheitlichen Förderung orientieren soll. Zudem soll die Vermittlung von grundlegenden Kompetenzen und die Entwicklung von persönlichen Ressourcen erfolgen, die das Kind motivieren und darauf vorbereiten soll, künftige Lernaufgaben aufzugreifen und zu bewältigen, verantwortlich am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und ein Leben lang zu lernen (ebd., 150).

Neu und verbindlich für alle ist, die individuellen Bildungsprozesse zu dokumentieren und darüber einen Austausch mit den Eltern zu initiieren. Neu ist für einige auch, die Qualität der pädagogischen Arbeit durchgängig zu reflektieren und zu evaluieren, damit diese gesichert und weiterentwickelt werden kann. Für viele Einrichtungen und Träger, so auch für die AWO, sind diese Punkte bereits Bestandteil des QM-Systems und somit selbstverständlich. Grundsätzlich wird die Umsetzung der pädagogischen Konzepte dann schwierig, wenn die entsprechenden Ressourcen fehlen und für die Träger die Finanzierung unzureichend ist. Die Umsetzung des QM-Konzeptes erfordert z. B. neben der unmittelbar pädagogischen Arbeit mit den Kindern (die in der Regel als Berechnungsgrundlage dient, seit die tatsächlichen Belegzeiten als Kostenmarke gelten) auch Zeittressourcen für die Fachkräfte für mittelbare pädagogische Arbeit wie Planung, Beobachtung, Dokumentation, regelmäßige Entwicklungsgespräche etc. Personelle sowie Zeittressourcen werden jedoch für diese Aufgaben nicht ausreichend zur Verfügung gestellt. Auch der erforderliche Qualifizierungsbedarf (Fortbildung) wird zwar in den Anforderungen der Bildungsprogramme/-Empfehlungen deutlich, ist in der Praxis jedoch aufgrund der fehlenden Ressourcen zunehmend schwer umsetzbar (vgl. Schulze-Oben / Wittenius 2006).

Problematisch bleibt auch bei allen Bemühungen, dass die Bildungs- und Erziehungsangebote zwischen den einzelnen Ländern immer weniger vergleichbar sind und es bundesweit keine allgemeingültigen Standards gibt (Wehrmann 2007, 5). Des Weiteren ist die Unterstützung, die den Fachkräften bei der Umsetzung der Bildungsprogramme/-Empfehlungen

⁴ z. B. die Kanadische Studie „An Economic Perspective on the Current and Future Role of Nonprofit Provision of Early Learning and Child Care Services in Canada“. Sie wurde im Auftrag der kanadischen Regierung erstellt. unter: <http://childcarepolicy.net/documents/final-report-FINAL-print.pdf>

⁵ Diese Papiere haben unterschiedliche Bezeichnungen: z. B. Empfehlungen für die Bildungs- und Erziehungsarbeit, Orientierungsplan, Bildungs- und Erziehungsplan, Bildungsvereinbarung etc. In der allgemeinen Fachdiskussion hat sich jedoch der verallgemeinerte Begriff „Bildungsplan“ durchgesetzt.

zukommt, in den einzelnen Ländern ebenfalls sehr verschieden. Nicht alle Fortbildungs- und Qualifizierungsangebote knüpfen am Bedarf der Erzieher/-innen an. Zunehmend drängen auch private Anbieter/-innen oder auch Hochschulen, die meinen, ihre Lehrerbildungskonzepte für den KiTa-Bereich anwenden zu können, auf den Fortbildungsmarkt.

6. Stand der Entwicklung und Risikofaktoren

6.1. Familie

Das Bildungsverständnis, wie es z. B. im 12. Kinder- und Jugendbericht skizziert wird, orientiert sich an der Bildungsbiographie von Kindern und bezieht die Familie als grundlegenden ersten Bildungsort mit ein. „Hier erfolgen im Regelfalle die primäre Sozialisation, die emotionale und kognitive Enkulturation, Identifikation und Abgrenzung als Lernprozess. Mit der KiTa und später mit der Grundschule kommen, neben eher informellen Arrangements, zwei weitere Sozialisationsinstanzen hinzu, ohne dass allerdings dadurch die Familie überflüssig wird“ (Huster 2006, 265).

Die persönliche Wertschätzung und das einfühlsame Eingehen auf die Bedürfnisse des Kindes in der Familie sind wichtige Voraussetzungen dafür, dass sich das Kind vertrauensvoll und neugierig auf die Entdeckung der Welt begibt und am Aufbau weiterer Beziehungen interessiert ist. Bei allen Bemühungen zum Ausbau der Angebote für eine Bildung, Betreuung und Erziehung in öffentlicher Verantwortung kann und will die Gesellschaft die Familie nicht ersetzen. Sie ist und bleibt die erste BBE-Instanz für Kinder.

Für Familien, die auf Unterstützungsangebote zur Stärkung ihrer Bildungs- und Erziehungskompetenz angewiesen sind, reichen die Angebote oft nicht aus bzw. sind nicht passgenau (Bock-Famulla 2008, 79). Auch in der AWO-ISS-Langzeitstudie (2005) wird das Nachdenken über die Angebote für Eltern gefordert. Hierbei ist die Frage, inwiefern ein weitaus größeres Maß an sozialer Unterstützung hilfreich wäre, um ihre Erziehungs-, Betreuungs- und Versorgungskompetenzen zu stärken. „Gerade für Schulen, aber auch für Kitas wäre es wirkungsvoll und hilfreich, neue Kooperationsformen zu entwickeln, die ein Aufwachsen im Wohlergehen sichern und einen Abstieg in Benachteiligung oder gar multiple Deprivation vermeiden“ (ebd., 112).

Insgesamt ist festzustellen, dass infrastrukturelle Unterstützungsangebote für Kinder und deren Familien regional und auch fachlich sehr unterschiedlich vorhanden sind. Während in den Ballungsgebieten i. d. R. eine ausreichende wenn auch nicht immer passgenaue Infrastruktur vorhanden ist, sind in ländlichen Gebieten oft große Versorgungslücken erkennbar.

6.2. Sozialraum

Die Bedeutung des Ortes des Aufwachsens, das Erlernen, Erleben und Leben in sozialen Bindungen prägen die Menschen. Die Erkenntnis, dass dieser Ort der sozialen Bindungen als persönlicher Erfahrungsraum und Nahraum unterschiedlicher Lebenslagen verstanden wird, hat sich spätestens seit dem Achten Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung durchgesetzt (Deutscher Bundestag, Achter Jugendbericht). Die Lebensweltorientierung als

fachlicher Standard in der Kinder- und Jugendhilfe als ein Aspekt Sozialer Arbeit ist common-sense. Doch nicht nur in der Kinder- und Jugendhilfe wird der Sozialraum in den Fokus genommen. Vor dem Hintergrund segregativer Entwicklungen, insbesondere in westdeutschen Großstädten, sowie des zunehmend abhanden kommenden Integrationsfaktors „Arbeitsmarkt“, stellt sich die Frage, was pädagogische Arbeit im Sozialraum leisten/initiiieren müsste, um Teilhabechancen, Lebenswelten und Selbstbildungsprozesse der Individuen zu stärken und die vorhandenen Ressourcen besser auszunutzen.

Empirische Studien weisen darauf hin, dass sozialräumliche Unterstützungsangebote „für den Aufbau und die Entwicklung von Handlungskompetenz und Identitätsbildung“ von Kindern und Jugendlichen enorme Bedeutung haben. Mit passgenauen sozialräumlichen Bildungsangeboten kann Kindern und Jugendlichen ein gelingendes Aufwachsen ermöglicht werden, d.h. Partizipation und Teilhabe im Stadtteil zu initiieren, gezielte Fördermaßnahmen anzubieten, um soziale und fachliche Kompetenzen zu vermitteln.

Die Angebote der Arbeiterwohlfahrt sind in der Regel sozialräumlich orientiert. Die AWO ist über ihren Anspruch zur Öffnung ihrer Einrichtungen im Sozialraum hinaus Mitinitiatorin des Wettbewerbs „Soziale Stadt“. Auf die Öffnung und Wirkung aller vorhandenen Angebote im Sozialraum zu achten, ist aber eine strategische kommunale Aufgabe, die nicht von einem Wohlfahrtsverband allein umgesetzt werden kann.

6.3. Bildung, Betreuung und Erziehung in institutioneller Verantwortung

Institutionelle Bildung, Betreuung und Erziehung erfolgen in enger Erziehungspartnerschaft mit den Eltern. Neben den nachfolgend beispielhaft aufgelisteten Bildungs- und Erziehungsarrangements der institutionellen Bildung bestehen vielfältige, teilweise auch selbstorganisierte Treffen (z. B. im Rahmen der Familienbildung) wie auch Unterstützungsnetzwerke, die von verwandtschaftlichen bzw. nachbarschaftlichen Unterstützungssettings ausgehen, bis hin zu organisierten, jedoch individuellen Formen wie z. B. der Tagespflege. Um die Vielfalt zu illustrieren, sind nachfolgend einige der Unterstützungsformen für Eltern aufgeführt:

Eltern-Kind-Treffen

Eltern-Kind-Treffen bieten viele Möglichkeiten zum gemeinsamen Entdecken und Erforschen sowohl der Kinder untereinander, der Eltern (in der Regel Mütter) untereinander oder auch zwischen Eltern und Kindern. Diese Treffen bieten für alle Beteiligten die Möglichkeit der Erweiterung des Erfahrungshorizontes und der Reflexion. Eltern-Kind-Treffen kommt im Gesamtangebot der BBE eine ergänzende Funktion zu. In einigen Bundesländern wird diese Idee aufgegriffen und z. B. in Familienzentren/Eltern-Kind-Zentren teilweise generationenübergreifend umgesetzt⁶. Gerade Erzieher/-innen haben eine gute Praxis im nicht formellen Umgang mit Eltern entwickelt, die in solche Zentren eingebracht werden kann.

⁶ Vgl. Mehrgenerationenhäuser

- **Kinder (Groß-)Tagespflege**

Kindertagespflege bietet in ihrer spezifischen Form der familiennahen flexiblen Betreuungsangebote erste Ansätze hin zu einem professionellen Bildungsangebot. Im Zuge des Ausbaus der Angebote für die unter Dreijährigen erhält die Kindertagespflege erneut eine Aufwertung, allerdings sind (zumindest) in den einschlägigen Positionspapieren und im Kindertagesförderungsgesetz⁷ (KiföG) die bessere Qualifizierung und die Professionalisierung der Tagespflegepersonen festgelegt. Auch wenn diese Form der BBE inzwischen eine breite Anerkennung findet, so herrscht doch noch weitgehend Uneinigkeit bezüglich des Umfangs und der Zielrichtung der Qualifizierung sowie bezüglich der qualitativen Ausgestaltung des Angebotes.

Insbesondere in Bundesländern mit unzureichenden Angeboten an Krippenplätzen soll es möglich sein, mehr als fünf Kinder in sogenannten Großtagespflegestellen zu betreuen. In der Regel betreuen dann zwei Tagespflegepersonen jeweils maximal 5 Kinder. Die Betreuung findet üblicherweise in Räumen innerhalb einer Wohnung/eines Hauses der Tagespflegeperson statt. Ausgestaltung und Qualitätsstandards dieser Tagespflegeverhältnisse können sehr unterschiedlich sein. Die Regelungen für den Einsatz der Kindertagespflegeperson erfolgen in den Bundesländern und Kommunen⁸. In der aktuellen Fachdiskussion wird derzeit teilweise auch kontrovers diskutiert, welche Eignung und Qualifikation eine Fachkraft für Kindertagespflege haben muss und wieviele Kinder diese gleichzeitig betreuen darf⁹. Vor dem Hintergrund der großen Differenzen des Qualifizierungsniveaus und der geplanten Professionalisierung bietet sich hier eine Zusammenarbeit bzw. Kooperation mit den Kindertageseinrichtungen an (Stempinski 2006).

- **Kindertageseinrichtung**

Kindertageseinrichtungen sind in den letzten Jahrzehnten zu einem selbstverständlichen Teil der Bildungsbiographie (fast) aller Kinder geworden. Eltern brauchen Kindertageseinrichtungen zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

Mehrere internationale Forschungsergebnisse (OECD, UNICEF etc.) weisen darauf hin, dass der mehrjährige Besuch eines vorschulischen Angebots Kindern – vor allem denen mit ungünstigen Startchancen (Engin/Walter 2005) – wichtige Bildungschancen eröffnet. Bei Kindern, die frühzeitig institutionelle Elementarpädagogik genossen haben, sind noch nach mehreren Jahren positive Auswirkungen auf den weiteren Bildungsverlauf feststellbar.

Die AWO-ISS-Langzeitstudie (1997 - 2005), die den Zusammenhang von Armut und Bildungschancen untersucht hat, zeigt, dass sich die Frühförderung und ein regelmäßiger Besuch der Tageseinrichtungen positiv auf den Bildungsverlauf, insbesondere für Kinder aus benachteiligten Lebensverhältnissen, auswirken.

⁷ Gesetz zur Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen und in Tagespflege, § 43 Erlaubnis zur Kindertagespflege (Kindertagesförderungsgesetz – KiföG M-V) Vom 1. April 2004 in der Fassung vom 2. Dezember 2004.

⁸ www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/Publikationen/Kindertagespflege/4-Tipps und Handreichungen. Dort können auch Konzepte, Rahmenvereinbarungen etc. eingesehen werden.

⁹ Vgl. Stellungnahme des Deutschen Verein für private und öffentliche Fürsorge: Diskussionspapier des Fachausschusses "Kindheit und Familie/Deutsches Nationalkomitee für frühkindliche Erziehung (OMEF) der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe, Februar 2008: Rahmenbedingungen der Förderung von Kindern in der Kindertagespflege, Stellungnahme der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ zur Qualität in der Kindertagespflege vom Januar 2008.

- **Grundschule**

Das Verständnis von Grundschule hat in den letzten Jahren einen fundamentalen Wandel erlebt. Von der Schule des Lehrens soll sie zu einem Lebensraum des Lernens werden. Unter dem Fokus der föderalen Struktur mit den länderspezifischen Richtlinien und Lehrplänen beschränkt sich die Gemeinsamkeit im Bundesüberblick jedoch (wieder) auf den Fächerkanon und die Vermittlung von Wissensaspekten. Dennoch können einige gemeinsame Zielvorstellungen ausgemacht werden:

- die Erweiterung des Bildungsverständnisses, das Erziehung mit einbezieht
- die Entwicklung und Diskussion didaktischer Konzepte
- die Kenntnisaufnahme von Problemen und Aufgaben von Kindern und Eltern in besonderen Lebenssituationen
- die Veränderung von Zielsetzung, Organisation und Gestaltung von Schule und Unterricht
- die Zentrierung auf das Kind mit seinen individuellen Bedürfnissen und Bildungspotentialen
- die Einbindung von Eltern und anderen Kooperationspartnern

Grundsätzlich ist ein Wandel von der verschulten Form, die sich an der Gruppe orientiert und den Fokus auf die Wissensvermittlung setzt, hin zu konstruktivem und individualisiertem Lernen festzustellen. Dieser Prozess wird jedoch bisher vielfach vom Engagement einzelner Lehrkräfte getragen. Das System Schule hat sich weitestgehend noch nicht auf den notwendigen Wandel eingestellt und entsprechend unzureichend sind die Rahmenbedingungen. Das zeigt sich beispielsweise daran, dass Schulen bisher weitgehend wenig an den Dokumentationen kindlicher Bildungsprozesse aus der Kindertageseinrichtung interessiert sind. Wie in den Kindertageseinrichtungen führt die Diskussion der PISA- und IGLU-Ergebnisse nicht nur zu einer breiten Wahrnehmung des dringenden Entwicklungsbedarfs, sondern auch zu einer Verschärfung der Bildungsdebatte und erschwert damit teilweise auch den notwendigen Reformprozess. Die Entwicklung bundesweiter Standards, welche die individuellen Voraussetzungen und die Entwicklung von Kindern berücksichtigen, ist vor diesem Hintergrund dringend angezeigt (Akgün / Strätz 2006, 151). Hier scheint noch das alte hierarchische Verständnis vorzuherrschen, das die Kindertageseinrichtungen als eigenständige Bildungseinrichtungen ignoriert.

- **Kooperation Jugendhilfe und Schule**

Die in den meisten Bildungsprogrammen/-Empfehlungen explizit geforderte Kooperation von Jugendhilfe und Schule ist aus der Sicht der Kinder und deren Eltern zu begrüßen. Gut gestaltete Übergänge erleichtern den Einstieg in die folgende Stufe des Bildungssystems (Jugendministerkonferenz 2002). Des Weiteren verknüpft sich mit den Vorstellungen einer engeren Zusammenarbeit die Hoffnung einer Annäherung der Bildungssysteme Kindergarten und Grundschule.

Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen historischen Traditionslinien und dem sich gerade erst zaghaft annähernden Verständnis von Bildung sind diese Kooperationen bislang nicht selbstverständlich, sondern benötigen viel guten Willen und vertrauensbildende Maßnahmen auf allen Seiten. Darüber hinaus wäre eine (möglichst neutrale) Prozessanleitung und –begleitung hilfreich.

Wie schwierig die Zusammenarbeit zwischen den beiden Systemen Jugendhilfe und Schule auch auf struktureller Ebene ist, führen die Autoren Flösser und Witzel (2006) im Sozialbericht 2006 aus und weisen, mit Bezug auf die unterschiedlichsten Kooperationsformen, auf die Gefahr der Adaption der Jugendhilfe in die Schule hin. Auf der bisher eher noch dünnen Grundlage der Erfahrung von Kooperationsmodellen zwischen Jugendhilfe und Schule können die dort beschriebenen Modelle mit ihren jeweiligen Auswirkungen auf die Jugendhilfe bestätigt werden. Demnach ist den Adaptions- und Assimilationsmodellen das Kooperationsmodell mit entsprechenden Dienstleistungsverträgen vorzuziehen, wenn die Jugendhilfe nicht ihren spezifischen Charakter verlieren will.

Zur Weiterentwicklung der Bildung, Betreuung und Erziehung unter den Bedingungen von Empathie und Chancengerechtigkeit wird als erstes zu klären sein, ob die bestehenden formellen, nicht formellen und informellen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssettings willens und in der Lage sind, ihre Strukturen und Konzepte so zu verändern, dass die Lust am Lernen für alle Kinder und Jugendlichen gefördert anstatt verhindert wird.

Berlin, im Juni 2008

Bibliographie

AWO-ISS-Langzeitstudie (2005): Zukunftschancen für Kinder. Wirkung von Armut bis zum Ende der Grundschulzeit. Endbericht einer Langzeitstudie (1997 – 2004) im Auftrag des AWO-Bundesverbandes e. V., Bonn / Berlin / Frankfurt a. M.

AWO Sozialbericht (2006): Chancengerechtigkeit durch Bildung – Chancengerechtigkeit in der Bildung. Bausteine einer sozialen Bildungspolitik. Hrsg.: AWO Bundesverband e. V., Klartext-Verlag, Essen.

Barth, W. (2006): Bildung in der Einwanderungsgesellschaft in: Chancengerechtigkeit durch Bildung – Chancengerechtigkeit in der Bildung. Bausteine einer sozialen Bildungspolitik. Hrsg.: AWO Bundesverband e. V., Klartext-Verlag, Essen.

Bauer, J. (2006): Das Gedächtnis des Körpers – Wie Beziehungen und Lebensstile die Gene steuern, 7. Auflage, Pieper, München.

Brooks / Goldstein (2007): Das Resilienz-Buch. Wie Eltern ihre Kinder fürs Leben stärken. 2. Auflage. Klett-Cotta, Stuttgart.

Engin, H. / Walter, S (2005): Leuchttürme der Pädagogik: Porträts erfolgreicher interkultureller Bildungsarbeit an Berliner Kindertagesstätten und Schulen in sozial benachteiligten Quartieren. Hrsg.: Herausgeber: Der Beauftragte des Senats von Berlin für Migration und Integration.

Fthenakis, W. E. (2003): Gutachten für Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)

Fthenakis, W. E.: Der Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen: ein umstrittenes Terrain? unter: http://www.eva-kita.de/cms/467/Fthenakis_Bildung_in_der_fruehen_Kindheit.pdf

Hormel, U./Scherr, A. (2005): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Bundeszentrale für politische Bildung bpb. VS Verlag für Sozialwissenschaften GWV.

Huster, E.-U. (2006): Bildung verhindert Armut. Armut verhindert Bildung in: Chancengerechtigkeit durch Bildung – Chancengerechtigkeit in der Bildung. Bausteine einer sozialen Bildungspolitik. Hrsg.: AWO Bundesverband e. V., Klartext-Verlag, Essen

Hüther, G.: Auf die Atmosphäre kommt es an – Erkenntnisse und Konsequenzen für das Gelingen von Bildungsprozessen aus der Hirnforschung unter: http://www.nelecom.de/pdf/huether_auf_die_atmosphaere_kommt_es_an.pdf

Schavan, A. MdB (2006): Grundsatzrede der Bundesministerin für Bildung und Forschung in Tokio unter: http://www.bmbf.de/pub/mr_20061031.pdf

Spitzer, M. (2007): Lernen – Gehirnforschung und die Schule des Lebens, 1. Auflage, Elsevier, Spektrum akademischer Verlag, München

Stiegler, B. (2008): Das Kind am Markt – Die öffentliche Förderung gewinnorientierter Kleinkindbetreuung unter der Geschlechterperspektive in: WISO direkt, Friedrich Ebert Stiftung

Wehrmann, I. (2007): Eignen sich Bildungspläne als Steuerungsinstrumente für die frühkindliche Erziehung, Bildung und Betreuung? Vortrag bei der DIDACTA-Fachmesse in Köln am 1. März 2007. Unter: <http://www.ilse-wehrmann.de/cms/070301-Bildungsplaene-IW.pdf>

Wehrmann, I. (2007): Bildungsoffensive Deutschland. Vortrag bei der Leipziger Buchmesse am 22. März 2007 unter: <http://www.ilse-wehrmann.de/cms/070322-Bildungsoffensive-IW.pdf>

Witt, T. (2008): Ich sehe was, was Du nicht siehst. In: Praxishandbuch für sozialraumorientierte interkulturelle Arbeit. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Bonn.

Zeitschrift für Erziehung und Wissenschaft (5/2007) Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW).